



**6–7. SINIF SOSYAL BİLGİLER PROGRAMINDA BULUNAN ALANA
ÖZGÜ BECERİLERİN ETKİNLİKLER YOLUYLA
KAZANDIRILMASI**

Mahmut Erdem

**DOKTORA TEZİ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 36 (otuz altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mahmut
Soyadı : ERDEM
Bölümü : Sosyal Bilgiler Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi : 17/10/2017

TEZİN

Türkçe Adı : 6–7. sınıf sosyal bilgiler programında bulunan alana özgü becerilerin etkinlikler yoluyla kazandırılması
İngilizce Adı : Acquisition of skills specific to the 6th-7th grade social studies program through activities

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 : Mahmut ERDEM
İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mahmut ERDEM tarafından hazırlanan “6-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Bulunan Alana Özgü Becerilerin Etkinlikler Yoluyla Kazandırılması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Bülent AKBABA

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Düzce Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Osman ÇEPNİ

Coğrafi Bilgi Sistemleri Anabilim Dalı, Karabük Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 18/09/2017

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Özellikle çalışmanın en başından sonuna kadar beni sürekli motive eden ve desteğini hiç esirgemeyen çok değerli danışmanım Doç. Dr. Bülent AKBABA başta olmak üzere, saygıdeğer tez izleme komitesi üyeleri hocalarım Prof. Dr. M. Ali ÇAKMAK ve Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL’a teşekkür ederim.

Etkinlik yapmaya bayılan ve uygulama süresince bana hiç sorun çıkarmayan değerli öğrencilerime ve yıllardır kahrımı çeken anne ve babama sevgi ve saygılarımı sunarım.

**6-7. SINIF SOSYAL BİLGİLER PROGRAMINDA BULUNAN ALANA
ÖZGÜ BECERİLERİN ETKİNLİKLER YOLUYLA
KAZANDIRILMASI
(Doktora Tezi)**

Mahmut Erdem

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül, 2017**

ÖZ

Bu çalışma, altı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler programında bulunan alana özgü becerilerin, etkinlikler yoluyla kazandırılması sürecini ele alan, bir karma yöntem araştırmasıdır. Bu araştırmanın nicel boyutu için kontrollü ön ve son test model kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanması için öğrencilere “zaman ve kronolojiyi algılama becerisi” ile “değişim ve sürekliliği algılama becerisini” kapsayan, araştırmacı tarafından geliştirilen 36 maddelik çoktan seçmeli başarı testi uygulanmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizi için SPSS kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise öğrencilere yine araştırmacı tarafından geliştirilen “zaman ve kronolojiyi algılama”, “değişim ve sürekliliği algılama” ve “tarihsel empati” becerilerini kapsayan “beceri temelli etkinlikler” ve “klasik beceri testleri” uygulanmış ve uygulamaların sonunda öğrencilerle “yarı yapılandırılmış görüşme” gerçekleştirilmiştir. Beceri temelli etkinliklerin uygulama süreci boyunca dersler, video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Nitel veriler üzerinde “betimsel analiz” ve “içerik analizi” yapılarak, araştırmanın nitel verileri analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015–2016 eğitim öğretim yılının birinci döneminde, Ankara ili Sincan ilçesinde bulunan, Sincan İMKB Ortaokulu’nda başarı düzeyleri birbirine yakın, biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki adet yedinci sınıf şubesi oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama süreci, “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi ile sınırlandırılmıştır. Çalışma 9 hafta sürmüştür. Deney grubunda dersler, beceri temelli etkinlikler yoluyla işlenmiştir. Kontrol grubunda ise dersler, ders kitabı ve çalışma kitabı temele alınarak işlenmiştir. Araştırmada elde edilen nicel veriler doğrultusunda şu sonuca ulaşılmıştır: Beceri temelli etkinliklerin uygulanması sonrasında, deney ve kontrol

grubunun “zaman ve kronolojiyi algılama” ile “değişim ve sürekliliği algılama” akademik başarı puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlar ise şu şekildedir: Beceri temelli etkinliklerin, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama ve tarihsel empati becerilerini kazandırma yönünde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin, beceri temelli etkinliklerin uygulama süreci boyunca, zaman ve kronoloji, değişim ve süreklilik ile tarihsel empati becerileri önemli düzeyde gelişme göstermiştir. Aynı zamanda deney grubu öğrencileri kendilerine uygulanan beceri temelli etkinlikleri ilgi çekici, bilgilendirici ve eğlenceli bulmuşlardır. Bununla birlikte deney grubu öğrencileri bazı etkinliklerde, farklı nedenlerle zorlandıklarını veya sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan beceri temelli etkinliklerin, öğrencilerin ders içi katılımını artırdığı gözlenmiştir. Nicel sonuçlar ile nitel sonuçlar birleştirildiğinde, sosyal bilgiler dersinde beceri temelli etkinlikler yoluyla ders işlemenin, müfredata göre ders işlemeye bakarak, daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Anahtar Kelimeler : Sosyal bilgiler, zaman, kronoloji, değişim, süreklilik, tarihsel empati
Sayfa Adedi : 246 (xx+226)
Danışman : Doç. Dr. Bülent AKBABA

**ACQUISITION OF SKILLS SPECIFIC TO THE 6th -7th GRADE
SOCIAL STUDIES PROGRAM THROUGH ACTIVITIES
(Ph.d Thesis)**

Mahmut Erdem

**GAZI UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES
September, 2017**

ABSTRACT

This study is a mixed methodology studying the process of acquisition of skills specific to the 6th-7th grade social studies program through activities. For the quantitative dimension of this study, a controlled pre- and post-test model was used. In order to collect quantitative data in the research, a 36-item multiple-choice achievement test developed by the researcher was applied to the students covering "the ability to perceive time and chronology" and "the ability to perceive change and continuity". SPSS was used for the analysis of quantitative data in the study. In the analysis of quantitative data, t-test was applied for dependent and independent groups. In the qualitative part of the research, "skill-based activities" and "classical skills tests" covering "the perception of time and chronology", "the perception of change and continuity" and "historical empathy" developed by the researcher were applied to the students. A "semi-structured interview" was applied to the students at the end of the applications. Skills-based activities were recorded with video cameras. "Descriptive analysis" and "content analysis" were applied on qualitative data and the qualitative data of the study were analysed. The study group consisted of two seventh grade classes, one control group and one experimental group, similar in terms of their success level, in Sincan IMKB Secondary School in the district of Sincan in Ankara, in the first term of 2015-2016 academic year. The application process of the research was restricted to the "Journey in Turkish History" unit. The study lasted for 9 weeks. Skill-based activities were utilized in the experimental group. In the control group, on the other hand, textbooks and workbooks were used. In terms of the quantitative data obtained in the study, the following results were obtained: After the implementation of skill-based activities, a significant difference was found in favour of the experimental group between the experimental and control groups' academic achievement scores on "the perception of time and chronology" and "the perception of change and continuity". The

results obtained from the qualitative data of the study have revealed that skill-based activities have positive impacts on students' acquisition of perception of time and chronology, perception of change and continuity, and historical empathy skills. Time and chronology, change and continuity and historical empathy skills of the students in the experimental group have improved significantly during skill-based activities. In addition, the students in the experimental group thought that the skill-based activities were interesting, informative and funny. However, the students in the experimental group stated that they had difficulty or got bored due to different reasons during some activities. On the other hand, it was observed that skill-based activities increase students' participation in classes. When the quantitative and qualitative results are combined, it has been concluded that teaching subjects through skills-based activities in the social studies course is more effective than curriculum-based instruction.



Key Words : Social studies, time, chronology, change, continuity, historical empathy.
Number of Pages : 246 (xx+226)
Advisor : Assoc. Prof. Dr. Bülent AKBABA

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Sosyal Bilgiler Programında Alana Özgü Beceriler	7
2.1.1. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi	7
2.1.1.1. Zaman nedir?	8
2.1.1.2. Tarihsel Zaman Kavramı.....	8
2.1.1.3. Çocuklarda Zaman Anlayışının Gelişimi	9
2.1.1.4. Kronolojiyi Algılama Becerisi	12
2.1.1.4.1. Çocuklarda Kronolojik Anlayışın Gelişimi	12
2.1.1.5. Zamanı Algılama ve Kronolojiyi Algılama Becerisine İlişkin Etkinlikler	14

2.1.1.5.1. Tematik Hikâyeler.....	14
2.1.1.5.2. Zaman Şeritleri	15
2.1.2. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi	16
2.1.3. Empati Becerisi.....	17
2.1.3.1. Empati Nedir?	17
2.1.3.2. Empatiyle Karıştırılan Bazı Kavramlar.....	18
2.1.3.3. Empatinin Bilişsel ve Duyuşsal Yönü	19
2.1.3.4. Tarihsel Empatinin Tanımı	20
2.1.3.5. Tarihsel Empatinin Önemi.....	23
2.1.3.6. Tarihsel Empatinin Aşamaları.....	24
2.1.3.7. Tarihsel Empatinin Özellikleri.....	24
2.1.3.8. Tarihsel Empati Nasıl Uygulanır?	25
2.1.3.9. Tarihsel Empati Etkinliklerinde Bulunması Gereken Özellikler	28
2.1.3.10. Tarihsel Empatinin Yararları Ve Sınırlılıkları.....	29
2.1.3.11. Tarihsel Empatinin Değerlendirilmesi.....	30
2.1.3.12. Tarihsel Empati İle İlgili Tartışmalar.....	32
2.2. İlgili Araştırmalar	33
2.2.1. Zaman Ve Kronolojiyi Algılama Becerisi İle İlgili Araştırmalar	34
2.2.2. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi İle İlgili Araştırmalar	38
2.2.3. Tarihsel Empati Becerisi İle İlgili Araştırmalar	39
BÖLÜM III	45
YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Çalışma Grubu	47
3.2.1. Nicel Çalışma Grubu.....	47
3.2.2. Nitel Çalışma Grubu	48
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı.....	49
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	51
3.3.2.1. Beceri Temelli Etkinlikler.....	51
3.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	52
3.3.2.3. Katılımcı Gözlem	53

3.3.2.4. Klasik Beceri Testleri.....	53
3.4. Verilerin Toplanması.....	53
3.5. Verilerin Analizi.....	64
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	64
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	65
BÖLÜM IV	67
BULGULAR VE YORUM	67
4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum	67
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	67
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	68
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	68
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	69
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	70
4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	70
4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	71
4.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	72
4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73
4.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	74
4.1.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	74
4.1.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	75
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	76
4.2.1. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	76
4.2.1.1. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi Bağlamında	
Uygulanan Beceri Temelli Etkinliklerin Analizi.....	76
4.2.1.1.1. Zaman İçinde Eserler Etkinliği Bağlamında	
Sorulan Soruların Analizi	76
4.2.1.1.2. Zaman Şeridi Yorumluyorum Etkinliği Bağlamında	
Sorulan Soruların Analizi	83
4.2.1.1.3. Kuruluş Dönemi Padişahları Zaman Şeridi	
Etkinliği Bağlamında Sorulan Soruların Analizi	86
4.2.1.1.4. Cümlelerle Kronoloji Etkinliği Bağlamında	
Sorulan Soruların Analizi	91

4.2.1.1.5. <i>Osmanlıdan Geleceğe Türk Ordusu Etkinliği</i>	
<i>Bağlamında Sorulan Soruların Analizi.....</i>	92
4.2.1.1.6. <i>Denizlerde Osmanlı: Zaman Şeridi Yorumluyorum</i>	
<i>Etkinliği Bağlamında Sorulan Soruların Analizi .</i>	95
4.2.2. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	103
4.2.2.1. <i>Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Bağlamında</i>	
<i>Uygulanan Beceri Temelli Etkinliklerin Analizi.....</i>	103
4.2.2.1.1. <i>Malazgirt Zaferi Etkinliği Bağlamında Sorulan</i>	
<i>Soruların Analizi</i>	103
4.2.2.1.2. <i>Fetih 1453 Filmini Yorumluyorum Etkinliği</i>	
<i>Bağlamında Sorulan Soruların Analizi.....</i>	107
4.2.2.1.3. <i>Şahi Toptan Fırtına Obüsüne Etkinliği Bağlamında</i>	
<i>Sorulan Soruların Analizi</i>	111
4.2.2.1.4. <i>Konstantiniye'nin Fethi: Metindeki Yanlışları</i>	
<i>Buluyorum Etkinliği Bağlamında Sorulan</i>	
<i>Soruların Analizi</i>	113
4.2.2.1.5. <i>Bir Osmanlı Hanında Birlikte Yaşamak Etkinliği</i>	
<i>Bağlamında Sorulan Soruların Analizi.....</i>	114
4.2.2.1.6. <i>Topkapı Sarayından Dolmabahçe Sarayına:</i>	
<i>Osmanlıda Değişim ve Süreklilik Etkinliği</i>	
<i>Bağlamında Sorulan Soruların Analizi.....</i>	117
4.2.2.1.7. <i>Zaman İçinde Pullarda Değişim Etkinliği</i>	
<i>Bağlamında Sorulan Soruların Analizi.....</i>	125
4.2.3. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	128
4.2.3.1. <i>Tarihsel Empati Becerisi Bağlamında Uygulanan Beceri</i>	
<i>Temelli Etkinliklerin Analizi.....</i>	128
4.2.3.1.1. <i>Malazgirt Etkinliği Bağlamında Sorulan Soruların</i>	
<i>Analizi</i>	128
4.2.3.1.2. <i>Devşirme Sistemi Etkinliği bağlamında sorulan</i>	
<i>soruların analizi</i>	130
4.2.3.1.3. <i>Mektup Yazma Etkinliği Bağlamında Sorulan</i>	
<i>Soruların Analizi</i>	137
4.2.3.1.4. <i>Tarihsel Hikâye Yazalım Etkinliği Bağlamında</i>	
<i>Sorulan Soruların Analizi</i>	138

4.2.3.1.5. <i>Osmanlıda Yer Sofrası Etkinliği Bağlamında</i>	
<i>Sorulan Soruların Analizi</i>	145
4.2.4. Öğrencilerin Uygulanan Beceri Temelli Etkinliklere İlişkin Görüş ve Önerileri	148
4.2.4.1. <i>Öğrencilerin Uygulanan Beceri Temelli Etkinliklere İlişkin Birinci Soruya Verdikleri Cevapların Analizi</i>	148
4.2.4.2. <i>Öğrencilerin Uygulama Sürecine İlişkin İkinci Soruya Verdikleri Cevapların Analizi.....</i>	151
4.2.4.3. <i>Öğrencilerin Uygulama Sürecine İlişkin Üçüncü Soruya Verdikleri Cevapların Analizi.....</i>	154
4.2.4.4. <i>Öğrencilerin Uygulama Sürecine İlişkin Dördüncü Soruya Verdikleri Cevapların Analizi.....</i>	156
4.2.4.5. <i>Öğrencilerin Uygulama Sürecine İlişkin Beşinci Soruya Verdikleri Cevapların Analizi.....</i>	158
4.2.5. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	158
4.2.5.1. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Klasik Beceri Testlerindeki Sorulara Verdikleri Cevapların Analizi</i>	158
4.2.5.1.1. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Klasik Beceri Testindeki Sorulara Verdikleri Cevapların Analizi</i>	159
4.2.5.1.2. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Değişim ve Sürekliliği Algılama Klasik Beceri Testindeki Sorulara Verdikleri Cevapların Analizi</i>	166
4.2.5.1.3. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Empati Klasik Beceri Testindeki Sorulara Verdikleri Cevapların Analizi</i>	174
BÖLÜM V	180
SONUÇ VE ÖNERİLER	180
5.1. Sonuçlar	180
5.1.1. Nicel Bulgulara Yönelik Sonuçlar	180
5.1.2. Nitel Bulgulara Yönelik Sonuçlar	182
5.1.2.1. <i>Beceri Temelli Etkinliklerin Uygulama Sürecine İlişkin Sonuçlar</i>	183
5.1.2.2. <i>Yarı Yapılandırılmış Görüşmeye Yönelik Sonuçlar</i>	186
5.1.2.3. <i>Klasik Beceri Testlerinden Elde Edilen Sonuçlar</i>	187

5.2. Öneriler	188
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	188
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	189
KAYNAKLAR.....	190
EKLER.....	197
Ek-1 Araştırma izni	198
Ek-2 Örnek Uygulama Ölçekleri	200
Ek-3 Uygulama Sürecine İlişkin Fotoğraflar	223



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Tarihsel Empati İle Duyuşsal Empatinin Karşılaştırılması	20
Tablo 2. Araştırmanın Simgesel Görünümü	46
Tablo 3. Uygulama Sürecinin Özet Görüntüsü	48
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	48
Tablo 5. Başarı Testindeki Maddelerin Güçlük İndeksi (P_j) ve Ayırt Edicilik (R_{jx}) Değerleri	50
Tablo 6. Uygulama Sürecinde Kullanılan Beceri Temelli Etkinlikler	52
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Ön Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	67
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Dersi Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 9. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Akademik Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	69
Tablo 10. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Akademik Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi Ön Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t- Testi Sonuçları	70
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Dersi Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Ön Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları	71
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Dersi Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t- Testi Sonuçları	72
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Dersi Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları	72

Tablo 15. Deney Grubunun Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi Ön Test-Son Test Akademik Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 16. Deney Grubunun Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Ön Test-Son Test Akademik Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 17. Kontrol Grubunun Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi Ön Test-Son Test Akademik Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 18. Kontrol Grubunun Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Ön Test-Son Test Akademik Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	75
Tablo 19. Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridi Oluşturma Becerisine İlişkin Performansı.....	77
Tablo 20. Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridi İle İlgili Öğrendiklerine Dair Cevapların Analizi	78
Tablo 21. Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridi Yaparken Karşılaştıkları Güçlüklerin Analizi	80
Tablo 22. Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridi Oluşturmaya İlişkin Görüşlerinin Analizi	82
Tablo 23. Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridinin Kapsadığı Yüzyıllara İlişkin Cevaplarının	84
Tablo 24. Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridindeki Verinin Zamanını İfade Etme Durumları	84
Tablo 25. Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridindeki Veriyi Mesafelendirme Durumları	85
Tablo 26. Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridine İlişkin Çağ Bilgisi	86
Tablo 27. Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridi Oluşturma Becerisine İlişkin Performansı.....	87
Tablo 28. Deney Grubu Öğrencilerinin “Zaman İçinde Eserler” ile “Osmanlı Kuruluş Dönemi Padişahları Zaman Şeridi” Arasında Yaptıkları “Hangisi Daha Eğlenceliydi?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi	90
Tablo 29. Deney Grubu Öğrencilerinin Cümleleri Kronolojik Sıraya Dizme Durumları...	91
Tablo 30. Deney Grubu Öğrencilerinin Değişimin Sonuçlarına İlişkin Cevaplarının Analizi	94
Tablo 31. Deney Grubu Öğrencilerinin “Zaman Şeridindeki Olaylardan Hangisi Günümüze Daha Yakındır?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi	96

Tablo 32. Deney Grubu Öğrencilerinin “Zaman Şeridinde Verilen Olaylar Hangi Çağda Ya Da Çağlarda Gerçekleşmiştir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi	97
Tablo 33. Deney Grubu Öğrencilerinin “Girit’in Fethi Kaçınıcı Yüzyılın Hangi Çeyreğinde Gerçekleşmiştir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi	97
Tablo 34. Deney Grubu Öğrencilerinin “Preveze Deniz Zaferi Kaçınıcı Yüzyılın Hangi Yarisında Gerçekleşmiştir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi	98
Tablo 35. Deney Grubu Öğrencilerinin “Bu Zaman Şeridinde Dikkatinizi En Çok Çeken Ne Oldu?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi	99
Tablo 36. Deney Grubu Öğrencilerinin “Bu Zaman Şeridi Bize Ne Anlatmaktadır?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi	100
Tablo 37. Deney Grubu Öğrencilerinin “Bu Zaman Şeridi Osmanlının Yaptığı Bütün Savaşları Göstermektedir Diyebilir Miyiz? Neden?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi	102
Tablo 38. Deney Grubu Öğrencilerinin “Yukarıda Verilen Tarihsel Metinlerden Hangisinde Yazarın Yorumlarına Daha Fazla Yer Verilmiştir? Neden?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi	104
Tablo 39. Deney Grubu Öğrencilerinin “Tarihsel Metinlerde Geçen Yorum İfadelerini Aşağıya Yazınız.” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi	105
Tablo 40. Deney Grubu Öğrencilerinin Olgu ve Yorumları Ayırt Etme Durumları	106
Tablo 41. Deney Grubu Öğrencilerinin Yorumları Belirleme Performansı	107
Tablo 42. Deney Grubu Öğrencilerinin Filmde Bulunan Tarihi Mekânları, Sürekliliği ve Gerekçeleri Belirtme Durumları	108
Tablo 43. Deney Grubu Öğrencilerinin Benzerlik ve Farklılıkları İfade Etme Durumları	109
Tablo 44. Deney Grubu Öğrencilerinin Değişim ve Sürekliliği İfade Etme Durumları	110
Tablo 45. Deney Grubu Öğrencilerinin Benzerlikleri İfade Etme Durumları	112
Tablo 46. Deney Grubu Öğrencilerinin Farklılıkları İfade Etme Durumları	112
Tablo 47. Deney Grubu Öğrencilerinin “Metindeki Yanlış Verilen İfadeleri Bularak Doğrularını Nedenleriyle Birlikte Yazınız.” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi	113
Tablo 48. Deney Grubu Öğrencilerinin Geçmişteki Problemi Tanıma Durumları	115
Tablo 49. Deney Grubu Öğrencilerinin Geçmişteki Problemin Nedenlerini Tanıma Durumları	116
Tablo 50. Deney Grubu Öğrencilerinin Benzerlikleri İfade Edebilme Durumları	117
Tablo 51. Deney Grubu Öğrencilerinin Farklılıkları İfade Edebilme Durumları	119

Tablo 52. Deney Grubu Öğrencilerinin Zamanla Oluşan Süreklilik ve Değişimi İfade Etme Durumları	120
Tablo 53. Deney Grubu Öğrencilerinin Sürekliliği İfade Etme Durumları.....	122
Tablo 54. Deney Grubu Öğrencilerinin “Pullarda Dikkatini Çeken Öğeler Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi	125
Tablo 55. Deney Grubu Öğrencilerinin “Pullar Basıldıkları Dönemin Özellikleriyle İlgili Bize Ne Gibi Bilgiler Verebilir?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevapların Analizi	126
Tablo 56. Deney Grubu Öğrencilerinin “Pullarda Zamana Dair Ne Gibi İpuçları Vardır?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevapların Analizi	127
Tablo 57. Deney Grubu Öğrencilerinin Malazgirt Etkinliği Bağlamında Oluşan Tarihsel Empati Düzeyleri	129
Tablo 58. Deney Grubu Öğrencilerinin Görselin Yüzyılına Dair Verdikleri Cevapların Analizi	130
Tablo 59. Deney Grubu Öğrencilerinin Mektup Yazma Etkinliği Bağlamında Oluşan Tarihsel Empati Düzeyleri	137
Tablo 60. Deney Grubu Öğrencilerinin Hikayenin Geçtiği Mekan İle İlgili Betimlemeleri	140
Tablo 61. Deney Grubu Öğrencilerinin Hikayenin Kapsadığı Zaman Dilimini İfade Etme Durumları	141
Tablo 62. Deney Grubu Öğrencilerinin Osmanlı’da Yer Sofrası Etkinliği Birinci Sorusu Doğrultusunda Ulaşılan Tarihsel Empati Düzeyleri	145
Tablo 63. Deney Grubu Öğrencilerinin Osmanlı’da Yer Sofrası Etkinliği İkinci Sorusu Doğrultusunda Ulaşılan Tarihsel Empati Düzeyleri	147
Tablo 64. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zamanları Ayırt Etme Durumları.....	159
Tablo 65. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Takvim Bilgisi Edinme Durumları ...	160
Tablo 66. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Takvim Bilgisi Edinme Durumları ...	161
Tablo 67. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kronolojik Sıralama Yapma Durumları	162
Tablo 68. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridindeki Veriyi Yorumlama Durumları	163
Tablo 69. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zaman İfadelerini Doğru Kullanma Durumları	164
Tablo 70. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridi Oluşturma Durumları	165

Tablo 71. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Olgu ve Yorumları Ayırt Etme Durumları</i>	166
Tablo 72. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Benzerlikleri İfade Etme Durumları</i> .	169
Tablo 73. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Farklılıkları İfade Etme Durumları</i> .	170
Tablo 74. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zamanla Meydana Gelen Değişimi İfade Etme Durumları</i>	173
Tablo 75. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Empati Düzeyleri</i>	175



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	Aktaran
Bkz.	Bakınız
Çev.	Çeviren
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Veri sayısı
p	Anlamlılık düzeyi
S	Standart sapma
sd	Serbestlik derecesi
t	t testi puanı
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
$\bar{X}$	Ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Son yarım asır süresince pek çok alanda meydana gelen değişimler neticesinde öğretim programlarında beceriler kendisine önemli bir yer edinmiştir (Mutluer, 2013). Becerilerin kendisine yer edindiği alanlardan biri de sosyal bilgilerdir. Bilgi gerektiren ve performans içeren karmaşık eylemler olan beceriler, sosyal bilgiler programının temel öğelerindendir ve sosyal bilgiler programıyla beraber “bilgi ve beceriyi dengeleyen” bir yaklaşım benimsenmeye çalışılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Böylece “konu ve ürün” temelli bir anlayıştan “düşünme ve süreç” temelli bir anlayışa geçilmiş ancak bu durum öğretim programına bir türlü yansımamıştır (Yılmaz ve Kaya, 2011).

Beceri kısa sürede kolayca öğretilir ve geliştirilebilir (MEB, 2005), olmasına rağmen Türkiye’de beceriler hala hak ettiği yeri görememiştir (Mutluer, 2013). Bunun yanında sosyal bilgiler programının gerektirdiği anlayıştan uzak olan öğretmenler nedeniyle (Yılmaz ve Koca, 2012) sosyal bilgilerde gerekli olan becerilerin kazandırılması güçleşmektedir. Nitekim Stradling (2003), öğretmenlerin, öğrencilerin tarihsel becerilerini geliştirmekte zorlanmalarının nedeni olarak, tarih ve sosyal bilgiler müfredatının içerik açısından çok yoğun olmasını ileri sürdüklerini ifade etmektedir.

Günümüz eğitim sistemlerinde tarihsel empati eğitiminin ne seviyede verildiği bir muammadır (Berberoğlu, 2015, s. 222). Bununla ilgili olarak tarihsel empatiye yönelik deneysel çalışmaların azlığı tartışma konusuyken (Yılmaz ve Koca, 2012), öğretmenlerin zaman ve kronolojiyi algılama becerilerini kazandırmakta zorlandığı da ayrı bir tartışma konusu olarak görülmektedir (Çelikkaya, 2011). Tartışmaların tarihsel beceriler ile ilgili

alışmalar ve öğretmenlerin bu becerileri kazandırmakla ilgili yeterlikleri konusu olmasının yanında, Türkiye’de ders kitabının ana kaynak olarak kullanılması ve bu durumun ders içinde yapılabilecek herhangi bir aktivitenin zaman açısından sekteye uğraması şeklinde birtakım boyutları olduğu gör÷lmektedir (Akınoğlu ve Arslan, 2007).

Safran ve şimşek (2006) Türkiye’de tarih eğitiminin kronolojik bir anlayışla verilmeye çalışıldığını ifade etmektedirler. Dolayısıyla bu tarz bir anlayış beraberinde neden-sonuç temelli ve ezbere dayalı tarih eğitimi yaklaşımı gibi tartışmalı bir durumu getirmektedir. Doğal olarak öğrencilerin kronolojik bir bakış açısıyla olayları genel bir perspektiften değerlendirmesi önemlidir. Bununla birlikte tarih eğitimi alanında gerçekleştirilen pek çok çalışmada öğrencilerin öğrendiklerinin çok az bir kısmını mezuniyet sonrasında hatırlayabildikleri ifade edilmiştir. Dolayısıyla tartışmanın asıl konusunu “içerik temelli” ve “beceri temelli” öğrenmenin nasıl b÷t÷nsel bir şekilde ele alınacağı oluşturmaktadır (Stradling, 2003, s. 69).

Sosyal bilgilerde tarihsel d÷şünmenin bazı unsurları bulunmaktadır. Örneğin ğrenciler bulunduğu y÷zyılı şekillendirmede etkin olan unsurlar hakkında bir anlayış sahip olmalıdırlar. Bununla birlikte değişimin her zaman s÷rekli bir gelişmeyi ifade etmeyeceğini de anlamalıdırlar. Dolayısıyla değişimin temel dinamiklerini sorgulama becerisine de sahip olmaları gerekmektedir. Bu tarz bir yaklaşım kronoloji, değişim, s÷reklilik, okperspektiflilik gibi önemli birtakım kavramların uygulamaya geçirilmesini gerektirir (Stradling, 2003).

Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin birtakım tarihsel becerileri kazanabilmesi, bazı kavramlardan geçmektedir. Ancak bununla birlikte öğrenciler bu tarihsel kavramları öğrenmekte zorlanabilirler. Dolayısıyla ğrencilerin tarihsel d÷şünme becerisi için gerekli olan bazı temel tarihsel kavramları uygulamaya geçirme konusunda bazı sıkıntıları olduğu s÷ylenebilir. Bu kavramlardan biri de “tarihsel zaman” kavramıdır. Ancak tarihsel eğitim- ğretim uygulamalarındaki birtakım yetersizlikler bu kadar önemli bir kavramın kavranması konusunda bazı sıkıntıları da beraberinde getirmektedir (Safran ve şimşek, 2006).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı sosyal bilgilerde alana özg÷ 3 temel becerinin (zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve s÷rekliliği algılama, empati [tarihsel empati]) kazandırılması konusunda birtakım beceri temelli etkinliklerin uygulama s÷reci ile bu

sürecin sonuçları üzerinde tartışmaktır. Burada sosyal bilgilerde alana özgü beceriler ile ilgili beceri temelli etkinlikler, klasik beceri testleri ve yarı yapılandırılmış görüşme vasıtasıyla elde edilen nitel verilerin çoktan seçmeli başarı testinden elde edilen veriler yoluyla açıklanması amaçlanmaktadır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara yanıt aranmaya çalışılacaktır:

1. Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubunun zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubunun değişim ve sürekliliği algılama becerisi ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
7. Deney ve kontrol grubunun zaman ve kronolojiyi algılama becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
8. Deney ve kontrol grubunun değişim ve sürekliliği algılama becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
9. Deney grubunun zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
10. Deney grubunun değişim ve sürekliliği algılama becerisi ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
11. Kontrol grubunun zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
12. Kontrol grubunun değişim ve sürekliliği algılama becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
13. Deney grubunun zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin durumları nasıldır?
14. Deney grubunun değişim ve sürekliliği algılama becerisine ilişkin durumları nasıldır?
15. Deney grubunun tarihsel empati becerisine ilişkin durumları nasıldır?
16. Sosyal bilgiler dersinde uygulanan beceri temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun uygulamaya ilişkin görüş ve düşünceleri nasıldır?
17. Deney ve kontrol grubunun zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama ve tarihsel empati becerilerinin düzeyleri, klasik beceri testi sonuçlarına göre nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de 2005 yılında yenilene sosyal bilgiler programıyla beraber yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenmeye başlanmıştır. Geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımlarının aksine yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, öğrenme sürecinde aktif bir rol oynar (Kabapınar, 2014).

Bu programın temel anlayışı, öğrencilerin bilgiyi üretmek ve kullanmak için gerekli beceri, kavram ve değerlerle donanmış bir şekilde, Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olabilmelerini sağlamaktır. Dolayısıyla sosyal bilgiler programı, bilginin yanında beceriye de önem veren bir anlayışa sahiptir (Ata, 2006). Bu beceriler, öğrenme süreci içinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması beklenen kabiliyetler olarak görülmektedir. Bunun yanında beceriler, öğrencilerin programda yer alan konuları ve etkinlikleri daha kalıcı, aktif ve anlamlı öğrenmesine yardım eden unsurlar olarak görülmektedir (Özdemir, 2009).

Sosyal bilgiler programında (2005), “dokuz temel becerinin yanı sıra, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama, mekânı algılama, değişim ve sürekliliği algılama ve sosyal katılım gibi sosyal bilgiler becerilerini kazanmaları üzerinde özellikle durulmalıdır” ifadesi yer almaktadır.

Stradling (2003, s. 69), “20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli?” adlı çalışmasının “becerileri ve kavramları geliştirmek” bölümünde “Öğrencilerimizin okulu bitirdikten 10 veya 15 yıl sonra hangi bilgileri hatırlamalarını istiyoruz?” sorusunu sorarken aslında tarih veya sosyal bilgiler dersi işleyiş sürecinde kullanılan yöntem ve yaklaşımlara eleştiride bulunmaktadır.

Sosyal bilgilerde alana özgü beceriler ilgili yapılan çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Özellikle değişim ve sürekliliği algılama becerisine yönelik çalışmaların yok denecek kadar azdır. Sosyal bilgilerde öğrencilerin tarihsel becerilerinin gelişmesine yönelik pek çok önemli olabilecek sonuçların araştırmada ortaya konulabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmayla beraber öğretmenlere tarihsel öğrenme sürecini planlama, yürütme ve değerlendirme bağlamında katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda sosyal bilgiler ve tarih öğretim programları hazırlanırken araştırma sonuçlarının faydalı olabileceği öngörülmektedir. Diğer yönden öğrenciler için tarih derslerinin daha eğlenceli

hale getirilmesine vesile olabilecek beceri temelli etkinliklerin uygulama süreci de araştırmacılar için önemli bir durumdur.

1.4. Sayıtlılar

Araştırma aşağıdaki sayıtlılar üzerine kurulmuştur.

1. Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunun, araştırma sonuçlarının genellenebilir olmasını sağılayacak nicelikte olduğu varsayılmaktadır.
2. Çalışma grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin ölçme aracında yer alan maddelere verecekleri cevapların gerçeği yansıtacağı düşünölmektedir.
3. Araştırmanın uygulanacağı deney grubu ve kontrol grubunun birbirine denk gruplar oldukları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Sosyal bilgilerde alana özgü üç temel beceri (Zaman ve Kronolojiyi Algılama, Değişim ve Sürekliliği Algılama ve Empati [Tarihsel Empati] Becerisi) ile ilgili hazırlanan beceri temelli etkinlikler,
2. Ankara ili Sincan ilçesinde bulunan Sincan İMKB Ortaokulunda 7. sınıflardan iki şube,
3. Toplam dokuz haftadan oluşan uygulama süreci,
4. Öğrencilerin başarı testleri, beceri temelli etkinlikler ve görüşme formu sorularına verdikleri cevaplar ve video kayıtlarından elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan önemli kavramlar şu şekildedir:

Beceri (Skill): Öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan, bir iş yapabilmek veya bir konuyu işleyebilmek için gereken yatkınlıktır (Ata, 2006).

Empati (Empathy) : Bir bireyin kendisini karşıındakinin yerine koyarak, olaylara onun perspektifinden bakması, o bireyin duygu ve düşöncelerini doğru bir şekilde algılaması, hissetmesi ve ona iletmesi sürecidir (Dökmen, 1998).

Süreklilik (Continuity) : Bir düzenin bütünlüğü ve ögeleri arasındaki ilişkilerin sonsuz sayıda oluşu, koşullarının değişmesindeki yavaşlık ve bir durumdan başka bir duruma geçişindeki rahatlık (Güney, 1998, s. 260).

Tarihsel Empati (Historical Empathy) : Geçmişte yaşamış insanların eylemlerini onların bakış açısıyla anlamaya çalışmak anlamına gelir (Yılmaz, 2011).

Tarihsel Zaman (Historical Time) : Geçmişe ait, toplumu derinden etkileyerek iz bırakmış olan tarihsel olayların tanımlanmasında kullanılan, geçmiş zamanın bir ögesidir (Şimşek, 2006).

Kronoloji (Chronology) : Modern takvimin esasını teşkil eden güneş yılına göre, geçmişte cereyan eden bir olayın zamanının araştırmacının zamanına olan mesafesini ölçen bilimdir (Memiş, 2008).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde sosyal bilgiler dersinde alana özgü becerilerden “zaman ve kronolojiyi algılama becerisi”, “değişim ve sürekliliği algılama becerisi”, “empati becerisinin alt boyutu olan tarihsel empati becerisi” ile ilgili araştırmalardan elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmış ve araştırmanın kuramsal temeli oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.1. Sosyal Bilgiler Programında Alana Özgü Beceriler

Yeni sosyal bilgiler programı, pek çok yaşamsal beceri kazandırmayı hedefleyen, beceri temelli bir programdır (Şimşek, 2009). Bu program, ilköğretim 4–7. Sınıf düzeyinde 9 beceri kazandırmayı amaçlamanın yanı sıra, kendine özgü 5 beceriyi kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu 5 beceri; mekânı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım ve empati becerisi şeklindedir (MEB, 2005; Ata, 2006).

2.1.1. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi

Sosyal bilgiler programında öğrencilerin kazanması beklenen temel becerilerden biri zaman ve kronolojiyi algılama becerisidir. Bu doğrultuda programda zaman ve kronolojiyi algılama becerisi “ takvim bilgisi edinme, zamanları ayırt etme (geçmiş, şimdi, gelecek), zaman ifadelerini doğru kullanma, kronolojik sıralama yapma, zaman şeridindeki veriyi yorumlama, zaman şeridi oluşturma” şeklinde ele alınmıştır (MEB, 2005). Sosyal bilgiler programının gerektiği şekilde uygulanabilmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuklarda zaman algısı ve buna bağlı olarak tanımlanan takvim, kronoloji gibi kavramların gelişim süreçleri ve özelliklerinin bilmeleri gerekir (Şimşek, 2009).

2.1.1.1. Zaman nedir?

Burny, Valcke ve Desoete (2009) zamanı, “olayları sıralamak, olayların süresini ve aralıklarını karşılaştırmak için kullanılan ölçüm sisteminin bir bileşeni” olarak tanımlamaktadır. Şimşek (2007, s. 591), bireyde bir tarih düşüncesinin oluşabilmesi için öncelikle bir zaman anlayışının gelişmiş olması gereğini ifade etmektedir. Zamanla ilgili yetkinlikler, daha sonra zamanın geçişini ve süresini ölçme ve kaydetme ile ilgili saat okuma, takvim ve zaman çizelgeleri kullanma, zaman aralıklarını ölçme gibi yetkinlikler ve beceriler olarak görülür (Burny vd., 2009).

Tarihsel düşünmenin gelişimi çocuktaki kavramsal gelişime bağlıdır ve zaman, çocuğun bilişsel süreçleri boyunca geliştirilmesi gereken temel kavramlardan bir tanesidir (Dilek, 2007, s. 66).

2.1.1.2. Tarihsel Zaman Kavramı

Tarih öğretiminde önemli bir yere sahip olan zaman ve kronolojiyle ilgili kavramlar, gerek ilkökul gerekse ortaokul öğrencilerinin öğrenmekte güçlük yaşadığı konuların başında gelmektedir. Zira zaman ve kronolojiyle ilgili kavramların bilinmemesi, tarihi birbirinden kopuk olgular yığını haline getirmektedir (Demircioğlu, 2005).

“Tarihsel zaman algısı”, bireylerin gelişim süreçleri içinde oluşmaktadır (Şimşek ve Bal, 2010). Bununla birlikte öğrencilerde tarihsel bir anlayışın oluşmasında ve gelişmesinde, tarihsel terimler önemli görev üstlenirler. Tarihsel kavramların anlaşılmasının zor olması nedeniyle tarih dersleri sıkıcı olarak algılanmaktadır. Böyle bir durum öğrencilerde tarihsel anlayışın gelişmesi konusunda olumsuzluğa neden olmaktadır (Akınoğlu ve Arslan, 2007, s.138). Nitekim bireylerin zaman algısı onun tarihe bakışına ve tarihi yorumlamasına direk etki etmektedir (Şimşek ve Bal, 2010). Buna karşın “tarihsel zaman” kavramı, tarihsel zaman araçlarının etkili bir strateji ile kullanılmasıyla beraber uygun yöntem ve yaklaşımlarla çok erken yaşlardan itibaren öğretilbilir (Şimşek, 2007).

Kronoloji bilgisi; çağ, milat, asır gibi kavramları ve sıralama bilgisini ifade etmektedir. Kronoloji becerileri de örnek bir olayı zaman düzleminde tarihinden hareketle yerleştirmeyi gerektirir. Yine birden fazla olayı zaman düzleminde tarihlerinden yola çıkarak öncelik-sonralık durumuna göre sıralamayı gerektirir. Örnek birçok olayı yine tarihlerinden hareketle belirli dönem ya da tarihler arasında zamansal açıdan düzlemde konumlandırma, örnek bir olayın hangi yüzyıla ait olduğunu tarihinden hareketle tespit

etme ya da herhangi bir yüzyıla ait örnek bir tarih belirleme (tarihlendirme), örnek birçok olayın arasında hangisinin zamansal olarak daha uzak/yakın olduğunu mesafelendirme ve örnek olaylar arasından aynı zamanda meydana gelmiş olanları (eşzamanlılık) belirleme şeklinde tanımlanmıştır. Değişim ve süreklilik algısını; değişim ve süreklilik kavramlarını çeşitli örneklerle açıklayabilme ile değişim ve sürekliliğin farkında olarak geçmişten bugüne zihinsel bir sıralama yapma belirlemektedir. Kronoloji becerileri ise; örnek bir olayı zaman düzleminde tarihinden hareketle yerleştirme, örnek iki olayı zaman düzleminde yine tarihinden hareketle öncelik-sonralık durumuna göre sıralama, örnek pek birçok olayı yine tarihlerinden hareketle belirli dönem ya da tarihler arasında zamansal açıdan düzlemde konumlandırma, örnek bir olayın hangi yüzyıla ait olduğunu tarihinden hareketle tespit etme ya da herhangi bir yüzyıla ait örnek bir tarih belirleme (tarihlendirme), örnek birçok olayın arasında hangisinin zamansal olarak daha uzak/yakın olduğunu mesafelendirme ve örnek olaylar arasından aynı zamanda meydana gelmiş olanları (eşzamanlılık) belirleme şeklinde tanımlanmıştır (Safran ve Şimşek, 2006, s.91). Öğrenciler ortaokulda milat gibi bazı temel kavramları veya kaçınıcı yüzyılda yaşadıkları gibi birtakım tarihsel bilgileri kavrayamamış olabilirler. Ancak bu durum onların tarihsel anlayışları hakkında varsayım yapabileceğimiz anlamına gelmez (Stow ve Haydn, 2000, s. 95).

Tarihin temel unsurlarından biri olan “tarihsel zaman” kavramının (Safran ve Şimşek, 2006, s.91) temel bileşenlerinin ne olduğu ve öğrencilerde nasıl bir gelişme gösterdiğini anlamak önemli bir husustur (Şimşek ve Bal, 2010, s. 129). Zira “tarihsel zaman” kavramı ve onunla ilişkili beceriler ve diğer kavramlarla bağlantıları, ilkokul çocuğunun orta öğretime geçme anlayışının en önemli yönlerinden biridir (Stow ve Haydn, 2000, s. 96). Buna göre tarihsel zamanın “kültürel, kişisel ve toplumsal şartlar” gibi birtakım değişkenleri olduğunu ifade eden Dilek (2007), “güncel zaman şimdi öncesi, yakını ve şimdiyi ilgilendirirken, tarihsel zaman her zaman maziye aittir” der (s. 16–17). Dolayısıyla tarihsel zaman kavramının kazanılmasında sosyo-ekonomik çevre, cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe ve Matematik başarısı gibi birtakım değişkenlerin önemli bir rol üstlendiği söylenebilir (Safran ve Şimşek, 2006).

2.1.1.3. Çocuklarda Zaman Anlayışının Gelişimi

1920'li yıllardan beri araştırmacılar zaman kavramının çocukları öğretmek için karmaşık ve zor olduğunu düşünerek çocukların zamansal kavramlarını inceliyorlardı (Burny vd.,

2009). 1970'lerde bir süre için, bazı sosyal bilimciler, tarih öğretmenlerinin, ilkokul öğrencilerine tarihsel anlayışı öğretmek için ihtiyaç duyulan bilişsel gelişim seviyelerine ulaşamamaları nedeniyle sorgulanamayacağını ifade etmişlerdir (Alleman ve Brophy, 2003, s. 107).

Harms ve Lettow (2007, s.211) başlangıçta, çocukların zaman algısının oldukça belirsiz olduğunu ifade etmektedirler. Dolayısıyla çocuklarda zaman algısı kendiliğinden ortaya çıkmamaktadır. Çocuklarda zaman algısının gelişimi yaşa bağlı zihinsel gelişim, tecrübe ile günlük yaşamda zaman düzenleyicileriyle etkileşimin yoğunluğuna bağlı olarak kendini göstermektedir (Safran ve Şimşek, 2009).

Çocukların saat, takvim ve tarihsel zaman becerileri ve kavramlarını nasıl öğrendikleri üzerine birçok makale vardır. Bununla birlikte, öğrenme zamanı ile öğrenme öyküsü arasındaki ilişkileri açıklamak için birkaç girişim yapılmıştır. Çocukların zamanı kavrama konusundaki araştırmaları ve bu anlayışın tarih anlayışlarını nasıl etkilediğini gösteren üç görüş sunulmaktadır. Üç görüşten her birinin tarihte etkili bir öğretim anlayışına sahip olduğu düşünülmektedir. Son olarak, zamansal ve tarihsel anlayışların tarih öğretimini nasıl etkilediğinin alternatif bir görüşü, gelişimsel-tarihsel zaman görüşü olarak adlandırılır (Thornton ve Vukelich, 1988).

Çocukların zaman ve kronoloji gelişimini inceleyen araştırmacılar, bu kavramların entelektüel büyümeyi etkileyen pek çok faktörle ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Bu tür gelişme zamanla ortaya çıkar ve evde ve okulda zengin bir öğrenme ortamı ile beslenebilir. Edebiyat deneyimleri, yetişkinler ve akranlarla etkileşimi içeren bir öğrenme ortamının bir parçası olarak, çocukların geçmişle bağlantı kurmasına yardımcı olabilir (Harms, ve Lettow, 2007).

Banks ve Banks (1999), çocukların zamanı anlama güçlüğüne, kavramlarla ilişkili olduğunu açıklamaktadır. Bu tür kavramlar, nitelikler veya ayırt edici özellikler arasındaki belirli bir ilişkiyi tanımlar. Çocuklar, zamanla ilgili temel gerçeklerle ve bu gerçekleri soyutlayarak bir ilişki kurmak için yeterli deneyime sahip değildirler. Araştırmacılar tarafından yapılan açıklamada, yetişkinlerin ve çocukların deneyimlerini esas alarak etkileşim içerisinde bulunduğu, bu tür deneyimlerden zengin ev ve okul ortamlarının önemi vurgulanmaktadır (Harms, ve Lettow, 2007, s211).

Alleman ve Brophy (2003, s.107), uygun koşullar sağlandığında okulun ilk yıllarında bile zamanın öğretilebileceğini belirtmişlerdir. Zira zaman, çocukluk çağında ortaya çıkan bir kavramdır (Harms, ve Lettow, 2007).

Friedman (1991, s. 140), “günlük düşüncelerimizde, tarih, geçmişteki bir mesafedir ve geçmişteki mesafe hakkındaki bir izlenim, bir dizi tarih olarak yorumlanır” demektedir. Erken çocukluk döneminde yakın geçmişe kıyasla uzak geçmiş, çocuklar tarafından daha kolay ayırt edebilir (Stow ve Haydn, 2000, s.95). Bununla birlikte Friedman’ın (1991) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, 4 yaşındaki çocuklar, 2 olayın göreceli olarak yeniliğini değerlendirme ve eski olayı günün belirli saatlerine göre yerleştirme konusunda başarılı olmuşlardır. Ayrıca daha uzun 3 zaman ölçeğinde, 6-8 yaşındaki çocuklar daha eski bir olayı yerleştirebilmişler, meydana gelebilecek olası zamanları akla getirebilmişler veya şimdiki zamanı ifade edebilmişlerdir. Nitekim bu durumla ilgili örnek teşkil edebilecek, Altun (2014)’un gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, öğrencilerin ilkökul üçüncü sınıftan itibaren gittikçe artan bir oranda tarihi sahiplenmeye başlıyor oldukları görülmüştür. Öğrencilerin başlarda “geçmişte olanlar” nitelendirmesi zamanla “geçmişimizde olanlar” şeklinde dönüşüme uğramıştır. Dolayısıyla ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin tarih algılarının temelinde günümüzden çok geçmişin olduğu şeklinde sonuca ulaşılmıştır.

Öğrenciler, tarihle ilgili terimleri anlamada sıkıntı yaşamaktadırlar (Akınoğlu ve Arslan, 2007). Zamanın soyut bir kavram olması nedeniyle kendiliğinden kazanılmadığından (Safran ve Şimşek, 2009) çocukların tarihsel zaman anlayışının gelişiminde katı ve yaşla ilişkili bir ölçek uygun değildir. Çocuklar bu ölçeğe göre farklı yaş ve tempoda ilerlemektedir (Stow ve Haydn, 2000, s.95). Zira çocukların zaman algısının 4 yaş itibariyle başladığı ve çocuklarda zaman algısının sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için zaman kavramını iyi bilmeleri gerekir. Bu da ancak planlı ve programlı bir eğitim öğretim süreciyle gerçekleşebilir (Safran ve Şimşek, 2009). Çocuklarda zamanla ilgili yanlış kanılar ve basmakalıp düşünceler özellikle ele alınmalı ve tartışılmalıdır (Stow ve Haydn, 2000, s. 95). Zira bu konuda Elias (2000, s. 59)’ın “zamanın ardışıklığı” üzerine ifadesi dikkat çekicidir:

...birbiri ardına farklı zamanlarda gerçekleşen olayların “zaman içindeki bir sıralılık” olarak algılanması, önce olanı hatırlayan ve bilinç gözünü kullanarak daha sonra olacak olanla ve şimdi olanla birlikte tek bir imge olarak zamanın algılanması, birleştirici birimlerin (insanı kastediyorum), birbiri adına gerçekleşen A, B, C olaylarını bir arada tasarlayan zihinsel bir görüntüyü kurarken, bunların aynı anda gerçekleşmediği bilgisine de sahip olmasını gerektirir.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin tarih algılarının merkezinde üç ayrı yaklaşım olduğu söylenebilir. Bunlar “zaman olarak tarih”, “geçmiş olarak tarih” ve “güncel bir faaliyet alanı olarak tarih” şeklindedir (Altun, 2014). Dolayısıyla zaman algısı, zihinsel bir durum olmasının yanında aynı zamanda sosyal bir durumu da ihtiva etmektedir. Zihinsel bir faaliyet alanı olmasının nedeni, yaşanan olayları kronolojik bir sıralamaya tâbi tutabilen ‘zihin saati’ne sahip olmasıdır (Safran ve Şimşek, 2009, s. 542). Saat okuma, genel olarak zaman kavramlarının karmaşıklığını yansıtan ilköğretimde zamanla ilgili önemli bir beceri olarak ele alınmaktadır (Burny vd., 2009). İlkokul öğrencileri sosyal bilimlerin farklı alanlarıyla entegre edilmiş bir sosyal bilgiler müfredatıyla tarihin belirli yönlerini öğrenebilirler (Alleman ve Brophy, 2003, s. 107).

2.1.1.4. Kronolojiyi Algılama Becerisi

Kronoloji, tarih eğitimin ana unsurları arasında yer alır (Dilek, 2007, s. 68). Kronolojik düşünme ise geçmişten günümüze tarihlendirmenin ne şekilde yapıldığı ve kronolojiyle ilgili zaman, değişim, süreklilik gibi kavramları da bilmeyi ve kullanabilmeyi gerekli kılar. Kronolojik düşünme becerisi sayesinde geçmişte yaşanmış olayları, akla uygun bir şekilde değerlendirebilmek için gerekli tarihsel unsurlardandır. Kronolojik anlayış sayesinde geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki ayrım sağlıklı şekilde yapılabilir ve bu sayede geçmiş daha anlamlı şekle gelebilir (Demircioğlu, 2014, s. 36).

2.1.1.4.1. Çocuklarda Kronolojik Anlayışın Gelişimi

Kronolojik sistemleri anlamak için çocukların bir dizi terimi tanıması ve bunları modelleme, öğretim ve tartışma yoluyla kullanmaya duyarlı olmaları gerekir. Dolayısıyla öğrencilerde kronolojik anlayışın gelişmesi için sistematik bir eğitim anlayışının benimsemesi önemlidir (Stow ve Haydn, 2000, s. 95). Bununla ilgili bazı temel hususlar;

- Tarihte merkezi bir önemi olan kronolojik anlayış geliştirilmesi,
- Kronolojinin bileşenleri üzerine öğretimde odaklanma,
- Öğrencilerin öğrenmede karşılaştığı sorunları çözmek için etkinlikler oluşturma,
- Düzenli tekrarlar,
- Kendi 'büyük hikâyeler' duygusu üzerinde çalışma şeklinde ifade edilmiştir (Dawson, 2014).

Gerçek kronolojik anlayışın gelişimi bir öğretmen olarak görmek zor olabilir. Bunlar yavaş ve genellikle fark edilmeyerek gelişirler. Buna rağmen öğretilmeleri ve açıkça

geliştirmeleri gerekir. Olaylar sırayla ele alındığında kronolojik anlayış gerçekleşmez. Öğretmenler olayların bileşenlerini anlama şekillerini tanımlamalı ve onları geliştirme yönünde açık bir şekilde öğretim faaliyetlerinde bulunmalıdırlar (Dawson, 2014).

Öğrencilerin kronolojik anlayışa sahip olabilmeleri için birtakım hedefler belirlemiştir. Bu hedef aşağıdakileri içermektedir (Hodkinson'dan aktaran Dawson, 2004, s. 16):

- On yıl önce, sonra, yüzyıl, binyıl gibi tanımlayıcı kelimelerin öğrenimi,
- MÖ, MS, on beşinci yüzyılın 1485 için kullanımı gibi teknik kelimelerin öğrenimi,
- Değişim, devamlılık, sıralama, süre, anakronizm, dönem, kronoloji gibi kavramsal kelimelerin öğrenimi.

Uygun öğretimin ardından (Stow ve Haydn'dan aktaran Dawson, 2004, s. 15);

- Bazı 6 ve 7 yaşındaki çocuklar fotoğrafları belirleyebilir ve kategorize edebilir; Romalı, Viktorya'lı gibi.
- Pek çok 8 ve 9 yaşındaki çocuk beş farklı dönemden (Romalılar, Tudorlar, Victorialılar, 1940'lar ve 1990'lı yıllar) oluşan resimleri güvenle gruplandırabilir ve sıralayabilirler.
- Pek çok 9 yaşındaki çocuk bulunduğu yüzyılda doğru bir dönem anlayışı sergileyebilir ve çoğu 11 yaşındaki çocuk bunları hatırlar ve bir dönemle ilişkili tarihleri doğru bir şekilde kullanabilir şeklinde belirtmişlerdir.

Tarihsel dönemleri daha geniş bir zaman dilimi ile ilişkilendirme ihtiyacı, tarihsel dönemlerin hangi sıra ile öğretileceğinden daha önemlidir (Stow ve Haydn, 2000, 95).

Dawson (2004, s. 16)'a göre, 14 yaşına geldiğinde öğrenciler şunları yapabiliyor olmalıdır:

- Tarih öncesi, orta çağ ve modern gibi terimleri bu döneme ait yaklaşık tarihlerin farkında olarak kullanma;
- İngiliz tarihinin başlıca dönemlerinin başlıca özelliklerini, bireylerini ve olaylarını açıklama;
- İngiliz tarihinin büyük dönemlerini sıralama ve bu dönemlerin yaklaşık tarihlerine dikkat etme;
- Rönesans gibi Avrupa ve dünya tarihinin önemli dönemlerinin önemli özelliklerini, bireylerini ve olaylarını açıklayabilme.

2.1.1.5. Zamanı ve Kronolojiyi Algılama Becerisine İlişkin Etkinlikler

Öğretmenlerin, öğrencilerin ders esnasında farklı öğretimsel ihtiyaçlarını karşılamak için değişik tarzlarda etkinlikler hazırlaması büyük önem taşır. Bazı öğrenciler zaman çizelgeleri oluşturma ve çizme ile ilgili görevlere olumlu tepki verirken, diğerleri sınıfta fiziksel zaman çizelgelerinde veya aile soy ağaçları hazırlamayı tercih etmektedirler. Diğer bazı öğrenciler ise kalem ve kâğıt egzersizlerini tercih edecektir. (Dawson, 2004).

Görsel kanıt (eserler ve binalar dâhil), dönem ve yaşla ilişkili olarak çocukların ilişkisel ağlarını geliştirmenin güçlü bir yoludur (Stow ve Haydn, 2000). Zira ilkokul döneminde çocuklar henüz somut işlemler döneminde olmaları nedeniyle tarihsel anlayışın gereklerini yerine getiremezler (Dilek, 2007). Bu nedenle zamanın görsel temsilleri, ilk yıllarda sürekli olarak, ancak artan karmaşıklıkla kullanılmalıdır (Stow ve Haydn, 2000). Dolayısıyla özellikle ilkokul öğrencileri için tarih somut bir şekilde ifade edilmelidir (Dilek, 2007). Bütün çocuklar, öğretim yoluyla kurulabilen ve genişletilebilen geçmişe dair imgelerden bazılarına aşina olurlar. Öğretmenlerin sınıfta bu imgelerle birlikte zaman hakkında fikirler üretmeye çalışması faydalı olabilir (Stow ve Haydn, 2000).

Dilek (2007, s. 68), öğrencilerde tarihsel zaman anlayışını geliştirebilmek için “metrik ve doğrusal” bir tarih eğitimi yaklaşımı yanında “bölgesel ve kültürel” bir yaklaşımın da benimsenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Böyle bir durumda tarih öğretmenin görevini Stradling (2003) şu şekilde ifade etmektedir:

Tarih öğretmeni öğrencisine öyle bir şekilde yardımcı olmalıdır ki, öğrenci hem yüzyıla ilişkin tutarlı bir genel bakış kazanarak olayların geniş kronolojik açısını kavrayabilsin, hem de görünüşte ayrı gibi duran siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel ve entelektüel gelişmelerin birbirlerini nasıl etkilediklerini ve aralarındaki olası bağımlılık ilişkilerini görebilsin.

2.1.1.5.1. Tematik Hikâyeler

Öğrencilere bir dizi ilgisiz ünlü olay ya da kişi sıralamasını isteyen etkinlikler başarısız olma olasılığı düşüktür. Olayları ve temalardan bireyi sıralamak (örneğin, monarşi ve parlamentonun gelişmekte olan süreci, ev hikâyeleri ve çalışma koşulları) başarılı olmak için muhtemelen daha olasıdır, çünkü öğrenciler öğeleri sıralamak için tematik hikâye hakkındaki bilgilerini kullanabilirler (Dawson, 2004, s. 18).

Aşağıda listelenenler gibi uzun vadeli tematik öykülerin bir parçası olarak anlaşıldığında, birtakım anahtar olaylar, kişilerin ve tarihlerin hatırlanmasına yardımcı olacaktır. Anahtar olayları planlama, 'şimdiye kadar öyküyü' güçlendirmek için fırsatlar yaratan ve teorik olarak ortaya çıkmış olan hikâyelerin tümünü yeniden canlandırmak için önemli tematik

hikayeler düşünmelidir. Olası hikâyeler arasında şunlar sayılabilir (Dawson, 2004, s. 18-19):

1. Kralı veya parlamentoyu elinde tutan güç kimdir?
2. Bireyler hükümette ne kadar hak sahibiler?
3. Günlük yaşam nasıl değişti? (Örn. Konut, diyet, sağlık, eğlence, ulaşım, iletişim)
4. Çalışma hayatları nasıl değişti? (Tarım, üretim, teknolojinin etkisi)
5. İmparatorluklar zarar vermeden daha iyi işler yapabilir miydi? (Örneğin Roman, Norman, İspanyol, İngiliz)
6. İngiltere nasıl ve neden daha farklı bir toplum haline geldi?
7. Britanya nasıl birleşti?
8. Britanya Avrupa'da hangi alanlarda etkin oldu? (Örneğin savaş, ticaret, kültür veya din)

2.1.1.5.2. Zaman Şeritleri

Görsellerle çizilen zaman çizelgelerindeki anlatımlar, tarihsel bir anlayış geliştirmeye yönelik önemli fırsatlar sağlayabilir. Örneğin, ulaşımdaki gelişmeler hakkında bilgi vermek, yalnızca yürüyen insanlarla başlayan ve atlar, tekneler, tekerlekli araçlar ve motorlu araçlar gibi temel yenilikler etrafında yapılandırılan bir zaman çizelgesi vasıtasıyla yapılabilir. Bu süreçte, yeniliklerin mevcut kaynaklardan yaratıcı bir şekilde yararlanılarak gerçekleştirilen önemli ilerlemeler olduğu anlaşılabılır. (Alleman ve Brophy, 2003, s. 108). Bunun yanında örneğin çocukların tarih şeritlerini kişisel yaşam çizelgelerinden hareketle hazırlamaları ve ailelerine ilişkin geçmişe ait eski fotoğraflar ile eski ev aletleri üzerinde çalışma yapmayı gerektiren etkinlikler, tarihsel zaman ve kronoloji düşünceleri üzerinde akademik anlamda olumlu katkı sağlayabilmektedir. Bunun yanında bu tür etkinlikler onların tarihe yönelik ilgilerini de çekmede başarılı olabilmektedir (Şimşek, 2007).

Dawson (2004, s. 21), zaman şeritleri hazırlanırken dikkat edilmesi gereken hususları şu şekilde belirtmektedir:

- Öğrenciler, kendileri için zaman çizelgesi oluşturmalı ve tamamlanmış olanlara bakmamalıdır.
- Her yüzyılın zaman çizelgesinde farklı bir renkte olması ve böylece birim sayısının vurgulanması durumunda, öğrencilerde dönem hissi kazanılmaya başlanacaktır.
- Öğrencilerin, tarih ve olayları gösterdikleri zaman bile, renksiz zaman çizelgelerinden zamanın geçişini hissetmeleri güçleşir.

- Birçok öğrenci, zaman çizelgesi üzerinde bir dönemin diğerine ne kadar uzak olduğu hakkında bilgi sahibi olabilir.
- Çoğu zaman, incelenecek bir olaya yer vermek için giriş mahiyetinde zaman çizelgeleri kullanılır, ancak öğrenciler, konu incelendikten sonra zaman çizelgesini tekrar inceleyerek tarihsel dönem hakkında belli bir anlayışa sahip olabilirler. Böylece zaman içinde öğrenciler diğer etkinliklerle de etkin bir şekilde bağlantılar kurabilirler.
- Zaman çizelgeleri, yalnızca kelimeler ve tarihler yerine görsel imajlar da içeriyorsa, onların kronolojik bilginin ve anlayışın güçlendirilmesinde başarılı olma olasılığı daha yüksek olur.
- Öğrenciler, Sanayi Devrimi gibi "büyük olaylar" yerine, okudukları gerçek bireylere odaklanırsa, zaman çizelgelerini daha ilginç ve unutulmaz bulabilirler.

Şimşek ve Bal (2010) zaman şeritlerini dört kategoride ele almışlardır:

- Lineer (Çizgisel): Düz bir çizgi boyunca olayların sıralandığı şeritlerdir.
- Metrik: Olayların verildiği sürecin, zamanın eşit birimlere ayrıldığı şeritlerdir.
- Hat: Düz bir çizgi olmaksızın olayların başlangıçtan sona doğru bir hat üzerinde anlatıldığı şeritlerdir.
- Senkronik (Döngüsel): Farklı yerlerde eşzamanlı olarak gerçekleşen olayların gösterildiği şeritlerdir.

2.1.2. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi

Tarih, değişimin bilimi olarak tanımlanmaktadır. Değişim ve gelişme -ya da süreklilik- kavramları, insanlığın toplam davranışı incelenirken tarih bilimi için olay ve olguları yapılandırıcı kavramlar olarak ortaya çıkmaktadır. Tarihçi eserini yapılandırırken çalışma yöntemi açısından nesnel olabilmekte fakat çalışma öznesini kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda seçmektedir. Dolayısıyla geçmişten gelen özne veya özneleriyle iletişim kurarken bu iletişimin kaynağı olan izleri öznel bir yaklaşımla seçmekte ve bunları tarihsel kanıt hâline getirmektedir. Tarihçinin ulaştığı gerçeklik her şeyden önce kendi ilgi ve deneyimlerinin oluşturduğu tarihsel yorumdur (Cooper ve Dilek, 2007).

Stradling (2003, s. 74) “insanların yaşamında yüzyıl boyunca meydana gelen birçok gelişmenin dramatik değişimlerden çok aşamalı ve evrimci bir süreci yansıttığı söylenebilir” demektedir. Buna ek olarak geleneğin değişmez bir gerçek olmadığını ifade eden Agblemagnon (1979), geleneğin evrimleşerek geliştiğini ifade etmektedir.

Dolayısıyla bu yaklaşımın gelişmeci bir bakış açısını yansıttığı söylenebilir. “Herhangi bir toplumda değişmeyen unsurlar kadar değişen unsurların da önemli olduğunu” ifade eden Agblemagnon (1979), geleneğin, bazen düşünüldüğü gibi, ölü, sıkışmış ve değişmez bir gerçek olmadığını ifade etmektedir. Özellikle geleneksel Afrika toplumlarındaki halk hikâyelerinin materyalleri üzerine yapılan önceki çalışmalar, geleneğin kendisinin daima evrimleştiğini ve hala gelişmeye devam ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla öğrenciler değişmeyen unsurlar kadar değişen unsurların da önemini anlamalıdır.

Stradling (2003), değişim ve süreklilik ile üç önemli hususa dikkat çekmektedir. İlki “süreklilik durağanlık demek değildir.” İkincisi “değişim her zaman ilerleme anlamına gelmez.” Üçüncüsü ise “öğrenciler kültürel, ekonomik, sosyal ve siyasal alanlar açısından değişim hızının farklılık gösterebileceğini anlamalıdır.” Öğrencilerde “yüzyıla şekil vermiş olan değişimlerin dinamiklerine ve tekrarlayan modellerine ilişkin bir kavrayış” gereklidir. Öğrencilerde bir tarihsel anlayış oluşması için konuların öğretiminden sonra değişim ve sürekliliğe dair birtakım bulgular üzerinde düşünmelerini sağlamak gerekir.

2.1.3. Empati Becerisi

Empati becerisi, 6-7. sınıf sosyal bilgiler programındaki alana özgü becerilerdendir. Sosyal bilgiler programında empati becerisinin alt boyutları şunlardır:

- Kendisini karşısındakinin yerine koyma
- Olaylara karşısındakinin bakış açısıyla bakma
- Kendisini, yerine koyduğu kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlama, hissetme ve karşısındakine iletme
- Dönemin şartlarına uygun olarak geçmişteki insanların düşünce, amaç ve duygularını anlama (Tarihsel Empati)

Bu çalışmada empati becerisinin alt boyutlarından olan “tarihsel empati” becerisine yönelik hazırlanan beceri temelli etkinlikler kullanılmıştır.

2.1.3.1. Empati Nedir?

Tartışmalı ve sorunlu bir terim olarak kalan (Brooks, 2009; Foster, 2001, s.167) empatinin mutlak bir tanımını yapmak güçtür (Brooks, 2009; Lee ve Ashby, 2001). Nitekim “her zaman belirsizliğini koruyan bir terim” olarak görülen empati sözcüğünün köklerinin Antik

Yunan’a kadar gittiği söylenebilir. Bununla birlikte empati teriminin günümüzdeki anlamıyla kullanılması 19. Yüzyıl Almanya’sına kadar dayanmaktadır (Knight’tan aktaran Foster, 2001).

Zaman içerisinde empati farklı alanlarda farklı şekillerde tanımlanmıştır. Empati, psikolojiyle ilgili kaynaklarda rol alma, katılım, tanımlama, sembolik biliş, başkasıyla duygu oluşturma şeklinde ifade edilmektedir. Ancak tarihçinin bir psikolog gibi geçmişteki insanlarla görüşme yapması mümkün değildir. Dolayısıyla ikisi arasındaki temel farklılık geçmiş anlamıyla ilgilidir (Foster, 2001, s.168).

Jenkins (1997, s. 40)’in “Empati nedir; sağlanabilir mi, nasıl, neden ve eğer sağlanamıyorsa bu yönde çaba harcamak neden bunca önemli görülüyor?” şeklindeki sorusu empati tartışmasında odak noktasını oluşturmaktadır. Empati, genel olarak günlük çağdaş yaşamlarda, bir durumu nasıl değerlendireceğimize ve ne yapılacağına (eğer bir şey varsa) dair karar vermemiz gerektiğinde ahlaki bağlamlarda kullanılır. Empati kurma ile ilgili düşünme, kurgusal bulmacaları anlamak için de kullanılabilir. Dedektiflerin karmaşık olayları aydınlatmak için kullandıkları empatik yaklaşım süreci buna iyi bir örnektir (Harris, ve Foreman-Peck, 2004).

Empati genelde gündelik anlamda genellikle bir sıkıntı veya olumsuz durumla karşı karşıya kaldıklarında başkasının durumunu anlama bağlamında subjektif anlayışın karmaşık bir biçimini ifade etmek için sıklıkla kullanılır. Başka bir deyişle, insanların genel olarak ne yaptıklarını ve bu olayların gerçekleşmesi ve kendi kişisel yaşam deneyimleri göz önüne alındığında ne hissedecekleri hakkında çıkarımlar yapmak için neler hissedildiğinin anlaşılmasını sağlar (Harris ve Foreman-Peck, 2004).

2.1.3.2. Empatiyle Karıştırılan Bazı Kavramlar

Benzer birçok kavramla karıştırılan empatinin yerine, “yerine koyma/geçme, anlamlandırma, hayal etme, bakış açısı oluşturma/perspektif alma, hissetme, özdeşleştirme ve sempati” kavramları kullanılabilir. “Bakış açısı oluşturma ve sempati”, empati ile en çok karıştırılan kavramlardır (Keskin, 2007, s.289). Elbette ki empati yeteneği bilinçli bir şekilde “hayal kurma çabası” gerektirir (Dilek, 2007, s. 59; Harris ve Foreman-Peck, 2004). Ancak kişinin sadece hayal kurarak, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, onun bakış açısını fark ederek veya onun duygularını hissederek ya da onunla aynı duyguyu yaşayarak sağlıklı bir empati yapılması mümkün değildir (Keskin, 2007, s.290). Bu durumla ilgili olarak Yılmaz ve Koca (2012), “Unutulmaması gerekir ki tarihsel

empati, geçmişteki insanların kendi durumlarını nasıl algıladıklarını anlamaya çalışmaktır ama kendimizin onların durumlarını nasıl algıladığımız veya neler hissettiğimiz değildir” demektedir.

Tarih dersinde öğrenme, çocuğun çevresinde algıladığı somut şeylerin içselleştirilmesinden çok sözlü ve kitabi öğrenme ve kanıtların sorgulanması gibi birtakım süreçleri düş gücü ve yaratıcılık gibi birtakım yeteneklerle birlikte içerir (Dilek, 2007, s. 59). Ancak hiçbir tarihçi ya da tarih öğrencisi, başka birinin şahsiyetini zamanından farklı bir yerden bakabilmek yeteneğine sahip değildir. Dahası, geçmişte insanlarla özdeşleşme, istenmeyen bir hedefi ortaya koyabilir (Foster, 2001, s.169).

Dahası, tarihsel empati, hayal gücü ile karıştırılmamalıdır. Ders kitaplarındaki bilgiler, öğrencilerin genellikle geçmiş bir yaşta olduklarını hayal etmesini gerektirir. Bununla birlikte, tarihsel empatinin bu görüşü, geçmişimizi sorumsuzca ve hatalı bir şekilde anlamamıza neden olmaktadır. Gerçek tarih, temkinli soruşturma ve mevcut kanıtların yakından incelenmesine bağlıdır (Foster, 2001, s. 169).

