T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİMDALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE SÖZLÜ TARİH ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARI, BECERİ VE TUTUMLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
İbrahim SARI

ANKARA
2007

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİMDALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE SÖZLÜ TARİH ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARI, BECERİ VE TUTUMLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
İbrahim SARI

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN

ANKARA
2007

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İbrahim Sarı'nın "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sözlü Tarih Etkinliklerinin Öğrenci Başarı, Beceri ve Tutumlarına Etkisi" başlıklı tezi, jürimiz tarafından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Mustafa SAFRAN	
Üye: Doç. Dr. Şefika KURNAZ	
Üye: Yrd. Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ	
Üye: Yrd. Doç. Dr. Bahri ATA	
Üye: Yrd. Doç. Dr. Oktay AKBAŞ	

ÖNSÖZ

Bir araştırma yöntemi ve tarih yazım şekli olan sözlü tarih Batıda hem akademik tarih hem de eğitim alnında II. Dünya Savaşı'ndan sonra yerini almaya başlamıştır. Yurt dışında olduğu gibi, ülkemizde de sosyal bilgiler ve tarih öğretimi için araştırmacılar geleneksel yöntemin dışında değişik alternatifler aramakta, ancak çoğu öğretmen ve eğitimden sorumlu resmi kurumlar, bu alternatif arayışlarına destek vermemektedirler. Ancak iyi bir vatandaş yetiştirme sorumluluğu sosyal bilgiler dersine bırakıldığı için, en çok ilerlemesi ve değişmesi gereken okul konularından birisi bu ders olmalıdır. Çünkü günümüzde vatandaşlık anlayışı değişmiştir. Bugünün karmaşık ve küresel problemleri ile büyük boyutlu sosyal ve kültürel sorunları içeren dünyada, birbirini ve geçmişini daha iyi anlayan bireylere ihtiyaç vardır.

Sözlü tarih yöntemi işte sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde bu amacı gerçekleştirmek üzere Batı'da sosyal bilgiler ve tarih öğretim programlarına konulmuş yöntemlerden biridir. Bunun yanı sıra yukarıda da belirttiğimiz gibi akademik tarih anlayışında da yerini almasına rağmen ülkemizde hâlâ tartışılmaktadır. Ayrıca ülkemizde eğitim alanında gerçekleştirilen yeniden yapılanma sürecinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca yeni Sosyal Bilgiler Programı'nda bu yönteme yer verilmiştir. Bununla birlikte bu konuyla ilgili ülkemizde pek fazla çalışma yapılmamış olup, bu tartışmalara katkıda bulunabilmek üzere tez konusu olarak bu konu seçilmiştir.

Araştırmanın giriş bölümünde, araştırmanın problemi, amacı, gerekçesi ve kavramsal çerçevesi açıklanmıştır. İlk bölümde, sözlü tarih kavramı, tarihi gelişimi, sözlü gelenek, niçin sözlü tarih, sözlü tarih görüşmelerinde yöntem, kullanım amaçlarına göre sözlü tarih ve Türkiye'de eğitim amaçlı sözlü tarih hakkında teorik ve pratik bilgiler verilerek, örneklendirilmiş, ikinci bölümde ise yöntem hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın son bölümünde de, nicel ve nitel yöntemin kullanıldığı çalışmanın bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir.

Bu çalışmanın her safhasında beni destekleyen danışmanım Prof. Dr. Mustafa Safran'a, görüşlerinden yararlandığım Yrd. Doç. Dr. Bahri Ata'ya ve araştırma boyunca yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Araştırma Görevlisi Halil Tokcan'a, Araştırma Görevlisi Cemil Cahit Yeşilbursa'ya, Araştırma Görevlisi Adnan Altun'a ve Araştırma Görevlisi Yasin Doğan'a uygulama okullarında bana yardım eden Hüseyin Çalışkan ve Ali Altukulaç'a ve bu araştırmaya katılarak, araştırmanın gerçekleştirilmesini sağlayan Kıbrıs gazisi Emekli Albay Feridun Çelenk ile Kore gazisi Emekli Ast Subay Osman Yaşar Eken'e ve Lalahan İlköğretim Okulu ve Lalahan Karşıyaka İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencilerine, araştırmanın her aşamasında maddi ve manevi desteklerini gördüğüm aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Bu çalışma sözlü tarih konusu üzerine eğitim alanında Türkiye'de yapılan ilk doktora çalışmalardan birisi olması nedeniyle, öncelikle sözlü tarihin teorisi ve pratiği tanıtılacaktır. İkinci olarak, sosyal bilgiler ve tarih derslerinde sözlü tarih yöntemine dayalı tarih öğretimi ile sosyal bilgiler ve tarih derslerinin daha ilginç ve zihinlerde daha kalıcı olabileceği savunulacaktır. Bunun yanında, hem nicel hem de nitel yöntemin kullanıldığı bir araştırma planlanmış ve nicel verilerin analizinde ortalama, standart sapma ve görüşler arasındaki farklılığı belirtmek için 't' testi kullanılmış, nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.158) irdelenmiştir. Araştırma iki ilköğretim 7. sınıfı ve toplam 46 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Araştırma süresince bir gruba sözlü tarih yöntemi kullanılarak ders işlenirken diğer gruba ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Sonuçta konuyla ilgili 25 soruluk çoktan seçmeli bir sınav yapılarak cevaplar ortalama, standart sapma ve "t" testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel yöntem kullanılan kısmında ise sözlü tarih yöntemi kullanılarak işlenen derse katılan öğrencilere sözlü tarih etkinliğinin ardından konuyla ilgili yazdırılan kompozisyonlar analiz edilmiştir.

Başarı testine verilen cevaplara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Sözlü tarih etkinliklerinin öğrencilere kazandırdığı beceriler göz önünde tutularak değerlendirilen kompozisyonlarda ise öğrencilerin bilgiyi düzenleme, olguyu düşünceden ayırma, ilgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma ve kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme becerilerini geliştirirken, değişim ve sürekliliği algılama becerilerini çok az düzeyde geliştirdikleri belirlenmiştir.

Bu bulguların ışığında sonuç olarak, sözlü tarih yöntemiyle işlenen derslerde öğrenci başarısının arttığı ve bununla birlikte bilgiyi düzenleme, olguyu düşünceden ayırma, ilgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma ve kendinden önceki kuşakları daha

iyi anlama ve takdir etme ve değişim ve sürekliliği algılama becerilerini geliştirdikleri belirlenmiştir.

ABSTRACT

This research is one of the first studies in the field of education on oral history in Turkey; because of this fact, at the very beginning of the study, the theory and practice of oral history will be clearlydefined. In the following part, the assertion will be proved that social sciences and history courses will be more exiciting and easy to learn when oral history methods are applied in these courses. In addition this, a research is planned in which both qualitative and quantitative methods of analysis are performed and in quantitative data analysis; mean, standart deviation and "t" test are used. Also, qualitative data is examined according to descriptive analysis. The research is performed with a sample of n= 46 7th grade students from two different elementary school classes.

During the reseaech while one group of the students were thought by using oral history method, the other group of the students were thought with traditional methods. In the end, a multiple-choice exam which includes 25 questions was appilied and the scores of the exam were analyzed by performing mean, standart deviation and "t" test. Moreover, in the other part of the research in which qualitative methods were used; the compositions, which were written just after the lesson by the students who had attended the lesson in which oral history method was tried, were evaluated.

When the exam result are analyzed, it is observed that the students in the experiment group are more succesful than the students in the control group. The compositions which are evaluated by considering the effect of oral history method on students show that while the applied method develops the students' ability to differentiate between fact and opinion, to find the irrelevant data and relevant data and to understand the lives of the people lived in the past the past and appreciate what they did, it develops the studnts ability to comprehend change and continuity a little.

In the lights of these findings; consequently, it is found that by the help of the oral history method, the students' success is increased in history courses and this method improves the students' ability to order information, to relaize the difference between fact and opinion and to find the relevant data among irrelevant data and to comprehend and appreciate the people lived in the past and to comprehend change and countinuity.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ…….....i
ÖZET.....iii
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER.....vii
KISALTMALAR CETVELİ.....xii
TABLO, RESİM VE ŞEKİLLER CETVELİ……...xiii

GİRİŞ

1. PROBLEM…….....20
1.1. Problem Cümlesi…….....21
1.2. Alt Problemler.....21
2. AMAÇ…….....22
3. GEREKÇE VE ÖNEM…….....23
4. VARSAYIMLAR…….....25
5. SINIRLILIKLAR…….....25
6. TANIMLAR.....…….....25

BÖLÜM I

SOSYAL BİLGİLER, AKADEMİK TARİH VE SÖZLÜTARİH

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE…….....30
1.1. Sözlü Tarih Kavramı…….....39
1.1.1. Sözlü Tarih İle Karışan Bazı Kavramlar….....46
1.1.2. Sözlü Tarih Kavramının Tarihi Gelişimi…….....47
1.1.2.1. Sözlü Tarihin Kavramının Gelişiminde
Üç Önemli Yaklaşım….....49

1.1.2.2. Amerika'da Sözlü Tarih…….....51
1.1.2.3. İngiltere'de Sözlü Tarih.....57
1.1.2.4. Almanya'da Sözlü Tarih.....64
1.1.2.5. Fransa'da Sözlü Tarih.....69
1.1.2.6. İtalya'da Sözlü Tarih.....73
1.1.2.7. Türkiye'de Sözlü Tarih.....78
1.2. Sözlü Gelenek.....88
1.3. Kullanım Amaçlarına Göre Sözlü Tarih.....93
1.3.1. Tarih Yazımında Sözlü Tarih.....93
1.3.1.1. Tarih Yazımında Sözlü Tarih Görüşmelerinde Yöntem.....105
1.3.2. Eğitim Amaçlı Sözlü Tarih.....109
1.3.2.1. Eğitim Amaçlı Sözlü Tarih Görüşmelerinde Yöntem.....112
1.3.2.2. Okullarda Uygulanan Sözlü Tarih Etkinliklerine Örnekler 117
1.4. Türkiye'de Eğitim Amaçlı Sözlü Tarih.....129
2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....132

BÖLÜM II

YÖNTEM

1.1. Araştırma Modeli.....150
1.2. Araştırma Grupları.....…….....151
1.3. Deney Grupları.....…….....151
1.4.Deney Deseni.....152
1.5. Veri Toplama Araçları.....153
1.6. Deneysel İşlem Basamakları.....157
1.7. Verilerin Çözümlenmesi.....161

BÖLÜM III
BULGULAR VE YORUM

1.1. NİCEL BULGULAR VE YORUMLARI.....162
1.2. NİTEL BULGULAR VE YORUMLARI.....165
1.2.1. Bilgiyi Düzenleme Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....167
1.2.2. Olguyu Düşünceden Ayırma Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....190
1.2.3. İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....202
1.2.4. Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama ve Takdir Etme Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....236
1.2.5. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....259
1.2.6. Tüm Becerilere İlişkin Bulgular ve Yorumları.....265
1.3. KONUYLA İLGİLİ TUTUM CÜMLELERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI.....269
1.3.1. "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde çok iyi öğrendim" Cümlesinin Bulguları ve Yorumları.....269
1.3.2. "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde yeterince işledik" Cümlesinin Bulguları ve Yorumları.....270
1.3.3. "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin ülkemiz açısından önemini iyice öğrendim" Cümlesinin Bulguları ve Yorumları.....272
1.3.4. "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin tarihini öğrendim" Cümlesinin Bulguları ve Yorumları.....273
1.3.5. "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin coğrafi özelliklerini öğrendim" Cümlesinin Bulguları ve Yorumları.....275

1.3.6. "Kıbrıs Barış Harekâtı gazilerinin sınıfa gelip savaş anılarını anlatması K.K.T.C.'yi daha iyi tanımamızı sağlar" Cümlesinin Bulguları ve Yorumları.....276
1.3.7. "Kıbrıs Barış Harekatı ile ilgili film ve belgesel izlemek isterim" Cümlesinin Bulguları ve Yorumları.....278
1.3.8. "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne gidip gezmek Kıbrıs'ı daha iyi tanımamızı sağlar" Cümlesinin Bulguları ve Yorumları.....279

BÖLÜM IV
SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç ve Öneriler.....281
KAYNAKÇA.....292
EKLER.....310
Ek 1: Araştırma İzni.....310
Ek 2: Kıbrıs ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İle İlgili Başarı Testi Soruları.....311
Ek 3: Görüşme Rehberi.....314
Ek 4: Soru Tiplerini Gösteren Tablo Ve Grafik 316
Ek 5: Görüşmenin Bant Deşifresi.....317
Ek 6: Öz Değerlendirme Formu.....330
Ek 7: Tutum Formu.....331
Ek 8: Fotoğraf 1: Sözlü tarih görüşmesinden bir görüntü.....332
Ek 9: Öğrenci H'nin kompozisyonu.....333
Ek 10: Öğrenci L'nin kompozisyonu.....335
Ek 11: Öğrenci S'nin kompozisyonu.....337
Ek 12: Görüşme Hazırlıkları İçin Kontrol Listesi.....338
Ek 13: Başarılı Bir Görüşme Yapmanın İpuçları.....339
Ek 14: Zorlukla Karşılaşmamak İçin: Görüşmeden Önce Ele Alınması Gereken Sorular.....340

Ek 15: Sözlü Tarih Kayıtlarını Değerlendirmek İçin Kriter.....341
Ek 16: Kağıtların Değerlendirme Kriteri.....343
Ek 17: Görüşme Yapan Kişiler İçin Bir Rehber Taslağı.....344
Ek 18: Sözlü Tarih Görüşme Soruları.....347
Ek 19: Etkinlik CD'si.....348

KISALTMALAR LİSTESİ

AFAS: Association française des archives sonores

başk. : Başkaları

Bkz: Bakınız

Çev. : Çeviren

Der. : Derleyen

Ed. : Editör

LUSİR: Lebensgeschichte und Sozialkultur un Ruhrgebiet

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCSS: National Council of Social Studies

OHC : Oral History Centre

res. : Resim

t. : Tablo

TETTV: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı

TTK: Türk Tarih Kurumu

TÜSOKTAR: Türkiye'nin Sosyal ve Kültürel Tarihi

Yay. Haz. : Yayına Hazırlayan

TABLOLAR, GRAFİKLER VE FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Şekil 1: Tarihçinin Kanıtları……...41
Şekil 2: Sözlü Tarih İş Akış Şeması…….....107
Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Dağılımı….....151
Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Puanlarının
Farklılığı İçin t- testi Sonuçları.....162
Tablo 3: Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının
Farklılığı İçin t- testi Sonuçları.....163
Tablo 4: Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının
Farklılığı İçin t- testi Sonuçları.....…….....164
Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Puanlarının
Farklılığı İçin t- testi Sonuçları.....164
Tablo 6: Bilgiyi Düzenleme Becerisi…….....167
Grafik 1: Bilgiyi Düzenleme Becerisi…….....168
Tablo 7: Öz Değerlendirme Bilgiyi Düzenleme Becerisi.....190
Grafik 2: Öz Değerlendirme Bilgiyi Düzenleme Becerisi.....190
Tablo 8: Olguyu Düşünceden Ayırma Becerisi.....191
Grafik 3: Olguyu Düşünceden Ayırma Becerisi.....191
Tablo 9: Öz Değerlendirme Olguyu Düşünceden Ayırma Becerisi.....201
Grafik 4: Öz Değerlendirme Olguyu Düşünceden Ayırma Becerisi.....201
Tablo 10: İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma Becerisi.....202
Grafik 5: İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma Becerisi.....203
Tablo 11: Öz Değerlendirme İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi
Bulma Becerisi……..235
Grafik 6: Öz Değerlendirme İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi
Bulma Becerisi……..235
Tablo 12: Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama ve Takdir
Etme Becerisi……236

Grafik 7: Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama ve Takdir Etme Becerisi…….237
Tablo 13: Öz Değerlendirme Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama Ve Takdir Etme Becerisi……...258
Grafik 8: Öz Değerlendirme Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama Ve Takdir Etme Becerisi……...259
Tablo 14: Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi……....260
Grafik 9: Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi……....260
Tablo 15: Öz Değerlendirme Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi…….....264
Grafik 10: Öz Değerlendirme Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi…….....265
Tablo 16: Tüm Beceriler (Genel Toplam)……....265
Grafik 11: Tüm Beceriler (Genel Toplam)……..266
Tablo 17: Öz Değerlendirme "K.K.T.C. Tarihini Oluşturabilirim" Maddesine Verilen Öğrenci Cevaplarını Gösteren Tablo…….266
Grafik 12: Öz Değerlendirme "K.K.T.C. Tarihini Oluşturabilirim" Maddesine Verilen Öğrenci Cevaplarını Gösteren Grafik……....267
Tablo 18: Öz Değerlendirme "Başka Bir Konuda Sözlü Tarih Etkinliği Gerçekleştirebilirim" Maddesine Verilen Öğrenci Cevaplarını Gösteren Tablo……..268
Grafik 13: Öz Değerlendirme "Başka Bir Konuda Sözlü Tarih Etkinliği Gerçekleştirebilirim" Maddesine Verilen Öğrenci Cevaplarını Gösteren Grafik……...268
Tablo 19: "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Konusunu Sosyal Bilgiler Dersinde Çok İyi Öğrendim" Tutum Cümlesine Verilen Öğrenci Cevaplarını Gösteren Tablo……..269
Grafik 14: "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Konusunu Sosyal Bilgiler Dersinde Çok İyi Öğrendim" Tutum Cümlesine Verilen Öğrenci Cevaplarını Gösteren Grafik…….....270
Tablo 20: "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Konusunu Sosyal Bilgiler Dersinde Yeterince İşledik" Tutum Cümlesine Verilen Öğrenci

Cevaplarını Gösteren Tablo……...271
Grafik 15: "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Konusunu Sosyal Bilgiler Dersinde Yeterince İşledik" Tutum Cümlesine Verilen Öğrenci Cevaplarını Gösteren Grafik…….....271
Tablo 21: "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Ülkemiz Açısından Önemini İyice Öğrendim" Tutum Cümlesine Verilen Öğrenci Cevaplarını Gösteren Tablo…….....272
Grafik 16: "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Ülkemiz Açısından Önemini İyice Öğrendim" Tutum Cümlesine Verilen Öğrenci Cevaplarını Gösteren Grafik…….....273
Tablo 22: "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Tarihini Öğrendim" Tutum Cümlesine Verilen Öğrenci Cevaplarını Gösteren Tablo…….....….274
Grafik 17: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Tarihini Öğrendim" Tutum Cümlesine Verilen Öğrenci Cevaplarını Gösteren Grafik…….....274
Tablo 23: "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Coğrafi Özelliklerini Öğrendim" Tutum Cümlesine Verilen Öğrenci Cevaplarını Gösteren Tablo…….....275
Grafik 18: "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Coğrafi Özelliklerini Öğrendim" Tutum Cümlesine Verilen Öğrenci Cevaplarını Gösteren Grafik…….....276
Tablo 24: "Kıbrıs Barış Harekâtı Gazilerinin Sınıfa Gelip Savaş Anılarını Anlatması K.K.T.C.'Yi Daha İyi Tanımamızı Sağlar" Tutum Cümlesine Verilen Öğrenci Cevaplarını Gösteren Tablo…….....277
Grafik 19: "Kıbrıs Barış Harekâtı Gazilerinin Sınıfa Gelip Savaş Anılarını Anlatması K.K.T.C.'Yi Daha İyi Tanımamızı Sağlar" Tutum Cümlesine Verilen Öğrenci Cevaplarını Gösteren Grafik…….....277
Tablo 25: "Kıbrıs Barış Harekâtı İle İlgili Film ve Belgesel İzlemek İsterim" Tutum Cümlesine Verilen Öğrenci Cevaplarını Gösteren Tablo…….....278
Grafik 20: "Kıbrıs Barış Harekâtı İle İlgili Film ve Belgesel İzlemek İsterim" Tutum Cümlesine Verilen Öğrenci Cevaplarını Gösteren Grafik…….....279

Tablo 26: “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ne Gidip Gezmek Kıbrıs’ı Daha İyi Tanımamızı Sağlar” Tutum Cümlesine Verilen Öğrenci Cevaplarını Gösteren Tablo…….....280
Grafik 21: “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ne Gidip Gezmek Kıbrıs’ı Daha İyi Tanımamızı Sağlar” Tutum Cümlesine Verilen Öğrenci Cevaplarını Gösteren Grafik…….....280
Fotoğraf 1: Sözlü Tarih Görüşmesinden Bir Görüntü…….3

GİRİŞ

İnsanın iki çevresi vardır. Birincisi doğal, ikincisi onun tarafından hem doğa hem de diğer kişilerle etkileşimi sonucu oluşturduğu toplumsal çevredir. Bu iki çevre onun var olmasını, yaşantısını idare ettirmesini, bir bakıma da insan olmasını sağlar. Birinci çevreyi doğa bilimleri, ikinci çevreyi ise sosyal bilimler incelemeye çalışmaktadır.

Sosyal bilimler yukarıdaki açıklamaya göre bakıldığında; insan tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen derin bilgiler olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere sosyal bilimler, insan tarafından meydana getirilen gerçekle uğraşmaktadır (Sönmez, 1996, s.2). Diğer bir tanıma göre sosyal bilimler, bilimsel bir tutumla toplumların incelendiği disiplinlerdir; ilgilendiği esas konu, gruplar içinde oluşan insan etkinliğidir; amaç beşerî anlayışın gelişmesidir (Köstüklü, 1999, s.9).

Günümüzde ve geçmişte toplumsal yaşam içinde insanın insanla, çevresi ile ve kurumlarla ilişkilerini inceleyen birçok disiplin bulunmaktadır. Bu disiplinler sosyal bilimler adı altında toplanabilir.

Kişilerin ihtiyaçları ile toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada insanlara gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma açısından sosyal bilimlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Çağdaş anlayışa göre sosyal bilimler, bu sorumlulukları yerine getirmede çok yönlü, disiplinler arası bir yaklaşım izlemektedir. Kişilere belli bilgi edinme yollarını ve belli beceri kazandırma ile bunu toplumlar arası bir etkileşim ortamı içinde sürdürme amaçlarına öncelik vermektedir (Paykoç, 1991, s.2; Safran, 1993, s.2). Genel anlamda ifade ettiğimizde, insan tarafından meydana getirilen gerçekler ve toplumsal olgular sosyal bilimlerin alanıdır.

İnsan tarafından oluşturulan gerçekler, doğumdan ölüme, evlenmeden boşanmaya, savaştan barışa, devlet kurmadan yıkmaya kadar en basitinden en zora pek çok olguyu içerebilir.

"Sosyal bilimler" dendiği vakit fen, matematik, güzel sanatlar ve felsefe disiplinlerinin dışında yer alan ve insan ve insanın oluşturduğu olguları konu alan disiplinler akla gelmelidir. İnsani veya beşeri bilimler veya davranış bilimleri olarak da sınıflandırılan bu disiplinleri, hukuk, tarih, coğrafya, psikoloji, sosyoloji, eğitim, antropoloji, ekonomi, siyasi bilimler v.s. olarak sayabiliriz (Köstüklü, 1999, s.9; Sönmez 1996, s.2; Erden, 1995, s.34).

Birçok ülkede kullanılmakta olan "sosyal bilimler" kavramı ülkemizde de kullanılmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde sosyal bilimler öğretimi, tarih, coğrafya, arkeoloji ve sosyoloji gibi ayrı ayrı dersler olarak gerçekleştirilmektedir.

Çağdaş sosyal bilimler programları güncel sorunlara göre biçimlendirilmekte, kapsamı ve yöntemi çevredeki değişmelere ve gelişmelere göre oluşturulmaktadır. Bu da kişilerin uyumlu yaşayabilmeleri, kendilerini yetiştirebilmeleri ve çevrelerine katkıda bulunabilmeleri için kazanmaları gerekli olan beceriler üzerinde incelemeleri gerektirmektedir (Paykoç, 1991, s.7).

Sosyal bilimler eğitimi alanının gerek bütününde, gerekse ayrı ayrı disiplinlerinde bazı sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunların başında bu alana genelde yeterince ilginin gösterilmeyişi gelir. Öğrenciler sosyal bilimler alanının gereğini anlayamamakta, bu alanı fen bilimlerine göre daha az yararlı bir alan olarak görmektedirler. Bunun temelinde, öğrencilerin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarını kavrayamamaları ve bu derslerden gelecekteki yaşantılarına dönük bir yarar beklememeleri gibi bazı nedenler yatmaktadır. Kuşkusuz bu problemin giderilmesinde alanın öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir (Safran, 1995).

Tarihin sosyal bilimler alanı içinde özel bir yeri vardır. İlköğretimden yükseköğretimin sonuna kadar bütün eğitim basamaklarındaki eğitim programlarında

yer verilen tarih dersi sosyal bilimler alanına olan genel ilgisizlikten en çok etkilenen disiplinlerden biri olarak görülür.

Sosysal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Siyaset Bilimi ve Hukuk gibi Sosyal Bilimlerin ve Yurttaşlık Bilgisinin konularının, öğrenme alanlarını yansıtan bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir öğretim dersidir (İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6–7. Sınıflar Öğretim Programı, 2005, s.764).

Sosyal bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen derin bilgiler olarak tanımlanabilir. Toplumsal gerçek denildiğinde, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinlik akla gelebilir. İnsanın yaşamında kullandığı ve zorunlu olan, onun daha kolay, rahat, mutlu yaşamasını kendini gizli yetenekleri doğrultusunda geliştirip gerçekleştirmesini sağlayan tüm toplumsal olgular ve ilişkiler bu kavramın kapsamı içine girebilir. Bir bakıma tüm sosyal bilimlerin felsefe ve diğer etkinliklerin kesiştiği bir alan olarak düşünülebilir (Sönmez, 1996, s.3)

Gerçekte sosyal bilgiler, eğitim alanının yarattığı bir kavramdır. Bu disiplinler arası alan, sosyal bilimler alanındaki kavramsal ve bilimsel gelişmelerin eğitim süreci içinde ele alınarak bireyin toplum içinde gelişmesini, yetiştirilmesini amaçlar.

Sosyal bilgiler, okul programlarında, sosyal bilimlerin yöntemlerini, içeriğini ve bulgularını oldukça basit bir düzeyde ele almakta bireyin, toplumda yaşayış ve davranışları, temel gereksinimleri ve bunları gidermek için yaptıklarını, oluşturulan kuruluşları ve değerleri işlemektedir (Özoğlu, 1987, s.7).

Sosyal bilgiler bütün çeşitlilikleriyle yeryüzüne bağlı olayları tanıtan, bunların oluş sebeplerini açıklayan, vatandaşlık hak ve ödevlerini sorumluluklarının

neler olduğunu belirten kısaca insan ve onun sosyal ve fizikî çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir (Çakıroğlu, 1987, s.449) şeklinde de tanımlanabilir.

Sosyal bilgilere çeşitli sosyal bilim dallarından özet olarak seçilmiş, öğrencilerin seviyelerine göre sadeleştirilmiş konuları kapsayan ve ilköğretim bölümlerinde okutulan dersin adıdır da denilebilir.

Sosyal bilimlerin insan tarafından oluşturulan gerçekle uğraştığından bahsedilmişti. Buna dayanarak sosyal bilimlerin insanlığın başlangıcından itibaren var olduğunu söyleyebiliriz.

İnsanların doğaları, birbirleriyle ve manevî güçlerle olan ilişkileri, oluşturdukları ve içinde yaşadıkları toplum yapıları üzerinde zihinsel çalışma yapılabileceği düşüncesi, en az yazılı tarih kadar eskidir. Ayrıca kuşaktan kuşağa aktarılıp tarihin bir aşamasında yazıya geçirilmiş sözlü bilgelik de unutulmamalıdır. Şüphesiz bu bilgelik büyük ölçüde, dünyanın şu ya da bu yöresinde çok uzun sürelerde yaşanmış insan deneyimlerinin zenginliğinden seçilerek türetilmiş bir sonuçtur. Bugün sosyal bilimler dediğimiz şey bu bilgeliğin mirasçısıdır (Wallerstein, Juma ve başk. ,1996, s.11).

Sosyal Bilgiler, 1916 sonrası Amerikan pragmatizmi ve toplumsal yapısından kaynaklanan ihtiyaçların sonucunda icat edilen bir derstir. Dersin iki temel gerekçeye dayandığı söylenebilir. Birincisi, 1890'lardan beri Amerika'ya dünyanın dört bir yanından göç eden milyonlarca göçmenin, Amerikan toplumsal hayatına bir vatandaş olarak uyumunu hızlandırmaktır. İkincisi de John Dewey ve arkadaşlarının etkisiyle ders konularının çocuğun günlük hayatından ve ilgilerinden alınması gerektiği anlayışıdır.

Dönemlerin konjektürel durumunun etkisi altında (1930 dünya ekonomik krizi, soğuk savaş gibi) Amerika'da, Sosyal Bilgiler programındaki amaçlardan birinin (vatandaşlık eğitimi, problem çözme, bilimsel düşünme vb.) daha ön plana

çıktığı görülmektedir. Bununla beraber Sosyal Bilgiler dersi; öğrencilerin, güncel olan sosyal problemlerle yüz yüze geldiği ve bu problemleri incelediği bir ders konumundadır (Safran ve Ata, 2003, s.339–340).

ABD 'inde başlatılan Sosyal Bilgiler alanındaki gelişmeler diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de etkili olmuştur. Türkiye'de Cumhuriyet döneminden itibaren ilkokullarla ilgili çeşitli düzenlemelere gidilmiştir. 1926 programında "ilk mektebin başlıca maksadı genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir" ilkesi temele alınmış; tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerine her biri ikişer saatten haftada altı saat olmak üzere 4. ve 5. sınıflarda yer verilmiştir. 1962 program taslağında ilkokulun amacı "kişisel, insanlık münasebeti, ekonomik ve toplumsal hayat" bakımlarından belirlenmiş, tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin yerine toplum ve ülke incelemeleri dersi konulmuş; ders saatleri dördüncü sınıfta 6, beşinci sınıfta 5 saat olarak saptanmıştır. 1968 programında ise, dersin adı sosyal bilgiler olarak tekrar değiştirilmiş, dördüncü ve beşinci sınıflarda beş saat olarak okutulmuştur (Sönmez, 1996, s.7).

Sosyal bilgiler vatandaşlık eğitimi programının tanımı ise şöyle yapılmaktadır; Türk demokratik toplumundaki sorumluluk sahibi vatandaşların görevlerine uygun amaçlar üreten, içeriğini tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularını ilişkilendirerek oluşturan, yaşam boyu sürecek vatandaşlık becerileri sunan bir eğitim planıdır (Barth ve Demirtaş, 1997, s.6).

Türkiye'de sosyal bilgiler programı, temelde etkin ve üretken vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlar. Bu amaçları gerçekleştirmede şu anda ülkemizdeki sosyal bilgiler vatandaşlık eğitiminde hâkim olan üç ayrı yaklaşım tarzı bulunmaktadır; hayat bilgisi 1–3. sınıflar, sosyal bilgiler 4–5. (birinci basamak) ve 6–7. (ikinci basamak) sınıflar ile Atatürk ilkeleri ve İnkılâp Tarihi 8. sınıfta okutulan derslerdir.

Türk eğitim sisteminde sosyal bilimler öğretiminin amaçları, köklü geleneğimiz ve eğitim sistemimizin dayandığı temellerle, ilkeler doğrultusunda belirlenmiştir. Milli Eğitim Kanunu, ilköğretim birinci ve ikinci basamaklarındaki

sosyal bilgiler dersinin amaçlarıyla açıklamaları ve orta öğretim kurumlarındaki tarih, coğrafya ve felsefe grubu derslerinin programları incelendiğinde, değişen, toplum içinde insanın gelişimi ve yurttaşlık eğitimi gibi temel boyutların açılarak ele alındığı ve vurgulandığı görülmektedir (Safran, 1993, s.4).

Sonuç olarak sosyal bilgiler dersi ülkemizde 1968 yılından itibaren programlarda yerini almış ve bu dersi okutmakla Milli Eğitimimiz iyi vatandaşlar yetiştirmeyi amaç edinmiştir.

Sosyal bilimler ile sosyal bilgiler arasında kesin bir ayrım yapmak mümkün değilse de eğitim ve öğretim açısından her iki kavram farklı olarak ele alınmakta olup, amaç, metot ve içerik bakımından farklı özelliklere sahiptirler.

Sosyal bilimler insan davranışlarını çeşitli yönlerden, nesnel bir yaklaşımla inceleyen alanlardan oluşmaktadır. Buna bağlı olarak da, sosyal bilimlerin içeriği, kendi aralarında bağlantılı ve karmaşık birçok sosyal insan yaşantısından türetilmiştir (Barth ve Demirtaş, 1997, s.5).

Sosyal bilgiler ise, gerçekte eğitim alanının yarattığı bir kavramdır. Bu disiplinler arası alan, sosyal bilimler alanındaki kuramsal ve bilimsel gelişmelerin eğitim süreci içinde ele alınarak bireyin toplum içinde gelişmesini, yetiştirilmesini amaçlar (Paykoç, 1991, s.2).

Sosyal bilgiler bu yüzden bir okul öğretim programıdır. İlköğretimde sosyal davranış bilgilerine ağırlık veren bir ders ya da öğretim programıdır (Barth ve Demirtaş, 1997, s.6).

Sosyal bilgiler, konu ve temaların öğretilmesinde, sosyal bilimlerden daha çok kullanılır; sosyal bilimler daha çok ayrı ayrı disiplinler olarak öğretilir. Sosyal bilgiler daha çok ilköğretimde verilir. Sosyal bilimler ise ortaöğretim (lise) ve üniversitelerde öğretilir (Köstüklü, 1999, s.10).

Sosyal bilgiler eğitim programı, özellikle vatandaşlık eğitimine ağırlık verir. Sosyal bilgiler kapsamında ağırlık, disiplinler arası ve bütünleştirilmiş bir eğitim programı yoluyla vatandaşlık kavramının geliştirilmesine verilmiştir (Barth ve Demirtaş 1997, s.6.).

Sonuç olarak sosyal bilimler, insan ilişkilerini incelerken, sosyal bilgiler bir okul eğitim programı olup, demokratik düzende vatandaşlık eğitimi programının bir bölümü olarak insan ilişkileri konusu üzerinde durmaktadır. Bundan da anlaşılacağı gibi sosyal bilgilerin temelini sosyal bilimler oluşturmaktadır. Program yönünden sosyal bilgiler terimi ise, sosyal bilimlerden alınan muhtevaya dayanarak oluşturulan üniteleri ihtiva eden programı belirtmek için kullanılmaktadır. Kısaca ifade etmek gerekirse sosyal bilgiler, öğretim amacıyla sosyal bilimlerden seçilmiş, basitleştirilerek ve düzenlenmiş konulardır.

Sosyal bilgiler insan topluluklarının içinde yaşadıkları dünya ve halk hakkındaki anlayışlarını genişletmek maksadıyla sosyal görüşlerin oluşmasını talep eder. Eğitimin başlıca hedeflerinden biri sosyal tesir ve iyi bir vatandaş yetiştirmektir. Dolayısıyla amacı da demokratik yaşayışın değerini anlayabilmeleri için öğrencilerin zihinlerini ve karakterlerini kuvvetlendirmek olacaktır. İlmi ve teknik yetenek değerli olabilir, fakat sosyal bilgi çok daha önemlidir. İnsan ve topluma verilen önem artmıştır. Sosyal bilgilerin gayesi vatandaşlığı güçlendirmek ve kişinin kendisine, ailesine ve devlete karşı olan mesuliyetini daha kuvvetli hissettirmektir (Moffatt, 1957, s.20).

Safran'a (1993, s.4) göre de sosyal bilgiler öğretiminin amaçları, köklü geleneğimiz ve eğitim sistemimizin dayandığı yasal temellerle, ilkeler doğrultusunda belirlenmiştir. Milli Eğitim Kanunu, ilköğretim birinci ve ikinci basamaklarındaki sosyal bilgiler dersinin amaçlarıyla açıklamaları ve ortaöğretim kurumlarındaki tarih, coğrafya ve felsefe grubu derslerinin programları incelendiğinde değişen toplum insanın gelişimi ve yurttaşlık eğitimi gibi temel boyutların açılarak ele alındığı ve vurgulandığı görülmektedir.

Bu temel boyutları Paykoç (1991, s.7), Köstüklü (1999, s.17) ve Erdem (1995, s.15)'in önerileriyle şöyle sıralayabiliriz:

- Kişilik gelişimi
- İnsanların birbiriyle ilişkileri
- Ekonomik verimlilik
- Yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları
- Değişme ve hayatla başa çıkma
- Dünyayı, yurdu ve çevreyi tanımak için bilgi birikiminden yararlanma

Yukarıda yer alan amaçlar incelendiğinde, sosyal bilgiler dersinin öğrenciyi toplumsal yaşama hazırlamayı amaçladığı ve soysal bilgiler alanındaki hemen hemen tüm disiplinler ile ilişkili olduğu kolayca görülmektedir. Amaçlar çok genel olarak ifade edilmekle birlikte, sosyal bilgiler alanında kazanılması gereken önemli bilgi ve becerilere işaret etmektir.

Tarih, XX. yüzyıl boyunca sosyal bilgiler programlarında önemli bir yere sahip olmuştur. İngiltere gibi tek disiplinli program geleneğinin süregeldiği ülkeler bir yana, disiplinler arası sosyal bilgiler geleneğinin doğduğu ülke olan ABD'de dahi, kültürel mirasın aktarılmasında başrolü oynadığı varsayılan tarih, önemini korumuştur. Bu durum Türkiye için de geçerlidir.

Tarih sosyal bilimlerin bir dalıdır. Bu nedenle tarih öğretimi ile sosyal bilgiler öğretimi birçok noktada çakışan özelliklere sahiptir. Tarihin sosyal bilgiler alanı içinde özel bir yeri de vardır. Gerek ülkemizde gerekse öteki ülkelerde tarih başlı başına bir alan olarak okutulmaktadır.

Evans ve Brueckner'e (Aktaran Öztürk, 2006, s.41) göre tarih, geçmişteki olaylar üzerinde çalışan bir bilim dalıdır. Bize savaş ve barışlar, felaketler, keşif ve buluşlar, insanların zaman içinde değişen yaşam biçimleri, oluşturdukları kurumlar vs. hakkında bilgi verir. Günümüz tarihçilerinin üzerinde durduğu en önemli kavramlar geçmiş, değişme, milliyetçilik ve çatışmadır (Martorella, 1996).

