



**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DEĞİŞİM VE SÜREKLİLİĞİ  
ALGILAMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK EŞYA  
PEDAGOJİSİNE DAYALI BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

**Burcu Sel**

**DOKTORA TEZİ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**MART, 2020**

## **TEZ HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU**

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 3 (üç) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### **YAZARIN**

Adı : Burcu

Soyadı : SEL

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

### **TEZİN**

Türkçe Adı : Sosyal Bilgiler Dersinde Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Eşya Pedagojisine Dayalı Bir Eylem Araştırması

İngilizce Adı : An Action Research Based on the Pedagogies of the Object for Improving Students' Skills of Change and Continuity in Social Studies

## **ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

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

Yazar Adı Soyadı : Burcu SEL

İmza : .....

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Burcu SEL tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersinde Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Eşya Pedagojisine Dayalı Bir Eylem Araştırması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER

(Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

**Başkan:** Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL

(Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

**Üye:** Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

**Üye:** Prof. Dr. Serkan ÇELİK

(Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi) .....

**Üye:** Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU

(Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi) .....

Tez Savunma Tarihi: 11/03/2020

Bu tezin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

*4/B sınıfı öğrencilerine...*

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DEĞİŞİM VE SÜREKLİLİĞİ ALGILAMA  
BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK EŞYA PEDAGOJİSİNE DAYALI  
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

**(Doktora Tezi)**

**Burcu Sel**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Mart, 2020**

**ÖZ**

Bu araştırmada dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde eşya pedagojisine dayalı etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda nitel araştırma yöntemlerinden araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı da olduğu eylem araştırmasından yararlanılmıştır. İlk aşamada ihtiyaç analizine gidilerek; sosyal bilgiler öğretim programı incelenmiş, alanyazın taraması yapılmış ve sınıf öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Ardından planlama aşamasında eşya pedagojisine dayalı etkinlikler (eşya zaman kapsülü hazırlama, eşya tarihi çalışması yapma ve eşyaya dayalı tematik zaman şeridi oluşturma) hazırlanmış ve üç eylem planı dâhilinde uygulamaya konmuştur. Araştırmada ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmış ve bu doğrultuda çalışma grubunu dördüncü sınıfta öğrenim gören 17 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak başarı testinden, açık uçlu soru formundan, yarı yapılandırılmış görüşme formundan, öğrenci günlüklerinden ve ürünlerinden faydalanılmıştır. Başarı testinin yapı geçerliği için tetrakorik korelasyon matrisine dayalı faktör analizinden, kapsam geçerliği için belirtke tablosundan ve Lawshe tekniğinden, güvenilirliği için ise KR-20 değerinden yararlanılmıştır. Açık uçlu soru formunda ve dereceli puanlama anhtarlarında kapsam geçerliği için belirtke tablosundan ve Lawshe tekniğinden, güvenilirlik için ise puanlayıcılar arası Kappa katsayısından faydalanılmıştır. Araştırmanın inandırıcılık (iç geçerlik) sürecinde uzman incelemesi, aktarılabirlik (dış geçerlik) sürecinde ayrıntılı betimleme, güvenilirlik sürecinde ise veri çeşitleme (triangulation) tekniği kullanılmıştır.

Birinci alt probleme ilişkin veriler Wilcoxon işaretli sıralar testi, ikinci alt probleme ilişkin veriler puanlama anahtarı, üçüncü alt probleme ilişkin veriler içerik analizi ve dördüncü alt probleme ilişkin veriler ise dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında öğrencilerin eşya temelli etkinlikler öncesindeki ön test başarı puanları ile eşya temelli etkinlikler sonrasındaki son test başarı puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Değişim ve süreklilik algısı kapsamında öğrencilerin benzerlik ve farklılıkları belirleyebildikleri, gelecek zaman algısı kapsamında tahmin yürütebildikleri, değişim ve süreklilik boyunca sosyokültürel bağlamın etkilerini keşfedebildikleri, kronolojik açıdan görsel kanıtlar kullanabildikleri ve sıralama yapabildikleri görülmüştür. Ancak değişime ilişkin çoklu nedensellik ilişkileri geliştiremedikleri, değişime ve sürekliliğe ilişkin nedenleri kısıtlı bir bakış açısıyla tek boyutta yorumladıkları, değişim süreçlerinde teknolojinin güçlü etkilerini ifade ederken farklı disiplinleri (sosyal, ekonomik, kültürel, vb.) göz önünde bulunduramadıkları ve kronolojik beceriler (ölçme, zamansal aralıkların ve alanın belirlenmesi, vb.) açısından bir takım sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun eşya temelli etkinliklere yönelik olarak “mutluluk vermesi, güzel olması, eğlenceli olması, ilgi çekici olması, keyifli olması, vb.” şeklinde olumlu görüş bildirdikleri, çok az bir kısmının ise tarihsel eşyaya ulaşma ve sınıfa getirme süreçlerinden, etkinliklerin uzun sürmesinden kaynaklanan olumsuz düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda araştırmacılara, öğretmenlere ve politika üreticilere birtakım öneriler sunulmuştur. Bu kapsamda değişim ve sürekliliği algılama becerisi, öğretim programlarında sadece teknoloji konuları ve kronolojik becerilerle sınırlı tutulmamalıdır. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile ilgili kazanımlar daha yoğun bir şekilde fen, dil, matematik gibi farklı derslere yayılabilir. Öğretim programında yer alan kazanımlarda doğrudan “sürekliliğe” vurgu yapan ifadelerin sayısı artırılabilir. Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin yaş, dil, matematiksel beceriler, sosyo-ekonomik düzey vb. değişkenler üzerinden incelendiği korelasyonel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler : Değişim ve süreklilik algısı, Eşya pedagojisi, Eylem araştırması, Sosyal bilgiler, Tarihsel zaman.

Sayfa Adedi : 293 + xviii

Danışman : Doç. Dr. M. Akif SÖZER

**AN ACTION RESEARCH BASED ON THE PEDAGOGIES OF THE OBJECT  
FOR IMPROVING STUDENTS' SKILLS OF CHANGE AND CONTINUITY IN  
SOCIAL STUDIES**

**(Ph. D. Thesis)**

**Burcu Sel**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**March, 2020**

**ABSTRACT**

The purpose of this study is to develop the students' skills of change and continuity through activities based on the pedagogies of the object in fourth-grade social studies. In alignment with the scope, an action research design was used in which the researcher is also the executor. In the first phase of the study, a needs analysis was used to evaluate the curriculum of social studies, a literature search was completed and an interview was conducted with the class teacher. The planning phase followed the first phase of the study and involved preparation of activities based on the pedagogies of the object (preparing object time capsule, doing a project on the history of the object, and creating a thematic timeline based on the object) took place. The planned activities were implemented in three action cycles. A criterion sampling was used for recruitment which resulted in 17 fourth-grade students agreeing to participate in the study. Data collection methods included achievement test, open-ended questions, semi-structured interview forms, student journals, and student work. A factor analysis based on tetrachoric correlation matrix was used for the structural validity of the test while a specifications table and Lawshe method were used for content validity and KR-20 was used for reliability. For the open-ended survey questions and rubrics, table of specifications and the Lawshe method were used for content validity, while an interrater Kappa coefficient was used for reliability. An expert evaluation for internal validity and a detailed description for external validity was used while triangulation method was used for reliability. In analyzing the data about the first sub-question, a Wilcoxon signed ranks test was completed. A grading key was used in analyzing the data for the second sub-question while a content analysis was completed to analyze the data related to the sub-question three,

and rubrics were used to analyze the data related to the fourth sub-question. The results of the study showed that there is a significant difference between the pre-test and post-test scores of students in object-based activities. Within the scope of change and continuity, it was seen that students can identify similarities and differences, make estimations on the perception of future time, discover the effects of sociocultural context along with change and continuity, provide chronological visual evidences, and put them in order. However, it was found that students can't develop multiple causality relationships related to change, that they interpret causes in relation to change and continuity from a limited perspective, that they do not consider different disciplines (social, economic, cultural, etc.) when expressing the powerful effects of technology in change processes, and that they experience difficulties in chronological skills (measuring, identification of time intervals and space, etc.). The majority of the students provided positive responses about the activities based on the pedagogies of the objects and these responses included statements like; "happy, pretty, fun, interesting, enjoyable, etc." while a small group of students shared negative opinions resulting from the processes of accessing a historical object and bringing it to class. Based on the results of this study, recommendations are provided for researchers, teachers, and policymakers. In this context, the skills of change and continuity should not be limited to technology issues and chronological skills in the curriculum. Acquisitions related to the skills of change and continuity can be spread more intensively to different courses such as science, language and mathematics. Acquisitions that directly emphasize continuity in the curriculum can be increased. The skills of change and continuity can be investigated by associating them with variables such as age, language, mathematical skills, socio-economic level, etc.

Key Words : Action research, Historical time, change and continuity, Pedagogies of the object, Social studies.  
Page Numbers : 293 + xviii  
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. M.Akif SÖZER

## TEŞEKKÜR

Üzerimdeki hakkımı ve emeğinin karşılığını asla ödeyemeyeceğim kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER başta olmak üzere bu zorlu süreçte değerli katkılarını esirgemeyen Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL'a, Prof. Dr. Ferudun SEZGİN'e, Prof. Dr. Serkan ÇELİK'e ve Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na; gönderdiği kaynaklarla tezin literatür kısmına katkı sağlayan Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl'a ve bugüne kadar ders aldığım tüm hocalarıma;

Tökezlediğim, yorulduğum, yanıldığım anlarda bana destek olan, yönümü bulmama yardım eden varlıklarına şükrettiğim aileme, eşim Ömer SEL'e;

Araştırma sürecine destek olan yüksek lisans ve doktora dönem arkadaşlarıma, özellikle veri toplama sürecinde katkılarını esirgemeyen öğretmen arkadaşım Yağmur KAHRAMAN'a ve Aysel DOĞAN'a;

Saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım...

## İÇİNDEKİLER

TEZ HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU .....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ .....	v
ABSTRACT .....	vii
TEŞEKKÜR.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Varsayımlar .....	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar.....	11

<b>BÖLÜM II.....</b>	<b>13</b>
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1. Eşya Pedagojisi ve Kuramsal Temelleri.....</b>	<b>13</b>
2.1.1. Eğitim Tarihi Açısından “Eşya Pedagojisi” .....	21
2.1.2. Türkiye’de Eşya Pedagojisi Kapsamında Öğretim Programları .....	25
2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamında Eşyanın Pedagojisinden Yararlanma .....	27
<b>2.2. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi .....</b>	<b>32</b>
2.2.1. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Kapsamında Çocuklarda Zaman Algısı ve Gelişimi.....	37
2.2.1.1. <i>Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretiminde Zaman Kavramı.....</i>	<i>43</i>
2.2.1.2. <i>Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretiminde Zaman Kavramının Öğretimsel Öğeleri.....</i>	<i>53</i>
2.2.2. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Açısından Sosyokültürel Bağlam .....	62
2.2.3. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi ve Nedensellik .....	64
2.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretimi Açısından Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi.....	67
2.2.5. Sosyal Bilgiler Dersinde Eşya Pedagojisi Kapsamında Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisinin Öğretiminde Kullanılabilecek Etkinlikler ...	72
<b>2.3. İlgili Araştırmalar .....</b>	<b>75</b>
2.3.1. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisine İlişkin Yurt İçinde Gerçekleştirilen Araştırmalar .....	75

2.3.2. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisine İlişkin Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar .....	82
2.3.3. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Kapsamında Yurtiçi ve Yurtdışında Gerçekleştirilen Araştırmaların Değerlendirilmesi .....	86
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>89</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>89</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	89
3.1.1. Odak Alanı Belirleme/Konu Seçimi .....	95
3.1.2. Planlama .....	96
3.1.2.1. İhtiyaç Analizi.....	96
3.1.2.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının İncelenmesi .....	96
3.1.2.1.2. Alanyazın Taraması.....	97
3.1.2.1.3. Sınıf Öğretmeni ile Görüşme.....	98
3.1.2.2. Eşya Temelli Etkinliklerin Planlanması.....	100
3.1.2.2.1. Eşya Zaman Kapsülü (23.09.2019-11.10.2019).....	101
3.1.2.2.2. Eşya Tarihi Çalışması (14.10.2019-08.11.2019) .....	106
3.1.2.2.3. Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeridi (11.11.2019-29.11.2019).....	109
3.1.3. Eylem.....	113
3.1.4. Süreci ve Sonucu Gözleme .....	115
3.1.5. Yansıtma .....	116
3.2. Çalışma Grubu-Ortam .....	117
3.3. Veri Toplama Araçları .....	119

3.3.1. Başarı Testi.....	120
3.3.1.1. <i>Kapsam Geçerliği</i> .....	123
3.3.1.2. <i>Yapı Geçerliği</i> .....	127
3.3.1.3. <i>Güvenirlik ve Madde İstatistikleri</i> .....	133
3.3.2. Açık Uçlu Soru Formları.....	136
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	142
3.3.4. Öğrenme Ürünlerinin Değerlendirilmesine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı.....	143
3.3.5.1. <i>Eşya Zaman Kapsülüne Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı</i> ..	147
3.3.5.2. <i>Eşya Tarihi Çalışması Dereceli Puanlama Anahtarı</i> .....	149
3.3.5.3. <i>Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeridi Dereceli Puanlama Anahtarı</i> .....	151
3.3.5. Öğrenci Günlükleri.....	153
3.3.6. Video Kayıtlar .....	153
3.4. Eylem Araştırması Sürecinde Araştırmacının Üstleneceği Rol ve Etik İlkeler .....	154
3.5. Eylem Araştırması Sürecinde Sınıf Öğretmeninin Rolü .....	156
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	157
3.6. Geçerlik Komitesinin İşleyişi .....	160
3.8. Verilerin Analizi .....	160
<b>BÖLÜM IV</b> .....	<b>165</b>
<b>BULGULAR</b> .....	<b>165</b>

4.1. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Kapsamında Öğrencilerin Ön Test Başarı Puanları ile Son Test Başarı Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	165
4.2. Öğrencilerin Değişim ve Sürekliliği İfade Etme ve Örneklerle Açıklama Durumlarına İlişkin Bulgular .....	167
4.3. Öğrencilerin Eşya Temelli Etkinliklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	178
4.4. Eşya Temelli Etkinlikler Kapsamında Öğrencilerin Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular .....	186
4.4.1. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Kapsamında “Eşya Zaman Kapsüllerinin” Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular...	186
4.4.2. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Kapsamında Eşya Tarihi Çalışmasına İlişkin Bulgular .....	189
4.4.3. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Kapsamında Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeridine İlişkin Bulgular.....	194
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>199</b>
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>199</b>
5.1. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Kapsamında Öğrencilerin Ön Test-Son Test Başarı Puanları Arasındaki Farka İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	199
5.2. Öğrencilerin Değişim ve Sürekliliği İfade Etme ve Örneklerle Açıklama Durumlarına İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	202
5.3. Öğrencilerin Eşya Temelli Etkinliklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	204
5.4. Eşya Temelli Etkinlikler Kapsamında Öğrencilerin Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğuna İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	207

5.5. Öneriler .....	211
5.5.1. Öğretmenlere ve Politika Üreticilere Yönelik Öneriler .....	212
5.5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	213
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>215</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>239</b>
Ek 1. İhtiyaç Analizi Kapsamında Sınıf Öğretmenine Yönelik Hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Protokolü .....	240
Ek 2. Zaman Kapsülü Oluşturma Yönergesi .....	242
Ek 3. Eşya Zaman Kapsülü Etkinliği Ders Planı .....	243
Ek 4. Eşya Tarihi Uygulama Yönergesi .....	244
Ek 5. Eşya Tarihi Etkinliği Ders Planı .....	246
Ek 6. Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeridi Etkinliği Ders Planı .....	247
Ek 7. Taslak Başarı Testi Formu .....	248
Ek 8. Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formu .....	257
Ek 9. Görsellere Dayalı Açık Uçlu Soru Formu .....	259
Ek 10. Açık Uçlu Soru Formu Uzman Değerlendirme Formu .....	272
Ek 11. Açık Uçlu Soru Formu Puanlama Anahtarı .....	273
Ek 12. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Protokolü .....	275
Ek 13. Eşya Zaman Kapsülü Dereceli Puanlama Anahtarı .....	277
Ek 14. Eşya Zaman Kapsülü Dereceli Puanlama Anahtarına İlişkin Uzman Değerlendirme Formu .....	279
Ek 15. Eşya Tarihi Çalışması Dereceli Puanlama Anahtarı .....	280

<b>EK 16. Eşya Tarihi Çalışması Dereceli Puanlama Anahtarına İlişkin Uzman Değerlendirme Formu .....</b>	<b>282</b>
<b>EK 17. Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeridi Dereceli Puanlama Anahtarı .....</b>	<b>283</b>
<b>Ek 18. Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeridi Dereceli Puanlama Anahtarına İlişkin Uzman Değerlendirme Formu .....</b>	<b>284</b>
<b>Ek 19. Öğrenci Günlüğü Yönergesi.....</b>	<b>285</b>
<b>Ek 20. Veli Bilgilendirme Formu .....</b>	<b>286</b>
<b>Ek 21. Araştırma İzni .....</b>	<b>287</b>
<b>Ek 22. İçerik Analizi Kodlama Formu .....</b>	<b>288</b>
<b>Ek 23. Eşya Zaman Kapsülü Etkinliğine İlişkin Sınıf İçi Uygulamalara Ait Görseller .....</b>	<b>289</b>
<b>Ek 24. Eşya Tarihi Etkinliğine İlişkin Sınıf İçi Uygulamalara Ait Görseller .....</b>	<b>290</b>
<b>Ek 25. Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeridi Etkinliğine İlişkin Sınıf İçi Uygulamalara Ait Görseller .....</b>	<b>291</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.	<i>Sınıf Öğretmeni ile Görüşme Sürecine İlişkin Bilgiler</i> .....	98
Tablo 2.	<i>Veri Toplama Sürecine İlişkin Olarak Geliştirilen Zaman Çizelgesi</i> .....	116
Tablo 3.	<i>Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Kod İsimleri ve Cinsiyetleri</i> .....	118
Tablo 4.	<i>Araştırma Alt Problemleri ile Veri Toplama Araçlarının İlişkilendirilmesi</i> .....	120
Tablo 5.	<i>Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Alanyazındaki Kaynaklarla İlişkilendirilmesi</i> .....	122
Tablo 6.	<i>Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı</i> .....	124
Tablo 7.	<i>Başarı Testine İlişkin Görüşüne Başvurulan Uzmanlara Ait Bilgiler</i> .....	125
Tablo 8.	<i>Başarı Testinin Kapsam Geçerliğine İlişkin Veriler</i> .....	126
Tablo 9.	<i>Başarı Testi Faktör Yük değerleri ve Ortak Faktör Varyansı</i> .....	130
Tablo 10.	<i>Başarı Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri</i> .....	133
Tablo 11.	<i>Başarı Testi Puanları İç Tutarlık Değeri</i> .....	134
Tablo 12.	<i>Başarı Testine İlişkin Madde İstatistikleri (n = 149)</i> .....	135
Tablo 13.	<i>Açık Uçlu Soru Formunda Yer Alan Maddelerin Alanyazındaki Kaynaklarla İlişkilendirilmesi</i> .....	137
Tablo 14.	<i>Açık Uçlu Soru Formlarında Yer Alan Maddelerin Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı</i> .....	138
Tablo 15.	<i>Açık Uçlu Soru Formunun Kapsam Geçerliğine İlişkin Veriler</i> .....	139
Tablo 16.	<i>Açık Uçlu Sorulara İlişkin Madde İstatistikleri</i> .....	140
Tablo 17.	<i>Açık Uçlu Maddelere İlişkin Puanlayıcılar Arası Kappa Katsayıları</i> .....	141
Tablo 18.	<i>Kappa İstatistiğine İlişkin Uyum Düzeyleri</i> .....	141
Tablo 19.	<i>Yarı Yapılandırılmış Görüşme Süreçlerine İlişkin Çizelge</i> .....	143

Tablo 20.	<i>Eşya Tarihi Çalışması Değerlendirme Rubriğinin "Araştırma Raporu" Alt Boyutuna İlişkin Bir Örnek</i> .....	145
Tablo 21.	<i>Eşya Zaman Kapsülü Değerlendirme Rubriğinin Kapsam Geçerliğine İlişkin Veriler</i> .....	148
Tablo 22.	<i>Eşya Zaman Kapsülüne İlişkin Puanlayıcılar Arası Kappa Katsayıları</i> .....	148
Tablo 23.	<i>Eşya Tarihi Değerlendirme Rubriğinin Kapsam Geçerliğine İlişkin Veriler</i> .....	150
Tablo 24.	<i>Eşya Tarihi Etkinliğine İlişkin Puanlayıcılar Arası Kappa Katsayıları</i> .....	150
Tablo 25.	<i>Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeridi Değerlendirme Rubriğinin Kapsam Geçerliğine İlişkin Veriler</i> .....	152
Tablo 26.	<i>Eşya Tarihi Etkinliğine İlişkin Puanlayıcılar Arası Kappa Katsayıları</i> .....	152
Tablo 27.	<i>Sınıf Öğretmeni ile Görüşme Sürecine İlişkin Bilgiler</i> .....	157
Tablo 28.	<i>Geçerlik ve Güvenirlik Süreçlerine İlişkin Sınıflama</i> .....	158
Tablo 29.	<i>Geçerlik Komitesi Toplantılarına İlişkin Çizelge</i> .....	160
Tablo 30.	<i>Öğrenme Ürünlerinin Rubrikle Puanlanmasına İlişkin Bir Örnek</i> .....	163
Tablo 31.	<i>Başarı Testine İlişkin Betimsel İstatistikler</i> .....	166
Tablo 32.	<i>Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i> .....	166
Tablo 33.	<i>Açık Uçlu Soru Formundan Elde Edilen Puanlara İlişkin Sonuçlar</i> .....	167
Tablo 34.	<i>İçerik Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Kategoriler ve Kodlar</i> .....	178
Tablo 35.	<i>Eşya Zaman Kapsüllerinin Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğu</i> .....	187
Tablo 36.	<i>Eşya Zaman Kapsülü Etkinliği Kapsamında Performans düzeylerine göre öğrenci dağılımları</i> .....	187
Tablo 37.	<i>Eşya Tarihi Çalışmasının Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğu</i> .....	189
Tablo 38.	<i>Eşya Tarihi Etkinliği Kapsamında Performans Düzeylerine Göre Öğrenci Dağılımları</i> .....	190
Tablo 39.	<i>Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeritlerinin Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğu</i> .....	194
Tablo 40.	<i>Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeridi Etkinliği Kapsamında Performans Düzeylerine Göre Öğrenci Dağılımları</i> .....	196

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	Değişim, süreklilik ve gelişim anlayışında ilerlemenin modeli. ....	35
Şekil 2.	Tarihsel zaman kavramının öğretimsel öğeleri. ....	51
Şekil 3.	Değişim ve süreklilik kavramlarına doğrudan yer verilen kazanımlar .....	70
Şekil 4.	Eylem araştırmalarının diyalektik döngüsü.....	91
Şekil 5.	Eylem araştırması uygulama süreci.....	94
Şekil 6.	Eylem sürecinde gerçekleştirilen eşya temelli etkinlikler .....	101
Şekil 7.	Araştırmacı tarafından hazırlanan örnek zaman kapsülünün açılışı.....	103
Şekil 8.	Öğrenciler tarafından hazırlanan zaman kapsülü içerik örnekleri.....	105
Şekil 9.	Öğrenci sunumlarına ilişkin örnek uygulama .....	108
Şekil 10.	Eşya tarihi raporları sunum örnekleri .....	109
Şekil 11.	Eşyaya dayalı tematik zaman şeritlerinin hazırlık süreci .....	112
Şekil 12.	Eşyaya dayalı tematik zaman şeridi sunum örnekleri .....	113
Şekil 13.	Gerçekleştirilen eylemlere ilişkin zaman çizelgesi .....	114
Şekil 14.	Yansıtmaya yönelik döngüsel süreç .....	117
Şekil 15.	Eylem planlarının uygulandığı sınıfın fiziksel düzeni.....	119
Şekil 16.	Lawshe tekniğinin aşamaları .....	125
Şekil 17.	Yamaç-birikinti grafiği.....	129
Şekil 18.	Doğrulamaya yönelik faktör analizi sonuçları. ....	132
Şekil 19.	Rubriklerin hazırlanma süreci .....	145
Şekil 20.	Zaman kapsülü sunum örnekleri .....	188
Şekil 21.	Eşya tarihi etkinliği rapor örnekleri.....	191
Şekil 22.	Eşyaya dayalı tematik zaman şeridi örnekleri .....	195
Şekil 23.	“Tokaçtan çamaşır makinesine değişimin öyküsü” adlı zaman şeridi .....	197
Şekil 24.	“Telefonlarla geçmişte günümüze yolculuk” adlı zaman şeridi.....	197

## **SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ**

ERIC	Education Resources Information Center
KKTC	Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	National Council for the Social Studies
SJO	SAGE Journals Online
SSCI	Social Science Citation Index
TDK	Türk Dil Kurumu
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
ULAKBİM	Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

### 1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Değişim ve sürekliliğin neden ve nasıl gerçekleştiği, değişime iten güçlerin neler olduğu, değişimin sürekliliğinin nasıl gerçekleştiği, değişimin arkasındaki mutlak gücün ne olduğu gibi sorular kadim zamanlardan bu yana tartışılmaya devam etmiştir (Aydın, 1985; Esenyel, 2014; Karadaş, 2007). Değişim ve sürekliliğin ilişki içerisinde olduğu farklı disiplinler (ekonomi, kültür, tarih, politika vb.) ve bu disiplinlerin insanla olan ilişkisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisinin en nihayetinde *eğitimin* içerisinde de konu edilmesini zorunlu kılmıştır. Özellikle “sosyal bilgiler öğretimi” açısından değişim ve süreklilik kavramları ele alındığında ise; gerek sosyal bilgiler öğretiminin kapsadığı insanı merkeze alan geniş içerik, gerekse son dönemde beceri öğretimine ağırlık verilmesi nedeniyle giderek önem kazandığı görülmektedir. Ancak değişim ve süreklilik; her ne kadar bir beceri olarak gerek ulusal gerek uluslararası pek çok öğretim programında yer alsada söz konusu kavramlar; doğası gereği öğretim, uygulama, değerlendirme vb. boyutlarda bir takım sorunları beraberinde getirmektedir.

Değişim ve süreklilik kavramları arasındaki karşılıklı etkileşimin, öğrencilerin tarihsel düşünme süreçlerinde birçok problemi beraberinde getirdiği görülmektedir (Seixas & Peck,

2004). Çocukların tarihsel düşünme süreçlerinin en az incelenen yönlerinden biri, insanların yaşamlarının zamanla nasıl ve neden değiştiğini anlamalarıdır (Barton, 2001, s. 887). Özellikle tarihin anlaşılmasının önündeki en önemli engellerden biri, öğrencilerin zaman içinde meydana gelen değişimi ve sürekliliği anlamada, dönemler arası benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırmada yaşadıkları güçlüklerdir (Cooper, 2012; Maxim, 1997; Waldron, 2003). Çocuklar yetişkinlere oranla daha az deneyime sahip oldukları için “değişimin durumunu” anlamalarına yardımcı olacak daha az referans noktalarına sahiptir (Rowell, Hickey, Gecsei & Klein, 2007). Değişim ve süreklilik kavramlarının öğrenciler tarafından anlaşılmasında yaşanan sıkıntılar çoğu zaman öğretim programları ve sınıf içi uygulamalar aracılığıyla da pekiştirilmektedir (Demircioğlu, 2005; Hayırsever, 2010; Kiriş Avaroğulları, 2014; Martin, 2013; Öztürk, 2011). Örneğin değişim kavramının sınıfta çoğu zaman göz ardı edildiği ve bu durumun altında iki neden yattığı görülmektedir. Birinci neden; geçmişte neyin değiştiğini öğretmek (*örneğin Fransız Devrimi tarihte büyük bir değişiklikti*) ile tarihsel değişimin anlamını öğretmek (*örneğin Fransız Devrimi Fransa dışındaki ülkeler için büyük bir değişiklik miydi?*) arasındaki ayrımın kolaylıkla bulanıklaşabilmesidir. İkinci neden ise neden-sonuç gibi değişime bağlı kavramların doğasını keşfetmede sıklıkla görülen başarısızlıktır (Blow, 2011, s. 47). Ayrıca Waring (2010), “Miyop Bakış Açısından Kaçış: Tarihsel Nedensellik Öğretimi” adlı araştırmasında tarih öğretiminin çok yönlü olduğunu ama en temel ve en çok gözden kaçırılan hususlardan birinin nedensellik olduğunu belirtmiştir. Değişim ve sürekliliğin algılanmasında yaşanan sorunlar; olaylar, durumlar, nesnelere, kavramlar arasındaki nedensellik bağının kurulamamasına neden olmaktadır. Küçük yaşta çocuklar her ne kadar döneme ilişkin farklılıkları ortaya koysalar da değişimin “neden” yaşandığı konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar (Barton, 2001). Çocuklar tarafından çoğu zaman değişim; “bir şeyin diğerinin yerine geçmesi” olarak anlaşılmakta, söz konusu döneme ilişkin ilgili zaman faktörü çok az dikkate alınmakta ve değişimin etkilerinin daha az anlaşıldığı görülmektedir (Crowther, 1982). Değişim kavramı kadar süreklilik kavramının öğretim sürecinde de bir takım olumsuzluklar yaşanmakta olup; bu bağlamda alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların birçoğunda öğrenciler tarafından

değişime göre sürekliliğin algılanmasının çok daha güç olduğu belirtilmiştir (Kabapınar & İncegöl, 2016; Marancı, 2017; Safran & Şimşek, 2006; Tay, 2007). Oysa ki tarihte incelenen önemli olayların çoğu, değişim örnekleridir, ancak bazı şeylerin neden değişmediğini anlamak daha az önemli değildir; diğer bir deyişle öğrenciler sürekliliğin kaynaklarını anlamalıdır (California State Board of Education, 1988).

Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin öğretiminde sınıf içi uygulamalarda yaşanan sıkıntılar kadar söz konusu becerinin öğretim programlarında da belirsiz ve yetersiz bir şekilde yer aldığını gösteren araştırmalar mevcuttur (De Groot-Reuvekamp, Von Boxtel, Ros & Harnett, 2014; Martin, 2013). Oysa ki zaman ve değişim ile ilgili sorular sormak tarihsel sorgulamanın merkezidir, ancak öğretim programları buna olanak tanımamıştır (Cooper, 2012, s. 3). ABD'deki Okullarda Tarih Öğretimi İçin Ulusal Merkez (National Center for History in The School) isimli kurum tarafından dördüncü sınıfların kronolojik düşünme becerileri standartları kapsamında yer alan ifadelerden biri de “değişimi ve sürekliliği açıklama” becerisidir (UCLA History, 2018). Bununla birlikte yine ABD’de yer alan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyinde, on öğrenme alanından biri zaman, süreklilik ve değişim olarak tanımlanmış; bu öğrenme alanı başlığında sosyal bilgiler öğretim programlarının, geçmişi ve geçmişe ilişkin mirasın incelenmesini sağlayan deneyimleri içermesi gerektiği ifade edilmiştir (National Council for The Social Studies [NCSS], 2018). Türkiye’de ise öğretim programları açısından söz konusu beceri değerlendirildiğinde ilk kez 2005 sosyal bilgiler öğretim programında hem bir beceri hem de bir öğrenme alanı olarak yer aldığı görülmektedir. 2017 yılında yayınlanan ve 2018 yılında paydaşların görüşüne göre revize edilen sosyal bilgiler öğretim programı, öğrenciye yaşamsal ve ussal bir takım becerileri kazandırmayı amaçlamakta ve bu anlamda bir önceki öğretim programına oranla daha kapsamlı bir “beceri öğretimi” profili çizmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ancak özellikle değişim ve sürekliliği algılama gibi zamana ilişkin becerilerin nasıl öğretileceği veya nasıl değerlendirileceği ile ilgili detaylı açıklamalar yer almamaktadır. Oysaki “zaman” kavramı; sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kök değerlerden vatandaşlık eğitimine, çocuk haklarından mekâna ilişkin becerilerin öğretimine

ya da küresel bağlantılardan üretim-dağıtım-tüketim zincirine kadar önemli bir bağlam sunabilir.

Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan özel amaçlar bölümünde “farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları” ifadesi yer almaktadır. Ayrıca yine aynı programda “zaman-süreklilik-değişim” kavramları, kazanımların gerçekleştirilme sürecinde sosyal bilgiler dersinin esas ilkelerinden biri olarak ele alınmıştır (MEB, 2018). Söz konusu kavramların kazanımlara dağılım durumu incelendiğinde; çoğu zaman ilgili ders içeriği elverişli olmasına rağmen “değişim” kavramı sadece yedi kazanımda yer alırken, “değişim ve süreklilik kavramı” üç kazanımda yer almış; “süreklilik” kavramı ise tek başına hiçbir kazanımda yer almamıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanım ifadeleri değişim ve süreklilik açısından irdelendiğinde, söz konusu kavramların “karşılaştırma, inceleme, farketme, değerlendirme, yorumlama” gibi genel ve muğlak ifadelerle ele alındığı, değişim ve sürekliliği algılama becerisinin alt boyutlarına ilişkin herhangi bir açıklamanın yer almadığı görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu programda değişim ve sürekliliğin geçmiş boyutuna odaklanılırken (*Osmanlı Devleti’nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan değişimler ya da İslamiyet’in ortaya çıkışıyla yaşanan değişimler vb.*) geleceğe ilişkin veya nedensellik ilişkilerinden oluşan bir değişim ve süreklilik algısının üzerinde durulmaması dikkat çekicidir. Değişim ve süreklilik kavramları sosyal bilgiler dersi öğretim programları açısından özellikle “teknoloji” konularına odaklı, yalnız bir öncelik-sonralık düzleminde ve karşılaştırma becerisi üzerinden “geçmiş” zaman dilimi ile ele alınmaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programında söz konusu beceri kısıtlı bir bakış açısıyla kanıt, materyal, sorgulama, kültür, işbirliği, yakın çevre gibi bakış açılarından yoksun bir şekilde yorumlanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretim programı değişim ve süreklilik algısı açısından bir takım sınırlılıklar barındırmakla birlikte aynı durum sosyal bilgiler ve tarih ders kitapları için de geçerli olmuştur. Hayırsever (2010) tarafından gerçekleştirilen ve beceriler açısından sosyal bilgiler

ders-çalışma-kılavuz kitaplarının incelendiği araştırmada; araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin neredeyse yarıya yakını sosyal bilgiler ders kitaplarındaki içeriğin, değişim ve sürekliliği algılama becerisinin alt boyutlarını kazandırmak için yeterli olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte sosyal bilgiler ve tarih ders kitaplarında bulunan kurgusal metinlerin çoğunda mekan ve buna bağlı değişimin göz ardı edildiği, bu durumun tarihsel anakronizm sorunlarına yol açtığı (Öztürk, 2011); yine tarih dersi öğretim programında her ne kadar söz konusu beceriye vurgu yapılsa da dengeli ve yeterli bir dağılımın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kiriş Avaroğulları, 2014). Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun zaman ve kronoloji becerilerinden yoksun bir şekilde tarihsel konuları öğrenmeye çalıştığı görülmüştür (Demircioğlu, 2005).

İncelenen araştırmalar ışığında Türkiye’de alanyazında değişim ve sürekliliği algılama becerisi daha çok alana özgü becerilerin bir parçası olarak tarihsel zaman öğretimi ve diğer tarihsel becerilerin bir alt boyutu olarak ele alınmıştır (Akbaba, Keçe & Erdem, 2012; Erdem, 2017; Filoğlu, 2018; İncegül, 2010; Marancı, 2017; Üztemur, 2017). Sosyal bilgiler öğretiminde değişim ve sürekliliği algılama becerisi daha çok kronolojik açıdan incelenmiş; bu süreçteki benzerlik ve farklılıkları bulma (Cooper, 2012; Prickette, 2001; Q’Hara & Q’Hara, 2001); değişim ve sürekliliğin neden ve sonuçlarını yorumlama (Alleman & Brophy, 2003; Bage, 2000); sosyokültürel bağlamın etkilerini keşfetme (Barton, 2001; Ellis, 2007; Epstein, 1997); farklı disiplinlerle ilişkilendirme (California State Board of Education, 1988; Prickette, 2001) ve gelecek perspektifinin anlaşılması (Hudson, Shapiro & Sosa, 1995; Silverman, 1996) gibi alt boyutlara yeterince önem verilmemiştir. Oysa ki değişim ve sürekliliğin toplumsal, tarihi ve ekonomik boyutunun ön plana çıkarılması, geleceğe ilişkin etkili bir perspektif oluşturulması, olaylar veya dönemler hakkındaki kırılma-dönüm noktalarının araştırılması, benzerlik-farklılıkların incelenmesi, nedenselliğin ortaya konulması; mekanik bir anlayışla tekniğe dayalı etkinliklerden daha çok “sosyokültürel bağlamı ve kültürel nesnelere” ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda uluslararası alanyazında özellikle tarih ve sosyal bilgiler öğretimi kapsamında tarihsel zamanın ve bununla birlikte değişim ve süreklilik algısının incelendiği araştırmalarda; tarihsel/kültürel deneyime (Seixas

& Peck, 2004), kültürel aktarıma (Brophy & Vansledright, 1997), maddi kültür öğelerine/kültürel araçlara (Barton, 2001; Levstik & Barton, 1994), sosyokültürel bağlama/çevreye (Barton & Levstik, 2004; Cooper, 2001; Epstein, 1997; Haith, Benson, Roberts & Pennington, 1994; Nelson, 1987) yönelik bir eğilim olduğu görülmektedir. Değişim ve süreklilik algısının sosyal yapılar, güç ilişkileri, kültür, yakın çevre, deneyim, maddi kültür öğeleri gibi değişkenler üzerinden ele alındığını; geleneksellikten ve tekdüzelikten uzak durularak sosyokültürel bağlam kapsamında değerlendirildiğini görmek mümkündür.

Zamanın teknik boyutuna odaklanılarak belirli zaman dilimleriyle sınırlandırılmış, sosyokültürel bağlamdan kopuk bir değişim ve süreklilik anlayışı, ilgili kavramların doğasına aykırıdır. Bu çerçevede söz konusu sosyokültürel bağlam içerisinde gündelik hayatta sıklıkla kullanılan, insanın sürekli etkileşim içerisinde olduğu eşyaların önemli birer kültürel araç olduğu; eğitimde ardışıklığın ve sürekliliğin algılanmasında eşyaların kullanılmasının önemli olduğu (Wood, 1995, s. 13), sürekliliğin öğrenciler tarafından toplumsal yaşamda ve araç gereçlerde görülebileceği (Levstik & Barton, 1997, s. 75), değişim ve sürekliliği algılama becerisinin öğretiminde eşyaların kullanılmasının önemli bir unsur olduğu ifade edilmektedir (Alleman & Brophy, 2003; Bage, 2000; Cooper, 2012; Galan, 2016; Levstik & Barton, 1997; Wood, 1995). Bu doğrultuda eşyalarda gerçekleşen değişim ve süreklilik kimi zaman doğrudan kimi zamanda dolaylı olarak eşyanın ait olduğu kişilere, gruplara, toplumlara, dönemlere ilişkin; ekonomik, kültürel, sosyal, politik alanlarda yaşananların iz düşümü veya sembolü olarak kabul edilebilir. İnsanın eşya aracılığıyla öğrenmesi, eşyanın insanı ve insanın eşyayı etkileme biçimi, eşyadaki değişim ve sürekliliğin hangi koşullardan kaynaklandığı, bu durumun yarattığı sosyo-kültürel, ekonomik ve toplumsal sonuçların neler olduğu, eşyanın taşıdığı sembolik anlamların kültürel ve tarihsel açıdan nasıl değiştiği ya da sürekliliğini koruduğu önemli hale gelebilir. Bu yönüyle değişim ve sürekliliği algılama becerisine elverişli tarihsel bir eşyadan yararlanma; öğrencinin geçmişin yazıya dökülmemiş ham verilerine ulaşması, eşya

üzerinden birer sosyal bilimci gibi araştırma yapması, geçmiş ile şimdi ve eşya ile insan arasındaki nedensellik bağıını görebilmesi açısından da önemli olduğu düşünülebilir.

Bu araştırmada değişim ve sürekliliğin olumlu ya da olumsuz yönde gerçekleşebileceği, hızının her zaman aynı olmadığı, nedenselliğin önemli bir alt bileşeni olduğu, farklı disiplinlerle ve gelecekle ilişkilendirilmesi gibi hususlara dikkat edilerek, söz konusu kavramların daha geniş bir perspektifle eşya gibi somut bir öge üzerinden ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmada sosyokültürel bağlam içerisindeki maddi öğelerin değişim ve süreklilik algısı üzerindeki güçlü etkisi göz önünde bulundurulduğunda; “eşya ile öğrenme/sosyalleşme” fikrini temele alan eşya pedagojisinin ve buna bağlı olarak değişim ve sürekliliğe ait farklı disiplinlerdeki göstergeleri üzerinde barındıran eşya temelli etkinliklerin bu amaçla kullanılabilmesi ön görülmüştür. Bu amaçla sosyal bilgiler dersinde değişim ve sürekliliği algılama becerisine ilişkin olarak alanyazında incelenen araştırmalar (Cooper, 2012; Demircioğlu, 2005; De Groot-Reuvekomp vd. 2014; Hayırsever, 2010; Kiriş Avaroğulları, 2014; Marancı, 2017; Martin, 2013; Maxim, 1997; Öztürk, 2011; Safran & Şimşek, 2006; Waldron, 2003) çerçevesinde gerek sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında bulunan birtakım yetersizlikler, gerekse uygulamada yaşanan sıkıntılar göz önünde bulundurulduğunda; söz konusu sorunların iyileştirilmesine yönelik alternatif bir yöntem olarak eşya pedagojisinden yararlanılabileceği düşüncesi araştırmacıyı eylem araştırması yöntemine götürmüştür. Bu bağlamda araştırmada dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde eşya pedagojisine dayalı etkinlikler aracılığıyla eylem araştırması yönteminden yararlanılarak öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde eşya pedagojisine dayalı etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında öğrencilerin eşya temelli etkinlikler öncesindeki ön test başarı puanları ile eşya temelli etkinlikler sonrasındaki son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde eşya pedagojisine dayalı olarak hazırlanan eşya temelli etkinlikler sonrasında öğrencilerin değişim ve sürekliliği ifade etme ve örneklerle açıklama durumları ne düzeydedir?
3. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde eşya pedagojisine dayalı olarak gerçekleştirilen eşya temelli etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
4. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde eşya temelli etkinlikler kapsamında öğrencilerin bireysel olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin (*eşya zaman kapsülü, eşya tarihi çalışması, eşyaya dayalı tematik zaman şeridi*) araştırmacı tarafından hazırlanan değerlendirme ölçütlerine uygunluğu ne düzeydedir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

“Zaman ve kronolojiyi algılama” ve “değişim ve sürekliliği algılama” becerileri bireylere geçmişten günümüze meydana gelen ya da ileride yaşanması olası durumları; binlerce yıllık “insanlık tarihi”nde belirli bir çizgiye oturtma; öte yandan devamlı bir değişim ve süreklilik içinde bulunduğunu anlama olanağı vermektedir (Demircioğlu, 2009, s. 188). Bireyin bir ayağını geçmişte süreklilik arz eden hakim kabullere, milli, ulusal ve kültürel öğelere; diğerini ise değişime açık tarihsel kırılmalara, dönüşümlere basması bu açıdan önem taşıyabilir. Hızla değişen bir dünyada çocukların bugünkü ve gelecekteki değişimlerle başa çıkabilmesi için, değişimlerin nasıl ve niçin gerçekleştiğini anlamaları önemlidir; böylelikle belki de bazı değişiklikleri destekleme ve diğerlerine karşı direnme konusunda “etkin” olabilirler (Cooper, 2012, s. 8). Öğrencilerin geçmişte yaşamın nasıl olduğunu ve zamanla nasıl değiştiğini ve geliştiğini bilmeleri gereklidir; dolayısıyla tarihi olayları yeniden

yapılandırmak ve yorumlamak, geçmişi, bugünü ve geleceği ele almak için gereken bakış açısını sağlar (Prickette, 2001, s. 88). Gelecekte gruplarda, kurumlarda, örgütlerde ya da medyada yaşanması muhtemel değişiklikler nelerdir? Sosyal rollerde ne gibi değişiklikler yaşanabilir? Bu durum bireyi nasıl etkileyecektir? Kültürel ya da milli açıdan gelecekteki süreklilik nasıl sağlanacaktır? Keskin ekonomik değişimlere karşı nasıl bir direnç gösterilecektir? Söz konusu sorular göz önünde bulundurulduğunda değişim ve süreklilik açısından geleceğe yönelik olarak gerçekleştirilecek zamansal salınımlarla; aktif vatandaş olarak bireyin sürekli “tetikte” ve hazır olması mümkün kılınabilir.

Sosyal bilgilerin beslendiği temel kaynak sosyal bilimler iken, sosyal bilimlerin ham maddesi “insan”dır. Bu bağlamda bireyin çevreyle ve eşya ile girdiği etkileşimler de bu kapsamda ele alınabilmektedir (Akdağ, 2009, s. 5). Özellikle gündelik hayatta sıklıkla kullanılan, insanın sürekli etkileşim içerisinde olduğu yakın çevresindeki eşyalar üzerinden kurduğu sosyo-kültürel bağlam; sosyal bilgilerin kapsadığı pek çok beceri, kavram ve değer açısından önemli hale gelebilir.

İlkokuldaki sosyal bilgiler öğretim programı, tipik olarak yiyecek, giyim, barınak, iletişim, ulaşım, meslekler ve hükümet gibi evrensel kültür bileşenlerine odaklanır. Eğer bu konular güçlü fikirlere ve potansiyel yaşam uygulamalarına odaklanarak öğretilirse, öğrenciler sosyal sistemin nasıl işlediğine, zaman içinde niçin ve nasıl oluştuğuna, kültürler ve bölgeler arasında nasıl ve neden farklılaştığına, bütün bunların kişisel, sosyal ve toplumsal karar alma için ne anlama geldiğine ilişkin birbiriyle bağlantılı temel anlayışlar geliştirirler (Alleman & Brophy, 2003, s. 108).

Bu bağlamda değişim ve sürekliliği algılama becerisinin öğretiminde de çeşitli kültürel nesnelere veya eşyalar gibi hem söz konusu bağlamı nitelikli bir şekilde yansıtan, hem de öğrencinin yakın çevresinden yola çıkarak üzerinde araştırma yapmasına olanak tanıyan somut öğeler işe koşulabilmektedir (Hickey, 1997; Kırpık, 2012; Rule & Sunal, 1997). Alanyazın incelendiğinde zamanın ve dolayısıyla değişim ve süreklilik algısının oluşumunda kültürel inşanın önemli olduğu görülmekte (Cooper, 2001; Levstik & Barton, 1994, 1996; Haith vd., 1994; Nelson, 1987) ve bu anlamda eşyanın etkin olarak kullanılmasını öneren çalışmalar dikkat çekmektedir (Alleman & Brophy, 2003; Bage, 2000;

Cooper, 2012; Galan, 2016; Kabapınar ve Sağlamgöncü, 2017; Levstik & Barton, 1997; Wood, 1995). Bu yönüyle kültürün ve sosyal bilgiler dersinin geniş kesişim noktası göz önünde bulundurulduğunda, çocuk için zamanın izlerini ve farklı kültürel anlamları üzerinde taşıyan eşya gibi referans noktalarından yola çıkılarak değişim ve sürekliliğe ilişkin bir öğretimin gerçekleştirilmesi önem taşıyabilir.

Tarihsel analiz, toplumlarda ve kurumlarda değişime yol açan süreçlerin yanı sıra; temel kurumlarda, değerlerde, hedeflerde ve geleneklerde zaman içindeki süreklilikleri tespit etmemizi sağlamakla birlikte; inovasyona ve yeni fikirlerin, değerlerin ve yaşam biçimlerinin geliştirilmesine yol açar (NCSS, 2018). Bu yönüyle değişim ve süreklilik algısının bağlamından koparılmadan öğrenci tarafından inşa edilmesi; “sosyal bilimler” olarak sosyal bilgiler öğretiminin de bir gerekliliği olarak görülebilir. Dolayısıyla değişim ve sürekliliği algılama becerisine elverişli tarihsel bir eşyadan yararlanma; tarihsel verilere ulaşmayı, eşya gibi zamana ilişkin etiketleri üzerinde taşıyan bir yapı üzerinden birer sosyal bilimci sorumluluğu ile araştırma yapmayı, elde edilen bilgilerin doğruluğunun sınanmasını, değişimi ve sürekliliği görselleştirmeyi ve somutlaştırmayı önemli hale getirebilir.

Eşya aynı kalmıyorsa insanın aynı kalması mümkün müdür? Yeni bir eşyaya ya da eski bir eşyanın yeni bir tasarımına gereksinim sağlayan değişim süreçleri nelerdir? Eski bir eşyanın yeniden tasarlanarak modern hayata aktarılması bir nevi “kültürel bir aktarım” mıdır? Bu durum bir süreklilik yaratır mı? Eşyada yaşanan değişimler insanların davranışlarında nasıl bir değişime neden olur? Tüm bu sorular ışığında eşyanın eğitici yönü aracılığıyla ve özellikle eşyanın bulunduğu bağlam üzerinden değişim ve sürekliliği algılama becerisinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Eşya pedagojisi aracılığıyla “eşya ile öğrenme/sosyalleşme” kapsamında değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan eşya temelli etkinliklerin, zamanın fonksiyonu içerisinde bireyin bulunduğu konumu kavrayabilmesi, sürekli devam eden bir sürecin parçası olduğunu bilmesi, kronolojik olarak sıralama yapması, benzerlik ve farklılığa dayalı ilişkilendirmeler kurması, değişime ya da sürekliliğe iten güçlerin neler olduğunu görmesi,

gelecek zaman algısını güçlendirmesi açısından da önem olduğu düşünülebilir. Tüm bu yönleriyle değişim ve süreklilik algısının; çocuğun yakın çevresinden erişebileceği ve onun için anlamlı olan, gündelik hayata ilişkin bir iç unsur, tarihsel bellek ve tarihsel ham veri görevini üstlenen “eşya” üzerinden incelenmesinin alanyazına, sınıf öğretmenlerine, program geliştirme uzmanlarına ve sosyal bilgiler ders kitabı yazarlarına mütevazı bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Bu araştırmada değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilebilir ve ölçülebilir bir özellik olduğu; araştırmaya katılım gösteren öğrencilerden elde edilen bulguların öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama düzeylerini belirleyebileceği varsayılmıştır. Ayrıca gerçekleştirilen eşya temelli etkinliklerin öğrencileri benzer biçimde güdülediği ve öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile ilgili görüşlerini doğru bir şekilde betimleyebildikleri varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma çalışma grubu bakımından 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara’da bir devlet ilkokulunun dördüncü sınıf öğrencileriyle; elde edilen veriler bakımından başarı testi, açık uçlu soru formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlükleri ve öğrenci ürünleriyle; veri toplama süresi bakımından üç aylık süreyle sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

Beceri: “Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018).

Değişim ve sürekliliği algılama becerisi: “Değişim ve süreklilik kavramlarını çeşitli örneklerle açıklayabilme ile değişim ve sürekliliğin farkında olarak geçmişten bugüne zihinsel bir sıralama yapma” (Safran & Şimşek, 2006, s. 91).

Eşya pedagojisi: “İnsanın ve eşyanın iç içe geçmiş pratik bağlılığından hareketle; eşya ile öğrenme/sosyalleşme ve bunun için gerekli olan yönelim geliştirme süreçlerini kapsama” (Nohl, 2018, s. 219).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın kuramsal çerçevesi; “eşya pedagojisi ve kuramsal temelleri”, “değişim ve sürekliliği algılama becerisi” ve “ilgili araştırmalar” olmak üzere üç ana bölümde incelenmiştir. İlk bölümde genelden özele giden bir bakış açısıyla eşya pedagojisi ve kuramsal temeline genel bir giriş yapıldıktan sonra; eğitim tarihi açısından eşyanın kullanımına, Türkiye’de eşya pedagojisi kapsamında öğretim programlarına ve sosyal bilgiler öğretimi kapsamında eşyanın pedagojisinden yararlanma başlıklarına yer verilmiştir. İkinci bölümde değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında çocuklarda zaman algısı ve gelişimi, sosyal bilgiler öğretimi açısından zaman kavramı, zaman kavramının öğretimsel öğeleri, değişim ve sürekliliği algılama becerisi açısından sosyokültürel bağlam, değişim ve sürekliliği algılama becerisi ve nedensellik başlıkları yer almıştır. Ardından sosyal bilgiler öğretimi açısından değişim ve sürekliliği algılama becerisi ve sosyal bilgiler dersinde eşya pedagojisi kapsamında değişim ve sürekliliği algılama becerisinin öğretiminde kullanılacak etkinliklere yer verilmiştir. Son olarak değişim ve sürekliliği algılama becerisine ilişkin yurtiçi ve yurtdışı alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar tartışılmıştır.

#### 2.1. Eşya Pedagojisi ve Kuramsal Temelleri

“Eşya” ve “insan” arasında gerçekleşen pedagojik süreçlerin ele alınmasının, araştırmanın temel kavramı olan “değişim ve sürekliliği algılama becerisi” açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Eşya pedagojisi ile amaçlanan insanın ve eşyanın iç içe geçmiş pratik

bağlılığından hareketle; eşya ile öğrenme/sosyalleşme ve bunun için gerekli olan yönelim geliştirme süreçleridir (Nohl, 2018, s. 219). "Pedagoji" ve "eğitim" terimleri çoğu zaman birbirinin yerine kullanılır, ancak "pedagoji" çocuğun eğitimine atıfta bulunur (Gehring, 2000, s. 151). Kavram olarak "eşya pedagojisi" ise yurtiçi literatürde sıklıkla kullanılmamakla birlikte, yurt dışı literatürde kimi zaman "*object, artefact/artificat, materiality in pedagogy, material pedagogy, pedagogy of the things*" gibi kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir (Bussi, 2011; Caronia & Mortari, 2015; Casler & Kelemen, 2005; Gehring, 2000). Maddesellik, nesne, eşya, şeyler, vb. kavramlarla ilişkilendirilen pedagoji kavramının temele aldığı ortak nokta; insanın bilişsel süreçlerinin maddi "şeyler"den arınık olmasının mümkün olamayacağıdır. Şeyler, sosyal ve psikolojik gerçekleri birbirine bağlar ve aynı zamanda bu gerçeklerin yeniden üretilmesi için bir araç olarak işlev görür (Kraus, 2012). Maddesellik ve anlam ayrı ayrı ögeler teşkil etmemekte, bunun yerine birbirleriyle iç içe ve karşılıklı olarak birbirine bağlıdır (Barad'tan aktaran Odegard, 2012). İnsan aktivitesi (zihinsel faaliyet dâhil) hiçbir zaman bireysel olarak yalıtılmış bir şekilde gerçekleşmemekte, ancak her zaman belirli kültürel, tarihsel ve kurumsal bağlamlarda gelişen nesnelere, prosedürler ve sembol sistemlerinden yararlandığı varsayımına dayanmaktadır (Wertsch, 1998). Bu bağlamda insan ve insan olmayan "şeyler" arasındaki etkileşimin eğitsel yönüne vurgu yapan "aktör ağ teorisi" ve "kültürel-tarihsel etkinlik teorisi" eşya pedagojisinin temellerini güçlendirmektedir. Eşyanın aktörlük özelliğine felsefi ve sosyolojik bir yaklaşım olan söz konusu kuram Yetkin Aker'in (2016) belirttiği üzere "aktör ağ kuramı (beşerî ve beşerî olmayan), varlıkların özellik ve biçimlerinin nasıl yaratıldığını ve diğer varlıklarla sürekli ilişkiler yoluyla nasıl değiştiğini inceler. Kuramda, insanlar nesnelere ve nesnelere de insanları, devam eden bir dönüştürüm ve müzakere süresince, etkiler" (s. 30-31). Bu yönelimlerden yola çıkarak yapılan çalışmalar, insan ve insan dışı materyallerin eğitimde belirli amaçlar ve belirli etkiler üretmek için bir araya gelme yollarını araştırmaktadır (Fenwick & Landri, 2012, s. 3). Özellikle kültürel-tarihsel etkinlik teorisinin Vygotsky'nin düşünce ve görüşlerinden etkilendiği görülebilir:

Bu nedenle sosyokültürel teori ve kültürel-tarihsel etkinlik teorisinin her ikisi de sosyal ortamlarda öğrenmeyi ve gelişmeyi vurgulayan aynı kökene sahiptir. Sosyokültürel teoride temel odak noktası aracılı eylemler iken kültürel-tarihsel etkinlik teorisinde öğrenmeyi ve gelişimi sürdürme ve anlama süreçlerinde tarih ve kültür de önemlidir. Dil, işaretler, araç-gereçler, eşyalar her iki yaklaşımda da büyük rol oynamaktadır (Postholm, 2015, s. 43-44).

Bu bağlamda kültürel araçlara (ya da “nesnelere/eşyalara”) vurgu, son zamanlardaki sosyokültürel teorisinin, özellikle de arabuluculuk eylemine (mediated action) odaklanan perspektiflerin önemli bir parçası olmuştur (Barton, 2001, s. 882).

Bu araç gereçlerin temel işlevi insanların fiziksel dünyalarıyla ve birbirleriyle ilişkilerini düzenlenmektedir. Dünya ile etkileşimi dolaylılamaları nedeniyle, kültürel araç gereçler aynı zamanda aletlerdir (tools). İnsan aletler yapıp onları kullanabildiği için hayvanlardan farklılaşır. Bu aletler yalnızca onun varoluş koşullarını köklü olarak değiştirmekle kalmaz, aynı zamanda ona da tepkide bulunur ve onun psikolojik durumunda da değişim yaratır (Karadayı, 2001, s. 200).

Aynı zamanda, bu araçlar; kepeçler ve daktilolar gibi fiziksel nesnelere veya dil ya da matematik gibi temsil sistemleri olsun, insanların dünyayı nasıl algıladıklarını ve nasıl ilgilendiklerini biçimlendirir (Barton, 2001, s. 882). Araçlar daha önceden parçası oldukları ve günümüzde de etkileşimleri (örneğin, bir kalemin yapısı, içinde belirli yazı biçimlerinin tarihini taşır) kodlanmış halde içermeleri bakımından idealdir (Cole’dan aktaran Wells, 1999). Kültürel-tarihsel etkinlik teorisinde maddi eşyalar (nesnelere, araçlar, teknolojiler, semboller) bilgiyi iletmenin birincil aracı olarak kabul edilir, çünkü eşyalar bilgiyi pekiştirmek, sosyal etkileşime ve bilgiyi müzakere etmeye aracılık etmek ve alternatif çalışma türleri önermek için kabul görür (Miettinen vd.,’den aktaran Fenwick, 2010). Bu yaklaşım başlangıçta, Lev Vygotsky'nin (1978) eylemlerimize ve düşüncelerimize; kültürel araçlarla (eşyalar ve aletler) ve belirli sosyal aktiviteler sırasındaki uzmanlar, akranlar, öğretmenler gibi diğer insanlar tarafından aracılık ettiği bir kültür-tarihsel çerçeveden kaynaklanmaktadır (Vartiainen & Enkenberg, 2013, s. 843). Nesnelere anlam taşıyıcılarıdır ve aynı zamanda anlam yaratma ve sosyal dünyanın inşası sürecinde insanlarla etkileşime giren araçlardır (Caronia & Mortari, 2015, s. 401). Bununla birlikte “eğitimin maddeselliği” kavramı insan (aktör) ve maddi nesnelere iç içe geçtiği sosyo-materyal bir birliktelik olarak da tanımlanmaktadır (Fenwick & Edwards, 2011; Roehl, 2012). Özellikle bu süreçte maddi

nesneler ve insan (aktör) sosyokültürel boyutta etkileşime girerek birbirini dönüştürmektedir: Bu doğrultuda maddi nesneler; insanlar tarafından kullanılabilir, ancak bu maddesel ögeler de insanları kullanır ve böylelikle sosyo-materyal hale dönüşerek eğitimsel uygulamaları etkileyebilir ve değiştirebilir (Sørensen, 2009).

Eğitimde sosyo-materyal kavramına ilişkin çalışmalar son yirmi yılda yavaş yavaş ortaya çıkmıştır (Fenwick & Landri, 2012, s. 1). Maddesellik insanlar ve eşyalar arasındaki sosyal etkileşim kavramını da beraberinde getirir; eşyaların ve nesnelerin insan eylemlerinin bir parçası olduğu, insana fırsat-güç ve sınırlar sağladığı ile ilgilidir. (Otto'dan aktaran Nordtømme, 2012). Nordtømme'nin (2012) araştırmasında da ele alınan teorik duruşa benzer şekilde, Odegard'a (2012) göre maddesellik ve anlam ayrı unsurlar değildir, birbirleri arasında karşılıklı olarak bağımlı olan biçimler/formlar oluştururlar. Dolayısıyla, gözlemlenen nesneyi onu gözlemleyen öznenen ayırmak mümkün değildir (Løkken & Moser, 2012, s. 311). Madde/nesne ve anlam ayrı ögeler teşkil etmemekte, bunun yerine birbirleriyle iç içe ve karşılıklı olarak bağ oluşturmaktadırlar (Barad'tan aktaran Odegard, 2012). Nesneler derinden kişisel öneme sahip olabilirler, ancak kültürel-toplumsal hatıraların ve bilginin depoları olarak da kabul edilebilir; bu durum öğrenmenin duyuşsal bileşeni ile ilgili olarak düşünüldüğünde nesnelerin gücü fark edilmeye başlanır (Burritt, 2018, s. 229).

Bu öğrenme süreçlerinde çocuklar kimlik, aidiyet, kişilerarası ilişkileri kurar ve yeniden oluştururlar. Bu yerleşik bakış açısı “özne”nin ve dünyanın birbirine bağlılığını, etkinliğin, anlamın ve öğrenmenin etkileşimini, sosyal hayat ve “özne” arasındaki diyalektik ilişkiyi vurgular. Öğrenme ve anlam oluşturma sosyal ve maddesel pratiklere gömülüdür (Nordtømme, 2012, s. 320).

Maddesellik kavramı, eşyanın ve doğanın unsurlarının fiziksel niteliklerini ifade eder ve bu nedenle kısmen mekân kavramı ile örtüşür. Bu süreçte dikkat özellikle eşyaların, insanların deneyimlerine ve eylemlerine ilişkin sembolik olmayan anlamına yöneliktir (Dant'dan aktaran Løkken & Moser, 2012). Örneğin eğer bir oda fiziksel aktivite için pedagojik olarak zemin açısından paspaslarla, tırmanma duvarlarıyla ve jimnastik halkalarıyla; drama için sahne donanımı ve kostümlerle dolu olursa öğrenciler birbirinden farklı tepkiler verecektir;

böylelikle mekân ve içerisindeki maddi ögeler ilham verici ve davet edici bir hâle gelebilir (Nordtømme, 2012, s. 319).

Nohl (2018), “Eşya ve İnsan” adlı çalışmasında eşya ve insan ilişkisine ilişkin pedagojik süreçlerin nasıl ortaya çıktığını ve toplumdaki önemine değinmektedir. Bu bağlamda ortaya attığı antropolojik sorular kapsamında önemli olanın sadece insanın eşya ile nasıl toplumsallaştığı, nasıl bilgi edindiği, nasıl öğrendiği değil; pedagojik süreçler açısından eşyaya ne olduğunun, eşyanın fonksiyonlarını nasıl muhafaza ettiğinin, nasıl bir değişim sürecine girdiğinin, eşya ve insan arasındaki uzun ve ortak geçmişin de altını çizmektedir. “*Eşya pedagojisi*” kavramını insanın ve eşyanın iç içe geçmiş pratik bağlılığına dayanarak açıklamış, eşya ile öğrenmenin ve sosyalleşmenin eğitim süreçlerinde ne kadar gerekli ve önemli olduğunu ortaya koymuştur. İnsan ve eşya arasındaki “*eşya ve insanın tabiatı*” gereği kurulan sürekli, doğal ve iç içe geçmiş ilişkinin eşyanın sadece teknik ya da fonksiyonel boyutunun değil; sosyal ve eğitsel boyutunun da önemli olduğunu söz konusu çalışmasında gözler önüne sermektedir. Her bir eşya içerdiği değer ve fonksiyon bakımından kullanma kılavuzunda yer alan hususların dışında, toplumun sosyo-kültürel özellikleri açısından her defasında yeniden tanımlanabilmektedir (Bilgin, 1986, s. 4). Bu doğrultuda eğitimde pedagojik anlamda insan ve insan olmayan “şeylerin” arasındaki ilişkiye, pedagojik süreçlerdeki maddiliğe değinen çalışmaların sayısının azlığı da dikkat çekicidir. Oysa ki eşyanın içerisindeki sembolik anlamlar ve taşıdığı tarihsel bellek; kültür, değişim, süreklilik, değer vb. unsurları öğrenmede işe koşulabilir. Söz gelimi sıradan gündelik hayatta kullanılan eşya, bir “değerin” nesnesi olarak öğrenci için bir anda “anamlı öteki” haline dönüşebilir. Örneğin Köksal (2018), değer eğitimine ailenin katkısını incelediği çalışmada annelerin çocuklar için hazırladığı kıyafetlerden yola çıkılarak gerçekleştirdiği içerik analizinde “kıyafetler”in artık ekonomik bir eşya değil; değerlerin nesnesi haline geldiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla gerek işlevsel gerek sembolik boyutuyla eşya ile öğrenme ya da eşya ile öğrenme süreçlerini temele alan anlayış çok geniş kapsamda işlevsel kılınabilmektedir.

Nohl'un (2018) belirttiği üzere “ ne yazık ki, insan ve eşya arasındaki alışveriş süreçlerinin pedagojik anlamının araştırılması, özellikle de eşyanın oluşum tarihi açısından yorumlanması emekleme aşamasındadır” (s. 230). Çocukların eşyaları/araçları adlandırmaları ve tanımlamalarına yönelik olarak bir çok çalışma olmasına rağmen çocukların gerçekte eşya/araç kullanımına nasıl yaklaştığı konusunda çok az şey bilinmektedir (Casler & Kelemen, 2005, s. 478). Oysaki küçük çocuklar ve hatta bebekler eşyaların işlevsel ilişkilerini analiz ederek, eşyaların yapısal özelliklerini tanıyabilir (DiYanni & Kelemen, 2008). 1-3 yaş aralığındaki çocukların bile itme, çekme ve kırmak için eşyaları seçerken şekil, sertlik ve uzunluk gereksinimlerine karşı duyarlı oldukları görülmüştür (Casler & Kelemen, 2005, 2007). Bu doğrultuda Casler ve Kelemen (2005) tarafından çocukların eşyalar hakkında öğrenme süreçleriyle ilgili yapılan araştırmanın her bir bölümünde çocuklara iki farklı yeni nesne gösterilmiştir. Çalışma iki bölüme ayrılmış ve ilk bölümde ileri yaşta anaokulu öğrencileri ile çalışılırken, ikinci bölümde 2 yaşa kadar olan çocuklarla çalışılmıştır. Daha sonra çocukların eşya seçimleri ölçülmüştür. Araştırmanın mevcut sonuçları küçük çocukların eşyaların işlevlerine ilişkin hızlı öğrenmeler gösterdiklerine dair kanıtlar sunmaktadır. Bu süreçte çocukların daha çok sosyal bilgileri kullandığı; bir eşyanın işlevsel kullanımına yalnızca bir kere maruz kaldıktan sonra, çocukların bu özel amaç için aracı “o” olarak kullanacağı ve ayrıca başka bir uygulanabilir amaç için kullanmaktan kaçınacağı ifade edilmektedir. Nordtømme (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise yer, mekân ve kullanılan nesnelere, sosyo-kültürel bakış açısına ve öğrenmeye dayalı teorik bir çerçeve ile analiz edilmiştir. Metodolojik olarak çalışma, iki Norveç anaokulundaki 2-5 yaş çocuk grubuyla etnografik saha çalışmasına dayanmaktadır. Araştırma sonucunda anaokulu çocuklarının pedagojik aşamalardaki alanların içinde ve dışında nasıl anlam oluşturduğu-oynadığı, maddeselliğin nasıl güç ilişkileri yarattığı, ilgili aktörlerle etkileşimin nasıl tanımlandığı açıklanmıştır.

Pahl ve Rowsell (2010) tarafından gerçekleştirilen ve “Eşyaya dayalı okuryazarlık: Her eşya bir hikâye anlatır” adlı çalışmada öğrencileri okuryazarlık süreçlerine güdülemek için öğretmenlerin öğrencilerin okul dışı kimlikleri tanıması ve takdir etmesi adına bir giriş

noktasına ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Araştırmada kullanılan günlük eşyaların öğrencilerin duygusal dünyasına nasıl etki ettiği ve okuryazarlık sürecinde söz konusu eşyaların nasıl yeniden anlamlandırılabilceği üzerinde durulmuştur. Araştırmada ayrıca nesiller arası hikâyeleri anlatma sürecinde aile fotoğrafları ya da aile yadigârlarından nasıl yararlanılabileceği, eşyalara ilişkin olarak yerel müzelerle nasıl işbirliğine gidilebileceği, yeni eşyaların nasıl tasarlanabileceği konusunda eşyalara dayalı maddi kültürle ilişkilendirilmiş bütünleşik bir okuryazarlık eğitimi sunulmuştur. Bu bağlamda araştırmacılar, eşyaların kullanımıyla ilgili bir teori ortaya koymuş: okuryazarlığı dinamik ve toplumla ilgili olarak kavramsallaştırmayı amaçlamıştır.

Rakoczy, Tomasello ve Striano (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kültürel öğrenme teorisinin temelinden hareketle, küçük çocukların oyuncaklarla ilgili taklit eylemlerinin ve eşyalardaki araçsal eylemlerin ontolojisi incelenmiştir. Araştırma üç ayrı aşamada gerçekleştirilmiş ve araştırmacı tarafından çocuklara aynı anda yedi ayrı eşya (boya rulosu, pembe yumuşak bir kapı durdurucu, yeşil süngerimsi küçük bir kumaş parçası, mor tüylü kalem, boru bağlantı parçası, siyah tesisat borusu, kırmızı bir renk karıştırıcı) sunulmuştur. Üç aşamada da, 18-24-26 aylık toplam 64 çocuğa bu eşyalarla rol oynama ve araçsal eylemler vurgulanmıştır. Araştırmanın bulguları eylem türlerinin eşyalar aracılığıyla kültürel olarak öğrenilebileceğini vurgulamıştır. Odegard (2012) tarafından artık işe yaramayan önemsiz eski eşyaların pedagojik olarak kullanımına yönelik gerçekleştirilen araştırmada ise eğitsel açıdan maddeselliğin ve bu kavramın disiplinler arası ilişkisi üzerinde durulmuştur. Çalışmanın odak grubundaki uygulayıcılar; üç anaokulu öğretmeni, bir asistan, okulda görev yapan iki öğretmen ve özel gereksinimli öğrencilerle ilgilenen bir öğretmen olmak üzere toplam yedi çalışandan oluşmaktadır. Bu uygulayıcılar, önemsiz eski eşyaları pedagojik bir materyal olarak kullanma tecrübesine sahip olan geniş bir pedagojik ağdan seçilmiştir. Bu doğrultuda eşyaların tanımlanması ve adlandırılmasına yönelik yaratıcılık, beklentiler, tutumlar ve söylemler üzerinde durulmuştur. Söz konusu araştırmada cinsiyet, kültür, yaş, engellilik, dil, etnik köken ve tarih ne olursa olsun, çocuğa eşyanın kendisinden kaynaklanan eşit fırsatlar verildiği görülmektedir. Araştırmada çöp kutusundan

kurtarıldıklarında geri dönüştürülmüş eşyalar işlevlerini yitirmiş görünmektedir; bu durumun da çocukların yaratıcılığına hitap ettiği ve çeşitli şekillerde işbirliği yapıp anlam inşa etmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Kabapınar ve Sağlamgöncü (2017) tarafından bir okul dışı öğrenme yöntemi olarak “eşyanın tarihi” üzerinden gerçekleştirilen araştırmada ise sosyal bilgiler dersi kapsamında eşya tarihi projesi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen etkinliklerin niteliğine ve öğretmen-öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Eşya tarihi projesi kapsamında bisiklet, süpürge, çamaşır makinası, telefon, uzaktan kumanda gibi eşyalar kullanılarak öğrencilerin geçmiş ve günümüz arasında karşılaştırma yapma, değişim ve sürekliliği algılama, empati yapma, kanıt kullanma, tarihsel zaman bilinci kazanma gibi becerileri elde ettikleri görülmüştür. Bu anlamda “eşya” gibi maddi bir unsurdan yola çıkarak sosyal bilgiler dersi öğretim programında var olmayan yeni bir okul dışı öğrenme ortamı uygulayıcılara sunulmuştur.

İncelenen araştırmalar ışığında öğrenme süreçleri kapsamında eşyaların okuryazarlıktan toplumsal güç ilişkilerine kadar geniş bir perspektifle ele alındığını ve işlevsel kılındığını görmek mümkündür. Bu bağlamda eşyaların işlevi hakkında öğrenme süreçlerine (Casler & Kelemen, 2005), eşyalarla rol oynama ve araçsal eylemlere (Rakoczy vd., 2005), mekânın ve kullanılan nesnelerin nasıl güç ilişkileri yarattığına (Nordtømme, 2012), eşyaya dayalı okuryazarlık süreçlerine (Pahl & Rowsel, 2010), eşyaların fonksiyonlarından yola çıkarak kavram oluşturmaya, tanımlamaya, taklit etmeye, eşyanın tasarımcısının amacını incelemeye, bu amacın eşyanın kategorisini ve adını belirlemede etkin olduğunu bilmeye, (Deborah, Louisa Chan & Holt, 2004; Kelemen & Carey, 2007), önemsiz eski eşyaların yaratıcılık, tutum, beklenti ve söylemler üzerindeki etkisine (Odegard, 2012), eşyanın tarihine (Kabapınar & Sağlamgöncü, 2017) yer verildiğini görmek mümkündür. Bu bağlamda benzer bir bakış açısıyla mevcut araştırmacının amacı; eşya gibi “maddi” bir öğeyi eğitsel açıdan kutsamak, yüceltmek, teorinin ötesine taşımak ve bu sayede sosyal bilgiler öğretimini mekanik bir boyuta indirgemek değildir. Bununla birlikte maddileştirilmiş bir eğitim aracılığıyla eşyanın izin verdiği ölçülerde öğrencilerin eylemlerini ve düşüncelerini standartlaştıran, böylelikle eşyayı “özne”nin üstüne konumlandırın ya da eğitsel süreçlerde

eşyanın belirleyiciliğini üstün gören bir anlayış da kastedilmemektedir. Bu bağlamda araştırma boyunca eşya ve insan arasındaki teknik ilişki, uygulama biçimleri, eşyanın özel bir fonksiyonunu öğrenme ya da insan ve eşyanın neredeyse aynı düzlemde kabul gördüğü kontrollü ve mutlak bir ortam ele alınmayacaktır.

### **2.1.1. Eğitim Tarihi Açısından “Eşya Pedagojisi”**

Eğitim tarihi açısından öğretim süreçlerinde eşyanın kullanımı ve buna bağlı eşya derslerine ilişkin tartışmaların neredeyse ilk çağdan bu yana süregeldiği görülmektedir. Felsefenin ve bilimin çıkış noktası olan Yunan’da amprik bakış açısını benimseyen Milet Okulu’nda eşyanın hakikatinin eşyanın kendisinden öğrenilebileceği düşüncesi vurgulanmıştır (Hocaoğlu, 2007, s. 4). Platon da mümkün olduğu müddetçe çocuğun eşyaya yaklaştırılmasını, eşya ile uygulamalar yapmasını ve gözlemlemesini savunarak “Hayat Bilgisi” dersinin düşünce temellerini ortaya atmıştır (Baysal, Tezcan & Araç, 2018, s. 118). Platon bu anlamda çocuğun eşyayı gözlemlemesini, gözlemlediklerinden hareketle taklit etmesini, eşyayı kullanmasını, bu duruma uyan tekrarlı alıştırmalar yapabilmesi adına isteklendirilmesini talep etmektedir (Brückl’den aktaran Tay, 2017).

Eşya dersinin kurucusu olarak bilinen Johann Amos Comenius “Orbis Sensualium Pictus” isimli yapıtında ilkokuldaki bir çocuğun gündelik hayatta etkileşim içerisinde olduğu eşyaların ve resimlerin mühim bir araç gereç olduğunu belirtmiştir (Tunç & Tuğluoğlu, 2013, s. 80). Sarı’nın (2006) belirttiği üzere “1658 yılında Nürnberg’de pedagoji alanında yüzyıl boyunca etkisini hissettirecek küçük, gösterişsiz bir kitapçık yayınlanmıştır (Orbis Sensualium Pictus). Eser, modern pedagojinin babası olarak bilinen Johann Amos Comenius tarafından ele alınmış ilk çocuk kitabıdır. Kitap ansiklopedinin basit bir tipidir” (s. 13). Bu eser, öğretimde kelimelerle eşya arasında ilişki kurma konusunda yapılan ilk çalışma sayılmaktadır (Baysal’dan aktaran Kalafatçı, 2017). Bu bağlamda eşyanın hakikatine vurgu yapan Comenius dil dersleri ile eşya derslerinin koşut bir şekilde ilerletilmesi, kelimelerin eşyalar gösterilmeden öğretilmemesi gerektiğini ifade etmiştir (Alperen, 2017). Ayrıca

Comenius, öğrencilerin fikirlerini maddi nesnelere üzerinde sabitlemiş ve kendileriyle ilgili bu fikirlerini duyu yoluyla edinmelerini sağlamıştır (Gehring, 2000, s. 153). Büyük Didaktika adlı eserinde öğretme işinin, öğretmenleri ve öğrencileri bıktırmadan ve özellikle her iki kesimin ilgisini çezebedecek şekilde nasıl yapılacağını, eşya ve nesnelere sadece dıştan görünüşleriyle değil asıllarını temel olarak nasıl öğretileceğini vurgulamaktadır (Comenius'tan aktaran Bölücek, 2014). Ayrıca ilköğretimde eşya ile öğretimin önemine ilk dikkat çeken isimlerden biri de François Rabelais'tir; "Gargantua" adlı yapıtında çocukların eğitiminde eşya ile ilgili konuların yer almasını planlamıştır (Baymur'dan aktaran Tay, 2017). Hayat bilgisi dersine önem veren isimlerden biri olan Rabelais; Gargantua adlı bir çocuk için hazırladığı terbiye planında eşya konularına değinerek Batı'da ilk kez kasıtlı olarak eşyayı bir dersin konusu haline getirmiştir (Bektaş'tan aktaran Özkan, 2009).

17. yüzyılda geldiğinde ise Fridrich Fröbel tarafından oluşturulan pedagojinin; oyunun, mekânın ve maddi nesnelere merkezi olduğunun altı çizilmektedir. (Nordtømme, 2012, s. 329). Bu süreçte Pestalozzi'yi takip eden Fröbel'in maddi nesnelere araştırma sürecine vurgu yaptığı, öğretim programında müzik ve spor derslerine yoğunlaştığı görülmektedir (Bayraklı, 1989, s. 152). Pestalozzi'ye göre bir çocuğun gözlemi, etrafındakilere dokunduklarından ve gördüklerinden, çevrede bulunanlara ve daha uzaktaki nesnelere kademeli olarak yayılmalıdır (Adelman, 2000, s. 112).

Pestalozzi, eşya öğretimini öğrencileri gündelik nesnelere ve olayların, açık ve çağrışımsal niteliklerini tartışmaya teşvik etmek için pedagojik bir araç olarak tasarlamıştır. Amaç, öğrencilerin gerçek nesnenin, nesnenin isminin telaffuz edilmesinden çok daha fazlası olduğunu anlamalarına yardımcı olmaktır. Eşya dersi, Pestalozzi'nin kelimelerden önceki deneyim ilkesini, özellikle açıklamaları uygulamaya koymak için gerçekleştirilen bir pedagojik yöntemdir (Adelman, 2000, s. 106).

Ayrıca Pestalozzi'nin fikirlerinden ve Fröbel'in kullandığı yöntemlerden etkilenen Kilpatrick de tabiat odaklı derslerin öğrenme sürecini zenginleştirdiğini savunmuş; bu anlamda Pestalozzi'nin felsefesinde de önemli bir yer işgal eden eşya derslerine yoğunlaşmıştır (Aktan, 2016, s. 36). Ayrıca Fröbel ve Montessori'nin eşyayı "yardımcı eğitmen" yerine koyduğunu; Rousseau'nun "Emile" adlı eserinde eşyanın direnişinin oğlan

çocuğunun davranışlarında değişikliğe neden olduğunu, doğrudan ve doğal bir şekilde ussal süreçlerini ve bilgisini biçimlendirdiğini görmek mümkündür (Stieve'den aktaran Nohl, 2018). 18. yüzyılda J.J. Rousseau tarafından yazılan "Emile" adlı eserde, öğrenme süreçlerine ilişkin olarak doğa ve toplum olmak üzere iki kaynak sunulmuş; eşya ise doğanın biçimlenmiş hali olarak kabul edilmiştir (Güleryüz, 2013, s. 18). Rousseau ayrıca hiçbir zaman düz anlatım aracılığıyla ders işlenmemesini, çocuğun kendi kendine eşyanın tesirinde kalarak içsel bir şekilde öğrenmesini tavsiye etmektedir (Bal, 1991).

Rousseau öğrenmenin, gözlemleyerek akli ve ellerini aynı zamanda kullanarak tam bir koordinasyon ile uygulanmasından yanadır. Eğitime bu şekilde yön önem veren Rousseau, *"Muallimler! Daima eşya, yine eşya! Sözlere fazla ehemmiyet verdiğimiz için sözle terbiye usulünüzle çocuklarınızı geveze yapmaktan başka bir şeye muvaffak olamıyorsunuz"* demiştir (Rousseau'dan aktaran Öktem, 2014, s. 30).

Bununla birlikte Rousseau'dan etkilenen Montessori'nin de benzer bir yaklaşımla öğretmene verdiği rolde eşyaların etkisi görülebilir. Montessori'ye göre çocuk ilk olarak çevresindeki eşyaları görmekte ve eşyalarla ilgili gözlem yapmaktadır (Durakoğlu, 2010, s. 63). Montessori çevresinde hakikat ve tabiiyet büyük önem taşımaktadır. Buradaki gaye ise çocuğa eşyanın kendi hakikatini öğretmektir (Temel, 1994).

Dewey'e göre deneyime eşya veya eşyadaki değişimi pasif bir biçimde deneyimleyerek ya da gözlemleyerek değil, eşyanın üzerinde aktif bir suretle çalışarak ulaşılabilmekte; deneyim eşyanın insanlara olan etkisini, eylemlerimizin eşyaya nasıl uydurulabileceğini ve eşya ile neler gerçekleştirebileceğimizi öğretmektedir (Peters, 1952, s. 13). Söz gelimi çocukların tarihsel zaman içerisinde geriye dönüşleri ve değişime ilişkin eşyaya dayalı uygulamaları, bu anlamda gerekçeleriyle açıklanabilir:

Örneğin çocukların ilkel silahlar, taştan yapılmış mızrak uçları vb.hakkında az çok fikirleri vardır. Bu fikirler madde ve malzemeyi; şekilleri, bünyeleri, dövülüp toz olma özellikleri açısından denemek için fırsat verir. Bu da madenler hakkında bir dersle sonuçlanır; çünkü çocuklar mızrak ucuna uyacak türde taş bulabilmek için birçok taşları kontrol etmişlerdir. Demir devrinin tartışılması, balçıktan, oldukça büyük bir eritme fırını yapma isteğini ortaya çıkardı. Çocuklar başlangıçta hava akımını iyi hesaplamamış olduklarından fırının ağzı ile nefes deliği gerek ölçüsü ve gerek durumu itibarıyla uygun düşmemiştir. Bundan dolayı kendilerine yanma prensipleri, hava akımının ve yanan maddelerin özellikleri hakkında ders vermek gerekmiştir. Böyle olmakla beraber bu ders hazır verilmiş değildir; önce ihtiyaç ortaya çıkmış, sonra deneyim

yoluyla bu sonuca ulaşılmıştır. Bu iş de olunca çocuklar bakır gibi maddeleri alarak bir dizi deneyler yaptılar. Bakırı erittiler, işleyerek bazı eşyalar ürettiler; aynı deneyleri kurşun ve diğer madenlerle de yaptılar (Dewey, 2008, 49-50).

Bununla birlikte Dewey Rousseau'nun, eğitimin doğa, insan ve eşya olmak üzere üç etkenden alındığı doğrultusundaki fikirlerini desteklemektedir (Öztürk, 2008, s. 49). Dewey'in düşüncesinde deneyim; insan ve tüm eşyaları/ nesnelere kapsayan çevre arasındaki nesnel etkileşim biçimlerini içermektedir (Miettinen, 2000, s. 70). Eroğlu'nun (2017) ifade ettiği üzere "doğrudan deneyim, içerisinde sezgi olduğu için hissedilen bir gerçekliktir. Dewey, "eşya insan deneyimlediğinde nasıl tezahür ediyorsa öyledir", prensibini kesin olarak kabul eder. Başka bir ifadeyle, doğrudan deneyimle beliren her şey bir gerçekliktir" (s. 88). Nohl (2018) da eşya pedagojisini pragmatizmin kurucularından Charles Sanders Pierce, George Herbert Mead ve John Dewey'in felsefi görüşleri üzerinden temellendirmeye çalışmıştır. Bu bağlamda eğitim ve eşya arasındaki ilişkiyi sadece eşyanın yararlı bir şekilde kullanılması değil, insanların farklı yönelimleri oluşturması, bu anlamda insanın yaşadığı dönüşümlerde maddi nesnelere ne gibi bir anlam ihtiva ettiği ve eşyanın üstlendiği eğitsel eylemler üzerinde durmuştur.

Maddi nesnelere eğitime katkısı çoğu zaman önemsiz gibi gösterilir ve onlar belirli bir niteliği olmayan araçlar olarak incelenir (Roehl, 2012, s. 109). Ancak eğitim tarihi açısından eşyanın pedagojik bir unsur olarak kabul görmesi ve işe koşulması neredeyse ilkçağdan bu yana tartışıla gelmiş; yukarıda özetlenmeye çalışılan bakış açısından hareketle Platon, Comenius, Rabelais, Fröbel, Pestalozzi, Kilpatrick, Montessori, Rousseau, Dewey, Vygotsky gibi isimlerin üzerinde durduğu kavramlardan biri olmuştur. Eşyanın öğretim süreçlerinde kullanımına ilişkin geliştirilen bu bakış açısı zamanla "eşya dersi"nin doğmasına katkı sağlamıştır. Dolayısıyla eşya dersleri ileride hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri gibi temel çekirdek derslerin oluşumuna bir anlamda zemin hazırlamıştır.

### 2.1.2. Türkiye’de Eşya Pedagojisi Kapsamında Öğretim Programları

Bu bölümde incelenen araştırmalar ışığında Türkiye’de öğretim programları açısından eşyanın pedagojisinden yararlanma durumu değerlendirildiğinde 1800’lü yıllara kadar gitmek mümkün görünmektedir. 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile birlikte eşyanın öğretimi durus-ı eşya, ilm-i eşya, malumatı nafia (eşyanın öğretimi, eşya ve yararlı nesnelere bilgisi) ismiyle farklı sınıflarda okutulmuştur (Güleryüz, 2013, s. 22-23). Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’ne göre ayrıca rüştiye şubeleri öğretim programında birinci, ikinci ve üçüncü yılda “eşya” dersleri yer almış; bu dönemde “Meşrutiyet pedagojisi” için maddi nesnelere üzerinden gerçekleştirilen, duylara hitap eden eşya dersleri büyük ve etkili bir reform sayılmıştır (Aksoy, 2008). Ayrıca 1897’de yayınlanan “Çocuklara Rehber” adlı dergide de “İlm-i Eşya” konulu yazılar yer almış; bu yazılarda bireylerin gündelik yaşamlarında yararlandıkları besinler, eşyalar, kıyafetler yer alırken eşyaların tarihi ve oluşum süreçlerine değinilmekte ve eşyanın tarihi/eşyanın oluşturulma süreci dikkate alınmaktadır (Balcı, 2003).

Türk eğitim sisteminde ilk kez eşya dersi adı ise 1899’da İdadiler’de “İlm-i Eşya” ismiyle kullanılmış; bununla birlikte söz konusu ders II. Abdülhamit döneminde kurulan “İnas (Kız) Rüştiyesi”nin programında da yer almıştır (Binbaşoğlu, 2005). Daha sonra 1909’da kız rüştiyesinde bitki ve hayvanların, insan vücudunun, eşya adlarının, mevsim, gün, saat gibi bir takım bilgilerin verildiği “şifahi malumat” ile “durusü eşya” adındaki dersler de Hayat Bilgisi dersine yakın dersler olarak ifade edilebilmektedir (Akyüz’den aktaran Kalafatçı, 2017).

İkinci Meşrutiyet dönemi eğitimcilerinden biri olan Satı Bey de eğitimde maddi nesnelere ve eşyaların önemine vurgu yapmış ve doğada eğitime önem vererek maddi nesnenin tasarımı yerine, maddi nesnenin kendisi üzerinde öğretim gerçekleştirmiştir (Türk, 2009, s. 426). Ayrıca 1911 tarihli Osmanlı İttihat Mektepleri Çocuk Bahçesi ve İbtidai Programı Kindergarden-Çocuk Bahçesi Programı” nda da ilk sene derslerinden biri İlm-i Eşya olmuştur (Türk, 2011, s. 164). İlm-i Eşya derslerinde Türk’ün (2011) belirttiği üzere

“maddelerin isimleri, mahiyetleri, hangileri tercih olunduğu, vücut azalarının, giysilerin, ev eşyalarının, binaların taksimat ve teferruatı, pek bilinen hayvan ve bitki cisimleri yahut resimleri gösterilerek isimleri talim ettirilir” (s. 164).

