



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TARİH BİLİNCİNE
YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (AĞRI İLİ
ÖRNEĞİ)**

İbrahim HASDEMİR

**Yüksek Lisans Tezi
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. Mehmet ELBAN
2020
(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TARİH BİLİNCİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ (AĞRI İLİ ÖRNEĞİ)**

(Examining The Views of Classroom Teachers Towards Historical Awareness (Example of Agri
Province))

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İbrahim HASDEMİR

Doç. Dr. Mehmet ELBAN

Bayburt

Mart, 2020

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aőamasını titizlikle takip eden gerek danıőman gerekse ağabey olarak engin bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim sevgili hocam Doç. Dr. Mehmet ELBAN'a sonsuz teőekkürlerimi sunmak isterim. Ayrıca tez yazım sürecinde beni sürekli cesaretlendirmesinden duyduğum hazzı her daim hatırlayacağımı belirtmek isterim.

Çalışmanın tez hazırlama sürecinde desteğini esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Turgay KABAK'a, çalışmanın biçimlenmesinde yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi İsmail SARİKAYA'ya ve yüksek lisans eğitim sürecinde ders aldığım tüm hocalarıma teőekkürlerimi sunarım.

Araştırmada, görüşlerinden istifade ettiğim meslektaőlarım Elif ŞAHİN ve Mehmet Emin DURMUŐ'a teőekkürlerimi bildiririm. Aynı zamanda araştırma sürecinin sonuna kadar desteğini esirgemeyen anneme sonsuz sevgi ve saygımı sunarım. Diğer taraftan bu zorlu süreçte her zaman yanımda olan sevgili niőanlım Rukiye YİĞİT'e gönöl dolusu őükranlarımı iletirim.

Son olarak araştırmada yardımlarını esirgemeyen Milli Kütüphane çalıőanlarına en içten teőekkürlerimi sunarım.

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TARİH BİLİNCİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (AĞRI İLİ ÖRNEĞİ)

İbrahim HASDEMİR

Mart 2020, 169 sayfa

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin tarih bilincine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma fenomenoloji (olgu bilim) modelinde yürütülen bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı ili merkez ilçesinde görev yapan 20 4. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin tarih bilincine dair bilgi düzeylerinin genel olarak iyi bir seviyede olduğu anlaşılmıştır. Ancak tarih bilincinin bilişsel boyutunda özellikle kronoloji hususunda öğretmenlerin kuramsal bilgilerinde eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan ilköğretim sosyal bilgiler ders kitabında öğretmenlere göre önemli sorunlar olduğu bulgulanmıştır. Bu önemli sorunların kronoloji bilgisinin, milli mücadele dönemi kahramanlarının ve çocuk oyunlarının yetersizliğinden kaynaklandığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih bilinci, öğretim programı, sınıf öğretmenleri.

ABSTRACT

THE MASTER THESIS.

EXAMINING THE VIEWS OF CLASSROOM TEACHERS TOWARDS HISTORICAL AWARENESS (EXAMPLE OF AĞRI PROVINCE)

İbrahim HASDEMİR

March 2020, 169 pages

The purpose of this research; to examine the views of classroom teachers on historical awareness. The research is a study carried out in the phenomenology model. The study group of the research consists of 20 4th grade teachers working in the central district of Ağrı. The data collection tool of the research; is a semi-structured interview form. Descriptive analysis and content analysis were used in the analysis of the data. As a result of the study, it was understood that the knowledge level of classroom teachers about historical consciousness was generally at a good level. However, it has been determined that there are deficiencies in the cognitive dimension of historical consciousness, especially in chronology, in the theoretical knowledge of teachers. On the other hand, according to the teachers in the primary school social studies textbook, it was found that there were important problems. It was determined that the chronology knowledge of these important problems stemmed from the insufficiency of heroes and children's games of the national struggle period.

Keywords: Awareness of history, education program, classroom teachers.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZ	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLOLAR DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM	1
Giriş	1
Araştırmanın Konusu ve Problemi.....	1
Araştırmanın temel problem cümlesi.	7
<i>Alt problemler</i>	7
Araştırmanın Amacı.....	8
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	8
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
Varsayımlar.....	9
İKİNCİ BÖLÜM	10
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	10
Sosyal Bilgiler Nedir?.....	10
Sosyal Bilgiler Eğitime Tarihsel Bakış.....	13
Dünya’da Sosyal Bilgiler Eğitiminin Gelişimi	15
Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminin Gelişimi	16
Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçlarındaki Değişme ve Gelişmeler.....	21
Sosyal Bilgilerin Amacı (Evrensel-Ulusal)	24
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel Yaklaşımlar.....	26
Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi.	27
Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi.....	27
Yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretimi.	27

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı	27
Kültür ve miras.....	28
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar ..	28
Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihin Yeri ve Önemi.....	29
Ders Kitabının Görseller Açısından Önemi	31
Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularında Öğretim-Yöntem ve Teknikler	34
Strateji-yöntem ve teknik arasındaki ilişki.....	34
<i>Stratejiler</i>	35
<i>Yöntemler</i>	39
<i>Teknikler</i>	48
Geleneksel Çocuk Oyunları	52
.....	52
Oyunun tanımı.....	52
<i>Geleneksel oyunlar ve bilinç</i>	52
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değerler	53
Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Değerlerin Yeri ve Önemi.....	59
Kahramanların değer öğretimindeki rolü.....	60
Milli Kahramanların Vatanseverlik Değeri Açısından Önemi	62
Tarih Bilinci.....	63
Tarih Nedir?.....	63
Tarihi empati becerisi (Tarihsel aktörlerin rolü).....	65
<i>Bilişsel boyut-duyuşsal boyut</i>	67
Tarihsel okuryazarlık.....	69
Bilinç.....	71
Kolektif bilinç (Ortak –Toplumsal bilinç).....	72
<i>Bilişsel ve duyuşsal boyut</i>	72
Tarih Bilinci Kavramına Tarihsel Bakış ve Gelişimi	73
Tarih Bilinci ve Tarih Bilincinin Gerekliliği	75
İlgili Literatür.....	80
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	84
Yöntem.....	84
Araştırmanın Modeli	84

Çalışma Grubu/Katılımcılar.....	84
Nitel Veri Toplama Aracı	86
Süreç	87
Araştırma Verilerinin Analizi	87
Geçerlik ve Güvenirlik.....	89
Araştırmacının Rolü.....	89
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	90
Bulgular ve Yorumlar	90
Katılımcıların Tarih Bilincine İlişkin Görüşleri	90
Katılımcıların Tarih Bilgisi (Kronoloji) nin Yeterlik Düzeyi ile İlgili Görüşleri	91
Milli Tarihteki Önemli Olayların Yeterliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	92
Katılımcıların Vatanseverlik Değerinin Kazandırılmasıyla İlgili Görüşleri.....	93
Katılımcıların Vatanseverlik Değerinin Somut Hale Getirilmesine Yönelik Görüşleri	94
Katılımcıların Tarih Bilincinin Geliştirilmesinde Etkili Olan Unsurlara Yönelik Görüşleri	96
Görsellerin Tarih Bilincinin Yeterlik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri	97
Katılımcıların Etkili Tarih Bilinci Oluşturmada Öğretim-Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri	99
Tarih Bilinci ve Tarih Eğitiminde Kahramanların Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri	100
Katılımcıların Milli Mücadele Dönemi Kahramanlarının Yeterlik Düzeyine İlişkin Görüşleri	102
Geleneksel Çocuk Oyunlarının Tarih Bilinci Oluşturmasına Dair Katılımcı Görüşleri	103
Geleneksel Çocuk Oyunlarının Yeterliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	105
Öğretmenlerin Bağdaştırma Etkinliklerine Yönelik Görüşleri	107
Tarih Bilincinin Eğitici ve Ahlaki Yönüne Dair Katılımcı Görüşleri.....	108
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	111
Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	111
Sonuç.....	111
Tartışma	113
Öneriler	121
KAYNAKÇA.....	123
EKLER	148

ÖZ GEÇMİŞ169



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Dersinin Kısa Kronolojisi.....	21
Tablo 2. Görüş Geliştirme- Münazara Teknikleri Karşılaştırması	51
Tablo 3. Programlarda Değerler	60
Tablo 4. Katılımcıların Demografik Özellikleri	85
Tablo 5. Katılımcıların Tarih Bilinci Algılarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	90
Tablo 6. Tarih Bilgisi (Kronoloji)nin Yeterlilik Düzeyi ile İlgili Frekans ve Yüzdeleri	91
Tablo 7. Kronoloji Bilgisinde Yetersizliğine Neden Olan Değişkenlerin Frekans ve Yüzdesi.	91
Tablo 8. Milli Tarihte Önemli Olayların Frekans ve Yüzdesi	92
Tablo 9. Vatanseverlik Değerinin Yeterliliğine ilişkin Frekans ve Yüzdeler.....	93
Tablo 10. Vatanseverlik Değerinin Aktarımında Kullanılan Diğer İfadelerin Frekans ve Yüzdesi	94
Tablo 11. Vatanseverliğin Somutlaştırılmasında Kullanılan Etkinliklerin Frekans ve Yüzdesi	95
Tablo 12. Tarih Bilinci Geliştirmede Etkili Olan Unsurların Frekans ve Yüzdesi	96
Tablo 13. Görsellerin Yeterlik Düzeyinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	97
Tablo 14. Tarih Bilincinin Geliştirilmesi İçin Görsellerde Yapılması Gereken Değişikliklerin Frekans ve Yüzdeleri	98
Tablo 15. Etkili Tarih Bilincinde Kullanılan Öğretim-Yöntem ve Tekniklerine Ait Frekans ve Yüzdeler	99
Tablo 16. Kahramanların Rolüne İlişkin Kullanılan İfadelerin Frekans ve Yüzdesi	100
Tablo 17. Milli Mücadele Dönemi Kahramanlarının Yeterlik Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzdeler	102
Tablo 18. Kahramanların Yetersizliklerine Yönelik Frekans ve Yüzdeler	103
Tablo 19. Geleneksel Çocuk Oyunlarının Tarih Bilinci Oluşturmasında Frekans ve Yüzdeler	103
Tablo 20. Geleneksel Çocuk Oyunlarının Yeterliliğine İlişkin Frekans ve Yüzdeler	105
Tablo 21. Geleneksel Çocuk Oyunlarının Türlerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler	106
Tablo 22. Bağdaştırma Etkinliklerine ilişkin Frekans ve Yüzdeler	107
Tablo 23. Tarih Bilincinin Eğitici ve Ahlaki Yönüne Dair Frekans ve Yüzdeler	108

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Sosyal bilgilerin diğer disiplin alanları ile ilişkisi	12
Şekil 2. Strateji, yöntem ve teknik arasındaki ilişki	35
Şekil 3. Araştırma stratejileri arasındaki ilişki	38
Şekil 4. Değerler eğitimi ve karakter eğitimi ilişkisi	55
Şekil 5. Tarihsel bağlamsallaştırma süreci	66
Şekil 6. Katılımcıların cinsiyet değişkeni oranı	86
Şekil 7. Nitel verilerin analizi	88
Şekil 8. Tarih bilincinin oluşumu	120

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ABD	:Amerika Birleşik Devletleri
Akt.	:Aktaran
<i>f</i>	:Frekans
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
METK	:Milli Eğitim Temel Kanunu
NCSS	:National Council for the Social Studies
Ö	:Kodlanmış öğretmen
SBDÖP	:Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
TBMM	:Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	:Türk Dil Kurumu
<i>vd.</i>	:Ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu çalışmada “Sınıf öğretmenlerinin tarih bilinci algıları nasıldır?” öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma beş bölümden oluşmuş olup birinci bölümde araştırmanın problemi, alt problemler, amacı, önemi ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde araştırma problemi perspektifinde kuramsal ve kavramsal çerçeveye yer verilmiş, üçüncü bölümde araştırmaya pusula olan araştırma yöntemi ele alınmıştır. Dördüncü bölümde sınıf öğretmenlerine göre tarih bilincinin ne olduğu ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının tarih bilinci açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi esas alınmıştır. Son bölümde ise çalışma sonunda elde edilen bulgular, ilgili literatür ve öğretmenlerin epistemolojik inançları çerçevesinde tartışılmış ve araştırmanın neden var olduğu ortaya koyulmuştur. Bunun sonucunda ortaya çıkan problemlere çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Araştırmanın Konusu ve Problemi

21. yy. içerdiği imkân ve risklerle eğitim sürecinin bileşenlerini değiştirmektedir. Bu çağdan beklenen, kendi varlığının farkındalığının yanı sıra yaşadığı toplumun, vatanının ve dünya ile zamanın farkında olmasıdır. Aynı zamanda eleştiri ve analiz yeteneğini geliştiren, farklı kaynakları sorgulayan, milli ve manevi değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi bu çağdan beklenenler arasındadır. Söz konusu amaçların tarih bilimi için biçilmiş kaftan olduğu görülmektedir (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK], 2018, s. 1). Bakıldığında milli şuur dediğimiz milli bilinç ulusların manevi değerleri için önem arz etmektedir. Bir milletin ordusunu kaybetmesi, bağımsızlığını kaybetmesi ölmüş olduğunu göstermez. Ne zaman ki bir ulus milli şuurunu kaybeder o zaman o ulusun ölmüş olacağı söylenebilir. Bir birey için beyin ne ifade ediyorsa bir millet için de milli şuur aynı şeyi ifade etmektedir. Bu bağlamda milli bilinç, milletlerin hayat kaynağı ve en güçlü silahı olarak işlev görmektedir (Atsız, 2018).

Öte yandan milli bilincin beslendiği kaynak tarihtir. Milletlerin tarihin akışına anlam verebilmeleri için geçmişleri ile bağ kurmaları gerekmektedir (Güngör, 2003). Zira geçmiş insanların ihtiyaçlarını tam manasıyla karşılamasa da şimdiki ve gelecek zamanda nelere ihtiyaç

duyacağına yardımcı olacaktır (Safran, 2006, s. 33). Dolayısıyla bireyin dünyasında her şey geçmişte kavranabilir. Bu sebeple tarih, insanın kendini tanıması için başvurduğu bir disiplin olarak yer edinmektedir (Timuçin, 2000, s. 26). Bakıldığında tarihin sürekliliği ile ilgili olan görüş tarih bilinci olarak ifade edilmektedir. Anlamli bütünler halinde meydana gelen parçaların görülmeye başlanmasıyla tarih bilinci kazanılmaya başlar. Bir ulusta milli bir tarih şuurunu meydana gelebilmesi için milli bir benliğe sahip olmaları ve ortak bir tarih şuurunu ile hareket etmeleri gerekmektedir (Güngör, 2003).

Diğer taraftan zamanla tarihe olan ilginin arttığı görülmektedir. Bunda çekilen film ve dizilerle beraber popüler yayınların artması da örnek gösterilebilir. Zira toplumun ihtiyaç duyduğu tarih bilinci ve algısına hitap edecek yeni bakış açılarına da ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak ülkemizde tarih eğitiminin bilgi aktarımıyla sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu sebeple tarih eğitiminin iyileştirilmesi için sosyoloji, coğrafya, iktisat vb. farklı disiplinlerin bakış açısıyla yeni anlayışlar getirilmelidir. Söz konusu anlayışları farklı düzeydeki tarih eğitimiyle ilişkilendiren yeni araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu çerçevede önerilecek projeler; Türkiye'nin kültürel, coğrafi, tarihi, sosyolojik ve ekonomik ritüelleri tarih eğitimi doğrultusunda ele alınmalıdır. Aynı zamanda söz konusu projelerin tekrardan uzak anlatımlara sahip olması beklenmektedir. Önerilecek çalışmalar; geçmiş zamana, şimdiki ve gelecek zamana vurgu yaparak etkili bir tarih bilinci oluşturmaya dönük olmalıdır (TÜBİTAK, 2018, s. 1). Bilinç oluşturulurken birey nerden geldiğini bilmek ve yaşamına anlam katma ihtiyacı hisseder. Sadece bu sorularda değil daha birçok soru ve sorunlarla insanoğlu meraklı bir varlık olarak kendini göstermektedir. Bunun için insan tarih biliminden yararlanma yoluna gitmektedir. Tarihten kendini soyutlayamayan insanoğlu ne zaman kendini tarihten soyutladığında o zaman bir hiç olur. Söz konusu soyutlama sadece insan için geçerli değildir. Dünya ya da toplumlarda tarihten kendilerini soyutlayamazlar. Çünkü dünya ya da toplum somut tarihsel bağlam içinde kendinde yer edinir. Diğer bir ifadeyle toplum ya da toplumların neyi nasıl yaşadıklarının cevabı sadece tarihin uçsuz bucaksız sonsuzluğunda yer edinmesidir (Özbaran, 2015, s. 23). Bu da tarihin ne kadar geniş bir yelpazede olduğunu bizlere göstermektedir.

Sosyal bir varlık olan insanoğlu tarih bilimiyle bağlantılı olan sosyal bilgilere de ihtiyaç duymaktadır (Yükseler, 2019, s. 1). Sosyal bilgiler dersi içinde yer alan tarihin görevi, toplulukların nerden gelip nereye gidecekleri gibi soruları açıklama görevi bulunmaktadır. Diğer taraftan toplumlara geleceğe dönük sağlıklı bir plan yapma yolunda pusula görevi görerek bireylerde sağlıklı bir bilinç kazandırmayı da ihmal etmemektedir. Aynı zamanda sosyal bilimler içinde yer alan tarih öğretiminde bu bilincin oluşturulmasında birden çok sorunla karşı

karşıya kalınmaktadır (Hali, 2014). Bu karşılaşılan sorunları Safran (2002b) tarih öğretiminin sorunları başlığı altında ele almıştır.

- Müfredat Programından Kaynaklanan Sorunlar
- Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar
- Ders Kitaplarından Kaynaklanan Sorunlar
- Eğitim, Öğretim Ortamından Kaynaklanan Sorunlar

Zikredilen sorunlarla beraber özellikle modern çağı sorunlarından olan demokratik vatandaşlık bilinci de geliştirmelidir. Bu amaca ulaşabilmek için yapılması gereken en önemli husus öğrencilere tarih bilincini aşılmasıdır (Yükseler, 2019, s. 1). Zira kişinin geleceği tarih bilinci ile olmaktadır. Tarihin birikimi olan her bir şey buna yardımcı olmaktadır.

Uluslar genellikle yükselme ya da çöküş dönemlerinde sosyal yapıları ve tarihleri üzerine düşünceye ulaşma gayretti içerisindedirler. Söz konusu düşüncelerde zamanın gerektirdiği şartlardan dolayı değişime uğrayarak yeni anlamlar ve işlevler kazanırlar (Kalkan, 2007). Bunlardan bilim ve teknoloji geliştikçe çeşitli alanları değişime uğratmıştır. Dolayısıyla tarih de değişimden nasibini almıştır. Söz konusu değişim insanların tarihe olan bakışını ve tarihle ilgili değerlendirmelerini de değiştirmiştir. Tarihsel değişimin geçmişte yaşanmış olayları günümüze aksettiren süreç içerisinde değerlendirmesi zor olacaktır. Onun içindir ki her bireyde tarih bilincinin olması zaruridir. İnsanoğlu milletine gerçek bir tarih algısı ve zengin bir kültüre dayalı millet anlayışı benimsetmek istiyorsa tarih şuuru kaçınılmaz olacaktır (Konuk, 2007, s. 26). Çünkü tarih şuuru; bireyin kendisi, başka insanlarla ve toplumlarla ilişki biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır (Günay, 2009, s. 118).

Öte yandan toplumsal hafızanın ve kültürel kimliğin oluşmasında tarihin önemi yadsınamaz. Çok kültürlülük, dünya vatandaşlığı ve küreselleşme gibi terimlerin yoğun olarak tartışıldığı günümüz dünyasında tarih şuurunun kazanımı ve tarih eğitiminin giderek önemli hale gelmesi kaçınılmazdır (Yazıcı, 2013, s. 546). Zira tarih dersi ilköğretim 4. sınıftan 7. sınıfa kadar sosyal bilgiler dersi içeriğinde bulunurken 8. sınıfta Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi olarak okutulmaktadır. Diğer taraftan ortaöğretim kademesinde müstakil bir ders olarak yer edinen bir disiplindir. Ancak bu tarih dersleri ilköğretimden liseye kadar okutulmasına rağmen bazı sorunlar görülmektedir. Genç neslin milli bilinci ve tarih sevgisini kazanamaması örnek sorunlardan biridir (Sarıköse, 2011). Tarih derslerini içinde barındıran sosyal bilimler de insanlığın sorunlarına çözüm bulma amaçlı ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı sosyal bilimlere çözüm bulma görevi verilmiştir (Bilgili, 2006).

Diğer taraftan sosyal bilimlerin içerisinde birden fazla disiplin vardır. Tarih, uluslararası ilişkiler, antropoloji, eğitim bilimleri, coğrafya vb. bunlardan birkaçı olarak karşımıza çıkmaktadır (Akdağ, 2009; Bilgili, 2006; Safran, 2011). Söz konusu disiplinlerin insanlara aktarılmasında en etkili yollardan biri eğitimidir (Safran, 2011). Bu sebeple ilköğretim öğrencilerin etkili bireyler olarak yetişmelerini sağlamakla beraber onların çevrelerine uyum sağlamalarını ve yetenekleri ölçüsünde meslek edinmelerini sağlamayı amaç edinmiştir. İşte sosyal bilgiler bu amaçları gerçekleştirmek için seçilmiş disiplinlerden biridir. Bu perspektiften bakıldığında ilköğretim 4. sınıftan beri okutulan “sosyal bilgiler” dersinin söz konusu amaçları gerçekleştirmek için birden fazla değişkene sahip olduğu görülmektedir. Zikredilen değişkenler arasında öğretim programları ve ders kitapları da bulunmaktadır (Berk, 2008, s. 2).

Örgün eğitim kurumlarında tarih öğretiminde istenilen hedeflere ulaşabilmek için tarih dersi öğretim programlarının birbirlerini desteklemesi gerekmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler ve hayat bilgisi öğretim programları ortaöğretim tarih dersinin alt yapısı olarak yer edinmiştir (Safran, 1996). Söz konusu değişkenlerden ders kitapları eğitim programının temel ögesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ders kitapları eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrencilerin ve öğretmenlerin neler yapması gerektiğini söylemesi bakımından yol gösterici nitelik taşımaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin konuyu istedikleri kadar tekrar etmesine ve öğretmenin yeteneklerini keşfetmesine olanak tanımaktadır. Yine ders kitapları öğrenciyi donanımlı hale getirmekle beraber dersin kaliteli işlenmesini de sağlamaktadır (Büyükalan, 2003, s. 99). Tarih ders kitapları aynı zamanda hoşgörüyü, bütünlüğü, demokrasiyi ve milli bilinci uyandırması açısından da önemlidir (Hali, 2014, s. 164). Genel olarak bakıldığında ders kitaplarının özel de ise sosyal bilgiler ders kitabının önemi yadsınamaz.

Öte yandan Avrupa Öğretmenleri Semineri Raporu’na göre 20. yy. ve sonrasında tarih eğitiminde ders kitaplarının ve tarih öğretmenlerinin tek bilgi kaynağı olmadıkları anlaşılmıştır. Okul dışında bulunan sosyalleşme değişkenlerinin (aile, akran, medya vb.) tarih şuurunu etkilemesi bakımından elzem oldukları görülmüştür (Akt., Kaya, 2005). Özellikle Tekeli’nin (2014) “Tarih bilinci ve gençlik” isimli çalışmasında da sosyalleşme sürecine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Tarih bilincinin Türkler açısından oluşumuna bakıldığında uzun bir sürecin olduğu görülmektedir. Türkler, özellikle Orta Asya’dan çeşitli nedenlerle göç eden ve bunun sonucunda imparatorluklara baskı yaparak onların yer değiştirmelerine neden olmuştur. Müslümanlığı kabul eden Türkler, değişik kültürlerden etkilenmiştir. Karahanlılar devleti ve

Türk İslam devleti olan Selçuklular buna örnek verilebilir. Öte yandan, Karahanlılar ve Selçuklularda halkın konuştuğu dil saf Türkçe iken bürokrasi dilinde Arapça ve Farsçanın etkileri söz konusuydu. Osmanlı İmparatorluğu'nda da devletin resmi dili Türkçeydi. Ancak Osmanlı devletinde tarih bilinci millî tarih bilincinden daha çok İslam tarihi bilinci idi. Osmanlı İmparatorluğu'nun 19. ve 20. yüzyılında Türkçü aydınların etkisiyle milli tarih bilinci oluşturulmaya çalışılmıştır. Fakat bu etki kısmi ölçüde, başka bir ifadeyle yalnızca aydınlar çevresinde etkili olmuştur (Oymak, 1997). Tarihsel olarak Türk milleti tarih yazıcılığında istenilen seviyeye Cumhuriyet ile birlikte ulaşmıştır. Osmanlı'nın ümmetçilik anlayışını temsil eden ideolojik yapı terk edilmiştir. Bunun yerine ulusal ve laik temellere dayalı bir sistem egemen kılınmak istenmiştir. Bununla Osmanlı ideolojisini yansıtan programların ve ders kitaplarının revize edilmesi zorunluluk arz etmiştir. Bu bağlamda ders kitaplarının içeriği ve tarih programları yeniden revize edilmiştir (Aslan, 1994, s. 295). Söz konusu değişimler, cumhuriyet rejiminin temel prensiplerine uygun hale getirilene dek sınırlı kalmıştır (Aslan, 2012, s. 35).

Diğer taraftan sosyal bilgiler öğretim programının öğrenme alanları, Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar olmak üzere 7 başlık altında ele alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 11-12). Kültür ve miras öğrenme alanı, tarihi açıdan önem arz etmektedir (Bozdemir, 2017, s. 5). Milli Eğitim Bakanlığı ise kültür ve miras öğrenme alanını şu ifadelerle açıklamıştır;

Temelde tarih odaklı olan bu öğrenme alanı kültür ve kültürel mirası ön plana çıkararak bir yapıya sahiptir. Türk kültürünü oluşturan temel öğelerden hareketle kültürün korunması ve geliştirilmesini sağlayacak millî bir bilincin oluşturulması amaçlanmaktadır. Böylece öğrenciler kültürel öğelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu kavrayacaktır. Bunun yanında kültürümüzün dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığı kavratılır (MEB, 2018, s. 11).

Tarih bilincinin fonksiyonu değerlendirildiğinde tarihin toplumlara yol gösterdiği görülebilir. Nitekim milletler bu bilinç sayesinde geçmişleriyle ilgili farkındalık kazanır. Sonrasında geleceğe emin adımlar atarlar (Yükseler, 2019, s. 2-3). Dolayısıyla tarih ve geçmişin birbirlerinden farklı olduklarının anlaşılabilmesi gerekmektedir. Geçmiş diğer bir ifadeyle mazi, yaşanılmış şeylerin bütünüdür. Ancak tarih, bütünden bizlere ulaşan bilgi parçacıklarına, bilgi ve dokümanlara dayalı olarak oluşturulmuş bir tasavvurdur. Tarih bilincine ulaşmak ve tarihi inşa etmek isteyen bireydir. Fikri dünyamızda yer edinen tarih anlayışı gerçeğe ne kadar yakın olursa geleceğe de güvenle bakılacaktır (Onat, 2013, s. 57). Bunun için yanlış bilgilerden

uzak durulmalıdır. Yanlış tarih bilgisiyle birey yaşamını bu yanlışlar üzerine idame ettirir. Aynı zamanda bireyin global düşünüşünü sekteye uğratar. Bu da yanlış tarih bilgisi, yanlış birey ve yanlış toplumların doğmasına neden olacaktır. Nitekim insan tarihseldir ve bunun sonucunda toplumsal bir varlık olan birey tarih dışına itilmektedir. Bakıldığında çağımızda yanlış tarih bilgisinin ve tarih bilincinden yoksunluğun bedeli ağır olmaktadır. Günümüzde de aynı durumun olduğu görülmektedir. Zira günümüzde tarih bilgisi ve tarih bilincinin yoksunluğu hat safhadadır. İfade edilen nedenlerden ötürü milletler, saldırganlık ve ölçsüz ulusallık batağında çırpınır hale gelmişlerdir (Oymak, 1997, s. 35).

Dünyada olayları idrak etmeye çalışan insanoğlu olayları önce, sonra sırasına koymaktadır. Bunda zaman kavramı neden-sonuç ilişkisi bağlamında ele alınmaktadır. Aynı zamanda insanoğlunun geçmiş ve geleceğe dair görüşlerini belirlemede etken olan zaman kavramı bireyin tarih şuurunu belirlemiştir. Dolayısıyla tarih, öncelikle bilinçte oluşmaktadır. Bireyin nerden geldiğini ve nereye gittiğini idrak etmeye çalışan bir farkındalık olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda varlık, tarih ve zaman arasında ayrılmaz bir ilişki bulunmaktadır (Meçin, 2019, s. 3). Diğer taraftan tarih şuru ve zaman kavramı zayıf olan toplumların vatanları kuru topraktan ibaret kalmaktadır. Söz konusu vatanda tarih bilinci olmayınca dağlar anlamsız, ovalar verimsiz, nehirler ve denizler ise durgundur. Ankara'nın Çubuk ovasında gezerken Yıldırım Beyazıt'la Timur'un savaşını göremeyen, Sakarya kıyılarını gezerken Ankara'ya dayanmış düşmanı göremeyen bir milletin gözlerinde vatan sevgisi aranmaz. Zira vatan, üstündekileriyle ve ilerisiyle kutsal bir durak olarak yer edinmektedir (Yücel, 1998, s. 231).

Günümüzdeki milletlerin her biri geçmişin ürünüdür. Bu milletler yönlerini nereye dönseler geçmişlerini de sürekli beraberlerinde götüreceklerdir. Zira geçmiş, bugüne yön veren ışık ve rehber konumundadır. Esasen toplumdaki her bireyin tarih şuru aileden başlayarak şekillenmektedir. Diğer taraftan içinde bulunduğumuz zamanda tarih konusunda yeterli bilgiye sahip olunmadığı görülmektedir. Sahip olunan bilgilerin doğruluğu ise tartışma konusu olmuştur. Bunda kitap okuma alışkanlıklarının olmayışı, ailelerin yeterli ve güvenilir bilgi bakımından eksik olmaları ve tarih derslerinin sıkıcı olması gösterilebilir (Arseven, Dervişoğlu, & Uludağ, 2015, s. 77). Zikredilen nedenlerden dolayı gençlere tarih bilincini kazandırabilmek için neslin özelliklerini iyi kavratmak ve iyi analiz etmek gerekmektedir. Söz konusu özellikler iyi kavrandıktan sonra ve iyi analiz edildikten sonra değerlendirmeler yapılmalıdır. Aynı zamanda klasik yöntemlerin dışındaki etkinliklerle gençlere tarih aktarılmalıdır. Tarih aktarımı yapılırken teknolojiyle beraber kitaplara bağımlı olunmamalıdır. Yapılması gereken gençlerin

sosyalleşmesine etki eden sinema, tiyatro ve televizyon gibi etkinliklerin gençlere sevdirmesi esas alınmalıdır (Öz, 2014, s. 526-527). Nitekim tarih bilincini benimseyen gençler daha iyi bir toplumun temellerinin atılmasında aktif rol edineceklerdir.

Milli Eğitimin uzak hedeflerine bakıldığında ise gençlerimizin mili değerlerimizi benimsemesi ve bunları yaşatması gerekmektedir (Arseven *vd.*, 2015, s. 68). Nitekim ulusların, yarınlarını hazırlayabilmeleri ve geleceklerine yön verebilmeleri tarih şuurunun erkenden kazanılmasına bağlıdır (Semerci, 2002, s. 387). Bunun için gençlerimize “vatani sevmek ve yüceltmek” bilinciyle tarih şuru edinmeleri sağlanmalıdır. Vatanımızın geleceği gençlerin elinde olduğundan genç neslin nitelikli bireyler olarak yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Dolayısıyla gençler doğup büyüdüğü ve bir üyesi olduğu çevreye karşı görev ve sorumluluklarının şuurunda olmalıdırlar (Arseven *vd.*, 2015, s. 68). Toparlanacak olunursa tarih bilinci verilirken bu kıstaslar dikkate alınmalı. Aynı zamanda Safran’ın (2002b) tarih öğretiminin sorunları diye ifade ettiği sorunlar bertaraf edilebilmelidir.

Araştırmanın temel problem cümlesi.

Sınıf öğretmenlerinin tarih bilinci algıları nasıldır?

Alt problemler.

1. Sınıf öğretmenlerine göre tarih bilincinin tanımı nedir?
2. Sınıf öğretmenlerine göre sosyal bilgiler ders kitabında yer alan kronoloji bilgisi tarih bilincini kazandırmaya dönük müdür?
3. Sınıf öğretmenlerine göre sosyal bilgiler ders kitabında milli tarihteki önemli olaylara yeterli düzeyde yer verilmiş midir?
4. Sınıf öğretmenlerine göre sosyal bilgiler ders kitabında yer alan vatanseverlik kavramı öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tarih bilincine uygun mudur?
5. Sınıf öğretmenlerine göre sosyal bilgiler ders kitabı tarih bilinci geliştirmede öğrencilerin ilgi ve tutumlarına etki etmekte midir?
6. Sınıf öğretmenlerine göre sosyal bilgiler ders kitabında yer alan görseller tarih bilinci oluşturmada yeterli düzeyde midir?
7. Sınıf öğretmenlerine göre sosyal bilgiler ders kitabı konu içeriğinde etkili tarih bilinci

oluşturmak için hangi öğretim-yöntem teknikleri kullanılmalıdır?

8. Sınıf öğretmenlerine göre tarih bilinci ve tarih eğitiminde kahramanların rolü nedir?

9. Sınıf öğretmenlerine göre sosyal bilgiler ders kitabı konu içeriğinde yer alan milli mücadele kahramanları tarih bilinci oluşturması açısından yeterli düzeyde yer edinmiş midir?

10. Sınıf öğretmenlerine göre geleneksel çocuk oyunlarının tarih bilinci oluşturmasında önemi nedir?

11. Sınıf öğretmenlerine göre sosyal bilgiler ders kitabında yer alan çocuk oyunları tarih bilinci geliştirmede yeterli midir?

12. Sınıf öğretmenlerine göre; öğrencilerin geçmiş bilgisi ile günümüzün ilişkilendirilmesine dönük hangi etkinlikleri yapardınız?

13. Sınıf öğretmenlerine göre tarih bilincinin eğitici yönü var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Öncelikle sınıf öğretmenlerine göre tarih bilincinin ne olduğunu açıklamaktır. Bu bağlamda 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı tarih bilinci açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirme, uygulayıcılar başka bir ifadeyle öğretmenlerin görüşleri açısından incelenmektedir. Diğer taraftan araştırmada tarih bilinciyle ilişkili olarak vatanseverlik kavramı, görseller, öğretim-yöntem ve teknikler, çocuk oyunları incelenmiştir. Son olarak öğretmenlerin görüşleri kapsamında postmodernizm, ahlaki yargılar tarih bilinciyle ilişkili olarak incelenmiştir.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Toplamların devamı, ülkemizin üniter bir devlet olmasından ötürü tarih bilinci millet ve devlet için kazanılmalı. Genç neslin olayları daha iyi tahlil etmesi için elzem bir konudur. Diğer bir ifadeyle tarih bilinci sadece duyuşsal değil bilişsel kazanımlara dönük bir kavramdır. Tarih bilincinin sağlıklı bir şekilde verilmesi halinde birey ve toplum için elde edilecek kazanımların boyutu bir hayli yüksektir. Bu bağlamda tarih bilinci lisansüstü düzeyde çalışılması gereken bir konu olarak ortadadır.

Diğer taraftan tarih bilincine dönük yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Tarih bilinciyle ilgili yapılan çalışmalar daha çok kuramsal düzeyde kalmıştır. Kuramsal

çalışmalardan elde edilen bilgilerin uygulamada kullanılması önem arz etmektedir. Nitekim hâlihazırda araştırmacı tarafından yapılan çalışmada anılan kuramsal bilgiler uygulamaya dönük çalışılacaktır. Böylelikle tarih bilinciyle ilgili kuramsal bilgilerin uygulama safhasındaki işlerliği ortaya konması sağlanacaktır. Yine eğitim ve öğretim uygulamalarındaki yeterliği ve işlerliği gösterilmeye çalışılacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmada elde edilecek bulgular;

1. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ağrı ili merkezindeki ilköğretim okullarının 1. kademesinde 4. sınıfta görevli olan sınıf öğretmenleriyle,
2. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ağrı ili merkezindeki ilköğretim okullarının 1. kademesinde 4. sınıfta görevli olan sınıf öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri cevaplarla,
3. 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde ders kitabı olarak kullanılan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabına yönelik verilen görüşlerle sınırlıdır.

Varsayımlar

- Bu araştırma amaçlı örnekleme yer alan öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıttığını varsayar.
- Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formunun araştırmanın amacını yansıttığı varsayılmıştır.
- Ağrı ili merkeze bağlı belirlenen ilköğretim okullarının 1. kademesinin 4. sınıflarında görevli olan sınıf öğretmenleri görüşme formu sorularına içtenlikle ve tarafsız bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Sosyal Bilgiler Nedir?

21. yüzyılda ve sonrasında etkili vatandaş olabilmenin temel koşulları bireylere gerekli bilgi, becerilerin kazandırılmasıdır. Bu sayede birey yaşadığı topluma uyum sağlayacaktır. Aynı zamanda sorumlu bir vatandaş profili kazanacaktır. Dolayısıyla eğitim kurumlarında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin okutulması bir gerekliliktir. Bu sayede günümüz dünyasının ve sonrasında etkin vatandaşları yetişecektir (Kılıçoğlu, 2015, s. 6).

Görülüyor ki etkin vatandaş olmanın temel ve öncelikli yolu iyi bir sosyal bilgiler eğitiminden geçmektedir. Ancak burada öncelikli olarak sorulması gereken sosyal bilgilerin ne olduğu sorusudur. Alanyazın tarandığında sosyal bilgiler dersinin ne olduğu hakkında bitmek bilmeyen tartışmalar olduğu görülecektir. Bu da haliyle farklı tanımlara kapı aralamıştır. Sosyal bilgilerin öncülerinden Edgar Bruce Wesley (1891-1980) 20. yüzyıl başlarında sosyal bilimleri sadeleştirerek kaynaştırılan bir ders olarak tanımlamıştır (Akt., İnan, 2014, s. 1). Diğer taraftan sosyal bilgiler sosyal konuları içeren bilgiler olarak da tanımlanabilir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2009).

Başka bir tanıma göre sosyal bilgiler; bireyi zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan küresel dünyanın konjonktürüne uyum sağlamış demokratik bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir alandır (Doğanay, 2002, s. 16).

Aktın'a göre sosyal bilgiler; bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (Aktın, 2016, s. 108).

Sözer'e göre sosyal bilgiler bireye öğrenme yaşantıları sağlayan ve yaşamsal değeri yüksek bir derstir (Sözer, 1998, s. 16). Yine tüm dünyada sosyal bilimler alanında otoriter kabul edilen Amerikan Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (NCSS)'nin tanımı ise şu şekildedir:

Sosyal bilgiler insan ve toplum bilimlerini (çocukların) vatandaşlık becerilerini geliştirmek amacıyla bütünleştirmektedir. Sosyal bilgiler, okul programları içerisinde antropoloji, arkeoloji, iktisat, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinlerin yanı sıra inşa bilimleri, matematik ve doğa bilimlerinden uygun içerikler üzerinden koordinasyonunu ve sistematik bir biçimde incelenmesini sağlar. Sosyal bilgilerin başlıca amacı, gençlerin karşılıklı ilişkilerin olduğu bir dünyada kültürel çeşitliliklere sahip demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararını gözeten bilinçli ve mantıklı kararlar alma becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktır (Akt., Aslan, 2016).

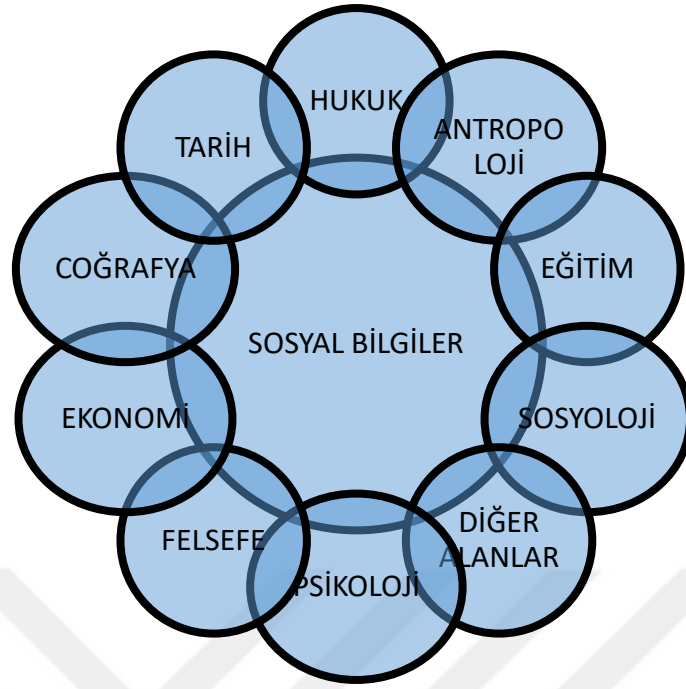
Gürdal, Şimşek ve Üredi'ye göre sosyal bilgiler bir ders olup ilköğretim okullarında iyi bireyler yetiştirmek için öğrencilere kazandırılması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Gürdal, Şimşek, & Üredi, 1998, s. 755). 2005 yılında ilköğretim müfredatları yeniden düzenlenince pek çok boyut yeniden ele alınmıştır. Burada sosyal bilgiler;

Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi olarak yer edinmiştir (MEB, 2005, s. 51).

Sönmez'e göre sosyal bilgiler, toplumla bağ kurma süreci ve bu bağ kurma sürecinin sonunda ele geçen veriler olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1999, s. 17).

Yapılan tanımlara bakıldığında sosyal bilgiler; geçmiş bilgi birikimlerini etkin şekilde kullanarak bugünü doğru şekilde anlama olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda bireylerin geleceğine yön vererek gerekli bilgi, beceri ve değerlerin etkin şekilde kazandırılması olarak tanımlanabilir (Aslan, 2016, s. 8).

Diğer taraftan felsefe ile bilimin kesin bir şekilde ayrılması 19. yüzyılda gerçekleşmiştir. Bununla toplumda bilimsel incelemeler daha ön planda olmuştur. Yine 19. yüzyılın sonlarına doğru sosyal bilimlere giren disiplin sayısında artış olmuştur. İlk başlarda iktisat ortaya çıkmıştır. Bunu siyaset, antropoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji gibi bilim dalları izlemiştir (Sözer, 2008a, s. 45). Şekil 1'de sosyal bilgiler ile diğer disiplinler arasındaki ilişki gösterilmiştir.



Şekil 1. Sosyal bilgilerin diğer disiplin alanları ile ilişkisi.

Şekil 1’de sosyal bilim dallarının sosyal bilgilerle ilişkisine yer verilmiştir (Sönmez, 1999, s. 17). Bu dalların sosyal bilgiler dersine temel oluşturduğunu görmekteyiz. Ayrıca sosyal bilimlerden alınan içerik sosyal bilgiler dersi ünitelerinde kaynaştırılıp bütünleştirildikten sonra kullanıma sunulmaktadır. Örnek olarak 2005 yılında yürürlüğe giren ilköğretim sosyal bilgiler dersi 4. sınıf programında yer alan “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinin içeriği, tarih dersi başta olmak üzere coğrafya, antropoloji, sosyoloji gibi sosyal bilimlere dayanmaktadır (Öztürk, 2012, s. 18). Bu şekilde aslan payını tarih ve coğrafya olsa da diğer alanların etkisi görmezden gelinemez.

Bakıldığında sosyal bilgiler sosyal bilim dallarından istifade etmiştir. Yalnız burada her sosyal bilimin kendine özel ilke ve önermeleri olduğundan sosyal bilgilerin kapsamı içine girmeyebilir. Yine çocuğun öğrenme ve gelişim ilkelerine bakıldığında bütünü parçaya göre görmek daha kolaydır. Zira ilköğretim çağındaki çocuk toplumsallaşırken her bilim dalıyla ilgili kural ve kaidelerin ortak noktası bulunmalıdır. Sonrasında bulunan öğeler, çocuğa sunulmalıdır (Sönmez, 1999, s. 17; Sözer, 1998, s. 13).

Öte yandan sosyal bilimler ve sosyal bilgilerin sürekli karıştırıldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler ve sosyal bilimlerde niteleyen ve nitelenen ifadeler bulunmaktadır. Sosyal niteleyen iken; bilgiler ve bilim ise nitelenen olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal kelimesi toplumla ilgili olan iken bilim ise belli bir konu hakkında belli bir düzeni olan bilgi demektir. O halde sosyal bilgiler, çocuklara yararlı olan çocuklar için gerekli bir derstir. Bu ders ilköğretim

4. sınıf ve ortaokullarda verilmektedir. Aynı zamanda üniversitelerde ve eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde verilmektedir. Sosyal bilimler ise bir inceleme alanıdır. İnsanların daha mutlu bir hayat yaşamaları için bir arayış olarak tanımlayabiliriz. Bu bilim, üniversitelerin fen edebiyat fakültelerinde yapılan eğitimlerde verilmektedir (İnan, 2014).

Sönmez'e göre sosyal sosyal bilgiler dersinin hedefleri vardır. Bu hedefler; “karar verme mekanizmasını kullanabilme, ailesini, arkadaşlarını, vatanını, milletini, insanlığı sevebilme, iyi bir üretici ve tüketici olabilme, demokrasiyi benimseyebilme, çok boyutlu düşünebilme, bilimsel yöntemi kullanabilme, ulusunun ve insanlığın tarihiyle ilgili temel olguların bilgisi, temel tarihi olguları kavrayabilme vb.” olabileceğidir. Zikredilen hedeflerin gerçekleştirilmesi istenince sosyal bilgiler dersi, sosyal bilimlerin bileşkesi olarak yer almalıdır. Çünkü hedeflerin kaynağında toplum ve insan yer almaktadır (Sönmez, 1999, s. 20).

Sosyal Bilgiler Eğitimi Tarihsel Bakış

Literatür tarandığında sosyal bilgiler eğitiminin nerede ve ne zaman başladığı bilinmemektedir (Sözer, 2008a, s. 46). Ancak “insanoğlu var olduğu andan itibaren hem fen hem de sosyal bilimler eğitimi başlamıştır” ifadesine yer verilebilir. Zira insanoğlu var olduğundan beri toplumsal ve doğal ortamında yaşamını idame ettirir. Yaşamını idame ettirenken bilgi, beceri ve duygular kazanır; toplumun içinde bulunduğu bazı kuralları öğrenir. Haliyle “Fen ve sosyal bilimler insanoğlunun yaşamı kadar eskidir” savına ulaşılabilir (Sönmez, 1999, s. 21).

Tarihte en eski yerleşik toplum Sümerler (MÖ. 1000-4000) dir. Sümerlerde; okuma-yazma, astronomi, matematik gibi dersler okutulmuş; ancak sosyal bilimlerle ilgili ders adına yer verildiği görülmemektedir. Tabletlerde değiş-tokuş usulü olan hangi mala karşılık ne kadar mal verileceği suça karışanların hangi cezaları alacağı görülmektedir. Bundan dolayı toplumsal yaşamla ilgili kurallar öğretilmiş olacağı savına ulaşılabilir (Sönmez, 1999, s. 21).

Çin’de Uzak doğu tarihi incelendiğinde tarih, edebiyat, din felsefesi ve doğa bilgileri gibi derslerin okutulduğu görülebilir (Sönmez, 1999, s. 21). Diğer taraftan Eski Mısır’da ve Perslerde sosyal bilimlerle ilgili bir ders programına rastlanmadığı halde toplumsal yaşamla ilgili belli başlı ilke ve kuralların öğretilmediği söylenebilir (Sözer, 2008a, s. 46).

Antik Roma’ya gelindiğinde Trival okullarında hesap, hukuk ve okuma-yazma gibi dersler verilirken; gramer okullarında tarih, mitoloji, hukuk, coğrafya gibi dersler verilmiştir. Gramer ve Trival okullarında okutulan derslerin sosyal bilimlerle ilgili dersler olacağı savına

ulaşılabilir. İsrail devleti ise tarihte ilk kez çocuklarına yurttaşlık bilgisi ve ulusal tarih derslerini verdimişlerdir. Bütün bunlar göz önüne alındığında Eski Çağlardaki eğitim sisteminde tarih, coğrafya, yurttaşlık ve hukuk derslerinin sosyal bilimleri ilgilendiren dersler olduğu söylenebilir. Orta Çağ'da ise fen ve sosyal bilimlerle ilgili derslerin dini konularla süslendiğini söyleyebiliriz (Sönmez, 1999, s. 21).

Rönesans, reform gibi dönemlerle beraber Yeni ve Yakın Çağlarda da sosyal bilimlerle ilgili derslerin ismi değişmemiştir. Ancak içerik olarak dinin çevreleyici etkisinden uzak tutulmaya çalışılmıştır (Sönmez, 1999, s. 21-22).

Amerika kıtası incelendiğinde ise tarihte “sosyal bilgiler” ismi altında ilk ve ortaokul kademelerinde ders okutulmasına Condorcet konu edinmiştir. Yine ABD’de 1784 yıllarına kadar ahlak eğitimiyle beraber toplumsal kuralların da verildiği görülmektedir. Sözü edilen kurallarda Hristiyan olanların olmayanlardan daha üstün olduğu belirtilmiştir. 1892 senesinde Amerika’ da ulusal eğitim konseyi sosyal bilgiler dersinde düzenleme yapmıştır. Buna göre tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri toplumun ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmiştir. Bununla beraber ABD’de sosyal bilgiler terimi ilk defa 1916 senesinde ifade edilmiştir (Sözer, 2008a, s. 46). 1960 senesine kadar süren bu anlayış değişen dünya şartlarına uyum gerekçesiyle hedef, davranış ve içeriği yeniden oluşturmayı gündeme taşımiştır. (Sönmez, 1999, s. 22). Özellikle içeriğin çevre faktörüne karşı belirlenmesi sosyal bilimlerde üzerinde durulan bir konu olmuştur. Bu da zamanla sosyal bilgiler öğretimi anlayışında zemin oluşturmuştur. Öğrencilerin sosyal yaşamla ilgili konuları ayrı ders olarak okutmak yerine disiplinleri birleştirerek tek bir disiplin altında “sosyal bilgiler” adı olarak verilmesi gerçeğini doğurmuştur. Yine otoriter kabul edilen çevrelerde sosyal bilgiler öğretiminde izlenen “bütünlük” yaklaşımının göz ardı edilmemesi gerektiğini savunmaktadırlar (Sözer, 2008a, s. 49).

Anlaşılıyor ki çocukların gelecek hayatlarında belli başlı karşılaşacakları sorunlara hazırlanmaları insanlığın tarihi boyunca eğitimin işlevinde yer edinmiştir. Toplumlar gelecekleri için tasarladıkları belli başlı hedefleri gerçekleştirebilmek arzusunda olmaktadır. Aynı zamanda toplumsal kültürel gibi faaliyetlerinin sürekliliğini sağlayabilmek için hem kendi birikimleri hem de insanlığın toplu birikiminden edindikleri kazanımları gelecek kuşaklara aktarmaya önem vermişlerdir. Bu sebeple yeni anlayışlar insan yaşamının merkezinde yer edinmiştir. Fakat çağdaş anlamda sosyal bilgiler eğitim programlarında; sosyal bilgilerin sürekliliği, değişimi, Fransız İhtilali’nin doğurduğu anlayış sosyal değişimle birlikte yer edinmeye başlamıştır. Her ne kadar sosyal bilgiler ders olarak okulların programlarında 1916

yılında Amerika’da yer alsada bu yıla kadar farklı dersler altında işlenmiştir. Zamanla değişim geçirerek günümüzde yer bulmuştur (Aslan, 2016, s. 8).

Dünya’da Sosyal Bilgiler Eğitiminin Gelişimi

Sosyal bilgiler terimini 1907 yılında “Southern Workman” isimli dergide Thomas Jesse Jones (1873-1950) isimli Galler doğumlu olup sonradan ABD’ye göç eden bir vatandaş bulmuştur. Bu zamana kadar literatürde söz konusu bu terim geçmemekteydi (İnan, 2014, s. 11).

Her ne kadar sosyal bilgiler terim olarak ilk olarak 1907 yılında kullanılsa da bir ders adı olarak ilk defa 1916 yılında kullanılmaya başlanmıştır. Bu dersin gereksinim olarak ortaya çıkmasında ise dört tane önemli faaliyet etken olmuştur. Birincisi; alan yazında pedagoji yerel dille ifade edecek olunursa eğitim alanındaki yenilikler. İkincisi; sanayi devrimiyle birlikte ortaya çıkan siyasal, kültürel koşullar. Üçüncüsü; Fransa’da ortaya çıkmış olup zamanla dünyayı etkisi altına alan Fransız İhtilali’nin ortaya çıkardığı sorunlar. Son olarak her bir alandan etkilenen sosyal bilimlerin yaşanan önemli olaylar ve gelişmelerdir. Bu saydığımız dört olay sosyal bilgilerin 19. yüzyıl ve sonrasında ülkelerin eğitiminde kamu hizmeti olarak yer edinmeye başlamıştır (Aslan, 2016, s. 9).

Sosyal bilgiler dersinin ortaya çıkışı yukarıda bahsedildiği gibidir. Dersin ortaya çıkışında iki neden üzerinde durulmaktadır. Birincisi; sosyal değişim, diğeri ise yeni tarih anlayışıdır. Fransız ihtilaliyle toplumun düzeninde değişimler yaşanmış ve bu değişimleri toplumun doğası gereği açıklamak yetersiz kalmıştır. Söz konusu değişimdeki temel nedeni bulmak için sosyal bilgiler eğitimine ihtiyaç duyulmuştur. Diğeri ise yeni tarih anlayışıydı. Eskiden hanedan-krallık tarihine dikkat çeken bazı tarihçiler zamanla araştırma sahası olarak halkı-milleti ele aldı. Bunun nedeni ise, siyasi iktidarın maruz kaldığı parçalanma riskiydi. Bu da modern tarih diğeri ifadeyle yeni tarih olarak telaffuz ettiğimiz sosyal tarih anlayışı olarak doğmuştur (İnan, 2014, s. 10).