Perspektif alma tarihsel düşüncenin en zor görevlerinden biridir, çünkü geçmişin fikirlerini anlamak için kendi tutumlarından ve dünya görüşlerinden kaçmaya çalışmaktır. Perspektif alma değerlendirilirken makul bir beklenti içinde olmak gereklidir (Yeager ve Foster, 2001, s.15).

Çok yaygın olarak, insanlar “tarihsel empati” kavramını sempati ya da bir çeşit takdir duygusu olarak yanlış anlarlar. Bu talihsiz anlayışa göre, empati geliştirmek, bir bireye, olaya ya da duruma yönelik olumlu bir tutum ya da his geliştirmektir. Bu tür anlamlar sadece empatiye karşı değil, aynı zamanda tarih anlayışına karşı da şiddet yaratmaktadır (Davis, 2001, s.3)

2.1.3.3. Empatinin Bilişsel ve Duyuşsal Yönü

Empatik anlayış, diğerinin bilişsel (nedeni) ve duygusal (duygu) durumunu ve bunların nasıl bir ilişki kurduğunu bilmekte olduğundan sıradan anlayıştan farklıdır ve bilen karakteri önemlidir. Bu durum başkası tarafından geçirilen duygunun deneyimine ilişkin bir anlayışa sahip olduğu anlamına gelir. Ancak buna sempati duyguları eşlik etmeyebilir. Eleştirel bir kişi onaylamıyorsa, birisi hoşnutsuz olabilir ve rahatlıkları veya onarımlarının daha iyi bir zihin halini istemez. Örneğin bir çocuk, çocuğunu kaybeden bir ebeveyn ile empati yapabilecek durumdadır. Eğer ebeveyn kınanması gereken bir kişi ise, ebeveyn için

sempati hissetmek sağlıklı olmayacaktır. Bir kimse, bireyleri ve olayları değerlendirip, değerlendirememeye yeteneğinden ödün vermeden empati kurabilmelidir (Harris ve Foreman-Peck, 2004, s.99).

Bryant ve Clark (2006)'ın duyuşsal empati ile tarihsel empati arasındaki ayrımı ifade eden aşağıdaki tablo bize önemli bilgiler vermektedir:

Tablo 1

Tarihsel Empati İle Duyuşsal Empatinin Karşılaştırılması

Duyuşsal Empati	Tarihsel Empati
Öncelikle duyuşsal alan	Öncelikle bilişsel alan
Sınırlı kanıt kaynaklara dayanır.	Çoklu kanıt kaynaklar kullanır.
Değere dayalı kanıtları kabul eder.	Bağlamı sorgular (Tarihsel şahısların eylemleri ve onların anlaşılmasına çalışılması)
Tarihsel şahıslarla tanımlanır. Duygularını, bakış açılarını ve değerlerini paylaşmaya çalışır.	Tanımlayabildiğimiz kişilerin yanı sıra tanımlayamadığımız kişileri de kapsar.
Geçmiş günümüzün bakış açısıyla anlamaya çalışır.	Zamanın geçişinin tarihsel şahısların eylemlerini anlama yeteneğini sınırladığını kabul eder. Çünkü bu eylemler üzerindeki etkilere ilişkin bilgimize zamanla erişimimiz azalmaktadır.

“Historical empathy and Canada: A people’s history” Bryant, D. ve Clark, P., 2006, *Canadian Journal Of Education*, 29(4), 1039-1064. kaynağından uyarlanmıştır.

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere tarihsel empati bilişsel bir süreçtir. Duyuşsal empati, halk kitleleri için yeterli olsa da tarih dersleri için yeterli değildir, zira bilişsel boyuttan yoksundur (Bryant ve Clark, 2006). Ancak tarihsel empatinin öznel ve nesnel bileşenlerinin karmaşık etkileşimi (Brooks, 2011) dolayısıyla duyuşsal yönünü de göz ardı edilmemelidir. Zira insan psikolojik bir varlıktır ve bir insanın olaylara yalnız bilişsel açıdan yaklaşması zor ama aynı zamanda gereksizdir. Nitekim böyle bir durumda geçmişteki karakterlerin sanki duyguları yokmuş gibi bir izlenim doğabilir ki eğitimsel süreçte bu kesinlikle istenmeyecek bir durumdur.

2.1.3.4. Tarihsel Empatinin Tanımı

Yılmaz (2011), tarihsel empatiyi “günümüzün bakış açısını ve değer yargılarını kullanmadan geçmiş kendi koşulları çerçevesinde değerlendirme, geçmişte yaşamış insanların durumlarını onların gözüyle anlama ve açıklama becerisi” şeklinde tanımlamıştır. Dolayısıyla bu anlamda bir empati anlayışı, tarihsel bir karakterin düşüncesini kişinin zihninde tekrar canlandırma yeteneğidir ve geçmişe bugünün

değerlerini yüklemeyen, geçmişte insanlar tarafından görüldüğü gibi dünyayı görme yeteneğidir (Yılmaz, 2007).

“Geçmiş ile tarih arasındaki ayrımın önemine” dikkat çeken Jenkins (1997) “Dünya/geçmiş bize zaten daima öyküler olarak sunulurlar ve bu öykülerin gerçek dünyaya/geçmişe karşılık gelip gelmediklerini bu öykülerden(anlatmalardan) sıyrılarak bilemeyiz; çünkü “gerçekliği” zaten her zaman [var olan] bu anlatımlar oluşturur” demektedir (s. 21).

“Gerçek bir tarihsel anlayışa ulaşmak (geçmiş kendi bakış açısından görmek) için, geçmişte yaşamış olan insanların çektikleri zorlukların ve görüşlerinin bilgiye davalı bir biçimde değer takdirlerinin yapılması gerektiğini iddia eden” (Jenkins, 1997), tarihsel empati, böyle bir durum da tarihsel anlamayı gerektirir ki bu da “geçmişin derinlemesine ve her yönüyle öğrenilmesi esasına dayanır. Bu çerçevede, öğrenilmesi amaçlanan konu çerçevesinde, geçmişe ait olgu, terim, kavram ve teoriler arasındaki ilişkileri anlamayı gerektirir” (Demircioğlu, 2009, s.230).

Tarihin birincil görevi insanların fikirlerini, inançlarını ve değerlerini anlamak ve bunları eylem veya uygulamayla ilişkilendirmektir. İkincisi, bazı bakımlardan çocukların günlük hayatta yaşam mücadelesi veren insanların eylemlerini anlamaları gerekmesine rağmen tarihsel anlayışın sezgisel bir kavrayışa sahip olduğu söylenemez (Lee, Dickinson ve Ashby, 1997, s.234). Dolayısıyla empati “tarihçinin sanatının temel bir parçası olarak yaygın bir biçimde kabul edilir” (Cunningham, 2007, 599–600). Tarihin, tarihçinin yorumundan bağımsız olmadığını ifade eden Carr (2013), “tarihçi zorunlu olarak seçmecedir” der (s. 62). Buna ilaveten Jenkins (1997), sosyal bilimcilerin anlatılarını kendi alanlarının(tarih, coğrafya, antropoloji gibi) bakış açılarına göre yeniden kurguladıklarını söylemektedir.

“Bilişsel ve öğretilebilir bir beceri” olan tarihsel empati (Karabağ, 2003) tarih öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Zira Harris, ve Foreman-Peck (2004, s.100), “şimdi ile geçmiş arasında büyük bir boşluk olduğunu ve geçmişteki insanların tutum ve değerlerini anlamak zorunda olduğumuzu” ve dolayısıyla olayları farklı bir perspektiften görme kabiliyetinin, tarihin uygulanması için önem kazandığını belirtmektedir.

Stokley (1983, s.53) empati ile ilgili olarak şu ifadeleri dile getirmektedir:

1. Empati, başka bir zaman ve mekândaki başka bir kişinin zihnine girme arzusu ile eşittir.
2. Empati, "insanlığın tecrübelerinin değerli bir formu" olarak anlaşılmalıdır.

3. Empati, kişilerin güdü ve eylemlerini anlama ile ilgilidir, böylece öğrenci ya da tarihçiye hem akılcı hem de haklı görünür.
4. Bir empatik yeniden yapılandırma, öğrencinin tarihsel karakterlerin eylemlerini görüntüleyebileceği bir "referans çerçevesi" inşa edebildiği zaman başarıyla gerçekleşebilir: Öğrenci, herhangi bir durumda empatik anlayış kazanabilmesi için önce konunun içeriğiyle ilgili önemli miktarda bilgi edinebilmelidir.

Böyle bir durumda “bir insan geçmişteki bir insanın ayakkabılarını giyme arzusu duyabilir mi?” gibi tuhaf bir soruyla karşı karşıya kalınabiliyor. Diğer yandan geçmişteki insanların tecrübelerini bugüne taşımanın pragmatik açıdan getirisi ayrıca bir tartışma konusu olabilir. Ancak Stokley, tarihsel empatinin bilişsel yönünün yanında duyuşsal yönünün de olduğunu ifade etmektedir diyebiliriz. Zira “tarihsel empati, geçmişte yaşamış insanların eylemlerini onların bakış açısıyla anlamaya çalışmak demektir” (Yılmaz, 2011, s.14). Böyle bir durum da tarihsel anlamayı gerektirir ki bu da “geçmişin derinlemesine ve her yönüyle öğrenilmesi esasına dayanır. Bu çerçevede, öğrenilmesi amaçlanan konu çerçevesinde, geçmişe ait olgu, terim, kavram ve teoriler arasındaki ilişkileri anlamayı gerektirir” (Demircioğlu, 2009, s.230).

Tarihçiler geçmişteki insanları onların gözünden anlama ihtiyacı duyarlar. Onlar aynı zamanda geçmişteki insanların eylemlerinin nedenlerini anlama ihtiyacı hissederler iki önemli iddiadan bahsetmektedir. Bununla birlikte öğrenciler tarihçiler kadar olmasa da geçmişin bakış açısıyla anlayabilirler (Lee ve Ashby, 2001).

Tarihsel empatiyi “provakatif ve can sıkıcı” (Davis, 2001, s.2) olarak nitelendiren araştırmacılar da olmuştur. Bunun yanında geçmişin günümüzün şartlarına göre incelenmesi konusunda önemli bir eleştiride bulunulmuştur: “Geçmiş, böyle denilebilirse tek gözü içinde yaşanan zamana dikerek incelemek, tarihteki bütün sapkınlıkların ve safsatanın kaynağıdır... Bu, “tarihe aykırı” sözülle demek istemenin özüdür” (Butterfield’dan aktaran Carr, 2013).

Yılmaz (2011, s.21), tarihsel empati yerine tarihsel bakış açısını tanıma ifadesinin tarihsel bakış açısı edinme (historical perspective taking) ifadesinden daha kullanışlı olduğunu belirtmektedir.

Berti vd. (2009)’nin çalışması, Ortaçağ’da yaşayan insanların davranış ve inançları üzerinde politik, kültürel ve ekonomik yapının etkisi ile ilgili, öğrencilerin belirli bir düşünceye sahip olup olmadığı konusunda bir açıklama getirdiği söylenemez. Ancak

verilen bazı cevapların az önce ifade edilen “tarihsel empati bağlamının” açıklanmasında yaşla birlikte arttığı gözlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar şunu göstermektedir ki, günümüz heterojen bir yapı ifade etmektedir ve geçmişten tamamen farklı değildir.

Tarihsel empati bir süreçtir (Lee vd., 1997, s.233; Stokley, 1983). Zira Stokley (1983), tarihsel empati sürecini "empatik yeniden yapılandırma (empathetic reconstruction)" şeklinde nitelendirmektedir. Bu yeniden yapılandırma öğretim kademelerine göre farklılık gösterebilir. Ortaokul öğrencileri artık tarihsel yorumlarda bulunabilirken, lise öğrencileri tarihsel karakterler veya olaylar üzerinde daha karmaşık tarihsel ilişkiler kurabilirler (Altun, 2014, s.2307).

2.1.3.5. Tarihsel Empatinin Önemi

Yılmaz ve Koca (2012), “Bir araştırma konusu olarak tarihsel empatiyi henüz ekilmemiş ama oldukça verimli bir tarlaya benzetmek mümkündür” demektedir. Dolayısıyla tarih eğitimcilerinin neredeyse tamamı tarihsel empatinin tarih öğretiminde önemli ve vazgeçilmez bir yere sahip olduğu konusunda hemfikirdirler (Yılmaz, 2011, s.16). Bununla birlikte tarihsel empati yalnızca tarihsel anlamda değil, çocukların ahlaki gelişiminde de önemli bir kavramdır (Harris, ve Foreman-Peck, 2004, s.98-99). Diğer yandan tarihsel empati etkinlikleriyle sosyal bilgiler ve tarih derslerini işlemek öğrenciler açısından dersleri daha zevkli ve ilgi çekici hale getirebilir (Şeker, 2010).

Başarı olarak empati, tarihsel anlayışın gerekli bir şartıysa empatik düşünme eğilimini kazanmak, tarihsel düşünmeyi öğrenmenin önemli bir parçası olarak görülebilir. Burada "duygusal alan" ile bir bağlantı bulunmaktadır. Böyle bir eğilim herhangi bir disiplin öğrenmede kazanılması gereken "rasyonel tutkulardan" farklı değildir. Doğruluk ya da cömertlik konusunda herhangi bir endişesi olmayan ya da gerçeğe ilgi duymayan bir öğrencinin, tarihin ne hakkında olduğunu gerçekten anladığını, matematiği herhangi bir doğru biçimde kavradıkları tartışmaya açıktır. Belki de bu şekilde empati kurma konusunda herhangi bir eğilimi olmayan birinin gerçekten de tarih öğrenmiş olduğu söylenemez. Tarihçiler, konularıyla empati kurmak istemektedirler. Fakat hiçbir tarihin diğer yönlerinden empati kurmamaktadır: tarihçiler gerçek ifadeler üretmek, kanıtlara saygı göstermek istemek zorundadırlar (Lee, 1983, s.37).

2.1.3.6. Tarihsel Empatinin Aşamaları

Tarihsel empati yapılırken geçmişte yaşamış insanların düşünceleri, tutumları, inançları, değerleri ve dünya görüşleri çeşitli tarihsel kanıtlar yoluyla incelenerek insanların karşılaştıkları şartlar ve durumlar karşısında nasıl davrandıkları ve ne tür eylemlerde bulundukları açıklanmaya çalışılır (Yılmaz, 2011).

Yeager ve Foster (2001, s. 14)'a göre tarihsel empatinin aşamaları şu şekildedir:

1. Tarihsel olayı karakterlerin bakış açılarıyla
2. Tarihsel içeriğin ve olayın tarihsel oluş sırasının anlatımı
3. Farklı birincil ve ikincil kaynakların değerlendirilmesi
4. Ulaşılan verilerle birlikte, tarihsel olayın veya karakterin yeniden ifade edilmesi ve bambaşka bir tarihsel anlatının oluşturulması

2.1.3.7. Tarihsel Empatinin Özellikleri

Tarihsel empatinin bilişsel özellikleri olduğu kadar duyuşsal birtakım özellikleri de içinde barındırdığı genel bir kabul görmektedir (Yılmaz, 2011, s.19). Dolayısıyla empati, bağlam içinde zenginleştirilmiş bir anlayışa yol açan tarihsel düşüncenin özelliklerini taşır. Çoğunlukla, entelektüel niteliktedir, ancak kesinlikle duygusal boyutları içerebilir. Olayları ve durumları kendi bağlamlarında düşünmek ve hiç kimsenin anlayamadığı bir zamanda içerisindeki makul ve olası anlamları merak etmek için aktif bir katılımdan doğar veya gelişir. Hassas olarak hazırlanmış anlatılara bağlıdır ve araştırma ve düşünce ile öyküler ve hesapların yazımı ya da anlatımında belirlenebilir. Sıklıkla empati, birden fazla farklı bakış açısı veya perspektiften gelen düşüncelerden kaynaklanır. Yaratıcı olduğu kadar zorlu, çetin ve anlayışlıdır ve her zaman mevcut kanıtlara dayanmaktadır (Davis, 2001, s.3)

Tarihsel empati, tamamlanması gereken bir hedeften ziyade, bir bakış açısı sunar. Bu, bir olmak veya olmamak meselesi değildir. Bu nedenle, bireysel tarihçiler ve tarih öğrencileri, empati kurabilir ya da yalnızca empati geliştirir ve bu durumu başkalarının çalışması ile kıyaslayabilir. Bilginlerin çoğu, aslında, onları takip etmeyi isteyen araştırmacılar ile kullandıkları aynı kanıtları kullanacak olan araştırmacıların sahip olduklarından daha farklı düşünecekleri ve ayrıca sahip olduklarından çok daha fazla yorumlayıcı tasvir yazabileceğini itiraf ediyorlar. Bununla birlikte, empati kuramındaki başlıca niteliksel farklılıklar daima tarih öğrenen bireylerin düşünce ve yazımında olacaktır (Davis, 2001, s.3) Bu gözlem, genç öğrenciler için olduğu gibi deneyimli tarihçiler için de geçerlidir.

Geliştirilmiş düşünce, daha yetkili yorumlar ve daha dikkatli bir şekilde geliştirilen fikirler, sürekli tarihi sorgulama için ciddi ve makul iddialı hedefleri temsil eder (Davis, 2001, s.4)

2.1.3.8. Tarihsel Empati Nasıl Uygulanır?

Empatik yeniden inşanın uzun süreceği, yapılandırılması ve sistematik olması gerekeceği için, öğretmenin bilinçli çalışmaya ihtiyacı olacaktır. Öğrencilerin "hissetmek gibi" belirsiz hedeflerini yerine getirmeleri gerekmez, ancak tarihsel açıklama ve anlayış (hayal gücü dâhil) becerilerini geliştirmeleri gerekecektir. Temel nokta, çocukların tarihsel karakterlerin dünya görüş ve çerçevesini kavramaları ve kendi çağdaş ön yargılarını ve yanlış anlamalarını atlatmaları için cesaretlendirilmesi gerektiğidir. Bu, yapılandırılmış ikilem gibi durumlarla en iyi şekilde başarılabilir (Stokley, 1983, s.65).

Öğrencilerin kendi perspektiflerinin tarihsel bağlamını tanımaları, başkalarıyla anlamlı iletişim için çok önemlidir (Brooks, 2008, s.130). Tarihsel empati, kanıtlara dayalı zorlu bir düşünme süreci gerektirir (Davis, 2001, s.4; Lee ve Ashby, 2001, s.25) Öğrencilerin bazı tarih bilgisini ve bu bilgileri eylemler ve kurumları açıklamak için kullanabilmelerini gerektirir (Lee ve Ashby, 2001, s.25) Tarihsel empati, öğrencilerin geçmişin günümüzden farklı olduğunu anlamalarını gerektirir. Öğrencilerin geçmişi o zamanın şartlarına göre anlayabilmek için kanıtlara ve tarihsel bağlama dikkat etmeleri önem arz etmektedir. Tarihsel empati açısından öğrencilerin geçmiş olaylar ya da eylemler hakkında anlamlı herhangi bir şey ifade edebilmesi için tarihsel bağlamın geniş bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Amaca uygun bir tarihsel empati ancak bağlam, tarihsel kanıtlar ve sonuç hakkında kapsamlı bir anlayış çerçevesinde gerçekleştirilebilir (Foster, 2001).

Öğrencilerden geçmişteki olaylara ve karakterlere empatik bir şekilde yaklaşmalarını beklerken öğretmenlerin de bu tarihsel empati sürecine hazır olmaları gerektiğini unutmamak gerekir. Nitekim Yılmaz ve Kaya (2011, s. 91), yaptıkları araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin “geçmiş bugünün koşullarında yorumlamak gibi tarih disiplini ve tarih öğretiminin ilkeleriyle bağdaşmayan açıklamalar yaptıklarını” belirtmişlerdir. Dolayısıyla tarihsel empati becerisinin geliştirilmesi konusunda öğretmenlerin önemi yadsınamaz. Zira öğretmenin tarihsel empati konusunda yeterli tecrübeye sahip olması tarihsel empati sürecinde aktif bir durumda olabilmesi için gerekli bir durumdur (Berberoğlu, 2015, s. 219-220). Başka bir deyişle, öğrencilerin empatik sürece en başından sonuna kadar aktif bir şekilde katılımlarını sağlama ve empatik bakış açısı konusunda yeterli donanım ve deneyime sahip olmayan öğretmenlerden tarihsel

empati sürecini sağlıklı bir şekilde yürütmelerini beklemenin çok da doğru bir yaklaşım olmadığı söylenebilir.

Çocuklar, empati sorularına cevap verdiklerinde birbirleriyle konuşmalı ve etkileşim kurabiliyor olmalı. Bu genel bir hakikat olabilir. Bununla birlikte, burada belirli bir güç var, çünkü onlara yanlış anlama ve tarihöncesini tehdit unsuru olmayan bir biçimde açıklığa kavuşturmada ve o sırada insanlarla yüzleştğinde durumu "yeniden kurgulamada" yardımcı oluyor (Stokley, 1983, s.64-65).

Foster (2001, s.175-176), sınıfta tarihsel empati uygulamaları için öğretmenlere bir dizi öneriler getirmektedir:

1. Tarihsel empatiye yönelik etkinlikler, geçmişte şaşırtıcı veya çelişkili bir duruma odaklandığında daha etkilidir. Bu durum öğrenciyi bulunduğu zamandan geçmişe götürür ve merak uyandırır. Dolayısıyla öğretmenler öğrencilere ana konu üzerinde şekillenecek bir soru yönlendirmelidirler. Böylece öğrenciler sorgularken dikkatlerinin bir noktada toplanması sağlanır. Sonrasında öğrencilerin soruyla ilgili ön görüşlerini ve varsayımlarını yazmaları faydalıdır. Böylece öğrencilerin başlangıçtaki eğilimleri ve ifade edilen varsayımlarıyla, tarihsel empati etkinliği sonrası yorumları arasında bir kıyaslama imkanı olur.
2. Öğrenciler etkinliğe başlamadan önce öğretmenler, konuyla ilgili tarihsel bağlam ve kronolojiyi öğrencilere vermelidirler. Öğrencilerin ön koşul bilgileri sınıftan sınıfa farklılık gösterir ve öğretmenler açık bir şekilde bunu dikkate alırlar. Tarihsel empati süreci boyunca öğrenciler, baştaki bağlamsal anlayışlarına dayanmaya ve sorularını sormaya sürekli teşvik edilmelidir. Son olarak, sürecin başarısı için gerekli olan husus, öğretmenlerin bağlamsal bilgileri yalnızca didaktik bir şekilde aktarmaktan kaçınmalarıdır. Öğrencileri gruplara ayırmak ve belli bir bağlam üzerinde çalışmaya sevk etmek onları etkin bir şekilde bağlam oluşturmaya yönlendirir.
3. Öğrencilere birincil ve ikincil kaynaklar geniş bir yelpazede tanıtılmalıdır. Kaç kaynak doğal olarak olgunluğa, okuma yaşına ve öğrencilerin yeteneklerine bağlı olacaktır. Bununla birlikte, orta öğretim sınıflarında, öğrenciler genellikle iki ile üç düzine kaynaktan ilk anlayışlar oluşturabilirler. Öğretmenlerin kaynaklar sağlamasına ve hatta kaynakları düzenlemesine ne ölçüde ihtiyaç vardır tartışmaya açıktır. Kesinlikle, öğretmenlerin bir çıkış noktası olarak birkaç tarihsel kaynak sağlamaları önerilir. Öğretmenler, özellikle uzun zaman önce yazılmış metinler üzerinde çalışılıyorsa, orijinal anlam konusunda hassasiyete sahiplerse, kaynakları düzenleyebilirler ve

öğrencilerin anlayışlarını geliştirmek için açıklayıcı sözlükler oluşturabilirler. Yine de, dijital ortamlarda, kütüphanelerde artık çok fazla tarihsel bilgi bulunduğundan, öğrencilerin kendi başlarına kanıt araştırmaları teşvik edilmelidir.

4. Öğrenciler sürekli olarak kaynaklarla ilgili kritik sorular sormaya teşvik edilmelidir. Önemli ölçüde, her yaştan öğrenci, herhangi bir kaynağı olduğu gibi kabul etmenin risklerini anlamalıdır. Kaynaklarda yazarların olduğunu ve bu yazarların genelde gündemleri olduğunu bilmeliler. “Kaynağı kim yazdı?, Ne zaman yazdı?, Niçin yazdı?, Diğer kaynaklardan tarafından doğrulanıyor mu?, Yazarın bakış açısı neydi?” gibi temel tarihsel sorular ile tüm sınıfın bunların üzerinde düşünmeleri teşvik edilmelidir.
5. Sorgulama ilerledikçe öğretmenler daha karmaşık ve düşündürücü sorular sormayı öğrenmeleri için öğrencilerin öğrenmesini desteklemeli ve geliştirmelidir. Bazı bağlamsal bilgiler edinildikten sonra öğretmenler basit ödevler verebilirler. Örneğin, öğrenciler küçük gruplar halinde çeşitli kaynaklardan incelemeleri gerekebilir. Daha sonra bir yol gösterici olarak öğretmenler grupların kaynaklarla ilgili tercihleri hakkında tartışma başlatabilir. Kaynakların güvenilirliğine, kaynakların birbirlerini doğrulama derecesine ve birbirleriyle çelişen görüşlerin arkasındaki nedenlere dikkat edilmelidir. Öğrenciler daima nihai sonuçların yalnızca bir deneyim olduğunu ve tarihçilerin (ve sınıf arkadaşlarının) geçmiş hakkındaki yorumlarında anlaşılamayacaklarını bilmeliler. Durumun neden bu şekilde olduğuna ilişkin sağlıklı tartışmalar yapılmalıdır. Bu tartışmanın merkezinde kanıtların varlığı ve güvenilirliği, çağdaş perspektiflerin ve geçmişin bu günün koşullarıyla değerlendirmenin geçmişin anlaşılmasını nasıl bozacağı ve yeni ve ortaya çıkan kanıtların geçmişle ilgili önceki iddiaları nasıl etkileyebileceği konusunda müzakereler olmalıdır.
6. Tecrübeli öğretmenlerin anlayacağı gibi anlamlı bir tarihsel empati sürecine öğrencileri dahil etmek kayda değer ders saati, enerji ve kaynakları gerektirir. Öğretmenler, öğrencilere bir yandan kaynaklar sağlamada diğer yandan bağımsız düşünce ve grup tartışmalarına zaman tanırken dengeyi korumalıdır. Uygun materyalleri seçmede öğretmenin rolü, soruların sorgulanmasını istemek, dikkatli bir şekilde araştırmayı teşvik etmek, sınıfın tümünde tartışmayı idare etmek, sorgulamanın dengesini korumak şüphesiz ki sınıflarda tarihsel empatinin başarılı olmasının merkezindedir.

Geçmişteki insanların eylemlerini anlamalarını isteyen araştırmalarda öğrencilerin ilgisini çekme, sınıfta son derece güçlü öğrenme fırsatları sunar. Nitekim, tarihsel empatinin hassas bir şekilde işlenmesi, iyi sınıf uygulamasının merkezinde aktif katılım, eleştirel

soruşturma ve kendini yansıtmaya olarak düşünülmesini sağlar. Ayrıca, öğrencilerin perspektifleri değerlendirebilme kapasitelerini geliştirerek ve fikirlerini kendilerinden farklı şekilde eğlendirerek, çoğulcu çağdaş toplumlarda yaşamak için özellikle faydalı olan gençlere değerli deneyimler sağlanmaktadır. Bu nedenle, birçok zorlayıcı neden okul ortamında tarihsel empatinin uygulanmasını haklı kılar (Foster, 2001).

Öğrenciler aynı zamanda tarihçilerin geçmişteki olayları kendi bakış açıları doğrultusunda biçimlendirebileceklerinin farkında olmalıdırlar (Foster, 2001, s.174). Nitekim Carr (2013, s.60) “Tarih doğrulanmış bir olgular kümesidir. Tıpkı bir balıkçının tablasındaki balıklar gibi, belgeler, yazıtlar vb. içinde olgular hazır dururlar. Tarihçi onları alır, evine götürür, pişirir, canı nasıl istiyorsa o şekilde sofraya koyar” demektedir.

Öğrencilerin kısıtlı öğretim imkanları içinde başarılı olmaları takdir edilmelidir. Tarihsel empati sürecinde hayal gücünün kanıtlarla sınırlandırılması gerekir (Davis, 2001, s.4) Öğrencilerin farklı bakış açılarından (örneğin, tarihi karakterin anıları, tarihçilerin eleştirileri, görgü tanığı kayıtları, birincil kaynaklar) çekilmiş çok çeşitli kaynakları kullanmaları teşvik edilmelidir. Buna ek olarak, kanıtlar aynı zamanda insan eyleminin gerekçeleri hakkında farklı perspektifler içermelidir. Tarihsel empati, geçmiş eylemler hakkında mantıklı ve savunulabilir nedenlere ulaşabilmek için öğrencilerin kanıtları sınıflandırmasını ve karmaşık düşünmeyi gerektirir. Tarihsel empati, öğrencilere sadece sınırlı veya dar perspektif sunulduğunda sorunlu olur (Foster, 2001, s.173).

Öğrenciler, geçmişteki insanların eylemlerini gerçekçi bir şekilde açıklamaları için tarihi kanıtları kullanmaya teşvik edilmelidirler ancak bununla birlikte tarihin bilimsel bir süreç olmadığını da bilmelidirler. Geçmişteki insanların eylemleri kesin kurallarla açıklanamaz. İnsanlar benzer koşullarda farklı hareket edebilirler. Tarihsel empati tarihsel sorgulamanın özünde yer alır. Esasen öğrencilerin geçmişteki insanların bakış açılarını incelemelerini, değerlendirmelerini ve anlamalarını ve onları çağdaş zihinlerde anlaşılır kılmalarını gerektirir. Sonuç olarak, empati, tarihsel bağlam, kanıt ve geçmişe bakarak değerlendirmenin sağlam bir şekilde anlaşılmasını gerektirir (Foster, 2001, s.175).

2.1.3.9. Tarihsel Empati Etkinliklerinde Bulunması Gereken Özellikler

Tarihsel empatiye yönelik etkinlikler, hayali ve önsezisel durumlara indirgememelidir. Bunun yerine, tarihsel empati, başlangıçta anlaşılmaz ve şaşırtıcı görünebilen insan düşünce ve eylemlerine, entelektüel bir titizlikle, dikkatli bir şekilde yaklaşmayı ve analiz etmeyi gerektirir (Foster, 2001, s.173).

Öğrenciler tarihsel empati kurabilmeleri için gerekli bilgiye sahip olmalıdırlar. Bu bilgi duruma göre az veya çok olabilir. Öğrenciler tarihsel bilgiyle beraber tarihsel düşünme ve tarihsel perspektif kazanma konusunda tecrübe kazandıkça tarihsel empati becerileri de yükselecektir. Buna karşın öğrencilerin bilgi sahibi olmaları onunla düşünebilecekleri anlamına gelmez. Bu durumda daha fazla bilgi yorum ve kavram gerekebilir (Davis, 2001, s.5-6).

Tarihsel empati etkinliklerinde başarı üst sınıflarda alt sınıflara nazaran daha fazla olabilmektedir (Davis, 2001, s.9). Tarihsel empati, öğrencilerin empatinin yapıldığı olayla ilgili birinci elden farklı kaynakları incelemelerini öngörür (Yılmaz ve Koca, 2012).

Colby (2007), öğrencilerde tarihsel empati becerilerini geliştirmek için analitik düşünmeyi teşvik eden bir model ortaya koymaktadır. Tarihsel anlatım sorgulama modeli olarak adlandırdığı bu model 4 aşamadan oluşmaktadır:

1. Prosedürel bilginin öğretimi (tarih yapma süreci);
2. Yorumlama becerilerinin geliştirilmesi;
3. Kanıtlarla beraber geçmişî temel alan tarihsel perspektiflerin geliştirilmesi;
4. Öğrencilerin kendi tarihsel anlatılarını oluşturmalarının teşvik edilmesidir.

Bununla beraber Colby'nin modeli, sözlü sunumlar, birincil belgeler konusundaki tartışmalar ve yazılı tarihin oluşturulmasına ilişkin düşünceler de dâhil olmak üzere küçük ve büyük grup etkinliklerini de vurgulamaktadır. Öğrenciler, kendi bakış açılarını ifade etmek için kendi tarihsel anlatılarını üretirler.

2.1.3.10. Tarihsel Empatinin Yararları Ve Sınırlılıkları

Empatik bir yaklaşım, öğrencilerin ulusal geçmişi hakkında öğrencilerin anlayışlarını derinleştirir ve öğrencilerin empatik değerlendirmelerini demokratik hayatın her alanına uygulamaları öğretilir (Colby, 2007, s.62).

Tarihsel empati, öğrencileri tarihsel araştırma ve yorumlama sürecine sokma ve onları geçmişle ilgili eleştirel düşünmeye teşvik etme potansiyeline sahiptir (Yeager ve Foster, 2001, s.17).

Tarihsel empati, geçmişî ve tarihsel sorgulamanın temelindeki esas rolü anlamada bir etkiye sahiptir. Tarihsel empatiyle meşgul olmak hiçbir mutlak doğruyu ifade etmese de,

sonuç olarak öğrencilere geçmiş hakkında daha zengin bir anlayış verebilecek faydalı bir uygulamadır (Yeager ve Foster, 2001, s.18).

Tarihsel empati, duygusal empati ötesine geçerek tarihsel araştırmacıların arasındaki geniş mesafeyi ve araştırdıkları tarihsel şahısları ve olayları tanımakla birlikte, öğrencileri duygusal empatinin ötesinde, yaşadıkları bağlamlar ve tarihsel şahısların zengin bir anlayışına götürmenin anahtarını sağlar (Bryant ve Clark, 2006, s.1060).

Öğrenciler geçmişte yaşamış insanların sahip oldukları değer yargılarının aldıkları kararları ve tarihsel olayların gelişimini nasıl etkilediğini incelediklerinde sosyal bilgilerin amaçlarından olan değerler eğitimi de gerçekleşmiş olur (Yılmaz, 2011, s.13). Nitekim Tosh (2005, s.118), “geçmişin insanlarına empatiyle yaklaşabilme yeteneği, kendi kimliğine ilişkin belli bir bilinci gerektirir...” der.

2.1.3.11. Tarihsel Empatinin Değerlendirilmesi

Öğrenciler için tarihsel durumları anlamak, bugünün koşulları ile birleştirmek, bilim adamlarının çabalarını ve çalışmalarını bugünün bakış açısıyla yorumlamak kolay değildir (Güney ve Şeker, 2012).

Tarihsel empatinin değerlendirilmesinde, zaten genel itibarıyla otantik ve performans değerlendirme konusunda yeterince bilgi sahibi olmayan (Yılmaz ve Koca 2012), öğretmenler için zor olan, geçmiş veya şimdi ile ilgili görüşleri onların ulusal bakış açısı, aldıkları eğitim, bilgiye erişimi, yetişme tarzları, dilleri ve inanç sistemleri gibi faktörler tarafından belirlenen öğrencileri değerlendirmektir (Foster, 2001, s.174). Nitekim tarihsel empatini ölçülmesi ve değerlendirilmesi zor bir iştir (Colby, 2007, s.600). Dolayısıyla tarihsel empatide sonuç yerine sürece odaklanmak gerekmektedir (Berberoğlu, 2015).

Yılmaz (2009), “Tarihsel empati yapmak aynen bir tarihçi gibi kaynak araştırması yapmayı, kaynakları eleştirel açıdan incelemeyi, kanıtları ortaya çıkarmayı ve geçmişi kendi bağlamında geçmişteki insanların bakış açılarıyla anlamayı gerektirdiğinden otantik değerlendirmeye uygun düşmektedir” demektedir. Yılmaz ve Koca (2012), tarihsel empati etkinliklerinin nasıl değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin soruyu cevaplayan öğretmenlerden hiçbirisi, performans değerlendirmeden bahsetmemiştir. Bu eksiklik, lisans düzeyinde tarih öğretiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığını, otantik ve performans değerlendirmenin yeterince öğretilmediğini göstermektedir.

Yılmaz (2011, s.12), “Tarihsel empati öğrencilerin tarihi ezberlemelerini değil, bir tarihçi gibi incelemelerini gerektirdiğinden sosyal bilgiler müfredatındaki tarih konularının performans değerlendirme ilkelerine uygun öğretilmesine ve değerlendirilmesine olanak verir” der.

Tarihsel empatinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek kriterler tutarlılık, uyum, yeterlik ve verimlilik, tasarruf şeklindedir. Bu kriterler şöyle sıralanabilir (Shemilt’ten aktaran Yılmaz, 2011, s.22):

1. Tutarlılık: Açıklamalar birbirini tamamlar nitelikte olmalı ve okuyucuyu ikna edici nitelikte olmalıdır.
2. Uyum: Açıklamalar olayın geçtiği tarihsel bağlamla uyumluluk göstermelidir.
3. Yeterli ve Verimlilik: Açıklamalar olayla ilgili günümüze kadar kalmış tüm tarihsel kanıtlar üzerine inşa edilmeli ve farklı bakış açılarını içermelidir.
4. Tasarruf: Açıklamalar olayla ilgili açıklamalara imkân vermeyecek şekilde yalın olmalı ve gereksiz söz bulundurmamalıdır.

Tarihsel empatinin değerlendirilmesinde işlevsel yol tarihsel empati düzeylerine göre öğrencileri değerlendirmektir. Öğrenci şayet birden fazla tarihsel empati düzeyinde yaklaşım sergilemişse, daha çok ön plana çıkan öğrenci ifadelerine göre değerlendirme yapılmalıdır (Karabağ, 2015, s.536). Tarihsel empati düzeylerini aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir (Lee vd., 1997, s.242):

Aptal Geçmiş (The "Divi" Past): Geçmişteki eylemler anlaşılmaz çünkü geçmişteki insanlar aptaldılar, bizim kadar zeki değildiler, beceriksiz, ahlaken yetersiz veya bizim kadar bilmezlerdi.

Genelleştirilmiş Klişeler (Generalized Stereotypes): Geçmişe ilişkin eylem, roller, kurumlar vb. geleneksel stereotipler açısından açıklanmıştır. (Çok genelleştirilmiş hükümlerin tasviri. "Bunu yaparlar, yapmazlar")

Günlük Empati (Everyday Empathy): Geçmişte yapılan eylemler, karakterlerin kendilerini buldukları belirli durumlar açısından açıklanmıştır; ancak bu, modern terimlerle görülmektedir. Karakterin anlayabileceği şey ile şimdi bildiğimiz şey arasında, ya da geçmiş inanç ve değerler ile bizim arasındaki tutarlı bir ayrım yoktur.

Sınırlı Tarihsel Empati (Restricted Historical Empathy): Karakterin bilgi, inanç ve değerleri, bizimkinden farklı olabilir ve bu niyet ve amaçlar karmaşık, nitelikli ve dağınık olabilir.

Bağlamsal Tarihsel Empati (Contextual Historical Empathy): Eylem, daha geniş bir inanç ve değer bağlamında yer alır ve açık kaygılarının dışındaki konularda örtük hedefler olarak anlaşılması gerekebileceğini kabul eder.

2.1.3.12. Tarihsel Empati İle İlgili Tartışmalar

Son yıllarda pek çok ülkede empati tarih eğitiminin önemli bir parçası olarak görülmesine rağmen ders kitapları ve öğretmenler bu duruma henüz hazır değildirler (Davis, 2001, s.2) Nitekim Yılmaz ve Koca (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen görüşlerinden elde ettikleri bulgular doğrultusunda, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde tarihsel empatinin öğretiminde başarısız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Etkin bir empati kurmanın olanaksız olduğunu” ifade eden Jenkins (1997), geçmişle empati kurmanın mümkün olmadığını bir dizi felsefi ve pratik nedenlerle anlatmaya çalışmaktadır: “Tarihçiler şimdiyi geçmişe taşır, tarihsel karaktere dolaylı yoldan ulaştığımız için onlarla doğrudan empati kuramayız. Dolayısıyla defalarca nakledilmiş belgelerle empati kurmuş oluyoruz”.

Jenkins (1997, s. 54), “empati, epistemolojik/yöntem bilimsel problemlerden kaynaklanan nedenlerden değil; biri okullaşma kaynaklı, öteki akademik yönlendirmeden gelen ve diğeri açıkça ideolojik olan üç ayrı baskıdan ötürü bizimledir” demektedir. Dolayısıyla tarihsel empati üzerine bu türden ideolojik tartışmalar da olmuştur. Nitekim 1980’lerde İngiltere’deki Ulusal Tarih Müfredatı üzerine yapılan tartışmalar empati kavramının anlamı üzerine derin ayrımlar ortaya koymuştur. Zira İngiltere’de tarih eğitiminde geleneksel içerik temelli yaklaşımı savunan muhafazakârlar, empatinin tarih eğitiminde kullanılmasının tarihsel ve siyasal açıdan bir tehlike olduğunu iddia etmişlerdir (Foster, 2001, s.168). Ancak Dilek (2007, s. 62-63), bu durumun pozitivist düşüncenin faydacı yaklaşımı kaygısıyla gerçekleştiğini belirtmektedir. Nitekim Jenkins, bu durumu ideolojik bağlamda ele alma ile ilgili olarak şunlar belirtilmektedir:

Kendinde tarihin ideolojik bir yapı olması; güç ilişkilerinden çeşitli biçimlerde etkilenmiş kimselerce durmadan yeniden işlenmesi ve yeniden düzenlenmesi anlamına gelmektedir, çünkü egemenler kadar egemen olunanların da geçmişe ilişkin, kendi pratiklerini meşrulaştıracak, uygunsuz diye egemen söylemin gündeminden uzak tutulması gereken yorumları vardır. Bu anlamda verilecek mesajlarda durmadan yeniden düzenlemelerin (bu yeniden düzenlemelerden genellikle akademik 'görüş ayrılıkları' diye söz edilir) yapılması gerekir; çünkü halk(lar)ı kendi çıkarları doğrultusunda seferber etmeye çalıştıklarından, egemen olanlarla bağlı olanların gereksinimleri gerçek dünyada durmadan yeniden işlenmektedir. Tarih, bu tür çatışmalar içerisinde biçimlenir ve tarih [boyunca varolan] bu çatışan gereksinimlerin, tarihin ne olduğu konusundaki çekişmeleri etkilediği açıktır (Jenkins, 1997, s. 29-30).

Ancak şunu belirtmek gerekir ki tarihsel empatinin ideolojik bir araç olarak kullanılmaya çalışılması tarihsel empati açısından uygun bir yaklaşım değildir (Yılmaz, 2011, s.21).

Tanımlanmakta güçlük çekilen tarihsel empatinin planlanması, öğretilmesi ve değerlendirilmesinin mantığı sorgulanmaktadır (Foster, 2001, s.168). Nitekim empatinin tarihte son derece yararsız bir terim olduğu öne sürülmüştür (Knight'tan aktaran Foster, 2001, s.168). Ancak buna karşın “uygulanmasının yüzeysel ve değişken olması nedeniyle” tarihsel empatinin müfredattan çıkarılması gereksizdir. Kavramın tam bir anlamını belirleme zorluğu nedeniyle de terk edilmemelidir” (Yeager ve Foster, 2001, s.18).

Elias (2000)'ın tarihsel empatiye ilişkin ifadesi dikkat çekicidir:

Geçmişin artık kendilerini savunma imkânı bulunmayan insanlarına karşı mahkemeler kurmaktan ve bunu yaparken bugünün kriter ve değerlerini ölçü olarak kullanmaktan daha normal bir şey yoktur tarihçiler için. Böylelikle, şimdi ile tarih öncesi arasında hiçbir dönemde ve hiçbir yerde dişe dokunur farklılıkların bulunmadığı ve gelişme basamaklarının değişmesi gibi bir şeyin söz konusu olmadığı izlenimi yaratılmaktadır (s. 236)

Elias (2000)'ın “geçmişin yeniden kurgulanmasına yönelik tarihsel bir sentez biçiminin bütünleştirici herhangi bir çerçeveden yoksun oluşuyla” ilgili ifadesi gayet dikkat çekicidir.

“Tarihin bilim ile sanat arasında bir disiplin olduğunu” belirten Dilek (2007), “düşüncenin yalnızca bilişsel süreçlerle açıklanamayacağını” ve “öğrencilerde tarihsel düşüncenin gelişimini yeniden sorgulamamız gerektiğini ifade etmektedir” (s. 62).

2.2. İlgili Araştırmalar

Mutluer (2013) gerçekleştirdiği araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi hakkındaki görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma nitel bir çalışmadır. Tarama yöntemi kullanılmıştır. Veriler İzmir Menemen ilçesinde görevli sosyal bilgiler öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Öğretmenler rastgele seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenleri, beceriler konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler. Sosyal bilgiler dersinin beceri gerektiren bir ders olup olmadığı konusunda yeterli bilgileri yoktur. Öğretmenler becerileri kazandırma konusunda birtakım sıkıntılar yaşamaktadırlar.

Çelikkaya (2011), sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin programda belirtilen becerileri kazandırma düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği tarama modelli araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin konu ile ilgili görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma, Kırşehir il merkezinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında

görevli 50 Sosyal Bilgiler öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, 2 bölümden ve 68 sorudan oluşan “Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Becerilerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesi aşamasında, öğretmenlerin görüşleri frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar ile ortaya konulmuştur. Araştırmayla ortaya konan sonuçlara göre; sosyal bilgiler dersi, programda belirtilen becerileri genel olarak kısmen kazandırmakta olup, bazı becerileri ise yüksek düzeyde kazandırmaktadır. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, girişimcilik ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık bulunmuştur.

2.2.1. Zaman Ve Kronolojiyi Algılama Becerisi İle İlgili Araştırmalar

Altun ve Kaymakçı (2016), gerçekleştirmiş oldukları çalışmada tarih öğretiminde kuramsal ve uygulamaya dönük yönleriyle zaman şeritlerini tanıtmaya çalışmışlardır. Araştırmanın ilk aşamasında zaman ve kronoloji kavramları ele alınarak öğretim programları doğrultusunda tarih öğretiminde zaman ve kronolojinin yeri açıklanmıştır. İkinci aşamada ise zaman şeritlerine ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiş, son olarak da yapılan sınıflama ışığında örneklerle zaman şeritlerinin türleri ele alınmıştır.

Altun (2014), gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğrencilerin “Sence tarih nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar üzerinden ilkokul ve ortaokul süresince “tarih kavramına ilişkin algının” nasıl bir yörünge (değişim) izlediğini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmanın hedefine ulaşması için yöntem olarak bir gelişim araştırması türü olan kesitsel araştırma deseni tercih edilmiştir. Çalışma grubunu sosyoekonomik düzeyleri farklı olan altı okuldan toplam 712 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak ilkokul 1. ve 2. sınıflar için görüşme yöntemine; sonraki seviyeler için de görüşme formuna başvurulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve sonuçta öğrencilerin üç farklı tarih algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu algılardan “zaman olarak tarih” algısı ilkokulun başından ortaokulun sonuna kadar ciddi bir biçimde azalma eğilimi gösterirken “güncel bir faaliyet olarak tarih algısı” bunun tam tersine giderek yükselme eğilimi göstermiştir. Tüm bunlara karşın “geçmiş olarak tarih algısının” yörünge boyunca önemli olduğu ve bu önemini az da olsa giderek arttırma eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada ortaya çıkan önemli sonuçlardan birisi de öğrencilerin ilkokul üçüncü sınıftan itibaren gittikçe artan bir oranda tarihi sahiplenmeye başlıyor olmalarıdır. Araştırmada ilkokul ve ortaokul

öğrencilerinin tarih algılarının ağırlık merkezinin bugünden çok geçmişte olduğu şeklinde sonuca ulaşılmıştır.

Akbaba, Keçe ve Erdem (2012), gerçekleştirmiş oldukları çalışmada ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenme-öğretme sürecinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman-kronoloji ile değişim-sürekliliği algılama becerilerini kazanmalarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi belirlenmeye çalışılmışlardır. Tek grup ön test-son test yarı deneysel desen ile gerçekleştirilen araştırma, 2011–2012 eğitim öğretim yılında, Sincan İMKB İlköğretim Okulu'nda 7. sınıfa devam eden 27 öğrencinin katılımıyla 5 haftalık bir uygulama sürecinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerden çoklu ortam kullanımının öğrencilerde zaman ve kronoloji ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu yönde bir değişimin gözlenmesine yol açtığı anlaşılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde de anlamlı farklılık oluşturacak şekilde bir etkisinin olduğu gözlenmiştir.

Şimşek ve Bal (2010), gerçekleştirdikleri çalışmada eğitim fakültesi birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının tarihsel zaman algıları, onlara yaptırılan tarih şeritleri üzerinden bir okuma ile incelenmiştir. Bu amaçla, Gaziantep Üniversitesi İlköğretim Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinden 54 kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu gruptan her bir öğrenciye; tarihte önemli buldukları olayları içeren bir zaman şeridi yapmaları istenmiştir. Belli bir süre sonunda tarih şeritlerini yapan öğrencilere bireysel olarak konu hakkında açık uçlu sorulardan oluşan bir de anket uygulanmıştır. Çalışma grubunun ürünleri olan tarih şeritleri, uygulanan anketle paralel bir okuma ile analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Bulgulara göre; modernizmin lineer-metrik zaman algısına karşın öğrencilerin tarih şeritlerinde farklı zaman formlarından yararlandıkları görülmüştür. Çizgisel, döngüsel ve inişli-çıkışlı ana formalar yanında ara formları da kullandıkları fark edilmiştir. Öğretmen adaylarının tarihsel süreçleri kendi düşünceleri doğrultusunda ifade etme eğiliminde olmalarından dolayı tarih şeritlerini yaparken farklı yöntem ve ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir.

Safran ve Şimşek (2009) gerçekleştirdikleri çalışmada, Türkçe ve İngilizce literatürde yapılmış olan araştırmaların bulgularından hareketle çocuklarda yaşa bağlı olarak zaman algısının gelişimi ele almışlardır. Bu çerçevede, çocukların günlük yaşamlarında kullandıkları zaman algısının (konvansiyonel zaman) genel zaman algısından farkına değinilmiş, özellikle saat ve takvime yönelik zaman algısının gelişimindeki

farklılaşmaların nedenleri ortaya konmuştur. Bunlar, çocuklarda zaman algısının gelişimine etki eden faktörler olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak zaman algısının, çocukta kendiliğinden ortaya çıkmadığı, yaşa bağlı zihinsel gelişim ve tecrübe ile şekillendiği üzerinde durulmuş, günlük yaşamda zaman düzenleyicileriyle etkileşiminin yoğunluğuna bağlı olarak şekillendiği vurgulanmıştır.

Şimşek (2007), 2003–2004 eğitim-öğretim yılında 5. sınıf öğrencileri ile hem nicel hem de nitel araştırma tekniklerine dayalı olarak bir aksiyon araştırması gerçekleştirmiştir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin tarihsel zaman kavramı ve kronoloji düşüncelerinin geliştirilmesine ilişkin bu çalışmada kullanılan birçok öğretim yöntem ve materyaline öğrencilerin ilgileri, tepkileri ile bu öğretim yöntem ve materyallerinin çocukların konuya ilişkin akademik başarılarına katkıları ele alınmıştır. Çalışmada hem ön test-son test deseni çerçevesinde tutum ve başarı testleri hem ses kayıt cihazıyla ders işleme sürecinin kayıtları hem de öğrencilerin öğrenme ürünlerinden hareketle veri toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesi; ön test-son test başarı ölçekleri ve ders işlenişyle ilgili öğrenci değerlendirme formunun istatistiksel olarak tablo haline getirilmesi, ders işlenişinin kaydedildiği ses kayıtlarının ve öğrenci öğrenme ürünleri ile öğrencilerin görüşlerini ortaya koydukları ders değerlendirme kompozisyonlarının çözümlenerek yorumlanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin yorumlanmasında SPSS programı aracılığıyla t testi, Anova testi, yüzdelik dağılımlar ve korelasyon yöntemleri kullanılmış, nitel veriler ise ses kayıtlarının çözümlerinin analitik bir yaklaşımla değerlendirilmesi ve öğrenci ürünlerine yapılan içerik analizi teknikleri çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırma bulgularına göre çocukların tarih şeritlerini kişisel yaşam çizelgelerinden hareketle hazırlamaları ve ailelerine ilişkin geçmişi anlatan eski fotoğraflar ile eski ev aletlerini inceleme etkinliklerinin, yalnızca onların tarihe yönelik ilgilerini çekmekle kalmayıp, tarihsel zaman ve kronoloji düşünceleri üzerinde akademik anlamda olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Bu araştırma sonucunda çocuklarda tarihsel zaman kavramının uygun yöntem ve yaklaşımlarla çok erken yaşlardan itibaren öğretilbileceğini savunan konu merkezli düşünen araştırmacıların iddialarında olduğu gibi tarihsel zaman araçlarının etkili bir strateji ile kullanılmasının konunun çocuk tarafından kavranmasında etkili olduğunun görüldüğü söylenebilir.

Misco ve Patterson (2009), gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında sosyal araştırmalar içinde ters kronoloji ile tarih öğretimini araştırmışlardır. Sonuçta, sosyal bilgiler eğitiminin

amaçlarının ve hedeflerinin bilinçli ve kasıtlı olarak gerçekleştirilmesini sağlamak için bir ters kronolojik yaklaşım farklı bir yol olarak hizmet etmektedir.

Burny, Valcke ve Desoete (2009), gerçekleştirmiş oldukları araştırmada literatür taraması yoluyla, ilköğretim okullarında zamana bağlı öğretim ile ilgili gelecek araştırmalara rehberlik edecek teorik bir çerçeve sağlamayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda öğretim müdahalelerinin potansiyeliyle ilgili ön değerlendirmelerden sonra bu çalışma ile ilköğretim müfredatındaki zamanla ilgili kavramların konumunu analiz ederek hangi kavramların zaman kavramı üzerinde etkili olduğunu araştırmışlardır. Son olarak, saat okuma, genel olarak zaman kavramlarının karmaşıklığını yansıtan ilköğretimde zamanla ilgili önemli bir beceri olarak ortaya konmuştur.

Akinoğlu ve Arslan (2007), orta öğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumunu incelediği ve değerlendirdiği araştırmanın nicel kısmında betimsel tarama, nitel kısımda ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu sorularla doküman analizi gerçekleştirmiştir. Araştırmanın evreni 2005–2006 öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesine bağlı 20 resmi orta öğretim okulunun 9.Sınıf öğrencileridir. Araştırma örneklemini ise evrende bulunan okullardan tesadüfi olarak seçilen beş okuldur. Araştırmada, veriler 185 öğrenciye uygulanan tarih kavramlarını ölçmeye yönelik test ve 200 öğrenciye uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile açık uçlu sorularla elde edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin ana kaynak kavramını %67,56, vatan kavramını %88,64, göç kavramını %90,81 ve kültür kavramını %75,62 oranlarında kazandıkları belirlenmiştir. Öğrenciler tarih öğretiminde geçen kronoloji, yer/mekân isimleri, devlet yönetim şekilleri ve eski Türkçede kullanılan kavramları öğrenmede güçlük çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin %71,2'si tarihin tekerrürden ibaret olduğu düşüncesine sahiptir.

Demircioğlu (2009), liselerde görev yapan tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için gerçekleştirdiği çalışmada nitel bir yaklaşım kullanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ve yarı yapılandırılmış mülakat kullanmıştır. Çalışmanın evrenini Giresun ve Trabzon illerinde görev yapan tarih öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma 2005 yılında gerçekleştirilmiş olup, ankete 73, mülakata 20 tarih öğretmeni katılmıştır. Elde edilen bulguların ışığı altında çalışmaya katılan tarih öğretmenlerinin yarısından fazlasının tarihsel düşünme becerileri hakkında bilgilerinin olmadığı anlaşılmıştır. Buna ek olarak, tarihsel düşünme becerilerinin temel unsurlarından olan, kronolojik düşünme, tarihsel

anlama-kavrama, tarihsel araştırma ve karar verme gibi unsurların hiçbir tarih öğretmeni tarafından bilinemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Safran ve Şimşek(2006), ilköğretim 4–8. sınıf öğrencilerinde tarihsel zaman kavramı ve buna bağlı becerilerin gelişimi konusu ele aldıkları çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı betimsel bir alan araştırması gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, Kırşehir il merkezindeki sosyo-ekonomik açıdan üst-orta-alt çevreleri örnekleyen üç ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında, bu okulların 4–8. sınıflarından rasgele seçilen toplam 421 öğrenciye, konuya ilişkin başarı testi uygulanmış, elde edilen veriler istatistiksel olarak SPSS programında t testi, Anova ve korelasyon teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Nitel yöntem kullanılan kısmında ise, bu öğrenciler arasından seçilen onar öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, tarihsel zaman kavramının öğrenci tarafından kazanılmasında, sosyo-ekonomik çevre, cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik ve dil (Türkçe) başarısı değişkenlerinin etkili olduğuna ulaşılmıştır. Nicel bulgularda, tarihsel zaman kavramı başarı testi sonuçlarına göre sınıf bazında 4, 5, ve 6. sınıfların bir grup, 7. ve 8. sınıfların ise başka bir grubu oluşturacak kadar anlamlı bir farkın olması kayda değer bulunmuştur.

Demircioğlu (2005), gerçekleştirmiş olduğu araştırmayla, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin zaman ve kronolojiyle ilgili kavramları anlama düzeyi ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma, Trabzon ve Akçaabat ilçesinden seçkisiz örneklem yoluyla seçilen 16 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiş olup, çalışmaya 564 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Elde edilen verilerin ışığı altında, sekizinci sınıf öğrencilerinin yarısından fazlasında yüzyıl kavramı anlayışının gelişmediği ve bu öğrencilerin yüzyılları doğru tarihlendiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilaveten, öğrencilerin büyük çoğunluğunun, kronoloji, takvim, Hicri Takvim ve Miladi Takvim gibi kavramları doğru bilemedikleri görüldüğü belirtilmiştir.

2.2.2. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi İle İlgili Araştırmalar

Öztürk (2017), gerçekleştirmiş olduğu çalışmada ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan “Zaman, Süreklilik ve Değişim” öğrenme alanına yönelik bir zaman kapsülü etkinliği uygulamıştır. Etkinliğin 2015 yılının Kasım ayında ilk aşaması, 2016 yılının Aralık ayında ise ikinci aşaması uygulanmıştır. Etkinlik Ordu ili Altınordu ilçesinde bulunan 2015 yılında 5. sınıf, 2016 yılında 6. sınıf olan Atatürk Ortaokulu öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte, öğrencilerin zaman içinde hem

kendilerinin hem de sınıf arkadaşlarının fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal alandaki değişimi ve gelişimleri ile çevrelerinde, ülkemizde ve dünyadaki değişimin nasıl gerçekleştiğini görmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerle birlikte oluşturulan bir materyal listesi çerçevesinde zaman kapsülü hazırlanmış ve mühürlenerek kapatılan zaman kapsülü bir yıl sonra açılmıştır. Gerçekleştirilen etkinlik sonucunda öğrencilerin özellikle geçen zamanda bireysel olarak el izlerinden hareketle ne kadar büyüdükleri, sosyal çevrelerinde ciddi değişiklikler olduğu, zevklerinin değiştiği ve ülkemiz adına ise gazete gipüründeki ekonomi bilgilerinden hareketle değişimi görme ve yorumlama şansı yakaladıkları görülmüştür.

Özen (2010), gerçekleştirmiş olduğu araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerinin büyük çoğunluğunun zamanı algılama becerileri açısından oldukça zayıf olduklarını tespit etmiştir. Öğrencilerin zamanı ve zamanla ilgili kavramları açıklamakta güçlük çektiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin büyük bir kısmının tarihin ne zaman başladığını bilmedikleri, yüzyılları tarihlendirmede ve tarihleri kronolojik olarak yerleştirmede zorlandıklarını tespit etmiştir. Öğrencilerin değişim ve süreklilik kavramlarını tanımlamakta güçlük çektiği fakat bu kavramları örneklendirmede başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunun değişim ve süreklilik algısını işe koşmada başarılı oldukları tespit edilmiştir.

2.2.3. Tarihsel Empati Becerisi İle İlgili Araştırmalar

Altıkulaç ve Gökkaya (2014) tarih dersinde hatıratların kullanılmasıyla öğrencilerin tarihsel empati becerilerinin geliştirilmesi amaçladıkları çalışmada, Milli Mücadele dönemini konu alan hatırat eserleri incelemişler ve ünite kazanımlarına uygun olan bölümlerinden alıntılar yapmışlardır. Araştırmacılar tarafından uygun görülen farklı yazarlara ait toplam 37 hatırat eserinden yararlanıldığı ifade edilmiştir. Uygulamada kullanılacak etkinlikler hazırlanırken bu alıntılarının kullanıldığı belirtilmiştir. Çalışma grubu öğrencilerinin hatırat metinlerini daha iyi anlaması ve analiz etmesi için bazı okuma stratejileri ve grafik düzenleyiciler kullanılmıştır. Bu araştırma ortaokul son sınıf (8. sınıf) öğrencileriyle T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, eylem araştırması şeklinde nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Uygulamaya katılan öğrencilerin tarihsel empati boyutundaki kazanımları betimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma, Ankara ili merkez ilçesine ait bir devlet ortaokulunda (n=35) 15 saat (7,5 hafta) boyunca yürütülmüştür. Araştırmanın uygulaması ilgili dersin “Ya İstiklal,

Ya Ölüm!” ünitesinin öğretim sürecinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna hatıratlar kullanılarak oluşturulan öğretim etkinlikleri uygulanmış ve sürecin sonunda öğrencilerin tarihsel empati beceri düzeylerinin durumuna bakılmıştır. Araştırmanın deneysel uygulaması yapılan çalışma grubu öğrencilerinin tarihsel empati beceri düzeyleriyle ilgili betimsel analiz bulgularına bakıldığında, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde hatıratların kullanımının öğrencilerin tarihsel empati becerilerine olumlu etkide bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerin anlatımlarında kendi kurgularını kullandıkları, kendilerini tarihsel kişilerin yerine koyarak, yaşanabilecek olayları bağımsız bir şekilde ortaya koydukları görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre hatıratların tarih öğretiminde kullanılabilecek uygun bir öğretim materyali olduğu ifade edilmiştir.

Yılmaz ve Koca (2012) “Tarihsel Empati Üzerine Nitel Bir Araştırma: Tarih Öğretmenlerinin Algı, Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin tarihsel empatiye ilişkin algı, görüş ve deneyimlerini incelemiştir. Nitel araştırma tasarımı kullanılarak yürütülen çalışma sonucunda, katılımcıların tarihsel empati algılarının oldukça zayıf olduğu, tarihsel empatiyi sempati veya diğer tarihsel düşünme becerileri ile karıştırdıkları ve kavram yanılgısı yaşadıkları ifade edilmiştir. Katılımcıların cinsiyet ve lisans eğitim türlerinin tarihsel empati algıları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Tarihsel empatiye ilişkin kavramsal algı düzeyleri düşük olan öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarının da tarihsel empatinin doğası ve karakteristik özellikleriyle uyuşmadığının görüldüğü belirtilmiştir. Öğretmenlerin tarihsel empatiye karşı tutumlarının olumlu olması ve tarihsel empatinin tarih öğretiminde kullanılması gerektiğine inanmaları araştırmada elde edilen olumlu bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Tarihsel empatinin uygulanmasında öğretmenler tarafından karşılaşılan sorunlar da araştırma bulguları arasında yer almıştır.

Güney ve Şeker (2012)’in gerçekleştirdiği çalışmanın amacı, fizik sınıflarında öğrencilerin bilim tarihi kullanılarak yansıtılan bilim kültürü ile etkileşiminde empatinin etkisini araştırmaktır. Çalışma, 9. Sınıf “Fiziğin Doğası” ünitesi çerçevesinde ve özel bir lisede okuyan 21 öğrenci ile gerçekleşmiştir. Nitel durum çalışmasının kullanıldığı araştırmada veriler, video ve ses kayıtları, alan notları, öğrenci görevleri, görüşmeler ve açık uçlu anketler yolu ile toplanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulguların sekiz farklı empati boyutunu (Kişisel Bağlantı Kurma, Hayal Kurma, Özdeşleştirme, İnsanileştirme, Eylemleri Anlama, Farklı Bakış Açılarını Anlama, Bilginin Değişebilirliğini Anlama ve Perspektif Alma) desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçların öğrencilerin empati boyutlarını bir

araç olarak kullandığında bilim kültürü ile etkileşim kurabildiği görüşünü desteklediği belirtilmiştir.

Brooks (2011), tarihsel empatinin hem öznel hem de objektif bir çaba olarak bir öğretmen ve öğrenciler açısından incelediği niteliksel vaka incelemesi gerçekleştirilmiştir. Beş ayda toplanan veriler tarih dersinde 29 saatlik bir süreci içermiştir. Bu çalışma, tarihsel empatiyi teşvik etmek için çeşitli öğretim uygulamalarının nasıl kullanılabileceğini göstermektedir. Ayrıca, tarihsel empatinin öznel ve objektif bileşenleri arasındaki karmaşık etkileşimi aydınlatılmaya çalışılmıştır.

Şeker (2010), gerçekleştirmiş olduğu çalışmada sosyal bilgiler ve tarih derslerinde empatinin kullanılabilirliği, kullanımına ilişkin örnekler ve bu konuya ilişkin literatüre yer vermiştir. İlgili literatür ışığında, sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde empatinin etkili ve önemli bir konuma sahip olduğu anlaşılmıştır. Derslerde empatinin kullanımının daha iyi algılanabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından bir ünite ve ders planı hazırlanmıştır. Bu çalışmada, sadece literatür taraması ve örnek ders planı hazırlanmıştır.

Brooks (2009), tarih eğitim literatüründe bulunan tarihsel empatiyle ilgili birtakım kavramları araştırmıştır. Bu çalışma, yeni teorik çalışmanın tartışılması, öğrencilerin gelişimini etkileyen çeşitli faktörlere ışık tutmaya çalışan sayısız ampirik çalışmanın gözden geçirilmesiyle birleştirilir. Bu araştırmayla şu sonuçlara ulaşılmıştır: Ortaöğretim öğrencileri tarihsel empati için ne kadar kapasiteye sahiptir? Hangi durumlar onların empati duygusu göstermelerini engellemektedir? Hangi pedagojik yaklaşımlar empati gelişimini teşvik eder? Öğretmenler, sınıflarında empati kurmaya çalıştıklarında hangi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar?

Brooks (2008), “Öğrencilerin tarihsel sonuçları ifade etme biçimleri, onların empati kurma yeteneklerini etkilemekte midir?” sorusunu ele aldığı çalışmasında sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatinin gelişmesini araştırmıştır. Bunun için iki farklı yazma türünün sonuçları, tarihsel empatik yaklaşımı teşvik edip etmeyeceğini belirlemek için incelenmiştir: İlk kişide tarihsel bir karakterin perspektifinden yazılmış metin ya da üçüncü şahıs hakkında yazılmış metin görülmüştür. Öğrenci yazı örnekleri ve mülakatlar şeklinde veriler, sekizinci sınıf sosyal bilgiler dersinde iki haftalık bir süre içerisinde toplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin tarihsel sonuçları ifade etmelerinin gerçekten empati duyma yeteneğini teşvik edebileceği veya engelleyebileceğini göstermiştir.

Colby (2008), gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, analitik düşünmeyi teşvik etmek için tasarlanmış tarihsel anlatım sorgulama modeli sunmuştur. Bu tarihsel anlatım sorgulama modeli; prosedürel bilginin öğretimi (tarih yapma süreci); yorumlayıcı becerilerin geliştirilmesi; kanıtlayıcı geçmiş temel alan tarihi perspektiflerin geliştirilmesi; öğrencilerin kendi tarihsel anlatılarını yazmalarının teşvik edilmesidir. Öğretim modeli, sözlü sunumlar, birincil belgeler konusundaki tartışmalar ve yazılı tarihin oluşturulmasına ilişkin düşünceler de dahil olmak üzere küçük ve büyük grup etkinliklerini vurgulamaktadır. Öğrenciler, kendi bakış açılarını ifade etmek için kendi tarihsel anlatılarını üretirler. Modelin amacı, öğrencilerin geçmiş insanlara empatik şekilde yaklaşımlarını geliştirerek, tarihsel anlayışlarını kolaylaştırmak şeklinde belirtilmiştir.

Yılmaz (2007), çalışmasında tarih eğitiminde empati hakkındaki akademik literatürü sentezlemeyi amaçlamıştır. Eğitim araştırmacılarının ve disiplin tarihçilerinin teorik ve ampirik düzeyde tarihsel empati kavramını nasıl gördüklerini, tartıştığını ve incelediğini göstermeyi hedeflemiştir. İlk önce terimi çevreleyen kavramsal konular belirlenmiş daha sonra terimi teoriden uygulamaya çevirme çabalarını ifade etmeye çalışmıştır.

Cunningham (2007), çalışmasında tarih öğretmenleri, öğrenci faktörleri, yapısal faktörler ve öğretmen faktörleri olarak kategorize edilebilen on üç farklı bilgi türü kullanmış ve değişen koşullara cevap veren "bilgi paketi" olarak bir araya getirilebilecek türleri bir araya getirmeye çalışmıştır. Araştırmacı, öğrenci ön yargılarından onların kapasitelerine, müfredat kaynaklarına, zamana, öğretmenlerin enerji düzeyine ve konunun komuta yönüne kadar öğretmen bilgilerinin ilgili unsurlarından herhangi birinin belirli bir anda öncelik kazanabileceği ve müfredatı belirleyebileceğini öne sürmektedir. Bu bulgulara göre, bir yönüyle dar görüşle vurgulamak yerine, öğretmenlerin düşüncesindeki nüans ve çeşitliliği bütünsel bir şekilde yakalamaya çalışan, tarih eğitiminin ortaya çıkmakta olan bir stratejisine ağırlık verildiği iddia edilmiştir.