Selim Sırrı tarafından 1913 yılında yazılan “İbtidai Muallimlerine Öğütler” adlı eserde de dönemin eğitimcilerine yönelik matematik, coğrafya gibi derslerde eşyanın kullanımına dikkat çekilmiş; sezgisel tekniklerle “eşyayı kavrayan” çocuğun daha başarılı olacağı savunulmuştur (Korkmaz & Oruç, 2017).

1914 tarihinde Maarif Nezareti tarafından anaokulları öğretmenleri ve yöneticilerine yönelik hazırlanan belgede anaokullarında verilen Eşya (Tabiat Bilgisi) ve Bahçe derslerinde uygulamada yapılması gerekenler aşağıda belirtildiği gibi açıklanmıştır:

Muallim, Eşya derslerini çocukların kulağından ziyade onların gözüyle, eliyle ve vücuduyla verecektir. Yani malûmatı nakletmeyecek (bilgiyi aktarmayacak), bizzat onlara kazandıracaktır (bilgiyi onların kendilerinin bulmasını sağlayacaktır). Söz konusu olan eşyanın örneği yoksa resmini sınıfa getirecek, bunlar üzerinde karşılıklı konuşmalar yaptıktan sonra, örneklerini, resimlerini, hareketlerini yaptırarak, seslerini taklit ettirecektir (Akyüz’den aktaran Çelik, 2007, s. 31).

Cumhuriyet dönemi öğretim programları açısından değerlendirildiğinde ise eşya dersi 1926 yılı ilkokul programında beşinci sınıflara iki saat olarak verilmeye başlanmıştır (Cicioğlu, 1985, s. 96). Eşya dersinin genel amaçları Zan, Efe ve Zan’ın (2016) ifade ettiği üzere “öğrenciye, her gün gördüğü, kullandığı eşya ile medeniyetin maddi cihazlarını teşkil eden alet ve makinelerin en önemlileri hakkında esaslı ve bilimsel açıklamalar yapmak ve bu âlet ve cihazların çalışma prensiplerini öğrenciye tanıtmaktır” (s. 206).

1926 programında 4. ve 5. sınıfta okutulan eşya derslerinin temel amacı şu şekilde açıklanmaktadır:

Dördüncü ve beşinci sınıflarda verilen Tabiat Tetkiki ve Eşya Derslerinin ilk amacı öğrencilere her gün tabiatla karşılaştıkları hadiseleri açıklamak, kullanacakları eşyalar hakkında ve bu aletlerin çalışma prensipleri hakkında bilgi vermek olarak belirlenmiştir. Ayrıca yüksek tahsil yapmayı düşünen öğrencileri ileride temel teşkil edecek bilgilere hazırlamak da düşünülen amaçlardandı (MEB’ten aktaran Tunç & Tuğluoğlu, 2013, s. 83).

1927 yılında uygulanmaya başlayan Eşya Dersi Programında ise dikkat edilmesi gereken hususlar bölümünde öğrencinin en yakınında bulunan eşyalardan yola çıkarak ekonomik ve kolaylıkla ulaşılabilecek “bardak, boru, ispirto ocağı, cezve, kapsül, top ya da bazı kimyasallar” ile yapılabilecek denemelerin önemi vurgulanmıştır (Zan, Efe & Zan, 2016).

1936 ve 1948 programlarında eşya dersleri tabiat dersiyle birleştirilerek “tabiat bilgisi” adını almış, 4. ve 5. sınıflarda okutulmaya başlanmıştır (Cicioğlu, 1985, s. 997-99). 1936 programı kapsamında belirlenen öğretim sürecinin temel ilkelerinden biri de ayanıyet ilkesi olmuş, eşya üzerinde ve doğal çevrede öğretim savunulmuştur (Arslan, 2000). 1968 yılı Hayat Bilgisi dersinin programında da söz konusu dersin gözlem, yaşam, iş ve deneyim dersi olduğu; bu nedenle öğrencilerin eşyalarla ve hadiselerle doğrudan etkileşimde bulunmalarının ve yaş seviyelerine uygun bir biçimde incelemelerinin önemine vurgu yapılmıştır (MEB’ten aktaran Yolcu, 2014, s. 103).

Görüldüğü üzere öğretim programlarında pedagojik açıdan eşyanın kullanımı oldukça eskiye dayanmış, bu bağlamda eşya dersleri uzunca bir süre uygulamaya konmuştur. Yukarıda özetlenmeye çalışılan araştırmalar ışığında Cumhuriyet tarihinin ilk resmi programı olan 1926 programından itibaren farklı yıllarda yapılan program geliştirme çalışmalarında mevcudiyetini devam ettiren eşya dersleri aynı zamanda günümüz öğretim programlarında yer alan hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinin temelini oluşturacak içeriğe sahip olduğu da görülmektedir.

### **2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamında Eşyanın Pedagojisinden Yararlanma**

“İnsan”ı konu alan sosyal bilimler genel itibari ile insan-insan, insan-toplum, insan-eşya arasında gerçekleşen ilişkiler ağını sistematik bir şekilde bilimsel temele uygun biçimde ele alan bilgiler bütünüdür (Demir & Acar, 1997, s. 205). Eşyaların/nesnelerin kullanımı özellikle tarihsel sorgulama ve hayal gücünün kullanımını ön plana çıkarsa da bilim (araştırma-materyal), tasarım teknolojisi (nesnelerin tasarımı ve işlevi), coğrafya (zaman ve

yanı sıra mekândaki nesnelere/eşyalar), sanat (gözlem ve çizim), İngilizce (konuşma, dinleme, sınıflandırma ve kayıt için dilin kullanımı, tanımlama, kelime dağarcığını genişletme, çeşitli türlerde yaratıcı yazma) gibi alanlarda da etkili kullanılabilir (Turner-Bisset, 2005, s. 45). Eşyalar, başlı başına maddi veya sembolik nesnelere (Bussi, 2011, s. 95). Sosyal bilgiler öğretimi açısından düşünüldüğünde ise özellikle tarih, kültür, zaman, değişim, ekonomi vb. çok sayıda soyut kavramın öğretilmesinde ilgili döneme ait zamansal ve mekânsal bağlamı üzerinde taşıyan eşyaların aktif olarak kullanılabilmesi düşünülebilir. Sosyal bilgiler dersinde söz konusu soyut kavramlara ilişkin olarak; ilgili olduğu dönemin sosyokültürel, ekonomik ve politik etiketlerini sembolik olarak yansıtan, hem bir tarihsel kanıt hem de maddi bir kültür ögesi olarak eşyaların aktif olarak kullanılmasının önemli olduğu ifade edilebilir.

Öğrenciler tarih ve tarihle ilişkili kavramları ifade ederken somutlaştırıcı etkenlere başvurmakta, olaylar/nesnelere/kişiler ve mekân gibi maddi tarihsel unsurlara atıf yapmakta; buradan yola çıkarak ilköğretimde özellikle tarih konularının öğretiminde somut yapıların yer almasının önemli olduğu düşünülmektedir (Altun, 2014, s. 2319). Öğrenciye sunulan bilgiyle ilgili eşyanın ya da nesnenin kendisi, eğer söz konusu eşya ya da nesneye erişim yoksa eğitim-öğretim araç gereçlerinin “video, resim, simülasyon vb.” kullanımı tercih edilmelidir (Doğanay, 2002). Hoodless’a (1998) göre tarihsel nesnelere betimsel becerileri kullanmak için çocuklara uygun parçalar sağlayabilir: Bu doğrultuda çocukların nesnelere nasıl kullanılacağını hayal ederek; malzemeleri, şekilleri, sıfatları, fiilleri kullanarak çalışabileceklerini ifade eder. Ayrıca çocukların kullandıklarını dinleme fırsatına da sahip olduğunu, küçük bir grup ortamının çocuklara güven verirken, nesnelere ilişkin bilgilerinin onları fikirlerini paylaşma konusunda motive edeceğini vurgular. Bu süreçte tartışmaları kaydetmenin çocukların potansiyelini ortaya çıkardığını, yeteneklerinin kanıtlarını sunduğunu ve onlara önemli hissettirdiğini ifade etmektedir.

Çocuklar kimi zaman nesnelere nasıl yapıldığı ve kullanıldığı, kullanan insanların neler hissettikleri ve ne düşündükleri hakkında öneriler geliştirebilirler; nesnelere çocukların hayal

etmelerine ve örneğin mum ışığında yatağa gitmek ya da eski bir portrede tasvir edilen çocukların kıyafetlerini giymek, fiçı, fırça, düz bir demir, vb. kullanarak yıkarken nasıl hissetmiş olabileceklerini anlamalarına yardımcı olur (Cooper, 2001, s. 5). Söz gelimi sosyal bilgiler dersinde öğrencilerden belirli bir tarihsel döneme ait olan eşyalardan hareketle ilgili dönemin sosyal ve ekonomik hayatına ilişkin eşyada yer alan ipuçları ya da kültürel sembolleri de kullanarak çeşitli tahminler yapması istenebilir. Ayrıca döneme özgü kültürel gelenekleri ya da hâkim kültürün alışkanlıkları yine eşyalar aracılığıyla değerlendirilebilir. Levstik ve Barton'un (1994) ifade ettiği üzere "özellikle dördüncü sınıftan önce çocukların tarihsel anlayışını anlatan yapılar, zaman içinde değişimin diğer yönlerinden ziyade maddi kültür hakkında daha iyi bilgi sağlar. Aile öyküleri ve etkinlikleri genellikle maddi kültürle (tarihi mekânlara ziyaretler, eşyalarla ilgili konuşmalar, vb.) ilgilidir" (s. 43).

Bage (2000), nesnelere/eşyaların araştırılma sürecini; nesnelere yeniden yapma, nesnelere resmetme, okul ya da evden eşyalar kullanma, antika ya da eskici dükkânında inceleme, çocukların kendi eşyalarını kullanma, müzedeki yüksek statüdeki eşyalardan yararlanma, eşya parçalarını kullanma şeklinde etkinliklerle desteklemektedir.

Eski giyim eşyaları, atılacak büyük ve küçük kumaş-bez parçaları, eski radyolar, gramofonlar, teypler vs diğer ev eşyaları çocukların söküp - takma, hattâ uzay istasyonu kurma çalışmalarında çok işe yararlar. Bırakın eski daktilo ile çocuk yazı yazsın, eski saatleri, kaşıkları, kepeçleri, elekleri, posta zarflarını, pasta kalıplarını, resimli dergileri, katalogları, gazeteleri bırakınız çocuklar oyun malzemesi yapsın! Resimler, harfler kesip yapıştırınsınlar, oyun oynasınlar, resim kitabı yapsınlar! Eski zarflar ve kartpostallarla ev-içi posta ağını kursunlar. Eski defterleri ve cep takvimlerini, kurdela ve ipleri, boncukları, fermuarları verin çocuklara!.. (Ergün, 1980, s. 105-106).

Özellikle tarih konularının öğretiminde nesnelere/eşyalarla yapılabilecek etkinlikleri; çanta etkinliği, grid etkinliği, sonuç bulma, çizim ve etiketleme, eski-yeni karşılaştırması, sıralama, sınıf müzesi, karışık kart dizini, bulmaca, hisler çantası, hikâye oluşturma şeklinde örneklendirilebilir (Turner-Bisset, 2005, s. 36-42).

Eşyayı eğitimde önemli bir özne olarak gören Nohl (2018) eşyanın kültürel bellekteki rolüne atıfta bulunmuş; hatta nesneleştirilmiş tarih kavramı (geçmişten günümüze tarihsel

yapıtlarda, kitaplarda, yapılarda, eşyalarda vb. yığılan tarih) üzerinden insan ve eşyanın uzun ve ortak geçmişini açıklamıştır:

Yatak ve sandalye, mutfak ve banyo takımları, giysi ve alet gibi günlük ve özel alet edevattan evlere, köylere ve kentlere, caddelere, taşıtlardan gemilere, insan ezelden beri, amaca uygunluk, rahatlık ve güzellikle ilgili düşüncelerine ve bununla bir bakıma kendine de yatırım yaptığı eşya ile çevrilidir. Bu yüzden eşya insanın kendi özünün bir suretini yansıtır, ona kendini, geçmişini, atalarını vs. anımsatır. Yaşadığı eşya dünyasının şimdiki zamanla birlikte farklı mazi katmanlarını yansıtan bir zaman göstergesi vardır (Asmann'dan aktaran Nohl, 2018, s. 204).

Q'Hara ve Q'Hara (2001), öğretmenlerin çocukların ev eşyası ya da oyuncak gibi aşına oldukları şeylerden başlayabileceklerini, böylece çocukların önceki deneyimlerinden faydalanabileceklerini, bağlantılar kurabileceklerini; ayrıca modern benzerlerinin dâhil edilmesini çocukların eski ve yeni olanı karşılaştırarak ve üç boyutlu zaman çizelgeleri oluşturarak kronoloji, değişim ve gelişim duygusunu geliştirmeye yardımcı olacaklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte çalışmada olağan dışı ve ilginç objelerin sınıfa getirilmesinin gizem ve heyecan unsurlarını işe koşacağını, eşyaların yeni kavramlarla tanışma ve geçmiş hakkında tartışma oluşturma anlamında da oldukça etkili olacağını belirterek; eşyaların aşınma ve yıpranmalarına dayalı olarak kronolojileri hakkında varsayımlarda bulunabileceklerini açıklamaktadır. Andretti (1993), çocuklarda kronoloji ve ardışıklık duygusunu geliştirmek için duyuşal uyaran olarak birçok nesnenin değerini vurgulamaktadır. Bununla birlikte eğitimde ardışıklığın ve sürekliliğin algılanmasında eşyaların kullanılabilirliğine (Wood, 1995, s. 13), sürekliliğin öğrenciler tarafından toplumsal yaşamda ve araç gereçlerde görülebileceğine (Levstik & Barton, 1997, s. 75) ilişkin çalışmalar da mevcuttur.

Örneğin ekonominin anlatıldığı konularda eskiden beri kullanılagelen paraların resimlerinin karşılaştırılması öğrencide bir fikir oluşmasını kolaylaştırabilir. Ya da müze gezileri sırasında eski devirlerde kullanılan eşyaların bizzat görülerek incelenmesi, öğrenciye eski ile yeniye karşılaştırma imkânı vererek ve gözlem yaparak insanın tarihi seyir içerisinde sosyal ve kültürel alanda geçirdiği değişimleri fark edebilmesini sağlayabilir (Köse & Yıldız, 2012, s. 93).

Nesneler birçok yönden ilgi çekici ve araştırmaya teşvik edici olabilir. Bu amaçla “Nesneyi kim yaptı? Neyden yapıldı? Bu materyaller kim tarafından nasıl üretildi? Bu nesneyi yapabilmek için gerekli olan araçlar nelerdir? Nasıl yapıldı? Bu nesnenin sahibi kim? Bu

nesne önceleri nasıl kullanılıyordu? Ne için kullanılıyor?” gibi sorulardan yararlanılabilir (Nichol & Dean, 1997, s. 58).

Eşyalar, geçmişten gelen maddi kültür nesneleri olarak öğrencileri büyülemektedir. Bu anlamda bilinmeyene ilgi duyarlar, merakları giderilir ve bu öğelerin gerçek kimliğini keşfetmekten haz alırlar. Aynı zamanda, öğrencileri eşyalarla ve özel koleksiyonlarla meşgul etmek, öğrencinin öğrenmesini zenginleştirir, eleştirel düşünmeyi teşvik eder ve tarihsel okuryazarlığı artırır. Öğrenciler problem çözme, kanıtları analiz etme ve sentezleme ve sonuçları aktarma becerisi kazanırlar. Eşyalara dokunarak, bunları kimin ve nasıl kullandığı hakkında düşünerek ve belirli bir zamanın teknolojilerini, düşünce akımlarını, varsayımlarını düşünerek tarih öğrenciler için insancılaştırılır (Hendrickson, 2016, s. 136).

Eşyalar, kesilmeye hazır şablonlar, resimler, çizimler, fotoğraflar ve öğretmenler tarafından oluşturulan taslaklar (birçok öğrenci tarafından tercih edilen görseller), belirli bir zaman diliminde, olayların nasıl gerçekleştiğine dair bir değerlendirme duygusu yaratır ve işlerin nasıl ve neden değiştiğini açıklamanın yolunu açar (Alleman & Brophy, 2003, s. 108). Küçük yaşlardaki öğrencilerde odaklanma hipotez ya da tanımlamadan daha çok tasvir; daha ileriki yaşlardaki öğrencilerde ise sorular fiziksel özellikleri, yapım ve üretim yöntemlerini, eşyaların sahip olduğu işlevi ve tasarımı, değerini görece olabileceğini ve zaman içinde nasıl değişebileceğine dair kavramları hedefleyebilir (Q’Hara & Q’Hara, 2001, s. 73). Eşyaları incelerken çocukların dikkatini nasıl yönlendirebileceğini gösteren öneriler gözlem ve yorumlama soruları olarak ikiye ayrılmıştır (Q’Hara & Q’Hara, 2001):

Tablo 1

### *Gözlem ve Yorumlama Soruları*

Gözlem soruları	Yorumlama
Nasıl hissettiriyor?	Ne amaçla kullanıldığını düşünüyorsun?
Nasıl görünüyor?	Eşya kaç yıllık olabilir?
Ağır mı yoksa hafif mi?	El yapımı mı yoksa herhangi bir makine tarafından mı üretilmiş olduğunu düşünüyorsun?
Yapımında hangi materyaller kullanılmıştır?	Satmak, bozdurmak ya da kişisel kullanım için mi yapıldığını düşünüyorsun?
Rengi nedir?	Nereden gelmiş olabilir?
Nasıl kokmaktadır?	Niçin bu materyaller kullanılmıştır?
Nesne üzerinde herhangi bir dekorasyon ya da desen var mı?	Sahibi ya da kullanıcısı kim olabilir?
Nesne üzerinde bir şey yazıyor mu?	Bugün aynı eşyalara sahip miyiz?
Yazıyorsa hangi dil olduğunu biliyor musun?	
Nesne hakkında bir şey anlatıyor mu?	
	Benzerlikleri ya da farklılıkları nasıldır?

Q’Hara, L., & Q’Hara, M. (2001). *Teaching history 3-11: the essential guide*. London: Continuum adlı kaynaktan uyarlanmıştır.

Her bir eşya içerdiği değer ve fonksiyon bakımından kullanma kılavuzunda yer alan hususların dışında, toplumun sosyo-kültürel özellikleri açısından her defasında yeniden tanımlanabilmektedir (Bilgin, 1986, s. 4). Bu yönüyle sosyal bilgiler dersinde bir sosyal bilimci sorumluluğuyla pek çok konu başlığında (değer, ekonomi, sanat, kültür vb.) tarihsel eşyalar üzerinden öğrencilerin çalışma yapmasına olanak sağlanabilir.

Bundan başka, hayat süresinin uzunluğuyla orantılı olarak toplumun belleği (hafıza) işlevini görmektedir. Zaman, bir bakıma, çevremizdeki eşyalarda algılanan değişikliklerde (yıpranma, aşınma, yok olma, çoğalma gibi) yansımakta ve insan, zamanın akışını, bu sayede kavramaktadır... modern endüstri toplumu için, fitilli çakmakların, bakır tencerelerin, su değirmenlerinin, dibek taşlarının, harman düveninin, el kandilinin değeri açıktır. Tüm bu eşyalar, belirli bir toplum veya grubun, geçmiş hayat tarzlarının, üretim ve tüketim biçimlerinin canlı örnekleri olarak, sosyo-kültürel bir arşiv meydana getirmektedirler (Bilgin, 1986, s. 55).

Sınıflar ve diğer eğitim alanları sadece insanlar arasındaki iletişim ve etkileşim yerleri değil, aynı zamanda maddesel ortamlar olduğu için okuldaki dersler çok çeşitli maddi eşyalara dayanır: yazı tahtası ve tebeşir gibi eğitim nesnelere, coğrafya sınıflarındaki tabletler, bilgisayarlar, haritalar, fen derslerinde deneysel nesnelere ve masa, sandalye, duvar, pencere gibi sıradan donanımlar (Roehl, 2012, s. 109). Sosyal bilgiler dersi kapsamında sınıf içi uygulamalarda kullanılan eşyanın ilgili dönemin değişimini ya da sürekliliğini, zamansal veya mekânsal bağlamını yansıtmaması durumunda çeşitli anakronizm sorunlarına yol açabileceği unutulmamalıdır. Bununla birlikte eşyanın gerçekten dersin amaçlarına hizmet edip etmediği, ekonomik olup olmadığı, öğrencinin seviyesine uygun olup olmadığı önceden değerlendirilmelidir. Ayrıca kullanılan eşyaların ayrımcılığa, cinsiyet eşitsizliğine, ideolojilere, ötekileştirmeye vb. hususlara yönelik olmamasına, bu yönüyle kimi zaman çeşitli kavram yanılgıları ve kavram karmaşaları yaratabileceğine dikkat edilmelidir.

## **2.2. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi**

Eşyanın söz konusu pedagojik boyutu incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde değişim ve sürekliliği algılama becerisi gibi doğası gereği soyut ve çok sayıda sınırlılık barındıran bir konunun öğretiminde, eğitsel materyal olarak kullanımının bu bağlamda önemli olduğu

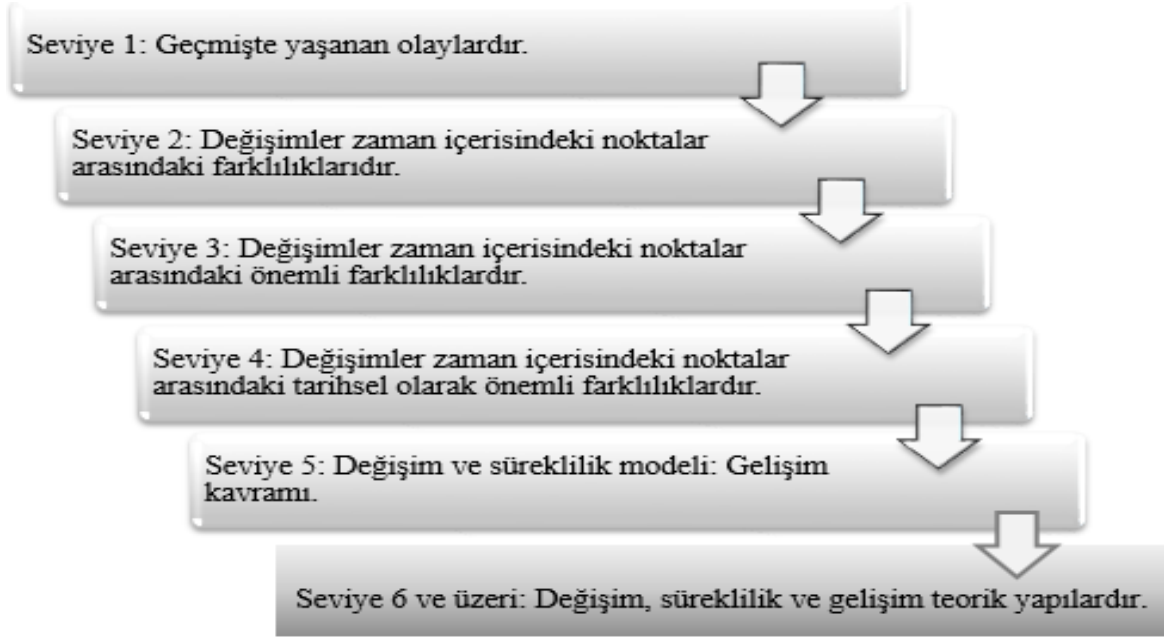
düşünülmektedir. Araştırmanın bu bölümünde değişim ve sürekliliği algılama becerisi; zaman, sosyokültürel bağlam, nedensellik, sosyal bilgiler öğretimi ve eşya pedagojisi bağlamında incelenmeye çalışılmıştır.

Zaman, değişim ya da hareketle aynı değildir, ancak değişim ya da hareket olmadan, zamanın geçişini hayal etmek neredeyse imkânsızdır (Wilschut, 2012, s. 40). Öğrencilerin tarihsel köklerini, zamansal geçişin tasavvurunu ve geçmiş olayların dünyalarını nasıl şekillendirdiğini anlaması, bu kavrayışları geliştirirken geçmişte yaşamın nasıl olduğunu/zamanla nasıl değiştiğini/geliştiğini bilmeleri gereklidir; bu durum tarihi olayları yeniden yapılandırmak ve yorumlamak, geçmişi, bugünü ve geleceği ele almak için gerekli bir bakış açısı sağlar (Prickette, 2001, s. 88). Değişimin anlaşılabilmesi için kronoloji bilinci esastır ve bu süreçte kronoloji ile birlikte -olayların sıralanması- iyi bir başlangıç olarak kullanılabilir (Cooper, 2012; Seixas & Morton, 2012; Wilschut, 2012). Geçmiş, şimdi, gelecek bağlamında bir durumun ya da olayın ele alınmasında kronoloji bilinci kadar; sözü edilen bilincin omurgası olarak nitelendirilebilecek “kronolojik kavramlar”ın bilinmesi de önemli hale gelebilmektedir. Safran ve Şimşek’in (2006) belirttiği üzere “değişim ve süreklilik algısını; değişim ve süreklilik kavramlarını çeşitli örneklerle açıklayabilme ile değişim ve sürekliliğin farkında olarak geçmişten bugüne zihinsel bir sıralama yapma belirlemektedir” (s. 91). Ayrıca sürekliliği anlamak, çocukların şartların veya dönemlerin ne kadar sürdüğünü kavramalarına, dönem duygusunu anlamalarına, olaylar arasındaki yakın ve uzak ilişkileri görmelerine yardımcı olur; bu çocukların örneğin, egemenliğin ya da savaşların uzunluklarını hesaplamasına olanak sağlar (Cooper, 2012, s. 8). Bununla birlikte değişim ve süreklilik, geçmişin karmaşıklığını organize etmenin temel yollarını da kazandırmaktadır (Seixas, 2006, s. 6).

Cooper (2012) tarihsel kavramları; yöntemsel ve maddi kavramlar, zaman kavramları, günümüzde kullanılmayan veya bugün çok farklı kullanılan tarihsel kavramlar, tarihin önde gelen ancak tümüyle tarihsel olmayan kavramları olarak sınıflandırmıştır. Yöntemsel ve maddi kavramları; zaman içerisindeki değişimleri izleyen açıklamaları oluşturmak için

kaynak tarama, kaynaklardan çıkarım yapma ve tarihsel sorgulama süreçleri ile ilgili olduğunu belirterek bu kavramların kanıt, kaynak, neden-sonuç, benzerlik, farklılık, *süreklilik*, *değişim*, geçerlilik ve yorumlamayı barındırdığını ifade eder. Tarihsel kavramların farklı derecelere sahip olduğundan çok karmaşık ve kapsamlı olduğunu belirtirken birinci derecen kavramları tarihin ilgilendiği düşünceleri tanımlayan kapsayıcı kavramlar olarak açıklamaktadır. Bunlar kronoloji (zaman), dönem algısı (tarihsel durumlar), *değişim*, *süreklilik*, neden, sonuç, tarihsel kanıt, kanıtların ya da bakış açılarının yorumlanması olarak ele alınmaktadır. Tarihsel durumları anlamak için kullanılan toplum, monarşi, demokrasi, sınıf ve kilise gibi ikinci dereceden kavramlar da vardır. Son olarak tarih, zamana, olaylara, sistemlere, büyük değişimlere ya da düşünce tarzlarına göre bir tür kestirme olarak kullanılan tarihe özgü üçüncü dereceden kavramlarla (Orta Çağ, feodal sistem, Rönesans ve Aydınlanma vb.) doludur (Turner-Bisset, 2005).

Crowther (1982), çocukların süreklilik ve değişimin dinamiklerini anlamalarını incelediği araştırması sonucunda; yedi yaşındaki çocukların gerçekleştirilen doğrudan eylemler bakımından değişimi “bir şeyin diğerinin yerine geçmesi” olarak anladıkları ve ilgili zaman faktörünü çok az hesaba kattıkları sonucuna ulaşmıştır. Fakat araştırmada çocuklar değişimin etkilerine ilişkin daha az anlayış göstermelerine rağmen yavaş yavaş değişimi; evrensel düzenin, dönüşümün, kademeli ilerlemenin bir parçası olarak görmüşlerdir. Blow (2011) tarafından gerçekleştirilen “Her şey akar ve hiçbir şey aynı kalmaz: Öğrencilerin değişim, süreklilik ve gelişim gibi tarihsel kavramları anlama durumları” adlı çalışmada; çocuklar tarafından değişimin, sürekliliğin ve gelişimin ne anlama geldiği araştırılmış ve bu kavramları anlama sürecinde ilerlemek için araştırmaya dayalı bir model önermiştir.



Şekil 1. Değişim, süreklilik ve gelişim anlayışında ilerlemenin modeli. 'Everything flows and nothing stays: How students make sense of the historical concepts of change, continuity and development. Teaching History, 145, 47-55 adlı kaynaktan uyarlanmıştır.

Blow (2011) araştırmasında değişim, süreklilik ve gelişim kavramlarının anlamlandırılma sürecini Şekil 1'de de gösterilen modelle; belirli seviyelere ayırarak değerlendirmekte ve incelemektedir. Buna göre; başlangıç seviyesinde değişim ve süreklilik günlük anlamının dışında kullanıldığında, öğrenciler için istikrarlı bir anlam taşımamaktadır. Bilgiyi seçerek ya da sentezleyerek bir görevi tamamlamaları gerektiğinde öğrenciler bunu rastgele yapmakta ve tarihsel olmayan bazı ilkelere (aşinalık, dramatik etki, denge, tematik bütünlük vb.) atıfta bulunmaktadır. Söz konusu araştırmada birinci seviyede, değişiklikler geçmişte yaşanan olaylardır. Birçok öğrenci için, tarihteki değişimin bir 'olay' ile eş anlamlı hale geldiği vurgulanmaktadır. Bu aşamada değişim ve sürekliliğin istikrarlı tarihsel anlamlara sahip olduğu; geçmişte bir şey olduğunda değişiklik, hiçbir şey olmadığında ise sürekliliğin var olduğu ifade edilmektedir. Diğer bir ifadeyle her biri, bir diğeri tersidir. Blow'a (2011) göre seviye 1'deki önemli bir gelişme, 'değişikliklerin/olayların' kronolojik sıraya göre listelenmesidir. İkinci seviyede değişimler zaman içerisindeki belirli noktalar arasındaki farktır. Bu bağlamda bir zaman çizelgesinde değişimlerin (olayların) sıralanması yararlı bir araçtır; doğru ve sürekli olarak kullanıldığında, öğrencilerin değişim ve süreklilik

anlayışını ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi değiştirebilirler. Bir zaman çizelgesindeki 'değişimlerin' (olayların) yeri, öğretmenlerin belirli bir değişim noktasından önce ve sonra neyin farklı olduğunu tanımlamalarına ve sonuçta öğrenilmelerine olanak sağlar. Burası, zaman içinde iki nokta arasındaki farkları tanımlamak için küçük bir adımdır. Araştırmada bu süreçte değişim artık olaylar veya zamandaki noktalar arasındaki farklılıklara ilişkin “ilişkisel” bir kavramdır. Süreklilik artık değişimin tersi olarak görülmez. Üçüncü seviyede iki önemli ilerleme kaydedildiği ifade edilmektedir. İlki; değişimin zaman içindeki iki nokta arasındaki farkın önemli olduğu durumlarda gerçekleştiğidir. İkinci ilerleme ise ilki tarafından yönlendirilir. Çünkü pek çok gerçek farklılık artık değişim olarak görülmez. Araştırmada seviye 3'e göre, öğrenciler farklılıklar arasında ayırım yapabilir ve bazılarını diğerlerinden daha önemli olarak yargılayabilir. Değişim artık önemli bir fark olarak algılanır. Önemi belirleyen kriterler genellikle kişisel olarak belirlenir. Dördüncü seviye öğrencilerin düşüncesinde kritik bir eşiği ifade eder: uzak geçmişte meydana gelen değişimler yakın zaman için, şimdiki zaman için ve potansiyel olarak gelecek zaman içindir. Beşinci seviyede değişim ve süreklilik artık etkileşime girer ve bu etkileşimler tarihsel gelişimin bir süreci olarak yorumlanır. Seviye altı ve üstünde ise değişim, süreklilik ve gelişme “teorik” yapılar olarak yorumlanabilmektedir. Seviye 6 ve üstü öğrenciler, gerçek olduklarını düşündükleri ama asla tecrübe edemeyecekleri bir geçmiş hakkında teorik olarak bilgi sahibi olmaktadır.

Değişim ve süreklilik kavramlarını çocuğun gelecek zamanı kavraması ve öngörü süreçleri açısından da değerlendirmek mümkündür.

Öngörü, çocuğun değişim ve süreklilik arasındaki ilişkiyi anlamasını ve değişmekte olan özellikler için çocuğun değişim oranı hakkında bir şeyler bilmesini gerektirir. Örneğin, gelecekteki aile ilişkilerini düşünen bir çocuğun birçok farklı faktörü hesaba katması gerekir. Öz kimlik sabittir ve değişmeyecektir. Fiziksel görünüş, bazı durumlarda (örneğin boy) değişir, ancak diğerlerinde (örneğin göz rengi) değişmez. Doğrusal ve öngörülebilir bir şekilde yaş değişiklikleri söz konusu olabilir, ancak göreceli yaşlar (örneğin, bireyin büyük erkek kardeşi ile olan yaş farkı hep aynı kalacaktır) için bu durum geçerli değildir. Bazı değişiklikler diğerlerinden daha hızlı gerçekleşiyor gibi görünür. Böylece, gelecekte bir “tarih”i tasarlayan çocuğun birçok değişim ve süreklilik seviyesini koordine etmesi gerekir (Silverman, 1996, s. 11).

Ayrıca bu boyutuyla değişim ve sürekliliğin “geçmiş ve şimdi” ile ilişkisinin yanı sıra “gelecek” bağlamında da değerlendirilmesi; öngörü, karar alma, tahmin etme, uzun vadeli hedefler oluşturma, vb. hususlar açısından vatandaşlık eğitime ile de ilişkilendirilebilir. Gelecekte gruplarda, kurumlarda, örgütlerde ya da medyada yaşanması muhtemel değişiklikler nelerdir? Sosyal rollerde ne gibi değişiklikler yaşanabilir? Bu durum bireyi nasıl etkileyecektir? Kültürel ya da milli açıdan gelecekteki süreklilik nasıl sağlanacaktır? Keskin ekonomik değişimlere karşı nasıl bir direnç gösterilecektir? Söz konusu sorular göz önünde bulundurulduğunda değişim ve süreklilik açısından geleceğe yönelik olarak gerçekleştirilecek zamansal salınımlar ile aktif vatandaş olarak bireyin sürekli “tetikte” ve hazır olması mümkün kılınacaktır. Dolayısıyla değişim ve sürekliliğin sosyal bilgiler dersinin içerdiği konular açısından belirli bir “bağlam”da ele alınması; zamansal bir betimlemenin ötesine geçilerek alt boyutları ile kapsamlı bir şekilde incelenmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle kuramsal çerçeve dâhilinde değişim ve sürekliliği algılama becerisi; zaman, sosyokültürel bağlam, nedensellik ve sosyal bilgiler öğretimi açısından ayrı ayrı ele alınmıştır.

### **2.2.1. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Kapsamında Çocuklarda Zaman Algısı ve Gelişimi**

Zaman maddi olmayan ve anlaşılması güç bir kavram olarak bir yandan kendiliğinden ortaya çıkan doğal bir fenomen olarak görülür ki böyle bir durum çok fazla dikkat gerektirmez; diğer yandan zamanı ve zamanın geçişini algılayış biçimi olan zamana ilişkin öznel deneyim, zaman hakkında oluşturulan düşünceler için önemli bir gerekliliktir: Dolayısıyla bu bağlamda zaman, öznel ve nesnel boyutlar barındırmaktadır (Wilschut, 2012, s. 34). Johada’ya (1963) göre ise zaman ve tarihi kavramlar sosyal ve entelektüel iklime bağlıdır ve bu kavramlar öznelidir. Nelson’a (1987) göre çeşitli kültürler, zamanın farklı bölümlerini ayırır ve zaman yapay olarak yaratılmış, kültürel bir araçtır. Zaman deneyimlere ve yaşanmış tecrübelerine, açıkça farkına varılmayan bir biçimde gömülüdür; yetişkinler kadar çocuklar da

bu sürecin içinde ve birlikte yaşamaktadır (Lippitz, 1983, s. 175). Nuttin (1985), zaman perspektifini uzamsal perspektife benzer şekilde kavramsallaştırmıştır. Bu bağlamda uzamsal perspektifin, görsel alanda iki veya daha fazla nesne olduğunda ve nesnelere arasındaki ilişki tarafından perspektif algısı oluşturulduğunda meydana geldiğini ifade etmektedir. Bu durumun bir nesne, diğerine göre izleyiciye daha fazla yaklaştığında gerçekleştiğini; benzer şekilde zamansal perspektifin, zamansal bir alanda yer alan iki veya daha fazla nesne olduğunda ve perspektif algısı nesnelere arasındaki ilişki algılanmaya başladığında ortaya çıktığını belirtmektedir. Bununla birlikte zaman perspektifi dört ölçülebilir yapıya ayırarak incelemiştir: zamanın kapsamı ve uzunluğu, zaman periyotları içinde dağıtılan nesnelere sıklığı (geçmiş ve gelecek), nesnelere veya nesne grupları arasındaki bağların varlığı veya yokluğu gibi dağınık nesnelere arasındaki yapılaşma derecesi; nesnelere özne tarafından algılandığı gerçekçilik derecesi.

Genel olarak çocuklarda zaman algısı ve bu algının gelişimi üzerine gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde öncelikli olarak “bilişsel” bağlamda daha sonraları ise “sosyokültürel” bağlamda söz konusu kavrama atıf yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte geçmişte çocukların zamanı algılamalarına ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar iki türe ayrılmaktadır: Erken dönem araştırmalar istatistiksel analizlere, ileri ki dönem araştırmalar ise daha çok nitel yöntemlere (çocuklar ne söyledi/ne yaptı ve basitçe birkaç çocuğun bir soruya verdiği yanıtın daha çok bağlamın bu konudaki etkisi) bağlı olarak gerçekleştirilmiştir; 1920’den 1970’lere kadar yapılan çalışmalarda çocukların zamana ilişkin anlayış ve becerilerinin genellikle 14-15 yaşa kadar kazanılamayacağını ileri süren Piaget’den etkilenilmiştir (Hoodless, 1998, s. 103-104).

Zaman algısı ve gelişimi açısından Piaget, çocukların düşüncelerinin gelişiminde üç nitelendirici aşamayı kapsayan bir sıranın olduğunu varsaymış; ilk aşamada küçük çocuklar, bir an’a ilişkin birden fazla bakış açısına sahip olamamış, bir sonraki aşamada çocukların düşüncesi, gözlemlenebilir gerçeklik tarafından sınırlandırılmış, üçüncü aşamada ise bir dizi varsayımsal olasılıkları akılda tutmayı başarmışlardır (Cooper, 2001, s. 9-10). Piaget için,

zaman nesnel olarak dünyadaki olaylardan ve insan deneyimlerinden bağımsız olarak (metrik bir biçimde) belirlenmektedir; zamanın bu entelektüel inşası, günlük anlayışımıza göre kolayca gerçekleşebilir; ancak böyle bir olasılık bilimsel inşa ile insanın zamanla olan gündelik ilişkisi arasındaki sınırları bulanıklaştırmaktadır (Lippitz, 1983, s. 173). Piaget'nin zaman anlayışı ile ilgili bilgiler, tarihi uygulamak için kullanışlı olmamış; daha çok bilimsel deneyler yoluyla mekân, hareket ve hız kavramlarına bağlı olarak zaman kavramının gelişimini araştırmıştır (Cooper, 2001, s. 24).

1970'ler boyunca, bazı sosyal eğitim bilimciler, tarihin öğrenilmesi için gerekli olan bilişsel gelişim seviyelerine henüz ulaşmadıkları gerekçesiyle ilköğretim öğrencilerine tarih öğretmenin uygulanabilirliğini sorgulamışlardır (Alleman & Brophy, 2003, s. 107). Daha sonra yapılan tartışmalar ve bulgular; ilköğretim öğrencilerinin, belirli tarihler ve zaman hakkında hala belirsizlik barındırsalar da, genel kronolojik dizileri anlayabilecekleri ve soyut tarihsel konuların analitik açıdan tam olarak değerlendiremeseler de, geçmişten gelen insanların ve olayların zamana uygun temsillerini anlayabilecekleri konusunda genel bir fikir birliği oluşturmuştur (Booth, 1993; Levstik & Pappas 1992; Thornton & Vukelich, 1988).

Barton'a (2002) göre çocukların tarihsel zaman anlayışı hakkındaki çok önceki çalışmalar eğitimcilerle çok az rehberlik sağlamış, 19. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın ortalarına doğru çocukların zamanı algılamalarına ilişkin bazı çalışmalar gerçekleştirilmiştir; ancak bunlar kalıcı bir araştırma geleneğine ve kalıcı değerlere dair bulgulara yol açmamıştır. Bu çalışmalardan bazılarının sadece basit betimleyici veriler ürettiğini, diğerlerinin ise ya Piaget'nin bu anlamda oluşturmaya çalıştığı çerçeveye bağımlılıktan ya da çocukların tarihsel zamanı ölçen gelenekleri anlama ve geçen zaman algılarını ayırt etme konusundaki başarısızlıktan mustarip olduğunu ifade etmektedir.

1970'lerden ve 1980'lerden beri, araştırmaların kapsamı genişlemiş ve bununla birlikte, çocukların yeteneklerine yönelik yeni girişimler ortaya çıkmıştır (Hoodless, 1998, s. 104). West (1981), çocukların ilköğretim yıllarında zaman duygusu geliştirdiğine inanmaktadır. Küçük çocukların, genellikle okul dışında edinilen tarihsel bilgileri kullanarak nesnelere ve

resimleri doğru bir şekilde sıralayabildiğini, sadece zor bulduğu “sayısal” bir zaman anlayışı olduğunu savunmuştur. Ayrıca çocukların okulda öğrenmedikleri geçmiş hakkında bile çok fazla bilgiye sahip olabileceklerini ortaya koymuş ve bu onların nesnelere/resimleri oldukça yetkin bir şekilde sıralamalarını sağladığını ifade etmiştir. Fraisse (1982) çocukların çevredeki periyodik sürekliliğe uyum sağlayan biyolojik zamansal süreçlere sahip olduğunu ve bu süreçlerin çocuğun yavaş yavaş kademeli bir şekilde farkına vardığı ve kullandığı zamansal fenomenler hakkında bilgi sağladığını ileri sürmektedir. Friedman (1982) da çocukların anlayışının doğal niteliğine odaklanmıştır. Kartları sıralama gibi etkinliklere dayanan istatistiksel araştırmaların bize bu performansların altında yatan süreçler hakkında çok az şey ifade ettiğini söylemektedir.

Thornton ve Vukelich (1988) çocuklardaki zaman anlayışının gelişim aşamalarını şu şekilde sıralamıştır: 3-5 yaş aralığında günlük olayları sıralama, aile üyelerini yaşlarına göre konumlandırabilme yeteneğine sahiptir. 6-8 yaş aralığında geçmişteki olayları sunmak için “tarihsel numaralandırmaları” kullanma yeteneği gelişir ve bazen de önemli olayların tarihleri ile eşleştirebilir. 9-11 yaş aralığında ders kitaplarında tanımlanan olaylarla (örneğin sömürgecilik dönemi) kişileri eşleştirebilir. 12-14 yaş aralığında artan bir zorlukla zamansal sınıflandırmaları kullanabilir. Ayrıca Thornton ve Vukelich (1988) zamana ilişkin olarak; takvim, saatle ilişkili zaman ve tarihsel zaman olmak üzere üç ana bakış açısı getirmiştir. Bunlardan ilk ikisi kendinden açıklayıcıdır, üçüncüsü ise, bir zaman dilini kullanarak geçmişte bir insanı, yeri, eşyayı veya olayı betimlemeyi gerektiren bir şey olarak tanımlamıştır. Friedman (2000) ise bilişsel gelişimin büyük ölçüde temsil biçimlerindeki bir değişim süreci olduğunu, çok sayıda temsili özelliğin zamansal bilginin temelini oluşturduğunu ve temsillerdeki değişikliklerin kısmen sosyal olarak aracılık ettiğini varsaymaktadır.

Dil gelişimi zaman kavramının gelişimine yardımcı ve zaman gibi soyut bir kavramın anlaşılabilmesi için önemli bir araçtır (Dilek, 2001; Hodkinson, 2003; Hoodless, 1998; Whitrow, 1988; Wood, 1995). Zaman kavramının gelişmesi, dilin yeterliliği ile ayrılmaz bir

şekilde bağlıdır ve zamanı tanımlamak için geniş bir yelpazede farklı sistemlere sahip olduğu için bu durum öğrenciler için çoğu zaman zorlaşmaktadır (Wood, 1995, s. 11).

Çocuklar için zaman anlayışı, hayatlarında ve kafa karıştırıcı olması muhtemel olan çevrelerindeki dilde belirsiz ve belirli zaman referanslarının karışımıyla başlar. Örneğin, birisi “bir saniye” veya “bir dakika” dediğinde, çocuklar için tam olarak 1 veya 60 saniye demek değildir. Aslında, oradaki kasıt, çocuğun deneyimlerindeki birkaç saat anlamına gelebilir ve daha fazla zaman referansı olmamakla birlikte çocuklar için geniş bir anlam yelpazesi de vardır. Yarın sadece “yarın” anlamına gelebilir ya da günler boyunca gerçekleşmeyecek bir kelime olarak da kullanılabilir. Bu anlamda okullardaki işlerin bir kısmı, çocukların hem belirsiz referansları hem de daha kesin olanları netleştirmelerine ve ayırt etmelerine yardımcı olmaktır (Turner, 2004, s. 148).

Pek çok öğretmen zamanın, özellikle çocuklar için gerçekten çok karışık bir kavram olduğu hakkında görüş birliğindedir (Hoodless, 1998, s. 103). Zaman kavramının anlaşılması, çocukların hafızalarındaki anıları ve deneyimleri genişledikçe doğal olarak gelişir (Bage, 2000, s. 13). Erken çocukluk dönemindeki çocuklar bile yıl veya tarih hakkında herhangi bir kavram geliştirmemiş olmalarına rağmen “uzun zaman önce” ve “yakın zaman” kavramları arasında ayırım yapabilmektedirler (Barton & Levstik, 1996, s. 430). Friedman ve Kemp (1998) ise yaklaşık 4 yaşındaki çocukların, son birkaç aydaki doğum günlerinin ve tatillerinin zamanlarını belirli bir doğrulukla yargılayabildiğini tespit etmiştir. Öte yandan Silverman (1996) küçük çocuklar için geçmiş ve gelecek kavramlarının çoğunlukla farklılaşmadığını ifade eder; örneğin beş yaşın altındaki çocuklar, geçmişte herhangi bir şeye atıfta bulunarak, genellikle dünden bahsetmektedir. Friedman (2000)'a göre, geçmiş yıllardan ya da takvim yılı açısından gelecekteki bir olaya ilişkin göreceli olarak zamanı değerlendirebilme yeteneği, 7 ile 10 yaşları arasındaki zamana kadar geçerli değildir. 4 yaşındaki çocukların yakın gelecekte ortaya çıkacak olayların, gelecek aylarda ortaya çıkacak olaylara olan uzaklıklarını ayırt edemediklerini ortaya koymaktadır.

Çocuklardaki zaman algısı kapsamında “gelecek” kavramının nasıl inşa edildiğine ilişkin olarak da çok sayıda araştırmanın gerçekleştirildiğini görmek mümkündür (Friedman, 2000; Haith vd., 1994; Hudson vd., 1995; Silverman, 1996; Thompson, Barresi & Moore, 1997). Haith vd., (1994) tarafından gerçekleştirilen ve geleceğe yönelik süreçlerin gelişimi

hakkında yürütülen araştırmada çocukların gelecekteki olayları nasıl algılayıp planlama yaptıklarına odaklanılmıştır. Bu anlamda gelişimsel ve bilişsel bakış açıları bütünleştirilerek geleceğe ilişkin yönelim geliştirmede dil ve sosyal bağlamın önemine vurgu yapılmıştır. Silverman (1996) araştırmasında, gelecekteki olayları geçici olarak konumlandırma ve organize etme yeteneği olarak tanımlanan “gelecek zaman algısı”nı araştırmış ve katılımcıların geçmişi ve geleceği yapılandırma yeteneklerini karşılaştırmıştır. Ayrıca geleneksel zaman ölçümlerinin (saatler, takvimler vb.) kazanılması ile ilgili olarak yapılandırmanın gelişimini anlamak için girişimlerde bulunulmuştur. Araştırma bulgularına göre hemen hemen 7 yaşındaki çocukların, büyük ölçüde olay şemalarının kullanımı yoluyla, gelecekteki olayları gerçekçi bir şekilde inşa ettikleri ve yapılandırılmış beklentilerini geliştirebildikleri gösterilmiştir. Yanı sıra test edilen en genç grup bile (ortalama yaş 7.4 yıl) yıllık süreç için zamansal ardışıklığın anlaşıldığını göstermiştir. Hudson vd. (1995) tarafından yapılan araştırmada ise, 26 kişilik okul öncesi çocuklarından iki etkinliğe (market alışverişi yapmaları ve sahile gitmeleri) ilişkin sözel plan tasarımları istenerek çocukların geleceğe ilişkin oluşturdukları ön planlarının genel yapısı ve içeriği incelenmiştir. Burada sunulan veriler, 3 ila 5 yaş arası çocukların, çeşitli türden sözel planların oluşturulmasında genel olay bilgisini kullanabildiklerini göstermektedir. Thompson vd. (1997) tarafından gerçekteştirilen araştırmada, geleceğe ilişkin istekleri içeren durumlarda, öngörünün ve özgeciliğin (diğerkamlığın), 3 ila 5 yaş arasındaki benzer gelişimsel bir seyir izlediği hipotezini test etmiştir. Araştırma, hem kendilerinin hem diğerlerinin; hem mevcut hem de gelecekteki isteklerini içeren çeşitli çatışma senaryolarında çocukları test etme esnekliği ile tasarlanmıştır. Araştırma bulgularına göre geleceğe yönelik durumlarda; 3 yaşındakiler, 4 ve 5 yaşındakilere göre daha az öngörü ve özgecilik göstermişlerdir. 3 yaşındakilerin özgeciliği benimseme ve ona uygun olarak hareket etme yetenekleri, mevcut isteklerle çelişen gelecekteki istekleri hayal etmeleri gereken bir durumun ortaya çıkmasıyla engellenmiştir. Çocuklardaki zaman algısına ilişkin yürütülen çalışmaların ve bakış açısının günümüzde oldukça farklı olduğu görölmektedir. Hoodless (2002); bu durumun erken çocukluk eğitimine olan ilginin artması, araştırma yaklaşımlarının değiştirilmesinden kaynaklandığını

vurgulamaktadır. Çağdaş hayattaki çocukların seyahat, medya ve bilgi teknolojisindeki modern yaşamın etkileriyle farkındalık düzeylerinin Piaget tarafından 70 yıl önce test edilen farkındalık düzeyinden hatırı sayılır ölçüde farklı olduğunu belirtmektedir.

Genel olarak çocuklardaki zaman algısının gelişimiyle ilgili olarak “bilişsel” temelde yaş, gelişim ve zihinsel olgunluk kavramlarıyla ele alınan bakış açısının ilerleyen dönemlerde sosyokültürel bağlamla (sosyal çevre, dil, kültür vb.) da birleşerek ivme kazandığı görülmektedir. Bu anlamda zaman algısının gelişiminde sosyokültürel anlayışa dayalı bağlamsal faktörlerin etkisi ve önemi üzerine yapılan çok sayıda çalışma mevcuttur (Cooper, 2001, 2012; Dilek, 2001; Haith vd., 1994; Hodkinson, 2004; Levstik & Barton, 1996; Nelson, 1987; Şimşek, 2006). Şimşek’in (2006) ifade ettiği üzere “dolayısı ile bilişsel temele ve sosyal etkileşimlere dayanan bu yapılanmada sosyal etkileşimin niteliği ve niceliğinin bilişsel yeterliliğin gelişimine katkı sağlayabileceğini, böylece çocukta zaman kavramının geçmiş boyutunun da daha hızlı kazandırılabileceğini söylemek mümkündür” (s. 86).

### ***2.2.1.1. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretiminde Zaman Kavramı***

İlkokuldaki sosyal bilgiler dersinin amacı çocuklara “insan”ın dünyasını tanıtmaktır (Ellis, 2007, s. 20). Öztürk’ün (2012) belirttiği üzere “sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır” (s. 4).

Sosyal bilgiler öğrenme alanlarında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir (MEB, 2018, s. 9).

Sosyal bilgiler dersinin sosyal bilimler kapsamında “insan” a dair kapsadığı zengin içerik, doğal olarak zamana ilişkin kavram ve becerilerinin öğretimini de zorunlu kılmaktadır. Bu anlayış yaygın olarak kabul gören ve zamanın daha çok ilişkilendirildiği tarih konularının

öğretimiyle sınırlı kalmaz; insanın ilişkili olduğu coğrafya, teknoloji, ekonomi, kültür, güncel olaylar, politika vb. hususları da içererek daha geniş bir perspektif sunabilir. Disiplinler arası bir bakış açısıyla “zaman” çatı kavram olarak kullanılarak sosyal bilgiler açısından bir bağlam yaratabilir ve bu durum sosyal bilgileri salt kavram ya da olgu yığını olmaktan kurtarabilir. Sosyal bilgiler öğretimi açısından değerlendirildiğinde toplumların “zaman” içinde geçirdikleri değişimlerin, geçmişe ilişkin farklı değer yargılarının, hâkim kabullerin, politik anlayışların ya da ekonomik koşulların bağlamına uygun bir şekilde anlaşılması önem taşımaktadır. Anakronizmden uzak zamansal bağlamın göz önünde bulundurularak dönemin, kişilerin, kurumların ya da düşüncelerin değerlendirilmesi nitelikli yurttaş yetiştirme için önemli koşullarından biri olarak düşünülebilir. Zaman kavramı çocuklar tarafından anlaşılmasın; değişime, gelişmeye, ilerlemeye, durgunluğa yönelik gerçek bir anlayış oluşturulamaz (Lomas, 1993, s. 20). Bu bağlamda Chapman’a (1993) göre ilkokuldan mezun olan bir öğrenciden neler beklenilebileceği önemlidir. Ulusal müfredattaki tarihin genel gereklilikleri öğrencilerin milattan önce/sonra, antik çağ, ortaçağ, modern, yüzyıl vb. terimleri öğrenmeleri gerektiğini ve bu süreçte kazanılan “dil”in kronoloji bilincinin mihienk taşı olduğunu ifade etmektedir. Hodkinson (2003) çocukların öğrendiklerini düzenleme, depolama ve konumlandırma sürecinde etkin bir kronolojik çerçeveye sahip olmaları durumunda tarihte öğretilenden daha fazlasını hatırladıklarını ileri sürmektedir.

“Zaman” aynı zamanda kültürel bir kavramdır (Cooper, 2012; Dilek, 2001; Haith vd., 1994; Nelson, 1987; Withrow, 1988). Cooper (2012) zamanın somut formlarında nasıl temsil edildiğini anlamının kültürler arasında da farklılık gösterdiğini, eski uygarlıkların mevsimlere ya da gök cisimlerine göre zamanın akışını kaydederken, bazı uygarlıkların zamanı çizgisel ya da döngüsel olarak kaydettiklerini ifade etmektedir. Ayrıca Batı Avrupa’da zamanın; saatler, aylar, takvimler, yıllar, zaman çizgileri milattan önce, milattan sonra gibi kavramlar kullanılarak ölçüldüğünü; bazı İslami sistemlerde ise Hz. Muhammed’in hayatında yaşanan özel bir olaydan yola çıkarak hesaplandığını, Milattan sonrada ise daha çok din dışı bir terminoloji kullanıldığını belirtmektedir.

Bir Çinli için milat, Avrupalınınkinden önce, bir Arap veya Müslüman için ise Avrupalınınkinden sonradır. Bir Afrika kabilesinde zamanın döngüsel olabileceği belki de sürekli yinelenen yaz ve kış mevsimleri olgusuyla açıklanabilecekken, endüstri devrimini yaşamış bir toplumda bu zaman, hem döngüsel hem de ilerleyen bir olgu olabilir (Dilek, 2001, s. 20-21).

Withrow (1988) eski uygarlıklardan günümüze kadar zamana ilişkin genel farkındalığı ve gelişimi değerlendirdiği çalışmasında da benzer bir şekilde zaman kavramının kültürel olarak inşa edildiğini, insanlığın ortak bir zaman anlayışının olmadığını; ancak insanların aynı zamana ilişkin olarak, belki tesadüflere bağlı bir şekilde ve/veya bir kültürden diğerine aktarılan bilgidir dolayısı ile pek çok katkı yaptığını belirtmektedir. Kültür ve sosyal bilgiler dersinin geniş kesişim noktası göz önünde bulundurulduğunda çocuk için kültürel anlam taşıyan referans noktalarından yola çıkılarak zamana ilişkin bir öğretimin gerçekleştirilmesi önemli hale gelebilir.

ABD'deki Okullarda Tarih Öğretimi İçin Ulusal Merkez (National Center for History in The School) isimli kurum tarafından dördüncü sınıfların kronolojik düşünme becerileri standartları kapsamında da; geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek zaman arasında ayırım yapma, tarihsel bir anlatı veya öykünün zamansal yapısını tanımlama, öğrencilerin kendi tarihsel anlatımlarını inşa etmede zamana ilişkin düzeni tesis etme, zamanı ölçme ve hesaplama, zamansal sıralamada sunulan verileri yorumlama, zaman çizgileri oluşturma, zaman içinde oluşan değişimi ve sürekliliği açıklama maddeleri yer almıştır (UCLA History, 2018).

Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (National Council for The Social Studies), on öğrenme alanından birini de zaman-süreklilik ve değişim olarak tanımlamış; bu öğrenme alanı başlığında sosyal bilgiler öğretim programlarının, geçmişin ve geçmişe ilişkin mirasın incelenmesini sağlayan deneyimleri içermesi gerektiği ifade edilmiş ve aşağıda belirtilen hususlara vurgu yapılmıştır (NCSS, 2018):

- Geçmişini incelemek, zamanın içindeki insanlığın hikâyesini anlamamızı sağlar. Toplumları, halkların ve milletlerin tarihsel deneyimleri süreklilik ve değişim kalıplarını ortaya koymaktadır. Tarihsel analiz, toplumlarda ve kurumlarda değişime yol açan süreçlerin yanı sıra; temel kurumlarda, değerlerde, hedeflerde ve

geleneklerde zaman içindeki süreklilikleri tespit etmemizi sağlar. Bu durum da inovasyona ve yeni fikirlerin, değerlerin ve yaşam biçimlerinin geliştirilmesine yol açar.

- Geçmişin bilgisi ve anlayışı, olayların ve gelişmelerin nedenlerini ve sonuçlarını analiz etmemizi ve bunları, gerçekleştiği dönemlerin kurumları, değerleri ve inançları bağlamında inşa etmemizi sağlar. Geçmişin incelenmesi, insanların kendi kendilerini, toplumlarını ve daha geniş dünyaları farklı zaman aralıklarında nasıl gördüklerini fark etmemizi sağlar.
- Geçmişini nasıl okuyacağımızı, nasıl yeniden yapılandıracağımızı ve nasıl yorumlayacağımızı bilmek şu soruları yanıtlamamızı sağlar: Geçmişini nasıl öğrenebiliriz? Farklı tarihsel kaynakların kullanılabilirliğini ve güvenilirliğini nasıl değerlendirebiliriz? Sosyal, politik ve ekonomik sistemlerimizin kökleri nelerdir? Kişisel köklerimiz nelerdir ve insanlık tarihinin bir parçası olarak nasıl görülebilirler? Neden geçmiş bizim için “bugün” önemlidir? Dünya nasıl değişti ve gelecekte nasıl değişebilir? Geçmişe dair bakış açıları nasıl değişir ve bu farklılıklar ne ölçüde çağdaş fikir ve eylemlere ilişkin bilgi verir?
- Erken dönemdeki çocuklar zaman ve mekânda kendilerini bulmayı öğrenirler. Sıralama ve zaman duygusu oluşturmak için sıralama ile deneyim kazanırlar ve çalıştıkları olaylara anlam katan tarihsel kavramları anlamaya başlarlar. Geçmişle ilgili hikâyelerin kullanılması, çocukların önemli olaylar ve gelişmeler hakkında öğrenmelerine, etik ve ahlaki konuları anlamalarına yardımcı olabilir. Çocuklar hikâyelerin farklı şekillerde anlatılabildiğini ve bireylerin geçmişte olaylar hakkında farklı görüşlere sahip olabileceğini fark etmeye başlar. Görüşlerin neden farklılık gösterdiğine dair açıklamalar sunmayı öğrenirler ve böylece, birden fazla kaynaktan gelen kanıtlara dayanarak yorumları savunabilme yeteneğini geliştirirler. Kararlar ve sonuçları arasındaki bağlantıları anlamaya başlarlar.
- Tarihin daha resmi bir incelemesiyle, orta sınıftaki öğrenciler geçmişle ilgili anlayışlarını genişletmeye devam ederler ve tarihsel araştırmalarla ilişkili araştırma

yöntemlerini giderek daha fazla uygulayabilirler. Tarihsel olaylar ve gelişmelere dair perspektiflerdeki farklılıklar için daha derin bir anlayış ve takdir toplarlar; yorumların bireysel deneyimlerden, seçilen kaynaklardan, toplumsal değerlerden ve kültürel geleneklerden etkilendiğini kabul ederler. Geçmiş olayların ve dönemlerin yorumlarını oluşturmak için giderek daha fazla kaynak kullanabilmektedirler.

Türkiye’de ise 2017 yılında yayınlanan ve 2018 yılında paydaşların görüşüne göre revize edilen sosyal bilgiler öğretim programı öğrenciye yaşamsal ve ussal bir takım becerileri kazandırmayı amaçlamakta ve bu anlamda bir önceki öğretim programına oranla daha kapsamlı bir “beceri öğretimi” profili çizmektedir. 2005 sosyal bilgiler öğretim programında dokuz genel ve altı alana özgü beceri olmak üzere 15 beceri yer alırken, yenilenen sosyal bilgiler öğretim programında 27 beceri yer almaktadır (MEB, 2018). Bu becerilerden özellikle “zamanı ve kronolojiyi algılama” ile “değişim ve sürekliliği algılama” becerilerinin çocuklarda nitelikli bir zaman anlayışının oluşmasına katkı sağlaması öngörülmektedir. Bununla birlikte 2005 sosyal bilgiler öğretim programında “zaman, değişim ve süreklilik” tüm öğrenme alanlarını kapsayan bir öğrenme alanı olarak yer alırken, yenilenen öğretim programında bir öğrenme alanı olarak yer almamıştır. Yenilenen sosyal bilgiler öğretim programında “zaman” kavramına ilişkin olarak programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümünde “kazanımların gerçekleştirilmesinde ‘yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş bugün-gelecek bağlantısı, *zaman-süreklilik-değişim* ve esneklik’ gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmalıdır” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018, s. 10). Ayrıca bu bağlamda zaman ve kronolojiyi algılama becerisi dördüncü ve beşinci sınıflarda “Birey ve Toplum” ile “Kültür ve Miras” öğrenme alanında; yedinci sınıfta ise sadece “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında doğrudan yer almıştır. Değişim ve sürekliliği algılama becerisine ise dördüncü ve beşinci sınıf “Kültür ve Miras” öğrenme alanında ve yedinci sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” alanında yer verilmiştir. Ancak özellikle zamana ilişkin becerilerin nasıl öğretileceği veya nasıl değerlendirileceği ile ilgili detaylı açıklamalar yer almamaktadır. Oysaki “zaman” kavramı sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kök değerlerden vatandaşlık eğitimine,

çocuk haklarından mekâna ilişkin becerilerin öğretimine ya da küresel bağlantılardan üretim-dağıtım-tüketim zincirine kadar önemli bir bağlam sunmaktadır. Söz gelimi zaman bağlamı olmaksızın kök değerlerin milli anlamdaki tarihsel sürekliliğine vurgu yapmak mümkün olmayabilir. Ayrıca yine zaman bağlamı olmaksızın üretim-dağıtım-tüketim zincirinde insanoğlunun yaşadığı gelişmeler, sıçramalar ya da geriye dönüşler, belirli bir ilişki bütünü olmaksızın söz konusu bağlamdan kopuk, diğer bir ifadeyle birbiriyle ilişkisiz öbekler şeklinde ele alınabilir. Revize edilen sosyal bilgiler öğretim programında zaman daha çok teknik açıdan; örneğin kronolojik sıralama, geçmiş ve bugün karşılaştırması ve değişimi açıklama üzerinden ele alınmakta; zamana ilişkin kavram bilgisine, kronoloji becerilerine (eş zamanlılık, konumlandırma, mesafelendirme vb.) ya da zamanın kültürel boyutuna ilişkin ise çok az sayıda açıklamaya rastlanılmaktadır.

Tarihsel zaman kavramı uzak ya da yakın geçmişe ilişkin olsa da en nihayetinde “geçmiş”in zamanıdır ve geçmişin şartlarında ele alınmalıdır. Bu nedenle doğrusallığının yanı sıra bireysel, kültürel, sosyal koşullar ve bunlarla birlikte bölgelere ait nitelikler de tarihsel zamanı belirleyen değişkenler olarak görülebilir (Dilek, 2001, s. 21). Bazı araştırmacılar zamanın tarihsel bilincinin saatte/takvimde belirtilen zamandan ve zamanın kronolojisinden çok daha fazlası olduğu gerçeğini, tarihsel zaman bilincini elde etmenin bir önkoşulu olduğu görüşünü savunmuşlardır; diğerleri bir yanda geleneksel saat/takvim zamanının ve öte yandan tarihsel zamanın bağımsız olduğu, zamanın tarihsel bilinci, başka zamanların duygusunu, zamanın ilerisinde meydana gelen değişimleri ve çeşitli dönemler arasındaki farklılıkları içerdiği kanaatindedirler (Wilschut, 2012, s. 119).

Çocukların eylemlerine odaklanıldığı zaman “tarihsel zamanı anlama”nın ne tek bir bilişsel özellik ne de zihnin gelişimsel bir niteliği olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Barton, 2002, s. 174). Booth (1994) ve diğerleri çocukların zamana ilişkin düşüncelerinin sadece olgunlaşmaya değil; öğretme stratejilerine, materyallerle yakınlığa, diğer çocuklarla etkileşimlere ve deneyimlere bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Çocuklardaki tarihsel zaman kavramının gelişim sürecini yaşı temele alarak bilişsel gelişimle ilişkilendiren çalışmaların

yanı sıra; son dönemde uygun ve nitelikli yöntem ve teknikler kullanılarak söz konusu kavrama ilişkin birtakım bilişsel yeterliliklerin kazandırılabilceğini öngören çalışmalar da mevcuttur (Şimşek, 2006, s. 110-111). Tarihsel zaman duygusunun gelişiminin başlangıcı için temel açıkça kronoloji olarak görülmektedir; bu durumun başlıca nedenleri çocuğun hayatının ilk anlarından itibaren hem kendi bedeninde hem de çevresinde değişim ve ardışıklık içeren ritim ve rutinler (köpeğim doğdu, bir köpek yavrusu oldu, büyüdü vb./ Kalktım, kahvaltımı yaptım, okula gittim vb.) yaşamasıdır: her ikisi de tarihsel zaman yaklaşımı için temel unsurlardır (Galan, 2016, s. 6). Dilek'in (2001) ifade ettiği üzere “öğretmenler, öğrencilerin tarihsel zamanla ilgili öğrenmelerini yapılandırırken, kronoloji olarak ifade edilen metrik ve doğrusal zamanın yanında, kültürel ve bölgesel zaman kavramları üzerinde durarak onların somut imgeler yoluyla olayların geçtiği zamanı soyut olarak kavramalarına yardımcı olmaları gerekmektedir ” (s. 82-83).

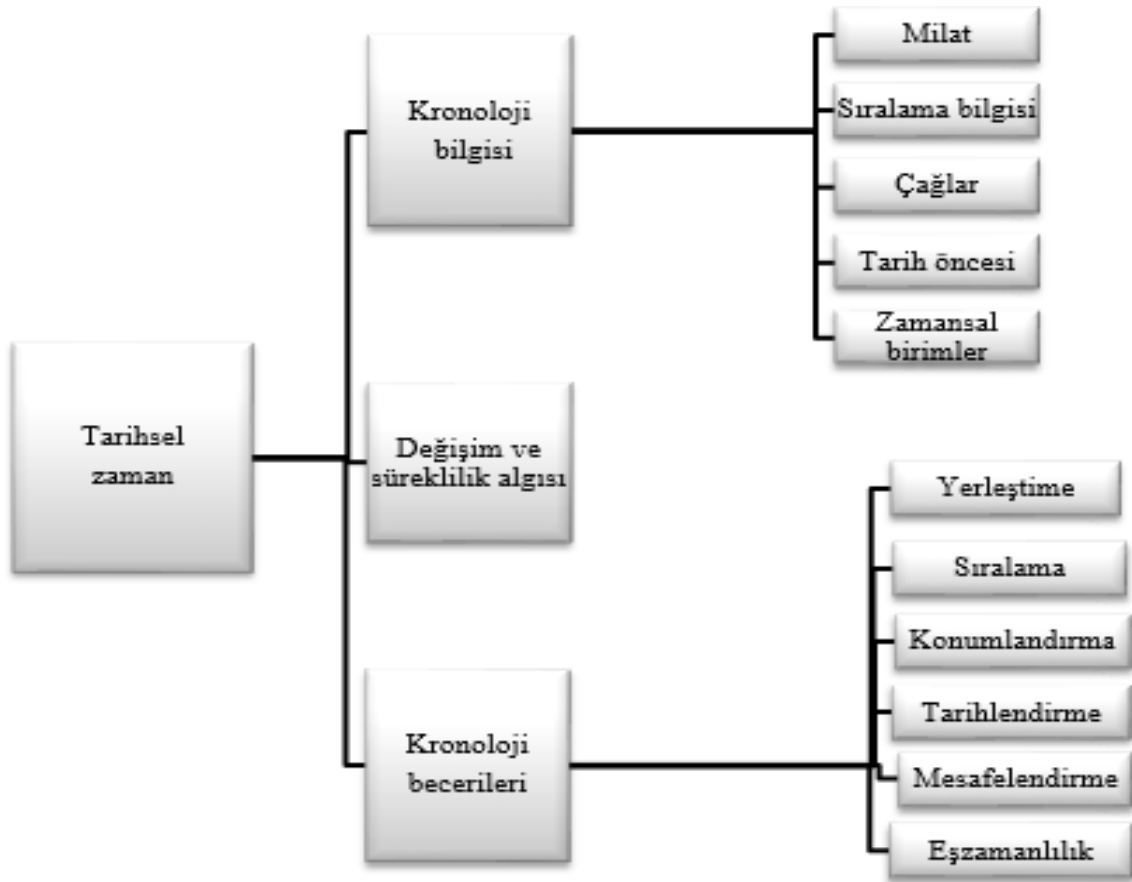
Takvime/zamana ilişkin etkinliklere anlamlı bir şekilde katılmak için, küçük yaşta çocuklar zamanın ardışık olduğunu anlamalıdır. Bu ardışıklık dün, bugün ve yarın; sabah, öğleden sonra ve akşam; pazar, pazartesi, salı ve benzeri durumları içermektedir. Çocuklar ayrıca önce ve sonra kavramlarını kavramsallaştırmalı, gelecek ve geçmiş olayları düşünebilmelidir (Beneke, Ostrosky & Katz, 2008, s. 13).

Barton ve Levstik (1996) ilkökul çağındaki çocukların tarihsel zaman anlayışlarını incelemek için yaptıkları çalışmada anaokulundan altıncı sınıfa kadar 58 öğrenci ile açık uçlu sorulardan oluşan görüşmeler gerçekleştirmiştir. En küçük yaşta çocukların bile tarihsel zamana ilişkin bazı temel ayrımları yapabildiği ve bu durumun yaşla birlikte giderek farklılaştığı görülmüştür. Bununla birlikte araştırmada “tarih”lerin üçüncü sınıftan önceki çocuklar için çok az anlam ifade ettiği, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin “tarih”in sayısal temellerini anlamasına rağmen sadece beşinci sınıf öğrencilerinin geçmiş bilgileri belirli tarihlerle kapsamlı olarak bağ kurdukları görülmüştür. Thornton ve Vukelich (1988), 4 ve 6 yaş aralığındaki çocukların sabah yataktan kalkıp gece yatağa yattıkları zamana kadar olan günlük rutinleri kronolojik olarak sıralamaya başladıklarını ortaya koymuştur. Araştırmada 8 ve 9 yaşlarındaki çocukların tarihsel zamana hâkim olmaya başladıkları ve olayların ne kadar süre önce gerçekleştiğini tahmin etmeye yönelik olayları sıraya

dizebildikleri ve tarihlerle belirli insanları ve olayları ilişkilendirebildikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu becerinin 11 yaşına kadar tamamlandığı ve 9-11 yaş arası çocukların zamana ilişkin dönemleri “Sömürgecilik Dönemi” gibi etiketlemeye başladıkları ifade edilmiştir. Hodkinson (1995) “Tarihsel zaman ve Ulusal Öğretim Programı” adlı çalışmasında araştırmasının tohumlarını 8 yaşındaki yetenekli bir çocuğun “Eğer kleopatra yılan tarafından ısırılmamış olsaydı bu gün hala hayatta olur muydu?” sorusuyla yeşerdiğini ifade etmiştir. Bu durumun eğlenceli bir ifade gibi görünse de daha derin bir analiz yapıldığında endişe verici olduğu belirtilmektedir. Çocukların tarihsel zaman kavramından yoksun olduğu için tarihi tam olarak değerlendiremediği öne sürülmektedir. Barton’un (2002) ilkökul çocuklarının tarihsel zaman anlayışları hakkında yaptığı çalışmada, 6-12 yaşları arasındaki 117 öğrenciden (çoğu çift olarak) kronolojik düzende tarihi resimleri düzenlemeleri ve açıklamaları istenmiştir. Araştırmada çocuklar tarihsel zamanın önemli yönlerine aşina olmuşlar ve bir dizi ilgili arka plan bilgisinden faydalanabilmişlerdir, fakat onların anlayışları ne kronolojik tarihsel anlatılara ne de geleneksel tarihlendirme sistemlerine dayanmıştır. Bunun yerine, öğrenciler iki etkili kültürel araç (maddî tarih hakkındaki olgusal bilginin kullanımı ve kendi deneyimleri) ve iki etkisiz duruma (ilerlemenin ya da gelişmenin örneklerini arama ve düzenleme) bağlı kalmıştır. Barton’a (2002) göre bu bulgular, eğitimcilerin, öğrencilerin tarihsel zaman anlayışını “geliştirmesi” için beklememesi, ancak çocuklara çeşitli tarihsel dönemler boyunca yaşam hakkında bilgi edinme şansı vermesi gerektiğini ortaya koymaktadır; eğitimcilerin ilk olarak kısmen de olsa sosyal ya da maddî yaşama odaklanması, ikinci olarak çeşitli zaman dönemlerine dikkat çekmesi (öğrencilerin bildikleri zaman dönemleri arttıkça zaman hakkında karar vermelerine ilişkin daha iyi temeller oluşacaktır) gerekmektedir.

Safran ve Şimşek (2006) tarafından 10-14 yaş aralığındaki öğrencilerin tarihsel zaman kavramının gelişimi üzerine gerçekleştirilen çalışmada ise çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, Türkçe ve matematik başarı puanı, sosyo-ekonomik koşullar) işe koşulmuştur. Araştırma bulgularına göre tarihsel zaman kavramına ilişkin başarı puanları kızlara oranla erkek öğrencilerde daha yüksek çıkmıştır. Sınıf seviyesi yükseldikçe, matematik ve Türkçe

dersi başarı puanları arttıkça tarihsel zaman kavramının daha nitelikli olarak anlaşıldığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte tarihsel zaman algısı ile sosyoekonomik koşullar arasında önemli bir ilişki olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca Şimşek (2006) tarihsel zaman kavramının öğretimsel öğelerini Şekil 2’de belirtildiği gibi ifade etmiştir.



Şekil 2. Tarihsel zaman kavramının öğretimsel öğeleri.

Şekil 2’de de görüldüğü üzere Şimşek’e (2006) göre tarihsel zaman; kronoloji bilgisi (tarihsel zamana ilişkin terimler, milat kavramı ve sıralama bilgisi), kronoloji becerileri (yerleştirme, sıralama, konumlandırma, tarihlendirme, mesafelendirme, eş zamanlılık) ve değişim ve süreklilik algısı olarak ifade edilmiştir. Bu anlamda kronoloji bilgisi kapsamında milattan önce ve sonra, tarihteki çağ-dönem-olay ve kişiler, ilkçağ-ortaçağ-yeniçağ-yakınçağ, taş devri- maden devri, yüzyıl, kuşak, milenyum, asır olarak ele alınırken; değişim ve süreklilik algısı ise “değişim ve sürekliliği işe koşma” ve “değişim ve sürekliliği ifade etme” şeklinde detaylandırılmıştır.

Son zamanlarda araştırmacılar, tarihsel zamana ilişkin olarak alandaki sorgulama yöntemlerini genişleterek önceki çalışmaların ötesine geçmiştir; özellikle tarihe ilişkin testler ya da kâğıda kaleme dayalı görevler terk edilmiş ve bunun yerine görevlerin görsel veya anlatı formunda sunulduğu, çocukları geçmiş zaman hakkında düzenleme, sınıflandırma ve konuşmaya yönlendiren görüşmeler ve sınıf projeleri kullanılmıştır (Barton, 2002, s. 162). Çocukların tarihsel zaman anlayışını geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen önceki araştırmaların neredeyse tümü, dilin sembolik sistemlerine (anlatı, açıklayıcı metinler ve / veya kaynaklar) dayalıdır, ancak bunun çocukların tarihsel verilerle temas kurmasının tek yolu olmadığı açıktır; çocukların görsel olarak gömülü tarihle karşılaşma olasılıkları “çevresel” resimlerde, filmlerde, sanatta ve nesnelere oldukça yüksektir (Levstik & Barton, 1994, s. 2). Ayrıca tarih ve zaman kavramları, kronoloji anlayışı ve olgusal içeriğin aktarılması gibi temel beceriler ve kavramlar, dilin kullanımında doğrudan beceriye bağılıdır; hangi öğretim ya da öğrenme tarzı benimsenirse benimsensin, tarih ile dil arasındaki yakın ilişki kaçınılmazdır (Hoodless, 2002, s. 174).

Çocukların tarih metinlerinde, video programlarında ve internette karşılaşabilecekleri zamanları ifade etmenin ve bu ortak ifade etme biçimlerini müzakere etmenin bir yolunu öğrenmek için zaman ve zamanın dili öğretilmelidir. Bunlar genellikle yetişkinler tarafından “kolay” kabul edilmekle birlikte, çocukların bu konuda ustalaşmaları bazen aylar bazı durumlarda ise yıllar alabilir. Örneğin 4-5 yaş aralığındaki çocuklar için “dün” ve “yarın” kavramları üzerindeki yaygın karışıklık bu duruma örnek olarak verilebilir (Turner-Bisset, 2005, s. 144).

Hodkinson’un (1995) ifade ettiği üzere “sonuç olarak tarihsel zaman temel bir kavramdır. Bu kavram olmaksızın çocuk bilgiyi edinme süreci için gerekli sisteme sahip olamaz. Bu nedenle öğretmenlerin tarihsel zaman kavramını aktif olarak ilerletecekleri tartışmaları teşvik etmeleri ve bu anlamda görevler oluşturmaları esastır” (s. 20). Tüm bu boyutlar göz önünde bulundurulduğunda özellikle sosyal bilgiler dersi kapsamında dersin çekirdeğini oluşturan tarih konularının öğretilmesi açısından düşünülduğünde; tarihe ilişkin nitelikli bir bakış açısının geliştirilmesi, geçmiş-şimdi-gelecek ekseninde olayların değerlendirilmesi, tarihsel bağlam içerisinde herhangi bir durumun yorumlanması “tarihsel zaman” kavramının önemini ortaya çıkarmaktadır.

### ***2.2.1.2. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretiminde Zaman Kavramının Öğretimsel Öğeleri***

Kuramsal çerçeve dâhilinde değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında sosyal bilgiler öğretiminde zaman kavramının öğretimsel alt öğeleri; kronoloji bilgisi ve kronoloji becerisi kapsamında değerlendirilmiştir. Kronoloji ilk olarak iki Yunan sözcüğünden, chronos (zaman anlamında) ve logia (bilgi dalı) dan türetilmiştir (Stow & Haydn, 2000, s. 87). Kronoloji, zaman içinde bir başlangıç noktasının öznel seçimine dayanmaktadır; ancak tarihsel dizilişlere, olayların zaman içinde (yaklaşık) denk gelişlerine ve nispeten objektif bir şekilde belirlenen zaman periyotlarının süresine ilişkin imkân da sağlamaktadır (Wilschut, 2012, s. 81).

Cooper (2012) “Herkes İçin Tarih” adlı raporda çocukların zaman ve kronolojiye ilişkin sahip oldukları kavramların eleştirildiğini ifade etmektedir. Bu raporda ilk olarak çocuklar dönemler arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştıramamaktadır. Rapora göre belki de bu, her bir üniteye örneğin din, mekân, boş zaman, ulaşım, savaş, müzik gibi önemli kavramlar oluşturularak giderilebilir; bu durum çocuklara tarihe ilişkin benzerlik, farklılıklar ve bunların nedenlerini düşünebilmeye, değişimin neden-sonuçları ve bunların arasındaki bağlılığa ilişkin bilgi verecektir. Ayrıca bu süreçte kazanılan dil, öğrencilerin kronoloji bilincinin mihenk taşıdır (Chapman, 1993, s. 25). Tarih ve zaman kavramları, kronoloji anlayışı ve olgusal içeriğin aktarılması gibi temel beceriler ve kavramlar, doğrudan dilin kullanım becerisine bağlıdır (Hoodless, 2002, s. 174). Friedman’a (1982) göre altı yaşına kadar çocuklar zamanın içindeki düzenin farkındadırlar ve zamanın gündelik unsurlarının isimlerini kullanır. Bu bağlamda Şimşek (2006) kronoloji bilgisinin alt boyutlarından birini de zamansal terimler ve ifadeler olarak tanımlamaktadır. Şimşek’in (2006) ifade ettiği üzere “zaman terimleri: çağ, yüzyıl, kuşak, yarım yüzyıl, çeyrek yüzyıl, M.Ö-M.S. vb. zaman ifadeleri: uzun zaman önce, bir süre sonra, bir süre önce, kısa bir zaman sonra vb.dir” (s. 104).

Tarihsel durumları anlamak için, olayları kronolojik sıraya göre sıralamak genellikle gereklidir (Turner-Bisset, 2005, s. 143). Ancak çocukların geçmişi yalnızca kronolojik olarak sıralama yetenekleri değil, aynı zamanda onların tutarlı açıklamalar yapabilmeleri ve zamansal olanlar dışındaki olaylar arasındaki diğer ilişkileri anlayabilmeleri de amaçlanmaktadır (Stow & Haydn, 2000, s. 86).

Kronoloji becerileri, çocukların öğrendikleri tarihsel zamana ilişkin bilgileri işleme koyma şekli olarak anlaşılabilir. Tarihsel bir olayı zaman düzleminde yerleştirme, sıralama, konumlandırma, herhangi bir tarihsel olayı, tarihi (yılı) ile ele alma, herhangi bir yılın hangi yüzyıla, herhangi bir yüzyılın da hangi yıllara ait olduğunu çevirme, herhangi iki olay arasındaki ya da herhangi bir geçmiş olayla bugün arasındaki zamansal mesafeyi hesaplama, aynı anda meydana gelmiş olaylar arasındaki eşzamanlılığı (zamandaşlığı) fark ederek, yapacağı zamansal işlemlerde bunu dikkate alma gibi pek çok zihinsel becerileri kapsar (Şimşek, 2006, s. 110-111).

Bu aşamada kronolojik düşünme ve kronolojik anlama süreçleri ön plana çıkmaktadır. Kronolojiden farklı olarak, kronolojik düşünmenin, gerçeklerin ve olayların sıralamasından daha fazlası olduğu; kronolojik düşünme, neden-sonuç ilişkisini ve zaman içindeki değişimleri anlatan daha karmaşık bir olgu olduğu ifade edilmektedir (Drake & Nelson, 2005, s. 81). Demircioğlu'nun (2014) belirttiği üzere "kronolojik düşünme, geçmişten bu güne tarihlendirmenin nasıl yapıldığı ve kronoloji ile ilgili zaman, değişim, süreklilik ve zamanla ilgili diğer kavramları bilmeyi ve kullanabilmeyi gerekli kılan bir eylemdir (s. 36). Kronolojik düşünme, öğrencilerin geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek arasındaki farkı ayırt etmelerini ve sıralı olaylara (uzun zaman önce ve şimdi) zaman perspektifi geliştirmelerini; zamanı ölçmek; zaman çizelgelerini yorumlamak ve oluşturmak; art arda, süreklilik ve değişim kalıplarını açıklamayı gerektirir (Prickette, 2001, s. 83-84).

Kronolojik düşünme süreçleri ile birlikte öğrenci (UCLA History, 2018)

- Dün, bugün ve gelecek zaman arasındaki ayırımı yapar.
- Bir tarihsel olaydaki zamanla ilgili yapıları tanıır.
- Bir tarihsel metin oluşturma aşamasında zamanla ilgili yapıları kurar ve kullanır.
- Takvim zamanını ölçer ve hesaplar.
- Zaman şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlar ve zaman şeritleri oluşturur.

- Tarihsel süre ve süreçlerle ilgili örnek modeller oluşturur. Bu çerçevede, değişim ve sürekliliği açıklar.
- Tarihte farklı zamanlandırma modellerini karşılaştırır.

Bage (2000) ise kronolojik anlama için öğrencilere sorulabilecek soruları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Bu nesnelere hangisinin uzun zaman önce kullanılmış olabileceğini nasıl anlarız?
- Bu resimleri veya nesnelere sıralayıp ve en eski/yeni seçimimizi açıklayabilir miyiz? (ulaşım, binalar, zırh, kostüm vb.)
- Bu nesnelere hangisini büyük anneniz ve babanız kullanmış olabilir? (Liste oluşturunuz ya da materyalleri sınıflayınız; örneğin ev eşyaları). Nasıl seçtiğinizi açıklayınız.
- Hikâye okuyunuz, hikâye boyunca kahramanlarda ne gibi değişiklikler yaşandı?
- Bu eser/kitap/resim, büyükbaba ve büyük annenizin gençliği ile ilgili (yemek, ulaşım, eğlence vb.) ne anlatmaktadır?
- Geçmişte (50, 100, 1000 yıl önce) hayatın nasıl değiştiği (ev, kasaba, fabrika vb.) hakkında nasıl bilgi ediniz?

Mekânın tarihi resimlerinden:

- Bu resmin ne zaman yapıldığını nasıl anlatabiliriz?
- Bu resimde gösterilenlerin çoğunun hangi dönemden geldiğini nasıl öğrenebiliriz?
- Bu resimde gördüğümüz en eski ve en yeni şeyler nelerdir?
- O zamanlar olmayan şu an neler var?
- Şu an olmayan neler orada olabilir?

Tarih ve sözcük:

- Tarih hakkında bilgi edinmemize katkı sağlayan yararlı sözcükler nelerdir?
- Zamanı anlatan kaç kelime düşünebiliyoruz?
- Bir şeyin ne zaman gerçekleştiğini tanımlayan kaç kelime düşünebiliyoruz?
- Ne kadar süre önce yapılmış olabileceği hakkında (kıyafet, oyuncak, eşyalar vb.) bize neler anlatıyor?

- Bu kelimeleri geçmişten gelen şeyler hakkında sorulara çevirebilir miyiz?
- Bu nesnenin yapıldığı zamanı söylemek için bu listeden (bin yıl önce, geçen yıl, elli yıl önce ya da annem genç iken / büyükbabam genç iken / büyük babam doğmadan önce) bir kelime veya ifade seçiniz.

Kronolojiye ilişkin bilgi ve duygu olmadan, diğer bir ifadeyle hadiselerin nasıl bir tarihsel bağlam içerisinde ne zaman gerçekleştiğini anlamadan, öğrencilerin özellikle tarih konularının arasındaki nedensellik ilişkilerini ve bağlantıları ifade etmeleri mümkün değildir (Güven, 2014, s. 81). Cooper'ın (2012) ifade ettiği üzere “zaman ve kronoloji, çocukların kendilerini zamansal ve kültürel bir bağlamda konumlandırmalarına ve böylece bir kimlik duygusu oluşturmalarına yardımcı olabilir. Küçük çocuklar için bu, kendi aileleri, daha geniş gruplar-yerel topluluklar, ülke, kültürel arka plandaki ilişkileri görmelerine yardımcı olur” (s. 4). Kronolojiyi anlamak ardışıklık, değişim, süreklilik, değişimin neden ve sonuçları ya da değişim ve sürekliliğin hızını anlamayı içermektedir; bu tarihsel anlayışın ve sorgulamanın merkezi ve temel unsurudur (Cooper, 2012; Hoodless, 2002). Kaldı ki özellikle değişim farklı hız ve örüntülere sahip bir süreçtir. Değişim sürecinin yön ya da hız değiştirdiği anlar ise “dönüm noktaları”dır (Seixas & Morton, 2012).

