

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ
TARİH ÖĞRETİMİ BİLİMDALI

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE TARİHSEL ZAMAN
KAVRAMININ GELİŞİMİ VE ÖĞRETİMİ

DOKTORA TEZİ

171368

HAZIRLAYAN

Ahmet ŞİMŞEK

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN

ANKARA, 2006

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Ahmet ŞİMŞEK'e ait "İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Tarih Öğretmenliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

Prof. Dr. Kazım Yapar KOPRAMAN

Üye:

Prof. Dr. Refik Turan

Üye:

Prof. Dr. Mustafa KURBAN

Üye:

Prof. Dr. Mehmet FAHİNGÖZ

Üye:

Prof. Dr. Selahiddin Eğilimsiz

**Doktor (hekim) olmamı isteyen babamın
ve ninemin aziz hatırasına...**



ÖZET

Bu çalışmada, ilköğretim 4-8. sınıf (10-14 yaş arası) öğrencilerinde tarihsel zaman kavramı ve buna bağlı becerilerin gelişimi konusu ele alınmıştır.

Tez; Giriş, Tarih ve Zaman, Çocukta Zaman Kavramı ve Tarihsel Zaman Kavramının Öğretimi, Tarihsel Zaman Kavramının Öğretimi, İlgili Yayın ve Araştırmalar, Yöntem, Bulgular ve Yorumlar (Nicel Bulgular ve Yorumları, Nitel Bulgular ve Yorumları), Sonuç ve Öneriler olmak üzere sekiz bölümden meydana gelmiştir.

Çalışma, nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı betimsel bir alan araştırmasıdır. Araştırma, Kırşehir il merkezindeki sosyo-ekonomik açıdan üst-orta-alt çevreleri örnekleyen, sırasıyla, Cacabey, Vali Mithat Saylam ve Ahi Evran İlköğretim Okullarında yapılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında, bu üç okulun 4-8. sınıflarından rasgele seçilen birer şube öğrenciye (toplam 421), konuya ilişkin başarı testi uygulanmış, elde edilen veriler istatistikî olarak SPSS programında t testi, Anova ve Korelasyon teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Nitel yöntem kullanılan kısmında ise, bu şubelerden seçilen onar (toplam 149) öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine dayalı veri toplanmıştır.

Araştırmanın verileri yorumlandığında, tarihsel zaman kavramının öğrenci tarafından kazanılmasında, sosyo-ekonomik çevre, cinsiyet, sınıf düzeyi (yaş), matematik ve dil (Türkçe) başarıları değişkenlerinin etkili olduğu söylenebilir. Nicel bulgularda, tarihsel zaman kavramı başarı testi sonuçlarına göre sınıf bazında 4., 5., 6. sınıfların bir grup, 7. ve 8. sınıfların ise başka bir grubu oluşturacak kadar anlamlı bir farkın olması kayda değer bulunmuştur.

Araştırmanın nitel bulguları nicel bulgularını desteklemiştir. Bunun yanında, öğrencilerin, değişim kavramını örneklendirerek ifade etme ve değişim algısını işe koşmada başarıları çok yüksekken, süreklilik kavramını örneklendirmede yetersiz kaldıkları görülmüştür. Çocukların tamamına yakınının tarih kavramını açıklarken, bunu, zaman kavramı ile ilişkilendirdiği bulgulanmıştır. Çocukların genelinin M.Ö.-M.S. kavramlarına bağlı işlem yapabilmedeki başarılarının, sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre farklılaşmasına, sınıf düzeyine göre artmasına rağmen, genelde

düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin, Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki tarih konularında yer alan zaman ifadeleriyle kastedilenleri anlamada başarısız oldukları görülmüş; bu durum, ders kitaplarındaki üslubun özensizliğine bağlanmıştır.

Araştırmanın sonucu olarak; çocukların tarihsel zaman kavramını kazanmalarında, yaşa bağlı gelişen zihinsel olgunluk yanında, cinsiyetin, okudukları okulun ait olduğu sosyo-ekonomik çevrenin, konuyla ilgili öğretim programlarının, ders kitaplarının, kullanılan öğretim stratejisinin, yöntem ve teknikler ile öğretim materyallerinin de etkili olduğu söylenebilir.



SUMMARY

This study discusses the development of historical time concept and the skills depending on such concept in the elementary school's students attending to grades 4 to 8 (aged between 10-14).

The thesis consists of eight chapters, namely Introduction, History and the Child, Concept of Time in the Child and Teaching of Historical Time Concept, Relevant Publications and Research, Methodology and Comments (Quantitative Findings and their Interpretation, Qualitative findings and their Interpretation), Conclusion and Suggestions.

The study is a descriptive field study, where quantitative and qualitative methods are used. The investigation was carried out in the Elementary Schools of Cacabey, Vali Mithat Saylam and Ahi Evran located in the inner city of Kırşehir, which represent, respectively, the socio-economically upper, middle and lower settings. In the quantitative part of the study, the achievement test regarding the subject were applied to each branch of students from grades 4-8 of the three schools, each being randomly selected (421 in total), and the collected data were analyzed statistically, using the t-test, Anova and Correlation techniques in the SPSS program. In the qualitative part, ten students from each of these branches (149 in total) were interviewed and data were collected employing the semi-structured interview technique.

Interpreting the data obtained from the investigation, one can conclude that a number of variables such as socio-economic environment, gender, grade level (age), mathematics and language (Turkish) success have an effect on the acquirement of historical time concept by the student. Regarding the quantitative findings, it was found remarkable that there was such a significant difference between grades 4, 5, 6, and grades 7 and 8 that they could constitute two distinct groups.

The qualitative results of the investigation support the quantitative results. Furthermore, while the students were quite successful in expressing the concept of change through exemplification and in employing the perception of change, they were found insufficient in exemplifying the concept of continuity. While almost all

students were able to define the concept of history, they were found to associate it with the concept of time. Although success of most of the students in making operations based on the concepts of A.D. and B.C. differed depending upon the socioeconomic variables, and increased in line with the level of class, the overall achievement was found to be low. Moreover, it was observed that the students failed in comprehending what the time expressions included in the historical subjects denoted, which was associated with the inattentive style in the textbooks.

It can be concluded from the study that in addition to the mental maturity which develops with the age, certain factors, namely gender, their socio-economic environments including the school they attend to, the teaching programs regarding the subject, the textbooks, employed teaching strategies, methods and techniques as well as teaching materials have an impact on their acquirement of the concept of history.

ÖNSÖZ

“10-14 yaş arası çocuklarda tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi”ni ele alan bu çalışma; 2003 yılının Haziran ayında, danışmanım Prof. Dr. Mustafa Safran ve öğrencileri Dr. Bahri Ata, Dr. Hüseyin Köksal ve Dr. Gülin Karabağ’ın katıldığı, tez konusu belirleme toplantısında, hocamın;

- “Şimdiye kadar tarih öğretmenleri ‘zaman’ın, coğrafya öğretmenleri de ‘mekan’ın çocuklarda kavramsal olarak gelişimini çalışmadılar. Halbuki her iki öğretim alanının en temel kavramları bunlar. Sen ‘zaman’ı çalış.” şeklindeki tavsiyesi ve Dr. Bahri Ata’nın da bu konuyu çalışmamla ilgili ısrarları üzerine başlamıştır.

Bu vesileyle danışmanım Prof. Dr. Mustafa Safran’a tüm çalışmam boyunca destek, yönlendirme ve tavsiyeleri için teşekkürlerimi sunmak isterim.

Türkiye’deki tarih öğretimi açısından (tarihsel) zaman kavramının çocuklarda gelişimi ihmal edilmiş, konuya ilişkin yapılması gerekli öğretim etkinlikleri de Piaget’ye atıfta bulunulmakla yetinilmiştir. Şüphesiz ki Piaget’in çocuk gelişimine dair sunduğu bilgi ve bulgular, eğitim alanlarında hâlâ geçerliliğini sürdüren, bu anlamda bilinen en derli-toplu durumdadır. Ancak bugün, tarih öğretimi açısından ve özellikle tarihsel zaman kavramının çocuklara öğretimi noktasında yeterli veri sağlamaktan uzak olduğunu söylemek mümkündür.

Konu ile ilgili literatürü taradıkça, çocuklarda tarihsel zaman, kronoloji becerilerinin gelişimine ait yurt dışında yayımlanmış, pek çok çalışmaya rastladık. Çalışma boyunca hem bu yayınlara ulaşmamda hem de bunların pek çoğunun çevirilerini yapmamda, problem durumundan tezin yazılmasına kadar yanımda olan, G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi Canan Laçın Şimşek’e fikirleri, yardımları ve sabrı için teşekkür ediyorum. Blyth’ın “History in Primary School” ile Hodgkinson’un son makalesini görmemi sağlayan, çalışmamın ölçme araçlarının hazırlanmasında ve tezin alan açısından son durumuna ilişkin incelenmesinde görüşlerini esirgemeyen kıymetli meslektaşım G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Dr. Bahri Ata’ya teşekkürlerimi sunuyorum.

İnternette yaptığımız yazışmalar sonucunda konuyla ilgili kitap bölümü ve makalelerini gönderen, ABD Rochester Üniversitesi Oberlin Kolej öğretim üyesi Prof. Dr. William J. Friedman'a, doktora tezini gönderme nezaketinde bulunan İngiltere Chester Üniversitesi Koleji öğretim üyesi Dr. Alan Hodgkinson'a, Türkiye'de ulaşamadığım makale ve kitap bölümlerini İngiltere'den gönderme zahmeti ve nezaketinde bulunan Nottingham Üniversitesinden Semih Aktekin ve Erkan Dinç'e ve bu vesileyle G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesinden Dr. Yasemin Gödek'e teşekkür ederim.

Araştırmanın nitel kısmının yorumlanmasında yardımları ve tezin son halini okuyarak alan açısından uygunluğuna dair getirdiği önerileri için Marmara Üniversitesi Tarih Öğretimi A.B.D. Başkanı Doç. Dr. Dursun Dilek'e, çalışmanın nicel kısmının yorumlanmasında değerli fikirlerinden dolayı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyesi Dr. Şener Büyüköztürk'e, ölçme araçlarının uygunluğu konusundaki yardımlarından dolayı Dr. Hüseyin Köksal'a ve MEB Talim ve Terbiye Kurulu Program Geliştirme Uzmanı Berna Serdar'a şükranlarımı sunarım.

Alan araştırmasının uygulanması sırasında gerekli ilgi ve anlayışı eksik etmeyerek veri toplama çalışmalarını kolaylaştıran, Cacabey İ. Ö. Okulu Müdürü Emre Şahinci'ye, Vali Mithat Saylam İ. Ö. Okulu Müdürü İ. Oğuz Tunçbilek'e, Kırşehir İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı Kazım Kaya'ya, Ahi Evran İ. Ö. Okulu Müdürü Mustafa beye çok teşekkür ediyorum.

Ayrıca, tezin Türkçe açısından tutarlılığını kontrol eden ve çalışmayla ilgili pek çok Türkçe yayını görmemi sağlayan G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi İsmail Kasap'a ve Muğla Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi öğretim üyesi Dr. Cüneyt Issı'ya, manevi katkılarını hiç eksik etmeyen G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi Mustafa Aysal'a, öğretmen Turgay Açılan ve öğretmen Necati Bozkurt'a teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
SUMMARY	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4. Varsayımlar.....	8
1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	9
1.7. Araştırmanın Önemi.....	10

BÖLÜM II

TARİH VE ZAMAN

2.1. Zaman Nedir?.....	13
2.1.1. Filozoflara Göre Zaman.....	14
2.1.2. Toplumsal Açından Zaman ve Takvim	21
2.2. Zaman Çeşitleri.....	30
2.2.1. Fizik ve Fiziksel Zaman.....	31
2.2.2. Tarihsel Zaman.....	38

BÖLÜM III

ÇOCUKTA ZAMAN ALGISI VE TARİHSEL ZAMAN KAVRAMININ ÖĞRETİMİ

3.1. Kavram, Kavram Öğretimi ve Buna Dair Çeşitli Yaklaşımlar.....	55
3.1.1. Kavram Nedir?.....	55
3.1.2. Kavramların Özellikleri.....	56
3.1.3. Dil Olgusu ve Kavram Öğrenimi	59
3.1.4. Kavram Oluşturma Kuramları	60
3.1.5. Çocukta Zihinsel Süreçler ve Kavram Öğrenimi.....	61
3.1.6. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Zaman Kavramları ve Öğrenimi.....	69
3.2. Çocukta Zaman Algısının Gelişimi.....	75
3.2.1. Zaman Kavramı Kazanımı için Çocukta Gerekli Yeterlilikler.....	80
3.2.2. Çocukta Konvansiyonel Zaman Gelişimi.....	82
3.2.3. Çocukta Geçmiş Zaman	84
3.3. Tarihsel Zaman Kavramının Öğretimi.....	86
3.3.1. Çocukta Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi.....	88
3.3.1.1. Çocukta Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi için Gerekli Yeterlilikler...	103
3.3.2. Tarihsel Zaman Kavramının Öğretimsel Öğeleri.....	106
3.3.2.1. Kronoloji Bilgisi.....	110
3.3.2.1.1. Tarihsel Zaman İfadeleri.....	115
3.3.2.1.2. Tarihsel Sıralama Bilgisi.....	116
3.3.2.2. Kronoloji Becerileri.....	116
3.3.2.2.1. Yerleştirme Becerisi.....	117
3.3.2.2.2. Sıralama Becerisi	118
3.3.2.2.3. Konumlandırma Becerisi	121
3.3.2.2.4. Tarihlendirme Becerisi.....	122
3.3.2.2.5. Mesafelendirme Becerisi.....	123
3.3.2.2.6. Eşzamanlılık Becerisi	124
3.3.2.3. Değişim ve Süreklilik Algısı.....	125

BÖLÜM IV
TARİHSEL ZAMAN KAVRAMININ ÖĞRETİMİ
(STRATEJİ, YÖNTEM VE ETKİNLİKLER)

4.1. Tarihsel Zaman Kavramının Öğretimine İlişkin Strateji, Yöntem ve Etkinlikler.....	129
4.1.1. Zaman Şeritleri.....	140
4.1.2. Zaman Kapsülleri.....	149
4.1.3. Hikayeler.....	157

BÖLÜM V
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

5.1. Çocukta Zaman Kavramının Gelişimine İlişkin İlgili Yayın ve Araştırmalar...	160
5.2. Çocukta Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimine İlişkin İlgili Yayın ve Araştırmalar	161

BÖLÜM VI
YÖNTEM

6.1. Araştırma Modeli.....	167
6.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	169
6.3. Okulların Özellikleri.....	171
6.4. Veri Toplama Araçları.....	173
6.4.1. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması.....	174
6.4.1.1. Nicel Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması.....	174
6.4.1.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	175
6.4.2. Verilerin Toplanma Süreci.....	176
6.4.3. Verilerin Analizi.....	177
6.4.3.1. Nicel Verilerin Analizi.....	177
6.4.3.2. Nitel Verilerin Analizi.....	178
6.4.3.2.1. Nitel Verilerin Dökümü.....	178
6.4.3.2.2. Analiz Öncesi Hazırlıklar.....	178
6.4.3.2.3. Verilerin Tümevarım Yaklaşımıyla Analizi.....	178

BÖLÜM VII

BULGU VE YORUMLAR

7.1. Nicel Bulgular ve Yorumlar.....	179
7.1.1. Çocuklarda Tarihsel Zamana İlişkin Toplam Bulgular ve Yorumları.....	179
7.1.2. Kronoloji Bilgisine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	183
7.1.2.1. Tarihin Başlangıcı Bilgisine İlişkin Bulgular.....	183
7.1.2.2. Zaman Terimleri Bilgisi.....	184
7.1.2.3. Bazı Zaman İfadelerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	188
7.1.2.3.1. “Kısa Bir Süre Sonra” İfadeli Soruya Verilen Cevapların Yüzdelik Dağılımı.....	188
7.1.2.3.2. Eşzamanlılığı İçeren “.....dığı sırada” İfadeli Soruya Verilen Cevapların Yüzdelik Dağılımı.....	189
7.1.2.3.3. “Bir Süre Sonra” İfadeli Soruya Verilen Cevapların Yüzdelik Dağılımı.....	190
7.1.2.3.4. “Bir Süre Daha” İfadeli Soruya Verilen Cevapların Yüzdelik Dağılımı.....	191
7.1.2.3.5. Eşzamanlılığı içeren “....ğında” İfadeli Soruya Verilen Cevapların Yüzdelik Dağılımı.....	192
7.1.2.4. Sıralama Bilgisi.....	193
7.1.3. Kronoloji Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	195
7.1.3.1. Yerleştirme Becerisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	195
7.1.3.2. Sıralama Becerisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	197
7.1.3.3. Konumlandırma Becerisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	200
7.1.3.4. Tarihlendirme Becerisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	203
7.1.3.5. Mesafelendirme Becerisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	204
7.1.3.6. Eşzamanlılık Becerisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	208
7.1.3.7. Yaşadığımız Yüzyıla Ait Puanlara İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	210
7.2. Nitel Bulgular ve Yorumlar.....	213
7.2.1. “Tarih Nedir?” Sorusuna İlişkin Öğrenci Cevaplarının “Zaman”la İlişkisine Dair Bulgu.....	213
7.2.2. “Tarih Ne Zaman Başlamıştır?” Sorusuna Çocukların Cevaplarının Dağılımına Dair Bulgular.....	219

7.2.3. “Tarihsel Zaman ya da Kronoloji Nedir?” Sorusuna İlişkin Çocukların Cevaplarına Dair Bulgular.....	225
7.2.4. “M.Ö-M.S” Terimlerine İlişkin Çocukların İşlem Yapabilme Becerilerine İlişkin Bulgular.....	229
7.2.5. “Eşzamanlılık” İfadesine İlişkin Çocukların Başarılarına Dair Bulgular.....	231
7.2.6. “Konumlandırma Becerisi”ne İlişkin Çocukların Başarılarına Dair Bulgular.....	232
7.2.7. “Değişim ve Süreklilik Algısını İşe Koşma”ya İlişkin Çocukların Başarılarına Dair Bulgular.....	233
7.2.8. “Değişim ve Sürekliliği İfade Etme Becerisi”ne İlişkin Çocukların Başarılarına Dair Bulgular.....	236
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	246
KAYNAKÇA.....	253
EKLER.....	270
EK 1. RESMİ İZİN İÇİN YAZIŞMALAR.....	271
EK 2. ÖLÇME ARAÇLARI.....	274
Ek 2.1. İlköğretim Okulu 4. Sınıflarda Tarihsel Zaman Kavramını Ölçmek İçin Başarı Testi.....	274
Ek 2.2. İlköğretim Okulu 5. Sınıflarda Tarihsel Zaman Kavramını Ölçmek İçin Başarı Testi.....	278
Ek 2.3. İlköğretim Okulu 6. Sınıflarda Tarihsel Zaman Kavramını Ölçmek İçin Başarı Testi.....	284
Ek 2.4. İlköğretim Okulu 7. Sınıflar Tarihsel Zaman Kavramını Ölçmek İçin Başarı Testi.....	286
Ek 2.5. İlköğretim Okulu 8. Sınıflar Tarihsel Zaman Kavramını Ölçmek İçin Başarı Testi	290
Ek 2.6. Görüşme Formu.....	294
Ek 2.7. Değişim ve Süreklilik Algısını İşe Koşmada Kullanılan Resimler.....	295

EK 3. TARİHSEL ZAMAN KAVRAMININ ÖĞRETİMİ İÇİN ÖRNEK DERS PLANLARI.....306

- 3.1. Çocukların Kendi Zaman Şeritlerini Oluşturma Etkinliği (Anonymous, 2001).....306
- 3.2. Ders 1. Kişisel Zaman Tablosu (Diem, 1982: 193-194).....306
- 3.3. Ders 2. Yaşam Evrelerinin İlişkisi (Diem, 1982: 193-194).....307
- 3.4. Ders 3. İçinde Yaşadığı Zamanla Bireysel Yaşamı İlişkilendirme (Diem, 1982).....308
- 3.5. Ders 4. Geçmişi Yeniden Yapılandırmak: Bir Tarihsel Çalışma (Diem, 1982).....308

EK 4. KRONOLOJİ İÇİN ÖRNEK İNTERNET SİTELERİ.....309

- 4.1. Kronoloji İçin Örnek Türkçe Web Siteleri.....309
- 4.2. Kronoloji ve Zaman Şeritleri İçin Örnek İngilizce Web Siteleri.....312

ŞEKİL VE TABLOLARIN LİSTESİ

Şekil 1. Musevilikte Zaman Anlayışı.....	43
Şekil 2. Hristiyanlıkta Zaman Anlayışı.....	43
Şekil 3. Tarihsel Zaman ve Öğeleri.....	103
Tablo.1. Zaman Merkezli Olarak Sosyal Bilgileri Oluşturan Disiplinler.....	74
Tablo 2. Çocukta Tarih ve Zaman Kavramlarının Gelişim Evreleri.....	157
Tablo 3. Kronoloji Kavramının Ardışıklığı.....	158
Tablo 4. Çocukların Zaman Bilişlerinin Gelişimi.....	159-160
Tablo 5. Araştırmanın Nicel Kısımına Katılan Okullar ve Sınıfların Öğrenci Sayıları.....	170
Tablo 6. Araştırmanın Nitel Kısımına Katılan Okullar ve Sınıfların Öğrenci Sayıları.....	170
Tablo 7. Çocukların Tarihsel Zaman Kavramı Toplam Başarı Puanının Cinsiyete Göre Farkı.....	179
Tablo 8 Çocukların Tarihsel Zaman Kavramı Toplam Başarı Puanlarının Okullara Göre Farkı.....	180
Tablo 9. Çocukların Tarihsel Zaman Kavramı Toplam Başarı Puanlarının Sınıflara Göre Farkı.....	181
Tablo 10. Tarihin Başlangıcı Sorusuna Öğrencilerin Verdikleri Cevapların Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	184
Tablo 11. Temel Tarihsel Zaman Terimlerine İlişkin Öğrencilerin Yüzdelik Başarılarının Okul ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	186
Tablo 12. Çocukların Zaman Terimleri Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı.....	187
Tablo 13. Çocukların Zaman Terimleri Başarı Puanlarının Okullara Göre Farkı.....	187
Tablo 14. Çocukların Zaman Terimleri Başarı Puanlarının Sınıflara Göre Farkı.....	187
Tablo 15. Tarihsel Zaman İfadelerinden ‘Kısa Bir Süre Sonra’dan Anlaşılan Süreye İlişkin Okul ve Sınıflara Göre Dağılım.....	189
Tablo 16. Tarihsel Zaman İfadelerinden ‘...dığı sırada’ İfadesinden Anlaşılan Süreye İlişkin Okul ve Sınıflara Göre Dağılım.....	190

Tablo 17. Tarihsel Zaman İfadelerinden ‘bir süre sonra’ İfadesinden Anlaşılan Süreye İlişkin Okul ve Sınıflara Göre Dağılım.....	191
Tablo 18. Tarihsel Zaman İfadelerinden ‘bir süre daha’ İfadesinden Anlaşılan Süreye İlişkin Okul ve Sınıflara Göre Dağılım.....	192
Tablo 19. Tarihsel Zaman İfadelerinden ‘yıkıldığında’ İfadesinden Anlaşılan Süreye İlişkin Okul ve Sınıflara Göre Dağılım.....	193
Tablo 20. Çocukların Sıralama Bilgisi Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı.....	194
Tablo 21. Çocukların Sıralama Bilgisi Puanlarının Okullara Göre Farkı.....	194
Tablo 22. Çocukların Sıralama Bilgisi Puanlarının Sınıflara Göre Farkı.....	195
Tablo 23. Çocukların Yerleştirme Becerisi Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı.....	196
Tablo 24. Çocukların Yerleştirme Becerisi Puanlarının Okullara Göre Farkı.....	196
Tablo 25. Çocukların Yerleştirme Becerisi Puanlarının Sınıflara Göre Farkı.....	197
Tablo 26. Çocukların Sıralama Becerisi Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı.....	198
Tablo 27. Çocukların Sıralama Becerisi Puanlarının Okullara Göre Farkı.....	198
Tablo 28. Çocukların Sıralama Becerisi Puanlarının Sınıflara Göre Farkı.....	198
Tablo 29. “29. ve 31. Sorular”a İlişkin Öğrencilerin Yüzdelik Başarılarının Okul ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	200
Tablo 30. Çocukların Konumlandırma Becerisi Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı.....	201
Tablo 31. Çocukların Konumlandırma Becerisi Puanlarının Okullara Göre Farkı.....	201
Tablo 32. Çocukların Konumlandırma Becerisi Puanlarının Sınıflara Göre Farkı.....	201
Tablo 33. Çocukların Tarihlendirme Becerisi Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı.....	203
Tablo 34. Çocukların Tarihlendirme Becerisi Başarı Puanlarının Okullara Göre Farkı.....	203
Tablo 35. Çocukların Tarihlendirme Becerisi Başarı Puanlarının Sınıflara Göre Farkı.....	204
Tablo 36. Çocukların Tarihsel Zamanda Mesafelendirme Becerisi Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı.....	206

Tablo 37. Çocukların Tarihsel Zamanda Mesafelendirme Becerisi Puanlarının Okullara Göre Farkı.....	205
Tablo 38. Çocukların Tarihsel Zamanda Mesafelendirme Becerisi Puanlarının Sınıflara Göre Farkı.....	205
Tablo 39. Çocukların Eşzamanlılığa İlişkin İfadelere Ait Puanlarının Okullara Göre Farkı.....	207
Tablo 40. Çocukların Eşzamanlılığa İlişkin İfadelere Ait Puanlarının Sınıflara Göre Farkı.....	208
Tablo 41. Çocukların Yaşadığımız Yüzyıl Sorusuna Ait Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı.....	209
Tablo 42. Çocukların Yaşadığımız Yüzyıl Sorusuna Ait Puanlarının Okullara Göre Farkı.....	209
Tablo 43. Çocukların Yaşadığımız Yüzyıl Sorusuna Ait Puanlarının Sınıflara Göre Farkı.....	209
Tablo 44. Çocukların Yaşadığımız Yüzyıl Sorusuna Ait Puanlarının Okul ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	210
Tablo 45. “Tarih Nedir?” Sorusuna İlişkin Çocukların Verdikleri Cevaplardaki Kullandıkları Zaman Terimleri ve İfadelerinin Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	212
Tablo 46. “Tarih Ne Zaman Başlamıştır?” Sorusuna Çocukların Verdikleri Cevapların Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımları.....	218
Tablo 47. “Kronoloji Nedir?” Sorusuna Verilen Cevapların Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	223
Tablo 48. Çocukların “M.Ö-M.S” Terimlerine İlişkin İşlem Yapabilme Becerilerinin Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	228
Tablo 49. Eşzamanlılık İfadesine İlişkin Okul-Sınıf Değişkenlerine Göre Dağılım.....	229
Tablo 50. Çocukların Tarihsel Zamanda Konumlandırma Becerisi Puanlarının Okul ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	230
Tablo 51. Değişim ve Süreklilik Algısını İşe Koşmaya İlişkin Öğrenci Başarısının Okul ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	232

Tablo 52. Değişim ve Süreklilik Algısını İşe Koşmada Yeterli Olmayan Ancak Değişim Kavramını Örneklerle Açıklamada Başarılı Olan Çocukların Okul ve Sınıflara Göre Dağılımları.....	239
---	-----



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Kitle iletişim araçlarınınca iletilen, üretilen, akış yönü tayin edilen ya da pazarlanan ‘bilgi’nin paydaşı olabilmenin öneminin her geçen gün arttığı günümüzde, ‘değişim’, ‘gelişme’, ‘süreklilik’ gibi kavramlar ön plâna çıkmış görünmektedir. Özellikle, İnternet sayesinde hız kazanan bu dönüşüm, her ne kadar bilgi merkezlerini çoğaltmış, bilgi tekeli ortadan kaldırmış görünse de çoğulcu görüntüsü altında farklı bir tek biçimliliği, tikelliği yaratmıştır. Bu durum, ‘değişim’ kavramına farklı anlamlar yüklemiştir. Artık, devletlerin güçleri nispetinde, birbirleri üzerinde kurdukları ya da kurmaya çalıştıkları tahakküm, kültürel mücadele ve buna bağlı siyasal bağlaşıklar yaratma faaliyetleri yerine, iş dünyası kurumları için bireyi değiştirmeyi/geliştirmeyi/dönüştürmeyi esas alan eğitim programları ön plâna çıkmıştır. Çünkü, iş hayatında başarılı olmak için gereken yeterliliklerinin başatlaştığı günümüz dünyasında istenilen/beklenen insan tipi; alanın uzmanı olmasının yanında bireysel becerilerini geliştirmiş [birkaç dil bilen, bilgisayar ve İnternet becerisini ilerletmiş, problem çözebilen, takım çalışması yapabilen, temsil gücü yüksek, eleştirel düşünebilen, yaratıcı fikirlere sahip] kişi olmuştur. İşte bütün bunlar, dönüşümün birey merkezli olduğunun anlaşılmasını sağlamış, kişiden başlamak üzere kurumlar, toplumlar ve devletlere ‘nasıl bireyler yetiştirmeliyiz?’ sorusunun cevabını arattırmıştır. Devletler de, bu sorunun bir uzantısı olarak eğitim sistemlerini gözden geçirme ve onu çağa uyumlu hâle getirmenin önemini fark etmişler, bunun için gerekli tedbirleri almaya girişmişlerdir. Bu, ulusal eğitim sistemi içinde okutulan derslere yenilerinin eklenmesini, mevcutların amaç, kapsam, uygulama ve değerlendirilişlerinde yeniden düzenlemeye gidilmesini, yeni öğretmen profillerinin geliştirilmesini sağlamıştır. Bu bağlamda, tarih eğitimi/öğretiminden beklenenler de farklılaşmıştır.

Batı'da eskinin otoriter, tek biçimci, belli bir felsefi/siyasal/ideolojik ya da özcü temele dayanan tarih eğitiminin, hem program hem de uygulamada demokratik, barışçı, insan haklarına saygılı ve çeşitli bireysel becerilerin kazanımını destekleyici tarih öğretimine doğru bir değişme olmuştur. Bunun yansımaları belki de en erken, ABD'deki Sosyal Bilgiler öğretimi örneğinde görmek mümkündür. Çünkü ABD, diğer Batılı devletlere göre çok daha erken bir dönemde¹ tarih öğretimi, Sosyal Bilgiler (Social Studies) adı altında oluşturulmuş öğrenme alanları ve çocuğa kazandırılması hedeflenen beceriler² aracılığı ile daha çok demokratik yurttaş yetiştirmek amacıyla ele almış ve bu yeni yaklaşıma uygun düzenlenmiştir.

İngiltere'de de, özellikle 1995 Ulusal Tarih Programı (Ata, 1998) ile birlikte, önceden az da olsa desteklenen beceri eğitimi daha ön plâna çıkarılmış, anahtar unsurlar; kronoloji, tarihsel bilginin derinliği ve genişliği, tarihin yorumları, tarihsel soruşturma, organizasyon ve iletişim becerileri olarak belirlenmiş, bireysel kazanımlara ağırlık verilmiştir.

Türkiye'de, bu durumun bahsedilen diğer Batılı ülkelere göre biraz daha farklı geliştiği görülmüştür. Örneğin orta öğretimde, geçmişten bugüne doğru belli bir zamansal sırada, millî amaçlar için seçilmiş, bir üst anlatı (meta-narrative) şekilde kurgulanan tarih konularının öğretimi, 1993'de yenilenen 'Orta Öğretim Tarih Programı'nda da bu durumunu korumuştur.

İlköğretimde ise, tarih konuları 1926'dan 1968 yılına kadar 'Tarih' adı altında bir ders olarak öğretilmişken, bu yıldan itibaren 4. ve 5. sınıflarda Sosyal Bilgiler adı altında bir tarih, bir coğrafya ve bir vatandaşlık konusunun, birbiri ardınca sıralanmasıyla okutulması sözkonusu olmuştur. 1997 yılına gelindiğinde de, ilköğretimin tüm Türkiye'de 8 yıla çıkarılması ile, benzer bir 'toplulaştırma' düşüncesinden hareketle, o zamana kadar Ortaokul 1. ve 2. sınıflarda okutulan 'Millî Tarih', 'Millî Coğrafya' adlı derslerle verilmeye çalışılan tarih ve coğrafya konularına yine vatandaşlık konuları eklenmiş ve 4-5. sınıfta okutulan Sosyal Bilgiler dersinin 6. ve 7. sınıflarda da okutulmasına karar verilmiştir. Böylelikle, tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgilerinin birbirinden ilişkisiz biçimde ele alındığı bir 4- 8.

¹ ABD'de Sosyal Bilgiler öğretiminin 1916'da başlaması sözkonusudur.

² Daha geniş bilgi için Bkz: <http://www.ncss.org>.

sınıf Sosyal Bilgiler dersi ortaya çıkmış, bu ders kapsamında öğretilmesi amaçlanan tarih konularının, orta öğretimde yer alan tarih içeriğinin tamamının, biraz daha yüzeyselleştirilmiş/basitleştirilmiş bir biçimde öğretilmeye çalışıldığı görülmüştür³.

Eskiden beridir tüm dünyada yaygın olarak kabûl görmüş olan tarihin kronolojik olarak öğretimi, Türkiye’de de en başından beri benimsenmiştir. Hatta, bu öğretim tarzı, bir yandan yaygın bir kanı olarak ‘tarihin neden-sonuç ilişkisi içinde kavranması’ gereğinin kabulünü sağlarken, diğer yandan tarihin sıkıcı olmasının nedeni olarak gösterilen olayların tarihlerinin (yıllarının) ezberlenmesi ve istendiğinde ezberden söylenmesi gibi eğitimsel/öğretimsel açıdan hiçbir değeri olmayan, tamamen yanlış bir anlayışın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Oysa, ABD ve İngiltere örneklerinde olduğu gibi çağdaş dünyada, özellikle ilköğretimde tarih öğretiminden beklenen önemli birkaç beceriden biri olan kronoloji (değişim, süreklilik, gelişim kavramlarını da içeren) yeterlilikleri ile kastedilenlerin çok daha farklı şeyler olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada; ilköğretimde tarih öğretimine başlangıç olarak görülen 4. sınıf (10 yaş) ile 8. sınıf (14 yaş) arası öğrencilerde tarihsel zaman (historical time)⁴ kavramının gelişimi, ilgili literatür ve yapılan araştırma sonucuna göre ele alınmıştır. Araştırmanın yapıldığı yaş grubunda tarihsel zaman kavramının gelişimi belirlenmeye çalışılmış, bunun öğretilmesine katkı sağlayıcı strateji, yöntem, teknik ve etkinliklerden örnekler sunulmuştur.

1.2. Problem Cümlesi: Sosyo-ekonomik açıdan farklı bölgelerin ilköğretim okulu 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında (10-14 yaş) okuyan öğrencilerin, tarihsel zaman

³ Kasım 2003 tarihinden itibaren İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının yeniden yapılandırılması amacıyla MEB Talim Terbiye Kurulunca çalışmalar yürütölmeye başlanmıştır. Bu çalışmada, hâlen uygulamada bulunan 1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve ders kitapları dikkâte alınmıştır.

⁴ Bu çalışmada, tarihsel zaman kavramı eğitimsel bir içeriğe karşılık olarak ele alınmıştır. Yani, ileriki sayfalarda açıklanacağı gibi kronoloji bilgisi, kronoloji becerisi, değişim ve süreklilik algısı gibi yeterlilikleri barındıran, tarih öğretimine ait bir kavram olarak düşünölmüştür. “Historical time” kavramının, Türkçe’de tarihsel zamana karşılık gelmesine rağmen, şimdiye kadar sadece felsefi anlamıyla ele alınmasından dolayı bu çalışmadaki gibi eğitimsel anlamda kastedileni tam olarak karşılacağı söylenemez.

kavramına bağlı bilgi ve işlem becerilerine ilişkin başarılarında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. İlköğretim okulu 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, tarihsel zaman kavramı ve buna bağlı işlem becerilerine ilişkin **toplam başarı puanlarının**;

- a. cinsiyet,
- b. okul (sosyo-ekonomik çevre),
- c. sınıf,

değişkenlerine göre anlamlı bir farkı,

- d. matematik başarıları,
- e. dil (Türkçe) başarıları,

değişkenleri ile anlamlı bir ilişkisi var mıdır?

2. İlköğretim okulu 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin **tarihin başlangıcının** ne zaman olduğuna ilişkin olarak verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları, okul ve sınıflara göre nasıldır?

3. İlköğretim okulu 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin **tarihsel zaman terimleri**⁵ başarı puanlarının;

- a. Okullara ve sınıflara göre yüzdelik dağılım nasıldır?

4. Bu öğrencilerinin **tarihsel zaman terimleri** başarı puanlarının;

- a. cinsiyet,
- b. okul (sosyo-ekonomik çevre),
- c. sınıf,

değişkenlerine göre anlamlı bir farkı,

- d. toplam puan,
- e. dil (Türkçe) başarıları,

değişkenleri ile anlamlı bir ilişkisi var mıdır?

⁵ İngilizce’de ‘time vocabulary’ olarak geçen bu kavramla, tarihsel zamanı birimlendirmek amacıyla kullanılan; çağ, yüzyıl, asır, yarım yüzyıl, binyıl, çeyrek yüzyıl, kuşak gibi kavramlar kastedilmiştir.

5. İlköğretim okulu 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bazı **tarihsel zaman ifadelerinden**⁶ ne anladıklarına ilişkin olarak verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları, okul ve sınıf değişkenlerine göre nasıldır?

6. İlköğretim okulu 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin **sıralama bilgisi**⁷ başarı puanlarının;

- a. cinsiyet,
- b.okul (sosyo-ekonomik çevre),
- c. sınıf,

değişkenlerine göre anlamlı bir farkı,

- d. toplam puan,
- e. matematik başarısı,

değişkenleri ile anlamlı bir ilişkisi var mıdır?

7. İlköğretim okulu 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kronoloji becerilerinden **yerleştirme**⁸ becerisi başarı puanlarının;

- a. cinsiyet,
- b. okul (sosyo-ekonomik çevre),
- c. sınıf,

değişkenlerine göre anlamlı bir farkı,

- d. toplam puan,
- e. matematik başarısı,

değişkenleri ile anlamlı bir ilişkisi var mıdır?

8. İlköğretim okulu 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kronoloji becerilerinden **sıralama**⁹ becerisi başarı puanlarının;

⁶ İngilizce literatürde 'subjective time phrases' şeklinde tanımlanan bu kavramla, tarihsel bir metinde geçen, 'kısa bir süre önce/sonra', 'bir süre önce/sonra', 'bir süre daha', '...dığı sırada', '...diğında', 'uzun zaman önce/sonra' vb. ifadeler kastedilmiştir.

⁷ Yanında tarihleri (yılı) verilmeksizin en az iki tarihsel olayın geçmişten bugüne oluş sırasına göre sıralama yeterliliği kastedilmiştir.

⁸ İngilizce'de 'location' olarak geçen bu kavramla, yanında tarihi (yılı) ile verilen bir tarihsel olayın metrik, doğrusal bir zaman şeridindeki uygun tarihle eşleştirilmesi, yani tarihsel bir olayın tarihinden (yılından) hareketle zaman şeridi üzerinde işaretlenmesi yeterliliği kastedilmiştir.

- a. cinsiyet,
 - b. okul (sosyo-ekonomik çevre),
 - c. sınıf,
- değişkenlerine göre anlamlı bir farkı,
- d. toplam puan,
 - e. yerleştirme becerisi puanı,
 - f. matematik başarı,
- değişkenleri ile anlamlı bir ilişkisi var mıdır?

9. İlköğretim okulu 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kronoloji becerilerinden **konumlandırma**¹⁰ becerisi başarı puanlarının;

- a. cinsiyet,
 - b. okul (sosyo-ekonomik çevre),
 - c. sınıf,
- değişkenlerine göre anlamlı bir farkı,
- d. toplam puan,
 - e. yerleştirme becerisi puanı,
 - f. sıralama becerisi puanı,
 - g. matematik başarı,
- değişkenleriyle anlamlı bir ilişkisi var mıdır?

10. İlköğretim okulu 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kronoloji becerilerinden **tarihlendirme**¹¹ becerisi başarı puanlarının;

- a. cinsiyet,
- b. okul (sosyo-ekonomik çevre),
- c. sınıf,

⁹ İngilizce'de 'order' olarak geçen bu kavramla; yanlarında verilen tarihlerden (yıllardan) hareketle en az iki tarihsel olayı, metrik, doğrusal bir zaman şeridinde geçmişten bugüne doğru oluş sırasına göre dizme yeterliliği kastedilmiştir.

¹⁰ İngilizce'de 'lag' olarak geçen bu kavramla; tarihleri (yılları) ile beraber verilmiş tarihsel olaylardan, iki tarih arasında ya da bir dönem içinde olanları seçerek metrik, doğrusal bir zaman şeridinde sıralama yeterliliği kastedilmiştir.

¹¹ İngilizce'de 'dating system' olarak geçen bu kavramla; her hangi bir tarihin hangi döneme ya da çağa ait olduğunu bulma, herhangi bir dönem ya da çağa ait tarih bildirme yeterliliği kastedilmiştir.

değişkenlerine göre anlamlı bir farkı,

d. toplam puan,

e. matematik başarısı,

değişkenleri ile anlamlı bir ilişkisi var mıdır?

11. İlköğretim okulu 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kronoloji becerilerinden **mesafelendirme**¹² becerisi başarı puanlarının;

a. cinsiyet,

b. okul (sosyo-ekonomik çevre),

c. sınıf,

değişkenlerine göre anlamlı bir farkı,

d. toplam puan,

e. matematik başarısı,

değişkenleri ile anlamlı bir ilişkisi var mıdır?

12. İlköğretim okulu 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kronoloji becerilerinden **eşzamanlılık**¹³ becerisi başarı puanlarının;

a. okul (sosyo-ekonomik çevre),

b. sınıf,

değişkenlerine göre anlamlı bir fark,

c. matematik başarısı,

değişkeni ile anlamlı bir ilişkisi var mıdır?

13. İlköğretim okulu 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin **yaşadığımız yüzyıl** başarı puanlarının;

a. cinsiyet,

b. okul (sosyo-ekonomik çevre),

c. sınıf,

¹² İngilizce'de 'distance' olarak geçen bu kavramla; geçmişte meydana gelmiş olay ya da olayların, bugüne ya da geçmişte belirlenmiş herhangi bir zamansal noktaya yakınlığının-uzaklığının belirtilmesi yeterliliği kastedilmiştir.

¹³ İngilizce'de 'synchronous' olarak geçen bu kavramla; tarihte aynı zamansal birimde meydana gelmiş farklı olayların zamansal olarak anlaşılması yeterliliği kastedilmiştir.

değişkenlerine göre anlamlı bir farkı,

d. toplam puan

değişkeni ile anlamlı bir ilişkisi var mıdır?

14. Çocukların ‘**tarih nedir?**’ sorusuna verdikleri cevapların zamanla ilişkili olma durumunun;

a. okul (sosyo-ekonomik çevre),

b. sınıf,

değişkenlerine göre dağılımı nasıldır?

15. Çocukların ‘**tarih ne zaman başlar?**’ sorusuna verdikleri cevapların;

a. okul (sosyo-ekonomik çevre),

b. sınıf,

değişkenlerine göre dağılımı nasıldır?

16. Çocukların **değişim ve süreklilik algılarının**;

a. okul (sosyo-ekonomik çevre),

b. sınıf,

değişkenlerine göre dağılımı nasıldır?

1.4. Varsayımlar

1. Çocuklarda geçmiş zaman algısı ve tarihsel zaman kavramının gelişimi, cinsiyet, okul (sosyo-ekonomik çevre) ve sınıf düzeyine (yaş) göre değişmektedir.

2. Araştırma örneklemini için sosyo-ekonomik çevre açısından 3 kategoride ele alınan Cacabey, Vali Mithat Saylam ve Ahi Evran İlköğretim Okulu öğrencilerinin bulundukları okula göre sosyo-ekonomik sınıflamaya uygun oldukları varsayılmıştır.

3. Araştırma örneklemini için sosyo-ekonomik çevre açısından 3 kategoride ele alınan Cacabey, Vali Mithat Saylam ve Ahi Evran İlköğretim Okullarında eğitim-öğretim imkanları, ortamı, ders araç-gereçleri, öğretmenlerin sayısı olarak

yeterliliklerinin bu sosyo-ekonomik farklılığa bağlı olarak etkilendiği varsayılmıştır¹⁴.

4. Çocukların, hem nicel çalışma için sunulan ölçme araçlarıyla veri toplama sürecinde hem de nitel çalışma kapsamında yapılan görüşmede samimi davrandıkları, sorulan sorulara bilgi ve algıları dahilinde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Araştırmanın nicel yöntem kullanılan kısmı; Kırşehir il merkezinde bulunan sosyo-ekonomik açıdan üst-orta-alt kategorilerini sırasıyla temsil eden, Cacabey, Vali Mithat Saylam ve Ahi Evran İlköğretim Okullarında okuyan 4-8. sınıflardan birer şubenin öğrencilerini kapsamıştır.

2. Araştırmanın nitel yöntem kullanılan kısmı ise, nicel çalışılan örnekleme bulunan her şubeden seçilen onar öğrenci (toplam 149) ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Ardışıklama: En az iki tarihsel olayın zamansal bağlarını ve varsa sebep-sonuç ilişkilerini göz önüne alarak, varsayılan zamansal boyutta öncelik-sonralığa göre sıralama işidir. Bu çalışmada, en az iki olayın zamansal olarak öncelik-sonralık durumuna göre sıralanmasıyla ilgili olarak ardışık, ardışıklık, ilgili yeterliliği kasdetmek için de ardışıklama kavramları kullanılmıştır.

Geçmiş: İnsanlığın ortaya çıktığı zamandan bugüne, yapılmış her şeyi içine alan mirastır. Bireysel anlamda geçmiş kavramının ise, kişinin kendi doğumundan o güne kadarki süreyi karşıladığı söylenebilir.

Konvansiyonel Zaman: Devamlı kendini tekrarlayan, döngüsel olan, belirli bir başı ve sonu olmayan zaman dilimlerine verilen genel addır. Ölçü olarak, haftanın 7 günden, ayın 4 haftadan, yılın 12 aydan ve 4 mevsimden oluşması, sürekli bir döngüsellikle tekrarlaması gibi...

¹⁴ Bu konuda ayrıntılı bilgi için, '6.3. Okulların Özellikleri' başlığına bakınız (sayfa. 171-173).

Kronoloji: Zamansal sıra dizim. Meydana gelmiş olayların varsayılan bir başlangıçtan varsayılan bir sona doğru belirli zamansal birimlere bağlı olarak sıralanması.

Kuşak: Yaklaşık olarak 25-30 yıllık yaş kümelerini oluşturan bireyler öbeğidir (Ozankaya, 1984). Gasset'in (1992: 51) deyişiyle bir kuşak, tarihsel süreci bütünüyle, somut ve canlı gerçekliğiyle izleyebilen görme organıdır.

Ne zaman?: Olayların sürekli akışının oluşturduğu bir devamlılık için bir olayın ya da olayların bu bütün içindeki başlangıcını ve sonunu gösteren, belli bir zaman aralığını ötekilerden ayırt eden ya da 'süre' dediğimiz özelliklerine bakarak iki ya da daha fazla olayı birbiriyle zamansal uzunlukları bakımından karşılaştırmaya yarayan sabit noktalar olarak bulmak demektir (Elias, 2000: 101).

Milenyum: 1000 yıllık süre karşılığı söylenen zaman birimi.

Tarihsel Zaman: Tarih yazıcılarınca seçilmiş olan, toplumu derinden etkileyerek iz bırakmış tarihsel olay ve olguların tanımlanmasında kullanılan ve bu yönüyle tarihe ait olan, geçmiş zamanın bir ögesidir.

Zaman Belirleme: Tekrarlanan ya da tekrarlanmayan bir değişimin öteki değişimlerden önce mi, onlarla aynı zamanda mı, yoksa onlardan sonra mı gerçekleştiğini tespit etmek demektir (Elias, 2000: 73).

Zaman Bölgeleri: Toplumlara sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarına bağlı olarak zamanı farklı anlama ve anlamlandırmalarından dolayı ortaya çıkmış olan zamansal coğrafya tanımlarıdır.

Zaman Çizelgesi: Geçmişten bugüne düz bir çizgi formunda uzanan, üzeri eşit birimlere ayrılarak rakamlarla (tarih) tanımlanmış soyut kurgudur. Bunun, en somut görünümü tarih şeritleridir.

Zaman Ölçerler: İnsanların zamanı belirli değer aralıklarına bağlı olarak algılaması, karşılaştırması, yorumlaması ve anlamlı hâle getirmesi için kullanılan saat, takvim vb. gibi insan yapımı birimlendirme araçlarıdır.

1.7. Araştırmanın Önemi

Dünyada meydana gelen hızlı değişime ayak uydurabilen bireylerin yetiştirilmesinin yükselen bir değer hâline geldiği günümüzde, tarih eğitimi ve/veya öğretiminden beklenen hedeflerin de farklılaştığı görülür. Bu sebepten devletler, idealleştirdikleri ve buna bağlı olarak sistemleştirdikleri eğitim ve öğretimin; amacına ulaşması açısından ‘verimli’, bireylere çağdaş bilgi ve becerileri öğretmesi bakımından ‘işlevsel’ olmasına dikkat etmektedirler. Bunun bir yansıması olarak, tarih öğretiminde de beceri ağırlıklı bir anlayış benimsenmiştir.

Geçmişe ait olayların bir koleksiyon şeklinde sıralanıp, birbirinden kopuk, ibret amaçlı ele alındığı Modernite öncesi tarih eğitiminden; “tarihsel olay ve olguların daha çok ulusal bir çerçevede, doğrusal bir yönde akıp giden, homojen, belli bir ölçüsü olan (metrik) ve katı bir kronolojik zaman anlayışına dayalı” Modern tarih öğretimine geçilmesinden günümüze kadar, tarih eğitim ve öğretiminde ‘çocuk merkezli’ çağdaş öğrenme yaklaşımlarının ön plâna çıkması ile birlikte pek çok değişimin yaşandığı bir gerçektir.

Tarih öğretiminin yeniden şekillenmesine sebep bu gelişmeler, alanın tüm unsurlarının yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmıştır. Bu durum, yeni eğitim programlarının hazırlanmasının yanında, öğretimde gelenekleşmiş bazı hataların da giderilmesine yönelik pek çok araştırma ve çalışma yapılmasını da beraberinde getirmiştir. Tarih öğretiminde nelerin, nasıl yer alması gerektiği konusu, çocuk merkezli anlayışın etkisiyle, bu alanda karşılaşılan problem ve aksaklıkların çözümü üzerine düşünülmesini sağlamıştır. Bu bağlamda, geçmişte meydana gelmiş tarihsel olayların, düşünce ve inanç akımlarının, üretim şekillerinin vb. topluma etkisinin, yer ve zaman göstererek doğru bir şekilde anlatılmasını üstlenmiş tarih biliminin öğretimindeki temel öğelerinden biri olan ‘zaman’ kavramının, öğrenci tarafından kavranamaması problemi, belirlenmiş amaçlara ulaşılmasının önünde bir engel oluşturmuştur.

Tarih derslerinde, öğrenim sırasının iyi plânlanmış olduğunu söyleyemeyeceğimiz ‘tarihsel zaman’ kavramını algılayamayan, buna bağlı olarak tarihsel geçmişe dönük olaylarla ilgili düşünüş ve işlem becerilerini

gerçekleştiremeyen öğrenciler, tarih dersine yönelik olumsuz duyuşsal giriş davranışları geliştirmişlerdir (Baltacığlu, 1942: 10).

Öğrencinin basitçe algılayıp öğrenebileceği bir konumdan çok uzak olan mevcut tarih şeritleri (historical timeline), tarih haritaları örneğindeki gibi öğretimsel açıdan çok karmaşık olduğu için, tarih öğretiminin temeli kabul edilen ve zaten zor öğrenilen tarihsel zaman kavramının öğrenilmesini daha da zorlaştırmıştır. Diğer yandan, ‘uzak tarih¹⁵’in (kronolojik tarih), öğrencinin yaşamı ile ilgi kurularak öğretilmesinin daha iyi sonuçlar vereceği düşünülmesine rağmen, bunun bir türlü yapılamamasının, hem tarih öğretiminin bir üst-anlatı formundan kurtarılmasını hem de çocuğun tarihsel zamanı kavramasını engellediği söylenebilir.

Bu çalışma ile; İngilizce literatürde yüzyılı aşkın bir süredir üzerinde araştırma ve inceleme yapılan ‘çocuklarda tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi’ konusu Türkiye’de ilk kez ele alınmıştır. Bu çerçevede, Kırşehir il merkezinde farklı sosyo-ekonomik çevreleri temsilen seçilen üç ilköğretim okulunun 4-8. sınıflarında okuyan (10-14 yaş grubu) öğrencilerin konuya ilişkin yeterlilikleri, yapılan bir araştırma ile ölçülmüş ve elde edilen bulgular çeşitli değişkenler çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır.

¹⁵ Burada “uzak tarih”ten kastedilen, çocuğun, kendi yaşamı ve hayatından hareketle doğrudan ilgi kuramayacağı varsayılan, milletin tarihinden dünya tarihine kadar olan konulardır.

Ölü bebekler doğuran ve ölenlerin yasını bile
tutmadan hemen yenilerine hamile kalan, o her
şeyi kapsayıcı, yutucu rahimdi zaman ...

Elif ŞAFAK (Araf)

BÖLÜM II

ZAMAN VE TARİH

Bu bölümde, tarihsel zaman kavramına geçmeden önce genel anlamda zamanın ne'liğine ilişkin görüşler ele alınmış, toplumdan topluma değişen anlamı ve değeri hakkında bilgi verilmiş, zamanı çeşitli şekillerde sınıflama çabalarından bahsedilerek, fizik bilimi ile fiziksel zamanın ve tarih bilimi ile de tarihsel zamanın ilişkisine değinilmiştir.

2.1. ZAMAN NEDİR?

Bu soru, Augustinus'un (ki daha sonraları 'zaman nedir?' sorusu üzerine söylenmesi neredeyse bir gelenek hâlini aldığı şekliyle) "kimse bana sormazsa biliyorum, eğer birine açıklamak istersem bilmiyorum¹⁶" dediği gibi, zamanın anlamına ilişkin verilecek cevabın tüm güçlüğünü üzerine yüklenmiş durumdadır.

Hayatın bütünlüğüne ait bir kavram olan zaman'ın ne olduğuyla ilgili olarak pek çok insan tarafından pek çok tanım ve açıklama yapılmaya çalışılmıştır. Ancak, insan yaşamında bu denli yer etmesine rağmen, soyut olması sebebiyle tanımlanmasında pek çok imkânsızlığı yapısında barındırmıştır. Bu yüzden, insanlar düşünce tarihi boyunca; gerek felsefi, gerek fiziksel, gerekse sosyolojik ya da tarihsel anlamda zamana ilişkin pek çok tanım ve açıklama ortaya koymuşlardır.

¹⁶ "Si nemo a me quaerat, scio, si quaerenti explicare velim, nescio- Kimse bana sormazsa biliyorum, soran birine açıklamak istersem bilmiyorum (Husserl, 1997: 17)."

2.1.1. Filozoflara Göre Zaman

“Olayların konumlarını, aralıklarını, sürelerini, değişimlerin hızını ve başka birçok şeyi, bu hareket seli içinde belirleyen, insanların kendi hareketlerini tayin etme çalışmalarının bir ifadesi (Elias, 2000:55)” şeklinde tanımlanan zaman kavramı, genellikle bir akış, sürekli olarak kendisini yenileyen, hiçbir zaman aynı kalmayan bir şey sayılmıştır. Belki de bu yüzden “oluş, gelip-geçiş, değişme ve süreklilik biçimi, dönüşü olmayan bir doğrultuda birbiri ardından gitmek (Akarsu, 1984: 202)” olarak açıklanmıştır.

Öyleyse tek başına uzamsız ve dolayısıyla hiçbir fiili varlığı olmayan, birbiri ardından geçip giden ‘an’lardan oluşan şey nasıl var olabilir? (Dağ, 1973: 97). Ve bilinmezliklerle dolu böyle bir durum nasıl tanımlanabilir? İşte bu iki soruyla özetlenebilecek problem yüzünden tarih boyunca pek çok filozof, kendi felsefesinin bir parçası olarak zaman kavramına ilişkin bir görüş ortaya koymuştur. Ancak, bu çalışmanın esası göz önünde tutularak, burada felsefe tarihindeki tüm görüşleri ele almaktan ziyade, zamana ilişkin söyledikleri ile bir tarihsel dönemi ya da bir kültürel devrin ruhunu seslendirmiş olan filozofların görüşlerine yer verilerek, zamana felsefi açıdan bir giriş yapılmaya çalışılmıştır.

Ansiklopedistler zamanı; “Ölçülen ya da ölçülebilen süre, uzaysal boyutları olmayan sürem (AnaBritanica, 1992: 527)” ve “Daha önce olan ve sonra olacak olayların ardışıklığının düşüncemizde yarattığı, başı ve sonu bilinmeyen soyut kavram (Meydan Larousse, 1973)” olarak tanımlamıştır.

Aydınlanmacı düşüncenin ileri gelenlerinden Kant ise zamanın, insan doğasının mutlak, değişmez bir ögesi, bir parçası olduğunu belirtmiştir (Elias, 2000: 17). Ona göre zaman, art arda gelme ile tanımlanamaz. Çünkü art arda gelme, ancak zaman içinde bulunan şeylere ve hareketlere ilişkindir. Zaman, değişen ve hareket eden bir biçim değildir. Aslında öncesi-sonrası olmayan şeyin biçimidir, değişme ve hareketin değişmeyen biçimidir (Alemdaroğlu, 2001: 17).

Varlık felsefesinde önemli bir isim olan Heidegger’e göre zaman, varlığın anlaşılabilmesi için gerekli olan onun hakikatidir. Zaman varlığın dışında değildir. Varlık zamana göre anlam kazanmaktadır. Zamanın geçiciliği varlığı anlamlı kılar.

Kısacası zaman, “varlığın kendini gerçekleştirdiği sonlu süreç” olarak tanımlanabilir (Çüçen, 2003: 112, 152).

Batı medeniyetine yönelik sorgulayıcı tezler geliştirmiş olan Spengler (1997: 112) zamanın, sadece düşünülerek elde edilen bir keşif olduğunu belirtmiş, “İnsanın onu bir fikir olarak yarattığını ve çok daha sonra, yaşadığı müddetçe kendisinin de zamana ait olduğundan şüphe etmeye başladığını” ifade etmiştir.

Latze, zamanın zihnî bir gerçek olduğunu ve ‘oluş’u psikolojik açıdan dile getirdiğini savunmuştur. Bergson ise, psikolojik ardı ardına geliş ve süre, sürekli ve hür yaratılış olarak gördüğü gerçek zamanı, determinizme uyan matematik zamandan, yani, gerçek zamanın uzaya aktarılmış şeklinden ayırt etmiştir (Meydan Larousse, 1973: 898). Tanpınar da, Bergsoncu yaklaşımın bir yansıması olan “Yekpare bir anın parçalanmazlığı¹⁷” tezi ile zamanın bütünlüğü ve seriliğini vurgulamıştır (Aydın, 2002: 130).

Ünlü gelişim psikologu ve eğitim araştırmacısı Piaget (1969), “Uzay, kütlelerle doldurulan boş bir kutu olarak düşünülürse, zaman da hızlı dizilerle birbirini takip eden fotoğraflardan oluşmuş hareketli bir film olarak düşünülebilir” demiştir.

Zamanın tanımlanmasında yaşanan güçlüklerin bir yansıması da zamanın nasıl bir forma sahip olduğu düşüncesine ilişkin ortaya çıkmıştır. Gerçekte, “zaman; geleceği delip geçen bir ok mu, yoksa geçmişin, bugünün ve geleceğin sonsuza dek döngü içinde olduğu devinen bir tekerlek mi (Ezzell, 2002: 48)” olduğu sorusu sorulmuştur. Yani, soyutluğu nedeniyle ne’liği konusunda tam karar verilemeyen zamanın formunun döngüsel mi, çizgisel mi olduğu en çok tartışılan konulardan biri olmuştur. Bunda, zamana yüklenen felsefî anlamın etkili olduğu söylenebilir.

Oysa, zamanın kendi başına bir anlamının olmayacağı düşünüldüğünden bu soyut ve zihinsel bir olgunun, bir anlatı, bir hikaye olmadan açıklamanın mümkün olmadığı ileri sürülmüştür. Bu yüzden zaman, olaylar ve hareketle tanımlanmış

¹⁷ “Ne içindeyim zamanın,
Ne de büsbütün dışında;
Yekpare geniş bir anın,
Parçalanmış akışında. (Ahmet Hamdi Tanpınar)”

(Algül, 1998: 22) bu da, zamanın ne'liğine ilişkin farklı düşünce ve yaklaşımları ortaya çıkarmıştır.

Antik çağda, zamanın bir gerçekliği olmadığını ileri sürenler ve zamanın harekete bağlı olarak var olabileceğini söyleyenler olmak üzere iki temel yaklaşım görülmüştür. Zamanın gerçekliğini reddedenler de iki gruba ayrılabilir ki, bunlardan Şüpheciler (Skeptikler), zamanın hiçbir dış varlığa sahip olmadığı fikrini benimsemişlerdir. Diğer grup ise zamanın sadece vehim melekisinde varlığı olduğuna inanmıştır. Zamanın bir gerçeklik olarak var olduğuna inanlar da mutlak ya da sınırlı olduğu ayırımına gitmişlerdir (Dağ, 1973: 98-100).

Antik geleneğe göre bir çember olduğu düşünülen zaman, değişenin değişmesini ölçmüştür. Dolayısıyla, zaman hareketin sayısı olarak anlaşılmıştır. Bunun en belirgin örneğini Eski Yunan düşüncesinde görmek mümkün olmuştur. Buna göre zaman, hareketin sayısıdır. "Hareketi ölçen, hareketi izleyen, harekete boyun eğen ve hareket çevrimsel olduğundan dolayı çevrimsel olandır" (Alemdaroğlu, 2001: 5-7). Burada zaman ve hareket kavramları arasındaki bağıllık, "biri varsa diğeri de vardır, biri yoksa diğeri de yoktur" anlamında varoluşsaldır (Bıçak, 2004:103).

Platon zamanın, ruhun yaratılışından önce yaratıldığını, Aristoteles ise, hareketle var olduğunu ve hareketin ölçüsü olduğunu kabûl etmiştir (AnaBritanica, 1992: 527). Diğer bir anlatımla, Aristoteles'e göre zaman; yer değiştirmenin sayısıdır, hareketin peşindedir, harekete uymakta, 'şimdi' zamanın birimi olarak onun sürekliliğini sağlamaktadır. Zaman harekete aittir ve hareketin ayrılmaz ilineğidir. Yalnızca hareket zamanla ölçülmez, zaman da hareketle ölçülür (Alemdaroğlu, 2001: 5-6). Bu sebeple Aristoculara göre, boş mekanı tasavvur etmek imkansız olduğu için, içerisinde hareket olmayan boş zaman da aynı derecede tasavvuru imkansız bir şeydir (Dağ, 1975:71). Hareket gibi zaman da, ayrı ayrı anlardan oluşmaz. Buna göre, 'şimdi' gerçek anlamda zaman değildir; ancak, içinde bulunduğumuz an, zaman içinde biricik gerçektir (Boer, 1997: 460).

Buna benzer tartışmalar Ortaçağ İslam dünyasında da yaşanmıştır. İslam dünyasındaki filozofların zaman'ın ne'liği hakkında Antik Yunan filozoflarından,

özellikle Aristoteles'den çok etkilendikleri görülmüştür. İslam filozoflarından İbni Sina'ya göre "Zaman, ancak hareketle düşünülebilir. Hareketin hissedilmemesi durumunda zaman da hissedilmez"¹⁸. İbn-i Sina, bu ifadesiyle zamanın varlığını değil, idrak edilişini harekete bağlamıştır. Zaman, değişmenin yani, hareketin ölçüsü ve miktarıdır. Bu ölçü ve miktar, mesafe yönünden değil, öncelik-sonralık yönündendir. Zaman, her ne kadar hareketin ölçüsü ve miktarı ise de, kendisinin bir miktarı ve mekanı yoktur. Zaman, sabit olmayan, akıp giden bir hâldir ve değişmez değildir. Zamanın bir başlangıcı yoktur (Özden, 1996: 93-99).

İslam dünyasında zaman konusundaki farklı düşünüşün, zamanın mutlak ya da sınırlı olduğu görüşünden kaynaklandığı görülmüştür. İranşehri ve Ebû Bekr Zekeriya al-Razi zamanı mutlak (kadim) bir cevher saymışlardır (Dağ, 1973: 100). Yani, başlangıcı ve sonu olmayan bir cevher. Onlara göre, zamanın bir başlangıcının olmaması onu kadim kılmıştır. "Eğer zaman kadim ise, Tanrıdan önce de Tanrılar ve yaratılmışlar vardır" sonucu çıkarılmıştır ki bu durum, Gazali'nin ağır eleştirilerine hedef olmuştur. Bunların aksine Gazali'ye göre zaman, kadim değil, yaratılmıştır. Zaman, felek hareketlerinin (dünyanın ekseninde dönmesi) sayısıdır (Vural, 2003: 378). Gazali, âlemin zamanda yaratılmış, zamanın da âlemle birlikte var olduğunu belirtmiş, zamanın mekan gibi sonlu ve bir başlangıcı olduğunu söylemiştir. Gazali, zamanın sonluluğunu, hayalgücümüzün bir şeyin başlangıcını, öncesi olmaksızın tasavvur edilemeyeceği gerçeğine bağlamıştır (Dağ, 1975: 84). Farabi ise zamanın, varlık, başlangıç ve sonunun kendisine nispet edilen şeyin başlangıç ve sonuna intibak ettiği görüşünde olmuştur (Bolay, 1990: 51). İbn Rüşd ile yeniden Aristocu zaman görüşüne dönülmüştür. O da hareketin zamanda vuku bulduğunu, insanın hareketi tasavvur ettiği zaman, onunla birlikte onu ölçen bir uzamla karşılaştığını, zaman hareket olmaksızın anlaşılamayacağını, onun harekete bağlılığının tıpkı sayının sayılan şeye bağlılığı gibi olduğunu belirtmiştir. Dolayısı ile zaman, her hareket ve hareket eden her şey için tek ve her yerde mevcut olmuştur (Dağ, 1975: 84).

¹⁸ Ku'an-ı Kerim'de geçen Eshab-ı Kehf kıssası bunun en güzel örneğini oluşturur Bilindiği üzere, Kur'an-ı Kerim'de geçen Eshab-ı Kehf kıssasında yedi uyurlar olarak da bilinenler, çok uzun zaman uyuduktan sonra uyanmışlar ve hiçbir şeyin bildikleri gibi olmadığını görmüşlerdir. İbn-i Sina, Eshab-ı Kehf'in zamanın geçtiğini anlamamalarını uyumalarına (yani hareketsiz kalmalarına) bağlamıştır.

Diğer yandan zamanın, anlayış olarak ortaya çıkmasında iki temel faktör rol oynamıştır. Bunların başında, mevsimler ve ona bağlı olarak beslenme, ikinci olarak da dinî törenler gelmiştir. Bu etkenlerin insanlık tarihinin hangi evresinde başladığını bilmek güçtür. Dolayısı ile zaman duygusunun, bilincinin nasıl ve ne zaman ortaya çıktığı da bilinmemektedir (Bıçak, 2004b:103). Ancak, filozofların zamanla ilgili olarak, ya zaman-fiziksel dünya arasındaki ilişkiye ya da zaman-bilinç arasındaki ilişkiye değindikleri görülmüştür (AnaBritanica, 1992: 527). Bu bağlamda Augustinus, zamanı bir bilinç problemi olarak tanımlamış, bunun çözümlenmesine çalışmıştır. O, getirdiği yaklaşımla hareket-zaman denkliliğini ve zamanın harekete boyunduruğunu kırmıştır (Alemdaroğlu, 2001: 7). Böylece, birbiri ardınca sıralanan olayların oluşturduğu çizgisel (metrik) bir zaman anlayışının yerleşmesine öncülük etmiştir. (Husserl, 1997: 17). Bununla zamanın, ne nesnel (yani bilinçten bağımsız bir akışın kavramsal yansıması) ne de bütün insanlara özgü her türlü somut deneyimden önce gelen bir yaşantı biçimi olduğu sonucuna varılmıştır (Elias, 2000: 20).

Batıda, zamanın karakterinin ne olduğuna ilişkin iki temel felsefî görüşten bahsedilmiştir. Bunlardan birincisi, zamanın doğal fiziksel dünyanın nesnel bir ögesi olduğu şeklindedir. Buna göre zaman, ontolojik olarak diğer nesnelerden farklı değildir. Diğer nesnelerden sadece algılanamaz olma özelliği ile ayrılır. Bu nesnelci anlayışın en bilinen temsilcisi Newton'dur. İkinci anlayış ise, 17 yy. da Descartes'in savunduğu; zamanı olayları birlikte görme biçimi, beraber görme tarzı olarak değerlendirmedir. Buna göre ise zaman; insan bilincinin (tin ya da aklın) kendine özgüllüğünde temellenen, dolayısıyla her türlü deneyimin ön koşulu olarak deneyimlerden önce gelen bir şeydir. Bu iki temel görüşün farkı, birisinin zamanı nesnel kabûl etmesine rağmen diğerinin ona öznel bir karakter yüklemesinden kaynaklanmıştır. Ancak, felsefî anlamda zaman kavramı en güçlü ifadesini Kant'ın 'a priori', yani her türlü deney öncesi bir sentezin temsilcisi olması şeklinde bulmuştur. Buna göre zaman, insan doğasının mutlak, değişmez bir ögesi, bir parçasıdır (Elias, 2000: 16-17).

Kant'a göre, uzam ve zamanın başlı başına bir varlığı yoktur. Bunlar, insan ruhunun nesneleri düzenleyebilmesi için yarattığı şeylerdir (Akman, 1979, 6).

Zaman, Kant'ta bir varlık değil bir 'a priori' olmasına rağmen, Hegel'e göre varolan bir kavramdır ve gerçeğin ortaya çıkış olanağını dile getirir. Kant ve Hegel'in bu görüşleri zaman-bilinç ilişkisi açısından önem taşır (AnaBritanica, 1992: 527).

Kojève, zamanın kozmik ve biyolojik biçimlerinin yalnız insanla, yani tarihsel zamanla bağlantılı olarak varolabileceğini ileri sürmüştür. Hegel ise, kavramla özdeşlenen zamanın tarihsel zaman, doğanın uzam, zamanın ise tarih olduğunu belirtmiştir. Kojève, bunun anlamının doğal, kozmik zaman olmadığını söylemiştir. Ona göre, tarih olduğu ölçüde zaman vardır (Mays, 1997: 75). Yani zaman, insanlığın yapıp ettikleri bağlamında varolmuştur ve insanın dünyadaki varlığı ya da gerçek tarihidir (Bumin, 1986: 264).

Wittgenstein (1997: 47) ise, "Görsel alanın deneyimlerinin ses deneyimi olmadan meydana geldiği zamanı kavrayabilir miyiz?" sorusuna; "Öyle görünüyor. Bir şeyin, içerik olmadan da kavranabileceği bir biçime sahip olması garip" şeklinde cevap vererek, zamanın bir içerik olmadan da kavranabileceğini iddia etmiştir.

17 yy.da Newton'a kadar Batı felsefesi ve bilimi, zamanı ve uzamı mutlak ve çizgisel değerler olarak kabul etmiştir. Newton, uzamın mutlak değeri olmadığını kanıtlamış ancak, bizzat Newton tarafından da benimsenen zamanın mutlak olduğu yönündeki inanç, 20 yy.ın başına, yani, Einstein'a kadar sürmüştür (Düzgören, 1997: 111).

Tolgar Akman'a göre, modern fizik öncesi "uzam kelimesi yerine mekân denilmekteydi. Bundan, bir şeyin kapladığı yer anlaşılırdı. Einstein'a gelinceye kadar bilgin ve düşünürler için 'salt bir uzam' ile 'salt bir zaman' anlayışı vardı. Onlara göre, yolda yürürken belli kilometre taşlarına rastlanır, belli bir zaman içinde doğulur, büyünür ve ölünürdü." Akman, bu duruma ilk kez Modern bir düşünce ile Cusa'nın (1401-1464) karşı çıktığını belirtmiştir. Çünkü Cusa, uzam ile zamanın her insanın kendi ruhsal yapılarının bir ürünü olduğunu, bu nedenle her ruhsal yapıta göre ayrı bir uzam ve zaman varlığını bildirmiştir (Akman, 1979: 6). Oysa, klasik fizikte nesnel olarak adlandırılabilen zaman cisimlerin hareketlerine bağlı olarak ölçülmesine rağmen Modern fizikte, izafiyet kuramı çerçevesinde nesnel zamanın olmadığı ileri sürülmüştür. Bu bağlamda 'özel zaman' ise 'zaman bilincine' bağlı

olarak yaşantılarla ilgili olan şeklinde anlaşılmıştır. Böylece zaman, kişinin psikolojik durumuna göre kısa veya uzun olarak değerlendirilebilen ve nesnel olarak ölçülemeyen olmuştur (Kken, 1997: 181).

Kısacası zaman; değişimleri, oluşumları, hareketleri anlamlandırmada başvurulan bir kategori olarak, düzenli tekrarlanan olaylarla zaman bilincinin meydana gelmesini sağlayan (Bıçak, 2004a: 107) bir bilinenez olmayı sürdürmüştür.



Evvel zaman içinde, Kalbur saman içinde,
 Develer berber iken, Pireler telâl iken,
 Ben babamın beşiğini tıngır mıngır sallar iken ...

Anonim

2.1.2. Toplumsal Açıdan Zaman ve Takvim

Elias (2000: 101), zaman denilen şeyi; “başta belli bir insan topluluğuna, giderek insanlığa, değişimlerin oluşturduğu sürekliliğin içinde söz konusu insan topluluğunca benimsenmiş nirengi noktaları koyma ya da böyle bir değişimler akışı içindeki belli bir evreyi, başka bir değişimler silsilesi içinden alınmış bir evre ile karşılaştırma imkânı veren bir ilintileme çerçevesi” olarak açıklamaya çalışmıştır. Ancak, zamanın soyut bir kavram olması, daha önce de belirtildiği gibi, onun tüm insanlarca tam ve aynı şekilde anlaşılmasını, ona aynı şekilde değer verilmesini imkânsız kılmıştır. Bu yüzden insanlar ve meydana getirdikleri toplumlar, gündelik hayatlarında yaşattıkları kültürün inanç ve tarihsel süreci boyunca ihtiyaç duydukları kadar geniş/dar veya derin/sığ anlam katmışlardır. Yani zaman, hem bireysel hem sosyal hem de insan dışındaki doğal düzlemlerin birbirleriyle kurdukları geniş ilişkiler örgüsünü yansıtan bir sembol olmuştur (Elias, 2000: 29). Antropolog Hall da bu duruma dikkat çekerek, toplumsal zamanın kurallarının toplumlar için “sessiz dil oluşturduğunu, farklı kültürlerde zamana farklı değerler yüklendiğini” söylemiştir (Ezzell, 2002: 48).

Toplumsal anlamda zamanın, sembolik bir uzlaşma olduğu söylenebilir (Çamuroğlu, 1993: 86). Geçmişteki uzunca bir dönemde zamanın hesaplanması; yıldönümleri, törenler, savaşlar gibi belirli olaylarla çağ sistemine göre yapılmıştır. Bunlar daha çok sosyal yapıyla ilgili olduğu için antropologlar buna ‘yapısal zaman’ demişlerdir. Sosyal yapı ne kadar genişlemişse zaman süresinin derinliği de o kadar büyümüştür (Jahoda, 1963: 94). Yani, sosyal yapının genişliği sembolik uzlaşmanın da boyutlarını belirlemiştir.

Gerçekten de zamandan söz etmek, zaten keyfi olan sembolik yapı ürünlerinin belki de en keyfi olanından söz etmektir. Oysa ‘gerçek zaman’, bu sembolik yapıların düzenleniş ritminde, birbirine eklenişinden ve içsel

dinamiklerinin etkileşiminden başka bir şey değildir. Zaman, bu sembolik yapıların ürünü ve sık sık yeniden üretimlerinin merkezi önemdeki etkenidir. Bu nedenle, insanın zamanı tasarlama biçimi, kendi kendini tasarlama biçimine ilişkin temel ipuçlarını cömertçe sunabilir (Çamuroğlu, 1993: 82). Yani, belli bir kültürün insanlarının zamanı nasıl algılayıp düzenledikleri, hem toplumların özelliklerini hem de kendi dünya görüşlerini yansıtabilir (Ezzell, 2002: 48). Bu yüzden zaman, toplumda kendini farklı şekillerde gösteren, eski çağlardan beri insan yaşamını farklı yollarla biçimlendiren sosyo-kültürel bir yapı (Martins ve diğerleri, 2004) olarak tanımlanabilir.

Alvin Toffler, “yeni doğan her uygarlığın, beraberinde yalnız halkın günlük yaşamında zamanı kullanım şekillerinde değişiklik getirmekle kalmadığını, zamanın zihinsel haritasını da değiştirdiğini” belirtmiştir (Baltacıoğlu, 1993, 380). Bu bağlamda zaman, ölçümü kimin yaptığına bağlı olarak değişen soyut bir düşüncedir. Zaman algısı ise, kültüre ve kültürel önyargıya dayalı olarak gelişmektedir (Nelson, 1987: 253). Bu yüzden zamanlama ve zaman çizgileri farklı kültürlerde, farklı tarihsel durumlarda farklı olarak tanımlanmıştır. Özel bir zaman periyodunda bile değişik zaman çizgilerinin tanımları bir arada bulunabilmiştir (Hareven, 1991: 167-169). Toplumlar arası zaman anlayışlarının farklılığı bir yana, bir toplumun tarih içindeki zaman anlayışının bile aynı olduğunu söylemek mümkün değildir. Buradan, zaman anlayışının kültürel kodlara göre şekillenmesi nedeniyle tarih içinde toplumların geçirdikleri kültürel evreler gibi zaman anlayışlarının da farklılaştığı yorumuna varılabilir.

Belki de Whitrow’un belirttiği gibi, zaman kavramının kültürel olarak yapılandırılmasından dolayı, bütün bir insanlığa ait ortak bir zaman geleneği oluşmamıştır. Çünkü ona göre, yeryüzünde kültür ve yer değişkenleri ile ifade edilebilecek çeşitli ‘zaman bölgeleri’ ortaya çıkmıştır. Arapların ve Müslümanların, Avrupalıların, Çinlilerin vb. birbirinden farklı takvimleri olduğu gibi bunlar kültürel, toplumsal ve fiziksel olarak birbirinden ayıran farklı zaman bölgelerinde yaşamaktadırlar. Bir Çinli için milât Avrupalınınkinden önce, bir Arap veya Müslüman içinse Avrupalınınkinden sonradır. Bir Afrika kabilesinde zamanın döngüsel olabileceği belki de sürekli yinelenen yaz ve kış mevsimleri olgularıyla

açıklanabilecekken, endüstri devrimini yaşamış bir toplumda zaman, hem döngüsel hem de ilerleyen bir olgu olabilir (Dilek, 2002: 21-84).

Diğer yandan, insanların zamanı günlük yaşamda ele alış biçimleriyle onu soyut bir kavram olarak kavrayışları arasında büyük farkların olduğu sonucuna varılmıştır. Örneğin, zaman ve yer kavramlarının iç içe geçtiği Aborjinlerde ‘düş zamanı’ yalnızca bir yaratılış efsanesi değil, aynı zamanda kırdaki yol bulmak için kullandıkları bir yöntem olmuştur. Bu yüzden, “bir kültürün zamanın mitolojisine bakışıyla o kültürden insanların günlük yaşamlarında zamana bakışlarının farklı olabileceği” çıkarılabilir (Ezzell, 2002: 48).

İnsanların zaman diye sembolleştirdiği deneyimin, kuşaklar boyu süren meydana gelen bir birikim sonucu ortaya çıktığı söylenebilir (Elias, 2000: 60). Örneğin, ilkçağ insanların zaman anlayışları mevsimlerin ve güneşin hareketlerine göre gelişmiştir (Baltacıoğlu, 1993, 380). Yılın değişik dönemleri mevsimlere göre, kimi hayvan türlerinin yumurtlama ya da yavru olma zamanlarına göre belirlenmiştir. Doğadaki düzenlilik ve ritmiklik, başarılı bir zamanlama için bol fırsat sunmuştur. İhtiyaç duyulduğunda bunlardan biri kullanılmıştır. Bu sebepten, ay ve güneş, biri takvim, öteki saat yerine ilk malzeme olmuşlardır (Cemal, 2005). Ancak, zamanı tanımlamada kullanılan unsurlar (güneş, ay, mevsimler vb.), düzenli tekrar yaptıklarından dolayı onlara bağlı olarak zaman da döngüsel kabûl edilmiş, bu unsurlardan hareket ederek zaman, döngüsel olarak tanımlanmıştır. Onlar için önemli olaylar, kesinlikle birbirleri ardışına meydana gelerek kendilerini tekrarlamışlardır. Bu ardışık, başı sonu olmayan bir sürekliliği ortaya çıkarmıştır. Bu düşüncede kronoloji oluşmamış ve zaman hesaplanamamıştır (Bıçak, 2004b: 114). Bu yüzden, evrensel zaman kavrayışının gelişmediği toplumlarda, tarihlendirmenin de bağlamsal olduğu söylenebilir.

İnsanların kendilerini zaman bakımından denetleyip ayarlamaları, başta çok ağır aksak yol alan ve geç ortaya çıkan bir süreci temsil etmiştir. Ancak, bu gelişmenin nispeten bize çok yakın basamaklarında ‘zaman’, artık kaçınılmaz ve her şeyi kapsayan bir dış zorlamanın, kısıtlayıcı bir basıncın sembolüne dönüşmüştür (Elias, 2000: 36).

İnsanlar, ölçüm yapmayı gerekli gördüklerinde yan yana getirip doğrudan karşılaştıramayacakları olayları dolaylı yoldan karşılaştırmak için, birimleri toplumsal uzlaşım ile standartlaştırılmış, herhangi bir olay süresini kullanmışlardır. Böylece zaman; insan topluluğunun iki ya da daha fazla olay akışı arasında ilişki kurmasını ve bunlardan birini diğer olay ya da olaylar için kıyas, karşılaştırma ölçüsü olarak standartlaşmasını temsil eden bir sembol haline gelmiştir (Elias, 2000: 13.70). Bunlardan takvim ise, insanın zamanda bir standartlaşmaya gitmesinin en belirgin aracı olmuştur.

Bir başlangıç noktası kabûl edilerek, sonraki olayların zamansal yerini belirleme düzeni olarak tanımlanabilecek takvim, iki temel anlayış üzerine kurulmuştur. Bunlar (Bıçak, 2004a: 107):

1. Doğa olayları (insanı ilgilendiren yönüyle hayvan göçleri, hasat mevsimi, meyvelerin olgulaşma zamanı gibi düzenli tekrarlanan olaylar) ve;

2. Dinî Bayramlardır.

Bu yönleriyle takvim, kültürel hayatın düzenini ve sürekliliğini sağlamada temel değer olarak görevini sürdürmüştür.

Bilinen en eski takvim, Eski Mısır'da, Nil nehrindeki suyun hareketlenmelerinin zamanını bilmek amacıyla oluşturulmuştur. Temmuz ayının sonunun yılbaşı kabûl edildiği bu Güneş takviminde yıl, otuzar günlük on iki aya bölünmüştür; ayrıca her yıla beş gün ilave edilmiştir. Yılların başlangıçları her hükümdarın tahta geçmesiyle yeniden başlatılmıştır. Yıl; 15 Temmuz - 15 Kasım arasını kapsayan 'Taşma Mevsimi', 15 Kasım'dan 15 Mart'a kadar olan 'Kış Mevsimi', 15 Mart'tan 15 Temmuz'a kadar süren 'Yaz Mevsimi' olarak üç mevsime ayrılmıştır (Unat, 2005). 365 günlük zamanı kapsayan 'Nil Yılı'nın ilk kez M.Ö. 4241 yılında kullanıldığı tespit edilmiştir (Göktepeli, 1993: 7). Bu takvim sisteminin daha sonra Modern (miladî) takvim için temel teşkil ettiği bilinmektedir.

Eski Mezopotamyalılar ise Ay yılına dayanan 354 günlük bir takvim kullanmışlardır. Bu takvim daha sonraki dinî takvimlere ve İslâm Dünyasındaki Hicrî Takvim'e temel oluşturmuştur. Burada Ay'ın safhalarıyla belirlenen 29.5 günlük

kavuşum ayı esas alınmıştır. Aylar hilâlin görünmesiyle, yıl ise, genelde ilkbahar gün dönümünden hemen sonra gözlemlenen hilâl ile başlatılmıştır (Unat, 2005).

İslâmdan önce Türkler, güneş yılı esasına dayanan bir takvim olan On İki Hayvanlı Türk Takvimini kullanmışlardır. Bu takvimde, yılların ve ayların adları hayvan isimleri ile adlandırılmıştır. Sâl-ı Türkân (Türk Yılı) olarak adlandırılan bu takvimde on ikili devreye giren hayvanlar şöyledir: 1) Sıçan. 2) Sığır. 3) Pars. 4) Tavşan. 5) Ejder. 6) Yılan. 7) At. 8) Koyun. 9) Maymun. 10) Tavuk. 11) Köpek. 12) Domuz (Unat, 2005).

İslamla birlikte ise Türkler, Hz. Muhammed'in Mekke'den Medine'ye hicretini başlangıç kabûl eden ve Ay'ın Dünya çevresinde dolanımını esas alan bir takvim sistemi olan Hicrî Takvimi benimsemişlerdir. Hicrî Takvimde 1 yıl 354 gündür ve 12 aydan oluşmuştur (Unat, 2005).

Her toplumun zamana yüklediği anlam nasıl farklılaşmışsa, her dönemin zaman anlayışı da farklılık göstermiştir. Örneğin, Ortaçağ toplumları için zaman, bugünkü nosyonundan oldukça farklı anlaşılmıştır (Black ve Macrailld, 1997: 15). Ortaçağda zaman anlayışı dinsel alışkanlıklar ve doğal gözlemlere dayalı olarak şekillenmiştir¹⁹ (Martins ve diğerleri, 2004). Bunu, bugün Batı dünyasında kullanılan Modern takvimin miladını oluşturan dinsel boyutun milâttan hareketle geçmişe ya da bugüne yönelik tarihlendirmelerle yapılan nitelemelerde kendisini hissettirmesiyle görmek mümkündür. Milâttan önce için Batı dünyasında kullanılan B.C., İsa'dan önce (**B**efore **C**hrist) anlamını taşımaktadır. A.D. ise (**A**nn **D**omina) 'efendimizin yıllarında' tamlamasının Latince sözcüğün baş harflerinde oluşmuş, İsa'nın doğumuyla başlayan ve günümüze kadar olan süreyi adlandırmak için kullanılmıştır. Diğer yandan, belli faaliyetlerin zamanını bilerek, sosyal ilişkileri gerektiği gibi koordine edip uyumlama görevinin uzun yıllar boyunca rahiplerin sosyal görevlerinin başında gelmiş (Çamuroğlu, 1993: 15) olması takvimlerin, Batıda ilk saatin, 11. yy.da manastırlarda çanları düzenli çalmak için kullanılmış (Elias, 2000:

¹⁹ Özellikle Ortaçağ Avrupasında zamanın ölçülmesine ilişkin çalışmalar bağlamında takvim ve saatlerdeki gelişmeler için Bkz: Arno BORST (1997) Avrupa Tarihinde Zaman ve Sayı. (Çev. Zehra Aksu Yılmaz). Ankara: Dost Kitabevi.

78-79) olması da saatin dinsel bir arkaplânının olduğunu anlamamızı kolaylaştırabilir.

Geleneksel Türk toplumunda ise, zaman kavramına yine dinsel sebeplerden dolayı, Modernizm öncesi Batı toplumlarında olduğundan belki daha fazla değer verildiğini söylemek mümkündür. Günde beş vakit okunan ezan ile zamanı birimlere ayıran Müslüman'ın zamana duyarsız kalmasının mümkün olamayacağı düşünülmektedir. İbadet yapmanın bir gereği olarak ezanın, iftar ve sahur vakitlerinin, Ramazan ve Kurban bayramlarının zamanını hesaplamak için büyük camilerin bünyesinde güneşin hareketlerini esas alarak hesaplamalar yapan muvakkithanelerin²⁰ kurulmuş olmasını da bu anlamda değerlendirmek mümkündür. Örneğin, Tanpınar, geleneksel Türk toplumunda zamana ve saate verilen önemi şu şekilde anlatmıştır:

“Herkes bilir ki, eski hayatımız saat üzerine kurulmuştur. Avrupa saatçiliğinin en büyük müşterisi daima Müslümanlar ve onların içinde en dindarı olan memleketimiz halkı olmuştur. Günde beş vakit namaz, ramazanlarda iftar, sahur her türlü ibadet saatleydi. **Saat, Allah'ı bulmanın en sağlam çaresiydi** ve bu sıfatla eskilerin hayatını idare ederdi. Adım başında muvakkithaneler vardı. En acele işi olanlar bile onların penceresi önünde durarak cebinden servetlerine, yaşlarına, cüsselerine göre, altın, gümüş, sadece savatlı, kordonlu, kordonsuz, kimi bir iğne yastığı, yahut bir kaplumbağa yavrusu kadar şişkin, kimi yassı ve küçük saatlerini besmeleyle çıkarırlar, sayacağı zamanın kendileri ve çoluk çocukları için hayırlı olmasını dua ederek ayarlarlar, kurarlar, sonra

²⁰ İbadet vakitlerinin belirlenmesi amacı ile Emeviler döneminde (661-750) muvakkithaneler açılmış ve bu işi yapan kişiye muvakkit adı verilmiştir. Bu yapılarda bu iş için çeşitli astronomik araçlar da yer almıştır. Muvakkithanelerde kullanılan başlıca araçlar, kadran, usturlap, sekstant, kum saati, güneş saati ve mekanik saatlerdir. Muvakkithaneler, hem astronomi eğitimi veren hem de basit bir gözlemevi vazifesini gören kurumlar olmuştur. Muvakkitlerin atamaları müneccimbaşı tarafından yapılmıştır. Bu kurumlar Cumhuriyet'in ilanı ile başmuvakkitlik adı altında yeni bir kuruma devredilmiş ve 1952 yılında da kapatılmıştır (Unat, 2005). Ayrıca Bkz: Mehmet Zeki Pakalın (1993). Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü. Cilt.2, Sayfa:587.

kulaklarına götürerek sanki yakın ve uzak zaman için kendilerine verdikleri müjdeleri dinlerlerdi. Saat sesi bu yüzden onlar için şadırvanlardaki su sesleri gibi hemen hemen iç âleme büyük ve ebedî inançların sesiydi. (Tanpınar, 2002: 24)”

Doğuda, özellikle Müslüman dünyada zamanı ölçme konusuna verilen önem pek çok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir. Bunlardan Kurz (2005:46), Yakınoğlu’da Avrupa saatçiliğini anlattığı eserinde²¹, Müslüman toplumların zaman ölçümü ve özellikle saatler konusunda Batılılara göre daha istekli ve titiz olduklarını gösteren bilgiler sunmuştur. Öyle ki, “Eğer 16. yy.daki saatçilik yöntemlerine ilişkin bir şey öğrenmek isteniyorsa Doğu’ya yönelinmesi gerektiği, konuya ilişkin tek incelemenin, Takiyüddin tarafından Arapça yazıldığına” ilişkin verdiği bilgiler, bu konuda İslam Dünyasının üstünlüğünü vurgulamıştır.

Batı’daki sanayi devrimiyle ortaya çıkan yeni duruma göre zaman algısı ve anlayışının da farklılaştığı görülmüştür. Toffler, sanayi uygarlığının başlamasını ikinci dalga olarak nitelemiş, ardından da şöyle devam etmiştir: “ikinci dalga uygarlığı, günlük yaşamı makinelerin işleyiş ritmine uydurarak uyku saatini, uyanma saatini, iş saatlerini, oyun saatlerini senkronize etmiştir. İkinci dalga, yaşamı makinelerin temposuna bağlamıştır (Baltacıoğlu, 1993, 380)”. Bu bağlamda, teknolojik zaman, dinsel zamanı yıkmış ve zamana farklı alanlarda egemen bir rol kazandırmıştır. Darrac, bunu şu sözleriyle açıklamıştır:

“Saatler, şehir meydanlarını, evleri ve bireylerin cep ve kollarını işgal etmiş, ziyaret saatleri ölçülür hâle gelmiştir. Bir diğer değişme ise, zamanın bir üretim değerine sahip oluşu, dikkat ve disiplin kriteri hâline gelişidir. Artık, insan sekülerleşen zamanı, günah, mağfiret beklentisi, kilisenin çanı ya da namaz saatleriyle değil, üretim, üreten ve üretilen gibi başlıklar taşıyan bir takım soğuk rakamlarla belirlemeye başlamıştır (Darrac, 2003: 189-191).”

Zamanı algılamadaki farklılaşmalar, hiç tartışmasız sosyal gelişme ile yakından ilişkili görülmüştür. Sosyal alışkanlıklar ve davranışlar arasındaki

²¹ Klasik Yunan güneş ve su saatlerinden İslam güneş ve su saatlerine, Arap usturlaplarından Batıdaki mekanik saat yapımına, 16, 17, 18, 19. yy.larda Yakınoğuda saatçilik konularında detaylı bilgiler sunan kitap, iktidar-saat ilişkisine de yer yer dikkât çekmiştir.

farklılıklar ve gene değişik toplumlara ait insanların kişilik yapılarındaki çeşitlilikler ve farklılıklar da sosyal gelişmeye ve farklılaşmaya endekslenmiştir (Elias, 2000: 176-177). Böylece zaman, Modernizmle birlikte yeni anlamlar taşımaya başlamış, çalkantı, değişim, dönüşüm, hareket, karışım, farklılaşma, hareket vs. insanı zamanla yarıştıran Modern bilincin yarattığı kavramlar olmuştur (Darrac, 2003: 191).

Modernizmle birlikte bireyin günlük yaşama uyumu için gündelik yaşamda kullanılan Modern takvim sistemi, çocuklara öğretilmesi gereken karmaşık bir sosyal anlaşma konumuna gelmiştir (Friedman 2000: 3). Bu sebepten, çocukların fiziksel (çizgisel) zamanı öğrenmelerinin ve öğrenmeleri sırasında karşılaştıkları problemlerin kültürler arası olduğu görülmüştür (Bentley, 2001: 451). Ancak, kültürel farklılıklar ve toplum yapılarının, fiziksel zamanla ilgili bilgi ve becerilerin dünyadaki tüm yaşayanlar tarafından aynı şekilde ve hızda öğrenilmesini engellediği çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Örneğin, Batı kültüründen olmayan deneklerde zaman kavramıyla ilgili işlem yapma yeterliliklerinin kazanılmasında önemli zorluklarla karşılaşıldığı görülmüştür (Bentley, 2001: 444). Çünkü, Avrupa'nın yaşamını saatler yoğun bir şekilde etkilerken, bazı toplumlarda saat olgusunun olmadığı söylenmiştir (Black ve Macrauld, 1997: 15).

Bovet ve Othenin-Grand (1975), Piaget tarafından yapılmış çalışmalara benzer düzenledikleri çalışmalarda, Fildişi sahillerinde ergen ve yetişkinlerden oluşan denek grubunun iki eşzamanlı olay hakkında sürekliliğe ilişkin yargıda bulunmaları istendiğinde hata yaptıklarını bulgulamışlardır. Onlar, deneklerdeki zaman koruma çalışmalarının gelişiminin okula gitmeleri ve Batı kültürüyle ilişkili olma durumlarına göre değiştiğini/geliştiğini belirtmişlerdir (Bentley, 2001: 444).

Dempsey (1971), Amerika'da yerli ve Avrupa kökenli çocuklar üzerinde yaptığı bir araştırmada, çocukların zaman korunumuna ilişkin yeterliliklerinde, zaman korunumuyla ilgili günlük etkinliklerin yetersiz olduğu yerli gruplara göre Anglo kökenli Amerikalı çocukların daha başarılı olduğunu bulmuştur. Bunların sebebi, Berry (1975) ve Dozen'ın (1975) sundukları kanıtla desteklenen, "bir kültürde dikkati çeken bir etkinliğin ilişkili olan zihinsel becerinin gelişimini etkilemesi" olarak görülmüştür (Bentley, 2001: 444).

Örneğin, Levin ve arkadaşlarının 31 ülkede toplumların zaman algıları ve yargılarının (dakikliklerinin) durumunu ele aldıkları, ‘zamanın hızı’ olarak adlandırdıkları araştırmalarında en hızlı beş ülke, İsviçre, İrlanda, Almanya, Japonya ve İtalya olurken, en yavaş beş ülke ise Suriye, El Salvador, Brezilya, Endonezya ve Meksika olarak belirlenmiştir (Ezzell, 2002: 48). Bu da, evrensel zaman anlayışının son derece yaygınlaştığı günümüz dünyasında bile zaman algısının toplumların sanayileşmesi, şehirleşmesine göre değiştiğini göstermesi bakımından önemli sayılmalıdır.