Tarih geçmişi anlatır, günü açıklar ve geleceği aydınlatır. Diğer sosyal bilgilerin esasını hazırladığı için orta dereceli okul sosyal bilgiler programına her yönden hükmeder. Orta dereceli okullardaki tarih, öğrenciyi modern dünyaya hazırlayacak bir rehber olmalıdır. Tarih günümüzü anlayabilmek için geçmiş hakkında yeterli derecede lüzumlu bilgiyi ihtiva etmeli ve zahmete değer bir bilginin kaynağı olmalıdır. Tarihimizi bilmek milletimizin geçirdiği merhaleleri anlamak bakımından çok gereklidir.

Sosyal bilgiler programlarındaki tarih konularının öğretimi, öğrencilerde *tarihsel sorgulama* (historical inquiry) becerisini geliştirmeye odaklanmalıdır. Bu beceri öğrencilere, tarihsel olayların kronolojisini öğretmenin yanı sıra, kanıt ve bilgileri kullanarak bunların niçin meydana geldiğini keşfetmelerini sağlar (Öztürk, 2006, s.41). Böylece, geçmişi doğru çözümlemeyi öğrenen çocuklar, bu günü de doğru yorumlayabilir.

Moffat'a (1957, s.152) göre canlı, enteresan ve ilham verici bir mevzu olan tarih öğrenciye çok zaman kuru, manasız ve tabii cazibesi kaybolmuş tarzda anlatılır. O'na göre tarih öğretiminin iyi olmasında rol oynayan üç nokta vardır. Bunlar; her türlü tarihi malumatı olan tarihi olaylara karşı alaka duyan ve aynı alakayı karşısındaki öğrencide uyandırmak isteyen bir öğretmen, ek okumalar için kitaplarla beraber zengin, enteresan ve en yeni öğretim araçları ve nihayet cazip ilham verici bir tertip tarzıdır.

Tarih öğretimi, genç nesillerin millî ruh yapılarını meydana getirmekte, onlara kendi geçmişlerinin bütün kültür ve değerlerini öğretmekte, mensup oldukları milletin medeniyet âlemindeki rolünü ve payını belirtmektedir (Safran, 1993, s.4).

Hiç kuşkusuz tarih, vatandaşlık eğitimi bakımından da çok önemlidir. Çünkü tarih konuları üzerine yapılacak öğrenme-öğretme etkinlikleri sayesinde öğrenciler, hem kendi ülkelerinin hem de başka ülkelerin tarihlerini öğrenme imkânı bulur.

Dahası, vatandaşlık eğitiminin çok önemli bir hedefi olan kültürel mirasın yeni nesillere aktarılması da gerçekleşir (Öztürk, 2006, s.41).

Tarih öğretiminde, genel olarak, çağdaş ya da yakın tarihe ve güncel olaylara ağırlık verilmesi yararlı olur. Böyle bir yaklaşımla öğrencilerin geçmişi daha iyi anlamaları, bugünkü sistemin geçmişin ürünü olduğunu kavramaları ve değişimi görmeleri sağlanır. Yakından uzağa gitmek bugünü anlama açısından olduğu gibi geçmişi anlama açısından da öğrenciler için önemlidir. Stanford (1994, s.58), toplumun en önemli işlerinden biri olarak nitelediği yurttaşlık eğitiminin içinde, tarihin rolü nedir? Sorusunun zorluğundan yakınmaktadır. Tarih eğitiminin kişisel ve sosyal olmak üzere iki boyutunun olduğunu savunan Stanford, öğrencinin kendisi için tarih çalışmasını kişisel yönün bir parçası olarak algılamakta, devletin, okullarında bu alanın öğretimini üstlenmesini de toplumsal yönün bir göstergesi olarak görmektedir. O'na göre tarih, -geçmişe ait de olsa- hazır yaşantı modelleri içermekte, bu nedenle de yurttaşlık eğitiminin önemli bir öğesi durumuna gelmektedir.

Tarih öğretimi, ilköğretimden üniversiteye kadar uzanan bir süreç içinde, sosyal bilimler ve sosyal bilgiler öğretiminden bağımsız olmayan bir alandır. Tarih öğretiminden istenilen sonucun alınabilmesi için ilköğretimden üniversiteye kadar her öğretim basamağında okutulan tarih dersi programlarının birbiriyle bağlantılı olması gerektiğini ve bir matematik, bir fizik programı gibi her tarih programının da kendinden önceki bir tarih programının devamını, bir sonraki programında altyapısını oluşturacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Safran, 1993, s.17).

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).

Öğrenmenin somuttan soyuta, yakından uzağa olması gerektiği ilkesi, öğrencilerin tarihe götürülmesi değil de, tarihin öğrencilere getirilmesi önerisini karşımıza çıkartmaktadır. Bu önerinin uygulanabilirliği ne kadardır? Elbette bu sorunun cevabı, sunulacak yöntem önerileri ile ilgilidir. Son zamanlarda "Aile Tarihi", "Sözlü Tarih (Oral History)" gibi, tarih eğitimi literatürüne renk katan bazı yöntemlerden söz edilmektedir (Köksal, 1997, s.32-33; Nichol, 1996, s.91; Tekeli, 1998, s.114). Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı İlköğretim programında (1995) da tarih öğretiminde, öğrencilerin yakın çevresinden ve onun tarihinden yararlanabileceğini vurgulamaktadır. İlköğretim Sosyal Bilgiler 4–5. sınıf programı ve 6–7. sınıf taslak programlarında (2005) ise öğrencilerin yakın çevresinden ve onun tarihinden yararlanabileceği vurgulanmakla kalmayıp öğretmenlerin bu yönde etkinlikler yaptırmaları zaruri tutulmuştur denilebilir.

Aile tarihi, çocukların tarih düşüncesi ile kendi yaşamları arasında kurulabilecek en doğal, en sevimli ve en kolay ilişkiyi ifade etmektedir. Öğretim sürecinin hangi aşamasında olduğuna bağlı olarak oluşturulacak aile soyağaçları veya çocukların aileleri için belli başlı önemli günlerin kronolojisi, eğer bir tarih bütünlüğü içinde hazırlanırsa onlara tarih hakkında kolay ve zevkle benimsenebilecek bir fikir verebilir. Bu tarz bir fikrin, görkemli olduğu inancıyla okullarda sürekli ısıtılıp ısıtılıp sunulan ancak çoğu zaman, sıkıcı ve anlaşılamaz olduğu yönünde öğrencilerde bir genel kanı oluşturan tarih dersinden daha ilginç ve daha yararlı olacağı açıktır. Safran'ın (1993, s.37) araştırmasına göre her ne kadar tarih dersine ilişkin öğrenci tutumları ilkokul düzeyinde yüksek bulunmuşsa da öğretim sürecinin uzantısında bu tutum düzeyinin düştüğü gözlenmiştir. Bunda konuların sürekli tekrarı etkin rol oynayabilir. Ancak esas belirleyici etken, öğrencilerin yaşamlarının giderek tarih konularından uzaklaşmasıdır.

Aile tarihinden sonra, öğrencilerin tarih ile kendi hayatları arasında bir ilişki kurabilmelerini sağlayabilecek yöntem "Sözlü Tarih"tir. Amerika ve Avrupa'da

uygulanan bu yöntem, tarihin canlı bir tanığından derste yararlanmayı öngörmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin, kitaplardaki tarih bilgisinin nasıl oluştuğuna ilişkin bir fikir kazanmasını sağlayabilecek olan sözlü tarihin, onlara teoriksel zamanın içinde yer aldıklarını, dolayısıyla tarihle ilk elden ilişkili olduklarını da fark ettirebilecektir.

Safran'a (2004) göre öğretmenler sözlü tarih yöntemini kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur. Bu kazanımda, yapılandırmacı yaklaşımın üçayağı olan, "beceri-bilgi ve değer" birlikteliği görülmektedir. Sözlü tarih ve belli nesnelerin sorgulanması, kazanımın beceri ayağını oluştururken, bu becerilerin kullanılmasıyla ortaya çıkan aile tarihi bilgi ayağını, aile kavramının kendisi ise, değer ayağını temsil etmektedir (http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayı54-55/safran htm).

Sonuç olarak belirtmek gerekirse, tarih öğretimi ilkokuldan üniversiteye kadar uzanan bir süreç içinde sosyal bilimler ve sosyal bilgiler öğretiminden bağımsız olmayan bir alandır. Bu nedenle, tarih öğretmeni anlamını, genelde sosyal bilimler alanı, ilköğretim basamağındaki sosyal bilgiler dersi ve ortaöğretim basamağındaki coğrafya, felsefe, psikoloji, sosyoloji gibi sosyal bilimler dersleri ile süreklilik ve bütünlük içinde görmeli; öğretim etkinliklerini buna göre düzenlemelidir. Sayılan alanların tümünün ortak yönü, insanın, yurttaşın değişimi ve gelişimidir. Bu da giderek çevrenin ve toplumun değişimi ve gelişimini getirir.

Sosyal bilimler, sosyal bilgiler ve tarih öğretimi üzerine yapılan bu girişten sonra bu alanlarda görülen problemler ve çözümleri için yapılan çalışmalar üzerinde durulacaktır.

XX. yüzyıl sona ererken, Bilişim Devrimi olarak adlandırılan bilgi üretimi ve ediniminde kaydedilen gelişmeler ile Soğuk Savaşın bitişiyle başlayan Üçüncü Küreselleşme Dalgası, işlevsiz hale getirdiği Sanayi Devrimi sonrasının eğitimsel paradigmalarını sona erdirmiş; bunların yerini yenilerinin almasına sebep olmuştur. Bu tarihsel kırılmanın en önemli boyutunu öğretmen merkezli davranışçı öğretme

kuramından öğrenci merkezli yapılandırmacı öğrenme kuramına geçiş oluşturmaktadır. Bu değişme dünyada sosyal bilgiler- ve onun alt yapısını oluşturan hayat bilgisi- öğretimini de yeniden yapılanmaya zorlamıştır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde bu alanı yönlendiren en etkili kurum olan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), 1997 yılında, ülkeyi XXI. yüzyıla taşıyacak sosyal bilgiler öğretiminin her şeyden önce yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanması gerektiğini vurgulamıştır.

Aynı zamanda NCSS, sosyal bilgiler öğretiminin yapılandırmacılıktan başka etkin öğretim ilkelerine (anlamlılık, bütünleyicilik, değerlere dayalılık, meydan okuma ve aktif öğrenme) göre tasarlanmasını öngörmüştür. Bu değişimin yansımalarını eğitim reformu yapan pek çok ülkenin programlarında ve ders kitaplarında da görmek mümkündür (Safran, 1995; Öztürk ve Diğerleri, 2006).

Hiç kuşkusuz, her eğitim programı, çocukları içinde yaşadığı toplumun ve dünyanın etkin birer üyesi yapmayı amaçlamaktadır. Böyle bir birey ve/veya yurttaş, karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilen, kritik durumlarda mantıklı ve doğru kararlar alabilen, çok kültürlü bir toplumda barış içinde yaşayabilen insandır. Böyle bir insanı/bireyi yetiştirme gereği, ülkenin eğitimbilimcilerine, eğitim planlamacılarına ve öğretmenlerine büyük bir görev yüklemektedir.

Günümüzün değişen ülke ve dünya koşullarında, yukarıda sözü edilen görevi yerine getirmek hiç de kolay değildir. Ülkemiz öğretmenleri Türkiye'yi uygar toplumun onurlu bir üyesi yapma yolunda önemli bir göreve sahiptir. Daha gelişmiş ve demokratik bir Türkiye, çağın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip genç kuşakların omzunda yükselecektir. Onları yetiştirmek ise öğretmenlerin görevidir.

Tanzimat'tan günümüze değin Batıda meydana gelen eğitim hareketlerini yakından izlemeye çalışan Türkiye, 1990'lı yıllardan itibaren, çağdaş gelişmelerin ışığında tüm öğretim programlarını güncelleme sürecine girmiştir. Bu çalışmalar ürününü 2005 yılında vermiş; hazırlanan yeni programlar kademeli olarak yürürlüğe

konmaya başlanmıştır. Yeni hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programlarının en önemli özelliği yapılandırmacılık kuramına dayandırılıyor olmasıdır. Bir diğer temel özelliği ise söz konusu etkin öğretim ilkelerinin yaşama geçirilmesini öngörmesidir. Yeni programların bu temel nitelikleri, ülkemizde geçmişten bugüne süregelen gelenekselleşmiş öğretmen merkezli – ürün odaklı hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminin yerine öğrenci merkezli – süreç odaklı bir öğretme-öğrenme uygulamasına geçilmesini zorunlu kılmaktadır (Öztürk ve diğerleri, 2006).

Yeni sosyal bilgiler programı, ders kitabı merkezli ders işleme alışkanlığına son vermeye çalışmakta, onun yerine öğrenci merkezli etkinliklerle ders anlayışını sınıf ortamına taşımaktadır. Üstelik öğrencilerin eğlenerek öğrenebilecekleri bir ortam hazırlamada öğretmene yardımcı olmaktadır.

Eski programlarda "Açıklamalar" kısmında anlatım, soru-cevap, münazara, örnek olay incelemesi, problem çözme, gezi, film, tarihi tablo, resim ve kartpostal kullanılması yöntem ve teknikler olarak genel bir şekilde önerilmekte, nerede ve nasıl kullanılacağı öğretmenin becerisine bırakılmakta idi. Yeni programda ise önerilen etkinlikler; farklı öğrenme biçimlerini dikkate alma ve öğrencilerde yaratıcılığı ortaya çıkarma amacı göz önüne alınarak tasarlanmıştır. Program, zamanla öğretmenlerin kazanımlara ulaşmaya yönelik kendi etkinliklerini geliştirmelerini öngörmektedir. Aslında etkinliklerin çoğu, çalışkan ve idealist öğretmenlerin uyguladığı türdendir (Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı, 2005; Ata, 2006, s.80).

Etkinlikler; sınıf-okul içi etkinlikler, okul dışı etkinlikler ve inceleme gezisi olarak gruplandırılmışlardır. Sınıf-okul içi etkinlikler; yaratıcı drama, altı şapkalı düşünme, film, internet, sanal alan gezisi, grup çalışması, zaman şeridi oluşturma, çalışma kâğıdı doldurma, görsel materyal (minyatür, gravür, temsili resim, fotoğraf, tablo ve grafik, v.b.) okuma, mektup yazma ve v.b. etkinlikler bu gruba girmektedir. Okul dışı etkinlikler ile evde ve kütüphanelerde yapılabilecek sözlü tarih, grup çalışması, aile soyağacı oluşturma, günlük tutma, proje çalışmaları gibi faaliyetleri içermektedir. Bu tür etkinlikler, sosyal bilgileri 1926 ilkokul programında

öngörüldüğü gibi eğitimi, okul duvarlarının dışına taşımak ve okul ile hayat arasındaki engeli kaldırmak üzere planlanmıştır. Böylece öğretmen sınıf dışına çıkıp, öğrencilerin çevresindeki kurumları da tanımalarını sağlayabilir. İnceleme gezileri ise; pazaryerine, resmi dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı yerlerine, atölyelere, müzelere, tarihi mekânlara yapılan geziler şeklindedir (Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı, 2005; Ata, 2006, s.79).

Yeni Sosyal Bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşleri ve yaptığımız araştırmanın sonuçları, bu programla birlikte ezberci öğrencilerin bocalamaya başladığını, orta seviyedeki öğrencilerin derse katılmaya başladığını, öğrencilerin topluluk karşısında konuşma, sorumluluk alma ve paylaşma davranışlarının geliştiğini göstermiştir. Pilot okullardaki öğrenciler de arkadaşlarını daha iyi tanıdıklarını, sürekli dinlemekten kurtulduklarını, eğlendiklerini ve araştırmacı ruhlarının geliştiğini belirtmişlerdir (Ata, 2006, s.82).

Sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde görülen problemler ve çözümleri için yapılan çalışmalara kısaca değindikten sonra araştırmanın konusunu oluşturan sözlü tarih üzerinde durulabilir.

19. yüzyılın pozitivist düşüncesi içerisinde tarih belge ve arşiv malzemesine dayandırılmış ve sonuç olarak 20. yüzyıla belge ve siyaset merkezli bir üslup olarak devr olmuştur. 20. yüzyılla birlikte tarih giderek siyaset merkezli olmaktan toplum merkezi olmaya doğru kaymıştır. Antropoloji, sosyoloji gibi disiplinlerin, Annales gibi akımların etkisi ile tarih sosyal bilim yönelişli bir gelişme göstermiştir. Bu süreç içerisinde tarihçilik önemli kişilerin, savaşların ve diplomatik zaferlerin tarihi veya münferit olaylarla rastlantıların yığını olmaktan katı determinist açıklamaların materyali olmaya, oradan da tüm insani etkinliklerin incelenmesine tek boyutlu bir zaman anlayışından pek çok ritmin iç içe geçtiği bir sürecin temeline oturmaya ya da belge okuyuculuktan, göz alabildiğine geniş bir alanda, hatta sınırların olmadığı bir kavrayış içinde bir araştırmacının her türlü bilgi konuşturduğu bir tarza doğru önemli değişiklikler geçirdi (Danacıoğlu, 2001, s.2; Metin, 2002).

Tarihin daha iyi anlaşılması için yeni imkânlar sunan sözlü tarih disiplinler arası işbirliğini daha da artıran yönü ile sosyoloji, antropoloji, etnoloji, folklor, psikoloji, sosyal psikoloji, coğrafya gibi beşeri bilimlerin tüm imkânlarından yararlanmaktadır.

"Tarihi yaşanan gerçeklik olarak anladığımız zaman" (Halkin, 1989) bu gerçekliğin kavranılmasında geçmişin yeniden kurgulanması önemli yer tutar. Geçmişin her yönüyle anlaşılması için şimdiye ulaşmış belgelerin etkin kullanılmasının yanında bu belgelerin oluşumunda dolaylı veya doğrudan rol alanların hiç ihmal edilmeden tarihi malzemeye dönüştürülmesi gerekir. XX. yüzyılda tarih yazıcılığındaki en önemli gelişme diplomatik, siyasi, askeri alanlardan daha geniş bakış açılarını içeren toplum, kültür, ekonomi gibi çok yönlü etkileşimlere açık olan alanlara yönelmek olmuştur. Bu yönelişte geçmişi bugün ve gelecek için anlamak ve tarihi seçkin kişilerin egemenliğinden kurtarmak isteyen "yeni sosyal tarihçilerin" rolü büyüktür (Iggers, 2000, s.4–7; Evans, 1999, s.171–186).

Makro düzeyde bir sosyal tarih yazmanın göründüğünden fazla tarihsel olay ve olguyu tarih dışı bırakması, dolaylı da olsa, siyasi tarihin ihmal ettiği sessiz kitlelerin bir kısmının tekrar ihmaline neden olmuştur. Üreten veya tarihi bir duruş alan insanların tarihin öznesi olmayı hak etmesi, siyasi tarihin eleştirilen yönlerinin farklı biçimde sosyal tarihin kendisinde de nüksetmiştir. Her şeyin yazılamayacağı veya her şeyin yazılan tarihin içinde yer alamayacağı sınırlandırması, sosyal tarihin çıkış gerekçesi olan "ihmal edilmiş kesimlerin tarih alanında görünürlük kazanması"nı sağlama hedefini tam olarak gerçekleştirememiştir (Aslan, 2000: 201). Ancak varlığını sürdürmeye devam eden siyasi tarih ile ayrıntılı alanı içinde toplum tarihinin genel konularının kendilerine yabancılaştığını hisseden birçok tarihe meraklı insan kendilerine yakın duran yerel alanlara amatör bir ruhla yaklaşmışlardır. Buna bağlı olarak da genel tarih tezlerine meydan okuyan mütevazı yerel tarihler, çoğunluğu meslekten tarihçi olmayanlarca kaleme alınmıştır (Danacıoğlu, 2001, s.5).

Genel tarihlerin hükmedici, soğuk ve mesafeli tutumuna karşı yerel tarihler daha insani, sıcak, bizden olan ve mütevazı görünümleri ile insanları kendilerine çekmişlerdir. Genel tarihler kendilerini yenilerken ve genişletirken yerel tarihler de hızla çoğalmıştır. Buna bağlı olarak tarih eğitimi almış birçok araştırmacı son zamanlarda yerel alanlara yönelmişlerdir. Kolay okunan ve okuyucuyu bildiği, tanıdığı yüzlerle buluşturan yerel tarih çalışmaları sınırlı kaynaklarını genişletme yoluna gitmiş ve sözlü gelenekten yararlanmıştır.

Toplumun nicelikçe geniş ancak hakkında bilgimizin oldukça az olduğu bu kesimlerin tarihin öznesi haline gelebilmesi için daha çok bilginin üretilmesi gerekmiştir. Bunun için de tarihin diğer disiplinlerin (sosyoloji, antropoloji, etnoloji, folklor, demografi… vb.) ürettiği bilgilere başvurması kaçınılmaz olmuştur. Belgenin yanında bu disiplinlerin verili çalışmaları toplum tarihi çalışmalarını genişletmiş ve yerel alanların genel tarihin tanımlanmış sınırlarının dışında daha renkli görünümler almasını sağlamıştır. Gelişen iletişim ve refahın sağladığı fırsatlara paralel olarak insanların kendi çevrelerine merakını artırmıştır. Yaşanan hızlı değişimin yaşadıkları ortamı hızla aşındırması insanların içgüdülerinin dürtüsüyle, geçmişlerinden derin izler taşıyan bu çevrenin korunması veya korunamıyorsa tarihinin yazılması gündeme gelmiştir (Kyvig-Marty, 2000, s.110–111). Bu durum ilgili-ilgisiz birçok araştırmacının tarih çalışmalarına yönelmesine de yol açmıştır. Tarih alanında kalem oynatan birçok amatör tarihçinin ilgilerine paralel olarak "yanı başımızdaki tarih"in ne olduğu ve bunun tarih olup olmadığı tartışması başlamıştır (Tosh, 1997, s.197–201).

Aile tarihlerinden kurum tarihlerine kadar yaşanan her şeyin bir tarihi olduğunun ve bunun yazılmaya değer bulunduğunun altının çizilmesi; bu sayede genel tarihin de daha iyi açıklanmasının ve anlaşılmasının mümkün olacağı düşüncesi gibi eğilimler ortaya çıkmıştır.

Hızla yaşanan tarihin içinde durmadan değişen ve yok olan değerlerin, anıların ve diğer maddi kültür unsurların karşısında elini çabuk tutmak ve bu yaşanmış geçmişin tarihini kaydetmek isteyen ilgili meraklıların çabaları hızla

değişen yaşam koşulları ve teknolojik gelişmelerin yarattığı sorunlara yenik düşmektedir. Özellikle yakın geçmişte sindirilmeden yaşanan tarihin birçok kaynağının ya hiç var olmadan veya kısa zamanda yok olmasının getirdiği belge eksikliği yakın geçmişin tarihini yazmak isteyenlerin karşısında en önemli engeli oluşturmaktadır. Bu, yakın tarihi çalışmanın kaynak sorunudur.

Günümüzde yakın tarihle ilgili birçok tarih bilgisi gelişim ve değişimin hızına bağlı olarak ya çabucak uçup gitmekte veya hiç var olmamış gibi hiçbir iz bırakmadan yok olmaktadır. Buna çoğunlukla teknolojik gelişmeler sebep olmaktadır. İletişim teknolojisindeki hızlı değişimin yol açtığı azalan belge sorunu artarak devam etmektedir. Bilgi ve fikirlerin uçucu olduğu; mektubun, telgrafın yerini telefonun; kitap ve gazete gibi yazılı metinlerin yerini tv, sinema, mültivizyon, kaset-çalar gibi görmeye ve işitmeye dayalı cihazların; klasör ve dosyaların yerini internet sayfalarının aldığı günümüzde yerel veya genel tarihin azalan kaynaklarını yeni bilgi toplama yolları geliştirerek aşması gerekmektedir. Ancak aynı teknolojik gelişmeler, uzak ve yakın geçmişe ait birçok tarih malzemesini yaşatabilmemize ve koruyabilmemize imkânlar sağlamaktadır (Thompson, 1999, s.97).

Yakın dönem sosyal ve siyasi tarih araştırmalarında birçok sosyal disiplinin ürettiği bilgilerden yararlanmanın yanı sıra yaşayan tanıkların tanıklığına başvurma da önemli bir bilgilenme yöntemi olarak ortaya çıkmaktadır. Daha eski dönemler üzerine çalışan ve arşiv belgelerine öncelik veren birçok tarihçi bu yakın dönem tarih çalışmalarında kullanılan yaşayan tanıklık yöntemini, haklı kaynak eleştirilerine bağlı olarak, küçümsemektedirler (Tosh, 1997, s.197–201). Ancak sözlü kaynaklar için yapılan eleştirilerin birçoğu yazılı kaynaklar için de geçerlidir (Tuncay, 1993, s.12).

Okuryazarlık öncesi toplumların kolektif hafızası olan sözlü geleneğe bağlı sözlü tanıklık, 18. yüzyıla kadar bizde ve Batıda tarih çalışmalarında zaman zaman kullanılmıştır. Bugün ise sözlü anlatım geleneğinden faydalanılarak tarih yazma, Afrika tarih yazımının önemli yöntemlerinden biridir (Prins, 1993, s.114–115; Tosh, 1997, s.5). Aydınlanma çağı ile birlikte Batıda (özellikle İngiltere'de) yaşadıkları

coğrafyayı tanımak isteyen seyyahların hatıralarında duyduklarını bol bol kaydetmeleri, 19.yüzyılın ortalarında şekillenen nesnelliği ön plana çıkaran ve "yazılı belge yoksa tarih de yok" anlayışındaki modern tarih yazıcılığına kadar varlığını sürdürmüştür. Batı tarih yazıcılığında XX. yüzyılın ortalarına kadar, sözlü kaynaklara dayalı en önemli çalışmayı ünlü Fransız Tarihçi Michelet, Fransa'da meydana gelen bir dizi toplumsal devrime tanık olmuş kişilerle konuşarak gerçekleştirmiştir (Thompson, 1999, s.19, 39–41).

Batı ülkelerinde siyasi yapılardaki değişme ve ekonomik alandaki hızlı gelişme ile birlikte ortaya çıkan yeni toplum grupları ve yeni yaşam biçimleri, toplum davranışlarını, aileyi, kamu alanlarını ve kişilerin ilgi alanlarını hızla değiştirmesine paralel olarak geleneği aşındırmıştır. Ancak bu dönemde hızla gelişen milliyetçi, halkçı ve laik düşüncenin etkisi altındaki aydınların halka ait olan her şeye derin ilgileri sonucu kültür zenginliklerinin ortaya çıkarılması için yapılan derleme, koruma altına alma ve yeniden yaşatma çabaları, tarihe, folklora, antropolojiye, sosyolojiye önemli katkılar sağlamıştır. Ancak burada halk olarak geniş kitlelerin ürettiği kültür unsurlarının önemli olması, görüşme yoluyla ve insanların hafızalarına başvurarak derlenip kayıt altına alınması sözlü bilgilerin kayıtlı kaynaklara dönüşmesini sağlamıştır.

XX. Yüzyılın ilk çeyreğinde şekillenen *Annales* ekolü yerel alanları önemsemesinin yanında ilke olarak hayat hikâyelerinin göz ardı edilmemesi gerektiğine dikkat çekmiştir. 1930'larda Dünya ekonomik krizinin aşılması için ABD'de başlatılan işsiz Amerikan Sosyal Araştırmacıları kullanılarak Amerika'nın ihmal edilmiş kesimlerinin (Zencilerin, Kızılderililerin, kadınların, farklı dini grupların, işçilerin) tarihi hafızalarını derleme çalışmaları Amerikan sosyal antropoloji, etnoloji ve folklor araştırmalarına hatırı sayılır bir ivme kazandırmanın yanında ilk sözlü tarih çalışmaları için önemli bir tecrübe olmuştur (Starr, 1996, s.43).

Allan Nevins sözlü tarihin neden gerekli olduğunu şöyle bir olayla anlatır: Başkan sekreterine bakanına bir mektup göndereceğini ve yazması için yanına

gelmesini söyler, ancak az sonra fikir değiştirerek şu cümleyi kurar: “Hayır, dur! Ona telefon edeceğim; çabuk, kolay ve çok güvenli. Böylece kanıt bırakmamış oluruz.” (Nevins, 1996, s.30). Özellikle yakın tarihin yazımında kaynakların gelişen teknoloji ile birlikte sürekli kayıt altına alınmaması veya kanıtların kolayca yok edilebilmesi tarih yazıcılığında sözlü kaynakların kullanımını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca sözlü kaynak olarak tabir ettiğimiz malzemenin belli bir yaştaki insanlar olması bunların ölümü ile bir dönemin zengin bilgisi de yok olmaktadır. Bu yüzden sözlü tarih çalışmaları birden çok araştırmacının işbirliğine dayalı ve sürekliliği olan çalışmalardır. Tek kişilik çalışmalar da yapılabilir ancak çok daha fazla sözlü kaynağa ulaşabilmek için grup çalışması en iyisidir.

1. Problem

Eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi sosyal bilgiler ve tarih eğitimi konusunda da her yıl artan sayıda inceleme ve araştırma yapılmakta, bu çalışmalarla da genelde sosyal bilgiler ve tarih öğretiminin sorunları irdelenmektedir. Özellikle de sosyal bilgiler ve tarih dersinin öğrenciler tarafından sıkıcı bulunduğuna dair araştırmalar yüzdeli sonuçlarıyla konuya dikkat çekmeyi beklemektedir. Sosyal bilgiler ve tarihin yeni nesillere etkili bir şekilde öğretilebilmesi için, sadece geleneksel metotlara dayalı bir eğitim yetersiz kalacağından, ülkemizde de artık “yeni” bir sosyal bilgiler ve tarih anlayışına yönelmek gerekmektedir. Bu amaçla hazırlanan yeni programlar kademeli olarak yürürlüğe konmuştur. Yeni hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programlarının en önemli özelliği yapılandırmacılık kuramına dayandırılıyor olmasıdır. Böyle bir anlayış için, “yeni sosyal bilgiler” ve “yeni tarih” içerdiği unsurların teori ve pratikleri ile beraber akademik olarak ortaya konması atılacak ilk adımdır. İşte bu tezle böyle bir ilk adım atılacak ve “yeni sosyal bilgiler” ve “yeni tarih” anlayışının en önemli ve vazgeçilmez unsurlarından olan sözlü tarih konusu teori ve pratiği ile ele alınacaktır.

Sözlü tarih yöntemi batı ülkelerinde ilköğretim ve ortaöğretim programlarında yerini almış ve sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerine henüz

öğretmen adayı iken "alan araştırması yöntemi" dersi olarak üniversitelerde okutularak pek çok uygulama yapma olanağı verilmiş ve bu yönteme aşina olmaları sağlanmıştır. Ülkemizdeki sosyal bilgiler ve tarih öğretmenleri için yeni sayılan bu yöntem ile ders işlemelerine örnek olması amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın problemini, "Sosyal Bilgiler dersinde sözlü tarih yöntemi ile öğretim yapılan grubun başarı puanları ile geleneksel öğretim yapılan grubun başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" cümlesi oluşturmaktadır. Bu tezde sözlü tarih yönteminin öğrenci başarısını artırdığı savunulmaktadır.

1. 1. Problem Cümlesi

Sosyal Bilgiler dersinde sözlü tarih yöntemi ile öğretim yapılan grubun başarı puanları ile geleneksel öğretim yapılan grubun başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1. 2. Alt Problemler

1. Deney grubunun öntest başarı puanı ile kontrol grubunun öntest başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

2. Kontrol grubunun öntest başarı puanı ile kontrol grubunun sontest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

3. Deney grubunun sontest başarı puanı ile deney grubunun öntest başarı puanını arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

4. Deney grubu sontest başarı puanı ile kontrol grubu sontest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

5. Sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilerin Bilgiyi Düzenleme Becerileri gelişmekte midir?

6. Sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilerin Olguyu Düşünceden Ayırma Becerileri gelişmekte midir?

7. Sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilerin İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma Becerileri gelişmekte midir?

8. Sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilerin Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama ve Takdir Etme Becerileri gelişmekte midir?

9. Sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilerin Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerileri gelişmekte midir?

10. Sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilerin Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Tarihi konusuna ilişkin öz değerlendirmeleri nasıldır?

11. Sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilerin Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Tarihi konusuna ilişkin tutumları nasıldır?

2. Amaç:

Bu araştırmanın amaçları:

Yeni sosyal bilgiler anlayışının önemli bir unsuru olan sözlü tarih yönteminin teorik ve pratik anlamda tanıtılmasıdır.

Sözlü tarih yöntemi uygulanan sınıftaki öğrencilerin başarı düzeyleri ile geleneksel öğretim yöntemi uygulanan öğrencilerin başarı düzeylerinin nicel olarak karşılaştırılmasıdır. Araştırma sözlü tarih yöntemi kullanılarak işlenen derslerin öğrencilerin başarı düzeylerini yükselttiğinin incelenmesini merkeze almaktadır. Bunun yanında sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar nitel olarak değerlendirilerek sözlü tarih etkinliği sonucu öğrencilerin kazandıkları becerileri kazanıp kazanamadıklarına ve kazanmış iseler ne düzeyde kazndıkları sonucuna bakılacaktır.

Bu sonuçlara dayanarak sözlü tarih yönteminin kullanılmasının öğrenci başarısını arttırdığının ortaya konulmasıdır.

3. Gerekçe ve Önem:

Bugün okullarımızda özellikle sosyal ağırlıklı dersler eğitim programlarının yüklü, sınıfların kalabalık ve zamanın yetersiz olması sebebiyle daha çok geleneksel öğretim yöntemlerine ağırlık verilmektedir. Oysa çağımızın gerektirdiği hızlı, yaratıcı, üretici, eleştirel bireyler yetiştirme ihtiyacına, ders kitabının ve öğretmenin merkezde, öğrencinin ise pasif algılayıcı olduğu bu yöntemlerle karşılaşmak mümkün görünmemektedir. Artık eğitim dünyası öğrencinin yaşayarak, yaparak ve düşünerek ve aktif öğrenmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

Paykoç (1991, s. 122) düz anlatım yönteminde en büyük tehlikenin kısa bir süre içinde öğrencilere çok fazla bilgi yüklemek ve oları sıkmak olduğunu ifade ederek, bu durumun onların yaratıcılığına ve sorun çözmeye dönük öğrenmelerine engel olacağını vurgulamaktadır. Genç (1986, s.54), böyle bir tarih öğretiminin yarattığı sorunları şu söyleşiyle dile getirmektedir: "Biz Atatürk'ün ölümünden 1984 yılına kadar (bu makalenin yazıldığı tarihtir), ilkokuldan üniversiteye bütün tarih ders programlarını, milli kültür konularından yoksun, sadece olay, savaş, rakam ve isim ile doldurarak, çocuklarınıza tarihi sevdireceğimize ondan adeta soğutmanın yolunu tuttuk."

Safran'ın (1983 a ve c) araştırmasına bakıldığında ilkokuldan üniversiteye doğru gidildikçe öğrencilerin tarih derslerine karşı tutumları daha da çok olumsuzlaşmak olduğu görülmektedir. Bir başka araştırmacı, "tarih derslerinde anlatı (hikâye etme) yöntemi egemen olmakta, diğer sosyal bilim alanlarıyla ilişki kurulamamakta, olguları anlama ve açıklama gayreti içine girilmemektedir. Bu anlatıların kurgusu da dogmatik yaklaşımlar karşısında hazımsız ezbere dayalı, kronolojik bilgilerle yüklü bir ders haline gelmektedir" diyerek önemli bir tespitte bulunmaktadır (Tekeli, 1998, s.193). Açıkgöz (1995) ise araştırmasında, öğrencilerin en çok tarih dersinde başarısız oldukları sonucuna ulaşmıştır. Görüldüğü üzere yapılan araştırmalar öğrencilerin, tarih dersini sıkıcı, monoton, gereksiz ve ezbere dayalı bir ders olarak algıladığını ortaya çıkarmaktadır.

Tarih geleneksel öğretim yöntemlerinin sıkça tercih edildiği alanlarından birisi olması nedeniyle daha da çok yeniliğe ve değişime gerek duyulan bir anlamdır. Basit ifadesiyle tarih eğitimi geçmişi anlayıp, bugünü yorumlayanların ve geleceği belirleme yetisine sahip nesiller yetiştirmeyi amaçlanmaktadır. Özellikle genç nüfusun tüm nüfus içindeki oranının yüksek olduğu bir ülkede yaşadığımız gerçeği ve bu gençliğin toplumumuzun geleceğine yönelik belirleyici etkileri göz önünde bulundurulduğunda etkili ve iyi bir tarih eğitiminin önemi daha iyi ortaya çıkacaktır.

Diğer taraftan İngiltere'de yürütülen Okullar Konseyi Tarih 13-16 Projesi'nde öğrenciler tarih dersini tarihi empati, problem çözme, gezi gözlem ve sözlü tarih proje çalışmaları gibi öğrenciyi aktif hale getiren etkinlikler içerdiği için – ilgi çekici ve matematik dersinden, daha zor olarak nitelendirmişlerdir (Karabağ, 2003, s. 18). Demek ki, doğru ve etkili şekilde öğretildiğinde tarih dersi şöyle dursun, zevkli bir hale bile dönüşebilmektedir. Bu durumda biz araştırmalara bu konuları incelemek ve inceleme sonuçlarına dayanarak öğretmenlerimizin ve öğrencilerimizin yararlanabileceği önerilerde bulunmak görevi düşmektedir. Ne kadar çok araştırma yapılırsa tarih ve eğitimi konusunda o kadar hızlı ilerleme ve gelişme kaydedilebilecektir.

Son on yıldır tarih eğitimi ve öğretiminin çeşitli konularıyla ilgili, Türkiye'de pek çok kitap, tez, makale ve araştırma projeleri yapılmakta ve bu çalışmalarla tarih dersinin geleneksel tarzına yenilik getirilmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmalardan bazılarında sözlü tarihten bahsedilmekle birlikte, bu yöntemin tarih öğretimindeki yeri ve önemi, teorisi ve uygulaması hakkında yeterli bilgi verilmemektedir. Oysa batıdaki tarih müfredatları sözlü tarih yöntemini ilköğretimden üniversiteye kadar kullanmakta ve yüksek lisans ve doktora programlarında alan araştırması dersi olarak okutulmaktadırlar. Dolayısıyla Türkiye'de bu alandaki boşluğu giderebilmek ve tarih öğretiminde geleneksel yaklaşma alternatifi, yeni tarih öğretim öntemlerini tarih eğitim programlarına yerleştirebilmek amacıyla sözlü tarih yoluyla tarih öğretimi tez konusu olarak seçilmiştir. Bu açılardan bakıldığında bu araştırma alanda bir ilk olacaktır.

4. Varsayımlar

Bu araştırmada:

- Veri toplama araçlarının, araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu,
- Oluşturulan başarı testi ve kompozisyonların araştırmanın analizine uygun olduğu, varsayımlarından hareket edilmiştir.

