



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR ANABİLİM DALI**

**Tarih Eğitimi Bilim Dalı**

**TARİH OLAYLARININ SOSYOLOJİ KAVRAMLARIYLA  
İLİŞKİLENDİRİLEREK ÖĞRETİLMESİNİN AKADEMİK  
BAŞARI VE KALICILIĞA ETKİSİ**

**Öztürk DÜNDAR**

**Danışman**

**Dr. Öğretim Üyesi Pelin İSKENDER KILIÇ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Haziran, 2019**

## TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayınlamayaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

## YAZARIN

Adı : Öztürk

Soyadı : DÜNDAR

Bölümü : Ortaöğretim Sosyal Alanlar - Tarih Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

## TEZİN

Türkçe Adı : Tarih Olaylarının Sosyoloji Kavramlarıyla İlişkilendirilerek Öğretilmesinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi

İngilizce Adı : The Impact Of Teaching Historical Events With Sociological Concepts On The Academic Succes Of Students and Permanence Of The Acquired Knowledge.

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Öztürk DÜNDAR

İmza: .....

## KABUL VE ONAY

**Öztürk DÜNDAR** tarafından hazırlanan “**Tarih Olaylarının Sosyoloji Kavramlarıyla İlişkilendirilerek Öğretilmesinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Bir öge seçin. ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi** Anabilim Dalı, **Tarih Eğitimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

**Başkan:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

**Üye:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

**Üye:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

Bu tezin **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi** Anabilim Dalı, **Tarih Eğitimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: \_\_/\_\_/\_\_

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



***Bu çalışma Prof. Dr. Tayfun Amman'a ithaf olunur.***

## TEŐEKKÖRLER

Bu çalışmanın başarıya ulaşmasında bana her konuda yardımcı olan danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Pelin İskender Kılıç'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Prof. Dr. Dursun Ali Akbulut, Prof. Dr. Serpil Sürmeli ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Aydın'a teşekkür ederim. Ayrıca çalıőmamda katkılarından dolayı Bafra Fen Lisesi Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen Hasan Özata'ya Őükranlarımı sunarım. Uygulama yaptığım okullardaki yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilere de teşekkürü bir borç bilirim. Son olarak bu zorlu süreçte desteğini hep yanımda hissettiğim eşim Tuba Dündar ve oğlum Mehmet Salih Dündar'a teşekkür ederim.

**TARİH OLAYLARININ SOSYOLOJİ KAVRAMLARIYLA  
İLİŞKİLENDİRİLEREK ÖĞRETİLMESİNİN AKADEMİK  
BAŞARI VE KALICILIĞA ETKİLERİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Öztürk DÜNDAR**

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Haziran, 2019**

**ÖZ**

Sosyal bilimler adı altında toplanan ve bazı görüşlere göre, kültür bilimleri, tin bilimleri veya ahlak ve davranış bilimleri olarak nitelendirilen bilimler yekûnu içerisinde tarih ve sosyoloji önemli iki bilimdir. Bu çalışma, orta öğretim kurumlarında Türk Milli Eğitim Sisteminin genel ve özel amaçları ve öğrencide görülmek istenen kazanımları oluşturma doğrultusunda, bu iki disiplin arasında kurulan doğal ve hatta zorunlu ilişkinin; tarih eğitimi kapsamında ortaöğretim okullarında derslere yansıtılmasının önemine dikkat çekmek amacıyla hazırlanmış kuramsal ve uygulamalı bir çalışmadır. Literatür taraması ve yapılan alan araştırması sonucunda; birbirinden ayırt edilemeyecek kadar yakın olan bu iki bilimin beklenen amaç ve başarıya ulaşılabilmesi için, ortaöğretimde müfredat, sınıf düzeyleri ve ders saatleri açısından eşgüdümlü olarak öğretilmesinin ne derece etkili olabileceği araştırılmıştır. Bu çalışmada, ortaöğretim Tarih Derslerinde tarihi olayların sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen araştırma modeli kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın uygulama bölümünde, ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin tarih ve sosyoloji dersleri ile bu derslerin birlikte okutulmasına dair algılarını ölçmek üzere tutum ölçeği deney ve kontrol gruplarına birlikte uygulanmıştır. Dört hafta boyunca sadece deney grubuna işlenen derslerde, tarih dersi dördüncü ünitesi Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti konusu sosyolojik

kavramlarla ilişkilendirilerek anlatılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Grupların kendi içinde anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için ise bağımlı örneklem t-testi (Paired Sample t- testi) kullanılmıştır. Son olarak deney ve kontrol gruplarının ön test - son test tutum ve başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Bilgilerin kalıcılığını ölçmek adına her iki grup için de yapılan izleme testlerinin analizinde de bağımsız örneklem t-testi (Independent Samples t test) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ortaöğretimde tarih dersleri işlenirken sosyolojik kavramların da öğretilmesinin, tarih olaylarının öğrenilmesinde daha etkili olacağına dair bulgulara ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler: Tarih, Sosyoloji, İnterdisipliner, Tarihsel Sosyoloji, Kavram**

**Sayfa Sayısı : 158**

**Danışman : Dr. Öğrt. Üyesi Pelin İSKENDER KILIÇ**

**İkinci Danışman :**



**THE IMPACT OF TEACHING HISTORICAL EVENTS IN  
ASSOCIATION WITH SOCIOLOGICAL CONCEPTS ON THE  
ACADEMIC SUCCES OF STUDENTS AND PERMANENCE OF  
THE ACQUIRED KNOWLEDGE**

**MS Thesis**

**Öztürk DÜNDAR**

**ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**Haziran, 2019**

**ABSTRACT**

History and sociology are two important sciences among all social sciences, which are defined, according to various philosophical approaches, as cultural sciences, humanities or ethics – behavioral sciences. This theoretical and applied study aims to underline the importance of reflecting the natural and –unavoidable- relationship between these two disciplines to the history courses in secondary education institutions, with a view to achieving the general and special objectives of the Turkish National Education System and the desired outcomes for students. A review and an evaluation of the literature reveal that educating students in these two sciences, which are inseparable from each other, in secondary education in coordination with curricula, grade levels and course hours is a must for achieving the expected objectives and results. As a result of literature search and field research; In order to achieve the expected goals and achievements of these two sciences, which are too close to be distinguished from each other, it has been researched how effective the teaching of secondary science in terms of curricula, classroom levels and teaching hours. In this research, in order to determine the effect of teaching of historical events in relation to sociological concepts in secondary education history courses by using pre-test-post test control group quasi-experimental design research

model was used. In the practice part of our study, the attitude scale was applied to the experimental and control groups together to measure the perceptions of history and sociology courses and the teaching of these courses together in the 10th grade students of secondary education. concepts. Independent samples t-test was used to determine whether the differences between the groups were significant. T Dependent sampling t-test was used to determine whether there was a significant difference between the groups. Finally, t-test was applied in order to determine whether the difference between the pretest - posttest attitude and achievement scores of the experimental and control groups was significant. In order to measure the permanence of the information, independent samples t-test (Independent Samples t test) was used for the analysis of the monitoring tests performed for both groups. In line with the results, it was found that sociological concepts should be taught in the processing of history lessons in secondary education.

**Key Words** : **History, Sociology, İnterdiciplinary, Historical Sociology, Concept**  
**Number of Pages** : **158**  
**Advisor** : **Assoc. Dr.Pelin İSKENDER KILIÇ**  
**Co-advisor** :

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI .....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI .....	III
TEŞEKKÜRLER.....	VI
ÖZ.....	VII
ABSTRACT .....	IX
İÇİNDEKİLER.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XVI
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	XVII
BİRİNCİ BÖLÜM .....	1
I. GİRİŞ .....	1
1.1 Problem Durumu .....	1
1.2 Araştırmanın Amacı:.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi .....	5
1.4 Denenceler.....	7
1.5 Araştırmanın Sayıtları .....	8
1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları .....	8
1.7 Tanımlar .....	9
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
II. KURAMSAL ÇERÇEVE .....	11
2.1 Bir Sosyal Bilim Olarak Tarih .....	11
2.1.1 Tarihin Tanımı.....	11
2.1.2 Tarihin Konusu .....	13
2.1.3 Tarih Biliminin İlişkili Olduğu Bilimler.....	14
2.1.4 Tarih Biliminin Kaynakları .....	14
2.1.5 Tarih Biliminde Kullanılan Yöntemler .....	15
2.2 Türkiye’de Tarih Eğitimi .....	16
2.2.1 Cumhuriyet Dönemi Atatürkçü Eğitim Sistemine Genel Bir Bakış..	16
2.2.2 Osmanlı’nın Son Dönemi ile Cumhuriyet’in Başlangıç Döneminde Yüksek ve Ortaöğretimde Tarih Eğitimi .....	17
2.2.3 Atatürk Dönemi Tarih Eğitimi (1923-1938 Yılları) .....	19
2.2.4 İnönü ve Demokrat Parti Dönemi Tarih Eğitimi (1938-60 Yılları) ...	21
2.2.5 Günümüzde Tarih Eğitimi (1990 ve 2000’li Yıllar) .....	22
2.3 Bir Sosyal Bilim Olarak Sosyoloji .....	25

2.3.1 Sosyolojini anlamı .....	25
2.3.2 Sosyolojinin Doğuşu ve Gelişimi .....	26
2.3.3 Sosyolojinin Diğer Bilimlerle İlişkisi .....	30
2.3.4 Sosyolojide Yöntem ve Araştırma Teknikleri .....	32
2.4 Türkiye’de Sosyoloji Eğitimi .....	32
2.4.1 Osmanlı’nın Son Dönemi’nde Yüksek ve Orta Öğretimde Sosyoloji Eğitimi ( II. Meşrutiyet -Cumhuriyetin İlanı).....	32
2.4.2 Cumhuriyet Dönemi Yüksek ve Orta Öğretimde Sosyoloji Eğitimi (1923’den Günümüze).....	36
2.4.3 Günümüzde Ortaöğretimde Sosyoloji Eğitimi .....	41
2.6 Günümüzde Tarih ve Sosyoloji Derslerinin Okutulduğu Sınıflar, Ders Ağırlıkları ve Müfredat Programları .....	43
2.7 Tarih ve Sosyoloji Bilimlerinin Birlikteliği ve Ortaöğretimde Birliğin Sağlanması .....	48
2.7.1 Yeni Bir Disiplin Olarak Tarih ve Sosyolojinin Bileşimi, Müjdecisi İbn Haldun Özelinde Tarih Sosyolojisi veya Tarihsel Sosyoloji .....	49
2.7.2 Tarihsel Sosyoloji Üzerine Epistemik ve Metodolojik Tartışmalara Kısa Bir Bakış .....	54
2.8 Sosyal Bilimlerde Kavramlar ve Kavram Öğretimi .....	57
2.8.1 Kavramın Tanımı .....	57
2.8.2 Kavramların Özellikleri .....	60
2.8.3 Kavramların Sınıflandırılması .....	62
2.9 Sosyal Bilimlerde Kavramların Öğretimi ve Öğretim Teknikleri .....	63
2.9.1 Kavram Öğretimi .....	63
2.9.2 Kavramların Öğretim Model ve Teknikleri .....	68
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	75
III. YÖNTEM .....	75
3.1 Araştırmanın Modeli .....	75
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu .....	77
3.3 Veri Toplama .....	78
3.3.1 Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutum Ölçeği .....	78
3.3.2 Sosyolojik Kavramlar Başarı Testi (Başarı Testi 1) .....	79
3.3.3 Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi 2).....	81
3.3.4 Araştırmanın Uygulama Süreci ve Aşamaları .....	83
3.3.5 Verilerin Analizi .....	84
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	86
IV. BULGULAR .....	86

4.1 Öğrencilerin Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İlişkilendirerek İşlenmesine Dair Tutumlarına Ait Bulgular .....	86
4.1.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular .....	86
4.1.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	87
4.1.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	87
4.1.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular .....	89
4.1.6 Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular .....	90
4.1.7 Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	90
4.2 Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İlişkilendirerek İşlenmesinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisine Dair Bulgular .....	91
4.2.1 Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular .....	91
4.2.2 Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular .....	92
4.2.3 Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular .....	93
4.2.4 On birinci Alt Probleme Ait Bulgular .....	95
4.2.5 On ikinci Alt Probleme Ait Bulgular .....	96
4.2.6 Onüçüncü Alt Probleme Ait Bulgular .....	97
4.3 Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İlişkilendirerek İşlenmesinin Öğrencilerin Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisine Dair Bulgular .....	99
4.3.1 On dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular .....	99
4.3.2 On beşinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	100
4.3.3 On altıncı Alt Probleme Ait Bulgular.....	100
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>102</b>
<b>V. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER .....</b>	<b>102</b>
5.1 Sonuçlar .....	102
5.1.1 Öğrencilerin Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İlişkilendirerek İşlenmesinin Tutumlarına Etkisi Noktasındaki Sonuçlar .....	102
5.1.2 Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İlişkilendirerek İşlenmesinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi Noktasındaki Sonuçlar .....	103
5.1.3 Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İlişkilendirerek İşlenmesinin Öğrencilerin Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisi Noktasındaki Sonuçlar .....	104
5.2 Tartışma .....	104
5.3 Öneriler .....	104
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>112</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>122</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>123</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Sosyoloji Dersi Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayısı, Süre ve Oranları .....	45
Tablo 2: 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayısı, Süre ve Oranları .....	46
Tablo 3: 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayısı, Süre ve Oranları .....	46
Tablo 4: 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayısı, Süre ve Oranları .....	47
Tablo 5: 12. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayısı, Süre ve Oranları .....	47
Tablo 6: 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayısı, Süre ve Oranları ( 4 saatlik ders için ) .....	48
Tablo 7: 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayısı, Süre ve Oranları ( 2 saatlik ders için ) .....	48
Tablo 8: Kavram Ağı Örneği.....	73
Tablo 9: Anlam Çözümleme Tablosu Örneği .....	73
Tablo 10: Araştırmanın Deneysel Deseni .....	76
Tablo 11: Araştırma örnekleminin cinsiyete göre dağılımı .....	77
Tablo 12: Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutum Ölçeği Seçenekleri ve Değerlendirme Aralıkları.....	78
Tablo 13: Özdamar'ın Güvenirlilik Katsayısına İlişkin Ölçüt Değerleri.....	79
Tablo 14: Başarı Testi 1'in Madde Analizine Dair Sonuçları.....	81
Tablo 15: Başarı Testi 2'nin Madde Analizine Dair Sonuçları.....	82
Tablo 16: Verilerin normal dağılım ve homojenlik değerleri .....	85
Tablo 17: Öğrencilerin Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutumlarının Seviyesi (Ön-test) .....	86
Tablo 18: Öğrencilerin Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutumlarının Cinsiyete göre Farklılaşması (Ön-test) .....	87
Tablo 19: Öğrencilerin Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutumlarının Gruplara göre Farklılaşması (Ön-test) .....	88
Tablo 20: Öğrencilerin Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair 88	
Tablo 21: Öğrencilerin Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutumlarının Cinsiyete göre Farklılaşması (Son-test).....	89
Tablo 22: Öğrencilerin Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutumlarının Gruplara göre Farklılaşması (Son-test).....	90
Tablo 23: Deney Grubu Öğrencilerinin Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutumlarının Ön-Son Test Farklılaşması.....	90
Tablo 24: Sosyolojik Kavramlar Başarı Testi (Başarı Testi 1), Gruplara Göre Ön-Test ve Son-Test Sonuçları .....	91
Tablo 25: Başarı Testi-1 Deney Grubu Bazında Anlamlı Farklılık (T- Testi Sonuçları) .....	92
Tablo 26: Başarı Testi-1 Ön/Son Test Bazında Anlamlı Farklılık (T- Testi Sonuçları) .....	93
Tablo 27: Başarı Testi-1 Gruplar Bazında Cinsiyet Değişkeni Açısından Anlamlı Farklılık (T- Testi Sonuçları) .....	94
Tablo 28: Başarı Testi-1 Ön/Son Test Bazında Cinsiyet Değişkeni Açısından Anlamlı Farklılık (T- Testi Sonuçları) .....	94

Tablo 29: Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2), Gruplara Göre Ön-Test ve Son-Test Sonuçları .....	95
Tablo 30: Başarı Testi-2 Gruplar Bazında Anlamlı Farklılık (T- Testi Sonuçları)....	96
Tablo 31: Başarı Testi-2 Ön/Son Test Bazında Anlamlı Farklılık (T- Testi .....	97
Tablo 32: Başarı Testi-2 Gruplar Bazında Cinsiyet Değişkeni Açısından Anlamlı Farklılık (T- Testi Sonuçları) .....	98
Tablo 33: Başarı Testi-2 Ön/Son Test Bazında Cinsiyet Değişkeni Açısından Anlamlı Farklılık (T- Testi Sonuçları) .....	98
Tablo 34: Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2), Gruplara Göre İzleme Testi Sonuçları.....	99
Tablo 35: İzleme Testi Gruplar Bazında Anlamlı Farklılık (T- Testi Sonuçları) ....	100
Tablo 36: İzleme Testi Cinsiyet Değişkeni Açısından Anlamlı Farklılık (T- Testi Sonuçları) .....	101



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Bulut Kavram Karikatürü.....	70
Şekil 2: Kavram Haritası Örneği .....	72
Şekil 3: Kavram Bulmacası Örneği: .....	74





## SİMGELER VE KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
C	Cilt
çev.	Çeviren
Dağ.	Dağıtım
DP	Demokrat Parti
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
Ed.	Editör
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
T	T Değişkeni
TTK	Türk Tarih Kurumu
TTK	Talim Terbiye Kurulu
S	Sayı
s.	Sayfa/ Sayfalar
SS	Standart Sapma
SPSS	Statistical Package For The Social Science
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
vb.	Ve benzeri
Yay.	Yayımları
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

# BİRİNCİ BÖLÜM

## I. GİRİŞ

Bu bölüm; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar ve sınırlılıklardan oluşmaktadır.

### 1.1 Problem Durumu

Her eğitim sistemi öncelikle kendi milletinin maddi ve manevi kültürünü oluşturan güçlü ve uzun ömürlü değerleri yeni nesillere ileterek, toplumun devamını sağlamak, akabinde ise birey davranışlarında istenilen değişiklikleri oluşturmak ve bu sayede toplumun kalkınmasını, çağdaşlaşmasını ve ilerlemesini temin etmek amacıyla. Bunlardan birincisi gerçekleşmezse toplumda birlik ve beraberlik bozulur, toplumun devamı tehlikeye düşer. İkinci işlev gerçekleşmezse toplum zayıf düşer geri kalır, çağa ayak uyduramaz, yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalır (Koçer,1983).

Milletin kültürünü oluşturan güçlü ve sürekli değerlerin kaynağı ise tarihtir. Tarih, milli kültürün aktarıcısı, adeta canlı bir organizmadır. Alman tarihselci ekolün bu saptaması, tarihin tecrübeleri ile aslen gerçek olup, milli kültürün, milletin sürekliliğini sağlayacak olan değerlerin ancak nitelikli bir tarih eğitimi ile aktarılmasını mümkün olduğunu belirtmektedir (Tosh,1984).

İnsanlık, avcılık ve toplayıcılık aşamasından toprağa yerleşip tarımsal ürünler yetiştirmeye ve evcil hayvanlara sahip olmaya başladığında, toplumsal örgütlenme süreci de başlamış oluyordu. Neolitiğin toplumsal yönde en büyük devrimi; aile, din ve devlet toplumsal kurumlarını insanlığa kazandırması oldu. Göçebe çobanların kış koşulları ile birlikte tükenen besin ihtiyacını yerleşik çiftçileri yağmalama yoluyla gidermeye çalışmaları çoban-çiftçi çatışması taşıdığı olumsuz vakalar ve anlam haricinde insanlık için önemli gelişmelere dönüşmüştür. Bu gelişmeler, insanlığın yerleşim tarzını, ibadet alışkanlıklarını, aile ilişkilerini, otorite tipini, askeri ve hukuki örgütlenmesini yani tüm toplumsal düzenini değiştirmiş ve tarihsel-toplumsal anlamda o güne değin görülmemiş bir hız ve tarzda tekâmül etmesini sağlamıştır. Bir kez fitili ateşlenen toplumsal değişme evrim tarzında ve hızlı denebilecek bir seyirde

dünyayı dönüştürmüştür. Ara ara evrimin önünü kesmeye çalışan devrimsel girişimler olmuş, ancak onlarda -zaten içinde yer aldıkları- büyük değişme hareketinin birer parçası olmuşlardır (Hassan,1998).

Devletin ortaya çıkması ve gücünü artırması ile birlikte önceden var olmayan bir takım yükümlülükler ve sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu güne değin varlığını sürdüren; birey-devlet ilişkileri ve hangisinin hangisi için var olduğu sorunsalı, iktidarın kaynağı ve kimin ona nasıl sahip olacağı problemini doğurmuştur. Toprağa yerleşme ile başlayan mülkiyet hakkının tetiklediği diğer haklar meselesi, devlete aidiyet ve devlet-birey arasında karşılıklı hak ve yükümlülükler gibi hala çözülememiş insani, tarihsel toplumsal sorunlar ve gerçekler var olagelmıştır (Hassan, 1998).

İnsanın doğal gerçekler ve sorunlarla çevrili dış çevresinin yanında, tarihsel ve toplumsal gerçekler ve sorunların da var olduğunu keşfetmesi hem bireysel hem de toplumsal varlığını arama ve bu varlığın farkına varmayı ifade eden bir bilinç hali olan iki bilimi ortaya çıkarmıştır. Bu bilimler kimine göre düşman kardeşler, kimine göre bir kumaşın iki yüzüdür ve birbirlerinden asla ayrılmazlar. Bu iki kardeş tarih ve sosyolojidir. Bu iki bilim birbirine tek yumurta ikizi kadar yakındırlar. Çünkü her tarihi olay sosyolojiktir her sosyal olay tarihidir. Tarih, sosyolojiye hem laboratuvar görevi görür hem olaylara derinlik ve zaman mefhumu katar. Zamansız eylem ve etkinliklere olay denilmez, olaylar zamansız ve mekânsız olmaz. Bu ontolojik (varlıksal) bir durumdur (Yazan,1997).

Tanımı, nesnesi ve özellikle yöntemi üzerinde çok tartışılan tarih ve sosyoloji bilimleriyle ilgilenen ve işi bilimsel seviyeden felsefe düzeyine çıkaran ünlü isimler her türlü fikir ayrılıklarına rağmen insanın tarihi ile var olduğu ve tüm sosyal bilimlerin tarihsellik ile ilişkili olmadan kendi alanıyla ilgili çalışamayacağı üzerinde birleşirler. Çünkü Collingwood (1996)'un dediği gibi tarihin değeri bize insanın ne yaptığını dolayısıyla ne olduğunu öğretmesidir.

İnsanın ne yaptığını dolayısıyla ne olduğunu bilmesi sorunsalı günümüzün çağdaş dünyasında ben de varım! iddiasında olan bir toplum için hayatidir. Bahsettiğimiz konu tarih bilinci ve tarih tasarımıdır. Dünya tarihi, Neolitik Çağ'dan beri hatta dünyada insanlık var olduğundan beri, fert-toplum ikilemi diyebileceğimiz, birey hakları ve hayatı mı yoksa toplum mu önceliklidir? Sorusuna; elbette toplum cevabı veren ve fertlerini feda eden milletlerin başında Türk Milletinin geldiğini göstermektedir. Kuşkusuz, tarihte şu ya da bu olmasaydı, şöyle ya da böyle olur

muydu ya da olurdu demek tarihi metodolojiye terstir. Ancak, tarihsellik ve tarih bilinci geçmiş, olduğu gibi anlamayı emretse de gelecek için gerekli dersleri çıkarmaktan da bizi alıkoymaz. Cumhuriyet Türkiye'sine bunları anlatmayı-öğretmeyi savaş sonrası en büyük görev edinen şahıs Mustafa Kemal Atatürk'tür. O, tüm -fen-sosyal- bilimleri içine alan, uygulamaya dönük, karma ve laik özellikli bir eğitim sistemi ile Türk Milleti ve Cumhuriyetinin ancak eğitim yoluyla kalkınabileceği gerçeğini bizatihi kendi eylemleri ile göstermeye çalışmıştır (Nimetullah,1932). Bu nedenle günümüz Türkiye'sinde tarih ve sosyoloji eğitimleri Atatürk ve Atatürkçü düşüncenin etkisinden bağımsız olarak ele alınamaz.

Hem fen bilimleri hem sosyal bilimler amaçlarına ulaşmak için kendisine yakın olan bilimlerle işbirliği ve ilişki içerisindedir. Tarih ve sosyoloji bilimlerinin, sosyal bilimler içerisinde belki de birbirlerine en yakın bilim dalları olduğu su götürmez bir gerçektir. Bu iki bilim dalı amaçlarına ulaşmak için kullandıkları kaynakları, topladıkları verileri, ulaştıkları araştırma sonuçlarını ve bunların sonucunda ürettikleri kavramları paylaşmak durumundadırlar. Bu nedenle bu iki bilim dalının orta öğretim düzeyinde verilen eğitim faaliyetleri içerisinde de ulaşılmak istenen hedefleri doğrultusunda işbirliği yapmaları şarttır. Bu işbirliğini oluşturmak ve geliştirmek tarih dersinin öğretilmesinde/öğrenilmesinde uygulamaya koymak için bilimsel araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu araştırmalar sonucunda elde edilen veriler ile müfredat programları, ders kitapları ve etkinlik örnekleri hazırlanıp uygulamaya konulabilir. Bütün bu gerekçelerle, bu araştırmanın problem cümlesi: Ortaöğretimde tarih dersleri öğretilirken; Samsun İli Bafra İlçesi Fen Lisesi örneğinde 10. sınıf öğrencilerinin, tarih dersinin, tarihe yardımcı bilim dallarından biri olan sosyoloji bilimi ile ilişkisi konusunda bilgi, algı ya da bilinç düzeyleri ve tutumları ile tarih dersinin sosyolojik kavramlarla birlikte okutulmasının ders başarısı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi nedir? şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde belirlenmiştir.

Yukarıdaki ana problem cümlesi esas alınarak bu araştırma ile aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

1. Araştırmaya katılan öğrenciler, genelde tüm bilimler ve özelde tarih ve sosyoloji bilimleri arasındaki ilişki ve işbirliği ile ilgili herhangi bir bilgiye sahip midir? Bu konudaki algı düzeyleri nedir?
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla

ilişkilendirerek işlenmesine dair tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek işlenmesine dair tutumlarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılığı var mıdır?

4. Araştırmaya katılan öğrencilerin deney sonrası yani Tarih 10 dersinin “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” ünitesinin sosyolojik kavramlar bağlamında 4 haftalık ayrı bir ders olarak deney grubuna işlenmesinden sonra, “öğrencilerin tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek işlenmesine dair tutumlarının seviyesinde herhangi bir değişim olmuş mudur?

5. Araştırmaya katılan öğrencilerin, deney sonrası Tutum ölçeğinden son-testte elde edilen verilere göre; tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek işlenmesine dair tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Araştırmaya katılan öğrencilerin, deney sonrası Tutum ölçeğinden son-testte elde edilen verilere göre; tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek işlenmesine dair tutumları deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek işlenmesine dair tutumları ön-test ve son-test puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8. Araştırmaya katılan öğrencilerin Tarih 10 dersinin 4. ünitesi “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” çerçevesinde sosyolojik kavramlarla ilgili bilgi düzeyi nedir?

9. Araştırmaya katılan öğrencilerin, Tarih 10 dersinin 4. ünitesi “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” çerçevesinde sosyolojik kavramlarla ilgili bilgi düzeyi gruplar bazında ön ve son-test sonuçlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?

10. Araştırmaya katılan öğrencilerin Tarih 10 dersinin 4. ünitesi “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” çerçevesinde sosyolojik kavramlarla ilgili bilgi düzeyi cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

11. Araştırmaya katılan öğrencilere verilen 4 haftalık sosyolojik kavramlar eğitimi ile birlikte Tarih 10 dersinin 4. ünitesi “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti”ni ders olarak alan deney grubu öğrencileri ile almayan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarısında anlamlı bir fark var mıdır?

12. Araştırmaya katılan öğrencilerin Tarih 10 dersinin 4. ünitesi “Beylikten Devlete

Osmanlı Medeniyeti” çerçevesinde Tarih Dersi akademik başarı düzeyleri gruplar bazında ön ve son-test sonuçlarına göre aralarında anlamlı fark var mıdır?

13. Araştırmaya katılan öğrencilerin Tarih 10 dersinin 4. ünitesi “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” çerçevesinde Tarih dersi akademik başarı düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

14. Araştırmaya katılan öğrencilerin Tarih 10 dersinin 4. ünitesi “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” çerçevesindeki Tarih dersi akademik başarı düzeylerinin kalıcılık düzeyi nedir?

15. Araştırmaya katılan öğrencilerin Tarih 10 dersinin 4. ünitesi “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” çerçevesindeki Tarih dersi akademik başarı düzeylerinin kalıcılığı, gruplar bazında anlamlı farklılık göstermekte midir?

16. Araştırmaya katılan öğrenciler, Tarih 10 dersinin 4. ünitesi “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” çerçevesindeki Tarih dersi akademik başarı düzeylerinin kalıcılığı üzerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

## **1.2 Araştırmanın Amacı:**

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim tarih derslerinde, akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığını artırmak için tarih ve sosyoloji bilimlerinin işbirliği konusunda interdisipliner yaklaşımının önemini ortaya koymaktır. Bundan hareketle ortaöğretim öğrencilerinin, tarih ve sosyoloji bilimlerinin ilişkisine dair algı düzeylerini ve tutumlarını ölçmek, kısaca kavram üretimi ve öğretimi olan sosyal bilimlerin doğası gereği; tarih eğitiminde ihmal edilmemesi gereken sosyolojik kavramların öğretilmesinin önemi ve katkısına dikkat çekmektir. Bu bağlamda orta öğretim 10. sınıf öğrencileri üzerinde bir yarı deneysel araştırma yaparak, orta öğretim öğrencilerinin tarih ve sosyoloji bilimlerinin birlikteliği hakkındaki algı düzeylerini belirlemek, tarihsel olayların öğretilmesinde sosyolojik kavramların öğretilmesinin akademik başarı ve kalıcılık arasında herhangi bir korelasyon olup olmadığını varsa bu korelasyonun yönü ve değerini tespit etmektir. Elde edilen bulguların, akademik camia ve milli eğitim camiasına sunularak bu konudaki bilimsel çalışma ve uygulama eksiklikleri ile ilgili bir tartışma başlatmak ve eksikliklerin giderilmesi için önerilerde bulunmaktır.

## **1.3 Araştırmanın Önemi**

Tarih ve sosyoloji ile ilgili yaklaşımlar, Batı Avrupa’da daha çok felsefe ile

çözümlemeye çalışılırken, Türkiye’de kültürel kodların ve tarihsel geleneğin yoğun etkisi ile daha ziyade tarihe dayandırılmıştır. Bu nedenle bu konu ile ilgili olarak birkaç tarihçi ve sosyolog dışında, tarih sosyolojisine gereken önem istenilen ölçüde verilmemiştir. Yazan (1997)’ın belirttiği gibi, bu bağlamda tarih sosyolojisi alanında dünyanın en önemli isimlerinden olan ve tarihçilerin en sosyoloğu olarak nitelendirebileceğimiz F. Broudel, sosyologların en tarihçisi diyebileceğimiz G. Gurvitch’e dünya çapında verilen değer Türkiye’de neden Erol Güngör’e verilmediği önemli bir sorudur. 1960’lı yıllara gelindiğinde ise Şerif Mardin tarafından dile getirilen tarih-sosyoloji ilişkisi üzerine yapılan çalışmaların hem geç hem de yetersiz olması her mecrada dikkat çekilmesi gereken önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır (İlyasoğlu,1985).

Sosyal konulu her araştırma ve incelemenin tarihe dayanması gerektiği konusunda Batı’da hemfikir olan akademik camia, bu konuda oldukça farkındalık yaratmış ve bu tespitlerinde hayli ısrarlı görünmekle beraber yine bu birliktelik konusunda da herhangi bir şüphe içerisinde değildirler. Sosyolojinin tarihten kaçamayacağı gibi tarihinde sosyolojiden kaçamayacağı ve ikisinin birbirini görmezden gelemeyeceği F. Broudel tarafından ifade edilmiştir (Yazan,1997). Sosyal olayların geçmişten geleceğe bir nehir gibi aktığı gerçeğini görmeden, nehrin önüne set çekerek, suyun akışını keserek, geçmişle bugün, bugünle gelecek arasındaki bağlantıyı kesmek anlamındaki basit anket çalışmaları asla bütün bir sosyoloji değildir (Özdalga,2009). İmmanuel Wallerstein’in New York Üniversitesi’nde kurduğu kürsüye Fernand Broudel’in adını vermesi sosyolojinin tarihselliği açısından son derece önemlidir (Alptekin, 2019).

Tarih çalışmalarına sosyallik boyutunun kazandırılması da meselenin diğer boyutunu meydana getirir. Tarihsel olayların bireysel değil toplumsal düzeyde gerçekleştiği gerçeği, toplumsal yapı ve toplumsal dinamizmi tarihçinin göz ardı edemeyeceği bir realite olarak karşısına çıkarır. Şayet sosyolojiyi, bir toplumun kendi içindeki yapı ve ilişkilerinin -toplumun kendi dinamizminden kaynaklanan- değişim temelli idraki olarak tanımlarsak, tarihi de toplumlar arası yapı ve ilişkilerin karşılıklı etkileşimi ve toplumların birbirini değiştirmesi olarak tanımlamak bir yönüyle de olsa haklı kabul edilebilecek bir bakış açıdır. İnsanlar nasıl toplu halde yaşamak ve sürekli değişmek zorundaysa başka toplumlarla ilişki kurmak ve onlarla mücadele ederek kendilerini ve diğerlerini değiştirmek özelliğine de sahiptir. Tarihsel olayların arka

planında toplumların teması ve önünde sonunda kültürlerin maddi ve manevi boyutunun birbirine üstünlük sağlama biçimine dönüşmesi realitesi tarihin sosyoloji ile dirsek temasının bile ötesinde bir yakınlık kurmasının başlıca gerekçesidir.

Genel olarak akademik camia ve bu camia içinde yer alan sosyal bilimler ile milli eğitim camiası, tarih eğitiminde diğer yardımcı bilim dallarında olduğu gibi sosyolojiden de etkili bir şekilde yararlanmak amacıyla işbirliğine gitmelidir. 2018-2019 öğretim yılında okutulan Tarih 9 ders kitabında, genel tarih içeriği içerisinde tarihe yardımcı bilimler içinde sosyolojinin adının geçmemesi, buna rağmen pek çok sosyolojik kavramın yeterince açıklanmadan konular içerisinde yer alması konuların etkili bir şekilde öğretilip/öğrenilmesinde bir takım problemlere yol açabilir. Sosyal bilimlerde kavramların öğretimi ve bilinmesi son derece önemlidir. Tarih dersleri içerisinde yer alan sosyolojik kavramların öğretilmesi veya bu konu ile ilgili uygun yöntem ve teknikler konusunda bir çalışmaya rastlanmaması bu konunun özgünlüğünü ve önemini ortaya koymaktadır.

Tarih-sosyoloji ilişkisi ve sosyal bilimlerde kavram öğretimi araştırmamızın literatür taraması ile ilgili iki önemli boyutunu oluşturmaktadır. Bu konularda pek çok araştırma ve kaynak mevcuttur. Ancak ortaöğretimde tarih olaylarının öğretiminde akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığında sosyolojik kavramların etkisi ile ilgili literatür çalışmasını deneysel yöntem ile birleştirerek araştıran bir çalışmanın yurt içi ve dışında daha önce yapılmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda daha sonraki akademik araştırmalar için de önemli bir adım niteliğinde olacağı tahmin edilmektedir.

#### **1.4 Denenceler**

1. Orta öğretim 10. sınıf öğrencileri, bilimlerin birbirleriyle olan ilişkisinin önemi hakkında yeterince bilgi sahibi değildir ve bu konudaki algı düzeyleri düşüktür.
2. Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin tarih ve sosyoloji dersinin birlikte okutulmasına dair algı düzeyleri düşüktür.
3. Tarih dersi konuları ile ilgili sosyolojik kavramları kavrayan ortaöğretim 10. sınıf öğrencileri, tarih derslerinde daha başarılı olur.
4. Tarih derslerinde sosyolojik kavramların kullanılması 10. sınıflarda tarih olayları ile ilgili bilgilerinin daha kalıcı olmasını sağlayabilir.
5. Tarih ve sosyolojik bilgilere sahip bireylerde milli bilinç düzeyi daha güçlüdür.



6. Ortaöğretim 10. sınıf Tarih ders kitabı, öğrencilerde tarihin en fazla ilişkili olduğu bilimin sosyoloji olduğu konusunda ve sosyolojik bilgiler vermede yetersizdir.
7. Ortaöğretim 10. sınıf öğrencileri, sosyolojik kavramlar hakkında yeterince bilgi sahibi değildir.

### **1.5 Araştırmanın Sayıtları**

Bu araştırma aşağıdaki sayıtlara dayalı olarak yürütülmüştür:

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları geçerli ve güvenilirlerdir. Yeterli sayıda uzman görüşüne sahip olup, geçerliği ve güvenilirliği test edildiğinden amacına uygun olarak ölçüm yapılabilir.
2. Çalışma grubunu oluşturan bireyler, veri toplama araçlarındaki sorulara doğru ve içtenlikle yanıt vermişlerdir.
3. Derslerde gerçekleştirilen öğretim etkinliklerin Tarih Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak hazırlandığı kabul edilmiştir.
4. Araştırmanın uygulanma sürecinde kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol grubu öğrencilerini eşit düzeyde etkilediği varsayılmıştır.

### **1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları aşağıda belirtildiği gibidir:

1. Araştırmanın örnekleme, 2018-2019 eğitim öğretim yılı Samsun ili Bafra ilçesi Fen Lisesi 10. sınıf öğrencilerinden seçilen 60 kişi ile sınırlıdır.
2. Araştırmada kullanılan algı ölçeği için pilot uygulamanın yapıldığı grup, Bafra Anadolu Lisesi'ndeki 10. sınıf öğrencilerinden oluşan 120 öğrenci ile sınırlıdır.
3. Araştırmada kullanılan başarı testi-1 ve başarı testi-2 için pilot uygulamanın yapıldığı grup, Bafra Anadolu Lisesi'ndeki 10. sınıf öğrencilerinden 120 öğrenci ile sınırlıdır.
4. Araştırma, çalışma grubundaki öğrencilerin araştırmaya konu edilen algı ölçeğine, açık uçlu ve çoktan seçmeli testlere verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
5. Araştırmanın tarih dersi ile ilgili kısmı, Tarih 10 dersi ve bu dersin 4. ünitesi olan Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti ile sınırlıdır.
6. Araştırmanın sosyolojik kavramlar ile ilgili kısmı, Tarih 10 dersi, 4. Ünitesi, Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti Ünitesinde geçen sosyolojik kavramlar ile sınırlıdır.

## 1.7 Tanımlar

**Tarih:** Niceliksel zaman açısından geçmişte olup bitenleri, toplumların geçirdikleri dönemleri, yer ve zaman belirterek anlatan; geçmişte yaşanan olaylar arasında nedensel ilişkiler kurmaya çalışarak bu ilişkileri belge ve kalıntılara dayandırarak sistematik olarak incelemeyi konu edinen disiplindir (Demir ve Acar, 1993, s.347).

**Tarih felsefesi:** Tarihin anlamını ve yasalarını araştıran bilgi dallıdır. İnsanlı tarih, toplumsal gelişme sürecinin tarihi olduğu için bir yerde toplum felsefesi deyimiyile de anlamdaştır. Tarih felsefesi, geçmişte neler olup bittiğini araştıran tarih biliminden farklı olarak, geçmişte olup bitenlerin nedenlerini araştırır (Hançerlioğlu,1996, s.397).

**Tarihselcilik:** Tüm nesne ve olayların gelişimlerini somut tarihsel koşullarla olan bağlantılarıyla inceleyen ve değerlendiren öğrenme yöntemidir. İstozizm ve istorisizm deyimleri karşılığı olarak kullanılmaktadır. Kimi yazarlar, tarihçilik deyimiyile de dile getirdiği gibi tarihsellik deyimiyile çevirenler de vardır (Örneğin Bakınız. Materyalist Felsefe Sözlüğü, 1972, Aziz Çalışlar çevirisi, s. 456). Oysa bu üç deyim arasında önemli ayrımlar vardır. Türk Dil Kurumunca yayımlanan Toplumbilim Terimleri Sözlüğümde Özer Ozankaya tarafından şöyle tanımlanmaktadır: “Olayları ve nesnelere belli tarihsel gelişimin ürünleri olarak gören, bunların nasıl ortaya çıkıp nasıl geliştiğini, nasıl bugünkü durumlarına geldiğini araştıran ve bugünü geçmişe bağlayarak açıklayan yaklaşım”. Gene Türk Dil Kurumunca yayımlanan Felsefe Terimleri Sözlünde Bedia Akarsu tarafından: XIX. yüzyılın ortalarında, özellikle Almanya’da tarih bilimlerinin bağımsız gelişme sürecinde ortaya çıkan düşünce akımı; olayların açıklanmasında tarihe öncelik veren eğilim, tarihsel düşünme eğilimi, şeklinde ifade edilmektedir (Cevizci 1997, s. 653, Hançerlioğlu, 1996, s.398).

**Tarihsicilik:** Karl Poper’a göre, tarihsicilik: Sosyal bilimlerde, tarihsel öngörünün başlıca amaç olduğunu, bu amaca tarihin evriminin altında yatan ‘ritimler’ ya da ‘modeller’ ile ‘yasalar’ ya da ‘trendler’i keşfederek ulaşılabileceğini varsayan bir yaklaşımdır (Tarihselciliğin Sefaleti [The Poverty of Historicism], 1957). Dolayısıyla tarihsicilik, tarihin, toplumsal gelişmenin ya da ilerlemenin yasalarına inanmaktır. Bu doğrultuda, faşizm ve komünizm gibi siyasal ideolojilerin tarihselci temeller üzerinde yükseldiği yolunda genel bir saptama vardır (Marshall,1999, s.719).

**Sosyoloji** (Toplumbilim): Toplumsal gruplar, kurumlar, örgütler ile bireyler arasındaki ilişkileri, toplu eylem, toplu gösteri gibi topluluk ve birey davranışlarını, değişik düzeylerde bütün toplumsal etkileşim biçimlerini belirli bir yöntem dâhilinde inceleyen bilim dalıdır (Demir ve Acar, 1993, s. 332-333).

**Tarihsel sosyoloji** (Historical sociology): Aslı (arşivlerdeki orijinal belgeler gibi) ya da talî nitelikteki (ikinci elden kaynak) tarihsel veri kaynaklarını temel alan sosyolojik çözümler için kullanılan bir terimdir (Marshall,1999, s.717).

**İnterdisipliner** (Disiplinlerarası): Kavram olarak iki ya da daha fazla akademik disiplinin araştırma sonuçlarının bilimsel bir çalışmada bütünleştirilmesidir. Çeşitli disiplinlerin bir konu ya da probleme dayalı araştırma verilerini sentezleyen birden fazla disipline dayanan bir yöntemdir. Diğer bir ifadeyle bireylerin ya da çoğunlukla grupların; birden fazla disipline dayalı fikir ya da teorileri bir araya getirdikleri ya da yeni alternatiflere dikkat çektikleri bir yöntemdir (Ülgen, 2016, s. 13-14).

**Eğitim:** Toplumun genç üyelerinin var olan kültüre yetişkin üyelerce, bilinçli, amaçlı ve düzenli bir biçimde hazırlanması sürecidir (Hançerlioğlu,1996, s.79).

**Öğretim:** Önceden belirlenen hedeflere ulaşması için gereken davranışı (bilgi, beceri ve tutumu) öğrenciye kazandırma sürecidir (Başaran, 1994, s,169).

**Kavram:** Konu olduğu olay, olgu, süreç veya nesnelerin ortak özelliklerini yansıtan yahut bunlar arasındaki ilişkilerle ilgili genel fikir veren ve fenomenlerin sınıflandırılmasını sağlayan, genellikle bir kelime ya da kelime grubundan oluşan soyut ifadedir (Demir ve Acar, 1993, s.203).

**Algı:** Nesnel dünyayı duyular yoluyla öznel bilince aktarma sürecidir. Dış dünyanın duyularla gelen imgesinin bilinçte gerçekleşen tasarımıdır (Hançerlioğlu,1996, s.9).

## İKİNCİ BÖLÜM

### II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırılan konu ile ilgili kuramsal çerçeve oluşturulmuş, konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı yayınların olup olmadığı araştırılmıştır.

#### 2.1 Bir Sosyal Bilim Olarak Tarih

Bu bölümde tarih biliminin tanımı, konusu, yöntemleri ve ilişkili olduğu diğer bilimler ve tarih biliminde kaynaklar gibi konulara yer verilecektir.

##### 2.1.1 Tarihin Tanımı

Tarih, belge ve arkeolojik bulgularla desteklenen, araştırma yöntemleri olan bir bilim dalıdır. Dolayısıyla tarih, belge ve bulguların yorumlanmasını da içeren bir realitedir. Gustav Lebon, tarihi olayların nötr olduğunu ancak tarih bilimi ile ilgilenenlerin onlara anlam yüklediğini ifade eder (Aktaran, Sennett,2002). Felsefe ise bilgi üzerine bilgidir ve o bilgi türünün kendinde göremediği eksik ya da açıkları araştırarak çok önemli bir görevi yerine getirir. Bu nedenle çalışmada, tarih bilimi tanımlanırken kısmen de olsa felsefî bir bakış açısı da ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Tarih sözcüğü geniş açıdan ele alındığında hem geçmişte yaşamış insanî ve toplumsal olaylar topluluğunu yani yaşanmış geçmişi adlandırmakta kullanılırken hem de bu sözcükle, bu yaşanmış geçmişi konu edinen bilim, tarih bilimi kastedilir. Bazı filozoflar, eskiden beri bu konuda iki Latince terimle bu ayrımı yapagelmışlerdir. Geçmişte kalan insani-toplumsal olaylar olarak tarihe *res gestae* yani olmuş bitmiş olaylar, bu olayları konu alan disipline ya da bilime de *historia rerum gestarum* yani tarihsel sürecin yönünü belirleyen genel yasaları ortaya koyan bilim demişlerdir. Ünlü tarih felsefecisi Collingwood da tarihi tanımlarken tarihe *res gestae* demektedir. Ama filozofların birçoğu hem yaşanmış geçmişi adlandırmakta hem de bu geçmişi konu olarak alan disiplini anmada sadece *historia* (tarih) sözcüğünü kullanmışlardır. Bugün de bu sözcük, bu iki anlamlılığı içinde kullanılmaktadır (Özlem, 1998, s.13).