Yukarıdakiler gibi, süre tahmininde isabetliliğin de değiştiği fark edilmiştir. Kuramsal olarak bunun sebebinin, tahmin yaparken kullanabilecek ölçüt ya da standart olarak yeterli yaşantıya sahip olmakla ilgili olduğu düşünülmüştür (AnaBritanica, 1992: 527). Bu bağlamda, sosyal etkileşimle insanda zaman algısının gelişmesi, insanın kendisini belirli bağlamlar (aile, toplum, ulus vb.) içinde bir yere koymasını sağlayabildiğini (Wood, 1995: 11) söylemek mümkündür.

Hall (1997: 49), mikro çözümleme düzeyinde, dünya yüzündeki insanların sayısı kadar birbirinden farklı türde zaman olduğunun söylenebileceğini, ancak Batı dünyasındakilerin zamanı tek bir şey olarak gördüklerini, bunun ise doğru olmadığını belirtmiştir.

Ziyaüddin Sardar da, bu yönde bir yaklaşımla “Batı’nın zaman geçtikçe yaşamın daha iyi olacağı beklentisini yayarak, zamanı ‘kolonileştirmek’te olduğunu” ileri sürmüştür. O, “Eğer, zamanı kolonileştirirseniz geleceği de kolonileştirirsiniz. Zamanın bir ok olduğunu düşünürseniz, elbetteki geleceğin de tek bir yönde ilerleyen gelişme olduğunu düşünürsünüz. Ancak farklı insanlar farklı gelecekler istiyor olabilirler” diyerek Batı merkezli olan zaman nosyonunu eleştirmiştir (Ezzell, 2002: 48).

Buraya kadar, zaman algısının ve anlayışının toplumdan topluma nasıl farklılaşabildiğine ilişkin örnekler sunulmuştur. Özetle, zaman algısı ve anlayışının toplumların sahip oldukları değer dizgeleri, yaşayış biçimleri, kültürel farklılıklara göre değiştiği söylenebilir.

2.2. Zaman Çeşitleri

Zaman, toplumsal algılayış noktasında farklı anlamlara sahip olabileceği gibi, toplumda ölçümünü yapmakta kullanıldığı alana göre de farklılaşabilmiştir. Özellikle karmaşıklaşmış ilişkilerin yaşandığı toplumlarda çok işlevli bir karaktere sahip olduğu için kullanım alanı da geniş ve çeşitli olmuştur (Elias, 2000: 53).

Hall'a (1997: 49) göre zaman çeşitleri olarak şunlar sayılmıştır:

1. Dinsel,
2. Dünyevî,
3. Metafizik,
4. Fiziksel,
5. Biyolojik,
6. Saatin gösterdiği zaman.

AnaBritanica'da (1992: 527), atom zamanı, eşgüdümlü evrensel zaman, evrensel zaman, gök günlüğü zamanı, Greenwich ortalama zamanı, güneş zamanı, standart zaman, yıldız zamanı gibi zaman ölçeklerinin varlığından bahsedilmiştir.

Leach, zaman kavramının beş genel anlamı olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

İlkel zaman: İlkeler, zamanın doğal olaylar gibi dairesel hareketler hâlinde döndüğünü düşünmüşlerdir.

Tarihsel zaman: Tarih olarak düşünülen zaman. Bu tür zamanın üzerinde durulan önemli özellik, olayların bir defa ortaya çıkması ve belirli bir sıra takip etmesidir. Fakat, olayların bir çizgi üzerinde olma zorunluluğu yoktur.

Büyüsel (magic) zaman: Tamamıyla dinî ve büyüsel niteliktedir. Olayları etkileyen ama uygun kut törenlerle (ayin) kontrol altına alınabilecek bir unsur olarak düşünülmüştür. Bu tür zaman anlayışı büyüsel-dinî sürecin geniş bir bölümünü oluşturmuştur. Doğaüstü ve insan düzenlerini bir uyum içinde buluşturma düşüncesinden kaynaklanmıştır. Bu, bir tür bilimsi tutumdur. Çünkü yaptığı, Tanrısal yasaları keşfetmektir. Gelişi güzel olduğu düşünülen olayları Tanrısal yasaya bağlama kaygısından hareket etmiştir. Bu zaman anlayışını benimsemiş olanlar,

çeşitli doğa olaylarını gözlemleyerek, zamanın ölçülebilir olduğu düşüncesini geliştirmişlerdir.

Bilimsel zaman: Sadece süre olarak kabul edilir. Hiçbir şekilde onun ekonomik, tarihi, astronomik yahut büyüsel özelliklerine başvurulmaz.

Siyasî zaman: Bir siyasî önderin hırs ve isteklerine uyan zamanı belirleme girişiminden kaynaklanmıştır. Avrupa zaman anlayışının gelişiminde bu etken önemli bir yere sahiptir. Takvimle ilgili yapılan yenilikler bu düşüncüyü çağrıştırmaktadır (aktaran: Bıçak, 2004b: 107).

Literatürde ise zaman kavramının fiziksel ve psikolojik olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmüştür. Fiziksel zaman, çevremizdeki nesneler ve canlılar ile çevrenin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan kavramdır. Bir arabanın belli bir mesafeyi ne kadar zamanda gittiği buna örnektir. Bu, daha çok fizik bilimi ile ilgili düşünülmüştür.

Psikolojik zaman ise, içsel olarak hissettiğimiz zaman kavramıdır. Bir eylemi yaparken geçen zamanı algılayışımız buna örnek sayılabilir (Güven, 1988: 1-2). Ancak, bu çalışmada ele alınan tarihsel zaman kavramı; ne fiziksel zaman gibi hız-ış bağlamında, ne de psikolojik zaman kavramında olduğu gibi kişinin psikolojik durumuna bağlı olarak anlam değişikliğine uğrayan bir biçimdedir. Bu yüzden, dışarıdan nesnel olarak tanımlanabilmesi özelliğiyle fiziksel; bilişsel etkinlikler sonucunda tarih okumalarına dayalı psikolojik gelişim (kavram, fikir, nosyon) eğilimlerinin ortaya çıkması sebebiyle de psikolojik (Davides and Others,1999) sayılabilecek ‘tarihsel zaman’ kavramını ele almadan önce fiziksel zamanı fizik bağlamında açıklamak gerekmiştir.

2.2.1. Fizik ve Fiziksel Zaman

Zaman kavramı fiziksel ve tarihsel anlamları bakımından birbirinden farklıdır. Ayrıca fiziksel zaman da, klasik fizik ile Modern fizik açısından farklı anlamlara sahiptir (Hocaoğlu, 2002: 5).

Fizik bilimi ve buna bağılı olarak fiziksel zamanla ilgili olarak, birbirinden farklı ve kesin çizgilerle ayrılmış iki temel yaklaşımdan bahsedilebilir. Bunlar, Newton ve Einstein fizik ekolleridir.

Newton fizik ekolüne göre, mekân üç boyutlu (uzunluk, yükseklik ve genişlik), zaman ise tek boyutludur. Zaman ve mekân birbirine bağımlı olması gerekmeyen birer varlıktır. Bu yaklaşımın fizik bilimlerinde oynadığı önemli rol yüzünden ‘zaman’, insanın dışındaki doğal, fiziksel alanın içinde kalan dolayısıyla da zaten bu alanca incelenmesi gereken bir olgu olarak algılanmıştır (Elias, 2000: 13).

Newton, klasik fizikte zamanı, ‘mutlak, doğru ve matematiksel zaman’ olarak tanımlamış ve, "kendiliğinden, veya doğası gereği, dışsal hiçbir şey ile bir ilişkisi olmadan yeknesak bir şekilde akar" ifâdesiyle anlatmış; ancak bu ‘akan’ şeyin ne olduğu hakkında ontolojik bir tanıma gitmemiştir (Hocaoğlu, 2002:6). Newton, şöyle devam etmiştir:

“İzafi ve alışılmış zaman, sürenin ölçüsü olarak dışsal ve hissedilen şeydir. İnsanların kullandığı gün, ay, sene gibi kavramlar gerçek zamanı ifade etmemektedir. Zaman, Tanrısal özelliklere sahip olup; bölünemeyen ve parçalanamayan bir şeydir. Tanrı, ebedilik ve sonsuzluk olmayıp; ebediliğin ve sonsuzluğun bizzat kendisi olarak karşımızdadır. O, her yerdedir ve her zaman varlığını hissettirir, zamanı ve mekânı varlığa getiren de odur. Tanrı sonsuzluğunu mutlak zamanda ortaya koyar. Yani, onun sonsuzluğunu anlamanın yolu mutlak zamanı anlamaktır. Mutlak zaman Tanrı’nın evrende aracısız bir görünümüdür (aktaran Toprakkaya, 2004:105).”

Newton’un biçimlendirdiği klasik fizik, içerdığı maddî nesnelerden bağımsız olan ve Öklid geometrisine uyan, mutlak ve üç boyutlu bir ‘uzay’ ve yine maddî dünyadan bağımsız, düzenli bir biçimde akıp giden mutlak ve ayrı bir boyut olan ‘zaman’ yaklaşımına dayanmıştır. Batı dünyasında uzay ve zaman ile ilgili bu yaklaşımın bilim adamları ve filozofların zihinlerinde o kadar derin bir etkisi olmuştur ki, bu kavramların, sonunda doğanın gerçek ve tartışmasız özelliklerini

yansıtıkları bile kabûl edilmiştir (Capra, 1991:229). Bu yönüyle Newton'un zamanı ve mekânı mutlak kabul edip, onları hiç bir şekilde eşya ile ilişkilendirmemesi, zaman felsefesi açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur (Toprakkaya, 2004:105).

Fizik bilimlerinin konusu olan fiziksel zaman, aslında teorik bir kavram ve bir zaman-mekân teorisi, fiziksel teorilerin kurulmasını sağlayan bir şema olmasına rağmen, akıp giden zaman anlayışında olduğu gibi doğanın bir özelliği olarak benimsenmiştir. Oysa insanî ilgiler, devamlı herhangi bir durum ya da olaya karşıdır. Bu durum ve olaylar ise devamlı zaman-mekân boyutları içerisinde gerçekleşmektedir. Bu anlamda fiziksel zaman genel bir çerçeve oluşturmuştur (Toprakkaya, 2004:112).

Fiziksel zamanın en belirgin özelliğinin 'tek boyutlu olması' olduğu söylenebilir. Zaman, sâdece 'şu ân'dan ibârettir; fiziksel zaman 'şimdi'dir; bu sebeple de fiziksel gerçeklik de 'şimdi ve burada olan', veya diğer bir ifâdeyle, 'olmakta olan'dır. Zaman'ın bu tek boyutluluk özelliği, fizikte 'zaman oku' kavramı ile açıklanmıştır. Arthur Eddington tarafından 1928'de üretilen 'zaman oku' kavramı, birkaç altbaşlığa ayrılmaktadır ki, bunların içinde psikolojik varlık alanı da vardır. Bunlar; termodinamik zaman oku, elektromanyetik zaman oku, biyolojik zaman oku, psikolojik zaman oku, sosyolojik zaman oku ve kozmolojik zaman okudur. Bunlardan başka; radyasyon zaman oku, kuantum mekaniksel zaman oku, uzay-zaman geometrisinin zaman oku ve kuantum kozmolojisinin zaman oku gibi başka altbaşlıklara da ayrılabilir. Ancak, bütün bunların ortak oldukları husus aynıdır: zaman oku, 'zaman akışı'nın (flow of time) bir ifâdesidir. Zaman akışı ile kastedilen şey, su veya benzeri partiküler birtakım şeylerin yer değiştirmesine benzer bir 'akış' olarak anlaşılmamalıdır. Bu terimden, fiziksel varlık alanında oluşan olayların düzenli bir şekilde ardışık dizilişini, yâni hiyerarşisini anlamak gerekir. Bu hiyerarşideki en önemli özellik, hiyerarşinin 'tersine çevrilebilir' (reversible) olmayışı; yani, olayların ve süreçlerin geriye döndürülememesidir. Bu, zaman'ın sâdece 'şimdi'den müteşekkil bir boyutluluk oluşunu da ifâde etmektedir (Hocaoğlu, 2002: 5).

Fizik bilimleri, bilimsel alana hakim oldukları ölçüde, fiziksel zaman da genel zamanın prototipi olarak anlaşılmaya başlamıştır (Elias, 2000: 153). Ancak, Einstein'ın fizik bilimindeki buluşları, özellikle izafiyet varsayımı, zaman ve mekânın varlıksız olamayacağını, bunların ayrı ayrı değil de birlikte olduklarını göstermiştir (Küken, 1997: 189-190).

Fizikte zaman, iki hareket arasındaki süredir. Modern fizikte hareket ve maddenin nesnel hâli zamanla belirir. Zamanın olmadığı yerde, nesnelliğin de olamayacağı yargısına varılabilir. Bu nedenle zaman, cismin belirleyici faktörüdür. Hareketin hızı zamanın da hızıdır. İzafiyet ve kuantum varsayımlarına göre zaman ile uzay birbirleriyle doğrudan ilişkili ve bağlantılıdır. Biri olmadan diğerrinin olması mümkün değildir. Uzayla zaman, düşünsel tasarımlar değil, maddî nesnenin içinde bulunan nesnel zaman-uzay madde somutluğundan oluşmuş bir bütündür. Böylece uzayın boyutları kadar zaman boyutunun kendisi de uzay boyutlarının devamı niteliğinde bir nesnel uzam boyutu olarak varolmaktadır (<http1>).

Dar anlamda İzafiyet Teorisinin temel önermesi, zamanın evrendeki her sistemde aynı olmadığıdır. Yani, mutlak evrendeki hakim olan sistemlerden bağımsız zaman ve olaylar söz konusu değildir. Mesela bir gözlemci iki farkı olayı eşzamanlı, diğerrini bunu ararda gelen iki olay olarak değerlendirebilir. Bunun gibi zamansal verilerin uzunluğu yada kısalığı da sistemden sisteme farklılıklar gösterebilir (Toprakkaya, 2004:105).

Geniş anlamda İzafiyet Teorisi ise Einstein tarafından sistemleştirilmiştir. Einstein'ın İzafiyet Teorisinden bu yana, fizikçiler dünya üzerinde dört boyut bulunduğunu kabûl etmişlerdir (Capra, 1991: 238). Matematiksel olarak da kabûl gören dördüncü boyut, diğerr üç boyuta eşit değer taşımaktadır. Ancak, insanlar dünya üzerinde üç boyutta (yukarı ve aşağı, sola ve sağa, ileri ve geri), her yönde hareket edebilmelerine rağmen, kesintisiz metrik zaman anlayışında sadece ileri doğru hareket edebilmektedirler. Çünkü insanlar, dört boyutlu uzay-zamanı doğrudan tecrübe edebilecek duysusal yeteneklere sahip değildirler (Capra, 1991: 241). Oysa, Einstein'a göre, zaman doğrusal değildir. Zaman, uzay gibi eğrilebilir, genişleyebilir, daraltılabilir, çok esnek ve çok boyutlu, üst üste bindirilip katlanabilir bir yapıdır. Bir

zaman noktası, bir frekans yapısında olup başka zaman frekanslarıyla senkronize biçimde örtüştürülüp, çakıştırılabilir. Bir bakıma zaman, toplumun onu ölçtüğü gibi doğrusal biçimden çok daha farklı ve karmaşık olan bir şeydir (<http> 1). İzafiyet Teorisinde zaman, oluşun sabit bir çerçevesi olmayıp, bizzat oluşun içindedir. Dünyanın kendi eksenini etrafında dönmesiyle değil, ışığın yayılma hızına göre betimlenmektedir. Bu şekilde anlaşılan zaman, mekânla öyle bir bağ kurmaktadır ki bu bağın tabî bir sonucu olarak zaman-mekân sürekliliği ortaya çıkmaktadır. Böyle bir durumda zaman, koordinat olarak kendi mutlaklığını kaybetmekte ve ilişkili olduğu sistemde ‘izafi’ bir sayı olarak kalmaktadır. Böylece Einstein, klasik fiziğin üç boyutlu kordinat sistemine ‘süreklilik’ olarak dördüncü bir boyut zamanı eklemiştir (Toprakkaya, 2004:105).

İzafiyet Teorisini çeşitli benzetimlerle açıklamak mümkündür. Örneğin, bir sinema filminin rulosuna bakıldığında, bu, doğrusal zamanın kronolojisini temsil edecektir. Ancak o sizin elinizdeyken, potansiyel (hareketle birlikte gerçekleşebilecek) zamanın tümü aynı anda sizin elinizdedir; onun tümü ‘şimdi’dedir. Filmin yirmi beşinci dakikasında ne olabileceği hakkında konuştuğunuzda, onu görmek için yirmi beş dakika beklemeniz gerekmez. Bir başkasının geçmişinin olduğu gibi, geleceğinin o bölümü de şimdi elinizdedir. Bu bakış açısında ‘zaman’, kapalı dairesel bir realite olarak karşımıza çıkmaktadır (<http> 1).

İzafiyet Teorisinde zaman, mekânı (uzayda bir noktayı) temsil eden enerji dalgasının dördüncü boyut çizgisi boyunca yer alan önceki ve sonraki salınım değerlerinin bir toplamıdır. Geçmiş - gelecek ve şimdi olmak üzere üç zaman dalgası vardır. Bu üç zaman dalgası bir dördüncü boyut uzayında yan yana gelirler. Üç boyutlu uzayda ise farklı zaman boyutları iç-içe geçmiş ya da üst üste binmiş frekanslar manzumesi olarak algılanırlar. Dördüncü boyutta üst-üste binen ya da yan yana gelen iki ayrı zaman dilimindeki iki ayrı olayı üç boyutlu zihnimizle hayal edebilmek oldukça güçtür. Zamanı fiziksel bir uzunluk olarak görebilmeyi başardığımızda onu eğip bükerek geçmişin ve geleceğin fiziksel noktalarıyla bitştirebileceğimiz gerçeği ortaya çıkmaktadır (<http> 1).

Zamanın, maddeyi oluşturan enerjinin titreşimsel bir ritmi oluşu, onun maddeden ayrılmaz olması anlamına gelir. Zaman burada, maddî oluşumun yapısına karışan bir öge durumundadır. Evren, doğa, insan ve zamanı ayrı ayrı düşünmek yerine, hepsini iç içe düşünmek ve bir bütünün parçaları gibi algılamak gerekir. Öncesiz ve sonrasız zaman, evrenin yaratılışına paralel olarak düşünüldüğünde ortaya *evrensel zaman* çıkmaktadır. Bu zaman kavramı, her şeyi içine alan bir karakterdedir. İnsan aklının sınırlarını zorlayan zaman kavramı budur. Aslında tüm evren tek bir evrensel zaman dalgası kalıbı içerisinde kendini gösterir (http 1). Ancak, her varlığın yapı ve konumları itibariyle, izafî zamanları vardır. Zaman, evren boyunca ne kadar esneyip kasılsa da ‘zaman’ı her yerde geçerli olmak üzere genel bir an olarak nitelemek yerinde olur. Buradan hareketle, doğası açısından zamanın tekliği ve sabitliği söylenebilir. Zaman, boyutlar içinde farklılıklar gösterir. Bizim için çok önemli olan zaman olgusu, farklı bir boyutta belki hiç önemli olmayacaktır. An, evrenin her yerinde şimdi değildir. Her yerin, her sistemin kendine özgü bir zamanı vardır. Bu nedenle, bir olayla ilgili, her sistemin yaşamakta olduğu zamanı, bu sistemin diğer sistemlere olan izafî durumunu belirlemezsek, o olayın şimdi ve bu anda olduğunu söylememiz imkânsız olur. Bizim için şimdi ve sonra kavramları, başka bir boyutta, farklı bir şimdi ve sonra kavramı hâline döndürür. O hâlde bizim için ‘an’ şimdi olmakla birlikte, başka bir boyutta şimdi değildir. Başka zaman/uzay süreklilikleri de vardır. Zaten boyut farkına neden olan şey, farklı zaman akış hızları ya da farklı zaman fazları denen şeydir (http 1). Einstein’ın temel kavramı şimdi değil, aynı andalık’tır (Cemal, 2005) .

Geçmiş, gelecek ve şimdi, ardarda gelen, devreler hâlinde birbirini takip eden titreşimler serisidir. Her bir ‘an’ bir uzay/zaman hologramı’nı ifade eder. Bu hologramın fiziksel yapısı ‘üç boyutlu elektromanyetik bir ışık havuzu’ olarak görülmelidir. Matematiksel olarak nokta hareketle çizgiyi, çizgi hareketle yüzeyi meydana getirdiği gibi ‘an’sal noktalar (birbirine devreden titreşimsel atmalar) da hareketle zaman çizgisini meydana getirir. Ve böylece üst üste binerek, yan yana gelerek birbirini tamamlayan boyutlar silsilesi ortaya çıkar (http 1).

İnsan anıları ve belleği de zaman ve uzay matriksinin bir parçası olduğu için, zamanın içindeki insan, olası değişikliği asla fark edemez. Sanki, geçmiş hep aynı

geçmiş gibi gelir. Ama, ‘gerçek’ görmek istemeyeceğiniz kadar esnek, kaotik ve plastiksi bir yapıdır. Sonsuz geçmiş ve gelecek birbiriyle kuantum vakumu düzeyinde grift bir bağlantı içerisindedir. Geçmiş ve gelecek iç içe frekanslar hâlinde yaşanır. Geçmiştekiler, bizi kendi ‘şimdi’lerinden algılayabilecekleri gibi şimdide yaşayanlar geleceğe ait görüntü, ses ve bilgileri yakalayabilirler. Tarihin değiştirilebileceği düşüncesi çatallaşan zaman/tarih düşüncesini de beraberinde getirir. Yani, geçmişi değiştirirseniz, özgün zaman akışına -ki özgünlüğü her zaman bir soru işareti taşır- zaman yolculuğu olasılığının kabûllenilmesiyle beraber paralel yeni bir zaman akışı oluşabilir. Örneğin, Nazi Almanya’sının II. Dünya Savaşı’nı kazandığı bir tarih, bunun olmadığı bir tarihle yan yana ayrı bir evren olarak var olabilir. Bunlara en iyi örneklerin ‘alternatif tarih’ öyküleri (<http> 1) olduğu söylenebilir.

Buraya kadar açıklamaya çalıştığımız kadarıyla fiziksel zamanın ne’liği ve niteliğini, iki temel yaklaşımla ele almanın mümkün olduğu görülmüştür. Bunlar, çizgisel/metrik zaman okunun simgelediği salt (Newtoncu) zaman anlayışı ile hareketin hızına göre değişebilen izafi (Einsteinici) zaman anlayışlarıdır. Sadece fizik bilim alanını ilgilendirdiği düşünülen bu kavramların aslında, tüm modern bilim paradigmasını ve özelde de tarih biliminin zaman anlayışını şekillendirdiği görülmüştür. Aşağıdaki ‘Tarihsel Zaman’ başlığı altında, tarihsel zamanın ne olduğu ve niteliklerinin neler olduğu üzerinde durulurken bu durum da ele alınmıştır.

Tarihsel kavrayışla olgunlaşan, besleyici meyvenin

içinde nadide ama tatsız bir tohumdur zaman...

Walter Benjamin

2.2.2. Tarihsel Zaman

Tarih, değişimin bilimidir. O, geçmişten günümüze yaşanan olaylar arasındaki farklılık ve benzerlikleri incelerken, olaylarla insanlar arasındaki ilişkileri, insanların olaylar karşısında gösterdiği tepkileri ve bu tepkilerdeki bireysel, toplumsal ve küresel değişimi, değişimdeki sürekliliği, değişimde yaşanan sebep-sonuç ilişkilerini konu alanı olarak seçer (Dilek, 2002: 18).

W. Benjamin (1995: 47), “Tarih, bir inşa faaliyetinin nesnesidir. Yapı, homojen ve boş bir zamanda değil, ‘şimdinin zamanı’nın doldurduğu bir zamanda yükselir” demiştir. Tarihin ‘değerli bulunan insan geçmişinin yeniden inşası’ olduğu düşünüldüğünde, bu inşanın ‘şimdi’de gerçekleşmesi nedeni ile bugüne ait olan bir zamanın üzerinde yükseldiği, bu anlamda zamandan bağımsız bir süreç ve üründen bahsetmenin mümkün olmadığı görülür. Rosenthal’a göre tarih teriminin, zaman anlamı ağırlıklı olan bir kökten gelmesinin (Bıçak, 2004a: 106) sebebi de bu olmalıdır.

“Ne zaman tarihi düşünsek, onu tarihleri (yılları) ile kronolojik ardışıklıkla hatırlarız (Jahoda, 1963: 95)” cümlesinde olduğu gibi tarihin zaman anlamında kullanımı, geçmişteki olayların sınıflandırılması, birbirleriyle ilişkilerinin belirlenip, anlamsal bütünlüğünün sağlanması, sorunlar, olaylar ve anlayışlardaki değişikliklerin izlenip, dönemler ve çağlar arasında karşılaştırma yaparak doğru sonuçlar çıkarılması konusunda büyük bir öneme sahiptir (Bıçak, 2004a: 107-108). İşte bu yüzden Jahoda, zamanın matematiksel olarak hesaplandığını ve bu disiplin tarafından üretilen sembollerle haberleşildiğini, ancak tarihsel zamanın kendine has bir takım ifadelerle sahip olduğunu vurgulamıştır (Garvey, 1975-1976: 291).

Husbands, tarihin lisanının dört grupta incelenebileceğini, bunlardan ilkinin tarihsel zamanın dili olduğunu belirtmiştir. Çağ, yüzyıl, dönem, orta zaman, Modern gibi kavramların zamanın dilini oluştururken, ikinci grubu ise tarihsel sürecin dilinin

oluşturduğunu; sebep, kronoloji, benzerlik, farklılık gibi kavramları içerdiğini söylemiştir. Üçüncü grubun tarihsel tanım ve çözümlemenin dili, dördüncünün ise geçmişin dili olduğunu belirtmiştir (Dilek, 2002: 16). Husbands'ın belirttiği bu 'geçmişin dili', yukarıda Jahoda'nın 'tarihin kendine has ifadeleri' ile kastedtiği olmalıdır.

Tarihsel zaman; geçmişe ait, toplumu derinden etkileyerek iz bırakmış olan tarihsel olayların tanımlanmasında kullanılan, geçmiş zamanın bir ögesidir. Çünkü, geçmiş, insanların düşündüğü, yaşadığı ve yarattığı her şey olmasına rağmen, tarihsel zaman, bir yandan geçmiştedir, diğer yandan ise şimdiyi oluşturur (Bıçak, 2004a: 108). Perrault bu durumu, "anamlı geçmiş bugünün içinde olduğu biçimiyle varsa, o bugünün ögesidir, geçmişe değil, bugüne aittir" yaklaşımı ile daha da özetlemiştir (Yılmaz, 1997: 41).

Oktay (1992) da, benzer bir yaklaşımla gerçekleşmiş bir geçmişi var sayarak 'şimdi'ye bağlamıştır. O, şöyle devam etmiştir:

"Oysa, belki de hiçbir zaman keşfedemeyeceğimiz ölmüş ama yine de gerçekleşmemiş bir geçmişin yanı sıra, yine gerçekleşmemiş ama son sığınma yeri olarak şimdi, burayı bulmuş olan ve bu nedenle hâlâ canlı olan tarih içi ve/veya tarih öncesi zamana ait, eşzamanlı olması nedeniyle de artık 'şimdi' olarak hâlâ anılabilen bir 'geçmiş' vardır. Aslında buna 'geçmiş' adını vermek, aklımızın ve dilimizin toplumsal zaman üzerine girivermiş bulunduğu uzlaşmalardan kaynaklanmaktadır. İnsanlığımızı koruyan 'an-ı dâim' ('şimdi'de yaşayan, 'geçmiş olmayan geçmiş') bu olmalıdır" (Çamuroğlu, 1993: 88).

Belki de Mustafa Armağan'ın belirttiği gibi, bugünden geçmişe (zamanda geriye) giderken bulunabilecek şeylerin gerçekte mekâna serilmiş (kazınmış) olan zamanın 'iz'lerinden ibaret olduğu söylenebilir. Bu 'iz'ler ki, insana geçmiş zamanın kendisini değil, t_1 zamanın dışında t_2 - t_3 - t_4 zamanlarında da, zamanın o mekânda bıraktığı işaretleri gösterir. Karşı karşıya gelinen çeşme veya duvar aslında o nesnenin ilk yapıldığı zamanı değil, zaman içinde bir mendil gibi dürülmüş macerasına ilişkin de bir şeyler anlatabilir (Armağan, 2003: 74).

Oysa tarih, yalnızca bir geçmiş değildir. Tarihsel geçmiş, özel bir geçmiştir: O ne yalnızca anımsanan geçmiş, ne de yalnızca düşlenen geçmiştir. Yalnızca olmuş olabilecek ya da olmuş olması gereken bir geçmiş değildir, çünkü tarihsel olan ile tarihsel olmayan arasındaki ayrım çoğu kez yanlış ve keyfi bir biçimde yapılmış olsa da, ayrım gerçek bir ayrımdır. Tarihsel geçmiş, sırf kendi adına geçmiştir. O, şu andaki kanıtın, şu anda yarattığı kavramlar dünyasıdır (Collingwood, 1996: 192-193). Bu yönüyle insan zihninin bir tasarımı olarak nitelendirilebilir. Bu sebepten, tarihsel zamanı geçmiş zamanın bir ögesi olarak algılamamıza rağmen, onunla aynileştirmemiz mümkün değildir. Başka bir deyişle, tarihsel zamanı geçmiş zamanın içinde ele almak mümkünken, geçmiş zamanı tarihsel zamana hapsetmek mümkün değildir. Çünkü her geçmiş zaman, tarihsel değildir.

Bir tarihçi yalnızca ‘insanî’ olanı düşünmekle kalmaz. Onun düşüncesinin doğal olarak soluk aldığı atmosfer, süre kategorisidir. Diğer bilimlerden farklı olarak tarihte zaman kavrayışı farklılık gösterir. Atılımın (akışın) tersine çevrilmezliğine teslim edilmiş somut ve yaşayan gerçeklik olarak tarihin zamanı, bunun tersine olguların beslendikleri plazmanın bizzat kendidir ve burası bu olguların anlaşılabilirlik yeri olarak ortaya çıkmıştır (Bloch, 1994: 20). Örneğin tarihsel zamanla fiziksel zamanın farkı, bu bağlamda ele alınabilir.

Tarihsel zamanı fiziksel zamandan farklı kılan onun iki boyutlu olmasıdır: Tarihsel zaman, şimdi (hâl, present) ve geçmiş (mazî, past)’ten oluşmuştur ve onların bir kompleksidir. Bunun içindir ki tarihsel gerçek, fiziksel gerçeğin aksine, ‘şimdi ve burada olan’, ‘olmakta olan’ değil, ‘olmuş ve olmakta olan’dır. Bu anlamda, tarihsel gerçeklik olmuş ve olmakta olan üzerine kuruludur. Fakat, bütün bunlara rağmen tarihsel gerçek ile fiziksel gerçek arasında radikal bir kopukluk yoktur: Fiziksel varlık, aynı zamanda tarihsel bir varlıktır. Diğer yandan, tarihsel gerçeklik, asıl gerçekliğini ‘insan dünyası’nda bulmaktadır. Çünkü, ‘geçmiş’, sadece zekâ ile kavranabilmektedir ve bu da insana has bir durumdur (Hocaoğlu, 2002:9).

Tarihsel zaman, ister uzak isterse yakın geçmiş olsun, geçmişin zamanıdır ve onun koşullarında incelenmelidir. Dolayısıyla, doğrusal bir bütünlüğün yanında, kültürel, kişisel, toplumsal şartlar ve bölgesel özelliklerde tarihsel zamanı tayin eden

değişkenler olarak göze çarpar. Bu durumda tarihsel zaman algısının, güncel zaman anlayışından farklı olduğu (Dilek, 2002: 21-22) açıktır.

Tarihçiler, sosyal değişimin ana yapısı olarak zamanın hep farkında olmuşlar, ancak bir fenomen olarak ya da sosyal değişimin bir ürünü olarak zamanın önemini yakın zamanda keşfetmişlerdir (Hareven, 1991: 167). Benjamin'in değişimiyle tarihçiler, 'homojen' ve 'boş' bir çizgisel zamanla ilgilenmese de, zamanı basit bir araç olarak görme tehlikesiyle karşı karşı kalmışlardır (Hartog, 2000: 202). Profesyonel tarihçiler, belki de zamanın tarihin merkezinde yer almasından dolayı, ayrıca üzerinde durulmasını reddetmişler, bu yüzden zamanın tarihi anlamadaki işlevinden çok, felsefi nosyonu ile ilgilenmişlerdir (Garvey, 1975-1976: 290).

Black ve Macraill (1997: 15) ise madolyonun bir başka yüzüne dikkat çekerek, zamanı kavramlaştırma hatasına düşen tarihçilerin çalışmalarında, onun farklı içeriklerde değişen hızı, geçmiş ve şimdiki toplumlardaki değişen etkisi nedeniyle zorluk yaşayacaklarını bildirmişlerdir. Çünkü, tarihsel zamanın ya da geçmişin anlamı da tarih içinde toplumdan topluma değişiklik göstermiş, tarih ve zaman kavramları, hüküm süren sosyal ve entelektüel havaya göre konumlanmıştır (Jahoda, 1963: 95).

Geçmiş kavramı ve anlayışı her zaman insana ait ya da insana has olmamıştır. Eski Sümer ya da Babil'de geçmiş, insanla değil, bir mitos olarak, Tanrılarla ve onların eylemleriyle ilgilenmiştir. Üstelik bu, geçmişin ne zaman olduğu bilinemezliğini ortaya çıkarmıştır. Yani geçmiş, dün de olmuş olabilir, beiki hâlâ oluyor da olabilirdi. O bitmiş bir olay hiç değildir. Eski Mısırda ise zaman, Tanrısal hareketten dolayı çizgisel değil, dairesel olarak tasavvur edilmiştir (Çamuroğlu, 1993: 11-12).

Eski Yunanda da benzer bir durum vardır; insanın toplumsal yaşamı da kozmosdaki gibi döngüsel bir düzene sahiptir. Doğadaki döngüsellüğün insan ve toplum yaşamı içinde uygulanabilir olduğu düşüncesiyle, insanın anlamlandırmaya çalıştığı, bu bağlamda biçimlendirme eğilimde olduğu tarihin de döngüsel olabileceği, (tekerrürden ibaret bir tarih) kabûl edilmiştir.

Yunan felsefesinin döngüsel zaman anlayışını benimsemesinin nedeni, tam bir doğa felsefesi olmasından kaynaklanmıştır. Eski Yunan'da, doğanın sürekli olarak değişmeyen bir düzenlilikle süren anlayışı tarihe aktarılıp tarih sonsuz döngüsel bir süreç olarak anlaşıldığı için tarihin anlamı ve gelişimi üzerinde durulmamıştır (Aysevener ve Barutca, 2003: 18). Bu yüzden geçmiş ve gelecek, bir form hâlindeki devlet tiplerinin tekrarlanıp durduğu, gelip geçici bir evrenle ilgili zaman boyutları olarak düşünülmüştür. İnsanî-toplumsal yaşam, geçmişten geleceğe doğru sürekli bir gelişimi olmayan yaşam, belli devlet formları çevresinde rastlantısal olarak dönenen, bu formlara göre tekrar eden kesik ve birbirinden kopuk halkalardan ibaret olarak tasavvur edilmiştir (Wartenburg'tan aktaran: Özlem, 1996: 19-20).

Eski Yunan düşüncesindeki insanî geçmiş ise, bir edebî tür olarak tarih yazıcılığı aracılığıyla hakkında bilgi edinilen bir zaman parçası olarak algılanmış ve bu geçmişin, şimdi ve gelecek ile sürekli ve nedensel bir ilişkisinin olmadığı düşünülmüştür. Onlara göre, geçmiş-şimdi-gelecek üçlemesi, tamamen fiziksel içerikli zaman kesitler olduğu için insanî-toplumsal yaşam da aynı fiziksel zaman içinde geçmiştir (Özlem, 1996: 20).

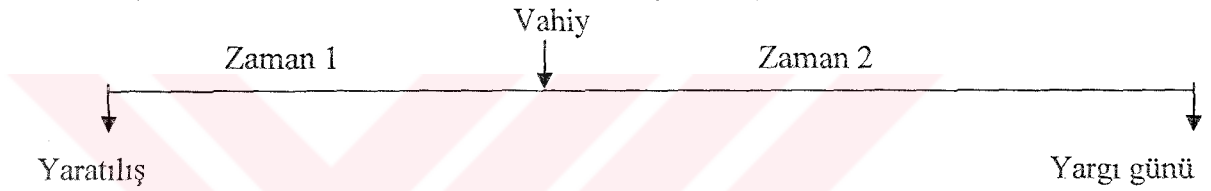
Eski Yunan filozoflarından Aristoteles, “zaman, içinde olayların geçtiği şeydir” demiştir. İşte böyle bir ‘süreç’in oluşumu veya periyodik birimlerin toplamı, mekân ve ona ait iç unsurların bileşimi, tarih ve zaman kavramlarını yan yana getirmiştir (Aydın, 2002: 126). Ona göre, “daireysel hareket dışında hiçbir hareketde ne süreklilik ne de sonsuzluk olasıdır. Dairesel hareket düz çizgi üzerinde olandan önce gelir. Çünkü o yalındır/mutlaktır ve daha mükemmeldir” (Aysevener ve Barutca, 2003: 20).

Tevrat'la birlikte Musevî düşüncesinde zaman, Eski Yunanlıların fiziksel zamanından önce, insanın belli bir sonda ödül ya da ceza alacağı, başlangıcı ve bitimi olan ve en önemlisi bu başlangıçtan bitime kadar süreklilik ve gelişime sahip olan bir biçime girmiştir. Wartenburg'a göre, daha sonra Hristiyanlığa da geçen bu özel ve yeni zaman anlayışı, yeni, bir ereğe göre yönelmiş, başlangıcı ve bitimi olan, kendi içinde süreklilik taşıyan ve gelişen, teolojinin Batı düşüncesine bıraktığı sürekli bir miras olarak tarihsel zamandan başka bir şey değildi. Tarih bilinci de, böylelikle ortaya çıkmıştır (Özlem, 1996: 21).

Tevrat'ta zaman, bir başlangıca ve insanın sonunda ödül ya da ceza göreceği bir sona sahip olan bir çizgi ve gelişim olarak anlatılmıştır. Böylelikle, Tevrat'tan aydınlanma düşüncesine, oradan Marksist tarih anlayışına kadar egemen tarih anlayışının ana eksenini çizilmiştir. Bu yaklaşıma sahip tarihçiler, çalıştıkları geçmiş toplumları sürekli büyüyen çocuklara benzetmişlerdir (Çamuroğlu, 1999: 20).

Çamuroğlu, Musevilikteki zaman anlayışının ne anlama geldiğini, yaptığı çizimle açıklamıştır. Buna göre; vahiy geldikten sonraki süreci temsil eden 'zaman 2'de insanın bir tür özne olarak kabul edilebileceği söylenebilir. Çünkü, 'zaman 2'de insan, artık sevap-günah diye değerlendirilebilen hareketler üretebilecektir (Çamuroğlu, 1993: 19).

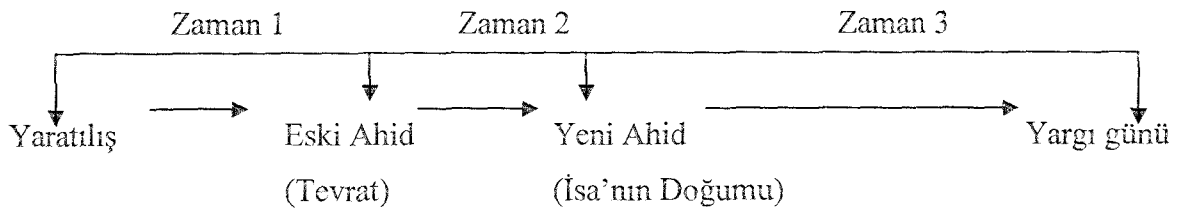
Şekil 1. Musevilikte Zaman Anlayışı (Çamuroğlu, 1993: 19)



Hristiyanlık, Musevilik'in bu mirasını devralmıştır. Geçmiş, şimdi, gelecek, insanın affına doğru ilerlemek zorunda olduğu bir çizgi hâline gelmiştir. Çünkü, ilk günahattan Mesih'in gelmesiyle kurtulmanın mümkün olduğuna inanılmıştır. Zaman, bir günahattan arınma süresi olarak değerlendirilmiştir (Çamuroğlu, 1993: 13-15).

Hristiyanlıkta Musevilikten ayrılan ilk fark, 'zaman 2'nin tüm insanlara ait olmasıdır. İkinci fark ise ilerleme anlayışının daha da pekiştirilmiş olduğudur (Çamuroğlu, 1993: 21).

Şekil 2. Hristiyanlıkta Zaman Anlayışı (Çamuroğlu, 1993: 21)



Hristiyanlığa göre eski ahit metin olarak geçmişin, geleceğin yani, tüm zamanların ötesindedir. Çünkü, kabul edilmesine rağmen yürürlükten de

kalkmadığına göre o ancak kutsal zamanda olabilir. Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi, İsa'nın gelişi, 'zaman 3'ü 'zaman 2'ye göre daha laik kılmış, insanın kötü olduğu inancını sürdürmekle birlikte Tanrı, İsa'nın (insanın) suretinde görüldüğüne göre 'o kadar da kötü olmasa gerek' inancı yaygınlaşmıştır. Sonuçta 'zaman 3' biraz daha tarihselleşmiş ve daha fazla insan ürünü olmuştur (Çamuroğlu, 1993: 21-22).

Tarihsel zaman terimini kullanmamakla berâber düşünce dünyasına böyle bir kavramı hediye eden kişi, Romalı filozof Augustinus olmuştur (Hocaoğlu, 2002:10). Augustinus, zamanı 'geçmiş', 'hâl' ve 'gelecek' şeklinde üç ayrı parçaya ayırmıştır. O, “‘hâtırlama’ olmasaydı geçmiş hakkında, ‘beklenti’ olmasaydı gelecek hakkında bir şey bilemeyeceğimizi” ileri sürmüş ve zamanın da Tanrı'nın bir mahlûku olduğunu söylemiştir. İşte, Tanrı'nın bir mahlûku olan bu fiziksel zamanı başka türden bir zamana, tarihsel zamana bağlayan, ruh sâhibi tek varlık olan insan ve onun yeryüzündeki macerâsı olmuştur. Geçmiş (mâzî) ve gelecek (istikbâl), hâtırlama ve bekleme yeteneğine sâhip olanlar, yâni 'ruh sâhibi' olanlar için vardır; hâlbuki ruh sâhibi olan yalnızca insandır. O hâlde, geçmiş ve gelecek ve dolayısıyla da tarih, asıl anlamıyla, 'insan için var' olacaktır. İşte, tarihsel zamanı fiziksel zamandan ayıran birinci özellik bu olmuştur. İnsanın belirli bir başı ve belirli bir sonu olan dünyadaki mâcerâsı da tarihsel zaman kavramının ikinci ve en çok bilinen anlamı olmuştur (Hocaoğlu, 2002:10).

Augustinus, o zamana kadar tarih düşüncesini şekillendiren döngüsel tarih yerine çizgisel olan ve sürekli ilerleyen bir anlayışı getirmiştir. Ona göre Tanrı, zamanın dışında (öncesiz-sonrasız), ama onun yarattığı her şey zamanın içindedir (önceli ve sonralı). Zaman ise, artık varolmayan geçmiş, bir boyuttan yoksun şimdi ve daha var olmamış olan gelecek arasında bulunan ve bu yüzden ancak şimdi yaşamakta olan kişinin anımsaması (geçmiş) ve beklentisi (gelecek) dolayısıyla anlam kazanan bir şeydir. Augustinus'la birlikte tarih tekerrürden ibaret sayılmamış, tam tersine bir daha tekrar etmeyecek olan olaylardan kurulu bir defalık bir süreç olarak anlaşılmaya başlanmıştır (Özlem, 1996: 23-23).

Hristiyanlık, Batı düşüncesindeki tarihsel zaman ve tarihsel süreç kavramlarını ana nitelikleriyle böylelikle belirlemiştir. 'İnsan soyunun birliği' idesini sürekliliği olan, başı ve sonu bulunan çizgisel bir tarih anlayışı içine taşıyan

Hristiyanlık, bu tarihe bir dünya tarihi olarak bakılmasına yol açmıştır. Hristiyanlığın, kıyamet günü ya da kurtuluş umudu, daha sonraki tüm filozoflara sinmiştir. Ayrıca, Hristiyanlığın tarihsel sürece, ancak bir başka şey aracılığıyla anlam kazanan olaylar yığını olarak bakması, daha sonrasında tüm filozoflarda farklı farklı olsa da başka bir şey aracılığıyla bakmalarını beraberinde getirmiştir (Özlem, 1996: 24).

Tek evrensel zaman dizini olarak adlandırılan zamanın oku, geleneksel Musevîliğin mirasçısı olarak Hristiyanlığın bir buluşu olmasına rağmen, eski Hristiyan söylemlerinde yer almamıştır (David ve diğerleri, 2001: 208-209). Kilise tarihçileri, tarihsel süreci Musevî, Greek, Roma ve Hristiyan olmak üzere dört döneme ayırmışlardır (Özlem, 1996: 37). Bunlardan Hristiyan düşünürlerse tarihsel zaman anlayışını; altın çağ, insanın düşüşü, ahlaksal bozulma dönemi, altın çağa geri dönüş aşamalarıyla simgeleştirmişlerdir. (Aysevener ve Barutca, 2003: 32). Bu bağlamda, Collingwood, Hristiyan tarih yazımının dört ilkeye dayandığını belirtmiştir. Bunlar; evrensellik, Tanrı yaptırımı, Tanrı sözü ve devirselliktir (Aysevener ve Barutca, 2003: 35). Bunlardan evrensellik ilkesinde tüm dünyayı kapsayan bir dünya tarihi düşüncesini, devirsellik ilkesinde de karanlık-aydınlık gibi dinsel temelli bir dönemlendirme gayretini görmek mümkündür.

Collingwood Hristiyanlığın tarih düşüncesini şekillendirmesini şu şekilde anlatmıştır:

“Mekâna ve kurulan devlet organizasyonlarına (Roma-Yunan-Mısır vb.) bağlı olarak şekillenen tarih düşüncesi, tüm insanlığı içine alan Hristiyanlığın, yaşanan sürecin bir başı ve sonu olduğuna (ödül-ceza, kıyamet-ahiret) ilişkin inanışının etkisiyle ortaya çıkan sona doğru akan bir tarih fikri, Hz. İsa ile aydınlanıldığı kabûlü ile merkezinde İsa'nın bulunduğu iki bölüme ayrılmıştır. Öncesi karanlık, sonrası aydınlık olarak düşünülen bu çizgisel tarih anlayışı, İsa'nın doğumu kadar önemli olmayan, ama kendi içinde önemli bazı olayların ara merkez oluşturmuş ve birçok döneme bölünmüştür. Böylece tarih, her biri kendine özgü olan ve her birinin kendinden öncekiyle sınırı bu çeşit tarih yazımının dilinde çağ açan olay denen bir olayla çizilen çağlara ya da dönemlere ayrılmıştır. Bu, evrenselciliğin simgesi olan

bütün tarihsel olaylar için tek bir zamandizinsel çerçevenin benimsenmesidir. 7 yy.da Sevilla'lı Isidore'nin icat ettiği 'Ulu Baeda'nın yaygınlaştırdığı, her şeyi İsa'nın doğuşundan ileriye ve geriye tarihleyen tek evrensel zaman dizininin tasarımının nereden geldiğini gösterir. Modern tarihsel düşüncede pek tanınan bütün bu öğeler Yunan-Roma tarih yazımında varolmuş; ilk Hristiyanlarca bilinçli olarak zahmetle ortaya konmuştur" (Collingwood, 1996: 84-85).

Hülasa, Musevî-Hristiyan geleneğinde zaman, kutsal bir tarihin aracısı olarak değerlendirilmiştir. Zaman, seçilmiş bir halkın başına gelmiş özel olaylar dizisi olarak düşünülmüş, çoğu kez bu gözle kutsanmıştır (Fabian, 1999: 20).

Kitaplı bir din olarak İslamiyet de, Musevîlik ve Hristiyanlıktaki aynı anlayışı benimsemiştir. Bu bakımdan, doğrudan Musevî-Hristiyan geleneğinin bir mirasçısı olarak kıyameti, yeniden dirilişi ve son yargıyı, sonsuz mutluluk ya da cezayı kesin bir biçimde öne sürmüştür (David ve diğerleri, 2001: 65). İslamiyet ile birlikte ilerleme ve devrim duyguları pekişmiştir. Tevrat ve İncil'i reddetmeyen ancak, kutsal metnin içine de katmayan Kuran'ın, bir önceki ayeti bir sonraki ayetiyle tarihsel zamanda yürürlükten kalkabilmiştir. İslamiyet'te zaman, daha çok tarihselleşmiş ve 'iyi olmak' gibi anlamlı ve uğraş vermeye değer olarak kullanılmıştır (Çamuroğlu, 1993: 22-23).

Musevîlik, Hristiyanlık ve İslamiyet tüm insanların topluca yargılanacağı son an (kıyamet) anlayışıyla, eski Mısır ve Greklerde rastlanan 'öbür dünya' (Hades Ülkesi) anlayışından farklılaşmışlar ve tarihsel zaman bilincini getirmişlerdir. Hristiyanlık, Musevîliğin kendine mal ettiği, mesajların tüm insanlığa geldiğini, böylece bu sürecinde tüm insanları kapsadığını belirtmiştir. İslamiyet de bunu sürdürmüştür (Özlem, 1996: 21-22).

Her üç dinde de insana tanınan bu süre tam anlamıyla insana ait olmadığı için tarihsel zaman hüviyetine sahip değilse de, Modern düşüncenin 'tarihin ürünü olan insan' anlayışına çok benzer bir anlayış olduğu görülmüştür (Çamuroğlu, 1993: 23).

Bazı Doğu dinleri ya da felsefeleri için zaman, neden sonuç bağıntısı, sonsuz çevrim ya da sonsuz geri dönüş metafiziği ile hiçbir ilgisi olmayan yüzeysel olaylar

olarak anlaşılmıştır (David ve diğerleri, 2001: 208). Bu yüzden, Budizm ve Hinduizm’de tarihsel zaman anlayışına rastlanmamıştır. Çünkü Tanrı, çeşitli durum ve anlarda insanda duygu ve düşünce olarak kendini göstermiştir (Özlem, 1996: 22). Budizm’e göre zaman, sürekli bir akım (satmâna) tarafından oluşturulmaktadır ve bizatihi zamanın akışkan niteliğinden dolayı, zaman içinde ortaya çıkan her ‘biçim’ yok olabilir nitelikte olmanın dışında, ayrıca bir de gerçekdışıdır. Mahayana filozofları zamanın andan ibaret olması, yani akışkanlığı ve son çözümlemede, sürekli olarak geçmişe ve varlık olmamaya dönüşen şimdiki anın gerçek olmaması üzerinde uzun uzadıya durmuşlardır (Eliade, 1992: 74-75). Hinduizm’de ise, üç dinin tersine (Musevilik, Hristiyanlık ve İslamiyet) insana ait belirsiz bir zamandan bahsedilmiştir (Çamuroğlu, 1993: 24). Hinduizm ve bu bakımdan onun yerini alan Budizm olayların bir tür çevrimsel akışına inanmıştır. Sonuçta birkaç yüzyıl ya da dönem sonunda başlangıç noktasına geri dönmüştür (David ve diğerleri, 2001: 63). Destan ve efsanevî anlatımlarda olduğu gibi Hinduizm ve Budizm’de de döngüsel bir dünya tasarımı egemendir. Budizm’de ‘Visuddhi Magga’ adı verilen çalışma tam bir döngünün özetidir (Aysevener ve Barutca, 2003: 17).

Çamuroğlu (1993: 56-57), tüm İslam Heterodoksilerinde ve Gnostiklerde de zamanın döngüsel olduğunu, insanın zamanla ‘zaman olmayan’ arasında bir yerde durduğunu belirtmiştir. Böylelikle insan, tarihsel ve kutsal zamanların olmasını mümkün kılmıştır. Döngüsel zaman, varlıktan yokluğa, yokluktan varlığa bu sonsuz dönüşünde eşitleyici bir nitelik kazanmıştır. İslamiyet’in açık ve örtük, çizgisel bir tarih anlayışına dayalı bir tarih teolojisine sahip olmasına (Özlem, 1996: 27) rağmen, Bektaşiliğe göre zamanda bir evrim vardır. Ama bu, sarmal döngüsel bir evrimdir ve uygun ‘an’ları yakalayan peygamber ya da velilerin insanlara ‘yeni’, ‘başka’ örnekler getirerek varlık biçimlerini çağrılmalarıyla gerçekleşmiştir (Çamuroğlu, 1993: 63-64). Son Gnostiklerden kabûl edilen Sabilerde de zaman anlayışının homojen olmadığı, zaman zaman bir biriyle çelişen ifadelerle rastlandığı bilinmektedir (Gündüz, 1995:118).

Zamanın döngüsel olmasının anlamı, dünyanın yaratıcının elinden çıktığında sahip olduğu kökensel ‘kutsallığa’ her yıl yeniden kavuşmasıdır. Böylece, zamanın sahip olduğu bu nitelikler aracılığıyla insan, dünyanın sonuna ve yaratılışına ayinsel

olarak katılarak kökünde gerçekleşen olayların çağdaşı olmuştur (Eliade'dan aktaran Bıçak, 2004b: 116).

İslam dünyasından İbn-i Haldun'a göre, her toplumun yaşadığı aşamalar tam bir döngüsel (devrî, devrevî) süreç hâlinde kendilerini göstermiştir (Özlem, 1996: 31). Daha sonra, Haldun'un organizma fikrinden etkilenen Vico, tarihin üç dönem arasında gidip geldiğini söylemiştir. Bunlar; Tanrılar çağı, kahramanlar çağı, insanlar çağıdır (Aysevener ve Barutca, 2003: 23-24). Vico'nun dönemlendirmesinde ilk devrin Tanrılar çağı olmasıyla, Avrupa Ortaçağ tarih yazımının önemli faaliyetinin, nesnel ya da Tanrısal plânı keşfedip ortaya koymakla yakından ilgisi gözlenebilir.

Avrupa'da 16. yy.da Katolik reformla tarih yazıcılığı yeni bir strateji ve önem kazanmış, 17.yy. da Protestan anlayışın gerçekleşmesiyle zamanın sosyal ve tarihsel kavramında bir değişim fark edilmiştir. Böylece zaman, bir yanıyla doğal yaratımın bir amacı, diğer yanıyla da insan farkındalığa dayalı olayların tasarlanması bir yolu olarak felsefî bir argüman olmaya başlamıştır. Bu dönemde, Hz. İsa'nın doğumu merkezinde büyük bir argümanla, yüzyıl düşüncesi ve milâttan önce ve milâttan sonra kavramları Batı medeniyetinde daha yaygın bir hâle gelmiştir (Martins ve diğerleri, 2004).

Bugün tüm dünyada aşağı-yukarı benzer bir biçimde kullanılan tarihsel dönemleri Fransız düşünür Jean Bodin (1530-1597) 16. yy.da ilk kez yeniden belirlemiş, bugün dahi kullanılan şekliyle tarihi üç döneme (antik çağ, orta çağ ve yeni çağ) ayırmıştır (Özlem, 1996: 37). Bu, zaman içinde ve dolayısıyla belirli bir aşamalar dizisiyle gelişmiş bir plânla, her biri çağ açan bir olayla başlayan tarihsel çağlar anlayışıyla yapılmıştır (Collingwood, 1996: 87).

Batıda zaman kavramlarının başta döngüsel, sonra döngüsel ve düz çizgisel olarak birbirini izleyişi, artık 17. yüzyıldan itibaren yerini tamamen düz çizgisel bir kavrayışa bırakmıştır. Bu, bilinçli bir kopuştur. Ancak düz çizgisellik 10. yy. sonlarına kadar telos'u (öbür dünyaya ait olan) içinde barındırmıştır (Yılmaz, 1997: 42).

16 ve 17. yy.da doğa bilimlerindeki büyük gelişmeler ve teknik yeniliklerin insan yaşamına sağladığı kolaylıklar göz önüne alınarak tarihte bir ilerlemenin olup

olmadığı sorulmuştur. Toplumların belirli bir durumdan daha iyi bir duruma yükselmiş olmaları, onları toplum olarak geliştirmek ve belirli bir yöne doğru ilerlemekte oldukları inancına itmiştir (Aysevener ve Barutca, 2003: 31). Bu bağlamda, gelişme (ilerleme) sürecinin Tanrı öğretisiyle karşılıklı ilişki içinde oluşuna yalnızca Musevî ve Hristiyan gizemciliğinde rastlanmakla kalmamış, bazı Rönesans düşünürlerinde (Paracelsus, Herder, Kant, Löwith) de benzer düşünceler görülmüştür. Condorcet, Lessing, Issaac Iselin ilerleme fikrinin mutlu sonla; Rousseau, Voltaire de mutlu olmayan sonla devam ettiği üzerinde durmuşlardır (Aysevener ve Barutca, 2003: 34, 36-37).

‘Tarihte ilerleme’ ifadesiyle anlatılmak istenen şey, tarihsel her olayın bir kezlik meydana gelişi ve bu olaylar sürekliliğinin birbiri ardı sıra çizgisel olarak geleceğe doğru akıyormuş gibi düşünülmesi olmuştur. Bu akış, sonu olan bir amacı gerçekleştirmek üzere belirli bir hedefe doğru olabileceği gibi, böyle bir hedeften bağımsız da olabilirdi. Burada ‘ilerleme’, belli bir süreç içinde, o sürecin kendisini gösterdiği evrelerde ortaya çıkan gelişmeye karşılık olarak anlam kazanmıştır (Aysevener ve Barutca, 2003: 31).

18. yy. filozoflarından Iselin’e göre, bir rastlantısallıklar alanı olsa da tarihte belli bir gelişme, ilerleme anlamında bir gelişme görmek mümkündür. Ama bu ilerleme, düz bir çizgiyi izlemez. Tarih, ilerleme yönünde uzanan tek bir ip gibi görülemez. Çünkü, onda kopuk yerler vardır. Yani, tarihte yükselişler kadar düşüşlere de rastlanır. Ama yine de bu durum, tarihin ilerleyen bir süreç olarak görülmesine engel değildir (Özlem, 1996: 47).

18. yy.ın aydınlanmacı filozofları, ilerleme idesinin tam etkisine girmişler ve tarihi de ‘genel olarak ilerleyen bir süreç’ olarak görmüşlerdir (Özlem, 1996: 51). Ancak bu genel düşünüşün ve kabul edişin dışına çıkanlar da olmuştur. Bunlardan Herder, tarihi, tek çizgili bir akış, üstelik hep ilerleyen bir süreç olarak görmemiştir. Iselin gibi Herder de, tarihte inişler ve çıkışlar olduğunu düşünmüştür. Tarihi, hep ilerleyen bir süreç olarak görmek, bir ‘aydınlanmacı iyimserlik’ in ürünü olmuştur (Özlem, 1996: 54).

Oysa Aydınlanmanın ünlü filozoflarından Hegel'e göre tarihsel süreçler, zaman cetveline yayılmış mantıksal geçmişlerdir. "Tarih bir çeşit mantıktan başka bir şey değildir; zamansal bir öncelik sonralık ilişkisi hâline gelmesi, bu mantıktaki mantıksal öncelik sonralık ilişkisinin yerine geçmekten çok, onu zenginleştirir ya da sağlamlaştırır (Collingwood, 1996: 154)".

Modern tarih yazımında tarih, bir süreci; zaman ise sona doğru gidişi belirtmek için kullanılmıştır. Bu, Modernizmle birlikte, 18. yy.da olduğu gibi farklı tarihler yerine yalnızca tek bir süreçten oluşan bir tarih olarak anlaşılmıştır (Hartog, 2000: 202-204). Bu durumun, tarih'in çizgisel bir zaman anlayışı ile kolektif kapsayıcılığı olan tekil bir ada dönüşmesiyle ilgisi olduğu düşünülmüştür.

Tarihte sonu olan bir amacın olduğu düşüncesi aydınlanmacı filozoflardan Kant, Hegel, Comte ve Marks'ta kendini göstermiştir. Bu, Kant'ta 'insanın özgürlüğü', Hegel'de 'tinin açılımı', Comte'de 'üç hâl (teolojik, metafizik, pozitif)', Marks'ta ise 'tarih yasasına' bürünmüştür (Aysevener ve Barutca, 2003: 45).

Marksist bir filozof olan W. Benjamin'e (1995: 46-47) göre, tarihsel ilerleme kavramı, insanlığın homojen ve boş bir zaman içinde durmadan yol aldığı tasavvurundan ayrıştırılamaz. Tarihin sürekliliğini parçalama bilinci, eylem anındaki devrimci sınıflara özgüdür. Her takvimin ilk günü, tarih içinde zamanın akışını değiştiren bir makine işlevi görür. Takvimler zamanı saat gibi ölçmezler. Onlar, bir tarih bilincinin anıtlarıdır.

Fabian (1999: 21) ise, Modernliğe yönelik olan ve antropolojik söylemin ortaya çıkmasına neden olan belirleyici adımların, doğrusal bir yolun icat edilmesinde değil, genelleştirme ve evrenselleştirme yoluyla Musevî-Hristiyan zamanını laikleştirmeye yönelik bir dizi girişimde aranması gerektiğini belirtmiştir. Ancak yine de, bu konudaki belirleyici gelişmeleri aydınlanma çağında aramak için geçerli nedenler olduğunu eklemiştir. Bu sebeple Aydınlanma dönemi zaman yorumcularının, 'ampirik tümevarımın' basit sonucu olduğunu düşünmek naifce olacaktır. Bunlar 'aklın mit tarihi' olarak, ideolojik yorum ve düşüncelerdir: Laikleştirilmiş zaman, mekânı işgal etmenin bir aracına dönüşmüştür. Bu, sahiplerini

dünyanın genişlemesini tarihe saklama hakkını veren bir gerekçeydi (Fabian, 1999:185).

Fabian (1999:53) kronolojinin, örtülü amaçlar için kullanılan sadece bir araç olduğunu, insan toplumunun ve kültürünün gelişmesinde doğal yasaların ve yasaya benzer düzenliliklerin iş başında olduğunu göstermek için, içerdiği zamansal mesafelendirmeye ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır.

Fabian'ın belirttiği şekliyle, çizgisel tarihsel zamanın, Batı'nın kendi zihinsel haritasını diğer toplumlara benimsetmek için icat ettiği tezine daha pek çok taraftar bulmak mümkündür. Örneğin, Spengler ve Toynbee ise, Modern çağların çizgisel olarak ilerleyen tarih anlayışını belli bir kötümserlikle yadsıyıp, büyük ölçüde antik çağın döngüsel tarih anlayışına dönüş yapmışlardır. Onlar, Antik çağdan sonra yeni çağda G. Vico (1668-1744) ile örneği görülen 'tarihin çember teorisi' ni yenilemişlerdir (Özlem, 1996: 163-165).

Yapısalcı tarih anlayışı da, çizgisel tarih anlayışından uzak durarak büyük ölçüde antik çağın döngüsel tarih anlayışına dayanmıştır. Bu anlayış, tarihi 'insanlığın sürekli ilerleyen bir gelişim süreci' olarak gören çizgisel tarih anlayışının, nedenselci düşüncenin bir ütopyası olduğunu belirtmiştir (Özlem, 1996: 171).

Claude Lévi Strauss, "tarih her zaman bir mistisizm ve antroposantrizm açısından değerlendirilmiş ve tarihe hep bir ilerlemeci- çizgisel plân yükletilmiştir, ki bu 'Hristiyan ütopyası'nda artık kurtulmak gereklidir" (Özlem, 1996: 171) demek suretiyle, ilerlemeci anlayışın temellerindeki dinsel etkiye dikkat çekmiştir.

Ankersmit (1994), "tarihsel zamanın, Batı uygarlığının yakın ve oldukça yapay bir icadı" olduğunu söylemekle benzer bir görüşü ifade etmiştir. Ona göre, zaman kavramına dayalı tarihsel öykü yazmak, "insanı içine çeken kum üzerine bina kurmak"tır (Evans, 1999: 146).

Armağan (2003: 91) da, tarihin düz bir çizgi hâlinde ilerlediği saplantısından kurtulmanın gerektiğini, bunun dünyaya egemen olmayı başarmış bir ideolojinin, Avrupamerkezci (Eurocentric), emperyalist ideolojinin 'başarı' öyküsünü anlatmak üzere kurgulanmış, ilerlemeci bir tarih görüşü olduğunu açıklamıştır. Şöyle devam etmiştir:

Oysa, aynı süreçte ‘mağluplar’ın tarihe bakışları, galiplerin ideolojisinden derin biçimde etkilenmiş ve onlar da sanki kendileri bu süreçten başarılı çıkmışlar gibi aynı ilerlemeci tarih görüşüne bağlanmış, kendi tarihlerini bir gerileme tarihi olarak okuma bahtsızlığına uğramışlardır. Ne var ki, bu ilerlemeci ve Avrupa merkezli bakış, o kadar etkili olmuştur ki, bir Çinli’nin veya Türk’ün kendi tarihini, ancak Batılı bilim ve teknolojiye hizmet ettiği kadarıyla ciddiye alması gibi veya tarihin geriye kalan kısmını çöp tenekesine atmaya hazır nesiller geliştirmesi gibi açıkça sömürgeci efendinin mantığının üstünlüğüne ilişkin sarsılmaz bir inanca yol açmış bulunmaktadır.

Benzer bir yaklaşımla yine Lévi Strauss,da, tarihsel bir olayın, kronolojik tarih anlayışından dolayı doğru bir şekilde okunamayacağını iddia etmiştir. O, çağdaş (Modern) tarihin temel kaygısının, birbirinden kopuk ve kesintili olayları, doğa bilimlerinden devşirilen ‘geometrik süreklilik’ tasavvuru içerisinde birbirini tamamlar hâle getirmek olduğunu söylemiştir (Türker, 2004: 86-87). Evans (1999: 146) da, “Eğer birbirini izleyen zaman zihinsel bir inşa aracı olarak düşünülürse, o taktirde bunun tarihsel araştırma açısından sonuçları, kimi yazarların iddia ettikleri gibi çok ciddidir” diyerek kronolojinin tarihin inşa edilmesinde belirleyici olmasını tehlikeli bulduğunu belirtmiştir.

Einstein fiziğinin izafiyet kuramına dayanan birçok postmodernist de, ayarlanmış ve doğrusal bir zaman kavramından kuşku duymuş; siyasî anlamda böyle bir zaman anlayışını baskıcı ve denetimci olarak görmüş; hegemonik söylemi haklılaştırdığını, dünyaya Batı tarzı bakış açısını, Batılı olamayan bakış açısına göre ayrıcalıklı bir konuma getirdiğini düşünmüşlerdir. Ancak Postmodernistlerin, “tarihsel zaman geçmişe ait bir şeydir” şeklindeki reddiyeleri, esas itibarıyla doğrusal zamanın tüm dünyada insanların günlük yaşantılarında, tercihlerinde kullanıldığı için, yani kimilerinin iddia ettiği gibi “mevcut hegomonik düzenlemelerin ayrıcalığına sahip” insanların yalnızca kavram olarak bağlandıkları bir şey olmadığı için özünde güçlü bir ilke olarak durduğundan dolayı boşa çıkarılmıştır (Evans, 1999: 147).

Sosyal bilimcilerin bazıları ise, tarihçilerin doğrusal zaman nosyonun yararları ve sınırlılıklarına ilişkin bilgi sahibi oldukları, bunu da çalışmalarında kullanarak

gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bunlardan, Evans (1999: 158-159), doğrusal zaman nosyonunu eleştiren Postmodernistlerin, tarihçilerin uzun süredir çalışmalarında zamana ilişkin değişik kavramlar kullanmaya alışık oldukları gerçeğini görmezden geldiklerini belirterek şöyle devam etmiştir (Evans, 1999: 159):

“Gerçekten de tarihleri, zaman nosyonları tanımı gereği yılların aktarılmasıyla sınırlı olan vakanüvistlerden ayıran şeyin tam da bu olduğu söylenebilir. Tarihçiler, siyasi tarihin en geleneksel türlerinde bile pek fazla bir şeylerin değişmediği yılları ya da on yılları hızla geçerler ve örneğin, Fransa’da 1789-1794’da olduğu gibi, eski rejimde bir yılda meydana gelenden daha fazla siyasal olayın meydana geldiği dönemler üzerinde yoğunlaşırlar. Tarihçiler benzer türden tarihsel süreçlerin, farklı ülkelerde farklı zamanlarda ortaya çıktığı düşüncesine de alıştırlar. Meslekten tarihçiler, farklı tür tarihler için farklı türden dönemlendirmenin söz konusu olduğu düşüncesine de alıştırlar. Çünkü ekonomik değişimin, siyasal değişimden, teknolojik değişimin de kültür ve sanattan farklı bir hızı olduğunu bilirler. Bu alanlardaki herhangi bir değişim hiç kuşkusuz diğeri üzerinde etkili olmuştur. Ancak, bunların tümünü belli başlı siyasal dönüm noktalarının oluşturduğu geleneksel zaman birimleri içine tıktırmak her ne kadar ulusal tarih ders kitaplarında yeterince yapılmışsa da yapaydır, yararsızdır ve doğrusal zamanın Postmodernistlerce sorgulanması bu bilinci geliştirdiği ölçüde yararlı sayılmalıdır.”

Evans, tarihsel anlatıların zorunlu olarak zamanın akışının ileriye gösteren yönüne bağlı olmak durumunda olmadıklarını belirtmiştir. O, Modern çağın en ünlü tarihsel çalışmalarından bazılarının zaman açısından geriye doğru gittiğini, amacı ne olursa olsun, tarihi geriye doğru yazmanın (az kullanılmış olsa da) 20 yy. başlarında Fransız tarihçi Simiand’ın ‘kronolojik put’ dediği şeyi kırmak için kullandıkları çok değişik yollardan birisi olduğunu söylemiştir (Evans, 1999: 157-158).

Diğer yandan Braudel gibi bazı tarihçiler, kendi çalışmalarına has tarihsel zaman nosyonları kurmuşlardır. ‘II. Felipe Dönemi’nde Akdeniz ve Akdeniz Dünyası’ adlı çalışmasını yazarken karşılaştığı başlıca sorunun ‘zamanın farklı

hızlarda ilerlediğini göstermek' olduğunu söylemiştir. Bununla beraber bu eser, daha önce nadir olarak yapıldığı bir tarzda tarihsel zamanın doğrusal zamandan farklı olduğunu açıkça ortaya koymuştur (Evans, 1999: 160-161).

Görüldüğü gibi, tarihsel zamanın çizgisel ya da başka bir formda olduğu/olması gerektiği konusuna ilişkin tartışmalar son bulmuş değildir. Bunun en açık sebebi önceden de belirtildiği gibi zamanın soyut ve tanımlanamaz olan doğası olması yanında, sosyal bilim alanlarında çalışanların sahip oldukları bilim paradigması gibi gözükmemektedir. Ancak, şu bir gerçek olarak varlığını korumaktadır ki, zaman ve tarihsel zaman kavramı kişisel olduğu kadar toplumsal algılara da bağlı olarak yaşanan döneme göre farklılaşmaktadır.



BÖLÜM III

ÇOCUKTA ZAMAN ALGISI VE TARİHSEL ZAMAN KAVRAMININ ÖĞRETİMİ

Bu bölümde, çalışmanın esasını temellendirmek amacı ile zaman ve tarihsel zaman kavramlarının çocuklarda gelişimi üzerinde durulmuştur. Konumuz bağlamında kavram öğretme ve öğrenme sürecinin ele alınmasının tarihsel zaman kavramının çocuklarda gelişim sürecinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmüştür. Bu sebepten sırasıyla, kavram öğretim süreçleri ve süreçleri etkileyen etmenler, çocuklarda zihinsel gelişim, sosyal bilgiler öğretiminde zaman kavramları ve öğretimi, genel anlamda zaman ve tarihsel zaman kavramlarının çocukta gelişimi, tarihsel zaman kavramının öğretimsel öğeleri olarak kronoloji bilgisi (tarihsel zaman terimleri tarihsel zaman ifadeleri), kronoloji becerileri (yerleştirme, sıralama, konumlandırma, tarihlendirme, mesafelendirme, eşzamanlılık), değişim ve süreklilik algısı konuları ele alınmıştır.

3.1. Kavram, Kavram Öğretimi ve Çeşitli Yaklaşımlar

Bu başlıkta, kavramın anlamı, özellikleri, dil-kavram ilişkisi, kavram öğrenimi ve sosyal bilgilerde zaman kavramının öğrenilmesi işlenmiştir.

3.1.1. Kavram Nedir?

Bütün canlılar çevreleriyle algı ve tepki yoluyla bağlantı kurarlar. Tepkileri algıların güdümünden kurtulan tek canlı türü insandır. İnsan, cisimler ve olaylar algı plânından kaybolduktan sonra da onları zihninde temsil etmeyi sürdürebilir. Bunu, gerçek hayatta karşılaştığı cisimlerin ve olayların sembolik tasarımlarını kullanarak yapar. Bu işlemler sembolik tasarımları kullanarak hüküm verme ve yapacağı fiilleri kararlaştırma şeklindedir. İşte, insanın yaptığı bu sembolik tasarımlara kavram denir.

Bu durumda kavramlar için, “dış dünyadaki belirli bir cismin sembolü değil, cisimlerden soyutlama yaparak zihinde inşa edilen sembolik tasarımlardır (Özakupınar, 1997a: 15-18)” denilebilir.

Kavramlara ilişkin farklı yaklaşımlardan dolayı pek çok tanımın yapıldığı görüldür. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

Kavram; nesnelerin ya da olayların ortak özelliklerini kaplayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım; tek bir nesnenin (bireysel kavram) ya da bir nesneler sınıfının (genel kavram) özünü belirleyen, birbiriyle bağlantılı niteliklerin ya da özel belirtilerin (özelliklerin) bir sözcükte düşünülmüş olan bileşimidir (Akarsu, 1984: 107).

Kavramlar, sözcüklere gerçek anlamlarını vermek ve bunlar aracılığıyla düşünmek, olayların ve süreçlerin özünü kavrayıp temel yanlarına ve özelliklerine ilişkin genellemeler elde etmek olanağı sağlayan nesnel çevrenin insan düşüncesindeki yansıma biçimidir (Özankaya, 1984: 74).

Kavramlar, insan zihninde anlamlanan, farklı nesne ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu, değişkenlerdir (Ülgen, 2001:100). TDK’ya (1998:1243) göre ise, bir nesnenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhumu, nosyonudurlar. Kısacası kavramlar, düşünceyle işlenen bilgiyi sınıflandırma araçlarıdır (Dilek, 2002: 17).

Kavramlar, bir ilgili olgular kategorisini temsil eden bir sözcük ya da cümle ile ifade edilen ve bundan dolayı olguya göre düşünülmesi daha zor olan soyut bir düşüncelerdir. Bunlar, anlama veya ana fikir olarak özetlenmiş (kısaca ana noktalar ifade edilmiş) ve yorumlanmış (anlamı açıklanmış) bir gerçekler grubudur. Kısaca, bir olgular grubunun benzerlikleri olabilir. İşte, bu benzerlikler özetlendiğinde ve yorumlandığında bir kavrama ulaşılmış olur (Barth ve Demirtaş, 1996:10.7).

3.1.2. Kavramların Özellikleri

Sosyal bilimlerde, bilgiyi tanımlarla ifade etmenin onu sınırladığı, sahip olduğu geniş ve derinlikli anlamları belli bir çerçeveye hapsettiği, bu yüzden de

anlatılmak istenen şeyi tam olarak anlatamadığı bilinen bir gerçektir. Zaten, kavramın anlaşılmasına ilişkin yukarıda verilmiş olan tanımların da aynı sıkıntıyı taşıdığı görülmektedir. Bu sebepten, kavramların belirgin ortak özellikleri üzerinde durmak onların daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

Türkiye’de kavram öğretimi üzerine çalışmaları olan G. Ülgen’e (2001: 101) göre kavramların özellikleri şunlardır:

1. İnsan tecrübesine dayalı olarak zaman içerisinde değişirler.
2. Nesne ve olayların algılanan özelliklerine dayalı oldukları için bireyden bireye değişebilirler.
3. Her kavramın bir prototipi vardır.
4. Kavramların bazı özellikleri bazen birden fazla kavramın üyesi olabilir.
5. Kavramlar, nesnelerin ve olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar.
6. Kavramlar çok boyutludur.
7. Kavramlar kendi içlerinde, belli ölçütlere göre özelliklerine uygun olarak gruplanabilirler.
8. Kavramların özellikleri de kendi içinde bir kavramdır.

Bunlara ek olarak, Semmel ve Semmel’in belirlediği şu özellikler (Beydoğan, 1998:46) de sayılabilir:

1. Bir kültüre bağlı olarak, dil kapsamında forumlaştığından dilin zenginliğine göre farklı anlam ve özellikler kazanabilirler.
2. Kavramlar kendi yapıları içinde belli kurallara göre yatay ve dikey yapılanma gösterebilirler.
3. Kavramlar hem somut hem de soyut özellikleri itibariyle ayrı ayrı veya birlikte anlam taşıyabilirler.
4. Kavramlar farklı kültürler içinde farklı anlamlar taşıdığı gibi aynı kültürdeki bireyler arasında bile yaşantılara bağlı anlam farklılıkları gösterebilirler.

Yukarıda sayılan tüm bu özelliklerden dolayı kavramlar, uyarıcılar arasında bağ kurduğu için uzun süreli bellekteki hafıza yükünü hafifletirler. Çünkü insan, zihnine taşıdığı somut olayların sembolik tasarımları (kavramlar) üzerinde muhakeme işlemleri ile soyutlamalar yapar ve ilişkiler kurar. Böylece, dış dünyadaki somut olaylardan hareketle ‘yalnızca kendi zihninde varolan’ açıklayıcı prensiplere ulaşır (Özakpınar, 1997a: 19). Gerçekte olmayan, yalnızca zihinde inşa edilmekte olan bir kavram, algıların zihnindeki içeriğini seçer, düzenler, yeni bir ilişkiler ağı ile algıları yapılandırır (Özakpınar, 1997b: 8).

Kavram, olanın olduğu gibi algılanması ya da tasviri değil, bir ölçüte, bir bakış açısına bir anlam doğrultusuna göre algı içeriklerinin düşünceyle kavranmasıdır. Kavram, duyu plânında pasif bir algı değil, zihin plânında düşünceyle yapılan bir inşadır (Özakpınar, 1997b: 9).

Kavramlaştırma ürünü olan kavram, sorunları aydınlatıcı, açıklayıcı ve belirsizlikleri belli bir açıdan giderici midir? Buna karar verebilmek için kavramın gözlenebilir dünyaya ilişkin sonuçlarını çıkarmak ve çıkarılan sonuçların gözlemlerle uyuşup uyuşmadığına bakmak gerekir. Gözlemlerle uyuşan, onları anlaşılır hâle getiren, gözlemlerin dağınıklığına düzen getiren, onların görünüşteki karmaşıklığını kavranabilir bir basitliğe çeviren bir kavram bilimsel değer taşır ve faydalı bir düşünce aleti olur (Özakpınar, 1997b: 9).

Bir kavram soyutlandığı ölçüte göre bütün içerikleri saymadan onların hepsini kuşatır (Özakpınar, 1997b: 10). Yapılan araştırmalar (Yoho; McKinney, Larkins, Forth ve Davis; Van Cleaf) kavram temelli öğrenmelerle çocukların üst düzey düşünmeye dayalı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini ve üst düzey akademik başarı gösterdiklerini bulgulamıştır (Doğanay, 2002b: 234-235).

Öğreniliş yollarına göre üç tip kavram vardır. Bunlar (Ayas ve diğerleri, 1997):

- **Algısal kavramlar:** Duyu organlarıyla dış dünyadan alınan izlenimler sonucu oluşurlar. Örnek: Siyah, aydınlık vb.

- **Betimsel kavramlar:** Eşya ve olayların gözlenebilir özelliklerini açıklamaya çalışırlar. Örnek: Daha hafif, tepesinde, vb.

- **Kuramsal kavramlar:** Zihin işlemlerle öğrenilirler. Örnek olarak zaman kavramı sayılabilir.

3.1.3. Dil Olgusu ve Kavram Öğrenimi

İnsanda dil olgusu ile kavram öğrenimi arasında sıkı bir ilişkinin olduğu bilinmektedir. Çünkü, dil olgusunun oluşması, insana özgü zihin kapasitesiyle ilgilidir. İnsanın sosyal ilişki kurmasının ve süreklilik gösteren toplumsal yapılar meydana getirmesinin temelinde de yine sözü edilen kapasite vardır (Özakpınar, 1997a: 20).

Dilin sembolik sistemi, taşıdığı kültür birikimiyle insan zihninin gelişmesinde en büyük etkidir (Özakpınar, 1997b: 147). Düşüncenin gelişmesi dil tarafından, yani düşüncenin dilsel araçları çocuğun toplumsal-kültürel deneyimleri tarafından belirlenir (Vygotsky, 1985: 79).

İnsan aynı dili konuşan çevrenin katkıları ile kavram oluşturur. Bu kavramları konuşulan dildeki sözcüklerle adlandırarak, ad ve anlamı birbirine bağlar. Böylece, kavram geliştirme ürünü olan söz dağarcığına sahip olur (Özçelik, 1988:6).

Stern'e göre, konuşmaya ilişkin yetenekler doğuştan gelir ve birden bire ortaya çıkar. Konuşmanın gelişmesinin temel etkeni toplumsal çevrenin oluşturduğu vakadır. Ancak, gerçekte bunun rolünü kendi iç yasalarına göre yalnızca hızlandırmak veya yavaşlatmakla sınırlı kaldığı söylenebilir (Vygotsky, 1985:48-55).

Özyürek, Kita, Senghas tarafından Nikaragua'da işitme engelliler okulunda yapılan bir araştırma da bu durumu pekiştiren sonuçlara sahiptir. Buna göre; iletişime pandomim (birden fazla bilginin bir hareketle ifade edilmesi) şeklinde başlayan çocuklar, okula gelen ikinci ve üçüncü kuşak öğrencilerle yeni bir sisteme ulaşmıştır. Bu yeni sistemde bilgi, küçük elemanlara ayrılmış ve sistematik bir şekilde yan yana konmuştur. Araştırmacılar, çocuklara çizgi film izlettirmişler ve filmde gördüklerini anlatmalarını istemişlerdir. Buna göre ikinci ve üçüncü kuşak öğrenciler 'tümsel bir bilgiyi elemanlarına ayırıp her eleman için ayrı bir işaret' kullanmışlardır. Bu araştırmayla, kullandığımız dilin yalnız ve tamamen kültürel aktarımla ve öğrenme yoluyla geçtiği varsayımına karşı bir bulguya ulaşılmıştır. Yani, insan doğduğunda

tamamen bir dile sahip olamasa da etrafında konuşulan dili duymasa bile, yine de onun bilgiyi en basit elemanlarına ayırarak iletme yetisine sahip olduğu söylenebilir (Özyürek, 2004: 1.6). Bu bağlamda kavram oluşturma, insanın doğasındadır, beceriyle doğrudan ilişkili görülmemektedir. Ancak, kavram kazanma sürecinde, belli ilgiler/kurallar geliştirerek sınıflama yapma, öğrenmeyle kazanılır. Birey, tekrarlar bu işlemde beceri kazanabilir. Böylece, sosyal bir hâle gelmeden hem dil yetisini beceri hâline getirebilmenin hem de kavram oluşturma mükün olmadığı söylenebilir (Ülgen, 2001: 116).

3.1.4. Kavram Oluşturma Kuramları

Kavram öğreniminde gelişim psikologlarının farklı yaklaşımlarının olduğu bilinmektedir. Ancak, kavram öğreniminde dört temel yaklaşımdan bahsedilebilir. Bunlar (Karadeniz, 2002):

Çağrışimsal Kuram: Kavram öğrenilmesinin çağrışımlar kurularak gerçekleştiği tezine dayanır. Buna göre, bir nesne ya da olayla ilgili olarak belirli bir grubun adıyla çağrışım kurulmaya başlanır ve bu grubun adı iletişim kurmada faydalı olduğu sürece kullanılmaya devam eder. Böylece nesne ile kavram arasında çağrışım kurulmuş olur.

Hipotez Oluşturma: Bruner, Goodnow ve Austin, yaptıkları araştırmaların sonuçlarına dayanarak, bireylerin kavram geliştirirken son derece faal olduklarını ve değişik hipotezler geliştirerek bu hipotezleri sürekli test ettiklerini ileri sürmüşlerdir. Birey, sürekli hipotezler geliştirerek ve bunları deneyerek başarır.

Kurallar Oluşturma: Günümüz psikologlarının çoğu, kavramların temelinde bazı tamamlayıcı kuralların yattığını ve kavram öğreniminin gerçekte bu kuralların geliştirilmesinden başka bir şey olmadığını söylerler.

Prototipler: Bazı psikologlar, kavram öğrenmenin belirli bir soyutlama sürecini içerdiğini ileri sürerler. Onlara göre, her kavramın soyutlaşmış bir model yapısı vardır ve bu yapıya prototip denir.

Bilişsel öğrenme modelinde kavram öğrenme için ise, hem ayırt etme hem de genelleme yapılmasına ihtiyaç vardır. Çünkü, kavram öğrenme sürecinde kavramın isimlendirilmesi, tanımlanması, söz konusu kavramla ilgili ve ilgisiz olan niteliklerin gösterilmesi ve o kavrama ait olan olmayan örneklerin belirlenmesi, ayırt etme ve genelleme yoluyla yapılır (Kurtuluş, 1999: 21).

3.1.5. Çocukta Zihinsel Süreçler ve Kavram Öğrenimi

Küçük çocukların dünyası yetişkinlerin dünyasından farklıdır. Bu fark çok incedir ve içinde uzay, zaman, nedensellik gibi düşüncelerin basit kategorilerini barındırır (Jahoda, 1963: 87). Bu sebepten, çocuğun kavram kazanımını nasıl gerçekleştirebileceğini bilmek için zihinsel süreçlerinin gelişimini de bilinmek gerekir.

Çocuğun zihinsel süreçlerinin gelişimi (Güven, 1988: 6-7);

1. Algısal gelişim,
2. Kavramsal gelişim (kavramı oluşturma),
3. Dil gelişimi,
4. Bellek, belleğe yerleştirme ve hatırlama,
5. Düşünme ve mantık yaratma (Problem çözme),
6. Zekâ basamaklarını izler.

Günlük yaşamda, dış uyarıcılardan sürekli olarak etkilenen insan, bunları anlamlı hâle getirmeye çalışır. Bu etkilenmenin ilk aşamasına duyum, duyumun yorumlanarak anlam kazanmasına ise algılama denir. Algılama, öznenin zihnindeki nesne kavramının belirginlik kazanarak belli bir nesne bilgisine dönüşmesidir (Hacıkadıroğlu, 2003: 32.67). Gerek algılamada gerekse daha ileri aşamalarındaki bilgileri oluşturmakta kullanılan kavramlar yine duyular yoluyla dış dünyadan öğrenilmiş olur. Demek ki duyular yoluyla önce en genelden başlayıp git gide daha özel kavramlara doğru inen bir kavramlar dünyası kurulur. İnsan, dış dünyayı

dünyayı algılama, değerlendirme ve davranışları o dünyaya uyarlama işlemlerini de bu kavramlar tabanı üzerinde gerçekleştirir (Hacıkadıroğlu, 2003: 52).

Kullanılan her kavram bir kategoriye aittir ve kavramlar kategorileştirmenin ürünleridir. Kavramlar, nesneler arası ilişkileri belirleyen zihinsel yapılardır. İnsan, ancak kavramlaştırma ve kategoriler oluşturma yoluyla eski ve yeni deneyimler arasında bağ kurabilir, benzerlikleri ve farklılıkları algılayabilir. Kavramlar olmasaydı, dünya insanın önceki deneyimlerini yenileriyle ilişkilendiremediği karmaşık, sürekli değişen ve anlaşılmasız bir mekan olarak kalırdı. Bu yönüyle kavramlar insanların düşünce sürecinde ekonomi sağlar (Çengelci, 1996: 2-7).

Söz dağarcığı olarak da tamınlanan kavramlar, belirtildiği gibi düşünmede önemli bir yere ve role sahiptir. Sözcükler ve özellikle yaşantıların örgütlenmiş ürünleri olan sözcük anlamları (kavramlar) ile düşünce arasında çok sıkı ve iki yönlü bir ilişki vardır. Sözcükler ile kavramlar, kuramsal açıdan birbirinden ayrılabilir de bunlar, pratik amaçlarla birbirinin aynı, bir nesnenin iki yüzü gibidirler (Özçelik, 1988:9).

İnsan, çevresindeki varlıkların ya da meydana gelen olayların zihinsel tasarımları olan kavramları ilk yıllardan başlayarak tüm yaşamı boyunca bir süreç olarak yaşamaktadır (Çengelci, 1996: 2). İnsanın belli bir zamanda kazanmış olduğu bu kavramlar, hem onun o zamana kadarki başlıca zihinsel ürünü hem de sonraki zihinsel gelişiminin başlıca itici gücü olmaktadır (Özçelik, 1988:2).

Piaget'ye göre, bilginin yapılanması epistemolojiye dayanır. Bilgi, bireyin zihninde kendi yorumlarıyla oluşur. Birey hem bilgiden etkilenir hem de bilgiyi etkiler (Ülgen, 2001: 94). Çocukta, zihni süreçler birlikte gelişir ve birbirlerini tamamlarlar. Örneğin, dildeki gelişmeler, kavram oluşması ve problem çözmedeki ilerlemelere yardımcı olur. Algılama ve kavram oluşturma süreçleri duyuşsal uyarıcıların yorumlanması ve örgütlenmesi ile ilgilidir (Güven, 1988: 5-6). Yine Piaget'ye göre, bilişsel süreçlerin gelişmesiyle algısal gelişim arasında bir ilişki vardır (Ülgen, 2001: 39). Zamanla çocuğun algısal gelişiminin egemen olduğu dünyası, yetişkinin kavramsal dünyasına dönüşür (Karadeniz, 2002).

Piaget, çocuğun algısının bütüncül olduğunu, bu yüzden kavramların ve tümel bilgilerin tikel bilgilerden önce kazanılması gerektiğini belirtmiştir. (Hacıkadiroğlu, 2003: 47). Ona göre, kavramlar genelden özele doğru geliştiğinden çocukta önce renk kavramı, sonra tek tek renk çeşitleri, önce dört ayaklı hayvan kavramı sonra kedi ve köpek kavramları gelişmektedir (Hacıkadiroğlu, 2003: 47). O, somut işlemler döneminde çocuğun semboller aracılığıyla zihinden bazı düzenlemeler yapabildiğini, soyut işlemler döneminde ise semboller düzeyinden bir aşama öteye giderek düşünce düzeyine ulaştığını, hipotezler geliştirip bunları denetleyebildiğini belirtmiştir (Çengelci, 1996: 13).

Kavram öğrenimi, bireyin kendi dışındaki varlıklarla etkileşimi sonucu, varlıkların özelliklerine ilişkin zihinsel tasarım ve sembolleştirmeleri içerir. Ayırt etme, entegrasyon, genelleme ve soyutlama kavram öğreniminin temel etkinlikleridir (Beydoğan, 1998: 56, 59). Bu bağlamda, kişide kavram gelişiminin büyük ölçüde ayırt etme ve soyutlayarak genellemeye dayandığı anlaşılmaktadır (Özçelik, 1988:15). Anlama, karşılaştırma ve sınıflama ise kavram öğretiminin önemli üç boyutunu oluşturur (Doğanay, 2002b: 237).

Bruner, öğrencinin kendisine sunulan çeşitli örneklerden sezgi yoluyla genellemeler yaparak ve kurallar geliştirerek kavram öğrenmesinin daha etkili olabileceğine işaret etmiştir (Candan, 1998: 15).

Diğer yandan, belleme ve kavrama düzeylerinde kazanılmış olan sözcüklerle ilgili söz dağarcığı aynı biçimde gelişmemektedir. Kavranmış olan sözcüklerle ilgili söz dağarcığı zenginliği, belenmiş olan sözcüklerle ilgili olana kıyasla daha yavaş gelişmektedir (Özçelik, 1988:74).

Aslında kavram öğreniminde kullanılan yöntemler ya tümevarım ya da tümdengelimle ilgilidir. Deneyimlerden genellemeye gitme süreciyle öğrenim (tümevarım) küçük, tanımlarla kavram geliştirme (tümdengelim) ise yukarı yaş düzeylerinde daha etkili olabilir (Candan,1998: 50).

Kavram öğrenimi iki temel süreçte oluşur. Bunlar; kavram oluşturma ve kavram kazanmadır (Ülgen, 2001:111). Kavram oluşturma, farklılıkları benzerlerden

ayırarak, benzerlerden genelleme yapma işlemine dayanırken, kavram kazanma ayırttırma işlemine dayanır (Candan, 1998: 18).

Ach'ın deneyleri kavram oluşturma'nın yaratıcı bir süreç olduğunu, bir kavramın herhangi bir problemin çözümüne yönelik, karmaşık bir işlemin gerçekleşmesi sürecinde ortaya çıkıp biçimlendirildiğini, tek başına sözcük ile nesne arasında mekanik bir bağın kurulması için elverişli dış koşulların varlığının bir kavramı üretmeye yetmediğini göstermiştir. Bu bağlamda Vygotsky de kavram oluşturma'nın; içinde temel zihinsel işlevlerin tümünün yer aldığı, karmaşık bir etkinliğin sonucu olduğunu vurgulamıştır. Ancak, bu süreç çağrışım, dikkat, imgeleme, çıkarsama ya da belirleme eğilimlerine indirgenemez. Ona göre bunların hepsi sonuç için vazgeçilmez olmakla birlikte, zihinsel, işlemlerimizi yönetme, bunların izlediği yolu denetleme ve bunları karşı karşıya bulduğumuz sorunun çözümüne yöneltmenin araçları olarak işaret ya da sözcük kullanılmadığı sürece yetersiz kalmaktadır (Vygotsky, 1985: 83-89).

Vygotsky, kavram oluşturma sürecinin, sinkretik imge (çocuğun algıladığı her şeyi alakasız bir şekilde yan yana getirme durumu), karmaşa ve soyutlama yapmak ve öğeleri seçip ayırmakla sürdürdüğünü belirtmiş ve şöyle devam etmiştir:

Bir kavram, ancak soyutlanmış özelliklerin yeniden birleşimi yapıldığında ve ortaya çıkan soyut birleşim düşüncenin temel aracı hâline geldiğinde doğar. Ancak, kavramların anlamlarının gelişimi, amaçlı dikkat, mantıksal bellek, soyutlama, karşılaştırma ve ayırt etme yeteneğinin gelişmesine bağlıdır (Vygotsky, 1985: 110-114, 120).

Howard'a göre kavramlar, ya tecrübeyle ya da benzetmelerle öğrenilir. Tecrübeyle öğrenilenler; uzamsal olanlar (yukarı-aşağı, içinde-dışında vb.), gerçeğin kendisiyle ilgili olanlar (varlık, insan, kap, madde vb.) ve yapısal olanlar (olay şeması, bir nesneyi başka bir yere transfer etme vb.)'dir (Ülgen, 2001: 108).

Yapılmış olan zihinsel çözümleme çalışmalarının sonuçlarına göre, orta sınıf kümelerde kavramların çocukluk dönemlerindeki öğretim yöntemlerinden büyük ölçüde etkilendiği ortaya çıkmıştır (Elkin, 1995:39). Bu sebepten, kavramların öğretilmesinde seçilecek yöntem, teknik ve süreçlerin öneminin büyük olduğunu bir

kez daha belirtmekte fayda vardır. Kavramların öğretilmesinde şu üç aşama önem taşır (Fidan, 1996: 192):

1. Kavramın tanımlanmasında esas olan özelliklerin ortaya konulması.
2. Kavrama örnek olan ve olmayan durumların incelenmesi.
3. Geri bildirim verilmesi.

Kavramlar, anlam ağı kurma, şema geliştirme ve ilkeler geliştirmeye dayalı olarak kazanılır (Ülgen, 2001: 111). Bunun için, kavramların öğretilmesine geçilmeden önce, öğretilecek kavramının çözümlemesinin yapılması önemlidir. Kavram çözümlemesinde şu sorulara cevap aranır ve şu sonuçlara göre öğretim faaliyeti düzenlenir (Fidan, 1996: 193):

1. Hangi kavram kazandırılacaktır?
2. Kavramla doğrudan ilgili özellikler ve ilgisiz özellikler nelerdir?
3. Yeni öğretilecek kavramla ilgili olan ve daha önce öğrenilmiş kavramlar hangileridir?
4. Yeni öğrenilecek kavram için olumlu ve olumsuz örnekler neler olabilir?
5. Öğretilecek kavramı içeren ilkeler nelerdir?
6. Kavramları kullanacağımız problem durumları nelerdir?
7. Öğrencilere hangi faaliyetler yaptırılırsa kavramı daha somut olarak kullanmak mümkün olur?
8. Hangi kelimeler daha çok kullanılmalıdır?
9. Çocukların kavramla ilgili davranışlarını (cevaplarını) doğru mu yanlış mı olduğu kendilerine nasıl duyurulabilir?

Kavram öğretiminde genel olarak şöyle bir yol izlenebilir (Fidan, 1996: 194):

1. Hangi kavramın öğretileceğinin belirtilmesi.
2. Kavramı tanımlayan özelliklerin sıralanması, bu özelliklerin açıklanmasının öğrencilerden istenmesi.
3. Daha önce öğrenilmiş kavramlarla ilişkilerin kurulması.

4. Kavram için uygun örneklerin verilmesi ve bu örneklerde kavramı tanımlayan kritik özelliklerin odak noktası yapılması.