Tarihsel zaman öğretimi sürecinde kronolojiye ilişkin bilgi ve beceriler “hatırlama”nın ya da “geçmişe ilişkin yalın bir sıralama yapma”nın ötesine geçmek durumundadır. Özellikle uluslararası alanyazın incelendiğinde sosyal yapılar, güç ilişkileri, kültür, yakın çevre, deneyim vb. unsurlar söz konusu bilgi ve becerilerin öğretiminde ön plana çıkmaktadır (Cooper, 2001; Haith vd., 1994; Levstik & Barton, 1996; Nelson, 1987).

Bu bağlamda zaman/kronoloji öğretimine ilişkin olarak ilkökul ve ortaokul sınıflarında dikkat edilmesi gerekenlerden bazıları şunlardır (Stow ve Haydn, 2000, s. 95-96):

- Çocukların tarihte zaman anlayışının gelişiminin katı bir anlayışla “yaş”a bağlanması ve buna ilişkin ölçülerin belirlenmesi uygun değildir: Çocuklar bu süreç boyunca farklı yaşlar ve hızda ilerler;

- İlkokuldaki bazı çocuklar, tarihsel zaman kavramına dair karışık düşüncelere sahipken, ortaokuldaki bazı öğrenciler yaşadıkları asır veya milâttan sonranın hangi anlamı ihtiva ettiği gibi esas zaman kavramlarını öğrenememiş olabilir. Çocukların zamanı algılamalarına ilişkin hipotezlerde veya bu alanda çocukların başarı göstermeleri ile ilgili herhangi bir kestirimde bulunulmamalıdır. Bu süreç dikkatli bir izlemeyi gerektirmektedir;
- Kronoloji seviyesine ilişkin sistematik öğretim, çocukların anlayışının gelişim hızını etkiler;
- Kronolojik sistemleri anlamak için çocukların bir dizi terime aşına olmaları ve bunları modelleme, öğretim ve tartışma yoluyla kullanma konusunda güven geliştirmeleri gerekir;
- Zamanla ilgili kavram yanılgıları ve basmakalıp düşünceler, özel olarak ele alınmalı ve sorgulanmalıdır, ancak bunlar tartışmada yararlı bir başlangıç noktasının temelini oluşturabilir;
- Tarihler ve döneme ilişkin tanımlar; zamana ilişkin aralıkları, sürekliliği, ardışıklığı anlamanın yanı sıra mekanik olarak öğrenilebilir;
- Tarihe ilişkin devirlerin hangi sıra ile öğretildiği, devirlerin daha kapsamlı bir zaman süreci ile bağlantı kurma gereksinimi kadar önem taşımamaktadır;
- Erken yaşta çocuklar ‘şimdi’ ile karşılaştırıldığında uzak geçmişi yakın geçmişten daha nitelikli bir biçimde ayırt edebilirler;
- Zamanın görsel temsilleri, ilk yıl boyunca tutarlı bir şekilde kullanılmalı, ancak ilerleyen yıllarda giderek karmaşıklaşmalıdır;
- Görsel kanıtlar (nesnelere ve binalara da dâhil olmak üzere) çocukların dönemselleştirme veya yaşla ilişkili olarak ilişkilendirici ağlarını geliştirmenin güçlü bir yoludur;
- Tüm çocukların eğitimle inşa edilebilen veya geliştirilebilen geçmişe ait imajlara bazı yatkınlıkları vardır. Kendileriyle birlikte getirdikleri zaman hakkında fikir üretmeye ve bunlarla zaman geçirmeye çalışmak faydalı olabilir;

- Çocukların ilkokulda karşılaştıkları çeşitli tarih deneyimleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin ortaokula başladıklarında kronoloji anlayışlarının nerede olduğu konusunda bir sorgulama yapmak yararlı olabilir;
- Tarihsel anlayış etkin bir şekilde geliştirdiğinde; bir dizi sıralanmış olaylar, insanlar veya nesnelere arasındaki ilişki tartışılarak tamamlanmalıdır;
- Eğer tarihsel anlama süreci etkili bir şekilde geliştirilmek isteniyorsa; sıralama çalışmaları, sıralanmış olan olaylara, insanlara ve nesnelere dair bağlantılar tartışılarak tamamlanmalıdır;
- Öğretmenlerin, çocukların zamandaki ilerlemelerinin çeşitli bölümlerini zihinlerine yerleştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, tarihle ilişkili kavramların anlaşılmasına dair gelişim süreci ve tarihlendirme sisteminin anlaşılması, geçmişin açığa çıkarılmasına ilişkin zihin haritaları veya çatılarını inşa etmelidir. Böylece çocuklar tüm bu alanlarda tutarlı gelişmeler kat edebileceklerdir;
- Tarihe ilişkin olarak çocuklara verilen öğretim sistematik olduğu kadar sürekli de olmalıdır. Zamana ilişkin anlamının unutulmasının önüne geçebilmek adına kimi zaman geriye dönüşler gerekmektedir.

Zaman ve tarih hakkında etkili öğrenme, kapsamlı ve meydan okuyucu tartışmaların mümkün olduğu öğretim programını ve öğrenci-öğretmen, öğrenen-öğrenen ile öğrenenler ve birden çok "metin" türleri arasındaki tarihsel diyaloglar açısından zengin dersliklerin oluşturulmasını gerektirir (Bage, 2000, s. 13). İlkokul eğitiminin ilk dönemlerinde ve ilerleyen yıllarında çocukların zaman ve kronoloji hakkındaki farkındalıklarını artırmak için hikâyeler değerli bir araçtır; bu anlamda tarih ve hikâyeler arasındaki bağlantılara dair kapsamlı bir literatür görmek mümkündür (Hoodless, 2002, s. 174). Kronolojinin doğru bir şekilde anlaşılması, tarihsel tüm çalışmaların temelini oluşturur ve hikâye edici (öyküleyici) tekniklerin kullanımı, bu anlayışı geliştirmede büyük rol oynar (Hoodless, 2002; Stow & Haydn, 2000). Hikâyeler çocukların geçmiş zaman farkındalığının gelişiminin merkezidir ve çok küçük yaşlardan itibaren çocuklar geçmişten hikâyelerle karşılaşır (Farmer & Heeley, 2004, s. 52).

Stow ve Haydn'ın (2000) belirttiği üzere “binalar ve tarihi çevrenin kullanımı da, çocuklardaki “dönem” kavramını genişletmenin önemli unsurlarıdır. Yapı malzemelerinde, şekillerde, mimari tarzda, pencere ve kapılarda ve hatta bina tiplerinde açıkça görüldüğü gibi, mimari tarzlara, mekânlara yapılan ziyaretlere ve mimari zaman çizelgelerinin kullanımına odaklanılabilir” (s. 91).

Ayrıca görsel-işitsel unsurlar (çizgi film-film) ve görsel medya (resimli kitap, çizgi roman, öykü, kart, poster, slayt vb.) aracılığıyla uzun zaman önce farklı biçimlerde, farklı eşyalarla, araçlarla, kıyafetlerle, binalarla, hayvanlarla ve bitkilerle veya tarihin farklı dönemlerine (dinozorların dünyası, ilkel insan, Romalılar, şatolar ve prensesler, silahşorlar, korsanlar, kovboylar, Kızılderililer vb.) karşılık gelen farklı sahnelerde yaşayan insanları keşfedebilirler. Bu anlamda beş yaşındaki bir çocuğun kronolojik zaman duygusu temelinde, zamandaki bu unsurlardan öğrenme stratejileri türetebilirler: Dinozorlar Romalılardan çok çok eskidir. Romalılar korsanlardan daha öncedir (Galan, 2016, s. 6).

Zamanın öğretimine ilişkin Stow ve Haydn (2000) aşağıda yer alan etkinlikleri önermektedir:

- Simülasyonlar ve oyunlar: “Cortez” simülasyonu gibi belirli tarihsel olayların “mini-kronolojisi” ini oluşturmaya yardımcı olabilir. Bu simülasyonun yapısı, olayların sırasını gösterir ve neden-sonuç ilişkisinin anlaşılmasında karar verme sürecine yardımcı olur.
- Hikâye anlatımı da benzer şekilde bir dizi olaya, soruna ve bunların çözümüne dayanmaktadır. Hikâyeleri yeniden oluştururken, çocuklar olayları sıralarlar. Drama ve rol oynama, çocukların zihinlerinde bir dizi olayı "yerleştirmeye" yardımcı olabilir. Zamanın dilini tutarlı bir şekilde kullanma ve farklı kavramların ne anlama geldiğinin temsili, ilköğretimde, özellikle de ilk yıllarda önemlidir. "Dün", "bugün" ve "yarın" gibi temel kavramları bile oluşturmak için, ilk yıllarda çocuklardan kendilerinin ve yaptıkları şeylerin ve ilerleyen günlerde ne yapacaklarının resimlerini çizmeleri istenebilir.
- Zaman çizelgelerinin farklı türleri gibi zamanın görsel temsilleri, ana hat/arka plan bilgisinin bir parçası olarak tutarlı bir şekilde kullanılmalıdır.

- Sanat ve mimari eserler gibi görsel kanıtların kullanılması; örneğin belirli dönemlere özgü sanatsal ve mimari tarzlar, çocukların ilişkilendirici ağlarının geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Beneke vd. (2008), bu doğrultuda resim listelerinin, sınıf gazetesinin, oyunların, proje çalışmalarının, doküman sergilemenin ve doğrusal temsillerin kullanılabileceğini ifade etmektedir. Aşağıda özetlenen kanıt temelli uygulamaların da küçük çocukların zaman kavramlarının gelişiminde takvim etkinliklerinden daha etkili olması muhtemeldir (Beneke vd., 2008, s. 14-15):

**Resim listeleri:** Küçük çocuklar, olaylar arasındaki zamanın uzunluğunu yargılamakta zorluk çekse de bir “dizi” olayı anlayabilirler. Küçük çocuklar genellikle güçlü bir anlatı duyusuna ve hikâyenin ilerleyiş biçimlerine sahiptir. Sınıf aktivitelerini listeleyen resimler genellikle belirli yetersizlikleri olan çocuklar için önerilir. Benzer şekilde, ardışıklık içerisindeki günlük etkinliklerin illüstrasyonlarını veya fotoğraflarını içeren bir poster de tüm küçük çocuklar için yararlı olabilir.

**Sınıf gazetesi:** Sınıf öğretmeni bir dijital kamera kullanarak, sınıf etkinliklerinin, projelerinin veya alan gezilerinin sık sık fotoğraflarını çekebilir, ardından çocukları sınıf gazetesi için fotoğrafları seçmeye davet edebilir. Çocuklar yeni resimleri kronolojik olarak ekledikçe, geçmiş olayları tekrar gözden geçirip tartışabilirler.

**Oyunlar:** Oyunlar, çocukların çeşitli zaman birimlerinin uzunluğunu ve onlarla ilişkili kelime dağarcığını hissetmeye başlamalarının başka bir yoludur. Örneğin, çocuklar oyun alanının bir tarafından diğer tarafına yürümenin kaç saniye sürdüğünü tahmin edebilirler ve öğretmen ya da başka bir çocuk bir saatle onu izleyebilir. Ya da bir öğretmen, çocuklardan bir kartopunun içeride kaç dakikada eriyeceğini tahmin etmesini isteyebilir ve ardından bir saatle süreyi ölçebilir. Hikâye saatine kadar ne kadar süre geçeceğini tahmin edebilirler ve sonucu yapmış oldukları tahminlerle karşılaştırırlar.

**Proje çalışmaları:** Proje çalışmasında, takvim kavramları doğadaki “ritüel” halinden ziyade “kullanışlı” olarak yer alır. Proje çalışması, gelecekteki olayları planlamak ve zamanla

gerçekleşen olayların kaydını tutmak için katkı sağlar. Örneğin, okul öncesindeki farklı yaş grubundaki çocuklar bu bağlamda ördek yumurtalarını araştırmıştır. Ördek yumurtalarını kuluçkaya yatırmışlar ve ördek yavruları yumurtadan çıkana kadar her gün bir çetele tutmuşlardır. Çocuklar araştırmayı planladıkça ve proje kapsamında ne öğrendiklerini ve ne zaman öğrendiklerini yansıttıkça doğal olarak geçmişte ve gelecekte göreceli zaman uzunlukları hakkında bir fikir geliştirmeye başladılar.

Dokümanları sergileme: Paylaşılan sınıf etkinliklerine ait dokümanları sergilemek, zamana bağlı kelime dağarcığını içeren anlamlı tartışmalara yol açabilir. Örneğin, sınıfta gerçekleştirilen dev bir “papier-mâché” kelebeği ile ilgili bir dokümantasyona baktığımızda, bir çocuk “Bakın, daha önce yaptığımız bir kelebek var” demiştir. Öğretmen ise “Evet, iki hafta önce dev bir kelebek yaptık. İşte (bir fotoğrafa işaret ederek) ilk gün yaptığımız şeylerin bir resmi ve yanındaki resim de ikinci günde “papier-mâché”ye eklediklerimizi gösteriyor” şeklinde cevap vermiştir.

Doğrusal temsiller: Doğrusal temsiller çocukların bir günün bir zaman birimi olduğunu anlamaya ve kavramsallaştırmaya başlamalarına ve ayrıca artan bir açıklıkla bunun hakkında konuşabilmelerine yardımcı olur. Örneğin, anaokulunda geçirdikleri günlerin sayısını saymak için; çocuklar her gün bir kâğıt zincirine bir bağlantı, renkli post-it notlarının bir modelini veya yığın halindeki küplere yeni bir küp ekleyebilir ve bunları sınıf duvarına yerleştirebilirler.

Tarihsel zaman çerçevesinde özetlenmeye çalışılan tüm bu bakış açılarından yola çıkılarak; kronoloji bilgisi, kronoloji becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi salt zamana ilişkin tekniklerle ve katı bir bakış açısıyla belirli yaş aralığına sığdırılmaya çalışılmamalıdır. Artık neredeyse gelenekselleşen basit bir “sıralama” ya da “tarihlendirme” işlemi olarak görülmemeli; çocuk için anlamlı ve yakın çevresine ilişkin resimler, fotoğraflar, binalar, eşyalar, hikâyeler, oyunlar, simülasyonlar vb. alternatif yöntemler göz önünde bulundurularak sosyokültürel bağlama dikkat çekilmelidir. Bu süreçte yaşanması muhtemel olası zamana ilişkin kavram yanlışları ve kavram kargaşaları yakından izlenilmeli, söz

konusu kavramlar sınıf düzeyi arttıkça giderek karmaşıklaşan bir yapıyla çocuğa sunulmalıdır.

### **2.2.2. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Açısından Sosyokültürel Bağlam**

Değişim evrensel ve dinamik bir yapıda olmasına rağmen; bu evrensellik ve dinamizm sürecinde sürekliliği de barındırdığını görmek mümkündür. Sözelimi insanlığın sürekliliği; en somut ve en belirgin bir biçimde belki de yüzyıllardır varlığını devam ettiren kutlamalarda, törenlerde, geleneklerde, eşyalarda, dilde kısacası kültürde saklamaktadır. Değişim ve süreklilik algısının bu sosyokültürel bağlamda, bu bağlamın bir parçası olarak inşa edilmesi önem taşır. İlkokul ve ortaokul çocukları için en erişilebilir tarihsel bilgi, maddi kültürdeki değişimlere ve günlük yaşamın örüntülerine ilişkindir (Levstik & Barton, 1994, s. 43). Öğrenciler tarih hakkında düşünceler geliştirirken matematik ya da bilimde kullandıkları yöntemlerden daha fazla kültürel aktarıma bağlı kalırlar (Brophy & Vansledright, 1997, s. 27).

Öğretim sürecindeki çocuklar her gün değişmektedir; kendilerinin geçmişi fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmenin kanıtlarını taşır ve bireyler değiştikçe, aileler ve hatta toplumlar değişir (Ellis, 2007, s. 207).

Bireylerin doğrudan tarihsel değişime ilişkin yaşamış oldukları deneyimler, değişim ve sürekliliği kavramsallaştırmalarıyla yakından ilgilidir. Bu deneyim sürecinde yaş açığa önemli bir faktördür. 21. yüzyıl Kuzey Amerika'da altmış yaşında olan bir birey, on yaşındaki bir bireyden çok daha fazla tarihsel değişim yaşamıştır ve temel olarak "şey"lerin nasıl değişebileceği konusunda daha çok doğrudan deneyime sahip olması muhtemeldir. Fakat yaş böylesine bir tarihsel deneyime katkı sağlayan tek faktör değildir. Kişinin tarihsel konumu da önemlidir. Bir savaş ya da darbe ile yaşamakta olan, teknolojik bir inovasyonun etkilerini deneyimleyen, yeni bir ülkeye göç eden ya da komşu ülkelerdeki demokratik değişimin etkisini gören bir birey, geleneksel olarak belirli bir süreklilik içerisinde yaşayan kişiden farklı bir tarihsel değişim deneyimine sahiptir (Seixas & Peck, 2004, s. 112).

Dolayısıyla bireyin içerisinde yaşadığı sosyal çevre ve kültür, kişinin zaman algısını etkilediği gibi (Cooper, 2001; Haith vd., 1994; Levstik & Barton, 1996; Nelson, 1987) değişim ve süreklilik algısını da etkilemektedir. Barton ve Levstik (2004) çocuklarla

yaptıkları görüşmelerde; her ne kadar çoğu dördüncü veya beşinci sınıftan önce okulda tarih çalışmamış olsalar da, tarih hakkındaki fikirlerini bundan çok önce inşa etmeye başladıklarını ortaya koymuştur. Tarih hakkında öğrenilenler elektronik medyadan, özellikle de “Happy Days ve Prairie'deki Little House” gibi televizyon programlarından, kendi başlarına okumuş oldukları kitaplardan ve çizgi romanlardan; beyzbol kartlarından ve Amerikan kız bebekleri gibi nesnelere, müzelere veya tarihi yerlere yapılan aile gezilerinden ve daha çok kendi çocukluklarıyla ilgili hikâyelerini, ailelerinin tarihini ya da savaşlarını, diğer tarihsel olaylara katılımlarını anlatan kişilerden elde etmişlerdir. Ayrıca California State Board of Education (1988) tarafından hazırlanan raporda üçüncü sınıf öğrencilerinin tarihsel açıdan resmi bir araştırmaya hazır olmalarına rağmen, kendi yerel bölgelerinde ve memleketlerinde süreklilik ve değişim hakkında düşünmeye başlayabildiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte raporda çocukların buldukları yerel bölgeyi keşfederek ve uzun zaman önce yaşayan insanlar tarafından inşa edilen bazı özellikleri tespit ederek, “geçmiş zaman”larla ve faaliyetleriyle karada iz bırakan insanlarla temas kurabileceklerini belirtmiştir.

Barton (2001) tarafından gerçekleştirilen ve “Çocukların Tarihsel Değişimi Anlamaları Üzerine Sosyokültürel Bir Bakış: Kuzey İrlanda ve ABD’den Karşılaştırmalı Bulgular” adlı araştırmada; zaman içindeki değişim anlayışını şekillendiren “kültürel araçlar”a odaklanılmıştır. 6-12 yaşları arasında 121 öğrenci ile açık uçlu sorulara dayalı yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere geçmişe ilişkin resimler gösterilmiş, onları kronolojik sıraya göre düzenlemeleri, yerleşimlerinin nedenlerini açıklamaları ve her birinin yaklaşık zamanını tahmin etmeleri istenmiştir. Bu süreçte hayatın hangi yönlerinin zaman içinde değiştiği ve neden bu değişimin yaşandığı, insanların hayatının geçmişte nasıl farklı olduğu, neden tarihin önemli olduğu, vb. sorulara odaklanılmıştır. Çalışma sonucunda hem Amerika Birleşik Devletleri’nde hem de Kuzey İrlanda’da, küçük çocukların bile hayatın geçmişte olduğundan daha farklı olduğunu bildikleri, ama neden değiştiği sorulduğunda genellikle açıklama yapmakta zorlandıkları görülmüştür. Araştırma sonuçları ayrıca maddi kültürün neden değiştiği, neden sosyal

ilişkilerin değiştiği ve tarihsel değişimin genel yönü hakkında da bilgi vermektedir. Bu çalışma, iki farklı bölgedeki çocukların sosyal ve maddi yaşamın zamanla nasıl ve neden değiştiğini açıklamalarındaki farklılıkları ortaya koymuştur.

Epstein (1997) tarafından tarihsel anlama sürecinde sosyokültürel yaklaşımların öneminin vurgulandığı araştırmada Kanada eğitim sisteminden örnekler verilmiş, etnik kimlikler ve/veya göçmen statüsüne ilişkin öğrencilerin kendileri veya ailelerinin yaşamsal deneyimlerinin; tarihsel anlama, temsil, değişim ve empati gibi kavramlar hakkında düşüncelerini şekillendirme sürecinde önemli etkileri olduğu ortaya konulmuştur. şehrin çevresindeki yerleşim alanlarında veya çok sayıda göçmene sahip bir bölgede yaşayan çocuklar, köklü kırsal kesimdekilerden geçmişe ilişkin daha farklı bir perspektife sahip olacaklardır (Cooper, 2001, s. 24-25). Levstik ve Barton (1994) tarafından gerçekteştirilen ve sosyokültürel bir çerçevede görsel veri kaynaklarından yola çıkılarak çocukların zaman farkındalığının incelendiği araştırmada; çocuklara kronolojik olarak düzenlenen görseller aracılığıyla zaman içinde “şeyler”in nasıl değiştiği sorulmuştur. Çocuklar tarafından verilen en belirgin ve yaygın tepki maddi kültürdeki ve gündelik olaylardaki değişimlerin detaylandırılması olmuştur. Bu bağlamda öğretmenler çocuklara hepimiz için ortak bir insanlık duygusu ve ortak anılar sağlayan yerel, bölgesel ve ulusal geleneklerin büyük mirasını tanıtmalıdır (California State Board of Education, 1988, s. 56). Bu durumda farklı sosyokültürel ortamlardan sınıfa gelen öğrencilerin değişim ve sürekliliğe ilişkin farklı bakış açlarına sahip olabilecekleri, söz konusu becerinin öğretiminde bu hazırbulunuşluğa dikkat edilerek çocuk için anlamlı bir referans noktası oluşturacak olan maddi kültürün işe koşulması önemlidir.

### **2.2.3. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi ve Nedensellik**

Değişim ve sürekliliğin kronolojik ve sosyo-kültürel boyutu kadar nedensellik boyutu da sosyal bilgiler öğretimi açısından önemlidir. Sosyolojik bir yapı olarak toplumların değişimsel ve dönüşümsel süreçleri tarihsel açıdan bir süreklilik oluşturmakta bu kapsamda

oluşan tarihsel hadiseler arasında bir nedensellik bağı kurulmaktadır; diğer bir ifadeyle tarihsel bir hadise bir önceki hadisenin neticesi ya da bir sonraki hadisenin nedenini meydana getirebilir: Bu süreklilik içinde meydana gelen tarihi bir olay, kendinden önceki bir olayın sonucunu veya kendinden sonraki bir olayın sebebini oluşturabilir (Cesur, 2018, s. 248). Süreklilik ve değişim ile neden ve sonuç kavramları çok yakından ilişkili olduğu için öğrencilere verilen görevlerin genellikle bu iki yapıda birleşmesi gerekmektedir (Seixas & Peck, 2004, s. 6).

Evrende gerçekleşen değişiklikler “geçmiş” ile “şuan” arasında hatta “demin” ile “şuan” arasında bir farka sebep olmaktadır; bu değişikliğin ve yarattığı etkilerin tam olarak anlaşılabilmesi için öğrencilerin kronolojinin yanı sıra neden-sonuç ilişkilerini de görmesi önemlidir. Bu açıdan değişim ve süreklilik ile nedensellik arasındaki yakın ilişki sosyal bilgiler öğretimi açısından önemli hale gelmektedir. Öğretimsel açıdan nedensellik kavramının alt ögeleri; “tanımlama, sıralama, sınıflama, değişim ve süreklilik, ilişkilendirme (benzeşim/ analogi), tümdengelim ve tümevarım” olmak üzere yedi başlık altında ifade edilmekte; ilk dört ögenin nedenselliğin temellendirilmesinde ve meydana gelmesinde esas faktörleri oluşturduğu, değişim ve sürekliliğin ise bu dört ögeyi ve bununla birlikte nedenselliği çepeçevre sardığı belirtilmektedir (Tay, 2007, s. 114-115). Bu bağlamda değişim ve süreklilik kavramları ile nedensellik kavramlarının öğretimi başlı başına bir takım sorunlar barındırmakla birlikte; söz konusu kavramlar arasında oluşan ortak alt küme ise çoğu zaman önemsenmemektedir. Özellikle tarih öğretimi açısından düşünüldüğünde nedensellik bağlantısını inşa etmek “kaba pozitivist bilim yorumu” ile neden-sonuç ilişkisine indirgenmekte; söz konusu nedensellik ilişkisini öğrencinin keşfetmesini sağlamaktan daha çok doğrudan aktarılmaktadır (Köse & Yıldız, 2012, s. 83).

Değişim ve süreklilik kavramları; zaman içerisindeki durumlar/olaylar/kişiler/nesnelere arasındaki düzeni ya da düzensizliği, benzerlik ve farklılıkları, sıçrayışları ya da salınımları, kesintileri ya da kesintisizliği ortaya koymak adına sistematik bir bakış açısı yaratabilir. Bu durum dolaylı olarak beraberinde nedenselliği getirirken sorgulamaya dayalı bir sürecin

kapısını aralamaktadır. Değişim ve süreklilik bu yönüyle katı ve sığ bir neden-sonuç ilişkisi sunmaz; aksine olaylar üzerinden ikinci dereceden bir okuma imkânı sunar. “Niçin değişti? Ne eksildi? Ne yer değiştirdi? Değişen, eksilen ya da yer değiştiren “şeyler” hangi başlangıca sebep oldu? Neye dönüştü? Niye devamlılığını korudu?” gibi sorular daha çok birbirine eklemlenerek nedensel bir döngüyü ortaya koymaktadır: Bu süreçte öğrencilerin tarihsel olayların genellikle çoklu neden-sonuç ilişkileri barındırdığını ve nedensellik ilişkilerine dayalı tarihsel yorumlamanın değişime açık olduğunu bilmesi gerekir (California State Board of Education, 1988, s. 28). Bu bağlamda Bage (2000) geçmişte yaşanan değişimleri, olayları ve insanları bilmek ve anlamak için sorulabilecek sorulardan bir kaçını aşağıdaki gibi listelemektedir:

- Bu resme bakın (örneğin Victorya çağı bir okul). Resimdeki tarihten bu yana en çok ve en fazla değişen şeyler nelerdir?
- Farklı insanların (çocukların, askerlerin, fabrika işçilerinin vb.) yaşamlarını iyileştirebilmek için nasıl değişiklikler (örneğin tıpta) gerçekleştirildi?
- Demiryolları açıldıktan sonra köylerde meydana gelen en önemli şeyin ne olduğunu düşünüyorsunuz?
- Neden (örneğin, Boudica, Atinalılar) (örneğin Romalılar, Spartalılar) saldırdı? Ne kazanmayı umuyorlardı?
- Çocuklar neden bu kasabadan tahliye edildi? Çocukları şehirlerden nereye gönderdik?
- Bu yer savaş / otoyol / kanal / fabrika / vebadan sonra nasıl ve neden değişti?

Bage (2000) tarafından verilen örnekler incelendiğinde değişimin nasıl gerçekleştiğine ve “neden”lerine olan yoğun vurgu dikkat çekicidir. Bununla birlikte zaman içerisindeki değişimlerle ilgili sorular, akıl yürütmeyi içermelidir: Bu kapsamda nedenler ve sonuçlar (niçin gerçekleşmiş olabilir ya da neden değişmiş olabilir?), gerekçeler (niçin insanlar böyle davranmış olabilir?), benzerlik ve farklılıklar (değişmeden kalan nelerdir? farklılıklar nelerdir? niçin?), geçen zamanın ölçümü (günler, haftalar, aylar, mevsimler, yıllar), olayları

sıralama (tecrübelerde, yaşayan hafızalarda ve ötesinde) göz önünde bulundurulmalıdır (Cooper, 2004).

Değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile çocuklar; geçmişte, şuan ya da gelecekte meydana gelen olayların-durumların rastlantısallıktan değil, belirli nedensellik ilişkileri içeren bir çerçevede gerçekleştiğini görme imkânı elde edebilir. Bu nedenle öğretim programlarında, ders kitaplarında, sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerde ve ölçme değerlendirme sürecinde nedensellik kapsamında; değişim ve süreklilik algısına ilişkin öğrencileri tartışmaya götürebilecek durumlar ortaya atılabilir. “Seçilmiş” ve “yorumlanmış” daha çok ideal bir kurguya dayanan değişim ve sürekliliğe ilişkin örneklerden uzak durularak nedensellik çatısında sorgulamaya dayalı bir anlayış geliştirilebilir.

#### **2.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretimi Açısından Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi**

Değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile özellikle tarihsel süreçler, “geçmişte olup bitenler” çizgisinden ayrılarak söz konusu tarihin bugün de var olduğu, günümüzle ilişkilendirilebileceği, benzerlik ve farklılıkların saptanabileceği, değişimin hızının ve yönünün incelenebileceği, neden ve sonuç ilişkilerinin ortaya çıkarılabileceği bir “sosyal bilgiler dersi” anlayışı ortaya çıkmaktadır. Genelde eğitim, özelde ise sosyal bilgiler dersi “insan”ı konu alması açısından “değişim ve sürekliliği” gerek sosyal bilimler açısından, gerekse vatandaşlık öğretimi açısından bünyesinde barındırır:

Sosyal bilgiler yaşama bakış, görüş, düşünce ve anlayış geliştirmeye ilişkin tartışmalı ortamlar sunarak değişim ve süreklilik kavramlarını içinde barındırır. Sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen öğrenci merkezli etkinliklerle okuldaki eğitimin yaşama yönelik olması sağlanarak değişen ve gelişen yaşama uyum kolaylaşır. Sosyal bilgiler yakından uzağa doğru tüm dünyadaki yaşamı konu edindiğinden toplumsal yaşam içinde olan tüm değişimler ve gelişmeler bu derse yansımalıdır (Deveci, 2015, s. 41).

Prickette (2001), “değişim” kavramının sosyal bilgiler dersi içerisindeki farklı disiplinlerle (coğrafya, tarih, davranış bilimleri, ekonomi, politika ve vatandaşlık) olan ilişkilerini ortaya

koymuş ve belirli standartlarla bağlantılar kurmuştur. Coğrafya açısından teknolojik değişimlerdeki artış insanların ve ticaretteki hareketlenmenin artmasıyla, tarih açısından yeni teknolojilerin tarihsel değişime etkileriyle, ekonomi açısından taleplerdeki değişimin piyasa fiyatlarındaki değişimi etkilemesiyle, davranış bilimleri açısından önemli kültürel değişikliklerin toplumlarda karışıklığa neden olmasıyla, politika ve vatandaşlık açısından ise yasalardaki değişikliklerin toplumdaki insanların ihtiyaçları tarafından oluşturulmasıyla ilişkilendirilmiştir (Prickette, 2001, s. 45). Öğrenciler, uygarlıkların gelişiminde zaman içindeki süreklilik ve değişimleri inceleyerek, daha önceki dönemlerin temel inançlarının, sosyal örgütlenmenin ve teknolojik gelişmelerin yüzyıllar boyunca nasıl taşındığını ve kendi hayatımıza nasıl katkıda bulunduğunu gözlemlemelidir (California State Board of Education, 1988, s. 76).

Özellikle tarih öğreniminin temel önkoşullarından biri; değişimin, zamanın bir sonucu ve zamanın geçişinin bir kanıtı olduğu anlayıştır (Maxim, 1997, s. 227).

Tarihin konusunu oluşturan büyük olayların birçoğu değişime örnek oluşturur ve olayların neden değişmediğini belirleme çok da önemli olmayabilir, öğrenciler sürekliliğin kaynaklarını anlamalıdır. Belli değişimlerin kaçınılmaz olduğunu kavrayabilirler ama öğrenciler olayların ve durumların başka biçimlerde de değişeceğini kavramalarıyla tarihin dramatik boyutunu kaçırmayacaklardır. Ne tür düşünceler, gelenekler ya da değerler değişimin olmadığını gösterebilir? Hangi tür düşünce ve olaylar bir araya geldiğinde yeni durumların ne getireceğini gösterir? (Güven, 2014, s. 91).

Değişim her zaman “ilerleme, gelişme, iyiye gitme” vb. kavramlarla karşılanamaz; değişimin etkilerine bağlı olarak bir kişi için “ilerleme”, bir başkası için gerileme anlamı ifade edebilir (Seixas & Morton, 2012). Bu nedenle değişimin olumlu yönleri kadar olumsuz yönleri ve bu durumun günlük hayata yansıma durumları da sosyal bilgiler dersinin konusudur. Yanı sıra değişim ve süreklilik algısı sosyal bilgiler öğretimi açısından salt “zaman” kavramıyla da ilişkilendirilemez. Özellikle “süreklilik” kavramı sosyal bilgiler öğretimi açısından “kimlik” temelinde; millet, devlet, vatan, askeri gelenek, politik sistemler vb. ideolojik unsurlar açısından da önemli bir kavram olarak değerlendirilebilir. Sosyal bilgiler dersinin içeriğinde yer alan tarih konularının öğretiminde söz konusu kavramlara ilişkin tarihsel süreklilik; sırtını bu bağlamda zamansal bir rastlantısallığa değil, nedenselliğe

dayamaktadır. Söz gelimi sosyal bilgiler dersinin içeriğinde yer alan askeri bir gelenekte ya da devlet yönetiminde sürekliliği sağlayan ilişkiler ağının ne olduğunun anlaşılması, tarihsel konuların birbirinden kopuk olaylar dizisi olmaktan çıkarır ve süreklilik temelinde belirli bir eksene yerleştirilerek anlamlandırılmasına katkı sağlayabilir.

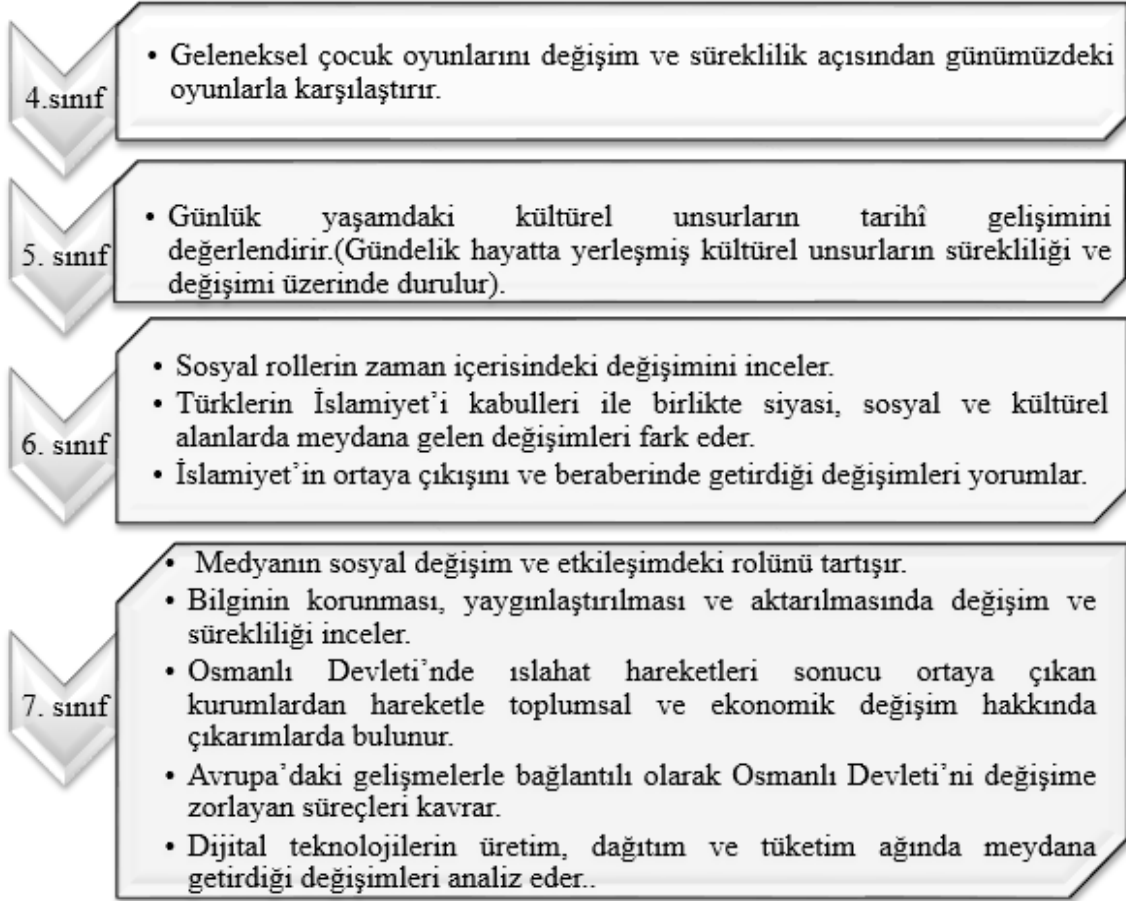
Değişim ve sürekliliğin öğretiminde aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir (Counsell, 2011):

- Doğrudan değişimin ve sürekliliğin analizi (kapsamı/doğasını/türünü kullanma, hızsal ve orantısal özelliklere dikkat etme).
- Değişim ile ilgili soru türleri üzerinde aktif yansıtma yapma (örneğin “ne zaman?... soruları”, başlangıç ve bitiş dönemleri hakkında sorular, dönemlerin nitelendirilmesi ile ilgili sorular, değişimin hızı veya doğası hakkında sorular).
- Geçmişte insanların öznel deneyimleriyle ilgili merak uyandırıcı karşılaştırmalar ve kendi zamansal perspektifleriyle insanların bu deneyimlerinin nasıl anlam oluşturduğuna ilişkin tahminde bulunma.

Türkiye’de ilk kez 2005 sosyal bilgiler öğretim programında “zaman, süreklilik ve değişim”; hem bir öğrenme alanı, hem de “değişim ve sürekliliği algılama” adıyla bir beceri olarak yer almıştır. 2005 sosyal bilgiler öğretim programında değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında; benzerlik ve farklılıkları bulma, zamanla oluşan süreklilik ve değişimi algılama, tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme, geçmişteki problemlerin neden-sonuç ilişkilerini tanıma, tarihsel problemin çözümüne alternatif çözümler bulma boyutuna dikkat çekilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2005).

Revize edilen 2018 sosyal bilgiler öğretim programı değişim ve süreklilik algısı açısından incelendiğinde; programda yer alan özel amaçlar bölümünde “farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları” ifadesi yer almaktadır. Ayrıca yine aynı programda “zaman-süreklilik-değişim” kavramları, kazanımların gerçekleştirilme sürecinde sosyal bilgiler dersinin esas ilkelerinden biri olarak ele alınmıştır (MEB, 2018). Programda değişim ve sürekliliği algılama müstakil bir beceri olarak da yer alırken söz

konusu becerinin nasıl, hangi yaklaşımlarla ve materyallerle geliştirilebileceğine ilişkin detaylı açıklamalar yapılmamış, herhangi bir etkinlik örneği yer almamıştır. Bu bağlamda kazanımlarda değişim boyutu sıklıkla ele alınırken, süreklilik boyutu nadir olarak ele alınmaktadır. Değişim ve süreklilik kavramlarını doğrudan ele alan kazanımlar aşağıda belirtildiği gibidir:



Şekil 3. Değişim ve süreklilik kavramlarına doğrudan yer verilen kazanımlar.

Şekil 3’te de görüldüğü gibi 2018 sosyal bilgiler öğretim programında “değişim” kavramı sadece yedi kazanımda yer alırken, “değişim ve süreklilik kavramı” üç kazanımda yer almış; “süreklilik” kavramı ise tek başına hiçbir kazanımda yer almamıştır. Bu durumu sınıf içi uygulamalarda da görmek mümkün olmuş ve gerçekleştirilen araştırmalardan birçoğunda öğrenciler tarafından değişime göre sürekliliğin algılanmasının çok daha güç olduğu belirtilmiştir (Kabapınar & İncegül, 2016; Kabapınar & Sağlamgöncü, 2017; Safran & Şimşek, 2006). Oysaki tarihte incelenen önemli olayların çoğu değişim örnekleridir ancak

şeylerin neden değişmediğini anlamak daha az önemli değildir; diğer bir deyişle, öğrenciler süreklilik kaynaklarını anlamalıdır (California State Board of Education, 1988, s. 28). Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanım ifadeleri değişim ve süreklilik açısından irdelendiğinde, söz konusu kavramların “karşılaştırma, inceleme, fark etme, değerlendirme, yorumlama” gibi genel ve muğlak ifadelerle ele alındığı, değişim ve sürekliliği algılama becerisinin alt boyutlarına ilişkin herhangi bir açıklamanın yer olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte değişim ve sürekliliğin geçmiş boyutuna odaklanılırken (Osmanlı Devleti’nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan değişimler ya da İslamiyet’in ortaya çıkışıyla yaşanan değişimler vb.) geleceğe ilişkin ve nedensellik ilişkilerinden oluşan bir değişim ve süreklilik algısının üzerinde durulmaması dikkat çekicidir.

Sosyal bilgiler öğretim programı değişim ve süreklilik algısı açısından bir takım sınırlılıklar barındırmakla birlikte aynı durum sosyal bilgiler ve tarih ders kitapları için de geçerlidir. Örneğin; Hayırsever (2010) tarafından gerçekleştirilen ve beceriler açısından sosyal bilgiler ders-çalışma-kılavuz kitaplarının incelendiği araştırmada; araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin neredeyse yarıya yakını sosyal bilgiler ders kitaplarındaki içeriğin, değişim ve sürekliliği algılama becerisinin alt boyutlarını kazandırmak için yeterli olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte sosyal bilgiler ve tarih ders kitaplarında bulunan kurgusal metinlerin çoğunda mekan ve buna bağlı değişimin göz ardı edildiği, tarihsel anakronizm sorunlarına yol açtığı (Öztürk, 2011, s. 54); yine tarih dersi öğretim programında her ne kadar programda söz konusu beceriye vurgu yapılsa da dengeli ve yeterli bir dağılımın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kiriş Avaroğulları, 2014). Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun zaman ve kronoloji becerilerinden yoksun bir şekilde tarihsel konuları öğrenmeye çalıştığı görülmüştür (Demircioğlu, 2005, s. 16).

### **2.2.5. Sosyal Bilgiler Dersinde Eşya Pedagojisi Kapsamında Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisinin Öğretiminde Kullanılabilecek Etkinlikler**

Eşyanın söz konusu pedagojik boyutu incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde değişim ve sürekliliği algılama becerisi gibi doğası gereği soyut ve çok sayıda sınırlılık barındıran bir konunun öğretiminde, eğitsel materyal olarak kullanımının bu bağlamda önemli olduğu düşünülmektedir. Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin öğretiminde; süreklilik ve değişimin yaşamın her yönünde yer aldığı, olumlu yansımalarının olabileceği gibi olumsuz sonuçlarının da söz konusu olduğu, değişimin farklı oranlarda meydana geldiği, keskin değişimlerin yaşandığı zamanların tarihte “dönüm noktası” olarak adlandırıldığı, bazı değişiklikler kaçınılmaz iken bazılarının kontrol altına alınabildiği, nedenlerinin ve sonuçlarının olduğu, geleceğe ilişkin yordama yapmada ve karar almada etkin olduğu, sosyokültürel temellerinin var olduğu dikkate alınabilir. Bu bağlamda zaman, süreklilik ve değişim konusunda öğretmenlerin yapabilecekleri hususlar Ellis (2007) tarafından aşağıda belirtildiği gibi sıralanabilir:

- Öğrencilerin tarihsel bilgi ve zaman kavramının; tarihçilerin, cevaplamaya çalıştıkları sorularda ve kullandıkları kanıtlarda seçici olmalarına sebep olan sosyal olarak etkilenen yapılar olduğunu anlamalarına yardımcı olmak,
- Tarihsel değişim ve süreklilik kalıpları arasındaki bağlantıları açıklamak, analiz etmek ve göstermek için; öğrencilerin zaman kavramını, tarih, kronoloji, nedensellik, değişim, çatışma gibi anahtar kavramlara başvurmasını sağlamak,
- Öğrencilerden, eski kültür ve uygarlıkların gelişimi, ulus-devletlerin yükselişi, sosyal, ekonomik ve politik devrimler gibi önemli tarihsel dönemleri ve kültürler içi/arası değişim kalıplarını açıklamalarını istemek,
- Öğrencileri, çeşitli kaynakların kullanımı ve güvenilirliklerini kontrol etme, iddialara ilişkin kanıtları doğrulama, düşünme ve nedensellik arayışı gibi geçmişin yeniden

yapılandırılması ve yeniden yorumlanması için kritik tarihsel sorgulama süreçlerini sistematik olarak kullanmaları konusunda rehberlik etmek,

- Empati, şüphecilik ve eleştirel yargıda bulunurken, önemli olaylara, tekrar eden ikilemlere ve belirli konulara ilişkin kültürler içerisindeki ve günümüzdeki çoklu tarihsel ve çağdaş bakış açılarını araştırmak, yorumlamak ve analiz etmek için fırsatlar sağlamak,
- Öğrencilerin tarihsel ve güncel gelişmeleri analiz etmek ve genel politik konulara ilişkin eylemleri değerlendirmek ve bilgi edinmek için düşüncelere, teorilere ve tarihsel sorgulama biçimlerine başvurmalarını sağlamaktır (Ellis, 2007, s. 387).

Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesinde kullanılan çeşitli materyaller ve etkinlikler de söz konusudur:

Haritalar çeşitli şekillerde sembolik olarak temsil edilen bir gerçekliğin “modeli” olarak bir manzaradaki değişim ve sürekliliğin kayıdır ve yerel tarih çalışması ya da değişime ilişkin çalışmalar için bir başlangıç noktası olarak çok yararlı olabilir (Turner-Bisset, 2005, s. 70). Ulaşılabilir olduğunda, eski haritalar harika keşiflerin kaynağı olabilir: Bir zamanlar toprakları işgal edenlerin bulunduğu yer; sokakların daha önce nasıl tasarlandığı ve bugün kaçının isminin hayatta kaldığı; yıllar içinde sınırları nasıl değiştiği ve yerleşim yerlerinin nasıl büyüdüğü; bir zamanlar açık alanların yoğun kentsel gelişime nasıl dönüştüğü; bir nehir ya da kıyı şeridinin yer ve büyüklüğünün inşa edilen bir baraj sebebiyle nasıl değiştiği, geçmişte büyük bir deprem ya da denizin hareketini değiştirmek için inşa edilmiş olan dalgakıranların sebebi ortaya konulabilir (California State Board of Education, 1988, s. 57-58).

Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesinde etkin olarak kullanılacak bir diğer materyal ise hikâyelerdir (Demircioğlu, 2014; Savage & Savage, 1993; Turner-Bisset, 2005). Ayrıca ardışıklığın ve sürekliliğin algılanmasında hikâyelere dayalı çok sayıda etkinlikten yararlanılabilmektedir (Wood, 1995). Hikâyeler bir sıçrama tahtası olarak, sebep ve sonuç, değişim ve süreklilik ya da ahlaki, kültürel ve sosyal konular gibi tarihsel konuların

ve kavramların tartışmasında kullanılabilir (Turner-Bisset, 2005, s. 101). California State Board of Education (1988) adlı raporda öğretmenlerin çocuklar için geçmiş zamanları “canlı” bir hale getirmek adına, tarihsel fotoğrafları incelemek ve ailelerin yaşadığı, çalıştığı, oynadığı, giydiği ve seyahat ettiği yollardaki değişiklikleri gözlemlemek için fırsatlar sağlaması gerektiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte çocukların, bugün ve uzun zaman önce bir göçmen olarak rol oynama fırsatlarına sahip olması gerektiği; kendileri de dâhil olmak üzere yeni gelenlerin şimdi ve uzun zaman önce nasıl yaşadıklarını ve bu tür uğraşların neden zaman içinde değiştiğini analiz etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca ana cadde gibi belirli bir yerin uzun zaman önce ve bugün nasıl görüldüğünü gözlemlemelidirler. Çocuklar, toplumdaki değişiklikleri, öğretmenler tarafından hazırlanan slaytlar veya resim sergileriyle karşılaştırabilmelidir (California State Board of Education, 1988, s. 57). Yanı sıra eşyalar, kes-yapıştır resimler, çizimler, fotoğraflar ve öğretmenler tarafından hazırlanan taslaklar; belirli bir zaman diliminde meydana gelen olayların durumunu veya değerlendirilmesini ve nasıl/neden değişimin gerçekleştiğini açıklamanın yolunu açar (Alleman & Brophy, 2003, s. 108). Zaman ve değişim, benzerlik ve farklılıklar hakkında giderek karmaşıklaşan sorulara cevap verebilmek için; küçük çocuklar, fotoğrafları, resimleri ve eşyaları (eski/yeni; şimdi/sonra) set halinde sıralayabilmelidir (Cooper, 2012, s. 8). Değişim ve süreklilik algısında temel kavramlardan biri olan kronolojiye dayalı etkinlikler de bu anlamda işe koşulabilir. Bunlardan biri olan zaman şeritleri eğer toplumsal ve gündelik hayatta kullanılan materyallerdeki/eşyalardaki değişikliğin görsel olarak kullanılması ve algılanması durumunda öğrencilerin ön bilgilerinin üzerine yapılandırılıyorsa daha da etkili olabilir (Levstik & Barton, 1997, s. 75). Q’Hara ve Q’Hara (2001) ise öğrencilerin kronoloji, değişim ve zamanın akışını anlamaları için uygulanabilecek olan çeşitli etkinlikleri aşağıda belirtildiği gibi sıralamaktadır:

- Kendi geçmiş deneyimlerini hatırlama ve tekrar anlatma.
- Bağlantılı olaylar dizisini hatırlama.

- Nesneleri sınıflama, sıralama ve eşleştirme; benzerliklerini ve farklılıklarını tanımlama, eski ve yeni gibi karşılaştırmalar yapma.
- Neden-sonuç ilişkilerini gösterme.
- Başkalarına karşı empati ve duyarlılık gösterme.
- Daha geniş yerel çevreyi keşfetme.
- Geçmiş, günümüz ve geleceğin anlayışını sorgulama.
- Neden-sonuç gibi geçmiş hakkında düşünceleri sunmak için hikâyeleri tanıdık bir araç olarak kullanma.

Değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında yararlanılabilecek diğer materyaller ise kültürel nesnelere ve eşyalardır. Örneğin; Akça Berk ve Gültekin (2012) tarafından gerçekleştirilen “Motiflerdeki Tarih” adlı etkinlikte halılardaki, kilimlerdeki, heybelerdeki motiflerin değişiminin bile toplumun estetik algılarındaki değişimin ve tarihsel sürecin bir göstergesi olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca Kırpık (2012) tarafından gerçekleştirilen “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Türkiye’de Başlığın Değişimi” adlı etkinlikte de “şapka” dan yola çıkılarak bu tür eşyaların/sembollerin toplumdaki değişimlerin ve dönüşümlerin birer temsilcisi olduğu ve bu bağlamda öğrenciler için önemli bir tarihsel kaynak olduğu vurgulanmıştır.

### **2.3. İlgili Araştırmalar**

İlgili araştırmalar bölümünde değişim ve sürekliliği algılama becerisine ilişkin yurt içinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar iki ayrı başlık altında değerlendirilmiştir.

#### **2.3.1. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisine İlişkin Yurt İçinde Gerçekleştirilen Araştırmalar**

Alanyazında incelenen araştırmalar çerçevesinde “doğrudan” değişim ve sürekliliği konu edinen çalışmaların (Akbaba vd., 2012; Kabapınar & Sağlamgöncü, 2018; Özdemir, 2016;

Özen, 2010) sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda örneğin; Akbaba vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının, “değişim ve süreklilik” ile “zaman ve kronolojiyi algılama” becerilerine ve tutuma olan etkisinin incelendiği araştırmada tek grup ön test-son test yarı deneysel desenden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 27 öğrenci oluşturmaktadır. Deneysel süreç esnasında video, animasyon, marş, şarkı, PowerPoint sunumları gibi çoklu ortam kullanımı gerektiren materyallerden faydalanılmıştır. Beş hafta süren uygulama sonucunda veriler tutum ölçeği, açık uçlu sorular ve öğrenci ürünlerinden elde edilmiştir. Çalışma sonucunda çoklu ortam kullanımının sosyal bilgiler dersine ilişkin tutuma ve değişim-süreklilik ile zaman-kronolojiyi algılama becerilerine olumlu yansıdığı gözlemlenmiştir. Özdemir (2016) tarafından gerçekleştirilen ve beşinci sınıflarda yerel tarih temelli etkinliklerin değişim ve sürekliliği algılama becerisine etkisinin incelendiği bir diğer araştırmada; nicel yaklaşımla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ve nitel yaklaşımla görüşmelerden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda yerel tarih temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırıldığında değişim ve sürekliliği algılama becerisi açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmış; öğrencilerden elde edilen görüşme bulguları da söz konusu durumu desteklemiştir.

Ayrıca yurtiçi alanyazın incelendiğinde değişim ve sürekliliği algılama becerisinin daha çok sosyal bilgiler öğretim programında yer alan “*alana özgü beceriler*” kapsamında incelendiğini (Ablak, 2017; Erdem, 2017; Filoğlu, 2018; Üztemur, 2017) de görmek mümkündür. Söz gelimi; Ablak’ın (2017) “Sosyal bilgiler öğretim programındaki becerilere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi” adlı araştırmasında 6.ve 7. sınıf öğretim programlarında bulunan ve değişim ve sürekliliği algılama becerisi de dâhil olmak üzere altı becerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı araştırılmıştır. Tarama modelinin benimsendiği araştırmada veriler; metaforlar, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve dokümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara il merkezinde farklı sosyoekonomik düzeylere sahip dokuz ortaokuldan toplam 555 sekizinci sınıf

öğrencisi oluşturmuştur. İçerik analizi ile verilerin analiz edildiği çalışmanın sonucunda sosyal bilgiler dersinde doğrudan kazandırılması öngörülen becerilerin kazanılma sürecinde bir takım yetersizliklerin olduğu görülmüştür. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi açısından ise öğrenciler söz konusu beceriyi sosyoekonomik düzey fark etmeksizin “aralıksız değişime uğrayan” şeklinde ifade etmişlerdir. Erdem (2017) tarafından gerçekleştirilen ve sosyal bilgiler programında yer alan alana özgü bir takım becerilerin incelendiği araştırmada karma yöntemden yararlanılmıştır. Dokuz hafta boyunca süren çalışma kapsamında “zaman ve kronolojiyi algılama-değişim ve sürekliliği algılama” kavramları göz önünde bulundurularak beceri temelli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Ardından veri toplama aracı olarak başarı testleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda nicel boyutta deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmakla birlikte; nitel boyutta öğrencilerin beceri temelli etkinliklere karşı olumlu bir bakış açısı geliştirdikleri görülmüştür. Filoğlu'nun (2018) sosyal bilgiler öğretim programında yer alan alana özgü becerilerin kazanılma düzeyini farklı değişkenlere göre tespit etmek amacıyla yürüttüğü araştırmada; nicel araştırma kapsamında tarama modelinden yararlanılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde “alan becerileri kazanım ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma Kırşehir il merkezinde bulunan sekiz ortaokulda öğrenim görmekte olan 301 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. 4. 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan beceriler göz önünde bulundurularak öğrencilerin öznel algıları aracılığıyla bu becerilerin kazanılıp kazanılmama durumları saptanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin cinsiyeti, anne-baba eğitim durumları, sosyal bilgilere ilişkin akademik başarı durumları, ders içi yapılan etkinlikler, öğrencilerin etüt merkezlerine gidip gitmeme durumları dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamında “zaman ve kronolojiyi algılama-değişim ve sürekliliği algılama” becerilerinde öğrencilerin yılsonu not ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda anlamlı bir farklılığa rastlanıldığı görülmektedir.

Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin; sosyal bilgiler ders kitapları açısından (Hayırsever, 2010); nedensellik kavramı açısından (Tay, 2007); tarihsel zaman kavramı açısından (Safran & Şimşek, 2006); tarih kavramları açısından (Kop & Katılmış, 2016) ele

alındığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu doğrultuda Hayırsever (2010) tarafından yürütülen “sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi” adlı çalışmada değişim ve sürekliliği algılama becerisi de dâhil olmak üzere toplam beş beceri alanı incelenmiştir. Betimsel ve ilişkisel tarama modeli benimsenerek gerçekleştirilen araştırmada veriler toplanırken nicel boyutta anketlerden, nitel boyutta ise yarı yapılandırılmış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarından faydalanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden yaklaşık olarak yarısı sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan içeriğin, değişim ve sürekliliği algılama becerisini kazandırmak için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Tay (2007) tarafından gerçekleştirilen ve 4, 5, 6 ve 7. sınıflardaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki nedensellik kavramının gelişim düzeyinin incelendiği araştırmada betimleyici araştırma modelinden faydalanılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin sınıfı, cinsiyeti, sosyoekonomik durumları, okul öncesi eğitim alıp almadıkları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın örneklemini Kırşehir’de bulunan iki ilkokuldan toplam 465 öğrenci oluşturmuştur. Nicel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen nedensellik testlerinden, nitel verilerin toplanmasında ise yapılandırılmış görüşme ve resim setlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda nedensellik kavramına bağlı olarak öğrencilerin elde ettikleri puanlara ilişkin; üst sosyoekonomik durum, okul öncesi eğitim alma ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin elde ettikleri puanlarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca öğrencilerin değişimi, sürekliliğe göre daha nitelikli bir şekilde açıklayabildikleri görülmüştür. Safran ve Şimşek (2006) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi” adlı araştırmada betimsel alan araştırmasından faydalanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda Kırşehir il merkezinde bulunan üç ilköğretim okulunun 4-8. sınıflarından tesadüfi yöntemlerle seçilen toplam 421 öğrenciye veri toplama aracı olarak başarı testi uygulanmıştır. Nitel boyutunda ise aynı sınıflardan toplam 149 öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, okul, sınıf düzeyi, matematik başarısı ve

dil) tarihsel zaman kavramının alt öğelerinin incelendiği araştırmada öğrencilerin değişim ve süreklilik algıları, “değişim ve sürekliliği işe koşma ve değişim ve sürekliliği ifade etme” boyutu ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu süreklilik kavramını ifade etme sürecinde başarısız olmuştur. Ayrıca araştırmada “değişim ve sürekliliği işe koşma” ile “değişim ve sürekliliği örneklerle ifade etme” başarısının birbirlerinden bağımsız olduğu neticesine ulaşılmıştır. Kop ve Katılmış (2016) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan tarih kavramlarının kazandırılma düzeyi” adlı çalışmada tarama modeli benimsenmiş ve veri toplama aracı olarak anket formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul’da dört farklı ilkokulda öğrenim gören toplam 213 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veriler sosyal bilgiler öğretim programında yer alan liderlik, nedensellik, benzerlik ve farklılık, değişim ve süreklilik, yüzyıl, kronoloji, millet, savaş, birinci elden kaynak-ikinci elden kaynak kavramları kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda değişim ve süreklilik kavramının kazanılma düzeyi incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık dörtte üçünün sorulara doğru cevap veremedikleri görülmüş; “süreklilik” kavramının eş anlamlısı olan “devamlı” sözcüğü kullanılsa dahi, söz konusu kavram diğer kavramlar arasında en düşük orana sahip olmuştur. Yurtiçi alanyazında değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesine yönelik araştırma modeli olarak “*eylem araştırması*” benimsenen araştırmalar (İncegül, 2010; Kabapınar & Sağlamgöncü, 2017; Kabapınar & Sağlamgöncü, 2018; Özen, 2010; Üztemur, 2017) incelendiğinde ise öğrenciler tarafından değişim ve süreklilik kavramlarının kullanılmasında zorluk çekildiği, değişime göre sürekliliğin algılanmasının kimi zaman oldukça güç olduğu; tarihsel mekânların/müzelerin, sözlü tarih çalışmalarının söz konusu becerinin algılanmasına olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda Kabapınar ve Sağlamgöncü (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada değişim ve sürekliliği algılama becerisi görsel okuma ve görsel materyaller aracılığıyla değerlendirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı kapsamında eylem araştırması yönteminden faydalanılan araştırmada, çalışma grubunu Adana’da bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 22 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak görsel okuma etkinlikleri, video kayıtlar ve odak grup görüşmeleri

gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda görsel okuma etkinliklerinin öğrencilerin başarılarına olumlu katkı sağladığı ve derse katılımı artırdığı gözlemlenmiştir. Görsel okuma etkinlikleri değerlendirildiğinde öğrencilerin değişim kavramını süreklilik kavramına göre daha iyi anlamlandırdıkları ve bu süreçte söz konusu beceriler üzerinde görsel okumanın etkililiği ortaya konulmuştur. Özen (2010) tarafından gerçekleştirilen ve sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin zaman, süreklilik ve değişimi algılama becerilerinin incelendiği çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yönteminden yararlanılmış; veriler katılımcı gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve doküman incelemesi yolu ile toplanmıştır. Kocaeli merkezde yer alan bir ilkokulda gerçekleşen araştırmaya 38 öğrenci katılmıştır. Üç ay süren araştırma sonucunda veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin zamanı algılama becerilerinin yetersiz olduğu, tarihin hangi olayla başladığını ve zamansal bazı kavramları (yüzyıl, yarım asır, çeyrek asır vb.) bilmedikleri, yüzyıl-değişim ve süreklilik gibi zamana ilişkin kavramları tanımlamada zorlandıkları ancak değişim ve süreklilik kavramlarını kullanmada başarılı oldukları görülmüştür. Üztemur (2017) tarafından yapılan araştırmada tarihsel mekânlar ve müzeler aracılığıyla gerçekleştirilen etkinliklerin 7. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan bazı becerilerin gelişimine olan katkısı incelenmiştir. Bu doğrultuda eylem araştırmasından faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Manisa’da bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 36 öğrenci oluşturmaktadır. Dokuz ayrı tarihsel mekânda gerçekleştirilen uygulamalar kapsamında müze öncesi, müzede ve müze sonrası olmak üzere 34 etkinlik uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğü, alan notları, video kayıtlar, bireysel ve odak grup görüşmeleri, öğrenci ürünleri ve veli anketlerinden faydalanılmıştır. Veriler içerik analizi ve doküman analizinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda tarihsel mekanlar ve müzeler aracılığı ile gerçekleştirilen uygulamaların; öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine, “zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım, tarihsel empati vb.” becerilerine olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir. İncegül (2010) tarafından 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde sözlü

tarih çalışması kapsamında oyun ve oyuncakların tarihinin incelendiği diğer bir çalışmada eylem araştırması yönteminden yararlanılmıştır. İstanbul’da bir ilkokulda öğrenim gören 60 beşinci sınıf öğrencisinin çalışma grubu olarak belirlendiği araştırmada; veriler ön test ve son testler, öğrenci ürünleri, öğrenci günlükleri, veli anketleri ve görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Sözlü tarih etkinlikleri aracılığıyla oyun ve oyuncakın tarihi bağlamında elde edilen ürünler içerik ve doküman analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sözlü tarih uygulamaları vasıtasıyla akademik başarının, tarihe ilişkin algının, tarihsel kanıt kullanımının, tarihsel anlama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin geliştiği görülmüştür. Kabapınar ve Sağlamgöncü’nün (2017) sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenme süreçlerinden biri olarak ifade edilen “eşya tarihi projesi”nin etkililiğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, eylem araştırması yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma grubu 5. sınıfta öğrenim gören 21 öğrenciden meydana gelmektedir. Veri toplama aracı olarak eşya tarihi proje ödevleri, görüşme formları ve anketten faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin geçmiş ile günümüz arasında karşılaştırma yapabildikleri, geçmişe ilişkin farklı bakış açıları sergileyebildikleri, empati kurabildikleri ancak değişime göre sürekliliği daha az anlamlandırabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Marancı’nın (2017) 7. sınıf öğrencilerinin tarihsel zaman algılarını fotoğraflar aracılığıyla incelediği bir diğer araştırmada ise nitel araştırma deseninden yararlanılmış ve bu doğrultuda durum çalışması benimsenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin fotoğraflarda yer alan zamansal yapıyı tanımlama ve yorumlama, geçmiş ve şimdiki zamanı algılama, değişim ve sürekliliği algılama, yaşanan değişimlerin önemini ve etkilerini yorumlama durumları değerlendirilmiştir. Ardahan il merkezinde yer alan iki ortaokulda öğrenim gören 30 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından soru formu hazırlanmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkılarak öğrencilerin zamansal kavramları tanımlama ve kullanmakta güçlük yaşadıkları; değişim kavramını süreklilik kavramına nispeten daha iyi algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca süreklilik kavramının algılanmasına ilişkin olarak okul değişkeni göz önünde bulundurulduğunda anlamlı bir

farklılığa rastlanılmamıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin yaşanan değişimlerin önemini ve etkilerini anlama konusunda başarılı oldukları saptanmıştır.

### **2.3.2. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisine İlişkin Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar**

Yurt dışında incelenen araştırmalar ışığında değişim ve sürekliliği algılama becerisinin özellikle “*tarih öğretim programları kapsamında tarihsel anlayış*” açısından karşılaştırıldığını ve değerlendirildiğini gösteren çeşitli çalışmalar mevcuttur (De Groot-Reuvekomp vd., 2014; Martin, 2013). Bu bağlamda De Groot-Reuvekomp vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada İngiltere ve Hollanda ilköğretim programlarındaki tarihsel zaman öğretimi çeşitli yönlerden karşılaştırılmıştır. Görüşme, anket ve öğretim programının analizi aracılığıyla “amaçlanan tarihsel zaman öğretimi” ile “uygulamada olan tarihsel zaman öğretimi”nin incelenmesi amaçlanmıştır. Her iki ülkede de (her ne kadar İngiltere’de tarih öğretimi daha erken başlasa da ) öğretim programının tarihsel zaman öğretimini tam olarak karşılamadığı, tarihsel zaman öğretiminin ve öğreniminin iyileştirilmeye ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Tarih öğretim programında yer alan “tarihsel dönemleri karşılaştırma ve değişim/süreklilik” kavramları hakkındaki hedeflerin İngiltere öğretim programında yer aldığı, Hollanda öğretim programında açıkça belirtilmediği ifade edilmiştir. Martin’in (2013) Avustralya tarih öğretim programındaki tarihsel anlayışı değerlendirdiği çalışmasında; tarih öğretiminin “tarihin kendi yöntem ve prosedürleri”nin önemini öne sürmesine rağmen, tarihsel anlayışın gerçek tarihsel sorgulamayı destekleyecek kadar tutarlı ve anlamlı bir şekilde gerçekleşmediğini ifade etmiştir. Ayrıca söz konusu tarih öğretim programının kanıt, neden-sonuç, değişim ve süreklilik, değer, perspektif, empati gibi kavramların anlaşılması yoluyla disiplin yapısını açık bir şekilde ortaya koyamadığını vurgulamaktadır.

Ayrıca yurtdışı alanyazında değişim ve süreklilik algısının “*tarihsel düşünme öğretimi*” (Seixas & Peck, 2004; Whitehouse, 2015) ve “*tarihsel algı*” (Waldron, 2003) bağlamında da

değerlendirildiğini görmek mümkündür. Bu doğrultuda Seixas ve Peck (2004) tarafından gerçekleştirilen “Tarihsel Düşünme Öğretimi” adlı araştırmada; değişim ve süreklilik kavramları arasındaki etkileşimin öğrencilerin tarihsel düşünme süreçlerinde birçok problemi beraberinde getirdiği belirtilmiştir. Bireylerin doğrudan edindikleri değişimsel deneyimlerin, değişim ve sürekliliği kavramsallaştırmalarında etkili olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada tarihsel değişim deneyimine katkı sağlayan tek faktörün yaş olmadığı da ifade edilerek bu süreçte kişinin tarihsel konumuna dikkat çekilmiştir. Bir savaş ya da darbe yaşayan, teknolojik bir inovasyonun sonuçlarını deneyimleyen, yeni bir ülkeye göç eden ya da komşuluk ilişkileri üzerinde demografik bir değişimin etkisini gören bir kişinin, geleneksel bir istikrar içerisinde yaşayan kişiden daha farklı bir tarihsel değişim deneyimine sahip olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca toplumsal istikrarsızlık içinde yaşayanların tarihsel değişimin ince ayrıntılarına karşı daha duyarlı olabileceklerini vurgulamıştır. Bu ince ayrıntıların, öğretmenin farklı geçmişe sahip öğrencilerin farklı deneyimlerine dikkat etmeyi gerektirdiğini de belirtmiştir. Whitehouse (2015) ise tarihsel düşünme üzerine son dönem gerçekleştirilen güncel araştırmaları incelemiştir. Bütüncül bir tarihsel akıl yürütme modeli inşa edebilme amacıyla iki önemli yaklaşımı sentezlemiştir. Söz konusu bütüncül tarihsel akıl yürütme modeli içerisinde sekiz önemli bileşenden bahsedilmiştir. Bu bileşenler; tarihsel soru sorma, tarihsel anlam oluşturma, kanıt olarak tarihsel kaynak kullanma, değişim ve sürekliliği tanımlama, tarihsel neden ve sonuçları analiz etme, tarihsel bakış açılarını inceleme, tarihin etik boyutlarını araştırma ve tarihsel kanıt oluşturma olarak sınıflandırılmıştır. Çalışmada değişim ve sürekliliği tanımlama alt bileşeni de dâhil olmak üzere tüm bu prosedürler kavramlar tartışılarak program geliştirme uzmanları ile tarih öğretmenlerinin bilgilendirilmesi amaçlanmıştır. Waldron (2003) tarafından gerçekleştirilen “İrlandalı İlkokul Çocuklarının Tarih Algıları” adlı çalışmada “Tarih nedir?” açık uçlu sorusuna odaklanılmıştır. Beş okuldan toplam 196 öğrenci araştırmaya katılım göstermiştir. Çocuklardan yanıtları yazılı istenmiş ve zaman sınırlandırılmasına gidilmemiştir. Verilen yanıtlar kodlanarak sıklıklarına göre analiz edilmiştir. Çocukların tanımlamaları; düzey (evrensel, ulusal, yerel, kişisel), alan (politik, sosyal), kavram (zaman, değişim ve süreklilik,

kanıt, nedensellik), beceri (soru sorma, araştırma, yorumlama, karşılaştırma) başlıkları altında analiz edilmiştir. Araştırma bulguları değişim ve süreklilik kavramları açısından incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %95'i (184 öğrenci) tarihe ilişkin "zaman" kavramını ön plana çıkarırken, "değişim ve süreklilik" kavramı tanımlamaların sadece % 6'sında (12 öğrenci) yer almıştır.

Yurtdışı alanyazında değişim ve sürekliliği algılama becerisine yönelik olarak simülasyonlardan (Russel, 2010), biyografilerden (Fertig, 2008), zaman şartlarından ve kültürel verilerden (Alleman & Brophy) yararlanıldığını götsren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu kapsamda Russel (2010) Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nde yer alan pedagojik beklentilerle uyumlu olduğunu düşündüğü "Berlin Duvarı" simülasyonunun, "zaman-süreklilik-değişim" ve "kültür" kavramlarıyla olan ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Ortaokul öğrencilerine Berlin Duvarı'nın etkilerini deneyimlediği yenilikçi bir ders sunan araştırmacı, her ne kadar Berlin Duvarı'nın inşası ve yıkılması tarihin önemli bir konusu olsa da sınıflarda bu konuya çok az yer verildiğini hatta ders kitaplarında neredeyse bir cümle ile geçiştirildiğini vurgulamıştır. Hazırladığı simülasyon ile öğrenciler Doğu ve Batı Berlin olmak üzere karton kutularla bölünmüşler, doğudaki öğrenciler çeşitli yollarla sınırlandırılırken batıdakilere ayrıcalıklar tanınmıştır. Ardından duvarın neden inşa edildiğine dair tartışmalar gerçekleştirilmiş, öğrenciler duvarı boyayarak (resim, şiir, grafiti vb. sanat eserleriyle) kendi fikirlerini dile getirmişlerdir. Bu anlamda kültür, zaman-değişim-süreklilik bağlamında araştırmacı, öğretmenlere çeşitli web siteleri, film ve kitap gibi çok sayıda kaynak sunmaktadır. Fertig (2008), öğrencilerin tarihsel değişim ve sürekliliğin nedenlerini anlamlarına yardımcı olmak için biyografi kullanımını incelemiştir. Araştırmacı ilkokul ve ortaokul sınıflarındaki öğretmenlerin tarihi belirli olguların, olayların ve zamanın değişmez bir dizisi olarak tasvir ettiğini belirtmiştir. Bu durumun öğrencileri tarihi değişmez ve sabit bir unsur olarak görme eğilimine ittiğini ifade etmiştir. Biyografiler üzerinden tarihsel geçmişe ilişkin bilgi sahibi olmanın bu eğilime karşı koyacağını öne sürmüştür. Araştırmacı tarihsel bağlamı ve bireylerin yaşamlarının kronolojisini araştırmak için grafik düzenleyicilerden yararlandığı üç öğretim stratejisi sunmuştur. Böylelikle biyografiler

aracılığıyla öğrencilerin, insanların tarihsel değişimi nasıl etkilediklerini ve geçmişin sürekliliğini korumak için birlikte nasıl çalıştıklarını öğrenebileceklerini vurgulamaktadırlar. Alleman ve Brophy (2003) tarafından gerçekleştirilen “Tarih yaşıyor: Çocuklara zamanla değişimi öğretmek” adlı araştırmada Barbara Knighton adlı öğretmenin sınıfında zaman şeritlerini temele alarak çiftçiliğin, yönetimin, ulaşımın ve giyimde değişimini esas aldığı uygulamalar üzerinde durulmuştur. Gerçekleştirilen uygulamalar sürecinde “çiftçilik” bölümünde genel amaçlar ya da hedefler, öğrencilerin zaman içinde çiftçilikte meydana gelen değişimlerin anlaşılmasını ve takdir edilmesini, sınıftaki herhangi bir üyenin tarım uygulamalarını değiştirebilecek bir makineyi ya da süreci icat edebileceğini fark etme duygusunu geliştirmeyi içermiştir. “Ulaşım” bölümünde genel amaçlar ve hedefler, ulaşımın zaman içinde nasıl değiştiği ve modern teknolojinin çeşitli ulaşım seçeneklerini nasıl geliştirdiği konusunda çocukların anlayışını ve takdirini geliştirmek olmuştur. Araştırmada öğretmenin kültürel verileri ve resimli zaman şeritlerini kullanarak; öğrenci velilerini sürece dâhil ederek birinci ve ikinci sınıf öğrencileri için sosyal bilgiler ünitelerini nasıl yapılandırdığı ortaya konulmuştur.

Waring (2010), “Miyop Bakış Açısından Kaçış: Tarihsel Nedensellik Öğretimi” adlı araştırmasında çok yönlü tarihsel düşünürler yaratmanın önemli olduğunu, tarih öğretiminin çok yönlü olduğunu ama en temel ve en çok gözden kaçırılan hususlardan birinin nedensellik olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çok sayıda öğrencinin nedensellik düşüncesini anlamadığını, tarihsel olayların meydana gelmelerinin çok boyutlu nedenlerinin olduğunu ve tarihsel bir olay için baştan sona düzgün ve doğrusal bir ilerlemenin olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin otantik tarihsel sorgulama yapabilmeleri için çok sayıda ve sık sık fırsat yaratmanın, öğrencileri tarihsel olayları öğrenirken ve düşünürken alışıktıkları basit ve miyop düşünce tarzından kurtulabilecek olmasına vurgu yapmaktadır. Kronoloji ve nedenselliğin öğrencilerin tarihsel düşüncelerini organize etmelerine olanak veren iç içe geçmiş bütünleşik unsurlar olduğunu belirten araştırmacı; nedensellik düşüncesini ortaya çıkarmak için etkili yöntemler sunmaktadır.

### 2.3.3. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Kapsamında Yurtiçi ve Yurtdışında Gerçekleştirilen Araştırmaların Değerlendirilmesi

İncelenen araştırmalar ışığında; değişim ve sürekliliği algılama boyutunda gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde müstakil bir beceri olarak sadece “değişim ve sürekliliği algılama becerisi” üzerine yoğunlaşan çalışmaların sayısının az olduğu görülmektedir (Alleman & Brophy, 2003; Fertig, 2008; Kabapınar & Sağlamgöncü, 2018; Özdemir, 2016; Özen, 2010). Değişim ve süreklilik, tarihsel zamanın bir alt boyutu (De Groot- Reuvekomp vd., 2014; Marancı, 2017; Safran & Şimşek, 2006) temel becerilerin ya da alana özgü becerilerin bir alt boyutu (Ablak, 2017; Erdem, 2017; Filoğlu, 2018; Üztemur, 2017); tarihsel düşünmenin, tarihi kavramların ve tarihsel algının bir alt boyutu (Kop & Katılmış, 2016; Seixas & Peck, 2014; Waldron, 2003; Whitehouse, 2015) ve nedenselliğin (Tay, 2007) bir alt boyutu şeklinde ele alınmıştır.

Değişim ve sürekliliğin; tarih öğretim programlarındaki yeri (De Groot- Reuvekomp vd., 2014; Martin, 2013), doğrudan söz konusu becerinin geliştirilebilmesi için alternatif yöntemler (Fertig, 2008; Kabapınar & Sağlamgöncü, 2018; Özdemir, 2016; Özen, 2010; Russel, 2010), değişim ve sürekliliğin gelişimi ile ilişkili olan değişkenler (Blow, 2011; Seixas & Peck, 2004) de okuyucuya sunulmuştur. Genel olarak incelenen araştırmalar çerçevesinde yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalarda değişim ve sürekliliği algılama becerisinin müstakil bir beceri olarak yer almadığı ve daha çok tarihsel zamanın bir alt boyutu olarak “zamana ilişkin bir beceri” kapsamında değerlendirildiği görülmektedir. Yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalarda ise değişim ve sürekliliği algılama becerisinin daha geniş bir öğretimsel profilde (biyografiler, kültürel veriler, simülasyonlar, görseller, nesnelere vb.), zaman ve kronolojiye ek olarak nedensellik, yaş, sosyokültürel bağlam, dil, matematik, tarihsel algı ve akıl yürütme ile birlikte ele alındığı tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler dersi doğası ve içeriği gereği değişim ve süreklilik gibi çok sayıda soyut ve anlaşılması güç kavramı bir arada barındıran bir ders olmasına rağmen bu kapsamda yapılan ve sadece söz konusu beceriye odaklanan araştırma sayısının azlığı, değişim ve sürekliliğin

neredeysse sadece tarihsel zaman öğretimi üzerinden değerlendirilmesi dikkat çekicidir. Oysa ki değişim ve süreklilik sosyal bilgiler öğretim programının çekirdeğinde yer alan temel bir beceridir. Aktif vatandaşlıktan mekana ilişkin becerilerin öğretimine, kültürden zaman ve kronolojiyi algılamaya, küresel bağlantılardan üretim-dağıtım-tüketim ağına kadar pek çok konu içerisinde farklı yöntem ve tekniklerle aktif bir şekilde yapılandırılabilir. Bu bağlamda değişim ve süreklilik algısının geliştirilmesinde sosyokültürel bağlamı göz önünde bulunduran eşya pedagojisinden yararlanmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Sosyokültürel bağlam içerisindeki maddi öğelerin değişim ve süreklilik algısı üzerindeki güçlü etkisi göz önünde bulundurulduğunda; mevcut araştırmada “eşya ile öğrenme/sosyalleşme” fikrini temele alan eşya pedagojisinin ve buna bağlı olarak değişim ve sürekliliğe ait farklı disiplinlerdeki göstergeleri üzerinde barındıran eşya temelli etkinliklerin bu amaçla kullanılabileceği ön görülmüştür.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma kapsamında değişim ve sürekliliği algılama becerisinin eşya pedagojisine dayalı “eşya temelli etkinlikler” aracılığıyla geliştirilmesine yönelik olarak; nitel araştırma yöntemlerinden araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı da olduğu eylem araştırmasından yararlanılmıştır. Sosyal bilgiler dersinde değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında uygulamada yaşanan bir takım sorunların iyileştirilmesi; bu bağlamda eşya temelli etkinliklerin kullanımına ilişkin ilgili sınıf öğretmeni ve öğrencilerle işbirliğine dayalı derinlemesine bir bakış açısı geliştirilmesi adına eylem araştırması yönteminden yararlanılması uygun görülmüştür. Eylem araştırmaları; “katılımcı (participatory research), işbirlikçi (collaborative inquiry), özgürlükçü (emancipatory research), eylem öğrenme (action learning), bağlamsal eylem araştırması (contextual action research)” şeklinde de tanımlanabilmektedir (O’Brien, 2001, s. 3). Değişim ve sürekliliği algılama becerisine ilişkin olarak gerek alanyazında, gerek sosyal bilgiler öğretim programında, gerekse uygulamada yaşanan aksaklıkların giderilmesine yönelik alternatif bir yöntem olarak eşya pedagojisinden yararlanılabileceği düşüncesi araştırmacıyı eylem araştırması yöntemine götürmüştür. Bu bağlamda Hendricks (2006) tarafından ortaya konulan değiştirilebilecek

durumların kuramsal çerçeve dahilinde belirlendiği sosyal ve işbirliğine dayalı “katılımcı eylem araştırması” modelinden yararlanılmıştır.

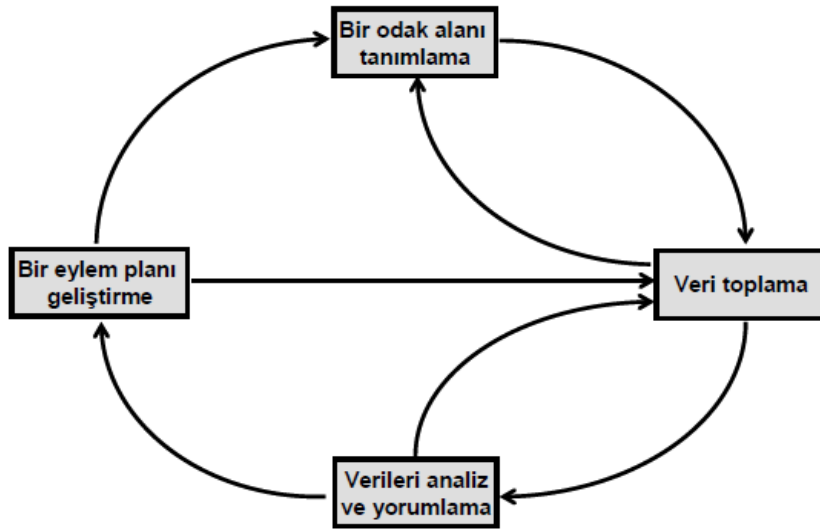
Eylem araştırmaları öğretmenler ya da öğrenme-öğretme çevrelerindeki diğere bireyler tarafından belirli okulların işleyişi, öğretim süreçleri, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenecekleri gibi konular hakkında bilgi toplamak ve bu süreçleri iyileştirmek amacıyla yapılan sistematik araştırmalardır (Mills, 2007, s. 20). Eylem araştırması; öğretim ile öğretmen gelişimini, program geliştirme ile değerlendirmeyi, araştırma ile felsefi yansımaları, yansıtıcı eğitim uygulamaları anlayışıyla bütünleştirmektedir (Elliot, 1991, s. 54). Alanyazın incelendiğinde eylem araştırması kavramının ilk kez kullanılma durumuna ilişkin olarak Kurt Lewin’e atıf yapıldığı görölmektedir (Berg, 2009; Elliot, 1991; Mayring, 2011; Mills, 2007). Bu bağlamda eylem araştırmalarının felsefi temelleri irdelendiğinde, çıkış noktasında özgürleştirici ve yetkinleştirici bir bakış açısının olduğunu görmek mümkündür. Eylem araştırmalarıyla pozivist araştırma geleneğindeki katılımcının “denek” olarak görüldüğü ve araştırmacının “denek” üzerindeki katı ve keskin hükmedici-otoriter bakış açısının hakim olduğu anlayıştan uzaklaşıldığı görölmektedir. Mayring’in (2011) ifade ettiğı üzere “araştırmaya taraf olan bireyler, eylem araştırması için bir denek veya nesne değıl, aksine ortak ve öznedir. Araştırmacı ile araştırmadan etkilenen taraflar birbirleriyle (egemenlik anlayışından bağımsız olarak) eşit şekilde tartışmaya katılmaktadır” (s. 55). Eylem araştırmaları belirli problemleri çözmek için sistematik müdahalelerde bulunmayı sağlayan işbirlikçi bir yaklaşımdır; bu yaklaşımlar insanların kendilerini ya da toplumu etkileyen özel problemleri sorgulamalarını teşvik etmek için uzlaşmacı, demokratik ve katılımcı stratejileri desteklemektedir (Berg, 2009, s. 251).

Eylem araştırmalarının anahtar özellikleri ise aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Johnson, 2014, s. 20-22).

- Eylem araştırması sistematiktir.
- Bir yanıtla başlamazsınız.

- Bir eylem araştırmasının kesin veya etkili olması için karmaşık veya ayrıntılı olması gerekmez.
- Veri toplamaya başlamadan önce araştırmanızı yeterince planlamalısınız.
- Eylem araştırması projeleri çeşitli uzunluktadır.
- Gözlemler düzenli olmalı fakat uzun olmak zorunda değildir.
- Eylem araştırmaları projeleri basit ve resmi olmayandan, ayrıntılı ve resmi olana doğru belirli bir aralıkta yer alır.
- Eylem araştırması bazen kurama gömüktür.
- Eylem araştırması nicel araştırma değildir.
- Sayısal eylem araştırması projelerinin bulguları sınırlıdır.