Afşar Timuçin (1999), “Yaşanmış bir kere daha yaşamayız, her şey bir kerede olur, insan geriye dönüşü arzulanabilir, geçmişte bir şeyler bıraktığı ve dönüp onu alması gerektiğini arzulanabilir. Ancak geçmiş el süremeyeceğimiz yerdedir onu bilmek

olası ancak yeniden yaşamak imkânsızdır” diyerek tarihin bir bilinç fenomeni olarak bireysel olduğunu ve bir çeşit yorum olduğunu vurgular. Timuçin, Tarihi geçmişin bilgisinde insanın kendini bulması olarak tanımlar ve “tarih, yaşanmışa sonradan dönmekle kurulur” der. İranlı âlim Mutahhari (1991), sebep-sonuç zinciri açısından bilim dediği tarihin elindeki malzemenin doğa bilimlerindeki gibi reel, tekrarlanabilir, test edilebilir ve doğrulanabilir bir malzeme olmadığının altını çizerek, tarihçinin analizi ispatlanabilir gerçekler üzerine değil, mantık ve rasyonalite üzerine örülüdür, der. Bu yoruma göre de tarihçinin rolünün bilim adamından çok felsefeciye yakın olduğunu iddia eder. Bilimsel tarih geçmişi içine alır. O da olacak olanın değil var olanın bilgisidir. Nakli-geleneksel tarih gibi şu anın ve olmakta olanın bir bilgisi olmadığı gibi, özel değil geneldir; rivayetler üzerine değil akıl ve mantık üzerine kuruludur. Bilimsel tarihin konusu olan olaylar ve olaylar zinciri geçmişte olmasına rağmen onlardan çıkarsanan yasalar geçmiş olaylarla sınırlı değildir. Şimdiki ve gelecekteki olayları da içerisine alır. Bilimsel tarih insanı tanıma kaynaklarından biridir ve insanın geleceğini denetleme gibi bir fonksiyona sahiptir (Mutahhari,1991, s.54-55) . Ünlü İslamcı sosyolog Ali Şeriati (1987)’ye göre ise tarih, insan gelişiminin ilmidir denebilir. Tarih ilmi öyle bir hakikat ve vakiyadan ibarettir ki, zamanın içinde cereyan etmekte, özel bir akışla seyretmekte ve değişmez ilmi kanunlarla hareket etmektedir.

Collinwood (1996), bilimsel tarihin gelişmesi ile ilgili olarak İngiliz emprist John Locke’ un çok önemli bir yeri olduğunu belirterek şunları söyler:

Bilimsel tarihin gelişmesinde insanlık tarihinin bilgi- bilim ve bilinç alanlarında başlatıcı ve geliştirici katkısı olan felsefenin katkısı, XVIII. yüzyıl felsefesinin önemli filozofu D. Hume ’un özellikle epistemoloji alanındaki çalışmalarıyla kendini iyice belli etmiştir. “Yunan-Roma tarihçiliğindeki ruhsal tözcülüğün son izlerini yok eden Hume bilimsel tarihçiliğin felsefi habercisi olmuştur” (Collinwood 1996, s.45).

Tarih biliminin ne olup olmadığı üzerine kısa ve güzel bir yorum yapan Mehmet Keser tarihsel sosyoloji ile ilgili kendisiyle yapılan bir söyleşide, tarihin köken itibariyle edebî bir tür olduğunun altını çizer. Tıpkı Colingwood gibi O da tarihin efsaneler ve naif emprizme dayalı bir söylem olarak ortaya çıktığını belirtir ve ardından “bir zanaata dönüştü” der. Ancak modern zamanlarda bir sosyal bilim olduğunu belirten Keser, tarihçinin ancak bir sosyoloğun problemlerini kendine dert ettiği zaman dar bir zanaatçı olmaktan çıktığını belirtir. O’na göre; artık dar anlamda

bir tarihçi olmaktan da ister istemez uzaklaşır (Aktaran Özdalga, 2009, s. 180). Tarihçi Mubahat Kütükoğlu (1998), Tarih Araştırmalarında Usül adlı eserinde, tarih için, “zaman geri çevrilemez ve tarih dünyanın dönüşüyle aynı ritm içinde akar” demektedir.

### 2.1.2 Tarihin Konusu

Dünyada meydana gelen olaylar sadece insan eliyle meydana gelmez. Doğal şartlar ve nedenler de dünyadaki olaylar üzerinde etkilidir. Ancak tarih, doğal olaylarla ilgilenmez, insanların faaliyetleri sonucu oluşan olaylarla ilgilenir. Başka bir ifadeyle tarih, bir olaylar dizisini değil, insanların düşüncelerinin ifadesi olan ve zamanla ortaya çıkan olayları; insanların yönlendirdiği siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel faaliyetleri konu edinir. Bunları şekillendiren kanunları bulmayı, gelişme-çöküş; tekâmül-yozlaşma şart ve safhalarını açıklığa kavuşturmayı vazife edinir. Tarihi olayların insan eliyle oluştuğu kesindir ancak bunun bireysel mi yoksa toplumsal düzeyde mi oluştuğu tartışmalıdır. Bu konuda iki farklı görüş vardır: Michelet ve Fustel de Coulanges, tarihin konusu, tabiatı gereği insandır, derken Thomas Cariyle ise tarihin konusunun, büyük işler başarmış adamlar olduğunu söyler. O’na göre insanların başardığı işlerin tarihi, yeryüzünde çalışıp çabalamış adamların tarihidir. Dünyadaki ulaşılmış başarılar, hep büyük adamların fikirlerinin maddî sonuçlarıdır. Şu halde dünya tarihinin ruhunu büyük adamlar teşkil eder. Bu görüşü savunanlar, olağanüstü kabiliyet sahibi olduklarını söyledikleri büyük adamları «dahîler» veya «kahramanlar» olarak adlandırırlar (Aktaran, Kütükoğlu, 1998).

Bu yaklaşımın aksine, Bloch gibi, tarihin konusunun bireyler olmayıp, bireyin içinde yaşadığı örgütlü yapılar olan toplumlar olduğu düşüncesinde olanlar da vardır. Bireylerin farklı psikolojik yapıları gibi, toplumların da farklı psikolojik yapıları vardır. Tarihinin toplum psikolojisini de gözden uzak tutmaması gerekir. Nitekim eserlerini bu görüş açısından değerlendiren tarihçiler de vardır. Alman Ranke ve Mommsen, Fransız Renan ve Michelet bunlardandır. Bazı tarihçiler tarihi olayların sadece iktisadi faktörlere bağlı olduğunu iddia ederken, tarihçi toplum ile toplumun yaşadığı coğrafya ile münasebetlerini de unutmamak zorundadır. Ayrıca tarihe etki eden genel ve özel faktörler, tarihçi tarafından birlikte ele alınmalıdır (Kütükoğlu, 1998).

### **2.1.3 Tarih Biliminin İlişkili Olduğu Bilimler**

Tarih disiplini hemen tüm bilimler gibi doğal olarak, felsefeyle ilişki içerisinde. Çünkü her bilim, felsefenin bağrından doğmuştur ve onunla ilişkisi hâlâ devam etmektedir. Bunun yanı sıra, tarihin tanımı içinde yer alan ve önemli çalışma alanlarından biri olan toplumsal, sosyal ve kültürel olaylarla ilgili olarak toplum bilim olan sosyoloji ile yakın temastadır. Yine tarihin tanımı içinde yer alan ve olayların geçtiği yeri göstermesi, ekonomik ve sosyal faaliyetlerine ve kültürüne etkisinden dolayı tarihî olayların tüm yönleriyle aydınlatılmasına katkı sağlayan coğrafya bilimi de tarih bilimi için vazgeçilmezdir. Gene tanımında bulunan zaman yani kronoloji (zaman ve takvim bilim) son derece önemlidir. Çünkü her tarihi olay kendi zamanı içerisinde değerlendirilir. Zamanı tespit edilemeyen olaylar doğru olarak değerlendirilemeyeceği gibi olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi de kurulamaz. Tarih öncesi devirleri aydınlatmada arkeoloji (kazı bilimi), tarih bilimine önemli katkılar sağlar. Bütün bu bilimlerin yanı sıra paleografya -eski yazı bilimi-, diplomatik -devletlerarası resmi münasebet ve yazışmalar ile belgeleri tür, şekil ve içerik bakımından inceleyen bilim dalı-, epigrafi -kitabeler ilmi-, numizmatik yani eski paraları inceleyen bilim, heraldik, armaları inceleyen bilim, sicilografya, mühürleri inceleyen bilim, siyaset bilimi, sosyal antropoloji, etnografya -kültür bilimi-, iktisat, filoloji -dil bilimi-, sanat tarihi vb. birçok bilim dalı ile iletişim içindedir (Soysal, 2012, s.364-365).

### **2.1.4 Tarih Biliminin Kaynakları**

Tarih hakkında bilgi veren, tarihi aydınlatan, tarihe tanıklık eden her türlü malzemeye tarihî kaynak, belge ya da vesika adı verilir (Soysal, 2012). Kaynak, tarihî bilgi veren malzemedir. İnsanın söylediği veya yazdığı, yahud îmâl ettiği her şey onun hakkında bilgi verebilir. Ancak, her bilgi veren malzeme kaynak olma özelliğine sahip değildir (Kütükoğlu,1998,s.17). Bir malzemenin kaynak kabul edilebilmesi için dönemine ait olması veya dönemine yakın bir zamanda içinde ve döneminin kaynaklarından faydalanarak meydana getirilmiş olması gerekir (Kütükoğlu,1998).

### 2.1.5 Tarih Biliminde Kullanılan Yöntemler

Yöntem, olay ve olguların ortaya çıkarılmasında, araştırılmasında ve delillerle doğrulanmasında gidilen ya da takip edilen bilimsel yoldur. Tarihsel araştırma yönteminin/modelinin bazı temel özellikleri kısaca şöyle belirtilebilir:

1. Tarihi araştırma, tekrarı mümkün olmayan belgelere dayalı tespitlere dayanmaktadır.
2. Gözlem yapılamayıp geçmiş olaylar tekrar edilemeyeceğinden, bu olaylar çoğu zaman istenilen şekilde organize edilemez. Tarihi araştırma yoğun ve ciddi bir kütüphane çalışmasını gerektirir.
3. Tarihi araştırmalar daha çok tümevarım şeklinde bir düşünme ve çalışmayı gerektirir. Küçük parçalardan, çeşitli delillerden bütüne gidilmekte, hükümler çıkarılmaktadır.
4. Tarihi araştırmalar genellikle nitel verilere dayanmaktadır. Sonuçların bulgu ve yorumların daha yumuşak bir yolla anlatılması uygun düşmektedir.
5. Tarihi olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi bulunmaktadır. Bu bakımdan tarihi olaylar arasında birtakım ilişkiler bulunmaktadır.
6. Tarihi olayların üzerinden uzun zaman geçmesi beklenir ki, tarihi vafına haiz olabilsin. Tarihi araştırmacı var olan belge ve bulgularla yetinmek zorundadır. Araştırmacı yeni belge ve deliller imal edemez. Bu bakımdan belge ve deliller objektif ve tarafsız bir biçimde aktarılmalıdır. Tarih, belgelerin yorumlanması ile anlam kazanır.
7. Tarihi olaylar birden çok neden ve etkiye sahiptir.
8. Tarihi olayların belli kural ve kaidesi olamaz. Tarihi olaylar bugünün değer yargılarıyla değil; cereyan ettiği zamanın şartlarına göre değerlendirilmelidir (Kaptan, 1973).

Tarihsel olaylar hakkında doğru bilgi edinmek ancak o dönemden kalan ve o olaya tanıklık edebilecek belge ve bulguların değerlendirilmesi ile mümkündür. Bu tarihsel metot ve değerlendirmede aşağıdaki yöntem takip edilmektedir.

A- Tarama (kaynak arama): Tarihe kaynaklık edebilecek her türlü bilgi ve belgenin bulunmasıdır.

B- Tasnif (kaynakları sınıflandırma): Toplanan verilerin bir sistem dâhilinde sınıflandırılmasıdır.



C- Tahlil (çözümleme): Elde edilen verilerin kaynak-bilgi yönünden yeterliliğinin kontrol edilmesidir.

D- Tenkit (eleştiri): Toplanan verilerin gerçekliği ve bilgi açısından güvenilirliğinin tespit edilmesidir.

E- Terkip (sentez): Toplanan tüm verilerin birleştirilerek araştırılan ya da incelenen konuda bir sonuca ulaşılmasıdır. Meselelerin çok değişik açılardan yazılıp, çizilmesi ve yorumlanmasıdır. Tarih, geçmişte olup bitenleri kaydetmeye, bunların neler olduğunu keşfetmeye, olaylar arasındaki ilişkileri öğrenmeye ve bugünü anlamlandırmaya çalışan bir disiplindir (Kaptan, 1973).

İnsanın geçmişi, bugünü anlayabilme perspektifi içinde anlaması oldukça zordur. Bu bakımdan tarihsel araştırmaya konu olan olaylar, incelenip araştırılırken çok dikkatli olunmalıdır. Bilhassa tarihî delillerin, bulguların, kaynak ve verilerin sağlamlığı ve objektifliği bağlamında tarihi araştırma yöntemleri göz önünde bulundurulmalıdır (Kaptan, 1973, s.167).

## 2.2 Türkiye’de Tarih Eğitimi

### 2.2.1 Cumhuriyet Dönemi Atatürkçü Eğitim Sistemine Genel Bir Bakış

Cumhuriyetin ilanı sonrasında kurulan yeni devlet ve toplum düzeni, kendini topluma anlatmak ve kalıcı olmak amacıyla, eğitim hamlesine ayrıca önem vermiş ve eğitimi değişimin ve gelişimin temel gücü olarak görmüştür. Cumhuriyetle birlikte, Osmanlı devlet düzeninin dayandığı “çok uluslu” siyasi-toplumsal kurgulu ve “ümmet merkezli” kültürel-manevi mesnetli tarım imparatorluğu düzeninin yerini, “üniter” yapı ve “milli egemenliğe” dayalı yeni devlet düzeni almıştır. Devletin gücünün saltanat ve ümmet birliğinden değil, milli egemenlik ve milli birlikten temin edilmesi hedeflenmiştir. Devletin kuruluş ve varoluş meselesi (beka) olarak eğitim, milli bir mesele olarak görülmüştür. İlkelerini ve uygulama esaslarını M. Kemal Atatürk’ün bizzat belirlediği eğitim hamlesi içerisinde tarih biliminin ayrı bir yeri vardır. Milli birlik ve ilerleme için tarih biliminin verileri ile şekillenecek yeni toplumsal düzenin gerçekleştirilebilmesi için tarih ve sosyoloji bilimlerinin üniversitelerde kurulması, öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve tüm halka öğretilmesi gerekli görülmüştür (Arslanoğlu, 2012).

XVII. yüzyıl başlarında John Locke “İnsan, insan olarak doğmaz, eğitimle insan olur” sözünü söyleyerek eğitimin insan hayatı üzerindeki önemini vurgulamıştır. M.

Kemal Atatürk'ün genelde eğitime, özelde de tarih eğitimine büyük önem verdiği bilinmektedir. 1921 yılında savaş ortamında, kendisine yöneltilen tüm eleştirilere rağmen bir maarif kongresi toplamıştır. Düşman ülkeden atıldıktan sonra tekrar aynı duruma düşmemek ve aynı mücadeleyi vermemek için eğitime ayrı bir önem vermiştir (Güvenç,2005). 24 Mart 1923'te Kütahya Lisesi'nde öğretmenlere hitaben yaptığı konuşmada, bir milletin savaş alanlarında kazandığı zaferin, irfan ordusu ile desteklenmedikçe köklü sonuçlar vermesinin mümkün olamayacağını dile getirmiştir (Günhan, 2018, 27 Kasım).

Atatürkçü eğitim anlayışı hem çağdaş kültüre uygun hem de milliyetçidir. Ayrıca gelişime açık ve inkılapçıdır. Atatürk'ün eğitim anlayışı bu temel esaslar üzerine kuruludur. Böylece eğitim, çağdaşlaşmaya dayanan mili ve ilerleyici bir vasıf kazanacaktır. Eğitimin laikleşmesi için bazı tedbirler alınmıştır. Ayrıca, Türk Tarih Kurumu (TTK) kurularak, yeni Ulus Devletin milli tarih bilinci oluşturulmak istenmiştir. Yüzyıllardır ihmal edilen Türk tarih ve kültürünün sistematik ve bilimsel olarak araştırılmasına zemin hazırlamış, yapılan çalışmaları bizzat takip ederek, kendi kaleminden lise tarih kitaplarına bölümler yazmıştır.

Atatürk, eğitim ve öğretimi, millî, lâik, demokratik bir çerçeve içinde geliştirmenin ve böyle bir eğitim ve öğretim yoluyla, kişilikli, özgür, yaratıcı, aktif nesiller yetiştirmenin temel amaç olduğunu belirtmiş, bunu öğretmenlere ve topluma temel hedef olarak göstermiştir (Akyüz,1999). Aynı zamanda eğitim sistemimizin hangi amaçlara hizmet etmesi, nasıl bir anlayışla oluşturulması ve nasıl bir nesil yetiştirmesi gerektiği konusuna da açıklık getirerek, eğitimin gelecek nesilleri, Türkiye'nin bağımsızlığını koruyacak, Cumhuriyeti koruyup-yükseltecek biçimde yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Akyüz,1999).

En büyük hedefi demokratik, laik, rasyonel hukuka dayalı, dinin istismar edilmediği, bilim, teknik ve sanayide gelişmiş, bilgi birikimini her an yenileyebilen, müreffeh ve tam bağımsız Türk toplumunun inşasıdır.

### **2.2.2 Osmanlı'nın Son Dönemi ile Cumhuriyet'in Başlangıç Döneminde Yüksek ve Ortaöğretimde Tarih Eğitimi**

Fransız İhtilali döneminde millileşme ve ulus-devlet sürecinde ve sonrasında tarih yazımı ve eğitimi dünya tarihinde hiç olmadığı kadar önemli hale gelmiştir. Bu dönemde oluşan milletler ve devletlerarası rekabet ortamı, millet ve devletin bekasını

yeni yetişen nesilde oluşacak milli tarih bilincine bağımlı kılmıştır. Türkiye’de modernleşme hareketleri içinde modern anlamda tarih eğitimi, Osmanlı’nın son yıllarına rastlar. XIX. yüzyılın ikinci yarısında bilhassa da Galatasaray bünyesinde kurulan Darülfünun-ı Sultani ile birlikte başlar (Tunçay, 2003).

Osmanlı İmparatorluğunda II. Meşrutiyet Dönemi öncesi Abdürrahman Şeref Bey, Mektebi Aliye’de okutulmak olunmak üzere 1895’te yazdığı «Tarih-i Devleti Osmaniye» adlı kitabının önsözünde tarihin çeşitlerinden ve «Hikmet-i Tarih» olarak ifade ettiği pragmatik tarihten bahseder ve okullarda tarihin nasıl okutulması gerektiğine dair kendi görüşlerini açıklar. Ancak tarihte usul ve tarihin öğretilmesi ile ilgili görüşleri çok kısadır (Akçura, 1932). Akçura’ya göre, II. Abdülhamid Devri’nde padişah ve hükümet tarihi sevmez ve tarihten korkarlardı. Bu devirde bir dönem Genel Tarih çok daraltıldı ve daha sonra okullarda okutulması yasaklandı, tarih kitapları da azaltıldı. Bazı tarih kitapları, polis tarafından toplatılıp han odalarına kitlendi, belirtilenlere göre bazıları da yaktırıldı. Böyle bir devirde, tarih konusunda araştırma yapmak, yazmak ve okutma yöntemlerinden pek bahsolunmamıştır. Fakat II. Meşrutiyetin ilânının ardından, okullarda serbestçe tarih okutulmaya, tarih kitapları tercüme ve telif olunmaya ve tarihte usulden bahsedilmeye başlanmıştır (Akçura, 1932). Bu dönemde 1901’de Abdülhamit tarafından kurulan Darülfünun-ı Şahane, Meşrutiyetin ilanı ile İstanbul Darülfünun’u adıyla yeniden örgütlenmiş, 1919’da özerklik kazanmıştır (Tunçay,2 Nisan 2003,s.11). Tarih dersleri, Darülfünun'un Edebiyat ve Hikmet şubesinden çok önce Harbiye gibi meslek okullarında verilmeye başlanmıştır. Özellikle, askeri eğitimde yaratılan tarih izleği (syliabus), daha sonra genel eğitimde uygulanan programın ulusalcı vurgusunu belirlemiştir (Tunçay, 2003)

Kuruluşundan yıkılışına kadar elbette Osmanlı İmparatorluğu’nda tarih yazımı ve tarih eğitimi vardı. Ancak modern -Batılı- anlamda tarih yazımı ve eğitimi, Atatürk Türkiye’sinde yukarıda adı geçen ihtilal dönemi ve estirdiği rüzgârın bir sonucu olarak mümkün olabilmiştir (Tunçay, 2003).

Atatürk, Türk toplumundaki geri kalmışlığın gerçek sorumlusu olarak, dönemin mevcut yönetimlerini görmüş ve Türk halkının, eğitim alanında gerçekleştirilecek yenilikler ile hak ettiği yere çıkarılacağını belirtmiştir. Türk toprakları üzerinde milli menfaatleri gereği bir takım hesapları olan bazı Avrupalı devletlerin Türk tarihi ile önyargılı ve olumsuz malumat oluşturma ve yayma gayreti, Türk tarih yazımı ve

eğitimi üzerinde etkili bir faktördür. Bu faktör, her milliyetçilik gibi Türk tarih yazımına romantik bir karakterle başlanmasını ve hatta bir savunma tedbiri olarak abartıya kaçılmasını da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda; başlangıcında romantik, sonrasında bilimsel derinlik ve özellik kazanan Türk Tarih Tezi'nden kısaca söz etmeden Türkiye'de tarih eğitimini anlatmaya çalışmak oldukça eksik bir anlatı olacaktır. Türk Tarih Tezi, Atatürk'ün kurduğu Cumhuriyet ideolojisinin de önemli bir parçasını teşkil eder. Çünkü Türkiye Cumhuriyeti tarih anlayışının temelinde devletin ve rejimin geleceğini sağlam temellere oturtulması gelir. Cumhuriyetçi kadrolar, *Türk Tarih Tezi* ile Türkiye Cumhuriyeti devletini tarihî temellere bağlamak suretiyle devlete millî kimlik, topluma millî şahsiyet kazandırmak ve yapılan inkılâpları genç nesillere benimsetmek istemiştir. Bu yüzden Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren bilhassa 1930'lu yıllarda *Türk Tarih Tezi'nin* kabulü ile birlikte millî tarih araştırmalarına ve tarih eğitimine ağırlık verilmiştir (Köken,2002). Bu amaçlarla yüzyıllarca ihmal edilen tarih araştırmalarını artık başlatmak, teşvik etmek, eserleri neşretmek ve basılıp yayılması, okutulması, tarih öğretimi ve tarihçiler yetiştirilmesi için kurumsallaşma ve kongrelerin toplanması Türk Tarih Tezinin omurgası olmuştur. Burada tarihe ve tarihçilere önemli bir misyon yüklenmiştir. Buda içeride, milleti ortak değerler etrafında toplayarak, milli birlik ve milli vatan bilincini oluşturmak ve devlet ideolojisini güçlendirerek devletin varlığını tarihle temellendirmek, dışarıda ise Türklerin barbar bir kavim olmadığı ve Anadolu'nun Türk yurdu olduğunu tüm dünyaya göstermek idi. Bütün bunlar için girişilen mücadele "*Türk Tarih Tezi*" olarak bilinen yeni tarih görüşüne yol açmıştır (Aktaran, Köken, 2002). Bu doğrultuda yani tarih yazımı, araştırmaları ve eğitimiyle ilgili olarak çeşitli kuruluşlar açılmıştır. Bunların içinde kuşkusuz en önemlisi Türk Tarih Cemiyeti (Kurumu)'dir. Bunun dışında, Türk Tarih Encümeni, Türkiyat Enstitüsü, Türk Ocağı Türk Tarihi Tetkik Heyeti sayılabilir. Bu son heyete dönemin en ünlü 16 tarihçisi yer almaktadır ve Türk Tarih Tezini yansıtan "Türk Tarihinin Ana Hatları" adlı 606 sayfalık bir eser bastırılmıştır (İğdemir, 1973).

### **2.2.3 Atatürk Dönemi Tarih Eğitimi (1923-1938 Yılları)**

Millî devletlerde, millî kültür ve millî kimliği sağlamanın en etkili araçlarından biri millî eğitimle birlikte ele alınan tarih eğitimi olmuştur. Tarih eğitimi, tarihin millileştirilmesi ve siyasî yasal kaynak olarak eğitimle birlikte değerlendirilmiştir.

Tarihin bu şekilde bir takım amaçlar için kullanılmak istenmesinin sebebi, onun en iyi terbiye vasıtalarından ve millî şuurun meydan getirilmesinde en kuvvetli hazinelerden biri olmasıdır (Türkdoğan,1996). Tarihin bu misyonu tarih eğitimi de şekillendirmiştir. Tarih araştırmaları, toplumun sosyolojik planda kültürlenmesinin politik temelini de oluşturur. Tarihi ve onun eğitimi devletin bekası ve milli birlik ve milli kültürün şekillenmesindeki tesiri nedeniyle devletlerin meseleye ideolojik yaklaşmasına sebeptir ve bu durum son derece doğaldır. AB dahi farklı ülkeleri entegre etmede tarih eğitiminin birleştirici etkisinden faydalanmıştır (Temir,1964) .

Milletlerin eğitim sistemlerinde tarih dersleri ve kitaplarının oranı, ayrıca tarihe bakış açıları tarih eğitimi konusundaki hassasiyetlerinin göstergesidir. Bu konuda İngiltere ve Fransa örneğine bakılacak olursa, Fransız ders kitaplarını %75'i kendi tarihlerine, geri kalan %25'i ise siyasi ve kültürel bağlarla bağlı oldukları milletlerin tarihine ayrılmıştır. Osmanlı Devleti'nin en güçlü döneminde ticarî imtiyazlar tanıdığı ve siyaseten iyi ilişkiler içinde olduğu Fransa, 2000 sayfalık lise tarih kitaplarında Türk Tarihine birkaç sayfalık yer ayrılmıştır. Yine İngiltere'deki okullarda 7-11 yaş grubu tarih programında 6 Ünite vardır. Bunlardan 5'i kendi tarihleriyle ilgilidir. Yani 5/6 oranında kendi tarihlerini öğretmektedirler (Yıldız, 1964).

Bundan da tarih derslerinin ideolojik tavırdan etkilendiği tezine varılabilir. Çünkü Avrupa tarih ders kitaplarında, Türk kültürü ve medeniyeti hakkında bilgi verilmediği gibi siyasi tarihte Türklerin adı geçerken önyargıların devreye girdiği görülmektedir. Fransız ders kitaplarında Türk tarihi ile ilgili bilgiler çok azdır. Alman tarih ders kitaplarında da Türklerle ilgili bilgiler yetersiz kalmaktadır. Türkler hakkında en fazla ön yargıların olduğu kitaplar Yunan tarih ders kitaplarıdır. Yunan Tarih ders kitapları, Türk idaresinden karanlık devir diye söz etmektedirler (Yıldız, 1964).

Yeni Türk devletinde tarih eğitimi, devlet ideolojisine uygun ve milli devletin altı Cumhuriyet ilkesine uygun bir tarih yazımı ile gerçekleştirilebileceği fikri Atatürk'ün üzerinde ısrarla durduğu bir konudur. Bu durum yapılan görevlendirmeler, toplanan konferans ve kongreler ile o dönemde kurulan kuruluş ve heyetlerde kendini göstermektedir (Çaycı,1995). Bu amaçla, 1924 yılından itibaren Milli Eğitim çalışmaları içerisinde tarih eğitiminin Cumhuriyetin amaçlarına uygun hale getirilmesi ve daha verimli kılınması hususu tartışılmıştır. Ancak yapılan değişiklikler henüz çok köklü değildir. Okul kitapları ve müfredat henüz kökten

değişmemiştir (Aktaran, Şimşek ve Yazıcı).

#### **2.2.4 İnönü ve Demokrat Parti Dönemi Tarih Eğitimi (1938-60 Yılları)**

İnönü dönemi, II. Dünya Savaşı öncesi ve sonrası, savaşa endeksli bir iç politika ile karakterizedir. II. Dünya Savaşı sonrası oluşan ve kazananların ittifakı ile belirlenen ortam Türkiye’de kendini, Batı medeniyetine uyum sağlamak ve Batı medeniyetinin kültürel kodlarına yönelmek şeklinde göstermiştir. Batı medeniyetinin kuruluşunun önemli unsuru olan Hümanizma kavramı dönemle özdeşleşmiştir. Savaş nedeniyle bu dönemde bir ekonomik ve siyasi durgunluk yaşanmış, bu durgunluk kendini, kültür ve fikir hayatındaki hareketlilikle telafiye yöneltmiştir. Kültürel hayatın eğitim ayağında yer alan Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, hümanizma kavramı üzerinde durmuştur ve hümanizm bir kültür politikası olarak benimsenmiştir (Sezen,1997). Hasan Ali Yücel, hümanist politikaya geçişi milliyetçiliğin tabii bir sonucu olarak görmüştür. Bunu da “*Millilik bizi yeni bir hümanizmaya getirdi. Garplılardan daha geniş olarak, nerede insan zekâsının eseri varsa, içine alan bir hümanizm kurma yolundayız*” (Aktaran, Köken,2002) diye ifade etmektedir.

Hümanizme geçiş hareketinin en önemli etkinliği, Batı Klasiklerinin Türkçeye çevrilmesi ve Milli Eğitim Basımevinde basılıp her okulun kütüphanesine mecburi kaydedilmesidir. Yine bu eserler, Milli Eğitim Kitap Satış Bürolarında uygun fiyatla halka sunulmuştur.

Tarih derslerinde öğretmenin esas olarak Türk tarihini işleyeceği, Türker’in dünyanın dört bir yanında tarih boyunca kurduğu medeniyetler ve bunun başka uluslara yaptığı pozitif katkılar ve diğer milletlerin tarihine Türk tarihi ile ilişkisi nispetince yer verileceği vurgulanmıştır.(Türer, 2010)

1946 yılından sonra çok partili hayata geçişle birlikte demokratikleşme anlayışı çerçevesinde eğitimdeki durum yeniden gözden geçirilmiştir. Dinî bilgi edinme vurgulanırken bir yandan da halkevleri aracılığıyla Türk etnolojisine yönelik araştırmalar ve derlemeler yapılmıştır. Ancak bu genel politika esaslarını değiştirmede (Yiğit, 1992).

Tarih ders kitaplarında da bu doğrultuda değişiklikler meydana gelmiştir. Atatürk’ün ölümünden sonra yönünü ve hedefini değiştiren milli eğitim ve tarih politikaları, tarih dersinin içeriğini Türk Tarihinden Yunan-Latin uygarlığının eser ve kavramlarına, coğrafyayı Orta Asya’dan Anadolu’ya, kronolojiyi ise Türk tarihinden

İlkçağa yönlendirmiştir (Aktaran, Şimşek ve Yazıcı, 2013).

II. Dünya Savaşı sonrası oluşan A.B.D. merkezli Atlantik Paktı oluşumu ve Sovyet tehdidi nedeniyle dış politikanın, içeride kültür politikaları alanında kendini Batı medeniyetine yönelme şeklinde gösterdiği bir dönem yaşanmıştır. Dolayısıyla hümanist etki altındaki tarih öğretim anlayışı etkisini sadece tek parti döneminde göstermemiş sonrasına da yansımış, 1950 ile 1960 arasında, iktidarda olan Demokrat Parti döneminde de devam etmiştir. Demokrat parti iktidarında, Batı'ya yanaşmak için onun tarihinin öğrenilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu bakış açısı, Türk tarihinin Orta Asya etnik temelini reddeden ve bu tarihi her şeyden önce bir Anadolu-Akdeniz tarihi olarak ele alan şekliyle o dönemin politikasını destekleyen herkesin özlemlerine yanıt vermektedir (Copeaux,2006). Bunun yanında Demokrat Parti dönemi, tek parti döneminden farklı bir eğitim ve kültür politikası izlemiştir. Bu hümanist anlayış hız keserken Osmanlı ve İslâm tarihine karşı belirgin ilgi görülmüştür. Bunun yanında bir diğer değişiklik de 1950 yılında çok partili döneme geçildikten sonra ders kitaplarının basım ve yayın sisteminde yapılmıştır. Daha önceki devirlerde görülen tek kitap uygulamasından vazgeçilerek ders kitaplarının basımı serbest bırakılmıştır (Öztürk,1997).

II. Dünya Savaşı'nın beraberinde getirdiği değişikliklerin kültür ve eğitim ayağındaki durumunun tespitini Yılmaz Öztuna şu şekilde ifade etmektedir: Ağır kozmopolit tesirler altında olduğu için millî eğitim ve milli kültür alanındaki devlet politikası, Türk devletinin değişmez ve en başta gelen politikası olarak ele alınmamıştır (Aktaran, Köken,2002). Netice olarak bu dönemde, siyasette ve ekonomik alanda Batı'ya açılma ve liberalleşmenin getirdiği yeni arayışların tesiri ve önceki dönemden kalan izlerle birlikte, ortaya millî kimliğini kazanmış bir devletteki tarih eğitimi yerine, “çelişki ve belirsizliğin” hâkim olduğu tarih eğitimi anlayışı görülmüştür (Köken,2002) .

### **2.2.5 Günümüzde Tarih Eğitimi (1990 ve 2000'li Yıllar)**

1990 yılı ve sonrasında Sovyet Rusya'nın çöküşü ve Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlık kazanmasının iç politikadaki tesiri ile özellikle bazı sivil toplum kuruluşları (STK) ve özellikle Tarih Vakfı'nın yaptığı çalışma ve etkinlikler, Türkiye'de tarih öğretimini sistematik hale getirmiş ve disipline etmiştir. Sivil toplum kuruluşları, 1990 ve 2000'li yıllarda tarih eğitimi ile alakalı pek çok

sempozyum düzenlemiştir. Bunların en önemlileri: Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Buca Sempozyumu'dur. Diğerleri ise Tarih Eğitiminin Yeniden Yapılandırılması, Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar Küreselleşme ve Yerelleşme Üçüncü Uluslararası Tarih Kongresi Tarih Yazımı ve Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar, Tarih Eğitimine Eleştirel Yaklaşımlar Avrupalı-Türkiyeli Tarih Eğitimcileri Buluşması, Tarih Eğitimi ve Tarihte Öteki Sorunu Sempozyumu'dur. Tarih Vakfı bu sempozyumların tutanaklarını yayımlamanın dışında çeşitli Avrupa Birliği [AB] projeleri gerçekleştirmiş ve "Türkiye'de Tarihi Öğrenmek ve Öğretmek" adlı bir çeviri serisi ile Türkiye'de literatüre önemli katkılarda bulunmuştur. Bu kapsamda sözlü tarih metodolojisi ve uygulamalarının yaygınlaşmasını teşvik etmiştir. Amatör araştırmacılar ve öğretmenler için yayınladığı kılavuzlarla beraber Esra Danacıoğlu'nun "Geçmişin İzleri Yanı başımızdaki Tarih İçin Bir Kılavuz" adlı çalışması ve çeviri yoluyla Türkçeye kazandırdığı David E. Kyvig ve Myron A.Marty'nin "Yanı Başımızdaki Tarih" kitabı ile Paul Thompson'un "Geçmişin Sesi" adlı eserleri dikkate değerdir (Şimşek ve Yazıcı, 2013).

12 Eylül askeri darbesinden sonra tekrar gündeme gelen Türk-İslam sentezi görüşü, aynı zamanda Sovyet Rusya'nın dağılması sonucu Türk Cumhuriyetleri ile yakınlaşmanın bir vesilesi olarak algılanmış ve tarih ders programlarında kendine yeniden yer bulmuştur. Özellikle 1992 yılında Kırgızistan ve Türkiye'de yapılan ortak toplantılarla ortak bir Türk Tarihi benimsenip bunun da ilk ve orta dereceli okulların tarih eğitimine yansıtacak şekilde bir müfredata kaynaklık etmesi konusunda anlaşılmıştır. Bu girişimlerin etkisiyle oluşan 1993 tarih öğretim programına uygun ders kitapları yazılmıştır. Bu kitaplarda İslam'ın Türklükle ilişkisinden sonraki dönem "Türk Dünyası I" ve "Türk Dünyası II" adı altında işlenmiştir. Bu kitapların en dikkat çekici özelliği ise bağımsız Türk cumhuriyetlerin bugünkü adlarıyla geçmişteki siyasal kimlikleri arasında bağ kurmalarıdır (Ersanlı,1995).

Bu dönem tarih kitaplarında, Türklerin henüz Anadolu'ya ayak basmadıkları tarihlerden söz ederken Türkiye adı ile anılması anakronik bir sorun teşkil ederken Dünya ve Avrupa tarihine ayrılan bölümler toplamda %10'u geçmemektedir. İlkçağ tarihi, Anadolu tarihi ile sınırlandırılmış; Mezopotamya, Mısır ve Akdeniz medeniyetleri ise Anadolu'nun birer uzantısı olarak değerlendirilmiştir (Yazıcı, 2011).



1990 ve 2000’li yıllarda, Türkiye’nin çeşitli ve önemli üniversitelerinden pek çok tarihçi akademisyenin yurt dışında eğitimini doktora düzeyinde tamamladıkları bir dönem olduğu söylenebilir.

### **2.2.5.1 Yapılandırmacı yaklaşım (oluşturmacılık) ve tarih eğitimi**

Türkiye’de 2000’li yıllarda eğitim felsefesi açısından pozitivist-davranışçı yaklaşım yerine post-modern ve yapılandırmacı eğitim anlayışının hâkim olduğu görülür. İlköğretimde 2005, ortaöğretimde ise 2007 yılından itibaren uygulanmaya başlanan bu değişim süreci ile bilginin, ders kitabı ve öğretmen tarafından anlatım yoluyla öğrenciye aktarılması yerine yapılandırmacı anlayış sayesinde; bilginin, sınıf ortamında etkinlikler yoluyla öğrencinin zihninde inşasını öngörerek her zihinde farklı şekillerde oluşturulabilecek farklı bilgilerin doğruluğuna yönelimi esas kabul ediyordu. Böylece etkinlik ağırlıklı ve öğrenci merkezli bir eğitim-öğretim ortamı yaratılarak bilginin inşası ve becerilerin geliştirilmesine olanak sağlanan bir yaklaşım benimseniyordu (Yazıcı ve Şimşek 2012).

2007 ve 2011 programlarında beceri kavramı ağırlık kazanırken, bilgi ve becerinin dengelenmesine sık sık vurgu yapılmış ve ilk kez tarihsel becerilerden söz edilmiştir. Adı geçen tarihsel becerilerden bazı örnekler şunlardır: “*Kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma*”. Ayrıca bu anlayış ile sınıf içinde ve dışında yapılacak etkinlikler sayesinde uyarıcı çeşitliliğini artırmaya yönelik bir tutum ve algılamamanın sağlam izlenimini oluşturma ile her bireyin kendine özgü bir öğrenme biçimi olduğu kabulü ağır basar. Psikolog Gardner’ın adı ile özdeşleşen ve “çoklu zekâ kuramı” adı verilen psikolojik bir ekolün etkisi ile şekillenen yaklaşım, Batı’dan mülhem olup günümüzde eğitimde, öğretim ilke ve yöntemlerinin temelini teşkil eder (Aktaran, Şimşek ve Yazıcı, 2013)

2007 tarih öğretim programında, 1993 tarihli öğretim programıyla okutulmaya başlanan Genel Türk Tarihi, İslam Tarihi ve Osmanlı Tarihi gibi dersler kaldırılmış, Tarih 9-10 dersleri ile “T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” dersinin ile 12. Sınıfta “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi” dersinin 2008 yılından itibaren okutulmasıdır. Böylece 1980 sonrası tarih öğretim programlarının, yakın tarihsel dönemlere yer vermeme ile ilgili eksiklikleri kısmen de olsa giderilmiş oluyordu. Ayrıca Dünya Tarihine ve yakın Türk tarihinin tartışmalı konularına yer verilmesi oldukça önemli gelişmelerdir (Şimşek ve Yazıcı, 2013).

“Pozitif yanlarının yansira yeni program eskiden beri süregelen bazı kronik sorunlar da taşımaktadır. Bunlardan ilki öğretim içeriğinin oluşturulmasında, seçilen ana alanlardaki tüm konulara yer vermeye çalışan ansiklopedik yaklaşımın devam etmesidir.” (Aktaran, Şimşek ve Yazıcı,2013) “Bu yoğunluk öğretim programında beceriye yapılan vurgunun da sadece teorik düzeyde kalmasına ve anlamını yitirmesine sebep olmaktadır. Çünkü müfredatı yetiştirme kaygısıyla düz anlatım yoluna gitmek zorunda kalan öğretmen, tarihçi becerilerinin gelişmesini sağlayacak etkinlikleri ve uygulamaları gerçekleştirmek için yeterince zaman bulamamaktadır”(Şimşek ve Yazıcı, 2013) Yeni programın içerik yoğunluğu dışındaki bir diğer sorunu ise içeriğin seçimi ile ilişkilidir.

### **2.3 Bir Sosyal Bilim Olarak Sosyoloji**

Bu bölümde ise sosyolojinin kuruluşu, tanımı, yöntemleri, ilişkili olduğu diğer bilimler gibi konular hakkında bilgi verilecektir.

#### **2.3.1 Sosyolojini anlamı**

Yılmaz (2012)’ a göre, “Yaklaşık olarak 1377 yıllarında İbn Haldun “İlm el-Umran”ı ortaya koyduğunda, kendisinden yaklaşık dört buçuk asır sonra gelecek olan Fransız filozof Auguste Comte’un çalışmalarının sosyolojinin temelleri sayılacağını elbette bilemezdi. Oysaki modern sosyoloji epistemolojik olarak Comte’dan daha çok İbn Haldun’a yakındır.”

Yılmaz (2012) bu konu hakkında şu bilgileri verir, modern sosyoloji, Batı’nın bir düzenlemesi olarak bilimsel alana girmiştir. “Konusu insan, insan kümeleri, toplulukları, toplumları yani ‘beşer’, ‘şaab’ ve ‘kabail’ olan bir bilim olarak sosyoloji,” Comte’a göre beşeri bilimlerin en kapsamlısı ve en soyut olanıdır. “Siyaset, ekonomi, eğitim, aile, savaş, barış, hukuk, adalet, din, doğum, ölüm, suç, ceza, otorite, güç, iktidar, kavim, etnisite, göç, sanat, mimari, medeniyet, şehir vs. daha sayamayacağımız birçok konu ve konum sosyolojik analizin gerçek alanını ve bağlamını yani evrenini oluşturur.”

Sosyoloji biliminin kuruluşu incelendiğinde doğa bilimlerinin de pozitifleşme sürecinden de önceden bazı düşünürlerin toplumsal olay ve olguları nesnel olarak incelenip aralarındaki sebep-sonuç ilişkilerini araştırılarak, zaman içindeki değişimlerini açıklamak eğiliminde oldukları görülür. Genel olarak bunlara müjdeciler denir. Bu işi doğa bilimlerinden etkilenecek bilimsel olarak yapanlara ise

kurucular denir (Ozankaya, 1996).

Müjdecî mi yoksa kurucu mu olduğu en çok tartişılan isim ise İbn Haldun'dur. İbn Haldun Özer Ozankaya (1996) için bir müjdecidir. Roger Garaudy (1965) ise, İbn Haldun'un dehası ve evrenselliği ile Rönesans'ın devleri ile yarışabilecek ilerici görüşleri olduğunu söyler. Mukaddimenin tam bir toplumbilim niteliği taşıdığını belirtir ve "toplumsal olaylarla bunların tarihi sürecinin belli yasalarının bulunduğunu bu yasaların ifade ettiği neden-sonuç ilişkilerinin mekanik bir belirlenimcilik niteliğinde değil diyalektik olduğunu" söylediğini belirterek ne denli ilerici fikirleri olduğunu vurgularlar.

Çağdaş sosyoloji, Auguste Comte, Max Weber, Emile Durkheim ve Vilfredo Pareto gibi tarihsel köklerini aldığı "Yapısalcı-İşlevselci" kuramlar ile buna karşı global sosyolojide en büyük rakibi olarak ortaya çıkan sosyalist hareketin büyük düşünürü Karl Marx'ın "Çatışmacı" yaklaşımı olmak üzere iki ana izlekte yürümüşdür (Ozankaya,1996).