Sosyal bilgilerin mahiyetine giren konular doğu toplumları dediğimiz Sümer, Çin ve Türk devletleri gibi devletlerle Batı toplumu dediğimiz Roma ve Antik Yunan toplumlarında okutulmaya başlanmıştır. Köklü medeniyetlerden biri olan Çin’de imparator Qian (Ykl. MÖ. 145-86) ve imparator Du-Yu (732-812) tarih derslerinde eğitim vermişlerdir. Avrupa’ya gelindiğinde ise Paris, Bologna, Oxford gibi okullarda sosyal bilgiler eğitimi yer almıştır (Bilgili, 2006).

Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminin Gelişimi

İnsanoğlu kadar eski olan sosyal bilimler insanın doğal bir ortamda yaşaması ve büyüyüp gelişmesinde etkisinin olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Milli tarihte sosyal bilgileri, Türklerin İslamiyet’ten önce yaşadıkları döneme denk getirmek mümkündür. Orhun Abideleri’nde geçen sosyal devlet, halk, hakana itaat gibi nasihat ve kurallar bunun en bariz göstergelerindendir (Er, 2015).

Sosyal bilgilerin ülkemizde ihtiyaç haline gelmesinde batının eğitiminin ülkemizdeki etkisi ki bu 1960’lı yıllara denk gelmektedir. 1962 yılına gelindiğinde sosyal alan dersleri “toplum ve ülke incelemeleri” dersi olarak birleştirilmiştir. Sosyal bilgilerin ihtiyaç haline gelmesinde başka bir neden ise köyden kente göç olgusunun yeni toplumsal sınıfları meydana getirmesiydi (İnan, 2014, s. 11).

Osmanlı dönemine inildiğinde Tanzimat dönemine kadar daha çok din eğitime yönelik olan ilimler verildiğinden dünyevi ilimler ise geri plana atılmıştır. Tanzimat’la birlikte bu anlayış değişime uğramıştır. Zamanla dünyevi yaşama dönük dersler vermeye başlandı. Modernleşme dönemine gelindiğinde eğitim kurumlarında insan, toplum gibi konulara da yer verilmiştir. Tarih, coğrafya ve vatandaşlık derslerinin Osmanlı devletinde okutulması modern eğitim kurumları sayesinde olmuştur. Zamanla modern eğitim anlayışı geleneksel eğitim anlayışının üstüne çıkmıştır. Bu doğrultuda imparatorlukta eğitimi revize etme çalışmaları ilk olarak askeri okullarda olmuştur. Mühendishaneler ve Mekteb-i Tıbbiye okullarında sosyal bilimlerle ilgili dersler okutulmaya başlanmıştır (Aslan, 2016, s. 18-20).

Alt yapı eksiği olan öğrenciler “Mühendishane-i Bahri Hümayun” , “Mühendishane-i Berri Hümayun” ve “Mektebi Tıbbiye” gibi okullarda başarılı olamayıp bu okullarda başarılı olabilmek için hazırlık okulları olarak Rüştüye Mekteplerine verilmek istenmiştir. Bu sayede öğrenciler hazırlık eğitiminden sonra Kara, Deniz Mühendishaneleri ile Tıbbiye Mektebinde istenilen başarıyı sağlayacaklardı. 1839 yılında ileri seviye ilköğretim kurumları olarak bilinen “Mekteb-i Maarif-i Adliye” ile “Mekteb-i Ulum-ı Edebiye” okulları açıldı. İlköğretim veya bir üstü olan bu okullarda ilk defa tarih ve coğrafya dersleri vermeye başlandı (Ergin, 1977, s. 383).

1869 yılında gelen Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle sosyal bilgilerin içinde yer alan coğrafya, tarih gibi dersler daha standart bir şekilde okutulmaya başlandı. Bu dersler sultan Abdülhamit dönemine kadar belli bir vatandaş modeli yetiştirmekten uzaktı. Aynı zamanda sosyal bilgiler kapsamına giren dersler ilk kez II. Abdülhamit (1876-1909) zamanında girdiğini

söyleyebiliriz (Öztürk, 2012, s. 26). II. Abdülhamit’le beraber vatandaş modeli olarak bu dersler revize edilmiştir (Aslan, 2016, s. 22). Her ne kadar sultan Abdülhamit döneminde belli bir vatandaş modeli yetiştirilmeye başlansa da Fransız İhtilali’nden kaynaklanan milliyetçilik akımı “ilm-i eşya” gibi derslerin kaldırılmasına sebep olmuştur (Akyüz, 2010).

Osmanlı İmparatorluğu’nun yıkılması ile birlikte yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminde yeni bir evreye geçilmiştir. Bir taraftan Osmanlı hükümetine bağlı Maarif Nezareti diğer taraftan TBMM hükümetine bağlı Maarif Vekâleti eğitim alanında çalışmalarını sürdürmüştür. TBMM hükümetinin yeni kurulması eğitim sistemini tam anlamıyla oturtmamıştır. Bu oturma tam anlamıyla 1924 Tevhid-i Tedrisat ile olmuştur (Aslan, 2011; Aslan, 2010).

1924 İlk Mektepler Müfredat Programı’nda Osmanlı imparatorluğunun son dönem müfredat programları revize edilip II. Heyet-i İlmiye toplantısından sonra 1924 yılında yürürlüğe girmiştir (Aslan, 2011). Aynı zamanda bu program Cumhuriyet döneminde yayına geçen ilk ilköğretim programı özelliğine de taşımaktadır (Keskin, 2002, s. 373). Programın hazırlanmasında 1914 Mekatip-i İptidaiye ders müfredatı ile 1915 Mekatip-i İptidaiye Talimatnamesi baz alınmıştır (Aslan, 2011). Tarih, coğrafya, Malumat-ı Medeniye ve Ahlakîye ve Dürus-ı Eşya gibi dersler sosyal bilgiler kapsamında yerlerini aldılar (Aslan, 2016, s. 24). Diğer taraftan ilk milli programın 1924 yılında yürürlüğe girdiği görülmektedir. Söz konusu milli programla 1926 yılında karma eğitim, 1926 yılında ise İlk Mektepler Müfredat Programı oluşturulmuştur (Dilek, 2007, s. 41).

1926 İlk Mektepler Müfredat Programı’nın hazırlanmasında 1920’li yıllarda Amerika ve Avrupa’da eğitim alanında yeni perspektifler kazandırmıştır. Bundan dolayı John Dewey’in etkisi bir hayli fazladır. John Dewey 1924 yılında Türkiye’ye gelerek Türk eğitim sistemi hakkında araştırmalar yapıp araştırmalar sonucunda bir rapor hazırlamıştır. John Dewey’in bu raporu sayesinde 1926 yılında ilk müfredat programında değişikliğe gidilmiştir (Ata, 1998, s. 59). John Dewey’in çalışmaları ile ilköğretim programlarına ağırlık verilirken 1953-1954 senelerine gelindiğinde ise ortaokulların programlarına ağırlık verilmiştir (Demirel, 1992). Dewey’in eğitim pragmatik eğitim anlayışı tarih, coğrafya, müsahabat- ahlakiye, malumat-ı vataniye, tabiat tetkiki, ziraat ve hıfzıssıhha derslerindeki bazı konular bir araya getirilerek hayat bilgisi dersini meydana getirmişlerdir. Bu ders ilköğretim ilk 3 yılında okutulmaya başlanmıştır. İlkokul 4. ve 5. sınıflara gelindiğinde coğrafya, tarih, tabiat tetkiki, dersleri verilirken ahlak dersi ve malumat-ı vataniye dersi birleştirilip yurt bilgisi olarak müfredatta

yerini aldı (Aslan, 2016, s. 25-26). 1926 tarihli İlk Mektepler Müfredat Programı, Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitimden beklediği şekilde hazırlanmıştır. Türk eğitim sistemine yeni bir soluk getirmeyi amaçlayan 1926 İlk Mektep Programı okulun bünyesinde değişiklik istemektedir. Okul binalarından laboratuvarlara kadar bu değişiklikler yeni programa uygulanabilir olmalıydı. Programın mukaddeme adlı kısmında yeni müfredattaki yenilikler, eski müfredattan farklı olarak yer almaktadır. İlkokulların amacı “genç nesli muhitine faal bir şekilde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmek” olarak yer almıştır (Tuğluoğlu, & Tunç, 2010). 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı 1925-1926 yıllarında pilot olarak seçilen okullarda uygulandı. 1926-1927 eğitim-öğretim döneminde ise sosyal çevreyi merkeze alan anlayışla köy ilkokulları için yeniden düzenlendi (Aslan, 2016, s. 25-26).

Atatürk'ün desteğini alan 1930 Orta Mektep Müfredat Programı'nın oluşturulmasında yabancılar Türk milletini küçük düşürücü sözler sarf etmişlerdir. Dolayısıyla milli kimlik ve milli tarih bilinci oluşturmak için bu program meydana getirilmiştir. Yine bu dönemde Atatürk'ün manevi kızı Afet İnan'a “vatandaş için medeni bilgiler” kitabı yazdırılıp okulda okutulmaya başlanmıştır (Aslan, 2016, s. 27).

Eğitimimizde uzun dönem yer edinen dersler ve konular listesi anlamında yer bulan “Müfredat Programı” anlayışı 1950'li yıllardan itibaren artık “eğitim programı” olarak kullanılmıştır (Demirel, 1992). 1948 ilkokul programında 4. ve 5. sınıflarında ders verilen coğrafya, tarih ve yurttaşlık bilgisi dersleri üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu dersleri işlerken öğretmenlerden örnekler üzerinden bağ kurmaları istenmiştir. Diğer taraftan Demokrat partinin iktidara geldiği 1950 senesinde ise Tevfik İleri'nin başkanlığı zamanında Amerika'dan uzmanlar getirilmiştir (Soran, 2010). 1952 yılında Kate Vixon Wofford Türkiye'ye gelip köy okullarında incelemeler yapıp rapor hazırlamıştır (Demirel, 1992). K. V. Wofford'un hazırladığı raporda ilkokullarda 1. 2. ve 3. sınıflarda hayat bilgisi olarak geçen dersin 4. ve 5. sınıflarda okutulan coğrafya, tarih ve yurt bilgisi derslerinin “sosyal bilgiler” dersi olarak birleştirilip okutulması esasına dayanmaktadır (Soran, 2010). Wofford'un bu önerisi 1953 tarihli Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü'nde toplanan 5. Milli Eğitim Şurası'nda da görüşülüp ortaokullarda hakim olması istenmiştir. Ancak bu karar hemen uygulanmayıp 1960'lara kadar beklenmiştir (Aslan, 2016, s. 29). 1953 yılında toplanan 5. Milli Eğitim Şurası'nda 1948 İlkokul Programı'nın geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur (Demirel, 1992).

1960'lı yıllara gelindiğinde tekrardan İlkokul programları üzerinde durulduğunu görmekteyiz. 1962 yılında toplanan Milli Eğitim Şurası'nda hazırlanacak ve akabinde

uygulanacak olan programın iki yıl süreyle denenmesi, programın günün gerektirdiği şartlar baz alınarak düzenlenmesi, ders ve kaynak kitaplarının hazırlanması gibi kararlar alınmıştır (Demirel, 1992). Bu program taslağında çocuk sosyal bilgileri sosyal bilimlerin bir bileşkesi düşünecekti. Aynı zamanda ayrı disiplinleri bir bütün olarak görüp hayatına yön vermesine olanak sağlayacak biçimde tasarlanmıştır (Sönmez, 1999, s. 23). Daha önceki programda coğrafya, tarih, yurttaşlık bilgisi ve aile bilgisi gibi dersler “Ülke ve toplum incelemeleri” adı altında bir araya getirilip birleştirilmiştir. 1962 İlkokul program taslağında ise sosyal bilgilerle ilgili olan dersler “Toplum ve ülke incelemeleri” olarak yer edinirken, fen bilimleri ile ilgili dersler ise “Fen ve tabiat bilgileri” olarak 4. ve 5. sınıflarda bütünleştirilip okutulmuştur (Aslan, 2016, s. 30).

1962 İlkokul program taslağı 5 yıl süreyle önce 14 ilde daha sonra 250 İlkokulda denendi (Aslan, 2000). Çalışmalar neticesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir komisyonca değerlendirilip “geliştirilmiş ilkokul program taslağı” meydana getirildi. Hazırlanan taslak 1968 yılında düzenlenen “İlkokul Programı Değerlendirme Semineri’nde son bir değişiklik yapılarak Talim Terbiye Kurulu’nun 1 Temmuz 1968 tarih ve 171 sayılı kararıyla ileriki zamanlarda toplanacak olan Milli Eğitim Şurası’nda görüşülmek üzere 1968- 69 eğitim öğretim yılında uygulamaya konuldu (Aslan, 2016, s. 31; Demirel, 1992).

Buraya kadar özetlenecek olunursa İlk Mektepler Müfredat Programı günün beklentileri ve ihtiyaçları doğrultusunda 1930, 1936 ve 1948 revizyona uğramıştır. 1948 İlkokul programı 1968 yılına kadar değişmeden en uzun süre uygulanan program olmuştur. Bu programda “yurt Bilgisi” dersinin adı “yurttaşlık bilgisi” adı altında değişime uğramıştır. Diğer dersler ise ayrı disiplinler olarak okutulmaya muktedir olmuşlardır (Aslan, 2016, s. 28-29).

Önceki program olan 1962 ilkokul programı taslağında “toplum ve ülke incelemeleri” adlı ders 1968 İlkokul Programında “sosyal bilgiler” olarak değiştirilmiştir. Bu tarihler (1960’lı yıllar) ABD’de “yeni sosyal bilgiler” hareketinin ortaya çıktığı döneme denk gelmektedir (Öztürk, 2012, s. 26-27). Dersin adı değişse de eski uygulamalar yine devam etmiştir. Bu süreçte tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi dersleri eskiden olduğu gibi bütünleştirilmeden okutulmaya devam etti (Aslan, 2016, s. 31). Ülkemizde sosyal bilgiler ders olarak 1968-1969 yılları arasında İlkokul kademesinde okutulmuştur (Gökkaya, 2003; Bulut, 2011, s. 23). Diğer taraftan 1970-1971 yılları arasında ortaokullarda deneme niteliğinde okutulmaya başlanmıştır (Gökkaya, 2003). 1973-1974 yıllarına gelindiğinde bu ders ortaokullarda ders olarak okutuldu (Bulut, 2011, s. 23). 1975 yılında ülkedeki bütün okullarda okutuldu (Safran, 2011). 1985-1986

yılları arasında ise ortaokul kademesinde sosyal bilgiler dersi kaldırılıp bu ders yerine vatandaşlık, milli tarih ve milli coğrafya dersleri koyulmuştur (Bulut, 2011, s. 23).

1970’li yıllara gelindiğinde 8 yıllık İlköğretim Okulu program çalışmalarına hız verildi. Dokuz kişiden oluşan uzman bir ekip kurulup çalışmalar başladı ancak çalışmalar deneme aşamasında kaldığından istenilen sonuca ulaşamadı (Demirel, 1992). Milli Eğitim Bakanlığı bu dönemde program geliştirme için üniversitelerden yararlanma yoluna gitmiştir. Bahse konu süreçte alanında uzmanlar, yöneticiler, okullarda çalışan öğretmenlerden yardım alınarak “özel ihtisas komisyonları” kuruldu. Bunun için derse göre program hazırlama ile “amaç, hedef, davranış, içerik, işleyiş ve değerlendirme” kıstaslarını alt sistem olarak kabul edilen bir anlayış geliştirildi (Arslan, 2000; Fer, 2005, s. 117).

1990 ve 1993 yılları olmak üzere İlkokul Sosyal Bilgiler Programı iki kez değişime uğradı. 1997-1998 öğretim yılından itibaren sekiz sene kesintisiz ve zorunlu sürecek olan eğitime geçildi. Eskiden ayrı olan ilk ve ortaokullar “İlköğretim Okulu” okulu olarak birleştirildi. Bu program 2005 yılına kadar sürdü (Aslan, 2016, s. 32-34; Fer, 2005, s. 112). Tablo 1. de sosyal bilgilerin kısa bir tarihçesi yer almaktadır (İnan, 2014, s. 12).

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Dersinin Kısa Kronolojisi

Tarihi Gelişimi			
1968 Sosyal bilgiler dersi, ilk kez müfredata girdi.	1985 Sosyal bilgiler Dersinin kaldırılmasıyla, bu dersin yerini “Milli Tarih” ve “Milli Coğrafya” dersleri aldı.	1998 Sosyal bilgiler dersi, zorunlu zorunlu eğitimin 8 yıla çıkartıldığı yeni değişikliklerle yeniden müfredata girdi.	2005 Sosyal bilgiler dersinde yapılandırıcı eğitimin uygulanmasına kademeli olarak geçildi.
Sosyal Bilgiler Dersinden Önce			
1968 den önce, sosyal bilgiler dersinin kapsamını oluşturan tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi ve ortaokullarda bağımsız dersler olarak okutulmaktaydı.			
Genel Kronoloji			
1869 Sultan Abdulaziz döneminde çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’ne göre, rüştiyelerde(ortaokullarda) sosyal alanlar “tarih-i umumi”, “Tarih-İ Osmani ve Coğrafya” adıyla ayrı dersler olarak okutulmaya başlandı.	1896 ABD Wisconsin’de yapılan öğretim konferansı, yönetim, tarih ve ekonomi konularını “Sosyal Bilgiler” adı altında birleştirdi.	1994 II. Abdülhamit devrinde, sosyal bilimlerden “Muhtasar Tarih-i Osmani” (kısa Osmanlı Tarihi) dersi ilkokul (iptidailerin) programlarına girdi.	1916 Sosyal bilgiler, bir ders adı olarak ilk kez ABD’de kullanıldı.
1921 ABD’de şemsiye örgüt olarak “Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi” (National Council for the Social Studies- NCSS) kuruldu.	1924 Türkiye’de “Malumat-ı Vataniye” dersleri, okullarda verilmeye başlandı.	1926 Vatan Bilgisi, “Ahlak Sohbetleri” dersleri ile birleştirilerek “Yurt Bilgisi” adını aldı.	1962 Hazırlanan İlkokul taslağında Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık dersleri “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adıyla birleştirildi.

Tablo 1 incelendiğinde sosyal bilgiler dersinin kısa tarihçesi verilmiştir. Burada sosyal bilgilerin 1968’den 2005’e kadar olan tarihi gelişimi, 1869’dan 1962’ye kadar ise genel kronoloji kısmı ele alınmıştır.

Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçlarındaki Değişme ve Gelişmeler

Osmanlı padişahlarından Abdülmecid Han’ın 1845’te yayınladığı “hat”ta “umumi cehaletin giderilmesi, genel öğrenimin uygulanması ve dini eğitim ile hayati bir eğitimin verilmesi” beklentisi vardı. Abdülmecid Han’ın bu amacı 1923’e kadar değişikliğe uğramamıştır (Sönmez, 1999, s. 51). Daha yakın bir zamanda 1924 programının devamı olan 1926 programında ise bireyleri iyi birer vatandaş yetiştirmek ve gençlere mensubu olduğu ülke ve millet şuuru kazandırmak amaçları arasında yer almaktadır (Akpınar, & Kaymakçı, 2012). 1929 programında, “ilk tahsil çağında bulunan çocukların bedence ve ruhça en salim itiyatlara sahip olmalarını temin edecek bir muhit içinde en lüzumlu bilgileri ve maharetleri

kazandırmak”, “genç neslin mektebe ilk girdiği günden itibaren içtimai kudret ve kabiliyetçe müterakki bir intizamla yetişecek milli cemiyet ve Türk Cumhuriyeti’ne ruhen ve bedenen en faydalı bir tarzda intibak etmeğe azami ehliyeti kazandırmak” olarak karar verilmiştir. 1930 ve 1938 köy mektepleri müfredatlarında “evinde muhitinde ve bütün hayatında işine yarayacak bilgiye ve itiyatlara sahip olmasını temin etmek, köy çocuğunun köy hayatı dahilinde ve hayata mevcut olarak milli, medeni ve insani fikir ve hislere sahip bir halde getirmek” ilkokulun hedefleri arasında yer almaktadır (Sönmez, 1999, s. 51-52).

1936 programı Cumhuriyet döneminin üçüncü programı olarak daha önceki programın hedeflerine uygun olarak yerini muhafaza etmiştir (Akpınar, & Kaymakçı, 2012). 1948 programına gelindiğinde ise bu programın hedefleri görünmemektedir. Yalnız Milli Eğitim’in amaçları ilkokulun da amaçları kabul edilmiştir (Sönmez, 1999, s. 55). Yine 1962 program taslağının yürürlüğe geçişi 1968 yılıdır. Programın bu kadar geç faaliyete geçmesi dönemin siyasi konjonktürünün bir sonucudur. Anılan program taslağında önceki program olan 1948 programına bir tepki olarak ortaya çıktığını söylemek de yanlış olmayacaktır. Yine sözü edilen program taslağında önceki programlarda olduğu gibi amacı iyi birer vatandaş yetiştirmektir. (Akpınar, & Kaymakçı, 2012). Bu program taslağında coğrafya, tarih, yurttaşlık bilgisi dersleri birleştirilmiş olup dersin yeni adı ise toplum ve ülke incelemeleri olarak öneriye sunulmuştur. İlerleyen zamanlarda ise bu ders 1968 yılında “sosyal bilgiler” olarak yerini alacaktır (Sönmez, 1999, s. 58-63; Akpınar, & Kaymakçı, 2012; Aslan, 2016, s. 30; Keskin, 2002, s. 62).

1990 yılında ilkokul kademesinde okutulan sosyal bilgiler programı yapılan ufak düzenlemelerle yürürlükte bırakılmıştır (Akpınar, & Kaymakçı, 2012). 1997 yılında kabulüne karar veren sekiz yıllık zorunlu eğitim yasasıyla ilkokul ile ortaokul birleştirilerek bu tarihten sonraki programlar ilköğretimin bütünlüğü esasına dayanmıştır (Keskin, 2002, s. 363). Yine siyasi konjonktür (28 Şubat süreci) doğrultusunda 1998 yılında İlköğretim programı yapılmıştır. Bu kapsamla milli tarih ve milli coğrafya dersleri kaldırılarak sosyal bilgiler dersine geçiş yapılmıştır (Akpınar, & Kaymakçı, 2012).

2005 yılında yapılandırmacı anlayışla birlikte sosyal bilgiler müfredat programlarında değişiklikler olmuştur. Aşağıda 2005 yılından itibaren uygulanan ve 2010 yeniden gözden geçirilen sosyal bilgiler müfredat programı yer almaktadır:

- Fiziksel, duygusal özellikleri ile ilgi ve ihtiyaçlarının farkına varır.
- Bu ülkenin bir ferdi olarak vatanına milletine seven, sorumluluklarının bilinde olan vatandaş yetiştirmek.

- Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı; devletin sosyal, ekonomik ve kültürel kalkınmasında öneminde bilinçli hale gelir.
- Hukukun herkes için gerekli ve vazgeçilmez olduğunun farkında olur.
- Milli bilincin oluşmasında etkili olan süreçleri kavrayarak kültürel mirasın korunmasını gerekli görür.
- Yaşadığı dünyayı ve çevresini tanıyarak doğal çevre ve insanlar arasındaki ilişkiyi açıklar.
- Bilgiyi çeşitli materyallerle kullanarak öğretir.
- Ekonomi için gerekli olan terimleri kavrayarak uluslararası ilişkilerin gelişimi için ulusal ekonominin önemini kavrar.
- Toplumsal hayatın devamlılığı için çalışmanın önemini kavrayıp mesleklerin gerekliliğine inanır.
- Geçmişten günümüze kadar gelen tarihsel kalıntıları araştırır; olaylar, nesnelere ve olguların benzerlik ve farklılıkları teşhis eder.
- Bilgi ve iletişim teknolojinin kullanılması için gerekli alt yapıyı oluşturur.
- Bilimselliği göz önüne alarak bilgiyi kullanır ve bunu bilimsel ahlak çerçevesinde yürütür.
- Sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanarak birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkiyi açıklar.
- Sorunların çözümü için kendi görüşlerine önem verir ve bu görüşleri öne sürer.
- İnsan hakları, demokrasi, egemenlik gibi cumhuriyet terimlerini kavrar ve bunu günümüzün Türkiye cumhuriyeti devletinde etkilerini kavrayarak yaşamına bu doğrultuda yön verir.
- Dönemler arası toplumsal, kültürel ve ekonomik etkileşimi göz önünde bulundurarak analiz eder.
- Dünyayı ve ülkesini ilgilendiren konularda duyarlılık göstererek insanlığın bir parçası olduğunu gösterir (Aslan, 2016, s. 44-45).

Bu amaçlara bakıldığında en önemli amacın öğrenciye “toplumsal kişilik” kazandırmak olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Toplumsal kişilikten kastettiği de “iyi bir yurttaş” olmaktır. İyi bir yurttaş da görev ve sorumluluklarını bilir, çevresindeki olaylara karşı duyarlı olur (Sözer, 2008a, s. 49). Aynı zamanda etkin vatandaş yetiştirmek, milli ve evrensel değerlere karşı duyarlı, yaşadığı coğrafyanın bilincinde olan insan yetiştirmek de sosyal bilgiler dersinde kazandırılmasına ihtiyaç duyulan özelliklerdendir (Gömlüksiz, & Cüro, 2011).

2005 yılı SBDÖP’de amaçlar genel amaçlar başlığı altındadır. Toplamda 17 amaç olarak programda yerini almıştır. 2017 yılında yayınlanıp 2018 yılında revizyona uğrayan SBDÖP ise özel amaçlar başlığı altında 18 madde olarak belirlenmiştir. Sözen ve Ada’nın (2018) yaptıkları çalışmalar ise bunu desteklemektedir. Diğer taraftan 2005 SBDÖP amaçları ile 2018 SBDÖP amaçları hemen hemen aynıdır. Sadece 2018 yılı SBDÖP’de 1 madde farklıdır. O da “Çevremizdeki doğal kaynakların farkına varıp bu kaynakları duyarlı bir şekilde kullanmak” maddesidir. Geriye kalan maddelerin aynı olduğu görülmektedir (MEB, 2018, s. 8; Aslan, 2016, s. 44-45).

Sosyal Bilgilerin Amacı (Evrensel-Ulusal)

Yeni sosyal bilgiler programı, davranışçı yaklaşımı bertaraf edip yapılandırıcı anlayış çerçevesinde bireyin yaşama aktif katılımını, sorunları kendisinin çözmesini esas alan bir yaklaşımı amaç edinmiştir. Bu sebepten ötürü öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alan çevreyle etkileşimine izin veren öğrenci merkezli yaparak, yaşayarak bir anlayışı yaşama aktarmayı hedeflemektedir (Şahin, Bayram, & Midilli, 2016). Aynı zamanda sosyal bilgiler, insanoğlunun canlı ve cansız tüm varlıklarla etkileşimini açıklamaya çalışır. Bu nedenle insanlara yeryüzünde ortaya çıkan doğa olaylarını anlatarak bu olayların hayatımıza etkilerini aksettirir. Toplumdan etkilenen insanın topluma karşı hak ve ödevlerinin neler olduğunu bildirir. Böylece insanı toplumda aktif hale getirerek onu yaşama hazırlar (Tüysüz, 2018, s. 10).

Sosyal bilgiler öğretiminin hangi amaçlarla yapıldığı daha doğrusu bu dersin öğretimiyle öğrencilerde hangi bilgi ve becerilerin kazandırılması ve buna bağlı olarak hangi tutum ve davranışların gerçekleştirilmesi gerektiği oldukça eski bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunun nedenine baktığımızda sosyal bilgiler eğitiminin verildiği dönemlerde ulusal, evrensel, toplumsal yapıdaki değişimler, bu değişimlere bağlı olarak yapılan seçimlerin farklılık göstermesinden kaynaklandığını söylenebilir. Burada kastedilen toplumların eğitim hedeflerine yön vermesinde yaşamış oldukları ekonomik, kültürel, siyasal vb. yapılarıdaki değişimlerdir (Aslan, 2016, s. 43-44).

Günümüze gelindiğinde eğitsel ve akademik camiada hemen hemen ortak bir uzlaşıya varılmıştır. Bu da ülkelerin deneyimlerini paylaşmaları sonucunda meydana çıkmıştır. Sosyal bilgiler alanında en köklü geçmişe sahip olan ABD'nin, aynı zamanda sosyal bilgiler alanında otoriter kabul edilen ulusal sosyal bilgiler konseyi NCSS'nin (National Council for the Social Studies) belirlediği ve çoğumuzun da bunu kabul ettiği bir amaç söz konusudur (Aslan, 2016, s. 40-41). NCSS'ye göre;

Sosyal bilgilerin amacı, öğrencilerin demokratik bir kişilikli ve aktif yurttaşlar olarak kamusal yaşama katılımları için gerekli olan yurttaşlık bilgi, beceri ve entelektüel gelişimlerini desteklemektir. NCSS yurttaşlık becerilerinin temel amacı olarak, öğrencileri demokratik düşünce ve değerlere adanmış olarak eğitmenin önemini vurgulamıştır. Yurttaşlık becerileri demokratik değerlere bağlılık üzerine dayanır ve yurttaşların, toplum, ulus ve dünya hakkındaki bilgilerini; araştırma yöntemlerini uygulayabilme, veri toplama ve analiz edebilme, iş birliği, karar verme ve problem çözme becerilerini kullanabilmelerini gerektirir. Demokratik yaşam tarzımızın sürdürülebilmesi ve geliştirilmesi, gençlerin, bilgili, beceri sahibi ve demokrasiye adanmış bireyler olarak yetiştirilmelerini ve global bir toplumun üyesi olarak demokratik yaşama katılımlarını gerektirir.

Sosyal bilgilerin yurttaşlık amacı, tüm öğrencilerin, kültürel, dilsel ve ırksal ilgilerini içeren, etnik köken, dil, din, cinsiyet ve cinsel yönelime dayalı benzerlik ve farklılıklara ve öğrencilerin diğer eğitimsel ve kişisel önemli özelliklerine dayanan öğrenme çeşitliliğini ve olağanüstü öğrenme ihtiyaçlarını içerir. Çoğulculuğu içeren demokrasi hedefinde somutlaşan öğrenenler arasındaki çeşitlilik sosyal bilgiler sınıflarını bir demokrasi laboratuvarı haline getirir (Aslan, 2016, s. 40-41).

NCSS tarafından belirlenen bu amaçlar aynı zamanda sosyal bilgilerin evrensel amaçları olarak göze çarpmaktadır. NCSS burada sosyal bilgilerin amaçlarını 1970 yılında yayınladığı bir kılavuzda dörde ayırmıştır. Bunlar; bilgiye ilişkin amaçlar, değerlere ilişkin amaçlar, sosyal katılıma ilişkin amaçlar ve beceriye ilişkin amaçlardır (Öztürk, 2012, s. 7-10). Sözer ise sosyal bilgilerin amaçlarını dört yönden ifade etmiştir:

- “Yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden,
- Toplumda, insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden,
- Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yeteneklerini geliştirme yönünden,
- Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden.” (Sözer, 1998, s. 54).

Sosyal bilgiler öğretim programının amaçlarının Türk eğitim sisteminin genel amaçlarıyla uyuşması gerektiği bilinmelidir (Aslan, 2016, s. 43-44). Bu sebeple 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitimi'nin genel amacı,

Türk milletinin bütün fertlerini;

- Atatürk ilke ve inkılaplarına sıkı sıkıya bağlı; Türk milletinin ahlaki değerlerini benimseyen ve uygulayan; anayasa ve insan haklarına saygılı vatandaşlar yetiştirmek;
- Beden, ahlak ruh bakımlarından oturmuş bir kişiliğe sahip; topluma karşı sorumluluğunu bilen yapıcı ve üretken bireyler yetiştirmek;
- Toplumsal birlikteliğe dayanan iş gruplarında beraber iş yapabilme, uyum sağlayabilmeyi alışkanlık haline getirerek onların severek yapabilecekleri bir meslek edinmelerini sağlamak (Milli Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973).

Sosyal bilgilerin evrensel amaçlarının dışında bir de ulusların eğitim teşkilatlanmalarına yön veren ulusal amaçlar dediğimiz amaçlar vardır. Zikredilen amaçlar, Türk Milli Eğitim sistemine uyum sağlaması gereken amaçlardır. Bu amaçlar 2005 yılından itibaren uygulanan ve 2010 yılında revize edilen toplamda 17 maddeden SBDÖP'de geçen amaçlardır. 2017 yılında ise taslak halinde olup 2018 yılında yeniden revize edilerek toplamda 18 madde özel amaçlar başlığı altında yerini almıştır (Sözen, & Ada, 2018). Günümüzde ise kullanımı devam eden 18 maddelik SBDÖP amaçları ülkemizin ulusal amaçları olarak yerini korumaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel Yaklaşımlar

Sosyal bilgiler eğitim ve öğretimi tarihine bakıldığında 20. yüzyılın başlarından itibaren farklı yaklaşımların ortaya çıkmasında ülkelerin siyasi rejimleri, ekonomileri, eğitim sistemleri, dünyada yaşanan gelişmeler gibi birçok etken görülecektir. Tüm bu saydıklarımız genelde eğitim, özelde ise sosyal bilgiler eğitiminin amaç, içerik ve metodoloji üzerinde etkiye sahiptir. 1900'lerden itibaren kaynaklar tarandığında üç temel yaklaşımın daha baskın olduğu görülecektir (Aslan, 2016, s. 38).

Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi.

Bu yaklaşım en eski ve en yaygın yaklaşım olmasının yanı sıra en fazla tartışmaya açık olan yaklaşımdır (Aslan, 2016, s. 39; Öztürk, 2012, s. 5). Bunun en önemli sebebi öğrencilere hangi değerlerin aktarılmasında oluşan görüş farklılıklarıdır (Aslan, 2016, s. 39).

Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi.

Bu yaklaşımda öğrenciler sosyal bilimlerin yapısıyla ilgili bilgi toplama ve yorum yapma işlemlerini öğrenmelidir. Diğer taraftan sosyal bilimlerle ilgili bilgi, beceri ve değerlerin kazanılmasının aktif vatandaşlık için iyi bir hazırlık olduğu olasılığına dayanır. Bu özellikleri taşıyan öğrenci karmaşık sorunlarla karşılaştığında sorunlarla başa çıkabilmek için gerekli bilgi, beceri ve değerler ile donanım kazanmalarını sağlar (Öztürk, 2012, s. 5; Sözer, 1998, s. 14).

Yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretimi.

John Dewey'in düşüncelerini benimseyen bu yaklaşımın en önemli amacı, öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerini öğrenip hayatlarında uygulamalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilerin bireysel ve kamusal sorunlarını belirleyip analiz edebilecekleri öğrenme-öğretme süreçlerine dayanmaktadır. Zikredilen sorunların öğrencileri doğrudan muhatap alan sorunlar olması ve güncel olması istenendir. Yine öğrencilerde sağlıklı şüpheciliği ve araştırma inceleme becerilerinin gelişmesini ister. Sözü edilen yaklaşımda ana yöntem araştırma–incelemedir (Öztürk, 2012, s. 6).

Bu yaklaşımların ve diğer yaklaşımların ortak noktalarına bakacak olursak şu noktalar belirleyici olacaktır;

- “Etkili demokratik vatandaşlık eğitiminin amaçlanması,
- İnsanın çevresiyle etkileşiminin incelenmesi,
- Çok disiplinli ve bütüncül bir bakış açısına sahip olması.” (Berk, 2018, s. 9).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı

4. sınıf sosyal bilgiler dersinin öğretim programı yapısına baktığımızda öğrenme alanları;

- Birey ve toplum,
- Kültür ve miras,

- İnsanlar, yerler ve çevreler,
- Bilim, teknoloji ve toplum,
- Üretim, dağıtım ve tüketim
- Etkin vatandaşlık

Küresel bağlantılar olmak üzere 7 öğrenme alanından oluşmaktadır (MEB, 2018). Bu öğrenme alanlarından Kültür ve Miras konumuz açısından önem arz ettiğinden değinmekte yarar görülmektedir.

Kültür ve miras.

Bu öğrenme alanında kültürel mirasa duyarlılık, vatanseverlik, aile birliğine önem verme gibi değerlerle kanıt kullanma, kronolojiyi algılama, zaman ve değişim gibi sürekliliği algılama becerilerin öğrenciler tarafından kazandırılması sağlanmalıdır. Kazanımlara bakıldığında;

- Sözlü ve yazılı materyallerden yararlanarak aile tarihi çalışmaları yapar
 - Çevresinde olan milli kültür öğelerini araştırır, örnekler verir. Mekân gezisi, sözlü tarih veya yerel tarih çalışmaları yapar
 - Geleneksel çocuk oyunlarını günümüzdeki çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından kıyaslar
 - Kazanım ve biyografi olarak ele alınan milli mücadele kahramanlarının önemini kavrar
- (MEB, 2018, s. 14).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında dikkat edilmesi gereken noktalar aşağıda ifade edilmiştir:

- Sosyal bilgilerin öğrenme alanlarında yer alan tarih, coğrafya psikoloji gibi sosyal bilimlerle yurttaşlık ve insan hakları konularını birlikte ele alarak disiplinler arası bir yaklaşımla işlenmesi gerekir.
- Sosyal bilgilerin temel ilkeleri olan güncellik, yerellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş- bugün- gelecek bağlantısı, esneklik, zaman- süreklilik-değişim dikkate

alınmalıdır.

➤ Sosyal bilgiler öğretimindeki yaklaşımlardan olan “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” ve “sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” yaklaşımlarına öncelik verilmelidir (Aktın, 2016, s. 109). Öte yandan öğrencilere sosyal bilimcilerin kullandıkları bilimsel yöntemler hissettirilmelidir. Aynı zamanda öğrencilere sık sık geçerli hayatla ilgili sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri sağlanmalıdır.

➤ Kavram öğretiminde farklı kavram öğretileri ve yaklaşımları dikkate alınmalıdır. Kavram ve anlam karmaşaları ile kavram yanlışlarının engellenmesine yardımcı olunmalıdır.

➤ Öğrencilerin milli bilinçleri ve tarihsel duyarlılığının geliştirilmesi için belirli gün ve haftalar vasıtasıyla milli ve dini bayramlar, önemli olaylar işlenmelidir.

➤ Öğrencilere sözlü tarih çalışmaları yaptırılıp okul dışı ortamlardan yararlanmaya özen gösterilmelidir.

➤ Öğrencilerin dersi sevmesi için okul dışı ortamlardan da faydalanılarak çeşitli aktiviteler yapılmalıdır.

➤ Güncel ve tartışmalı sorunlar sınıfa getirilip çeşitli tartışma teknikleri kullanılarak tartışılmalıdır.

➤ Dijital gelişmelerle birlikte gelen yeni durumlar ve sorunlar vuku bulmuştur. Bu sorunlarla mücadele için ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihin Yeri ve Önemi

Sosyal bilimler olarak adlandırılan tarih, coğrafya, sosyoloji, hukuk, antropoloji, psikoloji, eğitim, ekonomi gibi bilim dalları sosyal bilimlerde dirik bilgi olarak geçer. Bunun nedeni insanlar tarafından gerçekte bağ kurmaya dayalı ve bunun sonucunda üretim vasfını kazanan bilgi olarak faaliyet gösterir. Burada sosyal bilimler olarak faaliyet gösteren bu bilimler sosyal bilgilerin kesiştiği bir yerdedir (Sönmez, 1999, s. 23). 1998 sosyal bilgiler öğretim programına bakıldığında bir ünitenin tarihle, bir ünitenin coğrafyayla ilişkili olduğu konu merkezli yaklaşımla ders işlenmekteydi. Söz konusu anlayış zamanla yerini 2005 yılında sosyal bilgiler ünitelerinde disiplinler arası yaklaşım dediğimiz bütünleşik öğretim programına

bırakmıştır. Ancak tarih konularının bel kemiği olarak nitelendirilen kronolojinin diğer derslerle adaptasyon (uyum) sağlaması zor görünmekteydi. Dolayısıyla tarihin ağırlığı eğitim bilimciler tarafından hat safhada görülüp tarih ağırlıklı sosyal bilgiler program tasarımlarını meydana getirmişlerdir (Ata, 2009, s. 24-30). Genel olarak değerlendirildiğinde sosyal bilim dallarından olan tarihin sosyal bilgiler dersindeki yeri hat safhadadır diyebiliriz.

Banks'a göre tarih geçmişteki insanların hal ve hareketlerini diğer sosyal bilimlerin evreninde olan etkenleri göz önünde bulundurarak inceler. Dolayısıyla diğer sosyal bilim dallarını tarihin gölgesi altında bir araya getirmek mümkündür (Akt., Dilek, 2007, s. 21). Öte yandan tarihin merak vurgusu ve hayatımızın her alanında olması da sosyal bilgilerin varlığını es geçmememizi sağlar. Tarih dersleriyle ilgili ciddi iddialar ileri sürülmüştür. Dersin sıkıcı olduğu ve ileriki yaşlarda öğrenilebileceğini savunan iddialar araştırmacılar tarafından tartışma konusu olmuştur. Tarihin ne olduğuna ilişkin farklı cevaplar olsa da tarihin nasıl öğretileceğine ilişkin bir uzlaşmaya varıldığını söyleyebiliriz. İngiliz okullarında sorgulama temelli bir anlayış hâkimken Amerika ve Türkiye'deki okullarda yapılandırmacı anlayış kapsamında sosyal bilgiler dersinde tarih öğretimi değer kazanmıştır (Aktın, 2016, s. 91-92). Sosyal bilgiler dersinde öğrencinin yaşadığı toplumla barışık bir şekilde yaşaması, mutlu olması, tarihini (geçmişini) öğrenip geçmişinden aldığı tecrübe, kuvvet sayesinde milli şuur (milli bilinç) sahibi etkili bireyler yetiştirilmesi istenilmektedir (Keçe, 2013).

Türk Mili Eğitim sisteminde SBDÖP milli ve global bir nitelik taşıyarak "Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış" demokrasinin benimsediği kıstasları kazanmış vatandaşlar yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Eskiden kullanılan hedefler ve amaçlar yerini kazanıma bırakmıştır. Aynı zamanda öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alan yapılandırmacı bir yaklaşım doğrultusunda yer edinmiştir. bakıldığında SBDÖP üniteler (4. ve 5.sınıf), temalar (6. ve 7. sınıf) disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Örneğin Türkiye'de bulunan coğrafi bölgeler derste işlenirken bölgelerde mücadele eden kahramanlara yer verilerek tarih, vatandaşlık gibi konularla ilişkilendirilmiştir. Bu sayede öğrencilerde tarih duyarlılığı ve milli bir bilinç oluşturulmalıdır. Yine yazılı materyallerden (masal, halk hikâyeleri vb.) yararlanılarak sosyal bilgiler dersi Türkçe dersiyle bütünleştirilmelidir. Bunun sonucunda öğrencilerde vatanseverlik şuru aşılmalıdır (Aktın, 2016, s. 108).

Ders Kitabının Görseller Açısından Önemi

Ders kitaplarının M.Ö 4000 yılına tekabül eden bir geçmişi vardır. Dünyanın en eski ders kitapları M.Ö 3000’li yıllarda yapılmış kil tabletler olarak kabul edilmiştir. Tabletlerde dil bilgisi, matematik konularına yer verildiği görülmektedir (Kaya, 2002, s. 88). Kitaplar teknoloji ve pedagojik gelişmelerden etkilendiği için değişime uğramıştır. Teknolojik olarak kitapların hızlı ve kaliteli kâğıtlarla basımı, pedagojik olarak değerlendirildiğinde ise içerikten görsellere kadar birçok şeyi değiştirmiştir (Demircioğlu, 2016, s. 579). Ders kitapları öğrenme-öğretme sürecinin en önemli ve en yaygın kullanılan bir ders aracıdır. Bugün dahi önemini kaybetmemiş bir şekilde ders kitapları önemini korumaktadır. İstenmeyen bir durum dahi olsa birçok öğretmen ders kitaplarına göre plan yapmaktadır. Dolayısıyla ders kitapları eğitim-öğretimin vazgeçilmezidir (Kızılcıoğlu, 2003).

Öte yandan görseller deyince resim, karikatür, minyatür, şema, grafik vb. araçlar aklı gelmektedir. Eğitim-öğretime yardımcı olan bu görseller modern ders kitaplarının olmazsa olmazlarından. Ders kitaplarında yer alan görseller öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda somut olanı somut hale getirmekte ve öğrencilerin derse karşı ilgisini artırmaktadır (Demircioğlu, 2016, s. 585; Akbaba, 2015). Yine ders kitaplarında görsel-metin ilişkisine dikkat edilmelidir. Zira görsel-metin ilişkisi yeterli olmadığı takdirde öğrenciler metni anlamakta zorlanmaktadır. Bu sebeple bu ilişki göz ardı edilmemelidir (Demircioğlu, 2011).

Sosyal bilgiler öğretiminde görsel materyallerin kullanılmasının önemi aşağıda verilmiştir:

- Öğrencileri güdüler, onların dikkatlerini toplayarak diri tutar,
- Kavramları somut hale getirir,
- Şekiller sayesinde bilgi üzerinde yapılacak aktiviteleri kolay hale getirir,
- Görseller sayesinde öğeler arasındaki, ilişki kolayca kavranabilir,
- Resimlerle öğrenciler arasında güçlü bir ruh hali oluşur,
- Anlaşılması zor olan konular görseller sayesinde kolayca anlaşılabilir,
- Son olarak resim ve grafiklerin gerçekçi oluşu bu materyallerin faaliyetini gözler önüne

sermektedir (Halis, 2002, s. 59).

Ders kitaplarında kullanılan resimlere bakıldığında Nolen ve Goetz’ in belirttiği gibi süsleyici, açıklayıcı ve metni tamamlayıcı olmak üzere 3’e ayrılmıştır. Süsleyici resimler çocuğun hayal dünyasına etki eder. Konunun öneminden çok konunun sembolik yönüne önem

verilir. Açıklayıcı resim ise “anlam çözücü” resimler olarak da bilinmektedir. Bağlantılı olduğu resimle aynı metinle aynı konuyu içermelidir. Metni tamamlayıcı resimde ise çocuklar için yabancı olan olgu ve kavramların tanıtılmasında kullanılabilir (Akbaba, 2015). Aynı zamanda sosyal bilgilerde kullanılan bu resimler öğrencilerin tarihsel becerilerinin de geliştirilmesinde etkilidir. Yine soyut kavramları somut hale getirmede zorlanan eğitimciler, görseller sayesinde bu problemi aşmaktadırlar (Akpınar, 2005, s. 62).

Sosyal bilgiler dersinde tarih konularında kullanılacak olan resimleri belgesel ve temsili olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Belgesel resimler, fotoğrafın henüz ortamda bulunmadığı o zamanda yaşamış insanlar tarafından mekân, olay ve insan figürüyle ilgili çalışmalardır. Temsili resimlerde ise yazılı kanıtlardan destek alınarak sonradan yapılmış mekân, olay ve insan figürüne ait çalışmalardır (Ata, 2002b, s. 137).

Fotoğraflara gelindiğinde Virilio’ya göre fotoğraf; görselliğin etkili bir şekilde yer edinmesidir. Aynı zamanda fotoğraf makinası önünde kısa bir zaman diliminde hazır olarak yer beklemektir (Akt., Akbaba, 2015). Fotoğraf kullanmak pedagojik açıdan gerekli olduğu kadar metodolojik olarak da önem arz etmektedir. Nitekim tarihsel bir kanıt niteliği gösteren fotoğraf tarih bilincinin oluşturulmasında diğer görseller kadar etkilidir (Ata, 2002b, s. 130).

Diğer taraftan çizgi resim olarak ifade edilen karikatürler ders kitapları, dergi, gazete gibi materyallerde de bulunabilir. Çizgi resimlerin içinde gülmecenin yanında bilgi de yer almalıdır. Bu karikatürler öğrencilerin ilgisini çekmekle beraber çocukların yaşantılarına da uygun olması gerekir (Kaya, 2006, s. 55). Karikatürde çizgi, düşündürme ve güldürme olmak üzere 3 ögenin bulunması gerekir. Bu ögeler her zaman bir arada bulunması mümkün olmayabilir. Ancak çizgi ögesi mutlaka olmalıdır. Olması gereken hem güldürüp hem de düşündüren aynı zamanda kaliteli bir çizgi ile donatılmış karikatürlerdir. Diğer taraftan sosyal bilgiler, coğrafya, tarih, fen gibi derslerde karikatür iyi bir araç olarak görülebilir. Ancak ne yazık ki eğitimcilerin karikatüre bakış açısı istenildiği gibi değildir. Bunda eğitimcinin ön yargısı ve karikatür için gerekli malzemelerin bulunamaması etkili görülmektedir (Akbaba, 2015).

Stradling’e göre Sosyal bilgiler dersinde karikatürler pedagojik yönden bazı değerler taşırlar. Bunlar;

➤ Öğrenciye uzman bir tarihçi gibi belli dönemlerde bireylerin nasıl düşündüklerine ilişkin ipuçları verir.

- Söz konusu metni etkili bir şekilde aktarırlar.
- Görüntülere bakarak ne anlatıldığını hissederler.
- Öğrencilere daha önce öğrendikleri konu ile ilgili bilgilerden yararlanma fırsatı sunar.

Bu sebeple her ünitenin sonuna karikatür koyulmalıdır (Akt., Akbaba, 2005).

Karikatürle öğrenmede kırılma çizgisi dediğimiz algılama noktasının bellekte yerine oturmasıyla oluşur. Öğrenci algılama noktası sayesinde sürekli yeni şeyler öğrenir. Zamanla unutma dediğimiz olay ortadan kalkar. Birey zamanla karikatürü anlamlı hale getirir. Karikatür sayesinde bilgiler somutlaştırılır (Özalp, 2006). Ancak ülkemizde karikatür fazla kullanılmamaktadır. Bakıldığında zengin bir birikime sahip olan Anadolu coğrafyasında Tanzimat'tan günümüze çeşitli karikatürler çizilmiştir. Zira zaman zaman mizah ve ironinin yanı sıra olduğu bu karikatürlerde çizginin kuvvetini görebilmekteyiz (Akbaba, 2005).

Görseller için önem arz eden minyatür İtalyancada “minyatura” kelimesinden Türkçeye geçmiştir. Minyatür, sulu boya yardımıyla el yazması kitapları süsleme sanatı olarak da bilinir. Bu kelimenin Türkçe, Farsça ve Arapçada karşılığı bulunmamaktadır. Belli başlığı tekniği olan minyatürde figürler birbirini kapatmayacak şekilde dizilir, şahısların iriliği önemini belirtir, renklerde ise ışık gölge aranmaz (Binark, 1978).

Sosyal bilgiler programı pedagojik olarak değerlendirildiğinde konularda daha çok görsel olarak fotoğraf yer edinmiştir. Fotoğraf diğer görsellere göre güçlü olmasına rağmen yenidir. Bunda fotoğrafın geç icat edilmesi de etkindir. Diğer taraftan kronolojik ve tema olarak değerlendirildiğinde minyatür ve gravürlerin kullanılması 6. ve 7. sınıflardan itibaren olmalıdır (Akbaba, 2005).

Güncel bilgiye ulaşmada yararlanılan kaynaklardan bir tanesi de gazetelerdir. Sosyal bilgiler dersi için önem arz eden tarih konularında gazeteler döneme tanıklık etmesi açısından birincil kaynaklar olarak yer edinmiştir. Gazeteler sadece tarih dersinde değil aynı zamanda coğrafya, vatandaşlık gibi derslerde de başvuru kaynağı olmuştur (Akbaba, 2005). Öğrenciler gazete sayesinde sosyal dünyada olan problemlere maruz bırakılırlar. Yine gazeteler, öğrencilerin aktif olarak hareket etmesini sağlar. Aynı zamanda düşüncelerini, bilgiyi araştırarak sorgulamalarını sağlamaktadır. Öğrenciler gazeteler sayesinde tarih derslerinde kendi bilgi birikimlerini de hesaba katarak bunlardan sonuç çıkartırlar (Deveci, 2005).

Yenilenen müfredat çalışmaları sonucunda 4-5, 6 ve 7. sınıflarda gazetelerden yararlanılmaya başlanmıştır. Programda kazanımlar ve gazete konusu ilişkilendirme yoluna gidilmiştir (Akbaba, 2005).

Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularında Öğretim-Yöntem ve Teknikler

Bilgi çağında olduğumuz bu dönemde içinde bulunduğumuz çağın gereklerini yerine getirmek artık çok zorlaştı. Bunun için ne zaman, ne mekân ve ne de ders yetersiz kalmaktadır. İleriye dönük bakıldığında 4. ve 5. sınıflara hitap eden geniş alan yaklaşımının uygulanması kaçınılmaz olacaktır. Zikredilen tasarım, çocukların bilişsel duyuşsal ve psikomotor özelliklerine hitap etmektedir. Aynı zamanda çocuklar için dersler arasındaki ilişkinin görülmesi elzem olmaktadır. Bakıldığında çocuğun zihinsel gelişimi bütünden parçaya doğrudur. Çocuğun akıl yürütme işlevi bu dönemde (somut işlemler dönemi) baskın olarak tüm dengelidir. Dolayısıyla bilgilerin parça parça değil de bütün olarak verilmesi çocuğun daha kolay öğrenmesini sağlayacaktır. Zira günlük yaşamımızdaki olgular bütünlük gösterir. Somut işlemler dönemindeki çocuk da bu bütünselliği çözmeye çalışır. Bundan ötürü çocuğun olayları bir bütünlük içinde görmesi şarttır. Kısaca çocuğun bilgiyi transfer edebilmesi için olgu olaylara bir bütünlük içinde bakmalıdır. Tersine olduğunda ise çocuk öğrendiği bilgiyi yeni durumlara transfer edemeyecektir (Sönmez, 1999, s. 19).