Bu kapsamda eylem araştırmasının diyalektik döngüsü aşağıda belirtildiği gibidir:

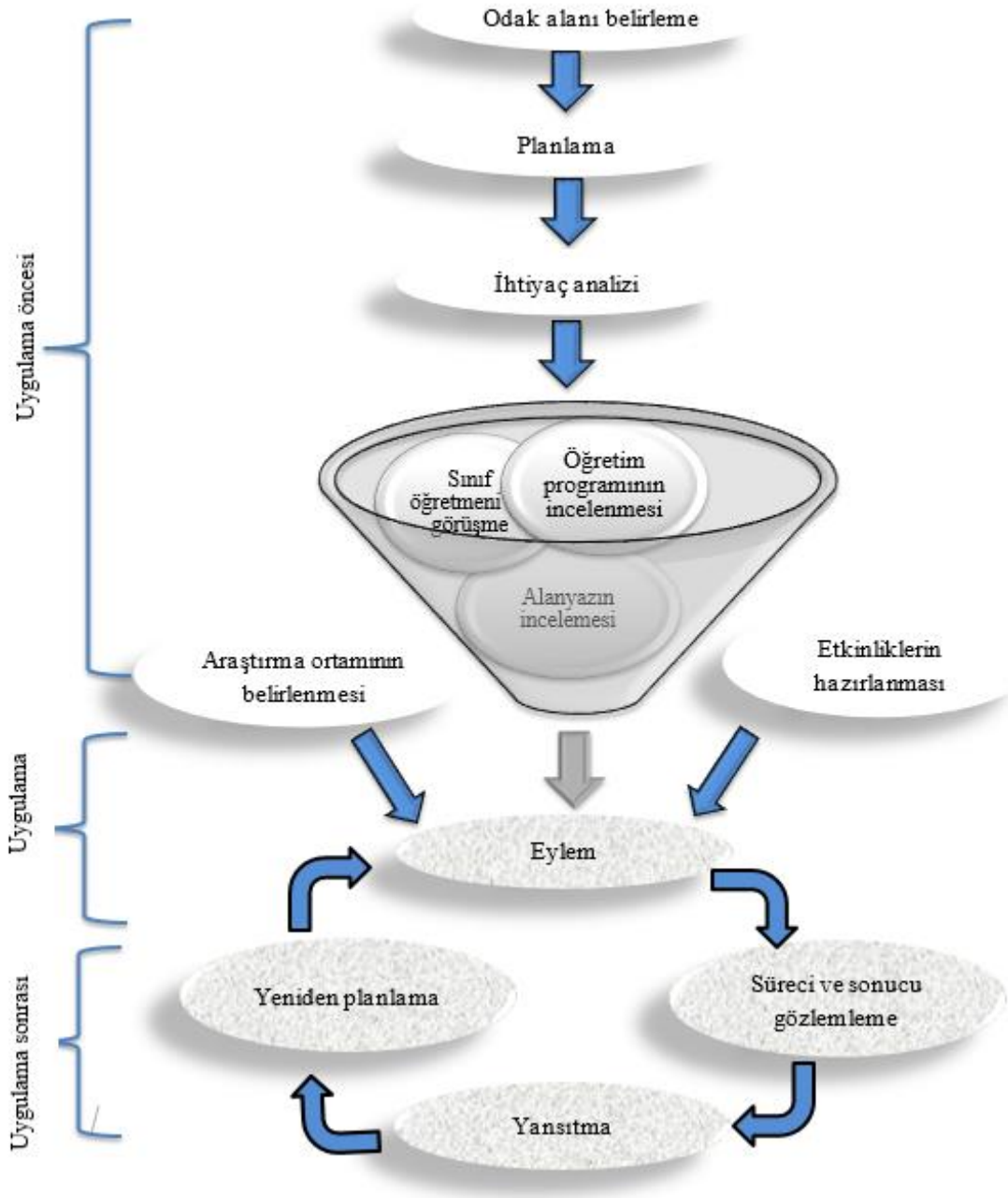


Şekil 4. Eylem araştırmalarının diyalektik döngüsü. Mills, G. E. (2007). *Action research a guide for the teacher researcher*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Literatür incelendiğinde eylem araştırmasının gerçekleştirilme süreçlerine ve aşamalarına ilişkin çok sayıda farklı görüşün yer aldığı görülmektedir (Elliot, 1991; Johnson, 2014; Mills, 2007). Bu doğrultuda Johnson'a (2014) göre eylem araştırmasının genel olarak aşamaları; inceleme alanı oluşturma, veri türlerine ve toplama süreçlerine karar verme, verilerin analizi,

bulgulara ilişkin uygulama yöntemine karar verme ve bulgulara dayalı olarak eylem planı geliştirme olmak üzere beş adımda gerçekleştirilmektedir. Mills (2007) ise eylem araştırmasını; odak alanını belirleme, veri toplama, verilerin analizi ve yorumlanması, eylem planının geliştirilmesi şeklinde basamaklandırmıştır. Elliot'a (1991) göre eylem araştırması genel fikri tanımlama ve açıklama, keşfetme, genel planın inşası, bir sonraki eylem planını geliştirme, eylem planını uygulama şeklinde düzenlenmiştir. Elliot (1991) bu doğrultuda beş basamaktan oluşan bir sistem anlayışı ortaya koymaktadır: İlk basamakta yer alan genel fikir ifadesi ile aslında bir "fikri", bir "eyleme" bağlayan düşünce kastedilmektedir. Genel fikir, değiştirilmek ya da iyileştirilmek istenen bir durum ya da konu ile ilgilidir. İkinci basamak olan keşfetme bölümü ise gerçek durumu betimleme ve açıklama olmak üzere iki basamağa ayrılır. Bu süreçte değişmesi ya da iyileştirilmesi istenen durumun doğasının olabildiğince bütünüyle betimlenmesi gerekir. Durumu açıklamak için ilgili olguların toplanıp tanımlanmış olması gerekmektedir. Durum nasıl ortaya çıkmıştır? Açıklanan durumla ilgisi olan kritik faktörler ya da ihtimaller nelerdir? Bu sorular aracılığıyla durumu betimlemekten, durumun ortaya çıktığı bağlamın eleştirel analizine doğru hareket edilmiş olur. Üçüncü basamak olan genel planın inşası ise şu ana kadar değiştirilmiş ya da en azından daha fazla açıklığa kavuşturulmuş genel fikrin revize edilmiş halini içerebilir. Ayrıca durumun iyileştirilmesi için üzerinde değişiklik yapılacak ve bu yönde gerçekleştirilecek eylemleri, önerilen eylem planının gerçekleştirilmeden önce sahip olunan ya da başkalarıyla gerçekleştirilen görüşmelerin ifadeleri, önerilen eylem planını gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulacak kaynakların (materyal, ekipman, oda vb.) açıklanmasını, gerekli veriye ulaşımı ve verinin sunumunu kontrol edecek olan etik çerçevenin açıklanmasını kapsayabilir. Dördüncü basamak olan eylem planını geliştirme aşamasında; genel planda özetlenen eylem planının ne olduğuna, uygulama süreçlerine ve etkilerinin nasıl izleneceğine karar verilir. Son olarak eylem planını uygulama basamağında dikkat çekilmesi gereken husus ise; eylem planı nispeten kolaylıkla uygulansa bile bazı rahatsız edici yan etkiler yaratabilecek olmasıdır. Bu durum araştırmacıyı genel eylem planında ve düşüncelerinde bazı değişikliklere ve düzenlemelere götürebilir.

Şüphesiz sözü edilen farklı eylem araştırması modelleri bazı ortak ögeler içermektedir: Bunlar; probleme dayalı bir hedefin farkında olma ya da odak alanın belirlenmesi (odak alanını tanımlama), uygulamanın izlenmesi ya da gözlemlenmesi (verilerin toplanması), toplanan bilginin sentezi (verilerin analizi ve yorumlanması) ve araştırmacının sürekli olarak sarmal bir döngünün içinde olabilmesi (eylem planı geliştirme) şeklindedir (Mills, 2007, s. 18-19). Bu araştırmada ise Kemmis ve McTaggart (1988) tarafından tasarlanan eylem araştırması basamakları göz önünde bulundurularak eşya temelli etkinlikler aracılığıyla öğretim sürecinin niteliğinin artırılması amaçlanmaktadır. Söz konusu modele göre eylem araştırması; planlama, eylemde bulunma, süreç ve sonucu gözleme, yansıtma, tekrar planlama, tekrar eylemde bulunma, tekrar süreç ve sonucu gözleme ve tekrar yansıtma süreçlerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda her bir aşama Şekil 5'teki gibi detaylandırılmıştır.



Şekil 5. Eylem araştırması uygulama süreci.

Şekil 5'te de görüldüğü üzere ilk aşamada odak alanını belirleme ve planlama süreci gerçekleştirilmiş; bu doğrultuda ihtiyaç analizine gidilmiştir. Ardından araştırma ortamı belirlenerek, ilgili etkinlikler hazırlanmıştır. Sonrasında ise döngüsel bir anlayışla eylemde bulunma sürecine geçilmiştir. Söz konusu aşamalı süreç aşağıda belirtildiği gibi açıklanmaya çalışılmıştır.

### 3.1.1. Odak Alanı Belirleme/Konu Seçimi

Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalardan birçoğunda öğrenciler tarafından değişime göre sürekliliğın algılanmasının çok daha güç olduğu belirtilmiştir (Kabapınar & İncegöl, 2016; Kabapınar & Sağlamgöncü, 2017; Marancı, 2017; Safran & Şimşek, 2006; Tay, 2007). Bununla birlikte değişim ve süreklilik becerisinin öğretim programlarında yer alma durumunda bazı yetersizliklerin var olduğu (De Groot-Reuvekomp vd., 2014; Martin, 2013), sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan içeriğın, değişim ve sürekliliği algılama becerisini kazandırmak için yeterli olmadığı (Hayırsever, 2010) görölmüştür. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi; müstakil bir inceleme alanı olmaksızın, alanyazında daha çok alana özgü becerilerin bir parçası olarak tarihsel zaman öğretimi ve diğer tarihsel becerilerin bir alt boyutu olarak ele alınmıştır (Akbaba vd., 2012; Erdem, 2017; Filoğlu, 2018; İncegöl, 2010; Marancı, 2017; Martin, 2013; Üztemur, 2017; Whitehouse, 2015).

Sosyal bilgiler öğretiminde değişim ve sürekliliği algılama becerisi daha çok kronolojik açıdan tek boyutta incelenmiş; bu süreçteki benzerlik ve farklılıkları bulma, değişim ve sürekliliğın neden ve sonuçlarını yorumlama, sosyokültürel boyutun anlaşılması, gelecek algısı gibi alt boyutlara önem verilmemiştir. Değişim ve sürekliliğın çok sayıda neden ve sonuç barındırabileceği, olumlu ya da olumsuz yönde gerçekleşebileceği, hızının her zaman aynı olamayabileceği, gelecek zaman algısı ile yakın ilişki içerisinde olması, sosyokültürel veya ekonomik alt disiplinlerle ilişkilendirilmesinin önemli olduğu, vb. hususlara dikkat edilerek söz konusu kavramların daha geniş bir perspektifle ele alınmasının önemli olduğu düşünölmektedir. Bu bağlamda genel olarak alanyazında incelenen araştırmalar ışığında; özellikle değişim ve süreklilik gibi soyut ve anlaşılması güç bir becerinin öğretiminin, sosyokültürel çerçevede eşya pedagojisi gibi somutlaştırıcı öğelerden yararlanılarak kurgulandığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Odak alanı belirleme/konu seçimi araştırmanın “problem durumu” bölümünde detaylandırıldığı için, bu bölümde özet bir açıklamanın yapılması uygun bulunmuştur.

### 3.1.2. Planlama

Planlama aşamasında araştırmacı tarafından gerçekleştirilecek olan eşya temelli etkinliklerin her birine ilişkin olarak ayrı ayrı planlar oluşturulmuştur. Belirlenen odak alanına (araştırma konusuna) ilişkin eylemde bulunma aşamasına geçilmeden önce, söz konusu odak alanıyla bağlantılı verilerin toplanması planlama açısından önemlidir. Bu amaçla etkinlikleri hazırlamadan önce ihtiyaç analizine gidilmiş; bu kapsamda sosyal bilgiler öğretim programı incelenmiş, alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ihtiyaç analizi sürecinde sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Ardından ise ihtiyaç analizinde yer alan hususlar göz önünde bulundurularak eşya temelli etkinliklerin hazırlanması sürecine geçilmiştir.

#### 3.1.2.1. İhtiyaç Analizi

İhtiyaç analizi aşaması; sosyal bilgiler öğretim programının incelenmesi, alanyazın taraması, sınıf öğretmen ile görüşme alt başlıkları şeklinde detaylandırılmıştır:

##### 3.1.2.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının İncelenmesi

Değişim ve sürekliliği algılama becerisi açısından 2018 sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde; programda yer alan özel amaçlar bölümünde “farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları” ifadesine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2018, s. 8). Ayrıca programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümünde de “kazanımların gerçekleştirilmesinde ‘yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik’ gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmalıdır” açıklaması bulunmaktadır (MEB, 2018, s. 9). Programda “değişim ve sürekliliği algılama” tek başına bir beceri olarak yer alırken söz konusu becerinin nasıl, hangi yaklaşımlarla ve materyallerle geliştirilebileceğine ilişkin detaylı açıklamalar yapılmamış, herhangi bir etkinlik örneği yer

almamıştır. Bununla birlikte kazanımlarda içerik elverişli olmasına rağmen değişim boyutu sıklıkla ele alınırken, süreklilik boyutu nadir olarak ele alınmaktadır. 2018 sosyal bilgiler öğretim programında “değişim” kavramı sadece yedi kazanımda yer alırken, “değişim ve süreklilik kavramı” üç kazanımda yer almış; “süreklilik” kavramı ise tek başına hiçbir kazanımda yer almamıştır. Sürekliliğe göre değişim kavramının daha sık vurgulanması, sınıf içi uygulamalara da yansımış ve gerçekleştirilen araştırmalardan bir çoğunda öğrenciler tarafından değişime göre sürekliliğin algılanmasının çok daha güç olduğu belirtilmiştir (Kabapınar & İncegöl, 2016; Kabapınar & Sağlamgöncü, 2017; Safran & Şimşek, 2006). Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanım ifadeleri değişim ve süreklilik açısından irdelendiğinde, söz konusu kavramların “karşılaştırma, inceleme, farketme, değerlendirme, yorumlama” gibi genel ve muğlak ifadelerle ele alındığı, değişim ve sürekliliği algılama becerisinin alt boyutlarına (kronolojik kavramlar ve beceriler, benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi, sosyokültürel bağlam, neden-sonuç ilişkisi, farklı disiplinlerle ilişkilendirme, gelecek zaman algısı) ilişkin herhangi bir açıklamanın yer almadığı görülmektedir. Bununla birlikte değişim ve sürekliliğin geçmiş boyutuna odaklanılırken (*Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan değişimler ya da İslamiyet'in ortaya çıkışıyla yaşanan değişimler vb.*) geleceğe ilişkin nedensellik ilişkilerinden ve sosyokültürel bağlamın etkilerinin göz önünde bulundurulduğu bir değişim ve süreklilik algısının üzerinde durulmaması da dikkat çekicidir.

### 3.1.2.1.2. Alanyazın Taraması

Eylem araştırmalarının aşamaları açısından alanyazın taramasının yapılması kuramsal bağlamı oluşturmaya ek olarak, soruların hazırlanmasına, araştırılacak eğitsel perspektifin saptanmasına veya verilerin toplanmasına katkı sağlar (Johnson, 2014, s. 44). Alanyazın taraması sürecinde, tarihsel zaman (historical time), beceri öğretimi (skill teaching), değişim ve süreklilik (change and continuity), sosyal bilgiler (social studies) sözcüklerinin farklı bileşenleri kullanılarak ERIC (The Education Resources Information Center-Eğitim

Kaynakları Bilgi Merkezi), SSCI (Social Science Citation Index), Taylor & Francis, EBSCO Open Dissertations, SJO (SAGE Journals Online), Ulakbim (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi), YÖK Ulusal Tez Merkezi gibi çeşitli ulusal ve uluslararası veri tabanlarından yararlanılmıştır. Bu tarama, hem araştırmanın problem durumunun ve kuramsal çerçevenin oluşturulmasına hem de eylem planlarının hazırlanmasına temel teşkil etmiştir. Özellikle değişim ve sürekliliği algılama becerisinin öğretim sürecinde yaşanan yetersizlikler ve sorunlar bu temelde ortaya konmaya çalışılmıştır.

### 3.1.2.1.3. Sınıf Öğretmeni ile Görüşme

Eylem araştırmasının yürütüleceği sınıf öğretmeni ile değişim ve sürekliliği algılama becerisi temelinde sosyal bilgiler ders kitapları, öğretim programı ve uygulama süreçleri göz önünde bulundurularak bir ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Ek 1’de yer alan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilen görüşme süreci sonucunda elde edilen veriler; sosyal bilgiler ders kitapları, öğretim programı ve uygulama süreci olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Görüşme sürecine ilişkin bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2

#### *Sınıf Öğretmeni ile Görüşme Sürecine İlişkin Bilgiler*

Görüşme yapılan kişi	Cinsiyet	Görev yeri	Görüşme tarihi	Görüşme yeri
Sınıf öğretmeni	Kadın	Ankara	11.09.2019	Öğretmenler odası

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Kültür ve Miras” öğrenme alanında ele alınan değişim ve sürekliliği algılama becerisine ilişkin örnekleri yeterli bulmadığını belirten sınıf öğretmeni, ders kitaplarındaki örneklerin çocukların sosyokültürel çevrelerini göz ardı ettiğini ifade etmiştir.

...Ders kitaplarındaki örnekler özellikle bizim buradaki çocuklar için uygun değil. Örneğin kültürel şeyler değişmiştir diyor, Bakır kap, patik, soba, sandık, güğüm, ibrik, kilim gibi... Buradaki çocukların çoğunun ailesi bunları halen kullanıyor. Ders kitabındaki örneklerle neyin değişip neyin aynı kaldığını anlayamıyorlar. Çünkü bunlar değişmemiş çocuğun zaten hayatında. Merkezdeki çocuk için değişmiş ama buradaki çocuk için pek de büyük bir değişiklik değil...

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabında değişim kadar sürekliliğe de yer verilmesi gerektiğini ifade eden öğretmen, özellikle kültür açısından çocukların değişim kadar sürekliliği de öğrenmelerinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan ders kitabındaki örnekleri olumlu bulduğunu açıklamıştır.

...mesela kına, Türk kahvesi, asker uğurlama, çeyiz, bayramda el öpme gibi örnekler var sosyal bilgiler kitabında. Ben bunların değişmeyen değerlerimiz olarak nesilden nesle aktarılmasını doğru buluyorum. Sonuçta bunlar bizim özümüz. Bu açıdan güzel. Çocukların da ilgisini çekiyor. Biliyorlar. Tamdık geliyor...

Kazanımlarda ve ders kitabındaki etkinliklerde ise “süreklilik” kavramına fazla yer verilmediğini, çocuklarında değişime göre sürekliliği daha az anlamlandırdıklarını belirtmiştir.

...açıkçası ben de daha çok değişimin üzerinde duruyorum kimi zaman. Değişime göre süreklilik onlar için daha zor. Örneğin iki fotoğraf gösterdiğimde değişen şeyleri çok daha iyi anlıyorlar. Aynı kalan şeyleri ancak ben vurgulayınca ya da ipucu verince fark ediyorlar. Sınıfta da süreklilik demiyorum. Daha çok değişmeyen şeyler, aynı kalan şeyler, benzer şeyler diyorum. Ama çocuklar bir şeyin niye aynı kaldığını, değişmediğini tam olarak açıklayamıyorlar. Zaten ders kitabı da daha çok değişen şeyleri anlatıyor...

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programı açısından ise değişim ve sürekliliği algılama becerisinin “kültür ve miras” ve “bilim, teknoloji ve toplum” öğrenme alanlarının dışında diğer öğrenme alanlarında yer bulmamasına dikkat çekmiş ve diğer öğrenme alanlarında da farklı boyutlarıyla işe koşulması gerektiği ifade edilmiştir.

...teknoloji evet değişim açısından önemli ama gündelik hayatta teknoloji dışında bir şeyler değişmiyor mu? Tarım değişiyor, ekonomi değişiyor, eğitim değişiyor, ulaşım değişiyor, siz değişiyorsunuz, biz değişiyoruz. Biraz daha geniş kapsamlı ele alınsa belki çocuk teknolojinin dışındaki şeylere de farklı gözle bakacak. Bir de değişmiş ama kimi neyi etkilemiş? Teknolojik değişimi veriyoruz. Olumlu ve olumsuz yanlarını veriyoruz. Ama diğer alanları nasıl etkilemiş, memlekette dünyada neyi değiştirmiş çok üzerinde durmuyoruz...

Değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında uygulamada gerçekleştirilen etkinlikler ya da kullanılan araç gereçlere ilişkin olarak ise ders kitaplarından, görsellerden, oyuncaklardan yararlandığını belirtmiştir.

...genelde ders kitabındaki etkinlikleri yaptırdıktan sonra ev ödevi olarak bazı etkinlikler veriyordum. Görsellerden, fotoğraflardan yararlanıyorum. Onlardan da görseller getirmelerini

istiyorum. Üzerinde tartışıyoruz, konuşuyoruz. Mesela teknolojik aletlerin değişimi ile ilgili sınıf panosu oluşturmuştuk. Onlardan eskiden oynanan oyunlarla ilgili oyuncak getirmelerini istemiştik...

Uygulamada karşılaşılan güçlüklerle yönelik olarak ise daha çok öğrenme alanlarına ayrılan sürenin yetersizliğinden, değerlendirme araçlarının kullanışlı olmayışından bahsedilmiştir.

...mesela “Geçmişten Bu Güne Teknoloji” konusunu işlemek haftalar alıyor. Çocuklara değişimi görebilmesi için araştırma görevleri veriyorum. Sınıfta slaytlar izliyoruz. Ödevlerini sunuyorlar. Konular yetişmiyor bu yüzden. Değerlendirme için boşluk doldurma, doğru yanlış soruları var kitapta. Bunlar gerçekten değişim ve sürekliliği ölçer mi? Çocuk doğru cevabı buldu diye değişimi, sürekliliği öğrenmiş mi oluyor? Bilmiyorum...

Genel olarak ön görüşme sürecinde alanyazın taramasında elde edilen verilerle paralel olarak öğrenciler tarafından değişime göre sürekliliğin algılanmasının çok daha güç olduğu sınıf öğretmeni tarafından belirtilmiştir. Bununla birlikte çocukların yakın çevresi ve içerisinde buldukları sosyokültürel bağlamın göz ardı edildiği ifade edilmiştir. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programında belirli temalar dışında söz konusu beceriye yer verilmediği, değişimin olumlu ve olumsuz yanlarının ele alındığı, uygulamada ise görseller ve ders kitaplarından yararlandığı, süre ve ölçme araçlarının yetersizliğine vurgu yapıldığı görülmektedir. Süreklilik açısından ise ders kitabında yer alan örneklerin uygun olduğu ifade edilmiştir. Bu süreçte elde edilen verilerden yola çıkılarak ihtiyaç analizi süreci tamamlanmış ve etkinliklerin planlanması aşamasına geçilmiştir.

### ***3.1.2.2. Eşya Temelli Etkinliklerin Planlanması***

Gerçekleştirilecek her bir eşya temelli etkinliğin içeriğinin; değişim ve süreklilik becerisinin alt bileşenlerine (değişim ve süreklilik kapsamında kronoloji becerilerini ve kronolojik kavramları kullanma, gelecek zaman algısına sahip olma, değişim ve süreklilik boyunca benzerlikleri ve farklılıkları tespit etme, değişim ve süreklilik boyunca sosyokültürel bağlamın etkilerini keşfetme, neden-sonuç ilişkisi kurma, yaşanan değişim ve sürekliliği farklı disiplinler ilişkilendirme) atıfta bulunması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın eylem basamağında gerçekleştirilen eşya temelli etkinlikler Şekil 6’da belirtildiği gibidir:



Şekil 6. Eylem sürecinde gerçekleştirilen eşya temelli etkinlikler.

Bu kapsamda eylem planı dâhilinde “eşya zaman kapsülü, eşyaya dayalı tematik zaman şeridi ve eşya tarihi çalışması” etkinliklerinin yapılması planlanmıştır. Her bir etkinlik dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ilgili kazanım doğrultusunda hazırlanmış, etkinliklere ilişkin sınıf öğretmeni ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Aşağıda eylem planlarına bağlı olarak oluşturulan döngüsel süreçlere ilişkin özet bilgiler yer almaktadır:

#### 3.1.2.2.1. Eşya Zaman Kapsülü (23.09.2019-11.10.2019)

Zaman kapsülleri spesifik bir zaman dilimi içerisinde belirli parçaların ve eşyaların toplanmasıyla meydana gelir; öğrencilerin tarihi dönemle ilgili anlamalarını geliştirmek ve içeriğe ilişkin bilgilerini artırmak amacıyla kullanılmaktadır (Maxim, 1997, s. 228). Zaman kapsülleri, belirli bir tarihte açılması planlanan mühürlü eşyalardır, genellikle bir törenle yerleştirilir ve böylelikle belirgin şekilde farklı bir gelecek zaman için önceki yaşam kalıplarının örneklerinin hatırlanması amaçlanır (Jarvis, 1992, s. 279). Zaman kapsülleri ya da sandıkları, çocukların olayların ardışıklığını, olaylar arasındaki ilişkileri ve bu olayların tarihsel zamanın genel şemasına nasıl uyduğunu anlamalarına yardımcı olacak eğitici destekler sunar (Rowell vd., 2007). Kişisel zaman kapsülü, kişisel değişim zaman kapsülü, aile zaman kapsülü, ünlü kişi zaman kapsülü, kültür zaman kapsülü ve sanat zaman kapsülü olmak üzere çeşitli zaman kapsülleri söz konusudur (Maxim, 1997). Çocukların

yaşamlarında onlar için anlamlı olan eşyalardan yola çıkılarak tarihsel değişimin ve sürekliliğin somutlaştırıldığı zaman kapsüllerinde; gündelik eşyalar, maddi kültür öğeleri, kişisel eşyalar, sanatsal eşyalar, tarihsel kişiliklere ait eşyalar vb. pek çok materyal bulundurulabilir. Bu bağlamda yurtiçi alanyazın incelendiğinde zaman kapsüllerinin sosyal bilgiler öğretiminde ele alındığı araştırmaların azlığı dikkat çekicidir (Zayimoğlu Öztürk, 2017; Zayimoğlu Öztürk & Öztürk 2018). Yurtdışı alanyazında ise zaman kapsülü kapsamında tarihsel zaman kavramına bağlı olarak daha fazla sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür (Jarvis, 1992; Maxim, 1997; Rowell vd., 2007; Somers, 1991; Turner, 1989).

Araştırmadaki zaman kapsülü etkinlikleri dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan *“geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır”* kazanımına yönelik olarak işe koşulmuştur. Bu kapsamda araştırmacı öncelikli olarak öğrencilerin zaman kapsülleri hakkında ön bilgilerinin olup olmadığını kontrol etmiş, gerçek yaşamdan zaman kapsülü örnekleri sunmuş ve kapsüllerin kullanım amacına yönelik olarak büyük grup tartışması gerçekleştirmiştir. Ardından “Amber’in Zaman Kapsülü” adlı hikâye kitabı (Figen Gülu tarafından yazılan çocuk kitabı gizemli bir sandık bulan Amber’in geçmiş ve gelecek zaman ekseninde yaşadıklarını anlatmaktadır. Kitap ayrıca 2013 yılında “Tudem Edebiyat Birincilik Ödülü”nü almıştır) okunarak zaman kapsüllerinin oluşturulma amacına dikkat çekilmiştir. Dersin giriş bölümünde söz konusu hikâyenin güdüleyici ve motive edici olacağı düşünülmüştür. Kaldı ki hikâyeler vasıtasıyla “değişim, süreklilik, çatışma, benzerlik ve farklılık” gibi kavramlar kazandırılabilir (Demircioğlu, 2014; Savage & Savage, 1993). Ayrıca ardışıklığın ve sürekliliğin algılanmasında hikâyelere dayalı çok sayıda etkinlikten yararlanılabilmektedir (Wood, 1995). Özellikle tarihi konuların öğretiminde hikâyelerden; geçmişle günümüz arasında bağlantı kurma, zaman anlayışının gelişmesi, süreklilik, değişim, benzerlik ve farklılık gibi kavramların öğretilmesi, kronoloji ve zaman, sebep ve sonuç, farklı bakış açıları, gerçek olan ile olmayan karakterler arasındaki farklar, kanıt kullanma gibi hususlarda yararlanılabileceği vurgulanmaktadır (Demircioğlu, 2014, s. 173-175).

Derse giriş bölümünde gerçekleştirilen bu etkinliklerden sonra araştırmacı tarafından hazırlanan, ilgili kazanımla ilişkilendirilmiş zaman kapsülü tüm sınıf önünde açılarak incelenmiştir. Hazırlanan zaman kapsülünün içerisinde değişim ve süreklilik algısı kapsamında geçmiş dönemlere ilişkin eşyalar (geleneksel çocuk oyunlarını yansıtan âşık parçaları, topaçlar, fincan oyunu, yüzük, ip, dalya, bez bebek, üçtaş, beştaş, çelik çomak, 41 çubuk oyunu, çember, bilye, kukla, sekiz kuyulu taş gibi oyunlara ilişkin eşyalar, oyunlara ilişkin geçmiş dönemi yansıtan fotoğraflar, oyunlarda kullanılan eşyalara ilişkin tanıtım kartları, vb.), eşyalara ilişkin mektuplar, fotoğraflar ve oyunlara ilişkin kısa tarihçeler yer almıştır. Söz konusu zaman kapsülünün 30 yıl öncesine ait olduğu vurgulanmış; herkesin görebileceği bir alana yerleştirilen zaman kapsülünün dışsal yapısının (kapalı olması, mühürlü olması, üzerinde açılacağı tarihin yazılması vb.) tüm öğrenciler tarafından incelenmesi sağlanmıştır.



*Şekil 7.* Araştırmacı tarafından hazırlanan örnek zaman kapsülünün açılışı.

Kapsül açıldıktan sonra, kapsülden çıkan eşyalar, fotoğraflar, tarihçeler, mektuplar ve eşya tanıtım kartları incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ilgisini çeken oyunlardan birkaçı sınıf içinde oynanmıştır. Ardından sınıfta gruplar oluşturulmuş ve her bir gruba araştırmacı tarafından önceden hazırlanan zaman kapsülleri sunulmuştur. Gruplar tarafından zaman kapsüllerinin incelenmesi için gerekli süre verilmiştir. Ardından değişim ve sürekliliğe ilişkin oluşturulan etkinlik kâğıtları dağıtılmış mevcut eşyalardan yola çıkılarak; çocuk

oyunlarının/oyun alanlarının/arkadaşlık ilişkilerinin/değerlerin/oyuncak malzemelerinin nasıl değiştiği, nelerin sürekliliğini koruduğu, söz konusu değişime ve sürekliliğe neden olan etkenlerin ve sonuçların neler olduğu, bu durumun olumlu ve olumsuz yansımalarının neler olduğu (sağlık, iletişim, ekonomi vb.), günümüzle karşılaştırıldığında benzerlik ve farklılıkların neler olduğu, gelecekte çocuk oyunlarının nasıl şekilleneceği, oyuncakların yapı malzemeleri ve kullanım amaçlarının nasıl olacağı, farklı kültürlerdeki çocuk oyunlarının nasıl bir değişim geçirdiği üzerine tartışma gerçekleştirilmiştir. Sonrasında geleneksel çocuk oyunları ile günümüz çocuk oyunları karşılaştırılarak oyun ve oyuncaklardaki değişim (oyunan oyun sayısı, oyun türleri, oyun alanları, oyuncak sayısı, oyun oynanan süre, oyuncakların malzemesi, oyun arkadaşlıkları, çocukların giderek bireyselleşmesi, kaybolan değerler, sağlık sorunları vb.); oyun ve oyunlardaki süreklilik (oyun ve oyuncak ihtiyacının sürmesi, oyunların öğrenildiği kaynakların aynı kalması, kimi geleneksel çocuk oyunlarının değişime direnç göstermesi vb.) özetlenmiştir.

Söz konusu etkinliklerin ardından Maxim'in (1997) "Sınıf Tarihsinin Araçları: Zaman Kapsülleri" ile Leigh ve Reynolds'un (1997) "Geçmişe Açılan Küçük Pencereler" adlı çalışmalarından yola çıkılarak öğrencilerden kendilerini günümüzden 100 yıl sonra yaşayan biri olarak eşya zaman kapsülünü açacaklarını hayal etmeleri istenmiştir. Hangi eşyaların 100 yıl sonra değişim ve süreklilik ile ilgili daha çok bilgi vereceğini düşünmeleri sağlanmış; geleceğe, içerisinde çocuk oyunlarına ilişkin eşyalar bulunan bir zaman kapsülü hazırlamaları ve sınıf içinde sunmaları istenmiştir. Bu süreçte öğrencinin geleceğe yollamak istediği çocuk oyunlarına ilişkin eşyaların belirlenmesi, eşyayı seçme nedenlerinin tartışılması, belirlenen eşyaların getirilmesi için bir hafta süre verilmesi, çalışma kâğıdının dağıtılması, kapsülün kapatılması, mührün vurulması, açılış tarihinin belirlenmesi vb. aşamalara dikkat edilmiştir. Zaman kapsülünün içerisinde ayrıca eşyanın tarihçesi ile ilgili değişim ve sürekliliğe vurgu yapan yazılı bilgilerinde oluşturulması için de rehberlik yapılmıştır. Çünkü genel olarak çocuklar zaman kapsüllerini sadece eşyalarla doldurmak istememekte, yazılı bilgilere de yer verme eğilimindedirler (Leigh & Reynolds, 1997).



Şekil 8. Öğrenciler tarafından hazırlanan zaman kapsülü içerik örnekleri.

Bu kapsamda öğrenciler için Ek 2’de yer alan “zaman kapsülü oluşturma yönergesi” hazırlanmıştır. Ayrıca hazırlanan eşya zaman kapsüllerine ilişkin olarak öğrencilere önceden dereceli puanlama anahtarı dağıtılmıştır. Söz konusu dereceli puanlama anahtarına ilişkin detaylı açıklama, araştırmanın “Öğrenme Ürünlerinin Değerlendirilmesine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı” başlığı altında verilmiştir. Eşya zaman kapsülü etkinliğine ilişkin detaylı ders planı ise Ek 3’te yer almaktadır.

Birinci döngü tamamlandıktan sonra elde edilen verilerin makro analizleri gerçekleştirilerek geçerlik komitesi<sup>1</sup> ve sınıf öğretmeni ile paylaşılmıştır. Bu süreçte birinci döngünün değişim ve sürekliliği algılama becerisi açısından aksayan ve üstün yönleri değerlendirilmiştir. Öğrencilerin değişim sürecindeki benzerlik ve farklılıkları, değişimin sonuçlarını nitelikli bir şekilde açıklarken, değişimin nedenlerini tek boyutta açıkladıkları (nedenleri sıklıkla teknolojik gelişmelerle ilişkilendirdikleri), sürekliliğin kaynaklarını (oyun ihtiyacının yüzyıllardır sürmesi, oyunu öğrenilen kaynakların aynı kalması vb.) anlamada ve ifade etmede zorluk yaşadıkları görülmüştür. Bu değerlendirme ikinci döngü süreci için hazırlanan plana da rehberlik etmiştir.

---

<sup>1</sup> Geçerlik komitesine ilişkin detaylı bilgi araştırmanın “Geçerlik Komitesinin Oluşturulması ve İşleyişi” bölümünde açıklanmıştır.

### 3.1.2.2.2. Eşya Tarihi Çalışması (14.10.2019-08.11.2019)

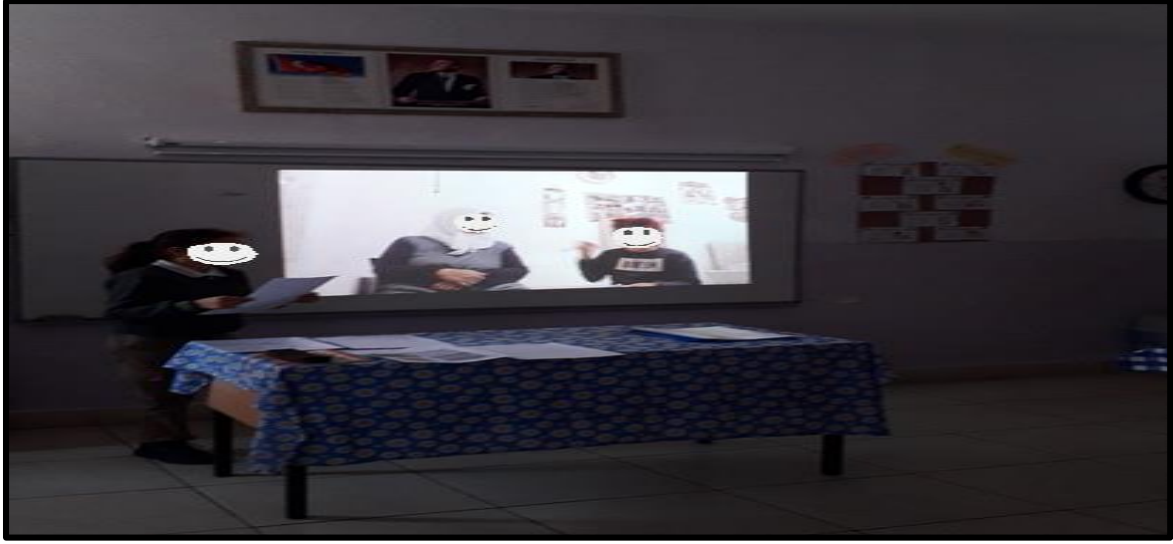
Dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programında “sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak aile tarihi çalışması yapar” kazanımına yönelik olarak ise eşyaya dayalı sözlü tarih çalışmasından faydalanılmıştır. Bu kapsamda sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde yararlanılabilecek okul dışı öğrenme tekniklerinden biri de “eşya tarihi”dir (Kabapınar & Sağlamgöncü, 2017, s. 5). Sözlü tarih çalışması kapsamında da ele alınabilecek olan eşya tarihi çalışmasıyla öğrenci bir “tarihçi”nin kullandığı fiziksel kanıtlara benzer bir biçimde, yakın çevresinden kişilerle geçmişe yönelik eşyalar üzerinden değişim ve süreklilik kavramlarını yorumlayabilmektedir. Kabapınar ve Sağlamgöncü (2017) tarafından gerçekleştirilen “Sosyal Bilgiler Dersinde Eşya Tarihini Araştırmak: Eşyanın da Tarihi mi Olurmuş!” adlı araştırmada gündelik hayattaki pek çok eşyanın tarihinin nispeten belirsiz ve ilginç olduğu; eşyaların üretildiği ya da oluşturulduğu döneme ilişkin yaşanan pek çok dönüşümle paralel bir seyir izlediği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda sözlü tarih çalışmasına benzer bir yaklaşımla eşyanın belirlenmesi, kaynak toplama, eşya tarihine ilişkin görüşme yapma ve araştırma raporu yazma boyutları ön plana çıkmaktadır.

Sözlü tarih; dinleme, gözlem, bilgiyi organize etme, olguyu ve yorumu ayırt etme, değişim ve sürekliliği algılama, nedensellik, işbirliği, tartışma, vb. pek çok becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Ross, 1984; Welton & Mallan, 1999). Tüm bu süreçte yapılan çalışmalarla öğrenci katılımı üst düzeye taşınır (Penyak & Duray, 1999, s. 68). Sözlü tarih, bir bireyin, araştırmacı tarafından yürütülen sesli veya görsel olarak kaydedilen röportajlara dayanarak, geçmişi hakkındaki düşüncelerinin ve anılarının bütünüdür; bu tür veriler genellikle belirli bir temaya veya tarihi olaya odaklanan daha büyük bir projenin parçasıdır (Huerta & Flemmer, 2000, s. 105). Okul dışı öğrenme ortamları kapsamında ele alınabilecek olan ve sözlü tarih çalışmalarının bir alt boyutu olarak da nitelendirilebilen eşya tarihi çalışmasıyla; bir sosyal bilimci sorumluluğu ile önceden belirlenmiş bir eşyadan yola çıkarak hazırlık sürecinin gerçekleştirilmesi, eşyaların belirlenmesi, araştırma sorularının hazırlanması, görüşme sürecine hazırlık, görüşmenin gerçekleştirilmesi, raporlanması gibi bilimsel süreç

becerileri kullanılarak; aile tarihi kapsamında bireylerin eşyalarındaki değişim ve sürekliliğin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu süreçte amaçlanan sadece eşyada yaşanan fiziksel ya da maddesel değişimin belirlenmesi değil; eşya ile birlikte aile bireylerinin sosyokültürel, toplumsal, ekonomik vb. alanlardaki yaşantılarında olan değişim ve sürekliliğin de ortaya konmasıdır.

Öğrencilerin eşya tarihi çalışmalarına yabancı olabilecekleri olasılığı düşünülerek ilk aşamada öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan örnek bir uygulama, video olarak gösterilmiş ve öğrencilerden de böyle bir uygulama isteneceği ifade edilmiştir. Örnek uygulama hazırlanırken alanyazında sözlü tarih kapsamında gerçekleştirilen araştırmalar incelenmiştir (Counce, 2001; Dere, 2017; Huerta & Flemmer, 2000; Öztaşçı, 2017; Penyak & Duray, 1999; Ross, 1984; Sarı, 2007). “Eşya tarihi çalışması”nın her bir alt basamağı (eşyayı belirleme, eşyaya dayalı görüşme formunun hazırlanması, görüşmenin gerçekleştirilmesi, görüşmenin raporlaştırılması) detaylandırılmıştır. Ayrıca öğrenciler gruplara ayrılarak örnek bir eşya tarihi raporu verilmiş, bu raporun incelenmesi sağlanmıştır. Örnek eşya tarihi videosunun ardından öğrencilerle ilgili eşyadan yola çıkarak değişim ve sürekliliğin alt boyutlarına ilişkin sınıf içi tartışma ortamı oluşturulmuş ve “Sıra Sizde!” adlı etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Ardından her bir öğrenciye süreç için önceden hazırlanmış Ek 4’te yer alan eşya tarihi uygulama yönergesi verilmiştir. Bu uygulama yönergesi kapsamında hazırlanan öğrenme ürünleriyle değişim ve sürekliliği algılama becerisinin alt boyutları göz önünde bulundurularak; aile büyüklerinden de yararlanarak eşyada neden ve nasıl bir değişim gerçekleştiğine, eşyada gerçekleşen değişim ve sürekliliğin doğrudan ya da dolaylı olarak yarattığı sosyal-ekonomik-kültürel sonuçların neler olabileceğine, bu süreçlere ilişkin görsel kullanımına, nelerin sürekliliğini koruduğuna, gelecekte ne tür değişimlerin gerçekleşebileceğine, eşyaların yaşadığı değişimin ve sürekliliğin kronolojik olarak sıralanabilmesine, benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesine yönelik olarak bir tartışma gerçekleştirilmesi ön görülmüştür.

İlk aşamada eşyaların ve görüşme yapılacak aile büyüğünün belirlenmesi için bir hafta süre verilmiş, öğrenciler bu bağlamda araştırma yapmaları konusunda yönlendirilmiştir. Ardından araştırmacının rehberliğinde öğrenciler tarafından araştırma soruları (görüşme formu) hazırlanmıştır. Hazırlanan araştırma soruları araştırmacı tarafından kontrol edildikten sonra öğrencilerin görüşmelerini gerçekleştirebilmesi için yeteri kadar süre verilmiştir. Ardından yine araştırmacının rehberliğinde öğrenciler tarafından elde edilen verilerden yola çıkarak eşya tarihi araştırma raporu hazırlanmıştır. Hazırlanan araştırma raporlarından ve ilgili eşyalardan bazı örnekler sınıf içerisinde sunulmuştur.



Şekil 9. Öğrenci sunumlarına ilişkin örnek uygulama.

Eşya tarihi çalışmaları araştırmacı tarafından hazırlanan dereceli puanlama anahtarı aracılığı ile analiz edilmiştir. Ayrıca etkinlik öncesinde de dereceli puanlama anahtarları öğrencilere verilerek hangi ölçütler aracılığıyla değerlendirileceklerine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Söz konusu dereceli puanlama anahtarına ilişkin detaylı açıklama çalışmanın “öğrenme ürünlerinin değerlendirmesine yönelik dereceli puanlama anahtarı” başlığı altında verilmiştir. Bununla birlikte eşya tarihi etkinliğine yönelik olarak hazırlanan detaylı ders planı Ek 5’te yer almaktadır.



Şekil 10. Eşya tarihi raporları sunum örnekleri.

İkinci döngü tamamlandıktan sonra elde edilen verilerin makro analizleri gerçekleştirilerek geçerlik komitesi ve sınıf öğretmeni ile paylaşılmıştır. İlk döngüye oranla öğrenciler tarafından değişimin nedenlerinin açıklamada daha fazla farklı faktörler (ekonomi, şehirleşme, teknoloji vb.) kullanıldığı; değişimin olumlu ve olumsuz sonuçlarının daha kapsamlı bir şekilde yorumlandığı ve yaşanan değişimin sonuçlarının farklı disiplinlerle (üretim/tüketim, kültür, sosyal yaşam, iletişim, sağlık vb.) ilişkilendirilebildiği görülmektedir. Ancak bu süreçte öğrencilerin kronolojik kavramları ve becerileri kullanmada güçlükler yaşadığını ve yaşanan değişimleri açıklarken kullandıkları görsellerin kimi zaman ilgili tarihsel dönemi tam olarak yansıtmadığını görmek mümkündür. Bu süreçte yaşanan söz konusu aksaklıklar üçüncü döngü süreci için hazırlanan plana da rehberlik etmiştir.

### 3.1.2.2.3. Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeridi (11.11.2019-29.11.2019)

Üçüncü döngüde eşyanın değişim ve sürekliliğini belirli bir kronolojik eksene yerleştirme ve sergileme amacıyla eşyaya dayalı tematik zaman şeritlerinden faydalanılmıştır. Görsellerle desteklenen detaylı açıklamalar içeren zaman şeritleriyle, çocuklar nasıl ve niçin değişimin gerçekleştiğinin farkına varırlar. Her yeni buluşun getirdiği avantajları

değerlendirmekle birlikte, çocuklar ilerlemenin aynı zamanda bir ödün vermeyi ve yeni zorlukları da beraberinde getirdiğini öğrenirler (Alleman & Brophy, 2003, s. 108). Zaman şeritleri toplumsal ve gündelik hayatta kullanılan materyallerdeki/eşyalardaki değişimin görsel olarak kullanılması ve algılanması durumunda öğrencilerin ön bilgilerinin üzerine yapılandırılıyorsa daha da etkili olabilir (Levstik & Barton, 1997, s.75). Ayrıca zaman şeritleri aracılığıyla çocukta zamanın derinliğine ve sürekliliğine ilişkin farkındalık oluşturulur (Stow & Haydn, 2000; Vella, 2011); ülkenin gelişimi, ulaşım, tarım, kıyafet, yemek vb. hususlardaki değişimler gözlenebilir (Garcia & Michaelis, 2001).

Alleman ve Brophy (2003), eşyaların ve diğer görsellerle resmedilen zaman şeritlerinin etrafında inşa edilen anlatıların, zamana ilişkin anlayış ve değerlendirmelerin gelişmesi için fırsatlar yarattığını ifade eder. Örneğin ulaşımdaki gelişmeleri öğrenme; sadece yürüyerek seyahat eden insanlarla başlayan ve atlar, tekneler, tekerlekli araçlar, motorlu araçlar gibi önemli yenilikler etrafında yapılandırılmış bir zaman şeridi inşa edilebileceğini belirtir. Bu süreçte, öğrencilerin erken su taşımacılığı için ağaç gövdesinden yapılan kanolar gibi yeniliklerin (mevcut kaynakların yaratıcı kullanımıyla), önemli ilerlemeler sağladığını fark etmelerine yardımcı olunabileceğini vurgular. Bununla birlikte örneğin barınaklar konusuyla ilgili çalışan çocukların vahşi yaşamda yaşayan insanlar tarafından minimal araçlarla inşa edilen sağlam konutlar ile göçebe kabileler için yapılan taşınabilir konutlara ilişkin benzer bir değerlendirme anlayışı kazanabileceğini ifade eder (Alleman & Brophy, 2003, s.108).

Bu kapsamda aşağıda ilkökul sosyal bilgiler dersinde zaman şeritlerinin kullanımına ilişkin dikkat edilmesi gereken hususları sıralamıştır (Alleman & Brophy, 2003, s. 110).

- Zaman şeritlerinin kullanımı dersin amacına katkı sağlayacak mı? Nasıl?
- Zaman şeritlerinin kullanımı geçmişini nasıl hayata geçirebilir?
- Zihne ve görmeye dayalı öğrenme deneyimine neden olacak bir zaman şeridini öğrencilerle birlikte nasıl inşa ederim?
- Öğrencilerin “şimdiciliğe” yönelik eğilimlerini azaltmak için grafik ve grafiklere eşlik eden anlatıları nasıl kullanabilirim?

- İnsanları tarihe aktör olarak sunmak için zaman şeritlerini nasıl kullanabilirim?
- Öğrencilerin süreçten ayrı kalmaktansa kendi zaman şeritlerini oluşturmaya ve kendilerini tarihe bağlı olarak görmeye motive olmaları için etkileşimli zaman şeritlerini nasıl kullanabilirim?

Bu bağlamda araştırma kapsamında “*ailesindeki ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir*” kazanımına yönelik olarak eşyaya dayalı tematik zaman şeritlerinden faydalanılmıştır.

Tematik zaman şeridi belirli bir konu ile sınırlandırıldığı için ele alınan temanın zaman içerisindeki değişiminin veya gelişiminin daha ayrıntılı olarak incelenmesine olanak sağlayabilir. Kadın haklarının tarihsel gelişimi, otomotiv sanayinin gelişimi, insanoğlunun barınma (mimari) anlayışının değişimi, tarih boyunca kölelik vb. örneklerle ilgili tematik zaman şeritleri hazırlanabilir (Altun & Kaymakçı, 2016, s. 171).

Söz konusu tematik yaklaşım, kazanımla ilişkili olarak “milli kültüre ait öğeler”dir. Öğrencilerle birlikte önceden belirlenen milli kültüre ait bir eşyanın tarihsel gelişimine ilişkin tematik zaman şeritleri oluşturulurken Chapman (1993) ile Altun ve Kaymakçı’ya (2016) benzer bir yaklaşımla; eşyayı belirleme ve eşya ile ilgili araştırma yapma, tematik zaman şeridinin kullanım amacını, türünü ve zamanını belirleme, kaç yıl göstereceğine karar verme, zaman şeridinin çizilmesi için gerekli alanı belirleme, aralıklara karar verme, aktarım yapılacak malzemeyi belirleme, kullanılacak eşya görsellerini belirleme olmak üzere tematik zaman şeridini oluşturma basamaklarından yararlanılması planlanmıştır. İlk aşamada zaman şeritlerine ilişkin olarak öğrencilerin ön bilgilerinin olup olmadığı değerlendirilmiş, çeşitli zaman şeridi örnekleri gösterilmiş, ardından araştırmacı tarafından hazırlanan örnek tematik zaman şeridi üzerinden büyük grup tartışması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte eşya ile ilgili görsellerin ilgili dönemi temsil edip etmediği, zaman ilerledikçe kültürel eşyalarda ne gibi değişimlerin yaşandığı, bu değişimlerin ve sürekliliğin yarattığı sonuçların ne olduğu, neden değişime ihtiyaç duyulduğu, ne kadar süre sonra değişimin gerçekleştiği, değişimin hızının nasıl bir seyir izlediği, değişim, günümüzdeki modern hayatın uzun bir zaman diliminin birikimi olduğu ve sürekliliği ifade ederken kronolojinin önemi üzerinde durulmuştur. Ardından öğrencilerle günlük yaşamlarından yola çıkarak “Benim Zaman Tünelim!” adlı

etkinlik yapılmıştır. Söz konusu etkinlikle eşyaya dayalı tematik zaman şeritlerine basit düzeyde bir hazırlık gerçekleştirilmiştir.

İlerleyen süreçte öğrencilerden belirledikleri milli kültürü yansıtan eşyalardan yola çıkarak zaman şeridi hazırlamaları istenmiş ve hazırlık süreci için bir hafta süre verilmiştir. Zaman şeridinin kullanım amacı, ilgili eşyanın belirlenmesi, araştırma yapılması, kronolojik olarak sıralanması, zamansal ifadelerin doğru bir şekilde kullanılması, zaman şeridine etkili ve yaratıcı bir isim verilmesi, yaşanan değişim ve sürekliliğin ilgili zaman faktörü göz önünde bulundurularak görselleştirilmesi ve açıklanması, vb. hususlara dikkat çekilmiştir.



Şekil 11. Eşyaya dayalı tematik zaman şeritlerinin hazırlık süreci.

Kronolojik olarak bu eşyaların basit bir öncelik-sonralık ilişkisiyle belirli bir düzleme yerleştirilmesi yerine; bırakılan zamansal aralıklardan değişimin hızının her zaman aynı olmadığı, değişimin yönü, kimi zaman değişime göre sürekliliği sağlamanın ne kadar güç olduğu ya da değişimin bazen dirençle karşılandığı gibi sosyokültürel boyuta da vurgu yapılmıştır. Bu kapsamda tematik zaman şeridinde yer alan eşyaya dayalı veri, kronolojik bir düzlemde değişim ve süreklilik boyutuyla yorumlanmaya çalışılmıştır.



Şekil 12. Eşyaya dayalı tematik zaman şeridi sunum örnekleri.

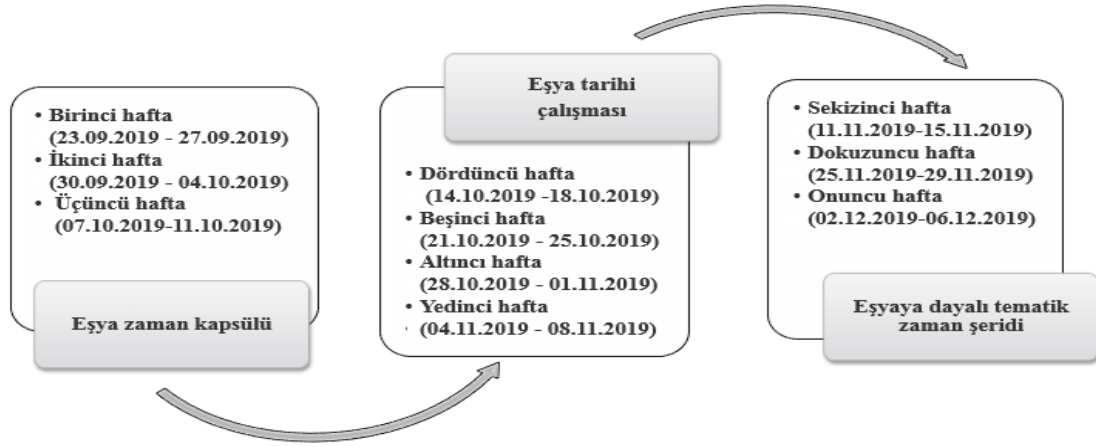
Her bir öğrenciye süreç için önceden hazırlanmış Ek 6’da yer alan eşyaya dayalı tematik zaman şeridi hazırlama yönergesi verilmiştir. Elde edilen ürünler araştırmacı tarafından hazırlanan dereceli puanlama anahtarı ile analiz edilmiştir. Söz konusu dereceli puanlama anahtarına ilişkin detaylı açıklama çalışmanın “öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesine yönelik dereceli puanlama anahtarı” başlığı altında verilmiştir.

### 3.1.3. Eylem

Eylem aşamasında eşya temelli etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve buna bağlı olarak sürecinin detaylandırılması söz konusudur. Bu süreçte gerekli resmi izinler alındıktan sonra okul yöneticileri ve sorumlu sınıf öğretmeni söz konusu eylemler ile ilgili bilgilendirilmiştir. Yanı sıra eylem aşamasında uygulama yapılacak olan okulun ve sınıfın özelliklerinin betimlenmesi önemlidir. Bu doğrultuda okul ve sınıfın fiziksel özelliklerine, teknolojik olanaklarına, sınıfın görseline, oturma düzenine araştırmanın ilerleyen bölümlerinde detaylı olarak yer verilmiştir.

Eylem sürecinde önceden hazırlanan planlama aşamasına bağlı kalınarak uygulamalar gerçekleştirilmiş, uygulamaların ardından elde edilen veriler analiz edilerek geçerlik komitesi toplantılarına sunulmuştur. Böylelikle üstün ya da aksayan yönler göz önünde bulundurularak bir sonraki eylem planlarının oluşturulmasına zemin hazırlanmıştır.

Eylemde bulunma süreci haftalık dilimler temel alınarak Şekil 13'te belirtildiği gibi özetlenmiştir:



Şekil 13. Gerçekleştirilen eylemlere ilişkin zaman çizelgesi.

Birinci hafta (23.09.2019-27.09.2019): Gerçek yaşamdan zaman kapsülü örneklerinin sunulması, “Amber’in Zaman Kapsülü” adlı hikâye kitabının okunması, araştırmacı tarafından hazırlanan ilgili kazanımla ilişkilendirilmiş zaman kapsülünün tüm sınıfla birlikte açılarak eşyaların incelenmesi, zaman kapsülü ile ilgili olarak değişim ve sürekliliği algılama becerisine ilişkin etkinliklerin yapılması.

İkinci hafta (30.09.2019-04.10.2019): Öğrencilere çocuk oyunlarına ilişkin içinde çeşitli eşyalar bulunan bir zaman kapsülü hazırlayacaklarına dair bilgilendirmenin yapılması, “zaman kapsülü oluşturma yönergesi”nin ve dereceli puanlama anahtarının dağıtılarak üzerinde tartışılması, ilgili etkinliğe ilişkin bir hafta süre verilmesi.

Üçüncü hafta (07.10.2019-11.10.2019): Öğrenciler tarafından hazırlanan zaman kapsüllerinin sınıf ortamına getirilerek sınıf içi tartışmanın gerçekleştirilmesi, her bir öğrencinin kendi zaman kapsülünün sunumunu gerçekleştirmesi, zaman kapsüllerinin uygun bir biçimde kapatılarak yerleştirilmesi.

Dördüncü hafta (14.10.2019-18.10.2019): Araştırmacı tarafından hazırlanan örnek bir eşya tarihi videosunun gösterilmesi, öğrencilerin gruplara ayrılarak örnek eşya tarihi raporunun incelenmesi, ilgili eşyadan yola çıkarak değişim ve sürekliliğin alt boyutlarına ilişkin sınıf içi tartışmanı gerçekleştirilmesi, “Sıra Sizde!” adlı etkinliğin yapılması.

Beşinci hafta (21.10.2019-25.10.2019): Her bir öğrenciye süreç için önceden hazırlanmış eşya tarihi uygulama yönergesinin verilmesi, eşyaların ve görüşme yapılacak aile büyüğünün belirlenmesi için bir hafta süre verilmesi, öğrencilerin bu bağlamda araştırma yapmaları konusunda yönlendirilmesi.

Altıncı hafta (28.10.2019-01.11.2019): Öğrenciler tarafından seçilen aile büyüğünün ve eşyanın özelliklerinin sınıfa tanıtılması, bu doğrultuda araştırmacının rehberliğinde öğrenciler tarafından görüşme formunun hazırlanması, hazırlanan araştırma sorularının araştırmacı tarafından kontrol edildikten sonra öğrencilerin görüşmelerini gerçekleştirebilmesi için yeteri kadar (bir hafta) süre verilmesi.

Yedinci hafta (04.11.2019-08.11.2019): Görüşmeler sonucunda öğrenciler tarafından hazırlanan eşya tarihi araştırma raporlarının sınıf içerisinde sunulması, eşyalarda yaşanan değişim ve sürekliliğe ilişkin olarak sınıf içi tartışmanın ve ilgili etkinliklerin gerçekleştirilmesi.

Sekizinci hafta (11.11.2019-15.11.2019): Çeşitli zaman şeridi örneklerinin gösterilmesi, araştırmacı tarafından hazırlanan örnek tematik zaman şeridi üzerinden sınıf içi tartışmanın gerçekleştirilmesi, eşyaya dayalı tematik zaman şeridi hazırlama basamaklarının sunulması.

Dokuzuncu hafta (25.11.2019-29.11.2019): Eşyaya dayalı tematik zaman şeridi hazırlama yönergesinin öğrencilere dağıtılması ve üzerinde tartışılması, öğrencilerin ilgili eşyayı seçmeleri, materyalleri hazırlamaları ve araştırma yapmaları için bir hafta süre verilmesi.

Onuncu hafta (02.12.2019-06.12.2019): Önceden hazırlanan araştırma verileri ve materyalleri aracılığıyla öğrenciler tarafından eşyalara dayalı tematik zaman şeritlerinin oluşturulması ve sınıf içinde sunulması.

#### **3.1.4. Süreci ve Sonucu Gözleme**

Bu aşamada süreci ve sonucu gözlemlemek için verilerin hangi yöntemler kullanılarak toplanacağı esas husustur. Literatür incelendiğinde eylem araştırmaları için genel olarak kullanılan teknik ve kaynaklar; okuldaki mevcut arşivler, gözlem ve anket gibi geleneksel

teknikler, sergiler, ürün dosyaları, görüşmeler, sözlü tarih çalışmaları, ölçekler ve günlükler gibi araçlardır (Elliot, 1991; Hendricks, 2006; Sagor, 2000; Stringer, 2004). Bununla birlikte eylem araştırmaları için hangi verinin nasıl toplanacağı hakkındaki karar büyük ölçüde problemin doğası tarafından belirlenir; veri toplama çalışmalarının nasıl ilerleyeceği konusunda bu bağlamda kesin bir reçete yoktur (Mills, 2007, s. 55). Bu araştırmada süreci ve sonucu gözlemek için veri toplama aracı olarak araştırmanın alt problemleri göz önünde bulundurularak; başarı testi, açık uçlu soru formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu, dereceli puanlama anahtarı ve öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır. Söz konusu veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgi, araştırmanın “veri toplama araçları” başlığı altında belirtilmiştir. Veri toplama sürecine ilişkin olarak geliştirilen zaman çizelgesi Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

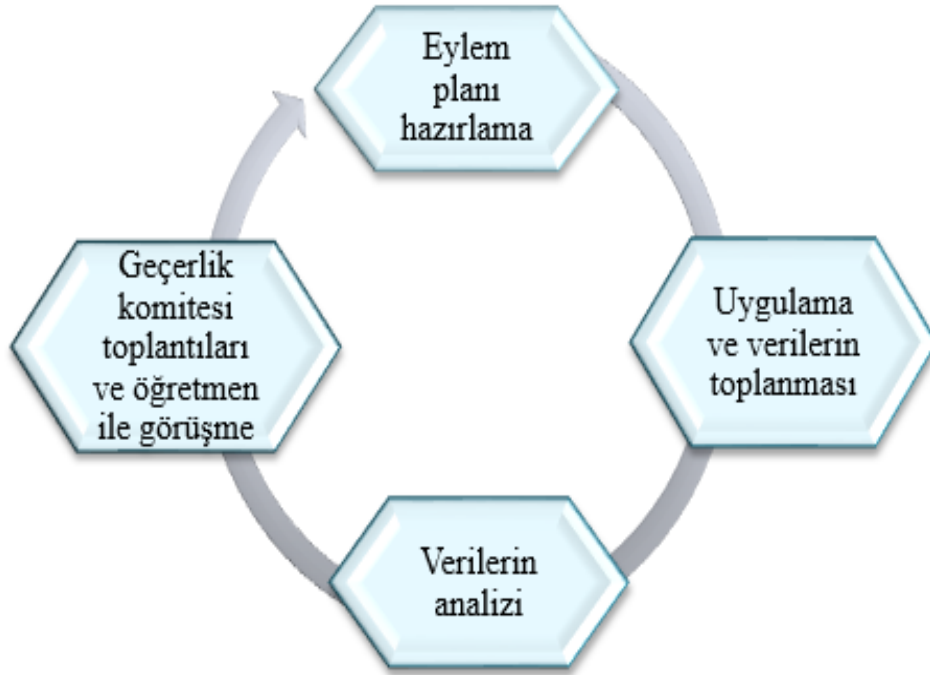
*Veri Toplama Sürecine İlişkin Olarak Geliştirilen Zaman Çizelgesi*

Veri toplama aşamaları	Tarih
Sınıf öğretmeni ve okul idaresi ile görüşme	11/09/2019
Ön test (başarı testi) uygulaması	16/09/2019
Eylem planı (1. uygulama)	23/09/2019 - 11/10/2019
Eylem planı (2. uygulama)	14/10/2019 - 08/11/2019
Eylem planı (3.uygulama)	11/11/2019 - 06/12/2019
Günlüklerin uygulanması	23/09/2019 - 06/12/2019
Son test (başarı testi) uygulaması	10/12/2019
Açık uçlu soru formu	13/12/2019
Yarı yapılandırılmış görüşme	17/12/2019- 18/12/2019

### 3.1.5. Yansıtma

Yansıtma aşamasında ise verilerin analizi ve yorumlanması, yorum ve analizlerin diğer araştırmacılar ya da paydaşlarla paylaşımı söz konusudur. Araştırmacı tarafından eylem araştırmasının döngüsel süreçlerine uygun olarak süreç boyunca yaşanan sıkıntıların ya da üstün yönlerin akademisyenlerle (geçerlik komitesi) ve sınıf öğretmeni ile paylaşılması planlanmıştır. Ayrıca eylem araştırmasının doğası gereği toplanan verilerin analizi

kapsamında erişilen üstün ya da aksayan durumlar; eylem planının etkililiğinin sınanmasına, bir sonraki olası eylem planlarının hazırlanmasına ya da revize edilmesine de olanak sağlamıştır. Yansıtma aşamasında gerçekleştirilen döngüsel süreç Şekil 14’te belirtildiği gibidir:



Şekil 14. Yansıtma süreci döngüsü.

### 3.2. Çalışma Grubu-Ortam

Nitel araştırmanın dayandığı felsefi geleneğin bir gereği olarak evren tayinine (genel evren/hedef evren) gidilmemiş, örneklem ifadesi yerine çalışma grubu ifadesi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda nicel araştırmalardan farklı olarak amaç, rastgele biçimde belirli bir büyüklükte örneklem belirlemek ya da genellemeye gitmek değildir. Aksine yorumlayıcı araştırmacılar, araştırmaya konu olan durumu amaçlı bir şekilde seçerler (Patton’dan aktaran Glesne, 2013). Eylem araştırmasının doğasına uygun olarak çalışma grubunun değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında sorunun bağlamında bulunması önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmada çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme modellerinden “ölçüt örnekleme” yönteminden yararlanılması uygun

görülmüştür. Bu yöntemdeki esas husus belirlenen bir dizi ölçütün tümüyle karşılanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma kapsamındaki ölçütler ise;

- Mevcut problem durumuna (değişim ve sürekliliği algılama becerisine) yönelik olarak öğrencilerin öğrenim sürecinde birtakım yetersizliklerin var olması: Bu amaçla değişim ve sürekliliği algılama becerisine ilişkin olarak hazırlanan başarı testinden yararlanılarak söz konusu puanlar birer ölçüt olarak kabul edilmiş; öğrencilerden elde edilen puanlar düşük, orta ve yüksek olmak üzere sıralanmıştır.
- Öğretmen görüşüne başvurulması: Değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile ilgili yaşanan güçlükler konusunda ilgili sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmış ve çalışmanın “ihtiyaç analizi” başlığı altında detaylandırılmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenin görüşüne başvurularak öğrencilerin gerçekten araştırmadaki ölçütleri karşılayıp karşılamadığı araştırmacıyla birlikte değerlendirilmiştir.
- Öğrencilerin gönüllü katılım göstermesi: Öğrencilerin araştırmaya katılım konusundaki düşünceleri sorularak gerektiğinde araştırmadan çekilme haklarının bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca video kamera ve ses kayıt cihazının kullanımına izin verilmesi hakkında da olumlu geri dönüşler alınmıştır.

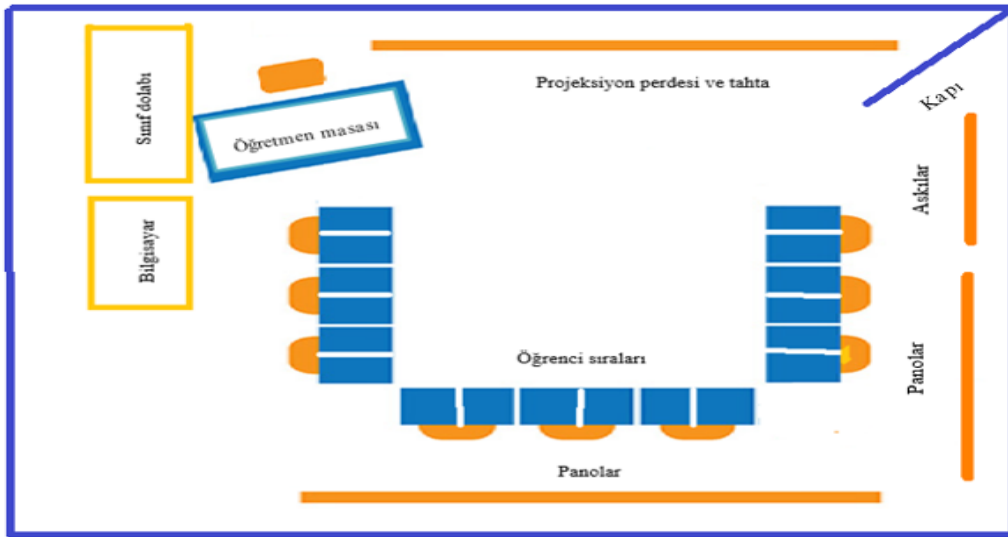
Bu ölçütlere dayanarak çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ankara’da Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 17 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kod isimleri ve cinsiyetleri Tablo 4’te belirtildiği gibidir:

Tablo 4

*Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Kod İsimleri ve Cinsiyetleri*

Sıra no	Kod isim	Cinsiyet	Sıra no	Kod isim	Cinsiyet
1	E1	Erkek	10	K3	Kız
2	E2	Erkek	11	K4	Kız
3	E3	Erkek	12	K5	Kız
4	E4	Erkek	13	K6	Kız
5	E5	Erkek	14	K7	Kız
6	E6	Erkek	15	K8	Kız
7	E7	Erkek	16	K9	Kız
8	K1	Kız	17	K10	Kız
9	K2	Kız			

Araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokulda toplamda 123 öğrenci bulunmakta, okul tam gün öğretim vermekte ve ilçe merkezinde yer almaktadır. İl merkezine uzaklığı 65 km. olan okulla birlikte ilçe merkezinde iki ilkokul daha bulunmaktadır. Üç katlı bir binaya sahip olan okulda yedi derslik, bir bilişim teknoloji sınıfı, bir fen laboratuvarı, bir kütüphane bulunmaktadır. Okul bahçesini aynı zamanda ortaokul da kullanmaktadır. Araştırma ortamı olan dördüncü sınıf dersliği ise okulun birinci katında yer almaktadır. Sınıfın fiziki yapısı göz önünde bulundurulduğunda sınıfta 1 adet tahta, 1 adet kitaplık, 1 adet öğretmen masası, 1 adet sınıf dolabı, 1 adet Atatürk köşesi, 10 adet sıra, 1 adet bilgisayar, 1 adet projeksiyon yer almaktadır. Eylem planları uygulanırken sınıfın fiziksel düzeni değiştirilmiş ve söz konusu fiziksel düzene ilişkin kroki Şekil 15’te gösterilmiştir.



Şekil 15. Eylem planlarının uygulandığı sınıfın fiziksel düzeni.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması kapsamında veri toplama araçları açısından alanyazın incelendiğinde genellikle arşiv dokümanları, gözlemler, anketler, sergiler, ürün dosyaları, görüşmeler, sözlü tarih çalışmaları, ölçekler, günlükler, alan notları vb. araçların kullanıldığı görülmektedir (Elliot, 1991; Hendricks, 2006; Mills, 2007; Sagor, 2000; Stringer, 2004). Araştırma kapsamında birinci alt probleme ilişkin olarak başarı testinden, ikinci alt probleme ilişkin

olarak açık uçlu soru formundan, üçüncü alt probleme ilişkin olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlüklerinden, dördüncü alt probleme ilişkin olarak dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılmıştır. Araştırma alt problemleri kapsamında hangi veri toplama araçlarından yararlanıldığı Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5

*Araştırma Alt Problemleri ile Veri Toplama Araçlarının İlişkilendirilmesi*

Alt problem	İlgili veri toplama aracı
1. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında öğrencilerin eşya temelli etkinlikler öncesindeki ön test başarı puanları ile eşya temelli etkinlikler sonrasındaki son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Başarı testi
2. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin değişim ve sürekliliği ifade etme ve örneklerle açıklama durumları ne düzeydedir?	Açık uçlu soru formları
3. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen eşya temelli etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu Öğrenci günlükleri
4. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde eşya temelli etkinlikler kapsamında öğrencilerin bireysel olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin (eşya zaman kapsülü, tematik zaman şeridi ve eşya tarihi çalışması) araştırmacı tarafından hazırlanan değerlendirme ölçütlerine uygunlu ne düzeydedir?	Eşya zaman kapsülüne yönelik dereceli puanlama anahtarı Eşya tarihi çalışmasına yönelik dereceli puanlama anahtarı Eşyaya dayalı tematik zaman şeridine yönelik dereceli puanlama anahtarı

### 3.3.1. Başarı Testi

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Sosyal bilgiler dersinde değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında; dördüncü sınıf öğrencilerinin eşya temelli etkinlikler öncesindeki ön test başarı puanları ile eşya temelli etkinlikler sonrasındaki son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin olarak araştırmacı tarafından dört seçenekli çoktan seçmeli başarı testi geliştirilmiştir. Genellikle alanyazında eylem araştırması sürecinde, eylem araştırmasının temel varsayımları göz önünde

bulundurularak (iyileştirmeye odaklı olma, genelleme kaygısının olmaması, araştırmanın kontrollü değil doğal ortamda gerçekleştirilmesi vb.) nicel yöntemler tercih edilmemektedir. Ancak sürece ilişkin bir izlenim ve genel betimleme oluşturmak amacıyla kullanılabilir.

Amaç belirli bir okulda ve/veya sınıfta olup bitenleri anlamaktır. Nicel araştırma yöntemlerinin bazıları bu amaçla kullanılabilir. Ancak eylem araştırması bir denenceyi kanıtlamak veya çürütmek ya da daha büyük bir evrene genelleyecek veri sağlamak amacıyla tasarlanmamıştır. Bir eylem araştırması projesindeki nicel yöntemler sadece belirli bir durumda olup bitenin bir portresini sağlamak için kullanılmalıdır (Johnson, 2014, s. 128).

Bu anlayışla geliştirilen başarı testinde ilk aşamada temele alınan kazanımlar belirlenirken, hem “değişim ve süreklilik” kavramlarının, hem de pedagojik bir araç olarak “eşya”nın kullanımına olanak sağlaması göz önünde bulundurulmuştur. Ancak 2018 sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde çalışmanın kuramsal çerçevesinde de belirtildiği gibi “değişim ve süreklilik algısını” konu edinen çok az sayıda kazanım vardır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretim programı incelenmiş; “Kültür ve Miras” öğrenme alanının diğer öğrenme alanlarına göre daha fazla işe koşulabileceği görülmüştür. 2018 sosyal bilgiler öğretim programında “Kültür ve Miras” öğrenme alanı ile ilgili olarak “bu öğrenme alanı işlenirken aile birliğine önem verme, kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik gibi değerlerle kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018, s. 14). Söz konusu öğrenme alanında yer alan ve başarı testi geliştirme sürecinde kullanılan kazanımlar aşağıda belirtildiği gibidir:

- Birinci kazanım: Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.
- İkinci kazanım: Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.
- Üçüncü kazanım: Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.

İkinci aşamada soru havuzu oluşturabilmek için ulusal ve uluslararası alanyazın taranmış, geçmişteki sosyal bilgiler öğretim programları ve çeşitli yayınevlerinin ders kitapları incelenmiştir. Tablo 6’da başarı testinde yer alan maddelerin alanyazındaki kaynaklarla ilişkilendirilmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 6

*Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Alanyazındaki Kaynaklarla İlişkilendirilmesi*

	Alanyazındaki ilgili kaynaklar	Madde no	Madde no	Madde no
Değişim ve süreklilik kapsamında kronoloji becerilerini ve kronolojik kavramları kullanma	Cooper (2012); Drake ve Nelson (2005); Galan (2016); Seixas ve Morton (2012); Şimşek (2006); UCLA (2018); Wilschut (2012)	20, 24, 26, 27, 30, 33	12, 21	2
Gelecek zaman algısına sahip olma	Hudson vd. (1995); Silverman (1996)	-	-	-
Değişim ve süreklilik boyunca benzerlikleri ve farklılıkları tespit etme	Cooper (2004); Cooper (2012); Prickette (2001); Q’Hara ve Q’Hara (2001)	19, 22, 25, 28, 34	11, 13, 16, 17, 18, 23, 31, 36	1, 4, 5, 7, 8
Değişim ve süreklilik boyunca sosyokültürel bağlamın etkilerini keşfetme	Barton (2001); Barton ve Levstik (2004); California State Board of Education (1988); Ellis (2007); Epstein (1997); Levstik ve Barton (1994); Seixas ve Peck (2004)	29, 32	14, 35, 39	
Neden-sonuç ilişkisi kurma	Alleman ve Brophy (2003); Bage (2000); Cooper (2004); Ellis (2007)		10, 15, 37	3, 6, 9
Yaşanan değişim ve sürekliliği farklı disiplinler ilişkilendirme	California State Board of Education (1988); Prickette (2001)		38	
Toplam		13	17	9

Başarı testinde yer alan her bir madde oluşturulurken alanyazında değişim ve sürekliliğinin farklı yönlerine atıfta bulunan araştırmalar göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda birinci kazanıma ilişkin 13, ikinci kazanıma ilişkin 17, üçüncü kazanıma ilişkin olarak ise 9 soru hazırlanmıştır.

### 3.3.1.1. Kapsam Geçerliği

Testin kapsam geçerliliğine yönelik olarak belirtke tablosundan ve uzman görüşünde yararlanılmıştır. Bu araştırmada değişim ve süreklilik becerisinin alt boyutları da göz önünde bulundurulduğunda; kazanımların değerlendirilmesinde ve sınıflandırılmasında daha işlevsel olabileceği düşünölen revize edilmiş Bloom taksonomisinden yararlanılmıştır.

Krathwohl (2002)'ye göre revize edilmiş Bloom taksonomisinde bilişsel alan tek boyutlu bir yapıdan iki boyutlu bir yapıya (bilişsel süreç boyutu ve bilgi boyutu) dönüştürölmüş; böylelikle orijinal taksonomide hem fiil hem isim içeren bilgi alt kategorisindeki sınırlılık da bilgi boyutunun temelini oluşturan “ismin” ve bilişsel süreç boyutunun temelini oluşturan “fiilin” birbirinden ayrılmasıyla ortadan kaldırılmıştır. Bununla birlikte, yeni bilgi boyutu, üç ana kategori (*olgusal bilgi, olguya ilişkin yöntem ve araçlar bilgisi, alandaki genellemeler ve soyutlamalar bilgisi*) yerine dört ana kategori (*olgusal, kavramsal, işlemsel ve biliş üstü bilgi*) içermektedir. Bilişsel süreç boyutunda ise üç kategori yeniden adlandırılmış ve ikisinin sırası birbiriyle değiştirilmiştir. Orijinal taksonomide ilk sırada yer alan bilgi basamağı hatırlama, ikinci sıradaki kavrama basamağı anlama, sentez basamağı ise değerlendirme basamağı ile yer değiştirerek “yaratma” adını almıştır (Krathwohl, 2002, s. 213-215). Tablo 7’de yenilenmiş Bloom taksonomisine göre kazanımların ve ilişkili soruların dağılım durumu gösterilmektedir.

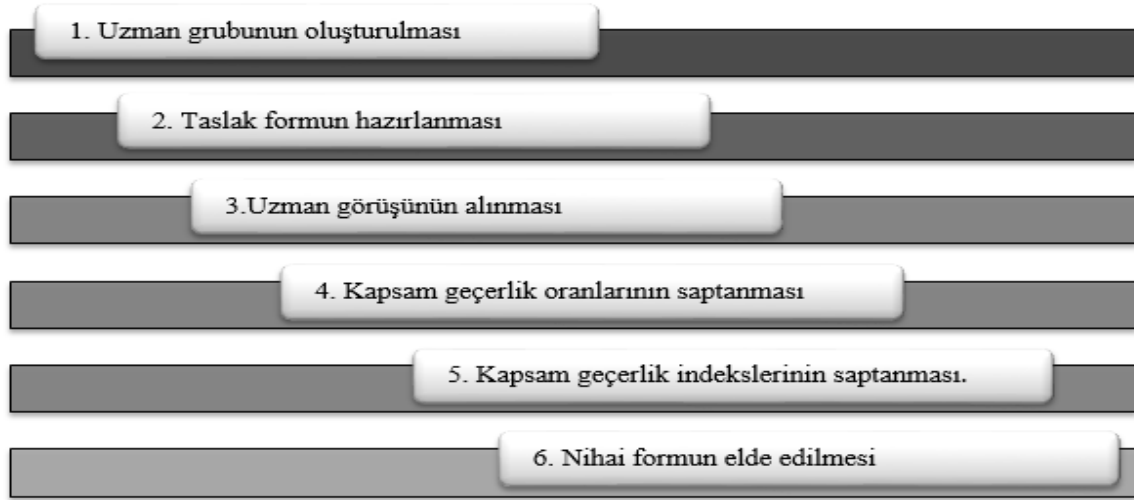
Tablo 7

*Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı*

Kazanımlar	Bilişsel süreç boyutu						Toplam:
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	
Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.	19, 20, 22, 24, 26, 27, 30, 33	25, 28, 29, 32	-	-	34	-	13
Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.	11, 12, 17, 18, 21, 23, 39	10, 13, 14, 15, 16, 31, 36, 37, 38	-	-	35	-	17
Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.	1, 2, 4, 8	3, 5, 6, 7, 9	-	-	-	-	9
<b>Toplam:</b>	<b>19</b>	<b>18</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>39</b>

Revize edilmiş Bloom taksonomisine göre soruların dağılımı incelendiğinde, özellikle uygulama, çözümleme ve yaratma boyutunda çoktan seçmeli test türünde madde yazımında birtakım sınırlılıklar oluşmuştur. Araştırmacı tarafından bu sınırlılıkların giderilebilmesi adına çalışmanın ilerleyen bölümlerinde de ayrıca detaylandırılan “açık uçlu soru formu” oluşturulmuştur.

Kapsam geçerliliğine ilişkin diğer kanıtlar ise değerlendirme aracının içerik alanını ne kadar iyi örneklediğiyle ilgilidir. Kapsam geçerliliğinin sağlanmasına yönelik; başarı testinde yer alan maddelerin içerik alanını ne ölçüde temsil ettiğinin değerlendirilebilmesine yönelik olarak ayrıca uzman görüşüne başvurulmuştur. Geliştirilen başarı testinin kapsam geçerliliğinin belirlenmesi sürecinde Lawshe tekniğinden yararlanılmıştır. Lawshe’ye (1975) göre en az 5 en fazla 40 uzmanın görüşüne başvurulması kapsam geçerlik oranlarının hesaplandığı bu süreç altı aşamadan meydana gelmektedir:



Şekil 16. Lawshe tekniğinin aşamaları. Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personel Psychology*, 28, 563–575.

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve Ek 7’de sunulan taslak başarı testinin kapsam geçerliğinin tespit edilmesine yönelik olarak ilk aşamada alan uzman grubu oluşturulmuş ve uzman grubuna ilişkin bilgiler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

*Başarı Testine İlişkin Görüşüne Başvurulan Uzmanlara Ait Bilgiler*

Uzman	Cinsiyet	Çalıştığı Kurum	Eğitim Durumu
1	Erkek	Gazi Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği A.B.D. (Doçent)
2	Kadın	Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği A.B.D. (Doktor öğretim üyesi)
3	Kadın	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği A.B.D. (Doktor öğretim üyesi)
4	Kadın	Akdeniz Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği A.B.D. (Doktor öğretim üyesi)
5	Kadın	MEB	MEB’te sınıf öğretmenliği ve aynı zamanda doktora yapmaktadır.
6	Kadın	MEB	Özel öğretim kurumunda sınıf öğretmenliği ve aynı zamanda doktora yapmaktadır.
7	Erkek	MEB	MEB’te sınıf öğretmenliği ve aynı zamanda doktora yapmaktadır.
8	Erkek	MEB	MEB’te öğretmenlik yapmaktadır. Aynı zamanda ölçme değerlendirme bölümü yüksek lisans mezunudur.

Ardından Ek 8’de yer alan uzman değerlendirme formu hazırlanmış ve uzman görüşleri “gereksiz, yararlı ancak yetersiz, gerekli” olmak üzere seçenektirilmişdir. Hazırlanan taslak başarı testi, “uzman değerlendirme formu” ile uzman görüşüne sunulmuştur. Son aşamada elde edilen uzman görüşleri değerlendirilerek “kapsam geçerlik oranları” ve “kapsam geçerlik indeksleri” tespit edilmiştir. Kapsam geçerlik oranları belirlenirken maddeye “gerekli” diyen uzman sayısı maddeye görüş bildiren uzman sayısının yarısına oranlanmış ve bir eksiği alınarak hesaplanmıştır.

Tablo 9

*Başarı Testinin Kapsam Geçerliğine İlişkin Veriler*

No	Gereksiz	Yararlı ancak yetersiz	Gerekli	Kapsam geçerlik oranı	No	Gereksiz	Yararlı ancak yetersiz	Gerekli	Kapsam geçerlik oranı
1	0	1	7	0.75	21	0	0	8	1
2	0	1	7	0.75	22	0	1	7	0.75
3	0	1	7	0.75	23	0	0	8	1
4	0	1	7	0.75	24	0	0	8	1
5	0	0	8	1	25	0	1	7	0.75
6	0	2	6	0.50	26	0	1	7	0.75
7	0	1	7	0.75	27	1	1	6	0.50
8	0	1	7	0.75	28	0	1	7	0.75
9	0	1	7	0.75	29	0	0	8	1
10	0	1	7	0.75	30	1	1	6	0.50
11	0	1	7	0.75	31	0	1	7	0.75
12	0	1	7	0.75	32	0	0	8	1
13	0	1	7	0.75	33	0	0	8	1
14	0	1	7	0.75	34	0	0	8	1
15	1	1	6	0.50	35	0	1	7	0.75
16	1	1	6	0.50	36	0	0	8	1
17	0	0	8	1	37	0	0	8	1
18	0	0	8	1	38	0	0	8	1
19	0	1	7	0.75	39	0	0	8	1
20	0	0	8	1					
Kapsam geçerlik indeksi:									0.81

Uzman görüşüne sunulan başarı testinde yer alan maddelerin ilk aşamada kapsam geçerlik oranları değerlendirildiğinde madde sayısında bir değişiklik olmamakla birlikte 6, 15, 16, 27 ve 30. maddelerin kapsam geçerlik oranlarının düşük olduğu görülmüş, önerilen düzeltmeler (görsellerin anlaşılabilirliği, soruların uzunluğu, yazım yanlışları, sorular arasında uygun boşlukların bırakılması) dikkate alınarak tekrar düzenlenmiş ve uzman görüşüne tekrar sunulmuştur. Maddelerin kapsam geçerlik oranlarının 0.50 ile 1 aralığında değiştiği, kapsam geçerlik indeksinin ise 0.81 olduğu görülmektedir. Lawshe (1975) tarafından 8 uzman göz önünde bulundurularak belirlenen kritik değerler dikkate alındığında kapsam geçerlik indeksi 0.78'ten büyük olduğu ( $KGI \geq KGO$ ) için geliştirilen başarı testinin kapsam geçerliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Son şeklini alan başarı testinde pilot uygulamaya motivasyonun artırılmasına yönelik olarak kolay sorularla başlanmış ve ayrıca test yönergesi yazılı olarak sunulmuştur. Bu kapsamda ön uygulama, dokuz dördüncü sınıfta toplam 178 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde araştırmacı tarafından öğrencilere testin amacı ve soruların cevaplanma şekline ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Ön uygulamanın ardından her doğru cevap "1" ve her yanlış cevap "0" şeklinde puanlanmıştır.

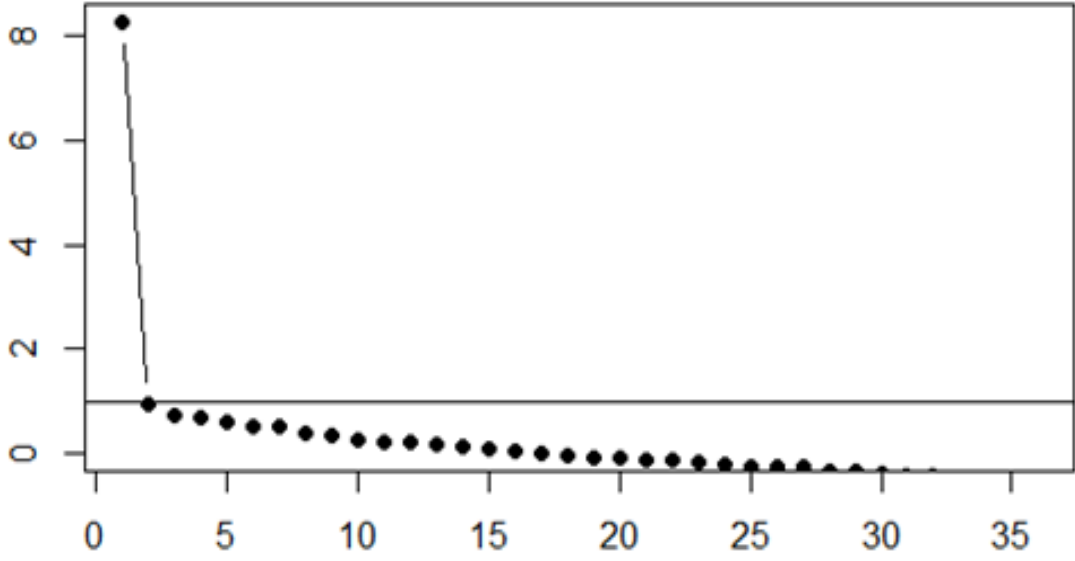
### ***3.3.1.2. Yapı Geçerliği***

Geliştirilen başarı testinin yapı geçerliğinin hesaplanmasına ilişkin olarak tetrakorik korelasyon matrisine dayalı faktör analizinden yararlanılmıştır. 178 öğrenciye uygulanan başarı testinin analizine başlanmadan önce kayıp değer içeren veriler (29 öğrenci) silinmiş ve uç değerler SPSS programında yer alan kutu grafiği (box plot) yardımıyla kontrol edilmiştir. Tetrakorik korelasyon matrisi, verilerin sürekli ve normal dağılıma sahip olduğu halde yapay olarak iki kategorili hale getirilmiş olması durumunda kullanılmaktadır (Baykul, 1999; Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016; Şencan, 2005). Dolayısıyla öğrencilerin başarı testine verdiği yanıtlar 1 ve 0 şeklinde yapay olarak iki kategorili hale getirildiği için tetrakorik korelasyon matrisinden faydalanılmıştır. Ayrıca açıklayıcı faktör analizi

yapıldıktan sonra korelasyon matrisine dayalı olarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Tetrakorik korelasyon matrisine dayalı faktör analizi; veriler “dat” dosyasına dönüştürüldükten sonra R yazılımında (version 3.6.1 for Windows) Revelle (2019) tarafından geliştirilen “psych” paketi ile yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ise LISREL 8.80 programında gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sürecinde ilk olarak örneklem büyüklüğü açısından veri yapısının uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmış; KMO değeri 0.85 olarak hesaplanmıştır. KMO değeri 0.5 ile 0.7 arasında orta; 0.7 ile 0.8 arasında iyi; 0.8 ile 0,9 arasında ise mükemmeldir (Hutcheson & Sofroniou’dan aktaran Field, 2009). Dolayısıyla bu değer örneklem uygunluğu açısından oldukça “mükemmel” olarak kabul görmektedir. Bununla birlikte verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği Bartlett küresellik testi ile sınanmış; elde edilen ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ( $\chi^2 = 1613,722$ ;  $p < 0,001$ ). Bu değerler verilerin faktörleşmeye uygun olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizi yapılırken dört maddenin faktör yük değerlerinin 0.30’dan düşük olduğu (madde 5 faktör yük değeri = 0.23; madde 4 faktör yük değeri = 0.27, madde 27 faktör yük değeri 0.06 ve madde 35 faktör yük değeri = 0.28) görülmüştür. Bu maddeler faktör yük değeri en düşük olan maddeden başlanarak aşamalı olarak analiz dışında bırakılmış ve faktör analizi tekrarlandığında maddelerin tek faktör altında toplandığı görülmüştür. Genel olarak faktör sayısına karar verme sürecinde özdeğer, yamaç-birikinti grafiği ve açıklanan varyans oranı dikkate alınmaktadır (Büyüköztürk, 2002; Tabachnick & Fidell, 2013). Bu doğrultuda ölçekte ortaya çıkan faktör sayısına yönelik olarak Şekil 17’de yer alan yamaç-birikinti (scree plot) grafiği incelendiğinde kırılma noktasının tek faktörü gösterdiği görülmektedir. Söz konusu yamaç-birikinti grafiğinin faktör sayısını özdeğerden daha nitelikli bir şekilde azalttığı ifade edilmektedir (Thompson’dan aktaran Çokluk, Şekercioğlu & Öztürk, 2016).