### **2.3.2 Sosyolojinin Doğuşu ve Gelişimi**

#### **2.3.2.1 Sosyolojinin Kurulmasından Önceki Düşünce Akımları**

Toplumla ilgili fikir ve düşünceler insanlık tarihi kadar eskidir. Sosyolojinin İbn Haldun ile birlikte XIII. yüzyıldan itibaren başladığı kabul edilirse. Bu yüzyıldan önce toplumsal gerçeği anlama çabaları felsefi düşünce tarafından başlatıldı. Antikite öncesi, Çin, Hint, Mısır, İnan Medeniyetlerinde siyaset, bürokrasi, din ve ahlak ile ilgili konular ticaret yolları ile Yunan Yarımadası ve Anadolu'ya taşınmıştır. İlk Çağda Sokrat öncesi dönemde Sofistler ve Kinikler dikkat çeker. Sokrat (M.Ö 470 - M.Ö 399) ve sonrası dönemde, Eflatun (M.Ö. 429-374), Aristo (M.Ö.384-322), toplumu, üyeleri arasında sosyal dayanışmanın gerçekteştiği "büyük bir organizma" olarak gördüler. Ayrıca Aristo orta sınıflardan bahsetti.(Ortaçağ' da Aquinolu Thomas ve Saint Augustinus toplumla ilgili tasarımları olan düşünürlerdir. Reform ve Rönesans'a doğru Müslüman âlimler Farabi (874-950) El-Medinet-ül Fazıla (Faziletli Şehir) isimli kitabında toplumla ilgili görüşlerini belirtmiştir. Bugünkü Birleşmiş Milletler fikrini ileri sürerek toplumların birbirlerini tamamlamaları lüzumuna inanır ve İbn Haldun (1332-1406) toplumsal olayların tarihsel süreçleri üzerinde durur. Rönesans devleri, Hobbes (1588-1679) ve Montesquieu (1689-1755) gibi düşünürler toplumları ve sosyal davranışları felsefi ve tarihsel olarak ele alan

önemli düşünürlerdir (Bahar,2011).

Avrupa kıtasında Rönesans'tan XVIII. Yüzyıla kadar geçen sürede doğa bilimleri ve teknik alanda büyük başarılar elde edilmiştir. Bu başarılar sosyal bilimlerle uğraşanlara doğa bilimleri yöntemlerine uygun sosyal bilimler kurulabilir fikrini vermiştir. Bundan nedenle, kuruluşu bu döneme denk gelen sosyoloji yine bu dönemin genel eğilimlerine uyarak, toplumsal olayları “metafizik” ve “teolojik” bakış açısı yerine; rasyonel ve pozitif bakış açısıyla ele almayı ön planda tutmuştur. Tarihi çağlardan günümüze kadar hayatın her alanında en önemli meşruiyet (legitimation) kaynağı olan din ve iman, yeni dönemde meşrulaştırma görevin akıl ve bilime bırakılmıştır (Aktaran, Kuyucuoğlu, 2015) .

### **2.3.2.2 Modern Sosyolojinin Doğuşu ve Kuruluşu**

Aydınlanma düşüncesinin “hümanist” ve “insan merkezci” (antropocentric), “bireyci” (individual) dünya görüşü sosyolojinin kurulmasını büyük ölçüde etkiledi. XVIII. yüzyılın başlarından itibaren başlayıp 1789 Fransız İhtilali'ne kadar süren Aydınlanmacılık düşüncesinin oluşumunda Rönesans ve Reform Hareketleri ve Kartezyen (Descartes felsefesi) felsefe etkin bir rol oynamıştır (Çiğdem,2006).

“İlk önce Fransa, Almanya ve İngiltere’de ortaya çıkıp; daha sonra bütün Avrupa’da yayılan Aydınlanmacılık Düşüncesi; otorite, gelenekler ve soyluların ayrıcalıklarını eleştirerek, akıl ve bilimin önemine vurgu yapmıştır. İnsanın doğal ve toplumsal yaşamının akıl ve bilimle kemale ereceğini kabul eden dönemin aydınlanmacı yazar, felsefeci ve siyasetçileri Ortaçağdan itibaren Batı toplumlarının yönetim biçimi olan feodal yönetim yerine, eşitlik ve adalet temellerine dayalı yeni bir yönetim şeklini savundular (Aktaran, Kuyucuoğlu, 2015).

Toplum ve toplumsal olayların bilimsel olarak araştırılıp, incelenmesi İbn Haldun’u saymazsak oldukça yeni bir gelişme olarak değerlendirebilir. Bu bağlamda sosyoloji iki yüzyıllık bir geçmişe sahip bir bilim dalıdır. Sosyoloji 19.yy’da, özellikle Batı Avrupa toplumlarında meydana gelen önemli siyasi, sosyal, ekonomik ve entelektüel gelişme ve değişmelerin sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Sanayi devrimi ve sonrası süreçte Batı Avrupa toplumlarında meydana gelen büyük değişimler modern toplum denilen bir toplum biçimini ortaya çıkarmıştır. Modern toplum, eski topluma ait birbirinden kopuk toplulukların bütünleşmesini yani uluslaşmasını, sanayileşmeyi, sekülerleşmeyi, bireyleşmeyi, akılcılığı, kentleşmeyi, sınıflaşmayı, toplumsal tabakaları kapsayan bir dizi süreçle ortaya çıkmıştır. Bu karmaşık toplumu incelemek

sosyolojinin konusu haline gelmiştir. “Bu anlamda, sosyolojiyi “modern sanayi toplumunu inceleyen bir araştırma disiplini” olarak tanımlayabiliriz. Çözmeye çalıştığı pratik sorunlara bağlı olarak, kuramsal yaklaşımları temelde modern toplumu meydana getiren temel süreçler ya da devrimlerin oluşturduğu birikimlerin izlerini taşır (Bulut, 2010).

Sosyolojinin bağımsız bir bilim olarak sahneye çıktığı dönem, XIX. yüzyılın ikinci yarısı ile XX. ilk bölümüdür. Bu ilk dönem sosyolojisinin bazı önemli noktaları şunlardır. Bu dönem sosyolojisi ilk olarak ansiklopedik bilgi vermeye çalışmıştır. Son derece genelleyici bir karakterdedir ve insan toplumunun hem tarihi hem de toplumsal özelliklerinin tamamı hakkında bilgi vermeye odaklanmıştır. İkinci olarak, biyolojik evrim teorisinden etkilenmiş, tarih felsefesini bu teoriyle pekiştirerek toplumsal evriminin temel aşamalarını ve işleyişini açıklamaya çalışmıştır. Bunun için evrimcidir. Üçüncü olarak, doğa bilimleri metodolojisini örnek aldığı için pozitiftir. XVIII. yüzyılda sosyoloji A. Comte’un etkisiyle büyük ölçüde fizik bilimini model almıştır. Sosyoloji, XIX. Yüzyılda toplumu bir organizma olarak gören ve toplumsal evrimden söz eden kuramlardan ve genel yasalar çıkarma çabalarından anlaşılacağı gibi, biyolojiyi model almıştır. Dördüncü olarak, genel kapsamlı bir bilim olma isteğinde olmasına rağmen, toplumbilim özellikle XVIII. Yüzyıla damgasını vuran ekonomik ve siyasal devrimlerin yarattığı sorunları çözmeye odaklanmıştır. Dolayısıyla sanayi toplumunun bilimi olmuştur. Son olarak, bilimsel karakteri yanında ideolojik karakteri ağır basar. Kurulurken radikal ve muhafazakâr tutumlarla boy göstermiş ve birbiriyle çelişen terolere sebep olmuş, günümüzde hala daha süren tartışmalara neden olmuştur (Bottomore,1984).

Sociology kelimesi, Yunanca “bilim” anlamına gelen “logy” eki ve Latince ’de, genel anlamda insanı işaret eden, üye, arkadaş veya dost anlamındaki, “socius” kelimesinden gelen “socio-” kökünden oluşur. Sociology kelimesi 1838’de Fransız sosyoloğu ve tarih felsefecisi Auguste Comte tarafından Latince Socius (arkadaş, dost) ve Yunanca logos(bilim) kelimelerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur. Comte sosyal olayları doğa bilimleri modelinde kurmayı amaçlayan bir sosyoloji kurmak istemiştir. Bireycilik yerine toplumculuğu savunan Auguste Comte metafizik düşüncenin temelini oluşturduğu ve toplum bütünleşmesini engellediği gerekçesiyle bireyciliğe karşı çıkmıştır. Comte, toplum hayatının bireyci yaklaşımla değil toplumcu yaklaşımla açıklanıp yorumlanabileceğini kabul etmiştir

(Köseihal,1995).

Canlı organizmayı bir bütün olarak gören Spencer gibi Comte'da toplumu, "sosyolojik" ve "organik" bir bütün olarak görmüştür. Comte'a göre bu bütüncül görüş insanın bencil duygularının önüne geçerek toplumla bütünleşmesini sağlamakta ve insanın kendisine yabancılaşmasını önlemektedir (Aktaran, Kuyucuoğlu, 2015). Daha sonra Comte'un takip eden Fransız sosyoloğu E. Durkheim, sosyolojinin konusu, yöntemi ve akademik yaşamda yer alması konusunda önemli çalışmalar yaparak sosyoloji biliminin kurulmasını sağlamıştır. Daha sonraki gelişmeler sosyolojinin bütün dünyada giderek daha çok yayılmasına neden olmuştur. Sosyolojiye önemli katkı sağlayan başlıca düşünürler E. Durkheim, K. Marks, M. Weber, V. Pareto, G.Simmel, W. Mills ve T. Parsons'dur. Türkiye'de sosyolojinin kurucusu ise Ziya Gökalp'tir. İttihat ve Terakki 'nin iktidara gelmesinden sonra 1914 yılında Sosyoloji ve Metafizik kürsüsünü 1914 yılında kurmuştur. Böylece sosyoloji Türkiye'de kurulan ilk kürsülerden biri olmuştur (Güngör,1983).

Sosyoloji bilimi, toplum ve bireyin etkileşimi üzerinde çalışan bir bilimdir. Sosyolojik araştırmalar sokakta karşılaşılan farklı bireyler arasındaki temaslardan global sosyal işleyişlere kadar geniş bir alana yayılmıştır. Bu disiplin insanların neden ve nasıl bir toplum içinde düzenli yaşadıkları kadar bireylerin veya birlik, grup ya da kurum üyelerinin nasıl yaşadığına da odaklanmıştır. Bu modern yaklaşımın aksine sosyolojiyi iki izlekte yönlendiren Comte ve toplumculuğu savunan Karl Marx (1818-1883), toplumcu yaklaşımı savunur.

Marx, bireyselliğin şekillendirdiği düşünce ve üretim tarzı olan liberalizm ve kapitalizme karşı çıkmıştır. Büyük boy bir teorisyen olan Marx toplumda belirli yasalar gereği meydana gelen değişimin bireysel bilinç ve irade dışında gerçekleştiğini savunmuştur. Toplumun bireye göre önceliğini ve önemini vurgulama konusunda Comte ve benzer diğer toplumcu düşünürlerle aynı görüştedir. Toplumsal olayların yine toplumsal olan nedenlerini ortaya koymak isteyen Comte, toplumsal ilişkiler ve değişimin doğa bilimleri kesinliğinde ortaya konulabileceğini savunurken, Marx toplumsal ve ortak üretimin ekonomik ve toplumsal sınıfları oluşturduğu ve değiştirdiği fikrini savunmuştur. Toplumsal bilincin bireysel bilinçten bağımsız olduğu noktasında Marx, Comte ve Durkheim ile aynı fikirdedir fakat toplumsal yapının özellikle devletin baskı ve sömürü aracı olabileceği düşüncesinde

onlardan ayrılmıştır (Köseihal,1995). Marx, sınıfsız ve sınırsız bir toplumsal düzenin, ancak bireylerin özellikle de işçi sınıfının örgütlenme bilinciyle güçlenebilmesine bağlamış, eğer bu mümkün olmazsa işçi sınıfının, yapacağı bir devrimle yönetimi ele geçirmesiyle kurulabileceğini iddia etmiştir (Aktaran, Kuyucuoğlu, 2015).

### **2.3.2.3 Günümüzde Sosyoloji**

Sosyoloji XIX yüzyılın ilk yarısında modernliğin iddialarına karşı bir akademik tepki olarak belirmeye başlamıştır. Dünya küçülüp bütünleşiyor, insanların dünyadaki deneyimleri hızlı bir şekilde parçalara ayrılıp yayılıyordu. Sosyologlar, sadece toplumsal grupları nelerin bir arada tuttuğunu öğrenmeyi değil aynı zamanda toplumsal çözülmeye karşı çareler de geliştirmeyi hedeflemişlerdi. Bu nedenle günümüz sosyolojisi daha çok sahada uygulamalı araştırmalara ağırlık vermektedir. Daha çok sanayileşmeye bağlı olarak ortaya çıkan teknolojik ve toplumsal değişimlerin yarattığı olgular ve problemler araştırılmaktadır. Alan araştırmaları, anketler ve monografiler belli başlı uygulamalı araştırma teknikleridir. (Celkan, 1989). XX. yy sosyolojisi genel kabulleri ve belirgin özellikleri açısından evrensel değil özel bir bilim dalı olarak kabul edilmektedir. Sosyal ilişkilerin doğası, toplumdan topluma değişen kültürel değerleri ve birey davranışında belirleyici olan sosyal etkileri incelemektedir. Dolayısıyla ön yargıların değil sosyal olayların bilimidir. Modern sosyoloji, metodolojik olarak evrensel genel-geçer büyük boy kuramlar ve yasa fikrinden ziyade olasılıkçı nedenselliği ön planda tutar (Doğan, 1996).

### **2.3.3 Sosyolojinin Diğer Bilimlerle İlişkisi**

İnsan topluluklarıyla ilgilenen sosyoloji, birçok bilim dalı ile beraber çalışma yürütmektedir. Beraber çalıştığı bilim dallarıyla ilişkisi şöyledir:

- 1.Sosyoloji – Tarih: Geçmişte yaşamış insan toplulukları hakkında bilgi edinir.
2. Sosyoloji – Psikoloji: Toplumun bireye, bireyin de topluma etkilerini inceler. Bu alandan “Sosyal Psikoloji” ortaya çıkar.
3. Sosyoloji – Antropoloji: Toplumların gelişimini ve kültürel özelliklerini inceler.
4. Sosyoloji – Hukuk: Hukuk kurallarının toplumsal işlevlerini ve kuralların topluma uygunluğunu inceler
5. Sosyoloji – Ekonomi: Ekonomik olaylar ve toplumsal olaylar arasındaki etkileşimi

inceler.

6. Sosyoloji – Siyaset Bilimi: Toplumların yönetim biçimlerini inceler.

7. Sosyoloji – Coğrafya: Toplumun yaşadığı bölgenin coğrafi özelliklerinin toplumun yaşayışına etkilerini inceler. ( Toplum Bilimi – Sosyoloji - Sociologie Nedir? ,2007) .

Enver Özkalp (1993) ise, sosyolojinin diğerlerinden daha önemli gördüğü alt dalları olarak şunları sayar: “Ekonomik Sosyoloji, Bilgi Sosyolojisi, Din Sosyolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Sanayi Sosyolojisi, Siyaset Sosyolojisi.”

Mustafa Erkal (1987) ise, sosyolojinin ilişkili olduğu bilimler bahsinde ilk olarak coğrafya ve tarih ile işe başlar. Ancak yapılan literatür çalışması ile göstermeye çalıştığımız gibi sosyoloji için en yakın bilim tarihtir.

### **2.3.3.1 Sosyoloji ve Tarih**

Sosyal yapılar, sosyal olaylar ve kurumlar kesintisiz tarihi bir akış içerisinde ortaya çıkarlar ve bu süreci birbirinden ayırmak mümkün değildir. Sosyal olaylar ve oluşumlar birer tarihi gerçektir. Her biri tarihsel bir dönemde meydana gelir ve o dönemin izlerini taşır. Sosyoloji, sosyal olayların sebep ve sonuçlarını incelediği için tarihten faydalanmak zorundadır. Dünü bilerek bugünü ve yarını görmek ancak tarihle mümkündür. Dolayısıyla her sosyolojik araştırma bir zaman boyutunu gerektirmektedir. Bu nedenle tarih adeta sosyoloji için bir laboratuvarıdır. Çünkü sosyal olaylar fiziki olaylar gibi istenilen yerde ve zamanda tekrar edilemez. Hatta bir sosyal olaya benzer gibi görünen bir olay çok farklı sebeplerle ortaya çıkabilir ve çok farklı sonuçlar doğurabilir. Ancak bu durum onların bilimsel olarak incelenmelerine engel değildir. (Erkal,1987)

Tarih sadece savaşların, barışların, antlaşmaların kuruluşların, yıkılışların kronolojik ezberi değildir. İnsanların kendilerini ve toplumlarını tanımaları ve toplumsal bir bilinç oluşturabilmeleri için geçirmiş oldukları değişimler hakkında açık ve kapsamlı bir bilgiye sahip olmaları gerekir. Tarih bu güne gelene değin geride nasıl bir mesafe bırakıldığının bilinmesidir. Bu nedenle sosyoloji tarihsel metoda ihtiyaç duyar. Milli tarih ise toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel boyutunu aksettirecek biçimde öğretilmek zarureti sebebiyle sosyolojiye ihtiyaç duyar. (Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara,1983)

Araştırmamızın ana konusu olduğu için, sosyoloji ve tarih ilişkisine bir sonraki bölümde tarihsel sosyoloji başlığında daha ayrıntılı olarak değinilecektir.



### **2.3.4 Sosyolojide Yöntem ve Araştırma Teknikleri**

Sosyolojide metod, araştırma yolu ile bulunup ortaya konabilecek somut sebep-sonuç ilişkilerini ve bu ilişkilerin temelinde yer alan soyut ilmî kanunları tespit edebilmek için izlenmesi gereken yol anlamı taşımaktadır (Kurtkan,1994). İzlenmesi gereken yol olan metod ile sosyal olayların sebep- sonuç ilişkileri araştırılmakta ve bu ilişkilerin ortak ve genel kuralları ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu genel kurallar veya kanunlar, mümkün olduğu kadar tesadüfi faktörlerden arındırılmaya çalışılmakta ve değişmez nitelikli prensiplerin elde edinilmesine gayret edilmektedir (Kurtkan,1994).

Sosyoloji hem teorik hem de uygulamalı yöntemleri kullanan bir bilimdir. Bu nedenle tek sebepli yani monist yaklaşımlar yerine çok sebepli yaklaşımlar modern sosyolojide daha çok itibar görmektedir. İkinci olarak sosyoloji, tümdengelim yerine tümevarımı benimseyen fakat ihtiyaç duyulduğunda tümdengelim de yer yer uygulayan bir bilimdir. Soyut kavram ve yaklaşımlardan somut gerçeklere yönelen sosyoloji, somut gerçeklerden de soyut kurallara ulaşan arayan bir bilimdir. Sosyolojide benimsenen genel bir eğilim, sosyolojiye konu olan sosyal olaylar, sosyal kurum ve kuruluşlar, sosyal ilişkiler ve sosyal değişimin ilkeleri sebep-sonuç ilişkileri bakımından ele alındığında, tek faktöre dayanmak yerine, çok faktöre ağırlık veren çoğulcu bir yaklaşımla ele alınmaktadır (Erkal,1987).

## **2.4 Türkiye’de Sosyoloji Eğitimi**

### **2.4.1 Osmanlı’nın Son Dönemi’nde Yüksek ve Orta Öğretimde Sosyoloji Eğitimi ( II. Meşrutiyet -Cumhuriyetin İlanı)**

Osmanlı aydınları arasında sosyoloji, XIX yüzyılın sonlarından itibaren bilinen ve takip edilen bir bilim dalı idi. Türk üniversitelerinde ilk olarak 1914 yılında Darülfünun (İstanbul Üniversitesi)’da okutulmaya başlanmıştır. Bugün sayıları devlet ve vakıf üniversitelerinde 90’ı bulan sosyoloji bölümleri ve sayıları 91 olan Sosyal Bilimler Liseleri ile birlikte Türkiye’de sosyoloji eğitimine verilen önem giderek artmaktadır (Bulut, 2011).

Türkiye’de sosyolojinin gelişimi, tarihsel-toplumsal şartlar içinde II. Meşrutiyet Dönemine ve dönemin koşullarına bağlı olarak gelişme göstermiştir. Bu dönemde Meşrutiyet’in ilanı siyasi sahada kısmen çözüm olmuşken sosyal hayatta bir karşılık bulamamıştır. Toplumsal düzen, tepedeki batıcı reformist anlayışa göre sil baştan

düzenlenmesi görülmüştür. Ancak kimse ne yapılacağını bilememektedir. Yüzyılların verdiği alışkanlıkla kendini önce askeri teknolojide gösteren batılılaşma çabaları, bu sefer toplumsal- politik krizin çözülmesi için gözleri yine batıya özellikle Fransa'ya çevirmiştir. Krizin çözümü için gerekli olan politik-toplumsal kurumlaşma modelinin bir benzeri Fransa'da zaten vardı. Fransız sosyologlar, ihtilal sonrası bu kurumlaşma meselesinde kendilerini yükümlü saymış, benzer şekilde çöküş sürecine giren Osmanlıda da çözümü sosyoloji biliminde aramıştır. Ancak arada bir takım farklar mevcuttur. Fransa'da ihtilalin ardından toplumsal gerilimlerin yarattığı fırtınalı hava ve Avrupa'da pozitif bilimler alanında yaşanan gelişmeler toplum felsefelerinin bir ileri adımı bilimsellik hüviyetine kavuşan sosyolojiyi doğurmuş, Türkiye'de ise sosyoloji, önce İttihat ve Terakki, ardından Cumhuriyet ile birlikte ideolojik bir çerçeve içerisinde sıkışıp kalmıştır (Arslanoğlu, 2012).

Osmanlı'da sosyoloji, öncelikle Jön Türkler olarak bilinen entelektüel kesimler arasında tanınmaya ve tanıtılmaya başlamıştır. Bir yerde sosyoloji, Osmanlı aydını için nasıl Batılılaşacağının, iktisadi kalkınmanın nasıl sağlanacağını ve modern topluma nasıl geçileceğinin yollarını öğreten, yani devlete ve toplumsal güçlere kurtuluş reçeteleri sunacak bir bilim olarak görülmüştür (Bulut,2011). Jön Türkler, varoluş vesileleri olan Batılılaşma hareketleri içinde ve arayışlarında şeklen de olsa ilerici kesimi temsil etmiştir. Bu arayış ve tartışmalar, zamanla karşıtlarını da doğurmuş böylece toplumsal güçler ikiye bölünmüştür. Bu bölünme ve yarattığı beka sorunu Cumhuriyet ideolojisine de yansımıştır. Jön Türkler Avrupa'nın ilerlemesinin sebebi olarak pozitif felsefe ve bilime yönelmişler ve kendilerini dönüşümün dinamosu olan bir kesim olarak görmüşlerdir. Bu da kendilerini bir toplum mühendisi ve hatta "toplum doktoru" gibi görmeye doğru itmiştir (Mardin,1994).

Özellikle Prens Sabahattin ve Ziya Gökalp, o günün koşullarında önde gelen isimler olmuştur (Bulut,2011).

Meşrutiyet döneminde bilinçli olarak kurulmak istenen bilimsel sosyoloji öncesinde bir bilim kurma kastı ile olmasa da pek çok filozof ve düşünür toplumsal olayları ele almış, incelemiş ve sorunlar için çözüm önerileri sunmuştur. Ancak bunlar bilimsel bir teori ya da öğreti olmaktan çok dini ve ahlakidir. Bilimsel sosyoloji Türkiye'ye Ziya Gökalp'in önderliğinde girmiştir. Onu Prens Sabahaddin, Necmeddin Sadak, Mehmet İzzet, İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi isimler takip etmiştir. (Ergun,1973).

Ortaöğretim tarih eğitimi, nasıl öncelikle üniversitelerde vücut bulduysa sosyoloji

eğitimi de aynı şekilde gelişme göstermiştir. Herhangi bir bilimin ilk ya da orta öğretime konu olabilmesi için önce yükseköğretimde örgütlenmesi ve eğitimcilerini yetiştirmesi gerekmektedir. Yani eğitim aslında tabandan tavana değil tavandan tabana doğru bir seyir izlemektedir. Bu nedenle Türkiye’de ortaöğretim sosyoloji eğitimini anlayabilmek için yükseköğretim programlarına bakmak gerekir. Çünkü başlangıç yükseköğretimde olmuştur. İttihat ve Terakkinin fikir babası Ziya Gökalp, 1911’de Selanik İdadisinde, sonrasında 1913’ten itibaren Darülfünun Edebiyat şubesinde İctimaiyat kürsüsünde sosyoloji dersleri vermiştir. Böylece Türkiye’de ilk sistemli ve kurumsal sosyoloji eğitimini Ziya Gökalp başlatmıştır(Arslanoğlu,2012). 1913-1914 eğitim-öğretim yılında, daha sonra müttefikimiz de olacak olan Almanya’dan hocalar getirtilmiş, sınıf sisteminden sömestre sistemine geçilmiştir. Bu dönemde Ziya Gökalp, idealindeki yeni Türkiye’nin toplumsal örgütlenme, öncelik ve ihtiyaçlarına göre Darülfünun’da edebiyat tarihi, iktisat, ilahiyat, felsefe ve mantık gibi dersler açmıştır. Gökalp, 1915’te İctimaiyat Darü’l-Mesaisi (Sosyoloji Enstitüsü)’ni kurmuş,1917’de İctimaiyat Mecmuasını çıkarmıştır. Ancak İstanbul’un işgaliyle birlikte tüm İttihatçılar gibi Malta’ya sürülmüş ve çalışmaları sekteye uğramıştır. Bu tarihten 1933’e kadar sosyoloji müstakil bir bölüm olarak görülmeyip, oluşan karmaşa ve istikrarsızlığın tesiriyle edebiyat, hukuk, iktisat ya da felsefe fakültelerinde okutulan bir ders olarak görülmüştür (Orhonlu, 1973).

Türkiye’de sosyoloji eğitiminin oluşmasında Gökalp’in fikirlerinin çok önemli yeri vardır. Bu nedenle Gökalp’in fikirlerinden kısaca bahsetmekte fayda vardır. Gökalp sosyolojisinde en önemli kavramlardan birisi “millet” kavramıdır. Gökalp, Türkçülüğü anlamak için önce milletin ne anlama geldiğinin anlaşılması gerektiğini belirtir. Ziya Gökalp’e göre; “...millet, ne ırka, ne kavme, ne coğrafyaya, ne siyasete, ne de iradeye bağlı bir topluluk değildir. millet, dil, din, ahlak ve bütün güzel sanatlar bakımından ortak olan, yani aynı eğitimi almış bulunan kişilerden oluşan bir topluluktur (Gökalp, 1999). Ziya Gökalp de çağdaşları gibi, Türk toplumunun Batı karşısındaki ezilmişliğini ve geri kalmışlığını giderecek bir yol, bir çare bulmaya çalışmıştır. Türk toplumunda, bu çarenin manevi değerler ve fikirler alanında aranması gerektiğini düşünüyordu. Gökalp’e göre, din ve metafiziğe dayalı düşünceler ve manevi değerler böyle bir kurtuluşu ve ilerlemeyi sağlayamazdı. Prens Sebahattin’in aksine bireysel değerlerden de medet umulamazdı (Hilav,1995). Gökalp’e göre Osmanlı İmparatorluğu’nun çok kimlikli ve çok kültürlü toplumu

içinde derin farklılıklar mevcuttu. Sosyoloji bilimi ile Osmanlı milletinin bu farklılıkları giderilebilecek ve çöküş engellenebilecekti (Celkan,1991). Gökalp'in milliyetçiliğinin saldırgan ve yayılmacı olmaması, M. Kemal'in "Yurtta Sulh Cihanda Sulh" politikasıyla paraleldir. "Muasırlaşma", Gökalp ve M. Kemal için Türkiye'nin Batı ile ilişkisini kuran bağlantı ve politikadır. Gökalp, "Türkleşmek" ile "Muasırlaşma" arasında bir çelişki olmadığını savunmaktadır. "Hars" ve "medeniyet" kavramları arasında temel bir ayırım koymuş, Batılılaşmayı yalnızca medeniyet alanıyla sınırlamıştır. Gökalp'in bu ayırımı, Atatürk'ün "biz bize benzeriz" sözünde anlattığından farklı bir içeriğe sahip değildir (Belge, 2001).

Ziya Gökalp kadar etkili olmasa da Cumhuriyet öncesinde sosyolojik çalışmaların en önemli isimlerinden biri olan Prens Sabahattin, siyasal fikirlerinin sistemleşip yaygınlaşmasına bir araç olarak gördüğü Fransız F. Le Play ve onun toplum bilim okulunu (Science Sociale) ve bu okulun etkili isimlerinden Demolins'in sosyolojik düşüncesini örnek almıştır (Ergun,1973).

Prens Sabahattin, Osmanlı'nın içinde bulunduğu şartlar içinde bir çöküş süreci yaşadığını düşünmektedir. Sabahattin'in asıl amacı Türkiye nasıl kurtarılabilir sorusunun cevabını bulmaktır. Bu da Prens Sabahattin'e göre bütüncü yapıdan bireyci yapıya geçmekle olur. Bu da ilke olarak bir eğitim sorunudur (Sabahattin, 1965).

Ziya Gökalp ve Prens Sabahattin'i takiben gelen Mehmet İzzet, sosyolojik düşünce ile felsefeyi birleştirmeye çalışan ilk Türk sosyologdur. Felsefede klasik Alman idealizmini benimseyen Mehmet İzzet, sosyolojide yine Alman Gestalt sosyolojisini takip ederek "Genç Yolcular" ile "Felsefe ve İçtimaiyat" dergilerini çıkarır" (İlyasoğlu,1985).

Osmanlı'nın son dönemi ve Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye sosyoloji düşüncelerinde, Gökalp kadar Yusuf Akçura'nın da etkileri vardır. Akçura (1879-1935), milliyetçilik konusunda Gökalp'ten daha ön plandadır. Gökalp, 1913'te idealinin "Türkleşmek, İslamlaşmak" olduğunu söyler, muasırlaşma kavramını sonra ekler. Gökalp başlarda Osmanlıcı iken Akçura her zaman Türkçüdür. Bu farklardan başka Gökalp ve Akçura arasındaki önemli kavram kavgaları arasında; halk, devlet, ulus ve uluslaşma kavramları dikkat çeker. Akçura'ya göre, halka yönelim konusunda, halk kavramında bir belirsizlik vardır. O'na göre "millet toplumlarında asıl güç ve siyasal kalkınma desteğinin dayanak noktası ırk, halk, köylü, esnaf, devlet

değil, sınıftır. Bu sınıf burjuvazidir (Berkes,1985). Gökalp'in halka gidip ondan kültür öğrenmek ve ona medeniyet öğretmek görüşünü Akçura, popülist bularak eleştirir. Gökalp'teki bu halk-millet özdeşliğini benimsemeyen M. Kemal Atatürk, Milli Egemenlik anlayışını benimsemiş ve demokratik bir halkçılık anlayışına sahip olagelmıştır (Aydın,1993). Cumhuriyetin ilk yıllarında temelleri Gökalp ve Akçura tarafından atılan sosyolojiye verilen biçim, daha sonraki dönemlerde de temel özelliklerini koruyarak günümüze kadar gelmiştir. Bu düşünürler aracılığı ile sosyolojiye verilen görev, Türk toplumuna yeni bir kimlik kazandırmaktır.

Özet olarak söyleyecek olursak; Osmanlı'nın çöküş dönemi düşünürleri ve düşünce akımlarına bakıldığında, yeni bir ideoloji veya Cumhuriyetçi bir söyleme neredeyse rastlanmaz. Dönemin temel problemi, devleti çöküşten kurtarmaktır. Kurtuluş reçeteleri ise, İslamcılık, Osmanlıcılık, Türkçülük gibi siyasi yaklaşımlardır. Osmanlı aydınları, devletin çöküşten inkılapçı olmayan ve düzenin sağlanacağı bir yapılanmayla çıkılabileceğini düşünüyorlardı. Oysaki Cumhuriyet kadroları, Atatürk önderliğinde devrimci bir anlayışla, “eski yapıyı reddedip, yeni bir siyasi rejim kurmuş, ulus-devlet merkezli, laik bir yapılanmayla kurumsallaşmıştır (Hız ve Durdu, 2004).

Ortaöğretimde ise, ilk kez 1913 yılında liselerin onuncu ve on birinci sınıflarına felsefe dersleri konulmuştur. 1922 yılında felsefe dersine “Hukuk ve İktisat Bilgisi” eklenmiştir. Ancak bu ders içeriği itibariyle Tanzimat döneminin “Ahlak ve Medeni Bilgiler” dersinin yerine geçmektedir. Hilmi Ziya Ülken'e göre bu süreç ortaöğretimde insan bilimleri öğretimi için önemli adımların atıldığı bir süreçtir (Aktaran, Zabun,2013).

#### **2.4.2 Cumhuriyet Dönemi Yüksek ve Orta Öğretimde Sosyoloji Eğitimi (1923'den Günümüze)**

Cumhuriyet dönemi sosyolojisi, yeni kurulan devletin kendine belirlediği anayolda ileri sürülen hedeflere varılması noktasında kılavuzluk yapmak üzere harekete geçmiştir. Cumhuriyet dönemi siyasal ve ideolojik olarak kendine temelde iki temel hedef benimsemiştir: “tam bağımsızlık” ve “milli kültürü olan milli bir devlet” kurmak. İstiklal Harbi ile bağımsızlık kazanılmış, 1923'te Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle de milli kültür ve milli devlet idealini gerçekleştirmek üzere kurumsallaşmanın temelini atmıştır. 1923'ten 1930'a kadar yeni Türkiye

Cumhuriyeti'nin önünde beliren problemlere bakıldığında; rejimin meşruiyetinin sağlanması, yeni sınırların güvenliği, halka yeni sistemin tanıtılması, ekonomik problemler, dünya devletleri ile ilişkiler ve toplumsal yapıda değişim gerekliliği gibi sorunlar olduğu görülmektedir (Aydın,1993) .

Türkiye Cumhuriyeti'nin düşünsel, siyasal ve toplumsal niteliklerine bakıldığında dönemim şartlarına da uygun biçimde pozitivist bir yaklaşımın ön planda olduğu görülmektedir (Ergun,1995). Bu doğrultuda tam bağımsızlığın yanında, milli kültür ve milli devlet kurmak, ekonomik-sınai kalkınmayı, toplumsal dönüşümü başarmak için ideolojik arka plan pozitivistliğe dayandırılmıştır (Göle, 1986). Cumhuriyet dönemi Türk sosyolojisinin gelişiminde 1933 Üniversite Reformu ve Sosyal Politika Ekolü adlı bir sosyoloji anlayışı adeta bir milattır. 31 Mayıs 1933 tarih ve 2252 numaralı kanun hükmü gereğince, 1 Ağustos 1933 tarihinde Darülfünun kapatılarak İstanbul Üniversitesi açılmıştır. Önceden felsefe bölümünde bir ders olan sosyoloji müstakil bir bölüm olmuştur. Yine bu yıllarda Hitler'in zulmünden kaçan Alman kökenli akademisyenlerin Türkiye'ye kabulü ile Türkiye'de neredeyse Alman Üniversiteleri kurulmuştur. Üniversite reformu ile ülkeye gelen bu sürgün akademisyenler, sosyolojinin yönünü yapı meselesinden işe dönük sosyal politikalar üretmeye doğru yönlendirmişlerdir. Çalışma hayatının sorunları, işveren-işçi ilişkileri, gibi konular ağırlık kazanmıştır. 1934 yılında yayımlanan İş Dergisi, bu ekolün fikirlerini sadece masa başı- teorik çalışma olmaktan çıkarıp fikirlerinin toplumsal yaşamda bir izdüşümünü yakalamaya çabalamıştır (İlyasoğlu,1985).Ancak hâlâ bir kürsüsü olmayan sosyoloji, Hasan Ali Yücel'in desteğiyle, 1941 'de bir kürsü sahibi olabilmıştır (Yalvaç,2010,s.288). Üniversite'nin Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Kürsüsü, Gökalp sonrasında, Hilmi Ziya Ülken'in öncülüğünde 1940'lı yıllarda ikinci kuruluşunu yaşamıştır. Yine Hilmi Ziya Ülken'in kurucusu ve yöneticisi olduğu İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Dergisi'nde pek çok araştırma metni ve makalesi yayınlanmıştır. Onun öncülüğünde İstanbul Üniversitesi ve Türkiye, uluslararası sosyoloji kongrelerine ve farklı alanlardan birçok toplantıya ev sahipliği yapmıştır. Bu yıllarda İstanbul'a birçok önemli sosyolog gelerek dersler, konferanslar ve seminerler vermiştir (Bulut, 2011).

Türkiye'de sosyolojik düşüncenin farklılaşma ve çeşitlenmesinin yaşandığı diğer önemli bir dönem, Ankara Üniversitesi Dil-Tarih Coğrafya Fakültesi'nde Felsefe Enstitüsü bünyesinde, 1939'da Behice Boran'ın başkanlığında kurulan ve Niyazi

Berkes, Pertev Naili Boratav, Muzaffer Şerif Başoğlu ve Mediha Berkes gibi farklı disiplinlerden akademisyenlerin görev aldıkları sosyoloji kürsüsü ile yaşanmıştır.

1940-45 döneminin en önemli ismi sosyal psikolog Muzaffer Şerif, toplumsal yapı araştırmalarına tekrar geri dönmüş, Amerikan sosyolojisinin etkileri ile toplum ve toplumsallığın küçük ve dar gruplar üzerindeki etkilerini araştırmıştır. 1940 kuşaağı diye adlandırılan bu topluluk, toplumsal yapı araştırmalarıyla adını duyurmuş olan Ankara Dil-Tarih Coğrafya Fakültesinde ciddi bir rüzgâr estirmişlerdir. 1947 tasfiyesinde buradan atılınca kadar toplumsal yapı çalışmalarına devam etmişlerdir (İlyasoğlu,1985).İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Sosyoloji geleneğine bağlı ve Mehmet İzzet'in öğrencisi, Amiran Kurtkan'ın hocası Ziyaettin Fahri Fındıkoğlu ise 60'ların sonlarına değin sürdüreceği kooperasyon sosyolojisi ile isim yapmıştır (İlyasoğlu,1985) .

1950- 1960 arası büyük boy kuramları reddeden gözlemci, betimleyici ve deneysel Amerikan sosyolojisi, yer yer etki alanı bulmaya başlamıştır. Küçük gruplar üzerinde çalışan ve sosyal psikolojik yaklaşımı öne çıkaran bu sosyoloji anlayışının etkisi altında, davranışçı sosyoloji savunucularını bulmaya başlamış ve davranış kürsüsü açmak gibi kuramlaştırma çabaları görölmüştür (Ergun,1973). Bunlar arasında Kadro hareketinden, H. Avni Şanda ve İsmail Hüsrev Tökin gibi isimler vardır (İlyasoğlu,1985) .

1950 ve 60'larda durgunluk yaşayan sosyoloji, 1960 sonrası dönemde toplumsal değişme araştırmalarına yönelmiştir. Bu alanda Mübeccel Kıray, İbrahim Yasa ve İsmail Beşikçi'nin ismi dikkat çekmektedir. Özellikle yeni değişmeyle kurumlarda oluşan boşluğu gidermek üzere oluşan ara kurumları ifade etmede kullanılan "Tampon Mekanizma" kavramı her üç sosyoloğun toplumsal değişme araştırmalarında yerini almıştır (İlyasoğlu,1985). 1950'lerin son yıllarında Demokrat Parti [DP] iktidarı döneminde Amerika Birleşik Devletleri uzmanlarının öncülüğünde ve büyük ölçüde de onların maddi desteğiyle kurulan Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Devlet Planlama Teşkilatı [DPT] gibi araştırma kuruluşları ve bürokratik kurumlar, Amerikan psikolojik sosyoloji görüşü gibi farklı bir sosyal bilim anlayışını Türkiye'de yerleştirmeye başladılar. Mübeccel Belik Kıray'a DPT tarafından yaptırılan Ereğli Araştırması önemli bir dönüm noktasıdır (Alican, 2008).60 sonrası dönemin önemli bir ismi de Şerif Mardin'dir. Osmanlı-Türk toplumunun derin dip akıntıları ile dönüşüm macerasının bütününü anlamaya

çalışmakla ünlü Mardin, Osmanlı-Türk toplum yapısı içinde toplumsal tabakalaşma, ideoloji ve dünya görüşü bakımından bir merkez-çevre ayrışması olduğunu ve bunun hala sürdüğünü iddia etmiştir. Sosyoloji ve sosyal bilimler öğrenimine katkı bakımından önde gelen isim olan Mardin, Türk sosyolojisine kazandırdığı yeni kavramlarla bilinir. Bunlardan en meşhuru “mahalle baskısı” kavramıdır (İlyasoğlu,198).

1960 DP iktidarı sonrası, akademik kuruluş ve akademisyen sayısındaki artış ve Türkiye'nin sanayileşme ve planlı ekonomi dönemine geçişi ile birlikte değişik alanlarda sosyolojik çözümlere, sosyal-siyaset bağlamında olan ihtiyaç artmaya başladı. Bu tarihten itibaren sosyal yapı araştırmalarının ve bunlara bağlı tartışmaların arttığı görülmektedir. Aynı durum tarih sahasında da yaşanıyor ve tarihle yüzleşmek şeklindeki tarih tezleri ve tartışmaları sosyoloji ile bağlantılı ve aynı bağlamda sürdürülmüştür (Bulut, 2011).

1967'de kurulan Hacettepe Üniversitesi'nde sosyoloji eğitimi, üniversitenin kuruluşu öncesinde, 1964'te başlamıştır. Ege Üniversitesi'nde 1977'de Davranış Bilimleri içinde başlayan sosyoloji eğitimi, 1979'dan bu yana Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümünde sürdürülmektedir. Boğaziçi Üniversitesi'nde sosyoloji eğitimine 1971'de Sosyal Bilimler bölümü içerisinde başlanmıştır. Bu halkaya daha sonraları İnönü Üniversitesi, Mimar Sinan Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi gibi üniversiteler bünyesinde açılan sosyoloji bölümleri dâhil olmuştur. 1991'de, çoğu Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] sonrasında kurulmuş, mevcut sosyoloji bölümü sayısı 12 idi. YÖK'ün güncel verilerine göre devlet ve vakıf üniversitelerinde 175 sosyoloji bölümü bulunmaktadır (Bulut, 2011).

Kongar, (1996 ) Türk sosyolojisinin ilerleyişini, tarihsel-toplumsal ve siyasal şartlara bağlamıştır. Bu şartlar altında Türkiye'de sosyolojinin gelişimini altı dönemde ele almıştır.

\* Birinci dönem, 1923-38 yılları arasındaki modern ve bilimsel toplumu kurma görevindeki Gökalp-Akçura dönemidir.

\* İkinci dönem, 1938-1950 arasında karşılık gelir ve bir önceki dönemin özelliklerine karşı tepki dönemidir. Üniversitede felsefi ve romantik açıklamalar yerine daha akademik ve bilimsel çalışmalar ortaya koyma gayreti göze çarpar.

\* Üçüncü dönem, 1950 ve 1960 yıllarını kapsar ki ciddiye alınacak bir çalışmanın



olmadığı son derece kısır bir dönemdir. Hilmi Ziya Ülken, Sosyoloji Problemleri adlı eserini ancak 1955 yılında yayımlayabilmiştir.

\* 1960 sonrası olan dördüncü dönemde İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde Cahit Tanyol ve yine aynı üniversitenin İktisat Fakültesi'nde Cavit Orhan Tütengil, Ankara'da Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde İbrahim Yasa, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde Mübeccel Belik Kıray sahada veri elde etmeye ve kuramsal temelleri oturtmaya yönelik çok değerli çalışmalar yapmışlardır. Bu dönem, hem üniversite içi hem üniversite dışı çalışmaların geliştiği bir dönemdir. İbrahim Yasa, Mübeccel Belik Kıray ve Nermin Abadan gibi sosyologların kuramsal çalışmalar dışında saha araştırmalarına yönelmeleri önemli gelişmelerdir.

Kongar (1996)' a göre, 1970 sonrası Türkiye'de sosyoloji siyasi kargaşasının kurbanı olmuştur. 1970-1980 yıllarındaki toplumsal çatışma döneminde sosyolojinin gelişimi ve çalışması aksamıştır.

Yine Kongar (1996)'a göre; günümüzde sosyoloji artık gerek eğitimde gerekse bilimde yadsınamaz bir yer ve işlev sahibidir. Bu nedenle siyasal dalgalanmalara karşı daha korumalı bir düzeye erişmiştir. Sosyoloji bugün sadece üniversiteyle sınırlı değildir. Üniversite dışında da önemli araştırmalar yapılmakta ve yayınlanmaktadır.

Cumhuriyet döneminde orta öğretimde sosyoloji dersi ilk olarak, 1924 yılında lise ve öğretmen okulları ders programlarına konulmuştur (Aktaran, Zabun,2013). Sosyolojinin İçtimaiyat adıyla bu tarihte ortaöğretim programına alınmasının nedeni, Lise Müfredat Programı Esbab-ı Mucibe-i Layihasında şöyle ifade edilmiştir: “Öğrencilerin toplumsal sorunlar üzerinde düşünceleri, onların toplumun birey üzerindeki etkilerini bilmesi ve evrim hakkında fikir edinmesi gerekli görülmüştür” (Bağçeci, Meşe, Korkmaz ve Ünsal, 2013).

Cumhuriyetin ilk ve yeni programında yer alan şekli ile sosyoloji dersi, ahlaki ve medeni bilgiler, hukuk ve iktisat derslerindeki dağılık, karmaşık ve sistemsiz içeriği derleyip toparlayan, bilimsel sosyolojinin kavram, tanım, problem ve yaklaşımlarını ortaya koyan bilimsel içerikli bir derstir. Sosyoloji dersi, 1924 programı, ders dağılım çizelgesinde bağımsız bir ders olarak ya da felsefe ile birlikte, 11. sınıflarda felsefe ve içtimaiyat adı altında 2 saat, 12. sınıf fen şubesinde 4, edebiyat şubesinde ise 6 saat şeklinde düzenlenmiştir. Edebiyat şubesinde okutulan 6 saat dersin 2 saati psikoloji dersi için ayrılmıştır. 1934 yılında felsefe ve sosyoloji dersi toplam 7 saate

çıkartılmıştır. Öğretmen okullarında ise Tanzimat döneminden bu yana okutulan risale-i ahlak ve tedbir-i menzil dersleri sosyoloji dersi bünyesinde sistemleştirilmiş ve bilimselleştirilmiştir. Hilmi Ziya Ülken (2008) 'e göre bu süreçte sosyoloji lise ve öğretmen okullarında bütün sosyal bilimlerin yerini tutmaktadır.