5. Uygun olmayan örnekler verilmesi, bu örneklerle ilgili olmayan özelliklerin ayırt edilmesinin sağlanması ve karşılaştırma yapılması.

6. Uygun olan ve olmayan örneklerin birlikte verilmesi, uygun örneklerin bulunmasının istenmesi, uygun olmayan örneklerin niçin örnek sayılamayacağını ve nedenlerin öğrenciler tarafından açıklanması.

7. Kavramın içinde geçtiği ilke ve genellemelerin örneklerinin verilmesi.

8. Gerçekçi problemler verilip, kavramların bu problemler içinde kullanılması.

9. Çocukların verdikleri cevap ve çözümlerin doğrulanması.

Hulse ise, en iyi stratejinin mantıksal strateji olduğu görüşündedir. Çünkü, kavram öğrenmenin ardışık bir sırası vardır. Buna göre (Candan, 1998:23);

1. Kavramın özelliklerini algılama (kavramın orijinalini/prototipini oluşturma),

2. Bu özellikleri kavram öğrenme tecrübesinde uyarıcılara kodlama,

3. Nesneleri, kavramların çeşitlerine göre kodlama,

4. Tecrübelerin artmasıyla dünyadaki bilgilerin sınıflandığını anlama ve onları öğrenmek için çeşitli mantıksal kuralları sistematik olarak kullanmak gerekir.

1. Kavramların bilgiyi sınıflama amaçlı inşa araçları olduğu, öğreniminin de zihinsel sınıflama becerisiyle yakından ilişkili olduğu düşünülürse, çocuklarda sınıflama becerisinin gelişiminin kavram kazanımları ile yakından ilişkili ve gerekli olduğu görülür.

Etkili bir sınıflama sürecinde iki unsur vardır. Biri figürleri öğrenme gücüdür; bir grup nesnenin tüm ilgili algısal özelliklerini dikkate almayı, kelimelerin anlamlarını bilmeyi ve bellekte saklamayı gerektirir. Diğeri ise, algıları organize etme gücüdür, grupta sınıflama sürecinde mantıksal ilkeleri kullanmayı gerektirir. Piaget'ye göre kavram geliştirmede figürlerin öğrenilmesi ağırlık kazanır. Vygotsky ise, bu iki

gücün hep etkileşim hâlinde olduğunu vurgulamıştır. Kelimelerin anlamlarının bilgisi, nesnelerle ilgili bilgileri organize etme gücünü yansıtır. Sınıflama gücüyle bilgiler yönetilir. Başka bir deyişle nesnelerle ilgili algıları yetersiz olan bir birey yeterli bir sınıflama yapamaz. Yani, belli ilkeleri seçme ve uygulama gücü yetersiz olan birey, nesnelerle ilgili çok zengin algılara sahip olsa da yeterli bir sınıflama yapmada başarısız olabilir (Karadeniz, 2002).

Çocuk, algısal uyarıcıları çeşitli grup ve takımlara ayırarak sınıflandırır. Böylece kavram gelişimi, hem sınıflandırma dizgisi hem de dizgiyi çevresine uygulama yeteneğinin gelişimidir. Kavram, nesne ya da olayların ortak özelliğini simgeleyen içsel bir süreç olduğuna göre, çocuk, kavramları düzenleyip onlar hakkında konuşabildiğinde gerçek anlamda kavram edinmiş olur (Güven, 1988: 8-9).

Çocuğun kavram öğrenme gücü, yüz yüze geldiği deneyimlerin niteliği ile sınırlı kalmaktadır. Çocuğun olgunlaşıp büyümesine bağlı olarak, kavramın öğrenilmesi ve kullanımı artmakta, bunun bir sonucu olarak da çocuğun zihinsel gelişimi hızlanmaktadır. Çocuk kavramları yetersiz düzeyde öğrense bile, bu öğrenmeyle onun zihinsel yapısında bir takım değişimler meydana gelmektedir (Beydoğan, 1998:15-16). Yine de, çocukların kapasitelerini ölçmek kolay değildir. Bunun temel nedenlerinden biri kavramların çocuklara birçok karışık şekilde, maniple edilebilecek sözselsimbollerle sunulmasıdır. Sözselsimboller bilgisi seçilmiş kavramı karşılamayı her zaman garanti etmez (Jahoda, 1963: 87).

Vygotsky'ye göre bilgi, bireyin sosyal etkileşimi ve tecrübesine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Yapılanma, çocuk ve çevrenin işbirliği ile gerçekleşir (Ülgen, 2001: 93). Çocukların, kavramın altında yatanı tam olarak anlamadan önce, o kavramın dilsel yapısının oluşumu hakkında dil bilimsel çevre bilgisini kazanmaları da bununla ilişkilidir (Jahoda, 1963: 89).

Vygotsky, bilişsel gelişimin kaynağını, insanların içinde bulundukları kültürle etkileşimlerinin oluşturduğunu belirtir. Ona göre tüm psikolojik süreçler, çocuk ve yetişkin arasında paylaşılan sosyal süreçle başlar. Birey olarak kendisinin düzenlediği davranışlarla devam eder. Bu süreçte bilişsel içselleştirme önemlidir (Beydoğan, 1998:17). Örneğin bazı Afrika ülkelerinde, büyük çocuklar küçük

kardeşlerine hikâye anlattıkları için bu çocukların, Batı ülkelerinin çocuklarıyla karşılaştırıldığında, hikâyeleri hatırlamakta daha başarılı olmaları da bunu destekler niteliktedir (Ernest'den aktaran; Ülgen, 2001: 53).

Çocukların zihinsel etkinliklerinin öğretmenlerin düşündüklerinden daha sınırlı olması onların yaşadıkları çevredeki deneyimlerin sınırlılığıyla ilgilidir (Jahoda, 1963: 87). Çünkü biliş, sosyal bir olgudur ve sosyal deneyimler düşüncüyü şekillendirirler (Beydoğan, 1998:15-18).

Sosyo-ekonomik düzeyin, zihinsel gelişimde etkili olduğu Carden, Ataman ve Epir, Öztürk, Vassaf, gibi araştırmacılarca ortaya konmuştur (Güven, 1988: 6). Bunun için kavramların gelişmesinde çocuğun içinde bulunduğu sosyal sınıfın belirleyici olduğu söylenebilir. Bu bağlamda sayı, yer, zaman gibi genel kültürel içerikli kavramlarla, seyahat, hizmetçi, hastabakıcı gibi kavramlar incelendiğinde, kavramların geniş ölçüde ailenin ait olduğu sosyo-ekonomik grup tarafından belirlendiği sonucuna varılmıştır (Beydoğan, 1998:32).

Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip, kırsal kesimde yaşayanların yüksek düzeye sahip kırsal kesimde yaşayanlara göre bilişsel alana yönelik kavrama yeteneği başta olmak üzere diğer bilişsel alan özelliklerine kadar pek çok yetersizlikleri söz konusudur (Güven, 1988: 6). Buna paralel olarak, düşük sosyo-ekonomik gruplardan gelen çocukların daha az, daha sınırlı ve daha az doğru kavrama sahip oldukları görülmüştür. Bunun tersi durumlara da rastlanmıştır. İyi eğitilmiş bir aileden gelen çocuklar, iyi eğitim almamış bir aileden gelene göre daha az kavram yanlısına sahip olmuştur (Beydoğan, 1998: 33.44). Bu sebepten, bu araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların, sosyo-ekonomik anlamda birbirinden farklı çevrelerin okullarından olmalarına özen gösterilmiştir. Böylece, çocuklarda tarihsel zaman kavramının gelişiminde, ait oldukları sosyo-ekonomik çevre etmeninden kaynaklı olarak okullardaki eğitim-öğretim imkanlarına bağlı bir farklılaşmanın olup-olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu anlamda, Vygotsky ve Bruner'in öğrenme kuramları dikkate alınmıştır.

3.1.6. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Zaman Kavramı ve Öğretimi

Sosyal bilgiler; sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini *zaman boyutu* içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen, becerili, demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir (Doğanay, 2002:17). Bu sebepten sosyal bilgiler, içerik merkezli olduğu kadar beceri merkezli de olmalıdır (Nelson, 1987, 253). Oysa, Türkiye’de sosyal bilgiler, ‘çocuktaki algının bütün olduğu ilkesi’nden hareketle ABD’den esinlenerek alınmış olmasına rağmen, ABD’de olduğu gibi beceri temelli olarak değil de, sadece ilköğretimde çocukların ‘etkili vatandaş olabilmeleri’ şeklinde açıklanan amaç çerçevesinde okutulan, bir takım olgu koleksiyonlarının öğrenilmesini öngören bir program olmuştur²².

Türkiye’de, 4. ve 5. sınıflarda 1968’den beri var olan, 1997’den itibaren ise 6. ve 7. sınıflarda uygulanmaya konulan Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ABD’de olduğu gibi beceri temelli olmaması, birbiri ile ilişkisiz bilgilerin öğretilmesini ya da gerçekte öğrenci tarafından ezberlenmesini beraberinde getirmiştir. Oysa, ABD de Sosyal Bilgiler (Social Studies) dersinin 10 öğrenme alanı (ana tema) merkezinde, öğrencilere bireysel ve toplumsal anlamda pek çok beceriyi kazandırmayı amaçladığı görülür. Bu öğrenme alanları;

1. Kültür,
2. Zaman, süreklilik ve değişim,
3. İnsanlar, yerler ve çevreler,
4. Bireysel gelişim ve kimlik,
5. Bireyler, gruplar ve kurumlar,
6. Güç, otorite ve hükümet,
7. Üretim, dağılım ve tüketim,
8. Bilim, teknoloji, toplum,
9. Küresel ilişkiler,

²² Burada kastedilen 1998 İlköğretim Okulları Sosyal Bilgiler Öğretim Programıdır.

10. Yurttaşlıkla ilgili fikirler ve uygulamalardır²³.

ABD’de Sosyal Bilgiler kapsamında ele alınan pek çok disiplinden biri olan tarih öğretiminden beklenen standartlar ise, beş ana maddede sıralanmıştır. Bunlar (Saunders, 1996);

1. Kronolojik düşünme,
2. Tarihsel kavrayış,
3. Tarihsel çözümleme ve yorumlama,
4. Tarihsel araştırma,
5. Tarihsel konuları çözümleme ve karar vermedir.

Amerika’da, yine sosyal bilgiler kapsamında yer alan tarih öğretimine ilişkin temel beceriler ise; Amerikan tarihine ilişkin temel *kronolojik*²⁴ bilgi gelişimini göstermek, zaman şeridi, tablo, kart ve diyagramları okuma, yorumlama ve tamamlama, olayları doğru *kronolojik* sırada organize etme, sebep sonuç ilişkisini tanıma, *tarihleri yüzyıllara çevirebilme* şeklindedir (http 2).

Amerikan Tarih Standartlarında iki önemli hedef belirlenmiştir. Bunlar, tarihsel anlayış ve tarihsel becerilerdir. Tarihsel beceriler, *kronolojik düşünme*, tarihsel çözümleme, tarihsel yorumlama, tarihsel araştırma yeterlilikleridir. Bu standartlar, tarihi, kronolojik olarak organize eden 10 döneme ayırmış ancak, bu dönemlerin başlangıç ve bitişleri önemsiz olarak görülmüştür (Evans, 1995: 271).

ABD’de Okullarda Tarih İçin Ulusal Merkez (National Center for History in the School) adlı kuruluş, çocukların kronolojik düşüncelerinde şunları yapmalarını belirlemiştir (<http://nchs.ucla.edu/standards>):

1. Geçmiş, şimdi ve gelecek zamanı ayırt etmek.
2. Tarihsel anlatı ya da hikayelerde zamansal yapıyı tanımak.
3. Öğrencilerin oluşturacakları kendi tarihsel anlatılarında (kısa otobiyografi) zamansal sırayı kurmak.

²³ Bkn: <http://www.socialstudies.org/standards/introduction/>

²⁴ İtalic olanlar, tarafımızca konuya dikkat çekmek amacı ile yazılmıştır.

4. Takvimsel zamanda gün, hafta, ay, yıl, onyıl ve yüzyılları ölçmek ve hesaplamak.

5. Zamansal açıdan sıralı olayların zamanlarını eşit aralıklarla dizayn edebileceği bir tarih şeridi oluşturmak.

6. Zaman içinde meydana gelen değişim ve sürekliliği açıklayabilmek.

Michaelis ve Garcia ile Schuncke, tarihle ilgili öğretilmesi gerekli kavramları şu şekilde belirtmişlerdir (Doğanay, 2002a:32):

1. *Değişim,*
2. *Değişime direnç,*
3. *Buluş,*
4. *Uygarlık,*
5. *Zaman,*
6. *Liderlik,*
7. *Süreklilik,*
8. *Çatışma,*
9. *İnsan deneyimi,*
10. *Olay,*
11. *Kronoloji,*
12. *Kuşak,*
13. *Çeşitlilik,*
14. *Gelişim,*
15. *Neden/sonuç,*
16. *Geçmiş.*

Dikkat edilirse yukarıdaki toplam 16 kavramdan 7'sinin (italik olarak yazılanlar; değişim, zaman, süreklilik, kronoloji, kuşak, gelişim, geçmiş) tarihsel zaman kavramı ile ilişkili olduğu görülür. Bu da, sosyal bilgiler ve tarih öğretimi açısından tarihsel zaman kavramının önemini ortaya koymaktadır.

İngiltere'de tarih ve coğrafya öğretimi ilköğretimden itibaren iki ayrı alan olarak planlanmış, bu nedenle tarih ve coğrafya alanlarına ilişkin beceri ve kavramlar ayrı bir şekilde ele alınmıştır. İlköğretimin ilk yılından itibaren başlayan İngiliz Ulusal Tarih Programına göre, tarih öğretiminin beş temel amacı vardır. Bunlar:

1. *Kronoloji becerisi,*
2. Tarihsel yorum,
3. Tarihsel soruşturma,
4. Organizasyon ve iletişim,
5. Geçmişteki olayları, insanları, değişimleri bilme ve anlamadır.

Yukarıdaki sıralamada ilk sırada tarihsel zaman kavramını karşılaması amacı ile kronoloji becerisinin yer alması önemli olarak değerlendirilmelidir. Çünkü, İngiltere'de tarih öğretimini planlayanların, tarihsel zaman kavramı ve buna bağlı kronoloji becerileri öğrenilmeden tarihin öğrenilemeyeceğinin farkında oldukları sonucu çıkarılabilir.

Türkiye'de, Kasım 2003'ten beri üzerinde çalışılan ve 4 ve 5. sınıfları yayımlanarak 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konan yeni Sosyal Bilgiler programında da Amerika'dakine benzer bir yol izlendiği görülmüştür.

Türkiye'deki sosyal bilgiler öğrenme alanları;

1. Birey ve kimlik,
2. Kültür ve miras,
3. İnsanlar, yerler, çevreler,
4. Üretim, dağıtım, tüketim,
5. *Zaman, süreklilik, değişim,*
6. Bilim, teknoloji, toplum,
7. Gruplar, kurumlar, sosyal örgütler,

8. Güç, yönetim ve toplum,
9. Küresel bağlantılar şeklindedir.

Yine ABD’de olduğu gibi, Türkiye’deki 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı beceri temelli yapılandırılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, ilk kez Türkiye’deki sosyal bilgiler öğretiminde;

1. Gözlem becerisi,
2. Mekânı algılama becerisi,
3. *Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi,*
4. *Değişim ve sürekliliği algılama becerisi,*
5. Araştırma becerisi,
6. Yaratıcı düşünme becerisi,
7. Eleştirel düşünme becerisi,
8. Karar verme becerisi,
9. Sosyal katılım becerisi,
10. İletişim ve Empati becerisi,
11. Girişimcilik becerisi,
12. Türkçe’yi doğru, güzel ve etkin kullanma becerisi,
13. Bilişim teknolojilerini kullanma becerisi,
14. Problem çözme becerisi benimsenmiştir.

Sosyal bilgilerin ne’liğine ilişkin yukarıda verilen tanımda, ABD Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki öğrenme alanları ve standartlarda, İngiliz Ulusal Tarih Programındaki temel becerilerde ve Türkiye’deki yeni yayımlanmış, ancak sadece 4. ve 5. sınıflar için uygulamaya girmiş olan 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında konumuz bağlamında dikkat çeken nokta; sosyal konuların *zaman boyutu* içerisinde kronoloji, değişim ve süreklilik gibi tarihsel zaman kavramlarının alınmış olmasıdır. Çünkü, Sosyal Bilgiler, insanları ve birlikte oluşturdukları yaşamı anlamayı amaçlamaktadır. Ancak, bugünkü yaşamı anlamlandırabilmek için, geçmiş insan deneyimlerinin bütünlüğünün bozulmadan incelenmesi ve bugünkü yaşama etkisinin anlaşılması gerekir. Böylece, yeni kuşağın geleceği plânlamada geçmişten yararlanması beklenir (Doğanay, 2002a:19). Bu ise, zaman boyutlarını bilmeyi gerekli kılar.

ABD’de okutulan Sosyal Bilgiler (Social Studies) dersine ilişkin olarak Amerika’daki ilgili resmi kuruluş NCSS (Ulusal Sosyal Bilgiler Komitesi) de buna dikkat çekmiş, tarihsel anlamda zamanın öğretilmesini önemsemiştir. “Sosyal bilgiler, geçmiş deneyimlerinin algısı kadar şimdinin tarihinin algısını ve bir tarih oluşum hissini sunar. Buna rağmen, küçük çocuklar zaman kavramını zor kavrarlar. Oysa çocukların, kendi ülkelerinin mirasını takdir etmelerinin gelişmesi ve bununla ilgili olarak ‘şimdi’ anlayışına sahip olmaları gereklidir (http 3)” denilerek, sosyal bilgilerin en önemli amaçlarından biri olarak tarihsel zaman kavramının öğretiliminin önemine değinilmiştir.

Chapin ve Messick (1992:6), sosyal bilgilerdeki geçmiş, bugün, gelecek boyutunu, sosyal bilgileri oluşturan disiplinleri sınıflandırarak şu şekilde açıklamaya çalışmışlardır (Doğanay, 2002a:20):

Tablo.1. Zaman Merkezli Olarak Sosyal Bilgileri Oluşturan Disiplinler

Geçmiş	Bugün	Gelecek
- Tarih - Coğrafya - Antropoloji	- Coğrafya - Ekonomi - Siyasal Bilimler - Sosyoloji - Psikoloji - Antropoloji	-Gelecek Bilimi (Futuroloji)
Şu an yaşadığımız yer, ülke ve dünya bu duruma nasıl geldi?	Şimdi insanlar nerede ve nasıl yaşamaktadırlar?	Gelecekte insanlar nerede ve nasıl yaşayacaklardır?

Türkiye’de, halen 6 ve 7. sınıflarda uygulamada olan 1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programında ise, zaman kavramı ve tarihsel anlamda zaman kavramı için öğrencilere, “insan ve toplum hayatının sürekli bir ‘değişme’ ve ‘gelişme’ içinde olduğunun öğretilmesi” vurgulanmış, yöntem ve teknikler kısmında ise, konuların işlenmesi sırasında önemli tarihsel olayların, öğrencilerle birlikte tarih şeridinde işlenerek onlarda zaman kavramının gelişmesine yönelik çalışmalar salık verilmiştir. Bu öğretim programında, ilköğretim 4. sınıfta ‘Tarih, Tarihte İlk Yurdumuz Orta Asya’ ünitesinde ‘tarihte zaman kavramını açıklayabilme’ hedefi (İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı, 1998) ile tarihsel zaman kavramına sadece dikkat çekilmiş olmasına rağmen, 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında

‘zaman, süreklilik, değişim’ öğrenme alanı ile ‘zaman ve kronolojiyi algılama’ ile ‘değişim ve sürekliliği algılama becerisi’nin yer aldığı görülmüştür.

3.2. Çocukta Zaman Algısının Gelişimi

Toplumda işlerin etkili bir şekilde düzenlenebilmesi için zaman algısı temel ihtiyaçtır. Çünkü insanlar, zamana ve onun gelişimine bağlı olarak günlük yaşantılarını yönetirler. İnsanlar, zaman yönetimlerini sahip oldukları zaman algıları çerçevesinde gerçekleştirirler. Zaman algısı ise zihinsel bir olgudur.

İnsanın gün ışığı periyoduna bağlı olarak zaman içinde kazanmış olduğu, vücuduna ait pek çok etkinliği düzenleyen biyolojik saati yanında bir de yaşanan olayları, edinilen deneyimleri kronolojik bir sıralamaya tâbi tutabilen ‘zihin saati’ vardır. Zihin saati, saliselerden, saatlere ve yüzyıllara kadar uzanan zaman süreçlerini önce kendi içinde bir düzene sokar, sonra da bunların beyinde bir sıraya göre yerleştirilmesini sağlar. Yaşanan her olay, bu zihin saatinin içinde belirli bir yere kaydedilir. Bu sayede bir olayın hangi olaydan önce veya sonra yaşandığı, neyin ne kadar süre olduğu gibi pek çok verinin hatırlanabilmesi sağlanmaktadır (Candaş, 2002: 52).

Zaman algısının zihinsel bir olgu olması, onu zihinsel gelişimle ilişkili yapmıştır. Bundan dolayı zaman, sosyal bir kurum olarak çocukluktan başlayarak öğrenilmektedir. Çünkü birey, ilk on yılda zamanın kurumsallaşmasına uygun bir şekilde kendini disiplin altına almayı ve kısıtlamayı öğrenmezse, toplumda yetişkin bir insan konumunu elde etmesi zor, hatta imkânsız olabilecektir (Elias, 2000: 24).

Daha önce de vurgulandığı gibi, zaman algısı da dil gibi, kişinin doğuştan getirdiği bir takım yetileri sosyal etkileşimle geliştirmesi esasına dayanan bir beceri olduğu için öğrenilmesi gerekir. Ancak, zamanın doğası soyut olduğu için çocuklar onu anlamakta zorlanırlar. Bu yüzden zaman, çocuklarca, yetişkinlikten önce tam olarak anlaşılamaz (Naylor ve Diem, 1987: 305). Çünkü, çocuklarda zamana ait olmayan kavram, zamana ait olandan daha önce gerçekleşmesine (Bentley, 2001: 450) rağmen zaman kavramı, mekân ve nicelik kavramları gibi kendiliğinden ortaya çıkmamaktadır (Güven, 1988: 11).

Soyut ve karmaşık bir kavram olan zamanı yetişkinlerin farklı temellerle kullandıklarını belirten Cockburn (1998), 10 yaş civarı çocukların bu kullanım şekillerinin hiçbirine sahip olmadıklarını belirtmiştir (http 4). Buna karşılık birçok araştırmacıya göre ise, çocukların zaman gelişimleri 5-12 yaşları arasında, yaşa bağlı olarak meydana gelmektedir (Friedman 1991: 140). Çocuğun, erken yaşlardan itibaren zaman kavramına ilişkin uyarılar alması ve zaman kavramını anlamaya başlamasının onun bazı olaylar ile günün belirli zamanları arasında bağlantı kurmasını beraberinde getirdiği söylenebilir.

ABD’de müfredat için zamana ait üç temel kavram kategorisi belirlenmiştir. Bunlar, saat, takvim, kronolojidir (Muir, 1990: 215). Çocukta zaman gelişiminin ilk basamağı saate ilişkin olanıdır. Diğer bir deyişle, çocuk zamanı öğrenirken onu somut temsil eden saatle başlamakta, takvimle devam etmekte ve kronoloji ile tamamlamaktadır.

Çocuk, 2-4 yaş arası, akşam yemeğinin ne zaman yeneceği, babanın, annenin ne zaman eve gelecekleri ve ne zaman yatılacağı vb. günlük etkinlikleri zamanla bağdaştırmaya başlamaktadır (Güven, 1988: 10). 3 yaşındaki çocuklar zamanı anlatmanın bir yolu olarak saatin kullanıldığının farkına varmışlardır (Miller, 2003: 47).

4 yaşındaki çocuklar gelecek zaman ifadesini ayırt etmede başarısız olmalarına rağmen, 5 yaşındaki çocuklar sonraki hafta ve ayda olacak olayları aylarca gerçekleşmeyecek olaylardan ayırt edebilmişlerdir. 6 yaşından 8 yaşına kadar olan çocuklar konuya ilişkin yargılarını daha fazla ayırt edebilmişler, fakat birkaç aydan fazla olan olayların mesafesini saptamakta başarısızlığa uğramışlardır. 8 ve 10 yaşlarında ise, bir yıllık dönemdeki olayları zamanın zihinsel temsillerini kullanarak mesafeleri doğru bir şekilde kararlaştırabilmişlerdir (Friedman, 2000: 1).

Friedman’a (1978) göre, 4-7 yaş arası çocuklarda 3 tip zaman ortaya çıkmaktadır. İlk olarak, kişisel zamanın farkına varılmasıyla başlamaktadır. Başlangıçta, geçmiş ve şimdi, ‘önce, sonra, şimdi ve daha sonra’ kelimeleriyle ayırt edilmektedir (Simchowitz, 1995: 15).

4 yaşındaki çocukların iki hedef olayın göreceli yakınlığını ayırt etmede başarılı oldukları, fakat bir günden daha uzun çizelgeler üzerinde konvensiyonel zaman birimlerini terimleri ile daha eski olayı yerleştiremedikleri görülmüştür. Bu çocukların, sorularla yapılan rehberlikten de faydalanamadıkları görülmüştür (Friedman 1991: 153).

5 yaşından önce çocuğun zihninde zaman ve uzay karışık şekildedir. Zaman; tek biçimli, homojen bir akım değildir. Fakat belirli nesne, yer ve olaylara bağlıdır. Gelişmemiş önce-sonra ve süreklilik algısının varlığına rağmen bu ikisi koordineli değildir. Geçmiş, yahtılmış gerçeğe hayalin karışımıdır. Cisimler, olaylar eşzamanlı şekilde hatırlanır ve dünün tek kategorisinde gruplanır. Böylece, geçmiş farklı izlenimlerin sıg mozaiklerinin bir çeşididir (Jahoda, 1963: 90). Ancak, 5 yaşındaki bir çocuk, geçmiş olayın bir gün mü yoksa bir ay önce mi olduğuna karar verebilmektedir (Friedman 1991: 140).

Bradley, bir insanın bebeklikten itibaren gelişimini gösteren resimlerin sıralamasını 5 yaşındaki 18 çocuktan hiçbirinin başaramadığını, 6 yaşındaki 20 çocuktan 4'ünün, 7 yaşındaki 19 çocuktan 15'inin başarabildiğini belirtmiştir (Jahoda, 1963: 91). Lovel ve Slater da, bir elma ağacının büyümesinin çeşitli basamaklarını gösteren 6 resmi 5-6 yaşlarında 20 çocuktan ancak 12 tanesinin ardışık bir sırada sıraladığını belirtmiştir (Jahoda, 1963: 91).

Jahoda (1963:92), 6 yaşındaki bir çocuğa yaşı sorulduğu zaman, bunu genellikle doğru olarak ifade ettiğini ancak, daha yaşlı, daha genç sıralamasını yapamadığını, Forrell'in bulguladığı şekliyle, 6 yaşındaki çocuklar için en uzun kişinin en yaşlı kişi olduğunu belirtmişlerdir.

Cohen, deneklerine 10 inc (25.4 cm)'lik bir çizgi vermiş, bu çizgi üzerinde deneklerin doğumundan şimdiye kadar olan yaşamlarını içeren belirli olaylar yer alırken hangisinin daha uzun sürdüğünü gösteren aralıklara işaret etmeleri istemiştir. Deneklerin tahminleri 6 aylık olan aralıklarla, belli bir kaysayıya göre artış göstermiş, diğer tahminleri ise çizgisel olarak ortaya çıkmıştır (Jahoda, 1963: 94).

Friedman, çocukların 6 yaşından itibaren zamandaki düzenliliğin farkına varmaya başladıklarını ve zamanın günlük öğelerinin isimlerini daha fazla kullandıklarını belirtmiştir (Stow ve Haydn, 2000: 88).

Nelson'a göre, küçük çocuklar yetişkinlerden daha basit betimleme çeşitleri kullanarak, bilgi alanında nispeten yeterli gibi görünmelerine rağmen zamana ilişkin işlemlerde farklı bir yol izlerler (Friedman 2000: 3).

Thorndon ve Vukelich, 4-6 yaşına kadar ikinci bir zaman ayrışması olduğunu, bunun günlük olayların tekrarını içerdiğini belirtmişlerdir. Bradley, 6-7 yaşlarında üçüncü bir zaman ayrışmasından bahseder. Bu ise, saat ve takvim becerilerinin temel farklılaşmasını içermektedir (Simchowitz, 1995: 15). 6-8 yaşından önce çocuklar, zamanı ölçmek için takvim ve saat kullanabilirler ve zamanla ilgili somut fikirleri anlayabilirler (Miller, 2003: 47).

Doğum günleri, mevsimler boyunca olan takvim ve saatler, zaman bölümlerini işaretlemeye yardımcı olan şeylerdir. Fakat, bunlar soyut oldukları için bu yaş çocuklar için anlaşılması zor kavramlardır (Freeman ve diğerleri, 1999: 514). Çocuklar, genellikle 6-8 yaşından önce takvim ya da saat kullanarak zamanın ölçülmesi gibi somut düşünceleri anlamalarına, saatin farkında olmalarına rağmen genellikle zamanı anlatamazlar (Freeman ve diğerleri, 1999: 514). Çocukların dijital ya da analog saat üzerindeki sayıları tanımalarından kaynaklı olarak 'saat kaç?' sorusuna cevap vermeleri zamanı anladıklarını göstermez ya da herhangi bir mevsimi anlatan resim veya bir doğum günü fotoğrafı da bir çocuğun zamanda sürekliliği algılamasını, anlamasını sağlamaz. Çünkü zaman kavramını edinmek bir saat üzerindeki sayıları (rakamları) öğrenmek ve söylemekten ibaret değildir. (Miller, 2003: 47; Güven, 1988: 11; Muir, 1990: 215).

Bradley, 'saat zamanı' becerisinin büyük ünitelerden küçük ünitelere doğru (saat, dakika, saniye şeklinde) geliştiğini, fakat takvim zamanı becerisinin küçük ünitelerden büyük ünitelere doğru (gün, hafta, ay, yıl şeklinde) geliştiğini belirtmiştir (Simchowitz, 1995: 15).

Özetle, K. C. Friedman'ın önerdiği gibi çocuklar en geç 4-5 yaşlarında yürüme, kahvaltı, öğle ve akşam yemekleri gibi döngüsel örnekleri ayırt

edebilmektedirler. Bu ardışıklığa ek olarak okul öncesi çocuklar, doğrudan ve daha fazla takvim ve saat ayırımında bulunabilmektedirler. Onlar zamanında iş yapmak bilincine varabilirler. Bazıları insanların doğum günleri olduğunu bilebilir, bazıları da zamana ilişkin temel tarihsel kelimeleri öğrenebilirler (Vukelich ve Thorndon, 1990: 22).

Çocuklar, bazen sistemin bütünü anlamadan önce basmakalıp kavramlar hakkında bireysel önerilere sahip olabilmektedirler. Konuya ilişkin örnekler, ayların sıralarını bildikleri yaştan önce birinin doğum gününün ayını söyleme ve saat sistemini anlamadan önce birçok etkinliğin saat zamanı bilmeleri şeklindedir. Basmakalıp zaman örneklerinin temsilleri çocuklara okulda öğretilir. Ancak, bunların kazanılması yıllar alır (Friedman 2000: 24-26).

Gerçekte saat okuma becerisi ve zaman anlatımı 2, 3 ya da 4. sınıfta gelişir. Bu yaşlardaki çocuklar, zamanın ölçümünü değişmez ve bütün kültürlerde ortak görebilirler (Nelson, 1987: 253).

Friedman (1991: 140), 'genel zaman bilgisi (zaman birimleri)' öğrenilmeden hafızanın geçmiş olayları tanımlaması ve anlamlandırmasının zor olduğunu belirtmiştir. Zaman kavramının düşüncede kazanılması ise, zaman sisteminin özelliklerinin kazanılmasına bağlıdır. Somut işlemler döneminde çocuk, serilerden biri diğerine göre daha uzun hâle getirildiği zaman veya serilerden biri ters çevrildiği zaman bile tereddüt etmeden doğru sonuca giderek (Güven, 1988: 23), zaman sisteminin özelliklerini büyük ölçüde kazanmıştır. Bu sistem, konvansiyonel olarak tanımlanan birimlendirilmiş zamandır. Bu, ardışıklığın kazanılmasından sonraki düşüncenin ileri organizasyonudur (Jahoda, 1963: 91).

Elias (2000: 179) ise, sanayileşmiş toplumlarda doğup büyüyen bir çocuğun zamanı öğrenebilmek için (yani saatlerin ve takvimlerin o karmaşık semboller sistemini tam anlamıyla öğrenip kavrayıncaya ve gerek duygularını, düşüncelerini gerekse davranışlarını bunlara göre ayarlayıp düzenlemeyi öğreninceye kadar) 7-9 yıla ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

Aslında yaşla değişen gösterimlerin verildiği yönde çocuklar, zaman örneklerinde zihinsel olarak ileriye hareketi geriye doğru olandan daha erken yaşta

yapıyor olabilirler. Bu yüzden, geçmiş ve geleceğin anlaşılmasında basit bir gelişimsel sıralamanın olmadığı söylenebilir. Sonuçta çocukların, hem geçmişi hem de geleceği kavramaları erken çocukluktan orta çocukluğa kadar gelişmektedir (Friedman 2000: 23).

Yukarıda çeşitli araştırmalara ilişkin verilmeye çalışılan bulguların özetle şunlar üzerinde durdukları görülmüştür. Öncelikle zaman, soyut bir kavram olmasına rağmen 4 yaşından itibaren anlaşılmaya başlamaktadır. Ancak, çocuk tarafından Piaget'in ifadesi ile özümseenebilmesi için belli bir zihinsel anlayışa sahip olması gerekmektedir. Geçmiş zaman boyutu ve buna bağlı olarak tarihsel zaman kavramlarının çocuk tarafından kazanılmasının çocuğun, çevresi ile olan bu bağlamdaki ilişkisine, daha doğrusu onun genel zaman algısını ve birimlendirme sistemlerini kavraması, özellikle ardışıklama becerisini kazanması ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Bütün bunların çocukta gelişmesinin ise zaman anlayışını ve kavramasını güçlendirecek etkinliklerin yoğunluğuna bağlı olduğu söylenebilir. Bu anlamda, yine Vygotsky'nin "çocukların ebeveynleri, akranları ve sosyal çevrelerinin yardımlarıyla öğrendikleri" tezinin yanında Bruner'in (1991: 58), "küçük çocuklara birer tarihçi gibi yaklaşıldığı, öğretimin bu şekilde düzenlendiği zaman onun en zor konuları bile öğrenmesinde bir zorluğun olmayacağını" belirten öğrenme kuramının ön plana çıktığı görülür.

3.2.1. Zaman Kavramının Kazanımı İçin Çocukta Gerekli Yeterlilikler

Zaman kavramının kazandırılmasında etkili olduğu düşünülen temel beceriler; sınıflama ve sıralama-serilemedir (Güven, 1988: 32-33).

Piaget'ye göre; küçük çocuklarda zaman kavramının gelişimi ilkel bir sezgi değildir. Bunun olması, çocukta düşünsel bir inşayı gerektirmektedir. Çünkü zaman kavramı, mantıksal ve matematiksel düşünüşteki ardışık işlemlere dayanan bir inşadır (Güven, 1988: 25). Çocuklar genelde 9 yaşlarında, mantıksal ifadeyi kavramaktadırlar.

Brown'a göre, 1-5 yaşındaki bir çocuğun yetişkinin zaman anlayışına erişmesinde;

1. Zihinde gösterilen zamansal yapıların sayı ve büyüklüğündeki artışlar,

2. Zamanın ölçülebilir olduğu duygusu ile zaman dilimleri ya da ölçmede kullanılan aletlerin duyarlılığından bağımsız bir biçimliliğe sahip olduğu duygusunun yerleşmesi önemli bir yere sahiptir (Akman, 1995: 53). Bu da hafıza ile ilişkilidir. Yani diğer bir deyişle çocuklarda zamanın anlaşılmasının gelişmesi onların hafıza ve deneyimlerinin de genişlemesiyle ilişkilidir (Bage, 2000:13).

Genel olarak insanların deneyimlerinde ve ayrıntılı olarak çocuklarda zamanın rolünü belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda zamana ait düşüncelerin hafızaya, karmaşık nedensel işlemlere (yöntem, süreç) ya da açıkça tanımlanmış hareketlere bağlı olduğu Piaget tarafından keşfedilmiştir. Ona göre hafıza, zamanın doğrudan sezgilerini içerdiği, zaman kavramının tüm psikolojik çözümlemelerinin temel almasının şart olduğu kat'i bir referans sisteminden oluşur. Fakat, aynı zamanda hafıza geçmişin yeniden yapılandırılmasıdır. P. Janet'in söylediği gibi, 'hikâye türü'ndendir ve aslında ister istemez nedenselliği içerir (Piaget, 1969: 5).

Bu durumda, zamana ait bilgi sürecinin özel zihinsel çaba gerektirdiği açıktır. Ayrıca, bir süreç modeli içerisinde zamana ait yargıların değişik tiplerinin toplulaştırılması mümkündür (Jackson ve Michon, 1984: 604). Levin, zaman kavramının kazanılmasında soyut işlemsel basamakların önceden gerekli olan mantıkla ilişkili olduğunu söylemiştir. Bu anlamda zaman bilgisi, doğrudan bulunabilenlerden ziyade algılanan olayların zihinde yapılandırılmasını gerektirir (Bentley, 2001: 451).

Diğer yandan Wood'a (1995: 11) göre zaman algısı, içinden çıkılmayacak şekilde dil yeterliliğine bağlıdır. Çünkü Harner, zamana ilişkin birçok dilsel yapıyı ancak 10-11 yaşındaki çocukların kazandıklarını söylemiştir (Simchowitz, 1995: 15). Ayrıca, yaşa bağlı olarak artan zamanla ilgili tekrarların, çocukların geçmiş olayları sıralamada ki başarılarına etki etmesi söz konusu da olabilir (Friedman 1991: 140).

Çocukların okullaşmaları, sosyo-ekonomik-kültürel durumlarının da, onların zamana ilişkin becerilerinin gelişimini etkilediği bilinmektedir. Bu bağlamda, okullaşmış ergen ve yetişmiş erkekler, okullaşmamış ergen ve yetişkin bayanlardan daha fazla zaman kavramına ilişkin işlem içeren cevaplar vermişlerdir. Bovet bu

durumu, deneklerin günlük yaşamlarındaki bu işlemlere ilişkin etkinlik sıklığına bağlamıştır (Bentley, 2001: 444).

3.2.2. Çocukta Konvansiyonel Zaman Gelişimi

Okullarda öğretilen günün saatleri, yılın ayları, haftanın günleri, ayın haftaları ve mevsimler ‘konvansiyonel zaman sistemi’ (conventional time system) şeklinde adlandırılmıştır (Güven, 1988: 2).

Friedman, konvansiyonel zaman kavramının genel anlamdaki zaman kavramından farklarını şöyle açıklamıştır (Güven, 1988: 35):

1. Konvansiyonel zaman kavramı günün saatleri, haftanın günleri, ayın haftaları, yılın ayları ve mevsimler şeklinde olup başlayış ve bitiş noktası yoktur.

2. Konvansiyonel zamanda dairesel devamlılık özelliği vardır. Bu döngü sürekli dir.

Konvansiyonel zaman;

1. Belirli bir zaman sırası gösterir,

2. Belirli bir başlama ve bitiş noktası yoktur,

3. Belirli bir zaman sırasına göre devam eden belirli bir dairesel şekildedir (Güven,1988).

Konvansiyonel zaman kavramının gelişimi, çocukta sınıflama becerisine değil, sıralama-serileme becerisine bağlıdır. Ayrıca, çocukta ‘daire sel devamlılık algısı’nın gelişmesi de gereklidir. O, konvansiyonel zaman kavramının 6-8 yaş grubunda anlamlı bir gelişme gösterdiğini fakat, tüm anlamıyla kavranmasının 8-10 yaşını bulduğunu belirtmiştir (Güven, 1988: 35).

Levin, konvansiyonel zaman kavramı araştırmalarında çocukların yakın çevreleriyle ilgili zaman problemlerinde daha başarılı olduklarını bulgulamıştır (Güven, 1988: 36).

Araştırmalar, Amerikalı çocukların genelde 6-8 yaşlarında haftanın günlerini, mevsimleri, ayların sırasını öğrendiklerini ve sonraki 2 yıl içinde bir dönemdeki

farklı noktalardaki öğelerden ileriye doğru zihnen hareket edebildiklerini göstermiştir (Friedman 2000: 3).

Güven'e (1988: 56-74) göre;

1. Konvansiyonel zaman kavramının gelişimi yaşa bağlı oluşmaktadır. 9 yaşında bu kavramın tamamen kazanıldığı bulgulanmıştır.

2. Zamana göre sıralama, yaşa bağlı oluşmakta bu beceri 8 yaşında tamamen kazanılmış olmaktadır.

3. Çocuklarda dairesel devamlılık algısı tam olarak 9 yaşında gelişmektedir.

4. Sınıflama becerisi tam anlamıyla 7-8 yaşlarında gerçekleşmektedir.

5. Sıralama-serileme becerisi tam anlamıyla 8-9 yaşlarında oluşmaktadır.

6. Haftanın günleri-yılın aylarına ilişkin konvansiyonel zaman işlemleri 9 yaşında tam olarak gelişmektedir.

7. Konvansiyonel zaman kavramının kazanılması, sınıflama becerisinin kazanılmasıyla ilişkilidir.

8. Konvansiyonel zaman kavramının kazanılması, sıralama-serileme becerisinin kazanılmasıyla ilişkilidir.

9. Konvansiyonel zamana göre sıralama özelliğinin kazanılması ile sınıflama becerisi arasındaki ilişki önemlidir.

10. Zamana göre sıralama ile sırala-serileme arasında anlamlı bir ilişki vardır.

11. Zamanın dairesel devamlılık özelliğinin kazanılmasıyla sınıflama becerisi arasında bir ilişki vardır.

12. Zamanın dairesel devamlılık özelliğinin kazanılmasıyla sıralama-serileme arasında bir ilişki vardır.

Sonuçta konvansiyonel zaman sisteminin çocuk tarafından tam anlamıyla kazanılmasının yaş olarak en geç 9 yaşına kadar olmasına rağmen, bu kavramın temelini oluşturduğu tarihsel zaman kavramının çocukta kazanımının daha sonra (tabiki etkinliklerin niteliği ve yoğunluğuna bağlı olarak) ortaya çıkacağı söylenebilir.

3.2.3. Çocukta Geçmiş Zaman

Çocukların kendilerini ve çevrelerini fark etmeleri yavaş bir süreçtir. Fakat çocuklar, anne-babalarının çocukluk resmini görmeleri örneğinde olduğu gibi geçmiş kavramıyla erken yaşlarda karşılaşmaktadırlar.

Çocukların geçmiş algıları; olayları sıralama yeteneği ve onların şimdiden olan uzaklıklarını ölçmeleri, onların geçmişin çalışan bir yapısını veya zihinsel çatisını geliştirmelerini ve olaylar arasındaki ilişkileri en azından bir boyutta tespit etmelerinin bir yoludur (Stow ve Haydn, 2000: 86). Ancak, Jahoda (1963), Bradly (1947), Blacky (1967), Wood (1995) ve diğerleri, yaşayan hafızadan önceki geçmişin küçük çocuklar için net olmayan (bulanık) bir fikir olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda Sturt, ilkokul çocuklarının, 'yaşayan hafızadan önceki her şeyi' bir yığın içine aldıklarını, bu 'yaşayan hafızadan önceki her şeyi', büyükanneleri, Robin Hood ve VIII. Henry'nin konuşabildiği bir yere koyduklarını söylemiştir (http 4). Bu yüzden, çocukların, geçmişe ilişkin yaptığı tespitler her zaman gerçeği yansıtmamakta, dolayısıyla 'dün anneannemi gördüm' diyen çocuk, haftalar evvelini kastedebilmektedir (Jahoda, 1963: 87).

Zaman algısı ve bilişsel süreç arasında sıkı sıkıya bir bağ olduğu daha önce de belirtilmişti. Buna bağlı olarak bilişsel süreç, zaman içerisinde yer alır, zamanı algılar ve zamana ait aralıklarda köprü kurar. Hafıza, zamansal aralıklara köprü kuran bilişsel süreçtir. Bu bakış açısıyla zaman, daha önceki deneyimlerle daha sonrakileri ayırt etme işi şeklinde de açıklanabilir. Zaman deneyimleri, hafızanın özelliklerindendir. Hafıza zamansal olarak ayırt etmedir. Kodlama ve süreklilik gibi zamana ait bilişsel süreçler, diğer uyarıcıların etkin süreçleriyle aynıdır (Roitblat,1984).

Zaman hafızası'nın (time memory) yakın zaman teorileri, 4 kategoride toplanmıştır. Bunlar (Friedman, 1991: 139):

1. Hafıza organizasyonu (Memory organization),
2. Hafıza gücü (Memory strength),
3. Kodlama (Order code),
4. Hafızanın yeniden yapılandırılmasıdır (Reconstructive).

İngilizce konuşan çocuklar üzerine yapılmış araştırmalar (Harner, 1982; Sach 1983; Weist, 1989; Nelson, 1996) çocukların kendi yaşamlarındaki geçmiş veya geleceğe ait olayları (dün, dün gece ya da bu sabah vb.) dil gelişimine bağlı olarak kullanabildiklerini göstermiştir (Friedman, 2003:232). Ancak, 4-5 yaşındaki çocuklar zaman hafızasının önceki çalışmalarında olduğu gibi, gelecek ile yakın geçmiş karıştırmışlardır (Friedman, 2000: 1). Bu çocukların resim işaretleme çalışmasında, olayların zamanını ayırt etmedeki başarısızlıkları ile bir önceki ay ya da çok uzun zaman önceki olayların geçmiş mesafesini ayırt etmedeki başarıları tezat görülmüştür (Friedman 2000: 22). Buna rağmen, 4 yaşındaki çocukların geçmiş olayların zamanıyla ilgili hatırlamada kullandıkları süreçler ve işlem becerileri (geçmişteki göreceli mesafe algısı ve geçmiş günlere yerleştirme algısı) açısından yetişkinlerle aralarında önemli benzerlikler olduğu bulunmuştur (Friedman 1991: 153).

Friedman, Gardner, Zubin ile Friedman ve Kemp'in yaptıkları iki ayrı çalışmayla da 4 yaşına kadar olan çocukların gelecekte bir ya da iki ay içinde önemli olayların yakınlığıyla ilgili olarak hatalı bir şekilde bu olayların yakın geçmişe ait olduklarına karar verdikleri bulgulanmıştır (Friedman 2000: 4). Friedman ve Kemp ise, yakın geçmiş gösteren yakın sonlu ve uzak geçmiş gösteren uzak sonlu bir çeşit ölçekle, 4 yaşına kadar olan çocukların bir ay önceki doğum günü ve tatil zamanlarının bazılarına doğru karar verdiklerini görmüşlerdir (Friedman 2000: 7).

Strube ve Weber, son 6 ayda gerçekleşmiş olayları anlatan resimlerin sıralamasının istendiği araştırmada; en genç (5-6 yaş) deneklerinin bile bunları doğru sıralayabildikleri ancak, doğru sıralama konusunda en başarılı olanların en yaşlı (9 yaş) denekler olduğunu görmüşlerdir (Friedman 1991: 141). Bu durum, geçmiş olayların zamanlarının hafızaya dayalı izlenimlerinin küçük çocuklarda olduğunu göstermiştir. Onlar için geçmiş ve gelecek arasında önemli bir fark, belki de anıların canlılığıyla ilgilidir; küçük çocuklarda bile hafızanın zamana ilişkin sezgisel ipucu sağlıyor olabilmesidir. Örneğin küçük çocuklar, geçmişteki mesafenin oranı az ise iki olayın zamanını ayırt edebilmiş ve hatırlayabilmişlerdir (Friedman 2000: 22, 26).

Muir'e (1990) göre, çocuklar, 'geçmiş zaman kavramı'nı, kişisel hafızalarıyla bir dönem olarak sınırlandırdıkları ve kendilerinden önce olayların meydana gelmiş olabileceğine inanmadıkları için anlayamamaktadırlar. Çocuklar, geçmişe ait olayları

hatırlayabilirken bile, olayın meydana gelişinin diğer olaylarla ilişkisini doğru olarak anlamakta zorlanabilirler.

Buraya kadar olan bulgular ve daha önce yapılan araştırmalar göstermiştir ki, çocukta geçmiş ve gelecek zaman algısı hem bilişsel temelli süreçlere hem de zamanın sosyal etkileşimle birlikte yapılanmasına bağlıdır (Friedman, 2003:253). Dolayısı ile bilişsel temele ve sosyal etkileşimlere dayanan bu yapılanmada sosyal etkileşimin niteliği ve niceliğinin bilişsel yeterliliğin gelişimine katkı sağlayabileceğini, böylece çocukta zaman kavramının geçmiş boyutunun da daha hızlı kazandırılabilceğini söylemek mümkündür. Bu durum, bu çalışmanın tezinin bir yönünü ifade etmektedir.

3.3. Tarihsel Zaman Kavramının Öğretimi

Tarih öğrenmek, çocukların zamanı, şimdi ve geçmiş olarak ayırt edebilmelerini gerektirir (Vukelich ve Thorndon, 1990: 22). Çünkü, zaman algısının anlaşılmasının eksikliği, çocukların tarihsel becerilerinin gelişmesini engeller. Bu, sadece gerçek ya da sonuçların anlamlarının tarihlere bağlı olabilmesi değil, aynı zamanda gerçeklerden oluşturulan genelleme ve hipotezlerin zaman üzerindeki değişimlerinin tanınmasını gerektirir. Ancak, bazı öğrenciler bu tip çalışmaları tamamlama becerilerine sahip değildirler (Diem, 1982: 191). Poster, buna paralel olarak tarihsel zaman için fiziksel zaman algısının gerekli olduğunu ancak, geçmiş zaman algısının inşasında bunun yeterli bir malzeme olmadığını belirtmiştir (Alleman ve Brophy, 2003: 110).

Daha karmaşık bir yapıda olmasından kaynaklansa gerektir ki, birçok araştırmacı (Jahoda, 1963; Thorndon ve Vukelich, 1988), kişide zamanı anlama sisteminin gelişmesinin en üst basamağının ‘tarihsel zaman’ olduğunu ortaya koymuşlardır (Hodkinson, 2003).

Oakden ve Sturt, tarihsel zaman kavramının çocuk tarafından öğrenilmesinin 3 aşamasından bahsetmişlerdir. Bunlar:

1. Çocuğun zamanı anlama (günlük hayatta kullanılan kelimeler ve semboller gibi),

2. Evrensel zaman çizelgesi kavramını biçimlendirebilme gücü ve şemanın sembolize ettiği tarihi kullanabilme,

3. Zaman şeridinde tanımlanan devrin karakterlerini bilme ve bu devirleri doğru sıra ile yerleştirebilme yeteneğidir (Stow ve Haydn, 2000: 87).

Beeveor, geleneksel olan çağlarla (kronolojik) öğretimin terk edilmesinin, iyi bir kronoloji becerisine ya da geçmişin zihinsel haritasına sahip olmayan çocuklar ortaya çıkardığını, dolayısıyla çocukların tarihsel bir kişiliğin kim olduğunu bilseler bile ne zaman yaşamış olduğu fikrine sahip olamadıklarını, (örneğin, Fatih Sultan Mehmet'in kim olduğunu bilseler de onun hangi yüzyılda yaşadığını bilemediklerini) belirtmiştir (http 4). Bu sebepten, çocukların tarihsel zamana ilişkin bilgi ve becerileri kazanabilmesi için, onlardaki tarihsel zaman kavramının gelişimine bakmak gerekmektedir.

Bir kişinin tarihle etkileşiminde en önemli unsur,

onun zamanı anlamasıdır.

M.E. Sliper, 1984

3.3.1. Çocukta Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi

İlköğretim tarih öğretiminde önemli bir tartışma, Preston ve Herman'ın da belirttiği gibi, tarihin anlaşılması için zaman kavramlarının gerekliliği boyutunda olmuştur. Çünkü zaman kavramları; dün, yüzyıl, çağ, tarihsel hareket, tarihsel dönem, tarihsel değişimin doğası, tarihsel değişimin sebepleri ve tarihsel ardışıklığı da içine almaktadır. Bu yüzden, çocukların zaman kavramını anlamasında öğrenci başarısına ilişkin bir çalışma alanı da tarihtir (Naylor ve Diem, 1987: 305).

Zamanın anlaşılması, tarih çalışmalarının esasını oluşturur. Çünkü, tarih geçmişini içerir ve konular daha çok olayların ardışıklığına odaklandığından ya da uzun dönemli akımlar olduğundan çocukların tarihin içeriğini algılayabilmeleri ve 'şimdi'ye ilişkin sorunların çözümünde kullanabilmeleri için zamanı anlamaları gerekir. Fakat, zamanın önemini farkına varılmış olmasına rağmen, çocuklar bu konuyu doğaları gereği nadiren anlarlar. Onların, tarihsel zaman hakkındaki düşünceleri genelleme şeklinde ya da belirsiz olma eğilimindedir (Barton, 2002).

Yetişkinler, belirsiz ifadelerle (uzun zaman önce, eski zamanlarda), zaman aralıklarını anlatan kelimelere (nesil, on yıl), olaylarla yerleşmiş bölgelere (Canan küçük bir kızken), zamanın geniş yığınlarına (Ortaçağ, Buzul çağı) ve daha kesin terimlere (Kanuni dönemi, Tanzimat) sahiptirler (Wood, 1995: 11). Oysa buna karşılık, çocuklarda tarihsel zaman kavramının gelişimi farklı bir durumdadır. Bu paralelde Harris'in, "tarihsel zaman teriminin farklı kişiler için bile farklı anlamlar gösterebileceğini" belirtmiş olması (Hodkinson, 2003:1), çocuklarla yetişkinlerin anlayış farklarını daha da anlaşılır yapmıştır.

Çocuklarda tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimine ilişkin araştırmalara bakıldığında²⁴ yöntemleri kadar bulgularının da farklı olduğu iki temel yaklaşımdan bahsedilebilir. Bunlardan ilki, çocukta tarihsel zaman kavramının çok

²⁴ Bu konuda daha ayrıntılı bilgi için; 'İlgili Yayın ve Araştırmalar' başlığı altında V. Bölümde sunulmuştur.

ileriki yaşlarda öğrenilmesi gereken bir yeterlilik olduğunu söyleyenlerdir ki çocuklarda yaşa bağlı zihinsel gelişim merkezinde çalışmalar yapmışlardır. Araştırma bulgularını yine çocuğun yaşına bağlı zihinsel gelişimleriyle açıklamaya çalışmışlardır. Bunlar, 'öğrenci merkezli düşünenler' olarak adlandırılabilirler. Diğer yaklaşım ise, çocuklarda tarihsel zaman kavramına ilişkin çalışmaların uygun yöntem ve yaklaşımlarla çok erken yaşlardan itibaren öğretilebileceğini iddia edenlerdir. Bunlar da 'konu merkezli düşünen araştırmacılar' olarak tanımlanabilirler.

Standart ölçme araçları ile çocuklarda tarihsel zaman kavramının gelişimini araştırmış olan öğrenci merkezli düşünenlerden en çok bilinen çalışma şüphesiz Oakden ve Sturt'a aittir. Onlar, verilen yılı isimlendirmenin 7, 8 yaşına kadar zor olduğunu ve 9 yaşındaki çocuklardan bazılarının sadece doğum günlerini bildiklerini bulgulamışlardır. Çok kötümser olmasalar da zaman kavramının 4. sınıftan itibaren ele alınarak öğretilebileceğini, bunu yaparken de zaman tablolarının kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Böylece, geleneksel ya da soyut şeyin somut ve resimsel bir sunumun çocuklara verilmiş olacağı belirtilmiştir (Blyth, 1996: 102).

Oakden ve Sturt ile Bradley'in yaptıkları çalışmalarda 8, 9, 10, 11, 12 yaş grubu çocukların kendilerine tarihleriyle birlikte verilen bir dizi tarihsel olayı sıralamadaki başarıları yıllara göre artarak değişmiş ancak, 11 ve 12 yaş grubu çocukların konuya ilişkin başarıları birbirlerine yakın şekilde ortaya çıkmıştır. Bu yüzden çocuklarda tarihsel zaman kavramının gelişiminin dönüm noktası olarak 11 yaş ve civarı kabul edilmiş, bu bulgu diğer ülkelerde yapılan çalışmalarla da desteklenmiştir. Örneğin, Hunter ve Jahoda da yaptıkları araştırmalarda, kronolojinin tam olarak anlaşılmasının 11 yaşından daha sonra olduğunu göstermişlerdir (Jahoda, 1963: 97). Bu yaştan sonra geçmiş, çeşitli tarihsel dönemlere göre farklılaşmıştır.

Flickinger ve Rehage, çocukların geçmiş hakkındaki bazı kavramları 8 yaşında, zamanı ölçme sistemini tam anlamıyla 11, zaman şeritlerini ise 13 yaşında anlamaya başladıklarını (Dilek, 2002: 83), kronoloji ve tarihsel zaman terimlerinin tam anlaşılmasının ise 16 yaşına kadar gerçekleşmediğini söylemişlerdir (Jahoda, 1963: 97).

Öğrenci merkezli düşünenlerin önemli isimlerinden bir diğeri olan Jahoda'ya göre çocuk için geçmiş, ancak 11 yaşından sonra dönemlere ayrılabilir. Dolayısıyla, 8'den 11 yaşına kadar çocuklara tarih konularına ilişkin yaptırılmaya çalışılanlar anlaşılabilir bir şey gibi görünmektedir (Wood, 1995: 12). Jahoda'ya göre, tarihsel olayların tarihlerinin içinde saklı olan anlamın çocuklar tarafından anlaşılması için yine 11 yaş bir dönüm noktasıdır. O, çocukta 5 yaşından itibaren geçmiş olayların önce-sonra olarak sıralanmasının başladığını ancak, bu yaşlardaki çocukların zaman ve uzay hakkında karmaşa yaşadıklarını gözlemlemiş ve çocuklar için zamanın homojen bir akış olmadığını, fakat onlar tarafından özel nesne, yer ve olaylara bağlandığını bulmuştur (Dilek, 2002: 83-84). Jahoda, zaman tablolarındaki zorluğun çocukların 'şimdi'sinden başlayan zamanın gerisinde kalanları plânlaması olduğunu söylemiştir. Bu yüzden gelişim psikologları ilkökul çocuklarının zamanı anlama yetenekleri hakkında kesin bir şey ortaya koyamamışlardır (Blyth, 1996: 101).

Piaget ve Friedman, ulusal zaman çizelgesinin öğrenilmesinin ergenliğe bağlı bir gelişim olduğunu, sınıfa ilişkin çalışmalarda zamanın toptan algılanmasının yine 11 yaşından meydana geldiğini belirtmişlerdir. Fakat tarihlerin kullanımıyla ilgili farklı fikirler ileri sürmüşlerdir (Stow ve Haydn, 2000: 89).

Yine öğrenci merkezli düşünenlerden Hallam, çocukların 15 yaşından önce, kronolojik tarih incelemeleri için hazır bulunuşluk düzeyine erişemediklerini, bu durumun, ilköğretim tarih programları hazırlanırken göz önünde tutulması gerektiğini söylemiş, 14 yaşın altındaki çocuklarda fazla soyut olan tarih yerine, ilk çağların detaysız, yüzeysel olarak tasarlanması, yakın çağların ise daha ayrıntılı olarak öğrencinin soyut işlem döneminde verilmesi gereğine dikkat çekmiştir (Safran,1996). Yine, Piaget ve Hallam'a göre, ilköğretimde çocukların tarih çalışmalarına engel olan şey onların zamanı anlama durumlarıdır. Bu yüzden, bu yaş öğrencilerine tarihsel zamanı öğretmek yerine onların, çocukların fiziksel zaman algıları, süreklilik, sıralama ve hız kavramlarının öğretimi desteklenmelidir (Lebsack, 2002: 29).

Esas itibarıyla Piaget, doğrudan geçmişin öğretilmesiyle ilgilenmemiş olsa da (yani bir tarih öğreticisi olmasa da), belirli yaşlarda zihinsel evreleri kabaca ortaya koymasıyla birçok tarih öğreticisini oldukça etkilemiştir (Blyth, 1996: 102). Daha

sonraki Piagetçi olarak adlandırılacak araştırmalarda tarihsel anlayış, gelişim basamaklarından soyut düşünme dönemine yerleştirilmiştir. Onlara göre de, bu durum ilköğretim sınıflarının çok çok sonrasında, 14-16 yaşlarında başlamaktadır. Booth (1979), Dickinson ve Lee (1984, 1987) ve Shemilt (1980, 1983, 1984), çalışmalarıyla Piaget ve onun takipçileri tarafından ortaya çıkarılan bu bulguları devam ettirmişlerdir (Lebsack, 2002: 20-21). Godin ve McNaughton, Piaget'in bilişsel gelişim basamaklarını kronolojik öğretimle ilişkilendirmişler, soyut işlem döneminde liseyi bitirdikten sonra birçok ergenin tarihsel kronolojik kavramlarla ilişkili problemlerle karşılaştıklarında başarılı olamayacakları sonucuna varmışlardır (Diem, 1982: 191). Ancak, Piaget, Hallam ve takipçilerinin çalışmaları tarih öğretiminin yetersizliğinden çok çocukların anlayışlarının nasıl oluştuğunu tanımlamak amaçlı olduğundan sınırlı kalmıştır (Lebsack, 2002: 22).

Cooper da benzer bir yaklaşımla, ilköğretimin ilk devresindeki çocukların tarihin temel niteliğini veya bunun içindeki zamanın önemini anlayamayacaklarını öne sürmüştür (Dilek, 2002: 83). Thorndon ve Vukelich ise, tarihsel zaman kavramlarının ilköğretim 6. sınıftan itibaren ve her kavramın sistematik ve orta derecede ardışık olarak öğretilmesi konusunda fikir birliğine varırlarken (Alleman ve Brophy, 2003: 107), Preston ve Herman, çocukların zaman kavramının önemli kazanımlarını ilköğretim 4. ve 5. sınıfta bile anlamadıklarını belirtmişlerdir. (Naylor ve Diem, 1987: 305).

Sylvester (1980), çocuklarda kronoloji ve zaman kavramlarının gelişimine ilişkin olarak yaşlara bağlı olan daha kesin ifadelerde bulunmuştur. Buna göre (http 4):

- 12 yaşındaki öğrencinin, kuşak, yüzyıl, on yıl, milâttan önce, milâttan sonra, tarih öncesi, antik çağ, orta çağ ve Modern terimlerini bildiğini, bir tarihin hangi yüzyıla ait olduğunu çevirebildiğini, düzenlenen bir yüzyıllık zaman şeridinde herhangi bir tarihi (yılı) yerine koyabildiğini,

- 14 yaşındaki öğrencinin; Roman, Norman, Tudor, Georgian, Victorian vb. dönemlerinin sıralarını bildiğini, Rönesans, Reform gibi önemli tarihsel terimlerin çoğunun farkında olduğunu,

- 16 yaşında ise; tarihsel dönem çalışmasında birçok parça arasındaki ilişkili terimleri kullanabildiğini (örneğin; 19. yüzyıl, emperyalistler, serbest piyasa vb.) belirtmiştir.

Foster, (1985: 15) ise 10 yaşında çocuğun; milâttan önce ve milâttan sonra terimlerini bildiğini, aile içerisinde kuşak terimini anladığını belirtmiştir. Ona göre, tarih öncesi, eski çağ, Ortaçağ ve Modern zamanlar arasındaki uyumu bilen çocuk, geniş sıralı tarihsel resim ve nesneleri bir düzene koyabilmiş, basit kişisel bir uyum tablosu yapabilmiştir. 12 yaşında çocuk, yüzyıl ve yüzyılların nasıl ilerlediğini anladığını belirtip, tarihleri doğru yüzyıllara yerleştirebilmiştir. Bazı tarihsel devir terimlerinin (Tanzimat Dönemi gibi) farkına varmış, cetvel kullanarak bir zaman şeridi oluşturabilmiştir. 14 yaşındaki bir çocuk, geniş bir dizi hâlindeki tarihsel resim ve nesneleri belli bir yere koyabilmiş, çağdaş uygarlıklardaki gelişmeleri kıyaslayan (örneğin; eski Britanya, eski Atina veya 16. yy. Avrupası ve Aztek, İnka, Güney Amerika) ve farklı tarih dönemleri içerisinde olayları kaydeden (örneğin; savaş, politika, mimari, giysinin tarihsel gelişimi gibi) bir zaman tablosu yapabilmiştir.

Steele de yukarıdaki benzer bulgulara paralel olarak, tarihsel zamanın anlaşılmasının yüksek bir olasılıkla zihinsel olgunluğa bağlı olduğunu, fakat çocukların tarihsel zamanla ilgili anlayışlarının geliştirilmesinin de aynı derecede önemli olduğunu vurgulamıştır (Dilek, 2002: 84).

Oysa Thorndon ve Vukelich, bu konuda daha iyimserlerdir. Onlar, çocukların 9-11 yaşından itibaren dönemleri isimlendirebileceklerini (Stow ve Haydn, 2000: 88) ancak, 12-16 yaşlarında tarihler (yıllar) ile olayları doğru eşleştirmeye başlayamadıklarını belirtmişlerdir (http 4). Onlara göre, çocuğun zamanı anlamasına ilişkin 4 evre vardır. Bunlar (Lebsack, 2002: 30-31);

1. Evre: 3-5 yaşları arasında çocuklar, kişiler arası algı ve kişiler arası ardışıklığı geliştirirler. Günün olaylarının ardışıklığını fark ederler. Konuşmalarında daha yaşlı ve daha genç gibi zaman terimlerini kullanabilirler.

2. Evre: Çocuklar, geçmişi temsil için tarih ve rakamları kullanmaya başlarlar.

3. Evre: Zaman dönemlerinin teşhisini 9-11 yaş arasında yapabilirler. Bu dönemde farklı zaman dönemleriyle zaman tanımlayıcılarının ilişkisini fark ederler. Geçmişteki dönemleri tanımlarken kullandıkları özel dil ve zamanı, kategorilere ayırmada yetersizdirler. Ama yine de koloniler zamanı, sivil savaş ya da büyük bunalım gibi özel terimleri kullanabilirler.

4. Evre: İlköğretimin ikinci kademesinde zamanı incelikli bir şekilde inşa edebilirler. Öğrenciler, bir zaman süresince meydana gelen değişim ve olayları tanımlarlar, tarih (yıl) ve özel zaman terimlerini kullanabilirler.

Vukelich ve Thorndon'a göre, 6-8 yaş arası çocuklarda tarihsel rakamları kullanma, (rakamları ve tarihleri geçmişi temsil etmesi için kullanma, tarihleri olay ya da kişilerle eşleştirme) etkinlikleri görülür. Ama bu işlem sonuç olarak genellikle hatalıdır. Bu, çocukların 'uzun zaman önce', 'çok eskiden' gibi ifadelerle sayısal şemaları birleştirmeleri için ilk teşebbüsleridir. Fakat, bu yaş aralığındaki çocukların çoğu için genel zaman terimleri özel tarih kullanımları için sayıca fazladır (Vukelich ve Thorndon, 1990: 23).

9-11 yaş arası çocuklarda ise, zamanın dönemlerini ayırt etme (kişi ya da olayları kitaptaki zaman anlatımlarıyla eşleştirme) yeteneği görülür. Örneğin koloni, devrim, endüstri, sanayi devrimi, sivil savaş gibi. Zaman anlayışları genellikle tarihi (yılı) anlamıyla ilişkilidir ve gelişmiştir. Bu terimler olay ya da kişileri belli zaman aralıklarına koymayı ya da bunların sıralanmasını gerektirir. Özel nicel bilgileri, genel zaman terimleriyle ilişkilendirebilirler. 6-8 yaşındaki çocuklar 'çok önceydi' derken 9-11 yaş grubu çocukları '300 yıl önce koloniler çağındaydı' diyebilirler. Bu yaş grubu çocuklar, tarihin özel zaman terimlerini kazanmaya çalışırlar. Sonuç olarak, olaylarla tarihleri eşleştirmekte eksik kalabilmektedirler (Vukelich ve Thorndon, 1990: 24).

Yine Vukelich ve Thorndon'a (1990: 24) göre çocuklar 12-14 yaşında, zaman dönemlerinin ayrıntılarına inebilme (zaman terim ayrıntılarını kullanma, yüzyıl, on yıl ve özel zaman terimleri ve değişebilen özel tarihler, tarihlerle yüzyıllar ya da tarih aralıkları) yeteneğine sahiptirler. Bu da ilköğretimin ikinci kademesine rast gelmektedir. Buna karşın Haydn (1998) ise, 7. sınıftaki (13 yaş) çocukların

tarihlendirme becerileri ve zaman dağarcıklarıyla ilgili yaptığı çalışmada; çocukların çoğunun hangi yüzyılda yaşadıklarını bilemediklerini ya da milâttan sonra ve devir gibi terimlerin anlamlarını çıkaramadıklarını belirtmiştir (http 4).

Martins ve diğerleri de (2004) yine, 7. sınıftaki (13 yaş) öğrencilerin zamanı kişisel ve tarihsel olarak görme eğiliminde olduklarından yarısının kişisel ya da tarihsel anlamda tanımlarken diğer yarısının hem kişisel hem de tarihsel olarak tanımladıklarını söylemişlerdir.

Yukarıda en önemlilerinin ele alındığı, standart ölçme araçlarının kullanıldığı öğrenci merkezli düşünenlerin yaptığı araştırmalarının bir kısmı, çocuğun tarihsel zamanı öğrenebilmesi için bilişsel hazır bulunuşluğunun gerektiğini belirtirken, bir kısmı ise tarih eğitiminin bir parçası olarak tarihsel zamanın kademeli bir şekilde, artan etkisiyle kronolojik formatta verilmesini savunmuştur (Barton, 2002).

Ancak yeni araştırmalar, öğrenci merkezli düşünen olarak adlandırılan araştırmacıların literatürde kâğıt-kalem çalışması şeklinde nitelenen standart ölçme araçlarıyla veri toplanmaları teknikleri yerine, açık uçlu, görüşme esasına dayanan, resimlerin de kullanıldığı çalışmaların (Barton ve Levstik, 1996; Blyth, 1994; Foster ve Hoge, 1999; Harnett, 1993; Hoge ve Foster, 2002; Hoodles, 1998; Levstik ve Barton 1996; Lynn, 1993; West 1978, 1981a, 1981b) daha aydınlatıcı olduğunu iddia etmişlerdir (Barton, 2002).

Konu merkezli düşünen olarak nitelendirilebilecek bu araştırmaların sonuçları itibarıyla öğrenci merkezli düşünenlerin bulgu ve yaklaşımlarından farklı olduğu görülmüştür. Özellikle, son araştırmalar ilköğretim çocuklarının sınırlılığı yerine tarihsel düşünmelerinin imkânlılığını göstermiştir. Bu alanda ilk orijinal çalışma olan Oakden ve Sturt'ın bulgularında 11 yaşından önce çocuklar, dönem isimlerine ilgide zayıf iken daha sonraki yapılan çalışmalarda bu yaştan aşamalı olarak 6-7'ye kadar düştüğü görülmüştür (Stow ve Haydn, 2000: 89). Levstik ve Pappas (1987), çocukların tarih hakkında konuşmaktan çok geçmişi konuşmaktan hoşlandıklarını, onu düz yazı gibi okumaktan ziyade tarih şeridinde yerleştirmekte zorlanıp göründüklerini belirtmişlerdir (Vukelich ve Thorndon, 1990: 22). Bundan dolayı,

dikkatler ilköğretim çocuklarının kendi deneyimleri ile ‘geçmiş’e giriş yapma arasındaki ilişkiye daha çok yoğunlaştırılmıştır (Lebsack, 2002: 23).

Benzer bir yaklaşımla Beard, zamanla ilgili bir ifadede bulunabilen 3 yaşında bir çocuğun, 8 yaşına geldiğinde zaman tablosunu kullanabileceğini söylemiştir (Blyth, 1996: 104). Wood’a göre, çocuklar, günlük yaşamlarında zaman ifadelerini rahatlıkla kullanmaktadırlar, ama onların asıl zorlandıkları nokta, bu ifadelerin geçmişin (farklı) dönemlerinde olması ve bunu anlatmak için seçtikleri kelimelerin (sayıca) fazlalığıdır (Wood, 1995: 11).

Harner, 4 yaşında pek çok çocuğun ‘önce’, ‘sonra’, ‘şimdi’, ‘daha sonra’, ‘dün’, ‘bugün’, ‘yarın’ gibi tarihsel zamana ilişkin kelimeleri kullanabileceklerini rapor etmesine rağmen, Levstik ve Pappas bu terimlerin bazı çocuklar tarafından 2. sınıfa kadar karıştırılabileceğini belirtmişlerdir (Vukelich ve Thorndon, 1990: 22).

Vukelich ve Thorndon (1990: 23), 3-5 yaş arası çocuklarda; kişisel ve kişiler arası ardışıklıkla (kişisel günlük olayları art arda koyma ve aile üyelerini yaş sırasına dizme) ilgili etkinliklerin görüldüğünü söylemişlerdir. Onlara göre, en erken tarihsel zaman becerisi, bir kişinin kendi günlük olaylarını belli bir sıraya dizebilmesidir. Aile üyelerini yaşlarına göre sıralayabilmeyi ise 5 yaşında yapabilirler. Levstik ve Barton da, 6 yaşındaki çocuklar tarihsel resimleri sınıflayabildiklerini söylemişlerdir (Lebsack, 2002:31).

Yine Stow, 8-9 yaşındaki çocukların güven ve anlama yardımıyla zaman şeritlerini kullanabilirken çok yeteneklilerin 6 yaşından itibaren dönem isimlerini kullanabildiklerini belirtmiştir. O, 9 yaşındaki birçok çocuğun dönemleri doğru yüzyıllar içine yerleştirebildiklerini, 11 yaşındaki çocukların çoğunun dönemlerle verilmiş olan tarihleri doğru olarak kullanabildiklerini ya da hatırlayabildiklerini bildirmiştir (Stow ve Haydn, 2000: 88-89). Hatta, ilkokulda ilk yıldan itibaren çocukların, bir hikâyedeki olayları ardışık bir şekilde sıralayarak kronoloji becerileri konusunda ilerlemeye başladıkları belirtilmiştir (Chapman, 1993: 25). Tüm bu bulgulardan dolayı Levstik ve Ravitch, tarih eğitiminin birinci sınıfta başlamasını savunmuşlardır (Lebsack, 2002: 22).

Wood (1995: 128-129) ise, 8-9 yaşındaki çocukların bir çoğu, verilen olayları ardışık bir sırada sıralayabildiklerini (örneğin, Neolitik, Roma, Ortaçağ, Viktoria zamanları gibi) fakat, daha dar zaman aralıklarında problemler yaşadıklarını belirtmiştir.

Levstik ve Pappas çalışmalarında, çocukların 10 yaş ve daha sonrasında zamanı işaretlemek için özel anlatımları kullanabildiklerini söylemişlerdir (Stow ve Haydn, 2000: 88).

Harnett de, resimleri tarihlendirme etkinliklerinin çocuklara her yaşta ürktücü gelse de çocukların 9-11 yaşlarında, yüzyıl ve bazı durumlarda milattan önceyi içeren tarihlendirme dönemlerini fark edebildiklerini rapor etmiştir (Stow ve Haydn, 2000: 89).

Nelson, küçük çocukların tarihle ilgili olarak en çok 'büyükbabam gençken' ve 'büyükbabamın babası küçük bir çocukken' ifadelerine kadar gidebildiklerini, bunun doğru olduğu düşünüldüğünde, çocukların dinazorlarla ilgili çalışmayı neden sevdiklerinin soru olarak belirttiğini söylemiştir. Bunun sebebinin, çocukların dinazorları sevmelerine rağmen Hz. İsa'nın doğumu ile dinazorlar dönemi arasındaki farkı anlayamamalarında saklı olduğunu, çünkü, her ikisinin de uzun zaman önce gerçekleşmiş olmasına rağmen, çocuk için yalnızca biri diğerinden sadece biraz daha uzun bir dönem önce olduğunu, ilkökul sınıflarında gerçekleşmeyecek olsa bile bu problemin zamanla çözüleceğinden bahsetmiştir (Nelson, 1987: 260). Bu bağlamda Poster, çocukların uzak geçmişi tarih öncesi ve eski dünyadan daha kolay öğrenebileceklerini, West de, çocukların yakın geçmişi daha kolay öğrendiklerini belirtmiştir (Wood, 1995: 12).

Muir (1990), çocukların zamanı ancak kendi somut deneyimleri ile anlayabileceklerini belirtmiştir. Çocuğun, tarihsel zaman kavramını kazanması sürecinde kendi yaşamı, çevresi, günlük yaşamdaki faaliyetleri, ebeveynleriyle kuracakları diyaloglar etkili olacaktır. Ona göre, çocuklar, geçmiş ait bir olayın ne zaman olduğunu anlamakta zorlanabilirler. Akrabalarla (büyükanne, büyükbaba) ilgili örnekler çocukların ilgisini tarihe çeker. Çocuklar, yakın olay ve kişisel tarihleriyle daha fazla ilgilidirler. Tarihsel bir olay çalışıldığında, daha yetişkin

öğrenciler kuşak, yüzyıl ve milenyum gibi daha karmaşık terimleri öğrenebilirler. Onlar, tarih (yıl) ile yüzyılların arasındaki ilişkiyi açıklayabilirler. Milâttan önce ve milâttan sonra sistemini anlayabilirler (Muir, 1990: 217).

Sonuç olarak, son dönem çalışmalarıyla, uygun kaynakla öğretim yapıldığında, çocukların daha karmaşık olan ardışıklıkları sıralayabildiklerine ilişkin bulgu ve önerileri yapma eğiliminde oldukları görülmüştür (Wood, 1995: 12). Bu araştırmalar çocukların tarihsel zamanı anlamadan tamamen yoksun olmadıklarını söylemektedirler. Bu yüzden, öğretmenlerin tarih öğretiminin miktarını arttırmalarına ilişkin tutumun olumlu olabileceği söylenebilir. Ancak, tarihsel zamanın çocuklarda gelişimini araştıranlar, tarihsel materyallerle çalışılmasının bu beceriyi geliştireceğini söylerken, bu gelişimin sınırlarını çizememişler ya da nasıl yapılması gerektiği konusunda çok az öneri sunmuşlardır (Barton, 2002). Bu durum, çocuklarda tarihsel zaman ve özelde kronoloji öğretiminin nasıl düzenlenmesi gerektiği sorusunun cevabını bulmayı zorlaştırmıştır.

3.3.1.1. Çocukta Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi İçin Gerekli Yeterlilikler

Tarihsel zaman kavramının gelişimine ilişkin çalışmalarda olduğu gibi, çocukların bu kavramı kazanmalarında gerekli olan yeterliliklerde de öğrenci merkezli düşünen ve konu merkezli düşünen araştırma sonuçlarının ön koşul gördükleri şeylerin farklı olduğu anlaşılmıştır. Tarihsel zaman kavramının kazanılmasında öğrenci merkezli araştırmalar, çocukta yaş gelişimine bağlı olarak ortaya çıkan zihinsel gelişimin en önemli etken olduğu üzerinde dururlarken, konu merkezli düşünen araştırmacılar ise çocuğun yaşadığı öğrenim sürecinin etkisine daha çok dikkat çekmişlerdir.

Piaget, fiziksel süreçlerin süresi üzerine yaptığı çalışmada, çocuğun uzaysal zaman kavramından doğrusal bir kronolojik anlayışa gelişimsel bir sıra içinde geçtiğini göstermiştir (Dilek, 2002: 83). Bu yaklaşımla yapılmış çalışmalardan Coltham'ın çalışması, 9-11 yaş grubu çocuklarının ders kitaplarında kullanılan şekliyle tarihsel dönemleri algılamalarının pek çok öğretim materyalinin

kullanımıyla mümkün olabileceğini, ancak bu dönemde öğretilmesi öngörülen tarihsel terimlerin gelişiminin daha ileri yaşlarda tam olarak gerçekleşebileceğini belirtmiştir (Jahoda, 1963: 99). Thorndon (1987: 250) ise, olaylarla zaman arasındaki ilişkiyi anlamının, iyi derecede zihinsel bir gelişim için önemli bir ön şart olduğunu belirtmiştir.

Muir (1990: 217) kronolojinin, hangi olayın, hangi sırada gerçekleştiğinin anlaşılması ile başladığını, tarihin tamamıyla anlaşılmasının, araya giren zamanın miktarıyla algılanmasına izin veren ilköğretim ikinci kademesi yıllarına kadar ortaya çıkmayan formal düşünce yapılarını gerektirdiğini yazarak, öğrenci merkezli düşünen araştırmacıların vurgusunu tekrar etmiştir. O, tarihsel zamanın anlamının olgunlaşmasına kadar, önce, gün, hafta, ay, daha sonra, daha geniş üniteler olan yıl, on yıl, yüzyıl, çağ kavramlarının verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Muir, 1990: 217).

Stow ve Haydn (2000: 87) gibi konu merkezli düşünen araştırmacılar ise ‘kronolojik becerilerde başarılı olan çocukların, geçmişin algısına ilişkin zihinsel yeterliliği sahip olmalarından dolayı bunu gerçekleştirdiklerini düşünmenin büyük bir yanılgı olduğunu’ belirtmişlerdir. Hodkinson da, maddî kanıtların karşılığına rağmen tarihsel zaman öğretimiyle gelişimsel olgunluğun bir ilişkisinin bulunamadığını söylemiştir (Hodkinson, 2003: 1). Onlara göre; “olgunlaşma; materyale, öğretilen bağlama ya da içeriğe bağlı olma, diğer çocuklarla etkileşimde olma gibi bir faktördür. Çocukların zaman hakkındaki fikirlerinin üstesinden gelebilmeleri için yeterince büyümüş olmalarını beklemek bir sorun değildir. Çünkü öğretmenin, zamanı öğretme yaklaşımının çocuğun anlama seviyesini etkilediği inancı artmıştır (Stow ve Haydn, 2000: 90)”.

Thorndon ve Vukelich, zaman kavramlarının çocuklara açıkça anlatılması ve sistematik bir şekilde öğretilmesinin gereğini belirtmişlerdir. Onlara göre, çocukların zaman alanındaki becerileri verilecek eğitime bağlıdır. Özelleşmiş zaman dağarcığı (yüzyıl, devir, çağ vb.) özel olarak öğretilmediği sürece kazanılamamaktadır (http 4).

Diem (1982: 194), kronolojik düşünme becerisinin, eleştirel düşünme ve karar verme becerisiyle ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Jahoda (1963: 91) çocukların, olayların ardışıklığı konusunda yetkin olmalarının onların zamanla ilgili sıralamanın tanınması derecesine aşinalığına bağlı olduğunu, Wood (1995: 12) ise ardışıklama becerisinde, çocukların kendi uygarlığına ait olan olaylarda daha başarılı olduğunu, bunun da ardışıklığın bilgiye dayandığını gösterdiğini belirtmiştir.

Hem öğrenci merkezli hem de konu merkezli düşünen araştırmacıların üzerinde anlaştıkları yeterlilikler, zaman kavramının çocuk tarafından kazanılmasında etkili olan dil ve matematikle ilgilidir. Çünkü, temel zaman terim ve ifadeleri için dil, tarihsel zamana ilişkin bir işlem yapabilmek için de matematik bilmenin gerekli olduğu aşıkardır.

Harrison, 'daha çok önce', 'sonra' ve 'sonrasında' gibi dil kavramlarının, hafta, ay, yıl gibi takvim yapıları ve tarihi anlamak için bir hazırlık olduğunu, zamanın, tarih dönemleriyle akılda kalıcı tarihsel olaylar ve ilgili zamanın dilinin ilişkisinin kurulduğunda anlaşılabilceğini bildirmiştir (Lebsack, 2002: 27-28). Çünkü, dilin kazanılması çocukların kronolojiyi kazanması için önemli bir yeterliliktir (Chapman, 1993: 25). Kavramların dili, onların farkına varılmasından önce gelişmektedir. Ve onların tarihsel zamanı anlamaları kendi geçmişlerinin farklı etkileriyle gelişmektedir (White, 1997: 22).

Binet, Decroy ve Delgand'in temelini oluşturduğu Oakden ve Sturt'ın çalışmaları da öncekiler gibi çocukların zamanı anlamalarının onların dil gelişimleriyle bağlantılı olduğunu bulmuştur. Onlara göre, dil gelişimi eksik olan yaşlardaki çocuklar zaman ifadelerini anlamamaktadır. Zaman ifadelerinin anlaşılmasında ise geçmiş, şimdi ve gelecek devamlılığının kurulamamasını beraberinde getirmektedir (Lebsack, 2002: 25). Bu anlamada, Ausubel ve diğerlerine göre, bireyin dil gelişimi ile onun tarih düşüncesinin gelişimi arasında pozitif bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Ancak dil, soyut ve karmaşık kavramların öğrenilmesinde zihinsel işlemleri yansıttığı gibi aynı zamanda bu durumu sınırlayabilir (Dilek, 2002: 80).

Oakden ve Sturt, Harrison, Springer, Harner, Friedman araştırmalarında konvansiyonel zaman kavramının kazandırılmasıyla çocuğun bilişsel gelişim seviyesi

arasında genel anlamdaki zaman kavramına benzer bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmışlardır (Güven, 1988: 3).

Araştırmalar (Jahoda, 1962; Thorndon ve Vukelich, 1988), tarihsel zamanın gelişiminin daha önceden gerekli olan kişisel beceriler ile saat ve takvim zamanlarına dayandığını göstermiştir (Simchowitz, 1995: 15). Ancak Oakden ve Sturt, dönemleri ve onların ardışıklığını anlamak için normal zaman dağarcığını yetersiz bulmuşlar (Stow ve Haydn, 2000: 88), diğer yandan öğrencinin konu bağlamında dış uyaranlarla etkileşiminin yoğunluğu ve niteliğinin de bu konuda etkili olduğu belirtilmiştir.

Sonuçta, 80 yıldır çocukların zaman kavramına yönelik durumları çeşitli araştırmalarla bulgulanmaya çalışılmış, genel olarak kabûl gören görüş; zaman kavramına çocukların uyum sağlamasının olgunlaşma (Oakden ve Sturt, 1922), dil (Ames, 1946; Harner, 1982) ve matematik (Harison, 1934; Bradley, 1947; Vikainen, 1961) yeteneğine bağlı olduğu yönünde oluşmuştur (Hodkinson, 2004: 99).

3.3.2. Tarihsel Zaman Kavramının Öğretimsel Öğeleri

Tarihle ilişkili zamanın açısı çocukların geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki farkı ayırt edebilmeleriyle ilişkilidir (Lebsack, 2002: 29). Diğer bir deyişle, çocukların tarihsel zamanla ilgili olarak bağ kurabilmeleri için en temel zaman nosyonu olan dün-bugün-yarını bilmeleri gerekir.

Friedman'a (1991: 153) göre, insanlar geçmiş olayların zamanını bilmede iki farklı yol kullanırlar. Bunlardan birincisi, geçmiş olayların şimdiye olan zamansal mesafesi (distance), ikincisi de olayları zaman örneklerinde yerleştirme (location)'dir.

Haris (1976), tarihsel zamana ilişkin algı ve işlemleri 3 basamakta ele almıştır. Bunlar (Hodkinson, 2003: 7);

1. Kronoloji algısı,
2. Zaman bölümleri ve sürekliliğin algısı,
3. Zaman ölçüleri ile tarihsel zaman arasındaki ilişkinin algısı.

Jackson ve Michon (1984) ise, hafızaya ilişkin zamansal bilgi (kronoloji becerileri) ile ilgili üç tip işlem kullanmışlardır. Bunlar:

1. Yerleştirme yargıları (judgement of location): (Bir serideki maddelerin tam yeri neresidir?)
2. Sıralama yargıları (judgement of order): (Bir serideki iki maddeden hangisi daha önce görülmüştür?)
3. Konumlandırma yargıları (judgement of lag): (İki örnek madde arasında kaç tane madde sergilenmiştir?)

Kronolojik sosyal ve tarihsel zamanı oluşturabilmek için öğretici amaçlar önemlidir. Süreklilik nosyonu ve onların küçük farklarının (kısa, orta, uzun süreklilik) anlaşılmasının artırılması için değişim ve kalıcılığın, sürekliliğin ve süreksizliğin (bu eski ya da daha Modern olabilir) ve çocukların eski ve geçmişten ne anladıklarının açığa çıkarılması gerekir. Anlaşılması zor olan diğer nosyon ise zamanın ardışıklığıdır: Olaylar ardı ardına gerçekleşir ya da birinden çok önce ya da çok sonra gerçekleşebilir. Ardışıklık zamanda farklı ritimlerde olabilir. Çocuklar eşzamanlılığı bilmelidir (Martins ve diğerleri, 2004).

Tarihsel bir olayın kronolojik değerine ilişkin olarak;

1. Bu ne zaman olmuştur?
2. Bunun şimdiki tarihle ilişkisi nedir?
3. Tarihte yapılmış olan diğer şeylerle uygunluğu nedir?
4. Önemi nedir?
5. Bizimle, şimdiyle, gelecekle ilişkisi nasıldır?

soruları sorulabilir (Stow ve Haydn, 2000: 86).

Preston ve Herman, tarihi algılamak için ihtiyaç duyulanın; zaman kavramı dün, yüzyıl, çağ, tarihsel gelişme, tarihsel dönem, tarihsel değişim (gelenek, manevî ve maddî değerler) tarihsel değişimlerin nedenleri, tarihsel olayların arka arkaya gelmesi (ardışıklık) gibi kavramların anlam ve önemini (tanımları ezberleyerek değil) kapsadığını belirtmişlerdir (Demirkaya, 2003, 80).

Öğrencilerde zamana karşı tarihsel tutumun oluşumunun 3 aşaması şunlardır (Garvey, 1975-1976: 291-292) :

1. Olayları zamanlarıyla ayırt edebilme yeteneği (Sakarya Savaşı ile Başkomutanlık Meydan Muharebesi'ni ayırt etme ve bunları doğru sıraya koyma),

2. Olayları belli bir zaman sırasında birbirine bağlamayabilme yeteneği. Bu, şu alt basamaklara ayrılabilir:

a. Nedensel ya da diğer ilişkileri kurmaya çalışırken kronolojiyi kurma yeteneği,

b. Birbiriyle benzer olmayan tarihsel olayları zaman içinde bağlantılandırmak (aynı tarihte ve farklı coğrafyalarda gelişmiş olaylar),

c. Zaman içerisinde gelişen çelişkili durumları kullanma yeteneği (tarihçilerin ana ilgisi içinde yer alan insan davranışlarındaki zıtlıklar, örneğin; Birleşmiş Milletlerin karşılıklı anlaşmalarına rağmen Hiroşima'nın bombalanması gibi),

3. Olaylar, konular, fikirlerden bir zihinsel zaman örneği yaratma yeteneği oluşturmak (zeki insan, sahip olduğu bilgileri algıları doğrultusunda bir iç örneğe çevirebilir). Bunu yaparken kişiliğini, ilgilerini ve zihinsel yeterliğini kullanır. Tarihçilerin Gestaltı güçlü bir zaman boyutuna sahiptir ve biçimlendirdiği herhangi bir zihinsel örnekteki fikirler arasındaki ilgilerin daha fazla bilincinde olabilirken bilinçli olduğu diğer bütün çalışmalar için güçlü bir kronoloji vardır. Onların iç zihinsel etkinliklerinde böyle bir boyut oluşturmak için çocukları eğitmek belki de bir tarih öğretmenin oluşturması gereken en zor hedeflerinden biridir.

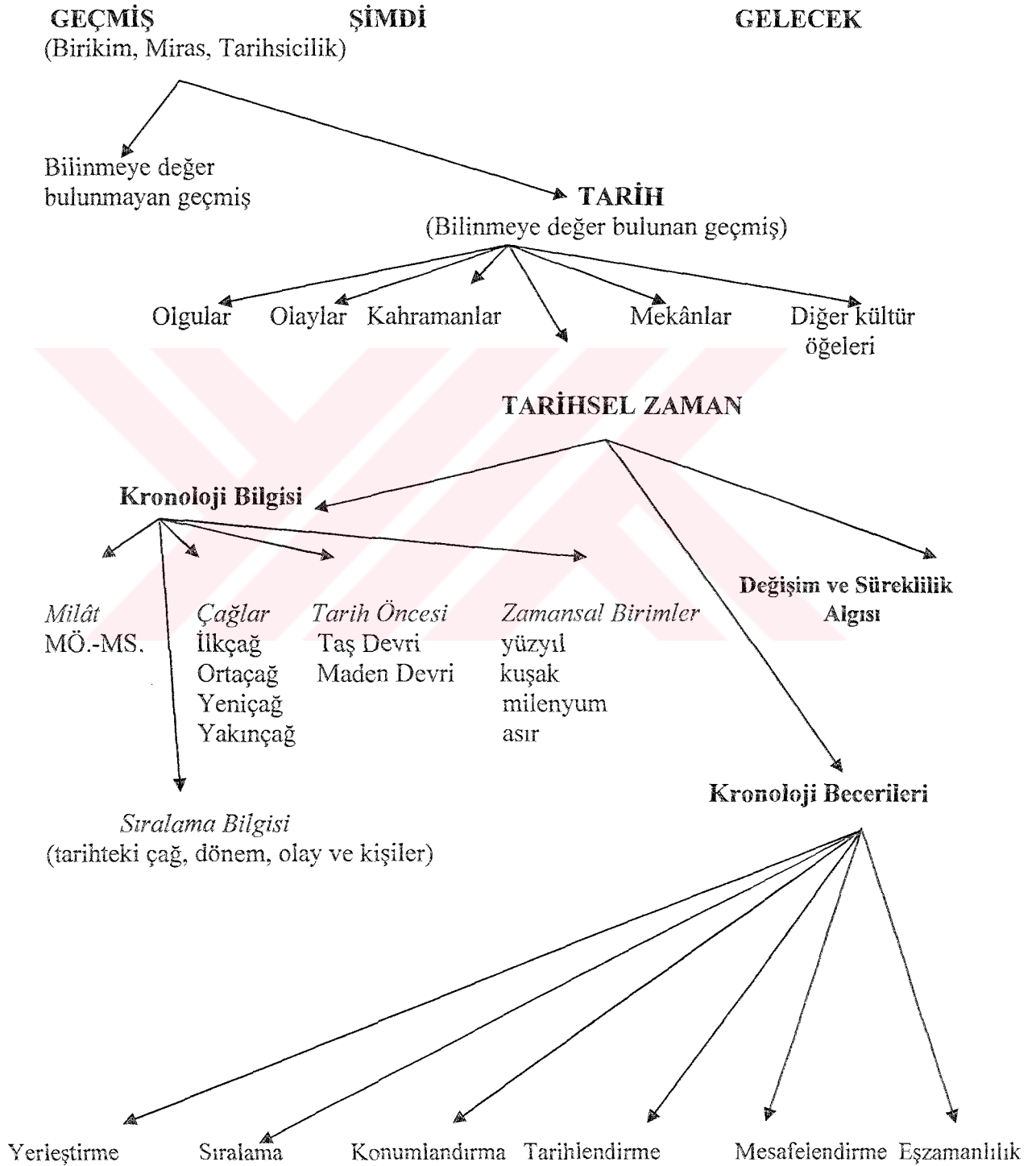
Hodkinson (2003) ise yaptığı çalışmasında çocuklar için tarihsel zamanı;

1. Ardışıklık,
2. Zaman terimleri,
3. Tarihlendirme becerisi şeklinde üç temel yeterlilikte ele almıştır.

Bu çalışmada tarihsel zaman kavramına, aşağıdaki şemada olduğu gibi yeniden yapılandırılarak anlam verilmeye çalışılmıştır. Bu yapılırken hem Jackson ve Michon (1984) hem Saxe (1992) hem de Hodkinson'un (2003) çalışmalarından yararlanılmıştır. Biz, tarihsel zaman kavramının üç temel ayağının olduğunu düşünüyoruz. Bu ayaklardan her birinin kendi içinde çeşitli yeterlilikleri

taşımaktadır. Buna göre öğretimsel açıdan tarihsel zaman kavramını şu şekilde şemalaştırmak mümkündür:

Şekil 3. Tarihsel Zaman ve Öğeleri



Ya da, aşağıda verildiği gibi bir sınıflama ile açıklamak mümkündür:

1. Kronoloji bilgisi;

1.1. Zaman terimleri: çağ, yüzyıl, kuşak, yarım yüzyıl, çeyrek yüzyıl, M.Ö.-M.S. vb.,

1.2. Zaman ifadeleri: uzun zaman önce, bir süre sonra, bir süre önce, kısa bir zaman sonra vb.,

1.3. Sıralama bilgisi: Tarihteki çağları, dönemleri, olayları, kişileri ardışık biçimde geçmişten bugüne ya da bugünden geçmişe doğru sıralayabilme.