Şekil 17. Yamaç-birikinti grafiği.

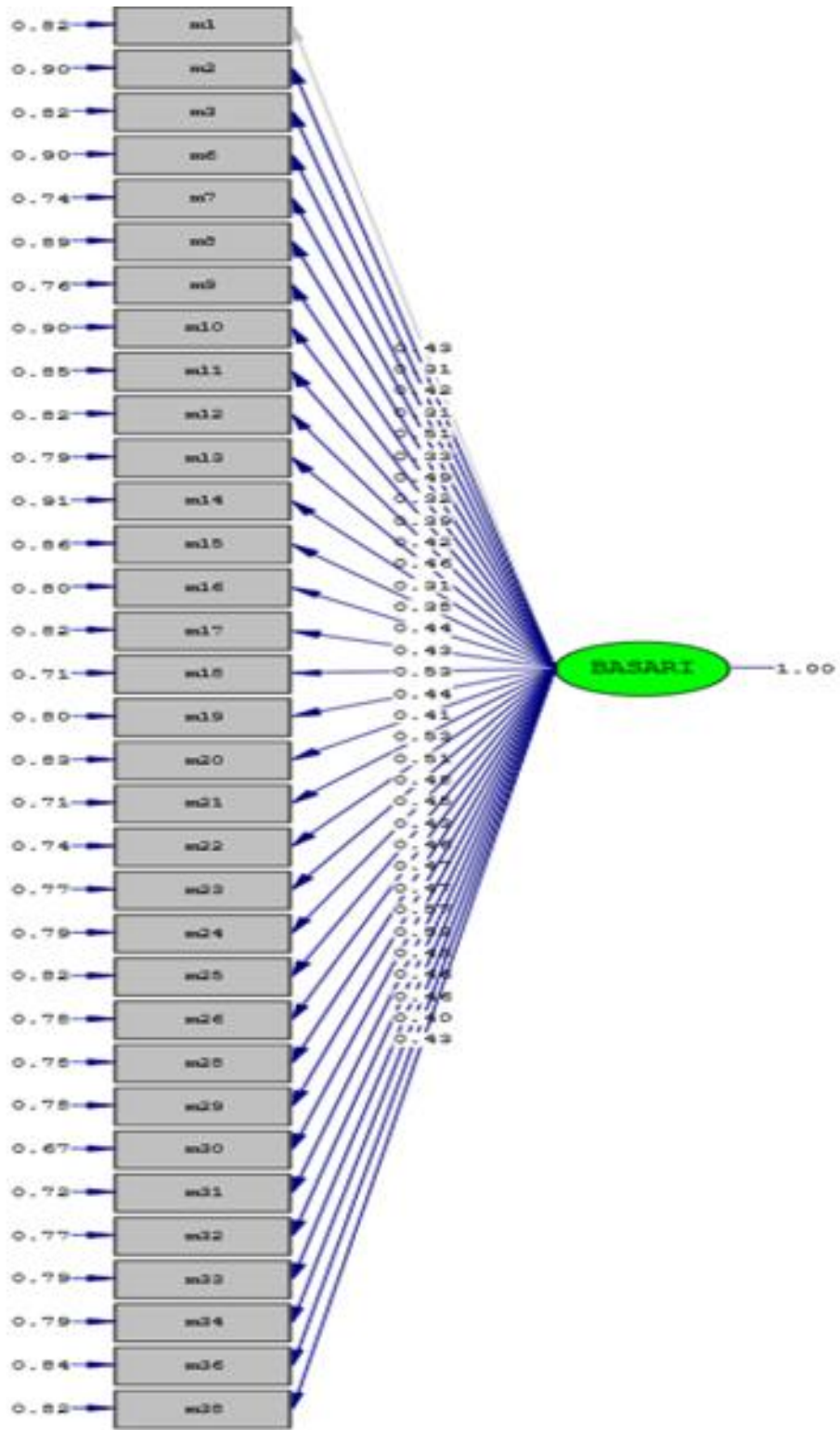
Gerek belirlenen yapının açıklanan toplam varyansa katkısı (% 36.97), gerek faktör yük değerleri, gerekse yamaç-birikinti grafiği göz önünde bulundurulduğunda 35 maddelik başarı testinin tek faktörlü bir yapı gösterdiği anlaşılmaktadır. Tablo 9 incelendiğinde ise başarı testindeki maddelerin faktör yük değerlerinin 0.35 ile 0.79 arasında değiştiği görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) her bir maddenin faktör yükünün 0.32 veya üzerinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca öz değeri 12.94 olan tek faktör için açıklanan varyans % 36.97 olarak belirlenmiştir. Genel olarak tek faktörlü desenlerde açıklanan varyansın % 30 ve üstü olması yeterli görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Öztürk, 2016).

Tablo 10

*Başarı Testi Faktör Yük değerleri ve Ortak Faktör Varyansı*

Boyutlar	Madde no	Faktör 1	Ortak faktör varyansı
	m1	0.61	0.37
	m2	0.44	0.19
	m3	0.60	0.36
	m6	0.44	0.19
	m7	0.71	0.50
	m8	0.46	0.21
	m9	0.68	0.47
	m10	0.44	0.19
	m11	0.56	0.31
	m12	0.59	0.35
	m13	0.64	0.40
	m14	0.44	0.19
	m15	0.53	0.28
	m16	0.62	0.39
	m17	0.61	0.37
	m18	0.74	0.55
	m19	0.62	0.39
Değişim ve sürekliliği algılama	m20	0.56	0.32
	m21	0.74	0.55
	m22	0.71	0.50
	m23	0.67	0.44
	m24	0.62	0.38
	m25	0.58	0.34
	m26	0.65	0.42
	m28	0.66	0.43
	m29	0.66	0.43
	m30	0.79	0.63
	m31	0.73	0.54
	m32	0.66	0.44
	m33	0.64	0.41
	m34	0.65	0.42
	m36	0.56	0.32
	m37	0.35	0.13
	m38	0.60	0.36
	m39	0.40	0.16
Özdeğer		12.94	
Açıklanan varyans (%)		36.97	
Açıklanan toplam varyans (%)		36.97	

Başarı testinin 35 maddeli ve tek boyutlu yapısının doğrulanma durumunu incelemek amacıyla ayrıca LISREL 8.80 programında faydalanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Başarı testinden elde edilen verilerin kategorik olmasından dolayı değişkenler tanımlanırken veri tipi kategorik olarak tanımlanarak analiz sürecine başlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde ilk aşamada her bir maddeye ilişkin t değerlerinin anlamlılık düzeyi sınanmış, her bir maddenin tek faktör altında anlamlı olduğu görülmüştür. Ardından standardize edilmiş faktör yük değerleri incelenmiş; madde 37 (faktör yük değeri 0.25) ve madde 39 (faktör yük değeri 0.28) dışındaki maddelerin faktör yük değerlerinin 0.30 ile 0.57 aralığında değiştiği görülmüştür. Ardından maddelerin hata varyansları incelenmiş; madde 37 (hata varyans değeri 0.94) ve madde 39 (hata varyans değeri 0.92) dışındaki maddelerin hata varyans değerlerinin 0.90'nın altında olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda madde 37 ve madde 39'un çıkarılmasına karar verilmiştir.



Chi-Square =300.15, df = 495, p- value = 1.0000, RMSEA = 0,000

Şekil 18. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.

Doğrulatoryıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan uyum indeksi değerlerinin incelenmesinde ise Tablo 11’de belirtilen değerler esas alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu & Öztürk, 2016).

Tablo 11

*Başarı Testi Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri*

Uyum indeksi	İyi uyum değerleri	Mükemmel uyum değerleri	DFA sonuçları
Ki-kare/sd	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	0.61
RMSEA	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	0.000
GFI	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	0.89
AGFI	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	0.88
SRMR	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$	$0.00 \leq SRMR \leq 0.05$	0.048
NFI	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	0.91
CFI	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	1.00

Tablo 11 incelendiğinde  $\chi^2/sd$  nin 0.61 olduğu görülmektedir ve bu uyum indeksi değeri 3’ten küçük olduğu için modelin veriye mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. AGFI değeri 0.88 ve NFI değeri 0.91 olup bu değerler model veri uyumu açısından iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. RMSEA değeri 0.000 ve SRMR değerleri 0.048 olup bu değerlerde model veri uyumu açısından mükemmel uyum değerleri arasında yer almaktadır. CFI değeri de 1.00 olup model veri uyumunun bu uyum indeksi değerine göre de mükemmel uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinden altı madde atıldıktan sonra 33 maddeden oluşan bu başarı testinin tek boyutlu yapısı veriye uyum göstermektedir. Diğer bir deyişle başarı testinin tek boyutlu yapısı doğrulatoryıcı faktör analizi aracılığıyla doğrulanmıştır. Son olarak gerçekleştirilen doğrulatoryıcı faktör analizi sürecinde sunulan analiz çıktılarında tavsiye edilen değişimlerin uyum indekslerine katkılarının düşük olması nedeniyle herhangi bir modifikasyon gerçekleştirilmemiştir.

### 3.3.1.3. Güvenirlilik ve Madde İstatistikleri

Testin güvenirliliğine ilişkin olarak tek uygulamaya dayalı güvenirlilik yöntemlerinden biri olan Kuder Richardson (KR-20) formülünden yararlanılmıştır. Bu formül her doğru cevap

için “1” puan ve her yanlış cevap için “0” puan alan iki değerli ölçümlenmiş testlerde uygulanabilmektedir (Ebel & Frisbie, 1986, s. 84). KR-20, testte yer alan her bir maddenin güçlük indeksinin bilinmesi durumunda kullanılmakta; testte yer alan maddelerin güçlük katsayılarının eşit olması durumunda KR-20 yerine KR-21 de kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2017, s. 115). KR-20 değerinin 10-15 madde içeren kısa testler için en az 0.50 olarak; 50’den fazla madde içeren testler için ise 0.80 ve üzeri olması gerekmektedir (Kehoe, 1995, s. 1). Bu doğrultuda KR-20 değerinin elde edilmesinde “microsoft office excell” programından yararlanılmıştır. Başarı testinin güvenilirliğine ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

*Başarı Testi Puanları İç Tutarlık Değeri*

Boyut	Madde sayısı	KR20
Değişim ve sürekliliği algılama	33	0.91

Tablo 12 incelendiğinde başarı testi puanları için KR-20 değerinin 0.91 olarak görülmektedir. Bu değer ile birlikte başarı testinden elde edilen puanların yüksek güvenilirlikte olduğu söylenebilir.

Başarı testinin madde istatistiklerine yönelik olarak ise testinin madde güçlüğü ve nokta çift serili korelasyon katsayıları, alt %27 – üst %27’lik gruplara ilişkin madde ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. Bu doğrultuda madde analiz sonuçları Tablo 13’te belirtilmiştir.

Tablo 13

*Başarı Testine İlişkin Madde İstatistikleri (n = 149)*

Madde no	Madde güçlüğü	Nokta çift serili korelasyon katsayısı	Üst Grup (n=40)		Alt Grup (n=40)		t
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
m1	0.84	0.44	1.00	0.00	0.55	0.50	5.649
m2	0.74	0.36	0.95	0.22	0.53	0.51	4.871
m3	0.61	0.51	0.93	0.27	0.25	0.44	8.317
m6	0.72	0.36	0.88	0.34	0.53	0.51	3.649
m7	0.70	0.58	0.93	0.27	0.30	0.46	7.384
m8	0.50	0.41	0.78	0.42	0.25	0.44	5.450
m9	0.56	0.58	0.90	0.30	0.20	0.41	8.743
m10	0.60	0.40	0.85	0.35	0.36	0.48	5.241
m11	0.60	0.48	0.86	0.36	0.35	0.48	6.676
m12	0.73	0.48	0.98	0.16	0.45	0.50	6.288
m13	0.65	0.54	0.93	0.27	0.25	0.44	8.317
m14	0.56	0.39	0.85	0.30	0.30	0.46	5.912
m15	0.44	0.47	0.80	0.41	0.15	0.36	7.571
m16	0.66	0.52	0.91	0.29	0.30	0.46	6.841
m17	0.58	0.52	0.83	0.39	0.20	0.41	7.075
m18	0.73	0.60	1.00	0.00	0.35	0.48	8.510
m19	0.51	0.53	0.80	0.41	0.20	0.41	6.624
m20	0.78	0.46	0.95	0.22	0.43	0.50	6.069
m21	0.66	0.62	0.98	0.16	0.28	0.45	9.242
m22	0.42	0.58	0.90	0.30	0.18	0.39	9.352
m23	0.65	0.56	0.95	0.22	0.30	0.46	7.999
m24	0.81	0.47	1.00	0.00	0.55	0.50	5.649
m25	0.45	0.50	0.78	0.42	0.18	0.39	6.637
m26	0.70	0.53	0.93	0.27	0.33	0.47	6.973
m28	0.60	0.56	0.93	0.27	0.28	0.45	7.830
m29	0.50	0.56	0.98	0.16	0.23	0.42	10.506
m30	0.66	0.67	1.00	0.00	0.20	0.40	12.490
m31	0.60	0.62	0.98	0.16	0.28	0.45	9.242
m32	0.61	0.57	0.93	0.27	0.25	0.44	8.317
m33	0.74	0.51	0.93	0.27	0.38	0.49	6.232
m34	0.41	0.52	0.80	0.41	0.15	0.36	7.571
m36	0.48	0.49	0.85	0.36	0.25	0.44	6.676
m38	0.56	0.51	0.95	0.22	0.33	0.47	7.555

 $p < 0.01$

Tablo 13 incelendiğinde, madde güçlüğü indeksinin 0.41 ile 0.84 arasında değiştiği görülmektedir. Yetenek seviyesini ölçmek için tasarlanan dört seçenekli bir testin madde güçlük değerleri için kritik aralığın 0.20 ile 0.80 arasında olması gerektiği düşünülmektedir (Crocker & Algina, 1986). Buna göre, hazırlanan başarı testinin düşük, orta ve yüksek düzeyde güçlüğe sahip maddeler içerdiği söylenebilir. Madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanırken nokta çift serili korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Madde ayırt edicilik değerleri; maddelerin 1 ve 0 şeklinde kategorik olarak puanlandığı durumlarda “sürekli ve yapay” olan madde puanları ile “sürekli” olan test puanları arasında Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısının özel bir hali olan nokta-çift serili veya çift serili korelasyon katsayıları kullanılarak hesaplanabilmektedir (Atılğan, Kan & Doğan, 2009, s. 301). Bu doğrultuda Tablo 12 incelendiğinde madde ayırt ediciliğinin 0.36 ile 0.67 arasında değiştiği görülmektedir. Madde ayırt edicilik indeksi açısından ise 0.40 ve üstü maddeler yüksek düzeyde ayırt edici maddeler; 0.30- 0.39 arası maddeler uygun ancak iyileştirilmesi gereken maddeler, 0.20-0.29 arası maddeler marjinal ve düzeltmeye gerek duyulan maddeler, 0.19’un altındaki maddeler ise çıkarılması gereken maddeler olarak kabul görmektedir (Ebel & Frisbie, 1986). Üst grup ile alt grup arasında yapılan t testi sonucunda ise tüm maddeler için Tablo 12’de de görüldüğü üzere üst grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p < 0.01$ ). Bu bağlamda 33 maddeden ve tek boyuttan oluşan başarı testinin alt ve üst gruplar açısından ayırt etme gücüne sahip olduğu, düşük-orta ve yüksek olmak üzere çeşitli güçlüklerde sorular içerdiği ve ölçümlerin güvenilir sonuçlar taşıdığı ifade edilebilir.

### 3.3.2. Açık Uçlu Soru Formları

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “*Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin değişim ve sürekliliği ifade etme ve örneklerle açıklama durumları ne düzeydedir?*” sorusuna yönelik olarak açık uçlu soru formundan yararlanılmıştır. Açık uçlu soru formları aracılığıyla görüşmeye benzer bir şekilde katılımcılardan sorulara cevap vermesi beklenir;

fakat cevaplar sözlü bir şekilde değil, yazılı olarak istenir (Creswell, 2005). Açık uçlu soru formları oluşturulurken öncelikle değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında gerçekleştirilen araştırmalar incelenmiştir. Alanyazında değişim ve sürekliliği algılama becerisinin ölçümünde kullanılan açık uçlu soru formları incelendiğinde daha çok görsel setlere bağlı kalındığı görülmüştür (Akbaba vd., 2012; Barton, 2001, 2002; Levstik & Barton, 1996; Marancı, 2017; Özen, 2010; Şimşek, 2006; Tay, 2007). Bu bağlamda öğrencilerin değişim ve sürekliliği ifade etme/örneklerle açıklama durumlarına yönelik olarak üç görsel sete bağlı açık uçlu taslak soru formu hazırlanmıştır. Ek 9’da da belirtilen açık uçlu soru formlarında görsel sete bağlı 12 soru bulunmaktadır. Taslak formdaki her bir madde; değişim ve sürekliliği algılama becerisine ilişkin alanyazındaki kaynaklarla ilişkilendirilmiştir.

Tablo 14

*Açık Uçlu Soru Formunda Yer Alan Maddelerin Alanyazındaki Kaynaklarla İlişkilendirilmesi*

	Alanyazındaki ilgili kaynaklar	1. görsel soru no	2. görsel soru no	3. görsel soru no
Değişim ve süreklilik kapsamında kronoloji becerilerini ve kronolojik kavramları kullanma	Cooper (2012); Drake ve Nelson (2005); Galan (2016); Seixas ve Morton (2012); Şimşek (2006); UCLA (2018); Wilschut (2012)	A1	-	-
Gelecek zaman algısına sahip olma	Hudson vd. (1995); Silverman (1996)	A4	B4	C3
Değişim ve süreklilik boyunca benzerlikleri ve farklılıkları tespit etme	Cooper (2004); Cooper (2012); Prickette (2001); Q’Hara ve Q’Hara (2001)	A2	B1	-
Değişim ve süreklilik boyunca sosyokültürel bağlamın etkilerini keşfetme	Barton (2001); Barton ve Levstik (2004); California State Board of Education (1988); Ellis (2007); Epstein (1997); Levstik ve Barton (1994); Seixas ve Peck (2004)	-	B3	-
Neden-sonuç ilişkisi kurma	Alleman ve Brophy (2003); Bage (2000); Cooper (2004); Ellis (2007)	A3	-	C1,C2
Yaşanan değişim ve sürekliliği farklı disiplinler ilişkilendirme	California State Board of Education (1988); Prickette (2001)	-	B2	C4
Toplam		4	4	4

Ayrıca taslak açık uçlu soru formundaki maddelerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılım durumu da Tablo 14’te belirtildiği gibidir. Açık uçlu soru formlarının taksonomik

açından üst düzey soru hazırlama avantajından yararlanılarak başarı testinden farklı olarak çözümlene ve yaratma basamağına daha fazla sayıda madde yazılabilmektedir.

Tablo 15

*Açık Uçlu Soru Formlarında Yer Alan Maddelerin Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı*

Kazanımlar	Bilişsel süreç boyutu						
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam:
Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.	-	A1, A2	-	A3	-	A4	4
Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.	-	B1, B3	-	B2	-	B4	4
Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.	-	C1	-	C2, C4	-	C3	4
<b>Toplam:</b>	-	5	-	4	-	4	12

Açık uçlu soru formlarının oluşturulmasının ardından kapsam geçerliğinin sağlanmasına yönelik olarak Lawshe (1975) tekniğinden yararlanılmıştır. Hazırlanan soruların değişim ve sürekliliği algılama becerisinin alt boyutlarını temsil etme/kapsama süreçlerinin belirlenmesine yönelik olarak Ek 10’da yer alan uzman değerlendirme formu hazırlanmış; uzman görüşleri “gereksiz, yararlı ancak yetersiz, gerekli” olmak üzere seçeneleştirilmiştir. Hazırlanan taslak açık uçlu soru formu, “uzman değerlendirme formu” ile sekiz uzman görüşüne sunulmuştur. Son aşamada elde edilen uzman görüşleri değerlendirilerek “kapsam geçerlik oranları” ve “kapsam geçerlik indeksleri” tespit edilmiştir.

Tablo 16

*Açık Uçlu Soru Formunun Kapsam Geçerliğine İlişkin Veriler*

Soru	Gereksiz	Yararlı ancak yetersiz	Gerekli	Kapsam geçerlik oranı	Soru	Gereksiz	Yararlı ancak yetersiz	Gerekli	Kapsam geçerlik oranı
A1	1	1	6	0.50	B3	0	1	7	0.75
A2	0	0	8	1	B4	1	0	7	0.75
A3	0	2	6	0.50	C1	0	0	8	1
A4	0	1	7	0.75	C2	0	0	8	1
B1	0	1	7	0.75	C3	0	1	7	0.75
B2	0	0	8	1	C4	1	2	5	0.25
Kapsam geçerlik indeksi:									0.75

Uzman görüşüne sunulan açık uçlu soru formunda yer alan maddelerin kapsam geçerlik oranları değerlendirildiğinde C4 maddesi çıkarılmış, A1 ve A3 maddelerinde ise belirtilen öneriler doğrultusunda düzenleme yapılmış ve yerleri değiştirilmiştir. Bu durumda maddelerin kapsam geçerlik oranlarının 0.50 ile 1 aralığında değiştiği, kapsam geçerlik indeksinin ise C4 maddesi çıkarıldıktan sonra 0.79 olduğu görülmektedir. Lawshe (1975) tarafından 8 uzman göz önünde bulundurularak belirlenen kritik değerler dikkate alındığında kapsam geçerlik indeksi 0.78'ten büyük olduğu ( $KGİ \geq KGO$ ) için geliştirilen açık uçlu soru formunun kapsam geçerliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Hazırlanan taslak açık uçlu soru formuna ilişkin olarak 45 öğrenciyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Böylelikle gerekli sürenin tespiti, soruların anlaşılabilirliği, öğrenci seviyesine uygunluğu, madde istatistikleri vb. açılardan açık uçlu soru formunun değerlendirilmesi öngörülmüştür. Bu doğrultuda açık uçlu soruların tümünün aynı ders süresinde değil, iki oturum süresinde verilmesi kararlaştırılmıştır. Açık uçlu soruların madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanırken alt-üst % 27'lik grup ortalamalarına dayalı madde analizi yönteminden yararlanılmıştır. Madde güçlük düzeyleri ise madde puan ortalamasının madde puan ranjına oranı hesaplanarak belirlenmiştir (Kilmen, 2010).

Tablo 17

*Açık Uçlu Sorulara İlişkin Madde İstatistikleri*

Madde no	Madde güçlük indeksi ( $P_j$ )	Madde ayırt edicilik indeksi ( $r_{jx}$ )	Madde no	Madde güçlük indeksi ( $P_j$ )	Madde ayırt edicilik indeksi ( $r_{jx}$ )
A1	0.65	0.44	B3	0.72	0.58
A2	0.75	0.50	B4	0.76	0.50
A3	0.71	0.42	C1	0.64	0.67
A4	0.78	0.39	C2	0.63	0.56
B1	0.67	0.67	C3	0.70	0.64
B2	0.67	0.58			
Ortalama madde ayırt edicilik indeksi ( $r_{jx}$ ): 0.54					
Ortalama madde güçlük indeksi ( $P_j$ ): 0.70					

Tablo 17’de görüldüğü üzere maddeleri güçlük indeksleri 0.63 ile 0.78 arasında; ayırt edicilik indeksleri ise 0.39 ile 0.67 arasında değişmektedir. Geliştirilen açık uçlu soru formunun puanlama güvenilirliği sürecinde ise; oluşturulan form Ek 11’de yer alan puanlama anahtarı aracılığıyla farklı bağımsız puanlayıcılara gönderilmiştir. Bu kapsamda sorular genel izlenimle, sınıflama, sıralama ve anahtarla puanlama (analitik) türlerinden biriyle puanlanabilmektedir; anahtarla puanlama ile sorulara verilebilecek cevaplar önceden hazırlanarak, cevaplara ilişkin puan sınırları tespit edilmektedir (Tekindal, 2000, s. 39). Burada dikkat çekilmesi gereken husus; açık uçlu soru formlarında puanlayıcıların ortak puanlama yapamamaları, aynı puanlayıcıların farklı zaman dilimlerinde farklı puan yapmaları gibi sınırlılıklarının söz konusu olmasıdır (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Gelbal, 2013).

Büyüköztürk vd.’nin (2017) belirttiği üzere “öğrencilerin açık uçlu bir soruya verdikleri cevapların iki uzman tarafından belirlenmiş ölçütlere göre puanlandırılması durumunda, puanların güvenilirliği için değerlendirmeciler arası uyuma bakılmalıdır. Puanlar arası tutarlılık varsa, öğrencilerin puanları, iki değerlendirmecinin puanlarının ortalaması alınarak tahmin edilebilir” (s. 118-119). Farklı puanlayıcıların verdiği puanların tutarlığına yönelik “Cohen’s Kappa, Ağırlıklandırılmış Kappa, Kendall Uyuşma Katsayısı, Çok Yüzeyle Rasch

Ölçme Modeli vb.” gibi çok sayıda teknik bulunmaktadır (Güler & Teker, 2015, s. 13). Bu araştırmada ise geliştirilen açık uçlu soru formunun puanlama güvenilirliğine yönelik; ilk olarak puanlama anahtarı aracılığıyla birbirinden bağımsız iki farklı puanlayıcı arasındaki sonuçlarının güvenilirliğine yönelik olarak Cohen’s Kappa yönteminden yararlanılmıştır. Çünkü Cohen’s Kappa yöntemin uyuma yüzdesinden farklı şans faktörünün etkisini ortadan kaldırmaktır (Şencan, 2005, s. 265). Açık uçlu maddelere ilişkin puanlayıcılar arası Kappa katsayıları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

*Açık Uçlu Maddelere İlişkin Puanlayıcılar Arası Kappa Katsayıları*

Madde no	Kappa katsayısı (κ)	p	Madde no	Kappa katsayısı (κ)	p
A1	0.64	0.005	B3	0.45	0.037
A2	0.83	0.000	B4	0.50	0.009
A3	0.38	0.094	C1	0.31	0.137
A4	0.62	0.014	C2	0.60	0.019
B1	0.43	0.081	C3	0.44	0.026
B2	0.64	0.001			

\* $p < 0,05$

Kappa istatistiğinin yorumlanma sürecinde dikkate alınması gereken uyum düzeyleri ise aşağıda belirtildiği gibidir (Landis & Koch,1977):

Tablo 19

*Kappa İstatistiğine İlişkin Uyum Düzeyleri*

K	Uyum düzeyi
<0.00	Şans faktörüne bağlı uyumdan daha kötü düzeyde uyum
0.01 - 0.20	Önemsiz düzeyde uyum
0.21 - 0.40	Zayıf düzeyde uyum
0.41 - 0.60	Orta düzeyde uyum
0.61 - 0.80	İyi düzeyde uyum
0.81 - 1.00	Çok iyi düzeyde uyum

Tablo 19’deki veriler Kappa istatistiğine ilişkin uyum düzeyleri göz önünde bulundurularak incelendiğinde A2 maddesinde puanlayıcılar arasında çok iyi düzeyde uyum; A1, A4, B2, C2 maddelerinde iyi düzeyde uyum; B3, B4, C3 maddelerinde orta düzeyde uyum olduğu saptanmıştır. Ancak A3, B1, C1 maddelerinde yüksek düzeyde anlamlı bir uyum elde

edilememiş, puanlama süreci diğer araştırmacıyla tekrar gözden geçirilerek farklı puan vermeye neden olan ifadeler üzerinde tartışılmıştır.

### 3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “*Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen eşya temelli etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?*” sorusuna ilişkin olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme önceden belirlenmiş bir dizi özel konu ve sorunun sorulmasını gerektirir. Bu sorular her bir görüşmede tutarlı ve sistematik bir düzen içinde sorulur, ancak araştırmacıya belirlenmiş soruların dışına çıkma özgürlüğü de verir; diğer bir ifadeyle araştırmacıya hazırlanan standart soruların cevaplarının çok ötesinde sonda yapma imkânı sunar (Berg, 2009; Merriam, 2013; Norton, 2009).

Araştırma kapsamında öncelikli olarak yarı yapılandırılmış görüşme protokolü hazırlanmış, giriş bölümünde görüşmenin amacına, kişisel verilerin gizliliğine, elde edilen verilerin puan ya da not olarak değerlendirilmeyeceğine, ses kayıt cihazı ile verilerin kaydedileceğine, tahmini görüşme süresine ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular hazırlanırken uzman görüşünden de faydalanılarak formda yer alan soruların; araştırma alt problemine hizmet edip etmediği, soruların anlaşılabilirliği, tahmini görüşme süresi, yönlendirici ve çoklu sorulardan kaçınma, genelden özele giden bir anlayış benimseme, özellikle açık uçlu soruların oluşturulması, sonda ve alternatif soruların hazırlanması, katılımcı gizliliğine önem verme vb. hususlara dikkat çekilmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda Ek 12’de belirtilen nihai yarı yapılandırılmış görüşme protokolü oluşturulmuştur. Alternatif sorular ve sonda sorular da oluşturularak toplamda altı soruluk bir form geliştirilmiştir. Sorular anlaşılabilirlik açısından bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uzun cümleler kısaltılmış, öğrencinin anlamakta zorlanacağı düşünülen bazı kelimeler çıkarılmıştır. Böylelikle yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Rastgele seçilen dokuz öğrenci ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme süreçlerine ilişkin bilgilerin yer aldığı çizelge Tablo 20’de belirtilmiştir.

Tablo 20

*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Süreçlerine İlişkin Çizelge*

Görüşme no	Görüşülen öğrenci bilgileri (kod isimler)	Görüşmenin yapıldığı ortam	Görüşmenin yapıldığı tarih
1	E2	Derslik	17/12/2019
2	E4	Derslik	17/12/2019
3	E6	Derslik	17/12/2019
4	E7	Derslik	17/12/2019
5	K1	Derslik	17/12/2019
6	K4	Derslik	18/12/2019
7	K5	Derslik	18/12/2019
8	K9	Derslik	18/12/2019
9	K10	Derslik	18/12/2019

Gerçekleştirilen görüşmelerin hemen sonrasında öğrenci kod isimleri ile birlikte görüşme dökümleri yapılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

### **3.3.4. Öğrenme Ürünlerinin Değerlendirilmesine Yönelik Dereceli Puanlama**

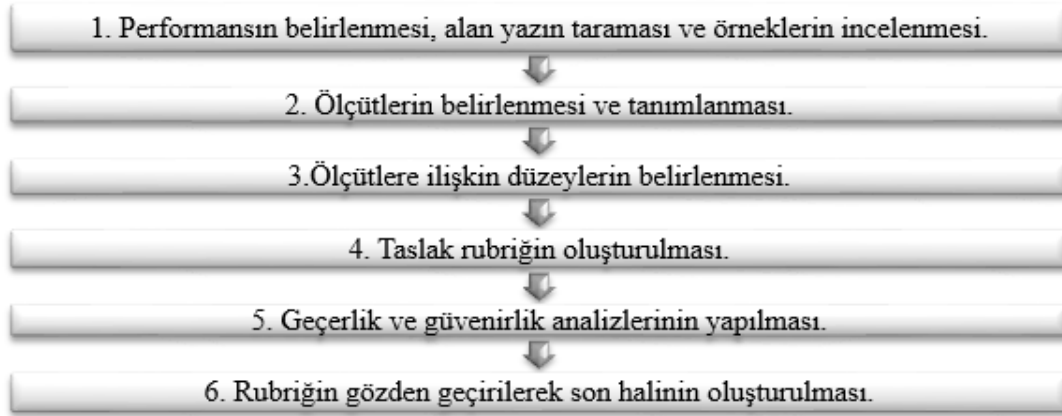
#### **Anahtarı**

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “*Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde eşya temelli etkinlikler kapsamında öğrencilerin bireysel olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin (eşya zaman kapsülü, tematik zaman şeridi ve eşya tarihi çalışması) araştırmacı tarafından hazırlanan değerlendirme ölçütlerine uygunluğu ne düzeydedir?*” sorusuna yönelik olarak her bir öğrenme ürünü için “dereceli puanlama anahtarı” hazırlanmıştır. Her ne kadar eğitimcilerin “dereceli puanlama anahtarı” kavramını farklı şekillerde tanımlama eğiliminde oldukları görülse de yaygın olarak kabul edilen tanım, ölçütlerin listelenerek ve “nitelikli”den “yetersiz”e doğru seviyelerin tanımlanarak yapılacak görev için beklentileri açık bir şekilde ortaya koyan dokümanlar olduğu yönündedir (Andrade, 2000; Popham, 1997). Dereceli puanlama anahtarı tasarım sürecinde öğrencilerin önceden belirlenen belirli adımlarla karşı karşıya kalmasına dikkat edilmeli, modeller gösterilerek öğrenciler iyi ve iyi

olmayan örneklerle karşı karşıya bırakılmalı, örneklerin neden nitelikli ya da niteliksiz olduklarına dair temel özellikler açıklanmalı, ölçütler listelenmeli, niteliğe ilişkin yeterli-orta ve yetersiz olmak üzere seviyeler belirlenmeli, model üzerinde öğrencilerin uygulama yapmalarına olanak sağlanmalı ve onların bu süreçte öz-akran değerlendirme yapmalarına imkân tanınmalıdır; böylelikle yapılan görevlerin revize edilmesine imkân verilmelidir (Goodrich, 1997, s. 15-16). Ayrıca bu süreçle öğrencilerin hatalarını bulmalarına, daha iyi bir yol belirlemelerine ve gerçekleştirilecek performansla, hedeflenen gerekli bilgileri öğrenmelerine imkân verilmelidir (Jackson & Larkin, 2002, s. 41).

Dereceli puanlama anahtarları alanyazında analitik ve bütüncül (holistic) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu araştırma kapsamında analitik dereceli puanlama anahtarlarından faydalanılmıştır. Analitik dereceli puanlama anahtarının kullanımı puanlama sürecinin büyük ölçüde yavaşlamasına neden olabilir (çünkü temel olarak birkaç farklı beceri veya özelliği değerlendirmek, bir öğretmenin ürünü birkaç kez incelemesini gerektirmektedir); hem yapımı hem de kullanımı oldukça zaman alabilir (Mertler, 2000, s. 3). Öte yandan analitik puanlama, sınıf açısından faydalıdır, çünkü sonuçlar öğretmenlere ve öğrencilere; öğrencilerin güçlü yönlerini ve öğrenme gereksinimlerini belirlemelerine yardımcı olabilir (Jonsson & Svingby, 2007, s. 132).

Araştırma kapsamında söz konusu dereceli puanlama anahtarlarının geliştirilme sürecinde Andrade (1997) tarafından izlenen yol benimsenmiştir. Bu doğrultuda benimsenen süreç anlayışı Şekil 19'da gösterilmiştir:



Şekil 19. Dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanma süreci.

Dereceli puanlama anahtarları değerlendirme ölçütleri, ölçüte ilişkin tanımlamalar ve puanlama olmak üzere üç temel bölümden oluşmaktadır; her bir değerlendirme ölçütü, değerlendirilen becerinin temel bir özelliğini temsil etmeli ve öğretilebilir olmalıdır (Popham, 1997, s. 75). Tanımlar oluşturulurken; tanımın ölçütle uyumlu olmasına, az sözcük ile ifade edilmesine, muğlak/belirsiz kavram barındırmamasına, olumsuz ifadelerle nazaran daha çok olumlu ifadelerle yer verilmesine, iyi-kötü-güzel-çirkin gibi herhangi bir değer yargısı barındırmamasına, eylem ifade eden sözcüklerin kullanılmasına, gözlemlenebilir ve ölçülebilir olmasına, puanlama sürecinin açık ve anlamlı olmasına dikkat edilmelidir (Goodrich, 1997; Moskal, 2003; Sezer, 2005). Söz konusu duruma ilişkin örnek bir uygulama Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

*Eşya Tarihi Çalışması Dereceli Puanlama Anahtarının "Araştırma Raporu" Alt Boyutuna*

*İlişkin Bir Örnek*

Performan Boyutları (Ölçütler)	Ölçütlere ilişkin tanımlamalar ve düzeyler			
	Yetersiz (1 puan)	Geliştirilmeli (2 puan)	Oldukça yeterli (3 puan)	Mükemmel (4 puan)
Araştırma raporu hazırlama	Raporda eşyaya ilişkin değişim ve sürekliliği gösteren <b><i>ikiden az</i></b> görsel kullanmıştır.	Raporda eşyaya ilişkin değişim ve sürekliliği gösteren <b><i>iki</i></b> görsel kullanmıştır.	Raporda eşyaya ilişkin değişim ve sürekliliği gösteren <b><i>üç</i></b> görsel kullanmıştır.	Raporda eşyaya ilişkin değişim ve sürekliliği gösteren <b><i>dört ya da bes</i></b> görsel kullanmıştır.

Dereceli puanlama anahtarının geçerliliğinin sağlanmasında çok sayıda farklı yöntem kullanılmakla birlikte sıklıkla kullanılan yöntemlerden birkaçı kapsam, yapı ve ölçüt geçerliktir (Jonsson & Svingby, 2007; Moskal & Leydens, 2000). Kapsam geçerliliğine ilişkin kanıtlar değerlendirme aracının içerik alanını ne kadar iyi örneklediğiyle ilgilidir ve bu bağlamda geliştirilen bir dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliliğine yönelik olarak sorulabilecek sorular şu şekilde sıralanabilir: Dereceli puanlama anahtarında yer alan ölçütler herhangi bir konu dışı içeriği tanımlıyor mu? Ölçütler amaçlanan içeriğin tüm yönlerini ele alıyor mu? Dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla değerlendirilecek olan etkinliğin tanımlanmamış bir içerik alanı var mı? (Moskal & Leydens, 2000, s. 74). Bu doğrultuda oluşturulan tüm dereceli puanlama anahtarlarının kapsam geçerliğinin belirlenmesi sürecinde Lawshe (1975) tekniğinden yararlanılmıştır. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarının kapsam geçerliklerinin tespit edilmesine yönelik olarak ilk aşamada alan uzman grubu oluşturulmuş, ardından taslak formlar hazırlanmış ve uzman görüşleri “gereksiz, yararlı ancak yetersiz, gerekli” olmak üzere derecelendirilmiştir. Hazırlanan her bir dereceli puanlama anahtarı, ilgili uzman değerlendirme formu ile uzman görüşüne sunulmuştur. Son aşamada her bir dereceli puanlama anahtarına ilişkin olarak elde edilen uzman görüşleri değerlendirilerek “kapsam geçerlik oranları” ve “kapsam geçerlik indeksleri” tespit edilmiştir.

Geliştirilen dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğine ilişkin yanıt aranması gereken sorular ise “Puanlama kategorileri iyi tanımlanmış mı? Puan kategorileri arasındaki farklar açık mı? Yapılan iki bağımsız ölçüm aynı sonuca ulaşıyor mu? Her nitelikteki öğrenci grubunu değerlendirmeye yönelik mi?” şeklinde oluşturulmalıdır (Tuncel, 2011, s. 222). Alanyazın incelendiğinde dereceli puanlama anahtarlarının puanlanarak notlara dönüştürülmesinin genellikle tartışmalı bir süreç olduğu görülmektedir. Örneğin, bir dereceli puanlama anahtarı altı seviyeye sahipse, 3 seviyenin % 50'ye eşit olması mümkün değildir; değerlendirme sürecini notlara veya puanlara dönüştürme işlemi matematiksel olmaktan çok bir mantıksal bir süreçtir (Mertler, 2000, s. 3). Genellikle geliştirilen dereceli puanlama anahtarının güvenilirlik sürecinde puanlayıcılar arasındaki uyuma bakılmaktadır (Moskal &

Leydens, 2000; Simon & Giroux, 2001). Bu araştırmada puanlayıcılar arası değerlendirme sonuçlarının güvenirliğine yönelik olarak Cohen's Kappa yönteminden de yararlanılmıştır. Tüm bu süreçler göz önünde bulundurularak hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarının geliştirilme süreci aşağıda detaylandırılmıştır:

### ***3.3.5.1. Eşya Zaman Kapsülüne Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı***

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler ğretim programında “*geleneksel ocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır*” kazanımına yönelik olarak öğrenciden beklenen performans; geleneksel ocuk oyunlarına ilişkin belirlediği eşyalara dayalı olarak “eşya zaman kapsülü” oluşturması ve bu bağlamda değişim ve süreklilik kavramlarını işe koşmasıdır. İlk aşamada dereceli puanlama anahtarı geliştirme süreçlerine uygun olarak alan yazında zaman kapsülü etkinliği kapsamında oluşturulan çalışmalar incelenmiştir (Jarvis, 1992; Maxim, 1997; Rowell vd., 2007; Somers, 1991; Turner, 1989; Zayimoğlu ztrk, 2017; Zayimoğlu ztrk & ztrk 2018). Ardından incelenen çalışmalar bağlamında performansa ilişkin alt boyutlar (ltler); zaman kapsülünü hazırlama (biçimsel) ve zaman kapsülünü raporlama (içerik) olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır. Sonrasında sınıf seviyesi ve ğrenci gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak en düşük performanstan en yüksek performansa gidecek Şekilde yetersiz (1 puan), geliştirilmeli (2 puan), büyük ölçüde yeterli (3 puan) ve mükemmeli (4 puan) olmak üzere ölçütlere ilişkin düzeyler belirlenmiştir. Her bir düzey için bu ifadelere uygun performans tanımlamasına gidilmiştir. Ek 13'te yer alan dereceli puanlama anahtarından alınabilecek en yüksek toplam puan 44 iken, en düşük puan 11 olmuştur. Oluşturulan taslak dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliliğine ilişkin olarak Ek 14'te belirtilen “uzman değerlendirme formu”ndan yararlanılmıştır. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeler sonucu Lawshe (1975) tekniğinden yararlanılarak elde edilen kapsam geçerliliğine ilişkin veriler Tablo 22'de belirtilmiştir:

Tablo 22

*Eşya Zaman Kapsülü Dereceli Puanlama Anahtarının Kapsam Geçerliğine İlişkin Veriler*

Madde no	Gereksiz	Yararlı ancak yetersiz	Gerekli	Kapsam geçerlik oranı
1	0	0	8	1
2	0	0	8	1
3	0	0	8	1
4	0	0	8	1
5	0	2	6	0.50
6	0	0	8	1
7	0	0	8	1
8	0	1	7	0.75
9	0	2	6	0.50
10	0	1	7	0.75
11	0	1	7	0.75

Kapsam geçerlik indeksi:0.84

Tablo 22’de görüldüğü üzere maddelerin kapsam geçerlik oranlarının 0.50 ile 1 aralığında değiştiği, kapsam geçerlik indeksinin ise 0.84 olduğu görülmektedir. Lawshe (1975) tarafından 8 uzman göz önünde bulundurularak belirlenen kritik değerler dikkate alındığında kapsam geçerlik indeksi 0.78’ten büyük olduğu ( $KGI \geq KGO$ ) için geliştirilen dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Ayrıca puanlayıcılar arası değerlendirme sonuçlarının güvenilirliğine yönelik olarak Cohen’s Kappa yönteminden yararlanılmıştır. Çünkü Cohen’s Kappa yöntemin uyuma yüzdesinden farkı şans faktörünün etkisini ortadan kaldırmaktır (Şencan, 2005, s. 265). Bu doğrultuda rastgele yedi zaman kapsülü seçilerek iki puanlayıcı tarafından puanlanmış ve elde edilen Kappa katsayıları Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

*Eşya Zaman Kapsülüne İlişkin Puanlayıcılar Arası Kappa Katsayıları*

Madde no	Kappa katsayısı ( $\kappa$ )	$p$	Madde no	Kappa katsayısı ( $\kappa$ )	$p$
m1	0.432	0,040	m7	0.563	0.037
m2	0.432	0,040	m8	0.696	0.043
m3	0.300	0,047	m9	0.696	0.043
m4	0.300	0,047	m10	0.696	0.043
m5	0.400	0,027	m11	0.548	0.037
m6	0.576	0,018			

\* $p < 0.05$

Tablo 23'te de görüldüğü üzere Kappa istatistiğine ilişkin uyum düzeyleri dikkate alındığında puanlayıcılar arası uyum m1,m2, m5, m6, m7, m11 maddelerinde orta düzeyde uyum; m3, m4 zayıf düzeyde uyum; m8, m9, m10 maddelerinde ise iyi düzeyde uyum tespit edilmiştir.

### ***3.3.5.2. Eşya Tarihi Çalışması Dereceli Puanlama Anahtarı***

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programında “*sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere dayanarak aile tarihi çalışması yapar*” kazanımına yönelik olarak öğrenciden beklenen performans; kendi belirlediği eşyaya dayalı olarak bir aile büyüğü ile eşya tarihi çalışması gerçekleştirerek değişim ve süreklilik kavramlarını işe koşmasıdır. İlk aşamada sosyal bilgiler dersinde sözlü tarih çalışmaları kapsamında oluşturulan alanyazındaki çalışmalar incelenmiştir (Counce, 2001; Dere, 2017; Huerta & Flemmer, 2000; Öztaşçı, 2017; Penyak & Duray, 1999; Ross, 1984; Sarı, 2007). İncelenen çalışmalar bağlamında performansa ilişkin alt boyutlar (ölçütler); eşya belirleme, görüşme formu hazırlama, görüşmenin gerçekleştirilmesi, araştırma raporunun oluşturulması olmak üzere dört bölümde ele alınmıştır. Sonrasında sınıf seviyesi ve öğrenci gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak en düşük performanstan en yüksek performansa gidecek şekilde yetersiz (1 puan), geliştirilmeli (2 puan), büyük ölçüde yeterli (3 puan) ve mükemmel (4 puan) olmak üzere ölçütlere ilişkin düzeyler belirlenmiştir. Her bir düzey için bu ifadelere uygun performans tanımlanmasına gidilmiştir. Ek 15'te yer alan dereceli puanlama anahtarından alınabilecek en yüksek toplam puan 68 iken, en düşük puan 17 olmuştur. Oluşturulan taslak dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliliğine ilişkin olarak Ek 16'da belirtilen “uzman değerlendirme formu”ndan yararlanılmıştır. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeler sonucu Lawshe (1975) tekniğinden yararlanılarak elde edilen kapsam geçerliliğine ilişkin veriler Tablo 24'te belirtilmiştir:

Tablo 24

*Eşya Tarihi Dereceli Puanlama Anahtarının Kapsam Geçerliğine İlişkin Veriler*

No	Gereksiz	Yararlı ancak yetersiz	Gerekli	Kapsam geçerlik oranı	No	Gereksiz	Yararlı ancak yetersiz	Gerekli	Kapsam geçerlik oranı
1	1	2	5	0.25	10	1	1	6	0.50
2	0	0	8	1	11	0	0	8	1
3	0	0	8	1	12	0	0	8	1
4	0	0	8	1	13	0	0	8	1
5	0	0	8	1	14	0	1	7	0.75
6	0	1	7	0.75	15	1	1	6	0.50
7	0	0	8	1	16	0	2	6	0.50
8	0	1	7	0.75	17	0	1	7	0.75
9	0	0	8	1					

Kapsam geçerlik indeksi:0,81

Tablo 24'te görüldüğü üzere maddelerin kapsam geçerlik oranlarının 0.50 ile 1 aralığında değiştiği, kapsam geçerlik indeksinin ise 0.81 olduğu görülmektedir. Lawshe (1975) tarafından 8 uzman göz önünde bulundurularak belirlenen kritik değerler dikkate alındığında kapsam geçerlik indeksi 0.78'ten büyük olduğu ( $KGI \geq KGO$ ) için geliştirilen başarı testinin kapsam geçerliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Geliştirilen dereceli puanlama anahtarının güvenilirlik analizi sürecinde puanlayıcılar arası değerlendirme sonuçlarının güvenilirliğine yönelik olarak Cohen's Kappa yönteminden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda rastgele altı zaman kapsülü seçilerek puanlayıcılar arasındaki uyum katsayısı hesaplanmış ve Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

*Eşya Tarihi Etkinliğine İlişkin Puanlayıcılar Arası Kappa Katsayıları*

Madde no	Kappa katsayısı ( $\kappa$ )	$p$	Madde no	Kappa katsayısı ( $\kappa$ )	$p$
m1	0.379	0.010	m11	0.538	0.028
m2	0.571	0.003	m12	0.520	0.018
m3	0.500	0.040	m13	0.571	0.007
m4	0.571	0.007	m14	1.000	0.008
m5	1.000	0.014	m15	0.750	0.002
m6	0.571	0.121	m16	0.563	0.018
m7	0.500	0.040	m17	0.667	0.083
m8	0.571	0.121			
m9	0.538	0.014			
m10	0.739	0.011			

\* $p < 0.05$

Tablo 25’te de görüldüğü üzere puanlayıcılar arasında m1 maddesinde zayıf düzeyde; m2, m3, m4, m7, m9, m11, m12, m13, m16 maddelerinde orta düzeyde uyum; m10, m15 maddelerinde iyi düzeyde uyum; m5 ve m14 maddelerinde ise çok iyi düzeyde uyum olduğu görülmüştür. Ancak m6, m8 ve m17 maddelerinde anlamlı bir uyum tespit edilememiştir. Puanlayıcılar bir araya gelerek söz konusu uyumsuzluğa neden olduğu düşünülen ifadelerde düzenlemeye gidilmiştir.

### ***3.3.5.3. Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeridi Dereceli Puanlama Anahtarı***

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programında “*ailesindeki ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir*” kazanımına yönelik olarak öğrenciden beklenen performans; milli kültüre ait bir eşyanın tarihsel yolculuğundan yola çıkarak değişim ve süreklilik kavramlarını işe koşmasıdır. İlk aşamada dereceli puanlama anahtarı geliştirme süreçlerine uygun olarak alanyazında zaman şeridi hazırlama etkinliği kapsamında oluşturulan çalışmalar incelenmiştir (Alleman & Brophy, 2003; Altun & Kaymakçı, 2016; Chapman, 1993; Levstik & Barton, 1997; Stow & Haydn, 2000; Vella, 2011). Ardından incelenen çalışmalar bağlamında performansa ilişkin alt boyutlar (ölçütler); başlık oluşturma, görsel kanıtlar, ölçme, tarihlendirme ve sıralama olmak üzere sınıflandırılmıştır. Sonrasında sınıf seviyesi ve öğrenci gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak en düşük performanstan en yüksek performansa gidecek şekilde yetersiz (1 puan), geliştirilmeli (2 puan), büyük ölçüde yeterli (3 puan) ve mükemmel (4 puan) olmak üzere ölçütlere ilişkin düzeyler belirlenmiştir. Her bir düzey için bu ifadelere uygun performans tanımlamasına gidilmiştir. Ek 17’de yer alan dereceli puanlama anahtarından alınabilecek en yüksek toplam puan 24 iken, en düşük puan 6 olmuştur. Oluşturulan taslak dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliliğine ilişkin olarak Ek 18’de belirtilen “uzman değerlendirme formu”ndan yararlanılmıştır. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeler sonucu Lawshe (1975) tekniğinden yararlanılarak elde edilen kapsam geçerliliğine ilişkin veriler Tablo 26’da belirtilmiştir:

Tablo 26

*Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeridi Dereceli Puanlama Anahtarının Kapsam Geçerliğine İlişkin Veriler*

Madde	Gereksiz	Yararlı ancak yetersiz	Gerekli	Kapsam geçerlik oranı
1	0	2	6	0.50
2	0	0	8	1
3	0	1	7	0.75
4	0	0	8	1
5	0	0	8	1
6	0	1	7	0.75

Kapsam geçerlik indeksi:0,83

Maddelerin kapsam geçerlik oranlarının 0.50 ile 1 aralığında değiştiği, kapsam geçerlik indeksinin ise 0.83 olduğu görülmektedir. Lawshe (1975) tarafından 8 uzman göz önünde bulundurularak belirlenen kritik değerler dikkate alındığında kapsam geçerlik indeksi 0.78'ten büyük olduğu ( $KGİ \geq KGO$ ) için geliştirilen başarı testinin kapsam geçerliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Geliştirilen dereceli puanlama anahtarının güvenilirlik analizi sürecinde rastgele altı zaman kapsülü seçilmiş, söz konusu zaman kapsülleri puanlayıcılara gönderilerek Tablo 27'de de belirtilen Kappa katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 27

*Eşya Tarihi Etkinliğine İlişkin Puanlayıcılar Arası Kappa Katsayıları*

Madde no	Kappa katsayısı ( $\kappa$ )	$p$
m1	0.500	0.040
m2	0.556	0.006
m3	0.588	0.003
m4	0.667	0.023
m5	0.714	0.012
m6	0.500	0.040

\* $p < 0.05$

Tablo 27'de de görüldüğü üzere puanlayıcılar arasında m1, m2, m3, m6 maddelerinde orta düzeyde uyum; m4 ve m5 maddelerinde ise iyi düzeyde uyum olduğu tespit edilmiştir.

### **3.3.5. Öğrenci Günlükleri**

Günlükler öyküleyici bir teknik olarak rol oynar; yazan kişi için önemli olan duyguları, düşünceleri ve olayları kaydeder; öğrenci tarafından tutulan bir kayıt olarak öğrenmenin gelişimi, yeni fikirler ve değişen düşünceler hakkında araştırmacıya bilgi sağlar (Anderson, Herr & Nihlen, 1994, s. 153). Eşya temelli etkinliklerle gerçekleşen öğretim sürecinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesine yönelik olarak; araştırma başlangıcında araştırmacı tarafından öğrencilere günlük olarak kullanabilecekleri defterler dağıtılmıştır. Gerçekleştirilen her bir etkinlikten sonra öğrencilerden günlüğe; o gün neler öğrendiği, eşya temelli etkinlikleri gerçekleştirirken neler hissettiği, hangi süreçlerde zorlandığı, zorluklar karşısında nasıl çözümler ürettiği, süreçte değiştirmek istedikleri ya da eklemek istediklerinin neler olduğu, ileride neler öğrenmek istediği vb. hususları tarih belirterek kaydetmeleri istenmiştir. Ayrıca öğrencilere, günlük yazarken dikkat etmesi gereken hususlar/ölçütler önceden belirlenerek günlüğün ilk sayfasına yapıştırılmıştır. Bu bağlamda oluşturulan günlük yönergesi Ek 19'da yer almaktadır. Eşya temelli etkinlikler sonrasında söz konusu günlükler öğrencilerden toplanarak analiz edilmiştir.

### **3.3.6. Video Kayıtlar**

Eylem araştırması sürecinde araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olması sebebiyle, araştırmacının kendisini sistematik bir biçimde değerlendirmesi oldukça zordur; bu sebeple video kameralar dersin tümünü veya bir kısmını kaydetmek için işe koşulabilir (Johnson, 2005). Video kayıtları, olayların çözümlenmesine ve mikro boyutta analizlere imkân tanıdığından nitel araştırmalar için değer biçilemez olarak kabul görür (Glesne, 2013, s. 110). Bu kapsamda video kayıt aracılığıyla araştırma süreci desteklenmiş, dijital kameradan yararlanılmıştır. Ayrıca sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinliklere yönelik olarak elde edilen temsili video kayıtları, makro analizlerin ardından belirli aralıklarla geçerlik komitesine sunulmuştur. Özellikle video kayıtlar; araştırmanın geçerliğinin ve nesnelliğinin sağlanmasına, araştırma sürecine ilişkin gözlemlere ve yansımalara, geçerlik komitesi

tarafından uygulamaların detaylı olarak değerlendirilmesine ve bir sonraki eylem planlarının geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Geçerlik komitesi üyeleri sözü edilen video kayıtlar sayesinde kontrol listelerini de kullanarak uygulama sürecini gözlemleme fırsatı elde etmektedir (Creswell, 2005). Bu bağlamda tüm video kayıtları toplam süre bakımından incelenemeyeceği için temsili video kayıtları oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı konumunda olduğu için gerçekleştirilen eylemlerin daha sonra incelenebilmesine de imkân vermiştir.

Ayrıca etik ilkeler kapsamında video kayıtlar aracılığıyla elde edilen verilere ilişkin olarak öğrencilere, öğretmenlere ve velilere bilgilendirme yapılmıştır. Video kayıtlar araştırmacının sınıfa ilk gittiği andan araştırmanın bitiş sürecine kadar devam etmiştir. Her bir dersin sonunda elde edilen video kayıtlar, künye bilgileriyle zaman geçirilmeden bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

#### **3.4. Eylem Araştırması Sürecinde Araştırmacının Üstleneceği Rol ve Etik İlkeler**

Eylem araştırmasının doğası gereği sahip olduğu pek çok özellik ve içerdiği süreçler, bilimsel etik açısından bir takım eleştirileri de beraberinde getirmektedir. Araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olması, veri toplama süreçleri ve analizindeki olası yanlılık, araştırma bulgularının raporlaştırılması süreci gibi olası risk ve etik sıkıntılar söz konusu olabilmektedir.

Araştırmacının veri toplamanın birincil aracı olması nedeniyle veriler onun kuramsal duruşu ve önyargıları ile filtrelenir. Neyin önemli olup olmadığına karar verilmesi, veri toplama ve analiz esnasında nelerin izleneceğinin veya nelerin izlenmeyeceğinin belirlenmesi neredeyse tamamen araştırmacının kontrolündedir. Buna bağlı olarak araştırmacının görüşlerine zıt özellikler taşıyan verilerin dışarıda tutulmasını mümkün kılan fırsatlar her zaman vardır (Merriam, 2013, s. 224).

Söz konusu etik sorunların giderilebilmesine yönelik çok sayıda farklı bakış açısı geliştirilmiştir. Eylem araştırmasında dikkat edilmesi gereken etik ilkeler; etik dokümanların hazırlanması (etik beyan, izin talep belgesi ve resmi izin belgesi), müzakere (müdürler/yöneticiler, katılımcılar ve ebeveynler), gizliliğin sağlanması (bilginin, verilerin,

kimliğin gizliliği), katılımcıların araştırmadan çekilme haklarının sağlanması, profesyonel ve akademik davranma taahhüdü, iyi niyeti koruma şeklinde sınıflandırmıştır (McNiff & Whitehead, 2010, s. 76-78). Ayrıca eylem araştırmasındaki etik role ilişkin olarak etik bakış açısı, bilinçli onam, sosyal bilimlerin temel ilkeleri, aldatmama/yanıltmama ve doğruluk kavramları ele alınmıştır (Mills, 2007, s. 107-110).

Bu kapsamda eylem araştırması sürecinde olası araştırmacı yanlılığının önlenmesi, katılımcıların kimliklerin gizli tutulması ve araştırma sürecinin şeffaflığı büyük önem teşkil etmektedir. Araştırmacı yanlılığın önlenmesi amacıyla tüm sürecin video kayıt altına alınması ve araştırma sürecinin ayrıntılı betimlenmesi sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler başta olmak üzere, sınıf öğretmeni ve okul yöneticilerinin kişisel bilgileri gizli tutulmuş, kod isimler verilmiş, görsellerde öğrencilerin yüzleri kapatılmış, resmi kurum ve kuruluşlardan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın amacı, toplanan verilerin gizliliği, sonuçların raporlaştırılması ve ne amaçla kullanılacağı, kişisel bilgilerin mahremiyeti vb. konularda öğrenciler, veliler ve sorumlu sınıf öğretmeni bilgilendirilmiştir. Özellikle bilinçli onam kapsamında gerek öğrenciler gerekse velilerin bilgilendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle Ek 20’de de yer alan “Veli Bilgilendirme Formu” hazırlanmış ve ayrıca resmi kurumlardan Ek 21’de de yer alan araştırma izni alınmıştır. Söz konusu formda araştırmanın amacı, uygulama aşamaları, elde edilen verilerin ne amaçla kullanılacağı ve öğrenciye sağlayacak olası katkılar ifade edilmiştir (Miles & Huberman, 2015, s. 291). Ayrıca olası araştırmacı yanlılığının önüne geçebilmek adına eylem araştırmasının alt süreçleri belirli aralıklarla toplanan “Geçerlik Komitesi” üyeleri ve sınıf öğretmeni ile paylaşılmıştır.

Eylem araştırmasını yürütecek olan araştırmacının deneyim, bilgi ve yeterlilikleri, gerek üstleneceği rol gerekse etik ilkeler bakımından önem taşımaktadır. Araştırmacı 15.12.2010 yılında öğretmen olarak Çorum’da MEB’e bağlı bir köy ilkokuluna atanmış ve 4 yıl görev yapmıştır. Bu süre içerisinde sırasıyla dördüncü, beşinci, birinci ve ikinci sınıflarda görev almıştır. Ardından Ankara’da bir devlet okuluna atanmış ve 1 sene üçüncü sınıflarda

öğretmenlik yapmıştır. Araştırmacı halen görev yaptığı ilçedeki pek çok okulda; projelerin uygulanması, stratejik plan çalışmaları, istatistiki bilgilerin analizi vb. çok sayıda mesleki uygulama gerçekleştirmiştir.

Araştırmacı 2014-2016 yılları arasında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimi (2014-2015) sırasında “Araştırma Teknikleri” adlı bir ders, doktora eğitimi (2016-2019) sırasında ise “Ölçek Geliştirme”, “Araştırma Teknikleri”, “Eğitim Yönetiminde Alan Araştırmaları II” adında üç ders almıştır. Yine doktora eğitimi sırasında “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri ve Uygulamalar” dersi kapsamında eylem araştırmasına ilişkin bir ders almıştır. Ayrıca 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (KKTC, 2017) kapsamında “Eğitimde Nitel Araştırmalar” adlı atölyeye; International Eurasian Educational Research Congress (Ankara, 2019) kapsamında ise “Nitel Meta-Sentezde Kullanışlı Bir Araç Olarak NVIVO” adlı çalışmaya katılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler dersine ilişkin olarak ulusal ve uluslararası indekslerde taranan çeşitli dergilerde araştırmaları mevcuttur.

### **3.5. Eylem Araştırması Sürecinde Sınıf Öğretmeninin Rolü**

Eylem araştırmasının temelinde probleme taraf olan paydaşlar arasındaki işbirliği ve karşılıklı olarak deneyimlerin paylaşılması önem taşımaktadır. Bu bağlamda öncelikli olarak odak alanının belirlenebilmesi ve planlama sürecinin ihtiyaç analizi aşamasında sınıf öğretmeni ile ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeniyle; eylem araştırması süreci boyunca gerçekleştirilen her bir eylem planının ardından değerlendirilme yapılmış, üstün ve eksik yönlerin saptanmış, bir sonraki eylem planının hazırlanabilmesi için görüş alınmıştır. Sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 28’de belirtildiği gibidir:

Tablo 28

*Sınıf Öğretmeni ile Görüşme Sürecine İlişkin Bilgiler*

Görüşme yapılan kişi	Görüşme tarihi ve süresi	Görüşme yeri
Sınıf öğretmeni	11.09.2019	Öğretmenler odası
Sınıf öğretmeni	11.10.2019	Öğretmenler odası
Sınıf öğretmeni	08.11.2019	Öğretmenler odası
Sınıf öğretmeni	28.11.2019	Öğretmenler odası

Süreç boyunca elde edilen öğrenme ürünlerinin değişim ve sürekliliği algılama açısından sınıf öğretmeni ile değerlendirilmesi, öğrencilerin bu anlamda gösterdikleri gelişimin birlikte yorumlanması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca öğrenci velilerinin bilgilendirilmesi, sınıf düzeninin sağlanması, etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve veri toplama süreçleri açısından da etkin bir işbirliğine gidilmiştir. Araştırma süreci içerisindeki karşılıklı etkileşime dayanan ilişkiye ek olarak araştırma süreci sonlandırıldıktan sonra; uygulanan eşya temelli etkinliklerin öğrencilerde değişim ve sürekliliği algılama becerisinin alt boyutlarını etkin bir şekilde oluşturup oluşturmadığı, ileri de daha sonraki uygulamalarda alternatif bir yöntem olarak kendisinin de eşya temelli etkinlikleri kullanıp kullanmayacağı, diğer öğretim uygulamalarını sorguladığında eşya temelli etkinliklerin üstün ya da eksik yönlerinin neler olduğu vb. hususlar açısından son bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

### 3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Eylem araştırmalarında, nitel paradigmaya dayalı bir anlayış benimsediğinden “geçerlik ve güvenirlik” kavramlarının gerek içerdikleri anlamın gerekse terminolojik karşılıklarının nicel araştırmalardan keskin bir şekilde ayrıldığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında söz konusu ayrıma ilişkin bir tartışmaya bilinçli olarak girilmemiştir. Geçerlik ve güvenirlik kavramlarını nitel araştırmalarda; Guba (1981) tarafından güvenilebilirlik, aktarılabirlik, tutarlılık, teyit edilebilirlik; Maxwell (1992) tarafından betimsel geçerlik, yorumlayıcı geçerlik, kuramsal geçerlik, değerlendirmeci geçerlik, genellenebilirlik; Anderson vd. (1994) tarafından ise demokratik geçerlilik, sonuçsal geçerlik, süreç geçerliliği, katalitik

(catalytic) geçerlilik, diyalojik geçerlilik şeklinde ele alınmıştır. Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirlik süreçlerine ilişkin olarak Guba (1981) tarafından ele alınan sınıflamadan yararlanılmıştır. Bu sınıflamaya ilişkin özet veriler Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

*Geçerlik ve Güvenirlik Süreçlerine İlişkin Sınıflama*

Nitel araştırma	Nitel araştırma	Kullanılan teknikler
İç geçerlik	Güvenilebilirlik (İnandırıcılık)	1.Uzun süreli etkileşim 2.Sürekli gözlem 3. Uzman incelemesi 4.Çeşitleme (Triangulation) 5.Derin odaklı veri toplama 6. Katılımcı teyidi
Dış geçerlik	Aktarılabirlik (Transferredilebilirlik)	1.Ayrıntılı betimleme 2. Amaçsal örnekleme
İç güvenilirlik	Tutarlılık	1. Tutarlılık incelemesi 2. Adım adım tekrarlama 3. Denetim izi
Dış güvenilirlik	Teyit edilebilirlik	1.Çeşitleme (Triangulation) 2. Yansıtıcı sorgulamalar

Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301 adlı kaynaktan uyarlanmıştır.

Özellikle iç geçerlilik açısından amaç farklı araştırmacıların da araştırma süreçlerini tekrarladığında benzer sonuçlara ulaşması değil; araştırmacının elde ettiği verilerden ve sonuçlardan yola çıkarak tutarlı bir bakış açısı oluşturabilmesidir. Diğer bir ifade ile esas amaç bulguların yinelenip yinelenmediği değil, elde edilen sonuçların verilerle olan tutarlılığıdır (Merriam, 2013, s. 212). Bu bağlamda Guba (1981) tarafından yapılan sınıflama göz önünde bulundurularak araştırmanın inandırıcılık (iç geçerlik) boyutuna ilişkin olarak uzman incelemesinden yararlanılmıştır. Alan uzmanlarından faydalanarak veri toplama/analiz süreçleri ve sonuçların raporlanması sürecinde eleştirel bir bakış açısıyla sağlanacak olan geri bildirimlerin inandırıcılığı artıracığı düşünülmüştür. Bu süreçte eylem planlarının hazırlanması, uygulanması, analizi ve sunumu kapsamında görev alan “geçerlik komitesi” önemli bir rol üstlenmiştir. Ayrıca tüm araştırma sürecinin video kamera ile kayıt

altına alınması ve istendiğinde tekrar izlenip uzman görüşüne sunulması da veri kaybının önüne geçerek inandırıcılığı artırmaktadır.

Eylem araştırması sürecinde dış geçerlilik kavramı yerine aktarılabilirlik ifadesi kullanılmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'in (2016) belirttiği üzere "nitel araştırmada 'genelleme' yerine aktarılabilirlik kavramının benimsenmesi, araştırma sonuçlarının doğrudan benzer ortamlara genellenemeyeceği, ancak bu tür ortamlara sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması ve test edilebilecek denenceler oluşturulması anlamına gelmektedir" (s. 281). Bu kapsamda araştırmada Guba'nın (1981) önerdiği üzere "ayrıntılı betimleme"den faydalanılmıştır. Araştırma bulgularının dayandığı ham verilerin, araştırma ortamının, katılımcıların, veri toplama araçlarının ve veri analizinin kapsamlı bir şekilde okuyucuya sunulması, katılımcılardan elde edilen doğrudan alıntılara yer verilmesi ve bu yolla okuyucunun da araştırma süreçlerine hâkim olması beklenmektedir.

Genel anlamda güvenilirlik, bir araştırmada ulaşılan bulguların araştırmanın yinelenmesi durumunda tekrar elde edilip edilemeyeceği ile ilgilidir; ancak sosyal bilimlerde insan davranışlarının sabit ve durağan olamayacağı anlayışından hareketle güvenilirlik tartışmalı bir kavram olarak değerlendirilir (Merriam, 2013). Bu bağlamda araştırmanın güvenilirlik boyutunda ise çeşitleme (triangulation) tekniğinden yararlanılmıştır. Johnson'ın (2014) belirttiği üzere "eylem araştırmalarında çeşitleme, farklı türlerde veri toplama, farklı veri kaynaklarını kullanma, verileri değişik zamanda toplama ve diğer kişilerin bulgularınızı doğrulaması ve düzeltmesi için tekrar gözden geçirmesi ile gerçekleşir" (s.111). Araştırmada çeşitleme türlerinden "farklı türde veri toplama" süreçlerinden faydalanılması planlanmış; bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme, açık uçlu sorular, başarı testi ve farklı dokümanlardan (öğrenci ürünleri, günlükler vb.) yararlanılmıştır. Böylelikle veri zenginliğinin yanı sıra verilerin birbirini teyit etmesiyle güvenilirlik sürecine katkı sağlanmıştır. Bu bağlamda her bir veri, türüne göre dosyalanmış ve gerektiğinde uzman görüşüne sunulması için kayıt altına alınmıştır.

### 3.6. Geçerlik Komitesinin İşleyişi

Eylem araştırmasının döngüsel sürecinin bir gereği olarak verilerin toplanmasının ardından analizi ve sonrasında eylem planlarının geliştirilmesi, sistemli ve eleştirel bir gözle yapılmalıdır; bu durum araştırmanın karşılıklı fikir alışverişi sayesinde daha net bir biçimde yapılanmasına katkıda bulunur (Hubbard & Power, 1993, s. 24). Bu hususta özellikle yeni eylem planlarının hazırlanmasında, verilerin toplanmasında ve makro düzeyde analizlerinin yapılmasında, olası yanlılığın önüne geçebilmek adına geçerlik komitesi oluşturulmuştur. Verilerin toplanma ve analiz basamaklarının kontrolü, gerçekleştirilen eylemlerin üstün ya da eksik boyutlarının belirlenmesi, yaşanan aksaklıklara ilişkin çözüm önerilerinde bulunulması amacıyla oluşturulan geçerlik komitesinde; araştırmacı veri toplama araçlarının hazırlanma sürecini, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını, o hafta gerçekleştirilen uygulamayı, ders planını, verilerin makro analizini, öğrenci etkinlik ya da ürün örneklerini (var ise) hazır bulundurmuştur. Geçerlik komitesi toplantılarına ilişkin çizelge Tablo 30'da belirtilmiştir:

Tablo 30

#### *Geçerlik Komitesi Toplantılarına İlişkin Çizelge*

Toplantı	Tarih	Katılımcılar
1	27/09/2018	Prof. Dr. (Gazi Üniversitesi), Doç. Dr. (Gazi Üniversitesi), Doç. Dr. (Gazi Üniversitesi) ve araştırmacı
2	23/05/2019	Prof. Dr. (Gazi Üniversitesi), Doç. Dr. (Gazi Üniversitesi), Doç. Dr. (Gazi Üniversitesi) ve araştırmacı
3	05/08/2019	Doç. Dr. (Gazi Üniversitesi) ve araştırmacı
4	01/11/2019	Doç. Dr. (Gazi Üniversitesi) ve araştırmacı
5	07/11/2019	Doç. Dr. (Gazi Üniversitesi) ve araştırmacı
6	03/12/2019	Prof. Dr. (Gazi Üniversitesi), Doç. Dr. (Gazi Üniversitesi), Doç. Dr. (Gazi Üniversitesi) ve araştırmacı

### 3.8. Verilerin Analizi

Katılımcı eylem araştırmasında toplanan verileri analiz ederken ve yorumlarken, çalışmaya katılan tüm paydaşların algılarının yansıtılmaya çalışılması önemlidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011, s. 594). Bu nedenle her bir eylem planının ardından elde edilen verilerin analizi

sürecinde sınıf öğretmeni ve geçerlik komitesi üyeleriyle iş birliğine gidilmiştir. Bu doğrultuda öncelikli olarak birinci alt problem olan “*dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında öğrencilerin eşya temelli etkinlikler öncesindeki ön test başarı puanları ile eşya temelli etkinlikler sonrasındaki son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” sorusuna yönelik olarak geliştirilen başarı testinden elde edilen puanlar kapsamında Wilcoxon işaretli sıralar testinden yararlanılmıştır. Büyüköztürk’ün (2012) belirttiği üzere “wilcoxon işaretli-sıralar testi ya da wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi olarak bilinen bu teknik, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır” (s. 162). Verilerin aynı veri kaynağı üzerinden elde edilerek öncesi ve sonrası olmak üzere iki ölçüm gerçekleştirilmesi, çalışma grubunda yer alan kişi sayısının az olması, verilerin normal dağılım göstermemesi, non-parametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanımını zorunlu kılmış; bu kapsamda SPSS22 paket programdan yararlanılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “*dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin değişim ve sürekliliği ifade etme ve örneklerle açıklama durumları ne düzeydedir?*” sorusuna yönelik olarak önceden geliştirilen puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. Puanlama anahtarında yer alan her bir ölçüt yetersiz (1 puan), geliştirilmeli (2 puan), büyük ölçüde yeterli (3 puan) ve mükemmel (4 puan) olmak üzere puanlanmıştır. Puanlama anahtarından elde edilebilecek en düşük puan 11 ve en yüksek puan 44 olmuştur. Puanlama anahtarında aralık katsayısı belirlenirken “(en yüksek puan – en düşük puan) / ölçüt sayısı” formülünden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda puanlama anahtarından elde edilen puan ortalamaları 1-1.75 aralığında yetersiz; 1.76-2.51 aralığında geliştirilmeli; 2.52-3.27 aralığında büyük ölçüde yeterli ve 3.28-4.00 aralığında mükemmel şeklinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “*dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen eşya temelli etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?*” sorusuna ilişkin olarak öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sürecinden ve öğrenci

günlüklerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde Gökçe'nin (2001) ifade ettiği üzere “araştırmacı, mantıksal bir biçimde tümdengelim, eş deyişle çıkarım sayesinde, içeriklerde gözlenen sonuçlardan, yani metindeki göstergelerden hareketle, doğrudan gözlemlenemeyen etkenlere yorum getirmeye ilişkin bilgiler elde etmeye çalışır” (s. 19). İçerik analizi süreci; araştırma sorularının ve kullanılacak yapıların tanımlanması; incelenecek metinlerin belirlenmesi, analiz birimine karar verilmesi, kullanılacak kategorilerin tanımlanması, kodlama şemasının oluşturulması, pilot çalışmanın yapılması, gerektiğinde kodlama şemasının ve kategorilerin yeniden gözden geçirilmesi, geçerliğin ve güvenilirliğin değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır (Harris, 2001, s. 194). Bu doğrultuda öncelikli olarak yarı yapılandırılmış görüşme sürecinden elde edilen ses dosyaları yazıya aktarılmıştır. Ardından öğrenci günlükleriyle beraber üç kez ön okumadan geçirilmiştir. Her bir görüşme transkriptinin ve günlüğünün ön okumasının ardından kodlama sürecine başlanmıştır. Bu süreçte analiz etmek ve raporlamak için kullanılacak olan birimlerin (kelimeler, cümleler, sözcük grupları, görsel vb.) araştırmacı analize başlamadan önce belirlenmesi gerekmektedir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011). Bu doğrultuda analiz birimi olarak cümleler ve kelime öbekleri kullanılmıştır. Ardından oluşturulan kodlar sürekli olarak karşılaştırılarak kimi zaman yeniden düzenlenmiştir. Kodlar arası benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak aday kategoriler oluşturulmuştur. Bu bağlamda kategoriler, temsil ettikleri kavramlardan daha yüksek düzeyde ve daha soyuttur (Corbin & Strauss, 1990). Aday kategoriler tekrar gözden geçirilerek araştırmanın bağlamı ve ilgili alt problem de göz önünde bulundurularak isimlendirilmiştir. İçerik analizinde güvenilirlik sürecinde ise kodlamanın nitelikli bir şekilde yapılması büyük önem taşımaktadır. Aynı kodlayıcının belirli bir yapıyı farklı zamanlarda benzer bir biçimde kodlaması ya da birden çok kodlayıcının belirli bir yapıyı aynı zamanda benzer bir biçimde kodlaması kodlayıcı güvenilirliği ile yakından ilişkilidir (Bilgin, 2000). Bu bağlamda güvenilirliğin sağlanmasına yönelik olarak veriler ikinci bir kodlayıcı tarafından da değerlendirilmiş, kodlayıcılar arası güvenilirliğin tespit edilebilmesine yönelik olarak Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen “güvenirlik=görüş birliği/(görüş

birliği+görüş ayrılığı)\*100” formülünden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından Ek 22’de de yer alan bir kodlama formu oluşturulmuştur. Bu süreçte kodlayıcılar arası güvenilirlik ilk kategori için % 78, ikinci kategori için % 81 ve üçüncü kategori için % 84 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde eşya temelli etkinlikler kapsamında öğrencilerin hazırladıkları öğrenme ürünlerinin (*eşya zaman kapsülü, eşya tarihi çalışması, eşyaya dayalı tematik zaman şeridi*) araştırmacı tarafından hazırlanan değerlendirme ölçütlerine uygunluğu ne düzeydedir?” sorusuna yönelik olarak öğrencilerin hazırladıkları öğrenme ürünleri dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla analiz edilmiştir. Dereceli puanlama anahtarlarında yer alan her bir ölçüt yetersiz (1 puan), geliştirilmeli (2 puan), büyük ölçüde yeterli (3 puan) ve mükemmel (4 puan) olmak üzere puanlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarlarında aralık katsayısı belirlenirken “(en yüksek puan – en düşük puan) / ölçüt sayısı” formülünden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen puan ortalamaları 1-1.75 aralığında yetersiz; 1.76-2.51 aralığında geliştirilmeli; 2.52-3.27 aralığında büyük ölçüde yeterli ve 3.28-4.00 aralığında mükemmel şeklinde değerlendirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarları ile gerçekleştirilen örnek bir puanlama Tablo 31’de belirtildiği gibi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 31

*Öğrenme Ürünlerinin Dereceli Puanlama Anahtarlarıyla Puanlanmasına İlişkin Bir Örnek*

Performans boyutları	Ölçüt no	Örnek puan	Ölçütün düzeyi	Performans boyutunun ortalaması	Performans boyutunun düzeyi
Eşya zaman kapsülü hazırlama (Bıçimsel)	1.ölçüt	4	Mükemmel	3.6	Mükemmel
	2.ölçüt	4	Mükemmel		
	3.ölçüt	3	Büyük ölçüde yeterli		
	4.ölçüt	3	Büyük ölçüde yeterli		
	5.ölçüt	4	Mükemmel		
Eşya zaman kapsülü raporlama (İçerik)	6.ölçüt	2	Geliştirilmeli	1.8	Geliştirilmeli
	7.ölçüt	2	Geliştirilmeli		
	8.ölçüt	2	Geliştirilmeli		
	9.ölçüt	1	Yetersiz		
	10.ölçüt	2	Geliştirilmeli		
	11.ölçüt	2	Geliştirilmeli		
Genel ortalama		2.63			
Genel düzey		Büyük ölçüde yeterli			

Tablo 31’de de görüldüğü üzere performansın tüm alt boyutları ayrı ayrı puanlanarak öncelikle alt boyutların ortalaması ve düzeyi belirlenmiş; ardından tüm boyutların genel ortalaması ve genel düzeyi sunulmuştur.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Eylem araştırması olarak gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde her bir eylem planının ardından ulaşılan verilerin analiz edilmesiyle elde edilen ve sırasıyla alt problemlerle ilişkilendirilmiş bulgulara yer verilmiştir.

#### **4.1. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Kapsamında Öğrencilerin Ön Test Başarı Puanları ile Son Test Başarı Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular**

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında öğrencilerin eşya temelli etkinlikler öncesindeki ön test başarı puanları ile eşya temelli etkinlikler sonrasındaki son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını sınamak için Wilcoxon işaretli sıralar testinden yararlanılmıştır. Öncelikli olarak analizi başlanmadan önce normallik test edilmiştir. Normalliğin sınanmasında grafiksel (histogram, Q-Q plot grafiği) ve istatistiksel (Kolmogorov Smirnov uyum iyiliği testi ve Shapiro-Wilk testi, kurtosis ve skewness değerlerinin incelenmesi) olmak üzere çeşitli yöntemler mevcuttur (Çokluk, Şekercioğlu & Öztürk, 2016). Genel olarak çalışma grubunda yer alan kişi sayısının 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilk testi tercih edilmektedir (Shapiro & Wilk'ten aktaran Rovai, Baker & Ponton, 2013). Bu doğrultuda SPSS22 paket programından yararlanılarak Shapiro-Wilk testi aracılığıyla normallik test edilmiş ve elde edilen puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Ardından aynı veri kaynağından elde edilmiş iki ölçüm arası karşılaştırma yapma sürecinde, normalliğin sağlanamaması ve

örneklem<sup>2</sup> 30'un altında olması hususları göz önünde bulundurularak Wilcoxon işaretli sıralar testi aracılığıyla analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Öncelikli olarak değişim ve sürekliliği algılama becerisine yönelik olarak hazırlanan başarı testine ilişkin ön test-son test başarı puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

*Başarı Testine İlişkin Betimsel İstatistikler*

	<i>n</i>	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	<i>S</i>
Ön test	16	8	32	19.81	7.52
Son test	16	13	33	24.12	6.21

Tablo 32'de de görüldüğü üzere öğrencilerin eşya temelli etkinlikler gerçekleştirilmeden önce ön testten elde ettikleri puanların ortalaması  $\bar{X}=19.81$  iken, eşya temelli etkinlikler gerçekleştirildikten sonra son testten elde ettikleri puanların ortalaması  $\bar{X}= 24.12$  olmuştur. Değişim ve sürekliliği algılama becerisine ilişkin geliştirilen başarı testinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu ise Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

*Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>z</i>	<i>p</i>
Negatif sıralar	1	1.50	1.50	-3.334	.001*
Pozitif sıralar	14	8.46	118.50		
Eşit	1				
Toplam	16				

\* $p < 0.05$

Tablo 33'te de görüldüğü üzere Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir ( $z = -3.334$ ,  $p < 0.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir

<sup>2</sup> Çalışma grubunu oluşturan 17 öğrenciden biri son test uygulamasına katılmadığı için analizler 16 kişilik grup üzerinden gerçekleştirilmiştir.

ifadeyle 14 öğrencinin başarı testinden elde ettikleri puanlarda son test lehine artış olduğu; söz konusu artışın sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen eşya temelli etkinliklerin öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerilerine katkısının olduğu söylenebilir.

#### 4.2. Öğrencilerin Değişim ve Sürekliliği İfade Etme ve Örneklerle Açıklama Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin değişim ve sürekliliği ifade etme ve örneklerle açıklama durumları ne düzeydedir?” sorusuna yönelik olarak öğrencilere görsellere dayalı açık uçlu soru formu uygulanmış, elde edilen veriler açık uçlu soru formu puanlama anahtarı ile analiz edilmiştir. A görselinde insanların yaşam alanlarında (konutlarda) yaşanan değişime, B görselinde çocuk oyunlarının değişimine, C görselinde ise insanların temizlik ihtiyaçlarını karşılamak için kullandıkları yöntemlerin değişimine yer verilmiştir. Öğrencilerin üç farklı görsel sete dayalı açık uçlu soru formundan elde ettikleri puanlar Tablo 34’te belirtilmiştir.

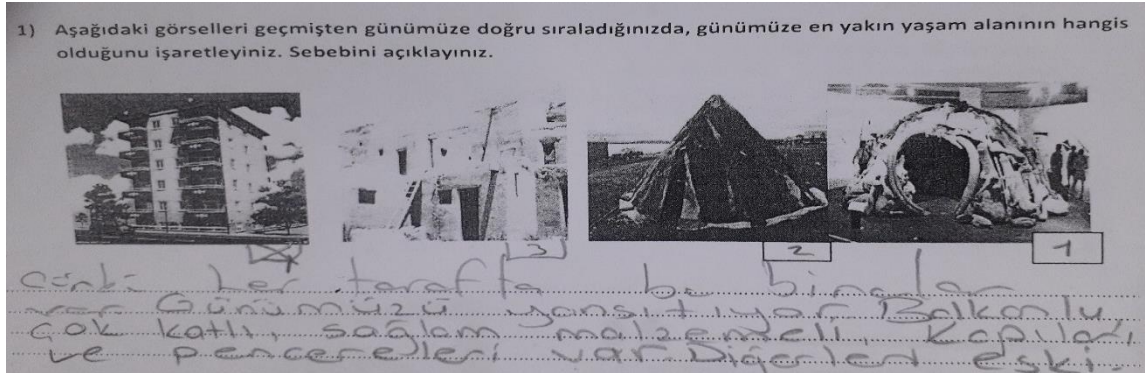
Tablo 34

##### *Açık Uçlu Soru Formundan Elde Edilen Puanlara İlişkin Sonuçlar*

	Madde no	<i>n</i>	$\bar{X}$	Düzyey
A görseli	A1	17	2.59	Büyük ölçüde yeterli
	A2	17	2.53	Büyük ölçüde yeterli
	A3	17	1.76	Geliştirilmeli
	A4	17	3.09	Büyük ölçüde yeterli
B görseli	B1	17	2.70	Büyük ölçüde yeterli
	B2	17	2.76	Geliştirilmeli
	B3	17	2.65	Büyük ölçüde yeterli
	B4	17	3.06	Büyük ölçüde yeterli
C görseli	C1	17	2.59	Büyük ölçüde yeterli
	C2	17	1.76	Geliştirilmeli
	C3	17	3.06	Büyük ölçüde yeterli
Genel ortalama	11	17	2.57	Büyük ölçüde yeterli

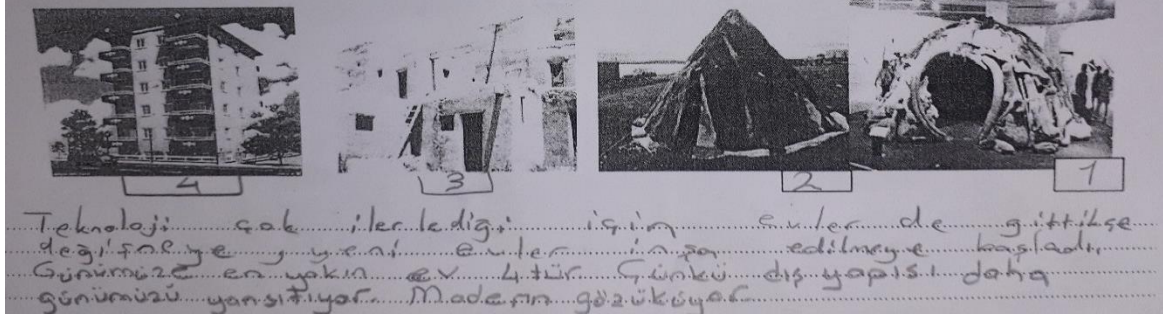
Tablo 34’te de görüldüğü üzere A1, A2, A4, B1, B3, B4, C1, C3 maddelerinin “büyük ölçüde yeterli” A3, B2, C2 maddelerinin ise “geliştirilmeli” şeklinde değerlendirildiği görülmektedir. A, B ve C görsellerine dayalı olarak hazırlanan açık uçlu soru formlarından elde edilen genel ortalama ise ( $\bar{X}=2.57$ ) “büyük ölçüde yeterli” olarak tespit edilmiştir.

Genel olarak öğrencilerin açık uçlu sorulardan elde ettikleri puanlar değerlendirildiğinde; değişim ve süreklilik kapsamında “*kronoloji becerilerini ve kronolojik kavramları kullanma*” durumlarını inceleyen maddeye (A1) verilen yanıtların düzeyi büyük ölçüde yeterli olarak belirlemiştir. Söz konusu maddede geçmişten günümüze görsellerde yer alan yaşam alanlarının kronolojik olarak sıralanması ve sıralamanın nedeninin açıklanması istenmiştir. Aşağıda öğrenciler tarafından A1 maddesine verilen yanıtlardan bazı örnekler yer almaktadır:



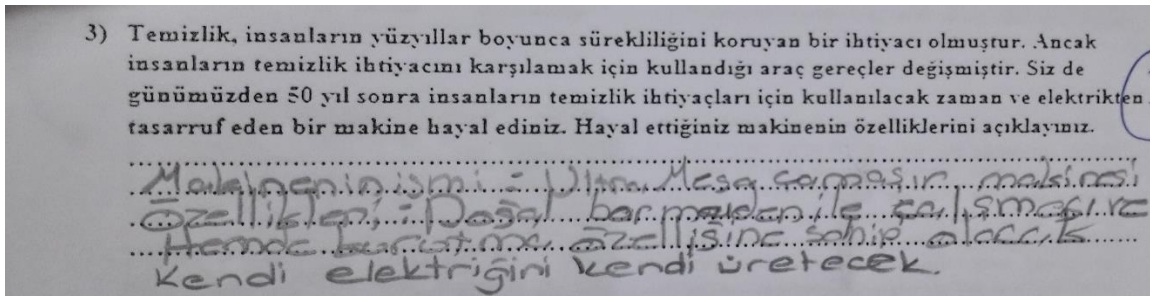
K10 kodlu öğrenci tarafından verilen yukarıdaki cevap incelendiğinde yaşam alanlarının kronolojik olarak sıralandığı, kronolojik sıralamanın nedenin konutların yapısal özelliklerindeki değişimlerin ve yakın çevresindeki benzer konutların göz önünde bulundurulmasıyla açıklandığı görülmektedir. E9 kodlu öğrencinin yanıtı ise aşağıda belirtildiği gibidir:

Aşağıdaki görselleri geçmişten günümüze doğru sıraladığınızda, günümüze en yakın yaşam alanının hangisi olduğunu işaretleyiniz. Sebebini açıklayınız.