Keskin (2007), sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerinin ağırlıklı olduğu etkinliklere dayalı olarak; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, ahlâkî ve sosyal becerileri incelediği araştırmada, empatik öğrenme sürecini ortaya koyarak bu süreç içerisinde öğrenci gelişimlerini değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden aksiyon araştırma ile yapılmıştır. Bu amaçla; bir devlet okulunda öğrenim gören 35 ilköğretim 5. sınıf öğrencisiyle, sosyal bilgiler derslerinde araştırma sürdürülmüştür. Araştırma sürecinde araştırmacı, öğretmen rolüyle araştırma sahasında bulunmuş ve bir eğitim öğretim yılı süresince araştırmayı sürdürmüştür. Araştırmanın veri toplama sürecinde,

yapılan dersler video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Bunun yanı sıra empati becerilerine dayalı etkinliklerden oluşan çalışma yapraklarıyla araştırmanın dokümanları elde edilmiştir. En son olarak da araştırma süreci sonunda öğrenci ve velilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu esnada ses kayıt cihazıyla bunlar kayıt altına alınmıştır. Daha sonra video kamera ve kayıt cihazı ile elde edilen bu veriler etkin bir değerlendirme için yazıya dökülerek işlenmiştir. Aynı zamanda dokümanlar ve görüşmeler dikkate alınarak değerlendirme esasları oluşturulmuştur. Bu değerlendirme esasları doğrultusunda veriler, nitel içerik çözümlenmesi ve yorumsal analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonunda empatik becerilerin yoğun olarak kullanıldığı sosyal bilgiler derslerinde; öğrencilerin, araştırma sırasında geliştirilen empatik öğrenme sürecinin son aşamalarına kadar çıkabildikleri tespit edilmiştir. Empatik öğrenme süreci ile çocuğun diğer gelişim alanları (bilişsel, duyuşsal, ahlâkî ve sosyal beceriler) arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bryant ve Clark (2006) Aborjin halkına bakışı incelemek amacıyla empatik bir yaklaşımla CBC / Radio-Canada serisi Kanada: İnsanlık Tarihi adlı yayını incelemişlerdir. Yayınlar da duyuşsal empati ile tarihsel empati karşılaştırılmıştır. Bu yayında işlenen duyuşsal empatinin, halk kitleleri için yeterli olsa da tarih dersleri için yeterli olmadığı, zira bilişsel boyuttan yoksun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karabağ (2003) doktora tez çalışmasında, tarihî empatinin bilişsel ağırlıklı ve öğretilebilir bir beceri olduğu tezini savunmaktadır. Bu tezi ispatlamak için, daha önceden yapılan, konuyla ilgili araştırmaların sonuçlarını ortaya koymaya çalışmıştır. Bunların yanında, deney ve kontrol grubu, nitel bir araştırma planlamış, verileri betimsel olarak analiz etmiştir. Araştırma iki ilköğretim 8 sınıf ve iki orta öğretim 10. sınıf ve toplam 111 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma süresince deney grubunda, tarihî empati becerisinin öğretimine yönelik çeşitli teknikler kullanılarak, tarihî empati becerisi kazandırılmaya çalışılmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. İşlenen dersler sonunda her iki gruba da konuyla ilgili altı soruluk bir yazılı sınav yapılarak, tarihî empati becerisine yönelik soruların cevapları Lee'nin tarihî empati düzeylerine göre analiz edilmiştir. Ayrıca yapılan drama çalışması da analiz edilerek, değerlendirilmiştir. Deney grubu öğrencileri kontrol grubuna göre, bilgileri daha iyi hatırlamakta ve kullanmaktadırlar. Sonuç olarak tarihi empatinin öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olduğu ve tarihî empati becerisinin tarih dersi öğretim programına bir amaç olarak dahil edilmesinin yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Lee, Dickinson ve Ashby (1997), İngiltere'deki 3 ilk ve 6 orta öğretim okulunda CHATA projesi tarafından yürütülen tarihteki açıklama ve soruşturma konusundaki çocukların fikirlerinin incelenmesinin bir bölümünü anlattıkları araştırmalarında üç ayrı görev, 7 ile 14 yaş arasındaki çocuklara üç ayrı seans halinde uygulanmıştır (N=320). Hemen hemen tüm çocukların (7 yaşındaki çocuklar da dâhil olmak üzere) tarihteki bireysel eylem için makul nedenler önerdikleri ve kişisel arzuları vurgulamaktan, ilişkili amaçlarla tarihsel karakterlerin durumuna göre eylemin açıklanması ihtiyacının farkında olarak ilerleme kaydettikleri görülmüştür.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmanın uygulama süreci, araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizi ve yorumlanmasında kullanılan yöntemler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma bir karma yöntem araştırmasıdır. Nitel ve nicel olmak üzere iki boyutu bulunan karma yöntem araştırmasını Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 351) “araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla, pragmatist felsefenin ilkeleri doğrultusunda nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak gerçekleştirilen araştırma” şeklinde tanımlamaktadır.

Araştırmanın bazı aşamalarını daha iyi anlayabilmek için çalışmaya ikinci bir araştırma yöntemi ilave edilebilir. Dolayısıyla nicel bir desene nitel veriler veya nitel bir desene nicel veriler eklenerek araştırma geliştirilebilir. Her iki durumda da ikinci yöntem birinci araştırma yönteminin içine gömülmüş veya iç içe yerleştirilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 12). Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılma nedeni, eğitim araştırmalarında insan davranışının karmaşık yapısının ancak farklı yöntemlerle ifade edilebileceği anlayışıdır. Diğer bir deyişle eğitim araştırmalarında sosyolojinin yararlandığı araştırma yöntemlerini kullanmak gereklidir. Nitekim salt nicel çalışmalar, eğitim ortamlarında deneklerin spesifik davranışlarını ortaya koymada yetersiz kalabilir. Bundan dolayı gözlem, görüşme gibi nitel yöntemler, insan davranışının karmaşık yapısını ortaya koymada eğitim araştırmacılarına yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Karma yöntem araştırmaları tasarlanırken yöntemlerin birleştirilme nedeni açık ve net bir şekilde ifade edilmelidir (Creswell ve Plano Clark, 2014). Farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirini teyit etmek amacıyla kullanılması ve bu şekilde sonuçların inandırıcılığının daha güçlü olmasıdır. Böylece bir yöntemde ortaya çıkan zayıflık diğer

yöntemin yardımıyla giderilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 352). Nitekim bu çalışmada nicel verilerden elde edilen bulgular, nitel verilerden elde edilen bulguları açıklamak için kullanılmıştır. Diğer bir deyişle ortaya çıkan araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini ortaya koymak için başarı testi araştırmanın içine gömülmüş dolayısıyla içe yerleşik hale getirilmiştir.

Karma yöntem araştırmalarında önemli kararlardan biri de nicel ve nitel bölümler arasındaki etkileşimin seviyesidir. Etkileşimin seviyesi, nicel ve nitel aşamanın ne ölçüde birbirinden bağımsız veya birbiriyle etkileşimde olduğudur (Creswell ve Plano Clark, 2014). İçer yerleşik (gömülü) desenlerde raporun önemli bir kısmı, ağırlıklı olan bölüme (nitel veya nicel) ayrılır. Bununla birlikte ağırlığı az olan bölüme dair analiz de raporda yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 356).

Bu araştırmanın nicel boyutu için kontrollü ön ve son test model kullanılmıştır. Bu modelde araştırma, belirli amaçlar için daha önce şekillenmiş olan gruplar üzerinde yapılmaktadır. Bu model daha önce oluşturulmuş grupların aynen alındığını fakat şans yoluyla bunlardan birinin deney, diğerinin ise kontrol grubu olarak atandığını göstermektedir. Bu modelde gruplar bir kez deney başlamadan önce bir kez de deneysel işlem sonrası ölçülür. Bu tür bir araştırmada iç geçerliği tehdit edebilecek tarih, olgunluk, test etme ve araç gibi kaynaklardan gelen hatalar ya da etkiler oldukça kontrol edilebilmektedir. Çünkü bu değişkenlerin deney ve kontrol grubundaki etkileri aynı olacaktır (Kaptan, 1998).

Araştırmanın nicel bölümünün uygulama sürecine dair simgesel görünümü aşağıda görülmektedir:

Tablo 2

Araştırmanın Simgesel Görünümü

Grup	Ön test		Son Test
G ₁	O ₁	X	O ₂
G ₂	O ₁		O ₂

G₁: Beceri temelli etkinliklerin uygulandığı grup

G₂: Müfredata göre ders işlenen grup

O₁: Çoktan seçmeli başarı ön test

O₂: Çoktan seçmeli başarı son test

X: Deneysel işlem (Beceri temelli etkinliklerin uygulanması)

Araştırmanın nitel bölümünde deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan Türk Tarihinde Yolculuk ünitesi ile ilgili beceri temelli etkinlikler uygulanmıştır. Etkinliklerin uygulama süreci aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 3

Uygulama Sürecinin Özet Görüntüsü

Hafta	Yapılan işlem
1. hafta	Çoktan seçmeli başarı ön testinin uygulanması 1.hafta etkinliklerinin yapılması
2. hafta	2. hafta etkinliklerinin yapılması
3. hafta	3. hafta etkinliklerinin yapılması
4. hafta	4. hafta etkinliklerinin yapılması
5. hafta	5. hafta etkinliklerinin yapılması
6. hafta	6. hafta etkinliklerinin yapılması
7. hafta	7. hafta etkinliklerinin yapılması
8. hafta	8. hafta etkinliklerinin yapılması
9. hafta	9. hafta etkinliklerinin yapılması
10. hafta	Çoktan seçmeli başarı son testinin ve klasik beceri testlerinin uygulanması

Araştırmada birinci gruba beceri temelli etkinlikler uygulanarak ders işlenmiş, ikinci grupta derslere müfredat üzerinden devam edilmiştir. Gerek birinci gerekse ikinci grupta dersler araştırmacı tarafından işlenmiştir. Uygulama süreci video kamera ile kayıt altına alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Karma yöntem araştırmalarında örneklemin hem nitel hem de nicel yöntem çerçevesinde ayrı ayrı açıklanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 361). Dolayısıyla çalışmanın bu bölümünde araştırmanın nicel ve nitel çalışma grubu ayrı bir şekilde ele alınmıştır.

3.2.1. Nicel Çalışma Grubu

Deneyssel çalışmalarda önemli sorunlardan birisi deneklerin seçimidir. Bu sorun ön test-son test kontrol gruplu desende çok daha önemlidir. Çünkü bağımlı değişkene ait deney ve kontrol grubu puanlarının deney sonrasındaki farklılıkları, deney öncesi farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. İki gruptaki deneklerin başlangıçtaki farklılıklarını en aza indirmenin yolu, deneklerin uygun yöntemlerle gruplara atanmasından geçer. Deneklerin

iki gruba ayrılmasında izlene iki temel yoldan biri eşleştirme, diğeri yansız atamadır. Bu yöntemlerle belirlenen iki gruptan hangisinin deney ve hangisinin kontrol grubu olacağı yansız atama ile saptanır (Büyüköztürk, 2011). Nitekim bu araştırmada deney ve kontrol grupları belirlenirken yansız atama yöntemine başvurulmuştur.

Nitel çalışmalarda çok fazla öğrenci veya bölge seçmek yerine, çalışmada inceleme konusu olan fenomen veya kavram hakkında derinlemesine bilgi sahibi olabilmek amacıyla küçük bir grup belirlenir. Nicel araştırmalarda olanın aksine nitel araştırmalarda örnekleminden genellemeye gitmek yerine, birkaç kişiden derinlemesine anlayış elde edilmesine odaklanılır (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 186).

Bu araştırmanın nicel çalışma grubunu, Ankara Sincan İMKB Ortaokulu'nda 2015–2016 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 7/C ve 7/D şubelerindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 30'u deney 31'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 61 öğrenci bulunmaktadır. İki şubenin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları birbirine yakındır.

Kontrollü ön ve son test modelde deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının olabildiğince birbirine yakın olmasına dikkat etmek gerekir (Kaptan, 1998). Nitekim deney öncesinde uygulanan ön test sonuçları bu durumu desteklemektedir.

Araştırmada nicel çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı Tablo 4'te görülmektedir:

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğrenciler	Cinsiyet	f	%	Toplam
Deney grubu	Erkek	19	63,33	30
	Kız	11	36,67	
Kontrol grubu	Erkek	14	45,16	31
	Kız	17	54,84	

Tablo 4 incelendiğinde deney grubunda öğrencilerin 19'u (% 63,33) erkek, 11'i (36,67) kızdır. Kontrol grubunda ise öğrencilerin 14'ü (%45,16) erkek ve 17'si (%54,84) kızdır.

3.2.2. Nitel Çalışma Grubu

Bu araştırmanın nitel çalışma grubunu, aynı zamanda araştırmanın nicel bölümünde deney grubunu oluşturan ve toplam 30 öğrenciden oluşan, 7/D sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Beceri temelli etkinlikleri uygulamak için, 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi tercih edilmiştir. Uygulama sürecine başlamadan önce beceri temelli

etkinlikleri hazırlamak üzere ilgili literatür taranarak etkinlikler hazırlanmış, hazırlanan etkinlikler için uzman görüşü alınmış ve sonrasında ön uygulama yapılarak etkinliklere son şekli verilmiştir. Etkinlikleri uygulamak için sosyal bilgiler yıllık ders planında “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi için ayrılan süre dikkate alınmıştır. Dolayısıyla etkinliklerin uygulama süreci dokuz hafta şeklinde planlanmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile değişim ve sürekliliği algılama becerisini kapsayan toplam 36 sorudan oluşan çoktan seçmeli başarı testi uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel veri aracı olarak çoktan seçmeli başarı testi, nitel veri toplama aracı olarak ise beceri temelli etkinlikler, yarı yapılandırılmış görüşme formu, video kayıtları ve klasik beceri testleri oluşturmaktadır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada nicel veri toplama aracı olarak, 6–7. sınıf sosyal bilgiler programında bulunan alana özgü 5 temel beceriden ikisi olan “zaman ve kronolojiyi algılama” ile “değişim ve sürekliliği algılama” becerisini ölçmeye yönelik, 36 maddeden oluşan çoktan seçmeli başarı testi kullanılmıştır. Başarı testleri, kişinin bir eğitim süreci içinde ya da daha geniş anlamda çevre koşulları altında ne kadar öğrendiğini ölçen testlerdir (Tekin, 2000).

Nicel veri aracının kapsam geçerliğinin sağlanması için başarı testindeki soruların, zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve süreklilik becerisinin alt becerilerini kapsamasına dikkat edilmiş, bu şekilde aracın kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanında testteki sorular hazırlanırken kazanımların ağırlığı dikkate alınmıştır.

Bu testin 1- 16 arası sorular zaman ve kronolojiyi algılama becerisine dönük olup 17–36 arası sorular değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile ilgilidir. Toplam 40 maddeden oluşan çoktan seçmeli başarı testinde zaman ve kronolojiyi algılama becerisini ölçen 3 madde ve değişim ve sürekliliği ölçen 1 madde testten çıkarılmıştır. Dolayısıyla nicel veri aracı zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile değişim ve sürekliliği algılama becerisi alt boyutlarından yararlanarak hazırlanan 36 maddelik çoktan seçmeli başarı testidir. Bu testin madde güçlük endeksi ve ayırt edicilik gücü ITEMAN programı yardımıyla analiz edilmiştir. Aşağıda başarı testindeki maddelerin güçlük endeksi ve ayırt edicilik değerleri gösterilmektedir:

Tablo 5

Başarı Testindeki Maddelerin Güçlük İndeksi (Pj) ve Ayırt Edicilik (Rjx) Değerleri

Madde No	Madde Güçlük İndeksi (Pj)	Ayırt Edicilik Gücü(Rjx)
1.	,61	,37
2.	,63	,33
3.	,47	,35
4.	,58	,41
5.	,60	,49
6.	,69	,38
7.	,47	,35
8.	,34	,33
9.	,46	,37
10.	,52	,39
11.	,46	,34
12.	,64	,37
13.	,67	,42
14.	,55	,39
15.	,48	,34
16.	,61	,40
17.	,69	,39
18.	,51	,41
19.	,53	,34
20.	,47	,34
21.	,49	,36
22.	,71	,33
23.	,74	,34
24.	,63	,39
25.	,71	,36
26.	,49	,38
27.	,47	,42
28.	,73	,33
29.	,46	,39
30.	,68	,34
31.	,64	,41
32.	,50	,43
33.	,54	,39
34.	,49	,41
35.	,57	,38
36.	,51	,40

Tablo 5’te görüldüğü gibi, yapılan analiz sonucunda, 36 maddenin güçlük indeksi ortalaması .57 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla testte bulunan maddeler ne çok zor ne de çok kolaydır. 36 maddenin ayırt edicilik değerleri ortalaması ise .38 şeklinde ölçülmüştür. Testin güvenirliği için Cronbach Alfa .77 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel veri toplama araçları olarak zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama ve tarihsel empati becerilerine yönelik etkinlikler, yarı yapılandırılmış görüşme formu, video kaydı ile elde edilen gözlem sonuçları ve klasik beceri testleri kullanılmıştır. Dolayısıyla araştırmada farklı nitel yollarla veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde araştırmanın geçerlik ve güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Nitekim nitel çalışmada kullanılan yöntemlerin ve süreçlerin çeşitliliği araştırmanın geçerliğine ve güvenirliğine katkıda bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 52).

Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını ifade etmesi, nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Örneğin, betimsel analizin kullanıldığı bir araştırmada görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak, geçerlik için önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.291). Dolayısıyla bu çalışmada, beceri temelli etkinliklerin uygulanması ile öğrencilerden alınan cevaplar sonucunda elde edilen veriler ayrıntılı olarak rapor edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin cevapları üzerinde betimsel analiz ve içerik analizi yapılarak ve aynı zamanda öğrenci cevaplarından alıntılara yer verilerek araştırmanın geçerliğine katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

3.3.2.1. Beceri Temelli Etkinlikler

Deney grubu öğrencilerine zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama ve tarihsel empati becerileriyle ilgili beceri temelli etkinlikler uygulanmıştır. Etkinliklerin uygulanması sürecinde dersler video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Uygulanan etkinlikler Tablo 6’da görülmektedir:

Tablo 6

Uygulama sürecinde Kullanılan Beceri Temelli Etkinlikler

Beceri	Etkinlik adı
Zaman ve kronolojiyi algılama	Zaman İçinde Eserler
	Zaman Şeridi Yorumluyorum
	Kuruluş Dönemi Padişahları Zaman Şeridi
	Cümlelerle Kronoloji
	Osmanlıda Geleceğe Türk Ordusu
	Denizlerde Osmanlı: Zaman Şeridi Hazırlıyorum
Değişim ve sürekliliği algılama	Malazgirt Zaferi
	Fetih 1453 Filmini Yorumluyorum
	Şahi Toptan Fırtına Obüsüne
	Konstantiniye'nin Fethi: Metindeki Yanlışları Buluyorum
	Bir Osmanlı Hanında Birlikte Yaşamak
	Topkapı Sarayı'ndan Dolmabahçe Sarayı'na: Osmanlı'da Değişim ve Süreklilik
	Zaman İçinde Pullarda Değişim
Tarihsel empati	Malazgirt
	Devşirme Sistemi
	Mektup Yazma
	Tarihsel Hikâye Yazalım
	Osmanlı'da Yer Sofrası

3.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşme kılavuzu yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içerir. Esnek sorular yardımıyla öğrenciden spesifik veriler toplanır. Görüşmenin büyük bir kısmı açıklığa kavuşturulması istenen sorular veya sorunlardan oluşur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler öğrencinin algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar. Bu nedenle sorular çoğunlukla açık uçlu olmaktadır. (Merriam, 2009, s. 87).

Görüşme verilerini kayıt etmeye yarayan yollardan en elverişli olanı ses kayıt cihazıyla kaydetmedir. Bu uygulama, konuşulan her şeyin analiz amacıyla korunmasının garantisini verir (Marriam, 2009, s. 105).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra 2 akademisyen ve 1 sosyal bilgiler öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri çerçevesinde görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

Ankara ili Sincan ilçesinde bulunan Sincan İMKB Ortaokulu kütüphanesinde, tüm testler ve etkinlikler uygulandıktan sonra okul saati dışında, öğrenci velilerinden izin alınarak, 30 kişiden oluşan deney grubu öğrencileri ile altışar kişilik gruplar halinde toplam 5 adet sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 5 oturumda gerçekleştirilmiş ve oturumlar ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

3.3.2.3. Katılımcı Gözlem

Bu araştırmada nitel verilerde çeşitlilik sağlamak amacıyla katılımcı gözlem yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırmalarda gözlem önemli bir veri toplama aracıdır. Gözlem, çalışmakta olan konunun ilk başvuru kaynağıdır, mülakat ve doküman analizi ile birleştirildiğinde tartışılmakta olan olgunun yorumunu bütüncül bir şekilde verir (Marriam, 2009, s. 129).

Nitel araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini yaşayan, alanda kazandığı bakış açısını ve deneyimleri toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3.3.2.4. Klasik Beceri Testleri

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama ve tarihsel empati becerileriyle ilgili klasik beceri testleri uygulanmıştır. Beceri testlerinde kapsam geçerliğini sağlamak için her üç becerinin alt becerileriyle ilgili sorulara yer verilmiştir. Bunun yanında soruların kazanımların ağırlığına göre dağılımı sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın ön uygulaması için 2014–2015 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Ankara ili, Sincan ilçesine bağlı bir ortaokulda 30 kişilik bir öğrenci grubuna nitel veri araçları uygulanmıştır. Öğrencilerin anlamakta zorlandıkları sorular, uzman görüşleri de dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir. Her bir etkinlik için uygulama süreleri öğrencilerin uygulama sürecindeki performanslarına göre yeniden düzenlenmiştir. Bunun yanında “Evliya Çelebi Seyahatnamesinde Kâğıthane” adlı etkinlik öğrencilerin çok zorlanması ve uzman görüşünce etkinlik havuzundan çıkarılması tavsiyesiyle uygulama etkinlikleri arasından çıkarılmıştır.

Araştırma asıl uygulaması 2015–2016 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Ankara ili Sincan içesi Sincan İMKB Ortaokulunda başarı düzeyleri birbirine denk sayılabilecek iki adet yedinci sınıfta uygulanmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubuna çoktan seçmeli başarı ön-testi uygulanmıştır. Ön test sonuçlarına göre iki grubun başarı puanları birbirine yakın çıkmıştır. Sonrasında “zaman ve kronolojiyi algılama”, “değişim ve sürekliliği algılama” ve “tarihsel empati” becerilerine yönelik beceri temelli etkinlikler dokuz hafta sürecinde uygulanmıştır. Sonrasında son-test uygulanmıştır. Daha sonra her üç beceriyi de kapsayan klasik beceri testleri uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deneysel sürecinde uygulanan beceri temelli etkinliklerin uygulama süreci aşağıda görülmektedir:

Malazgirt Zaferi Adlı Etkinliğin Uygulama Süreci

Uygulamanın birinci haftasında öğrencilere ilk derste “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinin “Türkiye Selçuklular döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu’nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir” adlı birinci kazanımı doğrultusunda “Malazgirt Zaferi” etkinliği uygulanmıştır. Etkinlik toplam 2 ders saati sürmüştür. Uygulamalar öncesinde öğrencilere tarihsel olgu ve yorumlarla ilgili genel bilgi verilmiştir. Zaman ve kronolojiyi algılama, tarihsel olgu ve yorumları ayırt etme alt becerisi bağlamında etkinlik yapılmıştır. Öğrencilere tarihsel olgu ve yorumları anlatan 10 dakikalık bir surum üzerinden açıklamalar yapılmıştır.

Sonrasında öğrencilere tarihsel olgu ve yorumları ayırt etme beceresine yönelik çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Bu çalışma kâğıdında Levon Panos Dabağyan’ın “Türk Cihan Hâkimiyetine Açılan Yol” adlı eserinden bir metin ve Urfalı Mateos’un “Malazgirt Anlatısı” yer almaktadır. Bu metinlerden yola çıkarak öğrencilerin tarihsel olgu ve yorumları ayırt etmeleri istemiştir. Metinler araştırmacı tarafından sadeleştirilerek, öğrencilerin anlayabilecekleri düzeye indirgenmeye çalışılmıştır. İkinci derste etkinlikte bulunan sorular cevaplandırılmıştır. Soruları cevaplandırmaya istekli olan öğrenciler soruları cevaplandırmaya çalışmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda araştırmacı gerekli dönütler vermiş ve düzeltmeler yapmıştır. Son olarak araştırmacı bir sonraki etkinlik hakkında bilgi vermiştir.

Malazgirt Adlı Etkinliğin Uygulama Süreci

Uygulama sürecinin diğer aşamasında öğrencilere “Tarihsel Empati” becerisi bağlamında “Malazgirt” etkinliği uygulanmıştır. Etkinlik 2 saat sürmüştür. Öncelikle araştırmacı

tarafından yaklaşık 20 dakikalık bir sunum yapılmıştır. Tarihsel bağlam hakkında bilgi verilmiştir. Aynı zamanda Sultan Alparslan ve Romen Diyojen'in perspektifleri anlatılmıştır. Dönemin siyasi, sosyal, ekonomi ve askeri durumu hakkında genel bilgiler verilmiş, böylece öğrencilerin tarihsel empati sürecine hazırlanmaları sağlanmıştır. Sonrasında öğrencilere “Malazgirt “ adlı çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Bu etkinlikte Malazgirt Savaşı'nı anlatan bir görseli yorumları istenmiş ve böylece öğrenciler tarihsel empati sürecine girmişlerdir. Görsel aynı zamanda tahtaya projeksiyon cihazıyla yansıtılmış ve öğrencilerin görseli daha detaylı bir şekilde incelemeleri sağlanmıştır. Sunumun hemen ardından öğrencilerin, Malazgirt Savaşı ile ilgili 7 farklı kaynaktan alınan bilgi kartlarını incelemeleri sağlanmıştır. Sonrasında ise öğrencilerden “Tarihsel Empati” bağlamında, kendini görselde bulunan Türk askerlerinden birinin yerine koyarak ve dönemin şartlarını da dikkate alarak tarihsel bir öykü yazmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin tarihsel empati düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yazma işlemi bittikten sonra tarihsel öyküsünü okumak isteyen öğrencilere fırsat verilmiş ve öğrencilerle birlikte onların yazdıkları öyküler üzerinde tartışılmıştır. Bir sonraki etkinlik için araştırmacı tarafından kısa bilgi verilmiştir. Öğrencilerden gerekli araç ve gereçleri getirmeleri istenmiştir.

Zaman İçinde Eserler Adlı Etkinliğin Uygulama Süreci

Uygulama sürecinin diğer aşamasında zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, zaman şeridi oluşturma alt beceresi bağlamında öğrencilerden “Zaman İçinde Eserler” adlı etkinlik uygulanmıştır. Bu uygulama için bir önceki derste öğrencilerden makas, cetvel, kuru boya ve atlas getirmeleri istenmiştir. Gerekli araç ve gereç bakımından sıkıntı yaşayabilecek öğrenciler olabileceği düşüncesiyle araştırmacı tedarikli gelmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilere önce eserlerle ilgili bilgilerin yer aldığı bilgi kartları verilmiştir. Sonrasında eserlerin renkli bir şekilde görsellerin bulunduğu A4 kâğıdı dağıtılmıştır. Daha sonra A3 boyutunda dilsiz Türkiye haritası öğrencilere verilmiştir.

Öğrenciler zaman şeridi oluşturma sürecine başlarken bilgi kartlarını kullanmışlardır. Bilgi kartlarında bulunan bilgilerden yararlanarak eserin bulunduğu yeri önce atlas yardımıyla tespit etmiş, sonrasında eseri makas yardımıyla A4 kâğıdında keserek ayırmış ve eserleri dilsiz harita üzerine sırasıyla yapıştırmıştır. Yapıştırma esnasında dilsiz Türkiye haritasının hemen altında bulunan düzlem üzerinde zaman aralıkları cetvel yardımıyla araştırmacının da yardımıyla öğrenciler tarafından hesaplanmaya çalışılmıştır. Eserleri renklendirme

standart sağlanmaya çalışılmış ve her bir eserin yapılış tarihi öğrenciler tarafından farklı renklerle gösterilmiştir.

Zaman şeridi oluşturma işlemi tamamlandıktan sonra, öğrencilerden etkinlikle ilgili öğrendiklerine dair bilgi vermeleri istenmiştir. Sonrasında zaman şeridini yaparken karşılaştıkları güçlükleri yazmaları söylenmiştir. Etkinliğin son bölümünde öğrencilerin zaman şeridi oluşturmaya ilişkin görüşleri alınmıştır. Son olarak öğrencilerin çalışmaları üzerinde konuşulup tartışılmış ve böylece araştırmacı tarafından etkinliğe son verilmiştir. Araştırmacı bir sonraki etkinlik hakkında kısa bilgi vermiştir.

Zaman Şeridi Yorumluyorum Adlı Etkinliğin Uygulama Süreci

Uygulamanın diğer aşamasında öğrencilere zaman ve kronolojiyi algılama alt becerisi olan zaman şeridi yorumlama becerisi ile ilgili ‘Zaman Şeridi Yorumluyorum’ adlı etkinlik uygulanmıştır. Uygulama bir ders saati sürmüştür. Araştırmacı, uygulama öncesinde daha önce hazırlanmış olan farklı bir konudaki zaman şeridini, projeksiyon cihazı yardımıyla tahtaya yansıtmıştır. Daha sonra araştırmacı öğrencilerle birlikte, bu zaman şeridi üzerindeki verileri yorumlamıştır. Burada araştırmacının temel amacı öğrencilerinin etkinlik öncesinde bir zaman şeridinin nasıl yorumlandığını görmelerini istemesidir. Zaman şeridi üzerinde gerekli analizler yapıldıktan sonra öğrencilere, araştırmacı tarafından geliştirilen Haçlı Seferleriyle ilgili ‘Zaman Şeridi Yorumluyorum’ adlı etkinlik dağıtılmıştır. Öğrenciler bu etkinliği tamamladıktan sonra, öğrencilerden istekli olanlar cevaplarını sınıfla paylaşmışlardır. Araştırmacı öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerinde gerekli dönütler vererek ve gerekli düzeltmeleri yaparak uygulamayı sonlandırmıştır.

Kuruluş Dönemi Padişahları Zaman Şeridi Adlı Etkinliği Uygulama Süreci

Uygulama sürecinin bir diğer bölümünde Zaman ve Kronolojiyi algılama becerisi, Zaman şeridi oluşturma alt becerisi, bağlamında ‘Kuruluş Dönemi Padişahları Zaman Şeridi’ etkinliği uygulanmıştır. Etkinlik 2 ders saati sürmüştür. Bu etkinlik öncesinde öğrencilere araştırmacı tarafından Osmanlı kuruluş dönemiyle ilgili genel bir sunum yapmıştır. Sonrasında zaman şeridi oluşturabilmek için öğrencilere, üzerinde bir düzlem bulunan A3 kâğıdı dağıtılmıştır. Bunun yanında öğrencilere kuruluş dönemi Osmanlı padişahlarının görsellerinin yer aldığı bir A4 kâğıdı verilmiştir. Sonrasında öğrenciler önceden belirlenmiş düzlem üzerine cetveli ortalayarak padişahların hüküm sürdüğü dönemleri mesafelendirmişlerdir. Öğretmen öğrencilerin zaman şeridinde mesafelendirme işlemine

yardımcı olmuştur. Öğrenciler bu etkinliği yaparken etkileşim halinde olmuşlardır. Öğrenciler padişahların hüküm sürdüğü yılları gösteren zaman şeridinde dönemleri farklı renklerle boyamışlardır. Sonrasında A4 kâğıdında bulunan padişah resimlerini tek tek keserek zaman şeridinin uygun yerlerine yapıştırmışlardır. Sonrasında padişah görsellerinin altında bulunan zaman ifadelerini zaman şeridindeki aynı renklerle boyamışlardır. Daha sonra öğrencilerden zaman şeridine başlık yazmaları istenmiştir. Bundan sonra ise, öğrencilerden bu çalışmanın aşamalarını, yaşadıkları deneyimleri ve karşılaştıkları güçlükleri anlatan bir yazı yazmaları istenmiştir. Son olarak öğrencilerden ‘Zaman İçinde Eserler’ ile ‘Kuruluş Dönemi Osmanlı Padişahları’ etkinliklerinden hangisinin daha eğlenceli olduğu yönünde karşılaştırılma yapmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerinde konuşularak etkinlik sonlandırılmıştır. Araştırmacı bir sonraki etkinlik hakkında kısa bilgi vermiştir.

Devşirme Sistemi Adlı Etkinliğin Uygulama Süreci

Uygulama sürecinin diğer aşamasında, tarihsel empati becerisi bağlamında öğrencilere ‘Devşirme Sistemi’ adlı etkinlik uygulanmıştır. Etkinliğin uygulanması 2 ders saati sürmüştür. Bu etkinliğin uygulamasından önce araştırmacı öğrencilere öncelikle empati ve tarihsel empati ile ilgili bir sunum gerçekleştirmiş ve öncelikle öğrencilerin tarihsel empati kavramını anlamalarını sağlamaya çalışmıştır. Sonrasında öğrencilere devşirme sistemiyle ilgili bir video izletmiştir. Daha sonra öğrencilerin analiz etmesi için araştırmacı 7 farklı kaynaktan alınmış devşirme sistemi ile ilgili bilgi kartlarını öğrencilere dağıtmıştır. Bu kaynakları araştırmacı ve öğrenciler birlikte analiz etmişlerdir. Daha sonra araştırmacı öğrencilere bu kaynaklarla ilgili bazı sorular yöneltilmiş ve öğrencilerin cevaplarını almaya çalışmıştır. Bilgi kartlarında bulunan ve öğrencilerin bilmedikleri kavramlar araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Bu analiz süreci yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

Bir sonraki derste araştırmacı projeksiyon cihazı vasıtasıyla tahtaya devşirilen bir çocuğu anlatan görseli yansıtmıştır. Daha sonra araştırmacı öğrencilere, tahtaya yansıtılan görsel tarihsel empati bağlamında yaklaşımlarını sağlamayı hedefleyen çalışma kâğıdını dağıtmıştır. Öğrenciler tahtaya yansıtılan görselden yararlanarak çalışma kâğıdında bulunan soruları cevaplamaya çalışmışlardır. Daha sonra araştırmacı devşirilen çocuklarla ilgili bir minyatür görselini tahtaya yansıtmıştır. Öğrenciler çalışma kâğıdında bulunan minyatür görseline ait soruları cevaplamışlardır. Daha sonra araştırmacı öğrencilerden iki görseli karşılaştırmalarını ve gereken sorulara cevap vermelerini istemiştir. Etkinliğin

sonunda istekli olan bazı öğrenciler yazdıkları cevapları okumuşlardır. Araştırmacı öğrencilerin cevaplarına gerekli dönütler vermiş ve düzeltmeleri yapmıştır. Son olarak araştırmacı bir sonraki etkinlik hakkında kısa bilgi vermiştir.

Mektup Yazma Etkinliğine İlişkin Uygulama Süreci

Uygulama sürecinin diğer bölümünde, tarihsel empati becerisi bağlamında öğrencilere ‘Mektup Yazma’ etkinliği uygulanmıştır. Etkinlik bir ders saati sürmüştür. Bu etkinliğin uygulanmasında öğrencilerden bir önceki etkinlikte edinmiş oldukları deneyimleri ve bilgileri kullanmaları istenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerden daha önce öğrendikleri bilgilerden yola çıkarak, devşirilen bir çocuğa dair, dönemin şartlarını da dikkate alarak mektup yazmaları beklenmiştir. Mektup yazma etkinliği tamamlandıktan sonra istekli olan öğrenciler yazdıkları mektupları okumuşlardır. Araştırmacı öğrencilerin okudukları mektuplar üzerinde gerekli dönütler vererek ve düzeltmeleri yaparak uygulamayı sonlandırmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilere bir sonraki etkinlik hakkında kısa bilgi verilmiştir.

Tarihsel Hikaye Yazalım Adlı Etkinliğin Uygulama Süreci

Uygulama sürecinin diğer aşamasında, tarihsel empati becerisi bağlamında öğrencilere “Tarihsel Hikaye Yazalım” adlı etkinlik uygulanmıştır. Etkinlik iki ders saati sürmüştür. Etkinlik öncesinde araştırmacı, öğrencilere daha önceki tarihsel empati etkinliklerinden Osmanlı da devşirme sistemine dair öğrendiklerini kullanmalarını istemiştir. Bu doğrultuda öğrencilere “Tarihsel Hikâye Yazalım” adlı etkinlik dağıtılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerden Osmanlı Devleti’nde devşirilen bir çocuğun devşirilme sürecini anlatan, o dönemin şartlarını da dikkate alarak tarihsel hikâye yazmaları beklenmiştir. Öğrencilere dağıtılan çalışma kâğıdının birinci bölümünde öğrencilerden devşirilen çocuğun resmini çizmeleri ve boyamaları istenmiştir. Aynı zamanda yaşadığı yeri resmetmeleri beklenmiştir. Sonrasında çalışma kâğıdındaki ilgili yere olayın geçtiği zaman dilimini belirtmeleri ifade edilmiştir. Öğrencilerin bu etkinliği yaparken etkileşim halinde olmaları sağlanmıştır. Öğrenciler takıldıkları bazı konularda araştırmacıdan yardım almışlardır. Çalışma tamamlandıktan sonra istekli olan öğrenciler yazdıkları öyküleri okumuşlardır. Araştırmacı öğrencileri yazdıkları hikâyelerdeki tarihsel empatiye aykırı olan durumlar hakkında bilgilendirmiştir. Daha sonra araştırmacı etkinliğin tamamlanmasıyla beraber bir sonraki etkinlik hakkında öğrencilere kısa bilgi vermiştir.

Fetih 1453 Filmini Yorumluyorum Adlı Etkinliğin Uygulama Süreci

Uygulama sürecinin diğer aşamasında, değişim ve sürekliliği algılama becerisi bağlamında “Fetih 1453 Filmini Yorumluyorum” adlı etkinlik uygulanmıştır. Etkinlik iki ders saati sürmüştür. Etkinlik öncesinde araştırmacı Tursun Bey’in Tarih-i Ebu’l-Feth adlı eserinden İstanbul’un fethine dair kısa bir bölüm okumuştur. Öğrencilerden okunan metnin hangi tarihsel olayı anlattığına dair tahminde bulunmaları istenmiştir. Daha sonra öğrenciler İstanbul’un Fethi ile ilgili bir animasyon izlemiştir. Araştırmacı zaman zaman animasyonu durdurup, değişim ve sürekliliğe dair bazı sorular sormuş, öğrencilerden cevap almaya çalışmıştır.

Sonrasında Fetih 1453 filminden 8 dakikalık bir kesit izlenmiştir. Daha sonra araştırmacı, öğrencilere video ile ilgili değişim ve sürekliliğe dair sorular yöneltilmiştir. Sonrasında Fetih 1453 filminden izlenen bir kesit bağlamında öğrencilere çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Öğrenciler çalışma kâğıdı üzerinde bulunan soruları cevaplamışlardır. Bu süreçte öğrenciler ile araştırmacı sürekli etkileşim halinde olmuşlardır. Zira pek çok öğrencinin etkinlik sürecinde bir takım soruları olmuştur. Sonrasında öğrencilerden istekli olanlar yazdıkları cevapları okumuşlardır. Araştırmacı bu cevaplar ile ilgili gerekli dönütler vermiş ve düzeltmeleri yapmıştır. Son olarak araştırmacı bir sonraki etkinlik hakkında öğrencilere kısa bir bilgi vermiştir.

Şahi Toptan Fırtına Obüsüne Adlı Etkinliğin Uygulama Süreci

Uygulama sürecinin diğer aşamasında, değişim ve sürekliliği algılama becerisi bağlamında öğrencilere ‘Şahi Toptan Fırtına Obüsüne’ adlı etkinlik uygulanmıştır. Etkinlik öncesinde araştırmacı öğrencilere TRT’de yayımlanan ‘Bunu Biz Yaptık’ adlı programın ‘Şahi Top’ adlı bölümünü izletmiştir. 4 dakikalık bu videodan sonra, Fırtına Obüsü ile ilgili 3 dakikalık bir video izlenmiştir. Daha sonra araştırmacı değişimin sürecine dair öğrencilere birtakım sorular yöneltilmiştir. Sonrasında bu iki videonun değişim ve süreklilik bağlamında yorumlanmasına dair soruların yer aldığı çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin Şahi Top ve Fırtına Obüsü ile ilgili bir takım soruları olmuş, araştırmacı bu soruları cevaplamaya çalışmıştır. Dolayısıyla etkinlik süresince araştırmacı ile öğrenciler etkileşime halinde olmuşlardır. Etkinliğin tamamlanmasından sonra istekli olan öğrenciler sorulara verdikleri cevapları okumuşlardır. Araştırmacı tarafından gerekli dönütler verilmiş, düzeltmeler yapılmış ve etkinlik sonlandırılmıştır. Araştırmacı tarafından bir sonraki etkinlik hakkında kısa bilgi verilmiştir.

Cümlelerle Kronoloji Adlı Etkinliğin Uygulama Süreci

Uygulama sürecinin diğer bölümünde, zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin alt becerilerinden olan kronolojik sıralama yapma bağlamında öğrencilere “Cümlelerle Kronoloji” adlı etkinlik uygulanmıştır. Etkinlik bir ders saati sürmüştür. Etkinlik öncesinde kronolojinin tanımı ve önemi ile ilgili beyin fırtınası yapılmıştır. Sonrasında “Cümlelerle Kronoloji” adlı etkinliğe dair çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilere İstanbul’un Fethi ile ilgili karışık cümlelerden oluşan bir metin verilmiştir. Öğrencilerden bu karışık cümleleri oluş sırasına göre sıraya dizmeleri ve yazmaları istenmiştir. Etkinliğin tamamlanmasından sonra istekli öğrencilerin cevapları alınmıştır. Araştırmacı tarafından gerekli dönütler verilmiş ve düzeltmeler yapılmıştır. Etkinliğin sonlandırılmasıyla beraber araştırmacı bir sonraki etkinlik hakkında kısa bilgi vermiştir.

Osmanlı’dan Geleceğe Türk Ordusu Adlı Etkinliğin Uygulama Süreci

Uygulama sürecinin on ikinci etkinliğinde zaman ve kronolojiyi algılama becerisi bağlamında öğrencilere “Osmanlı’dan Geleceğe Türk Ordusu” adlı etkinlik uygulanmıştır. Etkinlik bir ders saati sürmüştür. Uygulama öncesinde değişimin farklı boyutları ile ilgili beyin fırtınası yapılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından, değişimin boyutları hakkında kısa bilgi verilmiştir. Sonrasında araştırmacı I. Kosova Savaşı ile ilgili görseli tahtaya yansıtmış ve öğrencilerden bu görseli, değişimin farklı boyutları açısından incelemeleri istenmiştir. Bundan sonra tahtaya günümüz savaş koşullarından etkilenen bir aileye ait görsel yansıtılmış ve öğrencilerden bu görseli zamanla meydana gelen değişim bağlamında incelemeleri istenmiştir. Sonraki aşamada araştırmacı öğrencilerden bu iki görseli değişen savaş koşulları bağlamında incelemelerini istemiştir. Sonrasında ise araştırmacı projeksiyon yardımıyla öğrencilere geçmişten günümüze kadar kullanılan bazı savaş araç ve gereçlerini tanıtmak amacıyla bir sunum gerçekleştirmiştir. Sunumun bitmesinden sonra öğrencilere “Osmanlı’da Geleceğe Türk Ordusu” adlı etkinlik bağlamında çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Öğrencilerin etkinlik ile ilgili anlamadığı noktalar araştırmacı tarafından aydınlatılmıştır. Araştırmacı ve öğrenciler sürekli etkileşim halinde olmuştur. Etkinliğin tamamlanmasından sonra öğrencilerin çizdikleri savaş araç ve gereçlerini açıklamaları istenmiştir. İstekli olan öğrencilerin cevapları alınmış, araştırmacı tarafından gerekli dönütler verilmiş ve düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmacı etkinliği sonlandırarak bir sonraki etkinlik hakkında kısa bilgi vermiştir.

Kostantiniyye'nin Fethi Metindeki Yanlışları Buluyorum Adlı Etkinliğin Uygulama Süreci

Uygulama sürecinin diğer aşamasında, değişim ve sürekli liği algılama becerisi bağlamında ğrencilere “Kostantiniyye'nin Fethi: Metindeki Yanlışları Buluyorum” adlı etkinlik uygulanmıştır. Etkinlik bir ders saati sürmüştür. Bu etkinlikte Ahmet İZCİ'nin “İstanbul'un Fethi” adlı kitabından bir alıntıya yer verilmiştir. Ancak metnin bazı cümleleri araştırmacı tarafından tarihsel gerçeklere aykırı bir şekilde değiştirilmiştir. Öğrencilerden bu ifadeleri bulup yanlış cümleleri nedenleri ile birlikte yazmaları istenmiştir. Etkinlik öncesinde metni sesli bir şekilde öğrencilerden istekli olanlar arasında birinin okuması sağlanmıştır. Sonrasında ğrenciler etkinlikte bulunan yanlış ifadeleri tespit edip çalışma kâğıdında belirtilen boşluğa yazmaya çalışmışlardır. Etkinliğin ğrenciler tarafından tamamlanmasından sonra, öğrencilerden istekli olanların cevapları alınmıştır. Araştırmacı öğrencilerden gelen cevaplara gerekli dönütler vermiş ve öğrencilerin yanlış cevapları düzeltilmiştir. Etkinliğin araştırmacı tarafından sonlandırılmasıyla beraber bir sonraki etkinlik hakkında kısa bilgi verilmiştir.

Denizlerde Osmanlı : Zaman şeridi Hazırlıyorum Adlı Etkinliğin Uygulama Süreci

Uygulama sürecinin bir diğer aşamasında zaman ve kronolojiyi algılama becerisi bağlamında ğrencilere ‘Denizlerde Osmanlı: Zaman şeridi Hazırlıyorum’ adlı etkinlik uygulanmıştır. Etkinlik iki ders saati sürmüştür. Uygulama öncesinde araştırmacı projeksiyon cihazı yardımıyla tahtaya önceden hazırlamış olduğu zaman şeridini yansıtmıştır. Sonrasında araştırmacı, öğrencilerden zaman şeridinin kapsadığı yüzyıl veya yüzyıllara dair bilgi vermelerini istemiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından teyit edildikten sonra araştırmacı tahtaya yansıtılan zaman şeridi üzerinde öğrencilere yarım yüzyıl ve çeyrek yüzyılı nasıl ifade edebileceklerine dair bilgi vermiştir. Sonrasında araştırmacı, zaman şeridinin hangi çağa ait olduğu yönünde soru sormuş ve öğrencilerden cevaplar almıştır. Daha sonra araştırmacı on yıl, asır ve dönem kavramlarını açıklamıştır. Bundan sonra Osmanlıda bazı deniz savaşlarıyla ilgili bilgi kartları öğrencilere dağıtılmıştır. Sonrasında öğrencilerden bu kartlardaki bilgilerden yola çıkarak onları kronolojik sıraya dizmeleri istenmiştir. Öğrenciler bu sıralamayı yaparken, her bir bilgi kartına numara vermişlerdir. Öğrencilerden özellikle bu bilgi kartlarında bulunan zamana dair ipuçlarını bulmaları beklenmiştir. Sıralama işlemi tamamlandıktan sonra ğrencilere Osmanlının denizlerde yaptığı ifade edebilecekleri dilsiz harita A3 kâğıdı

şeklinde verilmiştir. Sonrasında Osmanlının yaptığı deniz savaşlarıyla ilgili görselleri içeren A4 kâğıdı öğrencilere dağıtılmıştır. Bundan sonra öğrencilerin bilgi kartlarıyla, tarihlendirilmiş görselleri karşılaştırmaları istenmiştir. Böylece bilgi kartlarında sıralamadaki doğru ve yanlış olma durumlarını fark etmeleri beklenmiştir. Sonrasında araştırmacı tahtaya yansıtılan haritayla öğrencilerin Osmanlının yaptığı deniz savaşlarını harita üzerinde görebilmelerini sağlamıştır. Araştırmacı savaşların yerini tespit etme noktasında öğrencilere rehberlik etmiştir. Tespit edilen mekânlar öğrenciler tarafından farklı renklerle gösterilmiştir. Mekânın boyanmasından sonra olayın gerçekleştiği zaman, şerit üzerinde de aynı renkle boyanmıştır. Renklerin belirlenmesi öğrencilerin genel kararıyla gerçekleşmiştir. Daha sonra öğrencilerden kendilerine verilen A4 kâğıdı üzerinde bulunan savaşlara dair görselleri sırasıyla kesmeleri ve harita üzerinde renklendirdikleri bölgeye yapıştırılmaları istenmiştir. Zaman şeridi tamamlandıktan sonra öğrencilere zaman şeridine başlık yazmaları söylenmiştir. Sonrasında zaman şeridini yorumlamak üzere öğrencilere zaman şeridi ile ilgili soruların yer aldığı çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Soruların cevaplandırılması sürecinde araştırmacı, öğrencilerin takıldıkları konularda onlara rehberlik etmiştir. Daha sonra öğrencilerden istekli olanlar sorulara verdikleri cevapları sınıfta paylaşmıştır. Öğrencilerin cevaplarına araştırmacı tarafından gerekli dönütler verilmiş, cevaplar üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Etkinliğin araştırmacı tarafından sonlandırılmasıyla beraber, bir sonraki etkinlik hakkında bilgi verilmiştir.

Bir Osmanlı Hanında Birlikte Yaşamak Adlı Etkinliğin Uygulama Süreci

Uygulama sürecinin diğer aşamasında, değişim ve sürekliliği algılama becerisi bağlamında öğrencilere ‘Bir Osmanlı Hanında Birlikte Yaşamak’ adlı etkinlik uygulanmıştır. Etkinlik bir ders saati sürmüştür. Uygulama öncesinde araştırmacı Osmanlıda farklı etnik grupların bir arada yaşamasına dair bir takım bilgiler vermiştir. Daha sonra “Hoşgörülü olma” üzerinden beyin fırtınası gerçekleştirilmiştir. Bundan sonra Osmanlıda hoşgörü ile ilgili öğrencilerden örnek vermeleri istenmiştir. Bunun sonrasında öğrencilere “Bir Osmanlı Hanında Birlikte Yaşamak” adlı etkinliğe dair çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Etkinlikte yer alan metin, François Georgeon ve Paul Dumont’un “Osmanlı İmparatorluğunda Yaşamak” adlı eserinden alınmıştır. Araştırmacı, öğrencilerden metni okumadan önce soruları incelemelerini istemiştir. Öğrencilerden metni okurken soruları da düşünmeleri beklenmiştir. Etkinliğin öğrenciler tarafından tamamlanması sonrasında öğrencilerden istekli olanlar cevaplarını sınıfta paylaşmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilere gerekli

dönütler verilmiş, öğrencilerin yanlış cevapları düzeltilmeye çalışılmıştır. Araştırmacının etkinliği sonlandırmasıyla beraber bir sonraki etkinlik hakkında bilgi verilmiştir.

Topkapı Sarayından Dolmabahçe Sarayına: Osmanlıda Değişim Ve Süreklilik Adlı Etkinliğin Uygulama Süreci

Uygulama sürecinin diğer aşamasında, değişim ve sürekliliği algılama beceresi bağlamında öğrencilere “Topkapı Sarayından Dolmabahçe Sarayına: Osmanlıda Değişim ve Süreklilik” adlı etkinlik uygulanmıştır. Bu etkinlik için araştırmacı projeksiyon yardımıyla Topkapı Sarayı’nın Bağdat Köşkü bölümünü tahtaya yansıtmıştır. Öğrencilerin üç boyutlu olarak bu mekânı incelemeleri sağlanmıştır. İnceleme aşamasında araştırmacı öğrencilere rehberlik etmiştir. Böylece bu eserde Osmanlı mimarisi hakkında bilgi sahibi olunmuştur. Sonrasında tahtaya Dolmabahçe Sarayı’nın Muayede Salonu yansıtılmıştır. Bu mekân da araştırmacı ile birlikte üç boyutlu olarak incelenmiştir. Böylece Osmanlı mimarisindeki değişim hakkında öğrencilerin fikir sahibi olmaları amaçlanmıştır. Sonrasında öğrencilere etkinliğe dair soruların bulunduğu çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Öğrencilerden bu soruları cevaplamaları beklenmiştir. Araştırmacı bu süreçte öğrencilerin takıldıkları konularda yardımcı olmaya çalışmıştır. Süreç boyunca eserler araştırmacı tarafından tahtaya farklı zamanlarda yansıtılmaya devam edilmiştir. Çalışma kâğıdındaki soruların öğrenciler tarafından cevaplanmasından sonra, öğrencilerden istekli olanlar cevaplarını sınıfla paylaşmışlardır. Araştırmacı, öğrencilerin cevaplarına gerekli dönütler vermiş ve onların yanlış cevaplarının düzeltmeye çalışmıştır. Araştırmacının etkinliği sonlandırmasıyla beraber bir sonraki etkinlik hakkında bilgi verilmiştir.

Osmanlıda Yer Sofrası Adlı Etkinliğin Uygulama Süreci

Uygulama sürecinin diğer aşamasında, tarihsel empati becerisi bağlamında öğrencilere ‘Osmanlıda Yer Sofrası’ adlı etkinlik uygulanmıştır. Etkinlik iki ders saati sürmüştür. Etkinlik öncesinde tarihsel empatiye hazırlık bağlamında araştırmacı tarafından öğrencilere sunum yapılmıştır. Projeksiyon yardımıyla tahtaya yansıtılan sunumda Osmanlıda yemek kültürü, sofrada misafirperverlik ile dini, ekonomik ve sosyal hayatın yemek kültürüne etkisi üzerinde durulmuştur. Diğer yandan sunuda Osmanlıda yemek kültürünü yansıtan pek çok görsele yer verilmiştir. Zaman zaman sunuda tarihsel empatiye hazırlık bağlamında sorular araştırmacı tarafından öğrencilere yöneltilmiştir. Özellikle sunuda bulunan görsellerden bazılarını öğrencilerden yorumlamaları beklenmiştir. Sonrasında sofrada adabı ile ilgili beyin fırtınası gerçekleştirilmiştir.

İkinci derste Osmanlıda yer sofrasıyla ilgili Levni'nin Surname-i Vehbi adlı eserinde bir minyatür projeksiyon cihazı yardımıyla tahtaya yansıtılmıştır. Öğrencilerden bu minyatürü, o dönemin şartlarını ve tarihsel bağlamı dikkate alarak analiz etmeleri istenmiştir. Araştırmacı, görsele çok farklı boyutlarla yaklaşımları için öğrencileri uyarmıştır. Sonrasında öğrencilere 'Osmanlıda Yer Sofrası' adlı etkinliğe dair çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Öğrencilerin çalışma kâğıdında bulunan sorulara tarihsel empati bağlamında yaklaşımları istenmiştir. Öğrencilerin etkinliği tamamlanmasından sonra istekli öğrenciler cevaplarını sınıfla paylaşmışlardır. Araştırmacı, öğrencilerin cevaplarına gerekli dönütler vermiş ve onların yanlış cevaplarını düzeltmeye çalışmıştır. Araştırmacı tarafından etkinliğin sonlandırılmasıyla beraber bir sonraki etkinlik hakkında bilgi verilmiştir.

Zaman İçinde Pullarda Değişim Adlı Etkinliğin Uygulama Süreci

Uygulama sürecinin son etkinliğinde değişim ve sürekliliği algılama becerisi bağlamında öğrencilere “ Zaman İçinde Pullarında Değişim” adlı etkinlik uygulanmıştır. Etkinlik bir ders saati sürmüştür. Bu etkinliğin uygulama sürecinde öğrencilere araştırmacı tarafından üzerinde farklı zamanlara ait pul görsellerinin ve bu görsellere dair soruların bulunduğu bir çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Öğrencilerden pul görsellerinden yararlanarak ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir. Etkinliğin tamamlanmasından sonra araştırmacı, istekli olan öğrencilerin cevaplarını almış ve bu cevaplar üzerinde gerekli dönütleri vermiş, düzeltmeleri yapmıştır. Son olarak araştırmacı etkinliklerin sona erdiğini öğrencilerle paylaşmış ve bu süreçte göstermiş oldukları sabır ve azim nedeniyle öğrencileri tebrik etmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerinin analizine yer verilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler 7. Sınıf dersi zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile değişim ve sürekliliği algılama becerisi ön-test ve son-test başarı puanlarının analizi için bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu çalışmanın nitel bölümünün analizinde, “betimsel analiz” ve “içerik analizi” kullanılmıştır. İçerik analizi, görüşmelerin, alan notlarının, yazılı dokümanlarda bulunan içeriklerin sistematik, bütünsel ve amaca uygun bir şekilde yapılan analizidir. Diğer bir tanımla, içerik analizi, kalıpları, temaları, ön yargıları ve anlamları tespit etmek amacıyla belirli bir materyalin dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanmasına denir (Bal, 2016).

İçerik analizleri metnin içinde bazı öğelerin ne sıklıkta yer aldığını belirleme nicel yöntemle, kodlar ve temalar üzerinden giderek anlamlar üzerinde yoğunlaşma ise nitel yöntemle ilgilidir. Her iki analiz yaklaşımının kullanımı içerik analizini daha işlevsel hale getirmektedir (Bal, 2016, s. 260).

Kodlama, metinlerin içerdiği kodları ortaya çıkarma işlemidir. Böylece metin içindeki kavramlardan (kodlardan) hareketle kategorilere (temalara) ulaşılır. Tema her zaman kavramlardan daha kapsamlıdır ve anlam bütünlüğüne sahiptir (Bal, 2016, s. 267).

İçerik analizinde metindeki kategorilerin (temaların) belirlenmesi tümevarımsal bir işlemi zorunlu görürken, temalardan kodlara doğru gerçekleştirilen işlem ise tümdengelimci ifade etmektedir (Bal, 2016, s. 266). Bu çalışmanın nitel bölümünde içerik analizi gerektiren durumlarda “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” kullanılmıştır. Bu kodlama yönteminde toplanan verilerin analizine rehberlik edecek bir kavramsal yapı olmadığı için bu yapı, toplanan verilerin tümevarımcı bir analize tabi tutulması sonucu araştırmacı tarafından ortaya çıkarılır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı, verileri satır satır okur ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutları saptamaya çalışır. Ortaya çıkan anlama göre araştırmacı, belirli kodlar üretir ya da doğrudan verilerden yola çıkarak kodlar oluşturur. Bu şekilde kod listesi oluşur ve tüm verilerin işlenmesi için bu liste kavramsal bir yapı oluşturur. Dolayısıyla tümevarımcı analizde kodlar doğrudan verilerden üretilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 264). Diğer bir deyişle kodlama ile veride neler olduğu tanımlanır ve onların ne anlama geldiği anlaşılmaya çalışılır (Charmaz, 2015, s. 172).

Bu çalışmanın nitel verilerinin içerik analizi yapılırken, frekans analizi ve kategorisel analize başvurulmuştur. Frekans analizinde sayılabilecek nitelikte birimler alınır ve analiz göstergeleri frekans türünde ifade edilir. Başka bir ifadeyle frekans analizi, birim veya

öğelerin sayısal, yüzdesel ve oransal bir tarzda görünme sıklığını ortaya koymaktır. Frekans analizi sonunda, öğeler önemlerine göre sıralanır ve sıklığa dayalı bir sınıflama yapılır. Kategorisel analiz ise belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesini ardından bu birimlerin, belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasını ifade eder. Kategorilendirme, mesajların kodlanmasını yani anlamlarının işlenmesini gerektirir (Bilgin, 2006).



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi puanlarının analizi, beceri temelli etkinliklere ilişkin yanıtları ve yorumlarına ilişkin analizi ve odak grup görüşmenin analizi ile ilgili bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde çoktan seçmeli başarı testi sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın 1. alt problem: “Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular verilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre t-testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Ön Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney	30	13,80	3,76	59	,786	,435
Kontrol	31	12,90	5,02			

Deney ve kontrol gruplarının 7. sınıf sosyal bilgiler dersi akademik başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(59)}=,786$, ($p>,05$). Bu verilere göre deney grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanlarının ortalaması ($\bar{x}=13,80$), kontrol grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanlarının ortalaması ise ($\bar{x}=12,90$) olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler deney ve kontrol

grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler 7. sınıftaki akademik başarı düzeylerinin süreç başında benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın denk gruplarla başlaması için elverişli olan bu durum grupların sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı düzeylerinin homojen bir yapı gösterdiği şeklinde de yorumlanabilir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın 2. alt problem: “Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin başarı testinden aldıkları son test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre t-testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Dersi Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney	30	25,33	6,07	59	4,848	,000
Kontrol	31	18,06	5,63			

Deney ve kontrol gruplarının 7. sınıf sosyal bilgiler akademik başarı düzeylerini belirlemek için yapılan son test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(59)}=4,848$, ($p<,05$). Bu verilere göre beceri temelli etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin son test başarı puanlarının ortalaması ($\bar{x}=25,33$), mevcut öğretim programındaki öğrenme-öğretme süreçlerinin uygulandığı kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin son test başarı puanlarının ortalaması ise ($\bar{x}=18,06$) olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 7. sınıftaki Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı düzeylerinin süreç sonunda farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın deneysel uygulaması sonucunda beceri temelli etkinliklerin uygulanmasının sosyal bilgiler öğretiminde akademik başarıya katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın 3. alt problem: “Deney grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test-son test puanlarının deney grubuna göre t-testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9

Deney Grubunun Ön Test-Son Test Akademik Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Ön Test	30	13,80	3,76	29	-8,899	,000
Son Test	30	25,33	6,07			

Deney grubunun deneysel uygulama sürecinde akademik başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön ve son test sonucunda grubun akademik başarısında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(29)} = -8,899$, ($p < ,05$)). Bu verilere göre beceri temelli etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 13,80$), son test başarı puanlarının ortalaması ise ($\bar{x} = 25,33$) olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler deney grubunda uygulanan beceri temelli etkinliklerin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde akademik başarı anlamında olumlu katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın 4. alt problem: “Kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test-son test puanlarının kontrol grubuna göre t-testi sonuçları Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10

Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Akademik Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Ön Test	31	12,90	5,02	30	-5,520	,000
Son Test	31	18,33	5,52			

Kontrol grubunun uygulama sürecinde akademik başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön ve son test sonucunda grubun akademik başarısında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(30)} = -5,520$, ($p < ,05$)). Bu verilere göre Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Öğretim Programındaki öğrenme-öğretme süreçlerinin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 12,90$), son test başarı puanlarının ortalaması ise ($\bar{x} = 18,33$) olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler kontrol grubunda uygulanan müfredat

programının Sosyal Bilgiler 7. Sınıf tarih konularının öğretiminde akademik başarı anlamında olumlu katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın 5. alt problem: “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ön test başarı puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre t-testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi Ön Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney	30	4,66	1,58	59	,109	,055
Kontrol	31	4,61	2,20			

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi Sosyal Bilgiler 7. Sınıf dersi zaman ve kronolojiyi algılama becerisi akademik başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(59)}=,109$, ($p>,05$). Bu verilere göre uygulama öncesinde deney grubundaki öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ön test başarı puanlarının ortalaması ($\bar{x}=4,66$), mevcut öğretim programındaki öğrenme-öğretme süreçlerinin uygulandığı kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ön test başarı puanlarının ortalaması ise ($\bar{x}=4,61$) olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf dersindeki zaman ve kronolojiyi algılama becerisi akademik başarı düzeylerinin süreç başında benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın denk gruplarla başlaması için elverişli olan bu durum grupların Sosyal Bilgiler 7. Sınıf dersindeki zaman ve kronolojiyi algılama becerisi akademik başarı düzeylerinin homojen bir yapı gösterdiği şeklinde de yorumlanabilir.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın 6. alt problem: “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi değişim ve sürekliliği algılama becerisi ön test başarı puanları

arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre t-testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Dersi Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Ön Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney	30	9,13	3,33	59	,921	,361
Kontrol	31	8,29	3,78			

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi Sosyal Bilgiler 7. Sınıf dersi değişim ve sürekliliği algılama becerisi akademik başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(59)}=,921$, ($p>,05$). Bu verilere göre uygulama öncesinde deney grubundaki öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerisi ön test başarı puanlarının ortalaması ($\bar{x}=9,13$), kontrol grubundaki öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerisi ön test başarı puanlarının ortalaması ise ($\bar{x}=8,29$) olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki değişim ve sürekliliği algılama becerisi akademik başarı düzeylerinin süreç başında benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın denk gruplarla başlaması için elverişli olan bu durum grupların 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki değişim ve sürekliliği algılama becerisi akademik başarı düzeylerinin homojen bir yapı gösterdiği şeklinde de yorumlanabilir.

4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın 7. alt problem: “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi zaman ve kronolojiyi algılama becerisi son test başarı puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin başarı testinden aldıkları son test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre t-testi sonuçları Tablo13’te gösterilmektedir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Dersi Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney	30	12,33	3,06	59	5,261	,000
Kontrol	31	7,61	3,87			

Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası Sosyal Bilgiler 7. Sınıf dersi zaman ve kronolojiyi algılama becerisi akademik başarı düzeylerini belirlemek için yapılan son test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(59)} = 5,261$, ($p < ,05$)). Bu verilere göre beceri temelli etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi son test başarı puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 12,33$), mevcut öğretim programındaki öğrenme-öğretme süreçlerinin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanlarının ortalaması ise ($\bar{x} = 7,61$) olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf dersindeki zaman ve kronolojiyi algılama becerisi akademik başarı düzeylerinin süreç sonunda deney grubundaki öğrencilerin lehine farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın 8. alt problem: “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi değişim ve sürekliliği algılama becerisi son test başarı puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin başarı testinden aldıkları son test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre t-testi sonuçları Tablo 14’de gösterilmektedir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Dersi Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney	30	13,00	4,11	59	2,496	,015
Kontrol	31	10,45	3,85			

Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası Sosyal Bilgiler 7. Sınıf dersi değişim ve sürekliliği algılama becerisi akademik başarı düzeylerini belirlemek için yapılan son test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(59)} = 2,496$, ($p < ,05$)). Bu

verilere göre beceri temelli etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerisi son test başarı puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 13,00$), mevcut öğretim programındaki öğrenme-öğretme süreçlerinin uygulandığı kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerisi son test başarı puanlarının ortalaması ise ($\bar{x} = 10,45$) olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf dersindeki değişim ve sürekliliği algılama becerisi akademik başarı düzeylerinin süreç sonunda deney grubundaki öğrencilerin lehine farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın 9. alt problemi: “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular verilmiştir. Bu doğrultuda deney grubunun başarı testinden aldığı ön test-son test puanlarının t-testi sonuçları Tablo 15’te gösterilmektedir.

Tablo 15

Deney Grubunun Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi Ön Test-Son Test Akademik Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Ön Test	30	4,66	1,58	29	-13,403	,000
Son Test	30	12,33	3,06			

Deney grubunun deneysel uygulama sürecinde zaman ve kronolojiyi algılama becerisi akademik başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön ve son test sonucunda grubun akademik başarısında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(29)} = -13,403$, $p < ,05$). Bu verilere göre deney grubundaki öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi akademik başarı ön test başarı puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 4,66$), son test başarı puanlarının ortalaması ise ($\bar{x} = 12,33$) olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler deney grubunda uygulanan beceri temelli etkinliklerin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf dersindeki zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin geliştirilmesine olumlu katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın 10. alt problem: “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi değişim ve sürekliliği algılama becerisi ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular verilmiştir. Bu doğrultuda deney grubunun başarı testinden aldığı ön test-son test puanlarının t-testi sonuçları Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16

Deney Grubunun Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Ön Test-Son Test Akademik Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Ön Test	30	9,13	3,33	29	-4,133	,000
Son Test	30	13,00	4,11			

Deney grubunun deneysel uygulama sürecinde değişim ve sürekliliği algılama becerisi akademik başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön ve son test sonucunda grubun akademik başarısında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(29)} = -4,133$, $(p < ,05)$). Bu verilere göre beceri temelli etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerisi akademik başarı ön test başarı puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 9,13$), son test başarı puanlarının ortalaması ise ($\bar{x} = 13,00$) olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler deney grubunda uygulanan beceri temelli etkinliklerin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf dersindeki değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesine olumlu katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın 11. alt problem: “Kontrol grubundaki öğrencilerin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular verilmiştir. Bu doğrultuda kontrol grubunun başarı testinden aldığı ön test-son test puanlarının t-testi sonuçları Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17

Kontrol Grubunun Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi Ön Test-Son Test Akademik Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Ön Test	31	4,61	2,20	30	-3,716	,001
Son Test	31	7,61	3,87			

Kontrol grubunun deneysel uygulama sürecinde zaman ve kronolojiyi algılama becerisi akademik başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön ve son test sonucunda grubun akademik başarısında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(29)} = -3,716$, ($p < ,05$). Bu verilere göre mevcut öğretim programındaki öğrenme-öğretme süreçlerinin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi akademik başarı ön test başarı puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 4,61$), son test başarı puanlarının ortalaması ise ($\bar{x} = 7,61$) olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler kontrol grubunda uygulanan etkinliklerin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf dersindeki zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin geliştirilmesine olumlu katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın 12. alt problemi olan “Kontrol grubundaki öğrencilerin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi değişim ve sürekliliği algılama becerisi ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular verilmiştir. Bu doğrultuda kontrol grubunun başarı testinden aldığı ön test-son test puanlarının t-testi sonuçları Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18

Kontrol Grubunun Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Ön Test-Son Test Akademik Başarı Puanlarının Farklılığı İçin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Ön Test	31	8,29	3,78	30	-5,144	,000
Son Test	31	10,45	3,85			

Kontrol grubunun deneysel uygulama sürecinde değişim ve sürekliliği algılama becerisi akademik başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön ve son test sonucunda grubun akademik başarısında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(29)} = -5,144$, ($p < ,05$). Bu verilere göre mevcut öğretim programındaki öğrenme-öğretme süreçlerinin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerisi akademik başarı ön test başarı puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 8,29$), son test başarı puanlarının

ortalaması ise ($\bar{x}=10,45$) olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler kontrol grubunda kullanılan mevcut öğretim programındaki öğrenme-öğretme süreçlerinin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf dersindeki değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesine olumlu katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde beceri temelli etkinlikler yoluyla elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

4.2.1. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın on üçüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1.1. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi Bağlamında Uygulanan Beceri Temelli Etkinliklerin Analizi

Bu bölümde zaman ve kronolojiyi algılama becerisi bağlamında uygulanan beceri temelli etkinlikler ele alınmış, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

4.2.1.1.1. Zaman İçinde Eserler Etkinliği Bağlamında Sorulan Soruların Analizi

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, zaman şeridi oluşturma alt becerisine yönelik öğrencilere uygulanan “Zaman İçinde Eserler” etkinliği çerçevesinde sorulan sorulara verilen cevaplar doğrultusunda bulgular ve yorumlara aşağıda değinilmiştir.

Zaman içinde eserler etkinliği için öğrencilere üzerinde 9 adet renkli eser görselinin bulunduğu A4 kâğıdı, üzerinde dilsiz Türkiye haritası ve zaman şeridini oluşturabilecekleri bir doğrusal düzlemin yer aldığı A3 kâğıdı ve eserler ile ilgili bilgilendirici kartlar verilmiştir. Öğrencilerin eserler ile ilgili kartlarda yer alan bilgileri kullanarak eserlerin yapıldığı tarihleri zaman şeridi üzerinde doğru bir şekilde cetvel yardımıyla mesafeyi ayarlayarak yerleştirmeleri beklenmiştir. Bununla birlikte yine aynı kartlarda yer alan bilgilerden ve Türkiye haritasından yararlanarak eserleri şekilde Türkiye dilsiz haritası üzerine doğru bir şekilde yapıştırmaları beklenmiştir. Buna göre “Zaman İçinde Eserler” etkinliği bağlamında öğrencilerin yapmış oldukları zaman şeritleri ile ilgili bulguların analizi Tablo 19’da görülmektedir:

Tablo 19

Deney grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridi Oluşturma Becerisine İlişkin Performansı

Öğrencilerin zaman şeridi oluşturma durumları	f	%
Tarihler arasında mesafeyi ayarlayabilenler	25	83,33
Tarihler arasındaki mesafeyi ayarlayamayanlar	5	16,67
Toplam	30	100

Eserleri harita üzerine uygun şekilde yapıştırabilenler	9 eser	2	6,67
	8 eser	6	20
	7eser	4	13,33
	6eser	3	10
	5eser	6	20
	4eser	3	10
	3eser	4	13,33
	2eser	1	3,33
	1eser	1	3,33
Toplam		30	100

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun zaman şeridi oluştururken tarihler arasındaki mesafeyi ayarlayabildikleri görülmektedir. Nitekim öğrencilerin % 83,33'ü zaman şeridi oluştururken tarihler arasındaki mesafeyi ayarlayabilirken, % 13,67'si ayarlayamamıştır. Dolayısıyla büyük oranda (f: 25) zaman şeridi üzerindeki mesafeyi ayarlama başarıları söylenebilir. Ancak video kayıtları incelendiğinde öğrencilerin zaman şeridi üzerinde mesafeyi ayarlarken zorlandıkları görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak “Zaman İçinde Eserler” etkinliğinin zaman şeridi oluşturma ile ilgili ilk etkinlik olması gösterilebilir.