Üniversiteden liselere doğru bir yayılım gösteren felsefe ve sosyoloji derslerinin eğitim sistemi içerisinde yerini almasında yeni yetişen genç bilim adamlarının, eğitim camiasının ve siyasal iktidarların konuya gösterdiği önemin büyük etkisi olmuştur. Bu dönemde Almanya ve İtalya'da ortaöğretim müfredatında sosyoloji dersi yer almamaktadır. Türkiye'de bu derslerde görülen açılım ve gelişmenin ardında Fransız sosyolojisinin Türkiye üzerindeki etkisi yatmaktadır. Liselerde ve öğretmen okullarında ilk yıllarda okutulacak kitap olmadığından Fransa'nın etkisiyle bu ülkede öğretmen okulları için hazırlanan ders kitabı birebir Türkçeye çevrilerek okutulmuştur. Böylece Türkiye'de sosyoloji eğitiminde, Fransız metodu ve Durkheim ekolünün yerleşmesinin önü açılmıştır. Buna paralel olarak İlahiyat Fakülteleri ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü gibi kurumların programlarında sosyoloji ve din sosyolojisi vb. diğer sosyolojinin alt disiplinlerini kapsayan dersler yer almıştır. Buna paralel olarak da yükseköğretim düzeyindeki sosyoloji öğretimi daha da gelişmeye devam etmiştir. II. Dünya Savaşı'nın ardından esen dış siyasi rüzgâr, bu zamana değin belirgin olarak etkisini sürdüren Fransız ekolünün yerine Anglosakson sosyoloji anlayışı ve öğretiminin yerleşmesine sebep olmuştur. Bu akım da tam olarak yerleşemeyince arayışlar devam etmiştir. Üniversitelerdeki öğretim ve araştırma şekli de ortaöğretimdeki programlar ve ders kitapları da yeni yaklaşıma göre düzenlenememiştir (Zabun,2013). Hilmi Ziya Ülken, bir bilim olarak sosyolojinin bir toplumda gelişmesinin ve yerleşmesinin önemini, Yakın ve Ortadoğu'da sosyoloji öğretimini ele aldığı bir çalışmada dile getirmiştir. Yakın ve Ortadoğu Ülkeleri İhtimaiyat Cemiyeti'nin kurulmasını önerdiği bu çalışmada, bu kuruluşa Türkiye'nin öncülük edebileceğini çünkü söz konusu coğrafyada bu deneyim ve birikime sahip tek ülkenin Türkiye olduğunu belirtmiştir (Ülken, 2008).

#### **2.4.3 Günümüzde Ortaöğretimde Sosyoloji Eğitimi**

Günümüzde herhangi bir akım ve ülkenin etkisi ile pek de ilgisi olmayan ortaöğretim sosyoloji eğitimi, 2009-2010 öğretim yılında değişen yeni müfredatıyla amaçları belirlemiştir. Buna göre sosyoloji dersi öğretim programı genel amaçları açısından

değerlendirildiğinde, orta öğretim düzeyindeki gençler için toplumun yapısı, işleyişi, değişimi, ekonomik ve kültürel yaşamla ilgili bir takım davranışların kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Aynı zamanda bu kazanımlarla toplumsal sorunları kavrayıp, bilinçli bir şekilde çözüm için katkıda bulunmak da hedefler içindedir. Ayrıca bunların bağlı olduğu toplumsal yasalar, eğitim programlarında sosyal bilimler öğretimi ile karşılanmaktadır ( Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],2009). Sosyalleşme sürecinde orta öğretim gençlerinin kendilerini anlamalarına ve tanımalarına, toplumsal birer varlık durumuna gelerek kendilerini geliştirmelerine, sorunlarını toplumla, toplumun sorunlarını da bireylerle ilişkilendirmeye yönelik davranışları kazandırmak sosyal bilimler öğretiminin en önemli amaçlarından biridir (Bağçeci ve diğerleri, 2013). Kendisiyle ve toplumuyla barışık olduğu gibi küreselleşmenin farklı boyutlardaki (ekonomi, sanat, bilim ve kültürel) etkilerini içselleştirmiş, demokratik ve insan haklarına saygılı, hukukun üstünlüğüne inanmış bireylerin yetişmesinin sosyoloji dersi sayesinde gerçekleşmesi beklenmektedir (MEB, 2009). Bu doğrultuda kendini ve toplumunu tanıyan, ortak yaşayabilme ve demokratik kültüre sahip, sağlıklı bireylerin yetiştirilebilmesi için bütün bu bilgi ve deneyimlerin yeni nesillere aktarılması gerekmektedir (Demircioğlu, 2004 ). İnsan, iletişim ve etkileşim içerisinde olan ve bir değer üreten, sosyal bir varlıktır. Toplumun, "farklılıkları kuşatan bir birlik" halinde ve demokrasi temelinde gelişip güçlenmesi gerektiğine inanır (MEB, 2009 ). Bundan dolayı sosyoloji dersi sadece akademik, teorik bir ders değil aynı zamanda yaşamda işlevselliği olan, öğrencileri hayata hazırlayan, toplumsal hayatta izdüşümü olan bir disiplindir. İnsan sosyal bir varlık olarak toplumda yaşamak zorundadır. Bu nedenle öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumun ve kültürün özelliklerini çeşitli boyutlarda tanımaları, toplumsal sorunların farkına varmaları için sosyoloji disiplininin ilke ve kavramlarını öğrenmeleri bir gereklilik olarak görülmektedir (Bağçeci ve diğerleri,2013).

01.11.1995 tarih ve 353 sayılı kararı ile kabul edilen “Sosyoloji Dersi Öğretim Programı” 2010–2011 Öğretim yılından itibaren uygulamadan kaldırılmış ve 14.12.2009 tarih ve 237 sayılı kararla yeni Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı’nın 2010–2011 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulması kararlaştırılmıştır (MEB, 2009).

Yeni öğretim programının temel yaklaşımında yapılandırmacılık anlayışının temel

alındığı görülür. 2004 yılındaki ilköğretim eğitim programlarının geliştirilmesinde başat rol oynayan yapılandırmacılık yaklaşımına 2009 yılındaki sosyoloji dersi öğretim programında da büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir. Bu durum sosyoloji dersi öğretim programında ifade edilmiştir. Sosyoloji Öğretim Programında, kazanım ve etkinlik örnekleri oluşturulurken, öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerini, yaşadığı toplumu anlayabilen, toplumları bilimsel olarak değerlendirebilen, sosyolojik bakış açısını geliştirebilen bir program hedeflenmiştir. Ayrıca, aktif öğrenme ilke ve yöntemlerine dayalı, öğrenciyi merkeze alan, öğretmeni, öğrencilerin bilgiyi araştırmasında, keşfetmesinde, yapılandırmasında öğrenmede aktif hale getirmesinde sorumlu ve görevli gören bir anlayışa göre hazırlanmıştır (MEB, 2009).

Günümüz ortaöğretim sosyoloji eğitimi, eğitim sistemimizin yapısal, kalıtsal-kronik genel sorunlarından nasibini almaktadır. Özellikle sosyal bilimler dendiğinde XIX. yüzyıldan itibaren fen bilimlerinin ardında ikinci sınıf bilim muamelesi gören sosyoloji, kriterleri ile üye devletler arasında bir karşılaştırma -yapıcı rekabet ve iş birliği ortamı yaratmak isteyen Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [O.E.C.D.]'nin eğitim çalışmalarında dikkate şayan bir mevzuu olarak varlığını sürdürmektedir. (Bağçeci ve diğerleri,2013).

## **2.6 Günümüzde Tarih ve Sosyoloji Derslerinin Okutulduğu Sınıflar, Ders Ağırlıkları ve Müfredat Programları**

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Tebliğler Dergisinin, 19/02/2018 tarih ve 56 Sayılı nüshasında Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesinin, 13.02.2018 tarihinde görüşüldüğü belirtilerek alınan karara yer verilmiştir. Buna göre, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 22/01/2018-21658195-121.01-E.1605747 ve 05/02/2018-21658195-121.01-E.2330561 tarihli ve sayılı; Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün 01/02/2018-45123216-121.01-E.2245067, 13/02/2018-45123216-121.01-E.3002605 ve 13/02/2018-45123216-121.01-E.3025891 tarihli ve sayılı; Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 01/02/2018 tarihli ve 59917357-121.01- E.2236682 sayılı yazıları üzerine Anadolu Lisesi, Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi görüşülerek, 2018-2019 eğitim-

öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde ekli örneğine göre uygulanması, 30/05/2017 tarihli ve 53 sayılı kararıyla kabul edilen Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi (Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi Haftalık Ders Çizelgeleri hariç) ile 27/01/2014 tarihli ve 6 sayılı kararıyla kabul edilen Genel Lise, Anadolu Lisesi, Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesinin 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulamadan kaldırılması uygun görülmüştür (MEB, 2018). Haftalık ders çizelgelerine göre,

Anadolu Lisesi, Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Güzel sanatlar liselerinde,

Haftalık ders çizelgelerine göre, Anadolu Lisesi, Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Güzel sanatlar liselerinde,

Tarih dersi, 9,10 ve 11. sınıflarda haftalık 2 saat olmak üzere ortak dersler arasında, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi 12. sınıfta 2 saat ve ortak ders olarak okutulmaktadır.

Yine bu okullarda seçmeli tarih derslerinin durumu ise şöyledir:

Seçmeli Tarih (1), 11 ve 12. sınıflarda 2 ya da 4 saat,

Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi (1), 11 ve 12. sınıflarda 2 ya da 4 saat,

İslam Kültür ve Medeniyeti (1) , her sınıf düzeyinde haftada 2 saat,

İslam Bilim Tarihi (1), 10,11 ve 12.sınıflarda 2 saat,

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (1), 12. sınıflarda 2 ya da 4 saat olarak okutulabilir.

Sosyoloji dersi ise adı geçen okullarda seçmeli ders olarak 11. ve 12. sınıflarda ve yalnızca 2 saat olarak okutulabilir.

Sosyal Bilimler Liselerinde ise,

Tarih dersi, 9,10 ve 11. sınıflarda haftalık 2 saat olmak üzere ortak dersler arasında T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi 12. sınıfta 2 saat ve ortak ders olarak okutulmaktadır.

Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi dersi, 11. sınıflarda 3 saat,

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi, 12. sınıflarda 4 saat okutulabilir.

Sosyal Bilimler Liselerinde seçmeli tarih derslerinin durumu ise şöyledir:

İslam Kültür ve Medeniyeti dersi, 9. sınıflarda 2 saat,

İslam Bilim Tarihi dersi, 9. sınıflarda 2 saat olarak okutulmaktadır.

Sosyal Bilimler Liselerinde Sosyoloji dersi ise 11 veya 12. sınıflarda 2 saat ortak ders olarak okutulmaktadır ( MEB, 2018).

Tarih ve sosyoloji derslerinin okutulacağı müfredat programları ise şu şekildedir:

Tarih dersinde; Talim ve Terbiye Kurulunun 19.01.2018 tarih ve 36 sayılı Kararı ile kabul edilen öğretim programları uygulanır.

Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi dersinde; Talim ve Terbiye Kurulunun 19.01.2018 tarih ve 38 sayılı Kararı ile kabul edilen öğretim programları uygulanır.

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde; Talim ve Terbiye Kurulunun 19.01.2018 tarih ve 37 sayılı Kararları ile kabul edilen öğretim programı uygulanır.

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde; Talim ve Terbiye Kurulunun 19.01.2018 tarih ve 45 sayılı Kararı ile kabul edilen öğretim programı uygulanır.

İslam Bilim Tarihi dersinde; Talim ve Terbiye Kurulunun 05.07.2017 tarih ve 66 sayılı Kararı ile kabul edilen öğretim programı uygulanır.

Sosyoloji dersinde; Talim ve Terbiye Kurulunun 14.12.2009 tarih ve 237 sayılı Kararı ile kabul edilen öğretim programı uygulanır.

Ortaöğretim sosyoloji ve tarih derslerine ait öğretim programı ünite, kazanım sayısı ve süre tabloları aşağıdadır.

Tablo 1: Sosyoloji Dersi Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayısı, Süre ve Oranları

	Üniteler	Kazanım Sayıları	Süre/ Ders Saati	Oranı (%)
1	Sosyolojiye Giriş	5	6	8
2	Birey ve Toplum	10	10	14
3	Toplumsal Yapı	5	7	10
4	Toplumsal Değişme ve Gelişme	10	12	17
5	Toplum ve Kültür	5	12	17
6	Toplumsal Kurumlar	22	25	34
	Toplam:	60	72	100

(Kaynak: MEB, 2009.)

Tablo 1’de görüldüğü üzere, 22 kazanımla en fazla kazanım 6. üniteye (%34), 5 kazanımla en az (%8) kazanım birinci üniteye yer almaktadır.

Tablo 2: 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayısı, Süre ve Oranları

Ünite	Kazanım Sayısı	Süre (Ders)	Oran (%)
1. Tarih ve Zaman	3	6	8,3
2. İnsanın İlk Dönemleri	6	16	22,2
3. Orta Çağ’da Dünya	4	14	19,4
4. İlk ve Orta Çağlarda Türk Dünyası	5	12	16,7
5. İslam Medeniyetinin Doğuşu	5	12	16,7
6. Türklerin İslamiyet’i Kabulü ve İlk Türk İslam Devletleri	5	12	16,7
Toplam	28	72	100

(Kaynak: MEB, 2018.)

Tablo 3: 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayısı, Süre ve Oranları

Ünite	Kazanım Sayısı	Süre (Ders)	Oran (%)
1. Yerleşme ve Devletleşme Sürecinde Selçuklu Türkiyesi	6	12	16,6
2. Beylikten Devlete Osmanlı Siyaseti (1302-	6	14	19,4
3. Devletleşme Sürecinde Savaşçılar ve Askerler	3	8	11,1
4. Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti	4	10	13,8
5. Dünya Gücü Osmanlı (1453-1595)	7	20	27,9
6. Sultan ve Osmanlı Merkez Teşkilatı	2	2	2,8
7. Klasik Çağda Osmanlı Toplum Düzeni	5	6	8,4
Toplam	33	72	100

(Kaynak: MEB, 2018.)

Tablo 4: 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayısı, Süre ve Oranları

Ünite	Kazanım Sayısı	Süre (Ders)	Oran (%)
1. Değişen Dünya Dengeleri Karşısında Osmanlı Siyaseti (1595-1774)	5	18	25
2. Değişim Çağında Avrupa ve Osmanlı	3	10	13,8
3. Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi (1774-1914)	4	12	16,6
4. Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri	5	18	25
5. Sermaye ve Emek	3	10	13,8
6. XIX ve XX. Yüzyılda Değişen Gündelik Hayat	2	4	5,8
Toplam	20	72	100

(Kaynak: MEB, 2018.)

Tablo 5: 12. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayısı, Süre ve Oranları

Ünite No.	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Süre / Ders saati	Oran (%)
1	20. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devleti ve Dünya	4	12	16,7
2	Millî Mücadele	7	18	25
3	Atatürkçülük Ve Türk İnkılabı	8	10	13,9
4	İki Savaş Arasındaki Dönemde Türkiye ve Dünya	3	6	8,3
5	II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye ve Dünya	3	6	8,3
6	II. Dünya Savaşı Sonrasında Türkiye ve Dünya	3	6	8,3
7	Toplumsal Devrim Çağında Dünya ve Türkiye	3	8	:I:
8	21. Yüzyılım Eşiğinde Türkiye ve Dünya	2	6	8,3
	Toplam	33	72	100

(Kaynak: MEB, 2018.)



Tablo 6: 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayısı, Süre ve Oranları ( 4 saatlik ders için )

Ünite	Kazanım Sayısı	Süre (Ders Saati)	Oran (%)
1. İki Küresel Savaş Arasında Dünya	7	21	14,6
2. İkinci Dünya Savaşı	7	28	19,4
3. Soğuk Savaş Dönemi	5	22	15,3
4. Yumuşama Dönemi ve Sonrası	6	33	22,9
5. Küreselleşen Dünya	7	40	27,8
Toplam	32	144	100

(Kaynak: MEB, 2018.)

Tablo 7: 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayısı, Süre ve Oranları ( 2 saatlik ders için)

Ünite	Kazanım Sayısı	Süre (Ders Saati)	Oran (%)
1. İki Küresel Savaş Arasında Dünya	6	12	16,7
2. İkinci Dünya Savaşı	4	12	16,7
3. Soğuk Savaş Dönemi	5	14	19,4
4. Yumuşama Dönemi ve Sonrası	6	16	22,2
5. Küreselleşen Dünya	7	18	25
Toplam	28	72	100

(Kaynak: MEB,2018.)

## 2.7 Tarih ve Sosyoloji Bilimlerinin Birlikteliği ve Ortaöğretimde Birliğin Sağlanması

Çalışmanın ana temalarından birisi tarih ve sosyoloji bilimlerinin birbirine olan yakınlığı ve işbirliği konusudur. Aşağıdaki bölümde tarih ve sosyolojinin kuramsal ve metodik birlikteliğinden, bu birlikteliğin ortaöğretim tarih eğitiminde başarıyı artırmada nasıl pratiğe aktarılacağı sonucuna varmaya çalışılacaktır.

### **2.7.1 Yeni Bir Disiplin Olarak Tarih ve Sosyolojinin Bileşimi, Müjdecisi İbn Haldun Özelinde Tarih Sosyolojisi veya Tarihsel Sosyoloji**

Tarihsel sosyoloji, interdisipliner yöntemin tanımından ve yapısından kaynaklanan, tarih ile sosyolojinin birleşiminden doğan, sosyoloji ile tarihin birleştiği yerde ortaya çıkan bir disiplindir. Ancak sosyolojinin veya tarihin bir alt dalı mı yoksa yeni bir disiplin mi olduğu konusu tartışmalıdır. Tarihsel sosyolojinin, sosyolojinin bir alt disiplini olmadığını belirten görüşler daha ağır basmaktadır. Tarihsel sosyoloji alanında çalışanlar bunda hemfikir hatta birazda hassastırlar. Theda Skocpol bunlardan biridir ve bu konuda “Tarihsel sosyoloji, sosyolojinin içinde bir alt-alan ya da kendi kendine yeten bir uzmanlık alanı değildir, bana göre olmamalıdır da” ifadesini kullanır (Skocpol,1999, s.360). Bu konuda Charls Tilly daha titiz davranır ve şöyle der: “Tarihsel sosyoloji denen bir şey hakkında konuşmuyorum. Bu ifade hiç bulunmamış olsaydı daha mutlu olurum” (Skocpol,1999, s.272). Ümit Meriç Yazan (1997) ise, tarih ile sosyoloji ilişkisi ile ilgili olarak “Hem tarih hem sosyoloji özel birer sosyal bilim olarak alt dallarıyla beraber birbirinin özelliklerine oldukça benzerdir. Bir bakıma sosyoloji bu günün tarihi, tarih dünün sosyolojisidir. Her iki bilim birbirine giderek yaklaşmaktadır. Bir görüşe göre, birleştikleri gün, bütün öbür özel bilimleri kucaklayan sosyal ilim veya insan ilmi doğacaktır demektedir.

Tarihsel sosyolojiyi tarihte ilk kez dile getiren İbn Haldun için de tarihsel sosyoloji yeni bir disiplindir, adı da İlm-i Ümran’dır. Tanımlanması zor bir kavram olsa da tarihsel sosyoloji (historical sociology) yi Gordon Marshall (1999, s.717), sosyoloji sözlüğünde “Ya asli (arşivlerdeki orijinal belgeler gibi) ya da tali nitelikteki (tarihçilerin kendilerinin yarattığı yazılı tarih) tarihsel veri kaynaklarını temel alan sosyolojik çözümler için kullanılan bir terim” olarak tanımlar.

Tarih ve sosyoloji bilimlerini tarihte ilk kez en kapsamlı, en sistematik ve dönemine göre en bilimsel olarak bir araya getiren kişi XIV. yüzyılda Tunus ve Mısır’da yaşamış olan ünlü Müslüman âlim İbn Haldun’dur. İbn Haldun, Doğuda Abbasî Hilâfetinin, Büyük Selçuk Devletinin, Endülüs'te Emevîler Saltanatının, Afrika'da Fatımîler Devletinin çöküşleri üzerine kasırga hızıyla birçok küçük hükümetlerin doğup battıkları bir zamanda doğmuştur. Timur'un hiç yoktan muazzam bir saltanatı nasıl kurduğunu görmüştür. Düşünce ve çıkarımlarında, yalnız tarihî araştırmalarının değil, yaşadığı yüzyılın da çok derin izleri görülebilir (Günaltay, 1991). “El-İber isimli yaratılıştan kendi zamanına kadar geçen olayları anlatan ünlü eserine yazdığı

kapsamlı mukaddime (önsöz) ile sosyoloji bilimin başlatıcısı olmuştur” (Uludağ, 1993, s.20-21). Rapport, R. Flins, N. Schmidt gibi bir grup düşünür ve bilim adamı, ona tarih filozofu gözüyle bakarken, Gumpłowicz, R. Maunier, Fındıkoğlu, Satı El Husri, Schmidt ve Ülken gibi bir kısım düşünür ve bilim adamı ise onu, sosyolojinin öncüsü saymaktadır. Bouthoul ise onda her iki vasfı da görmüş ve birçok Batılı düşünürle karşılaştırmıştır. Onda Vico'nun, Montesquieu'nün, Marx'ın biyolojik sosyoloji görüşünü bulmuştur (Ülken,1967). Cemil Sena, İbn Haldun'un tarih anlayışını akılcı bulur ve sosyoloji ile tarihi ilişkilendirmede ilk adımı onun attığını belirtir. Hilmi Zıya Ülken, O'nun coğrafi ve ekonomik determinizm düşüncesini savunmasından dolayı Karl Marx ve Montequie'nün müjdecisi saydığını, nüfusa ilişkin görüşleriyle de Maltus'la ilişkilendirilebileceğini ifade eder (Sena,1976). Ozankaya (1996), İbn Haldun'u sosyolojinin kurucusu değil müjdecisi saymaktadır. İbn Haldun'un, insanlığın toplumsal evriminde belirli aşamaların olduğuna inandığını ve tarihin, insanın toplumsal yaşantısını incelemesi gerektiğini savunduğunu söyler. Kendisinin de tarih çalışmaları yapan ve toplumsal değişimleri inceleyen bir düşünür olduğuna dikkat çeker (Ozankaya,1996). Ziyaeddin Fındıkoğlu ise O'nun tarihle ilgili görüşlerini belirtirken, XIX. yüzyıl öncesinde bazı düşünürlerin tarihi aynı zamanda sosyoloji kabul etmiş olmalarına rağmen İbn Haldun'un tarihi, zahiri ve batınî olarak ikiye ayırdığını söyler. Fındıkoğlu, tarihin gizli, bilinmeyen batınî kısmının, İbn Haldun'u sosyal olayları yine sosyal olaylar olan nedenlerine bağlayarak açıklama gayretine yönelttiğini ifade eder. Fındıkoğlu (1999), günümüzde de sosyoloji ile tarih arasında bu anlamda sıkı bağlantılar kurulduğunu vurgulamaktadır. Bu konuda Türk sosyolojisinin önemli isimlerinden Emre Kongar (1978), İbn Haldun sosyolojinin kurucusu ve sosyolojide kullanılan birçok çağdaş kavramın yaratıcısıdır. Ancak kendi döneminin üretim biçimi olan dinsel monarşiye bağlı tarım kültürünün etkisindedir, diyerek sosyolojinin kurusu olarak İbn Haldun'u kabul etmektedir. Sosyoloji ve tarihsel sosyolojinin kurucusu kabul edilen İbn Haldun, üzerinde hâlâ konuşulan ve bilimsel değeri olan fikirlere sahiptir. Bu fikirlerden ilki; toplumsal yapılar, tarihsel bir süreçte, belirli kademelerden geçerek oluşmaktadırlar. İkincisi, tarih ve sosyolojinin birlikteliği bu iki bilimle ilgilenenler için kaçınılmazdır. Üçüncüsü İbn Haldun'un kendi dönemindeki yönetim biçimine bağlı üretim tarzına göre bir sosyoloji kurması, sosyolojide tarihsel yöntem olmadan toplumsal kurumlar ve ilişkilerin

anlaşılamayacağıının bir realite olması. Dördüncüsü, sosyoloji olmadan tarihsel olayların kavramlaştırılması yani adlandırılması, tanımlanması ve anlaşılması mümkün değildir.

Sosyal bilimler içerisinde özellikle sosyoloji, sosyal olay, ilişki ve değişimleri araştırırken tarihi metoda başvurmak mecburiyetindedir. Bu olay ve ilişkilerin bir zaman ve mekân boyutu vardır. Bugünü anlamak için dünü anlamak şarttır. Tarihi metod ile sosyoloji farklı zaman ve mekânlardaki farklı sosyal yapıya sahip toplumlarda zaman içinde aynı sebeplerin aynı sonuçları doğurmadığı gerçeğine ulaşmıştır (Erkal, 1987).

İbn Haldun, organizmacı, evrimsel ve tarihsel sosyolojik kuramcılardandır. Aynı zamanda çok sebepli metodolojinin de öncülerindedir. Toplumsal değişmeyi birçok etmene bağlar. Coğrafi çevrenin insan toplumları üzerindeki etkisini, iptidai ve ileri toplumların örgütlenme tarzları, grup ilişkileri ve grup dayanışması (ünlü asabiyet kavramı) liderlik ve toplum üzerindeki etkileri, kent yaşamı, sanat-el sanatları ve bilim gibi çeşitli manevi-kültürel olayları ve meslekleri incelemiş, bunların tarihsel süreç içindeki değişimlerini ele almıştır (Tezcan,1993). Tüm bunları yaparken de tarih metodu kullanmıştır.” Burada önemli olan hususlardan birisi de İbn Haldun’un Tunus’tan Mısıra geldikten sonra el-İber’i genişletip O’ nu bir dünya tarihi eseri haline getirmek istemesidir. Yani bir tarihçi olan İbn Haldun, bir tarih eserinin yazımına sosyoloji ile başlayıp sadece sosyoloji bilimi için tarih ve tarihsel metodun ne denli önemli olduğunu ortaya koymamış, tarihsel olayların toplumsal olduklarını ve sosyolojik bakış açısı ve sosyolojik kavramlar olmadan onların anlaşılamayacağını göstermesidir. İbn Haldun bu sentez ile oluşturduğu bilime Ümran İmi ya da İlm-i Ümran adını verir (Uludağ, 1993).

İbn Haldun’a göre tarih insana ve insanın sosyal hayatına ilgi gösteren tüm bilimlerin toplamıdır. Tarih insanın sosyal hayatının bilimidir. İbn Haldun Arapların eski hikayeci ve geleneksel tarih anlayışını terk eder sosyal olaylara kanun ve determinizm düşüncesi getirerek pozitif sosyolojiyi kurma yolunda ilk büyük adımı atmıştır. “İbn Haldun her devletin zafer, istibdat, feragat, esenlik ve israf olmak üzere 5 aşama ile kurup yıkılacağını ve bunun kişisel meselelerle değil sosyal olay ve koşulların birer sonucu olarak gerçekleşeceğini kabul eder. Ayrıca toprak, besin ve iklim gibi koşullarında tarihsel olaylar üzerindeki rolünü işlemek suretiyle hem tarihi bağımsız bir bilim haline getirmek istemiş hem de tarihle sosyolojiyi

bütünleştirmiştir. Ekonomi ve siyasetin birbirine karşılıklı etkisi üzerinde duran İbn Haldun dinin sosyal hayat üzerindeki etkisini gözden kaçırmamış ve bireysel özgürlüğe de vergi alma haricinde karışılmamasını şart koşan liberal fakat disiplinli bir devlet önermiştir (Sena, 1999).

Siyaset ve devlet felsefesinde Aristo ve Platon'un eserlerini okuyan İbn Haldun, tamamen onların etkisinde kalmamış daha ileriye gitmiştir. O sosyal ve siyasi alanda olması gerekenden çok olanın üzerinde durmuştur. Metod olarak soyut akli yorumlara değil somut gözlemlere dayanmıştır. Bu nedenle İbn Haldun, pozitif ilme daha yakındır İslam âlimleri İbn Haldun'u genelde çok yönlü bir düşünür özeldde bir tarihçi olarak görürler (Günaltay, 1991).

Toplum, siyaset, devlet, ekonomi, medeniyet, din ve tarih felsefesi gibi konularda İbn Haldun'un düşünce ve görüşleri anlatılırken genellikle Mukaddime'ye göndermeler yapılır. Bu eser önsöz, giriş (mukaddime) ve altı ana bölümden (bâb) meydana gelir. İbn Haldun hem bazı ana- bölümlere hem de alt kısımlara "fasl (bölüm) adını vermiştir. Togan (1969)'a göre İbn Haldun'un tarih bilimi ile ilgili iki cephesi vardır. Bunlar:

1. İbn Haldun tarihin kaynaklarını, malzemesini, vesikaları, nakilleri ve rivayetleri ciddî ve esaslı bir tenkide tabi tutar. Tarih kitaplarında anlatılan abartmalı rivayetlerin, asılsız hikâyelerin kökünü araştırır, sahte ve yanıltıcı malzemenin gerçeklik derecesi üzerinde durur, vesikalan akılcı bir yaklaşımla değerlendirir. Böylece tarihi kıssacılıktan ve hikâyecilikten kurtararak onu bir araştırma alanı haline getirmeye çalışır.

2. İbn Haldun tarihî olaylardaki nedensellik (illiyet) üzerinde ısrarla durur, olayların sebeplerini ve sonuçlarını inceler, olaylara etki eden amilleri ortaya çıkarır, tarihteki olayların hangi esas ve kanunlarla meydana geldiklerini belirle-meye, böylece bu olayları bir olaylar yığını ol-maktan çıkarıp bir olaylar düzeni şeklinde sun-maya çabalar. Böylece tarihe kanun ve nizam fikrini sokar. Sonuçta tarih nakli bir bilim dalı olmaktan çıkıp, kendine özgü bir usulü bulunan akli bir bilim dalı hikmet haline gelir.

Tarih birçok kaynağa, değişik bilgilere ihtiyaç duyar ve araştırmacıyı gerçeğe ulaştıracak hata ve sürçmelerden koruyan sağlıklı bir düşünmeye ve tespitler yapmaya ihtiyaç duyar ki bu vesile ile tarih sadece olanı anlatma ve haber verme sanatı değil bir çeşit gerçek bilim, kanunları olan bir araştırmadır. Bundan dolayıdır

ki gerçek anlamda bir hikmet yani felsefedir. Öyleyse metodu da nakli değil akli ve felsefi olmalıdır. Böyle bir tarih ilmi İlm-i Ümrandan başkası değildir. Geçmiş zamanlarda tarih yazarlığı, yalnızca olayları toplayıp düzenlemekten veya abartmalarla dolu bir destan meydana getirmekten ibaret görülüyordu. İbn Haldun böyle bir anlayışı yıkmış, tarihî araştırmalar için yeni bir çığır açmıştır (Aktaran, Uludağ, 1993).

İlm-i Ümran klasik tarihten farklıdır ve olayların zahiri yanı sıra değil daha ziyade direkt gözlenemeyen gerçek anlamı ile ilgilenir. Öte yandan tarih biliminin biri zahirî diğeri gerçek olmak üzere iki anlamı vardır. Birincisi “insanların ve kavimlerin hal ve durumlarının nasıl değişmiş olduğunu, devlet sınırlarının nasıl genişlemiş, kuvvet ve kudretlerinin nasıl artmış bulunduğunu, ölüm ve yıkılma çağı gelinceye kadar yeryüzünü nasıl imar ettiklerini bize" bildiren, tarihin zahirî yani açıkça anlatılan yönü ve anlamıdır. İkincisi tarihin içinde gizlenen “gerçek anlam” a ise ancak sosyal olayları inceleme, araştırma, üzerinde düşünme ve varlığın sebep ve illetlerini bilme ile ulaşılır. İşte ikincisi İlm-i ümrandır (Aktaran, Gürkan, 1999).

İlmi ümrandaki yer alan konular incelendiğinde İbn Haldun'un bugünün sosyolojisinin alanına giren konuların büyük bir bölümü üzerinde önemle durduğu görülür. Ayrıca O, sosyal kurumları hem statik, hem dinamik olarak incelemiştir. Ancak İbn Haldun'un sosyolojik konularda bahsettiği hususlar ve verdiği bilgiler elbette bugünkü sosyolojik veriler ya da bilgiler gibi değildir. Aile, ahlak ve hukuk alanındaki bilgileri dağınık eksik ya da hukuk gibi hemen hiç olmayan İbn Haldun “Eksik bıraktımsa benden sonra gelenler tamamlasın” diyerek hem tevazu göstermiş hem de sosyal bilimlerde mutlakiyet ve % 100 kesinlik olmadığını her zaman için yanılma payı olabileceğini belirtmiştir (Uludağ, 1993).

Sonuç olarak; İbn Haldun tarihçiden sosyal gerçekliği tanımasını, değişmelerin sebep ve neticelerini bilmesini istemekte ve bir tarihçi olarak ama bir sosyolog gözüyle toplumu ayrıntılı ve derinlemesine inceleyip bugünde geçerliğini koruyan kavramlar ve yöntemler geliştirerek XIV. yüzyıldan günümüze seslenmeye devam etmektedir. Ancak tarih ve sosyoloji ilişkisi günümüzde hala İbn Haldun'un istediği düzeyde değildir (Gürkan, 1999).

## 2.7.2 Tarihsel Sosyoloji Üzerine Epistemik ve Metodolojik Tartışmalara Kısa Bir Bakış

Tarihin ilişkili olduğu bilimler denince akla ilk gelen bilim coğrafya olmaktadır. “Coğrafya kaderdir”, sözü ile karakterize olan bu yaklaşım şu hususu gözden kaçırmaktadır: İnsan toplumlarında, toplulukların yaşadıkları, coğrafyaların birbirine yakın olması ya da benzer olması, toplumların yaşamlarına önemli oranda tesir etmektedir. Fakat bir topluluğun kültürünü, sırf coğrafi çevre şartlarının tayin ediciliğine tabii determinizme bağlı gören bir metod yanlısı da sık sık yapılabilmektedir. Sosyal gerçekliği sadece coğrafyaya bağlamak doğru değildir. Coğrafyanın insan toplulukları üzerindeki etkisi nispidir; mutlak değildir (Erkal, 1991).

Yakın tarihe kadar unutulmuş olan tarih-sosyoloji ilişkisi kapsamında; tarihçiler ile sosyologlar arasında, bu iki disiplinin sınırları ve ilişkisi konusunda yaygın ve bazen sert metodolojik tartışmalar yapılmaktadır. E.H. Carr, 1960’ların başlarında Tarih Nedir? (What is History?) adlı eserinde tarihin daha sosyolojik hale gelmesi ve sosyolojinin de daha tarihsel olması ikisi için de daha iyidir, görüşünü ileri sürer (Carr, 2003). İkisi arasındaki sınırların çift yönlü gidiş- gelişe açık olması gerektiğini belirtir. Ancak bu ikisinin asla birleşemeyeceğini söyleyenler de vardır. Modern tarih profesörü Charles Wilson bunlardan biridir. Yine bu tartışmaların özüne doğru gidersek çoğu tarihçi ve sosyolog, Philip Abrams tarafından dile getirilen tarih, daha tekilleştiricidir ve tekil ya da eşsiz kendine özgü olayları anlatmaya eğilimlidir (Abrams,1980). Oysaki sosyoloji, değişik olay ve olgu kategorileri için geçerli olacak kuramları formüle ederek daha genelleştirici (nomotetik) bir nitelik taşır. Fakat bu değişmez bir yöntem ilkesinden ziyade bir vurgu meselesidir. Çünkü sosyoloji ile tarih arasında mantıksal hatta metodolojik bir ayırım yapılamaz (Giddens,1979). İki disiplinindeki araştırmacıların da ortak hedefi, süreci, bağlamı ve değişimi doğru bir şekilde anlayarak bireylerin ve grupların anlamlı davranışlarının nedensel bir analizini yapmaktır.

İkisinin birlikte hareket etmesiyle ilgili olarak olumlu görüşlerin olmasının yanı sıra metodolojik problemlerde yok değildir. Tarihsel sosyologların önündeki başlıca sorun, E.P. Thompson’ın çok güzel ifade ettiği gibi mezar taşlarıyla görüşme yapılamayacağına göre, asli tarihsel malzemelerin kanıt olarak kullanılmasının çıkardığı pratik güçlüklerle ilgilidir (Marshall, 1999). Asli tarihsel malzemeler

kapsamına, resmî raporlar, anket araştırmaları, çeşitli kurumların tuttıkları kayıtlar, mektuplar, anılar ve günlükler gibi kamusal ve özel nitelikteki yazılı belgeler girer. Dolayısıyla araştırmacı, başka Őeylerin yanı sıra, bunları kaleme alanları ve güvenilirlik derecelerini saptayarak belgelerin gerçekliğini; varlığını koruyan dokümanter malzemelerin temsil edici niteliğini ortaya koymaya da ihtiyaç duyacaktır. Başka bir deyişle, güvenilirlik ve geçerlilik sorunları özellikle kritik ve önemli bir meseledir. (Marshall, 1999). Çünkü araştırmacının bilimsel duruşu ve akıllarındaki amaçlar doğrultusunda kaynağı değerlendirip değerlendirmediiği bir başka değerle objektif ve tarafsız olup olmadığı gibi geçerlilik sorunları da ortaya çıkacaktır. Bu bağlamda sosyologlar, doğru sosyolojik verileri çıkarılabileceği durumlarda, tarihsel kaynakları kolayca benimsemeye yönelebilirler. Hatta bazı tarihsel sosyologlar, talihsiz bir eğilimle, tarihçilerin kaleme aldıkları yazılı metinleri, bunlar sanki tekil olaylar hakkındaki tarihsel olguların bir parça tartışma götürmez aktarımlarıymış gibi değerlendirebilirler (Marshall,1999). Tarihçinin alana katkısı sadece ürün sunmak, sosyologların katkısı da gerisini halletmek değerdir (Ergut ve Uysal, 2007). Tarihsel gerçeklik, hem sosyoloji hem de tarih bilimi tarafından incelenir. Tarih bilimi, "tarih yapan" toplumsal glerin önceliğini fazlasıyla vurgularken, sosyolojinin burada gdecek olduğu kaygı, toplumsal varlığın, birbirlerinin varlığını baştan kabullenen farklı ve çeşitli toplumsal gruplar arasındaki karmaşık etkileşimi ortaya koyup belirginleştirmek olacaktır (Yelken, 2009).

Ancak tüm bu tartışmalara rağmen son yıllarda gerçekleşen en parlak çalışmalar tarihsel sosyoloji alanında gerçekleşmiştir. Hepsi de kapsamlı bir ikincil literatür oluşturmuş ve ciddi tartışmalara yol açmıştır (Marshall, 1999).

Temelleri Bloch'a ve Wills'e kadar götürülebilen tarih sosyolojisine şu isimlerinde önemli katkıları olmuştur. nl Annales okulundan kurucu Bloch, H. L. Febvre ve F. Braudel, G. Gurvitch, Charles Tilly, Nobert Elias, Karl Polanyi, E. P. Thomson, Samuel Eisenstadt, Barrington Moore, Perry Anderson. Bunun yanında Türk düşünce dünyasına baktığımızda ise; şerif Mardin, Ömer Ltfi Barkan, ağlar Keyder, Huricihan İslamoğlu ne çıkan önemli isimlerden bazılarıdır diyebiliriz (Uğur, 2014).

Tarihsel sosyolojinin Avrupa ve Türkiye'deki gelişimlerine baktığımızda Avrupa'da daha çok isim ve eser olduğu aynı zamanda bir kurumlaşmaya gidildiği, kürsüler ve



dersler kurulduğu görülmektedir. Avrupa’da sosyoloji asırların birikimine dönüşmüş bir felsefe geleneğine sahipken, bizde Kutadgu Bilig’e kadar giden bir siyasetname, tarihçilik ve vakanüvislik geleneği vardır. Dolayısıyla tarihsel sosyoloji bağlamında Türkiye’deki üniversitelerde okutulan sosyoloji ve felsefe tamamen ithal özellik gösterirken tarih, yüzyılları içeren bir birikimine sahip bir süreç takip etmiştir. Bundan dolayı da sosyoloji ile tarih arasındaki bağ günümüze değin bir türlü kurulamamıştır (Yazan, 1997).

Braudel’in belirttiği gibi “geçmişte olanları anlamak için onlara bugünün ışığını tutmak gerekir”. Geçmiş yargılamak ve anlamak için bugünden yola çıkılabileceği gibi, bugünü anlamak için de bunun tersini yapmak zorunludur. Annales okulunun ünlü kurucusu M. Bloch da tarihi “zaman içindeki insanın bilimi” olarak tanımlamakta ve insanı anlayabilmek için üç yol önermektedir: “Şimdiyi geçmişle anlamak”, “geçmiş şimdiyle anlamak” ve “toplam tarih” (histoire totale). (Yazan 1997, s. 69).

Bloch ve Lefebvre için ana sorun sayılan husus tarihin diğer sosyal bilimleri özümsemesidir. Braudel ise tarihi diğer sosyal bilimler içinde eritmek istemektedir. Braudel’e göre tarih diğer sosyal bilimler için çok faydalı bir bilimdir ve onları zenginleştirir. Diğer insan bilimleri tarihi bir perspektife sahip olmak mecburidir. Tarihçilerin en sosyoloğu diyebileceğimiz Braudel’e göre sosyologlar, bugünü incelerler ama bugünkü zaman çok kısadır ve derinliği yoktur. Güncel bir olay, tarihten soyutlanarak ve geçmişte hangi biçimlerde ortaya çıktığını bilmeden incelenemez. Ancak böyle bir bakış açısı ile gözümüzün önünde cereyan eden insan ve toplum hayatını açıklamak ve değişimle gelenek arasındaki çekişmenin karşısında toplumun verdiği cevabı görebiliriz (Yazan,1997).

Tilly ise sosyologların arşivcilikten uzak kalarak, bu alanı tarihçilere bırakması gerektiğini belirtir. Ancak sosyologların da sistematik ve sayısal becerileriyle iki disiplinin birbirine yaklaşmasını sağlayarak, alan üzerindeki ortaklığın çok da hayalî olmayacağını dile getirmektedir. Görülen odur ki bu iki alanın ortaklığı, dün ile bugün arasında kurmaya çalıştıkları ilişkiden doğmaktadır. Dünün aydınlatılmasıyla bugüne bakan “tarih” ve bugünü açıklayarak dünü bilen bir “sosyoloji”nin kesişim noktasını/ortaklığını oluşturan bir “tarih sosyolojisi” alanının varlığı, düşünce dünyasının dün ve bugün arasındaki ilişkiyi anlamasında oldukça önemlidir (Uğur, 2014).

Bu konuya sosyolojinin de içinde bulunduğu sosyal bilimler genel çerçevesinden bakan Wright Mills'e için, her sosyal bilim ya da her sosyal inceleme, tarihsel bir kavrayışı ve tarihsel kaynakların tam anlamıyla kullanılmasını gerektirir. Sosyoloji tekil, güncel, geçici ve değişken sosyal olaylarla değil, bir geçmişı olan ve bununla tarihsel köküne bağlanan, kökleri sayesinde toplumun tamamını yansıtabilen, fakat bugünün koşul ve gelişmelerini de ihmal etmeyen ve bunun çok ötesindeki genel ve aynı türden toplumsal olaylarla hatta olgularla ilgilenir. Sosyolojinin araştırma konusu işte bunlardır. Sosyoloji sadece toplumsal olanın yalnızca geçmişe uzanan zaman boyutundan dolayı tarihe ihtiyaç duymaz. Geçmişin bugüne bir ayna, bir örnek, bir prototip teşkil etmesinden dolayı tarihe sıkı sıkıya bağlıdır (Skocpol,1999). Günümüz İngiliz sosyologlarından Philip Abrams, Historical Sociology adlı eserinde, iyi sosyoloji ile iyi tarihin aynı amaca hizmet ettiğini ileri sürmektedir. Burada amaç, toplumsal değişim süreçlerinden hareketle yapı arasındaki ilişkileri açığa çıkarmaktır (Skocpol,1999).

Tarih ve sosyoloji arasındaki yakın ilişkiye dikkat çeken bir başka bilim insanı da tarihçi Fernand Braudel'dir. O sosyolojinin, tarihî bakış açısını ihmal edemeyeceğini belirtmektedir. Hatta günlük olaylar üzerine yapılan anketlerde kullanılan tekniklerin sosyolojiyi tarihten uzaklaştırıyor olmasını çok tehlikeli bulmaktadır. Bunun nedenini de anket kullanılarak yapılan bir araştırmanın çok yüzeysel kalacağını iddia etmektedir. Gerekçe olarak da bilimsel olarak yapılan böyle bir çalışmanın, aslında her sosyal olayın geçmişine ve temeline bağlanmamasının yanlış sonuçlar yaratacağını ifade eder. O nedenle sosyologların da arşive girmeleri gerektiğini söyler (Yazan, 1997).

Tarih ve sosyoloji ilişkisi için ya da tarihsel sosyoloji için günümüzde yazılan pek çok kaynak vardır. Yapılan çalışmalar, geliştirilmeye muhtaç olmakla beraber şu belirtilebilir ki hem Türk ve hem de Batı sosyolojisi için tarih vazgeçilmez bir kaynak ve yardımcıdır. Tarihsel sosyoloji açısından, Batı sosyolojisi felsefe kaynaklı, Türk sosyolojisi tarih kaynaklıdır görüşü akademik camiada hâkim bir görüştür.

## **2.8 Sosyal Bilimlerde Kavramlar ve Kavram Öğretimi**

### **2.8.1 Kavramın Tanımı**

Bilginin her manada çok kıymetli olduğu bir çağda yaşamaktayız. Bilgiyi üreten, etkili şekilde paylaşan, yeniden yorumlayabilen ve en hızlı şekilde yayan insan ve

toplumların öne çıktığı ve geleceği şekillendirdiği bir çağdayız. Bilgi çağı olarak adlandırılan bu çağda bilgi ile eğitim arasındaki ilişki her zamankinden çok daha fazla önem arz etmektedir. Çünkü bilginin devamlı surette, birikimli bir biçimde çoğaldığı bu çağda, eğitimin en önemli işlevi; bilgiye ulaşma yollarını ve bilginin nasıl kullanılacağını öğretmek olarak görülmektedir. Eğitim açısından öğretme-öğrenme ise ancak anlamlı ve kalıcı bilginin edinilmesi sürecidir. Başka bir ifade ile öğrenilen bilgiler ancak anlamlı ve kalıcı olduğunda eğitim ile istenilen amaçlara ulaşılmış olur. Öğrenme-bilgi ilişkisinde temel unsur ise kavramlardır. Çünkü kavramlar bilginin yapı taşı oluştururlar. Dolayısıyla bilgilerimizin temelindeki kavramların ve kavramlar arası ilişkilerin çözümlenmesi ve öğrenilmesi son derece önemlidir.