Görüldüğü üzere E9 kodlu öğrenci yaşam alanlarını kronolojik olarak doğru sıralayabilmiş, sıralamasının nedenini ise benzer bir biçimde günümüze en yakın konutun yapısal özelliklerinin diğerlerinden farklılık göstermesiyle ilişkilendirmiştir.

“Gelecek zaman algısına sahip olma” durumunu inceleyen maddelere ise (A4, B4, C3) verilen yanıtların düzeyi “büyük ölçüde yeterli” olarak belirlenmiştir. Örneğin C3 maddesinde geleceğe ilişkin yaşanabilecek olası değişimlere yönelik; gelecekte temizlik ihtiyacını karşılamak için kullanılacak zaman ve elektrikten tasarruf sağlayacak bir makine hayal edip özelliklerini açıklamaları istenmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler tarafından verilen yanıtlardan bazıları aşağıdaki gibi örneklendirilmiştir:



K5 kodlu öğrenci tarafından verilen yukarıdaki yanıt incelediğinde gelecekteki değişime ilişkin doğal bor madeni ile çalışabilecek, kendi enerjisini kendi üretebilen bir makine hayal ettiği görülmektedir.



3. Unutulmaya yüz tutmuş çocuk oyunları ile günümüz çocuk oyunları arasında yaşanan değişimleri göz önünde bulundurunuz. Geçmişten günümüze doğru geldiğinde çocuk oyunlarda paylaşma ve arkadaşlık değerlerinde nasıl bir değişim olduğunu açıklayınız.

Eskiden herkes birbirleriyle oynadığı için herkes birbirle-  
riyle oyun oynadı. Şimdi tablet tablet oynayanlar arkadaş-  
larını bile simdi tanımıyor. Ayrıca aradalet oyunlarda  
yarış var. Eskisi gibi değil. Eskiden paylaşarak oynarlardı.

K3 kodlu öğrencinin yukarıda verdiği yanıtta görüldüğü üzere söz konusu değişimin arkadaşlık ve paylaşma değerlerini olumsuz etkilediği, eskiden paylaşımın ve arkadaşlığın önemli olduğu ancak günümüzde daha rekabete dayalı bir anlayışın olduğu ifade edilmektedir. Benzer bir biçimde E6 kodlu öğrencinin verdiği yanıt aşağıda belirtilmiştir:

3. Unutulmaya yüz tutmuş çocuk oyunları ile günümüz çocuk oyunları arasında yaşanan değişimleri göz önünde bulundurunuz. Geçmişten günümüze doğru geldiğinde çocuk oyunlarda paylaşma ve arkadaşlık değerlerinde nasıl bir değişim olduğunu açıklayınız.

Eski zamandarda paylaşma ve arkadaşlık vardı. Ama dijital oyunlar çıktı. Gibeli çocuklar  
ileri kapandı ve sosyal ağları bozuluyor  
Kimse kimseyle konuşmuyor. Herkes birbirleriyle  
yarıyor. Ama eskiden arkadaşlık vardı.

Görüldüğü üzere E6 kodlu öğrenci; dijital oyunlara vurgu yaparak söz konusu değişimin çocukları eve kapattığını, sosyal ilişkilerini olumsuz etkilediğini ve yarışa sürüklediğini ifade etmektedir.

3. Unutulmaya yüz tutmuş çocuk oyunları ile günümüz çocuk oyunları arasında yaşanan değişimleri göz önünde bulundurunuz. Geçmişten günümüze doğru geldiğinde çocuk oyunlarda paylaşma ve arkadaşlık değerlerinde nasıl bir değişim olduğunu açıklayınız.

Geçmişte oyunların grup olarak oynadığı günümüzde ise daha  
çok bireysel olduğu. Geçmişte oyun malzemelerini paylaşıyorlardı. Şimdi  
böyle değil. Tek başına oynuyorlar. Paylaşım gerek kalmıyor. Önceden  
kaleballık oyunlar oynanıyordu. Bu yüzden arkadaşlık vardı. Çok azaldı.

E2 kodlu öğrenci ise söz konusu değişimin çocukları bireyselleştirdiğinden paylaşma ve arkadaşlığa gerek kalmadığından bahsederek günümüze kıyasla geçmişte arkadaşlık ve paylaşma değerlerinin daha fazla olduğunu ifade etmiştir. K7 kodlu öğrencinin bu doğrultuda verdiği yanıt ise aşağıda belirtildiği gibidir:

3. Unutulmaya yüz tutmuş çocuk oyunları ile günümüz çocuk oyunları arasında yaşanan değişimleri göz önünde bulundurunuz. Geçmişten günümüze doğru gelindiğinde çocuk oyunlarda paylaşma ve arkadaşlık değerlerinde nasıl bir değişim olduğunu açıklayınız.

Eskiden oyunlar 4-5 kişi ile oynandığı için her şey paylaşılırmış. Herseyden çabı almadiğı için arkadaşlar sırası ile oynarmış. Simdi ise arkadaşımız tablet. Kimseye gerek yok. Paylaşma ve arkadaşlık yok gibi.

Görüldüğü üzere benzer bir bakış açısıyla K7 kodlu öğrenci paylaşma ve arkadaşlık değerlerinin yaşanan değişimden dolayı günümüzde neredeyse yok olduğunu, hem oyundaki kişi sayısının hem de oyun malzemelerinin değişiminin buna etken olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

“Değişim ve süreklilik kapsamında neden-sonuç ilişkisi kurma”ya yönelik maddelere (A3, C2) verilen yanıtların düzeyi ise “geliştirilmeli” olarak belirlemiştir. Bu kapsamda örneğin C2 maddesinde öğrencilerden, insanların temizlik ihtiyacını karşılamalarında yaşanan değişimin sonuçlarının olumlu ve olumsuz açıdan değerlendirilmeleri istenmiştir. Ancak öğrencilerin büyük çoğunluğu değişimin olumlu ve olumsuz sonuçlarını ortaya koymakta zorlanmış, daha çok tek boyutta ve doğrudan sonuçlar ortaya koymuşlardır. Değişimin yarattığı olumlu ve olumsuz sonuçlar çoklu bir bakış açısıyla değerlendirilememiştir. Öğrencilerin çok az bir kısmı yaşanan değişimin olumlu sonuçlarını zamandan elektrikten ve sudan tasarruf edilmesi, daha az insan gücünün kullanılması, kadın hayatının kolaylaşması, daha fazla yıkama kapasitesi, uzaktan çalıştırma gibi konfor süreçleri açısından; değişimin olumsuz sonuçlarını ise çevre ve insan sağlığı açısından değerlendirebilmişlerdir. Bu doğrultuda değişim ve süreklilik kapsamında neden ve sonuç ilişkisi kurmaya yönelik verilen “nitelikli” yanıtlardan bazı örnekler aşağıda belirtildiği gibidir:

2) Birinci görsel ile beşinci görseli inceleyerek açıklamaları okuyunuz. Yaşanan değişimin sonuçlarını olumlu ve olumsuz açıdan değerlendiriniz.

Yaşanan değişimin olumlu

sonuçları:

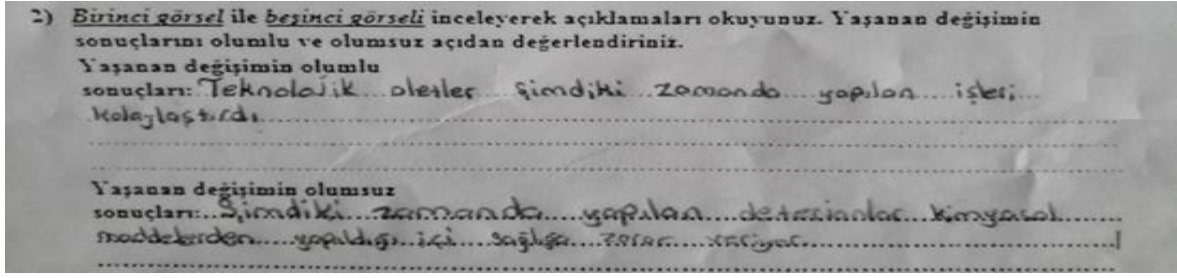
1. görselde kadınlar çok yorulmuştu. 5. görselde ise tek bir tuşa basınca çalışıyor. Yani kadınların hayatı kolaylaştı. Daha kısa sürede yıkıyor. Daha az su kullanıyor. Tasarruf ediyor.

Yaşanan değişimin olumsuz

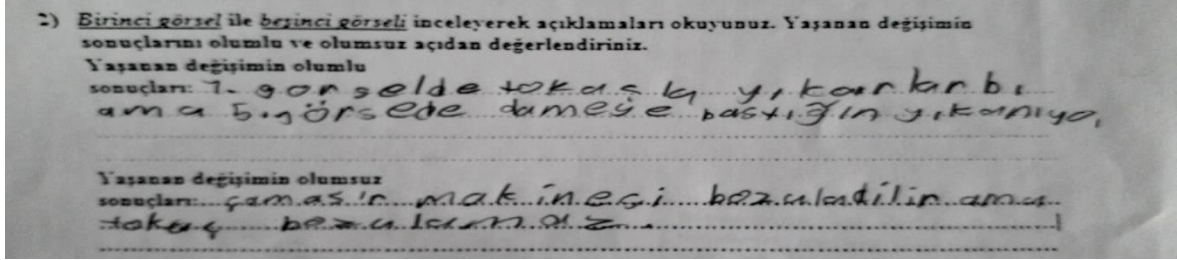
sonuçları:

Deterjanlar insanları hasta ediyor. Birde çevreye zarar veriyor. Su da görselde.





E5 kodlu öğrenci de değişimin olumlu sonucunu insan hayatının kolaylaşması, olumsuz sonucunun ise temizlik malzemelerinin insan sağlığına zarar vermesiyle açıklamıştır. E3 kodlu öğrencinin değişimin olumlu ve olumsuz sonuçlarına ilişkin verdiği cevap ise aşağıda belirtilmiştir:



Görüldüğü üzere E3 kodlu öğrenci yaşanan değişimin olumlu ve olumsuz sonuçlarını değerlendirmede günlük yaşamış, ilgili bağlamdan kopuk yanıtlar vermiştir.

Değişim ve süreklilik kapsamında neden-sonuç ilişkisi kurmaya yönelik A3 maddesinde ise öğrencilerden konutlarda yaşanan değişimin insan hayatına getirdiği olumsuz sonuçları çevre sorunları açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerden büyük çoğunluğu yaşanan değişimin sonuçlarını “çevre sorunları” bağlamında değerlendirememiş, daha genel hatta kimi zaman ilişkisiz ve söz konusu bağlamdan uzak yanıtlar vermişlerdir. Öte yandan öğrencilerin çok az bir kısmının konutlarda yaşanan değişimi; hızlı nüfus artışı, trafik sorunları, hava kirliliği, yeşil alanların azalması vb. hususlarla ilişkilendirerek değerlendirdikleri görülmektedir. Bu doğrultuda verilen “nitelikli” yanıtlardan bazı örnekler aşağıda belirtildiği gibidir:

3) Altıncı görsel ile sekizinci görseli inceleyerek açıklamaları okuyunuz. Konutlarda yaşanan değişimin insan hayatına getirdiği olumsuz sonuçları, çevre sorunları açısından değerlendiriniz.

8. görselde sak bina bulunduğu için yollar daralmış, kaldırımlar azalmış ve trafik sorunları yaşanmış olur. 6. görselde ise apartmanların daha sağlıklı ve az aldıkları için daha iyidir. Çünkü 8. görselde yeşil alan azdır. 6. da fazladır.

Görüldüğü üzere K9 kodlu öğrenci konutlarda yaşanan değişimin çevre açısından olumsuz sonuçlarını trafik yoğunluğu ve yeşil alanların azlığı bakımından açıklamıştır. Aşağıda verilen K4 kodlu öğrencinin açıklamalarında da benzer ifadeler yer almaktadır:

3) Altıncı görsel ile sekizinci görseli inceleyerek açıklamaları okuyunuz. Konutlarda yaşanan değişimin insan hayatına getirdiği olumsuz sonuçları, çevre sorunları açısından değerlendiriniz.

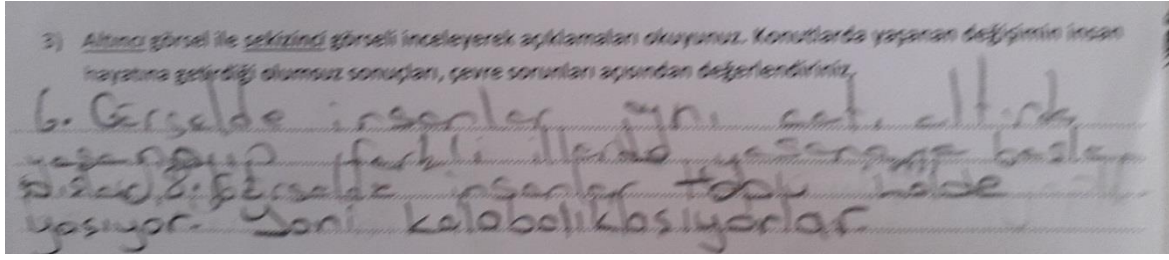
Adıda resimde sanayiden dolayı hava kirliliği yaşanıyor. 8. resimde kalabalık orlıkça çevre sorunları da başlıyor. Her yer ev olduğu için ormanlar azalıyor insanlar kalabalık evlerde daha çok çöp çıkarıyor.

K4 kodlu öğrencinin verdiği yanıt incelendiğinde konutlarda yaşanan değişimlerin olumsuz sonucu olarak hava kirliliği, ormanların azalması, atıkların artması şeklinde açıklamaların yer aldığı görülmektedir. Değişimin olumsuz sonuçlarının ise daha çok somut öğeler (yolların daralması, kaldırımların azalması, yeşil alanın azalması) üzerinden yapıldığı görülmektedir.

3) Altıncı görsel ile sekizinci görseli inceleyerek açıklamaları okuyunuz. Konutlarda yaşanan değişimin insan hayatına getirdiği olumsuz sonuçları, çevre sorunları açısından değerlendiriniz.

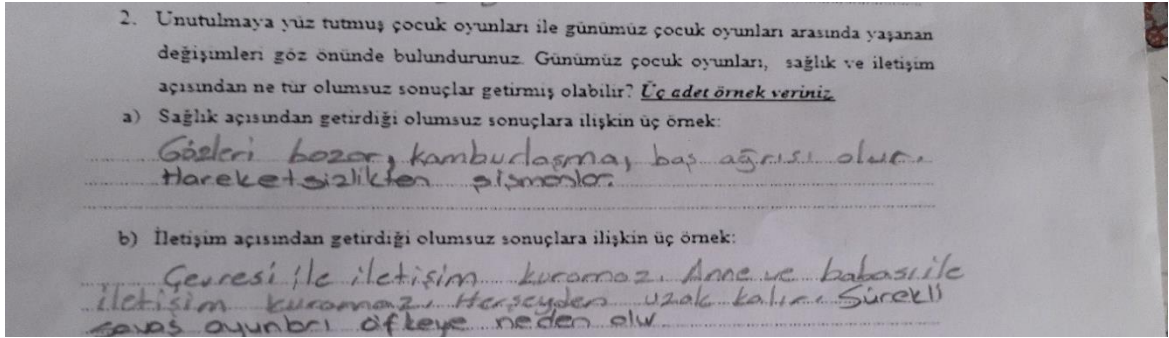
6. görselde insanlar arasında komsuluk ilişkileri varken, 8. görselde binalar çoğaldığı için insanların komsuluk ilişkileri bitmiştir.

K6 kodlu öğrenci ise yukarıda görüldüğü üzere konutlarda yaşanan değişimin sonuçlarını ilgili bağlamdan (çevre sorunları) uzak, iletişim açısından değerlendirerek açıklamaya çalışmıştır. Benzer bir biçimde K2 kodlu öğrenci de yaşanan değişimi sonuçlarını değerlendirmekte güçlük çekmiştir.

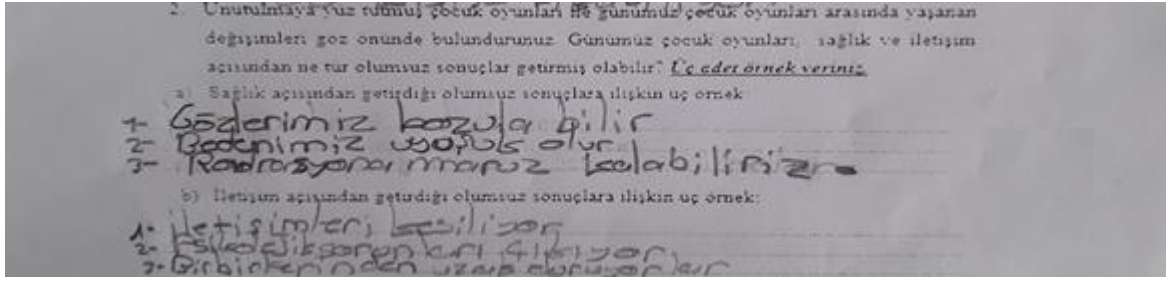


Görüldüğü üzere K2 kodlu öğrenci de yaşanan değişimi çevre sorunları açısından değil, sadece konutlarla birlikte nüfusun artmasıyla ilişkilendirmiştir.

Genel olarak değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında neden sonuç ilişkisi kurmaya yönelik farklı alanlarda (konutların inşasında ve temizlik ihtiyacının giderilmesinde yaşanan değişimler) sorulan açık uçlu sorulara öğrenciler cevap vermekte güçlük yaşarken; kendi çevrelerine ve gündelik yaşamlarına yakın alanlarda (geleneksel çocuk oyunlarında yaşanan değişimler) sorulan sorulara nispeten daha nitelikli cevaplar verebilmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilere unutulmaya yüz tutmuş çocuk oyunları ile günümüz çocuk oyunları arasında yaşanan değişimleri göz önünde bulundurmaları; görsellerden yola çıkarak yaşanan bu değişimi “sağlık” ve “iletişim” açısından değerlendirmeleri istenmiştir.



Görüldüğü üzere K6 kodlu öğrencinin değişimin sağlık açısından getirdiği olumsuz sonuçları görme bozuklukları, iskelet yapısında problemler, kilo sorunları; iletişim açısından ise öfke, doğru iletişim kuramama gibi durumlarla açıkladığı görülmektedir. K2 kodlu öğrencinin söz konusu soruya benzer yanıtı ise aşağıda belirtilmiştir:



K2 kodlu öğrencinin yukarıda yer alan yanıtı incelendiğinde değişimin sonuçlarını sağlık açısından görme sorunları, hareketsizlik, radyasyona maruz kalma; iletişim açısından ise psikolojik problemler, iletişim kuramama gibi durumlarla ilişkilendirdiği görülmektedir.

Genel olarak değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan yola çıkarak elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; kronolojik kavramları ve becerileri kullanma ile ilgili maddeye (A1), değişim ve süreklilik boyunca benzerlik ve farklılıkları tespit etme ile ilgili maddelere (A2, B1), gelecek zaman algısına sahip olma ile ilgili maddelere (A4, B4, C3), değişim ve süreklilik boyunca sosyokültürel bağlamın etkilerini keşfetmeye yönelik maddeye (B3) “büyük ölçüde yeterli” düzeyinde yanıtlar verdikleri görülmüştür. Ancak yaşanan değişim ve sürekliliği farklı disiplinlerle ilişkilendirme ve neden sonuç ilişkisi kurmaya yönelik maddelere (A3, B2, C2) verdikleri yanıtların ise “geliştirilmeli” şeklinde olduğu görülmüştür. Bu kapsamda öğrenciler kendi gündelik hayatından, deneyimlerinden ve yakın çevresinden uzak konularda yaşanan değişimlerin olumlu ve olumsuz sonuçlarını değerlendirmekte güçlük yaşarlarken, geleneksel çocuk oyunlarından yola çıkılarak hazırlanan sorularda yaşanan değişimin sonuçlarını daha çok yönlü ve nitelikli bir şekilde değerlendirebildikleri görülmüştür. Ayrıca yaşanan değişimin olumlu ya da olumsuz sonuçlarını kısıtlı bir bakış açısıyla değerlendirebildikleri, yaşanan bir değişimin sadece “tek ve belirli” bir alana olan etkisinin üzerinde durdukları görülmektedir.

### 4.3. Öğrencilerin Eşya Temelli Etkinliklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen eşya temelli etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sürecinden ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan kategoriler, kodlar ve söz konusu yapıların kullanım sıklıkları (frekansları) aşağıda belirtildiği gibidir:

Tablo 35

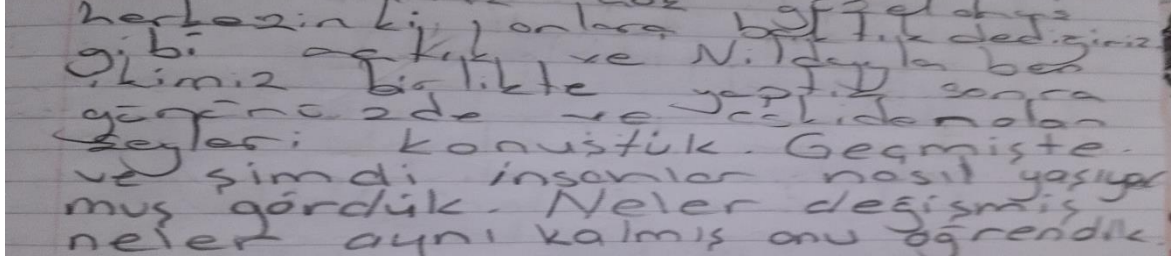
#### *İçerik Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Kategoriler ve Kodlar*

Kategoriler	Kodlar	f	%
Etkinlikler aracılığıyla bilgi edinme	Geçmişteki yaşam kalıplarını öğrenme	13	13.82
	Geleceğe ilişkin tahmin geliştirme	3	3.19
	Kültürel öğeleri öğrenme	4	4.25
	Geçmiş ve günümüz arasındaki farklılıkları öğrenme	6	6.39
	Kronolojik sıralama yapma	4	4.25
	Yeni eşyalar keşfetme	4	4.25
Etkinliklerin olumlu duygu ve düşünceler oluşturması	Etkinliklerin heyecan yaratması	5	5.33
	Etkinliklerin ilgi çekici olması	7	7.45
	Etkinliklerin güzel olması	21	22.34
	Etkinliklerin eğlendirici olması	18	19.15
Etkinlikler sürecinde yaşanan güçlükler/sorunlar	Etkinliklerin uzun süre gerektirmesi/zaman alıcı olması	4	4.25
	Etkinliklerin zor olması	2	2.13
	Etkinliklerin sıkıcı olması	1	1.06
	Etkinliklerde tarihsel eşya bulmada güçlük yaşama	2	2.13
Toplam		94	100

Tablo 35’te de görüldüğü üzere öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sürecinden ve öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda; etkinlikler aracılığıyla bilgi edinme ( $f=34$ ), etkinliklerin olumlu duygu ve düşünceler oluşturması ( $f=51$ ) ve etkinlik sürecinde yaşanan güçlükler/zorluklar ( $f=9$ ) olmak üzere üç ana kategori belirlenmiştir.

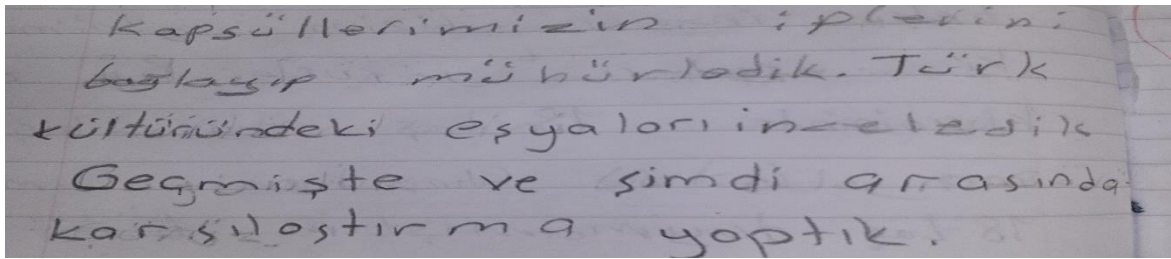
“*Etkinlikler aracılığıyla bilgi edinme*” kategorisinde öğrenciler en yoğun sıklıkla geçmişteki yaşam kalıplarını öğrendiklerini ( $f=13$ ), en az sıklıkla ise geleceğe ilişkin tahmin

geliştirdiklerini ( $f=3$ ) ifade etmişlerdir. Ayrıca etkinlikler aracılığıyla bilgi edinme kategorisinde geçmiş ve günümüz arasındaki farklılıkları öğrenme ( $f=6$ ), kronolojik sıralama yapma ( $f=4$ ), yeni eşyalar keşfetme ( $f=4$ ) ve kültürel öğeleri öğrenme ( $f=4$ ) ifadeleri de yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin günlüklerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



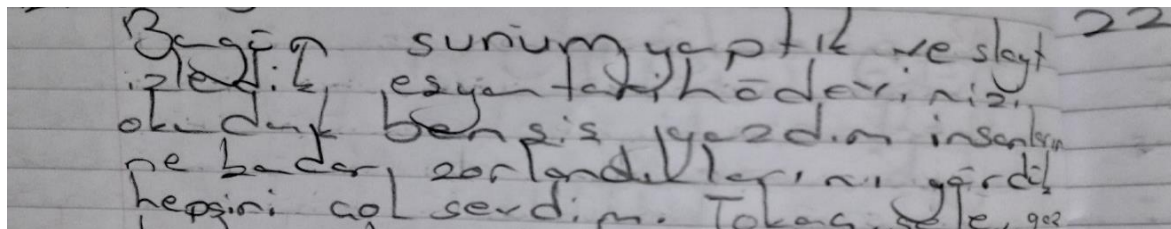
herkesin ki, onlara baktık dedik. Bizim gibi açık ve N. ile birlikte ben kimiz birlikte yaptık sonra günün 2de ve 2010den olan şeyleri konuştuk. Geçmişte ve şimdi insanlar nasıl yaşıyor mus gördük. Neler değişmiş neler aynı kalmış onu öğrendik.

Görüldüğü üzere K2 kodlu öğrenci söz konusu etkinlik aracılığıyla, geçmiş ve günümüzde insanların yaşayış biçimlerine ilişkin karşılaştırmalar yaptıklarını, değişen ya da sürekliliğini koruyan hususların neler olduğunu öğrendiklerini ifade etmektedir. Benzer bir biçimde E6 kodlu öğrencinin günlüğünde yer alan eşya zaman kapsüllerine ilişkin görüşleri aşağıda belirtildiği gibidir:



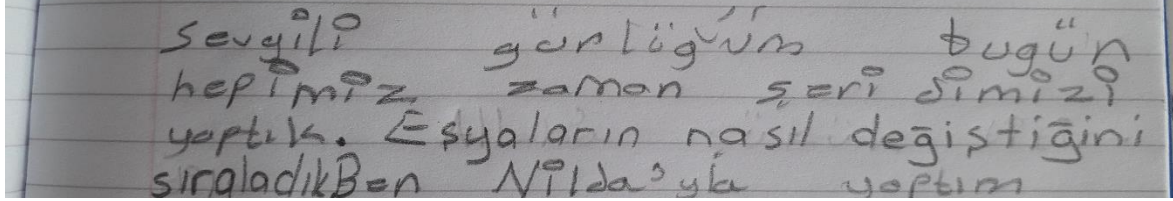
Kapsüllerimizin işlemlerini başlatıp mübürledik. Türk kültüründeki eşyaları inceledik. Geçmişte ve şimdi arasında karşılaştırmalar yaptık.

E6 kodlu öğrencinin eşya zaman kapsülü etkinliklerinden yola çıkarak Türk kültüründe yer alan eşyalar aracılığıyla geçmişe ve günümüze ilişkin karşılaştırmalar yaptıklarını ifade ettiği görülmektedir. K2 kodlu öğrencinin günlüğünde ise eşya tarihi sunumlarına ilişkin aşağıdaki ifadeler yer almaktadır.



Begün sunum yaptık ve slayt izledik. eşya tarih hâdelerini, okuduk ben iş yardım insanların ne kadar zorlandıklarını gördük hepsini çok sevdim. Tokay, 902

Görüldüğü üzere K2 kodlu öğrenci tokaç, sele ve gaz lambası gibi eşyalardan yola çıkarak geçmişte yaşayan insanların hayatlarının günümüze kıyasla ne kadar zor olduğunu ifade ettiği görülmektedir. K1 kodlu öğrenci ise günlüğünde değişim ve süreklilik kapsamında tarihsel/kronolojik sıralamaya vurgu yapmaktadır.



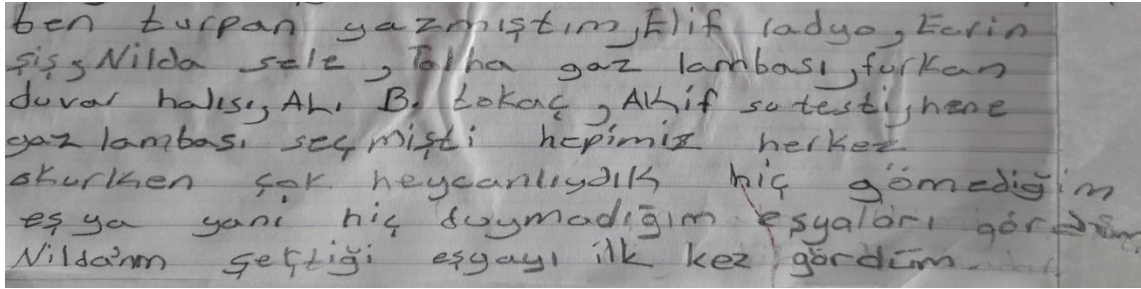
Ayrıca “*etkinlikler aracılığıyla bilgi edinme*” kategorisi kapsamında; öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen verilerde ise öğrenci günlüklerine benzer bir biçimde geçmişten günümüze yaşanan değişimlere, değişime ilişkin kronolojik sıralamaya, geçmiş ve günümüz arasında benzerlik ve farklılıklara dayalı karşılaştırmalara rastlamak mümkündür. Bu kapsamda görüşme formunda yer alan “farklı bir sınıftaki arkadaşınıza, gerçekleştirdiğimiz eşya temelli etkinlikleri nasıl anlatırsınız?” sorusuna yönelik olarak öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda ifade edilmiştir:

E7; “...ona eğleneceğini söyledim. Hem eğlenip hem öğreneceğini söyledim. Bu etkinlikleri yapmasını isterdim. Çünkü biz geçmişten şimdiye neler değişmiş onu gördük mesela. Değişen şeylerin zararlarını gördük. Değişen şeylerin iyi sonuçlarını gördük.”

K1; “...ona zaman şeritlerinin çok güzel olduğunu söyledim. En sevdiğim etkinlik sıralama etkinliğiymiş çünkü. Değişen şeyleri sıraladık. Yapıştırdık. Hem de sıralamayı öğrendik. Sonra da tarihlerini yazdık. Onlar da yapsın isterdim...”

Bu kapsamda eşya tarihi ve eşya zaman kapsülü etkinlikleriyle öğrencilerden beklenen eşyalar aracılığıyla önceki yaşam kalıplarının günümüzle karşılaştırılarak değişim ya da süreklilik açısından değerlendirilmesi, geçmişin ve günümüzün benzerlik ve farklılıklar açısından incelenmesi, değişimin kronolojik boyutunun (tarihlendirme, sıralama vb.) farkına varılması ve değişimin yarattığı olumlu ve olumsuz sonuçların anlaşılabilmesidir. Bu doğrultuda gerek günlüklerden gerek görüşme sürecinden verilen örnekler incelendiğinde

genel olarak öğrencilerin beklenen görüşleri sergiledikleri görülmektedir. Etkinlikler aracılığıyla bilgi edinme kategorisinde dikkat çeken bir diğer husus ise yeni kültürel eşyalar keşfetmedir. Bu doğrultuda K4 kodlu öğrencinin günlüğünde aşağıdaki ifadeler yer almaktadır.



ben burpan yazmıştım, Elif radyo, Ertin  
şiş, Nilda seze, Talha gaz lambası, Furkan  
duvar halısı, Ali B. bokaç, Akif su testi, hane  
gaz lambası seçmişti hepimiz herkez  
okurken çok heyecanlıydık hiç gömediğim  
eşya yani hiç duymadığım eşyaları gördüm  
Nildamın seçtiği eşyayı ilk kez gördüm.

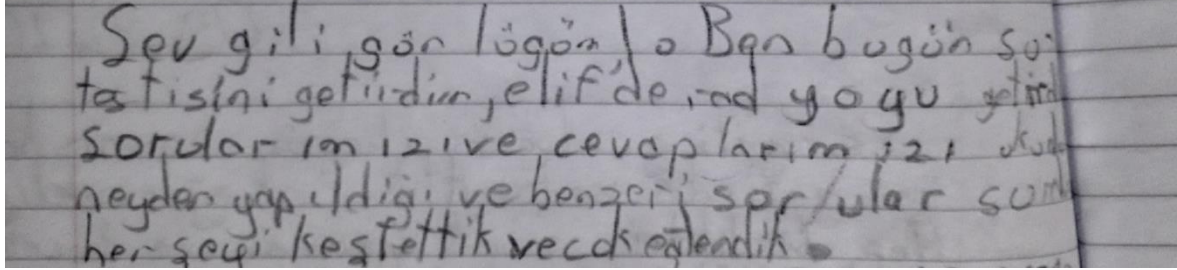
Görüldüğü üzere eşyalarla gerçekleştirilen söz konusu etkinlikler değişim ve süreklilik kapsamında yeni bir takım kültürel eşyaları öğrenme fırsatı da sunmaktadır. Benzer bir biçimde öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde de kültürel öğeleri öğrenmeye ve yeni eşyalar keşfetmeye vurgu yapıldığı görülmektedir. Görüşme formunda yer alan “sosyal bilgiler dersinde eşyaların kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna yanıt olarak E6 ve K1 kodlu öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıda belirtilmiştir:

E6; “...bence çok yararlı. Çünkü hem unutmuyoruz hem de yeni yeni eşyaları tanırız. O eşyaları kimin kullandığını öğreniriz. Neden kullanıldığını öğreniriz dersteki gibi...”

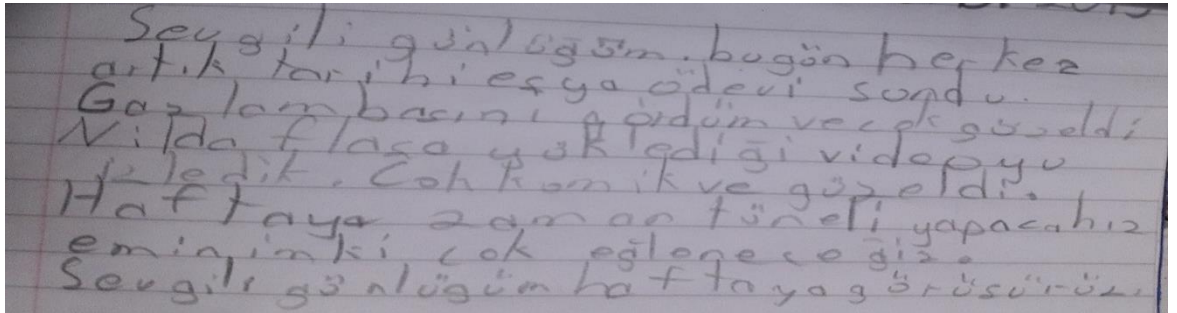
K1; “...çok güzel olur kullanılırsa. Eski şeyleri, eskidenki alışkanlıkları, eskidenki kültürümüzü öğreniriz. Şimdi onlar yerine ne kullanıyoruz onu da görürüz. Onları artık neden kullanmıyoruz diye sorarız. Mesela...”

“Etkinliklerin olumlu duygu ve düşünceler oluşturması” kategorisinde ise; öğrenciler etkinlikleri güzel ( $f=21$ ), eğlenceli ( $f=18$ ), ilgi çekici ( $f=7$ ) ve heyecan verici ( $f=5$ ) bulduklarını ifade etmişlerdir. Etkinliklerin olumlu duygu ve düşünceler oluşturması ( $f=51$ ) isimli bu kategorinin; “etkinlikler aracılığıyla bilgi edinme ( $f=34$ )” ve “etkinlik sürecinde yaşanan güçlükler/zorluklar ( $f=9$ )” kategorileriyle karşılaştırıldığında çok daha fazla sıklıkla ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda eşya temelli etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerinin daha çok duyuşsal boyutta ifade edilmesi dikkat çekicidir. Aşağıda söz konusu kategoriye

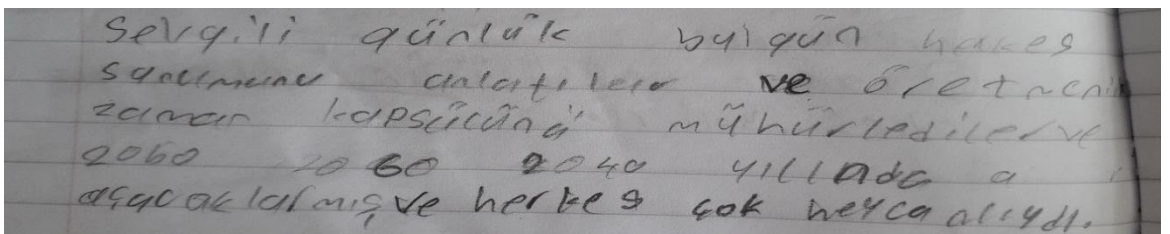
ilişkin olarak öğrenci günlüklerinden ve yarı yapılandırılmış görüşme sürecinden elde edilen doğrudan alıntılar yer almaktadır. K9 kodlu öğrencinin eşya tarihi etkinliklerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:



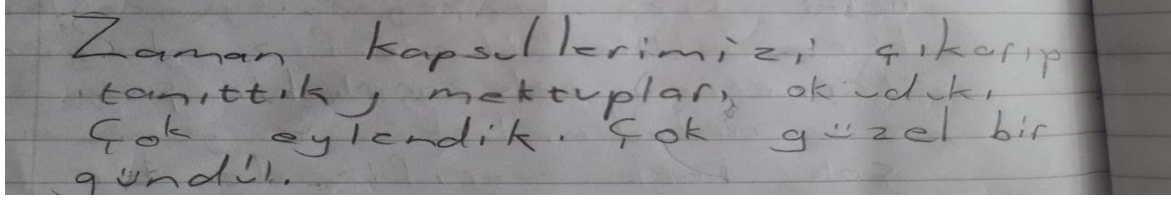
Görüldüğü üzere K9 kodlu öğrencinin eşya tarihi etkinliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde eşyalar aracılığıyla keşfetme ve etkinliklerin eğlenceli olduğu vurgusu yer almaktadır. E6 kodlu öğrenci ise eşya tarihi etkinliklerine ilişkin görüşlerini aşağıda belirtildiği gibi ifade etmektedir:



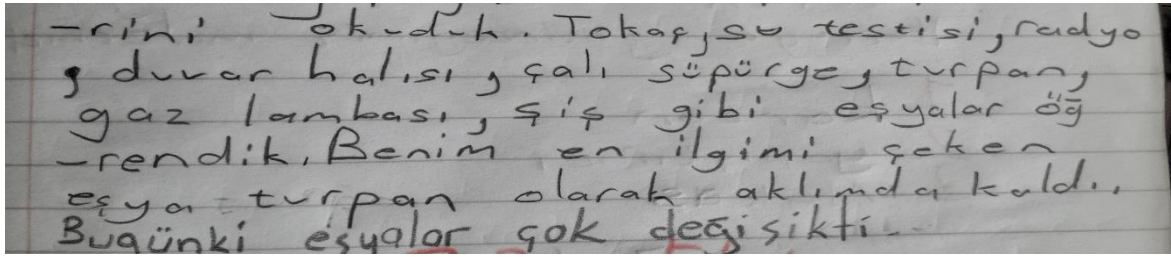
E6 kodlu öğrenci söz konusu eşyayı ve öğrenci arkadaşı tarafından sunulan eşya tarihi videosunu güzel bulduğunu, bir sonraki haftaya gerçekleştirilecek olan eşyaya dayalı tematik zaman şeridinin de eğlenceli geçeceğini ifade ettiği görülmektedir. Benzer bir biçimde aşağıda yer alan E3 kodlu öğrencinin zaman kapsülü etkinliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde zaman kapsülünün gelecek bir tarihte açılacak olmasını çok heyecan verici bulduğunu görmek mümkündür.



Aynı şekilde K2 kodlu öğrencinin de zaman kapsüllerinin sunumu sürecinde çok eğlendiğini ve güzel bir gün geçirdiğini ifade ettiği görülmektedir.



K3 kodlu öğrenci ise aşağıda belirtildiği gibi eşya tarihi etkinliği süresince öğrendiği eşyalara dikkat çekerek eşyaları ilgi çekici ve değişik bulduğunu belirtmektedir.



"Etkinliklerin olumlu duygu ve düşünceler oluşturması" kategorisi kapsamında yapılandırılmış görüşme sürecinde; "bugüne kadar eşyalarla ilgili gerçekleştirdiğimiz etkinlikleri göz önünde bulunduralım. Eşya temelli etkinlikleri gerçekleştirirken neler hissettiniz?" ve sonda olarak sorulan "en keyif aldığınız / kendinizi iyi hissettiğiniz bölümler nelerdi? En hoşlanmadığınız / sıkıldığınız bölümler nelerdi?" sorusuna yönelik olarak öğrencilerden elde edilen görüşler de günlüklerden elde edilen verilerle örtüşmektedir.

K10; "...eğlenceli, yaparken öğreniyoruz hem zevkli oluyor. Zaman tüneline çok sevmiştim. Mesela zaman kapsülünü açarken çok heyecanlanmışım. Öbür etkinlikleri de sevdim..."

E2; "...bence çok eğlenceliydi. Dersi yaptıklarımızı çok sevdim. Zaman çok çabuk geçti..."

K4; "...zaman kapsülünü bir de eşya tarihi çalışmasını çok sevdim. Çok güzeldi. Herkes çok eğlendi oyuncakları görünce..."

E7; "...eşya tarihi çalışması yaparken çok mutlu olduk. Toka ile ilgili sorular sorduk ya hani çok güzeldi. Eğlenceliydi. Çok güzeldi yani..."

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “sosyal bilgiler dersinde eşyaların kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz? ve alternatif bir soru olan “sosyal bilgiler dersindeki etkinliklerde sizce eşyalar kullanılmalı mıdır? Neden?” sorusuna yönelik olarak ise E4 ve K9 kodlu öğrencinin verdiği yanıt aşağıdaki gibidir:

E4; “...eşyalar çok hoşuma gitti. Hepsini çok sevdim. Bence bundan sonra da eşyaları kullanabiliriz mesela. Çünkü hepsi de güzeldi. Çok isteyerek öğrendim. Hiç unutmayız mesela...”

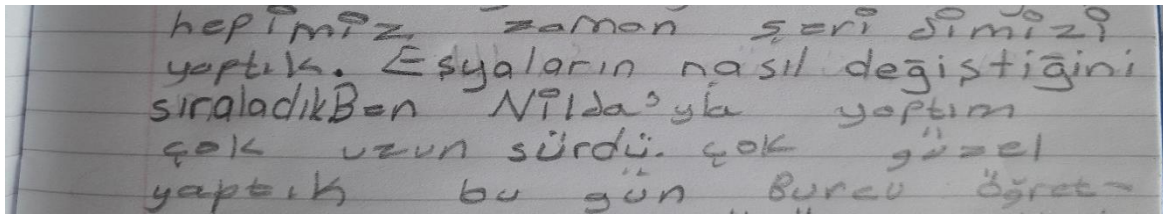
K9; “...hem geçmişini öğrenmiş oluruz. Hem de yeni bilgiler öğrenmiş oluruz. Bence daha yararlı olur. Eğlenmiş olacağız hem de yani yaptıkça bilgilerimiz de olur...”

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “farklı bir sınıftaki arkadaşınıza, gerçekleştirdiğimiz eşya temelli etkinlikleri nasıl anlatırsınız?” sorusuna ilişkin olarak ise E2 kodlu öğrencinin olumlu görüş bildirdiği görülmektedir.

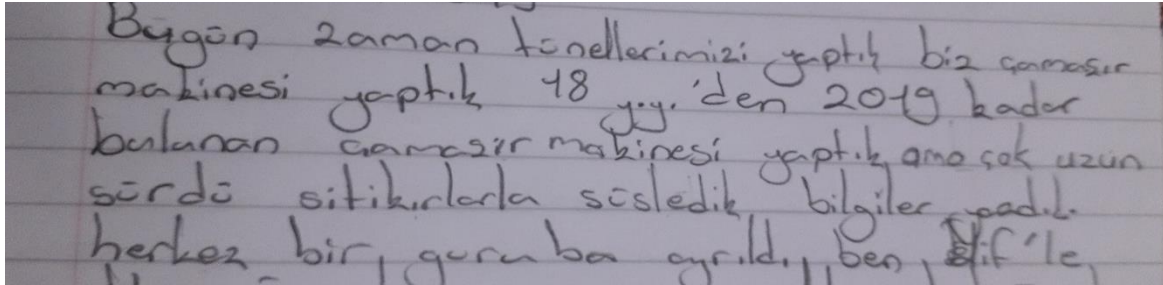
E2; “...çok keyifliydi. Bu dersi işlememiş birine de keyifli bir şekilde öğreneceğini söyledim. Aynısını onların da yapmasını isterdim. Onlar da mutlu olur...”

Görüldüğü üzere öğrencilerin eşya temelli etkinliklere yönelik olarak “mutluluk vermesi, güzel olması, eğlenceli olması, ilgi çekici olması, keyifli olması vb.” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Özellikle daha önce neredeyse hiç karşılaşmadıkları, günlük hayatlarında aktif olarak kullanmadıkları, kullanım amacını/alanını/malzemesini yeni öğrendikleri eşya gibi somut kültürel bir nesnenin kullanılmasının bu süreçte etkin olduğu düşünülmektedir. Ayrıca geçmiş döneme ilişkin çok eski oyuncakların, mektupların, görsellerin eşyalarla birlikte öğrencilere sunulmasının, öğrencilerin söz konusu eşyalar üzerinde aktif olarak çalışabilmelerinin de bu sürece katkı sağladığını söylemek mümkündür. Çocukların genelde soyut bir zeminde öğrenmeye çalıştıkları sosyal bilgiler kazanımlarını bu şekilde somutlaştırılarak verilmesinin de süreci kolaylaştıracağı, öğrenci ilgisini artırabileceği ve öğrencilerin daha fazla güdülenebileceği ifade edilebilir.

“Etkinlikler boyunca yaşanan güçlükler/zorluklar” adlı üçüncü kategoride ise öğrencilerin gerçekleştirilen etkinliklere yönelik olumsuz görüş ve düşünceleri yer almaktadır. Diğer iki ana kategoriye kıyasla oldukça düşük bir oranla ortaya çıkan bu kategoride; etkinliklerin uzun süre gerektirmesi/zaman alıcı olması ( $f=4$ ), etkinliklerinin zor olması ( $f=2$ ), etkinliklerin sıkıcı olması ( $f=1$ ) ve etkinliklerde tarihsel eşya bulmada güçlük yaşanması ( $f=2$ ) görüşlerine yer verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda K1 kodlu öğrencinin günlüğünde yer alan ifade aşağıda belirtildiği gibidir.



Görüldüğü üzere K1 kodlu öğrencinin eşyaya dayalı tematik zaman şeritleri oluşturma etkinliğinin uzun sürdüğünü belirttiği görülmektedir. Benzer bir biçimde K10 kodlu öğrenci de aynı etkinliğin çok uzun sürdüğünü ifade etmiştir.



“Etkinlikler sürecinde yaşanan güçlükler/sorunlar” adlı kategoride yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde “bugüne kadar eşyalarla ilgili gerçekleştirdiğimiz etkinlikleri göz önünde bulunduralım. Eşya temelli etkinlikleri gerçekleştirirken neler hissettiniz?” ve sonda olarak sorulan “en keyif aldığımız / kendinizi iyi hissettiğiniz bölümler nelerdi? En hoşlanmadığımız / sıkıldığımız bölümler nelerdi?” sorusuna yönelik olarak öğrencilerden elde edilen görüşler incelendiğinde; E6 ve K5 kodlu öğrencilerin aynı şekilde geçmiş dönemi yansıtan eşya bulmada güçlük yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir.

E6; “...zaman kapsülünü hazırlarken bazı eşyaları bulamamıştık. Biraz onda zorlanmıştım. Eski oyuncakları çok aradık. Başka zorlanmadım...”

K5; “...biraz şu eşyalarda zorlandım. Getirmede biraz zorlandım. Bulmada da biraz zorlandım...”

Görüldüğü üzere özellikle tarihsel eşyaya ulaşma ve sınıfa getirme süreçlerinden, etkinliklerin uzun sürmesinden kaynaklanan olumsuz düşüncelerin de olduğu görülmektedir. Etkinliklerin uzun sürme durumunun daha çok eşyaya dayalı tematik zaman şeridi oluşturma etkinliği ile ilişkilendirilmesi; söz konusu etkinliğin görsellerin ve açıklamaların önceden oluşturulması, alan ve aralık belirlenmesi, aktarılabacak malzemenin belirlenmesi, kronolojiye uygun bir şekilde yerleştirme ve sunma gibi yoğun bir hazırlık gerektirmesinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte özellikle belirli bir dönemdeki değişim ve sürekliliği yansıtan tarihsel eşyaların öğrenciler tarafından bulunmasının güç olması da bu süreçte olumsuz bir etken olarak görülebilir.

#### **4.4. Eşya Temelli Etkinlikler Kapsamında Öğrencilerin Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular**

Değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında gerçekleştirilen her bir öğrenme ürününe ilişkin bulgular ayrı ayrı ele alınmıştır.

##### **4.4.1. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Kapsamında “Eşya Zaman Kapsüllerinin” Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular**

Birinci eylem planı dâhilinde değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında öğrenciler tarafından hazırlanan eşya zaman kapsüllerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğu, ilgili dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 36’da belirtilmiştir.

Tablo 36

*Eşya Zaman Kapsüllerinin Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğu*

Performans boyutları	<i>n</i>	$\bar{X}$	Performans boyutunun düzeyi
Eşya zaman kapsülü hazırlama (biçimsel)	17	3.61	Mükemmel
Eşya zaman kapsülü raporlama (içerik)	17	1.87	Geliştirilmeli
Genel ortalama	2.66		
Genel performans düzeyi	Büyük ölçüde yeterli		

Tablo 36’da da görüldüğü üzere öğrenciler tarafından hazırlanan eşya zaman kapsüllerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğu incelendiğinde eşya zaman kapsülünü hazırlama (biçimsel) alt boyutunu ( $\bar{X}=3.61$ ) “mükemmel”, eşya zaman kapsülünü raporlama (içerik) alt boyutunun ( $\bar{X}=1.87$ ) “geliştirilmeli” şeklinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte eşya zaman kapsülünün tümünden elde edilen genel performans düzeyinin ise “büyük ölçüde yeterli” şeklinde tanımlandığı görülebilir.

Ayrıca eşya zaman kapsülüne ilişkin performans düzeylerine göre öğrenci dağılımları ise Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

*Eşya Zaman Kapsülü Etkinliği Kapsamında Performans Düzeylerine Göre Öğrenci**Dağılımları*

Öğrenci sayısı ( <i>n</i> )	Performans düzeyi	$\bar{X}$
1	Yetersiz	1.36
5	Geliştirilmeli	2.11
10	Büyük ölçüde yeterli	2.96
1	Mükemmel	3.73
Genel ortalama	2.66	

Tablo 37’de de görüldüğü üzere öğrencilerin performans düzeyleri incelendiğinde 1 öğrencinin yetersiz ( $\bar{X}=1.36$ ), 5 öğrencini geliştirilmeli ( $\bar{X}=2.11$ ), 10 öğrencinin büyük ölçüde yeterli ( $\bar{X}=2.96$ ) ve 1 öğrencinin de mükemmel ( $\bar{X}=3.73$ ) olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Genel olarak öğrenciler tarafından hazırlanan eşya zaman kapsülleri biçimsel açıdan değerlendirildiğinde; öğrencilerin değişim ve sürekliliği yansıtabilecek eşyaları

belirleyebildikleri, eşyaları kapalı/dayanıklı ve uygun büyüklükte kapsüllere yerleştirebildikleri, zaman kapsüllerinin gömüleceği alanı belirleyebildikleri, kapsülleri sembolik olarak mühürleyebildikleri, kapsüllerin üzerine gelecekteki açılış tarihlerini yazabildikleri görülmektedir.



Şekil 20. Zaman kapsülü sunum örnekleri.

İlk eylem planı kapsamında öğrenciler tarafından oluşturulan eşya zaman kapsülleri içerik açısından değerlendirildiğinde ise performans boyutunun “geliştirilmeli” şeklinde olduğu görülmektedir. Özellikle kapsülde eşyalara ilişkin hazırlanan tanıtım kartları incelendiğinde eşyaların hangi zaman diliminde kullanıldığının tam olarak ifade edilemediği görülmüştür. Oysaki zaman kapsülleri kapsamında değişim ve sürekliliğin ortaya konulmasında kronolojik kavramlar ve beceriler büyük rol oynamaktadır. Öğrencilerin kronolojik kavramlar ve beceriler açısından yetersiz oluşunun ya da eşyalarla ilgili yeterince detaylı araştırma yapmamış olma ihtimallerinin ilgili zamansal bağlamı göz önünde bulunduramamalarına neden olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte eşyalardan yola çıkılarak günümüzdeki ve geçmişteki oyuncaklar karşılaştırılmış; ancak değişime vurgu yapan ifadelerde bir takım yetersizliklerin var olduğu görülmüştür. Öğrencilerin değişim

sürecindeki benzerlik ve farklılıkları, değişimin sonuçlarını nitelikli bir şekilde açıklarken, değişimin nedenlerini tek boyutta açıkladıkları (nedenleri sıklıkla teknolojik gelişmelerle ilişkilendirdikleri), sürekliliğin kaynaklarını (oyun ihtiyacının yüzyıllardır sürmesi, oyunu öğrenilen kaynakların aynı kalması vb.) anlamada ve ifade etmede zorluk yaşadıkları görülmüştür. Değişime ilişkin çoklu nedensellik ilişkileri geliştiremedikleri, değişim süreçlerinde teknolojinin güçlü etkilerini ifade ederken farklı etkenleri (sosyal, ekonomik, kültürel vb.) göz önünde bulunduramadıkları görülmektedir.

#### 4.4.2. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Kapsamında Eşya Tarihi Çalışmasına İlişkin Bulgular

İkinci eylem planı dâhilinde değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında öğrenciler tarafından hazırlanan eşya tarihi çalışmasının değerlendirme ölçütlerine uygunluğu, ilgili dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 38’de ifade edilmiştir.

Tablo 38

##### *Eşya Tarihi Çalışmasının Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğu*

Performans boyutları	<i>n</i>	$\bar{X}$	Performans boyutunun düzeyi
Eşya belirleme	17	2.82	Büyük ölçüde yeterli
Görüşme formu hazırlama	17	2.79	Büyük ölçüde yeterli
Görüşmenin gerçekleştirilmesi	17	3.41	Mükemmel
Araştırma raporu hazırlama	17	2.31	Geliştirilmeli
Genel ortalama	2.67		
Genel performans düzeyi			Büyük ölçüde yeterli

Eşya tarihi etkinliklerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğu incelendiğinde; eşya belirleme alt boyutunun ( $\bar{X}=2.82$ ) ve görüşme formu hazırlama alt boyutunun ( $\bar{X}=2.79$ ) düzeyinin “büyük ölçüde yeterli”, görüşmenin gerçekleştirilmesi alt boyutunun ( $\bar{X}=3.41$ ) düzeyinin “mükemmel”, araştırma raporu hazırlama alt boyutunun ( $\bar{X}=2.31$ ) düzeyinin ise “geliştirilmeli” şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca eşya tarihi etkinliğinin tümüne ilişkin genel performans düzeyi “büyük ölçüde yeterli” şeklinde tespit edilmiştir.

Eşya tarihi etkinliğine ilişkin performans düzeylerine göre öğrenci dağılımları ise Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

*Eşya Tarihi Etkinliği Kapsamında Performans Düzeylerine Göre Öğrenci Dağılımları*

Öğrenci sayısı ( <i>n</i> )	Performans düzeyi	$\bar{X}$
1	Yetersiz	1.18
3	Geliştirilmeli	2.08
11	Büyük ölçüde yeterli	2.81
2	Mükemmel	3.53
Genel ortalama		2.67

Tablo 39’da da görüldüğü üzere öğrencilerin eşya tarihi etkinliklerine ilişkin performans düzeyleri incelendiğinde 1 öğrencinin yetersiz ( $\bar{X}=1.18$ ), 3 öğrencinin geliştirilmeli ( $\bar{X}=2.08$ ), 11 öğrencinin büyük ölçüde yeterli ( $\bar{X}=2.81$ ) ve 2 öğrencinin de mükemmel ( $\bar{X}=3.53$ ) olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Öğrenciler tarafından hazırlanan eşya tarihi etkinlikleri incelendiğinde; öğrencilerin değişimi ve sürekliliği yansıtabilecek eşyalar seçtikleri (küfe, yayık, gaz lambası, radyo, duvar halısı, tokaç, çalı süpürgesi, kömürlü ütü vb.), eşyaları seçme nedenlerini açıklayabildikleri, eşyaların tarihsel kullanımı ile ilgili bilgi toplayabildikleri, önceden hazırlanan görüşme sorularını uygun bir sıra ile sorabildikleri ve değişimi yansıtan görsellerden oluşan araştırma raporlarını hazırlayabildikleri görülmektedir.



Şekil 21. Eşya tarihi etkinliği rapor örnekleri.

Öğrenciler tarafından hazırlanan eşya tarihi etkinlikleri incelendiğinde değişim sürecinde eşyanın geçmiş ve günümüzdeki kullanımına ilişkin çeşitli karşılaştırmalar yaptıkları görülmektedir. Bu doğrultuda E1 kodlu öğrencinin küfeden market arabasına yaşanan değişimle, E2 kodlu öğrencinin duvar halısının geçirdiği değişimle, K7 kodlu öğrencinin iletişimde yaşanan değişimle ilgili yaptığı karşılaştırmalar aşağıda belirtildiği gibidir:

Cevap: Çok eskiden market yaktu. Pazara gidilirdi. Küfelerle dolavulurdu. Kamışlardan yapılırdı. Daha az tüketim yapılırdı. Şimdi metal market arabaları var. Büyük alışveriş merkezleri var. Daha çok tüketiyoruz. Hatta internetten alıyoruz. Taşımaya gerek duymuyoruz.

Cevap: Duvar kağıdı ve pano Resim asıyoruz. Duvar kağıdı ile kaplıyoruz. Hiç olmadı. Tabla asıyoruz. Zevklerimiz değişti. Evler çok sıcak duşsa da dışını sıvıyoruz. Mantalama yapmıyoruz. Kilim asan yok.

10) Öncelgi iletişim kurmada çok az eşya kullanılırdı. Radyo bunlardan biriydi. Cevap: İletişim kurmak haber almak kolay değil. Belirli saatlerde duyulan haberimiz olurdu. Şimdi daha kolay. İletişim araçlarının sayısı arttı. Kısa zamanda herşeyden haberimiz oluyor. İstedikimiz an bilgiye ulaşıyoruz. Önceden tek kaynağımız varken şimdi internet, telefon, gazete, dergi var.

Ayrıca eşya tarihi etkinlikleri incelendiğinde eşyanın neden değişim gösterdiği ya da değişiminin yarattığı sonuçlara ilişkin aile büyüklerine sorular sorularak öğrenciler tarafından çeşitli değerlendirmeler yapıldığını görmek mümkündür. Aşağıda K2 kodlu

öğrencinin küfeyle taşımadan market arabasına doğru olan değişimin nedenlerine, K3 kodlu öğrencinin yayıkla ayran yapımından fabrikada üretime doğru olan değişimin nedenlerine, E4 kodlu öğrencinin tokaçla çamaşır yıkamadan makinalarla çamaşır yıkamaya doğru yaşanan değişimin nedenlerine ilişkin verdiği örnekler yer almaktadır.

Günkü teknoloji değişti. Kadınlar artık çalışıyor.  
İnsanlar şehirde yaşıyor. Fabrikalar açıldı.  
Kimsede turpan kalmadı. Herkes marketlerden  
satın alıyor.

Teknoloji değişti. Kadınlar işe  
gidiyor. Çok yoruluyor. Dışarıda  
yıkayacak eskisi gibi yer yok.  
Herkesin evi apartman gibi.  
İnsanların daha hızlı yaşaması gerekiyor.

Teknoloji ilerlediği için  
Başta ürünlerin artması, çıkması,  
O ürünü yapan ustaların  
almaması, fabrikaların artması.  
Şehirlerde yaşamak. Çok alışveriş yapmak

Öğrenciler tarafından hazırlanan eşya tarihi etkinliklerinde değişimin nedenleri kadar değişimin sonuçlarına ve etkilerine ilişkin de sorular sorulduğu ve değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir. E2 kodlu öğrencinin duvar halısının değişiminin, E6 kodlu öğrencinin gaz lambasının değişiminin, K7 kodlu öğrencinin ise iletişim araçlarının değişiminin sonuçlarına ilişkin sorduğu sorular ve yorumlar aşağıda belirtildiği gibidir:

8) ...Sizin hayatınızı nasıl etkiledi. Şimdi mi iyi yoksa eskiden mi?  
Cevap: Eskiden daha güzeldi. Biz dokümanlık halıları ipterini kâserdik.  
El emeğiydi. Günlerimizi verirdik. Bizim kültürümüz idi. Şimdi kalmadı.  
artık.

5) Bu değişim sizin simdiki yaşamınızı etkiledi mi?  
Cevap: Evet. Etkiledi. Halı halı ve kalaylıkla aydınlanı biliyoruz.  
Gaz lambası sıcaklığı ısıtırdı. Şimdi ayle değil. Daha  
rahatiz. Hayatımızı kolaylaştırdı.

Eskiden bilgiye ulaşmak için radyo kullanırdı. Şimdi ise onun yerine telefon, tablet bilgisayarlar ve televizyonlar ald. Ancak bağımlık arttı. İnsanlar olumsuz etkilendi.

Eşya tarihi etkinliklerinden yola çıkarak öğrencilerin gelecekte eşyalarda gerçekleşmesi olası “değişim ve sürekliliğe” ilişkin tahminler yürüttükleri görülmektedir. E4 kodlu öğrencinin duvarlardaki görsellik ve ısınma ihtiyacında, K10 kodlu öğrencinin aydınlanmada, K5 kodlu öğrencinin ürün taşımacılığında, E1 kodlu öğrencinin temizlik ihtiyacında yaşanabilecek değişimlere ilişkin yürüttükleri tahminlere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Duvarlar uzaktan kumanda ile ısınacak. Uzaktan kumanda ile sistemcek Duvarlar hareket edip renk değiştirecek.

Belki 30 yıl sonra ürünlerin taşınmasında drone hatları kurulacak. Böylelikle daha hızlı taşımacılık yapılacaktır.

Bence artık kirdi çamaşırları makineler değil çamaşırların kendisi yıkayacak. Kahve de küldü mü çamaşırlar kir tutmayacak. Akıp giderek. Değişim böyle olacak.

Cevap: Bilmeyen. Pili lambalar. Bunlar da biter. Ampuller kendi kendini şarj edebilir. Elektrik yerine başka enerji kaynakları bulunabilir.

Genel olarak öğrenciler tarafından gerçekleştirilen eşya tarihi etkinliklerinde ilk döngüye oranla öğrenciler tarafından değişimin nedenlerinin açıklamada daha fazla farklı faktörler (ekonomi, şehirleşme, teknoloji vb.) kullanıldığı; değişimin olumlu ve olumsuz sonuçlarının daha kapsamlı bir şekilde yorumlandığı ve yaşanan değişimin sonuçlarının farklı disiplinlerle (üretim/tüketim, kültür, sosyal yaşam, iletişim, sağlık vb.) ilişkilendirilebildiği, geleceğe ilişkin tahminler yürütebildikleri görülmektedir. Ancak eşya

tarihi çalışmasının performans boyutları incelendiğinde “araştırma raporu hazırlama” alt boyutunun geliştirilmeli şeklinde değerlendirildiği görülmektedir. Araştırma raporu hazırlama alt boyutunda daha çok öğrencilerden değişim ve sürekliliği gösteren görsellere yer vermeleri, söz konusu görselleri kronolojik olarak sıralamaları istenmiştir. Ancak öğrencilerin kronolojik kavramları ve becerileri kullanmada güçlükler yaşadığını ve yaşanan değişimleri açıklarken kullandıkları görsellerin kimi zaman ilgili tarihsel dönemi tam olarak yansıtmadığını görmek mümkündür.

#### 4.4.3. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Kapsamında Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeridine İlişkin Bulgular

Üçüncü eylem planı dâhilinde değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamına öğrenciler tarafından hazırlanan eşyaya dayalı tematik zaman şeritlerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğu, ilgili dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 40’da belirtilmiştir.

Tablo 40

##### *Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeritlerinin Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğu*

Performans boyutları	<i>n</i>	$\bar{X}$	Performans boyutunun düzeyi
Başlık	17	3.12	Büyük ölçüde yeterli
Görsel kanıtlar	17	3.70	Mükemmel
Ölçme	17	1.82	Geliştirilmeli
Tarihlendirme	17	2.65	Büyük ölçüde yeterli
Sıralama	17	2.59	Büyük ölçüde yeterli
İçerik	17	1.76	Geliştirilmeli
Genel ortalama			2.61
Genel performans düzeyi			Büyük ölçüde yeterli

Tablo 40’da da görüldüğü üzere öğrenciler tarafından hazırlanan eşyaya dayalı tematik zaman şeritlerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğu incelendiğinde; başlık alt boyutunun büyük ölçüde yeterli ( $\bar{X}=3.12$ ), görsel kanıtlar alt boyutunun mükemmel ( $\bar{X}=3.70$ ), ölçme alt boyutunun geliştirilmeli ( $\bar{X}=1.82$ ), tarihlendirme alt boyutunun büyük ölçüde yeterli

( $\bar{X}=2.65$ ), sıralama alt boyutunun büyük ölçüde yeterli ( $\bar{X}=2.59$ ) ve içerik alt boyutunun geliştirilmeli ( $\bar{X}=1.76$ ) şeklinde düzeylendirildiği görülmektedir. Bununla birlikte eşyaya dayalı tematik zaman şeritlerinde elde edilen genel performans düzeyi ise “büyük ölçüde yeterli” olarak tanımlandığı görülmektedir.



Şekil 22. Eşyaya dayalı tematik zaman şeridi örnekleri.

Eşyaya dayalı tematik zaman şeridi oluşturma etkinliğine ilişkin performans düzeylerine göre öğrenci dağılımları ise Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

*Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeridi Etkinliği Kapsamında Performans Düzeylerine Göre Öğrenci Dağılımları*

Öğrenci sayısı ( $n$ )	Performans düzeyi	$\bar{X}$
2	Yetersiz	1.66
3	Geliştirilmeli	2.17
11	Büyük ölçüde yeterli	2.79
1	Mükemmel	3.83
Genel ortalama		2.61

Tablo 41’de de görüldüğü üzere öğrencilerin eşyaya dayalı tematik zaman şeridi etkinliklerine ilişkin performans düzeyleri incelendiğinde 2 öğrencinin yetersiz ( $\bar{X}=1.66$ ), 3 öğrencinin geliştirilmeli ( $\bar{X}=2.17$ ), 11 öğrencinin büyük ölçüde yeterli ( $\bar{X}=2.79$ ) ve 1 öğrencinin de mükemmel ( $\bar{X}=3.83$ ) olarak değerlendirildiği görülmektedir.

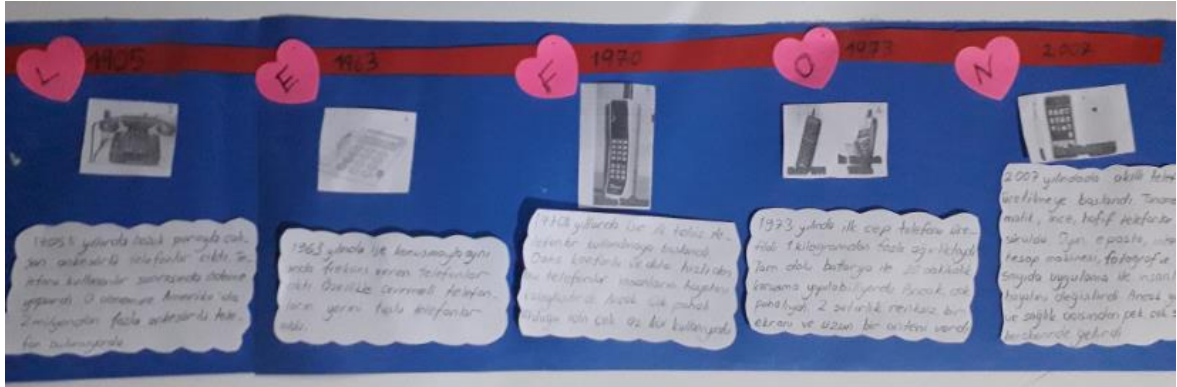
Üçüncü döngü kapsamında genel olarak öğrencilerin hazırladıkları eşyaya dayalı tematik zaman şeritleri incelendiğinde başlığın ilgili içeriği yansıttığı, değişim ve süreklilik kapsamında sunulan görsel kanıtların nitelikli olduğu, görsel kanıtların kronolojik açıdan sıralandığı, görsellerin ilgili dönemi yansıttığı görülmektedir.

Eşyaya dayalı tematik zaman şeritleri incelendiğinde “ölçme” ve “içerik” alt boyutunun “geliştirilmeli” şeklinde değerlendirildiği görülmektedir. Özellikle “ölçme” alt boyutunda eşyaya dayalı tematik zaman şeritlerinin çizileceği alanı tam olarak ölçemedikleri, aralıkların belirlenmesinde kimi zaman hatalar yaptıkları görülmektedir.



Şekil 23. “Tokaçtan çamaşır makinesine değişimin öyküsü” adlı zaman şeridi.

Şekil 23’te görüldüğü üzere K3 kodlu öğrencinin hazırladığı tokaçtan çamaşır makinesine değişimi yansıtmak amacıyla oluşturulan tematik zaman şeridinde ölçme ve aralıklandırma sürecinde bir takım yetersizlikler tespit edilmiş; gerekli aralığın ölçülmesinde ve bu anlamda aralıkların belirlenmesinde bir takım sorunlar yaşamıştır. Gerek görseller gerekse içerik ilgili dönemi yansıtsa da değişimin hızını yansıtan söz konusu aralıklar tam olarak ölçülememiştir.



Şekil 24. “Telefonlarla geçmişte günümüze yolculuk” adlı zaman şeridi.

Şekil 24’te ise benzer bir biçimde K1 kodlu öğrenci tarafından hazırlanan telefonun gelişim ve değişim öyküsünün anlatıldığı tematik zaman şeridinde ise her ne kadar görseller ilgili dönemi yansıtsa ve kronolojik olarak sıralansa da; değişimin yaşandığı dönem tam olarak ölçülememiş, tarihler arasındaki aralıklar tam olarak belirlenememiştir.

Oysaki bu alan ve aralıklar değişimin hızını belirlemede ya da sürekliliğin yansıtılmasında büyük rol oynamaktadır. İçerik alt boyutu açısından değerlendirildiğinde ise zaman şeridinde değişim ve süreklilik kapsamında eşyalara ilişkin detaylı bilginin verilmediği görülmektedir.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma alt problemleri ışığında ulaşılan sonuçlar, araştırmanın dayandığı kuramsal temel ve alanyazında yapılmış diğer araştırmalar göz önünde bulundurularak tartışılmış; bu doğrultuda öneriler getirilmiştir.

#### **5.1. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Kapsamında Öğrencilerin Ön Test- Son Test Başarı Puanları Arasındaki Farka İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında öğrencilerin eşya temelli etkinlikler öncesindeki ön test başarı puanları ile eşya temelli etkinlikler sonrasındaki son test başarı puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında gerçekleştirilen eşya zaman kapsülü, eşya tarihi, eşyaya dayalı tematik zaman şeridi hazırlama etkinlikleri öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Alanyazında benzer bir biçimde gerek sosyal bilgiler gerekse tarih öğretimi açısından ardışıklığın ve sürekliliğin algılanmasında eşyaların kullanılmasının işlevsel ve önemli olduğunu ifade eden (Wood, 1995), bu anlamda eşyanın etkin olarak kullanılmasını öneren çalışmalar dikkat çekmektedir (Alleman & Brophy, 2003; Bage, 2000; Cooper, 2012; Galan, 2016; Hickey, 1997; Kabapınar & Sağlamgöncü, 2017; Levstik & Barton, 1997; Wood, 1995). Özellikle gündelik hayatta kullanılan ya da zamansal açıdan daha derin tarihsel/kültürel etiketler barındıran eşyalardan yola çıkılarak değişim ve süreklilik kavramlarına vurgu yapan çalışmalarda da benzer bulgulara rastlandığını görmek mümkündür. Örneğin benzer bir

biçimde Akça Berk ve Gültekin (2012) tarafından gerçekleştirilen “Motiflerdeki Tarih” adlı çalışmada halılardaki, kilimlerdeki, heybelerdeki motiflerin zamanla farklılaşmasının bile toplumun estetik algılarındaki değişimin ve tarihsel sürecin bir göstergesi olduğu vurgulanmaktadır. Kabapınar ve Sağlamgöncü (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin değişim ve sürekliliğe ilişkin algılarını ortaya koyabilmek adına telefon, çamaşır makinesi, süpürge, bisiklet ve kumanda gibi eşyalardan yola çıkılmış; söz konusu eşyaların öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılamalarına ve bu yönde bakış açısı geliştirmelerine ilişkin önemli fırsatlar sunduğu ifade edilmiştir. Kırpık (2012) tarafından gerçekleştirilen “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Türkiye’de Başlığın Değişimi” adlı çalışmada da “şapka” dan yola çıkılarak bu tür eşyaların/sembollerin toplumdaki değişimlerin ve dönüşümlerin birer temsilcisi olduğu ve bu bağlamda öğrenciler için önemli bir tarihsel kaynak olduğu vurgulanmıştır. Hickey (1997) de benzer bir biçimde aile eşyalarının, zaman şeritlerinin, zaman kapsüllerinin; zaman, süreklilik ve değişim gibi çeşitli sosyal bilgiler konularının öğretiminde nasıl kullanılacağını özetleyerek çeşitli örnekler sunmuştur. 1960’lı yıllardan kalan bir zaman kapsülünün ya da ailenin tarihini yansıtan eşyalarla dolu sedir ağacından yapılmış bir sandığın bile söz konusu anlayışın geliştirilmesine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir.

Birinci alt problemde elde edilen bulguların analizi sonucunda görüldüğü üzere öğrenciler değişim ve süreklilik algılarını gündelik hayatta kullanılan belki de en “sıradan” eşyalar üzerinden ortaya koyabilmekte; bu süreç eşyaların yaşanan değişim ve süreklilik üzerindeki etkisi ya da yaşanan değişim ve sürekliliğin eşyalar üzerindeki karşılıklı etkisini yorumlayabilme fırsatı sunabilmektedir. Bu doğrultuda çocuklar insanların günlük yaşamlarıyla ilgili ayrıntılara ilgi duymakta, fiziksel eşyalar bu yaşamları daha gerçek ve erişilebilir kılmaktadır; eşyalara dokunma ve kullanma fırsatı merak uyandırmakta ve çocukların doğal eğilimlerini aktif öğrenmeye dâhil olmaları için teşvik etmektedir (Darling, 2008). Field, Labbo, Wilhelm ve Garrett (1996) tarafından gerçekleştirilen “sorgulayıcı sosyal bilgiler sınıflarında eşyalara dokunma, hissetme ve görme” adlı çalışmada da eşyaların; sosyal bilgilerle ilişkili kavramları açıklamanın ve öğrencileri öğrenme sürecine

dâhil etmenin bir yolu olarak; pratik kullanımları ve kişisel değerleri keşfetmek, kültürlerarası karşılaştırmalar yapmak, zaman içindeki değişimleri karşılaştırmak için kullanılması önerilmektedir. Bununla birlikte Morris (2000), öğrencilerin sosyal bilgiler hakkında bilgi sahibi olmaları için kendilerini zamanın sürekliliğine yerleştirmeleri gerektiğini, eşyaların öğrencilerin bunu yapmalarında yardımcı olduğunu ifade etmekte ve bunu bir “maşa” ile örneklemiştir. Öğrencilerin pürüzsüz, yıpranmış ahşap kulplu ve paslı bir metal uzantısı olan nesneyi incelerken, onun amacını merak edeceklerini, eşyanın yetmişbeş yaşında bir maşa olduğunu keşfettiklerinde, çoğu öğrencinin aşına olduğu günümüzdeki bir maşa ile karşılaştırma yapacağını belirtmektedir. Öğrencilerin iki nesne arasındaki farklılıkları gördükleri için, farklılıkların nedenleri hakkında sorgulama yapmalarının doğal bir adım olduğunu, bu sorgulama sayesinde çocukların başlıca bir tarihsel temayı “zaman içinde değişimi”i kavrayacağını ifade etmektedir. Dolayısıyla gerek gündelik gerekse tarihsel niteliği olan eşyaların belirli bir zamansal bağlam içerisinde öğrenciler tarafından ilk elden deneyimler yaşanarak incelenmesinin değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesinde önemli bir kilit unsur olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda Rule ve Sunal (1997), “Tarihsel Değişimi Öğretmek İçin Gündelik Nesnelere Kullanma” adlı çalışmada geçmişe ait eşyaların evde, okulda, toplumda her yerde bulunduğunu, bu eşyaların bir tarihi olduğunu ve buna bağlı bir değişim geçirdiklerini ifade ederek; bir “düğme” kadar yaygın bir eşyanın bile, giyim sektörü için teknoloji, moda ve fiziksel materyallerin zaman içinde nasıl geliştiğini ortaya koymada şaşırtıcı derecede yararlı olabileceğini belirtmektedir. Bu anlamda öğrencilere düğme koleksiyonundan yeni örnekler gösterilebileceğini, düğme tasarımının zaman içinde nasıl değiştiğinin ve geçmişin ekonomik, politik ve kültürel özellikleri ile düğme tasarımı arasında nasıl bağlantı kurulabileceğini belirtmektedir.

Bu çalışmada özetlenmeye çalışılan benzer bir yaklaşımla tokaç, kömürlü ütü, küfe, çalı süpürgesi, duvar halısı, gaz lambası, dibek taşı, yayık, kirmen gibi eşyalardan yola çıkılarak kültürden teknolojiye, toplumsal estetik algılardan ekonomiye kadar geniş bir yelpazede değişim ve süreklilik algısı yorumlanmaya ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Söz gelimi bir

mutfak eşyası, oyuncak ya da sıradan bir pazar filesi; sırasıyla dönemin teknolojik, kültürel ya da ekonomik etiketlerini ve ip uçlarını üzerinde barındırmaktadır. Öğrenciler söz konusu eşyaların günümüzdeki karşılıklarını ya da muadillerini somut bir biçimde kullanarak değişim ve süreklilik kapsamında karşılaştırmalar yapabilmektedir. Söz gelimi Morris (2000) tarımsal aşamadan üretimsel aşamaya kadar pamukla ilgili eşyalardan oluşan bir setin kölelik, sanayi devrimi, işçi sınıfının tarihi, modern tarım, uluslararası ekonomi ve küresel bağlılık tartışmasını teşvik edebileceğini vurgulamaktadır. Değişim ve sürekliliği algılama becerisine ilişkin başarının sağlanması kapsamında söz konusu eşya temelli etkinliklerin öğrencileri teşvik edeceği ve bu anlamda sürece katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Bu doğrultuda ait olduğu dönemin çeşitli özelliklerini kimi zaman doğrudan kimi zaman sembolik olarak yansıtan eşyaların sosyal bilgiler dersi kapsamında değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesine yönelik işe koşulabileceği, böylelikle mekanik daha çok öncelik-sonralık düzleminde kronolojik bir anlayışla oluşturulan değişim ve süreklilik algısının önüne geçilebileceği ön görülebilir.

## **5.2. Öğrencilerin Değişim ve Sürekliliği İfade Etme ve Örneklerle Açıklama**

### **Durumlarına İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Öğrencilerin değişim ve sürekliliği ifade etme ve örneklerle açıklama durumuna ilişkin açık uçlu soru formundan elde edilen bulgular incelendiğinde; öğrencilerin kronolojik kavramları ve becerileri kullanma, değişim ve süreklilik boyunca benzerlik ve farklılıkları tespit etme, gelecek zaman algısına sahip olma, değişim ve süreklilik boyunca sosyokültürel bağlamın etkilerini keşfetmeye yönelik maddelere “büyük ölçüde yeterli” düzeyinde yanıtlar verdikleri görülmüştür. Öte yandan yaşanan değişim ve sürekliliği farklı disiplinlerle ilişkilendirme ve neden-sonuç ilişkisi kurmaya yönelik maddelere verdikleri yanıtların ise “geliştirilmeli” şeklinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin nedensel ilişkileri yapılandırabilmeleri değişim ve sürekliliği algılama becerileriyle yakından ilişkilidir (Tay, 2007, s. 119). Süreklilik ve değişim ile neden ve sonuç

kavramları çok yakından ilişkili olduğu için öğrencilere verilen görevlerin genellikle bu iki yapıda birleşmesi gerekmektedir (Seixas & Peck, 2004, s. 6). Değişim ve süreklilik algısı kapsamında çok yönlü “neden-sonuç” ilişkilerinin öğrenciler tarafından inşa edilmesi bu yönüyle önem taşımaktadır. Ancak araştırmada özellikle neden-sonuç ilişkisi kurmaya yönelik sorulan açık uçlu sorulardan (yaşanan değişimin olumsuz sonuçlarının “çevre/sağlık/iletişim” açısından değerlendirilmesi ya da yaşanan değişimin nedenlerinin açıklanması vb.) elde edilen yanıtlarda öğrencilerin yeterli düzeye erişemedikleri görülmektedir. Araştırma bulgularına benzer bir biçimde alanyazında gerçekleştirilen araştırmalarda da öğrencilerin değişim ve süreklilik boyunca neden-sonuç ilişkilerini ve buna bağlı olarak değişimin etkilerini ortaya koymakta güçlük çektikleri (Barton, 2001; Blow, 2011; Crowther, 1982); değişimin nedenlerinin çoğunlukla “teknolojik eksen”de açıkladıkları (Kabapınar & Sağlamgöncü, 2018; Özen, 2010; Şimşek, 2006) görülmektedir. Barton (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da küçük yaştaki çocukların her ne kadar sürece ilişkin farklılıkları ortaya koysalar da değişimin “neden” yaşandığı konusunda sıkıntı yaşadıkları ifade edilmektedir. Çocuklar tarafından çoğu zaman değişim; “bir şeyin diğerinin yerine geçmesi” olarak anlaşılmakta, sürece ilişkin ilgili zaman faktörü ise çok az dikkate alınmakta ve değişimin etkilerine ilişkin olarak daha az anlayış gösterilmektedir (Crowther, 1982). Bununla birlikte Blow (2011) ise özellikle değişim kavramının sınıfta göz ardı edilmesindeki en temel sebeplerden birinin neden-sonuç gibi değişime bağlı kavramların doğasını keşfetmedeki sıklıkla görülen başarısızlıkla açıklamaktadır. Mevcut araştırmada da öğrencilerin büyük çoğunluğu değişimin olumlu ve olumsuz sonuçlarını analiz etmekte zorlanmış, daha çok tekil bir bakış açısıyla ve tek boyutta sonuçlar ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda genel, kimi zaman ilişkisiz ve söz konusu bağlamdan uzak yanıtlar vermişlerdir. Öğrenciler değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında neden-sonuç ilişkisi kurmaya yönelik farklı alanlarda (konutların inşasında ve temizlik ihtiyacının giderilmesinde yaşanan değişimler) sorulan açık uçlu sorulara cevap vermekte güçlük yaşarken; kendi çevrelerine ve gündelik yaşamlarına yakın alanlarda (geleneksel çocuk oyunlarında yaşanan değişimler) sorulan sorulara nispeten daha nitelikli cevaplar

verebilmişlerdir. Bu kapsamda öğrenciler kendi gündelik hayatından, deneyimlerinden ve yakın çevresinden uzak konularda yaşanan değişimlerin olumlu ve olumsuz sonuçlarını değerlendirmekte güçlük yaşarlarken, geleneksel çocuk oyunlarından yola çıkılarak hazırlanan sorularda yaşanan değişimin sonuçlarını nispeten çok yönlü ve nitelikli bir şekilde değerlendirebildikleri görülmüştür. Bu bağlamda değişim ve süreklilik kapsamında sınıfa getirilen örneklerin de ilk aşamada çocuğun yakın çevresine vurgu yapmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

### **5.3. Öğrencilerin Eşya Temelli Etkinliklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Yarı yapılandırılmış görüşme sürecinden ve öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda; etkinlikler aracılığıyla bilgi edinme, etkinliklerin olumlu duygu ve düşünceler oluşturması ve etkinlik sürecinde yaşanan güçlükler/zorluklar olmak üzere üç ana kategori belirlenmiştir. Etkinliklerin olumlu duygu ve düşünceler oluşturması isimli kategorinin; “etkinlikler aracılığıyla bilgi edinme” ve “etkinlik sürecinde yaşanan güçlükler/zorluklar” kategorileriyle karşılaştırıldığında çok daha fazla sıklıkla ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda eşya temelli etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerinin daha çok duyuşsal boyutta ifade edilmesi dikkat çekicidir.

Gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde “etkinlikler aracılığıyla bilgi edinme” ve “etkinlik sürecinde yaşanan güçlükler/zorluklar” kategorilerinden çok daha fazla yoğunlukta duyuşsal boyuta hitap eden açıklamaların yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda oluşturulan “*Etkinliklerin olumlu duygu ve düşünceler oluşturması*” kategorisinde öğrenciler etkinlikleri güzel, eğlenceli, ilgi çekici ve heyecan verici bulduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle kimi zaman daha önce neredeyse hiç karşılaşmadıkları, günlük hayatlarında aktif olarak kullanmadıkları, kullanım amacını/alanını/malzemesini yeni öğrendikleri eşyaların ya da tam zıttı bir biçimde gündelik yaşamlarında sıklıkla kullandıkları ancak üzerinde bir sosyal bilimci sorumluluğu ile

araştırma yapma fırsatı bulamadıkları “sıradan” eşyaların sınıf ortamına getirilmesinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca geçmiş döneme ilişkin çok eski oyuncakların, mektupların, görsellerin, anıların eşyalarla birlikte öğrencilere sunulmasının, öğrencilerin söz konusu eşyalar üzerinde aktif olarak çalışabilmelerinin de bu sürece katkı sağladığını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda alanyazında özellikle sosyal bilgiler öğretimi açısından öğrencilerin genelde soyut bir zeminde öğrenmeye çalıştıkları sosyal bilgiler kazanımlarının bu şekilde somutlaştırılarak verilmesinin süreci kolaylaştıracağını, öğrenci ilgisini artırabileceğini ve öğrencilerin daha fazla güdülenebileceğini ifade eden araştırmalar mevcuttur. Bu bağlamda tarih konularının öğretimi sürecinde öğrencilerin eşyaları merak uyandırıcı ve gizemli buldukları (Hickey, 1997); sınıfta özellikle alışılmamış somut nesnelere kullanmanın merak uyandırabileceği ve çocukları tarihsel sorgulamalara teşvik edebileceği (Gandy, 2005), eşyaların ilgi çekici bir biçimde tarihsel gizemi çözebilmeye teşvik edeceği (Russell, 2014) ifade edilmektedir. Eşyalara dokunma ve kullanma fırsatı merak uyandırmakta ve çocukların doğal eğilimlerini aktif öğrenmeye dâhil olmaları için teşvik etmektedir (Darling, 2008). İncelenen eşyalar ister popüler kültürle, ister sosyal tarih ile ilgili olsun; bireylerin ve grupların hikâyelerini gösterirler, ilgiyi teşvik etmek için araç olabilirler; ayrıca öğrencilerin gördükleri ve dokundukları somut bir şeyler sağladığından ve öğrencilerin soruları için bir sıçrama tahtası görevi gördüğünden öğrencilerin merakını teşvik eder ve sosyal bilgilere odaklanmalarına yardımcı olur (Morris, 2000). Bu kapsamda örneğin öğrenciler, eşyaları canlandırmaya ve eşyaların "yaşam öyküsünü" anlatmaya davet edilebilir, gelecek nesillere aktarılırken eşyalara ne olabileceğini tahmin edebilir veya eserin bir parçası olarak gözlemediğini ve deneyimlediğini açıklayabilir (Hickey, 1997).