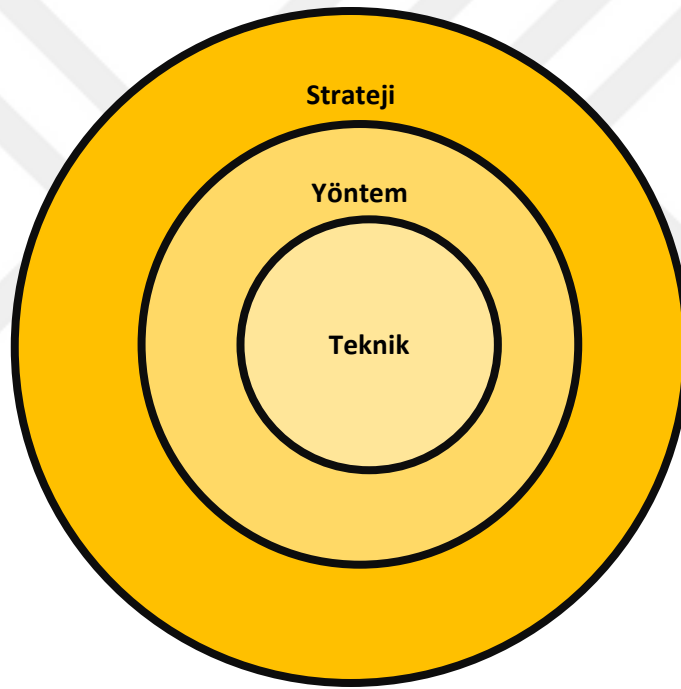
Öte taraftan sosyal bilgiler dersinde öğrenme-öğretme sürecinde konuların birleştirilmesi zorunludur. Buluş yolu ile öğrenme stratejisinden tutun da diğer öğretim-yöntem teknikler sınıf ortamında kullanıma açıktır. Somut işlemler döneminde olan çocuğun olgu ve olayları öğrenebilmesi için olguların ve olayların gerçek yaşamdan ve yakın çevreden alınması zaruridir. Olgu ve olaylar gerçek yaşamdan alınınca bir bütünlük içinde öğrenciye sunulmalıdır. Böyle yapılmadığında öğrencinin olgu, olay ve ilişkileri görebilmesi zorlaşacaktır. Aynı zamanda öğretim-yöntem ve tekniklerinin sınıf içinde kullanılması da güçleşecektir (Sönmez, 1999, s. 19).

Strateji-yöntem ve teknik arasındaki ilişki.

Burada strateji, yöntem ve teknik terimlerine değinmekte yarar vardır. Horzum'a göre bazı kaynaklarda strateji, yöntem ve teknik terimlerinin birbirlerinin yerlerine bazı kaynaklarda da farklı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir (Akt., Keskin, & Horzum, 2016, s. 724). "Strateji" kökeni Yunanca olan bir terimdir. Bir hedefe ulaşmak için eylemde birlik ve düzenleme sanatı anlamları vardır (Sözer, 1998, s. 74). "Yöntem" ise Osmanlıcada "usul" anlamı olarak yer bulurken, Batı'da ise "metot" anlamı olarak kendine yer edinmiştir. Tokcan ve Demirkaya'ya göre hedefe ulaşmak amacıyla daha önceden kararlaştırılmış veya hedefe ulaşmak için takip edilen en kısa yol olarak tanımlanmıştır (Tokcan, & Demirkaya, 2015, s.

436). “Teknik” ise batıdan gelen bir terim olarak yer edinirken “herhangi bir sanat, üretim ve öğretim etkinliği için başvurulması gereken beceri, işlem ya da yol” anlamlarına gelmektedir (Oğuzkan, 1985, s. 76). TDK “teknik” sözcüğünün karşılığını “uygulayım”, “yol” ve “yöntem” olarak vermiştir (TDK, 2009). Bu sebeple “teknik” ve “yöntem” sözcükleri aynı anlamda kullanılmıştır. Fakat “teknik” sözcüğünün eğitim alanında “yöntem” sözcüğüne göre daha dar kapsamlı olduğu da unutulmamalıdır (Sözer, 1998, s. 76-77).

Stratejiler öğretim yöntemlerini belirlerken, öğretim yöntemleri ise öğretim tekniğini belirler. Burada “strateji”, “yöntem” ve “teknik” terimlerinin arasındaki ilişki bağı bu terimlerin birbirlerinden ayrı düşünülmemeyeceğini göstermektedir (Keskin, & Horzum, 2016, s. 724). Şekil 2’de strateji, yöntem ve teknik arasındaki ilişki gösterilmiştir.



Şekil 2. Strateji, yöntem ve teknik arasındaki ilişki (Tokcan, & Demirkaya, 2015, s. 436).

Şekil 2 incelendiğinde stratejinin yöntem ve tekniğe göre daha kapsamlı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan yöntemin tekniğe göre daha kapsamlı ve tekniği içinde barındırdığı anlaşılmaktadır.

Stratejiler.

Kaynaklar tarandığında pek çok öğretim stratejisiyle karşılaşılacaktır (Keskin, & Horzum, 2016, s. 725). En önemlileri ise sunuş yoluyla öğretme stratejisi (expository teaching

strategy), buluş yoluyla öğretme stratejisi (discovery teaching strategy) ve araştırma yoluyla öğretme stratejisidir (inquiry teaching strategy) (Demirel, 2015, s. 75). Öğretmen bu stratejileri kullanırken öğrencinin düzeyi, öğrenci sayısı, zaman hedef davranış gibi özelliklere dikkat etmelidir (Keskin, & Horzum, 2016, s. 725).

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, öğretmen merkezli olmakla beraber genelden özele ve anlamlı bir biçimde bilginin sunulmasını hedef almaktadır. Tümevarımcı anlayışı esas alarak genel ilkelerden başlayıp daha ayrıntılı bilgilerin kazandırılmasını taşımaktadır (Sözer, 2008b, s. 83).

Ausubel tarafından geliştirilen stratejide öğrenci bilgileri kendi almamalı konu ile ilgili tecrübeli ve ihtisaslı öğretmenlerin bilgiyi ele alıp organize edip öğrenciye sunmalıdır (Keskin, & Horzum, 2016, s. 725).

Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisinin temel özellikleri aşağıdaki gibidir:

- Öğrenci ve öğretmen arasında yoğun bir etkileşimin olması gerekir.
- Bol örneklerle bilgiler desteklenmelidir.
- Tümdengelim yöntemi baz alınarak ders işlenmelidir.
- Aşamalılık ilkesine uyulup derse ön örgütleyici dediğimiz bilgilerle başlanılmalı yeni

öğrenilen bilgiler önceden öğrenilen bilgilerle anlamlı hale getirilip şemalaştırılmalıdır

(Demirel, 2015, s. 75; Sözer, 2008b, s. 83).

Diğer taraftan buluş yoluyla öğretim stratejisi öğrenci merkezli öğretim stratejilerdendir. Öğrencileri teşvik ederek kendi öğrenmelerini esas alarak yargıya varmalarını hedef alan bir stratejidir. İfade edilen stratejide öğretmenin görevi, hazır bilgiyi öğrenciye sunmak yerine, öğrencinin kendi çabasıyla öğrenebileceği bir çevre oluşturmaktır (Sözer, 2008b, s. 84; Doğan, 2016, s. 15). Aynı zamanda eğitimci tarafından yapılacak iş öncelikle amacın belirtilmesidir. Bu da zamanla öğrencinin geçmiş bilgisini ele almasını sağlar. Öte yandan öğrencinin zihinsel gelişimine bağlı olarak örnekler önceden belirlenmelidir. Zira öğrenci zamanla bu örnekler üzerinden yorum yapabilecek seviyeye ulaşacaktır (Demirel, 2015, s. 76).

Buluş yoluyla öğretme stratejisinde öğretmenin görevleri şunlardır:

- Tümevarım yoluyla çeşitli etkinlikler düzenleme,
- Problem durumları yaratarak öğrencilerin bilgiyi keşfetmelerini sağlamak,
- Öğrencinin zihinsel gelişimini kıstas olarak etkinlikleri hazırlama,

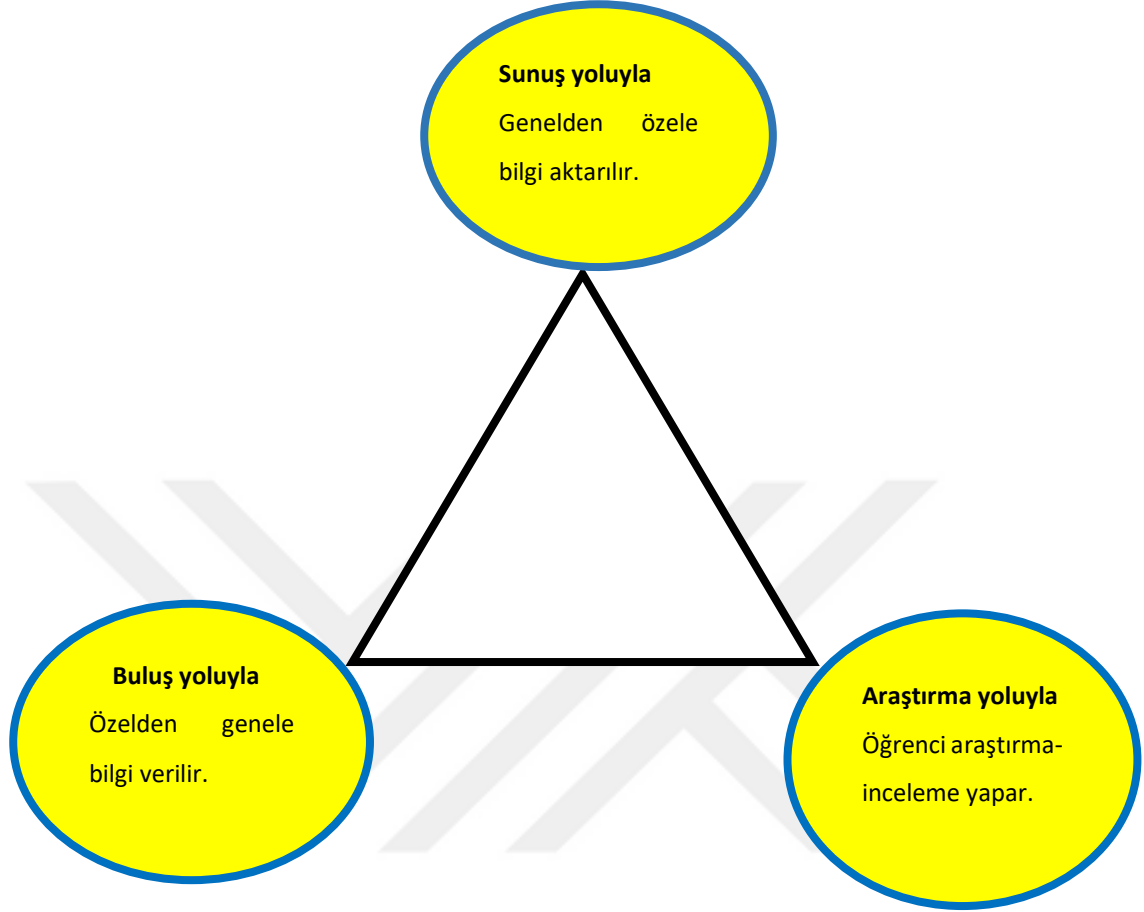
- Öğrencilerin düşüncelerine önem verip karşılıklı etkileşime girme,
- Tümevarım sayesinde düşünmeye teşvik etme,
- Yapılan genellemeleri yazılı olarak ifade edebilme, örnekleri bol miktarda verip zıt

durumlar oluşturma (Doğan, 2016, s. 15).

Buluş yoluyla öğretme stratejisinde olduğu gibi araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejisi bu strateji de öğrenci merkezli strateji olarak göze çarpmaktadır. Bu stratejide problem çözüme izlenen yolun aynısı uygulanmaktadır (Sözer, 2008b, s. 84). Söz konusu strateji, Suchman tarafından ele alınıp Dewey tarafından sistematik hale getirilmiştir. Temelinde problemler vasıtasıyla sorgulamaya yönlendirilmesi vardır (Keskin, & Horzum, 2016, s. 728).

Araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejisinde öğretmen rehber konumundadır (Demirel, 2015, s. 76). İfade edilen strateji sayesinde öğrenci sadece konuyla ilgili problemleri değil zamanla karşısına çıkabilecek problemleri nasıl çözeceğini öğrenir (Doğan, 2016, s. 16).

Söz konusu stratejide ilk aşama problemin tasarlanması aşamasıdır. Bu aşama öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde öğrencilerde araştırma isteği uyandırmalıdır. İkinci aşama, problemin tanımlanıp denenceler ve geçici çözümlerin üretildiği aşamadır. Üçüncü aşama, denencelerin test edilmesini sağlayan verilerin toplanması aşamasıdır. Bu aşamada verilerin güvenilir ve geçerli olması zaruridir. Son aşama ise test aşamasıdır. Toplanan verilerle denencelerin test edildiği aşamadır. Test sonucunda problemle ilgili bir karara varılır. Araştırma-inceleme stratejisinde problem çözme, proje ve örnek olay gibi yöntemlere başvurulabilir (Keskin, & Horzum, 2016, s. 728). Diğer taraftan araştırma stratejileri arasındaki ilişki Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırma stratejileri arasındaki ilişki (Demirel, 2015, s. 75).

Şekil 3 incelendiğinde sunuş yoluyla öğrenme stratejisi tümdengelim akıl yürütmeyi esas alırken buluş yoluyla öğrenme stratejisi tümevarım akıl yürütmeyi esas almıştır. Öte yandan araştırma yoluyla öğrenme stratejisi ise hem tümdengelim hem de tümevarım akıl yürütmeyi kullanarak öğrenmeyi sağlamaktadır. Bakıldığında sunuş yoluyla öğrenme stratejisi bilgi düzeyinde kalırken buluş yoluyla öğrenme stratejisi daha çok kavrama düzeyinde gerçekleşmiştir. Son olarak araştırma yoluyla öğrenme stratejisi öğrencinin araştırma yapmasına imkân vererek üst düzey uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına erişimini sağlamaktadır.

Paykoç öğretim stratejilerinin içinde yer alan öğretim yöntemleri; öğretmen ağırlıklı yöntemler ve teknikler, etkileşim ağırlıklı yöntemler ve teknikler, bireysel ağırlıklı yöntemler ve teknikler son olarak yaşıntılara dayalı yöntemler ve teknikler olmak üzere 4 grupta ele almıştır.

1. Öğretmen ağırlıklı yöntemler ve teknikler: Geleneksel yöntemler dediğimiz düz anlatım, gösteri ve soru-yanıt gibi öğretmene ağırlık veren geçmişte sıklıkla kullanılan yöntem ve teknikleri kapsamaktadır.

2. Etkileşim ağırlıklı yöntemler ve teknikler: Daha çok tartışma odaklı olup açık oturum, savlı tartışma, toplu çalışma gibi etkileşim gerektiren yöntem ve tekniklerdir. Demokratik olup bilişsel ve duyuşsal yönleri olması yararlıdır.

3. Bireysel ağırlıklı yöntemler ve teknikler: Bireysel olarak gerçekleştirilen modüllerle öğretim, bilgisayar destekli öğretim, bireysel tasarımlar gibi yöntem teknikleri kapsamaktadır. Öğretmenlerin genelde rehber olduğu bu yöntem ve teknikte öğrenmenin kalıcılığını artırması bakımından önem arz etmektedir.

4. Yaşantılara dayalı yöntemler ve teknikler: Bu yöntem ve teknikte rol oynama, deneylik yöntemi, rol oynama, oyunlar ve benzetme bu gruba girmektedir. Ayrıca bu yöntem ve teknik sayesinde öğrenci doğrudan doğruya etkinliklerde yer aldığı için öğrenme kalıcı hale gelmektedir (Akt., Sözer, 1998, s. 75).

İşlenecek bir ders için tek bir yöntemle ders işlemek hem sıkıcı hem de o dersin anlamlandırılmasında sorunlarla karşılaşılması ihtimali yüksektir. Bu sebeple amaçlara uygun farklı yöntem ve tekniklerle dersler işlenmelidir (Çelikkaya, & Kuş, 2009; Kaya, 2018, s. 50).

Yöntemler.

Sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek yöntem ve teknikler aşağıda sıralanmıştır.

- Anlatım yöntemi
- Gezi- Gözlem Yöntemi
- Soru-Cevap Yöntemi
- Proje Yöntemi
- Gösteri Tekniği
- Tartışma Yöntemi (Münazara, Panel Forum vb.)
- Drama ve Rol yapma Tekniği
- Örnek Olay Yöntemi
- Grup çalışması Yöntemi
- Problem çözme Yöntemi
- Beyin Fırtınası Yöntemi
- Kaynak Kişiden Yararlanma

- Bireysel Çalışma
- İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi (Çelikkaya, & Kuş, 2009; Keskin, & Horzum, 2016; Tokcan, & Demirkaya, 2015).

Sosyal bilimlerle ilgili derslerde en çok kullanılan yöntem ve teknikler düz anlatım, soru-yanıt, sorun çözme, küme çalışması, küme tartışması, bireysel çalışma, gözlem ve gösteri teknikleri olarak yer edinmektedir (Sözer, 1998, s. 76). Sosyal bilgiler dersi için söz konusu yöntem ve tekniklerde listenin bir hayli fazla olduğu göze çarpmaktadır. Bunun için sosyal bilgiler dersi için önem arz eden yöntem ve tekniklere değinmekte yarar vardır (Keskin, & Horzum, 2016, s. 729). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi için önem arz eden yöntem ve teknikler aşağıda sunulmuştur.

Anlatım yöntemine “anlatma”, “konferans” veya “takrir” yöntemi denilmiştir (Sözer, 1998, s. 78). Konusu belli bir konunun konuşmacı tarafından anlatılması olarak bilinmektedir. Bu yöntem sunuş yoluyla öğretim stratejisinin bir uygulaması olarak da göze çarpmaktadır (Arıcı, 2006). Sözü edilen yöntem en fazla kullanılan yöntemlerin başında gelmektedir. Öğretmenin aktif olduğu, öğrencilerin ise pasif konumda olduğu yöntemdir. Fazla öğrenciye hitap etmesi avantajlı konuma getirmektedirken, başka yöntemlerle desteklenmediğinde ise kalıcı öğrenmenin önüne geçmektedir (Keskin, & Horzum, 2016, s. 729). Okullarda işlenen tarih dersleri büyük oranda öğretmenin anlatımına dayanmaktadır (Yalavuz, 2006, s. 23). Bu da zamanla öğrenmenin kalıcılığını azaltmaktadır. Yalavuz’un (2006) “*Türkiye’de tarih öğretiminde aktif yöntemin uygulanışı*” adlı tez çalışmasında tarih öğretiminde öğrencinin aktif olduğu yöntem ve tekniklere geçilmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Tartışma yöntemi, küme tartışması olarak da geçmektedir. Bu yöntemde temel nokta tartışmanın başlayabilmesi için çelişkili bir durum veya bir problemin olmasıdır (Sözer, 1998, s. 95). Tartışma farklı gruplarla farklı konularda olabileceği gibi tüm sınıfın aynı konuyu tartışabileceği bir yöntemdir (Keskin, & Horzum, 2016, s. 730). Öğrenme stratejisi olarak da buluş yoluyla öğrenme stratejisine sahiptir (Arıcı, 2006). Temel amaç; öğrenciyi cesaretlendirmek, onları düşünmeye yöneltmek ve anlaşılamayan konuları açıklığa kavuşturmadır (Keskin, & Horzum, 2016, s. 730). Tekeli’nin “Tarih Bilinci ve Gençlik” adlı eserinde sözü edilen yöntem vurgu yapılmaktadır (Tekeli, 2014). Diğer taraftan kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında etkili olan bu yöntem küçük kümelerde daha etkilidir. Maksimum 20-25 öğrenciyle etkili olarak gerçekleştirilebilirken geriye kalan öğrenciler ise dinleyici konumundadırlar. Yöntemin sonunda konu muammada bırakılmamalı

ve herhangi bir sonuca ulaşılmalıdır. Her ne kadar tartışma bir yöntem olsa da bu yöntemin uygulanışında bazı tekniklerden de yararlanılabilir. Bunlardan panel, forum, sempozyum, münazara, toplu çalışma (seminer) tartışma teknikleri arasında yer alabilir (Sözer, 1998, s. 96). Bunların dışında zıt panel ve workshop (alıştay/düşünme atölyesi) gibi tartışma teknikleri de mevcuttur (Tokcan, & Demirkaya, 2015, s. 456).

Panel, açıkoturum ve toplu görüşme olarak da isimlendirilir. Bir tür yuvarlak masa görüşmesi olan bu teknikte 3-7 kişiden oluşan ufak bir konuşmacı grubunun ilgi çeken bir konu ya da bir problemi topluluk karşısında tartışmalarıdır. Tartışmanın sonucunda konunun açıklığa kavuşturulması en önemli amacı olarak göze çarpmaktadır. Temelde grup içinde ortak düşünce ve ortak çalışmayı benimsetmektir. Öğretmen veya öğretmenin belirleyeceği bir yöneticinin başkanlığında konuşmacılar önceden belirlenmiş bir konu hakkında konuşurlar. Bu konuşma belli bir düzen içinde, sırasıyla ve konuşmacılara verilmiş süre içerisinde görüşlerini açıklar. Daha sonra başkandan söz alıp karşılıklı olarak birbirlerine belli düzen çerçevesinde yanıt verirler ve tartışırlar. Bunun akabinde toplantıya katılanların (eğer panel derslikte ise derslikteki tüm öğrenciler) görüşlerini almak içinse forum dediğimiz teknik yapılabilir (Sözer, 1998, s. 96).

Forum, panelde tartışmaya katılmayanların bulunduğu izleyici kitlesinin tartışma ortamına katılmasına olanak veren bir yaklaşımdır (Tokcan, & Demirkaya, 2015, s. 456). Panelin devamı olduğundan forumun yöneticisi de panelin yöneticisi olarak görev almaktadır. Forum bittikten sonra önceki konuşmacılara son kez söz hakkı verildikten sonra başkan genel bir değerlendirme yaparak forumu kapatır (Sözer, 1998, s. 97).

Sempozyum, sunulu tartışma veya bilimsel sunuşma olarak da geçer. Oğuzkan'a göre sayısı genelde dördü geçmeyen belli bir içerik hakkında değişik görüş ve düşüncelerin ortaya konulmasıdır (Akt., Sözer, 1998, s. 97). Burada tartışma yerine konuşmacılar 5-20 dakika aralığında bildirilerini sunup konuşmalarını tamamlarlar. Bu bildiriler sunulurken öğrencilerin düzeyleri birbirlerine yakın olmalıdır. Panelde olduğu gibi sempozyumun sonunda da foruma yer verilerek öğrencilerin dikkatleri çekilebilir (Sözer, 1998, s. 97).

Münazara, İngilizceden Türkçeye “tartışma” olarak geçmiştir. Arapça ve eski Türkçe denilen Osmanlıcada da bazı kelimeler Türkçeye tartışma olarak geçmiştir. rnek olarak münazara, münakaşa, mütalaa, muhavere gibi kelimeler Osmanlıcadan Türkçeye tartışma olarak geçen kelimelerden bazılarıdır (Tokdemir, 2013, s. 20). Diğer taraftan münazara savlı tartışma olarak da bilinmektedir. Mnazarada iki farklı grubun herhangi bir problem ya da konu üzerinde kendi düşüncelerini, iddialarını kanıtlama amacı güden bir tartışma türüdür.

Tartışmayı yönetmek için bir başkan ve üç kişiden oluşan jüri yer alır. Grup sayıları ise üçer ya da altışar kişiden oluşmaktadır. Tartışmanın sonucunda kazanan ve kaybeden olup bunu jüri belirleyecektir (Sözer, 1998, s. 98). Üst düzey düşünme becerileri dediğimiz yaratıcı, yansıtıcı problem çözme gibi becerilerin yeni müfredatta önemi bir hayli fazladır. Bu becerilerin geliştirilebilmesi içinse münazara tekniğinin önemi büyüktür (Demir, Şahin, & Tutkun, 2016).

Gezi ve gözlem yöntemi, 21. yy. da bulunduğumuz bu dönemde her geçen gün bilginin içselleştirilip daha kalıcı hale getirilip farklı alanlarda uygulanmasının gerekliliği gün yüzüne çıkmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin derslerde daha aktif olarak yer almalarını, yaparak yaşayarak öğrenmelerini desteklemelidirler (Tozkoparan, 2013, s. 32-33). Nitekim farklı duyu organlarına hitap edecek gezi-gözlem yönteminin kullanılması öğrencilerin bilgileri içselleştirip daha kalıcı hale getirilmesinde etkili olacağı yönündedir.

Gezi bazı kaynaklarda bir teknik olarak göze çarpmaktadır. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin hedef davranışların kazandırılmasında yararlanılan bir tekniktir. Gözlem ise toplumsal ya da doğal olguların incelenmesi; incelenen verilerin kaydedilip bir sonuca varılmasıdır (Tozkoparan, 2013, s. 33). Gezi deyince alan gezileri aklımıza gelmelidir. Zira alan gezileri görerek imkân veren bir metot olmasının yanı sıra aynı zamanda mümkün olduğunda dokunarak öğrenme hissiyatını uyandıran bir metottur. Tarih derslerinin öğretiminde bilginin somutlaştırılması ve bilginin kalıcılığını artırması bakımından önemlidir. Özellikle de müze gezileri tarih öğretimi için vazgeçilmez gezilerden sayılabilir (Emiroğlu, 2006, s. 113). Bu geziler öğretmen ya da okul tarafından öğrencilere kazandırılacak bilgilerin daha kalıcı hale getirilmesi için gerçekleştirilen organizasyonlar olarak ifade edilebilir. Dewey'in de ifade ettiği yapılandırmacı yaklaşımın zaruriliği de gezi-gözlem yönteminin önemini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır (Keskin, & Horzum, 2016, s. 730).

Yenilenen sosyal bilgiler programında gezi çalışmalarının eksiksiz bir şekilde uygulanması öğrencilerin öğrenmeleri açısından önem arz etmektedir. Uzak yerlere yapılan gezilerin maliyeti fazla olsa bile yakın yerlere yapılacak geziler sosyal bilgiler dersi için yararlı olacaktır (Tozkoparan, 2013, s. 32). Zikredilen gezi yöntemi basit bir gezi gibi düşünülmemelidir. Tersine bir plan ve plan doğrultusunda uygulanacak aşamalar gözetildiğinden son derece önemlidir (Keskin, & Horzum, 2016, s. 731).

Diğer taraftan gezilerimiz için önem arz eden yerlerin başında tarihi yerler, örenler ve müzeler gelmektedir. Tarihsel yerler dediğimiz tarihsel mekânlar öğrenciler için vaka incelemesi olarak algılanabilmektedir (Güven, Bıkmaz, İşcan, & Keleşoğlu, 2014, s. 320).

Tarihsel mekân, geçmişteki yaşamış insanlardan faydalanılarak ya da ürün ortaya koymak amacıyla ortaya çıkan tarihi eserler ya da tarihi olayların vuku bulduğu yerlerden oluşmaktadır. Bu sebeple tarihi mekân olarak cami, medrese, tarihi bir ev, bozulmamış bir yapı veya bir milletin tarihine pusula olmuş bir yerdir (Ata, 2002b, s. 58). Söz konusu tarihsel mekânlar geçmişle günümüzü bağlayan ve geçmişin kanıtlarını bizlere birinci elden sunar. Bunun yanında geçmişi ve bugünü aynı anda yaşamamızı sağladığından ruhsal ve fiziksel olarak bizleri derinden etkilemektedir (Güven *vd.*, 2014, s. 320).

Öte yandan Yumak'ın çalışmasında tarih bilinci ile tarihsel mekân arasındaki ilişkinin yüksek olduğu görülmektedir (Yumak, 2014). Dolayısıyla öğrencilere tarih bilincini kazandırmak için tarihi yerlere geziler düzenlenmelidir. Böylece geçmişle geleceğin köprüsü durumunda olan tarih bilinci öğrencilerin hissiyatlarında yer edinecektir.

Sosyal bilgiler dersi için elzem olan müze eğitimi, öğrencilerin geçmişi yaşamaları ve geçmiş hakkında aktif olarak kazanımlar elde etmelerine olanak sunar. Öğretmenler müzelerde ders yapmak istiyorlarsa “Müze ziyaretleri sayesinde öğrenciler geçmişi nasıl daha iyi katkıda bulunabilirler?” sorusunu sormalıdır. Aynı zamanda müze uzmanları ve öğretmenler öğrencilerin konuyu daha iyi kavramaları için öğretim programıyla müzeyi nasıl birleştirebilirler sorularına cevap aramalıdır (Güven *vd.*, 2014, s. 317).

Bakıldığında Dünya'nın birçok alanında tarih eğitimi için müzeler kullanılmaktadır. Bunlardan biri İngiltere'de olan Dover Müzesi'dir. Müze Anglo-Saksonlar, Tudorlar, Victorialılar ile II. Dünya savaşı dönemlerine ev sahipliği yapmaktadır. Her ne kadar müzelerde tarih eğitimi için faydalanılsa da müzelerde öğrencilerin doğrudan neler öğrendiklerini ölçmek zordur. Ancak şu da bir gerçektir ki bu alanlarda öğrenme etkili olacağı yönündedir. Çünkü müzelere yapılan ziyaretlerde öğrenciler nesnelere doğrudan doğruya muhatap olurlar (Yılmaz, & Yüksek, 2012, s. 339-340).

Sosyal bilgiler dersinin etkili bir şekilde öğretilmesi için öğrencilerin derste aktif olarak derse katılmaları gerekmektedir. Zira öğrencilerin başarıya ulaşmalarında aktif öğretim yöntem tekniklerinden yaratıcı dramaya gereksinim duyulmaktadır (Aladağ, 2015, s. 474). Ancak öğrencilerin bakış açısıyla tarih derslerinin sıkıcı olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak tarih derslerinin bu sıkıcılıktan kurtarılmasına kapı aralayan yaratıcı dramanın önemi gözler önüne serilmektedir (Güven *vd.*, 2014, s. 190).

Drama sözcüğünün dilimize Fransızcadaki “drame” sözcüğünden geçtiğini söyleyebiliriz (Aladağ, 2015, s. 474). Sözlük anlamına bakıldığında “Acıklı üzüntülü olayları,

bazen güldürücü yönlerini de katarak konu alan sahne oyunu türü”, “Sahnedede oynamak için yazılmış oyun” veya “acıklı olay” gibi anlamları vardır (TDK, 2009). Yaratıcı drama ile aynı anlamlarda kullanılan birçok kavram mevcuttur (Akyol, 2003). Bunlardan bazıları yaratıcı oyun, eğitimsel drama, informal drama, gelişimsel drama, dramatisasyon, doğaçlama ile oyun, pedagojik oyun, doğaçlama yoluyla drama, rol oynama, okul oyunu eğitimsel oyun bunlardan bazılarıdır. Bu kavram ABD’ de yaratıcı drama (creative drama), Almanya’da “okul oyunu” veya “oyun pedagojisi”, İngiltere’de ise “eğitimde drama” (drama in education) gibi kavramlarla anılmaktadır. Zikredilen kavramlara baktığımızda yaratıcı dramanın oyunla karıştırıldığını görmekteyiz. Hâlbuki yaratıcı drama ile oyun aynı değildir. Yaratıcı drama, oyunun belli başlı özelliklerinden yararlanmaktadır (Aladağ, 2015, s. 475-476).

Diğer taraftan yaratıcı drama Türkiye’de tiyatro ile başlamıştır. İlk defa 1970’li yıllarda Tamer Levent’in tiyatroya yeni başlayanlarla başlattığı çalışma ve İnci San’ın da katkılarıyla eğitim alanında kendini göstermiştir (Aladağ, 2015, s. 478). Denilebilir ki eğitimde yer bulan drama etkinliğinin öğrenmede etkili olabilmesi için bir amacı olmalıdır. Söz konusu amaca ulaşılabilmesi için canlandırma etkinliklerinden yararlanılmalıdır. Burada öğretmenin rehberliğine ihtiyaç vardır (Keskin, & Horzum, 2016, s. 732). Aynı zamanda yaratıcı drama sayesinde geçmiş bir ölçüde canlanırken daha önceden hiç gidilmemiş ortamlar, hiç yaşanmamış durumlar yaşanabilir. Bu da tarihsel empatiyi ve duyuşsal boyutu geliştirir (Güven vd., 2014, s. 190). Yine söz konusu drama doğanın ve toplumun unsurlarını hayali bir ortamda canlandırma olanağından eğitimin hemen her alanında kullanılabilir (Güven, 2012).

Öte yandan süreç ve katılımcıya dayanan yaratıcı drama bireylerin kendi yaşantılarına dayalı süreci yaşamasını sağlar. Bakıldığında yaratıcı dramadan farklı olan psikodramada genel hatlarıyla bireyin sorunu çerçevesinde yoğunlaşmaya gitme söz konusudur. Yaratıcı dramada ise bir sorun olup bu soruna farklı açılardan bakmak esastır (Güven vd., 2014, s. 194). Amacının iyileştirme olması psikodramanın yaratıcı dramadan ayrılan en önemli özelliğidir (Aladağ, 2015, s. 476). Yaratıcı dramanın diğer dramalardan farklı en önemli özelliği ise bu dramada belli bir metne ihtiyacın olmamasıdır (Karaca, 2016, s. 37). Yaratıcı dramayla ilgili olan tüm etkinlikler öğrencilerin bireysel olarak kendilerini geliştirmeleri için bir fırsattır. Yine yaratıcılığa dayanan dramada öğrencileri desteklemek çok önemlidir (Doğan, 2016, s. 20). Yaratıcı drama etkinliğinde başarıya ulaşabilmek için belli başlı kurallar vardır ve bu kuralların amacı drama etkinliklerini olumlu olarak sonuçlandırmaktır. Bir öğretmen rolü kendisi vermemeli, kendisi belirlememeli, gönüllülüğe dayalı seçimleri kendisi yapmamalı ve ortaya

çıkan ürüne ilişkin keskin yargılarda bulunmamalıdır. Dramada önemli olan belirlenen etkinliklere öğrencilerin tamamının katılım sağlamasıdır (Kapulu, & Bayram, 2017, s. 11).

Sınavlarda kısa süreli olarak elde edilen başarıların altında yatan nedenlere indiğimizde bilgilerin ezberlendiğini görmekteyiz. Bu sistemin doğru olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda öğrenilen bilgilerin farklı alanlarda kullanılması istenilmektedir. Disiplinler arası yaklaşımı baz aldığımızda farklı alanlarda kullanılan bilgilerin anlamlandırıldığı görülmüştür. Bunun için disiplinler arası yaklaşıma hitap eden proje tabanlı yaklaşıma ihtiyaç duyulmuştur (Kaya, & Oran, 2015). Proje tabanlı yaklaşım 20. yy. başlarında John Dewey'in önderliğinde başlamıştır (Zorbaz, & Çeçen, 2009). Dewey'i H. W. Killpatrick ve E. Collings gibi bilim adamları takip ederek bu yöntemi sistematik hale getirmişlerdir. Ülkemizde bu yaklaşım Killpatrick öncülüğünde "project method" isimli makalenin İhsan Sungu tarafından 1918 yılında "proje usulü" adıyla çevrilmesiyle gerçekleşmiştir (Öztürk, 2015, s. 489).

Bahse konu yöntemle ilgili farklı tanımlar vardır. Proje yaklaşımı, proje tabanlı öğrenme gibi isimler bunlardan bazılarıdır (Öztürk, 2015, s. 488). Genel bir tanım yapacak olunursa proje; öğrencilerin herhangi bir konu ve bu konuyla ilgili bilgiden beceriye kadar uzanan kazanımlar kazanmak için bir ürün veya bir sorunun çözümü için birlikte ya da bireysel çalıştıkları görevlerdir (Keskin, & Horzum, 2016, s. 732). Tanımdan da anlaşılacağı üzere projeler bireysel ya da grup halinde de yapılabilir (Güven *vd.*, 2014, s. 266).

Yine proje yönteminin tarih derslerinde uygulanabilmesi öğrencileri bir dizi çatışmadan uzak tutmak, gruplar arası etkileşim, empatiden bilimsel düşünme becerilerine kadar çeşitli becerileri geliştirdiği için zaruri bir yöntemdir. 2005 yılında yenilenen programlarında öğrencilerin aktif hale getirilmesi, öğrencilerin kendi yaşantıları sayesinde bilgileri içselleştirip anlamlandırması bakımından da önemi büyüktür. Bu yöntem sayesinde öğrencilerden ciddi manada dönüt alınmaktadır (Güven *vd.*, 2014, s. 265-266).

Proje çalışmasının aşamaları; amacın belirlenmesi, proje konusunun seçimi, planlama, araştırma ve eylem, projenin sunumu ve ürün son olarak da değerlendirme aşamalarından oluşur (Öztürk, 2015, s. 494-500).

Örnek olay yöntemi ise gerçek hayatta örnek olay yöntemi gerçekleştirilecek ya da gerçekleşme olasılığı olabilecek olayın, durumun veya sorunun sınıf ortamına olduğu ya da değiştirilmiş olarak getirilmesi ve bunun sonucunda probleme çözüm getirilmesine dayanır (Keskin, & Horzum, 2016, s. 733). Amacı problemlere çözüm getirmek olan bu yöntem sosyal hayattaki farklı görüş ve değerlerin ortak noktasını bularak problemleri çözer. Konuyla ilgili

gerçek ya da gerçekleşmesi muhtemel olaylar seçilir. Daha sonra seçilmiş olaylar anlaşılır bir biçimde ortaya konduktan sonra tartışma başlar. Olay açıklandıktan sonra öğrencilere düşünmeleri için fırsat tanınır. Genel olarak sunulan önerilerin tartışılması ve değerlendirilmesi esasına dayanır (Doğan, 2016, s. 21). Bu etkinlik sayesinde öğrenciler tamamen pasif halden çıkarak aktif hale gelirler. Aynı zamanda öğrencilerde araştırma tartışma muhakemelerinin de geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sadece düz anlatım yerine örnek olay çalışması ve diğer öğretim yöntem ve tekniklerinin de kullanılmasıyla tarih dersleri sıkıcılıktan kurtarılmalıdır. Zira öğrencilerin dikkatlerinin ilk 15-20 dakika ile sınırlı olması hasebiyle bu durumun doğruluğu da kanıt niteliği de taşımaktadır (Sarıköse, 2011). Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı (stratejisi) na uygun olan bu yöntem öğrenci merkezli yöntemlere atıf yapmaktadır (Keskin, & Horzum, 2016, s. 733).

Sosyal bilgiler dersi için önemli olan yöntemlerden bir diğeri işbirlikli öğrenme yönteminin en önemli özelliği, ortak bir amaç etrafında birleşen öğrencilerin birbirlerine yardımcı olmalarına dayalıdır. Bu çalışmadan verim alınabilmesi için hem kendi hem de diğer öğrencilerin öğrenmelerinin üst düzeye çıkarılmaya çalışılmalıdır. Genel itibarıyla her öğrenci üst düzey bir sorumluluk alacağı bilinciyle hareket edeceği için başarının da üst düzeyde olacağı anlaşılmaktadır. Burada başarı tek bir kişinin değil bir grubun başarısıdır. Öğrenci grupları bazı kaynaklarda en az 2, en fazla 6 olarak geçmektedir (Doğan, 2016, s. 15). Bazı kaynaklarda ise en az 2, en fazla 4 olarak yer edinmiştir (Tokcan, & Demirkaya, 2015, s. 449). Zikredilen yöntemi diğer küçük grup çalışmalarından ayıran en önemli özellik, öğrenciler yalnız öğrenirken asıl önemlisi iş birliği yaparak öğrenmeleridir. Bu da öğrenmenin kalıcılığını artıran bir etkidir (Yaşar, 2017, s. 15).

Söz konusu yöntemin temelinde iş birliği olmasına rağmen yapılan araştırmalarda bu yöntem için gereken motivasyon ve uygun gruplar oluşturulmadığında istenilen verimin alınmadığı görülmektedir (Yılmaz, 2001).

Bahse konu yöntemin temel öğeleri aşağıda sunulmuştur (Yaşar, 2017, s. 17).

- Yüz yüze etkileşim: Öğrenciler grubun başarısına gölge düşürmemek için birbirlerini destekleyerek olumlu bağlılık geliştirirler.
- Bireysel sorumluluk: Birlikte öğrenmek için her öğrenciye bir sorumluluk verilir.
- Olumlu bağlılık: Diğer grup üyeleri başarılı olmadıkça kendilerinin de başarılı olamayacağını bilirler ve bunun için de birbirlerine kenetlenerek bağlanırlar.

- Sosyal beceriler: Üyeler gerektiğinde birbirlerini tanımalı, güvenmeli, birbirlerini desteklemelidirler.
- Grup işleyişinin değerlendirilmesi: Gruplardan oluşan üyeler başarılarını ne ölçüde başardıklarını değerlendirmelidirler ve eksikliklerini düzeltip geliştirmelidirler.
- Grup ödülü: Belirlenen ödül bireye değil tüm gruba verilmelidir.
- Başarı için eşit fırsatı: Öğrenciler iyi oldukları konularda kendilerini ifade edebilmelidir.

Sonuç olarak değerlendirildiğinde işbirlikli öğrenme yöntemi her yaş grubu, her sınıf düzeyi ve her ders ve konu içeriğinin öğretiminde uygulanabilecek bir öğrenme yöntemidir (Yılmaz, 2001).

Diğer taraftan bir yöntem olan sözlü tarihle ilgili pek çok tanım yapılmaktadır. Bunlardan Paul Thompson (1999) ve Creswell (1997) in tanımları popülerdir (Akt., Güçlü, 2013). Genel olarak sözlü tarih, tarihte önemi olan olayların iki kişi arasında bilimsel ve şuurlu olarak konuşulması ve kaydedilmesidir. Sözlü tarihte bir kişinin sorular sorması şeklinde olsa da aslında iki kişi arasında bir diyalog olarak geçer. Bu diyaloglar gerçekleşirken geçmişle ilgili birçok şey öğrenmektedirler. Bunun dışında tarih bilincine sahip bir nesil için kaynaklar birinci elden toplanıp kayıt altına alınmaktadır (Güven *vd.*, 2014, s. 246-247). Sözlü tarihin mayasını, belirlediğimiz kaynak kişilerle yapılan konuşmalar, söyleşiler oluşturmaktadır. Bu konuşmalar dünyayı diğer insanların bakış açılarıyla görmemizi sağladığından öğrencilerde empati yeteneğinin gelişmesi açısından önemlidir (Doğan, 2016, s. 20).

Batıda “katehetik metot” olarak anılırken soru-cevap yöntemi ise kimilerine göre “Sokrates yöntemi” ya da “doğurtuculuk” olarak zikredilir. Genel itibarıyla düz anlatımın sıkıcı olmamasında ve öğretimin daha etkili kılınmasında diğer yöntem ve tekniklerle kullanılan bir öğretim yöntemidir. Her ne kadar eski bir yöntem olsa da doğru kullanıldığında öğrenme için iyi bir araçtır (Sözer, 1998, s. 82). Öğretmenlerin zamanlarının %30’unu sorular sorarak geçirdikleri düşünüldüğünde bu yöntemim önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler öğrencilere soruları sorduktan sonra gönüllü öğrencilerden cevaplar istemelidir (Güven *vd.*, 2014, s. 222). Bunların dışında iyi bir soru amaca uygun, belirtici, düşündürücü yönü ağırlıkta olan sorular olmalıdır. Aynı zamanda sorular sorulurken bireysel farklılıklara dikkat edilip öğrenciler soru sormaya teşvik edilmelidir (Sözer, 1998, s. 83).

Teknikler.

Sosyal bilgiler dersinde kullanılan yöntemlerin sayısı fazla olduğu gibi kullanılan tekniklerin sayısı da azımsanamayacak kadar fazladır. Nitekim tekniklerdeki bu çeşitlilik konu, öğrenci ve öğrenme açısından zenginlik olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla bu zenginliği etkili şekilde kullanmak önem arz etmektedir. Ancak öğretimde en iyi yöntemin hangisi olduğunu belirlemek zordur. Bundan dolayı yaratıcı düşünme ve problem çözmede etkili olan beyin fırtınası tekniği göze çarpmaktadır (Şahin, 2005).

Beyin fırtınası tekniği ilk defa 1930'lu yıllarda, New York'ta bulunan "Batten Barton Durstine" adlı bir reklam bürosunda çalışan Alex Osborn tarafından geliştirilmiştir. Temelinde çok sayıda fikir üreterek bu teknikler arasında işe yarayacak kaliteli fikirleri seçip ürünlerin satışında artış hedeflenmiştir. Daha sonraki yıllarda farklı alanlarda da yer edinmeye başlamıştır (Yaman, & Karaarslan, 2012). Beyin fırtınası; bir sorunun çözümü için kullanılmakla birlikte açıklığa kavuşmamış bir konuyu netleştirmek için kullanılır. Tüm sınıfın katılımını desteklemesi, öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik etmesi, özellikle de çekingen öğrencilerin derse katılımını desteklemesi yönünden önerilen bir tekniktir (Doğan, 2016, s. 18). Zikredilen teknikte alakasız fikirler ortaya atılsa da asıl önemli olan fikirlerin çoğunluğudur (Karaca, 2016, s. 71). Bu tekniğin uygulanmasında şu aşamalardan yararlanılmalıdır:

- Bir sekreter ya da grup büyükse iki sekreterin seçimi
- Problemin ya da tartışma konusunun sunulması
- Öğrencilerin belirlenen konuyla ilgili düşüncelerini ara vermeden söylemeleri
- Söylenen düşüncelerin sekreterler tarafından kayıt altına alınması
- Kayıtların tartışmaya açılması ve değerlendirilmesi
- Sınıfça bir sonuca varmak. Bu tekniğin etkili olabilmesi için önerilere gülünmemeli,

alay edilmemelidir (Doğan, 2016, s. 18).

Öte yandan Türkiye'de sınav sistemine bakıldığında uzun yıllar isimleri değişen sınavların olduğu görülmektedir. Bu da zamanla öğrencilerin sınavlarda birbirleriyle rekabet etmelerine neden olmuştur. Ancak öğrenciler birbirleriyle rekabet etmek yerine birbirleriyle iş birliği içine girmelidir. Dolayısıyla iş birliği gerektiren öğretim-yöntem teknikleri kullanılmalıdır. İstasyon tekniği de istenilen tekniklerden bir tanesidir. Zikredilen teknik literatürde istasyonlarda öğrenme, öğrenme merkezleri, öğrenme istasyonları gibi isimlerle anılmaktadır (Güven *vd.*, 2014, s. 287). Denilebilir ki istasyon tekniği öğrenci merkezli bir yöntem olup bir önceki grubun yaptıkları çalışmayı ileri götürmeyi amaçlayan aynı zamanda

sınıfın bütün fertlerini çalışmaya dahil eden bir tekniktir (Tokcan, & Demirkaya, 2015, s. 460). Yine öğrencileri heterojen gruplar olarak hazırlanan bu teknik, slogan yazma, afiş hazırlama, öykü oluşturma, logo tasarlama vb. istasyonlarda çalışmalarını tasarlayıp bunun sonucunda ürün elde etme esasına dayanır (Güven *vd.*, 2014, s. 288). Aynı zamanda başlanmış bir işi bitirme, katkıda bulunma ve yapılan işi daha ileri seviyelere götürme amacı ile derslerde faydalanılabilir (Tokcan, & Demirkaya, 2015, s. 460).

Yapılan araştırmalarda istasyon tekniği gibi farklı tekniklerin öğrencilerin ders başarısından üst düzey düşünme becerilerine katkı getirdiği saptanmıştır (Batdı, & Semerci, 2012). Öğrencilere yeni bir konu öğretilmek isteniyorsa bu istasyonlar en önemli teknik olarak karşımıza çıkmaktadır (Keskin, & Horzum, 2016, s. 736). Sözü edilen tekniğin avantajları ve dezavantajları aşağıda sunulmuştur.

Avantajları;

- İş birliği, zamanı verimli kullanma ve sorumluluk alma gibi becerileri öğrencilere kazandırır.
- Bireysel farklılıktan dolayı her bir öğrencinin özelliğine uygun etkinliklere yer vermesi sebebiyle öğrencilere derse karşı güdüler.
- Sınıfça ortaklaşa yapılan üründe her öğrencinin katkısı olduğundan rekabeti azaltır.

Dezavantajları;

- Grup çalışmalarında öğrencilerin gözlemlenmesi zor olduğundan öğrenciler pasif kalabilirler.
- Ciddi bir ön hazırlık gerektirdiğinden istasyonlarda araç-gereç konusunda sıkıntı yaşanabilir.
- Sürenin iyi planlanması gerekir (Güven *vd.*, 2014, s. 291-292).

Diğer taraftan altı şapkalı düşünme ya da altı düşünme şapkası olarak geçen bir başka teknik ise Edward de Bono tarafından geliştirilmiştir (Koray, 2005). Sözü edilen teknik düşünceyi belli bir düzen içinde gerçekleştirerek her şeyi birden toplu olarak yapmak yerine her adımda farklı düşünceleri söylemektir. Her biri farklı düşünme biçimini ortaya koyan bu şapkalar öğrencilere tartışmaları için konu verilip gruplara ayrılma esasına dayanır (Doğan, 2016, s. 20). Temelinde altı şapkayı takarak altı farklı bakış açısı kazanıp yaratıcılığı geliştirmek

yatar (Kırmızı, 2012). Şapkalar farklı düşünme biçimlerini ortaya koyduğu için şapkaları takan öğrencilerde bu düşünme biçimlerine uyum gösterirler. Bu süre zarfında öğrenciler başlarında hayali şapkaları taşır. Gruplar tartışılması istenilen konuya, başlarında var olduğunu hissettiği şapkalarıyla gerektiği şekilde yaklaşmaya çalışır (Doğan, 2016, s. 20). Aşağıda konuşma halkasında şapkaların özelliklerine değinilmiştir (MEB, 2012, s. 95).

Beyaz Şapka: Tarafsız şapkadır. Net bilgiler ve sayısal ispatlara dayanır.

Mavi Şapka: Değerlendiren şapka; kontrol eden, durumu serinkanlı bir şekilde analiz ederek sonuçlar bulmaya çaba gösteren, düşünceler üretenlerin şapkasıdır.

Kırmızı Şapka: Duygusal, kişiselleştiren şapkadır. Heyecanlı, agresif, kontrolsüz, canı tez, hisleri ile davrananların şapkasıdır.

Yeşil Şapka: Yaratıcı şapka; yenilikçi, üretken, girişimci, değişikliğe açık olanların şapkasıdır. Alternatif düşünceler üretmeyi içerir.

Siyah Şapka: Kötümser şapka, negatif düşünenlerin şapkasıdır. Durumların olumsuz yönlerine bakarak düşünmede tedbirli olmayı içerir.

Sarı Şapka: Avantajlar şapkası, iyimser, avantaj yaratan ve görenlerin şapkasıdır. İyi niyetli düşünceler üretmeyi içerir.

İfade edilen teknik uygulanması kolaydır. Nitekim düşüncelerin birbirine karışmaması, farklı düşüncelere kapı aralaması, konuya farklı yönleriyle bakabilme özelliklerinden dolayı bir hayli faydalı bir yöntemdir (Orhan, Kırbaş, & Topal, 2012).

Bakıldığında sosyal bilgiler dersinin daha verimli geçmesi önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğrencinin aktif katılımını sağlayacak tekniklerden istifade edilmelidir. Konuşma halkası tekniği de bu tekniklerden bir tanesidir (Hesapçioğlu, 2011, s. 329). Söz konusu tekniği Sönmez farklı görüşlere saygılı olmayı gerektiren bir teknik olarak ifade etmiştir (Akt., Yıldırım, 2018, s. 44). Teknik öykü, resim, canlandırma vb. durum çerçevesinde yapılmaktadır. Öğrenci kendisini başkasının yerine koyarak onun gibi düşündüğü için çocukların empati yetenekleri gelişir (Gözütok, 2017). İfade edilen tekniğin uygulanmasında şu aşamalara yer verilmiştir:

- Öğrenciler oturtulurken heterojen ya da daire biçiminde oturtulur.
- Kurallar belirlenir.
- Konuşma sırası belirlendikten sonra konuşmayı başlatacak etkinlik sınıfta sunulur.
- Sorular tek tek sorulur.

- Mümkün mertebe her öğrenci konuşturulur. Konuşmak istemeyenler pas deyip diğer turda konuşmaları için güven verilir
- Herkes konuştuğundan sonra son olarak öğretmen kısa bir özet ve değerlendirmeyle sonuca ulaşılır (MEB, 2012, s. 96).

Öte yandan düşünen her birey çeşitli görüşler ve düşünceler ileri sürebilir. Denilebilir ki görüşler ve düşünceler bireylerin sahip olduğu felsefi, toplumsal vb. bakış açılarına göre yer edinir. Nitekim görüşler toplum olarak özgürce dile getirilebilmelidir. Bunun için demokratik ortamlara ihtiyaç vardır. Demokratik olmayan ortamlarda bireyler toplum tarafından dışlanırlar. Dolayısıyla demokratik olmayan ortamlar toplumların gelişim süreçlerine darbe vurur. İşte bu yüzden görüş geliştirme tekniğine ihtiyaç vardır (Güven *vd.*, 2014, s. 274). Görüş geliştirme tekniği kutuplaşmış düşüncelerin ve belirgin çelişkilerin öğretiminde öğrenen kişide görüşler geliştirmek amacıyla yer edinen bir tekniktir (Tokcan, & Demirkaya, 2015, s. 461). Zikredilen teknikte “kesinlikle aynı fikirdeyim”, “aynı fikirdeyim”, “kararsızım”, “karşıyım” ve “kesinlikle karşıyım” gibi görüşler mevcuttur (Keskin, & Horzum, 2016, s. 737). Aynı zamanda bir öğrencinin takındığı görüş zamanla değişebilir. Genellikle münazara ile karıştırılan bu teknik, tartışma yönteminin bir tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo 2’de münazara ve görüş geliştirme tekniklerinin farklılıkları tablo halinde sunulmuştur (Güven *vd.*, 2014, s. 274).

Tablo 2. *Görüş Geliştirme- Münazara Teknikleri Karşılaştırması*

Görüş Geliştirme Tekniği Özellikleri	Münazara Tekniği Özellikleri
Üç ya da beş grup bulunur	İki zıt görüşlü grup bulunur.
Sınıftaki bütün öğrencilerin etkin katılımı vardır.	Sınıftaki bir grubun etkin katılımı vardır.
Görüşlerde değişiklik olanağı sunar.	Var olan görüşün sonuna kadar savunulması gerekir.
Yarışma değildir.	Yarışma ortamında geçer.
	Kazananlar ve kaybedenler bulunur.
	Jüri değerlendirilmesi esastır.

Tablo 2’de görüş geliştirme tekniği ile münazara tekniğinin karşılıklı özellikleri verilmiştir.