2. Kronoloji becerisi;

2.1. Yerleştirme becerisi,

2.2. Sıralama becerisi,

2.3. Konumlandırma becerisi,

2.4. Tarihlendirme becerisi,

2.5. Mesafelendirme becerisi,

2.6. Eşzamanlılık becerisi,

3. Değişim ve süreklilik (change and duration) algısı;

3.1. Değişim ve süreklilik algısını ifade etme,

3.2. Değişim ve süreklilik algısını işe koşma, ayaklarında ele alınabilir.

3.3.2.1. Kronoloji Bilgisi

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, birbiri ardına gerçekleşen A, B, C olaylarını bir arada tasarlayan zihinsel bir görüntü kurarken bunların aynı anda gerçekleşmediği bilgisine de sahip olmasını gerektirir. Dolayısıyla bu sentez yapma yetisine sahip canlıların bu yetilerini deneyimle harekete geçirip yapısal özellikler kazanmasına bağlıdır (Elias, 2000: 59-60). İşte bu yapısal özellik kronolojidir.

Oxford'a göre, kronoloji; zamanın dönemlerini ya da zamanı hesaplama ve olaylar ile onların zamana ilişkin tarihlerini belirtme bilimidir (Stow ve Haydn, 2000: 87). O, hatırlatıcı bir zihinsel çerçeve işlevini görerek tarihin anlaşılmasını sağlar. Çünkü, geçmiş kaos altında bir sıralamadır (Wood, 1995: 11).

Kronoloji, tarihsel olayların arasındaki ilişkilerin çözümlenmesine yardım eder (Garvey, 1975-1976: 291), zamanda şeylerin meydana geldiğini veya varolduğunu, bu olayların veya kesinliği değişen derecelerinde zamanın ardışıklığının ve devamlılığının parçası olarak saptanabileceğini ya da tanımlanabileceğini önerir (Saxe, 1992: 189). Kronolojinin tarih öğretiminin temel öğelerinden biri olmasına rağmen, tarihçilerin tarihsel zamanı açıklamada her zaman metrik olarak ifade edilmesi şart olmayan geniş dönemleri (Ortaçağ, yakın çağ, Kanunî Dönemi vb.) kullandıkları da bilinmektedir.

Kronoloji, olaylar arasında sağlam bir köprü kurulması açısından tarihin temel öğelerinden biridir. Kronoloji sayesinde ki, öğrenciler kendi tarihsel bilgilerini yapılandırabilirler. Kronoloji ve tarihsel bilgiyi elde ettikleri takdirde tarihçilerin kullandıkları yöntemleri, yapacakları araştırmalara uygulayabilirler (Dilek, 2002: 42). Bu yüzden kronoloji kavramı, çocukların tarihi anlamalarının gelişiminde merkezi bir yere sahiptir (Stow ve Haydn, 2000: 85). Bunun için Harnett, konuların çalışılmasında kronoloji çalışmasını koşul olarak görmüş ve tarihin ilişkisiz olaylar serisi olarak öğretilmemesi gerektiğini söylemiştir (Stow ve Haydn, 2000: 82).

Kronolojik zaman, tarih çalışmalarıyla en çok ilişkili olandır. Çünkü o, bir anlamda içeriğin ilerlemesidir. Downey ve Levstik'e göre, tarihin içeriği zamana bağlıdır, ancak tarih öğrencilerinin içeriği anlamaları sadece kronolojik zaman kavramının anlaşılması değil aynı zamanda tarihsel anlayışın gelişmesi için tarihsel zaman ya da zamandaki sosyal ve kültürel bağlamdır (Lebsack, 2002: 24-25).

Kronolojik tarih anlayışı, olayların sebep sonuç ilişkisi içerisinde zincirleme şeklinde gelişerek bugüne dayandığı inancıyla birlikte düşünülmektedir. Yani, Milâttan önceki bir olayla bugünkü olaylar arasında doğrudan bir sebep sonuç ilişkisi kurmaktadır (Türker, 2004: 104).

Davis, kronolojinin tarihin en açık çatısı olduğunu ve eleştirilmeden uygulanmaması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü, kronoloji devamlılığın ana karakteri olduğundan vurgulanan değişim, gerçekte kamufle edilen değişmezliğin görüntüsü ile düzenli ilkeleri içeren kronolojik taslak, olaylar arasında var olmayan ilişkileri kapsayabilir (Diem, 1982: 191). Kronolojik düşünce sayesinde çocuk sadece olayların tek bir dizi hâlinde sıralandığını değil, aynı zamanda bu olayların eşit, geçici süreler dizisi karşısındaki birlikteliğini de görebilir (Smith ve Tomlinson'dan aktaran: Dilek, 2002:83).

Tarih öğretiminde tematik yaklaşımı eleştirenler, bunun bir zaman duygusu ve tarihsel perspektif kazandırmaya yeterince katkıda bulunmayabileceğini, çocukların belirgin bağlantılar gözetilmeksizin daldan dala atlamaya dayanan bir bakış açısı edinmeleri riskine yol açabileceğini belirtmişlerdir (Stradling, 2003: 48).

Kronoloji öğretimi, çocuklarla onların hayatlarındaki olayların ardışıklığıyla başlamıştır (White, 1997: 22). Kronolojik anlama, çocukların zamansal bilişinin gelişimi için oluşturulmuştur (Hodkinson, 2004: 101).

Kronoloji algısı, çocukların zaman ile dönemleri ve olayları eşleştirebilmesi ve farklı herhangi bir dönemle olay arasındaki ilişkiyi kolaylıkla tanıyabilmesidir. Kronolojik anlayış ise bunlarla birlikte, ardışık zamanlı maddelerin yerleştirilebilmesi, maddeler arası zaman mesafelerini tahmin edebilme ve sunulan maddelerin bağlamsal ilişkilerini fark edebilmedir (Hodkinson, 2003: 7). Kronoloji algısına sahip çocuklar, bir olaya ilişkin uzun ya da kısa sonuç sunabilirler. Bu tarzın anlaşılması tarihle ilerleme ilişkisinde karar vermenin temelidir (Wood, 1995: 11).

John Slater, “20 yy. tarihinin özü itibarıyla 14 yy. tarihinden veya Roma İmparatorluğu tarihinden daha zor olmadığını” belirtmiştir. Ona göre, daha küçük yaştaki çocukların yakın tarihi okumasının eğitim açısından daha yararlı olduğu söylenebilir. Çünkü, yakın dönemler çocuklar için daha güncel ve somuttur. Eski çağların ve tarih öncesininse yaşça daha büyük öğrencilere okutulması gerekir (Stradling, 2003: 76). Bu yaklaşım, tarihin geçmişten bugüne doğru kronolojik öğretiminin tam karşısında görülmüştür. Oysa Dewey, ‘Temel Eğitimde Tarihin Amacı’ adlı çalışmasında bunun tam tersini savunmuştur. Ona göre, uzak geçmişin

çocuk tarafından öğrenilmesinin güçlüğü olmasına rağmen, tarih kronolojik olarak öğretilmelidir (Dewey, 2000). O, uzak tarihin öğretilmesiyle ilişkili olarak şöyle devam etmiştir:

“Burada tarihin mantıksal yorumu ile psikolojik yorumu arasında bir çekişme karşımıza çıkmaktadır. Eğer amaç, sosyal hayatın ne olduğunu ve nasıl geçtiğini değerlendirmek ise şu hâlde çocuk, elbette ruhen kendisine uzak olanlarla değil, yakın olan şeylerle uğraşmalıdır. Babil ve Mısır hayatı ile ilgili güçlük, pek de onların bize zaman yönüyle uzaklıklarından değildir. Sosyal hayatın şimdiki ilgi ve amaçlarına oranla uzaklıklarındandır. Bu uzaklık, konuyu yeterince sadeleştirmiyor, yeterince genelleştirmiyor veya böyle yapsa bile uygun şekilde yapmıyor. Yaptığı, bu faktörleri, küçük oranda düzenlenmiş ve oluşturulmuş şekilde sunmaktan daha fazla şimdi anlamlı olan yönleri terk etmek ve önemsememek oluyor. O hayatın sessiz unsurlarının hatta konu uzmanlarınca elde edilmesi ve kavranması zordur. O hayat, şüphesiz sonraki hayata katkıda bulunan zaman nehrinde olayın gidişatını değiştiren etkenleri gösterir. Fakat, çocuk soyut nedenleri ve uzmanca katkıları takdir edecek seviyeye ulaşmıştır. Onun ihtiyaç duyduğu şey, tipik ilişkilerin, şartların ve etkinliklerin bir resmidir. Bu açıdan, prehistorya hayatında onun için Babil ve Mısır’ın karmaşık ve yapay hayatlarından çok daha yakın şeyler vardır (Dewey, 2000)”

Stradling, tarih öğretiminde bugünden başlayarak geçmişe doğru kronolojik bir öğretim yaklaşımının çok ender uygulanması nedeniyle, ‘başlangıç’tan yola çıkarak zaman içinde ileriye doğru gitmek yerine geriye doğru iz sürüldüğünde çocukların aynı kolaylıkla kronolojik duyu edinip edinmediklerinin anlaşılmasına yetecek veriden yoksun olunmasını görüşünün savunması olarak sunmuştur. Ona göre, “uzak geçmişten ders saatlerinin ya da ders programlarının ulaşmaya elverdiği noktaya doğru zahmetli bir yürüyüşle ilerlemekten ziyade, geçmiş içinde geriye ve ileriye doğru hareket etmeyi, bazı dönemleri atlayarak geçmeyi ve bazı dönemlere geri dönmeyi beceren” zaman yolculuklarına dönüşmeleri hâlinde, çocukların kronolojik düşünmeye, yani sırf tarihleri hatırlamakla kalmayıp kronoloji kavramını uygulamaya daha yakın olacakları ileri sürülebilir (Stradling, 2003: 76). Bu

bağlamda Ali Fahrettin Alper Bey'in (2002: 98) 1925'te yaptığı çalışmasının bu durumun uygulanabilirliği konusunda pek umut vermediği görülmüştür. Bu çalışmaya göre, o zamanki yürürlükteki ilkökul tarih programı bugünden geçmişe doğru (zaman tüneli) düzenlenmiş, bu durum uygulamada pek çok aksaklığı beraberinde getirmiştir. Öncelikle öğrenciler hangi olayın önce, hangisinin sonra meydana geldiğini karıştırmışlardır. Öğretmenler de, tarihsel olayları sıralama ve sınıflamaya imkân bulamamıştır. Bunun sonucu olarak öğretmenler her tarih dersine hazırlıksız girmişler, dersi kitaptan takip etmişler bunun sonucunda ise öğrenci “ben de sonra kitaptan” okurum şeklinde düşünerek derse ilgi göstermez olmuştur. Evde ise kitapta yer alan konular aynen ezberlenmiş, bu durum tarih öğretimini ortadan kaldırmıştır.

Günümüzde birçok ülkede tarih ders programı kronolojik bir yaklaşımı izlemeye devam etmektedir. Birçok öğretmen, çerçevesi kesin olarak tanımlanmış bu yaklaşımın öğrenciler açısından en uygun yöntem olduğu konusunda hem fikirdir. Onlara göre öğrenciler, aşına oldukları bir sisteme göre önemli olayları ve temaları akıllarında tutabilirler. Bununla birlikte, Avrupa Konseyinin öğretmenlere yönelik düzenlemiş olduğu seminerde, sınıf içi amaçlar pratik olmadığı gerekçesiyle kronolojik yaklaşım pek çok eleştiriye hedef olmuştur. Seminerde öğretmenin her şeyi öğretemeyeceği, temaları yeterli derinlikte işlemenin mümkün olmadığı sonucuna varılmıştır (Pingel, 2003b: 115-116).

Tarih öğretimi, normalde öğrencinin yüzyıl ve binyılları kapsayan soyut bir tarihsel zaman kavramını henüz edinmediği bir aşamada başlamakta ve öğrencinin zaman içindeki gelişime ilişkin bir anlayışı adım adım edinebilmesine katkıda bulunmaktadır. Zorunlu okul çağında okutulmak üzere tasarlanmış tarih ders kitaplarının neredeyse hepsi az çok katı bir kronolojik yaklaşımı izlemektedir (Pingel, 2003a: 26). Çünkü, zaman dilimlerine dayalı geleneksel müfredat yapısı, çocukların altı ay ve hatta iki yıl önce okudukları şeyler ile şimdi okumakta oldukları şeyler arasında kendiliğinden bağlar kuracaklarını varsaymıştır (Stradling, 2003: 77).

Diğer yandan, geleneksel tarih eğitiminin bazen zamanın kesintisiz hatırlanmasını tek tipleştirerek (sterotip) sunduğu görülmüştür (Levstik ve Barton, 1997: 73). İnsanın tarihsel geçmişi, anlatılar, ardışıklıklar, tarihler ve kronolojiler

çerçevesinde düşünmeye alıştığı için bunların bizzat geçmişin özellikleri olduğunu sanma eğiliminde olması, olayları anlamlandırma ve karmaşık gelişmelere bir şekil verme çabasına bağlı olarak bunları sıralamaya, yorumlamaya, önemlerine göre ayıklamaya ve böylece ortaya çıkan şeyleri birbirleriyle örerek bir öykü hâline getirmeye yönelmesini beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda kronolojik anlatı, tarihçilerin sürekli başvurdukları dağarcıktır; gelişmelere bir şekil ve düzen vermek için geçmiş, birbirini izleyen bölümlere ayırma süreci de böyledir. Kronoloji ve anlatı aslında, geçmişe yüklenen kurgulardır ve müfredatta kullanılan zaman dilimleri bir ölçüde keyfi ayrımlara dayanabilir (Stradling, 2003: 75-76). Ancak, yine de kronoloji olmaksızın benimsenebilecek temalara dayanan bir yaklaşımının tarih öğretiminin temel amaçlarına uygun düşmeyeceği söylenebilir.

3.3.2.1.1. Tarihsel Zaman İfadeleri

Zamansal ifade bütün dillerde evrenselidir. Üstelik diller, aralarındaki olanca farklılıklara rağmen, zamansal anlatımlarında ortak özellikler sergilemektedirler. Ancak, bu durum Modernizmin ve fiziksel zamanın öngördüğü şekilde olmayabilir (Cemal, 2005).

Jahoda (1963), Bernot ve Blancart (1953), Thorndon ve Vukelich (1988), West (1981), çocuğun zaman dilinin anlaşılmasının gelişiminde onun kültürel ve eğitimsel bağlamının etkisine dikkat çekmişlerdir (Stow ve Haydn, 2000: 88). Oysa, çocukta günlük yaşamdaki sıradan zaman kelimelerinin anlaşılabilmesinin gelişimini, geçmiş ve geleceği kapsayan evrensel sürekliliğin gelişimi takip eder (Lebsack, 2002: 28).

8 yaşında ‘şimdi’, ‘uzun zaman önce’, ‘o zaman’, ‘önce’, ‘sonra’, ‘geçmiş’ gibi temel kelimeleri kullanabilen çocuk, yavaş yavaş mevsimlerin sırasını da anlamaya başlamaktadır. Bununla beraber, duyulan hikâyelerin olaylarını bir duvar tablosuna kaydetmeye başlamakta, bazı tarihsel resimleri ve nesneleri sıraya koyabilmektedir (Foster, 1985: 15).

Friedman (1943) yaptığı çalışmada, deneklere 20 olay takımı vermiş ve onlardan olayları 4 belirsiz zaman kategorisinden birine yerleştirmelerini istemiştir.

Kategoriler, ‘uzun zaman önce’, ‘kısa zaman önce’, ‘kısa zaman sonra’ ve ‘uzun zaman sonra’ şeklindedir. 4-6. sınıflardaki (9-11 yaş) çocukların dahi ‘uzun zaman önce’ye ilişkin verdikleri cevapların seçilmiş bir kısmı şu şekildedir (Jahoda, 1963: 93):

Dün: %1

Geçen yaz: %42

Geçen Christmas: %52

Anasınıfına başladığım gün: %84

İncil (İsa) zamanı (Bible Time): %89

George Washington’un yaşadığı zaman: %93

Hacılar zamanı (Pilgrims Tivet): %96.

Hodkinson’ın (2004: 114) araştırması, ‘uzun zaman önce’, ‘çok uzun zaman önce’ ve ‘geçmiş’ gibi tarihsel zaman ifadelerinin anlamlarının çocuklarda öznel bir yerinin olduğunu bulgulamıştır.

3.3.2.1.2. Tarihsel Sıralama Bilgisi

Sıralama bilgisi, tarihi öğrenen bireyin tarihin içeriğine ilişkin bir şeyleri öğrenirken olayları, dönemleri, çağları ya da şahısları zaman dizgesinde konumlandırabilmesini içermektedir. Buradaki sıralama belli bir bilgiyi gerektirmektedir. Yani, bireyin tarihleriyle birlikte verilmiş bir takım maddeleri tarihlerinden hareketle zaman dizgesinde sıralamak yerine, tarihleri verilmemiş bir takım maddelerin tarihlerini de bilerek geçmişten bugüne bir sıralama yapmasını kapsar. Bir yerde, bazı tarihsel maddeleri ezberlemeyi gerektirir.

3.3.2.2. Kronoloji Becerileri

Kronoloji becerileri, çocukların öğrendikleri tarihsel zamana ilişkin bilgileri işleme koyma şekli olarak anlaşılabilir. Tarihsel bir olayı zaman düzleminde *yerleştirme*, *sıralama*, *konumlandırma*, herhangi bir tarihsel olayı, tarihi (yılı) ile ele alma, herhangi bir yılın hangi yüzyıla, herhangi bir yüzyılın da hangi yıllara ait

olduğunu çevirme, herhangi iki olay arasındaki ya da herhangi bir geçmiş olayla bugün arasındaki *zamansal mesafeyi* hesaplama, aynı anda meydana gelmiş olaylar arasındaki *eşzamanlılığı* (zamandaşlığı) fark ederek, yapacağı zamansal işlemlerde bunu dikkate alma gibi pek çok zihinsel becerileri kapsar.

Zaman çizelgesi olmadan geçmiş olayların zamanı öznel olarak değişebilir. Fakat, sadece bir his olarak belli bir olay bir diğerinden daha önceymiş gibi gelebilir (Jahoda, 1963: 93). Bunun için zaman çizelgesi üzerinde kronolojik bir öğretime gereksinim vardır.

Kronolojik beceri kavramının öğretiminde gerçekçi bir yaklaşım (Diem, 1982: 193);

1. Zaman-dizinin anlaşılması,

2. Devam eden olaylarla öncekileri ilişkilendirme,

3. Neden-sonucun tarihsel ilişkisini anlama,

4. Temel tarihsel araştırma becerilerinde birleştirici olma imkânı sağlamalıdır. Peel ve McNaughton buna ek olarak, çocukların kendi gerçekleriyle geçmişini anlamalarında kronolojik kavramsal çalışmaların gelişimine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Son zamanlardaki çalışmalar, Piaget'de olduğu gibi yaş merkezli gelişimin dışına taşma eğilimindedir (Stow ve Haydn, 2000: 89). Bu bağlamda Shemilt, Booth ve Lee, Ashby ve Dickinson, bazen küçük çocukların zor kavramları tam olarak öğrenebildiklerini ve daha yaşlı olan çocuklardan daha karmaşık bir anlayışa sahip olabildiklerini belirtmişlerdir (Stow ve Haydn, 2000: 90).

Knight da paralel bir yaklaşımla, ilköğretim öğrencilerinin iddialı ve dikkate değer bir tarih çalışması meydana getirmek için bir kronoloji anlayışına ulaşabilecekleri sonucuna varmıştır. (Dilek, 2002: 84).

3.3.2.2.1. Yerleştirme Becerisi

Yerleştirme, tarihteki bir olayla herhangi bir zaman örneğindeki bir nokta arasındaki bağlantıdır. Başka bir deyişle, bir olayın belli bir zaman noktasında

tanımlanmasıdır (Friedman 1991: 139). Yani, zihinsel olarak tasarlanan zaman çizelgesinde herhangi bir olayı, tarihinden hareketle zamansal anlamda tanımlayabilme becerisidir.

Çocuklar bu beceriyi erken yaşlardan itibaren kazanmaya başlamalarına rağmen, yaş ilerledikçe niteliğe ilişkin bir iyileşmenin meydana gelmiş olduğu söylenebilir. Buna göre, 4 yaşındaki çocuklar dün, bir önceki hafta sonu ve bir önceki yaz dönemlerine ait yerleştirme yapabilmektedirler, ancak bu, geçmiş yapısındaki formlarda değil de ‘zaman adaları’na benzer yerleştirmeler şeklindedir (Friedman, 2003:240). 6 yaşındaki çocukların ise, yetişkinler gibi geçmişteki göreceli mesafe ve geçmişteki günler arasındaki yerleştirme algısına sahip oldukları görülmüştür (Friedman 1991: 153). 7-11 yaş arası çocuklar, tarihsel örnekleri ardışık bir şekilde zaman tabloları üzerinde yerleştirmekte başarılı olmuşlardır. Öğretmenler, 7-9 yaş çocukların 3 ayrı olayı ardışık olarak ‘ilk, son, ortadaki’ şeklinde yerleştirebildiklerini belirtmişlerdir. 12 yaşında ise, 10-12 olayı sıralayabilmişlerdir (Blyth, 1996: 106).

Oakden ve Sturt (1922), çocukların 9-11 yaşına kadar koloniler çağı gibi zaman dönemlerini yerleştirmeye başladıklarını belirtmişlerdir (Simchowitz, 1995: 15).

3.3.2.2.2. Sıralama (Ardışıklık) Becerisi

Wood’a (1995:11) göre ardışıklık, tarihin anlaşılmasının temel özelliğidir, sıralama yapılmadıkça geçmiş bir kaostur.

Tarihsel zamanın anlaşılmasının içerdiği en önemli iki parça; zamanda hareketleri sıralayabilme (ardışık olarak sıraya dizme) ve zamandaki hareketlerin özel zamana ilişkin eşlenebilmesidir. Çocuklar bunlardan ilkinde daha çok uyum sağlayabilirler. Yapılan araştırmada, anaokulu çocuklarında bile düzensiz olarak verilmiş otomobilin uzun zaman önceki resmini yük taşıyıcıları içine aldığını göstermiştir. İlköğretim sınıfları teknoloji, moda ve sosyal rollerdeki ipuçlarının temellerinde tarihsel resimleri daha eskisinden başlayarak sıralamayı becerebilmişlerdir (Levstik ve Barton, 1997: 73).

West (1981), zaman bilgisinin göstergesi olarak ardışıklamanın önemli olduğunun üzerinde durmuş, bunun tarihsel zamanın anlaşılması içinde gerekliliğinin altını çizmiştir (Stow ve Haydn, 2000: 89). İlgili olayları ya da dönemleri sıralamak, geçmişle ilgili çalışmaların temelini oluşturur. Çünkü, zaman içinde meydana gelen değişimler tarihi kendine has yapan şeydir (Chapman, 1993: 25).

Ardışıklık, nedenselliklerin kavranmasına ulaşılmasıdır. Ancak, bunun için başka yeteneklere de gerek vardır. Ardışıklık, geçmişteki ilişkilerin bir algısının ve zaman içindeki ve zaman örneklerindeki ilişkilerin anlaşılmasına yardım eder. Bunlar; doğru zaman ardışıklığında uygun olayları yerleştirmek, maddeler arasındaki zaman mesafesinin anlatabilmek, olayları uygun bağlamlarıyla ilişkilendirebilmektir (Wood, 1995: 11).

Ardışık olarak sıralamada, geçmiş algılarının anlamlı bağlantılarının oluşabilmesi için, olaylar ya da insanları doğru sıraya koymalarının yanında onlar arasındaki mesafenin anlaşılması ve ardışıklanmış olan insan ya da maddelerin bağlamsal anlayışlarının olması gereklidir (http 4).

Doğru zaman ardışıklığında uygun olayların yerleştirilebilmesi (Wood,1995:12);

1. Geçmişle şimdiyi ayırt edebilmeyi (burada geçmiş basit ve farklılaşmamış bir yığındır) ve,

2. Bir takım faktörlerle verilmiş olan tarihsel bağlamlardan olayları ayırt edebilmeyi (bunlar sadece sınırlandırılmış bir takım bağlamların bulunduğu bağlamlar ve bir diğerinden kolaylıkla ayırt edilebilen şeylerdir) gerektirir.

Ardışıklama (Wood, 1995: 12);

1. Şimdi ve isimlendirilmemiş geçmişin ayırt edilmesi,

2. Birçok sınırlandırılmış farklı ve oldukça büyük tarihsel dönemlerden kolaylıkla ayırtedilebilen olayları zaman sırasına koyma,

3. Karakterde kesin çizgilerle ayrılmayan geniş dönemlerdeki olayları sıralama,

4. Neolitik, Roman, Viktorian gibi bilinen dönemlerdeki olayları yerleştirmek,

5. Belli dönemlerdeki ilişkili olan sınırlı sayıdaki tarihleri yerleştirmek,

6. Tarihlerin (yılların) daha karışık olmasıyla başa çıkabilmektir (18. yüzyılda klasik çağ, Georgian Çağı gibi aynı dönemdeki anlatımlar ve ince farklar).

4 yaşındaki çocuklar yerleştirme becerisini, ardışık tahminleri ve verilen ipuçlarını kullanmakta başarısız olmuşlardır. Bu çocukların, geçmiş olayın yakınlığı ile ilgili kararlarda başarılı olurken bu olayları bir zaman çizelgesine yerleştirmeleri gerektiğinde başarısız oldukları görülmüştür. Bu da, çocukların mesafeye karar verebilmelerinin olayın zamansal yeri hakkında bir bilgi vermediğini göstermektedir (Friedman, 1991: 153).

4 yaşındakiler günlük, 6 yaşındakiler yetişkinler gibi bir günden daha uzun çizelgelerde geçmiş olayları yerleştirme ve nedenleme yeteneğini gerçekleştirmektedirler (Friedman, 1991: 153).

5 yaş civarı küçük çocuklarda olayları belli bir zaman sırasında sıralama gelişmemiştir. Aylar öncesine ait bir olayı hatırladıkları, ancak yakın zamanda olmuş gibi yorumladıkları görülmüştür. Önce sonra şeklinde sıralamalar bu dönemde başlamıştır. Böylelikle geçmiş algısı daha derinleşmiş ve olayların sıralanması ardışık bir şekilde yapılandırılabilmiştir (Jahoda, 1963: 90).

Von Wright ve Jackson, yaptıkları çalışmalarda 5 yaşındaki çocukların kendilerine verilen geçmiş olayların resimlerini ardışık olarak sıralayabildiklerini göstermişlerdir (Friedman, 1991: 140).

6 yaşından itibaren çocuklar, yetişkinler gibi bir günden uzun olan çizelgelerde geçmişin yerleşimi hakkında mantık yürütme yeteneğine sahiptirler. Bu çocuklar, 4 tane çizelgede makul olan ve olmayan zamanları ayırt edebilir ve genel zaman bilgilerini bir olayın meydana geldiği zamanı tahmin etmek için kullanabilirler (Friedman, 1991: 153).

Sturt ve Weber'in yaptığı bir araştırmada, kartların sıralanması istenen çocuklara ipuçları verilmiştir. Bu ipuçlarından 5-6 yaş öğrencileri faydalanamamış,

diğer öğrenciler ise yaş gelişimlerine bağlı olarak faydalanmışlardır. En başarılı öğrenciler 9 yaş grubu olmuştur. Bu durum, 5-6 yaş grubu çocukların zamansal uzaklığa göre geçmiş zaman olaylarıyla ilgili işlem yapabildiklerini, diğer çocukların ise yaşa bağlı gelişimlerine göre yerleştirme işlem becerisine sahip olduklarını göstermiştir (Friedman, 1991: 141).

7-9 yaşındaki çocuklar, pratik olarak bir fosil, bir dinazor, tarih öncesi araçları, piramitleri ya da Hz. İsa'nın çarmıha gerilmesini, -büyükanne ve büyükbabalarının geçmişleri hariç- 200 yıllık geçmişten daha iyi sıralayabilmişlerdir (Blyth, 1996: 107). West de, 7-9 yaş arası çocukların bir resmin ait olduğu dönemin çok mu eski ya da çağdaş mı olduğu tespit etmekten çok onların kronoloji sıralarını yapmakta daha başarılı olduklarını bulmuştur (Dilek, 2002: 84).

Oakden ve Sturt (1922), 8-9 yaşındaki çocukların tarihsel tarihlerin (historical dates) üstesinden gelmeye başladıklarını, aynı zamanda bir olayın ne kadar zaman önce olduğunu tahmin edebildiklerini, olayları ardışık bir sırada yerleştirebildiklerini ve tarihleri belirli olay ve insanlarla ilişkilendirebildiklerini belirtmişlerdir (Simchowitz, 1995: 15).

Sonuç olarak çocukların tarihi anlamalarıyla ilgili tartışmalar, ilköğretim öğrencilerinin genel kronolojik ardışıklığı anlayabilecekleri yönünde genel bir fikir oluşmasını sağlamıştır (Alleman ve Brophy, 2003: 107). Çocukların gündelik yaşama ve sosyal hayata ait araç-gereçlerin değişimlerdeki görünüşün sıralanmasını anlamalarına ilişkin kronolojik bilgileri, öğretmenlerin daha önce kullandıklarından daha etkileyici bir temsildedir (Levstik ve Barton, 1997:75). Ancak, ilköğretim birinci kademede çocuklar, ardışıklığı öğrenmek için pratiğe ihtiyaç duyarlar. Bunlardan biri, senkronik olmayan sözlü ya da resimsel testlerdir. Burada, tarihsel resimleri ardışık bir sırada düzenleyebilmeleri istenebilir. Ancak unutulmamalıdır ki bu işlem anaokulu ya da birinci sınıf öğrencileri için zordur (Nelson, 1987: 261).

3.3.2.2.3. Konumlandırma Becerisi

Konumlandırma, iki tarihsel olay ya da tarih arasında yer alan tarihsel olay ya da olayları tarihlerinden hareketle geçmişten bugüne doğru yerleştirme becerisidir.

Yerleştirme becerisinden farkı, yerleştirmede herhangi bir olayın zaman düzleminde (somut olarak tarih şeridi üzerinde) tanımlanması söz konusuyken, konumlandırmada iki olay arasındaki (tarihsel bir dönemde) olayların yerleştirilmesi yapılır. Bundan, verilen bir dizi tarihsel olay arasındaki olay ya da olayları tarih şeridi üzerinde işaretleme de anlaşılabilir. Ya da iki tarih arasında gerçekleşmiş tarihsel olayların seçimi ya da ortak adla anılabilecek tarihsellerdeki (Türk devletleri, tarih çağları, tarih öncesi dönem, Anadolu'da kurulmuş devletler vb.) olay ya da dönemlerin bir zaman şeridi üzerinde yerleştirilmesi becerisidir.

Konumlandırma becerisinin öğretilmesinde uygun stratejilerin kullanılmasıyla ve pekiştirme amaçlı alıştırmaların yapılmasıyla başarılı olunabileceği söylenebilir.

3.3.2.2.4. Tarihlendirme Becerisi

Geçmişteki tarih öğretiminin en önemli özelliklerinden biri tarihlerin ezberlenmesiydi ki bu da tarih alanının anlaşılmasından daha önce geliyor gibi görünüyordu. Her ne kadar tarih (yıl) bilgisi olmadan tarihin anlamsız bir disiplin olacağı kabûl edilse de, tarih öğretiminin vurguladığı dengeler sırf kronolojiden çok uzağa düşmüştür (Stow ve Haydn, 2000: 82).

Oakden ve Sturt'a göre tarihler (dates) tarihin iskeletidir. Ancak, onlar bir tarihsel zaman periyodunun karakteristiklerinin anlaşılmasında bazen önemsiz olabilirler (Lebsack, 2002: 27).

Bazı araştırmacılar (Thorndon ve Vukelich), 12-16 yaşındaki çocukların tarih (yıl) ile olayları eşleştirebildiklerini belirtmişleridir. Onlar bu becerinin verilecek olan eğitime bağlı olduğunu vurgulamışlardır (Wood, 1995: 11).

Clarke, çocukların olayların değişimi, sürekliliği ve ardışıklığı kavramlarını öğrenebildiklerini fakat tarihlendirmenin öğrenilemediğini belirtmiş, bunların belli bir rotayla öğrenildiğinde 'telefon numaraları gibi' ezberlendiğine inandığını söylemiştir. Bu yüzden çocuklar, önce saat zamanını öğrenmeliler, sonra bu beceriyle ilgili çalışmalar çocukların aileleriyle ilişkilendirilmelidir (Blyth, 1996: 103).

Cohen'in yaptığı çalışmada çocuklar, çizgi üzerindeki olayları yerleştirebilirken tarihlerine bağlı olarak aralıklı yerleştirmeyi başaramamışlardır (Jahoda, 1963: 93-94).

Harnett de çocukların, uzun zaman dönemlerini tanımlayabildikleri hâlde zamanın süresini anlamada zorluklarla karşılaştıklarını keşfetmiştir. Araştırmada, çocuklar 'çok eski' olarak nitelendirdikleri şeyi uygun bir sayıyla ilişkilendirememişlerdir (Dilek, 2002: 83).

Araştırmalar, bazı çocuklar açısından bazı tarihleri (yılları) ezberlemenin kolay olmasına rağmen, ezberleme eyleminin zor bir çalışma olduğunu, insanların, yerlerin tanınması kadar mekanik bir biçimde gerçekleştiğini göstermiştir (Martins ve diğerleri, 2004).

Partington ise, tarihlendirilmiş olay bağlamının gelişiminden ayrı olarak zaman kavramlarının ve tarihlerin (dates) izole bir şekilde öğretilmesine karşı uyarılarda bulunmuştur. Örneğin, Normanların kimler olduğunu bilmeden onların ne zaman olduğunu bilmenin anlamsız olacağını belirten Partington, tersi bir öğretimle çocukların tarih dönemlerini doğru sıralayabileceklerini söylemiştir (http 4).

Wood (1995:13) da, birkaç anahtar tarihin (yılın) öğretilmesinin çocukların kronolojik anlayışları için bir başlangıç olabileceğini belirtmiştir. Ona göre matematikte (çarpım tablosunun ezberlenmesi) olduğu gibi tarihte de kronoloji anlayışının gelişmesi için bazı alıştırmaların (yüzyılla ilgili kurallar ya da milâttan önceden günümüze ilişkin dönemde işlemler gibi) yapılması gerekir.

3.3.2.2.5. Mesafelendirme Becerisi

Friedman (1993:235), geçmiş olayları hatırlamaya ilişkin 3 ana yoldan birinin bugünden zamansal uzaklık (temporal distance), yani olduğunu belirtir. Bu bağlamda, kronoloji becerilerinden biri de tarihsel zamanda mesafelendirme değildir. Bu, herhangi iki tarihsel olay arasındaki zamansal mesafe ya da herhangi bir olayla günümüz arasındaki zamansal uzaklığı içerir. Bu bir anlamda, fiziksel zamanın tarihsel zamana uyarlanmış durumudur.

Konvansiyonel zaman kavramında olduğu kadar tarihsel zaman kavramında da zamansal mesafe ve uzaklık anlamlıdır. Tarihte meydana gelmiş bir ya da daha çok olaya ilişkin tanımlamalar yapılırken, o olay ya da olayların ne kadar geçmiş olduğu sorusunun karşılığı önemlidir. Bu, tarihin yeniden yapılandırıldığı bugün için ilgili tarihsel olayın bir anlamda değerini de belirler. İnsanların, yakın geçmişe ait olaylara daha fazla ilgi göstermeleri, bu olayların sonuçlarının bugüne etkisini hâlâ devam ettiriyor olması yanında, zamansal olarak daha yakında olmasından da kaynaklanır.

Nelson'a (1987: 255-260) göre, çocukların çoğu 1. ve 2. sınıflarda (7-8 yaşları) zamanda 200 yıldan, uzayda ise 100 milden fazla mesafeyi anlamakta güçlük çekerler. 3. ve 4. sınıflar (9-11 yaşları) ise 1000-2000 yıl öncesine kadar anlayabilirlerken 6, 7, 8 ve 9. sınıflar (12-15 yaşları ki ilköğretim okulu ikinci kademe ile lisenin ilk yılını kapsamaktadır) tarihsel zaman çerçevelerini yetişkinler kadar anlayabilirler.

3.3.2.2.6. Eşzamanlılık Becerisi

Zaman ve zaman belirleme sorununun çözümünde kullanılabilecek anahtarlardan biri insanların, olayların sürekli akışı içerisinde 'daha önce' ve 'daha sonra' olanı geçmişte ve ilerde olanı birlikte düşünüp göz önünde tutabilme biçimindeki özgül yeteneğidir. Bir arada, bir anda, aynı zamanda gerçekleşmeyi, gerçekleşiyormuş gibi tasarlama ediniminde de bellek tayin edeci bir rol oynar (Elias, 2000: 105). İşte bu durum, eşzamanlılık kavramını beraberinde getirmiştir.

Tarihte eşzamanlılık, tarih öğretiminde olduğu gibi tarihsel zaman kavramının öğrencide tam olarak anlaşılması için gerekli öğelerden biridir. Eşzamanlılık, tarihte aynı anda meydana gelmiş iki farklı olayın anlaşılmasını sağlar. Bu yeterlilik, öğrencinin hem kendi bölgesinde hem kendi ülkesinde hem de dünyada veya başka toplumlarda meydana gelmiş tarihsel olayları karşılaştırmalı olarak öğrenmesine yardım eder. Bu da, tarih öğretimini özcü bir durumdan kurtarmak için bir çok fırsat sunabilir.

Çocuklarda eşzamanlılığın diğer becerilerde olduğu gibi zihinsel bir takım yeterlilikleri gerektirdiği açıktır. Levstik ve Barton (1997: 75) eş tarihlerde zamanı anlamamanın, 5. sınıf çocuklarının ciddi bir şekilde yeteneklerinin altında olduğunu belirtmişlerdir. Yine onlara göre, çocuklar özel dönemleri çok az anlarlar ve daha yaşlıları bile okulda, önemli sayılan olayları tarihlerine göre ayırmaya, düzenlemeye hazır değildirler. Bu zaman işlemleri, onların zamanı anladıkları sonucunu çıkarmaz.

3.3.2.3. Değişim ve Süreklilik Algısı

Tarihi öğrenmek için temel gereksinimlerden biri değişimin zamanın sonucu ve onun geçişinin bir kanıtı olduğunu anlamaktır (Maxim, 1997: 227). Bunun için bir sorunu zamanın boyutları içinde incelerken, değişme ve süreklilik kavramlarının gerektirdiği dikkati canlı tutmak gerekmektedir. Süreklilik, hem sorunun kendisinde hem de soruna getirilen çözüm denemelerinde görülür (Bıçak, 2004b: 107).

Değişim, oluş, büyüme gibi kavramlar hareket içerdiklerinden dolayı zamanla içten bir bağ kurmaktadır. Nesnelerin ve öznelere yapıları gereği ortaya koydukları farklılaşmalara değişim denir. Her farklılaşma süreç içinde gerçekleşir. Farklılaşmaların bütünü ve sürelerin toplamı, nesnedeki değişimin bütünlüğünü ve zamanını verir. Süreklilik ise, kesintisiz devam eden eylemler, olaylar ve hareketleri ifade etmek için kullanılır (Bıçak, 2004b:104).

Hodkinson (1995), Wood (1995) ve Friedman (1978), çocuklarda sürekliliğin anlaşılmasının gelişimi üzerinde durmuşlar, sürekliliğin çocukların kavramaları için zor, ancak önemli olduğunu vurgulamışlardır (http 4). Onlara göre, sürekliliğin tarihsel çalışmalarla ilişkisi daha çok Piaget gibi erken araştırmacılar tarafından görülebilmiştir. Bu yüzden, Piaget ve devamcılar sürekliliği, hız ve hareket kararlarıyla bağlantılandırmışlardır.

Süreklilik kavramının test edilmesinde Piaget, çocukların süreklilik kavramını genellikle yapılan işin miktarı ya da işin yapılması için gerekli olan çaba ile karıştırma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda, İsveçli çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, çocukların büyük bir kısmı sürekliliğe ilişkin işlemlerini 9-10 yaşından itibaren yapabilişlerdir. Ancak, onlarda zaman

korunmasının oluşması, değişen materyaller arasında benzer zihinsel (mantıksal) ilişkiye dayalı diğer korumalardan (kütle,sayı, uzunluk) daha geç oluşmuştur. Olayları sıralama başarısında sürekliliği vurgulama konusundan daha başarılı olmuşlardır (Bentley, 2001: 444-450).

Tarih öğretimiyle birlikte süreklilik, zaman ifadeleri boyunca yer alan terimlerle sunulan olay ya da durumların nasıl ele alındığının görünmesi şeklinde düşünülmüştür. Oysa zaman ifadelerine ilişkin bu algı, çocukların geçmiş zamanı kavramlaştırmalarında çok önemlidir. Çünkü, bir çocuk bunu, süreklilik algısı dışında bulamaz. Sürekliliğin anlaşılması ile anokronizm önlenerek sonra ve şimdi arasındaki gerçeklik fark edilir (Hodkinson, 2003:1).

Banks da, tarihsel veriler olmadan değişim hakkındaki ampirik ifadelerin doğrulanamayacağını, değişim hakkında fikir yürüttüğümüz zaman başka değişken ve kavramları da kullanmamız gerektiğini belirtmiştir (Dilek, 2002: 18). Zamanın sürekliliği (özellikle de geleceği kastedtiğinde), tarihi anlamada bir eksiklik doğurabilir ve “yetişkinlerin bir dakika içinde gidiyoruz” demelerinde olduğu gibi engel oluşturabileceği söylenmiştir (Muir, 1990: 215).

Bazı eğitim programcıları, çocukların değişim kavramını anlayabilmelerinin bir yolunun tarihçilerin kullandığı araçları öğretmenlerin de kullanarak sağlayabileceklerini belirtmişlerdir (Maxim, 1997: 228).

Ali Fahrettin Alper Bey’e (2002: 99) göre ise, tarihsel olayları ve toplumdaki kurumların gelişimini çocukta değişim ve süreklilik yeterliliğini sağlamak için düzenlemelidir. Bu, çocuğa her şeyin bir düzen ve intizam çerçevesinde yürüdüğü fikrini vermelidir.

Lomas, zaman kavramının kazanılmasından önce değişim, gelişim, devamlılık, ilerleme ve gerileme kavramlarının gerçek şekilleriyle anlaşılmasının mümkün olmadığını belirtmiştir (Stow ve Haydn, 2000: 85). Çünkü, çocukların ilerleme ve çöküşü anlamaları, onların kendilerini zaman içinde uyumlamalarının kritik bir yoludur (Seixas, 1994: 93).

Oysa, öğrenciler yalnızca zamanın nasıl ölçüldüğünü anlamak ihtiyacında değiller, aynı zamanda zamanın nasıl geçtiğini ve değişimin sebeplerinin nasıl

meydana geldiğini de anlamak ihtiyacı duyarlar. İlköğretim birinci kademedeki etkinliklerle ilk olarak bunun farkına varmaya başlarlar. Öğrencilere, sınıftaki programların günden güne nasıl farklılaştığını (pazartesi müzik zamanı, salı resim zamanı v.s) sorarak bunun üzerine düşündürmek buna bir örnektir. Yine, öğrencilerin mevsimlerin değişimini gözlemeleri için dışarıdaki ağaç ve bitkileri belirli zamanlarda gözlemeleri sağlanabilir. Öğrencilerin sınıfta, bir parça pamuğun içinde yetiştirdikleri fasulyelerin, çimlenmesi, büyümesi, yapraklanması süreci öğrencilere izlettirilebilir. Bunlara birkaç fikir daha ekleyebiliriz (Naylor ve Diem, 1987: 306):

1. Bir yıl boyunca farklı zamanlarda öğrencinin sınıfıyla çekilmiş fotoğrafında meydana gelmiş değişiklikler,

2. Öğrencilere, onların farklı yaşlarda çekilmiş fotoğraflarından oluşan bir broşürde değişimin tüm anlamı,

3. Çocukların öğrendikleri kuralların yaşlarına göre nasıl farklılaşabileceği gösterilir. 5 yaşındayken kurallar nasıldı, 7 yaşında nasıl farklılaştı, ya da 7 yaşında nasıldı, yaş artıkcı nasıl oldu gibi.. (oyun kuralları, televizyon kuralları, yatak odası kuralları v.s.) Bu verileri bir grafikte göstermesi sağlanabilir.

Sosyal değişimin anlaşılması, bireysel zaman ve sosyal-yapısal zamanın (tarihsel) etkileşimine bağlıdır. Bu etkileşimde aile, bireysel ve geniş sosyal süreç arasında önemli bir arabulucu rolü oynamaktadır. Ailelerle ilgili tarihsel çalışmalar tarihsel değişimdeki ilişkilerde ailelerin kendi zamanlarını takip ettiklerini göstermiştir. Aile, kendi kültür gelenekleriyle ilgili zamanı benimsemekte bu sebeple ailenin periyodik zamanı tespit edilmiş olan tarihsel periyodik kategorilere (endüstri öncesi, endüstri, endüstri sonrası, Modernizm öncesi, erken Modernizm, Modernizm ve Modernizm sonrası) uymamaktadır (Hareven, 1991: 167-168).

Tarih dersi, zaman ve mekân boyunca bir sürekliliği zaten kurgulamaktadır. Oysa, bu akış gerçekte kopukluklarla, hatta meçhul dönemlerle ve boş alanlarla kesintiye uğramıştır. Birlik ve süreklilik duygusunu yaratan şey, yazarın olguları seçmesi ve gruplara ayırmasıdır. Bu durum, öğrencilere çoğu kez ‘doğal’, tartışmasız ve gerçek gibi görünür. Böyle bir bakış, bağlantılı oldukları geleneğin akışını gözlerinde aşırı büyütmelelerine, öteki gelenekleri ise göz ardı etmelerine veya kabûl

etmekten kaçınmalarına yol açabilir. Belirli bölgelerle sınırlı oldukları veya o kadar uzun bir tarihe sahip olmakla öğrenemedikleri için öteki gelenekler onlara daha az meşruymuş gibi görünebilir. Acaba, ‘süreklilik’ bu meşruluğu kanıtlamak için bir gerekçe olarak mı kullanılıyor? (Pingel, 2003a: 27) sorusu, sürekliliğin ideolojik yönlendirme amaçlı olabileceğine dikkat çekenler de olmuştur.



BÖLÜM IV

TARİHSEL ZAMAN KAVRAMININ ÖĞRETİMİ

Bu bölümde, çocuklarda tarihsel zaman kavramının öğretilmesini kolaylaştıracak ve öğrenimlerini kalıcı kılacak bazı strateji, yöntem ve tekniklerin neler olduğu üzerinde durulmuştur.

4.1. Tarihsel Zaman Kavramının Öğretimine İlişkin Strateji, Yöntem ve Etkinlikler

Çocuklar, zaman içindeki olayların, insanların, fikirlerin ardışık bir sırada yer alışını kavramak isterler. Bunun için kavramsal referanslara ve kronoloji ile tarih arasında kavramsal bağlantılar yapmak için pratiğe ihtiyaç duyarlar. Çocukların olgunlaşması, bu pratiklerin sıklığını ve zamanın kavranışı ihtiyacını azaltır (Saxe, 1992: 189).

Aslında çocuklar, tarih dersini almaya başladıklarında, zamana ilişkin birçok kavrama sahiptirler. Bunlar, doğal iletişimleri sonucunda elde edilmiştir. Üzerinde çalışılsa bile kısa zaman süresince değiştirilebilecek durumda değildirler. Yapılan araştırmalarla, zaman kavramının değişiminin kısa sürede zor olduğu, uzun süreli çalışma gerektirdiği görülmüştür (Martins ve diğerleri, 2004).

Çocukların önceden sahip oldukları tarihsel zaman bilgisi, ikinci önemli anlama sahiptir: Eğitim sürecinin prensiplerinden biri, çocukların tarihsel zaman kategorilerinden – ‘yıkılış dönemi’, ‘şimdiye yakın (close to now)’, ‘uzun zaman’, ve ‘gerçekten uzun zaman’ gibi pek çok detayı ayırt etme konusunda yardımcı olmaktır. Çünkü öğrenciler, daima günlük ve sosyal yaşam açılarının çoğunun temeline sahip olmak için, zamanla meydana gelen değişimin ayrıntıda gizli farklarını ve daha bütünsel gelişimini bilmeye, bunu kullanmayı denemeye, ‘benim tarihim’ projeleriyle mükemmel bir başlangıç yapabilirler (Levstik ve Barton, 1997:75).

6 ya da 7 yaşındaki çocuklar için kendi yaşamlarına ilişkin birkaç olayı sıralayabildikleri zaman şeritleri²⁵ öğreticidir (Nelson, 1987: 261). Her çocuğun kendi yaşamının, tarihin bir parçasını biçimlendirdiğini göstererek kendi hayatlarıyla kronoloji öğretimine giriş yapmaları sağlanabilir. Bunun için, çocukların okula devam-devamsızlık çizelgelerinden hareketle geliştirilen bir diyagramı kullanmak mümkündür. Tabloda çocuk kendi yaşamına ait olaylarla ülkesinde olan olayları ya da diğer ülke olaylarını ekleyerek belli zaman aralıklarındaki birçok farklı olayın gelişebildiğini görebilir. Ancak, tarih hakkında sistematik bir bilgi olmadan tabloda yer alan olaylara ilişkin bir dönemlendirme yapılamaz (Beate, 1891).

Küçük çocuklara uygun olan tarihin, kendi yaşamlarında yer alan etkinliklerle ilgili olduğu, gerçek ve temsili yaşantıların, formal tarihin somut bağının kurulmasına yardım ettiği belirtilmiştir (Muir, 1990: 217). Çünkü, çocuklar, kişisel ve ailevi bir tarihlerinin olduğunu görebildiklerinde (ve tarihin somutluğunu kavradıklarında), kendilerinden öteye ulaşabilirler ve tarihteki insanların bizimle nasıl bağlarının olduğunu anlayabilirler. Bu bağlantı çocukların, tarihin, geçmişteki her olaya dayalı olmadığını fakat insanların yaşamını bir şekilde etkileyen önemli olaylara dayalı olduğunu keşfetmelerine yardım etmektedir.

Ardışık resimlerle kronoloji algılarına bir giriş yapmak küçük çocuklar için idealdir. Çünkü zaman tabloları, 8 yaşındakiler ve daha sonraki 3 yıl için kullanılabilir. En geç 4 yıl içinde bu çalışmaların sonucu alınır (Blyth, 1996: 101).

Bosvelt 'Bir Ağaç Büyürken' (While A Tree Was Growing) adlı kitabında, küçük bir tohumdan büyüyen bir ağaçla insanlığın oluşumunu, bugüne kadarki yaşanmış kronolojisini o ağacın dallarıyla açıklamaya çalışmıştır. 3500 yıllık yaşam periyodunu insanın tarihsel kronolojisiyle bağlantılı açıklamaya çalışmıştır. Bu, bir insan hayatının ne kadar kısa olduğunu karşılaştırarak anlamayı sağlayabilir (Freeman ve diğerleri, 1999: 513).

Tatiller ve önemli günler, çocukların geçmişi fark etmelerinin gelişiminde, ilköğretimde zamana ilişkin hedeflerin başarılmasında önemli fırsatlar sunarlar. Öğretmenlerin buna dikkat etmeleri önemlidir. Oyunlar ve öğrenci canlandırmaları

²⁵ İlerde tarihsel zaman kavramının öğretiminde en çok kullanılan öğretim araçlarından zaman şeritleri üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulmuştur.

bu tatilin yapılmasını canlı tutar. Zamanın farklılığını anlamalarına vurgu yapmaya yardım eden çeşitli etkinlikleri kapsayan Sosyal Bilgiler Programı, çocukların zaman kavramıyla ilgili deneyimleri sürecinde somut tanımlar sunar. Buna rağmen bu etkinlikler, öğrencilerde, zaman kavramının doğası hakkında zorlukları yok edemeyecek, zaman kavramının anlaşılmasında büyük öğrencilerde daha çok işe yarayabilecektir (Naylor ve Diem, 1987: 306-307).

Bornes, 1904 tarihinde yayımladığı, ‘Tarihsel Metotla Çalışma’ adlı eserinde çocuklara zamanın düzenli öğretilmediği için onu anlamadıkları sonucuna varmıştır. O, “Öyleyse tarih öğretilirken çocuğun yanında bir dünya haritası ile birlikte bir de yüzyılları gösteren tablo bulunmalıdır. Böylece çocuk, kahramanlarını boşluğa yerleştirebildiği gibi zaman içerisine de yerleştirebilir” (Blyth, 1996: 103) diyerek çocuğun zaman ve mekân algısını birlikte almasının zaman kavramını öğrenmesinde yararlı olabileceği düşüncesini belirtmiştir.

Birçok araştırmacı, zaman kavramının anlaşılmasının 11 yaşının altında çok zor olduğunu belirtmelerine rağmen, öğretmenler bunun zorluğunun farkına varamamışlar ya da temel zaman kavramlarının çocuklar tarafından anlaşıldığını kabûl ettikleri için (http 4, Lebsack, 2002: 29) konuyu daha çözümsüz kılmışlardır.

Oysa, teoride, eğer öğretmenler zamana ait konuları tartışırken gayretli bir şekilde içerik sağlarlar ve öğrenciler anlamlı bir şekilde kavramsal tarih çalışmaları yaparlarsa ‘zaman eksikliği’nin azaltılması mantıksal bir sonuç olabilir. Fakat, pratikte öğretmenler zamana ait içeriği verseler de vermeseler de öğrenciler anlamlı bir tarihsel perspektif oluşturma da yetersiz olabilirler (Saxe, 1992: 189).

Thwney (1978), ‘Ardışık sıralamanın anlaşılmasında bir kazanç ya da amaç var mıdır?, Ardışık olarak sıralanmış olaylar arasında ilişki var mıdır?, Bir makinenin icadı ya da başka bir olayın hangisinin daha önce geldiğini bilmek önemli midir? soruları ile yapılan işin anlamlı kılınacağını belirtmiştir (http 4,).

Wood (1995) ise, öğretmenlerin uzun zamandır sadece içeriğe daldıklarını, böylece çocukların geçmişe ait (düşünce) çatılarını olduğundan fazla görme eğilimine girdiklerini belirtmiştir (http 4). Örneğin, ilköğretim 4 ve 5. sınıfta tarihin

öğretilmeye başlanmasına rağmen bu öğretim, zaman kavramı yerine tarihin içeriği üzerine olmuştur (Thorndon,1987: 250).

İlköğretimin ilk yıllarındaki öğrenciler, bugün, dün ve yarın terimlerini öğrenmelidirler. Bütün bu kavramlar, genelde okul hayatında ve sosyal bilgiler programlarında kullanılan etkinlik ve somut deneyimlerle öğretilir. Öğretmenler, çocukların uygun sıklıklarla tekrar etmelerini ve geri dönüştürmelerini sağlayabilirler. İlköğretimin birinci kademesinde öğretmenlerin, çocukların zaman gelişim birimlerinin farkında olmaları gereklidir. Zamanı göstermeyi öğrenme, bir saati kullanma, M.Ö. ve M.S. arası uzaklıkları gösterme gibi önemli eğitimsel konular ders yılının başlangıcında verilebilir. Dolayısıyla öğrenciler, aynı zamanda gün, hafta, ay ve yılın anlamı ve takvimin doğasını öğrenirler. Öğretmenler, ilköğretimin ikinci kademesinde ise, on ve yüzyıl gibi daha küçük birimlere ayrılmamış ayrıntısız ve geniş bir şekilde olan zamanın anlaşılmasında gerekli temelleri inşa edebilirler (Naylor ve Diem, 1987: 305).

Dakika ve saatlerin kronoloji için kavramlaştırılması gerekir. 4. sınıf ve daha üstü için dönem, çağ, yüzyıl, on yıl terimleri çalışılabilir (Nelson, 1987: 261). İlköğretimin ilk 5 yılında, dün-bugün-yarın, gün-hafta-ay-yıl kavramları, 6-8. sınıfta ise yüzyıl, çeyrek yüzyıl, binyıl kavramları öğretilmelidir (Demirkaya, 2003, 81). Oysa, White'a (1997: 22) göre, ilköğretim 2. sınıflar için aile tarihi ve zaman şeritlerini kullanarak örneğin, on yıl kavramı çalışılabilir. On yıl kavramını çocukların kazanmaları için şu etkinlikler önerilebilir (White, 1997: 24-25):

1. Her günün tarihini gün ay yıl olarak defterlerine yazan öğrenciler, özellikle yılı temsil eden rakamlardan son iki basamakla ilgili (örneğin; 1990) onar onar eksiltme, artırma işlemleri yapabilirler.

2. Bilim müzesinde bulunan eşyaların tarihlerini on yıl içinde telaffuz edebilirler (örneğin; bu eşya 1940'larda kullanılmış).

3. 1950, 60, 70, 80 ve 90'lara ait bir kişinin değişimini gösteren fotoğraflar üzerinde değişim kavramına ilişkin çalışabilirler.

4. Özel olarak hazırlanmış yüzyılın önemli olaylarını ele alan videolarla²⁶ on yılların nasıl farklılaştığını görebilirler.

5. Yüzyıllık, on yıllık birimli geniş zaman şeridinde çalışma yaparak bu kavrama ilişkin öğrendiklerini pekiştirebilirler.

9- 10 yaşında tarihsel zamanın anlaşılması tarihin anlaşılmasının bir anahtarıdır. Eğer, tarihsel olaylar bağlamsal değilse bunlar, hafızada tek boyutlu zaman şeridinde yerleştirme ve test sonrası unutma gibi daha fazla bilgi oluşturmazlar (Lebsack, 2002: 37). Egan'a (1986) göre, tarihsel zamanın bağlamını inşa etmek için içerik insana odaklanmış olmalıdır (Lebsack, 2002: 29).

11 yaşından önce, zaman dönemlerinin geleneksel isimleri ve tarihleri çocuklara dikkatli bir şekilde anlatılmadığı, çocuğun kendi etkinlikleriyle ilişkilendirilmediği sürece çok az anlam taşıdığı Frieman (1944) ve Blyth (1978) tarafından da bulgulanmıştır (Simchowitz, 1995: 15). Bu yüzden, öğretmenlerin, çocukların geçmişi keşfetmeleri için onların ilgileri doğrultusunda stratejiler seçmeleri önerilmiştir (Maxim, 1997: 228).

Bruner, tarih programlarının öğrencinin deneyimleriyle yeni bilgiler arasındaki ilişkiler göz önüne alınarak yapılması gerektiğini, böylece, çocukların soyut kavramları da öğrenebilmesinin sağlanabileceğini bildirmiştir. Bu yüzden, öğretim programları, küçük çocukların geçmişle ilgili çalışma yapabilecekleri etkinliklerle desteklenmelidir. Anlatı ya da hikâyelerdeki organize bilgiler buna yardım edebilirler (Lebsack, 2002: 32).

Öğretmenlerin, olayların ardışıklığı, kronolojinin müfredatta yer aldığı şekliyle ele alınması, öğrencilere tarihlendirme ve zamana ilişkin dağarcığı içeren 'tarihsel zamanın genel anlaşılmasıyla, bir terim olması' arasındaki farkı iyi çizmeleri gerekir (Stow ve Haydn, 2000: 86).

Cooper ve Blyth'a göre tarihi, matematikle entegre eden bir öğretim plânıyla çocukların tarihsel zamanı anlamaları kolaylaşacaktır (White, 1997: 22). Bilgi odaları

²⁶ İngiltere'de, çocukların çeşitli yüzyılların önemli olaylarını öğrenmelerini destekleyici amaçlı BBC'nin hazırladığı video kasetleri vardır. Bkz: <http://www.bbc.co.uk/history/>.

şeklinde parça bilgilendirmeler zamanla ilişkilendirilmeli, müfredat da buna yardım etmelidir (Nelson, 1987: 260).

Öğretmenler, gelişimsel teori ve ortaya çıkan öğrencinin anlayamamasını, öğretimsel ardışıklığı ve öğrenci beklentilerindeki uygunsuzluğu öğretimi plânlarlarken göz önüne almalıdırlar. Henüz, ilköğretim ve ikinci kademesindeki öğrenciler zaman kavramını tam yeterli olarak geliştirememelerine rağmen, onlar, zamana ilişkin temel düşüncelerinde başarılı olabilir ve kendi dünyalarında zamanı kullanmaya başlayabilirler (Naylor ve Diem, 1987: 305).

Bunun gibi, belirli tarihlerle ilgili olarak, çocukların zihinleri netleşmemiş olsa da geçmişteki insan ve olayların çağa uygun gösterimlerini anlayabilirler. Bu, soyut olan tarihsel başlık ve konuları, analitik eğilimleri takip edemeyecek olsalar bile, çocukların tanıyabileceği karakterlerin hedeflere uygun etkinliklerle inşa edilmiş anlatılar yoluyla yapılabilir (Alleman ve Brophy, 2003: 107).

Zaman ve tarihi etkili öğrenmek için, sınıf ve programı, mümkün olan şekliyle öğrenci ile öğretmen, öğrenci ile öğrenci ve öğrenci ile çok yönlü testler arasındaki diyaloglarda değişimi konuşmak şekilde yapılandırmak gerekir. Hafıza ve dille birlikte başlayıp büyüyen bilginin sırasının tamamlanması bu diyalogların dışındadır (Bage, 2000:13).

Friedman'ın takipçilerinden Cooper'a göre çocukların zaman anlayışlarının gelişiminde 3 yöntem kullanılabilir. Bu yöntemler şunlardır (Stow ve Haydn, 2000: 94):

1. **Kelimeler listesi:** Çeşitli dönemlere ait tarihsel zaman terimlerinin öğrenilmesi.
2. **İlişkiler ağı:** Tarihsel olayların neden sonuçları gibi tarihsel dönemlerin de zamansal olarak ilişkilerinin öğrenilmesi.
3. **İmge kodlaması** (Image coding): Çeşitli kişi, olay ya da nesnelerin hatırlanması durumunda ilgili dönemlerinin çağrıştırılması.

Diğer yandan, Jackson ve Michon'un (1984:605) yaptığı deney sonucunda zamansal bilgilerin hafızada kalması için sürecin derinliğinin (kodlama/tekrar

stratejisi) etkili olduğu gör÷lmüştür. Aynı zamanda, tekrarlama sürecinin artması durumunda zamansal bilginin arttığı ortaya çıkmıştır. Hodkinson (1995) da, zaman kavramlarının çocuklara “öğretilmesi, tekrar öğretilmesi ve desteklenmesi” basamaklarının gerektiğini söyleyerek (http 4), tekrar yapmanın önemine dikkat çekmiştir.

Black ve Macraill’e (1997: 15) göre, öğrenciler zamanı; esnek olmayan ya da değişmeyen olarak görmemeli fakat göreceli bir fenomen olarak algılamalıdır. Zaman hakkında belirli şeyler elbetteki durağan olarak kalır.

Kavrama tarzında, sorulan sorularla tarihsel olayların anlatımında kronolojik bağlantıların gösterilmesi mümkün olur. Bu tarz yapılandırılmış alıştırmalar; çeviri, yorumlama ve öteleme basamaklarından oluşturulmuştur (Garvey, 1975-1976: 294).

Kronoloji öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları önemli karışıklıklar ve öneriler şunlardır (Stow ve Haydn, 2000: 95);

1. Tarihte zamanın anlaşılmasının gelişimini sıkı bir şekilde yaşla ilgili bir gelişime oturtmak uygun değildir. Çünkü, çocuklar öğrenme açısından farklı yaşlarda farklı hızlarda ilerlerler.

2. İlköğretimin birinci kademesinde bazı çocuklar, tarihsel zaman kavramına ilişkin karmaşık fikirlere sahip olabilirken, ortaokuldakiler yaşadıkları yüzyıl ya da milâttan sonranın ne anlama geldiği gibi temel zaman kavramlarını kazanmamış olabilirler. Çocukların zamanı anlamaları hakkında varsayımlarda ya da bu alanda çocukların başarımları gerekenlerle ilgili bir üst tahminde bulunulmamalıdır. Bunun yerine çocukların konuya ilişkin girişimlerini dikkatlice izlemek gerekmektedir.

3. Kronoloji seviyesinin sistematik öğretimi, çocukların anlayışlarının gelişim oranını etkilemektedir.

4. Kronolojik sistemin anlaşılması için çocuklar, terimlere aşina olmaya ve bunları modellemede, eğitimde ve tartışmalarda kullanmada güven geliştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar.

5. Zaman hakkında yanlış kavramalar ve basmakalıp fikirler özellikle üzerinde durulması ve meydan okunması gerekenlerdir. Bunlar tartışmaların başlangıç noktası olarak temel oluşturabilirler.

6. Tarih (yıl) ve dönem isimleri ardışıklığın, zaman aralıklarının, sürekliliğin anlaşılmasının gelişimi yanında mekanik olarak ta öğrenilebilirler.

7. Tarih dönemlerinin hangi sırada öğretildiği, dönemleri daha geniş bir zaman çerçevesine ilişkilendirme ihtiyacı kadar önemli değildir.

8. Çocuklar, erken yaşlarda 'şimdi' ile karşılaştırıldığında uzak geçmiş yakın geçmişten daha iyi ayırt edebilirler.

9. Zamanın görsel sunumları, ilkokul yıllarında artan bir karışıklıkla sürekli olarak verilmelidir.

10. Görsel kanıtlar (kalıntıları ve binaları da içermektedir) çocukların dönem ya da dönemlerle ilişkisel ağların gelişiminde güçlü bir yoldur.

11. Bütün çocukların öğretimle inşa edilebilen, geliştirilebilen ya da değiştirilebilen geçmiş hakkında fikirleri vardır.

12. Çocukların kronolojiyi anlaması birçok yöntemle etkili bir şekilde geliştirilebilir. Fakat bunlar, çocuğun okul başarısıyla tutarlı olmalıdır.

13. Çocukların ilköğretim birinci kademedede karşı karşıya geldikleri tarih deneyimlerinin çeşitliliğini ölçmek, ilköğretimin ikinci kademesine başladıklarında onların kronoloji öğretiminin hangi aşamasında olduklarını bulmaya yardımcı olacaktır.

14. Eğer tarihin anlaşılması etkili bir şekilde geliştirilmek isteniyorsa, ardışıklama çalışmaları, sıralanmış olaylar, insanlar ve yarattıkları araç-gereçler arasındaki ilişkiler tartışılarak bitirilmelidir.

15. Öğretmenin, çocukların zamandaki ilerlemelerin farklı ayaklarını akılda tutmaları gerekir. Öğretmenler, geçmişin açıklanması, zamana ilişkin dağarcığın anlaşılmasının gelişimi, tarihlendirmenin anlaşılmasının zihinsel haritası ya da çatısını oluşturmalarıdır. Böylece çocuklar, bütün bu alanlarda tutarlı ilerlemeler sağlayabileceklerdir.

16. Tarih hakkında çocuklara öğretim sistematik olması gerektiği kadar sürekli de olmalıdır. Zaman açısından anlaşılmanın unutulmasını engellemek için bazen geriye dönmek gerekir.

Andretti (1993), Cooper (1995), Blyth (1994), Morris (1992), görsel malzemelerin çocukların ardışıklığı anlama ve kronoloji algılarının gelişmesinde çok yönlü bir uyarıcı olduğunu söylemişlerdir (Stow ve Haydn, 2000: 91). Bu bağlamda, tarihsel çevreyi kullanmak ve inşa etmek, çocukların dönem kavramını geliştirmeleri için gereklidir. Bunlar, mimari stiller ve mimari zaman şeritleri olarak kullanılabilir (Stow ve Haydn, 2000: 91).

Ardışıklığın ve sürekliliğin anlaşılmasında görsel materyallerle ve kalıntılarla (müzeler ve tarihsel yerlere yapılacak geziler ve çevreden toplanacak resim ve eşyalar) yapılacak etkinlikler şunlar olabilir (Wood, 1995: 13):

1. Bir temayla ilişkili olarak kalıntıları açığa çıkarmak ve sıralamak [örneğin, zaman kutusu (time box) projesi].
2. Bir yeri çalışmak (Örneğin, karışık binaların olduğu bir cadde) ve binaları dönemlerine doğru olarak yerleştirmek ve nedenlerini açıklamak (örneğin, Modern ya da geleneksel gibi).
3. Seçilmiş bir binanın zamanla değişimi üzerinde çalışmak. Tarihsel mekân ve müzelerdeki bu çalışmalar tarih şeritlerinde toplanabilir (Wood, 1995: 13).

Geçmişe ait, uzun süre kullanılmayan toplumsal nesnelerin şekillerinin görünen biçimlerinin sergilenmesi de, öğrencilerin bu şeylerin nasıl değiştiğinin farkındalığının gelişimine yardım eder. Bir ilginç görüş ise, ilköğretimin 4., 5. sınıfları ile ikinci kademesindeki öğrencilerin, tarihsel olayları anakronik biçimde yeniden kurgulamasıdır. (Örneğin, bir yeniçeri olan çocuğun anne ve babasıyla telefon aracılığıyla konuşması; Yeniçerilerin Haçlılarla televizyon izlemesi gibi) Farklı on yıllardan toplumun ve okulun yapımının fotoğraflarını sunmak da kullanılabilecek farklı bir tekniktir. Yerel müzelere, tarihsel toplumlar ve restore edilmiş köylere ya da diğer kaynaklara geziler düzenlemek, öğrencilere zaman kavramlarıyla oluşan deneyimleri sunmanın başka bir yoludur (Naylor ve Diem, 1987: 306).

Tarihsel zaman kavramını öğrencilere daha kolay ve etkili öğretebilmenin pek çok yolu olduğu görülmüştür. Ancak, konuya ilişkin etkinlikleri aşağıda olduğu gibi kısaca ele almak mümkündür²⁷ (Leigh, Reynolds, 1997):

Kişisel Zaman şeridi: Kendi kendimize bir kişisel zaman şeridi yaptıktan sonra, hangi olayların bütün çocuklar için genel, hangilerinin bireysel olarak özel olacağını belirlemek için beyin fırtınası yapılabilir. Daha sonra öğrencilere boş zaman çizelgeleri verilerek, onların yaşamlarını etkileyen ya da değiştiren 7 ya da daha fazla olayı göstermeleri sağlanabilir. Onlara, evde aileleri ile birlikte çalışmaları, fotoğraf albümlerini incelemeleri ve yaşamlarını geriye yansıtmaları için zaman verilir. Çalışmayı bitirdiklerinde, öğrenciler çizelgelerini paylaşırlar ve ne zaman konuşmaya, yürümeye ve bisiklet sürmeye başladıkları gibi genel olayların örneklerini grafiklestirebilirler.

Ayakkabı Kutusu Zaman Kapsülü: Zaman kapsülü çocukların, güncel eğilimlere ve çağdaş bilgilere odaklanmalarına yardım edebilir. Çocuklara bir amaç ve perspektif vermek için, onlardan kendilerini, örneğin 21. yüzyılda zaman kapsülünü açan bir çocuk olarak hayal etmeleri istenebilir. Hangi parçalar 20. yüzyılın sonlarındaki hayat hakkındaki en çok bilgiyi verecektir? Onlara, güncel politik figürler, tartışmalar, eğlenceler, teknoloji ve gelecek konusundaki tahminleri hakkında bazı ‘favorileri (bir film, şarkı veya hikâye)’ olduğu hatırlatılır. Genellikle, çocuklar zaman kapsüllerini insanların yaptığı sanat eserleriyle sınırlandırmak istemezler. Ayakkabı kutularını yazılı bilgilerle doldurmaktan da hoşlanırlar.

Aile Büyükleriyle Görüşme: Öğrenciler kendi tarihlerini anladıklarında ve bir zaman şeridinin neresinde olduklarına ilişkin bir fikirleri oluştuğunda, bir önceki kuşakta dünyada neler olduğunu araştırmanın zamanıdır. Öğrencilerden, büyükbabaları ve büyükanneleriyle onların yaşamlarının nasıl olduğu hakkında görüşmeleri istenebilir. Örneğin; kullandıkları teknoloji, moda, eğlence tarzı, günlük işler ve kaygılar vb. Bu çocuklarının kendi dünyalarından çıkmalarını ve kuşak farklarını görmelerini sağlar. Bu süreç çok zaman gerektirmesine rağmen, çalışmaya

²⁷ Tarihsel zaman kavramı ve buna bağlı becerileri geliştirmeye yönelik yapılması önerilen bu etkinliklerin dışında, zaman şeritleri, zaman kapsülleri ve hikâyeler konuları ileride ayrı başlıklarla ve geniş bir şekilde ele alınmıştır.

değebilir. Öncelikle, çocuklar bulduklarını paylaşma heveslisidirler. Kayda değerdir ki, tartışmalar aile büyüklerinin neden belirli şeyler yaptıklarına ilişkin yeni soruların ortaya çıkmasını sağlayabilir. Bu, çocukların, değer ve inançların zamanla nasıl değiştiğini anlamaları açısından çok önemlidir.

Bir geçerli görüş ise, öğrencilere aile ağaçları hazırlatmak, farklı nesilleri gösteren aile köklerinin kopyasını yaptırmaktır. Çocukların, ebeveynlerinin ya da büyükanne ve büyükbabalarının doğum günü olan tarihlere odaklanarak, on yıl ve yüzyıl gibi zaman kavramlarının somutlaştırılmasına başlanabilir. Bu kavramların tamamen kavramlaştırılması birbirinden farklıdır, ancak temelinin farkına varmak ve anlamak mümkündür (Naylor ve Diem, 1987: 305).

Yerel Tarih: Çocukların, kendilerinin ve ailelerinin tarihlerini anlamaları önemlidir. Tarihin, her gün okula gidip gelirken yolları üzerinde gördükleri bina ve işaretleri kapsadığını öğrenmeleri öğrencileri heyecanlandırmaktadır. Bu konudaki en iyi kaynak, toplumdaki en yaşlı kimselerdir. Resimler, eski haritalar, basılmış mektup ve günlükler de kullanılabilir. Toplumdaki insanların genellikle yerel tarih hakkında yardımcı olmak istedikleri görülmüştür (Leigh, Reynolds, 1997).

Öğrenciler tarihle ilgilendiklerinde ve onun gerçek insanlarla ilgili olduğunu fark ettiklerinde, doğal olarak geçmişteki diğer insanları da merak ederler. Aile tarihi projesi tamamlandığında, ‘Nedenyapmışlar?’ şeklinde sorular sorarlar. Daha sonra hangi tarihsel konunun öğretildiğine bakmayarak, ilgili tarihsel döneme ait otantik materyallerle tanıştıran çocukların, geçmişle ilgili merakları arttırılabilir. Geçmişteki parçaları ‘deneyimleyince’, çocuklar atalarının sosyal değerleri, inançları, ve yaşam tarzları hakkında düşünceler geliştirirler. Sınırsız yaklaşım, materyal ve deneyim olmamasına rağmen, 1895’ten 1995’e kadar olan yüzyıllık dönemlik bir çalışmada, kullanılmış eşyalar üzerine odaklanılabilir (Leigh, Reynolds, 1997).

Misafir Konuşmacılar: Hoodless (1996), küçük çocukların, yetişkinler ve akranlarıyla konuşmalarıyla zaman hakkında öğrendiklerine ilişkin önemli şeyler gözlemlemiştir. Buna göre, öğretmenler, çocukların zamana ilişkin yaptıkları önemli yanıtları yetişkin ve akranlarıyla konuşmalarından dinlemektense çocuklarla bu

konuda sürekli konuşmalıdırlar. Lee (1991) ve Edwards (1978) da ilköğretim ikinci kademedeki programda aynı sonuca ulaşmışlardır (Leigh, Reynolds, 1997). Muir de (1990: 217) ilköğretimin ikinci kademesindeki çocukların, tarihsel olaylardan ayrılan zamanın uzunluğunu daha sonraki anlamlandırmalarına temel oluşturmaları için sözlü tarih etkinliklerinde yer alabileceklerini belirtmiştir. Bunun için Kore Savaşı'nda ya da Kıbrıs Harekatı'nda yer almış bir kişinin, kişisel deneyimlerini paylaşması beklenen verimi sağlayabilir.

4.1.1. Zaman Şeritleri

Eğitimin en önemli hedeflerinden biri, çizgisel bir tarihsel gelişimin varsayıldığı çocukların kronolojik düşüncelerine hitap etmektir. Çocuklar, tarihsel dönemlerde bir şeyin oluşumunu ve değişen her şeyi tarihsel gelişim içinde ardışık olarak dizdiklerini sanırlar. Örneğin onlar, Anadolu'da Türk şehirleri kurulmadan önce ilk yerleşimci Türkmenlerin geldiğini düşünürler. Bizans sınırına insanların yerleşirken aynı zamanda ülkenin çoğu bölümündeki şehirlerin varlığının veya ilk yerleşen Türklerin serhat beyliklerini oluşturduktan sonra göç edenlerin, yüzyıllar boyunca ulaşmaya devam ettiklerinin farkında değillerdirler. İşte bu noktada zaman şeritleri; çocukların, karşılaştırma yapmalarına, verilen zamandaki insanların yaşamlarındaki farklılıkları görmelerine yardım ederler. Öğrenciler, ne zaman Türk tarihinin dönemlerine baksalar, tek bir görüntüden daha fazlasını görürler. Onların gördükleri resimler, farklı coğrafi yörelerden farklı grupların deneyimlerini, varlıklı olanlar kadar çalışan insanları, erkekleri, kadınları sunarlar. Bu, çocukların sadece tarihsel zamana ilişkin farklılıkları anlamaları için değil, tarihsel zamandaki çeşitlilikleri bilmeleri için de çok önemlidir. Ancak bu durum, eğitim sürecinde sık sık gözden kaçırılır (Levstik ve Barton, 1997:75-76).

Zaman içinde olayların ardışıklığının kronolojik algısı, diğer önemli bir zaman kavramıdır. Bu süreç için tarihsel zaman şeritleri özellikle kullanılabilir. Onlar, öğrenciye, olayların hangi sırayla, nasıl oluştuğunun anlaşılmasındaki hedefleri sunarak zamanın genişliğinin görselliğinde yardımcı olurlar (Naylor ve Diem, 1987: 307). Zaman tabloları ve zaman şeritleri, büyük zaman bölümlerinde bir

ülkeden diğer bir ülkeye meydana gelmiş olayların ilişkilerini açıklarlar (Michaelis, 1996:75). Ancak, yapılan çalışmalar zaman şeridinin çocukta tarihsel zamana ilişkin bir iç öğrenme sağlamada yeterli olduğu konusuna şüpheyile yaklaşmaktadır. Bu çalışmalara göre, çocuklar verilen bir paragrafta yer alan çeşitli tarihleri bir tarih şeridi üzerinde sıraya koyabilirler ve bu, sadece bir transfer başarısı olabilir (Garvey, 1975-1976: 293).

George Orwell, kendi çocukluk deneyiminde “tarih düşüncesini aralıklı olarak kalın siyah çizgi boyunca uzun tomarların bir parçası” olarak tanımlamıştır. “Bu çizgilerin her biri, bir dönem olarak isimlendirilenin sonunu göstermektedir ve sizden, sonra olanları anlamanızı istedikleri şey daha önce olanlardan farklıdır” (Black ve Macrailld,1997:17) diyerek tarih şeritleri ile tarih düşüncesini aynileştirmiştir.

Edwardion, çocukların zaman şeritlerini kullandıklarında geçmişi daha iyi anladıklarını belirtmiştir. Çocuklar, zaman şeritleri ile çok karışık olan olay ve kişiler yığını bir yere yerleştirebilmektedirler (Blyth, 1996: 103).

Zaman şeritlerinin avantajları şunlardır (Beate, 1891):

1. Tarihsel olayların hafızada karışmasını önler,
2. Birçok farklı tarihsel döneme adapte edilebilir,
3. Bir bakışta farklı ülkelerin tarihlerini gösterebilir,
4. Özet olarak biçimlendirildiği için kolaylıkla hatırlanabilir,
5. Herhangi bir olayın tarihi tam olarak verilmese bile bir genel haritadaki yerinin pozisyonuna ilişkin olarak tanıdık hâle gelir.

Blyth (1996: 106) da bunlara ek olarak;

6. Çocuğun zaman dönemlerini hayalinde canlandırmasına imkân tanır,
7. Bir olayla diğeri arasında ilişki kurulmasını sağlar,
8. Bir bakışta, uzun çağları ya da kısa bir dönemi görmelerine yardım eder, demmiştir.

Hodkinson ve Chapman, zaman şeritlerinin yapımında çocukların yer almasının ve yapılacak sınıf tartışmalarının, onların geçmiş algılarının gelişmesine yardım ettiğini belirtmişlerdir (http 4). Çocuklar tarih şerdi yaparlarken en eski nesnenin en sola yerleştirilmesi gerektiği vurgulanmalıdır. Bunun için yatay zaman şeritleri işlevseldir (White, 1997: 22).

Çocuklar, olayları sıralamak için dönemlerden oluşan küçük zaman şeritlerini inşa edebilirler. Bu etkinlik, devamlılığın ve ilerlemenin sağlanabilmesi için artan bir ardışıklıkla ilköğretim birinci kademedan itibaren kullanılmaya başlanmalıdır. İkinci kademedan daha karmaşık zaman şeritleri yaptırılabilir. Böylece çocuğun ‘zamanın derinliği’ ve ‘sürekliliğine’ ilişkin farkındalığı gelişir (Stow ve Haydn, 2000: 92).

Çocuklar, 2. sınıfta sadece nesneleri geçmişten bugüne doğru sıralamakla yetinmemeli ailelerindeki önemli olayları da sıralayabilmelidirler. Bu yüzden, onlara özel zaman şeritleri yaptırılabilir. Çocukların zaman şeridi yapmaları aile soy ağacını yapmalarından daha sonra olmalıdır. Böylelikle çocuk hem ailenin tarihini kendi tarihiyle birleştirebilir hem de yüze kadar sayma becerisine o zamana kadar sahip olur (White, 1997: 22).

Larsson ve Jhonston (1983), tarih şeritlerinin içeriğinin (Wood, 1995: 13);

1. Olayları basitçe sıralamanın,
2. İsimlendirilmiş ya da tarihlendirilmiş bir dönemdeki olayları yerleştirmenin,
3. Daha detaylı tarihleri kullanmanın,
4. Farklı, derin çalışmalardan bir diğeriyle ilişkili olan uzun zaman aralıklarını kullanmanın,
5. Zaman şeridi üzerinde, farklı açılardan karşılaştırmalı yerleştirmeler yapmanın,
6. Zaman içinde şimdiden geriye doğru gitmenin oluşturduğunu söylemişlerdir ki en son madde zaman tüneli (time tunnel) olarak isimlendirilmektedir. Bunlardan, önemli güncel sorunların gelişimini geriye doğru (varolan zamandan geçmişe) izlemek, uygulamada her zaman başarılı bir şekilde

gerçekleştirilememektedir. Orta öğretimde uygulamalarda bazı öğrenciler bağlantı kurabilirlerken çoğu öğrenci tarih öğretmeninden yardım almaksızın güncel sorunların tarihsel arkaplanını görmeyi başaramaz (Stradling, 2003: 23) ki ilköğretimde bunun gerçekleşmesini beklemek daha da zordur.

Hoodless, tarih şeritlerinin kullanımıyla ilgili şu önerilerde bulunmuştur (Stow ve Haydn, 2000: 92).

1. Erken yaşlarda başladığında çocuklar zaman şeritlerini yaptıkları bir defter kullanabilirler.
2. Kişisel zaman şeritleri ve hatta üç boyutlu yaşam şeridi kullanılabilir.
3. Zaman şeritleri, yerel, ulusal ve uluslararası olayları içerebilir. Bunlar karşılıklı ya da iç içe olabilirler.

Bir Zaman Şeridi Oluşturma: Önce, zaman şeridi üzerinde kaç yıl gösterileceğine karar verilir. Çizilecek alan ölçülür, hesaplanır, aralık birimi seçilir. Örneğin 1 cm = 1 yıl gibi. Hat çizilir. Şerit üzerine milattan önce milattan sonra işaretleri eklenir. Ve düzenli aralıklarla yıllar yerleştirilir. Örneğin; her on ya da yüzyıl gibi. Burada çocukların, dönemleri ya da olayları göstermeleri istenebilir. İlki, Antik, Orta Çağ ve Modern dönemleri birden bire başlayıp bitmediklerini fakat üst üste geldiklerini fark etmeleridir. Örnek olması açısından bir zaman şeridi grup etkinliği olarak ya da sınıfta yapılabilir ama diğerleri evde tamamlanacak şekilde yaptırılmalı, serbest çalışmalar desteklenmelidir. Eşzamanlı tarih şeritleri çizdirilerek karşılaştırılmalı kronoloji yaptırılabilir. Seçilecek özel alanlardaki (siyasî, ekonomik , sosyal vb.) gelişmeler yapılacak tarih şeritleri üzerinde gösterilebilir.

Tarih şeritleri bir ünite ya da konu başında fikir vermesi için bir giriş olarak veya ünite sonunda özet ya da tekrar alıştırması olarak verilebilir. Bunların basit diyagramlarını kullanmak fikirlerin ileriye ya da geriye gitmesini göstermenin uygun bir yoludur. Kısa el notları olarak zaman şeritleri faydalıdır. Zaman şeritleri, çocukların daha bağımsız ve daha geniş dağarcıkta çalışmalarına imkân verir. Kitapların özetlerini kronolojik olarak zaman şeridi üzerinde göstermek mümkündür (Chapman, 1993: 26).

Amaçlarına ulaşmaları için zaman çizelgelerinin mutlaka son derece ayrıntılı olmaları gerekmez. Konuyla ilgili istatistiklere yer veren kısa bir tablo, çoğu kez bazı karmaşık modelleri ve yönelimleri çok etkili bir şekilde özetleyebilir (Stradling, 2003: 18).

Zaman şeritleri şu şekillerde kullanılabilir (Naylor ve Diem, 1987: 307):

1. Öğrenim yılının bir ayı ya da bir haftası için tarih şeridi hazırlanabilir. Bu haftanın önemli günleri yapıştırılabilir ve öğrenciler açısından önemli olayların resimleri çekilebilir.

2. Geçmiş öğrenim yılı için ayların önemli bölümleri, tatiller, özel programlar ve doğum günlerini içeren bir zaman şeridi yaptırılabilir. Bununla, yılın gelişiminde meydana gelmiş diğer önemli olay ve oluşumların kaydı alınabilir.

3. Bir aile (soy) ağacı etkinliğindeki bağlantıda, geçmiş yıllarda çocukların ve onların ebeveynlerinin ne zaman doğdukları, gelişen zaman şeridinde gösterilebilir.

4. Ülkenin ulusal tarihindeki ünlü kişilerin yaşamlarındaki büyük olayların zaman şeridi yaptırılabilir (Millî Mücadele, Cumhuriyetin İlanı, eski cumhurbaşkanları ne zaman göreve başladılar, ne zaman önemli buluşlar yapıldı vb.).

Zaman şeritleri siyasal, sosyal-ekonomik ve bilimsel-teknolojik olmak üzere 3 ayrı boyutta ele alınabilir. Tıpkı ders kitapları ve ders programları gibi zaman çizelgeleri de kişinin bakış açısını yansıtır. Zaman çizelgelerini 3 boyutta ele almakla (Stradling, 2003: 19-20);

1. Dikey gelişmeler takip edilebilir.

2. Ulusal tarihteki gelişmeler başka bir zaman şeridiyle karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

3. Özellikle siyasal sütun ile sosyo-ekonomik sütun arasında ilgi kurularak ilişki tartışılabilir.

Erken sınıflarda, zaman tabloları üzerinde günlük ya da haftalık önemli olaylar, ülkenin gelişmesiyle ilgili olaylar, taşımada, tarımda, giyimde, yemek yemedeki değişimler gösterilebilir (Michaelis, 1996:75).

Collicott (1990), zaman şeritlerinin düz çizgi hâlinde olmasının şart olmadığını, öğretmenlerin dairesel ya da döngüsel zaman şeritleri de yapabileceklerini belirtmiştir (http 4).

8-9, 10-11 ve 11-12 yaş gruplarında milâttan sonra 600'lü yıllar, milâttan sonra 1600'lü ve milâttan sonra 1912'ye kadar olan zaman, tarih şeritleri üzerinde çalışılmıştır. Çocukların zaman şeritleriyle ilgili çalışma yaşları ve öğretmenlerin konuya ilişkin geleneksel bilgileri eğitimsel açıdan geçerli olmadığı görülmüştür. Bunun yerine 8 yaşından başlamak üzere 'annen ya da babaannen çocukken' şeklinde ifadelerle bu geliştirilebilir (Jahoda, 1963: 102).

Aile soy ağaçları, çocuğun kuşaklar arası geçişleri anlamasını desteklediği için 1970'lerde popüler bir konu hâline gelmiştir. Ancak, evlat edinilmiş veya kimsesiz çocuklar için bu etkinlik bir bakımdan üzücü olabilir. Göçmen ve soyadlarını değiştirmiş aileler içinde sonuçları itibarıyla yararlı olmayabilir. Bunun yanında, aile soy ağaçları ve sözlü tarih, karışık zaman terim ve kavramlarını insanların hayatlarına taşıyarak daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırabilir (Nelson, 1987: 264).

Zaman şeridi, öğrencilere posta yoluyla gönderilebilir ve onlar da olayların isimlerini ya da resimlerini buna asabilirler. Paralel formda iki ya da daha fazla yerel ya da ulusal olay düzenlenebilir. Zaman tablolarında, hem dikey hem de yatay farklı yer ve benzer zamanlarda meydana gelmiş olaylar gösterilebilir (Michaelis, 1996:75).

Ornstein (2002: 69) tarafından fen derslerinde öğretim amaçlı kullanılan icat ve buluş hikâyeleri ile bilim adamı biyografilerinde hangi icadın ya da buluşun ne zaman yapıldığını çocukların daha iyi hatırlaması için her sayfanın 25 yıllık bir dönemi kapsadığı 400 yıllık bir zaman şeridi üzerinde çalışıldığında konuya ilişkin başarı sağlandığı belirtilmiştir.

Zaman Şeritlerini İnteraktif Bir Şekilde Kullanma: Zaman şeritleri, çocukların zamanın bir bölümüyle ilgili somut düşünmelerine yardımcı olan grafiklerdir. Zaman şeridi kullanan öğretmenler bununla çocukların ilgisini tarihe çekebilirler. Geçmişteki aktörleri anlamalarını sağlayabilirler (Alleman ve Brophy,

2003: 110). Zaman şeritlerinin etkili bir kullanım şekli de interaktif zaman şeritleri aracılığıyla gerçekleşir.

İnteraktif zaman şeridi çalışması, öğrencinin tarihi hayatla bağlantılandırmasına ve onu kişiselleştirmesine yardımcı olur (Alleman ve Brophy, 2003: 110). Bu nasıl gerçekleştirilmelidir? Ya da, interaktif zaman şeridi nasıl kullanılmalıdır ki bu durum çocukların kendi zaman şeritlerini yaratmalarını motive etsin ve kendilerini tarihin bir parçası olarak görmelerini sağlasın?

Belirli bir temadaki zaman içinde değişimi simgeleyen zengin görsel içeriğin (fotoğraflar, resimler vb.) çocuklarca zaman şeridine yerleştirilmesi ve bu konuda yapılacak interaktif tartışmalar, onların zihinlerinde bir örüntü (network) oluşturacaktır (Alleman ve Brophy, 2003: 108). Bu örüntü aracılığıyla çocuk, bazı tarihsel olay ve gelişmeleri daha kolay kavrayabilecektir.

Başka bir etkinlik, çocuklardan tarihsel dönemlere uygun başlıklarla etiketlenmiş zaman şeritleri yapmalarını istemektir. Ayrıca değişimleri dikkate alarak olayları ardışık bir biçimde sıralamaları, ilgili sıralamayı hikâye olarak anlatmaları sağlanabilir. Böylelikle tarihin canlı olduğu izlenimi verilmiş olur (Alleman ve Brophy, 2003: 108).

Madeley (1921-1954 arası), 10-14 yaş grubu çocuklar için değişik tipteki zaman tablolarının kullanılmasını önerse de onun birçok deneyimi daha küçük çocuklar için yararlı olmuştur. O, tarihsel olayların kronolojik olarak sıralı panoramik bir şeridini katlamalı bir şekilde vermenin faydalı olacağını belirtmiştir (Blyth, 1996: 103).

Pallard, 200 yıla kadar olan kısa zaman tablolarının (bugünden geçmişe doğru) kullanılmasını tavsiye etmiştir. Ancak, 200 yıldan daha fazla geriye gidilmemesi gerektiğini de belirtmiştir. Blackie ve Strong ise bu tablolarda 150 yıl geçmişe doğru gidilebileceğini söylemişlerdir (Blyth, 1996: 103).

Her sınıfta, geniş bir zaman tablosu olmalı, duvarda kolaylıkla görülebilmeli, öğretmen ve çocukların kolaylıkla kullanabildikleri bir araç durumunda olmalıdır. 6 yaşından itibaren her çocuğun defterinin ortasında bir zaman şeridi bulunmalıdır. 6-8

yaşındakilerin bu zaman şeritleri öğretmen tarafından hazırlanmalı, daha büyük çocukları ise kendilerince oluşturulmalıdır (Blyth, 1996: 105).

Çocukların sayfa üzerinde soldan sağa doğru yazmayı öğrenmeleri sebebiyle soldan sağa doğru giden doğrusal zaman şeridinin daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. En erken zaman, tablonun en solundan başlamalı bugüne en yakın zaman ise tablonun en sağında olmalıdır (Blyth, 1996: 105).

7-13 yaş arası çocukların günlük plânları zaman şeridi şeklinde yaptırılabilirler.

Zaman şeritlerinin kısa dönemleri içermesi şerit üzerindeki olayların nedensel ilişkilerini daha güçlü kılabilir. Böylelikle, ders kitabı olmadan bu dönemden hareketle örnekler üretilebilir. Zaman şeridinin kısa olması kullanışlıdır (Garvey, 1975-1976: 294).

Özel hazırlanmış cdler ve İnternet siteleri²⁸ çocukların gelişmiş tarih şeritleri üzerinde çalışma yaparak öğrenmelerine imkân tanımaktadır (Stow ve Haydn, 2000: 92). Örneğin, 'Hyperhistory' sitesi son 3000 yıllık dönemi kapsayan geniş bir kronoloji bilgisi sunmaktadır (Stradling, 2003: 18).

Kişisel zaman şeridini Microsoft Frontpage'in kullanıldığı web formatında inşa etmek mümkündür. Bunun için, kişi yaşamından 3 olayı seçer ve başkalarına bunu göstermek amacıyla kendi web sitesinde yeni bir sayfa yaratır. Eğer görselliğe (fotoğraf ve diğer görsel materyaller vb.) sahipse bu sayfalara bunları yerleştirebilir. Hazırlanan kişisel zaman şeridindeki olayları görenler için daha anlamlı kılmak amacıyla şu soruların cevapları sunulabilir (http 5);

1. Bu olay ne zaman oldu?
2. Olay meydana gelirken sen kaç yaşındaydın?
3. Olay aynen nasıl oldu?
4. Manzaranın detaylarını anlatınız.
5. Olayın olduğu zamana ilişkin hatırladığınız diyaloglar var mı?

²⁸ İnternetteki zaman ve tarih şeritlerine ilişkin web adreslerinin listesi ek-4'te sunulmuştur.

6. Bu hatıranın senin için neden önemli olduğunu düşünüyorsun?

Bazı tarih öğretmenleri tarihsel zaman şeritlerinin tasarlanması, öğretimde kullanılması süreçlerinde bir takım problemleri de beraberinde getirebileceğini belirtmişlerdir. Tarih Şeridine bu tarz eleştirel yaklaşımlardan Thorndon ve Vukelich (1988), zaman şeritlerinin tarihsel zamanın çocuklar tarafından anlaşılmasındaki etkisinin net olmadığını belirtmişlerdir. Onlara göre zaman kavramı tarihsel kavramlarla birlikte verilmektedir. Bu da çocuklar için tarihin karmaşıklığına ilişkin asılsız kararlar alınmasına neden olmaktadır (Wood, 1995: 13).

Bir diğeri, ders kitaplarındaki zaman şeritlerinin çoğunun, genelde ulusal tarihteki dönemleri ana hatlarıyla ortaya koymakla, tarihin nerdeyse yalnızca siyasal boyutu üzerinde duruyor olmasıdır. Bu durum, tarihin siyasal yüzünün ön plana çıkması, kültürel yönünün ihmal edilmesi anlamını da taşımaktadır. Muhtemelen bunun sebebi; temalara, modellere ve yönelimlere odaklı diğer tarihsel boyutlara oranla özgül tarihleri ve olayları belirlemenin daha kolay olmasıdır (Stradling, 2003: 18).

Levstik ve Barton (1997:75) ise başka bir probleme değinerek, tarih şeritleri ile çalışmanın beklendiği kadar etkili olamayacağını belirtmişlerdir. Onlar, çok az tarih ders kitabında ve bazı sınıfların duvarlarında tarih şeridinin olduğunu ve mevcut tarih şeritlerinin, çocukların anlayışlarının gelişmesine çok az katkı sağlayabileceğini söylemişlerdir. Onlara göre tarih şeritleri, bilgiler arasında bağlantı kurulmasına imkan sunmazlar. Tarih şeritleriyle tipik bir iletişim, öğrencilere savaş, siyaset ve bunların zamanları hakkında çok şey bildirmez. Bu olumsuz ilişki, çoğu insanın ne zamanı, ne de olayı tam olarak anlamadan zamanı ezberlemesine yol açmıştır. Ancak, tarih şeritlerinin, usulüne uygun -örneğin sosyal ve günlük yaşamda kullanılan araç-gereçlerdeki değişimin görsel olarak anlaşılması- kullanılmasının öğrencinin önceki bilgilerinin üzerine inşa edildiğinde çok etkili olabileceğini de vurgulamışlardır. Bunun için, sınıfın iki duvarında yer alan, örneğin 1876'dan günümüze kadar onar yıllık bölümleri işaretlenmiş görsel zaman şeridinde fotoğrafların yerleştirilebileceği noktalar tahsis edilebilir. Öğrenciler, sahip oldukları önemli sanat eserlerinin resimlerini ve tarihsel fotoğrafları yıllar boyunca tarih şeridi üzerinde inşa ederek onları tarihsel zamana göre en iyi şekilde kaydedebilirler.