Ayrıca verilen 9 eserin tamamını doğru bir şekilde harita üzerine yapıştırabilen öğrencilerin % 6,67 gibi az bir yüzdeyi teşkil ettiği tablodan görülebilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin % 20'si 8, % 13,33'ü 7, % 10'u 6, % 20'si 5, % 10'u 4, % 13,33'ü 3, % 3,33'ü 2, % 3,33'ü 1 eseri doğru bir şekilde yapıştırabilmiştir.

Öğrenciler tarafından zaman şeridinin tamamlanması sonrasında 5 adet sorudan oluşan çalışma kâğıdı verilmiştir. Aşağıda bu sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplara yönelik bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

İlk olarak öğrencilerden zaman şeridini yaparken geçtikleri aşamaları sırayla yazmaları istenmiştir. Buna göre öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler “İlk önce zaman şeridine eserlerin tarihlerini farklı boya kalemleriyle belirttik. Sonra eserlerin fotoğraflarını Türkiye haritasından bakarak haritaya yapıştırdık ve zaman şeridindeki rengine göre boyadık ve

haritanın alt tarafına lejant yaparak bitirdik.” (SGC). “Zaman şeridini yaparken ilk önce tarihleri sıralayıp renkli kalemle belirttim. Sonra eserlerin resimlerini kesip haritaya yapıştırdım. Haritaya yapıştırdıktan sonra eserlerin altındaki yazıları uygun renklere boyadım” (BS). “Öncelikle bir zaman şeridi oluşturdum. Tarih sırasına göre eserleri kestim. Haritadaki yerlerini bulup haritaya yapıştırdım. Belirlediğimiz renklere göre eserlerin adını boyadım” (İA) şeklindedir.

Etkinliğin diğer sorusunda öğrencilerin zaman şeridi ile ilgili öğrendiklerine dair bilgi istenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin soruya verdikleri cevapların analizi Tablo 20’de görülmektedir:

Tablo 20

Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridi İle İlgili Öğrendiklerine Dair Cevapların Analizi

Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin temalar	f	%
Yer	11	21,15
Zaman	22	42,31
Kronoloji	3	5,77
El Becerisi	7	13,46
Tarihi eserler	10	19,23
Toplam	52	100

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin verdikleri kelime bazında incelenen cevapların “yer”, “zaman”, “kronoloji”, “el becerisi”, “tarihi eserler” temaları altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplarda 11 adet (% 21,15) “yer” temasında ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin yer aldığı cevaplara örnek aşağıda görülmektedir:

“Hangi eserin nerede olduğunu...” (ECE). “... bulunduğu yerleri...” (SY). “Resimdeki yerlerin hangi şehirde olduğunu öğrendim” (EBO). “Bilmediğimiz eserlerin nerelerde yapıldığını...” (HBÖ). “Tarihi eserlerin hangi yerlerde, şehirlerde olduğunu öğrendim...” (MN).

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplarda 22 adet (% 42,31) “zaman” temasında ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin yer aldığı cevaplara örnek aşağıda görülmektedir:

“...ne zaman yapıldığını ve kaçınıcı yüzyılda yapıldığını öğrendim” (BS). “Eserlerin yıllarını öğrendik” (NŞ). “Zaman şeridi yaparken tarihi eserlerin ne zaman yapıldığını

öğrendim” (EBG). “Tarihi eserlerin ne zaman yapıldığını öğrendim” (HACK). “Hangi yüzyılda, tarihte eserlerin yapıldığını öğrendim” (İA).

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplarda 3 adet (% 5,77) “kronoloji” temasında ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin yer aldığı cevaplara örnek aşağıda görülmektedir:

“Zaman şeridinde tarihleri sırayla belirledikten sonra milimetrik çizgilerden sonra kesip yapmayı öğrendim” (ZNE). “Kronolojik sıraya koymayı öğrendim” (GA). “Zaman şeridi, bence tarihi eserlerin tarihini, sırasını öğrenmek için çok güzel bir şey. Ama hazırlarken dikkat etmeli, tarihler doğru yerleştirilmelidir” (ABA).

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplarda 7 adet (% 13,46) “el becerisi” temasında ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin yer aldığı cevaplara örnek aşağıda görülmektedir:

“Resimleri yapıştırma...” (İS).

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplarda 10 adet (% 19,23) “tarihi eserler” temasında ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin yer aldığı cevaplara örnek aşağıda görülmektedir:

“...eserleri öğrendik” (NŞ). “... bu eserler ile ilgili daha çok bilgi öğrendim” (İA). “...hangi güzel eserlerin yapıldığını öğrendim” (ÖD). “Güzel eserlerimiz varmış onu öğrendim” (MSÇ). “...tarihi eserlerimizi öğrendik” (FB).

Sonuç olarak haritayla ilişkilendirilmiş zaman şeridi hazırlamanın, öğrencilerin mekânsal biliş becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Aynı zamanda öğrenciler zaman şeridi oluşturma sürecinde eserleri şerit üzerine yerleştirirken yüzyıl kavramını işe koşabilmiştir. Bunun yanında öğrenciler zaman şeridini hazırlarken tarihsel bazı bilgiler öğrendiklerini (tarihi eserler vb.) ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu durum zaman şeritlerinin öğrencilerde el becerisi, mekânsal biliş becerisi yanında tarihsel bilgi kazandırma konusunda önemli bir araç olarak kullanılabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Etkinliğin diğer sorusunda zaman şeridi yaparken öğrencilerin karşılaştığı güçlükleri ifade etmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin soruya verdikleri cevapların analizi Tablo 21’de görülmektedir:

Tablo 21

Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridi Yaparken Karşılaştıkları Güçlüklerin Analizi

Öğrencilerin zaman şeridi yaparken karşılaştıkları güçlükler	f	%
Tarihleri zaman şeridine ve eserleri haritaya yerleştirme	5	16,67
Tarihleri zaman şeridine yerleştirme	8	26,67
Eserleri haritaya yerleştirme	13	43,33
Herhangi bir güçlükle karşılaşmayan	4	13,33
Toplam	30	100

Tablo 21 incelendiğinde Öğrencilerin verdikleri cevapların “Tarihleri zaman şeridine ve eserleri haritaya yerleştirme”, “tarihleri zaman şeridine yerleştirme”, “eserleri haritaya yerleştirme”, “herhangi bir güçlükle karşılaşmayan” temaları altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplarda 5 (% 16,67) adet “Tarihleri zaman şeridine ve eserleri haritaya yerleştirme” temasında ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin yer aldığı cevaplara örnek aşağıda görülmektedir:

“Sadece tarihleri yazarken zorlandım ve eserleri haritaya yapıştırırken biraz güçlük çektim” (EBG). “Sadece tarihlerin yerlerini yaparken ve şehirlerin yerini bulurken güçlük çektim” (SY). “Bazı yerleri kestikten sonra nereye yapıştıracağımı ve zaman şeridini nasıl hazırlayacağımı bilemediğim için bu çalışmada bazen zorluk yaşadım” (ŞE).

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplarda 8 (% 26,67) adet “tarihleri zaman şeridine yerleştirme” temasında ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin yer aldığı cevaplara örnek aşağıda görülmektedir:

“Zaman şeridini yaparken tarihleri zaman şeridine yerleştirirken tarihleri karıştırdım” (BS). “Cetvelle parçalara ayırıp tarihleri yazmakta zorlandım” (ÖD). “Ben çizgiye yerleştirirken nereye yerleştireceğim orasında karıştırdım” (HBÖ). “Tarihleri zaman şeridinin üstüne geçirirken zorlandım” (HACK).

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplarda 13 (% 43,33) adet “Eserleri haritaya yerleştirme” temasında ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin yer aldığı cevaplara örnek aşağıda görülmektedir:

“Eserlerin haritadaki yerlerini bulurken biraz güçlük çektim” (İA). “...ama haritaya yapıştırırken biraz kararsız kaldım” (MN). “Resimleri haritaya yerleştirirken zorlandım çünkü resimleri doğru yerlere yerleştirmeye çalıştım” (ECE).

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplarda 4 (% 13,33) adet “Herhangi bir güçlükle karşılaşmayan” temasında ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin yer aldığı cevaplara örnek aşağıda görülmektedir:

“Zaman şeridi yaparken herhangi bir sorun yaşamadım” (EDV). “Çok kolay bir etkinliği ve çok eğlendim” (MAA). “Hiçbir güçlükle karşılaşmadım. Kolay bir etkinliği ve ben bu etkinlikte başarılı olduğumu düşünüyorum” (SGC).

Tablo 21 ve öğrencilerin cevapları dikkate alındığında özellikle öğrencilerin eserleri haritaya yerleştirirken zorlandıkları söylenebilir. Diğer bir deyişle öğrenciler zaman şeridi hazırlarken zaman ve mekânı ilişkilendirmede zorlanmışlardır.

Öğrencilerin “Yaptığınız zaman şeridine siz nasıl bir başlık yazdınız?” sorusuna verdikleri cevaplara örnekler aşağıda görülmektedir:

“Anadolu’nun Geçmiş Eserlerini Kronolojik Sıraya Koyuyoruz” (ŞNÖ). “Tarihi Eserler” (SGC). “Zaman Yolculuğu” (MAA). “Ülkemizin Tarihi Gelişimi” (GK). “Tarihe Yolculuk” (EBG). “Anadolu’nun Tarihi Eserleri” (ŞE). “Zaman içinde Yapılan Eserler” (İA). “Geçmişten Günümüze Eserler” (ZNE). “Tarihi Eserler ve Bulunduğu Şehirler” (FB). “Geçmişten Günümüze Eserler” (BS). “Anadolu’dan Günümüze Eserler” (HBÖ). “Tarihi Eserlerin Yerleri ve Tarihi” (HACK).

Öğrencilerin zaman şeridine verdikleri başlıklar incelendiğinde, çok geniş bir zaman dilimini kapsayan ifadeler kullandıkları görülmüştür. Başka bir deyişle öğrenciler zaman şeridinin kapsadığı zamanı ifade edebilecek tarzda başlıklar yazamamışlardır. Bu durum öğrencilerin geçmiş zaman algısının çok geniş bir zaman dilimini ihtiva ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Etkinliğin diğer sorusunda öğrencilerin ifade etmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin zaman şeridi oluşturmaya ilişkin görüşlerinin analizi Tablo 22’de görülmektedir:

Tablo 22

Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridi Oluşturmaya İlişkin Görüşlerinin Analizi

Öğrencilerin verdikleri cevaplara yönelik kodlar	f	%
Öğretici	18	43,90
Eğlenceli	15	36,59
Güzel	3	7,32
Kolay	2	4,88
Uğraştırıcı	2	4,88
Yararlı	1	2,44
Toplam	41	100

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin verdikleri kelime bazında incelenen cevapların “öğretici”, “eğlenceli”, “güzel”, “kolay”, “uğraştırıcı” ve “yararlı” temaları altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplarda 18 adet (% 43,90) “öğretici” temasında ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin yer aldığı cevaplara örnek aşağıda görülmektedir:

“Evet beğendim, hem bilgi veriyor...” (FB). “...Aynı zamanda geçmişteki eserleri öğrendim” (BS). “Sevdim. Çünkü hiç görmediğim tarihi eserlerin resmini gördüm. Aynı zamanda tarihlerini, hangi çağda yapıldığını öğrendim...” (ABA). “Evet, çok sevdim. Çünkü bizim eserlerin ne zaman yapıldığı ve nerelerde yapıldığını öğrendim” (HBÖ). “Bu etkinliği beğendim. Çünkü tarihi ve mimari eserlerin nerelerde inşa edildiğini biliyorum. Bu etkinlik bize tarihi eserleri kronolojik sıraya koymayı öğretti” (GA).

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplarda 15 adet (% 36,59) “eğlenceli” temasında ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin yer aldığı cevaplara örnek aşağıda görülmektedir:

“...ve çok eğlenceli geçti” (ZNE). “...ve arkadaşlarımla çok eğlendim” (MAA). “...hem de eğlenceli bir etkinlikti” (FB). “Evet. Çünkü eğlenceli geçtiği için” (NŞ). “Evet, sevdim. Çünkü eğlenceli bir etkinlik olduğu için” (İS).

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplarda 3 adet (% 7,32) “güzel” temasında ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin yer aldığı cevaplara örnek aşağıda görülmektedir:

“Evet ben çok sevdim. Çünkü güzel bir etkinlikti...” (VÇC). “Evet. Çünkü çok güzeldi...” (SGC).

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplarda 2 adet (% 4,88) “kolay” temasında ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin yer aldığı cevaplara örnek aşağıda görülmektedir:

“...ve çok kolaydı” (SGC). “...ve kolay bir çalışmaydı” (EDV).

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplarda 2 adet (% 4,88) “uğraştırıcı” temasında ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin yer aldığı cevaplara örnek aşağıda görülmektedir:

“...çok uğraştırıcı...”(ŞNÖ). “Sevdim. Çünkü çok uğraştırıcı bir etkinlik ve ben bir işle uğraşmayı severim...” (ÖD).

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplarda 1 adet (% 2,44) “yararlı” temasında ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin yer aldığı cevaplara örnek aşağıda görülmektedir:

“...bizim için yararlıydı” (ÖD).

Tablo 22 ve öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrenciler zaman şeridi oluşturmayı “öğretici” ve “eğlenceli” bulmuşlardır. Nitekim video kayıtlarında öğrencilerin heyecanı ve etkinliği sıkılmadan yapmaya çalışmaları bu durumu kanıtlar niteliktedir. Öğrencilerin bu etkinliği öğretici bulmalarında etkinlik öncesinde kendilerine verilen bilgi kartlarındaki bilgileri kullanarak zaman şeridini tasarlama çalışmalarının ve bunu yaparken Türkiye haritasını kullanmalarının dolayısıyla bilgi ve beceriyi bütünleştirmeye çalışmalarının etkisi olduğu söylenebilir.

4.2.1.1.2. Zaman Şeridi Yorumluyorum Etkinliği Bağlamında Sorulan Soruların Analizi

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, zaman şeridindeki veriyi yorumlama alt becerisine yönelik deney grubu öğrencilerine uygulanan “Zaman Şeridi Yorumluyorum” etkinliği çerçevesinde sorulan sorulara verilen cevaplar doğrultusunda bulgular ve yorumlara aşağıda değinilmiştir.

“Zaman Şeridi Yorumluyorum” etkinliği için deney grubu öğrencilerine yorumlamaları için dört sorudan oluşan ve Haçlı Seferleri’ni konu edinen bir zaman şeridi verilmiştir. Buna göre “Zaman İçinde Eserler” etkinliği bağlamında öğrencilerin yapmış oldukları zaman şeritleri ile ilgili bulgular Tablo 23’te görülmektedir:

Tablo 23

Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridinin Kapsadığı Yüzyıllara İlişkin Cevaplarının Analizi

Öğrencilerin Zaman Şeridinin Kapsadığı Yüzyılları İfade Etme Durumları	f	%
Doğru ifade edenler	24	80
Yanlış ifade edenler	6	20
Toplam	30	100

Tablo 23 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinden 24 tanesinin (% 80) zaman şeridinin kapsadığı yüzyılları doğru ifade edebildiği görülmektedir. Buna karşın 6 öğrenci (% 20) zaman şeridinin kapsadığı yüzyılları doğru ifade edememiştir.

Zaman şeridinin kapsadığı yüzyılları doğru ifade eden öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler “11 ve 13. Yüzyıllar arasında olmuştur.” (ZNE), “11. yüzyıl ve 13. yüzyıl arasını kapsamaktadır.” (SY), “11. Yüzyıl ve 13. Yüzyıl” (ABA) şeklindedir. Yanlış ifade eden öğrencilerin cevaplarına örnek ise “Haçlı Seferleri ve fetih İstanbul zamanı” (EM), “1. Ve 4.” (İS) şeklindedir.

Dolayısıyla öğrencilerin önemli bir oranda (%80) zaman şeridinin kapsadığı yüzyılı ifade edebildiği söylenebilir.

Etkinliğin ikinci sorusu olan “I. Haçlı Seferi’nin zamanını nasıl ifade edersiniz?” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevapların analizi Tablo 24’te gösterilmektedir:

Tablo 24

Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridindeki Verinin Zamanını İfade Etme Durumları

Öğrencilerin I. Haçlı Seferi’nin zamanını ifade etme durumları	f	%
Orta çağ	5	16,67
Selçuklu Dönemi	5	16,67
Malazgirt Savaşı’ndan sonra	4	13,33
1096-1099	3	10
11. yüzyılda	2	6,67
İstanbul’un Fethi’nden önce	1	3,33
Yanlış ifade edenler	9	30
Toplam	30	100

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin zaman şeridinde I. Haçlı Seferi’nin zamanını ifade ederken altı farklı zaman ifadesi kullandıkları görülmektedir. Buna göre 5 öğrenci (% 16,67) “Ortaçağ”; 5 öğrenci (% 16,67) “Selçuklu Dönemi”; 4 öğrenci (% 13,33)

“Malazgirt Savaşı’ndan sonra”, 3 öğrenci (% 10) “1096–1099”; 2 öğrenci “11. Yüzyılda”; 1 öğrenci (% 3,33) “İstanbul’un Fethi’nden önce” ifadesini kullanmıştır. Buna karşın 9 öğrenci (% 30) zaman şeridindeki I. Haçlı Seferi’nin zamanını ifade edememiştir. Dolayısıyla 5 öğrencide çağ bilgisi oluştuğu, 5 öğrencinin de dönem algısına sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanında 4 öğrencinin “Malazgirt savaşından sonra”, 1 öğrencinin “İstanbul’un Fethi’nden önce” ifadelerini kullanmaları, önemli olayların zamanını bilmenin, zamanı ifade etmede mihver bir rol oynadığı şeklinde yorum yapılabilir. Ancak 9 öğrencinin (% 30) yanlış ifadeler kullanması, öğrencilerde zaman algısını ifade etme açısından önemli bir durumdur.

Etkinliğin üçüncü sorusu olan “IV. Haçlı Seferi günümüzden ne kadar zaman önce gerçekleşmiştir?” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevapların analizi Tablo 25’te gösterilmektedir:

Tablo 25

Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridindeki Veriyi Mesafelendirme Durumları

Öğrencilerin durumları	f	%
Doğru ifade edenler	13	43,33
Yanlış ifade edenler	16	53,33
Boş bırakanlar	1	3,33
Toplam	30	100

Tablo 25 incelendiğinde etkinlikte IV. Haçlı Seferi’nin günümüzden ne kadar zaman önce gerçekleştiğini öğrencilerden 13 tanesi (% 43,33) doğru ifade edebilirken, 16 tanesi (% 53,33) yanlış birtakım ifadelerde bulunmuşlardır. Öğrencilerden 1 tanesi (% 3,33) de sorunun cevap kısmını boş bırakmayı tercih etmiştir. Dolayısıyla bu verilere göre öğrencilerin önemli bir kısmının (% 53,33), zaman şeridindeki veriyi günümüzden geçmişe doğru mesafelendirmede başarısız oldukları söylenebilir.

Etkinliğin son sorusu olan Haçlı Seferleri’nin hangi çağda gerçekleştiğine dair soruya verilen cevapların analizi Tablo 26’da gösterilmektedir:

Tablo 26

Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridine İlişkin Çağ Bilgisi

Öğrencilerin verdikleri cevaplar	f	%
Ortaçağ	25	83,33
İlkçağ	2	6,67
11.-13. Yüzyılda	1	3,33
12. yüzyıl	1	3,33
Selçuklu Dönemi	1	3,33
Toplam	30	100

Tablo 26 incelendiğinde Haçlı Seferlerinin gerçekleştiği çağı 25 öğrenci (% 83,33) doğru ifade etmiştir. Buna karşın 2 öğrenci (% 6,67) “ilkçağ”, 1 öğrenci (% 3,33) “11.-13. Yüzyılda”, 1 öğrenci “12. Yüzyıl”, 1 öğrenci “Selçuklu Dönemi” ifadelerini kullanmıştır. Buna göre 3 öğrencinin çağ kavramıyla yüzyıl ve dönem kavramlarını karıştırdığı görülmektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmının (% 53,33) geçmişte meydana gelen önemli bir olayı zaman şeridi üzerinde mesafelendirmede zorlandıkları görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin zamanı mesafelendirme konusunda çizgisel bir bakış açısına sahip olduğu, diğer bir deyişle geçmişten günümüze doğru kronolojik bir anlayışla zamanı ifade etme alışkanlıklarının sonucu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Genel olarak zaman şeridinin kapsadığı yüzyılı ifade etmede başarılı olmalarına karşın zaman şeridindeki verinin zamanını, günümüzden geriye doğru ifade etmede başarısız oldukları şeklinde yorum yapılabilir.

4.2.1.1.3. Kuruluş Dönemi Padişahları Zaman Şeridi Etkinliği

Bağlamında Sorulan Soruların Analizi

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, zaman şeridi oluşturma alt becerisine yönelik öğrencilere uygulanan “Osmanlı Kuruluş Dönemi Padişahları” etkinliği çerçevesinde sorulan sorulara verilen cevaplar doğrultusunda bulgular ve yorumlara aşağıda değinilmiştir.

Zaman içinde eserler etkinliği için öğrencilere üzerinde 6 adet Osmanlı kuruluş dönemi padişahları görselinin bulunduğu A4 kâğıdı, üzerinde zaman şeridini oluşturabilecekleri bir doğrusal düzlemin yer aldığı A3 kâğıdı ve padişahların hüküm sürdükleri zaman dilimlerini gösteren bilgilendirici kağıt verilmiştir. Öğrencilerin padişahlar ile ilgili yer alan bilgileri kullanarak padişahların hüküm sürdükleri zaman dilimlerini zaman şeridi üzerinde doğru bir şekilde, cetvel yardımıyla, mesafeyi ayarlayarak yerleştirmeleri

beklenmiştir. Bununla birlikte yine aynı kartlarda yer alan bilgilerden yararlanarak padişahları oluşturdukları zaman şeridi üzerine doğru bir şekilde yapıştırmaları beklenmiştir. Buna göre Osmanlı Kuruluş Dönemi Padişahları etkinliği bağlamında öğrencilerin yapmış oldukları zaman şeritleri ile ilgili bulgular Tablo 27’de görülmektedir:

Tablo 27

Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridi Oluşturma Becerisine İlişkin Performansı

Zaman şeridi oluşturma becerisi	f	%
Padişahların hüküm sürdükleri zamanı zaman şeridi üzerinde gösterebilme	30	100
Osmanlı Kuruluş dönemi padişahları görsellerini zaman şeridine uygun şekilde yapıştırabilme	30	100
Zaman şeridini kapsayıcı başlık yazabilme	18	60
Zaman şeridini kapsayıcı olmayan başlık yazma	12	40
Toplam	30	100

Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin tamamının (% 100) padişahların hüküm sürdükleri zamanı zaman şeridi üzerinde gösterebildikleri gözlenmektedir. Yine öğrencilerin tamamı (% 100) Osmanlı Kuruluş Dönemi padişahları görsellerini zaman şeridine uygun şekilde yapıştırabildikleri gözlenmektedir. Bununla birlikte 18 öğrenci (% 60) zaman şeridini kapsayıcı bir başlık yazabilirken 12 öğrenci daha çok genel ifadeler içeren başlıklar kullanmayı tercih etmişlerdir.

Öğrencilerin zaman şeridini tarihlendirmede % 100 başarı sağlamalarının nedeni, önceki etkinliklerden elde ettikleri bilgi ve becerileri kullanmaları olabilir. Bunun yanında öğrencilerin zaman şeridi oluşturma becerisiyle ilgili birinci etkinlik olan “Zaman İçinde Eserler” etkinliğine nazaran, zaman şeridinin kapsadığı zamanı ifade eden başlıklar kullandığı görülmektedir. Nitekim öğrencilerin kullanmış olduğu “Osmanlı Kuruluş Dönemi Padişahları” veya “Osmanlı Dönemi 1280-1460” gibi ifadeler bu durumu destekler niteliktedir. Ancak bunun yanında yadsınamayacak düzeyde öğrenci (% 40), ya çok büyük bir zaman dilimini kasteden ifadeler kullanmışlar (Örneğin; Osmanlı Şeridi), ya da Osmanlı padişahlarının tamamını zaman şeridinin kapsamına dâhil etmişlerdir.

Etkinliğin diğer kısmında öğrencilerden yapmış oldukları zaman şeridine başlık yazmaları istenmiştir. Buna göre öğrencilerin zaman şeridine verdikleri kapsayıcı başlıklar ile ilgili örnekler aşağıda gösterilmektedir:

“Osmanlı Kuruluşundaki Padişahların Zaman Şeridi” (HACK). “Osmanlı Kuruluş Dönemi Padişahları Zaman Şeridi” (İS). “Osmanlı Kuruluş Dönemi Padişahları Zaman Çizelgesi”

(İA). “Kuruluş Dönemi Osmanlı Padişahları Zaman Şeridi” (ÖD). “Osmanlı Devleti’nin Kurucularını Kronolojik Sıraya Koyalım” (MN). “Osmanlı Dönemi 1280-1460 Zaman Şeridi” (FB).

Öğrencilerin zaman şeridine verdikleri kapsayıcı olmayan başlıklar ile ilgili örnekler aşağıda gösterilmektedir:

“Osmanlı Şeridi” (FO), “Zaman Şeridindeki Padişahlar” (NŞ), “Osmanlı Dönemindeki Bazı Kişiler” (EBO), “Osmanlı Büyüklerinin Tahta Çıktığı Zaman” (EM), “Osmanlı Devleti Padişahları” (BD).

Dolayısıyla yukarıda öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin önemli bir kısmının (% 60) tarihsel dönemi dikkate aldıkları görülürken, diğer öğrencilerin geniş bir zaman dilimini ele alan başlıklar kullandıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin, zaman şeridinin kapsadığı zamanı ifade eden başlıklar yazmada, genel olarak başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Halbuki “Zaman İçinde Eserler” adlı etkinlikte öğrenciler çok geniş bir zaman dilimini ifade eden başlıklar kullanmışlardır. Dolayısıyla öğrencilerin dönem algılarının da bu süreçte gelişme gösterdiği şeklinde yorum yapılabilir. Zira öğrencilerin büyük oranda (% 60) “Kuruluş Dönemi” ifadesini kullanması bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Etkinliğin bir sonraki aşamasında öğrencilere “Yaptığınız çalışmanın aşamalarını, çalışmayla ilgili yaşadığınız deneyimleri, karşılaştığınız güçlükleri anlatan bir yazı yazınız.” şeklinde soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu doğrultuda yazmış oldukları yazılara örnekler aşağıda gösterilmektedir:

“İlk önce tarihleri zaman şeridine dizdik. Sonrasında zaman şeridinde tarih aralıklarını öğretmenimizin belirlediği renklerle boyadık. Sonrasında öğretmenimizin verdiği kâğıtta olan padişahların resimlerini hangi devre kadar olduğunu hesaplayarak resimlerini üstlerine yapıştırdık ve boyadık. Deneyimlerim zaman şeridi yapmayı ve inceliklerini daha iyi öğrendim. Karşılaştığım güçlükler ise yapıştırırken yerlerinin doğru olmamasından korktum. Ama bu çalışmayı yaparken çok eğlendim, tarihleri yerleştirirken ve boyarken.”(ZNE).

“Öğretmenimiz derse girdiğinde yine bir çalışma yapacağımızı söyleyince çok sevindim. Bu çalışmada padişahların resimleri vardı ve zamana göre sıralamamız gerekiyordu. İlk önce yılları hesaplaya hesaplaya cetvel ile santimlerine kadar hesapladık. Her yılları yazdığımızda aralarını renkleri ile belirledim ve boyadım. Sonra resimleri keserek

öğretmenimin yardımı ile padişahları tarihlere bakarak sıraladım. Sonra renklerin hemen altına güzel bir şekilde yapıştırdım. Padişahların altındaki isimleri boyadım ve en güzel bölümleri boyaması, zamana göre sıralaması ve yerleştirmiş olmam çok hoşuma gitti. En ilginç olanı bence Fetret Devri idi. Hiç zorluk çekmedim, çünkü bir önceki çalışma (Zaman İçinde Eserler) ile aklımda kaldı” (MN).

“Yaptığım çalışmada ilk önce cetvel kullanarak zaman şeridinde padişahların ne kadar süre padişahlık yaptığını bulup işaretledim. Her padişahın yaptığı padişahlık dönemlerini farklı renklere boyadım. Zaman şeridinde tarihleri bulup yazarken ve boyarken çok eğlendim. Daha sonra padişahların resimlerini kesip zaman şeridine uygun dönemlere ortalayıp yapıştırdım. Padişahların resimlerini ortalayıp yapıştırırken özenli ve dikkatli yapmaya çalıştım. Önceki yaptığımız çalışmadan öğrendiğim için çok zorlanmadım” (BS).

Öğrencilerin yazıları incelendiğinde kronolojik bir anlayış çerçevesinde yazılarını oluşturdukları görülmektedir. Bunun yanında öğrenciler, zaman şeridini yaparken eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden MN’nin “...bir önceki çalışma ile aklımda kaldı..” ve BS’nin “...önceki yaptığımız çalışmada öğrendiğim için zorlanmadım.” şeklinde ifadeler kullanmaları, etkinlik yaptıkça öğrencilerin becerilerinin geliştiği şeklinde yorumlanabilir. Yine MN’nin “...En ilginç olanı bence Fetret Devri idi...” ifadesini kullanması, zaman şeridinde öğrencilerin dikkatini çekebilecek öğelere yer verilmesinin, öğrencilerin ilgisini çekebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Etkinliğin diğer sorusunda öğrencilerden “Zaman İçinde Eserler” ve “Osmanlı Kuruluş Dönemi Padişahları Zaman Şeridi” adlı etkinlikleri, hangisinin daha eğlenceli olduğu yönünde kıyaslamaları istenmiştir. Buna göre öğrencilerin vermiş oldukları cevapların analizi Tablo 28’de görülmektedir:

Tablo 28

Deney Grubu Öğrencilerinin “Zaman İçinde Eserler” ile “Osmanlı Kuruluş Dönemi Padişahları Zaman Şeridi” Arasında Yaptıkları “Hangisi Daha Eğlenceliydi?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi

Etkinlik adı	Kodlar	f	%	f	%
Birinci etkinlik (Zaman İçinde Eserler)	Haritada yerleri bulma	9	30	12	40
	Eserlerimiz	1	3,33		
	Daha güzel	1	3,33		
	Daha zor	1	3,33		
İkinci etkinlik (Kuruluş dönemi Osmanlı padişahları zaman şeridi)	Zaman şeridinde padişahları belirleme	6	20	18	60
	Daha kolay	5	16,67		
	Merak ettiğim konuydu	4	13,33		
	Birincide deneyim kazandığım için	2	6,67		
	Arkadaşımla yardımlaştım, paylaştım	1	3,33		
Toplam		30	100		100

Tablo 28 incelendiğinde, 12 öğrenci (% 40) birinci etkinlik olan “Zaman İçinde Eserler” etkinliğini, 18 öğrenci (% 60) ise “Kuruluş Dönemi Osmanlı Padişahları Zaman Şeridi” etkinliğini daha eğlenceli bulmuştur. Birinci etkinlikte eğlenceli olan durumları 9 öğrenci (% 30) “haritada yer bulma”, 1 öğrenci (% 3,33) “eserlerimiz”, 1 öğrenci (% 3,33) “daha güzel”, 1 öğrenci (% 3,33) “daha zor” kodlarını oluşturan cevaplar vermişlerdir. İkinci etkinliğin daha eğlenceli olduğuna dair 6 öğrenci (% 20) “zaman şeridindeki padişahları belirleme, 5 öğrenci (% 16,67) “daha kolay”, 4 öğrenci (%13,33) “merak ettiğim konuydu”, 2 öğrenci (% 6,67) “deneyim kazandığım için”, 1 öğrenci (% 3,33) arkadaşım ile yardımlaştım, paylaştım” kodlarını oluşturan cevaplar vermişlerdir. Buna göre birinci çalışmayı daha eğlenceli bulan öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar; “Bence birinci çalışma daha eğlenceli, çünkü haritadan yerlerini bulup boyamak, yerleştirmek çok eğlenceli. Bu yüzden birinci çalışmayı daha eğlenceli buluyorum” (MN), “Birincisini daha eğlenceli buldum. Çünkü haritada yerleri bulmak eğlenceliydi” (HBÖ), “Birinci etkinlik daha eğlenceliydi, çünkü zaman içinde eserlerimiz vardı ve çok eğlenceli geçti” (SY), “Birinci çalışma, çünkü daha güzeldi” (GK), “En çok ikinci çalışmayı yani bu çalışmayı beğendim. Çünkü zaman şeridinde padişahları bulmak daha eğlenceliydi” (BS) şeklindedir.

İkinci çalışmayı daha eğlenceli bulan öğrencilerin cevaplarına örnekler; “İkinci çalışmayı beğendim. Çünkü Osmanlının kuruluş dönemini görünce daha gururlandım. Osmanlı devleti çok güzeldi. Bunun kuruluşunu görünce içimi huzur ve gurur kapladı” (ABA), “İkincisi daha eğlenceliydi, çünkü daha kolaydı” (MS), “İkinciye daha çok eğlenceli

buldum, padişahları merak edip araştırdığım için” (ÖD), “İkinci çalışma (Osmanlı Kuruluş Dönemi Padişahları Zaman Şeridi) daha eğlenceliydi. Nedeni ikincisini yaparken birincisine karşı deneyimlerim vardı. Bu yüzden ikinci çalışma daha eğlenceli ve güzeldi” (ZNE), “İkinci, çünkü bunda yaparken arkadaşımından yardım aldım...” (NŞ) şeklindedir.

Tablo 28 ve öğrenci cevapları dikkate alındığında, öğrencilerin önemli bir bölümü (% 60) “Kuruluş Dönemi Osmanlı Padişahları Zaman Şeridi” etkinliğini daha eğlenceli bulmuşlardır. Bunun yanında öğrencilerin mekânla ilişkilendirilmiş zaman şeritlerini daha eğlenceli buldukları şeklinde bir yorum yapılabilir. Öğrencilerin özellikle haritada yer bulmayı eğlenceli bulduğu görülmüştür. Diğer yandan zaman şeridinde padişahların yerini belirlerken de eğlendiklerini belirtmişlerdir.

4.2.1.1.4. Cümlelerle Kronoloji Etkinliği Bağlamında Sorulan Soruların Analizi

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, kronolojik sıralama yapma alt becerisine yönelik deney grubu öğrencilerine uygulanan “Cümlelerle Kronoloji” etkinliği çerçevesinde sorulan sorulara verilen cevaplar doğrultusunda bulgular ve yorumlara aşağıda değinilmiştir.

“Cümlelerle Kronoloji” etkinliği için deney grubu öğrencilerine kronolojik sıraya dizip anlamlı bir metin oluşturmaları için İstanbul’un Fethi ile ilgili dokuz adet karışık cümle verilmiştir. Buna göre öğrencilerin karmaşık cümleleri kronolojik sıraya dizip anlamlı bir metin oluşturmaları ile ilgili bulguların analizi Tablo 29’da görülmektedir:

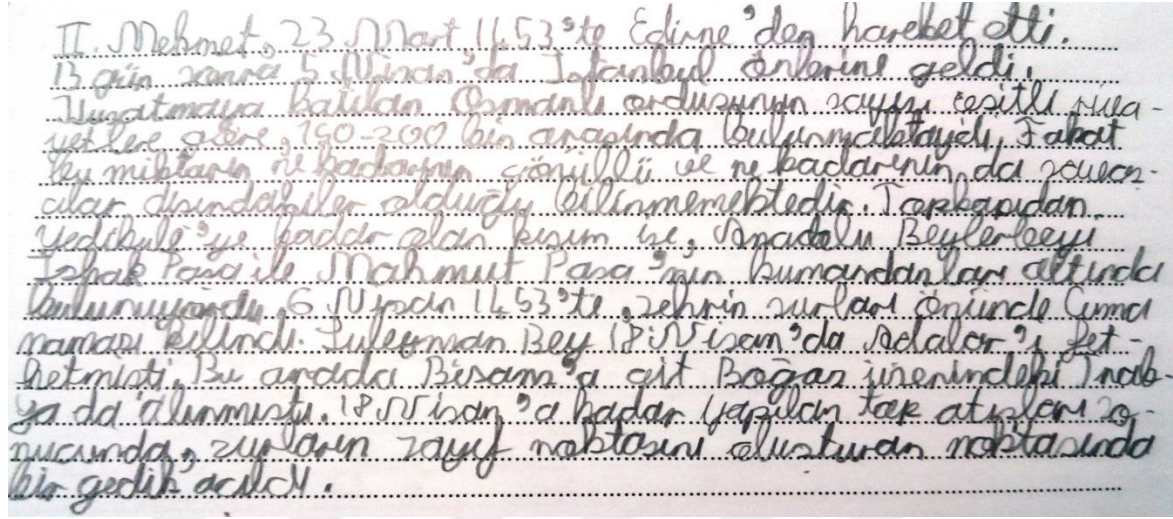
Tablo 29

Deney Grubu Öğrencilerinin Cümleleri Kronolojik Sıraya Dizme Durumları

Öğrencilerin cümleleri kronolojik sıraya dizme durumları	f	%
9 cümleyi kronolojik sıraya dizebilenler	10	33,33
7 cümleyi doğru sıralayabilenler	14	46,67
5 cümleyi doğru sıralayabilenler	3	10
5 cümleden daha az sıralama yapabilenler	3	10
Toplam	30	100

Tablo 29 incelendiğinde öğrencilerden 10 tanesinin (% 33,33) kendilerine verilen karışık 9 cümleyi kronolojik sıraya koyarak yazabilmişlerdir. Bunun yanında 14 öğrenci (% 46,67) 7 cümleyi doğru sıralayabilirken, 3 öğrenci (% 10) 5 cümleyi doğru sıralayabilmiş ve 3

öğrenci (% 10) de 5 cümleden daha az doğru sıralama yapabilmıştır. Cümlelerin tamamını doğru bir şekilde sıralayabilen öğrencilere örnek aşağıda görülmektedir:



II. Mebret, 23 Mart 1653'te Edirne'den hareket etti.
13 gün sonra 5 Nisan'da İstanbul'a geldi.
Tugayhanın kalın Osmanlı ordusunun sayı ve çeşitli muay-
nelerine göre, 150-200 bin arasında bulunmaktaydı. Fakat
bu miktarın ne kadarının cihannüma ve ne kadarının da zencir-
cılar dışındakiler olduğu bilinmemektedir. İstanbul'dan
Yedikule'ye kadar olan kısım ve, Anadolu Beylerbeyi
Tahsin Paşa ile Mahmut Paşa'nın kumandanları altındaki
bulunuyordu. 6 Nisan 1653'te şehrin surları önünde Cuma
namazı kılındı. Süleyman Bey (Pir Hasan'da belgeler) fet-
hetmişti. Bu arada Bisan'a ait Bagas üzerindeki Tob-
ya da alınmıştı. 18 Nisan'da kadar yapılan top atışları so-
nucunda, surların sayı noktasını alıttıran noktasında
bir girdik açıldı.

Buna göre öğrencilerin önemli bir kısmının genel olarak cümleleri kronolojik sıraya dizebildikleri görülmektedir. Buna rağmen video kayıtları incelendiğinde öğrencilerin bu etkinliği yaparken oldukça zorlandıkları ve sıkıldıkları görülmüştür. Öğrencilerin özellikle cümleleri sıraya dizerken cümlelerde bulunan zaman ifadelerine dikkate ettikleri görülmüştür. Bunun yanında cümlelerde bulunan bazı ifadelerin Türkçeyi kullanma becerisi ihtiva ettiğinden, Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin, bu cümleleri sıraya dizerken zorlanmadıkları görülmüştür.

4.2.1.1.5. Osmanlıdan Geleceğe Türk Ordusu Etkinliği Bağlamında Sorulan Soruların Analizi

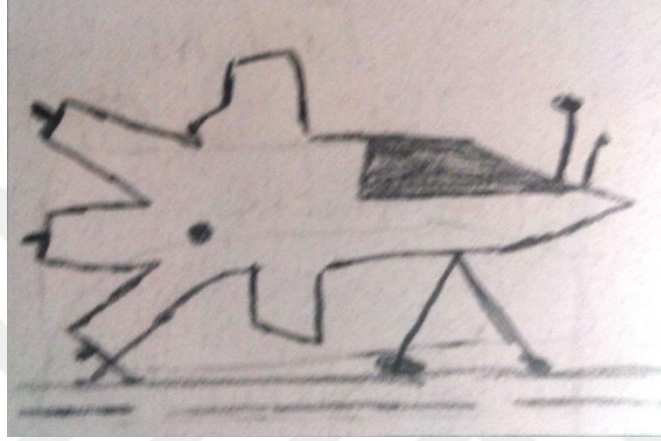
Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, zamanları ayırt etme alt becerisine yönelik öğrencilere uygulanan “Osmanlıdan Geleceğe Türk Ordusu” etkinliği çerçevesinde sorulan sorulara verilen cevaplar doğrultusunda bulgular ve yorumlara aşağıda değinilmiştir.

“Osmanlıdan Geleceğe Türk Ordusu” adlı etkinliğin birinci bölümünde öğrencilere geçmişte ve bugün kullanılan bazı savaş araç gereçleri verilmiştir. Buna göre onlardan geleceğin savaş araç gereçlerini çizmeleri beklenmiştir.

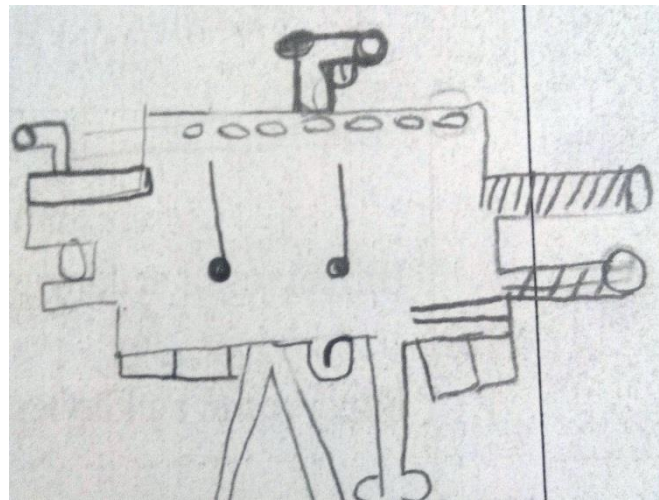
Öğrencilerin çizdikleri resimlerde bugünün savaş araç gereçlerinden daha gelişmiş araç gereçler çizdikleri görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin çizmiş oldukları savaş araç gereçleri bağlamında geçmişten geleceğe sürekli bir gelişim algısına sahip oldukları söylenebilir. Diğer bir deyişle öğrenciler geçmişten geleceğe doğru gidildikçe sürekli bir

gelişme yaşanacağı kanısındadırlar. Nitekim bu duruma dair öğrencilerin çizmiş oldukları savaş araç gereçlerine örnekler aşağıda gösterilmektedir:

Geçmişte kadirga, günümüzde firkateyn görsellerinden sonra öğrencilerden GK, çizmiş olduğu gelecekte yapılabilecek olası savaş aracıyla ilgili olarak “Havada ve suda gidebilen bir araç, 1 dakikada 3 tane füze atan...her silah tarzına giren...” şeklinde ifadeler kullanmıştır. GK’nın çizmiş olduğu savaş aracı aşağıda görülmektedir:



Öğrencilere verilen çalışma kağıdında geçmiş ve bugün bağlamında kullanılan silahlardan sonra öğrencilerden EBG gelecekte olası silah ile ilgili olarak çizmiş olduğu tüfek hakkında “Silah hem bomba, hem mermi atabilen bir yapıya sahip” şeklindeki ifadesiyle gitgide gelişen bir yaklaşım sergilemektedir. EBG’nin çizmiş olduğu silah aşağıda görülmektedir:



Öğrencilere geçmiş ve bugün bağlamında verilen Şahi Top ve Fırtına Obüsü görsellerinden sonra öğrencilerden MSC çizdiği gelecekte olası savaş aracı ile ilgili olarak “Paletli

olmadığı için her yerde gider” ifadesini kullanmıştır. MSC’nin çizmiş olduğu savaş aracı aşağıda görülmektedir.



Öğrencilerin çizmiş olduğu savaş araçları incelendiğinde, gelecekte savaş araçlarının “sürekli bir gelişim” göstereceği şeklinde bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin savaş araçlarının gelecekte çok yönlü bir donanıma sahip olacağı şeklinde bir imaj oluşturdıkları ifade edilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin, savaş araçlarının geleceğine dair çizgisel tarih bağlamında bir yaklaşım sergiledikleri ve değişimin öğrenciler tarafından sürekli bir gelişme olarak algılandığı söylenebilir.

Geçmişten günümüze savaş teknolojisinde yaşanan değişimin toplumları etkilemesine dair deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevapların analizi Tablo 30’da gösterilmektedir:

Tablo 30

Deney Grubu Öğrencilerinin Değişimin Sonuçlarına İlişkin Cevaplarının Analizi

Temalar	f	%
Güvende olma	11	36,67
Sivil kayıplar	12	40
Gurur	1	3,33
Gelişme	1	3,33
Doyumsuzluk	1	3,33
Korku	1	3,33
Değişen savaş yöntemleri	1	3,33
Askeri yapıda değişim	1	3,33
Standart gelişme	1	3,33
Toplam	30	100

Tablo 30 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevapların toplam 9 tema altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar “güvende olma” (f: 11; % 36,67) ve “sivil kayıplar” (f: 12; % 40) temaları altında yoğunlaşmıştır. Bu iki temanın dışında “gurur”, “gelişme”, “doyumsuzluk”, “korku”, “değişen savaş yöntemleri”, “askeri yapıda değişim” ve “standart gelişme” temaları altında kodlanan birer cevap bulunmaktadır.

“Güvende olma” temasına ilişkin kodlanan cevaplara bazı örnekler “...kendilerini güçlü bir devletin rahatça koruyabileceğini düşündüğü için devlete güvenir.” (ŞE), “...teknoloji geliştiği için halklar güvenli ve korkmuyor.” (HBÖ), “...yeni çıkan silahlar vb. savaş aletleri halkı çok daha iyi koruyor.” (MAA) şeklindedir.

“Sivil kayıplar” temasına yönelik öğrencilerin cevaplarına örnekler “...eskiden askerler kendi başlarına savaşırdı. Halk belki çok az etkileniyordu, ama şimdi düşmanlar ilk başta halka yöneliyor.” (ECE), “...önceden savaşta askerler ve devlet etkilenirken, sonrasında ise halk etkilenmiştir.” (ZNE), “...günümüzdeki savaş araç-gereçleri yüzünden halk da bundan etkileniyor.” (BS) şeklindedir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar özellikle değişimin nedenlerini sorgulamaları açısından önemlidir. Nitekim öğrencilerin cevaplarında “halkların korunma ihtiyacı”, “zamanla savaş stratejilerinin değişmesi” gibi ifadeler kullanması, onların değişimin temel dinamiklerini sorgulamalarını açıklayabildiği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğrenciler savaş teknolojisindeki değişimin zamanla oluşan yaşam koşullarına adapte olmak için devletlerin kendisini ve bünyesinde barındırdığı insanları koruması yönündeki birtakım açıklamaları bu durumu destekler niteliktedir. Dolayısıyla öğrencilerin savaş teknolojisindeki değişimin olası sonuçlarını geçmiş, bugün, gelecek bağlamında ele aldıkları söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin verdikleri cevaplardan değişimin olumlu ve olumsuz yönlerini algılayarak cevaplar verdikleri görülmüştür. Diğer bir deyişle öğrencilerin değişimin olası sonuçları üzerinde çok yönlü bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir.

4.2.1.1.6. Denizlerde Osmanlı: Zaman Şeridi Yorumluyorum

Etkinliği Bağlamında Sorulan Soruların Analizi

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, zaman şeridi yorumlama alt becerisine yönelik öğrencilere uygulanan “Denizlerde Osmanlı: Zaman İçinde Şeridi Yorumluyorum”

etkinliği çerçevesinde sorulan sorulara verilen cevaplar doğrultusunda bulgular ve yorumlara aşağıda değinilmiştir.

Denizlerde Osmanlı: Zaman İçinde şeridi Yorumluyorum” etkinliği için öğrencilere üzerinde 9 adet renkli eser görselinin bulunduğu A4 kâğıdı, üzerinde dilsiz Türkiye haritası ve zaman şeridini oluşturabilecekleri bir doğrusal düzlemin yer aldığı A3 kâğıdı ve eserler ile ilgili bilgilendirici kartlar verilmiştir. Öğrencilerin eserler ile ilgili kartlarda yer alan bilgileri kullanarak eserlerin yapıldığı tarihleri zaman şeridi üzerinde doğru bir şekilde cetvel yardımıyla mesafeyi ayarlayarak yerleştirmeleri beklenmiştir. Bununla birlikte yine aynı kartlarda yer alan bilgilerden ve Türkiye haritasından yararlanarak eserleri şekilde Türkiye dilsiz haritası üzerine doğru bir şekilde yapıştırmaları beklenmiştir. Buna göre “Zaman içinde eserler” etkinliği bağlamında öğrencilerin yapmış oldukları zaman şeritleri ile ilgili bulgulara ve yorumlara aşağıda yer verilmektedir.

“Denizlerde Osmanlı: Zaman şeridi yorumluyorum” etkinliği bağlamında sorulan, “Zaman şeridindeki olaylardan hangisi günümüze daha yakındır?” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevapların analizi Tablo 31’de gösterilmektedir:

Tablo 31

Deney Grubu ğrencilerinin “Zaman şeridindeki Olaylardan Hangisi Günümüze Daha Yakındır?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi

Öğrencilerin Soruyu cevaplama durumları	f	%
Doğru	29	96,67
Yanlış	1	3,33
Toplam	30	100

Tablo 31’e göre öğrencilerin neredeyse tamamı soruyu doğru cevaplamışlardır. Öğrencilerin 29’u (% 96,67) “Sinop baskını” doğru cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin yalnızca 1 tanesi (% 3,33) “Yakın ağa daha yakın” gibi belirsiz bir ifade kullanmıştır. Muhtemelen burada ğrenci soruyu yanış anlamış, “günümüze en yakın ağ” şeklinde anladığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin neredeyse tamamının (% 96,67) zaman şeridindeki olayın zamanını günümüze göre mesafelendirmesi “Zaman şeridi Yorumluyorum” etkinliğine göre çok daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Etkinliğin diğer bölümünde “Zaman şeridinde Verilen Olaylar Hangi ağa Ya Da ağlarda Gerçekleşmiştir?” sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Buna göre öğrencilerin verdikleri cevapların analizi Tablo 32’de görülmektedir:

Tablo 32

Deney Grubu Öğrencilerinin “Zaman Şeridinde Verilen Olaylar Hangi Çağda Ya Da Çağlarda Gerçekleşmiştir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi

Öğrencilerin cevapları	f	%
Ortaçağ ve Yakın Çağ	4	13,33
Ortaçağ ve Yeniçağ	6	20
Yeniçağ ve yakınçağ	12	40
Eskiçağ ve yakınçağ	1	3,33
Yeniçağ	4	13,33
Ortaçağ	3	10
Toplam	30	100

Tablo 32 incelendiğinde öğrencilerin 4’ü (%13,33) “ortaçağ ve yakın çağ” cevabını vermişlerdir. “Orta çağ” ifadesini kullanmalarının nedeni Fatih’in çağ açıp kapatan bir sultan olması nedeniyle kafalarının karışmış olabileceğidir. Nitekim öğrencilerden 6’sı (% 20) “Ortaçağ ve yeni çağ” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerden 12’sinin (% 40) doğru cevap olan “Yeni çağ ve yakın çağ” ifadesini yazdıkları görülmektedir. Öğrencilerden yalnızca 1 tanesi (% 3,33) “eski çağ ve yeni çağ” ifadesini kullanırken, 4 tanesi (% 13,33) “yeni çağ”, 3 tanesi (% 10) de “orta çağ” ifadesini kullanmışlardır. Buna göre öğrencilerin neredeyse tamamının (% 96,67) zaman şeridindeki olayın zamanını günümüze göre mesafelendirmesi “Zaman Şeridi Yorumluyorum” etkinliğine göre çok daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Etkinliğin diğer bölümünde “Girit’in Fethi Kaçınıcı Yüzyılın Hangi Çeyreğinde Gerçekleşmiştir?” sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Buna göre öğrencilerin verdikleri cevapların analizi Tablo 33’te görülmektedir:

Tablo 33

Deney Grubu Öğrencilerinin “Girit’in Fethi Kaçınıcı Yüzyılın Hangi Çeyreğinde Gerçekleşmiştir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar	f	%
16. yüzyılın 3. çeyreği	1	3,33
17. yüzyılın 1. çeyreği	2	6,67
17. yüzyılın 3. çeyreği	23	76,67
1. çeyrek	2	6,67
2. çeyrek	2	6,67
Toplam	30	100

Tablo 33’e göre göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun (f: 23; %76.67) doğru cevap olan “17. Yüzyılın 3. Çeyreği” cevabını verdikleri görülmektedir. Sadece 1 öğrenci (% 3,33) “16. Yüzyılın 3. Çeyreği” cevabını vermiştir. “17. Yüzyılın 1. Çeyreği” cevabını verenler 2 öğrenci (% 6,67) iken, 2 öğrenci (% 6,67) “2. Çeyrek”, 2 öğrenci (% 6,67) “3. Çeyrek” cevabını vermişlerdir. Soruda “kaçıncı yüzyılın...” ifadesi geçmesine rağmen 4 öğrencinin (% 13.33) yalnızca “çeyrek” ifadesini kullanmaları soruyu dikkatli bir şekilde okumadıkları anlamına gelebilir. Dolayısıyla öğrencilerin zaman şeridinde verilen olayı tarihlendirmede başarılı oldukları söylenebilir.

Etkinliğin diğer bölümünde “Preveze Deniz Zaferi Kaçıncı Yüzyılın Hangi Yarısında Gerçekleşmiştir?” sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Buna göre öğrencilerin verdikleri cevapların analizi Tablo 34’te görülmektedir:

Tablo 34

Deney Grubu Öğrencilerinin “Preveze Deniz Zaferi Kaçıncı Yüzyılın Hangi Yarısında Gerçekleşmiştir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar	f	%
15. yüzyılın 1. yarısı	3	10
16. yüzyılın 1. yarısı	14	46,67
16. yüzyılın 2. yarısı	9	30
18. yüzyılın 1. yarısı	2	6,67
15. yüzyıl	1	3,33
1. yarısı	1	3,33
Toplam	30	100

Tablo 34’e göre öğrencilerin neredeyse yarısının (f: 14, % 46,67) doğru olan “16. Yüzyılın 1. Yarısı” cevabını verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin 9’u (% 30) “16. Yüzyılın 2. Yarısı”, 3’ü (% 10) “15. Yüzyılın 1. Yarısı”, 2’si (% 6,67) “18. Yüzyılın 1. Yarısı”, 1 tanesi (% 3,33) “15. Yüzyıl”, 1 tanesi (% 3,33) “1. Yarısı” şeklinde cevaplar verdikleri görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yarıdan fazlasının (% 53,33) soruyu yanlış cevapladığı söylenebilir.

Etkinliğin diğer bölümünde öğrencilerden “Bu zaman şeridinde dikkatinizi en çok çeken ne oldu?” sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Buna göre öğrencilerin verdikleri cevapların analizi Tablo 35’te görülmektedir:

Tablo 35

Deney Grubu Öğrencilerinin “Bu Zaman Şeridinde Dikkatinizi En Çok Çeken Ne Oldu?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi

Zaman şeridinde öğrencilerin dikkatini çeken öğeler	f	%
Görseller	3	10
Savaşlar	8	26,67
Mekân	9	30
Zaman	10	33,33
Toplam	30	100

Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin verdikleri cevapların “zaman” (f: 10, % 33,33), “mekân” (f: 9, % 30) ve “savaşlar” (f: 8, % 26,67) kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin 3’ü (% 10) “görseller” kategorisinde cevap vermiştir.

Öğrencilerin “görseller” kategorisinde verdikleri cevaplar şu şekildedir:

“zaman şeridinde dikkatimi çeken savaşın resimleri oldu” (ÖD). “resimlerdeki savaş gemileri” (SY)

Öğrencilerin “savaşlar” kategorisinde verdikleri cevaplar şu şekildedir:

“Kıbrıs’ın Fethi ve İnebahtı Yenilgisi dikkatimi çekti” (ZNE). “Navarin olayı oldu” (GK). “Zaman şeridinde en çok dikkatimi çeken Sinop’ta ve Çeşme’de baskın olmasıdır” (GA).

Öğrencilerin “mekan” kategorisinde verdikleri cevaplar şu şekildedir:

“Akdeniz ve Karadeniz bölgesinde geçmesi dikkatimi çekti” (EBG). “Hepsinin birbirine çok yakın yerlerde olması dikkatimi çekti” (ABA). “Savaşların çoğunun şimdiki Türkiye Cumhuriyeti sınırlarında yaşanması” (MSÇ).

Öğrencilerin “zaman” kategorisinde verdikleri cevaplar şu şekildedir:

“Benim en çok bu fetihlerin ve savaşların tarihleri dikkatimi çekti” (HBÖ). “Bu zaman şeridinde dikkatimi en çok çeken Sinop baskınının günümüze en yakın olması” (BS).

Tablo 35 ve öğrencilerin cevapları incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin savaş konulu zaman şeritlerini dikkat çekici buldukları şeklinde yorum yapılabilir. Bunun yanında zaman şeritlerinde kullanılan mekâna öğrencilerin aşina olmaları, zaman şeritlerinin onların dikkatlerini çekmesi açısından etkili bir durum olduğu ifade edilebilir.

“Denizlerde Osmanlı: Zaman şeridi yorumluyorum” etkinliği bağlamında sorulan, “Bu zaman şeridi bize ne anlatmaktadır?” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevapların analizi Tablo 36’da gösterilmektedir:

Tablo 36

Deney Grubu Öğrencilerinin “Bu Zaman Şeridi Bize Ne Anlatmaktadır?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi

Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin temalar	f	%
Olay, zaman ve mekân	12	40
Olay ve zaman	14	46,67
Olay ve mekân	2	6,67
Olay	1	3,33
Savaş gereçleri	1	3,33
Toplam	30	100

Tablo 36 incelendiğinde öğrencilerin verdikleri cevaplar “olay, zaman ve mekân”, “olay ve zaman”, “olay ve mekân”, “olay”, “savaş gereçleri” temaları altında kodlanarak tablo bilmem kaçta verilmiştir. Öğrencilerin 12’si (% 40) “olay, zaman ve mekân”, 14’ü (% 46,67) “olay ve zaman”, 2’si (% 6,67) “olay ve mekân”, 1’i (% 3,33) “olay”, 1’i (%3,33) “savaş gereçleri” kategorisinde cevaplar verdikleri görülmektedir.

“Olay, zaman ve mekân” kategorisinde yer alan ifadeler aşağıda gösterilmektedir:

“Osmanlıda olmuş savaşları bize anlatması ve tarihleri, yerlerini bize yaparak deneyim almış olmamız”(ŞNÖ). “Savaşlarımızın kaçınıcı yüzyılda, çağda ve nerelerde olduğunu anlatmaktadır” (ÖD). “Osmanlıda olan yüzyıllarda ve çağlarda olan fetihler ve savaşları anlatmaktadır” (MN). “Bu zaman şeridi bize Osmanlının denizlerde yaptığı savaşları ve olayları anlatmaktadır” (BS). “Akdeniz ve Karadeniz savaşlarının geçtiği yerler ve tarihleri anlatmaktadır” (EBG). “Osmanlı savaşlarının zamanı ve yerleri” (EDV). “Zaman şeridi bize savaş ve baskınların hangi yüzyılda gerçekleştiğini anlatmaktadır” (ZNE). “Bize yeniçağdaki kıyı savaşları” (MS). “Osmanlının deniz kıyısı olan yerleri aldığını anlatıyor” (ECE). “Osmanlının kendini büyütmek için sadece karadan değil denizden de yürüyerek de bir sürü fetih ve savaş yapmıştır” (HBÖ). “Osmanlı çok büyük bir devlettir. Karadan yürüttüğü savaşların yanında denizden yürüttüğü savaşlar da vardır” (ABA). “Çağda olan denizlerdeki Osmanlı savaşlarını anlatmaktadır” (MAA).

“Olay ve zaman” kategorisinde yer alan ifadeler aşağıda gösterilmektedir:

“savaşların tarihlerini anlatmaktadır” (EM). “bazı yüzyıllar arasında geçen baskın ve fetihlerin ne zaman gerçekleştiğini anlatmaya çalışıyor” (HACK). “15. Yüzyıl ve 19. Yüzyıl arası savaş yapılıyor” (FB). “eski tarihi savaşların tarihlerini ve zamanını öğreniriz” (SGC). “Savaşların tarihlerini gösteriyor” (İS). “savaşları ve o savaşların tarihleri” (MÖ). “bu zaman şeridi bize savaşların hangi çeyrekte ya da hangi yarımda gerçekleştiğini anlatıyor” (GA). “Osmanlının deniz savaşlarını ve Osmanlının deniz savaşlarında da güçlü olduğunu” (ŞE). “18. Yüzyılda yapılan savaşları” (YS). “Osmanlının önemli savaşları” (VÇC). “Osmanlının zaferi anlatılıyor” (FO). “Osmanlı döneminin savaşları ve baskınları” (GK). “çağlarda savaşlar ve yılları anlatılmaktadır” (NŞ): “Osmanlıdaki deniz savaşlarını anlatmaktadır” (İA).

“Olay ve mekan” kategorisinde yer alan ifadeler aşağıda gösterilmektedir:

“Bu zaman şeridi bize savaşların yerlerini anlatmaktadır” (EBO). “Deniz savaşlarını” (MSÇ). “

“Olay” kategorisinde yer alan ifadeler aşağıda gösterilmektedir:

“savaşları anlatmaktadır” (BD).

“Savaş gereçleri” kategorisinde yer alan ifadeler aşağıda gösterilmektedir:

“savaş gereçlerinin daha gelişmiş olmalarını anlatıyor” (SY).

Tablo 36 ve öğrencilerin verdikleri cevaplar genel olarak incelendiğinde cevapların “olay, zaman ve mekan” ve “olay ve zaman” kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir (f:26, % 86.67).

Etkinliğin diğer kısmında öğrencilerin “Bu zaman şeridine vereceğiniz başlık ne olurdu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda görülmektedir:

“Osmanlının savaşları” (ÖD). “Osmanlıda olmuş savaşlar” (ŞNÖ). “Osmanlının katıldığı savaşlar” (MS). “Osmanlı savaşları” (ZNE). “Osmanlı savaşları” (EDV). “Deniz savaşları” (EBG). “Osmanlının denizlerde yaptığı savaşlar” (BS). “Savaşların Kronolojik sıralaması” (MN). “Osmanlı savaşlar” (MAA). “Osmanlının yaptığı deniz savaşları” (ABA). “deniz savaşlarının ve fetihlerin kısa bilgisi” (HBÖ). “denizlerdeki Osmanlı” (ECE). “denizlerde Osmanlı” (İA). “zaman şeridindeki savaş yılları” (NŞ). “Osmanlı dönemi baskın ve savaşları” (GK). “deniz savaşı” (BD). “tarihte Osmanlı savaşlar” (VÇC). “18. Yüzyıl savaşları” (YS). “Osmanlının 16. Yüzyıldan 19. Yüzyıla kadar yaptığı deniz savaşları” (ŞE). “Osmanlıda savaşlar” (GA). “deniz savaşları: Akdeniz Karadeniz Osmanlı savaşları”

(MSC). “deniz savaşlarının zamanı” (MÖ). “zaman yolculuklar” (EBO). “tarihi savaşlar” (İS). “tarihi savaşlar” (SGC). “tarihi savaşlar” (FB). “1500’den 1900’e Osmanlı’nın geçirmiş olduğu savaşlar” (HACK). “Osmanlı tarihi” (FO). “savaşların tarihleri” (EM). “Osmanlı gemileri” (SY).

Öğrencilerin zaman şeridinde verdikleri başlıklar incelendiğinde, önemli bir kısmının çok geniş bir zaman dilimini ifade eden başlıklar yazdığı görülmektedir. Hâlbuki zaman şeridinde verilen olaylar, Osmanlı Devleti’nin 16 ve 19. yüzyıllar arasında yapmış olduğu savaşları içermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin zaman şeridinde verilen olayların zamanını, Osmanlı Devleti’nin kuruluşundan yıkılışına kadar olan uzun bir süreci kapsayıcı bir şekilde algılamaları manidardır. Nitekim öğrencilerden ZNE, EDV, MAA ve FO’nun zaman şeridinde vermiş oldukları başlıklar bu durumu destekleyen bazı örnekler olarak göze çarpmaktadır.

Etkinliğin diğer kısmında, “Bu zaman şeridi Osmanlı’nın yaptığı bütün savaşları göstermektedir diyebilir miyiz? Neden?” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevapların analizi Tablo 37’de gösterilmektedir:

Tablo 37

Deney Grubu Öğrencilerinin “Bu Zaman Şeridi Osmanlı’nın Yaptığı Bütün Savaşları Göstermektedir Diyebilir Miyiz? Neden?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi

Öğrencilerin verdikleri cevaplar	f	%
Evet	6	20
Hayır	24	80
Toplam	30	100

Tablo 37 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu (f: 24; % 80) hayır cevabını vermiş olmasına rağmen, öğrencilerin kayda değer bir kısmının (f: 6, % 20) evet cevabını verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar ve nedenlerine örnekler aşağıda gösterilmektedir.

“Hayır diyemeyiz, çünkü savaşların bir kısmı olduğu için diyemeyiz” (SY). “Hayır, göstermemektedir yaptığımız etkinlikte bir kısmı gösteriliyor” (EM). “Evet, çünkü savaşların hepsi burada” (FO). “evet diyebiliriz. Çünkü hepsi Osmanlı’nın sahip olduğu topraklara saldırmışlardır” (HACK). “Hayır. Çünkü daha çok savaş yapıyor” (FB). “Hayır. Çünkü savaşlar sadece denizde yapılmadı” (SGC). “Hayır çünkü Osmanlı başka deniz savaşı yapmamış mıdır?” (İS). “diyemeyiz, çünkü diğer savaşlar gözlenmemektedir”

Etkinliğin birinci sorusunda öğrencilerin “Yukarıda verilen tarihsel metinlerden hangisinde yazarın yorumlarına daha fazla yer verilmiştir? Neden?” şeklindeki soruya cevap vermeleri istenmiştir. Buna göre öğrencilerin vermiş oldukları cevapların analizi Tablo 38’de görülmektedir:

Tablo 38

Deney Grubu Öğrencilerinin “Yukarıda Verilen Tarihsel Metinlerden Hangisinde Yazarın Yorumlarına Daha Fazla Yer Verilmiştir? Neden?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi

Öğrencilerin cevaplarının analizi		f	%
Birinci metin	Nedenini doğru açıklayabilen	15	50
	Nedenini yanlış açıklayan	14	46,67
	Herhangi bir neden gösteremeyen	1	3,33
İkinci metin	-	-	-
TOPLAM		30	100

Tablo 38 incelendiğinde öğrencilerin tamamının birinci tarihsel metinde yazarın yorumlarına daha fazla yer verildiğini belirttiği görülmektedir. Bunun nedenleri öğrencilerin cevaplarında farklı şekillerde ifade edilmiştir. Buna göre öğrencilerin vermiş oldukları cevapların bazıları aşağıda verilmiştir.

Birinci metinde yazarın yorumlarına yer verildiğinin nedenini doğru açıklayabilen öğrencilerden BS: “I. Metinde yazarın yorumlarına daha fazla yer verilmiştir. Çünkü yazar daha çok kendi görüşleri ifade etmiştir. Türk milletini övmüştür. Bizans İmparatorluğu’na aşağılayıcı kelimeler kullanmıştır.”, ÖD: “I. Metinde daha çok yorum vardır. Çünkü yazar metinde acı, efsaneleşmiş gibi kelimeler kullanmıştır.”, ABA: “I. Metin. Çünkü burada Bizans ordusunun nasıl kaybettiğini anlatıyor. Bunu anlatırken aşağılama cümleleri kullanılmıştır. Aynı zamanda yazar Türk ordusunu övmüştür.”, MS: “1. Metinde, çünkü orda Bizansların acı bir yenilgiye uğratıldığı yazıyor, ama 2. Metinde sadece yaşananları söylüyor.”, ŞE: “I. Metinde çünkü yazar kendi düşüncelerini katmış ve abartı anlamı çok kullanmıştır.”, EDV: “1. Metinde yorumlara daha fazla yer verilmiştir. Çünkü yazar kendi düşüncelerini ifade etmiştir. Misal Yenilmez Kartal diye adlandırılan düşman ordusu çok acı bir yenilgiye uğradı. İfadesini kullandığı için” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin vermiş olduğu bu cevaplar incelendiğinde birinci metinde yazarın kullanmış olduğu “acı bir yenilgi”, “efsaneleşmiş” gibi kavramlar etrafında öğrencilerin birinci metinde yazarın kendi yorumlarına daha fazla yer verdiğine kanaat getirdiği söylenebilir. Bununla beraber bazı öğrencilerin birinci metinde yazarın genel olarak “aşağılama” ve

“övme” ifadeleri kullanmasından yola çıkarak doğru yorumlarda bulundukları görülmüştür.

Birinci metinde yazarın yorumlarına yer verildiğinin nedenini yanlış açıklayan öğrencilerden SGC: “1. Metinde daha çok verilmiştir, çünkü 1. Metinde çok fazla tarih belirtmiş ve 2. Metinde abartılı kelimeler kullanmış”, MAA: “1. Metinde daha çok yer verilmiştir, çünkü daha fazla tarih yazmışlardır. II. Metinde daha çok metin şeklinde anlatılmıştır.”, EBO: “I. Metinde yorumlara daha fazla yer verilmiştir. Çünkü tarih I. Metinde çok yazıldığından yorumlara daha fazla yer verilmiştir” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Tarihsel metinlerde tarih belirtmek bir tarihsel olguyu ortaya koymak olmasına rağmen öğrencilerin tam tersi bir ifade kullanmış oldukları görülmektedir. Dolayısıyla nedeni yanlış açıklayan öğrencilerin “ne kadar tarih, o kadar yorum” anlayışında oldukları görülmektedir.

Etkinliğin diğer sorusunda öğrencilerden, tarihsel metinlerde geçen yorum ifadelerini belirtmeleri istenmiştir. Buna göre öğrencilerin yazmış oldukları cevapların analizi Tablo 38’de görülmektedir:

Tablo 39

Deney Grubu Öğrencilerinin “Tarihsel Metinlerde Geçen Yorum İfadelerini Aşağıya Yazınız.” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi

CEVAPLAR	f	%
Yorum ifadelerini doğru yazabilen	24	80
Yorum ifadeleri yerine sadece olgu ifadeleri yazan	-	-
Hem yorum hem olgu ifadesi yazan	6	20
Toplam	30	100

Tablo 39 incelendiğinde öğrencilerin %80 gibi önemli bir kısmının yorum ifadelerini doğru yazabildikleri (f:24) görülmektedir. Buna göre öğrencilerin vermiş oldukları cevapların bazıları şu şekildedir: ZNE: “Şanlı ordusu, mağrur Bizans, öylesine acı bir yenilgi, efsaneleşmiş kelimeleridir.”, MS: “nihai, mağrur, öylesine acı, adeta”, ŞE: “şanlı ordu, acı yenilgi, efsane”, MN: “mağdur Bizans, adeta ve acı”, YS: “şanlı ordu, acı yenilgi”, EDV: “Bizans ordusunun acı bir yenilgisi. Selçuklu ordusunu şanlı olarak anması. Mağrur düşman askerleri derken.”, EM: “acı bir yenilgiyle, tamamen kısıpaca alınmış”.