Zikredilen teknikte seçilecek olan konunun çelişkili ve geçerli bir konu olması elzemdir. Eğitimciler görüş geliştirme tekniğini uygularken olmuş ya da devam etmekte olan çelişkilerin çözülmesi için kuralların farkında olmalıdır. Aynı zamanda uygulanan tekniğin sonunda “şu doğrudur”, “şu yanlıştır” gibi karar verme mekanizması yoktur (Gözütok, 2017, s. 257-259).

Genel çerçevede öğretim-yöntem ve tekniklerden önce kazanımlar belirlenmelidir. Dolayısıyla görüşme tekniği kazanımlarının bilgi ve kavrama düzeyinin üstünde olması gereklidir. Çünkü öğrencinin bilgisinin az olduğu veya olmadığı bir konu üzerinde görüş üretmesi olanaksızdır. Bu nedenle öğrenci en azından analiz düzeyinde bilgi ve beceriye sahip olmalıdır (Güven *vd.*, 2014, s. 274).

Geleneksel Çocuk Oyunları

Çocukların dünyasına girebilmenin ve çocuklarla iletişim kurmanın birden fazla yolu olmaktadır. Oyun da bunlardan en sağlıklı olarak görülmektedir. Ancak oyun çocuklar için önem arz etse de yeteri kadar önemsenmemiştir (Esen, 2008).

Oyunun tanımı.

Dünya var olduğundan beri hayat sahasında yer edinen oyun insanların çocukluk zamanlarında öncelikle çevresini sonra da çevresini tanıma olanağı verir. Oyun, belli kuralları olan sadece çocuklar için değil aynı zamanda yetişkinler için de eğlence zamanı olarak tanımlanabilir. Her ne kadar bu tanım oyunu eğlence zamanı olarak gösterse de oyun aynı zamanda çocuğun gelişimini ve eğitimini tamamlamasının yanında kültürel kimliğin kazandırılmasında da mihenk taşı olarak göze çarpmaktadır (Sümbüllü, & Altınışık, 2016). Huizinga ise oyunu “olağan hayatın dışında yer aldığı hissedilen, özgür ve ‘kurmaca’ ama yine de oyuncuyu tamamen içine çekme yeteneğine sahip bir eylem” olarak tanımlamıştır (Huizinga, 1938/2006, s. 31).

Geleneksel oyunlar ve bilinç.

Geleceğimizin teminatı olan çocuklar oyunlar sayesinde belli başlı değerler kazanır. Bu değerleri kazanırken belli başlı oyunları oynar. Zikredilen oyunlara bakıldığında geleneksel oyunlar karşımıza çıkmaktadır. Denilebilir ki teknolojik gelişmeye bağlı olarak bilgisayarın hayatımıza girmesiyle geleneksel oyunlar can çekişmektedir. Dolayısıyla çocuğun kazanması gereken belli başlı değerler de kazanılamamaktadır. Geleneksel oyunlar sayesinde çocuklar topluma ait kültürel değerlerin farkına vararak bir bilinç kazanırlar. Söz konusu bilincin farkında olan çocuklar da sonraki nesillere aktarılması gereken değerlerin aktarımında aktif bir rol üstlenecektir (Sümbüllü, & Altınışık, 2016). Bundan ötürü geleneksel oyunların öğrencilere sevdirmesi ve bununla beraber çocukta bir bilinç oluşturulması zaruridir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değerler

Değerler; insan davranışlarına yön veren güç olmalarından dolayı psikolojiyi, toplumsallığa etki ettiğinden dolayı sosyolojiye, kültüre etki ettiğinden dolayı antropolojiyle ilgilidir. Değerlerin bu çok yönlülüğü farklı bakış açılarına neden olmakla beraber farklı tanımlar yapılmasına neden olmuştur.

Değer kavramı sözlükte “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet; bir ulusun sahip olduğu sosyal kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak farklı anlamlarla karşımıza çıkmaktadır (TDK, 2009). Diğer değer tanımlarına bakıldığında değerler davranışsal fiillerden sonsuz düşüncelere kadar her şeyi ele alacak bir şekilde tanımlanmıştır (Aslan *vd.*, 2016). Aydın’a göre değer; istenilen bir şey olup olaylarla ilgili olmakla beraber insan tutumunu ele alan bir şey olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda bir şeye sahip olduğumuz önem verdiğimiz insanların hayatlarına yön veren insanlar tarafından önemli olan hedeflere de değer denmektedir (Aydın, 2010). Kaymakcan’a göre değer kişi ya da grup içinde istenilen şeylerin, sahip olduğu değerlerin birey ve toplum arasında etkileşim halinde olması olarak tanımlanması olarak belirtmiştir (Kaymakcan, 2010). Hökelekli’ye göre değer davranışlarımıza rehberlik eden bir takım kurallar ve inançlardır. Fiil ve hareketlerimizi etkililiğini ahlakiliğini belirlemeye yarayan hizmet olarak tanımlanmıştır (Hökelekli, 2010). Okumuş’a göre değer toplumsal bir olgudur (Okumuş, 2010). Doğanay’a göre değer; yaşamda değer verdiğimiz bizim için önemli olan ve yaşamımızda iz bırakan düşüncelerdir (Doğanay, 2006, s. 258). Akbaş’a göre değerler; bireylere nasıl yaşanılması gerektiği hakkında telkinde bulunan nelerin istenmesi gerektiğini belirtir (Akbaş, 2008). Yaşar ve Çengelci’ye göre değerlerin tanımlanması bir hayli zor olarak görünmektedir (Yaşar, & Çengelci, 2012).

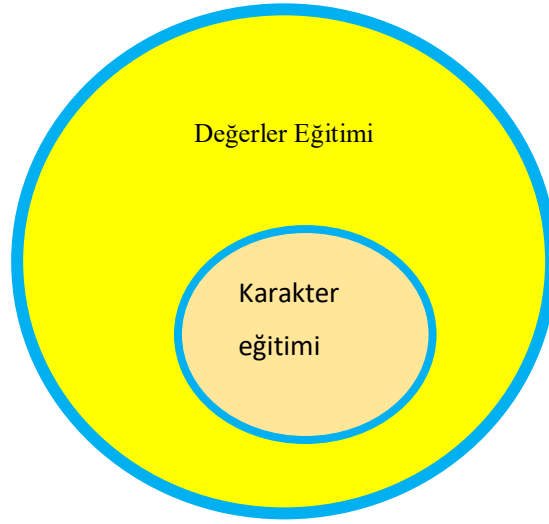
Söz konusu değer kavramı birden fazla bilimde yer edindiğinden birden fazla tanıma açık olması normal görünmektedir. Yapılan diğer değer tanımlarına bakıldığında mantık çerçevesinde yapılan tanımlar yerine daha çok betimsel tanımların yapıldığı görülecektir. Betimsel perspektifte kişi veya grup tarafından istenilen ve yararlı olan her şey olarak tanımlanabilir. Bu da bir takım karışıklıklara kişiden kişiye toplumdan topluma değişen tanımlar ortaya çıkacaktır. Yapılan bütün bu tanımlara bakıldığında değer kavramı, sosyal ve bireysel olgulara kendinde yer bulması kaçınılmaz hale gelecektir (Özensel, 2003).

Söz konusu tanımlarına bakıldığında literatürde sonsuz düşüncelerden davranışsal fiillere kadar her şeyi kapsayacak tanımlar yapılmaktadır. Denilebilir ki değerlerin kapsamı geniştir. Bu açıdan bakıldığında değerlerin sınıflamalarının birden fazla olması doğaldır.

Araştırmalarda değerlerin farklı şekillerde oluşturulduğu görülmektedir. Aynı zamanda değerleri iş ve bireysel değerler araç ve amaç değerleri, ulusal ve evrensel; milli, manevi değerler olarak sınıflandıranlar olmuştur (Demircioğlu, & Tokdemir, 2008).

Öte yandan değerlerle ilgili ilk testin Spranger tarafından yapıldığı görülmektedir. Spranger değerleri altı bölüme ayırıp her davranışın bu altı değerden birine ulaşabileceğini savunmuştur. Spranger'in dışında Allport, Vernon, Lindzey ve Güngör gibi araştırmacılar değerler hakkında çalışmalar yapıp sınıflamalar geliştirmişlerdir. Zikredilen araştırmacılardan Güngör değerleri; bilimsel, ekonomik, estetik sosyal, politik ve dini değerler olarak altı sınıfa ayırmıştır. Daha sonra bu altı gruba ahlaki değerleri de ekleyerek değer sınıflamasını yediye çıkarmıştır. Güngör'ün eklemesiyle değerler; iktisadi, estetik, siyasi, dini, teorik, sosyal ve ahlaki olmak üzere yediye yükselmiştir (Güngör, 2010, s. 84). Yine Rokeach, Schwart, Maslovaty ve Lickona'da değerleri sınıflandırmışlardır. Rokeach değeri amaç ve araç değerler olarak ikiye; Schwart, on sınıfa; Maslovaty, evrensel ve ulusal değerler diye ikiye; Lickona ise değerleri ahlaki ve ahlaki olmama durumuna göre ikiye ayırmıştır (Akt., Demircioğlu, & Tokdemir, 2008). Bunların dışında Rogers değerleri 3 sınıfa ayırmıştır. Bunlar: faal (işlevsel), hayal edilen (tasarlanan), objektif değerler olarak yer edinmiştir (Akt., Keskin, 2016). Tüm bu sınıflamalar içinde en çok kabul edilen Spranger'in sınıflamasıdır. Genel olarak bakıldığında bütün bu değer sınıflamaları birbirinden kesin olarak ayrılamazlar. Denilebilir ki dini, ahlaki ve sosyal değerler diğer değerlerden daha önemli kabul edilmiştir (Akt., Demircioğlu, & Tokdemir, 2008).

Diğer taraftan değerler eğitimi ve karakter eğitimi ilişkisine bakıldığında; değerler eğitimi, ahlak ve karakter eğitimleri birbirlerinin yerine geçmiş durumda gözükmemektedir. Hâlbuki bu kavramlar birbirlerinden farklıdır. Günümüzde ahlak ve karakter eğitimleri yerine değerler eğitimi kullanılmaktadır. Alan yazın tarandığında değerler eğitimi karakter eğitimi kapsayıcı bir nitelik taşımaktadır (Keskin, 2016, s. 318). Şekil 4'te değerler eğitimi ve karakter eğitimi arasındaki ilişki gösterilmiştir.



Şekil 4. Değerler eğitimi ve karakter eğitimi ilişkisi.

Şekil 4 incelendiğinde değerler eğitiminin karakter eğitimi kapsadığı görülmektedir.

Fransızca “caractère” olarak bilinen karakter kelimesi bireyi başkalarından ayıran, ayırt eden ve bireyi kendine özgü yapısıyla beraber davranışlarını belirleyen; temel özellik, soy gibi anlamlara gelmektedir (TDK, 2009). Söz konusu karakterin içten dışa doğru giden bir sürekliliği ve bu süreklilikte çevrenin vermiş olduğu değer olarak oluşturulduğu görülecektir (Kaymakcan, & Meydan, 2014). Ülkemizde de yeni bir kavram olan değerler eğitimi son yıllarda üzerinde çokça çalışılmış olmakla birlikte üzerinde kitap ve makale yazılmış bir alan olarak görülmektedir. Kaynaklar tarandığında üzerinde çokça tanım yapıldığı bir kavram olan değerler eğitimi, genel olarak değerleri anlatmak için açılmış bir girişimdir (Keskin, 2016). Zira alan yazın tarandığında farklı değerler eğitimi yaklaşımlarının kullanıldığı görülecektir. Genel olarak değerler eğitimi yaklaşımları dörde ayrılır (Doğanay, 2006, s. 266). Bunlar:

- “Değerlerin doğrudan öğretimi (telkin)
- Değerleri belirginleştirme
- Değer analizi
- İnkilem tartışması/Öğrencilerin bilişsel ahlaki gelişim düzeyini yükseltme” olarak ayrılır.

Yine başka bir değer eğitimi yaklaşımı ise değerleri öğrenciye aktaran tümdengelimci yaklaşım ile öğrencilerin kendilerine özgü değerler kazanmalarına yardım eden doğrulara ulaşmalarına yol gösteren tümevarımcı yaklaşım olarak iki grupta değerlendirilir. Zikredilenlerin dışında her iki gruptan yararlanmış bütüncül yaklaşım da ilave edilebilir (Kaymakcan, & Meydan, 2011). Burada genel kabul gören değerler eğitimi yaklaşımlarını ele almakta fayda görmekteyiz.

1. Değerlerin doğrudan öğretimi (telkin): Bu yaklaşımda öğrencide olması istenilen değer belirlenir. Daha sonra planlanmış etkinliklerle değer öğrencide kazandırılmaya çalışılır. Geçmişten günümüze bakıldığında değerleri kazandırmak için en çok başvurulan yaklaşımdır. Kaymakcan ve Meydan'a göre bu yaklaşım değer aktarma yaklaşımlarının içinde yer edinmiştir (Kaymakcan, & Meydan, 2014, s. 171).

2. Değerleri belirginleştirme: Bireyin yaşantısında neyin önemli olduğuna başkalarının telkiniyle değil kendisinin karar vermesine dayanmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenciler için önemli olan değerler öğretmen yardımıyla belirgin hale getirilir. Temelinde neyin önemli olduğunu nasıl belirlediklerine dayanmaktadır (Doğanay, 2006, s. 269).

3. Değer analizi: Sosyal bilimler eğitimcileri tarafından oluşturulmuş bir yaklaşımdır. Amacı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar hakkında onlara aklın ve mantığın süzgecinden mantıksal düşünmeye kadar olan süreçleri kullanmalarına yardımcı olmaktır. Kısaca değerlerle ilgili sorunları duyguları katmadan akıl yürütmeye dayalı bir sistem içinde değerlendirmektir. Bu yaklaşımda üst düzey bilişsel süreçler işlevsel hale gelmektedir (Doğanay, 2006, s. 272). Değer analizi uygulanırken belli aşamalar vardır. Öğrenciler açısından sorunu belirleme, sorunu açıklama, sorunla ilgili kanıtlar toplama, kanıtların gerçekliğini değerlendirme, olması muhtemel çözüm yollarını belirleme ve değerlendirme, değişik çözüm yolları arasından birini tercih etme ve tercih doğrultusunda faaliyette bulunma aşamaları takip eder (Kaymakcan, & Meydan, 2014, s. 179).

4. İkilem tartışması/Ahlaki Muhakeme/Öğrencilerin bilişsel ahlaki gelişim düzeyini yükseltme: Kohlberg'in ahlaki ikilem tartışmasına dayanır. Bu yaklaşım Kaymakcan ve Meydan'a göre değer geliştirme yaklaşımları içerisinde yer almaktadır (Kaymakcan, & Meydan, 2014, s. 175). Amaç öğrencilerin bilişsel ahlaki gelişimini yükseltmektir (Doğanay, 2006, s. 274). Öğretmen sınıfta ahlaki ikilemlerle öğrencileri yüzleştirip farklı ikilemler ortaya koydurur. Daha sonra öğrenciler tek başlarına veya grup halinde çalışarak çözümün ne olduğuna karar verir. Amaç öğrencilerin ahlaki ilkeler geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Burada çözümden ziyade çözüme ulaşmak için öğrencinin kullandığı dayanaklar önemlidir (Akbaş, 2008).

Kohlberg'in merhaleler teorisi her biri iki basamaktan oluşan toplam 3 ana dönemden oluşmaktadır.

➤ Ahlak öncesi çağ: İyinin kötünün sonucu ortaya çıkan maddi sonuçlara göre. İyi şey büyüklerin takdir ettiği değerken kötü ise bunun tersidir.

- Maddi kuvvet safhası: İyilik ve kötülük davranışın sonundaki yaptırım karar verir.
 - İlkel hazcılık: Yapılan doğru hareketin başkalarının ihtiyaçlarını doyuran bazen de bireyin kendi ihtiyaçlarını doyuran hareket olarak yer edinmektedir. Birey ahlaki değerlerin herkesin ihtiyaçlarına göre değişebileceğine vurgu yapmaktadır.
- Kurulu düzen ahlakı: Toplumların ve milletlerin belli başlı uymaları gereken değerler vardır. Bunlar kendi başlarına bir değer taşır.
- İyi çocuk–iyi kız ahlakı safhası: Başkalarını memnun etmek onların olurluğunu kazanmak ön plana çıkar. Çoğunluğun kalıplaşmış davranış şekillerine uyulur. Davranışın niyete göre de değerlendirildiği görülür.
 - Kanun ve nizam safhası: Verilen görevi yapmak, yönetime saygı göstermek ve şu anki düzeni korumaktır. Görevin hakkıyla yapılmasında ise mükâfatlandırılması inancı vardır.
- Alışlagelmiş üstünde bir ahlak anlayışı: Otonom ahlakın olduğu bölümdür.
- Sosyal sözleşme safhası: Temel hak ve hürriyetler bilincine varılmıştır. Yasa ve kurallar önemsenmekle birlikte sosyal faydacılık uğruna akla yatkın bir şekilde değiştirilebileceği inancı vardır.
 - Evrensel ahlak safhası: Doğru hareketin ve davranışın akla uygun olarak evrensellekle ifade edilen prensiplerdir. Ahlaki tartışmalar kanuna göre değil daha geniş ahlaki ilkelere göre çözülür (Güngör, 2010, s. 53).

Değer ahlak ilişkisi olarak ahlak, bir toplum içinde bireylerin uymak zorunda oldukları belli başlı kurallardır (TDK, 2009). Çubukçu'ya göre ahlak; bireyin mutlu olmasıdır (Çubukçu, 1994). Kaymakcan ve Meydan'a göre değer, bireyin yaptıkları ve bu yaptıklarının sonucunda kedisinde karakter değişimini; filleri ve değerlendirmelerini yön veren toplumsal kuralları; insanla ilgili pratik alanı ifade eden kavram olarak ifade edilmiştir. Ahlak kavramı sosyal ve beşeri ilimlerin etkisi altında kaldığından dolayı birçok tanıma maruz kalmıştır. Literatür tarandığında ahlakın üç ana gruba ayrıldığı görülmektedir. Birinci grupta ahlak terimi bireyin davranışları, yaşama şekli, bireyin davranışlarına etki eden süreçler olarak tanımlanmıştır. İkinci gruptakiler ahlakı; bireyin davranışlarını kontrol eden dışsal ilkeler, kıstaslar veya toplumsal olgular olarak tanımlamasıdır. Üçüncü gruptakiler ise ahlakı; hem teorik hem de pratik olarak ilim ve sanat olarak tanımlamışlardır (Kaymakcan, & Meydan, 2014, s. 15-16). Ahlak,

toplumların düzeni, huzuru için geçmişten günümüze değişimlere uğrayarak ihtiyaç duyulan çevreye bir değer olarak yer almıştır (Yönden, 2015, s. 102).

Nasıl ki değerler birçok alanda vuku bulduysa ahlak da değer gibi birçok alanda kendine yer bulmuştur. Bunlardan biri de değerdir. Söz konusu Max Scheler, bireyde Geist alanı ve Psikovital alan olarak iki alan buluyor. Geist alandan kast ettiği bireyin özgür olduğu alandır. Bu yerde yüksek olan değerler ortaya çıkmıştır. Ruh bu yere yükselen insan sevgi barış ve mutluluk içinde yaşar. Söz konusu alanda özgürlük olduğundan insan çirkinliklere hayır diyebilme hissiyatına sahip olmakla beraber objektiviteye dayanır. Psikovital alan dediğimiz alanda ise birey özgür değildir. Sebep-sonuç bu alanda davranışları etkiler. Yüksek değerler sayesinde insanın kazandığı davranışlar insanı mutlu eder. Aracı değerlerin insanı tetiklediği davranışlarda ise insan çoğu kez huzursuz olur (Çubukçu, 1994, s. 8).

Diğer taraftan değerler, bireylerin duygusal alanlarıyla ilişkili olduğu bundan dolayı da ahlaklılığı ortaya çıkaracak bir yaşama şekli veya düzeni kurması gerekmektedir. İnsanların eylemlerine baktığımızda duygularının ağır bastığı görülmektedir. Bu yüzden insanoğlu eylemlerini yerine getirirken sonuçları mutlaka duygularla örülü olacaktır (Yönden, 2015, s. 97-98).

İnsanlar beraber yaşadıklarından geçmişten günümüze gelen değer ve ahlak terimleri birbirlerinden farklı anlamlar haline getirmişlerdir. Bunda toplumların yaşayış şekillerindeki değişiklikler insanların ahlaki ilkelere bakışını değiştirmiştir. Aynı zamanda insanın ahlaki ilkelerine bakış açısını değiştirirken zamanla duygusal hareketlenmeyi de değiştirmiştir (Yönden, 2015, s. 101). Son olarak denilebilir ki ahlak ve değer ilişkisi birbirinden ayrılamayacak kadar önemli iki kavramdır. Değer, yöneldiğimiz özellikler olurken ahlak ise, hangi tür değerlere yönelmek gerektiğini ele alan yargılar olarak tanımlanabiliyor. Bu anlamda hem toplumsal hem de fiziki evrende süreç ve olgularla ilgili olarak değerlerden kaynaklanan belli eylemlerimiz ve bu eylemlerde etkili olan ahlak yargılarımız olacaktır. Nitekim ahlak ve değerler düşüncelerimizi ve davranışlarımızı etkileyen fiil kılavuzları olarak değerlendirilebilir (Dursun, 2009).

Öte yandan insan, toplumsal dünyada yaşar. Toplumsal dünya ise değerler ve ahlak olarak vuku bulmaktadır. Nitekim ahlak ve değerlerin de bireyin ve toplumun üzerinde etkisi büyüktür. Genel olarak bakıldığında ahlakın bireyin davranış ve tutumlarının nasıl olması gerektiğiyle ilgili kıstaslar, ölçüler koyduğu aynı zamanda da davranışı gerçekleştiren kişiye bir vazife verdiği görülmektedir. Buna karşılık değer ise bireylerin neye yöneleceklerine cevap

bulmaya çalışmaktadır (Dursun, 2009). Güngör'e göre değer, herhangi bir şeyin arzu edilebilir olarak bir şeye yönelme veya yönelmeme durumu olarak bir inançtır. Yine Güngör'e göre bütün ahlaki hükümler birer değer hükmüdür. Dolayısıyla bütün ahlaki hükümlerin hepsinin birer değer hükmü olduğu ancak değer hükümlerinin hepsinin ahlakla ilgili şeyler olduğu anlaşılmalıdır. Zira insanların yaptıkları davranışlar hakkında karar verilir. Örnek olarak çalışkanlık iyi bir özelliktir, demokrasi iyi bir yönetim şeklidir gibi (Güngör, 2010, s. 27).

Toplumun ferdi olan bireyi bir arada tutan önemli kıstaslardan biri toplum için önemli olan ortak değerlerdir. Bu ortak değerler topluma katkı getirdiği sürece toplum bir bütün olarak gelişecektir. Her toplum gelişmek için bu ortak değerlerini kendi fertlerine öğretmek zorundadır. Bu sayede bu ortak değerler öğretildikçe toplumsal hayat devam edecektir. Zikredilen değerlerin öğretilmesi için de sosyal bilgiler dersine ihtiyacımız vardır (Gürdal, Şimşek, & Üredi, 1988, s. 755). Zira sosyal bilgiler dersi toplumun fertlerini toplum için gerekli olan değerlerle donatmak için biçilmiş bir ders olarak tanımlamak hiç de yanlış olmayacaktır. Aynı zamanda sosyal bilgilerin değerlerden ayrı düşünülmediği görülecektir. İyi bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler eğitimi tecrübeler ve birikimleri doğrultusunda bugünü gerçekçi bir biçimde algılaması ve geleceğine yön vermesi için gerekli bilgi yetenek ve değerlerin bireye kazandırılması olarak tanımlanabilir (Aslan, 2016).

Günümüz konjonktürü değerlendirildiğinde dünyanın birçok yerinde sosyal bilgiler dersi değerlerin kazandırılması açısından en uygun ders olarak görülmektedir. ABD, Avustralya gibi devletler sosyal bilgiler dersini değerler açısından önemli gördüklerinden bu konuda çalışmalar yürütmektedirler (Keskin, 2010, s. 70).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Değerlerin Yeri ve Önemi

Sosyal bilgiler dersi öğrencilere değerleri kazandırmada yararlanılabilecek en iyi ders olarak bilinmektedir. Bu açıdan SBÖP'ye değinmekte yarar olduğu görülmektedir. 2004 SBÖP Cumhuriyet dönemi baz alındığında ilkokul, ortaokul ve ilköğretim programları içerisinde değerler eğitime direk yer veren ilk program olmuştur (Keskin, 2008, s. 508). 2005 programında yer almayan 10 kök değer 2017 SBDÖP'de yer verilmiştir. Bu değerler; dostluk, adalet, dürüstlük, sabır, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, öz denetim, yardımseverlik, saygı gibi değerler olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo 3'te 2005 ve 2015 SBDÖP'ye yer verilen değerlerle 2017 ve 2018 SBDÖP'ye eklenen değerler gösterilmiştir (Sözen, & Ada, 2018).

Tablo 3. *Programlarda Değerler*

2005 ve 2015 Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler	2017 ve 2018 Sosyal Bilgiler Programına Eklenen Değerler
—Aile Birliğine Önem Verme	—Demokratik Tutumu Benimseme
—Adil olma	—Doğa sevgisi
—Bağımsızlık	—Doğal Çevreye Duyarlılık
—Barış	—Eşitlik
—Özgürlük	—Etik
—Bilimsellik	—Farklılıklara Saygı
—Çalışkanlık	—Özgüven
—Dayanışma	—Özsaygı
—Duyarlılık	— <u>Tarih bilinci</u>
—Dürüstlük	—Tasarruf
—Estetik	—Kültürel Mirasa Duyarlılık
—Hoşgörü	—Öz kontrol
—Misafirperverlik	— İşbirliği
—Sağlıklı Olmaya Önem Verme	
—Saygı	
—Sevgi	
—Sorumluluk	
—Temizlik	
—Vatanseverlik	
—Yardımseverlik	

Tablo 3’te 2005 ve 2015 yıllarında sosyal bilgiler programında yer alan değerler ile 2017 ve 2018 yıllarında sosyal bilgiler programına eklenen değerler gösterilmiştir. Bakıldığında 2005 ve 2015 yıllarında sosyal bilgiler programında yer alan değerler toplamda 20 iken; 2017 ve 2018 yıllarında sosyal bilgiler programına eklenen değerler toplamda 13’tür.

Kahramanların değer öğretimindeki rolü.

Yalın, Levent, Yananer Eroğlu, Cerrah ve Temüroğlu’nun yaptıkları çalışmaya göre; bizler toplum olarak değer yargılarımızla hareket edip, düşünür değer yargılarımız sayesinde hareket ederiz. Her ne kadar çocuğun değer sistemi ailede başladığını vurgulasak da burada çocuğun sosyal yaşantısının büyük bir bölümünü geçirdiği okulun bu değer sistemindeki gelişim rolü çok büyüktür. Dolayısıyla okula ve öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Bu bağlamda değer eğitimi için yapılabilecek etkinlikler aşağıda sıralanmıştır:

- Çocuğa model olma
- Derste hikâyeler kullanma
- Haftanın değerini seçme
- Pekiştirme

- Ne yapardın? Sorusunu sorma
- Ekip çalışmasını öğretme
- Grup oyunları oynama
- Başkalarına yardım etmenin yolları
- Bir iyilik yap
- Ailelerle iş birliği yapma (UNICEF, 2004).

Öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklere bakıldığında alan yazında gözlem, örnek olay, soru cevap ve velilerle görüşme gibi yöntemleri kullandığı belirlenmiştir. Eğitimciler en fazla iş birliğine dayalı öğrenme drama yöntemlerini uygulamışlardır. Yine öğretmenlerin model olma empati kurma telkin gibi değerleri kazandırmak için bu yolları etkili bir şekilde kullandıkları görülmüştür. Diğer taraftan değer analizi ve ahlaki muhakeme gibi yolları istenilen seviyede kullanamadıkları ortaya çıkmıştır. MEB'in ders kitabına bakıldığında Atatürk'ün ders kitaplarında yer alması eğitim sistemimizin yapısına ve MEB'in programına uyumluluk göstermektedir (Elbir, & Bağcı, 2013). Bu da çocukların Atatürk'ü örnek almalarında ve Atatürk'ü kahraman olarak görmelerinde etkili olmuştur.

Son yüzyıla bakıldığında değerler eğitiminin insanların hayatında yer edinmeye başladığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda, bilim insanları bu konu üzerinde fazlasıyla durmaya başlamışlardır. Söz konusu araştırmalarda çocukların kahramanları örnek alması kendisini kahramanın yerine koymak istemesi değerler eğitiminde kahramanların vazgeçilmezliğini gözler önüne sermektedir. Burada çocuğun küçük yaşlarda öğretmenini rol-model alması öğretmenin eğitim sistemindeki önemli halkasını bir kez daha göstermiştir. Dolayısıyla öğretmenin hal ve hareketlerinde düzensiz olması çocuğun değer kazanımını olumsuz etkileyecektir. İlerleyen yaşlarda çocuk kendisine başka kahramanlar dolayısıyla başka rol-model bulacaktır. Bulduğu bu rol-modelin olumsuz etkilerini azaltmak için eğitim öğretim programlarının uzmanlarca değerlendirilmesi önlemlerin alınması gerekir. Sosyal öğrenme kuramında gözlemleyerek öğrenme etkili bir kuramdır. Çocuğun duyuşsal ve davranışsal boyutta özellikler kazanacağını göstermektedir (Faiz, & Karasu Avcı, 2019). Karagözoğlu yaptığı çalışmada; Ayşe Hanım, Nazife Hanım, Şerife Hanım, Tayyar Rahmiye Hanım, Halide Edip Adıvar, Elif Bacı, Kılavuz Hatice Hanım, Gördesli Makbule Hanım, Nene Hatun, Halime Çavuş, Asker Saime Hanım, Fatma Seher Hanım ve Tarsuslu Kara Fatma Hanım gibi tarihi kadın kahramanlara yer verilebileceğini savunmuştur (Karagözoğlu, 2018). Tokcan

ve Kolyiğit'in yaptıkları çalışmada ise kadın kahramanlar arasında en fazla Sabiha Gökçen, Halide Edip Adıvar ve Tansu Çiller'in yer aldığı görülmüştür (Tokcan, & Kolyiğit, 2017).

Milli Kahramanların Vatanseverlik Değeri Açısından Önemi

İnsanoğlunun gelişimine bağlı olarak ortaya çıkan büyük adamlar yaklaşımı zamanla tarih eğitime katkıda bulunmuştur. Çocuklar burada büyük adamlara ilgi göstermektedir. Bu kahramanların hayatları tarih eğitiminde akımların anlaşılmasında kullanılmıştır. Kahraman/büyük adam aynı zamanda değer eğitiminde de önemli işlevlere sahip olmuştur. Özellikle Yunan ve Romalılarda büyük adamlara önem verilmesi büyük adamların örnek alınması istenmiştir. Okulların eğitim programına bakıldığında kahramanlar sayesinde çocuklara karakter eğitimi verilmeye başlanmıştır (Elban, 2018a).

Kahramanın vatanseverlik açısından önemine bahsetmeden önce kahraman kavramına değinmekte yarar vardır. Elban (2018a) büyük adamı toplumların geçmişinde vuku bulmuş insanlara yön vermiş kişiler olarak tanımlamaktadır. Avcı ve Faiz'e (2019) göre kahramanlar hem karakterleriyle hem de toplumda önemi olan kişiler olarak tanımlanabilir. Yazıcı ve Aslan (2011) kahramanı genel anlatımla büyük işler yapmış belirli vatanseverlik gibi belirli değerlere sahip olan insan olarak tanımlamaktadır.

Kahramanların yaptıkları eylemler iyi ya da kötü davranışlar çocuklar tarafından rol model alınmakta ve çocuklar kahramanlara ilgi duymaktadır (Elban, 2018a). Tarihte kahramanlardan ders çıkaranlar tarih derslerinde kahramanların hayat hikâyelerine yer verilmesini zorunlu olarak görürler. Bundan dolayı tarih derslerinde sırası geldikçe kahramanların/büyük adamların hayat hikâyelerine yer verilmesi zaruri olmaktadır. Özellikle pedagojik açıdan bakıldığında çocukluk dönemi aslında kahramanlara hayran olma onlar gibi olma dönemidir. Çocuklar kahramanların hayata hikâyelerini dinledikçe mutlu olup hayattan zevk alırlar. Çocuklar bu biyografileri okudukça kahramanlar çocukların gözlerinde hayat bulur. Dolayısıyla kahramanların çocukların hayatlarındaki yeri yadsınamaz (Sungu, 2002). Aynı zamanda kahramanlığın vatanseverlik ilişkisindeki önemi hat safhadadır. 18. yüzyıla gelindiğinde kahramanlar/büyük adamlar vatanseverlik duygularını aşlamak için kullanılmaya başlandı. Yine 19. yüzyılın önemli eğitimcilerinden Baltacıoğlu da vatanseverliğin önemine vurgu yapmak için Türk büyüklerini öne çıkarmıştır (Baltacıoğlu, 1995, s. 61-63).

Diğer taraftan kişilik kazanmanın önemi psikolog ve eğitimciler tarafından vurgulanmaktadır. Öğrenci kendisine yakınlık duyduğu kişilerle özdeşim kurar. Bu sayede bir

duygusal bağ çocukta kendini gösterecektir. Denilebilir ki çocukların nasıl olmalarını istiyorsanız kahramanların da o yönlerini anlatmalısınız (Kösoğlu, 2017, s. 210).

Ancak kahramanlar eğitimde kullanılırken bazı hususlara dikkat edilmelidir. Şöyle ki çocuk, okuduğu kitaplardaki kahramanlarla özdeşim kurar. Bu nedenle, çocuk kitaplarında az sayıda kahraman bulunmalı, kahramanların fiziksel ve ruhsal portreleri güçlü bir biçimde çizilmelidir. Masal ve masalımsı türlerin dışındaki kitaplarda, kahramanların özellikleri gerçek ya da gerçeğe yakın olmalı; abartıdan kaçınılmalıdır (Sever, 1995).

Tarih Bilinci

Tarih bilinci kavramına geçmeden önce tarih, bilinç, tarihi empati, tarihsel bağlamsallaştırma ve tarihsel düşünme becerileri, kavramlarını açıklamakta fayda görülmektedir. Öte yandan Tekeli (2014), Dinç ve Üztemur'dan (2018) faydalanılarak oluşturulan tarih bilincine ilişkin şema Ek 3'te gösterilmiştir.

Tarih Nedir?

Araştırmacılar tarafından tarihin ilim olduğu kabul edilir. Tarih ilmi aynı zamanda tarihi olayları inceleme sahası olarak kendini gösterir. Tarihin elemanlarına gelince değişmeyen 3 tane unsuru olduğunu söyleyebiliriz. Bunlar:

- İnsan
- Zaman
- Mekân olarak yer alır. Bu üç unsurdan bir tanesinin olmaması tarihten söz etmenin

imkânsız olduğunu gösterir (Memiş, 2018, s. 7).

Tarih kelime anlamı olarak Arapçada “verreha” fiilinden türemiş olup “zaman, kamer, ay” anlamlarına gelmektedir. Anlamı ise ayın tarihi demektir. Arapçadan Türkçeye geçerken bu anlamla geçmiştir. Batı dilindeki karşılığı Grekçe olarak “İstoria, İstorien” kelimelerinden gelir. Bilgi edinmek ve haber alma anlamlarında kullanılmaktadır (MEB, 2017, s. 14).

Öte yandan tarihle ilgili birden çok tanım yapılmıştır. Bu çalışmada tarihle ilgili yapılan tanımlardan bazıları şunlardır: İbn-i Haldun (1334-1406)'a göre; “Tarih, gerçeği araştırmak ve olayların sebeplerini bulup ortaya koymaktır” (MEB, 2017, s. 13). Ünlü Fransız tarihçi aynı zamanda Annales dergisinin (Annales Economies, Societes, Civilisations) kurucusu olan iki kişiden biri March Bloch'a (1866-1944) göre tarih, “araştırma yani tercih demektir. Konusu

geçmiş değildir. “Geçmişin, geçmiş olarak bilimin konusu olabileceği fikri saçmadır.” tarihin konusu “insan”, daha doğrusu “insanla” ve daha kesin bir ifadeyle “zaman içinde insanlar” dır (Bloch, 2018, s. 23).

Carr (1892-1982)’a göre tarih; “Tarihçileri ile olguları arasında kesintisiz bir etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalog” (Carr, 2018, s. 82). İncalcık (1916-2016)’a göre tarih; “Gerçek bir tarih için kaynaklara gitmek, kaynakları iyi tenkit edip değerlendirmek gerekir” (MEB, 2017, s. 13). Dilek’e göre tarih; “Geçmişini inceleyen bir çalışma disiplini” (Dilek, 2007, s. 5). Özlem’e göre tarih; “İnsan topluluklarının, toplumların geçmişi” (Özlem, 1999, s. 157). Özbaran’a göre tarihin iki anlamı vardır. “Birincisi, gerçekleşmiş olduğuna inandığımız, ama ortaya çıkarılamamış veya tarihçiler, uzmanlar ya da yorumcular tarafından biçimlendirilmemiş, keşfedilememiş geçmiş düşüncesidir; diğeri ise geçmişle uğraşan kişilerin kanıtlara ve belgelere dayanarak kurmaya ve şekillendirmeye çalıştıkları geçmiş imgesidir”. Özbaran burada ikinci tanıma vurgu yapmaktadır (Özbaran, 2015). Memiş’e göre tarih; “insanoğlunun geçmişte meydana getirmiş olduğu tek olayları, zaman ve mekân çerçevesi içinde, yazılı belgelere dayandırarak anlatan ve geleceğe ışık tutan ilimdir” (Memiş, 2018, s. 7). Diğer taraftan Güngör’ün tarih hakkında şu düşünceleri takdire şayandır:

Tarih objektif olayların ortaya çıkarılması şeklinde ele alındığında bizim hiçbir zaman işe yaramaz; esasen objektif olgular, pek az istisnasıyla, her zaman meydana gelir. Tarihten asıl kastedilen şey bu olguların bir mana ifade edecek şekilde yorumlanmasıdır. Bu yorumların birbirinden farklı olması kadar tabii bir şey yoktur (Güngör, 1982, s. 16).

Güngör burada tarihin farklı tanımlarının olabileceğini bunun da yapılan yorumlardan kaynaklandığını ileri sürmektedir.

Tarihin olmazsa olmazlarından olan insan, zaman ve mekân faktörünü Memiş şu örnekle açıklamıştır: “Malazgirt savaşı 26 Ağustos 1071’de Malazgirt ovasında Bizanslılarla Selçuklu Türkleri arasında olmuştur.” Bu tarihi bir olaydır. Bu örnek analiz edildiğinde savaşı yapanların Bizanslılarla Selçuklu Türklerinin olduğu görülecektir. İfade edilen örnekte insan faktörü Bizanslılar ile Selçuklu Türklerinin olduğu ifade edilmiştir. Ancak bu örneği “Malazgirt savaşı 26 Ağustos 1071 tarihinde Malazgirt ovasında yapılmıştır.” dediğimizde ise savaşın kimler tarafından yapıldığı bilinmemektedir. Aynı örneği “26 Ağustos 1071 tarihinde Bizanslılarla Selçuklular karşı karşıya gelip savaşı Türkler kazanmıştır” dediğimizde ise savaşın hangi mevkide yani nerede yapıldığı bilinmemektedir. Burada ise mekân faktörünün ne kadar da önemli olduğu görülmektedir. Diğer taraftan aynı örneği “Malazgirt savaşı Malazgirt ovasında Bizanslılarla Selçuklular arasında meydana gelmiştir.” dediğimizde ise

savaşın ne zaman hangi tarihte olduğu bilinmemektedir (Memiş, 2018, s. 7-8). Öte yandan bireyde aidiyet duygusu ve mekân algılama duygusunun oluşabilmesi için tarih bilincinin oluşması gereklidir. Eğer kişi şimdiki zamanın farkında olmazsa sağlıklı bir tarih şuurunun oluşmasını beklemek manidar olacaktır. Birey, atalarım gibi bende buradayım damgamı vuruyorum gibi ifadelerle mekânı ve zamanı sahiplenecektir. Zamanla bireyde tarih bilincinin oluşması için bir alt yapı oluşturacaktır (Çil, 2019, s. 50).

Tarihi empati becerisi (Tarihsel aktörlerin rolü).

Davranışçı yaklaşımın ihtiyaçlara cevap verememesinden dolayı yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesi ile öğrenciler öğrenmeye aktif olarak katılmışlardır. Bu yaklaşımla beraber “milli kültür”, “milli kimlik” ve “kültürel miras”ın yerine tarihçilerin de kullandığı üst düzey düşünme becerileri olan tarihsel kavrama, kronolojik düşünme, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi ve tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi gibi becerilerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçların kazandırılmasında ise tarihsel empatinin önemi büyüktür. Bu sebeple tarihsel empatiye yenilenen öğretim programlarında yer verilmiştir (Yılmaz, & Koca, 2012).

Yılmaz ve Koca’ya göre tarihi empatiyi geçmişte meydana gelen olayları, durumların ve kişilerin tarihsel bağlamsallaştırılmasıdır. Özünde insan olan tarihsel empati, geçmişe geçmişteki insanın gözüyle bakmaktır (Yılmaz, & Koca, 2012; Gültekin, & Berk, 2018, s. 776).

Sosyal bilgiler dersinde tarihsel olaylar öğretilirken öğrencilerin daha aktif öğrenebilmelerini sağlayabilmek için “tarihteki kişiyi bulunduğu şartlarda hayal etmeleri” yani tarihsel empati kurmaları sağlanmalıdır (Karabağ, 2003). Bazı tarihçiler “tarihsel empati” yerine “tarihsel bakış açısı edinme” (historical perspective taking) ve “tarihsel bakış açısı tanıma” ifadeleri kullanılmaktadır. Araştırmalarda “tarihsel bakış açısını tanıma” ifadesinin daha çok kullanıldığı görülmektedir (Yılmaz, 2011). Yine araştırmacılar tarih bilincinin geliştirilmesi için öğrencilerin tarihçiler gibi düşünmeleri gerektiği kanısında hemfikirdirler (Güven vd., 2014, s. 182).

Tarihsel empati günümüz odaklı bakış açısıyla tarihsel bağlamsallaştırma arasında olup bir geçiş özelliği göstermektedir. Günümüz odaklı bakış açısı (presentism) geçmiş günümüz bakış açısıyla değerlendirme anlayışını içermektedir (Dinç, & Üztemur, 2018). Söz konusu anlayıştan dolayı tarihsel bağlamsallaştırma sürecinde en dipte yer aldığını söyleyebiliriz. Bu

çalışmada tarihsel bağlamsallaştırma (historical contextualization) ileriki sayfalarda daha ayrıntılı gösterilecektir. Şekil 5’te tarihsel bağlamsallaştırma süreci gösterilmiştir.



Şekil 5. Tarihsel bağlamsallaştırma süreci.

Şekil 5 incelendiğinde günümüz odaklı bakış açısından tarihsel bağlamsallaştırmaya kadar geçen süreç aktarılmıştır. Tarihsel bağlamsallaştırma sürecinde ilk evrenin günümüz odaklı bakış açısı olduğu görülmüştür. Daha sonra tarihsel empati evresinin gerçekleştiği görülmektedir. Son evre ise tarihsel bağlamsallaştırma sürecidir. Öte yandan sosyal bilgiler dersinde Atatürkçülük konularında “tarih şuuru” geliştirmek için planlanan öğretim süreci, çocukta zihinsel şema kazandırarak tarihi dönemle ilgili bir anlayış kazandırılmalıdır. Bunun için yapılması gerekenler;

- Bilgiyi çocuğa sunabilmeli.
- Çocukta bir ilgi uyandırabilmeli.
- Çocuğun hayal dünyasına girebilmeli.
- Çocuğun hafıza kabiliyetini artırabilmeli.
- Çocuğa düşünmenin önemini benimsetebilmeli.
- Çocuk için gerekli bir hedef verebilmeli.
- Çocuğu pasiflikten aktifliğe geçirebilmeli.

Bu sayılanlar çocuğun pasif birey yerine aktif olarak harekete geçmesini analitik düşünme kabiliyeti, araştıran sorgulayan, tarihsel olaylarla ilgili yorum yapabilen bireyler yetiştirilmesini sağlayıp tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir (Çelik Bayramoğlu, 2016, s. 2-3). Öte yandan öğrencinin pasif halden aktif hale gelmesini amaç edinen “tarihsel düşünme becerileri” (historical thinking skills) tarih ve sosyal bilgiler dersi programlarında önem arz etmektedir. Bu becerilerle öğrencinin üretken olabilmesi hedeflenmektedir. Aksi takdirde tarih ezberlenen bir ders olmaktan öteye gidemeyecektir (Safran, 2002a, s. 958).

Dilek’e göre, tarihsel düşünme (historical thinking) öğrencilerde geliştirilmek istenilen bir yetenektir. Onu tarihi anlayıp geçmiş hakkında yorumlar yapabilmek, bugün ve geçmiş arasında bağlantı kurmak olarak tanımlamıştır (Dilek, 2007, s. 55).

Öğrenciler geçmişi okul dışında, ailede, müzede, filmlerle ve gezi gibi çeşitli aktivitelerle öğrenmektedirler. Dışarıda öğrendiği geçmiş okulda karşısına çıkmaktadır. Burada asıl konu öğrencilerin farklı özelliklerde olmasıdır. Her ne kadar okul dışındaki tarih heyecanlı ve öğrencilerin ilgisini çekse de öğrencilerin okulda analitik ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olarak tarih şuuruna sahip olmaları gerekmektedir (Güven *vd.*, 2014, s. 12). Bu kapsamda tarihsel düşünme becerileri söz konusu edilmelidir. Söz konusu beceriler; kronolojik düşünme, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel anlama, tarihsel konuların analizi ve karar verme, tarihsel kavramlar olarak belirlenmiştir (Kaplan, 2005). Diğer taraftan Piaget tarihsel empatinin sadece üst sınıflarda değil ilköğretim kademesindeki öğrencilere de uygulanabileceğini ifade etmektedir. Hatta öğrencilerin kronolojik ve zaman kavramlarını tam olarak benimsemeseler bile tarihsel empati yapabileceklerini belirtmiştir (Yılmaz, 2011, s. 25).

Bilişsel boyut-duyuşsal boyut.

Tarihsel empatinin bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyutu vardır. Bilişsel boyut diye tabir edilen tarihsel düşünme becerilerine değinmekte yarar vardır. Tarih öğretimi için program geliştirme ve değerlendirme ele alınırken son yıllarda program geliştirme ve değerlendirmenin yanı sıra psikolojik açıdan değerlendirme fırsatı bulmuştur. Her ne kadar Piaget çocukların 14-16 yaşlarına kadar kuramsal olarak tarih konularını öğrenmede yetersiz kaldığını iddia etse de buna karşılık bazı araştırmacılar da uygun bir ders planı, akışı ve öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun öğretim-yöntem tekniklerinin uygulanmasıyla 14 yaşından küçük olan çocukların da sentezleme ve kanıt kullanma gibi bazı tarihsel düşünme becerilerini kavrayacağını iddia etmektedirler (Güven *vd.*, 2014, s. 29). Öte yandan alan yazın tarandığında tarihsel düşünme becerilerinin 5 ana başlık altında yer aldığı görülecektir (Kaplan, 2005).

1. Kronolojik Düşünme (chronological thinking) Becerisi: “Tarihin omurgası” olarak nitelendirilen kronoloji bilgisi neden-sonuç ilişkisine dayanmaktadır (Şimşek, 2006a). Kronoloji aynı zamanda “zaman bilimi” olarak da literatürde yerini almıştır (Memiş, 2018, s. 36). Dawson öğrencilerin 14 yaşına gelene kadar kronolojinin basamaklarını sırasıyla öğrendiğini iddia etmiştir. Bunlar tanımsal kronolojik kavramlar dediğimiz (önce, sonra), kronolojide teknik kavramlar olarak geçen (milattan önce, milattan sonra), son olarak kavramsal ifadeler (kronoloji, süreklilik, değişim) olarak görülmektedir (Akt., Keçe, 2015). Piaget ise çocuğun 11 yaşına gelene kadar zaman şeridinin tam manasıyla anlaşamadığını

ifade etmiştir. Ona göre tam olarak anlaşılabilmesi 16 yaşından önceki dönemlerde olmamaktadır (Ata, 1999).

2. Tarihsel Kavrama-Anlama (historical comprehension) Becerisi: Geçmiş baz alıp her yönüyle araştırılıp öğrenilmesi sürecine dayanır. Bununla öğrenilmesi hedeflenen geçmişe ait olan terim, teori ve kavramlar arasındaki bağlantıyı kavramayı gerektirir (Demircioğlu, 2009). Ata'ya göre tarihsel kavrama becerisi tarihsel düşünme becerileri arasında verilmesi gereken ilk beceridir. Sebebi ise var olan bir bilgiyi öğrendikten sonra o bilgiyi kendi cümleleri ile ifade edebilmesi olarak ifade etmektedir (Akt., Coşkun, 2015). Grant tarihsel kavramanın üç boyutu olduğunu dile getirmektedir. Söz konusu boyutların tarihsel bilgi, anlamlılık ve empati olduğunu ifade etmiştir. Tarihsel bilgi; tartışmaya mahal vermeyen gerçekler ile gerçekliğinden şüphe duyulan belirsiz bilgiler ile geçici yorumlara sorgulama yapılarak bireylerin ne şekilde anladıklarını ortaya çıkarmaktır. Öğrencilerin geçmiş ve bugün ya da geçmiş ile kendi yaşantıları arasındaki benzer yanları fark edip edememeleri üzerine kuruludur. Empati boyutu; insan davranışlarının birden fazla bakış açısı ile empatik düşünme becerisi çizgisinde değerlendirilmesidir (Akt, Keçe, 2015).

3. Tarihsel analiz ve yorum (historical analysis and interpretation) becerisi: Epstein ezberci eğitim zihniyetinin bertaraf edilip tarih öğretiminden beklenen becerilerin kazandırılmasını hedef almıştır (Akt., Keçe, 2015). Bundan ötürü geçmişe ait bilgilerin sorgulanması gerekmektedir. Sorgulama yapılırken kaynakların analiz edilip değerlendirilmesi gerekmektedir. Analiz ve yorum aşamasında tarihsel bilgiyi hazırlayıp sunan yazarın çalışmaları da incelenmelidir (Demircioğlu, 2009).

4. Tarihsel konular, analiz ve karar verme (historical issues--analysis and decision-making) becerisi: Levstik ve Barton'a göre bu becerinin var olan bir sorunun tespit edilmesi, tanımlanması, sınırlarının belirlenmesi ve son olarak olası çözüm yollarının değerlendirilmesi aşamalarına dayanmaktadır (Akt., Keçe, 2015). Demircioğlu'na (2014) göre tarihi öğrenebilmek için geçmişi neden-sonuç bağlamında değerlendirip aynı zamanda tarihle ilgili farklı bakış açısı incelenip değerlendirilmelidir.

5. Tarihsel araştırma becerileri (historical research skills): Geçmiş öğrenmek için birden fazla yol vardır. Bunlardan en önemlisi birebir araştırma yaparak ve bu araştırma sonucunda yazarak öğrenmektir (Demircioğlu, 2009). Bunun için geçmişle ilgili problem ortaya konmalı ve problem tanımlanmalıdır (Demircioğlu, 2009; Keçe, 2015). Öte yandan 5

tarihsel düşünme becerisinin yanında sonradan eklenen “neden-sonuç ilişkisi kurma”, değişim ve sürekliliği algılama ve tarihsel empati kavramları da önem arz etmektedir (MEB, 2018).

Tarihsel okuryazarlık.

Keçe'nin ifade ettiği gibi tarihsel düşünme becerileri sayesinde tarihsel duyarlılığı (historical sensibility), tarihsel farkındalığı (historical awareness) ve en önemlisi tarih bilinci (historical consciousness) yüksek bireyler yetiştirmek amaç edinilmiştir (Keçe, 2015). Araştırmada tarihsel düşünme becerileriyle ilişkili tarihsel okuryazarlık becerilerine değinmekte yarar görülmektedir. Ahonen tarih bilincini tarihi okuryazarlıktan öte bir unsur olarak görmüştür (Ahonen, 2005, s. 697). Fakat ABD, Avustralya, Britanya gibi Batılı devletlerde tarih bilinci kavramının yerini tarihi okuryazarlık almıştır (Keçe, 2015). Tarihi okuryazarlık terimini Türkiye’de ilk kullanan kişi Ata (2002a) olup aşağıda Taylor ve Young tarafından belirlenen tarihi okuryazarlık becerilerine yer verilmiştir.

- Tarihsel Olaylar Bilgisi,
- Kronolojik Düşünme Becerisi,
- Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi,
- Tarihsel Dili Anlama Becerisi,
- Tarihsel Araştırma Becerisi,
- Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi,
- Tarihsel Empati Becerisi,
- Tarihsel Olayları Anlatı Şeklinde İfade Etme Becerisi,
- Geçmişle Günümüzü İlişkilendirme Becerisi,
- Çelişkili Yorumları Ayırt Edebilme Becerisi,
- Anlatımsal İfade Becerisi
- Ahlaki Muhakeme Becerisi olarak yer almıştır (Akt., Ata, & Keçe, 2014).

Öğrencilere tarih bilici kazandırmak için tarihi okuryazarlık becerilerini bir araç olarak kullanan Rüsen’e göre en temel hedef tarih bilincine ulaşabilmektir (Akt., Ata, & Keçe, 2014). Aynı zamanda tarih bilincinin gelişmesi için bir takım becerilerin, kavramların anlaşılabilmesine olanak sağlayan sistemli bir süreçtir (Güven vd., 2014, s. 95). Bu sebeple tarih okuryazarı olmak tarihsel düşünme becerileri gibi sadece analiz-sentez üzerine yoğunlaşmamıştır. Yine tarihe ilgi duyan bir nesil olarak geçmişle geleceği bağdaştırmayı da hedeflemiştir (Keçe, 2015).