Kavramlar, hayatımızı zenginleştirdiği, yaşadığımız çevreye dair problemlerin karmaşıklığını azalttığı, bilgilerin sistematik bir şekilde gruplanmasını sağlayarak bilimin gelişimine katkıda bulunduğu gibi diğer insanlarla iletişim kurmamızda da etkili öge konumundadır. Hayatımızın neredeyse tamamı birbirimizle etkili iletişim kurabilmek için kavramları öğrenmekle geçer (Akkuş ve Aslan, 2013; Baysen, Güneyli ve Baysen, 2012; Kılıç, 2009).

Doğumundan ölümüne kadar hayatını kavramları öğrenerek geçiren insanın, düşünce dünyası tarihsel bakış açısından değerlendirildiğinde, temelde kavramlar üretme, üretilen kavramlar arasında ilişkiler kurma ve bu kavramların içeriklerini geliştirme ve dönüştürme süreci olduğu görülür (Aydın, 2006). Bununla birlikte kavram öğrenme ile ilgili üzerinde durulması gereken başka bir husus, bilginin yapısının nasıl meydana geldiğini kavramaktır. İnsanın beyninde depolanan bilgiler bir bütünlük içinde genel olarak; olgu, kavram, genelleme/ilke ve kuramlar olarak sınıflandırılabilir. Olgular, kavramları; kavramlar genellemeleri/ilkelere; genellemeler/ilkelere de kuramları oluşturmaktadır (Doğanay, 2005). Dolayısıyla kavramları tam olarak anlayabilmemiz için olgu, genelleme/ilke ve kuramların da ne manaya geldiğini anlamamız gerekmektedir.

Bir durum ya da koşula bağlı olarak anlamı olan bilginin temel ögesi (Dyngeson ve Gross, 1999) olarak tanımlanan olgu, kavramlar aracılığıyla tanımlanmaya ihtiyaç duyulur. Kavramlar arasındaki ilişkiler olarak tanımlanan genellemeler, doğru belirlenen kavramlar aracılığıyla ilkeleri türetirler. İlkeler hayatın sürekliliği içinde anlamlı açıklayıcı yapıya dönüşerek kavramları oluştururlar (MEB, 2004).

Kavramı, insanlar için ortak bir imge, bir bilgi formu ya da varlıkların özelliklerini zihinde temsil eden soyut sembollerdir diye tanımlayabiliriz (Dündar, 2015). Literatürde kavramın birbirinden farklı, değişik bakış açılarıyla ve birçok bilim adamı tarafından yapılmış onlarca tanımına rastlanmaktadır. Aslında tanımların bu kadar çok olması üzerinde önemle durulan bir konu olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu farklı tanımlardan literatürde en öne çıkanlardan biri Ülgen'e aittir. Ülgen kavramı; insan zihninde anlaşılan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/yapısı (Ülgen,2004) şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlamadan da anlaşıldığı gibi kavram, zihin temelli ve birden çok boyutu olan bir yapıdır. Ülgen'e göre kavramlar, sözcüklerle ifade edilirler ve insanların düşünceleri sonucunda gelişirler. İnsanlar, benzerlik ve farklılıkları birbirinden kavramlar sayesinde ayırırlar.

Martorella (1986) kavramı, insan tecrübelerinin ve bilgilerinin organize edildiği ve sınıflandırıldığı kategoriler olarak ifade etmiştir. Çünkü ona göre insanların daha sistemli bir düşünce yapısına sahip olabilmesi için, tecrübeleri sonucu kazandığı bilgi birikimlerini zihinsel yapı içinde uygun bir şekilde sınıflandırması ve kategoriler halinde depolaması gerekmektedir. Bundan dolayı kavramlar insan düşüncesinin en basit, temel yapı taşları olarak görülmektedir. Kavramın zihnin yapısındaki en temel düşünme formu olmasına vurgu yapan Klausmeier (1992) ise, kavramın obje, olay, eylem, nitelik ve ilişki gibi herhangi bir şeye ait insanın organize edilmiş bilgisini temsil eden zihinsel yapı veya sembol anlamına geldiğini belirtmektedir.

Kavramların temelde zihnimizde oluşturduğumuz semboller olduğunu söyleyen, başka bir bilim insanı olan Karadüz (2004) ise kavramı şöyle tanımlamıştır: İnsanlar için ortak bir imge, bir bilgi formu ya da varlıkların özelliklerini temsil eden soyut sembollerdir. Vardar'ın kavram tanımı ise ortak özellikler taşıyan bir dizi olgu, varlık ya da nesneye ilişkin genel nitelikli bir anlam içeren, değişik deneyimlere uygun düşen, dilsel kökenli her türlü tasarımdır şeklindedir (Vardar, 2002). Başka bir tanımda ise zihinsel süreçlerin işlemesiyle oluşan ve adı altındaki varlıkların ortak özelliklerini kapsayan, anlamlı, soyut ve genel tasarım biçiminde genel bir kavram tanımı yapmıştır (Gündoğdu, 2012).

Başka bir tanımlamada kavram; bir şey hakkında zihinde beliren genel düşünce, aynı cinsten bütün şeyleri temsil eden soyut ve genel fikir, mefhumdur şeklinde ifade edilmektedir (Ayverdi, 2011). İnsan düşüncesinin zihindeki tasarlanmış haline vurgu

yapan Onan'a göre ise kavram, insan zihninde anlamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden, bir sözcükle ifade edilen bilgi formu yapısıdır; bir değişkendir olarak tanımlamaktadır (Onan, 2013).

Kavramların, insanların bir sınıf içinde yer alan varlık, olay, fikir ve süreçleri diğer bir sınıfta yer alanlardan ayırt etmesini sağlamakla birlikte onlarla ilişkiler kurmasına da yardımcı olduğunu belirten Senemoğlu (2005) ise, kavramı, benzer nesnelere, olayları, fikirleri, süreçleri gruplamada kullanılan bir kategori olarak tanımlamaktadır.

Kavramın özelliklerini temele alan başka bir tanım ise Ericson (1995) tarafından yapılmıştır. Ericson bu tanımı, karşılaşılan bir terim ya da sözcüğün kavram olup olmadığını anlamak için beş maddelik bir kavram tanımlama testi önerisi getirmiştir. Eğer bir terim ya da sözcük; genel ve soyutsa, bir ya da iki sözcükle ifade edilebiliyorsa, uygulamada geneli temsil ediyorsa, belli bir zamana bağlı değilse ve ortak özelliklere sahip farklı özellikleri temsil ediyorsa onu kavram olarak ifade edebiliriz (Aktaran, Alkış, 2006).

Kavrama ilişkin olarak literatürde yapılmış pek çok tanım ve açıklama bulunmaktadır. Bu tanımlarda görülen ortak nokta, varlıklar arasındaki benzerlik-farklılık ve ilişkilerden yola çıkılarak soyutlama ve sınıflandırmanın yapılması yani zihinde kategorilerin oluşturulmasıdır. Başka bir anlatımla kavrama dair bu tanım ve açıklamalar birey, nesne ve fikirleri belirleme ve gruplama çevresinde yoğunlaşmaktadır (Malatyalı ve Yılmaz, 2010). Buradan yola çıkarak kavramı en basit şekilde varlıkları, nesnelere, olayları, olguları, fikirleri benzer ve farklı özelliklerini temele alarak zihinde canlandırma, anlamlandırma işidir diyebiliriz.

### **2.8.2 Kavramların Özellikleri**

Dünyayı anlamamızda ve algılamamızda önemli bir rol üstlenen kavramların kendilerine özgü belirgin özellikleri vardır. Bu özelliklerin bilinmesi kavramların anlaşılması açısından önemlidir.

Senemoğlu (2005)'na göre tüm kavramlar öğrenilebilirlik, kanıtlanabilirlik, açıklık, genellik ve güçlülük olmak üzere beş temel özelliğe sahiptir. Tüm kavramlar hayatın içinde, zamanla sonradan öğrenilirler. Kavramlardan özellikle sorunları anlama ve onlara çözümler üretme gibi birçok farklı alanda yararlanılabilir. Özbay (2003)'a göre ise kavramların, birbirine benzeyen nesne ve olayları sınıflandırarak çevrenin

karmaşıklığını azaltma, farklı düşüncelerin üretimini ve gelişimini sağlama, uzun süreli bellekte bilgiyi yerleştirmeyi kolaylaştırma, bilginin daha nitelikli ve anlaşılır sunulmasına imkân verme; karşılaşılan yeni durumlara genelleme yapabilme gibi özellikleri olduğu ifade edilmiştir (Kurt, 2018).

Kavramların belirleyici temel özellikleri daha detaylı olarak şu şekilde sıralanabilir:

1. Kavramlar sözcüklerden oluşur, daha doğrusu kavramların her biri ayrı bir sözcükle ifade edilir. Dolayısıyla dille ilgilidir.
2. Her kavramın kendine özgü özellikleri vardır. Yani, kavramları diğerinden ayrılan farklılıkları vardır.
3. Kavramlar, zihinde basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru sıralanır.
4. Kavramlar, kendi aralarında belli kriterlere göre sınıflandırılabilir.
5. Kavramların bazı özellikleri, birden fazla kavramın ortak özelliğini içerebilir.
6. Kavramlar, varlıkların ve olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar.
7. Kavramlar, nesnelere özelliklerinden oluşur. Doğrudan gözlenebilen özellikler somut, dolaylı olarak gözlenenler ise soyut özelliklerdir.
8. Kavramlar, dünyadaki gerçek varlık ve olayların algılanan özellikleri kadar tanımlanabilir. Bu algılamalar bireyden bireye değişebilir. Bireyler, çevrelerinde neler olduğunu kendi düşünceleri ve yetenekleri doğrultusunda algılayıp değerlendirirler.
9. Kavramların orijinali (prototipler), bireyin düşüncelerindeki ilk oluşumlardır. Bunlar deneyimlere dayalı olarak bir sınıfa ait örneklerin gözlenmesi vasıtasıyla oluşturulurlar. Bunlar kavramın kritik özelliklerini içerirler. Bu prototipler, kavramın tipik özelliklerini içerse de kavramın tüm belirleyici özelliklerini içermez. Bireyler, yeni karşılaştığı durumları, kavrama dair önceden oluşturduğu prototiple karşılaştırarak anlamaya çalışırlar.
10. Kavramın öğrenildiği çevre ve ön bilgiler, kavrama verilen anlamı etkiler.
11. İnsan yaşça büyüdükçe zihnindeki kavram sayısı ve karmaşıklığı artar (Malatyalı ve Yılmaz, 2010; Ülgen, 2004 ).

Kavramların temel özelliği, bazı ortak noktaları olan nesnelere sembolize etmesidir. Bu temel özellik, düşünme kolaylığı sağladığı gibi az zamanda çok şey söyleyebilme yetisini oluştur (Uygun ve Batur, 2015). Ayrıca kavramlar sayesinde insanları anlar ve onlara kendimizi ifade ederiz ve böylece iletişim süreci meydana gelir. Hayatın

içinde karşımıza çıkan problemleri kavram birikimimiz sayesinde çözeriz. Kavramlar sayesinde dünyayı daha kolay tanır ve yeni durumları anlamlandırırız. Dolayısıyla olayların, durumların, eylemlerin anlamlandırılması, yorumlanması, evrene bakış açısının biçimlenmesi kavramlar sayesinde gerçekleşmektedir (Bozavlı,2017).

Kavramların fonksiyonlarına odaklanan başka bir sıralamada ise kavramın temel özellikleri şöyle ifade edilmiştir:

- 1.Kavramlar neyi nasıl ifade edeceğimizin en kolay ve ekonomik yoludur.
- 2-.Kavramlar bilgileri gruplandırır, örgütler ve sistematik hale getirir.
- 3-.Kavramlar, bilgilerin kalıcı olarak öğrenilmesini sağlar.
4. Kavram öğrendiği zaman kavramla ilgili diğer örnekler kolayca tanınabilir ve birey bu sayede kendi bilgi dağarcığını genişletebilir (Şeker, 2005).

Literatür incelendiğinde, kavramların kendine has özellikleri farklı bilim insanları tarafından farklı bakış açılarıyla ortaya konduğu görülmektedir.

Sonuç olarak kavrama dair tüm bu özellikler düşünüldüğünde kavramların, insan hayatı için vazgeçilmez olduğu çok rahatlıkla söylenebilir. Özellikle kavramların özelliklerinin bilinmesi, sınıf ortamında düzenlenecek eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiği ve öğrenci başarısının artırılması bakımından önemli olduğu söylenebilir (Çepni, 2013).

### **2.8.3 Kavramların Sınıflandırılması**

Kavramın tanımda olduğu gibi kavramın sınıflandırılmasında da birçok araştırmacı tarafından birçok farklı sınıflandırma ortaya konmuştur. Çünkü kavramlar farklı şekillerde birbirlerinden ayrılabilirler. Kavramların sınıflandırılmasının altında yatan neden ise onları daha iyi anlaşılabilir ve daha kolay kazanılabilir kılmaktır. Bu genel çerçevede kavram sınıflandırmaları kavramların çok çeşitli özellikleri dikkate alınarak gerçekleştirilmektedir. Literatür incelendiğinde kavramların sınıflandırılmasında iki bilim adamının görüşünün öne çıktığı görülmektedir. Bunlar: Martorella ve Gagne tarafından yapılmış olan sınıflandırmalardır.

Gagne, kavramları somut kavramlar ve tanımlanmış (soyut) kavramlar olarak ikiye ayırmıştır. Gagne somut kavramı, bir nesnenin şeklini, biçimini, rengini yani temel ayrılmaz fiziki özelliklerini gösteren kavramlar olarak tanımlar. Somut kavramların tanınması, nesnenin fiziksel açıdan bir ya da birkaç özelliğinin tanınmasıyla ilgilidir. Gagne, soyut kavramı ise nesnelerin özelliklerinin ve bu özellikler arasındaki

ilişkilerin sözel olarak ifade edilmesiyle oluşan kavramlar olarak tanımlar. Başka bir anlatımla duyu organlarımızla algıladıklarımıza somut kavramlar, duyu organlarımız ile algılayamadıklarımıza ise soyut kavramlar olarak adlandırabiliriz ( Aktaran, Kurt, 2018 ).

Somut ve soyut olarak yapılan ikili sınıflamada kavramların zihinde oluşma şekli baz alınmaktadır. Bireyler, yaşadıkları çevrede gözlemler yaparak ve tecrübelerine dayalı olarak somut kavramları öğrenirler. Çünkü somut kavramlar, dış dünyada kolayca tanınabilir özelliğe sahiptir ve bireyler tarafından rahatça fark edilirler. Soyut kavramlar ise hisler aracılığı ile algılanarak öğrenilebilirler. Bundan dolayı soyut kavramların öğretilmesi, somut kavramlara göre daha zor olmaktadır (Malatyalı ve Yılmaz, 2010; Şahin, Karaaslan, Çoban ve Ercan, 2014).

Somut kavramlar daha çocukluktan başlayarak yaşamın ilk aylarından itibaren informal metotlar vasıtasıyla öğrenilir. Ancak, tanımlanmış ya da soyut kavramları öğrenmek için genellikle planlı bir eğitim-öğretim faaliyetine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü soyut kavramlar somut kavramlara göre daha karmaşıktır. Soyut kavramlar birçok değişken içerirler ve bu değişkenler arasında da yakın ilişkiler bulunur. Dolayısıyla böyle kavramları anlamak oldukça zordur (Senemoğlu,2005). Mortarella (1986) kavramları, somutluk ve soyutluk derecesine, öğrenildikleri bağlama (formal veya informal), ayırt edici özelliklerine (tek boyutlu, çok boyutlu ve ilişkisel) ve öğrenilme biçimlerine (eylemsel, simgesel ve sembolik) göre dört kategoride sınıflandırmıştır (Doğanay, 2005).

Kavramların nasıl sınıflandırıldığına dair literatürde; kavramların ediniliş/öğrenilme yolları, kurucu anlamları, özelliklerin kavramda bulunması, varlık ve var olma durumları, kavramların birbiri ile ilişkisi, kavramların sahip oldukları yapılar, modern tanım öğretisi, oluşturduğu varlıkları nitelemesi ve kullanıldığı alana göre anlamı gibi etkenleri dikkate alan farklı bakış açıları geliştirilmiştir (Akşit, 2016).

## **2.9 Sosyal Bilimlerde Kavramların Öğretimi ve Öğretim Teknikleri**

### **2.9.1 Kavram Öğretimi**

Bütün öğrenme, öğretme faaliyetlerinin temelinde kavramlar yer almaktadır. Kavramlar hayatımızın vazgeçilmez parçalarıdır ve pek çok insan istesin ya da istemesin bir şekilde, bir yolla kavramları öğrenmektedir. İnsanların tüm zihinsel etkinlikleri kavramlarla ilgilidir. Hayatımıza anlam kazandıran kavramlar birçok



konudaki bilgilerimizi düzenler ve aralarındaki ilişkiyi kurmamızı sağlar. Bu bağlamda eğitim, zaten birçok açıdan kavramların öğretilmesiyle ilgili bir faaliyettir. Çünkü bir konuya dair temel kavramlar kavranmadıkça o konuyu anlamak ve daha ileri düzeylere çıkmak olanaklı değildir. Kavramlar düşüncelerimizin temel taşı olması hasebiyle de yeni fikirleri öğrenmemizde ve kendimizi, düşünce dünyamızı geliştirmemizde en önemli etkenlerden biridir.

Kavramların önemini eğitim-öğretim hizmetleri açısından değerlendirilecek olunursa, üç noktanın üzerinde durmamız gerekir. Bunlardan birincisi kavramların, öğretim programlarının önemli bir parçası olması ve dolayısıyla da öğretim programlarında belirlenen kazanımların (hedef davranışların) ediniminin kavramlara bağlı olmasıdır. İkincisi kavramlar, genellemelere ulaşmamızda yardımcı olur. Eğitimde de bu amaçla kullanılan kavramlar özelden genel ilke ve prensiplere ulaşma da, özel gruplardan genel taksonomiler çıkarmada etkilidirler. Başka bir ifade ile kavram öğretimi, bilgileri sınıflama ve kategorilere ayırma sürecinin temeli ve de esasıdır denilebilir. Üçüncüsü kavramlar, hayatta karşılaştığımız problemleri daha kolay anlayıp çözüm yolu bulmamızı sağlar. Bu manada kavram öğretimi, öğrencilerinin problem çözme odaklı öğrenmelerine yardımcı olurlar. Sonuç olarak kavramların öğretimi eğitim-öğretim hizmetlerinin vazgeçilmez unsurlarında biri ve yadsınamaz gerçeğidir denilebilir (Kısa, 2007; Ülgen, 2004).

Kavram öğretimi ile ilgili literatür incelendiğinde pek çok yerli ve yabancı bilim adamının (Alkış, 2006; Dündar, 2015; Gagne, 1971; Karadüz, 2004; Klausmeier, 1992; Malatyalı ve Yılmaz, 2010; Merrill ve Tennyson, 1977; Merrill ve Martorella, 1986; Reigeluth, 1983; Senemoğlu, 2005; Tennyson ve Cocchierella, 1986; Ülgen, 2004 1983; Van Cleaf, 1991) çalışma yapmış olduğu ve konuyla ilgili öneriler getirdiği görülmektedir. Yapılan tüm bu çalışmalarda bazı ortak noktaların üzerinde durulmuştur. Kavramların öğretimi ile ilgili bu ortak noktalar; kavramın tanımı, özellikleri, öğrenme ilke ve yöntemleri, kavram örnekleri ve örnek olmayanların belirlenmesi şeklinde sıralanabilir (Kılıç, 2009).

Genel anlamda öğrenme, bireyin çevreye uyum sağlamak amacıyla davranışlarında, bilgi ve duygularında değişim meydana gelmesi olarak tanımlanırken; kavram öğrenme ise uyaranları belli kategorilere ayırarak, zihinde bilgiler oluşturma süreci olarak tanımlanabilir. Kavram öğrenme daha çocuklukta çok küçük yaşlarda başlar ve ölünceye kadar devam eder. Ancak ilk çocukluk yıllarında daha çok kavram

öğrenilir. Bu kavramların bazıları bilinçsiz bir şekilde hayatın içinde rastlantısal olarak öğrenilir. Bazıları ise bilinçli olarak planlı bir eğitim-öğretim faaliyeti içinde okullarda öğrenilir (Dündar, 2015).

Okul hayatı açısından düşünüldüğünde ise ilköğretim basamağı kavram öğretim süreci için temel basamak olarak görülmektedir (Alkış, 2006). Yani ilköğretim öğrencilerine kavram yanılgılarından sıyrılmış, kavramların doğru ve etkili bir biçimde kazanımını sağlayacak eğitim-öğretim ortamları hazırlamak oldukça önemlidir (Tural, 2011).

Bu bağlamda ilköğretimin başlamasıyla birlikte kavram öğretimine dikkat edilmeli, özen gösterilmelidir. Kavramlar, ilköğretim kademesinde tam ve doğru öğretilirse eğitimin ileri safhaları olan ortaöğretim ve yükseköğretimdeki kavramların öğrenilmesi daha da kolaylaşacaktır. Yanlış ve eksik öğrenilen kavramlar, sonraki öğrenmeleri etkilemenin yanında günlük yaşamda kavrama ve algı sorunlarına da sebep olabilecektir (Çepni, Bacanak ve Küçük, 2004).

Kavram öğretim sürecinde kavram öğretimini etkileyen birçok faktörün olduğu da bilinmektedir. Bunları; kavramların yapısı (somut/soyut, basit/karmaşık vb.), öğrencilerin ilgisi, kişisel ve gelişim özellikleri (özellikle bilişsel kapasitesi ve zekâ yaşı), öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik özellikleri, yaşadığı kültürel ortam, okul ortamının özellikleri ve imkânları, öğrenme ortamının yapısı ve koşulları, öğretmen özellikleri ve öğretmenlerin kavram öğretim sürecine ilişkin yeterlikleri, öğrencilerin sahip oldukları sözcük dağarcıkları veya dil becerileri, kavram öğretme strateji ve modelleri olarak sıralamak mümkündür. Yani çocuğun kavramları öğrenmesi için belirli zaman aralığının geçmesi, sinir sistemlerinin olgunlaşması, bilişsel anlamda kavram öğrenmeye zihninin hazır olması, yetiştiği sosyal çevrenin de kavramı öğrenmeye uygun olması, öğrencinin ilgisini çekecek alanlarda olması ve daha önce kavramla ilgili yeterli ön bilgisinin olması gerekmektedir (Alkış 2009; Öner ve Budak, 2012; Senemoğlu, 2005).

Kavram öğrenmede sürecinde etkili olan bu faktörler göstermektedir ki öncelikle kavramın tanımının yapılması, özelliklerinin tam olarak ortaya konması, kavramlar arasında ilişkinin kurulması, öğretilecek kavramın olumlu ve olumsuz açıklayıcı örneklerinin verilmesi, resimlerden, şekillerden ve görsel materyallerden faydalanılması kavramın öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır (Köroğlu, 2016). Kavram öğretim sürecinde üzerinde durulan başka bir konu kavram öğretiminin nasıl

hangi aşamalarda gerçekleştiğidir. Kavram öğrenme süreçleri, “kavram oluşturma” ve “kavram kazanma” olmak üzere iki aşamada gerçekleşir. Kavram oluşturma aşaması genelleme yapmaya dayalıdır. Birey, uyarıların benzer ve farklı yönlerini algılayarak, benzerlikler üzerinden genelleme yapar. Kavram oluşturma, bireyin tümevarım yoluyla genelleme veya soyutlamalara ulaşması durumudur. Kavram kazanma aşaması ise, kavram oluşturma süreci sonucunda oluşturulan kavramların ayrıştırılması ve gruplandırılması işlemine verilen isimdir. Bu aşamada birey, algılamış olduğu kavramların özelliklerini göz önünde bulundurarak ve tündengelim yöntemini kullanarak kavramlar arasındaki ilişkiler kurar, mantıksal kurallar seçer ve onları uygulayıp kavramın ayrıştırmasını yapar. Kavram oluşturma kavram kazanmanın ön şartıdır. Kavram oluşturma tanıma dayanırken kavram kazanma ise işleme dayanmaktadır (Ülgen, 2004).

Senemoğlu (2005) kavram öğrenme sürecinin aşamalı olarak somut, tanıma, sınıflama ve soyut olmak üzere dört düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedir. Somut düzeyde objenin farkına varılır, obje diğerlerinden ayırt edilir, daha sonra aynı durumda karşılaşıldığında hatırlanır. Tanıma düzeyinde birey aynı objeyi değişik yer, zaman ve durumda gördüğünde de tanır. Tanıma düzeyinde birey, kavramı görerek, işiterek, dokunarak, koklayarak yani beş duyusuyla adıyla birlikte öğrenebilir, zihninde depolayabilir. Sınıflama düzeyi objenin en az iki farklı modelinin aynı kavram olarak algılandığında gerçekleşir. Sınıflama düzeyinin diğer düzeylerden ayıran temel özelliği, aynı sınıfa ait olan en az iki kavramın eşdeğer olduğu genellemesini yapmaktır. Soyut düzeyde ise kavramın tanımı, belirleyici özellikleri kavrama örnek olan ve örnek olmayan durumlar belirtilir. Kavramı soyut düzeyde öğrenen birey, öğrendiği kavramın bütün özelliklerini bildiği gibi eşdeğer olan kavramların da özelliklerini bilir, kavramlar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri açıklayabilir.

Tennyson ve Cocchierella (1986) ise, kavram öğretiminin üç temel aşamada gerçekleştiğini belirtmektedir. Birinci aşamada, önceden var olan bilgi ile öğrenilecek olan yeni kavram arasında bellekte bir bağlantı kurulur. İkinci aşamada, özellikle gözlenen ilişkilere dayalı olarak kavram oluşturma iyileştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Üçüncü aşamada ise, öğrenci tarafından sınıflama kurallarının geliştirilmesi kolaylaştırılmaya çalışılmaktadır (Kılıç, 2009).

Martorella (1986), bir kavramın öğretilmesi için öncelikle kavram analizi

yapılmasını ve içerik ögesinin sunulmasını önermektedir. Kavramın analizinde uygulanması gereken aşamaları ise şöyle sıralamıştır: (a) kavramın en çok kullanılan adı belirlenir, (b) kavramın ne anlama geldiği gösteren basit bir tanım belirlenir, (c) kavramın karakteristiklerini belirleyen ayırt edici özellikler belirlenir, (d) kavramla ilgili olan ayırt edici olmayan özellikler belirlenir. Ayrıca bunlar örneklerle gösterilir (Köroğlu, 2016, s. 12).

Kavram öğretiminde eğitimciler tarafından kullanılabilir pek çok seçeneğin (çeşitli yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniğin) olduğunu belirten Şimşek (2006), başarılı ve etkili bir kavram öğretimi için bütün seçenekleri göz önünde bulundurarak birtakım öneriler getirmiştir. Bu öneriler şöyle sıralanabilir:

1. Kavramı tanımlayın.
2. Kavramın özelliklerini açıklayın.
3. Örnek ve örnek olmayan durumlar için havuz oluşturun.
4. Kavramsal güçlüğü yordayın.
5. Tanımlayıcı test hazırlayın.
6. Sunum biçimlerini belirleyin.
7. Hem buluş hem açıklamaya dönük stratejileri kullanın.
8. Dikkat odaklama araçlarından yararlanın.
9. Uygulamalı öğretim yapın.
10. Performansı değerlendirin.
11. Sınıflama hatalarını belirleyin.
12. Ayrıntılı geribildirim sağlayın.
13. Öğrenmede transfer ve yaygınlaştırmayı özendirin (Şimşek, 2006).

Kavram öğretimi sürecinde kavramın öğrenilme aşamalarından başka önemle üzerinde durulan diğer bir konu ise kavram öğretme ilkeleridir. Birçok araştırmacı bu konuda görüş bildirmiştir. Bu görüşlerin bir özetini yaptığımızda kavram öğretim ilkeleri olarak aşağıdakiler sunulabilir:

1. Kavramların öğretiminde Somut kavramlar soyut kavramlara göre daha kolay öğrenildiği için somuttan soyuta, basitten karmaşığa, örneği olan nesnelere örneği olmayana, bilinenden bilinmeyene, öğrenciye görelik olandan olmayana, aynı cins olandan farklı cins olana doğru bir sıra takip edilmelidir.
2. Öğrencilerin öğrendikleri kavrama ait özellikleri kendilerinin keşfetmesi kavramın öğrenilmesinde daha etkilidir. Dolayısıyla kavramların öğretiminde, kritik özelliklerin ayırt edilmesini sağlayan, dikkati odaklayan araçlar kullanılmalıdır.
3. Kavramların öğretiminde hem ilgili hem de ilgisiz çok sayıda örnek kullanılmalıdır. Bu örnekler kavramın tanımlayıcı ve ayırt edici niteliklerini öne çıkarmalıdır.
4. Öğrencilerin kavrama dâhil birçok örneği incelemesi sağlanmalı, bu örneklerden kavramın tanımlayıcı nitelikleri bulması, kavramı tanımlaması, kavramlar arası

ilişkilerden genelleme yapabilmesi sağlanmalıdır.

5. Öğrencinin kavramlar arası ilkelere hareketle doğru genellemeye ulaştıktan sonra, kavrama dâhil olmayan örnekler üzerinde ayırt edici nitelikleri bulmalıdır.

6. Öğretim sırasında öğrenciden kavramı ile ilgili ilave gerçek ve gerçek olmayan örnekler sunması ve bunları tanımlaması istenerek, öğretim kontrol edilmelidir (Çeliköz, 1998; Duman, 2008; Malatyalı ve Yılmaz, 2010 ).

### **2.9.2 Kavramların Öğretim Model ve Teknikleri**

Kavram öğretim sürecinde, her bir kavrama ilişkin yapılması planlanan kavram öğretimini çok yönlü bir bakış ile gerçekleştirilebilecek, oldukça zengin içerikle desteklenmiş eğitim ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Kavram öğretimine dair süreçlerin iyi bir plan ile öğrenme sürecini etkileyebilecek her tür koşul göz önünde bulundurularak geliştirilmesi gerekmektedir. İşte bu noktada verimli ve kalıcı bir öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrenme ortamlarını destekleyici model, teknik, yaklaşım ve stratejiler kullanılması gerekmektedir.

Kavram öğretiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için farklı eğitimciler farklı teknik ve modeller önermiştir. Bunlardan ilk akla gelen klasik sunuş yoluyla öğretim ve buluş yoluyla öğretimdir. Malatyalı ve Yılmaz (2010)'a göre kavram öğretimi, davranışçı yaklaşıma göre geleneksel sunuş yoluyla, yapılandırmacı yaklaşıma göre buluş yoluyla gerçekleştirilebilir.

Kuraldan örneğe doğru öğretim de denilen “Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımında” öğretim materyalleri öğretime başlamadan önce sistematik bir şekilde ardışık ve doğrusal olarak düzenlenir ve öğrencilere aktarılmaya hazır hale getirilir. Daha sonra kavramlar öğretilirken, öğretmen ilk önce kavramın tanımını ve özelliklerini verir. Böylece öğretmen öğrencilerin hafızasında kavramla ilgili ilk yapıyı oluşturur. Bu yapı kavramla ilgili yeni gelecek bilgilerin birey tarafından anlamlı hale getirilmesine yardımcı olur. Sonra kavramın örnekleri ve olmayanları verilir. Buluş yoluyla öğretim modelinde ise özelden genele doğru tümevarım yöntemiyle genellemeler yapılır. Buluş yoluyla kavram öğrenmede öğrencinin bizzat kendisinin aktif rol oynaması gerekir. Öğrenci buluş yoluyla öğrenmesini gerçekleştirirken, daha önceki bilgileri, gözlemleri, araştırmaları sonucu edindiği bilgiler ve çevreyle etkileşimi sonucu kazandığı deneyimler vasıtasıyla kavramı kendisi bulur (Erden ve Akman, 1998; Malatyalı ve Yılmaz, 2010).

Şimşek (2007) ise, kavramların öğretimi sürecindeki teknik ve modeller konusunda farklı bir bakış açısı ortaya koymuştur. Ona göre kavram öğretimi konusundaki kuram ve modellerin iki paradigma altında toplamak mümkündür. Birinci paradigma öğretilen kavramın, öğrencilerin kafasında nasıl temsil edildiğine ilişkin varsayımlara dayanan yaklaşımları içermektedir. Şimşek'in "Temsil Biçimine Dayalı Yaklaşımlar" olarak adlandırdığı bu paradigma içinde üç yaklaşım vardır. Bunlar klasik, prototipçi ve örnekleyici yaklaşımlardır. İkinci paradigmada ise, öğretilen kavramın ve temsil bileşenlerinin eğitim süreçlerinde hangi sunum sırasını izlemesi gerektiğine yönelik adımlar yer almaktadır. "Sunum Biçimine Dayalı Yaklaşımlar" olarak adlandırdığı bu paradigma ise tümevarımcılık ve tündengelimcilik biçiminde iki farklı yaklaşımı içermektedir (Eroğlu, 2008).

Modeller ve stratejiler göz önüne alınarak kavram öğretimine dair literatür incelendiğinde kavram öğretimi kolaylaştıracak ve öğrenmede kalıcılığını sağlayacak öğretim teknikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Kavram karikatürleri,
2. Kavram haritası stratejisi,
3. Kavram ağları,
4. Anlam çözümlene tabloları,
5. Kavramsal değişim metinleri ve kavram bulmacaları,
6. Oyunlarla kavram öğretimi yaklaşımı (Akkuş ve Aslan, 2013; Alkış, 2006).

### **2.9.2. 1 Kavram Karikatürleri**

Yapılandırıcı eğitim görüşünü temele alan yeni bir öğrenme-öğretme stratejisi olan kavram karikatürleri ilk olarak Naylor ve McMurdo (1990) tarafından tasarlanmış ve kullanılmıştır. Kavram karikatürleri merak uyandıran, soru sormayı teşvik eden, sınıf tartışmalarına yol açan ve bilimsel düşüncenin üretilmesini sağlayan karikatür şeklindeki çizimler olarak tanımlanabilir (Tokcan ve Alkan, 2013).

Başka bir tanımlamada kavram karikatürleri; "üç ya da daha fazla karakterin yaptığı tartışmanın resimle ifade"si olarak tanımlanmaktadır. Bu tartışmada, her bir karakter farklı bir düşünceyi savunur. Tartışmada sunulan fikirlerden biri, bilimsel doğruları ifade eden düşünce biçimini, diğerleri ise bilimsel olarak doğru olmayan, öğrencilerin kendilerine has oluşturdukları düşünceleri temsil eder. Bu düşünce biçimleri bilim insanları tarafından "kavram yanılgıları" "alternatif fikir", "öğrencilerin bilimi" ya da "öğrencilerin kavram/inançları" olarak da

adlandırılmaktadır (Kabapınar,2005). Benzer bir tanımlamada kavram karikatürleri, konuşmaları karikatürize biçimde konuşma balonları içinde sunan “görsel anlaşmazlıklar” ya da bilişsel çizimler olarak kabul edilmektedir (Tokcan ve Alkan, 2013).

Kavram karikatürlerinde karakterlerin her gün karşılaşılabileceği problemleri veya günlük bir olay hakkındaki karşılıklı soruları ya da fikirleri, konuşma balonları biçiminde sunulmaktadır. Karakterlerin fikirleri objektif olarak ortaya konmakta olup, günlük olaya ilişkin birbirinden farklı bakış açıları, kabul edilebilir ve akla yatkın düşünceler olarak ileri sürülmektedir. Düşünceler genellikle bireylerin fiziksel olgu, ilke ya da durumlar hakkında var olan yanlışlarını ve hatalı bakış açılarını da kapsamaktadır. Kavram karikatürlerinin birincil uygulama amacı, bir kavram, durum ya da olay hakkında tartışma başlatmak ve beraberinde araştırmaya sevk etmektir. Diğer bir amacını ise kavram yanlışlarının belirlenip ortadan kaldırılması yönünde etkili bir rol oynamasıdır (Dündar, 2015).

Bu açıklamalar ışığında konunun daha iyi anlaşılması adına kavram karikatürüne Keogh ve Naylor (1999) tarafından tasarlanan “Bulut Kavram Karikatürü” adlı karikatür örnek olarak verilebilir.



Şekil 1: Bulut Kavram Karikatürü (Kaynak: Keogh ve Naylor, 1999)

Yukarıdaki karikatür öğrencilerin, bulutların ışığı yansıtıp yansıtamadığı hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmıştır. Bu karikatürdeki konuşma balonlarında yer alan fikirler öğrenciler tarafından tartışılacak ve dersin sonundaki görüşleri ile birlikte değerlendirilecektir.

Kavram karikatürlerin geliştirilmesinde bu karikatürlerin eğitim amaçlı kullanılabilmesinin fark edilmesi önemli bir adım olarak görülmektedir. Keogh ve Naylor (1999) kavram karikatürlerinin, eğitim-öğretim faaliyetlerinde aşağıda belirtilen durumlarda kullanılabilmesini vurgulamışlardır:

- Ev ödevleri için bir materyal olarak,
- Öğretim materyali olarak ve diğer materyalleri güçlü kılarak,
- Yabancı dil veya ikinci bir dil öğretimi için yardımcı olarak,
- Öğrenenlerin bilimsel düşünceyi keşfetmelerini sağlamak için,
- Konunun sonunda özetlemek amacıyla,
- Çalışma yapraklarını daha ilgi çekici kılmak için,
- Öğrencilerin kendi fikirlerini konuşma balonlarının içinde korkmadan ifade edebilmeleri için,
- Öğrencilerin, bakış açılarını karikatürler yoluyla özetlemelerini sağlamak,
- Çocukları konuşma balonları içindeki boşlukları doldurmaya davet ederek, konuyu değerlendirmelerini sağlamak,
- Alternatif bakış açıları içeren bilimin doğasını canlandırmak için,
- Öğrencilere kendileri ile ilgili daha fazla soru sormayı mümkün kılar,
- Etkileşimsel bilim merkezlerinde materyal gösterimi sağlar,
- Toplumun bilimi anlamasını artırmak için materyal sağlar (Dündar, 2015).

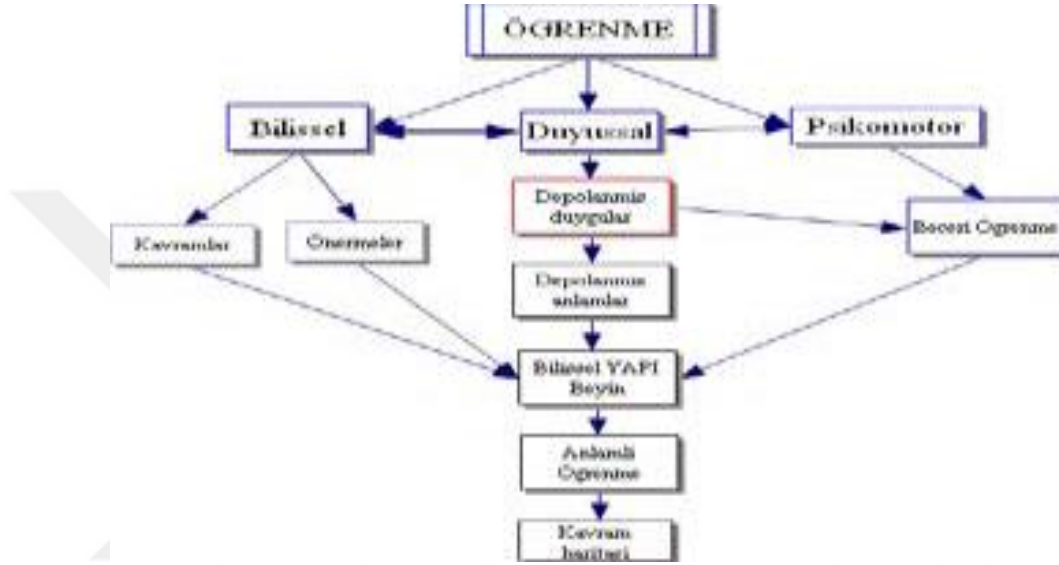
### **2.9.2.2 Kavram Haritaları**

1970'li yılların başında Novak ve Gowin (1984) tarafında geliştirilen kavram haritaları tekniği, bir bilgi alanındaki kavramları ve aralarındaki belirgin ilişkileri tanımlayan, değişik seviyelerde organize edilmiş, birbiriyle bağlantılı iki boyutlu bir şemadır (Malatyalı ve Yılmaz, 2010). Martin'e göre ise kavram haritaları, bir disiplin ya da alt disiplinlerindeki kavramlar arasındaki ilişkileri ve hiyerarşileri gösteren bilişsel yapıların iki yönlü sunumlarıdır (Martin, 1994). Bu tekniğe göre kavramlar özelden genele doğru, başta en genel kavramlar olmak koşuluyla hiyerarşik bir düzen içerisinde sıralanırlar. Kavram haritaları, kavramlardan ve kavramları doğru ve anlamlı bir şekilde birbirine bağlayan "bağlantılardan" meydana gelir. Kavram



haritası kavramlar arası ilişkilerin görsel gösterimini sağlarlar ve çocukların zihninde bilgilerin nasıl yapılandığını gösterirler. Eğitimin her basamak ve branşında uygulanabilen kavram haritaları, öğrenci merkezli, kavramsal bilgilerin sunulması için önemli bir öğretim aracıdır (Dündar, 2015).

Kavram haritalarının eğitim öğretimde önemli bir araç olarak kullanılması, bu haritaların nasıl yapılması gerektiği ve yapım aşamasında izlenmesi gereken genel kuralların neler olduğu sorununun da beraberinde getirmiştir (Dil ve Öz, 2014).



Şekil 2: Kavram Haritası Örneği (Kaynak: Dil ve Öz, 2014)

### 2.9.2.3 Kavram Ağları

Kavram ağları öğrencilerin izlenimlerini, düşüncelerini yazılı öğretim araçlarındaki kavram ve ilkelerle uyumlu bir biçimde sergileyen grafiklerdir. Semantik ağ olarak da adlandırılır. Kavram ağları öğrencilerin; önceki bilgilerini harekete geçirmek, yeni kavramları geliştirmek, kavramlar arası yeni ilişkiler bulmak, kavramları yeniden düzenlemek gibi zihin etkinlikleriyle yazılı metinleri daha iyi anlamalarına yardım eder (MEB, 2006).

Kavram ağları yapılırken, genellikle en büyük çatı kavram merkezde yer alır. Bu kavramın kapsamına giren diğer kavramlar, kapsam ve özgün özelliklerinin yakınlık derecesine göre sınıflandırılır ve gruplandırılır. (Candan, 2004) Konunun dahi iyi anlaşılması için aşağıda kavram ağı örneğine yer verilmiştir.

Tablo 8: Kavram Ağı Örneği

Doğal Kaynaklar	
Yenilebilir	Yenilemeyen
Bitkiler	Kömür
Ağaçlar	Petrol
Su	Doğalgaz
Hava	Madenler

( Kaynak: Candan, 2004)

#### 2.9.2.4 Anlam Çözümleme Tabloları

Anlam çözümleme tabloları kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik olarak düzenlenen iki boyutlu bir tablolaştırma etkinliğidir. Bu boyutların birinde özellikleri çözümlenecek olan varlıklar veya kavramlar yer alır, diğer boyutta ise kavramların özellikleri sıralanır. Böylece Anlam Çözümleme Tabloları kavramların ayırt edici özelliklerinin öğrenilmesini sağlarlar. (Kaptan, 1999).

Konunun daha derinlemesine anlaşılması için aşağıda anlam çözümleme tablosu örneğine yer verilmiştir.

Tablo 9: Anlam Çözümleme Tablosu Örneği

Türleri	Yöneten Kişi	Günümüzde örneği var mı?	Uygulandığı Ülke	(+) Demokratik (x) Yarı demokratik (-) Demokratik değil
Oligarşi				
Monarşi				
Diktatörlük				
Meşrutiyet				
Aristokrasi				
Cumhuriyet				
Askeri Cunta				

(Kaynak: Candan, 2004)

#### 2.9.2.5 Kavram Bulmacaları

Bulmacalar farklı şekillerde düzenlenmiş, düşündürmeyi ve aratarak bulmayı amaç edinen oyunlardır. Eğlendirme amacının yanında akıl yürüterek kolay öğrenmeyi sağlarlar. Kolay öğrenmeyi gerçekleştirdikleri için de bilginin kalıcı hale gelmesinde etkilidirler (Aslan ve Şeker, 2013). Bulmacanın bu özelliklerinden yola çıkılarak

kavram bulmacaları tekniği kavram öğretimde kullanılmaktadır. Kavram bulmacaları hazırlanırken; öğretmen önce ünite de geçen kavramları listeler. Bu kavramları, oluşturacağı bir kavram bulmacası içine gizler. Kavramların gizlenmesinde soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru olmasına dikkat eder (Özcan, 2010).

Bu konuya örnek teşkil eden bir kavram bulmacası aşağıda verilmiştir.

**TÜRK İNKILÂBİ  
KAVRAM BULMACASI**

M	I	N	K	I	L	A	P	U	U	Y	G	A	R	L	I	K	S
Ç	T	S	M	I	L	L	E	T	M	A	E	A	N	K	A	R	A
A	C	A	F	N	U	T	U	K	E	S	G	F	I	R	K	A	E
G	U	L	P	A	R	T	I	H	C	I	E	A	H	A	R	F	Ş
D	M	T	K	D	I	L	E	A	L	Y	M	K	A	N	U	N	I
A	H	A	R	E	J	I	M	L	I	A	E	S	A	A	T	M	T
Ş	U	N	A	O	L	Ç	Ü	K	S	S	N	T	A	R	I	H	L
H	R	A	H	Ü	K	Ü	M	E	T	A	L	S	E	Ç	I	M	I
U	I	T	T	E	R	A	K	K	I	L	I	B	A	N	K	A	K
K	Y	H	A	L	I	F	E	L	I	K	K	E	Ğ	I	T	I	M
U	E	L	O	Ğ	R	E	T	I	M	I	S	T	I	K	L	A	L
K	T	M	E	D	E	N	I	A	N	A	Y	A	S	A	H	A	K
O	Z	G	Ü	R	L	Ü	K	S	E	Ç	I	M	T	A	R	I	M
B	A	Y	I	N	D	I	R	L	I	K	F	A	B	R	I	K	A

Aşağıdaki kavramları bulmaca içerisinde bulup üzerlerini işaretleyiniz ve kalan kelimeleri sırasıyla yazarak şifreyi tamamlayınız.