Tablo 39 ve öğrencilerin cevapları incelendiğinde, onların büyük çoğunluğunun (% 80) tarihsel olgu ve yorumları ayırt etmede başarılı oldukları söylenebilir. Nitekim öğrencilerin

metinde kullanılan “acı bir yenilgi”, “şanlı”, “mağrur”, “efsane gibi yorum ifadelerinin öğrenciler tarafından ifade edilmesi bu durumu desteklemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin önemli bir kısmının tarihsel bir metinde yazarın yorumlarıyla, tarihsel olguları ayırt etmede başarılı oldukları söylenebilir.

Etkinliğin diğer bölümünde öğrencilerden kendi yorumlarını katmadan bir Malazgirt anlatısı yazmaları istenmiştir. Buna göre öğrencilerin kendi tarihsel anlatılarını oluşturabilme durumları Tablo 40’te görülmektedir:

Tablo 40

Deney Grubu Öğrencilerinin Olgu ve Yorumları Ayırt Etme Durumları

Kategoriler	f	%
Kendi yorumunu katmadan tarihsel bir anlatı oluşturabilenler	10	33,33
Kendi yorumunu katmadan tarihsel bir anlatı oluşturamayanlar	20	66,67
Toplam	30	100

Tablo 40 incelendiğinde öğrencilerin 10 tanesi (% 33,33) kendi yorumunu katmadan tarihsel bir anlatı oluşturabilmişlerdir. Buna karşın 20 öğrenci (% 66,67) kendi yorumunu katarak tarihsel bir anlatı oluşturmuştur. Öğrencilerin cevaplarına örnekler aşağıda görülmektedir:

“Yıl 1071. Türkleri Anadolu’da istemeyen Bizans, savaş çıkarmaya hazırlanıyordu. Ordusunu örgütlemeye çalışan Bizans ordusunun yanında, Türkler de bu savaşa hazırlanıyordu ve Sultan ilerlemeye başladı. O arada Bizans ordusu da ilerliyordu. Malazgirt yakınlarında Toghotap meydanına geldiler. Orada olan Uz ve Peçenek askerlerini arkasına yerleştirdi. Savaş zorlaşıyordu. Bu yüzden Uz ve Peçenek askerleri taraf değiştirip Sultan’ın yanına geçtiler. Bizans ordusu yenilgiye uğratıldı.” (ABA)

Sonuç olarak öğrencilerin kendi yorumlarını katmadan bir tarihsel anlatı oluşturmada zorlandıkları söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin önemli bir kısmı (% 66,67) tarihsel anlatılarını oluştururken, kendi düşüncelerinin etkisi altında kaldıkları kalmışlardır.

Etkinliğin diğer bölümünde öğrencilerden tarihsel metinde bulunan yorum ifadelerini yazmaları istenmiştir. Buna göre öğrencilerin tarihsel metinlerde bulunan yorumları belirleme durumları Tablo 41’de görülmektedir:

Tablo 41

Deney Grubu Öğrencilerinin Yorumları Belirleme Durumları

Temalar	f	%
Övme	6	20
Aşağılama	13	39,40
Abartı	6	18,18
Ötekileştirme	8	24,24
Toplam	33	100

Tablo 41 incelendiğinde toplam 4 tema oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar sonucunda en çok “aşağılama” (f: 13; % 39,40) temasında ifadeler kullandıkları görülmektedir. Bunun 6 adet (% 20) “övme”, 6 adet (% 20) “abartı”, 8 adet (% 24,24) “ötekileştirme” temasına yönelik ifadeler bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler aşağıda görülmektedir:

Övme; EM: “...Büyük Selçuklu İmparatorluğu’nun şanlı ordusu...”,

Yerme; GA: “...Bizans askerleri çok korkak çıkmıştı...”, HACK: “...Bizans kartalının artıklarını temizledi...”,

Abartı; SY: “...öylesine garip bir yenilgiye uğramışlardır.”, BS: “...Sayısız Bizans askeri kılıçtan geçirildi.”, MS: “...Büyük Bizans ordusu olan yenilmez kartalı yenmişti.”, HACK: “...büyük bir yenilgiye uğradı...”

Ötekileştirme; NŞ: “...Büyük Selçuklu İmparatorluğu düşman askerleri yenerek savaşı kazanmıştır”, EBO: “...Pek az düşman hayatını kurtararak...”

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde, yorum ifadelerini algılamada çoklu bir bakış içinde oldukları görülmektedir. Dolayısıyla öğrenciler farklı yorum ifadelerini algılayabilmişlerdir.

*4.2.2.1.2. Fetih 1453 Filmini Yorumluyorum Etkinliği Bağlamında**Sorulan Soruların Analizi*

Değişim ve sürekliliği algılama becerisi, zamanla oluşan değişim ve sürekliliği algılama alt becerisine yönelik öğrencilere uygulanan “Fetih 1453 Filmini Yorumluyorum” etkinliği çerçevesinde öğrencilerin “Fetih 1453” filminin 10 dakikalık bir bölümünü izlemeleri sağlanmıştır. Öğrencilerden filmi izlerken savaş araç gereçlerine odaklanmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilere filme dair “zamanla meydana gelen değişimi” ifade etme

durumlarını belirlemek amacıyla sorular sorulmuştur. Öğrencilerin sorulan sorulara verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen bulguların analizi Tablo 42’de görülmektedir:

Tablo 42

Deney Grubu Öğrencilerinin Filmde Bulunan Tarihi Mekânları, Sürekliliği ve Gerekçeleri Belirtme Durumları

Tarihi mekan	f	%	Varlığını sürdürme durumu				Gerekçe			
			Evet		Hayır		Var		Yok	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Surlar	13	43,33	5	38,46	8	61,54	6	46,15	7	53,85
Kaleler	6	20	3	50	3	50	1	16,67	5	83,33
Saray	8	26,67	5	62,5	3	37,5	3	37,5	5	62,5
Galata kulesi	1	3,33	1	100	-	-	1	100	-	-
Konstantiniyye	2	6,67	2	100	-	-	-	-	2	100
Toplam	30	100	16	53,33	14	46,67	11	36,67	19	63,33

Tablo 42 incelendiğinde öğrencileri “Filmde hangi tarihi mekânlar bulunmaktadır? Bu tarihi mekânlar günümüzde de varlığını sürdürmekte midir? Gerekçeleriyle açıklayınız.” Sorusuna verdikleri cevaplara göre 5 adet tarihi mekân olduğu görülmektedir. Filmdeki tarihi mekânlara dair 13 öğrenci (% 43,33) “surlar”, 6 öğrenci (% 20) “kaleler”, 8 öğrenci (% 26,67) “saray”, 1 öğrenci (% 3,33) “Galata kulesi”, 2 öğrenci (% 6,67) “Konstantiniyye” cevabını vermiştir. Öğrencilerden 16 tanesinin (% 53,33) tarihi mekânın varlığını sürdürdüğünü belirttiği, 14 tanesinin (% 46,67) ise belirtmediği görülmektedir. Bununla birlikte 5 öğrenci (% 38,46) surların varlığını sürdürdüğünü ifade ederken, 8 öğrenci (% 61,54) varlığını sürdürmediğini belirtmiştir. 3 öğrenci (% 50) kalelerin varlığını sürdürdüğünü ifade ederken, 3 öğrenci (% 50) ise varlığını sürdürmediğini belirtmiştir. 5 öğrenci (% 62,5) sarayların varlığını sürdürdüğünü belirtirken, 3 öğrenci (% 37,5) sürdürmediğini belirtmiştir. Bununla birlikte 1 öğrenci (% 100) Galata Kulesi’nin, 2 öğrenci (% 100) de Konstantiniyye’nin varlığını sürdürdüğünü belirtmiştir. Öğrencilerden 11 (% 36,67) tanesi tarihi mekânların varlığını sürdürme gerekçesini belirttiği, 19 (% 63,33) tanesinin ise belirtmediği görülmektedir.

Öğrencilerin tarihi mekânların varlığını sürdürmelerine yönelik gerekçelerine örnekler “Bizans surları vardır. Günümüzde kullanılmıyor. Yıkılmıştır ve müzede sergilenemez.” (ABA), “Saraylar vardır. Onun yerine insanlar günümüzde dağılmış ve herkes farklı farklı binalara, yerlere gitti.” (HACK) şeklindedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar değişime yönelik birtakım bulgular barındırması açısından önemlidir.

Tablo 42 ve öğrencilerin cevapları incelendiğinde, öğrencilerin sürekliliğin gerekçelerini ifade etmede zorlandıkları görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin benzerlik ve farklılıkları ifade etme durumlarına dair “Filmdeki askerlerin kıyafetleri ile günümüzdeki askerlerin kıyafetleri arasında benzerlikler ve farklılıklar var mıdır?” sorusuna, öğrencilerin verdikleri cevapların analizi Tablo 43’te gösterilmektedir.

Tablo 43

Deney Grubu Öğrencilerinin Benzerlik Ve Farklılıkları İfade Etme Durumları

Temalar	f	%
Görünüş	11	36,67
Yapım malzemesi	11	36,67
Korunma	5	16,67
Kullanım amacı	3	10
Toplam	30	100

Tablo 43 incelendiğinde 11 öğrenci (% 36,67) görünüş, 11 öğrenci (% 36,67) yapım malzemesi, 5 öğrenci (% 16,67) korunma, 3 öğrenci (% 10) de kullanım amacı temasını oluşturan cevaplar vermişlerdir.

“Görünüş” teması doğrultusunda verilen cevaplar “Günümüzde bazı ülkeler kullanıyor, ama şimdi fazla yaygın değil çünkü şimdi her ülkenin kendine ait üniforması vardır.” (EBG), “Benzerlik yok; farklılıklar, kıyafetler eskiden kırmızıymış, şimdi renkleri farklı ...” (MÖ) şeklindedir.

“Yapım malzemesi” teması doğrultusunda verilen cevaplar “O zamanın kıyafetleri zincirden ve demirden yapılmaktadır. Şimdiki zamanın kıyafetlerinde geliştirilmiş kumaşlar kullanılmaktadır.” (SGC), “Eski zamanda miğfer kullanılıyordu, fakat şimdi demir kasklar kullanılıyor. O zaman üstlerinde zırh vardı, şimdi ise üniforma var. Zırh ve miğfer ülke geliştiği için kullanılmıyor.” (ÖD), “...iki kıyafette de aynı yapılar varken, günümüzde bunların biraz daha gelişmiş hali vardır.” (ABA) şeklindedir.

“Korunma” teması doğrultusunda verilen cevaplar “...eskiden demirden zırhlar vardı. Şu anda ise içlerine çelik yelek giyiyorlar...” (EDV), “Filmdeki askerlerin zırhı, günümüzdeki çelik yeleğe benziyor.” (ECE), “ Filmdeki askerlerin üzerinde zırh vardır. Günümüzde ise buna benzer yelekler vardır.” (BS) şeklindedir.

“Kullanım amacı” teması doğrultusunda verilen cevap “Günümüzdeki asker kıyafetleriyle farklı, nedeni o zamanlar daha çok araç gereç kullanıldığı için yanında taşıyor. Ama şimdi sadece silah vb. araç gereçler kullanılıyor...” (ZNE) şeklindedir.

Tablo 43 ve öğrencilerin cevapları incelendiğinde, öğrencilerin değişimi sürekli bir ilerleme ve gelişme olarak algıladıkları söylenebilir. Nitekim öğrencilerin “...geliştirilmiş kumaşlar...” (ÖD), “...biraz daha gelişmiş hali vardır.” (ABA) şeklindeki ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir. Bununla birlikte öğrenciler değişimi farklı cümlelerle ifade edebilirken, sürekliliğe dair cümleler kurmakta zorlandıkları görülmektedir. Sonuç olarak öğrenciler farklılıkları ifade etmede zorlanmazken, benzerlikleri ifade etmede zorlanmışlardır.

Buna göre öğrencilerinin “İstanbul’un fethinden sonra İstanbul’da nelerin değişip nelerin aynı kaldığını yazınız” sorusuna verdikleri cevapların analizi Tablo 44’te gösterilmektedir:

Tablo 44

Deney Grubu Öğrencilerinin Değişim Ve Sürekliliği İfade Etme Durumları

Temalar	f	%
Mimari	4	11,76
Coğrafi	7	20,59
Ekonomi	3	8,82
Siyasi	8	23,53
Sosyal	4	11,76
Askeri	2	5,88
Dini	6	17,64
Toplam	34	100

Tablo 44 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin cevapları sonucu toplam 7 tema oluşmuştur. Buna göre mimari teması altında 4 cevap (% 11,76), coğrafi teması altında 7 cevap (% 20,59), ekonomi teması altında 3 cevap (% 8,82), siyasi teması altında 8 cevap (% 23,53), sosyal teması altında 4 cevap (% 11,76), askeri teması altında 2 cevap (% 5,88), dini teması altında 6 cevap (% 17,64) bulunmaktadır.

“Mimari” teması altındaki cevaplara örnekler “Yeni eserler yapıldı.” (FO), “Kaleler kalktı, evler yapıldı.” (GK), “...surlar kalkmış...” (MS), “İstanbul’da mimari durum değişmiştir.” (ZNE), “Saray yerine teknoloji sayesinde binalar dikilmiştir. Boş kalan araziler de binalarla doldurulmuştur.” (HACK) şeklindedir.

Coğrafi teması altındaki bazı cevaplara örnekler “Konstantinopolis ismi, İstanbul oldu.” (EBO), “İstanbul, Osmanlının başkenti ilan edildi.” (MS), “...coğrafi konumu değişmiştir.”

(ŞE) şeklindeyken, ekonomi teması altındaki bazı örnekler de “İstanbul’da ekonomik durum değişmiştir.” (ZNE), “Ticaret gelişmiştir.” (ŞE) şeklindedir.

Siyasi teması altındaki bazı cevaplara örnekler “Yönetim şekilleri değişmiş...” (MN), “İstanbul’da yönetim şekli değişmiştir.” (ŞE), “Bizans İmparatorluğu bitmiş, Türkler İstanbul’da yaşamıştır.” (İA) şeklindedir.

“Sosyal” teması altındaki bazı cevaplara örnekler “İnsanlar değişmiştir. İstanbul’da yaşayan insanlar şehri farklı bir şekilde kullanmışlardır.” (ABA), “Oradaki insanlar değişmiştir.” (HBÖ) şeklindedir.

“Askeri” teması altındaki cevaplar “İstanbul’un fethinden sonra Osmanlı ordusu çok güçlenmiştir.” (HBÖ), “Kılıç, ok, kalkan yerine iyi silahlar çıktı.” (BD) şeklindedir.

“Dini” teması altındaki cevaplara örnekler ise “Ayasofya kilisesi cami oldu.” (EBO), “Ayasofya kiliseydi, cami oldu.” (MSC), “Türkler sayesinde, Hristiyanlar belki Müslüman olmuştur.” (ŞNÖ) şeklindedir.

Tablo 44 ve öğrencilerin cevapları incelendiğinde, onların değişimin farklı boyutlarını görebildiği söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin İstanbul’un fethiyle beraber meydana gelen ani değişime ve bu değişimin sonuçları üzerine odaklandıkları görülmektedir. Nitekim öğrencilerin fetihle birlikte siyasi yapının değişimine dair vermiş oldukları cevaplar bu durumu destekler niteliktedir.

Deney grubu öğrencilerinin sürekliliği ifade etme durumlarına ilişkin cevaplarına örnekler “...surlar duruyor.” (MÖ), “Sadece camiler kaldı.” (FO), “Bizans döneminden kalan kaleler ve saraylar hala vardır.” (ŞE) şeklindedir.

4.2.2.1.3. Şahi Toptan Fırtına Obüsüne Etkinliği Bağlamında Sorulan Soruların Analizi

Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin benzerlik ve farklılıkları bulma alt becerisi bağlamında öğrencilere ‘Kısa Video Yorumluyorum: Şahi Top’tan Fırtına Obüsü’ne” adlı etkinlik uygulanmıştır. Etkinlik öncesinde araştırmacı öğrencilere “Şahi Top” ile ilgili bir video izletmiştir. Daha sonra “Fırtına Obüsü” ile ilgili bir video izlenmiştir. Bunun ardından araştırmacı değişimin sürecine dair öğrencilere bir takım sorular yöneltmiştir. Sonrasında bu iki videonun değişim ve süreklilik bağlamında yorumlanmasına dair

soruların yer aldığı çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılmıştır. Buna göre “Kısa Video Yorumluyorum: Şahi Top’tan Fırtına Obüsü’ne” adlı etkinlik bağlamında benzerlik ve farklılıkları bulma alt becerisine ilişkin bulgular Tablo 45’te gösterilmektedir:

Tablo 45

Deney Grubu Öğrencilerinin Benzerlikleri İfade Etme Durumları

Öğrencilerin benzerlikleri ifade etme durumları	f	%
Benzerlikleri ifade edebilen	19	63,33
Benzerlikleri ifade edemeyen	11	36,67
Toplam	30	100

Tablo 45 incelendiğinde 19 öğrenci benzerlikleri ifade edebilirken, 11 öğrenci ifade edememiştir. Benzerlikleri ifade edebilen öğrencilerin cevaplarına örnekler “İkisi de büyük bir ses çıkararak atıldığı yeri yıkan bir özelliğe sahiptir.” (ÖD), “...ikisinin de namlulu toplanla atış yapması” (ZNE), “İkisi de ağır bir toptur.” (BS), “İkisi de çok güçlü bir savaş aracı” (ECE), “İkisi de yıkıcı olabilir, ikisinin de yapımı zor.” (MSÇ), “İkisi de çok uzak mesafede top atabiliyor ve ikisinin de isabeti çok iyi” (SGC), “İkisi de savaşta kullanılan top fırlatma aracıdır.” (ABA) şeklindedir.

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde savaş olgusunun devamlılığına dair algıları olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrenciler savaşın temel araçlarının günümüz de devam ettiğine dair bakış açısına sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 46

Deney Grubu Öğrencilerinin Farklılıkları İfade Etme Durumları

Öğrencilerin farklılıkları ifade etme durumları	f	%
Farklılıkları ifade edebilen	30	100
Farklılıkları ifade edemeyen	-	-
Toplam	33	100

Tablo 46 incelendiğinde öğrencilerin tamamının farklılıkları ifade edebildiği görülmektedir. Farklılıkları ifade edebilen öğrencilerin cevaplarına örnekler “Şahi Top gelişmemiştir, menzili azdır, ağır ve hareketi zordur. Fırtına, menzili uzun, gelişmiş ve hızlı hareket eder.” (MS), “Fırtına obüsü, Şahi Top’a göre daha hızlıdır.” (ABA), “Obüsün hızlı gitmesi, mermilerinin küçük olması, daha çok hasar vermesi ve daha uzağa gitmesi” (HACK), “Şahi Top, Fırtına Obüs’ü gibi fazla uzağa atamıyor ve seri atış yapamıyor.” (ECE), “Fırtına Obüs’ü art arda üç atış yapabiliyor. Şahi Top bunu yapamaz.” (BS)

şeklinde. Dolayısıyla öğrencilerin cevapları incelendiğinde değişimi “gelişme” olarak ifade ettikleri görülmektedir. Nitekim cevaplarda sürekli Fırtına Obüsü’nün Şahi Top’tan daha gelişmiş özelliklere sahip olduğu vurgulanmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin farklılıkları ifade etmede çok başarılı oldukları ancak benzerlikleri ifade etmede nispeten zorlandıkları görülmüştür. Diğer bir deyişle öğrenciler sürekliliği ifade etmekte zorlanmışlardır.

4.2.2.1.4. Konstantiniye’nin Fethi: Metindeki Yanlışları Buluyorum Etkinliği Bağlamında Sorulan Soruların Analizi

Değişim ve sürekliliği algılama becerisine yönelik öğrencilere uygulanan “Konstantiniye’nin Fethi: Metindeki Yanlışları Buluyorum” etkinliği çerçevesinde sorulan sorulara verilen cevaplar doğrultusunda bulgular ve yorumlara aşağıda değinilmiştir.

“Konstantiniye’nin Fethi: Metindeki Yanlışları Buluyorum” etkinliği için öğrencilere Ahmet İzci’nin “İstanbul’un Fethi” adlı kitabından kısa bir metin ve bu metne yönelik bir adet açık uçlu soru verilmiştir. 3 boyutlu sanal tur gösteriminden sonra konuyla ilgili 7 adet açık uçlu sorudan oluşan etkinlik uygulanmıştır. Buna göre “Konstantiniye’nin Fethi: Metindeki Yanlışları Buluyorum” etkinliği bağlamında öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların analizi Tablo 47’de gösterilmektedir:

Tablo 47

Deney Grubu Öğrencilerinin “Metindeki Yanlış Verilen İfadeleri Bularak Doğrularını Nedenleriyle Birlikte Yazınız.” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi

Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar	f	%
Tamamını doğru yapanlar	4	13,33
Haliç’e gemilerin girişini doğru yapanlar	6	20
Şahi top ile ilgili durumu doğru yapanlar	4	13,33
Tamamen yanlış yanıt verenler	16	53,33
Toplam	30	100

Tablo 47’ye göre öğrencilerin yarısından fazla bir kısmı soruyu yanlış cevaplamışlardır. Öğrencilerin 16’sı (% 53,33) soruya tamamen yanlış yanıt vermişlerdir. Öğrencilerin 6 tanesi (% 20) Haliç’e gemilerin girişi ile ilgili doğru cevap vermişlerdir. Öğrencilerin 4 tanesi (% 13,33) Şahi top ile ilgili duruma doğru cevap vermişlerdir. Öğrencilerin 4 tanesi ise (% 13,33) soruya tamamen doğru cevap vermişlerdir. Buna göre soruya tamamen yanlış cevap veren öğrencilerin cevaplarına örneklere aşağıda yer verilmiştir:

ECE: “Dukas’ın anlattığına göre Bizans’ın barış isteğine Sultan II. Mehmet şu cevabı vermişti: Ya Bizans’ı alırım, ya Bizans beni alır demiş ama bence Bizans hiçbir şekilde barış istememişti”, ABA: “Bizans imparatorunun barış imzalamak istemesi yanlıştır. Biz savaş başlarken onlara nazik davranacağımızı söylemiş olsak bile Bizans kinci bir tavır sergilemiştir”, HBÖ: “Bizans imparatoru 23 Nisan günü barış teklifinde bulunmamıştır. Ama Şahi top tekerlekli ama ateş ile yakılan ve yüksekliği ise top arabası büyüklüğündedir bence. Gemiler ise karaya kadar ilerleyememişlerdir.”

Öğrencilerin Haliç’e gemilerin girişi ile ilgili doğru cevaplarına örneklere aşağıda yer verilmiştir:

MSÇ: “Haliçteki zincir kırılmadı, gemiler karadan yürütüldü.”, ZNE: “Gemilerin normalde karadan yürütülmesi, ama bu ifadede zincirin kırılıp gemilerin denizden yürütüldüğünü söylüyor.”, EBG: “Zincirleri kırmış gemiler denizden gitti diyor. Ama gemiler karadan yürütüldü.”

Öğrencilerin Şahi top ile ilgili doğru cevaplarına örneklere aşağıda yer verilmiştir:

BS: “Şahi topun boyu surları aşmamıştır. Tekerlekli kuleler olmalıydı.”, MN: “Şahi top güçlü ve atıldığı yeri yıkıp geçer.”, GA: “Şahi top şehir surlarını aşmıyordu ama duvarları yıkıyordu.”

Soruya tamamen doğru cevap veren öğrencilerin cevaplarına ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

EDV: “Gemiler karadan yürütülüyordu daha önce zincirler aşılamayınca öyle oldu. Şahi top yanlış verilmiştir tanıtımında.”, ÖD: “Zincirler kırılmıştır diyor, fakat kırılmamıştır. Şahi top surların boyunu aşmamaktadır.”

Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlardan hareketle metindeki yanlış ifadeleri bulmakta zorlandıkları söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin tarihsel bilgi bakımından yetersiz kalmaları gösterilebilir.

4.2.2.1.5. *Bir Osmanlı Hanında Birlikte Yaşamak Etkinliği* *Bağlamında Sorulan Soruların Analizi*

“Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin alt becerilerinden geçmişteki problemleri ve nedenlerini tanıma” ve “tarihsel bir problemin çözümüne alternatif çözümler bulma” alt becerilerine yönelik uygulanan “Bir Osmanlı Hanında Birlikte Yaşamak” etkinliği

bağlamında öğrencilere sorulan “Metinde anlatılan problemler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar sonucunda ulaşılan bulguların analizi Tablo 48’de görülmektedir:

Tablo 48

Deney Grubu Öğrencilerinin Geçmişteki Problemi Tanıma Durumları

Öğrencilerin problemi tanıma durumları	f	%
Tüm problemleri ifade edebilen	1	3,33
Yalnızca bir problemi ifade edebilen	26	86,67
Problemi ifade edemeyen	3	10
Toplam	30	100

Tablo 48 incelendiğinde öğrencilerin önemli bir bölümünün (f: 26; % 86,67) metindeki problemlerden yalnızca birini ifade edebildikleri görülmektedir. Problemi tam anlamıyla ifade edebilen yalnızca 1 (%3,33) öğrencidir. Öğrencilerin 3 tanesi (% 10) problemleri ifade edememiştir.

Metinde geçen tarihsel problemlerden yalnızca birini ifade edebilen öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler aşağıda gösterilmektedir:

“İnsanların farklı dinlerden olduğu için karmaşa çıkıyor. Müslümanlar ve Hristiyanlar kavga ediyor ve birbirlerini şikâyet ediyor” (ECE), “Farklı kökenlerden olan insanların bir arada yaşaması devleti biraz karmaşıktırıyor, anlaşmazlıklar çıkabiliyordu. İnsanlar ibadetlerini düzgünce yapamıyorlar” (ABA), “...Ancak çeşitli inançların bir arada oluşu kolay değilmiş ve çeşitli sorunlar çıkabiliyormuş”(EBG), “Metindeki problem farklı kültürlerin, milletlerin bir arada yaşadıklarında “din, dil, ırk vb.” ile ilgili sorunların ortaya çıkmasıdır” (ZNE)”, “Metinde anlatılan problem farklı dinden insanların aynı handa kalmaları, insanların dinlerine saygı duymamaları...” (EDV).

Metinde anlatılan tarihsel problemleri ifade edemeyen öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin örnekler aşağıda görülmektedir:

“Bu hanların sakinleri kimlerdir?” (FO), “İnançları ve dinleri aynı olmadığı için problemdir... Han sadece tüccarların uğradığı bir yerdir” (GK).

Metindeki tarihsel problemleri tam anlamıyla ifade edebilen öğrencinin verdiği cevap aşağıda görülmektedir:

“Din ayrılıkları gözledim. Müslümanlarla Hristiyanlar arasında şikâyetler olmuştur. Askerlerin işgalinin önlenmesini isteyen tüccar şikâyet eder” (MSÇ).

Tablo 48 ve öğrencilerin cevapları incelendiğinde, öğrencilerin geçmişteki bir problemi tanımadaki zorlandıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin tarihsel metne tek yönlü bir bakış açısıyla baktıkları söylenebilir. Nitekim öğrencilerin metindeki tek bir probleme odaklanmaları bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Geçmişteki problemin nedenini tanıma alt becerisine ilişkin sorulan “Metinde anlatılan problemlerin nedenleri nelerdir?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen bulguların analizi Tablo 49’da gösterilmektedir:

Tablo 49

Deney Grubu Öğrencilerinin Geçmişteki Problemin Nedenlerini Tanıma Durumları

Öğrencilerin problemin nedenlerini tanıma durumları	f	%
Nedenlerin tamamını açıklayabilen	2	6,67
Yalnızca bir nedeni açıklayabilen	21	70
Nedenleri açıklayamayan	7	23,33
Toplam	30	100

Tablo 49 incelendiğinde öğrencilerin 21 tanesinin (%70), problemlerin nedenlerinden yalnızca birini açıkladıkları görülmektedir. Öğrencilerin 7’si (% 23,33) nedenleri açıklayamazken, yalnızca 2 tanesi (% 6,67) nedenleri açıklayabilmiştir.

Metindeki problemlerin yalnızca birinin nedenlerini açıklayabilen öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin örnekler aşağıda görülmektedir:

“İnsanlar farklı kökenlerden (ırk, din vb.) olup bir arada hanlarda yaşadığı için karmaşık bir görüntü ortaya çıkarmıştır. Farklı inanışlardan insanlar bir arada olduğu için insanlar arasında anlaşmazlıklar olmuştur” (BS), “Birbirlerinden farklı olan yaşamları aynı ortama gelince çeşitli sorunlara yol açabiliyor ve ayrıca fikir uyuşmazlığı olduğu için de bu sorunlar ortaya çıkabiliyor. Müslümanlar ne kadar hoşgörülü olsa da Hristiyanların onlara dinlerini yaşarken rahatsızlık vermesini bu duruma örnek olarak verebiliriz” (ŞE), “Metindeki problem, insanlar farklı milletten olduğu için birbirleriyle yaşamakta zorluk çekiyorlar. Örneğin bir Müslümanın ibadetini yaparken Hristiyanlar onları rahatsız ediyor ve onlar da rahatsız edildiklerinden şikâyet ediyor ve ortamdaki huzur bozulabiliyor” (ZNE), “Kimse birbirine saygılı, nazik davranmıyor ve hoşgörülü değiller. Kimse de birbirinin dinlerine saygılı olmuyor ve birbirlerini rahatsız ediyorlar” (İA), “Nedenleri hem Müslüman hem de Hristiyan insanların birbirine saygı duymayışı. Belki birbirlerini

sevmeyebilirler fakat saygı duymak zorunludur. Metinde belki Müslümanlar şikâyetçi olabilir. Elbette ki Hristiyanların da şikâyetleri çoktur” (ECE).

Tablo 49 ve öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin geçmişteki problemlerin nedenlerini açıklamakta zorlandıkları görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak metindeki problemleri tam anlamıyla ifade edememeleri gösterilebilir. Nitekim öğrencilerin metindeki problemleri görmede zorlanmaları, problemlerin nedenlerini açıklamada zorlanmalarına neden olmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin problemi ifade etmede gösterdikleri eksiklik, problemin nedenlerini ifade etmelerini de etkilemiştir.

4.2.2.1.6. Topkapı Sarayından Dolmabahçe Sarayına: Osmanlıda Değişim ve Süreklilik Etkinliği Bağlamında Sorulan Soruların Analizi

“Topkapı Sarayından Dolmabahçe Sarayına Osmanlıda Değişim ve Süreklilik” etkinliği için öğrencilere Topkapı Sarayı “Bağdat Köşkü” ile Topkapı Sarayı “Muayede Salonu” ile ilgili 3 boyutlu sanal tur gösterimi yapılmıştır. 3 boyutlu sanal tur gösteriminden sonra öğrencilere konuyla ilgili açık uçlu sorulardan oluşan etkinlik uygulanmıştır. Buna göre “Topkapı Sarayından Dolmabahçe Sarayına Osmanlıda Değişim ve Süreklilik” etkinliği bağlamında öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar ile ilgili bulgular aşağıda görülmektedir:

Öğrencilerin “Topkapı Sarayı “Bağdat Köşkü” ile Dolmabahçe Sarayı “Muayede Salonu” arasındaki benzerlikler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların analizi Tablo 50’de gösterilmektedir.

Tablo 50

Deney Grubu Öğrencilerinin Benzerlikleri İfade Edebilme Durumları

Öğrencilerin benzerlikleri ifade edebilme durumları	f	%
Benzerlikleri basit bir şekilde ifade edenler	5	16,67
Benzerlikleri sadece bir örnek üzerinden ifade edebilenler	4	13,33
Benzerlikleri detaylı bir şekilde ifade edenler	19	63,33
Benzerlikleri ifade edemeyenler	2	6,67
Toplam	30	100

Tablo 50 incelendiğinde öğrencilerin % 16,67’si benzerlikleri basit bir şekilde ifade ederken, % 13,33’ü benzerlikleri sadece bir örnek üzerinden ifade edebilmiştir.

Öğrencilerin % 63,33'ü benzerlikleri detaylı bir şekilde ifade edebilirken, % 6,67'si ise benzerlikleri ifade edememiştir.

“Benzerlikleri basit bir şekilde ifade eden” öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara örnekler aşağıda gösterilmektedir:

VÇC: “...ikisi de camiye benziyor.”, NŞ: “Topkapı Sarayı ve Dolmabahçe Sarayı eski yıllardan kalması.” EM: “İki saray da ibadet yerlerine benziyor.” MÖ: “İkisi de eski zamanlardan kalma.”

“Benzerlikleri sadece bir örnek üzerinden ifade eden” öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara örnekler aşağıda gösterilmektedir:

BD: “Halı ve şekillerde benzerlik var.”, ŞNÖ: “İkisinde de özel işlemler, duvar işlemleri var.”, SY: “Tarihi eserler farklı işlenmiş çinilerdir.”, EBO: “Benzerlikler her ikisinde de süslemeler vardır.”

Benzerlikleri detaylı bir şekilde ifade eden öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara örnekler aşağıda gösterilmektedir:

MS: “Sütunlar, kubbe, avize var.”, EDV: “İkisi de benzer yani ikisi de ibadet yerlerine benziyor. İkisi de tarihi eserdir. İkisinde çok güzel sanatlar mesela çini ikisinde var. İşleme ve el sanatları kullanılmış.”, BS: “İki sarayda da çiniler, kubbeler ve sütunlar vardır.”, ABA: “İkisinde de işleme, çini gibi el sanatları sıkça kullanılmıştır.”, ÖD: “İşlemler birbirine benziyor. Sütunlar var ikisinde de, ikisinde de kubbe var.”, İA: “İkisinde de güzel, çeşitli işlemler var. İkisinde de kubbeler var ve camiye benziyorlar.” İS: “Duvar ve kubbe benziyor. Süsler de benziyor.”, MS: “Sütunlar, kubbe, avize var...”

Benzerlikleri ifade edemeyen öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara örnekler aşağıda gösterilmektedir:

HACK: “Bence hiçbir benzerlik yok.”, MSÇ: “Bağdat Köşkü’nde kubbe var Muayede Salonu’nda yok.”

Tablo 50 ve öğrencilerin cevapları incelendiğinde, öğrencilerin benzerlikleri ifade etmede başarılı oldukları söylenebilir. Nitekim öğrencilerin önemli bir bölümünün (% 63,33) benzerlikleri detaylı bir şekilde ifade ettikleri görülmektedir.

Etkinliğin diğer sorusunda öğrencilerden Topkapı Sarayı'nın "Bağdat Köşkü" bölümü ile Dolmabahçe Sarayı'nın "Muayede Salonu" bölümü arasındaki farklılıkları bulmalarına dair soru sorulmuştur. Öğrencilerin soruya vermiş oldukları cevapların analizi Tablo 51'de gösterilmektedir:

Tablo 51

Deney Grubu Öğrencilerinin Farklılıkları İfade Edebilme Durumları

Öğrencilerin farklılıkları ifade edebilme durumları	f	%
Farklılıkları basit bir şekilde ifade edenler	2	6,67
Farklılıkları sadece bir örnek üzerinden ifade edebilenler	6	20
Farklılıkları detaylı bir şekilde ifade edenler	22	73,33
Farklılıkları ifade edemeyenler	-	-
Toplam	30	100

Tablo 51 incelendiğinde öğrencilerin % 6,67'si farklılıkları basit bir şekilde ifade ederken, %20'si farklılıkları sadece bir örnek üzerinden ifade edebilmiştir. Öğrencilerin % 73,33'ü farklılıkları detaylı bir şekilde ifade edebilirken, % 3,33'ü ise farklılıkları ifade edememiştir.

"Farklılıkları basit bir şekilde ifade eden" öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara örnekler aşağıda gösterilmektedir:

EM: "Topkapı Sarayı camiye benziyor. Dolmabahçe Sarayı kiliseye benziyor."

"Farklılıkları sadece bir örnek üzerinden ifade eden" öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara örnekler aşağıda gösterilmektedir:

İS: "Süsler ve yerleri.", MAA: "...Dolmabahçe Sarayı'nda salon olması.", HACK: "Muayede salonu daha modern, daha güzel gözüküyor.", MSC: "Topkapı Sarayı'nda avize yok, Dolmabahçe'de var."

Farklılıkları detaylı bir şekilde ifade eden öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara örnekler aşağıda gösterilmektedir:

BS: "Topkapı Sarayı'nda hat yazıları, sedirler vardır. Dolmabahçe Sarayı'nda ise büyük avize ve yarım kubbeler vardır.", EBG: "Farklılıkları; Dolmabahçe Sarayı daha görkemli sütun, süslemeler daha fazla. Bağdat Köşkü'nde kubbe ve sedir var. Bağdat Köşkü daha az süslemeli. Dolmabahçe Sarayı ve Bağdat Köşkü daha farklıdır." İA: "Pencereler birbirinden farklı. Topkapı Sarayı'nda sedir varken Dolmabahçe Sarayı'nda yoktur." ECE:

Topkapı Sarayı’nda çiniler, kubbe, pencereler farklı, ayrıca Dolmabahçe Sarayı modern bir yapı. Farklılıkları Dolmabahçe Sarayı batının yapılarına özenilmiş.”, ÖD: “Topkapı Sarayı’nda sedir var. Dolmabahçe Sarayı’nda yok. Topkapı Sarayı’nda halı yok, Dolmabahçe Sarayı’nda var. Topkapı Sarayı’nda kubbe büyük, Dolmabahçe Sarayı’nda ise küçük.”, ŞE: “Topkapı Sarayı tamamen Osmanlı’nın işlemeleri, tavandaki kubbesi, camları, sediri gibi özelliklerden oluşuyor. Fakat Dolmabahçe Sarayı Avrupa işlemelere, camlara, sütunlara, avizeye sahiptir.”, EDV: “Biri kubbeli yapıda diğeri ise değil. İsimleri farklı. Muayededede halı var diğeri yok. Bağdat’ta sedir var Muayededede yok. Yapılma zamanları farklıdır. Biri Osmanlı tarzı diğeri ise Avrupa tarzıdır.”, MS: “Pencereler Muayede salonunda boydan boya yapılmış. Bağdat Köşkü’nde halı yok ve Muayede Salonu Roma yapısıyla yapılmış.”

Tablo 51 ve öğrencilerin cevapları incelendiğinde, öğrencilerin farklılıkları ifade etmede oldukça başarılı oldukları söylenebilir. Nitekim öğrencilerin önemli bir bölümünün (% 73,33) farklılıkları detaylı bir şekilde ifade edebilmesi bu durumu desteklemektedir.

Etkinliğin diğer sorusu bağlamında öğrencilerin “Topkapı Sarayı “Bağdat Köşkü” ile Dolmabahçe Sarayı “Muayede Salonu” bağlamında zamanla meydana gelen değişimi ifade etme durumları Tablo 52’de görülmektedir:

Tablo 52

Deney Grubu Öğrencilerinin Zamanla Oluşan Süreklilik ve Değişimi İfade Etme Durumları

Öğrencilerin zamanla oluşan süreklilik ve değişimi ifade etme durumları	f	%
Zamanla meydana gelen süreklilik ve değişimi ifade edebilenler	7	23,33
Sadece zamanla meydana gelen sürekliliği ifade edenler	3	10
Sadece zamanla meydana gelen değişimi ifade edenler	14	46,67
Zamanla meydana gelen süreklilik ve değişimi ifade edemeyenler	6	20
Toplam	30	100

Tablo 52 incelendiğinde öğrencilerin % 23,33’ü zamanla meydana gelen süreklilik ve değişimi ifade edebilirken, % 20’si zamanla meydana gelen süreklilik ve değişimi ifade edememiştir. Öğrencilerin % 10’u sadece zamanla meydana gelen sürekliliği ifade edebilirken, % 46,67’si ise sadece zamanla meydana gelen değişimi ifade edebilmiştir.

Zamanla meydana gelen süreklilik ve değişimi ifade edebilen öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara örnekler aşağıda gösterilmektedir:

EBO: “Süslemeler aynı kalmıştır. Değişmiş olanlar, yeni şeyler gelmiş, daha renklenmiştir. Bana göre sağlamlığı azalmıştır.”, MS: “Çiniler aynı kalmış, değişen olarak da yapı tarzı değişmiştir.”, MN: “Eskisi gibi sedirler ve eski, şık duran halılar vardır. Avizeler gelmiş, işlemler aynı kalmıştır.”, BS: “Topkapı Sarayı ile Dolmabahçe Sarayı’nın iç dizaynları çok benziyor. Ama Dolmabahçe Sarayı’nda kubbeler yarımındır.”

Zamanla meydana gelen süreklilik ve değişimi ifade edemeyen öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara örnekler aşağıda gösterilmektedir:

MÖ: “Neredeyse her şey değişmiştir.”, FB: “Değişen etraf, aynı kalan eserlerdir.”, BD: “Hemen hemen her şey değişmiştir.”

Sadece zamanla meydana gelen sürekliliği ifade edebilen öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara örnekler aşağıda gösterilmektedir:

VÇC: “Kalanlar halı, sedir ve süslemelerdir.”, SGC: “İşlemler ve süslemeler aynı kalmıştır.”, MAA: “Bence saray gibi güzel olmuştur ve avizeler, pencereler, süs vb. aynı kalmıştır.”

Sadece zamanla meydana gelen değişimi ifade edebilen öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara örnekler aşağıda gösterilmektedir:

HACK: “Muayede Salonu’nda daha şık, daha güzel ve daha modern. Bağdat Köşkü’nde ise daha eskiden kalma dekorasyon kullanılmıştır.”, EM: “Topkapı Sarayı kubbeli, çiniler, işlemler, camlar dışa doğru. Dolmabahçe Sarayı’nda tavan oval biçimde, dekorasyonlar, kapıya benzeyen camlar ve avizeler.”, İA: “Bağdat Köşkü Osmanlı işlemleri ile yapılırken, Dolmabahçe Sarayı Avrupa tarzında yapılmıştır.”, ECE: “Çoğu şey değişmiş; kubbeler küçülmüş, sedir yerine koltuk, sandalye konulmuş, sütunlar eklenmiş, duvardaki motifler değişmiş, Dolmabahçe daha da modernleşmiş.”, ÖD: “Şekil olarak değişmiş, kubbeler değişmiş, işlemler, renkler değişmiş.”, ABA: “Kubbe Topkapı Sarayı’nda tam bir şekilde kullanılmışken, Dolmabahçe Sarayı’nda yarım yarım kullanılmış. Daha pahalı ve gösterişli süs eşyaları kullanılmıştır.”, EBG: “Bağdat Köşkü’nde sedir ve çini sanatı değişmiş, sütunlar dikilmiş ve rengi sarı ile boyanmış.”

Tablo 52 ve öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin değişimi ifade etmeye nazaran, sürekliliği ifade etmede zorlandıkları görülmektedir. Özellikle değişimi ifade etmede oldukça başarılı oldukları söylenebilir. Nitekim öğrencilerin neredeyse yarısının (%)

46,67) değişime yönelik ifadeler kullanması bu durumu destekler niteliktedir. Bunun yanında hem süreklilik hem de değişimi ifade eden öğrencilerin oranının yadsınamayacak düzeyde oluşu (% 20) göz ardı edilmemelidir.

Öğrencilerin etkinliğin diğer sorusu olan “Günümüzde bu eserlere benzer eserler yapılıyor mu? Neden?” sorusuna verdikleri cevapların analizi Tablo 53’te gösterilmektedir:

Tablo 53

Deney Grubu Öğrencilerinin Sürekliliği İfade Etme Durumları

Öğrencilerin cevapları					
Sürekliliğe yönelik cevaplar	f	%	Nedenler	f	%
Evet	14	46.67	İbadet	7	23,33
			İç tasarım	2	6,67
			Misafir ağırlama	1	3,33
			Moda	1	3,33
			Toplantı	1	3,33
			Mimari tarz	1	3,33
			Gelenek	1	3,33
Hayır	16	53.33	İhtiyaç	2	3,33
			Geçmiş	2	6,67
			Teknolojik değişim	2	6,67
			Estetik	2	3,33
			Gelişme	1	3,33
			Mimar	1	3,33
			Üşenme	1	3,33
			Yeni	1	3,33
			Gerekçesiz	3	10
Toplam	30	100	Toplam	30	100

Tablo 53 incelendiğinde öğrencilerin % 47,67’si evet, % 53,33’ü hayır şeklinde yanıt vermişlerdir. Öğrencilerin % 10’u sadece zamanla meydana gelen sürekliliği ifade edebilirken, % 46,67’si ise sadece zamanla meydana gelen değişimi ifade edebilmiştir.

Öğrencilerden evet yanıtı verenler ibadet (% 23,33), iç tasarım (%6,67), misafir ağırlama (% 3,33), moda (% 3,33), toplantı (% 3,33), mimari tarz (% 3,33), gelenek (% 3,33) kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Hayır, yanıtı veren öğrencilerin yanıtlarının ise ihtiyaç (% 6,67), geçmiş (% 6,67), teknolojik değişim (% 6,67), estetik (% 6,67), gelişme (% 3,33), mimar (% 3,33), üşenme (% 3,33), yeni (% 3,33) kategorilerinde toplanmakla beraber, 3 öğrencinin yanıtının ise gerekçesiz (%10) olduğu görülmektedir.

“Evet” yanıtı veren öğrencilerden “ibadet” kategorisinde yanıt verenlere örnek cümleler aşağıda gösterilmektedir:

İS: “Evet yapılıyor. Cami çünkü insanların namaz kılmak ve günahlarından tövbe etmek için yapılıyor.”, FO: “Evet yapılıyor. Camilerde avize, işlemeler ve kubbe var.”, BS: “Bence bu eserlere benzer eserler bazı yerlerde yapılıyor. Mesela camilerde böyle işlemeler ve kubbeler vardır.”

“Evet” yanıtı veren öğrencilerden “iç tasarım” kategorisinde yanıt verenlere örnek cümleler aşağıda gösterilmektedir:

GA: “Günümüzde bu eserlere benzer eserler yapılıyor. Mesela Çankaya Köşkü’nde kullanılan malzemeleri diğer yapılan eserlerin iç dizaynına benzettim.”, SGC: “Bence çini yapılıyor, camileri süslüyorlar.”

“Evet” yanıtı veren öğrencilerden “misafir ağırlama” kategorisinde yanıt verenlere örnek cümleler aşağıda gösterilmektedir:

EM: “Yapılıyor. Örneğin Çankaya Köşkü, Cumhurbaşkanlığı Köşkü, çünkü yurt dışından gelen başbakan, cumhurbaşkanı gibi misafirleri ağırlamak için.”

“Evet” yanıtı veren öğrencilerden “moda” kategorisinde yanıt verenlere örnek cümleler aşağıda gösterilmektedir:

MAA: “Yapılıyor çünkü yeni moda vardır.”

“Evet” yanıtı veren öğrencilerden “toplantı” kategorisinde yanıt verenlere örnek cümleler aşağıda gösterilmektedir:

ECE: “Bence biraz benzerleri yapılıyor. Çünkü bazı resmi kurumlar toplantı yapmak için böyle yerler yapılıyor.”

“Evet” yanıtı veren öğrencilerden “mimari tarz” kategorisinde yanıt verenlere örnek cümleler aşağıda gösterilmektedir:

ZNE: “Günümüzde benzer eserler yapılıyor. Nedeni bizim mimarimiz hala Osmanlı ve Avrupa tarzında yapılıyor.”

“Evet” yanıtı veren öğrencilerden “gelenek” kategorisinde yanıt verenlere örnek cümleler aşağıda gösterilmektedir:

EBG: “İçindeki dekorasyonları bazı yerlerde yapılıyor. Geleneklerini devam ettirmek için ve camilerin içinde de kullanılıyor.”

“Hayır” yanıtı veren öğrencilerden “ihtiyaç” kategorisinde yanıt verenlere örnek cümleler aşağıda gösterilmektedir:

İA: “Bence yapılmıyor. Çünkü saraylar yerine artık camiler var ve insanlar artık sarayları kullanmıyor.”, ABA: “Yapılmıyor. Günümüzdeki eserler ihtiyacı karşıladığından ihtiyaç duyulmuyor.”

“Hayır” yanıtı veren öğrencilerden “geçmiş” kategorisinde yanıt verenlere örnek cümleler aşağıda gösterilmektedir:

EBO: “Yapılıyordur, ama çok fazla yapılmıyordur. Çünkü artık bu eserler kullanılmıyor ve eskide kaldı.”, EDV: “Sanırım Muayede Salonu gibi eserler yapılmıyor olabilir. Daha farklı tarzları deniyoruz. Bu eser eskide kaldı.”

“Hayır” yanıtı veren öğrencilerden “teknolojik değişim” kategorisinde yanıt verenlere örnek cümleler aşağıda gösterilmektedir:

ŞNÖ: “Yapımı yok, çünkü teknoloji gelişti. Sebebi ise bu eserlerin gelişmiş kullanılıyor.”, HBÖ: “...teknoloji geliştiği için daha modern şeyler yapılıyor.”

“Hayır” yanıtı veren öğrencilerden “estetik” kategorisinde yanıt verenlere örnek cümleler aşağıda gösterilmektedir:

HACK: “Hayır yapılmıyor. İnsanlar daha güzel eserler yapmaya çalışıyor.”

“Hayır” yanıtı veren öğrencilerden “gelişme” kategorisinde yanıt verenlere örnek cümleler aşağıda gösterilmektedir:

SY: “Hayır. Çünkü şimdiki eserler daha gelişmiş olduğu için eskiden kullanılan eserler yapılmıyordur.”

“Hayır” yanıtı veren öğrencilerden “mimar” kategorisinde yanıt verenlere örnek cümleler aşağıda gösterilmektedir:

MSÇ: “Hayır, çünkü o zamanlar yeterli mimarlar vardı, artık yok.”

“Hayır” yanıtı veren öğrencilerden “üşenme” kategorisinde yanıt verenlere örnek cümleler aşağıda gösterilmektedir:

ŞE: “Yapılmıyor, çünkü bence eskiden gösterilen özeni göstermeye üşeniyoruz.”

“Hayır” yanıtı veren öğrencilerden “yeni” kategorisinde yanıt verenlere örnek cümleler aşağıda gösterilmektedir:

NŞ: “Hayır yapılmıyor. Çünkü günümüzde daha yeni ve güzel şeyler yapılıyor.”

Tablo 53 ve öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin sürekliliği ifade etme durumlarının önemli düzeyde farklılık gösterdiği söylenebilir. Zira öğrencilerin verdikleri cevaplardan toplam 15 temanın oluşması bu durumu destekler niteliktedir. Aynı zamanda öğrencilerin, sürekliliği geleneğin devamı olarak algıladıkları görülmektedir.

4.2.2.1.7. Zaman İçinde Pullarda Değişim Etkinliği Bağlamında Sorulan Soruların Analizi

Değişim ve sürekliliği algılama becerisi, zamanla oluşan değişim ve sürekliliği algılama alt becerisine yönelik öğrencilere uygulanan “Zaman İçinde Pullarda Değişim” etkinliği çerçevesinde birinci soruya verilen cevapların analizi Tablo 54’te görülmektedir:

Tablo 54

Deney Grubu Öğrencilerinin “Pullarda Dikkatini Çeken Öğeler Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi

Temalar	f	%
Kullanıldığı döneme ait öğeler	21	70
Zamanla oluşan değişim	6	20
İlişkisz	3	10
TOPLAM	30	100

Tablo 54 incelendiğinde öğrencilerin % 70’i pulların “kullanıldığı döneme ait öğeler” temasında cevaplar verirken, % 20’si pullarla ilgili “zamanla oluşan değişim” temasında cevap vermişlerdir. Öğrencilerin % 10’u ise “ilişkisz” birtakım ifadeler kullanmışlardır.

Kullanıldığı döneme ait öğeler temasında öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

SY:“Cami çok dikkatimi çekti ve Arapça yazılar dikkatimi çekti.”, HACK:“Pulların çoğunun Türkiye Cumhuriyeti ile ilgili olduğu dikkatimi çekiyor. Üzerinde 40 kuruş, 60 kuruş yazdığı dikkatimi çekiyor.”, BS:“Pullarda dikkatimi çeken cami resmidir ve birinci ve ikinci resimdeki Osmanlıca yazılar dikkatimi çekti.” GA: “...Bazı pullarda Osmanlıda ve Latince kullarılan harflerin bulunduğu dikkatimi çekti.”

Zamanla oluşan değişim kategorisinde öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

ZNE: “Pulların yıllarına göre ve önemli olaylara göre değişim göstermesidir.” EDV: “...Alfabenin değişmesi...” ÖD: “İlk uçak postasının şekli dikkatimi çekti. Bugünün uçağı ve o günün uçağı arasında çok fark var.” İA: “pulların yıllara göre yazı ve görsel olarak değişmesi...”

Tablo 54 ve öğrencilerin cevapları incelendiğinde en çok dikkat çeken öğelerin pulun kullanıldığı döneme ait öğeler ile ilgili olduğu görülmektedir.

Etkinliğin diğer sorusu olan “Pullar basıldıkları dönemin özellikleriyle ilgili bize ne gibi bilgiler verebilir?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların analizi Tablo 55’te görülmektedir:

Tablo 55

Deney Grubu Öğrencilerinin “Pullar Basıldıkları Dönemin Özellikleriyle İlgili Bize Ne Gibi Bilgiler Verebilir?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevapların Analizi

Temalar	f	%
Basıldığı dönemin dili	11	20,37
Dönemin önemli olayları	6	11,11
Basıldığı zaman	11	20,37
Zamanın değerleri	4	7,41
Basıldığı coğrafyanın özelliği	6	11,11
Önemli sanat eserleri	9	16,67
Dönemin önemli şahsiyetleri	2	3,0
Ulaşım	1	1,85
Dönemin gelişmişlik düzeyi	4	7,41
TOPLAM	54	100

Tablo 55 incelendiğinde “Pullar basıldıkları dönemin özellikleriyle ilgili bize ne gibi bilgiler verebilir?” sorusuna öğrencilerin en çok “basıldığı dönemin dili”(f: 11), “basıldığı zaman”(f: 11) ve “önemli sanat eserleri”(f: 9) şeklinde temalar oluşturan cevaplar verdiği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler aşağıda görülmektedir:

BS: “Bize basıldıkları dönemde Osmanlıca’yı ve daha sonra Latin harflerinin kullanıldığını gösteriyor.”, FB: “Dönemlerinden ve tarihi eserlerinden bize bilgi veriyor.”, ÖD: “Mesela 1. Pul o dönemin coğrafi özelliğini olduğunun bilgisini verebilir. İnanç ile ilgili bilgiler verebilir.”, HBÖ: “Pullar bize sanatları ve pulların basıldığı dönemleri çok açık ortaya çıkarıyor. İlk iki tanesi Osmanlı dönemi, diğer iki tanesi Cumhuriyet dönemi.” MN:

“Ülkenin geliştiğini gitgide olduğunu gösteriyor. İlk Osmanlı harfleri sonrası ise Latin harfler kullanılmıştır.”, EDV: “Basıldığı ülkenin gelişimi. Uçak o dönem yeni gelmiş. Osmanlıcadan Latinceye geçilmiş. Sanat eseri göstermektedir.” ŞE: “Eski zamanlarda Osmanlı’dan Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasına kadar olan o dönemin tarihi eserlerini coğrafi özelliklerini alfabemizin değiştiğini ulaşımın geliştiğini bize anlatır.” HACK: “İlk posta uçağının ne zaman yapıldığını gösteriyor. Latince yazdığı ve yapılarını, coğrafi özelliklerini göstererek bize bilgi verebiliyor.” İA: “Alfabe değişmiştir. Osmanlı alfabesinden Latin alfabesine geçilmiştir. İlk uçak postasının 1914’te yapıldığının bilgisi verilmiştir.” ZNE: “O döneme ait Türkiye’ye önem arz eden olayların ne zaman ve etkilerini, değer verdikleri ve içinde bulundukları ortamı hatırlatır.”

Tablo 55 ve öğrencilerin cevapları incelendiğinde, cevapların “basıldığı dönemin dili”, “basıldığı zaman” ve “önemli sanat eserleri” temalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerden bazılarının değişime vurgu yapan ifadeleri, değişimi algılama açısından önem arz etmektedir. Nitekim öğrencilerden BS’nin Osmanlıcadan Latin harflerine geçişi ifade eden cevabı bu durumu desteklemektedir. Diğer yandan değişimi gelişme bağlamında ele alan öğrenci cevapları da görülmektedir. Nitekim MN’nin ülkenin gittikçe geliştiğine dair ifadesi bununla ilgili bir durumdur. Buna benzer durumlar EDV ve ŞE’nin cevaplarında da görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin genel olarak kendilerine verilen pullardan yola çıkarak farklı boyutlarda cevap verdikleri söylenebilir.

Etkinliğin diğer sorusu olan “Pullarda zamana dair ne gibi ipuçları vardır?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların analizi Tablo 56’da görülmektedir:

Tablo 56

Deney Grubu Öğrencilerinin “Pullarda Zamana Dair Ne Gibi İpuçları Vardır?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevapların Analizi

Temalar	f	%
Basıldığı tarih	5	14,71
Önemli olaylar	10	29,41
Basıldığı dönem	4	11,76
Dönemin sanat eserleri	5	14,71
Basıldığı dönemin alfabesi	10	29,41
TOPLAM	34	100

Tablo 56 incelendiğinde toplam 5 temanın oluştuğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin en çok “basıldığı dönemin alfabesi” ve “basıldığı dönem” temalarını oluşturan cevaplar verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler aşağıda görülmektedir:

İA: “3. Pulda ilk uçak postasının yapıldığı zaman ile ilgili ipuçları verilmiştir.”, HACK: “Osmanlı zamanında ve Atatürk zamanında olduğunu anlıyorum.” EBG: “Çok eski zamandan şimdiki zamana doğru gösterilen pullar var.”, EDV: “Zamana dair ipucu olarak 2. Pulun Osmanlıya dair olduğu, diğer ikisinin ise Atatürk ve Cumhuriyet dönemine ait olduğunun ipuçlarını veriyor.” NŞ: “Hangi zamanda hangi dilde yazıldı ipucu veriyor.” SY: “Caminin daha böyle eski bir görüntüsü vardır...”

Tablo 56 ve öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin pulların üzerinde bulunan birtakım bilgilerden ve görsellerden yola çıkarak zamana dair ip uçlarını yakalayabildikleri söylenebilir. Nitekim öğrencilerin cevaplarında yazmış oldukları “...ilk uçak postasının yapıldığı zaman...” (İA), “Osmanlı zamanında ve Atatürk zamanında...” (HACK), “Osmanlıya dair...Atatürk ve Cumhuriyet dönemine ait...” (EDV), “Hangi zamanda...” (NŞ) şeklindeki ifadeler bu durumu desteklemektedir.

4.2.3. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın on beşinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.2.3.1. Tarihsel Empati Becerisi Bağlamında Uygulanan Beceri Temelli Etkinliklerin Analizi

Bu bölümde tarihsel empati becerisi bağlamında uygulanan beceri temelli etkinlikler ele alınmış, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

4.2.3.1.1. Malazgirt Etkinliği Bağlamında Sorulan Soruların Analizi

Tarihsel empati becerisine yönelik öğrencilere ilk olarak “Malazgirt” etkinliği uygulanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere incelemeleri için Malazgirt Savaşı’nı anlatan bir görsel projeksiyon cihazı aracılığıyla tahtaya yansıtılmıştır. Bu görselden yola çıkarak öğrencilerin kendilerine yöneltilen soruya cevap niteliğinde kısa bir öykü yazmaları istenmiştir. Buna göre öğrencilerin soruya verdikleri cevapların analizi aşağıda gösterilmektedir:

Tablo 57

Deney Grubu Öğrencilerinin Malazgirt Etkinliği Bağlamında Oluşan Tarihsel Empati Düzeyleri

Tarihsel empati düzeyleri	f	%
Aptal geçmiş	-	-
Klişe genellemeler	15	50
Günlük empati	15	50
Sınırlı tarihsel empati	-	-
Bağlama uygun tarihsel empati	-	-
Toplam	30	100

Tablo 57 incelendiğinde öğrencilerin yazılarının “klişe genellemeler” ve “günlük empati” düzeylerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin Aptal Geçmiş, Sınırlı Tarihsel Empati ve Bağlama Uygun Tarihsel Empati düzeylerinde olduklarına dair herhangi bir bulguya rastlanamamıştır.

Öğrencilerin % 50’sinin (f: 15) Klişe genellemeler tarihsel empati düzeyinde birtakım ifadeler kullandığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin ifadeleri ile ilgili bazı örnekler aşağıda görülmektedir:

Örneğin öğrencilerden VÇC: “...Romen Diyojen’in askerleri sayı olarak üstündü...”, ifadesini kullanarak aslında tarihsel açıdan geçerli bir bilgi vermiştir. Yazının devamında “Selçuklu ordusu çok iyi kılıç kullanan adamla doluydu” benzeri ifadelerle savaşın içinden bir asker değil de dışarıdan gözlemleyen biri edasıyla yazdığı söylenebilir. Öğrencilerden bir diğeri İA: “Savaşın sonunda Sultan Alparslan Diyojen’i öldürmek yerine bir antlaşma sonunda Diyojen’i affetti.”, ifadesiyle aynı tarihsel empati düzeyinde hemen hemen pek çok öğrencinin ifadesine benzer veya aynı ifadeyi kullanmıştır. Bir diğer öğrenci ŞNÖ: “Selçuklu ordusu savaşa hazırlanıyordu... Ben eğer Sultan Alparslan’ın yerinde olsam aynı şeyi yapardım...” gibi ifadelerle olaya içeriden değil dışarıdan baktığı söylenebilir.

Öğrencilerin % 50’sinin (f:15) Günlük empati tarihsel empati düzeyinde birtakım ifadeler kullandığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin ifadeleri ile ilgili bazı örnekler aşağıda görülmektedir:

Öğrencilerden HACK: “...durumu kötü olanları vurup gömmüştük... her yerde atların yaralanış sesleri ve insanların bağırış sesleri duyuluyordu.”, gibi ifadelerle savaş anını karakterin dilinden açıklamaya çalışmış ancak kendi düşünce tarzından sıyrılamamıştır. Yine savaş anını karakterin dilinden açıklamaya çalışan MS: “...havan topunun başına geçtim.”, ifadesini kullanmış ancak o zaman henüz kullanılmayan bir savaş gerecine öyküsünde yer vermiştir. Öğrencilerden MÖ’nün “O zamanlar savaş çıktı...”, ifadesini

kullanması anakronik bir durumun göstergesidir ve bugünün bakış açısından sıyrılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin genel olarak görselden bağımsız bir şekilde yazdıkları gözlenmiştir. Dolayısıyla genel itibarıyla tarihsel bilginin etkisi altında kaldıkları görülmektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin Malazgirt etkinliği bağlamında oluşan tarihsel empati düzeylerinin “klişe genellemeler” ve “günlük empati” düzeyinde yoğunlaşması, Malazgirt etkinliğinin tarihsel empati bağlamında öğrencilerle gerçekleştirilen ilk etkinlik olmasına bağlanabilir. Nitekim öğrencilerin tarihsel empati becerilerinin süreç boyunca zamanla gelişeceği öngörülmektedir.

4.2.3.1.2. Devşirme Sistemi Etkinliği bağlamında sorulan soruların analizi

Deney grubu öğrencilerine tarihsel empatiye hazırlık bağlamında uygulanan “Devşirme Sistemi” adlı etkinlik için Osmanlıda devşirilen çocuklarla ilgili iki görselin incelenmesi sağlanmıştır. Bu görsellere dayalı olarak öğrencilere birtakım sorular yöneltilmiştir. Tahtaya yansıtılan birinci görsele göre sorulan sorular ve verilen cevaplar aşağıda gösterilmektedir. Buna göre tahtaya yansıtılan görselin kaçınıcı yüzyıla ilişkin bilgi verdiğine dair deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevapların analizi Tablo 58’de görülmektedir:

Tablo 58

Deney Grubu Öğrencilerinin Görselin Yüzyılına Dair Verdikleri Cevapların Analizi

Yüzyıl	f	%	Neden belirten	
			f	%
15. yüzyıl ile 17. yüzyıl arası	10	33,33	4	13,33
16.yüzyıl	3	10	2	6,67
15. yüzyıl	8	26,67	5	16,67
14. yüzyıl ile 15. yüzyıl arası	2	6,67	1	3,33
13. yüzyıl ile 15. yüzyıl arası	2	6,67	1	3,33
13. yüzyıl ile 14. yüzyıl arası	3	10	3	10
14. yüzyıl	1	3,33	1	3,33
10.yüzyıl	1	3,33	1	3,33
Toplam	30	100	31	100

Tablo 58 incelendiğinde öğrencilerden 10 tanesi (%33,33) 15. Yüzyıl ile 17. Yüzyıl arasında, 3 tanesi (% 10) 16. Yüzyıl, 8 tanesi (% 26,67) 15. Yüzyıl cevaplarını vererek 15. Yüzyılda itibaren Osmanlı ordusunun asker ihtiyacını karşılamak için uygulanmaya başlanan Devşirme sisteminin zamanına dair cevaplar verdiği görülmektedir. Buna karşın

öğrencilerden 2 tanesi (% 6,67) 14. Yüzyıl ile 15. Yüzyıl arası, 2 tanesi (% 6,67) 13. Yüzyıl ile 15. Yüzyıl arası, 3 tanesi (% 10) 13. Yüzyıl ile 14. Yüzyıl arası, 1 tanesi (% 3,33) 14. Yüzyıl, 1 tanesi (% 3,33) de 10. Yüzyıl cevaplarını vermiştir.

15. ve 17. Yüzyıllar arasında uygulanmasına neden olarak “...Çünkü bu yüzyıllarda devşirme sistemi uygulanmıştır.” (BS), “Çünkü okuduğum kâğıtta öyle yazıyordu.” (ÖD), “Çünkü üstündeki kıyafetler o dönemin kıyafeti...” (SGC) şeklinde ifadeler belirtilmiştir.

16. yüzyılda uygulanmasına neden olarak “...devşirme sistemi o zaman vardı.” (YS), 15. Yüzyılda uygulanmasına neden olarak “Çünkü devşirme sistemi fetret devrinden sonra yani fetihlerin durması sonucunda başlamıştır.” (ABA) şeklindeki cevapları Osmanlıda devşirme sisteminin uygulandığı zamanı kanıtlara dayalı olarak ifade ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte diğer öğrencilerin zaten devşirme sisteminin uygulandığı zamanı yanlış ifade etmeleri, doğru ifade edebilen bazı öğrencilerin ise nedenlerinin temelden yoksun oluşu verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Nitekim “...o zaman savaş vardı.” (BD), “Çünkü üstleri çok eskiye aittir.” (MAA), “Çünkü XV. Yüzyılda Pençik sistemi uygulandı.” (HACK), “Çünkü Osmanlı dönemlerine aittir.” (MN) şeklindeki ifadeler de bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Deney grubu öğrencilerinin “Resimdeki mekân sence nasıl bir yer, kısaca anlatabilir misin?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplar tarihsel empatiye uygun olan ve olmayan şeklinde kategorize edilmiştir. Buna göre birinci görsele empatik bir şekilde yaklaşanlar “Devşirilmiş çocukların eğitim gördükleri yer.” (EDV), “...bence saraydaki yetiştirilen çocukların kaldığı yer olabilir.” (ÖD), “Bence devşirilecek çocukların eğitim gördüğü yer olabilir.” (ABA), “Bence saray, devşirilen çocukların zeki olanlarını saraya getirdikleri için.” (ŞNÖ), “Bence devşirilen çocukların kaldığı bir yurt olabilir. Bu yurttan devşirilen çocuklar ve yeniçeri ağası kalıyordur.” (ŞE), “Bence orası devşirilecek çocukların tutulduğu bir yer.” (GK), “Bence mekân küçük yaşta devşirme kuralına göre alınan çocukların eğitildiği yer olabilir.” (ECE), “Resimdeki mekân çocukların devşirilmelerinin uygulandığı yerdir. Oralarda çocukları devşirme sistemi ile eğitiyorlar.” (GA) şeklinde cevaplar vererek hayal gücü ile kanıtları dengeli bir şekilde kullandıkları söylenebilir. Ancak diğer öğrencilerin cevaplarında hayal gücüne dayalı bir yaklaşım söz konusudur. Nitekim “...sanki ev gibi...” (BD), “...eski bir yere benziyor...” (BS), “...kalenin içinde, kulenin altında bir yer...” (MS), “Köşke benziyor bence.” (MAA), “...depo, kiler gibi...” (MSÇ), “Bir konak gibi duruyor. Çünkü merdivenleri ve duvarları onu andırıyor.” (EBG),

“...eski bir yerin en alt bölümüdür.” (EBO), “Bir kulenin en alt kömürlük gibi olan yeridir.” (MÖ) şeklindeki öğrenci cevapları, yalnızca resimde gördükleri veya hayal ettiklerini yansıtmaktadır diyebiliriz.

Deney grubu öğrencilerinin resimdeki adamın elindeki kâğıda dair soruya dair verdikleri cevaplarda “kurallar” (f: 7), “devşirme bilgisi” (f: 6), “sorular” (f: 5), “kimlik bilgisi” (f: 5), “mektup” (f: 7) temaları oluşmuştur. Buna göre “kurallar” temasında öğrenci cevapları “Padişahın emirlerinin yazılı olduğu kâğıttır.”(MÖ), “...bence çocuk için bilgi ve görevleri yazıyor olabilir.” (ÖD), “Çocuğun bu ortamın kurallarına kanunlarına uyması gerektiğini ve bunun için yapması gerekenleri anlatan bir yazı olabilir.” (ECE) şeklindedir. Dolayısıyla öğrencilerin kanıtlardan elde ettiği bilgileri kullandıkları görülmektedir. Zira kanıtlarda devşirme sisteminin kuralları irdelenmişti.

“Devşirme bilgisi” temasında bulunan cevaplarda öğrencilerin “Devşirme ile görevli memurlar, padişahın emri ve yeniçeri ağasının mektubu çerçevesinde işlerini yapıyorlardır. Elindeki yeniçeri ağasının mektubu olabilir.” (ABA), “Adamın elindeki kâğıtta çocuğu devşirilmesi için saraydan bilgi gelmiş olabilir.” (EBG), “Çocuğun devşirilecek biri mi olduğu ve özellikleri yazıyor olabilir.” (MN) şeklindeki ifadeler bulunmaktadır. Özellikle EBG ve MN’nin cevaplarında “...çocuğun devşirilmesi için...”, “...devşirilecek biri mi olduğu...” şeklindeki ifadeleri resimdeki çocuğun kıyafetlerine dikkat etmediklerini göstermektedir. Zira çocuğun üzerindeki kıyafetler, devşirme sonrasında giydiği kıyafetlerdir.

“Sorular” temasında buluna cevaplara bazı örnekler “Çeşitli zorluklardan geçeceği için neler yapacağı yazıyor olabilir.” (FB), “...soru yazan bir kâğıt olabilir.” (YS), “...çocuğun yaptığı şeyler yazıyor olabilir. Adam da çocuğa kızıyor olabilir.” (BS), “...çocukları test edecek bilgiler olabilir.” (GA) şeklindedir. Bu cevaplara bakıldığında öğrencilerin devşirilen çocuğun bazı testlerden ve eğitimlerden geçirildiğinin farkında oldukları anlaşılmaktadır. Bunun yanında BS’nin “...Adam da çocuğa kızıyor olabilir.” şeklindeki ifadesi aslında resimdeki adamın kızgın bir yüz ifadesi ile resmedilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

“Kimlik bilgisi” temasında verilen öğrenci cevaplarına bakıldığında “...çocuğun kimlik bilgileri yazıyor olabilir.” (EBO), “Çocuk hakkında bilgiler olabilir.” (NŞ), “Çocuğun baba ve ana adı veya hangi vakıf veya çiftlik sahibinin yanında olduğu, doğum tarihi ve bütün eşkâli yazılıdır.” (SGC), “Çocuğun ismi yazıyor olabilir.” (HACK), “...çocuğun kimlik

bilgileri falan var.” (EDV) şeklinde ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu cevaplara göre öğrencilerin devşirilen çocukların kimlik bilgilerinin yer aldığı bir kâğıttan haberdar olduğu bilgisine ulaşılabilir.