5. Sınırlılıklar

Araştırma, 2005–2006 yılında Ankara Lalahan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Lalahan İlköğretim Okulu 7/A ve Lalahan Karşıyaka İlköğretim Okulu 7/B 46 öğrencisi ile sınırlıdır. Araştırma, öğrencilerin başarı düzeylerini ortaya çıkarmak için 25 sorudan oluşan başarı testi, öğrenci kompozisyonları ve video kaydı ile sınırlıdır.

6. Tanımlar

Sözlü Kültür: Bir milletin hayatında, fertlerin sözlü ve yazılı geleneklerinde yer alan kabulleriyle, müştereklik gücüne erişen ve millî kimliği oluşturan maddî ve manevî faaliyetlerin bütünüdür (Yıldırım, 1998, s.38) şeklinde tanımlanmaktadır.

Sözlü kültür, toplumun ortak malı olan hazır kalıpların deneyimleri pekiştirecek şekilde biçimlendirilmesiyle oluşur ve metinden yoksun olduğu için de toplum belleğinde yüzyıllarca gelişerek varlığını halkın bilincine yerleştirerek sürdürür. Sözle biçimlenen düşünce zaman içinde geliştikçe hazır deyişlerin kullanımı da daha ince bir ustalık kazanır (Ong, 1995, s.50-52). Hafızada meydana gelen bu birikim ve birikimin yeni kuşaklara aktarımında kullanılan anlatım biçimleri zamanla daha da gelişir.

Sözlü Gelenek: Sözlü gelenek, kuşaklar boyunca aktarılıp bir toplumun bütün üyelerinin kollektif malı bilgilerdir şeklinde tanımlanabilir (Tosh, 1997, s.203).

Sözlü Tarih: Araştırmacının bir bireyden ya da bireylerden olayların kişisel hatırlamasını, sebeplerini ve etkilerini topladığı bir yaklaşımdır (Creswell, 1998, s.49) şeklinde tanımlanmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretimi: İlk, orta ve yüksek öğretim sosyal bilgiler dersine yönelik öğretim programı, yöntemleri, etkinlikleri, materyalleri, ölçme ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışma disiplini.

Tarih Öğretimi: İlk, orta ve yüksek öğretim tarih dersine yönelik öğretim programı, yöntemleri, etkinlikleri, materyalleri, ölçme ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışma disiplini.

Görüşme: Stewart ve Cash'e göre görüşme, "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci" dir. Bu tanımda, süreç "iletişimdeki sürekliliği ve dinamikliği;" karşılıklı, " iki veya daha fazla birey arasında gerçekleşen karşılıklı etkileşimi;" etkileşimli, " görüşmeye dâhil olan bireyler arasında oluşan bireyler arası bağı;" önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç, " görüşmeye dâhil bireylerden en az birinin belirli bir amacı olduğunu ve bu amaca yönelik bilgi toplama çabası olduğunu" ifade eder (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Yapılandırılmamış görüşmeler: Gall ve Borg'a göre kuralların katılığına göre görüşme türlerinden yapılandırılmamış görüşme, diğer bir kişiyle yapılan sözel etkileşimin doğal akışı içinde herhangi bir görüşme protokolü olmaksızın spontane yapılan bir eğitim biçimidir (Akt. Türnüklü, 2000). Araştırmacı, görüşme yapılan kişinin yanıtlarına bağlı olarak kendini sürekli yeniden yapılandırmak ve her verilen yanıta koşut yeni soruları o an hazırlamak ve sormak durumundadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yapılandırılmamış görüşme tekniğinin en önemli sınırlılığı

araştırmanın amacıyla ilgili sistematik veri toplanması için çok zaman ve enerji gerektirmesidir (Türnüklü, 2000).

Yapılandırılmış görüşmeler: Brannigan'a göre yapılandırılmış görüşme tekniğinde amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yapılandırılmış görüşme tekniği yapı olarak kişinin kendine ait bilgiyi belirli kategorilere göre yanıtladığı anket çalışmalarına ya da tutum ölçeklerine benzemektedir. Araştırmacı, araştırmaya katılan her bir kişiye aynı soruları aynı biçimde ve aynı sözcüklerle sormaktadır. Bu teknikte açık uçlu sorular nadiren kullanılır. Yapılandırılmış görüşme, Ekiz (2003)'e göre nicel araştırma içerisinde yer alır.

Gall ve Borg'a göre yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasının en önemli avantajı birden fazla görüşmeci kullanıldığı takdirde görüşmeciler arasındaki farklılığı en aza indirmektir. Buna ek olarak anket çalışmalarında sıkça karşılaşılan boş bırakma ya da kullanılamaz nitelikteki yanıtların ortaya çıkmasını azaltmaktır (Akt. Türnüklü, 2000).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.283).

Empati: Bir kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve ona iletmesi süreci (Rogers, 1983).

Geleneksel Yöntem: Öğretmenin bilgilerini pasif bir şekilde, oturarak dinleyen öğrencilere otokratik bir biçimde ilettiği yöntemdir (Küçükahmet, 1994, s.41).

Sosyal Tarih: Sosyal tarih, en geniş anlamıyla belirli bir toplumun sosyal hayatı ile ilgili değişim, dönüşüm veya gelişimini, sosyal boyutu olan kavram ve değerlerin zamanla hangi alanlarda ve hangi maksatlarla kullanıldığını inceleyen bir bilim dalıdır (http://www.sosyalsiyaset.com/documents/st.htm).

Yerel Tarih: Basit bir şekilde, yaşadığımız yerleşim yerinin geçmişinin tarihsel açıdan incelenmesi olarak tanımlanabilir.

Aile Tarihi: Toplumun en küçük ekonomik, yasal ve toplumsal birimi olarak aile, aile tipleri, belli bir yer ve zamanda aile ilişkilerinin tarihsel açıdan incelenmesidir.

Beceri: Öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir (İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4–5. Sınıflar Öğretim Programı, 2005, s.463).

Kazanım: Öğrenme süreci içerisinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumlardır (İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6–7. Sınıflar Öğretim Programı, 2005, s.764).

Öz Değerlendirme: Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denilir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl düşündüğü ve nasıl yaptığını

değerlendirmelerini gerektirir (İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı, 2005, s.464).

Tutum: Bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hali veya eğilimdir. Gözlenebilen, ortaya konan davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6–7. Sınıflar Öğretim Programı, 2005, s.766).

BÖLÜM I

AKADEMİK TARİH VE SÖZLÜ TARİH

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Batıda sözlü tarih çalışmalarına yönelik, modern teknolojiler de kullanılarak, ilk girişimler, II. Dünya Savaşı'nın yol açtığı maddi ve insani yıkımların boyutunu ölçmek ve anlamak için gerçekleştirilmiştir. Siyasi amaçlı bu girişimlerin ardından kendi metod ve araçlarını tanımlama uğraşı veren sözlü tarih, tarih dışındaki (sosyoloji, sosyal psikoloji, sosyal antropoloji, folklor gibi) sosyal bilimlerin kişilerle görüşme ve toplulukları gözlemleme yöntemleri arasında var olma uğraşı vermiştir. Özellikle 1960'lı yılların ortalarından itibaren sosyal ve yerel tarihçilerde yakın dönem toplum hafızasının kişilerle görüşmeler yoluyla kaydedilip tarihsel malzemeye dönüştürülmesinin önemli avantajları olduğu inancı artarak güçlenmiştir. ABD ve İngiltere'de rağbet bulan sözlü tarih çalışmaları, yine bu ülkelerin tarih araştırmacılarınca akademik bir disipline sokulmuştur. İlk yöntem kılavuz kitapları ABD'de 1960'larda yayınlanmıştır (Starr, 1996, s.45–9).

Sosyal bilimlerin hemen hemen tüm disiplinlerinden yararlanan sözlü tarih çalışmaları gelişmiş ülkelerde (teknolojinin ucuz ve kolay kullanımı, sahada çalışmanın verdiği haz ve sağladığı yeni imkânlar, biraz ilgi ve yeteneğin olmasının araştırma yapmaya yetmesi, yanı başınızda olanların sizin için önemli olması gibi nedenlere bağlı olarak) kısa sürede çok büyük aşamalar kaydetmiştir. Yayınlanan sözlü tarih çalışmalarının kendine yakın duran tarihi olay ve mekânları ön plana çıkarmasından dolayı meraklı okuyucularca ilgi görmüştür. Amatör katılımların hızlı artışı birçok gelişmiş ülkede kısa zamanda sözlü tarih toplulukları oluşmasına yol açmıştır. Gönüllülük esasına dayalı bu toplulukların ortaya koyduğu çalışmalar

tarihe popüler ilgiyi daha da artırmış, insanların yanı başlarında olup bitenlere ilgisini ve dikkatini yöneltmiştir. Batılı ülkelerde 1970 ve 1980'lerdeki ulusal meslek ve eğitim programlarının kültürel mirası belirleme ve koruma çalışmaları sözlü tarih çalışmalarını yaygınlaştırmıştır (Caunce, 2001, s.225).

Batılı ülkelerde bu dönemde birçok sözlü tarih el kitabı yayınlanmıştır. Willa K. Baum'un *Oral History(1969)*' sinden Stephen Caunce'ın *Oral History and Local History(1996)'* sine kadar sayısız başvuru kitabının yanında *American Oral History Association* gibi birçok sözlü tarih topluluğu da çalışma yapacaklara yardımcı olmayı sürdürmektedir. Sosyal ve yerel tarihin bir parçası olarak çok yaygın sözlü tarih örnekleri bu tür toplulukların çıkardığı periyodik yayınlarda görülmektedir.

Sözlü tarih, tarih kadar eskidir. Var olan ilk tarih türü sözlü tarihtir. Yazı öncesi toplumlarda sözlü tarihin kullanıldığına rastlanmaktadır. Örneğin Antik Yunan'a bakarsak, eski zırhların detaylarının anlatılışındaki ve terk edilmiş şehirlerin isim listelerindeki kesinliğinin İlyada'nın ilk yazılı versiyonundan önceki altı yüzyıl boyunca sözlü olarak korunmuş olması, klasik dönem araştırmacıları ve arkeologları tarafından doğrulanmaktadır (Thompson, 1999, s.23).

Yazının icadıyla birlikte sözlü kaynakların kullanılmasına devam edilmiştir. Günümüzde ilk tarihçiler olarak bilinen Heredot ve Thukydides'in yazdıklarının önemli bir kısmı da sözlü kaynaklara dayanmaktadır. Örneğin Pers savaşları sonunda yapılan anlaşmalarda yer alan kişilere Heredot sorularını yöneltmiştir (Hoover, 1978, s.391). Heredot'un gerçekleştirdiği görüşmeler sonucu yazdığı tarih, sözlü tarihtir denebilir.

Tarihi yazış tarzlarına bakarak 4 gruba ayıran Togan (1989, s.2) ise rivayetçi veya nakli tarih yazışını yani sözlü kaynağın kullanıldığı tarihi şöyle tanımlamaktadır: Olayı felsefi veya diğer bir bakımdan tetkikle ve sistemleştirmekle uğraşmayan, doğrudan doğruya rivayet veya hikâye eden eserlerden ibarettir. Mesela Heredot tarihi, birçok İslam kroniği, Taberi ve İbnül Esir gibi müelliflerin eserleri, tarihi destanlar, Türklerin ensab şecereleri rivayetçi tarih yazışına dâhildir (Togan,

1989, s.2; Yurtaydın, 1971; Özçelik, 2001, s.33–34). Bu şekil her milletin tarih yazımının en eski şeklidir.

Rivayetçi tarihin ortaya çıkışı ise şöyle olmuştur; başlangıçta tarihi olaylar dilden dile dolaşıp efsaneleşmiş, zamanla da bunlara bazı gerçek dışı ilaveler yapılmıştır. Daha sonra manzum hale getirilmiş ve destanlaşmıştır; Gılgamış, İliada, Odissea ve Ergenekon Destanı gibi. Nazımdan düz yazıya geçince, esas tarih yazıcılığı yani hikâyeci tarz başlamıştır. Bunun ilk örneği Pers savaşlarını masallarla süsleyerek anlatan Heredot olmuştur (Özçelik, 2001, s.33).

Köprülü, Anadolu Selçuklu tarihinin yerli kaynaklarından söz ederken sözlü kaynaklara özellikle vurgu yapar. Tarihî olayların gerçeklerini, derinlerde kalmış sebeplerini sözlü kaynaklar sınıfına koyabileceğimiz ve yazılı kaynaklar kadar önemli olan destanî epik mahiyetteki halk romanları ile diğer sözlü edebi kaynaklarda bulabileceğimizi belirtir (Köprülü, 1943, s.27–387).

Baykara (1996, s.47–52) da sözlü haberlerden bahseder ve sözlü haberlerin günümüzde nedense yazılı haberlere göre daha az değerli kabul edildiğini belirtir. Oysa O'na göre olayı gören, konuyu bilen kişinin araştırıcıya verdiği sözlü bilgiler vasıtasız bilgilerdir. Bu açıdan yazılı haberlere öncülük etmesi gerekir. Buna dayanarak Baykara, XX. yüzyıl Türk Tarihi'nin sözlü tarih olmaksızın incelenemeyeceğine kanaat getirmektedir. Sözlü haberlerin bir kısmı uzun yüzyıllar kuşaktan kuşağa sözlü olarak ifade edildikten sonra yazıya geçirilmiştir. Bunların sözlü kaynak olarak kabul edilebileceğini savunan Baykara bu kaynakları 7 gruba ayırır. Manzume veya Şiirler, Destanlar, Efsaneler, Hikâyeler, Fıkra – Latife veya Anektodlar, Atasözü ve Darb-ı Meseller ve Menkıbeler. Özçelik (2001, s.33) de eserinde sözlü kaynaklardan söz etmekte ve Baykara'dan bir eksikle 6 gruba ayırmaktadır. Efsaneyi bu grubun içine dâhil etmemektedir. M. Kütükoğlu (1998, s.19–20) ise sözlü kaynakları tarihî şiirler, hikâyeler, efsaneler, mitoslar, destanlar, menkıbeler, fıkralar ve atasözleri olmak üzere yedi grupta toplar.

Sözlü gelenek üzerine yazdığı *"Oral Tradition: a study in historical methodology"* (1965) adlı klasik eserinde Jan Vansina (1965, s.143–163) da Afrika Sözlü Tarih Geleneği'ni beş kategoriye ayırmıştır. İlk olarak formüllerden bahisle bunları öğrenme formülleri, ritüeller, sloganlar ve başlıklar olarak alt gruplara ayırmıştır. Ardından yer ve kişi isimlerinden söz etmiş. Daha sonra ise resmi şiir ve özel şiir, yani tarihî, dinî ya da kişisel şiirden söz ettikten sonra, hikâyelerden söz etmiş ve hikâyeleri, genel tarihi ilgilendiren hikâyeler, yerel tarihi ilgilendiren hikâyeler, aile tarihini ilgilendiren hikayeler, efsaneler, sebeple ilgili efsaneler, sanatsal ödüllerin hikayeleri ve kişisel derlemeler olarak alt sınıflara ayırmış ve son olarak da yasal ve diğer açıklamaları bu kategorilerin içine almıştır. Bütün bu uygulamalar kolektif hafıza veya görevli kişiler tarafından tutulup sözlü gelenek olarak sonraki kuşaklara aktarılırlardı.

Baykara, Özçelik ve Vansina'nın verdiği bilgiler birbiri ile örtüşmektedir. Buradan çıkartacağımız sonuç: Her topumda var olan sözlü geleneğin birbiri ile benzerlik gösterdiği ve her milletin tarih yazımının en eski şekli olduğudur.

Manzume ve şiirler, halk şairlerince milleti ilgilendiren, bir hatıranın hafızalarda canlı tutulması için düzenlenmiş ve dilden dile yayılıp ağızdan ağza dolaşan şiirlerdir. Manzume ve şiirlere örnek olarak; M.Ö. 6. yy. da cereyan eden tarihi olaylarla ilgili bir şiirin (Alper Tonga) 1070'li yıllarda Kaşgarlı Mahmut'un eserinde bulunması verilebilir. İşte bu şiir 1600 sene Türk insanının hafızasında yaşamıştır (Baykara, 1996, s.52; Özçelik, 2001, s.85).

Destanlar; bir tarihi olayın gerçek dışı motiflerle süslenmiş hikâyesidir. Hemen belirtelim ki insan ruhu, insan muhayyilesi olağan dışılıklara meraklıdır. Bu açıdan geçmişte ki bazı gerçek olaylar olağanüstü motiflerle süslenerek destanlaştırılmıştır. Yüzyıllar boyu hafızada kalmışlardır. Türklerin en ünlü destanı Oğuz destanıdır. Kırgızların Manas destanı ise dünyanın en büyük destanı sayılmaktadır (Baykara, 1996, s.53). Eğer başka kaynaklardan yeterli bilgi sağlanamazsa destanlar kaynak olarak kullanılabilir. Togan tarihçi Reşidüddin'in keşfettiği Oğuz Destanı'nı tercüme ve tahlil ederken, onda bulunan bazı bilgilerin

tarihi olaylara tekabül ettiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Togan bu destanı tahlil ederken milattan önceki Türk Tarihi hakkında çok önemli sayılacak fikirler ileri sürmüştür (Kaplan, 1990, s.71–75). Destanlardan yararlanarak çalışmalarını sürdürmüş olan bir başka bilim adamı ise Fahrettin Kırzıoğlu'dur. O, yer isimlerinin tespiti ile ilgili çalışmasında Dede Korkut Destanından yararlanmıştır (Kırzıoğlu, 2000).

Efsaneler; doğaüstü motiflerle örülü hikâyelerdir. Baykara'ya (1996, s.53–54) göre destanda gerçekten olağanüstüne gidiş varken efsanede olağanüstülük hâkim unsurdur.

İçersinde tarihi bilgi olan sözlü hikâyeler yerel mahiyette olabilecekleri gibi uluslar arası ilişkiler sonucunda yaygınlık kazanmış olabilirler. Yerel alanlarda kısmen gerçek payı bulunabilir. Anacak uluslar arası alanlarda pek fazla güvenli tarih bilgileri yer almaz. Hikâyeler; Osmanlı döneminde ve daha önceleri, umumi yerlerde roman ve hikâye okuma ihtiyacını gideren meddahlar, okuyucular, anlatıcılar vardı. Bunlar daha sonraları yazıya geçirilen hikâyeler anlatmaktaydılar (Baykara, 1996, s.54–55; Özçelik, 2001, s.85).

Fıkra, Latife veya Anekdotlar; birbirine çok yakın, gerçek, temeli güçlü; kısaca hayatın bir gerçeğini ibret alınacak şekilde aynı zamanda insanda tebessüm duygusu bıraktıracak hikâyeciklerdir. Bilgi ve ibret insanı sıkmadan hoş bir çerçeve içersinde verilir. Bazı tarihi şahıslara atfen anlatılan fıkralar, tarihi bir değere sahiptir. Bu tür anekdot ve fıkralarda tarihi bilgi ve değerler yer alır. Karahanlılar'dan Muhammed Avfî'den beri Nasrettin hoca, Bekri Mustafa, İncili Çavuş ve Bektaşî fıkraları ünlüdürler. Nasrettin Hoca 13. yüzyılın sosyal çehresini, değerlerini bize anlatan en önemli kaynaktır. Her yöreye has fıkralar da olabilir. Bu fıkralar o yörenin inanç ve telakkileri hakkında başka yerde bulunamayacak bilgiler içerir. Hafız Hızır İlyas Ağa'nın *"Letaif-i Enderun"* adlı kitabı 1812–1830 yılları arasında Enderun da geçen bazı komik olayları anlatır. Kitapta bu tarihler arasında Osmanlı sarayının ve saray insanının telakkilerini, dünya görüşlerini, düşüncelerini, davranışlarını bulmak mümkündür (Baykara, 1996, s.55; Özçelik, 2001, s.86).

Atasözleri ve Darb-ı Meseller; Bir gerçeğin binlerce yıldır yoğrula yoğrula en kısa halini bulmuş halidir. İnsanı iyi yöne iten özelliği vardır. Eseri olduğu toplumu yansıtır. İnsanlığın ortak değerleri sebebiyle milletler arası ortak atasözleri de vardır (Baykara, 1996, s.56). Dilciler ile halk edebiyatçılarının atasözlerine ilişkin toplayacakları malzeme sadece filoloji ve psikoloji bilimleri için değil tarih ve sosyoloji bilimleri için de katkı sağlayabilirler. Nitekim Türk halk hayatı, görüş ve felsefesi ile Türk düşünce hayatı ve düşünce tarihine ilişkin yapılacak araştırmalarda da atasözlerinden geniş bir şekilde yararlanmak mümkündür (Kurt, 1991, s.2–7).

Menkıbeler; olağanüstü motiflerle örülü destan veya hikâye türü olarak kabul edilebilir. Türkçede etkili olan menkıbe kavramında "Alperen" hem askeri, hem de dini özelliği üstün kişilere izafe edilmiştir. Menkıbelerde kesin bir gerçek vardır. Bu gerçeğin etrafında olağandışı unsurlar zaman zaman görülür. Menkıbeler taşıdığı olağandışı unsurlardan dolayı yakın zamana kadar kaynak kabul edilmemekteydi. Avrupalı araştırmacılardan Cl. Huart ve I. Melikoff menkıbelere önem verip Fransızca'ya çevirip yayınlamalarından sonra bazı Türk tarihçileri bu gerçeği kabul ettiler. Olağandışı motifler menkıbelerden ayıklanırsa yakın gerçek ortaya çıkabilir. Bu gerçek başka kaynaklarda bulunmayan bilgiler içerebilir. Anadolu'nun ilk fatihlerinden Danişmend Gazi'nin hayatıyla ilgili *Danişmendname* ancak 1960'da I. Melikoff tarafından Fransızca'ya çevrildikten sonra dikkat çekmiştir. Hacı Bektaş-ı Veli'nin hayatını anlatan *Velâyetname'si* içindeki olağandışı olaylar ayıklanırsa 13. yüzyıl köy hayatını açıkça gösterir. Ayrıca Yunus Emre ile ilgili bilgilerin büyük çoğunluğu da menkıbelerden gelir (Köprülü, 1943, s.421; Baykara, 1996, s.56–57; Kütükoğlu, 1990, s.2; Özçelk, 2001, s.86).

Ortaylı'ya göre de " Kamuoyunu oluşturan araçlar arasında dedikodu kadar, meddah hikâyeleri, kıssahanların anlattıkları menkıbeler, halk şairlerinin destanları, şüphesiz ki toplumsal hayatın yazılı belgeler dışında kalan yönlerini, çeşitli grupların kanaatlerini anlamak bakımından önemli malzeme teşkil ederler." (Ortaylı, 2000, s.38). Bu konuda Ahmet Yaşar Ocak (1992) da tarihi kaynak olarak menakıbnamelerin kullanılabileceğini metodolojik bir yaklaşımla izah etmiştir.

Hafızaya dayalı ve içselleştirilmiş bilgilerin ne kadar objektif olduğu hep tartışılmışsa da hikâye anlatma geleneği Türk kültürünün önemli özelliklerindendir. Destanların ve menkıbelerin Türk Tarih yazıcılığında geniş kullanımının yanında, toplum hafızamızda da fıkra, hikâye, destan, masal ve kıssa geleneğinin güçlü olması sözlü anlatımı bir kültürel geleneğe dönüştürmüştür.

Sözlü kültür ürünleri özellikle destanlar, mitler, kahramanlar, kutsallık atfedilen mekânlar modern zamanlarda ulusal kimliklerin oluşturulmasında tanımlayıcı ve belirleyici bir rol üstlenmişlerdir. "Bütün bu semboller ve anılar ulus olmayı şekillendirmedeki yollardır. Bunlar güçlü işaretler ve açıklamalardır, sonraki kuşaklarda duygu yaratabilme kapasitesine sahiptirler." (Smith, 2002, s. 256).

Ortaçağ tarih yazımına genel olarak bakıldığında da Yunan ve Roma tarih yazımının bir devamı olduğu görülmektedir. Rivayetçi yöntem değişmeden kalır. Ortaçağ tarihçisi hâlâ olgular konusunda rivayete bağımlıdır. Kendisine ulaşmış olan rivayetlerin gelişmesini incelemek ya da onları oluşturucu öğelerine ayırmak için elinde hiçbir araç yoktur (Collingwood, 1996, s.85). Osmanlı tarihlerini yazanlar veya vakanüvislerin yazdıkları tarihlerin bir kısmı kendi tanıklıklarına dayanmaktadır. Örneğin Âşık Paşazade, yazdığı tarihin bir kısmını başkalarının yazdıklarına dayandırmış; bazı olayları başkalarından dinlemiş ve diğer kısmını da kendi şahitliğine dayandırmıştır (Atsız, 1985, s. 5–6). Görüldüğü üzere ortaçağda da sözlü tanıklıklar, tarihçinin ana malzemesi olmaya devam etmektedir.

Ortaçağın kapanışıyla, Avrupa düşüncesinin başlıca işlerinden biri tarihsel incelemenin yeniden yönlendirilmesi olmuştur. Rönesans'la birlikte yazılı kaynaklar, sözlü kaynakların yanı sıra kullanılmaya başlanmıştır. Osmanlılarda da Naima gibi tarihçiler kendi eserlerinde sözlü kaynaklara önem vermişlerdir.

Rönesans'tan itibaren yazılı kaynaklar gitgide çoğalmışsa da, belge araştırması için değerli bir yardımcı olarak eski teknikler kullanımda kalmıştır. Tarih metodu olarak belge kullanımı matbaanın yaygınlaşması ve basılı eserlerin çoğalması

ile önem kazanmıştır. Fransız ihtilali sonucunda özel arşivlerin açılması ile tarihçiler arşivlere yönelmişlerdir. Belge metodu XIX. yüzyılda yeni akademik tarih mesleğinin temeli olarak ortaya çıkmıştır (Tuncay, 1993, s.2).

XVIII. yüzyıl Aydınlanma tarihçileri arasında, en azından yakın geçmişe ilişkin kanıtlara yaklaşımlarında, kısa sürede pek değişiklik olmadığını görmek şaşırtıcıdır. Voltaire uzak geçmişten nesilden nesile aktarılmış, tarihin ilk temellerini oluşturan sözlü geleneğe kuşkuyla yaklaşıyordu. Kökenleri ne kadar uzağa giderse değerlerinin o kadar azaldığını, her aktarımda olabilirliklerinden biraz daha kaybettiklerini ve kehanetlerin, mucizelerin, hayaletlerin artık masal diyarına gönderilmesini, tarihin felsefe tarafından aydınlatılması gerektiğini savunuyordu. Dönemin tarihçilerinden daha çok ayrıntı, daha kesinleştirilmiş bilgi talep ediyordu. Ancak her ne kadar kendi çalışmalarında hem sözlü hem de belgesel kanıtlardan yararlanmışsa da kaynaklarını nadiren belirtmiştir; genel yorumları, bu kaynakları birbirinden ayırmadığını düşündürür. Örneğin *XII. Charles'ın tarihi* (1731) adlı eserinde "teknik bir noktayı bile doğruluğu şüphe götürmeyecek tanıklıklara başvurmadan sunmayışıyla" övünmektedir. Yayımlanmasının ardından eserin güvenilirliğinin bir göstergesi olarak, anlatılan olayların bazıları için "görgü tanıklığı" yapan Polonya Kralının kendisine yazdığı takdir mektubunu da kitabına eklemiştir (Thompson, 1999, s. 25).

Basılı malzemenin XVIII. yüzyıl'da da devam eden muazzam çoğalışının ilk etkisi tarih yazıcılığının olumlu açıdan zenginleşmesi olmuştu. Aynı zamanda XVIII. yüzyıl sonlarında bağımsız sosyal tarih araştırmaları da başlamıştı. 1790'da Sir Frederick Eden, *"The State of the Poor"* (Fakirlerin Durumu) adlı eserini hazırlarken ilk anket uygulamasını yapmıştı. İngiltere'de ulusal anket uygulanarak ortaya çıkan *Blue Book* (Mavi Kitap)'lar birçok sosyal araştırmacıya kaynak sağlamıştı

Yine Aydınlanma çağı ile birlikte Batıda (özellikle İngiltere'de) yaşadıkları coğrafyayı tanımak isteyen seyyahların hatıralarında duyduklarını bol bol kaydetmeleri, XIX. yüzyılın ortalarında şekillenen nesnelliği ön plana çıkaran ve

"yazılı belge yoksa tarih de yok" anlayışındaki modern tarih yazıcılığına kadar varlığını sürdürmüştür (Langlois ve Seignobos, 1937, s.15–16).

Osmanlı tarihine baktığımızda da XVIII. yüzyılda tamamlanan *Naima Tarihi*'nde Naima'nın Maanzade Hüseyin Efendiyle yaptığı konuşmalara dayalı tanıklıklar önemli yer tutmaktadır. Eyüpoğlu (1991, s.131), Naima'nın Tarihi'nde Osmanlı İmparatorluğunun belli bir dönemini açıklarken olaylara dayandığını, onları nedenleriyle anlattığını, ayrıca olayların temelinde devleti sarsan, uçları padişahın çevresine değin uzayan yolsuzlukları açıklamakta olduğunu belirtir. Eyüpoğlu, yapıtı bir anılar dergisi niteliğinde görmektedir. Cevdet Paşa bile yazdığı tarihte geniş bir kaynak taramasının yanında yazdığı tarihi dönemin (1774–1826) olayları içinde bulunmuş veya tanık olmuş kişilerden de bizzat bilgi almıştır (Yınanç, 1999, s. 576). Diğer Osmanlı tarihlerinde de bu çeşitliği görmek mümkündür.

19. yüzyıl ortasında Fransa'nın önde gelen tarih uzmanlarından Jules Michelet, 1847–1853 arasında *Fransız İhtilali Tarihi* başlıklı kitabını yazarken yazılı belgelerin pek çok kaynaktan sadece biri olması gerektiğini varsaymıştır. Çalışmasında kendi belleğinden yararlanabilmiştir; 1798'de Paris'te doğan Michelet on yıl sistematik olarak Paris dışından sözlü kanıtlar toplamıştır. Amacı bir kanıt olarak resmi belgeleri halkın sözlü geleneğinin siyasi muhakemesiyle dengeleyebilmektir. Böylece Michelet sözlü tarihin öncülerinden olmuştur (Thompson, 1988, s.19).

19. yüzyıl başında Almanya'da Leopold von Ranke, akademik tarih eğitimi, sistematik tarihsel metot eğitimiyle tarih alanına ağırlığını koymuş ve modern akademik tarihin kurucusu olmuştu Ranke'nin mesleki tarih eğitimi önce Fransa'ya sonra Avrupa ve Amerika'ya yayılmıştı. Sorbon'da Langlois ve Seignobos *Tarih Çalışmalarına Giriş* el kitaplarında (1898) "Tarihçi belgelerle çalışır. Belgelerin yerini hiçbir şey tutmaz. Belge yoksa tarih yoktur." diyecek kadar konuya ödünsüz yaklaşmışlardı. Böylece tarih biliminde sözlü malzemenin kullanımı 19. yüzyılda modern akademik tarihin ortaya çıkması ile hemen tamamen ortadan kalktı (Langlois ve Seignobos, 1937, s. 15–16; Tunçay, 1993, s. 2; Somersan, 1994, s. 369).

Dünyada ve ülkemizde sözlü tarihin gelişimi çok eskilere dayanmakla birlikte 19. yüzyıla kadar akademik tarihle birlikte kullanılan bu yöntem modern akademik tarihin ortaya çıkması ile kullanılabilirlik özelliğini yitirmiştir. Akademik tarihçiler sözlü kaynakları kullanmaktan çekinmişlerdir.

1. 1. Sözlü Tarih Kavramı

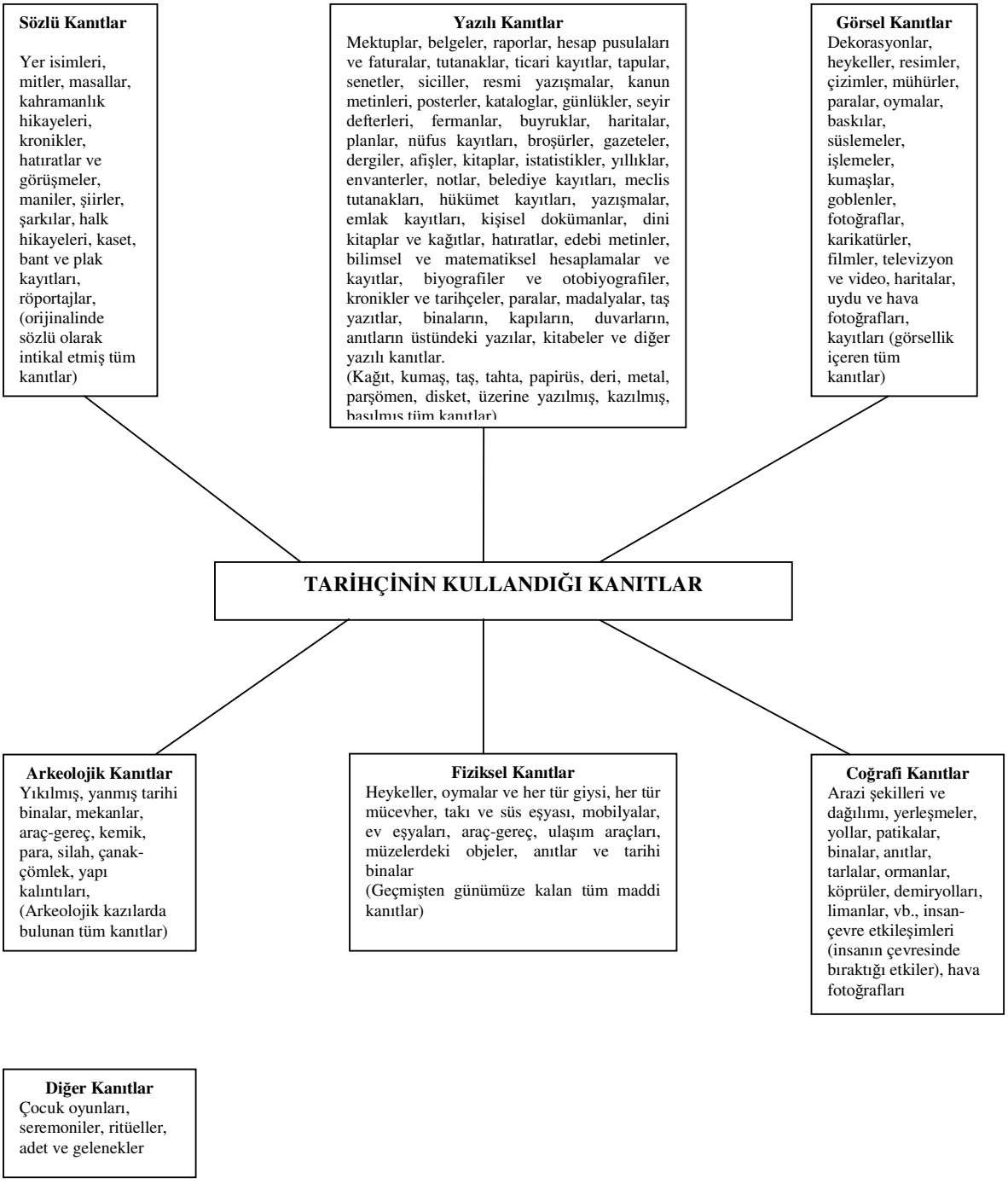
Bir bilim olarak tarihin üç önemli rolünün olduğunu söyleyebiliriz. Yani tarih en azından üç farklı bakış açısıyla incelenebilir. Bunların ilki gerçeklik veya içerik olarak tarihtir. Geçmiş olaylarla ilgili olan gerçekleşen ya da yaşanan tarih olarak görülür. İkincisi, yöntem olarak tarihtir. Geçmişi incelerken tarihçilerin izledikleri yöntemdir. Bir başka deyişle, tarihçiler tarafından geçmişi yeniden yapılandırmak için kullanılan metottur. Sonuncusu, ifade veya tepki olarak tarihtir. Yani geçmiş olaylar hakkında tarihçilerin yazdığı ifadeler ve tarih okuyanların oluşturduğu tepkilerdir. Kısaca ders kitaplarıyla, belgelerde ve öteki tarihsel yazılarda yer alan, tarihçilerin geçmiş olaylarla ilgili olarak yazdıkları ifadelerdir (Dilek, 2001, s.7; Paykoç, 1991, s.6).

Sözlü tarih ikinci kategoride ele alınarak incelenebilir. Çünkü sözlü tarih bir yöntemdir. Olaya tarihçi açısından baktığımızda ise aklımıza şu soru gelmektedir: tarihçi nasıl çalışır? Önce incelenecek bir sorun ya da konu seçer. Daha sonra bu sorun ya da konu ile ilgili kanıtları ve onları nasıl bulabileceğini araştırır. (Aşağıda tarihçinin kullandığı kanıtlar şekil 1'de verilmiştir.) Sonra kanıtların gerçeğe yakınlığını, güvenirliğini inceler. Tarihsel kanıtlar için genellikle iki tür kaynağa başvurur. Bunlardan olaylara kendisi tanık olan ya da katılan kişilerin ifadelerini içeren kayıtlar, gazete haberleri, anılar, notlar, mektuplar, yazılı kaynaklar, resmî yazılar, siyasetçilerin konuşmaları ve yasalar birinci dereceden kaynaklar olarak adlandırılır. Olayları doğrudan doğruya gözlemeye, ancak birinci derecedeki kaynakları inceleyen kişilerin kayıtları da ikinci derecedeki kaynaklardır. Tarihle ilgili birçok kaynak ikinci türdendir (Paykoç, 1991, s.6).

Sözlü tarihle de zaten temelde sözlü kaynaklardan oluşan yazılı kaynaklar kastedilir. Sözlü kaynaklar da tarihsel kanıt için başvurulan kaynaklardan ilkinin içine girmektedir. Olaylara kendisi tanık olan ya da katılan kişilerin ifadeleridir.

Sosyal bilgiler dersinde birinci elden kaynakların değerini daha iyi anlamak için eğitimcilerin aşağıdaki tavsiyelerine de bakmakta fayda vardır. Bunlar:

a. Ders kitaplarına ek olarak birinci elden kaynakların kullanımını tavsiye etmektedir.
b. Öğrenciler birinci elden kaynakları kullanırken tarihsel bilgi oluşturmak için gerekli olan becerileri geliştirebilirler.
c. Kaynak kişi kullanımı bazı ders kitapları yazarlarının basmakalıp ifadeleri yerine öğrencilerin tarihi kendi bağlamında anlamalarını sağlar.
d. Birinci elden kaynak kullanımı öğrencilere belli bir tarihi olayı kendi versiyonlarını yazabilecek gerekli tarihi aracı sağlayabilir.
e. Birinci elden kaynak kullanımı tarih çalışması için çok önemli olan analiz, yorumlama ve eleştirel düşünme gibi (high-order skillls) yüksek düzey becerileri geliştirir.
f. Birinci elden kaynaklarla çalışmak öğrencilere araştırmacı tarihte çalışmalarına olanak sağlar.
g. Öğrenciler birinci elden kaynakları analiz ederken yap bozun parçalarını bir araya getirirler ve ayrıca anlaşılabilir olan hikayeler oluştururlar (Klages, 1999, s.52-63).