Tarihsel düşünme becerileri ile tarihsel okuryazarlık becerileri karşılaştırıldığında birbirlerine benzer yönleri olduğu kadar farklı yönlerinin de olduğu görülecektir. Benzer yönler olarak her ikisinin de özünde analiz, sentez, kronoloji, değerlendirme, problem çözme, karar verme ve sorgulama becerilerinin olduğu görülecektir. Farklılıklarına bakıldığında genel itibariyle tarihsel okuryazarlığın tarihsel düşünme becerilerini kapsadığı görülecektir. Yine sorgulama, analiz ve yorumlamaya dayalı bir anlayış tarihsel düşünme becerilerinde görülürken tarihsel okuryazarlıkta ise ilave olarak geçmişle günümüzü ilişkilendirme, bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma, anlatımsal ifade tarihsel empati, tarihsel olayları hikayeleştirme, ahlaki muhakeme yapabilme gibi beceriler ifade edilmiştir (Keçe, 2015).

Tarihsel okuryazarlık becerilerinin hepsini ele almak yerine konu için önem arz eden tarihsel empati ve ahlaki muhakeme becerisine değinmekte fayda görülmektedir. Tarihsel empati daha önce de ifade edildiği gibi geçmişe geçmişteki insanın gözüyle bakabilme becerisidir (Yılmaz, & Koca, 2012). Bundan ötürü tarihsel empatinin hedefine ulaşabilmesi için geçirmesi gereken evreler vardır. Zikredilen evreler: "aptal" geçmiş, "klişe genellemeler", "günlük empati", "sınırlı tarihsel empati" ve "bağlama uygun tarihsel empati" olarak yerini almıştır (Karabağ, 2010). "Aptal" geçmiş evreden "bağlama uygun tarihsel empatiye" gidildikçe bağlamsallaştırma düzeyi artmaktadır. Burada son evre olan bağlama uygun tarihsel empatiye sorunsuz bir şekilde ulaşabilmek için tarihsel bağlamsallaştırmanın üç ayağı olan "insan, zaman ve mekân" kavramlarının koordineli bir şekilde çalışması gereklidir. Bahse konu sebeplerden ötürü tarihsel empati ve tarihsel bağlamsallaştırmanın birbirleriyle doğrudan ilgili oldukları görülecektir (Gültekin, & Berk, 2018, s. 776; Dinç, & Üztemur, 2018). Aynı zamanda tarihsel empati arttıkça tarihsel bağlamsallaştırmanın diğer bir ifadeyle tarihsel muhakemenin de arttığı söylenebilir.

Tarihsel okuryazarlık becerilerinden olan ahlaki muhakemeye gelindiğinde ise bu becerinin en üst beceri olduğu görülecektir. İyi-kötü, doğru-yanlış diye tabir edilen etik değerlerin tarihsel bazlı değerlendirilmesine dayanmaktadır (Keçe, 2015). Biraz daha açıklayıcı olunursa tarihi bir olay var ve bu olayın ahlaki açıdan değerlendirilip değerlendirilmemesi esasına dayanacağı görülecektir. Yapılan araştırmalarda iki farklı görüşün (ahlaki yargı yapılır/ahlaki yargı yapılamaz) olduğu ifade edilmiştir. Ranke, Carr ve Evans gibi tarihçiler ahlaki yargı yapılamayacağını ileri süren görüşler ortaya koyarlarken bu görüşlerin tersini savunan Bıçak gibi ahlaki yargılardan kaçınılamayacağını postmodernist anlayışı savunan araştırmacılar da ortaya çıkmıştır (Bıçak, 2013). Bakıldığında soykırımla bilinen Adolf Hitler'in insanlık suçu işlediğinin dile getirilmesiyle epistemolojik anlayışı savunan nesnel,

tarafsız bakış açısının önüne geçilmelidir (Elban, 2018b). Zira Ulusoy'un sosyal bilgiler öğretmenlerine uyguladığı çalışma da bunu desteklemektedir (Ulusoy, 2007). Aynı zamanda sosyal bilgiler ders kitabı programına bakıldığında verilen değerlerin ahlaki yargılarla uyduğu görülecektir (MEB, 2018). Aşağıdaki paragrafta tarihsel empatinin bilişsel ve duyuşsal boyutlarını ele alan örnek verilmiştir.

“Irak cephesinde savaşan komutanlardan Süleyman Askeri Bey yaşadığı mağlubiyet sonrası intihar etmiştir.”

Yukarıdaki örnekte öğrencinin Süleyman Askeri Bey'in hangi cephede savaştığını bilmesi tarihsel empatinin bilişsel boyutunu ifade etmektedir. Yine öğrencinin Süleyman Askeri Bey'in başarısızlığını Süleyman Askeri Bey'in bakış açısıyla (Süleyman Askeri Bey'in gözünden) bakması ise tarihsel empatinin duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır.

Buraya kadar olan kısımda tarih bilincinin tarih kısmı açıklanmaya çalışıldı. Bundan sonraki kısımlarda bilinç kısmıyla devam edilecektir.

Bilinç

Alan yazına bakıldığında bilincin farklı tanımlarının olduğu görülmektedir. Frolov'a göre; bilinç, insanın kendi varlığını anlamasına ve nesnel dünyada yer edinebilmesine olanak tanıyan zihinsel süreçlerin birleşimi olarak tanımlanabilir. Burada bireyin varlığı direkt olarak bedensel uzuvlarıyla değil de çevresindeki diğer insanlarla kurduğu iletişimle belirlenir. Bu sebeple hareketlerini yaparken diğer insanları da hesaba katarak ortak paydaşlar çerçevesinde ve ölçülerde gerçekleştirir (Frolov, 1991, s. 59). Tekeli'ye göre; bireyin dışarıdan gelen dürtülerden ve uyaranlardan hangisini ele alacağını ve bu uyaran ve dürtülere karşı neler yapacağını hangi faaliyetlere gireceğini ele alan bir mekanizmadır (Tekeli, 2014, s. 23-24). Özlem'e göre; duygunun, düşünmenin, iradenin, anıların, arzulamanın farkında olunmasını sağlayan bir özelliktir. Kelimenin Latince olarak ifadesi, “conscientia” olurken Arapçada “şuur” olarak Arapça fiilinden türemiştir. Bu şuur terimi Arapçada yardım ve yardımlaşma anlamlarına gelmektedir. Aynı zamanda bilincin tarihsel olduğunu “bilinç hakkında bir bilinç” anlamında ifade etmektedir (Özlem, 1999, s. 169-174). İnsan, bilinci olmadığında gerçek bilgisine ulaşamaz. İnsana bu değeri atfeden ise tarih bilincidir (Timuçin, 2000).

Bilinç, bilinenin ötesinde yaşamın ilk döneminde değil de belki doğum öncesi dediğimiz evre olan anne karnında başlayabilmektedir (Geçtan, 1988, s. 72). Bu kavram her ne kadar psişik kavramı dediğimiz psikolojik (bireysel) bir olgu olarak kullanılsa da bilincin toplumsal

(kolektif) bir boyutunun olduğu unutulmaktadır (Aytaç, 2003). Ayrıca insan “tarihi bir varlık” ya da “tarih bilincine sahip varlık” olarak yer edinmekle beraber insan, bilinç ve tarih üçlüsü tezahür etmektedir. Bu da kolektif bilinç dediğimiz toplumsal bilinci doğurmaktadır. (Biçer, 2018, s. 8).

Kolektif bilinç (Ortak –Toplumsal bilinç).

Siyasal, tarih ve hukuksal düşünceler ile din, toplumsal psikolojiyle beraber gelen bilgi bütünlük çerçevesinde toplumun yani toplumların bilincini oluşturur (Frolov, 1991, s. 59-60). Konumuz açısından elzem olan kolektif (toplumsal-ortak) bilinci daha ayrıntılı işlenecek olunursa bu kavram Batı medeniyetinden gelen bir kavram olarak yerini almıştır. Ziya Gökalp’e göre “maşeri vicdan”, İbn-i Haldun’a göre “sebeb asabiyeti” olarak yer edinmiştir (Uslu, 2018). Bilinç kavramını ilk kullanan kişi Emile Durkheim’dir. Söz konusu kavramı “insanda birey olarak ruhi hayata ait olayları aşan ve zümrenin ortak düşünce, istek ve heyecanlarını temsil eden ortak bir bilinci” olarak ifade etmiştir (Aktaş, 2011). Ozankaya ise bu kavramı “toplum yaşamındaki görüşleri, kavramları, düşünceleri, siyasa, sanat, töre vb. kurumları oluşturan bilinç biçimlerinin tümü” olarak ifade etmiştir (Ozankaya, 1984, s. 118). Kolektif bilincin İslam medeniyetindeki karşılığı “mümin kardeşliği” olarak gösterilebilir (Uslu, 2018; Aktaş, 2011). Ortaylı’ya göre kolektif bilinç “toplumun etrafında birleştiği değerler bütünüdür” (Ortaylı, 2011, s. 5).

Marx’ın, Durkhem ve Muzaffer Şerif’e göre toplumsal bilinç toplumsal koşullardan çıkan bir üründür (Ergun, 1982, s. 82). Nitekim bilincin sadece psikolojik bir terim değil aynı zamanda toplumsal çevrede yer edindiği görüşüne delalettir (Aytaç, 2003).

Bilişsel ve duyuşsal boyut.

Kolektif bilinç diye tabir ettiğimiz toplumsal bilincin bilişsel ve duyuşsal olmak üzere 2 boyutu vardır (Tekeli, 2014, s. 28). “Öğrencinin İstanbul’un fethedilmesi bilgisini bilmesi” bilişsel boyutun bilgi basamağına örnek teşkil ederken, “Öğrencinin İstanbul’u gezerken Osmanlı tarihini anımsaması” duyuşsal boyutun değerler basamağını teşkil etmektedir. Diğer taraftan toplumlar varlıklarını sürdürebilmek için geçmiş ve bir bilince ihtiyaç duyarlar. Bununla beraber toplumları bir bütün halinde tutan ortak bir geçmiştir. Denilebilir ki tarih bilincine sahip bu bilinci gelecek kuşaklara aktarmak da toplumların görevidir (Aslan, & Akçalı, 2007).

Tarih Bilinci Kavramına Tarihsel Bakış ve Gelişimi

Yazıyı Sümerlerin bulduğu ve buna bağlı olarak da tarihin Sümerlerle başlaması, tarih bilincinin Sümerlerle başladığı kanısını doğurmaktadır (Bıçak, 1996). Collingwood'a göre ise durum böyle değildir. Collingwood'a göre eski Sümerlerde tarihle ilgili bir şey olmadığı yönündedir. Eğer “tarihsel bilinç” diye bir şey olmuşsa da bununla ilgili kanıt olmadığını ifade etmektedir (Collingwood, 2017, s. 43; Ülken, 2013).

Tarih bilincinin ilk olarak Yunanlılarda görüldüğünü söyleyebiliriz. Ortaçağda vuku bulan tarih bilinci (şuuru) ve vatan şuuru Rönesans döneminde olgunlaşma safhasına geçmiştir. Romantizmle beraber milletler uyanışa geçti. Dünyadaki genç uluslar “tarih bilinçleri” sayesinde 19. yüzyıldan beri dünya medeniyetinde yerlerini almaya başlamışlardır. Romantizm sayesinde, tarih ve vatan bilinciyle dünyadaki milletler kimliksiz yaşamaktan kurtulmuş oldular. Bu da milletlere yeni ufuklar açtı (Ülken, 2013).

İnsanın varoluşundan bu yana tarih bilinci kavramı var olmuştur. Bunun nedeni insanla tarihin karşı karşıya gelmesidir. Bu da her yerde tarih bilincinin gerekliliğine zemin hazırlamıştır (Bıçak, 1996). Gadamer de Bıçak gibi insanın varoluşuyla beraber tarih bilincinin olduğunu ifade etmiştir (Akt., Bıçak, 1996). Cassirer ise tarih bilincinin uygarlığın en son ürünü olduğunu söylemiştir. Ta ki Yunan tarihçileri ortaya çıkana kadar. Bu tarih ise 19. yüzyıla denk gelmektedir (Cassirer, 1980, s. 163). Hegel'de Cassirer'in düşüncelerine katılmaktadır (Bıçak, 1996).

Öte yandan tarih bilinci bundan 20 yıl öncesine kadar Anglo-Saxson diye tabir edilen Amerika ve İngiltere'de tanınmıyordu. Bu kavram bir Avrupa buluşu olarak düşünülmektedir. Almanya'da “bulanık” bir kavram olarak yer edinirken bir ada ülkesi olan Britanya da ise “tarihsel farkındalık” veya “tarihsel okuryazarlık” olarak yer edinmiştir. Bu buluşla ilgili ilk akademik kürsü Kanada da olsa da şu an için bu rolü Amerikalıların aldığı söylenebilir. Euroclio diye tabir ettiğimiz Avrupa Tarihi Öğretmenleri Derneği tarihsel bilinç kavramının 1990'lı yıllarda geliştirilip komünizm sonrası devletlerde yayıldığını ifade etmiştir (Ahonen, 2005).

Zamansal olarak tarih bilincini değerlendirdiğimizde Yakın Çağ, diğer çağlara göre tarih bilincine en çok sahip olan çağdır. İnsan olarak bakıldığında çağdaş insan da tarih bilincine en çok sahip olan insandır (Carr, 2018, s. 198). Gadamer de Carr gibi benzer ifadeler kullanmıştır. Gadamer tarihsel bilinci diğer bir ifadeyle tarihsel öz bilinci Yeni Çağ'ın önemli devrimlerinden

birisi olarak ifade etmiştir. Çağdaş insana birikimini veren tarihsel öz bilinç önceki kuşak insanlarından daha ayrıcalıklı bir hale gelmiştir. Buradan zamana ve dolaylı olarak değişen bir tarihsel bilinçten bahsedilebilir. Bugünün tarih bilinci önceki çağlarda ve geçen zamana bağlı insanlarda farklı olarak yer edinmiştir. Burada avantajlı konumda bulunan Yakın Çağ ve şimdiki zamanda bulunan insandır. Bunun asıl sebebi ise şimdiki insanın diğer bir ifadeyle çağımız insanının her görüşün göreceli olduğu (öznel bir anlayış) ve her bir şeyin tarihsel olduğu görüşünün tam bilincinde olmasıdır (Gadamer, 2008, s. 184).

Tarih bilinci diye ifade edilen bu şuur aslında tüm Avrupa'yı ilgilendiren bir sorun olarak karşımıza çıkarken felsefi bir rol olarak asıl ortaya çıktığı yer Almanya'dır (Gadamer, 2008, s. 176-177). Gadamer tarih bilincinin bir sorun olarak ortaya çıktığını bu sorunun insanın bireysel olarak yaşama isteği gibi her şeyden şikâyet eden bir insan olduğunu ifade etmektedir. Bunun nedeni tarih bilincinin olmayışı olarak göze çarpmaktadır (Bıçak, 1996).

Öte yandan tarih bilincine etki eden romantizm zamanla toplumlarda ego haline geldi. Kibirlerinden dolayı dünyanın kendilerinden ibaret olduklarını iddia eden topluluklar meydana gelmeye başladı. Hiçbir medeniyet kendi kültüründen bağımsız olmadığı gibi hiçbir tarih bilinci de kendi medeniyetine bir şey katmadan ilerleyememekte. Türk romantizmi Namık Kemal, Abdülhak Hamit Eşber ve Ziya Gökalp'in süreçlerinden geçmiştir. Namık kemal döneminde vatan bilinci Osmanlıdan ibaret kalırken, tarih bilinci İslam dünyasına çevrilmişti. Zamanla tarih bilinci ve vatan bilinci birbirine karışır hale geldi. Abdülhak Hamit döneminde vatan toprakları İslam âleminin tamamına yayıldı. Türkçülüğü savunan Ziya Gökalp döneminde romantizm Türk tarihine yöneldi. Yalnız ırk ve milli tarihler birbirine karışır hale geldi. Bu üç dönemde tarih şuuru ne büyük hatıralar üzerinde durdu ne de bu vatanda hayatını idame ettiren insanlarda öz bilinçlerine etki etti. Burada geçmişiyle herhangi bir bağı olmayan, geçmişi unutun bunun sonucunda hafızasını kaybeden bir tarih ortaya çıktı. Zamanla geçmişi tanıyan ve bunun bilincinde olup geçmişiyle sıkı sıkıya bağlanan tarih olmak üzere iki farklı tarih görüşü meydana geldi. Asıl kastedilen ise ikincisi olan romantik tarih görüşüdür (Ülken, 2013). Diğer taraftan global dünyanın etkilerinden olan kültür yozlaşması karşımıza çıkmaktadır. Bakıldığında toplumlar tabii ki de birbirlerinden etkilenirler. Ama bu etkilenme de toplum kendi değerlerine bağlı kalmak zorundadır. Toplumun söz konusu bağı kazanabilmesi için de tarih bilincine sahip olmaları gerekmektedir (Gül, 2009). Nitekim modern uluslar özellikle tarihlerine dolayısıyla tarih bilinçlerine önem verirlerken bizde ise bu durum ne yazık ki hüsrana derecesindedir ve son zamanların ürünüdür (Ortaylı, 2012). Oysaki Dünya'yı tanımada ve anlamada tarihin önemi yadsınamaz. Zikredilen nedenlerden ötürü tarih bilincinde hassasiyetli

vatandaşlar yetiştirmek önemlidir. Bu bağlamda tarih biliminin oluşturulmasında okullardan akademisyenlere kadar toplumun her kesimine görev düşmektedir (Gül, 2009).

Tarih Bilinci ve Tarih Bilincinin Gerekliliği

Tarih bilinci son yıllarda son yıllarda literatürde az da olsa yer edinen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavram diğer sosyal bilim kavramlarında olduğu gibi tanımlanmasında herkesçe kabul edilebilir ortak bir tanım görülmemiştir. Yalnız asgari düzeyde bir ortak tanımdan bahsedilebilir. Bireyde tarih bilinci oluşabilmesi için bireyin dünyaya bakışından tutun da yaşamı, ailesi, ait olduğu sınıf ve parasal durumu belirleyicidir. Bu saydıklarımızla kişide tarihsel bir bilinç gerçekleşebilir. Ancak insan, meraklı bir varlık olarak yerini korumakla birlikte geçmişini tanıyan ve geleceğe dönük ihtimallerde bulunur. Dolayısıyla insanda tarih bilinci vardır ve insandan bu tarih bilincini soyutlayamayız (Ortaylı, 2011, s. 9). Öte yandan özelde milletlerin, genelde tüm insanlığın tarih öğretiminden beklentileri vardır. Nitekim 19. yüzyılın sonlarından itibaren ortaöğretim kademesinde coğrafya ve tarih derslerinden beklentiler değişmeye başlamıştır. Bu beklentiler milliyetçi ve siyasi ideolojiler doğrultusunda şekillenmeye doğru gitmiştir. Milliyetçi ideolojiden kaynaklanan I. ve II. Dünya savaşları bu ideolojinin kan ve gözyaşı getirdiğini göstermiştir. Dünya savaşlarından sonra tekrar dünya savaşlar çıkmasa bile insanlarda bir korku ve tedirginlik baş göstermişti. Söz konusu gerginlik 1989 Sovyetlerin dağılmaya başlamasıyla bir nebze de olsa azalmıştır. Tüm bu olan biten sonucunda gençlere barışı seven barış yapmaya hevesli bir tarih bilinci verilmesi gerektiğini göstermiştir (Tekeli, 2014, s. 1). Denilebilir ki tarih bilincini kavramış gençler eylemleri ve davranışları ile daha iyi bir toplum oluşturur. Ayrıca tarih bilincini benimsemiş gençler akli başında ve sorumluluk taşıyan kimlikli vatandaşlardır (Tekeli, 2014, s. 17).

Dini açıdan bakıldığında iyi bir toplum yetiştirmek için iyi ameller gereklidir. Genç öncü diye tabir edilen mümin genç Kur'an'ı kendine rehber edinip vahiy ekseninde bunu şekillendirerek doğru yolu bulabilmelidir. Bunları yaparken de Kur'an'ı tarih bilinciyle yoğrulmalıdır. Kur'an'ı Kerimde geçen tarihi olaylar ve kıssalar insanoğluna (mümin genç) "tarih bilinci" kazandırabilmelidir (Yıldız, 2018, s. 8-9). Aynı zamanda tarih şuurunu iyi bir şekilde anlayabilmek için Siyonizm ve Haçlı Hristiyanları gerçeğini iyi bilmek, anlamak gerek. Zira Siyonistler üstün olduklarını kabul edip Siyonist olmayanları da kendilerine köle yapmışlardır. Haçlı Hristiyanları da Hristiyan olmayanları onlara göre günahkâr olanları yeryüzünden temizlemişlerdir. Bu ikisi tarih bilincine vakıf olabilmek için bilmemiz

gerekenlerdendir. Aynı zamanda Osmanlının kuruluş felsefesi iyi idrak edilmezse tarih bilici toplumlarda idrak edilemeyecektir (Şama, 2015).

Öte yandan tarih bilinci ve tarih bilgisinin önemi üzerine pek çok bilim insanı fikir belirtmiştir. Örneğin tarihçi Osman Turan'a göre yer altındaki bir maden işlenmediğinde insanlığa hiçbir faydası yoktur. Tarih de bir şuur haline getirilmediğinde faydası yoktur. Dolayısıyla tarih okutulurken genç kuşaklara milli kültürlerine bir güç kaynağı olarak okutulmalıdır (Kösoğlu, 2013, s. 84; Kösoğlu, 2017, s. 207). Neden tarih öğrenilmeli ve tarih bilinci oluşturulmalıdır? sorusunun cevabı: Birey ve toplumun kimliğini belirleyerek düşünen bir siyasetle ince elenen sık dokunan bir tecrübeyle gelecek hakkında tahminde bulunup öngörü kazanmaktır (Çil, 2019, s. 54). Gökberk'e göre tarih bilinci tarihi güzelce kavrama, yani tarihi bilmedir (Gökberk, 2007, s. 47). Tarih ise zaman içinde değişime uğradığından tarih bilincinin de zaman içinde değişime uğrayacağı söylenebilir (Tekeli, 2014, s. 25). Dönemin kültür ve turizm bakanı Mehmet Nuri Ersoy, "Tarih bilgisi ve bilinci sahip olmamız gereken en önemli değerlerden biridir. Çünkü bu değerler toplumu bir arada tutan bağlardır" olarak ifade etmiştir (Aparı, 2019). Oymak'a göre tarih bilinci geçmiş ve bugünü birleştirip geleceğe yönlendirme ve bunun sonucunda yorumlama dönüşüm ve değişimi kavramaktır. Tarih şuurunun belirleyici ögesi süreci anlama bununla beraber akışın anlamlandırılmasıdır. Bu bilinç aynı zamanda düşünülen bir şeyi yeniden düşünmektir (Oymak, 1997). Şölçün'e göre bilinç, insan hayatındaki süreklilik, gerileme, ilerleme, sıçramalar gibi tezatlıklarla ifade edildiğine göre tarih bilinci de şimdiki zaman içinde kendine yer bulur ve açıklanır; enerjisini bu zamanda elde eder. Bunun sonucunda ise geçmiş ile geleceğe bir tavır bir önlem alır (Akt., Oymak, 1997). Dillthey'e göre tarih bilinci, bireyin kendisini kendi ve gelenek arasında iki yönlü eleştirel bir tarzda ele almak. Aynı zamanda kendi tarihi yoluyla kavramaktır. Son olarak ise tarih bilinci bir öz-bilinç durumu olarak yer edinmiştir (Gadamer, 2008, s. 199). Jeisman ve Rüsen tarihi zihni bir kurgu olarak ifade etmiştir. Geçmiş kavrayıp geçmişten geleceğe bağlantılı değişme içinde insanın hayatına dümen olmaktadır. Bu kurgu tarihsel bilinci ifade etmektedir (Tekeli, 2014, s. 26). Tarihi bir varlık olan insanın geçmiş ve geleceğe zamansal olarak kök salması ve yer edinmesi gerekir. Zamana kök salması ise geçmişini bilmesi, şimdiki de hesaba katarak geleceğe yönelip yaşamını idame ettirmesi demektir. Geçmişteki hataları görüp hatalardan ders çıkarıp devamlılığını sağlamasıdır (Biçer, 2018, s. 4). Tarih bilincine sahip birey geçmişe takılıp bocalamayacağı gibi sadece şimdiki de yaşamaz. Tarih bilincine sahip birey sırtını geçmişe dayayıp şimdiki idrak ederek geleceğine yön verendir (Çil, 2019, s. 56). Bilincin anlamlarına bakıldığında tarihe vurgu yapıldığı görülecektir. Nitekim tarih insana meyillenmedir. Bundan

dolayı tarih bilinci, insanın ne olduğu ne anlama geldiğini ifade etmektedir (Bıçak, 1996). Tekeli'ye göre tarih bilinci; “Geçmişi anlamlandırın, günü algılayan ve geleceğe ilişkin beklentilerle ileriye uzanan değişme kurgusunun farkında olunmasıdır” (Tekeli, 2014, s. 33).

Emiroğlu ise tarih şuuru için şu ifadeleri kullanmıştır:

- Tarihi dönemlerle ilgili temel bilgiler edinmek
- Tarihi dönemlerle ilgili anlayış kazanmak
 - Herhangi bir tarihi dönemin zihniyetini kavramak
 - Farklı tarihi uygarlık ve dönemlerin zihniyet farklarını değerlendirmek
- Süreklilikleri ve değişiklikleri bularak dün-bugün ve yarın ilişkisini kurabilmek
 - Önceki olayların bugün ve yarını etkileyeceğini bilmek
 - Bugünkü olayların yarını etkileyeceğini tahmin etmek
 - Tarihi dönemi değerlendirirken değişim ve tarihi süreklilik kavramlarıyla

birlikte değerlendirebilmek (Emiroğlu, 2006, s. 99).

Ülken'e göre “Tarih şuuru, kendi varlığımızın köklerini tanımak ve bugünkü hayatımızın potansiyelini aydınlatmaktır” (Ülken, 2013). Amerikalı tarihçi Guttman, tarih bilincini olayların ve olaylarla ilgili anlatılanların aile tarihi ya da ulusal tarih olarak ortak bellekte yer edinmesi ya da edinmemesi olarak ifade etmiştir. Bakıldığında ortak hafıza ya da tarih bilinci toplumdaki sosyal ve politik olaylarla sıkı sıkıya bağlıdır (Güven *vd.*, 2014, s. 12). Güngör tarih bilinci hakkında şu ifadeleri kullanmıştır; “İnsan, tarih olaylarını manalı bir bütün hâlinde gördüğu anda tarih şuuru kazanmış olur.” (MEB, 2017, s. 27). Özdemir tarih bilincini, bireylerin kendi uluslarının tecrübelerinden istifade ederek geleceği için edindiği bu tecrübeleri zamanın durumuna göre birleştirip doğru ve aktif bir şekilde kullanabilmesi olarak ifade etmiştir. Bu ifade biraz daha açılacak olunursa bireylerin geçmişteki yaşantılarından ders çıkararak geleceğe emin adımlar atması olarak da tanımlanabilir (Özdemir, 2017). Atsız'a göre “Tarih şuuru milletlerin hafızasıdır.” Aynı zamanda devletlerin kendilerini savunma aracı olarak kullandıkları bir silahtır (Atsız, 1951).

Diğer taraftan tarih bilinci göründüğu gibi kolay değildir. Geçmişten ders çıkarmak olarak bilinen tarih bilinci bu kadar basit değildir. Tarih bilmek geçmişle günümüz arasında bağ kurmak ve bundan ders çıkarmak olarak bilinmektedir. Bir şuur kazanmadır. Günümüz tarihçileri kendi uzmanlık alanlarından ders çıkartabilmektedir. Öte yandan eğitimci olarak öğrencilerden birden tarih şuuru kazanmaları beklenmemelidir. Milli tarihin eğitim amacı, çocukta kimlik karmaşasına son verip milli kimlik bilincini aşılayarak topluma yararlı bir birey

olarak yetişmesidir. Bu sayede çocuk aidiyet hissettiği ulusuna karşı duygusal bağlar dediğimiz sevgi, saygı, güven vb. duyarak geleceğine güvenle bakabilsin (Kösoğlu, 2017, s. 208-212).

Günümüzdeki sorunların başında gençlere tarih bilincinin öğretilmesi ve eğitim sorunu gelmektedir (Uluğ, 2000). Bıçak'a göre toplumdaki sorunların çözüme kavuşması için sorunların tarih bilinciyle değerlendirilip yorumlanmasıyla sorunların çözüme kavuşacağını iddia etmektedir (Bıçak, 1996). Diğer taraftan tarihsellik bilinci diğer bir ifadeyle tarihsel öz bilinci zayıf insanlar, toplumlar ve devletler “liberal hukuk devleti”, “evrensel insan hakları” ve “küreselleşme” gibi terimlerle gelen Amerika gibi güçlü devletlere direnmede zorluk yaşayacaktır. Tarih bilinci dolayısıyla tarihsellik bilinci güçlü olan insanlar, toplumlar ve devletler ise bu slogan ve bu sloganların altında yatan emperyalist amacı görebilir (Özlem, 1999, s. 213). Yine tarih bilincine sahip nesiller maddi ve maddi olamayan kutsallarını sever, saygı gösterir ve korur. Karşı taraftan gelen tehlikeleri hissederek olaylardan ibret alarak iyi ile kötüyü dost ile düşmanı ayırt eder (Genç, 2013). Ancak tarihsel belleği ve şuuru zayıf olan bir milletin tarihine damga vurabilmesi güçtür. Tarihe yön verme konusunda iddialı toplumlarla iddiasız toplumlara bakıldığında aralarında algılama biçimi olarak farklılık görülecektir (Davutoğlu, 2016, s. 60). Davutoğlu'nun da belirttiği gibi;

Tarih bilinci ve hafızası derin toplumlar olağanüstü zafer söylemlerine de, sukut-ı hayal psikolojilerine de değer vermezler; tarihi tecrübenin kendilerine sunduğu veriler ile reel güç konfigürasyonu arasında stratejik rasyonalite ve planlama ihtiva eden bir anlamlılık ilişkisi kurarlar ve geleceği bir nakış hassasiyetiyle dokurlar. Tarih bilinci ve hafızası zayıf, edilgen ve iddiasız toplumlar ise geride kalmış ya da yaşanan küçük zaferlerin sarhoşluğu ile küçük yenilgilerin ezikliği arasında gidip gelen psikolojik zaafin stratejik kararları belirlemesinin önüne geçemezler; bu yüzden de hep bu gelgiti yaşayan ve zaferleri de hezimetleri de başkalarının iradesine bağlı olan bir konumda kalırlar (Davutoğlu, 2016, s. 60-61).

Bu sebeple tarihin temel fonksiyonu dünyadaki gelişmelerin zaman içindeki değişimini anlama noktasında bireylere yardımcı olmaktır (Bulut, 2011, s. 35).

Bakıldığında Türk tarihinin en eski yazıtları olan Orhun anıtlarında Bilge Kağan Türk milletinin geleceğini 3 temel üzerine oturtmuştur. Bunlar devlete, vatana ve töreye bağlılık ve itaatti. Zikredilen 3 unsurdan şaşıldığı zaman Türk milletinin önceki zamanlarına döneceğini ifade etmiştir. Bu 3 önemli kıstasın bozulmasında ana neden tarih bilincinin yeterince idrak edilememesidir. Tanzimat ve sonrasında yetişen Türk milliyetçileri de bu tarih bilincinin verilmemesi üzerinde durmuşlardır. Ancak Osmanlının ihtişamlı döneminde ise tarih şuuru akıllara getirmek güçtü. İmparatorlukta her şey yolunda gitmekteydi. Ne zaman ki bozulmalar baş gösterdi işte o zaman tarih bilinci aranır oldu (Deliorman, 1983). Tarih bilinci (şuuru)

olmayan toplulukların geleceklere de karanlıktır. Nitekim geçmişine yabancı kalan milletler sağa sola savrulmuş benliklerini bulamayacaklardır (Erdoğan, 2019). Yine bir milletin tedavi edilmesinde ise tarih şuuru ve hafızalarını kazandırmakla olur. Başımızda bulunan bu terör belasını ve kökünden kazımak için de tarih bilincimizi ve toplumsal hafızamızı yeniden kazanmak mecburiyetindeyiz (Deliorman, 1983).

Tekeli tarih bilincinin belirleyicilerinin kişiden ve sosyalleşmeden kaynaklanan iki farklı değişkeni olduğunu ifade ederken diğer taraftan süper ego dediğimiz sosyalizasyona da vurgu yapmaktadır (Tekeli, 2014, s. 25-27). Bakıldığında toplumsal ve milli kimlik için topluluklarda tarih şuurunun oluşması zaruridir. Tarih şuuru, bireyin yaşam tecrübesinin ve sosyalleşmesinin etkisiyle tarihin bilincinde yani farkında değildir. Bu bilinç bireylerin yaşadıkları dünyada zamana bağlı değişimlere oryantasyon sağlamasıdır. Anılan bilince sahip bireyler tarihle ilgili bilgileri analiz ederek neyin doğru neyin yanlış olduğunu ayırt edebilme becerisi edinmektedir (MEB, 2017, s. 19).

Tarih; mazi, hal ve istikbal kavramlarının koordineli ifadesi olarak ifade edilebilirken “Tarih Şuuru” dediğimizde bireyin atalarının geçmişte ortaya koyduğu eserlerden tutun da hemen her alanda atalarının yaptığı ortaya koyduğu bu eserlerden çalışmalardan ilham alıp bunları tecrübe etmek atalarını rol model almaktır. Bu bilinç sayesinde nasıl davranılması gerektiğini nasıl hareket edilmesi gerektiğini insanlara gösteren bir iş olarak tanımlanabilir (Belada, 2018). Günü anlayabilmek için geçmiş iyi bilinmeli, iyi tanınmalıdır. Söz konusu şuur olmadığında birlik ve beraberliğin bir önemi olmayacaktır (Bergoglio, 2017). Diğer taraftan tarih bilinci kavramı ciddiye alınması gereken bir kavram olsa da bu kavram pek bilinmemektedir. Bunda felsefeden uzaklaşmanın etkisi büyüktür. Felsefesizlik nedeniyle tarih üzerine yoğunlaşmadığından tarih bilincinin idrak edilememesine neden olmaktadır (Hocaoğlu, 2000). Aynı zamanda tarih bir milletin hafızası olarak devam ederken, hafıza ise tarih bilinci sayesinde meydana gelir. Birey tarih şuuruna sahip olmak istiyorsa vatandaşının belleğini tarih felsefesiyle bir araya getirmesi gerekmektedir (Çelik, 2012).

Tarih şuuru bilinmelidir. Herkes için faydalı ve gereklidir. Tarih şuurunu liseli talebelerden değil de ilkökul talebelerinden alınmalıdır. Zira tarih şuuru ilkökul çağından itibaren çocuklara verilirse ilerleyen dönemlerde dış mihrakların galeyanına gelemeyecektir. Tarih bir milletin toplu hafızasıdır ve milli şuur olarak da bir tarih bilincidir. Bir matematik biliminin, bir fizik biliminin, bir tıp biliminin şuuru yok. Ancak dil, din ve tarihin şuurları vardır. Şuur denildiğinde manav içinde, genç içinde, yaşlı içinde, erkek içinde, kadın içinde

gereklidir. Çünkü milli dava, milli hedeftir. Tarihin her ne kadar ilmi noktası olsa da şuur noktası da mevcuttur. Lise müfredatına bakıldığında kısa zamanda çok şey verilmesi hedefleniyor. Zamanla çocukların dersi sevmemelerine neden olmaktadır. Bundan ötürü tarih öğretmenlerine tarih şuurunu verilmeli ve öğretmenler de öğrencilerine tarih şuurunu aşılmalıdır. Yine tarih şuurunu bilen idrak eden birey milletine, polisine, askerine zarar vermez, kurşun sıkmaz. Tarih şuurunu bilen insan evvela devletine karşı bir kin, nefret beslemez. Eğitimcilerle düşen görev gençlere tarih okutmak, kitaba yönlendirmektir. Çocuklara verilen isimler bile onlara bir şuur veriyor. Ama bu sözde ve dilde kalmaktadır. Hayatın her alanında bu şuur gösterilmelidir (Şimşirgil, 2016).

Diğer taraftan Anadolu'daki eserlerin birçoğunun yurtdışındaki müzelerde sergilendiği görülmektedir. Bu eserlerin yurtdışında sergilenmesinin tarih bilincinin zayıflığı olarak ifade edilebilir. Eserlerin üzerinde ağza alınmayacak küfürler bulunmaktadır. Birçok eser bilinçsizlikten tahrip edildi. Zamanla gelmesi gereken turistlerin gelmemesine neden oldu. Zikredilen bu nedenlerin gerçekleşmemesi için tarihin sadece bir kronolojiden ibaret değil aynı zamanda şuur olduğu anlatılmalıdır (Muşmal, 2018).

Son olarak günümüzde yayımlanan tarihi dizilerin tarih bilincinin artmasında etkili olduğu söylenebilir. Nitekim bu diziler kronolojiye bağlı kalmasa da insanlarda tarihe karşı bir ilgi alaka oluşturduğu için mazur görülecektir (Emecen, 2018).

İlgili Literatür

Bu kısımda “Tarih bilinci” kavramı ile ilgili yapılan araştırmalara değinilmiştir.

Ahonen (2005) “Tarihsel bilinç, tarih eğitimi için uygun bir paradigma mı?” adlı denemesinde tarih bilincinin ilk defa nerede ortaya çıktığı zamanla geçirdiği süreçleri anlatmıştır.

Keçe'nin (2015) “Tarihsel düşünme becerileri ile tarih okuryazarlığı becerilerinin karşılaştırılması” adlı çalışmasında tarihsel düşünme becerileri ve tarih okuryazarlığı becerilerini karşılaştırarak ortak ve farklı yönlerini değerlendirmiştir. Aynı zamanda tarih bilincinin kavranabilmesi için tarihsel düşünme becerilerinin ve tarihsel okuryazarlık becerilerinin ilişkilendirilmesi gerektiği esas alınmıştır.

Kösoğlu (2013) “Türk milliyetçiliği ve Osmanlı” adlı kitabının “Tarih şuurunu” adlı kısmında tarihin milli bir şuur olarak okutulması gerektiğine değinmiştir.

Kösoğlu (2017) “Türk olmak ya da olmamak” adlı kitabının “Tarih eğitime dikkat” adlı kısmında tarih eğitimi sayesinde gelecek neslin “tarih şuurı” diğer bir ifadeyle “tarih bilinci” kazanacağını ortaya koymuştur.

Özlem (1999) “Siyaset, bilim ve tarih bilinci” adlı eserinde son iki yılda yayımlanmış makalelerini, konferans metinlerini, kitap tanıtımlarını bu eserinde yer vermiştir. Bu eserinde bilinç, tarih, tarihsel zaman ve tarih bilinci kavramlarına değinmiştir. Aynı zamanda tarihsellik bilincinin zayıf olduğu toplumların Amerikanvari ideolojinin dayatmalarına zor direneceğini belirtmiştir.

Yumak (2014) “Tarihsel mekânın öğrencilerin tarih bilinci ile ilişkisi (Gaziantep ili örneği) adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin tarihsel mekân algısıyla tarih bilinci arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda tarihsel mekân algısıyla tarih bilinci arasında ilişki ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Bulut (2011) tarafından yapılan “İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan konuların tarih bilinci oluşturmadaki etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Elazığ ili örneği)” adlı yüksek lisans tezinde, 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan konuların tarih bilinci oluşturmada etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı konu içeriğinin yüksek düzeyde olmasa da kısmen etkili olduğu görüşüne ulaşılmıştır.

Yıldız (2018) “Tarih bilinci” adlı kitabında geleceğe emin adımlar atabilmenin, neslimizin geleceğini ahlaki boyutta şekillendirebilmenin ve genç öncü diye tabir ettiğimiz neslin problemleri çözebilecek bir basireti geliştirmesinin aktif bir şekilde okunan Kur’an’ı Kerim’e bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Sezginsoy’un (2011) “Tarih bilinci oluşturmada dizgeli öğretimin etkililiği” konulu doktora tezi çalışmasında dizgeli öğretimin öğrencilerde tarih bilinci oluşturmada etkili olduğu saptanmıştır.

Aslan ve Akçalı (2007) tarafından ortaya konulan “Kimlik sunumu olarak tarih eğitimi” adlı çalışmasında kimlik ve tarih bilinci kavramları üzerinde durularak bu kavramların birbirleriyle ilişkisi incelenerek tarih eğitimiyle olan ilgileri ortaya çıkarılmıştır.

Bozdemir (2017) “Gençliğin tarih algısı ve tarih bilinci kazanmanın önemi “ adlı çalışmasında gençlerin tarihe olan ilgilerini inceleyerek onlarda tarihe olan olumsuz bakış açıları değıştirilmesi amaç edinmiştir. Çalışmanın sonucunda sosyal bilgiler dersi içinde yer

alan tarih dersinin sosyal bilgiler dersinden ayrı olarak okutulmasından ziyade tarih dersinin sosyal bilgiler dersinden ayrı bir ders olduğunun vurgulanması gerektiğine ulaşılmıştır.

Gökkaya (2001) “Sosyal bilgiler eğitimi bölümü öğrencilerinin (lisans) tarih bilinci üzerine bir anket değerlendirmesi” isimli çalışmasında toplamda 120 öğrenciye uyguladığı ankette amaç, öğrencilerin tarih derslerine karşı bakış açılarını belirlemek ve tarih derslerinin kendilerine ne gibi yararları olduğunu göstermektir. Çalışma sonucunda tarih derslerinin bilgi düzeyinde kaldığı üst düzey düşünme becerilerine çıkamadığı aynı zamanda tarih kavramıyla tam anlamıyla bütünleşemeyip demokratikleşme sürecine ise olumlu yönde katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir.

Kaya, Özdemir ve Şimşek (2004) “Genç Cumhuriyet ve oluşturulmaya çalışılan tarih bilinci” isimli çalışmasında Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda nasıl bir “tarih şuuru” diğer bir ifadeyle “tarih bilinci” gerçekleştirilmeye çalışıldığı üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda M. Kemal ve arkadaşlarının girişimleriyle kurulan Cumhuriyet rejiminin sağlam temellere basması için siyasi iktidarın da desteğiyle faydacı diye tabir edilen pragmatik bir anlayış çerçevesinde tarih şuuru oluşturma politikası amaç edinmiştir.

Yükseler (2019) “Sosyal bilgiler dersi 5.sınıf konularının tarih bilinci oluşturmadaki etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde amaç, 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan konuların tarih şuuru oluşturmada etkililiğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Çalışma sonucunda ise 5. sınıflara ait tarih konularının bireylerde tarih bilinci oluşturmada etkili olduğu ancak programda yer alan tarih konularının yeterli olmadığı bunun içinse programda değişiklikler yapılarak öğrencilere uyarlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Oymak (1997) “Dünden geleceğe sonsuz bir bakış: tarih (tarih bilgisi ve tarih bilinci)” adlı çalışmasında tarih, bilgi, bilinç ve tarih bilinci kavramlarını tartışarak ülkemizin tarih bilinci serüvenini aktararak literatüre katkıda bulunmuştur.

Önkaş (2016) 4. Uluslararası tarih eğitimi sempozyumunda sunduğu “Türkçe ders kitapları metinlerinde tarih bilinci” adlı çalışmasında tarih bilinci değerinin Türkçe ders kitabında ne oranda yer verildiği değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda tarih bilinci değerinin disiplinler arası çerçevede ele alınmayıp ihmal edildiği görülmüştür

Özmen, Er ve Ünal (2014) “Televizyon dizilerinin tarih bilinci üzerine etkisi (Muhteşem yüzyıl dizisi örneği)” adlı çalışmalarında televizyon dizilerinin tarih bilinci oluşturmada etkisi

araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler tarihi mekânlardan sonra en fazla sevdikleri sunum şeklinin tarihi filmler olduğu görülmüştür.

Akdemir (2014) “Okullarda yapılan tarihi anma ve kutlama programlarının öğrencilerde tarih bilincini gelişmesine etkisi” adlı çalışmada amaç, liselerde düzenlenen tarihi anma ve kutlama etkinliklerinin öğrencilerde tarih bilincinin gelişiminde etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok skeç, tiyatro ve gezi gibi yöntemlerin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda en çok Şehitler Günü ve Çanakkale Zaferi etkinliklerinde öğrencilerin etkilendiği ve öğrencilerde tarih bilinci oluştuğu görülmüştür.

Yalçın (2010) “Tarih öğretim alanı olarak müzelerin kullanılmasının toplumsal tarih bilincinin kazandırılmasındaki etkileri” adlı yüksek lisans tezinde müzelerin toplumsal tarih bilincini geliştirmesinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda müzelerin eğitim ortamında yeterli seviyede kullanılmadığı araştırmaya katılanlar tarafından aktarılmıştır.

Çil (2019) “Tarih bilinci: Bilim-felsefe-yöntem” adlı denemesinde tarih bilincini bilim, felsefe ve yöntem sarmalında ele alarak tarih bilinci hakkında bilgiler vermiştir. Özellikle tarih bilincini İslami çerçevede ele almıştır.

Literatür tarandığında tarih bilinci hakkında en ayrıntılı araştırmayı “Tarih bilinci ve gençlik” eseriyle İlhan Tekeli (2014) yapmıştır. Körber Vakfınca Youth And History (Gençlik ve tarih) “Gençlerin tarih bilinci üzerine karşılaştırmalı Avrupa projesi” ismiyle yayın hayatına giren aralarında Türkiye’nin de bulunduğu bu araştırma toplamda 32000 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Türk gençliğinin gelecekte ümit beslediği ve Türk gençliğinin modernist bir tarih bilincine sahip olduğu görülmüştür. Aynı zamanda gençliğin bir tarih bilinci edinmesinde tarih şuurunun tek başına belirleyici olmadığı sosyalleşme dediğimiz diğer yaşam kanallarının da tarih bilinci üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu kısımda araştırmanın yöntemi, veri toplama aracının hazırlanması, çalışmanın evreni, örnekleme, verilerin toplanması ve son olarak toplanan verilerin işlenip yorumlanması gösterilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımında olgu bilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir. Olgu bilim araştırmaları bireylerin algılarına ve tecrübelerine dayanmaktadır. Aynı zamanda bu algı ve tecrübeleri açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (Ersoy, 2016, s. 55). Olgu bilim deseni deneyimlenen bir olgunun birkaç birey tarafından derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır (Creswell, 2013, s. 83). Söz konusu desende en uygun veri toplama aracı görüşme olarak bilinmektedir. Desenin veri analizinde anlamlar ve yaşantılar ortaya çıkarmaya çalışılmaktadır. Yine zikredilen desenin içerik analizinde temaların belirgin hale getirilmesi ve kavramsallaştırılması yer almaktadır. Diğer taraftan olgu bilim desende sık sık doğrudan alıntılar yapılarak betimlemeden de yararlanılmaktadır (Yıldırım, & Şimşek, 2016, s. 71-72). Araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için aşağıda belirtilen şekilde bir yol izlenmiştir;

Araştırma konusuyla ilgili literatür taranıp öğretmenlerin görüşlerini samimi bir şekilde açıklayabileceği bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 5 ilkokulda görev yapan 20 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Görüşme sonunda elde edilen bilgiler olgu bilim (fenomenoloji) çerçevesinde ele alınıp rapor haline getirilmiştir.

Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı ili merkez ilçesinde 5 ilkokulda görevli olan ve toplamda 20 4. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu araştırma için elde edilecek verilerin analizi ve bu analiz sonucunda sonuçların geçerli olabileceği bir grup olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016, s. 80).

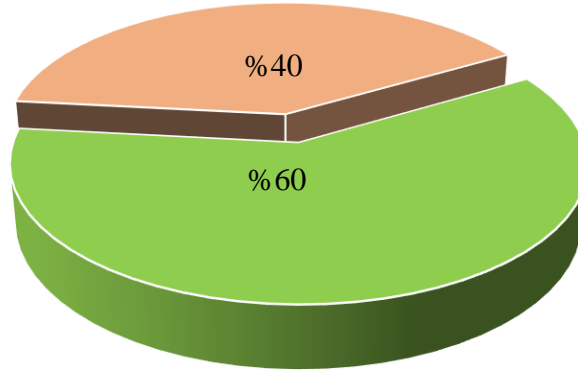
Çalışma grubunun tamamına ulaşamadığımızdan çalışma grubunu temsil edecek katılımcı yöntemine gidilmiştir. Katılımcı, çalışma grubunun tamamına ulaşamadığında çalışma grubunu temsil etme gücüne sahip olgu, olay ve bireyi çalışmaya dâhil etme olarak tanımlanabilir (Yıldırım, & Şimşek, 2016, s. 113). Bu çalışmada katılımcılara kolay ulaşabilmek ve görüşme formunun gönüllülük esasına dayalı olarak cevaplandırılmasından dolayı amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Tablo 4'te öğretmenlerin demografik özelliklerine ait değişkenler gösterilmiştir.

Tablo 4. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Değişken	<i>N</i>	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	8	40
	Kadın	12	60
Toplam		20	100
Mesleki tecrübe	1-5	11	55
	6-10	8	40
	11-15	0	0
	16-20	5	5
	21 yıl ve üzeri	0	0
Toplam		20	100
Çalışılan okullar	15 Nisan İlkokulu	4	20
	Aşağı Küpkıran İlkokulu	7	35
	İsmet Ömeroğlu İlkokulu	6	30
	Şeyh Edebalı İlkokulu	2	10
	Yavuz Selim İlkokulu	1	5
Toplam		20	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılanların (f=8), % 40'nın erkek, (f=12), %60'ı kadındır. Tabloda katılımcıların erkek oranının az, kadın oranının fazla olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin (f=11), %55'inin 1-5 yıl; (f=8), % 40'nın 6-10 yıl; (f=5), %5'inin ise 16-20 yıl sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin (f=11), %55'inin 1-5 yıl görev yapıyor olmaları, çalışmanın dinamik ve genç bir öğretmen grubundan alınan veriler olması hasebiyle elzemdir. Diğer taraftan sınıf öğretmenlerinin (f=4), %20'si 15 Nisan İlkokulu'nda; (f=7), %35'i Aşağı Küpkıran İlkokulu'nda; (f=6), %30'u İsmet Ömeroğlu İlkokulu'nda; (f=2), %10'u Şeyh Edebalı İlkokulu'nda; (f=1), %5'i ise Yavuz Selim İlkokulu'nda çalışmaktadır. Şekil 6'da öğretmenlerin cinsiyet dağılımını gösteren grafik verilmiştir.

CİNSİYET



■ KADIN ■ ERKEK

Şekil 6. Katılımcıların cinsiyet değişkeni oranı.

Şekil 6 incelendiğinde araştırmaya katılanların %60'ının kadın, %40'ının erkek olduğu görülmektedir.

Nitel Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada verilerin toplanması için öğretmenlerle mülakat (görüşme) yapılmıştır. Görüşme, sözlü olarak en az iki kişi arasında sürdürülen bir iletişim aracıdır (Büyüköztürk *vd.*, 2016, s. 153). Mülakat, sosyal bilimlerde ve nitel araştırmalarda çokça kullanılmasından ötürü önem arz etmektedir. Aynı zamanda araştırmaya katılanların deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını ortaya koymasını bakımından önemlidir (Yıldırım, & Şimşek, 2016). Görüşme tekniğinin olumlu yanlarına bakıldığında;

- Çalışma sürecinin herhangi bir aşmasında istifade edilebilmesi,
- Sorulan sorulara anında cevap verilebilmesi ve anlaşılmayan sorulara görüşmeci tarafından açıklık getirilebilmesi,
- Katılımcılar ile görüşmeci arasında güven duygusunu artırması ve aralarında iş birliğini sağlaması bakımından önem arz etmektedir (Büyüköztürk *vd.*, 2016, s. 153).

Görüşme; yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, etnografik görüşmeler ve odak grup görüşmesi olmak üzere toplamda beş kısımdan oluşmaktadır (Büyüköztürk *vd.*, 2016, s. 154-155). Öğretmenlerin tarih bilinci algılarının

değerlendirilmesini esas alan bu araştırma için 13 sorudan münhasır “yarı yapılandırılmış görüşme formu” hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmenin kullanılmasındaki amaç; görüşme ile derinlemesine bilgiler edinilmesi, çalışmada serbestlik sağlaması ve araştırmanın amacı ile uyumluluk göstermesi sayılabilir (Yıldırım, & Şimşek, 2016). Görüşme formunun geçerliği için sorular hazırlanırken uzman görüşlerine yer verilmiş, öneriler doğrultusunda görüşme formu soruları revize edilerek son halini almıştır.

Süreç

Araştırma için belirlenen okullar telefonla aranmıştır. Yapılan görüşmede araştırmaya katılacak öğretmenlerin gönüllülük esasına bağlı kalınacağı belirtilmiştir. Bu bağlamda gönüllülük esasına dayalı bir öğretmen havuzu oluşturulmuştur. Katılımcılara görüşme formu öncesinde kıdemi, çalıştığı okul, branşı (kadrolu-sözleşmeli-ücretli) ve cinsiyeti ile katılımcıların demografik özelliklerini yansıtan kişisel bilgi formu verilmiştir. Ardından öğretmenlere araştırmanın önemi hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Görüşme formu katılımcılara yüz yüze uygulanmış olup, her bir katılımcı için ortalama 40-45 dakika sürmüştür. Katılımcıdan verilerin kayıt altına alınması için kayıt cihazı kullanımı izni istenmiştir. Böylelikle araştırma için gerekli olan bilgiler kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın bilimselliğine zarar vermeme adına katılımcılara ses kayıt cihazının istenilen zamanda pasif istenilen zamanda yeniden aktif hale getirileceği bildirilmiştir.