Son olarak “mektup” kategorisinde verilen cevaplar “Ailesinden mektup gelmiş olabilir.” (MSÇ), “...mektuptur...” (MAA), “Ailesinden mektup olabilir.” (EM), “Çocuğa ailesinden mektup gelmiş olabilir.” (İA), “Bir mektup yazıyor olabilir, anne ve babadan gelmiş olan.” (ŞNÖ) şeklindedir.

Etkinliğin dördüncü sorusunda öğrencilerden resimde neler yaşanmış olabileceğine dair bilgi vermeleri istenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin cevaplarının üçüncü soruya verilen cevaplarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Nitekim öğrencilerin verdikleri cevaplar “Resimde sistemde devşirmeye uygun olan çocuğun bilgilerini devşirme ağası kâğıda yazıyor olabilir.” (HBÖ), “Resimde devşirmeyle görevli olanların devşirilecek çocukları seçtikleri an olabilir.” (ABA), “Adam bir çocuğu çağırıp, devşirilir mi devşirilmez mi deyip özelliklerine bakıyor.” (MN), “Adam çocuğa mektup gösteriyor.” (İS), “Resimde yaşananlar, çocukların sıkı bir şekilde eğitim görmesi anlatılıyor ve de çocukları terbiye bakımından zenginleştirdiklerini anlatıyor.” (ÖD), “Çocuk eşyalarını alıp, kırmızı elbisesini giyip bu yaşama geliyor. Yeniçeri ağası da ona yapması gerekenleri anlatıyor.” (ŞE), “Resimde küçük çocuğun devşirme kuralına göre alınmış ve o küçük çocuğa kuralları anlatan bir adam var.” (ECE), “Resimde çocuğun belgeleri kontrol ediliyor.” (EDV), “Çocuk yeniçeri olmak istiyor.” (FB) şeklindedir. Özellikle ÖD, ŞE, ECE ve FB’nin cevaplarının kanıtlara dayalı olarak vermesi dikkat çekici bir durumdur. “Nitekim “...sıkı bir şekilde eğitim görmesi...”, “...kırmızı elbisesini giyip...”, “...devşirme kuralına göre alınmış...”, “...çocuk kısa boylu olduğu için...”, “...yeniçeri olmak istiyor.” ifadeleri devşirme sistemine dair birtakım ipuçları vermektedir. Nitekim öğrencilerin devşirilecek çocukta bulunması gereken birtakım özelliklere aşina oldukları

Resimde devşirme sistemiyle ilgili neler anlatıldığına dair soruya verilen cevaplar “Resim devşirme sistemi ile ilgili çocukların terbiye edilmesini anlatmaktadır.” (BS), “...devşirme sistemi ile zekâsını bilmek için soru soruyor.” (YS), “...yeniçeri olman için imtihandan geçiyor.” (FB), “Çocuğun akıllı veya zeki olduğu ölçülüyor olabilir.” (GK), “...onu seçmişlerdir.” (EBO), “Devşirme sistemine küçük yaştan çocukların da alındığını ve bir aile gibi davrandıklarını anlatıyor olabilir.” (ECE), “...çocuğun ten rengi ve davranışları devşirme sisteminin kurallarına uyuyor.” (ŞE), “1)Bir çocuk seçilmiş, 2)Kıyafetleri,

3)Padişahın emirleri” (MÖ), “...adamın çocuğa bir şey öğretmesi...” (BD), “Devşirme sisteminde savaşımlara uygun, güçlü, dikkat çekmeyen, terbiyeli çocukları seçmeye çalıştıklarını anlatıyor.” (ABA), “...çocukları devşirme sistemiyle alıp büyütüp ilerde Osmanlı Devleti’ne yararlı olması...” (EBG), “...çocuk esmer de değil, sarışın da değil...” (EM), “Çocukların iki gruba ayrıldığı ve zekilerin eğitim görüp, güçlülerin yeniçeri ocağına asker olmak için eğitim aldığını açıklıyor.” (MS) şeklindedir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde devşirme sistemi ile ilgili “zeki olma”, “yeniçeri olmak”, “ten rengi”, “kıyafetleri”, “güçlü”, “terbiyeli”, “çok esmer veya sarışın olmama” gibi bilgiler verildiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin genel olarak resmi yorumlarken kanıtlara dayalı bir şekilde yorum yaptıkları söylenebilir.

Öğrencilerin “Resimde gördüklerinizden sonra neler yaşanmış olabilir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplardan 17 tanesinin tarihsel empatiye uygun olduğu söylenebilir. Bu cevaplara bazı örnekler “Çocuklar sıkı bir eğitimden sonra artık Müslüman bir savaşçı haline gelmiş ve sadrazamlığa kadar yükselebilmişlerdir.” (ABA), “Çocuk iyi bir süreçten sonra eğitim almış ve vezir olmuş olabilir.” (HBÖ), “Çocuğu birçok imtihandan geçirmeye götürüyor olabilir.” (FB), “...çocuk eğitim almaya götürülür.” (EDV), “...kılıç tutma, ata binmeyi öğretiyor olabilirler.” (HACK), “Küçük çocuk Osmanlının askeri olabilmek için, eğitilmek için İstanbul’a götürürler ve çocuk orada eğitildikten sonra yeniçeri veya paşa olabilmek için çabalamış olabilir.” (ECE), “Çocuk kurallara uygun bir şekilde eğitilip yapılması gerekenler yapılmış, çocuk vezirlik yoluna kadar gitmiş olabilir.” (ŞE) şeklindedir. Bu cevaplara bakıldığında öğrencilerin özellikle devşirme sisteminin eğitim kısmına odaklandıkları söylenebilir. Ancak bunun yanında EM’nin “Çocuk hüznlenmiştir, çünkü ailesini özlemiştir.” şeklindeki cevabı, soruyu duygusal bir bakış açısıyla cevapladığı ve kanıtları dikkate almadığı şeklinde yorumlanabilir.

Her ne kadar devşirme sistemine tarihsel bir bakış açısıyla yaklaşan öğrenciler olsa da tarihsel empatiden uzak cevap veren öğrenciler de olmuştur. Nitekim öğrencilerin vermiş olduğu “Çocuğu savaşıma göndermişlerdir.” (VÇC), “Çocuk ağlayarak eve gitmiş ve annesine, babasına anlatmıştır.” (FO) gibi ifadeler tarihsel bakış açısından yoksundur.

Osmanlıda devşirme sisteminin neden uygulanmış olabileceğine dair, öğrencilerin tarihsel empatiye yönelik ipuçları barındıran cevapları “Fetihler durduğu için...” (ABA), “Asker yetersizliği, devlet adamına ihtiyaçlarının olması” (EDV), “Her savaşta asker aldıklarından daha çok kaybettikleri için daha güçlü, daha zeki, daha çevik askerler aramak için

devşirme sistemi uygulanmış olabilir.” (ECE), “Savaşacak adam kalmadığı için...” (VÇC), “...orduya ve saraya asker ve eğitilmiş kişiler gerektiği için...” (MS), “Osmanlı Devleti’ni savunacak asker kalmadığı için...” (GK), “...çok askerlerinin olması için.” (HACK) şeklindedir. Bun göre öğrencilerin soruyu cevaplarırken Osmanlı ordusunun asker ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak devşirme sisteminin uygulandığı şeklinde bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Buna karşın kaynakları iyi analiz edememiş öğrenciler “Zeki olan çocukların eğitim alması ve çocukların vezir gibi kişiler olmasını istemesi için...” (HBÖ), “Yeni yiğitler ortaya çıksın diye...” (MÖ), “Bence ahlaklı çocuklar bulabilmek için...” (FB), “Kanun olduğu için...” (İS) şeklinde, basmakalıp, o dönemin anlayışından uzak cevaplar vermişlerdir.

Osmanlıda devşirme sistemi ile ilgili resim ve minyatür arasındaki benzerlik ve farklılıklara dair soruya öğrencilerin verdikleri cevaplarda tarihsel empatiye yönelik ipuçlarını görmek mümkündür. Nitekim öğrencilerin “...resimde çocuklar yeni yeni geliyordu, fakat bu minyatürde çocuklar eğitimini almış, İslamiyet’i kabullenmiş, siyasi kanunlara uymuş bir şekilde sultanın yanına geliyorlar.” (ŞE), “...ikinci resimde sanki bir kutlama olabilir...” (ECE), “1. resimde çocuğun kimlik bilgileri kontrol edilirken, 2. resimde Hristiyan çocukların devşirilmesi var.” (EDV), “...resimde devşirmeye uygun çocuğun bilgileri alınıyor. Ama minyatürde ise seçilenler padişahın huzuruna çıkıyor.” (HBÖ) şeklindeki cevapları bu durumu kanıtlar niteliktedir. Zira öğrencilerin “...İslamiyet’i kabullenmiş...”, “...Hristiyan çocukların devşirilmesi...” şeklindeki ifadeleri devşirme sisteminin özelliklerini yansıtmaktadır.

Minyatürde bulunan kırmızı giysili insanların kim olduğu ve ne yaptıklarına dair soruya verilen cevaplarda öğrencilerin önemli bir kısmı (f: 26) kırmızı giysili insanların “devşirilen çocuklar” olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim öğrencilerin verdikleri cevaplara bazı örnekler “...devşirilmiş çocuklardır.” (EDV), “Devşirilmek için alınan çocuklar...” (ECE), “Hristiyan çocuklar devşirilmiş...” (FO), “...devşirilmek amacıyla eğitilen çocuklar...” (ABA), “...devşirilmiş çocuklar...” (VÇC), “...devşirilecek çocuklar...” (BS), “...devşirilen çocuklar...” (ŞNÖ), “...Rumeli’den Hristiyan çocuklar...” (MAA) şeklindedir. Bununla birlikte öğrencilerin bu çocukların ne yaptığına dair “...ailelerinden ayrılıyorlar.” (BS), “...Sultan’ın huzuruna gelmiş...” (ŞE), “...padişahın karşısına çıkıyor.” (MÖ), “...padişahın karşısına çıkıyor.” (HBÖ) şeklindeki ifadeleri dikkate değerdir.

“Günümüzde devşirme sistemine benzer bir sistem var mı?” şeklindeki soruya yalnızca 7 öğrenci evet cevabını vermiştir. Buna göre öğrencilerin cevapları “Bence beyin göçü olabilir çünkü eğitim almak için yurt dışına çıkıyorlar.” (HBÖ), “Beyin göçü olabilir. İnsanlar kendini geliştirmek amacıyla gelişmiş ülkelere gidiyorlar.” (ABA), “...başarılı kişilerin yurt dışına gönderilmesi, onların da kabul etmesi” (EDV), “...askere gitmek var” (MS), “...askere giderken 18 yaşını doldurmuş olmaları” (GK), “...futbol var...” (EM) şeklindedir. HBÖ, ABA ve EDV’nin beyin göçü yetenekli insanların farklı ülkelerin imkânlarından yararlanması ile devşirme sistemi arasında bağlantı kurması dikkat çekicidir. Bunun yanında EM’nin futbol ve diğer spor dallarında yararlanmak üzere başka milletlerden sporcuların devşirilmesi durumunu örnek göstermesi de dikkat çeken diğer bir husustur.

Devşirilen çocukların anne veya babası siz olsaydınız nasıl bir duygu içerisinde olurdunuz, neden?” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara örnekler “hem sevinç hem de üzüntü” (f: 7), “sadece sevinç” (f: 13) ve “sadece üzüntü” (f: 10) şeklindedir. Buna göre çocuğun devşirilmesine “hem sevinç hem de üzüntü” bağlamında öğrencilerin cevapları “Hem sevinirdim hem de üzülürdüm. Çünkü bir yandan paşa veya vezir olacaklar diye sevinirim. Ama bir yandan da çocuğumu benden uzaklaştırıyorlar diye üzülürdüm.” (HACK), “Eğer ben olsam bir yandan sevinir, bir yandan üzülürdüm, çünkü hem iyi bir eğitim görüp paşa olabilir ama bir yandan da özlerdim ve üzülürdüm.” (ÖD), “Ben çocuğumu vermek istemezdim, fakat bir yandan da Osmanlı için çalışmasını isterdim...” (ECE), “Bir yandan sevinir, bir yandan da üzülürdüm, çünkü hem çocuğumun geleceği kurtuluyor, ama bir yandan da ondan ayrı kalıyorum.” (EBG), “...çocuğumdan ayrılacağım için çok üzülürdüm. Ama gittiğinde terbiyeli ve zeki birisi olacağı için mutlu olabilirdim.” (BS) şeklindedir. Öğrencilerin bu türden cevapları konuyu iki ayrı perspektiften ele almalarını göstermesi açısından önemlidir.

“Sadece sevinç” bağlamında ele alan öğrencilerin cevaplarına örnekler ise “...mutlu olurdum, çünkü çocuğum büyük mertebelere ulaşacak...” (MS), “...çok sevinir ve heyecanlanırdım. Çünkü vezir olacağı için sevinirdim.” (HBÖ), “oğlum önemli bir zat diye sevinirdim.” (MSÇ), “Ben sevinirdim, çünkü benim oğlum sadrazam, yeniçeri olabilir.” (GA), “Mutlu olurdum, çünkü çocuğumun değerli olduğunu hissederdim.” (ŞE), “Mutlu olurdum, ilerde veziriazam olur belki diye” (MÖ), “Ben olsaydım sevinirdim, hep mutlu olurdum çocuğum iyi ellerde diye” (GK), “...çok sevinir, çok heyecanlanırdım, çünkü vezir olacağı için...” (HBÖ) şeklindedir.

“Sadece üzüntü” bağlamında öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler “Çok üzüldüm, her gün mektup yazardım.” (EM), “Üzüldüm, çünkü yani ne de olsa o benim bir parçam.” (EDV), “...Çocuğumu göremeyince üzüldüm.” (NŞ), “...çocuğumu göremediğim için üzüldüm” (İA), “İstemezdim, çünkü çocuğumdan ayrılmazdım.” (VÇC) şeklindedir. Dolayısıyla bu kategorideki cevaplar öğrencilerin, devşirilen çocukların ebeveynlerinin bu durumdan rahatsız olduklarına dair perspektif geliştirdikleri söylenebilir.

4.2.3.1.3. Mektup Yazma Etkinliği Bağlamında Sorulan Soruların Analizi

Bu bölümde tarihsel empati becerisine yönelik “ mektup yazma” etkinliği sonucu elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Dolayısıyla mektup yazma etkinliği çerçevesinde elde edilen sonuçlara dair bulguların analizi Tablo 59’da gösterilmektedir:

Tablo 59

Deney Grubu Öğrencilerinin Mektup Yazma Etkinliği Bağlamında Oluşan Tarihsel Empati Düzeyleri

Tarihsel empati düzeyleri	f	%
Aptal geçmiş	-	-
Klişe genellemeler	1	3,33
Günlük empati	14	46,67
Sınırlı tarihsel empati	15	50
Bağlama uygun tarihsel empati	-	-
Toplam	30	100

Tablo 59 incelendiğinde öğrencilerin 15 tanesi (% 50) sınırlı tarihsel empati, 14 tanesi (% 46,67) günlük empati, 1 tanesi (% 3,33) de klişe genellemeler düzeyinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte aptal geçmiş ve bağlama uygun tarihsel empati düzeyinde herhangi bir öğrenci bulunmamaktadır.

Sınırlı tarihsel empati düzeyinde öğrencilerin cevapları incelendiğinde tek yönlü bir bakış açısıyla mektuplarını yazdıkları görülmektedir. Bununla birlikte bu düzeydeki öğrencilerin önceki tarihsel empati etkinliklerinden öğrendiklerini kullanarak, kanıtlara dayalı bir şekilde mektuplarını yazdıkları görülmüştür. Nitekim öğrencilerin “...Müslüman olduk...” (ECE), “...becerikli ve yetenekli olanları saray için ayırdılar.” (BS), “...bana kırmızı bir elbise verdiler.” (EBG), “...Bize burada kılıçla savaşmayı, kalkanla korunmayı öğretiyorlar.” (GA), “...ve sizin yanınıza veziriazam olarak geleceğim...” (EBO),

“...Burada bize Türkçeyi ve İslam dinini öğretmeye başladılar...” (ABA), “...fakir balkan köylerinden gelen çok arkadaşım var.”(İA) şeklindeki ifadeleri bu durumu doğrular niteliktedir.

Günlük empati düzeyinde bulunan öğrencilerin yazdıkları mektuplar incelendiğinde, mektupları karakterin dilinden yazmalarına rağmen geçmiş ile bugünü ayırt etmede zorlandıkları görülmektedir. Bunun yanında yazdıkları mektuplarda kendi bakış açılarından sıyrılmadıkları da görülmektedir. Nitekim öğrencilerin “...nasılsınız? Kardeşim nasıl? Kardeşimi benim yerime öp...” (HACK), “...Sizi çok özledim. Burada yemek yiyoruz, yatıyoruz... Babamın sağlığı sıhhati yerinde mi? Her gün pilav üstü kuru fasulye yiyip hoşaf içiyoruz.” (EM), “...Anne ben sahneye, tiyatroya falan çıkıyorum.” (BD), “...hocaların gözüne girmeyi başardım...” (GK) şeklindeki ifadeleri günlük empati düzeyinde olduklarını göstermektedir.

Klişe genellemeler düzeyinde olan tek cevap olan “...zeki olanlar devşirilmeye alındı. Çok esmer veya sarışın olanlar alınmazdı. Zeki olanlar saraya alınırdı.” (MN) şeklindeki ifade tarihsel bilgi açısından doğru olmakla birlikte mektubu karakterin dilinden ifade etmemektedir.

Sonuç olarak “Mektup Yazma” etkinliği bağlamında öğrencilerin yazmış oldukları mektuplara göre oluşan empati düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin yarısının sınırlı tarihsel empati düzeyinde olduğu görülmektedir. Önceki tarihsel empati etkinlikleri dikkate alındığında, öğrencilerin tarihsel empati becerilerinde kayda değer bir gelişme olduğu söylenebilir. Ancak mektup yazma etkinliğinin tarihsel empati becerisi kazandırma bakımından etkili bir yaklaşım olmadığı söylenebilir. Nitekim mektup yazma eyleminin duygusal boyutunun ağırlığı, bilişsel bir süreç olan tarihsel empatiyi amacından saptırmaktadır. Zira öğrencilerin mektuplarında sık sık duygusal anlamlar içeren ifadeler kullanması, mektup yazma etkinliğinin tarihsel empatiden ziyade, empati becerisine daha uygun bir yaklaşım olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3.1.4. Tarihsel Hikâye Yazalım Etkinliği Bağlamında Sorulan Soruların Analizi

Öğrencilere uygulanan “Tarihsel Hikâye Yazalım” etkinliği çerçevesinde Osmanlı’da devşirilen bir çocuğu anlatan kısa bir hikaye yazmaları istenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin hikâyelerinde korku, gerilim, üzüntü ve sevinç öğelerine yer verebilecekleri

belirtilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin hikâyelerinde tarihsel empatinin bilişsel yönünün yanında duyuşsal yönünün de olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin önemli bir kısmının (f: 18) hikâyede geçen karakterin resmini devşirme sonrasını anlatmak için elbiselerini kırmızıya boyamaları tarihsel empati açısından önemli bir veri olduğu söylenebilir. Bunun yanında karakterin devşirilmeden önceki durumunu resmeden öğrenciler da olmuştur.

Etkinliğin diğer bölümünde öğrencilerden “Karakterin resmini neden bu şekilde çizdiniz ve boyadınız?” sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Aşağıda öğrencilerin oluşturdukları imgelemin özelliklerine dair cevaplarından örnekler görülmektedir:

“Çünkü karakterim köyde yaşayan biri, eski giyinmeliydi”(ECE), “çünkü karakterimin saçları dinine göre kesildiği için böyle teni de normal insan teni gibi...”(MS), “çünkü yazdığım hikâyeye uygun olduğu için”(EM), “...o zamanda öyle giyindikleri için...”(GA), “o zaman çocuklar böyle oldukları için”(YS), “Aklımda karakterin resmini böyle betimlediğim için...”(GK), “okuduğumuzda kırmızı kıyafetler veriyorlardı, yani metne göre boyadım”(EBG), “...çünkü devşirilen çocukların kıyafetleri kırmızı oluyordu ve kısa sürede alıştıkları için Osmanlı çocukları gibi saçları ve sakallarını uzatıyorlardı.”(ŞE), “çünkü öğretmenimizin tahtaya yansıttığı resimde öyle giyindikleri için...”(HBÖ), “Resimlerde çocuklar o şekilde giyiniyordu.”, “Gördüğüm ve incelediğim resimler böyle olduğu için...”(İA), “Devşirilen bir çocuk resmi olduğu için...”(SY), “Çünkü Osmanlı zamanında fes kullanılıyordu ve devşirilen çocuklar kırmızı kıyafet giydikleri için...”(BS), “devşirilen çocuklara benziyor.”(FB), “...o zamanlara ait bir karakter istedim... O zamanlarda giyinen kıyafetlerin hep standart olması...”(ZNE), “O zamanki yerde kıyafetler bu renktedir.”(HACK), “Öğretmenimizin devşirmeyle ilgili gösterdiği resimlere baktım. Çocuklar kırmızı bir elbise giymişlerdi. Elbiselerinin şekillerini de eski zamana uyarlamaya çalıştım.”(ABA), “Devşirme sistemindeki kıyafeti çizdim ve renklerine boyadım.”(ÖD), “Devşirilen bir çocuk resmi olduğu için...”(MN), “O döneme özenerek ve o dönemin kıyafetine görünüşüne göre çizip boyadım”(SGC), “Vezirlerin renkli kaftanlar giydiğini bildiğim için kaftan çizip renkli bir şekilde boyadım”(EDV).

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde büyük bir kısmının tarihsel kanıtlara dayalı olarak ve tarihsel bağlama uygun bir şekilde imgelem oluşturdukları görülmektedir. Nitekim öğrencilerin verdikleri cevaplarda ten rengi, giysilerin rengi ve şekline dair atıfları bu durumu desteklemektedir.

Etkinliğin diğer bölümünde öğrencilerden tarihsel hikâyenin geçtiği mekânı betimlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerden oluşan bulguların analizi Tablo 60'ta görülmektedir.

Tablo 60

Deney Grubu Öğrencilerinin Hikâyenin Geçtiği Mekân İle İlgili Betimlemeleri

Hikâyenin geçtiği mekan	f	%
Karakterin devşirilmeden önce yaşadığı yer	12	40
Eğitim alanı	4	13,33
Saray	13	43,33
Çadır	1	3,33
Toplam	30	100

Tablo 60 incelendiğinde öğrencilerin 14'ü (% 43,33) saray, 12'si (% 40) Karakterin yaşadığı yer, 4'ü (% 13,33) eğitim alanı, 1'i (3,33) çadır kategorisinde yanıtlar vermişlerdir. “Hikâyenin geçtiği yeri neden bu şekilde tasvir ettiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda gösterilmiştir:

Öğrencilerin “saray” kategorisinde verdikleri yanıtlardan bazı örnekler aşağıda görülmektedir:

“Çünkü resimlerden ve kaynaklardan aldığım bilgiye göre çizdim.” (EBG), “Çünkü devşirilen çocuklar eğitimlerini sarayda görüyorlar.” (ŞE), “Çünkü saraya götürdükleri için saray çizdim” (ÖD),

Öğrencilerin “hikâyenin geçtiği yer” kategorisinde verdikleri yanıtlardan bazı örnekler aşağıda görülmektedir:

“Mekân bu eski yerlerde geçeceğini düşündüm.”(EBO), “Hikâyede köy adı geçtiği için köy resmi çizmeye çalıştım.”(GK), “Çünkü hikâyem evde yani köyde geçiyor”(BS)

Öğrencilerin “eğitim alanı” kategorisinde verdikleri yanıtlardan bazı örnekler aşağıda görülmektedir:

“Devşirme sisteminin çocuklara eğitim verildiği yeri çizdim. Çünkü asıl devşirme sistemi bu bölümde anlatılıyor. Boyamayı da kaynaklarımdan bakarak yaptım.” (ABA), “...orada kılıç kullanmayı ve ok atmayı öğrendi ve orada talim yaptı.” (MS),

Bir öğrencinin “çadır” kategorisinde verdiği yanıt aşağıda görülmektedir:

“Hikâyemde geçen savaş kısmını anlatmak için çadır çizdim...” (EDV)

Tablo 60 ve öğrencilerin cevapları incelendiğinde, öğrencilerin kayda değer bir kısmı (% 40) çocuğun devşirilmeden önce yaşadığı yeri resmetmeye çalışırken, diğer önemli bir kısmı (% 43,33) da sarayı resmetmeye çalışmıştır. Öğrencilerin bu şekilde resimler yapmalarının nedenleri onların yazılarına da yansımıştır. Nitekim öğrencilerin vermiş oldukları “...devşirilen çocuklar sarayda eğitim görüyorlar.” (ŞE), “...saraya götürdükleri için...” (ÖD), “...köy adı geçtiği için...” (GK), “...köyde geçiyor.” (BS) şeklindeki cevapları bu durumu desteklemektedir.

Etkinliğin diğer bölümünde öğrencilerden hikâyenin kapsadığı zaman dilimini zaman şeridi üzerinde göstermeleri istenmiştir. Buna göre öğrencilerin hikâyelerinde belirledikleri zaman dilimine ait bulguların analizi Tablo 61’de görülmektedir:

Tablo 61

Deney Grubu Öğrencilerinin Hikâyenin Kapsadığı Zaman Dilimini İfade Etme Durumları

Zaman dilimleri	Birinci yarısı	İkinci yarısı	Nedensiz
20. yüzyıl		2	
16. yüzyıl	1	1	
15. yüzyıl	7	3	
14. yüzyıl	1	3	
13. yüzyıl		1	
11. yüzyıl	1		
Yüzyıl belirtmeyen			10
Toplam	10	10	10

Tablo 61 incelendiğinde öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan yalnız 12 öğrencinin hikayenin kapsadığı zamana dair tarihsel gerçeklere uygun cevaplar verdikleri görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin büyük bir bölümünün (f: 18) devşirme sisteminin uygulandığı dönem hakkında tarihsel bilgi açısından eksiklikleri olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin önemli bir kısmının (f: 18) karakterin ismini yabancı olarak kullanması, onların devşirme sisteminde devşirilecek çocukların, gayrimüslimlerin çocuklarından alınacağına dair bilgi doğrultusunda hikâyelerinin karakterini belirlediklerini göstermektedir. Nitekim öğrencilerin “...Alex...”(ECE, EBG, EBO, NŞ), “Bob”(MS), “Alexandr”(EM), “Joseph”(GA), “Harry”(ŞE), “Michael”(HBÖ), “Jakop”(MÇC), “David”(İA, HACK, ABA), “Sosa”(MAA), “John”(BS), “Mihal”(ŞNÖ), “Jhon”(ZNE), “Marry”(MN) isimlerini kullanmaları bu durumu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin (f: 2) “...adım Selçuk oldu...”(MSÇ), “...benim adımlı ejder koydular...”(GK) tarzında ifadeleri de önceki isimlerinin gayrimüslimlere ait bir ismi ifade ettiği söylenebilir.

Öğrencilerin önemli bir kısmının devşirilecek çocuklarda bulunması gereken özelliklere hikâyelerinde vurgu yaptıkları görülmektedir. Zira bazı öğrencilerin "...ortanca oğlu Ares'i..."(ECE), "...kardeşim Michael ile ağabeyim Tom'u..."(ŞE), "...Benim devşirilmeye daha uygun olduğumu söylediler..."(ZNE) şeklindeki ifadeleri her aileden bir çocuğun devşirilebileceği bilgisine atfen yazılmış ifadeler olduğu anlaşılabılır. Diğer yandan öğrencilerin "...diğer oğulları sarışındı..."(ECE), "...çok sarışındı ve çok uzun boyluydu..."(GA), "...hem zaten biri de boyu yüzünden gidemeyecekti..."(GK), "...o sarışın gelemmez, sen kumralsın gelebilirsin..."(MSÇ), "...diğer çocuklar da benim gibi esmerler, onlar ağabeyim ve kardeşim gibi sarı saçlı, mavi gözlü değillerdi..."(ŞE), "çok esmer ve çok sarışın olanları almıyorlardı."(MN), "sarışın ve uzun olduğu için seçilmemişti."(SGC) şeklindeki ifadeleri de kaynaklardan öğrenmiş oldukları devşirme sistemi ile ilgili bilgileri hikâyelerine işlediklerinin bir diğer göstergesidir. "...ama Alex o kadar zeki ve ahlaklıydı ki onu alacaklardı."(ECE), "...güçlü ve çevik olanları bir gruba, zeki olanları da bir gruba..."(MS), "Michael ve ayarındaki arkadaşları uygun ve zeki oldukları için..."(HBÖ), "...çocuğunuzda aradığımız özellikler var."(BS), "...seni kardeşlerinden daha akıllı bulmuşlar"(ŞNÖ) şeklindeki öğrenci ifadelerinin de devşirilecek çocuklarda bulunması gereken diğer bazı özelliklere atıfta bulunduğu söylenebilir.

Diğer yandan öğrencilerin "...Her birimiz bir Türk çiftçisine verildik..."(ABA), "...babam vaftiz defterimle birlikte yanıma geldi..."(ABA), "...Arkadaşımanın birinin gözünün görmediği için gidemeyeceğini söyledi..."(GK), "David'in çok kötü bir üvey abisi vardı, kendisi çok uzun olduğu için devşirilmemişti."(İA), "...bazı çocuklar geri dönüyor..."(ABA) şeklindeki cevaplarında devşirilecek çocuklarda bazı özelliklerin bulunması gerektiğini ima ettiğini söyleyebiliriz.

Öğrencilerin hikâyelerinde belirtmiş oldukları "Yunanistan'ın çanı çalmaya başlamıştı"(ECE), "Bratislava kentinde bir köyde otururken..."(MSÇ) şeklindeki ifadeler devşirilecek çocukların çoğunlukla balkan ülkelerinden seçildiği şeklindeki tarihsel gerçekliğe atıfta bulunması açısından önemli bir bulgudur.

Öğrenciler hikâyelerinde kullanmış olduğu "...Karşımda pala bıyıklı, orta boylu, iri yarı bir adam duruyordu..."(ŞE), "...Kapıyı açtığımda karşımda Yeniçeri Ağası ve iki tane devşirme ile görevli memur vardı..."(BS), "...Kapıda garip giyimli süslü şapkalı değişik adamlar vardı..."(ABA) şeklindeki ifadelerle devşirme işinden sorumlu kişiyi betimlemeye çalıştıkları söylenebilir. Burada öğrencilerin kendi hayal dünyalarında oluşturmuş oldukları şekilde birtakım karakterler geliştirdikleri şeklinde yorum yapılabilir. Nitekim böyle bir

durumu destekleyecek bir kanıt veya belge tarihsel empati sürecinde kullanılmamıştır. Hatta tahtaya yansıtılan görselde, devşirme ile ilgili görevlinin sakal veya bıyığı yoktur. Dolayısıyla böyle bir durumun tarihsel empati açısından uygun olmadığı söylenebilir.

Bazı öğrencilerin tarihsel hikayelerinde devşirilecek çocuğun kıyafetlerine dair bilgiler vermesi tarihsel empati becerisi açısından kayda değer bir bulgudur. Nitekim öğrencilerin hikâyelerinde kullanmış oldukları “Bize kırmızı kıyafetler verdiler...”(MS), “...Alex’e kırmızı bir giysi verdiler...”(EBG), “...Bir vakit sonra elinde kırmızı bir kıyafet ile içeri girdi...”(ÖD), “Bana kırmızı elbise giydirdiler...”(ABA), “...bana kırmızı yeşil bir elbise verdiler...”(MAA) şeklindeki ifadeler bu duruma örnek teşkil etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin hikâyelerini oluştururken kaynaklara dayalı olarak ve tarihsel empatiye uygun bir şekilde yazdıkları söylenebilir.

Öğrencilerin hikâyelerinde çocukların devşirilmesinden sonraki süreçlere farklı şekillerde vurgu yaptıkları söylenebilir. Nitekim öğrencilerin “...Bizi acemi oğlanlar ocağı diye bir yere götürdüler...”(MS), “Acemi ocağında her gün iyi bir şekilde eğitim görüp güçleniyordu... Mikail böyle böyle sadrazam oldu...”(HBÖ), “...seni orada eğiteceğiz dedi... Enderun mektebinde eğitim alacaktım”(ZNE), “...seni eğitmek istiyorlar. Aynı bir savaşçı gibi... seni bir asker yapacaklar... Sonra İstanbul’a gittik, oradaki acemi mekteplerine yerleştik... Özellikle çocuklar Enderun’a geçti. Güçlü olanlar saray bahçelerine gitti. Geri kalanlar yeniçeri oldu...”(ABA), “...Sadrazam Yakup...”(MÇC), “...orada sadrazam olacağını söylemişti...”(İS), “...Tek bir hedefi vardı John’un o da sadrazamlığa yükselmekti...”(BS), “...büyüyünce sadrazam olabilme şansım olduğundan mutluydum...”(EBO), “...sadrazam olmanın hayali ile uykuya daldık...”(ÖD), “...büyüyünce vezir olarak karşınıza geleceğim...”(MN), “...artık vezir olmuştu.”(NŞ), “...sadrazam olmayı başardı.”(SGC), “...1478’de sadrazam yani veziriazam yaptı beni...”(EDV), “oğlum iyi bir yerlere devlet adamı veya asker olacak... Büyük bir sadrazam oldu...”(EM), “...onun gelecekte sadrazam bile olabileceğini söyledi... en sonunda vezir olmuştu...”(EBG), “...ileride sadrazamlığa kadar büyüyebileceğimi anlattılar...vezir oldum...”(ŞE), “...bazılarının veziriazamlığa kadar çıktıklarını anlattı...”(İA), “...büyüyünce veziriazama kadar gidebilirsin...”(BS), “...oğlunuz sadrazam olabilir...”(HACK) şeklindeki cevapları, devşirilen çocuğun sonraki süreçte ne tür görevler alabileceğine dair birtakım ifadeleri barındırmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin devşirilen çocukların sonraki süreçte Acemi Oğlanlar Ocağı’na, Enderun Mektebi’ne alınacağı, asker olacağı dahası vezir veya sadrazam olacağı şeklindeki ifadeleri, onların

tarihsel gerçeklere uygun ve kanıta dayalı bir şekilde hikâyelerini kurgulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bazı öğrencilerin hikâyelerinde tarihsel gerçeklikten uzak ifadeler yer verdikleri görülmektedir. Bu tür ifadeler “...Ben devşirildiğimde 4 yaşındaydım...”(EDV), “...Bir gün Samed ailesiyle otururken...”(SGC), “...Alex ailesini sık sık görüyordu...”(NŞ), “...Ben veziriazam EDV...”(EDV), “Uzun bir zamandan sonra postaneden mektup gelmişti...”(İS), “...padişah kendinden sonra tahta Davud’u çıkarmak istiyordu... Yeniçeri Ağası kendisinin padişahıktan sonra tahta geçeceğini düşünüyordu...”(İA), “...Annesi ocağın başına oturmuş gözleme yapıyordu...”(BS) şeklindedir. Bu durum çocuğun yaşının küçük ifade edilmesi (4 yaşında), devşirilme öncesinde Müslümanların kullandığı bir isme sahip olması (Samed), ailesini sık sık ziyaret etmesi, postaneden mektup alması, padişah olması, bugünkü yaşam koşulları çerçevesinde ele alınması ile birlikte bir öğrencinin kendi adını kullanması (EDV) tarihsel gerçekliğe aykırı ifadeler olarak görülebilir.

Öğrencilerin hikâyelerinde “...çocuğu alıp Turnacıbaşına götürdüler...(NŞ), “...Turnacıbaşı geldi...”(EM), “...Turnacıbaşı yanına çağırdı...”(GA), “...Turnacıbaşı olduğunu söyledi...”(MSÇ), “...Sadece sekbancibaşının oraya götüreceklerini söylediler...”(İS), “...ve Turnacıbaşı vardı...”(BS), “...Turnacıbaşı ile gideceğimi...”(ŞNÖ), “...Kapıda askerler ve Turnacıbaşı vardı...”(ZNE), “...Saksoncubaşı Marry’i götürmek istiyordu...”(MN) şeklinde ifadeler kullanmaları, onların hikâyelerini kanıtlara dayalı olarak oluşturabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin kanıtlara dayalı olarak tarihsel hikâyelerinde kullanmış oldukları “...Müslümanlıkla ilgili şeyler anlattılar... İşaret parmağımızı kaldırarak kelime-i şهادet getirdik...”(MS), “...Bana Müslüman olmam gerektiğini... Yapılması gerekenlerden biri de sünnet olmakmış... Bizim şimdi şهادet parmağımızı kaldırmamız gerektiği söylendi... Ertesi gün sünnet olmaya hazırlandık... ismim Harry değil Süleyman oldu...”(ŞE), “...Ben orada Müslüman olmuş, ismim Yakup olmuştu...”(MÇC), “...kelime-i şهادet getirip Müslüman oldu... David Müslüman olunca adı Davud oldu...”(İA), “...Michael ve arkadaşları şهادet parmağını kaldırıp Müslüman olup sünnet oldular. Michael adı artık Mikail olmuştu...”(HBÖ), “...çocukları şهادet getirtip Müslüman yaptılar...”(BS), “...İbrahimdi, Mihal yeni adını çok beğenmişti... Müslüman olduğumuzu, sünnet olduğumuzu...”(ŞNÖ), “...şهادet parmağımı kaldırdım ve Müslüman oldum...”(ZNE), “...ve şهادet parmağımı kaldırttılar, Müslüman oldum...”(ABA), “...biraz zaman sonra herkes şهادet parmağını kaldırdı ve kelime-i şهادet getirdi. Hepimiz artık Müslümandık,

hepimizin değişik adları oldu...”(ÖD), “...Joseph’in adı Süleyman olmuştı.”(GA), “...adı da Alex değil Ahmed olmuştı...”(EBG), “...sünnet olduk adım Selçuk oldu...”(MSÇ) şeklindeki ifadeleri, onların tarihsel empatiye uygun bir şekilde hikâyelerini oluşturdıklarını göstermektedir. Nitekim devşirilme işleminden sonra Müslüman olma, isminin değişmesi, sünnet olma, şehadet parmağını kaldırma şeklindeki ifadeler bu durumu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak deney grubu öğrencileri, tarihsel hikâyelerini kurgularken genel olarak tarihsel gerçeklere uygun ifadeler kullanmışlar aynı zaman da tarihsel empatiye uygun bir şekilde yazmaya çalışmışlardır. Öğrenciler devşirme sistemine dair tarihsel kanıtlardan öğrendikleri bilgileri hikâyelerinde kullanabilmişlerdir. Onlar hikâyelerini oluştururken çok yönlü düşünmüşler ve hikâyelerini belli bir kronolojik sıraya göre yazmışlardır. Bununla beraber tarihsel hikaye yazma etkinliğinin, tarihsel empati becerisi kazandırma açısından son derece etkili bir yaklaşım olduğu görülmüştür.

4.2.3.1.5.Osmanlıda Yer Sofrası Etkinliği Bağlamında Sorulan Soruların Analizi

Tarihsel empati becerisine yönelik öğrencilere “*Osmanlıda Yer Sofrası*” etkinliği uygulanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere incelemeleri için Osmanlıda yer sofrası ile ilgili Levni’nin *Surname-i Vehbi* adlı eserinden bir minyatür verilmiştir. Bu minyatürden yola çıkarak öğrencilerin kendilerine yöneltilen sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Buna göre öğrencilerin birinci soruya verdikleri cevapların analizi aşağıda gösterilmektedir:

Tablo 62

Deney Grubu Öğrencilerinin Osmanlı’da Yer Sofrası Etkinliği Birinci Sorusu Doğrultusunda Ulaşılan Tarihsel Empati Düzeyleri

Tarihsel empati düzeyleri	f	%
Aptal geçmiş	-	-
Klişe genellemeler	3	10
Günlük empati	21	70
Sınırlı tarihsel empati	6	20
Bağlama uygun tarihsel empati	-	-
Toplam	30	100

Tablo 62 incelendiğinde öğrencilerin % 70’i günlük empati (f: 21), % 20’si sınırlı tarihsel empati (f: 6), % 10’u klişe genellemeler (f: 3) düzeylerinde yanıtlar verdikleri

görülmektedir. Bağlama uygun tarihsel empati ve Aptal geçmiş düzeylerinde yanıtlara rastlanmamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin verdikleri yanıtların günlük empati düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin günlük empati düzeyinde verdikleri yanıtlara bazı örnekler aşağıda görülmektedir:

Öğrencilerden MSC, "...gerçekten medenilermiş...", ŞNÖ "Bence gayet normal, o dönemlerde çatal, bıçak yoktu, masa yoktu...", ÖD "Osmanlı'da yer sofrası o zamanın kültürünü yansıtıyor.", VÇC "Bence o zamanın şartlarına göre çok normal çünkü bizim kültürümüzde masa ve çatal olmayıp çok sonradan gelmiştir.", SGC "Çünkü o zamanlar Osmanlı'da masa ve sandalye yoktu.", FB "O dönemde marangoz işçiliği gelişmediği için...", MAA "...o dönemde daha az ekin ve besin olduğundan... o zaman masa olmadığı için..." şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin kendi bakış açılarından sıyrılamadıkları ve günümüz bakış açısına göre soruyu yanıtladıkları söylenebilir.

Sınırlı tarihsel empati düzeyinde öğrencilerin Osmanlı'da yer sofrasında yemek yenmesine dair tek bir perspektiften yanıt verdikleri görülmektedir. Nitekim öğrencilerden EBG, "...toplu yemek bereketin göstergesi olduğu için", BS, "yer sofrasında yemek Osmanlı'nın bir kültürüydü.", EDV, "yerde yemenin bereket getireceğini düşünüyorlardı... Peygamberimiz böyle yaptığı için olabilir...", İA, "yer sofrasında hep beraber yemek, yemeğin bereketini artırır.", İS, "...israf etmeyi sevmiyorlar.", SY, "Yerde toplu şekilde yemek yemenin bereketli olması nedeniyle..." yanıtlarını vererek geçmişin bakış açısına göre değerlendirdikleri ancak Osmanlı'da yer sofrasında yemek yemeyi tek bir bakış açısıyla ele aldıkları ileri sürülebilir.

Klişe genellemeler düzeyinde verilen yanıtlarda öğrencilerin minyatürü basmakalıp ifadelerle anlattıkları görülmektedir. Nitekim öğrencilerden NŞ'nin "...bağdaş kurarak yemek yiyorlar.", ve FO'nun "...yemeği kaşıkla yiyorlar..." ifadelerini kullanmaları bu durumu desteklemektedir.

Etkinliğin ikinci kısmında öğrencilere ikinci minyatürdeki aynı kaptan yemek yemelerini dönemin şartlarını dikkate alarak değerlendirmeleri istenmiştir. Buna göre öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevapların analizi aşağıda gösterilmektedir:

Tablo 63

Deney Grubu Öğrencilerinin Osmanlı'da Yer Sofrası Etkinliği İkinci Sorusu Doğrultusunda Ulaşılan Tarihsel Empati Düzeyleri

Tarihsel empati düzeyleri	f	%
Aptal geçmiş	-	-
Klişe genellemeler	9	30
Günlük empati	10	33,33
Sınırlı tarihsel empati	11	36,67
Bağlama uygun tarihsel empati	-	-
Toplam	30	100

Tablo 63 incelendiğinde öğrencilerin % 36,67'si Sınırlı tarihsel empati (f: 11), % 33,33'ü günlük empati (f: 10), % 30'u klişe genellemeler (f: 9) düzeylerinde yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bağlama uygun tarihsel empati ve aptal geçmiş düzeyinde yanıtlara rastlanmamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin verdikleri yanıtların sınırlı tarihsel empati, günlük empati ile klişe genellemeler düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin sınırlı tarihsel empati düzeyinde verdikleri yanıtlara bazı örnekler aşağıda görülmektedir:

Sınırlı tarihsel empati düzeyinde yanıt veren öğrencilerin minyatürdeki insanların aynı kaptan yemek yemesine geçmişin bakış açısıyla bakmaya çalıştıkları ancak tek bir perspektiften baktıkları görülmektedir. Öğrencilerden EM "...israfi önlemek için... Bereket getirdiği için...", BS "...bereketli olacağına inanırlardı.", MN "...bereketin göstergesidir.", HACK "...aynı kaptan yemek yemenin bereketli olacağına inanıyorlardı.", GK "...bir gelenektir ve hiçbir zaman tiksinişmemişlerdir hep müminin artığı mümine şifadır.", ECE "Osmanlıya göre aynı kaptan yemek bereket olduğu idi. Çünkü Osmanlı devleti dine ve peygamberin sözlerine dikkat ediyorlardı. Bu yüzden aynı kaptan yerlerdi.", ZNE "...bereketin göstergesi olduğu için..." şeklinde yanıt vererek aslında bu duruma dini boyuttan yaklaştıkları görülmektedir.

Günlük empati düzeyinde yazan öğrencilerden EBO "Bize biraz tuhaf gelebilir ama onlara göre olumludur.", YS, "O zamanlar bilinmiyordu çatal, bıçak, ayrı ayrı tabak bilinmiyordu sonradan yaygınlaşmaya başlamıştır.", MAA "Bence çok iğrenç...", BD "Bence o zamanda...", SGC "O zamanlar kimse kimseden iğrenmezdi...", MS "...herkesin midesini bulandırır o yüzden bence aynı tasta yemek yemek kötü...", FB "Günümüz için yanlış bir durum ama onların döneminde böyle yenmesi kültürmüş. Bunun çok kötü bir şey olduğunu düşünüyorum.", ŞNÖ "O zamanlar kültürde tek tabaktan yemek oldukça normal karşılamalıyız... O zamanlarda birbirlerinden tiksiniyorlardı." şeklinde yanıtlamışlardır.

Dolayısıyla bazı öğrencilerin soruyu cevaplarken günümüzün bakış açısından sınırlamadıkları söylenebilir.

Klişe genellemeler düzeyindeki öğrencilerden MÖ, "...o zamanın şartlarına göre herkes mecbur.", VÇC, "...çünkü her evde yemek yense kıtlık yaşanırdı, yenecek erzak kalmazdı ve Osmanlı batardı.", İS "...çünkü ayrı ayrı yemeyi bilmiyorlar.", HBÖ "eğer her bir insan farklı kaptan yerse yemekler bitmez ve israf olur" şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Dolayısıyla öğrencilerin soruyu yanıtlarken birtakım basmakalıp ifadeler kullandıkları söylenebilir.

Sonuç olarak öğrenciler, "Osmanlı'da Yer Sofrası" adlı etkinlik bağlamında kendilerine yöneltilen sorulara tarihsel empatiye uygun bir şekilde, dönemin şartlarını dikkate alarak cevap vermeye çalışmışlardır. Öğrenciler bu etkinlikte "bağlama uygun tarihsel empati" düzeyinde cevaplar verememişlerdir. Buna karşın "sınırlı tarihsel empati" düzeyinde bulunan öğrencilerin sayısının kayda değer (f: 17) oluşu, tarihsel empati etkinliklerinin uygulanma sürecinde onların tarihsel empati becerilerinin geliştiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu etkinlikte öğrencilerin günlük empati düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir. Dolayısıyla öğrenciler günümüzün değerlerinden ve bakış açısından sınırlanmakta zorlanmışlardır.

4.2.4. Öğrencilerin Uygulanan Beceri Temelli Etkinliklere İlişkin Görüş ve Önerileri

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.4.1. Öğrencilerin Uygulama Sürecine İlişkin Birinci Soruya Verdikleri Cevapların Analizi

Öğrencilerin "En çok hangi etkinliği severek yaptınız?" sorusuna verdikleri cevaplara göre öğrencilerin en çok severek yaptığı etkinlikler sırasıyla Geçmişten Geleceğe Türk Ordusu (f: 7), Kuruluş Dönemi Osmanlı Padişahları Zaman Şeridi (f: 7), Fetih 1453 Filmini Yorumluyorum (f: 5), Tarihsel Hikâye Yazıyorum: Devşirme Sistemi (f: 3), Osmanlıda Yer Sofrası (f: 2), Zaman İçinde Eserler Zaman Şeridi (f: 2), Zaman İçinde Pullar (f: 1), Şahi Toptan Fırtına Obüsüne (f: 1), Cümlelerle Kronoloji (f: 1), Denizlerde Osmanlı Zaman Şeridi (f: 1) şeklindedir. Buna göre öğrencilerin en çok severek yaptığı etkinlik "Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi Zamanları Geçmiş, Bugün, Gelecek bağlamında

ayırt etme” amacıyla uygulanan Geçmişten Geleceğe Türk Ordusu adlı etkinliktir. Öğrenciler bu etkinliği sevme nedenlerini “...çünkü geleceğe dönük bir hareket yaptık, kendi silahlarımızı tasarladık ve bu da benim hoşuma gitti” (EM), “...kendimiz silah tasarlıyorduk veya denizde giden araç havada karada falan giden araç tasarlıyorduk onları çizmeyi falan çok sevdim ben çünkü çizim yeteneğimin iyi olduğunu düşünüyorum, böyle şeylere yeteneğimin olduğunu düşünüyorum, tasarım yapmayı seviyorum” (MS), “...çünkü ülkemizde bir sürü savaş oluyor ve artık bu yani şimdiki aletler daha az işe yarıyor bizim yaptığımız ise daha ileri düzeyde olduğu için savaşlarda daha çok etki sağlıyor. Bundan dolayı daha severek yaptım.” (İA), “...çünkü gelecekteki eşyaları savaş gereçlerini tasarlamak hoşuma gitti.” (ÖD), “...benim her zaman silahlara karşı bir ilgim vardı. Ondan merak etmiştim. En eğlenceli o geçti.” (İS), “...çünkü düşünüp çizmek, onu da boyamak falan gelecekte nasıl bir şey olabilir. Onları düşünüyorsun yapıyorsun o yüzden.” (MÖ), “...çünkü savaş şeylerini seviyorum kesme yapıştırma çizme, silahları falan çok sevdiğim için önceden de” (BD) şeklinde ifade etmişlerdir. Buna göre geçmiş bugün gelecek bağlamında zamanları ayırt etme amacıyla uygulanan Geçmişten Geleceğe Türk Ordusu etkinliğini en çok 6 erkek öğrenci ve 1 kız öğrenci severek yapmıştır. Bu durum erkek öğrencilerin savaş konulu veya savaş araç gereçleri tasarlama gibi etkinlikleri erkek öğrencilerin daha çok severek yaptığı şeklinde yorumlanabilir. Dahası bu etkinlik öğrencilerin bir şeyler tasarlama ve onu boyama gibi faaliyetlerden çok hoşlandığını göstermiştir. Bunun yanında, kesme, yapıştırma gibi işlemleri öğrencilerin geneli eğlenceli bulmuşlardır.

Öğrencilerin en çok severek yaptığı etkinliklerden ikincisi olan “Kuruluş Dönemi Osmanlı Padişahları Zaman Şeridi” etkinliği ilgili öğrencilerin bu etkinliği neden en çok severek yaptığına dair ifadeler “...ben özel bir çaba göstersem bunları hayatta ezberleyemezdim, bu etkinlik sayesinde ezberleyebildim. Tarihi de bildiğim için yeni bir şeyler öğrenmek tarih hakkında güzel bir şeydi. Çizim yapıyorum boyuyorum onu da çok sevdim, kesme yapıştırma da öyle çok eğlenceli oluyordu, normal derslerde böyle bir şansımız yok ama bunda eğlendim.” (ABA), “...çünkü hem öğreniyoruz hem de eğlene eğlene yapıyoruz, kesme, yapıştırma ve renklendirme sayesinde daha çok eğlendim.” (HACK), “...ilgimi çekiyordu padişahlar o yüzden” (FO), “...çünkü zaman şeritleri yapmak eğlenceli...” (NŞ), “...çünkü padişahlara ilgim olduğu için, yaparak sevdim. Resimleri yapıştırmada bir de boyamada zevk aldım.” (SY), “...padişahlara bir şeyim vardı, merakım, aynı zamanda kesme yapıştırma boyama eğlenceliydi.” (YS) şeklindedir. Öğrencilerin vermiş oldukları

cevaplar incelendiğinde, bu etkinliğin öğrencilerde “kronoloji bilgisi” kazandırdığı ve çizme, kesme, yapıştırma, boyama gibi faaliyetlerin öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğunu ortaya koymuştur.

“Zamanla Oluşan Süreklilik ve Değişimi Algılama” alt becerisi bağlamında uygulanan ve deney grubu öğrencilerinin en çok severek yaptığı üçüncü etkinlik olan “Fetih 1453 Filmini Yorumluyorum” için öğrencilerin ifadeleri “...çünkü orada tarihi bir savaşı işlemiştik hocam, onun için bence çok eğlenceli geçmişti.” (MSC), “...savaşa çok ilgim olduğu için.” (SGC), “...çünkü eski silahlarla yeni silahları karşılaştırdık.” (FB), “...İstanbul’un Fethi ve Fatih Sultan Mehmet’e olan merakım. İçindeki araç gereçleri anlatması beni etkiledi. Şahi top kullandıkları silahlar falan.” (EDV) şeklindedir. Bu öğrencilerini dördünün de erkek olması, tıpkı “Geçmişten Geleceğe Türk Ordusu” adlı etkinlikte olduğu gibi erkek öğrencilerin savaş araç gereçleri ile ilgili etkinlikleri severek yaptıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Tarihsel Empati Becerisi” bağlamında uygulanan “Tarihsel Hikâye Yazıyorum: Devşirme Sistemi” adlı etkinliğe dair öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar “...çünkü kendi yaşitlarımızdan olanlara uygulanan bir sistemmiş. Ben de hani bazı etkinliklerde devşirilen çocukların yerine kendimizi koyarak yazmıştık en çok o hikaye yazma etkinliğini sevmiştim yani kendimi onların yerine koydum ve o zamanın şartlarına göre neler yaşadığımı ben de hissettim, bu tarihsel empati yapmamı sağladı. Eğlenceliydi.” (BS), “...kendimi bu konuda daha çok bilgili hissettiğim için bu konuda kaynak imkânı daha fazla olduğu için bu konuda kendimi daha bilgili hissettiğim için daha rahat yaptım. Kendimizi devşirilen çocuğun yerine koyup o duyguyu keşfetmiştik. O an mesela sultanın karşısına çıktığımızda ne gibi şeyler şehadet parmağımız gibi bunlar benim ilgimi çekmişti.” (ŞE), “...tarihsel empatinin ne olduğunu bir türlü anlamamıştım, ama bu etkinlik sayesinde öğrendim.” (MAA) şeklindedir. Özellikle BS’nin “...kendi yaşitlarımızdan olanlara uygulanan...” ifadesi ile ŞE’nin “...kaynak imkanı daha fazla olduğu için...” ifadesi tarihsel empati etkinlikleri hazırlanırken yapılması gerekenleri anlatması bakımından yol gösterici ifadeler olduğu söylenebilir.

Yine “Tarihsel Empati Becerisi” bağlamında uygulanan bir başka etkinlik olan “Osmanlıda Yer Sofrası” için verilen cevaplar “...çünkü o zaman Osmanlıda çatal falan yoktu, o yüzden çok dikkatimi çekti. Osmanlı yemek kültürüne çok önem veriyormuş çeşitli yemekleri varmış, hepsini birden yemiyorlarmış, azar azar yiyorlarmış ve yemekten sonra

kahve falan içiyorlarmış.” (HBÖ), “Osmanlıdaki yüksek rütbeli insanlarla düşük rütbeli insanların nasıl yemek yediğini keşfettim. İlgimi çekti. Padişah falan tek kaptan yemek yiyorlar sonra siliyorlar dikkatimi çekti.” (GK) şeklindedir. Dolayısıyla öğrenciler bu etkinliği ilgi çekici buldukları için seerek yapmışlardır.

“Zaman Şeridi Oluşturma” alt becerisine dair uygulanan “Zaman İçinde Eserler Zaman Şeridi” etkinliği ile ilgili, öğrencilerin cevapları “...çünkü hem yaparken hem de eğleniyorsun. Eserleri yapıştırırken eğlendim bir de kolay olduğu için. Resimler çok hoşuma gitti, eski olduğu için tarihi olduğu için. Eserlerin göz alıcı olması ve eskiye dayalı olması...” (ZNE), “...Ben bazılarını bilmiyordum hani nerede ne tarihte olduğunu bunu öğrendiğim için ve en çok bu dikkatimi çektiği için bunu söyledim. En azından isimlerini nerede olduklarını öğrendiğimiz için bu daha dikkatimizi çektiği için kesme yapıştırma işlerini de çok sevdiğim için kronolojik sırası da resim ve görsellerden yararlandığı için o yüzden seerek yaptım.” (MN) şeklindedir. Bu etkinlik için öğrencilerin “göz alıcı olması”, “yapıştırırken eğlendim”, “kesme yapıştırma işlerini çok sevdiğim için” şeklindeki ifadeleri zaman şeritleri ile ilgili etkinlikler açısından yol gösterici olabilir.

Son olarak “Zaman İçinde Pullar” etkinliği için “...çünkü hem hayal gücümüzü geliştiriyordu hem de eğleniyorduk. İstedığımız gibi özgür bir şekilde pul çizdik.” (EBG); “Şahi Top’tan Fırtına Obüsüne” etkinliği için “...Çünkü Şahi Top’tan Fırtına Obüsü’ne (etkinliğini) çok beğenmişim filmini izlediğimde bir de mermi atabilmesi uzağa, o da çok ilgimi çekmişti.” (GA); “Cümlelerle Kronoloji” etkinliği için “...çünkü ful çektim, tarihsel katkı sağladı bana, bilmediğim konuları öğrenmiş oldum.” (ECE); “Denizlerde Osmanlı Zaman Şeridi” etkinliği için “...çünkü kesip yapıştırmak ve boyamak hoşuma gidiyor...” (VÇC) şeklinde cevaplar verilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin verdikleri cevaplara göre onların hayal güçlerini özgürce kullanabildikleri, ilgi çekici, başarılı oldukları, kesme, yapıştırma ve boyama gibi işlemleri yapabilecekleri etkinlikleri seerek yaptıkları şeklinde yorum yapılabilir.

4.2.4.2. Öğrencilerin Uygulama Sürecine İlişkin İkinci Soruya Verdikleri Cevapların Analizi

Öğrencilerin “En çok sıkıldığınız etkinlik hangisiydi?” sorusuna verdikleri cevaplara göre öğrencilerin en çok sıkıldığı etkinlikler sırasıyla Cümlelerle Kronoloji (f: 6), Devşirme Sistemi (f: 5), Zaman İçinde Pullar (f: 5), 19. yüzyılda Osmanlı ve Dünyada Yenilikler Senkronik Zaman Şeridi (f: 5), Geçmişten Geleceğe Türk Ordusu (f: 4), Zaman İçinde

Eserler Zaman Şeridi (f: 2), Konstantiniyye'nin Fethi: Metindeki Yanlışları Buluyorum (f: 1), Topkapı Sarayı'ndan Dolmabahçe Sarayı'na (f: 1), Kuruluş Dönemi Osmanlı Padişahları Zaman Şeridi (f: 1) şeklindedir. Buna göre öğrencilerin en çok sıkıldığı etkinlik “Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi, Kronolojik Sıralama Yapma” alt becerisi bağlamında uygulanan “Cümlelerle Kronoloji” adlı etkinliktir. Öğrenciler bu etkinlikten sıkılma nedenlerini “...çünkü cümleler birbirine çok benziyor yani kesin bir sırası olamaz sıralasam bile doğru bir sonuca ulaşamayacağım bence kesindi burada cümleler birbirine çok benziyor ve verilen tarih yani nesnel yargı pek yoktu, o yüzden yapamadım sıkıldım.” (ABA), “...çünkü cümle kurmaktan pek haz etmiyorum ve hepsi böyle hani bir bağlaç veriyor ve sonra bir cümleye bağlamak da mantıklı olup olmayacağını kontrol edeceğim için zorlandım.” (ZNE), “...Çünkü çok karmakarışık. Hepsi birbirine benziyordu ve hepsini aynı sıraya koyabilecekmişim gibi geliyordu.” (EBG), “...cümlelerin sıralarını bilmediğim için hem cümleler çok uzundu hem de aklıma gelmiyordu.” (GK), “...Çünkü bu kronolojiyi yaparken çoğu iki şık arasında kaldığım için beni zorladığı için biraz sıkıldım.” (EDV) şeklindedir. Dolayısıyla bazı öğrenciler bu etkinlikte zorlandıkları için sıkılmışlardır.

“Devşirme Sistemi” adlı etkinliği sıkılarak yapan öğrencilerin cevapları “...yazmayı sevmediğim için ilgimi çekmedi” (FO), “...çok yazı yazmak zorunda kaldık, yazı yazmayı sevmiyorum, o yüzden sıkıldım.” (MAA), “...paragraflardan bulup yazmak yorumlamak biraz zor oldu.” (ŞNÖ), “...yazarken ilgimi çekmedi fazla o yüzden” (SY) şeklindedir. Buna göre bazı öğrencilerin bu etkinliği sıkılarak yapma nedeni olarak, onların kişisel olarak yazı yazmayı pek sevmemesi gösterilebilir.

“Zaman İçinde Pullar” adlı etkinliği sıkılarak yapan öğrencilerin cevapları “...çünkü böyle çok sıkıcı gelmişti beğenmemiştim etkinliği, valla çok kolayıma gelmişti o yüzden” (GA), “...çünkü ne yapacağımı tam olarak bilemiyordum. Herkes önden yaptı ben geride kaldım. O yüzden sıkıldım ne yapacağıma karar veremedim. Aklıma pullar ile ilgili bir şey gelmedi. Pul tasarımı hayal gücüyle ilgiliydi. Değişimi ortaya koymakta zorlandım.” (HACK), “...Yani diğerleri kadar eğlenceli gelmemişti bana mesela yaptığımız şu kesme yapıştırma boyama kadar eğlenceli gelmedi bana. Bunda bayağı zorlandım. Artık pullar çok fazla kullanılmıyor o yüzden sıkıcı geldi bana. Günümüzdeki araçlar ile ilgili olsaydı mesela internet cep telefonu vs. daha eğlenceli olabilirdi.” (İA), “...bana o çok değişik geldi. Sıkıldım böyle çok sıkıcıydı. Benim pullara karşı bir alakam yok hiç sevmem ilgimi çekmediği için de çok sıkıldım.” (İS) şeklindedir. Dolayısıyla bazı öğrencilerin bu

etkinlikten sıkılıma nedenleri arasında, etkinliğin onların ilgisini çekmemesi ve onlara göre kolay oluşu şeklinde ifadeler sayılabilir.

“Geçmişten Geleceğe Türk Ordusu” adlı etkinliği sıkılarak yapan öğrencilerin cevapları “...çünkü böyle silahlar veya gemiler gibi şeyler benim tarzım değil onun için pek eğlenerek yapmadım bu etkinliği” (ECE), “...burada resimler çizmiştik, resimleri doğru çizemediğimi düşündüm o an, o yüzden sıkıldım, çizme konusunda bir zaafım vardı, geleceğe dönük silah tasarlama konusunda hayal gücümü tam olarak ortaya koyamadım.” (ŞE), “...silahları zorlandım çizmekte, sıkıcı geldi.” (EBO) şeklindedir. Dolayısıyla çizim kabiliyeti sınırlı olan bazı öğrencilerin bu etkinliği yaparken sıkıldıkları söylenebilir.

“Zaman İçinde Eserler Zaman Şeridi” adlı etkinliği sıkılarak yapan öğrencilerin cevapları “...Camilerin yerlerini bilemediğim için sıkıldım.” (BD), “...çünkü tarih şeridinde tarihleri yerleştirememiştim, hem kesme ve yapıştırma çok uzun zaman almıştı, o yüzden sıkıldım.” (ÖD) şeklindedir. Buna göre bazı öğrencilerin bu etkinliği sıkıcı bulmalarının nedenleri olarak, yeterli bilgiden yoksun olma ve etkinliğin onlara göre uzun sürmesi gösterilebilir.

“Konstantiniyye’nin Fethi: Metindeki Yanlışları Buluyorum” etkinliği için “...metindeki yanlışları fark edemedim, daha da çok şey aklıma gelmedi ve de bana çok karışık geldi ve çok sıkıcı geldi.” (MN) şeklindeki öğrenci ifadesi, onun bu etkinliği karışık bulduğu için sıkıldığı şeklinde yorumlanabilir.

“Topkapı Sarayı’ndan Dolmabahçe Sarayı’na” etkinliği için “...çünkü arasında bence çok fazla bir fark yoktu, çünkü ilgimi çeken çok bir şey yoktu, yani o yapılarda çünkü gördüğümüz şeyler ya günümüzde de var geçmiştekiyle günümüzdeki arasında çok fazla fark yoktu bence mimari yapı fazla değişmemişti o yüzden. Bana farklı gelmedi. Daha önce hiç görmediğim şeyler olsaydı herhâlde sıkılmazdım.” (BS) şeklinde verilen cevap, öğrencinin bu etkinliği ilgi çekici bulmadığı için sıkıldığı şeklinde yorumlanabilir.

“Kuruluş Dönemi Osmanlı Padişahları Zaman Şeridi” etkinliği için “...Ben yetiştiremiyordum yapıştırma falan oluyordu ben sevmiyordum ben daha çok yazma etkinliklerini seviyorum. Yazmayı daha çok sevdiğim için kesme yapıştırma benim fazla ilgimi çekmedi. Bu yüzden de sıkıldım ben.” (HBÖ) şeklinde verilen cevap, öğrencinin bu etkinliği yetiştiremediği ve etkinliğin ilgisini çekmediği için sıkıldığı şeklinde yorumlanabilir. Tüm bunlara karşın NŞ “Hiç birinden sıkılmadım, çünkü hepsi çok eğlenceli geçti.” ifadesini kullanmıştır.

4.2.4.3. Öğrencilerin Uygulama Sürecine İlişkin Üçüncü Soruya Verdikleri Cevapların Analizi

Öğrencilerin “En çok zorlandığınız etkinlik hangisiydi?” sorusuna verdikleri cevaplara göre öğrencilerin en çok zorlandığı etkinlikler sırasıyla Cümlelerle Kronoloji (f: 8), Zaman İçinde Eserler Zaman Şeridi (f: 6), Kuruluş Dönemi Osmanlı Padişahları Zaman Şeridi (f: 6), Konstantiniye’nin Fethi: Metindeki Yanlışları Buluyorum (f: 4), Osmanlıdan Geleceğe Türk Ordusu (f: 2), Denizlerde Osmanlı Zaman Şeridi (f: 2), Topkapı Sarayı’ndan Dolmabahçe Sarayı’na Değişim ve Süreklilik (f: 1), Tarihsel Hikâye Yazalım (f: 1) şeklindedir. Buna göre öğrencilerin en çok zorlandığı etkinlik “Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi, Kronolojik Sıralama Yapma” alt becerisi bağlamında uygulanan “Cümlelerle Kronoloji” adlı etkinliktir. Öğrenciler bu etkinlikte zorlanma nedenlerini “...çünkü bilmediğim için bayağı bir bekledim son dakikalarda yetiştirdim terledim, yani zorlandım, yani bu etkinliği yapamadım. Oluş sırasına sokamadığım için bu beni zorladı.” (EM), “...Bir türlü karar veremedim cümlelerin nereye geleceklerine sürekli karıştırdım.” (EBG), “...Cümlelerin konusu birbirine benzer geldi. Ama sonra zaten cümlelerde tarihler belirtilmişti. Tarihler bakınca biraz daha kolaylaşmıştı işim. Ama en çok zorlandığım bu etkinlikti.” (İA), “...cümlelerin bitiş ve başlangıç yerlerini birleştirmeye çalıştım ama ne kadar birleştirsem de burada dokuz tane cümle olduğu için yanlışlarım çıktı bu da beni gerçekten zorladı, cümle sayısı belki daha az olsaydı mesela 5-6 tane olsaydı bu kadar zorlamayabilirdi.” (ŞE), “...mesela 3. Cümleyi birinci sıraya yazdım, ama diğer cümleleri anlamlı bir şekilde sıralayamadım, o yüzden çok sıkıldım ve aşırı derecede bunalttı beni, o yüzden...” (MN), “...bunların arasından okuyup bulmak bana biraz zor geldi. Bazılarını birkaç kez okudum ayırt edemedim.” (VÇC) şeklinde belirtmişlerdir. Dolayısıyla bazı öğrenciler cümleleri sıralarken kararsız kalma, cümleleri benzer bulma, cümlelerin sayısını fazla bulma gibi nedenlere dayanarak bu etkinlikte zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin en çok zorlandığı ikinci etkinlik “Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi, Zaman Şerdi Oluşturma” alt becerisi bağlamında uygulanan “Zaman İçinde Eserler Zaman Şeridi” adlı etkinliktir. Öğrenciler bu etkinlikte zorlanma nedenlerini “...çünkü çok kesme ve yapıştırma olayı vardı bir de zaman şeridinde tarihleri belirtiyorduk, o yüzden orada zorlandım.” (GA), “...çünkü o kadar fazla bir bilgim yoktu, hem çok uzun sürdü hem de kesme yapıştırma işleminden dolayı zordu, el işini fazla sevmiyorum.” (SGC), “...cetvelle bunları yapıştırmak bunların yerlerini belirlemek harita üzerinde göstermekte zorlandım.”

(BD), “...çünkü yılları kâğıdın üstüne yazıp cetvelle ölçmek beni zorladı.” (NŞ) şeklinde belirtmişlerdir.

Öğrencilerin en çok zorlandığı üçüncü etkinlik “Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi, Zaman Şerdi Oluşturma” alt becerisi bağlamında uygulanan “Kuruluş Dönemi Osmanlı Padişahları Zaman Şeridi” adlı etkinliktir. Öğrenciler bu etkinlikte zorlanma nedenlerini “hangi padişah önce geliyor falan ezberleyemedim o yüzden zorlandım.” (MS), “...çünkü çalıştım da ama böyle karıştırdım bütün hepsini...” (HBÖ), “...cetvelle belirlerken zorlandım çok vakit kaybettim, çünkü 1mmnin en fazla 1 yıla denk gelebileceğini düşündüm. O yüzden sığmadı birbirine denk getiremedim.” (BS), “...Cetvel kullanmakta zorlandım 5mm yapınca falan taşıyordu. Mesafeyi ayarlamakta zorlandım. Zaten cetvel kullanma konusunda genelde bir sıkıntım var.” (HACK) şeklindedir.

Öğrencilerin en çok zorlandığı dördüncü etkinlik “Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi” bağlamında uygulanan “Konstantiniyye’nin Fethi: Metindeki Yanlışları Buluyorum” adlı etkinliktir. Öğrenciler bu etkinlikte zorlanma nedenlerini “...çünkü ben tarihleri pek aklımda tutamadığım için, burada nesnel ve öznel yargıyı bir arada tuttuğu için pek ayıramadım, bu yüzden çok zorlandım bunu yaparken.” (ZNE), “...çünkü burada yanlışları metinden bulup yazmak zor geldi.” (ŞNÖ), “...aradakilerin bazılarını bilmiyordum hangisi yanlış olabilir, acaba o doğru mudur o yanlış mıdır?” (MÖ) şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin en çok zorlandığı beşinci etkinlik “Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi, Zamanları Ayırt Etme” alt becerisi bağlamında uygulanan “Osmanlıdan Geleceğe Türk Ordusu” adlı etkinliktir. Öğrenciler bu etkinlikte zorlanma nedenlerini “...burada çizme var çizmeyi severim ama bu gemidir silahtır bunlar benim hiç ilgi alanıma girmez ve bence bunlar bütün kızların ilgi alanına girmeyecek şeylerdir, erkeklerin daha ilgisini çeker, hem geleceği de tahmin etmek bana çok zor geliyor, yapamadım o yüzden.” (ABA), “...çünkü resimleri çizerken hep silip aklıma gelmedi, ne çizeceğim o yüzden zorlandım. Resim becerim yok benim.” (SY) şeklinde belirtmişlerdir. Buna göre bazı öğrencilerin ilgi alanına girmeyen ve kabiliyetlerine uymayan etkinliklerde zorlandıkları söylenebilir. Bunun yanında özellikle öğrencilerden ABA’nın “...bunlar bütün kızların ilgi alanına girmeyecek şeylerdir...” ifadesi dikkate değerdir.