Şekil 1: Tarihçinin Kanıtları
(Kaynak: Karabağ, 2003: 125)

Sözlü tarihi daha iyi anlayabilmek için bu yöntem üzerinde çalışmalar yapmış bilim adamlarının sözlü tarihi nasıl tanımladıklarına bakılmalıdır.

Sözlü tarih konusunda dünyanın belli başlı uzmanlarından biri olan sosyal tarihçi Thompson, sözlü tarihi, insanların söylediklerini dinlemekten ve belleklerini kullanmaktan kaynaklanan bir tarih biçimidir şeklinde kısaca tanımlamaktadır (Tunçay, 1993, s.9). Sözlü tarih insanlar etrafında kurulmuş bir tarih türüdür. Tarihin içine hayatı sokar, kapsamını genişletir. Kahramanlarını sadece liderler arasından değil çoğunluğu oluşturan ve o ana kadar bilinmeyen insanlar arasından seçer. Öğretmen ve öğrencileri birlikte çalışmaya teşvik eder.

İtalyan sözlü tarihçi Alessandro Porteli (1998, s.23–45) ise sözlü tarihi "Kaynak [anlatıcı] ile tarihçinin [görüşmeci] görüşme sırasındaki karşılaşmalarında *beraber* yaptıkları şeyi ima eder" şeklinde tanımlamakta ve sözlü tarihin aslında karşılıklı bir diyalog olduğunu belirtmekte ve tarihçiyi devreye sokmaktadır: "Bu nedenle *sözlü tarih* terimi bir kesinlik içermez… Hem tarihçilerin neyi *duyduklarına* (sözlü kaynaklar) hem de ne *söyleyip* ne *yazdıklarına* atıfta bulunur."

Caunce (1994, s.19), sözlü tarihi daha çok malzeme toplama yöntemi olarak görür. Sözlü tarih; bugünü daha iyi anlayabilmek ve geleceği yönlendirebilmek için, geçmişi anlamlandırma sürecine yapılan bir katkıdır şeklinde bir açıklama yapar. Özünde ilginç olmakla birlikte ve ihmal edildiğinden insanların dikkatini çekmek için iyice aydınlatılması gerekse de, sözlü tarih sonuçta belli bir tür tarihsel kaynaktır sadece.

Caunce'a (1994, s.20) göre, her alan için, sözlü kanıt kullanımı doğal olarak yazılı kanıtı önceler, çünkü konuşma yazıyı önceler. Sözlü tarih, arşiv kullanma konusunda kendini yetkin hissetmeyen insanları içine alarak, tarihi herkese açmaya yönelik bir araç olmalıdır. Ama aynı zamanda insanları kendileri için kayıt yapmaktan, tamamen caydırarak bir engel de olabilir şeklinde bir öneri de sunmaktadır.

Creswell (1997, s.49) ise, araştırmacının bir bireyden ya da bireylerden olayların kişisel hatırlamasını, sebeplerini ve etkilerini topladığı bir yaklaşımdır şeklinde sözlü tarihi tanımlamaktadır.

Amerikalı sözlü tarihçi Baum (1987, s.1) , sözlü tarihi, anlatıcının birinci el bilgilerden söylediği kanıtların kaydedilmesidir şeklinde tanımlamaktadır. Önceden planlanmış ve söyleşiler yoluyla bilgiler soru ve cevap şeklinde kaydedilir. Söyleşi yapan kişinin konu hakkında ön bilgisi olması gereklidir ve anlatıcıdan bilgiyi nasıl alacağına dair ciddi bir sosyal beceriye sahip olması gerekir. Sözlü tarih konuşmaların ya da diğer toplumsal olayların kaydedilmesi değildir. Bununla beraber bu, toplumun tarihsel birikim programının diğer bir parçası olmalıdır.

Stradling (2003, s.196) de sözlü tarihi, geçmişe ilişkin sözlü tanıklıkların kayda geçirilmesi ve analiz edilmesidir, şeklinde tanımlamakta ve odak noktasının da;

Geçmiş hakkında önceki kuşaklarca aktarılmış ortak bilgiler (sözlü gelenek)

Bir kişinin başından geçen, hayatına şekil ve anlam vermede rol oynamış olan olayların aktarıldığı bir anlatı (sözlü biyografi)

Bir kişinin geçmişte yaşadığı belirli olaylar, konulara ya da deneyimlere ilişkin kişisel anıları

Bir olay sırasında veya hemen sonrasında görgü tanıklarının sözlü ifadeleri, olabileceğini belirtmektedir.

Webster'ın Amerikan Mirası Sözlüğü içinde sözlü tarih, "bireysel deneyimler ve hatıralarla ilgili olarak yapılan ve kaydedilen sözlü görüşmelerden elde edilen tarihsel bilgi ve bu bilgi üzerine yapılan çalışma" olarak tanımlanıyor (Merriam-Webster's Online Dictionary, http://www.mw.com/dictionary/oral%20history).

Türkiye'de sözlü tarih üzerine çalışmalar yapmış olan Öztürkmen ve Somersan bu yöntemi şöyle tanımlamaktadırlar. Öztürkmen, sözlü tarih dediğimizde, belirli bir konu etrafında, o konuyla ilgili kişilerle yapılan ve kaydedilen uzun söyleşiler sonucu ortaya çıkan bilgileri belirli bir sistem içersinde değerlendirmeyi,

incelemeyi anlamalıyız şeklinde bir ifade kullanmaktadır. Ona göre sözlü tarihin belkemiğini bir konu çerçevesinde belirlediğimiz kaynak kişilerle yapılan uzun söyleşiler oluşturmaktadır (Öztürkmen, 1998, s.12).

Somersan, sözlü tarihi iki yönlü ele alır. Ona göre; bir yandan araştırma yapan tarihçinin kullanabileceği bir yöntem, diğer yandan bu tür araştırmaların yarattığı bir tarih yazım biçimidir sözlü tarih. Bir yöntem olarak da, yaşayan kişilerin, toplumsal olayların tanıdık kişilere dair anlatımlarının ve genel olarak anılarının mülakat yoluyla kayda geçirilmesidir (Somersan, 1998, s.383).

Welton ve Mallan (1999, s.350), kısa ve öz bir tanımla sözlü tarihi temelde sözlü kaynaklardan oluşan yazılı tarihlerdir şeklinde tanımlamaktadırlar.

Kyvig ve Marty (2000, s.70)'ye göre ise sözlü tarih, tarihi olaylarla ilgili birinci elden bilgiye sahip kişilerden elde edilen bilgiyi kaydetmenin ve bunu toplanan bilgiye eklemenin bir yoludur.

Sonuçta sözlü tarih, özellikle 1960'lı yıllardan itibaren, yazılı belgelere ek olarak yaşayan bireylerin belleğe dayalı anlatıları aracılığıyla tarihi yazma ve sıradan insanları, gündelik yaşamı ve öznelliği tarihin araştırma alanına dâhil etme dürtüsüyle şekillenen ve ses kaydetme teknolojilerinin gelişmesiyle de desteklenen disiplinlerarası bir çalışma alanı ve araştırma yöntemidir.

Sözlü tarih çalışmaları belli bir olay ve döneme dair kişisel tanıklık ve yaşantıların belleğin derinliklerinden çıkarıp değerlendirilmesi yoluyla toplumların tarihlerinin inşasına katkıda bulunur. Bunların derlenmesi sözlü olmayan tarihin saptayamayacağı bilgilere ulaşılmasını sağlar. Her türden insani ilişkilerin, ev içi hayatların, mesleki pratikle üretim tekniklerinin, değerlerin, küçük yerleşim yerlerindeki değişimlerin, gündelik yaşamın tarihi gibi. Bu anlamıyla sözlü tarih mevcut bilgi birikimini zenginleştirici bir işlev yüklenebilir.

Bir başka tanımda ise geçmiş deneyimlerin, tanıklıkların anlatıcının izniyle sansürsüz bir biçimde kaydı, deşifresi ve arşivleme çalışması olarak tanımlanan sözlü tarih bir araştırma ve tarih saptama yöntemidir. Bu yöntemle, kişilerle görüşülerek anıları kaydedilir ve tarihi açıdan önemli olan sözlü kaynaklar belgelenir. Bireysel tarih ve toplumsal tarihin çakışma noktasında sözlü tarih vardır (Thompson, 1996, s.351).

Sözlü tarih bir bilimsel disiplinden çok bilimsel bir yöntemdir. Ancak disiplin olarak tarihe yakındır ve antropolojiyle benzerlik gösterir. Çünkü sözlü tarih çalışması salt bir kayıt faaliyeti değildir. Görüşme hazırlığı, görüşme süreci ve görüşme sonrası "katılımcı gözlemcilik" tekniklerinin de kullanıldığı bir anlama faaliyetidir. Sözlü tarihçiler tıpkı antropologlar gibi bir kişi ya da grubun davranış kültürünü onunla kurdukları ilişki içinde yaşayarak anlamaya çalışmakta ve böylece kaydedilen sözlerini tamamlayan raporlar oluşturmaktadır. Ancak aradaki fark, antropologların bu işlemi yıllara yayılan sürelerde yapması, sözlü tarihçilerin ise saatlere bağlı olmasıdır (Caunce, 2001, s.21).

Sözlü tarih, metodolojide doğru sorulara odaklanan bilgi toplama tekniğinden, sürece ve anlatıcının görüşünün dinamik açılımını sağlayan etkileşime kaymayı gerektirir. Görüşmenin etkileşimci niteliği, anlatıcıya, olgularla ve duygularıyla ilgili bazı esnek sorular sormamıza olanak tanır. Ancak katı bir sorular listesi uygulamak görüşme dinamiğini bozacağı gibi tarihin, kişinin kendi tarzında anlatılmasını da engelleyecektir. Sözlü tarih, anlatıcının kendi yaşamı hakkında ne tür sorular geliştirdiğine dikkat etmemizi gerektirir. Alışılagelmiş yanıtlar yerine, anlatıcının kendi yaşantısını nasıl kurguladığı öne geçer. Bu açıdan görüşmecinin müdahaleci olmadan keşifçi olması önem kazanır (Tan, 1997, s.36–37).

Sözlü tarih geçmişte yaşanan olayları yaşayanların belleğinden ve onların yaşam öyküleri çerçevesinde toplayarak kaydetmeye dayanır. Sözlü tarih bir tarih yöntemi olmakla birlikte benzer yöntemler, özellikle yaşam tarihi, toplumsal bilimlerde öteden beri kullanılmakta ve giderek yaygınlaşmaktadır.

Bu tanımların sonucundan çıkardığımız; sözlü tarihin insanlar etrafında kurulmuş bir tarih türü olduğudur. Sözlü tarih, tarihin içine hayatı sokar, kapsamını genişletir. Kahramanlarını sadece devlet büyükleri arasından değil çoğunluğu oluşturan ve o ana kadar bilinmeyen insanlar arasından da seçer. Öğretmen ve öğrencileri birlikte çalışmaya teşvik eder. Tarihi topluluğun içine ve dışına taşır. Daha az ayrıcalıklı ve özellikle yaşlı olanların saygınlık ve özgüven hissi kazanmalarına yardımcı olur. Toplumsal sınıflar ve nesiller arasında bağlantıyı, dolayısıyla anlayışı sağlar. Ortak anlamları ortaya çıkararak tarihçiye ve başka insanlara bir mekâna ya da zamana ilişkin aidiyet duygusu kazandırabilir. Kısacası, daha dolu insanlar yaratır. Aynı şekilde, sözlü tarih, insanı tarihin kabul edilmiş öğelerini ve tarih geleneğinin içinde yer alan baskın yargıları tartmak zorunda bırakır. Radikal bir söylemle tarihin toplumsal anlamını kökten dönüştürmek için bir araçtır.

1. 1. 1. Sözlü Tarih İle Karışan Bazı Kavramlar

Bir metod olarak bibliyografi bir kimsesin araştırmacıya anlattığı yaşam deneyimleridir. Denzin (1989, s.69), bibliyografiyi '*bir bireyin hayatındaki dönüm noktalarını tanımlayan hayat belgelerinin toplamı ve çalışılmış kullanımıdır*' şeklinde tanımlıyor. Bibliyografinin ve sözlü tarihin paylaştığı prensip, hayat hikâyesinin bir katılımcı tarafından araştırmacıya anlatılmasıdır. Belge ve kayıt toplama konusunda ayrılırlar.

Sözlü tarih 'araştırmacının bir bireyden ya da bireylerden olayların kişisel hatırlamasını, sebeplerini ve etkilerini topladığı bir yaklaşımdır' (Creswell, 1997, s.49) şeklinde tanımlanmaktadır. Bundan dolayı, sözlü tarih katılımcının kendi yaşam deneyimleri hakkında daha belirgin bir yorumlama unsuru ekler. Bu sonuca göre, bibliyografi az ya da çok araştırmacı tarafından yorumlanırken; sözlü tarih katılımcı tarafından yorumlanır. Bunla birlikte sözlü tarihin sadece katılımcı tarafından ya da araştırmacıyla birlikte yorumlanıp yorumlanmayacağı araştırmacının teorisel çatısına bağlıdır.

Bir araştırmacının sözlü tarih yöntemini kullanma kararında değişik sebepler vardır. Denzin'e (1989, s.70) göre, sözlü tarih katılımcıların anılarını keşfetmek için kullanılabilir bununla birlikte herhangi bir konuyu keşfetmek için de kullanılabilir.

Görüşmeler metodollarda kullanıldığı ve sözlü tarihle yakından ilgili olduğu için bu ikisini ayırt etmek önemlidir. Görüşmeler kesin bir olayla ilgili katılımcıların anlayışıyla ilgilenir. "Görüşmeler ve sözlü tarihler benzerdir fakat sözlü tarihler bir insanın geçmişiyle daha geniş bir şekilde ilgilenirken görüşmeler belirli bir deneyime veya olaya odaklanır" (Reinharz, 1992, s.130).

1. 1. 2. Sözlü Tarih Kavramının Tarihi Gelişimi

19. yüzyılda modern akademik tarihin ortaya çıkması sonucu sözlü tarih kullanımının tamamen ortadan kalktığı görülmektedir. Sözlü tarihin tarihçiler tarafından yeniden keşfedilmesi ikinci dünya savaşından sonra olmuştur. Amerika'da Sözlü Tarih Derneği, İngiltere ve Almanya'da ise Tarih Atölyeleri sözlü tarihin gelişmesinde önemli rol oynamıştır.

Bu yeniden keşiften sonra sözlü tarih çalışmalarına yönelik, modern teknolojilerin de kullanılarak yapılan ilk girişimleri II. Dünya Savaşı'nın yol açtığı maddi ve insani yıkımların boyutunu ölçmek ve anlamak için gerçekleştirildi. Siyasi amaçlı bu girişimlerin ardından sözlü tarih kendi metot ve araçlarını tanımlama uğraşına girmiştir. Savaş sonrası dönemde bir araştırma alanı olarak başlangıcından itibaren sözlü tarihin odak noktası birkaç defa değişikliğe uğramıştır. Bu süreçte sözlü tarih, kullanışlılığı ve faydası üzerine getirilen yeni eleştiriler ve kaygılar doğrultusunda "gerçekleri bulma" faaliyetinden "tarihi şekillendirme" sürecine doğru bir değişim geçirdi.

Tarih biliminin 19. yüzyıl üstatlarından Ranke'nin yüzyılın ortasında, tarihin "davul ve borazan seslerinin tarihi olduğunu söyleyerek tarihçiye ne oldu?" sorusunun ardına düşmesini örgütlenmesinin üzerinden yaklaşık bir buçuk yüzyıl geçti. Bu süreç içerisinde tarihçilik önemli kişilerin, savaşların ve diplomatik zaferlerin tarihi veya münferit olaylarla rastlantıların yığını olmaktan katı determinist açıklamaların materyali olmaya, oradan da tüm insani etkinliklerin incelenmesine tek boyutlu bir zaman anlayışından pek çok ritmin iç içe geçtiği bir sürecin temelini oturtmaya ya da belge okuyuculuktan, göz alabildiğine geniş bir alanda, hatta sınırların olmadığı bir kavrayış içinde bir araştırmacının her türlü bilgiyi konuşturduğu bir tarza doğru oldukça önemli değişiklikler geçirdi (Danacıoğlu, 2001, s.1).

19. yüzyılın pozitivist bilimsellik furyası içerisinde tarih belge ve arşiv malzemesine dayalı bir zanaat olarak kendini tanımlamış ve sonuç olarak 20. yüzyıl'a belge ve siyaset merkezli bir üslup olarak devrolmuştur. Ne var ki, tarih yazımının bu popülerleşmiş anlayışın dışına akan cılız damarları da güçlendi. 20. yüzyıl'la birlikte tarih giderek siyaset merkezli olmaktan toplum merkezi olmaya doğru kaydı. Antropoloji, sosyoloji gibi disiplinlerin, Annales gibi akımların etkisi ile tarih sosyal bilim yönelişli bir aksa oturdu (Danacıoğlu, 2001, s.2).

Kritik anlamı ikinci dünya savaşı sonlarındaki yıllara ve özellikle 1960 sonrasına serpili olmak üzere, 20.yüzyıl'ın dönüşümleri yerel tarihi mekânlar veya örgütlemiş olmaktan çok, insan temelli hale getirdi. Şüphesiz bu dönüşüm tarihin kapsamı ve yönteminde yaşanan genel değişim içerisinde biçimlendi. Tarihin kavranışı ile ilgili olarak yukarıda değinilen genişleme, yerel tarih alanına da aksetmiştir. Böylece yerel tarih toprak sahipleri veya bir kentin mühim, zevatı etrafında örülü bir tarih yerine esnafın, işçilerin, küçük toprak sahipleri ve yarıcıların, kadınlar ve çocukların da mevcut olduğu bir tarihe; şehrin anıtsal yapıları, çarşıları kadar varoşlarını ve onları çevreleyen kırsal bölgelerin de görüldüğü bir peyzaja yerleşti (Danacıoğlu, 2001, s.3). "Aşağıdan tarih", "Sessiz Yığınların tarihi", "insanlı tarih" gibi arayışların tarihçilik dünyasına girişi de 1960'lı yıllardan itibaren batı dünyasında sivil toplumun ön plana çıktığı, toplumun giderek tüm marjinal grupları

da içererek kendini tanımladığı, zamanımız çok çehreli bir akış olarak görüldüğü bir sürecin ürünüdür.

Tarih konusunda makro araştırmaların büyük teoriler çerçevesinde yayılan genel tarih çalışmalarının giderek gündemden düştüğü 20. yüzyılın ikinci yarısında, batı dünyasında yerel tarihin yeniden keşfedildiğini söyleyebiliriz (Danacıoğlu, 2001, s.2–3).

1. 1. 2. 1. Sözlü Tarih Kavramının Gelişiminde Üç Önemli Yaklaşım

Michael Frisch (1990) sözlü tarihi 3 yaklaşıma ayırır: "daha çok tarih", "anti-tarih" ve "nasıl bir tarih". Frisch aslında sadece ‘anti-tarih' ve ‘daha çok tarih' terimlerini kullanır; ‘nasıl bir tarih' terimini kullanmaz. "Nasıl bir tarih" terimi, ilk iki yaklaşıma dair yürüttüğü tartışmadan çıkarılabilecek gizil bir terimdir.

i) Daha Çok Tarih:

Frisch'e (1990, s.185) göre "daha çok tarih" yaklaşımı "başka türlü erişilemeyecek olan yeni bir bilgi ile ilgili bir kaynak sunar." Yani bu yaklaşım, sözlü kaynakların tarihe kaydedilmiş olaylar veya kişiler hakkında daha çok ve ek bilgi sağlayacağını ve geleneksel belgelere dayalı kaynaklarda bulunmayan geçmişin farklı yönlerini açığa kavuşturacağını ima eder.

ii) Anti-Tarih:

Bunun tersi ve daha radikal bir yaklaşım olan "anti-tarih" ise "geleneksel tarihsel çerçevelerin sadece yetersiz olduğunu değil, aynı zamanda temelde daha derin anlamları engelleyici olduğunu" iddia eder (Frisch, 1990, s. 186–187). Yani bu yaklaşım asıl olarak geleneksel tarih yazımını sorunsallaştırır. Çünkü geleneksel tarih yazımı güç ile ilgilidir.

Geleneksel tarih yazımının kaynakları nelerdir? Arşivler ve birincil kaynaklardır. Bunlar devlet arşivleridir ve vakanüvisler ve resmi tarihçiler tarafından yazılmıştır. Bu yazılan tarih liderlerin, komutanların, bürokratların, egemenlerin ve erkeklerin tarihidir.

Tabii ki "anti-tarih" sadece geleneksel tarih yazımını değil sözlü tarihin kendisini de sorunsallaştırır. Frisch, "doğrudan ve duygusal olmasının etkisiyle sözlü tarih kanıtlarını yorumlanamaz ve sorumluluk içermeyen fakat duygulara ve geçmiş deneyimlerin anlamına doğrudan açılan bir pencere olarak görmenin" yanlış olduğunu söyler (Frisch, 1990, s. 187). Dolayısıyla her tarihsel kaynağa olduğu gibi sözlü kaynaklara kritik değerlendirme yapmak zorunludur.

iii) Nasıl Bir Tarih:

Frisch (1990, s. 187) sözlü tarihin asıl değerinin ne ‘daha çok tarih' ne de ‘anti-tarih' yaklaşımlarında olduğunu söyler. Çünkü ona göre her iki yaklaşım da sözlü kaynakların eleştirel bir şekilde değerlendirilmesinden yoksundur. ‘Daha çok tarih' yaklaşımını temel alan tarihçiler ‘cemaat liderlerini, olayları ve katkıları yazarken işin sonunda kendilerini sadece geleneksel tarih yazımını tekrar eder bir pozisyonda bulabilirler." Diğer taraftan ‘anti-tarih' yaklaşımını benimseyen akademik hümanistler "insanların deneyimleri üzerinde yorumda bulunmaktan kaçınarak aslında tarih yazımına yapabilecekleri önemli eleştirel katkılardan geri durabilirler." Dolayısıyla bu noktada Frisch'in bir terim olarak bahsetmediği ancak yaptığı tartışmadan çıkarabileceğimiz üçüncü bir yaklaşımın devreye girmesi gerekiyor: “nasıl bir tarih?”.

Sözlü tarih araştırmalarında tarihçiler belli bir deneyim kazanıktan sonra tarih yazımı ile ilgili olarak kendi yöntemlerini geliştirdiler. "Nasıl bir tarih?" sorusu işte bu noktada gündeme geldi. Eldeki sözlü kanıtlarla tarih nasıl yazılacak? Dolayısıyla bu sefer var olan tarih yazımı değil tarihçi ve yeni tarih yazımı sorunsallaştırıldı. Bu noktada yansıtma ve kendini başkasının yerine koyma önem kazanıyor. Yansıtma veya "kendini başkasının yerine koyma" ilkesi ile Skolastik felsefeden ödünç alınan

ve feminist teoride de önemli bir yeri bulunan "sürekli sorgulama" yöntemi sözlü kaynakları değerlendiren tarihçi için yol gösterici olabilir. Tarihçinin her zaman yaptığı işin, sahip olduğu gücün ve konumunun farkında olması gerekiyor.

Son olarak bu yaklaşımların hiçbirinin tek başına yeterli olmayacağını söylemekte fayda var. Eleştirel bir duruş 'anti-tarih' ve 'nasıl bir tarih' yaklaşımlarının beraber uygulanmasıyla oluşturulabilir.

1. 1. 2. 2. Amerika'da Sözlü Tarih

Kuşaktan kuşağa sözle aktarılan bilgilerin toplanması en eski tarih bilgi edinme yoludur ki bu M.Ö. Persian savaşlarında yapılan anlaşmalarda yer alanlara sorularını yönelten Heredeot'tan buyana Avrupalılar tarafından kullanılmaktadır. Latin Amerikalılar tarafından ise Bartolomede Las Cossas'tan bu yana uygulanmaktadır. Amerikalı yazarlarca da İngiliz kolonilerinin 17. yüzyılda Atlantik kıyılarına yerleşim alanları kurmaya başlamalarından itibaren uygulanmaktadır (Hoover, 1978, s.391).

Sözlü araştırma kullanımlarında Amerikan yazarları birbirlerinden farklılık göstermektedirler. İç savaş yılları öncesine kadar taraflarının güvenirliğini düşünmeden büyük bir çoğunlukla görüşmelere bağlı kalmışlardır. Sonraları profesyonel tarihçiler bu sözde bilimsel araştırma metodunu, insan hafızasının kaydedilmiş bilgileri doğru hatırlayamama olasılığı korkusuyla "röportajı" genişletmeleriyle çoğu sözlü kaynakları kullanıp kullanmama arasında kalmışlardır. Ranke'nin nesnelliği belirlemeye başladığından beri Amerikan Kızılderililer Tarihi ve Mississipi'deki batılılaşma hareketleri gibi tarihi konuları araştıran diğer alanlardaki kişiler şahitlikten elde edilen bilgileri kullanmaya başlamışlardır (Hoover, 1978, s.392).

"Federal Yayınlar Projesi", Amerika'da 1929 Ekonomik Bunalımı sonrasında işsiz kalan araştırmacılara ve gazetecilere bir iş alanı yaratmak amacıyla tasarlanmıştı; tıpkı işsiz kalan fabrika çalışanlarına yollardaki taşları toplatmak gibi, Keynesçi ekonomik programın bir parçasıydı. Faydası çıkarılacak ürünlerden ziyade, eli kalem tutan kişilerin, bir iş sahibi olabilmesiydi. Proje kapsamında yazarlar ve gazetecilerden Amerikan kırsalındaki yaşam öykülerini- kadınların, Kızılderililerin, eski kölelerin, savaş gazilerinin, sıradan insanların sıradan hayatları- derlemeleri istendi. Bugün arşivin Amerika'nın 19. yy. sosyal tarihine dair en önemli kaynaklarından biri olduğu söylenebilir (Danacıoğlu, 2001, s.3).

Bilimsel tarih eksenini görüşmelere çevirene kadar tarihçiler yazılı araştırmalara bağlı kalmışlardır ta ki 1930'lu yıllara değin. Amerikalı tarihçi Stanley Valey yazılı ve sözlü kaynak materyallerini *"Sitting Bull"* (Oturan Boğa) isimli hayat hikâyesinde bir arada kullandıktan sonra görüşmelerin diğer kaynaklardan üstün kılan en açık avantajı fark edilmiştir. Herkes basılı kâğıtlara anlatılandan daha az şey yazar. Görüşmede karşıdaki kişinin dürüstlüğünü, kapasitesini ve bilgisini test edecek pek çok imkân vardır. Fakat okuduğunda karanlıkta dinlenmiş gibi olur (Hoover, 1978:392). Bunu takiben *"Grover Cleveland"* biyografisinin yazarı Allan Nevins "Yaşayan Amerikalıların dudaklarından ve kâğıtlarından politika, ekomoni ve kültürel yaşamlar hakkında sistemli bilgi edinme atağı" nı tarihi bilgideki boşlukları doldurma çalışmaları olarak adlandırmıştır (Thompson, 1988, s.66).

"Federal Yayınlar Projesi"nden yaklaşık on yıl sonra, II. Dünya Savaşı ile birlikte Amerika'da kapitalizmin yeni bir kaynağı keşfedilmişti. Bu cephede savaşan askerlerin ya da savaş gemilerindeki deniz piyadelerinin "taze bellekleri" idi. Askerlerin anılarının hastane gemilerinde, askeri üstlerde silâhaltındaki yazarlar, araştırmacılar, tarihçiler tarafından hemen kaydedilmesinden[1] oluşan "mülakat"lara 1942 yılında araştırmacı Joseph Gould bir ad koyacaktır: sözlü tarih. Sözlü tarihin

[1] Amerika'da sözlü tarihin askeri tarih içerisinde kullanımına ilişkin güçlü, bir gelenek vardır. Örneğin; http://grunt.space.swri.edu/vesthist.htm Vietnam Savaşı gezileriyle yapılan görüşmelerden oluşan bir site; http://www.avdigest.com/aahm/aahmoral.html American Airpower Heritoge Museum (Amerikan hava Kuvvetleri Müzesi) sözlü tarih programı ve koleksiyonu hakkında bilgi alabileceğiniz bir site, http://www.bostan.com/wgbh/pages/frontline/gulf/oral/ Körfez savaşı ile ilgili bir sözlü tarih sitesi

görevini ise söyle açıklıyordu: “tarihin krallar kraliçeler, antlaşmalar, görüşmeler, büyük savaşlar ve Sezar, Napolyon, Pontius Pilate, Kolomb gibi mühim zevattan oluştuğunu savunuyoruz ama bu sadece yüzeysel tarihtir ve büyük ölçüde yanlıştır. Sözlü tarih ile tarihi aşağılara indirecek, yukarılarda inşa edilen tarih yerine kısa gömleklilerin yani halkın işleri, aşkları, üzüntüleri, yaşam deneyimleri hakkında söylediklerini, bu merasimsiz tarihe koyacağım” (Ritchie, 1995, s.3).

1940’larda iki nedenden dolayı görüşmeye ilgi devam etmiştir. İlki ulaşım ve iletişim sistemlerine bağlı olarak yazılı bilgilerin kaybolmasıdır. Mektup gönderip almak yerine kişiler uçaklara atlayıp yüz yüze görüşüyor ya da hızlı ve güvenilir bir iletişim için telefonları kullanıyorlardı. İkinci nedeni de yerel dokümanların yükselişi ile ulusal liderlerin tam anlamıyla kayıt tutma isteksizlikleridir. Gelecek on yılın üniversite öğrencilerinden korkan yüksek dereceli memurlar bazı eylemlerinin gerçek nedenlerini yazılı olarak tutmaktan çekinir hale gelmişlerdir; bu nedenler sadece kişisel görüşmelerle kaydedilebilirdi.

Çok önemli tarihi bilgilerin kaybolmasını önlemek için iki tane sözlü araştırma merkezi kurulmuştur. “The Forest History Society” (Orman Tarihi Topluluğu) 1947’de kurulmuş ve araştırmacıları sözlü tarih röportajlarına önem vermişlerdir.

Diğeri Allan Nevins tarafından Colombia üniversitesinde 1948 yılında kurulan bir merkezdir. Bu Amerika’daki ilk sözlü tarih merkezi olarak kabul edilmektedir. Bu merkezin Amerikan tarihine çok büyük katkıları olmuştur (Starr 1996: 43; Thompson, 1988, s.52; Hoover, 1978, s.393).

Geçmişle ilgili sözlü anlatıları toplamak için en erken girişimlerden bir diğeri de 1930'ların sonları ve 1940'ların başlarında Amerika'da "Eyalet Yazarları Projesi" kapsamında binlerce kişinin hayat hikâyesinin toplanmasıdır. Bu proje içerik ve yönelim açısından oldukça popülistti; hayat hikâyeleri Amerikan deneyiminin ne kadar çeşitli olduğunu ve Büyük Buhran'ın zorluklarıyla sıradan insanların nasıl baş ettiğini belgelemeyi amaçlıyordu. Fakat toplanan anlatılar, bütçe kesintileri ve II.

Dünya Savaşı'nın patlak vermesiyle yayımlanamadı. Zaten bu ilk girişimlere de tam olarak "sözlü tarih çalışması" denemezdi. Ses ve görüntü kayıt cihazları olmadığı için görüşmeler not tutularak kaydediliyordu. Bu da güvenirlilik ve doğruluk konusunda şüpheler yaratıyordu.

Bu nedenle tarihçiler genellikle Allan Nevins'in 1948'de Columbia Üniversitesi'ndeki çalışmasını sözlü tarihin başlangıcı olarak kabul eder. Teybe kaydetme, saklama ve tarihsel önemi olabilecek koleksiyonları gelecekteki araştırmalar için kullanılabilir kılma konusunda sistematik ve disiplinli çabaları ilk başlatan kişi Nevins'tir. 1948'de temellerini attığı *Columbia Oral History Research Office* dünyada en büyük sözlü tarih görüşmeleri koleksiyonuna sahip arşivdir (Starr 1996, s.43; Kyvig ve Marty, 2000, s.70).

1950'lerde hareket yavaş yavaş fakat etkili bir şekilde devam etmiştir. 1951 yılında Owen Bombard Henry Ford'un hayatı ve endüstriyel başarıları hakkında 400'den fazla röportaj toplamıştır. 1953–58 yılları arasında William Owens Teksas yağ sanayinin gelişimini incelemiştir (Hoover, 1978, s.394).

Yukarıda saydığımız birkaç arşiv projesi şekil almaya başladıkça akademisyenler sözlü araştırmaları kullanacak yollar aradılar. Profesörler üniversitedeki öğrencilerini tezlerini hazırlarken görüşme kullanmaya teşvik ettiler. Güney Tarih Birliği Komitesi "tarihi kaynak olarak yaşayan kişiler" konulu yıllık konferanslar verdiler (1958). Bu yıllık konferansın amacı sözlü araştırma tekniklerinin araştırılması tartışılmasıydı. Bazı bilim adamları çalışmalarını hazırlarken sözlü kaynakları kullanmaya başladılar.

Tarihçiler aile ve topluluk tarihinin önemini fark etmeye başladılar ve giderek artan sayıda tarihçi, "yeni toplumsal tarih"le ilgilenmeye başladı. 1950 ve 1960'lardaki bazı gelişmeler, özellikle de siyahların yurttaşlık hakları hareketi, yoksulların söz hakkı konusundaki bilincinin artması ve feminizmin doğuşu, Amerika'nın "aşağıdan yukarı" incelenmesi çağrılarına neden oldu. Açıkça görüldüğü gibi, ulusun tarihi, yalnızca lider konumundaki elitlere ve onların

kararlarına bakılarak anlaşılamazdı. Diğer toplumsal grupların, özellikle de toplumu oluşturan isimsiz insanların deneyimlerinin incelenmesi gerekirdi. Kölecilik yalnızca Abraham Lincoln incelenerek anlaşılamazdı. Köle olmanın ne anlama geldiğini ortaya çıkarmak gerekirdi. 1930'lardaki Büyük Buhran, yalnızca Franklin D. Roosvelt analiz edilerek kavranamazdı, işlerini kaybeden işçilerin ailelerinin neler çektiği bilinmeliydi. Vietnam Savaşı Lyndon Johnson ya da Richard Nixon'ın perspektifinden bakarak anlaşılmazdı; askerlerin, asker kaçaklarının ve evde kalan insanların bu savaş hakkında neler düşündüğü öğretilmeliydi. Başlangıçta, akademisyenlerin üzerlerinde çalışmaya alışık oldukları türden (mektup, konuşma, günlük, gazete öyküleri) fazla iz bırakmamış kimliği belirsiz kişi, örgüt ve topluluklarla ilgili bilgi toplamak konusunda tarihçiler şüpheye düşmüşlerdi. Ama bir kez ciddi bir ilgi ortaya çıkınca akademisyenler geleneksel yöntemlerini uyarlamaya ve geçmiş toplumları köklerinden araştırabilmek için yeni teknikler geliştirmeye başladılar (Kyvig, ve Marty, 2000, s.5–6).

Üniversitelerde araştırma bütçelerinin artmasıyla, hareket 1960'lı yılların başlarında bir ivme kazanmıştır. Jazz tarihi hakkında Tulane Üniversitesi koleksiyon kasetleri, Teksas Teknik Üniversitesinden profesörler ressam Peter Hurd, XIT Ranch Tarihi ve diğer güney liderleriyle enstitüleri hakkında görüşme yürütmüşlerdir. Cornell Üniversitesi tarihçileri New York Eyaletindeki tarım ve yiyecek sektörünün tarihini araştırmışlar, sonra işçi tarihi, endüstri liderleri ve ulusal liderlerin yaşamları hakkında sözlü araştırma yapmışlardır. Winconsin Eyaleti Tarih Topluluğu, Batı Great Lakes bölgesinin tarihi hakkında bilgi toplanması ve bunların korunması için Medison kampüsünde bir merkez açmıştır (Hoover, 1978, s.395).

1966 yılına kadar ortalama 90 sözlü tarih bürosu kurulmuştur. Sözlü Tarih birliği haber bültenleri, biyografiler, *The Oral History Review* başlıklı bir dergi yayınlamıştır. Konferanslara sponsorluk edilmiş ve atölye çalışmaları düzenlenmiştir.

1970'lerde modern başkanlık çalışmaları özel bir ilgi ile devam proje olmuştur. Allan Nevins, Franklin, Roosvelt üzerine röportajlar düzenlemiş, diğer

sözlü tarihçiler de birkaç yüksek dereceli memurlar hakkında Hyde Park Kütüphanesinde muhafaza edilen röportajlar düzenlemişlerdir (Hoover, 1978, s.398)

Sözlü tarih hareketi 1970'lerde arşiv çalışmalarıyla iki kat büyürken, aynı zamanda resmî eğitimde de yerini almaya başlamıştır. Kırsal kesim Appalachia'daki Rabun Gap Nacoochee School'undaki sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından röportajlar sınıflarda kolej öncesi seviyesinde kullanılmıştır. Eliot Wigginton öğrencilerini geçmiş hakkında röportaj yapmaya göndermiş. Sonraları bu röportajları Foxfire başlığı altında Appalachia yöre tarihi yayınlarında basmıştır. Bunları lise öğrencilerini sözlü tarih projelerine teşvik için kullanmıştır. Foxfire teknikleri sadece diğer sosyal bilgiler öğretmenlerinin Wigginton'u hemen taklit etmelerinden değil aynı zamanda kısıtlı imkânlara sahip okullardaki öğrencilere faydalı oldukları için ulusal boyutta yayılmıştır (Thompson, 1999, s.155–156; Hoover, 1978, s.399).

Benzer bir proje de South Dakoto'daki Pine Ridge Reservation'da tamamlanmıştır. Bu tecrübeli röportajcıların (görüşmeci) deneyimlerini zenginleştirdiği gibi aksi halde kaybolacak olan görüşme bölümlerinin saklanmasına olanak sağlamıştır. Büyükleriyle yaptıkları görüşmelere dayalı *Wambli* (Eagle=kartal) adlı kitapçık yayınlayan bir grup Kızılderili öğrenci bulunmaktadır (Hoover, 1978, s.399).