“*Etkinlikler aracılığıyla bilgi edinme*” kategorisinde ise geçmişteki yaşam kalıplarını öğrenme, geleceğe ilişkin tahmin geliştirme, geçmiş ve günümüz arasındaki farklılıkları öğrenme, kronolojik sıralama yapma, yeni eşyalar keşfetme ve kültürel öğeleri öğrenme ifadeleri yer almıştır. Russel (2014) eşyaya dayalı etkinliklerin, birden fazla öğrenme stiline erişim fırsatını içerdiğini, böylece daha fazla öğrencinin katılımını ve başarısını sağladığını belirterek; tipik olarak sınıflarda geleneksel öğrenmenin ağırlıklı olarak sözel ve

işitsel açıdan gerçekleştirildiğini, eşyaların kullanımının öğrencilerin geçmişini kendi elleriyle keşfedip görsel, kinestetik ve kişilerarası/sosyal güce dayanarak akranlarıyla inceleyerek görselleştirmelerine olanak sağladığını vurgulamaktadır (Russell, 2014). Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretimi açısından eşyaların kullanımı aktif bir biçimde bilgi edinme, somut bir unsur üzerinden araştırma yapma gibi etkinliklerle sosyal bilgiler dersini salt tarihsel kavram öğretimi ya da önceden düzenlenmiş ve sıralanmış bilginin yığın halinde aktarılmasından öteye geçirek “yaşayan/canlı sınıflar”ın oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde çocukların dikkatini; kültürleri, tarihi ipuçları, politik sembolleri ya da coğrafi bölgeleri temsil eden eşyalar üzerine odakladıklarında, çocuklar kendi bilgilerini inşa etme fırsatı yakalayacakları için sosyal bilgiler daha anlamlı hale gelecektir.

*“Etkinlikler boyunca yaşanan güçlükler/zorluklar”* adlı üçüncü kategoride ise öğrencilerin gerçekleştirilen etkinliklere yönelik olumsuz görüş ve düşünceleri yer almaktadır. Diğer iki ana kategoriye kıyasla oldukça düşük bir oranla ortaya çıkan bu kategoride; etkinliklerin uzun süre gerektirmesi/zaman alıcı olması, etkinliklerin zor olması, etkinliklerin sıkıcı olması ve etkinliklerde tarihsel eşya bulmada güçlük yaşanması görüşlerine yer verildiği görülmektedir. Eşyaların etkili kullanımının temel esasları, müfredattaki temel temalarla bağlantı kurabilecek nesnelere seçmek, öğrencilerin stratejik sorgulama yoluyla merakını arttırmak ve öğrencilerin yapıyla ilgili araştırmalarından daha büyük dersleri çıkarmaları için onları desteklemektir (Darling, 2008). Bu doğrultuda özellikle sosyal bilgiler dersinin içerdiği tarihi konular gereği tarihsel kanıt niteliği taşıyan eşyaların bulunması zor ve zaman alıcı olabilir. Bu doğrultuda öğrenciler önceden araştırma yapmaya, çeşitli kurum ve kuruluşlarla işbirliğine, tarihi mekânlara, müzelere, tarihi ürün satan çarşılar ya da antikacılar gibi yerlere, yaşlı aile bireylerine yönlendirilerek; onlar için hem keşfedici hem de ilgi çekici bir süreç oluşturulabilir.

#### 5.4. Eşya Temelli Etkinlikler Kapsamında Öğrencilerin Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Eşya temelli etkinlikler kapsamında birinci döngüde eşya zaman kapsülü, ikinci döngüde eşya tarihi çalışması, üçüncü döngüde ise eşyaya dayalı tematik zaman şeridi oluşturma etkinliği gerçekleştirilmiştir.

“Birinci döngü” kapsamında gerçekleştirilen eşya zaman kapsülü etkinliği sonucunda; eşya zaman kapsülünü hazırlama (biçimsel) alt boyutunun “mükemmel”, eşya zaman kapsülünü raporlama (içerik) alt boyutunun “geliştirilmeli”; kapsülün tümünden elde edilen genel performans düzeyinin ise “büyük ölçüde yeterli” şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Eşya zaman kapsüllerinde öğrenciler tarafından eşyalardan yola çıkılarak günümüzdeki ve geçmişteki oyuncaklar karşılaştırılmış; ancak öğrencilerin yaşanan değişimin olumlu ya da olumsuz sonuçlarını kısıtlı bir bakış açısıyla değerlendirebildikleri, yaşanan bir değişimin sadece “tek ve belirli” bir alana olan etkisinin üzerinde durdukları görülmüştür. Öğrencilerin değişim sürecindeki benzerlik ve farklılıkları, değişimin sonuçlarını nitelikli bir şekilde açıklarken, değişimin nedenlerini tek boyutta açıkladıkları, nedenleri sıklıkla teknolojik gelişmelerle ilişkilendirdikleri görülmektedir. İlk döngü kapsamında değişime ilişkin çoklu nedensellik ilişkileri geliştiremedikleri, değişim süreçlerinde teknolojinin güçlü etkilerini ifade ederken farklı etkenleri (sosyal, ekonomik, kültürel, vb.) göz önünde bulunduramadıkları görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde de benzer bir biçimde değişim ve süreklilik algısı kapsamında değişimi tanımlama ve değişimi örneklerle açıklayabilme durumunda ilk sırayı “teknoloji”nin aldığı görülmektedir (Kabapınar & Sağlamgöncü, 2018; Özen, 2010; Şimşek, 2006). Buradaki en temel sebeplerden birinin çocuğun gündelik hayatındaki sıklıkla karşılaştığı somut değişimlerin çoğunun doğrudan ya da dolaylı olarak teknolojiyle ilişkili olması olarak görülebilir. Ayrıca teknolojik değişimler; kültürel, sosyal ya da ekonomik değişimlere oranla daha somut çıktılar barındıran, söz konusu somut çıktılarının da çocuğun yaşamında önemli rollerinin olduğu durumlardır. Söz gelimi teknolojik bir inovasyonun olumlu ya da olumsuz sonuçları; diğer alanlara göre çocuğun gündelik

yaşamında daha hissedilebilir etkiler bırakmaktadır. Dolayısıyla çocuklar değişimin neden ya da sonuçlarını teknolojik değişimlere atıf yaparak açıklarken diğer alanlara göre daha az güçlük yaşamaktadır. Bununla birlikte eşya zaman kapsülü etkinliğinde öğrencilerin sürekliliğin kaynaklarını (oyun ihtiyacının yüzyıllardır sürmesi, oyunu öğrenilen kaynakların aynı kalması vb.) anlamada ve ifade etmede zorluk yaşadıkları görülmüştür. Araştırma bulgularına benzer bir biçimde alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların birçoğunda öğrenciler tarafından değişime göre sürekliliğin algılanmasının çok daha güç olduğu belirtilmiştir (Kabapınar & Sağlamgöncü, 2017; Marancı, 2017; Safran & Şimşek, 2006; Tay, 2007). Örneğin Şimşek (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada değişime göre sürekliliği örneklerle ifade eden öğrenci sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Ablak (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun süreklilik kavramını anlamada güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Kabapınar ve Sağlamgöncü (2017) tarafından gerçekleştirilen ve eşya tarihi yaklaşımının temele alındığı çalışmada da öğrencilerin değişime göre sürekliliği daha az anlamlandırabildikleri tespit edilmiştir. Marancı (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğrencilerin büyük bir bölümünün sürekliliği maddesel unsurlar üzerinden değerlendirdiği, sürekliliğin sosyokültürel ya da ekonomik bağlamdaki soyut boyutunun göz ardı edildiği, öğrencilerin sürekliliği belirlemede yetersiz kaldıkları görülmüştür. Şimşek'in (2006) belirttiği üzere "bu durumu, çocuğun hem kendi yaşamında hem de okul yaşamında değişimi vurgulayan pek çok örneğe dikkatinin çekilmesine rağmen, yaşamın devam eden yönüne (sürekliliğe) açık bir vurgu yapılmamasına bağlamak mümkündür (s. 247). Çocukların değişimin somut örnekleriyle (fiziksel değişim, günlerin, ayların, mevsimlerin değişmesi vb.) günlük hayatta daha sıklıkla karşılaşması ve ayrıca sürekliliğin doğası gereği kavramsal açıdan küçük yaştaki öğrenciler tarafından algılanmasının güç olması da bu süreci pekiştirebilmektedir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretimi açısından gerek ders kitaplarında gerekse öğretim programında yer alan kazanımlarda süreklilikten çok değişim kavramının ele alınması da bu süreçte bir etken olduğu ifade edilebilir.

“İkinci döngü” olan eşya tarihi etkinliklerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğu incelendiğinde; eşya belirleme alt boyutunun ve görüşme formu hazırlama alt boyutunun düzeyinin “büyük ölçüde yeterli”, görüşmenin gerçekleştirilmesi alt boyutunun düzeyinin “mükemmel”, araştırma raporu hazırlama alt boyutunun düzeyinin ise “geliştirilmeli” şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca eşya tarihi etkinliğinin tümüne ilişkin genel performans düzeyi “büyük ölçüde yeterli” şeklinde tespit edilmiştir. Genel olarak öğrenciler tarafından gerçekleştirilen eşya tarihi etkinliklerinde ilk döngüye oranla öğrenciler tarafından değişimin nedenlerinin açıklamada daha fazla farklı faktörler (ekonomi, şehirleşme, teknoloji vb.) kullanıldığı; değişimin olumlu ve olumsuz sonuçlarının daha kapsamlı bir şekilde yorumlandığı, öğrencilerin geleceğe ilişkin tahminler yürütebildikleri görülmektedir. Benzer bir biçimde Akbaba vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada deneysel işlem öncesinde öğrencilerin değişimin sonuçlarını değerlendirirken tek boyuta odaklandığı görülmüş, deneysel işlem sonrasında ise nispeten değişimin sonuçlarını değerlendirmede daha etkin oldukları tespit edilmiştir. Değişimin sonuçlarının tek ve keskin bir perspektif yerine farklı boyutlarıyla değerlendirilmesi, bu anlamda önem taşımaktadır. Değişim her zaman “ilerleme, gelişme, iyiye gitme” vb. kavramlarla karşılanamaz; değişimin etkilerine bağlı olarak bir kişi için “ilerleme”, bir başkası için gerileme anlamı ifade edebilir (Seixas & Morton, 2012). Bu nedenle değişimin olumlu yönleri kadar olumsuz yönleri; değişimin sonuçlarının farklı alanlar, disiplinler, gruplar, kurumlar, bireyler açısından da değerlendirilmesi önemlidir.

“Üçüncü ve son döngü” olan eşyaya dayalı tematik zaman şeritlerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğu incelendiğinde; başlık oluşturma alt boyutunun büyük ölçüde yeterli, görsel kanıtlar alt boyutunun mükemmel, ölçme alt boyutunun geliştirilmeli, tarihlendirme alt boyutunun büyük ölçüde yeterli, sıralama alt boyutunun büyük ölçüde yeterli ve içerik alt boyutunun geliştirilmeli şeklinde düzeylendirildiği görülmektedir. Bununla birlikte eşyaya dayalı tematik zaman şeritlerinden elde edilen genel performans düzeyi ise “büyük ölçüde yeterli” olarak tanımlanmıştır. Üçüncü döngü kapsamında genel olarak öğrencilerin hazırladıkları eşyaya dayalı tematik zaman şeritleri incelendiğinde başlığın ilgili içeriği

yansıttığı, birinci ve ikinci döngüye oranla değişim ve süreklilik kapsamında sunulan görsel kanıtların nitelikli olduğu, görsel kanıtların kronolojik açıdan sıralandığı, görsellerin ilgili dönemi yansıttığı görülmektedir. Kronolojik becerilerin ve kavramların nitelikli bir şekilde kullanılması değişim ve sürekliliği algılama becerisinin oluşturulmasında en temel unsurlardan biridir. Özellikle değişimin anlaşılabilmesi için kronoloji bilinci esastır ve bu süreçte kronoloji ile birlikte -olayların sıralanması- iyi bir başlangıç olarak kullanılabilir (Cooper, 2012; Seixas & Morton, 2012; Wilschut, 2012). Kronolojiyi anlamak ardışıklık, değişim, süreklilik, değişimin neden ve sonuçları ya da değişim ve sürekliliğin hızını anlamayı içermektedir; bu tarihsel anlayışın ve sorgulamanın merkezi ve temel unsurudur (Cooper, 2012; Hoodless, 2002). Demircioğlu'nun (2014) belirttiği üzere “kronolojik düşünme, geçmişten bu güne tarihlendirmenin nasıl yapıldığı ve kronoloji ile ilgili zaman, değişim, süreklilik ve zamanla ilgili diğer kavramları bilmeyi ve kullanabilmeyi gerekli kılan bir eylemdir (s. 36). Bu doğrultuda eşyaya dayalı tematik zaman şeritleri incelendiğinde her ne kadar görseller ilgili dönemi yansıtsa ve kronolojik olarak doğru sıralansa da; zamansal açıdan zaman şeritlerinin çizileceği alan öğrenciler tarafından tam olarak belirlenememiş, aralıkların belirlenmesinde kimi zaman hatalar yapılmıştır. Oysaki bu alan ve aralıklar değişimin hızını belirlemede ya da sürekliliğin yansıtılmasında büyük rol oynamaktadır. Değişim ve süreklilik algısı kapsamında zaman şeritlerindeki aralıkların/alanın belirlenmesi hem tarih boyunca yaşanan sürekliliğin hem de değişim kapsamında yaşanan tarihsel dönüm noktaları, kırılmalar, sıçramalar, devrimler açısından önem taşımaktadır. Ancak burada dikkat çekilmesi gereken nokta bu sürecin nitelikli bir matematiksel süreç ve ölçme becerisi gerektirmesidir. Dolayısıyla öğrencilerin matematiksel ya da ölçme açısından yeterli olup olmadıklarının bu süreci olumlu ya da olumsuz etkilemiş olması muhtemeldir. Benzer bir biçimde Özen (2010) tarafından gerçekleştirilen 7. sınıf öğrencilerinin zamanı sürekliliği ve değişimi algılama becerilerinin incelendiği araştırmada da öğrencilerden %50'den fazlasının kronolojik beceriler kapsamında “yerleştirme, sıralama, konumlandırma, tarihlendirme ve mesafelendirme” becerileri açısından oldukça zayıf oldukları görülmüştür. Bu doğrultuda kronolojik düşünmenin salt kronolojik sıralama olmadığı üzerinde durulması

gerekmektedir. Eşyaya dayalı tematik zaman şeritlerinde kronolojik olarak görseller sıralansa da zamanın ölçümünde ve aralıkların belirlenmesinde bazı sıkıntıların yaşandığı görülmektedir. Kronolojik düşünme, öğrencilerin geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek arasındaki farkı ayırt etmelerini ve sıralı olaylara (uzun zaman önce ve şimdi) zaman perspektifi geliştirmelerini; zamanı ölçmek; zaman çizelgelerini yorumlamak ve oluşturmak; art arda, süreklilik ve değişim kalıplarını açıklamayı gerektirir (Prickette, 2001, s. 83-84). Eşyaya dayalı tematik zaman şeridi hazırlama sürecinde zamansal açıdan zaman şeritlerinin çizileceği alan öğrenciler tarafından tam olarak belirlenememiş ve aralıkların belirlenmesinde kimi zaman hatalar yaşanmış olmasında “yaş” da önemli bir etken olarak görülmektedir. Altun ve Kaymakçı (2016) zaman şeritlerinin içerdiği süre ve hadiselerin yaş seviyesi yükseldikçe artması gerektiğini, temel eğitimin ilk dönemlerinde gün, hafta ya da ay içerisinde olan olaylar incelenirken; ilerleyen sınıflarda yıl, yüzyıl gibi daha geniş dönemlerde yaşanan politik, sosyal, ekonomik ve kültürel olayların ele alınması gerektiği vurgulamaktadır. Ayrıca eşyaya dayalı tematik zaman şeritleri içerik alt boyutu açısından değerlendirildiğinde değişim ve süreklilik kapsamında eşyalara ilişkin detaylı bilginin verilmediği görülmektedir. Oysaki çocukların geçmişi yalnızca kronolojik olarak sıralama yetenekleri değil, aynı zamanda onların tutarlı açıklamalar yapabilmeleri ve zamansal olanlar dışındaki olaylar arasındaki diğer ilişkileri anlayabilmeleri de amaçlanmaktadır (Stow & Haydn, 2000, s. 86). Öğrenciler tarafından tematik zaman şeritlerinde tarihsel zaman göz önünde bulundurularak eşyaya ilişkin yeterli bilgi verilemeyişinin nedenleri ise genel de öğrencilerin “siyasi” tarihi konu alan zaman şeritleriyle karşılaşmış olması, “eşya”nın konu edinildiği zaman şeritlerine ise yabancı olmaları ile açıklanabilir.

## 5.5. Öneriler

Son olarak eşya pedagojisinden yararlanılarak değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen bu eylem araştırması sonucunda elde edilen bulgu ve sonuçlarından yola çıkarak oluşturulan öneriler aşağıda belirtildiği gibidir:

### 5.5.1. Öğretmenlere ve Politika Üreticilere Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada tarihsel kanıt niteliği taşıyan eşya temelli etkinliklerin (eşya zaman kapsülü, eşya tarihi çalışması, eşyaya dayalı tematik zaman şeridi) sosyal bilgiler dersinde kullanımının öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesine katkı sağladığı görülmüştür. Zaman ve kronoloji gibi çeşitli kavramların öğretiminde; öğretmenler açısından özellikle ders kitaplarına bağımlılıktan uzaklaşmak için eşya gibi tarihsel kanıtların sosyal bilgiler derslerinde kullanılması teşvik edilebilir.
- Bu araştırmada değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında neden-sonuç ilişkisi kurmaya yönelik maddelere verilen yanıtların yetersiz olduğu görülmüştür. Nedensellik kapsamında söz konusu becerinin öğretiminin sadece sosyal bilgiler dersi ile sınırlı kalmamalı; matematikte benzerlik ve farklılıkları bulma/tahmin etme, fen bilimlerinde zaman/hız gibi kavramlarla ilişkilendirilerek bütüncül bir bakış açısıyla sunulabilir.
- Öğrencilerin yaşanan değişim ve sürekliliği farklı disiplinlerle ilişkilendiremedikleri, genel olarak “teknoloji” ekseninde açıklama yaptıkları ve örnekler verdikleri görülmüştür. Özellikle ders kitaplarında ve sosyal bilgiler öğretim programlarında söz konusu beceriye sadece “teknoloji” odaklı konularda değil; kültür, coğrafya, turizm, göç, insan hakları vb. farklı disiplinlerle ilişkilendirilerek yer verilebilir.
- Araştırma kapsamında öğrencilerin “sürekliliği” ifade etmede ve açıklamada “değişim” kavramına göre oldukça yetersiz oldukları görülmektedir. Özellikle ders kitaplarındaki örneklerde ve öğretim programında yer alan kazanımlarda doğrudan “sürekliliğe” vurgu yapan ifadelerin artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
- Gerek süreklilik gerekse değişim sürecinde olaylar birbirinden ilişkisiz ya da kopuk olarak değerlendirilemez. Kronoloji bu süreçteki anlamsal bütünlüğü, bağı ve ilişkileri görmeye olanak sağlayan önemli bir kavram; değişim ve sürekliliği

algılama becerisi kapsamında ise önemli bir ön koşuldur. Bulgu ve sonuçlarda da görüleceği üzere söz konusu becerinin sosyal bilgiler öğretim programında ve ders kitaplarında tarihsel bir “sıralama” yapmanın ötesine geçilerek ve sınıf seviyesi de göz önünde bulundurularak birinci sınıflardan itibaren öğretim programlarına yansıtılabilir.

- Öğrencilerin eşya temelli etkinliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun olumlu duygu ve düşüncelerle süreci açıkladığı görülmüştür. Özellikle öğrencinin yakın çevresinden onun için anlamlı, kimi zaman geçmiş kimi zaman gündelik yaşamdan eşyalarla gerçekleştirilen bu etkinliklerin ders kitabına sığdırılmış bir sosyal bilgiler dersinin aksine daha fazla duyuşsal özelliklere hitap edeceği düşünülmektedir. Bu araştırmada eşya temelli etkinlikler değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile sınırlı tutulmuştur; ancak sosyal bilgiler dersinin kapsadığı geniş soyut içerik göz önünde bulundurulduğunda söz konusu eşya temelli etkinlikler tarihsel empati, kanıt kullanımı, yenilikçi düşünme gibi farklı kavramların, becerilerin ve değerlerin öğretiminde de kullanılabilir.

### **5.5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Özellikle ulusal alanyazında sosyal bilgiler dersinin temel çekirdek becerilerinden biri olan değişim ve sürekliliği algılama becerisine ilişkin gerçekleştirilen araştırmaların sayısı oldukça azdır. Bu araştırmada nitel bir perspektifle eylem araştırması modeli üzerinden değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ancak değişim ve sürekliliği algılama becerisinin yaş, dil, matematiksel beceriler, sosyo-ekonomik düzey vb. değişkenler üzerinden incelendiği korelasyonel, nedensel karşılaştırmaya dayalı ya da deneysel araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.
- Değişim ve süreklilik algısı ile nedensellik ilişkilerinin yapılandırılması yakından ilişkilidir. Ancak bu araştırmada değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında

neden-sonuç ilişkisi kurmaya yönelik maddelere verilen yanıtların yetersiz olduğu görülmüştür. Bu bağlamda özellikle değişim ve sürekliliği algılama becerisi “nedensellik” kapsamında sınırlandırılarak söz konusu ilişkiyle ilgili deneysel çalışmalar yürütülebilir.

- Bu araştırmada özellikle öğrencilerin kronolojik açıdan zamanı ölçme, aralıkların belirlenmesi gibi temel kronolojik becerilerde güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Özellikle değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında kronolojik kavramların ve becerilerin (eş zamanlılık, konumlandırma, mesafelendirme vb.) geliştirilmesine yönelik araştırmalar yürütülebilir.
- Bu araştırmada dördüncü sınıf kapsamında değişim ve sürekliliği algılama becerisi; benzerlik ve farklılıkları bulma, kronolojik kavramları ve becerileri kullanma, gelecek zaman algısına sahip olma, neden sonuç ilişkisi kurma ve farklı disiplinlerle ilişki kurma boyutuyla ele alınmıştır. Daha üst düzey sınıflar için söz konusu beceri; karar verme, kanıt kullanma, görsel okuma, tarihsel empati ve tarihsel analiz kavramları göz önünde bulundurularak ele alınabilir.

## KAYNAKLAR

- Ablak, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretim programındaki becerilere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adelman, C. (2000). Over two years, what did Froebel say to Pestalozzi? *History of Education*, 29(2), 103-114.
- Akbaba, B., Keçe, M., & Erdem, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman-kronoloji ve değişim-sürekliliği algılama becerilerine etkisi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 14(2), 237-257.
- Akça Berk, N., & Gültekin, F. (2012). Motiflerdeki tarih. H. Köksal (Ed.), *Yenilikçi tarih öğretimi etkinlik örnekleri içinde* (s.399-407). Ankara: Harf Eğitim.
- Akdağ, H. (2009). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, yöntemi ve Türkiye'deki yeri. R.Turan, A. Sünbül & H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 2-21). Ankara: Pegem.
- Aksoy, İ. (2008). II. Meşrutiyet dönemi eğitim politikası ve Satı Bey. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 67-81.
- Aktan, S. (2016). 20. yüzyılda ilerlemeci bir filozof: William H. Kılpatrick. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 31-48.

- Alleman, J., & Brophy, J. (2003). History is alive: Teaching young children about changes over time. *The Social Studies*, 94(3), 107-110.
- Alperen, N. (2017). *Jan Amos Comenius*. <https://nusretalperen.blogspot.com/2017/09/jan-amos-comenius-1592-1670.html> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, A. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin tarih kavramına ilişkin algılarının yörüngesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2305-2326.
- Altun, A., & Kaymakçı, S. (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: Zaman şeritleri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 157-192.
- Anderson, G. L., Herr, K.; & Nihlen, A. S. (1994). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Andretti, K. (1993). *Teaching history through primary evidence*. London: David Fulton.
- Arslan, M. (2000). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri*. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/146/aslan.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/aslan.htm) sayfasından erişilmiştir.
- Atılğan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Aydın, M. S. (1985). Süreç felsefesi ışığında Tanrı-âlem ilişkisi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27, 31-87.
- Bage, G. (2000). *Thinking history 4-14. Teaching, learning, curricula and communities*. London: Routledge.
- Bal, H. (1991). *J. Dewey'in eğitim felsefesi*. İstanbul: Aydınlar.
- Balcı, A. (2003). Bir okuma materyali olarak çocuk dergileri ve "çocuklara rehber". *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 319-349.

- Barton, K.C., & Levstik L.S. (1996). 'Back when God was around and everything': Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419-454.
- Barton, K.C., & Levstik L.S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barton, K. C. (2001). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913.
- Barton, K. C. (2002). " Oh, That's a tricky piece!": Children, mediated action, and the tools of historical time. *The Elementary School Journal*, 103(2), 161-185.
- Baykul, Y. (1999). *İstatistik: Metodlar ve uygulamalar*. Ankara: Anı.
- Bayraklı, B. (1989). İslam ve batı eğitim felsefesinde realizm. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (7-10), 113-153.
- Baysal, Z. N., Tezcan, Ö., & Araç, K. E. (2018). Türkiye ve Almanya-Hamburg hayat bilgisi dersinin karşılaştırılması: Genel bir bakış. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 117-134.
- Beneke, S. J., Ostrosky, M. M., & Katz, L. G. (2008). Calender time for young children good intentions gone awry. *Young Children*, 13, 12-16.
- Berg, B. L. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bilgin, N. (1986). *Çeşitli sosyo-kültürel gruplarda eşya sistemleri ve insan eşya ilişkileri*. İstanbul: Teknografik Matbaa.
- Bilgin, N. (2000). *İçerik analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Cumhuriyet döneminde ilkokul programlarının tarihsel gelişimi: Türk eğitim düşüncesi tarihi araştırmaları*. Ankara: Anı.

- Blow, F. (2011). 'Everything flows and nothing stays: How students make sense of the historical concepts of change, continuity and development. *Teaching History*, 145, 47-55.
- Booth, M. (1993). Students' historical thinking in the national history curriculum in England. *Theory and Research in Social Education*, 2(1), 105-27.
- Booth, M. (1994). Cognition in history, *Educational Psychologist*, 29(2), 61-9.
- Bölücek, B. (2014). Amos Comenius, büyük didaktika ve eşya öğretimi. B. Ata & İ. Bağcı (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi açısından eğitim klasikleri incelemeleri içinde* (s. 21-30). Ankara: Pegem.
- Brophy, J. E., & VanSledright, B. (1997). *Teaching and learning history in elementary schools*. NewYork: Teachers College.
- Burritt, A. M. (2018). Pedagogies of the object: Artifact, context and purpose. *Journal of Museum Education*, 43(3), 228-235.
- Bussi, M. G. B. (2011). Artefacts and utilization schemes in mathematics teacher education: Place value in early childhood education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(2), 93-112.
- Büyüköztürk, S. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- California State Board of Education (1988). *History-social science framework for California public schools*. Sacramento: California State Department of Education.
- Caronia, L., & Mortari, L. (2015). The agency of things: how spaces and artefacts organize the moral order of an intensive care unit. *Social Semiotics*, 25(4), 401-422.

- Casler, K., & Kelemen, D. (2005). Young children's rapid learning about artifacts. *Developmental Science*, 8(6), 472-480.
- Casler, K., & Kelemen, D. (2007). Reasoning about artifacts at 24 months: The developing teleo-functional stance. *Cognition*, 103(1), 120-130.
- Counce, S. (2001). *Sözlü tarih ve yerel tarihçi*. (B.B. Can & A. Yalçınkaya, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Cesur, A. (2018). Tarihsel süreklilik bağlamında resmi ideoloji olarak Kemalizm'in temelleri. *Journal of International Social Research*, 11(55), 248-258.
- Chapman, T. (1993). Teaching chronology through time lines. *Teaching History*, 73,25-29.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişimi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in education*. London & Newyork: Routledge.
- Cooper, H. (2001). *The teaching of history in primary schools*. London: David Fulton.
- Cooper, H. (Ed.). (2004). *Exploring time and place through play*. London: David Fulton.
- Cooper, H. (2012). *History 5-11: A guide for teachers*. London: Routledge.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Counsell, C. (2011). What do we want students to *do* with historical change and continuity? In I. Davies (Eds.), *Debates in history teaching* (pp. 109-123). London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. N. J.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

- Crowther, E. M. (1982). Understanding of the concept of change among children and young adolescents. *Educational Review*, 34(3), 279-284.
- Çelik, M. (2007). *Türkiye’de okulöncesi eğitimin gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Darling, L. F. (2008). 27 *Using artifacts to foster historical inquiry*. [http://www.learnalberta.ca/content/sspp/html/pdf/using\\_artifacts\\_to\\_foster\\_historical\\_inquiry.pdf](http://www.learnalberta.ca/content/sspp/html/pdf/using_artifacts_to_foster_historical_inquiry.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Deborah, G. K. N., Louisa Chan, E., & Holt, M. B. (2004). When children ask, “what is it?” what do they want to know about artifacts? *Psychological Science*, 15(6), 384-389.
- De Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514.
- Demir, Ö., & Acar, M. (1997). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Ankara: Vadi.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih öğretiminde kullanılan zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramları anlama düzeyi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 155-163.
- Demircioğlu, İ.H. (2009). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi, C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 187-224). Ankara: Pegem.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Dere, İ. (2017). *Sosyal bilgiler derslerinde bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak sözlü tarih*. Doktora Tezi, Uşak üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Deveci, H. (2015). Öğretmen adaylarının gelecekteki sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin beklentileri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 40-57.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum* (H.A. Başman, Çev.). Ankara: Pegem.
- Dilek, D. (2001). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem.
- DiYanni, C., & Kelemen, D. (2008). Using a bad tool with good intention: Young children's imitation of adults' questionable choices. *Journal of experimental child psychology*, 101(4), 241-261.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri*. Erzurum: Aktif.
- Drake, F. D., & Nelson, L. R. (2005). *Engagement in teaching history: Theory and practices for middle and secondary teachers*. Pearson: Merrill Prentice Hall.
- Durakoğlu, A. (2010). *Maria Montessori'ye göre çocuğun doğası ve eğitimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1986). *Essentials of educational measurement*, <https://ebookppsunp.files.wordpress.com/2016/06/robert-l-ebel-david-a-frisbie-essentials-of-edbookfi-org.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University.
- Ellis, A. K. (2007). *Teaching and learning. Elementary social studies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Epstein, T.L. (1997). Sociocultural approaches to young people's historical understanding. *Social Education*, 61(1), 28-31.
- Erdem, M. (2017). *6-7.sınıf sosyal bilgiler programında bulunan alana özgü becerilerin etkinlikler yoluyla kazandırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, M. (1980). Oyun ve oyuncak üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, 1, 102-119.

- Eroğlu, A. (2017). *John Dewey'de deneyim ve sanat*. [https://books.google.com.tr/books?id=bVxaDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=bVxaDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) sayfasından erişilmiştir.
- Esenyel, Z. Z. (2014). Presokratik filozoflarda arkhe sorununun kozmolojik ve ontolojik bağlamda incelenmesi. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22, 1-25.
- Farmer, A., & Heeley, A. (2004). Moving between fantasy and reality: sustained, shared thinking about the past. In H. Cooper (Eds.), *Exploring time and place through play*. (pp:60-72). Great Britain: David Fulton.
- Fenwick, T. (2010). Re-thinking the “thing” sociomaterial approaches to understanding and researching learning in work. *Journal of workplace learning*, 22(1/2), 104-116.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2011). Considering materiality in educational policy: Messy objects and multiple reals. *Educational Theory*, 61(6), 709-726.
- Fenwick, T., & Landri, P. (2012). Materialities, textures and pedagogies: socio-material assemblages in education. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(1), 1-7.
- Fertig, G. (2008). Using biography to help young learners understand the causes of historical change and continuity. *The Social Studies*, 99(4), 147-154.
- Field, S. L., Labbo, L. D., Wilhelm, R.W., & Garrett, A.W. (1996). To touch, to feel, to see: Artifact inquiry in the social studies classroom. *Social Education*, 60(3), 141-43.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. California: Sage.
- Filoğlu, S. (2018). *2005 sosyal bilgiler programındaki alan becerilerinin öğrencilerin öznel algılarına göre kazanılma durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

- Fraisse, P. (1982). The adaptation of the child to time. In W. J. Friedman (Ed.), *The developmental psychology of time* (pp. 113-140). New York: Academic.
- Friedman, W. J. (1982). *The developmental psychology of time*. New York: Academic.
- Friedman, W. J., & Kemp, S. (1998). The effects of elapsed time and retrieval on young children's judgments of the temporal distances of past events. *Cognitive Development*, 13, 335-367.
- Friedman, W. J. (2000). The development of children's knowledge of the times of future events. *Child Development*, 71(4), 913-932.
- Galán, J. G. (2016). Learning historical and chronological time practical applications. *European Journal of Science and Theology*, 12(1), 5-16.
- Gandy, S. K. (2005). Teaching social studies on a shoestring budget. *Social Education*, 69(2), 98-113.
- Garcia, J., & Michaelis, J. U. (2001). *Social studies for children: A Guide to basic instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gehring, T. (2000). A compendium of material on the pedagogy-andragogy issue. *Journal of Correctional Education*, 51(1), 151-163.
- Gelbal, S. (2013). *Ölçme ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı.
- Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Gökçe, O. (2001). *İçerik çözümlemesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Yaşatma ve Geliştirme.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91.
- Güleryüz, H. (2013). *Hayat bilgisi programları ve öğretimi*. Ankara: Edge Akademi.

- Güler, N., & Teker, G. T. (2015). Açık uçlu maddelerde farklı yaklaşımlarla elde edilen puanlayıcılar arası güvenilirliğin değerlendirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1), 12-24.
- Güven, İ. (Ed.). (2014). *Tarih öğretimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Haith, M. M., Benson, J. B., Roberts, R. R., & Pennington, B. F. (Eds.). (1994). *The development of future-oriented processes*. Chicago: University of Chicago.
- Harris, H. (2001). Content analysis of secondary data: A study of courage in managerial decision making. *Journal of Business Ethics*, 34(3-4), 191-208.
- Hayırsever, F. (2010). *Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen beceriler açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research: A comprehensive for educators*. Boston: Pearson Education.
- Hendrickson, L. (2016). Teaching with artifacts and special collections. *Bulletin of the History of Medicine*, 90(1), 136-140.
- Hickey, M. G. (1997). Bloomers, bell bottoms, and hula hoops: Artifact collections aid children's historical interpretation. *Social Education*, 61(5), 293-99.
- Hocaoğlu, D. (2007). *Sokrates-Öncesi grek felsefesi* [Ders notları]. [http://www.durmushocaoğlu.com/data/yazıpdf/DHocaoğlu\\_685\\_DERS\\_NOTU\\_FE\\_LSEFE\\_SokratesOncesi\\_Grek\\_Felsefesi\\_Edisyon\\_2.pdf](http://www.durmushocaoğlu.com/data/yazıpdf/DHocaoğlu_685_DERS_NOTU_FE_LSEFE_SokratesOncesi_Grek_Felsefesi_Edisyon_2.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Hodkinson, A. (1995). Historical time and the national curriculum. *Teaching History*, 79, 18-20.

- Hodkinson, A. (2003). History howlers: amusing anecdotes or symptoms of the difficulties children have in the retention of historical knowledge. Some observations based on recent research, *Research in Education*, 70, 21–36.
- Hodkinson, A. (2003). *Primary children's developing conceptions of historical time: Analysing approaches to teaching and learning*. Doctoral Dissertation, University of Lancaster, Lancaster.
- Hodkinson, A. (2004) 'The social context and the assimilation of historical concepts: An indicator of academic performance or an unreliable metric?' *Research in Education*, 71, 50–66.
- Hoodless, P. (Ed.). (1998). *History and English in the primary school*. London: Routledge.
- Hoodless, P. A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173-200.
- Hubbard, R. S., & Power, B. M. (2003). *The art of classroom inquiry: a handbook for teacher-researchers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hudson, J. A., Shapiro, L. R., & Sosa, B. S. (1995). Planning in the real world: Preschool children's scripts and plans for familiar events. *Child Development*, 66, 984–998.
- Huerta, G. C., & Flemmer, L. A. (2000). Using student-generated oral history research in the secondary classroom. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 74(2), 105-105.
- İlhan, M. (2016). Açık uçlu sorularla yapılan ölçmelerde klasik test kuramı ve çok yüzeyli Rasch modeline göre hesaplanan yetenek kestirimlerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 346-368.
- İncegöl, S. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde örnek bir sözlü tarih uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Jackson, C. W., & Larkin, M. J. (2002). Teaching students to use grading rubrics. *Teaching exceptional children*, 35(1), 40-45.
- Jarvis, W. E. (1992). Modern time capsules: Symbolic repositories of civilization. *Libraries & Culture*, 27(3), 279-295.
- Johada, G. (1963). Children's concept of time and history. *Educational Review*, 15, 87-104.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. USA: Perason.
- Johnson, A.P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y.Uzuner & M.Ö. Anay, Çev.). Ankara: Anı.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational research review*, 2(2), 130-144.
- Kabapınar, Y., & İncegöl, S. (2016). Değişim ve süreklilik bağlamında oyun ve oyuncağa bakmak: bir sözlü tarih çalışması. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 74-96.
- Kabapınar, Y., & Sağlamgöncü, U. A. (2017). Sosyal bilgiler dersinde eşya tarihini araştırmak: Eşyanın da tarihi mi olurmuş! *Erciyes Journal of Education [EJE]*, 1(1), 1-21.
- Kabapınar, Y., & Sağlamgöncü, A. (2018). Sosyal bilgiler derslerinde değişim ve sürekliliğin algılanmasında görsel okumanın etkililiği: Bir eylem araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 51-74.
- Kalafatçı, Ö. (2017). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (ordu ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Karadaş, C. (2007). İslam düşüncesinde değişim ve süreklilik-teceddüd-i emsâl, halk-ı cedîd, istimrâr, hudûs-i dâim. *Usûl İslam Araştırmaları*, 8(8),7-22.
- Karadayı, F. (2001). Sosyo tarihsel yaklaşım ile kültürel psikoloji. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8),189-218.

- Kehoe, J. (1995). Basic item analysis for multiple-choice tests. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 4(10), 1-3.
- Kelemen, D., & Carey, S. (2007). The essence of artifacts: Developing the design stance. In E. Margolis & S. Laurence (Eds.), *Creations of the mind: Theories of artifacts and their representation* (pp. 212–230). Oxford: Oxford University.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Action research planner*. Victoria: Deaken University.
- Kırpık, C. (2012). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türkiye'de başlığın değişimi. H. Köksal (Ed.), *Yenilikçi tarih öğretimi etkinlik örnekleri içinde* (s.185-196). Ankara: Harf Eğitim.
- Kilmen, S. (2010). Madde analizi, madde seçimi ve yorumlanması. R, N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 352-372). Ankara: Edge Akademi.
- Kiriş Avaroğulları, A. (2014). 9. sınıf tarih dersi öğretim programının yönetsel kavramlar açısından analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 95-109.
- Kop, Y., & Katılmış, A. (2016). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan tarihi kavramların kazandırılma düzeyi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 85-100.
- Korkmaz, V., & Oruç, Ş. (2017). Selim Sırrı Tarcan ve “İbtidâi Muallimlerine Öğütlerim” adlı eseri. *International Journal of Social Science Research*, 4(1), 1-20.
- Köksal, H. (2018, Nisan). *Değer eğitimine aile katkısı: Annelerine kıyafet ördüren ve bunları giyen sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sevgi, aidiyet, emek ve sorumluluk değerleri hakkındaki görüşleri*. 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Köse, M., & Yıldız, A. (2012). Tarih eğitiminde sosyal ve kültürel konuların öğretimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 81-99.

- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Kraus, A. (2012). *What is materiality in pedagogy?* Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:749436/FULLTEXT01.pdf>.
- Landis, J. R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personel Psychology*, 28, 563-575.
- Leigh, A. T., & Reynolds, T. O. (1997). Little windows to the past. *Social Education*, 61(1), 45-47.
- Levstik, L.S., & Pappas, C. (1992). New directions for studying historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 20, 369-85.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1994). *They still use some of their past': historical salience in elementary children's chronological thinking*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382492.pdf>.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1996). 'They still use some of their past': historical salience in elementary children's chronological thinking. *Journal of curriculum studies*, 28(5), 531-576.
- Levstik, L.S., & Barton, K.C. (1997). *Doing history*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lippitz, W. (1983). The child's understanding of time. *Phenomenology+Pedagogy*, 1(2), 172-180.
- Lomas, T. (1993). *Teaching and assessing historical understanding*. London: Historical Association.

- Løkken, G., & Moser, T. (2012). Space and materiality in early childhood pedagogy–introductory notes. *Education Inquiry*, 3(3), 303-315.
- Marancı, Ş. (2017). *Fotoğraflarla 7. sınıf öğrencilerinin tarihsel zaman algısı*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Martin, G. (2013). Authentic engagement with the discipline: Historical understandings in the Australian curriculum: History. *Education and Society*, 31(2), 5-23.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301.
- Maxim, G. W. (1997). Time capsules: Tools of the classroom historian. *The Social Studies*, 88(5), 227-232.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş* (A.Gümüş & M.S. Durgun, Çev.). Ankara: BilgeSu.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*. New York: Routledge.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulamaları için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Mertler, C. A. (2000). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25), 1-10.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: SAGE.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*.  
<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>  
sayfasından erişilmiştir.
- Mills, G. E. (2007). *Action research a guide for the teacher researcher*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Morris, R. V. (2000). Teaching social studies with artifacts. *The Social Studies*, 91(1), 32-37.
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 71-81.
- Moskal, B. M. (2003). Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. *Practical Assessment*, 8(14), 1-5.
- NCSS (2018). *National curriculum standards for social studies: Chapter 2—The themes of social studies*. Retrieved from <https://www.socialstudies.org/>.
- Nelson, M. R. (1987). *Children and social studies. Creative teaching in the elementary classroom*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich Collage.
- Nichol J., & Dean, J. (1997). *History 7-11: Developing Primary Teaching Skills*. London: Routledge.
- Nohl, A. M. (2018). *Eşya ve insan bir pratik ilişkinin felsefesi, pedagojisi ve sosyolojisi*. İstanbul: Ayrıntı.
- Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry*, 3(3), 317-333.
- Norton, L.S. (2009). *Action research in teaching & learning*. New York: Routledge.
- Nuttin, J. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Leuven: Leuven University.

- Odegard, N. (2012). When matter comes to matter—working pedagogically with junk materials. *Education Inquiry*, 3(3), 387-400.
- Öktem, G. (2014). *Rousseau'nun eğitim anlayışı ve günümüze yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, K. (2016). *Yerel tarihin sosyal bilgiler öğretiminde değişim ve sürekliliği algılama becerisi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Özen, R. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin zaman, süreklilik ve değişimi algılama becerilerinin araştırılması: Nitel bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özkan, H. (2009). *2005 Hayat bilgisi 3. sınıf programı içeriği hakkındaki öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Balıkesir ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Öztaşçı, C. A. (2017). *Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak: Bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, M. (2008). *John Dewey'in eğitim felsefesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, İ. H. (2011). Tarih öğretiminde anakronizm sorunu: Sosyal bilgiler ve tarih ders kitaplarındaki kurgusal metinler üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 37-58.
- Öztürk, C. (Ed.). (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi. Demokratik vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2010). *Artifactual literacies*. New York: Teachers College.

- Penyak, L. M., & Duray, P. B. (1999). Oral history and problematic questions promote issues-centered education. *The Social Studies, 90*(2), 68-71.
- Peters, W. (1952). *Psikolog ve filozof olarak John Dewey*. Pedagoji enstitüsü psikoloji ve pedagoji çalışmaları. (S. Tavlan, Çev.). İstanbul: Pulhan.
- Popham, W. J. (1997). What's wrong-and what's right-with rubrics. *Educational leadership, 55*, 72-75.
- Postholm, M.B. (2015). Methodologies in cultural–historical activity theory: The example of school-based development. *Educational Research, 57*, 43-58.
- Prickette, K. R. (2001). *Planning curriculum in social studies*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464882.pdf>.
- Q'Hara, L., & Q'Hara, M. (2001). *Teaching history 3-11: the essential guide*. London: Continuum.
- Q'Brien, R. (2001). *An overview of the methodological approach of action research*. <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html> sayfasından erişilmiştir.
- Rakoczy, H., Tomasello, M., & Striano, T. (2005). On tools and toys: how children learn to act on and pretend with 'virgin objects'. *Developmental Science, 8*, 57–73.
- Revelle, W. (2019). *Package 'psych'*. Retrieved from <https://cran.r-project.org/web/packages/psych/psych.pdf>.
- Roehl, T. (2012). Disassembling the classroom—an ethnographic approach to the materiality of education. *Ethnography and Education, 7*(1), 109-126.
- Ross, A. (1984). Children becoming historians: an oral history project in a primary school. *Oral History, 12*(2), 21-31.
- Rovai, A.P., Baker, J.D., & Ponton, M.K. (2013). *Social science research design and statistics: A practitioner's guide to research methods and IBM spss analysis*. Chesapeake, VA: Watertree.

- Rowell, C. G., Hickey, M. G., Gecsei, K., & Klein, S. (2007). A school-wide effort for learning history via a time capsule. *Social Education, 71*(5), 261-267.
- Rule, A.C. & Sunal, C.S. (1997). Buttoning up a hands-on history lesson: Using everyday objects to teach about historical change. In M. E. Hass & M.A. Laughlin (Eds.), *Meeting the standarts: Social studies readings for K-6* (pp. 46-48). Washington: NCSS.
- Russell, W. (2010). The Berlin wall: A simulation for the social studies classroom. *Social Education, 74*(3), 152-154.
- Russell, J. (2014). Practitioner's page: Artifact-based learning: Uncovering the treasures of the past. *Pennsylvania Educational Leadership, 34*(1) 89-95.
- Safran, M., & Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *Elementary Education Online, 5*(2), 87-109.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. USA: ASCD.
- Sarı, N. (2006). *Çocuk kitapları illüstrasyonları üzerine bir araştırma ve bir örnekleme*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sarı, İ. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci başarı, beceri ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Savage, M. K., & Savage, T. V. (1993). Children's literature in middle school social studies. *The Social Studies, 84*(1), 32-36.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational.

- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. Retrieved from [http://www.histoireperes.ca/sites/default/files/files/docs/Framework\\_EN.pdf](http://www.histoireperes.ca/sites/default/files/files/docs/Framework_EN.pdf).
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big 6: Historical thinking concepts*. Toronto, ON, Canada: Nelson.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımını üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 61-69.
- Silverman, J. L. (1996). *The development in children of future time perspective* (Doctoral dissertation). Retrieved from [https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2233&context=dissertations\\_1](https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2233&context=dissertations_1)
- Simon, M., & Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(18), 103-121.
- Somers, J. (1991). Time capsule: A fusion of drama and history. *Teaching History*, 64, 26-29.
- Sørensen, E. (2009). *The materiality of learning: Technology and knowledge in educational practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stow, W., & Haydn, T. (2000). Issues in the teaching of chronology. In J. Artur & R. Philips (Eds.), *Issues in history teaching*. (pp: 83-97). London: Routledge.
- Stringer, E. T. (2004). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçmelerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin.
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. New York: Pearson.

- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *Sosyal bilgiler dersi 6. ve 7. sınıflar öğretim programı kılavuzu. 3. sosyal bil. -vizyonu -yapısı -beceri -kavram -değer -öğr a.doc.* <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>. 3-33 sayfasından erişilmiştir.
- Tay, B. (2007). *Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinde nedensellik kavramının gelişimi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tay, B. (Ed.). (2017). *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi.* Ankara: Pegem.
- Tekindal, S. (2000). Klasik yazılı sınavla ve çok sorulu testle elde edilen ölçümlerin güvenilirlik ve geçerliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 38-46.
- Temel, Z. F. (1994). Montessori'nin görüşleri ve eğitim yaklaşımı. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 26(47), 18-22.
- Thompson, C., Barresi, J., & Moore, C. (1997). The development of future-oriented prudence and altruism in preschoolers. *Cognitive Development*, 12, 199–212.
- Thornton, S.J., & Vukelich, R. (1988). The effects of children's understanding of time concepts on historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 16(1), 69–82.
- Tuncel, G. (2011). Sosyal bilgiler dersinde rubriklerin etkili kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 213-233.
- Tunç, T., & Tuğluoğlu, F. (2013). 1926 müfredatına göre yazılan eşya dersleri kitaplarının eğitsel ve görsel tasarım yönünden analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(1), 79-101.
- Turner, T. N. (1989). Classroom success stories: putting time in a bottle-or a box! *The Social Studies*, 80(3), 124-125.
- Turner, T. N. (2004). *Essentials of elementary social studies.* Boston: Ally and Bacon.
- Turner-Bisset, R. (2005). *Creative teaching history in the primary classroom.* Great Britain: David Fulton.

- Türk, İ. C. (2009). II. Meşrutiyet dönemi eğitimcisi Satı Bey ve coğrafya öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 16(40), 423-438.
- Türk, İ. C. (2011). Osmanlı Devleti'nde Okul Öncesi Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 160-173.
- Türk Dil Kurumu (2018). Türkçe sözlük. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&kelime=beceri](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=beceri) sayfasından erişilmiştir.
- UCLA History (2018). *Historical thinking standards*. Retrieved from <https://phi.history.ucla.edu/nchs/standards-grades-k-4/historical-thinking-standards/>.
- Üztemur, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretimi bağlamında mekânlar ve müze il eğitim etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanması: Manisa İli örneğinde bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak.
- Vartiainen, H., & Enkenberg, J. (2013). Learning from and with museum objects: Design perspectives, environment, and emerging learning systems. *Educational Technology Research and Development*, 61(5), 841-862.
- Vella, Y. (2011). The gradual transformation of historical situations: understanding 'change and continuity' through colours and timelines. *Teaching History*, 144, 16-23.
- Waldron, F. (2003). Irish primary children's perceptions of history. *Irish Educational Studies*, 22(2), 63-89.
- Waring, S. M. (2010). Escaping myopia: Teaching students about historical causality. *The History Teacher*, 43(2), 283-288.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Welton, D., & Mallan, T. (1999). *Children and their world: Strategies for teaching social studies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University.

- West, J. (1981). Time charts. *Education 3-13*, 10(1), 48-50.
- Whitehouse, J. A. (2015). Historical thinking: A framework for learning and teaching history. *Educational Practice and Theory*, 37(2), 51-58.
- Whitrow, G. J. (1988). *Time in history: The evolution of our general awareness of time and temporal perspective*. Oxford: Oxford University.
- Wilschut, A. (2012). *Images of time: The role of an historical consciousness of time in learning history*. Charlotte NC: Information Age.
- Wood, S. (1995). Developing an understanding of time sequencing issues. *Teaching History*, 79, 11-14.
- Yetkin Aker, D. (2016). Aktör ağ kuramı. M. Polat & K. Arun (Ed.), *Yönetim ve organizasyon kuramları içinde* (s. 25-31). Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yolcu, O. (2014). *Cumhuriyetten (1923) günümüze (2013) ilköğretim birinci kademe hayat bilgisi ve fen ve teknoloji öğretim programlarının “çevre eğitimi” açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Zan, N., Efe, A. & Zan, B. U. (2016). 1927 İlk mekteplerin müfredatı “eşya” dersi programı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 202-214.
- Zayimoğlu Öztürk, F. Z. (2017). Time capsule application in social studies course. *Journal of Inquiry Based Activities*, 7(1), 34-41.
- Zayimoğlu Öztürk, F., & Öztürk, T. (2018). Sosyal bilgiler dersinde zaman kapsülü kullanımına yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 52-71.



## **EKLER**

**Ek 1. İhtiyaç Analizi Kapsamında Sınıf Öğretmenine Yönelik Hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Protokolü**

---

Görüşme Ortamı:

Tarih:

Başlangıç ve bitiş saati:

---

**Giriş**

Adım Burcu SEL. Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisiyim. “Sosyal Bilgiler Dersinde Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Eşya Pedagojisine Dayalı Bir Eylem Araştırması” adlı doktora tezi kapsamında bu görüşmeyi gerçekleştirmek istiyorum. Görüşmenin amacı sosyal bilgiler dersi kapsamında değişim ve sürekliliği algılama becerisine yönelik ders kitabı, öğretim programı ve uygulama süreçlerine ilişkin görüşlerinizi ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda değerli görüşleriniz araştırma açısından oldukça önem taşımaktadır. Görüşmenin yaklaşık 40-50 dakika süreceğini tahmin ediyorum.

Görüşme sürecinde söylediklerinizin tümü gizli tutulacak ve isminiz araştırma kapsamında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Görüşmeye başlamadan önce söylemek istedikleriniz ya da sormak istedikleriniz var mı? İzniniz olduğu takdirde görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kayıt etmek istiyorum. İzin veriyor musunuz?

Görüşme sürecine sorularla başlamak istiyorum.

---

**Görüşme Soruları:**

Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları durumu ile ilgili neler düşünüyorsunuz?

**Sonda:**

Sosyal bilgiler ders kitabında yer alan metinlerde,

Sosyal bilgiler ders kitabında yer alan görsellerde,

Sosyal bilgiler ders kitabında yer alan etkinliklerde, değişim ve sürekliliği algılama becerisinin kullanımına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin öğrenme alanlarına dağılımı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Değişim ve süreklilik kavramlarını ayrı ayrı ele aldığınızda öğretim programında yer alan oranlarıyla ilgili neler düşünüyorsunuz?

---

---

Sonda:

Değişim kavramının öğretim programında yer alma durumu,

Süreklilik kavramının öğretim programında yer alma durumu,

Hangi kavrama daha ağırlık verildiğini düşünüyorsunuz? Bu durumu nasıl karşılıyorsunuz?

Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin öğretiminde siz hangi uygulamaları gerçekleştiriyorsunuz?

Sonda:

Sınıf içi etkinlikler açısından hangi uygulamaları gerçekleştiriyorsunuz?

Sınıf dışı etkinlikler açısından hangi uygulamaları gerçekleştiriyorsunuz?

Uygulama süreçlerinde hangi materyallerden yararlanıyorsunuz?

Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin öğretiminde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

Sonda:

Derse hazırlık sürecinde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

Uygulama sürecinde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

Değerlendirme süreçlerinde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

Bu güçlüklerin çözümü için hangi yollara başvurdunuz?

Eklemek istediğiniz başka şeyler var mı? Varsa bunlar nelerdir?

---

Görüşmeyi burada sonlandırıyorum. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim...

## Ek 2. Zaman Kapsülü Oluşturma Yönergesi

### KÜÇÜK TARİHÇİLER GELECEĞE ZAMAN KAPSÜLÜ YOLLUYOR!



Merhaba, birlikte bir zaman kapsülü hazırlamaya ne dersin? Öncelikli olarak gelecek zamana göndereceğimiz zaman kapsülünün içine hangi oyuncaklarımızı koyacağımıza karar verelim. Unutmayalım ki zaman kapsülümüzü çok uzun yıllar sonra tanımadığımız kişiler açacak. Acaba hangi oyuncaklarımız bu kişilere günümüz oyunlarıyla ilgili daha fazla bilgi verebilir? Zaman kapsülüne koymak için en az dört oyuncak seçelim...

1. Adım



Seçtiğimiz oyuncaklarla ilgili tanıtım kartları hazırlayalım. Tanıtım kartlarının üzerine şu soruların cevabını yazalım. Bu oyuncaklar hangi oyunda kullanılıyor? Nasıl kullanılıyor? Hangi malzemeden yapılmış? Oyuncaklara nasıl ulaşılmış (örneğin aile büyüklerinden, oyuncakçıdan, arkadaşlardan, vb.)? Hangi tarihte kullandı? Günümüzde hala kullanılıyor mu yoksa değişime mi uğradı? Bu oyuncaklar farklı kültürlerde kullanılıyor mu yoksa değişime uğramış mı? Gelecekte bu oyuncaklar hangi malzemeden yapılabilir? Gelecekte çocuklar günümüzden farklı olarak hangi oyunlar oynayabilir? Unutmayın tüm bu soruları cevaplarken ailenizden, arkadaşlarınızdan, internet, kitap vb. kaynaklardan yararlanabilirsiniz.

2. Adım



Zaman kapsülünün içine tanıtım kartlarının yanı sıra eğer istersek oyuncaklarla ilgili çeşitli fotoğraflar, gazete haberleri, yazılar vb. şeyleri de koyabileceğimizi unutmayalım. Ardından oyuncakları yerleştirmek için kutu, sandık, kavanoz gibi kapalı bir esya bulalım. Zaman kapsülünün açılacağı döneme ilişkin saat, gün, ay, yıl belirleyerek kapsülün üzerine yapıştırılalım. Zaman kapsülünün saklanacağı/gömüleceği alanı belirleyerek, kapsülün üzerine tam adres olarak yazalım.

3. Adım



Son aşamada artık hazır olan zaman kapsülümüzü sınıfa getirelim. Zaman kapsülüne yerleştirdiğimiz oyuncaklarımızı sınıf arkadaşlarımıza tanıtalım. Neden bu oyuncakları seçtiğimizi açıklayalım. Tanıtım kartlarından bir kaçını okuyalım. Arkadaşlarımızın soruları varsa yanıtlayalım. Artık zaman kapsülünün mühürleme vakti! Öğretmenimizin yardımı ile zaman kapsülünü mühürleyip uygun bir alana yerleştirelim.

4. Adım

### Ek 3. Eşya Zaman Kapsülü Etkinliği Ders Planı

#### BÖLÜM I

<b>DERS: SOSYAL BİLGİLER</b>	<b>SINIF: 4</b>
<b>ÖĞRENME ALANI: KÜLTÜR VE MİRAS</b>	<b>SÜRE: 40+40 + 40 + 40 dakika</b>

#### BÖLÜM II

<b>KAZANIMLAR:</b> SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.	
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Anlatım, soru cevap, tartışma.
<b>KULLANILAN EĞİTİM TEKN. ARAÇ VE GEREÇLER</b>	Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon, çeşitli eşyalar, eşya tanıtım kartları.
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ</b>	

Araştırmacı Türkiye’den ve yurtdışından örnek zaman kapsüllerini tahtaya yansıtarak derse giriş yapar. Bugüne kadar zaman kapsülü görüp görmedikleri, ileride kendilerinin oluşturmak isteyip istemeyecekleri vb. sorular sorulur. “Sizce gördüğünüz bu zaman kapsülleri ne işe yarar? Zaman kapsülü hazırlamanın amacı neler olabilir? Zaman kapsülleri sayesinde geçmişe dair neler öğrenebiliriz?” gibi sorularının ardından “Amber’in Zaman Kapsülü” adlı hikâye kitabı üzerinden bir tartışma başlatılır. Öğrenciler derse karşı güdülenerek derste neler öğrenecekleri ifade edilir.

Ardından araştırmacı tarafından hazırlanan zaman kapsülü sınıfa getirilir. Zaman kapsülünün 30 yıl öncesine ait olduğu vurgulanır. Herkesin görebileceği bir alana yerleştirilen zaman kapsülünün dışsal yapısı (kapalı olması, mühürlü olması, üzerinde açılacağı tarihin yazılması vb.) tüm öğrenciler tarafından incelenir. Yine tüm öğrencilerin görebileceği bir alanda zaman kapsülü açılarak içerisinden çıkan eşyalar incelenir ve eşyalara ait tanıtım kartları okunur. Sonrasında kapsülden çıkan oyuncaklara ilişkin bir tartışma ortamı yaratılarak oyuncaklar araştırmacı tarafından tanıtılır; içerisinden birkaç oyun sınıfta öğrencilerle birlikte oynanır.

İncelemenin ve tartışmanın sonrasında değişim ve sürekliliği algılamaya ilişkin olarak;

- Kapsülde yer alan oyuncaklardan hangisinin/hangilerinin günümüzde oynandığı veya oynanmadığı,
- Kapsülde yer alan oyuncakların günümüzle karşılaştırıldığında benzerlik ve farklılıklarının neler olduğu,
- Kapsülde yer alan oyunların değişmesinin olumlu ve olumsuz sonuçlarının neler olduğu,
- Kapsüldeki oyuncaklardan yola çıkarak farklı kültürdeki oyun ve oyuncakların değişime uğrayıp uğramadığı,
- Kapsüldeki oyuncaklardan yola çıkarak gelecekte çocuk oyun ve oyuncaklarının nasıl olacağı konusunda soru-cevap etkinliği gerçekleştirilir.

Ardından araştırmacı tarafından hazırlanan slayt eşliğinde geleneksel çocuk oyunları ile günümüz çocuk oyunları karşılaştırılarak oyun ve oyuncaklardaki değişim (oynanan oyun sayısı, oyun türleri, oyun alanları, oyuncak sayısı, oyun oynanan süre, oyuncakların malzemesi, oyun arkadaşları, çocukların giderek bireyselleşmesi, sağlık sorunları vb.); oyun ve oyunlardaki süreklilik (oyun ve oyuncak ihtiyacının sürmesi, oyunların öğrenildiği kaynakların aynı kalması, kimi geleneksel çocuk oyunlarının değişime direnç göstermesi vb.) özetlenir. Sonrasında “Topaç Satıcıları Şikâyetçi!” ve “Sıra Sizde” adlı etkinlik kâğıdı dağıtılır.

Dersin sonunda kendi zaman kapsüllerini oluşturmak için bir hafta süre verileceği ifade edilerek; geleceğe yollamak istedikleri eşyaları belirlemeleri, eşya tanıtım kartlarını hazırlamaları, eşyayı seçme nedenlerini belirtmeleri ve derse hazırlıklı gelmeleri istenir. Ayrıca öğrencilere eşya zaman kapsülü hazırlama yönergesi dağıtılır. Yönergeye uygun bir biçimde hazırlanan zaman kapsüllerinin sınıfta tanıtılarak uygun bir alana yerleştirileceği/gömüleceği belirtilir.

<b>Bireysel Öğrenme Etkinlikleri</b>	<b>Grupla Öğrenme Etkinlikleri</b>
- Topaç Satıcıları Şikâyetçi! etkinliği.	Geleneksel çocuk oyunlarının oynanması
- Sıra Sizde! Etkinliği.	
- Eşyaya dayalı tematik zaman kapsülünün hazırlanması	

#### BÖLÜM III

<b>Ölçme-Değerlendirme:</b> Değerlendirme etkinlikleri	Eşya zaman kapsülü değerlendirme rubriği
---	--

## Ek 4. Eşya Tarihi Uygulama Yönergesi



Üyesi olduğumuz ailenin ya da seçtiğimiz başka bir ailenin geçmişini ayrıntılı olarak incelerken aile büyüğümüzün yanı sıra; kıyafet, fotoğraf, oyuncak vb. pek çok eşyadan yararlanabiliriz. Böylelikle bir yandan ailemizin tarihini öğrenirken bir yandan da eşyaların tarihini öğreniriz. Öncelikle görüşme yapacağımız bir aile büyüğünü (baba, dede, teyze, amca vb.) belirleyelim. Aile büyüğü ile yapacağımız görüşme için sorularımızı hazırlamaya başlayalım.



**Araştırmaya başlayalım!**

Unutmayalım ki ailemizin tarihinde önemli olan bir eşyadan yola çıkarak soruları oluşturacağız. Bu nedenle geçmişte aile büyüğümüz tarafından kullanılan eşyalarla (gaz lambası, telefon, kömürlü ütü, tokaç, ibrik, güğüm, yayık, çalı süpürgesi, soba vb.) ilgili araştırma yapmalıyız. Seçtiğin eşya ile ilgili bilgilere nereden (internet, dergi, kitap, farklı bir aile büyüğü vb.) ulaştığını yazmalısın. Seçtiğin eşya ile ilgili kısa bir özet oluşturmalısın. Bu eşyalardan yola çıkarak ailemizin geçmişte nasıl bir yaşam sürdürdüğünü, onların yaşam öykülerini, günümüzle karşılaştığımızda nelerin değişip nelerin aynı kaldığını öğreneceğiz.



**Görüşme formunu hazırlayalım...**

Görüşme formunda öncelikle kendimizi tanıtalım. Adımızı, soyadımızı, okulumuzu, sınıfımızı ve yaşımızı belirtelim. Sonra görüşmeyi yaptığımız aile büyüğünü tanıtalım. Adını, soyadını, yaşını, mesleğini, cinsiyetini, mezun olduğu okulu, bize olan yakınlık derecesini (örneğin büyükbaba, teyze, amca vb.) yazalım. Görüşme yapacağımız yeri ve tarihi tam olarak yazalım. Görüşmemizin amacını yazalım. Daha sonra sormak istediğimiz sorularımızı yazalım. Görüşme formunun ilk bölümündeki genel sorular şu şekilde olabilir?

Ne zaman ve nerede doğdunuz? Anne, baba ve kardeşlerinizle ilgili bilgi verir misiniz? Çocukluğunuz nerede geçti? Hangi okullarda okudunuz? Okuduğunuz okulların adlarını hatırlıyor musunuz?



**Görüşme Formu**

Görüşme formunun ikinci bölümünde ise eşyalarla ilgili sorulara geçelim. Unutmayalım ki eşyalarla ilgili en az dört soru sormamız gerekiyor. Örnek sorular şu şekilde olabilir:

- \*Küçükken nasıl bir evde yaşadınız? Bu evde hangi eşyaları kullandınız? Geçmiş dönemde kullanıp şimdi kullanmadığınız eşyalar var mı? Varsa bunlar neler? Hiç unutamadığınız bir çocukluk eşyanızı anlatır mısınız?
- \*Geçmişte kullandığınız ama artık kullanmadığınız mutfak eşyaları nelerdir? Hangi mutfak eşyaları değişti? Değişimin nedeni neler olabilir? Bu durum sizin günlük hayatınızı nasıl etkiledi?
- \*Geçmişte çamaşırlarınızı hangi eşyaları kullanarak yıkıyordunuz? Şimdi nasıl yıkıyorsunuz? Bu değişimin olumlu ve olumsuz sonuçları neler oldu? \*Geçmişte aydınlanmak için hangi eşyaları kullanıyordunuz? Günümüzle karşılaştığımızda neler değişti? Sizce gelecekte insanlar hangi aydınlanma araçlarını kullanacak?

Soruları hazırladıktan sonra görüşme formumuzu öğretmenimizle birlikte değerlendirelim.



Şimdi görüşme zamanı!

Önceden hazırladığımız görüşme formunda olduğu gibi önce kendimizi tanıtalım. Görüşmemizin amacını anlatalım. Önceden belirlediğimiz sıra ile soruları soralım. Görüşmeyi gerçekleştirirken verilen cevapları bir yandan da defterimize not alalım. Görüşme sonrasında aile büyüğümüze teşekkür edelim. Eğer mümkünse görüşme yaptığımız kişiden eşyaları ya da eşyaların fotoğraflarını rica edebilirsiniz



Raporumuz için bir kapak hazırlayalım. Raporumuzda çalışmamızın başlığına, isim ve soy ismimize ve tarihe yer verelim. Raporumuzun ilk bölümünde görüşme yaptığımız aile büyüğünün adına soyadına, yaşına, mesleğine, cinsiyetine, mezun olduğu okulu, bize olan yakınlık derecesine (örneğin büyükbaba, teyze, amca vb.) yer verelim. Ne zaman ve nerede doğduğu; anne, baba ve kardeşlerinin kimler olduğunu, çocukluğunun nerede geçtiğini, hangi okulları bitirdiği gibi soruların cevaplarını yazalım. Hangi eşyayı seçtiğimizi nedenleriyle birlikte yazalım. Eşya ile ilgili önceden topladığımız bilgilerden kısa bir özet yapalım.



Raporumuzun ikinci bölümünde aile büyüğümüzün cevaplarından yararlanarak belirlediğimiz eşyaların geçmişteki kullanımının nasıl olduğunu yazalım. Geçmiş ile günümüzde bu eşyanın kullanımındaki benzerlikleri ve farklılıkları yazalım.

\*Seçtiğimiz eşyanın geçmişle karşılaştırdığımızda, günümüzde neden değiştiğini ya da aynı kaldığını yazalım.

\*Seçtiğimiz eşyanın değişiminin nasıl sonuçlara yol açtığını yazalım.

\*Raporumuzda seçtiğimiz eşyadaki değişimi ve sürekliliği yansıtan dört ya da daha fazla görsel kullanalım. Görselleri geçmişten günümüze olacak şekilde sıralayalım.

\*Seçtiğimiz eşyanın gelecekte nasıl kullanılabileceğine dair fikirler yürütelim.

## Ek 5. Eşya Tarihi Etkinliği Ders Planı

### BÖLÜM I

<b>DERS: SOSYAL BİLGİLER</b>	<b>SINIF: 4</b>
<b>ÖĞRENME ALANI: KÜLTÜR VE MİRAS</b>	<b>SÜRE: 40+40 + 40 + 40 dakika</b>

### BÖLÜM II

**KAZANIMLAR:** SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.

<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Anlatım, soru cevap, tartışma.
<b>KULLANILAN EĞİTİM TEKN. ARAÇ VE GEREÇLER</b>	Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon, çeşitli eşyalar.

#### ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Araştırmacı elinde bir fotoğrafla derse giriş yapar. “Çocuklar bu, benim aile üyelerimin olduğu çok eski döneme ait bir fotoğraf. Bugün bu fotoğrafla başlayıp geçmişe doğru çok uzun bir yolculuğa çıkmaya ne dersiniz?” diye sorar. Ardından fotoğraftaki aile bireyleri, eşyalar, kıyafetler vb. incelenir. Günümüzle değişim ve süreklilik açısından karşılaştırılır. Fotoğrafta yer alan ve yünden ip yapmaya yarayan “iğ” adlı eşya gösterilir. Bu eşyanın daha önce görülüp görülmediği ve ne işe yaradığı konusunda tahminler üzerinde durulur. Araştırmacı “bugün sizlerle eşyalardan yola çıkarak ailemizin geçmişte nasıl bir yaşam sürdürdüğünü, onların yaşam öykülerini, günümüzle karşılaştığımızda nelerin değişip nelerin aynı kaldığını öğreneceğiz” diyerek derse giriş yapar.

İlerleyen süreçte araştırmacı tarafından hazırlanan “iğ” adlı eşya üzerinden aile bireylerinin hayatının konu alındığı bir “eşya tarihi” videosu izlettirilir. Video izlenirken belirli aralıklarla değişim ve sürekliliği algılamaya ilişkin olarak;

- Aile bireylerinin yünden ip elde etmek için kullanılan “iğ” adlı eşyaya neden ihtiyaç duyduğu?
- Yünden ip elde etmek için kullanılan “iğ” adlı eşyanın günümüzde kullanılıp kullanılmadığı,
- Günümüzde yün ve ip ihtiyacını karşılamak için gerçekleştirdiğimiz faaliyetlerle benzerlik ve farklılıklarının neler olduğu,
- Yünden ip elde etmek için kullanılan “iğ” adlı eşyanın değişime uğrama sebeplerinin neler olduğu,
- “İğ” adlı eşyanın değişiminin aile bireylerinin hayatına olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olduğu,
- Gelecekte insanların yün ve ip elde edip ihtiyaçlarını karşılamak için neler kullanılabileceği tartışılır.

Aile büyüklerinden de yararlanarak eşyada neden ve nasıl bir değişim gerçekleştiği, eşyada gerçekleşen değişim ve sürekliliğin doğrudan ya da dolaylı olarak yarattığı sosyal-ekonomik-kültürel sonuçların neler olabileceği, bu süreçlere ilişkin görsel kullanma, eşyalardaki değişimin ve sürekliliğin insan hayatında yarattığı sonuçların ne olduğu, nelerin sürekliliğini koruduğu, gelecekte ne tür değişimlerin gerçekleşebileceği, eşyaların kronolojik olarak sıralanabilmesi, benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi üzerinde durulur. Sonrasında “Sıra Sizde” adlı etkinlik kâğıdı dağıtılır.

Ardından araştırmacı, öğrencilerinde aile bireylerinin hayatından yola çıkarak benzer bir eşya tarihi ödevi hazırlayacaklarını söyler. Eşya tarihi ödevi için gerekli adımları bir slayt eşliğinde öğrencilere aktarır. Ayrıca eşya tarihi ödevi uygulama yönergesini dağıtır. Öğrencilerle birlikte aile büyüğünü ve eşyayı belirleme, görüşme formunu hazırlama, görüşmenin gerçekleştirilmesi ve raporlanması basamakları ile ilgili bir çalışma takvimi belirlenir.

Dersin sonunda kendi eşya tarihi araştırma ödevlerine hazırlık için bir hafta süre verileceği ifade edilerek; aile büyüğünü ve eşyayı belirlemeleri, eşyaya ilişkin farklı kaynaklardan yararlanarak araştırma yapmaları istenir. Görüşme formu için hazırlanacak olan soruların araştırmacı rehberliğinde bir sonraki derste oluşturulacağı vurgulanır.

#### Bireysel Öğrenme Etkinlikleri

(Ödev, deney, problem çözme vb.):

Sıra Sizde! Etkinliği ve eşya tarihi çalışması.

### BÖLÜM III

<b>Ölçme-Değerlendirme:</b> Değerlendirme etkinlikleri	Eşya tarihi çalışması değerlendirme rubriği
---	---

## Ek 6. Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeridi Etkinliği Ders Planı

### BÖLÜM I

<b>DERS: SOSYAL BİLGİLER</b>	<b>SINIF: 4</b>
<b>ÖĞRENME ALANI: KÜLTÜR VE MİRAS</b>	<b>SÜRE: 40+40 + 40 + 40 dakika</b>

### BÖLÜM II

**KAZANIMLAR:** SB.4.2.2 Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.

<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Anlatım, soru cevap, tartışma.
<b>KULLANILAN EĞİTİM TEKN. ARAÇ VE GEREÇLER</b>	Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon, çeşitli eşyalar, tematik zaman şeritleri

#### ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Araştırmacı sınıfa millî kültürü yansıtan eşyalar ve eşyalara ilişkin görseller getirir. Söz konusu eşyalara ilişkin videolar izlettirilir. Videoların ardından eşyalara ilişkin önceden hazırlanan tematik zaman şeritleri gösterilir. “Daha önce hiç zaman şeridi gördünüz mü? Sizce gördüğünüz bu zaman şeritleri ne işe yaramaktadır? Zaman şeritleri hazırlamanın amacı neler olabilir? İzlediğimiz videolardan yola çıkarak zaman şeritleri bize hangi bilgileri veriyor olabilir? gibi sorularının ardından öğrenciler derse karşı güdülenerek derste neler öğrenecekleri ifade edilir.

Ardından araştırmacı tarafından hazırlanan tematik zaman şeridi tahtaya yansıtılır. Zaman şeridinde yer alan görsellerin, görsellere ilişkin açıklamaların, tarihlerin incelenmesi istenir. Tarih şeridindeki kronolojik sıralamaya, önceden belirlenen aralıklara ve zamansal ifadelere ilişkin tartışma başlatılır. Zaman şeridinin gelişigüzel değil zamanın genişliğine göre düzenli aralıklara bölüldüğü, zaman aralıklarına uygun bir şekilde eşyaların yerleştirildiği, zaman şeritlerine etkili ve yaratıcı bir başlık verildiği, zaman şeritlerinin her zaman en solundan başladığı, şimdiki zamana yakın zamanın şeridin en sağında yer aldığı ifade edilir. Eşya ile ilgili görsellerin ilgili dönemi temsil edip etmediği, zaman ilerledikçe kültürel eşyalarda ne gibi değişimlerin yaşandığı, bu değişimlerin yarattığı sonuçların ne olduğu, neden değişime ihtiyaç duyulduğu, ne kadar süre sonra değişimin gerçekleştiği tartışılır. Öğrencilerden eşyaya dayalı veriyi kronolojiden de yararlanarak yorumlamaları istenir. Ardından öğrencilere zaman şeridinde yer alan kültürel eşyalardan yola çıkarak değişim ve sürekliliğin ortaya konulması adına “Zaman Şeridinde Bir Yolculuk!” adlı etkinlik kâğıdı dağıtılır. Daha sonra öğrencilerden daha basit düzeyde kendi hayatlarından yola çıkarak “Benim Zaman Şeridim” adlı etkinliği yapmaları istenir. Etkinlikler sonucunda zaman şeritlerinden yola çıkarak değişim ve süreklilik gösteren öğelerin tespit edilmesi, yaşanan değişim ve sürekliliğe neden ihtiyaç duyulduğu, sonuçlarının ne olduğu, değişimin hızının nasıl bir seyir izlediği, değişim ve sürekliliği ifade ederken kronolojinin önemi üzerinde durulur.

Dersin sonunda öğrencilerden belirledikleri millî kültürü yansıtan eşyalardan yola çıkarak zaman şeritleri hazırlamaları istenir. Kendi zaman şeritlerini oluşturmak için bir hafta süre verileceği ifade edilerek; eşyaları belirlemeleri/araştırmaları, eşyalara ilişkin en az yedi görsel ve yazılı içerik hazırlamaları ve derse hazırlıklı gelmeleri istenir. Ayrıca öğrencilere eşyaya dayalı tematik zaman şeridi hazırlama yönergesi dağıtılır. Yönergeye uygun bir biçimde hazırlanan zaman şeritlerinin sınıfa getirilip sunulacağı belirtilir.

#### Bireysel Öğrenme Etkinlikleri

- “Zaman Şeridinde Bir Yolculuk!”
- “Benim Zaman Şeridim”

### BÖLÜM III

<b>Ölçme-Değerlendirme:</b> Değerlendirme etkinlikleri	Eşyaya dayalı tematik zaman şeridi değerlendirme rubriği
---	--

## Ek 7. Taslak Başarı Testi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu test, Kültür ve Miras öğrenme alanındaki değişim ve süreklilik becerisine ilişkin başarı düzeyin belirlemek için oluşturulmuştur. Testten elde edilen veriler sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Test sorudan oluşmaktadır. Sizden beklenen bütün soruları dikkatlice okuyup size göre en doğru cevabı seçmenizdir. Elde edilen test puanları not vermek amacıyla kullanılmayacaktır. Lütfen soruları cevap bırakmayalım. Araştırmaya katılımınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Burcu SEL

Cazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Doktora Öğren

Adınız Soyadınız:

### SORULAR



Sosyal bilgiler dersinde eskiden Türklerin "tepük" adlı bir oyun oynadığını öğrendik. Bu oyunda keçe ve kumaş parçaları ipe sarılıp yuvarlak bir top haline getiriliyor. Ardından bu topa insanlar ayaklarıyla vurarak oyunu başlatıyorlar.

1) Hasan'ın öğrendiği oyuna benzer bir biçimde günümüzde de oynanan oyun aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Cirit                      b) Futbol                      c) Körebe                      d) Yakan top

2) Aşağıda yer alan çocuk oyunları, oynandığı döneme (zamana) göre sınıflanırsa hangisi dışarıda kalır?

- a) Beş taş                      b) Çelik çomak                      c) Topaç                      d) Bilgisayar oyunları



3) Günümüzde çocukların oynadığı oyunlar geçmişe göre değişim göstermektedir. Örneğin yukarıda birinci görselde eskiden hayvan kemiklerinden alınan parçalarla oynanan "aşık" oyunu, ikinci görselde ise günümüzde ekran karşısında oynanan "yapboz" oyunu yer almaktadır. Aşağıdakilerden hangisi bu değişimin sonuçlarından biri olamaz?

- a) Ekran karşısında oyun oynayan çocuklar daha az hareket etmektedir.  
b) Ekran karşısındaki oyunlar göz ve iskelet sağlığına zarar verebilir.  
c) Ekran karşısındaki oyunlar çocukları yalnızlaştırır.  
d) Ekran karşısında oyun oynayan çocuklar doğal malzemelerle oynamaktadır.



Ömer

Ömer ev ödevi için oyuncaklardaki değişimi araştırmaktadır. Annesine çocukken hangi oyunları oynadığını sormuştur. Annesi ise Ömer'e "küçükken topaçla, çelik çomakla, taşlarla, iplerle oynardık. Ama artık çocuklar el yapımı oyuncaklar yerine fabrikalarda üretilen uzaktan kumandalı arabalarla, plastik bebeklerle, robotlarla oynuyor" demiştir.

4) Yukarıda verilen açıklamaya göre oyuncakların geçirdiği bu değişimin nedeni aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a) Plastik oyuncakların daha sağlıklı olması.
- b) Günümüzde çocukların artık oyun oynamak istememesi.
- c) Teknolojinin gelişmesiyle oyuncak yapımında farklı malzemelerin kullanılması.
- d) Çocukların teknolojik oyuncakları sevmemesi.



Merve

Merve sosyal bilgiler dersi için geleneksel çocuk oyunlarını araştırmıştır. Topaç, çelik çomak, dokuz taş, körebe, dalye, saklambaç gibi oyunlara ulaşmıştır. Günümüzde ise bu oyunların çok az oynandığını düşünmüştür. Kendisi ve arkadaşları bilgisayar, lego, pokemon gibi oyunları daha çok sevmektedir.

5) Merve'nin oynadığı bilgisayar oyunları ile geçmişte oynanan oyunları karşılaştırınız. Buna göre aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- a) Geçmişte oynanan oyunlar günümüzde az da olsa oynanmaktadır.
- b) Günümüzdeki oyuncaklar ile geçmişteki oyuncaklar birbirinden farklıdır.
- c) Çocuklar bilgisayar oyunlarından hiç hoşlanmamaktadır.
- d) Çocuk oyunları zaman içinde değişmiştir.

6) Aşağıda yaşanan değişimlerden hangisi özellik itibarıyla diğerlerinden farklıdır?

- a) Çocukların sokak oyunları yerine ekran karşısındaki oyunları tercih etmesi.
- b) Çocukların tahta oyuncak yerine plastik oyuncaklara merak duyması.
- c) Sokak oyunları ile karşılaştırıldığında bilgisayar oyunlarının çocukları yalnızlaştırması.
- d) El sanatlarımızdan bakırcılığın günümüzde artık neredeyse hiç yapılmaması.

7) Eskiden oynadığımız aşık, topaç, körebe vb. çocuk oyunlarını incelediğimizde bunların çoğu evin dışında, bahçede, sokakta veya boş bir alanda oynanmaktadır. Birden fazla çocuğun katıldığı bu oyunlar artık günümüzde çok az tercih edilmektedir. Günümüzde çocuklar daha çok tek başına oyunlar oynamaktadır. Çocuklar neredeyse sadece evlerinde hareket etmeden, masa başında oturlan teknolojik oyunlara ilgi duyar hale gelmiştir.

Aşağıdakilerden hangisi bu değişimin sonuçlarından biri değildir?

- a) Teknolojik oyunlar arttıkça çocuklar yalnızlaşmaktadır.
- b) Günümüzde çocuklar açık hava yerine daha çok evde oynamaktadır.
- c) Teknolojik oyuncaklarla beraber çocuklar daha az hareket eder hale gelmiştir.
- d) Teknolojik oyuncaklara göre geleneksel oyuncakları daha çok tercih edilmektedir.



8) Burcu babannesinin evindeki bir fotoğrafta yandaki görselde de yer alan dibek taşını görmüş ve babannesine bunun ne işe yaradığını sormuştur. Babanesi Burcu'ya "Eskiden komşularla yardımlaşarak bulguru bu taşın içerisine koyup tokmaklarla ezerdik. Böylelikle bulgurlar ufalanır, biz de kışlık yiyeceğimizi karşıladık. Ama şimdi bu gelenek değişti. Artık bulguru fabrikalar yapıyor. Biz de gidip marketten alıyoruz" demiştir. Yukarıdaki açıklamaya göre sizce bulgurun yapımındaki bu değişikliğin nedeni aşağıdakilerden hangisi değildir?

- a) Fabrikada bulgurun daha hızlı üretilmesi.
  - b) Fabrikada üretilen bulgurun daha çok kişiye ulaşması.
  - c) Makinalar ile üretilen bulgurun daha az emek istemesi.
  - d) İnsanların artık bulgura ihtiyacının olmaması.
- 9) Aşağıdakilerden hangisi kültürel öğelerin zaman içindeki değişimine örnektir?
- a) Ali'nin geçen Ramazan Bayramında Karagöz oyununu seyretmesi.
  - b) Merve'nin arkadaşlarına geçen derste Nasrettin Hoca fıkralarını anlatması.
  - c) Selin'in geçen Kurban Bayramında dedesinin elini öpmesi.
  - d) Mert'in çelik çomak oyunu yerine bilgisayar oyunlarını oynaması.

10) Türk kültürüne ait bazı meslekler değişmeden yıllarca devam eder ve yaşar. Bazıları da zamanla değişikliğe uğrar, hatta unutulduğu için yok olup giden meslekler de vardır. Buna göre aşağıdakilerden hangisi unutulmaya yüz tutmuş mesleklerden biridir?

- a) Öğretmen
- b) Polis
- c) Kalaycı
- d) Avukat



Türk Kültürü



Japon Kültürü



Hint Kültürü

11) Yukarıda yer alan görsellerde yer alan farklı ülkelerdeki insanların yemek yeme kültürlerini benzerlik ve farklılıklar açısından inceleyiniz. Buna göre aşağıdaki seçeneklerden hangisi yanlıştır?

- a) İnsanların yemek yeme biçimleri kültürden kültüre değişim göstermiştir.
- b) Yemek yerken kullanılan eşyalar Japon kültüründe ve Türk kültüründe aynıdır.
- c) İnsanların yeme ihtiyacı farklı kültürlerde sürerken, kullandığı araçlar değişmiştir.
- d) Yemek kültürleri arasındaki farklılıklar aynı zamanda kültürel zenginliktir.



12) Serdar babannesinin salonunda yanda yer alan fotoğrafı gördü. Babannesine fotoğrafta ne yaptıklarını sordu. Babanesi Serdar'a "Eskiden yayık dediğimiz bu tahtadan yapılan eşyayı, tavana bir iple asardık. İçine süt ya da ayran koyar, saatlerce sallardık. Köyde ayranımızı, tereyağımızı böyle elde ederdik. Şimdi artık makinalar yapıyor, bizler de marketten gidip alıyoruz. Ama şimdiki sütün, ayranın içinde zararlı katkı maddeleri var. Eskinin tadı yok oğlum" dedi. Yukarıda yer alan ifadeye göre Serdar bu değişimi kendi cümleleriyle nasıl ifade edebilir?

- a) Makine ile üretimin zararlı katkı maddeleri gibi olumsuz sonuçları olmuştur.
- b) Marketten aldığımız ayran, yayıkta yapılanaya göre daha sağlıklıdır.
- c) Ayran ve tereyağının yapımında eskiden bu yana farklılık olmamıştır.
- d) Ayran ve tereyağı yapmak için kullanılan yayık elektrikle çalışan bir araçtır.



Harran evleri



Safranbolu evleri



Mardin evleri

13) Yukarıdaki görsellerde de yer aldığı gibi insanlar barınma ihtiyacını karşılamak için farklı türlerde evler inşa etmiştir. Farklı türlerde evlerin inşa edilmesinin sebebi aşağıdakilerden hangisi olamaz?

- a) İnsanların kültürlerinin birbirinden farklı olması.
- b) İnsanların birbirinden farklı iklim koşullarında yaşaması.
- c) İnsanların barınmak için kullandıkları yapı ve malzemelerin değişim göstermesi.
- d) İnsanların artık korunma ve barınma gibi gereksinimlerinin kalmaması.



1970 yılı



2019 yılı

14) Yukarıda iki farklı döneme ait mutfak görseli verilmiştir. İki görseli inceleyip, yaşanan değişimleri, benzerlik ve farklılıklarına göre karşılaştırınız. Buna göre aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- a) İnsanların yemek pişirmede kullandıkları araçlar değişmiştir.
- b) Her iki görselde de çok sayıda teknolojik araç vardır.
- c) Yemekleri saklamada ilk görselde kiler, ikinci görselde buzdolabı kullanılmaktadır.
- d) Mutfak eşyalarının yapımında kullanılan malzemeler değişmiştir.

15) Aşağıdaki milli kültürümüzü yansıtan örneklerden hangisi günümüzde değişime uğramıştır?

- a) Bayramlarda yapılan ziyaretlerde büyüklerin elinin öpülmesi
- b) Kapılarda kadınlar için ince, erkekler için kalın ses çıkaran tokmakların olması.
- c) Gelen misafirlere Türk kahvesi ikram edilmesi
- d) Hasta olan kişilerin ziyaret edilmesi.



16) Türk kültüründen bir dönemi yansıtan yukarıdaki görseli inceleyiniz. Günümüzle karşılaştırdığınızda aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- a) İnsanların yaşadıkları konutlar zamanla değişmiştir.
- b) İnsanların giydikleri kıyafetler zamanla farklılaşmıştır.
- c) Geçmişte kullanılan eşyalar ile günümüzde kullanılan eşyalar aynıdır.
- d) insanların barınma ve yemek yeme ihtiyaçları günümüzde de devam etmektedir.

17) Aile tarihini araştıran Meltem dedesi ile bir görüşme gerçekleştirmiştir. Bu görüşme sonucunda Meltem geçmiş ile günümüzü karşılaştırdığında aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

- a) Aile büyüklerinin yaşadıkları evlerin değişimine.
- b) Aile büyüklerinin giysilerindeki değişime.
- c) Ailedeki kişilerin kullandıkları eşyaların değişimine.
- d) Aile bireylerinin gelecekte sahip olacakları mesleklerin değişimine.

18) Zehra'nın aile tarihi çalışması sırasında ulaştığı eşyalardan hangisi geçmişten günümüze doğru kronolojik olarak sıralandığında en eski döneme aittir?