Öğretmen, öğrencilere açıklama yapmadan önce, içeriğe ait önemli bir olay ya da olguyu tarih şeridi üzerinde yerleştirir, onların kendi başlarına tarih şeridinden hareketle 1923 ya da 1975 ya da herhangi bir yıldaki makine çeşitlerinin neler olduğu, insanların nasıl giyindikleri, üzerinde durarak, zamanın anlamının ne olduğunu bulmaları dışında bunu kullanabilmelerini sağlayabilir. İşte görsel tarih şeritleri, bu süreçte çocukların her daim bilmeleri gereken zamanları karşılaştırabilmelerine ve bunları eşleştirebilmelerine yardım eder.

Bir diğer problem, zaman şeritlerinin tarihsel zaman kavramının oluşumuna yardım etmelerine rağmen, bazı zaman şeritlerinin yanlış bilgiler üzerine inşâsıdır. Doğru bir tarih öğretimi için kullanılacak tarih şeridindeki bilgilerin de gerçeği yansıtmaları beklenir. Diğer yandan, doğru bilgiler içeren bir zaman çizelgesi de çarpıtılma için kullanılabilir. Bunu, öğrencilere bazı gerçekleri gizleyerek sunabilir (Naylor ve Diem, 1987: 307).

Sonuç olarak zaman şeritleri, tarihsel zaman kavramının öğretimi açısından vazgeçilemez öğretim materyalleridir. Ancak, dikkatli, planlı ve etkili kullanılabildiğinde pek çok kazanım sağlayabilen zaman şeritleri, sadece kitap yaprakları ya da duvarlarda bir dekor gibi asılı tutularak tarih öğretimine pek az fayda sağlarlar. Bu sebepten, bilgileri (içeriği) doğru tarih şeritleri ile öğrencileri olabildiğince etkileşime sokan etkinliklerin kullanılması çağdaş tarih öğretimi açısından bir gereklilik olarak sayılabilir.

4.1.2. Zaman Kapsülleri

Zaman kapsülleri, belirli bir zaman periyodu için nesnelerin ve kanıtların toplanmasıyla oluşur. Çocukların tarihsel çağ ile ilgili anlayışları anlamalarını sağlar ve konuya yönelik ilgilerini artırır (Maxim, 1997: 228).

Herhangi bir belirli dönem için zaman kapsüllerinin yaratılması, çocuğun soyut olan tarihsel konuya geçmişle oldukça somut bir yolla bağlantı kurmasını sağlar. Çocuk, zaman kapsüllerini altı farklı konuda oluşturabilir. Bunlar (Maxim, 1997: 228);

1. Kişisel zaman kapsülü,
2. Kişisel değişim zaman kapsülü,
3. Aile zaman kapsülü,
4. Ünlü kişi zaman kapsülü,
5. Kültür zaman kapsülü,
6. Sanat zaman kapsülü'dür.

Kişisel Zaman Kapsülü: Temel hedeflerden biri, çocuğun tarihçinin araçlarını kullanmaya cesaretlendirilerek, tarihi onun hayatının bir parçası hâline getirmek olduğu için, yapılacak olan ilk zaman kapsülü olabildiğince onların hayatlarının bir parçası olmalıdır (Maxim, 1997: 228).

Öğretim yılının başlangıcında öğretmen, hayatının önemli olaylarını özetleyen nesnelerle zaman kapsülünün kullanımını modellendirir. İlk başta öğretmen bunu, geniş bir kutuyu kaplayıp, önüne 'zaman kapsülü' yazarak yapar. Daha sonra öğretmen kendi çocukluğunun önemli maddelerini toplar. Sınıfta zaman kapsülünü öğrencilere gösterir ve kendi hikâyesinin anlatıldığı tarihsel nesneler hakkında bilgi verir. Onun göstereceği ilk nesne, ailesi ile birlikte çekilmiş olduğu bir resimdir. 'Ailemi seviyorum' diyerek kısaca aile üyelerinden bahseder. "İşte benim çok eskilerden bir resmim", "o benim annemin büyükanne ve büyükbabasını gösteriyor" diyerek bir resim gösterir. Bu resim, öğretmenin büyük büyük ebeveynlerinin 16 ve 24 yaşlarında düğünlerinden çekilmiş bir resimdir. Resim incelenerek, resimdekilerin ne giydikleri, hangi aksesuarları kullandıkları incelenir. O dönem hakkında verilen bir hikâye ile gerekli açıklamalarda bulunulur. Öğretmen, o zamana ait olan popüler söylemleri de seslendirir (Maxim, 1997: 228).

Sonra öğretmen sınıfı gruplara böler, öğrencilerden elli yıl sonra açılacak bugünün çocuklarının nasıl ve neleri gösterebileceği bir zaman kapsülü ile ilgili beyin fırtınası yapmalarını ister. Bütün fikirler sunulduktan sonra, maddeler bir zaman kapsülü kutusunda toplanır. Ve bir öğleden sonra okul-aile gününde velilere sunulabilir (Maxim, 1997: 228).

Bu zaman kapsülü içinde; video oyunları, oyuncaklar, kasetler, cdler, kıyafetler, tv rehberleri ve gazeteler bulunabilir (Maxim, 1997: 228).

Kişisel Değişim Zaman Kapsülü: Tarihin anlaşılmasındaki en büyük engellerden biri, çocuğun zaman içinde meydana gelen değişim kavramını anlama zorluğudur. Levstik ve Pappas, çocukların ‘geçmiş’teki olayları anlatırken (zamansal kavramlar) ve ‘tarih’ hakkında konuşurken (örneğin, biyografilerin anlatılmasında vb.) daha çok zorlandıklarını belirtmişlerdir. Halbuki, geleneksel olarak, ilkokulda öğretilenlerin ardındaki zaman kavramlarının çoğu tarih bağlamı içerisinde verilir. Okul konuları, zaman içindeki değişim ve sürekliliği dikkate alır. Temel başlama noktası, çocukların geçmişteki durumları, olabildiğince hatırlanabilir ve hayatla ilişkili olanları proje yapmalarını sağlamaktır. Bunu, tarih konularının içinde çocukların hayatlarındaki değişimlere odaklanarak yapabiliriz. Temel zamansal kavram değişimdir (Maxim, 1997: 228).

Örneğin, 3. sınıftaki öğrencilerine, zamanın geçişine ilişkin tarihsel değişim kavramına odaklanmalarına yardımcı olmak için bir öğretmen, okulun geçmişteki zaman kapsülünü hazırlamıştır. O zaman kapsülünün mümkün olduğunca çocukların hayatı için anlamlı olmasını istemiştir. Böylece, tipik olarak anaokulunda kullanılacak maddeleri toplamıştır: Basit yapbozlar, resim fırçaları, temel yazı kâğıtları, keskinliği azaltılmış makaslar, büyük boyalar, boyama kitapları ve legolar. Öğretmen, çocuklardan bunları ayırt etmelerini ve bunları en çok hangi dönemde kullandıkları hakkında konuşmalarını istemiştir. Öğretmen, çocukların anaokuluyla ilgili söylediklerini not etmiştir. Bunları bir tabloya yazmış ve bunu da ‘anaokulu: geçmiş’ şeklinde etiketlemiştir. Daha sonra, çocuklara ikinci bir kutu göstermiştir. Çocuklardan bu kutuyu 3. sınıfı anlatan maddelerle doldurmaları ve dekore etmelerini istemiştir. Daha sonra çocukların ‘şimdi’ hakkında tartışmalarını sağlayarak cevapları ikinci bir tabloya not etmiş ve bu tabloyu da ‘3. sınıf: şimdi’ şeklinde etiketlemiştir. Daha sonra, çocukların gelecekte okul hayatlarının nasıl değişeceğine ilişkin kısa bir tartışma yaptırılmış, sınıf gruplara bölünerek farklı bir 6. sınıfı ziyaret etmesi sağlanmıştır (Maxim, 1997: 228-229).

6. sınıftaki arkadaşlarıyla birlikte yarım saat geçirip onların neler yaptıklarını izlemeleri ve öğrenmeleri istenmiştir. Onların araştırma sonuçlarını göstermesi açısından 6. sınıftan nesneler getirmeleri söylenmiştir. Bu da geleceği (6. sınıfı) temsil edecek olan 3. bir zaman kapsülünü oluşturmuştur. Çocukların gelecekle ilgili

fikirleri 3. bir tabloya kaydedilmiş ve bu tablo ‘6. sınıf: gelecek’ olarak isimlendirilmiştir (Maxim, 1997: 229).

Öğrencilerden bu üç kapsülle üç tablo arasında karşılaştırma yapmaları istenmiştir. Böylelikle, zaman içinde meydana gelenlerin ‘tarihsel değişim’ kavramıyla ilgisi kurulmuştur. Çocukların tarihsel değişim kavramını anlamaları için yapılabilecek başka faydalı bir teknik ise o dönemdeki değişimleri anlatan bir yıllık bir kapsül oluşturmaktır (Maxim, 1997: 229).

Okulun ilk haftasında dekoratif kâğıtlarla geniş bir kutu kaplanır ve üzerine ‘zaman kapsülü’ yazılır. Bir zaman kapsülünün içinde ne olduğu tartışılır. Daha sonra aşağıda verilen etkinlikler yaptırılır (Maxim, 1997: 229):

1. Çocukların özel ilgi ve yetenekleri sonucunda oluşmuş ürünlerin fotoğrafları çekilebilir. Onların spor, müzik gibi zevk aldıkları şeyleri yazmaları ve tartışmaları sağlanabilir. Benzer ilgilerin paylaşıldığı gruplar oluşturulabilir. Bazı öğrenciler spor kart koleksiyonunu anlatmak isterken bazıları bir müzik aletini çalma ya da bir dans gösterisinde bulunmak isteyebilir. Her öğrenci kendi sergisinde yer alacak bir yazıdan sorumlu olabilir. En sonundaki anlatımda o gün için sınıftan çıkışlarını gösteren bir resim olmalıdır.

2. Sınıfın grup resmini çekilebilir.

3. Çocukların bir kâğıt üzerine el ve ayaklarının uzunluğunu çizmeleri ve her öğrencinin boyuyla kilosunu not etmesi istenebilir.

4. Çocukların kendileriyle ilgili şu çalışmaları tamamlamalarını istenebilir: ‘en güzel’ yazılarıyla isim, adres ve telefonlarını yazmalarını, yapabildikleri ‘en zor’ matematik problemini yapmalarını, harfleyebildikleri (spelling) ‘en zor’ kelimeyi harflemelerini, çizebildikleri en iyi çizimlerini gerçekleştirmeleri.

5. Aşağıdaki sorular sorulabilir:

- En sevdiğiniz renk nedir?
- En sevdiğiniz yiyecek hangisidir?
- En sevdiğiniz şarkı hangidir?

- En iyi arkadaşınız kimdir?
- En favori tv programı hangisidir?
- En çok hangi şarkıcı ya da grubu seviyorsunuz?
- En sevdiğiniz hayvan hangisidir?
- Okuldaki favori dersiniz hangisidir?
- Ne kadar harçlık alıyorsunuz?
- Dünyada herhangi bir yere gidebilecek olsanız nereyi isterdiniz?
- Dünyadaki insanlar içinde en çok kimi takdir ediyorsunuz?
- Favori sporunuz hangisidir?
- Okulda en çok sevdiğiniz şey nedir?

6. Günlük gazete hikâyelerini kontrol edilip, grup olarak hangisinin daha önemli hikâye olduğuna karar verilir ve o kesilebilir.

7. Bütün bireysel becerileri toplanabilir. Onların her biri bir öğrenciye ait olacak şekilde zarfa koyulabilir. Her öğrenciden zarflarını imzalamaları istenebilir. Zarfları damgalanır. Zaman kapsülüne, gazeteleri, video kasetlerle, resimlerle birlikte resmi bir biçimde koyulur. Kapsül sınıfın bir köşesine yerleştirilir ve yılın sonuna kadar açılmaz.

8. Okulun son haftası boyunca bu etkinlikler tekrar edilir. Çocuklara zaman kapsülleri açtırılır ve ilk çalışmadaki ürünlerle son çalışmadaki ürünleri karşılaştırmaları istenir. Böylelikle çocukların kendi yaşamlarında bir takım değişimler yaşadıklarını fark etmeleri, değişimin bir duygu olarak onları sarması ve değişimin korkulacak bir şey olmadığını anlamaları sağlanır.

Aile Zaman Kapsülleri: Zaman kapsülleri, bireyin yaşamından daha geniş bir şekle hareket edilince aile zaman kapsülleri oluşur. Bunlar, genellikle evde bulunabilecek tarihsel malzeme tiplerinin özelliklerini gösterirler. Kalıntıları, fotoğrafları, yıllıkları, gazete parçalarını, günlükleri, kuşaktan kuşağa geçen değerli şeyleri, yemek tariflerini, sertifikaları vb. içerirler. Çocuklardan kendi evlerinde bulunan maddeleri kullanarak bir aile zaman kapsülü oluşturmaları ve bu

maddelerden aile hikâyeleri anlatılırken yararlanmaları istenir. Aile zaman kapsülü yaratmak, çocukların kültürel geçmişlerinden gurur duymalarını ve kişisel özgüvenlerinin artmasını sağlar. Bu tür projeler aynı zamanda aile hikâyelerinin anlaşılmasında da etkilidir. Aile hikâyelerini duymak, çocukların diğerlerine olan duyarlılıklarını ve anlayışlarını derinleştirir (Maxim, 1997: 230).

Ünlü İnsanların Zaman Kapsülleri: Geçmişe bağlantının kolay bir yolu olması bakımından zaman kapsülleri, ünlü kişilerin özellikle de tarihsel kurgudan seçilen ya da biyografileri okunanların hayat kronolojilerinin yapılmasına yardım ederler. Tarihsel bir kişinin yaşamının önemli olaylarını göstermek, zaman periyoduyla ilgili müfredatın anlaşılmasını artırır. Bu konuda, zaman kapsülü zengin bir bilgi arka plânı sağlar. Öyle ki, çocukların ders kitaplarından seçilen bölümü anlamaları, tarihsel kurgu okumaları, video izlemeleri ya da en azından geçmişle ilgili bilgi alabilecekleri herhangi bir kaynağa ulaşmalarını gerektirir (Maxim, 1997: 230).

Zaman kapsülü yaptırmak için, bir hikâye ya da kitap seçilerek orada yer alan maddelerden yararlanılır. Bu materyaller, çocukların sadece tarihsel bilgilerinin artmasını sağlamaz aynı zamanda başkalarına yönelik empati ve anlayış kazandırır. Hikâye okumadan önce, çocuklara tarihsel kalıntılarla çalışmanın geçmişteki insanların yaşamlarının anlaşılmasını sağlayarak tarihi anlamamıza yardımcı olacağı, zaman kapsülündeki nesnelerinin gözden geçirilerek incelenmesi, çocukların sırayla nesnenin ne olduğu ve nasıl kullanılabileceği hakkında yorum yapmalarının sağlanması bunu kolaylaştırır.

Sonra, nesnelerle ilgili hikâye içerisinde sorular sormaları için çocukları cesaretlendirilir. Bir sonraki öğrenme etkinliğinin amacını sağlaması için başlangıçtaki nesnenin tanıtımıyla devam edilir. Hikâyede bulunan bir nesneyi seçmesi ve bu tarihsel figürde neden yer aldığını anlatması bir çocuktan istenebilir. Böylece, zaman kapsülleri çocukların geçmişle kendiliğinden bağlantı kurmalarını sağlarlar ve bu bağlamda zaman kapsüllerinin içeriği de onların öğrenmelerini motive eder.

Kültür Zaman Kapsülleri: Bir zaman kapsülü yaratarak, dünya tarihinde göze çarpan farklı insan grupları hakkında bilgi öğrenmek, tarihsel araştırmaya yönelik ilgiyi arttırır. Öğretilmek istenen belli bir dönemdeki insan grubunun yaşamda kullandıkları maddî kültür öğeleriyle bu yapılabilir. Bu materyaller ilgili dönemdeki insan grubuna yönelik öğretilecek bilgiye öğrenciyi odaklayarak ilgi toplayacaktır. Bu materyallerin basit gösterimi yeterli olmayacaktır. O yüzden çocukların yakından inceleme yapmalarına fırsat verilmelidir. Böylelikle sınıftaki küçük tarihçiler, ipuçlarını doğru bir şekilde değerlendirerek geçmişin doğru bir hikâyesini anlatabilirler. Ya da belli bir dönemde yaşamış bir ülke ya da halka ait maddî kültür öğelerinden oluşan zaman kapsülünün öğrencilerce tartışılarak kimlere ait olduğunun buldurulması ve üzerinde yorumlar yapılması sağlanabilir. Burada dikkat edilmesi gereken şey, öğrencinin yapacağı araştırma, tartışma ve yorumlar ile ilgili materyallerin hangi dönemde, hangi tarihlerde yaşamış kimlere ait olabileceğini bulmaya yönlendirilmesi olmalıdır (Maxim, 1997: 230).

Zaman kapsülündeki kanıtlardan yola çıkarak keşif yapmak için takip edilecek sorular şunlar olabilir (Maxim, 1997: 230):

1. Burada ne görüyorsunuz?
2. Onun nasıl kullanıldığını düşünüyorsunuz?
3. Daha önceden bildiğiniz bir şeye benziyor mu?
4. Onun hakkında daha fazla şeyi nasıl öğrenebilirsiniz?
5. Öyle düşünmenizi sağlayan şey nedir?
6. Bunu kimin kullanmış olabileceğini düşünüyorsunuz? Böyle düşünmenizi sağlayan şey nedir?
7. Nerede yaşadıklarını düşünüyorsunuz? Böyle düşünmenizi sağlayan şey nedir?
8. Bunları kullanan insanlar hakkında ne düşünüyorsunuz?

Bu şekilde öğrenciler, geçmişin hikâyesini keşfedip, bir tarihçinin rolünü üstlenerek güçlü kişisel kazanımlar elde ederler. Öğretmen, zaman kapsülünü kullanarak çocukların geçmişe ait her şeyi ortaya çıkarmalarını beklememelidir.

Fakat, zaman kapsülleri geçmiş olan zamandaki yaşamın önemli açıları üzerine ışık tutan temel bilgi kaynaklarına kişisel anlam yükleyebilir..

Sanat Zaman Kapsülleri: bunlar, yine belli bir dönemde yaşamış bir grubun meydana getirdiği sanatsal değeri olan ürünlerin, eserlerin toplanmasıyla oluşturulan zaman kapsülleridir. Daha sonra bu ürünlerin birer kopyası öğrencilere yaptırılarak, bu sanatsal eserleri daha iyi anlamaları sağlanabilir.

Zaman kapsülleri geçmiş ‘çocukların şimdisi’ne taşıyan zengin koleksiyonları içerir. Onların tarihsel anlayışlarını 3 temel yolla artırır (Maxim, 1997: 231):

1. Öğrenme deneyiminden önce bilginin arka plânını inşa etmek için görsel kanıtlar göstererek öğretmenlerin bir öğretim atmosferi yaratmalarını sağlarlar.

2. Öğrencilerin belli bir zaman periyoduna ait karakteristik ya da görsel kanıtları içeren bir zaman kapsülü oluşturmalarına teşvik ederek, öğrenme deneyimlerinin içeriğini yeniden düşünmelerine yardım ederler.

3. Çocukların başarısını değerlendirmek için bir araç olarak kullanılabilirler. Örneğin, öğretmen zaman kapsülünden herhangi bir nesneyi çocukların değerlendirmesini ya da birden çok nesneyi kronolojik olarak sıralamasını isteyebilir.

Zaman kapsülleriyle ilgili hangi strateji kullanılırsa kullanılsın asıl olan, bulunan malzemenin kalitesidir. İyi kalitedeki materyaller dersi canlandırır. Bu da çocukların ailelerinin, kütüphanelerin, tarihçilerin, tarih kuruluşlarının, müzelerin, sosyal kurumların, toplum liderlerinin yardımları sağlanabilir. Özellikle bit pazarlarında ve ikinci el eşya satıcılarında zaman kapsülü malzemesi olabilecek materyaller elde edilebilir.

4.1.3. Hikâyeler

Donaldson (1978) bilinenin aksine, küçük çocukların sosyalleşme ödevine, onlara daha çok soyut şeyleri göstererek yardım edilebileceğini keşfetmiştir. Buna paralel olarak, tarihsel hikâyeler ve çelişki üzerine kurulu edebiyatın öğretimde kullanılmasına dayanan son araştırmalardan Hoodless’in bulgularına göre; 3 ve 7 yaş

arası çocuklar, açıkçası zaman birimlerine ait terimleri kullanmayı denemekte, değişim ve süreklilik kavramlarının anlamını kavramışlardır. Onlar iyiye gitmenin ne olduğunu bilmekte, diğer şeylerin varoluş biçimlerinin de farkına varmışlardır (Bage, 2000:13).

Amerika’da bulunan ‘Okulda Tarih için Ulusal Merkez’ kuruluşunun (National Center for History in the School) internet sitesinde yayınlanan kronolojik düşünme sayfasında, çocukların, kronolojik düşüncelerinin gelişiminde, iyi oluşturulmuş tarihsel anlatıların (biyografiler, tarihsel edebiyat, kısa tarihsel hikâyeler) kullanılmasının, zaman eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu belirtilmiştir (<http://nchs.ucla.edu/standards>).

Huck ve Kunh, çocukların zaman kavramına güçlkle sahip olduklarını, onlarda tarihin gerçek temsilini ünlü kişilerin biyografileri ve tarihsel hikâyeler aracılığıyla tarihsel mirasın geliştirilebileceğini söylemişlerdir (<http> 3). Çünkü tarihsel edebî ürünler (hikâyeler), geçmiş yaşamlarındaki değişimlerin heyecanlı çabalarını sunar. Onlar, tarihsel gerçekler, figürler ve yıllara ilişkin olarak çocukların bilişsel iletişimine katkı sağlarlar. (Middendorp ve Lee, 1994:118).

Çocuklar, aile ve toplumun hikâyeleri gibi geçmişten hatırlanmaya değer şeyleri topladıkça kendi yaşamlarıyla da ilgili olan tarih algısını kazanmaya başlarlar (Dodd, 1999: 136). Çünkü çocuk edebiyatı ürünleri; ‘sonra’, ‘şimdi’ kavramları kadar, ‘değişim’ ve ‘süreklilik’ kavramlarının gelişimine katkı sağlayabilir (Savage ve Savage, 1993:32).

Özellikle ardışıklığın ve sürekliliğin anlaşılmasında hikâyelerle şu etkinlikler yapılabilir (Wood,1995: 13):

1. Toplanmış madde koleksiyonunda hikâyeler yapılandırma.
2. Kendi aile hikâyesini yapılandırma.
3. Bir başka ailenin hikâyesini yapılandırma.
4. Biyografi geliştirme.
5. Diyagram tarzında sunumlar hazırlama (örneğin, bir insanın yükselişinin basamaklarla ifadesi).

6. Hikâyeyi anlatmak.

7. Tarihsel kurgu çalışmasıyla okuma ve rapor etme,

8. İki ya da daha fazla basamakta aileden birilerinin resimlerini kullanma, bunları sıraya koyma ve farklılıkları anlatma.

9. Hikâyeyi çizilmiş ya da kesilmiş bir takım resimlere dayandırma.

Pallard, öğretmenlerin öğrencilere verdikleri proje hikâyelerle geçmiş ilişkilendirmek için zaman tablolarına gönderme yapılması gerektiğini kesin bir şekilde belirtmiştir (Blyth, 1996: 104).

Harms ve Lettlow, çocuk edebiyatı kitaplarındaki görsel imajın çocukların bir zaman periyodundan diğerine olan zihinsel hareketlerini destekleyebileceğini ve zamanın değişimini yansıtabileceğini söylemişlerdir. Levstik (1995), iyi yazılmış bir anlatının çocukların zihinlerinde geçmişin bir dünyasını kurmalarını sağlayabileceği için tarih ders kitapları yerine çocuk edebiyatının kullanılması gerektiğini, iyi yazılmış bir çocuk kitabının, okuyucuya farklı yer ve zamanları çağrıştırdığını, böylece okuyucunun, geçmiş yaşamla olan benzerlikleri görselleştirmeye başlayabileceğini belirtmiştir. McKeown (1991) ise, sınıf etkinliği olarak çocuk edebiyatının zengin tanımlamayla birlikte okuyucuya zamanla değişen şeylerle, şimdi ile geçmiş arasında bağ kurduracağını dile getirmiştir (Lebsack, 2002: 33- 35). Yine Lebsack'ın yaptığı araştırma verilerine göre, tarihsel zamanın doğrudan öğretiminden ziyade çocuk edebiyatına ilişkin okumalarla tarihsel zaman inşa edilebilir. Tarihsel empati, de bu bağlamda tarihsel zaman algısının bir parçası sayılabilir.

Tarihsel anlayışın gelişiminde edebiyatın güçlü bir kaynak olmasının nedenlerinden biri, onun 'katılımcı' perspektifidir. Çocukların geçmişteki önemli olayları keşfetmelerini sağlamak, katılımcıların perspektifinden gösterildiğinde onlara daha ilgi çekici gelmektedir. Bundan yola çıkarak, bir dizi tarihsel kaynaklara dayalı perspektif etkinlikleri kullanılmıştır. Bir çoğu yazılı kaynaklara kadar uzanan bu etkinlikler şunları içerir (Leigh, Reynolds, 1997):

Günlükler ve Mektuplar: Öğrenciler, anlatılan gerçek hikâye ya da okunan günlükler, ya da okunan düz yazıları dinlediklerinde, o dönemin diliyle karşılaşırlar.

İşte bu noktada, onlara bir günlük ya da mektup formunda tarihsel hikâyeyi denemeleri için bir şans verilebilir. Örnek olarak bir konu şöyle başlayabilir:

Siz bir Türk askerisiniz ya da Bosna Katliamında vurulmuş birinin kardeşisiniz. Bugün olanları anlatmak için Türkiye'deki akrabalarınıza bir mektup yazın.

Tarihsel Hikâye:ile İkinci Bir Kaynak: Çocukların, yukarıda anlatılan birincil kaynakları kullanmalarından sonra, bazı ikincil kaynaklar onlara daha kuru gelebilir ve ilgilerini çekmeyebilir. Tarihsel hikâye ve kurgusal olmayan düz yazı ve doğru tarihsel diziler diğer ikincil kaynaklara heyecanlı bir geçiş yapmalarını sağlayabilir. Tarihsel hikâye ve düzyazıların yararlarıyla ilgili birçok şey yazılmasıyla birlikte, bazen gözden kaçan şu konuyu vurgulamak gerekir: Öğrencilerimiz, birincil kaynaklarla karşılaştıkları zaman geçmişteki insanların davranışlarının nedenleriyle daha çok ilgilenirler. Çünkü zamanda değişim çalışmaları, çocukların büyükbaba ve büyükannelerinin yaşamlarıyla başlar. Böylelikle çocukların bu değişimleri gerçekten anlamak istemeleri sonucunda “büyüklerinin cahil olduklarına inanarak farklılıkları reddetme eğilimleri azalır.. Edebiyat, tarihsel kişilerin -bu onların aile büyükleri, Atatürk ya da Kanuni Sultan Süleyman olabilir- yaşadıkları zamanın inançlarına ve değerlerine göre kararlar aldıklarını görmelerini sağlayabilir. Edebiyat, aynı zamanda, bazı empatik etkinlikler için de malzeme sunabilir.

BÖLÜM V

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çocukta zaman kavramının gelişiminin onun tarihsel zaman kavramını kazanmasıyla birebir ilişkili olması sebebiyle, önce çocukta zaman kavramının gelişimine ilişkin yayın ve araştırmalar, sonra da çocukta tarihsel zaman kavramının gelişimine ilişkin yayın ve araştırmalar ele alınmıştır.

5.1. Çocukta Zaman Kavramının Gelişimine İlişkin İlgili Yayın ve Araştırmalar

Crawford ve Thol (1967), 7-12 yaş arası 17 çocuk üzerinde 6 gün süren ses görüntü yalıtımlı bir odada zamansal tahminlerde bulunma çalışması yapmışlardır. Arada sırada görsel ve işitsel uyarı verilmesiyle 7-9 yaş arası deneklerin zaman tahmin etme de 9-10 ve 11-12 yaş grubuna göre daha başarılı olduğu, yüksek IQ'ya sahip deneklerin diğerlerine göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma, ayrıca yaşı ilerlemesiyle tahminlerin düştüğü sonucuna varmıştır.

Jakson ve Michon (1984) yaptıkları araştırmada, zamansal bilginin genel olarak bilgi sürecinin kaçınılmaz bir yanı olarak mı iş gördüğü ya da zamansal bilgi sürecinin uygun prova ve strateji kodlamasının kullanımı gibi özel bir bilimsel çaba gerektirip gerektirmediğini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Yapılan deney sonucunda zamansal bilgilerin hafızada kalması için yaşanan sürecin derinliğinin (kodlama/tekrar stratejisi) etkili olduğu, tekrarlama sürecinin artması durumunda zamansal bilgilerin arttığı ortaya çıkmıştır.

Güven'in, (1988) 4-10 yaş arası çocukların zaman kavramlarının gelişimi ile ilgili yaptığı çalışmada, diğer araştırmalarda (Friedman vb.) olduğu gibi konvansiyonel zaman kavramının 9 yaşında tamamen kazanıldığı bulgulamıştır.

Strube ve Weber (1988) yaptıkları çalışmada anasınıfı ve ilköğretim 1., 2., 3. sınıf öğrencilerinin geçmiş 6 ayda gerçekleşmiş olayları anlatan resimleri

sıralamalarını istemişlerdir. Kartları doğru olarak sıralamada en genç öğrenciler (5-6 yaş) bile başarılı olduğu görülmüştür. Ancak, en başarılı olanlar, 3. sınıf (9 yaş) öğrencileri olmuştur (Friedman 1991: 141).

Friedman'ın (1991) yaptığı çalışmada 4, 6 ve 8 yaşındaki çocuklar iki hedef olayı deneyimlemişlerdir. Bir tanesi 7 hafta diğeri ise testten önce 1 hafta sürmüştür. Burada iki olayın göreceli yakınlığı ve daha eski olayı gün, hafta, ay, mevsim ve yıl olarak yerleştirmeleri istenmiştir. 4 yaşındaki çocuklar bile iki olayın göreceli yakınlığını başarılı bir şekilde tahmin edebilmişler ve daha eski olayı gün zamanı olarak yerleştirebilmişlerdir. 3 uzun olaydan oluşan zaman çizelgesinde sadece 6 ve 8 yaşındaki çocuklar daha eski olayı yerleştirebilmişler, meydana gelmiş olabileceği zaman hakkında mantık yürütebilmişler. Her üç yaştakilerin günün zamanına ilişkin olarak büyük orandaki doğruluğu, mesafe tipi bilgiden dolayı görülmemiştir. Bu da, mesafeyle yer yargılarının ayrı şekilde geliştiğini göstermiştir.

Kurtuluş'un (1999) yaptığı çalışmada, okul öncesi 5-6 yaş grubundaki çocukların konvansiyonel zaman kavramına ilişkin sıralama, sınıflama ve zamanı gösteren araçları kullanma becerilerinde yaratıcı etkinlikler yoluyla daha fazla başarı elde edilmiştir.

Bentley'in (2001) İsveçli 129 çocuk üzerinde yaptığı çalışmada, yalnız bir cinsiyetin öğretim gördüğü bir okulun öğrencileri kullanılmış, araştırmanın örneklemini 2-7'ye kadar olan sınıflar oluşturmuştur. Buna göre İsveçli çocukların, basit sıralama becerilerini 7 yaşından, karmaşık sıralama becerilerini ise 8 yaşından itibaren yapabildikleri bulgulanmıştır. Ayrıca zamanın korunmasının da (süreklilik) farklı yaşlarda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Çocukta Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimine İlişkin Yayın ve Araştırmalar

Çocuklarda tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimine ilişkin araştırmaların İngilizce literatürde yüz yıldan fazla bir zamandır çalışma konusu olduğu bilinmektedir. Taramalarımız sonucunda ulaştığımız, Dorothea Beate'nin (1891) 'The Teaching of Chronology' adlı çalışması bunu belgelemesi açısından

önemlidir. Bu arada Beate (1891) çalışmasında, tarihsel zaman kavramının öğrencilerde geliştirilmesi için, çocuğun kendi hayatındaki önemli bulduğu olaylardan yararlanılarak oluşturulacak bir zaman çizelgesinden hareketle etkinlikler düzenlenmesini önermiştir.

Yüz yılı aşkın bir süredir yapılan bu çalışmalar dikkatle incelendiğinde, yöntemleri kadar bulgularının da zamanla değiştiği görülmüştür. Bu sebepten, çocuklarda tarihsel zaman kavramının gelişimine ilişkin çalışmaları iki kategoride ele almak mümkün olmuştur. Bunlardan ilki, çocukta tarihsel zaman kavramının çok ileriki yaşlarda öğrenilmesi gereken bir yeterlilik olduğunu söyleyenler (Oakden ve Sturt 1922, Hunter 1934, Bradley 1947, Piaget 1960, 1962, Jahoda 1963, K. C. Friedman 1964, Steele 1976, Hallam 1978, 1979, Halam 1972, 1979, Booth 1979, Sylvester 1980, Shemilt 1980, 1983, 1984, Dickinson ve Lee 1984, 1987 vb. –ki bunlar ‘öğrenci merkezli düşünenler’ olarak adlandırılabilirler-); ikincisi ise çocuklarda tarihsel zaman kavramına ilişkin çalışmaların uygun yöntem ve yaklaşımlarla çok erken yaşlardan itibaren öğretilebileceğini iddia edenlerdir (Levstik ve Pappas 1987, Ravitch 1987, Levstik 1989, Chapman 1993, Harnett 1993, Wood 1995, Blyth 1996, Levstik ve Barton 1996, Stow ve Haydn, 2000, Hodgkinson 1995, 2003, Martins ve diğerleri 2004, vb.- ki bunlar da ‘konu merkezli düşünen araştırmacılar’ olarak tanımlanabilirler-). Thorndon ve Vukelich’in (1988,1990) çalışmaları ise iki grup arasında bir geçiş özelliği gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir.

Öğrenci merkezli düşünenler arasında sayılabilecek Jahoda (1963) ve K. C. Friedman’ın (1964) o zamana kadar ki araştırmalar ile kendi birikimlerinin bir ürünü olarak yaptıkları tablolar önemlidir. Zira, bu tablolarda öğrenci merkezli düşünenlerin tarihsel zaman kavramının çocukta gelişimi ve öğrenimine ilişkin genelleme yaklaşımını açıkça görmek mümkündür.

Jahoda (1963), yapmış olduğu Tablo. 2’de, çocuklarda tarih kavramı ile birlikte zaman kavramının da gelişimini ele almaya çalışmıştır. Bu tabloda sınıflanan bilgilerin hem kendi gözlemlerine hem de kendinden önce ortaya konmuş, özellikle Oakden ve Sturt’ın 1922’de yayınlamış oldukları araştırma sonuçlarına dayandığı görülebilir.

Tablo 2. Çocukta Tarih ve Zaman Kavramlarının Gelişim Evreleri (Jahoda, 1963:101)

Uygun kronolojik yaş	Geçmişin zihindeki temsili ve yansıması	Zaman olarak şimdi	Geleceğe ilişkin	Tarihsel ilgilerin ilerlemesi ve zaman ve tarih nosyonu (düşüncesi)
5-6	Dün	Bugün (today)	yarın	Mitolojik zaman: (evvel zaman içinde) Anlatı ve hikayelerle imgelemde biçimlenen.
7-8	Geçen hafta	Bu gün (this day)	Bu hafta	
9-10	Bir ay önce	Bu ay	Bu 30 günde	Nesnektif zaman: Çoğu hikayede olan gerçekler gibi, kontrol yolunun “bu doğru ise büyükanneme sorarım” olduğu.
Ergenlik öncesi	Geçen yıl	Bu yıl	Gelecek yıl	Tarihsel devamlılık: Devam eden sırada tarihsel ardışıklığa çeşitli boyutlarda (biyolojik, kültürel, teknik) ilgi.
				Tarihsel çevre: Tarihsel anlatı, romanların tarihsel çatılarında gerçekçi detayları yerleştirmek, ayırmak.
Ergenler	5 yıl önce	Yaşamın bu aşaması	5 yıl sonra	Tarihsel ilerleme: Bir dönem yada dönemlerin gelişimsel devamlılığı.
				Tarihsel yorumların başlaması: Geçmiş olayların psikolojik motivesi.

Zaman ve kronoloji algısının gelişiminde beceriler	Erken ilkökul öğrencileri ile başlar ²⁹	Geç ilkökul öğrencileri ile başlar ³⁰	Ortaokul öğrencileri ile başlar
Saat ile zamanın anlatımı	Okul programının düzenli günlük etkinliklerinin zamanını anlatma. Saatleri; yarım saatleri, çeyrek saatleri, 5 dakikaları söyleme.	Zamanı dakikalarla anlatma. Zaman bölgelemleri, günün zamanı hakkında bilgi edinme. Özel işler için zaman bölümlerini belirleme.	
Zaman sözcüğünü kullanma	Basit belirli terimleri kullanma (örn. Saat, dakika, gün, hafta, ay, bugün, dün, yarın). Basit belirsiz terimleri kullanma (örn. Uzun bir zaman önce, sonra, birkaç yıl önce).	Daha ileri düzeyde belirli terimleri kullanma (örn. on yıl, yıldönümü, nesil, M.Ö.-M.S.). Daha ileri düzeyde belirli terimleri kullanma (örn. Yakın zamanda, kısa bir zamanda, yakında, son zamanlarda).	Tarihsel uygulamalardaki terimleri kullanma (örn. antik çağ, çağ, Modern çağ, Ortaçağ, hanedan)
Zamanın hesaplanmasında takvim kullanılması	Takvimde güncel gün yada haftayı bulma. Takvimde tarihleri bulma(örn. Tatiller, doğum günleri) Ayların isimlerini kullanma. Güncel yılı bilme. Takvim ile mevsimleri ilişkilendirebilme.	M.Ö.-M.S.yı ayırt edebilme. Dünyanın yörüngesinin gece ve gündüze etkisi hakkında bilgi edinme. Dünyanın güneş etrafında dönmesinin mevsimler üzerine etkisi hakkında bilgi edinme.	Yüzyılları tarihlerle anlatma. Tarihleri yüzyıllarla anlatma.
Tarihsel kronolojiye ilişkin algı kazanma	Zamanın geçişini anlama (örn. Okul başladığından beri, ben uzağa gittiğimde) Düzenli günlük etkinliklerin ardışıklığını fark etme. Geçmişteki deneyimler ve gelecekteki olayları ayırt edebilme. Zamansal ardışıklıkta olayları listeleme.	Verilen iki tarih arasında kalan yıl sayısını söyleme. Bir zaman şeridini inceleme. Bir zaman şeridini yapma. Tarihleri ve zaman dönemlerini bilinen tarihsel olaylarla ilişkilendirebilme.	Belirli tarihleri (yılları) tarihte dönüm noktası olarak görme. İnsanların kültürleri ile farklı tarihsel dönemleri ilişkilendirebilme. Toplumsal geleneklerde ve hareketlerde ardışıklığı, değişimi ve sürekliliği algılama. İnsanlık tarihinde hangi çağda olduğunu bilme.

²⁹ Listelenen becerilerin bazıları 3. sınıfa kadar verilmemelidir.

³⁰ Daha önceki sınıflarda öğretilmiş olan becerilerin gelişimi devam etmelidir.

Tablo. 3'de ise K. C. Friedman'ın, Jahoda'dan (1963) farklı olarak sınıflamayı öğrencilerin devam ettikleri öğretim kademesine göre yaptığı görülmektedir. Yani, Jahoda (1963) Tablo. 2'de yaşı esas alırken, Friedman (1964) Tablo 3.'de öğrenim görülen sınıf derecesini göz önünde bulundurmuştur. Bu tablolarda sunulmuş olan bilgi ve sınıfların daha sonra aynı yaklaşımla yapılmış diğer araştırmalarca da desteklendiği görülmüştür.

Jahoda (1963: 90), çocuklardaki zaman kavramının gelişimi ve kökenine ilişkin o zamana kadar yapılan araştırmaların 3 gruba ayrıldığını söylemiştir. Buna göre;

1. Avrupacı-Freudcu çalışmalar: Geçmişten geleceğe akan ve değişen zamanın derecelendirilmesine ilişkin çalışanlar (nitelik ve gözlem çalışmaları),

2. Anglo-Amerikan araştırmalar: Çocuklarda zaman dağarcığı, tarih ve saat anlayışlarının gelişimine ilişkin olanlar (metotları daha formal, sistematik test ya da anket),

3. Piaget ve onun takipçilerinin çalışmaları.

Bugün literatüre bakıldığı zaman Piaget ve onun takipçilerinin çoğunluğu oluşturduğu görülebilir. Özellikle Friedman'ının çalışmalarını bu bağlamda ele almak mümkündür.

Ancak Barton (2002), bu çalışmaların (Barnes, 1899, Bradley 1947, Friedman 1944a, 1944b; Harrison, 1934; Jahoda, 1963; Ketty, 1925a, 1925b; Mc Aulay, 1961; Oakden ve Sturt, 1922) bulgularının kalıcı değerde olmadığını belirtmiştir. Ona göre bu çalışmalardan bazıları sadece basit açıklayıcı bilgiler vermiş, bazıları Piaget'in çalışmalarına duyulan güvene dayalı olarak yapılmış, bazıları ise çocukların tarihsel zaman ile zamanın geçişinin algıları arasındaki farkı ayırt etme konusunda sıkıntıya düşmüşlerdir.

Öğrenci merkezli düşünenler olarak nitelediğimiz, Piaget'nin ortaya koyduğu zihinsel gelişim evrelerini esas alarak çalışmalarını yürüten bu araştırmacıların bulgularına bakıldığında çocukların tarihsel zaman kavramını ortalama olarak ancak 11-16 yaş arası öğrenebileceklerini ve tüm çocuklarda aynı zihinsel gelişim aşamaları ile bunun gerçekleşebileceğini vurguladıkları görülmüştür.

Yüzyıllık bir dönemde tarihsel zamana ilişkin yapılmış olan çalışmaların Hodkinson (2004) tarafından, özetlendiği tablo 4, tarihsel zaman konusunda kimin hangi kavram ve bulgular üzerinde durduğunu göstermesi açısından önemlidir. Çünkü bu tablo, o zaman kadar tarihsel zaman kavramına ilişkin ortaya konulmuş tüm bulgu ve yaklaşımların bir bilançosu gibidir.

Tablo 4. Çocukların Zaman Bilişlerinin Gelişimi (Hodkinson, 2004:100)

Yaş	Kavramsal gelişim	Referanslar
8 aylık	Çocuklar birçok olayı sıralarlar.	Friedman (1978)
18 aylık	Çocuklar geçmiş olayların inşasını sergileyebilir.	Piaget (1962), in Friedman (1978)
30 aylık	Çocuklar gösterilen geçmiş-şimdi-gelecek (yarından önce) kelimelerini kullanabilirler.	Ames (1946)
3 yaşında	Çocuklar yaşlarını bilirler.	Ames (1946)
3 yaşında	Çocuklar mekanik olayları anlatmak için olayların zamansal sırasını kullanabilirler.	Bullock ve Gelman (1979)
4 yaşında	Çocuklar birçok mevsim bilgisine sahiptirler.	Ames (1946)
4 yaşında	Çocuklar, saatte sabah (a.m) mı, öğleden sonra (p.m) mı bilgisine sahip olurlar.	Ames (1946)
4 yaşında	Çocuklar doğum günlerinin tarihlerini bilirler.	Schechter <i>etal</i> (1955)
4 yaşında	Çocuklar günlük rutin etkinliklerini kronolojik olarak sıralamaya başlarlar.	Thorndon ve Vukelich (1988), Friedman (1978)
4.11 yaşında	Çocuklar zamandaki sorumluluğu alabilirler.	Cromer (1971)
5 yaşında	Çocuklar sürekliliğin yargısı için ilkel bir kapasiteye sahiptirler.	(Friedman (1978)
5 yaşında	Çocuklar haftanın günleri ve isimlerini bilirler.	Ames (1946), Schechter <i>etal</i> (1955)
5 yaşında	Çocuklar geçmiş olayları erken ve geç şeklinde sıralamaya başlayabilirler.	Jahoda (1963)
5 yaşında	Çocuklar gün kavramının 24 saat olduğunu bilirler.	Schechter <i>etal</i> (1955)
5 yaşında	Çocuklar ayların isimlerini bilirler.	Schechter <i>etal</i> (1955)
5 yaşında	Çocuklar 5 dakikalık zamanı söyleyebilirler.	Schechter <i>etal</i> (1955)
5 yaşında	Çocuklar, dün, bugün, yarın, sabah ve öğleden sonra kelimelerini kullanabilirler.	Patriacca ve Alleman (1987); Jahoda (1963)
6-7 yaşında	Saat zamanında uzundan kısaya birimler gelişir.	Bradley (1947); Gothberg (1949)
6-7 yaşında	Çocuklar takvim ve saat zamanını kavrarlar.	Friedman (1978)
7 yaşında	Çocuklar haftanın günlerini, ayları, mevsimleri listeleyebilir ve bulunduğu ayı söyleyebilir.	Ames (1946); Jahoda (1963)
7 yaşında	Çocuklar süreklilik ve birbirini takip eden bir sistemi	Friedman (1978)

	inşa etmeye başlayabilirler.	
9 yaşında	Tarihsel zaman algısının ortaya çıkması	Thorndon ve Vukelich (1988)
9 yaşında	Çocuklar, uzun zaman önce ve geçmişte ne zaman gibi zaman ifadelerini kullanabilirler.	Friedman (1978)
9 yaşında	Çocuklar, günlerin, haftaların ve ayların isinlerini bilirler.	Thorndon ve Vukelich (1988)
9 yaşında	Çocuklar kronolojik tarihleri sıralamaya başlarlar.	Friedman (1978)
9-10 yaşında	Çocuklar ayları doğru olarak sıralayabilirler.	Jahoda (1963)
10 yaşında	Çocuklar ardışıklığı, sürekliliği ve neden sonucu örneklendirebilirler.	Poster (1973)
10 yaşında	Çocuklar, saatin, dakikanın yoğunluğunun farkındadırlar.	Oakden ve Sturt (1922)
10-11 yaşında	Zamansal performansındaki ilerlemeyi biçimlendirir.	Oakden ve Sturt (1922)
11 yaşındakiler	Çocukların % 30'u tarihlendirmeyi kullanabilirler.	Friedman (1944)
11 yaşında	Saat kullanımını örneklendirebilir.	Gothberg (1949); Friedman (1944); Bullock ve Gelman (1979), in Thorndon ve Vukelich (1988)
11 yaşında	Zamansal performansta ani bir hızlanma gözükmez.	Bradley (1947)
11 yaşında	Tarihsel tarihlerde (historical date) gizli olan temel anlamları anlar.	Jahoda (1963)
11 yaşında	Çocuklar takvimsel zamanı örneklendirebilir.	Bullock ve Gelman (1979), in Thorndon ve Vukelich (1988)
11 yaşında	Tarihsel zaman algısının gelişimi başlar.	Oakden ve Sturt (1922)
12 yaşında	Çocuklar 5 dakikalık zamanı söyleyebilirler.	Gothberg (1949)
12 yaşında	Özel ayları söyleyebilirler.	Bradley (1947)
13 yaşındakiler	Çocuklar, etiketli zaman dönemlerini açıklayabilirler ve bu dönemleri tarihleriyle izleyebilirler.	Oakden ve Sturt (1922)
13-14 yaşında	Zamansal bilişleri yetişkinlerin seviyesine yaklaşır.	Gothberg (1949)
14 yaşında	Çocuklar, yüzyıl gibi yetişkinlerin kullandıkları zamana terimlerini uygun bir şekilde kullanabilirler.	Friedman (1978)
15 yaşında	Çocuklar, bir yüzyılın iki yarısı arasındaki farkları fark edebilirler.	Harner (1982)
16 yaşında	Zaman terimlerinin anlaşılması olgunlaşmış ve tarihler açıklığa kavuşmuştur.	Flickinger ve Rehage (1949)
16 yaşında	Tarihsel zaman kavramı 16 yaşından önce teşekkül etmez.	Hunter (1934)
16 yaşında	Çocuklar tam anlamıyla 15. ve 16. yüzyıla ait zaman kavramlarını kullanabilirler.	Harner (1982)
16.2-16.6 yaşında	Soyut tarihsel düşünce başlar.	Halarn (1966)

Vukelich ve Thorndon'a (1990) göre, yapılan bu çalışmaların çok azı tarihsel anlayışla zamansal anlamayı ilişkilendirebilmiştir. Buna rağmen çocuklarda tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimine ilişkin olarak birçok çalışmanın yapıldığını, bunlardan sadece üçünün Türkiye'ye ait olduğu görülmüştür.

Ali Fahrettin Alper Beyin 1925 yılında, 3, 4 ve 5. sınıflarda okuyan 150 ilkokul öğrencisi üzerinde yaptığı her bir sınıf için farklı olan çocukların anakronizme düşmeden tarihsel zaman kavramına ilişkin işlem becerilerini ölçmeyi amaçlayan çalışmasında şu bulgulara ulaştığı görülmüştür (Ali Fahrettin Alper, 2002):

1. Çocuk geçmişi ancak kendi tecrübesi oranında anlayabilir.
2. Geçmişte meydana gelmiş olayları kendisinden biraz geride, zamansal mesafesinin tespiti zor bir noktada, topluluk hâlinde düşünür.
3. Bu olayların ışığı çocuk için daima önemlidir. Her tarihsel olayı hareketi paralelinde takip ederek aydınlatır.
4. Geçmiş, bu tarihsel olayların ipuçları, yaşamdaki temsil edenlerin ise rehberidir.
5. Çocuk, tarihsel olayların meydana gelmesinde ardışıklık kuralına bağlı kalır (sebepe önce, sonuç sonra, bir sonucun diğeri üzerindeki etkisi vb.).
6. Çocuğu kendisi ve mensup olduğu toplum ilgilendirir. Diğere toplumlara ilgisi başlangıçta azdır, kendisini ilgilendirdiğı ölçüde başkare toplumlarla ilgilenir.
7. Zaman ölçüsü, çocukta daima yuvarlak bir hesaptır.

Ona göre, çocukların verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde, zamanı belirlemede büyük bir çoğunluğunun hata yaptığı sonucuna varılmıştır. Özellikle kayda değere olan, çocukların tarihsel olayların birbiriyle ilişkisini, sebepe ve sonuçlarını doğru olarak belirleyememeleridir.

Pistor (1934), yaptığı bir çalışmada, deney grubu olan 4. ve 5. sınıflara (9-10 yaş) kronolojik tarih ve sistematik coğrafya, 6. sınıflara da (11 yaş) tarihsel olayları içeren yoğun bir öğretim vermiştir. Kontrol grubuna ise, coğrafya dersleri ağırlıklı öğretilmiş tarih üzerinde durulmamıştır. 7. sınıfın başlarında 6. sınıflar test

edilmişlerdir. Bilgilerinde bir artış olmasına rağmen, deney ve kontrol grupları arasında tarihsel zaman kavramına ilişkin anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu da, tarihsel anlayışın ve tarihsel zaman kavramının artışının sadece formal öğretime bağlı olmadığını, daha çok zihinsel olgunluğun bir fonksiyonu ve genel deneyimlerin genişliğiyle ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Jahoda, 1963: 97).

İsmail (İsmayıl) Hakkı Baltacıoğlu (1942), Yeni Adam dergisinde seri halinde yayımladığı “Tarihi Nasıl Öğrettim?” adlı makaleler dizisinin birinde, tarihi sevdirmenin üzerinde durduğu bir çalışmada, çocuğun tarihi sevmesinin onu anlamasıyla, tarihi anlamasının ise çocukta zaman fikrinin oluşmasıyla mümkün olduğunu belirtmiştir. Baltacıoğlu, özellikle “Milat fikri”nin çocukta oluşmasının onun zamanı anlamasını nasıl kolaylaştırdığını, bunun ise çocuğun kendi yaratımının izlerini taşıyacak, onun bazı çıkarımlarda bulunmasını esas alan bir çalışma ile yapılabileceğini uygulamalı bir biçimde göstermiştir (Baltacıoğlu, 1942: 10).

Garvey (1975-1976) çalışmasında, çocuğun zaman perspektifi kazandığında ne yapılabileceğini ve tarih disiplininde zamanın ne anlama geldiğinin çözümlemesinin neleri gerektirdiğini, psikolog ve filozoflar değil de öğretmenlerin bakış açısından test etmiştir. Ona göre, tarih öğretmenleri tarafından deneyimlenen ‘zaman algısı’ problemlerinin 3 temel unsuru vardır:

1. Zamanın akışının algısında psikolojik büyüme ve onun geçmiş ya da geleceğe izdüşümü,
2. Zamanın ölçülmesinin hem hesaplanmasında hem de iletişimindeki durumunun üstünlüğü,
3. Tarihsel tartışmaların, zaman faktörleriyle ilgisi ki bu zaman, karşı tarihsel bir tutumun gelişimidir.

1980’e kadar yapılan, çocuklarda zaman kavramına ilişkin araştırmalar, tarih öğretimi çalışmalarından bağımsız yürütülmüştür (Vukelich ve Thorndon, 1990: 22).

Greice (1984), dört olayın sıralanmasıyla ilgili yaptığı bir deneyi kapsayan çalışmasında, olaylar, deney sırasında meydana geldiği ve olayların sırasının daha önceden bilinmediği için tarihsel çalışmalarından kaynaklı var olan hafızadan hareketle, bunun olayları sıralama işleminden farklı olduğunu söylemiştir.

Levstik ve Pappas'ın (1987) yaptığı araştırma, ilköğretim 2, 4 ve 6. sınıflardan alınan sekizer öğrencinin dörderli gruplara bölünerek okunan tarihsel kurgunun yeniden anlattırılması temeline dayanmıştır. Gruplardan her seviye için dördünün anlattıkları aynen dinlenirken diğer dördüne ipuçları verilerek anlatım istene seviyeye getirilmeye çalışılmıştır. Bunların 2, 4 ve 6. sınıflarda belirlenmiş bazı kriterlere göre nasıl farklılaştığı gözlenmiştir. Sonuçta, çocukların ifade ve ayrıntıları anlatımlarının dereceli olarak arttığı ama tarihsel içeriğin özelliğinde küçük çocukların bahsettiklerden büyük çocuklarının bahsetmemiş olduğunu ya da tam tersini görmek mümkün olmuştur.

Thorndon ve Vukelich (1988), stajyerlerin uygulamaları için iki özet nokta sunmuşlardır (Vukelich ve Thorndon, 1990: 23):

1. Araştırmaların sonuçları çocukların zamanı anlamalarının onların zihinsel gelişimleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.
2. Çocukların zamanı anlamalarıyla ilgili şeyler, belirli yaş aralıklarıyla ilgilidir.

Vukelich ve Thorndon (1990), 1986 baskılı Amerikan sosyal bilgiler 3-5 ve 8. sınıf ders kitaplarında zaman ifade ve terimlerinin yoğunluğu üzerine yaptıkları çalışmada 3-5 ve 8. sınıf ders kitabındaki zaman ifade ve terimlerinin yoğunluğunun birbirine çok yakın olduğunu bulgulamışlardır. Kitaplarda tarihlerin (yılların) yoğunluğu da birbirine çok yakın bulunmuştur. Kitaplarda geçen her 3 zaman kelimesinden bir tanesi tarih (yıl) olarak tespit edilmiştir. 3. sınıftaki ders kitabından her 20 kelimedede bir tarih terim ya da ifadesi, her 60 kelime de bir ise bir tarih (yıl) bulunmuştur. 5. sınıf ders kitaplarında ise, her 30 kelimedede bir tarih terim ya da ifadesi, her 90 kelimedede bir tarih (yıl), 8. sınıf ders kitaplarında ise her 40 kelimedede bir tarih terim ya da ifadesi, her 100 kelimedede ise bir tarihin bulunduğu tespit edilmiştir.

Saxe (1992), daha önce 1937'de Westley ve 1962'de Gill tarafından yapılan 'belirsiz zaman anlatımları (çocukların sıklıkla kullandıkları düşünülen bazı tarihsel ifadeler ve dönem isimleri)' olarak isimlendirilen tarihsel zaman ifadelerine ilişkin çocukların tarih (yıl) yargılarını ele alan çalışmasında, anasınıfından üniversite son

sınıfa kadar olan öğrenim basamaklarındaki toplam 379 öğrencinin vermiş olduğu cevapların oldukça dağınık olduğunu görmüş, bu yüzden de araştırmacı öğretmenleri belirsiz zaman ifadelerini kullanırken son derece dikkatli olmaları konusunda uyarmıştır.

Hodkinson (1995), ilkokul çocuklarına iki setten oluşan altı farklı tarihli kartlar vermiş ve bunları sıralamalarını istemiştir. Birinci setteki kartlar sadece milâttan sonraya ait iken, ikinci sette milâttan öncesine ilişkin tarihlerde bulunmuştur. Birinci sete ilişkin genel bir başarı sağlanırken ikinci setteki milâttan önce tarihlerini sadece 5. sınıftaki çocukların grupladığı bulgulanmıştır (http 4).

White'in (1997) yaptığı araştırmada, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinden 26 kişiyle (ki bunların 6 tanesi İngilizce ve matematikte pekiyi, 6 tanesi iyi ve 5 tanesi ciddi problemlili) yaptığı 'eski tavan arası' (the old attic) adlı çalışmada geçmişe ilişkin nesneler toplanarak bir anlamda zaman kapsülü çalışması yapılmıştır. Çalışma sonunda, çocukların iyi yapılmış eski eşyaları ayırt etme becerileri gelişmiş, ancak değişimi kavramalarının vurgusu öznel kalmıştır.

Haydn (1998), 7. sınıftaki çocukların tarihlendirme becerileri ve zaman dağarcıklarıyla ilgili yaptığı çalışmada, çocukların çoğunun hangi yüzyılda yaşadıklarını bilemediklerini ya da milâttan sonra ve devir gibi terimlerin anlamlarını çıkaramadıklarını belirtmiştir (http 4).

Lebsack (2002), ilköğretim okulunda okuyan 9-10 yaşlarındaki çocukların örneklemi oluşturduğu bir araştırmada, çocukların tarihsel zamanı anlamalarını destekleyen çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanmaları sağlanarak çocuk edebiyatının ilgili yaş grubunda tarihsel zaman kavramına ilişkin bilgiyi geliştirip geliştirmediği ölçülmüştür. Buna göre, çocuk edebiyatı ürünlerini okuyan çocukların tarihsel zamanı doğrudan öğretilenden daha kesin öğrendikleri bulgulanmıştır.

Barton (2002) yaptığı araştırmada çocukların geçmişteki dönemler arasında ilişki kurduklarını ve içerikte tarihsel bilgiler kazanıldığında tarihsel zamanın daha iyi anlaşıldığının görüldüğünü belirtmiştir. 'Mediated action' adı verilen, bireydeki bilginin sosyal etkileşimle oluştuğu temeline dayanan bir yaklaşımla zamanın anlaşılmasının basit bir yapıda olmadığı görülmüştür. Bunun, geçmişe ilişkin olayları

sıralamayla ilgili en az üç ayrı etkinliği yapmak, onları dönem içerisinde gruplamak ve onların birbirleri arasındaki uzaklığı hesaplamak kombinasyonu olduğu fark edilmiştir.

Hodkinson (2003), bir ilköğretim okulu 4 ve 5. sınıftaki (10-11 yaş arasındaki) 140 öğrenciyle zamanlama sisteminin biçimlendirilmesi, kronoloji ve süreklilik gibi kavramlara yönelik çocukların deneyim zorluklarını çeşitli değişkenlere göre araştırmıştır. Bu çalışmayla, ilkokulda okuyan çocukların 8 yaş ve yukarısının tarihlendirmeye uyum sağlayabildiklerini, fakat bu uyumun kullanılan özel öğretim yöntemlerine bağlı olduğunu belirtmiştir. Araştırmada, öğrenim sonrasında milâttan sonraya yönelik kronolojik işlemlerde 5. sınıfların (11 yaş) 4. sınıflara göre (10 yaş) daha başarılı olduğu bulgulanmıştır. Milâttan önce, yüzyıl terimlerine ilişkin özel öğretim yöntemiyle öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin ise 5. sınıf öğrencilerinden daha başarılı olduğu görülmüştür.

Demircioğlu'nun 2005 yılında yayımlanan 'Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğretiminde Kullanılan Zaman ve Kronolojiyle İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyi' adlı çalışmasıyla ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin zaman ve kronolojiyle ilgili kavramları anlama düzeyi ortaya konulmuştur. 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 açık uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. Elde edilen verilerin ışığı altında, sekizinci sınıf öğrencilerinin yarısından fazlasında yüzyıl kavramı anlayışının gelişmediği ve bu öğrencilerin yüzyılları doğru tarihlendiremedikleri görülmüştür. Buna ilaveten, öğrencilerin büyük çoğunluğunun, kronoloji, takvim, Hicri Takvim ve Miladi Takvim gibi kavramları doğru bilemedikleri anlaşılmıştır.

BÖLÜM VI

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmanın yapıldığı okulların özellikleri, veri toplama araçları, verilerin toplaması ve çözümlenmesi süreçleri yer almıştır.

6.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerin kullanıldığı bir durum tespit çalışması (case studies) modeli benimsenmiştir.

Nicel araştırma yöntemi için tarihsel zaman kavramına ilişkin bilgi ve becerileri ölçen başarı testlerinden (bk. Ek 2.1-2.5.) faydalanılmıştır. Bu testlerde, çocukların kronoloji bilgisi (zaman terimleri, zaman ifadeleri, sıralama bilgisi) ve kronoloji becerileri (yerleştirme, sıralama, konumlandırma, tarihlendirme, mesafelendirme, eşzamanlılık) ölçülmüştür.

Araştırmanın nitel yöntemi için başarı testine vermiş oldukları bazı cevapların nedenlerinin temel alındığı bir görüşme formu oluşturulmuş (bk. Ek 2.6.), yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Ayrıca görüşmede, deneklerin kronoloji becerilerinden değişim ve süreklilik algılarını işe koşma yeterliliklerini ölçmek amaçlı, on farklı kategoride değişim ve sürekliliği vurgulayan resim setlerine başvurulmuştur (bk. Ek 2.7).

Bilindiği üzere nicel araştırma, yapılan çalışmadan elde edilen verilerin sayısallaştırılarak yorumlanması temeline dayanan bir yöntemdir. Standart ölçme araçları ile toplanan veriler, sayısallaştırılarak yorumlama amaçlı istatistikî yöntemlerle işlenir. Elde edilen bilgiler tablolarla ifade edilerek yine matematiksel anlamda yorumlanır.

Nitel araştırma ise genelde gözlem, görüşme ve doküman çözümlemesini esas alan, algıların, olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik niteliksel bir sürecin izlendiği (Gürgür, 2001, Yıldırım ve Şimşek, 2003) yöntemidir.

Nicel araştırma yöntemleri ‘nesnellik’ kavramını ön plâna çıkarırken, nitel araştırma yöntemleri ise ‘anlama ve yorumlama’yı esas aldığından kullanılan ölçme teknikleri de birbirinden farklılık gösterir. Şöyle ki; nicel araştırmada ölçme araçları daha önce güvenilirliği ve geçerliliği test edilmiş standart bir şekildeyken, nitel araştırma da duruma ait niteliksel verilerin toplanması, algıların ve tepkilerin doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde tasvir edilmesi gerektiği için veri toplama şekilleri esnektir.

Vygotsky (1985:141), yazılı konuşmanın, sözlü konuşmadan hem yapı hem de işleyiş olarak farklı olduğunu belirterek, yazılı konuşmanın en alt düzeylerinde bile yüksek bir soyutlama düzeyinin gerektiğinin altını çizmiştir. Bu sebepten, ilköğretim 4. sınıf (10 yaş civarı) çocuklarının sahip oldukları yeterliliklere ilişkin durumlarını sadece ‘kalem-kâğıt çalışması’ ile ölçmenin, araştırmanın sağlığı için yetersiz kalabileceği düşünülmüş, standart test uygulanan çocuklardan seçilenler ile görüşme yapılmıştır.

Bu çalışmanın nitel araştırma kısmında kullanılan görüşme, yarı yapılandırılmıştır. Yani, önceden nelerin ölçüleceği plânlanmasına, bunların ölçme mantığına uygun sorularla hazırlık yapılmasına rağmen, görüşme sırasında deneğin tavır ve davranışlarına bağlı olarak atlanabilen, değiştirilebilen, farklı şekildeki ifadelerle tekrar sorulabilen ya da alınan cevabı daha da açık ya da derin hâle getirmek için başka sorularla desteklenebilen bir teknik kullanılmıştır. Görüşmecinin ek açıklamalarına fırsat tanınmış, böylelikle verilen cevabı derinlemesine inceleme imkânı elde edilmiştir. Bu çalışmanın nitel kısmına ait görüşmeler üç bölümden oluşmuştur. Bunlar;

1. Nicel araştırmada uygulanan başarı testindeki sorulara verdikleri cevaplardan nedeni merak edilenlerin ele alınması,
2. Önceden hazırlanan görüşme sorularının sorulması ve cevap alınması,

3. Değişim-süreklilik yeterliliklerini ölçmeyi amaçlayan 10 farklı set hâlindeki resimlerden herhangi birinin öğrenci tarafından kronolojik olarak sıralanması etkinliği şeklindedir.

Görüşme esnasındaki konuşmalar, ses kayıt cihazı kullanılarak kayda alınmıştır.

6.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çocukların tarihsel zamana ilişkin bilgi ve becerilerinin durumunu ölçmeyi amaçlayan bu araştırmanın, sosyo-ekonomik açıdan birbirinden farklı bölgeleri temsil eden birer ilköğretim okulunda yapılmasının daha doğru olacağı fikri benimsenmiştir. Bu yüzden, araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okulları sosyo-ekonomik açıdan 3 farklı (alt-orta-üst) çevreyi temsilen seçilmişlerdir³¹. Bu ilköğretim okullarının tespit edilmesinde Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğünde görevli müdür yardımcıları, şube müdürleri ve teftiş kurulu başkanının düşünce ve görüşleri esas alınmıştır. Buna göre, araştırmanın örnekleminde sosyo-ekonomik açıdan üst çevrenin okulu olarak Cacabey İlköğretim Okulu, orta çevrenin okulu olarak Vali Mithat Saylam İlköğretim Okulu, alt çevrenin okulu olarak da Ahi Evran İlköğretim Okulu seçilmiştir.

Okullar, araştırma başlamadan önce gezilerek fiziki durumları, eğitim öğretim imkânları gözlenmiş; gerek idari gerek fiziki ve gerekse öğretim imkânları (öğretmen yeterliliği, öğrenci profilleri, araç-gereç vb.) açısından karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu anlamda, okulların birbirlerinden oldukça farklı olduğu görülmüştür.

Araştırma için gerekli izinler resmi yazışmalar (bk. Ek3) sonunda alınmıştır.

Araştırma hem nicel hem de nitel yöntemleri içerdiği için çalışmanın nicel kısmının evrenini Kırşehir il merkezindeki ilköğretim okulları, örneklemini ise Cacabey İlköğretim Okulu, Vali Mithat Saylam İlköğretim Okulu ve Ahi Evran

³¹ Sosyo-ekonomik açıdan farklı çevrelerin okullarını tespit etmede Bekir Onur'un 1976 yılında yapmış olduğu "Orta Öğretimde Ahlak Eğitimi Açısından Lise Son sınıflarda Öğrenci-Eğitimci İlişkilerini Belirleyen Koşulların Araştırılması" adlı Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde kabul edilen yayımlanmamış Doktora Tezi etkileyici olmuştur.

6.3. Okulların Özellikleri

Eğitim/öğretime ilişkin alan araştırmalarında seçilen örneklem veya denek grubunun, çalışmanın sonuçları üzerindeki etkisinin önemi bilinmektedir. Bunun için, yapılan alan araştırmalarında üzerinde çalışılan örneklemin özellikleri hakkında verilecek ayrıntılı bilginin, araştırmanın sonuçlarını yorumlarken yol gösterici olması söz konusudur. Bu durum, nitel çalışmalarda kendini daha çok hissettirir. Çünkü, anlama/yorumlama amaçlı bu tarz çalışmaların örnekleminin iyi tanımlanması, bulguların anlamlandırılmasında çok etkilidir.

Bu çalışmada örneklem olarak seçilen okulların üç farklı sosyo-ekonomik çevreyi (alt-orta-üst) temsil etmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, hem nicel hem de nitel çalışmanın esası sosyo-ekonomik farklılık ve dolayısı ile bu sosyo-ekonomik farklılıktan kaynaklanan okulların eğitim-öğretim imkanlarına [nicelik açısından öğretmen yeterliliği, öğretim araç-gereç yeterlilikleri, öğretim ortamının (okul) iklimi, okulda disiplin vb.] odaklanmış durumdadır. Örneklemini oluşturan okulların özelliklerinin bu sınıflamayı karşıladığı varsayımından daha önce de bahsedilmişti. Buna göre, örneklemdaki okulların özellikleri aşağıdaki gibidir.

Cacabey İ. Ö. Okulu: 1968 yılında ortaokul olarak kurulan Cacabey İ. Ö. Okulunda ‘Entegre Fen Öğretimi’ modeli uygulanmış, bu sebepten fizik, kimya ve biyoloji laboratuvarlarındaki öğretim materyalleri açısından 1980’lerin başında Kırşehir’in ilk ilköğretim okulu olarak, zengin bir mirası devralmıştır.

1110 öğrencinin öğrenim gördüğü okulda, 18’i sınıf öğretmeni, 4’ü Sosyal Bilgiler öğretmeni olmak üzere toplam 55 öğretmen görev yapmaktadır. Okul 2 Bloktan, toplam 33 derslikten oluşmaktadır. Okul; 1 fen laboratuvarı, 1 bilgisayar laboratuvarı, 1 kütüphane, 1 çok amaçlı salon (150-200 kişilik), 1 öğretmen çalışma odası, 1 rehberlik odası, 1 veli görüşme odası ve 1 beden eğitimi ve spor odasına da sahiptir. Okulda normal öğretim (09:00-12:00/13:30-15:30 arası) yapılmaktadır. Öğrenciler için öğle yemeği verilmektedir. Sınıf mevcutları açısından ortalama olarak; 4. ve 5. sınıflar 43; 6, 7, 8. sınıflar ise 38 öğrenci ile kalabalık sayılabilir. Ancak, okulun il merkezindeki saygınlığı ve tercih edilme yoğunluğu düşünüldüğünde bu kaçınılmaz bir durum olarak karşılanabilir.

Okulda, eğitim/öğretimle profesyonel olarak ilgilenmeye çalışan bir yönetimden bahsedilebilir. Okul bülteni yanında öğrencilerin ürünlerini tanıtan bir de dergi çıkarılmaktadır. Okulun 1-5. sınıflarında çoklu zekâ kuramına ilişkin çalışmalar yapılmakta, düzenli olarak 4, 5, 6, 7, 8. sınıf öğrencilerine hafta içi, haftada 2 saatten az olmamak üzere Türkçe, Fen, Matematik ve Sosyal Bilgiler alanlarında ücretsiz kurslar düzenlenmektedir. Özellikle, 8. sınıf öğrencilerine Ortaöğretim Kurumları Giriş Sınavları (OKS) için Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde ders öğretmenlerinin sınava hazırlık amaçlı olarak Sosyal Bilgiler konuları kullanılarak Türkçe, matematik konularını kullanarak da dil bilgisi soruları hazırlamaları ve bu mantıkla öğretime yaklaşımlarını test mantığı ile açıklamak yetersiz kalmaktadır. Bu durum, ilköğretimde yapılması düşünülen dersler ve konular arası kaynaştırma çalışmalarına yönelik dikkat çekici bir örnek olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, okulda hafta sonları, yetiştirme ve ileri öğretim kursları vardır. Okulda, 4, 5, 6, 7. ve 8. sınıflar için her yıl düzenli olarak 9 deneme sınavı yapılmaktadır. 7. ve 8. sınıflardan 8. sınıflar ağırlıklı olmak üzere her sınıftan ortalama 20 öğrenci dershaneye devam etmektedir.

Normal öğretim saatleri dışında hafta sonları da öğrencilere açık olan okulda kitap klübü, matematik klübü, santranç klübü, çevre klübü bulunmakta, rehber öğretmenlerin koordinatörlüğünde kardeş-çocuk uygulama ve faaliyetleri yürütülmektedir. Ayrıca her sınıfta ayda 1 kitap okuma projesi uygulanmaktadır. Yıl sonunda ise en çok kitap okuyana ödül verilerek çocuklar, okumaya özendirilmektedir. 1. sınıflarda sınıf öğretmenlerinin, 6, 7, 8. sınıflarda Türkçe öğretmenlerinin koordinesinde günlük tutma uygulaması yapılmaktadır. Bu yönleri dikkate alınan Cacabey İ. Ö. Okulu üst düzey sosyo-ekonomik çevreyi örneklemiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. Okulu: 1960 yılında kurulan Vali Mithat Saylam İ. Ö. Okulu 3 Bloktan ve 24 derslikten oluşmaktadır. 1538 öğrencinin eğitim öğretim gördüğü okulda 25'i sınıf öğretmeni, 3 sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere toplam 66 öğretmen görev yapmaktadır. Okul ikili öğretim (07:00-12:15/12:30-17:30 arası) yapmaktadır. Normal derslikler dışında okulda, 1 fen laboratuvarı, 1 müzik odası, 1 rehberlik odası, 1 beden eğitimi ve spor odası, 1 kütüphane, 1 çok amaçlı salon (150 kişilik) ve 3 işlik (ev ekonomisi ve iş-teknik dersleri için) bulunmaktadır.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. Okulunda 4 ve 5. sınıflar 38, 6. sınıflar 32, 7. sınıflar 28 ve 8. sınıflar 30'ar öğrenciden oluşan şubelerde öğretim yapılmaktadır. Türkçe, matematik, fen ve sosyal bilgiler derslerinden 7. ve 8. sınıf öğretmenlerinden gönüllü olanlar hafta içinde etüt yapmaktadırlar. Genelde orta ölçekte memur ve esnaf çocuklarının devam ettiği Vali Mithat Saylam İ. Ö. Okulu, araştırmada sosyo-ekonomik olarak orta düzeyi temsil etmiştir.

Ahi Evran İ.Ö. Okulu: 1980 yılında ilkokul olarak kurulan Ahi Evran İ. Ö. Okulu, 1998 yılından itibaren ilköğretim okulu olarak hizmet vermeye başlamıştır. Okulun, 3 derslikli eski ve 6 derslikli (toplam 9 derslik) yeni bir binası vardır. Toplam 156 öğrencinin öğretim gördüğü okulda, 5'i sınıf öğretmeni, 1'i Sosyal Bilgiler öğretmeni olmak üzere 8 kadrolu, 5 de görevlendirme ile gelen toplam 13 öğretmeni vardır. Okulun kadrolu branş öğretmenleri sosyal bilgiler, fen bilgisi ve Türkçe branşlarındadır. Okulda normal öğretime (09:00-12:00/13:30-15:30) başlanmıştır. Okulda, 1 fen laboratuvarı, 1 işlik ve depo olarak kullanılan bir kütüphanesi bulunmaktadır. Okulda her sınıftan birer şube bulunmaktadır. 4.sınıflar 15, 5. sınıflar 24, 6. sınıflar 17, 7. sınıflar 15 ve 8. sınıflar 14 öğrenciden oluşmaktadır.

Ahi Evran İ. Ö. Okulu, Kırşehir'de eski SSK hastanesi yanında hizmet vermektedir. Bu bölgenin sosyal yapısı; gelir seviyesi düşük, parçalanmış ailelerin (baba hapiste ya da anne baba ayrı vb.) çok olduğu, 'kenar mahalle' durumundadır. Bu durum, okulda disiplinsizliği beraberinde getirmiş ve öğretimi olumsuz yönde etkileyecek boyuta ulaşmıştır. Okulda görev yapan branş öğretmenlerinin görevlendirmeyeyle gelmiş olmaları da bu disiplinsizliğin kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Okulun, diğerlerine göre, öğretim için gerekli malzeme ve materyal açısından da yetersiz durumda olduğu görülmüştür. Bütün bu yönleri ile Ahi Evran İ.Ö. Okulu alt sosyo-ekonomik çevreyi temsilen örnekleme dahil edilmiştir.

6.4. Veri Toplama Araçları

Bu başlıkta veri toplama araçlarının hazırlanması, uygulanması ve verilerin toplanma süreçleri ele alınmıştır.

6.4.1. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

Araştırmanın iki farklı yöntemle işlemesi, veri toplama araçlarının nicel ve nitel olarak iki şekilde ele alınmasını gerektirmiştir.

6.4.1.1. Nicel Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak standart ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar, çocukların, tarihsel zaman kavramı (kronoloji bilgisi ve becerileri) konusundaki yeterliliklerini belirlemeye yönelik bir başarı testleridir.

Bu testlerin hazırlanmasında Saxe'nin (1992) 'Resolving Students' Confusion About Indefinite Time Expressions' adlı çalışmasında kullanmış olduğu ölçme aracı fikir vermiştir. Bu ölçme aracı, tarih öğretimi gibi hem tarih hem de eğitim alanlarının kesiştiği, kültürel temelli bir alanda çalışılması sebebiyle aynen çeviri yoluyla kullanılamamıştır. Ancak, ölçme aracında yer alan soruların açık uçlu olması, Amerikan tarihi ve sosyolojisine ilişkin nasıl ölçüm yapılabileceğini göstermesi yönüyle hazırladığımız başarı ölçeğinin oluşmasında çok yararlı fikirler vermiştir.

Hazırladığımız başarı ölçeğinin çocukların başarı seviyelerine - ki örneklemimiz üç farklı okulun 4. sınıfından 8. sınıfına kadar ortalama 10-14 yaş grubu, gelişim açısından birbirinden farklı grupları ele almaktadır- uygun olması gerekliliği karşısında, ilköğretim 4. sınıfta okutulan Sosyal Bilgiler dersi tarih konuları temele alınmış, bazı sorularda diğer üst sınıflar için bulunan sınıfa has (sadece o sınıfta okutulduğu kadarıyla) tarih konularını kapsayan seçenekler eklenmiştir. Böylece, denek grubunun tümüne aynı bilgi ve beceri, bir üst sınıfta artan konularla uygun sorular şeklinde başarı ölçekleri hazırlanmıştır.

Başarı ölçeğinin bir bölümünü kronoloji bilgisi [zaman terimleri (time vocabulary) (çağ, yüzyıl, asır, binyıl, kuşak vb.), zaman ifadeleri (kısa bir süre sonra, bir süre daha, uzun zaman önce vb.), sıralama bilgisi], bir bölümünü ise kronoloji becerileri (verilen bir tarih (yıl) ya da yüzyılı bir diğerine çevirebilme (tarihlendirme), verilen tarihi bir zaman şeridi üzerinde yerleştirme, sıralama, konumlandırma, eşzamanlılık, mesafelendirme) oluşturmuştur.

Ölçme araçlarının ön uygulama yoluyla düzenlenmesi amacıyla; 4. sınıf için 53, 5. sınıf için 58, 6. ve 7. sınıf için 59, 8.sınıf için 62 maddelik başarı ölçeği, örneklemedeki üç okulun özelliklerine paralel olan başka üç farklı ilköğretim okulunda (Kırşehir merkez Melikgazi ile Yüceer İlköğretim Okulları ve Ulupınar kasabasındaki Yunus Emre İlköğretim Okulu) okuyan 4-8. sınıflardan birer şubedeki toplam 260 öğrenciye uygulanmıştır.

Elde edilen veriler SPSS’de çözümlenmiş, testin güvenilirliği Cronbach Alpha .87 olarak belirlenmiştir. 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar için hazırlanmış başarı ölçekleri ön uygulamadan elde edilen veriler ışığında yeniden düzenlenmiştir. Ölçme aracı çocukların anlamakta zorlandıklarını belirttikleri sorular ifade bakımından yeniden düzenlenmiş, böylece, 4. sınıflar için 35, 5. sınıflar için 39, 6 ve 7. sınıflar için 40 ve 8. sınıflar için 42 maddelik bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Ayrıca, başarı ölçeği için uzman görüşüne ³² başvurulmuştur.

Bu testlerde, çocukların kronoloji bilgisi (tarihin başlangıcı bilgisi 1. soru ile, zaman terimleri 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22. sorular ile, zaman ifadeleri 23, 25, 26. sorular ile, sıralama bilgisi 28, 29, 33, 34, 35. sorular ile) ve kronoloji becerileri (yerleştirme 31. soru ile, sıralama 30. soru ile, konumlandırma 32. soru ile, tarihlendirme 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15. sorular ile, mesafelendirme 2, 3. sorular ile, eşzamanlılık ise 24, 27. sorular ile) ölçülmüştür.

6.4.1.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Nicel ölçme araçlarının araştırmanın örneklemine uygulanarak verilerin toplanmasından sonra, çocukların sorulara ‘ne cevap verdikleri’ kadar ‘niçin öyle cevap verdikleri’ de önem kazanmıştır. Bu yüzden, başarı ölçeğindeki bazı sorulara verilen cevapların nedenlerinin öğrenilebilmesi, çocukların standart ölçme araçları dışında konuya ilişkin kavram ve beceriler hakkında nasıl düşündüklerini, sorulan problemleri nasıl çözümlediklerini görebilmek için görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla, başarı ölçeğinde ‘ilginç bulunarak öyle düşünme

³² Gazi Üniversitesinden Dr. Bahri Ata, Araştırma Görevlisi Canan Laçın Şimşek, Dr. Hüseyin Köksal ve MEB Talim ve Terbiye Kurulundan Program Geliştirme Uzmanı Berna Serdar, ölçme araçlarının geçerliliğine ilişkin incelemede bulunmuşlardır. Tavsiyeleri dikkate alınmıştır.

gerekçelerinin öğrenilmesini amaçlayan soruların temel oluşturduğu çeşitli kavram ve problemlerin çözümleri konusundaki öğrenci görüşlerini almak amaçlı bir görüşme formu (bk. Ek-2.6) geliştirilmiştir. Yine uzman görüşüne başvurularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Görüşmede, görüşme formu dışında çocukların süreklilik ve değişim yeterliliklerini ölçmek amaçlı³³, değişim ve gelişimi vurgulayan çeşitli alanlara ait 10 farklı resim seti hazırlanmıştır. Bunlar, gemi, uçak, bisiklet, pul, haberleşme, tekerlek, saat, otomobil, mesken yapıları ve aydınlatma alanlarındaki değişim ve gelişimleri vurgulayan resimlerdir.

Görüşme yapılan öğrenciden, herhangi bir setten, karışık hâlde verilen resimleri geçmişten bugüne (en eskiden en yeniye doğru) doğru sıralaması istenmiştir. Öğrencinin bu resimleri istenildiği şekilde eksiksiz olarak sıralaması yeterli, birkaçını yanlış sıralaması eksik, tamamını yanlış sıralamaları ise yetersiz olarak değerlendirilmiştir.

Çocukların bu sıralama işlemini yaparken nelere dikkat ettikleri, nelerden hareket ederek sıralama yaptıkları, niye başka türlü değil de öyle sıraladıkları sorularak bu işlemi yaparken esas aldıkları dayanak noktaları tespit edilmeye çalışılmıştır.

6.4.2. Verilerin Toplanma Süreci

Nicel ölçme araçları üç farklı okul, 4-8. sınıflardan toplam 15 şube öğrencisine ortalama 60 dakika (1.5 ders saati) sürede, motivasyonları yüksek tutularak uygulanmaya çalışılmıştır. Bunun için, her okula 2'şer tam iş günü ayrılmış, okullarda eğitim öğretim aksatılmaksızın sistemli bir şekilde ölçme araçları uygulanarak veriler toplanmıştır.

Nitel verilerin toplanması daha uzun zaman almıştır. Nicel ölçme araçlarının uygulandığı her bir şubeyi temsil için onar öğrenci seçilmiş, bunlarla okul idarelerinin öngördüğü mekânlarda bireysel olarak görüşme yapılmıştır. Bir

³³ West (1982)'in çok eski ve çok yeni görüntüleri içeren resimleri kullanmasından esinlenilmiştir (http 4).

öğrenciyle görüşme için standart bir süre kullanılmamıştır. Çünkü, her öğrencinin görüşmeye alınması öncesinde konuya ilişkin gerekli açıklamalarda bulunulmuş, sorulan sorulara samimi cevap vermeleri için uzun konuşmalar yapılması gerekebilmiştir. Bazı öğrenciler konuşkan davranırken, bazılarını konuşmak için ikna etmek, heveslendirmek uzun zaman almıştır. Bazı sorulara ilk aşamada cevap alınamamış ancak farklı ifadeler, motive edici davranış ve konuşmalarla çocukların ilgili sorulara verdikleri cevaplar görüşme formu ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin hepsi araştırmacı tarafından birebire yüz yüze olarak yapılmıştır. Araştırmacı, her görüşme öncesinde kendini tanıtmış, orada neden bulunduğunu, görüşmeciyi niye çağırdığını, araştırmanın niye yapıldığını, öğrencinin vereceği cevapların cihazla kayıt edilmesini gerekçesini, kayıtların saklı tutulacağını, samimi davranmasının önemli olduğunu, bu yüzden rahat davranmalarının gerekliliğini vurgulamıştır. Ses kayıt cihazı ile kasete alınan görüşmeler daha sonra görüşme formunun arkasında yazıya geçirilerek metinler hâline getirilmiştir.

Öğrencilerin tarihsel zaman kavramı ve buna bağlı kronoloji becerilerine ilişkin başarılarında matematik ve dil başarılarının etkisini ele almak amacıyla da dil başarıları için Türkçe, matematik başarıları için de matematik derslerindeki bireysel başarılarının yıl sonu ortalamaları alınmış, verilerin çözümlenmesinde bunlardan birer değişken olarak yararlanılmıştır.

6. 4. 3. Verilerin Çözümlenmesi

Bu başlık altında nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi ayrı ayrı ele alınmıştır.

6.4.3.1. Nicel Verilerin Çözümlenmesi

Ölçme araçları ile toplanan veriler, SPSS programına yüklenmiş, t testi, Anova testi, Korelasyon ve Yüzdelik hesaplamalar yapılarak elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

6.4.3.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Veriler;

- a. Verilerin dökümü,
- b. Çözümleme öncesi hazırlıklar,
- c. Verilerin tümevarım yaklaşımıyla çözümlemesi şeklinde ele alınmıştır.

6.4.3.2.1. Nitel Verilerin Dökümü

Ses kayıtları alınan görüşmeler, her bir öğrencinin kendi görüşme formunun arkasında yazıya dökülmüştür. Yazıya geçirilme sırasında kasette duyulan her konuşma olduğu gibi (hiçbir düzeltme yapılmaksızın) alınmıştır.

6.4.3.2.2. Çözümleme Öncesi Hazırlıklar

Ses kayıtları ve yazıya geçirilen görüşme içeriği, alandan uzmanlara³⁴ denetletirilmiş, görüşmenin amacına uygun yapıp yapılmadığı kontrol ettirilmiştir.

6.4.3.2.3. Verilerin Tümevarım Yaklaşımıyla Çözümlemesi

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin yoğunluğu onların anlaşılmasını güçleştiren bir faktördür. Bunun çözümü için verilerin belli mantıksal kategorilerle sınıflandırılması gerekir. Bu bağlamda, kategoriler belirlenir, kodlamalar yapılarak eldeki veriler anlamlı bir şekilde organize edilir.

Yazıya geçirilmiş görüşme verileri, belli bir sıraya konarak numaralandırılmıştır. Buna göre, Cacabey İlköğretim Okulundan 50 öğrenci 1.50'yi, Vali Mithat Saylam İlköğretim Okulundan 50 kişi 2.50'yi, Ahi Evran İlköğretim Okulundan 50 öğrenci ise 3.50'yi oluşturmuştur.

Nitel görüşme bilgileri, tez içerisinde referanste edilirken örneğin, 'Cacabey İlköğretim Okulu 4/B sınıfından Canan' şeklinde ifade edilmiştir.

³⁴ Bu konudaki yardımlarından dolayı Dr. Bahri Ata'ya teşekkürlerimi sunarım.

BÖLÜM VII

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada elde edilmiş olan bulgular ve buna bağlı yorumlar ele alınacaktır. Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemin kullanılmış olması, elde edilen bulguları ortaya koyma ve yorumlamada farklılıkları beraberinde getirmiştir. Bu sebepten, araştırmanın nicel bulgu ve yorumları önce, nitel bulgu ve yorumları da sonra ele alınmıştır.

7.1. Nicel Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, araştırmanın nicel yöntemle çalışılmış kısmından elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar ele alınmıştır. Çocuklarda; tarihsel zamana ilişkin toplam bulgular bir başlıkta, kronoloji bilgisine ilişkin bulgular ve kronoloji becerilerine ilişkin bulgular ile yorumları birçok altbaşlıkta ele alınmıştır.

7.1.1. Çocuklarda Tarihsel Zamana İlişkin Toplam Başarı Bulguları ve Yorumları

Çocukların tarihsel zamana ilişkin toplam başarılarının; cinsiyet, okul, sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı aşağıdaki tablolar ve yorumları ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 7. Çocukların Tarihsel Zaman Kavramı Toplam Başarı Puanının Cinsiyete Göre Farkı

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Erkek	186	9.9676	7.6980	2.934	.004
Kız	236	7.9915	6.1194		

Çocukların tarihsel zaman kavramı toplam başarılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(419)} = 2.934$, $p < .001$]. Erkek çocukların tarihsel zaman kavramı ortalama toplam başarı puanları ($\bar{X} = 9.97$) iken, kız çocukları

($\bar{X}=7.99$)'dur. Bu bulgu, erkek çocukların tarihsel zaman kavramına ilişkin toplam puanlarında kız öğrencilere göre daha başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyete ilişkin Booth (1983), 11-16 yaş arasındaki deneklerin tarih konusundaki akademik başarılarını ölçtüğü araştırmasında erkek öğrencilerin kızlara göre daha başarılı olduğunu bulgulamıştır (Özkal, 2000: 68). Bu durum, araştırmada elde edilen ve yukarıda ifade edilen bulguya paralel sayılabilir. Genel olarak, erkek çocukların kızlara göre tarih konularında daha başarılı olmasının tarihsel zaman kavramı konusunda da benzer bir durumu ortaya çıkarmış olabileceği yorumunu yapmamızı sağlayabilir.

Diğer yandan, Özçelik'in (1988) hem belenmiş hem de kavranmış kavram zenginliği bakımından kız ve erkek çocukların birbirinin aynı olduğunu belirtmiş olmasına rağmen, tarihsel zamana ilişkin toplam başarıda erkeklerin daha önde olması, ortaya koyduğumuz gibi tarih konularına özgü bir durum olabilir. Ancak, uygulanan başarı testinde toplam 30 sorunun var olması, buna karşın erkeklerin başarı ortalamasının toplamın 1/3'ünü bile bulmaması konuya ilişkin genel yetersizliği gerçekçi bir biçimde ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Çocukların Tarihsel Zaman Kavramı Toplam Başarı Puanlarının Okullara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	4289.544	2	2144.772	56.673	.000	Cacabey İ.Ö.O ile hem V.Mithat Saylam hem de Ahi İ.Ö.O arasında ve V.Mithat Saylam İ. Ö. O. ile Ahi İ. Ö. O. arasında birinciler lehine
Gruplariçi	15819.19	418	37.845			
Toplam	20108.73	420				

Çözümleme sonuçları, çocukların zaman kavramı toplam başarı puanlarında okudukları okullara göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir [$F_{(2-418)}= 56.6$, $p< .001$]. Okullar arası farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre başarı açısından, Cacabey İ. Ö. O. ($\bar{X}=11.6685$), Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. ($\bar{X}= 8.7030$), Ahi Evran İ. Ö. O. ($\bar{X}=2.7821$) şeklinde sıralanmışlardır. Bu bulgu, diğer zihinsel etkinliklerdeki

başarılarda olduğu gibi, tarihsel zaman kavramına ilişkin olarak da sosyo-ekonomik çevre etkeninin etkili olduğunu göstermiştir.

Friedman ve Nelson, bilişsel gelişimin büyük ölçüde betimleme çeşitlerinin değişim süreci olduğunu, özellikle zamana ait bilginin temelinde betimlemelerin değişiminin kısmen sosyal etkileşimle olduğunu varsaymışlardır (Friedman, 1991:3). Wood (1995: 11) da, zaman hakkındaki fikirlerin ne kalıtsal olarak ne de otomatik olarak öğrenildiğini, ancak entelektüel olarak yapılandırıldığını belirtmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, yukarıda bahsedilen entelektüel yapılanmanın sosyo-ekonomik açıdan farklı çevrelerin okullarında farklılaştığı söylenebilir. Böylece, Epstein'in (1997), çocukların sosyo-kültürel açıdan farklı deneyim ve yapılarının, tarihi anlamak, tarihsel araçlar, tarihsel değişim ve empati kavramları hakkındaki fikirlerini biçimlendirmedeki etkilerinin anlamlılığını bulgularıyla paralel bir yoruma varmak mümkün olmuş, buna ilişkin varsayımız doğrulanmıştır. Bu da konunun öğretimi açısından Vygotsky'nin sosyal öğrenme kuramının önemini vurgular nitelikte değerlendirilebilir.

Tablo 9. Çocukların Tarihsel Zaman Kavramı Toplam Başarı Puanlarının Sınıflara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2883.635	4	720.909	17.411	.000	4, 5, 6. sınıflar ile 7. ve 8. sınıflar arasında 7. ve 8. sınıflar lehine
Gruplarıçi	17225.10	416	41.406			
Toplam	20108.73	420				

Çözümleme sonuçları, çocukların zaman kavramı toplam başarı durumlarında okudukları sınıflara göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir [$F_{(4-416)}=17.411$, $p<.001$]. Sınıflar arası farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 4. sınıflar ($\bar{X}=5.89$), 6. sınıflar ($\bar{X}=6.24$), 5. sınıflar ($\bar{X}=8.29$), 7. sınıflar ($\bar{X}=11.57$) ve 8. sınıflar da ($\bar{X}=12.16$)'dir. Buna göre, çocukların okudukları sınıf kademesi yükseldikçe tarihsel zaman kavramına ilişkin bilgi ve beceri seviyelerinin de arttığı görülmekle birlikte, 6. sınıf öğrencilerinin ortalamalarının 5. sınıf öğrencilerinden daha düşük olması düşündürücüdür. Çünkü, yaşa bağlı olarak 6. sınıf öğrencilerin zihinsel gelişimlerinin

ve konuya ilişkin birikimlerinin 5. sınıf öğrencilerine göre daha fazla olması gerekmesine rağmen, durum bunun tam tersi şeklinde gelişmiştir.

6. sınıf öğrencilerinin ortalamalarının 5. sınıflardan daha düşük olmasının nedenleri üzerine belki iki farklı varsayımdan bahsetmek mümkündür. Bunlardan ilki, 6. sınıf öğrencilerinin bir kısmının ergenliğin başlangıcıyla karşılaşmaları, diğeri ise 6. sınıfla birlikte, farklı bir eğitim-öğretim anlayışı (her derse farklı öğretmenlerin gelmesi, sınıf mevcutlarının yeniden belirlenmesi, bazı derslerin öncekilere göre farklı içerikli olması ve bunlardan yine bazılarıyla ilk kez karşılaşılıyor olunması) ile karşılaşan öğrencinin kendini 5. sınıfa kadar alışmış olduğu sistemin dışında hissederek yeni sisteme uyum sağlama çalışmaları olabilir. Bu süreçte, öğrencilerin tüm derslerden olabileceği gibi Sosyal Bilgilerde de performanslarının düşmesi söz konusu olabilir. Ancak daha sağlıklı sonuçlar, 6. sınıfların tarihsel zaman bilgi ve becerilerinde neden bu derece başarısız olduğunun konu edildiği araştırmalarla elde edilebilecektir.

Çocukların sınıf düzeyine (yaş ve zihinsel gelişim) bağlı olarak tarihsel zaman kavramını kazanmalarındaki başarılarının sınıf derecesi yükseldikçe artması, bu konuya ilişkin –özellikle Piaget ve takipçileri- çalışmaların büyük bir çoğunluğunda dile getirilmiş olmasına rağmen, 4, 5, 6. sınıfların bir grup, 7, 8. sınıfların başka bir grup şeklinde gruplanması kayda değer bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Şimdiye kadar zihinsel alana ilişkin yapılan araştırmalar ve bunlara bağlı geliştirilen öğretim programlarında 4, 5. sınıflar birbirine yakın, 6, 7, 8. sınıflar da birbirine yakın zihinsel gelişim ve buna bağlı zihinsel etkinliklere sahip varsayılmalarına rağmen, bu araştırmada tarihsel zaman kavramına ilişkin bilgi ve beceri açısından 7, 8. sınıfın farklı bir grup oluşturması şaşırtıcı olmuştur.

Çocukların Toplam Başarı Puanlarıyla Matematik Başarı Puanlarının İlişkisi

Çocukların toplam başarı puanları ile matematik başarı puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($r = .523$, $P < .001$). Buna göre; çocukların matematik başarıları arttıkça tarihsel zamana yönelik toplam başarı

puanlarının da arttığı yorumuna varılabilir. Bu durum, Cooper ve Blyth'ın 'tarihi, matematikle entegre eden bir öğretim plânıyla çocukların tarihsel zamanı anlamaları kolaylaşacağı'(White, 1997: 22) önerileriyle paraleldir.