Wigginton'un liseler için yaptığı çalışmalar 1970'lerin ortalarından itibaren kolejlerde ve üniversite kampüslerinde şekillenmeye başlamıştır. Pek çok tarihçi kişisel görüşmelerde aile tarihi üzerine yapılan sınıf çalışmalarını ulusun geçmişi hakkındaki çalışmalarda kullanmışlardır. Bu teknik yıllık atölye çalışmalarıyla desteklenmiş ve pek çok kampüsteki sözlü araştırma teknikleri üzerine yapılan çalışmalarla geliştirilmiştir (Somersan, 1994, s.370).

Geçtiğimiz 20 yıl içinde pek çok el kitabı basılmıştır.

Baum'un *Oral History for the Local History Society, Transcribing and Editing Oral History* kitabı Amerikalılarla görüşmeler ve yöre araştırmaları

içermektedir. Davis'in *Oral History From Tapes to Type* adlı çalışma ise bir grup sözlü tarih araştırmacısı için yazılmıştır. Roman Harris ve birkaç sözlü tarih birliği South Dakota'da *The Practice of Oral History* adlı çalışmayı basmışlardır ki bu yapıt etnik gruplarla ve yerel tarih topluluklarıyla çalışan tarihçilerin karşılaştıkları güçlükleri anlatmaktadır.

En iyi çalışmalar biyografilerdir:

Stanley Vestol'in *Sitting Bull'u*, T.Harry William'ın *Hucy Long'u*, Theodore Rosengarten'ın *All God's Dangers*'ı ve Merle Miller'in *Plan Speaking: An Oral Biography of Harry S. Truman* adlı yapıtlar Amerikan biyografi çalışmalarının önde gelen eserleridir.

En mükemmel bölgesel çalışma ise 1976 yılında *Our Appalachia* başlığı altında ortaya çıkmıştır. Tüm bu kitaplar her biri kendi alanının en iyisidir, yakın tarihteki sözlü araştırmalardan yararlanılarak yazılmıştır (Hoover, 1978, s.403–404).

1. 1. 2. 3. İngiltere'de Sözlü Tarih

İngiltere'de sözlü tarih diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi, uzun bir geçmişe sahiptir. En eski İngiliz tarihçileri sözlü geleneklere dayanmışlar ve en çok dolaysız şahitliğin tanıklığından emin olmuşlardır. Bu sözlü gelenek, sözlü tarih kanıtlarını bulduğumuz 18. yüzyıla kadar devam etmiştir. Aydınlanma çağı boyunca tarih ve sosyal bilim ayrı düşünülmemekte tersine birlikte ilerlemektedir. Modern ekonomi teorisinin kurucusu olan Adam Smith tarih ve teoriyi birleştirirken tarihçiler geçmişi şuanda gerçeklik bulan devamlılığı olan bir süreç olarak görüyorlardı. Özellikle İskoçya'da aynı zamanda filozof, tarihçi, antropolog ve sosyolog olan bir grup bilim adamı vardı: Bunlar, Adam Smith'in yanında David Hume, John Miller, Wiliam Robertson ve diğerleri idi. İngiltere'de sözlü tarihin bahsi ilk defa bu grupla geçmiştir. 1773'de Samuel Johnson İskoç adalarında ilkel kültürleri araştırmıştır.

Voltaire'in bu yolla kanıt toplamasını örnek göstererek "düşünmek zorundasın her tarih ilk başta sözlüdür" demiştir (Thompson 1996, s.352).

19. yüzyıldan itibaren derinlemesine mülakat, anket, katılımcı gözlem gibi yöntemlerle işçi sınıfının tarihi ve yoksulluk araştırmaları konusunda hayli kuvvetli bir geleneğe sahip olan İngiltere, Avrupa'da sözlü tarih çalışmalarının itici ve yönlendirici gücüydü. II. Dünya Savaşı sonrasında sosyal tarih ve sosyoloji araştırmalarındaki büyük artış "sözlü tarih" çalışmalarına da yansıdı.

Ne yazık ki 19.yüzyılda bu durum değişmiştir. Çünkü her alan kendi araştırma yöntemini farklı tutmuştur: tarihçiler dokümanları, sosyologlar görüşmeyi, antropologlar seyahatleri ön plana çıkarmışlardır. Aynı zamanda tarihin odak noktası daha uzak olan Ortaçağ Avrupa'sına yöneltilmiştir. Her iki nedenle tarihçilerin görüşmeyi kullanması imkânsız hale gelmiştir. Bazı istisnalar vardı: politik biyografiler, yerel tarih ve işçi tarihi. Örneğin Sidney ve Beatrice Webb İngiliz birleşimini anlatan temel niteliğindeki yazılarında dokümanları ve görüşmeleri birleştirerek kullanmışlardır (Tunçay, 1993, s.3).

İkinci dünya savaşını takiben bu durum değişmiştir. Bu değişiklikler radikal, sosyal ve politik değişiklerdir. İlki kolonilerin özerkleştirilmeleridir. Bu zaman kadar Biritanya tarafından sürdürülen tarih çalışmalarının tarihi araştırmaları daha sık kullanarak yerli halkla yürütülmesi gerekliliği anlaşılmıştır. Bu İngiltere'de güçlü bir sözlü tarih geleneğinin olmadığını göstermektedir. Bu araştırmalar sadece Doğu ve Batı İskoçya'da, Kuzey İrlanda'da yürütülmüştür. Buda İngiltere'nin kendi popüler kültürünü garanti altına alma kaygısından ötürüdür (Somersan, 1994, s.369).

İngiltere'de sistemli bir şekilde sözlü tarih geleneği savaş öncesi dönemde başlamıştır. Bu başlangıç Jan Vansina'nın *"Sözlü Gelenek: Tarihsel Yöntem Üzerine Bir Çalışma"* (1965) çevirisiyle gerçekleşmiştir.

İkinci değişim 1945'deki işçi partisinin seçim zaferidir. Bu gücün merkezine işçi hareketlerini getirmiştir. Radyo, yayın ve daha sonra televizyon sıradan işçi

sınıfının yaşamına girmiş ve yaşam hikâyeleri görüşmelerini kullanmıştır. Aynı sıralarda otobiyografiler ortaya çıkmış, İngiltere'de kabul görmüş ve 19. yüzyılda popüler bir kitap halini almıştır. Otobiyografilerin popülaritesi işçi hareketiyle başlamış sonraları daha ciddi konulara yönelmiş örneğin sıradan işçiler, kadınlar. Paralel bir etki akademi dünyasında da görülür. İşçi sınıfı problemlerini (yoksulluk ve sağlık) konu alan sosyolojiyle başlamıştır. Jackson ve Marsden *(Education and the Working Class 1962)* Richard Haggert *(The Uses of Literacy 1957).* Bu etki *The Making of the English Working Class (1963)* Thompson'la doruğa ulaşmıştır (Thompson, 1996, s.353).

Yinede, sözlü kaynakların kullanımını engelleyen etkenler vardı: akademik disiplinlerin arasındaki boşluk. Tarihçiler sosyal konulara şüpheyle yaklaşıyorlar ve o günün tarihiyle pek az ilgileniyorlardı, sosyologlar da hemen hemen sadece o günün toplumuyla alakalıydılar. 1960'lı yıllarda Essex ve Lancaster üniversiteleri kuruldu ve bunlarda disiplinler arası boşluk eski üniversitelere nazaran çok azdı. Tersine disiplinler arası etkileşim teşvik ediliyordu. Sosyal bilimlerde geçmişle ilgili çalışmaları görüyoruz. Tarihçilerde antropoloji, istatiksel analizler ve görüşmeyle ilgilenmeye başlamışlardır. Fakat ne tarihçiler ne de sosyologlar yakın geçmişe konsantre olmuştur bu da geçmiş 50 yıla dair her iki alanın çalışmalarının eksik olmasına neden olmuştur ki bu periyot yaşayan tarihin başlangıcıdır.

1960'ların sonlarından itibaren sıra dışı grupların, azınlıkların, göçmenlerin, zencilerin, kadınların, "tarih yazılırken dışarıda bırakılmış olanların" tarihe dâhil edilmesine, yerel tarihin araştırılmasına ve tarihin "aşağıdan yazılmasına" yönelik talepler sözlü tarihin hem kapsamını genişletti hem de onu tarih yazımının gündemine getirdi. Çünkü tarihçinin dünyasına giren bu yeni konuların çoğu ile ilgili belge bulmak gerçekten zordu ve yakın geçmişe yönelik çalışmalarda sözlü tarih (bazen) biricik bilgi toplama yeri olabiliyordu. Hatta bu durumun devletlerin en çok belge-doküman bıraktıkları yönetim, dış siyaset gibi alanlarda bile geçerli olduğunun altını çizmek gerekir. Örneğin 19. yüzyılda bir devlet adamı her türlü haberleşmesini telgraf veya mektup gibi kalıcı araçlarla sağlarken bugün telefon, video, konferans

gibi "uçucu" iletişim yöntemleriyle akan mesaj trafiği günümüz siyasetçi ya da yöneticilerinin karar alma süreçlerinin arka planını oluşturuyor.[2]

Sözlü tarih iki disiplin arasında bir köprü oluşturmuştur. Resmî akademik destekler oldukça isteksiz görünüyordu. Bir taraftan Ken Plummer gibi sosyologlar sözlü tarihi görmezden geliyor ve sözlü tarihi "hayat hikâyeleri" olarak adlandırılıyorlardı. Diğer taraftan tarihçiler öğretim tekniklerinde sözlü tarihi yavaş yavaş kullanmaya başlamışlardı. Arşiv konusunda da benzer bir farklılık vardı. Pek çok arşivci yazılı olamayan kaynaklardan rahatsızdı. "Imperial War Museum" burada başı çekiyordu. Fakat ilk sözlü tarih bölümünü kuran Essex Record Office'dir. 1988'de Notland Life Story Collection Paul Thompson'un çabalarıyla kurulana kadar National Saund Archive herhangi bir ciddi atılımda bulunmamıştır. Şimdi bu açığı kapatmak için pek çok koleksiyon kurulmaktadır (Thompson, 1996, s.354).

Britanya'da sözlü tarihin topluluk çalışmalarıyla başlamasının nedenlerinden biri de bu resmî ihmalden kaynaklanmaktadır. Bu çalışmalar pek çok yapıdadır. En yenisi ve önemlisi sözlü tarihin konuşma terapilerinde kullanılmasıdır. Joanna Bornat'ın öncülüğünde 1980'lerde sosyal işçilerin ve sağlık çalışanlarının yaşlı insanların geçmişle ilgili anılarını topladıkları grup çalışmalarıyla başlamıştır. Ses kayıt cihazları, müzik, fotoğraflar, slâytlar zenginleştirilmiş, yaşlıların çocukluk ve gençliklerinin çalışma, aile tartışmaları düzenlenmiştir. Bu çalışma 1000'in üzerinde merkezde uygulanmıştır. Yalnızca huzur evleri ve hastaneler çalışmanın dışında bırakılmıştır (Thompson, 1988, s.15).

Topluluk çalışmasının yürütüldüğü diğer bir alan da okullardı; fakat burada İngiliz çalışmaları daha az dikkate değer. Sendikalarla yapılmış bazı sözlü tarih çalışmaları bulunmaktadır. En önemlisi *"The South Woles Miners Library in Swam Sea"* projesidir. Bu projelerde gençler görüşme yapmayı, çoğaltmayı, katalog yapmayı ve topluluğun tarihini yazarken gözden geçirmeyi öğrenmişlerdir. Başı

[2] Bu nedenle 1980 yılında İngiltere'de School of Oriental and African Studies bünyesinde (Amerika'daki Oral History Research Office Kongresi) "Britanya Siyasi ve İdari Tarih Sözlü Arşivi" kuruldu.

çeken çalışma *Bill William Manchester Studies*'dir. Bu çalışma yöresel sergi açmanın yanı sıra kalıcı bir arşiv için toplanan sözlü kayıtlardan ve fotoğraflardan oluşmaktadır. Diğer Rob Perlgs tarafından kurulan "Bradford Heritage Recording Unit" ve İskoçya'daki "Dundee Oral History" projesidir. Londra'da "Greater Londan Cauncil 10000 her yaştan insanın ziyaret ettiği "Royal Festival Hall" inde gösterilen 90'ı aşan sözlü tarih projelerinin toplanmasını destekleyen bir çalışmadır (Thompson, 1996, s.355).

Diğer önemli bir alan radyo ve televizyon çalışmalarıdır ki burda sözlü tarih görüşmelerine bağlı kalınmıştır. İspanya'nın Kanı ismiyle Türkçeye de çevrilen Ronald Froser'in kitabı *"Blood of Spain (1979)"* 'indan uyarlanan televizyon dizisi başarılı bir örnektir. Stephen Humphries tarfından yönetilen *"The Making of Modern London",* ve 1980'lerin ortasında gösterilen *"Secratary of the Oral History Socrety"* diğerleridir. Yaşlıların, okulların ve bireylerin katıldığı sözlü tarih proje yarışmaları düzenlenmiştir. 1989'da National Life Story Collection, BBC radyolarında yayınlanmıştır (Thompson, 1996, s.356).

Bir diğer orijinal alan tiyatrodur. Yaşam hikâyelerini kullanan pek çok tiyatro grubu bulunmaktadır. En önemlileri her ikisi de Londra'da bulunan Royal Court Yaung People's Theatre ve Age Exchange Theatre. George Hewins'in hikayesi *The Dillen* (1981) en iyi bilinen sözlü tarih kitaplarından biridir. Bu hikâye çok iyi tanınan Royal Shakespeare Company'nın yöre insanlarının yardımıyla sahnelendiği bir hikâyedir. Bu gerçekte sözlü tarih yapmanın yeni bir yoludur.

Bu örneklere rağmen sözlü tarihin en yaygın kaynakları kitaplardır. İki çeşit yayın vardır. Birincisi tanıklıklar ve tanıklık koleksiyonları. Erken İngiliz örnekleri kırsal bölgelere dayanmaktadır. Ronald Blythe'nin Akenfield (1969) ve Mary Chamberlan'ın Fenwomen; (1975) adlı eserleri kırsal bölge sözlü tarih çalışmalarına iki güzel örnektir (Caunce, 2001, s.165; Thompson, 1996, s.357).

İkincisi çevirilerdir. En önemli örnekleri George Ewart Evens'ın çalışmalarıdır.

George Ewart Evans'ın çalışmalarının, özellikle de ilk kitabı *Ask the Fellow Who Cut the Hay* (1956)'in temelini oluşturan, yazarın folklor anlayışı ve çalışma tecrübesinin yanı sıra kısmen bu güçlü yerel tarih geleneğidir. Başlığı ve giriş metniyle bu köy çalışması aslında İngiltere'de şu anda mevcut olan sözlü tarih hareketinin ilk çalışmasıdır.

Bu yaklaşımın öncülüğünü, bu tekniği kullandığı pek çok kitabından ilki olan *Ask the Fellow Who Cut the Hay* adlı çalışmayla George Ewart Evans yapmıştır. Evans, el aletleri ve beygir gücüyle çiftçilik yapılan bir taşra bölgesindeki sabık kültür ile ilgilenmekteydi. Görüştüğü insanların hepsi Victoria döneminin sonlarında işe başlamıştı, dolayısıyla çok geç olmadan anılarını kaydetmek acil bir mesele olarak görünmekteydi. Herhalde hiçbir yazılı kaynak, eski çiftçilik sistemini kişisel anlatılar kadar açıklayamazdı. Evans'ın kitapları, kişisel anıların 'söylentiler' diye dışlanamayacağını tüm açıklığıyla gösterdi. Çalışma alışkanlıkları ve ev düzeni gibi günlük yaşamla ilgili konular söz konusu olduğunda, bu tür anlatılar eşsiz birer kaynak konumundaydı.

George Ewart Evans *Where Beards Wag All: The Relevance of Oral Tradition* adlı çalışmasını kendi ifadesiyle şöyle tanıtabiliriz:

> Hayatta kalan yaşlılar ayaklı kitaplardı, ama ben onların sayfalarını bir çırpıda çeviremezdim. Onlar insandılar. Tarihçiler de öyle. Bir amaç için oradadırlar, bilgi almak için, ama bundan utanç duyuyorsalar hiç gelmesinler. Sadece gelişi güzel hatırlanmış anılarla uğraşan bir tarihçi ilginç bir takım bilgiler toplayabilir, fakat böyle yaparak tarihsel sav ve yorumun yapısı için önemli bir kanıt ele geçme olasılığından vazgeçmiş olur.

George Ewart Evans'ın öne sürdüğü gibi, bu indirgemecilik bu yüzyıl boyunca bilinçaltındaki doğa bilimcilerinin kazandığı saygınlık ve şöhretin birazına sahip olma isteği yüzünden çok moda olmuştu; söz konusu anlayış modern bilimin insanın bilmeye ihtiyaç duyduğu her şeye bir cevap bulabileceğini ileri süren yaygın varsayımdan da güçlü bir destek alıyor.

Saha çalışmasının tarım tarihine uygunluğunu Doğu Anglia tarımı üzerine gerçekleştirdiği *Where Beards Wag All: The Relevance of Oral Tradition* başlıklı çalışmasında, buhar gücü kullanılan büyük çiftliklerden küçük işletmelere, hayvancılık ve mısır ekonomilerine; tüccarlara, çiftçilere ve tarla işçilerine kadar tarım metotlarını inceleyen çalışmasıyla George Ewart Evans sergilemiştir.

İngiltere'de kırsal toplumsal tarih alanında sözlü tarih çalışmalarının yolunu açan kişinin George Ewart Evans olduğunu söyleyebiliriz. Evans'ın kitapları özel bir biçimde aşılması mümkün olmayan çalışmalardır: ziraat ve iktisat tarihi ile kültür ve topluluk çalışmalarının doğrudan fakat incelikle iç içe geçtiği çalışmalar, insan portreleri ve hikâyeler. Bir bölümde *Ask the Fellows Who Cut the Hay*'deki "açık" Suffolk köyü Bla*xhall ile Where Beards Wag All: The Relevance of Oral Tradition*'daki ataerkil Helmingham'ınfarklı toplumsal yapılarını araştırır. Bir başka bölümde bir antropolog gözüyle, hayvanlarla ilgili bir masalın, bir batıl inancın ya da erkek çocukların "ergenliğe geçiş" töreninde, uzun bebek saçlarının kesilmesi ve fistanlarının çıkarılması gibi garip bir kıyafet âdetinin öneminden bahseder. Belki de en iyi tarafı, Doğu Anglia tarla işçilerinin yaşamına ve Konuşmalarına duyarlılığıdır. Zaman zaman cümle yapılarının, espri anlayışlarının kendine özgü yapısına ve konuşmalarındaki doğrudanlığa dikkat çeker, konuşmaları yazıya geçirirken hep aynı dikkatle çalışır. Bütün bunları yaparken sözlü tarihin en iyi bilinen alanlarından biri için titiz bir standart oluşturmaktadır.

George Ewart Evans sık sık yanına bir iş gereci alır "Köylerde yanıma eski, testere dişli bir orak alırım. O zaman neden oraya gittiğinizin soyut bir açıklamasını yapmanıza hiç gerek kalmıyor. Kişi nesneyi görür ve eğer doğru seçim yapmışsanız konuşmaya başlaması için dürtükleme ihtiyacı olmaz. Böylece ikimiz de daha görüşmenin en başından, doğrudan konuya girmiş oluyoruz." Bu tür görüşmelerin odak noktası çalışma süreci olduğuna göre böyle gereçler çalışmaya başlamak için idealdir. Eğer konu, ailedeki çocukluk süreci olsaydı bir çocuk giysisi ya da siyasi odaklı bir hayat hikâyesiyse eski bir broşür daha iyi olabilirdi. Bunlar eski mektuplar, günlükler, bir yerlerden kesilmiş yazılar ve fotoğrafların ortaya çıkarılmasını

sağlayabilir; dolayısıyla teşvik edilmeye değer ve görüşmelerin en değerli yan ürünü olabilirler.

George Ewart Evans pek çok kitabında göstermiştir ki, doğru dürüst konuşamadığı için taşradaki toprak sahiplerinin hep hor gördüğü Doğu Anglia çiftlik işçilerinin şiveleri, geleneksel İngilizcede dengi zor bulunan Chaucervari bir gramer ve ifade gücüne sahiptir. Bu tür keşiflere sözlü tarihçilerin çalıştığı her yerde rastlanmıştır.

İngiltere'de bu alanın yayılmasında çok faydaları olan ve sözlü tarih konusunda dünyanın belli başlı uzmanlarından biri olan Thompson, Oral History (Sözlü Tarih) dergisinin kurucusu ve editörü, The Voice of the Past (Geçmişin sesi), The Work of William Morris, (William Moris'in Eserleri) Living the Fishing (Balıkçılığı Yaşamak) ve The Edwardians (Edward dönemi insanları) adlı eserlerin de yazarıdır.

1. 1. 2. 4. Almanya'da Sözlü Tarih

Almanya'da sözlü tarih İngiltere ve Amerika'ya nazaran yavaş bir gelişme göstermektedir. Bu Almanya tarihinin ve sosyolojisinin deneysel yapısından kaynaklanıyor olabilir ki bu yapı sözlü kaynaklara dayanan tarihin kabulünü zorlaştırmıştır. Bu kabul II. Dünya Savaşı ile biyografilerin araştırılmasıyla başlamıştır. Bugün Almanya sözlü tarih araştırmalarının en üstünde göç, çevrebilim, benlik formasyonu, çocukluk ve eğitim ve kadın konularını görmekteyiz. 1990'ların başında sözlü tarih ve biyografi dergileri büyük ilgi uyandırmıştı.

Alman sözlü tarihçileri İngiltere ve Almanya'daki sözlü tarih geleneği karşısında hayrete düşmüşlerdir. Geleneklerin Faşizm tarafından yıkılmasıyla ve Alman histiografi ve sosyoloji gelenekleri, Batı Almanya'ya sözlü tarihin geç gelme nedenleridir. 19. yüzyılda histiografi, yaygın romantizm popüler kültürüne karşı çıksa da erken sosyoloji deneysel ve nitelikli araştırma ve görüşlerine karşı büyük bir

ilgi göstermiştir. Fakat akademik sosyoloji için pozitif yaklaşım daha önemliydi (Tuncay, 1993, s. 4–5).

Sözlü tarihin Almanya'daki bu geç başlaması sadece dar çerçeveli merkeziyetçilikten kaynaklanmamaktadır. Tersine bu tabuya (sözlü tarih) dokunulmaması gerektiği antropolojik gerçekçilikten de kaynaklanmıştır. Yeniden var olan nesil anlayışı ve anti- Nazi akımı Almanya'nın politika tarihine tutunmasına neden olmuştur (Stern, 1992, s. 21–45).

Geçen yüzyılın sonunda tablo gözle görülür bir şekilde değişmiştir: Halkın gözünde şimdi sözlü tarih dinamik ve akademik tarihçiler arasında ilgi çekicidir. Alman Sosyoloji Topluluğu biyografi araştırmalarını başlatmış makale ve kitapların biyografik araştırmalarını yayınlamıştır. Eğitim alanında sözlü ve biyografik delil(kaynak) disiplinlerin ayrıştırılmasında önemli bir etkiye sahiptir (Halbach, 1996, s. 364).

Sözlü tarihe yükselen ilgi ve genel alaka 1970'lerin sonlarında gösterilse de birkaç erken ve sistemli olmayan görüşme atakları ve bunların arşivleri söz konusudur. 1920'lerden 1960'lara kadar dini tarih ve politika arşivlerine rastlıyoruz. Bu dönemde işçi sınıfı hareketinin görüşmeleri de bulunmaktadır. "Institüf für zeitgeschicte", yazılı rapor ve görüşmelerin bulunduğu bir koleksiyondur. 1950 'lerde başlayan ve 20,000 kişinin savaş deneyimlerini araştıran bir anket çalışması vardır (Dokumentation der Vertreibung der Deutschen aus Ost. Und Mitteleuropa) (Plato, 1992, s.192).

Genelde 1950'li ve 1960'lı yılların sözlü tarih araştırmaları politika tarihiyle ilgilenmiş ve belgeleri yöneticilerden elde etmiştir. Farklı görüşlere yer verilmemiştir. 1960'ların sonlarında politikanın yanında modernizasyon, sanayileşme ve işçi sınıfı hareketlerinin arşivlendiği görülmektedir. 1970'lerin sonlarına gelindiğinde Batı Almanya'daki sözlü tarih Amerika ve İngiltere'den etkilenmiştir. O zamanın tarihinin sistemli bir şekilde işlendiği ve sosyal bilimlerin modernleştirildiği görülür. Büyük kahramanların (politikacılar, diplomatlar, partiler, lobi sahipleri)

yanında “küçük insanların” (köylüler, ev hanımları, işçiler) yaşamlarının da konu edildiği gözlenir. Böylece sözlü tarihe yeni bir bakış açısı kazandırılmış olur: “Gerçek nesnellik”. Nesnellik faktörü kendini sözlü tarih metodu seçimiyle göstermiştir. Bu metot günlük yaşamı ele alan, inceleyen hayat hikâyeleri görüşmeleridir (Plato, 1992, s.194).

1968 politik kuşağı sözlü tarihi, sesleri duyulmayan, dinlenilmeyen sosyal grupların ya da bireylerin dinlendiği bir metot olarak görüyordu. Kontrol edilemeyen teknolojik gelişime karşı düzenleyici, sosyal erozyona karşı koruyucu olarak görülen sözlü tarih yeni bir kültür oluşturdu: Tam gelişmiş bir toplum.

Araştırma projeleri ve konuları ise şöyledir;

“Deutsche Geschicte”: Parlamento başkanı tarafından 1973’te açılmıştır. Devlet okulundaki çocukların tarihe ilgilerini demokratik ve bir kısmı gizlenmiş Alman tarihini anlamalarına yardımcı olmak amacıyla açılmıştır. 1970’lerin ortalarından itibaren güncel tarihe odaklanmıştır. Arşiv incelemeleri, tanık görüşmeleri teşvik edilmiş çalışma alanı; yaşam ve boş vakitler, yabancılar ve çevre birkaç başlıktır. Bu çalışmalar yerel, dini ve iş dünyasından insanların sözlü tarihe ilgisini çekmiştir. Bu yolla atölye çalışmaları düzenlenmiştir (Hartewig, 1996, s.365).

“ Berliner Geschictswertstaff ” 1987’de başlamış ve “ işbirlikçi komşu yaşamı” nı inceleyen bir atölye çalışmasıdır.

“ Arbeitskreis Regionalgeschichte inkonstanz ” çiftçileri kişisel ve iş yaşamına yönlendirmiş bir araştırmadır.

“Geschichte von unten ” sendikaların tarihi, yerel yönetimi, sendikaların ilişkisi ve ulusal sosyalizme karşı işçi sınıfının tepkisini konu almıştır.

Bir başka proje çocukluk, gençlik ve eğitim tarihine yoğunlaşmıştır. Konuları genelde projeye katılanların çocukluk ve gençliklerindeki tecrübelerinin anılarıydı. Gençlerin protestoları, genç kültürü ve organizasyonları ile eğitim enstitüleriyle ilgilenilmiştir (Halbach, 1996, s. 366).

Kadınlar ve cinsiyet perspektifleriyle ilgili iki konu vardı. Erkeklerin dünyası ve kadınların alanları ve kadın ve erkeklerin bunlar hakkındaki görüş açıları, cinsel deneyimleri bu çalışmayı oluşturuyordu.

Akademik sözlü tarihi ve günlük tarih hakkında Almanya'daki çalışmaları şu başlıklar altında görmekteyiz:

a. Farklı arkadaş ve sosyal gruplardan gelen erkek ve kadınların savaş öncesi konumları,

b. İşçi sınıfı hareketlerinin ve kadınların tarihinin efsanelerinin tartışılması,

c. Kadın biyografileri, politika ve sosyal ilişkiler hakkındaki büyük ilgi.

"Lebensgeschichte und Sozialkultur un Ruhrgebiet (LUSİR) 1930 – 1960", 1980'de Essen'de kurulup sonra Hegen'e yayılmış, Almanya'daki sözlü tarihin yolunu çizmiştir. Politik dönemlerdeki -1933, 1939, 1945, 1948- insanlarımız politik sorunlarına, hâkim ekonomi, iyi ve kötü zamanların farklılaşması, 60'larda patlama gösteren ekonominin 30'larda başlatılması, kadınların işsizliği, savaş, bombardıman ve seçim anıları, Hitler Jungen (HJ) nesli hepsi projenin önemli başlıklarıdır. Görüşmeler erkek ve kadın işçiler ve sınırda yaşayanlarla gerçekleştirilmiştir (Hartewig, 1996, s.367).

LUSİR projesinin içinde madencilerle ve kâhyalarla bireysel araştırmalar yapılmıştır. Lutz Niethammer, Alexander Von Plato, Dorothee Wierling ayrıca Almanya Demokratik Cumhuriyeti deneyimlerinin tarihi hakkında araştırma yapmış ve bunları yayınlamıştır (Plato, 1992, s.195; Wierling, 1992, s.71–89; Niethammer, 1992, s.45–70). 1925–1940 arasında yaşamın kadın boyutunu ön plana çıkarmak amacıyla yapılan çalışmalar da vardır (Mason, 1976, s. 5–32).

Sözlü tarih Ulusal Sosyalizm zamanında ve savaş öncesi periyoda yoğunlaştığından amaç sadece hevesli katılımcıların deneyimlerini öğrenmek değildir. Tersine, hayatta kalan kurbanlara da değinilmiştir.

Uzun bir süre Alman sözlü tarihi tartışma ya da bilgi alışverişi basılı bir dokümana sahip değildi. Yeni sosyoloji ya da Alman çalışmaları gibi komşu disiplinlerin dergileri kullanılmak zorundaydı. Bazı makaleler "Fabula" da basıldı.

“Literatur und Erfahrung” dergisinin bir sayısı sözlü tarihe ithaf edildi. “Journal für Geschichte” tarih atölyelerinde yapılan araştırmaları incelemiştir (Hartewig, 1996, s.367).

“Fernuni versitat Hagen” arşiv çevrelerinde basılan biyografileri içerir. Diğeri, “Informations zentium Sozialwissen Schoften in Bonn” araştırma projeleri ve 1984 – 1986 arası yeni basımları içerir. Bu koleksiyon biyografi araştırmalarına iyi bir giriş yapar.

Yerel arşivlerde toplanan koleksiyonlar dışında herhangi bir merkezi sözlü tarih arşivi ya da dokümantasyon merkezi yoktur. Alexander Von Plato yönetiminde “Furninuniversitat Hagen” biyografi araştırmaları arşivi kurulmaktadır. Bu arşiv sosyoloji ve sözlü tarih işbirliğiyle düzenlenmektedir. Bu arşiv yazılı biyografileri ve otobiyografileri yaşam-devir röportajlarıyla bir araya getirmeye çalışıyor (Plato, 1992, s.196).

Yerel ve dini seviyede en eski ve önemli arşivlerden biri “ Dezentrole” isimli Berlin’deki tarih atölyelerinin biyografik ve yerel tarih röportajlarını içeren arşivdir.

Yerel arşivlerden farklı olmaksızın müzeler ve yerel kültürel projeleri de sözlü tarihi 3 aşamada kullanmaktadırlar: Görüşme projelerini teşvik etmek ve yürütmek; bu anıları arşivlemek ve röportajlardan obje ve fotoğraf sergilerine geçişi birleştirmek (Hartewig, 1996, s.368).

Sonuç olarak II. Dünya Savaşında kendini dondurup faşizme odaklanan Almanya’da sözlü tarih, insansız ve geleneksiz geçmişe karşı bir çaba olarak görülebilir. Sözlü tarihin akademik kolu tarihi aşağıdan yukarıya yerleştirmekte başarılı olamadıysa da ve herhangi bir tarih hareketi yoksa da bu yöntemin Almanya’daki tarih kültüründe bir etkisi olmuş ve akademik tarihte bir yer edinmiştir. Fakat sözlü tarih zaferi saklamasaydı biraz daha görülebilir olurdu: Tarihi, sosyal bilimleri inceleyerek, belli bir başarı kazanabilirdi. Atölye çalışmalarında ise

pek çok yerel dini doküman çalışmaları, bazen diğer yayınlarda ve sergilerde bulunan farklı kaynaklarda birleşerek, Alman hatırasına bir köprü oluşturmuştur.

1. 1. 2. 5. Fransa'da Sözlü Tarih

Fransa'da sözlü tarihin gelişimi arşivcilik çalışmalarının gelişme göstermesiyle sağlanmıştır. 1985 Barcelona ve 1987'de Oxford'daki uluslararası toplantılar bu gelişimi hızlandırmıştır. Diğer birçok ülkede olduğu gibi Fransa'da da, 25–30 yıldır sözlü kaynakları içeren yeni arşivlerle ilgilenilmektedir. 1980'lerde ve 1990'larda bir takım ölçülerde soyutlanmış olarak bu ilginin yoğunlaşması görülmüştür (Joutard, 1985, s.276).

3 Şubat 1979 kanunu yoğunlaşmanın önemli sebeplerinden biri olmuştur. Bu kanun "arşiv" kelimesine bir tanım sağlamaktadır. Bu tanım; "arşivler, tarihi, şekli veya materyal aracı ne olursa olsun, herhangi bir kişi ve görevleri çerçevesinde herhangi bir servis tarafından alınan veya üretilen belgeler grubudur" şeklindedir. Bundan dolayı, teyp kayıtları yasal olarak tarihçilerce erişilebilir kaynaklar olarak kabul edilmektedir. Ulusal arşivlere Association française des archives sonores (AFAS) (Fransız Ses Arşivleri Kurumu) da bu yasayla eklenmiştir. Fransız Ses Arşivleri Kurumunun amacı; araştırma ihtiyaçlarının karşılanması için halk ve özel ses arşivlerini geliştirmek, ses arşivlerinin yönetiminde ortaya çıkan (korunum, listeleme, aktarma) sorunları gidermeye çalışmak, ses arşivleriyle ilgili araştırmaları ve yayınları cesaretlendirmektir (Voldman, 1996, s.381–382).

Arşivciler için sadece kâğıt ve yazıları, tamamen tanınmış kaynaklar olarak tanımlamak müstesna bir durum haline gelmektedir. Bununla beraber, pek çok akademisyene ters gelmektedir. Böyle olmasına rağmen, bilgisayarın genişleyen kabulü ve görsel-işitsel teknolojilerin bulunması kaçınılması olanaksız yeni meseleleri ortaya çıkarırken çağdaş arşivlerin dünyasını değiştirme işine devam etmektedir.

Fransız Arşivciler Kurumu'nda oluşturulan bir grup 1982'den beri özellikle "sözlü arşivler" meselesi üzerinde çalışmaktadır. Ekim 1986'da konusu yeni arşivler olan 28. Ulusal Fransız Arşivleri Kongresinin hazırlıklarında aktif katılımı sağlayan da bu grup olmuştur. Bu toplantı, Ağustos 1988'deki 11. Uluslararası Arşivler Kongresi'ne bir giriş olarak hizmet etmiştir. Bu iki kongrede bilgisayarlaştırılmış arşivler, sözlü tarih ve ses arşivleri üzerine epey uğraş verilmiştir. Arşivciler yeni medyanın, metotlarının ve araştırma alanlarının önemini anlayarak 2000 yılı için hazırlıklara başlamışlardır.

Bu gelişmeler, Fransa'daki sözlü arşivlerin oluşmasında üç önemli problemi beraberinde getirmiştir. Kongre katılımcıları ses arşivleri için bir tanım buldular: "herhangi fiziksel bir kişi ve işlevleri çerçevesinde herhangi özel veya halk kuruluşu tarafından üretilen veya alınan ses kayıtlarıdır, sözlü arşivler ses arşivlerinin bir alt grubunu oluşturmaktadır." Bu tanım arşivsel belgelere yasala yakın bir statü yetkisi verdi ve alanı toplamanın ve korumanın geniş projesini açtı. Folklor, etnoloji ve tarih ile ilgili ses belgeleri toplamakta yıllardır etkin olan bu bölgesel arşiv merkezleri öncülük eden girişimlerine verilen bedeli gördüler. Arşivcilerin sözlü kayıtlara bakım yapmaları günlük görevlerin bir parçası durumuna geldi. Bu tür yeni görevler arşivciler için sıkıcıydı. Bu durum gelişmelerdeki birinci problemi ortaya çıkarmıştır.

İkincisi, arşivciler sonuç olarak, bu derlemeler tarafından oluşturulmuş kaynakların gelecekteki kullanıcılarıyla kendilerini işbirliği halinde çalışırken bulabilirler. Bu bazı metodolojik ve ontolojik sorunları ortaya çıkarır. Tanım olarak, arşivci gelecek için çalışan kişidir. Görevi, anı tarzında olmayan, en azından kalıntı (kopya) olan belgeleri yok olmaktan korumaktır. Arşivci uzak dönemlerin gelmesinde ilk ve önemli kişidir. Buna rağmen, arşivlerin keşfedicileri ve yaratıcıları haline gelen arşivciler ve tarihçiler arasındaki işbirliği bir yanlışlık olarak görülmemektedir.

Üçüncüsü değişik kurumlar (eğitim ve araştırma kurumları, folklor ve miras toplulukları, bakanlıklar ve siyasi yönetimler, radyo, televizyon, sinema ve kütüphaneler gibi) arasında devam eden işbirliği artık daha fazla gerekli hale

gelmiştir (Voldman, 1996, s.381–382). Bu problemlere rağmen Fransa'daki arşivci toplumun genişlemesini sözlü tarih çalışmaları sağlamıştır denilebilir.

Kültürel mirasın yeni halk bilinci olarak, eğitim çalışmalarında hayat hikâyelerini ve sözlü tarihi kullanma fikri 1980'lerin öğretme döngesinde oldukça yaygındı. 1968 eğitim reformuyla birlikte, içerik ve öğretim yöntemleri sorgulanarak, hayat hikâyelerinin açıklanması, okulda öğretilen aynı geçmişin izleri için aile hayatlarını araştıracak bir yöntem olarak sınıfa getirilmiştir. Fransa'da ilkokuldan başlayarak eğitimin her kademesinde öğrencilere sözlü tarih etkinlikleri yaptırılmıştır (MacKenzie, 1996, s.383).

İlkokullarda öğrencilerden, büyükanne ve büyükbabalarıyla kuşakları ve kronolojiyi anlamak için görüşme yapmaları istenmiştir. Her öğrenci, kendi tarihiyle daha soyut ve profesörlerinin veya öğretmenlerinin genel öğretmeleri arasındaki paralelliği görebilmiştir. Sınıftaki veya gruptaki her öğrencinin soyağacının ortak oluşturulması, zamanın açığa çıkmasını, kökenlerin farklılıklarını, bazı aileleri diğerlerinden ayıran farklı yönleri öğretmiştir.