- a) soba
- b) elektrikli ısıtıcı
- c) kalorifer
- d) klima



Serbetçilik



Yüncülük



Bakırcılık



Öğretmenlik

19) Yukarıda yer alan meslekleri kronolojik açıdan geçmişten günümüze sıraladığınızda hangisi günümüzde yaygın olarak yapılan mesleklerden biridir?

- a) yüncülük
- b) bakırcılık
- c) serbetçilik
- d) öğretmenlik

20) Aile tarihi çalışması yapan Eylül babannesine, geçmişi ve günümüzü karşılaştırmak için çeşitli sorular hazırlamıştır. **Aşağıdakilerden hangisi bu sorulardan biri olamaz?**

- Çocukken oynadığın oyunlar ile şuan oynadığımız oyunlar arasında farklılık var mıdır?
- Geçmişte kullandığın mutfak eşyaları nasıl bir değişim gösterdi?
- Geçmişte yapılan ve günümüzde de yapılmaya devam eden geleneklerimiz nelerdir?
- Gelecekte çocukların oynayacağı yeni oyunlar neler olabilir?

1. Çiftçilerin tarlalarını saban yerine dev makine ve traktörlerle sürmesi.

2. Kadınlara çamaşırları tokaçla elde yıkamak yerine çamaşır makinasında yıkaması.

3. Çocukların yağ satan bal satan oyunu yerine pokemon ve yapboz oyunlarını tercih etmesi.

21) Yukarıdaki gerçekleşen değişimlerin türleri aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
a)	Tarım	Teknoloji	Kültür
b)	Sanat	Hukuk	Teknoloji
c)	Hukuk	Teknoloji	Tarım
d)	Sanat	Tarım	Kültür



- 1954 yılında Ankara'nın Kalecik ilçesinde doğdum.
- 1974 yılında Kıbrıs Barış Harekati'na katıldım.
- 1961 yılında Dumlupınar ilkokuluna başladım.
- 1980 yılında nüfus memurluğunda işe başladım.

İrem'in amcası ile yaptığı aile tarihi çalışmasında yukarıdaki bilgilere ulaşmıştır.

22) Yukarıdaki olayların kronolojik sıralaması aşağıdakilerden hangisidir?

- 1-2-3-4
- 1-3-2-4
- 4-3-2-1
- 2-1-3-4



Kerim

Aile tarihi çalışması yaparken büyük halamdan eski kıyafetlerini, fotoğraflarını, nüfus cüzdanını alıp incelemeye başladım. Eskiden halamın soyadının farklı olduğunu gördüm. Halam eskiden Sivas'ta oturduklarını, dedemin "kaşıkçılık" yaptığını söyledi. Evlerinin eski halini ve içinde bulunan eski eşyaların fotoğraflarını gösterdi. Eskiden yaşadıkları evlerin duvarlarını kerpiç denilen saman ve toprak karışımından yaptıklarını anlattı.

23) Kerim'in yaptığı aile tarihi çalışmasından yola çıkarak aşağıdaki değişimleri inceleyiniz.

**Buna göre aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?**

- Kerim geçmişteki meslekleri aile tarihi çalışmasıyla araştırabilir.
- Aile tarihi çalışmasıyla eşyalardaki değişimi inceleyebilir.
- Nüfus cüzdanı aracılığıyla ailesinde yer alan kişilerin soyadındaki değişimleri görebilir.
- Ev yapımında kullanılan malzemelerin geçmişten bu yana hep aynı kaldığını kanıtlayabilir.



Yağ kandili (1)



Ampul (2)



Gaz lambası (3)

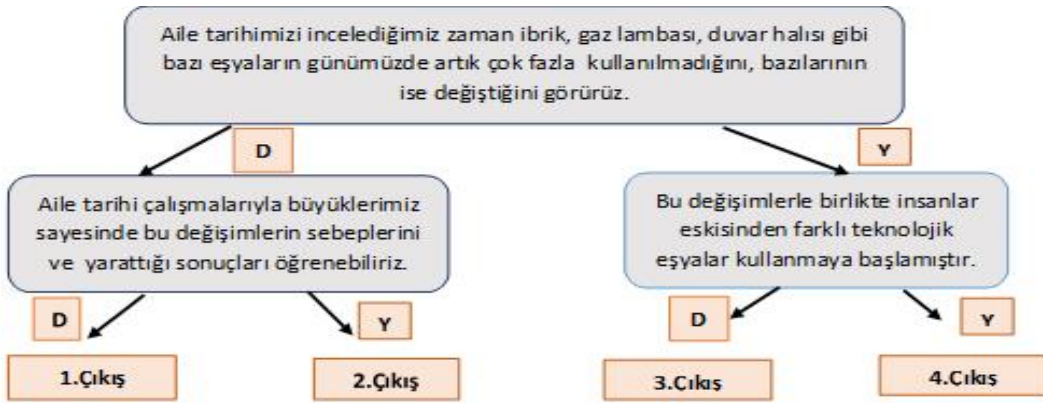
24) Öğretmeni, Ali'den ailesindeki büyüklerle sözlü tarih çalışması yaparak geçmişten günümüze kullanılan aydınlatma araçlarını araştırmasını istemiştir. Ali'nin ulaştığı yukarıda yer alan görselleri geçmişten günümüze doğru sıralayınız.

a) 1-2-3

b) 2-1-3

c) 3-2-1

d) 1-3-2



Yukarıdaki ilk kutudan başlayınız. Okuduğunuz cümlelerin doğru olduğunu düşünüyorsanız D, yanlış olduğunu düşünüyorsanız Y harfini takip ediniz. Bu şekilde oklan takip ederek ilerlediğimizde kaçınıcı çıkışa ulaşırız?

a)1. Çıkış

b) 2. Çıkış

c) 3. Çıkış

d) 4. Çıkış



Yorgancılık



Sepetçilik



Çinicilik

26) Berna aile tarihi çalışması için yaptığı ödevde, büyükbabasına eskiden ailesinde yapılan meslekleri sormuştur. Büyükbabası ise yukarıda yer alan görselleri göstererek eskiden ailesinde pek çok kişinin yorgancılık, sepetçilik ve çinicilik gibi işleri yaptıklarını söylemiştir. Berna internet üzerinden yaptığı araştırmada artık bu mesleklerin çok az yapıldığını ve değiştiğini görmüştür. Bu değişimi göz önünde bulundurduğunuzda aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- Teknolojinin ilerlemesiyle insanların tercih ettiği meslekler değişmiştir.
- Günümüzde bu işlerin pek çoğu makineler ya da fabrikalar aracılığıyla yapılmaktadır.
- Teknolojinin ilerlemesi ile milli kültürümüze ait bazı meslekler yok olmuştur.
- Yorgancılık ve sepetçilik gibi meslekler günümüzde çok yaygın olarak yapılmaktadır.

27) Merve'nin babannesi, aile tarihi ödevinde görüşme sırasında "köyde aydınlanmak için kullandığımız gaz lambasının yerini uzun süre sonra ampul aldı" demiştir.

Altı çizili olan zaman ifadesinin karşılığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a) Aynı gün      b) 2 saat sonra      c) 5 gün sonra      d) 15 yıl sonra



1985 yılı



2019 yılı

28) Selim sosyal bilgiler dersinde öğretmenin verdiği "tarımda yaşanan değişimler" konulu ödevi için internet üzerinden bir araştırma yapmıştır. Araştırma sırasında yukarıda bulunan iki görsele ulaşmıştır. İlk görsele tarlada saban denilen bir araç, ikinci görsele ise traktör kullanılmaktadır. Selim bu görsellerden yola çıkarak hazırlayacağı ödevine aşağıdakilerden hangisini yazamaz?

- a) Tarımda kullanılan araçlar yıllar geçtikçe değişmiştir.  
b) Tarımda artık insan gücünden çok makineler kullanılmaktadır.  
c) Artık insanların tarıma ve üretime ihtiyacı kalmamıştır.  
d) İnsanların tarımda kullandıkları yöntemler zamanla farklılaşmıştır.



29) Aile tarihini araştırması için hazırlık yapan Mustafa fotoğraf albümlerini karıştırırken yandaki görsele ulaşmıştır. Babannesine fotoğrafta ne yaptığını sormuştur. Babanesi Mustafa'ya "Eskiden çamaşırlarımızı dere kenarında yıkardık. Çamaşırları düzce bir taşın üzerine koyardık. Tahtadan yapılan tokaçlarla çamaşırlara sert bir şekilde saatlerce vururduk. Böylece hem çamaşırın keri gider, hem de suyu süzülürdü. Deterjan kullanmaz, çamaşırları kil denen bir malzemeyle yıkardık. Şimdi artık çamaşır makineleri var. Kısa zamanda bir sürü çamaşır temizleniyor" dedi.

Bu açıklamaya göre Mustafa geçmiş ile günümüzü karşılaştığında aile tarihi ödevine aşağıdakilerden hangisini yazamaz?

- a) Teknolojinin gelişimi insanların temizlik uygulamalarını değiştirmiştir.  
b) Teknolojinin ilerlemesi ile insanlar gündelik işlerinde zaman kazanmışlardır.  
c) Geçmişten günümüze insanların temizlik için kullandığı araçlarda değişiklik olmamıştır.  
d) Temizlik ihtiyacının karşılanmasında, zamanla insan gücünün yerini makineler almıştır.

30) Esra annesi ile yaptığı aile tarihi çalışmasında aşağıdaki bilgilere ulaşmıştır. Aşağıdaki olayların kronolojik sıralaması aşağıdakilerden hangisidir?

1. 1964 yılında Ankara'nın Beypazarı ilçesinde doğdum.
  2. 1992 yılında un fabrikasında işe başladım.
  3. 1971 yılında Cumhuriyet ilkokuluna başladım.
  4. 2018 yılında emekli oldum.
- a) 1-2-3-4                      b) 1-3-2-4                      c) 4-3-2-1                      d) 2-1-3-4



Selin

Aile tarihi, üyesi olduğumuz ailenin ya da seçtiğimiz başka bir ailenin geçmişinin ayrıntılı olarak incelenmesidir. Aile tarihi oluşturulurken araştırma yapmamız gerekir. Araştırma ile sahip olduğumuz bilgiler ailemizin tarihini öğrenmemize yardımcı olur. Güncel bilgilerimizden yola çıkarak geçmişe doğru gideriz. Örneğin, büyük annemizden anne ve babasının öykülerini dinleriz. Araştırma süresince fotoğraf, eşya, belge de toplamaya çalışırız. Eşya, fotoğraf ve belgeler araştırmamızı destekleyen unsurlardır.

31) Selin'in yaptığı açıklamaya göre aşağıdakilerden hangisi bir aile tarihi çalışması olamaz?

- a) Ali'nin dedesinin geçmişte kullandığı eşyalardan yararlanarak kıyafetlerdeki değişimi incelemesi.
- b) Mehmet'in babannesinden Sivas'tan Ankara'ya göç etme hikayelerini dinleyerek kaydetmesi.
- c) Sevgi'nin aile fotoğraflarından yararlanarak günümüzde artık kullanmadığımız eşyaları sıralaması.
- d) Ömer'in arkadaşlarıyla görüşme yaparak en sevdiği dersleri ve etkinlikleri öğrenmesi.

32) Aşağıda yaşanan değişimlerden hangisi özellik itibarıyla diğerlerinden farklıdır?

- a) Mektup yerine elektronik postalarla iletişim kurulması.
- b) Aydınlanmak için gaz lambası yerine ampulün kullanılması.
- c) Ulaşımında kömürle çalışan trenler yerine hızlı trenlerin kullanılması.
- d) Bindallı, kaftan, yemeni gibi geleneksel kıyafetlerin yerine modern kıyafetlerin tercih edilmesi.

33) Dini ve milli bayramlarımız, el sanatlarımız, geleneksel kıyafetlerimiz ve eşyalarımız gibi milli kültür öğelerimiz kimi zaman değişerek günümüze kadar aktarılmış, kimi zamanda unutulup gitmiştir. Özellikle teknolojinin gelişimi farklı alanlardaki kültürel öğelerimizin değişimine neden olmuştur. Buna göre aşağıdaki farklılıklardan hangisinde teknolojinin etkisi yoktur?

- a) İnsanların pazardan alışveriş yapmak yerine internet üzerinden alışveriş yapması.
- b) Çocukların sokakta oynamak yerine video oyunlarını tercih etmesi.
- c) Akriba ziyaretlerine gitmek yerine kısa mesajla bayramlaşmanın tercih edilmesi.
- d) Trabzon'da horon oyununun, İzmir'de ise zeybek oyununun daha çok oynanması.

## Ek 8. Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formu

Sayın Hocam;

Ekte yer alan başarı testi “Sosyal Bilgiler Dersinde Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Eşya Pedagojisine Dayalı Bir Eylem Araştırması ” adlı doktora tezinde kullanılacaktır. Sizden başarı testindeki her bir maddeyi incelemeniz ve değişim ve sürekliliği algılama becerisini açık-net olarak ölçmeye aday bir madde ise “gerekli”, düzenlenmesi ve değiştirilmesi gerekiyorsa “yararlı ancak yetersiz”, madde söz konusu beceriyi temsil etmiyorsa “gereksiz” seçeneklerini işaretlemeniz beklenmektedir. Katkılarınızdan ve ilginizden dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Burcu SEL

[burcusel3@gmail.com](mailto:burcusel3@gmail.com)

Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Madde	Gereksiz	Yararlı ancak yetersiz	Gerekli	Açıklamalar /Öneriler
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				

16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39

## Ek 9. Görsellere Dayalı Açık Uçlu Soru Formu

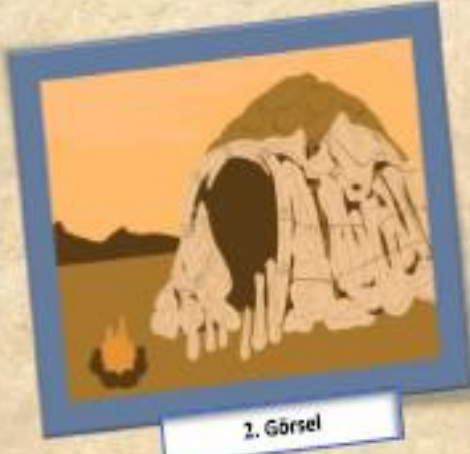
(A Görsel Seti)





1. Görsel

İnsanlar çok eski çağlarda yırtıcı hayvanlardan, doğal afetlerden ve çetin hayat şartlarından korunabilmek için mağaralarda yaşamıştır. Mağaralar; yerden daha yukarıda olması, yırtıcı hayvanların ulaşamaması, soğuktan ve yağmurdan koruması bakımından tercih edilmiştir.



2. Görsel

Bu dönemde toplayıcılık ve avcılıkla uğraşan insan, hayvanları daha iyi avlamak için zamanla çeşitli aletler keşfetmiştir. Bu aletleri bannaklar yaparken de kullanmaya başlamıştır. Ateşi keşfeden ve yiyecek bulmak için mağaralardan ayrılan insan, keşfettiği aletlerle yaptığı hayvan kemiklerinden oluşan bu bannaklarda yaşamıştır.



3. Görsel

İlerleyen zamanlarda tarımla da uğraşmaya başlayan ve yerleşik hayata geçmeye çalışan insan, basit dallardan ve sazlardan yaptığı evlerde yaşamaya başlamıştır. Yağmur sorununu halletmek için ise dalların arasını hayvan derileriyle kapatmıştır. Bu döneme kadar yapılan evler ısınma sorununu ortadan kaldırmak için günümüzdeki gibi köşeli değil, kubbe biçimindedir.



4. Görsel



Tarımda daha da ilerleyen tümüyle yerleşik yaşama geçen insan pek çok hayvanı da evcilleştirmiştir. Artık tek başına değil, toplu halde yaşamaktadır. Daha sağlam evlere ihtiyaç duyan insan, evlerin yapımında taş çamur, kerpiç vb. şeyler kullanmıştır. Artık evler köpeli ve yarıyanadır. Kapıları olmayan bu evlere çatı üzerinden giriş yapılmaktadır.



5. Görsel



İlerleyen dönemlerde evler sadece korunma ve depolama alanı değil, bir yaşama alanı haline gelmiştir. Teknoloji hala ilerlememiş, nüfus kalabalıklaşmıştır. Böylelikle evlerin yapımında beton, demir ve çelik gibi malzemeler kullanılmaya başlanmıştır. Artık kapıları, pencereleri, bacaları, odaları, yolları olan daha geniş ve gelişmiş evler vardır.



6. Görsel



Nüfusun giderek kalabalıklaşması, yeni buluşlar ve icatlar, sanayileşme, köyden şehre göç gibi nedenlerden dolayı artık kalabalıklaşan insan topluluğu; aynı çatı altında farklı evlerde yaşamaya başlamıştır. Günümüzde apartman dediğimiz bu yapılar çok katlıdır. Evlerin yapımında ise beton, çelik, demir gibi malzemeler kullanılmaktadır.





7. Görsel



Tarımdan koparak hazır tüketmeye başlayan insan, giderek daha da kalabalıklaşmış ve şehirler çok yoğun göç almıştır. Teknolojinin gelişmesi, iş hayatı, insanın daha da modernleşmesi, aile yapısının değişmesi vb. sebeplerden dolayı şehirler giderek insanla dolmuştur. Toplu, yüksek, birbirine yakın binalar yapılmaya başlanmıştır. Ancak bu binalar nedeniyle komşuluk ilişkileri azalmış ve insanlar birbirinden uzaklaşmıştır.



8. Görsel



Gökdelen de denilen ve giderek sayısı artan bu binalarda alışveriş merkezleri, spor salonları, ofisler vb. pek çok şey bulunmaktadır. İnsanlar adeta şehirleri bu binaların içine sığdırmaya çalışmaktadır. Ancak bu binalarda beraber trafik sorunu başlamış, yeşil alanlar azalmış, kendi kültürümüze ait binalar yok olmuştur. Kısacası insanın barınma, korunma, güvenlik vb. ihtiyaçlarını karşılamak için konutlara olan gereksinimi sürekli devam etmiş; ancak bu süreçte pek çok olumlu ve olumsuz değişim de yaşanmıştır.

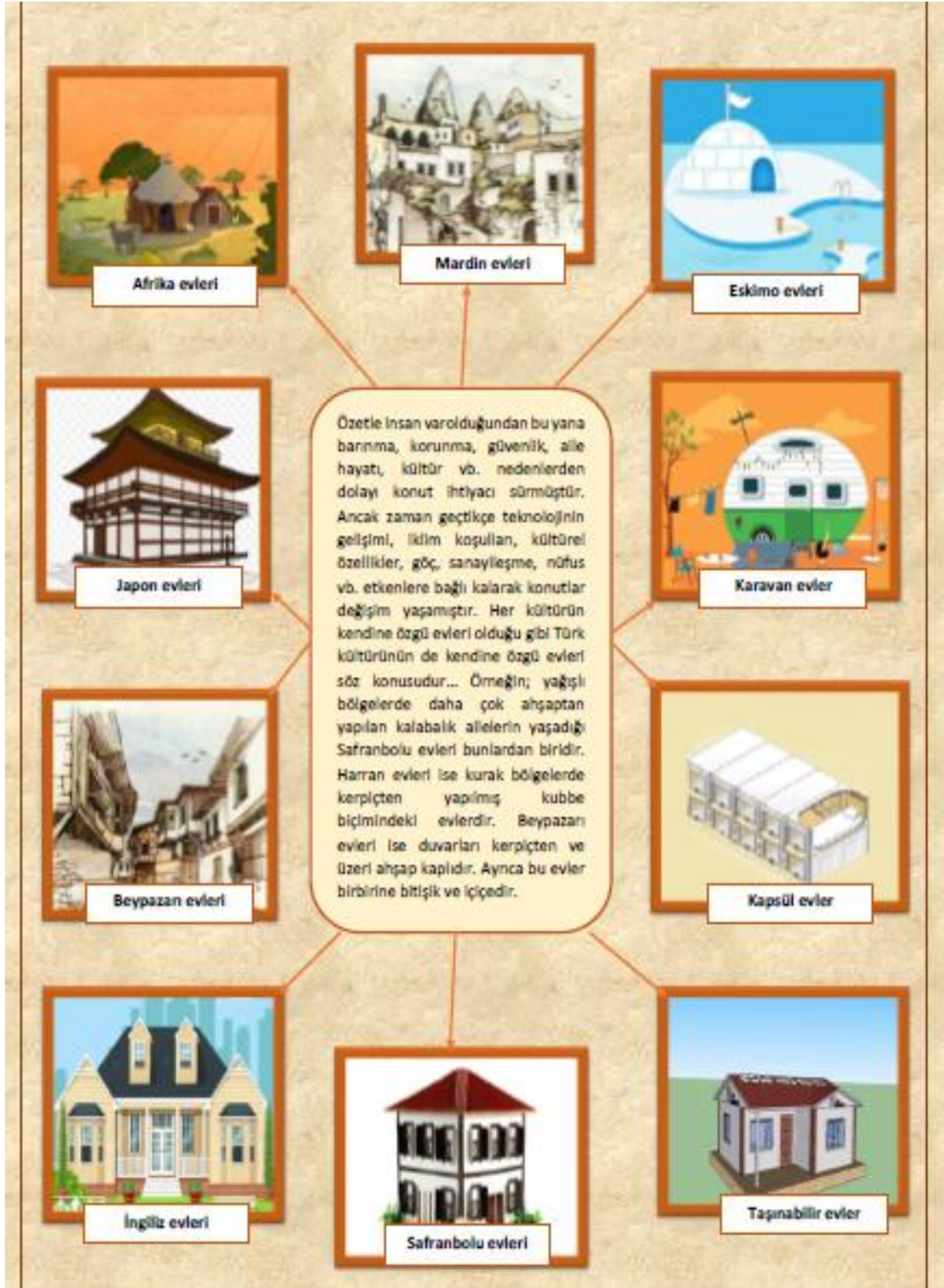


9. Görsel



Peki ya geleceğin evleri? Gelecekte ise kendi enerjisini kendi üretebilen, evde olmadığınız zamanlarda bile tek tuşla evin ısındığı, temizlendiği, aydınlandığı ya da duvarların bir bilgisayar ekranı gibi çalışabilen evlerin olabileceği düşünülmektedir. Dahası yeryüzünde konut alanı bulmakta zorlanılacağı düşünüldüğü için yerden bağımsız uçarak hareket eden, denizde yüzen evlerin olacağı hayal ediliyor. Japonya'daki gibi tek kişinin yaşadığı çok küçük kapsül evlerin sayısının artacağı, teknoloji çok ilerleyeceği için çok az eyya kullanılacağı tahmin ediliyor.





(A Görsel Seti)

Açık Uçlu Sorular

- 1) Aşağıdaki görselleri geçmişten günümüze doğru sıraladığınızda, günümüze en yakın yaşam alanının hangisi olduğunu işaretleyiniz. Sebebini açıklayınız.

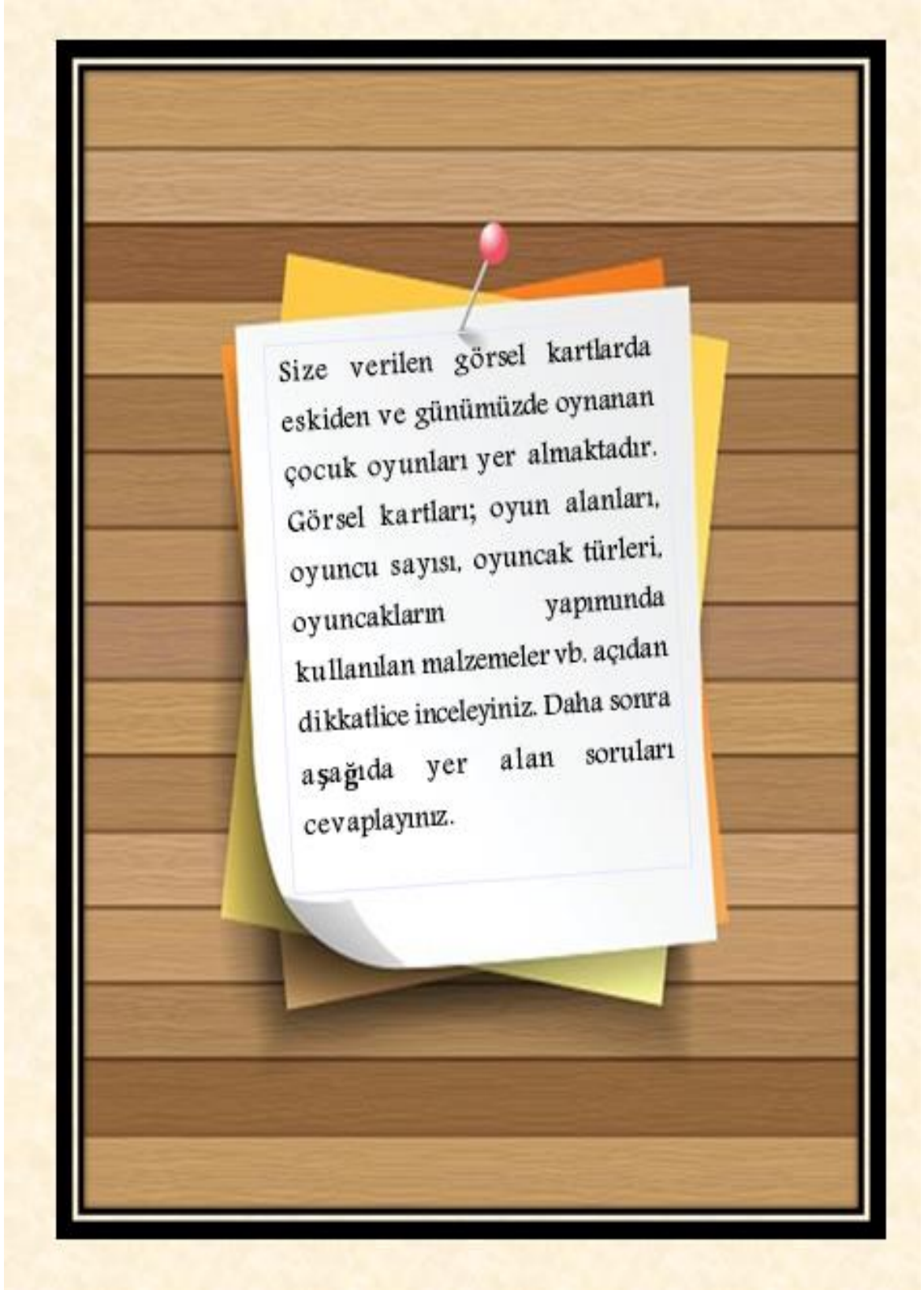


- 2) İkinci görsel ile dördüncü görseli karşılaştırarak açıklamaları okuyunuz. Konutlarda yaşanan değişimleri açıklayınız.

- 3) Altıncı görsel ile sekizinci görseli inceleyerek açıklamaları okuyunuz. Konutlarda yaşanan değişimin insan hayatına getirdiği olumsuz sonuçları, çevre sorunları açısından değerlendiriniz.

- 4) Günümüzden 20 yıl sonra yaşam alanı olarak kullanılacak çevre dostu bir ev tasarlayınız. Evin özelliklerini açıklayınız.

(B Görsel Seti)



UNUTULMA YA YÜZ TUTMUŞ ÇOCUK OYUNLARI



1. Görsel: Dokuz Kiremit



2. Görsel: Dokuz Tas



3. Görsel: Beş Tas



4. Görsel: Çelik Çomak

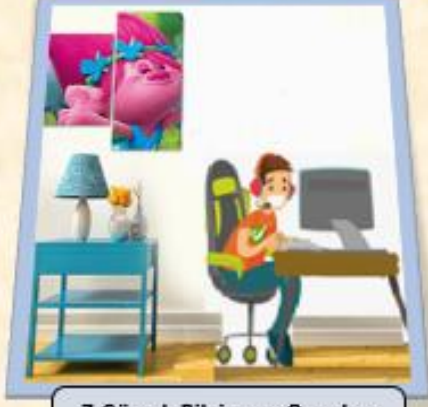


5. Görsel: Bülve



6. Görsel: Beşirgan Baş

## GÜNÜMÜZ ÇOCUK OYUNLARI



7. Görsel: Bilgisayar Oyunları



8. Görsel: Kumandalı Oyunlar



9. Görsel: Tablet Oyunları



10. Görsel: Cep Telefonu Oyunları



11. Görsel: Oyun Konsolları



12. Görsel: 3D oyunlar

(B Görsel Seti)

Açık Uçlu Sorular

1. Unutulmaya yüz tutmuş çocuk oyunları ile günümüz çocuk oyunlarını karşılaştırınız. Oyun alanları, oyun oynanan süre, kullanılan oyuncakların malzemesi, oyundaki kişi sayısı açıdan yaşanan değişimleri açıklayınız.

.....  
.....  
.....  
.....

2. Unutulmaya yüz tutmuş çocuk oyunları ile günümüz çocuk oyunları arasında yaşanan değişimleri göz önünde bulundurunuz. Günümüz çocuk oyunları, sağlık ve iletişim açısından ne tür olumsuz sonuçlar getirmiş olabilir? Üç adet örnek veriniz.

- a) Sağlık açısından getirdiği olumsuz sonuçlara ilişkin üç örnek:

.....  
.....  
.....

- b) İletişim açısından getirdiği olumsuz sonuçlara ilişkin üç örnek:

.....  
.....  
.....

3. Unutulmaya yüz tutmuş çocuk oyunları ile günümüz çocuk oyunları arasında yaşanan değişimleri göz önünde bulundurunuz. Geçmişten günümüze doğru gelindiğinde çocuk oyunlarda pavlaşma ve arkadaşlık değerlerinde nasıl bir değişim olduğunu açıklayınız.

.....  
.....  
.....  
.....

4. Dokuztaş, dokuz kiremit, çelik çomak, âşık gibi geleneksel oyunlarımızın değişmeden geleceğe aktarılmasının milli kültürümüz açısından önemli olduğunu ifade eden bir slogan hazırlayınız.

.....  
.....  
.....  
.....

(C Görsel Seti)



Melis ve Eymen sosyal bilgiler dersi için babaanneleri ile temizlik uygulamalarının geçmişten günümüze nasıl değiştiğini incelemek için bir sözlü tarih çalışması gerçekleştirmişlerdir. Hazırladıkları sözlü tarih çalışması sonucunda aşağıdaki görsellere ve bilgilere ulaşmışlardır. Tokaçla çamaşır yıkamadan, akıllı çamaşır makinelerine uzanan bu sözlü tarih çalışmasına bir göz atmaya ne dersiniz?



1. Görsel

Çamaşırlardaki kiri ve kötü kokuyu su ile temizlemek için çok uzun yıllar önce **tokaç** kullanırdık. Tokaçlar, tahtadan yapılan uzun sert çubuklardı. Köydeki diğer kadınlarla birlikte nehir ya da dere kenarına gider, kol gücümüzü kullanarak bol su ile çamaşır yıkardık. Şimdiki gibi deterjan yoktu. Kil ya da sodayla birlikte çamaşırları taşların üzerine koyar tokaçla döverdük. Yıkama işi saatlerce sürerdi ve biz çok yorulurduk.



2. Görsel

O dönemlerde teknoloji bu kadar ilerlememişti. Kadınlar daha çok ev işleriyle ilgilenirdi, şimdiki gibi çalışma hayatına katılan kadın sayısı daha azdı. Ülkenin büyük bir kısmı köylerde yaşırdı. Köylerde eğer çamaşırlar çok kirli ise dışarıda ateş yakar üstüne büyükçe **çamaşır kazanları** koyardık. Kaynayan suyun içine çamaşırları koyar, saatlerce kaynatır ve karıştırırdık. Sonra komşularla birlikte yardımlaşarak çamaşırın suyunu sıkardık. Daha sonra çamaşırlarımızı güneşte kurutmak için iplere asardık.



3. Görsel

Yıllar sonra babam emekli ikramiyesini alınca eve merdaneli bir makine getirdi. Annem önce iki kova suyu ısıtır, çamaşırlarla beraber suyu makinenin içine koyardı. Ardından üstte yer alan kapağını kapatıp bir tuşa basardı. Makine bir iki saat çalışırdı. Çamaşırlar yıkandıktan sonra kirli suyu değiştirir, temiz su koyar ve çamaşırların durulanması için çalıştırırdı. Ardından ıslak çamaşırları eliyle alıp merdanenin arasına koyup suyunu sıkardı. Merdaneye bağlı kol, el ile çevriliyordu. Dere kenarında çamaşır yıkamaya göre daha az yorucuydu ama yine de çamaşır yıkamak saatlerimizi alırdı. Ayrıca makine çok gürültü çıkarır, çok fazla su da boş yere harcanırdı.



4. Görsel

O dönemde teknoloji çok hızlı ilerlemişti. Nüfusumuz kalabalıklaşmıştı. Artık insanların çoğu köylerde değil, şehirlerde yaşıyordu. Kadınlar daha fazla işe gitmeye başlamıştı. Bu nedenle merdaneli makinelerin yerine otomatik çamaşır makineleri satılmaya başlandı. Bir tane de biz aldık. Bu makineler sıcak suyu kendileri hazırlıyor, kirli suyu kendileri boşaltıyordu. Artık çamaşırlarımızı bu makinenin içine atıyor ve tek bir tuşa basmamız yeterli oluyordu. Bir iki saat içinde hem yıkıyor, hem duruluyor, hem de sıkıyordu. İstedığımız sıcaklıkta istediğimiz çamaşırı yıkıyorduk. Bu makinelerin kapakları üstte değil, makinenin önündeydi. Ayrıca eski makinemize göre daha az ses çıkarıyordu. Zamandan da tasarruf sağlıyordu.



5. Görsel

Günümüzde ise artık akıllı çamaşır makineleri var. Bu geniş ve büyük makineler neredeyse 12-13 kilo çamaşırı çok kısa sürede tek tuşa basarak yıkıyor. Hatta biz evde olmasak dahi tek tuşla uzaktan bu makineleri çalıştırabiliyoruz. Daha az elektrik ve daha az su kullanılıyor. Yıkamanın yanı sıra çamaşırları kurutuyor. Eskisi gibi çamaşırları iplere bile asmıyoruz. Ancak makineler geliştikçe deterjanların sayısı ve markası da arttı. Deterjanların hem insan sağlığına hem de çevreye zarar verdiği görüldü. Özellikle alerji, solunum yolu ve deri hastalıklarına yol açtığı belirlendi. Hatta bazı deterjanlar yasaklandı.

(C Görsel Seti)

Açık Uçlu Sorular

- 1) İkinci görsel ile dördüncü görseli inceleyerek açıklamaları okuyunuz. İnsanların temizlik ihtiyaçlarını karşılamalarında neler değişmiştir? Yaşanan bu değişimin nedenlerini açıklayınız.

.....  
.....  
.....  
.....

- 2) Birinci görsel ile beşinci görseli inceleyerek açıklamaları okuyunuz. Yaşanan değişimin sonuçlarını olumlu ve olumsuz açıdan değerlendiriniz.

Yaşanan değişimin olumlu

sonuçları:.....  
.....  
.....  
.....

Yaşanan değişimin olumsuz

sonuçları:.....  
.....  
.....  
.....

- 3) Temizlik, insanların yüzyıllar boyunca sürekliliğini koruyan bir ihtiyacı olmuştur. Ancak insanların temizlik ihtiyacını karşılamak için kullandığı araç gereçler değişmiştir. Siz de günümüzden 50 yıl sonra insanların temizlik ihtiyaçları için kullanılacak zaman ve elektrikten tasarruf eden bir makine hayal ediniz. Hayal ettiğiniz makinenin özelliklerini açıklayınız.

.....  
.....  
.....  
.....

## Ek 10. Açık Uçlu Soru Formu Uzman Değerlendirme Formu

Sayın Hocam;

Ekte yer alan görsellere dayalı açık uçlu soru formu “Sosyal Bilgiler Dersinde Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Eşya Pedagojisine Dayalı Bir Eylem Araştırması” adlı doktora tezinde kullanılacaktır. Sizden açık uçlu soru formundaki her bir maddeyi incelemeniz ve değişim ve sürekliliği algılama becerisini açık-net olarak ölçmeye aday bir madde ise “gerekli”, düzenlenmesi ve değiştirilmesi gerekiyorsa “yararlı ancak yetersiz”, madde söz konusu beceriyi temsil etmiyorsa “gereksiz” seçeneklerini işaretlemeniz beklenmektedir. Katkılarınızdan ve ilginizden dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Burcu SEL

Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Madde	Gereksiz	Yararlı ancak yetersiz	Gerekli	Açıklamalar /Öneriler
A1				
A2				
A3				
A4				
B1				
B2				
B3				
B4				
C1				
C2				
C3				

## Ek 11. Açık Uçlu Soru Formu Puanlama Anahtarı

Ölçütlere ilişkin tanımlamalar ve düzeyler				
	Yetersiz (1 puan)	Geliştirilmeli (2 puan)	Büyük Ölçüde Yeterli (3 puan)	Mükemmel (4 Puan)
A Görsel setinde yer alan sorular	A1. Kronolojik açıdan doğru olan işaretlenmemiş, ve nedenine ilişkin (yapı malzemesi, şekli, pencere-balkon-çatı gibi unsurlarının bulunması) <u>ikiden fazla</u> ilgisiz yanıtlar verilmiştir.	Kronolojik açıdan doğru olan işaretlenmiş ve nedeni (yapı malzemesi, şekli, pencere-balkon-çatı gibi unsurlarının bulunması, çok katlı olması) <u>iki eksikle</u> açıklanmıştır.	Kronolojik açıdan doğru olan işaretlenmiş ve nedeni (yapı malzemesi, şekli, pencere-balkon-çatı gibi unsurlarının bulunması, çok katlı olması) <u>bir eksikle</u> açıklanmıştır.	Kronolojik açıdan doğru olan işaretlenmiş ve nedeni (yapı malzemesi, şekli, pencere-balkon-çatı gibi unsurlarının bulunması, çok katlı olması) <u>tam</u> olarak açıklanmıştır.
	A2. Konutların yapısındaki malzeme (kemik ve deri yerine taş ve kerpiçin kullanılması), konutun şekli (kubbeden köşeliye geçiş), yüksekliği, genişliği, bitişik inşa edilmesi, pencerelerin ve merdivenlerin eklenmesi olmak üzere değişiklikler <u>beşten fazla eksikle oldukça yetersiz</u> açıklanmıştır.	Konutların yapısındaki malzeme (kemik ve deri yerine taş ve kerpiçin kullanılması), konutun şekli (kubbeden köşeliye geçiş), yüksekliği, genişliği, bitişik inşa edilmesi, pencerelerin ve merdivenlerin eklenmesi olmak üzere değişiklikler <u>dört ya da beş eksikle</u> açıklanmıştır.	Konutların yapısındaki malzeme (kemik ve deri yerine taş ve kerpiçin kullanılması), konutun şekli (kubbeden köşeliye geçiş), yüksekliği, genişliği, bitişik inşa edilmesi, pencerelerin ve merdivenlerin eklenmesi olmak üzere değişiklikler <u>iki ya da üç eksikle</u> açıklanmıştır.	Konutların yapısındaki malzeme (kemik ve deri yerine taş ve kerpiçin kullanılması), konutun şekli (kubbeden köşeliye geçiş), yüksekliği, genişliği, bitişik inşa edilmesi, pencerelerin ve merdivenlerin eklenmesi olmak üzere tüm değişiklikler <u>tam</u> açıklanmıştır.
	A3. Trafik sorunları, yeşil alanların azalması ve hava kirliliği olmak üzere çevre sorunları <u>üç eksikle oldukça yetersiz</u> bir şekilde açıklanmıştır.	Trafik sorunları, yeşil alanların azalması ve hava kirliliği olmak üzere çevre sorunları <u>iki eksikle</u> açıklanmıştır.	Trafik sorunları, yeşil alanların azalması ve hava kirliliği olmak üzere çevre sorunları <u>bir eksikle</u> açıklanmıştır.	Trafik sorunları, yeşil alanların azalması ve hava kirliliği olmak üzere çevre sorunları <u>tam</u> olarak açıklanmıştır.
	A4. Hem geleceği yansıtmama hem de çevreye zarar vermeme açısından <u>oldukça yetersiz</u> bir tasarım örneği açıklanmıştır.	Geleceği yansıtmakla birlikte çevreye zarar vermeyen ancak <u>kısmen</u> yaratıcı, tutarlı ve nitelikli bir tasarım örneği açıklanmıştır.	Geleceği yansıtmakla birlikte çevreye zarar vermeyen <u>büyük ölçüde</u> yaratıcı, tutarlı ve nitelikli bir tasarım örneği açıklanmıştır.	Geleceği yansıtan ve çevreye zarar vermeyen <u>tam</u> olarak yaratıcı, önceki bilgilerle tutarlı ve nitelikli bir tasarım örneği açıklanmıştır.
B Görsel setinde yer alan sorular	B1. Oyun alanlarındaki (sokak yerine eviçi oyunlar), oyuncak malzemelerindeki (taş, ağaç gibi doğal ürünler yerine teknolojik ürünler), oyundaki (paylaşımçı değil rekabetçi), oyuncu sayısındaki ve oyun süresindeki değişiklikler <u>ikiden fazla eksikle</u> açıklanmıştır.	Oyun alanlarındaki (sokak yerine eviçi oyunlar), oyuncak malzemelerindeki (taş, ağaç gibi doğal ürünler yerine teknolojik ürünler), oyun şeklindeki (paylaşımçı değil rekabetçi), oyuncu sayısındaki ve oyun süresindeki değişiklikler <u>iki eksikle</u> açıklanmıştır.	Oyun alanlarındaki (sokak yerine eviçi oyunlar), oyuncak malzemelerindeki (taş, ağaç gibi doğal ürünler yerine teknolojik ürünler), oyun şeklindeki (paylaşımçı değil rekabetçi), oyuncu sayısındaki ve oyun süresindeki değişiklikler <u>bir eksikle</u> açıklanmıştır.	Oyun alanlarındaki (sokak yerine eviçi oyunlar), oyuncak malzemelerindeki (taş, ağaç gibi doğal ürünler yerine teknolojik ürünler), oyun şeklindeki (paylaşımçı değil rekabetçi), oyuncu sayısındaki değişiklikler ve oyun süresi <u>tam</u> olarak açıklanmıştır.
	B2. Sağlık açısından (kas ve iskelet sistemi bozukluğu).	Sağlık açısından (kas ve iskelet sistemi bozukluğu).	Sağlık açısından (kas ve iskelet sistemi bozukluğu).	Sağlık açısından (kas ve iskelet sistemi)

	<p>B3. Rekabete dayalı tek başına oynanan oyunların çocukları bireyselleştirdiği, bu nedenle paylaşma ve arkadaşlık değerlerinin olumsuz etkilendiği <u>oldukça yetersiz</u> bir biçimde açıklanmıştır.</p>	<p>Rekabete dayalı tek başına oynanan oyunların çocukları bireyselleştirdiği, bu nedenle paylaşma ve arkadaşlık değerlerinin olumsuz etkilendiği <u>kısmen yeterli</u> bir biçimde açıklanmıştır.</p>	<p>Rekabete dayalı tek başına oynanan oyunların çocukları bireyselleştirdiği, bu nedenle paylaşma ve arkadaşlık değerlerinin olumsuz etkilendiği <u>büyük ölçüde yeterli</u> bir biçimde açıklanmıştır.</p>	<p>Rekabete dayalı tek başına oynanan oyunların çocukları bireyselleştirdiği, bu nedenle paylaşma ve arkadaşlık değerlerinin olumsuz etkilendiği <u>tam</u> olarak açıklanmıştır.</p>
	<p>B4. Hazırlanan slogan hem milli kültürümüzdeki oyunların sürekliliğini yansıtmakta hem de mantıklı ve yaratıcı olmakta <u>oldukça yetersizdir</u>.</p>	<p>Milli kültürümüzdeki oyunların sürekliliğinin önemini <u>kısmen</u> de olsa yansıtan mantıklı bir slogan hazırlanmıştır.</p>	<p>Milli kültürümüzdeki oyunların sürekliliğinin önemini <u>büyük ölçüde</u> yansıtan mantıklı bir slogan hazırlanmıştır.</p>	<p>Milli kültürümüzdeki oyunların sürekliliğinin önemini <u>tam</u> olarak yansıtan yaratıcı ve mantıklı bir slogan hazırlanmıştır.</p>
C Görsel setinde yer alan sorular	<p>C1. Kullanılan malzemenin, araç gerecin, yıkama yönteminin, yıkama süresinin değiştiği ve bu değişimde teknolojinin ilerlemesinin, nüfusun kalabalıklaşmasının, şehirleşmenin, kadınların iş hayatına katılmasının etkili olduğu <u>dörtten fazla eksikle</u> açıklanmıştır.</p>	<p>Kullanılan malzemenin, araç gerecin, yıkama yönteminin, yıkama süresinin değiştiği ve bu değişimde teknolojinin ilerlemesinin, nüfusun kalabalıklaşmasının, şehirleşmenin, kadınların iş hayatına katılmasının etkili olduğu <u>üç ya da dört eksikle</u> açıklanmıştır.</p>	<p>Kullanılan malzemenin, araç gerecin, yıkama yönteminin, yıkama süresinin değiştiği ve bu değişimde teknolojinin ilerlemesinin, nüfusun kalabalıklaşmasının, şehirleşmenin, kadınların iş hayatına katılmasının etkili olduğu <u>bir ya da iki eksikle</u> açıklanmıştır.</p>	<p>Kullanılan malzemenin, araç gerecin, yıkama yönteminin, yıkama süresinin değiştiği ve bu değişimde teknolojinin ilerlemesinin, nüfusun kalabalıklaşmasının, şehirleşmenin, kadınların iş hayatına katılmasının etkili olduğu <u>tam</u> olarak açıklanmıştır.</p>
	<p>C2. Değişimin olumlu yanları (daha fazla yıkama kapasitesi, zamandan, elektrikten ve sudan tasarruf, daha az insan gücü, uzaktan çalıştırma) ve olumsuz yanları (insan sağlığına ve çevreye zarar verme) <u>dörtten fazla eksikle</u> açıklanmıştır.</p>	<p>Değişimin olumlu yanları (daha fazla yıkama kapasitesi, zamandan, elektrikten ve sudan tasarruf, daha az insan gücü, uzaktan çalıştırma) ve olumsuz yanları (insan sağlığına ve çevreye zarar verme) <u>üç ya da dört eksikle</u> açıklanmıştır.</p>	<p>Değişimin olumlu yanları (daha fazla yıkama kapasitesi, zamandan, elektrikten ve sudan tasarruf, daha az insan gücü, uzaktan çalıştırma) ve olumsuz yanları (insan sağlığına ve çevreye zarar verme) <u>bir ya da iki eksikle</u> açıklanmıştır.</p>	<p>Değişimin olumlu yanları (daha fazla yıkama kapasitesi, zamandan, elektrikten ve sudan tasarruf, daha az insan gücü, uzaktan çalıştırma) ve olumsuz yanları (insan sağlığına ve çevreye zarar verme) <u>tam</u> olarak açıklanmıştır.</p>
	<p>C3. İnsanların temizlik ihtiyaçlarını karşılamak için elektrik ve sudan tasarruf eden <u>oldukça yetersiz</u> yaratıcı yaratıcı bir tasarımı açıklamıştır.</p>	<p>İnsanların temizlik ihtiyaçlarını karşılamak için elektrik ve sudan tasarruf eden <u>kısmen</u> yaratıcı yaratıcı bir tasarımı açıklamıştır.</p>	<p>İnsanların temizlik ihtiyaçlarını karşılamak için elektrik ve sudan tasarruf eden <u>büyük ölçüde</u> yaratıcı yaratıcı bir tasarımı açıklamıştır.</p>	<p>İnsanların temizlik ihtiyaçlarını karşılamak için elektrik ve sudan tasarruf eden yaratıcı bir tasarımı <u>tam</u> olarak açıklamıştır.</p>
Degerlendirme	<p>Toplam puan:</p> <p>Yüzdelik sistemde puan:</p>			

## Ek 12. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Protokolü

---

Araştırma sorusu: Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen eşya temelli etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

---

Görüşme Ortamı:

Tarih:

Öğrenci Adı Soyadı:

Başlangıç ve bitiş saati:

---

Giriş

Merhaba;

Adım Burcu SEL. Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisiyim. Sosyal Bilgiler dersinde “Eşya Temelli Etkinlikler” kapsamında gerçekleştirdiğimiz çalışmalara ilişkin sizinle görüşme yapmak istiyorum. Görüşmenin amacı gerçekleştirdiğimiz çalışmalar hakkında görüşlerinizi ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda siz öğrencilerin görüşleri çalışma kapsamında oldukça önem taşımaktadır. Görüşmenin yaklaşık 15-20 dakika süreceğini tahmin ediyorum.

Görüşme sürecinde söylediklerinizin tümü gizli tutulacak ve isminiz araştırma kapsamında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Görüşmeler puan ya da not olarak değerlendirilmeyecektir.

Görüşmeye başlamadan önce söylemek istedikleriniz ya da sormak istedikleriniz var mı? İzniniz olduğu takdirde görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kayıt etmek istiyorum. İzin veriyor musunuz?

Görüşme sürecine sorularla başlamak istiyorum.

---

Görüşme Soruları:

1. Bugüne kadar eşyalarla ilgili gerçekleştirdiğimiz etkinlikleri göz önünde bulunduralım. Eşya temelli etkinlikleri gerçekleştirirken neler hissettiniz?

Sonda:

En keyif aldığınız / kendinizi iyi hissettiğiniz bölümler nelerdi?

En hoşlanmadığınız / sıkıldığınız bölümler nelerdi?

2. Sosyal bilgiler dersinde eşyaların kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Alternatif soru:

Sosyal bilgiler dersindeki etkinliklerde sizce eşyalar kullanılmalı mıdır? Neden?

---

---

3.Farklı bir sınıftaki arkadaşınıza, gerçekleştirdiğimiz eşya temelli etkinlikleri nasıl anlatırsınız?

Sonda:

Eşya temelli etkinliklerin sizce arkadaşınıza katkıları olabilir mi? Yanıt evet ise, bu katkılar nelerdir? Yanıt hayır ise, böyle düşünmenizin sebebi nedir?

4.Eşya temelli etkinlikleri gerçekleştirirken herhangi bir sorunla karşılaştınız mı?

Sonda:

Yanıt evet ise; karşılaştığınız sorunlar nelerdi? Bunların neden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?

Karşılaştığınız sorunlara nasıl çözümler ürettiniz?

5.Eşya temelli etkinlikleri yeniden bir kez daha gerçekleştiresek neleri değiştirmek isterdiniz?

6. Etkinliklerle ilgili eklemek istediğiniz başka şeyler var mı? Varsa bunlar nelerdir?

---

Görüşmeyi burada sonlandırıyorum. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim...

### Ek 13. Eşya Zaman Kapsülü Dereceli Puanlama Anahtarı

Sevgili öğrenciler hazırlayacağınız eşya zaman kapsülleri aşağıda yer alan puanlama anahtarına göre değerlendirilip puanlanacaktır. Bu nedenle çalışmalarınızı gerçekleştirirken puanlama anahtarına bağlı kalmanız çalışmanızın niteliğini artıracaktır.

Öğrenci Adı Soyadı:

Performans boyutları (Ölçütler)	Ölçüde ilişkin tanımlamalar ve düzeyler			
	Yetersiz (1 puan)	Geliştirilmeli (2 puan)	Büyük Ölçüde Yeterli (3 puan)	Mükemmel (4 Puan)
Zaman Kapsülünün Hazırlanması (Biçimsel)	1. Geleceğe, günümüz zamanını anlatmak için çocuk oyunlarıyla ilgili <u>iki</u> den <u>az</u> uygun eşya belirlenmiştir.	Geleceğe, günümüz zamanını anlatmak için çocuk oyunlarıyla ilgili <u>iki</u> uygun eşya belirlenmiştir.	Geleceğe, günümüz zamanını anlatmak için çocuk oyunlarıyla ilgili <u>üç</u> uygun eşya belirlenmiştir.	Geleceğe, günümüz zamanını anlatmak için çocuk oyunlarıyla ilgili <u>dört</u> uygun eşya belirlenmiştir.
	2. Hazırlanacak olan eşyaların saklanması için gereken kapsül kapalı, dayanıklı, uygun büyüklükte bir yapı olması bakımından <u>iki</u> den <u>fazla</u> eksikle oluşturulmuştur.	Hazırlanacak olan eşyaların saklanması için gereken kapsül kapalı, dayanıklı, uygun büyüklükte bir yapı olması bakımından <u>iki</u> eksikle oluşturulmuştur.	Hazırlanacak olan eşyaların saklanması için gereken kapsül kapalı, dayanıklı, uygun büyüklükte bir yapı olması bakımından <u>bir</u> eksikle oluşturulmuştur.	Hazırlanacak olan eşyaların saklanması için gereken kapsül kapalı, dayanıklı, uygun büyüklükte bir yapı olması bakımından <u>tam</u> olarak oluşturulmuştur.
	3. Zaman kapsülünün açılacağı döneme ilişkin belirtilen "saat, gün, ay ve yıl" <u>iki</u> den <u>fazla</u> eksikle kapsülün üzerine yazılmıştır.	Zaman kapsülünün açılacağı döneme ilişkin belirtilen "saat, gün, ay ve yıl" <u>iki</u> eksikle kapsülün üzerine yazılmıştır.	Zaman kapsülünün açılacağı döneme ilişkin belirtilen "saat, gün, ay ve yıl" <u>bir</u> eksikle kapsülün üzerine yazılmıştır.	Zaman kapsülünün açılacağı döneme ilişkin belirtilen "saat, gün, ay ve yıl" <u>tam</u> olarak kapsülün üzerine yazılmıştır.
	4. Zaman kapsülünün saklanacağı/gömüleceği alan (mah., cad., sokak, kapı no, ilçe, il) kapsülün üzerine <u>iki</u> den <u>fazla</u> eksikle yazılmıştır.	Zaman kapsülünün saklanacağı/gömüleceği alan (mah., cad., sokak, kapı no, ilçe, il) kapsülün üzerine <u>iki</u> eksikle yazılmıştır.	Zaman kapsülünün saklanacağı/gömüleceği alan (mah., cad., sokak, kapı no, ilçe, il) kapsülün üzerine <u>sadece bir</u> eksikle yazılmıştır.	Zaman kapsülünün saklanacağı/gömüleceği alan (mah., cad., sokak, kapı no, ilçe, il) kapsülün üzerine <u>tam</u> adres olarak yazılmıştır.
	5. Kapsüle eşyalar tam olarak yerleştirilmemiş, kapsül kapatılmamış ve sembolik olarak mühürlenmemiştir.	Kapsüle eşyalar yerleştirilmiş ancak hem uygun bir biçimde kapatılmamış hem de sembolik olarak mühürlenmemiştir.	Kapsüle eşyalar yerleştirilmiş, uygun bir biçimde kapatılmış ancak sembolik olarak mühürlenmemiştir.	Kapsüle eşyalar yerleştirilmiş, uygun bir biçimde kapatılmış ve sembolik olarak mühürlenmiştir.
Zaman Kapsülünün Raporlanması (İçerik)	6. Kapsüldeki eşyaların fiziksel özellikleri (yapı malzemesi, büyüklüğü, rengi, ağırlığı, şekli) <u>iki</u> den <u>fazla</u> eksikle açıklanmıştır.	Kapsüldeki eşyaların fiziksel özellikleri (yapı malzemesi, büyüklüğü, rengi, ağırlığı, şekli) <u>iki</u> eksikle açıklanmıştır.	Kapsüldeki eşyaların fiziksel özellikleri (yapı malzemesi, büyüklüğü, rengi, ağırlığı, şekli) <u>bir</u> eksikle açıklanmıştır.	Kapsüldeki eşyaların fiziksel özellikleri (yapı malzemesi, büyüklüğü, rengi, ağırlığı, şekli) <u>tam</u> olarak açıklanmıştır.
	7. Kapsüldeki eşyaların oyunda nasıl kullanıldığı (oyuncu sayısı, oyun alanı, oynama şekli, oyun kuralları) <u>iki</u> den <u>fazla</u> eksikle açıklanmıştır.	Kapsüldeki eşyaların oyunda nasıl kullanıldığı (oyuncu sayısı, oyun alanı, oynama şekli, oyun kuralları) <u>iki</u> eksikle açıklanmıştır.	Kapsüldeki eşyaların oyunda nasıl kullanıldığı (oyuncu sayısı, oyun alanı, oynama şekli, oyun kuralları) <u>bir</u> eksikle açıklanmıştır.	Kapsüldeki eşyaların oyunda nasıl kullanıldığı (oyuncu sayısı, oyun alanı, oynama şekli, oyun kuralları) <u>tam</u> olarak açıklanmıştır.

	<p>8. Kapsüldeki eşyaların hangi zaman diliminde (tarih, dönem, yıl), kim tarafından ve nerede kullandığı <u>ikiden fazla eksikle</u> açıklanmıştır.</p> <p>9. Kapsüldeki eşyalardan yola çıkarak günümüz ve geçmişteki oyuncaklar karşılaştırılmış; yaşanan değişimler, benzerlik ve farklılıklar <u>vetersiz</u> bir şekilde açıklanmıştır.</p> <p>10. Kapsüldeki eşyalardan yola çıkarak gelecekte oyuncakların hangi malzemelerden yapılabileceğine ilişkin <u>ikiden az</u> tahmin bulunmaktadır.</p> <p>11. Kapsüldeki eşyalardan yola çıkarak oyunların gelecekte nasıl oynanacağına ilişkin <u>ikiden az</u> tahmin bulunmaktadır.</p>	<p>Kapsüldeki eşyaların hangi zaman diliminde (tarih, dönem, yıl), kim tarafından ve nerede kullandığı <u>iki eksikle</u> açıklanmıştır.</p> <p>Kapsüldeki eşyalardan yola çıkarak günümüz ve geçmişteki oyuncaklar karşılaştırılmış; yaşanan değişimler, benzerlik ve farklılıklar <u>kısmen veterli</u> bir şekilde açıklanmıştır.</p> <p>Kapsüldeki eşyalardan yola çıkarak gelecekte oyuncakların hangi malzemelerden yapılabileceğine ilişkin <u>iki</u> tahmin bulunmaktadır.</p> <p>Kapsüldeki eşyalardan yola çıkarak oyunların gelecekte nasıl oynanacağına ilişkin <u>iki</u> tahmin bulunmaktadır.</p>	<p>Kapsüldeki eşyaların hangi zaman diliminde (tarih, dönem, yıl), kim tarafından ve nerede kullandığı <u>bir eksikle</u> açıklanmıştır.</p> <p>Kapsüldeki eşyalardan yola çıkarak günümüz ve geçmişteki oyuncaklar karşılaştırılmış; yaşanan değişimler, benzerlik ve farklılıklar <u>büyük ölçüde veterli</u> olarak açıklanmıştır.</p> <p>Kapsüldeki eşyalardan yola çıkarak gelecekte oyuncakların hangi malzemelerden yapılabileceğine ilişkin <u>üç</u> tahmin bulunmaktadır.</p> <p>Kapsüldeki eşyalardan yola çıkarak oyunların gelecekte nasıl oynanacağına ilişkin <u>üç</u> tahmin bulunmaktadır.</p>	<p>Kapsüldeki eşyaların hangi zaman diliminde (tarih, dönem, yıl), kim tarafından ve nerede kullandığı <u>tam</u> olarak açıklanmıştır.</p> <p>Kapsüldeki eşyalardan yola çıkarak günümüz ve geçmişteki oyuncaklar karşılaştırılmış; yaşanan değişimler, benzerlik ve farklılıklar <u>tam</u> olarak açıklanmıştır.</p> <p>Kapsüldeki eşyalardan yola çıkarak gelecekte oyuncakların hangi malzemelerden yapılabileceğine ilişkin <u>en az dört</u> tahmin bulunmaktadır.</p> <p>Kapsüldeki eşyalardan yola çıkarak oyunların gelecekte nasıl oynanacağına ilişkin <u>en az dört</u> tahmin bulunmaktadır.</p>
Değerlendirme	<p>Toplam puan:</p> <p>Yüzdelik sistemde puan:</p>			

**Ek 14. Eşya Zaman Kapsülü Dereceli Puanlama Anahtarına İlişkin Uzman Değerlendirme Formu**

Sayın uzman;

Ekteki eşya zaman kapsülü dereceli puanlama anahtarı “Sosyal Bilgiler Dersinde Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Eşya Pedagojisine Dayalı Bir Eylem Araştırması” adlı doktora tezinde kullanılacaktır. Bu kapsamda “*geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır*” kazanımına yönelik olarak öğrenciden beklenen performans; geleneksel çocuk oyunlarına ilişkin belirlediği eşyalara dayalı olarak “eşya zaman kapsülü” oluşturması ve bu bağlamda değişim ve süreklilik kavramlarını işe koşmasıdır. Sözü edilen puanlama anahtarında ölçütlere ilişkin tanımlamalar ve düzeyler yer almaktadır. Sizden dereceli puanlama anahtarının içerik alanını ne kadar iyi örneklediği, ölçüt tanımlama ve düzeylerinin uygunluğu hakkında görüş bildirmeniz beklenmektedir. Eşya zaman kapsülü dereceli puanlama anahtarı ektedir.

Lütfen aşağıda yer alan maddelerin karşısında uygunluk düzeyine göre “gerekli”, “yararlı ancak yetersiz” ya da “gereksiz” seçeneklerini işaretlemeniz beklenmektedir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

E-posta: burcusel3@gmail.com

Madde	Gereksiz	Yararlı ancak yetersiz	Gereksiz	Açıklamalar/Öneriler
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				

## Ek 15. Eşya Tarihi Çalışması Dereceli Puanlama Anahtarı

Sevgili öğrenciler oluşturacağınız eşya tarihi çalışmaları aşağıda yer alan dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilip puanlanacaktır. Bu nedenle çalışmalarınızı gerçekleştirirken dereceli puanlama anahtarına bağlı kalmanız çalışmanızın niteliğini artıracaktır.

Öğrenci Adı Soyadı:

Performans Boyutları (Ölçütler)	Ölçütlere ilişkin tanımlamalar ve düzeyler				
	Yetersiz (1 puan)	Geliştirilmeli (2 puan)	Oldukça yeterli (3 puan)	Mükemmel (4 puan)	
Eşya beirlenme	1. Yararlanacağı eşyayı neden seçtiğini <u>oldukça yetersiz ve belirsiz</u> ifadelerle açıklamış, çok sayıda ilgisiz ifade kullanmıştır.	Yararlanacağı eşyayı neden seçtiğini <u>kısmen yetersiz ve belirsiz</u> bir biçimde açıklamıştır.	Yararlanacağı eşyayı neden seçtiğini açık ve anlaşılır bir şekilde açıklamış, ancak çok <u>az</u> da olsa ilgisiz ifadeler kullanmıştır.	Yararlanacağı eşyayı neden seçtiğini açık ve anlaşılır bir şekilde <u>tam</u> olarak açıklamıştır.	
	2. Eşya ile ilgili <u>ikiden az</u> bilgi kaynağına ulaşmıştır.	Eşya ile ilgili <u>iki</u> farklı bilgi kaynağına ulaşmıştır.	Eşya ile ilgili <u>üç</u> farklı bilgi kaynağına ulaşmıştır.	Eşya ile ilgili <u>üçten fazla</u> farklı bilgi kaynağına ulaşmıştır.	
Görüşme formu hazırlama	3. Görüşme formunda kendini ad, soyad, okul, sınıf, yaş olmak üzere <u>ikiden fazla eksik</u> ile tanıtmıştır.	Görüşme formunda kendini ad, soyad, okul, sınıf, yaş olmak üzere <u>iki eksik</u> ile tanıtmıştır.	Görüşme formunda kendini ad, soyad, okul, sınıf, yaş olmak üzere <u>bir eksik</u> ile tanıtmıştır.	Görüşme formunda kendini <u>tam</u> olarak (ad, soyad, okul, sınıf, yaş) tanıtmıştır.	
	4. Görüşme formunda görüşme yaptığı aile büyüğünü; ad, soyad, yaş, meslek, cinsiyet, öğrenim durumu, yakınlık derecesi olmak üzere <u>dörtten fazla eksik</u> ile tanıtmıştır.	Görüşme formunda görüşme yaptığı aile büyüğünü; ad, soyad, yaş, meslek, cinsiyet, öğrenim durumu, yakınlık derecesi olmak üzere <u>üç ya da dört eksik</u> ile tanıtmıştır.	Görüşme formunda görüşme yaptığı aile büyüğünü; ad, soyad, yaş, meslek, cinsiyet, öğrenim durumu, yakınlık derecesi olmak üzere <u>bir ya da iki eksik</u> ile tanıtmıştır.	Görüşme formunda görüşme yaptığı aile büyüğünü <u>tam</u> olarak (ad, soyad, yaş, meslek, cinsiyet, öğrenim durumu, yakınlık derecesi) tanıtmıştır.	
	5. Görüşmenin yerini, tarihini, saatini ve süresini <u>ikiden fazla eksikle</u> açıklamıştır.	Görüşmenin yerini, tarihini, saatini ve süresini <u>iki eksikle</u> açıklamıştır.	Görüşmenin yerini, tarihini, saatini ve süresini <u>bir eksikle</u> açıklamıştır.	Görüşmenin yerini, tarihini, saatini ve süresini <u>tam</u> olarak açıklamıştır.	
	6. Görüşmenin amacını <u>oldukça yetersiz ve belirsiz</u> ifadelerle açıklamış, çok sayıda ilgisiz ifade kullanmıştır.	Görüşmenin amacını <u>kısmen yetersiz ve belirsiz</u> bir biçimde açıklamıştır.	Görüşmenin amacını <u>açık ve anlaşılır</u> bir şekilde açıklamış, ancak <u>az</u> da olsa ilgisiz ifadeler kullanmıştır.	Görüşmenin amacını <u>açık ve anlaşılır</u> bir şekilde <u>tam</u> olarak açıklamıştır.	
	7. Eşya ile ilgili değişime ve sürekliliğe yer veren <u>ikiden az</u> soru sormuştur.	Eşya ile ilgili değişime ve sürekliliğe yer veren <u>iki</u> soru sormuştur.	Eşya ile ilgili değişime ve sürekliliğe yer veren <u>üç</u> soru sormuştur.	Eşya ile ilgili değişime ve sürekliliğe yer veren <u>üçten fazla</u> soru sormuştur.	
	8. Görüşme sorularını genelden özele sıralarken <u>dörtten fazla eksikle</u> sıralamıştır.	Görüşme sorularını genelden özele sıralarken <u>üç ya da dört eksikle</u> sıralamıştır.	Görüşme sorularını genelden özele sıralarken <u>bir ya da iki eksikle</u> sıralamıştır.	Görüşme sorularını genelden özele gidecek şekilde <u>tam</u> olarak sıralamıştır.	
	Görüşmenin gerçekleştirilme	9. Görüşmede, formda önceden belirlediği sıralamada <u>dörtten fazla</u> değişiklik yaparak soruları yöneltilmiştir.	Görüşmede, formda önceden belirlediği sıralamada <u>üç ya da dört</u> değişiklik yaparak soruları yöneltilmiştir.	Görüşmede, formda önceden belirlediği sıralamada <u>bir ya da iki</u> değişiklik yaparak soruları yöneltilmiştir.	Görüşmede, formda önceden belirlediği sıraya <u>tam</u> olarak uygun bir şekilde soruları yöneltilmiştir.

	10. Görüşmeyi yazılı olarak <u>oldukça yeterli</u> ; bir şekilde kayıt altına almış ve kayıta dörtten fazla kapsam dışı ifade bulunmaktadır.	Görüşmeyi <u>kısmen yeterli bir şekilde</u> yazılı olarak kayıt altına almış; üç ya da dört kapsam dışı ifade bulunmaktadır.	Görüşmeyi yazılı olarak <u>yeterli</u> bir şekilde kayıt altına almış, ancak bir ya da iki kapsam dışı ifade bulunmaktadır.	Görüşmeyi yazılı olarak <u>oldukça yeterli</u> ve <u>kapsamlı</u> bir şekilde kayıt altına almıştır.
Araştırma raporu	11. Rapor için hazırladığı kapakta çalışma başlığına, isim/soyisime, tarihe <u>iki</u> den fazla <u>eksikle</u> yer vermiştir.	Rapor için hazırladığı kapakta çalışma başlığına, isim/soyisime, tarihe <u>iki</u> <u>eksikle</u> yer vermiştir.	Rapor için hazırladığı kapakta çalışma başlığına, isim/soyisime, tarihe <u>bir</u> <u>eksikle</u> yer vermiştir.	Rapor için hazırladığı kapakta çalışma başlığına, isim/soyisime, tarihe <u>tam</u> olarak yer vermiştir.
	12. Raporda eşyaya ilişkin değişim ve sürekliliği gösteren <u>iki</u> den az görsel kullanmıştır.	Raporda eşyaya ilişkin değişim ve sürekliliği gösteren <u>iki</u> görsel kullanmıştır.	Raporda eşyaya ilişkin değişim ve sürekliliği gösteren <u>üç</u> görsel kullanmıştır.	Raporda eşyaya ilişkin değişim ve sürekliliği gösteren <u>dört</u> ya da <u>daha fazla</u> görsel kullanmıştır.
	13. Eşyaya ilişkin görselleri geçmişten günümüze kronolojik açıdan <u>iki</u> den fazla <u>eksikle</u> suraya dizmiştir.	Eşyaya ilişkin görselleri geçmişten günümüze kronolojik açıdan <u>iki</u> <u>eksikle</u> suraya dizmiştir.	Eşyaya ilişkin görselleri geçmişten günümüze kronolojik açıdan <u>bir</u> <u>eksikle</u> suraya dizmiştir.	Eşyaya ilişkin görselleri geçmişten günümüze kronolojik açıdan <u>tam</u> olarak suraya dizmiştir.
	14. Eşyanın geçmişteki ve günümüzdeki kullanımına ilişkin <u>oldukça yeterli</u> karşılaşturmalar yapmış, <u>iki</u> den az örnek vermiştir.	Eşyaların geçmişteki ve günümüzdeki kullanımına ilişkin <u>kısmen yeterli</u> karşılaşturmalar yapmış, <u>iki</u> örnek vermiştir.	Eşyaların geçmişteki ve günümüzdeki kullanımına ilişkin <u>yeterli</u> karşılaşturmalar yapmış, <u>üç</u> örnek vermiştir.	Eşyanın geçmişteki ve günümüzdeki kullanımına ilişkin <u>oldukça yeterli</u> karşılaşturmalar yapmış, <u>dört</u> ve daha fazla örnek vermiştir.
	15. Eşyaların neden değiştiğine ya da aynı kaldığına ilişkin <u>oldukça yeterli</u> açıklamalar yapmış, çok sayıda ilgisiz ifadeye yer vermiştir.	Eşyaların neden değiştiğine ya da aynı kaldığına ilişkin <u>kısmen yeterli</u> açıklamalar yapmıştır.	Eşyaların neden değiştiğine ya da aynı kaldığına ilişkin <u>yeterli</u> açıklamalar yapmış, ancak az da olsa ilgisiz ifadeler de yer vermiştir.	Eşyaların neden değiştiğine ya da aynı kaldığına ilişkin <u>oldukça yeterli</u> ve <u>kapsamlı</u> açıklamalar yapmıştır.
	16. Eşyaların değişiminin yarattığı sonuçlara ilişkin <u>iki</u> den az örnek vermiştir.	Eşyaların değişiminin yarattığı sonuçlara ilişkin <u>iki</u> örnek vermiştir.	Eşyaların değişiminin yarattığı sonuçlara ilişkin <u>üç</u> örnek vermiştir.	Eşyaların değişiminin yarattığı sonuçlara ilişkin <u>üçten fazla</u> örnek vermiştir.
	17. Eşyaların gelecekteki değişim ve sürekliliğine ilişkin <u>tutarlı</u> ve <u>varanıcı</u> <u>iki</u> den az tahmin yapmıştır.	Eşyaların gelecekteki değişim ve sürekliliğine ilişkin <u>tutarlı</u> ve <u>varanıcı</u> <u>iki</u> tahmin yapmıştır.	Eşyaların gelecekteki değişim ve sürekliliğine ilişkin <u>tutarlı</u> ve <u>varanıcı</u> <u>üç</u> tahmin yapmıştır.	Eşyaların gelecekteki değişim ve sürekliliğine ilişkin <u>tutarlı</u> ve <u>varanıcı</u> <u>dört</u> veya daha fazla tahmin yapmıştır.
Değerlendirme	Toplam Puan:			
	Yüzdeler sistemde puan:			

## EK 16. Eşya Tarihi Çalışması Dereceli Puanlama Anahtarına İlişkin Uzman Değerlendirme Formu

Sayın Uzman;

Ekteki eşya zaman kapsülü dereceli puanlama anahtarı “Sosyal Bilgiler Dersinde Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Eşya Pedagojisine Dayalı Bir Eylem Araştırması” adlı doktora tezinde kullanılacaktır. “Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak aile tarihi çalışması yapar” kazanımına yönelik olarak öğrenciden beklenen performans; kendi belirlediği eşyaya dayalı olarak bir aile büyüğü ile eşya tarihi çalışması gerçekleştirerek değişim ve süreklilik kavramlarını işe koşmasıdır. Sizden puanlama anahtarının içerik alanını ne kadar iyi örneklediği, ölçüt tanımlama ve düzeylerinin uygunluğu hakkında görüş bildirmeniz beklenmektedir. Eşyaya dayalı sözlü tarih çalışması dereceli puanlama anahtarı ektedir. Lütfen aşağıda yer alan maddelerin karşısında uygunluk düzeyine göre “gerekli”, “yararlı ancak yetersiz” ya da “gerekli değil” seçeneklerini işaretlemeniz beklenmektedir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Katkılarınız için teşekkür ederim

E-posta: [burcusel3@gmail.com](mailto:burcusel3@gmail.com)

Madde no	Gereksiz	Yararlı ancak yetersiz	Gerekli	Madde no	Gereksiz	Yararlı ancak yetersiz	Gerekli
1				10			
2				11			
3				12			
4				13			
5				14			
6				15			
7				16			
8				17			
9							

## EK 17. Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeridi Dereceli Puanlama Anahtarı

Sevgili öğrenciler oluşturacağınız zaman şeritleri aşağıda yer alan dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilip puanlanacaktır. Bu nedenle çalışmalarınızı gerçekleştirirken dereceli puanlama anahtarına bağlı kalmanız çalışmanızın niteliğini artıracaktır.

Öğrenci Adı Soyadı:

Performans boyutları (Ölçütler)	Ölçütlere ilişkin tanımlamalar ve düzeyler			
	Yetersiz (1 puan)	Geliştirilmeli (2 puan)	Büyük Ölçüde Yeterli (3 puan)	Mükemmel (4 Puan)
Başlık	1. Zaman şeridinin başlığı hem içeriği yansıtmamakta, hem de etkili ve yaratıcı değildir.	Zaman şeridinin başlığı <u>büyük ölçüde</u> içeriği yansıtmamakla birlikte etkilidir.	Zaman şeridinin başlığı <u>kısmen</u> içeriği yansıtmakla birlikte etkili ve yaratıcıdır.	Zaman şeridinin başlığı <u>tam</u> olarak içeriği yansıtmaktadır. Aynı zamanda etkili ve yaratıcıdır.
Görsel kanıtlar	2. Zaman şeridi önceden belirlenen eşya ile ilgili <u>üçten az</u> görsel içermektedir.	Zaman şeridi önceden belirlenen eşya ile ilgili <u>üç ya da dört</u> görsel içermektedir.	Zaman şeridi önceden belirlenen eşya ile ilgili <u>beş ya da altı</u> görsel içermektedir.	Zaman şeridi önceden belirlenen eşya ile ilgili <u>en az yedi</u> görsel içermektedir.
Ölçme	3. Zaman çizelgesinin çizileceği alan ölçülmemiştir ya da ölçümde ve aralıkların yerleştirilmesinde <u>beşten fazla</u> hata bulunmaktadır.	Zaman çizelgesinin çizileceği alan ölçülmüş ancak aralıkların yerleştirilmesinde <u>üç ya da dört hata</u> bulunmaktadır.	Zaman çizelgesinin çizileceği alan ölçülmüş ancak aralıkların yerleştirilmesinde <u>bir ya da iki hata</u> bulunmaktadır.	Zaman çizelgesi çizileceği alan doğru ölçülmüş ve aralıklar <u>tam</u> olarak uygun bir biçimde yerleştirilmiştir.
Tarihlendirme	4. Eşya görselleri, ilgili dönemi <u>çok az</u> yansıtmakla birlikte <u>dörtten fazla</u> hata (gün, ay, yıl, yüzyıl vb.) ile tarihlendirilmiştir.	Eşya görselleri, ilgili dönemi <u>kısmen</u> yansıtmakla birlikte <u>üç ya da dört</u> hata (gün, ay, yıl, yüzyıl vb.) ile tarihlendirilmiştir.	Eşya görselleri ilgili dönemi <u>büyük ölçüde</u> yansıtmakla birlikte <u>bir ya da iki</u> hata (gün, ay, yıl, yüzyıl vb.) ile tarihlendirilmiştir.	<u>Tüm</u> eşya görselleri ilgili dönemi yansıtmakla birlikte uygun (gün, ay, yıl, yüzyıl vb.) bir biçimde tarihlendirilmiştir.
Sıralama	5. Eşyalara ait görseller değişim ve sürekliliği yansıtmak için kronolojik açıdan <u>dörtten fazla hata</u> ile dizilmiştir.	Eşyalara ait görseller değişim ve sürekliliği yansıtmak için kronolojik açıdan <u>üç ya da dört</u> hata ile dizilmiştir.	Eşyalara ait görseller değişim ve sürekliliği yansıtmak için kronolojik açıdan <u>bir ya da iki hata</u> ile dizilmiştir.	Eşyalara ait görseller değişim ve sürekliliği yansıtmak için kronolojik açıdan <u>tam</u> olarak doğru dizilmiştir.
İçerik	6. Zaman şeridi boyunca eşya ile ilgili içerik, değişim ve süreklilik açısından büyük ölçüde ( <u>dörtten fazla</u> ) hatalı yazılmış, ayrıntılara girilmemiştir.	Zaman şeridi boyunca eşya ile ilgili içerik, değişim ve süreklilik açısından kısmen ( <u>üç ya da dört eksikle</u> ) doğru yazılmış, ayrıntılara girilmemiştir.	Zaman şeridi boyunca eşya ile ilgili içerik, değişim ve süreklilik açısından büyük ölçüde ( <u>bir ya da iki eksikle</u> ) doğru ve ayrıntılı bir biçimde yazılmıştır.	Zaman şeridi boyunca eşya ile ilgili tüm içerik, değişim ve süreklilik açısından <u>tam</u> olarak doğru ve ayrıntılı bir biçimde yazılmıştır.

**Ek 18. Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeridi Dereceli Puanlama Anahtarına İlişkin Uzman Değerlendirme Formu**

Sayın Uzman;

Ekteki eşyaya dayalı tematik zaman şeridi dereceli puanlama anahtarı “Sosyal Bilgiler Dersinde Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Eşya Pedagojisine Dayalı Bir Eylem Araştırması” adlı doktora tezinde kullanılacaktır. “Ailesindeki ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir” kazanımına yönelik olarak öğrenciden beklenen performans; milli kültüre ait bir eşyanın tarihsel yolculuğundan yola çıkarak değişim ve süreklilik kavramlarını işe koşmasıdır. Sizden puanlama anahtarının içerik alanını ne kadar iyi örneklediği, ölçüt tanımlama ve düzeylerinin uygunluğu hakkında görüş bildirmeniz beklenmektedir. Eşyaya dayalı tematik zaman şeridi puanlama anahtarı ektedir. Lütfen aşağıda yer alan maddelerin karşısında uygunluk düzeyine göre “gerekli”, “yararlı ancak yetersiz” ya da “gereksiz” seçeneklerini işaretlemeniz beklenmektedir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Katkılarınız için teşekkür ederim

E-posta: [burcusel3@gmail.com](mailto:burcusel3@gmail.com)

Madde no	Gereksiz	Yararlı ancak yetersiz	Gerekli
1			
2			
3			
4			
5			
6			

## Ek 19. Öğrenci Günlüğü Yönergesi

**Etkinlik Günlüğü**

Değerli Öğrencim NİLDA.....

Sizden günlük olarak kullanacağınız bu deftere, yapacağımız etkinliklerle ilgili çalışmalarınızı, deney ve düşüncelerinizi yazmanız beklenmektedir. Lütfen günlüğünüze etkinlikleri yaptığımız tarihi yazmayı unutmayınız.

Günlüğünüze yazarken aşağıdaki soruları göz önünde bulundurabilirsiniz.

- Dersle gelmeden önce ne gibi hazırlıklar yaptım?
- Bu gün derste neler öğrendim?
- Eşya temelli etkinlikleri yaparken neler hissettim?
- Eşya temelli etkinlikler sırasında yaşadığım zorluklar ve çözüm önerilerim şunlardır:
- Eşya temelli etkinlikler sırasında değiştirmek ya da eklemek istediklerim:
- Diğer görüşleriniz:

Katkınız için teşekkür ederim...

Bu gün çok güzeldi. Eski ve yeni oyuncakları gördük. Kim bilir belki bize benzeyen oyuncaklarımız bile olabilir ileride. Biz bugün internetin çok yararlı bir şey olduğunu anladım. Eski ve yeni arasında çok fark var. Biz de bir zaman kapsülü hazırlamaya karar verdik. Haftaya çok güzel bir zaman kapsülü hazırlayacağız bence çok eğlenceli olacak. Ben bu derste en çok zaman kapsülü ile bazı bilgiler öğrenmiştik ben o bilgileri çok sevdim. Zaman kapsülünün içine koyacaklarımız

- 1- Oyuncak veya daha fazla
- 2- Oyuncak tanıtım kartı
- 3- Mektup ve fotoğraf, gazete, alerji.
- 4- Kapalı kutu
- 5- Açılışı ile ilgili soru ve tarihi yazıp kapatıyoruz.

## Ek 20. Veli Bilgilendirme Formu

Değerli Veli,

Velisi bulunduğunuz öğrenci, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında “eşya zaman kapsülü, eşya tarihi çalışması ve tematik zaman şeridi hazırlama” etkinliklerine katılım sağlayacaktır. Etkinlikler; Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda yürütülen “Sosyal Bilgiler Dersinde Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Eşya Pedagojisine Dayalı Bir Eylem Araştırması” adlı doktora tezi kapsamında gerçekleştirilecektir. Yaklaşık üç aylık bir zaman diliminde gerçekleştirilecek etkinlikler kapsamında öğrencinizin sosyal bilgiler dersindeki başarısının artırılması, değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Yapılacak her bir etkinlikle ilgili belirli aralıklarla size bilgilendirme yapılacaktır.

Velisi bulunduğunuz öğrencimizin çalışmaya katılımını istiyor ve kabul ediyorsanız lütfen aşağıdaki bölüme adınızı ve soyadınızı yazarak imza atınız. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Velisi bulunduğum ... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....’nin yukarıda belirtilen etkinliklere katılmasını onaylıyorum.

Ad Soyad

İmza

## Ek 21. Araştırma İzni



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.13896503  
Konu : Araştırma izni

23.07.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) 27/05/2019 tarihli ve 18181 sayılı yazınız.  
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Barcu SEL'in "**Sosyal Bilgiler Dersinde Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Eya Pedagojisine Dayalı Bir Eylem Araştırması**" konulu tezi kapsamında ilçenize bağlı Ahiler İlkokulu'nda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini akıttırmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
Uygulama araçları (20 sayfa)  
Dağıtım:  
Gereği:  
Gazi Üniversitesi Rektörlüğü  
Bilgi:  
Kalecik İlçe MEM

Adres: Emeyan Mah. Akpınarlar Türkiye Cad. 06A Yenimahalle  
E-posta: ankaravali@ankara.gov.tr  
E-posta: ankaravali@milli.gov.tr

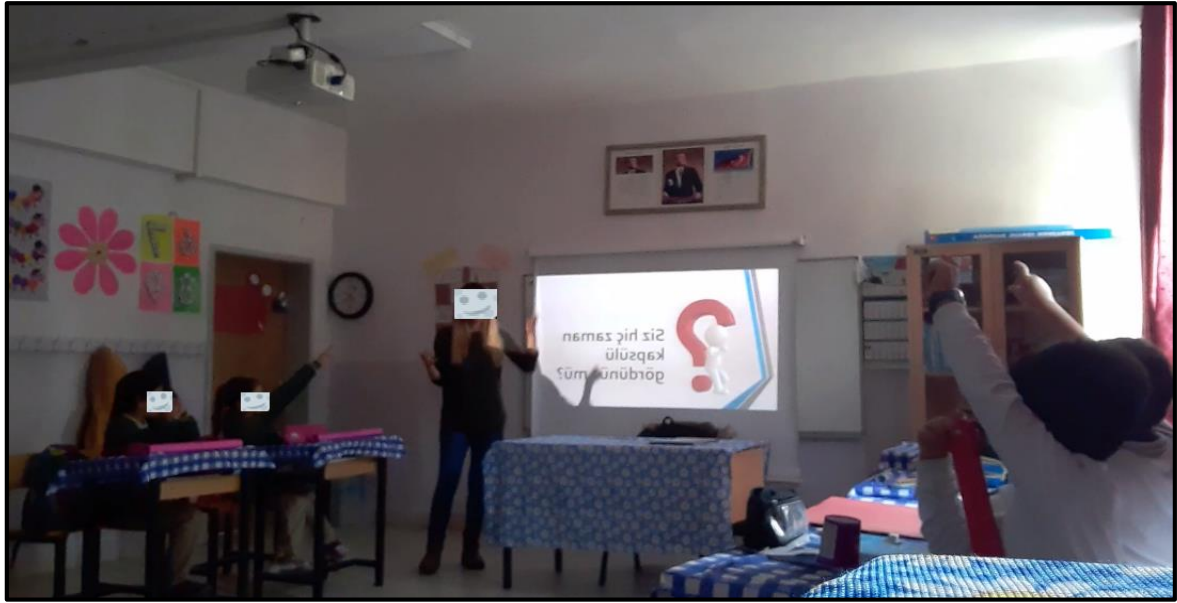
İlgi: Sayı: Emine KÖNÜK  
Tel: 0312 212 36 00  
Faks: 31 212 36 00

Her türlü görüş ve önerilerinizi bizimle paylaşabilirsiniz. İletişim: 0312 2554 3000-8720-8287 ankaravali@ankara.gov.tr

## Ek 22. İçerik Analizi Kodlama Formu

Kategoriler	Kodlar	1.Dosya	2.Dosya	3.Dosya	4.Dosya	5.Dosya	6.Dosya
		Görüşme transkript	Görüşme transkript	Görüşme transkript	Günlük	Günlük	Günlük
1.Etkinlikler aracılığıyla bilgi edinme	Geçmişteki yaşam kalıplarını öğrenme						
	Geleceğe ilişkin tahmin geliştirme						
	Kültürel öğeleri öğrenme						
	Geçmiş ve günümüz arasındaki farklılıkları öğrenme						
	Kronolojik sıralama yapma						
	Yeni eşyalar keşfetme						
Açıklamalar							
2.Etkinliklerin olumlu duygu ve düşünceler	Etkinliklerin heyecan yaratması						
	Etkinliklerin ilgi çekici olması						
	Etkinliklerin güzel olması						
	Etkinliklerin eğlendirici olması						
Açıklamalar							
3.Etkinlikler sürecinde yaşanan güçlükler/sorunlar	Etkinliklerin uzun süre gerektirmesi/zaman alıcı olması						
	Etkinliklerin zor olması						
	Etkinliklerin sıkıcı olması						
	Etkinliklerde tarihsel eşya bulmada güçlük yaşama						
Açıklamalar							

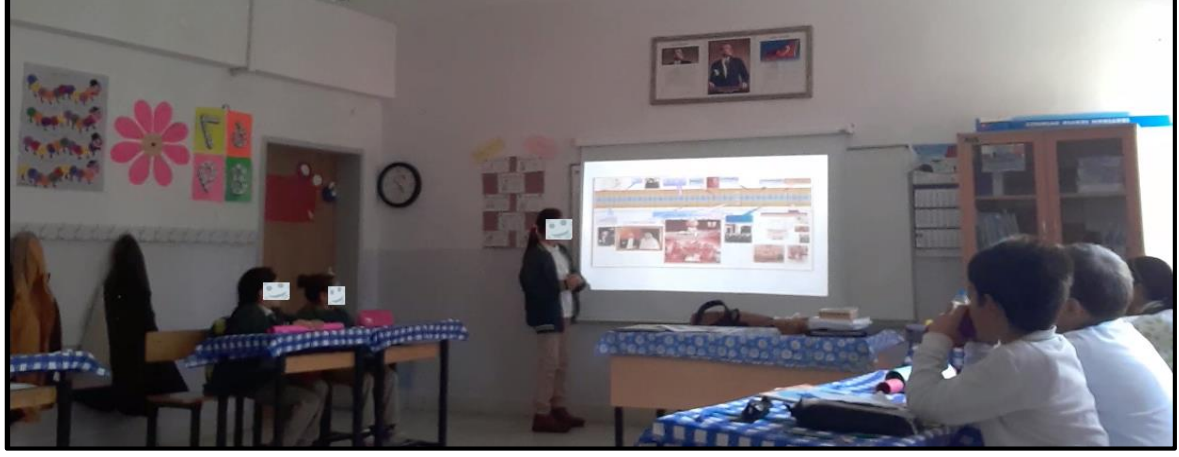
Ek 23. Eşya Zaman Kapsülü Etkinliğine İlişkin Sınıf İçi Uygulamalara Ait Görşeller



Ek 24. Eşya Tarihi Etkinliğine İlişkin Sınıf İçi Uygulamalara Ait Görseller



**Ek 25. Eşyaya Dayalı Tematik Zaman Şeridi Etkinliğine İlişkin Sınıf İçi Uygulamalara Ait Görseller**









*GAZİ OLMAK AYRICALIKTIR...*