İNKILÂP	ÇAĞDAŞ	UYGARLIK	SİYASAL	SALTANAT
MİLLET	MECLİS	EGEMENLİK	HÜKÜMET	CUMHURİYET
NUTUK	ANKARA	HALİFELİK	PARTİ	REJİM
HALK	TERAKKİ	EŞİTLİK	FIRKA	İSTİKLAL
HUKUK	ANAYASA	MEDENİ	EĞİTİM	HAK
ÖĞRETİM	KANUN	ÖZGÜRLÜK	HARF	DİL
TARİH	SAAT	ÖLÇÜ	SEÇİM	BANKA
TARIM	FABRİKA	BAYINDIRLIK		

**ŞİFRE:**

Şekil 3: Kavram Bulmacası Örneği ( Kaynak: MEB, Eba, t.y.)

### 2.9.2.6 Oyunlarla Kavram Öğretimi Yaklaşımı

Oyunun, eğitim- öğretim faaliyeti ve öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi bilinen bir gerçektir. Çünkü eğitim-öğretimde oyunları kullanmanın birçok avantajı vardır. Oyun oynama, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede etkilidir. Ayrıca oyunlar, son derece motive edici, eğlenceli ve çekingen öğrencilerin kendini ifade etmesinde yararlıdır. Öğrencilerin derse olan ilgisini artırır. Bu noktada kavram öğretiminde etkili bir tekniktir (Akkuş ve Aslan, 2013).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, verilerin toplaması, verilerin analizi ve deney- kontrol grubuna uygulanan işlemlerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ortaöğretim Tarih Derslerinde tarihi olayların sosyolojik kavramlarla ilişkilendirilerek öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen araştırma modeli kullanılarak yapılmıştır.

Deneysel araştırma modelinde, araştırmacının kontrolü altındaki koşullarda, belirli bir etkiye maruz bırakılan grupların nasıl bir tepki vereceğinin veya nasıl bir davranışın meydana geleceğinin saptanması amaçlanmaktadır (Kaptan, 1998). Başka bir ifade ile deneysel araştırma modeli değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya koymaya odaklanır. Bu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Gruplardan biri bağımsız değişkenden etkilenen deney grubu, öteki bağımsız değişkenden etkilenmeyen kontrol grubudur (Karasar,2003). Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desende de amaç değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya koymak olmakla birlikte katılımcılar deney ve kontrol gruplarına rasgele atanmazlar. Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desende öncelikle rastgele atama dışında bir yolla oluşturulmuş gruplar seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak belirlenir. Daha sonra gruplara ön test uygulanır. Deney grubu deneyin uygulama aşamasında özel bir işleme tabii tutulurken kontrol grubuna herhangi bir deneysel müdahalede bulunulmaz. Uygulama sonunda gruplara son test uygulanır (Çepni, 2012).

Bu çalışmada Bafra Fen Lisesindeki 10. sınıf şubelerinden yansız atama yoluyla “A Şubesi” kontrol, “D Şubesi” ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu ve kontrol gruplarına, deney öncesi ve deney sonrası başarı testleri (akademik başarıyı ölçmek üzere bir açık uçlu sınav-Başarı Testi 1, çoktan seçmeli sınav-Başarı Testi 2) ve tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla işlenmesine dair öğrencilerin tutumu belirlemek üzere tutum ölçeği öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Ön-test son-test

kontrol gruplu yarı deneysel desende dizayn edilen bu çalışmada kullanılan deneysel desen aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 10: Araştırmanın Deneysel Deseni

	Gruplar	Ön-Test	İşlem(Deney)	Son-Test	İzleme Testi
Deney Grubu	A <sup>1</sup>	Ö <sup>11</sup>	X	Ö <sup>12</sup>	Ö <sup>13</sup>
Kontrol Grubu	A <sup>2</sup>	Ö <sup>21</sup>		Ö <sup>22</sup>	Ö <sup>23</sup>

Tablo 10’da gösterilen Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desende kullanılan sembollerin açıklamaları şu şekildedir:

A<sup>1</sup>: Deney Grubu (Bafra Fen Lisesi 10-D Sınıfı)

A<sup>2</sup>: Kontrol Grubu (Bafra Fen Lisesi 10-A Sınıfı)

TDSKİDTÖ: Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutum Ölçeği

SKBT(Başarı Testi 1): Sosyolojik Kavramlar Başarı Testi

TDBT(Başarı Testi 2): Tarih Dersi Başarı Durumu Gösterir Başarı Testi

Ö<sup>11</sup>, Ö<sup>21</sup>: Ön test Uygulaması (Ön Gözlem)

Ö<sup>12</sup>, Ö<sup>22</sup>: Son test Uygulaması (Son Gözlem)

Ö<sup>13</sup>, Ö<sup>23</sup>: İzleme Testi (Hatırlatma Testi)

X: Sosyolojik Kavram Destekli Tarih Dersi Anlatımı (Tarih 10 dersinin 4. ünitesinin “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” İşlenmesi).

### 3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışma seçkisiz atama yapılmayan yarı deneysel bir araştırma olduğu için evren ve örneklem seçimi yapılmamıştır. Çalışma grupları oluşturularak araştırma bu gruplarla gerçekleştirilmiştir. Bundan dolayı, örneklem yerine çalışma grupları ifadesi kullanılmıştır.

Bilindiği gibi ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desenin avantajlarından birisi de araştırılacak problemin araştırmacının kontrolü altında olması noktasında kolaylık sağlamasıdır. Bu açıdan araştırmanın gerçekleştirileceği okulun belirlenmesinde, okulun ve öğretmenin özelliklerinin yanı sıra araştırmacının daha rahat kontrol edebileceği ortamın olması dikkate alınmıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın geçerliğinin artırılması noktasında okulun özel bir okul ya da sosyo-ekonomik açıdan üst düzey bir okul olmamasına ve deneysel uygulamayı yapacak öğretmenin dört haftalık çalışma süresince gerçekleştirilecek uygulamaları yapmaya gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca Grupların belirlenmesinde denk olmalarına dikkat edilmiş ve bir önceki dönem karne not ortalamaları birbirine yakın sınıflar deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Bu çerçevede araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Bafra İlçesindeki tek Fen Lisesinde 10. sınıfta öğrenim gören toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Bafra Fen Lisesinde 10. sınıflarda dört şube bulunmakta ve yansız atama yoluyla bu şubelerden 30 öğrenci mevcutlu “A Şubesi” kontrol, yine 30 öğrenci mevcutlu “D Şubesi” ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma grubuna ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Araştırma örnekleminin cinsiyete göre dağılımı

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek		
Yaş	15 yaş	8	2	14	1	25
	16 yaş	9	10	5	9	33
	17 yaş	0	1	0	1	2
Toplam		17	13	19	11	60

### 3.3 Veri Toplama

Bu kısımda araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin özellikler, kullanılma amaç ve durumlarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmanın tarihi olayların sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarisına ve tutumlarına etkisini belirlemek amaı temelinde ‘‘Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutum leği’’, Sosyolojik Kavramlar Başarı Testi (Başarı Testi 1) ve Tarih Dersi Başarı Durumu Gösterir Başarı Testi (Başarı Testi 2) olmak üzere 3 farklı lme aracı kullanılmıştır. Söz konusu veri toplama araçlarına ve hazırlanma süreçlerine dair detay bilgi aşağıda verilmiştir.

#### 3.3.1 Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutum leği

Çalışmada tutum leği olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ‘‘Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutum leği’’ kullanılmıştır. Ölçek, 10 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek, tek bir boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin cevap seçenekleri, ‘‘5=Kesinlikle Katılıyorum’’, ‘‘4=Katılıyorum’’, ‘‘3=Kısmen Katılıyorum’’, ‘‘2=Katılmıyorum’’ ve ‘‘1=Kesinlikle Katılmıyorum’’ şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları ve seviyeleri Tablo 3’de verilmiştir. Ölçekteki puanlar, 1,00 ile 5,00 arasındadığundan, puanlar 5,00’e yaklařtıķça öğrencilerin tutum düzeylerinin yüksek, 1,00’e yaklařtıķça ise tutum düzeylerinin düşük olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 12: Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutum leği Seçenekleri ve Değerlendirme Aralıkları

Seçenekler	Sınır Değerler	Seviye
Kesinlikle Katılıyorum	4.20-5.00	ok Yüksek
Katılıyorum	3.40-4.19	Yüksek
Kararsızım	2.60-3.39	Orta
Katılmıyorum	1.80-2.59	Düşük

Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutum Ölçeğinin oluşturulması safhasında ilk olarak literatur taraması yapılarak Tarih ve Sosyoloji Bilimlerinin birbiri ile ilişkisine dayalı kuramsal çalışmalar ve özellikleri ile ilgili alan yazın incelenmiştir. Elde edinilen bilgi yararlanılarak ölçeğin içeriğini oluşturacak deneme maddeleri yazılmıştır. Deneme maddelerinin ifade biçimleri ve içeriği yansıtma durumları alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurularak, alınan geri bildirimler ve öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve ölçek pilot uygulama grubuna uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Daha sonra Ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında Bafra Fen Lisesinde 10. sınıflarında öğrenim görmekte olan kontrol ve deney gruplarında yer almayan 120 öğrenci ile pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler SPSS 23.0 paket programı kullanılarak madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyon değeri 0,40'ın altında olan maddelerin ölçme gücünün zayıf olduğu veya yeterince güçlü olmadığı için araştırmacı tarafından ölçekten çıkarılmıştır. Bu aşamadan sonra tarihi olayların sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek öğretilmesine karşı öğrencilerin tutumlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilen ölçeğin Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve 0.72 olarak bulunmuştur. Bu değer, Özdamar'ın (1999) aşağıda ifade ettiği güvenilirlik katsayısına ilişkin ölçüt değerleri ile kıyaslandığında ölçeğin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Yaşar, 2014 ).

Tablo 13: Özdamar'ın Güvenirlik Katsayısına İlişkin Ölçüt Değerleri

Değer Aralığı	Güvenirlik Seviyesi
$0.00 < \alpha < 0,40$	Ölçek güvenilir değildir
$0,41 < \alpha < 0,60$	Ölçek düşük güvenirlilindedir
$0,61 < \alpha < 0,80$	Ölçek güvenilirirdir
$0,81 < \alpha < 1,00$	Ölçek yüksek düzeyde güvenilirirdir

### 3.3.2 Sosyolojik Kavramlar Başarı Testi (Başarı Testi 1)

Sosyolojik Kavramlar Başarı Testi (Başarı Testi 1), Tarih 10 dersinin “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” 4. ünitesi çerçevesinde öğrencilerin sosyolojik



kavramlarla ilgili bilgi düzeyini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Açık uçlu sorulardan oluşan Sosyolojik Kavramlar Başarı Testi (Başarı Testi 1) geliştirilirken; ünite kazanımları incelenmesi, çeşitli kaynaklarda bulunan soruların incelenmesi, bilişsel öğrenme basamakları dikkate alınarak belirtke tablosuna oluşturulması, uzman görüşüne sunulması, pilot çalışmasının yapılması, madde analizleri ve güvenilirlik analizlerinin yapılması gibi süreçler takip edilmiştir.

İlk olarak ünite de geçen sosyolojik kavramlar ve ünitenin kazanımları göz önüne alınarak başta Tarih 10. sınıf ders kitabı ve diğer tarih kitapları, sınavlara hazırlık amacıyla oluşturulmuş bazı testler, dijital dünyadaki farklı bilgi paylaşım platformlarından elde edilen bilgiler, MEB'in konuyla ilgili kazanım testleri incelenip, literatür taranarak ünitenin her bir kazanımına yönelik 25 soruluk açık uçlu soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu soru havuzundaki sorular kapsam ve içerik geçerliliği, soruların sınıf düzeyine uygunluğu anam ve ifade bozukluklarının giderilmesi ve anlaşılır olması konusunda gerekli düzenlemeler yapmak amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde çeşitli unvanlarda görevli 5 uzman akademisyen ve Samsun İli Bafra İlçesinde çeşitli ortaöğretim okullarında görevli dört tarih öğretmeni ile on yedi felsefe grubu öğretmenin ve bir edebiyat öğretmenin görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılan 17 sorudan oluşan başarı testi pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Başarı testi pilot uygulaması Bafra Fen Lisesinde 10. sınıflarında öğrenim görmekte olan kontrol ve deney gruplarında yer almayan 120 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin her doğru cevabı 1 (bir) puan, yanlış cevapladıkları veya boş bıraktıkları sorular ise 0 (sıfır) puan olarak değerlendirilmiş ve her bir öğrencinin toplam puanı hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi Test Analysis Program (TAP-Ohio University) programı ile yapılış ve testin güvenilirliği için KR20 değer, yapılan madde analizi ile soruların ayırt edicilik indeksleri ve madde güçlük indeksleri hesaplanmıştır.

Madde analizlerinde elde edilen madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indeksleri ile ilgili kriter olarak, madde güçlük indeksinin 0,2'den büyük, 0,8'den küçük olması, madde ayırt edicilik indeksinin ise 0,3'den büyük olması temel alınmıştır (Aktaran, Gürbüz, 2018). Testin güvenilirliği için ise kriter güvenilirlik

katsayısının 0,7'den büyük olması olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk,2005; Bademci, 2006).

Bu temel kriterler çerçevesinde yapılan pilot uygulamadan elde edilen istatistiki veriler sonucunda Başarı Testi 1'in madde ayırt edicilik indeksinin 0,3'ten büyük olduğu, dolayısıyla yeterli düzeyde ayırt edici sorulardan oluştuğu görülmektedir. Testin madde güçlük indeksinin 0,4 ile 0,8 arasında olduğu ve zorluk derecesinin orta seviyede olduğu görülmektedir.

17 sorudan oluşan Başarı Testi 1'in güvenilirliği ise  $KR20 = 0.86$  olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değer, başarı testleri için belirlenen 0.70 alt değerinden oldukça yüksek olduğundan, testin güvenilir olduğu söylenebilir. Madde analizine dair sonuçları gösterir tabloya aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 14: Başarı Testi 1'in Madde Analizine Dair Sonuçları

Madde No	Ayırt edicilik (r <sub>jx</sub> )	Güçlük (P <sub>j</sub> )	Madde No	Ayırt edicilik (r <sub>jx</sub> )	Güçlük (P <sub>j</sub> )
Soru1	,50	,50	Soru10	,85	0,50
Soru2	,54	,62	Soru11	,74	0,43
Soru3	,90	0,50	Soru12	,85	0,50
Soru4	,85	0,40	Soru13	,81	0,53
Soru5	,73	0,52	Soru14	,73	0,43
Soru6	,86	0,47	Soru15	,92	0,58
Soru7	,82	0,50	Soru16	,75	0,50
Soru8	,72	0,50	Soru17	,80	0,62
Soru9	,88	0,40			

### 3.3.3 Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi 2)

Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi 2), Milli Eğitim Bakanlığı <https://odsgm.meb.gov.tr/kurslar/> internet adresindeki Tarih 10 dersi 4. ünitesi olan

“Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” ünitesi için uzmanlarca hazırlanmış kazanım testlerinden seçilmiş 20 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Bu sorular seçilirken Samsun İli Bafra İlçesinde çeşitli ortaöğretim okullarında görevli dört tarih öğretmenin ve Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde çeşitli ünvanlarda görevli 5 uzman akademisyen görüşü alınmıştır. MEB uzmanlarınca hazırlanan bu kazanım testlerinin tüm ünitenin kazanımlarını karşıladığı düşünülmekle birlikte başarı testinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır.

Bu çerçevede 20 çoktan seçmeli sorudan oluşan Tarih Dersi Başarı Testinin (Başarı Testi 2), pilot uygulaması Bafra Fen Lisesinde 10. sınıflarında öğrenim görmekte olan kontrol ve deney gruplarında yer almayan 120 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin her doğru cevabı 1 (bir) puan, yanlış cevapladıkları veya boş bıraktıkları sorular ise 0 (sıfır) puan olarak değerlendirilmiş ve her bir öğrencinin toplam puanı hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi Test Analysis Program (TAP-Ohio University) programı ile yapılmış ve testin güvenilirliği için KR20 değeri, yapılan madde analizi ile soruların ayırt edicilik indeksleri ve madde güçlük indeksleri hesaplanmıştır.

Yapılan pilot uygulamadan elde edilen istatistiki veriler sonucunda 20 soruluk Tarih Dersi Başarı Testinin (Başarı Testi 2’nin) güvenilirlik katsayısı (KR-20) 0,83 bulunurken ortalama madde güçlüğü 0,32 ve ortalama ayırt edicilik indeksi ise 0,44 olarak hesaplanmıştır. Madde analizine dair sonuçları gösterir tabloya aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 15: Başarı Testi 2’nin Madde Analizine Dair Sonuçları

Madde No	Ayırt edicilik (r <sub>ij</sub> )	Güçlük (P <sub>j</sub> )	Madde No	Ayırt edicilik (r <sub>ij</sub> )	Güçlük (P <sub>j</sub> )
Soru1	,38	,83	Soru11	,30	,83
Soru2	,42	,82	Soru12	,36	,83
Soru3	,30	,83	Soru13	,44	,82
Soru4	,56	,81	Soru14	,45	,82
Soru5	,50	,82	Soru15	,35	,83
Soru6	,42	,82	Soru16	,61	,81
Soru7	,46	,82	Soru17	,48	,82
Soru8	,56	,81	Soru18	,39	,82

Soru9	,45	,82	Soru19	,38	,84
Soru10	,50	,82	Soru20	,55	,81

---

Bu sonuçlara göre 20 soruluk Tarih Dersi Akademik Başarı Testinin (Başarı Testi 2'nin) güvenilir ve geçerli bir test olduğu söylenebilir.

### 3.3.4 Araştırmanın Uygulama Süreci ve Aşamaları

Bu araştırmanın uygulama süreci ve yapılan işlemler aşağıdaki sırayla verilmiştir.

1. İlk aşama, Veri toplama araçlarının yani Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutum Ölçeğinin, Sosyolojik Kavramlar Başarı Testinin (Başarı Testi 1) ve Tarih Dersi Başarı Durumu Gösterir Başarı Testinin (Başarı Testi 2) belirlenmesi ve hazırlanması aşamasıdır. Bu aşamada testlerin plot uygulamaları yapılmış ve analiz sonuçları dikkate alınarak düzeltilmiş ve kullanılmaya hazır hale getirilmiştir.

2. Daha sonra ilgili kurumlardan deneysel uygulama için gerekli izinler alınmıştır (EK-4). İzin alma aşamaları şu şekilde gerçekleşmiştir. İlk olarak etik kurul ve MEB onayı için öğrenciler 18 yaş altı olduklarından dolayı öğrenci velilerinden gönüllü katılım beyanı alınmıştır. Daha sonra Samsun On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu onayı alınmış, 29.01.2019 tarihli 1 No'lu toplantı ve 2019-19 sayılı karar ile alınan onay ile MEB, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Araştırma Yarışma ve Sosyal Etkinlikler web sayfasından Milli Eğitim Bakanlığına ön başvuru yapılmış, ön başvurunun olumlu neticelenmesinden sonra, Samsun Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğüne toplanan komisyonun 18.02.2019 tarihli kararı ile tespit edilen okullarda uygulama için izin verilmiştir.

3. Üçüncü aşamada deneysel uygulamanın yapılacağı okul belirlenmiş, daha sonra deney ve kontrol gruplarının şube bazında yansız olarak atanması yapılmıştır.

4. Deneysel uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ilk önce "Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutum Ölçeği" öntest olarak uygulanmış ve Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin tarih ve sosyoloji dersleri arasındaki etkileşimi ne düzeyde kavradıkları, tarihi olaylarda geçen sosyolojik kavramları algılama düzeyleri belirlenmiştir.

5. Daha sonra Tarih 10 dersinin "Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti" 4. ünitesi çerçevesinde öğrencilerin sosyolojik kavramlarla ilgili bilgi düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilen Sosyolojik Kavramlar Başarı Testi (Başarı Testi 1), öntest

olarak hem deney hem kontrol gruplarına uygulanmıştır. Hemen ardından Deney ve kontrol gruplarına ön test olarak Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2) uygulanmıştır.

6. Asıl deneyin uygulama aşamasına geçmeden önce tarih ve sosyoloji ilişkisi alanında geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Hem literatür taramasından çıkan sonuçlar hem de Tarih 10 dersinin “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” 4. Ünitesindeki kazanımlar ve sosyolojik kavramlar dikkate alınarak bir ders planı ve sosyolojik kavramlar ders notu hazırlanmıştır. 4 hafta boyunca hazırlanan bu ders tamamen ayrı olarak deney grubuna gönüllü Tarih öğretmeni Elif Yüksel Demir tarafından verilmiştir. Ayrıca hazırlanan ders notu deney grubu öğrencilerine verilerek dersi bir yazılı materyal ile de takip etmeleri sağlanmıştır.

7. Akabinde hem deney hem kontrol gruplarına Tarih 10 dersinin “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” 4. Ünitesi aynı öğretmen tarafından ders olarak verilmiştir.

8. 4 hafta süren sosyolojik kavram destekli ders anlatımı sonunda deney grubuna tekrar sosyolojik kavramlarla ilgili bilgi düzeyindeki artışı ölçmek amacıyla Başarı Testi 1 yeniden sınıfta olarak uygulanmıştır. Aynı zaman diliminde Başarı Testi 1 tekrar ve sınıfta olarak kontrol grubuna da uygulanmıştır.

9. Daha sonraki süreçte hem deney grubuna hem de kontrol grubuna tarih derslerindeki akademik başarıyı ölçecek Başarı Testi-2 son test olarak uygulanmıştır.

10. Deneyin uygulama aşaması bir ay sonra her iki grup için bilgilerin kalıcılığını ölçmek amaçlı olarak Başarı Testi-2'nin izleme testi olarak yeniden uygulanması ile sonuçlanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılarak analize hazır hale getirilmiştir.

### **3.3.5 Verilerin Analizi**

Verilerin analizi aşamasında öncelikle veri toplama araçlarından elde edilen verilerin parametrik testlere uygunluğu yani normal dağılımı ve homojenliği karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Kontrol ve deney gruplarından elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testinden faydalanılmış, homojenliği ise Levene testi kullanılarak tespit edilmiştir. Sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 16: Verilerin normal dağılım ve homojenlik değerleri

ÖLÇEKLER	Normallik Durumu	Homojenlik
	Kolmogorov-Smirnov	Levene testi
	p	p
TDSKİD Tutum Ölçeği	0,200	0,812
SKBT (Başarı Testi 1)	0,263	0,222
TDABT(Başarı Testi2)	0,131	0,640

p<.05

Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ve homojen olduğunun belirlenmesinden sonra verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu bağlamda çalışmanın istatistiksel bölümünde betimsel analizler uygulanmıştır. Betimsel analizden standart sapma, yüzde, frekans, aritmetik ortalama, t testi analizleri yapılmıştır. Bu analizlerin yapılmasında çeşitli istatistik programlar (SPSS 23 ve TAP) kullanılmıştır. Araştırma tüm verilerinin yorumlanmasında. 0,5 anlamlılık düzeyi temele alınmıştır.

Araştırma verilerin analizleri araştırmanın temel problemlerine göre şekillenmiştir. Başka bir anlatımla öncelikle deney ve kontrol grupları için ayrı ayrı Ön başarı testi ve ön tutum testlerinden elde edilen veriler değerlendirilerek durumları ortaya konmuştur. Yani grupların kendi içinde ön testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit etmek için “bağımlı örneklem t-testi (Paired Sample t- testi)” kullanılmıştır. Daha sonra ön-testler bağlamında deney ve kontrol gruplarının denkliği karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucunda gruplar arasındaki farklılıkların anlamlılığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi (Independent Samples t test) yapılmıştır.

Son başarı testleri ve son tutum testlerinden elde edilen veriler değerlendirilerek deney ve kontrol grupları arasında tekrar karşılaştırmalar yapılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Grupların kendi içinde anlamlı bir fark olup olmadığı tespit etmek için ise “bağımlı örneklem t-testi (Paired Sample t- testi)” kullanılmıştır.

Son olarak deney ve kontrol gruplarının ön test – son test tutum ve başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Bilgilerin kalıcılığını ölçmek adına her iki grup için de yapılan izleme testlerinin analizinde de bağımsız örneklem t-testi (Independent Samples t test) kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### IV. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem ve alt problemleri çerçevesinde yapılan analizlere dair elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1 Öğrencilerin Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İlişkilendirerek İşlenmesine Dair Tutumlarına Ait Bulgular

##### 4.1.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan, “öğrencilerin tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek işlenmesine dair tutumlarının seviyesini belirlemeye” yönelik yapılan analizler ve betimsel istatistiki sonuçları deney ve kontrol grupları bazında ayrı ayrı Tablo.17’de sunulmuştur. Söz konusu bulgular araştırmanın en başında ön-test olarak uygulanan “Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutum Ölçeğinden” elde edilmiştir.

Tablo 17: Öğrencilerin Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutumlarının Seviyesi (Ön-test)

Gruplar	Cinsiyet	$\bar{X}$	N	SS	Tutum Seviyesi
Deney Grubu	Kız	3,81	17	,47	Yüksek
	Erkek	3,97	13	,58	Yüksek
	Total	3,88	30	,52	Yüksek
Kontrol Grubu	Kız	3,73	19	,27	Yüksek
	Erkek	3,60	11	,53	Yüksek
	Total	3,68	30	,38	Yüksek
Total	Kız	3,77	36	,37	Yüksek
	Erkek	3,80	24	,58	Yüksek
Total	Total	3,78	60	,46	Yüksek

Tablo 17’den de anlaşılacağı üzere araştırmanın deneysel bölümüne başlamadan

önce yapılan bu ön ölçümle, öğrencilerin tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla işlenmesine dair tutumlarının seviyesinin ( $\bar{X}=3,78$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Tutum seviyesinin, hem deney ( $\bar{X}=3,88$ ) hemde kontrol grubu ( $\bar{X}=3,68$ ) için ortaya yakın yüksek seviyede olduğu görülmekle birlikte eğitim açısından olması istenenden yani çok yüksek ( $\bar{X}=4,21$  büyük olduğu seviye) seviyeden uzak olduğu söylenebilir.

#### 4.1.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğrencilerin tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek işlenmesine dair tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip, göstermediğine dair yapılan t-testi analizleri ve elde edilen bulgular deney ve kontrol grubu bazında ayrı ayrı aşağıda Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18: Öğrencilerin Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutumlarının Cinsiyete göre Farklılaşması (Ön-test)

Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	df	p
Deney	Kız	17	3,81	,47	-,85	28	,39
	Erkek	13	3,97	,58			
Kontrol	Kız	19	3,73	,27	,91	28	,37
	Erkek	11	3,60	,53			

p<.05

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğrencilerin tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla işlenmesine dair tutumları, cinsiyet değişkeni açısından hem deney grubu [ $t(28)=-.85$ ,  $p<.39$ ] için hemde kontrol grubu [ $t(28)=.91$ ,  $p<.37$ ] için anlamlı fark göstermemektedir. Tutum ölçeğinin ön testinde, deney grubunun kızlarının aritmetik ortalaması 3.81 iken erkekleri 3.97 olduğu dolayısıyla aralarındaki farkın çok yüksek olmadığı gözükmemektedir. Benzer bir durum kontrol grubu açısından da geçerlidir. Kontrol grubunu kızların aritmetik ortalaması 3.73 iken erkeklerin ortalaması 3.60’dır. Ortalamalar arasındaki bu fark anlamlı değildir.

#### 4.1.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Öğrencilerin tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek işlenmesine dair tutumlarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı farklılık gösterip,



göstermediğine dair yapılan t- testi analizleri ve elde edilen bulgular aşağıda Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 19: Öğrencilerin Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutumlarının Gruplara göre Farklılaşması (Ön-test)

Grup	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	df	p
Deney	30	3,88	,52	1,65	58	,103
Kontrol	30	3,68	,38			

p<.05

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğrencilerin tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla işlenmesine dair tutumları, grup değişkeni açısından için anlamlı fark göstermemektedir [t(58)=1.65, p<.103]. Deney ve kontrol grubu ortalamalarının birbirine yakın olması anlamlı bir fark doğurmamıştır.

#### 4.1.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi; deney sonrası yani Tarih 10 dersinin “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” ünitesi sosyolojik kavramlar bağlamında 4 haftalık ayrı bir ders olarak deney grubuna işlenmesinden sonra, “öğrencilerin tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek işlenmesine dair tutumlarının seviyesindeki değişimi belirlemeye” yönelik yapılan analizler ve betimsel istatistiki sonuçları deney ve kontrol grupları bazında ayrı ayrı Tablo.20’de sunulmuştur.

Tablo 20: Öğrencilerin Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutumlarının Seviyesindeki Değişim (Sontest-test)

Gruplar	Cinsiyet	$\bar{X}$	N	SS	Tutum Seviyesi
Deney Grubu	Kız	4,24	17	,25	Çok Yüksek
	Erkek	4,26	13	,52	Çok Yüksek
	Total	4,25	30	,39	Çok Yüksek
Kontrol Grubu	Kız	3,76	19	,41	Yüksek
	Erkek	3,55	11	,33	Yüksek
	Total	3,69	30	,39	Yüksek
Total	Kız	3,99	36	,42	Yüksek

Erkek	3,93	24	,56	Yüksek
Total	3,97	60	,48	Yüksek

Tablo 20'den da anlaşılacağı üzere araştırmanın deneysel bölümünden sonra yapılan son ölçümle, öğrencilerin tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla işlenmesine dair tutumlarının seviyesi deney ve kontrol grupları açısından değişmiştir. Kontrol grubunun tutum seviyesi ( $\bar{X}=3,69$ ) ön-testteki sonuçla benzer şekilde yüksek olarak bulunurken deney grubunun tutum seviyesi ( $\bar{X}=4,25$ ) olumlu manada değişerek yani yükselerek çok yüksek seviyeye çıkmıştır. Bu bulgu, tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla işlenmesi noktasında gerçekleştirilen eğitimi alan öğrencilerin tutumunun seviyesinin yükseldiğini yani olumlu etki ettiğini göstermektedir.

#### 4.1.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Deney sonrası Tutum ölçeğinden son-testte elde edilen verilere göre Öğrencilerin tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek işlenmesine dair tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip, göstermediğine dair yapılan t- testi analizleri ve elde edilen bulgular deney ve kontrol grubu bazında ayrı ayrı aşağıda Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21: Öğrencilerin Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutumlarının Cinsiyete göre Farklılaşması (Son-test)

Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	df	p
Kontrol	Kız	19	3,76	,41	1,442	28	,16
	Erkek	11	3,55	,33			
Deney	Kız	17	4,24	,25	-,139	28	,89
	Erkek	13	4,26	,52			

$p < .0,5$

Tablo 21'de görüldüğü gibi öğrencilerin son-test puanlarına göre tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla işlenmesine dair tutumları, cinsiyet değişkeni açısından hem deney grubu [ $t(28)=-.139$ ,  $p < .89$ ] için hemde kontrol grubu [ $t(28)=1.442$ ,  $p < .16$ ] için anlamlı fark göstermemektedir. Başka bir ifade ile deney sonrası yapılan son-testte kız ve erkek öğrencilerin tutum seviyeleri arasında anlamlı fark yoktur.

#### 4.1.6 Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Deney sonrası Tutum ölçeğinden son-testte elde edilen verilere göre Öğrencilerin tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla ilişkilendirilerek işlenmesine dair tutumlarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı farklılık gösterip, göstermediğine dair yapılan t- testi analizleri ve elde edilen bulgular aşağıda Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22: Öğrencilerin Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutumlarının Gruplara göre Farklılaşması (Son-test)

Grup	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	df	p
Deney	30	4,25	,39	5,499	58	,000
Kontrol	30	3,69	,39			

$p < .05$

Tablo 22’de görüldüğü gibi öğrencilerin son-test puanlarına göre tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla işlenmesine dair tutumları, grup değişkeni açısından anlamlı fark göstermektedir [ $t_{(58)}=5.499, p > .000$ ]. Başka bir ifade ile deney sonrası yapılan son-testte deney ve kontrol gruplarının tutum seviyeleri arasında anlamlı fark yoktur. Zaten böyle bir farkın olduğu grup ortalamaları arasındaki yüksek farktan da anlaşılmaktadır.

#### 4.1.7 Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğrencilerin tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla ilişkilendirilerek işlenmesine dair tutumlarının ön-test ve son-test puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip, göstermediğine dair yapılan t- testi analizleri ve elde edilen bulgular aşağıda Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23: Deney Grubu Öğrencilerinin Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İşlenmesine Dair Tutumlarının Ön-Son Test Farklılaşması

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	df	p
Deney	Ön-Test	30	3,88	,52	-5,752	29	,000
	Son-Test	30	4,25	,39			

$p < .05$

Kontrol	Ön-Test	30	3,68	,38	-,021	29	,984
	Son-Test	30	3,69	,39			

Tablo 23’de görüldüğü gibi öğrencilerin tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla işlenmesine dair tutumları ön-test /sontest açısından deney grubunda anlamlı farklılık gösterirken [ $t_{(29)}=-5.75, p>.000$ ], kontrol grubunda [ $t_{(29)}=-.021, p<.984$ ], anlamlı farklılık göstermemiştir. Yani deney grubunda, öğrencilerin tutumları deney sonrası son teste göre oldukça yükselirken ve ön-testteki sonuçtan istatistiki olarak farklılaşırken kontrol grubunda tutum ölçeği açısından ön-son test bulguları istatistiki olarak farklılaşmamıştır.

## 4.2 Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İlişkilendirerek İşlenmesinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisine Dair Bulgular

Bu başlık altında araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyolojik Kavramlar Başarı Testi (Başarı Testi 1) ve Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2)’den ön-test ve son-test olarak elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir.

### 4.2.1 Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın sekizinci alt problemi olan: öğrencilerin Tarih 10 dersinin “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” 4. ünitesi çerçevesinde sosyolojik kavramlarla ilgili bilgi düzeyinin ne olduğu sorusunun cevabına dair yapılan analizlere ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyolojik Kavramlar Başarı Testi (Başarı Testi 1), ön-test ve son-test olarak hem deney hem kontrol grubuna uygulanmıştır. Bulgular aşağıda Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 24: Sosyolojik Kavramlar Başarı Testi (Başarı Testi 1), Gruplara Göre Ön-Test ve Son-Test Sonuçları

Gruplar	Testler	$\bar{X}$	N	Std. Sapma
Deney Grubu	Ön Test	9,01	30	6,86
	Son Test	64,11	30	38,13
	Toplam	36,56	60	38,85
Kontrol Grubu	Ön Test	4,11	30	6,58

	Son Test	5,88	30	7,40
	Toplam	5,00	60	7,00
	Ön Test	6,56	60	7,10
Total	Son Test	35,00	60	40,04
	Toplam	20,78	120	32,00

Not: Başarı ortalaması 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir

Sosyolojik Kavramlar Başarı Testi (Başarı Testi 1), toplam 17 sorudan oluşmaktadır ve her doğru cevap için 1 yanlış için 0 puan verilmiştir. Dolayısıyla bu testten alınabilecek en yüksek puan 17'dir. Ancak daha anlaşılır olması bakımından notlar 100'lük sisteme çevrilerek analiz edilmiştir. Sonuç olarak bu testten alınabilecek en yüksek puan 100'dür. Bu bağlamda Tablo 24'de görüldüğü gibi deney grubunun ön-test ortalaması 9,01 iken; deneysel işlem sonrası bu ortalama 64,23'e yükselmiştir. Kontrol grubunun ise öğrencilerin Sosyolojik Kavramlar Başarı Testi (Başarı Testi 1)'den aldığı puan ortalaması ön-test için 4,11 iken son test için 5,88'dir. Bu bulgular 4 haftalık sosyolojik kavramlar eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin akademik başarısında oldukça önemli bir artış olduğunu göstermektedir. Ancak böyle bir eğitime tabii tutulmayan kontrol grubunda ise pek bir gelişmenin olmadığı görülmektedir. Bu noktada dikkati çeken diğer bir husus ise her iki grup içinde ön-test puanlarının oldukça düşük olmasıdır. Puan ortalamaları yüz puan üzerinden değerlendirildiğinde bu sonuç açıkça görülmektedir.

#### 4.2.2 Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi; öğrencilerin Tarih 10 dersinin "Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti" 4. ünitesi çerçevesinde sosyolojik kavramlarla ilgili bilgi düzeyinin gruplar bazında ön ve son-test sonuçlarına göre aralarında anlamlı fark gösterip, göstermediğinin tespitidir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının Sosyolojik Kavramlar Başarı Testi (Başarı Testi 1) 'den aldıkları ön ve son test başarı puanlarına dair istatistiksel analiz ve elde edilen bulgular Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25: Başarı Testi-1 Deney Grubu Bazında Anlamlı Farklılık (T- Testi Sonuçları)

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	df	p
------	---------	---	-----------	------------	---	----	---

Deney	Ön-Test	30	9,01	6,86	-7,789	58	,000
	Son-Test	30	64,11	38,13			
Kontrol	Ön-Test	30	4,12	6,58	,975	58	,333
	Son-Test	30	5,88	7,40			

$p < .05$

Tablo 25’ de görüldüğü gibi öğrencilerin Sosyolojik Kavramlar Başarı Testi (Başarı Testi 1) ’den aldıkları ön ve son test başarı puanları deney grubunda anlamlı farklılık gösterirken [ $t(58)=-7.789$ ,  $p > .000$ ], kontrol grubunda [ $t(58)=.975$ ,  $p < .333$ ], anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu bulgu, puan ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda öğrencilerin son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre anlamlı derecede daha fazla olduğunu açıkça göstermektedir. Kontrol grubunda ise ön-test son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 26: Başarı Testi-1 Ön/Son Test Bazında Anlamlı Farklılık (T- Testi Sonuçları)

Testler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	df	p
Ön-Test	Deney	30	9,01	6,86	2,824	58	,006
	Kontrol	30	4,11	6,58			
Son-Test	Deney	30	64,111	38,13	8,221	58	,000
	Kontrol	30	5,88	7,40			

$p < .05$

Öğrencilerin Sosyolojik Kavramlar Başarı Testi (Başarı Testi 1)’den aldıkları puanlar testler bazında değerlendirildiğinde Tablo 26’da görüldüğü gibi gruplar arasında hem ön-test için [ $t(58)= 2.824$ ,  $p > .006$ ] hem de son-test için [ $t(58)= 8.221$ ,  $p > .000$ ] anlamlı fark olduğu görülmektedir. Ön ve son testin her ikisinde de deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.2.3 Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi; öğrencilerin Tarih 10 dersinin “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” 4. ünitesi çerçevesinde sosyolojik kavramlarla ilgili bilgi düzeyi cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip, göstermediğidir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının Sosyolojik Kavramlar Başarı Testi (Başarı

Testi 1) 'den aldıkları ön ve son test başarı puanlarını cinsiyet değişkeni açısından inceleyen istatistiksel analiz sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27: Başarı Testi-1 Gruplar Bazında Cinsiyet Değişkeni Açısından Anlamlı Farklılık (T- Testi Sonuçları)

Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	df	p
Deney	Kız	34	48,26	40,15	2,820	58	,007
	Erkek	26	21,26	31,70			
Kontrol	Kız	38	6,34	7,66	2,007	58	,05
	Erkek	22	2,67	5,04			

$p < .05$

Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin Sosyolojik Kavramlar Başarı Testi (Başarı Testi 1) 'den aldıkları ön ve son test başarı puanları deney grubunda cinsiyet açısından anlamlı farklılık gösterirken  $[t(58) = 2.820, p > .007]$ , kontrol grubunda  $[t(58) = 2.007, p < .05]$ , anlamlı farklılık göstermemiştir. Başka bir ifade ile deney grubunda kız ve erkek öğrenciler arasında kızların lehine olarak sosyolojik kavramlarla ilgili bilgi düzeyinde bir anlamlı fark görülmektedir. Ancak kontrol grubunda cinsiyet değişkeninde böyle bir fark gözükmemektedir. Yani kontrol grubunda cinsiyet sonucu etkileyen bir değişken değildir.

Tablo 28: Başarı Testi-1 Ön/Son Test Bazında Cinsiyet Değişkeni Açısından Anlamlı Farklılık (T- Testi Sonuçları)

Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	df	p
Ön-test	Kız	38	8,33	7,35	2,453	58	,017
	Erkek	22	3,92	5,92			
Son-test	Kız	34	43,95	42,14	2,188	58	,033
	Erkek	26	21,56	33,12			

$p < .05$

Tablo 28 incelendiğinde öğrencilerin Sosyolojik Kavramlar Başarı Testi (Başarı Testi-1) hem ön-testten hem de son-testten aldıkları başarı puanları cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermiştir  $[t(58) = 2.453, p > .017]$ ,  $[t(58) = 2.188, p > .033]$ . Hem ön-testte he son-testte kızlar ve erkekler arasında kızlar lehine bir anlamlı farklılaşma görülmektedir. Yani kızların sosyolojik kavramlarla ilgili bilgi düzeyi erkeklerden

daha yüksektir denilebilir. Bu manada kızlar erkeklerden akademik başarı noktasında daha öndedir.

#### 4.2.4 On birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın on birinci alt problemi olarak; öğrencilerin Tarih 10 dersinin “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” 4. ünitesi çerçevesinde Tarih Dersi akademik başarı düzeylerinin ne olduğu sorusunun cevabına dair yapılan analizlere ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2), ön-test ve son-test olarak hem deney hem kontrol grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına dair bulgular aşağıda Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 29: Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2), Gruplara Göre Ön-Test ve Son-Test Sonuçları

Gruplar	Testler	$\bar{X}$	N	Std. Sapma
Deney Grubu	Ön Test	40,50	30	15,61
	Son Test	90,00	30	6,15
	Toplam	65,25	60	27,59
Kontrol Grubu	Ön Test	47,66	30	14,06
	Son Test	68,83	30	10,47
	Toplam	58,25	60	16,28
Total	Ön Test	44,08	60	15,16
	Son Test	79,41	60	13,65
	Toplam	61,75	120	22,83

Not: Başarı ortalaması 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2), toplam 20 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır ve her doğru cevap için 1 yanlış için 0 puan verilmiştir. Dolayısıyla bu testten alınabilecek en yüksek puan 20’dir. Ancak daha anlaşılır olması bakımından notlar 100’lük sisteme çevrilerek analiz edilmiştir. Sonuç olarak bu testten alınabilecek en yüksek puan 100’dür. Bu bağlamda Tablo 29’da görüldüğü gibi deney grubunun ön-test ortalaması 40,5 iken; deneysel işlem sonrası bu ortalama 90’a yükselmiştir. Kontrol grubunun ise öğrencilerin Tarih Dersi Akademik Başarı



Testi (Başarı Testi-2)'den aldığı puan ortalaması ön-test için 47,66 iken son test için 68,83'e yükselmiştir.

Bu bulgular; 4 haftalık sosyolojik kavramlar eğitimi ile birlikte Tarih 10 dersinin “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” 4. Ünitesini ders olarak alan deney grubu öğrencilerinin akademik başarısında oldukça önemli bir artış olduğunu göstermektedir. Sadece Tarih 10 dersinin “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” 4. Ünitesini ders olarak alan kontrol grubunun akademik başarısında ise normal karşılanabilecek bir yükselme olmakla birlikte bu yükselme deney grubunun akademik başarısından oldukça düşük olarak gözükmektedir.

Araştırmanın diğer önemli bir bulgusu, hem deney hem kontrol grubunda akademik başarı, ön-test sonuçlarına göre orta seviyede (  $\bar{X}=40,5$  ve  $\bar{X}=47,66$  ) deneysel uygulama ve Tarih 10 dersinin “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” ünitesinin işlenmesinden sonra yapılan son-test sonuçlarına göre ise deney grubu için çok yüksek seviyede (  $\bar{X}=90$ ), kontrol grubu için ortanın üstü (  $\bar{X}=68,83$  ) seviyede bulunmuştur.

#### 4.2.5 On ikinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi; öğrencilerin Tarih 10 dersinin “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” 4. ünitesi çerçevesinde Tarih Dersi akademik başarı düzeylerinin gruplar bazında ön ve son-test sonuçlarına göre aralarında anlamlı fark gösterip, göstermediğinin tespitidir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2)'den aldıkları ön ve son test başarı puanlarına dair istatistiksel analizler ve elde edilen bulgular Tablo 30 ve 31 'de verilmiştir.

Tablo 30: Başarı Testi-2 Gruplar Bazında Anlamlı Farklılık (T- Testi Sonuçları)

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	df	p
Deney	Ön-Test	30	40,5	15,61	-16,155	58	,000
	Son-Test	30	90,00	6,15			
Kontrol	Ön-Test	30	47,66	14,06	-6,610	58	,000
	Son-Test	30	68,83	10,47			

$p < .05$

Tablo 30'da görüldüğü gibi öğrencilerin Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2)'den aldıkları ön ve son test başarı puanları hem deney grubunda hem de

kontrol grubunda anlamlı farklılık göstermektedir [t(58)=-16,155, p> .000], [t(58)=-6,610, p> .000].

Bu farklılık, puan ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda öğrencilerin son-test puan ortalamalarının ( $\bar{X}=90$ ) ön test puan ortalamalarına ( $\bar{X}=45,5$ ) göre anlamlı derecede daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Kontrol grubunda ise bu farklılık, benzer şekilde öğrencilerin son-test puan ortalamalarının ( $\bar{X}=68,83$ ) ön-test puan ortalamalarına ( $\bar{X}=47,66$ ) göre anlamlı derecede daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Farklar her iki grup içinde son-test lehinedir.