Öğrencilerin en çok zorlandığı altıncı etkinlik “Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi, Zaman Şeridi Oluşturma” alt becerisi bağlamında uygulanan “Denizlerde Osmanlı Zaman Şeridi” adlı etkinliktir. Öğrenciler bu etkinlikte zorlanma nedenlerini “...Çünkü burada böyle harita falan vardı, bunlara isim yerleştirdik işaretledik onun için biraz zorladı beni.” (ECE), “...yerlerini belirlerken...” (YS) şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin zorlandıkları diğer etkinlikler ise “Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi” bağlamında uygulanan “Topkapı Sarayı’ndan Dolmabahçe Sarayı’na Osmanlıda Değişim ve Süreklilik” ve “Tarihsel Empati Becerisi” bağlamında uygulanan “Tarihsel Hikâye Yazalım” etkinlikleridir. Öğrenciler bu etkinliklerde zorlanma nedenlerini “...bunları birbiriyle karşılaştırmak beni zorladı, hem önceden görmediğim için, biraz yabancıldım o yüzden de fazla karşılaştırma yapamadım, farklı yönlerini benzer yönlerini falan, önceden daha fazla bilgi sahibi olduğum eserler olmuş olsaydı bu kadar zorlanmayabilirdim.” (GK) ve “o dönemin yaşamına göre yazmamız olduğu için yani, onda çok bilgim olmadığı için beni zorladı.” (EDV) şeklinde ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak öğrencilerin genelde zaman şeridi oluşturmakta zorlandıkları görülmektedir.

4.2.4.4. Öğrencilerin Uygulama Sürecine İlişkin Dördüncü Soruya Verdikleri Cevapların Analizi

Deney grubu öğrencilerine uygulama sürecine ilişkin olarak yöneltilen “Beceri temelli etkinliklerle ders işlemek size neler kazandırdı?” sorusuna verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin “tarihsel bilgi” (15), “tarihsel empati becerisi” (5), “yorum becerisi” (3), “el becerisi” (3), “kalıcı bilgi” (3), “kültürümüz” (2), “resim çizme becerisi” (2), “değişimi algılama becerisi” (2), “daha iyi anlama” (2), “ders başarısı” (2), “tarihsel bakış açısı” (1), “tarihe olan ilgi” (1), “sosyalleşme” (1), “ön yargılı olmama” (1), “tarihsel düşünme becerisi” (1), “tarih bilinci” (1), “derse olan ilgi” (1), “derse katılım” (1) şeklinde ifadeler kullandıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğrenciler beceri temelli etkinliklerle ders işlemenin kendilerine daha çok, tarihsel bilgi kazandırdığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin cevaplarına bazı örnekler aşağıda görülmektedir:

“Beceri temelli etkinlikler bana çok şey kazandırdı tarih bilmezken savaşlarımızı bilmezken birçok şey öğrendim bu etkinlikler sayesinde bana çok yararı dokundu, İstanbul’un fethinin tarihini bile doğru düzgün bilmiyordum bun etkinlikler sayesinde pek

çok şey öğrenme imkânım oldu, kâğıt dağıttığınızda onları cevapladık arkadaşlarımız kalktığında da onlardan bir şey duyarak bana bir şeyler kaldı etkileşim oldu.” (EM)

“Bu etkinlikler bana ders kitabında yeterli olmayan şeyleri ekstra bilgiler kazandırdı. En azından bide bir sürü soru vardı soruları cevap verebiliyorduk yorum becerimiz gelişti. Arkadaşlarımızla etkileşim sağladık bu etkinlikler bence gayet iyiydi. Mesela ders kitabında bazı şeyler eksik oluyor mesela padişahların sırasını etkinliklerle daha iyi öğrendik.” (ECE)

“Ben ders kitaplarında konular çok yüzeysel geçiyordu, ben önceden sosyal dersini çok sevmiyordum, çok dikkatimi çeken konular yoktu, önceden mesela savaş konuları falan onlar bana çok sıkıcı geliyordu, ama ben bu etkinlikleri yaparak sosyal dersini daha çok sevmeye başladım, çünkü daha ayrıntılı işledik ve daha ilgi çekici konular vardı, böyle daha çok sevdirdi bana böyle cetvel kullanarak da, bu etkinlikleri yapmak benim el becerimi daha da geliştirdi. Geçmişteki kültürümü daha fazla öğrenme imkânı buldum. Empati yapmayı öğrendim, yani bu etkinliklerle sürekli geçmişe gittik, geçmişte yaşanmış olayları ben de yaşamış gibi oldum bu etkinlikleri yaparken” (BS)

“Ben bu etkinlikleri çok sevdim, çünkü bu derste bilgim arttı kitap okumayı severim ama mesela genellikle macera kitapları okurum, böyle sosyale yönelik kitaplar okumam, hem resim hem görsel hem de soru olduğu için merakım arttı. Merakım artınca da sorular sorarak kendime yani bilgi kazandırmış oldum. Mesela Malazgirt savaşını çok detaylı bilmiyordum, ama bu etkinlikler sayesinde öğrendim, ders kitabından çok fazla öğrenemeyebiliyoruz, kafamıza girmeyebiliyor, ama bu etkinliklerle daha iyi giriyor.” (ŞNÖ)

“El becerilerimiz gelişti, eskiden Osmanlının ne yaptıkları ne işledikleri işte savaşlardaki durumları, kâğıttaki soruları cevapladık düşünerek hızlıca yazdık, mesela zaman içinde eserler etkinliğinden sonra Osmanlı eserleri ile ilgili merakım daha da arttı, o zamanda yaşam zordu zaten bir kaptan yemek yiyorlarmış bir de zaten ekipmanları şeyleri falan sıkıntılıymış, şimdi yeni teknolojiyle baya gelişti, uçaklar tanklar falan eskiye göre daha farklı bu da farklı zamanlarda değişimi anlamayı kazandırdı.” (FB)

Sonuç olarak öğrenciler, beceri temelli etkinliklerle ders işlemenin birtakım beceriler yanında tarihsel bilgi de kazandırması şeklinde ifadelerde bulunmaları önemli bir durumdur. Diğer bir deyişle öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, beceri temelli

etkinliklerin öğrencilere becerinin yanında hatırı sayılır şekilde bilgi de kazandırdığı söylenebilir.

4.2.4.5. Öğrencilerin Uygulama Sürecine İlişkin Beşinci Soruya Verdikleri Cevapların Analizi

Deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine ilişkin olarak “Sosyal bilgiler derslerinde tüm ünitelerin bu etkinliklerle işlenmesini ister miydiniz, neden?” sorusuna 1 öğrenci olumsuz cevap verirken, 3 öğrenci de “bazı etkinliklerde” cevabını vermiştir. Buna karşın 26 öğrenci olumlu görüş bildirmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler aşağıda görülmektedir:

“Ben de isterdim. Bu etkinlikler sayesinde öğrendiğimiz şeyler aklımızda daha iyi kalıyor. Mesela dediğim gibi Osmanlı padişahlarını hayatta ezberleyemezdim. Ders kitapları bunu daha çok nasıl desem süssüz veriyor, kuru bilgi veriyor. Ama bu etkinlikler sayesinde aklımda daha iyi kaldı, kestik, yapıştırdık, bu benim aklımda kalıcı bir yapı sağladı. Özellikle de bakış açımız geliyor biz bir fikir atıyoruz o oradan bir fikir ortaya atıyor, ben onun fikrini de onaylıyorum, olaylara bakış açımız değişiyor, kalıcı bilgi sağlıyor.” (ABA)

“Ben de isterdim, çünkü yaparken hem aklımda kalıyor, çünkü bir kronolojik sıraya dizerken bunu yapınca mesela bir olay oluyor bunu yaparken bu olmuştu diyorum ve bu yüzden hatırlayabiliyorum ve daha eğlenceli daha katkısı olduğu için.” (ZNE)

“Bunları yapınca hocam aklımızda kaldı. Kitaptan okusaydık aklımızda kalmayabilirdi, diğer üniteleri de böyle yaparsak aklımızda kalır.” (YS)

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrenciler beceri temelli etkinliklerle ders işlemeyi daha eğlenceli bulmaktadırlar. Aynı zamanda öğrenciler, beceri temelli etkinliklerle ders işlemenin, bilginin kalıcılığını sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

4.2.5. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.2.5.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Klasik Beceri Testlerindeki Sorulara Verdikleri Cevapların Analizi

Deney ve kontrol grubuna uygulanan “zaman ve kronolojiyi algılama”, “değişim ve sürekliliği algılama” ve “tarihsel empati” becerilerine yönelik klasik beceri testinden elde edilen bulgular aşağıda gösterilmektedir.

4.2.5.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Klasik Beceri Testindeki Sorulara Verdikleri Cevapların Analizi

Bu bölümde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi algılama alt becerilerinden “zamanları ayırt etme (geçmiş, bugün, gelecek)”, “zaman ifadelerini doğru kullanma”, “kronolojik sıralama yapma”, “zaman şeridindeki veriyi yorumlama” ve zaman şeridi oluşturma” becerilerine yönelik sorulara verdikleri cevapların analizi ve bu analize yönelik yorumlar gösterilmektedir.

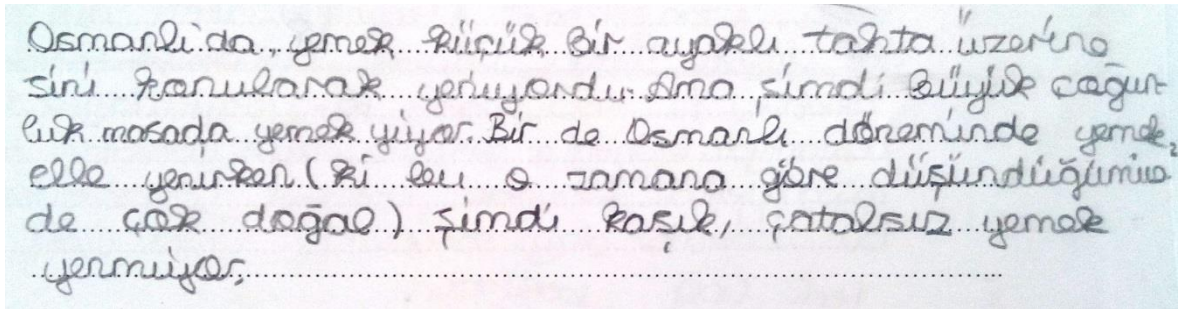
Zamanları ayırt etme (Geçmiş, bugün, gelecek) bağlamında verilen soruya öğrencilerin verdikleri cevapların analizi Tablo 64’te gösterilmektedir:

Tablo 64

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zamanları Ayırt Etme Durumları

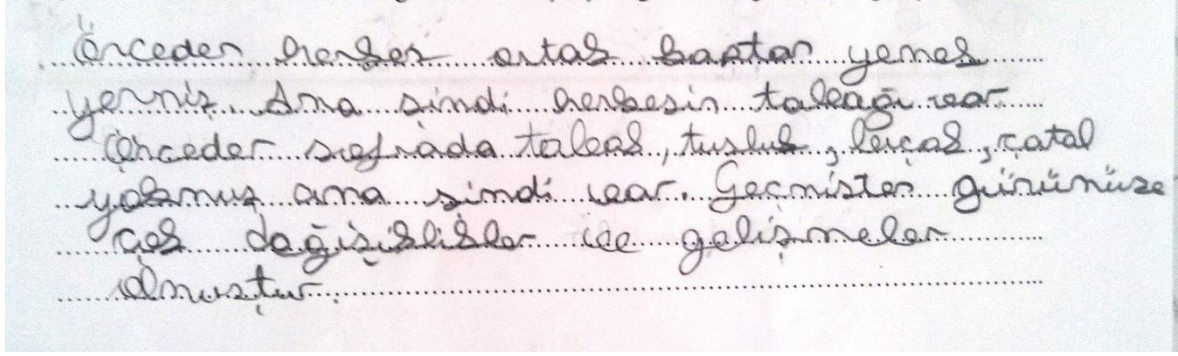
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin zamanları ayırt etme durumları	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Geçmiş ve bugün bağlamında cevap verenler	27	90	27	87,10
Geçmiş ve bugün bağlamında cevap veremeyenler	2	6,67	3	9,68
Boş bırakanlar	1	3,33	1	3,22
Toplam	30	100	31	100

Tablo 64 incelendiğinde deney grubunda 27 öğrenci (% 90), geçmiş ve bugün bağlamında metni analiz edebilirken, 2 öğrenci (% 6,67) analiz edememiş, 1 öğrenci (% 3,33) de boş bırakmıştır. Buna karşı kontrol grubu öğrencilerinin 27 tanesi (% 87,10) geçmiş ve bugün bağlamında metni analiz edebilirken, 3 öğrenci (% 9,68) analiz edememiş ve 1 öğrenci (% 3,22) de boş bırakmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin zamanları ayırt etme alt becerisi bağlamında verdikleri cevaplara örnek aşağıda görülmektedir:



Osmanlı'da yemek küçük bir ayaklı tahta üzerine
sini konularak yeriyordu. Ama şimdi büyükçe cağır-
lık masada yemek yiyor. Bir de Osmanlı döneminde yemek
elle yerilen (Elle o zamana göre düşündüğümü
de çok doğal) şimdi kaşık, çatalsız yemek
yermiyor.

Kontrol grubu öğrencilerinin zamanları ayırt etme becerisi bağlamında verdikleri cevaplara örnek aşağıda görülmektedir:



Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevapların analizi doğrultusunda gerek beceri temelli etkinliklerle gerekse müfredata göre ders işlemenin öğrencilerin zamanları ayırt etme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

“Takvim bilgisi edinme” alt becerisi doğrultusunda klasik beceri testinde öğrencilerden verilen zaman dilimlerinin karşılığı olan tarih aralığını yazmaları istenmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 65’te gösterilmektedir:

Tablo 65

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Takvim Bilgisi Edinme Durumları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “takvim bilgisi edinme” durumları	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Tamamını doğru yapanlar	6	20	1	3,23
3 tanesini doğru yapanlar	10	33,33	4	12,90
2 tanesini doğru yapanlar	2	6,67	-	-
1 tanesini doğru yapanlar	8	26,67	4	12,90
Tamamını yanlış yapanlar	3	10	18	58,06
Boş bırakanlar	1	3,33	4	12,90
Toplam	30	100	31	100

Tablo 65 incelendiğinde deney grubunda 6 öğrenci (% 20) verilen zamanların tarih aralığını tam olarak ifade etmiştir. 10 öğrenci (% 33,33) 3 tanesini, 2 öğrenci (% 6,67) 2 tanesini, 8 öğrenci (% 26,67) 1 tanesini doğru yapabilmıştır. 3 öğrenci (% 10) hiç birini yapamazken, 1 öğrenci (% 3,33) de boş bırakmıştır. Ancak buna karşın kontrol grubundan yalnız 1 öğrenci (% 3,23) tamamını doğru yapabilmıştır. 4 öğrenci (% 12,90) 3 doğru, 4 öğrenci (% 12,90) 1 doğru yapabilmıştır. 4 öğrenci (% 12,90) boş bırakırken 18 öğrenci (% 58,06) tamamını yanlış yapmıştır.

Öğrencilerin vermiş oldukları cevapların analizi sonucunda beceri temelli etkinliklerle ders işlemenin müfredata göre ders işlemeye bakarak “takvim bilgisi edinme” becerisi

kazandırma açısından daha etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında müfredata göre ders işlemenin takvim bilgisi edinme becerisini kazandırmada son derece yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubunun takvim bilgisi edinme alt becerisine yönelik ikinci bölüme dair cevapların analizi Tablo 66’da gösterilmektedir:

Tablo 66

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Takvim Bilgisi Edinme Durumları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “takvim bilgisi edinme” durumları	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Tamamını doğru yapanlar	17	56,67	5	16,13
3 tanesini doğru yapanlar	3	10	6	19,35
2 tanesini doğru yapanlar	5	16,67	3	9,68
1 tanesini doğru yapanlar	2	6,67	1	3,23
Tamamını yanlış yapanlar	2	6,67	13	41,94
Boş bırakanlar	1	3,33	3	9,68
Toplam	30	100	31	100

Tablo 66 incelendiğinde deney grubunda 17 öğrenci (% 56,67) sorunun tamamını doğru yapmıştır. Bunun yanında 3 öğrenci (% 10) 3 doğru, 5 öğrenci (% 16,67) 2 doğru, 2 öğrenci (% 6,67) 1 doğru yapabilmıştır. 2 öğrenci (% 6,67) tamamını yanlış yaparken 1 öğrenci (% 3,33) de boş bırakmıştır. Buna karşın kontrol grubu öğrencilerinin önemli bir kısmının (f: 13; % 41,94) sorunun tamamını yanlış yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin 5 tanesi (% 16,13) sorunun tamamını doğru cevaplarken 6 tanesi (% 19,35) 3 soruyu, 3 tanesi (% 9,68) 2 soruyu, 1 tanesi (% 3,23) 1 soruyu doğru cevaplamış, 3 öğrenci (% 9,68) ise tamamen boş bırakmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevapların analizi karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre takvim bilgisi edinme becerileri önemli bir düzeyde daha yüksektir. Dolayısıyla beceri temelli etkinliklerle ders işlemenin, müfredata göre ders işlemeye nazaran takvim bilgisi edinme becerisi bağlamında çok daha etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte müfredata göre ders işlemenin sosyal bilgilerde takvim bilgisi edinme becerisini geliştirmede oldukça yetersiz olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kronolojik sıralama yapma alt becerisini ölçmek amacıyla 8 adet Türk hükümdarını hüküm sürdükleri zamana göre kronolojik sıraya

dizimleri istenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulguların analizi Tablo 67’de görülmektedir:

Tablo 67

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kronolojik Sıralama Yapma Durumları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kronolojik sıralama yapma durumları	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Tamamını doğru yapanlar	-	-	-	-
7 tanesini doğru yapanlar	-	-	-	-
6 tanesini doğru yapanlar	18	60	3	9,68
5 tanesini doğru yapanlar	2	6,67	3	9,68
4 tanesini doğru yapanlar	2	6,67	5	16,13
3 tanesini doğru yapanlar	-	-	3	9,68
2 tanesini doğru yapanlar	4	13,33	6	19,35
1 tanesini doğru yapanlar	4	13,33	4	12,90
Tamamını yanlış yapanlar	-	-	7	22,58
Toplam	30	100	31	100

Tablo 67 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinden sıralamanın tamamını yanlış yapan öğrencinin bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte tamamını doğru yapan ve 1 yanlış yapan öğrenci de bulunmamaktadır. 18 öğrenci (% 60) 6 doğru, 2 öğrenci (% 6,67) 5 doğru, 2 öğrenci (6,67) 5 doğru, 2 öğrenci (% 6,67) 4 doğru yapmıştır. 3 doğru yapan öğrenci bulunmamakla birlikte 4 öğrenci (% 13,33) 2 doğru ve 4 öğrenci (% 13,33) 1 doğru yapmıştır. Bununla birlikte kontrol grubu öğrencilerinden de tamamını doğru yapan ve 1 yanlış yapan öğrenci bulunmadığı görülmektedir. Tamamını yanlış yapan öğrenci sayısı 7 (% 22,58)’dir. 3 öğrenci (% 9,68) 6 doğru, 3 öğrenci (% 9,68) 5 doğru, 5 öğrenci (% 16,13) 4 doğru, 3 öğrenci (% 9,68) 3 doğru, 6 öğrenci (% 19,35) 2 doğru, 4 öğrenci (% 12,90) 1 doğru yapmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cevaplarının analizi karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre kronolojik sıralama yapma becerisinin önemli düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler kronolojik sıralama yaparken en çok karıştırdıkları hükümdarlar II. Murat, Fatih Sultan Mehmet ve Yavuz Sultan Selim’dir. Beceri temelli etkinliklerle ders işlemenin müfredata göre ders işlemeye nazaran öğrencilerde kronolojik sıralama yapma becerisini artırdığı söylenebilir. Bunun yanında müfredata göre ders işlemenin öğrencilerde kronolojik sıralama yapma becerisi kazandırmada yetersiz kaldığı söylenebilir.

Zaman ve kronolojiyi algılama klasik beceri testi diğer bölümünde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin zaman şeridindeki veriyi yorumlayabilmeleri ölçülmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Tablo 68’de gösterilmektedir.

Tablo 68

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridindeki Veriyi Yorumlama Durumları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin zaman şeridindeki veriyi yorumlama durumları	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Zaman şeridindeki veriyi yorumlayabilenler	15	50	4	12,90
Zaman şeridindeki veriyi yorumlayamayanlar	14	46,67	26	83,87
Boş bırakanlar	1	3,33	1	3,23
Toplam	30	100	31	100

Tablo 68 incelendiğinde deney grubundan 15 öğrenci (% 50) zaman şeridindeki veriyi yorumlayabilmiştir. 14 öğrenci (% 46,67) yorumlayamazken, 1 öğrenci (% 3,33) de boş bırakmıştır. Buna karşın kontrol grubundan 26 öğrenci (% 83,87) zaman şeridindeki veriyi yorumlayamamıştır. Bununla birlikte 4 öğrenci (% 12,90) zaman şeridindeki veriyi yorumlayabilirken, 1 öğrenci (% 3,23) de boş bırakmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevapların analizi karşılaştırıldığında, beceri temelli etkinliklerle ders işlemenin, müfredata göre ders işlemeye nazaran, zaman şeridindeki veriyi yorumlama becerisi kazandırma konusunda daha etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte müfredata göre ders işlemenin öğrencilere zaman şeridindeki veriyi yorumlama becerisi kazandırma konusunda oldukça yetersiz kaldığı söylenebilir.

Zaman ve kronolojiyi algılama klasik beceri testinde zaman ifadelerini doğru kullanma alt becerisini ölçmek amacıyla öğrencilerden verilen birtakım zaman ifadeleriyle beraber “İstanbul’un Fethi” ile ilgili kısa bir tarihsel metin yazmaları istenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulguların analizi Tablo 69’da gösterilmektedir:

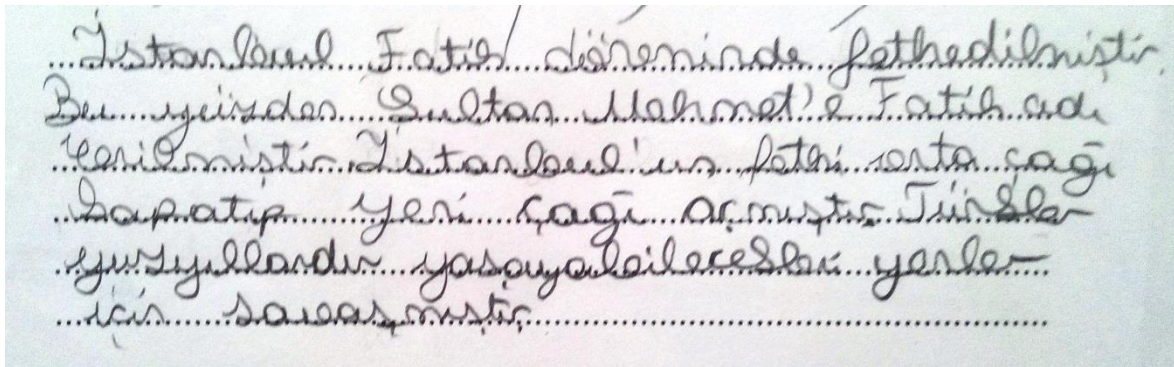
Tablo 69

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zaman İfadelerini Doğru Kullanma Durumları

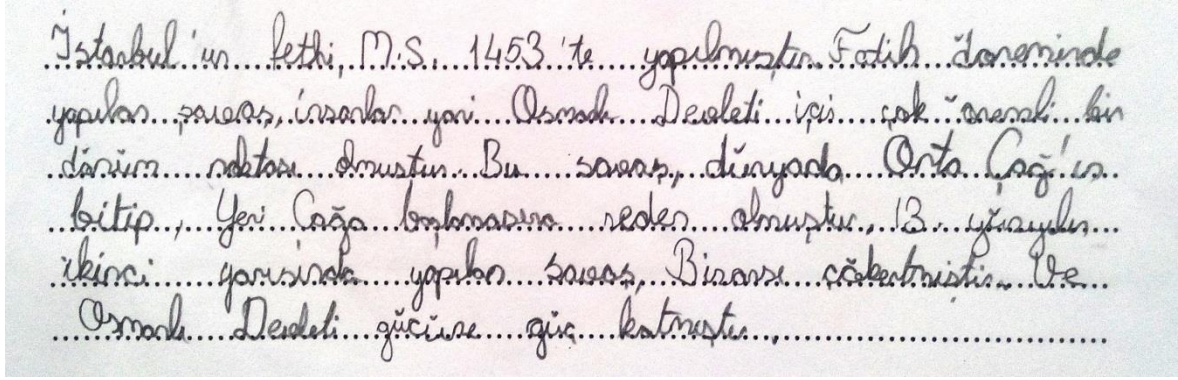
Zaman ifadelerini kullanarak anlamlı bir tarihsel metin oluşturma durumları	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Tamamını kullanarak anlamlı metin oluşturanlar	14	46,67	6	19,35
Yalnız 4 kavram kullanarak anlamlı metin oluşturanlar	6	20	3	9,68
Yalnız 3 kavram kullanarak anlamlı metin oluşturanlar	1	3,33	2	6,45
Yalnız 2 kavram kullanarak anlamlı metin oluşturanlar	-	-	7	22,58
Anlamlı bir metin oluşturamayanlar	8	26,67	11	35,48
Boş bırakanlar	1	3,33	2	6,45
Toplam	30	100	31	100

Tablo 69 incelendiğinde deney grubundan 14 öğrenci (% 46,67) zaman ifadelerinin tamamını kullanarak anlamlı bir tarihsel metin oluşturabilmiştir. 6 öğrenci (% 20) 4 kavram, 1 öğrenci (% 3,33) 3 kavram kullanarak anlamlı bir tarihsel metin oluşturabilmiştir. Bununla birlikte 8 öğrenci (% 26,67) zaman ifadelerini doğru kullanamamış, 1 öğrenci ise tamamen boş bırakmıştır. Buna karşın kontrol grubunda 6 öğrenci (% 19,35) zaman ifadelerinin tamamını kullanarak anlamlı bir tarihsel metin oluşturabilmiştir. 3 öğrenci (% 9,68) 4 kavram, 2 öğrenci (% 6,45) 3 kavram, 7 öğrenci (% 22,58) ise 2 kavram kullanarak anlamlı bir tarihsel metin oluşturabilmiştir. Bununla birlikte 11 öğrenci (% 35,48) zaman ifadelerini doğru kullanamamış, 2 öğrenci (% 6,45) de tamamen boş bırakmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin zaman ifadelerini doğru kullanma alt becerisine yönelik yazdıkları metinlere örnek aşağıda görülmektedir:



Kontrol grubu öğrencilerinin zaman ifadelerini doğru kullanabilme alt becerisine yönelik yazdıkları metinlere örnek aşağıda görülmektedir:



Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin oluşturdukları tarihsel metinlere göre deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine nazaran zaman ifadelerini doğru kullanma becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte beceri temelli etkinliklerle ders işlemenin, müfredata göre ders işlemeye nazaran zaman ifadelerini doğru kullanma becerisi kazandırma konusunda daha etkili olduğu söylenebilir. Müfredata göre ders işlemenin öğrencilerin zaman ifadelerini doğru kullanma becerisi kazandırma konusunda oldukça yetersiz olduğu görülmüştür.

Zaman ve kronolojiyi algılama klasik beceri testinde zaman şeridi oluşturma alt becerisini ölçmek amacıyla öğrencilere dört adet tarihsel olay ve bu olayların tarihleri verilmiştir. Öğrencilerden bu olay ve tarihlerini cetvel yardımıyla zaman aralığını hesaplayarak yerleştirmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulguların analizi Tablo 70'te gösterilmektedir:

Tablo 70

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zaman Şeridi Oluşturma Durumları

Öğrencilerin zaman şeridi oluşturma durumları	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Zaman aralığını hesaplayarak zaman şeridi oluşturabilenler	24	80	13	41,93
Zaman aralığını hesaplamadan zaman şeridi yapmaya çalışanlar	6	20	18	58,07
Toplam	30	100	31	100

Tablo 70 incelendiğinde deney grubunda 24 öğrenci (% 80) zaman aralığını hesaplayarak zaman şeridi oluşturabilirken, 6 öğrenci (% 20) zaman aralığını hesaplamadan zaman şeridi oluşturmaya çalışmıştır. Buna karşın kontrol grubundan 13 öğrenci (% 41,93) zaman aralığını hesaplayarak zaman şeridi oluşturabilirken, 18 öğrenci (% 58,07) zaman aralığını hesaplamadan zaman şeridi oluşturmaya çalışmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin zaman şeridi oluşturma becerisine yönelik analiz karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre zaman şeridi oluşturma becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle beceri temelli etkinliklerle ders işlemenin müfredata göre der işlemeye nazaran zaman şeridi oluşturma becerisi kazandırma konusunda daha etkili olduğu söylenebilir.

4.2.5.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Değişim ve Sürekliliği Algılama Klasik Beceri Testindeki Sorulara Verdikleri Cevapların Analizi

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine değişim ve sürekliliği algılama becerisini ölçmeye yönelik olarak uygulanan klasik beceri testinin birinci bölümünde deney ve kontrol grubu öğrencilerinden İstanbul'un Fethi ile ilgili ve farklı kaynaklardan alınmış dört cümleyi analiz etmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu öğrencilerin verdikleri ifadelerin analizi tablo 71'de gösterilmektedir:

Tablo 71

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Olgu ve Yorumları Ayırt Etme Durumları

Öğrencilerin tarihsel olgu ve yorumları ayırt etme durumları	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Cümlelerin tamamını doğru ifade edebilenler	30	100	10	32,26
2 olgu ve 1 yorum cümlesini doğru yapanlar	-	-	4	12,90
1 olgu ve 1 yorum cümlesini doğru yapanlar	-	-	10	32,26
Yalnız 1 olgu cümlesini doğru yapanlar	-	-	3	9,67
Yalnız 2 yorum cümlesini doğru yapanlar	-	-	1	3,23
Yalnız 1 yorum cümlesini doğru yapanlar	-	-	1	3,23
Tamamen yanlış yapanlar	-	-	2	6,45
Toplam	30	100	31	100

Tablo 71 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin tamamı (% 100) tarihsel olgu ve yorumları ayırt etmede başarılı olmuşlardır. Buna karşın kontrol grubu öğrencilerinden yalnız 10 öğrenci (% 32,26) cümlelerin tamamını doğru ifade edebilmiştir. Bununla birlikte 4 öğrenci (% 12,90) 2 olgu ve 1 yorum cümlesini doğru yaparken, 10 öğrenci (% 32,26) 1 olgu ve 1 yorum cümlesini, 3 öğrenci (% 9,67) yalnız 1 olgu cümlesini, 1 öğrenci (%3,23) yalnız 2 yorum cümlesini, 1 öğrenci (% 3,23) yalnız 1 yorum cümlesini doğru yapabilmıştır. 2 öğrenci (% 6,45) cümlelerin tamamını yanlış yapmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin cümlelerin neden daha çok tarihsel olgular ifade ettiğine dair cevaplara örnekler "...çünkü herkes tarafından kabul edildiği için ve gerçek ifade olduğu

için edilmektedir. Kanıtlanabilir cümleler söylemişlerdir.” (SY), “...Çünkü her ikisi de insanlar tarafından kanıtlanabilir.” (ÖD), “...çünkü 5 Mayıs, 22 Nisan derken tarih belirttiği için ...” (ŞNÖ), “...22 Nisan, 5 Mayıs gibi ifadeler tarihsel bir kaynağa dayanarak söylendiğini gösterir.” (ABA), “...çünkü gerçekler anlatılıyor.” (EM), “...çünkü 5 Mayıs ve 23 Nisan ifadelerini kullanmış.”(HACK), “...çünkü onlarda gerçek olaylar anlatılıyor.” (MSC), “...çünkü olaylar gerçektir.” (FB), “...çünkü zamanı ve olayı belirtmiştir.” (SGC), “...çünkü zamanı ve olayı belirtmiştir.” (İS), “...çünkü yazarlar yazılarda tarihleri belirtmiş. 5 Mayıs, 22 Nisan...” (ECE), “...Çünkü yazan kişi olayları kesin sayı ve tarihlerde söylemiştir ve kendi görüşünü katmamıştır.” (BS), “...çünkü herkes için kabul edilmiş olanı anlatıyor.” (GA), “...daha çok verilerden yararlanıp, kendi yorumunu katmadan izah etmiş.” (ZNE), “...bir yerden alıntı yaparak yazmıştır.¹ Tarih belirtiyor. (25 Mayıs’ta, 22 Nisan’da)” (HBÖ), “...çünkü abartı ifadeleri verilmemiş.” (ŞE), “çünkü diğer cümlelerde abartılar yapmışlar, kendi yorumlarını daha çok katmışlar.” (MS), “...çünkü kendi yorumlarını katmamış.” (NŞ) şeklindedir.

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde tarihsel olguları ifade etme durumunun “kanıtlanabilir olma”, “tarih belirtme” “tarihsel gerçeklik” şeklinde ifade edildiği söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin cümlelerin neden daha çok tarihçinin kendi yorumunu ifade ettiğine dair cevaplara örnekler “...kanıtlanamaz cümlelerdir.” (SY), “...çünkü kendi görüşlerini yazmıştır. A’da yiğit komutan demiştir, o yüzden görüştür. D’de cesur Osmanlı askerleri demiştir, görüş cümlesi yazmıştır.” (ÖD), “...çünkü bunda tarih verilmemiş ve gerçek olup olmadığı da bir ihtimal, tarihçinin kendi yorumu oluyor.” (ŞNÖ), “...Çünkü cesur, fedakar, yiğit, kahraman gibi ifadeler kullanması kendi görüşünü belirttiğini gösterir. Bu ifadeler kanıtlanamaz ve kişiden kişiye değişir.” (ABA), “...çünkü yiğit komutan diyor...cesur Osmanlı derken...” (EM), “...kahraman ve yiğit kelimelerini kullanmıştır. Cesur Osmanlı kelimelerini kullanmıştır.” (HACK), “...çünkü onların ifadeleri gerçek dışı ve övgü, sinir gibi ifadeler içeriyor.” (MSC), “...çünkü kendine özgü düşünceleri yazmış.” (SGC), “...çünkü yazarlar kendi fikirlerini belirtmiş.” (ECE), “...çünkü tarihçi cümlelerde kendi fikirlerini söylemiştir. Yiğit komutan, cesur Osmanlı gibi kendi görüşünü anlatmıştır.” (BS), “...çünkü komutanı ve Osmanlıyı övmüştür.” (GA), “...daha çok kendi yorumlarından yararlanarak abartı, yerme gibi ifadeler kullanılıyor.” (ZNE), “...çünkü

¹ Öğrenci burada “diğer kaynaklarla doğrulanabilir olma” durumunu ifade etmektedir.

yazar kendi düşüncelerini dile getirmeye çalışıyor.” (HBÖ), “...çünkü kendi fikrini ortaya koymuş ve abartı ifadeleri kullanmış.” (ŞE), “...çünkü onlar kahraman falan diye bahsetmişler ama başkasının gözünden onlar düşman.” (MS), “...çünkü kahraman, fedakârca kelimeleri bunu açıklar.” (EDV), “...çünkü fedakâr, cesur, yiğit, en ünlü kelimeleri yorum ifadeleridir.” (İA) şeklindedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin cümlelerin neden daha çok tarihsel olgular ifade ettiğine dair cevaplarına örnekler “...çünkü tarihleri belli...” (SHK), “...çünkü tarihsel bilgilerden yararlanılmıştır ve olan şeylerden alıntı yapılmıştır. Farklı bir yorum katılmamıştır.” (FSU), “...diğer cümlelere bakarak tarihi belirtiyor.” (FK), “...çünkü bir insana ait düşünce yok ve bilimsel olarak açıklanabilir.” (ZA), “...çünkü tarih belirtiliyor.” (SÖ), “...çünkü bunların geçen sene olgu olduğunu öğrendim.” (BF), “...çünkü tarih kullanılarak kesin bir olay çıkartılmıştır.” (İT), “...çünkü olayı tam olduğu gibi anlatmış ve tarih kullanmıştır.” (ENT), “...çünkü cümlelerin içinde tarih yazıyor.” (BKN), “...çünkü gerçekliği kanıtlanmış ve kesinleşmiş ifadelerdir.” (ÖSÇ), “...çünkü bir tarih belirtiyor.” (İK), “...bilimsel bir biçimde olay anlatılmıştır.” (AA), “...çünkü bunda tarih verilmiş.” (TU) şeklindedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin cümlelerin neden daha çok tarihinin kendi yorumunu ifade ettiğine dair cevaplarına örnekler “...çünkü olayı kendi düşünceleri ve abartı kelimesi kullanarak cümle kurmuştur.” (ENT), “...çünkü yazar kendi düşüncesini vurgulamış, başkalarına göre farklı olan yorumlar katmıştır.” (İT), “...çünkü insanın kendi düşünceleri var. Özneldir.” (ZA), “...çünkü cesur, yiğit gibi kelimeler kullanmış ama belki diğerlerine göre öyle değil.” (SHK), “...çünkü Osmanlılara cesur, Bizanslılara fedakâr gibi kendi düşüncesini vermiştir. Başka biri Osmanlı askerini cesur diye anlatmayabilir.” (AA), “...çünkü bir tarih belirtmiyor ve yazar kendi düşüncelerini katmıştır.” (İK), “...çünkü başkalarına göre Bizans kahramanca korumuyor da olabilir.” (ÖSÇ), “...çünkü öznel yargı belirtmiştir.” (ZÖ), “...çünkü yorumcuya göre kahramanca korumuş ancak bizce sıradan olabilir.” (AKT) şeklindedir.

Klasik beceri testinin ikinci bölümünde değişim ve sürekliliği algılama becerisi, benzerlik ve farklılıkları bulma alt becerisi bağlamında deney ve kontrol grubu öğrencilerine II. Abdülhamit çeşmesinin geçmiş ve günümüze ait görselleri verilmiştir. Çeşmenin geçmiş ve günümüz görsellerine göre benzer ve farklı yönlerinin bulunması istenmiştir. Üçüncü soruda öğrencilerden II. Abdülhamit çeşmesinde zamanla meydana gelen değişimi ifade

etmeleri beklenmiştir. Dördüncü soruyla da öğrencilerden değişimin nedenlerini sorgulamaları beklenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benzerlikleri ifade etme ile ilgili cevaplarının analizi tablo 72’de görülmektedir:

Tablo 72

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Benzerlikleri İfade Etme Durumları

Temalar	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Mimari yapı	10	33,33	11	35,48
Kullanım amacı	9	30	4	12,90
Varlığını koruma	5	16,67	2	6,45
Fiziksel görünüş	2	6,67	5	16,13
Kullanılan malzemeler	1	3,33	1	3,23
Çeşmenin adı	-	-	1	3,23
Benzerlik yerine farklılığı ifade etme	2	6,67	2	6,45
Tamamen aynı	-	-	2	6,45
Benzerlik yok	1	3,33	1	3,23
Cevapsız	-	-	2	6,45
Toplam	30	100	31	100

Tablo 72 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin 10 tanesi (% 33,33) “mimari yapı”, 9 öğrenci (% 30) “kullanım amacı”, 5 öğrenci (% 16,67) “varlığını koruma”, 2 öğrenci (% 6,67) fiziksel görünüş, 1 öğrenci (% 3,33) “kullanılan malzemeler” temalarını oluşturan cevaplar vermişlerdir. Bununla birlikte 2 öğrenci (% 6,67) benzerlik yerine farklılığı ifade ederken, 1 öğrenci (% 6,67) de benzerlik olmadığını ifade etmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin 11 tanesi (% 35,48) “mimari yapı”, 4 öğrenci (%12,90) “kullanım amacı”, 2 öğrenci (% 6,45) “varlığını koruma”, 5 öğrenci (% 16,13) “fiziksel görünüş”, 1 öğrenci (% 3,23) “kullanılan malzemeler”, 1 öğrenci (% 3,23) “çeşmenin adı” temalarını oluşturan cevaplar vermişlerdir. Bununla birlikte 2 öğrenci (% 6,45) benzerlik yerine farklılığı ifade ederken, 2 öğrenci (% 6,67) tamamen aynı olduklarını belirtmiş, 1 öğrenci (% 3,23) benzerlik olmadığını belirtmiş, 2 öğrenci (% 6,45) de cevapsız bırakmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin benzerlikleri ifade etmelerine yönelik “mimari yapı” teması altındaki cevaplara örnekler “...mimari yapıları aynıdır.” (BS), “Çeşmenin mimari yapısı değişmemiş...” (ZNE), “...tarihi eserin mimari yapısı değişmemiş.” (HBÖ) şeklindedir.

“Kullanım amacı” teması altındaki cevaplara örnekler “...kullanım amacı aynıdır.” (EDV), “Geçmişte bir çeşme halindeydi ve hala bir çeşme, hala aynı amaçla kullanılıyor.” (İA) şeklindedir.

“Varlığını koruma” teması altındaki cevaplara örnekler “...çeşme hala duruyor. Sadece yerini değiştirmişler.” (GA), “Hiç tekrar üstünde çalışmalar yapılmadan başka bir yere taşınması.” (MN), “Esere zarar verilmemiştir.” (VÇC) şeklindedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin benzerlikleri ifade etmelerine yönelik “mimari yapı” teması altındaki cevaplara örnekler “...mimarisi aynı kalmasıdır.” (ENT), “Mimari yapısı değişmemiş.” (EÜ), “...desenleri aynıdır.” (AKT) şeklindedir.

“Kullanım amacı” teması altındaki cevaplara örnekler “İkisinden de su içiliyor.” (EÇ), “...hala su veriyor.” (İK), “İkisi de hala çeşme görevi görmektedir.” (FK) şeklindedir.

“Varlığını koruma” teması altındaki cevaplara örnekler “Mimari eser değişmemiş ve hala değerini korumaktadır.” (ZÖ), “Çeşme hala yıkılmamış, eskisiyle aynı olduğu...” (BT), Sürekliliği ifade etmede zorlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Fiziksel görünüş” teması altındaki cevaplara örnekler “...şekli, görünümü değişmemiş...” (İK), “İkisi de aynı şekle sahiptir.” (EA) şeklindedir.

“Kullanılan malzemeler” teması altındaki örnek cevap “...taştan olması...” (BKN) şeklinde olup, “çeşmenin adı” teması altındaki örnek cevap “Hala aynı isme sahiptir.” (BF) şeklindedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin farklılıkları ifade etme ile ilgili cevaplarının analizi Tablo 73’te görülmektedir:

Tablo 73

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Farklılıkları İfade Etme Durumları

Temalar	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Çeşmenin konumu ve sosyal hayat	12	40	10	32,26
Sosyal hayat	8	26,67	8	25,81
Çeşmenin konumu	8	26,67	6	19,35
Sosyal hayat ve zamanla yıpranma	1	3,33	-	-
Çeşmenin konumu ve faal durumda olma	1	3,33	-	-
Zamanla yıpranma	-	-	1	3,23
Faal durumda olma	-	-	1	3,23
Mimari tarz	-	-	2	6,45
Turizm	-	-	1	3,23
Cevapsız	-	-	2	6,45
Toplam	30	100	31	100

Tablo 73 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin 12 tanesi (% 40) “çeşmenin konumu ve sosyal hayat”, 8 öğrenci (% 26,67) “sosyal hayat”, 8 öğrenci (%26,67) “çeşmenin konumu”, 1 öğrenci (% 3,33) “sosyal hayat ve zamanla yıpranma”, 1 öğrenci (% 3,33) “çeşmenin konumu ve faal durumda olma” temalarını oluşturan cevaplar vermişlerdir. Kontrol grubu öğrencilerinin 10 tanesi (% 32,26) “çeşmenin konumu ve sosyal hayat”, 8 öğrenci (% 25,81) “sosyal hayat”, 6 öğrenci (% 19,35) “çeşmenin konumu”, 1 öğrenci (% 3,23) “zamanla yıpranma”, 1 öğrenci (% 3,23) “faal durumda olma”, 2 öğrenci (% 6,45) “mimari tarz”, 1 öğrenci (% 3,23) “turizm” temalarını oluşturan cevaplar vermişlerdir. Bununla birlikte 2 öğrenci (% 6,45) de cevapsız bırakmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin farklılıkları ifade etmelerine yönelik “çeşmenin konumu ve sosyal hayat” teması altındaki cevaplara örnekler “Yeri değişmiştir, insanlar eskisi gibi yanında yoktur.” (SY), “Eskiden yolda insanların arasında caminin önünde dururken şimdi bir parkta...” (EDV), “Çeşmenin yeri değişmiştir. Çeşmeye ilgi geçmişte daha fazladır.” (BS), “...yerinin eskiden farklı olması...o zaman ziyaretçi çokmuş...” (HBÖ), “Aynı yerde olmaması ve artık etrafında kimsenin olmaması.” (MN), “Çeşmenin yeri değişmiş ve ayrıca etrafında insan sayısı azalmış.” (ECE), “Çevre değişmiştir. İnsanların daha fazla bulunduğu bir yerdeyken daha fazla sessiz bir yer olmuştur. Yeri değişmiştir.” (ABA) şeklindedir.

“Sosyal hayat” teması altındaki cevaplara örnekler “...birinde dolu insanlı bir yer, öbüründe ise boş bir yerde...” (ŞNÖ), “Geçmişte insanlar tarafından yoğun ilgi görülürken şimdi ise insanlar II. Abdülhamit çeşmesini tercih etmiyor.” (İA), “Geçmişte caminin içindeyken daha fazla insan gelirken, günümüzde açık alandayken kimse yok...” (MSÇ) şeklindedir.

“Çeşmenin konumu” teması altındaki cevaplara örnekler “Konumları farklı.” (EM), “...o yerden sökülüş, başka bir yere taşınmıştır.” (YS), “Yerleri değişmiştir.” (FB) şeklindedir.

“Sosyal hayat ve zamanla yıpranma” teması altındaki örnek cevap “Önceden çok işlek... Taşınırken bazı bölgeleri zarar görmüştür.” (EBG) şeklindeyken, “çeşmenin konumu ve faal durumda olma” teması altındaki örnek cevap “...çeşmenin farklı yerlerde olması ve o zamanlar kullanılıp bu zamanlarda kullanılmaması.” (SGC) şeklindedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin farklılıkları ifade etmelerine yönelik “çeşmenin konumu ve sosyal hayat” teması altındaki cevaplara örnekler “Geçmişte insanlar çevresinde

otururmuş, fakat günümüzde yok. Geçmişte çevresinde binalar varmış fakat günümüzde yok.” (EA), “Yer farkı ve daha az insanın ziyaret etmesi.” (ENT), “Geçmişte daha çok insan varmış çeşme etrafında şimdi daha az, caminin önündeyken günümüzde bir ağacın önünde gözüktüyor.” (EA), “Geçmişte orası daha kalabalıkmış, daha çok talep varmış. Geçmişteki daha şaşıla duruyor ve yeri farklı.” (FSU) şeklindedir.

“Sosyal hayat” teması altındaki cevaplara örnekler “Geçmişte insanların su içerken oturmaları için yer yapmışlar ama günümüzde yok.” (RYC), “Geçmişte herkes yanında iken günümüzde kimse yok ondan su içen.” (EÇ), “Geçmişte her tarafı insanlarla doluyken şimdi etrafı boş.” (SHK) şeklindedir.

“Çeşmenin konumu” teması altındaki cevaplara örnekler “Çeşmenin farklı yerlerde bulunması.” (BT), “...sökülüp parka takılması.” (YV) şeklindedir.

“Zamanla yıpranma” teması altındaki örnek cevap “Eskimiş ve kötüleşmiş.” (BKN) şeklindedir.

“Faal durumda olma” teması altındaki örnek cevap “Geçmişte işlek iken şimdi ise değil.” (Bİ) şeklindedir.

“Mimari tarz” teması altındaki cevaplara örnekler “...iç desen süslerinde değişim vardır.” (AKT), “Tasarımı.” (EÜ) şeklindedir.

Öğrencilerin özellikle mimari tarzın zamanla değişebileceği yönündeki izlenimi oldukça manidardır.

“Turizm” teması altındaki örnek cevap “Bence günümüze uyarlanmıştır ve artık turistleri çekmektedir.” (FK) şeklindedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin değişimin nedenlerine dair cevaplarının analizi Tablo 74’te görülmektedir:

Tablo 74

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zamanla Meydana Gelen Değişimi İfade Etme Durumları

Temalar	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Zamanla yıpranma	8	26,67	7	22,58
Değişen yaşam tarzı	4	13,33	6	19,35
İmar faaliyetleri	6	20	13	41,94
İmar faaliyetleri ve zamanla yıpranma	2	6,67	-	-
Teknolojik değişim	2	6,67	-	-
İmar faaliyetleri ve değişen yaşam tarzı	1	3,33	-	-
Teknolojik gelişme	2	6,67	1	3,23
İmar faaliyetleri ve teknolojik gelişme	1	3,33	-	-
Tarihi değer	1	3,33	1	3,23
Neden belirtmeyen ifadeler	3	10	3	9,67
Toplam	30	100	31	100

Tablo 74 incelendiğinde öğrencilerin cevaplarının deney grubunda “zamanla yıpranma”, kontrol grubunda ise “imar faaliyetleri” teması altında toplandığı görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin zamanla oluşan değişimi ifade etmelerine yönelik “zamanla yıpranma” teması altındaki cevaplara örnekler “Zaman ilerledikçe tarihsel yapı değişmiştir.” (SY), “Zamanla eskimesi...” (FB), “Çeşmenin eskimesi...” (ÖD), “Eskimesi ve yenilenmeye ihtiyacı olması.” (MÖ) şeklindedir.

“Değişen yaşam tarzı” teması altındaki cevaplara örnekler “Geçmişte insanlar çeşmeye ihtiyaç duyuyordu. Yolculukta yorulanlar çeşmeden su içiyor ve dinleniyordu...” (BS), “Çünkü geçmişte arkasındaki yapı çok ziyaret çekiyordu. Ama yeni yerinde insanlar ziyaret etmiyorlar. Bunun nedeni insanlardır.” (HBÖ), “Yer değişikliğinden yani ilk önce cami önünde ilgi görüyordu, çünkü cami çıkışında çocuklar su içiyordu, ama şimdi tabletle eve kapanıp oyun oynuyorlar. Belki yine eski yerinde olsaydı camiden çıkanlar görürdü, ama şimdi çocuklar eve kapandıkları için parka gitmiyorlar ve görmüyorlar.” (ŞNÖ), “İnsanların çok fazla çevreye ihtiyaç duymaması olabilir.” (İA) şeklindedir.

“İmar faaliyetleri” teması altındaki cevaplara örnekler “Yollar genişlemiş olduğu için taşınmak zorunda kalmıştır.” (EDV), “...yol yapmak için” (MSÇ) şeklindedir.

“İmar faaliyetleri ve zamanla yıpranma” teması altındaki örnek cevap “Birçok çalışmadan dolayı ve eskimesi.” (İS) şeklindedir.

“Teknolojik değişim” teması altındaki cevaplara örnekler “İnsanlar zamanla teknolojiye ayak uydurmuşlar. Artık çocuklar dışarı çıkmadıkları için su içmelerine gerek kalmıyor.

Ayrıca çoğu insan parka gelmediği için su ihtiyaçları da olmuyor.” (ECE), “Teknoloji, değişimin nedenlerinden biridir.” (EBO) şeklindedir.

“İmar faaliyetleri ve değişen yaşam tarzı” teması altındaki örnek cevap “Yol çalışması nedeniyle çeşme başka yere taşınmış ama kimse oraya uğramaz olmuş. İnsanların yeni yeni uğrak yerleri olduğu için buralara uğramazlar.” (GA) şeklindedir.

“Teknolojik gelişme” teması altındaki örnek cevaplar “Teknoloji geliştiği için, yeni binalar yapıldığı için...” (VÇC) ve “teknoloji geliştiği için insanlar daha çok eve bağlanıyorlar ve yanına gelmiyorlar...” (MS) şeklindedir.

“İmar faaliyetleri ve teknolojik gelişme” teması altındaki örnek cevap “Teknoloji geliştiği için herkes evde kalıyor. Dışarı çıkmak akıllarına gelmiyor. Bir de yol çalışması nedeniyle çevresi değişmiştir.” (ABA) şeklindedir.

“Tarihi değer” teması altındaki örnek cevap “Tarihi değerini bilmemek nedeniyle yeri değişti ve çeşmeye artık bakış açısı değişti.” (EBG) şeklindedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin zamanla oluşan değişimi ifade etmelerine yönelik “zamanla yıpranma” teması altındaki cevaplara örnekler “Çünkü bayağı zamanın geçmesi ve sökerken yıpratmaları.” (ENT), “Zamanla çeşme eskimiştir.” (İK), “Çok zamanın geçmesi ve zamanla yıpranması.” (ZA), “Yeri değişirken yıpranması, uzun süredir ayakta olması, eskiden insanların çok kullanması.” (İT) şeklindedir.

4.2.5.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Empati Klasik Beceri Testindeki Sorulara Verdikleri Cevapların Analizi

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan “tarihsel empati klasik başarı testi”, Osmanlı’da giyim-kuşam ile ilgili olarak kendilerine sorulan “yaşadıkları devir hakkında bilinenlerden yola çıkarak Osmanlıda kadınların neden bu şekilde giyindiklerini nasıl açıklarsınız?” sorusuna tarihsel empati bağlamında cevap aramayı öngörmektedir. Klasik başarı testi öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine Osmanlı’da kadınların giyim kuşamına dair sekiz ayrı kaynak verilmiş ve onlardan bu kaynakları analiz etmeleri istenmiştir. Sonrasında Osmanlıda kadınların nasıl giyindiklerine dair birtakım görselleri incelemeleri sağlanmıştır. Böylece tarihsel empati sürecine hazırlanmaları hedeflenmiştir.

Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel empati bağlamında kendilerine sorulan soruya verdikleri cevaplara yönelik bulguların analizi tablo 75’te gösterilmektedir:

Tablo 75

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Empati Düzeyleri

Tarihsel empati düzeyleri	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Aptal geçmiş	-	-	-	-
Klişe genellemeler	7	23,33	11	35,48
Günlük empati	6	20	7	22,58
Sınırlı tarihsel empati	6	20	10	32,26
Bağlama uygun tarihsel empati	11	36,67	3	9,68
Toplam	30	100	31	100

Tablo 75 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinden hiçbirinin aptal geçmiş tarihsel empati düzeyinde olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte bağlama uygun tarihsel empati düzeyinde deney grubundan 11 öğrenci (% 36,67), kontrol grubunda ise 3 öğrenci (% 9,68) olduğu görülmektedir. Deney grubunda sınırlı tarihsel empati düzeyinde bulunan öğrenci sayısı 6 (% 20) iken, kontrol grubunda ise 10 (% 32,26)’dur. Günlük empati düzeyinde olan öğrenci sayısı deney grubunda 6 (% 20), kontrol grubunda 7 (% 22,58)’dir. Klişe genellemeler düzeyinde bulunan öğrenci sayısı deney grubunda 7 (% 23,33), kontrol grubunda ise 11 (% 35,48)’dir.

Bağlama uygun tarihsel empati düzeyinde cevap veren öğrencilerden BS “...Osmanlıda peygamber soyundan gelenlerin farklı tarzda giyimleri vardı...”, “...Osmanlı kıyafetleriyle kültürünü yansıtmaktadır...”, “...Osmanlı kadınlarının modernleşmeyle birlikte giyimleri değişti...”, “...Osmanlıya yapılan savaşlar Osmanlı’nın kültürünü ve toplumsal açıdan değiştirmiştir” gibi ifadeler kullanmanın yanında inceledikleri kaynaklara da “Kadınlar evde giydiği elbiseyi dışarıda giymezdi”, “...Dışarı çıktığında kadınlar başlarını örter, yüzlerini gözleri açık kalacak şekilde peçeyle kapatırlardı...”, “...yeşil rengi sadece başlarında kullanıyorlardı...”, “Kadınlar güzelliklerini sadece aile bireylerine gösteriyorlardı...”, “...bazı Avrupa ülkeleri Türklerin kıyafetlerine özenmiştir...” şeklinde atıflarda bulunmuştur. Dolayısıyla BS Osmanlıda kadınların giyimleri ile ilgili soruyu cevaplarken kanıtlar kullanmış, farklı perspektifler (dini, sosyal, kültürel) öne sürmüş, tarihsel dönemin anlayışı çerçevesinde, o dönemin bakış açısına göre soruyu cevaplamıştır.

Bağlama uygun tarihsel empati düzeyinde bulunan deney grubunda bir diğer öğrenci ABA soruyu cevaplarken “din, moda, kültürel etkileşim, sosyal hayat” gibi farklı perspektiflere

dayanmış, aynı zamanda kanıtlara atıflarda bulunmuştur. Nitekim kullandığı “Osmanlı Devleti İslam dinine önem veren bir devlettir”, “...Osmanlı kadını kapalı olsa da modaya ayak uydurabilirdi...”, “...farklı şehir ve devletlerdeki kadınların giyimini karşılaştırdığımızda aralarında etkileşim olduğunu görebiliriz” şeklindeki ifadeler bu durumu kanıtlar niteliktedir. Aynı zamanda ABA’nın kullanmış olduğu “...Yani Osmanlı Devleti’nin dışarıda kapalı giyinmeleri, başlarına yeşil başörtü örtmeleri (sünnet) dine uyduklarını, şık giyinerek ve zarafetli gözükmeye çalışarak modaya uyum sağlamaya çalıştıklarını, çeşitli kutlamalar yaparak sosyal yaşama önem verdiklerini, başka şehirlerdeki kadınlarla karşılaştırıldığında birbirleri içinde etkileşime girdiklerini görürüz.” şeklindeki son cümlesi, kanıtlar kullanarak Osmanlıda kadınların giyimiyle ilgili alternatif açıklamalar öne sürdüğü, duruma Osmanlı döneminde sosyal yaşam bağlamında, diğer bir deyişle dönemin özelliklerini dikkate alarak ve günümüz bakış açısından sıyrılarak soruyu cevaplamaya çalıştığı şeklinde yorumlanabilir.

SY soruyu cevaplarken “kültür, gelenek, din ve bölgesel farklılıklar” gibi farklı perspektifler kullanmıştır. “Kültür ve geleneklerini uyguladıkları için giyim kuşamlarına uygun giyiniyorlar.” “Her dinin kendine özgü anlayışı vardır. Osmanlıda din anlayışı saygı içerisindedir.”, “Her bölgenin kendine ait giyim kuşamı vardır.” Şeklinde ifadeler kullanması tarihsel dönemin anlayışı çerçevesinde soruyu cevaplamaya çalıştığı, dolayısıyla bağlama uygun tarihsel empati düzeyinde cevap verdiği söylenebilir.

Soruyu bağlama uygun tarihsel empati düzeyinde cevaplayan bir diğer öğrenci ECE “Din Osmanlı’nın vazgeçilmezidir.”, “Kadınlar güzelliklerini kendilerine ve aile bireylerine saklamışlar.”, “...Kadınların kıyafetleri abartılı değil ama şık ve zariftir. Bu yüzden Avrupa da bu şıklığa özenmiştir. Osmanlı kadınlarında saray halkı daha gösteriş ve abartı kullanırken halk daha çok zarafete önem verirdi”, “Türkler, Kürtler veya farklı milletten Osmanlı kadınları doğdukları, büyüdükları, oturdukları memleketin kültürünü benimsemiş ve ona göre giyinmişleridir.”, “...savaşlarda yapıla başarı Osmanlı’nın gelişmesini sağladı. Bu gelişme kültüre yansıdığı için zamanla insanların konumları kıyafet ile belli oldu.”, şeklinde ifadeler kullanmış dolayısıyla “din, sosyal yaşam, zarafet, kültür, kültürel etkileşim, sosyal statü” gibi pek çok perspektiften soruyu cevaplamaya çalışmıştır. Dolayısıyla ECE soruyu cevaplarken Osmanlıda kadınların giyimleri ilgili kanıtlar kullanmış, farklı perspektiflerden konuya yaklaşmış, dönemin özelliklerini dikkate almaya çalışmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinden FSU “kültür, din, aile, imkân, kimlik” bağlamında soruyu cevaplamaya çalışmıştır. Soruyu cevaplarken kullanmış olduğu, “Her insanın kendi kültürüne, dinine ailesine ve imkânlara göre bir giyim kuşam tarzı var.”, “Dinin kapanmayı emretmesi...”, “herkesin kültürü, yaşadığı çevreye ve dine göre değiştiğini görüyoruz.”, “Bence kıyafetler bizim kendi kimliğimizi belirleyen izler.” şeklindeki ifadeler farklı perspektifler kullandığını, kanıtlara dayalı olarak değerlendirme yaptığını, Osmanlı’da kadınların giyimine dair alternatif yaklaşımlarda bulunduğunu göstermektedir.

Bir diğer kontrol grubu öğrencisi EA “Osmanlıda sokağa evdeki kadar açık giyinilip çıkması hoş görülüyor olabilir.”, “Osmanlı kültürüne de böyle uyduğu için...”, “Dış devletlerin giyim tarzlarından etkilenip...”, “Kıyafetlerinin üzerinde kültürlerini yansıtan işlemler, desenler olabilir.” şeklindeki ifadeleri alternatif açıklamalarda bulunulması, dönemin özelliklerinin sosyo-kültürel açıdan dikkate alınması, kanıtlara atıflarda bulunulması, farklı perspektiflerden Osmanlıda kadınların giyimlerini anlatmaya çalışması nedeniyle bağlama uygun tarihsel empati düzeyinde olduğu söylenebilir.

Sınırlı tarihsel empati düzeyinde cevap veren öğrencilerin cevapları incelendiğinde Osmanlıda kadınların giyimine dair o dönemin şartlarını dikkate almaya çalıştıkları ancak açıklamalarında tek bir perspektiften durumu açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bu düzeydeki cevaplarının neredeyse tamamı yalnızca “din” perspektifiyle sınırlıdır. Nitekim deney grubu öğrencilerinden HBÖ’nün “Kadınlar evde yüzlerini kapatmıyorlar, ama dışarıda ise kadınlar yüzlerini örterek korunuyorlar. Yani insanlar evde ve dışarıda farklı giyinerek dinlerine önem verdiklerini gösteriyorlar.”, “Osmanlıda bazı farklı dinden olan kadınlar Osmanlıya özgü değil de kendi dinlerine özgü kıyafetler giyerek dinlerinin verdiği emirleri yerine getiriyordu.” şeklindeki cevabı, Osmanlıda kadınların giyim kuşamına dair durumu tek bir perspektiften ele aldığı şeklinde yorumlanabilir. Yine deney grubu öğrencilerinden ZNE’nin “Osmanlı’da kadınlar dinsel yönden etkilendikleri için giyimleri, yaşayışları da buna göre dizayn ediliyordu.”, “Osmanlı kadınlarının dine olan bağlılığı...”, “Fotoğraflarda görüldüğü üzere din anlayışının da giyim ve kuşamda etkili olduğu...” yönündeki ifadeleri o döneme empatik şekilde yaklaşmaya çalıştığı, kaynaklara atıfta bulunduğu ancak Osmanlı’da kadınların giyim-kuşamına tek bir perspektiften yaklaştığı şeklinde yorumlanabilir.

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerden ZA “...dinlerinin emri olduğu için...”, “...dinde ise kadınların güzelliklerinin kapatılması istenmiştir...”, RYC “Osmanlı zamanında din

herkes için önemliydi” ve ÖSÇ “Osmanlı kültüründe din önemli bir rol oynamaktaydı. Bu yüzden kapalı ve geniş kıyafetler giyilirdi...” şeklindeki ifadeleri ile kanıtlar kullanarak dönemin bakış açısına göre değerlendirmede bulunmaya çalışmışlar ancak konuyu tek bir perspektiften ele alabilmişlerdir.

Günlük empati düzeyinde cevap veren deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sayısı birbirine çok yakındır (Deney grubu 6, kontrol grubu 7). Deney grubundan GK’nın “Bu zamanlarda da hemen hemen aynısı gibidir. Ama tek farkı o zamanların Osmanlı erkeklerinden korkması şu anki insanlar evde ne giyiyorsa aynısıyla dışarı çıkıyor...”, “...bence Osmanlı devletinde o zamanlardaki insanlar daha namuslu oldukları halde...” şeklindeki ifadeleriyle günümüz ve kendi bakış açısından sıyrılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Deney grubundan bir diğer öğrenci NCŞ “...Modern oldukları için giyinmişlerdir.”, “...Kendi özgürlükleri olduğu için giyinmiş olabilirler.” ve EBG “...Eğer bu giysiler şimdi giyilseydi bizi diğer ülkeler hala gerideki Osmanlı sanarlardı...”, “...Eğer o zamanlarda ben de yaşamış olsaydım öyle tercih ederdim...” şeklindeki ifadeleri günlük empati düzeyinde olduklarını göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin cevaplarına bakıldığında EA’nın “...şimdi teknoloji geliştikçe tekstil de geliştiğinden dolayı yeni moda gelişti. Şimdiki nesil bu fotoğrafı görse dalga geçebilir...” şeklindeki ifadesi geçmiş günümüzün anlayışı doğrultusunda cevapladığı şeklinde yorumlanabilir. PL ise daha çok kendi bakış açısını ortaya koymuş ve “...sonra sonra gelişmiştir...” ve “...Bence kadınlara haksızlık...” şeklinde cevaplar vermiştir. “...kadının kısıtlanması...” şeklinde günümüz bakış açısını yansıtan ifadeleriyle İT de günlük empati düzeyinde cevap vermiştir.

Klişe genellemeler düzeyinde cevap veren öğrenci sayısı kontrol grubunda deney grubuna göre daha fazladır (Deney grubu 7, kontrol grubu 11). Bu düzeyde cevap veren deney grubu öğrencilerinden EBO “o dönemde kapanmak doğal bir şey”, BD “Genellikle kadınlar siyah veya beyaz çarşaf giyerler”; kontrol grubu öğrencilerinden EU “Osmanlıda kadınlar çok değişik giyinirlerdi”, SB “...Başörtü takıp sadece gözleri açık ağzı, burnu ve elleri gözükmüyor...”, İK “...utangaçlığından...” şeklinde Osmanlıda kadınların giyimine dair basmakalıp ifadeler kullanmışlardır. Zira bu düzeydeki öğrenci cevapları incelendiğinde cevapların tamamının kaynaklar ve görsellerdeki bilgiyi tekrar eden ifadeler olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel empati becerisi klasik başarı testinde Osmanlıda kadınların giyimine dair soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle beceri temelli etkinliklerle ders işlemenin müfredata göre ders işlemeye göre öğrencilerde tarihsel empati becerisi geliştirme bağlamında daha etkili olduğu şeklinde yorum yapılabilir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde alana özgü becerilerden olan zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerine yönelik hazırlanan çoktan seçmeli başarı testinin öğrencilere uygulanması sonucu elde edilen bulgulara yönelik sonuçlara yer verilmiştir. Daha sonra, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama ve tarihsel empati becerilerine yönelik hazırlanan beceri temelli etkinliklerin öğrencilere uygulanması sonucu elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar ele alınmıştır. Son olarak, öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sonucu elde edilen veriler ele alınarak, birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Nicel Bulgulara Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerine ilişkin çoktan seçmeli başarı testinin öğrencilere uygulanması sonucu elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar ele alınmıştır.

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde;

Deney grubuna beceri temelli etkinlikler uygulanmadan önce deney ve kontrol grubunun zaman ve kronolojiyi algılama ve değişim ve sürekliliği algılama becerileri başarı puanlarının birbirine yakın olmakla birlikte düşük olduğu gözlenmiştir. Nitekim Akbaba vd. (2012)'nin çalışmasında buna benzer bir sonuca ulaşılmış, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerini kazanma düzeylerinin belirlenmesi için uygulanan ön test sonuçlarından, öğrencilerin deneysel işlem öncesinde

söz konusu becerilere sahip olma noktasında önemli eksikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde;

Deney ve kontrol grubuna uygulanan çoktan seçmeli başarı son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunması beceri temelli etkinliklerin akademik başarıyı artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın deneysel uygulaması sonucunda beceri temelli etkinliklerin uygulanmasının sosyal bilgiler öğretiminde akademik başarıya katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde;

Deney ve kontrol grubuna uygulanan çoktan seçmeli başarı son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunması beceri temelli etkinliklerin akademik başarıyı artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde;

Kontrol grubunun uygulama sürecinde akademik başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön ve son test sonucunda grubun akademik başarısında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla mevcut sosyal bilgiler müfredatı sürecinin de zaman ve kronoloji ile değişim ve sürekliliği algılama becerisine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde;

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yönelik akademik başarıları birbirine yakın olmakla birlikte düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Altıncı alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde;

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının değişim ve sürekliliği algılama becerisine yönelik akademik başarıları birbirine yakın olmakla birlikte düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yedinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde;

Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yönelik akademik başarıları incelendiğinde deney grubunun akademik başarısını önemli ölçüde artırdığı tespit edilmiştir.

Sekizinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde;

Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının değişim ve sürekliliği algılama becerisine yönelik akademik başarıları incelendiğinde deney grubunun akademik başarısını önemli ölçüde artırdığı tespit edilmiştir.

Dokuzuncu alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde;

Deney grubunun zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Beceri temelli etkinliklerin uygulanması, deney grubunun zaman ve kronolojiyi algılama becerisi akademik başarısını önemli ölçüde artırdığı tespit edilmiştir.

Onuncu alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde;

Deney grubunun değişim ve sürekliliği algılama becerisi ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Beceri temelli etkinliklerin uygulanması, deney grubunun değişim ve sürekliliği algılama becerisi akademik başarısını önemli ölçüde artırdığı tespit edilmiştir.

On birinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde;

Kontrol grubunun zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler 7. sınıf müfredatının uygulanması kontrol grubu zaman ve kronolojiyi algılama becerisi akademik başarısını az da olsa artırdığı tespit edilmiştir.

On ikinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde;

Kontrol grubunun değişim ve sürekliliği algılama becerisi ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler 7. sınıf müfredatının uygulanması kontrol grubu değişim ve sürekliliği algılama becerisi akademik başarısını az da olsa artırdığı tespit edilmiştir.

5.1.2. Nitel Bulgulara Yönelik Sonuçlar

Bu çalışmada nitel bulguların elde edilmesi için iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu nitel veri toplama araçlarından ilki sosyal bilgiler 7. sınıf dersinde alana özgü becerilerden “zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama ile tarihsel empati becerisini” temel alan beceri temelli etkinliklerdir. İkincisi öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan açık uçlu soru formatıyla hazırlanmış süreç

değerlendirme formudur. Üçüncü ölçme aracı ise üç beceriyi temel alan klasik beceri testleridir.

5.1.2.1. Beceri Temelli Etkinliklerin Uygulama Sürecine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılamalarına ilişkin becerileri süreç boyunca gelişme göstermiştir.