İlkokuldan sonra ise 11 ve 15 yaşları arasındaki öğrenciler için teknikler ve yaşama şekillerinin değerlendirilmesi araştırmanın amacı haline getirilmiştir. Öğrenciler, büyükanne ve büyükbabalarının okul anılarını dinleyerek kullanılan su, elektrik ve telefon gibi günlük yaşamda meydana gelen değişimleri anlayabilirler. Ayrıca, kasaba hayatının yıkılması ve şehirleşmenin gelişmesi, göç ve hareketlilik olayına ilk yaklaşımı üzerine yoğunlaştırılmış olabilirler. Birçok çalışma yoğunlaştırılmış olarak dinlenen akrabalar ve hısımlar genç yetişkinler durumunda zamanın kavrayışını sağladığını göstermiştir (Veillon ve Voldman, 1992, s. 184-–188).

Marseille'deki Genevieve Joutard'ın öncü çalışmasına göre, sadece ikinci sınıf lise dersleri özellikle de anıları ve eğilimleri, dünya politik olaylarını içeren tarihi soruları ciddi bir şekilde ele almaktadırlar. Bu son kategori öğrenciler için sözlü tarihi bir şekilde bırakılmış disipline dikkat çekmek, geçmişle günümüz

arasındaki bağı göstermek, metodun son amacı, günümüz geçmişin bilgisi olmadan nasıl anlaşılamayacağı göstermek için kullanılan etkin pedagojik aracın ötesindedir. Kendilerini her zaman pratik olmayan bu alıştırmaya veren öğretmenler genellikle Sol gruba bağlı olan azınlık grubuna bağlıdırlar ve onlara göre hepimiz tarihte birer aktörüz. Genevieve Joutard buna ekstra bir boyut eklemektedir: "*bu ayrıca öğrencileri modern iletişim araçlarına başlatmak ve tarihe tanık olmaları kavramı hakkında düşüncelerini ifade etmeleri için bir olanaktır.*"

Fransa'da sözlü tarihin uygulandığı diğer alan ise eğitim biliminin uzun zamandır ilgilendiği yararlı bir tarz olan hayat hikâyeleridir. Bildiğimiz gibi, hayat hikâyeleri birçok disiplinle ilgili olduğu için, farklı deneylerde birçok amaç için kullanılması şaşırtıcı değildir. Diğer taraftan, hayat hikâyeleri, yazı ve konuşma dilinin öğrenilmesini ve ifadenin bu iki şekli arasındaki ilişki hakkında fikir sahibi olunmasını sağlamaktadır. Bu, öğrencilerin kendi biyografilerini yazmaya başlayarak biyografi konusunda fikir üretebilmelerine imkân vermektedir. Bu durumda, oto biyografiye başlamak kendi kimliklerinin farkına varmanın yanı sıra dille uğraşmanın bir başlangıcı olarak kabul edilir (MacKenzie, 1996, s.384).

Diğer taraftan, kişisel hayat hikâyeleri, çalışmanın konusu için görüşme yapma çerçevesi olarak kullanılmıştır. Bu teknikle öğretmenler başarı sağladılar: verilen raporun zenginliği, ses ve görsel yardımlarla bir kere öğrencilerin aşinalığına sunulan bunun yaşayan ve yeni karakteri, kaydetme ve çözme teknikleriyle başa çıkma- en azından bütün materyalin dramatize edilmiş duygusal merkezi. Kullanıcıların gençlikleri alımlarını sınırlandırsa da günümüzde bu deneyler artık istisna değildir.

Tanık olunmuş şahitlik ile kişisel hayat hikâyesi arasındaki ayırım bu analizin uygunluğu için sistemli bir şekilde düzenlenmiştir. İlgili olan pedagojik deneyimlerde, alınan kelimenin geçerliliği ile ilgili gerekli araştırmanın kullanılan metoda uygun olduğunda bile, şahitlik ile hikâye arasındaki farklılıklar üzerine öğretmenlerin veya öğrencilerin sofistik tartışmaya girme meselesi değildir (Veillon ve Voldman, 1992, s.184–188).

Örneğin Genevieve Joutard görüşmeleri toplamadan önce çalışılan dönemin kapsamlı bağlamını öğrenmede ve hikâyeyi tarihi bir perspektife koymakta dayatmaktadır. Bu önlemler bazen başkasının konuşmasını dinlemenin ilgisiyle unutulmaktadır. Hiç şüphesiz, bu, belirli öğretmenler tarafından hissedilen araştırmacılar tarafından ortaya atılan uyumsuzlukları açıklamaktadır. Öğretmenler, nispeten pragmatik yollarla, öğrenciler tarafından toplanan görüşmeleri, onların düşüncelerini yönlendirebilmek için yapabileceği her şeyle, kullanmaktadır. Sonuçlar çalışmanın amaçlarına dayanmaktadır ve takip edilen amaca ve öğretmenin formasyonuna bağlı olarak tarihi etnolojik veya linguistik bir renk almaktadır.

Okullardaki sözlü tarihin bu yayılmasından bir kişinin elde edebileceği onların kaygıları ve ana araştırma çevresinde bulunanlar arasındaki büyük benzerliktir. Metodolojik çalışma bir şekilde deneysel araştırmadan batmaktadır; genel teoriler yerlerini daha merkezi ve önemli temalara bırakır. Bu, Fransa'da sözlü tarihle başlayan ve çağdaş historiografic çalışmaların üç etkin kutbundaki göze çarpan ilgiyi (aile tarihi, biyografi ve anı) ortaokullarda ve liselerde düzenlenen pedagojik deneyleri nasıl keşfettiğidir (MacKenzie, 1996, s.385).

1. 1. 2. 6. İtalya'da Sözlü Tarih

Alessandro Portelli İtalyan akademisinde sözlü tarihin fazla yer bulamadığına dikkat çekiyor ve İtalya'da alanın öncülerinin bağımsız, eylemci perspektiften nasıl meydana geldiğini gösteriyor. Bunun yerine, İtalyan sözlü tarihi, tarihi profesyonelliği çerçevesinde akımlardan ve yüksek okullardan olduğu kadar ilgili sosyal bilimlerden, müzikbilimi, antropoloji, sosyoloji, esin almaktadır. Bundan dolayı, 1970'lerin ve 80'lerin en iyi sözlü tarih çalışmaları edebi bibliyografilerden, anılardan, anahtar tarihi dönemlerin hem cinsiyete özel hem de sınıfa özel çalışmalarından ortaya çıkmıştır.

Profesör Alessandro Portelli Roma Üniveritesi'nde Amerikan edebiyatında bir kürsüye sahiptir. The Death of Luigi Trastulli: From and Meaning in Oral History (1991), ve The Practice of Oral History (1996) eserlerini içeren sözlü tarih ve edebiyat üzerine yeni ufuklar açan çalışmaların yazarıdır (Porteli, 1996, s.391–417). O'nun çalışmaları İtalya 'da sözlü tarihin gelişmesinde önemli bir paya sahiptir.

Akademik tarihin ortaya çıkmasından önce 16.yüzyıl İtalya'sında Guiccardini belgelerden doğrudan alıntı yapmıyor, kendisinin o dönemde yaşamış olmasının anlattıklarının doğruluğuna yeterli bir güvence teşkil ettiğini var sayıyordu. (Thompson, 1996, s.25). Guiccardini'nin bu yaklaşımı O'nu İtalya'nın ilk sözlü tarihçisi yapmaktadır.

İtalya'da günümüz sözlü tarihinin kökenleri savaş dönemindeki ani faşist partizanları incelemek üzere kurulan yerel merkezler ağına dayanır. Bunun ardından savaş sonrasında yaşanan büyümenin beklenmedik siyasi ve toplumsal sonuçları, köylülerin şehre göçü ve değişen işçi sınıfı bilinciyle birlikte 1970'lerde disiplinler arası bir sözlü tarih üslubu ortaya çıkmış, ayrıca araştırmaların sürekli olmasını teşvik etmiştir. Bu üslup, sosyolog Franco Ferrarotti'nin Roma'nın yoksul mahalleleri ve gecekondu bölgelerini konu alan çalışmasında, Portelli'nin Terni'deki çelik üreticileri üzerine yaptığı kültürel yorumlarda, Piomente ve Torino'daki köylüleri, işçileri ve kadınları konu alan bütün toplumsal tarih çalışmalarında kendini gösterir. Luisa Passerini İtalya'nın sözlü tarih dergisi *Fonti Orali*'yi bu çalışmalardan derlediği yazılarla yayına hazırlamıştır; dergide en yaygın okunan İtalyan sözlü tarihçisi ve tanıklıklar içeren güçlü kitapları, savaş ve direnişten köylülerin yoksulluğuna ve en sonunda da bir dağ köyünde yaşayan kadınların anılarını yansıtmaya yönelen Nuto Revelli de yazılar yazmıştır (Thompson, 1999, s.54; Martini, 1992, s.179–184).

Aynı zamanda İtalya'da işçi tarihi üzerine çalışmalar da görülmektedir. Bu çalışmalar Fiat fabrikasında çalışan otomotiv işçileri ve Terni'deki çelik işçileri üzerinedir. İşçilerin kendi duyguları aracılığıyla işçi sınıfı bilincini anlama çabası İtalya'da bir taraftan Luisa Passerini'nin "*Torino Operaia e Fascismo" başlıklı* kitabı

gibi son derece başarılı tarih çalışmalarını doğurmuş, diğer taraftan *I Giorni Cantati* gibi dergiler, Milano'daki Istituto Ernesto di Martiro gibi örgütler ve özerk işçi grupları tarafından fabrikalarda görüşmelerin yapılmasına, şarkıların ve şiirlerin derlenmesine ve bunların yayımlanmasına yol açmıştır (Thompson, 1999, s.72; Portelli, 1998, s.23-45).

Neredeyse hiçbir belgenin bulunmadığı yerlerde bile, siyasi örgütlerin yeniden inşasının mümkün olduğunu, Avrupa'da faşizme karşı direnişi ve İkinci Dünya Savaşı sırasında gizli siyasi hareketleri inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar bulunuyor. Olağanüstü örnekler arasında Kuzey İtalya'daki partizanlar üzerine yapılmış yerel çalışmalar ve Nazilere karşı direnen, bugün Kudüs'te ve Yad Waşem'de toplanmış Yahudileri konu alan uluslararası bir araştırma yer almaktadır. Ancak bu girişimler siyaset tarihinin anlamını tamamen değiştiren az sayıdaki ulusal felaketlere tepki olarak ortaya çıkmıştır. İster hayatta kalmayı başaranların ağzından olsun, ister işbirlikçilerin ya da kurbanların çocuklarının ağzından, toplama kamplarıyla ilgili hikâyeler en az dinleyenler kadar anlatanlar için de üzücü hikâyelerdir (Thompson, 1999, s.73).

Son olarak, İtalya'da yepyeni bir müzenin açılmasını sağlayan çok daha çarpıcı bir yerel katılım örneği verebiliriz. Bu tam anlamıyla bir sözlü tarih projesi değil, daha ziyade sözlü belleğin çok önemli bir rol oynadığı bir topluluk tarihi projesidir. Proje, işçi sınıfı kültürünün yeniden değerlendirilmesi için İtalya'da gerçekleştirilen daha geniş bir siyasi hareket bağlamında, işçiler ve akademisyenler arasında dayanışmanın mümkün olduğuna dair çarpıcı bir örnek teşkil ediyor. Alessandro Triulzi'nin projeyi anlatırken ileri sürdüğü gibi, Bentivoglio'daki Köy Medeniyeti Müzesi (Museo della Civilta' Contadina di S. Marino) geçmişten gelen nesneler koleksiyonu olarak değil, "işçilerin, hakim sınıfların kültürel belirlemelerine verdikleri bir cevap" ve "uzun süre göz ardı edilen ya da önem verilmeyen ve resmi devlet kültürünün çarpıttığı değerlerin ve katkıların yeniden kazanılması"na doğru atılmış bir adım olarak değerlendirilmelidir (Thompson, 1999, s.169–170; Porteli, 1996, s.391-417; Triulzi, 1976, s.117–120).

Müze Bolonya'nın birkaç kilometre dışında, Po vadisinin sıcak, dümdüz, yağmurlarla yıkanan kırlarında yer alıyor. Eski bir malikânenin güzel kâhya evinde, çevredeki ortakçıların yaşamları ve işleri üzerine mükemmel belgelenmiş, topluma nüfus eden bir sergi. 1973'te açıldığında dokuz yıl süren bir kampanyanın ürünüydü. Her şey 1964 yılında eskiden köylü olan İvano Trigari'nin bir arkadaşının evinin bahçesinde yörede *stadura* diye anılan eski bir tarım arcını yarı gömülü bir şekilde bulmasıyla başlamıştı:

Stadura eskiden Bolonya'da öküz arabalarında fren ve süs olarak kullanılan yuvarlak, elli altmış santimetre uzunluğunda demirden bir çubuktur. Çubuğun tepesi bir haç ya da başka bir şeyle süslenmiş olurdu ve çubuğa her arabaya kendine özgü karakteristik bir ses kazandıran bir ya da daha çok demir halka takılırdı (Thompson, 1999, s.170).

Trigari bulduğu *stadura*'yı temizlemiş, cilalamış ve sergilemek üzere küçük bir kasaba olan Castelmaggiore'de çalıştığı tarım kooperatifinin vitrinine koymuştu. Sonuç hayret vericiydi: kasabayı bir "*stadura* sevdası" sarmış, en iyi kopyayı üretme yarışması yapılmış, ilkokul ve lise öğrencileri babalarının kâğıda sararak gönderdiği örnekleri getirmiş, her köşe başından yeni bulgu haberleri gelmişti. Birkaç gün içerisinde yirmi *stadura* toplandı, en güzel olanı dükkânın önünde sergilendi, diğerleri bir köşede gruplandı. Koleksiyon herkesin dilinde dolaşır oldu, meyhaneden ve işçi kulübü Casa del Popolo'dan yaşlı köylüleri akın akın çekmeye başladı. Orada durup *Stadura*'lara bakarlarken yorumlar yapıyorlar, Trigari de onların anılarını dinliyor, bilmediği ayrıntılar hakkında sorular soruyordu. Bu sözlü anıların, kendi sözleriyle, "çoktan kaybolmuş ya da yakında kaybolacak olan bir dönem hakkında genel bir fresko" oluşturduğunu fark etmişti. Yorumlar değişiyordu:

Bazıları geçmişte ne kadar çok çalıştıklarını hatırlatan aletlere beddua ediyor; bazıları da gençliklerini hatırlayarak heyecanlanıyorlardı. Şimdiki zamanın daha iyi olduğunu söylüyor ve birbirlerine tarlaları sürmek için gece ikide uyanmak zorunda oldukları zamanlara dair, o dönemde hayvanların altına serilen çeltik çöplerini toplamak için çeltik tarlalarına öküz arabalarını nasıl götürdüklerine dair anılarını

anlatıyorlardı… Ve bütün keneviri toprak sahiplerinin malikanelerine taşıdıkları zamanları ya da kocaman üzüm sepetlerini nasıl başlarında taşıdıklarını ya da fırına götürdükleri büyük odun yığınlarını, son olarak da damatların en iyi araba ve öküzlerle, pırıl pırıl parlayan *stadura*larıyla gelinin evine çeyiz almaya gittiği zamanları hatırlıyorlardı (Thompson, 1999, s.170–171).

Çok geçmeden başka aletler gelmeye başlamıştı: eski dokuma tezgâhları, kenevir aletleri, boyunduruklar, çapalar, sabanla, vb. Böylece bölgedeki esi iş aletlerinin sistematik bir şekilde toplanması fikri doğdu. Köylüler bu fikri hevesle benimseyerek, evlerinde kullandıkları ne varsa depolarından çıkardılar ve arkadaşlarını da aynı şeyi yapma konusunda ikna ettiler. Bir *festa della stadura* (Stadura Şenliği) fikri destek kazandı, her yıl kutlanmaya başlandı. Gruppo della stadura adında bir dernek kuruldu ve bir gezici sergi hazırlandı. Bu sergide traktörün çektiği, araç gereç örnekleri taşıyan eski bir araba çevre köylerdeki panayır ve karnavallara ya da azizlerin kutsal günlerine gidip destek arıyordu. "Köylüler dinliyorlar ve çoğu zaman hemen oracıkta araç gereç, para ya da başka malzemenin nerede bulunabileceğine dair öğüt veriyorlardı." Zaman içerisinde, yıllar süren arayışlardan sonra müze için Bolonya yerel yönetiminden bugünkü yer alındığında, neredeyse 4000 nesne toplanmıştı. "Kendi tarih duygularına besledikleri sarsılmaz inanca ve gurura dayanan" hareket "topluluktaki hemen herkesin katıldığı ortak bir çaba"ya dönüşmüştü.

Resmi destek alabilmelerinin asıl sebebi, Bolonya'da iktisat tarihi profesörü olan Carlo Poli çevresinde toplanmış olan bir grup üniversite öğrencisi ve araştırmacının harekete arka çıkmasıydı. Müzenin açılması sayesinde projenin birinci aşaması başarıyla tamamlandıktan sonra, üniversitedeki tarihçilerin ve halkın niyeti, aralarındaki yakın ilişkiyi devam ettirmektir. Müzede iş sözleşmeleri, mülk belgeleri, köylü örgütlerinin kayıtları ve fotoğraflardan oluşan geniş bir arşiv oluşturuluyor. Tarım tarihi konusunda bir seminer ve araştırma merkezi de oldu. Dönem projelerini müzedeki malzemeden yararlanarak yazmaya teşvik edilen ilkokul ve lise öğrencileri başta olmak üzere binlerce yerel ziyaretçi çekiyor. Başka yerlerde benzer girişimlerde bulunmak isteyenlere de eğitim veriliyor: sadece Emilia bölgesinde on

beş yeni tarım müzesi açıldı ve müze açma fikri başka bölgelerde de yayılmakta. Belki de sözlü tarihçi için en ilginci yerel tarihsel belleğin teşvik edilmesidir. İlkokul ve lise öğrencileri müzedeki kayıtlardan yararlanmanın yanı sıra kendi köylerinde görüşmeler de yapıyorlar. Görüşme yöntemi üniversite öğrencileri tarafından da geliştirildi. Hepsinden önemlisi de yöredeki köylü tarihçiler yeniden güven kazandılar (Triulzi, 1976, s.117–120).

S. Giovanni'in Persiceto bölgesinde yaşayan Guiseppe Barbieri İtalya'daki sözlü tarihin gelişine ilişkin verilebilecek başka bir örnektir. Emekli olan Barbieri'nin eğitimi fazla değil. Üçüncü sınıftan sonra okula devam etmemiş, fakat yerel tarihçi olarak tanınıyor. İlk çalışması olan 300 sayfalık "Savaş ve Barış Anılarım Birkaç Aile Anısı" başlıklı metni 1936'da yazmış. Bu çalışmada o sırada 39 yaşında olan köylünün savaş deneyimi, Birinci Dünya Savaşı öncesi Emilia'daki çalışma koşulları, 1919–20 yıllarındaki tarım mücadelesi, faşizmin yükselişi gibi ulusal olaylar ya da 1929 depremi gibi yerel felaketlere köylülerin verdiği tepkiler uzun uzadıya anlatılıyor. Bir deftere, dil kurallarına uymadan İtalyanca yazdığı metin evinde öylece duruyordu…1975'te köy müzesi haberleri bölgede yayılmaya başladığında Guiseppe Barbieri kalemi yeniden eline almaya karar verdi

Barbieri'nin yeni kitabı kırdaki geleneksel yapı ve günlük işler üzerine olacaktı. Bu, Triulzi'nin kelimeleriyle "bilim adamlarının gündelik hayatın ve emeğin küçük tarihi ile resmi ders kitaplarındaki büyük tarih arasında kurduğu sahte ikileme, çalışan bir insanın verdiği cevap" olacaktı. Guiseppe Barbieri gerçekten de bu işe hevesle başladı, "77 yaşımı tamamlamış olduğuma ve geçmişi anlatmaktan gurur duyduğuma göre, hazır hafızam hala yerindeyken, bir an önce bitirmeyi ümit ediyorum" (Triulzi, 1976, s.117–120) diyordu.

1. 1. 2. 7. Türkiye'de Sözlü Tarih

Sözlü tarihin Türkiye'deki gelişimine bakacak olursak ülkemizdeki gelişimin İngiltere'dekine benzediği görülmektedir. Bu gelişimde Tarih Vakfının çalışmaları

önemli olmuştur. Tarih Vakfının kurulmasından önce vakfın kurucuları arasından bir ekibin uzunca bir süre, bir buçuk yıllık, yürüttüğü bir sözlü tarih çalışması vardır. Bu çalışma Hollanda'daki Sosyal Tarih Enstitüsünün Türkiye Bölümü tarafından yürütülmüştür. Bu bölümün Türkiye'de iyi bir ekibi vardı ve Türkiye'de sol hareket içinde aktif olmuş kişiler ve sendikacılarla toplam yüze yaklaşan mülakat yapılmıştır. Bu dönem sözlü tarih çalışması bakımından tam bir çıraklık dönemidir.

Vakıf kurulduktan sonra bu alanda biraz da Hollanda'da başlayan bu çalışmadan edinilen tecrübelerle sözlü tarih projeleri planlamaya girişilmiştir. Tarih Vakfı öncelikle bir sözlü tarih projesi taslağı hazırlanmıştır. İlk olarak vakıfta bir seri konferans dizisi örgütlenmeye başlanmıştır. " Kuşaklar Buluşması" adıyla, sözlü tarih projesinin yerine geçmeyen ama bu projeye ilgi çekebilecek ve bu proje için başlangıç oluşturabilecek bir aylık konferans dizisine başlanmıştır. Bu proje, yaşı genellikle yetmişin üzerinde, kendi alanında önemli olmuş, anıları sosyal tarihte değer taşıyan kişilere, anılarını genellikle gençlerin katıldığı bir ortamda anlattırma projesiydi.

Hafızaya dayalı ve içselleştirilmiş bilgilerin ne kadar objektif olduğu hep tartışılmışsa da hikâye anlatma geleneği Türk kültürünün önemli özelliklerindendir. Destanların ve menkıbelerin Türk Tarih yazıcılığında geniş kullanımının yanında, toplum hafızamızda da fıkra, hikâye, destan, masal, kıssa geleneğinin güçlü olması sözlü anlatımı bir kültürel geleneğe dönüştürmüştür. Osmanlı tarihlerini yazanlar veya vakanüvislerin yazdıkları tarihlerin bir kısmı kendi tanıklıklarına dayanmaktadır. Örneğin Âşık Paşazade, yazdığı tarihin bir kısmını başkalarının yazdıklarına dayandırmış; bazı olayları başkalarından dinlemiş ve diğer kısmını da kendi şahitliğine dayandırmıştır (Atsız, 1985, s. 5–6). Cevdet Paşa bile yazdığı tarihte geniş bir kaynak taramasının yanında yazdığı tarihi dönemin (1774 -1826) olayları içinde bulunmuş veya tanık olmuş kişilerden de bizzat bilgi almıştır (Yınanç, 1999, s.576). Diğer Osmanlı tarihlerinde de bu çeşitliği görmek mümkündür.

Allan Nevis'in 1948'de ilk kurumsal ve akademik temelini attığı (Starr 1996: 43) *sözlü tarih* çalışmalarının bizdeki kökleri Cumhuriyet döneminin ilk ve önemli kültür kurumlarından olan Halkevleri bünyesindeki folklor ürünlerinin derlenmesi çalışmalarına dayanır. Yine de sözlü tarihe ait kaynak olabilecek asıl bilgiler Osmanlı göçmen bürolarının ve uluslar arası araştırma komisyonlarının yaptıkları mağdur insanlarla bire bir görüşme raporlarına dayandırmak daha doğrudur. Özellikle Osmanlı göçmen bürolarında yapılan görüşme raporlarının son dönem Osmanlı tarihinin aydınlatılmasında ve açıklanmasında büyük katkılar sağlayacağı açıktır. Osmanlı Devletinin dağılmasını bizzat yaşayan son dönem tarihçiler yazdıkları eserlerde ne yazık ki yaşayan tanıklara başvurma gereğini duymamışlardır; ancak kendi tanıklıklarını zaman zaman çalışmalarına yansıtmışlardır. Benzer biçimde Halkevlerinin derleme çalışmaları daha sonraki dönemlerde sürdürülememiş (Danacıoğlu, 2001, s.13) ve tarihçilerin ilgileri daha çok eski ve yeniçağlarla sınırlı kalmıştır.

Bundan başka 1940'larda Behice Boran'ın Manisa'nın ova ve dağ köylerindeki karşılıklı toplum değişmelerini gözlemlediği *Sosyoloji Araştırmaları* (1942*)* ndan başlayarak günümüze kadar, ülkemizde sosyolojik ve antropolojik saha araştırmalarında sözlü kaynak kullanımı birçok çalışmada yer almıştır. Ancak sözlü kaynakların tarih içinde kullanımı için gösterebileceğimiz örnek çalışmalar yok gibidir.

Sözlü tarih formatına uymasa da bazı yakın döneme odaklanmış ve yazanların bizzat olayların içinde olduğu tarih çalışmalarını vermek mümkündür. Örneğin, XX. yüzyılın ilk yarısında yazılmış ve yazıldığı dönem itibari ile XIX. yüzyılın son çeyreği ile II. Meşrutiyete kadar olan dönemi içine alan Ziyyad Ebuziya'nın *Yeni Osmanlılar Tarihi* yazarın tanıklığına ve yazarın yakın arkadaşlarından edindiği bilgilerle kaleme alınmıştır. Aynı şekilde Ahmed B. Kuran'ın *İnkılâp Tarihimiz ve Jöntürkler* adlı eseri ağırlıklı olarak kendi tanıklıklarına dayanır. Ancak Kuran, genel tarihi bilgiyi, tanıklığının yanı sıra, birçok yazılı kaynağı kullanarak zenginleştirmiştir. 1980 öncesi için bir örnek vermek gerekirse Yusuf Hikmet Bayur'un bir Atatürk biyografisi denemesi olan

Atatürk Hayatı ve Eseri adlı çalışmasını gösterebiliriz. Tarihi bir şahsiyet olan Atatürk'ün yakınında bulunmuş ve yakınında bulunanların birçoğu ile kişisel dostluklar kurmuş olan Bayur yazılı belgelerin yanı sıra kendi şahit olduklarını ve başkalarından dinlediklerini/duyduklarını da çalışmasında kullanmıştır (Bayur, 1990, s.Önsöz V). Dipnotlarına düştüğü, "filancadan duyulmuştur", "bizzat söylemiştir", "filancadan dinlenmiştir", "Atatürk'ün ağzından dinlemiştik", "falanca bize anlatmıştır", "filancadan öğrenilmiştir" gibi bilgiler sözlü kaynak kullanımının aslında bilindiği ancak fazla rağbet edilmediğini düşündürmektedir.

1970'li ve 1980'li yıllarda yaşanan Ermeni terörü ve süregelen Ermeni iddialarına karşı Ermeni katliamlarını bizzat yaşamış veya tanık olmuş kişilerden elde edilen sözlü bilgilere dayalı bazı çalışmaların olduğunu görmekteyiz. Bu tür sözlü tarih denemelerinden olan Gürsoy Solmaz'ın *Tanıkların Diliyle Ermeni Vahşeti* çalışması, 1983–1984 yıllarında Doğu bölgelerimizde Ermeni katliamlarını yaşamış ve hayatta olan 125 kişinin verdiği sözlü bilgilere dayanmaktadır (Solmaz 2001: 23). Önce yerel gazetelerde tefrika edilen ve sonra kitap halinde basılan bu çalışma için yazarı bir sözlü tarih denemesi diyorsa da sözlü tarih metodu açısından zayıf bir çalışmadır. Yaşayan şahitlerin anlatımının tarihçi tarafından hiç kritik edilmeden veya kronolojiye uygunluğu sorgulanmadan alt alta sıralanmıştır.

1990'ların başına gelindiğinde hayat hikayelerine dayalı geçmişe nostaljik bakışlar içeren çalışmalar gazete ve dergi sayfalarında çoğalmaya başlamıştı. Önce *Gazete Pazar, Albüm* ve *İstanbul* dergilerinde tefrika edilen çalışmalarını *İstanbul'da Hatırlamak ve Unutmak* adlı sözlü tarih çalışmasında kitap haline getiren Leyla Neyzi sözlü tarihi, "unutulmuş veya bastırılmış olay ve kimlikleri değerlendirmek ve resmi tarihle gündelik yaşam arasındaki ilişkiyi irdelemek için kullandı(ğını)" belirtmektedir (Neyzi, 1999, s.7). Yazar, sözlü tarihi yazılı belgeye dayalı tarihe karşı alternatif bir alan olarak görme eğilimindedir. Bunun yanı sıra sözlü tarihi farklı bir muhabbet olarak gören Neyzi'nin çalışması hayat hikâyelerinin çok renkliliği üzerine edebi bir anlatıma dönüşerek sözlü tarihin "geçmişi bellek yoluyla ve bugünün gözüyle yeniden okumak" (Neyzi, 1999, s.3) olan hedefinden uzaklaştırmaktadır. Yaptığı sözlü tarih çalışmasını farklı hayat hikâyelerinin

anlatıldığı bir tür antolojiye dönüştürmüştür. Ayrıca Neyzi çalışmasını kimlik ve aidiyet problemi üzerine inşa ederek hem sınırlamış ve hem de yönlendirmiştir.

Behaeddin Yediyıldız, yakın zamanlarda yayınlanan *Ordu Tarihinden İzler* (2000) adlı çalışmasında halk rivayetlerinden yola çıkarak bölgedeki bazı tarihi olay ve şahsiyetlerin gerçekten var olup olmadığını, yazılı tarihi belgelerlerinde ne söylediğini göz önünde bulundurarak, tartışmaya çalışmıştır. Yediyıldız'ın çalışmasında kullandığı metod, sözlü verilerle yazılı kayıtların birbirlerini doğruladığı veya yanlışladığı noktada sözlü ve yazılı kaynakların tenkit edilerek bir sonuca varılmasına dayanır. Yediyıldız, yerel tarih çalışmalarında bu sözlü ve yazılı iki kaynak türünün mutlaka birlikte ve tenkidi bir yaklaşımla kullanılması gerektiğinin vurgulamakta ve bunu uygulayarak ilgi çekici sonuçlara ulaşmaktadır (Yediyıldız, 2000, s.5, 93–103, 143–194).

Yakın zamanlarda yayınlanan çalışmalara bir başka örnek de Necdet Sakaoğlu'nun *Köse Paşa Hanedanı (1998)* adlı çalışmasında iki yüzün üzerinde sözlü bilgi kullandığını bir söyleşide kendisi belirtmektedir (Lök, 1998, s.36). Bu tür örnekleri çoğaltmak mümkündür; ancak bizde tarih yazıcılığındaki gelişmelere baktığımızda yakın tarih çalışmalarında bir yöntem olarak sözlü kaynak kullanımının nasıl olması gerektiği üzerine bilimsel metod için herhangi bir atıf bulmak, 1996'lara kadar, mümkün değildir.

XXI. Yüzyıla girene kadar sözlü tarih bilgilerinin toplanıp arşivlenmesi bile düşünülmemiştir. Gazete ve dergi köşelerindeki röportaj ve mülakatları saymazsak en önemli sözlü tarih arşivi TRT bünyesinde yapılmış toplum ve siyaset ile ilgili konulardaki belgesellerdir. Önemli tarih bilgisi içeren bu belgesellerin ham malzemeleri ne yazık ki belgesele son şekli verildikten sonra yok edildiğinden bir daha kullanmak mümkün olmamaktadır(Tuncay 1993: 38). Tuncay'ın bu tespitinin dışında kalan TRT'nin "Milli Mücadelede Son Tanıklar" adlı yapıtı sözlü tarih için çok önemlidir. Bu çalışma13 bölümden oluşmuş ve 7 CD şeklindedir ve çoğaltılarak pek çok kuruma gönderilmiştir. Adından da anlaşılacağı gibi "Milli Mücadelede Son Tanıklar" sözlü tarih çalışması, Milli Mücadeleye katılmış ve sağ olan kişiler ile

ölmüş olanların çocukları ve torunlarıyla yapılmıştır. Bu çalışma Milli Mücadele dönemini bölge bölge ele almaktadır ve görüşmelerin yanı sıra akademisyen tarihçiler ile yerel tarihçilerin de görüşlerine yer vermektedir. Kültür Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Genelkurmay Başkanlığı gibi devlet kurumlarının ellerinde birçok görmeye ve işitmeye dayalı malzeme olmakla birlikte bunların arşiv durumları ve yakın dönem tarih çalışmalarında kullanılırlığı konusunda herhangi bir bilgimiz bulunmamaktadır.

Ülkemizdeki gazete ve özel TV kuruluşlarının da ellerinde yakın dönem tarihine ışık tutacak birçok sözlü-görüntülü arşiv malzemesinin mevcut olduğu düşünülmektedir. Türkiye'deki tarih çalışmalarının gelişme ve yönlendirilmesinde önemli rolü olan Türk Tarih Kurumunda başlı başına bir sözlü kaynak arşivi bulunmamakla birlikte son dönemlerde kurumun yaptığı veya desteklediği proje çalışmaları bünyesinde sözlü malzemelerin derlenmesi ve elektronik ortama aktarılması çalışmaları devam etmektedir. Özellikle Türk Tarih Kurumu'nda yürütülen Türkiye'nin Sosyal ve Kültürel Tarihi(TÜSOKTAR) Projesi çerçevesinde, *Kültür Varlıkları Envanteri Ekipleri*, kültür varlıkları ile ilgili sözlü verileri topladığı gibi, "Sondaj Metodu" ile çalışan *Türkiye'nin Sosyal ve Ekonomik Tarihini Araştırma Grubu* da incelediği bölgelerdeki sözlü verileri derlemekte ve elektronik ortama aktararak arşivleşmektedir. Ancak Atatürk Araştırma Merkezi ve Cumhuriyet Arşivi'nin bu tür bir sözlü kaynak toplama çalışması henüz bulunmamaktadır.

Türkiye'de tarih çalışmalarında sözlü kaynak kullanımı 1980 sonrası yıllarda yakın tarihe olan artan ilgi ile bağlantılıdır. Özellikle çok partili siyasal hayat ve 1950'lerden sonra hızla değişen sosyal tarihin çeşitli yönleriyle ele alınıp yazılan tarihlerinde kişisel tanıklıklara başvurulmuştur. Bazı kurum, işyeri, göç, şehir ve bölge tarihi araştırmalarında da sözlü kaynak kullanımını görmek mümkündür. Özellikle 1980 sonrası popüler yakın dönem siyasal ve toplumsal olayları ve önemli kişilerin otobiyografilerinde bu tür kaynaklar mevcuttur. Benzer şekilde ülkemizde hep tartışılan Köy Enstitüleri deneyimi, 1960 Askeri Darbesi, 1974 Kıbrıs Barış Harekâtı ve 1980 öncesi anarşik olaylarla ilgili olarak yapılan belgesel ağırlıklı

çalışmalarda kişilerin (tek yanlı da olsa) tanıklıklarına başvurulmuştur. Ancak bu tür çalışmaları yapanların büyük çoğunluğu tarihçi formasyonuna sahip olmadıkları gibi yazdıkları da tarih çalışması sayılamaz. Ancak sözlü anlatım ve tanıklıkları geniş biçimde kullanmışlardır.

Son dönemlerde üniversitelerimizde ise sözlü tarih çalışmalarında gözle görülür bir canlanmadan söz etmek mümkündür. Yerel tarih çalışmalarına yönelik tezlere paralel olarak çeşitli gönüllü grupların sözlü kaynak derlemeleri vardır. Ege Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitelerinde tez çalışmalarının mikro alanlara yönlendirilmesi ile çok sayıda sözlü çalışmaya girişilmiş ve bazıları da yayınlanmıştır. Özellikle Ege bölgesinde Kurtuluş Savaşı öncesi ve sonrası ile toplumsal hafızadaki izlerin derlenmesi için yapılan pilot çalışmalar 1990'ların ortalarından itibaren sözlü tarih olarak birçok çalışmanın ortaya çıkmasını sağlamıştır (Öztürkmen, 2002, s. 118). Ayrıca Boğaziçi Üniversitesinde sözlü tarih ders olarak okutulmaktadır (Öztürkmen, 1996, s. 29). Sabancı Üniversitesinin bünyesinde bir Sözlü Tarih Topluluğu vardır ve internet sitesinde faaliyetlerini yayınlamaktadırlar (*sabanciuniv.edu.tr/sozlutarih*).

Tarih Vakfı, bilindiği kadarıyla Kadın Eserleri Kütüphanesinde toplumsal alanda kadınları temsil eden veya kadın hakları konusunda mücadele etmiş bazı kadınlarla yapılan görüşmelere dayalı Sözlü Tarih Koleksiyonu bünyesinde oluşturmaya çalıştığı sözlü tarih arşivinin yanı sıra birçok kurum tarihi yazımı projelerinde sözlü malzemeden yararlanmışlardır. Çok sayıda projeye imza atan bu kuruluş Tariş (1992), İş Bankası (2001) , SEKA (1996), Egebank, gibi kurumların tarihlerini yazmışlarıdır. Bu çalışmalarda sözlü tarih görüşmeleri de kullanılmıştır. Vakfın özellikle "Cumhuriyetin 75.Yılı" ve Kültür Bakanlığı destekli "Yaşam Öyküsü Sözlü Tarih Projesi" çalışmaları devam etmektedir. Vakıf yayınlarında kısmen kullanılan bu kaynakların izlerini yayınlanan eserlerde görmek mümkündür. Vakıf, 2002 yılı içerisinde, Türkiye'nin tarih ve kültür mirasının bugüne kadar aydınlanmamış veya eksik aktarılmış konularına ışık tutmak ve ülke tarih ve kültürünün zenginleşmesine katkıda bulunmak amacıyla, "Tarihe 1000 Canlı Tanık" adlı bir sözlü tarih projesi başlatmayı planlamaktadır (7 Nisan 2002 Radikal).

Tarih Vakfının asıl önemli başarısı ve sözlü tarih çalışmalarına asıl katkısı sözlü tarih ile ilgili telif–tercüme yayınlarıdır. Başta Paul Thompson'un, dünyaca ünlü sözlü tarih çalışmaları için başvuru kitabı olan *Geçmişin Sesi* (1999) ile son olarak Esra Danacıoğlu'nun *Geçmişin İzleri* (2001) arasında sözlü tarih ile ilgili dilimizdeki az sayıda yayın bu vakfın yayınları arasından çıkmıştır. Bir kez de sözlü tarih atölye çalışması düzenlemiş olan vakıf, çeşitli sözlü tarih çalışmalarını projelendirmekte ve yürütmeye devam etmektedir (Danacıoğlu 2001: 143–144). Vakıf, Boğaziçi Üniversitesi ve Uluslar arası Sözlü Tarih Birliği ile ortaklaşa Haziran 2000'de 11. Uluslar arası Sözlü Tarih Konferansını düzenlemiştir. Konferansa kırka yakın farklı disiplinlerden yerli araştırmacı katılmış; konferansta sunulan ve tartışılan konular Boğaziçi Üniversitesi tarafından aynı yıl içinde üç cilt olarak yayınlanmıştır (Öztürkmen, 2002, s.120).