Araştırma Verilerinin Analizi

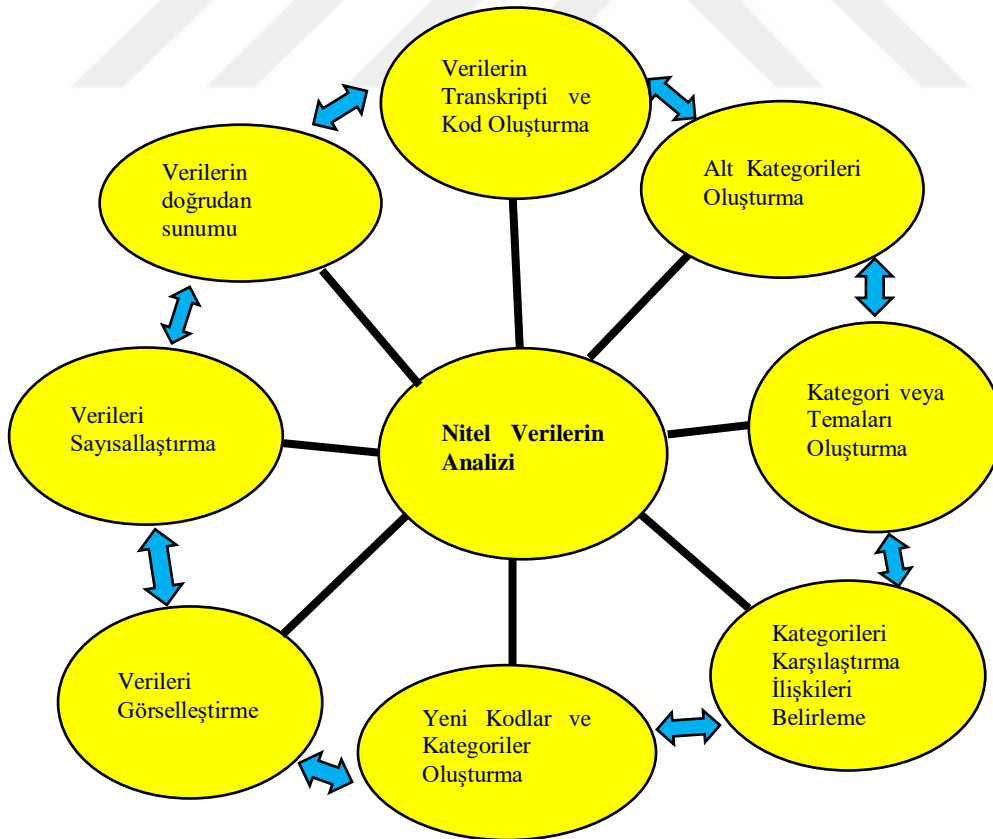
Görüşme sonucunda ses kayıt cihazındaki veriler deşifre edilerek yazıya geçirilmiştir. Verilerin analizinde kullanılan kodlar, kategori ve temalarla birlikte tablo halinde EK-1’de sunulmuştur. Araştırmada oluşturulan tema, kodlar araştırma verilerinden ve araştırmanın konuya ilişik formasyonu ile oluşturulmuştur. Yine görüşme formu sorularıyla elde edilen öğretmen görüşleri içerik analizi ve betimsel analiz yöntemiyle ortaya çıkarılmıştır. Bulgular da bu doğrultuda ortaya konmuştur.

İçerik analizi, betimsel analize göre daha derin analizi gerektiren ve daha önce belli olmayan temaların ortaya çıkarılmasını sağlayan bir nitel analiz çeşididir (Yıldırım, & Şimşek, 2016, s. 239). Bu analiz çeşidi kuralları belirlenmiş kodlamalarla metin içinde yer verilen bazı sözcüklerin daha ufak içeriklerle kategori haline getirildiği sistematik olarak yer verilen bir tekniktir (Büyüköztürk *vd.*, 2016). Söz konusu araştırmada görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden sözcük, paragraf ve cümleler dikkate alınarak kavramsallaştırmalar yapılmıştır.

Benzer olan bu veriler kod haline getirilip tematik kodlamaya geçilmiştir. Bunun sonucunda taslak temalar belirgin hale getirilmiştir. Süreç sonunda elde edilen veriler temalar altında birleştirilmiş ve doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur.

Betimsel analiz ise nitel analiz çeşitlerinden olup içerik analizine göre daha yüzeysel; araştırmanın kavramsal çerçevesinin açık bir biçimde belirlendiği çalışmalarda kullanılır. Aynı zamanda sık sık doğrudan alıntılara yer verilmesi bakımından araştırmanın iç güvenilirliğini olumlu yönde etkilemektedir. Betimsel analizde verilerin kodlanmasına başlanmadan önce görüşme formuna verilen cevaplar baştan sona okunup bütüncül bir bakış açısı edinilerek çerçeve oluşturulur. Oluşturulan veriler tematik çerçeveye göre yeniden işlenir ve veriler doğrudan alıntı yapılarak gösterilir. Daha sonra bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamasına geçilir (Yıldırım, & Şimşek, 2016, s. 240). Araştırmada içerik analizinde kullanılan temalar betimsel analizde de kullanıldığından farklı temalara ihtiyaç duyulmamıştır. Diğer taraftan sınıf öğretmenleri (Ö_{1,2,3,4,5,6,7, ...20}) şeklinde kodlanmıştır.

Şekil 7’de nitel verilerin analizini gösteren şema yer almaktadır.



Şekil 7. Nitel verilerin analizi (Sarıkaya, 2019, s. 101).

Alan yazında nitel verilerin analizinde farklı veri analizi süreçleri olsa da genel olarak veriyi betimleme, temaların meydana getirilmesi, yorumların ve temaların birbirleriyle ilişkilendirilmesini içermektedir (Sarıkaya, 2019, s. 101). Çalışmada içerik analizi yapılırken Şekil 7’den yararlanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Söz konusu araştırmada kodların doğru saptanması için kodlama güvenirliliği yapılmıştır. Kodlama güvenirliliğinde farklı kodlayıcıların kodlarındaki uyumluluk esas alınır. Bunun için kodlayıcılar arasındaki güvenirlilik katsayısı “Güvenirlilik=uzlaşma sayısı/(uzlaşma sayısı+uzlaşmama sayısı)” (Miles, & Huberman, 2015, s. 64) formülü ile ifade edilmiştir. Formül sonucunda güvenirlilik değeri %85 bulunmuştur. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini artırmak için görüşmenin gönüllülük esasına bağlı olduğu katılımcılara bildirildi. Araştırmanın iç güvenirliliğini artırmak için veri analizi aşamaları detaylandırılarak verildi. Aynı zamanda bulgularda yer verilen öğretmen görüşleri doğrudan alıntılanarak geçerliğe katkıda bulunuldu.

Araştırmacının Rolü

Çalışmada araştırmacı yapılan mülakat esnasında aktif rol edinmiştir. Katılımcılar ve araştırmacı açısından günün uygun saatleri belirlenerek katılımcıların okullarına gidilmiştir. Yine araştırma verilerinin toplanabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formundan istifade edilerek yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu esnada anlaşılamayan sorular sondalarla desteklenerek araştırma için uygun veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Söz konusu çalışmanın bilimselliğine zarar vermeme adına görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat edecek ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmede bireylerden elde edilecek verilerin gizli tutulacağı ve isimlerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmada elde edilen verilerden hareketle ortaya konan bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Bulguların sunumunda araştırma problemlerinin sırası göz önünde bulundurulmuştur.

Katılımcıların Tarih Bilincine İlişkin Görüşleri

Katılımcılardan tarih bilincinin tanımı hakkında görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda tarih bilincinin katılımcılar tarafından ne ifade ettiği Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Katılımcıların Tarih Bilinci Algılarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler*

Tarih bilinci	<i>f</i>	%
Farkındalık	17	59
Ders çıkarma	11	38
Süreklilik	1	3
Toplam	29	100

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların tarih bilincinin tanımına yönelik görüşlerinin 3 öge üzere yoğunlaştığı görülmektedir. Tarih bilinci kavramını öğretmenlerin ($f=17$), %59'u farkındalık; ($f=11$), %38'i ders çıkarma; ($f=1$), %3'ü süreklilik olarak ifade etmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere öğretmenler tarih bilincine dair en çok farkındalık kategorisine vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların tarih bilincinin tanımına yönelik görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Tarih bilinci özellikle geçmişteki yaşananların farkında olarak günümüzü değerlendirmek, günümüzü yaşamak olarak açıklayabilirim.” (Ö₁₆)

“İnsanın geçmişte atalardan yaşadığı olayları gelecekte kendi yaşantılarıyla bütünleştirerek kendi yaşam tarzını oluşturmasıdır. Geçmişte yaşanan olaylardan ders almaktır.” (Ö₁₄)

“Geçmişten günümüze kadar atalarımızın başından geçmiş olan olayların yer, zaman ve belirli olaylar sonucunda ortaya çıkan durumlara tarih bilinci diyoruz. Tarih bilinci uzun süreli bir geçmişe dayanmaktadır.” (Ö₄)

Yukarıdaki paragraflar incelendiğinde katılımcıların tarih bilinci tanımına ilişkin ders çıkarma, süreklilik ve farkındalık kategorileri üzerine vurgu yaptıkları anlaşılmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin kronoloji bilgisinin yeterlik düzeyi ile ilgili görüşleri Tablo 6’da belirtilmiştir.

Katılımcıların Tarih Bilgisi (Kronoloji) nin Yeterlik Düzeyi ile İlgili Görüşleri

Kronoloji bilgisinin yeterliğine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. *Tarih Bilgisi (Kronoloji)nin Yeterlilik Düzeyi ile İlgili Frekans ve Yüzdeleri*

Kronoloji Bilgisi	<i>f</i>	%
Yetersiz	14	70
Yeterli	6	30
Toplam	20	100

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların (f=14), % 70’i kronoloji bilgisini yetersiz; (f=6), % 30’u ise yeterli olarak ifade etmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere öğretmenler kronoloji bilgisinin en çok yetersizliği üzerine vurgu yapmıştır. Katılımcıların kronoloji bilgisine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Milli mücadele konuları açısından bence yetersiz. Kitapta çok yüzeysel anlatılmış ve bazı yerlere hiç değinilmemiş. Yardımcı kitaplardan işlemek zorunda kaldım. Çocuklar bunu anlayabilecek düzeyde o yüzden daha ayrıntılı olabilirdi.” Ö₍₁₃₎

Yeterli düzeyde buluyorum. 5. sınıf ortaokul düzeyinde olduğu için 4 yıl bir ortaokul dönemi görecekler. Orada daha detaylı ve daha derin görebilirler. Burada tarihleri akılda tutmada, hafızalarında tutmada zorlandıklarını düşünüyorum. Onun için yeterli düzeyde diye düşünüyorum. Daha fazlası öğrencilere ağır gelirdi. (Ö₁₂)

Yukarıda yer verilen paragraflar incelendiğinde katılımcıların kronoloji bilgisinin yeterliği ve yetersizliği üzerine vurgu yaptıkları anlaşılmıştır. Bu bağlamda kronoloji bilgisinin yetersizliğine neden olan değişkenler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. *Kronoloji Bilgisinde Yetersizliğine Neden Olan Değişkenlerin Frekans ve Yüzdesi*

Yetersiz kronoloji	<i>F</i>	%
Kronolojinin yüzeysel olması	7	50
Kronolojinin kapsamlı olması	4	29
Kavramsal nedenler	3	21
Toplam	14	100

Tablo 7 incelendiğinde kronoloji bilgisinin yetersizliğinde etkili olan değişkenler 3 kategori üzerinden ele alınmıştır. Kronoloji bilgisinin yetersizliğinde katılımcıların (f=7),

%50'si kronolojinin yüzeysel olması; (f=4), %29'u kronolojinin kapsamlı olması; (f=3), %21'i kavramsal nedenler ile açıklamıştır. Tablodan anlaşılacağı üzere sınıf öğretmenleri en çok kronolojinin yüzeysel olmasına vurgu yapmıştır. Yetersiz kronolojiye yönelik katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Mesela İstanbul'da yaşayan bir çocuk sadece İstanbul ilini öğrenmiş oluyor. Ağrı'da yaşayan bir çocuk için yaşadığı çevre ile ilgili bilgiler az. Biz onu aktaramıyoruz çocuğa. Onu da araştırması gerekiyor. Ama kitaplarda da yer almalı. Bence her yöreden il seçilebilir.” (Ö₁₈)

“Öğrencilerin tarihleri bilmesine gerek yok diye düşünüyorum Sivas kongresi hangi tarihte yapılmıştır buna gerek yok. İlk 3 sınıfta hiçbir şey yokken 4.sınıfta birden çocuklara Amasya Kongresi şu tarihte, Sivas kongresi şu tarihte denildiği zaman bu çocuk bunları hafızasına atamıyor.” (Ö₇)

Yeterli değil. 1. 2. 3. sınıflarda göstermeden birden 4. sınıfta işte kronoloji işte milli mücadelenin çok ciddi manada ağır konuları hepsi bir anda verildiği için öğrencilerde bu soyut bir kavram olduğu için oturtturamıyorduk. Birazcık daha havada kalıyordu. Kültür ve miras ünitesine baktığımızda bu kronoloji yetersiz kalıyor. (Ö₆)

Yukarıdaki paragraflar incelendiğinde öğretmenlerin kronolojinin yetersizliğinde yüzeysel, kapsamlı ve kavramsal nedenlerine dikkat çekmiştir. Öte yandan öğretmenlerin milli tarihte önemli olayların eşit dağıtılıp dağıtılmadığına ilişkin görüşleri Tablo 8'de verilmiştir.

Milli Tarihteki Önemli Olayların Yeterliliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Önemli olayların yeterliliğine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *Milli Tarihte Önemli Olayların Frekans ve Yüzdesi*

Önemli olaylar	F	%
Eşit dağıtılmamıştır	19	95
Eşit dağıtılmıştır	1	5
Toplam	20	100

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların (f=19), % 95'i milli tarihteki önemli olayların eşit dağıtılmadığını; (f=1), % 5'i eşit dağıtıldığını ifade etmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere katılımcılar en çok milli tarihteki önemli olayların eşit dağıtılmadığına diğer bir ifadeyle yetersiz olduğuna vurgu yapmışlardır. Milli tarihteki önemli olaylara yönelik katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Sadece milli mücadele dönemi verilmiş ben bu konuyu çok eleştiriyorum. Kendi sınıfımda bunu bu şekilde uygulamadım. Çocuklara biraz fazla yükledim, ekstradan

ders yaptım. Sanki bizim tarihimiz milli mücadele döneminde başlamış öncesinde biz yokmuşuz gibi lanse ediliyor. Hatta şuan biraz daha iyi. Eskiden padişahların vatan haini olduğunu daha sonra milli mücadele döneminde Atatürk'ün çıkıp ülkemizi kurtardığı bu şekilde anlatılıyordu her defasında. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Osmanlı devletiyle ilgili en ufak bir bilgi yok sadece İtilaf devletlerinin İstanbul'u işgal ettiği ve Atatürk'ün de oradan milli mücadeleyi yönetemeyeceği için Samsun'a gittiği gibi kısa bir bilgi ile geçiştirilmiş. (Ö₇)

“Çağlara göre eşit dağıtılmamış genelde yakın çağ dönemine değinilmiş. Çağ açıp çağ kapatan önemli olaylar görünmüyor. Bu bir eksiklik.” (Ö₁₆)

“Milli tarihte önemli olaylar eşit dağıtıldığı görülmektedir.” (Ö₂)

Yukarıda yer verilen paragraflar incelendiğinde katılımcılar, milli tarihte önemli olayların eşit dağıtılıp eşit dağıtılmadığına vurgu yaptıkları görülmektedir. Diğer yandan öğretmenlerin vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik görüşleri Tablo 9'da verilmiştir.

Katılımcıların Vatanseverlik Değerinin Kazandırılmasıyla İlgili Görüşleri

Vatanseverlik değerinin yeterliğine yönelik katılımcı görüşleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *Vatanseverlik Değerinin Yeterliğine İlişkin Frekans ve Yüzdeler*

Milli bilinç	<i>f</i>	%
Yeterli düzeyde	14	70
Yetersiz düzeyde	6	30
Toplam	20	100

Tablo 9 incelendiğinde vatanseverlik değerinin yeterliğinde öğretmenlerin (f=14), %70'i yeterli düzeyde görüş belirtirken (f=6), %30'u yetersiz düzeyde görüş belirtmiştir. Katılımcılar vatanseverlik değerinin en çok yeterli düzeyde olmasına vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Geçmişteki kültürel değerlerimizi bize anlatıyor. Biz de buna bakarak mesela milli mücadele dönemiyle ilgili şeyleri anlattığı zaman bizde milli bilinci uyandırıyor. Oyunlar olsun aile tarihimizi öğrenmede vatanseverlik değerini kazandırmada yeterli olduğunu düşünüyorum.” (Ö₉)

“Vatanseverlik değeri soyut bir kavram bundan dolayı somut hale getirirken sıkıntı yaşıyoruz. Çocukların seviyelerine uygun olarak anlatılmamıştır. Hikâyeleştirilse çocuklara daha somut bir şekilde verilse vatanseverlik kazandırılabilir. Tema olarak ünite vatanseverliği konu edinmiştir.” (Ö₁₄)

Yukarıdaki paragraflar incelendiğinde öğretmenler vatanseverlik değerinin yeterli ve yetersiz düzeyde olmasına vurgu yapmışlardır. Öte yandan Tablo 10'da katılımcıların vatanseverlik değerinin aktarımında kullandıkları diğer değişkenler gösterilmiştir.

Tablo 10. *Vatanseverlik Değerinin Aktarımında Kullanılan Diğer İfadelerin Frekans ve Yüzdesi*

Vatanseverlik	<i>f</i>	%
Kahramanlar	11	85
Şuur	2	15
Toplam	13	100

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların vatanseverlik değerinin aktarımında ($f=11$), %85'i kahramanlar üzerine görüş bildirirken ($f=2$), %15'i şuur kategorisi üzerine görüş bildirmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere öğretmenler vatanseverlik değerinin aktarımında en çok kahramanlar değişkenine vurgu yapmıştır. Vatanseverlik değerinin aktarımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Özellikle milli mücadele dönemine bakıldığında yapılan savaşlarda gösterilen kahramanlıklar çocuklarda vatanseverlik duygusunu yüksek düzeyde aşıyor. Çocuk yapılan fedakârlıkların gösterilen azmin farkına varıp ben de bu insanlar gibi olacağım bu insanlar gibi fedakârlık göstereceğim diyebiliyor. Çocukta bir şuur oluşabiliyor.” (Ö₁₃)

Özellikle milli mücadele dönemi konusu vatanseverlik değerinin kazandırılması açısından gayet etkili olduğunu görüyorum. O zamanın şartlarında elde avuçta olmadan kazanılan savaşlar var. Kahramanlık hikâyeleri var. Bu kahramanlara bakıldığında zor şartlar altında kazanılan savaşlarda etkili olduklarını görüyoruz. Çocuk bu kahramanları kendisine rol model olarak alabiliyor. Bundan dolayı milli mücadele konusu vatanseverlik değerinin kazandırılması açısından gayet etkili. (Ö₂₀)

“Vatanseverlik çocuklarda bir milli bilinç düşüncesi oluşturuyor. Konular biraz az verilse de çocuklar o farkındalığı alabiliyorlar.” (Ö₆)

Yukarıdaki paragraflar incelendiğinde öğretmenlerin vatanseverlik değerinin aktarımında kahramanlar ve şuur kategorilerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Öte yandan katılımcıların vatanseverlik değerinin somutlaştırılmasına ilişkin görüşleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Katılımcıların Vatanseverlik Değerinin Somut Hale Getirilmesine Yönelik Görüşleri

Vatanseverlik değerinin somut hale getirilmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. *Vatanseverliğin Somutlaştırılmasında Kullanılan Etkinliklerin Frekans ve Yüzdesi*

Kalıçılık	f	%
Görsel-işitsel ve öğrenci merkezli etkinlikler	16	62
Öğretmen merkezli etkinlikler	6	23
Gezi-gözlem etkinlikleri	3	11
Belirli gün ve haftalar etkinliği	1	4
Toplam	26	100

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin vatanseverlik değeriinin somutlaştırılmasıyla ilgili görüşlerin 4 kategori üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Vatanseverlik kavramının somutlaştırılmasında katılımcıların (f=16), %62'si görsel-işitsel ve öğrenci merkezli etkinliklere vurgu yaparken (f=6), %23'ü öğretmen merkezli etkinliklere; (f=3), %11'i gezi-gözlem etkinliklerine; (f=1), %4'ü belirli gün ve haftalar etkinliğine vurgu yapmıştır. Tablodan anlaşılacağı üzere katılımcılar vatanseverlik değeriinin somut hale getirilmesinde en çok görsel-işitsel ve öğrenci merkezli etkinliklere vurgu yapmıştır. Vatanseverliğin somutlaştırılmasında kullanılması gereken etkinliklere yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

En somut öğrenme biçimi drama yöntemidir. Yaparak yaşayarak öğrenme öğrenciler tarihi karakterleri canlandırabilir sınıfta. Atatürk konusunda İsmet İnönü olsun, Kazım Karabekir Paşa olsun hatta savaşları bile canlandırabilir. Atatürk'ün İstanbul'dan Samsun'a vapurla gidişini öğrenci canlandırabilir sınıfta artı bir de internet çağında olduğumuz için Google'dan görsellerden de o zamanki savaşların fotoğrafları gösterilebilir. Yine öğrencilere belgesel izletilebilir. Çanakkale savaşında bir sürü fotoğraf var. Conk Bayırı'ndaki Atatürk'ün fotoğrafları var. Sadece bu değil Kocatepe'de yine Ankara'daki savaşlarda Atatürk'ün Ankara'daki karargâhında bir sürü fotoğrafı var. Öğretmenlerin Google'daki fotoğraflardan faydalanması gerekiyor. Görsel olarak çok faydalı olur diye düşünüyorum. (Ö₅)

Tiyatro şeklinde yapabilirdim.18 Mart drama tarzı, 18 Mart Çanakkale zaferiyle ilgili öğrencilere bu vatanseverlik duygusunu yaşatmak için bu tarz etkinlikler yapılabilir. Görsellerden yararlanırım, film izletirim. Çocuklarla beraber Çanakkale'ye gidilebilir. Yerinde öğrenme dediğimiz olay. Şehitlerimizin kanı ay ve yıldız bayrak bu saydıklarım sayesinde öğrenci vatanseverlik duygusunu kazanabilir. (Ö₁₈)

Vatanseverlik soyut bir kavram onun için anlatırken sıkıntı yaşıyoruz. Daha çok drama yöntemini kullandım anlaşma kavramını anlattım. Olayları hikâyeleştirerek ilgilerini çekmeyi sağladım. Sınıfa haritalar astım. Millî mücadele kahramanlarının isimlerini gösteren kâğıtlar hazırladım. Çizgi film izlettim. Sınıfı görsellerle zenginleştirerek vatanseverlik değeriini somut hale getirmeye çalıştım. Küçük kataloglar oluşturulabilir. Millî mücadele kahramanlarının resimlerini gösteren tarihi atlaslar oluşturulabilir. (Ö₁₄)

“Çocuklarda bu değeri somut hale getirmek için soru-cevap yöntemi üzerinden gidiyoruz. Çocuklar bu Suriyeliler neden burada, Afganlar neden burada gibi sorular yöneltiyoruz. Daha çok Suriyelileri örnek veriyoruz. Vatanımız olmasaydı ne yapardık gibi empati kurduruyorum.” (Ö₁)

“Daha çok ülkemiz için katkı sağlayan hem geçmişte hem günümüzde ülkemize katkı sağlayan kişilerin hayatlarını bu katkıları sağlarken yaşadıkları zorlukları videolarla fotoğraflarla örnek olaylarla göstererek çocuklara kazandırmaya çalışıyoruz.” (Ö₁₂)

“Çocuklarla beraber Çanakkale’ye gidilebilir. Yerinde öğrenme dediğimiz olay. Şehitlerimizin kanı ay ve yıldız bayrak bu saydıklarım sayesinde öğrenci vatanseverlik duygusunu kazanabilir.” (Ö₁₈)

“18 Mart Çanakkale şehitleri anma günü yaptık. Yine Çanakkale’yle ilgili videolar izlettik. Panolar yaptık. Çocuklara küçük skeçlerle asker uğurlama etkinlikleri yaptık. Hatta bu etkinlikleri yaptığımızda bazı veliler duygulandı ağladılar. Bunun yanında sınıflara Atatürk köşesi yapıyoruz vatanseverlikle ilgili.” (Ö₁₉)

Yukarıdaki paragraflar incelendiğinde öğretmenlerin görsel-işitsel ve öğrenci merkezli etkinlikler, öğretmen merkezli etkinlikler, gezi-gözlem etkinlikleri, belirli gün ve haftalar etkinliklerini vurguladıkları görülmektedir. Diğer taraftan katılımcıların tarih bilincinin geliştirilmesinde Kültür ve Miras ünitesine yönelik görüşleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Katılımcıların Tarih Bilincinin Geliştirilmesinde Etkili Olan Unsurlara Yönelik Görüşleri

Tarih bilincinin geliştirilmesinde Kültür ve Miras ünitesine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. *Tarih Bilinci Geliştirmede Etkili Olan Unsurların Frekans ve Yüzdesi*

İlgi ve tutum	f	%
Milli kültür öğeleri	10	46
Aile tarihi	8	36
Kahramanlar	4	18
Toplam	22	100

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların tarih bilincinin geliştirilmesine yönelik görüşleri 3 kategori üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Tarih bilincinin geliştirilmesinde öğretmenlerin (f=10), %46’sı milli kültür öğeleri; (f=8), %36’sı aile tarihi; (f=4), %18’i kahramanlar üzerine görüş bildirmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere katılımcılar en çok milli kültür öğeleri kategorisine vurgu yapmıştır. Tarih bilincinin geliştirilmesinde etkili olan unsurlara yönelik öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

İlk konu olarak aile tarihi konusu var. Burada sözlü tarih çalışması için büyüklerine ninelerine dedelerine soru sormasını ve aile tarihini öğrenmesini istedik. Bunlarla da

çocuklar güzel veriler topladı. Bu çalışma dikkatlerini çekti. Milli kültürümüz adlı bölüm ise kahve halı bunlar çocukların evde de gördüğü şeyler ya da atalarından dinleyebileceği şeyler olduğu için çok dikkatlerini çekti. Ama milli mücadele döneminde bu kahramanları anlatırken de çok iyiydi ancak kronolojik olarak şu tarihte şu olmuştur, bu tarihte bu olmuştur, şu kongre şurada toplanmıştır. Atatürk bu kongrede şunu söylemiştir: Demek çocuklar için çok ilgi çekici olmuyor. Yani onu hikâyeleştirerek biz bunu anlatıyoruz. Ancak bu şekillerinde akıllarında kalıyor. Diğer türlü akıllarında kalması zor. (Ö₁₉)

“İlgiliydiler. Özellikle ilk konulardaki oyunlar burada pek eskimediği için bu oyunları bildikleri için bu oyunlar yeni gibi gelmedi bu oyunlar onlara göre hala güncelliğini koruyor.” (Ö₃)

“Ünite aile tarihi ile başladığından dolayı ailesinde birebir yaşadığından ilgilerini çekmiştir. Geçmişte babaannelerinden hikâyeler dinledikleri için bu konu çocuklara cazip geldi. Bu da çocuklarda tarih bilincinin oluşumuna etki etmiştir.” (Ö₁₄)

“Aile geçmişini merak etmesi kültüründeki oyunları merak ettiler. Öğrencilerde istek uyandırdı. Çocuklara milli mücadele dönemi kahramanlarının videolarını izlettiğimde daha çok etkilendiler daha çok ilgi duydular. Çocukların milli duyguları daha da güçlendi.” (Ö₉)

Yukarıdaki paragraflar incelendiğinde öğretmenlerin milli kültür öğeleri, aile tarihi ve kahramanlar değişkenlerine dikkat çektikleri görülmüştür. Öte yandan görsellerin yeterlik düzeyine yönelik katılımcı görüşleri Tablo 13’te sunulmuştur.

Görsellerin Tarih Bilincinin Yeterlik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görsellerin yeterlik düzeyine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. *Görsellerin Yeterlik Düzeyinin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Görseller	<i>f</i>	%
Yetersiz	17	85
Yeterli	3	15
Toplam	20	100

Tablo 13 incelendiğinde görsellerin yeterliğiyle ilgili katılımcıların (f=17), %85’i yetersiz görüş bildirirken (f=3), %15’i yeterli olarak görüş bildirmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere öğretmenler görsellerin yeterliğiyle ilgili en çok yetersiz kategorisine vurgu yapmıştır. Görsellerin yeterlik düzeyine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Görselleri yeterli diyemeyiz. Tarih bilincini oluştururken görsellerden yararlanmamız gerekiyor bunun için kitabın görseller açısından yeterli olduğunu söyleyemem.

Özellikle önemli olayların anlatımında görseller pek kullanılmadı Örnek olarak kurtuluş savaşını anlatan karikatür tarzı çizimlerin olması gerekirdi. Bu sayede çocukların hayal dünyasına etki edebilirdi diye düşünüyorum onların ilgisini çekmesi için. (Ö₄)

Tarih bilinci açısından etkili görüyorum. Kendi öğrencilerim açısından yeterli gördüm. Görseller çocukların ilgisini çekiyor. Çocuk resimlere görsellere baktığında arabalar şöyleymiş kıyafetler şöyleymiş ayakkabıları şöyleymiş diye yorum yaptıkları için ilgilerini hat safhada çekiyor. Bu da çocukta geçmişe karşı bir özleme kapı aralıyor. Çocukta tarihe karşı bir ilgi ve çocukta bir bilinç oluşturuyor. (Ö₂₀)

Yukarıda yer alan paragraflar incelendiğinde katılımcılar, görselleri yetersiz ve yeterli olarak vurguladıkları görülmektedir. Diğer taraftan yetersiz görsellerin iyileştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. *Tarih Bilincinin Geliştirilmesi İçin Görsellerde Yapılması Gereken Değişikliklerin Frekans ve Yüzdeleri*

Görsellerin iyileştirilmesi	f	%
Karikatür tarzı çizimler kullanılmalı	12	55
Görseller iyileştirilmeli	6	27
Teknolojiden yararlanılmalı	4	18
Toplam	22	100

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların yetersiz görsellerin iyileştirilmesine yönelik görüşleri 3 kategoride yoğunlaşmıştır. Yetersiz görsellerin etkisinin azaltılmasında öğretmenlerin (f=12), %55'i karikatür tarzı çizimler kullanılmalı; (f=6), %27'si görseller iyileştirilmeli; (f=4), %18'i teknolojiden yararlanılmalı üzerine görüş bildirmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere öğretmenler, yetersiz görsellerin etkisinin azaltılmasına yönelik en çok karikatür tarzı çizimler kullanılmalı kategorisine vurgu yapmıştır. Görsellerin iyileştirilmesine yönelik katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Görseller profil fotoğrafları olarak sınırlandırılmış. Çok fazla görsel olduğunu görmüyorum. Olan görseller de olay içerikli değil. Çocuk görsele bakıp görselin ne olduğunu anlayabilmeli. Çocukların ilgisini çekecek fotoğraflar özellikle karikatür tarzı çizgi resimler çocukların ilgisini daha çok çekebilirdi. Çocuk fotoğrafa baktığında eskiden bunlar böyleymiş şimdi böyle olmuş gibi izlenimler yapabilmeli. (Ö₁₆)

Tarih bilinci açısından güzel resimler var ancak bazı resimleri yetersiz görüyorum. Kişi anlatılmış ancak kişileri anlatan olay örgüsü verilmemiş. Çocukların yaşadığı çevreyle ilgili resimler verilse daha kalıcı olabilirdi. Bir de harita verilmiş bu verilen haritanın sonraki durumlarını da verseydi daha güzel olurdu böylece çocuk aradaki farkı daha rahat görebilirdi. (Ö₁₄)

“Maalesef milli eğitim kitaplarımız bu konuda oldukça eksik. Eksik olmasından dolayı diğer kaynaklardan internetten daha çok yararlanmak zorunda kalıyoruz. O yüzden birazcık daha bu görsellerin içeriğine dikkat edilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö₆)

Yukarıdaki paragraflar incelendiğinde katılımcıların yetersiz görsellerin etkisinin azaltılmasında karikatür tarzı çizimler kullanılmalı, görseller iyileştirilmeli ve teknolojiden yararlanılmalı kategorilerini vurguladığı görülmektedir. Öte yandan etkili bir tarih bilinci için kullanılması gereken öğretim, yöntem ve tekniklere ait katılımcı görüşleri Tablo 15’te verilmiştir.

Katılımcıların Etkili Tarih Bilinci Oluşturmada Öğretim-Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri

Etkili tarih bilinci oluşturmada öğretim-yöntem ve tekniklere yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. *Etkili Tarih Bilincinde Kullanılan Öğretim-Yöntem ve Tekniklerine Ait Frekans ve Yüzdeler*

Yöntem ve teknikler	<i>f</i>	%
Öğrenci merkezli	19	86
Öğretmen merkezli	3	14
Toplam	22	100

Tablo 15 incelendiğinde etkili tarih bilincinde kullanılması gereken öğretim, yöntem ve tekniklere yönelik öğretmenlerin ($f=19$), %86’sı öğrenci merkezli; ($f=3$), %14’ü öğretmen merkezli üzerine görüş bildirmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere katılımcılar etkili tarih bilincine yönelik en çok öğrenci merkezli öğretim, yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına vurgu yapmıştır. Etkili tarih bilincinde kullanılması gereken öğretim-yöntem ve tekniklere yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Çocukların daha fazla duyusuna hitap edecek yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Drama canlandırma bu tarz yöntemleri kullanmamız çocukların aklında daha kalıcı olacağını düşünüyorum. Drama dışında görsel materyaller etkinlik kâğıtları bir de soru cevap yöntemini kullanarak tarih bilinci oluşturulabilir.” (Ö₁₄)

“Çocuklar ne kadar duyu organını kullanırsa o kadar kalıcı öğrenme gerçekleşir. Bu yüzden aynı zamanda kendilerinin de katıldığı dramalar olabilir. Görsellerden yararlanabilir. Videolu anlatımlardan yararlanılabilir. Bir de kitaptaki etkinlikler çoğaltılabilir. Tanılayıcı dallanmış ağaç gibi etkinliklere yer verilebilir.” (Ö₁₆)

Drama, tiyatro tarzı yöntem- teknikler kullanılmalıdır. Bu yöntemlerle çocuklar hem sıkılmıyor hem de kalıcı oluyor. Aradan yıllar da geçse çocuk bunu hatırlayabiliyor. Özellikle bu milli mücadele dönemindeki kahramanları ve milli mücadele dönemini

drama şeklinde verdim. Bu da çocukların çok hoşuna gitti. Hatta 3 defa tekrar ettik. Buna rağmen çocuklar çok etkilendiler sıkılmadılar. (Ö₈)

“Canlandırma daha çok rol model, drama tarzında çocukları da aktif hale getiren onları da oyunun içine katan daha somutlaştırarak yine oyun kartlarını da devreye sokarak çocuklarda etkili tarih bilinci oluşturulabilir.” (Ö₆)

“Daha çok düz anlatım yapıyoruz. Çocuklara zorlama olmadan sunum hazırlıyorum. El Cezeri hakkında araştırma yap ve sun gibi ödevler. Öğretmenlerimizin çoğu esasicilik anlayışını yansıtan düz anlatım. Çocukların sunduğu materyalleri panolarda sergiliyorum. Tarih bilinci için bu yöntemin daha etkili olacağını düşünüyorum.” (Ö₁)

Yukarıda yer verilen paragraflar incelendiğinde katılımcıların etkili tarih bilinci için öğretmen ve öğrenci merkezli öğretim, yöntem ve tekniklerine vurgu yaptıkları anlaşılmıştır. Diğer taraftan tarih bilinci ve tarih eğitiminde kahramanların rolüne yönelik öğretmen görüşleri Tablo 16’da sunulmuştur.

Tarih Bilinci ve Tarih Eğitiminde Kahramanların Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tarih eğitimi ve tarih bilincinde kahramanların rolüne yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. *Kahramanların Rolüne İlişkin Kullanılan İfadelerin Frekans ve Yüzdesi*

Kahramanların önemi	<i>f</i>	%
Rol-model olma	11	30
Farkındalık	11	30
Kalıcılık	10	27
Fedakârlık	5	13
Toplam	37	100

Tablo 16 incelendiğinde katılımcıların kahramanların rolüne ilişkin görüşleri 4 öge üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Kahramanların rolüne yönelik öğretmenlerin (f=11), %30’u rol-model olma; (f=11), %30’u farkındalık; (f=10), %27’si kalıcılık; (f=5), %13’ü fedakârlık üzerine görüş bildirmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere sınıf öğretmenleri kahramanların rolüne yönelik en çok rol-model olma, farkındalık ve kalıcılık kategorilerine vurgu yapmıştır. Kahramanların rolüne yönelik katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Milli mücadele kahramanların rolü ya da tarihteki kahramanların rolü çok büyüktür. Genel olarak bunu somutlaştırıyor. Bizim kitaplarımızda biz sadece okuruz yazılı olarak bir sunum bilgilendirme ama milli mücadele kahramanlarını tek tek ele alıp videosunu izlettiğimde ya da bunu anlattığımda daha çok öğrenciyi etkiliyor ve bunu rol model olarak ele alıyor. Mesela bir Mustafa Kemal bir Şerife Bacı bir Fevzi Çakmak bir Sütçü

İmam bunu okuduğu zaman daha da canlandırıyor. Kendisinden biri olarak görüyor. (Ö₉)

Uçlarda olan insanların hareketlerini tavırlarını rol model alma yönünde bir çabaları var. Kurtuluş savaşını anlatırken Atatürk'ten örnek veriyoruz. Kahramanları örnek göstererek çocuklarda tarih bilinci kazandırmaya çalışıyorum. Kendi tarihlerinin kültürlerinin önemini anlamaları açısından kahramanların üzerinde duruyorum. Milli mücadele dönemini anlatırken her bölgeye öncülük etmiş kişileri anlatıyorum. Kitapta bu şekilde bölge bölge almış. Tarihlerinin, kültürlerinin önemini anlamaları açısından niçin bu insanlar yaptılar neden diğerleri bu kahramanlıkları göstermediler, yapanlarda hangi duygular ön plandaydı ve buna bağlı bu insanlar nasıl ünlendi bende onlar gibi olayım düşüncesini kazanıyorlar. Bu insanlara bu kahramanlığı yaptıran şey neydi, bütün bunlarla çocuk bir bağdaşım kurabiliyor. (Ö₁)

“Kahramanların rolü çok çok fazla. Çocuk kahramanla empati kuruyor kendini kahramanın yerine koyuyor ve önemli bir tarih bilincine ulaşabiliyor. Kendi tarihini çok daha kolay öğreniyor ve unutmuyor. Olayı unutuyordur kronolojiyi unutuyordur ama kahramanı unutmadığı için şekillendirebiliyor bunu aklında.” (Ö₁₇)

Kahramanlar o olayları yaşadığı için daha etkili oluyor. Çocukların o role girmesi özellikle oyunlaştırarak çocuklar o kahramanın rolüne girince gerçekten onun ruh haline bürünebiliyorlar. Çocuklar tarihsel bir şuur kazanıyorlar. Bilinçleniyorlar ve o kahramanı kendine rol model olarak alıyor. Onun gibi giyinmek onun davranışlarını benimsiyor. Çocuk kahramandan kötü bir davranış duymak istese inanmak istemiyor. Çünkü çocuk çok etkilenmiş. (Ö₈)

Mustafa Kemal'i çocuklar zaten biliyor. Kazım Karabekir gibi kahramanları çocuklar bu konuya gelince öğrenebiliyor. Ama bir Mustafa Kemal kahraman olarak çocuklarda ilgi çektiği için ilgiyle takip edebiliyorlar. Ama diğer kahramanları konu gelince ilgilerini çektikleri için o zaman öğreniyorlar. Kahramanlar konunun daha iyi öğrenilmesini tarihi bilinci daha iyi geliştirmesine yardımcı oluyor. (Ö₂₀)

Milli mücadeleyi anlatırken biz sadece savaş olduğu şuralarda savaşıldığı dediğimizde çocuk için çok akılda kalıcı somutlaştırılmamış oluyor ama o zamanda orada yaşamış bir kahraman hayatından yola çıkarak anlattığımızda çocuk daha çok biliyor daha çok ilgisini çekiyor. Mesela Hasan Tahsin'den bahsettiğimizde herkesin İzmir'in onun sayesinde kurtulduğunu artık bütün çocuklar öğrendi. (Ö₁₉)

Kahramanların rolü oldukça önemli. Önemli olduğu içinde bu sene Milli Eğitim kitaplarımız milli mücadele dönemi konusunu daha çok kahramanlar üzerinden anlatmış. Doğru da olmuş. Hem konuyu birazcık daha yumuşatmış ve öğrencilere mesela bir güney cephesi dendiği zaman artık akıllarında Sütçü İmam kazanmış durumda. O yüzden kavramlarla cephe eşleştirmelerini konu içeriğini daha çok kafalarında oturturabiliyorlar. O yüzden bence önemli. (Ö₆)

Çok önemli. Çocuklara Trablusgarp savaşı nerde ne zaman olmuş deyince çocuklar cevap vermiyor ama Kara Fatma, Hasan Tahsin gibi kahramanları sorduğumda güzel cevaplar alabiliyorum. Kara Fatma askere gidebilmek için erkek kılığına giriyordu bu ve bunun gibi milli kahramanların hayatları çocukların ilgisini çekmektedir. Bundan dolayı kahramanların tarih bilinci ve tarih eğitiminde etkisi gayet fazladır. (Ö₁₅)

“Ben Atatürkçü olduğum için Atatürk’le ilgili örnekler vermek istiyorum. Öğrencilere Atatürk’ün başarılarını kazanımlarını ülkesi için neler yaptığını anlatmamız lazım.” (Ö₅)

Yukarıdaki paragraflar incelendiğinde katılımcıların kahramanların rolüne ilişkin rol-model olma, farkındalık, kalıcılık, fedakârlık öğelerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin ders kitabında yer alan kahramanların yeterlik düzeyine yönelik görüşleri Tablo 17’de verilmiştir.

Katılımcıların Milli Mücadele Dönemi Kahramanlarının Yeterlik Düzeyine İlişkin Görüşleri

Milli mücadele dönemi kahramanlarının yeterliğine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. *Milli Mücadele Dönemi Kahramanlarının Yeterlik Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzdeler*

Kahramanların yeterliği	<i>f</i>	%
Yetersiz	12	60
Yeterli	8	40
Toplam	20	100

Tablo 17 incelendiğinde milli mücadele dönemi kahramanlarının yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmenlerin ($f=12$), %60’ı yetersiz; ($f=8$), %40’ı yeterli olarak görüş bildirmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin milli mücadele dönemi kahramanlarının yeterliğine yönelik en çok yetersiz kategorisine yoğunlaştıkları görülmektedir. Söz konusu kahramanların yeterliğine dönük katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Kitap milli mücadele kahramanlarına yeterli düzeyde yer vermemiştir. Cephe olarak değerlendirildiğinde önemli kahramanlar var ancak yeterli değil. Batı cephesinde İsmet İnönü, güney cephesinde Rauf Orbay. Bu kahramanlara yeteri kadar yer verilmemiştir. Özellikle kurtuluş hareketinde rol oynayan kahramanlarımız yeteri kadar yer verilmemiştir. Nene Hatun’a yer verilebilirdi. Ermenilere karşı giriştiği mücadeleden dolayı önemli rolü vardır. Batı cephesinde Hasan Tahsin, Şerife Bacı gibi kahramanlar yeterli düzeyde anlatılmamıştır. (Ö₄)

“Yeterince yer vermiş. Hatta konuyu kahramanlar üzerinden anlatmış. O yüzden yeterli olduğunu düşünüyorum.” (Ö₆)

Yukarıdaki paragraflar incelendiğinde öğretmenlerin milli mücadele dönemi kahramanlarını yeterli ve yetersiz olarak vurguladıkları görülmektedir. Bu bağlamda yetersiz olan kahramanların yetersizliklerine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. . *Kahramanların Yetersizliklerine Yönelik Frekans ve Yüzdeler*

Yetersiz Kahramanlar	<i>f</i>	%
Eksik kahraman	10	83
Fazla kahraman	2	17
Toplam	12	100

Tablo 18 incelendiğinde kahramanların yetersizliklerine yönelik öğretmenlerin ($f=10$), %83'ü eksik kahraman; ($f=2$), %17'si fazla kahraman üzerine görüş bildirmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere katılımcılar kahramanların yetersizliklerinde en çok eksik kahramana vurgu yapmıştır. Yetersiz kahramanlara yönelik öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Kahramanlar o olayları yaşadığı için daha etkili oluyor. Çocukların o role girmesi özellikle oyunlaştırarak çocuklar o kahramanın rolüne girince gerçekten onun ruh haline bürünebiliyorlar. Çocuklar tarihsel bir şuur kazanıyorlar. Bilinçleniyorlar ve o kahramanı kendine rol model olarak alıyor. Onun gibi giyinmek onun davranışlarını benimsiyor. Çocuk kahramandan kötü bir davranış duymak istese inanmak istemiyor. Çünkü çocuk çok etkilenmiş. (Ö₈)

Kahramanları cephelerde görüyoruz. Batı cephesinde, güney cephesinde kim var? Kahramanlar fazla olarak göze çarpıyor. Şahin Bey fazla ancak Sütçü İmam olması gerek. Sütçü İmam çok yaygın Seyit Onbaşı çok yaygın. Şahin Bey'i aklımda tutamıyorum çocuk nasıl tutsun. Nene Hatun tamam herkesin bildiği Şerife Bacı bunların olması gerek ancak Şahin Bey, Urfalı Sait bunlar gereksizdir. (Ö₁₁)

Yukarıdaki paragraflar incelendiğinde katılımcıların milli kahramanların yetersizliğine yönelik eksik ve fazla kahraman kategorilerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Diğer taraftan geleneksel çocuk oyunlarının tarih bilinci oluşturmaya yönelik öğretmen görüşleri Tablo 19'da sunulmuştur.

Geleneksel Çocuk Oyunlarının Tarih Bilinci Oluşturmasına Dair Katılımcı Görüşleri

Tarih bilinci oluşturmada geleneksel çocuk oyunlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. *Geleneksel Çocuk Oyunlarının Tarih Bilinci Oluşturmasında Frekans ve Yüzdeler*

Çocuk oyunları	<i>f</i>	%
Farkındalık	16	73
Kültür	4	18
Önemsiz	2	9
Toplam	22	100

Tablo 19 incelendiğinde tarih bilincinin oluşmasında geleneksel çocuk oyunlarına yönelik katılımcı görüşlerinin 3 öge üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Geleneksel çocuk oyunlarının tarih bilinci oluşturmada katılımcıların ($f=16$), %73'ü farkındalık; ($f=4$), %18'i

kültür; (f=2), %9'u ise önemsiz üzerine görüş bildirmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere öğretmenler, geleneksel çocuk oyunlarının tarih bilinci oluşturmalarına dair en çok farkındalık kategorisine vurgu yapmıştır. Geleneksel çocuk oyunları ile ilgili katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Çocuklar geçmişte oynanan oyunları öğrendiğinde o oyunların toplumla beraber oynandığını ve annelerinin babalarının da o oyunu oynadığını öğreniyorlar. Bizim okulumuzdaki çocuklar batıdaki çocuklar gibi tam olarak yere kapanmış bir çocukluk yaşamıyorlar. O yüzden bu oyunları şimdi de oynayıp gelecekte de çocuklarına oynatabilirler. Böylelikle tarihi olarak bu bilinci aktarabilirler. (Ö₁₉)

Günümüzdeki çocuklar tablet bilgisayar telefon gibi bireysel oyunlar oynuyorlar. Hâlbuki bu çocuklar geleneksel oyunları oynasalar tarih bilincine katkıda bulunacaklardır. Çocuk bu geleneksel oyunları benim atalarım oynadı ben de oynayarak kültürümün devam etmesini sağlayabilirim diyebilmeli. Bu ister istemez zamanla çocukta bir tarih bilinci oluşacaktır. (Ö₁₅)

“Geleneksel oyunlarla kültürümüz geçmişten günümüze taşınabilir. Çocuklar tarihteki oyunları güzel bir şekilde öğrenebilirler. Bu sayede oyunlar geleceğe de taşınmış olacaktır. Yani geçmişle gelecek arasında bağ kurulacaktır. Bu da tarih bilincini öğrencilere aşılacaktır.” (Ö₁₆)

“Tarih bilincini pekiştirmektedir. Çocuklarda bireyselleştirilmiş oyunlar yerine toplumsallaştırılmış oyunlar topluma mal edilmiş oyunlar çocukların kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlamaktadır. Bunun dışında geçmişte eskimemiş halen daha oyunların kullanılıyor olması çocuklarda tarih bilincini geliştirmektedir.” (Ö₁₄)

“Geleneksel çocuk oyunları kültürümüzün bir parçası durumunda bu oyunlar günümüze aktarıldığında çocuklarda bir tarih bilinci oluşacaktır.” (Ö₁₁)

Bence çok da bir önemi yok. Hala devam ediyor. Hala güncelliğini koruyor. Buradaki çocuklar biraz daha teknolojiden uzak olduğundan topaç bilye çocuk hala bu oyunlarla oynuyor. O yüzden bence çok tarih kavramı hani bunun eskidiğini anlamadığı için bence etkisi yok. (Ö₃)

“Pek bir önemi olduğunu düşünmüyorum. Sadece eskiden yaşamış insanların hangi şartlarda yaşadığını ne oyunlar oynadığını merak edip öğrenebilirler.” (Ö₇)

Yukarıda yer verilen paragraflar incelendiğinde öğretmenlerin tarih bilincinin oluşumunda farkındalık, kültür, önemsiz kategorilerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Öte yandan ders kitabında yer alan geleneksel çocuk oyunlarının yeterliğine dair katılımcı görüşleri Tablo 20’de sunulmuştur.

Geleneksel Çocuk Oyunlarının Yeterliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Geleneksel çocuk oyunlarının yeterliğine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. *Geleneksel Çocuk Oyunlarının Yeterliğine İlişkin Frekans ve Yüzdeler*

Milli değer yeterliği	<i>f</i>	%
Yetersiz	14	70
Yeterli	6	30
Toplam	20	100

Tablo 20 incelendiğinde ders kitabında yer alan geleneksel çocuk oyunlarının yeterliğine dair öğretmenlerin ($f=14$), %70’i yetersiz; ($f=6$), %30’u yeterli üzerine görüş bildirmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere sınıf öğretmenleri ders kitabında yer alan geleneksel çocuk oyunlarının en çok yetersiz olduğuna vurgu yapmıştır. Geleneksel çocuk oyunlarının yeterliğine dair katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Az örnek var. Bu bölgedeki çocukların oynadığı oyunlar batıda yerini daha çok bilgisayar başında oynanan oyunlara bırakmış durumda. Ya da ellerinde telefon altlarında kay kay vesaire o yüzden oyunlar değişmediği için örnek sayısının az olduğunu düşünüyorum.” (Ö₇)

“4 oyuna yer verilmiş bu da yeterli değildir. Bizim kültürümüzde daha fazla oyun var. Günlük hayatta bu oyunları uygulama fırsatları bulunmakta. Çağımızın hastalıklarında bir tanesi yalnızlıktır. Çocuklara birlikte oynayacakları oyunların verilmesi gerekir. Böylece yalnızlık hastalığından buhrandan kurtulmuş olacaklardır.” (Ö₁₄)

“Gerekli düzeyde yer verilmiş. Hatta benim bile bilmediğim oyunlar var.” (Ö₅)
Yukarıdaki paragraflar incelendiğinde öğretmenlerin oyunların yeterliğiyle ilgili yeterli ve yetersiz kategorilerini vurguladıkları görülmektedir. Öte yandan tarih bilincinin geliştirilmesinde yer alması gereken geleneksel çocuk oyunlarına yönelik katılımcı görüşleri Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Geleneksel Çocuk Oyunlarının Türlerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Geleneksel çocuk oyunları	f	%
Mangala	4	20
Çelik çomak	3	15
Beş taş	1	5
Yedi taş	3	15
İp atlama	2	10
Köşe kapmaca	1	5
Uzuneşek	1	5
Yedi kına	1	5
Yağ satarım, bal satarım	1	5
Bez bebekle oynama	1	5
Toplam	18	100

Tablo 21 incelendiğinde oynanması gereken oyunlara yönelik katılımcı görüşlerinin 10 oyun üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Oynanması gereken oyunlarla ilgili katılımcıların (f=4), %20'si mangala; (f=3), %15'i çelik çomak; (f=1), %5'i beş taş; (f=3), %15'i yedi taş; f=2), %10'u ip atlama; (f=1), %5'i köşe kapmaca; (f=1), %5'i uzuneşek; ; (f=1), %5'i yedi kına; (f=1), %5'i yağ satarım, bal satarım; (f=1), %5'i bez bebekle oynama üzerine görüş bildirmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere katılımcılar en çok mangala, çelik çomak, yedi taş ve ip atlama oyunlarına vurgu yapmıştır. Ders kitabında yer alması gereken geleneksel çocuk oyunlarına yönelik katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bizim oralarda 9 tavan diye bir oyun vardı. Şimdi mangala diyorlar bizim oralarda 60 taş diyorlar. 5 taş diye bilinen oyuna yer verilebilirdi. Bizim çocukluğumuzda köşe kapmaca gibi oyunlar vardı bu oyunlara yer verilebilirdi.” (Ö₁₅)

Az örnek var. Bu bölgedeki çocukların oynadığı oyunlar batıda yerini daha çok bilgisayar başında oynanan oyunlara bırakmış durumda. Ya da ellerinde telefon altlarında kay kay vesaire o yüzden oyunlar değişmediği için örnek sayısının az olduğunu düşünüyorum. Çelik çomak oyununa da yer verilebilirdi. Bu oyun kitapta yok. Daha bu oyun gibi önemli ve yer verilmesi gereken oyunlar da var. (Ö₇)

“Yeterli düzeyde yer verilmemiştir. Hatta yeterli sayıda oyun kitapta göremedim. Bireysel oyunlardan ziyade topluca oynanan geçmişten günümüze getirilen oyunların yer almasını düşünüyorum. Al satarım bal satarım oyunu gibi grupla oynanan oyunlar daha fazla yer verilmesi gerekirdi.” (Ö₁₆)

“Çok fazla çocuk oyunu olduğunu düşünmüyorum. Daha fazla çocuk oyununa yer verilebilirdi. Bir uzuneşek oyununa yer verilebilirdi.” (Ö₁₃)

“Yeterli düzeyde yer verilmemiştir. Bazı oyunlar bahsedilmiş saklambaç gibi aşık oyunu bez bebeklerle tahta oyuncaklarla oynamalar bu tarz oyunlara yer verilmiş. Bunların dışında yedi kına denilen oyuna yer verilebilirdi.” (Ö₄)

Bence verilmemiş. Türk tarihinde kültüründe gelenekselleşen oyunlar var. Ortadoğu’dan da gelen bizim çok fazla gelen oyunumuz var. Ama bunlar yakın tarihteki oyunlarımıza yer vermişler sadece. Bundan dolayı yeterli değildir. Mangala yedi taş bu oyunlarda eskiden oynanan oyunlardır. Bu oyunlara da yer verilebilirdi. (Ö₃)

Kahramanlar o olayları yaşadığı için daha etkili oluyor. Çocukların o role girmesi özellikle oyunlaştırarak çocuklar o kahramanın rolüne girince gerçekten onun ruh haline bürünebiliyorlar. Çocuklar tarihsel bir şuur kazanıyorlar. Bilinçleniyorlar ve o kahramanı kendine rol model olarak alıyor. Onun gibi giyinmek onun davranışlarını benimsiyor. Çocuk kahramandan kötü bir davranış duymak istese inanmak istemiyor. Çünkü çocuk çok etkilenmiş. (Ö₈)

Yukarıdaki paragraflar incelendiğinde katılımcılar; mangala, çelik çomak, beş taş, yedi taş, ip atlama, köşe kapmaca, uzuneşek, yedi kına, yağ satarım bal satarım, bez bebekle oynama oyunlarına vurgu yaptıkları görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin bağdaştırma etkinliklerine yönelik görüşleri Tablo 22’de sunulmuştur.