Haritayla ilişkilendirilmiş zaman şeridi hazırlamanın, öğrencilerin mekânsal biliş becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Aynı zamanda öğrenciler zaman şeridi oluşturma sürecinde eserleri şerit üzerine yerleştirirken yüzyıl kavramını işe koşabilmiştir. Bunun yanında öğrenciler zaman şeridini hazırlarken tarihsel bazı bilgiler öğrendiklerini (tarihi eserler vb.) ifade etmişlerdir. Dolayısıyla zaman şeritlerinin öğrencilerde el becerisi, mekânsal biliş becerisi yanında tarihsel bilgi kazandırma konusunda önemli bir araç olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin geçmiş zaman algısının çok geniş bir zaman dilimini ihtiva ettiği şeklinde sonuca ulaşılmıştır.

Öğrenciler zaman şeridi oluşturmaya “öğretici” ve “eğlenceli” bulmuşlardır. Öğrencilerin özellikle haritada yer bulmayı eğlenceli bulduğu görülmüştür. Nitekim video kayıtlarında öğrencilerin heyecanı ve etkinliği sıkılmadan yapmaya çalışmaları bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Öğrenciler zamanı şeridinde mesafelendirme yaparken çizgisel bir bakış açısına sahip şekilde hareket etmişlerdir. Geçmişten günümüze doğru kronolojik bir anlayışla zamanı ifade etme alışkanlıklarının olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenciler genel olarak zaman şeridinin kapsadığı yüzyılı ifade etmede başarılı olmalarına karşın zaman şeridindeki verinin zamanını, günümüzden geriye doğru ifade etmede başarısız olmuşlardır.

Öğrenciler uygulama sürecinin başında zaman şeridinin kapsadığı tarihsel zamanı ifade ederken çok geniş zaman dilimleri kullanırken süreç içerisinde gitgide başarılı olabilmişlerdir.

Öğrencilerin özellikle cümleleri kronolojik sıraya dizme konusunda, cümlelerde bulunan zaman ifadelerine dikkat ettikleri görülmüştür. Bunun yanında cümlelerde bulunan bazı

ifadelerin Türkçeyi kullanma becerisi gerektirdiğinden, Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin, bu cümleleri sıraya dizerken daha az zorlandığı görülmüştür.

Öğrencilerin geçmiş-bugün-gelecek algılarının, geçmişten geleceğe doğru gidildikçe sürekli bir gelişme yaşanacağı şeklinde olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin geçmişten geleceğe doğru gidildikçe sürekli karmaşık hale gelen bir anlayışa sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tarihsel zaman kavramının kazanılmasında sosyo-ekonomik çevre, cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe ve Matematik başarıları gibi birtakım değişkenlerin önemli bir rol üstlendiği söylenebilir (Safran ve Şimşek, 2006). Özellikle zaman şeridi oluşturmaya dönük etkinliklerde öğrencilerin cetvel kullanma becerilerinin, zaman şeridi oluşturma becerisine etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin zaman şeridi oluştururken olaylar arasındaki mesafeyi ayarlamaları birtakım matematiksel becerilerle orantılı şekilde gerçekleşmiştir. Nitekim video kayıtlarında da öğrencilerin cetvelle beraber mesafeyi ayarlamada bazı sıkıntılar yaşadıkları gözlenmiştir. Bu durum Yeşilbursa ve Sabancı (2009)'nın tarihsel zaman ve kronoloji becerileri ile matematik becerileri arasında doğrusal bir bağlantı olduğu sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Yeşilbursa ve Sabancı (2009) öğrencilerin milat, yüzyıl, milattan önce ve milattan sonra gibi kavramlara hâkim olmalarına rağmen, bunları zaman şeridine yerleştirmede zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak bu çalışma göstermiştir ki, öğrenciler beceri temelli etkinliklerin uygulanmasından sonraki süreçte zaman ifadelerini zaman şeridine yerleştirmede büyük oranda başarılı olmuşlardır.

Öğrenciler genel olarak olayları günümüzden geçmişe doğru sıralamada zorlanmışlardır. Nitekim Misco ve Patterson (2009) tarih ve sosyal bilgiler derslerinde tarihsel olayların günümüzden geçmişe doğru bir kronolojik yaklaşımla öğretilmesinin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum aynı zamanda Altun (2014)'un ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin tarih algılarının ağırlık merkezinin bugünden çok geçmişte olduğu şeklinde ulaştığı sonuçla da açıklanabilir.

Öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerileri süreç boyunca gelişme göstermiştir. Deney grubu öğrencileri değişim ve sürekliliği farklı şekillerde örneğin, teknolojik gelişme ve değişim, modernleşme gibi kavramlarla ifade edebilmişlerdir.

Öğrencilerin genel olarak tarihsel olgu ve yorumları ayırt etmede başarılı olmuşlardır. Bunun yanında öğrenciler tarihsel anlatılarını oluştururken kendi düşüncelerinin etkisi altında kalmışlardır.

Öğrenciler tarihsel sürekliliğin gerekçelerini açıklamada zorlanmışlardır. Öğrencilerin özellikle uzun süreli değişim yerine, ani değişimler üzerine odaklandıkları görülmüştür.

Öğrencilerin farklılıkları ifade etmede çok başarılı oldukları ancak benzerlikleri ifade etmede nispeten zorlandıkları görülmüştür.

Öğrenciler tarihsel bir metinde bulunan yanlış ifadeleri bulmada zorlanmışlardır.

Öğrencileri geçmişteki bir problemi tanımada ve buna bağlı olarak da problemin nedenlerini açıklamakta zorlandıkları görülmektedir.

Öğrenciler uygulama süreci içerisinde değişimin temel dinamiklerini sorgulama konusunda genel olarak başarılı olmuşlardır. Bunun yanında öğrenciler değişimin olası sonuçlarını geçmiş, bugün, gelecek bağlamında ele alabilmişlerdir. Dahası öğrenciler değişimin olası sonuçları üzerinde çok yönlü bir bakış açısına sahip olabilmişlerdir.

Öğrencilerin, sürekliliği ifade ederken geleneğin devam etmesi şeklinde bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenciler değişimi farklı boyutlarda ifade edebilmiştir.

Öğrencilerin tarihsel empati becerileri süreç boyunca gelişme göstermiştir. Öğrenciler süreç sonunda kendi tarihsel anlatılarını oluşturabilmişlerdir. Nitekim Altıkulaç ve Gökkaya (2014) yaptıkları çalışmada öğrencilerin anlatımlarında kendi kurgularını kullandıkları, kendilerini tarihsel kişilerin yerine koyarak, yaşanabilecek olayları bağımsız bir şekilde ortaya koydukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Keskin (2007), empatik öğrenme süreci ile çocuğun diğer gelişim alanları (bilişsel, duyuşsal, ahlâkî ve sosyal beceriler) arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında Dilek (2009) öğrencilerin geniş ölçüde tarihsel kaynakları kullanarak geçmişi tarihsel bağlama uygun biçimde kurgulama becerisi gösterebildiklerini tespit etmiştir.

Tarihsel empati etkinliklerinde öğrencilerin kanıtlardan elde ettiği bilgileri süreç içinde daha iyi kullanabildikleri tespit edilmiştir.

Mektup yazma etkinliğinin tarihsel empati becerisi kazandırma bakımından etkili bir yaklaşım olmadığı tespit edilmiştir.

Deney grubu öğrencileri, tarihsel empati becerisi bağlamında tarihsel hikayelerini yazarken tarihsel gerçeklere uygun ifadeler kullanmışlar aynı zamanda tarihsel empatiye uygun bir şekilde yazmaya çalışmışlardır. Öğrenciler tarihsel hikâye yazarken tarihsel kanıtlardan öğrendikleri bilgileri hikâyelerinde kullanabilmişlerdir. Onlar hikâyelerini oluştururken çok yönlü düşünmüşler ve hikâyelerini belli bir kronolojik sıraya göre yazmışlardır. Bununla beraber tarihsel hikaye yazma etkinliğinin, tarihsel empati becerisi kazandırma açısından son derece etkili bir yaklaşım olduğu görülmüştür.

5.1.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeye Yönelik Sonuçlar

7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinin beceri temelli etkinlikler yoluyla öğretimine yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar aşağıda gösterilmektedir:

Öğrencilerin genel olarak beceri temelli etkinlikleri severek yaptıkları tespit edilmiştir. Sevme nedenleri arasında beceri temelli etkinliklerin eğlenceli oluşu ve ilgi çekici olması başta gelmektedir. Erkek öğrenciler genel olarak savaş temalı etkinliklerden hoşlanırken kız öğrenciler pek hoşlanmamaktadır. Nitekim Oruç (2002) da buna benzer bir sonuca ulaşmıştır. Zira savaş konularının öğretiminde bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre olumsuz tutum göstermişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre onların hayal güçlerini özgürce kullanabildikleri, ilgi çekici, başarılı oldukları, kesme, yapıştırma ve boyama gibi işlemleri yapabilecekleri etkinlikleri severek yaptıkları şeklinde yorum yapılabilir.

Öğrenciler bazı etkinlikleri sıkıcı bulmuşlardır. Bunun nedenleri arasında söz konusu etkinliklerin kolay oluşu, ilgi çekici olmayışı, kafa karıştırıcı oluşu, sürenin kısıtlı oluşu, zor oluşu yer almaktadır. Çizim kabiliyeti gerektiren etkinliklerde bu kabiliyeti sınırlı öğrenciler bu tür etkinlikleri sıkıcı bulmuşlardır. Yazma ve yorum yapma becerisi sınırlı olan öğrenciler, bu tür becerileri gerektiren etkinliklerde sıkılmışlardır.

Öğrencilerin bazı etkinliklerde zorlandıkları tespit edilmiştir. Zorlanma nedenleri arasında, bazı etkinliklerin el becerisi gerektirmesi, ilgi çekici olmayışı, bazı etkinliklerde yeterli bilginin verilmeyişi gibi nedenler yer almaktadır. Bazı öğrenciler cümleleri kronolojik sıraya dizme etkinliğinde cümleleri sıralarken kararsız kalma, cümleleri benzer bulma,

cümlelerin sayısını fazla bulma gibi nedenlere dayanarak, bu etkinlikte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin ise, ilgi alanına girmeyen ve kabiliyetlerine uymayan etkinliklerde zorlandıkları görülmüştür.

Öğrenciler etkinliklerin kendilerine kazandırdıkları ile ilgili olarak, tarihsel bakış açısı, derse karşı olumlu bir bakış, tarihsel bilgi, yorum yapma kabiliyeti, sosyalleşme, tarihsel empati becerisi, el becerisi, sorgulama yeteneği, derse katılım gibi kazanımları olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, beceri temelli etkinliklerin öğrencilere becerinin yanında hatırı sayılır şekilde bilgi de kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler sosyal bilgiler derslerinin beceri temelli etkinliklerle işlenmesini istemişlerdir. Nitekim öğrenciler, beceri temelli etkinliklerle ders işlemeyi daha eğlenceli bulmuşlardır. Aynı zamanda öğrenciler, beceri temelli etkinliklerle ders işlemenin, bilginin kalıcılığını sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

5.1.2.3. Klasik Beceri Testlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevapların analizi doğrultusunda gerek beceri temelli etkinliklerle gerekse müfredata göre ders işlemenin öğrencilerin “zamanları ayırt etme (geçmiş-bugün-gelecek)” becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin vermiş oldukları cevapların analizi sonucunda beceri temelli etkinliklerle ders işlemenin müfredata göre ders işlemeye bakarak “takvim bilgisi edinme” becerisi kazandırma açısından daha etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında müfredata göre ders işlemenin takvim bilgisi edinme becerisini kazandırmada son derece yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre “kronolojik sıralama yapma” becerisinin önemli düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla Beceri temelli etkinliklerle ders işlemenin müfredata göre ders işlemeye nazaran öğrencilerde kronolojik sıralama yapma becerisini artırdığı tespit edilmiştir. Bunun yanında müfredata göre ders işlemenin öğrencilerde kronolojik sıralama yapma becerisi kazandırmada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevapların analizi karşılaştırıldığında, beceri temelli etkinliklerle ders işlemenin, müfredata göre ders işlemeye nazaran, “zaman

şeridindeki veriyi yorumlama” becerisi kazandırma konusunda daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte müfredata göre ders işlemenin öğrencilere zaman şeridindeki veriyi yorumlama becerisi kazandırma konusunda oldukça yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin oluşturdukları tarihsel metinlere göre deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine nazaran “zaman ifadelerini doğru kullanma” becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte beceri temelli etkinliklerle ders işlemenin, müfredata göre ders işlemeye nazaran zaman ifadelerini doğru kullanma becerisi kazandırma konusunda daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müfredata göre ders işlemenin öğrencilere zaman ifadelerini doğru kullanma becerisi kazandırma konusunda oldukça yetersiz olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “zaman şeridi oluşturma” becerisine yönelik analiz karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre zaman şeridi oluşturma becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle beceri temelli etkinliklerle ders işlemenin müfredata göre ders işlemeye nazaran zaman şeridi oluşturma becerisi kazandırma konusunda daha etkili olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan klasik beceri testinin sonuçlarına göre beceri temelli etkinliklerle ders işlemenin müfredata göre ders işlemeye nazaran öğrencilerde “tarihsel empati” becerisi geliştirme bağlamında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Sosyal bilgilerde becerilere bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşarak etkinlikler hazırlanabilir. Zira uygulama sürecinde becerilerin birbirini tetiklediği görülmüştür.
2. Zaman ve kronolojiyi algılama becerilerine yönelik etkinlikleri daha eğlenceli hale getirmek için yap-boz şeklinde zaman şeritleri hazırlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Değişim ve sürekliliği algılama becerisine yönelik çalışmaların son derece az oluşu dikkate alındığında bu beceriye yönelik daha çok çalışma yapılabilir.
2. Öğrencilerin muhakeme edebilmesi zor olan birincil kaynaklar, için uzmanları tarafından onların anlayabileceği şekilde sadeleştirilebilir.
3. Farklı sosyo-ekonomik düzey gruplarına yönelik uygulama yapılabilir.
4. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi bağlamında ters kronolojiyi konu alan çalışmalar yapılabilir.
5. Çalışma kitapları hazırlanırken beceri, bilgi, kavram ve değerler arasında belirli bir dengenin sağlanması olumlu sonuçlar verebilir.



KAYNAKLAR

- Agblemagnon, F. N. (1979). Time in rural societies and rapidly changing societies. In F. Greenaway (Ed.), *Time and the Sciences*, (pp. 163-173). Paris: Unesco.
- Akbaba, B., Keçe, M. ve Erdem, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman-kronoloji ve değişim-sürekliliği algılama becerilerine etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, XVI(2), 237-257.
- Akınoğlu, O. ve Arslan, Y.(2007). Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler*, 18, 137-154.
- Alleman, J. and Brophy, J. (2003). History is alive: Teaching young children about changes over time. *The Social Studies*, 94(3), 107-110.
- Altıkulaç, A. ve Gökkaya, K. (2014). Tarih öğretiminde hatırat kullanımının tarihsel empati becerisine etkisi. *Turkish Studies*, 9(1), 21-35.
- Altun, A , ve Kaymakçı, S . (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: Zaman şeritleri. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 5(1), 157-192.
- Altun, A. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin tarih kavramına ilişkin algılarının yürüngesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-22.
- Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler öğretim programı. C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bigisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* içinde (s. 71-83). Ankara: Pegem A.
- Berberoğlu, E. O. (2015). Sosyal bilgilerde tarihsel empati ve bakış açısı kazanma. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 216-226.
- Berti, A. E., Baldin, I. and Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 278-288.
- Brooks, S. (2008). Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have? *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 130-146.

- Brooks, S. (2009). Historical empathy in the social studies classroom: A review of literature. *The Journal of Social Studies Research*, 33(2), 213–234.
- Brooks, S. (2011). Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39(2), 166-202.
- Bryant, D. and Clark, P. (2006). Historical empathy and Canada: A people's history. *Canadian Journal Of Education*, 29(4), 1039-1064.
- Burny, E., Valcke, M. and Desoete, A. (2009). Towards an agenda for studying learning and instruction focusing on time-related competences in children. *Educational Studies*, 35(5), 481-492.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, H. (2013). *Tarih nedir?* (M. G. Gürtürk Çev.) İstanbul: İletişim.
- Colby, S. R. (2007). *Students as historians: The historical narrative inquiry model's impact on historical thinking and historical empathy*. Doctoral Dissertation, University Of North Texas. Retrived from https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5192/m2/1/high_resd/dissertation.pdf
- Cooper, H. ve Dilek, D. (2007). Türkiye ve İngiltere'de İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Sorgulama Süreçleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Empatik, Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 681-725.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir Çev.). Ankara: Anı.
- Cunningham, D. L. (2007). Understanding pedagogical reasoning in history teaching through the cultivation of historical empathy. *Theory and Research in Social Education*, 35(4), 592–630.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: Öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- Davis O.L. (2001). In pursuit of historical empathy. In Davis O.L., E.A. Yeager ve S.J. Foster (Eds.), *Historical Empathy And Perspective Taking In The Social Studies*.(pp. 1-12). Newyork: Rowman ve Littlefield.

- Dawson, I. (2004). Time for chronology? Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, (117), 14-24.
- Dawson, I. (2014). Seeing the bigger picture–Developing chronological understanding. Retrived from <http://www.thinkinghistory.co.uk/Issues/downloads/ SeeingTheBigger Picture.pdf>
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih öğretiminde kullanılan zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramları anlama düzeyi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (19),155-163.
- Demircioğlu, H. İ. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 228-239.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar: Tarih bölümü özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Dilek, D. (2009). Geçmiş imgelerle yeniden kurmak: İlköğretim düzeyinde tarihsel imgelem becerilerinin kullanımı üzerine ikonografik bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 633-689.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Dökmen, Ü. (1998). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem.
- Elias, N. (2000). *Zaman Üzerine*. (V. Atayman Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Foster, S. J. (2001). Historical empathy in theory and practice: Some final thoughts. In O. L. Davis, E. A. Yeager, ve S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 167-181). New York: Rowman ve Littlefield.
- Friedman, W. J. (1991). The development of children's memory for the time of past events. *Child Development*, 62(1), 139-155.
- Güney, B. G. ve Şeker, H. (2012). Bilim kültürü ile empati kurulmasında bilim tarihinin kültürel araç olarak kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,12(1), 523-539.
- Güney, S. (1998). *Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Ocak.
- Güven, İ. (Ed.). (2014). *Tarih öğretimi: Kuram ve uygulama*. Ankara: PegemA

- Harms, J. M. and Lettow, L. J. (2007). Nurturing children's concepts of time and chronology through literature. *Childhood Education*, 83(4), 211-218.
- Harris, J. ve Foreman-Peck, L. (2004). 'Stepping into other peoples' shoes': Teaching and assessing empathy in the secondary history curriculum. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 98-111.
- Jenkins, K. (1997). *Tarihi yeniden düşünmek*. (B. S. Şener, Çev.) Ankara: Dost.
- Kabapınar, Y. (2014). Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Tekışık.
- Karabağ, G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Keskin, S. C. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lee, P. ve Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In Davis O.L., E.A. Yeager ve S.J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 21-50). Newyork: Rowman and Littlefield.
- Lee, P. J. (1983). History teaching and philosophy of history. *History and Theory*, 22(4), 19-49.
- Lee, P., Dickinson, A. ve Ashby, R. (1997). "Just another emperor": Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 233-244.
- Levstik, L. S. (2001). Crossing the empty spaces. In O. L. Davis Jr., S. Foster ve E. Yeager (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in social studies* (pp. 69-96). Boulder: Rowman and Littlefield.
- MEB (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Memiş, E. (2008). *Tarih metodolojisi*. Konya: Çizgi.
- Merriam, S. B. (2009). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

- Misco, T. ve Patterson, N. C. (2009). An old fad of great promise: Reverse chronology history teaching in social studies classes. *Journal of Social Studies Research*, 33(1), 71.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies*, 8(7), 355-362.
- Oruç, Ş. (2002). *İlköğretim okulu ikinci kademede görev yapan tarih öğretmenlerinin savaş konularının öğretimine ilişkin tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. M. (2009). Sosyal bilgiler öğretimi programı ve değerlendirilmesi. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 17-46). Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Özen, R. ve Sağlam, H. İ. (2010). İlköğretim öğrencilerinin değişim ve sürekliliği algılayışları. *Akademik Bakış Dergisi*, 22, 1-15.
- Öztürk, F. Z. (2017), Sosyal bilgiler dersinde zaman kapsülü uygulaması. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 7(1), 34-41.
- Safran, M. ve Şimşek A. (2009). Çocuklarda zaman algısının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 542-548.
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *İlköğretim Online*, 5(2).
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2009). Tarih yazımında bir sorun: tarih ve zaman ilişkisi. *Tarihin Peşinde*, 1(1), 9-26.
- Sağlam, H., Tınmaz, E. ve Hayal, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin “zaman ve kronolojiyi algılama” becerisini öğretme deneyimlerine fenomenolojik bir bakış. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 49-66.
- Stockley, D. (1983). Empathetic reconstruction in history and history teaching. *History and Theory*, 22(4), 50-65.
- Stow, W. and Haydn, T. (2000) ‘Issues in the Teaching of Chronology.’ in J. Artur and R. Phillips (eds.) *Issues in History Teaching*. ss.83-97. London: Routledge.

- Stradling, R. (2003). *20. Yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli?* (A. Ünal Çev.), İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Şeker, K. (2010). Tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde empati. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 91-105.
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kronolojik algılarını geliştirmeye yönelik yarı deneysel bir çalışma. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 7(1), 589-615.
- Şimşek, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman ve kronoloji becerileri. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 91-115). Ankara: Pegem.
- Şimşek, A., ve Bal, S. (2010). Tarih şeridi aracılığıyla öğretmen adaylarının tarihsel zaman algılarının incelenmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 124-151.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Thornton, S. J. and Vukelich, R. (1988). Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding. *Theory ve Research in Social Education*, 16(1), 69-82.
- Yeager, E. A. and Foster S. J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. In O. L. Davis, E. A. Yeager, ve S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 13-20). New York: Rowman ve Littlefield.
- Yeşilbursa, C. C. ve Sabancı, O. (2009, Mayıs). *Öğrencilerde tarihsel zaman ve kronoloji farkındalığını geliştirmede hikâyelerin kullanımı*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Çanakkale.
- Yıldırım ve Şimşek (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. ve Kaya, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 73-95.

- Yılmaz, K. ve Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 855-879.
- Yılmaz, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s.432-515). Ankara: Pegem.
- Yılmaz, K. (2011). Sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde tarihsel empati: Geçmişe geçmişteki insanların gözüyle bakabilme becerisi. R. Turan, A. Sumbül ve H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar II* içinde (s.11-33). Ankara. PegemA.
- Yılmaz, K. (2007). Historical empathy and its implications for classroom practices in schools. *The History Teacher*, 40(3), 331-337.



Ek-1 Araştırma izni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.10773978
Konu: Araştırma izni

22.10.2015

SİNCAN İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesinin 12/10/2015 tarihli ve 32193 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Mahmut ERDEM' in "6-7. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan alana özgü becerilerin beceri temelli etkinlikler yoluyla kazandırılması" başlıklı tezi kapsamında ilçenize bağlı Sincan İMKB Ortaokulunda uygulama yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (65 Sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda, okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Müberra OĞUZ
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1-Uygulama formu (65 sayfa)



T.C.
SİNCAN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82760567/605/10808280
Konu : Araştırma İzni

23.10.2015

SİNCAN İMKB ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE
SİNCAN

İlgi : Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 22.10.2015 tarih ve 10773978 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Mahmut ERDEM' in "6-7. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan alana özgü becerilerin beceri temelli etkinlikler yoluyla kazandırılması" başlıklı tez çalışmasının okulunuzda uygulanmasının uygun görüldüğüne dair yazı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Alper YILDIZ
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: 1 - İlgili yazı
2 - Anket Uygulaması (65 adet)

Not: Anket Uygulama Sayfası Gök
olduğundan Sistemden atılamamıştır.
Filer bellek ile bağlanmaz den alınır.

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Sincan-ANKARA
Elektronik Ağ:sincanstratejigelistirme1@gmail.com

Ayrıntılı bilgi için: HALBAYRAK
Tel: (0 312) 269 54 46-47/148

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 88e2-c5ba-33ea-9cab-645a kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2 Örnek Uygulama Ölçekleri

ÇOKTAN SEÇMELİ BAŞARI TESTİ

Sevgili öğrenciler, aşağıda sosyal bilgilerde alana özgü becerilerle ilgili 36 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan bir test verilmiştir. Bu teste vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Lütfen soruları dikkatli bir şekilde okuyarak cevaplayınız. İlgili ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Mahmut ERDEM
Sosyal Bilgiler Öğretmeni

1. I-Malazgirt Savaşı
II-Kösedağ Savaşı
III-Pasinler Savaşı
IV-Miryokefalon Savaşı

Yukarıdaki olayların kronolojik biçimde sıralanmış hali aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru verilmiştir?

- A) I-IV-III-II B) II-III-I-IV
C) III-I-IV-II D) III-II-I-IV

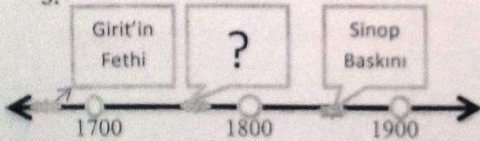
2.



Yukarıdaki zaman şeridinde ok ile belirtilen süreci en doğru şekilde ifade eden seçenek aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Anadolu Selçuklu Dönemi
B) Anadolu Beylikleri Dönemi
C) Osmanlı Yükselme Dönemi
D) Osmanlı Kuruluş Dönemi

3.



Yukarıdaki zaman şeridinde "?" ile gösterilen yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A) Çeşme Baskını
B) Kıbrıs'ın Fethi
C) Preveze Deniz Zaferi
D) İnebahtı Yenilgisi

4. I-Osmanlı Beyliği kısa sürede büyüyüp gelişmiştir.

II-Anadolu'nun kapıları Türklere açılmıştır.

III-Osmanlı donanması Haçlı donanmasını Preveze'de mağlup etmiştir.

IV-Osmanlı'da fethedilen bölgelerde iskân politikası uygulanmıştır.

Yukarıdaki olayların hangileri arasında sebep-sonuç ilişkisi vardır?

- A) I-II B) II-III C) I-IV D) II-IV

5. Osmanlı'da birlikte yaşamının en güzel kanıtlarından biri olarak, Konstantinopolis'in Fethi'nden 442 yıl sonra kurulmuş olan Darülaceze gösterilebilir.

Yukarıda anlatılandan yola çıkarak Darülaceze'nin kaçınıcı yüzyılda kurulduğu söylenebilir?

- A) 19. Yüzyıl B) 18. Yüzyıl
C) 16. Yüzyıl D) 15. Yüzyıl

6. "XVII. yüzyılda Fransa'ya elçi olarak gönderilen Süleyman Ağa'nın halılar, minderler, divan denilen sedirler, gül suyu kokan eşyalarla döşediği evi ile içtiği kahve büyük ilgi görmüştür."

Yukarıda altı çizili ifadenin yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

- A) milat B) devir C) asır D) nesil

7. Osmanlı Devleti, kurulduğu 13. yüzyılın başlarından (1299), yıkıldığı 20. yüzyılın başlarına (1918) kadar altı yüzyıldan fazla bir süre boyunca, Osmanlı soyundan gelen sultanlar tarafından idare edilmiştir.

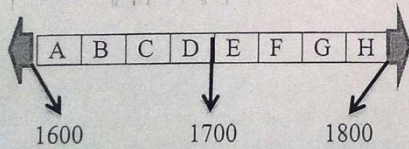
Yukarıdaki cümlede bulunan zaman ifadelerindeki yanlışlık nasıl giderilebilir?

- A) "başlarına" ifadesi yerine "sonlarına" ifadesi getirilerek
- B) "başlarından" ifadesi yerine "sonlarından" ifadesi getirilerek
- C) "altı yüzyıldan" ifadesi yerine "altı asırdan" ifadesi getirilerek
- D) "fazla" ifadesi yerine "az" ifadesi getirilerek

8.

I- Sultan Ahmet Camii, 17. Yüzyılın ilk yarısında Osmanlı Padişahı I. Ahmet tarafından İstanbul'daki tarihî yarımadada, Mimar Sedefkâr Mehmet Ağa'ya yaptırılmıştır.

II- 18. Yüzyılın son çeyreğinde Avrupa'daki "Türk modasından" esinlenerek yaptırılan Schwetzingen (Şatzinger) Camii, Osmanlı mimarisine hayranlığı yansıtan önemli bir eserdir.



Yukarıda bahsedilen sanat eserlerinin yapıldığı tarihin, zaman şeridinde gösterimi aşağıdakilerin hangisinde doğru verilmiştir?

- A) I-B, II-G
- B) I-A, II-H
- C) I-A, II-E
- D) I-D, II-E

- 9. I- Topkapı Sarayı
- II- Dolmabahçe Sarayı
- III- Divriği Ulu Camii
- IV- Rumeli Hisarı

Yukarıdaki eserlerin yapılış tarihlerinin günümüze en yakın olandan en uzak olana doğru sıralanmış hali aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru verilmiştir?

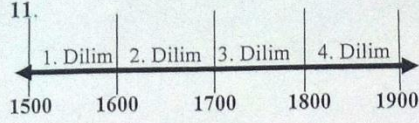
- A) IV - III - II - I
- B) III - IV - II - I
- C) III - IV - I - II
- D) II - I - IV - III

10.



Yukarıdaki tarih şeridine bakılarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) 19. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde önemli yenilikler yapıldığı
- B) Posta Nezareti'nin 19. Yüzyılın birinci yarısında kurulduğu
- C) Osmanlı Devleti'nde yapılan son değişiklik hareketinin Memleket Sandıklarının kurulması olduğu
- D) Yapılan yeniliklerin Osmanlı toplumsal ve ekonomik hayatında bazı değişikliklere neden olduğu



Yukarıdaki zaman şeridinde bazı zaman dilimleri verilmiştir. Buna göre *Lale Devri* hangi zaman diliminde gerçekleşmiştir?

- A)1. Dilim B)2. Dilim
C)3. Dilim D)4. Dilim

12.



Yukarıda verilen sultanların hüküm sürdükleri zamanın günümüze en uzak olandan en yakın olana doğru sıralanmış hali aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

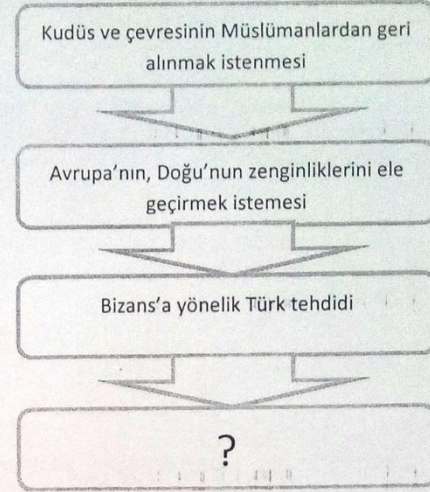
- A)Alparslan-II. Mehmet-Kanuni
B)II. Mehmet-Alparslan-Kanuni
C)II. Mehmet-Kanuni-Alparslan
D)Kanuni -II. Mehmet-Alparslan

13. "...Tepe üzerinde, Mihaliç Boğazı ağzında, Arnavut Köyü'nden içeri, on dört mil uzaklıktan ta Mihaliç'e gelinceye değin, altı adet yıkık kaleleri vardır ki, 1334 tarihinde Orhan Gazi kaleleri yıktırmıştır."

Yukarıda Evliya Çelebi Seyahatnamesinde yer alan bilgiye göre kaleler kaçınıcı yüzyılda yıkılmıştır?

- A)12. yüzyıl B)13. yüzyıl
C)14. yüzyıl D)15. yüzyıl

14.



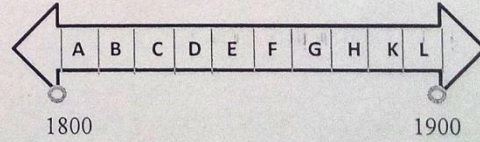
Yukarıdaki diyagramı tamamlayabilecek en uygun ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Anadolu'nun fethi B)Haçlı Seferleri
C)Pasinler savaşı D)İstanbul'un fethi

15. I-İlk Türkçe gazete Takvim-i Vekayi yayın hayatına başladı(1831).

II-Memleket sandıklarının kurulmaya başlanması(1863).

III-Şirket-i Hayriye'nin vapur seferlerine başlaması(1851).



Yukarıdaki olayların tarih şeridinde gösterilmiş hali aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru verilmiştir?

- A)I-B, II-G, III-F B)I-C, II-E, III-F
C)I-D, II-G, III-E D)I-D, II-G, III-F

16. "İnce Minareli Medrese, Türkiye Selçuklu Devleti zamanında, XIII. yüzyılda inşa edilmiştir."
Yukarıdaki bilgi dikkate alındığında İnce Minareli Medrese'nin yapıldığı tarih ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Milattan önce XIII. asırda yapılmıştır.
- B) Günümüzden on asır önce yapılmıştır.
- C) Milattan sonra XIII. yüzyılda yapılmıştır.
- D) Fatih Sultan Mehmet devrinde yapılmıştır.

17. "Topkapı Sarayı'nı sahil yönünden sınırlayan surların üzerinde bulunan İncili Köşk, III. Murad'a Sadrazam Koca Sinan Paşa tarafından yaptırılıp hediye edilmişti. Hassa mimarı Davud Ağa'nın tasarımcısı olduğu yapının altındaki Bizans dönemine ait Sotiros Ayazması, 1821 senesindeki Yunan Ayaklanması'na kadar yortu günlerinde ziyaret edilen bir noktaydı. 1871'de demiryolu inşaatı sırasında yıktırılan binanın, günümüze surlara bitişen kemerli altyapısı ile deniz cephesindeki çıkmayı taşıyan konsolları kalmıştır."

Yukarıdaki bilgiler dikkate alındığında İncili Köşk ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlış bir ifade olur?

- A) Zamanla "doğal" etkenler nedeniyle yıpranarak kullanılamaz hale gelmiştir.
- B) Zaman içerisinde değişime uğramıştır.
- C) Önemli bir kültür mirası yok olmaya yüz tutmuştur.
- D) Demiryolu inşaatı sonrasında eski günlerinden uzaktır.

18. Sivasta çorapçılık ve bıçakçılık; Bursa ve Denizli'de dokumacılık; Tokat'ta Bakırcılık geçmişten günümüze kadar gelen bazı mesleklerdir.

Yukarıdaki bilgilere göre bu mesleklerin günümüzde de önemini koruması aşağıdakilerden hangisiyle açıklanabilir?

- A) Günümüzde yeni mesleklerin ortaya çıkmasıyla
- B) Kültürel değişimlerin uzun sürebileceğiyle
- C) Günümüzde yeterli teknolojinin olmamasıyla
- D) Bu mesleklerin çok önemli olmasıyla

19. Konstantinopolis'in fethedilmesinden sonra Avrupa'da feodalite(derebeylik) zayıflamış, krallıklar güçlenmiştir.

Konstantinopolis'in fethinin bu sonucuna göre değişim hangi alanda meydana gelmiştir?

- A) Ekonomik B) Siyasi C) Dini D) Sosyal

20. Selçuklular döneminde yaşamış olan Mevlana, Hacı Bektaş-ı Veli, Yunus Emre gibi önemli şahsiyetler günümüzde de etkilerini devam ettirmektedir.

Bu şahsiyetlerin etkilerini günümüzde de devam ettirmelerinde;

- I-Sade bir yaşam tarzı benimsemeleri
- II-Türk-İslam kültürü için çalışmalarda bulunmaları
- III-Anadolu'da yaşamış olmaları

ifadelerinden hangisi ya da hangilerinin etkili olduğu söylenemez?

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

21. “Şirketihayriye’nin 1851 yılında kurulmasından sonra 1944 yılında Türkiye Denizcilik İşletmeleri’ne devredilerek devletleştirilmiştir.2005 yılına kadar şehir Hatları adıyla görevine devam eden işletme, bu yıldan itibaren İstanbul Deniz Otobüsleri adını alarak özelleştirilmiştir.”

Buna göre Şirketihayriye ile ilgili olarak;

I-Zaman içinde farklı adlarla anıldığı
II-Faaliyetlerini günümüzde de devam ettirdiği

III-2005 yılında faaliyetlerini tamamladığı, ifadelerinden hangisi ya da hangileri söylenebilir?

A)Yalnız I B)Yalnız II C)I-II D)I-III

22. Konstantinopolis’in Fethi sırasında şahî top ve tekerlekli kuleler kullanılırken, günümüzdeki savaşlarda tank, uçaksavar gibi ünitelerin kullanılması aşağıdakilerden hangisiyle açıklanabilir?

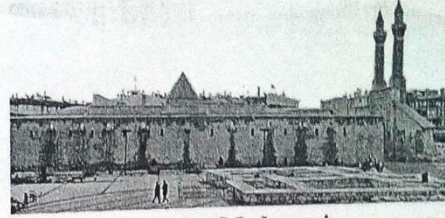
A)Teknolojinin gelişmesiyle
B)Savaşların artmasıyla
C)İnsanların hayatlarını kaybetmesiyle
D)Ordunun asker ihtiyacını karşılamasıyla

23. ...Yayçe Kalesi, zaferler öncüsü askerin yaptığı dairenin merkezi oldu.(I) Yani her taraftan kuşatıldı.(II) Üstadlar ve topçular hazır oldu.(III) Her bir güllesi ile Kaf Dağı’nı yüz parça eden toplar, büyük gürültülerle etrafa ateşler saldı.(IV)

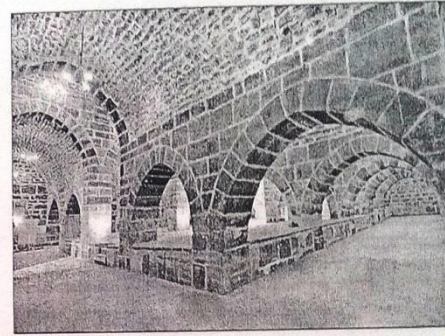
Tursun Bey’in “Fatih’in Tarihi” adlı eserinden alınan yukarıdaki paragrafta yer alan cümlelerin hangisinde yazarın abartılı ifadeler kullandığı söylenebilir?

A)I B)II C)III D)IV

24.



Sivas Şifaiye Medresesi



Konya Zazadin Hanı

Yukarıda ilk Türk Beylikleri döneminde yapılan bazı eserlerin günümüze ait fotoğrafları verilmiştir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

A)Sadece mimari eserler yaptıkları
B)Ülke savunmasına önem verdikleri
C)Yaptıkları eserlerde yalnızca estetiğe önem verdikleri
D)Kalıcı mimari eserler bıraktıkları

25.

-Takvim-i Vekayi
-Galatasaray Lisesi
-Ziraat Bankası

Osmanlı Devleti’nde gerçekleştirilen yukarıdaki yeniliklerin aşağıdaki alanların hangisi ile ilgili olduğu söylenemez?

A)Ekonomi B)Sağlık
C)Eğitim D)Haberleşme

26. "18. Yüzyılda ilk Türk matbaasının kurulmasıyla birlikte çeşitli alanlarda eserler basılmıştır. Bunun yanında matbaada dini eserlerin basılmasına bir süre izin verilmemiştir."

Yukarıda anlatılan durumun nedeni aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A)Hattatların işsiz kalabileceği endişesi
- B)Matbaada dini eser basımının günah olarak algılanması
- C)Matbaada sadece tarih kitaplarının basılabilmesi
- D)Matbaayı kullanabilecek iş gücünün olmayışı

27. 17. Yüzyıldan itibaren Osmanlı Devleti'nde askeri, ekonomik, hukuki, idari ve sosyal alanda pek çok yenilik meydana gelmiştir.

Osmanlı'da yukarıda anlatıldığı şekilde yaşanan değişimin nedenleri arasında;

- I-Savaşlardaki başarısızlık
- II-Osmanlı'nın Avrupa'nın gerisinde kalması
- III-Osmanlı'nın hoşgörülü bir politika izlemesi

ifadelerinden hangisi ya da hangileri gösterilemez?

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

28. Osmanlı'da farklı dinlere ait pek çok eserin günümüze kadar gelebilmiş olması aşağıdakilerden hangisiyle açıklanabilir?

- A)Merkeziyetçi bir yönetim anlayışına sahip olmasıyla
- B)Azınlıklar arasında ayırım yapmasıyla
- C)Halkın büyük çoğunluğunun Müslüman olmasıyla
- D)Hoşgörülü bir politika izlemesiyle

29.

GEÇMİŞ	GÜNÜMÜZ
Sadrazam	Başbakan
Defterdar	Maliye Bakanı

Yukarıdaki bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A)Bazı kurumlar zaman içerisinde devam etmektedir.
- B)Sadrazamlık makamı zamanla amacından sapmıştır
- C)Siyasi yapı zamanla daha da gelişmiştir
- D)Zamanla ülke ekonomisi zarara uğramıştır

30.

"Bir aile babası, aile içinde hükümdarın ülkede gördüğü saygıdan daha fazlasını görür." Fontmagne

"Türkler ihtiyarlarla çocuklara saygı gösterirler ve hatta iyiliklerini hayvanlara bile yayarlar." Castellan

Yukarıda seyyahların verdikleri bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A)Osmanlı'da büyüğe saygı gösterilmektedir
- B)Osmanlı'da aile kurumu önemli bir yere sahiptir
- C)Osmanlı'da çocuklara gerekli değer verilmiştir
- D)Osmanlı'da yalnızca ihtiyar, çocuk ve hayvanlara saygı gösterilmiştir

31. "29 Mayıs sabahı şehir top gülleri altında inerken Türklerin yoğun saldırısı başladı.(I) Saldırı sırasında surların kuzey bölümünde Kerkopoorta denilen kapı ilginç bir biçimde açık bırakılmıştı.(II) Bu kapıdan giren yaklaşık elli Türk, kalenin içinde Rumlara karşı saldırıya geçti.(III) Rum muhafızlar Edirnekapı'ya doğru çekilmeye başladı.(IV)

Tarihçi Dukas, yukarıdaki cümlelerden hangilerinde kendi görüşünü dile getirmektedir?

- A)I-IV B)I-II C)II-III D)II-IV

32. "Ayan ve kibar için 70-80 oda bulunmaktadır. Sağlam bir yapıdır. Her tarafta at bağlayacak demir halkalar vardır. Ortasında büyük bir havuz vardır. Her gece toplanan misafir için ocak başına birer bakır siniyle beşer tas et, pürelı buğday çorbası, adam başına birer ekmek ve her ocağa birer şamdanlı mum, hizmetliler tarafından getirilir. Her gece misafirlerin at ve katırlarına yem verilir."

Evliya Çelebi Seyahatnamesinden alınan Makbul İbrahim Paşa Sarayıyla ilgili yukarıdaki bilgiden yararlanarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A)Saraylar kalabalık misafir guruplarının konaklayabileceği şekilde inşa edilmiştir.
B)Türkler misafirperver ve cömert bir yapıya sahiptir.
C)Türk kültürüne ait gelenekler değişime uğramadan günümüzde de devam ettirilmektedir.
D)Saraylar o günkü toplumun ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir.

33. Aşağıda tarihi mısır çarşısının geçmiş ve günümüze ait görselleri yer almaktadır.



Buna göre zaman içerisinde meydana gelen değişim ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A)Çarşıda satılan ürünler değişmiştir.
B)Çarşının mimari yapısı değişmiştir.
C)İnsanların kılık ve kıyafetleri değişmiştir.
D)İnsanların ilgi ve ihtiyaçları değişmiştir.



34. "Türklerin Avrupa'yı zorlamaları, Viyana kapılarında sona erdi. Ama askeri bandolarının gürleyen davul ve zurnaları Haydn, Mozart ve Beethoven'in müziğine ilham veren bir miras bıraktı ve 13. yüzyılda kurulan Osmanlı mehteri dünyadaki marş bandoları için örnek haline geldi."

Yukarıda verilen gazete haberine göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A)Mehterin zaman içinde önemini koruduğu
- B)Batılı önemli sanatkarların mehterden etkilendiği
- C)Mehter takımının tarihte kurulan ilk askeri bando takımı olduğu
- D)Mehterin hala gündemde olduğu

35.Aşağıda bazı tarihçilerin eserlerinden tarihsel ifadeler yer verilmiştir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi tarihsel bir olguyu ifade etmektedir?

- A)Asker kaleye bir sel gibi aktı. Davul, tabi ve ney sedası feleği inetti.(Tursun Bey)
- B)...Urban'ın döküm işliğinden çıkan şey, dehşet verici ve olağanüstü bir canavardı.(Roger Crowley)
- C)Eldeki kanıtlara bakılırsa belki de Borgia Papası tarafından Frenk kralına inat olsun diye ve öz kardeşinin göz yummasıyla zehirlenmişti.(Lord Kinross)
- D)Vezir Nizamü'l-Mülk Selçuklu hakanı Melikşah için kaleme aldığı Siyasetname'de, Gaznelilerin sarayında öğrendiği Fars-İslam geleneğini anlatmıştı.(Amy Singer)

36. "Haçlı seferleriyle beraber Avrupalılarla Müslümanlar arasında ilişkiler gelişmiş, ticari faaliyetler artmıştır. Avrupalılar İslam dünyasındaki bazı bilimsel eserlerle birlikte barut, kâğıt ve pusula gibi teknik buluşları da Müslümanlardan almışlardır."

Yukarıda verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A)Müslümanların bilimsel açıdan Avrupalılardan etkilendikleri
- B)Uluslar arasındaki ticari faaliyetlerin geliştiği
- C)Avrupalıların bilim ve teknolojiye ilerlediği
- D)Toplumlar arasında etkileşimin arttığı

TEST BİTMİŞTİR. YANITLARINIZI KONTROL EDİNİZ.

ZAMAN VE KRONOLOJİYİ ALGILAMA BECERİSİ KLASİK BAŞARI TESTİ

Sevgili öğrenciler, aşağıda sosyal bilgilerde alana özgü becerilerle ilgili açık uçlu sorulardan oluşan bir test verilmiştir. Bu teste vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Lütfen soruları dikkatli bir şekilde okuyarak cevaplayınız. İlgili yardımlarınız için teşekkür ederim.

Mahmut ERDEM
Sosyal Bilgiler Öğretmeni

1. Aşağıda yer alan hükümdarların yaşadıkları zamanı geçmişten günümüze doğru, parantez içini numaralandırarak sıralayınız.

- | | |
|----------------------------|-------------------------|
| (1) Sultan Alparslan | (2) Osman Bey |
| (7) Kanuni Sultan Süleyman | (6) Fatih Sultan Mehmet |
| (4) II. Murat | (3) Orhan Bey |
| (8) II. Mahmut | (5) Yavuz Sultan Selim |

2.

I- 1015 Türklerin Anadolu'ya ilk akınları ✓

II- 1048 Pasinler Savaşı ✓

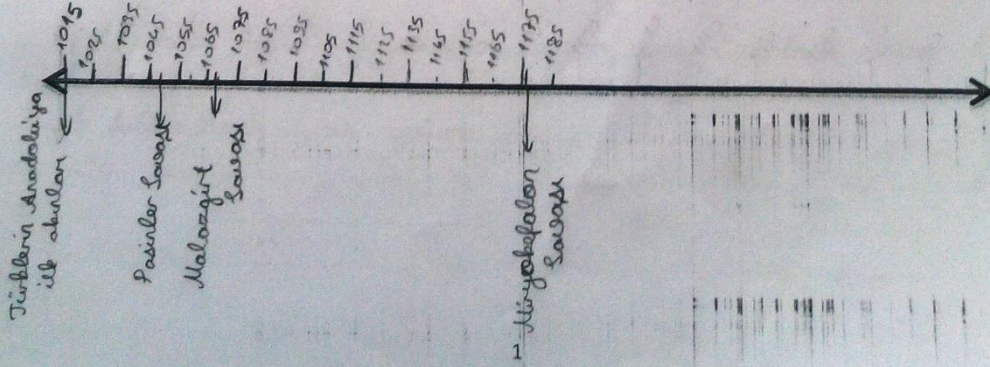
III- 1071 Malazgirt Savaşı ✓

IV- 1176 Miryokefalon Savaşı ✓

Yukarıdaki olayları cetvel yardımıyla aşağıdaki tarih şeridi üzerinde gösteriniz.

0,5 cm = 10 yıl

1 mm = 2 yıl



C. Aşağıda verilen tarihlerin günümüzden kaç yıl öncesini ifade ettiğini yanlarında bulunan noktalı yerlere yazınız.

- a) M.Ö. 375 ..2391..... c) M.S. 1071 ...345.....
b) M.Ö. 3000 ..5016..... d) M.S. 1453 ...563.....
- $$\begin{array}{r} 2016 \\ + 375 \\ \hline 2391 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 2016 \\ + 3000 \\ \hline 5016 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 2016 \\ - 1071 \\ \hline 0945 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 2016 \\ - 1453 \\ \hline 0563 \end{array}$$

D. Aşağıda verilen zaman dilimlerinin karşılığı olan tarih aralığını yanlarında bulunan noktalı yerlere yazınız.

- a) 15. yüzyılın ilk yarısı ..1400 - 1450.....
b) 11. yüzyılın ikinci yarısı ..1050 - 1100.....
c) 18. yüzyılın son çeyreği ..1775 - 1800.....
d) 19. yüzyıl boyunca ..1800 - 1900.....

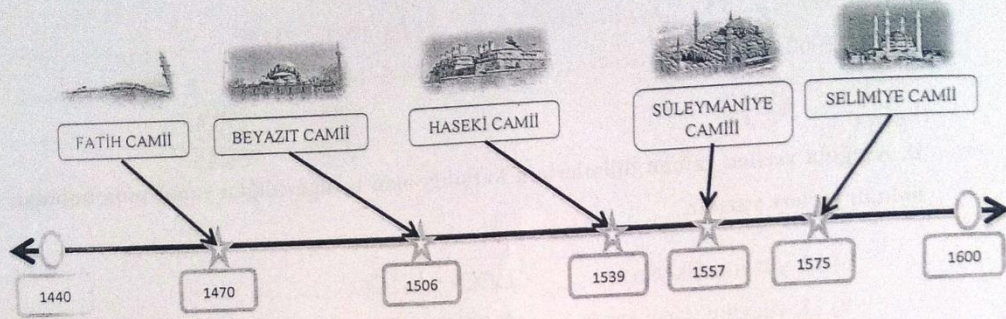
E. Aşağıda Amy Singer'ın "Haydi Sofraya" adlı eserinden bir alıntı yer almaktadır. Metni dikkatlice okuduktan sonra soruları cevaplayınız.

"Kanuni Sultan Süleyman Döneminde (1520-1566) sinilerin yere değil de bir ayak üzerine konulmasıyla Osmanlı saray mutfağında köklü bir değişiklik yapılmış oluyordu. Böylece misafirler yerden biraz yüksekçe olan bu tertibat üzerinde ortak kaplardan yemek yemeye başlamışlardır. Sinilerin üzerinde tabak, tuzluk, bıçak, çatal bulunmuyordu. 16. Yüzyıl Alman seyyahlarından biri sarayda yemeklerin elle yenmesi hakkında lafını hiç esirgmeden "her şey dağılıp gidiyordu." demiştir. Sofrada araç gereç olarak yalnızca servis kepçesi ile çorba kaşığı kullanılıyordu. Sarayda misafir edilen Lehistan elçileri ile beraberindekiler de sofrada çatal bıçak bulunmayışının derdine düşmüş, yemek ziyafetini "eşeleme şenliği" olarak tarif etmişlerdi."

a) Metindeki tarihsel dönem ile günümüzü karşılaştırdığınızda ne gibi farklar görüyorsunuz?

.....O dönemde... insanlar... yemeklerini... yerde, ...sini... üzerinde, sadece
kapak... ile... yiyiyordu. Ama şimdi... günümüzde... masada, çatal, bask ve
bıçak... kullanılarak... yemek... yeniyor.....

F. Aşağıdaki zaman şeridinden yararlanarak soruları cevaplayınız.



a) Zaman şeridinde verilen eserler hangi yüzyıllar arasında yapılmıştır?

15. yüzyıl - 17. yüzyıl arasında yapılmıştır.

b) Zaman şeridine bakılarak Osmanlı sanatı hakkında neler söylenebilir?

15. ve 17. yüzyıllar arasında Osmanlı'da birçok tarihsel yapı yapılmıştır. Osmanlı sanatı camii yapılarında gelişmiştir. Kısa süre içerisinde birçok mimari yapı yapılmıştır.

F. Aşağıdaki zaman ifadelerini kullanarak, "İstanbul'un Fethi" ile ilgili kısa bir tarihsel metin yazınız.

Orta Çağ - milattan sonra - yüzyıl - Fatih dönemi - Yeni Çağ

İstanbul 15. yüzyılda fethedildi. Milattan sonra 1453'te yıllarda Fatih dönemi Orta Çağın ikinci yarısına denk geliyordu. Fatih dönemi biter bitmez Yeni Çağ başlamış oldu.

DEĞİŞİM VE SÜREKLİLİĞİ ALGILAMA BECERİSİ KLASİK BAŞARI TESTİ

Sevgili öğrenciler, aşağıda sosyal bilgilerde değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile ilgili sorulardan oluşan bir test verilmiştir. Bu teste vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Lütfen soruları dikkatli bir şekilde okuyarak cevaplayınız. İlgili ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Mahmut ERDEM
Sosyal Bilgiler Öğretmeni

A) Aşağıda verilen cümleleri dikkatlice okuyarak soruları cevaplayınız.

- a) Fakat akşama doğru, en ünlü kahramanlarla kıyaslanabilecek bu yiğit komutan, zırh eldivenini delen bir mermiyle elinden yaralandı. (Historia Üniversitesi Tarih Kurumu)
- b) 5 Mayıs'ta, top atışları sürerken ve surlar çeşitli yerlerden yıkılmak üzereyken Mehmet, Galata'ya çok sayıda top yerleştirdi. (Franz Babinger)
- c) Türkler, 22 Nisan'da erken saatlerde Dolmabahçe açıklarında yetmiş tekneyi karaya çıkardılar ve halatlarla çekerek Pera üzerinden Haliç'e indirdiler. (Yannis Kordatos)
- d) Bizanslılar kendilerini her yönden şiddetle saran cesur Osmanlı askerlerini geri çekilmeye zorlamak için fedakârca çalışıyorlar ve her hücumlarında bazen galip gelerek surları kahramanca koruyorlardı. (Kritovulos)

1. Yukarıdaki cümlelerin hangilerinde daha çok "tarihsel olgular" ifade edilmektedir? Neden?

B. ve C... cümleleridir. Çünkü... yazar... bizi... olayları... kesin... sayı... ve... tarihlerde... söylemiştir. B. ve... kendi... görüşünü... anlatmıştır.

2. Yukarıdaki cümlelerin hangilerinde "tarihçinin kendi yorumunun" bulunduğu ifadeler yer almaktadır? Neden?

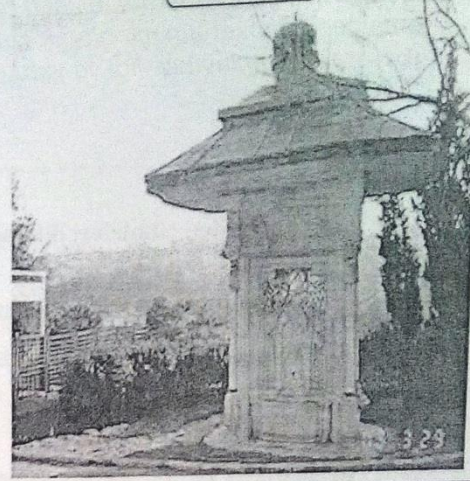
A. ve D... cümleleridir. Çünkü... tarihçi... cümlelerde... kendi fikirlerini... söylemiştir. Yiğit komutan, cesur Osmanlı gibi kendi görüşünü... anlatmıştır.

B) Aşağıdaki görselleri inceleyip metni okuduktan sonra soruları cevaplayınız.

Geçmiş



Günümüz



Maçka Sultan II. Abdülhamit Çeşmesi, İTÜ İşletme Fakültesi'nin karşısında yer alır. II. Abdülhamit tarafından 1901'de İtalyan mimar Raimondo d'Aronco'ya yaptırılmıştır. 1957 yılındaki yol genişletme çalışmaları sırasında, asıl yeri olan Nusretiye Camii önünden sökülen çeşme, bugünkü yerine Maçka Demokrasi Parkı'nın girişine taşınmıştır.

1. Yukarıdaki II. Abdülhamit Çeşmesi görsellerinin benzer yönleri nelerdir?

Mimari yapıları aynıdır.

2. Yukarıdaki II. Abdülhamit Çeşmesi görsellerinin farklı yönleri nelerdir?

Çeşmenin yeri değişmiştir. Çeşmeye ilgi geçmişte daha fazladır.

3. II. Abdülhamit Çeşmesi'nde zamanla nelerin değiştiğini ve nelerin aynı kaldığını aşağıya yazınız.

Zaman içinde çeşmenin görünüşü aynı kalmıştır. Ama yeri değişmiştir. Ve çeşmeye duyulan ihtiyaç azaldığı için insanlarda çeşmeyi kullanmıyor.

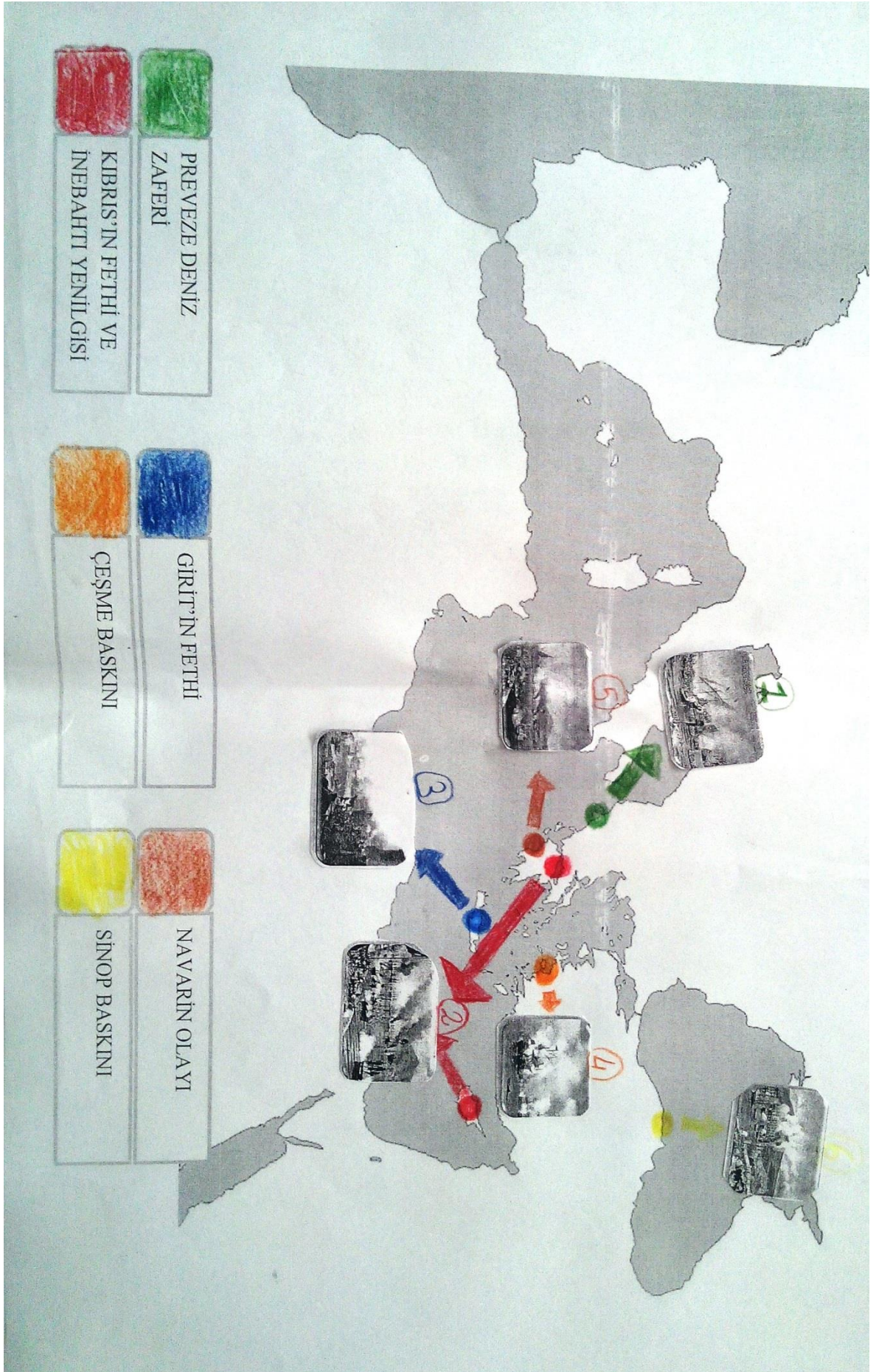
4. II. Abdülhamit Çeşmesi'nde zamanla gerçekleşen değişimin nedenleri nelerdir?

Geçmişte insanlar çeşmeye ihtiyaç duyuyordu. Yolculukta yorulanlar çeşmeden su içiyor ve dinleniyordu. Geçmişte çeşmelere ihtiyaç vardı.

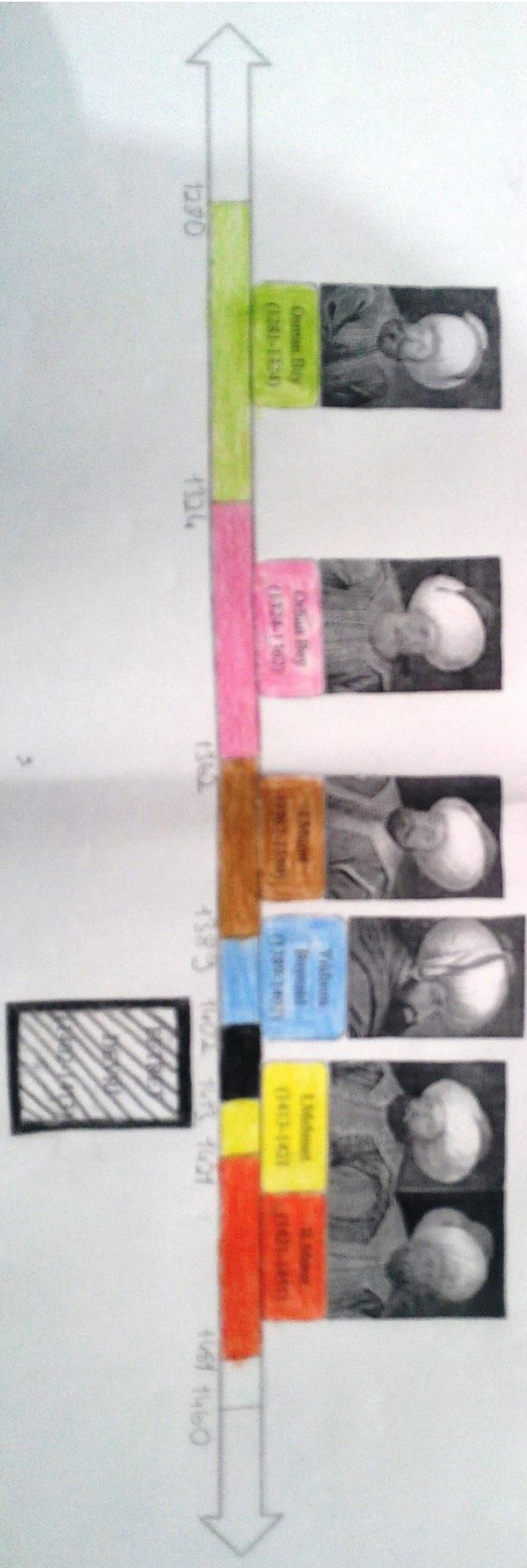
1. Diğer sayfadaki görseller incelendiğinde, yaşadıkları devir hakkında bilinenlerden yola çıkarak Osmanlı'da kadınların neden bu şekilde giyindiklerini nasıl açıklarsınız?

Osmanlıda kadınlar o dönem hem tüccarlarda zengin elbiselerden dolayı hemde dini inançları yüzünden kuy-giyinmişlerdir. Din farklarından dolayı resimdeki insan-lar farklı giyinmiştir. Birinin yüzü görsüne kadar elbisesi ayak bileklerine kadar örter. Diğerlerinde ise tam olarak ay-nı değil. Giyimleri belirleyen birarada ekonomi ile ilgilidir. Eğer ekonominin iyi değilse daha az kaliteli ve zede el-biseler giyersin. Seferler sayesinde yeni kültürler ve kıyafetler öğrenilir ve kullanılmaya başlar. Osman-lıda mektep kıyafeti, cre kıyafeti ve dıran kıyafeti ay-tıdır. Bence o dönemki kıyafetler o döneme göre çok iyi kıyafetlerdir. Bu kıyafetlerin içinde olmanın istem. Osmanlı kadınları sadece crede görünebilirler yani ocaklıdır. Kıyafetin zorluğu ise yarım günün al-tında bilmeleri zorluğu. İmdi ise öyle bir zorun yok. O dönemler dine daha çok önem verilirdi. Saray kadınları halk kadınından daha iyi giyinirdi. Osmanlı kültürü Avrupa'da yaygınlaşmıştır. Ve hatta bazıları Osmanlı Kültürüyle giyinerek babalarının yanına git-mişler. Hatta partiler yapılmıştır. Hristiyan kadınlar kente göre daha az süslüdür. İslam kadın ise en kapalı ve sadedir.



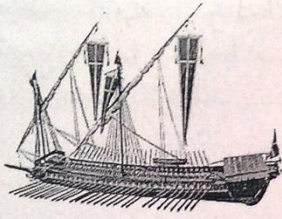
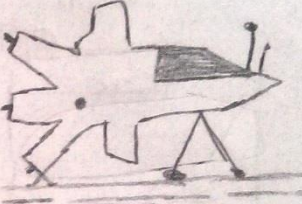
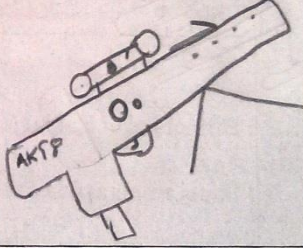
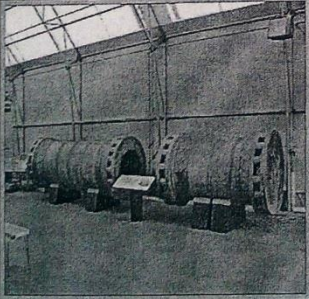
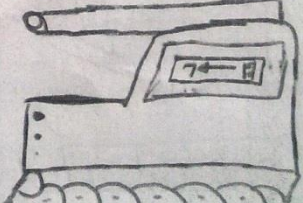


OSAMA BIN LADEN'S DISPERSED DEFEAT FACTS AND FIGURES
 2000-2011



OSMANLIDAN GELECEĞE TÜRK ORDUSU

A- Aşağıda geçmişte ve bugün kullanılan bazı savaş araç gereçleri ile ilgili görseller verilmiştir. Bu görselleri inceleyerek gelecekte yapılabilecek olası savaş araç gereçlerini de siz çiziniz.

GEÇMİŞ	BUGÜN	GELECEK
		
		
		

Layzideğer Ailem;

BUTE

Öncelikle sizi çok özlediğimi belirtmek isterim. Sizin de beni özlediğinizi biliyorum.

Aram ve babam beni merak ediyorsunuz biliyorum. Ama aklınıza kötü şeyler getirmeyin sakın. Ben çok iyiyim. Beni devesiilmek amacıyla aldıklarında ki heyecanım, biraz da olsa korkumu biliyorsunuz. Ama şimdi o heyecan ve korkumun yerini büyük bir gurur kapladı. Beni çok güzel bir şekilde eğittiler. Ve biliyor musunuz? Müslüman oldum. Aram, müslümanlar gerçekten çok iyiler. Her konuda yardımı aşıklar. Müslümanlık çok güzel bir şey. Şehadet parmağınızı kaldırarak kelimeyi şehadet getirdik.

Ailem, size burada yaşadığım her şeyi anlatmak isterim. Devesiilmeye uygun görülmeyen çocuklar tephaneye işçi veriliyordu. Ben devesime özelliklerini taşıdığımdan beni de devesiilmeye uygun görülen diğer çocukları Müslüman Türk çiftçilerin yanına yerleştirdiler. Burada bize Türkçeyi ve İslam dinini öğretmeye başladılar. İslam dini gerçekten çok güzel bir şeydir. İslam dini kendi eksikliklerini tamamılamamı sağladı. Burdan sonra İstanbul ve Edine'deki acemi okullar mektebine alındık. İşte buradan sonra devesiilmeye gerçekten uygun olanlar, Enderuna, Güçlü, dayanıklı ve kuvvetli olanlar barstara ocağına gönderildi. Geri kalanlar ise yerileri olur. Babam, ağlun yeriseri aldı. Devletime, vatanıma katkıda bulunabileceğim. Mutlu ve gururluyum. Sizi çok seviyorum, kendinize iyi bakın. Layzulanımla;

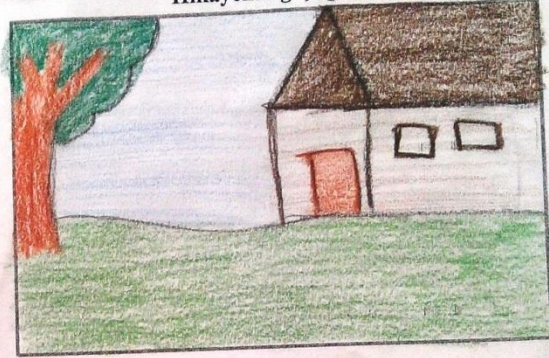
David

TARİHSEL HİKÂYE YAZALIM

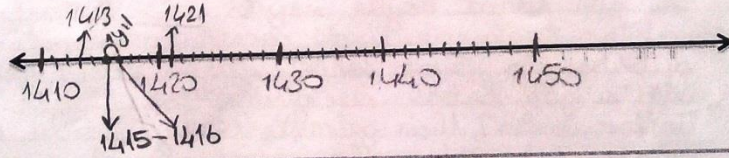
Osmanlı'da devşirilen bir çocuğu anlatan kısa bir tarihsel hikâye yazabilir misin?

Hikâyenin geçtiği mekân

Karakterin resmi



Hikayenin kapsadığı zamanı aşağıdaki şerit üzerinde gösterir misin?



Hikâyende sıfatlardan yararlanabilirsin. Hikâyene korku, gerilim, üzüntü sevinç öğeleri katabilirsin.

DEVŞİRİLEN ÇOCUK

Dışarda kuvvetli bir rüzgar vardı John pencere-
reden dışarıyı seyreliyordu. Bir bir diğer erkek olan
kardeşleri ise oyun oynuyordu. John ailesinin en büyük
çocuğuydu. Bu yüzden de babasının yanına tarlada
çalışmak için hep o giderdi. Aslında o kadar da büyük
değildi. çalışmak için Daha dokuz yaşına yeni gir-
mişti. Çoğu zaman arkadaşları onu oynamaya çağı-
rıldığında gelmezdi. Çünkü tarlaya çalışmaya giderdi.
Yine o gün John pencereden bakarak babasının gel-
mesini bekliyordu. Babası gelince yine tarlaya gidecek

OSMANLI'DA YER SOFRASI

Aşağıdaki Levni'nin minyatüründen yararlanarak soruları cevaplayınız.



Surname-i Vehbi'den(1721-1730) bir Levni minyatürü

1. Osmanlı'da yemeklerin yer sofrasında yenmesini, o dönemin koşullarını da dikkate alarak değerlendiriniz?

Osmanlı devletine masa gelmemiştir. Çünkü isteseler getirebilirlerdi ama kültürlerine bağlı bir devlet oldukları için yer sofrasında yemeği tercih etmişler. Ayrıca batı devletlerinden farklı olmak istemişlerdir. Belki de daha rahat hissetmişlerdir ama eskiden beri Türk halkı yerde yemek yemiştir. Osmanlı devletinde bu kültürü elinden geldiğince uzun yaşatmaya çalışmışlardır.

Ek-3 Uygulama Sürecine İlişkin Fotoğraflar









GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..