Çocukların Toplam Başarı Puanlarıyla Dil (Türkçe) Başarı Puanlarının İlişkisi

Çocukların toplam başarı puanları ile dil (Türkçe) başarı puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($r = .454$, $P < .001$). Buna göre; çocukların dil (Türkçe) başarıları arttıkça tarihsel zamana yönelik toplam başarı puanlarının da arttığı yorumuna varılabilir. Çocukların zamanı anlamalarının onların dil gelişimleriyle bağlantılı olduğuna ilişkin bu bulgunun, Ames, Harner, Harrison, Chapman, White ile Oakden ve Sturt tarafından dile getirilenlerle de paralellik taşıdığı görülmüştür.

7.1.2. Kronoloji Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Bu başlık altında; öğrencilerin tarihin başlangıcı bilgisi, tarihsel zaman terimleri bilgisi, yaşanan yüzyıl bilgisi, zaman ifadeleri bilgisi ve sınıflama bilgisine ilişkin başarı durumları ele alınmıştır.

7.1.2.1. Tarihin Başlangıcı Bilgisine İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu 4-8. sınıf öğrencilerine yönelttiğimiz "Tarihin Başlangıcı"nı belirten bir tarih ya da olay vermelerini istediğimiz soruya verdikleri cevapların okullara ve sınıflara göre dağılımları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 10. Tarihin Başlangıcı Sorusuna Öğrencilerin Verdikleri Cevapların Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı

OKUL	Sınıf	Boş		Doğru		Yanlış		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Cacabey İ.Ö.O.	4.sınıf	7	3.9	1	.6	31	17.4	39	21.9
	5.sınıf	8	4.5	6	3.4	25	14.0	39	21.9
	6.sınıf	4	2.2	3	1.7	24	13.5	31	17.4
	7.sınıf	22	12.4	--	--	11	6.2	33	18.5
	8.sınıf	6	3.4	6	3.4	24	13.5	36	20.2
Toplam		47	26.4	16	9.0	115	64.6	178	100.0
Vali Mithat Saylam İ.Ö.O.	4.sınıf	14	8.5	--	--	20	12.1	34	20.6
	5.sınıf	7	4.2	3	1.8	17	10.3	27	16.4
	6.sınıf	16	9.7	--	--	18	10.9	34	20.6
	7.sınıf	11	6.7	12	7.3	13	7.9	36	21.8
	8.sınıf	13	7.9	8	4.8	13	7.9	34	20.6
Toplam		61	37.0	23	13.9	81	49.1	165	100.0
Ahi İ.Ö.O.	4.sınıf	3	3.8	--	--	8	10.3	11	14.1
	5.sınıf	6	7.7	--	--	13	16.7	19	24.4
	6.sınıf	13	16.7	--	--	4	5.1	17	21.8
	7.sınıf	9	11.5	1	1.3	5	6.4	15	19.2
	8.sınıf	9	11.5	--	--	7	9.0	16	20.5
Toplam		40	51.3	1	1.3	37	47.4	78	100.0

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, tarihin başlangıcının ‘yazının bulunması’ ya da ‘M.Ö. 3200 yılları’nda olduğu doğru cevabını veren öğrencilerin % 13.9 ile Vali Mithat Saylam İ.Ö. Okulu’nda okudukları görülmüştür. Bunu, % 9 ile Cacabey İ.Ö.O. ve % 1.3 ile Ahi Evran İ.Ö.O. öğrencileri izlemiştir. Burada, her üç okula ait olan başarı yüzdelerinin çok düşük olduğunu vurgulamak gerekir. Tarihin başlangıcı gibi temel bir bilgiye bu derece az sahip olunması düşündürücüdür.

7.1.2.2. Zaman Terimleri Bilgisi

Çocukların, başarı testinde (16-22. sorular) sorulan kuşak, yarım yüzyıl, asır, binyıl, milenyum, yüzyıl, çeyrek yüzyıl tarihsel zaman terimlerinin anlamlarına ilişkin başarılarının cinsiyet, okul, sınıf değişkenlerine göre farkı ve toplam puan değişkeni ile ilişkileri ele alınmıştır.

Aşağıdaki tablo 13’de, örneklemde bulunan öğrencilerin tarihsel zaman terimleri denilebilecek kavramların anlamlarını bilmelerine ilişkin yüzdelik başarıları

verilmiştir. Buna göre, en başarısız olunan kavramın ‘kuşak’ olduğu görülmüştür. Kuşak kavramının çok az öğrenci tarafından bilinmesinin nedeninin, anlamının ders kitaplarında yer almaması, öğrencinin öğrenim sürecinde ya da yaşamında pek kullanmaması olabilir. Milenyum kavramının ise bin yılın karşılığı olduğunu çok az öğrenci tarafından bilinmiş, genelde milenyum, 1999 yılından 2000 yılına geçiş için özelleşmiş bir kullanım olarak anlaşılmış, bu sebepten anlamı karıştırılmıştır. Diğer kavramlardan, yüzyıl, yarım yüzyıl, çeyrek yüzyıl, asır’ın anlamı büyük oranlarda bilinmiş olduğu görülmüştür.

Bu tabloya bakıldığında tarihsel zaman terimlerinin anlamlarının bilinmesine ilişkin öğrencilerin yüzdelik başarılarında, toplama göre sıralamada Cacabey İ.Ö.Okulu öğrencilerinin 1., Vali Mithat Saylam İ.Ö.Okulu öğrencilerinin 2. ve Ahi Evran İ.Ö.Okulu öğrencilerinin de 3. derecede başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca sınıflara göre genel başarının dağılımının ise sınıf derecelerinin artması ile de ilişkili olduğu söylenebilir.

Aşağıdaki tabloda gösterilen bu durum Demircioğlu’nun (2005), 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada, zaman (%55.3), yüzyıl (%68.1), asır (%73.8) ve yarım asır (%70.7) gibi kavramların öğrencilerin çoğunluğu tarafından doğru bilindiği bulgusuna paralel olarak nitelenebilir.

Tablo 11. Temel Tarihsel Zaman Terimlerine İlişkin Öğrencilerin Yüzdelik Başarılarının Okul ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.

	Cacabey İ.Ö.O. Sınıflar						V.M.S. İ.Ö.O. Sınıflar						Ahi Evran İ.Ö.O. Sınıflar					
	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T
Kuşak	-	5.1	3.2	3	5.6	3.4	-	3.7	-	-	-	0.6	-	-	-	-	-	-
Yarım yüzyıl	79.5	76.9	83.9	78.8	77.8	79.2	47.1	55.6	32.4	94.4	79.4	62.4	18.2	21.1	11.8	6.7	43.8	20.5
Asır	76.9	92.3	80.6	72.7	77.8	80.3	61.8	70.4	35.3	77.8	85.3	66.1	27.3	15.8	47.1	20	56.3	33.3
Bin yıl	51.3	74.4	67.7	60.6	63.9	63.5	32.4	37	17.6	75	58.8	44.8	9.1	26.3	35.3	13.3	37.5	25.6
Milenyum	-	10.3	12.9	9.1	33.3	12.9	-	14.8	-	11.1	5.9	6.1	-	-	-	-	6.3	1.3
Yüzyıl	66.7	87.2	71	72.7	86.1	77	38.2	55.6	35.3	94.4	85.3	62.4	9.1	15.8	47.1	20	37.5	26.9
Çeyrek yüzyıl	66.7	79.5	80.6	77.8	80.6	77	35.3	59.3	26.5	91.7	79.4	58.8	9.1	15.8	23.5	6.7	43.8	20.5

Tablo 12. Çocukların Zaman Terimleri Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Erkek	186	3.30	2.1290	1.847	.065
Kız	236	2.91	2.034	1.837	.067

Çocukların tarihsel zaman terimleri başarı puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. $t(t_{419}) = 1.847$, $p > .001$]. Erkek çocukların zaman terimleri başarı puanı ortalamaları ($\bar{X} = 3.30$)'ken, kız çocukları ($\bar{X} = 2.91$)'dir. Bu bulgu, çocukların tarihsel zaman terimleri başarı puanlarında cinsiyetler arasında anlamlı fark olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 13. Çocukların Zaman Terimleri Başarı Puanlarının Okullara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	382.293	2	191.146	55.526	.000	Cacabey İ.Ö.O ile V.Mithat Saylam ve Ahi İ.Ö.O arasında, V.Mithat Saylam İ. Ö. O. ile Ahi İ. Ö. O. arasında birinciler lehine
Gruplarıçi	1438.962	418	3.442			
Toplam	1821.254	420				

Çözümleme sonuçları, çocukların tarihsel zaman terimleri başarı puanlarında okudukları okullar göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir [$F_{(2-418)} = 55.5$, $p < .001$]. Okullar arası farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Cacabey İ. Ö. O. ($\bar{X} = 3.9326$) ve Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. ($\bar{X} = 3.0121$), Ahi Evran İ. Ö. O. una ($\bar{X} = 1.2821$) göre daha başarılıdır.

Tablo 14. Çocukların Zaman Terimleri Başarı Puanlarının Sınıflara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	109.135	4	27.284	6.629	.000	4. ile 8. sınıf ve 6. ile 7.8. sınıflar arasında 7. ve 8. sınıflar lehine
Gruplarıçi	1712.119	416	4.116			
Toplam	1821.254	420				

Çözümleme sonuçları, çocukların tarihsel zaman terimleri başarı puanlarında okudukları sınıflara göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir [$F_{(4-416)} = 6.629$, $p < .001$].

ölçülmeye çalışılmıştır. İlgili 5 soru; ‘zaman ifadeleri’nin kitaplarda yer aldıkları şekliyle (yani bağlamlarından koparılmaksızın) alınarak, aynen kitaplardaki cümleleriyle birlikte soru şekline dönüştürülmüştür. Bu sorular, araştırma örneklemindeki ilköğretim okulu 4, 5, 6, 7, 8. sınıfların tarihsel zamana ilişkin başarı durumlarını ölçmeyi amaçlayan ölçme aracında yer almıştır.

7.1.2.3.1. ‘Kısa Bir Süre Sonra’ İfadeli Soruya Verilen Cevapların Yüzdelik Dağılımı

Ders kitaplarında çok kullanılan tarihsel zaman ifadelerinden olan ‘kısa bir süre sonra’ ifadesi, soru 23’te “*Hun devleti ikiye ayrıldı (M.S. 48). Kısa bir süre sonra Güney Hun devleti Çin’in egemenliğine girdi.....?*” şeklinde dile getirilmiştir. Bu zaman ifadesinden çocukların kaç yıl sonrasını anladıkları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 15. Tarihsel Zaman İfadelerinden ‘Kısa Bir Süre Sonra’dan Anlaşılan Süreye İlişkin Okul ve Sınıflara Göre Dağılım

Zaman ifadeleri	Cacabey İ. Ö. O. Sınıflar						V.M.S. İ. Ö. O. Sınıflar						Ahi Evran İ. Ö. O. Sınıflar						
	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	G.T
Aynı yıl			2	3	2	7	-	2	-	3	5	10	-	-	1	-	-	1	18
1 yıl	8	12	1	8	11	40	3	4	12	11	10	40	2	2	5	-	-	9	89
2 yıl	7	4	9	6	9	35	7	7	8	8	8	38	2	3	6	3	6	20	93
6-10 yıl	2	8	12	6	7	35	10	5	8	7	5	35	1	3	1	2	3	10	31
11-22 yıl	2	1	1	1	2	7	2	1	--	2	--	5	3	-	-	-	1	4	16
23-48 yıl	1	1	1	1	2	6	1	1	--	--	1	3	1	-	2	1	-	4	13
50-72 yıl	3	--	--	1	--	4	--	-	---	---	---	---	-	-	-	-	-	---	4
100 yıl ve üstü	5	--	1	2	1	9	2	4	2	1	--	9	-	2	-	-	1	3	21
Boş	11	13	4	5	2	35	8	3	4	4	5	24	2	9	2	8	7	28	87
Toplam						178						165						79	422

Yukarıdaki tabloya bakıldığı zaman, çocukların “*Hun devleti ikiye ayrıldı (M.S. 48). Kısa bir süre sonra Güney Hun devleti Çin’in egemenliğine girdi.....?*” önermesindeki ‘kısa bir süre sonra’ ifadesine karşılık olarak farklı yılları kapsayan zaman dilimlerini anladıkları görülmüştür. Ancak, tablodaki yığılma, öğrencilerin ağırlıklı olarak ‘1 ya da 2 yıl’lık bir zaman dilimini anladıklarını göstermiştir. 1 yıl diyenler 89 öğrenci (% 21.1) ve 2 yıl diyenler 93 öğrenci (% 22) ile toplamda 182 (%)

43.1)'yi oluşturmuşlardır. Zaten daha geniş aralıktaki anlam yükleyenler, 0-10 yıl diyen 300 öğrenci (%'i 82.2)'dir. Bu durumda, 'kısa bir süre sonra' zaman ifadesinin örnekte olduğu gibi ders kitaplarında varolan bağlamda yer almış olmasının öğrenci tarafından kastedildiği gibi anlaşılmadığı, dolayısıyla bu ifadenin doğru anlamını karşılayacak şekilde kullanmadığı yorumuna varılabilir.

7.1.2.3.2. Eşzamanlılığı İçeren '.....dığı Sırada' İfadeli Soruya Verilen Cevapların Yüzdelik Dağılımı

24. soru olan "Büyük Hun Devleti'nin yıkıldığı sırada (M.S. 48) Karadeniz'in kuzeyi ile Doğu ve Orta Avrupa'da çok sayıda kavim yaşıyordu....?" önermesindeki '.....dığı sırada' zaman ifadesine ilişkin olarak çocukların verdikleri cevapların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16. Tarihsel Zaman İfadelerinden '...dığı sırada' İfadesinden Anlaşılan Süreye İlişkin Okul ve Sınıflara Göre Dağılım

Zaman ifadeleri	Cacabey İ. Ö. O. Sınıflar						V.M.S. İ. Ö. O. Sınıflar						Ahi Evran İ. Ö. O. Sınıflar						
	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	G.T
Aynı yıl	5	2	14	19	20	60	1	6	6	19	21	53	--	--	2	1	3	6	119
1 yıl	3	3	2	-	8	16	--	5	5	2	1	13	--	4	4	1	--	9	38
2 yıl	1	2	1	4	2	10	--	--	5	3	2	10	1	--	1	2	2	6	26
3-10 yıl	2	6	2	1	1	12	13	6	5	5	2	31	2	3	2	--	1	8	51
11-22 yıl	4	1	2	--	1	8	5	1	2	-	1	9	1	--	1	--	--	2	19
23-99 yıl	1	1	--	3	2	7	2	1	1	--	--	4	--	--	1	1	--	2	13
100 ve üstü yıllar	3	12	3	1	1	20	2	2	1	2	--	7	2	--	--	--	--	2	29
Boş	18	13	7	6	2	46	11	6	9	5	7	38	5	12	7	10	11	45	129
Toplam	39	39	31	33	36	178	34	27	34	36	34	165	11	19	17	15	17	79	422

Yukarıdaki tabloya bakıldığında '...dığı sırada' şeklindeki zaman ifadesine öğrencilerden, ancak 119 öğrencinin (% 28.2) ifadeyi doğru kavrayarak aynı tarihleri kastedtiğini, 129 (% 30.6) öğrencinin -ki büyük bir çoğunluğunun- hiç cevap vermediğini, 29 öğrencinin (% 6.9) ise yüzyıl ve daha fazla bir zaman dilimini anladığını görmek mümkündür. Buradan, çocukların eşzamanlılığa ilişkin tarihsel zaman ifadelerini ayırt etmede yetersiz oldukları sonucuna ulaşılabılır.

7.1.2.3.3. 'Bir Süre Sonra' İfadeli Soruya Verilen Cevapların Yüzdelik Dağılımı

25. soru olan “Hititler M.Ö. 2000 yılında Anadolu’ya geldiler, *bir süre sonra* Hitit birliğini kurdular...” önermesindeki zaman ifadesine ilişkin olarak çocukların verdikleri cevapların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 17. Tarihsel Zaman İfadelerinden ‘bir süre sonra’ İfadesinden Anlaşılan Süreye İlişkin Okul ve Sınıflara Göre Dağılım

Zaman ifadeleri	Cacabey İ. Ö. O. Sınıflar						V.M.S. İ. Ö. O. Sınıflar						Ahi Evran İ. Ö. O. Sınıflar						
	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	G.T
Aynı yıl	1	1	--	1	3	6	1	2	1	1	1	6	1	--	3	--	--	4	16
1 yıl	6	9	5	5	9	34	8	3	13	4	14	42	2	5	2	2	5	16	92
2 yıl	3	5	3	1	5	17	7	4	3	5	--	19	--	1	5	--	--	6	42
3-10 yıl	7	8	11	11	9	46	2	4	6	18	8	38	2	2	2	5	1	12	96
11-99 yıl	--	--	4	5	6	15	2	2	--	1	2	7	--	--	--	--	1	1	23
100 ve üstü yıllar	6	2	1	2	1	12	4	4	4	3	3	18	3	1	--	--	1	5	35
Boş	16	14	8	8	3	49	9	9	6	5	7	36	3	10	5	8	8	34	119
Toplam	39	39	31	33	36	178	34	27	34	36	34	165	11	19	17	15	17	79	422

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, ‘bir süre sonra’ zaman ifadesine öğrencilerin, 92’sinin (% 21.8) ifadeyi 1 yıllık, 42’sinin (%10) 2 yıllık, 96’sının (%22.7) ise 4-10 yıllık bir zaman dilimini kastedtiğini, büyük bir çoğunluğunun 119’unun (% 28.2) hiç cevap vermediğini, 35’inin (% 8.1) ise yüzyıl ve daha fazla bir zaman dilimini kastedtiğini anladığını görmek mümkündür. Böylece, ‘bir süre sonra’ zaman ifadesi ile örnekte olduğu gibi gerçekte neredeyse binyıllık bir dönemin kasedilmesine rağmen, öğrencilerin çoğunluğu tarafından “1-10 yıllık bir dönem” şeklinde anlaşılması ifadenin amacına uygun kullanılmadığı göstermiştir.

7.1.2.3.4. 'Bir Süre Daha' İfadeli Soruya Verilen Cevapların Yüzdelik Dağılımı

26. soru olan “*Mete Han’dan sonraki* (M.Ö. 174) hükümdarlar *bir süre daha* Çin’e karşı Hun üstünlüğünü korudular...” zaman ifadesine ilişkin olarak çocukların verdikleri cevapların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 18. Tarihsel Zaman İfadelerinden ‘bir süre daha’ İfadesinden Anlaşılan Süreye İlişkin Okul ve Sınıflara Göre Dağılım

Zaman ifadeleri	Cacabey İ. Ö. O. Sınıflar						V.M.S. İ. Ö. O. Sınıflar						Ahi Evran İ. Ö. O. Sınıflar							
	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	G.T	
Aynı yıl	2	1	1	3	5	12	1	1	1	2	6	11	--	--	3	--	--	3	26	
1 yıl	4	7	3	--	6	20	3	3	6	3	4	19	1	3	1	--	2	7	46	
2 yıl	2	5	2	4	2	15	1	3	6	6	3	19	--	1	2	1	3	7	41	
3-10 yıl	8	7	10	12	13	50	9	4	9	11	6	39	--	4	4	3	3	14	103	
11-99 yıl	3	--	3	6	6	18	4	5	3	7	4	23	--	--	2	2	1	5	46	
100 ve üstü yıllar	3	2	1	2	1	9	5	2	3	--	--	10	3	2	--	--	--	5	24	
Boş	17	17	11	6	3	54	11	9	7	7	11	45	4	9	7	9	8	37	136	
Toplam	39	39	31	33	36	178	34	27	34	36	34	165	11	19	17	15	17	79	422	

Yukarıdaki tabloya bakıldığında ‘bir süre daha’ şeklindeki zaman ifadesine öğrencilerden, 46’sının (% 10.9) ifadeyi 1 yıllık, 41’inin (%9.7) 2 yıllık, 103’nün (% 24.4) 3-10 yıllık bir süreyi kastedtiğini, büyük bir çoğunluğunun 136’sının (% 32.2) hiç cevap vermediğini, 24’ünün (% 5.7) ise yüzyıl ve daha fazla bir zaman dilimini anladığını görmek mümkündür. Burada da, örnekte kullanılan ‘bir süre daha’ ifadesi ile kastedileni öğrencilerin ağırlıklı olarak 0-10 yıllık bir zaman dilimi şeklinde anlamaları söz konusudur. Bu da, kastedilen süreye ilişkin doğru bir kullanım değildir.

7.1.2.3.5. Eşzamanlılığı içeren ‘....ğında’ İfadeli Soruya Verilen Cevapların Yüzdelik Dağılımı

27. soru olan “İkinci Göktürk (Kutluk) Devleti yıkıldığında (M.S. 474), Uygurlar bir devlet kurdular...?” önermesindeki zaman ifadesine ilişkin olarak çocukların verdikleri cevapların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 19. Tarihsel Zaman İfadelerinden ‘yıkıldığında’ İfadesinden Anlaşılan Süreye İlişkin Okul ve Sınıflara Göre Dağılım

Zaman ifadeleri	Cacabey İ. Ö. O. Sınıflar						V.M.S. İ. Ö. O. Sınıflar						Ahi Evran İ. Ö. O. Sınıflar							
	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	G.T	
Aynı yıl	4	3	5	15	18	45	--	7	6	19	11	43	--	3	4	--	3	10	98	
1 yıl	5	9	7	6	4	31	2	--	4	3	6	15	1	1	1	--	--	3	49	
2 yıl	1	--	1	--	2	4	--	--	8	2	2	12	--	1	1	1	2	5	21	
3-10 yıl	--	4	5	3	7	19	6	4	4	5	2	23	1	2	4	4	1	12	54	
11-99 yıl	2	2	4	1	1	10	9	2	3	--	3	17	3	--	--	3	2	8	35	
100 ve üstü yıllar	8	3	2	1	1	15	5	7	2	2	2	18	--	1	--	--	--	1	34	
Boş	19	18	7	7	3	54	12	7	7	5	8	39	6	11	7	7	9	40	133	
Toplam	39	39	31	33	36	178	34	27	34	36	34	165	11	19	17	15	17	79	422	

Yukarıdaki tabloya bakıldığında eşzamanlılık içeren ‘yıkıldığında’ şeklindeki zaman ifadesine öğrencilerden, ancak 98’inin (% 23.2) ifadeyi doğru kavrayarak aynı tarihleri kastedtiğini, 133 (% 31.5) öğrencinin -ki büyük bir çoğunluğudur- hiç cevap vermediğini, 34’ünün (% 8.1) ise yüzyıl ve daha uzun bir zaman diliminin kastedildiğini anladığını görmek mümkündür. Burada da, çocukların tarihsel eşzamanlılığa ilişkin bir ifadelendirmeye yönelik kastedileni anlamakta yetersiz kaldıklarını görmek mümkündür.

Benzer bir şekilde Charlton, çocukların 14 yaşında bile, tarih ders kitaplarında kullanılan tarihe ilişkin kavram ve kelimelerin yaklaşık yarısını anlamadıklarını tespit etmiştir (Dilek, 2002: 81). Yukarıda tablolar halinde verilmiş olan ders kitaplarında kullanılan zaman ifadelerine ilişkin öğrenci başarısının çok düşük çıkması Charlton’un araştırma bulgusuyla paralellik göstermiştir.

Nelson da, (1987: 262), özellikle ‘uzun zaman önce’ ya da ‘uzun zaman sonra’ anlatımlarının anlamının çok karıştırıldığını, öğretmenlerin değişik yaşlarda farklı anlamlar kazanan bu ifadelerle ilişkin karışıklığı en aza indirmek için bu ifadeleri bağlamlarından kopararak kullanmaktan kaçınmaları ve kesin zaman çerçeveleri şeklinde vermeleri gerektiğini belirterek, yukarıdaki bulgulara ilişkin çözüm önerisini sunmuştur.

7.1.2.4. Sıralama Bilgisi

Çocukların tarihsel zaman kavramına ilişkin bilgi yeterliliklerinden biri de zamansal sıralama bilgisidir. Bu bilgi basamağı, tarihteki bir takım olay, dönem ya da şahısların ardışık olarak geçmişten bugüne ya da bugünden geçmişe doğru sıralanmasını kapsar.

Bu çalışmada veri toplamak amaçlı kullandığımız ölçme aracımızda sıralama bilgisi, belli başlı tarihsel olayların, çağların ve önemli dönemlerin ve önemli tarihsel şahsiyetlerin ardışık olarak sıralanmasını içermiştir. Ölçme aracında 28, 29, 33, 34, 35. sorular ile çocukların bu yeterlilikleri ölçülmüştür.

Tablo 20. Çocukların Sıralama Bilgisi Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Erkek	185	1.4162	1.1771	1.056	.292
Kız	236	1.3008	1.0592		

Çocukların kronoloji bilgilerinden sıralama bilgisi başarı durumunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. $t[t_{(419)} = 1.056, p > .001]$. Erkek çocukların sıralama becerisi puanı ($\bar{X} = 1.42$)'ken, kız çocukları ($\bar{X} = 1.30$) dir. Bu bulgu, çocukların sıralama bilgisi puanlarında cinsiyetler arasında anlamlı fark olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 21. Çocukların Sıralama Bilgisi Puanlarının Okullara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anıamlı Fark
Gruplararası	114.312	2	57.156	58.895	.000	Cacabey İ.Ö.O ile V.Mithat Saylam ve Ahi İ.Ö.O arasında, V.Mithat Saylam ile Ahi İ.Ö.O arasında birinciler lehine
Gruplariçi	405.659	418	.970			
Toplam	519.971	420				

Çözümleme sonuçları, sıralama bilgisi yeterliklerinde okudukları okullara göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir $[F_{(2-418)} = 58.895, p < .001]$. Okullar arası farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Cacabey İ. Ö. O. ($\bar{X} = 1.8764$) ve Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. ($\bar{X} = 1.2061$), Ahi Evran İ. Ö. O. na ($\bar{X} = .4615$) göre daha başarılıdır.

Tablo 22. Çocukların Sıralama Bilgisi Puanlarının Sınıflara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	30.062	4	7.516	6.382	.000	6. sınıf ile 4.5 ve 8. sınıflar arasında ikinciler lehine
Gruplarıçi	489.909	416	1.178			
Toplam	519.971	420				

Çözümleme sonuçları, sıralama bilgisi yeterliliklerinde okudukları sınıflara göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir [$F_{(4-416)} = 6.382$, $p < .001$]. Sınıflar arası farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 6. sınıflar ($\bar{X} = .8902$), 7. sınıflar ($\bar{X} = 1.2381$) ve 8. sınıflar, ($\bar{X} = 1.4186$), 4. sınıflar ($\bar{X} = 1.5238$) ve 5. sınıflar ($\bar{X} = 1.6706$)'dır. Burada, dikkat edilirse sınıf bazında artimatik şeklinde olduğu görülmektedir. Yani, sıralama bilgisi puanları açısından en başarılı 5. sınıf öğrencileri olurken, en başarısız ise 6. sınıf öğrencileri olmuştur. Bu belki de, sorunun seçenekleri hakkında 5. sınıf öğrencilerinin daha iyi bilgi sahibi olmayla ilgili sayılabilir. Ancak, yine 6. sınıf öğrencilerinin bu yeterlilikte de en düşük ortalamaya sahip olmaları düşündürücüdür.

Çocukların Sıralama Bilgisi Puanlarının Toplam Puanla İlişkisi

Çocukların sıralama bilgisi başarı puanları ile tarihsel zamana ilişkin toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .629$, $P < .001$). Buna göre; çocukların tarihsel zamana yönelik toplam başarı puanları arttıkça tarihsel olay, olgu yada kişileri sıralama bilgisi puanlarının da arttığı yorumuna varılabilir.

Çocukların Sıralama Bilgisi Puanlarının Matematik Başarılarıyla İlişkisi

Çocukların sıralama bilgisi başarı puanları ile matematik başarıları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .429$, $P < .001$). Buna göre; çocukların matematik başarıları arttıkça sıralama bilgisi puanlarının da arttığı yorumuna varılabilir.

7.1.3. Kronoloji Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Bu başlık altında; çocukların kronoloji becerileri olarak tanımlanan, zaman düzleminde *yerleştirme, sıralama, konumlandırma, tarihlendirme, mesafelendirme*

ve eşzamanlılık yeterliliklerine ilişkin başarı durumlarının cinsiyet, okul, sınıf değişkenlerine göre farkı ve bu beceri puanlarının toplam puanla ilişkisine ilişkin çözümleme ve yorumları yer almıştır.

7.1.3.1. Yerleştirme Becerisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Başarı tesinde 31. soru ile çocukların kronolojik olarak yerleştirme becerisine ne derece sahip olup-olmadıkları ölçülmeye çalışılmıştır. Çocukların bu soruya verdikleri cevapların cinsiyet, okul ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı aşağıdaki tablolarla gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 23. Çocukların Yerleştirme Becerisi Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Erkek	185	.1892	.3927	.148	.883
Kız	236	.1949	.3970		

Çocukların kronoloji becerilerinden yerleştirmede cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. $t[t_{(419)} = .148, p > .001]$. Erkek çocukların yerleştirme beceri puanı ($\bar{X} = .189$)'ken, kız çocukları ($\bar{X} = .195$) dir. Bu bulgu, çocukların yerleştirme becerisi puanlarında cinsiyetler arasından anlamlı fark olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 24. Çocukların Yerleştirme Becerisi Puanlarının Okullara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3.235	2	1.618	10.873	.000	Cacabey İ.Ö.O. ve V.Mithat Saylam ile Ahi İ.Ö.O arasında birinciler lehine
Gruplarıçi	62,181	418	.149			
Toplam	65.416	420				

Çözümleme sonuçları, çocukların yerleştirme becerisi yeterliklerinde okudukları okullara göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir [$F_{(2,418)} = 10.873, p < .001$]. Okullar arası farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Cacabey İ. Ö. O. ($\bar{X} = .27$) ve Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. ($\bar{X} = .188$), Ahi Evran İ. Ö. O. una ($\bar{X} = .07$) göre daha başarılıdır.

Tablo 25. Çocukların Yerleştirme Becerisi Puanlarının Sınıflara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	6.999	4	1.750	12.460	.000	4.5.6. sınıflar ile 8. sınıf arasında ve 4. sınıf ile 7. sınıf arasında 8.ve 7. sınıflar lehine
Gruplarıçi	58.417	416	.140			
Toplam	65.416	420				

Çözümleme sonuçları, çocukların yerleştirme becerisine ilişkin okudukları sınıflara göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir [$F_{(2-416)} = 12.460$, $p < .001$]. Sınıflar arası farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 4. sınıflar ($\bar{X} = 3.571E-02$), 5. sınıflar ($\bar{X} = 9.412E-02$), 6. sınıflar ($\bar{X} = .1585$), 7. sınıflar ($\bar{X} = .3929$) ve 8. sınıflar da ($\bar{X} = .2791$)'dir. Bu durum, yaşa bağlı zihinsel gelişimle, çocukların yerleştirme becerisi puanlarının artışı arasında bir ilişkiyi de vurgulamaktadır.

Çocukların Yerleştirme Puanlarının Toplam Puanla İlişkisi

Çocukların yerleştirme başarı puanları ile tarihsel zamana ilişkin toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .511$, $P < .001$). Buna göre; çocukların tarihsel zamana yönelik toplam başarı puanları arttıkça çocukların kronoloji becerilerinden yerleştirme puanlarının da arttığı yorumuna varılabilir.

Çocukların Yerleştirme Becerisi Başarı Puanlarıyla Matematik Başarı Puanlarının İlişkisi

Çocukların yerleştirme becerisi başarı puanları ile matematik başarı puanları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($r = .244$, $P < .001$). Buna göre; çocukların matematik başarıları arttıkça yerleştirme becerilerinin de arttığı yorumuna varılabilir.

7.1.3.2. Sıralama Becerisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Başarı tesinde 30. soru ile çocukların kronolojik olarak sıralama becerisine ne derece sahip olup-olmadıkları ölçülmeye çalışılmıştır. Çocukların bu sorulara

verdikleri cevapların cinsiyet, okul ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı aşağıdaki tablolarla gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 26. Çocukların Sıralama Becerisi Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Erkek	185	.2649	.4425	1.379	.169
Kız	236	.2076	.4065		

Çocukların sıralama becerisi başarı durumunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. $t[t_{(419)} = .1.379, p > .001]$. Erkek çocukların sıralama becerisi başarı ortalaması ($\bar{X} = .2649$)'ken, kız çocuklarınki ($\bar{X} = .2076$)'dir. Bu bulgu, çocukların sıralama becerisinde cinsiyetler arasında anlamlı fark olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 27. Çocukların Sıralama Becerisi Puanlarının Okullara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2.941	2	1.470	8.507	.000	Cacabey İ.Ö.O ile hem V.Mithat Saylam hem de Ahi İ.Ö.O arasında, V.Mithat Saylam İ. Ö. O. ile Ahi İ. Ö. O. arasında birinciler lehine
Gruplarıçi	72.247	418	.173			
Toplam	75,188	420				

Çözümleme sonuçları, çocukların sıralama becerisine ilişkin okudukları okullara göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir [$F_{(2-418)} = 8.51, p < .001$]. Okullar arası farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Cacabey İ. Ö. O. ($\bar{X} = .3090$) ve Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. ($\bar{X} = .2242$), Ahi Evran İ. Ö. O.na ($\bar{X} = 7.692E-02$) göre daha başarılıdır.

Tablo 28. Çocukların Sıralama Becerisi Puanlarının Sınıflara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	5.097	4	1.274	7.563	.000	4. sınıf ile 7. sınıflar arasında ve 4.5.6. sınıflarla 8. sınıf arasında ikinciler lehine
Gruplarıçi	70.091	416	.168			
Toplam	75,188	420				

Çözümleme sonuçları, çocukların sıralama becerisine ilişkin okudukları sınıflara göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir [$F_{(2-416)} = 7.563$, $p < .001$]. Sınıflar arası farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 4. sınıflar ($\bar{X} = 7,143E-02$), 5. sınıflar ($\bar{X} = .1765$), 6. sınıflar ($\bar{X} = .2195$), 7. sınıflar ($\bar{X} = .2976$) ve 8. sınıflar da ($\bar{X} = .3953$)'dir. . Bu durum da, yaşa bağlı zihinsel gelişimle, çocukların sıralama becerisi puanlarının artışı arasında bir ilişkiyi vurgulamaktadır.

Çocukların Sıralama Becerisi Puanlarının Toplam Puanla İlişkisi

Çocukların sıralama başarı puanları ile tarihsel zamana ilişkin toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .422$, $p < .001$). Buna göre; çocukların tarihsel zamana yönelik toplam başarı puanları arttıkça çocukların kronoloji becerilerinden sıralama puanlarının da arttığı yorumuna varılabilir.

Çocukların Sıralama Becerisi İle Yerleştirme Becerisi İlişkisi

Çocukların sıralama başarı puanları ile yerleştirme becerisi puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .615$, $p < .001$). Buna göre; çocukların tarihsel zamanda yerleştirme becerileri arttıkça, sıralama becerilerinin de arttığı yorumuna varılabilir.

Çocukların Sıralama Becerisi Başarı Puanlarıyla Matematik Başarı Puanlarının İlişkisi

Çocukların sıralama becerisi başarı puanları ile matematik başarı puanları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($r = .209$, $p < .001$). Buna göre; çocukların matematik başarıları arttıkça sıralama becerilerinin de arttığı yorumuna varılabilir.

Bu çalışmada, çocukların verilen tarihsel olayları ardışık bir biçimde kronolojik olarak sıralamalarında ilginç bir durumla karşılaşmıştır. Çocukların, tarihleriyle birlikte verilmiş tarihsel olayları ardışık olarak sıralama başarılarının, tarihsiz olarak verilen tarihsel olayları ardışık olarak sıralama başarılarından daha

düşük olması gibi ilginç bir durumla karşılaşmıştır. Öğrencilerin konuyla ilgili sorulara yönelik yüzdeler başarıları okullara göre aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 29. “29. ve 31. Sorular”a İlişkin Öğrencilerin Yüzdeler Başarılarının Okul ve Sınıflara Göre Dağılımı

	Cacabey İ.Ö.O. Sınıflar						V.M.S. İ.Ö.O. Sınıflar						Ahi Evran İ.Ö.O. Sınıflar					
	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T
29. soru	41	61.5	54.8	30.3	63.9	50.6	20.6	44.4	26.5	72.2	64.7	46,1	9,1	5.3	23.5	6.7	18.8	12.8
31. soru	7.7	15.4	35.5	42.4	38.9	27	-	7.4	5.9	52.8	23.5	18.8	-	-	-	-	12.5	2.6

Yukarıdaki tabloda, genel tarih içinde bilinen belli başlı olayların tarihleri (yıl) verilmeden ardışık bir biçimde sıralanmasını içeren 29. soru ile tarihleriyle birlikte verilmiş tarihsel olayların ardışık bir biçimde sıralanmasını içeren 30. soruya ilişkin öğrencilerin yüzdeler başarıları görülmektedir. Bu tabloda dikkati çeken nokta, tarihleri verilmeden tarihsel olayların ardışık sıralanmasının istendiği sorudaki başarının, tarihleri verilen tarihsel olayların ardışık sıralanmasının istendiği soruda görülemeyişidir. Başka bir ifadeyle öğrenciler, tarihleri yanında verilmiş olan tarihsel olayları sıralamada başarılı olamazken, tarihleri verilmemiş genel tarihsel olayları ardışık olarak sıralamada tüm sınıf derecelerinde çok daha başarılı olmuşlardır. Bu durumu, tarihiyle birlikte verilen tarihsel olayların, özellikle M.Ö.-M.S.ya ait olanların öğrencilerin kafasını karıştırmış olabileceğine ya da 29. soruda tarih verilmeyen tarihsel olayların, genel tarih içinde birbirinden zamansal bakımından oldukça mesafeli olmasına bağlamak mümkün görülmüştür.

7.1.3.3. Konumlandırma Becerisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Başarı testinde 32. soru ile çocukların kronolojik olarak konumlandırma becerisine sahip oldukları durumları ölçülmeye çalışılmıştır. Çocukların bu sorulara verdikleri cevapların cinsiyet, okul ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı aşağıdaki tablolarla gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 30. Çocukların Konumlandırma Becerisi Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Erkek	185	.4054	.4923	1.402	.162
Kız	236	.3390	.4744		

Çocukların kronoloji becerilerinden konumlandırma becerisi puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. $t[t_{419}] = 1.402$, $p > .001$. Erkek çocukların konumlandırma beceri puanı ortalamaları ($\bar{X} = .4054$) iken, kız çocukları ($\bar{X} = .3390$)'dir. Bu bulgu, çocukların konumlandırma becerisi puanlarında cinsiyetler arasından anlamlı fark olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 31. Çocukların Konumlandırma Becerisi Puanlarının Okullara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	9.713	2	4.857	23.011	.000	Cacabey İ.Ö.O ile V.Mithat Saylam ve Ahi İ.Ö.O arasında, V.Mithat Saylam İ. Ö. O. ile Ahi İ. Ö. O. arasında birinciler lehine
Gruplarıçi	88.220	418	.211			
Toplam	97.933	420				

Çözümleme sonuçları, çocukların tarihsel zamanda konumlandırma becerisine ilişkin okudukları okullara göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir [$F_{(2,418)} = 53.004$, $p < .001$]. Okullar arası farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Cacabey İ. Ö. O. ($\bar{X} = .5000$) ve Vali Mithat Saylam İ.Ö.Okulları ($\bar{X} = .3636$), Ahi Evran İ. Ö. O.na ($\bar{X} = 7.692E-02$) göre daha başarılıdır.

Tablo 32. Çocukların Konumlandırma Becerisi Puanlarının Sınıflara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	9.211	4	2.303	10.797	.000	4, 5. ile 7, 8. sınıflar arasında, 6. sınıf ile de 8. sınıf arasında ikinciler lehine
Gruplarıçi	88.723	416	.213			
Toplam	97.933	420				

Çözümleme sonuçları, çocukların tarihsel zamanda konumlandırma becerisine ilişkin okudukları sınıflara göre anlamlı bir farkın olduğunu

göstermektedir [$F_{(4-416)} = 10.797$, $p < .001$]. Sınıflar arası farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 4. sınıflar ($\bar{X} = .1905$), 5. sınıflar ($\bar{X} = .2588$), 6. sınıflar ($\bar{X} = .3171$), 7. sınıflar ($\bar{X} = .4762$), 8. sınıflar ($\bar{X} = .5930$)'dir. Bu bulgu da, yaşa bağlı zihinsel gelişimle, çocukların konumlandırma becerisi puanlarının artışı arasında bir ilişkiyi vurgulamaktadır.

Çocukların Konumlandırma Becerisi Puanlarının Toplam Puanla İlişkisi

Çocukların konumlandırma becerisi başarı puanları ile tarihsel zamana ilişkin toplam başarı puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .642$, $p < .001$). Buna göre; çocukların tarihsel zamana yönelik toplam başarı puanları arttıkça çocukların kronoloji becerilerinden konumlandırma puanlarının da arttığı yorumuna varabiliriz.

Çocukların Konumlandırma Becerisi Puanlarının Yerleştirme Becerisi Puanlarıyla İlişkisi

Çocukların konumlandırma becerisi puanları ile yerleştirme becerisi puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .378$, $p < .001$). Buna göre; çocukların tarihsel zamanda yerleştirme becerileri arttıkça konumlandırma becerilerinin de arttığı yorumuna varılabilir.

Çocukların Konumlandırma Becerisi ile Sıralama Becerisi Puanları Arasındaki İlişki

Çocukların konumlandırma becerisi başarı puanları ile sıralama becerisi başarı puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .314$, $p < .001$). Buna göre; çocukların tarihsel zamanda sıralama becerileri arttıkça konumlandırma becerilerinin de arttığı yorumuna varılabilir.

Çocukların Konumlandırma Becerisi Başarı Puanlarıyla Matematik Başarı Puanlarının İlişkisi

Çocukların konumlandırma becerisi başarı puanları ile matematik başarı puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($r = .414$, $p < .001$). Buna göre; çocukların matematik başarıları arttıkça konumlandırma becerilerinin de arttığı yorumuna varılabilir.

7.1.3.4. Tarihlendirme Becerisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Başarı tesinde 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15. sorularla çocukların, kronolojik olarak tarihlendirme becerisine ilişkin yeterlilikleri ölçülmeye çalışılmıştır. Çocukların bu sorulara verdikleri cevapların cinsiyet, okul ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı aşağıdaki tablolarla gösterilmiştir.

Tablo 33. Çocukların Tarihlendirme Becerisi Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Erkek	185	3.3622	3.9678	3.249	.001
Kız	236	2.2500	3.0557		

Çocukların tarihlendirme becerisi başarı puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. $t_{(419)} = 3.249$, $p < .001$]. Erkek çocukların tarihlendirme becerisi ortalama puanları ($\bar{X} = 3.36$)'ken, kız çocukları ($\bar{X} = 2.25$)'dür. Bu bulgu, erkek çocukların tarihlendirme becerisinde kız öğrencilere göre daha başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 34. Çocukların Tarihlendirme Becerisi Başarı Puanlarının Okullara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	493.804	2	246.902	21.840	.000	Cacabey İ.Ö.O. ve V. M. Saylam İ. Ö. O. ile Ahi İ. Ö. O. Arasında birinciler lehine
Gruplariçi	4725.455	418	11.305			
Toplam	5219.259	420				

Çözümleme sonuçları, çocukların tarihlendirme becerisi başarı puanlarında okudukları okullara göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir [$F_{(2-418)} = 21.84$, $p < .001$]. Okullar arası farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Cacabey İ. Ö. O. ($\bar{X} = 3.6011$) ve Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. ($\bar{X} = 2.8242$) Ahi Evran İ. Ö. O. na ($\bar{X} = .5897$) göre daha başarılıdır.

Tablo 35. Çocukların Tarihlendirme Becerisi Başarı Puanlarının Sınıflara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	784,141	4	196.035	18.387	.000	4.5.6. ile 7.8 sınıflar arasında, ikinciler lehine
Gruplariçi	4435,118	416	10.661			
Toplam	5219.259	420				

Çözümleme sonuçları, çocukların tarihlendirme becerisi başarı puanlarının okudukları sınıflara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaya uğradığını göstermektedir [$F_{(4-416)} = 18.387$, $p < .001$]. Sınıflar arası farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 4. sınıflar ($\bar{X}=1.1190$), 6. sınıflar ($\bar{X}=1.6585$), 5. sınıflar ($\bar{X}=2,1647$), 8. sınıflar da ($\bar{X}= 4.3929$) ve 7. sınıflar ($\bar{X}=4.3023$)'dir. Yine burada da 6. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf öğrencilerine göre daha düşük bir ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Çocukların Tarihlendirme Becerisi Başarı Puanlarının Toplam Puanla İlişkisi

Çocukların tarihlendirme becerisi başarı puanları ile tarihsel zamana ilişkin toplam başarı puanları arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .907$, $p < .001$). Buna göre; çocukların tarihsel zamana yönelik toplam başarı puanları arttıkça tarihlendirme becerilerinin de arttığı yorumuna varılabilir.

Çocukların Tarihlendirme Becerisi Başarı Puanlarıyla Matematik Başarı Puanlarının İlişkisi

Çocukların tarihlendirme becerisi başarı puanları ile matematik başarı puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($r = .378$, $p < .001$). Buna göre; çocukların matematik başarıları arttıkça tarihlendirme becerilerinin de arttığı yorumuna varılabilir.

7.1.3.5. Mesafelendirme Becerisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Başarı testinde 2. ve 3. sorularla çocukların kronolojik olarak mesafelendirme becerisine ne derece sahip olup-olmadıkları ölçülmeye çalışılmıştır. Çocukların bu sorulara verdikleri cevapların cinsiyet, okul ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı aşağıdaki tablolarla gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 36. Çocukların Tarihsel Zamanda Mesafelendirme Becerisi Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Erkek	185	.3892	.7297	4.496	.000
Kız	236	.1314	.4372	4.245	

Çocukların tarihsel zamanda mesafelendirme becerisi başarı durumunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. $t[t_{(419)} = 4.496, p < .001]$. Erkek çocukların tarihsel zamanda mesafelendirme becerisi başarı ortalaması ($\bar{X} = .3892$)'ken, kız çocuklarındaki ($\bar{X} = .1314$) dür. Bu bulgu, erkek çocukların tarihsel zamanda mesafelendirme becerisinde kız öğrencilere göre daha başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 37. Çocukların Tarihsel Zamanda Mesafelendirme Becerisi Puanlarının Okullara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	7,140	2	3.570	10.460	.000	Cacabey ile Ahi İ.Ö.O arasında, V.Mithat Saylam ile Ahi İ. Ö. O. arasında birinciler lehine
Gruplarıçi	142.661	418	.341			
Toplam	149.800	420				

Çözümleme sonuçları, çocukların tarihsel zamanda mesafelendirme becerisi başarı puanlarında okudukları okullara göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir [$F_{(2-418)} = 10.460, p < .001$]. Okullar arası farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Cacabey İ. Ö. O. ($\bar{X} = .3708$) ve Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. ($\bar{X} = .2182$), Ahi Evran İ. Ö. O. una ($\bar{X} = .03$) göre daha başarılıdır.

Tablo 38. Çocukların Tarihsel Zamanda Mesafelendirme Becerisi Puanlarının Sınıflara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	9.960	4	2.490	7.41	.000	4.5 6. sınıflar ile 8. sınıf arasında ve 4. sınıf ile 7. sınıf arasında 7. ve 8. sınıf lehine
Gruplarıçi	139.841	416	.336			
Toplam	149.800	420				

Çözümleme sonuçları, çocukların tarihsel zamanda mesafelendirme becerisi başarı puanlarında okudukları sınıflara göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir [$F_{(4-416)} = 7.41, p < .001$]. Sınıflar arası farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 4. sınıflar ($\bar{X} = .03$), 5. sınıflar ($\bar{X} = .1765$), 6. sınıflar ($\bar{X} = .1585$), 7. sınıflar ($\bar{X} = .3571$) ve 8. sınıflar da ($\bar{X} = .4767$)'dir. Bu bulgunun da, yaşa bağlı zihinsel gelişimle, çocukların mesafelendirme becerilerinin arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Bu bulgunun, Nelson (1987: 255-260)'un "çocukların çoğunun tarihsel zaman çerçevelerini 3. ve 4. sınıflarda (9-11 yaşları) 1000-2000 yıl öncesine kadar anlayabilirlerken, 6, 7, 8. sınıflarda (12-14 yaşları ki ilköğretimin ikinci kademesi) yetişkinler kadar anlayabildiklerine" ilişkin bulgusuyla sonuç itibariyle benzerlik taşıdığı söylenebilir. Ancak, 5. sınıfların 6. sınıflardan az da olsa daha fazla başarılı olması bu konuyla ilgili özel bir araştırmanın yapılması düşüncesini beraberinde getirmiştir.

Diğer yandan, Dilek ve Bozcan'ın (2002) yaptığı araştırmada, "Büyükbabasının babasının" İlkçağ'da yaşadığını düşünen öğrencilerin oranı %41'dir. Bu öğrencilerin %28'ini 10 yaşındaki çocuklar oluşturmaktadır. Bu oran, 11 yaşındaki çocukların oranının (%12) iki katından fazladır. Bu bulgu, özellikler 4. ve 5. sınıfta okuyam çocuklarda zamansal mesafe algısının ne denli sığ kaldığını göstermesi bakımından önemli olmalıdır. Bu araştırmanın yukarıdaki bulgusu ile Dilek ve Bozcan'ın (2002) bulgusunun paralellik gösterdiği söylenebilir. Zira, bizim araştırmamızda 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin zamanda mesafeyi fark etmeye ilişkin verdikleri doğru cevapların aritmetik ortalamasının oldukça düşük olduğu göze çarpmaktadır.

Yine Dilek ve Bozcan'a (2002) göre mesafelendirmeye ilişkin durum, yaşça küçük olan çocuklara zamanla ilgili kavramlar öğretilirken uygun seviyeye inilememesinden ya da geleneksel tarih öğretimi anlayışından kaynaklanıyor olabilir. Bunun önemli sebeplerinden birinin de; öğretimin her kademesinde kavramların tanımlama stratejisiyle öğrencilere kazandırılmaya çalışılması olabilir. Bunun sonucu olarak Coltham'un da belirttiği gibi öğrencilerin tarihsel kavramlara, bizim onlara

kazandırmaya çalıştığımız anlamdan daha farklı bir anlam yüklemelerine yol açabilir.

Çocukların Tarihsel Zamanda Mesafelendirme Becerisi Puanlarının Toplam Puanla İlişkisi

Çocukların tarihsel zamanda mesafelendirme becerisi başarı puanları ile tarihsel zamana ilişkin toplam başarı puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .574$, $p < .001$). Buna göre; çocukların tarihsel zamana yönelik toplam başarı puanları arttıkça çocukların kronoloji becerilerinden tarihsel zamanda mesafelendirme becerilerinin de arttığı yorumuna varılabilir.

Çocukların Tarihsel Zamanda Mesafelendirme Becerisi Başarı Puanlarıyla Matematik Başarı Puanlarının İlişkisi

Çocukların mesafelendirme becerisi başarı puanları ile matematik başarı puanları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($r = .238$, $p < .001$). Buna göre; çocukların matematik başarıları arttıkça mesafelendirme becerilerinin de arttığı yorumuna varılabilir.

7.1.3.6. Eşzamanlılık Becerisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Başarı tesinde 24. ve 27. sorularla çocukların kronolojik olarak eşzamanlılık becerisine ne derece sahip olup-olmadıkları ölçülmeye çalışılmıştır. Çocukların bu sorulara verdikleri cevapların cinsiyet, okul ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı aşağıdaki tablolarla gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 39. Çocukların Eşzamanlılığa İlişkin İfadelere Ait Puanlarının Okullara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	9.448	2	4.724	8.047	.000	Cacabey İ.Ö.O ile Ahi İ.Ö.O arasında ve V.Mithat Saylam İ. Ö. O. ile Ahi İ. Ö. O. arasında birinciler lehine
Gruplariçi	245.967	419	.587			
Toplam	255.415	421				

Çözümleme sonuçları, çocukların eşzamanlılık becerisi yeterliklerinde okudukları okullara göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir [$F_{(2-419)} = 8.047$, $p < .001$]. Okullar arası farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla

yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Cacabey İ. Ö. O. ($\bar{X} = .5899$) ve Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. ($\bar{X} = .5818$), Ahi Evran İ. Ö. O. una ($\bar{X} = .2025$) göre daha başarılıdır.

Tablo 40. Çocukların Eşzamanlılığa İlişkin İfadelere Ait Puanlarının Sınıflara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	41.320	4	10.330	20,120	.000	4.5. sınıflarla 6.7.8. sınıflar arasında ikinciler lehine
Gruplarıçi	214.095	417	.513			
Toplam	255.415	421				

Çözümleme sonuçları, çocukların eşzamanlılık becerisi yeterliliklerinde okudukları sınıflara göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir [$F_{(4-417)} = 20,120$, $p < .001$]. Sınıflar arası farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 4. sınıflar ($\bar{X} = .1190$), 5. sınıflar ($\bar{X} = .2471$), 6. sınıflar ($\bar{X} = .4512$), 7. sınıflar ($\bar{X} = .8690$) ve 8. sınıflar da ($\bar{X} = .8736$)'dir. Yine daha önce belirtildiği gibi, çocukların yaşa bağlı zihinsel gelişimleri ile eşzamanlılık becerileri arasında bir ilişkiden bahsedilebilir.

Çocukların Eşzamanlılık Becerisi Başarı Puanlarıyla Matematik Başarı Puanlarının İlişkisi

Çocukların eşzamanlılık becerisi başarı puanları ile matematik başarı puanları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($r = .291$, $p < .001$). Buna göre; çocukların matematik başarıları arttıkça eşzamanlılık becerilerinin de arttığı yorumuna varılabilir.

7.1.3.7. Yaşadığımız Yüzyıla Ait Puanlara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Başarı testinde 7. soruyla çocukların yaşadığımız yüzyıl bilgisine ne derece sahip oldukları ölçülmeye çalışılmıştır. Çocukların bu sorulara verdikleri cevapların cinsiyet, okul ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı aşağıdaki tablolarla gösterilmiştir.

Tablo 41. Çocukların Yaşadığımız Yüzyıl Sorusuna Ait Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Erkek	185	.5514	.4987	-,163	.871
Kız	236	.5593	.4975	-,163	.871

Çocukların yaşadığımız yüzyıl başarı puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. $t[t_{(419)} = .163, p > .001]$. Erkek çocukların ortalamaları ($\bar{X} = .5514$) iken, kız çocukları ($\bar{X} = .5593$)'dür. Bu bulgu, cinsiyetler arasından anlamlı fark olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 42. Çocukların Yaşadığımız Yüzyıl Sorusuna Ait Puanlarının Okullara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	12.484	2	6.242	28.530	.000	Cacabey İ.Ö.O ile V.Mithat Saylam ve Ahi İ.Ö.O arasında, V.Mithat Saylam İ. Ö. O. ile Ahi İ. Ö. O. arasında birinciler lehine
Gruplariçi	91.454	418	.219			
Toplam	103.938	420				

Çözümleme sonuçları, çocukların yaşadığımız yüzyıl başarı puanlarında okudukları okullara göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir [$F_{(2-418)} = 28.530, p < .001$]. Okullar arası farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Cacabey İ. Ö. O. ($\bar{X} = .7191$), Vali Mithat Saylam İ. Ö. Okulu ($\bar{X} = .5273$) ile Ahi Evran İ. Ö. O. una ($\bar{X} = .2436$) göre, Vali Mithat Saylam İ. Ö. Okulu da Ahi Evran İ. Ö. O. una göre daha başarılıdır.

Tablo 43. Çocukların Yaşadığımız Yüzyıl Sorusuna Ait Puanlarının Sınıflara Göre Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	15.365	4	3.841	18.041	.000	4, 6. sınıflar ile 5. sınıf ve 4.5.6. sınıflar ile 7, 8. sınıflar arasında 7. ve 8. sınıf lehine
Gruplariçi	88.573	416	.213			
Toplam	103.938	420				

Çözümleme sonuçları, çocukların yaşadığımız yüzyıl başarı puanlarında okudukları sınıflara göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir [$F_{(4-416)} = 18.041$, $p < .001$]. Sınıflar arası farkların hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 4. ($\bar{X} = .3452$), 6. sınıflar ($\bar{X} = .3415$) ile 5. sınıflar ($\bar{X} = .5412$), 4., 5., 6. sınıflar ile 7. ($\bar{X} = .7619$) ve 8. sınıflar ($\bar{X} = .7491$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Yine, 6. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf öğrencilerinden daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Çocukların Yaşadığımız Yüzyıl Sorusuna Ait Puanlarının Toplam Puanla İlişkisi

Çocukların yaşadığımız yüzyıla ait başarı puanları ile tarihsel zamana ilişkin toplam başarı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($r = .007$, $p > .001$). Bu durum, yaşadığımız yüzyıl bilgisi ile tarihsel zaman kavramı ve buna bağlı kronoloji bilgi ve becerilerinin arasında bir ilişkinin olmadığını göstermiştir.

Tablo 44. Çocukların Yaşadığımız Yüzyıl Sorusuna Ait Puanlarının Okul ve Sınıflara Göre Dağılımı

OKUL	Sınıf	S7						Toplam	
Cacabey İ. Ö. O.		boş ve yok		dogru		yanlış			
		f	%	f	%	f	%	f	%
	4.sınıf	3	7.7	26	66.7	10	25.6	39	100.0
	5.sınıf			30	76.9	9	23.1	39	100.0
	6.sınıf	4	12.9	13	41.9	14	45.2	31	100.0
	7.sınıf	4	12.1	27	81.8	2		33	100.0
	8.sınıf			32	88.9	4	11.1	36	100.0
Toplam		11	6.2	128	71.9	39	21.9	178	100.0
Vali Mithat Saylam İ.Ö.O	4.sınıf	9	26.5	2	5.9	23	67.6	34	100.0
	5.sınıf	2	7.4	11	40.7	14	51.9	27	100.0
	6.sınıf	7	20.6	14	41.2	13	38.2	34	100.0
	7.sınıf	1	2.8	32	88.9	3	8.3	36	100.0
	8.sınıf	3	8.8	28	82.4	3	8.8	34	100.0
Toplam		22	13.3	87	52.7	56	33.9	165	100.0
Ahi Evran İ. Ö. O.	4.sınıf	2	18.2	1	9.1	8	72.7	11	100.0
	5.sınıf	6	31.6	5	26.3	8	42.1	19	100.0
	6.sınıf	11	64.7	1	5.9	5	29.4	17	100.0
	7.sınıf	7	46.7	5	33.3	3	20.0	15	100.0
	8.sınıf	9	56.3	7	43.8			16	100.0
Toplam		35	44.9	19	24.4	24	30.8	78	100.0

Sonuçta, çocukların hangi yüzyılda yaşadığınıza ilişkin verdikleri cevaplarda doğruluk, üst düzey ekonomik çevrenin okulu olan Cacabey İ. Ö. O.nda % 71.9 iken, bu oran orta sosyo-ekonomik çevreyi temsil eden Vali Mithat Saylam İ. Ö. O.nda % 52.7, alt sosyo-ekonomik çevreyi temsil eden Ahi Evran İ. Ö. O.nda ise % 24.4 olarak bulunmuştur. Demircioğlu'nun (2005), 564 sekizinci sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmada “hangi yüzyılda yaşadıkları” sorusuna öğrencilerin 355'i (% 62.9) doğru cevap vermişler, buna karşın, 199 (% 35.2) öğrenci ise, hangi yüzyılda yaşadığını bilememiştir. Bu da yukarıdaki 8. sınıfların ortalamalarına göre (% 71.7) paralel bir bulgu sayılabilir.

Böylece, Stow ve Haydn'ın (2000: 90) yaptıkları bir araştırmadaki, çocukların % 64 hangi yüzyılda yaşadığını fark edebilirken bu rakam bazı okullarda % 50'ye düşmesi bulgusuna paralel sonuçlara ulaşılmıştır.

7.2. Nitel Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında; görüşme tekniği ile toplanan verilerin anlamlı bir şekilde yorumlanması yapılmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilerden yüzdelik değerlendirilmesi yapılabilenler, ayrıca tablolaştırılma yoluyla sunulmuştur. Ancak, görüşmede çocukların verdiği cevaplar olduğu gibi yansıtılarak nitel araştırma yönteminin özüne uygun hareket edilmiştir. Bu yüzden, çocukların verdikleri cevaplarda imla düzeltilmesine gidilmemiş, düşük cümleler düzeltilmemiştir.

7.2.1. ‘Tarih Nedir?’ Sorusuna İlişkin Öğrenci Cevaplarının ‘Zaman’la İlişkisine İlişkin Bulgu

Araştırmamıza katılan çocukların ‘Tarih nedir?’, ‘Ne anlıyorsunuz?’ sorularına büyük çoğunluğunun cevap vermiş olduğu, çocukların verdikleri cevapların yine büyük bir çoğunluğunda (%85 civarı) ‘tarih’ kavramının ‘zaman’ kavramıyla ilişkili tanımlandığı görülmüştür. Bu durum Levstik ve Pappas'ın (1987: 8), öğrencilerin her seviyede tarih ile kronolojiyi (tarihsel zamanı) ilişkilendirmiş oldukları bilgisiyle paraleldir. Bu araştırmacılara göre, 2. sınıfta okuyan öğrenciler bile tarihin zamanla ilişkisini anlatmak için geniş zaman kategorileri ya da yığınları

kullanmışlardır. Örneğin; tarih geçmiştir, uzun zaman önce ya da çok uzun zaman öncedir gibi.

Bu çalışmada, öğrenciler tarihi anlamlandırmaya çalışırken zamana ilişkin ağırlıklı olarak ‘geçmiş’, ‘eski zamanlar’, ‘eskiden’, ‘eski çağlar’, ve ‘M.Ö.-M.S.’ terimlerini kullanmış oldukları görülmüştür. Çocukların verdikleri cevaplarda kullandıkları zaman terimleri ve ifadelerinin okullara ve sınıflara göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 45. ‘Tarih Nedir?’ Sorusuna İlişkin Çocukların Verdikleri Cevaplardaki Kullandıkları Zaman Terimleri ve İfadelerinin Okul ve Sınıflara Göre Dağılımı

Zaman ifadeleri	Cacabey İ. Ö. O. Sınıflar						V.M.S. İ. Ö. O. Sınıflar						Ahi Evran İ. Ö. O. Sınıflar							
	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	G.T	
Geçmiş	3	10	4	5	6	28	5	6	5	7	8	31	5	2	2	5	4	18	77	
M.Ö.-M.S.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4	-	8	8	
Eskiden	-	-	1	1	-	2	1	-	-	1	-	2	-	3	-	-	-	3	7	
Eski zamanlar	3	-	-	-	1	4	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	5	
Geçmiş çağlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	1	4	4	
Eski yıllar	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	
Yüzyıllar önce	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	
Önceki yıllar	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	
Hz.İsa'nın doğumu	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	
Yıllar önce	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
Önceden yaşanmış yıllar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	
İlk insanlar zamanı	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
Önemli zamanlar	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
Olayların yılları	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-1	-	-	-	-	-	-	1	

Yukarıdaki tablodaki dağılım dikkatlice izlendiğinde tarihle ilgili zaman terim ve ifadelerinin çeşitliliği açısından, Cacabey İ. Ö. O.ndaki çocukların Vali Mithat Saylam. İ. Ö. O.nda okuyan çocuklara göre, Ahi Evran İ. Ö. O.nda okuyan

çocukların Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. nda okuyan çocukların cevaplarına göre daha zengin olduğu görülmüştür. Buna göre; Cacabey İ. Ö. O. 13 terimle 1.sırada, Ahi Evran İ. Ö. O. 11 terimle 2. sırada, Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 7 terimle 3. sıradadır.

Çocukların, ‘tarih’ kavramını ‘zaman’ kavramıyla ilişkilendiren cevaplardan bazıları şunlardır:

Cacabey İ. Ö. O. 4/C sınıfından Beyza Nur; “atalarımızın yüzyıllar önce yaşadığı olaylar” cevabı ile tarihin zamanla ilişkisini, zamanın tarih içinde bir boyut olarak aldığını görmek mümkündür. Aynı sınıftan Hümeysra da; “eski zamanlarda yaşanmış olaylara tarih denir” cevabı ile benzer bir yaklaşımı sergilemiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 5/C sınıfından Zeynep; “bir olayın ne zaman, nasıl olduğu aklıma geliyor” demiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 6/B sınıfından Selcen ile 8/B sınıfından Cavit; “tarih denince ilk aklınıza gelen şey nedir?” sorusuna ‘zaman’ cevabını vermişlerdir.

Cacabey İ. Ö. O. 7/B sınıfından Can ise; “(ilk) insanların doğuşundan itibaren başlayan zaman..” demekle tarihin başlangıcını yanlış seçse de, tarihin zaman kavramı içinde yer aldığını belirtmesi açısından önemli sayılabilir. Aynı sınıftan Didem’in; “geçmişte olan olayları günümüze yansıtan zaman” diyerek, tarihi tamamen zaman kavramı ile açıklamaya çalıştığı görülmüştür. Hilal ise; “tarih denilince geçmişini anlıyorum” derken tarihle geçmişini aynileştirme eğilimini ortaya koymuştur.

Cacabey İ. Ö. O. 8/B sınıfından Sevim Sena ise; tarih denilince aklına ilk gelen şeyin ‘kronoloji’ olduğunu belirtmiştir. Yine aynı sınıftan Fatoş da aynı soruya ‘rakamlar’ın geldiği cevabını vererek tarihe (yıla) dikkat çekmiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 4/B sınıfından Burak ve 6/C sınıfından Gül Hilal, tarih denilince akıllarına ilk gelen şeyin ‘çağlar’; 6/C sınıfından Anıl ise, “tarihler(in) mesela.. 1920”nin geldiğini belirtmiştir. Aynı sınıftan Özge; tarih denilince aklına ilk gelen şeyin “yüzyıllar, asırlar ...” olduğunu söylemiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 6/C sınıfından Meral; “benim tarih denildiği zaman aklıma, hep ... örneğin, Kurtuluş Savaşı’nın olduğu yıllar geliyor, hep yıllar geliyor” demiş, cevabında, tarihi, zaman boyutu merkezinde düşündüğünü belirtmiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 7/F sınıfından Aysıla; “(tarih) geçmişte yaşanan, en az 30 yıl önce yaşanan olaylar(dır)” demiştir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 4/A sınıfından Emine, tarih denilince ilk aklına gelen şeyin ‘geçmiş’ olduğunu; aynı sınıftan Salih ise, ‘tarih şeridi’nin geldiğini söylemiştir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 5/A sınıfından Mustafa; “üzerinde bazı olaylar geçen bir şerit”in aklına geldiğini söyleyerek, tarihi, tarih şeridiyle aynileştirmiştir. Aynı sınıftan Gülizar; “İnsanların birçok önemini göstermektedir. Mesela, yeniçağ, Ortaçağ, İlkçağ.... Bunlardır. Biz ama yeni çağdayız” diyerek tarihin anlamına ilişkin olarak zamansal dönemlerle cevap vermiştir. Büşra; tarih denince aklına ilk ne gelir sorusuna; “mesela, hangi çağda olduğumuz, kaçınıcı yüzyılda olduğumuz gibi” şeylerin geldiğini belirterek tarih ile zamanı aynileştirmiştir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 6/A sınıfından Ali; “eski olayların kitaba dökülmesi, milâttan önce, milâttan sonra, şimdiki zaman” diyerek tarihin zamanı bir konu olarak ele aldığını belirtmiştir. Elif ise; “bizden önceki çağlarda yaşanan zamanlar” şeklinde tarihi açıklarken, tarih denilince ilk aklına gelen şeyin ‘bugünün zamanı’ olduğunu belirtmiştir. Cansel; “milâttan önce ve milâttan sonra sayıyla sayılabilen zamana tarih denir” derken tarihle zamanı tamamen aynı şeyler gibi ele almıştır.

Ahi Evran İ. Ö. O. 6/A sınıfından Ali ve 7/A sınıfından Murat; “milâttan önce, milâttan sonra yaşanmış bütün olaylar” derken zaman boyutunda değerlendirmeye dikkat çekmişlerdir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 7/A sınıfından Sinem; tarihi ‘geçmiş’ olarak tarif etmiştir. Aynı sınıftan Nihat; “milâttan önce, milâttan sonra” diyerek tarihle miladı özleştirmiştir. Mehmet ise; tarih nedir sorusuna “2004 yılından önceki gelmiş geçmiş bütün olaylar tarihtir” diyerek kronolojik tarihe ilişkin tersinden bir okuma sunmuştur.

Ahi Evran İ. Ö. O. 8/A sınıfından Hatice; “geçmiş ... yani milâttan önce ve milâttan sonra yaşananlar sonucuna tarih denir” diyerek tarihi geçmiş ve milât kavramlarıyla açıklamaya çalışmıştır.

Tarih nedir? sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan bazılarında kullandıkları zaman ifadelerinin konvansiyonel zamana ait olduğu görülmüştür. Bu durum kayda değer bir sapma olarak değerlendirilebilir.

Dilek ve Bozcan'ın (2002), 4. ve 5. sınıflara uyguladıkları ankette 'tarih nedir?' sorusuna ilişkin verilmiş seçeneklerden "Tarih, şimdiki zamandan önce gelen yılların, ayların ve haftaların tümüne denir" ifadesi için öğrencilerin %30'unun "Evet", %58'inin "Hayır" ve %12'sinin "Fikrim Yok" seçeneğini işaretleyerek onayladıkları görülmüştür. Araştırmacılara göre, bu veriler dikkate alındığında öğrencilerin dörtte birinden fazlasının 'tarih'i, mekanik zaman anlayışla eş değer gördüğü söylenebilir. Bu durum, bu araştırmanın yapıldığı denek gruplarında çok daha az sergilenmiştir. Ancak, görüşmelerin başlangıcında öğrencilere, çalışmanın içeriğine ilişkin bilgi verilmesine ve çocukların görüşmeye tek tek alınması sırasında görüşmenin içeriğine ilişkin olarak arkadaşlarından alacakları ipuçlarına rağmen bu durumun sürmesi ilginçtir. Bu tarz cevap verenlerin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri olduğu göz önüne alındığında durumun kayda değerliği daha iyi anlaşılır. Bu öğrencilerin cevapları şu şekildedir:

Ahi Evran İ. Ö. O. 4/A sınıfından Sevim; 'ocakta' cevabıyla tarihin başlangıcını yıl başlangıcı ile karıştırmış, 'tarih' kelimesinden konvansiyonel zamanı anlamıştır.

Ahi Evran İ. Ö. O. 5/A sınıfından Emre; 'Tarih nedir?' sorusuna karşılık "mesela aklıma şöyle bir şey geliyor....ayların nasıl geçtiğini anlarım" diyerek tarih sözcüğünden konvansiyonel zamanı algıladığını vurgulamıştır. Aynı sınıftan Tolga; "mesela, Atatürk'ün doğumu gibi şeyler" demiş, tarihten, tarihsel olayların tarihlerini anladığını belirtmiştir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 7/A sınıfından Memiş; "bir zamanı belirtiyor" diyerek konvansiyonel zamana ait bir cevap vermiştir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 8/A sınıfından Selvi; 'zamanı belirlemek' diyerek tarih teriminden konvansiyonel zamanı anladığını ima etmiştir. Aynı sınıftan, Gül; "bir olayın gününü, ayını belirten tarih ya da söz" demiş, Dilek ise; "geçmiş ya da gelecekte olacak olayları belirli olduğu gün ya da zamandır" cevabını vermiştir.

Tarih nedir? sorusuna ilişkin verilen cevapların konvansiyonel zamanla ilişkili olanlarının düşük sosyo-ekonomik çevreyi örnekleyen Ahi Evran İ. Ö. O. öğrencilerine ait olması nedeniyle, bu çocukların 'tarih' terimini tarih düşüncesine geçiş için bir çağrıştırmacı olarak kullanamadıkları ya da tam anlamıyla tarih

düşüncesine geçiş yapamadıkları düşünülebilir. Çünkü, aynı okulun daha alt sınıftaki çocuklarının bile soruyu tarih düşüncesi bağlamında ele alabilirken, bu çocukların tarih kavramından konvansiyonel zamana ilişkin bir anlam çıkarmalarının açıklaması bu olsa gerekir.

Çocukların, ‘Tarih nedir?’ sorusuna verdikleri cevaplardan bazılarının “değişim ve süreklilik” kavramlarına atıf yaptığı açıkça görülmüştür. Bu cevapları veren çocukların üç okulda da farklı sınıflara dağılım göstermesi, ‘tarih’in ne’liğine ilişkin olarak verilen cevapların ya da ‘tarih’in, değişim ve sürekliliği ele aldığını vurgulamasında ayrı bir önem taşır. Burada, tarihin değişim ve süreklilikle ilişkilendirilmesinin erken sınıflardan (4. sınıfta) itibaren mümkün olabileceğini gösterdiği yorumuna ulaşılabilir. Çocukların, değişim ve süreklilik kavramları merkezli vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Cacabey İ. Ö. O. 4/C sınıfından Mustafa Sefa; “eski yıllarda, mesela bilgisayarlar yerine duvara yazılıyordu. Şimdi bilgisayara yazılıyor. Ondan sonra taş devrinden kalan her şey taşı, şimdi tahta, demironun gibi” diyerek tarihin ne’liğine ilişkin bilgi verirken değişim ve süreklilik kavramlarına atıfta bulunmuştur. Bu cevap, öğrencinin tarihi, değişim ve süreklilik kavramlarına ilişkin düşündüğünün bir göstergesi sayılabilir. Aynı sınıftan Hamdi; “eski zamanlardan kalmış ama bu zamanlara dayanmış şey....” diyerek yine süreklilik kavramına işaret etmiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 6/B sınıfından Fikriye Kübra; “geçmişimizi görmek, yani geleceğimizle ilgili kanaatleri geçmişimizde yaptığımız şeylerle öğrenmek” diyerek geçmiş-gelecek bağlantısını yaparak zamanda sürekliliğe dikkat çekmiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 7/B sınıfından Musa; “yıllar, seneler ... birçok kişi gelmiş ...” diyerek tarihi zaman merkezli algıladığını, tarih denilen şeyin zamansal bir devamlılık olduğunu vurgulamıştır.

Cacabey İ. Ö. O. 8/B sınıfından Ahmet Emin; “geçmiş ile şimdiki zaman arasındaki bağ” diyerek tarihi sadece geçmişten şimdiye olan zamansal bir bağ şeklinde açıklamaya çalışmıştır.

Cacabey İ. Ö. O. 8/B sınıfından Özge; “geçmişteki insanların yaşayış biçimleri ve şimdiki hayatımıza gelinceye kadar gelişmeler” diyerek süreklilik ve gelişim (değişim)’i ifade etmiştir. Aynı sınıftan Esra; “yazının icadıyla başlayıp günümüze kadar süren dönem” demiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 4/B sınıfından Merve; “tarih, insanların uyduğu geçmişten bugüne bilinen bir şeydir” demiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 5/C sınıfından Hatice; “geçmişte yaşayan insanların bugüne kadar yaşadığı konuları anlatan bir bilim” cevabı ile geçmişten bugüne olan sürekliliği esas alan bir açıklamada bulunmuştur.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 6/C sınıfından Şeyma; “eski çağlardan beri, Hazreti İsa’nın doğumundan bu yana olan olaylara tarih denir” demiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 7/F sınıfından Mustafa; “geçmiş anlıyorum, geçmişten bugüne olan, bizlere yol gösteren iyi ya da kötüyü, davranışları bize öğreten, mesela nasıl desem, tarihte bir yanlış olmuştur, mesela, Osmanlı’da meclis falan yoktu, daha kötü bir yönetim vardı, şimdi ondan onun tersine bakarak Türkiye’de bir meclis var, yani demokrasi var, daha iyi bir devlet var, yani tarih bize ışık tutuyor” diyerek yönetim merkezli olarak değişimi ve sürekliliği vurgulamıştır.

Ahi Evran İ. Ö. O. 7/A sınıfından Esin; tarih denilince aklına ilk olarak ‘değişiklikler’in geldiğini belirterek tarihteki değişime dikkat çekmiştir.

Leigh ve Reynolds’a (1997) göre “Öğrenciler, ‘Tarih nedir?’ sorusunu genellikle “bir isimle veya bilmiyorum...belki uzun zaman önce yapılan şeylerdir?” diyerek cevaplamaktadırlar. Tarih kelimesi o kadar soyuttur ki çocukların ona anlam verebilmeleri için çabalamaları gerekmektedir. Onlar, aynı zamanda, tarihin kendi yaşamlarında yaptıkları herhangi bir şey olduğunu anlamakta da zorlanmaktadırlar.”

Burada ulaştığımız bulgular için genel anlamda Leigh, Reynolds’un (1997) söylediklerine benzer şeyler söylemek mümkündür. Gerçekten de tarih kelimesi öğrenciler için cevabı kolay bir anlam taşımamaktadır. Zaten yukarıda aktardığımız, öğrencilere ait cevaplarda görüldüğü üzere, çeşitli cevaplar almak mümkün olmuştur.

7.2.2. ‘Tarih Ne Zaman Başlamıştır?’ Sorusuna Çocukların Cevaplarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Çocukların, ‘Tarih ne zaman başlamıştır? Neden?’ sorularına verdikleri cevapların büyük bir çoğunluğu ‘yazının icadı (%19.3)’, ‘milât, Hz. İsa’nın doğumu, sıfır (%11.3)’, ‘ilk insan, Hazreti Adem (%9.3)’, ‘karanlık devir (%8)’, ‘milâttan

önce (%8)', 'matematiksel olarak '0' (%6)' şeklindedir. Çocukların verdikleri cevapların okullara ve sınıflara göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 46. 'Tarih Ne Zaman Başlamıştır?' Sorusuna Çocukların Verdikleri Cevapların Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımları

Tarihin başlangıcı	Cacabey İ. Ö. O.						V.M.S. İ. Ö. O.						Ahi Evran İ. Ö. O.							
	Sınıflar						Sınıflar						Sınıflar							
	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	G.T	
Yazının icadı	1	1	2	-	8	11	4	3	-	4	4	15	-	2	-	-	1	3	29	
Karanlık devir	3	4	2	1	-	9	2	-	1	-	-	3	-	-	-	-	-	-	12	
Milâttan önce	1	-	1	-	-	2	-	-	1	-	1	2	-	1	1	4	4	10	14	
Milât/Hz.İsa'nın doğumu	1	1	2	2	-	6	2	1	3	3	1	10	-	-	-	-	1	1	17	
Matematiksel olarak '0'	2	2	1	-	-	5	-	-	1	-	-	1	-	-	-	3	-	3	9	
Hz. Adem/İlk insanın varlığı ile	-	-	3	3	-	6	-	1	2	2	2	7	-	-	-	-	1	1	14	
50 yıl önce	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	-	1	-	5	5	
Çok uzun zaman önce	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	1	-	-	5	5	
Belirsiz	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	
Dünyanın oluşmasıyla	-	-	-	-	1	1	-	1	-	1	-	2	-	-	-	1	-	1	4	
Hz. Muhammet ile	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	1	-	-	1	2	3	
200 yıl önce	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
Asırlar önce	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	1	-	1	2	
1. Dünya Savaşıyla	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
Atatürk'ün doğumu	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	
4 asır önce	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	
500 yıl önce	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	
1000 yıl önce	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1	
2000 yıl önce	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	
Yüz binlerce yıl önce	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1	
İlk çağın başında	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	
M.S. 1200 yılında	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	
20 yıl önce	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	

Yukarıdaki tabloda, tarihin başlangıcına ilişkin verilen tarih ve göstergelerin çeşitliliğine bakıldığında, Ahi İ.Ö.O. (20), Vali Mithat Saylam İ.Ö.O. (14), Cacabey İ.Ö.O.nun (12) farklı şekilde olduğu görülmüştür.

Tarihin başlangıcı gibi cevabı tek olan, herkesin üzerinde uzlaştığı bir konuda çocukların çeşitli cevaplar vermeleri, tarihin başlangıcının zamansal olarak gerekçelendirilerek öğretilmesinin eksikliğini göstermiştir. Tarihin zamanla ilişkisinin en açık delillerinden olan tarihin başlangıcını ve sürekliliğini zamansal olarak ifade etmenin ihmal edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın nicel kısmında yöneltilmiş olan aynı soruya Vali Mithat Saylam İ.Ö. O. % 13.9, Cacabey İ.Ö.O. % 9 ve Ahi Evran İ.Ö.O. % 1.3 oranında doğru cevap vermişken, bu okullardan seçilen öğrencilerin oluşturduğu örnekleme nitel toplanan verilerde de Vali Mithat Saylam İ.Ö. O. % 30, Cacabey İ.Ö.O. % 22 ve Ahi Evran İ.Ö.O. % 6 oranında doğru cevap vermişlerdir. Başarının, her iki araştırma sonucunda da her üç okula ait olan ortalama başarı yüzdelerinin çok düşük olduğunu göstermiştir. Oysa, tarihin başlangıcı gibi temel bir bilgiye bu derece az sahip olunması düşündürücüdür.

Tarihin başlangıcına ilişkin sorulan soruya çocukların verdikleri cevapların pek çoğunun yanlış olmasına rağmen, çocukların yine de bu cevapları çeşitli şekillerde gerekçelendirerek anlamlı bir hâle getirmeye çalışma çabaları kayda değer görülmüştür. Öyle ki, bazı öğrenciler doğru cevap (yazının bulunuşu) verdikleri hâlde bunu gerekçelendiremezlerken, pek çok öğrenci verdikleri cevabın yanlışlığına rağmen ‘neden?’ şeklindeki ikinci bir sorumuz karşısında cevaplarını gerekçelendirme çabasında olmuşlardır. Kayda değer diğer bir nokta ise, yanlış cevap veren çocukların pek çoğunun tutarlı gerekçelerle cevaplarını sunmalarıdır.

Örneğin, Cacabey İ. Ö. O. 5/C sınıfından Halil İsmail; “tarih insanların kendilerini bildiği zaman başlar, çünkü tarih insan(ın) içinde bir şey olduğu için, tarih insanların onu bilmesi, hatırlayabilmesi için olan bir şey, bu insanların zamanı bulmasıyla ilgili biraz, yani, tarihi insan yaratıyor, o yüzden tarih insanın atalarını tanıyabilmesi için bir olanak gibi bir şey” demekle tarihi insan zihnine bağlamış,

başlangıcına ilişkin olarak da “insanın kendisini (insanlığı) bilmesi” şeklinde değerlendirmiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 6/B sınıfından Taha Erkam’ın cevabı ise, “bence Hazreti Adem ailesinin doğduğu gün(le başlar). Çünkü, o da tarih olarak anlatılıyor” şeklinde olmuştur. Bu cevabın, okul dışı tarih öğreniminin (din eğitimi çerçevesinde verilen peygamberler tarihi vb.) formal tarih öğretiminin sonuçlarını konumuz bağlamında nasıl etkilediğini göstermesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Cacabey İ. Ö. O. 6/B sınıfından Şebnem gibi bazı öğrencilerde, tarih şeridindeki ‘0’ (milât) esas aldıkları için, “‘0’ dan önce tarih yok muydu?” sorumuza “karanlık devir, tarih öncesi karanlık devir var, taş devri var, maden devri var” şeklinde cevap vererek tarih şeridi üzerinde düşündüklerini göstermişlerdir.

Cacabey İ. Ö. O. 7/B sınıfından Buket ise; “bence tarih I. Dünya Savaşı’nda başlamıştır. Bence I. Dünya Savaşı gerçekten tarihi anlatan bir olay olduğu için” demek suretiyle tarih denilen şeyin, hakkında çok kesin bilgilere sahip olunabilecek bir zaman göstergesinden itibaren başlayabileceğini söylemiştir. Aynı sınıftan Musa ise; “bilinemez ... çok eski ... çok eski dönemlerde olduğu için kayda alınmamış, zaman makinesi olmadığı için” cevabıyla tarihin özü bakımından zamanla olan ilişkisine dikkat çekmiş ve tarihin başlangıcını ‘bilinemezliği’ ile gerekçelendirmiştir.

Tarihin başlangıcını yazının icadına bağlayanlardan, bunu gerekçelendirenlerin yazının insan ilişkisine katkı sağlamasını, ilişkileri düzenlemesini ön plânda tuttıkları görülmüştür. Cacabey İ. Ö. O. 8/B sınıfından Esra’nın “yazının icadıyla başlar, (yazı) önemli bir şey olduğu için yazının icadı ... insanlar arası ilişkileri düzenlediği için, insanların anlaşabilmesi için yazıya döküyorlar” şeklindeki cevabı bunu en iyi örnekleyenlerden birisidir. Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 4/B sınıfından Metin ise “yazının bulunuşundan önce insanlar, değişik haberleşme yollarıyla anlaşıyorlardı, yazının bulunuşuyla yazı ile anlaşmaya başladılar” diyerek benzer bir cevap vermiştir. Ancak, Cacabey İ. Ö. O. 8/B sınıfından Fatoş’un “yazının icadıyla başladı tarih yazıcılığı... tarih yazıcılığı zaten belgeler olduğundan” şeklindeki cevabında olduğu gibi yazının bulunuşuyla tarihin

başlamasının nedenini gerekçelendirenlerin çok fazla olmadığı görülmüştür. Bu, Cacabey İ. Ö. O.nda 9 öğrenci, Vali Mithat Saylam İ. Ö. O.ndan 9 ve Ahi Evran İ. Ö. O.ndan 2 öğrenciyle sınırlı kalmıştır.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 4/B sınıfından Burak; “Hazreti İsa’nın doğumuyla dünya yazının icadıyla başlıyor. Hazreti İsa’nın doğumuyla da yüzyıllar başlıyor” demekle olguları karıştırmıştır.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 5/C sınıfından Osman ise; “İlkçağın başında ... karanlık dönemde (insanlar) yaşamıyordu hiç” demekle karanlık çağda insanların var olmadığı fikrini vurgulamıştır. Aynı sınıftan Hatice; “Hazreti Muhammet’in doğduğunda (tarih başlamıştır) ... “ondan önce insanlar yok muydu?” sorumuza ise, vardı ama ben o kadar fazla bilmiyorum” cevabını vermiştir. Büşra ise; “dünyanın oluşuyla, dünya olmasaydı tarih diye bir şey olmazdı, insan olmazdı” cevabıyla tarihin başlangıcını dünyanın varoluşuna bağlamıştır.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 6/C sınıfından Meral; “bana göre, ... biz hep Atatürk’ün doğduğu yıllar filan ... o zaman işliyoruz ya ... bana göre ... yani o zaman başlamıştır” diyerek tarihin Atatürk ile başladığını gerekçelendirmiştir. Aynı sınıftan Şeyma; “ilk insanların doğmasıyla, çünkü ilk insanlar ... ne bileyim ... onlarla birlikte ortaya çıktı ... doğa, hayvanlar onların sayesinde ortaya çıktı” diyerek tarihi ilk insanla başlatmış ancak doğanın insandan sonra ortaya çıktığını söylemiştir. Anıl ise; “karanlık çağ ... daha öncesini bilmiyorum” diyerek tarih şeridinde en eski zaman dilimi olarak verilen karanlık çağ ile tarihi başlatmıştır.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 7/F sınıfından Aysıla; “İsa’nın doğumuyla başlamıştır, çünkü ondan öncesini bilemiyoruz” demiştir. Aynı sınıftan Mustafa; “aslında başlangıcı da yoktur ... bilinemez, ilk insanın geldiği günden bu yana vardır. Ondan önceki yaşam zaten bilinmiyor, o yüzden ilk insandan itibaren başlayabilir. Benim şahsi kanaatim öyle” cevabını vermiştir. Ömer ise; “tarihin başlamasını insanlar bilemezler, ama bir tahminde bulunabilir, bence tarih dünyanın yaratılmasıyla (başlar)...”

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 8/A sınıfından Cansu; “İsa’nın doğumu...” “neden?” şeklindeki sorumuza ise, “bilmiyorum, öğretmenlerden kitaplardan hep

öyle duydum... İsa'nın doğumuyla daha önemli olaylar olduğundan belki" demiştir. Aynı sınıftan Meltem; "zaten öbür dönemleri ... ya ... İlkçağ, Ortaçağ diye isimlendiriyorlar, öğrendiğimiz kitaplarca ... milâttan sonra ki dönemler daha yoğun olduğu için bence milâttan sonra başlamıştır" cevabını vermiştir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 4/A sınıfından Fadime; "çok ... bayaa uzun zaman önce. yüzyıl.. çünkü çok uzun bir zaman geçmiştir. Bu zamanda atalarımızın ne yapıp ettiğini yüzyıl önceden 50 yıl önceden kalmış olabilir" cevabıyla tarihsel olarak yüzyıllık bir dönemin kendi ifadesiyle çok uzun zaman önce olması kayda değer görülmektedir. Aynı sınıftan Sibel, "birçok insanlar yaşadktan sonra gelişmiştir. Yüz binlerce yıl önce" demiştir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 5/A sınıfından Elif; "571 yılında ... Hazreti Muhammet doğduğu için, İslamiyet o zaman başladığı için" cevabını vermiş, Mustafa ise; "476 yılında ... çünkü yazı bulunmuştur o zaman ... yazı önemli bir şey olduğu için. Yazı tarihin yazılması için önemli bir şeydir onun için" demiştir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 5/A sınıfından Gülizar; "fazla yıl geçmemiştir, ama çok yıl olmuştur, tahminince yüzyıl, benim fikrim öyle" demiştir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 6/A sınıfından Döndü; "milâttan önce. O eski olaylar milâttan önce başladığı için" demiştir. Aynı sınıftan Elif; "2004 evvel başlamıştır çünkü bu yıldan önce başlamıştır. Biz 2004 yılındayız" diyerek tarihin matematiksel olarak '0' da başladığını vurgulamıştır. Songül ise; "çok fazla bilgim yok ... 4 asır gibi ... 2 asır milâttan önce, 2 asır milâttan sonra" demiştir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 7/A sınıfından Esra; "milâttan önce. İsa'nın doğumuyla mı? Biz bunları 4. sınıfta görmüştük" demiştir. Aynı sınıftan Sinem; "milâttan önce, o zamanlar insanlar yaşamamıştır" cevabını vermiştir. Esin; "asırlar önce (Ne kadar önce?) bin asır" demiştir. Mehmet ise; "dünya var olduğundan beri vardır ya da insan oğlu olduğundan beri var" demiştir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 8/A sınıfından; Asiiye ise, "1200 yıllarında ... milâttan sonra" demiş, Neşe; "milâttan önce. Milâttan öncede birçok devlet yaşadığı için" cevabını vermiştir. Özlem, "milâttan önce (neden?) daha önce olduğu için" demiş, Gül, "İlkçağlardan (neden?) yani ... Havva ... peygamberin doğumundan sonra"

cevabını vermiştir. Dilek ise, “Hazreti Muhammet’in ölümünden sonra. Ondan sonra takvimler falan değişti, yılın başlangıcı o zaman başladı” diyerek hem tarihin başlangıcına hem de takvimin başlangıcına dikkat çekmiştir.

7.2.3. ‘Tarihsel Zaman ya da Kronoloji Nedir?’ Sorusuna İlişkin Çocukların Cevaplarına İlişkin Bulgular

Çocukların, ‘Tarihsel zaman nedir? Kronoloji nedir? Ne anlıyorsunuz?’ şeklindeki sorulara verdikleri cevaplar genelde kronolojiden ne anladıklarına yönelik olmuştur. Bu cevapların okullara ve sınıflara göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 47. ‘Kronoloji Nedir?’ Sorusuna Verilen Cevapların Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı

Tarihsel zaman/ kronoloji	Cacabey İ. Ö. O. Sınıflar						V.M.S. İ. Ö. O. Sınıflar						Ahi Evran İ. Ö. O. Sınıflar							
	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	G.T	
Sorunun sorulduğu öğrenci sayısı	5	5	8	9	10	37	10	5	10	10	8	43	3	10	10	8	9	40	121	
Soruya cevap veren öğrenci sayısı	-	2	6	8	9	25	-	2	9	9	8	28	-	-	-	-	2	2	55	
Soruya cevap vermeyen ya da bilmediğini söyleyen öğrenci sayısı	5	3	2	1	1	12	10	3	1	1	0	15	3	10	10	8	7	38	65	

Yukarıdaki tabloda dağılıma bakıldığında okullardan Ahi Evran İ. Ö. O. nezdinde kayda değer bir durumun ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durum, Ahi Evran İ. Ö. O.’nda bu sorunun 41 öğrenciye yöneltildiği ne karşın sadece 8. sınıf öğrencilerinden ikisinin cevap vermesidir. Bu cevaplardan birinde de, kronoloji ile arkeoloji karıştırılmıştır. Bu durum Demircioğlu’nun (2005), araştırma bulgularıyla benzerlik göstermiştir. Çünkü, bahsedilen çalışmada, kronoloji (%8.9), en az bilinen kavram olarak karşımıza çıkmıştır. Çalışmaya katılan 564 sekizinci sınıf öğrencisinin en fazla kavram yanılığı yaşadıkları kavramlardan birisi yine

kronolojidir (%20.7). Buna ilaveten, en fazla cevapsız bırakılanlardan biri yine ise, kronoloji (%54.3) kavramı olmuştur.

Bu araştırmada ‘Tarihsel zaman nedir?’ sorusuna ilişkin çok az cevap alınmıştır, bunlar aşağıdaki gibidir:

Cacabey İ. Ö. O. 7/B sınıfından Emre; “zamanla tarih arasında bir ilişki var mı?” sorusuna “zamanın tarihe göre uyumudur herhalde. Tarihsel zaman, zamanın tarihle işlendiği anda ...” demiştir. “Peki, zamanla tarih arasında bir fark var mı?” sorusuna ise, “Bayaa bir var. Çünkü, zaman çok önceden başlamış ve şu ana kadar ne kadar ilerlediği bilinmiyor ama tarihin bir başlangıcı ve şu ana kadar, 2004’e kadar bir sonu var” demiştir. Aynı sınıftan Buket, “tarihsel zaman, tarihin geçtiği zaman, tarihte olan olayların tarihi, değer bir olayın tarihi (yılı) anlamında” demiş, Abdullah ise, “tarihsel zaman bir olayın o zaman oluşu ... bir olay ya da işin o tarihte olması” cevabını vermiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 6/C sınıfından Tahsin Can; “tarihsel zaman, eski çağdan bu zamana kadar olan tarihin şeyi mi?” demiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 7/F sınıfından Özge; “tarihsel zaman, tarih olaylarını kapsayan” demiştir.

Cacabey İ. Ö. O. ve Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. öğrencilerinden bu soruya cevap verenlerin sayısal bakımdan dağılımı birbirine yakın görülmüştür. Soruya cevap verenlerin sayısal olarak ağırlığını 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu her iki okul içinde söylenebilir.

Çocukların, kronolojinin ne olduğuna ilişkin verdiği cevaplarda genelinin “tarihsel olayların sıralanması” yönü üzerinde durduklarını, bazılarının buna “geçmişten bugüne doğru” şeklinde cevaplara bir ek yaptıkları görülmüştür. Buna göre, kronolojinin ne’liğine ilişkin öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 5/C sınıfından Halil İsmail; “kronoloji, tarihî olayların sıralanması(dır)” demiştir. Aynı sınıftan Çağlar ise, “tarihleri, önemli olaylar olduğunda karşısına yazmaktır” diyerek olayların tarihlendirilmesine dikkat çekmiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 6/B sınıfından Mehmet Emin; “kronoloji, yaşanan olayları tarih sırasında göre sıralama(dır)” demiştir. Yine 6/B sınıfından Fikriye Kübra ise, “olayların hangi tarihte olduğunu belirten...” demiştir. Aynı sınıftan Şebnem; “olayların belli bir şekilde sıralanması, tarihsel olayların ... mesela biz şimdi 2004 yılındayız, 2004 yılından önce olan olayların kronolojik bir şekilde sıralanması” demiştir. Yine aynı sınıftan Gözde; “tarihlerin büyüktten küçüğe doğru sıralamak ... küçüldükçe geri gidiyoruz” demiştir. Aynı sınıftan Utku Can, “devletin yıkılışı ya da hangi padişahın tahta geçişini falan tarihlerle anlatmak ... mesela sosyal kitabımızın arkasında var” demiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 7/B sınıfından Merve; “tarih sıralaması” demiştir. Aynı sınıftan Didem ise, “kronoloji, tarihlerin ne zaman ve nerde olduğunu belirten ...” demiştir. A. Kaan; “sıralama ... tarih sıralaması, küçükten büyüğe ... mesela, 1453 daha önce olan olaylar daha başta ...” demiştir. Hilal ise; “tarihin zamana göre sıralanışı” demiştir. Aynı sınıftan Musa ise, “olayların ne zaman olduğunu gösterir” diyerek tarih şeridi ile bir ilişki kurmuştur.

Cacabey İ. Ö. O. 8/B sınıfından Cavit; “olayın rakamlarla birlikte, yazının icadından sonra verilen tarihlere göre o zamanki hangi tarihte oldu(ğu) bulmak ...” demiştir. Sevim Sena ise; “tarihî olayların olduğu zamanlar”, aynı sınıftan Seçkin, “kronoloji tarihin, olayların oluş sırası, tarihlere göre” demiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 8/B sınıfından Ahmet Emin; “şimdiki tarihimiz, geçmişteki çağlar” demiştir. Aynı sınıftan Osman, “olayların tarihlerinin sırası”, Özge, “tarihin sıralanması”, Esra, “olayları oluş tarihine göre sıralama”, Gamze, “olayların oluş sırası”, Fatoş, “tarihlerin oluş sırasına göre...” demişlerdir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 5/C sınıfından Mustafa Burak, “bütün tarihte yapılan her şeyin o karta (tarih şeridi) yazılması” derken tarih şeridi üzerinde yapılan bir çalışma gibi algılamıştır. Hatice ise; “örneğin 23 Nisan ile ilgili bir tarihin bir kağıda yazılması” demiştir.