Tarih Vakfının dışında ülkemizde bu yöntemin izlerine Çağatay Uluçay gibi tarih eğitimcilerinin yazdığı makalelerde rastlamaktayız (Safran ve Ata, 1998: 2)

Bilimsel ya da akademik düzeyde sözlü tarih çalışmalarının ilk örneklerini 1990'lı yılların ortalarından itibaren popüler tarih dergilerinde görmekteyiz. Örneğin Tarih Vakfının çıkardığı *New Perspectives of Turkey İstanbul* ve *Toplumsal Tarih* dergilerinde çok sayıda sözlü tarih çalışması yayınlanmıştır. 1980 sonrası dönemin uzun soluklu tarih dergilerinden olan *Tarih ve Toplum* dergisinin birçok sayısında da sözlü tarih ile ilgili çalışma mevcuttur. 1998'de çıkmaya başlayan *Yerel Tarih Dergisi* de sayfalarında sözlü tarih çalışmalarına yer vermiştir. Çeşitli sosyoloji ve folklor dergilerinde sözlü tarih sayılabilecek çalışmalar yayınlanmıştır.

Paul Thompson'un davetli olarak katıldığı ve Türkçe literatürde ilk kaynak olan Tarih Vakfı'nın I. Sözlü Tarih Atölyesi (6–7 Haziran 1993) notları Türkiye'deki sözlü arşiv malzemelerinin durumu ve sözlü tarih çalışması olarak neler yapıldığı üzerine birçok bilgiyi kapsamaktadır. İstanbul'daki Kadın Kütüphanesinde 1995 Eylül ayı başında yapılan "Kadınların Sözlü Tarihi" isimli atölyede, İngiliz sözlü tarihçisi ve Sözlü Tarih Dergisi editörlerinden Joanna Bornat bu alandaki yöntemi ve

tartışmaları anlattığı çalışmada sözlü tarihin Türkiye'deki gelişiminde etkili olmuştur (Somersan, 1994, s.374).

Bu atölye çalışmalarından sonra 1996 yılı içinde Tarih Vakfında; 1998 yılı içinde sırası ile Belgesel Film Yapımcıları Birliği, Fransız Enstitüsü ve TÜYAP Kitap Fuarında farklı alanlardaki sözlü tarihle uğraşanlar bir dizi toplantıda bir araya gelmişler ve tecrübelerini paylaşmışlardır (Öztürkmen, 2002, s.118). Ayrıca Tarih Vakfının internet sitesinden sözlü tarih çalışmaları hakkındaki haberlere ve sözlü tarih için kılavuz nitelikli bilgilere ulaşmak da mümkündür *(www. Tarihvakfi.org.tr).*

Başaran (2001, s. 5–10)'ın "Sözlü Tarihin İçinden Aydındı Geçmiş Bir Yaşam" adlı çalışması hem yerel tarih hem de bir hayat hikâyesi açısından önemli bir örnek teşkil etmektedir.

Funda Şenol Cantek (2003)'in "Yaban"lar ve Yerliler Başkent Olma Sürecinde Ankara, isimli çalışması "bozkır kasabasından başkent yaratma" mitolojisinin ulus-devlet kuruluşundaki işlevine ilişkin bir kuramsal analiz çerçevesinde, bu mitolojinin berisindeki çelişkileri, sosyo-psikolojik çalkantıları irdeliyor. Ankara'nın eski halkını "yabani taşralılar" olarak gören "yeni/zoraki Ankaralılar" onları "yaban dışarlıklılar" olarak gören yerliler, çalışmada akıcı bir şekilde tasvir ediliyor.

Funda Şenol Cantek (2006)'in derlediği "Sanki Viran Ankara" çalışması ağırlıklı olarak sözlü tarih tekniğinden yararlanan, 7 makaleden oluşan bir yapıt. Zeliha Etöz'ün 'mahallelilik' bilincini odak alarak 19. yüzyıl Ankara'sının günlük yaşamına, esnaf ve zanaatkârının ticari hayatına dair sözlü tanıklıkları derlediği çalışması birinci makale olurak kitapta yer almakta. Funda Şenol Cantek, 1957 sel felaketzedelerinin Mamak'tan Yenimahalle'ye uzanan hayat çizgilerini, sözlü tarih tekniğini kullanarak ele alıyor. Yerli ile memur arasındaki gerilimlere değinip sosyal atmosferi resmettikten sonra, Hatip Çayı'nın taşmasıyla meydana gelen felaket, olayı yaşamış kişilerin tanıklıklarıyla anlatılıyor. Aklıselim memurlar için bir banliyö semti

olarak tasarlanan Yenimahalle'nin gelişim süreci, felaketin ardından Seylâp sitesine yerleşenlerin öyküsüyle beraber işleniyor.

Belkıs Ayhan Tarhan, giyim kuşamdan sosyal ilişkilere kadar modernleşmenin kadına yönelik tahayyüllerini odak alarak, 1980 sonrası Ankara'sındaki günlük yaşama değiniyor. Orta ve üst sınıfın kent merkezini terk ederek dışarlıklı sitelere kaçma nedenlerini, bunun arkasındaki 'düzen' anlayışını, bu anlayışın ev yaşamına nasıl sirayet ettiğini, evcilleştirilmiş kamusal alanlar olarak alışveriş merkezlerini ve bütün bunların kadınların hayatında tekabül ettikleri teorik/pratik düzlemleri ele alan bir yazı. Elif Ekin Akşit, Erken Cumhuriyet Ankara'sında modernleşmenin gerilimlerini 'kadınlar ve kılıkları' üzerinden anlatıyor. Osmanlı'dan miras kalan 'baba-oğul' ilişkisinin, Kız Enstitüleriyle birlikte nasıl 'baba-kız' ilişkine dönüştüğü, enstitülü iki kızın tanıklığıyla somutlanıyor.

Levent Cantek, kabadayılarıyla ve sert futboluyla meşhur Hacettepe'nin istimlâk öyküsünü anlatıyor. Merkeze karşı konumlanmış bir mahallenin elitler üzerinde uyandırdığı nefreti, kafa göz yarmalı kavgaların uzun soluklu mücadeleye yetmemesini ve bunun ardından gelen dağılış sürecini işleyen bir yazı. Burcu Yılmaz, 'Bozkırda bir cennet' olarak tasarlanan Gençlik Parkı'nı anlatıyor. Cumhuriyetin temsil mekânıyken git gide viranlaşan ve nostaljik bir fotoğrafa dönüşen parkın öyküsünü tanıkların gözünden okuyoruz. Son makalede Gürsel Korat, bir toplu konuta, beton mezarlığına indirgenen günümüz Ankara'sını anlatıyor. Korat, tek eğlencenin alışveriş merkezlerine gitmek olduğu, arabalardan kaçan mutsuz yayaların cirit attığı, 'düzenli şehir' mitosunun çoktan yerin dibine battığı günümüz Ankarasını betimliyor.

Mine Göğüş Tan ve öğrencileri (2007)'nin "Cumhuriyet'te Çocuktular" çalışması, çocukları tarih özneleri olarak tanımlıyor, çocukluk anıları aracılığıyla geçmişi daha eksiksiz ve doğru algılamayı amaçlıyor. Aynı zamanda üniversite öğrencilerinin geleneksel tarih öğretimi içinde zaman zaman yabancılaştıkları bir dönemi ve kuşağı daha iyi tanımaları adına girişilmiş bir deneme. Cumhuriyet'in ilk yıllarında yaşanmış çocuklukları, okul yaşamlarını ve Cumhuriyet algısını, yaşayan

115 kişinin ağzından kaydederek anlamaya yönelen bir eğitim tarihi ürünü bir çalışma.

Bazı yüksek öğretim kurumlarının ders programlarına girmekle ve yerel tarih grupları içinde sözlü tarih toplulukları oluşturulmakla birlikte ülkemizde sözlü tarih çalışmaları, batılı ülkelerdeki çalışmalara bakarak, oldukça geridir. Bunda sözlü tarih çalışması yapmak için sahada çalışmanın bazı zorlukları olması, görüşmelerin ayarlanması ve yapılmasının fazla zaman alması, kayıt cihazı temininin mali külfeti, kaydedilen bilgilerin deşifresinin çok zaman alması, sözlü tarih ile ilgili çalışma metodu konusunda yeterli eğitimin verilmemesi ve en önemlisi tarihçilerin bu tür çalışmalara fazla hevesli olmaması gibi nedenlerden dolayı ülkemizde sözlü tarih çalışmaları yeterli gelişmeyi gösterememişlerdir. Türkiye gibi hızla değişen bir toplumsal ortam sözlü tarih yöntemini kullanmak için ideal bir yerdir. Fakat Avrupa ve Amerika'nın dışında üçüncü dünya ülkelerinde bile kullanılmakta olan bu yöntem maalesef ülkemizde yeterli ilgi görmemektedir. Yetişmekte olan tarihçi ve tarih eğitimcilerinin bu alana beklenen ilgiyi göstereceği umut edilmektedir.

1. 2. Sözlü Gelenek

İnsanların günlük hayatlarındaki en sıradan olaylardan en olağan üstü olaylara kadar tarihe kayıt düşürülmesi söz konusu olan veya kayıt düşürülmeden hafızalarda kalan belleklere kayıt düşülen her türlü sosyal, siyasi, ekonomik ve insani hadiseler sözlü kültür ortamında yaşanmaktadır. İşte bu noktada sözlü kültürün bir alt kadrosu olarak sözlü tarihi de bu bağlamda değerlendirmek gerekmektedir. Çünkü tarihi olaylar cereyan ettikleri toplum içerisinde birtakım etkiler bırakmaktadırlar. Bu etkinin bir yansıması olarak da bir sözlü kültür üretiminin (folklor ürününün) meydana gelmesi en doğal bir süreçtir. Örneğin uzun süre devam etmiş, büyük acılara sebep olmuş, savaşlar ve göçler sonunda oluşan destanlar ve acıklı iz bırakan ölüm olayları karşısında yakılan ağıtlar, sosyal ve siyasi olayların sonucunda olayları

veya olayların kahramanlarını konu alan türküler bunlara en basit örneklerdir (Ersoy, 2004: 102–110).

Bir milletin yaşadığı tabiat üzerindeki farklı yaşam biçimi, dünya görüşü, tarihi, dini, dili ve benzeri ortak değerler toplamı o milletin milli kültürünü oluşturur. Sözlü Kültür ise "bir milletin hayatında, fertlerin sözlü ve yazılı geleneklerinde yer alan, müştereklik gücüne erişen ve millî kimliği oluşturan maddî ve manevî faaliyetlerin bütünüdür." (Yıldırım, 1998, s.38) şeklinde tanımlanmaktadır. Sözlü kültür, toplumun ortak malı olan hazır kalıpların deneyimleri pekiştirecek şekilde biçimlendirilmesiyle oluşur ve metinden yoksun olduğu için de toplum belleğinde yüzyıllarca gelişerek varlığını halkın bilincine yerleştirerek sürdürür. Sözle biçimlenen düşünce zaman içinde geliştikçe hazır deyişlerin kullanımı da daha ince bir ustalık kazanır (Ong, 1995, s. 50–52).

Sözlü gelenek, kuşaklar boyunca aktarılıp bir toplumun bütün üyelerinin kollektif malı bilgilerdir şeklinde tanımlanabilir (Tosh, 1997: 203). Fransız tarihçisi Jules Michelet ise sözlü geleneği şöyle tanımlamaktadır:

"Sözlü gelenek diye tabir ettiğim şey orada burada insanların ağızlarında dolaşan, herkesin, köylülerin, kasaba halkının, yaşlı adamların, kadınların, hatta çocukların tekrar tekrar anlattığı, bir akşam köy kahvesine girdiğinizde duyabileceğiniz, yoldan geçen biriyle yağmur, mevsim sonra yiyeceklerin pahalılığı sonra imparatorun zamanları ve sonra Devrim günleri üzerine sohbet ederken öğrenebileceğiniz ulusal gelenektir" (Thompson, 1988, s.19).

Sözlü gelenek üzerine Afrika'da çalışmalar yapan ve "Oral Tradition: a study in historical methodology" adlı klasik eserin yazarı olan Jan Vansina sözlü gelenek açısından zengin bir Belçika köyünden gelmektedir. Köylülerin okullarda öğretilen resmi tarihe karşı çıktıklarını öğrendiğinde ilk defa sözlü tarihin değerini anlamış on altı yıl süren karşılaştırmalar sonucunda kendi aile tarihinin de yalnızca yarısının güvenilir olduğunu keşfetmiştir. Onun sözlü gelenek üzerinde çalışma yapmasında bu olaylar fazlaca etkili olmuştur.

Vansina, Afrika Kıtası'ndaki sözlü geleneği değerlendirdiği eserinde yazı öncesi dönemdeki tarihin tümüyle sözlü olduğunu belirtir. Vansina'ya göre yazı öncesi dönemde formüller, yer ve kişi isimleri, şiir, hikâyeler ve yasal açıklamalar gibi bütün toplumsal birikimin akılda tutulması gerekiyordu (Vansina, 1968). Bütün bu uygulamalar kolektif hafıza veya görevli kişiler tarafından tutulup sözlü gelenek olarak sonraki kuşaklara aktarılırlardı. Hatta yazının keşfinin ilk dönemlerinde yazı, bir bilgiyi oluşturan ve bunu kayda alıp düşünceyi kolaylaştıran bir araç olması yerine sadece ambar memurlarının hesap işlerinde bilgiyi saklama maksadıyla kullandıkları herhangi bir araçtı (Dupont, 2001, s.19).

Pek çok ülkenin sözlü tarihinin gelişiminde olduğu gibi, yazının icadına kadar, tarihî birikim ve tecrübe, sözlü gelenek tarafından muhafaza edilip aktarılmıştır. Zamanla sözlü ve yazılı ortam birbirinin içine girerek devam ederken bunlara teknolojinin gelişimiyle birlikte bir yenisi daha eklenir ki bu da elektronik ortamdır. Söz konusu bu ortam birlikteliği yeni kaynaklar ve yeni terkiplerin oluşmasına katkı sağlar. Bununla birlikte söz konusu bu ortamların tamamında söz değerini kaybetmez.

Sözlü kaynaklarının yanı sıra tarihçiye yardımcı olan ve malzeme sunan bir diğer disiplinin edebiyat olduğu fikrini ileri atan araştırmacılar da olmuştur. Fakat bunlar tarafından söz konusu edebiyat kavramının içinde de yine sözlü kaynaklar sıralanmakta ve şu açıklama yapılmaktadır: "Burada edebiyat kavramını bütün kapsam ve çağrışım kümesi ile birlikte mütalaa etmekte fayda vardır. İlk yazılı edebi ürünler tarihçilikte olduğu gibi, uzun süre sözlü geleneğin taşınması suretiyle oluşturulmuştur. Destanlar, masallar, halk hikâyeleri, menkıbeler vb bu cümledendir. Geçmişte neler yaşandığına dair tarihçilere bilgi veren aynı hikâye kültürel analizler ile tarihi ve kültürel gelişimin nasıl birbirini güçlendirip nakledilerek anlatıldığı, özellikle anlamlı olayları ve bazı vakıaları bize sağlar." (Ersoy, 2004, s.3).

Yazıyla tanışmış toplumların henüz yazıyla temas etmemiş, merkezden uzak kesimlerinde (kırsalında) de ortak kültürel miras ve birikimler, olaylar karşısında alman tavırlar, sözlü gelenek ortamı içerisinde üretilirdi. Buna örnek, geleneksel

Türk toplumunun ortak hafızası ve vicdanı olan ozanlardır. Söz konusu bu ozanlar milletin hafızasını aktaran bellek konumundaydılar ve toplumsal hayatta gerekli olan bilgiyi üreten dağıtan ve aktaran konumunda olmuşlar sosyal ve siyasi ihtiyaca göre tiplere ayrılarak kültürün, yayılımı ve sürekliliğini sağlama noktasında işlevler üstlenmişlerdir (Yıldırım, 1999, s.505–530).

Sözlü kaynaklar tarihsel veri olarak konum açısından farklı nitelikler taşıyan iki ayrı kategori içinde toplanabilir. Birincisi sözlü tarih dediğimiz sözlü hayat hikâyeleridir; yani bir tarihçinin görüşme yaptığı kişilerin ilk elden anılarından oluşur. İkinci olarak da sözlü gelenek gelmektedir; geçmişteki kişilerle olaylar hakkında kuşaktan kuşağa sözlü olarak aktarılmış anlatı ve tasvirlerdir. Sözlü gelenek, ileri düzeyde sanayileşmiş ülkelerde pratikte tükenmiş durumdadır, ancak esas olarak sözlü bir kültürün yerini okuryazarlığın henüz tam anlamıyla almadığı ülkelerde hâlâ canlı bir güçtür. Afrika tarihçileri 1950'lerden beri sözlü geleneği giderek artan bir güvenle incelemektedirler (Tosh, 1997, s.190).

Dünyanın iki üç kuşaktır hemen hemen herkesin okur-yazar olduğu kesimlerinde, sözlü gelenek pratikte yok olmuş durumdadır. İngiltere'de bu geleneğin varlığını sürdürmesine aracılık eden birkaç formdan bir tanesi, ilkokul çocuklarının tekerlemeleriyle bilmeceleridir ve bunun da nedeni, çocukların hakim okur-yazar kültürü tarafından asimile edilemeyecek kadar küçük olmasıdır. Oysa birçok Afrika toplumunda etnik kimlik, sosyal statü, siyasi otorite ve toprak mülkiyetine ilişkin iddialar sözlü geleneğe başvurularak doğrulanır. Batı toplumunda yazılı belgeye dökülerek resmileştirilmesi gereken her türlü şey, sözlü geleneğe dayalı toplumlarda gücünü ve geçerliliğini, yaşayanların hafızasında bulur. Tarihçiler ancak 1950'lerde sözlü geleneği dikkatlice inceleyip tarihsel içeriğini saptamaya ve sözlü ürünlerin derlenip yorumlanmasına ilişkin prosedürleri belirlemeye çalıştılar. Tarihçiler daha başından beri ellerini çabuk tutmaları gerektiğini biliyorlardı. Okur-yazarlığın yayılması ve giderek daha çok sayıda genç erkeğin köyünden ayrılıp kentlere ya da sanayi bölgelerine gitmesiyle, sözlü geleneğin aktarıldığı zincirin son halkasına yaklaşılmakta olduğu açıktı ve saha çalışmasında yaşlılardan öğrenilenler kaydedilmezse gelenek yok olacaktı (Tosh, 1997, s.203).

Geniş çerçeveden baktığımızda, sözlü gelenekler iki toplumsal işlevi yerine getirir. Kültürün ayrılmaz parçası olan değerler ile inançların öğretilmesine aracılık edebilirler. İkinci olarak da belli hâkim toplumsal ve siyasi düzenlemeleri doğrulamaya yarayabilirler. Bir halk kökenine ve büyük göçlere ilişkin gelenekler genellikle birinci kategoride yer alırken, belli gruplarla bireylerin yaptıklarını anlatanlar ikinci kategoriye aittir.

Birincil belgesel kaynakların tersine sözlü gelenek, tarihçinin geçmişin zihinsel dünyasını yeniden yaratmasına esas olarak özgün kelimeler ile imgeleri aktarmaz. Aslında, sözlü geleneği ikincil kaynak olarak kabul etmek daha yerindedir ama kendinden önceki bütün versiyonları silmiş olduğunun eklenmesi kaydıyla.

Sıradan insanların tekil hayat deneyimlerinin yeniden yorumlanmasına esas olan incelikli değişiklikler, tarih bilincinin oluşumunu kavramamızı sağlıyorsa bütün bir topluluğun evrim halindeki sözlü geleneği geçmişin toplumsal amaçlar doğrultusunda düzenlenmesi konusunda çok daha zengin bir veri sağlıyor olmalıdır.

Hem sözlü tarih hem de sözlü gelenek uygulaması tarih araştırmasını açıklamaya yönelik boyutundan ziyade yeniden yaratmaya yönelik boyutuyla ilgilidir. Amaç ise insan deneyimindeki çok özel ve ayrıntı düzeyindeki unsurların tarih söylemi içinde merkezi bir konuma yerleştirmek ve bireyler ile onlara ait kuşakları daha net algılamamızı ağlamaktır.

Jan Vansina (1991, s.212) sözlü gelenek hakkındaki görüşü ise özetle şöyledir: Sözlü gelenekler bugünün belgeleridir çünkü bugünü anlatmaktadırlar. Fakat aynı zamanda geçmişe ait mesajları da içerirler. Sözlü geleneklerde bugünün ve geçmişin varlığı inkâr edilemez. Bazı sosyologların yaptığı gibi içeriklerini hafızadan silinip gidecek olan bugünle ilişkilendirmek geleneği indirgemeciliktir. Bazı tarihçilerin yaptığı gibi bugünün etkilerini göz ardı etmek de aynı ölçüde indirgemeci bir yaklaşımdır. Geleneklerin bir nefeste hem geçmişi hem de bugünü yansıttıkları anlaşılmaktadır.

1. 3. Kullanım Amaçlarına Göre Sözlü Tarih

Burada sözlü tarihin kullanım amaçlarına göre nasıl gerçekleştirildiği üzerinde durulacak ve yapılmış sözlü tarih etkinliklerinden örnekler verilecektir. Akademik tarihte ve tarih eğitiminde kullanabileceğimiz bir yöntem olan sözlü tarih hem bir tarih yazım şekli hem de bir tarih öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler eğitimini oluşturan diğer disiplinlerin (örneğin coğrafya, vatandaşlık) öğretimi için de kullanılabilir. Bu aşağıda verilecek örneklerle daha iyi görülecektir.

1. 3. 1. Tarih Yazımında Sözlü Tarih

Tarih üzerine düşünmek, "Tarih nedir? ve Ne içindir?" sorularını cevaplamayı gerekli kılar. Tarih kelimesi, hem geçmişte kalan insan ve toplumsal olaylar topluluğunu, yani yaşanmış geçmişi adlandırmak için; hem de yaşanmış olanı, geçmişi konu edinen tarih bilimini belirtmek için kullanılan bir kavramdır. "Tarih" kelimesinin Batı dillerindeki tüm karşılıkları Grekçe istoria, istorien sözcüğünden gelmektedir (Latince: his-toria, İtalyanca: storia, Fransızca: histo-rie, İngilizce: history, Almanca: Histo-rie) (Özlem, 1992: 21). İyonya lehçesinde "bildirme", "haber alma yoluyla bilgi edinme" anlamlarında kullanılan kelime, Attika lehçesinde görerek, tanık olarak bilme anlamlarının yanı sıra çok daha geniş bir anlam içeriğiyle fizik, coğrafya, astronomi, bitki ve hayvan bilgisi ve hatta giderek doğa bilgisini kapsayacak şekilde kullanılmıştır. Bu anlamıyla istoria, bir genel açıklamaya sokulamayan; ancak gözlenen, "tanık olunan" (istorien) olayların bilgisine verilen ad da olmuştur (Ersoy, 2004, s.102–110).

İstoria kelimesini sadece doğal olaylara ilişkin birikim bilgisi anlamı ile sınırlamayıp insanların ve insan topluluklarının başından geçenleri kaydetme yoluyla edinilen bilgi anlamında ilk kez Heredot'un kullandığı görülür. Heredot böylece istoria terimini ağızdan ağza aktarılan veya bizzat yaşayarak tanık olunan insani

toplumsal olaylar hakkında da kullanmış oluyordu ki, istoria, insani-toplumsal olayları aktarma ve kaydetme yoluyla edinilen bilgi anlamını ilk kez kazanmış oluyordu (Özlem, 1992, s.22). Bu tanıma daha sonra, Thukidies, değerlendirme ve yorumlama etkinliğini de ekleyecektir (Özlem, 2001, s.22).

19. yüzyıla gelindiğinde tarih için "bilimsel" kelimesi söylenebilir olmuştur. Bu yüzyılın tarih yazımı klasik Yunan antikçağının tarihlerine dek uzanan bir gelenek üzerinde yükseliyordu. "Bu disiplin mit ile gerçek arasındaki ayrımı Thukydides'le paylaşıyordu, bunun yanı sıra bilimsel olmasına ve dolayısıyla tarih yazmanın dış karakterini vurgulamasına karşın tarihin daima bir anlatı biçiminde yazılması gerektiğini kabul etmesi bakımından klasik tarih yazma geleneğini sürdürüyordu." (İggers, 2000, s.2).

"Bilimsel tarihsel söylem, edebî hayal gücünü içerdiği gibi daha eski edebî gelenek de gerçeği sahih bir geçmişin yeniden kurulmasında arıyordu. Leopold von Ranke'den bu zamana bilimsel yönelim Thukydides'ten Gibbon'a değin süren edebi gelenekle şu üç temel varsayımı paylaşıyordu: 1) Her ikisi de tarihin gerçekten var olan kişileri ve gerçekten icra edilmiş eylemleri ortaya koyduğunu benimsemesiyle gerçekle örtüşme kuramını kabul ediyordu. 2) Her ikisi de insani eylemlerin aktörlerin niyetlerine ayna tuttuğunu kabul ediyor ve tutarlı bir tarihsel anlatı kurmak istiyorsa tarihçinin görevinin bu niyetleri kavramak olduğunu öngörüyordu. 3) Her ikisi de, sonraki olayların tutarlı bir silsile içinde öncekileri izlediği tek boyutlu diakronik bir zaman içinde ilerliyordu. Bu gerçekçilik, kasıtlılık ve silsile varsayımları, Heredot ve Thukydides'ten Ranke'ye, Ranke'den de 20. yüzyılın son yıllarına değin tarih yazmanın yapısını belirledi." (İggers, 2000, s.3).

Tarih en basit şekliyle, en yaygın anlamda geride kalanın bilimi olarak tarif edilmiştir. Görünen eksikliği Marc Bloch "zaman içinde insanların ilmi" diyerek tamamlamaya çalışmıştır. Turner tarihi "geçmişten bize ulaşan günümüzde ortaya çıkan tenkitçi ve yorumcu bir anlayışla incelenen kalıntılar" şeklinde tanımlayarak daha bilimsel bir kalıba sokmuştur (Kütükoğlu, 1998, s.1). Tarih, insanların faaliyetleri neticesinde meydana gelen olaylarla ilgilenir.

Fustel de Coulanges "Tarihin konusu, tabiatı gereği insandır." der, Thomas Caryle ise "İnsanların başardığı işlerin tarihi, yeryüzünde çalışıp çabalamış adamların tarihidir" sözüyle, tarihin büyük insanlar etrafında yazıldığı şeklindeki düşüncesini ortaya koyar (Kütükoğlu, 1998, s. 3).

Ortaçağ tarih yazımına genel olarak bakıldığında da Yunan ve Roma tarih yazımının bir devamı olduğu görülmektedir. Rivayetçi yöntem değişmeden kalır. Ortaçağ tarihçisi hâlâ olgular konusunda rivayete bağımlıdır. Kendisine ulaşmış olan rivayetlerin gelişmesini incelemek ya da onları oluşturucu öğelerine ayırmak için elinde hiçbir araç yoktur (Collingwood, 1996, s.85). Görüldüğü üzere ortaçağda da sözlü tanıklıklar, tarihçinin ana malzemesi olmaya devam etmektedir.

Ortaçağın kapanışıyla, Avrupa düşüncesinin başlıca işlerinden biri tarihsel incelemenin yeniden yönlendirilmesi olmuştur. Rönesans'la birlikte yazılı kaynaklar, sözlü kaynakların yanı sıra kullanılmaya başlandı. Rönesans'tan itibaren yazılı kaynaklar gitgide çoğalmışsa da, belge araştırması için değerli bir yardımcı olarak eski teknikler kullanımda kalmıştır. Tarih metodu olarak belge kullanımı matbaanın yaygınlaşması ve basılı eserlerin çoğalması ile önem kazanmıştır. Fransız ihtilali sonucunda özel arşivlerin açılması ile tarihçiler arşivlere yönelmişlerdir. Belge metodu XIX. yüzyılda yeni akademik tarih mesleğinin temeli olarak ortaya çıkmıştır (Tuncay, 1993, s.2). Bu yüzyılda modern akademik tarihin ortaya çıkması ile sözlü kaynak kullanımı da ortadan kalkmıştır (Tunçay, 1993, s. 2; Somersan, 1994, s. 369).

Günümüz tarih yazıcılığı, tarihin daha iyi anlaşılması için, genel yerine veya genelin içinde yerelin ön plana çıkarılması, şimdiden başlayan geçmişin tarih olarak görülmesi ve sıradan insan davranışının önemsenmesi gibi eğilimlere bağlı olarak hem alan ve hem de süreç olarak genişlemiştir. Zihniyet tahlilleri, radikalleşen unsurların eğilimleri, tarihe tanıklık eden veya bizzat o tarihin oluşumunda rol alan daha sıradan insanların deneyimleri gibi farklılıklar tarihin daha insani bir görünüm almasına yol açmıştır. Yalnızca belgelerin ne söylüyorsa o olduğu ve bu belgeleri daha geniş veya çok yönlü biçimde tekrar düzenleyip kullanma şansımızın olmadığı

belgeler üzerine kurgulanan tekdüze bir tarih yazıcılığının yerine sıradan olan insanları, tutku ve zaafları ile birlikte, tarihin içine sokan bu yeni tarih, disiplinler arası işbirliğinin ürettiği yeni bilgilerle birlikte çok yönlü biçimde tarihi zenginleştirmiştir.

Var olan tarih anlayışlarına alternatif olmaktan çok tarihin daha iyi anlaşılması için yeni imkânlar sunan sözlü tarih bu yeni eğilimlerin önde gelenlerindendir. Her insanın hayat hikâyesinin tarihin bir parçası olduğu önermesinden hareket eden sözlü tarih disiplinler arası işbirliğini daha da artıran yönü ile sosyoloji, antropoloji, etnoloji, folklor, psikoloji, sosyal psikoloji, coğrafya gibi beşeri bilimlerin tüm imkânlarından yararlanmaktadır.

"Tarihi yaşanan gerçeklik olarak anladığımız zaman" (Halkin, 1989, s.IX) bu gerçekliğin kavranılmasında geçmişin yeniden kurgulanması önemli yer tutar. Geçmişin her yönüyle anlaşılması için şimdiye ulaşmış belgelerin etkin kullanılmasının yanında bu belgelerin oluşumunda dolaylı veya doğrudan rol alanların hiç ihmal edilmeden tarihi malzemeye dönüştürülmesi gerekir. XX. Yüzyılda tarih yazıcılığındaki en önemli gelişme diplomatik, siyasi, askeri alanlardan daha geniş bakış açılarını içeren toplum, kültür, ekonomi gibi çok yönlü etkileşimlere açık olan alanlara yönelmek olmuştur. Bu yönelişte geçmişi bugün ve gelecek için anlamak ve tarihi elit kesimlerin egemenliğinden kurtarmak isteyen "yeni sosyal tarihçilerin" rolü büyüktür (Iggers, 2000, s. 4–7; Evans, 1999, s.171-186).

XIX. Yüzyılın belgeye dayalı tarihçiliğinin daha ileriye götürülmesine ve yönünün değiştirilmesine yol açan sosyal tarih çalışmaları, bir önceki dönemin devletlere, ordulara, doğal olaylara (afetlere, kıtlıklara, salgınlara, vb...), liderlere dayanan *tarihi kurgusunun* yerini toplumun ihmal edilmiş (kadınlar, köylüler, etnik gruplar, dini cemaatler, vb...) veya yaşanan modern değişim ile birlikte ortaya çıkan yeni grupları (entelektüeller, işçiler, yeni siyasi ve anarşist gruplar, feministler, vb...) ön plana çıkaran bir anlayışa dönüşmüştür. Daha önceki dönemlerde tarihin nesnesi olan geniş toplum kitleleri yavaş yavaş tarihin merkezinde yer almaya

başlamışlarıdır. Ancak yoğun emek-bilgi gerektiren sosyal tarihin sonsuz toplum olay ve bilgilerini içermesi, kavranılmasını güçleştirmiştir (Danacıoğlu, 2001, s. 7–8; İggers, 2000, s. 105).

Makro düzeyde bir sosyal tarih yazmanın göründüğünden fazla tarihsel olay ve olguyu tarih dışı bırakması, dolaylı da olsa, siyasi tarihin ihmal ettiği sessiz kitlelerin bir kısmının tekrar ihmaline neden olmuştur. Üreten veya tarihi bir duruş alan insanların tarihin öznesi olmayı hak etmesi, siyasi tarihin eleştirilen yönlerinin farklı biçimde sosyal tarihin kendisinde de nüksetmiştir. Her şeyin yazılamayacağı veya her şeyin yazılan tarihin içinde yer alamayacağı sınırlandırması, sosyal tarihin çıkış gerekçesi olan "ihmal edilmiş kesimlerin tarih alanında görünürlük kazanması"nı sağlama hedefi tam olarak gerçekleşmemiştir (Aslan, 2000, s.201). Ancak varlığını sürdürmeye devam eden siyasi tarih ile ayrıntılı alanı içinde toplum tarihinin genel konularının kendilerine yabancılaştığını hisseden birçok tarihe meraklı insan kendilerine yakın duran yerel alanlara amatör bir ruhla yaklaşmışlardır. Buna bağlı olarak da genel tarih tezlerine meydan okuyan mütevazı yerel tarihler, çoğunluğu meslekten tarihçi olmayanlarca kaleme alınmıştır (Danacıoğlu, 2001, s.5).

Genel tarihlerin hükmedici, soğuk ve mesafeli tutumuna karşı yerel tarihler daha insani, sıcak, bizden olan/yakın duran ve mütevazı görünümleri ile insanları kendilerine cezbetmişlerdir. Genel tarihler kendilerini yenilerken ve genişletirken yerel tarihler de hızla çoğalmıştır. Buna bağlı olarak tarih eğitimi almış birçok araştırmacı son zamanlarda yerel alanlara yönelmişlerdir. Kolay okunan ve okuyucuyu bildiği, tanıdığı yüzlerle buluşturan yerel tarih çalışmaları sınırlı kaynaklarını genişletme yoluna gitmiş ve sözlü geleneğin imkânlarından yararlanmıştır.

Toplumun nicelikçe geniş ancak hakkında bilgimizin oldukça kıt olduğu bu kesimlerin tarihin öznesi haline gelebilmesi için daha çok bilginin üretilmesi gerekmiştir. Bunun için de tarihin diğer disiplinlerin (sosyoloji, antropoloji, etnoloji, folklor, demografi… vb.) ürettiği bilgilere başvurması kaçınılmaz olmuştur. Belgenin yanında bu disiplinlerin verili çalışmaları toplum tarihi çalışmalarını genişletmiş ve

yerel alanların genel tarihin tanımlanmış sınırlarının dışında daha renkli görünümler almasını sağlamıştır. Gelişen iletişim ve refahın sağladığı imkânlara paralel olarak insanların kendi çevrelerine merakını artırmıştır. Yaşanan hızlı değişimin yaşadıkları ortamı hızla aşındırması insanların içgüdülerinin dürtüsüyle, geçmişlerinden derin izler taşıyan bu çevrenin korunması veya korunamıyorsa tarihinin yazılması gündeme gelmiştir (Kyvig ve Marty, 2000, s.110–111). Bu durum ilgili-ilgisiz birçok araştırmacının tarih çalışmalarına yönelmesine de yol açmıştır. Tarih alanında kalem oynatan birçok amatör tarihçinin ilgilerine paralel olarak "yanı başımızdaki tarih"in ne olduğu ve bunun tarih olup olmadığı tartışması başlamıştır (Tosh, 1997, s.197–201).

Tarihin popülerleşmesine imkân sağlayan bu tür gelişmeler yerel tarihin yazanla ve okuyanla kurduğu kolay ilişki yerelin tanımını, sınırlarını ve ona bakış açısını değiştirmiştir. Aile tarihlerinden kurum tarihlerine kadar yaşanan her şeyin bir tarihi olduğunun ve bunun yazılmaya değer bulunduğunun altının çizilmesi; bu sayede genel tarihin de daha iyi açıklanmasının ve anlaşılmasının mümkün olacağı düşüncesi; her şeyin bir hikâyesinin anlatılmaya değer olduğuna inanılması ve hikâye anlatımının edebi bir türden tarihe bilgi aktarmanın bir yolu olduğunun kabul edilmesi gibi eğilimler ortaya çıkmıştır.

Tarih yazımında sözlü tarihin kullanılmasına verilebilecek örnekler çok fazladır. Aşağıda verilecek örneklerde tarih yazımında sözlü tarihin nasıl gerçekleştirildiği, çalışmaları yapan araştırmacıların görüşleriyle birlikte yer alacaktır. Bu örneklerin Türkiye'de yapılacak yeni çalışmalara ışık tutması temennimizdir.

İlk örneğimiz Carlton (2002)'ın çalışmasıdır. Bu çalışma devlet okullarının idaresinde üst düzey görev almış kişilerin mesleki ve kişisel konularından oluşan sözlü tarih görüşmelerinden oluşturulmuş ve görüşmeler 15 yıl sürdürülmüştür. Carlton sözlü tarih çalışmasını şu sözleriyle değerlendirmektedir:

"Bana göre bu tür bir tarihsel belgelemenin gereğinden fazla vurgulanmış olamayacağı açıktı. Devlet okulu müdürünün odası bir bölgenin en önemli resmi bürolarından birisiydi. Devlet okulları amerikan değerlerinin ana deposuydu ve bu değerleri birbirini izleyen genç nesillere aktarıyordu. Bu sürecin koruyucusu (meşaleyi taşıyan) olarak devlet okulunun müdürü de bu toplumsal sürece olağan üstü (aynı oranda bilinmese ve takdir edilmese de) etkili katkıda bulunan kişidir. Bu büyük Amerikalıların katkılarını belgelemek de dikkate değer ve önemli bir tecrübedir."

(Carlton, 2002, s. 7–9).