Öğretmenlerin Bağdaştırma Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

Bağdaştırma etkinliklerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. *Bağdaştırma Etkinliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler*

Bağdaştırma Etkinlikleri	<i>f</i>	%
Görsel etkinlikler	19	73
Anlatma etkinlikleri	4	15
Ödev etkinlikleri	3	12
Toplam	26	100

Tablo 22 incelendiğinde katılımcıların bağdaştırma etkinliklerine yönelik görüşlerin 3 öge üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Söz konusu etkinliklerde öğretmenlerin (f=19), %73’ü görsel etkinlikler; (f=4), %15’i anlatma etkinlikleri; (f=3), %12’si ödev etkinlikleri üzerine görüş bildirmiştir. Bağdaştırma etkinliklerine yönelik katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“İlk olarak zaten belirli gün ve haftalar panomuz var. Öğrencilerimizle kendi yazdıkları kompozisyon şiir ya da görselleri panoya asıyoruz. Panomuzu oluşturduktan sonra disiplinler arası bağlantıyı da kurarak derslerde geçmiş bilgisini günümüzle bağdaştırıyoruz.” (Ö₆)

Haftalık panolar var bu panolara o konuyla ilgili görselleri şiiirleri asarız. Yine o konuyla ilgili videolar var. Onlar bizi etkiliyor. Bununla beraber sözlü olarak açıklama yapılır bunu sonucunda drama tiyatro gibi yöntem ve tekniklerle dersi işleriz. Çanakkale 18 Mart haftası 10 Kasım gibi özel günlerde bu saydığımız yöntem ve teknikleri yapıyoruz. (Ö₂₀)

Belgesel izletiyorum Çanakkale türküsünü çocuklara öğretiyorum. Çocukların çok hoşuna gidiyor. Kâfiye uyak öğrencinin hoşuna gidiyor. Yine boyama çalışması yapıyoruz şehitler anıtını öğrencilere boyatıyoruz. Çanakkale savaşında öğrencinin o anıtın orda olduğunu biliyor. Çocuk o anıtı gördüğü zaman Çanakkale zaferi geliyor öğrencinin aklına. (Ö₅)

“Bunların dışında drama etkinlikleri araştırıp sunma etkinlikleri de çocuklara veriyorum. Yine çocukların arkadaşlarıyla çeşitli anekdotlar paylaşmasını istiyorum.” (Ö₁₀)

Yukarıdaki paragraflar incelendiğinde öğretmenlerin görsel, anlatma ve ödev etkinliklerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Öte yandan Tablo 23’te tarih bilincinin eğitici ve ahlaki yönüne dair katılımcı görüşleri sunulmuştur.

Tarih Bilincinin Eğitici ve Ahlaki Yönüne Dair Katılımcı Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin tarih bilincinin eğitici ve ahlaki yönüne yönelik görüşleri Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. *Tarih Bilincinin Eğitici ve Ahlaki Yönüne Dair Frekans ve Yüzdeler*

Ahlaki eğilim	<i>f</i>	%
Ahlaki yargı yapılmalı	13	28
Öğüt verilmeli	12	25
Eğitici ve ahlaki örnek verilmeli	8	17
Ahlaki yargı yapılmamalı	7	15
Öğüt verilmemeli	7	15
Toplam	47	100

Tablo 23 incelendiğinde katılımcıların tarih bilincinin eğitici ve ahlaki yönüyle ilgili görüşlerin 5 kategori üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Tarih bilincinin eğitici ve ahlaki yönüne dair öğretmenlerin (f=13), %28’i ahlaki yargı yapılmalı; (f=12), %25’i öğüt verilmeli; (f=8), %17’si eğitici ve ahlaki örnek verilmeli; (f=7), %15’i ahlaki yargı yapılmamalı; (f=7), %15’i öğüt verilmemeli üzerine görüş bildirmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere katılımcılar en çok ahlaki yargı yapılmalı, öğüt verilmeli, eğitici ve ahlaki örnek verilmeli kategorilerine vurgu yapmıştır. Tarih bilincinin eğitici ve ahlaki yönüne yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Objektif davranmıyorum kendimden de bir şeyler katıyorum. Örnek olarak Suriyeli mültecilerle ilgili çocuklara soru soruyorum. Bu insanlar evlerini vatanlarını oyuncaklarını terk ettiler. Bu insanların yerinde sizler olsaydınız ne yapardınız gibi sorularla onlara empati kurduruyorum. Daha sonra çocuklara bu insanlara yapılan şeylerin zulüm olduğunu insanlara yapılanların eziyet olduğunu çocuklara anlatıyorum. Suçsuz günahsız birçok insanın vatan toprağını bırakıp başka ülkeye sürüldüğünü anlatıyorum. (Ö₁₅)

“Ahlaki yargılarda bulunuyorum. Bir sınıf öğretmeni olarak öğretim önemli ama benim için eğitim ve ahlak daha önemli olaylara ahlaki yönden bakmaya çalışıyorum. Çocukları ahlaki olarak yönlendiriyorum. Çocuklara kötüyü örnek vermiyorum. İyinin üzerinden gidiyorum.” (Ö₁₁)

Olaylara kişilere yönelik bildiğimiz kesin bir şey varsa söyleriz ama bu tarihteki kişiyi olayı rencide edecek ya da hakarete varacak tarzında değil de yani şöyle olsaydı nasıl olurdu gibisinden çocukların fikirlerini alıyoruz ama ahlaki yargılarda bulunmuyoruz. Kitaptaki bilgiyi güzel bir şekilde aktarmaya çalışıyoruz. Daha çok iyi yönünden bahsediyoruz. Kötü bir yönü varsa da biz söylediğimizde çocuk onun hakkında suizanda bulunuyor soğuyabiliyor. (Ö₈)

Geçmişte meydana gelen olaylarda kahramanlar öne çıkmıştır. Kahramanlarımızın nasıl bir tavır içinde olduklarını hareketlerini sahip oldukları karakterleri öğrencilerimize anlatarak öğrencilerimizin bu kahramanları örnek alması gerektiğini bu karakterlere sahip olmasını isteyerek onlara telkinlerde bulunuyorum. Kitapta kahramanların iyi yönlerinden bahsedilmiştir. Olumsuz yönlerinden pek bahsedilmiyor. Bahsedilmediği için olumsuz yönlerini söylemeye hakkımız yok. Kurtuluş Savaşını işlerken Atatürk’ü İstanbul’dan Samsun’a çıkmasını samsundan Anadolu’ya geçişini orda yaptıklarını kongreleri olayları meclisi açması sırasında kurtuluş hareketini başarıyla bitirmesi sonrasında ülkemizin kalkınması için yaptığı fedakârlıklar gerçekleştirdiği inkılaplar öğrencilerimize göstererek onların atamızı örnek almasını sağladık. (Ö₄)

Mutlaka kendimden bir şeyler katarım. Çünkü bizde bu kahramanlara yönelik üst düzey bilgilere sahip değiliz. Bildiğimiz belli başlı kaynaklarda öğrendiğimiz şeyleri tabi bunu söylerken yerli kalmıyor. Haliyle çocukların seviyesine indirebilmek için biz de çevremizdeki kişilerin yapılardan yola çıkarak şu şöyledir bu böyledir diye somutlaştırıp üretebiliyoruz. Nesnel olmak çok zor illa kendimden bir şeyler katarım. Örnek olarak nüfus mübadelesi olayını anlatmıştım. Herkesin kendi vatanında yaşaması gerektiğini Türklerin kendi vatanlarında Yunanlıların kendi vatanlarında yaşaması gerektiğini anlatmıştım. Burada kendimden bir şeyler kattım. Yine top mermileri ıslanmasın diye kendi çocuğunu siper eden bir Türk kadını. Çocuğunu kendi vatanına terk edecek bir Türk kadını örneğini verdiğimde bu kadının yaptığının doğru olduğunu onlara anlattım. Kendi düşüncemi bu örnekte kattım. (Ö₂₀)

Ahlaki boyutunu hep kötü değil tabi iyi tarafını da düşünerek anlattığımız padişahlardan bahsedip kanuniden bahsedip çok fazla insana hükmedip onun sevgisini kazanmasının gerekçelerini ortaya koyup iyi ahlaki bölümlerini alabiliriz. Diğer taraftan kendi dersimiz ve çocuğun yaşı orantısında bakarak kötü ahlaka sahip olabilen veya çevresindekilere zarara uğratan 4. sınıf öğrencisinin bilmesi gereken çok fazla şey yok. Sadece yine bu konuyla bağdaştırarak algı çerçevesinde yola çıkarak işte geçmişteki yaşanan olayların kötü yüzleri karşı davranışları bunları anlatabiliriz. Kurtuluş

savaşındaki işgal eden ülkelerin komutanları veya ülkelerin vatandaşlara yaşattığı kötü davranışları bu kötü davranışların ahlaki boyutlarını bu şekilde anlatabiliriz. Onun dışında kendi tarihimizdeki var olmuş insanların da iyi yönlerini anlatabiliriz ahlaki boyutta. Vatanı için ülkesi için yapmış olduğu iyi davranışları örnek olarak gösterebiliriz. (Ö₁₇)

Öğretici olarak nesnel davranmak zorundayız. Ancak bizlerde insanız. Bizimde duygu ve düşüncelerimiz var bundan dolayı nesnel davranamıyoruz. Öznelliğe kaçtığımız noktalar olabiliyor. Ahlaki yargılarda bulunuyorum. Mustafa Kemal'in Mehmet Akif'in ya da Şerife Bacı'nın hikâyelerinde çocuklara fazlasıyla örnek gösterdik. Mehmet Akif'in İstiklal Marşı'nı yazarken zorlanması zorluklarla mücadele etmesi yazdıktan sonra verilen ödülü kabul etmemesi vefatında cenazesini gösterişli değil de birkaç kişi tarafından kaldırılması, Mehmet Akif'in mütevazı yaşantısı gibi güzel özellikleri. (Ö₁₄)

Ahlaki yargılarda çok bulunmuyorum. Çünkü bu öğrenciyi olumsuz etkileyebilir ya da sevdirmeyebilir. Biz bunun yerine tarihteki rolünü neler yaptığını sadece yaptıklarıyla anlatıyoruz. Nesnel davranıyorum. Ben dindar olabilirim karşı taraf dindar olmayıp başka şekilde değerlendirebilir. Kişi kendinden bir şey katarsa tarihteki nesnellik gider. Öznel olur o zaman. Bundan kaçınmak lazım bence. (Ö₉)

Kesinlikle bulunmamaya çalışıyorum. Hani elimizden geldiğince hepimizin bunu yapması gerekiyor. Çünkü iyi kötü herkese göre görecelidir. Bana göre iyi olan bir şey karşıdakine göre kötü olabilir. O yüzden daha çok öğrencilerin bunun farkına varmasını istiyorum. Elimizden geldiğince objektif bir şekilde anlatmaya çalışıyoruz. (Ö₆)

Yukarıdaki paragraflar incelendiğinde öğretmenlerin tarih bilincinin eğitici ve ahlaki yönüne dair görüşlerin ahlaki yargı yapılmalı, öğüt verilmeli, eğitici ve ahlaki örnek verilmeli, ahlaki yargı yapılmamalı ve öğüt verilmemeli kategorilerine vurgu yaptıkları görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde öğretmenlerin tarih bilinci algılarına yönelik görüşleri araştırılmıştır. Elde edilen verilere yönelik bulgular ve sonuçlardan yararlanılarak bazı öneriler paylaşılmıştır.

Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin tarih bilincinin tanımına yönelik görüşlerinde “farkındalık” ve “ders çıkarma” kategorilerinin öne çıktığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda katılımcıların tarih bilincinin tanımında kuramsal boyutta doğru algılara sahip oldukları anlaşılmıştır.

Katılımcıların kronolojiye dönük görüşlerine bakıldığında “yetersiz” kategorisine vurgu yapıldığı görülmektedir. Yetersizliğin nedenlerine bakıldığında “kronolojinin yüzeysel olması” unsuruna vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşleri ders kitabının kronolojik olarak yüzeysel yönünde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin milli tarihte önemli olayların eşit dağıtılıp dağıtılmadığına yönelik görüşlerinde çoğunluğun “eşit dağıtılmamıştır” kategorisine vurgu yaptığı görülmektedir. Söz konusu önemli olayların sosyal bilgiler ders kitabında eşit dağıtılmadığını göstermektedir.

Katılımcıların vatanseverlik değerinin kazandırılmasına dönük görüşlerine bakıldığında çoğunluk “yeterli düzeyde” görüş belirtmiştir. Bu bağlamda vatanseverlik değerinin kazandırılmasında ders kitabının katılımcılar tarafından yeterli olduğu yönündedir.

Öğretmenlerin vatanseverlik değerinin kazandırılmasında kullandıkları diğer ifadelerle bakıldığında “kahramanlar” ögesi vurgu yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların vatanseverlik değerini “kahramanlar” ögesi sayesinde aktardıkları görülmektedir.

Vatanseverlik değerinin somut hale getirilmesine yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında katılımcıların çoğunun “görsel-işitsel ve öğrenci merkezli etkinlikler” kategorisine vurgu yaptıkları görülmüştür. Kullanılan bu etkinliklerin daha fazla duyuya hitap etmesi aynı zamanda öğrencileri pasiflikten kurtararak aktif hale getirmesi bakımından elzemdir.

Tarih bilincinin geliştirilmesinde etkili olan unsurlara bakıldığında katılımcıların “milli kültür öğeleri” ve “aile tarihi” unsurlarına vurgu yaptıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin

görüşleri geçmişin aynası olan bu unsurların tarih bilincinin geliştirilmesinde etkili olduğu yönündedir. Dolayısıyla ders kitabında yer alan milli kültür öğeleri ve aile tarih konuları tarih bilincinin gelişimi açısından önemlidir.

Öğretmenlerin görsellerin yeterlik düzeyine yönelik görüşlerine bakıldığında çoğunluğun “yetersiz” düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ders kitabının tarih bilinci ve öğrencilerin düzeylerine uygun olmadığı görüşünde katılımcıların çoğunluğunun hemfikir oldukları görülmektedir. Diğer taraftan görsellerle ilgili olumsuzlukların önüne geçilebilmesinde katılımcıların çoğunluğu “Karikatür tarzı çizimler kullanılmalı” ve “Görseller iyileştirilmeli” kategorilerine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda ders kitabındaki görsellerin yetersizliklerinin önüne geçilebilmesinde katılımcıların belirttikleri görüşler önem arz etmektedir.

Etkili tarih bilinci oluşturulmasında katılımcıların çoğunluğunun “öğrenci merkezli” etkinliklere vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğretmenler tarafından verilen cevaplar yapılandırmacı kuramla paralellik gösterdiği anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğrenci merkezli etkinliklerin eğitim-öğretim ortamında kullanılması önem atfetmektedir.

Tarih bilinci ve tarih eğitiminde kahramanların rolüne yönelik katılımcıların çoğu “Rol-model olma”, ”farkındalık” ve “kalcılık” kategorilerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Söz konusu öğelerin tarih bilinci ve eğitiminde önemli olduğu aynı zamanda öğrenmenin kalıcılığının artmasında etkili olacağı yönündedir.

Milli mücadele dönemi kahramanlarının yeterlik düzeylerinde katılımcıların çoğunluğu “yetersiz” görüş bildirmiştir. Yetersizlik nedenlerine bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğu “eksik kahraman” kategorisine vurgu yaptıkları görülmektedir. Veriler doğrultusunda katılımcılar ders kitabının kahramanlar yönünden zayıf olduğu, kahraman sayılarının az olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Geleneksel çocuk oyunlarının tarih bilinci oluşturmasında öğretmenlerin çoğunluğunun “Farkındalık” ögesine vurgu yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların farkındalık ögesine dolayısıyla da tarih bilincine vurgu yaptıkları ifade edilmiştir. Bu veriler geleneksel çocuk oyunlarının farkındalık oluşturduğu yönündedir.

Ders kitabında yer verilen geleneksel çocuk oyunları katılımcıların çoğunluğu tarafından “yetersiz” görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu geleneksel çocuk oyunlarına eklenmesi gereken oyunları “mangala”, “çelik çomak”, “yedi taş”, “ip atlama”, “beş taş”, “köşe kapmaca”, “uzuneşek”, “yedi kına”, “yağ satarım bal satarım” ve “bez bebekle oynama” olarak

belirtmişlerdir. Dile getirilen bu oyunların ders kitabında yer alması gereken oyunlar olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Katılımcıların bağdaştırma etkinliklerine yönelik görüşlerine bakıldığında çoğunluğun “görsel etkinlikler” kategorisine vurgu yaptığı görülmektedir. Söz konusu veriler görsel etkinliklere önem verilerek fazla duyuya hitap edilmesi gerektiği yönündedir.

Katılımcıların tarih bilincinin eğitici ve ahlaki yönüne dair öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun “ahlaki yargı yapılmalı”, “öğüt verilmeli”, “eğitici ve ahlaki örnek verilmeli” kategorilerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Söz konusu kategoriler öğretmenlerin tarafsız davranmadığını, ahlaki yönlerinin olduğunu diğer bir ifadeyle kendilerinden bir şeyler kattıklarını göstermektedir.

Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin tarih bilincine yönelik görüşleri alınarak elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Çalışmada sınıf öğretmenleri tarih bilinci kavramına çoğunluk “farkındalık” ve “ders çıkarma” yönünde görüş bildirmiştir. Literatüre bakıldığında Elban (2017) çalışmasında sınıf öğretmenleri, tarihten ders çıkarmaya yönelik görüş bildirmiştir. Tarih bilinciyle ilgili yapılan tanımlara bakıldığında Tekeli (2014), Özdemir (2017), Oymak (1997), Şölçün (1982), Gadamer (2008), Güngör (1982), MEB (2017), MEB (2018), Ülken (2013), Belada (2018), Emiroğlu (2006), Çil (2019) ve Yıldız’ın (2018) tanımlarında farkındalık ve ders çıkarma öğelerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tarih bilincini kuramsal tanımlara paralel algıladıkları söylenebilir.

Tarih bilgisinin yeterliğiyle ilgili araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu yetersiz görüş bildirmiştir. Yine kronoloji bilgisinin yetersizliğinde sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu “Kronolojinin yüzeysel olması” ve “Kronolojinin kapsamlı olması” görüşlerini belirtmiştir. Öztürk ve Öğreten (2017), Keçe (2013), Aydemir (2017), Bektaş Öztaşkın ve Üngör (2013) çalışmalarında araştırmaya paralel sonuçlar elde etmişlerdir. Zikredilen çalışmalara bakıldığında Öztürk ve Öğreten (2017) çalışmasında “Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi” nin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Keçe (2013) ise çalışmasında kronolojinin dikkate alınmadığını ve konuların tematik yaklaşıma göre dizayn edildiğini ifade etmiştir. Aydemir (2017) çalışmasında MEB’e ve diğer özel yayınevlerine ait ders kitaplarında kısmen yer alan ve bazen hiç yer yer almayan derse özgü becerilerin ise zaman ve kronolojiyi

algılama becerisi ile sosyal katılım becerileri olduğunu belirtmiştir. Yine Bektaş Öztaşkın ve Üngör (2013) çalışmalarında kronolojik hatalara rastlandığını ifade etmişlerdir. Her ne kadar katılımcılar kronoloji bilgisinin yetersiz olduğunu söylese de tarih öğretimine ilişkin yeterli pedagojik formasyona sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Zira Dawson öğrencilerin 14 yaşına kadar çocukların kronoloji becerisini edinmede çeşitli aşamalardan geçtiğini ifade etmiştir. Bu beceriler önce, sonra; daha ilerisi için milattan önce, milattan sonra; biraz daha ilerisi içinse değişim süreklilik, kronoloji gibi kavramlardır (Akt., Keçe, 2015). Genel olarak basit düzeyden ileri düzeye doğru giden bir beceri edinme süreci bulunmaktadır. Öte yandan Piaget çocuğun 11 yaşına gelene kadar zaman şeridini tam manasıyla anlayamadığını ifade etmiştir. Ona göre tam manasıyla anlayabilmesi için çocuğun 16 yaşına gelmesi gerekmektedir (Ata, 1999). Bu bağlamda ilkokul 4. sınıftaki bir çocuk ders kitabındaki basit düzey dediğimiz öncelik-sonralık ifadelerini anlayabilir. Diğer taraftan çağ açıp çağ kapatan ifadeleri anlaması mümkün görünmemektedir. Aynı zamanda Türkiye’de sınıf eğitimi üzerinde tarih eğitimiyle ilgili çalışmaların eksik olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu anlamdaki eleştirilerinin pek de yerinde olduğu düşünülmemektedir.

Araştırmayı yürüten sınıf öğretmenleri milli tarihte önemli olayların eşit dağıtılmadığına dair görüş bildirmişlerdir. Söz konusu araştırmada katılımcılar yakın çağdaki önemli olaylara vurgu yapmışlardır. Yine sadece yakın çağ tarihine vurgu yapılmasının olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında konuyla ilgili çalışmalar alan yazında pek rastlanılmamıştır. Ancak Er Tuna ve Safran (2017) ve Elban (2015) çalışmaları konuya muhatap olarak değerlendirilmektedir. Er Tuna ve Safran’ın (2017) çalışmalarında önemli olayların eksikliklerinden bahsetmişlerdir. Diğer taraftan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara bakıldığında milli kimliklerin tarihlerdeki önemli olaylar üzerine kurgulandığı görülmektedir (Elban, 2015, s. 7). Bu bağlamda araştırmadaki uygulayıcıların görüşleri dikkate alındığında önemli olayların tarihsel bir süreklilik gösterdiği anlaşılmaktadır. Genel olarak bakıldığında araştırma bulgularıyla konuya muhatap çalışmaların paralellik gösterdiği söylenebilir. Dolayısıyla milli kimlik açısından ilköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarında Türk tarihindeki önemli olayların eşitlik ve süreklilik açısından yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Vatanseverlik değerinin yeterliğiyle ilgili katılımcı görüşlerine bakıldığında katılımcıların çoğunluğu “yeterli düzeyde” görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin vatanseverlik değerinin aktarımında kullandıkları diğer ifadelerle bakıldığında ise “kahramanlar” ögesine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda vatanseverlik değerinin en çok kahramanlar üzerinden vurgulandığı görülmüştür. Yapılan çalışmalara bakıldığında Sever

(2003), Ceran (2015), Elban (2018a), Karagözoğlu (2018), Faiz ve Karasu Avcı'nın (2019) çalışmalarının araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Sever'e (2003) göre çocuk; kahramanlar aracılığıyla insanların başından geçebilecek olayları tanır; sorunlar karşısında takınacağı tavır ya da geliştirebileceği davranışlara ilişkin ipuçları edinir; insan ve toplum yaşamını belirleyen kural ve değerleri tanıma ve anlama bilincini oluşturur; insan yaşamını anlamlı kılan erdemleri sezmeye çalışır. Ceran (2015) ise çalışmasında kahramanların çocuklara rol model olduğunu ifade etmektedir. Elban (2018a) ve Karagözoğlu (2018) çalışmasında vatanseverlik değerinin aktarımında kahramanların önemine vurgu yapmıştır. Yine Faiz ve Karasu Avcı (2019) vatanseverlik değerinin aktarımında kahramanların önemine değinmiştir. Mustafa Kemal Atatürk ve Ömer Halisdemir gibi kahramanların vatanseverlik değerinin aktarımında yer aldığını araştırma sonucunda bulmuştur. Dolayısıyla kahramanların vatanseverlik değerinin aktarımında önemli rol üstlendiği görülmektedir. Bu çerçevede araştırma bulguları ve zikredilen çalışmaların paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri vatanseverlik değerinin somut hale getirilmesinde “görsel işitsel ve öğrenci merkezli etkinlikler” kategorisine vurgu yaptıkları görülmektedir. Konuyla ilgili Temizkan ve Ünlüoğlu (2017), Arslan (2008), Sezginsoy ve Akkoyunlu (2011) ve Demircioğlu'nun (2019) paralel çalışmaları bulunmaktadır. Bu doğrultuda Temizkan ve Ünlüoğlu (2017) çalışmalarında öğretim sürecinin zevkli ve somut hale getirilmesi için görsel materyal ve araç gereçlerin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Arslan (2008) çalışmasında görsel-işitsel etkinliklerin öğrenmede etkili olduğunu vurgulamıştır. Aynı zamanda görsel öge olarak nitelendirilen filmlerin somut yaşantılar sunduğunu belirtmiştir. Yine Sezginsoy ve Akkoyunlu (2011) çalışmasında etkili tarih bilinci oluşturulması için somut ve görsel materyallerden yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir. Demircioğlu (2019) ise çalışmasında soyut kavramların somutlaştırılmasında görsellerin katkı sağladığını ifade etmiştir. Dolayısıyla görsel ve işitsel etkinliklerin soyut kavramları somut hale getirmesiyle öğrenmede kalıcılığı artırdığı görülmektedir. Bu çerçevede araştırmanın bulgularıyla söz konusu çalışmaların paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmayı yürüten sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yer alan konularına karşı ilgi ve tutumlarının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin “milli kültür öğeleri” ve “aile tarihi” öğelerine daha fazla yoğunlaştıkları görülmektedir. Alan yazın tarandığında Aktepe, Tahiroğlu ve Sargın (2014), Taş ve Kıroğlu (2018), Sidekli (2010) ve Ergin (2006) çalışmalarında benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Bu doğrultuda Aktepe, Tahiroğlu ve Sargın (2014) çalışmalarında öğrencilerin

büyük bir çoğunluğunun sosyal bilgiler dersinin konularını sevdiğini ifade etmektedir. Taş ve Kıroğlu (2018) ise araştırmalarında Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın öğrencilerin ilgi ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlandığını ifade etmektedirler. Yine Ergin (2006) çalışmasında ilköğretim 4.ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının genel olarak “evet” düzeyinde olduğunu ifade etmiştir. Bu düzeyin çocukların sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirdiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda Sidekli (2010) araştırmasında öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiğini ifade etmiştir. Genel manada öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı ilgi ve tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın bulgularıyla zikredilen çalışmaların paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğu ders kitabında yer alan görsellerin yetersiz olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Literatür tarandığında Demir (2017), Gülersoy (2012) ve Yükseler'in (2019) çalışmaları araştırma sonucuna paralel bulgular ortaya çıkmıştır. Demir (2017) “İlköğretim 1-4. sınıf kitaplarında Atatürk konularının öğretim yeterliliği konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Isparta örneği” çalışmasında ders kitabındaki görsellerin konuları anlatmada yeterli olmadığı sonucunu bulmuştur. Gülersoy (2012) araştırmasında “İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi” çalışmasında görsellerin çeşitli değişkenler açısından yetersiz olduğu vurgusunu yapmıştır. Yükseler (2019) ise çalışmasında 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan konuların görsellerle ilişkili olduğu fakat görsellerin revize edilerek konuyla içeriğin daha uygun hale getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yine zikredilen çalışmasında tarih bilincinin geliştirilmesi için görsellerde değişiklik yapılması gerektiği sonucunu bulmuştur. Diğer taraftan araştırma bulgularının tersine yönelik Öcal ve Yiğittir (2007), Uzuner, Aktaş ve Albayrak (2010) çalışmaları mevcuttur. Öcal ve Yiğittir (2007) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çoğunun sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan görsellerin yazılı ifadelere uygun olarak yerleştirildiğini ifade etmiştir. Yine Uzuner, Aktaş ve Albayrak (2010) araştırmalarında MEB tarafından 6. 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin katılımcılar tarafından genel anlamda olumlu olduğunu ifade etmiştir. İlgili literatür ve araştırmacı tarafından yapılan çalışma arasında farklılıklar ve bazen benzerliklerin olduğu görülmektedir. Farklılıklar, literatürde yer alan çalışmaların farklı farklı kitapların incelenmesinden kaynaklanabileceği yönündedir. Bununla birlikte öğretmenlerin epistemolojik, pedagojik formasyon bilgilerinden kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğu yetersiz olan görsellerin karikatür tarzı çizimlerin yapılmasıyla ders kitabının daha ilgi çekici hale geleceğini belirtmişlerdir. Bektaş Öztaşkın ve Üngör (2013), Güney Mürsel (2009), Üstün (2007) ve Yükseler'in (2019) karikatürle ilgili çalışmaları mevcuttur. Bektaş Öztaşkın ve Üngör (2013) çalışmalarında ders kitaplarında yer alan görsellerin içeriği yansıtmadığını ifade etmiştir. Yine Güney Mürsel (2009) araştırmasında deyim ve atasözlerinin öğretiminde karikatür tarzı çizimlerin etkili olduğunu ifade etmiştir. Üstün (2007) ise karikatürlerin yazılı anlatım öğretimine etkisiyle ilgili çalışmasında karikatürlerden yararlanan grup ile yararlanmayan grup arasında karikatürlerden yararlanan grup lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Çalışmasında, karikatürü yazılı anlatım etkinliklerinde anlatımı geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir. Genel itibarıyla karikatürlerin görseller olarak önemli olduğu vurgulanmıştır. Konuya ilişkin yapılan ilgili araştırmalar ile araştırmacı tarafından yapılan araştırma bulgularının benzer olduğu görülmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenleri “Etkili tarih bilinci oluşturmada öğretim-yöntem ve tekniklerine ilişkin” görüşlerinde öğrenci merkezli etkinliklerin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Literatüre bakıldığında Yalavuz (2006), Yükseler (2019), Tekeli'nin (2014) çalışmalar yaptıkları belirlenmiştir. Yalavuz (2006) yürüttüğü çalışmada öğrenciyi merkeze alan aktif öğrenme teknikleri sayesinde öğrencilerin derslere karşı daha ilgili ve duyarlı olduklarını ifade etmiştir. Yükseler'in (2019) yaptığı çalışmada da benzer görüşler bularak tarih bilincinin kazandırılması için öğrencinin etkin katılımını gerektiren yöntem ve tekniklerin daha faydalı olacağını ifade etmiştir. Tekeli (2014) “Tarih bilinci ve gençlik” çalışmasında ise öğretmen merkezli yöntemlerden uzak bireyde somut yaşantılar kazandıran etkinliklerin tarih bilinci oluşturmada tek etken olmadığını belirtmiştir. Yine tarih bilincinde sosyalizasyon süreci denilen sosyalleşmenin de etkili olduğunu ifade ederek kalıcılığa vurgu yapmıştır. Diğer taraftan Altunay Şam ve Kılıç (2011) ve Şimşek (2006b) çalışmalarında tarih bilinci için uygun yöntem ve tekniklerden faydalanmanın yanında okul dışı tekniklerden de faydalanılması gerektiğini ifade etmiştir. Etkili ve kalıcı öğrenmeyle ilgili Şan ve İbrahimoglu (2017) çalışmasında sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğrenci merkezli etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını belirtmiştir. Bahse konu çalışmalarda öğrencinin süreçte aktif olarak kalıcı ve etkili öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir. Görüldüğü üzere ilgili literatür etkili öğretim-yöntem ve tekniği açısından öğrenci merkezlik ve okul dışı eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili olduğunu öne çıkarılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan çalışmada da öğrenci merkezli etkinliklerin etkili olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda hem

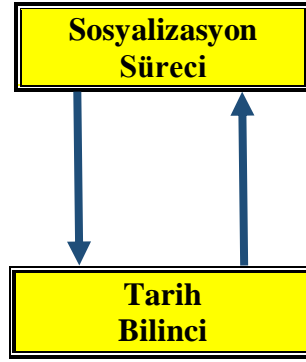
ilgili literatürde elde edilen bulgular hem de araştırmacı tarafından elde edilen bulguların paralellik gösterdiği anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “Tarih bilinci ve tarih eğitiminde kahramanların rolüne ilişkin” çoğunluk “rol-model olma” yönünde görüş bildirmiştir. Araştırma sonucuna paralel olarak Ceran (2015), Elban (2018a), Faiz ve Karasu Avcı (2019) ve Sungu’nun (2002) çalışmaları yer almaktadır. Ceran (2015) araştırmasında millî mücadelenin yerel kahramanlarının başta vatan sevgisi olmak üzere özgürlük, azim ve kararlılık, birlik-beraberlik ve dayanışma, inanç, ümit, cesaret, güven-güvenilirlik, sorumluluk, sabır gibi karakter özelliklerini kazandırmada çocuklara rol model olabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine Elban (2018a) “Tarih düşüncesinde ve eğitiminde kahramanların/büyük adamların rolü” çalışmasında “Ahlak ve değer eğitiminde kahramanlar” bölümünde kahramanların toplumlara örnek teşkil ederek rol-model olduklarını ifade etmiştir. Sungu (2002) çalışmasında ise tarihi şahsiyetlerin hayatlarının çocuk ve gençlerde taklit edildiğini ve bundan zevk duyulduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla çocukların ve gençlerin tarihi kahramanları rol-model olarak onları taklit ettiğini ifade etmiştir. Diğer taraftan, Faiz ve K. Avcı (2019) “Tarihi kahramanların değerler eğitiminde rol model olarak kullanılmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin algıları” çalışmasında toplum tarafından kabul gören kahramanların rol-model olduklarını ifade etmiştir. Yukarıda yer verilen çalışmalarda kahramanların diğer bir ifadeyle büyük adamların toplumların üzerinde etkisinin büyük olduğu görölmektedir. Bu bağlamda alan yazındaki ilgili araştırmalar ve araştırmacı tarafından elde edilen bulguların paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Söz konusu çalışmada araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler ders kitabının milli mücadele dönemi kahramanlarını yansıtması açasından yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Demir (2017) çalışmasında genelde ders kitabının yetersiz olduğunu; özelde ise Atatürk konularının yeterli olduğunu dile getirmiştir. Yine Öcal ve Yiğittir’in (2007) çalışmalarında da katılımcıların ders kitabının içeriğiyle ilgili olumlu tutum takındıklarını ifade etmiştir. Demir’in (2017) çalışmasıyla ve Öcal ve Yiğittir’in (2007) çalışmasının söz konusu çalışmayla örtüşmediği görölmüştür. Diğer taraftan milli mücadele dönemi kahramanlarının ders kitabında ele alınışıyla ilgili yeterli çalışmaların olmadığı ve konuya dair ortak görüşlerin olmadığı görölmektedir. İlgili araştırmaların geneline bakıldığında benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu çerçevede araştırmacı tarafından elde edilen bulgularla ilgili literatürden elde edilen bulguların paralel olduğu söylenebilir.

“Geleneksel çocuk oyunlarının tarih bilinci oluşturmasına dair” katılımcı görüşlerine bakıldığında “farkındalık” ve “kültür” ögesine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bununla “farkındalık” ve “kültür” unsurlarına vurgu yapan sınıf ğretmenlerinin dolaylı olarak tarih bilincine değindikleri görülmüştür. Diğer bir ifadeyle geleneksel çocuk oyunları tarih bilincini etkilemektedir. Elde edilen sonuca paralel Bay (2018) alışmasında oyunların özellikle milli oyunların kültür aktarımında önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Yine Esen (2008), Sümbüllü ve Altınışık’ın (2016) alışmalarında da geleneksel çocuk oyunlarının toplumsal değerleri barındırması ve topluma ait kültürel değerlerin bilincine varmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Genel olarak bakıldığında geleneksel çocuk oyunlarının kültürün aktarımında dolayısıyla tarih bilincinin gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli rol üstlendiği görülmektedir. Bu bağlamda araştırmacı tarafından elde edilen bulgular ile alan yazındaki araştırmalardan elde bulguların örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ders kitabında yer alan geleneksel çocuk oyunlarının yetersiz olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Diğer taraftan katılımcılar ders kitabında “mangala”, “elik omak”, “yedi taş”, “beş taş”, “ip atlama”, “köşe kapmaca”, “uzuneşek”, “yedi kına”, “Yağ satarım, bal satarım”, “Bez bebekle oynama” oyunların olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Söz konusu oyunların strateji oyunları olmasının yanında birlikte oynanan oyunlar olması dikkat çekicidir. Gümüş ve Gümüş (2019) alışmasında mangala gibi strateji oyunlarının Türk kültürünü yansıtması bakımından önemli olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda katılımcıların atalarının da savaşçı bir milletten gelmesi araştırmada etken olarak görülmektedir. Yine araştırmaya katılan sınıf ğretmenlerinin belirttikleri bu oyunlar birlikte oynanan oyunlar olması hasebiyle tarih bilinci açısından önem atfetmektedir. Tekeli (2014) tarih bilincini aynı zamanda sosyalizasyon süreci denilen sosyalleşmeyle belirtmektedir. Sosyalleşme denilen bu olgu sayesinde tarih bilincinin kazandırılacağını ifade etmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde hem araştırmacı tarafından elde edilen bulgular hem de literatür çerçevesinde elde edilen bulgularda geleneksel çocuk oyunlarının sosyalleşmede etkili olduğunu göstermektedir. Şekil 8’de tarih bilinci ve sosyalleşme süreci gösterilmiştir.



Şekil 8. Tarih bilincinin oluşumu (Tekeli, 2014, s. 27).

Şekil 8 incelendiğinde tarih bilincinin sosyalleşme boyutuna yer verilmiştir. Sosyalleşmenin tarih bilincin etkilediği gösterilmiştir.

Araştırmayı yürüten sınıf öğretmenleri bağdaştırma etkinliklerine yönelik en çok “görsel etkinlikler” kategorisine vurgu yapmıştır. Konuyla ilgili Demircioğlu (2007) geçmişin bugüne getirilmesinde diğer bir ifadeyle bağlamsallaştırmada filmlerin ve dramının etkisinin büyük olduğunu ifade etmiştir. Konuya paralel olarak Akbaba (2005) çalışmasında tarih öğretiminde görsel materyal kullanımının önemini aynı zamanda tarihi belge niteliği taşıyan fotoğrafların analiz edilmesi ve çeşitli çıkarımlarda bulunulması sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının arttığını belirtmiştir. Yine, Şengül Bircan ve Safran (2013) tarih derslerinde görsel materyal olarak kullanılan haritaların öğrencilerin mekân algılama gibi birçok becerilerinin arttığını ifade etmiştir. Aynı zamanda Aydın (2004) araştırmasında görsel materyal kullanımının sosyal bilgiler dersinin öğretimini anlamlı derecede olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmaların araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu doğrultuda görsel etkinliklerin geçmişle günümüzün ilişkilendirilmesi diğer bir ifadeyle bağlamsallaştırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Yürütülen çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri “Tarih bilincinin eğitici ve ahlaki yönüne dair” görüşlerinde çoğunluk ahlaki yargı yapılmalıdır ifadesini kullanmıştır. Elban (2018b) ise yaptığı çalışmada bu sonuçtan farklı olarak ahlaki yargıların yapılmaması gerektiğini bulmuştur. Diğer taraftan Ulusoy (2007) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi konuları işlerken ahlaki yargıların kullanılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak elde edilen bulguların Elban’ın (2018b) çalışması ile farklılık, Ulusoy’un (2007) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu bulguların Ulusoy’un (2007) çalışmasıyla benzerlik göstermesinde sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin aldıkları eğitimle ilgilidir. Nitekim sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri eğitim fakültesi çıkışlı öğretmenlerdir. Eğitim

fakültelerinde tarihin objektifliği üzerinden ziyade tarihin eğitici ve ahlaki yönü ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda benzerlik göstermektedir. Elban'daki (2018b) farklılık ise lise tarih öğretmeni adayları Rankeci bir tarih eğitiminden geçmektedir. Tarihin eğitici yönünden ziyade tarihin bilimselliği ve objektifliği üzerinde durulmaktadır. Bu anlamda ise farklılık gösterdiği söylenebilir.

Genel olarak sınıf öğretmenlerinin tarih bilincini kuramsal açıklamalara paralel algıladıkları görülmektedir. Bunun dışında 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ye alan kronoloji bilgisinin ve görsellerin yetersiz olduğu görülürken milli mücadele kahramanlarının da eksik olduğu görülmektedir. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda sosyal bilgiler konularının öğrencilerin ilgisini çektiği anlaşılmaktadır. Yine vatanserverliğin kahramanlar üzerinden aktarıldığı görülmektedir. Diğer taraftan tarih bilincinin oluşabilmesi için tarihte ahlaki yargıların yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Toparlanacak olunursa araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tarih bilinci algılarının yeterli olduğu anlaşılmıştır. Öte yandan ders kitabının tarih bilincini yansıtmada yetersiz olduğu bulgulanmıştır.

Öneriler

Öğretmenlerin ilköğretim düzeyinde tarih öğretime yönelik bilgilerinde eksiklikler olduğu anlaşılmaktadır.

1. İlgili literatür ve araştırma bulguları çerçevesinde katılımcıların kronoloji bilgilerine ilişkin görüşleri dikkate alındığında öğretmenlerin tarih eğitimiyle ilgili pedagojik formasyonlarının revize edilmesi önerilmektedir.

2. İlgili literatür ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri dikkate alındığında sınıf eğitiminde tarih eğitime yönelik çalışmaların artırılması önerilebilir.

3. İlgili literatür ve araştırmadaki sınıf öğretmenlerinin görsellere ilişkin görüşleri dikkate alındığında karikatür tarzı içeriklerin görsellerin ders kitaplarına eklenmesinin faydalı olacağı mütalaa edilmektedir.

4. İlgili literatür ve araştırmadaki sınıf öğretmenlerinin milli mücadele dönemi kahramanlarına ilişkin görüşleri dikkate alındığında milli mücadele dönemi kahramanlarının artırılmasının daha faydalı olacağı düşünölmektedir. Bu bağlamda konuya ilişkin daha fazla çalışmanın yapılmasının yerinde olacağı söylenebilir.

5. İlgili literatür ve araştırmada elde edilen bulgular dikkate alındığında tarih bilinci oluşturmada okul dışı öğretim tekniği olarak müze ve ören yerlerinin gezilmesi, görülmesi tavsiye edilebilir.

6. İlgili literatür ve araştırmadaki sınıf öğretmenlerinin görüşleri dikkate alındığında tarih bilinci oluşturmada öğrenci merkezli yaklaşımların arttırılmasının fayda sağlayacağı önerilmektedir.

7. İlgili literatür ve araştırmadaki sınıf öğretmenlerinin görüşleri göz önünde bulundurulduğunda geleneksel çocuk oyunlarının tarih bilinci geliştirmesi açısından etkili olduğu görülmüştür. Bu çerçevede geleneksel çocuk oyunlarının eğitimde daha etkili bir şekilde kullanılması tavsiye edilebilir.

8. İlgili literatür ve araştırmadaki sınıf öğretmenlerinin çocuk oyunlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde geleneksel çocuk oyunlarının sosyalleşmede etkili olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla geleneksel çocuk oyunlarının ders kitaplarında daha fazla bulunması çocukların sosyalizasyon sürecinin geliştirilmesinde önemli olduğu düşünölmektedir.

Sonuç olarak sosyal bilgiler dersi iyi vatandaş yetiştirme amacı gütmektedir. Diğer taraftan ders kitabında yer alan tarih konuları milli tarih bilincini yansıtmakla beraber hoşgörüyü de işçinde barındırmaktadır. Dolayısıyla ders kitabında iyileştirmeye gidilerek çocuklarda milli Şuur doğrultusunda milli bir tarih bilinci oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Ahonen, S. (2005). Historical consciousness: A viable paradigm for history education? *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 697-707. doi: 10.1080/00220270500158681
- Akbaba, B. (2005). Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 185-197. <http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/PDF/050955da-794f-e711-80ef-00224d68272d> adresinden alınmıştır.
- Akbaba, B. (2015). Sosyal bilgilerin öğretiminde görsel materyallerin kullanımı. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (4. baskı, ss. 283-319). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(10), 9-27. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302506> adresinden alınmıştır.
- Akdağ, H. (2009). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve Türkiye'deki yeri. R. Turan, A. M. Sünbül, & H. Akdağ (Ed.), *Sosyal Bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar-1* içinde (1. baskı, ss. 1-24). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akdemir, H. (2014). *Okullarda yapılan tarihi anma ve kutlama programlarının öğrencilerde tarih bilincinin gelişmesine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 366345)
- Akpınar, M., & Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605-626. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/806967> adresinden alınmıştır.
- Akpınar, Y. (2005). Bilgisayar destekli eğitimde uygulamalar (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktaş, A. N. (2011, 22 Nisan). Kolektif bilinç (altı) [Çevrimiçi blog]. <http://blog.milliyet.com.tr/kosulsuzyasam> adresinden edinilmiştir.
- Aktepe, V., Tahiroğlu, M., & Sargın, S. (2014). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 259-272. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21491/230378> adresinden alınmıştır.

- Aktın, K. (2016). Sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretimi. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi içinde* (1. baskı, ss. 91-120). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, A. K. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 179-192. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256453> adresinden alınmıştır.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2012*. (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aladağ, E. (2015). Sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı drama. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (4. baskı, ss. 473-505). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Altunay Şam, E., & İskender Kılıç, P. (2011). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi üzerine bir çalışma: “Diriliş” romanı örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 123-144. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/188024> adresinden alınmıştır.
- Aparı, S. F. (2019, 05, 16). Kültür sanat [çevrimiçi haber] <https://www.aa.com.tr/tr/kultur-sanat/tarih-bilinci-toplumu-bir-arada-tutan-baglardir/1479795> adresinden edinilmiştir.
- Arseven, A., Dervişoğlu, M., & Uludağ, C. (2015). Ortaöğretim 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin tarihe ilişkin algıları ve tarih bilinci oluşumlarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(1), 65-82. https://www.researchgate.net/publication/291102929_Ortaogretim_9_10_ve_11_Sinif_Ogrencilerinin_Tarihe_Iliskin_Algilari_Ve_Tarih_Bilinci_Olulumlarının_Incelenmesi adresinden alınmıştır.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/aslan.htm adresinden alınmıştır.
- Arslan, Ö. (2008). *İlköğretim 8. sınıf T. C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve hatırda tutma düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 230943)

- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31988> adresinden alınmıştır.
- Aslan, A., & Akçalı, A. (2007). Kimlik sunumu olarak tarih eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 125-132. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/234914> adresinden alınmıştır.
- Aslan, E. (1994, Eylül-Ekim). “Devrim tarihi ders kitapları”. Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Buca Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyetinin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 215-231. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/663> adresinden alınmıştır.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti’nin İlkokullarda izlediği ilköğretim programı: “1924 İlk Mektepler Müfredat Programı”. *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/viewFile/1616/1453> adresinden alınmıştır.
- Aslan, E. (2012). Atatürk döneminde tarih eğitimi- I: “Türk Tarih Tezi” Öncesi Dönem (1923-1931). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 331-346. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1388/382> adresinden alınmıştır
- Aslan, E. (2016). Geçmişten günümüze sosyal bilgiler. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* içinde (1. baskı, ss. 3-52). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ata, B. (1998, Haziran). *John Dewey ve Türkiye’de ilköğretimde tarih öğretimi (1923-1930)*. Kocaeli Üniversitesi ve Atatürk Araştırma Merkezinin Ortaklaşa Düzenledikleri Atatürk’ün Cumhuriyetin İlanından Sonraki Hedefleri Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Kocaeli Üniversitesi, İzmit.
- Ata, B. (1999). İngiltere’de Piaget ve Bruner’in görüşlerinin ilköğretimde tarih öğretimine yansımaları üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114936> adresinden alınmıştır.
- Ata, B. (2002a). Tarih derslerinde dokümanlarla öğretim yaklaşımı. *Türk Yurdu Dergisi*, 1-14. https://www.academia.edu/606604/Tarih_Derslerinde_Dok%C3%BCmanlarla_%C3%96%C4%9Fretim_Yakla%C5%9F%C4%B1m%C4%B1 adresinden alınmıştır.

- Ata, B. (2002b). *Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi: Tarih öğretmenlerinin “müze eğitimine” ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler. R. Turan, A. M. Sömbül, & H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar -1* içinde (1. baskı, ss. 25-42). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ata, B., & Keçe, M. (2014). Öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerini etkileyen faktörler: öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir araştırma. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 3(2), 1-23. doi: 10.17497/tuhed.185603
- Atsız, H. N. (1951). Tarih Şuuru, *Orkun Dergisi*, 29, 1-16. https://issuu.com/canerkara/docs/orkun_29_say adresinden edinilmiştir.
- Atsız H. N. (2018). *Turancılık, milli değerler ve gençlik*. (12. baskı). İstanbul: Ötüken.
- Aydemir, M. (2017). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/394447> adresinden alınmıştır.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(18), 1-72. <https://www.mehmetzekiaydin.xn--com%20%20makaleler-j89j/> adresinden alınmıştır.
- Aydın, Y. (2004). *Sosyal bilgiler dersinde görsel materyal kullanımının başarıya ve derse tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Aytaç, Ö. (2003). Bilincin sosyolojik analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), <https://www.aymavisi.org/psikoloji/Bilincin%20Sosyolojik%20Acidan%20Analizi.html> adresinden alınmıştır.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1995). *Talim ve Terbiyede İnkılap*. [e-kitap sürümü]. http://tinaztitiz.com/dosyalar/Ogrenme_Evi/Talim%20ve%20Terbiyede%20inkilap.pdf adresinden alınmıştır.

- Batdı, V., & Semerci, Ç. (2012). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 190-203. doi: 10.14686/201212009
- Bay, D. N. (2018). Okul öncesi eğitimde bir kültür aktarımı: Millî oyunlar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 82-104. doi: 10.19160/ijer.398721
- Bektaş Öztaşkın, Y., & Üngör, Y. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında eski çağ tarihi konusu ve bilincinin bilimsel içerik bakımından değerlendirilmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 1-26. <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89784> adresinden alınmıştır.
- Belada, A. (2018, 15 Mart). Tarih bilinci [Video dosyası]. https://www.youtube.com/watch?v=5PC2tgXU_cs
- Bergoglio, J. M. (2017, 24 Mart). Tarih bilinci olmazsa insanlık anlamını yitirir [Video dosyası]. <https://www.youtube.com/watch?v=neqyDjR2kns>
- Berk, F. (2008). *Eski ve yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitaplarında tarih konularının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 217084)
- Bıçak, A. (1996). Tarih bilinci. *Felsefe Dünyası*, (20), s. 46-58. <https://docplayer.biz.tr/59077967-Tarih-bilinci-ayhan-bicak.html> adresinden alınmıştır.
- Bıçak, A. (2013). Tarih düşüncesi. *Cogito Dergisi*, 73, 36-60. https://issuu.com/buyukkutuphane/docs/cogito_dergisi_-_say_73_-_bahar_20 adresinden alınmıştır.
- Biçer, B. (2018). *Tarihe giriş*. (4. basım). İstanbul: Dem Yayınları.
- Bilgili, A. S. (2006). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. A. S. Bilgili (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (8. baskı ss. 2-35). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Binark, İ. (1978). Türkler'de resim ve minyatür sanatı. *Vakıflar Dergisi*, 12, 271-289. <http://acikerisim.fsm.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11352/1226/Binark.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alınmıştır.
- Bloch, M. (2018). *Tarih savunusu veya tarihçilik mesleği*. (A. Berktaş, çev. ed.). İstanbul: İletişim. (Eserin orijinali 1942'de yayımlanmıştır.)

- Bozdemir, H. (Ekim, 2017). *Gençliğin tarih algısı ve tarih bilinci kazanmanın önemi*, II. Uluslararası Gençlik Araştırmaları Kongresinde Sunulmuş Sözlü Bildiri, Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Muğla.
- Bulut, B. (2011). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan konuların tarih bilinci oluşturmadaki etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi Elazığ ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 289700)
- Büyükalın, S. (2003). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carr, E. H. (2018). *Tarih nedir?* (M. G. Öztürk, çev.). İstanbul: İletişim Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1961'de yayımlanmıştır.)
- Cassirer, E. (1980). *İnsan üstüne bir deneme*. (N. Arat, çev.). İstanbul: Remzi Kit.
- Ceran, D. (2015). Çocuklara rol model olması bakımından millî mücadele kahramanları ve edebî eserlere yansımaları: "Kurtuluşun kahramanları" kitap dizisi örneği. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(24), 135-157. doi: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh785>
- Coollingwood, R. G. (2017). *Tarih Tasarımı* (K. Dinçer, çev.). İstanbul: Doğu Batı Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1946'da yayımlanmıştır.)
- Coşkun, A. (2015). Tarih öğretiminde tarihsel kavrama, <https://prezi.com/q2goeulwnays/tarih-ogretiminde-tarihsel-kavrama/> adresinden alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri [e-kitap sürümü]. https://www.researchgate.net/publication/259786266_Nitel_Arastirma_Yontemleri/link/00b7d52de7a6eed6b9000000/download adresinden edinilmiştir.
- Çelik Bayramoğlu, A. (2016). *Sosyal bilgiler programında yer alan tarih konularının tarihsel düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 421762)
- Çelik, M. (2012, 6 Nisan). Sungurlu'da tarih bilinci konulu konferans [Video dosyası]. <https://www.youtube.com/watch?v=qP7X69pAIsA>

- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758. https://www.academia.edu/1146649/SOSYAL_B%C4%B0LG%C4%B0LER_%C3%96%C4%9ERETMENLER%C4%B0N%C4%B0N_KULLANDIKLARI_Y%C3%96NTEM_VE_TEKN%C4%B0KLER adresinden alınmıştır.
- Çil, H. (2019). *Tarih Bilinci: Bilim-felsefe-yöntem*. (1. baskı). İstanbul: Önsöz.
- Çucukçu, İ. A. (1994). *Ahlak tarihinde görüşler*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Davutoğlu, A. (2016). *Stratejik derinlik* (120. baskı). İstanbul: Küre Yayınları.
- Deliorman, A. (1983). Toplum cinneti, tarih şuuru. *Orkun Dergisi*, 159. <https://www.kavgamiz.com/orkun-dergisi/toplum-cinneti-tarih-suuru-2300/> adresinden edinilmiştir.
- Demir, H. (2017, Nisan). *İlköğretim 1-4. sınıf kitaplarında Atatürk konularının öğretim yeterliliği konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Isparta Örneği*. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri, Side Starlight Resort Otel, Antalya.
- Demir, M. K., Şahin, Ç., & Tutkun, T. (2016). Sosyal bilgiler dersi için sınıf öğretmeni adaylarının münazara konusu oluşturma becerilerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/264559> adresinden alınmıştır.
- Demircioğlu, E. (2011). *Tarih öğretmenlerinin dokuzuncu sınıf tarih ders kitabındaki görseller hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Demircioğlu, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretimi ve ders kitapları. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* içinde (1. baskı, ss. 577-599). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demircioğlu, E. (2019). Tarih öğretiminde materyal hazırlama ilkeleri, öğretim paketi, öğretim panosu ve öğretim afişi. İ. H. Demircioğlu, & İ. Turan (Ed.), *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (4. baskı, ss. 13-52). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Bilig*, 42, 77-93. <http://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2836-published.pdf> adresinden alınmıştır.
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 184. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442940> adresinden alınmıştır.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). Türkiye’de tarih eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Yeni Türkiye Dergisi*, (59), 1176-1186. https://www.academia.edu/7501975/T%C3%BCrkiyede_Tarih_E%C4%9Fitimi_Sorular_ve_%C3%87%C3%B6z%C3%BCm_%C3%96nerileri adresinden alınmıştır.
- Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88. <https://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-15-makale-3.pdf> adresinden alınmıştır.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1385-published.pdf> adresinden alınmıştır.
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Deveci, H. (2005). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 159-166. <http://tojet.net/articles/v4i3/4321.pdf> adresinden alınmıştır.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dinç, E., & Üztemur, S. (2018). Tarihsel bakış açısı edinme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel bakış açısı edinme becerilerinin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 478-518. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/525885> adresinden alınmıştır.
- Doğan, R. (2016). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Yıldırım Yayınları.

- Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler ve sosyal bilgiler öğretimi. D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (1. baskı, ss. 15-46). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (2. baskı, ss. 256-286). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dursun, D. (2009). Siyasetle ahlak ve değerler dünyasının sorunlu ilişkileri üzerine. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 2(5), 58-65. <https://www.yumpu.com/tr/document/read/5662327/siyasetle-ahlak-ve-degerler-dunyasnn-sorunlu-iliskileri-uzerine> adresinden alınmıştır.
- Elban, M. (2015). *Tarih ders kitaplarında milli kimlik ile ilişkili görsellerin incelenmesi: 1930-2014* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 421455)
- Elban, M. (2017). University students' views on the education and teaching of civilization history: *Bayburt. University Education Faculty Sample. Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 123-136. https://www.researchgate.net/publication/319736303_University_Students'_Views_on_the_Education_and_Teaching_of_Civilization_History_Bayburt_University_Educational_Faculty_Sample adresinden alınmıştır.
- Elban, M. (2018a). Tarih düşüncesinde ve eğitiminde kahramanların/büyük adamların rolü. *Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi*, 11(22), 98-116. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/490414> adresinden alınmıştır.
- Elban, M. (2018b). Tarihi olaylar değerlendirilirken ahlaki yargı yapılmalı mıdır? Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 109-134. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/498689> adresinden alınmıştır.
- Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1321-1333. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933189.pdf> adresinden alınmıştır.

- Emecen, F. (2018, 21 Nisan). Tarihi dizileri izleyenlerin yüzde 10'u tarih kitabı okusa kardır [Çevrimiçi haber yorumu] <https://www.aa.com.tr/tr/kultur-sanat/tarihi-dizileri-izleyenlerin-yuzde-10u-tarih-kitabi-okusa-kardir/1124443> adresinden edinilmiştir.
- Emiroğlu, G. (2006). İlköğretim düzeyindeki inkılap tarihi ders konularının öğretimi: metot ve etkinlikler. Y. Doğaner (Ed.), *Türk eğitim sisteminde Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti tarihi öğretimi* içinde (1. baskı, ss. 97-120). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Er, A. R. (2015). *Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 395048)
- Erdoğan, R. T. (2019, Mayıs, 19). Cumhurbaşkanı Erdoğan: Tarih bilinci olmayan milletlerin geleceği karanlıktır. [Çevrimiçi haber yazısı]. <https://www.posta.com.tr/cumhurbaskani-erdogandan-onemli-aciklamalar-2156951> adresinden edinilmiştir.
- Er Tuna, Y., & Safran, M. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin tarihsel olayların önemine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(4). doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11413>
- Ergin, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Ergin, O. (1977). Türkiye maarif tarihi (1-2) [e-kitap sürümü]. [https://turuz.com/storage/Turkoloji/Tarix/2013/848-\(1-2\)Turk_Maarif_Tarixi-I-II\(Osman_Nuri_Ergin\)\(Istanbul-1977\).pdf](https://turuz.com/storage/Turkoloji/Tarix/2013/848-(1-2)Turk_Maarif_Tarixi-I-II(Osman_Nuri_Ergin)(Istanbul-1977).pdf) adresinden alınmıştır.
- Ergun, D. (1982). *Sosyoloji ve tarih*. İstanbul: Der Yayınları.
- Ersoy, A. F. (2016). "Fenomenoloji", A. Saban, & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (1. baskı, ss. 51-111). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esen, M. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş Ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357-367. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16688/173421> adresinden alınmıştır.

- Faiz, M., & Karasu Avcı, E. (2019). Tarihi kahramanların değerler eğitiminde rol model olarak kullanılmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 694-724. doi: <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.138>
- Fer, S. (2005, Aralık). 1923 yılından günümüze Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme. Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyum bildirileri, İstanbul.
- <https://www.atam.gov.tr/wp-content/uploads/CUMHUR%C4%B0YET-D%C3%96NEM%C4%B0-E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M-POL%C4%B0T%C4%B0KALARI-SEMPOZYUMU1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Frolov, İ. (1991). Felsefe Sözlüğü. (A. Çalışlar, çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Gadamer, H. G. (2008). *Tarih bilinci sorunu*. (T. Parla, çev.), Toplum bilimlerinde yorumcu yaklaşım (2. baskı, ss. 175-217). İstanbul: Deniz Yayınları.
- Geçtan, E. (1988). *Psikanaliz ve sonrası* (8. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Genç, Z. (2013). Amellerimiz defolu çıkarsa “Tarih Şuuru”. *Altınoluk Dergisi*, (325), 1-60. <https://dergi.altinoluk.com/index2.php#sayfa=yillar&yil=2013&DergiSayiNo=325> adresinden alınmıştır.
- Gökberk, M. (2007). Değişen dünya değişen dil [e-kitap sürümü]. <https://docplayer.biz.tr/65073769-Macit-gokberk-egisen.html> adresinden edinilmiştir.
- Gökkaya, K. (2001). Sosyal bilgiler eğitimi bölümü öğrencilerinin (lisans) tarih bilinci üzerine bir anket değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 231-244. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77489> adresinden alınmıştır.
- Gökkaya, K. (2003). Sosyal bilgilere giriş. C. Şahin (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu “Sosyal Bilgiler”* içinde (1. baskı, ss. 9-29). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Gömleksiz, M. N., & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, (190), 145- 166. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442561> adresinden alınmıştır.
- Gözütok, D. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Güçlü, M. (2013). Eğitim tarihi araştırmalarında sözlü tarih uygulaması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 100-113. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256168> adresinden edinilmiştir.
- Gül, O. K. (2009). Vahapzade'de tarih şuuru. *Türk Yurdu Dergisi*, 263. <https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=2353> adresinden edinilmiştir.
- Gülersoy, A. E. (2012). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 8-26. <http://www.ijtase.net/ojs/index.php/IJTASE/article/view/191/249> adresinden alınmıştır.
- Gültekin, F., & Akça Berk, N. (2018, Mayıs). *İnsan, zaman ve mekân: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bağlamsallaştırma becerileri*. 5. Uluslararası tarih eğitimi sempozyumunda sunulmuş bildiri, İstanbul Üniversitesi Kongre Kültür Merkezi, İstanbul.
- Gümüş, A., & Gümüş, İ. (2019). 4000 yıllık Türk satrancı yalakkaya. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/780702> adresinden alınmıştır.
- Günay, M. (2009, Haziran). *Tarih bilinci bağlamında kültür, kriz ve birey*, (6). İnsan Toplum Bilimleri ve Felsefe Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Maltepe Üniversitesinde, İstanbul.
- Güney Mürsel, C. (2009). *Deyim ve atasözlerinin öğretiminde karikatürün etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Güngör, E. (1982). *Dünden-bugünden: Tarih-kültür, milliyetçilik*. (1. baskı). Ankara: Mayaş Yayınları.
- Güngör, E. (2003). *Kültür değişmesi ve milliyetçilik*. https://www.academia.edu/30807060/Erol_Gungor_-_Kultur_degismesi_ve_milliyetcilik adresinden alınmıştır. (Çalışmanın orijinal yayımı 1980)
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar: ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme*. (4. baskı). İstanbul: Ötüken.

- Gürdal, A., Şimşek, Ö., & Üredi, L. (1998, Eylül). *İlköğretim okullarında belirli gün ve haftaların kutlanmasının eğitim öğretime katkısı*. 7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri, Selçuk Üniversitesi, Mersin.
- Güven, A. Z. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(2), 52-62. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/48625> adresinden edinilmiştir.
- Güven, İ., Bıkmaz, F., Demirhan İşcan, C., & Keleşoğlu, S. (2014). *Tarih öğretimi kuram ve uygulama*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3), 158-166. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/406813> adresinden alınmıştır.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hesapçıoğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri eğitim programları ve öğretim*. (7. baskı) İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Hocaoğlu, D. (2000, Şubat, 29). Tarih ve tarih bilinci. [Çevrimiçi gazete yazısı]. <http://www.durmushocaoglu.com/dh/yazi.asp?yid=4220904> adresinden edinilmiştir.
- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(18), 1-72. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/146-egitimbersen.org.tr-146.pdf adresinden alınmıştır.
- Huizinga, J. (2006). *Homo ludens oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (M. A. Kılıçbay, çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1938'de yayımlanmıştır.)
- İnan, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitimi: nedir, ne zaman ve neden-tanımlar, tarihi kökleri ve açıklamalar. S. İnan (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitime giriş* içinde (1. baskı, ss. 1-21). Ankara: Anı.
- Kalkan, H. (2007). Tarih bilinci ve millî tarih şuuru. *Tarih Bilinci Tarih ve Kültür Dergisi*, 1, 27-28.

- Kaplan, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerinin sözlü tarih çalışmalarıyla geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kapulu, S., & Bayram, Ö. (2017). *İlkokul hayat bilgisi 3 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Sevgi Yayınları.
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilbilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Karabağ, Ş. G. (2010). Tarihsel empati becerisi: Öğretimi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi., M. Safran. (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (1. baskı, ss. 116-123). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Karaca, S. (2016). *Yabancı dil öğretiminde drama ve Arapça konuşma becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 438507)
- Karagözoğlu, N. (2018). Sosyal bilgiler dersinde vatanseverlik değerinin kazandırılmasında kadın kahramanların yaşam öykülerinin kullanılması. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4 (2) , 97-110. doi: 10.32570/ijofe.477068
- Kaya R. (2005). *Öğrencilerin tarih sunum araçlarına yaklaşımı* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 163056)
- Kaya, R. (2018). *Sosyal bilgiler dersi demokrasinin serüveni ünitesinde kullanılan konuşma halkası tekniğinin öğrenci akademik başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 544530)
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim* [e-kitap sürümü]. <https://docplayer.biz.tr/22494970-Doc-dr-zeki-kaya-uzaktan-egitim-isbn-975-6802-82-0.html> adresinden edinilmiştir.
- Kaya, Z. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. <http://www.jret.org/FileUpload/ds217232/File/otmgcomplete.pdf> adresinden edinilmiştir. (Çalışmanın orijinal yayımı 2005)
- Kaya, M., & Oran, G. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimine yönelik bir uygulama. *Turkophone* 2(1), 17-25. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/177708> adresinden alınmıştır.

- Kaya, R., Özdemir, Y., & Şimşek, U. (2004). Genç cumhuriyet ve oluşturulmaya çalışılan tarih bilinci. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 271-281. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31342> adresinden alınmıştır.
- Kaymakcan, R. (2010). Değer kavramı ve gençlerin dini değerleri. *Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(18), 1-72. http://vizyon21y.com/documan/Egitim_Ogretim/Egitim/Degerler_Egitimi/Deger_Kavrami_ve_Genclerin_Dini_Degerleri.pdf adresinden alınmıştır.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55. <https://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-21-makale-2.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2014). *Ahlak değerler ve eğitimi*. (1. baskı). İstanbul: Dem Yayınları.
- Keçe, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan tarih konuları: Öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 343-361. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256151> adresinden edinilmiştir.
- Keçe, M. (2015). Tarihsel düşünme becerileri ile tarih okuryazarlığı becerilerinin karşılaştırılması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 108-122. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16232/169995> adresinden alınmıştır.
- Keskin, Y. (2002). *Türkiye’de II. Meşrutiyetten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Keskin, Y. (2010). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin yeri ve önemi. *Eğitim Bir Sen Yayıncılık*, 6(18), 68-72. https://www.researchgate.net/publication/293133062_Sosyal_Bilgiler_Derslerinde_Değerler_Eğitiminin_Yeri_ve_Onemi adresinden alınmıştır.
- Keskin, Y. (2016). Değerler eğitimi. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* içinde (1. baskı, ss. 311-329). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Keskin Y., & Horzum, M. B. (2016). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* içinde (1. baskı, ss. 723-742). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kılıçoğlu, G. (2015). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (1. baskı, ss. 3-16). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kırmızı, B. (2012). Almanca derslerinde altı şapkalı drama tekniğinin öğrencilerin başarısına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 265-290. doi: 10.14520/adyusbd.338
- Kızılçaoğlu, A. (2003). Ortaöğretim coğrafya ders kitapları değerlendirme ölçütleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (8). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3071> adresinden edinilmiştir.
- Konuk, H. (2007). Tarihin içinden kendimize bakış. *Tarih Bilinci Tarih ve Kültür Dergisi*, 1, 24-26.
- Koray, Ö. (2005). Altı Düşünme Şapkası ve Nitelik Sıralama Tekniklerinin Fen Derslerinde Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (43), 379-400. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108366> adresinden alınmıştır.
- Kösoğlu, N. (2013). *Türk milliyetçiliği ve Osmanlı*. (3. baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kösoğlu, N. (2017). *Türk olmak ya da olmamak*. (4. baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Meçin, M. (2019). Molla Sadrâ'da zaman anlayışı ve tarih bilinci (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 613520)
- Memiş, E. (2018). *Tarih metodolojisi* (7. baskı). Bursa: Ekin Yayınevi.
- MEB (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4.-5. sınıflar)*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri 11. sınıf ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2017). Ortaöğretim tarih 9. sınıf ders kitabı. https://www.sorubak.com/9sinif-tarih-dersi-ders-kitabi-20172018_152238.htm adresinden alınmıştır.

- MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden alınmıştır.
- METK (1973). T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun, & A. Ersoy, çev. ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Muşmal, H. (2018, 6 Ekim). Kültürel mirasımız tarih bilinci ve turizm II [Video dosyası]. <https://www.youtube.com/watch?v=U5Zhs2FP5o> adresinden edinilmiştir.
- Oğuzkan, A. F. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim: Amaç, ilke, yöntem ve teknikler*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Okumuş, E. (2010). Toplum ve ahlak eğitimi. *Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(18), 1-72. <https://docplayer.biz.tr/42210238-Toplum-ve-ahlak-egitimi.html> adresinden edinilmiştir.
- Onat, H. (2013). İslam bilimleri ve yöntemi açısından tarihin anlam ve önemi. M. M. Söylemez (Ed.), *Kur'an ve İslami ilimlerin anlaşılmasında tarihin önemi* içinde (1. baskı, ss. 13-68). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Orhan, S., Kırbas, A., & Topal, Y. (2012). Görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 1893-1909. http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/413617082_104Orhan%20Salih-abdulkadir%20k%C4%B1rba%C5%9F%20yakup%20topal_S-1893-1909.pdf adresinden alınmıştır.
- Ortaylı, İ. (2011). *Tarihimiz ve biz* [e-kitap sürümü]. https://www.academia.edu/27515324/ilber_ORTAYLI_-_Tarihimiz_ve_Biz adresinden edinilmiştir.
- Ortaylı, İ. (2012, 26 Aralık). Tarih bilinci 1 [Video dosyası]. <https://www.youtube.com/watch?v=UkM1Kyax9WU>

Oymak, R. (1997). Dünden geleceğe sonsuz bir bakış. *Tarih, Eğitim ve Yaşam Dergisi*, (7), 32-38.

https://www.academia.edu/1444025/D%C3%BCnden_gelece%C4%9Fe_sonsuz_bir_bak%C4%B1%C5%9F_tarih adresinden alınmıştır.

Ozankaya, Ö. (1984). Toplum bilim terimleri sözlüğü. Ankara: Savaş Yayınları

Öcal, A., & Yiğittir, S. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kırıkkale örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 51-61.

https://www.researchgate.net/profile/Adem_Ocal/publication/235747331_The_Evaluation_of_Social_Studies_Textbooks_According_to_Elementary_School's_Teacher_Kirikkale_Sample/links/09e4151313314e149a000000/The-Evaluation-of-Social-Studies-Textbooks-According-to-Elementary-Schools-Teacher-Kirikkale-Sample.pdf adresinden alınmıştır.

Önkaş, N. (2016). Türkçe ders kitapları metinlerinde tarih bilinci. A. Kiriş Avaroğulları (Ed.), *4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 572-576). Muğla: Sıtkı Kocaman Üniversitesi.

Öz, M. (2014, Mayıs). Gençlik ve kültürel mirasımız. Uluslararası Kongre'de sunulmuş bildiri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Özalp, I. (2006). *Karikatür tekniğinin fen ve çevre eğitiminde kullanılabilirliği üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye.

Özbaran, S. (2015). *Tarih, tarihçi ve toplum*. (3. baskı). İzmir: Yakın Kitabevi.

Özdemir, R. (2017). Tarih bilincinin oluşması ve tarihi vesikaların değerlendirilmesinde nelere dikkat edilmelidir. *Oğuz-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 108-136. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/402031> adresinden alınmıştır.

Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-240. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302607> adresinden edinilmiştir.

Özlem, D. (1999). *Siyaset, bilim ve tarih bilinci*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Özmen, C., Er, H., & Ünal, F. (2014). Televizyon dizilerinin tarih bilinci üzerine etkisi "Muhteşem yüzyıl dizisi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*

Dergisi, 11(25), 409-426. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19562/208471> adresinden alınmıştır.

Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi "Demokratik vatandaşlık eğitimi"* içinde (3. baskı, ss. 1-31). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Öztürk, T. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde proje yaklaşımı. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (4. baskı, ss. 487-505). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Öztürk, T., & Öğreten, A. (2017). 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki becerileri kazandırmada ders kitaplarının yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 234-259. doi: 10.18039/ajesi.333727

Safran, M. (1996). "Tarih programları nasıl düzenlenmelidir?". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 16-27.

Safran, M. (2002a). *Türk Tarihi Öğretimi ve Meseleleri*. Türkler Ansiklopedisi. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Safran, M. (2002b). Orta öğretim kurumlarında tarih öğretiminin yapı ve sorunlarına ilişkin bir araştırma. *Türk Yurdu*, 22(175), 73-79. <https://www.turkyurdu.com.tr/dergi-detay.php?id=160> adresinden alınmıştır.

Safran, M. (2006). *Tarih eğitimi makale ve bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Safran, M. (2011), Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sarıköse, B. (2011). Tarih öğretiminde menkıbelerin kullanılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 311-321. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/170/154> adresinden alınmıştır.

Sarıkaya, İ. (2019). *Akran destekli yazmanın yazma başarısına etkisi ve öz-düzenleme becerileri bağlamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 546766)

Semerci, A. (2002, Ekim). *Tarih eğitiminin amaçları nelerdir?* XI. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Özeti, Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs.

Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece Dergisi*, 107, 14-15.

https://www.academia.edu/19830966/Cocuk_kitaplarinda_bulunmasi_gereken_yapisal_ve_egitsel_ozellikler adresinden alınmıştır.

Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.

Sezginsoy, B. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde tarih bilinci oluşturmada dizgeli öğretimin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 336385)

Sezginsoy, B., & Akkoyunlu, B. (2011). Sosyal bilgiler dersinde tarih bilinci oluşturmada dizgeli öğretimin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 411-422. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87415> adresinden alınmıştır.

Sidekli, S. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin 2004 programı doğrultusunda sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3), 1-23. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935136.pdf> adresinden alınmıştır.

Soran, V. (2010). *Türk eğitim sisteminde Amerikan etkisi (1945-1960)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu* (2. baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Sözen, E., & Ada, S. (2018). 2005 ve 2018 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının (SBDÖP) karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 53-71. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/498703> adresinden alınmıştır.

Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Sözer, E. (2008a). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (1. baskı, ss. 41-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sözer, E. (2008b). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan ilke, strateji, yöntem ve teknikler. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (1. baskı, ss. 79-100). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Sungu, İ. (2002). "Tarih öğretimi hakkında". *Millî Eğitim Dergisi*, 153-154. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/153-154/ata.htm adresinden alınmıştır.
- Sümbüllü, Y. Z., & Altınışık, M. E. (2016). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 73-85. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/424118> adresinden alınmıştır.
- Şahin, D. (2005). Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 441-450. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4371/59814> adresinden alınmıştır.
- Şahin, S. C., Bayram, Ö., & Midilli, A. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Koza Yayın Dağıtım AŞ.
- Şama, E. (2015, 15 Haziran). Tarih bilinci-Karakter eğitimi [Video dosyası]. <https://www.youtube.com/watch?v=eCYIoUTK5-g>
- Şan, S., & İbrahimoğlu, Z. (2017). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli etkinlik kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve bu etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2142-2159. doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.32772-364003
- Şengül Bircan, T., & Safran, M. (2013). Tarih öğretiminde haritaların önemi ve kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2). <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907496.pdf> adresinden alınmıştır.
- Şimşek, A. (2006a). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Şimşek, A. (2006b). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi. *Bilig*, (37), 65-80. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873342.pdf> adresinden alınmıştır.
- Şimşirgil, A. (2016, 27 Ağustos). Tarih şuuru [Video dosyası]. https://www.youtube.com/watch?v=I_kzEGfP8Ms
- Şölçün, S. (1982). *Tarih bilinci ve edebiyat bilimi*. Ankara: Dayanışma yayınları.

- Taş, H., & Kıröğlu, K. (2018). 2017 İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2). <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2668/2271> adresinden edinilmiştir.
- TDK (2009). Büyük Türkçe sözlük (1. baskı). Farabi. [http://esgici.net/012_sozluk%20kamus/Buyuk%20Turkce%20Sozluk%20\(TDK\)%20\(PDF,%209.9%20MB\).pdf](http://esgici.net/012_sozluk%20kamus/Buyuk%20Turkce%20Sozluk%20(TDK)%20(PDF,%209.9%20MB).pdf) adresinden alınmıştır.
- Tekeli, İ. (2014). *Tarih bilinci ve gençlik* (2. baskı). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Temizkan, M., & Ünlüoğlu, C. (2017). Görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 437-448. doi: 10.14582/DUZGEF.734
- Timuçin, A. (2000). Tarih bilinci ve tarih felsefesi. *Felsefelogos Dergisi*, 3(9), 23-38. https://issuu.com/buyukkutuphane/docs/felsefelogos_-_say_9_-_ocak_2000 adresinden alınmıştır.
- Tokcan, H., & Demirkaya, H. (2015). Sosyal bilgilerde strateji, yaklaşım, yöntem ve teknikler. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (4. baskı, ss. 436-471). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tokcan, H., & Kolyiğit, E. (2017). Türk tarihinde yer alan önemli kadın şahsiyetler hakkında öğrenci bilgi düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 31-41. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/405503> adresinden alınmıştır.
- Tokdemir, M. A. (2013). *Ortaöğretim tarih dersinin öğretiminde tartışma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve uygulamaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Tozkoparan, U. (2013). *Burdur ilindeki öğrencilerin gezi ve seyahat kültürüne yönelik düşünceleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 330906)
- Tuğluoğlu, F., & Tunç, T. (2010). 1926 İlk mektepler müfredatı ve Cumhuriyet dönemi eğitiminin ekonomik hedefleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 26(76), 55-95. <https://docplayer.biz.tr/177945130-1926-ilmektep-mufredati-ve-cumhuriyet-donemi-egitiminin-ekonomik-hedefleri.html> adresinden alınmıştır.

- TÜBİTAK (2018). Tarih çağrı programı “1003-SBB-TARH-2018-1 tarih eğitiminin iyileştirilmesi” çağrı metni. <https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/281/1003-sbb-tarh-2018-1.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Tüysüz, S. (2018). *Sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Koza Yayın Dağıtım AŞ.
- Uluğ, N. (2000). Tarihsellik bilincinin felsefi ön bilgisi. *Felsefelogos Dergisi*, 3(9), 19-22. https://issuu.com/buyukkutuphane/docs/felsefelogos_-_say_9_-_ocak_2000 adresinden alınmıştır.
- Ulusoy, K. (2007). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlak eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri (Sakarya il örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 155-177. <https://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-13-makale-6.pdf> adresinden alınmıştır.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (UNICEF). (2004). *Kız çocuklarının okullaşmasına destek kampanyası öğretmen el kitabı*. Türkiye: UNICEF.
- Uslu, B. (2018). Kur'an'da kolektif bilinç ve mü'min kardeşliği. *Journal of Analytic Divinity*, 2(1), 181-206. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/419578> adresinden edinilmiştir.
- Uzuner, S., Aktaş, E., & Albayrak, L. (2010). Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının görseller (illüstrasyonlar) açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 721-733. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157016> adresinden alınmıştır.
- Ülken, H. Z. (2013). *Millet ve tarih şuuru* [e-kitap sürümü]. <https://tr.pdfdrive.com/millet-ve-tarih-%C5%9Euuru-hilmi-ziya-%C3%9Clken-e117482646.html> adresinden edinilmiştir.
- Üstün, Ö. (2007). *Ortaöğretim üçüncü sınıfta Türk dili ve edebiyatı dersinde karikatür kullanımının yazılı anlatım öğretimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 204885)
- Yalavuz, G. (2006). *Türkiye'de tarih öğretiminde aktif yöntemin uygulaması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 189841)
- Yalçın, F. (2010). *Tarih öğretim alanı olarak müzelerin kullanılmasının toplumsal tarih bilincinin kazandırılmasındaki etkileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 258175)

- Yaman, H., & Karaarslan, F. (2012). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisi: Bir eylem araştırması. *Turkish Studies*, 7(4), 545-563. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933345.pdf> adresinden alınmıştır.
- Yaşar, N. (2017). *İlköğretim müzik 3. sınıf öğretmen kılavuz kitabı*. (1. baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yaşar, Ş., & Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 1-23. http://www.ijoess.com/makaleler/591816596_syasar&tcengelci.pdf adresinden alınmıştır.
- Yazıcı, N. (2013). Lise müfredat programlarında ve ders kitaplarında Çanakkale Savaşı'nın öğretimi üzerine eleştirel bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 535-550. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/200-published.pdf> adresinden alınmıştır.
- Yazıcı, S., & Aslan, M. (2011). Değerler eğitiminde kahramanlardan yararlanma: Sosyal bilgiler ders kitapları ile öğretmen adaylarının kahraman tercihlerinin karşılaştırılması üzerine bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2173-2188. http://acikerisim.bartın.edu.tr/bitstream/handle/11772/1514/Degerler_Egitiminde_Kahramanlardan_Yarar.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (2018). *Sosyal bilgiler dersi demokrasinin serüveni ünitesinde kullanılan konuşma halkası tekniğinin öğrenci akademik başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.544530)
- Yıldız, A. (2018). *Tarih bilinci*. (4. baskı). İstanbul: Pınar Yayınları.
- Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine dayalı öğrenme; etkili ancak ihmal edilen ya da yanlış kullanılan bir metod. *Milli Eğitim Dergisi*, (150), 46-50. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/150/yilmaz.htm adresinden alınmıştır.
- Yılmaz, K. (2011). Sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde tarihsel empati: Geçmişe geçmişteki insanların gözüyle bakabilme becerisi. A. Sümbül, H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler*

öğretiminde yeni yaklaşımlar II içinde (1. baskı, ss. 11-33). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yılmaz, K., & Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: Tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 855-879. <http://docplayer.biz.tr/137821239-Tarihsel-empati-uzerine-nitel-bir-arastirma-tarih-ogretmenlerinin-almi-gorus-ve-deneyimlerinin-incelemesi.html> adresinden alınmıştır.

Yılmaz, S., & Yüksek, G. (2012, Nisan). *Tarih eğitiminde müzeler, yerel tarih gezi-gözlem etkinliklerinin gelecekte turizme katkısı*. 2. Disiplinler arası Turizm Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Yönden, H. (2015). *Ahlaki ilke ve ahlaki değerler problemi üzerine* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 412054)

Yumak, S. (2014). *Tarihsel mekânın öğrencilerin tarih bilinci ile ilişkisi: Gaziantep ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 381526)

Yücel, H. A. (1998). *Hürriyet gene hürriyet I*. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı Yayınları.

Yükseler, Y. (2019). *Sosyal bilgiler dersi 5.sınıf konularının tarih bilinci oluşturmadaki etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 542106).

Zorbaz, K. Z., & Çeçen, M. A. (2009). Proje tabanlı öğretim ve Türkçe öğretiminde kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 87-104. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/177708> adresinden alınmıştır.

Ekler

Ek-1.

1. Alt Probleme Ait Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Tarih bilinci	1. Farkındalık	-Milletlerarası ilişkilerin farkına varma -Kültürel değerlerin farkına varma -Geçmişin farkındalık yaratması -Tarihini bilme -Tarihini unutmamak -Geçmişte neler yaşandığını araştırmak -Eskiden kurulan devletleri bilme -Atalarımızın başından geçmiş önemli olaylar
	2. Ders çıkarma	-Atalarımızın yaptıkları fedakârlıklar -Geçmişle günümüzü ilişkilendirmek -Geçmişten ders çıkarmak
	3. Süreklilik	-Uzun süreli geçmiş

2. Alt Probleme Ait Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Kronoloji bilgisi	1. Yetersiz	-Aşırı bilgi yüklemesi var -Olayları anlamakta zorlanma -Başlık sayısı çok -Soyut bir kavram -Fazla tarih -Yüzeysel kronoloji -Kapsamlı kronoloji
	2. Yeterli	-Kronolojik olayların sıralaması gayet açık ve anlaşılır. -Çocukların seviyesine göre -Yeterli düzeyde -Fazlası öğrencilere ağır gelir -Öğrencilerin seviyesine uygun

2a. Alt Probleme Ait Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Yetersiz kronoloji	1. Kronolojinin yüzeysel olması	-Milli mücadele ile sınırlı kalması -Konular geçirilmiş -Yüzeysel anlatım -Eksik kronoloji -Yüzeysel kronoloji -Yetersiz neden-sonuç -Zayıf tarih örüntüsü -Geçmiş gelecek bağlantısının zayıflığı
	2. Kronolojinin kapsamlı olması	-Konu üzerinde fazla durma -Fazla tarih bilgisi -Başlık sayısının fazlalığı -Gereksiz tarih verilmesi
	3. Kavramsal nedenler	-Soyut kavram

3. Alt Probleme Ait Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Önemli olaylar	1. Eşit dağıtılmamıştır	-Daha çok 1945 ve sonrası yer edinmiştir -Kurtuluş savaşına yer verilmekte -Son iki yüzyıl yer almakta -Cumhuriyet dönemi -Milli mücadele dönemi -Işık'ın icadı -Son dönem -Atatürk'ün ülkeyi kurtarması -Osmanlıya yer verilmesi gerek -Yeniçağ -İstanbul'un fethi yok -Yazının bulunması -Ömer Hayyam ve takvimi
	2. Eşit dağıtılmıştır	-Çağlara göre eşit yer edinmiştir

4. Alt Probleme Ait Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Milli bilinç	1. Yeterli düzey	-Vatanseverlik değerini kahramanlar üzerinden aktarma -Vatan sevgisini aşılmalı sorular ve bilgiler yer almakta -Vatanseverlik çocuklarda olumlu bir etki yarattı -Vatanseverlik aşılacak düzeyde -Konuya yeterince yer verilmiş -Kahramanlar çocukların bilinçlenmesine neden olmakta
	2. Yetersiz düzey	-Soyut -Bağımsızlığı idrak edememe -Eksik duygu, eksik şiir, eksik hikâye

4a. Alt Probleme Ait Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Vatanseverlik	1. Kahramanlar	-Milli mücadele kahramanları -Savaşlarda gösterilen kahramanlıklar -Geçmiş ve şimdiki kahramanlar -Kadın kahramanlar -Fedakârlık -Zor şartlar altında kazanılan savaşlar -Rol-model
	2. Şuur	-Farkındalık -Milli bilinç düşüncesi

4b. Alt Probleme Ait Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Kalıcılık	1. Görsel-ışitsel ve öğrenci merkezli etkinlikler	-Savaş fotoğraflarının gösterilmesi -Araştırma ödevinin verilmesi -Röportaj -Görüşmeler yaptırma -Animasyon içeren film izletme -Çizgi film izletme -Haritalardan yararlanma -Tarihi atlaslardan yararlanma -Video izletme -Atatürk köşesi etkinlikleri -Poster hazırlatma etkinlikleri -Belgesel izletme -Drama -Kahramanların canlandırılması -Sınıfta canlandırma -Yaşıyormuş gibi canlandırma -Tiyatro şeklinde gösterme -Tiyatro şeklinde yapma -Küçük skeçler -Tiyatro

2. Öğretmen merkezli etkinlikler	-Anlatım -Soru-cevap -Örnek olay
3. Gezi-gözlem etkinlikleri	-Tarihi yerleri gezdirme -Çanakkale'ye gitme -Şehitliklerin görülmesi -Çanakkale'deki eserlerin gösterilmesi
4. Belirli gün ve haftalar etkinliği	-Şehitleri anma günü

5. Alt Problem Ait Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
İlgi ve tutum	1. Milli kültür öğeleri	-Türk kahvesi -Halı -Gelenek ve görenekler -Yöresel yemekler -Atalardan kalma yaşam şekilleri -Geçmişten günümüze gelen oyunlar -Atalardan kalma oyunlar -Çocuk oyunları -Eski oyunlar -Geçmişte oynanan çocuk oyunları
	2. Aile tarihi	-Aile geçmişi -Aileyle röportaj yapılması -Aile büyüklerine soru sorulması -Babaannelerden dinlenen hikâyeler
	3. Kahramanlar	-Milli mücadele kahramanları -Cephede savaşan komutan -Kahramanların hayat hikâyeleri -Savaş fotoğrafları

6. Alt Probleme Ait Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Görseller	1. Yeterli	-Çocukların yaş gruplarına uygun -Tarih bilinci açısından yeterli -Çocukların ilgisini çeker
	2. Yetersiz	-Kitaba link koyulmalı -EBA'ya örnek video koyulmalı -İnternette yararlanılmalı -Videolarla desteklenmeli -Çizgi roman tarzı karikatürler kullanılmalı -Farklı karikatürler kullanılmalı -Çizgi roman tarzı görseller kullanılmalı -Çocukların elinden çizilmiş resimler kullanılmalı -Çizgi karakterler kullanılmalı -Resimler artırılıp, yazılar artırılmalı -Yaşanılan çevreyle ilgili resimler koyulmalı -Daha büyük daha renkli görseller koyulmalı -Katalog yapılmalı -Ekstra fotoğraf koyulmalı

6a. Alt Probleme Ait Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Görsellerin iyileştirilmesi	1. Karikatür tarzı çizimler kullanılmalı	-Çizgi roman tarzı karikatürler -Farklı karikatürler kullanılmalı -Çizgi roman tarzı görseller -Çocukların elinden çizilmiş resimler -Çizgi karakterler kullanılmalı
	2. Görseller iyileştirilmeli	-Resimler artırılıp yazılar azaltılmalı -Yaşanılan çevreyle ilgili resimler koyulmalı -Daha büyük daha renkli görseller koyulmalı -Katalog yapılmalı -Profil fotoğrafları dışında ekstra fotoğraf koyulmalı
	3. Teknolojiden yararlanılmalı	-Kitaba link koyulmalı -EBA'ya örnek video koyulmalı -İnternette faydalanılmalı -Videolarla desteklenmeli

7. Alt Probleme Ait Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Yöntem ve teknikler	1. Öğrenci merkezli	-Canlandırma -Drama -Rol oynama -Tiyatro -Gezici kütüphane -Müze gezisi -İstasyon -Örnek olay -Belgesel izletme -Video izletme -Simülasyon -Soru-cevap yöntemi -Gösterip-yaptırma -Oyun kartları -Etkinlik kartları -Röportaj -Araştırma ödevi
	2. Öğretmen merkezli	-Düz anlatım

8. Alt Probleme Ait Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Kahramanların önemi	1.Rol-model	-Rol-model olma -Atatürk'ü rol model alma -Kahraman gibi olma -Örnek alma -Onlar gibi olma -Örnek verici -İzinden yürüme -Kendisinden biri olarak görme -İçselleştirme -Bağdaşım kurma
	2. Farkındalık	-Bilincin gelişmesi -Tarih bilinci geliştirmekte -Tarihsel şuur -Bilinçlenme -Tarihsel empati
	3. Kalıcılık	-Farkındalık oluşması -Kazınmış kahramanlar -Dikkat çekme -Kahramanları izleyince uygulanma -İlgi çekmesi -Kahramanları merak etme -Somutlaştırma
	4.Fedakârlık	-Ülkesi için yaptığı şeyler -Fedakârlık -Empati -Vatan sevgisi

9. Alt Probleme Ait Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Kahramanların yeterliği	1. Yetersiz	-Cephe olarak yeterli değil -Kazım Karabekir paşa ve Deli Halit paşa yer almalı -Doğu ve güneydoğudaki kahramanlar artırılmalı -Çocuk kahramanlara yer verilmeli -Halime Çavuş'a yer verilmeli -Osman Paşa'ya yer verilmeli -Nene Hatun'a yer verilmeli -Şahin Bey ve Urfalı Sait gereksiz -Fazla kahraman anlaşmazlığa neden -Fazla kahraman unutulmaya neden
	2. Yeterli	-Verilenler yeterli düzeyde -Konuyu kahramanlar üzerinden anlatma -Yeterli düzeyde -Bilişsel özelliklere uygun

9a. Alt Problemin Devamı Olan Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Yetersiz kahramanlar	1. Eksik kahraman	-Kazım Karabekir -Deli Halit Paşa -Doğu ve güneydoğudaki kahramanlar -Çocuk kahramanlar -Halime Çavuş -Kara Fatma -Osman Paşa -Nene Hatun
	2. Fazla kahraman	-Şahin Bey -Urfalı Sait -Fazlası anlaşmazlığa sebep -Fazla kahraman unutmaya neden

10. Alt Probleme Ait Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Çocuk oyunları	1. Farkındalık	-Tarih bilincinin somut göstergesi -Tarih bilincini aşılama -Farkındalık oluşturma -Tarih bilinci oluşması -Kökenine sahip çıkması -Geçmişle bugünü karşılaştırma -Tarih bilincini pekiştirmekte -Tarih bilincine katkı sağlamakta -Geçmiş ve gelecek arasında bağ kurma -Geçmiş öğrenme -Şimdi ve gelecek
	2. Kültür	-Kültürümüzün bir parçası -Kültürle bağdaşma -Ortak bir kültür
	3. Önemsiz	-Pek bir önemi yoktur -Çok da bir önemi yoktur

11. Alt Probleme Ait Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Milli değerlerin yeterliği	1. Yetersiz	-Etkili olduğunu düşünmüyorum -Tarih bilincinde etkisi yok -Etkisiz kalmaktadır -Etkisiz oyunlar -Tarih bilincinde etkisiz -Üç- dört oyunla geçiştirilmiş -Bilgisayar başında oynanan oyunlar verilmiş
	2.Yeterli	-Etkilidir -Kültürümüze ait oyunlar var -Etkili ve tadındadır

11a. Alt Probleme Ait Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Geleneksel çocuk oyunları	1. Mangala	-Mangala gibi strateji oyununa yer verilebilirdi -Eskiden oynanan mangala gibi oyunlara yer verilebilirdi -Mangala gibi öğrencilerin ilgisini çeken oyun -9 tavan diye biline mangala oyunu
	2. Çelik çomak	-Çelik çomak oyununa yer verilebilirdi -Çelik çomak oyunu eklenebilir
	3. Beş taş	-Beş taş oyunu yer almalı -Beş taş oyunu eklenebilir
	4. İp atlama	-İp atlama gibi unutulmuş oyunlar -İp atlama oyunu da kitapta olmalı
	5. Köşe kapmaca	-Köşe kapmaca gibi oyunlar
	6. Uzuneşek	-Uzuneşek oyununa yer verilebilir
	7. Yedi kına	-Yedi kına oyununa yer verilebilir
	8. Yağ satarım bal satarım	-Yağ satarım bal satarım oyunu gibi grupla oynanan oyunlar
	9. Yedi taş	-Yedi taş gibi eskiden oynanan oyunlar
	10. Bez bebekle oynama	-Bez bebekle oynama eklenebilir

12. Alt Probleme Ait Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Bağdaştırma etkinlikleri	1. Görsel etkinlikler	-Tiyatro -Drama -Yemek görselleri -15 Temmuz görselleri -Animasyon çalışmaları -Eski, yeni fotoğrafları gösterme -Atalardan kalma aletlerin sınıfa getirilmesi -Rol oynama -Tören programı -Pano çalışması -Görsel sunum -Boyama etkinlikleri -Resim çalışması -Video çalışması -Belgesel izletme
	2. Anlatım etkinlikleri	-Hikâye anlatma -Çanakkale türküsü öğretme
	3. Ödev etkinlikleri	-Aile tarihi ile ilgili ailelerine soru sorma -Sözlü tarih çalışması -Görsel ödev -Çocukların anekdotlar paylaşması

13. Alt Probleme Ait Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Ahlaki eğilim	1. Ahlaki yargı yapılmalı	-Zeki olmak yetmiyor, iyi olmak gerekiyor -İyi ve kötü yargıda bulunurum -Duygu ve düşüncelerimi katarım -Kendimden de bir şeyler katıyorum -Kahramanlardan iyi biri olarak bahsederim -Kuvay-ı Milliye'nin başına buyruk hareket etmesi

2. Öğüt verilmeli

-Ahlaki olarak yönlendirme

- Kişilerin iyiliğini, yüceliğini örnek gösterme
- Dünyanın daha iyi olması için çalışmalı
- Kahramanların hayatları örnek alınmalı
- Suriyeli mültecilere eziyet edilmemeli
- Vatansever olunmalı
- Toplum için faydalı işler yapılmalı
- Kahramanlarla ilgili telkinde bulunma
- İnsanların sevgisi kazanılmalı

3. Eğitici ve ahlaki örnek verilmeli

- Adolf Hitlerin yaptıkları katliam
- Seyit Onbaşı, Şahin Bey, Hasan Tahsin toplumun değerleri
- Atatürk'ün fedakârlıkları
- Mehmet Akif'in yaşadıkları
- Şerife bacının hayatı
- Suriyeli mültecilerin yaşadığı zorluklar
- Top mermilerinin ıslanmasını engelleyen Türk kadını
- Kanuni'nin insanların sevgisini kazanması

4. Ahlaki yargı yapılmamalı

- Ahlaki yargılar olumsuz etkilenmeye neden
- Kötü yargılardan çocuk soğur
- İyi, kötü göreceli ifadeler
- İyi ve kötüyü zamanla kendisi belirler

5. Öğüt verilmemeli

- Objektif olmaya çalışıyorum
 - Kitaptaki bilgi ne ise onu aktarırım
 - Ne verildiyse onu işleme
 - Ben dindar olup karşı taraf olmayabilir
-

Ek-2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Değerli meslektaşım bu araştırmanın amacı tarih bilincine yönelik görüşlerinizi tespit edebilmektir. Yapılacak görüşmenin yaklaşık olarak 40-45 dakika sürmesi planlanmaktadır. İzin vermeniz durumunda ses kayıt cihazı ile görüşme kayıt altına alınacaktır. Dolayısıyla ses kayıt cihaz ile veriler eksiksiz bir şekilde oluşturulacaktır. Diğer taraftan görüşme kayıtları gizli tutulacak ve kimlik bilgileriniz kimseyle paylaşılmayacaktır.
Teşekkür ederim. İbrahim HASDEMİR

Kişisel Bilgiler

Bu bölümdeki sorular, çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir. Size uygun gelen seçeneğin yanındaki parantezin için “ X” işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın

2. Öğretmenlikte geçirdiğiniz hizmet süresi (kıdeminiz):

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

3. Çalıştığınız okul:

.....

4. Branşınız:.....

Kadrolu () Sözleşmeli () Ücretli ()

Görüşme Soruları

1- Bir eğitimci olarak tarih bilincini nasıl tanımlarsınız? Açıklar mısınız?

2- 4.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı konu içeriğinin tarih bilgisi (kronoloji) yeterli düzeyde midir?

- Yetersiz ise neden yetersiz? Açıklar mısınız?

3- 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında milli tarihteki önemli olaylar çağlara göre eşit dağıtılmış mıdır?

4- 4.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı Kültür ve Miras ünitesini vatanseverlik değerinin kazandırılması açısından değerlendirir misiniz?

a) Öğrencilerde vatanseverlik değerini somut hale getirmek için hangi etkinlikleri yapıyorsunuz/yapardınız? Örnek verir misiniz?

5- 4.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan Kültür ve Miras ünitesinde içeriklere yönelik öğrencilerin ilgileri ya da tutumları nasıldır?

-
- Etkisiz ise önerileriniz nedir?

6- 4.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı konu içeriğinde yer alan görselleri tarih bilinci açısından değerlendirir misiniz?

7- 4.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı konu içeriğinde öğrencilerde etkili tarih bilinci oluşturmak için öğretim-yöntem ve tekniklerinden hangisi kullanılmalıdır? Açıklar mısınız?

8- Size göre tarih bilinci ve tarih eğitiminde kahramanların rolü nedir? Açıklar mısınız?

9- 4.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan Kùltür ve Miras ünitesi tarih bilinci oluşturması açısından milli m¼cadele kahramanlarına yeterli d¼zeyde yer vermiş midir?

- Yetersiz d¼zeyde yer verilmiş ise bunların dışında hangi milli kahramanlara yer verilmelidir? Açıklar mısınız?

10- Geleneksel ocuk oyunlarının tarih bilinci oluşturması açısından önemi nedir? Açıklar mısınız?

11- 4.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan Kùltür ve Miras ünitesinde yer alan milli kùltür øgelerinden olan ocuk oyunlarına yeterli d¼zeyde yer verilmiş midir?

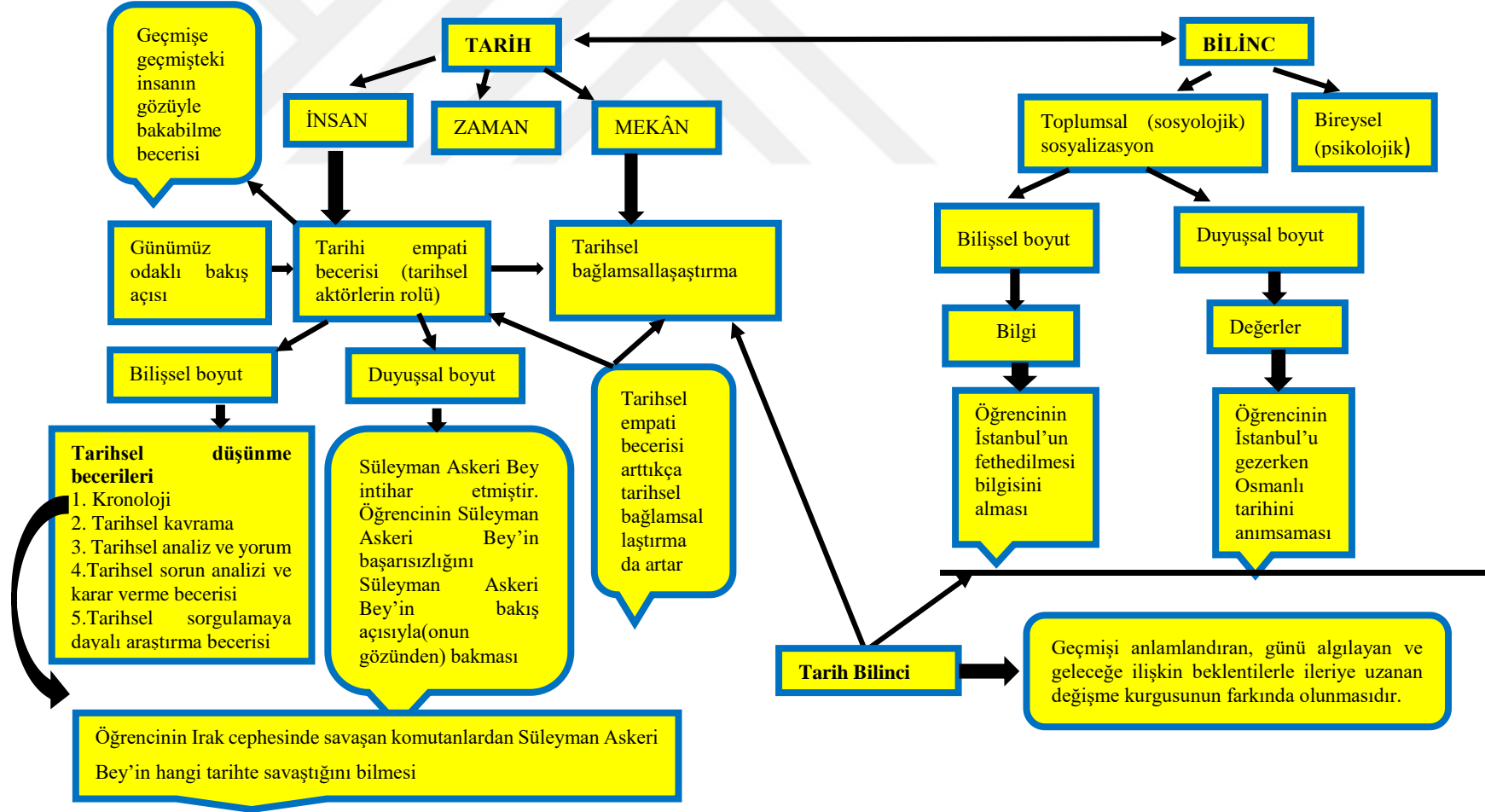
-
- Yetersiz ise bunların dışında hangi çocuk oyunlarına yer verilmelidir? Açıklar mısınız?

12- Derslerinizde, öğrencilerinize geçmiş bilginin günümüz ile bağdaştırılmasına dönük hangi etkinlikleri yaparsınız?

13- Sosyal bilgiler dersinde tarih konularını işlerken tarihi olaylara, kişilere yönelik ahlaki yargılarda bulunur musunuz?

- Öğrencilerinize ahlaki yargıları öğütler misiniz?
- Öğrencilerinizde ahlaki yargı oluşturmak tarihteki kişilerin davranışlarını iyi-kötü olarak yargılayıp örnek gösterir misiniz?

Ek-3. Tarih Bilinci Şeması



Ek-4. İzin Belgesi



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-100-E.825266
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
Çalışma İzni (İbrahim HASDEMİR)

11/01/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 03.01.2019 tarihli ve 83542712-302.08.01.E.24 sayılı yazısı.

Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisi İbrahim HASDEMİR'in detayları ekte bulunan "**4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İçeriğinin Tarih Bilinci Oluşturmadaki Etkisini Araştırmak**" konulu tez çalışmasını, ilimiz merkez ilçede bulunan 15 Nisan İlkokulu, Yavuz Selim İlkokulu, Aşağı Küpkıran İlkokulu, İsmet Ömeroğlu İlkokulu ve Şeyh Edebali İlkokulunda yapmak istediğini ilgi yazı ile bildirilmiştir.

İbrahim HASDEMİR'in detayları ekte bulunan "**4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İçeriğinin Tarih Bilinci Oluşturmadaki Etkisini Araştırmak**" konulu tez çalışmasını, eğitim- öğretileri aksatmayacak şekilde ve yapmış olduğu çalışmalarının sonunda hazırlamış olduğu bilgi ve belgeleri yazılı veya dijital ortamda hazırlayıp bir suretini Müdürlüğümüze vermesi koşulu ile ilimiz merkez ilçede bulunan 15 Nisan İlkokulu, Yavuz Selim İlkokulu, Aşağı Küpkıran İlkokulu, İsmet Ömeroğlu İlkokulu ve Şeyh Edebali İlkokulunda yapılması Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Faruk TEKİN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
11/01/2019
Onur KÖKÇÜ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Kağızman Cad.94100 Merkez AĞRI
Elektronik Ağ: temelegitim04@meb.gov.tr
e-posta: agri@meh.gov.tr

Bilgi için: Sibel YAMEN
Tel: 0 (472) 280 94 37
Faks: 0 (472) 280 94 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 86a8-9d40-3d84-840c-2a56 kodu ile teyit edilebilir

ÖZ GEÇMİŞ

Araştırmacı, 20 Mayıs 1991 tarihinde Samsun'un Çarşamba ilçesinde doğmuştur. 2009 yılında Kafkas Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı'na yerleşmiştir. 2011 yılında Giresun Üniversitesi'ne yatay geçiş yaparak 2013 yılında mezun olmuştur. 2018 yılında Bayburt'ta Şehit Mete Okur Ortaokulu'nda ücretli sınıf öğretmeni olarak görevine başlamıştır. Diğer taraftan aynı yıl Ağrı Anakaya İlkokulu'na sözleşmeli sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Bayburt Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı'na 2016 yılında kabul edilmiştir. Araştırmacı 2018 yılında başladığı sözleşmeli sınıf öğretmenliği görevini aynı okulda ifa etmektedir.