Vali Mithat Saylam İ.Ö.O 6/C sınıfından Melike; “tarihlerin, tarihte olan olayların sırayla dizimi”, Meral, “... yılların önceden sonraya doğru sıralanışı ...”, Şeyma; “tarihlerin sıralanması, baştan sona doğru ...”, Anıl, “geçmişten bugüne

tarihin sıralanması ...”, Gül Hilal, “tarihlerin sıralanması”, Tarık, “tarihlerin baştan önceki tarihten sonraki tarihe doğru sıralanması”, Gülbahar, “tarihi baştan başlayarak sonlara doğru sıralamak” cevaplarını vermişlerdir.

Vali Mithat Saylam İ.Ö.O 7/F sınıfından Nimet, “o şeylerin mesela savaşların tarihini belirtiyor” demiştir. Aynı sınıftan Aysıla, “tarihlerin oluş sırasına göre sıralanması”, Bekir ve Mustafa, “tarihleri sıralama”, Uğur, “olayların tarihlerine göre sıralanması”, Ömer, “tarihsel bir sıralamadır, en önce başlamış olayların, en son olmuş olanlara göre sıralanmasıdır”, Murat Çağlar ise, “belirli savaşların sırasıyla ilk başlangıcından sona doğru sıralanması” cevaplarını vermişlerdir.

Vali Mithat Saylam İ.Ö.O 8/A sınıfından Banu; “kronoloji tarihlerin sıraya göre,... önce ... sonra...” demiştir. Aynı sınıftan Cansu, “geçmişten bugüne kadar olan olayların sıralanışı”, Mine, “tarihte yaşanmış olayların oluş sırası”, “Gökhan Uğur, “kronoloji, tarihsel olayların sıralanması diye biliyorum”, Mustafa, “tarihî olayların en baştan en sona doğru sıralanması” cevaplarını vermişlerdir.

Vali Mithat Saylam İ.Ö.O 8/A sınıfından Meltem, “tarihleri sıralamak ... mesela balkan savaşı 1912’de oluyor, Birinci Dünya Savaşı da 1913 yılında oluyor. Biribirinden geç veya biri birinden erken ...” demiştir.

Vali Mithat Saylam İ.Ö.O 8/A sınıfından Makbule Gül; “ilk önce yaşananları sıraya koymuşlar, ilk önce yazıyı bulmuşlar diyelim, en son İstanbul’un fethine kadar ...öyle ...” demiştir.

Vali Mithat Saylam İ.Ö.O 8/A sınıfından Raşit, “kronoloci, bazı olaylar vardır, bu olayların önceliğine göre ... hangi olay daha önce olmuşsa o ilk öne alınır ...” demiştir.

Ahi Evran İ.Ö.O 8/A sınıfından Gül; “tarih ... örneğin, cumhuriyetin ilanı, 29 Ekim 1923 ... böyle sıralanmış olaylar kronoloji ...” demiştir. Aynı sınıftan Dilek ise, “kazılarla falan ilgilidir herhalde” cevabı ile kronoloji ile arkeolojiyi karıştırmıştır.

7.2.4. 'M.Ö-M.S' Terimlerine İlişkin Çocukların İşlem Yapabilme Becerilerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan toplam 149 öğrencinin M.Ö.-M.S. terimleriyle işlem yapabilmelerine ilişkin bulgular, 11. soru³⁶ ile ölçülmüştür. Buna göre, öğrencilerin başarı durumlarının dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 48. Çocukların 'M.Ö-M.S' Terimlerine İlişkin İşlem Yapabilme Becerilerinin Okul ve Sınıflara Göre Dağılımı

OKUL	Sınıf					Toplam	
		Doğru		Yanlış			
		f	%	f	%	F	%
Cacabey İ. Ö. O.	4.sınıf	1	10.0	9	90.0	10	100.0
	5.sınıf	3	30.0	7	70.0	10	100.0
	6. sınıf	4	40.0	6	60.0	10	100.0
	7. sınıf	6	60.0	4	40.0	10	100.0
	8. sınıf	6	60.0	4	40.0	10	100.0
Toplam		20	40.0	30	60.0	50	100.0
Vali Mithat Saylam İ. Ö. O.	4.sınıf	1	10.0	9	90.0	10	100.0
	5.sınıf	2	20.0	8	80.0	10	100.0
	6. sınıf	3	30.0	7	70.0	10	100.0
	7. sınıf	4	40.0	6	60.0	10	100.0
	8. sınıf	4	44.4	5	55.6	9	100.0
Toplam		14	28.6	35	71.4	49	100.0
Ahi Evran İ. Ö. O.	4.sınıf	-	-	10	100.0	10	100.0
	5.sınıf	-	-	10	100.0	10	100.0
	6. sınıf	1	10.0	9	90.0	10	100.0
	7. sınıf	1	10.0	9	90.0	10	100.0
	8. sınıf	-	-	10	100.0	10	100.0
Toplam		52	4.0	48	96.0	50	100.0

Bu araştırmada çocukların M.Ö-M.S. kavramlarına ilişkin olarak, işlem yapabilme becerileri başarı dağılımları tablosu dikkatlice izlendiği zaman, Cacabey ve Vali Mithat Saylam İ. Ö. O.ları 4. sınıflarından birer öğrencinin başarılı olduğu, Ahi Evran İ. Ö. O.ndan ise aynı sınıftan hiçbir öğrencinin başarılı olamadığı görülür. 5. sınıflarda ise, Cacabey İ. Ö. O.ndan 3, Vali Mithat Saylam İ. Ö. O.ndan 2 öğrenci başarılı olurken, Ahi Evran İ.Ö.O.ndan yine hiçbir öğrencinin başarılı olamadığı görülür. Konuya ilişkin başarının hem Cacabey hem de Vali Mithat Saylam İ. Ö. O.ları nezdinde sınıf dereceleri yükseldikçe arttığı görülmüştür. Ancak, sadece

³⁶ Bk. Ek 2.6. Görüşme Formu.

Cacabey İ. Ö. O. 7. ve 8. sınıflarında deneklerin %50'sinden fazlasının bu beceriye sahip olduğu diğer okul ve sınıflarda bu başarının yakalanamadığı dikkate değer bir bulgudur. Bu durum, Demircioğlu'nun (2005), 8. sınıf öğrencilerinin milattan önceki ve sonraki yıllara ait dört tarih verilerek, bu tarihlerin hangi yüzyılda olduğunu yazmaları istenen araştırma sonucu olan, öğrencilerin % 50'sine yakınının milattan önceki ve sonraki tarihlere ait yılların hangi yüzyıllar içinde olduğunu bilmeleri bulgusuyla paralellik göstermiştir. Ancak, Ahi Evran İ. Ö. O.nda ise kayda değer olan durum, okul bazından toplamda sadece 2 öğrencinin bu beceriyi sergilemiş olmaları ve bu öğrencilerin de 6. ve 7. sınıfta okumalarıdır. Yani, Ahi Evran İ. Ö. O.nda diğer okullarda görülen sınıf düzeyinin yükselmesi ile başarı durumunun artması bir yana, 8. sınıfta hiçbir öğrencinin bu beceriyi sergileyememesi durumu görülmüştür. Toplamda bakıldığında ise, Cacabey İ. Ö. O.'ndan 20, Vali Mithat Saylam İ. Ö. O.ndan 14, Ahi Evran İ. Ö. O.ndan 2 öğrencinin M.Ö.-M.S. kavramlarına ilişkin işlem yapabildikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Tabloda dikkat çekici bir diğer nokta ise, dağılımın Cacabey ve Vali Mithat Saylam İ. Ö. O.larında tüm sınıfları kapsamış olmasıdır. Bu durum 4. sınıfta okuyan çocukların M.Ö.-M.S. kavramlarına ilişkin işlem becerisine sahip olabileceklerini göstermesi bakımından anlamlıdır.

Görüşmeye katılan 149 öğrencinin M.Ö.-M.S. kavramlarına ilişkin işlem becerilerini ölçen sorulara dikkat edildiğinde, özellikle 421 öğrenciye uygulanmış olan tarihsel zaman başarı testinin 30. sorusundan yer alan M.Ö. 3. yy. ile M.Ö. 1200 tarihlerinin tarih şeridinde yerleştirilmesinde öğrencilerden M.Ö.- M.S. kavramlarına ilişkin işlem becerisine sahip olan ve farklı sınıflarda öğrenim görenlerden 11'inin M.Ö. 3 yy.lı, M.Ö. 1200 tarihinden daha geçmişe ait bulması kayda değer başka bir bulgudur. Ayrıca, bu 11 öğrencinin altısının 8. sınıfta, birinin 7, üçünün 6 ve birinin de 4. sınıfta yer alması bu durumu daha da ilginç kılmaktadır.

M.Ö. 3. yy.ı M.Ö. 1200 tarihinden daha geçmişe ait bir tarih olarak değerlendiren öğrencilere bunun sebebi sorulduğunda çocukların M.Ö. 3. yy.ı, M.Ö. 3000'li (üçbinli) yıllar ya da Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 8/A sınıfından Elif'in söylediği gibi, "milattan önce 2000-2099 yılları arasında düşünüldüğü ve bu şekilde algılandığı ortaya çıkmıştır. Bu durumu, M.Ö.-M.S. kavramlarına ilişkin işlem

yeterliliklerinin öğrencilerde tam oluşmaması ya da M.Ö.'ye ait yy. şeklinde verilen tarihlerin çocukta bir kavram kargaşasına ya da yanılgısına yol açtığı şeklinde yorumlamak mümkündür.

7.2.5. 'Eşzamanlılık' İfadesine İlişkin Çocukların Başarılarına İlişkin Bulgular

Görüşülen toplam 149 öğrenciye 3 farklı içerikdeki sorudan herhangi biri³⁷ sorularak, öğrencilerin eşzamanlılığa ilişkin ifadelerden hareketle doğru işlem yapabilme durumları ölçülmeye çalışılmıştır. Dağılım aşağıdaki tablo ile verilmiştir.

Tablo 49. Eşzamanlılık İfadesine İlişkin Okul-Sınıf Değişkenlerine Göre Dağılım

OKUL	Sınıf	Soru 7						Toplam	
		Önce		Doğru		Sonra			
		f	%	f	%	f	%	f	%
Cacabey İ. Ö. O.	4.sınıf	1	10.0	3	30.0	6	60.0	10	100.0
	5.sınıf	1	10.0	3	30.0	6	60.0	10	100.0
	6. sınıf	2	20.0	3	30.0	5	50.0	10	100.0
	7. sınıf	1	10.0	6	60.0	3	30.0	10	100.0
	8. sınıf	1	10.0	5	50.0	4	40.0	10	100.0
Toplam		6	12.0	20	40.0	24	48.0	50	100.0
Vali Mithat Saylam İ. Ö. O.	4.sınıf	5	50.0			5	50.0	10	100.0
	5.sınıf	2	20.0	5	50.0	3	30.0	10	100.0
	6. sınıf	5	50.0	3	30.0	2	20.0	10	100.0
	7. sınıf	3	30.0	4	40.0	3	30.0	10	100.0
	8. sınıf	2	22.2	1	11,1	6	66.7	9	100.0
Toplam		17	34.7	13	26.5	19	38.8	49	100.0
Ahi Evran İ. Ö. O.	4.sınıf					10	100.0	10	100.0
	5.sınıf	4	40.0	2	20.0	4	40.0	10	100.0
	6. sınıf	3	30.0	2	20.0	5	50.0	10	100.0
	7. sınıf	4	40.0			6	60.0	10	100.0
	8. sınıf	2	20.0	2	20.0	6	60.0	10	100.0
Toplam		13	26.0	6	12.0	31	62.0	50	100.0

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, eşzamanlılık ifadesini doğru değerlendirenlerin okul bazında Cacabey İ. Ö. O.nda 20, Vali Mithat Saylam İ. Ö. O.nda 13 ve Ahi Evran İ. Ö. O.nda 6 öğrenci olduğu görülmüştür. Bu durum, okullar arasından anlamlı bir farklılığın varlığını ortaya koymaktadır. Ancak, sınıf düzeyi

³⁷ Bk. Ek 2.6. Görüşme Formundaki 7, 8. ve 9. sorular.

bakımından doğru cevapların dağılımına bakıldığında, bu durumun düzenli ve genellenebilir olmadığı görülmüştür. Şöyle ki, Cacabey İ. Ö. O.nda en çok doğru 7. sınıflarda 6 öğrenci olarak çıkmışken, Vali Mithat Saylam İ. Ö. O.nda en çok doğru 5. sınıflarda 5 öğrenciyle, Ahi Evran İ. Ö. O.nda ise, 5., 6. ve 8. sınıflarda ikişer öğrenci olarak ortaya çıkmıştır. Bu dağılım, çocukların, eşzamanlılık ifadelerine ilişkin başarılarının yaş, sınıf etkenlerine bağlı olmadığı yorumuna varılmasını sağlayabilir.

7.2.6. 'Konumlandırma Becerisi'ne İlişkin Çocukların Başarılarına İlişkin Bulgular

Tarihsel zamanda konumlandırma becerisine ilişkin araştırmanın nicel kısmında olduğu gibi nitel kısımda da bir soru³⁸ ile veri toplanmıştır. Nitel araştırma verilerin dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 50. Çocukların Tarihsel Zamanda Konumlandırma Becerisi Puanlarının Okul ve Sınıflara Göre Dağılımı

OKUL	Sınıf	S11				Toplam	
		Doğru		Yanlış			
		f	%	f	%	f	%
Cacabey İ. Ö. O.	4.sınıf	1	10.0	9	90.0	10	100.0
	5.sınıf	1	10.0	9	90.0	10	100.0
	6. sınıf	4	40.0	6	60.0	10	100.0
	7. sınıf	3	30.0	7	70.0	10	100.0
	8. sınıf	2	20.0	8	80.0	10	100.0
Toplam		11	22.0	39	78.0	50	100.0
Vali Mithat Saylam İ.Ö.O.	4.sınıf	-		10	100.0	10	100.0
	5.sınıf	1	10.0	9	90.0	10	100.0
	6. sınıf	3	30.0	7	70.0	10	100.0
	7. sınıf	3	30.0	7	70.0	10	100.0
	8. sınıf	3	33.3	6	66.7	9	100.0
Toplam		10	20.4	39	79.6	49	100.0
Ahi Evran İ. Ö. O.	4.sınıf	-		10	100.0	10	100.0
	5.sınıf	-		10	100.0	10	100.0
	6. sınıf	-		10	100.0	10	100.0
	7. sınıf	1	10.0	9	90.0	10	100.0
	8. sınıf	-		10	100.0	10	100.0
Toplam		1	2.0	49	98.0	50	100.0

³⁸ Bk. Ek 2.6. Görüşme Formundaki 11. soru.

Görüşmeye katılan 149 öğrencinin, tarihsel zamanda konumlandırma becerisine ilişkin başarılarının ele alınması sonucu, yukarıdaki tabloda izlendiği gibi, okul bazında Cacabey İ. Ö. O.nda 11, Vali Mithat Saylam İ. Ö. O.nda 10, Ahi Evran İ. Ö. O.nda ise 1 öğrenci başarılı olmuştur. Sınıflara göre dağılıma bakıldığında 4. sınıflardan 1, 5. sınıflardan 2, 6. sınıflardan 7, 7. sınıflardan 7 ve 8. sınıflardan 5 öğrencinin başarılı olduğu görülmüştür. Kayda değer nokta, bu beceriye ilişkin başarıda 6. sınıflarda bir yığılmanın olmasıdır. Kronoloji becerilerinin en karmaşığı sayılabilecek konumlandırma becerisinin 6. sınıflarda 7. ve 8. sınıflardan daha fazla başarılması önemli bir bulgudur.

7.2.7. ‘Değişim ve Süreklilik Algısını İşe Koşma’ya İlişkin Çocukların Başarılarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerde değişim ve süreklilik algısını işe koşma olarak nitelendirilebilecek bu çalışmada öğrenciler on farklı kart takımından kendilerine verilen herhangi birisinde yer alan değişim ve sürekliliği vurgulayan resimleri sıralamak suretiyle ilgili yeterliliklerini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada başarı; ‘yeterli’, ‘eksik’ ve ‘yok’ dereceleriyle değerlendirilmiştir. Öğrencinin, kendisine verilen kartları tam doğru olarak sıralaması ‘yeterli’, bir veya ikisini yanlış olarak ya da verilen ipucu üzerine doğru sıralaması ‘eksik’, tamamına yakını yanlış sıralaması ise ‘yok’ olarak adlandırılmıştır.

Çocukların değişim ve süreklilik algısını işe koşma ile ilgili başarılarının okul ve sınıflara göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 51. Değişim ve Süreklilik Algısını İşe Koşmaya İlişkin Öğrenci Başarısının Okul ve Sınıflara Göre Dağılımı

OKUL	Sınıf	Soru 12						Toplam	
		Yok		Eksik		Yeterli			
		f	%	fr	%	f	%	f	%
Cacabey İ. Ö. O.	4.sınıf	2	20.0	3	30.0	5	50.0	10	100.0
	5.sınıf	-	-	6	60.0	4	40.0	10	100.0
	6. sınıf	-	-	10	100.0	-	-	10	100.0
	7. sınıf	-	-	9	90.0	1	10.0	10	100.0
	8. sınıf	-	-	8	80.0	2	20.0	10	100.0
Toplam		2	4.0	36	72.0	12	24.0	50	100.0
Vali Mithat Saylam İ. Ö. O.	4.sınıf	1	10.0	8	80.0	1	10.0	10	100.0
	5.sınıf	-	-	9	90.0	1	10.0	10	100.0
	6. sınıf	-	-	7	70.0	3	30.0	10	100.0
	7. sınıf	-	-	9	90.0	1	10.0	10	100.0
	8. sınıf	-	-	8	80.0	1	11,1	9	100.0
Toplam		1	2.0	41	83.7	7	14.3	49	100.0
Ahi Evran İ. Ö. O.	4.sınıf	4	40.0	4	40.0	2	20.0	10	100.0
	5.sınıf	1	10.0	3	30.0	6	60.0	10	100.0
	6. sınıf	1	10.0	5	50.0	4	40.0	10	100.0
	7. sınıf	-	-	4	40.0	6	60.0	10	100.0
	8. sınıf	-	-	7	70.0	3	30.0	10	100.0
Toplam		6	12.0	23	46.0	21	42.0	50	100.0

Yukarıdaki tabloya göre, okul bazında Cacabey İ. Ö. O. 48, Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 48, Ahi Evran İ. Ö. O. 44 öğrenciyle başarı bakımından sıralanmışlardır. Bu durum daha diğer alanlarda derin bir biçimde ortaya çıkan farkın süreklilik algısını işe koşmada olmaması önemli bir bulgu sayılabilir. Bunun sebebini, öğrencilerin gündelik yaşamlarında karşılaştıkları ve kavradıkları değişim olgusunu burada da uyarlamaları şeklinde açıklamak mümkündür. Sınıf bazında dağılım ise, 6. sınıflarda 23, 8. sınıflarda 23, 7. sınıflarda 22, 5. sınıflarda 15 ve 4. sınıflarda 15 öğrenci yeterli kategorisine girmiştir.

Araştırmamıza katılan 4. sınıfların, değişim ve sürekliliği içeren tarihsel kartları doğru sıralamada okuldan okula farklılık gösterse de genel ortalama içinde en düşük yüzdeyi oluşturduğu söylenebilir. Bu da konunun birikim ve deneyimle ilişkili olduğunu açıklar nitelikte kabul edilebilir.

Ahi Evran İ. Ö. O.ndan 6, Cacabey İ. Ö. O.ndan 2, Vali Mithat Saylam İ. Ö. O.ndan 1 ve toplamda 9 öğrenci değişim ve süreklilik algısını işe koşmayı amaçlayan yeterliği ölçen bu etkinlikte tamamen başarısız olmuşlardır. Başarısız olan sınıf bazında ağırlığını 7 öğrenci ile 4. sınıflar oluşturmuştur.

Bu konuya ilişkin asıl dikkate değer bulgu ise; tarihsel zaman kavramı, kronoloji bilgi ve becerilerinde tamamen başarısız olan, hatta tarih şeridinden bile (ki tarih şeritleri tarihsel zaman ve kronoloji kavramlarının en somut görüntüsüdür) habersizliği açık olan çocukların bahsedilen etkinlikte, değişim ve süreklilik algılarını işe koşmadaki başarılarıdır. Vali Mithat Saylam İ. Ö. O.nda 31, Ahi Evran İ. Ö. O.nda 22 ve Cacabey İ. Ö. O.nda 18 öğrenci tarihsel zaman ve kronoloji kavramlarına ilişkin sorularda yetersiz oldukları hâlde, değişim ve süreklilik algılarını işe koşmada ‘yeterli’ bulunmuşlardır. Bu çocukların genel toplama oranı, 71/149’dur ki bu her iki öğrenciden birinin bu durumda olduğunu gösterir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 4/A sınıfından Sevim’in başarısı bu etkinliğin en çarpıcı örneğini oluşturmuştur. Sevim, M.Ö.-M.S. kavramları ve işlem becerileri ve tarih şeridiyle ilgili hiçbir bilgiye sahip olmamasına, iletişim güçlüğü bulunmasına rağmen ‘tekerleklerin gelişimi/değişimi’ne ilişkin resimleri geçmişten günümüze doğru eksiksiz olarak sıralamış ve sıralama gerekçelerini de mantıklı bir şekilde açıklamıştır. Bu örnek ve genel durum göz önüne alınarak, çocukların tarihsel zaman, kronoloji bilgi ve becerileri yetersiz olsa da, ‘değişim ve süreklilik algısını’ işe koşabildikleri, bu sebepten farklı sosyo-ekonomik çevreleri temsil eden okullarda ya da farklı sınıflarda okuyan çocukların bu konuda başarılı olabilecekleri sonucuna varılabilir. Bu durumun okullarda 4. sınıflardan itibaren verilen kronolojik tarih öğretimi kadar, çocukların kendi yaşam deneyimlerinde bu değişim ve süreklilik algısına ilişkin bir takım işlemlerle karşılaşıyor olmaları (çevredeki değişim vb.) sebebiyle ortaya çıktığı düşünülmektedir.

7.2.8. ‘Değişim ve Sürekliliği İfade Etme Becerisi’ne İlişkin Çocukların Başarılarına İlişkin Bulgular

Çocukların, değişim ve sürekliliği ifade etme becerileri konuya ilişkin soruya verdikleri cevaplar ile tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çocukların çok büyük bir çoğunluğunun ‘değişim’ kavramını çeşitli örneklerle açıklamada başarılı oldukları görülmüştür. Okullara göre, Cacabey İ. Ö. O.nda 46, Vali Mithat Saylam İ. Ö. O.nda 47 ve Ahi Evran İ. Ö. O.nda 44 öğrenci ‘değişim’ kavramını çeşitli örneklerle açıklayarak ifade etme konusunda başarılı olmuşlardır. Bu, görüşmeye katılan öğrenci sayısı ile karşılaştırıldığında örneklemin tamamına yakını oluşturmaktadır.

‘Değişim’ kavramını çeşitli örneklerle açıklayan çocukların verdikleri cevaplarda en çok ‘teknoloji (47)’, ‘kılık kıyafet (40)’, ‘barınma (29)’, ‘sosyal yaşam (18)’, ‘ulaşım araçları (16)’, ‘yazı/egitim (23)’ ve ‘beslenme şeklinin (13)’ geçtiği görülmüştür.

Örneklerin hangi alanlara ait olduklarına bakıldığında büyük bir çoğunluğunun teknoloji ve kültürle ilişkili olduğu fark edilmiştir. Kayda değer bir nokta, örneklerin büyük bir çoğunluğunun somut nesneler üzerinden verilmiş olmasıdır. Öğrencilerden çok azı ‘demokrasi (3)’, ‘düşünce/fikir (7)’, ‘inanç/din (1)’ gibi soyut kavramlar üzerinde örnekler vererek değişim kavramını açıklamaya çalışmıştır.

Çocukların verdikleri örneklerin ağırlıklı olarak kılık kıyafet, barınma ya da yeme içme tarzıyla ilişkilendirilmesi kayda değer bir diğer noktadır. Ancak, tarih şeritleri üzerinde neredeyse o öğretim aracının bir standardı gibi verilen ilkel çağları temsil eden mağarada yaşam, avcılık yapan insanlar, hayvan derilerini giyen olarak kullanan insanları tasvir eden resimlerin çocukların bu tercihleri etkilediği düşünülmektedir.

‘Değişim’ kavramına ilişkin açıklamada bulunan çocukların cevaplarından bazıları şunlardır:

Cacabey İ. Ö. O. 4/C sınıfından Şahinde; “İlk önce insanların haberleşmek için telefonları yoktu, davullarla veyahut ateşlerle yapıyorlardı. Telefon, ayakkabı

icat edildi, sandalye, evler yapıldı ...eskiden samanlardan veyahut ta topraktan yapılıyordu, şimdi tuğla ve taşlardan yapılıyor” demiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 4/C sınıfından Beyza Nur; “eğitim daha ilerlememiştir. İnsanların kıyafetleri, beyinlerinin gelişimi daha ilerlememiştir. Mesela, bir çocuk eski zamanlarda hasta olsa at arabasıyla kasabaya götürmeleri gerekirdi ama şimdi hastaneler çıktı, arabalar çıktı hemen götürüyorlar” demiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 4/C sınıfından Hamdi; “otomobiller falan ... Modernleşme (ile) değişmiştir. Eskiden traktör yokmuş, öküzlerle çekiyorlarmış” demiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 5/C sınıfından Halil İsmail; “insanların kültürleri, yaşayışları değişmiş, eskiden çok önceden göçebe yaşıyorlarmış, şimdi göçebe yaşamıyorlar, herkesin bir evi var, yaşadığı bir yer var. Teknolojik gelişmeler oldu, beslenme şekillerinde falan değişmeler oldu” demiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 5/C sınıfından Zeynep; “teknoloji ... barınma yerleri, kıyafetler, yemekler ... yapılan değişiklikler, genelde görülebilen değişiklikler bunlar” demiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 6/B sınıfından Taha Erkan; “önce insanların sosyal yaşamları değişmiştir, türlü evler yapılmıştır, çarpık yerleşmeye son verilmiştir ...insanlarda bilim ortaya çıkmıştır, bilim dalları geliştirilmiştir” demiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 6/B sınıfından Utkucan; “hayvan türleri azaldı, sonra insanlar hep barakalarda yaşıyorlardı, çok katlı binalar yaptılar ... yani uygarlaşmaya başladılar” demiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 6/B sınıfından Selcan; “insanlar mağaralarda yaşıyorlardı, kendi yemeklerini kendileri avlıyorlardı, şimdi evlerde yaşıyoruz, mağaralarda yaşamıyoruz, yiyeceklerimizi biz avlamıyoruz” demiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 7/B sınıfından Can, “eskiden insanlar eliyle, bilek gücüyle yaparken, şimdi aletler çalışıyor” demiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 8/B sınıfından Seçkin; “yaşayışları, beslenmeleri ... siyasi yapı ... devletin yönetim şekli” demiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 8/B sınıfından Gamze; “yaşayış biçimleri ... mesela insanlar mağaralarda yaşarken, şimdi 5 katlı evlerde, etleri pişirmeden yerken, yani parçalayarak yerken şimdi ... kullanılan araç gereç mesela, onların sopanın ucuna keskin bir şey takıyorlar, onu avlanmada kullanıyorlar, şimdi top tüfek falan ilerledi yani” demiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 4/B sınıfından Merve; “tahmin etmesi biraz zor ... önceden takvim yoktu şimdi var, kadın hakları da yoktu şimdi var, saat yoktu, elektronik araçlar yoktu, telefon yoktu ...” demiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 4/B sınıfından Özge; “ilk insan eğitim görmemiş olabilir ... araba ... evler ... böyle bir evler yoktu ... okullar ... bilgisayarlar icat edilmemişti ... televizyonlar ... radyolar ...” demiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 5/C sınıfından Hatice; “ilk insanlar ... o zamanlar teknoloji o kadar ileri değildi ... ilk insanlar kendi işleri, emeğiyle çalışıyorlardı, şimdi de öyle ama genelde makineler oldu demiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 5/C sınıfından Emine; “değiş-tokuş, trampa kavramı var. İlk insanlar geçimlerini avcılıkla yaparlarmış yani geçimlerini öyle sağlarlarmış. İlk zamana geçince, yani teknolojiye geçince ... mesela diyelim ki, bir adam bir ata buğday karşılığı sahip oluyor ...” anlatmak istediklerini tam ve düzgün ifade edemese de değişimi örneklendirmiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 6/C sınıfından Melike; “çok değişiklikler olmuş ... mesela önceden kitap yoktu ... önceden taşlara yazılıyordu, çivi ile çakılıyordu ama şimdi kâğıtlara yazılıyor” demiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 6/C sınıfından Şeyma; “mesela, eskiden insanlar üzerlerine bir şey giymiyorlardı. Giyim olarak veya haberleşme olarak değişik yönlerde ... mesela İlkçağlarda insanlar taş devrinde yaşıyorlarmış ... taşlarla ... gazeteler taştan yapılıyormuş ... insanların konuşmaları, yazmaları ... eskiden yazma bilmiyorlardı, resim çizerek birbirlerine anlatıyorlardı. Konuşma yoktu, haberleşme dilleri değişti, mektup var şimdi ... eskiden mektup da vardı ama şimdi daha hızlı ... mesela telgraf falan vardı eskiden ... şimdi bilgisayarlarla çet yaparak ...” diyerek ilginç karşılaştırmalarda bulunmuştur. Öğrencinin, gazete gibi Modern bir iletişim

aracını ilkel çağa (taş devri) ait bir araç olarak görmesi, medyada ilkel insan tipine ilişkin sunulan çizgi filmlerin (Taş Devri vb.) etkisinin bir uzantısı olarak düşünülebilir. Eskiden (ilkel zaman olmalı) konuşmak yerine resimle iletişimin kurulduğu yargısını dile getirmesi de bir hayli ilginç bir yaklaşımdır.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 6/C sınıfından Anıl; “her şey değişmiş ... mesela, insanlar eskiden o kadar gelişmiş değilmiş, teknoloji yokmuş, eskiden evler yokmuş, mağaralarda yaşıyorlarmış, eskiden hayvanları çiğ yiyorlarmış, şimdi pişirip yiyoruz” derken yine ilkel dönemlerde yerleşim ve beslenme kavramları merkezli bir karşılaştırma yapmıştır.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 6/C sınıfından Gül Hilal; “bu (son) senelerde teknoloji fazla gelişmiştir. İnsanların işleri daha kolay oluyor. Eskiden insanlar, mesela 100 yıl önce ... insanlar tarlalarını şeyle değil, traktörle değil, başka şeylerle sürüyorlardı, kağnılarla sürüyorlardı, en küçük değişimlerden biri bu” diyerek tarımdaki gelişmeleri örneklendirmiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 7/F sınıfından Bekir; “ilk insanlar öncelikle oklarla falan, bizim yaşadığımızdan çok farklı şekilde yaşıyorlardı, ateşi taşlardan bulmaya çalışıyorlardı. O şekilde yaşam koşulları çok zordu, şimdi teknoloji epeyce geliştiği için biz rahatız” demiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 7/F sınıfından Mustafa; “bilimde pek çok alan var ... bilim olağanüstü bir gelişme gösterdi ... şimdi geçmişten bugüne doğru baktığımızda nelerin değiştiğini daha iyi anlarım ... çok değişti” diyerek bilimsel gelişmeler üzerinde durmuştur.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 7/F sınıfından Ömer; “ilk insanı yüce Rabbimiz yaratmıştır ve ona konuşmayı eşyayı vermiştir. Ama geliştirmek için biraz daha ilkel vermiştir ve ilk insan bu aldığı eşyayı daha da geliştirmiştir. Mesela, tekerleği buldu(ğu) zaman kağnılar yapmıştır, bu kağnıları motorla çalıştırmıştır, şimdi ... o zaman saatte 30 km hızla gidiyorsa şimdi 300 km hızla giden arabaları görmek mümkün ... bu derece hızlı bir değişim var” demiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 8/A sınıfından Cansu, “insanlar gelişmiş ... teknoloji açısından, eğitim açısından ... bugüne uygun olarak kendileri daha yeni araçlar üreterek işlerini kolaylaştırmış” demiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 8/A sınıfından Meltem; “mesela eskiden Osmanlı Devleti bağınazdı. Yani ilkel bir durumda idi, gittikçe çağdaşlaştı ... mesela krallıklarda tek bir yönetim oluyordu ... çağdaşlaştık, şu an teknoloji gelişti hem de çağdaşız, demokrasi var” diyerek yönetim merkezli örnekler vermiştir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 4/A sınıfından Fadime; “eskiden çok iyi yaşamıyordu, şimdi çok iyi yaşıyor. Eskiden cumhuriyet yoktu, şimdi cumhuriyet var, eskiden padişahlar yönetiyordu ama şimdi belediye başkanları gibi insanlar yönetiyor” demiştir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 4/A sınıfından Salih; “küçükken hiçbir şey yapamazdık büyüdük artık, okumayı yazmayı ... küçükken okumayı yazmayı ... elbiselerimizi giyemezdik, şimdi büyüdük, kendi yemeğimizi yapabiliriz ... kendi elbiseleri(mizi) giyebiliriz, derslerimizi yapabiliriz, konuşabiliriz” diyerek değişim kavramını kendi gelişimi merkezinde kendi yaşamından örnekler vererek açıklamaya çalışmıştır.

Ahi Evran İ. Ö. O. 5/A sınıfından Gülizar; “kılıf kıyafetle mi ilgili (her şey olabilir?) saatler değişmiştir, kılık kıyafet değişmiştir, elbiseler değişmiştir, yazılacak yazılar değişmiştir” demiştir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 5/A sınıfından Büşra; “eskiden karanlık devirdeydi, şimdi lambalar var, insanlar istediği gibi yakıyor. Eskiden yazı yoktu, eskiden termometrenin yerine başka bir şey vardı, saatin yerine başka bir şey vardı” diyerek ‘eski’ ifadesi ile ilkel zamanları kastederek, karanlık devirden anladığı şeyin lamba aracılığıyla çözümlenecek bir aydınlatma problemi olduğunu düşünmüştür.

Ahi Evran İ. Ö. O. 6/A sınıfından Songül; “ilk önce çağlar geçiyor, teknoloji gelişiyor, insanlar önceden her şeyi insanlar eliyle yapıyorlardı, şimdi makineler var, makineler çalıştırılıyor” demiştir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 7/A sınıfından Hatice; “demokrasi değişti, telefonlar, televizyonlar, elbiseler ... eskiden çarşaf varmış, şimdi normal kıyafet” derken eski

ifadesine 70-80 yıllık bir süre anlamını yüklemiştir. Öyle anlaşıyor ki bu öğrencinin değişim örnekleri Türk İnkılabı merkezlidir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 8/A sınıfından Asiyye; “eskiden insanların çağdaş yaşama özgürlüğü yoktu ama şimdi demokrasi var, eğitim var” demiştir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 8/A sınıfından Gül; “... giderek gelişmiştir. Örneğin ilk çağlarda insanlar fazla bilgili değildi, mesela böyle evlere sahip değildi, gelişerek her insanın ortak mirasa bir katkısı olmuştur” diyerek değişimi gelişim kavramıyla açıklamıştır. Zaman içinde her insanın ortak mirasa bir katkısının olduğunu söylemesi de ilginç bir yorumdur.

Değişim ve süreklilik algısını işe koşmada yeterliliği olmayan çocukların ‘değişim’ kavramını örneklerle ifade etme becerisindeki başarısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumdaki çocukların okul ve sınıflara göre dağılımı şöyledir.

Tablo 52. Değişim ve Süreklilik Algısını İşe Koşmada Yeterli Olmayan Ancak Değişim Kavramını Örneklerle Açıklamada Başarılı Olan Çocukların Okul ve Sınıflara Göre Dağılımları

Okullar Cinsiyet	Cacabey İ. Ö. O. Sınıfları						V.M.S. İ. Ö. O. Sınıfları						Ahi Evran İ. Ö. O. Sınıfları							
	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	4	5	6	7	8	T	G.T	
Erkek	3			1		4		1	1	1		3	1	2				3	10	
Kız	4	1		1		6	1		2		2	5	3	5	4	4	2	18	29	
Toplam						10						8						21	39	

Yukarıdaki tablodaki dağılım izlendiğinde özellikle Ahi Evran İ. Ö. O. öğrencilerinde bir farklılaşmanın olduğu görülür. Ahi Evran İ. Ö. O.’nda 4. sınıftan 4, 5. sınıftan 7, 6. sınıftan 4, 7. sınıftan 4 ve 8. sınıftan 2 öğrenci (toplam 21) değişim ve süreklilik algısını işe koşmada ‘yeterli’ olamazlarken, değişimi örneklendirerek ifade etmede başarılı olmuşlardır. Bu durumdaki çocukların büyük oranda kız olması da şaşırtıcıdır.

Bu bulgulardan hareketle, genelde her üç okul içinde geçerli olmak üzere değişim ve süreklilik algısını işe koşma becerisi ile değişimi örneklerle ifade etme başarısının birbirinden bağımsız olduğu sonucuna varılabilir.

Diğer yandan çocukların ‘süreklilik kavramını’ örneklendirerek ifade etmede çok azının başarılı olduğu görülmüştür. Buna göre okul bazında sırasıyla, Cacabey İ. Ö. O. 17, Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 12, ve Ahi Evran İ. Ö. O. 10 öğrenci ile başarılı olmuşlardır. Bu, değişim kavramına ilişkin öğrenci başarısı ile karşılaştırıldığında çok düşük görülmüştür. Öyle ki değişim kavramını rahatlıkla örneklendirebilen hatta bunu yaparken süreklilik kavramına da atıfta bulunan öğrencilerin süreklilik kavramını açıklamaya ya da örneklemeye gelince adeta bocaladıkları fark edilmiştir.

Bazı çocukların *süreklilik* kavramını örneklendirmeye ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir :

Cacabey İ. Ö. O. 4/C sınıfından Fidelya; “insanların duyguları, sevinçleri değişmememiştir” demiştir. Aynı sınıftan Murat ise; “doğmak, büyümek, beslenmek, ölmek ...” demek suretiyle insanî ihtiyaçlar ve gelişimin her devirde olduğunu vurgulamıştır.

Cacabey İ. Ö. O. 5/C sınıfından Halil İsmail; “ihtiyaçlar aynı, onlarda ulaşım yapıyorlardı, biz de ... onlar atla falan yapıyorlardı biz arabayla yapıyoruz, bisikletle falan yapıyoruz ...” demiş, aynı sınıftan Ayşe de “teknoloji ... hem sürekli geliyor hem de değişiyor” diyerek, insan ihtiyaçları ve teknoloji merkezindeki örnekleriyle sürekliliği vurgulamıştır.

Cacabey İ. Ö. O. 6/B sınıfından Fikriye Kübra ise; “doğa ... bir bölümü değişti ama çoğu değişmedi” diyerek doğanın kalıcılığına dikkat çekmiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 6/B sınıfından Utkucan; “mesela, insanlar o günde iyilik yapıyordu, bu zamanda da yapıyorlar. Barınma zorunluluğu ...” demiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 7/B sınıfından Can; “örf ve adetlerimiz, eski zamandan beri ...” demiştir. Aynı sınıftan Emine ise, “töreleri var bazı insanların, onlar olabilir” demiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 7/B sınıfından A. Kaan; “her zaman yaptığımız şeyler, mesela yemek yemek ...” diyerek yine, insan ihtiyaçlarının devamlılığına vurgu yapmıştır.

Cacabey İ. Ö. O. 8/B sınıfından Gamze; “doğaya karşı bir şey olabilir. Yani korunmak için tepki falan” diyerek insanın doğa karşısındaki korunma refleksini her dönemde işlediğine vurgu yaparak süreklilik kavramını örneklendirmeye çalışmıştır.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 4/B sınıfından Elif Sultan; “dinimiz, ahlakımız ... her zaman vardır ve hiç bitmeyecektir” derken din, ahlak ve inanç olgularından kendi inancı özelinde geçmişten bugüne ve yarına bir sürekliliğin olacağını belirtmiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 5/C sınıfından Büşra; “gelenekler, görenekler, kıyafetler ...” demek suretiyle bunların pek çok kuşak tarafından devam ettirildiğini söyleyerek süreklilik kavramını açıklamaya çalışmıştır.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 6/C sınıfından Anıl; “insanların konuşması” diyerek konuşmanın her zaman her insan tarafından yapıldığını bu anlamda sürekliliğin devam ettiğini belirtmiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 6/C sınıfından Gülbahar; “mektup yazımı ... önceden de var(dı), bugün de var ... bazı kadınlar hâlâ çay demliyor ... başka ülkelerde hâlâ Arapça konuşuluyor” diyerek, ilginç de olsa pek çok alanda sürekliliğin olduğunu örneklerle anlatmıştır.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 7/F sınıfından Aysıla; “ilk insan da bizim gibi besleniyordu, beslenme yeteneğine sahiptir. İlk insanda belli bir süre yaşadıkten sonra ölüyordu, şimdi de öyle, ilk insanda düşünme yeteneğine sahipti, şimdide öyle” diyerek insan yaşamına ait ihtiyaç ve gelişimlerin her devirde olduğunu vurgulayarak süreklilik kavramını açıklamıştır. Aynı sınıftan Uğur, “kötü alışkanlıklar ...(ya iyi alışkanlıklar?) onlarda kalmış ... alışkanlıklar ...” demiştir. Aynı sınıftan Ömer; “insanın kendisi, duyguları, istekleri cevabını vermiştir. Yine aynı sınıftan Murat Çağlar ise, “gelenek ve görenekler ...” demiştir.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 8/A sınıfından Raşit; “insanların önem verdikleri değer yargıları değişmemiştir” demiştir. Aynı sınıftan Mustafa ise; “bence İslam sürekliliğini devam ettiriyor” cevabını vermiştir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 4/A sınıfından Emine; “insanlar (varlık olarak) değişmemiş, isimler değişmemiş” diyerek hem insanların hem de isimlerinin her

dönemde bulunduğunu belirtmiştir. Aynı sınıftan Sibel ise; “değişmeyen tek şey törelerimiz” cevabını vermiştir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 7/A sınıfından Memiş; “soy” cevabını vermiştir.

Ahi Evran İ. Ö. O. 8/A sınıfından Gül; “insanlar hiç değişmemiştir. Sadece kafalarındaki bilgiler değişmiştir” demiştir. Aynı sınıftan Dilek ise, “insan vücudunun yapısı değişmemiştir ama vücut giysisi bulunmuştur” demiştir. Aynı sınıftan Fatma ise, “bazı hastalıklar ...” cevabıyla hastalıkların her dönemde görülebileceğini belirterek sürekliliği açıklamaya çalışmıştır.

Larsson ve Jhonston (1983), tarihsel zaman ünitelerinin öğrenilmesinde ilköğretim ikinci kademedeki 7. sınıfta (13 yaş) bile çocukların zorlanma sebebinin zamanın sürekliliğinin müfredatta yer almamasına bağlamışlardır (Wood, 1995: 12). Oysa, Levstik ve Barton’a (1997:75) göre, ilköğretim 5. sınıftaki öğrenciler bile sürekliliğin ana temelini, sosyal hayatta ve araçlarda takip edebilirler.

Bu araştırmanın veri toplama aşaması olan görüşme sırasında süreklilik kavramı doğrudan ifade edildikten sonra öğrencinin daha iyi anlamlandırabilmesi için ‘değişerek devam eden’, ‘değişmeden devam eden’, ‘kalıcı olan’ şeyler tarzında ifadeler kullanmasına rağmen, yukarıda görüldüğü üzere öğrencilerin süreklilik kavramına ilişkin örnek vermedeki başarılarının düşüklüğünü, Larsson ve Jhonston’un belirttiği gibi derslerdeki süreklilik kavramına yönelik yapılması gereken doğrudan vurgu yetersizliğine olduğu kadar, süreklilik kavramının çocuğun günlük yaşamındaki kullanım yoğunluğuna da bağlamak mümkün olabilir.

Diğer yandan görüşmeye katılan çocukların bazılarının geçmişe ilişkin bir dönemi işaret etmek için yer zamirlerini kullandıkları görülmüştür. Bu çocukların geçmiş zamana ilişkin kullandıkları yer zamirlerini şu bağlamlarda dile getirdikleri fark edilmiştir.

Cacabey İ. Ö. O. 4/C sınıfından Hamdi; “**orda** karanlık devirde bazı şeyler bulunmadığı için” derken orda yer zamirini uzak geçmişe ait bir zamansal ifade gibi kullanmıştır.

Cacabey İ. Ö. O. 5/C sınıfından Ayşe de; “karanlık devir dünyanın başlangıcı gibi ... **orda** gelişimini tamamladı” derken yine orda yer zamirini zamansal bir ifade yerine kullanmıştır.

Cacabey İ. Ö. O. 7/B sınıfından A. Kaan, değişmeyen öğelere örnek verirken, “fiziksel özelliklerimiz ... bir kısmı değişme olmuştur tâbi de .. mesela kulak **orda** da işitme görevi yapıyor” derken ordayı yine zamansal ifade olarak geçmişin yerine kullanmıştır.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 4/B sınıfından Beyza Nur; “ilk insanlar ... bazı şeyler ... **orda** bazı şeyler yoktu, **burada** bazı şeyler icat edilmiştir. Burada kullanılanlar onlardan farklıydı. Orda iletişimi ateşle yapıyorlardı ...” diyerek hem orada hem de burada yer ifadelerini birer zamansal ifade gibi kullanmıştır.

Vali Mithat Saylam İ. Ö. O. 4/B sınıfından Melike ise, “çünkü karanlık devir önceden **bilinmeyen yer** olarak ...” diyerek yer kelimesiyle karanlık devri tanımlamaya çalışmıştır.

Ahi Evran İ. Ö. O. 6/A sınıfından İbrahim tarihten ne anladığını söylerken “... eskiden **orda yerler** varmış. **Orda** ... yani bu zamanki araçlar-gereçler yokmuş” derken de orada kelimesini geçmişte işaret etmek için zamansal bir ifade gibi kullanmıştır.

Bu durum, öğrencilerin bazılarının ‘orda’ ve ‘burda’ kelimelerini hem mekan hem de zaman açısından kullanabildiklerini göstermektedir. Bunun sebebinin, bu öğrencilerde mekan ve zamana ilişkin düşüncünün tam gerçekleşmemesinden kaynaklandığı tahmin edilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, sırasıyla; zaman kavramı, tarihsel zaman kavramı, tarihsel zaman kavramının Sosyal Bilgiler derslerindeki yeri, çocuklarda gelişimi ve öğretimi konuları aracılığıyla, yapılan alan araştırmasının gerekçesi açıklamaya çalışılmıştır.

Zaman kavramının doğası nedeniyle tam ve kapsayıcı bir tanımlamadan uzak duruşundan kaynaklı olarak, farklı filozofların nasıl ele aldıkları, farklı toplumlarda ve farklı tarihlerde nasıl algıladıkları ele alınmıştır. Ancak buradan ulaşılan, zaman kavramının doğasını tam olarak ortaya koymaktan çok, algılanış ve anlamlandırılışındaki çeşitliliği kabul etmek olmuştur. Bu duruma bağlı tarihsel zaman kavramının da özellikle döngüsel ve çizgisel olarak iki temel formda olduğu kabulünden hareketle, filozofların, inanç sistemlerinin ve toplumların dünya tasarımlarına göre bunlardan birinin benimsendiği görülmüştür. Bu bağlamda, modernizm ile ilintili olarak doğrusal ilerleyen, metrik, çizgisel bir zaman anlayışının uzantısı olarak tarihsel zamanının ilköğretim öğrencilerinde gelişimi ve öğretimi, İngilizce literatürdeki çeşitli araştırmalarla tanımlanmıştır. Bu arada, konunun kavram öğretimi içermesinden dolayı, zaman ve tarihsel zaman kavramları çerçevesinde kavram öğretiminin süreçleri de açıklanmıştır. Böylece, geniş bir teorik gerekçelendirmeden sonra, araştırma bahsine geçilerek araştırmanın kapsamı, yöntemi, bulguları ve buna bağlı yorumlar ele alınmıştır.

İlköğretim okulu 4-8. sınıf (10-14 yaş arası) öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimini ortaya çıkarmaya çalışan, durum tespitine yönelik bu araştırmada, öğrencilerin okudukları okul (sosyo-ekonomik çevre) başta olmak üzere cinsiyetleri, sınıf (yaş) düzeyleri, matematik ve dil (Türkçe) başarıları göz önüne alınmıştır.

Araştırmada, önce nicel yöntem benimsenmesine rağmen, bunun çalışma sırasında bazı bulguların nedenlerinin anlaşılmasında yetersiz kaldığının görülmesi üzerine, görüşme tekniği esasına dayanan nitel bir yöntem de kullanılmıştır. Buna bağlı olarak, araştırmadan elde edilen bulgular sayıca fazlalaşmış, bu durum

araştırmanın sonucuna ilişkin söylenmesi gerekenleri maddeleştirmeyi zorunlu kılmıştır. Buna göre;

1. Çocukların, tarihsel zaman kavramı ve buna bağlı kronoloji bilgi ve becerilerini kazanmalarında yaşa bağlı zihinsel gelişimleri kadar okudukları okulun (içinde bulundukları çevrenin sosyo-ekonomik durumundan kaynaklı) etkili olduğu görülmüştür. Bu durumun, çocuklarda tarihsel zaman kavramının öğreniminin Vygotsky'nin 'sosyal etkileşimle öğrenmesi' ile ilişkili olduğu söylenebilir.

2. Tarihsel zaman kavramı bilgi ve becerilerinde, erkeklerin kızlardan daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu durumu, erkeklerin siyasî tarih (savaşlar, antlaşmalar vb. ve buna bağlı olarak bunların tarihleri) konularında kızlara göre belki daha ilgili olmalarına bağlamak mümkün olabilir.

3. Çocukların okudukları sınıflara bağlı olarak yaş düzeylerine göre tarihsel zaman kavramında sınıf (yaş) yükseldikçe başarılarının artış göstermesi beklenen bir sonuç olmuştur. Bu araştırma, Piaget'in 'zihinsel becerilerin yaşa bağlı olarak geliştiği' bilgisini yeniden doğrulamıştır. Ancak, tarihsel zaman kavramı bilgi ve becerilerinde 4, 5, 6. sınıfların bir grup, 7. ve 8. sınıfların başka bir grup oluşturabilecek şekilde başarılı olmaları şaşırtıcı bulunmuştur. Çünkü, Türk Eğitim Sistemi içinde ilköğretim okullarında 4 ve 5. sınıflar birinci kademe, 6, 7, 8. sınıflar ikinci kademe olarak nitelendirilerek ilgili öğretimler de buna göre düzenlenmesine rağmen, tarihsel zaman kavramı başarılarında 6. sınıflarının 4. ve 5. sınıfların grubunda yer aldığı görülmüştür. Bunu, tarihsel zaman kavramının doğası gereği soyut olmasına, 6. sınıf çocuklarının bunun için gereken zihinsel donanımına sahip olamamalarına ya da bu kavramın öğretilmesi için gerekli öğretim ortamı, öğretici, öğretim programı, ders kitapları, öğretim yöntem, teknikleri ve öğretim materyallerinin yetersizliğine bağlamak mümkün görünmektedir. Çocukların tarihsel zaman kavramına ilişkin genel başarı ortalamaları göz önüne alındığında, bu konuya tüm ilköğretim sınıflarında gereken önemin verilmediğini söylemek mümkündür. Konunun, verilebileceği ders olan Sosyal Bilgilerin Öğretim Programı ve ders kitaplarında sadece 4. sınıfta verilmesi dışında (ki bu da öğrencinin yaşına ve öğretim anlayışına uygun olmayan bir biçimdedir) ihmal edilmiş olması da bunu desteklemiştir.

4. Çocukların tarihsel zaman kavramı ve buna bağlı kronoloji becerilerindeki başarılarının, onların matematik ve dil (Türkçe) başarıları ile ilişkili olduğu, yapılan bu araştırma ile de teyit edilmiştir. Öyle ki, örnekleme yer alan 421 öğrencinin tarihsel zaman kavramı toplam başarı puanları ve buna bağlı kronoloji becerilerinden yerleştirme, sıralama, konumlandırma, tarihlendirme, mesafelendirme, eşzamanlılık becerilerindeki başarılarının matematik başarıları ile, tarihsel zaman terimleri anlamlandırma başarılarının ise dil (Türkçe) başarıları ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Çocukların kronoloji becerileriyle (yerleştirme, sıralama, konumlandırma, tarihlendirme, mesafelendirme ve eşzamanlılık) ilgili başarılarının birbiri ile ilişkili olduğu sonucuna varılması, kronoloji becerilerinin öğreniminin bir bütün şeklinde ortaya çıktığı yorumuna götürmüştür. Bu da, kronoloji becerilerinin öğretiminin belli bir sıraya göre, bütüncül bir biçimde ele alınmasını vurgulamıştır.

6. Araştırmaya katılan çocukların tamamına yakınının açıklamalarında, 'tarih' kavramını zaman kavramı ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bunu yaparken en çok kullanmış oldukları zaman terimi 'geçmiş' olmuştur. Bu, konuya ilişkin yapılmış diğer araştırmalara paralel sayılabilecek bir durumdur. Yine, çocukların 'Tarih nedir?' sorusuna verdikleri cevaplarda değişim ve süreklilik kavramlarına atıf yaptıkları fark edilmiştir. Ancak diğer yandan, çocuklardan çok azının, tarihin ne zaman başladığına ilişkin doğru bilgiye sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca, çocuklardan çok az da olsa bir kısmının (ki bunların çoğunluğu alt düzey sosyo-ekonomik çevrenin okulunda öğrenim görenlerden oluşmaktadır) tarih kavramını konvansiyonel zaman şeklinde anlamlandırmaları, bu çocuklarda tarih kavramının tarih düşüncesini çağrıştırmasına ilişkin yetersizliğini göstermesi bakımından şaşırtıcı bulunmuştur.

7. Araştırmaya katılan çocuklardan bazı istisnalar dışında hepsinin, tarihin ne zaman başladığına ilişkin doğru bilgiye sahip olmadıkları ve tarihsel zaman ya da kronoloji kavramlarının anlamlarını bilmedikleri görülmüştür. Bu durumu, konunun öğretiminden kaynaklanan bir eksiklik olarak değerlendirmek mümkün olmuştur.

8. Genel olarak, çocukların M.Ö.-M.S. kavramlarına uygun işlem yapabilmede başarısızlıklarından bahsetmek mümkündür. Çocukların M.Ö.-M.S. kavramlarına uygun işlem yapabilmedeki başarılarının sınıflara göre dağılık olduğu, ancak üst düzey sosyo-ekonomik çevreyi temsil eden okul öğrencilerinden 7. ve 8. sınıfta okuyanların en fazla başarıyı gösterdikleri bulunmuştur. Bu durumu, hem yaşa bağlı zihinsel gelişime hem de konunun öğretiminden kaynaklanan bir eksikliğe bağlamak mümkün görülmüştür.

9. Çocukların tarihsel zamanın başka bir boyutu olan değişim ve süreklilik kavramlarına ilişkin 'değişim ve süreklilik algısını işe koşma'da (ki bir konuda geçmişe ilişkin resimli kartların geçmişten bugüne doğru sıralanmasıdır) 'orta düzeyde' başarılı olmalarına rağmen, değişimi örneklerle ifadelendirmede 'pekiyi derecede' başarıyı yakalamaları dikkate diğer başka bir sonuç olmuştur. Ancak çocuklar, aynı başarıyı süreklilik kavramını örneklerle ifadelendirmede gösterememişlerdir. Bu durumu, çocuğun hem kendi yaşamında hem de okul yaşamında değişimi vurgulayan pek çok örneğe dikkatinin çekilmesine rağmen, yaşamın devam eden yönüne (sürekliliğe) açık bir vurgu yapılmamasına bağlamak mümkündür. Ama yine de, tarihsel zaman kavramında ortalama bir başarı gösteremeyen çocukların, değişim ve süreklilik konusunda iyi bir başarı yakalamalarını, Türk Millî Eğitim sisteminde sıkı sıkıya bağlı kalınan kronolojik yaklaşımın olumlu bir sonucu şeklinde değerlendirmek mümkündür.

10. Araştırmadaki çocukların, tarihsel zaman kavramının bir boyutu olan eşzamanlılığa ilişkin zaman ifadelerini çok iyi anlayamadıkları görülmüştür. Bu durumun bir sebebinin, öğretmenlerin bu konu üzerinde hiç durmamaları, diğer bir sebebinin ise Sosyal Bilgiler ders kitaplarında konuya ilişkin dikkatsiz bir üslubun kullanılması olduğu düşünülmektedir.

11. Araştırmada; bazı çocukların görüşme sırasında verdikleri cevaplarda zaman ifadeleri olarak 'orda' ve 'burada' gibi yer zarflarını kullandıkları görülmüştür. Bu durum, az sayıda öğrencide görülmüş olsa da, bu çocuklarda genel zaman kavramının gelişimiyle ilgili bir durumu yansıtmaları açısından önemli bulunmuştur.

Bütün bu sonuçlar, konuyla ilgili literatürdeki konu merkezli düşünen araştırmacıların bulguladıkları ve önerdikleri, öğrenci merkezli düşünen araştırmacıların öngördüklerinden daha erken bir yaştan itibaren çocuğa zaman ve tarihsel zaman kavramlarının öğretilebileceği yaklaşımına kısmen katkı sağlamıştır. Çünkü, sosyo-ekonomik açıdan farklı üç (üst-orta-alt) çevrenin ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerinde oluşan başarı farkını, o okulların eğitim-öğretim imkanlarıyla açıklamak mümkün gözükmemektedir. Çevrenin sosyo-ekonomik durumunun, ilköğretim okulundaki öğrenmeye ilişkin yeterlilikleri etkilediğine ilişkin tezimiz düşünüldüğünde, bu daha iyi anlaşılabilir. Diğer yandan sınıftaki öğrencilerin bile tarihsel zaman kavramı çerçevesinde bazı bilgi ve becerilere sahip olmasının da bunu desteklediği tahmin edilmektedir. Ancak, toplam başarıda 7. ve 8. sınıfların 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde daha başarılı olmasının, öğrenci merkezli düşünen araştırmacıların üzerinde ısrarla durdukları şey olan ‘yaşa bağlı meydana gelen zihinsel gelişim’in etkisini vurgulamıştır.

Son yıllardaki araştırmaların önemli noktasının; çocukların tarihsel düşüncelerinin inişli çıkışlı olduğunu ortaya koyduğu, yapılan bir araştırmada 7 yaşındaki çocukların tarihlendirme, basit zaman dağarcığı ve yüzyıl kullanma yeteneğinin oluşması geniş aralıklarda meydana geldiği ve bunun ise, ‘okulun etkisi’ ile oluştuğu (Stow ve Haydn, 2000: 90) göz önüne alınırsa yapılan araştırmanın paralel bir sonuca ulaştığı söylenebilir.

Bruner (1991: 39), öğrenmenin bir sırasının olduğunu bunun tek bir biçimde gerçekleşmediğini belirtmiştir. Ona göre bu durum, özel bir durumda en uygun olanına, geçmişteki öğrenim ve gelişme düzeyine, materyalin özelliği ve bireysel farklılıklar gibi faktörlere bağlıdır. Sonuçta, genel zaman kavramında olduğu gibi tarihsel zaman kavramının çocuklar tarafından kazanılmasının cinsiyete, zihinsel gelişime ve sosyo-ekonomik çevreye bağlı olarak okullarda ortaya çıkan eğitim öğretim yeterliliklerine bağlı olduğu bulunmuştur. Ancak, dikkatli bir seçimle titiz bir biçimde kullanılacak öğretim yöntem teknik ve materyalleriyle tarihsel zaman kavramının daha erken yaşlardan itibaren kazanılabileceğini söylenebilir. Bu amaçla şu önerilerde bulunmak mümkündür:

A. Öğretmenlere yönelik öneriler:

1. Tarihsel zaman kavramının tarih öğretimi açısından önemi öncelikle bu konuyu öğretecek öğretmenlerce kavranılmış olmalıdır. Bu sebepten, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği A.B.D.larında konu, tarih dersleri bağlamında ele alınıp öğretilmelidir. Özel öğretim yöntemleri derslerinde de bunun nasıl öğretilmesi gerektiği üzerinde durulmalıdır.

2. Tarihsel zaman kavramının çocuk tarafından kazanılmasının her şeyden önce bir süreç gerektirdiği unutulmamalı, bunu destekleyecek her türlü etkinlikten yararlanılmalıdır.

3. Tarihsel zaman kavramının öğretimi daha çok tanımlama ve maddeleri ezberleme şekline ziyade şu etkinliklerle ele alınmalıdır:

- a. Öğrencilere seçilmiş yazılı bir metinde yer alan zaman ifadeleri buldurulup, hangi anlamda kullanıldıkları sormak.
- b. Öğrencilere kısa dönemlik zaman şeritleri yaptırmak.
- c. Tarihsel bir yapı ya da mekânın kuruluşundan günümüze kadar geçen süreci ele alan projeler hazırlattırmak.
- d. Derslerde sürekliliğini devam ettiren sosyal olgulardaki değişim vurgulamak.
- e. Bazı önemli olaylardan yola çıkılarak, çocukların geleceğe ilişkin tahminde bulunmalarını sağlamak.
- f. Çocukların, giysilerdeki dönemsel değişimleri fark etmelerini sağlamak.
- g. Öğrencileri günlük tutmaya özendirmek.
- h. Öğretmenin hazırladığı bir tarih şeridi üzerinde tarihsel olaylara ilişkin çeşitli çalışmalar yaptırmak.
- i. Çocukların, yaşlı insanlarla onların geçmişlerine ilişkin yapacakları görüşmelerden elde ettikleri bilgilerdeki zaman ifadelerini fark etmelerini sağlamak.
- j. Çocukların koleksiyon (para, pul, kartpostal) yapmalarını özendirmek.

k. Çocukların belli bir tarihsel döneme ilişkin gazete hazırlamalarını koordine etmek.

1. Çocukların, geçmişten bugüne olan değişimi anlamaları ve anlatmaları için çeşitli nesnelere ilişkin maketler yapmalarını sağlamak.

m. Ziyaret edilen müze ya da tarihsel mekânda bulunan nesnelerin nasıl değiştiğini anlatmalarını istemek.

n. Belirli bir yerin eski ve yeni durumuna ilişkin fotoğrafların karşılaştırılmasıyla, meydana gelen değişimin anlaşılmasını sağlamak.

Çocukların tarihsel zaman kavramını daha iyi anlamaları için, tarih seritlerinden olduğu kadar zaman kapsülleri ve iyi seçilmiş tarihsel hikâyelerden de faydalanılabilinmelidir.

B. Ders kitaplarına ilişkin öneriler:

1. İlköğretimdeki konuyla ilgili olan ders kitaplarında tarihsel zaman kavramı çağdaş bir yaklaşımla düzenlenmeli, özellikle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında tarih konularının anlatılmasında zamanla ilgili ifadeler yerli yerinde kullanılmalıdır.

2. Batı ülkelerinde (özellikle Amerika'da) olduğu gibi, tarihsel zaman kavramının çocuk tarafından daha iyi kazanılması için ders dışında, Sosyal Bilgilerdeki çeşitli temalara göre hazırlanmış okuma kitaplarında kullanılacak iyi bir üslupla ele alınacak zaman ifadeleri ve zaman terimleri ile buna katkı sağlanabilir.

C. Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. İlköğretim 4-8. sınıf (10-14 yaş arası) öğrencileri üzerinde yapılan bu araştırma, başka öğrenim basamaklarındaki öğrencilerin tarihsel zaman kavramına ilişkin durumlarını ölçmek amacıyla başka çalışmaların yapılması gereğini ortaya çıkarmıştır. Bu sebepten, hem İlköğretim 1-3. sınıflar hem lise 1-3. sınıflar hem de sınıf ve sosyal bilgiler öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerindeki 4. sınıf öğrencilerinin tarihsel zaman kavramına ilişkin yeterliliklerinin ortaya konacağı araştırmaların yapılması önerilebilir.

2. Bu araştırmada dikkat çekici bulgulardan biri sayılan ilköğretim 6. sınıflarının tarihsel zaman kavramına ilişkin tüm bilgi ve becerilerde düşük başarılı olmasının sebeplerini daha iyi ortaya koyabilmek amaçlı, daha derinlemesine yeni araştırmaların yapılması önerilebilir.



KAYNAKÇA

AKARSU, Bedia. (1984). Felsefi Terimler Sözlüğü. Ankara: Savaş Yayınları.

AnaBritanica Genel Kültür Ansiklopedisi. (1992). 'Zaman' Maddesi. İstanbul: Ana Yayıncılık, Cilt 22.

AKMAN, Toygar. (1979) Uzam-Zaman Karmaşıklığı. Bilim ve Teknik, 136:4-7.

AKMAN, Berrin. (1995). Anaokuluna Devam Eden 40-69 Aylık Çocukların Kavram Gelişimlerinde Kavram Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

ALEMDAROĞLU, Aykan S. (2001). Augustinus'ta Zaman, Bellek, Bilinç İlişkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ALGÜL, Ant. (1998). Zaman. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.

Ali Fahrettin Alper. (2002). İlk Mekteplerde Tarih Tedrisatı. (Türk Harflerine Aktaran: Bahri Ata, Şeyma Şahan). Türk Yurdu, 22(175): 91-100.

ALLEMAN, Janet and Jere BROPHY. (2003). History is Alive: Teaching Young Children About Changes Over Time. The Social Study, 94(3): 107-110.

ANONYMOUS. (2001). Activity Plan: My Timeline. Scholastic Early Childhood Today, 15(6).

ARMAĞAN, Mustafa. (2003). Osmanlı: İnsanlığın Son Adası. İstanbul: Ufuk Yayınları.

ATA, Bahri. (1998). İngiltere’de Piaget ve Bruner’in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma. 15-16 Ekim 4. Ulusal Sınıf Öğretmenleri Sempozyumu. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

AYAS, Alipaşa, Salih Çepni, Derek Johnson, M. Fuat Turgut, İlköğretim Fen Öğretimi. YÖK/DÜNYA BANKASI, Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Eğitimi, Ankara, 1997

AYDIN, Ertuğrul. (2002). Ahmet Hamdi Tanpınar’da Tarih ve Zaman. Hece, 61: 126-143.

AYSEVENER, Kubilay ve E. Müge BARUTCA. (2003). Tarih Felsefesi. İstanbul: Cem Yayınevi.

BAGE, Grant (2000) Thiking History 4-14, Primary Directions Series, New York and London: Routledge Falmer.

BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı. (1942). Tarihi Nasıl Öğrettim. Yeni Adam, 396: 10.

BALTACIOĞLU, Nuray. (1993). Esnek Zaman. Bilim ve Teknik, Mayıs: 380-382.

BARTH, James ve Abdullah DEMİRTAŞ. (1996). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi. YÖK/ DÜNYA BANKASI, Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

BARTON, C. Keith. (2002). Oh, That’s Tricky Piece!: Children, Mediated Action, And The Tools Of Historical Time. Elementary School Journal, 103(2): 161-186.

BEATE, Dorothea. (1891). The Teaching of Chronology. The Parents’ Review, 2(2): 81-90.

BENJAMIN, Walter. (1995). Son Bakışta Aşk, Metis Seçkileri (Yayına Hazırlayan: Nurdan Gürbilek). İstanbul: Metis Yayınları.

BENTLEY, Alastair M. (2001). Swazi Children's Understanding of Time Concept: A Piagetian Study. *Journal of Genetic Psychology*, 148(4): 443-453.

BEYDOĞAN, H. Ömer. (1998). Çocuklarda Dil Edinimi ve Kavram Öğrenme. Erzurum: Atatürk Üniversitesi K.K.B.E.F Yayınları Nu: 52.

BIÇAK, Ayhan. (2004a). Tarih Sorunu. *Kutadgu Bilig*. Sayfa, 106-121.

BIÇAK, Ayhan. (2004b). Tarih Düşüncesi 1. Tarih Düşüncesinin Oluşumu. İstanbul: Dergah Yayınları.

BORST, Arno (1997) Avrupa Tarihinde Zaman ve Sayı. (Çev. Zehra Aksu Yilmazer). Ankara: Dost Kitabevi.

BLACK, Jeremy and Donald M. MACRAILD. (1997). How to Studying History? London: MacMillan Press Ltd.

BLOCH, Marc. (1994). Tarihin Savunusu ya da Tarihçilik Mesleği (Çev: Mehmet Ali Kılıçbay). Ankara: Gece Yayınları.

BLYTH, Joan. (1996). History in Primary School. London: Open University.

BOLAY, M. Naci. (1990) Farabi ve İbni Sina'da Kavram Anlayışı. İstanbul: M.E.B. Yayınları.

BRUNER, Jerome S. (1991). Bir Öğretim kuramına Doğru. (Çev. Fatma Varış-Tanju Gürkan). Ankara: A. Ü. Basımevi.

BUMİN, Tülin (1986) Kojéve'in Zaman ve Kavram İlişkisi Üzerine Savları. 19-21 Kasım, Türkiye 1. Felsefe, Mantık, Bilim Tarihi Sempozyumu Bildirileri. Ankara: Ülke Yayın Haber.

BÜYÜKÖZTÜRK; Şener (2004), Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı,,Ankara: PegemA Yayınları.

CANDAN, A. Said. (1998). Kavramlara Dayalı Tarih Öğretimi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

CANDAŞ, Deniz (2002) Belleğimizde Sakladığımız Zaman, Bilim ve Teknik, 418: 50-53.

CAPRA, Fritjof. (1991) Fiziğin Taosu. (Çev. Kaan H. Ökten). İstanbul: Arıtan Kitabevi.

CHAPMAN, Tim. (1993). Teaching Chronology Through Time Lines. Teaching History, October: 25-29.

COLLINGWOOD, R.G. (1996). Tarih Tasarımı. (Çev: Kurtuluş Dinçer). Ankara: Gündoğan Yayınları.

CRAWFORD, M. L. J. and D. H. THOL. (1967). Time Perception In Children In The Absence of External Temporal Synchronizers. Acta Psychologia, 26: 182-188.

ÇAMUROĞLU, Reha. (1993). Dönüyordu, Bektaşilikte Zaman Kavramı. İstanbul: Metis Yayınları.

ÇAMUROĞLU, Reha. (1999). Tarih, Heterodoksi ve Babailer. İstanbul: Om Yayınları.

ÇENGELCİ, Banu (1996). Gelişimsel Olarak Kavram ve Katagori Yapılarının İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÇÜÇEN, A. Kadir. (2003) Heidegger’de Varlık ve Zaman, Bursa: Asa Yayınları.

DAĞ, Mehmet. (1973). İslam Felsefesinde Aristocu Zaman Görüşü. İlahiyat Fakültesi Dergisi. XIX:97-116.

DAĞ, Mehmet. (1975). Yunan ve İslam Felsefesinde Aristocu Zaman Görüşüne Tepkiler. İslam İlimleri Enstitüsü Dergisi. 2:71-89.

DARRAC, Faysal. (2003). Tarih ve Romanın Yükselişi (Çev: Muharrem Tan). Kaşgar Edebiyat Kültür, 33: 174-211.

DAVID, Catherine, Frederic LENOIR, Jean-Philippe De TONNAC. (2001). Zamanların Sonu Üstüne Söyleşiler. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

DEMİRCİOĞLU, İsmail H. (2005). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğretiminde Kullanılan Zaman ve Kronolojiyle İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyi. Eğitim Araştırmaları Dergisi. 19: 155-163.

DEMİRKAYA, Hilmi. (2003). Sosyal Bilgilerde Veri Toplama ve Değerlendirme Becerilerin Geliştirilmesi. (Ed: Cemalettin Şahin). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler. Ankara: Gündüz Yayıncılık.

DEWEY, John. (2000) Temel Eğitimde Tarihin Amacı. (Çev. Bahri Ata). Millî Eğitim Dergisi. S.147.

DIEM, Richard A. (1982). Developing Chronological Skills in a World History Course. Social Education, 46(3): 191-194

DİLEK, Dursun. (2002). Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi. (2. baskı). Ankara: PegemA Yayınları.

DİLEK, Dursun ve Mehmet Bozcan. (2002). İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretimine Kavramsal Açından Bir Yaklaşım. Uluslar arası Katılımlı 2000 li yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

DODD, Elizabeth. (1999). Echoes of The Past, Jackdaws and Historical Fiction Bring History to Life. *Childhood Education*, 75(3): 136-141.

DOĞANAY, Ahmet. (2002a). Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Kitabı İçinde (Ed. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek). Ankara: PegemA Yayıncılık.

DOĞANAY, Ahmet. (2002b). Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Genişletilmesi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Kitabı İçinde (Ed. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek). Ankara: PegemA Yayıncılık.

DÜZGÖREN, Bahar Öcal. (1997). Kadere Karşı Çıkan İrade. *Cogito*, 11: 109-125.

ELIAS, Norbert. (2000). Zaman Üzerine. (Çev: Veysel Atayman). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

ELIADE, Mircea. (1992). İmgeler ve Simgeler. (Çev. M. A. Kılıçbay). Ankara: Gece Yayınları.

ELKIN, Frederick. (1995). Çocuk ve Toplum, Çocuğun Toplumsallaşması. (Çev. Nazife Güngör). Ankara: Gündoğan Yayınları.

EPSTEIN, Terrie L. (1997) Sociacultural Approaches to Young People's Historical Understanding, *Social Education*, 61 (1) 28-31.

EVANS, Richard J. (1999). Tarihın Savunusu. (Çev. Uygur Kocabaş). Ankara: İmge Yayınları.

EVANS, Ronald W. and Valerie Ooka PANG. (1995). National Standarts for United States History: The Storm of Controversy Continues. Social Study, November/December: 270-274.

EZZELL, Carol. (2002). Toplumlar ve Zaman. (Çev: Aslı Zülal). Bilim ve Teknik, Eylül: 48.

FABIAN, Johannes. (1999). Zaman ve Öteki, Antropoloji Nesnesini Nasıl Oluşturur, (Çev. Selçuk Budak), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

FİDAN, Nurettin. (1996). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Alkım Yayınları.

FREEMAN, Evelyn, Barbara A. LEHMAN, Patricia L. SCHARER. (1999) The Past Informing The Future. Reading Teacher, 2(5): 513-516.

FRIEDMAN, William J. (1991). The Development of Children's Memory for The Time of Past Events. Child Development, 62: 139-155.

FRIEDMAN, William J. (2000). The Development of Children's Knowledge of The Times of Future Events. Child Development, 71(4): 913-932.

FRIEDMAN, William J. (2003). The Development of A Differentiated Sense of the Past and The Future Advances in Child Development and Behavior, 31: 229-269.

FOSTER, Elizabeth. (1985). History in The Primary and Secondary Years: An HMI View. London: BMSO: 15-19.

GARVEY, Brian. (1975-1976). Time and History Teaching. Teaching History, 4: 290-295.

GASSET, Ortega Y. (1992) Tarihsel Bunalım ve İnsan, Metis Seçkileri, (Yayına Hazırlayan Neyire Gül Işık) İstanbul: Metis Yayınları.

GÖKTEPELİ, Miyase. (1995). Geçmişin Öyküsü Zaman, Bilim ve Teknik, 326:6-11.

GREICE, Stephan R. (1984). Time-Order Discrimination of Sequences of Four Events, in Timing and Time Perception. (ed: John Gibbon and Lorraine Allan) New York: New York Academy of Sciences.

GÜNDÜZ, Şinasi. (1995). Sabiler, Son Gnostikler. İstanbul: Vadi Yayınları.

GÜRGÜR, Hasan. (2001). İşitme Engelliler İlköğretim Okulunda (Birinci Kademedeki) Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

GÜVEN, Fergün. (1988). Dört-On Yaş Grubu Çocuklarda Zaman Kavramının Gelişimi ve Bilişsel Beceriler ile İlişkisinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

HACIKADİROĞLU, Vehbi. (2003). Kavramlar Üstüne. İstanbul: Cem Yayınları.

HALL, Edward T. (1997). Kaç Çeşit Zaman Var? Cogito, 11: 149-151.

HAREVEN, Tamara. (1991). Synchronizing Individual Time, Family Time and Historical Time. In Chronotypes, The Construction of Time. (Ed: John Bender, David E. Wellbery). California: Stanford California Cornell University Press.

HARTOG, François (2000). Tarih, Başkalık, Zamansallık. Ankara: Dost Kitabevi.

HOCAOĞLU, Durmuş. (2002) 'İlerleme' Üzerine Bir Tahlil Denemesi [Bölüm: 1]. Köprü, Sayı, 78.

HODKINSON, Alan J. (2003). Primary Children's Developing Conceptions of Historical Time: Analizing Approaches to Teaching and Learning. (Unpublished PhD Thesis). Lancaster: University of Lancaster.

HODKINSON, Alan J. (2004). Does The English Curriculum For History And Its Schemes of Work Effectively Promote Primary- Aged Children's Assimilation of The Concept of Historical Time? Some Observations Based on Current Research. Educational Research, 46(2): 99-117.

HUSSERL, Edmund. (1997). İçsel Zaman Bilinci. Cogito, 11: 17-28.

http1: <http://www.zamandayolculuk.com/cetinbal/ZAMANNEDIR.HTM>. Fizik ve Zamana İlişkin Veriler. 09.10.2004 tarihinde alınmıştır.

http2: <http://www.savannah.chathome.k12.ga.us/speed/qcc/CRCTEOCT%20us.%20histor y.doc>. Basic Skills in Social Studies. 03.10.2004 tarihinde alınmıştır.

http3: <http://www.socialstudies.org/about/copyright.shtm>. Social Study for Early Childhood and Elemantary School Children Preparing For The 21. Century, A report From NCSS Task Force on Early Childhood/Elemantary Social Studies Approved by NCSS. 03.10.2004 tarihinde alınmıştır.

http4: Research, Writing and Ideas About Children's Understanding of Time. <http://www.uea.ac.uk>. 22.10.2004 tarihinde alınmıştır.

http5: [http://www.intst.net/humanities/y7/term1/who-am-i/studentwork/maddie/index .htm](http://www.intst.net/humanities/y7/term1/who-am-i/studentwork/maddie/index.htm). Your Timeline Should be Built in a Web Format Using Microsoft FrontPage. 03.10.2004 tarihinde alınmıştır.

http6: <http://nchs.ucla.edu/standards/chronologicalthiking5-12.html>. National Center for History in the School, National History Standards, Chronological Thiking. 17. 01. 2005 tarihinde alınmıştır.

JACKSON J. L. and J.A. MICHON. (1984)The Processing of Temporal Informations. in Timing and Time Perception. (ed: John Gibbon and Lorraine Allan), New York: New York Academy of Sciences.

JAHODA, Gustav. (1963). Children's Concepts of Time and History. Educational Review, 15: 87-105.

KARADENİZ, Gülçin (2002). Çocukta Kavram Gelişimi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

http://www.koniks.com/data/doc/KAV_GEL.doc.22. 06. 2004.

KURTULUŞ, Elif. (1999). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarına Yaratıcı Etkinlikler Yoluyla Kavram (Zaman Kavramı) Öğretilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KURZ, Otto. (2005). Sultan İçin Bir Saat, Yakındoğu'da Avrupa Saat ve Saatçileri, İstanbul: Kitap Yayınevi.

KÜKEN, Gülnihal. (1997). Doğu Ortaçağında Zaman Kavramı. Cogito, 11: 181-190.

LEBSACK, Elizabeth Ann Claunch. (2002). How Nine and Ten -Years- Olds Construct Historical Time By Reading Children's Literature. New Mexico: Universty of New Mexico.

<http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3072243>.18.05.2004. tarihinde alınmıştır.

LEIGH, Amy Thompson, Tina Ossege REYNOLDS. (1997). The Little Windows to Past. Social Education, 61(1), 45-47.

LEVSTIK, Linda S. and Christine C. PAPPAS. (1987). Exploring the Development of Historical Understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1): 1-15.

LEVSTIK, Linda S. and Keith C. BARTON. (1997). *Doing History*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

MARTINS, Isabel, Laura GORRİDO, Paula DIAS and Tania RIBEIRO. (2004). What's Time? <http://www.eurocliohistory.org>. 22.10.2004 tarihinde alınmıştır.

MAYS, W. (1997). Hegel ve Marks'ta Zaman ve Zamansallık. *Cogito*: 11: 65-81.

MAXIM, George W. (1997). Time Capsules: Tools of The Classroom Historian. *The Social Studies*, September/October: 227-232.

MEYDAN LAROUSSE (1973) 'Zaman' maddesi, 12:897-899.

MICHAELIS, John and Jesus GARCIA (1996). *Social Studies For Children, A Guide to Basic Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.

MIDDENDORP, Judy E. Van ve Sharon LEE, (1994). Literature for Children and Young Adults in a History Classroom. *The Social Studies*, May/June, pp.117-120.

MILLER, Susan A. (2003). As Time Goes By. *Scholastic Parent and Child*, 11(1): 46-47.

Mustafa CEMAL, (2005). Zaman Sizsiniz. <http://members.trpod.com/MustafaCemal/Articles.htm>. 28.01.2005 tarihinde alınmıştır.

MUIR, Sharen Pray. (Apr. 1990). Time Concept for Elementary School Children. *Social Education*, 54 (4): 215.

NAYLOR, David T. and Richart DIEM (1987) *Elementary and Middle School Social Studies*, New York: Random House.

NELSON, Murry R. (1987). Children and Social Studies, Creative Teaching in the Elementary Classroom. U.S.A.: Harcourt Brace Jovanowich Publishers.

NICHOL, Jon. (1996). Tarih Öğretimi. (Çev: Mustafa Safran). Ankara.

ORNSTEIN, Avi. (2002). Teaching History With A Timeline. The Science Teacher, March: 69.

OZANKAYA, Özer. (1984). Toplumbilim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Savaş Yayınları.

ÖZAKPINAR, Yılmaz. (1997a). Kültür ve Medeniyet Anlayışlar ve Bir Medeniyet Teorisi. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

ÖZAKPINAR, Yılmaz. (1997b). İslam Medeniyeti ve Türk Kültürü. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

ÖZÇELİK, D. A. (1988) 3.-11. Sınıf (9-17 yaş). Öğrencilerinde Görülen Biçimiyle Kavram (Söz Dağırcığı) Gelişimi, Eskişehir: A.Ü.A.Ö.F. Yayınları, Yayın No:126.

ÖZDEN, H. Ömer. (1996). İbni Sina Descartes, Metafizik Bir Karşılaştırma. İstanbul: Degah Yayınları.

ÖZKAL, Neşe. (2000). İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÖZLEM, Doğan. (1996). Tarih Felsefesi. İstanbul: Anahtar Yayınları.

ÖZYÜREK, Aslı. (2004). Çocukların İşaret Dili. Radikal İki (Radikal Gazetesi Pazar Eki). 03 Ekim, 417: 1.6.

PAKALIN, Mehmet Zeki (1993). Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü. Cilt.2.

PIAGET, Jean. (1969). The Child's Conception of Time. New York: Basic Books, Inc. Publishers.

PINGEL, Falk. (2003a). Tarihi Öğrenmek ve Öğretmek, Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzeltme Rehberi (Çev: Nurettin Elhüseyni). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

PINGEL, Falk. (2003b). Tarihi Öğrenmek ve Öğretmek, Avrupa Evi Ders Kitaplarında 20 yy. Avrupası (Çev: Nurettin Elhüseyni). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

ROITBLAT, H. L. (1984) Time in Cognitive Processing and Memory. in Timing and Time Perception. (ed: John Gibbon and Lorraine Allan) New York: New York Academy of Sciences.

SAFRAN, Mustafa (1996). Tarih Programları Nasıl Düzenlenmelidir?. G.Ü. Eğitim Dergisi, C.16, S.3.

SAVAGE, Marsha K. Ve Tom V. SAVAGE (1993). Children's Literature in Middle School Social Studies, The Social Studies, January/February, pp.32-36.

SAXE, David Warren. (1992). Resolving Students Confusion About Indefinite Time Expressions. The Social Studies, September/October: 188-192.

SAUNDERS, Robert M. (1996). National Standards for United States History, The Social Studies. 87 (2) 63-67.

SEIXAS, Peter. (1994). Preservice Teachers Assess Students' Prior Historical Understanding. The Social Studies, March/April: 91-95.

SIMCHOWITZ, Cheryl-Am. (1995). The Development of Temporal Concepts In Children and Its Significance for History Teaching in The Senior Primary School. *Teaching History*, 79: 15-16.

SPENGLER, Oswald. (1997). *Batı'nın Çöküşü*. İstanbul: Dergah Yayınları.

STRADLING, Robert. (2003). *Tarihi Öğretmek ve Öğrenmek*, 20. yy. Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli (Çev: Pinar Kesen). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

STOW, William and Tery HAYDN. (2000). *Issues in The Teaching of Chronology*. (Ed: James Arthur and Robert Philips). In *Issues in History Teaching*. London: Routledge.

TANPINAR, Ahmet Hamdi: (2002). *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*. İstanbul: Dergah Yayınları.

TDK. (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

TEKELİ, İlhan (1998). *Tarih Bilinci ve Gençlik*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

THORNDON, Stephen J. (1987). What Can Children Learn From History?. *The Social Studies*, 63(4): 249-251.

TOPAKKAYA, Arslan (2004). Modern Fizikte Zaman Konseptinin Değişimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. www.e-sosder.com. 3(9):104-113.

TÜRKER, Sadık. (2004). Tarihi Araştırmalarda Tarih ve Akıl Yürütme Sorunu. *Kutadgu Bilig Felsefe-Bilim Araştırmaları Dergisi*, 6: 85-117.

UNAT, Yavuz. (2005) İslam'da ve Türklerde Zaman ve Takvim.

<http://www.akmb.gov.tr/turkce/books/nevruz/y.unat.htm>. 30.01.2005 tarihinde alınmıştır.

ÜLGEN, Gülten. (2001). Kavram Geliştirme, Kuramlar, Uygulamalar. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

VUKELICH, Ron and Stephen J. THORNDON. (1990). Children's Understanding of Historical Time: Implications for Instruction. *Childhood Education*, 67(1): 22-25.

VURAL, Mehmet. (2003). İslam Felsefesi Sözlüğü. Ankara: Elis Yayınları.

VYGOTSKY, L. S. (1985) Düşünce ve Dil, (Çev. Semih Koray), İstanbul: Kaynak Yayınları.

WHITE, Robyn. (1997). Time For History: Some Ideas For Teaching Chronology In Year 2. *Teaching History*, 89: 22-25.

WITTGENSTEIN, Ludwig. (1997). Felsefe Notlarından Zaman Üstüne. *Cogito*, 11: 47-48.

WOOD, Sydney. (1995). Developing An Understanding of Time Sequencing Issues. *Teaching History*, 79:11-14.

YILDIRIM, Ali ve Hasan ŞİMŞEK. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

YILMAZ, Levent. (1997). Geçmiş Nedir? Ne İşe Yarar?. *Defter*, Yıl: 10, Sayı: 29: 41-45.

İNCELENEN SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARI

ŞENÜNVER, Güler, Ezdihar Karabulut, H. Samim Kesim, Rıfat Turgut, Nesime Ercan, Mustafa Küçükbaycan, Hasan Uslu, Aliye Akay. (1999). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. İstanbul: Devlet Kitapları.

KARA, Kemal, İbrahim Vural ve Nurten Kaman (2001). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. İstanbul: Serhat Yayınları.

AYDIN, Celal, Muhsin Kaya, Safa Özen ve Serpil Sancar Üşür. (Tarihsiz). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. Ankara: Doğan Yayıncılık.

BULDUK, O. Üçler, Abdullah Gündoğdu ve Şakir İlbey. (2000). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. Ders Kitabı. Ankara: Tutibay Yayınları.

ŞAHİN, Cemalettin, Emine Yamanlar ve Hamdi Göze. (2000). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. İstanbul: Ders Kitapları Anonim Şirketi.

KARABIYIK, Erol Ünal ve Figen Tiryaki. (2001). İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı. Ankara: Üner Yayınları.

BULDUK, O. Üçler, Abdullah Gündoğdu ve Şakir İlbey, M. Metin Fidan. (2001). İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. Ders Kitabı. Ankara: Tutibay Yayınları.

ŞENÜNVER, Güler, Ezdihar Karabulut, H. Samim Kesim, Rıfat Turgut, Nesime Ercan, Mustafa Küçükbaycan, Hasan Uslu, Aliye Akay. (1999). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. İstanbul: Devlet Kitapları.

AYDIN, Celal, Doğan Aydın, Serpil Sancar Üşür ve Mahmut Şakiroğlu. (Tarihsiz). İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Ankara: Doğan Yayıncılık.

ŞENÜNVER, Güler, Ezdihar Karabulut, H. Samim Kesim, Rıfat Turgut, Nesime Ercan, Mustafa Küçükbaycan, Hasan Uslu, Aliye Akay. (1999). İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. İstanbul: Devlet Kitapları.

ŞENÜNVER, Güler, H. Samim Kesim, Rıfat Turgut, Aliye Akay. (1997). Ortaokullar İçin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük III. İstanbul: Devlet Kitapları.



EKLER

EK 1. RESMİ İZİN İÇİN YAZIŞMALAR

EK 2. ÖLÇME ARAÇLARI

EK 2.1. İLKÖĞRETİM OKULU 4. SINIFLARDA TARİHSEL ZAMAN KAVRAMINI ÖLÇMEK İÇİN BAŞARI TESTİ

EK 2.2. İLKÖĞRETİM OKULU 5. SINIFLARDA TARİHSEL ZAMAN KAVRAMINI ÖLÇMEK İÇİN BAŞARI TESTİ

EK 2.3. İLKÖĞRETİM OKULU 6. SINIFLARDA TARİHSEL ZAMAN KAVRAMINI ÖLÇMEK İÇİN BAŞARI TESTİ

EK 2.4. İLKÖĞRETİM OKULU 7. SINIFLAR TARİHSEL ZAMAN KAVRAMINI ÖLÇMEK İÇİN BAŞARI TESTİ

EK 2.5. İLKÖĞRETİM OKULU 8. SINIFLAR TARİHSEL ZAMAN KAVRAMINI ÖLÇMEK İÇİN BAŞARI TESTİ

EK 2.6. GÖRÜŞME FORMU

EK 2.7. DEĞİŞİM VE SÜREKLİLİK ALGISINI İŞE KOŞMADA KULLANILAN RESİMLER

EK 3. TARİHSEL ZAMAN KAVRAMININ ÖĞRETİMİ İÇİN ÖRNEK DERS PLANLARI

3.1. ÇOCUKLARIN KENDİ ZAMAN ŞERİTLERİNİ OLUŞTURMA ETKİNLİĞİ (ANONYMOUS, 2001)

3.2. DERS 1. KİŞİSEL ZAMAN TABLOSU (Diem, 1982: 193-194)

3.3. DERS 2. YAŞAM EVRELERİNİN İLİŞKİSİ (Diem, 1982: 193-194)

3.4. DERS 3. İÇİNDE YAŞADIĞI ZAMANLA BİREYSEL YAŞAMI İLİŞKİLENDİRME (Diem, 1982: 193-194)

3.5. DERS 4. GEÇMİŞİ YENİDEN YAPILANDIRMAK: BİR TARİHSEL ÇALIŞMA (Diem, 1982: 193-194)

EK 4. KRONOLOJİ İÇİN ÖRNEK İNTERNET SİTELERİ

4.1. KRONOLOJİ İÇİN ÖRNEK TÜRKÇE WEB SİTELERİ

4.2. KRONOLOJİ VE ZAMAN ŞERİTLERİ İÇİN ÖRNEK İNGİLİZCE WEB SİTELERİ

EK 2.1. İLKÖĞRETİM OKULU 4. SINIFLARDA TARİHSEL ZAMAN KAVRAMINI ÖLÇMEK İÇİN BAŞARI TESTİ

Değerli Öğrenci,

Bu test, sizlerin tarihsel zaman kavramıyla ilgili bazı temel işlemleri yapma durumunuzu ölçmeyi amaçlamaktadır. Sorulara vereceğiniz cevaplar bu konuda yapılan bir araştırma için kullanılacaktır. Bu testin değerlendirme sonucu ders notunuza yansımayacaktır. Bu yüzden sorulara, kendi bilgilerinizden hareketle cevap vermeniz beklenmektedir. Lütfen, soruları okurken ve cevaplandırırken A, B, C, D, E, F, G bölüm başı açıklamalarına dikkat ediniz. İlginiz için teşekkür ederim.

Ahmet ŞİMŞEK
Araştırma Görevlisi

Adınız- Soyadınız:.....

Cinsiyetiniz: ☐ Erkek ☐ Kız

Sınıfınız:

Okulunuz:.....

A. Aşağıdaki ifadelerin karşılığı olan tarihleri yazınız.

(Örneğin; Cumhuriyetin kuruluşu:1923.....)

1. Tarihin başlangıcı
2. Milattan **önceki** dönemden bugüne en yakın olan yıl
3. Milattan **sonraki** dönemden bugüne en uzak olan yıl
4. 20. yüzyılın başlangıcı
5. 19. yüzyılın sonları
6. 16. yüzyılın ortaları
7. İçinde bulunduğumuz yüzyıl :

B. Aşağıdaki zaman dilimlerinin karşılığı olan tarih aralıklarını yazınız.

(Örneğin; Atatürk'ün hayatı:1881-1938....)

8. 17. yüzyılın ikinci yarısı
9. 18. yüzyılın son çeyreği

10. 3. yüzyılın ilk yarısı

11. Bir önceki yüzyıl boyunca.....

C. Aşağıda verilen tarihlerin hangi yüzyıla ait olduğunu yazınız.

12. 1000 yılı :

13. 1923 yılı :

14. 99 yılı :

15. 1701 yılı :

D. Aşağıdaki kavramları açıklayınız.

16. Kuşak (Nesil) :

17. Yarım yüzyıl :

18. Asır:

19. Bin yıl :

20. Milenyum :

21. Yüzyıl:

22. Çeyrek yüzyıl :

E. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili olan zaman ifadelerinin karşılığı olan tarihleri yazınız.

23. Hun devleti ikiye ayrıldı (M.S. 48). Kısa bir süre sonra Güney Hun devleti Çin'in egemenliğine girdi :

24. Büyük Hun Devleti'nin yıkıldığı sırada (M.S. 48) Karadeniz'in kuzeyi ile Doğu ve Orta Avrupa'da çok sayıda kavim yaşıyordu :

25. Hititler M.Ö. 2000 yılında Anadolu'ya geldiler, bir süre sonra Hitit birliğini kurdular :

26. Mete Han'dan sonraki (M.Ö. 174) hükümdarlar bir süre daha Çin'e karşı Hun üstünlüğünü korudular :

27. İkinci Göktürk (Kutluk) Devleti yıkıldığında (M.S. 474), Uygurlar bir devlet kurdular :

F. Aşağıdaki tarihi olayları sıralama sorularını yapınız.

28. Aşağıdaki çizelge üzerinde **tarih çağlarını** sırasıyla yazınız.

29. Aşağıdaki tarihi olayları kronolojik (**geçmişten bugüne doğru**) olarak numaralandırarak sıralayınız.

- () Yazının bulunuşu
- () Cumhuriyetin kuruluşu
- () Hititlerin kuruluşu
- () İstanbul'un fethi

30. Aşağıdaki tarihi olayları **bugünden geçmişe** doğru numaralandırarak sıralayınız.

- () Büyük Hun Devleti (M.Ö. 3 yüzyıl)
- () Uygur Devleti (M.S. 744)
- () Ege göçleri (M.Ö. 1200)
- () Kavimler göçü (M.S. 375)

31. Yukarıdaki (31.) soruda verilen tarihleri aşağıdaki zaman çizelgesinde işaretleyiniz.

32. M.Ö. 1115 ile M.S. 400 tarihleri arasında meydana gelmiş olayları daire içine alınız.

1296	1200	750	0	395	469
Kadeş Antlaşması	Friglerin Anadolu'ya Gelişleri	Lidya Devleti'nin Kuruluşu		Roma İmp. İkiye Ayrılması	Avrupa Hun Devleti'nin Yıkılışı

33. Aşağıdaki tarih öncesi çağları **geçmişten bugüne** doğru numaralandırarak sıralayınız.

- () Cilalı taş devri
- () Bakır devri
- () Demir devri
- () Yontma taş devri
- () Tunç devri

34. a. Göktürkler

b. Uygurlar

c. Hunlar

Yukarıdaki dönemleri, **başlarındaki harfleri** kullanarak, aşağıdaki zaman çizelgesi üzerinde işaretleyiniz



35. Aşağıdaki tarihi kişileri yaşadıkları zamana göre numaralandırarak sıralayınız.

- () Hz. Muhammet
- () Atatürk
- () Mete Han
- () Fatih Sultan Mehmet

EK 2.2. İLKÖĞRETİM OKULU 5. SINIFLARDA TARİHSEL ZAMAN KAVRAMINI ÖLÇMEK İÇİN BAŞARI TESTİ

Değerli Öğrenci,

Bu test, sizlerin tarihsel zaman kavramıyla ilgili bazı temel işlemleri yapma durumunuzu ölçmeyi amaçlamaktadır. Sorulara vereceğiniz cevaplar bu konuda yapılan bir araştırma için kullanılacaktır. Bu testin değerlendirme sonucu ders notunuza yansımayacaktır. Bu yüzden sorulara, kendi bilgilerinizden hareketle cevap vermeniz beklenmektedir. Lütfen, soruları okurken ve cevaplandırırken A, B, C, D, E, F, G bölüm başı açıklamalarına dikkat ediniz. İlginiz için teşekkür ederim.