Tablo 31: Başarı Testi-2 Ön/Son Test Bazında Anlamlı Farklılık (T- Testi Sonuçları)

Testler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	df	p
Ön-Test	Deney	30	40,5	15,61	1,868	58	,067
	Kontrol	30	47,66	14,66			
Son-Test	Deney	30	90,00	6,15	9,538	58	,000
	Kontrol	30	68,83	10,47			

*p*<.05

Öğrencilerin Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2)'den aldıkları puanlar testler bazında değerlendirildiğinde Tablo 31'de görüldüğü gibi gruplar arasında ön-test için [t(58)= 2.824, p> .006] anlamlı farklılık görülmezken son-test için [t(58)= 8.221, p> .000] anlamlı fark olduğu görülmektedir. Öğrencilerin aldığı puan ortalamalarından dikkate alındığında ( $\bar{X}=90$ ;  $\bar{X}=68,83$ ) son testte deney grubu lehine anlamlı bir farkın oluştuğu anlaşılmaktadır.

#### 4.2.6 Onüçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın onüçüncü alt problemi; öğrencilerin Tarih 10 dersinin “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” 4. ünitesi çerçevesinde Tarih Dersi akademik başarı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip, göstermediğidir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2)'den aldıkları ön ve son test başarı puanlarını cinsiyet değişkeni açısından inceleyen istatistiksel analizler ve elde edilen bulgular Tablo 32 ve 33'de verilmiştir.

Tablo 32: Başarı Testi-2 Gruplar Bazında Cinsiyet Değişkeni Açısından Anlamlı Farklılık (T- Testi Sonuçları)

Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	df	p
Deney	Kız	34	62,91	28,96	-,800	58	,427
	Erkek	26	68,75	25,59			
Kontrol	Kız	38	58,28	16,41	,024	58	,981
	Erkek	22	58,18	16,44			

$p < .05$

Tablo 32 incelendiğinde öğrencilerin Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2)'den aldıkları ön ve son test başarı puanları ne deney grubunda ne de kontrol grubunda cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermemiştir [ $t(58) = -.800$ ,  $p < .427$ ], [ $t(58) = .024$ ,  $p < .981$ ]. Başka bir ifade ile hem deney grubunda hem kontrol grubunda kız ve erkek öğrenciler arasında tarih dersi akademik başarı düzeyi farklılaşmamakta kısaca cinsiyet değişkeninin araştırmayı etkileyen bir sonuç doğurmamaktadır.

Tablo 33: Başarı Testi-2 Ön/Son Test Bazında Cinsiyet Değişkeni Açısından Anlamlı Farklılık (T- Testi Sonuçları)

Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	df	p
Ön-Test	Kız	38	43,28	16,20	-,530	58	,598
	Erkek	22	45,45	13,44			
Son-Test	Kız	36	78,75	13,90	-,460	58	,647
	Erkek	24	80,41	13,50			

$p < .05$

Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2)'nin hem ön-testinden hem de son-testinden aldıkları başarı puanları cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [ $t(58) = -.530$ ,  $p < .598$ ], [ $t(58) = .460$ ,  $p < .647$ ]. Bu manada öğrencilerin Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2) ile ölçülen tarih dersindeki akademik başarısında cinsiyet etkili bir unsur değildir.

### 4.3 Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İlişkilendirerek İşlenmesinin Öğrencilerin Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisine Dair Bulgular

Bu başlık altında araştırmacı tarafından geliştirilen Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2)'nin ön-test ve son-test olarak uygulanmasından 1,5 ay sonra tekrar olarak izleme amaçlı uygulanması sonucu elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir. Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2)'nin tekrar olarak izleme amaçlı uygulanmasının amacı; Tarih Derslerini Sosyolojik Kavramlarla İlişkilendirerek öğrenen öğrencilerin bilgilerinin kalıcı olup, olmadığını tespit etmektir.

#### 4.3.1 On dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın on dördüncü alt problemi; öğrencilerin Tarih 10 dersinin “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” 4. ünitesi çerçevesindeki Tarih Dersi akademik başarı düzeylerinin kalıcı olup, olmadığıdır. Bu sorunun cevabını bulmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2), izleme testi olarak ilk uygulamadan 1,5 ay sonra hem deney hem kontrol grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına dair analizler ve elde edilen bulgular aşağıda Tablo 34’de sunulmuştur.

Tablo 34: Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2), Gruplara Göre İzleme Testi Sonuçları

Gruplar	Testler	$\bar{X}$	N	Std. Sapma
Deney Grubu	Ön Test	40,50	30	15,61
	Son Test	90,00	30	6,15
	İzleme Testi	98,5	30	2,33
Kontrol Grubu	Ön Test	47,66	30	14,06
	Son Test	68,83	30	10,47
	İzleme Testi	62,63	30	27,29
Total	Ön Test	44,08	60	15,16
	Son Test	79,41	60	13,65
	İzleme Testi	80,56	60	26,37

Tablo 34 incelendiğinde, öğrencilerin Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2)'nin 1,5 ay sonraki tekrar uygulaması olan izleme-testinden aldıkları başarı puanları ortalamaları deney grubu için yüzdeler diliminde 8.5 puan yükselerek  $\bar{X}=98.5$  olmuştur. Kontrol grubunda ise öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları  $\bar{X}=68.83$ 'den  $\bar{X}=62.63$ 'e gerilemiştir. Bu bulgu açıkça, tarih derslerini sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek işleyen yani deney uygulamasına tabii tutulan deney grubunun bilgilerinin kalıcı olduğunu kontrol grubunun ise bilgilerinde kalıcılığı koruyamadığını göstermektedir.

#### 4.3.2 On beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın on beşinci alt problemi; öğrencilerin Tarih 10 dersinin “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” 4. ünitesi çerçevesindeki Tarih Dersi akademik başarı düzeylerinin kalıcılığı gruplar bazında aralarında anlamlı farklılık gösterip, göstermediğidir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2)'den aldıkları izleme testi başarı puanlarına dair istatistiksel analizler ve elde edilen bulgular Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 35: İzleme Testi Gruplar Bazında Anlamlı Farklılık (T- Testi Sonuçları)

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	df	p
Deney	İzleme	30	98,5	2,33	7,172	58	,000
Kontrol	Testi	30	62,63	27,29			

$p < .05$

Tablo 35’den de anlaşıldığı üzere öğrencilerin Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2)'den aldıkları izleme testi başarı puanları gruplar bazında anlamlı farklılık göstermektedir [t(58)= 7,172,  $p > .000$ ]. Farklılık deney grubu lehine olarak gözükmektedir.

Bu farklılık, puan ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarının ( $\bar{X}=98,5$ ) kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=62,63$ ) anlamlı derecede daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

#### 4.3.3 On altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın on altıncı alt problemi; öğrencilerin Tarih 10 dersinin “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” 4. ünitesi çerçevesindeki Tarih Dersi akademik başarı

düzeyleri kalıcılığının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip, göstermediğidir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2)'den aldıkları izleme testi başarı puanlarına dair istatistiksel analizler ve elde edilen bulgular Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36: İzleme Testi Cinsiyet Değişkeni Açısından Anlamlı Farklılık (T- Testi Sonuçları)

Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	df	p
Deney	Kız	17	97,94	2,53	-1,537	28	,136
	Erkek	13	99,23	1,87			
Kontrol	Kız	19	69,68	25,41	1,947	28	,062
	Erkek	11	50,45	27,15			

p<.05

Tablo 36'dan da anlaşıldığı üzere öğrencilerin Tarih Dersi Akademik Başarı Testi (Başarı Testi-2)'den aldıkları izleme testi başarı puanları cinsiyet değişkenine göre her iki grupta da anlamlı farklılık göstermemektedir [ $t(28) = -1,537$ ,  $p < .136$ ], [ $t(28) = 1,947$ ,  $p < .062$ ]. Yani hem deney grubunda hem de kontrol grubunda kız ve erkekler arasında öğrenmelerin kalıcılığı noktasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu noktada cinsiyet öğrenmelerin kalıcılığına etki eden bir değişken olarak görülmemektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### V. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın temelini teşkil eden, Tarih Derslerinde tarihi olayların sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek öğretilmesinin öğrencilerin tutumlarına (1), akademik başarısına (2) ve bilgilerinin kalıcılığına (3) etkisini belirlemek çerçevesinde elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca bu sonuçlar dikkate alınarak, Tarih Derslerinin Sosyoloji Bilimi ile ilişkilendirerek verilmesi, işlenmesi noktasında öneriler geliştirilmiştir.

#### 5.1 Sonuçlar

##### 5.1.1 Öğrencilerin Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla

##### İlişkilendirerek İşlenmesinin Tutumlarına Etkisi Noktasındaki Sonuçlar

1. Öğrencilerin tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek işlenmesine dair tutumlarının seviyesi; araştırmanın deneysel uygulaması başlamadan önce her iki grup (deney ve kontrol) içinde yüksek olarak tespit edilmiştir. Deneysel uygulamadan sonra deney grubunda öğrencilerin tutum seviyesinin yüksekten çok yüksek seviyeye çıktığı ve önemli sayılabilecek bir ilerlemenin olduğu görülmektedir. Ancak kontrol grubundaki öğrencilerin tutum seviyelerinde bir değişim olmamıştır. Eğitim hizmetlerinin amacının insan unsurunu her manada en üst seviyeye çıkarmak olduğu düşünüldüğünde bu sonuç eğitim kalitesi açısından istenilene yakın olarak değerlendirilebilir. Özetle deney grubuna verilen 4 haftalık sosyolojik kavramlar eğitimi Öğrencilerin tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek işlenmesine dair tutumlarının seviyesini yükseltmiştir. Dolayısıyla tarih derslerindeki tarihi olayların sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek işlenmesi eğitimin niteliği adına fayda sağlamaktadır. Bu noktada bir öneri olarak MEB koordinesinde tarih dersi, sosyolojik kavramlar ilişkisini kuran kısa süreli (örneğin 4 haftalık) bir modüler eğitim geliştirilerek tarih dersi kapsamında verilebilir.

2. Tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek işlenmesine dair öğrencilerin tutumlarının seviyesinin yükselmesi sonucu; öğrencilerin tarih derslerinde sosyolojik kavramların kullanılmasına olumlu baktıkları ve tarih sosyoloji ilişkisinin tarihi olayları anlamak adına önemli olduklarını düşündükleri

göstermektedir.

3. Tarih derslerinin sosyolojik kavramlarla ilişkilendirilerek işlenmesine dair öğrencilerin tutumları, cinsiyet değişkeni açısından hem deney grubu için hemde kontrol grubu için deneysel uygulamadan önce ve sonra hiç bir değişim göstermemiştir. Yani kız ve erkeklerin Tarih Derslerinin sosyolojik kavramlarla işlenmesine dair geliştirdikleri tutumları arasında anlamlı fark yoktur. Başka bir ifade ile cinsiyet değişkeni bu noktadaki tutumu etkileyen bir değişken değildir.

### **5.1.2 Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İlişkilendirerek İşlenmesinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi Noktasındaki Sonuçlar**

1. Öğrencilerin akademik başarıları iki farklı alan açısından değerlendirilmiştir. Birincisi; Tarih 10 dersinin “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” 4. ünitesi çerçevesinde sosyolojik kavramlarla ilgili bilgi düzeyi, ikincisi yine Tarih 10 dersinin “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” 4. ünitesi çerçevesinde tarih dersi konuları ile ilgili bilgi düzeyidir. Öğrencilerin sosyolojik kavramlarla ilgili bilgi düzeyi dayalı akademik başarıları; deneysel uygulamadan önce hem deney grubu hem kontrol grubu için oldukça düşük seviyede iken deneysel uygulamadan sonra deney grubunun akademik başarısında oldukça önemli bir artma görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin tarihi olayları sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek öğrendiğinde akademik başarılarının artacağını, tarihi ve tarihi olayları daha iyi kavrayacaklarını göstermektedir.

2. Öğrencilerin sosyolojik kavramlarla ilgili bilgi düzeyi dayalı akademik başarıları cinsiyet değişkenine göre çeşitli farklılıklar göstermektedir. Deneysel uygulamadan önce kontrol grubunda kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık yok iken deney grubunda kız ve erkekler arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Deneysel uygulamadan sonrada her iki grupta kız ve erkekler arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farkların her durumda kızlar lehine olduğu görülmüştür. Aynı sınıf ortamında aynı eğitimi alan ve aynı deneysel uygulamaya tabii tutulan kız öğrencilerle erkek öğrencilerin akademik başarılarının farklılaşması enteresan bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu noktada araştırmacılara, kız ve erkek öğrencilerin akademik başarı farklılaşmasının nedenlerini araştırma konuyu yapması önerilebilir.

3. Öğrencilerin tarih dersi konuları ile ilgili bilgi düzeyine dayalı akademik



başarılarında deneysel uygulamanın öncesi ve sonrası kıyaslandığında hem deney grubu hem kontrol grubu için artma görülmüştür. Ancak deney grubundaki akademik başarıları artışı kontrol grubu ile kıyaslanmayacak kadar büyüktür. Akademik başarı noktasındaki deney ve kontrol grubu arasındaki bu fark, deney grubunun tarih derslerini kontrol grubundan farklı olarak sosyolojik kavramlarla ilişkilendirerek ayrı bir ders olarak almasından kaynaklanmaktadır.

4. Öğrencilerin tarih dersi konuları ile ilgili bilgi düzeyine dayalı akademik başarılarında cinsiyetin etkili bir değişken olup olmadığı araştırıldığında ise sonuç; kız ve erkekler arasında her iki grupta da bir farklılaşmanın oluşmadığıdır. Başka bir ifade ile hem deney grubunda hem kontrol grubunda kız ve erkek öğrenciler arasında tarih dersi akademik başarı düzeyi farklılaşmamakta kısaca cinsiyet değişkeninin akademik başarıyı etkileyen bir unsur olarak görülmemektedir.

### **5.1.3 Tarih Derslerinin Sosyolojik Kavramlarla İlişkilendirerek İşlenmesinin Öğrencilerin Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisi Noktasındaki Sonuçlar**

1. Öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığını test etmek amacıyla uygulanan izleme testi sonucunda, deney grubu öğrencilerinin Tarih Dersi akademik başarı düzeylerinin kalıcı olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ise ortalama puanlarındaki düşmeden dolayı kalıcılığı sağlayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla deney grubuna uygulanan sosyolojik kavramlar eğitiminin Tarih Dersi açısından kalıcı öğrenmelere katkı yaptığı söylenebilir.

2. Öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığını test etmek amacıyla uygulanan izleme testi sonucunun cinsiyete göre farklılaşp, farklılaşmadığı araştırıldığında ise sonuç; her hangi bir farklılaşmanın olmadığıdır. Yani kız ve erkek öğrenciler arasında akademik başarılarının kalıcılığını noktasında bir farklılık yoktur. Cinsiyet değişkeni bu noktada etkili bir unsur olarak görülmemektedir.

## **5.2 Tartışma**

Yapılan bu deneysel çalışmadan elde edilen veriler ışığında söyleyebiliriz ki ortaöğretim tarih bilgilerinin öğretilmesinde, kazanımların elde edilmesinde ve bilgilerin kalıcılığında sosyoloji dersinin önemi inkâr edilemez. Yapılan literatür taramasından ise, tarih ve sosyolojinin birlikteliğinin bilimsel alanda kendinden peyce söz ettiren ve özellikle Batı'da bir hayli parlak eserler veren bir çekim alanı

oluşturduğu görülmektedir. Bu bağlamda hem tarih hem de sosyoloji iki insani-toplumsal gerçeklik alanının; bu alanla ilgili bilinçlilik halini - tarih ve toplumun yasalarını olduğu gibi kavramaya ilişkin- bir bilinçlilik halini ifade eden iki disiplin olarak karşımızda durmaktadır. İkisinin de birlikte çalışması bir tercih değil zorunluluktur. Ayrıca her ikisi de ölümlü bireylerin bileşiminden oluşan ölümsüz toplum realitesinin en büyük grubu olan milletin varlığını sürdürebilmesi için yeni yetişen kuşaklara aktarılması gereken en önemli tarihsel-toplumsal birikim ürünleridir.

Bir toplumu hem diğerlerinden ayıran hem de kendisi yapan maddi ve manevi birikiminin toplamına kültür diyoruz. Eğitim ise kültürün maddi ve manevi öğelerinin yeni kuşaklara aktarılması sürecidir. Eğitimin planlı, örgütlü, milli, bilimsel, laik ve karma olması bir gerekliliktir. Maddi kültür öğelerinin öğretimi ve yenilerinin icadı ile rakiplerin önüne geçme ve tekâmül sağlanırken manevi öğeler ile köklerinden kopmama, kimlik ve kişiliğini kaybetmeme, kendine özgülük ve millimanevi değerleri koruma ve sürdürme ile yeni değerler üretebilme sağlanır. Milletler tarih sahnesinde maddi sahada ilerleme, manevi sahada ise değerlerine sahip çıkma ile varlıklarını sürdürebilirler. Manevi bağlar ile maddi ilerlemenin ters düştüğü veya birinin diğerine ayak bağı olduğu durumlar (kültürel gecikme) her milletin tarihinde mevcuttur. Sosyoloji, tarih biliminin bu durumla ilgili tarihten aldığı verileri toplumun temel kurumlarının yaşayan ilişkileri üzerine yayarak var olan sorunları saptama ve giderme işlevini üstlenmek durumundadır. Öyleyse, hem tarih hem de sosyoloji, her vatandaşın bilmesi ve ilgilenmesi gereken bilimler olarak toplumu oluşturan fertlere ne yaptıklarını aynı zamanda da kim olduklarını gösteren birer pusuladır.

Tarih ve sosyoloji dersleri ağırlıklı olarak lise düzeyinde okutulan derslerdir. Bu iki bilim alanının ortaöğretimde hangi sınıfta kaç saat okutulduğunu yukarıda belirtmiştik. Fen, Anadolu, İmam Hatip ve Meslek Liseleri ile Sosyal bilimler liselerinde birer sosyal bilim olan tarih ve sosyolojiden, tarih dersinin durumu sosyoloji ile kıyaslandığında görece daha iyi durumdadır. Ama tarih müfredatı da bulunduğu coğrafya ve tarihsel zenginliği göz önüne alındığında Türk tarihini öğretmek için yeterli değildir. Sosyoloji dersi içinse durum çok daha vahimdir. Sadece sosyal bilimler liselerinde ortak ders olan ve iki saat okutulan, diğer tüm lise türlerinde seçmeli ve yine sadece iki saat olan ve genellikle okutulmayan sosyoloji

dersi, lise eğitiminde kendisine verilen değerin çok çok üzerinde bir ağırlığa sahiptir. Sayfalar boyunca tarih sosyolojisiz, sosyoloji de tarihsiz yapamaz tezini gerekçeleriyle birlikte savunmaya çalıştık. Bu realite önümüzde dururken, uygulamaya baktığımızda yükseköğretimde tarih bölümleri sosyolojisiz, sosyoloji bölümleri de tarihsizdir. Tarih bölümlerinde, sosyal ve kültür tarihi dersleri haricinde, bazı üniversitelerde sadece sosyolojiye giriş dersleri haricinde sosyoloji dersi, sosyoloji bölümlerinde ise, Türk medeniyet tarihi, Türk kültür tarihi ya da Türk modernleşme tarihi ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri haricinde tarih dersine hemen hemen hiç rastlanmamaktadır. Oysa tüm tarih sosyologları ve tarih felsefecileri, tarihçiler sosyoloji öğrensin, sosyologlarda arşivlere girsin diye çağrıda bulunmaktadırlar.

Bilimsel eğitimin yükseköğretimden ortaöğretime yukarıdan aşağıya bir seyir izlediği düşünülürse, yükseköğretimde bu birliktelik sağlandıktan sonra ve ortaöğretimde bu formasyona sahip öğretmenler yetiştirildikten sonra iki biliminde eşit ağırlıklı olarak okutulduğu müfredat programlarına geçilebilir.

Alptekin (2013), sosyoloji ve coğrafya ilişkisini Trabzon örneğinde araştırdığı çalışmasında sosyolojinin, sosyal bilimler içerisinde interdisipliner karakteri en yüksek bilim olduğunu belirtir. Sosyolojinin tarih, coğrafya, iktisat, psikoloji, ilahiyat gibi bilimlerle yakın ilişkiler kurarak toplumu bu bilimlerin elde ettiği veriler ile onların bakış açılarına göre inceleyebileceğinin altını çizer. Çalışmasında genelde Doğu Karadeniz, özelde Trabzon örneğinde bölge ahalisinin, dinamik, fevri, zeki, yerel kimlik algısı yüksek, tutumlu ve gösterişi sevmeye gibi toplumsal özelliklerinin, coğrafi şartlar, iklim, bitki örtüsü, denizellik, beslenme tarzı ile açıklanabileceğini ekler. Bunun gibi toplumsal özellikleri coğrafi faktörlere bağlayan başka araştırmalara da literatürde rastlamak mümkündür.

Sosyoloji ile coğrafya ilişkisi gibi tarihsel coğrafya ile ilgili de pek çok araştırmaya yine rastlamak mümkündür. Çeşitli bölüm ve fakültelerde lisans öğrencilerine, ortaokul ve lise öğrencilerine yine tarih, coğrafya, sosyoloji sosyal bilgiler öğretmenlerine mahsus yapılan pek çok saha çalışmasına rastlamak mümkündür. Bunlardan Geçit ve Tokdemir, (2016 ) yaptıkları çalışmada Ulusoy ve Gülüm, (2009), Dikmenli, (2015), Öztürk (2010), Şengül Bircan, (2013), gibi araştırmacıların çalışmalarından bahsederler.

Ortaöğretimde sosyolojik kavramların tarih dersi konularının kavranması ve bu

konularla ilgili bilgilerin hatırlanmasına etkileri ile doğrudan ilgili yerli ve yabancı herhangi bir çalışmanın varlığına rastlanmamıştır. Avrupa tarihi ve Türk tarihinin farklılıkları ve Avrupa’da felsefe geleneği veya Avrupalı öğrencilerin günlük konuşma dilinde kullandıkları kelime sayısı ve kavram bilgilerini bilemediğimiz için Avrupa’da bu konunun neden ihmal edildiğini bilmemiz mümkün değildir. Ancak Türkiye gerçeği göz önüne alındığında ve çalışmamızın verdiği nicel bulgulardan da anlaşılacağı üzere, bu konunun ülkemiz için önemi ortadadır. Bu çalışmanın önemli bir amacı da konunun artık akademik camiada görülmesi ve tartışılmaya başlanmasıdır. Akabinde yapılacak katkılar ile Milli Eğitim camiasına taşınacak tartışma pratikte bir karşılık bulacak ve aşağıda sıraladığımız önerilerin tamamı olmasa bile önemli bir bölümü belki de uygulama şansı bulacaktır.

Ayrıca ülkemizde 1960’larda özellikle Şerif Mardin ile başlayan, sayısı Avrupa ve dünya ile kıyaslandığında oldukça az olan tarihsel sosyoloji eserleri mevcuttur. Tarih ve sosyoloji ilişkisi konusunda ortaöğretimde deneysel bir çalışma mevcut olmamakla birlikte belirttiğimiz gibi teorik içerikli yerli ve yabancı önemli kaynaklar mevcuttur. Tarih ve sosyoloji ilişkisi ya da tarihsel sosyoloji literatür incelendiğinde pek çok yerli ve yabancı bilim adamının (Abrams,1980; Braudel 1985,1992; Burke2014; Carr,1999; Ergut,2011; Ergut Ve Uysal, 2012; Genç,2011; Gulbenkian Komisyonu, 1996; İbn Haldun,1997; Mann,1986,1988, 1993; Şerif Mardin, Tüm Eserleri; Mills, 2000; Moore,1989; Özdalga,2011; Polanyi,2017; Sönmez,2008; Skocpol,1998,2011; Smith,1991; Tilly,1990; Wallerstein 1974; Watson,1975; Weber,1948; Yazan,1991) çalışma yapmış olduğu ve konuyla ilgili öneriler getirdiği görülmektedir.

Literatürde sosyolojik kavramların yardımıyla tarih olaylarının öğretilmesinde ortaöğretimde yurt içi ve yurt dışında herhangi bir çalışma olmamasına rağmen kavram öğretimi ile ilgili pek çok çalışma olduğu saptanmıştır. Araştırmamızla ilgili literatür taramasında kavram öğretimi konusunda pek çok yerli ve yabancı bilim adamının (Alkış, 2006; Dündar, 2015;Gagne, 1971; Karadüz, 2004; Klausmeier, 1992; Malatyalı ve Yılmaz, 2010; Merrill ve Tennyson,1977; Merrill ve Martorella, 1986; Reigeluth, 1983; Senemoğlu, 2005; Tennyson ve Cocchierella, 1986; Ülgen, 2004 1983; Van Cleaf, 1991) çalışma yapmış olduğu ve konuyla ilgili öneriler getirdiği görülmektedir. Yapılan tüm bu çalışmalarda bazı ortak bir noktaların üzerinde durulmuştur. Kavramların öğretimi ile ilgili bu ortak noktalar; kavramın

tanımı, özellikleri, öğrenme ilke ve yöntemleri, kavram örnekleri ve örnek olmayanların belirlenmesi şeklinde sıralanabilir (Kılıç, 2009). Bahsi geçen bu bilim adamları ve yaptıkları çalışmalarda kavramların öğretimi ile ilgili belirledikleri bazı ortak teknikler vardır. Buna göre; öncelikle kavramın tanımının yapılması, özelliklerinin tam olarak ortaya konması, kavramlar arasında ilişkinin kurulması, öğretilecek kavramın olumlu ve olumsuz açıklayıcı örneklerinin verilmesi, resimlerden, şekillerden ve görsel materyallerden faydalanılması kavramın öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır (Köroğlu, 2016). Çalışmamızda sosyolojik kavramlarla desteklediğimiz tarih konularının işlenmesinde deney grubu üzerinde bu tekniklerin kullanılmasına özellikle dikkat edilmiş ve alınan olumlu sonuçlar bu tespitleri doğrulamıştır.

Literatür taramasında saptanan önemli bir husus ise kavramların öğrenme sürecinin aşamalarıdır.

Senemoğlu (2005 ) kavram öğrenme sürecinin aşamalı olarak somut, tanıma, sınıflama ve soyut olmak üzere dört düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedir.

Tennyson ve Cocchierella (1986) ise, kavram öğretiminin üç temel aşamada gerçekleştiğini belirtmektedir. Birinci aşamada, önceden var olan bilgi ile öğrenilecek olan yeni kavram arasında bellekte bir bağlantı kurulur. İkinci aşamada, özellikle gözlenen ilişkilere dayalı olarak kavram oluşturmanın iyileştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Üçüncü aşamada ise, öğrenci tarafından sınıflama kurallarının geliştirilmesi kolaylaştırılmaya çalışılmaktadır (Kılıç, 2009).

Martorella (1986), bir kavramın öğretilmesi için öncelikle kavram analizi yapılmasını ve içerik ögesinin sunulmasını önermektedir. Kavramın analizinde uygulanması gereken aşamaları ise şöyle sıralamıştır: (a) kavramın en çok kullanılan adı belirlenir, (b) kavramın ne anlama geldiği gösteren basit bir tanım belirlenir, (c) kavramın karakteristiklerini belirleyen ayırt edici özellikler belirlenir, (d) kavramla ilgili olan ayırt edici olmayan özellikler belirlenir. Ayrıca bunlar örneklerle gösterilir (Köroğlu, 2016,s. 12).

Literatür taraması ile elde edilen ve kavramların öğretimi başlıklı bölümde ayrıntılı olarak işlenen bu bilgilerin, tezimizin ana önermesi olan, “tarihsel olayların öğretilmesinde sosyolojik kavramlar da mutlaka öğretilmelidir” yargısını uygulamada gerçekleştirmek üzere kullanılması gerektiği de ileri sürülebilir bir sonuçtur.

### 5.3 Öneriler

Gerçekleştirilen bu araştırma ile ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda yapılması gerekenler ve alınması zorunlu olan tedbirler şu şekilde sıralanabilir.

1. Tarih dersleri okutulurken sosyoloji biliminin tarih bilimi içerisindeki önemi özellikle vurgulanmalıdır. Tarih derslerinin sosyolojik kavramlar ile ilişkilendirilerek anlatılmasında; tarih biliminin her sınıf düzeyinde okutulan derslerinin her ünitesinde önce sosyolojik kavramlar işlenmeli ve kavratılmalı sonra tarih konusuna geçilmelidir.

2. Ortaöğretim öğrencilerine ders konularının birer bilim dalı olduğu ve her bilimin artık tek başına amaçlarına ulaşamayacağı ve kendisiyle ilişkili diğer bilim dalları ile işbirliği anlamına gelen interdisipliner (disiplinler arası) yaklaşım konusunda bir farkındalık oluşturulmalıdır.

3. Ortaöğretimde tarih ve sosyolojinin geç bir bileşimi olan Tarih Sosyolojisi dersi konulmalı ve okutulmalıdır.

4. Tarih derslerine yardımcı olmak üzere, ortaöğretim 9. Sınıftan itibaren sosyoloji dersleri konmalıdır.

5. Tarih dersi öğretim programları tarih ve sosyoloji birlikteliğine göre yeniden düzenlenmelidir.

6. Tarih dersi ders kitapları, tarih ve sosyoloji birlikteliği bakımından yeniden düzenlenmelidir.

7. Dersler ve içerikler, sadece sınav kaygısı ile hazırlanmamalı aslen derslerin gerçek hedefine ve özüne odaklanılmalıdır.

8. Bu konularda mevcut öğretmen yetiştirme sistemi de gözden geçirilmeli hem fen hem de sosyal bilim öğretmenleri interdisipliner yaklaşımdan ve kendi alanlarının öğretim yöntemleri hakkında dünyada meydana gelen gelişmelerden haberdar edilmeli ve yeni yöntemlerin nasıl kullanılabileceği konusunda hizmet içi eğitim almalıdırlar. Öğretmen adayları ve mevcut öğretmenler en az yüksek lisans derecesinde eğitime alınarak bilgileri tazelenmeli ve güncellenmelidir.

9. Ortaöğretimde sosyal bilimler alanında öğrenciler için ders kitapları dışında da öğrencilerin okuyabilecekleri kitaplar hazırlanmalıdır.

10. Kendi toplumunun manevi ve kültürünü değerlerini öğrenmeden, bir öğrencinin sosyal hayatta ve mesleğinde başarılı olması mümkün değildir. Bugünkü yapısı ile orta öğretim kurumlarımız liseden üniversite kapılarına öğrenci yığan bir taşıyıcı

gibidir. Toplumun ortaöğretimden gelecek ara eleman ya da bugünkü deyiimiyle aranan eleman ihtiyacına cevap verememektedir. O.E.C.D. kaynaklarından derlenen bilgilere göre, okul programlarında Fen ve Matematik derslerinin saatleri arttırılırken Sosyal Bilimler ile ilgili derslerin saatleri ya aynen bırakılmış veya azaltılmıştır. Bu durum doğal olarak, sosyal Bilimlerin ikinci plana atılması gibi bir durum ortaya çıkarmıştır. (Bağçeci ve diğerleri, 2013, s. 26) Bu noktada tarih ve sosyoloji gibi herkesin ihtiyacı olacağı derslerden, üniversite hazırlık sınavlarında fen ve eşit ağırlık bölümlerinde de soru sorulmalıdır. (Bağçeci ve diğerleri,2013).

11. Tarih ve sosyolojinin yakınlığı ve benzerliği iki disiplinin kendine özgü metotlarının yanı sıra ortak öğretim yöntem ve teknikleriyle öğretilmelidir. Bu konuda elbette uzmanlardan oluşan bir ekip son tahlili yapacaktır. Ancak mütevazı bir öneri olarak; her iki bilim için kullanılabilir ortak teknikler ve sınıf içi-dışı etkinlikler şunlar olabilir:

- ✓ Kavram ve zihin haritaları,
- ✓ Metin yazma,
- ✓ Araştırma projeleri,
- ✓ Swot analizi,
- ✓ Beyin fırtınası,
- ✓ Altı şapka tekniği,
- ✓ Balık kılıçığı tekniği,
- ✓ Drama,
- ✓ Rol yapma,
- ✓ Münazaralar,
- ✓ Büyük ve küçük grup tartışmaları,
- ✓ Eser inceleme,
- ✓ Kırmızı koltuk etkinliği,
- ✓ Önemli karakterlere cv yazma,
- ✓ 5N 1K tekniği,
- ✓ Münazara,
- ✓ Puzzle tekniği,
- ✓ SQ4R tekniği
- ✓ Kukla, gölge oyunu
- ✓ Okçuluk,

- ✓ Minyatür ve gravürlerle canlandırma,
- ✓ Gezi-gözlem, müze, tarihi kalıntı ziyaretleri,
- ✓ Belgesel, film ve tiyatro gibi görsel malzemedен yararlanma gibi teknik ve etkinliklere yer verilebilir.

12. Tüm bu çalışmaların gerçekleştirilebilmesi için, bilgisayar, projeksiyon makinası, akıllı tahta, drama odası, tiyatro-konferans salonları, spor salonları vb.) ve diğer araç -gereçlerin hazırlanmasında asgari koşullar sağlanmalı, eğitime ayrılan pay en büyük ihtiyaç eğitim olduğu gerçeği ile artırılmalıdır.





## KAYNAKÇA

- Abrams, P. (1980). History, Sociology, Historical Sociology. Past and Present. 87, 3-16. Erişim adresi: <http://links.jstor.org/sici?sici=0031-2746%28198005%290%3A87%3C3%3AHS%3E2.0.CO%3B2-%23>
- Akçuraoğlu, Y. (1932, Temmuz), Tarih yazmak ve tarih okutmak usullerine dair. I. Türk Tarih Kongresi'nde sunulan bildiri Ankara: T.T.K. Erişim adresi: <https://www.ttk.gov.tr/yayinlarimiz/i-turk-tarih-kongresi-02-11temmuz-1932-Ankara/>
- Akkuş, Z. ve Aslan, H. (2013). Sosyal bilgiler dersinde oyunlarla kavram öğretimi. *International Journal Social Science Research*, 2 (2), 61-77.
- Akşit, İ. (2016). 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihinde yolculuk ünitesinde geçen bazı kavramların öğrenilmesi sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözümüne yönelik bir eylem araştırması. (Doktora tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Akyüz, Y. (1999 ). *Türk eğitim tarihi : (başlangıçtan 1999'a)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Akyüz, Y. (1998). *Atatürk ve eğitim*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayını.
- Akyüz, Y. (1992). *Atatürkçü düşünce, Atatürk ve eğitim. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yay.
- Alican, A. (Eylül- Aralık 2008).Arkasına bakmayan bir sosyolog: Mübeccel Belik Kıray, *Toplum ve Demokrasi*, 2(4), 247-252. Erişim adresi: <http://www.toplumvedemokrasi.org.tr/index.php/tdd/article/view/69/239>.
- Alkış, S. (2009). *Sosyal bilgiler öğretimi*. M. Safran (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Alkış, S. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin yağış kavramlarını algılamaları üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Alptekin M. Y. (2013). Sosyolojide coğrafyacı yaklaşım ve Trabzon'da toplumsal karakterin ekolojik yorumu. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*: 8 (15),77-98 Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/106434>
- Alptekin, M. Y. (2009). *Kültür ocağında bir mütefekkir Erol Güngör*. İstanbul: Kocav. Yayınları.
- Altun, F. (2004).Niyazi Berkes ve eserleri hakkında. *Türkiye Araştırmaları ve Literatür Dergisi*, 2(1), 449-452. Erişim adresi: [https://www.academia.edu/4699020/Niyazi\\_Berkes\\_ve\\_Eserleri\\_Hakkında](https://www.academia.edu/4699020/Niyazi_Berkes_ve_Eserleri_Hakkında)  
On Niyazi Berkes and His Works fahrettin altun
- Aslan, S. ve Şeker, K. (2013). Sekizinci sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kavramlarının öğretiminde bulmacaların öğrenci başarısına etkisi. *Mediterranean Journal Of Humanities*.3(1), 29-42.
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Genel sosyoloji*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Atasayar, A. (2008). *Kavram öğretimi sürecine yönelik içerik geliştirme aracının tasarlanması ve kullanılabilirliği*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ayas, A. P. (2012). *Kavram öğrenimi*. S. Çepni (Ed.) Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi İçinde (ss.151-177). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, H. (2006). Sosyal bilimlerde kavram öğretimi: eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim, Bilim Toplum*, 14, 76-89.
- Aydın, S. (1993). *Modernleşme ve milliyetçilik*, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Bademci, V. (2006). Güvenirliği doğru anlamak ve bazı klişeleri yıkmak: bilinenlerin aksine, cronbach'ın alfa katsayısı, negatif ve -1'den küçük olabilir. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (7), 3-26.
- Bahar, H. İ. (2011), *Sosyoloji*, İstanbul: Akademik Hayat Yayınları.
- Bağçeci, B. Meşe, N., Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2013). Ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programının ürüne dayalı bilişsel boyutunun değerlendirilmesi, *Asia Minor Studies- International Journal Of Social Science*, 1 (2) ,14-29.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*, (4. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları Başbakanlık Basımevi.
- Baykara, T. (1999). *Tarih araştırma ve yazma metodu*. İzmir: Akademi Kitabevi.
- Baysen, E.Güneyli, A. ve Baysen, F. (2012). Kavram öğrenme-öğretme ve kavram yanlışları, fen bilgisi ve Türkçe öğretimi örneği. *International Journal Of New Trends In Arts, Sports & Science Education*, 1 (2), 108-117.
- Belge, M. (2001). *Mustafa Kemal ve Kemalizm*, modern Türkiye'de siyasi düşünce, Kemalizm içinde (C:2, ss.243), A. İnsel (Ed.), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Belge, M. (1977). *Materyalist tarih görüşü*, Felsefe Kurumu Semineri, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Berkes, N. (1985). *Felsefe ve toplumbilim yazıları*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Berktaş, H. (1983). *Cumhuriyet ideolojisi ve Fuat Köprülü*, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Bottomore, T. B. (1984) *Toplumbilim sorunlarına ve yazınına ilişkin bir kılavuz*, (Ü. Oskay Çev.), (2. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağ. A.Ş.
- Bozavlı, E. (2017). İlkokul çağındaki çocuklarda kavram edinimi ve söylemsel sapmalar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 509-518.
- Bulut, Y. (2011). Türkiye'de sosyoloji eğitimi, *Sosyoloji Dergisi*, 3 (23), 1-18  
Erişim adresi: <http://www.tjs.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2015/10/23-12-.pdf>.
- Bulut, Y. (2010). *Sosyolojiye giriş I*, Sosyoloji Lisans Programı. Ü.A.U. E.F. Y.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Candan, A. S. (2004). *Kavramlar. MEB ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı*, Ankara: MEB Basımevi.
- Celkan, H. Y. (1991). *Ziya Gökalp'in milli sosyoloji anlayışı*, İ. Coşkun (Ed.), İstanbul: Bağlam Yayınları
- Celkan, H. Y. (1989). *Ziya Gökalp'in eğitim sosyolojisi*, Ankara: MEB Yayınları.
- Cevizci, A. (1997). *Felsefe sözlüğü*, (2. Baskı.). Ankara: Ekin Yayınları.
- Collingwood, R. G. (1996). *Tarih tasarımı* (K. Dinçer, Çev.). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Copeaux, E. (2006). *Türk tarih tezinden Türk-İslam sentezine*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Çaycı, A. (1995). *Türkiye Cumhuriyetinin laikleşmesinde 3 Mart 1924 tarih kanunların önemi*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Çeliköz, N. (1998). Kavram öğrenme ve öğretme ilkeleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2 (2), 69-76.
- Çepni, O. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan coğrafya kavramlarına ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. (Doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Geliştirilmiş 6. Baskı.). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çepni, S. Bacanak, A. ve Küçük, M. (2004). İlköğretim öğrencilerinin fotosentez ve solunum konularındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi: Trabzon örnekleme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 67-80.
- Çiğdem, A. (2006). *Aydınlanma düşüncesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1993). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, (2. Baskı). İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarına yönelik görüşleri (Doğu Karadeniz Bölgesi örneği). *Bilig*, 31 (1), 71-84 Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/234563>
- Dil, S. ve Öz, F. (2014). Hemşirelik öğretiminde bir strateji: kavram haritasının kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*.81–89
- Dinç, E. (2011). Eski ve yeni ortaöğretim tarih programının amaç ve içerik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (4), 2142-2145.
- Doğan, İ. (1996). *Sosyoloji*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2005). *Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi*. C. Öztürk ve D. Dilek. (Ed.). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Duman, B. (2008). *Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar*. Öğretim İlke Yöntemleri, Ankara: Maya Akademi.

- Dündar, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. B. Tay, A. Öcal, (Ed.). Ankara: Pegem Akademi. 309-342.
- Dynneson, T. L. ve Gross, R. E. (1999). *Designing effective instruction for secondary social studies* (2nd Ed.). *New Jersey Columbus, Ohio*: Merrill Prentice-Hall Inc.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim, öğrenme öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergun, D. (1995). *Sosyoloji ve tarih: sosyolojide yöntem sorunu*, (3. Baskı). Ankara: İlke Yayınları.
- Ergun, D. (1985). *Türkiye’de cumhuriyet dönemi sosyoloji ve gelişmesi*. Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi içinde (C:8, ss.2160- 2164), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ergun, D. (1973). *100 soruda sosyoloji el kitabı*, Ankara: Gerçek Yayınevi
- Ergut, F. ve Uysal, A. (2007). *Tarihsel sosyoloji, stratejiler, sorunsallar, paradigmlar*. İstanbul: Dipnot Yayınları.
- Erkal, M. (1991). *Tarihçilerin ve sosyologların kaçınılmaları gereken bazı metod hataları*, Tarih ve Sosyoloji Semineri Bildiriler, İ. Ü. Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Erkal, M. (1987). *Sosyoloji*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Eroğlu, C. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde geçen kavramların içerik düzenleme stratejileri açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ersanlı, B. (1995). *Tarih öğretiminde Türk dünyası, tarih öğretimi ve ders kitapları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Ertan, T. F. (1994). *Kadrocular ve kadro hareketi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Fındıkoğlu, Z. F. (1999). Türkiye’de İbn Haldunizm, *Bilim ve Ütopya*, (İbn Haldun özel sayısı).57, s.47.
- Fındıkoğlu, Z. F. (1976). *Sosyalizm 2*. İstanbul: Türk Kültür Yayınları.
- Fındıkoğlu, Z. F. (1971). *İçtimaiyat dersleri. 1. C. sosyoloji doktrini ve kolları*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Garaudy, R. (1965). *Sosyalizm ve İslamiyet*. İstanbul: Yön Yayınları.
- Geçit, Y. ve Tokdemir, M. A. (2016). Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü mezunlarının coğrafyaya yönelik görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2),71-90. Erişim adresi: [kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/.../JKEF\\_17\\_2\\_2016\\_71\\_90.pdf](http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/.../JKEF_17_2_2016_71_90.pdf)
- Gökalp, Ziya, (1999). *Türkçülüğün esasları*, (3. Baskı). İstanbul: Toker Yayınları.
- Gökalp, Z. (1980). *Mefkûre nedir? Makaleler 9*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Göle, N. (1998). *Mühendisler ve ideoloji*. (2. Baskı). İstanbul: Metis Yayınları.
- Günaltay, Ş.(1991). *İslam’da tarih ve müverrihler*. İstanbul: Endülüs Yayınları.

- Gündoğdu, A. E. (2012). Türkçe dersi öğretim programının kavram öğretimi açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (7).31-44.
- Güngör, E. (1983). *Dünden bugünden, tarih, kültür, milliyetçilik*. Ankara: Mayaş Yayınları.
- Gürbüz, N. (2018). 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde farklı öğretim yöntemlerinin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. (Doktora tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürkan, Ü. (1999). Tarihten sosyolojiye doğru ünran ilmi. *Bilim ve Ütopya, (İbn Haldun özel sayısı)*. 57,53
- Güvenç, B. (2005). Cumhuriyet döneminde eğitim, Türkiye bilimler akademisi, akademi forumu 33, cumhuriyet dönemi sosyoloji ve gelişmesi, *Türkiye Bilimler Akademisi Günce Dergisi*.8 (33),12-36
- Günhan, A. (2018, 27, Kasım). *Dumlupınar Gazetesi*, Erişim adresi: <http://dumlupinargazetesi.com/kose-yazisi/112/gazi-mustafa-kemal-ataturkun-ogretmenlere-yaptigi-kutahyadaki-konusmasi.html>
- Hançerlioğlu, O. (1996). *Felsefe sözlüğü*. (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hassan, Ü. (1998). *İbn Haldun'un metodu ve siyaset teorisi*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Hız, K. ve Durdu, Z. (2004). Türkiye'de sosyolojinin kimliği. *Sosyoloji Dergisi*, 12(13),7. Erişim adresi: [https://www.academia.edu/9289780/turkiyede\\_sosyolojinin\\_kimligi](https://www.academia.edu/9289780/turkiyede_sosyolojinin_kimligi)
- Hilav, S. (1995). *Felsefe yazıları*, (2. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İğdemir, U. (1991). *Yıllarından içinden: makaleler, anılar, incelemeler*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- İğdemir, U. (1953). *Cumhuriyetin 50. yılında Türk Tarih Kurumu*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- İlyasoğlu, A. (1985). *Türkiye'de sosyolojinin gelişmesi ve sosyoloji araştırmaları Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi içinde* (C:8, ss.2164-2174).İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kabapınar, F. (2005). Yapılandırmacı öğrenme sürecine katkıları açısından fen derslerinde kullanılabilir bir öğretim yöntemi olarak kavram karikatürleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(1),101-146.
- Kabapınar, Y. (1992). Başlangıcından günümüze Türk tarih tezi ve lise tarih kitaplarına etkisi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 1(2),151 Erişimadresi:[http://ataturkilkeleri.deu.edu.tr/tr/ataturkilkeleri.deu.edu.tr/pdf/1.ciltsayi2/c1\\_s2\\_yucel\\_kabapinar.pdf](http://ataturkilkeleri.deu.edu.tr/tr/ataturkilkeleri.deu.edu.tr/pdf/1.ciltsayi2/c1_s2_yucel_kabapinar.pdf).
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Tekışık Yayınları. Ankara.

- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yay.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. Öğretmen Kitapları Dizisi, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kılıç, F. (2009). Kavram analizi yönteminin kültür kavramının öğrenilmesine etkisi. *E-Journal Of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0103, 4, (4), 1381-1391.
- Kısa, F. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde beyin fırtınası tekniğiyle kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçer, H. A. (1983). "Atatürkçülük" Atatürkçü düşünce sistemi 2. kitap. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kongar, E. (1996). *Türk toplum bilimcileri*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Kongar E. (1978). *İbn Haldun ve asabiyet*. İstanbul: Ulusal Kültür Yay.
- Köken, N. (2002). *Cumhuriyet dönemi tarih anlayışları ve tarih eğitimi*. (Doktora tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta. Erişim adresi: [https://www.academia.edu/3084536/Cumhuriyet\\_dönemi\\_tarih\\_anlayışları\\_ve\\_tarih\\_eğitimi1923-1960](https://www.academia.edu/3084536/Cumhuriyet_dönemi_tarih_anlayışları_ve_tarih_eğitimi1923-1960)
- Köroğlu, M. (2016). *Çizgi filmlerle kavram öğretimi: pepe ve caillou örneği*. (Yüksek lisans tezi). Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kösemihal, N. Ş. (1995). *Sosyoloji tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurt, E. (2018). *Altıncı sınıf Türkçe dersi kavram öğretiminde animasyon ve hikâye kullanımının başarıya etkisi*. (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kurtkan, A. (1994). *Sosyal ilimler metodolojisi*. (4. Baskı). İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Kuyucuoğlu, İ. (2015). Sosyolojinin kuruluşunu etkileyen düşünce akımları ve klasik sosyolojide yöntem tartışmaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (36), 675. Erişim adresi: [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi36\\_pdf/5psikoloji\\_sosyoloji\\_fels\\_efe/kuyucuoglu\\_isa.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi36_pdf/5psikoloji_sosyoloji_fels_efe/kuyucuoglu_isa.pdf)
- Kültür Bakanlığı [KB]. (1983). *1982 yılı milli kültür şurası bildirimleri*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Kütükoğlu, S. M. (1998). *Tarih araştırmalarında usûl*, (6. Baskı). İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Klausmeier, H. J. (1992). Concept learning and concept teaching. *Educational Psychologist*, 27 (3), 267-286.
- Malatyalı, E. ve Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal Of International Social Research)*, 3 (14) 320-332.

- Mardin, Ş. (1994). *Jön Türklerin siyasi fikirleri,1895-1908 (5. Baskı)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (1985). *İslâmcılık*, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi içinde, (C. 8, ss.1936), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*, (O. Akınhay, D. Kömürcü, Çev.).Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Martin D. J. (1994). Concept mapping as an aid to lesson planning: a longitudinal study, *Journal Of Elementary Science Education*, 6(2), 11-30.
- Martorella, P. H. (1986). *Teaching concepts*. James, M. C. (Ed.). Classroom Teachingkills, USA: Healty And Company.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi*. Erişim adresi: URL-1, [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_02/21173451\\_ort\\_ogrtm\\_hdc\\_2018.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Ortaöğretim kurumları öğretim programları*. Erişim adresi: URL-2, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *Ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi. Erişim adresi: <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/lise/ana.html>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *İlköğretim ders programları*. Erişim adresi: URL-3,<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1991). *17-29 temmuz 1939, çalışma programı konuşmalar, lâhikalar*, Birinci Maarif Şûrası'nda sunulan Bildiri, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (t.y.). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4,5,6. ve 7. sınıflar) öğretim programı*. Erişim adresi: URL4,[http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL\\_BİLGİLER\\_ÖĞRETİM\\_PROGRAMI.pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL_BİLGİLER_ÖĞRETİM_PROGRAMI.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (t.y.). *Kavram bulmacası örneği*. Erişim adresi: URL-5<http://www.eba.gov.tr/dokuman?icerik-id=3045c3502fc3f13344b10aa0dbbef82380f9dab604005>
- Meriç, C. (1977). *Ümrandan uygarlığa*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Mutahhari, A. (1991). *Tarih ve toplum (2. Baskı)*. (C. Şişman, Çev.) İstanbul: Yöneliş Yayınları.
- Nimetullah, H. (1932, Temmuz). *Ferdi varlık, içtimai varlık*. I. Türk Tarih Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara. Erişim adresi: <https://www.ttk.gov.tr/yayinlarimiz/i-turk-tarihkongresi-02-11-temmuz-1932-ankara/>
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Orhonlu, C. (1973). *Edebiyat Fakültesi'nin kuruluşu ve gelişmesi (1901-1933) hakkında bazı düşünceler*. Cumhuriyet'in 50. Yılına Armağan, İstanbul: İ Ü Ed. Fak. Yay.
- Ozankaya, Ö. (1996). *Toplumbilim*. (9. Baskı). İstanbul: Cem Yayınevi
- Öner, Ü. ve Budak, F. M. (2012). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler programlarında kullanılan kavramların öğrenci düzeyine uygunluğu. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 2, 206-228.
- Özcan, N. (2010). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan adım adım Türkiye ünitesindeki kavramların öğrenilme düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Özdalga, E. (Ed.). (2009). *Tarihsel sosyoloji*. Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- Özkalp, E. (1993). *Sosyolojiye giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim ve Sağlık Bilimleri Araştırma Vakfı Yayınları.
- Özlem, D. (1998). *Tarih felsefesi*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Öztuna, Y. (1976). *Demokrat Parti'nin milliyetçiliği meselesi*. *Hayat Tarih Mecmuası*,7.
- Öztürk, A. A. (1997). *Türkiye'de millî eğitimdeki gelişmeler (1950-1960)*. (Doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.  
Erişim adresi:  
<http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/7036/296503.pdf?sequence=1&isAllwed>
- Prens Sabahattin. (1965). *Türkiye nasıl kurtarılabilir?* İstanbul: Elif Yayınları.
- Sena, C. (1999). Sosyoloji ile tarihi birleştiren düşünür: İbn Haldun, *Bilim ve Ütopya (İbn Haldun özel sayısı)*, 57,50
- Sena, C. (1976). *Filozoflar ansiklopedisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (11. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sennett, R. (2002). *Ten ve taş, batı uygarlığında beden ve şehir*. (T. Birkan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Sezen, Y. (1997). *Hümanizm ve Atatürk devrimleri*. İstanbul: Ay Işığı Yayınları.
- Sitembölükbaşı, Ş. (1995). *Türkiye'de İslam'ın yeniden inkişafı*. Ankara: İSAM Yayınları.
- Soysal, M. E. (2012). Tarih biliminin sosyal bilimlerle ilişkisi ve önemi üzerine genel bir bakış. *Atatürk Üniversitesi Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Dergisi*, 1 (1). 343-404 Erişim adresi:  
<https://dergipark.org.tr/download/article-file/26202>.
- Skocpol, T. (1999). *Tarihsel sosyoloji: Bloch'tan Wallerstein'e görüşler ve yöntemler*, (A. Fethi, Çev.), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Şeker, M. (2005, Mayıs). *İlköğretim okulu 6. sınıf sosyal bilgiler dersi kavramlarının kazanılmışlık düzeyi (Üsküdar örneği)*. Sosyal Bilgiler Eğitim Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.



- Şimşek, A. (Ed). (2006). *Kavramların öğretimi, içerik türlerine dayalı öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağ.
- Şimşek, A. ve Yazıcı, F. (2013). Türkiye’de tarih öğrenmenin dünü, bugünü, *TYB Akademi Dil, edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (8),15. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/326781206\\_Tuerkiye'de\\_Tarih\\_Ogretiminin\\_Dunu\\_Bugunu](https://www.researchgate.net/publication/326781206_Tuerkiye'de_Tarih_Ogretiminin_Dunu_Bugunu)
- Şimşek, A. (2012). Türk tarih tezi üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Günlüğü*.111, 88.
- Temir, A. (1964). Bir bilim dalı olarak eğitim ve millî eğitim. *Türk Kültürü*. 18, 12.
- Tezcan, M. (1993). *Toplumsal değişme.*, Ankara: Feryal Matbaası.
- Timuçin, A. (1999). Tarih bilinci ve tarih felsefesi. *İnsancıl*.10, 2-12.
- Togan, Z. V. (1969).*Tarihte usül*. (3. Baskı). İstanbul: Enderun Yayınları.
- Tokcan, H. ve Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14 (2), 1-19.
- Toplum Bilimi - Sosyoloji - Sociologie Nedir? (2007, 20 Aralık). Erişim Adresi: <http://www.kadimdostlar.com/topic/14122-toplum-bilimi>
- Tosh, J. (1984). *Tarih peşinde-modern tarih çalışmalarında hedefler, yöntemler ve yeni doğrultular*. (Ö. Arıkan, Çev.) İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tunçay, M. (2003, Ocak 20). Üniversiteler ve tarih öğrenimi. *Akşam Gazetesi*, s.11.
- Tunçay, M. (1983). *Türkiye Cumhuriyeti’nde sosyalizm*. Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, 1960’a kadar içinde (Cilt 7, ss.277-278) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tural, A. (2011). *Sosyal bilimlerde yapılandırmacı yaklaşımla kavram öğretimine yönelik model geliştirme*. (Doktora tezi).Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türkdoğan, O. (1996). *Değişme-kültür ve sosyal çözülme*. İstanbul: Birleşik Yayıncılık.
- Türer, A. (2010, 13-15 Mayıs). *1948-1968-1995 ilkokul ve 2004 ilköğretim okulu programlarının bu programlara yansıyan eğitim düşüncesi açısından değerlendirilmesi*, Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde Sunulan Bildiri, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Erişim adresi: <http://w3.balikesir.edu.tr/~aturer/programlardaegitim.html>
- Uğur, E. (2014). *Tarih sosyolojisi bağlamında Türkiye’de devlet izdüşümleri: siyaset, ideoloji ve din üçgeninde tek-parti dönemi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Konya. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Uludağ, S. (1993). İbn Haldun. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yay.
- Uygun, K. ve Batur. Z. (2015). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan kavramlara ilişkin algıları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2( 4),127-147.

- Ülgen, E. (2016). *Akademik tefsir araştırmalarında interdisipliner yöntem ve önemi*, Erişim adresi: [http://isamveri.org/pdfdrq/D03867/2017\\_10/2017\\_10\\_ULGENE.pdf](http://isamveri.org/pdfdrq/D03867/2017_10/2017_10_ULGENE.pdf)
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme, kuram ve uygulamalar*. (4. Baskı). İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Ülken, H. Z. (2008). *Dünyada ve Türkiye’de sosyoloji öğretim ve araştırmaları*, İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Ülken, H. Z. (1967). *İslam felsefesi kaynak ve tesirleri*, İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*, İstanbul: Multilingual Yayınları,
- Yalvaç, M. (2010). *İstanbul üniversitesi edebiyat Fakültesi’nde sosyoloji eğitiminin tarihçesi (1912-1982)*, E. Eğribel ve U. Özcan (Ed.). Türk Sosyologları ve Eserleri II. Genel Eğilimler ve Kurumsallaşma içinde, (ss.282-307), İstanbul: Kitabevi Yay.
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 ( 2), 59-75.
- Yazan, Ü. M. (1997). *Türkiye kanatlarınızın altında*, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Yazıcı, F. ve şimşek, A. (2012). Tarih öğretiminde nesnellik Sorunu, *Tarih Okulu Dergisi*, 11, 13-32. Erişim adresi: <http://www.tarihokuludergisi.com>.
- Yazıcı, F. (2011). *Cumhuriyet dönemi tarih ders kitaplarında tarih yazımı, Türkiye’de tarih yazımı*, V. Engin ve A. şimşek (Ed.) İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Yelken, R. (2009). *Tarih sosyolojisi*, Ankara: Vadi Yayınları.
- Yıldız, H. D. (Nisan 1964). Türk tarihi ve liselerimizde tarih öğretilimi. *Türk Kültürü*, 18,80.
- Yılmaz, S. (2008). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi “haklarımı öğreniyorum” ünitesi ile ilgili kavramları anlama düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi).Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2012). *İslamcı sosyolog Ali şeriati ve sosyolojik düşüncesi*. Erişim adresi: <http://www.aliseriati.com/kitaplar.php?Makale>
- Yiğit, A. A. (1992). *İnönü dönemi eğitim ve kültür politikası*, (1938-1950). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Zabun, B. (2013). Türkiye’de sosyoloji öğretilimi üzerine kapsamlı ilk çözümleme: Hilmi Ziya Ülken. *Gazi üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 31-50. Erişim adresi: [www.gefad.gazi.edu.tr/issue/6733/90510](http://www.gefad.gazi.edu.tr/issue/6733/90510)

## ÖZGEÇMİŞ

Öztürk Dünder 1975 Yılı Eylül ayında Ahıska göçmeni bir ailenin ikinci çocuğu olarak Ardahan Merkez’de doğdu. İlk Orta ve Lise öğrenimini Kütahya’da tamamladı. 1998 yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyoloji bölümünü bitirdi. 1998 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli kurumlarda idarecilik ve öğretmenlik yaptı. Halen Kolay Anadolu Lisesi Felsefe Grubu öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Orta derecede İngilizce bilen Öztürk Dünder, evli ve bir erkek çocuk babasıdır.

İletişim Bilgileri:

E-mail : [odundar76@hotmail.com](mailto:odundar76@hotmail.com)

Telefon: 543 378 65 11

## EKLER

### Ek 1: tutum ve Algı Ölçeği Formu

Sevgili öğrenciler;

Bu ölçek çalışması, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Öztürk DÜNDAR'ın “ Tarih Derslerinin Kazanımlarının Kazanılmasında Sosyolojik Kavramların Öğretiminin Önemi” konulu yüksek lisans tezi kapsamında istatistiksel veri elde edilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen adınızı ve soyadınızı yazmayınız.

11 sorudan oluşan bu ölçekte her soruya uygun gördüğünüz cevabı işaretlemenizi rica ederim. Katılımınız için teşekkür ederim.

Öztürk DÜNDAR,

### TARİH VE SOSYOLOJİ DERSLERİNİN BİRLİKTE OKUTULMASINA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Cinsiyetiniz : .....

Yaşınız : .....

Açıklama: Tarih ve Sosyoloji derslerinin birlikte işlenmesine ilişkin tutumlarınızı belirlemek amacıyla aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuduktan sonra kendinize uygun seçeneği işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	İtamamen Katılıyorum
1. Derslerimizde gördüğümüz bilimlerin başka bilim dalları ile yakından ilişkili olduğuna dair yeterince bilgi ve fikir sahibi olduğumu düşünüyorum.					
2. Dersler işlenirken; dersin ilgili olduğu bilimin diğer bilim ya da bilimlerle ilişkisine yeterince yer verilmesinin dersleri daha iyi anlamamızı sağlayacağını düşünüyorum.					

3. Derslerimizde, konularını işlediğimiz bir bilim dalının ilişkili olduğu diğer bilim dalları ile ilişkisi hakkında <i>ders kitapları ve derslerde</i> yeterli bilgi verildiğini düşünüyorum.					
4. Tarih bilincinin bir milletin geleceği için çok önemli olduğunu ve tarih dersinin yeni nesilde tarih bilincinin oluşturulabilmesi için olmazsa olmaz bir ders olduğunu düşünüyorum.					
5. Tarih dersinin ilişkili olduğu diğer bilimler hakkında yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.					
6. Tarih dersi işlenirken tarih biliminin ilişkili olduğu diğer bilim dalları hakkında yeterli bilgi sahibi olmamın tarih dersini anlamamda bana yardımcı olacağını düşünüyorum.					

7. Daha önce Sosyoloji isimli bir bilimin tanımı, konusu ve içeriği					
Sosyoloji biliminin tarih bilimine en yakın ve en çok yardımcı olan bilimlerden biri olduğunu biliyorum / düşünüyorum					
9. Tarih ve sosyoloji derslerinin birlikte okutulmasının tarih dersi başarısını artıracaklarını düşünüyorum.					
10. Tarih ve Sosyoloji derslerinin birlikteliğinin yeni bakış açıları oluşturacağını düşünüyorum					
11. Tarih ve sosyoloji derslerini ayrı ayrı veya birlikte okumanın bana herhangi bir katkısı olmayacağını düşünüyorum					

#### Puanlama Anahtarı

Seçenek	Olumlu İfade Puanı	Olumsuz İfade Puanı
Kesinlikle katılmıyorum	1	5
Katılmıyorum	2	4
Kararsızım	3	3
Katılıyorum	4	2
Tamamen katılıyorum	5	1

## Ek 2: Sosyolojik Kavramlar Açık Uçlu Sınav Kâğıdı (Başarı Testi 1)

Sevgili öğrenciler,

Size sorulan bu sorular bilimsel bir araştırmada veri olarak kullanılacak olup, asla not olarak değerlendirilmeyecek ve yetkili kişi, kurum ve kurullar haricinde kimse ile paylaşılmayacaktır. Adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Yalnızca yaş ve cinsiyetinizi yazınız. Bu testte, Tarih 10 dersi Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti ünitesinde yer alan sosyolojik kavramların anlamlarına ait açık uçlu sorular yer almaktadır. Kavramlardan anlamlarını bildiklerinizi yazınız. Sizden bilimsel ve teknik tanımlar yapmanızı istemiyoruz. Bu kavramlar size ne çağrıştırıyor ise sadece onu da yazabilirsiniz.

Yaş:

Cinsiyet:

Aşağıdaki terimleri birer cümle ile açıklayınız.

İskan:

.....  
.....

Konar-göçer:

.....  
.....

Etnik Grup:

.....  
.....

Lonca:

.....  
.....

Vakıf:

.....  
.....

Devlet:

.....  
.....

Bürokrasi:

.....  
.....

Kültür:

.....  
.....

Medeniyet:

.....  
.....

Sosyo-kültürel:

.....  
.....

Eğitim:

.....  
.....

Öğretim:

.....

.....  
Zanaat:

.....  
Sanat:

.....  
Toplumsal tabaka:

.....  
Toplumsal sınıf:

.....  
Tasavvuf:



## Ek 3: Başarı Testi 2

### I

1. Osmanlı Devleti'nde yönetilenler (Reaya) geçimini tarım, sanayi vb. alanlarda üretim yaparak sağlar. Farklı etnik özelliklere sahiptirler ve vergi öderler.

Bu bilgiye dayanarak "Reaya'nın özellikleri hakkında aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşmak mümkündür?

- A) Devletten düzenli maaş alma
- B) Ülkenin idari yetkilerini kullanma
- C) Aralarında din, dil, ırk ayrımı olmama
- D) Devlet hazinesine gelir kaynağı oluşturma
- E) Tarımsal üretimin dışındaki işlerden uzak durma

2. II. Mehmet Dönemi'nde kurulmuş olan Sahn-ı seman Medresesi üst düzey eğitim veren bir yükseköğrenim kurumudur. Eğitim müfredatının hazırlanmasında ünlü matematikçi Ali Kuşçu etkili olmuştur. Bu medresede öğrencilere Kur'an, hadis, kelim, fıkıh, tefsir, fizik, kimya, matematik ve astronomi gibi dersler okutulmuştur. Medresede eğitimini tamamlayan öğrencilere müderrislik ve kadılık yapabileceğine dair diploma verilmiştir.

Bu bilgilere göre Sahn-ı seman Medreseleri ile ilgili aşağıdakilerden hangisine ulaşılamaz?

- A) Dinî ve pozitif bilimler birlikte öğretilmiştir.

B) Batıdaki bilimsel gelişmelerin yakından takip edilmesini sağlamıştır.

C) Yapılanmasında bilim adamları etkili olmuştur.

D) Osmanlı eğitim ve hukuk sistemine katkıda bulunmuştur.

E) Günümüzdeki üniversiteler düzeyinde eğitim verilmiştir.

3. I. Telkce ve zaviyeler

II. Medreseler

III. Camiler

Yukarıdakilerden hangileri Osmanlı Devleti'nde dinî eğitimin verildiği kurumlardır?

- A) Yalnız I. B) Yalnız II.
- C) Yalnız III.

D) II ve III. E) I, II ve III.

4. Eskişehir Sivrihisar'da esnaf Demirci Mehmet Usta, kadı efendinin verdiği hüküm ile mağdur olduğunu düşünerek yasal hakkını Divan-ı hümayunda arayacağını ifade etmiştir.

Demirci Mehmet Usta Divan-ı hümayunun aşağıdaki temsilcilerinden hangisine şikayette bulunmalıdır?

- A) Defterdar B) Kazasker
- C) Veziriazam
- D) Nişancı E) Şeyhülislam

5. Medreseler dinî ve pozitif bilimlere ait yükseköğretim düzeyinde eğitimin verildiği kurumlardır.

Osmanlı Devleti'nde medreselerin açılmasında aşağıdakilerden

hangisi etkili değildir?

- A) Müderris ihtiyacını karşılamak
- B) Bilimsel çalışmalarda bulunmak
- C) Dinî ilimler üzerine araştırmalar yapmak
- D) Eğitimde birliği sağlamak
- E) Halkın eğitim ve kültür seviyesini yükseltmek

6. Şehir, nahiye ve kasabalarda adaletin temsilcisi olan Osmanlı bürokrati aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kadıasker B) Subaşı
- C) Kadı D) Muhtesip
- E) Şeyhülislam

7. Osmanlı kanunnamelerinde geçen "ıssız şenlendirmek" tabiri kanunnamelerde sıkça kullanılmıştır. Buradaki temel amaç terk edilmiş köy, mezra ve yerlere halkı yerleştirerek ekonomiye kazandırmak olmuştur.

Osmanlı Devleti Kuruluş Dönemi'nden itibaren bu amaç için aşağıdakilerden hangisini kullanmıştır?

- A) İskân Siyaseti B) Ahilik Teşkilatı
- C) Vergi Sistemi D) Sancak Sistemi
- E) Veraset Sistemi

8. Osmanlı Devleti'ndeki eğitim kurumları ve hizmet ettikleri alanlar hakkında aşağıda verilen eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

- A) Lonca Teşkilatı - Mesleki eğitim
- B) Enderun Mektebi - Saray eğitimi
- C) Medrese - Dinî eğitim
- D) Humbarahane - Askerî eğitim
- E) Şıbya Mektebi - Sağlık eğitimi

9. Osmanlı Devleti'nde beylerbeyi, kadı ve nişancının ait olduğu yönetenler sınıfı aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak eşleştirilmiştir?

- |               |            |            |
|---------------|------------|------------|
| Seyfiye       | İlmiye     | Kalemîye   |
| A) Nişancı    | Kadı       | Beylerbeyi |
| B) Beylerbeyi | Nişancı    | Kadı       |
| C) Kadı       | Nişancı    | Beylerbeyi |
| D) Beylerbeyi | Kadı       | Nişancı    |
| E) Nişancı    | Beylerbeyi | Kadı       |

10. Osmanlı'da sosyal bir devlet anlayışının olduğunu iddia eden bir tarihçi aşağıdakilerden hangisini bu görüşüne

doğrudan kanıt olarak gösterebilir?

- A) Yeniçeri Ocağının kurulması
- B) Hükümdarlığın padişah ve oğullarına ait olması
- C) Osmanlı padişahlarının kendi adlarına para bastırması
- D) Yabancı devletlere ticari ayrıcalıklar verilmesi

E) İstanbul'da Sahn-ı seman Medresesinin açılması

11. Osmanlı toplum yapısında "Seyfiye Sınıfı" idari ve askerî silahlı kuvvetlerin yönetici unsurlarını ifade eder ve "Ehli-örf" ya da "Ümera" olarak da adlandırılır.

Osmanlı Devleti'nde aşağıdakilerden hangisi "Seyfiye Sınıfı" mensuplarından değildir?

- A) Beylerbeyi                      B) Defterdar  
C) Tımarlı Sipahiler D) Vezirler  
E) Sancakbeyi

12. Anadolu'nun İslamlaşmasında;

I. Türkmenlerin Anadolu'ya yerleşmeye başlamaları,

II. Tasavvuf ehli ve öğretilerinin Anadolu'da yaygınlaşması,

III. Tekke ve zaviyelerin inşa edilmesi...

Durumlarından hangilerinin etkili olduğu söylenebilir?

- A) Yalnız I.    B) Yalnız II.    C) I ve II.  
D) II ve III.    E) I, II ve III.

13. Osmanlı Devleti'nde terzilik yapan Hasan Efendi, Kapalı Çarşı'dan peşin para ile sipariş ettiği ürünü alamayınca durumu "Kadı" efendiye şikayet etmiş ancak sorunu çözülmedikçe de Topkapı Sarayındaki Divanı hümayunda yasal hakkını aramış ve böylece adaletin gerçekleşmesi sağlanmıştır.

Bu duruma bağlı olarak Osmanlı hukuk sisteminin özellikleri hakkında

aşağıdakilerden hangisini söylemek mümkündür?

- A) Kadı, Osmanlı hukukunun en üst düzey temsilcisidir.  
B) Divanhümayun, temyiz mahkemesi özelliğine sahiptir.  
C) Osmanlı hukukunda sorunların çözümünde dinî kurallar etkili değildir.  
D) Kadıların ataması, Divanhümayun tarafından gerçekleştirilir.  
E) Divanhümayun en üst düzey yürütme kuruluğudur.

14. Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Erken ve Klasik Dönemi'nde gelişme gösteren sanat dallarından biri değildir?

- A) Hat                                      B) Ahşap ve taş işlemeciliği  
C) Heykel                                D) Dokumacılık  
E) Çinicilik

15. Osmanlı toplum unda Avrupa'daki gibi katı kurallarla birbirinden ayrılmış sınıflı bir yapı yoktur

Aşağıdakilerden hangisi bu durumu doğrular niteliktedir?

- A) Askerî zümreden bir kişinin reşyaya, reşyadan bir kişinin de askerî sınıfa geçebilmesi  
B) Toplumda özel mülkiyet hakkının güvence altına alınması  
C) Halkın inanç esasına uygun olarak sınıflandırılması  
D) Hükümdarın müsadere yetkisine sahip olması  
E) Toprağın kullanım hakkının köylüye verilmesi

16. Osmanlı Devleti'nde toplum "yöneten" ve yönetilen" olmak üzere ikiye ayrılır. Yönetici sınıfa "Askerî" denir. Osmanlı Devletinin yönetici unsurları arasında aşağıdakilerden hangisi bulunmaz?

- A) Seyfiye
- B) İlmiye
- C) Kalemîye
- D) Saray halkı
- E) Reaya

17. Osmanlı Devleti'nde vakıflar aracılığı ile;

İhtiyacı olan tüccarlara kredi sağlanmıştır.

• Şifahane ve medreseler yaptırılmıştır.

• Sınırlar içinde iskân faaliyetleri desteklenmiştir.

• Yollar ve çeşmeler yaptırılmıştır.

Verilenlere göre vakıfların aşağıdaki alanlardan hangisinde

hizmet verdiği söylenemez?

- A) Eğitim - öğretim alanında
- B) Şosyo-kültürel yaşamda
- C) Bayındırlık faaliyetlerinde
- D) Ticaretin gelişmesinde
- E) Adalet işlerinin yürütülmesinde

18. Osmanlı Devleti'nde;

• İstanbul'un fethinden sonra yaptırılan Topkapı Sarayı, mimarının en güzel örneklerindedir.

• Sosyal hizmetler amacıyla yapılan Kürkçü Hanı, Yeni Han gibi hanlar da sivil mimari örneklerindedir.

• Anadolu ve Rumeli Hisarı gibi yapılar ise askerî mimariye örnektir.

Yalnız bu bilgilere göre Osmanlı mimarisi ile ilgili aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?

A) Kamu, askerî ve sivil mimaride önemli eserler ortaya

çıkmıştır.

B) Mimari eserlerden toplumsal fayda sağlanamamıştır.

C) Askerî mimariye daha çok önem verilmiştir.

D) İslam kültürü batı kültüründen daha çok gelişmiştir.

E) Mimaride Avrupa'dan etkilenilmiştir.

19. Türkçenin büyük bir devlet dili olmasına zemin hazırlamıştır.

• Birçok eserin yapılmasına öncülük ettiği için

“Ebü'l-Hayrat” diye anılmıştır.

• Danişmendnâme ve Kâbusnâme adlı eserleri Türkçeye tercüme ettirmiştir.

Verilen bilgilerde Osmanlı padişahlarından hangisinden bahsedilmiştir?

- A) I. Murad                      B) II. Murad  
C) II. Mehmed                 D) I. Selim  
E) I. Süleyman

20. Osmanlı Devleti; çeşitli etnik ve dini kökenden tebaanın ticari, sosyo-kültürel ve bilimsel etkinliklerini sürdürdüğü bir devlettir

Bu durum aşağıdakilerden hangisinin oluşumuna zemin hazırlamıştır?

- A) Bilimlerin sınıflandırılmasında  
B) Kültürel birikimin oluşmasında  
C) Askeri yapının güç kazanmasında  
D) Zaviyelerin çoğalmasında  
E) İlimiye sınıfının önem kazanmasında

Bu testin hazırlanmasında,

<https://odsgm.meb.gov.tr/kurslar/PDFFile.aspx?name=kazanimtestleri.pdf> sayfasındaki, Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti 1- 2 testlerinden ve MEB Tarih 10 ders kitabından faydalanılmıştır.

#### Ek 4: Tarih 10 Dersi 4. Ünitelerde Yer Alan Tarih ve Sosyoloji Ortak Kavramları

1-	Yasama, Yürütme, Yargı,	20-	Kamu,
2-	Eğitim – öğretim	21-	Kamu hukuku,
3-	Pozitif bilim	22-	İfemyiz
4-	Dini ilim	23-	Vakıf,
5-	Toplumsal Kurum,	24-	Bayındırlık,
6-	Hak-yasal hak,	25-	Devlet,
7-	İskân, iskân politikası	26-	Sosyal devlet,
8-	Yerleşik, konar – göçer	27-	Bürokrasi
9-	Ahilik Teşkilatı,	28-	Dil,
10-	Lonca	29-	Devlet dili,
11-	Meslek, zanaat, Sanat	30-	Etnik grup, etnik köken
12-	Toplumsal tabaka	31-	Külliye, Kompleks, banımna kompleks
13-	Toplumsal sınıf, yöneten sınıfı	32-	Kültür-Medeniyet
14-	Zümre	33-	Sosyo-kültürel
15-	Ehil-ehli,	34-	Toplumsal olgu
16-	Örf, adet, gelenek,	35-	Toplumsal olay
17-	Tasavvuf, Mutasavvıf, öğreti,	36-	Toplum
18-	Hukuk,	37-	Toplumsal-Sosyal
19-	Adalet,	38-	Sosyal hizmet
		39-	Kamu

## Ek 5: Örnek Ders Planı

### BÖLÜM I

Dersin adı	Tarih
Sınıf	10
Unitenin Adı/No	BEYLİKTEN DEVLETE OSMANLI MEDENİYETİ 4. ÜNİTE
Konu	Osmanlı Devleti'nde Toplumsal Yapı ve Askeri Sınıf
Onerilen Süre	40' + 40'

### BÖLÜM II

Oğrenci Kazanımları	Kazanımlar; Konu ile sosyolojik kavramlar ile ilgili olarak öğrenciler; <ol style="list-style-type: none"><li>1. Toplumsal tabaka ve tabakalaşmanın yapısını kavrar.</li><li>2. Sınıf ve tabaka kavramları arasındaki ilişkiyi analiz eder.</li><li>3. Osmanlı toplumundaki tabakalaşmanın diğer toplumlardan farkını kavrar.</li><li>4. Osmanlı devlet idaresinin ilmiye, ilmiye, kalemîye ve seyfiye sınıflarının birlikteliğine</li></ol>
Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü	Toplumsal tabaka, toplumsal tabakalaşma, toplumsal tabakalaşma piramidi, toplumsal sınıf, toplumsal hareketlilik, ilmiye sınıfı, ulema, kalemîye sınıfı, kazasker, kadı, medrese, zanaat, seyfiye sınıfı.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Kavram Haritaları, Kavram Karikatürleri, Soru-Cevap, Buluş, Gösteri, İnceleme.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri -Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders Kitabı, CD, Akıllı Tahta
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	Konun anlatımı, kavramların açıklanması. Ders işleniş dersi kitabı doğrultusunda yapılacaktır. Öğretmen konu işlenişleri esnasında ilgili kavram karikatürünü öğrencilere dağıtacaktır. Aynı zamanda karikatür projeksiyon ile gösterilecektir. Öğrencilerin kavram karikatürleri dosyalamaları istenecektir.

## ÖZET

Tabaka kavramı sosyolojiye jeoloji biliminden alınmıştır. Kendine has özellikleriyle altındaki ve/ veya üstündeki katmandan ayrılan en küçük birim demektir. (Karikatür 1) Toplumsal tabakalaşma, toplumu oluşturan bireylerin yaşam biçimi, servet, siyasal güç, eğitim düzeyi, meslek ve statüye göre hiyerarşik (aşamalı) olarak üst üste gelen sınıflar hâlinde sıralanmasıdır (farklılaşmasıdır). İnsanlar arasında fiziksel özellikler, yaş, cinsiyet, soy, miras, zekâ vb faktörlerin toplumsal düzlemde oluşturduğu eşitsizliklerin izdüşümünü ifade eder (Karikatür 2 ). Toplumsal sınıf ve tabaka kavramları sıklıkla aynı anlamda kullanılan ancak aralarında dönem, nitelik ve kapsam farkları olan iki kavramdır. Tabaka kavramı daha ziyade, sanayi devrimi öncesi geleneksel toplumlar için kullanılırken, sınıf kavramı sanayi devrimi ve sonrası (modern) topluma ait bir kavramdır. Toplumsal sınıf; gelir seviyesi, yaşam tarzı, eğitim, konut tipi, çocuk sayısı toplumsal statü gibi özellikler bakımından birbiriyle benzer özellikte olan ve kendilerinin benzer olduğunun bilincinde olan insanların oluşturduğu bütündür. Sınıflar gelenek, kanun ve dinsel kuralla oluşmaz, kişisel çaba ile elde edilirler ve bireylerin yükselmesine açıktırlar ve genellikle ekonomik ölçütlere göre belirlenirler. Sınıflar üst üste dizilerek tabakaları oluşturur. Tabaka kavramı sınıf kavramını kapsar. Dolayısıyla Osmanlı toplumundan bahsederken sosyolojik olarak sınıf değil tabaka kavramını kullanmak daha doğrudur (Karikatür 3). Osmanlı Devleti'nde Batılı anlamda sosyal tabakalaşma ve sosyal sınıflar oluşmamıştır. Pek çok tarihçi ve sosyolog bu konuda fikir birliği içerisindedir. Batı'daki sosyal tabakalaşma ve sosyal sınıfların Osmanlı Devleti'nde görülmemesinin nedeni, İslami toplum ve mülkiyet anlayışıdır. Türk-İslam değer hükümleri toplumda tabakalaşmayı şekillendirmiştir. İslami anlayış toplumda yönetici olanları yönettiklerinden sorumlu tutmuş, bu nedenle yönetici ile yöneten arasındaki ilişki bir tahakküm değil bir sorumluluk ilişkisi şeklini almıştır (Karikatür 4). XVI. yüzyılın ortalarına kadar Osmanlı devlet ve toplum yapısı incelendiğinde bütün toplum fertlerinin başlıca şu üç kategoriye ayrıldığı görülür: 1) Askerler, 2) Şehirliler, 3) Köylüler (çiftçi, rai'yyet sınıfı). Burada her ne kadar fertleri üç ayrı kategoride ele alarak ayrı ayrı incelemek mümkün ise de askerî sınıfın dışında kalan kesim "ra'iyet" olarak mütalaa edilmektedir. Bu nedenle bütün devlet teşkilatında ve kanun metinlerinde bu esasa göre hareket edilerek düzenlemeler ona göre yapılmıştır. Sosyologlar ise yükselme döneminde toplumu oluşturan fertleri üç tabaka hâlinde incelemişlerdir. Yukarı tabakada merkezî otoriteyi temsil eden siyasi iktidar sahipleri, ordu ileri gelenleri, has ve tımar sahipleri, âyan, eşraf ve mahalli beyler; orta tabakada ticari ve sını kesim; alt tabakada re 'aya (halk) bulunmaktadır.



### BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme <ul style="list-style-type: none"><li>Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik</li><li>Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik</li><li>Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme e-Değerlendirme Etkinlikleri</li></ul>	Başarı testi 1-2
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

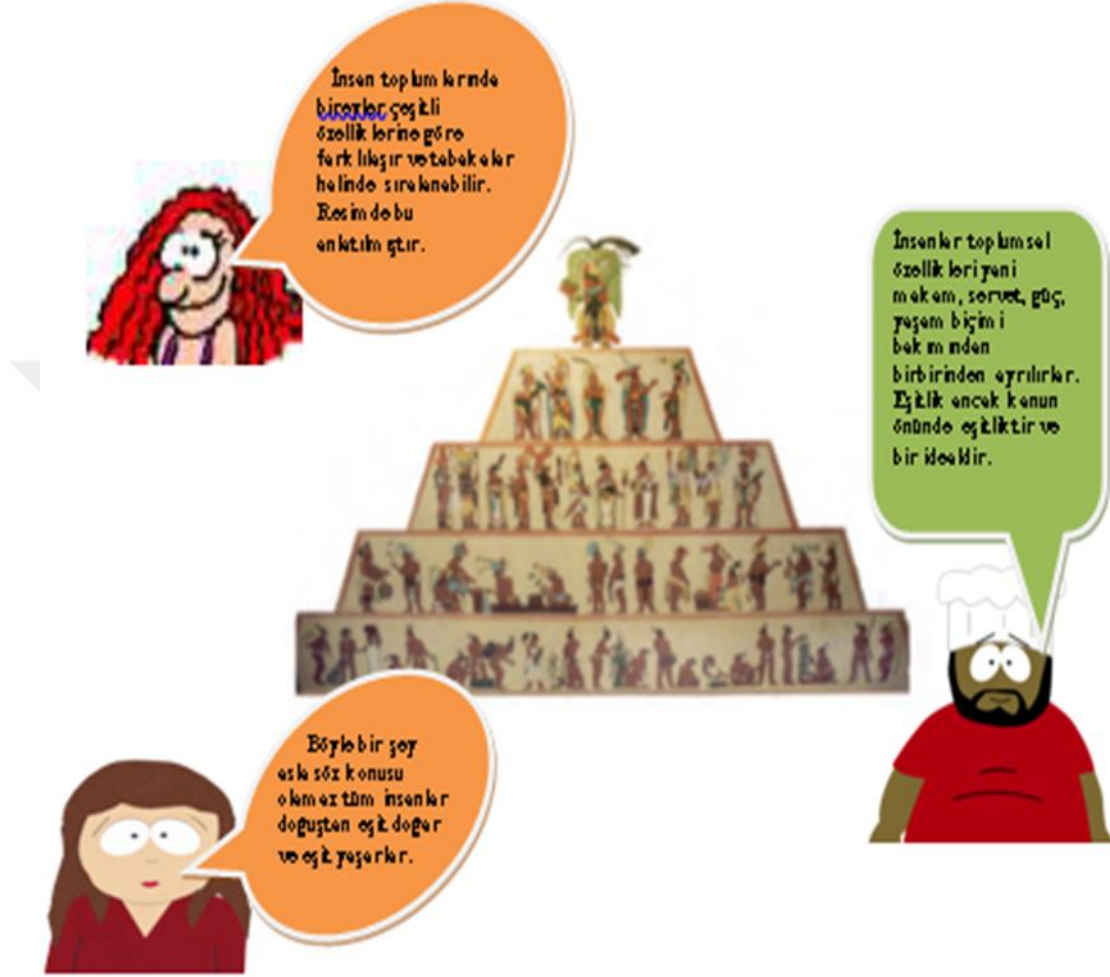
### BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar

#### Karikatür 1.

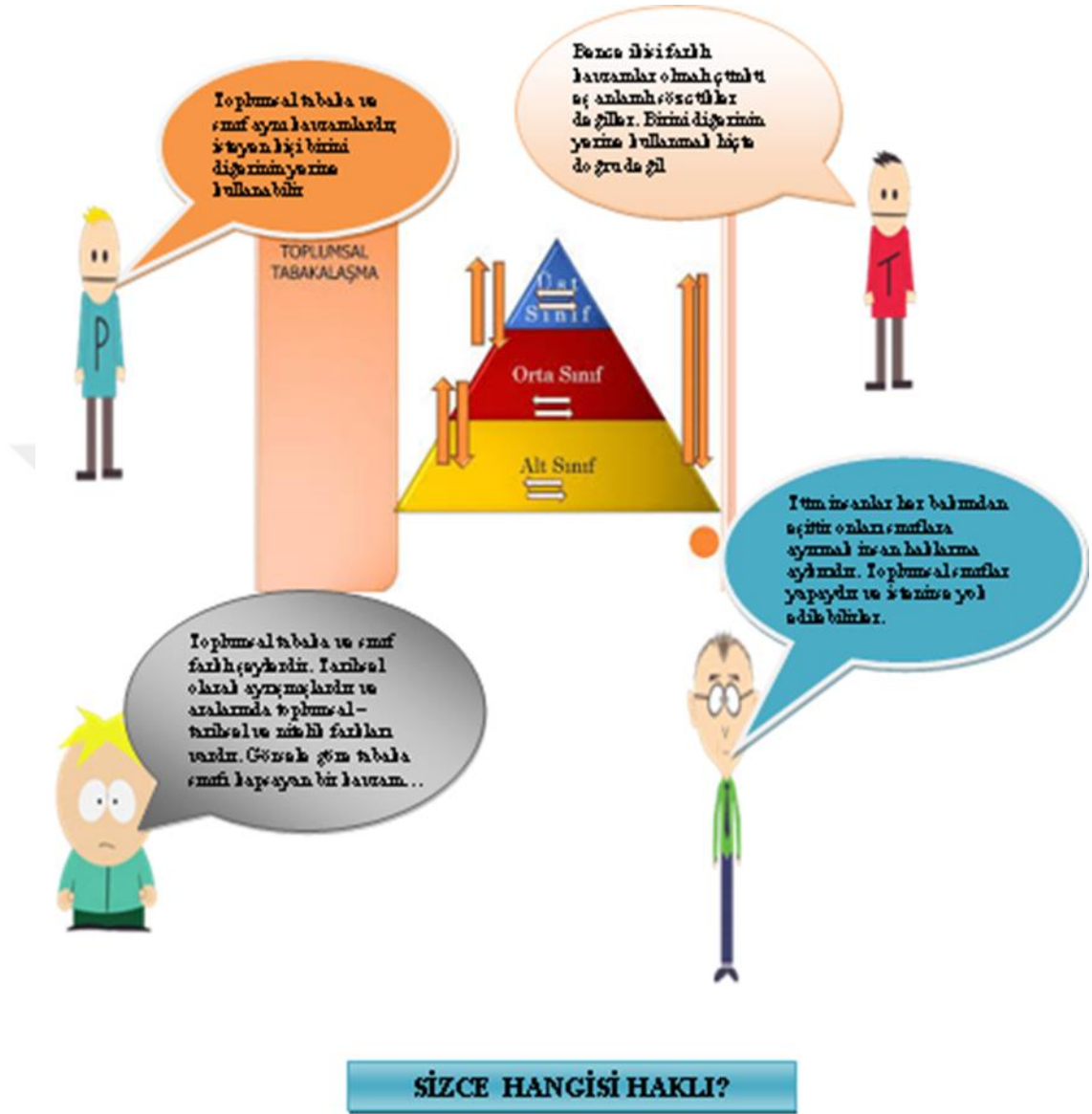


## Karikatür 2



**SİZ NE DÜŞÜNÜYORSUNUZ?**

### Karikatür 3



## Karikatür 4



Orta Çağ Avrupa Feodal Tabakalaşma Sistemi



Hint Kast Sistemi



Modern Toplumsal Sınıflar



## Ek 6: Etik Kurul Kararı




T.C.  
**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI**

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
29.01.2019	1	2019 - 19

**KARAR NO:** 2019 - 19  
Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Öztürk DÜNDAR'ın Dr. Öğr. Üyesi Pelin İSKENDER KILIÇ danışmanlığında "Tarih Olaylarının Sosyoloji Kavramlarıyla İlişkilendirilerek Öğretilmesinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin tutum ölçeği, başarı testi (ön test, son test, hatırlama testi) çalışmalarını içeren 4116 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Öztürk DÜNDAR'ın Dr. Öğr. Üyesi Pelin İSKENDER KILIÇ danışmanlığında "Tarih Olaylarının Sosyoloji Kavramlarıyla İlişkilendirilerek Öğretilmesinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin tutum ölçeği, başarı testi (ön test, son test, hatırlama testi) çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

## Ek 7: Samsun Valiliği İl MEM uygulama İzni

  
SAMSUN  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

18.02.2019

Sayı : 27485554-605.01-E.3468023  
Konu : Öztürk DÜNDAR'ın Uygulama İzni Hk.

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E. 12607291 - 2017/25 sayılı Genelgesi,  
b) Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 06.02.2019 tarihli ve 42301062-100-E.2980 sayılı yazısı.

Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih eğitimi yüksek lisans öğrencisi Öztürk DÜNDAR'ın İlimiz, Bafra İlçesinde bulunan Fen Liselerine yönelik "Tarih Olaylarının Sosyoloji Kavramlarıyla İlişkilendirilerek Öğretilmesinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi" başlıklı tez çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, ilgi (a) genelgeye göre incelenmiş ve komisyon tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda, anket çalışması sonuçlarının çalışmayı yapan kişi tarafından raporlanarak, Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünüz tarafından gerçekleştirilmek üzere okul müdürlüğü sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmadan gönüllülük esasına bağlı olarak yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Coşkun ESEN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler :  
1- İlgi (b) dilekçe ve ekleri ( 14 sayfa)  
2-14.02.2019 tarihli komisyon kararı (1 sayfa)

DAĞITIM:  
Gereği:  
Bafra İlçe Kaymakamlığına  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:  
Ondokuzmayıs Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Adres: Atatürk Blv.Yeni Hükümet Konuşu Kat:3 SAMSUN  
Elektronik Ağ: samsun.meb.gov.tr  
e-posta:  
Bilgi için: Burcu Sağroğlu  
Tel: 0 (362) 435 80 63  
Faks: 0 (362) 432 48 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden C135-7043-347a-9800-1000