Ahmet ŞİMŞEK
Araştırma Görevlisi

Ad- Soyadınız:.....

Cinsiyetiniz: ☐ Erkek ☐ Kız

Sınıfınız:

Okulunuz:.....

A. Aşağıdaki ifadelerin karşılığı olan tarihleri yazınız.

(Örneğin; Cumhuriyetin kuruluşu:1923.....)

1. Tarihin başlangıcı
2. Milattan **önceki** dönemden bugüne en yakın olan yıl
3. Milattan **sonraki** dönemden bugüne en uzak olan yıl
4. 20. yüzyılın başlangıcı
5. 19. yüzyılın sonları
6. 16. yüzyılın ortaları
7. İçinde bulunduğumuz yüzyıl :

B. Aşağıdaki zaman dilimlerinin karşılığı olan tarih aralıklarını yazınız.

(Örneğin; : Atatürk'ün hayatı:.....1881-1938.....)

8. 17. yüzyılın ikinci yarısı
9. 18. yüzyılın son çeyreği

10. 3. yüzyılın ilk yarısı

11. Bir önceki yüzyıl boyunca.....

C. Aşağıda verilen tarihlerin hangi yüzyıla ait olduğunu yazınız.

12. 1000 yılı :

13. 1923 yılı :

14. 99 yılı :

15. 1701 yılı :

D. Aşağıdaki kavramları açıklayınız.

16. Kuşak (Nesil) :

17. Yarım yüzyıl :

18. Asır:

19. Bin yıl :

20. Milenyum :

21. Yüzyıl:

22. Çeyrek yüzyıl :

E. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili olan zaman ifadelerinin karşılığı olan tarihleri yazınız.

23. Hun devleti ikiye ayrıldı (M.S. 48). Kısa bir süre sonra Güney Hun devleti Çin'in egemenliğine girdi :

24. Büyük Hun Devleti'nin yıkıldığı sırada (M.S. 48) Karadeniz'in kuzeyi ile Doğu ve Orta Avrupa'da çok sayıda kavim yaşıyordu :

25. Hititler M.Ö. 2000 yılında Anadolu'ya geldiler, bir süre sonra Hitit birliğini kurdular :

26. Mete Han'dan sonraki (M.Ö. 174) hükümdarlar bir süre daha Çin'e karşı Hun üstünlüğünü korudular :

27. İkinci Göktürk (Kutluk) Devleti yıkıldığında (M.S. 474), Uygurlar bir devlet kurdular :

F. Aşağıdaki tarihi olayları sıralama sorularını yapınız.

28. Aşağıdaki çizelge üzerinde **tarih çağlarını** sırasıyla yazınız.

29. Aşağıdaki tarihi olayları **kronolojik (geçmişten bugüne doğru)** olarak numaralandırarak sıralayınız.

- () Yazının bulunuşu
- () Cumhuriyetin kuruluşu
- () Hititlerin kuruluşu
- () İstanbul'un fethi

30. Aşağıdaki tarihi olayları **bugünden geçmişe** doğru numaralandırarak sıralayınız.

- () Büyük Hun Devleti (M.Ö. 3 yüzyıl)
- () Uygur Devleti (M.S. 744)
- () Ege göçleri (M.Ö. 1200)
- () Kavimler göçü (M.S. 375)

31. Yukarıdaki (35.) soruda verilen tarihleri aşağıdaki zaman çizelgesinde işaretleyiniz.

32. M.Ö. 1115 ile M.S. 400 tarihleri arasında meydana gelmiş olayları daire içine alınız.

1296	1200	750	0	395	469
Kadeş Antlaşması	Friglerin Anadolu'ya Gelişleri	Lidya Devleti'nin Kuruluşu		Roma İmp. İkiye Ayrılması	Avrupa Hun Devleti'nin Yıkılışı

33. Aşağıdaki tarih öncesi çağları **geçmişten bugüne** doğru numaralandırarak sıralayınız.

- () Cilalı taş devri
- () Bakır devri
- () Demir devri
- () Yontma taş devri
- () Tunç devri

- a. Cumhuriyet'in ilk yılları
- b. İslamiyet'in ilk devirleri
- c. Selçuklular
- d. Kurtuluş Savaşı yılları
- e. Hunlar

34. Yukarıdaki dönemleri, **başlarındaki harfleri** kullanarak aşağıdaki zaman çizelgesi üzerinde işaretleyiniz.



35. Aşağıdaki tarihi kişileri yaşadıkları zamana göre numaralandırarak sıralayınız.

- () Hz. Muhammet
- () Atatürk
- () Mete Han
- () Fatih Sultan Mehmet
- () Sultan Alparslan

EK 2.3. İLKÖĞRETİM OKULU 6. SINIFLARDA TARİHSEL ZAMAN KAVRAMINI ÖLÇMEK İÇİN BAŞARI TESTİ

Değerli Öğrenci,

Bu test, sizlerin tarihsel zaman kavramıyla ilgili bazı temel işlemleri yapma durumunuzu ölçmeyi amaçlamaktadır. Sorulara vereceğiniz cevaplar bu konuda yapılan bir araştırma için kullanılacaktır. Bu testin değerlendirme sonucu ders notunuza yansımayacaktır. Bu yüzden sorulara, kendi bilgilerinizden hareketle cevap vermeniz beklenmektedir. Lütfen, soruları okurken ve cevaplandırırken **A, B, C, D, E, F, G bölüm başı açıklamalarına** dikkat ediniz. İlginiz için teşekkür ederim.

Ahmet ŞİMŞEK
Araştırma Görevlisi

Ad- Soyadınız:.....

Cinsiyetiniz: ☐ Erkek ☐ Kız

Sınıfınız:

Okulunuz:.....

A. Aşağıdaki ifadelerin karşılığı olan tarihleri yazınız.

(Örneğin; Cumhuriyetin kuruluşu:1923.....)

1. Tarihin başlangıcı
2. Milattan önceki dönemden bugüne en yakın olan yıl
3. Milattan sonraki dönemden bugüne en uzak olan yıl
4. 20. yüzyılın başlangıcı
5. 19. yüzyılın sonları
6. 16. yüzyılın ortaları
7. İçinde bulunduğumuz yüzyıl :

B. Aşağıdaki zaman dilimlerinin karşılığı olan tarih aralıklarını yazınız.

(Örneğin; : Atatürk'ün hayatı:.....1881-1938....)

8. 17. yüzyılın ikinci yarısı

9. 18. yüzyılın son çeyreği
10. 3. yüzyılın ilk yarısı
11. Bir önceki yüzyıl boyunca.....

C. Aşağıda verilen tarihlerin hangi yüzyıla ait olduğunu yazınız.

12. 1000 yılı :
13. 1923 yılı :
14. 99 yılı :
15. 1701 yılı :

D. Aşağıdaki kavramları açıklayınız.

16. Kuşak (Nesil) :
17. Yarım yüzyıl :
18. Asır:
19. Bin yıl :
20. Milenyum :
21. Yüzyıl:
22. Çeyrek yüzyıl :

E. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili olan zaman ifadelerinin karşılığı olan tarihleri yazınız.

23. Hun devleti ikiye ayrıldı (M.S. 48). Kısa bir süre sonra Güney Hun devleti Çin'in egemenliğine girdi :
24. Büyük Hun Devleti'nin yıkıldığı sırada (M.S. 48) Karadeniz'in kuzeyi ile Doğu ve Orta Avrupa'da çok sayıda kavim yaşıyordu :
25. Hititler M.Ö. 2000 yılında Anadolu'ya geldiler, bir süre sonra Hitit birliğini kurdular :
26. Mete Han'dan sonraki (M.Ö. 174) hükümdarlar bir süre daha Çin'e karşı Hun üstünlüğünü korudular :

27. İkinci Göktürk (Kutluk) Devleti yıkıldığında (M.S. 474), Uygurlar bir devlet kurdular :

F. Aşağıdaki tarihi olayları sıralama sorularını yapınız.

28. Aşağıdaki çizelge üzerinde **tarih çağlarını** sırasıyla yazınız.

29. Aşağıdaki tarihi olayları kronolojik (**geçmişten bugüne doğru**) olarak numaralandırarak sıralayınız.

- () Yazının bulunuşu
- () Cumhuriyetin kuruluşu
- () Hititlerin kuruluşu
- () İstanbul'un fethi

30. Aşağıdaki tarihi olayları bugünden geçmişe doğru numaralandırarak sıralayınız.

- () Büyük Hun Devleti (M.Ö. 3. yüzyıl)
- () Uygur Devleti (M.S. 744)
- () Ege göçleri (M.Ö. 1200)
- () Kavimler göçü (M.S. 375)

31. Yukarıdaki (36.) soruda verilen tarihleri aşağıdaki zaman çizelgesinde işaretleyiniz.

32. M.Ö. 1115 ile M.S. 400 tarihleri arasında meydana gelmiş olayları daire içine alınız.

1296	1200	750	0	395	469
Kadeş Antlaşması	Friglerin Anadolu'ya Gelişleri	Lidya Devleti'nin Kuruluşu		Roma İmp. İkiye Ayrılması	Avrupa Hun Devleti'nin Yıkılışı

33. Aşağıdaki tarih öncesi çağları geçmişten bugüne doğru numaralandırarak sıralayınız.

- () Cilalı taş devri
- () Bakır devri
- () Demir devri
- () Yontma taş devri
- () Tunç devri

a. Cumhuriyet'in ilk yılları

d. Anadolu Selçuklu Devleti

b. Osmanlı Devleti'nin kuruluşu

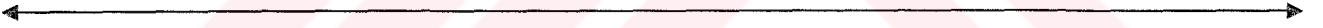
e. Selçuklular

c. İslamiyet'in ilk devirleri

f. Kurtuluş Savaşı yılları

g. Hunlar

34. Yukarıdaki dönemleri, başlarındaki harfleri kullanarak aşağıdaki zaman çizelgesi üzerinde işaretleyiniz.



35. Aşağıdaki tarihi kişileri yaşadıkları zamana göre numaralandırarak sıralayınız.

- () Hz. Muhammet
- () Atatürk
- () Mete Han
- () Fatih Sultan Mehmet
- () Sultan Alparslan
- () Timur

EK 2.4. İLKÖĞRETİM OKULU 7. SINIFLAR TARİHSEL ZAMAN KAVRAMINI ÖLÇMEK İÇİN BAŞARI TESTİ

Değerli Öğrenci,

Bu test, sizlerin tarihsel zaman kavramıyla ilgili bazı temel işlemleri yapma durumunuzu ölçmeyi amaçlamaktadır. Sorulara vereceğiniz cevaplar bu konuda yapılan bir araştırma için kullanılacaktır. Bu testin değerlendirme sonucu ders notunuza yansımayacaktır. Bu yüzden sorulara, kendi bilgilerinizden hareketle cevap vermeniz beklenmektedir. Lütfen, soruları okurken ve cevaplandırırken **A, B, C, D, E, F, G bölüm başı açıklamalarına** dikkat ediniz. İlginiz için teşekkür ederim.

Ahmet ŞİMŞEK
Araştırma Görevlisi

Ad- Soyadınız:.....

Cinsiyetiniz: ☐ Erkek ☐ Kız

Sınıfınız:

Okulunuz:.....

A. Aşağıdaki ifadelerin karşılığı olan tarihleri yazınız.

(Örneğin; Cumhuriyetin kuruluşu:1923.....)

1. Tarihin başlangıcı
2. Milattan **önceki** dönemden bugüne en yakın olan yıl
3. Milattan **sonraki** dönemden bugüne en uzak olan yıl
4. 20. yüzyılın başlangıcı
5. 19. yüzyılın sonları
6. 16. yüzyılın ortaları
7. İçinde bulunduğumuz yüzyıl :

B. Aşağıdaki zaman dilimlerinin karşılığı olan tarih aralıklarını yazınız.

(Örneğin; : Atatürk'ün hayatı:.....1881-1938....)

8. 17. yüzyılın ikinci yarısı
9. 18. yüzyılın son çeyreği

10. 3. yüzyılın ilk yarısı

11. Bir önceki yüzyıl boyunca.....

C. Aşağıda verilen tarihlerin hangi yüzyıla ait olduğunu yazınız.

12. 1000 yılı :

13. 1923 yılı :

14. 99 yılı :

15. 1701 yılı :

D. Aşağıdaki kavramları açıklayınız.

16. Kuşak (Nesil) :

17. Yarım yüzyıl :

18. Asır:

19. Bin yıl :

20. Milenyum :

21. Yüzyıl:

22. Çeyrek yüzyıl :.....

E. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili olan zaman ifadelerinin karşılığı olan tarihleri yazınız.

23. Hun devleti ikiye ayrıldı (M.S. 48). Kısa bir süre sonra Güney Hun devleti Çin'in egemenliğine girdi :

24. Büyük Hun Devleti'nin yıkıldığı sırada (M.S. 48) Karadeniz'in kuzeyi ile Doğu ve Orta Avrupa'da çok sayıda kavim yaşıyordu :

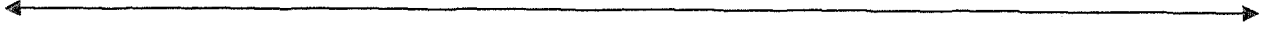
25. Hititler M.Ö. 2000 yılında Anadolu'ya geldiler, bir süre sonra Hitit birliğini kurdular :

26. Mete Han'dan sonraki (M.Ö. 174) hükümdarlar bir süre daha Çin'e karşı Hun üstünlüğünü korudular :

27. İkinci Göktürk (Kutluk) Devleti yıkıldığında (M.S. 474), Uygurlar bir devlet kurdular :

F. Aşağıdaki tarihi olayları sıralama sorularını yapınız.

28. Aşağıdaki çizelge üzerinde **tarih çağlarını** sırasıyla yazınız.



29. Aşağıdaki tarihi olayları **kronolojik (geçmişten bugüne doğru)** olarak numaralandırarak sıralayınız.

- () Yazının bulunuşu
- () Cumhuriyetin kuruluşu
- () Hititlerin kuruluşu
- () İstanbul'un fethi

30. Aşağıdaki tarihi olayları **bugünden geçmişe** doğru numaralandırarak sıralayınız.

- () Büyük Hun Devleti (M.Ö. 3. yüzyıl)
- () Uygur Devleti (M.S. 744)
- () Ege göçleri (M.Ö. 1200)
- () Kavimler göçü (M.S. 375)

31. Yukarıdaki (35.) soruda verilen tarihleri aşağıdaki zaman çizelgesinde işaretleyiniz.



32. M.Ö. 1115 ile M.S. 400 tarihleri arasında meydana gelmiş olayları daire içine alınız.

1296	1200	750	0	395	469
Kadeş Antlaşması	Friglerin Anadolu'ya Gelişleri	Lidya Devleti'nin Kuruluşu		Roma İmp. İkiye Ayrılması	Avrupa Hun Devleti'nin Yıkılışı

33. Aşağıdaki tarih öncesi çağları **geçmişten bugüne** doğru numaralandırarak sıralayınız.

- () Cilalı taş devri
- () Bakır devri
- () Demir devri
- () Yontma taş devri
- () Tunç devri

- | | |
|---------------------------------|----------------------------|
| a. Cumhuriyet'in ilk yılları | g. Kanuni Dönemi |
| b. Osmanlı Devleti'nin kuruluşu | h. Kurtuluş Savaşı yılları |
| c. İslamiyet'in ilk devirleri | ı. Hunlar |
| d. Anadolu Selçuklu Devleti | e. İstanbul'un fethi |
| f. Selçuklular | |

34. Yukarıdaki dönemleri, **başlarındaki harfleri** kullanarak aşağıdaki zaman çizelgesi üzerinde işaretleyiniz.



35. Aşağıdaki tarihi kişileri yaşadıkları zamana göre numaralandırarak sıralayınız.

- () Hz. Muhammet
- () Atatürk
- () Mete Han
- () Fatih Sultan Mehmet
- () Sultan Alparslan
- () Timur

EK 2.5. İLKÖĞRETİM OKULU 8. SINIFLAR TARİHSEL ZAMAN KAVRAMINI ÖLÇMEK İÇİN BAŞARI TESTİ

Değerli Öğrenci,

Bu test, sizlerin tarihsel zaman kavramıyla ilgili bazı temel işlemleri yapma durumunuzu ölçmeyi amaçlamaktadır. Sorulara vereceğiniz cevaplar bu konuda yapılan bir araştırma için kullanılacaktır. Bu testin değerlendirme sonucu ders notunuza yansımayacaktır. Bu yüzden sorulara, kendi bilgilerinizden hareketle cevap vermeniz beklenmektedir. Lütfen, soruları okurken ve cevaplandırırken **A, B, C, D, E, F, G bölüm başı açıklamalarına** dikkat ediniz. İlginiz için teşekkür ederim.

Ahmet ŞİMŞEK
Araştırma Görevlisi

Ad- Soyadınız:.....

Cinsiyetiniz: ☐ Erkek ☐ Kız

Sınıfınız:

Okulunuz:.....

A. Aşağıdaki ifadelerin karşılığı olan tarihleri yazınız.

(Örneğin; Cumhuriyetin kuruluşu:1923.....)

1. Tarihin başlangıcı
2. Milattan **önceki** dönemden bugüne en yakın olan yıl
3. Milattan **sonraki** dönemden bugüne en uzak olan yıl
4. 20. yüzyılın başlangıcı
5. 19. yüzyılın sonları
6. 16. yüzyılın ortaları
7. İçinde bulunduğumuz yüzyıl :

B. Aşağıdaki zaman dilimlerinin karşılığı olan tarih aralıklarını yazınız.

(Örneğin; Atatürk'ün hayatı:1881-1938....)

8. 17. yüzyılın ikinci yarısı
9. 18. yüzyılın son çeyreği

10. 3. yüzyılın ilk yarısı

11. Bir önceki yüzyıl boyunca

C. Aşağıda verilen tarihlerin hangi yüzyıla ait olduğunu yazınız.

12. 1000 yılı :

13. 1923 yılı :

14. 99 yılı :

15. 1701 yılı :

D. Aşağıdaki kavramları açıklayınız.

16. Kuşak (Nesil) :

17. Yarım yüzyıl :

18. Asır:

19. Bin yıl :

20. Milenyum :

21. Yüzyıl:

22. Çeyrek yüzyıl :

E. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili olan zaman ifadelerinin karşılığı olan tarihleri yazınız.

23. Hun devleti ikiye ayrıldı (M.S. 48). Kısa bir süre sonra Güney Hun devleti Çin'in egemenliğine girdi :

24. Büyük Hun Devleti'nin yıkıldığı sırada (M.S. 48) Karadeniz'in kuzeyi ile Doğu ve Orta Avrupa'da çok sayıda kavim yaşıyordu :

25. Hititler M.Ö. 2000 yılında Anadolu'ya geldiler, bir süre sonra Hitit birliğini kurdular :

26. Mete Han'dan sonraki (M.Ö. 174) hükümdarlar bir süre daha Çin'e karşı Hun üstünlüğünü korudular :

27. İkinci Göktürk (Kutluk) Devleti yıkıldığında (M.S. 474), Uygurlar bir devlet kurdular :

F. Aşağıdaki tarihi olayları sıralama sorularını yapınız.

28. Aşağıdaki çizelge üzerinde **tarih çağlarını** sırasıyla yazınız.

29. Aşağıdaki tarihi olayları kronolojik (**geçmişten bugüne doğru**) olarak numaralandırarak sıralayınız.

- () Yazının bulunuşu
- () Cumhuriyetin kuruluşu
- () Hititlerin kuruluşu
- () İstanbul'un fethi

30. Aşağıdaki tarihi olayları **bugünden geçmişe** doğru numaralandırarak sıralayınız.

- () Büyük Hun Devleti (M.Ö. 3. yüzyıl)
- () Uygur Devleti (M.S. 744)
- () Ege göçleri (M.Ö. 1200)
- () Kavimler göçü (M.S. 375)

31. Yukarıdaki (30.) soruda verilen tarihleri aşağıdaki zaman çizelgesinde işaretleyiniz.

32. M.Ö. 1115 ile M.S. 400 tarihleri arasında meydana gelmiş olayları daire içine alınız.

1296	1200	750	0	395	469
Kadeş Antlaşması	Friglerin Anadolu'ya Gelişleri	Lidya Devleti'nin Kuruluşu		Roma İmp. İkiye Ayrılması	Avrupa Hun Devleti'nin Yıkılışı

33. Aşağıdaki tarih öncesi çağları geçmişten bugüne doğru numaralandırarak sıralayınız.

- () Cilalı taş devri
- () Bakır devri
- () Demir devri
- () Yontma taş devri
- () Tunç devri

- a. Osmanlı Devleti'nin kuruluşu
- b. İslamiyet'in ilk devirleri
- c. Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşu
- d. Anadolu Selçuklu Devleti
- e. Selçuklular

- g. Kanuni Dönemi
- h. Kurtuluş Savaşı yılları
- ı. Çok partili dönem
- i. Hunlar
- f. İstanbul'un fethi

34. Yukarıdaki dönemleri, **başlarındaki harfleri** kullanarak aşağıdaki zaman çizelgesi üzerinde işaretleyiniz.



35. Aşağıdaki tarihi kişileri yaşadıkları zamana göre numaralandırarak sıralayınız.

- () Hz. Muhammet
- () Atatürk
- () Mete Han
- () Fatih Sultan Mehmet
- () Sultan Alparslan
- () Timur
- () II. Abdülhamit

EK 2.6. GÖRÜŞME FORMU

Adı ve Soyadı:.....

Okulu:.....

Sınıfı:.....

Cinsiyeti:.....

1. Tarih nedir? Ne anlıyorsun?
2. Tarih ne zaman başlamıştır? Neden?
3. Tarihsel zamandan ne anlıyorsun?
4. Eş zamanlılıktan ne anlıyorsun? Bir örnek verebilir misin?
5. 30. sorudaki M.Ö. yüzyıl mı daha eski bir zamandır, yoksa M.Ö. 1200 yılı mı? Neden?
6. Tarih şeridinde geçmiş nereden başlar, bugün neresidir?
7. T.B.M.M. açıldığında (23 Nisan 1920), İstanbul işgal altındaydı.(?)
8. Talas Savaşı'nda (751) Araplarla Çinliler savaşırken, Türkler İslamiyet'le tanıştı. (?)
9. Anadolu işgal edilirken (1920), Milli Mücadele hareketi bölgesel olarak başlamıştı. (?)
10. Tarih boyunca neler değişmiş, neler sürekliliğini devam ettirmiştir? Ya da kalıcı olmuş, değişmemiştir?
11. a. Romanın İmparatorluğu'nun Doğuşu (M.Ö. 754)
 b. Endülüs Emevi Devleti'nin Kuruluşu (M.S. 756)
 c. Cin Şeddi'nin Yapılmaya Başlanması (M.Ö.250)
 d. Taç Mahal'in Yaptırılması (M.S. 631)
 e. Babil Medeniyeti'nin Doğuşu (M.Ö. 2100)
 f. Truva Savaşları (M.Ö. 1250)
 g. Yunan Alfabesinin Oluşturulması (M.Ö. 775)

Yukarıdaki tarihi olaylardan M.Ö. 1240 ile M.S. 750 yılları arasında kalanları, başlarındaki harfleri kullanarak aşağıdaki tarih şeridine yerleştiriniz.



12. Süreklilik değişim açısından verilen resimleri geçmişten bugüne sıralamasını yaptırılın.

☐ Yeterli

☐ Eksik

☐ Yok

EK 2.7. DEĞİŞİM VE SÜREKLİLİK ALGISINI İŞE KOŞMADA KULLANILAN RESİMLER

2.7.1. BİSİKLET RESİMLERİ

2.7.2. GEMİ RESİMLERİ

2.7.3. LAMBA RESİMLERİ

2.7.4. EV, MEKAN, YERLEŞİM RESİMLERİ

2.7.5. OTOMOBİL RESİMLERİ

2.7.6. POSTA RESİMLERİ

2.7.7. SAAT RESİMLERİ

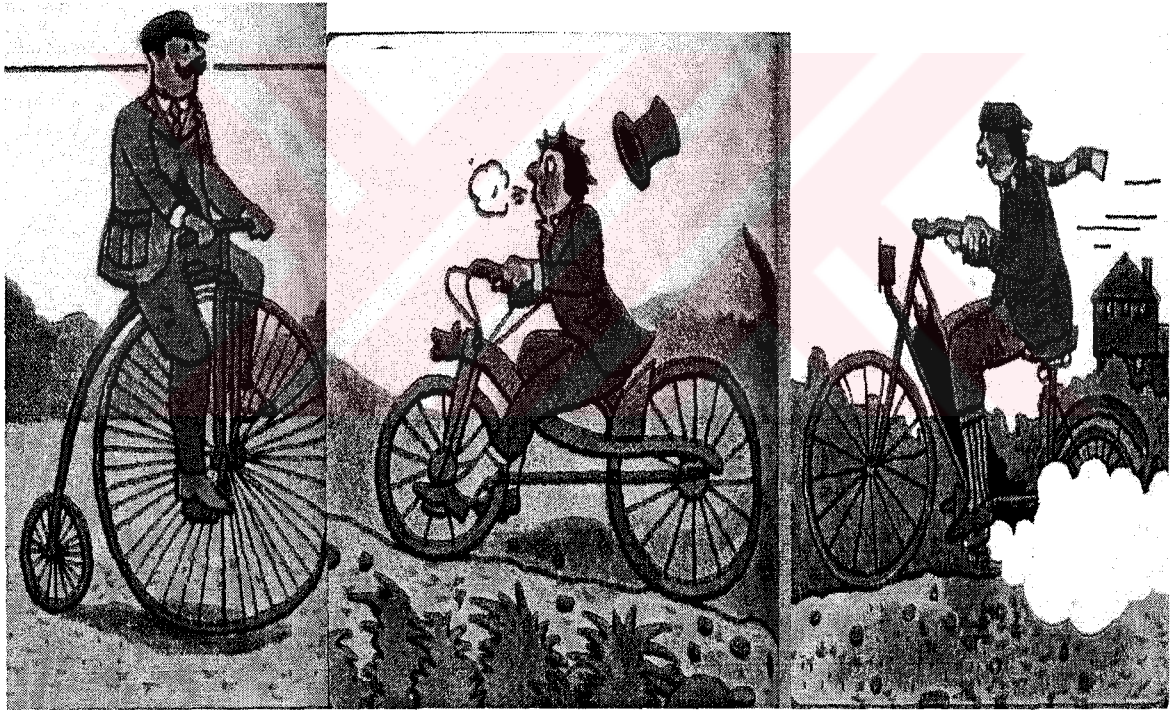
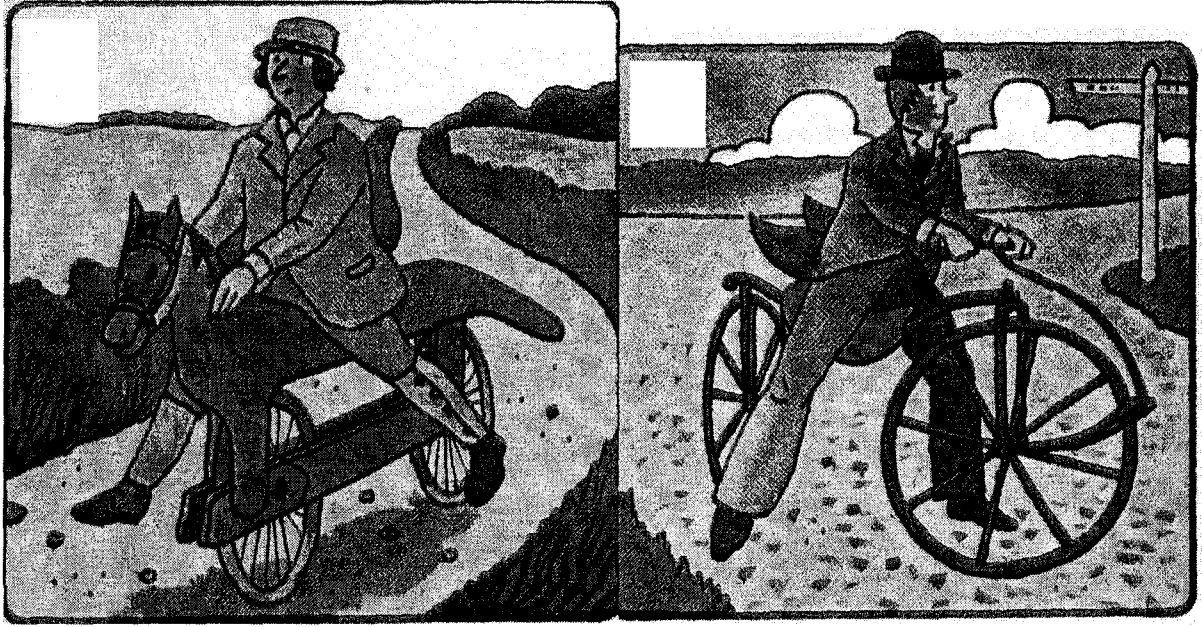
2.7.8. TEKERLEK RESİMLERİ

2.7.9. UÇAK RESİMLERİ

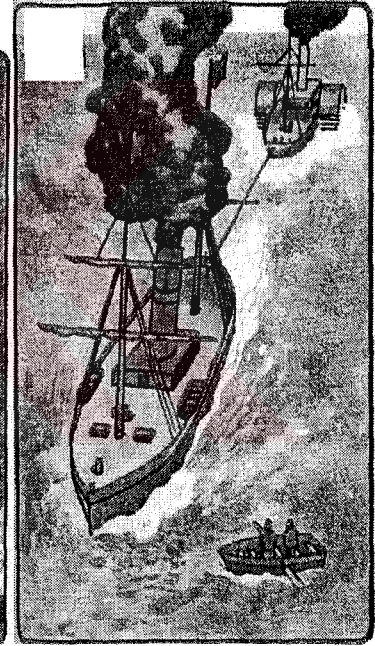
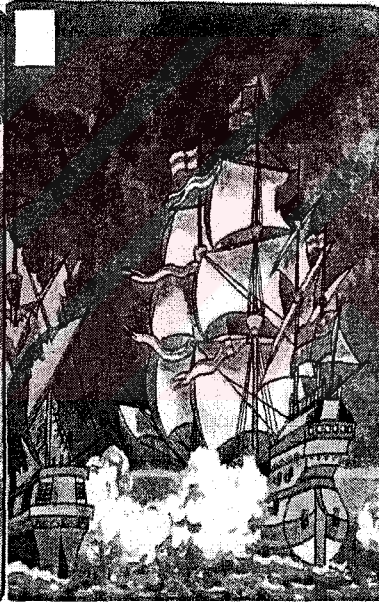
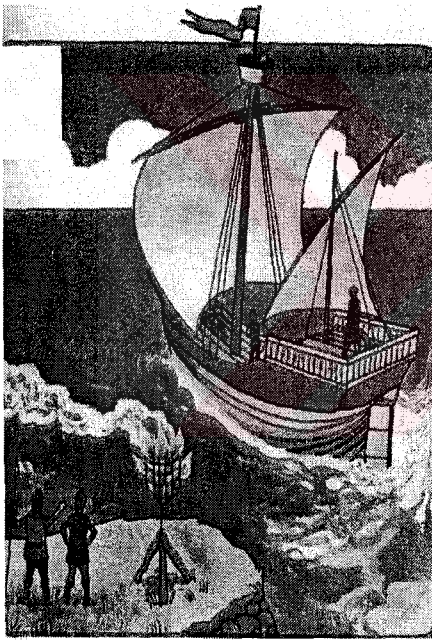
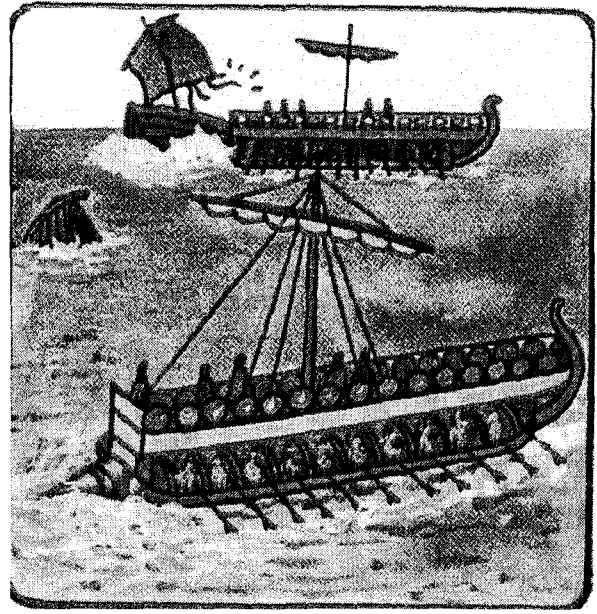
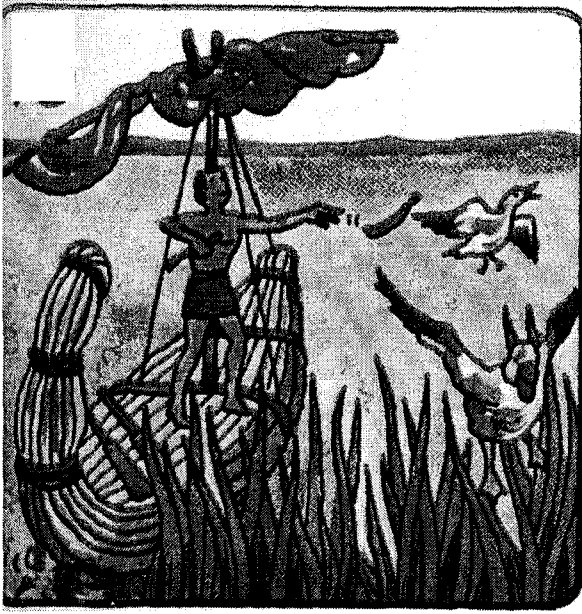
2.7.10. PUL RESİMLERİ



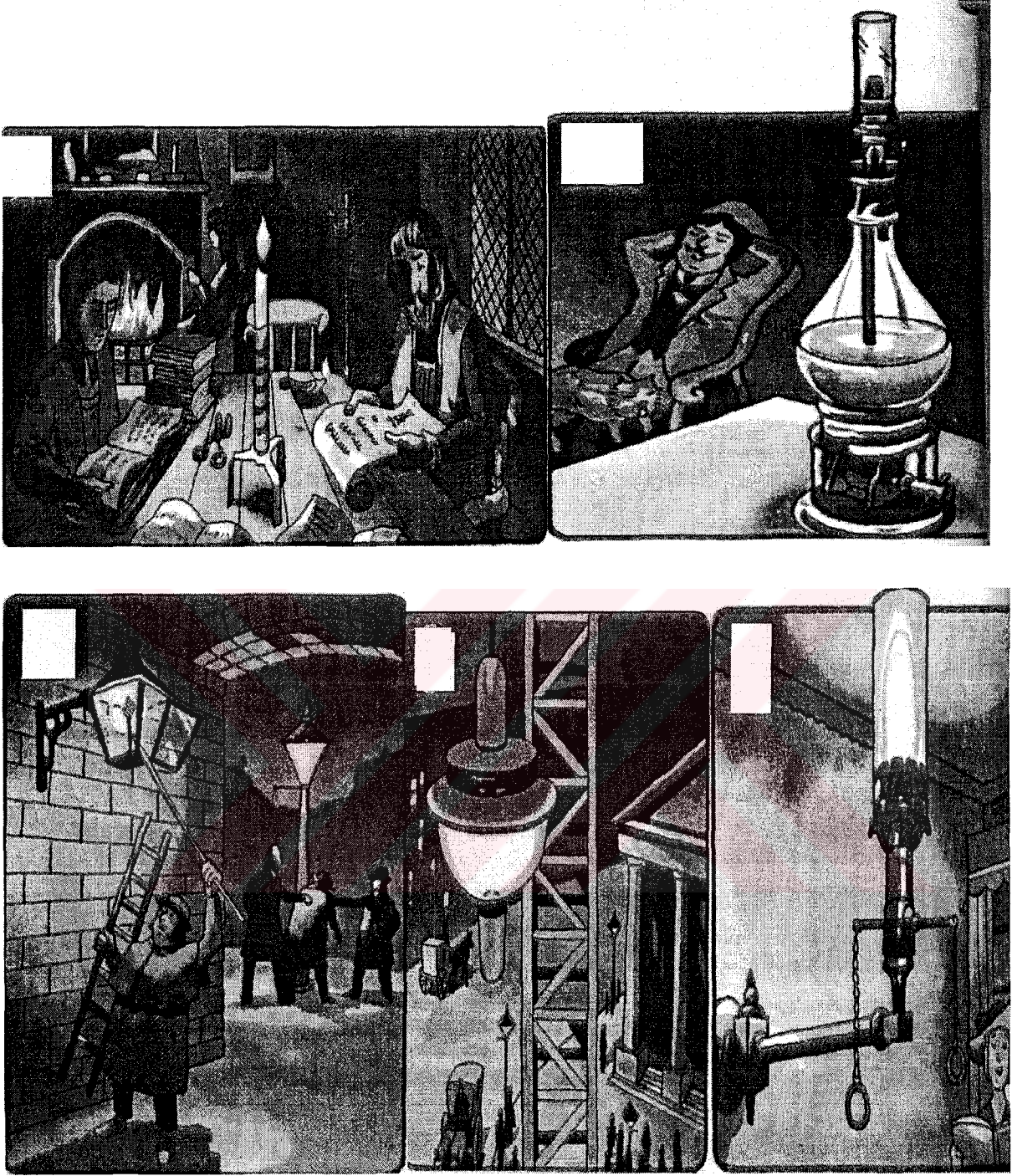
2.7.1. BİSKLET RESİMLERİ



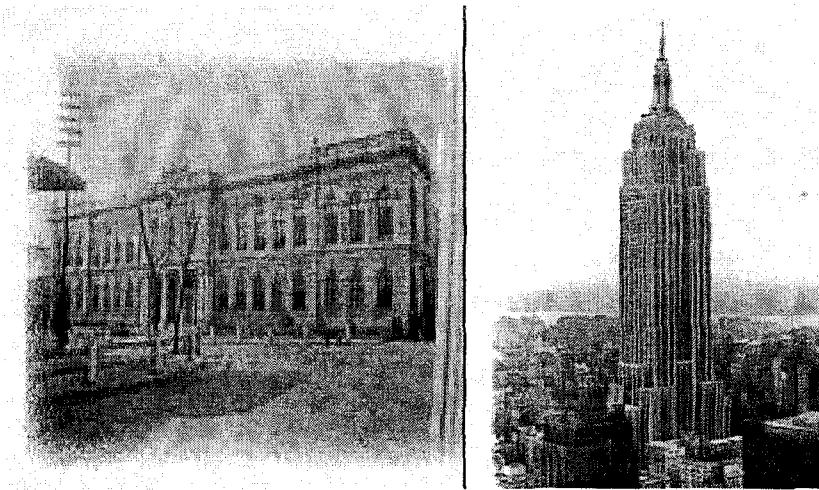
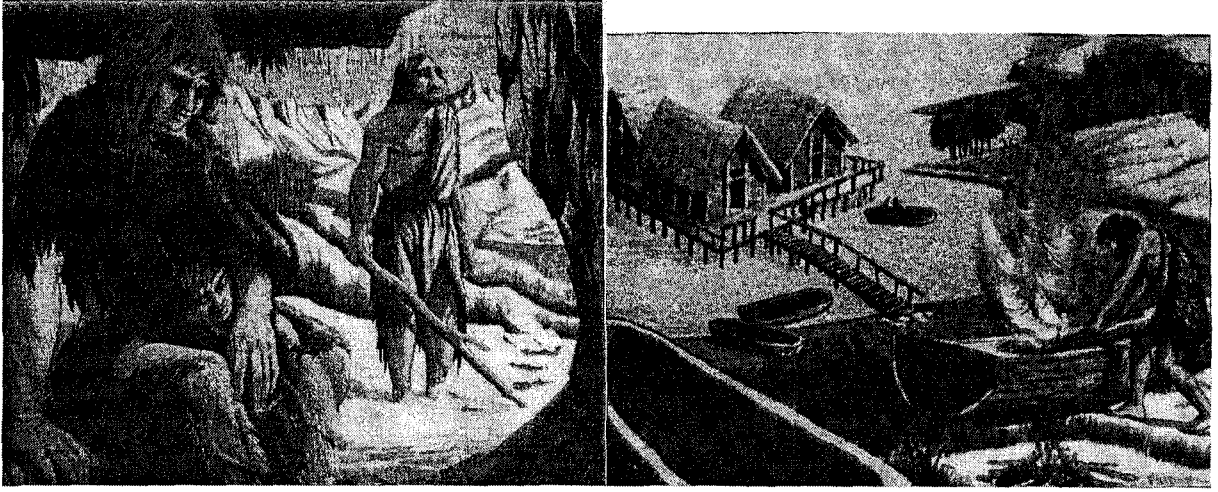
EK 2.7.2. GEMİ RESİMLERİ



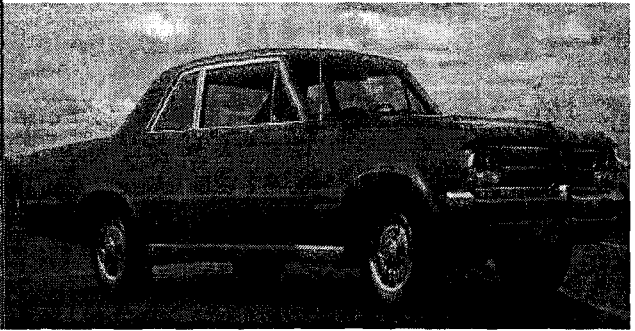
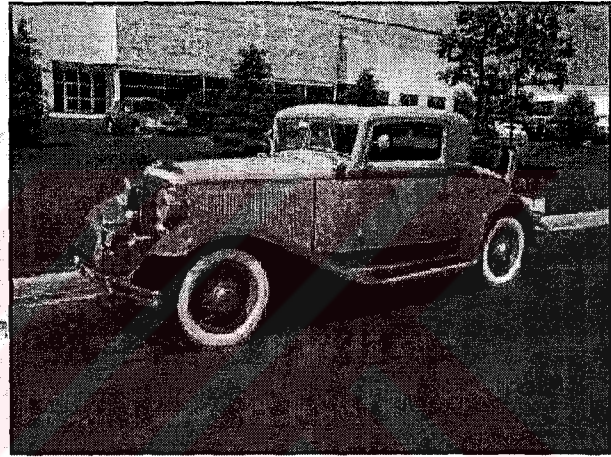
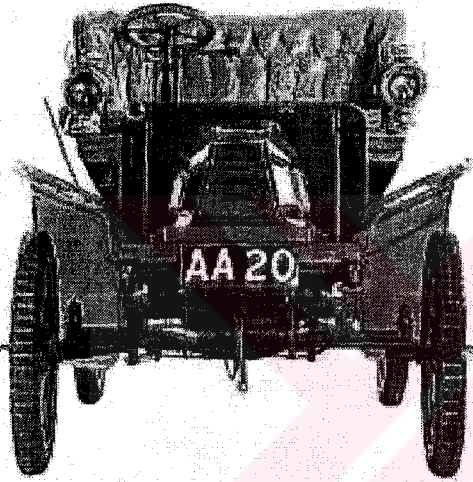
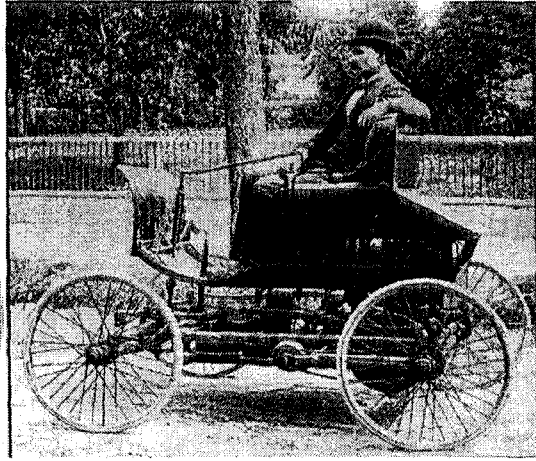
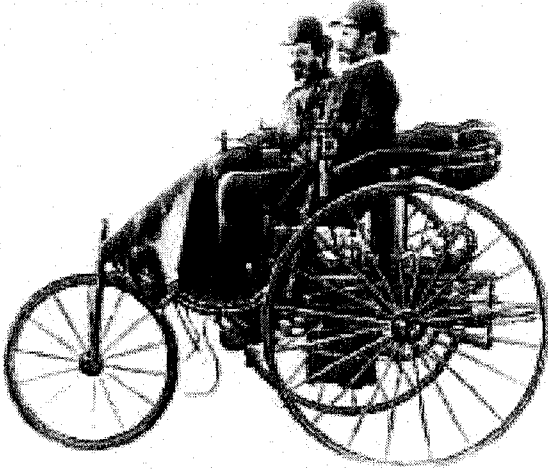
EK. 2.7.3. LAMBA RESİMLERİ



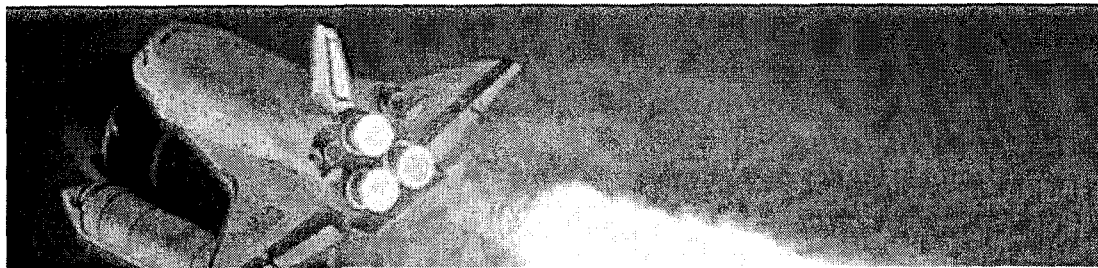
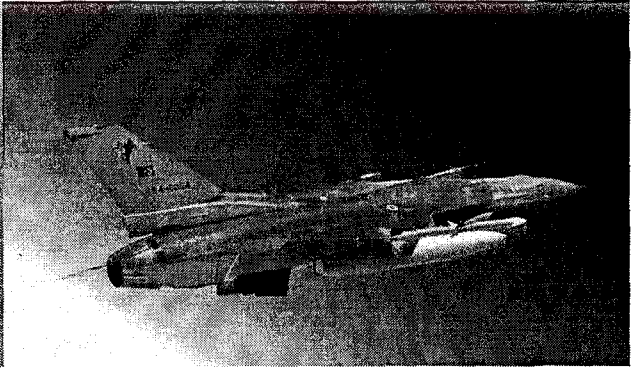
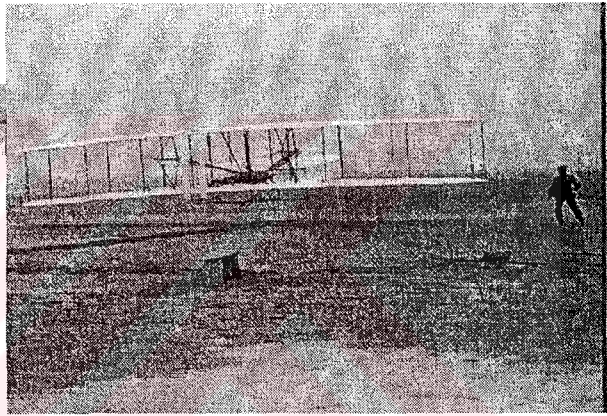
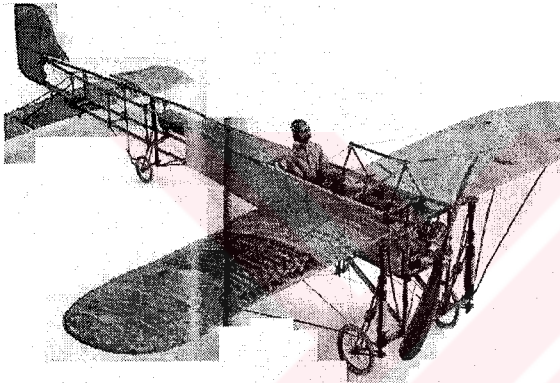
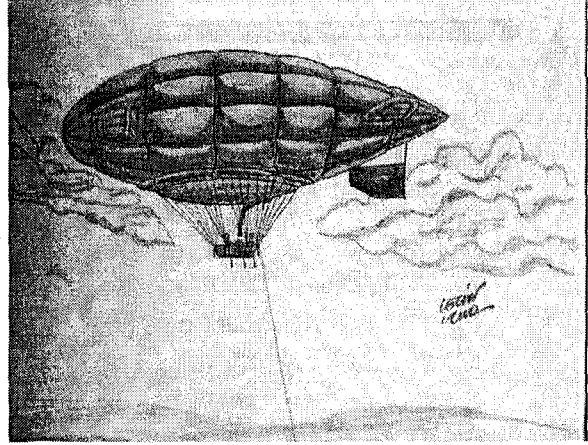
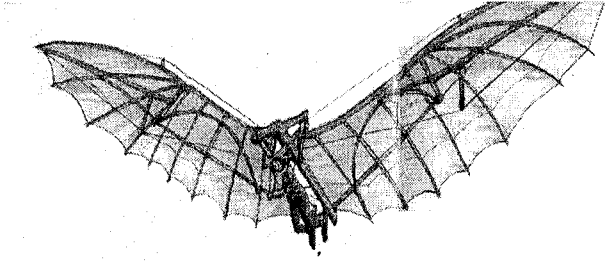
EK. 2.7.4. MEKÂN (YERLEŞİM) RESİMLERİ



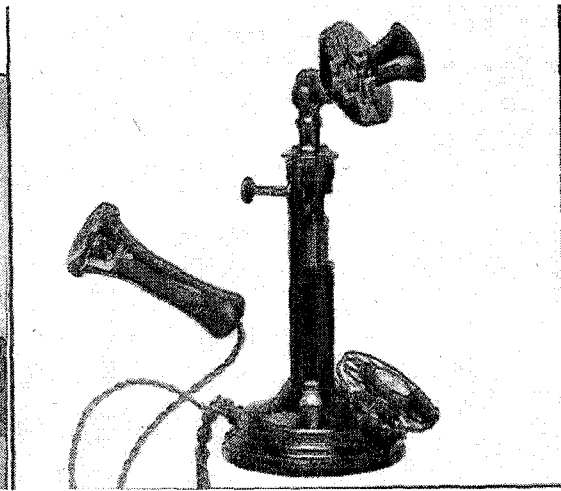
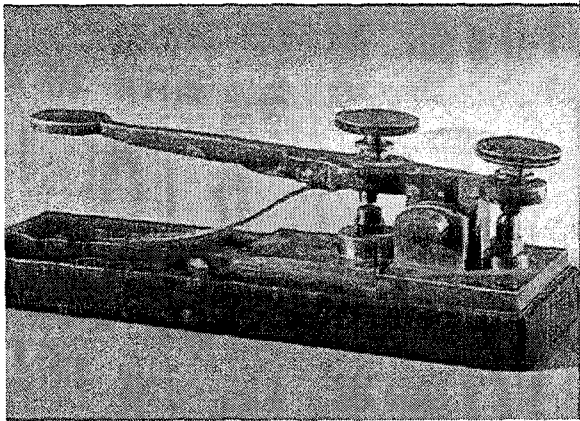
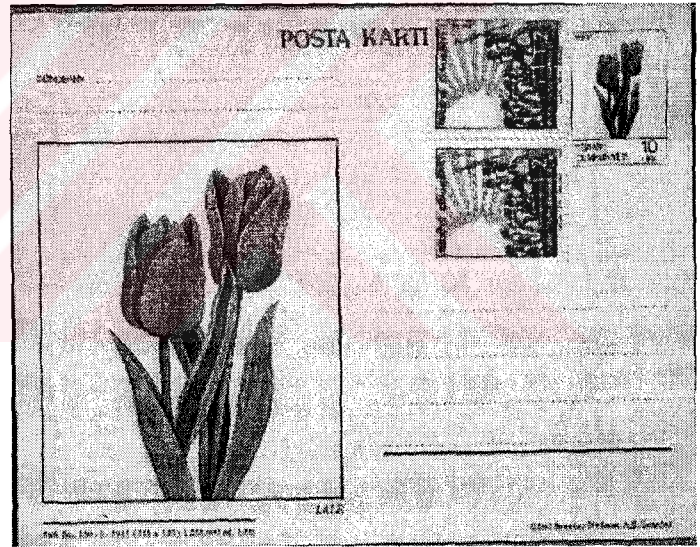
EK. 2.7.5. OTOMOBİL RESİMLERİ



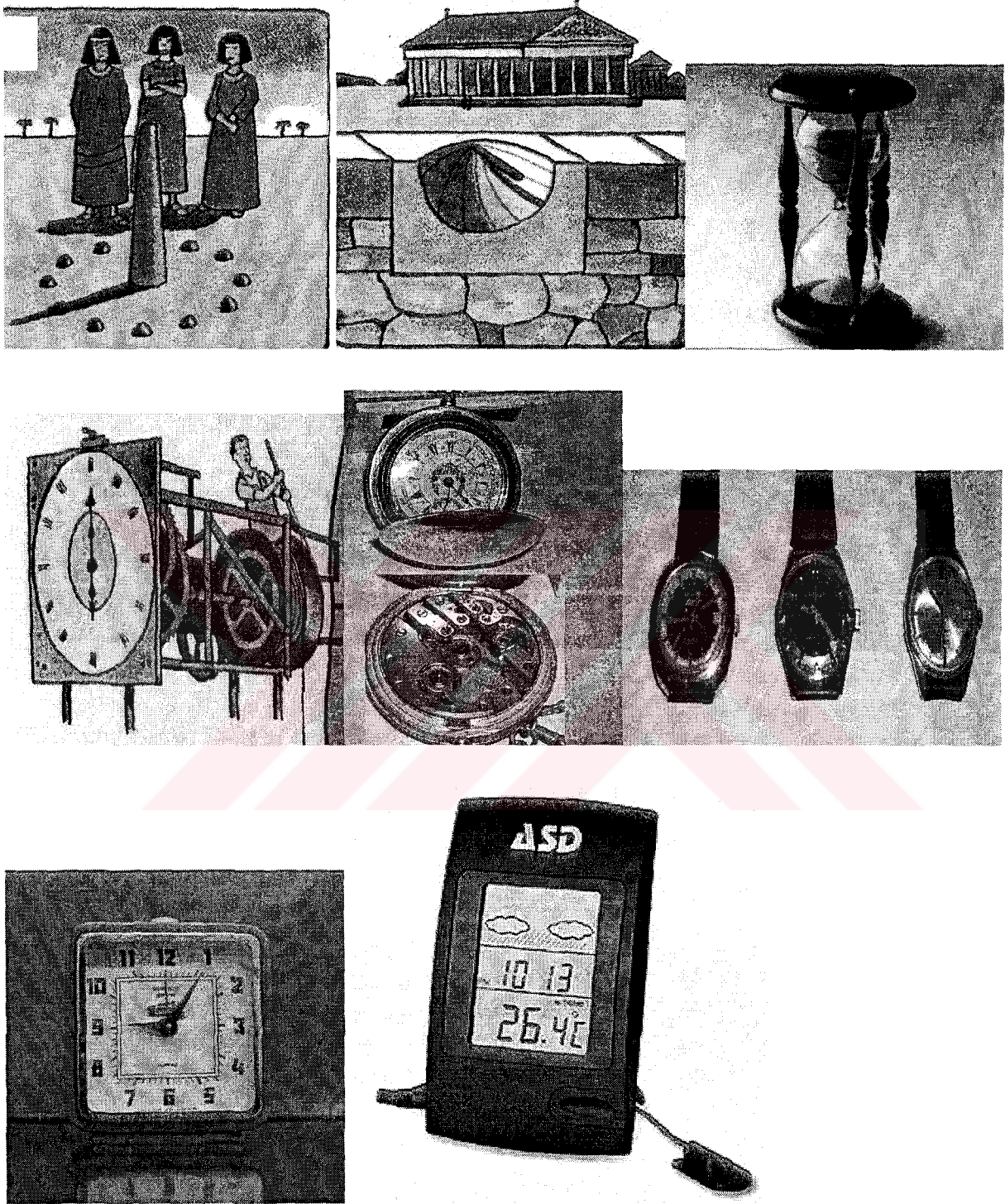
EK. 2.7.6. UÇAK RESİMLERİ



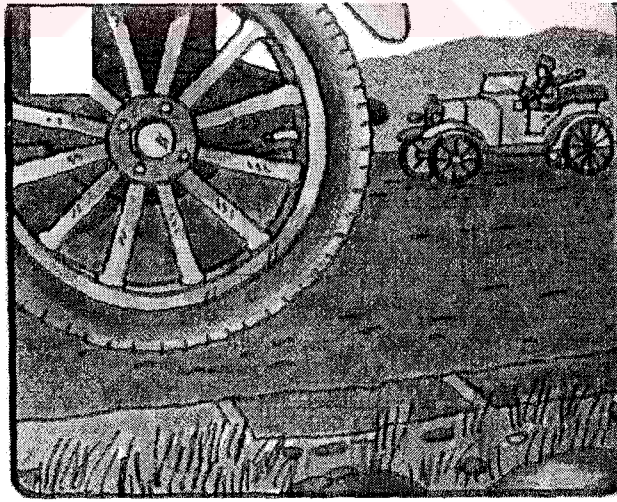
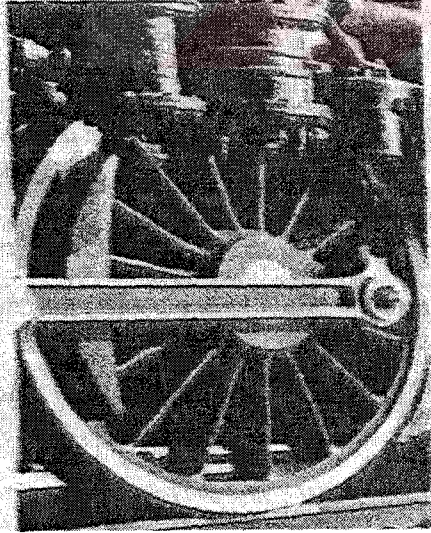
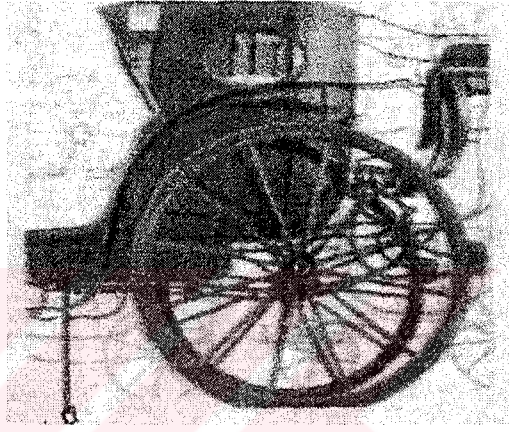
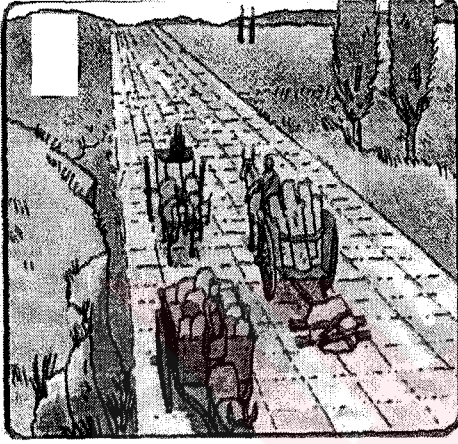
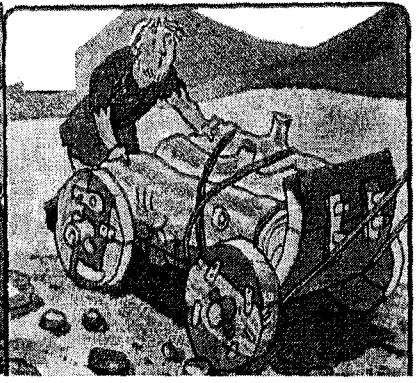
EK. 2.7.7. POSTA RESİMLERİ



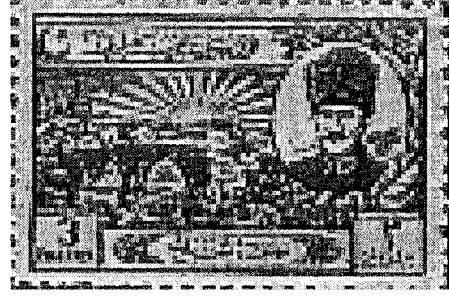
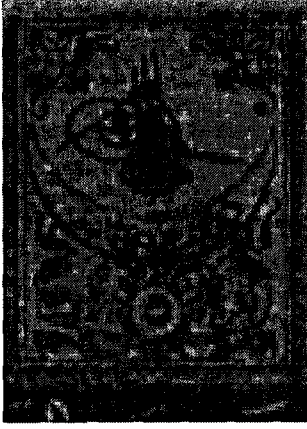
EK. 2.7.8. POSTA RESİMLERİ



EK. 2.7.9. TEKERLEK RESİMLERİ



EK. 2.7.10. PUL RESİMLERİ



EK 3. TARİHSEL ZAMAN KAVRAMININ ÖĞRETİMİ İÇİN ÖRNEK DERS PLANLARI

3.1. ÇOCUKLARIN KENDİ ZAMAN ŞERİTLERİNİ OLUŞTURMA ETKİNLİĞİ (ANONYMOUS, 2001)

Bu etkinlik; çocukların zaman gelişimlerini, ardışıklık kavramlarını, ailelerinin varlığı, dili, edebiyatına ilişkin bilişsel ve psiko-motor becerilerini ilerletecektir. Bu etkinlik, 4 ya da 6 yaşındaki çocukların aileleriyle birlikte çalışarak kendi doğumlarından itibaren önemli buldukları tarih ve olayları bir zaman şeridinde göstermelerine ilişkindir.

Materyaller; kahverengi kağıt, kalın keçeli boya kalemi, tablo kağıdı

1. Doğumdan itibaren önemli olayların tarihlerini içeren bir zaman çizelgesi hazırlanarak bunun üzerinde olaylarla ilgili resim kopyaları ya da çizimler yer alacaktır. Bunlar öğrenciye gösterilir. Çocukların bundan ne öğrenecekleri sorulur ve onlar cesaretlendirilir.

2. Öğrencilerin yaşantılarında varolmuş olan önemli olay ve tarihleri gösterecek olan bir zaman şeridi ebeveynlerinin yardımlarıyla hazırlamaları istenir. Öğrencilerden doğumları, emekledikleri tarih, okulun ilk günü, vb hayatlarındaki önemli olayların listesini yapmaları istenir.

3. Öğrencilerinin zaman şeridi projeleri için ev etkinliği çantası hazırlanır, ailelere konuya ilişkin rehberlik etmesi için basit bir zaman şeridi gönderilir.

4. Velilere, çocukların tabloyu çizmelere resimlemeleri için yazılacak mektupla yol gösterilir ve bunun için belirli bir süre tanınır.

5. Çocuklara kendi zaman şeritlerini sunmaları için bir ya da iki gün verilir. Ailelerin katılımları sağlanarak çocuklardan sunumlarının devamında bundan ne öğreneceklerini açıklamaları istenir. Ve çocukların bu zaman şeritlerini sergileyebilecekleri koridor ya da mekan bulunur.

3.2. DERS 1. KİŞİSEL ZAMAN TABLOSU (Diem, 1982: 193-194)

Hedef:

Bu çalışmada öğrenciler;

1. Verilen zaman periyodundaki olayları tablo biçiminde listeleyebilir.
2. Bir hareketin ya da olayın bu zaman diliminde bir diğeri üzerine ilişkisinin nasıl olduğunu anlayabilirler.

Yöntem:

1. Verilen bir zaman dilimi içinde öğrencilerden kişisel bir zaman tablosu yapmaları istenir.
2. Tablo tamamlandıktan sonra, hangi olayları sürekli ya da bir önceki olayın sonucu olduğu sorulur.
3. Çocukların tablodaki kişisel olaylar ile okulda ya da toplumda karşılaştıkları olayları karşılaştırmaları istenir. Bunların birbirinden ayrı ya da bir birine bağlı olup olmadıkları sorulur.
4. Bütün tablolar bir ana tabloda toplanır. Öğrencilerin diğer öğrencilerle zamanı nasıl harcadıkları kıyaslamaları sağlanarak zaman dilimiyle ilgili kişisel yorumların farklı sonuçlarını yargılamalarına izin verilir.

3.3. DERS 2. YAŞAM EVRELERİNİN İLİŞKİSİ (Diem, 1982: 193-194)

Hedef:

Bu alıştırma tamamlandığında;

1. Kişisel yaşantılar ile ulusal ve uluslar arası tarihsel olaylar ilişkilendirilebilecek,
2. Öğrenciler kendi yaşamlarını etkileyebilecek olan müfredata ilişkin varsayımlarda bulunabilecekler,
3. Kronolojik çalışmalarda nedensel ilişkileri anlayabileceklerdir.

Yöntem:

1. Öğrencilerden yaşam evreleri formu doldurmaları istenir. Bu doldurulurken, öğrencilerden ulusal ve uluslar arası olaylarla ilgili bilgi toplamaları istenir. Öğretmenler sağlanacak olan maddelerin sayısını sınırlandırabilirler. Ancak, toplanacak olan bilginin çeşidi öğrencilere bildirilmelidir. Gazeteler magazin dergileri, ansiklopediler ve yıllıklar öğrencilere bu temel bilgileri sağlayabilecek kaynaklardır.

2. Öğrencilerin, gelecekteki olayların onların nasıl etkileyebileceğiyle ilgili varsayımda bulunabilmeleri için senaryolar verilebilir. Örnekler; enerji krizlerin, politik olayları ve sosyo kültürel değişimleri içerebilir.

3. Zaman tablosuyla birlikte bütün sonuçlar tek bir ana listede toplanır. Bunun yapılmasıyla öğrenciler kendi yaşam ve zamanlarını sınıf arkadaşları ile karşılaştırabilirler ve her birinin gelecekteki olayları nasıl etkileyebileceklerini görebilirler.

3.4. DERS 3. İÇİNDE YAŞADIĞI ZAMANLA BİREYSEL YAŞAMI İLİŞKİLENDİRME (Diem, 1982: 193-194)

Hedef:

Bu araştırmanın tamamlanmasıyla birlikte öğrenciler;

1. Bir tarihsel olaylar dizisinde bireysel rollerini anlayabilecekler,
2. Birey üzerindeki sosyal güçlerin etkilerini test edebilecekler,
3. Gerçekçi bilgileri açıklamak için kronolojik bir çalışma geliştirebileceklerdir.

Yöntem:

1. Öğrencilere özel tarihsel bir dönemden kişisel bir günlük verilir. Bu günlüğün bir tarafında kişinin yaşamı tasvir edilmiş, bunun karşısında günlükte yer almış olaylar listelenmiştir.

2. Öğrencilerden, öncelikle günlükleri okumaları istenir. Bu tamamlandığında, günlüğe bağlı olarak tarihlerin ve olayları kronolojik bir sırada düzenlenmesi istenir.

3. Devam eden etkinlikte sınıfın olayları karşılaştırılması ortaya çıkar.

3.5. DERS 4. GEÇMİŞİ YENİDEN YAPILANDIRMAK: BİR TARİHSEL ÇALIŞMA (Diem, 1982: 193-194)

Hedef:

Bu etkinlik tamamlandığında öğrenciler,

1. Bir tarihsel bilgi seti alabilecekler ve bunu kronolojik olarak organize edecekler,
2. Tarih-zaman ilişkisini anlayabilecekler,
3. Zamana dayalı olarak sonuç çıkarabilecekler,
4. Verilen bilgilerden hareketle gelecekteki olaylar hakkında varsayımda bulunabileceklerdir.

Yöntem:

1. Öğrencilere sınıfta kullanılan ders kitabında bulunan zaman ve bilgileri içeren bir set verilir.

2. Öğrencilerden verilen zaman ve bilgileri geçmişten şimdiye kadar kronolojik bir sırada karşılaştırmaları istenir.

3. Herhangi bir olayın, çeşitli gün, hafta, yılda meydana geldiğine karar verilir.

4. Her öğrenciden verilen bilgiye dayalı olarak daha sonra ne olacağını belirtmeleri istenir.

EK 4. KRONOLOJİ İÇİN ÖRNEK İNTERNET SİTELERİ

4.1. KRONOLOJİ İÇİN TÜRKÇE WEB SİTELERİ

KRONOLOJİ Web Sitesi - FORSNET

11 Şubat 2005, Cuma. Gün. Ay. Yıl. Kategori. Olay. Gün, ...
www.kronoloji.gen.tr/ - 32k - 10 Şubat 2005 - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

KRONOLOJİ

Kronoloji. M.Ö. 1320- MS 1572. M.Ö.1320-M.Ö.1200: Hitiler Kıbrıs'a egemen olmuştur. M.Ö.1200-M.Ö.722: Çeşitli deniz kavimleri adaya egemen olmuştur. ...
www.tcea.org.uk/Haber/KRONOLOJİ.htm - 66k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

AB-TÜRKİYE KRONOLOJİ

1949-1969 1970-1989 1990-1999 2000-2010.
www.ikv.org.tr/turkiye-ab/kronoloji/body_kronoloji.html - 12k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)
[[www.ikv.org.tr](#) alanından daha fazla sonuç göster]

TARİHİ KORONOJİ

TARİHİ KORONOJİ. Kültür Digital interaktif eğitim sisteminde bulunan Tarih Kronolojisi sayesinde 500 farklı tarihdeki önemli ...
www.kulturdigital.com/Arc_Kronoloji.htm - 11k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Kronoloji

YIL, KİŞİ, OLAY. 1851: William Thomson, Isının dinamik teorisi. 1851: William Thomson, Mutlak sıfır derecesi. 1851: Armand Fizeau, ...
www.sonboyut.net/kronoloji/koronoloji1851-1899.htm - 43k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

[Kronoloji.gen.tr](#) - [www.kronoloji.gen.tr](#)

Kronoloji 1881-1920

Kronoloji 1881-1920. 1881 - 1909. 1910 - 1914. 1914 - 1916. 1916 - 1918. 1918. 1919. 1920. 1921. 1922. 1923. 1924. 1925. 1926. 1927. 1928. 1929. ...
www.aysebulut.com/kronoloj/inkilap/ - 3k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

|| SAMSUNSPOR KULÜBÜ KRONOLOJİ SAYFASI ||

FUTBOL. 2. 0. 0. 4. -. 2. 0. 0. 5. Teknik kadro. Kadro. Lig Fikstürü. Lig Puan Durumu. Lig Puan 10 yıl. Maç bilgileri. Alt yapı. BASKETBOL. 2. 0. 0. 5. Teknik kadro ...
www.samsunspor.org.tr/kronoloji.asp - 101k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Barış Manço Mix - Kronoloji

Seni Unutmayacağız Barış Abi... Barış Manço Derneği Tarafından Onaylanan İlk Web Sitesi! BarışSeverler'in Buluşma Noktası...
www.barismancomix.com/muzik.php - 38k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

KRONOLOJİ 1299 - 1434

OSMANLI TARİHİ KRONOLOJİSİ. 1299-1924. 1299-1300, Osmanlı tarihinin başlaması. 1299. İlk müzik olayı (Selçuklu sultanınca Osman ...
www.enfal.de/otarih43.html - 101k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Denizli Kronoloji

Denizli **Kronoloji.** M.Ö.4000'ler. Kalkolitik Dönem. M.Ö.3000-2000. İlk Tunç Çağı. M.Ö.2000-1200/1100. Orta Tunç Çağı ve Son Tunç Çağları. M.Ö.1800. ...
www.homepage.hispeed.ch/ibrahim/denizlikronoloji.htm - 61k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

TÜRK-YUNAN İLİŞKİLERİ - YUNAN MEZALİMİ KRONOLOJİSİ ...

YUNAN MEZALİMİ KRONOLOJİSİ 14 ŞUBAT 1919, Amiral Richard Webb'in İstanbul'dan Dışişleri Bakanı AJ Balfour'a gönderdiği ...

www.turk-yunan.gen.tr/turkce/katliamlar/kronoloji.html - 101k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Tarih-Ankara Kronolojisi

Tarih.

www.ankara.bel.tr/ankara/kronoloji.htm - 2k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Türkiye Tarihi Kronolojisi

<%@LANGUAGE="JAVASCRIPT" CODEPAGE="65001"%>. ...

www.ata.boun.edu.tr/chronology/kronoloji/kronoloji.htm - 4k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Modern Türkiye Tarihi Kaynakcasi Kronoloji 1936

EKONOMİ VE TOPLUM, POLİTİKA VE KURUMLAR, KÜLTÜR, SANAT, EĞİTİM VE SPOR. 1 Ocak 1936, Moskova'da ilk Türk Resim Sergisi açıldı. 9 Ocak 1936, ...

www.ata.boun.edu.tr/chronology/kronoloji/1936.htm - 69k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

[www.ata.boun.edu.tr alanından daha fazla sonuç göster]

FİZİK KRONOLOJİSİ

YIL. KİŞİ. OLAY. -585: Thales of Miletus. Eclipse'in öngörümü. -580: Thales of Miletus. Bilimsel düşüncenin doğuşu. -580: Thales of Miletus. ...

science.ankara.edu.tr/~tureci/kronoloji.htm - 101k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

İCATLAR KRONOLOJİSİ - İstatistik & Bilgisayar

İCATLAR KRONOLOJİSİ. MÖ 4241. Olayların hassas olarak tarihlenebildiği ilk yıl. Bu, Mısırlıların takvimi yapmalarıyla mümkün oldu. MÖ 3200 civarı. ...

www.bilist.8m.com/icat.htm - 75k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

istatistik & Bilgisayar & Bilim & Son Dakika - BİLAL ÖZTÜRK

www.bilist.8m.com - Türkiye'nin En Kapsamlı istatistik Bilimi Sitesi.

www.bilist.8m.com/ - 66k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Nazım Hikmet Kronolojisi

Nazım Hikmet Kronolojisi 1902 : 15 Ocak'ta Selânik'te dünyaya gelir. 1913 : "Feryad-ı Vatan" başlığını taşıyan ilk şiirini yazar. ...

www.mkutup.gov.tr/n-kronoloji.html - 8k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

ATATURK KRONOLOJİSİ

ADA - Net / Internet Servisleri - Internet Services.

www.ada.net.tr/ataturk/kronoloji.html - 22k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

PKK Katliam Kronolojisi

... Mail Listesi Email: Ekle Çıkar. İletişim. Sitede Arama. Ana Sayfa Yap. Favorilere Ekle. Yazıcıya Yolla. PKK Katliam Kronolojisi. ...

www.yesil.org/teror/pkkkatliamkronoloji.htm - 25k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Bilimkurgu Kronolojisi

Orta Doğu Teknik Üniversitesi Endüstri Mühendisliği Bölümü mezunlarının bir e-ortamıdır. ...

www.sistemas.org/bk&f1.htm - 18k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Türkiye'de Deprem Kronolojisi

... Türkiye'de Deprem Kronolojisi, Türkiye'de 1902 yılından itibaren yaşanan depremlerin kronolojisi şöyle: . YER, TARİH, ŞİDDET, ÖLÜ, YARALI. ...

www.afet.gen.tr/deprem/trkronoloji.html - 51k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

HAVACILIK KRONOLOJİSİ www.tayyareci.com

HAVACILIK KRONOLOJİSİ 1002 - 1990. 1002 yıllarında Cevheri'nin uçuşu teşebbüsü. 1159'da Bizans'ta bir Türk'ün (Sıraceddin) uçuşu çabası. ...

www.tayyareci.com/hvtarihi/krono.asp - 101k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Star Wars Kronolojisi

Star Wars Kronolojisi. Bölümler, Arama. ... Bölümler Toplam 11 ana bölümden oluşacak olan Star Wars Kronolojisi'nin, şu anda yayında olan 7 bölümü : ...

kronoloji.starwars.gen.tr/ - 11k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Kaynakçalı Ermeni Meselesi Kronolojisi

KAYNAKÇALI ERMENİ MESELESİ KRONOLOJİSİ (1878-1923). Dr. Recep KARACAKAYA. İstanbul 2001. İÇİNDEKİLER. Hazırlayanlar. Kısaltmalar ...

www.devletarsivleri.gov.tr/yayin/osmanli/kaynakcaliermkronoloji/kaynak_erm_kronoloji.htm - 6k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Alevi-Bektaşî kronolojisi

ALEVİ-BEKTAŞİ KRONOLOJİSİ. 570, Hz. Muhammed'in doğumu (20 Nisan 571). 609, Hz. Fatıma'nın doğumu (18 Ocak). 621, Mirac olayı. 622, Hicret. 622, Hz. ...

www.alevi-bochum.de/glaube/chronologie.htm - 28k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Anadolu Kronolojisi

ANADOLU KRONOLOJİSİ. TARİH ÖNCESİ (PREHİSTORİK). Toplayıcı-Tüketici. PALEOLİTİK. İ.Ö. 600000-15000. Karain/Yarımburgaz. ...

www.istanbul.edu.tr/Bolumler/guzelsanat/kronoloji.htm - 13k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Anayasa Kronolojisi 1992-2002

Anayasa Kronolojisi 1992-2002. 1992. 01.01.1992. Cumhurbaşkanı Özal'ın hükümet kararnamelerini bekletmesi ve veto etmesi Çankaya ...

www.yasayanayasa.ankara.edu.tr/kronolojiodocs/Krono_92-02.htm - 101k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

TARİHİ KORONOJİ

... Kültür Digital interaktif eğitim sisteminde bulunan Tarih Kronolojisi sayesinde 500 farklı tarihteki önemli olay hakkındaki bilgiyi tarihi sıra ile çok ...

www.kulturdigital.com/Arc_Kronoloji.htm - 11k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Evrîm Kronolojisi [Agnostic-net]

AGNOSTICNET. Evrim Kronolojisi. İnsanın kökeni hakkındaki varsayımlar incelendikçe, soyağacının biçimlenişine ilişkin ...

www.geocities.com/wankeragnostic/evrim_kronolojisi.htm - 13k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

[www.geocities.com alanından daha fazla sonuç göster]

4.2. KRONOLOJİ VE ZAMAN ŞERİTLERİ İÇİN ÖRNEK İNGİLİZCE WEB SİTELERİ

World History : HyperHistory

www.hyperhistory.com/online_n2/History_n2/a.html - 2k -

The Food Timeline

www.gti.net/mocolib1/kid/food.html - 101k -

Holocaust Timeline

www.historyplace.com/worldwar2/holocaust/timeline.html -

Ancient Roman History Timeline

www.exovedate.com/ancient_timeline_one.html - 43k -

Environmental History Timeline

www.radford.edu/~wkovarik/hist1/timeline.new.html - 77k -

Computer History Museum - Timeline

Timeline. WHAT THE TIMELINE IS. This timeline explores the history of computing from 1945 to 1990. Each year features illustrated ...

www.computerhistory.org/timeline/ - 29k - 9 Žubat 2005 - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Timeline of British History

www.britannia.com/history/time1.html - 24k

History of Photography Timeline

www.photo.net/history/timeline - 13k - 9 Žubat 2005 -

TimeRef - Medieval History Timelines

www.btinternet.com/~timeref/ - 20k -

French History Timeline

www.uncg.edu/rom/courses/dafein/civ/timeline.htm - 40k - 10 Žubat 2005 -

Chicago: Historical Information About Chicago

www.chipublib.org/004chicago/chihist.html - 25k -

Classical Myth: Info: Time Line

web.uvic.ca/grs/bowman/myth/info/timeline.html - 10k -

History Timelines

NASA History.

www.hq.nasa.gov/office/pao/History/timeline.html - 23k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Timeline

A MILITARY HISTORY TIMELINE OF WAR AND CONFLICT ACROSS THE GLOBE 3000 BC to AD 1999

www.warscholar.com/Timeline.html - 25k -

Film Sound History Timeline

www.mtsu.edu/~smppte/timeline.html - 4k

Era and Timeline of Chinese History (55k)

133.1.96.43/~seke/tsaou/romanize/eraname.html - 55k

Mental Health History Timeline

www.mdx.ac.uk/www/study/mhhtim.htm - 101k - 9 Žubat 2005 –

Society and Science History TimeLine

www.mdx.ac.uk/www/study/sshtim.htm - 101k - 9 Žubat 2005 –

BBC - History - Timelines

www.bbc.co.uk/history/timelines/ - 21k - 9 Žubat 2005 –

The History of Ancient Egypt

www.mnsu.edu/emuseum/prehistory/egypt/history/timeline.html - 19k –

US History Timeline

www.infoplease.com/ipa/A0902416.html - 19k - 9 Žubat 2005 –

Church History Timeline: Index

www.churchtimeline.com/white/ - 3k –

Railroad Timeline History

www.sdrm.org/history/timeline/ - 23k –

Art Timeline

www.sanford-artedventures.com/study/timeline.html - 11k -

World TIMELINE

www.wwnorton.com/college/history/worldciv/referenc/wrldtime.htm - 46k

Levi Strauss & Co. | History Timeline

www.levistrauss.com/about/history/timeline.asp - 9k - 10 Žubat 2005 –

Robot History

trueforce.com/Articles/Robot_History.htm - 28k –

Civil War American History Timeline Battle Map Pictures

American Civil War Battle Maps and Timeline 1860 to 1865 Documents Pictures.
americancivilwar.com/ - 20k - 9 Žubat 2005 - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Chronology of Personal Computers

Chronology of Personal Computers. Copyright © 1995-2005 Ken Polsson internet
e-mail: kpolsson@islandnet.com All rights reserved. ...
www.islandnet.com/~kpolsson/comphist/ - 58k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

TIME-TABLE (CHRONOLOGICAL)

Website devoted to all aspects of books, bookarts, bookhistory, letterpress printing, fine printing, bookschools, paper and papermaking, bookartists, bookbinding ...
www.xs4all.nl/~knops/timetab.html - 81k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Science History Timeline. Before 1900

national standards, Teaching Standards: A Assessment Standards: A, B, D Content Standards: F, G Program Standards: B, D, E, F System Standards: G. ...
www.howe.k12.ok.us/~jimaskew/bhistory.htm - 27k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Timeline, 45,000 BCE to 4 CE

Timeline, 60,000 BCE to 4 CE. 60,000 BCE: Humans (homo sapiens) are limited to Africa and number around

10,000. 50,000 BCE: Humans ...

www.fsmitha.com/timeline.html - 101k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

www.infoplease.com/spot/kurds3.html - 27k - 9 Žubat 2005 - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

[www.infoplease.com alanzndan daha fazla sonuē göster]

Timeline of Women's Suffrage in the United States

Timeline of Women's Suffrage in the United States. Site Map for Women's Resources. 1776, Abigail Adams writes to her husband, John ...

dpsinfo.com/women/history/timeline.html - 14k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Media History Timeline: Prehistoric Era

The Prehistoric Era. Gallery. Horse Carving Ice Age horse engraved on pelvis bone. Lunar Cycle Notations Sketch of Cro Magnon engraving ...

www.mediahistory.umn.edu/time/prehist.html - 9k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

[www.mediahistory.umn.edu alanzndan daha fazla sonuē göster]

Asian History Timeline

Asian History Timeline. Countries / Regions. Home. ...

www.asianinfo.org/asianinfo/history/history_timeline.htm - 20k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

The History Place: American Revolution

A timeline of significant events with brief descriptions of each.

www.historyplace.com/unitedstates/revolution/ - [Benzer sayfalar](#)

The Social Work History On-Line Time-Line

The Social Work History On-Line Time-Line. 1869, The Charity of Octavia Hill -She and other charity workers found a group to control ...

www.gnofn.org/~jill/swhistory/ - 13k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

BBC - History - Neolithic and Bronze ages c.8300 BC - c.750 BC

Overview of the state of Britain in the Neolithic and Bronze ages.

www.bbc.co.uk/history/timelines/britain/o_neo_bronze.shtml - 21k - 9 Žubat 2005 - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

[www.bbc.co.uk alanzndan daha fazla sonuē göster]

Indiana Local History

Blend local Indiana History knowledge with Genealogy to learn more about your ancestors.

home.att.net/~Local_History/IN_Timeline.htm - 48k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

The History of Chewing Gum and Bubble Gum

A little chewing gum history from Thomas Adams tire chicle to the Diemer bubble gum.

inventors.about.com/library/inventors/bigum.htm - 39k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

[inventors.about.com alanzndan daha fazla sonuē göster]

History-of-Hypertext Timeline

HyperTerrorist's Timeline of Hypertext History. Jorn Barger 4 March 1996 (I've tried ...

www.robotwisdom.com/web/timeline.html - 16k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Earth Day 2003: All About Earth Day

Teachers, researchers and students will find The Wilderness Society's Earth Day website the best source of info about Earth Day, with photos and a history of the ...

earthday.wilderness.org/history/timeline_list.htm - 30k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

History Timelines on the Web ... The History Beat

Web. Quick Searches! addresses. ...

history.searchbeat.com/ - 101k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Timeline: A Brief History of AIDS/HIV. EGIS

Science & Government. Community. 1978, Gay men in the US and Sweden – and heterosexuals in Tanzania and Haiti -- begin showing signs ...

www.aegis.com/topics/timeline/default.asp - 24k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Science Fiction Timeline Site . . . Pournelle's Future History . . .

Chronology of Jerry Pournelle's Future History. Timeline of the CoDominium and the Empire of Man. By Larry King (Larry@chronology.org). ...

www.chronology.org/noframes/pournelle/timeline.html - 101k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Environmental Movement History

Ecology Hall of Fame. Environmental Movement Timeline. A History of the American Environmental Movement text-only version of this page. ...

www.ecotopia.org/ehof/timeline.html - 18k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Reformation History Timeline

A Reformation History Timeline A web page devoted to telling you what happened when... ...

www.hgstnc.org/research/reformation/ - 13k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Digital History

Digital History enhances history teaching and research through primary sources, an online textbook, extensive reference resources, and interactive materials.

www.digitalhistory.uh.edu/timeline/timelineO.cfm - 5k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Internet Society (ISOC) All About The Internet: History of the ...

... Internet History Timeline (in German); The Start of the Internet at UCLA Information on early Internet development efforts at the University of California - Los ...

www.isoc.org/internet/history/ - 23k - 9 Žubat 2005 - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Europe TIMELINE

... European History Timeline KEY: Western Europe || Eastern Europe||Russia| |Northern Europe | |Southern Europe. Dates are BCE unless noted * mya=million years ago ...

www.wwnorton.com/college/history/worldciv/referenc/eurotime.htm - 24k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

[www.wwnorton.com alanından daha fazla sonuç göster]

Chronological History Timeline of the United States - SHG ...

... United States. Chronological History Timeline of the United States. ... Chronological History Timeline of the United States. August 3, 1492 ...

www.shgresources.com/us/timeline/ - 101k - 10 Žubat 2005 - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

[www.shgresources.com alanından daha fazla sonuç göster]

Hip Hop timeline and history - B-Boys.com

Unofficial Hip Hop Timeline. At the request of many emails that I received over the past 2 years, I am starting to compile a hip hop history timeline. ...

www.b-boys.com/hiphoptimeline.html - 47k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Timeline: Church History from Jesus to Constantine-- AD 30-313

... Church History Timeline. FROM JESUS TO CONSTANTINE: 30--313. Lose Frames. Beginnings of the Church. 30s, Ministry, crucifixion, and resurrection of Jesus. ...

gbgm-umc.org/umw/bible/timechu1.stm - 20k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Indian History

Time Line of the Indian History of the Frontier (1860-1900). Instructions: Click on the circles to find more information. ...

www.d91.k12.id.us/www/skyline/student_projects/history/starman/timeline.htm - 13k - [Önbellek](#) -

[Benzer sayfalar](#)

Gardening History Timeline: From Ancient Times to the 20th Century

The History of Gardening: A Timeline From Ancient Times to the Twentieth Century. Noteworthy Gardens, Events, Persons, Publications ...

www.gardendigest.com/btgarh.htm - 4k - 10 Şubat 2005 - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

[www.gardendigest.com alanından daha fazla sonuç göster]

Timeline of Turkey's History

TTP. Turkish History Timeline. ...

www.turkeytravelplanner.com/TravelDetails/History/Timeline.html - 16k - 10 Şubat 2005 - [Önbellek](#) -

[Benzer sayfalar](#)

1920s Timeline

1920s World History Timeline. TIMELINES. 1920's HOME · 1920 · 1921 ·

1922 · 1923 · 1924 · 1925 · 1926 · 1927 · 1928 · 1929 ...

www.greenepa.net/~barondin/library/ - 9k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Jewish History Timeline Chart

Jewish History Timeline. Event, Jewish Calendar, Gentile Calendar. Creation, 1, -3761. Noah and the Flood, 1056, -2705. Abraham born, 1948, -1813. ...

www.beingjewish.com/mesorah/timeline.html - 7k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

World History Chronology

campus.northpark.edu/history/WebChron/World/World.html - 2k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

cocaine history timeline, cocaine & crack addiction treatment by ...

Information about Narconon, the Narconon Program & cocaine & crack addiction treatment by Narconon Arrowhead & cocaine addiction .com..

www.cocaineaddiction.com/cocaine_timeline.html - 78k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Official NFL Sites. AFC Teams. ...

www.packers.com/history/timeline/ - 57k - 10 Şubat 2005 - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Ancient Roman History Timeline II

TIMELINE: ANCIENT ROME PAGE II. 450 BCE-175 BCE. Provides a chronological index of the history of Ancient Rome with extensive links to internet resources. ...

www.exovedate.com/ancient_timeline_two.html - 33k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

[www.exovedate.com alanından daha fazla sonuç göster]

Jazz | All About Jazz

Jazz | All About Jazz: The Web's Ultimate Guide to Jazz. Informative and timely yet entertaining and fun, it offers all fans the opportunity to express their opinion ...

www.allaboutjazz.com/timeline.htm - 27k - 9 Şubat 2005 - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Psychology History Timeline

History Timeline of Significant Milestones of the Department of Psychology. In-depth histories of some Department milestones are also available. ...

www.psy.fsu.edu/history/history.html - 24k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Medieval Europe: AD 400-1400

The Medieval Europe Chronology. AD 300-1400. has been replaced by. The Peripheral Period Chronology. Western Europe at the Periphery of World Society. AD 500-1600 ...

campus.northpark.edu/history/WebChron/WestEurope/Medieval.html - 8k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

[campus.northpark.edu alanından daha fazla sonuç göster]

The Rockefeller Foundation: A History: Timeline

[history home | introduction]fff.

www.rockfound.org/Documents/180/timeline.html - 3k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Twaintimes, A Time Line of Mark Twain

What motivated Mark Twain to write his stories? What was happening in the world around him that influenced his life and work? Check it out and see for yourself.

www.twaintimes.net/ - 4k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Astronaut Scholarship Foundation: History Timeline

Astronaut Scholarship Foundation History. 1984. The Mercury Seven Foundation (later the Astronaut Scholarship Foundation) is formed ...

www.astronautscholarship.org/timeline.html - 16k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

History Timeline of the Bicycle

A Quick History of Bicycles. The Walking Machine. In 1817 Baron von Drais invented a walking machine that would help him get around ...

www.pedalinghistory.com/PHhistory.html - 21k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Persia History Timeline

Achaemenid Persian TimeLine ...

members.ozemail.com.au/~ancientpersia/timeline.html - 19k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Audio Timeline

AN AUDIO TIMELINE. V--1999-10-17. A selection of significant events, inventions, products and their purveyors, from cylinder to DVD. ...

www.aes.org/aeshc/docs/audio.history.timeline.html - 26k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

AFRICAN HISTORY TIMELINE: Independent Nigeria

Africa Since 1875. AFRICAN HISTORY TIMELINE: Independent Nigeria. Copyright 1998 by Jim Jones All rights reserved.DATE.....

courses.wcupa.edu/jones/his311/timeline/t-nigeri.htm - 11k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

[[courses.wcupa.edu alanından daha fazla sonuç göster](#)]

History Timeline Web Resource

History Timeline. The American ... more. (URL: www.idealfinder.com/history/timeline.htm). Timeline: A History of Copyright in the US. Outlined ...

www.idealfinder.com/resource/web/rpo-timeline.htm - 10k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Women's History Timeline - Boston College

Women's History Timeline. OVER THIRTY YEARS OF WOMEN CHANGING BOSTON COLLEGE.

A Timeline of Women's History at Boston College. March ...

www.bc.edu/offices/odsd/wrc/timeline/ - 18k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Iolani School - History Timeline

HOME > About Iolani > History Timeline. History Timeline. Iolani School was founded in 1863 after King Kamehameha IV and Queen Emma ...

www.iolani.org/timeline.htm - 30k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Astronomy Timeline

Astronomy Timeline. This is a timeline of important events in astronomical history. Some events which are not specifically astronomical ...

www.windows.ucar.edu/tour/?link=/the_universe/uts/timeline.html - 34k - 10 Şubat 2005 - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Yamaha Motor Corporation, USA - History Timeline

Company **History Timeline** (USA). Year, Yamaha Motor Origin. 1955, The first Yamaha motorized product was the YA-1 Motorcycle (125cc, 2 ...

www.yamaha-motor.com/company/history_timeline.htm - 35k - 10 Žubat 2005 - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Troy and Cohoes Labor and Industrial History Timeline

A History of Working People in Troy and Cohoes, New York: A Time Line, 1600s to 1977. 1660's Lumber mill on Poestenkill built by ...

www.albany.edu/history/riverspark.html - 15k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

American Educational History Timeline

American Educational History: A Hypertext Timeline. Please consider this timeline to be a work in progress. If you see an error or ...

www.cloudnet.com/~edrbass/educationhistorytimeline.html - 101k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

History Timeline

History Timeline 1964 - 1965. 10,000 people attend ground-breaking ceremonies for DeSales (Dooling) and Wills Hall, 5/17/64; Classes ...

www.desales.edu/default.aspx?pageid=301 - 44k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

European history timeline / Europe history / Europe timeline ...

Christian World History.

huizen.daxis.nl/~henkt/world-history.html - 16k - 9 Žubat 2005 - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

QuickTime History

QuickTime History Timeline. 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 Date. Version. Event. 1991. May 1991 ...

david.egbert.name/quicktime/history/ - 69k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Electrolux.com - History timeline

The origins of Electrolux can be traced back to the introduction of the vacuum cleaner, the invention of the absorption refrigerator and a marketing genius named ...

www.electrolux.com/node637.asp - 26k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

The History of Carpet

The History of Carpet. "The History of British Carpets" by Bertram Jacobs (1968) is the definitive volume on the subject, published ...

www.carpetinfo.co.uk/pages/aboutpp/history.htm - 24k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Internet Timeline

Internet Timeline courtesy of Robert Hobbes Zakon (1996) 1957, USSR launches Sputnik, first artificial earth satellite. In response ...

www.cc.utah.edu/~jay/history.html - 18k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Black History Timeline: 1950s

... **Black History Timeline:** 1950s. Irving L. Peddrew, III, poses for his high school graduation picture. (Hampton, Virginia, 1953) (Photo ...

spec.lib.vt.edu/archives/blackhistory/timeline/1950s.htm - 11k - 9 Žubat 2005 - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

[[spec.lib.vt.edu alanından daha fazla sonuç göster](#)]

Music Through Ages: A Music History Timeline and Room Border at ...

... students Decorates the classroom while educating at the same time Provides a great reference to enhance other studies This **Music History Timeline** is over 16 ...

www.musicroom.com/se/ID_No/034991/details.html - 51k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Opera History Timeline

Timeline of Opera History. ...

www.stevenestrella.com/composers/operatimeline.html - 49k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Colonial History Timeline

A timeline relating to Colonial History.

www.timelines.info/history/continents_and_countries/north_america/united_states_of_america/colonial_history/

- 12k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Levi Strauss & Co. | History Timeline

Click on a decade above to view events Levi Strauss & Co. spans more than five generations of American and global culture. As a ...

www.levistrauss.com/about/history/noflash/ - 12k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Encyclopedia: Timeline

... Timeline of mathematics * Timeline of algorithms * Timeline of Linux development * Timeline of computing * Timeline of hacker history * Timeline of hypertext ...

www.nationmaster.com/encyclopedia/Timeline - 37k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Climate Timeline Tool: Climate History Timeline

... Climate History Timeline Past 100,000 Years. 100,000 BP. 90,000 BP. 80,000 BP. 70,000 BP. 60,000 BP. 50,000 BP. 40,000 BP. 30,000 BP. 20,000 BP. 10,000 BP. ...

www.ngdc.noaa.gov/paleo/ctl/clihi.html - 44k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Recent History Timeline: 1980 - 2000

Recent History Timeline - A timeline of events detailing actions that affected women's rights and achievements.

... Recent History Timeline: 1980 - 1990. ...

womensissues.about.com/cs/recenthistory/a/aarecenthistory.htm - 34k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

Recent History Timeline: 1986-1987

... Recent History Timeline: 1980-2000. Tutorial. Your Guide, Nikki Katz, From Nikki Katz, Your Guide to Women's Issues. ... Act Now! Recent History Timeline: 1986-1987. ...

womensissues.about.com/od/recenthistory/ss/recenthistory_4.htm - 31k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

[[womensissues.about.com](#) alanından daha fazla sonuç göster]

Design History Timeline: U of M Digital Media Center.

... Design History Timeline. ... Citation: Martinson, Barbara, and Kurtis Scaletta. "Design History Timeline." Minneapolis: University of Minnesota, 2003-04. ...

dmc.umn.edu/projects/martinson/ - 16k - [Önbellek](#) - [Benzer sayfalar](#)

architecture.about.com/cs/timeline/

[Benzer sayfalar](#)