Bir başka örnek çalışma da Davis'e aittir. Davis'in "1960'lardan Bu Yana Minneapolis ve St. Paul'de Kalan Kızılderili Okulları" konulu çalışması okulların kurucuları, öğretmenleri, idarecileri ve velilerle yapılmış birçok sözlü tarih kaydı içermektedir. Davis sözlü tarih çalışmasını şu sözleriyle değerlendirmektedir:

" Bu görüşmeler sadece bir kaç ayda gerçekleşti, fakat bunları bir araya toplamak benim kendi araştırmamı yeniden düzenlememe neden oldu. Baştan beri 1970lerde Minneapolis ve St. Paul'de kurulmuş olan iki Kızılderili okulunun tarihçeleri hakkında birkaç görüşmeyi tezime eklemeyi planlıyordum. Daha fazla sözlü tarih derlemek ve bunları tezimin tam ortasına yerleştirmek istiyordum. Bu benim konularımı daha bir bütünlük içinde sunmamı ve günümüz Kızılderili toplumuna daha uygun olacak bir öykü anlatabilmemi sağlayacaktı. Tezi daha kökten bir yaklaşımla bir sözlü tarih projesi olarak ele almak beni araştırma ve yazma konusunda daha da heyecanlandırdı. Lisansüstü eğitimde geçen altı uzun yıldan sonra bu küçümsenemeyecek bir başarıydı ve bunu ilginç röportajlarıma borçluydum"

(Davis, 2002, s.17–19)

Bir başka çalışma, tarih üzerine lisans ve yüksek lisansını Maine Üniversitesi'nde tamamlayan ve "1881–1930 Arasında Güneyli Kadınların Eğitimi" konulu doktorasını Kuzey Carolina-Chapel Hill Üniversitesi'nde bitiren, Louisiana Devlet Üniversitesi'nde sözlü tarih için yapılan Williams Center'in kurucu yöneticisi olan ve halen Maine Üniversitesi'nde Maine Folklife merkezinde arşivcilik yapmakta olan Pemala Dean'ın yapmış olduğu sözlü tarih etkinliğidir.

Dean yapmış olduğu çalışmayı kısaca şöyle özetlemektedir:

"Sınıf ödevim için halamla görüşme yapmayı tercih ettim ve bunu hepimizin bildiği bir hikâye izledi. Ethel halamı ömrüm boyunca tanımıştım ve tabii ki onu çok iyi bildiğimi düşündüm. Ve tabii ki bilmiyordum. Konuyla ilgili olduğu kadarıyla onun annesini yani beni en çok büyüten babaannem, ya da kendi annem hakkında da bilgim yoktu. Ampuller yandı. Aydınlandım.

Fakat beni asıl etkileyen şey Maine sahillerinde büyükannem ve büyükbabamın çalıştıkları zengin yazlık çiftliklerin sahipleri hakkında anlattıkları oldu. Bunlar bay ve bayan (Agustus Peaboy Loring) Senior, bay ve bayan Junior ve Caleb'lerdi. Calebler şimdi çok demokratlardı fakat Juniorlar daha resmiydi. Ve böylece ailemle ilişkili olabileceğini hiç düşünmediğim bir sınıf ilişkileri sözlüğü ortaya çıktı. Ortada bir kitap vardı ve tarihten MA (Yüksek lisans) almak bana bu kitabı yazabilecek düzeni verecekti. Böylece MA sıradaki basamak için sadece bir atlama taşı oldu. Bu tez için yazlık çiftlik sahipleri ve onlar için çalışan Maine'nin yerlileriyle otuzdan fazla görüşme yaptım. Bu süreç boyunca öyle eğlendim ki doktora yapmaya karar verdim."

(Dean, 2002, s. 21–23)

Sözlü tarih yöntemi kullanılarak yapılmış bir başka çalışma da, 1995 yılında mezun olana kadar Avusturalya Perth'teki Murdch Üniversitesi'nde tarih ve politika okuyan, 1996'da Singapur Devlet Arşivlerinde memur olarak çalışan ve daha sonra Sözlü Tarih Merkezi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamış Jason Lim'inkidir.

Lim 1947'den 1983'e kadar Singapur'da üçteker endüstrisinin yükselişi ve düşüşü konusunda çalışmıştır. Üçteker (trishaw) yanda sepeti olan bir bisiklet türüdür. Üçteker sürücülerinin anılarını dinlemek onların 1945'te savaşın sonundan 1960'lara kadar yerel taşımacılık alanında üstlendikleri çok önemli rol konusunda son derece aydınlatıcı olmuştur. Sözlü tarih kayıtları ayrıca Singapur Kiralık Üçteker Sürücüleri Birliği'nin çalışmaları konusunda da aydınlatıcı olmuştur (Lim, 2002, s.53–56).

Güney Florida Üniversitesi'nde sosyal eğitim kurumları konusunda ders vermekte olan Barbara Shircliffe'nin sözlü tarih çalışması biraz daha farklı bir

yaklaşımla ele alınmış ve "Nostaljik bir çalışma konusu olarak okullarda ayrımcılığın sözlü tarihi" olarak adlandırılmıştır.

Shircliffe bu çalışmada Middleton ve Blake ayrılmış liselerinde eski öğrenci ve öğretmenlerin anılarında yatan nostaljiyi araştırmıştır. Çalışmanın odağında bulunan iki okul 1971'de mahkemenin ırk ayrımcılığının kaldırılmasını emreden kararıyla kapatılmış, Tampa'daki Afro-Amerikalı çocukların bu okullardan eyaletin ağırlıklı olarak beyazların yaşadığı semtlerine taşınmalarını öngörmüştü. Aynı yıl Afro-Amerikalı veliler, öğrenciler ve yerel yöneticilerin protestoları karşısında okul yönetimleri bu kurumları yedinci sınıf (Blake) ve ön liselere (Middleton) dönüştürmüşler. Buna karşılık siyah liderler ve ebeveynler siyah mahallelerindeki okulların derecesinin düşürülmesinin ve siyah çocukların servisle başka semtlere taşınmasının adaletsiz ve orantısız bir uygulama olduğunu savunmuşlardı.

Shircliffe, Hillsborough kasabasında tarihi siyah okullarının kapatılması ve bu okulların tarihi ile ilgili daha geniş bir araştırmanın parçası olarak birçok kaynaktan bilgiler derledi. Bunlar arasında gazete haberleri, okul kayıtları, mahkeme kayıtları, yıllıklar, konuyla ilgili diğer yazılı kaynaklar ve Hillsborough kasabasında yirmisi Middletom ve Blake liselerinin eski öğrencileri, öğretmenleri ve idarecileri olan otuz kişi ile yaptığı sözlü tarih görüşmeleri vardı.

Görüşme yapılan insanlardan liseden mezun olanlar ve koleje devam edenler Middleton ve Blake liselerinin akademik başarıyı teşvik ettiğine inanıyorlardı. Görüşme yapılan kişilerden daha az başarılı olanlar bile okul günlerinden aynı derecede özlemle bahsetmişlerdi.

Middleton ve Blake liselerinin öğrenci ve eğiticilerinin sözlü tanıklıkları ayrılmış okulların sözlü tarihleri için ortaya çıkan aile ortamına benzer atmosfer, katı ve koruyucu öğretmenler ve ailelerin ilgililiği gibi temaları açıklar.

Middleton veya Blake liselerinden görüşme yapılan kişilerden birisi hariç tamamı yetişme dönemleri ve okul yıllarından nostalji ile bahsettiler. Cemiyet bağları kavramı Middleton ve Blake'in hem eski öğrencileri hem de öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde kendini göstermektedir.

Eski öğrenciler anılarında öğretmenlerinin kendilerine sınıfın dışında da dikkat ettiklerini, öğretmenlerin okulda sorun yaşayan ya da başarılı olmayan öğrencilerin velileriyle görüşmek için evlerine gittiklerini anlatıyorlar. Öğretmenlerle ilgili temel konu onların başarılı olamayan öğrencileri ve onların çalışmalarını takip etmeleridir.

Görüşülen diğer eski öğrenciler Middleton ve Blake liselerinin insana güven ve aidiyet duygusu aşılayan atmosferine dikkat çektiler. Görüşülen eski öğretmenler ve öğrenciler siyah okullarının aile ortamına benzer yapısı ve disiplininden özellikle de bu disiplinin bu okulların başarısına ve daha ilginci yaşamlarının daha ileri aşamalarında beyazlarla başa çıkmalarına olan katkısına dikkat çektiler.

Bu tanıklıklar zenci okulları ve cemaatine verilen değer ile ayrımcılığın yol açtığı eşitsizliklerin farkında olmak arasındaki gerilimi açıklıyor. Siyah okulları ile ilgili anlatılarda yetersiz kaynaklar, yırtık pırtık kitaplar ve eğitimde başarısızlık kadar öğrenci - öğretmen ilişkilerinin yakınlığı ve cemaat disiplini üzerine hikayeler de hatıraların temelini oluşturur. Eski öğretmenler ve öğrenciler bu gerilimle geçmişe duydukları özlemle boğuşurlar.

Görüşme yapılan bireylerin çoğunluğu mutlu çocukluk anıları üzerine yoğunlaşıyor. Fakat eski öğrenciler ve öğretmenler Afro-Amerikalıların ırk ayrımcılığından karlı çıktıklarını söylemiyorlar. Bu tanıklıklar daha çok zenci cemaatin kültürel kaynaklarından ve mutlu çocukluk anılarıyla ırk ayrımının katı gerçekleri arasındaki çelişkiyi dile getiriyor.

Nostalji yoluyla eski öğrenci ve öğretmenler kendilerinin zenci cemaati ve onun kurumlarıyla ilgili gururlarını yeniden yaşarlar ve "neyi izleyekleri ve neden kaçınacaklarının" bir resmi olan bir "sosyal portre" çizerler.

Middleton ve Blake liselerinin sosyal portresinde eski öğrenciler ve öğretmenler toplumun yükselmesi için ailenin, disiplinin ve eğitimin önemini vurgularlar. Nostalji, ırk ayrımının mahkeme kararıyla kaldırılmasından otuz yıl sonra ırk ayrımı sürecinin adaletsiz yönlerinin ve ırklar arasındaki günümüz ilişkilerinin bir toplumsal eleştirisi gibi işlev görür.

Bu çalışmada Middleton ve Blake liseleri için duyulan nostaljinin eski öğrenci ve öğretmenlerin ayrımcılığın kaldırılması sürecinde bu kurumların kapatılması ile başa çıkabilmelerini sağladığı savunuluyor. Eski öğrenciler ve öğretmenler yetişme dönemleri ve okul günleri ile ilgili anılarında bugün eksikliğini gördükleri güven, büyük umutlar ve öğrenci disiplininin oluşturduğu aile öğretmen ilişkilerinin ve okul toplum bağlarının üzerinde yoğunlaşıyorlar. Bu bağlamda Middleton ve Blake liselerinin kapatılması geçen on yıllarda ekonomik gerileyişin ve kent merkezindeki toplumların izolasyonu sonucunda ortaya çıkan toplumsal kayıpları sembolize etmektedir.

Shircliffe, yaptığı çalışmanın sözlü tarih kullanımının önemini arttırdığını ifade etmektedir:

> Bu kanıtlar ve tanıklıklar üzerindeki incelemelerim nostalji çalışmasının bu günden anlam çıkarmak ve yorumlamak için tarihsel bilinci nasıl kullandığımızı anlamak konusunda sözlü tarihi kullanmanın önemini azaltmaz bilakis arttırdığını ortaya çıkarmıştır.

Görüşülen insanlar Middleton ve Blake liseleri çevresinde topluluk ruhunu idealize ederek ayrımcılık ve ayrımcılığın kaldırılması süreçlerinin tezat yönleri üzerine güçlü bir yorum getiriyorlar. Bu anlatılanlarda Middleton ve Blake liseleri, okullarda ırk ayrımının kaldırılmasının nasıl beyazların çıkarlarına hizmet ettiği ve bütünleşme sözü ile günümüzde hala devam eden ırka bağlı eşitsizlikler arasındaki

tezadın sembolü olmuştur. Bu bakış açısıyla nostalji geçmişle ilgili hikayeleri ortaya koyduğu kadar bu günün de bir eleştirisidir (Shircliffe, 2001, s. 59–84).

Dow'ın hazırladığı sözlü tarih çalışması oldukça ilginçtir. "Ünlü Coğrafyacı Film Görüşmeleri Serisi" adını verdiği çalışmasında Amerikan coğrafyacılarının sözlü tarihlerini oluşturmuş ve sözlü tarihi coğrafya disiplininde kullanmıştır.

"Ünlü Coğrafyacılar" serisinin amacı, çağdaş kullanım ve gelecek nesil coğrafyacıları için kalıcı kayıt saklamak amacıyla bilginlere rehberlik eden disiplinlerin ana konularını ve kişiliklerini kapsamaktır.

Dow'un başlattığı bu proje genişletilmiş ve elli yedi görüşme ve politik coğrafya üzerine bir panel tamamlanmıştır. Panel, üç bireyin kullandığı "tropikal" konusunun birebir yapılan direkt görüşmelerden daha geniş bir uygulamaya sahip olup olmadığına karar verebilmek için üretilmiştir: ilk tepkiler panel formatını bireysele tercih ediyor gibi görünmüştür.

1 Şubat 1973'te, Ulusal Bilim Kurumu, Amerikan Coğrafyacıları Birliğine "Ünlü Coğrafyacılar" serisini tekrar ürettikleri ve dağıttıkları için 9,820 $ ile ödüllendirmiştir.

Filmler on dakika ile otuz dakika arasındadır. Kiralama ücretleri görüşmelerin uzunluğuna bağlı olarak 6$, 13$ ve 20$ olarak belirlenmiştir. Sadece kopyaları kiralanmaktadır, orijinalleri saklanmakta ve kopyaları üretmek için bilhassa kullanılmaktadır.

Dow çalışmasının amacını ise şöyle ifade etmektedir:

Serilerin başından beri temel amacı Kuzey Amerika Coğrafyası tarihi hakkında bilim dalına küçük görüşler sağlamaktır. Serilerin, özellikle profesör programlarını ziyaret edebilecek bütçeye sahip olmayan bölümler için yararlı olduğu kanıtlanmıştır(Dow, 1974, s.430–435).

Bruley, Güney İngiltere'de Portmouth'da BA (Hons) Tarihsel Çalışmalar Kursu'nun öğrencilerinin "buzdolabı, çamaşır makinesi, elektrik süpürgesi ev hanımlarının yaşamını nasıl etkilemiştir?" sorusundan yola çıkarak 1930'ların ve 1950'lerin ev hanımlarıyla yapılan bir sözlü tarih çalışması gerçekleştirdiklerinden bahsetmektedir (Bruley, 1996, s.1). Çalışmanın sonunda yeni çıkan araç-gereçler ev hayatında kadının pozisyonunu pasifleştirmiştir sonucu çıkmıştır.

1. 3. 1. 1. Tarih Yazımında Sözlü Tarih Görüşmelerinde Yöntem

Sözlü tarih yöntemiyle görüşme yapmak üzere yola çıkan araştırmacı derlediği bilgileri, uzun soluklu bir araştırmaya kaynak olarak toplamaktadır. Araştırmacının ilk yapacağı iş kendisine bir proje hazırlamak olmalıdır. Projenin ardından görüşme gelir. Görüşmeden elde edilen kasetlerin saklama ve sınıflandırılmasından sonra ise yorum yani tarihi yazmak gelir.

Sözlü tarih projeleri pek çok farklı bağlamda gerçekleşebilir. Bireylerin ya da grupların girişimleri olabilirler: okullarda, kolejlerde ve üniversitelerde ya da yetişkin eğitiminde okur-yazarlık gruplarında, müzeler ya da topluluk merkezleri tarafından gerçekleştirilebilir. Her türlü insanı konu alabilir: öğrenciler, işsiz ve genç yetişkinler, çalışan ebeveynler ya da yaşlı emekliler.

Görüşme yapabilmek ise yetenek ister. Fakat görüşme yapmanın arkadaşça ve samimi bir sohbetten resmi kontrollü bir şekilde sorular yöneltmeye kadar uzanan pek çok farklı biçimi vardır; başarılı görüşmeciler, kendileri için en iyi sonuçları verecek kişiliklerine uygun yöntemler geliştirirler. Görüşmeyi şu basamaklara göre gerçekleştirmek görüşmenin geçerliliği bakımından önemlidir.

İlk adım, okuyarak ve başka görüşmelerde soruların ifade edilişinde uyulması gereken birkaç temel kural vardır. Sorular daima mümkün olduğunca basit ve dolaysız olmalı, görüşülen kişinin aşina olduğu dilde sorulmalıdır. Hiçbir zaman karmaşık ya da iki kısımdan oluşan sorular sorulmamalıdır, bu tür soruların sadece

bir kısmı cevaplanacak ve bunun hangi kısımdan olduğu genellikle açık olunamayacaktır. Bunun yanında basmakalıp ve bir fikir açıklamayan genellemelerin gerisindeki ayrıntılı anılara ulaşmak sözlü tarih çalışmasının temel becerilerinden biridir.

Bu açıdan olaya bakıldığında görüştüğümüz kişileri kendi bakış açılarından çok sizin bakış açınızla düşünmeye itecek sorular sormaktan kaçının.

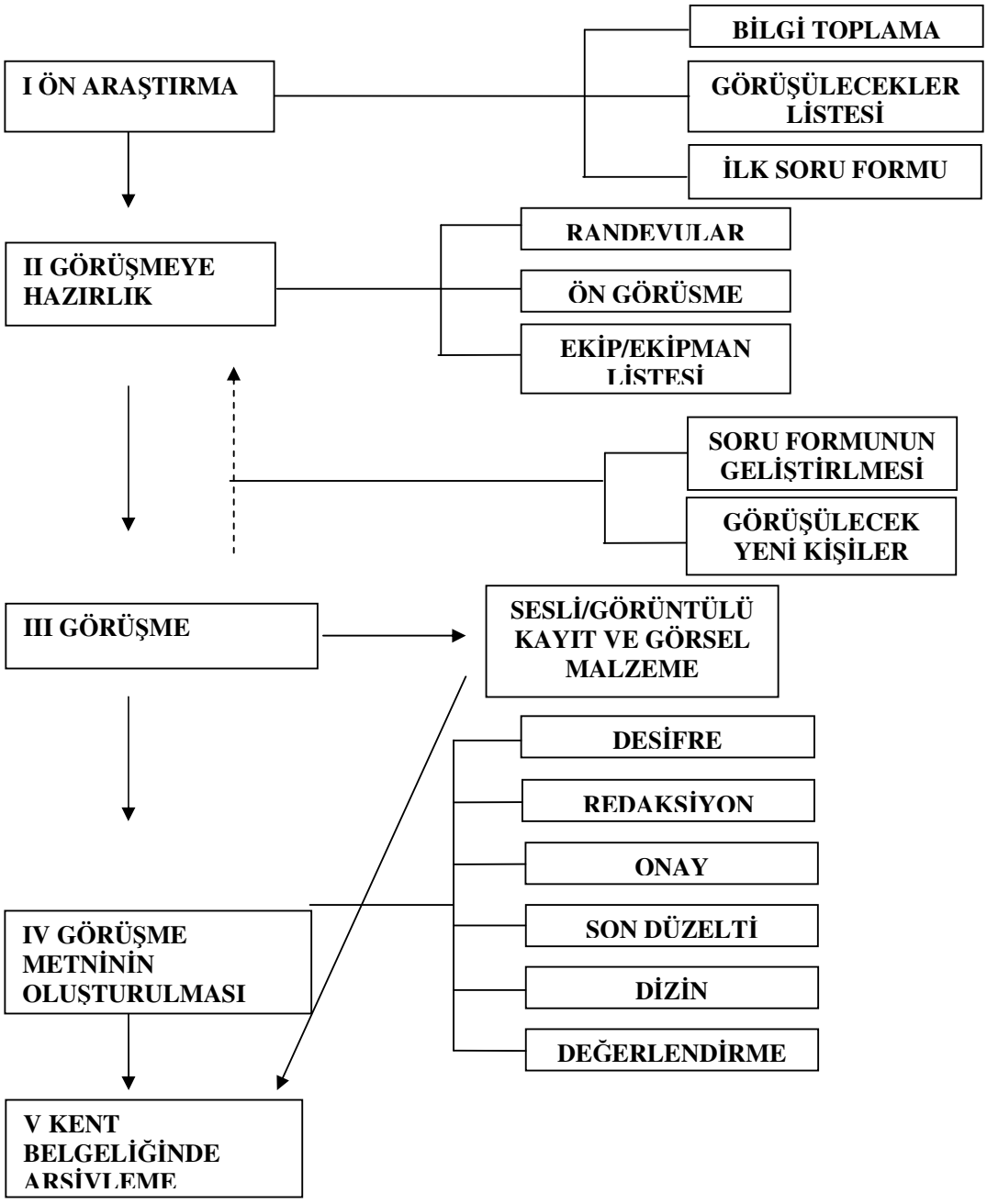
Görüşmeden ayrıldıktan sonra geriye yapılması gereken üç şey kalır. Birincisi, görüşmenin içeriğine, görüşülen kişinin karakterine ilişkin yorumları teyp kapatıldıktan sonra sarf edilen fazladan sözlerin bir an önce kaydedilmesidir. İkinci olarak kasetin etiketlenmesi gerekir. Son olarak toplanan bilgileri ve ihtiyaç olabilecek bilgileri belirlemek için kasetin baştan sona dinlenmesi gelir.

Kasetin saklanması teknik bir işlem olduğundan dolayı bu konu üzerinde durulmayacaktır. Sınıflandırma da etiketleme yoluyla olur. Görüşme yapılan kişinin adı ve kasetin birinci yüzü ve ikinci yüzünün yazılması yeterli olabilir.

Son olarak yorum yani tarihi yazmak gelmektedir. Sözlü kanıtlardan başka kaynaklarla birlikte ya da tek başına yararlanarak kitap yazmak, herhangi bir tarihsel metni yazmaktan daha fazla beceri gerektirmez. Sözlü kanıt diğer malzemeler gibi değerlendirilir, sayılır, kararlaştırılır ya da alıntı olarak kullanılabilir. Derlenen görüşme sonuçlarının tümü kasetten yazılı bir metne aktarıldıktan sonra bunun kaynak kişiye gösterilip okutulmalı, yazılı onayı alındıktan sonra kamuya sunulmalıdır. Kaynak kişinin istemediği kısımlar yayınlanmamalıdır.

Ayrıca sözlü tarihte görüşmeler birer ya da ikişer saatlik periyotlardan oluşan bir dizi söyleşiyi kapsamalıdır. Bu hem görüşülen kişiyi yormamak, hem de karşılıklı olarak anlatılan olaylar, makamlar ve kişiler hakkında belirli bir düşünme süresine sahip olmak için faydalıdır.

SÖZLÜ TARİH İŞ AKIŞ ŞEMASI



Şekil 2: Sözlü tarih iş akış şeması
(Kaynak: Danacıoğlu, 2001, s. 161)

İyi bir sözlü tarih görüşmesinin özelliklerini ise şöyle sıralayabiliriz:

1. Görüşmeye, konu hakkında hazırlanmış bir şekilde, aracınızla aşinalık, anlatıcının imzalayacağı kaydedilen görüşmeyi ve görüşme sorularını kullanma izni veren bir belgeyle gelin.

2. Anlatıcıyı mümkün olduğu kadar rahat ettirin; kibar ve arkadaşça hareketler anlatıcınızı rahatlatacaktır. Görüşmeler hemen başlamamalıdır. Kendinizi tanıtmak ve projeniz hakkında konuşmak için zaman tanıyın. Örneğin; "Merhaba Bay..., ben ... Bugün nasılsınız? Okuldaki sözlü tarih projem için sizinle Ege Bölgesi'ndeki hayat hakkında görüşme yapmama zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Görüşme yapmak için nereye oturalım? Sessiz bir yere ihtiyacımız var."

3. Görüşmeyi yapmak için sessiz bir yer bulmak için zaman ayırın (kuş sesleri, saat sesleri, aygıt sesleri ve arkadaşça evcil hayvanlar ses kaydına rahatsız edici gürültü eklerler.). Ses kaydedicisini açmadan önce anlatıcıya hazır olup olmadığını sorun.

4. Görüşmeye, anlatıcının kolaylıkla ve rahatlıkla cevaplayabileceği birkaç basit soruyla başlayın.

5. Aynı anda bir soru sorun ve anlatıcıyı cevap vermesine zorlamayın. Sessizlik daha iyi bir görüşme sağlayacaktır; yeni bir soru sormadan önce en az on saniye durun.

6. Net bir şekilde konuşun böylece anlatıcı sizi rahatlıkla duyabilsin ve anlayabilsin. Sorularınızı olabildiğince kısa tutun böylece ne sorduğunuz anlatıcıya açık olur.

7. Mümkün olduğu kadar sonu açık sorular sorun. Bu sorular anlatıcıyı evet/hayır cevapları vermektense hikâyelerini anlatmaya teşvik edecektir.

8. Anlatıcının cevaplarını dikkatlice dinleyin ve daha sonra "Bunun hakkında nasıl hissettiniz?" ya da "Daha sonra ne oldu gibi" bir sonraki soruya geçmeden önce daha çok detay elde edebilmek için tamamlayıcı sorular sorun. Anlatıcıya uygun bir şekilde cevap verin. Eğer anlatıcı acı dolu bir anı anlatıyorsa "bu çok zor olmalı" gibi bir şey söyleyin ya da duraklayın.

9. Anlatıcıya karşı çıkmayın veya onu düzeltmeyin ve kişisel fikirlerinizi mümkün olduğu kadar kendinize saklayın. "O kışı anlatabilir misiniz, çok kötü zaman geçitmiş olmalısınız." gibi yönlendirici sorular sormayın.

10. Görüşmenin sonuna acele etmeyin. Anlatıcının özetlemesine ve bir sonuca gelmesine yardımcı olacak iyi bir kapanış sorusu sorun. Her zaman anlatıcıya proje için zaman ve çömerlik için teşekkür edin. Anlatıcıya belgeyi veya yayınlama formunu imzalatmayı unutmayın (Paul, 1997, s. 46).

1. 3. 2. Eğitim Amaçlı Sözlü Tarih

II. Dünya savaşı sonrası Avrupa'da sözlü tarihin akademik tarihçilikte yerini almasından sonra bu yöntem eğitim alanında da kendini göstermiş ve tarih eğitiminde pek fazla kullanılır olmuştur. Özellikle yakın tarihin anlaşılması ve yerel görüşmeleri ve konuşmaları, onların güdülenme düzeyini yükseltir. Okullarda çocukların kendi ailelerinin tarihleri üzerine projeler gerçekleştirmeleri, böylece çevrelerini daha geniş bir geçmişle ilişkilendirebilmeleri sözlü tarih yöntemiyle mümkün olabilir. Safran ve Ata (1998, s.1) okul dışı tarih öğretiminin bir unsuru olarak gördükleri sözlü tarih etkinliğini, orta dereceli okullarda öğrencilerin ilk sözlü tarih görüşmelerini büyükanne ve büyükbabalarıyla yapmalarının sağlanması gerektiğini savunmaktadırlar. Bunun gerçekleştirilmesi eğitimi kurumsal sığınaklarından çıkararak dış dünyaya taşımak gibi önemli bir sonuç doğurur.

Aile tarihinin eğitime özel iki faydası daha vardır. Aile tarihi ile ilgili bir sözlü tarih projesinin temelini çocuğun ailesi, akrabaları hakkında sahip olduğu bilgiler ve fotoğraflara eski mektuplara, belgelere, gazete kupürlerine ve anılara ulaşmasını oluşturduğu için çocuk merkezli bir yaklaşımı da beraberinde getirir. Aile tarihi ebeveynlerin okul faaliyetlerine katılımını da aynı ölçüde teşvik eder (Thompson, 1988, s.8).

Sözlü tarih yönteminin uygulanması bireysel olabileceği gibi grup projeleriyle de gerçekleştirilebilir. Bu tür sözlü tarih grup projeleri eğitimde egemen

olan rekabet ortamının yerine, bir entelektüel dayanışma ruhu getirir. Tek başına okumak, sınavlar ve öğretmenin anlatıcı, öğrencinin ise dinleyici konumunda olduğu dersler artık yerini hep birlikte yürütülen tarih araştırmalarına bırakmaktadır. Ortak araştırma, öğretmenleri ve öğrencileri samimi bir iletişime daha fazla şans tanıyan, daha yakın, daha az hiyerarşik bir ilişkiye sokar. Dayanışmaları karşılıklı olur. Bu projeler vasıtasıyla öğretmenler ve öğrenciler toplumdaki yerlerinin daha doğrudan farkına varabilirler. Görüşme yaptıkları kişilerin yaşantılarına girerek farklı değerleri daha iyi anlarlar. Kısaca öğrenciler bireysel olsun grup projeleriyle olsun sözlü tarih aktivitelerine katıldıklarında işbirlikçi bir öğrenme gerçekleştirirler.

Welton ve Mallan (1999, s.350) öğrencilerin sözlü tarih projelerinde yer almalarının yaptıkları görüşmelerin planlanması ve yapılandırılmasında onlara yardımcı olacağını belirtirler.

Sözlü tarih uygulamasıyla öğrenci geçmişte yaşamış insanların günlük yaşantılarıyla ilgili bilgi sahibi olur, bunu, kendi yaşam koşullarıyla karşılaştırarak değişim ve sürekliliği algılar (Safran ve Ata, 1998, s.5).

Sonuç olarak sözlü tarihin eğitim alanında kullanılması, öğrenciyi tarih dersi kitabının içinden çıkartıp, tarihe bambaşka bir yerlerden yaklaşmasını sağlar. Bunun yanında kimsenin bilmediği ya da kimsenin aklına gelmeyen bir konu saptayıp, yepyeni bir dünya keşfetmesini mümkün kılar.

Bunun yanında okullarda sözlü tarih etkinliklerinin yürütülmesinde kullanılacak ilkeleri de Welton ve Mallan'ın da önerilerinden yararlanarak şöyle sıralayabiliriz;

- Sözlü tarih etkinliği özellikle alt sınıflarda idare edilebilir bir konu üzerinde odaklanmalıdır.
- Görüşme dikkatlice hazırlanmalıdır.

- Öğrencilere konu hakkında yardımcı olabilecek vasiyetname, günlük gibi kaynaklarda aktivitede kullanılabilir.
- Öğrencilerin heveslerini kıracak derecede hazırlık yapılması sakıncalıdır.
- Görüşmede kullanılan araçlar arasında eski fotoğraflar, resimler ve mutlaka bir ses kaydedici cihaz olmalıdır.
- Görüşmeler için yapılan atamalar resmî kaynaklar yoluyla yapılmalıdır. Böylece öğrenciler bütün projenin açıklanması gibi bir yükümlülüğün altına itilmemelidir.
- Görüşme bir saat ya da daha az bir zamanla sınırlandırılmalıdır.
- Öğrenciler görüşmelere iki ya da üçlü gruplar halinde gönderilmelidir.
- Yazılı metinlerin Word programına aktarılması için bilgisayar öğretmenlerinin yardımlarına başvurulabilir.

Sözlü tarih aktivitelerinin öğrenciler tarafından yürütülmesinde kullanılacak ilkeleri bu şekilde sıraladıktan sonra bu tür aktivitelerin öğrencilere kazandırdığı beceriler ise şöyle sıralanabilir:

1. Dinleme
2. Gözlem
3. Soru sorma
4. Bilgiyi düzenleme
5. Olguyu düşünceden ayırma
6. İlgisiz bilgi arasında ilgili bilgiyi bulma
7. Kendilerinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme
8. Değişim ve sürekliliği algılama (Welton ve Mallan, 1999, s.352; Safran ve Ata, 1998, s.6).

Sözlü tarih aktivitelerinin öğrencilere kazandırdığı bu beceriler etkinliğin başlaması ve sonuçlanması arasında basamak basamak elde edilir. Dinleme, gözlem ve soru sorma görüşme esnasında bilgiyi düzenleme, olguyu düşünceden ayırma,

ilgisiz bilgi arasında ilgili bilgiyi bulma becerileri görüşmeden hemen sonra bant deşifresinde kazanılır. Kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme ile değişim ve sürekliliği algılama becerileri ise öğrencinin kendi yaşantısı ile geçmişte yaşamış insanların yaşantılarını karşılaştırması sonucu kazanılır.

1. 3. 2. 1. Eğitim Amaçlı Sözlü Tarih Görüşmelerinde Yöntem

Görüşme birçok öğrenci için sözlü tarih etkinliğinin göze çarpan kısmıdır. Öğrenciler, alanda başarılı bir görüşme yapabilmek ve yeteneklerini güçlendirmek için, görüşme sürecini araştırmada, çeşitli olanaklara sahip olmalıdırlar. Öğrencilere verilen görüşmeleri uygulama, tartışma, gözlemleme ve model alma şansları gerçek görüşmeye güven ve duyarlılık getirir. Aşağıdaki örnek sınıf içi etkinlikleri iyi görüşme teknikleri geliştirmek için faydalı birer yaklaşımdır.

Balık Kâsesi Görüşmeleri

Balık kâsesi görüşmeleri, öğretmenin sürece modellik etmesiyle ilgili bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğretmenin sınıfın önünde araştırma konusu olan bir konu hakkında bir misafirle görüşme yaptığı zaman gerçekleşir. Bu öğrencilerin devam eden bir görüşmeyi gözlemlemelerini ve geri dönüt vermelerini sağlar. Ses kaydedilirken, öğretmen ve misafir ya sınıfın önüne ya da dairenin ortasında birbirlerine yüz yüze gelecek şekilde oturmalıdırlar. Öğretmen bu olanağı öğrencilerden beklediği görüşme şekline model olması için kullanmalıdır.

Görüşmeden önce, öğretmen öğrencilerin neyi gözlemlemesini istediğini açıklamalıdır, ayrıca onlarla beraber beyin fırtınası yapabilir ve görüşmeden ne öğrenmek istediklerini açığa çıkarabilir. Görüşmeden sonra, öğretmen görüşmeyi gözden geçirme ve tartışma için bol zaman ayırmalıdır. Bu yaklaşımda ortaya atılan meseleler ve sorular öğretmenlere, öğrencilerin kendilerini görüşme yapan kişiler olarak görmeye başladıkça, sorunlara hitap etmek için bir olanak sunmaktadır.

Birçok öğretmen ek yazma ödevleriyle bunu birleştiriyor; görüşmeden sonra öğrencileri aşağıdakilerden bir tanesi hakkında yazabiliyorlar:

1. Görüşmeden, iyi bir görüşmede öğrenmekte olduğunuz yönergeleri karşılayan ya da karşılamayan örnekleri tanımlayınız.
2. Bu görüşmeden konunuz hakkında, muhtemelen bir gazeteden veya bir ders kitabından öğrenemeyeceğiniz ne öğrendiniz?
3. Madem bir tane görüşme gördünüz, bir sözlü tarih görüşmesi yaparken neler hissedeceğinizi yazınız.
4. Sizin için görüşme yapılan kişinin söylediği bir şey hakkında yazınız.
5. Görüşme yapan kişi olsaydınız, soracağınız bir ya da birkaç soruyu yazınız.
6. Öğretmene görüşme tekniklerini nasıl geliştireceği hakkında bir öneri listesi yazınız.
7. Eğer görüşme yapan kişi olsaydınız, sizin için en zor hangi bölümün olabileceğini tanımlayınız.
8. Bir görüşme yapma hakkındaki sorularınızı listeleyiniz.
9. Misafire, görüşmeden öğrendiğiniz ve hala aklınızda olan soruları soran bir teşekkür notu yazınız.
10. Kendi görüşmenizde kullanabileceğiniz bu görüşmede sorulmuş üç soruyu yazınız. Neden? (Paul, 1997, s. 43).

Skeç Yapma

Diğer bir yaklaşım çeşitli görüşme senaryolarını skeç yapma yaklaşımıdır. Bu, zaman içinde dersin bir serisi olarak (örneğin her ders on dakikalık skeç) ya da bütün bir ders olarak yapılabilir. Aşağıda buna iki örnek verilmiştir:

1. Öğrenciler görüşme sürecinin ilk iki dakikasını skeç yaparlar(varış, selamlama, araçları kuracak yer bulma, ısınma, ilk sorular)

2. Öğrenciler, aktif dinleme, tamamlama soruları sorabilme yeteneği, duyarlılık gibi iyi görüşmenin belirli özelliklerini odaklanarak görüşme sorularının ve cevaplarının 2-3 dakikalık bir skecini yaparlar.

Her skeçten sonra, sınıf skeci yapan kişilere, görüşmede neyin iyi olduğu, neyin geliştirilebileceği ve neyin eksik olduğu hakkında geri dönüt verirler (Paul, 1997, s. 43).

Yumruklar

Öğrencilerin eğlendiği diğer bir skeç türüdür. Öğrenci çiftleri iyi bir görüşmenin özelliğini veya kuralını belirten bir dizin kartı alırlar. Öğrenciler, eşleriyle beraber tahsis edilen kuralın ihlalini gösterecek bir senaryo oluşturmak için beş veya yedi dakikaları vardır. Öğrenci çifti sınıfın önünde senaryolarını oynayarak sıralarını değişirler. Bir öğrenci görüşme yapan kişi rolünü diğeri anlatıcı rolünü alır. Sınıf hangi görüşme kuralının ihlal edildiğini tahmin eder ve oyuncular eğer cevapları doğruysa bunu söylerler. Öğrenciler, böyle oyunlarla katılarak "yumrukları" ve görüşmeye hemen başlama, sırasız soru sorma, kaba olma, pilleri unutma ve uygunsuz dozlar yapmayı içeren sonuçlarını gözlemlerler ya da oynarlar. Öğrenciler düşünceli görüşme yapan kişiler olmanın ve bunda başarısız olmanın anlamını "görürler" (Paul, 1997, s. 43).

Eşli Görüşmeler

Kendi kayıtlı görüşmelerini yapmadan önce, sınıfta, eşli etkinliğin bir parçası olarak birbiriyle görüşme yapmak birçok öğrenci için çok yaralıdır. Uygulama görüşmesi kısa olabilir; her öğrencinin beş dakika uygulama imkanının olduğu on dakikalık görüşmeleri nasıl hissedildiği, neyin zor neyin kolay olduğu hakkında kısa bir sınıf tartışması takip eder. Kısa uygulamalar bile süreçle aşinalık kurar. Ek olarak, bu kısa görüşmeler birçok tartışmaya teşvik eder; isteksiz veya ilgili öğrenciler bu sınıf oturumlarından sonra "sorguladıkları" için genellikle deneyimlerini paylaşmakta isteklidirler (Paul, 1997, s. 43).

Oluşturulmuş Kopyalar

Öğrencilere iyi bir görüşmenin özellikleri tanıtıldıktan sonra oluşturulmuş görüşme kopyalarını okumak gerçekten işe yarar. Öğrenciler kopyaların içerdiği iyi ve kötü görüşme özelliklerini tanımlayabilirler. Bu bir sınıf olarak veya küçük grup etkinliği olarak kullanılır.

Oluşturulmuş kopyalarla kullanılan birkaç örnek ödev şunlardır:

1) Bütün öğrenciler oluşturulmuş kopyaların bir nüshasını alırlar. İki öğrenci, biri görüşme yapan kişi, diğeri anlatan kişi, görüşmeyi sesli bir şekilde okurlar. Onlar ilerledikçe, öğrenciler her kötü görüşme örneğine işaret koyarlar. İşaretleme okumanın sonunda, öğrencilerin tercihleri hakkında bir tartışmaya yardım eder.

2) Öğrenciler, bir ya da iki görüşme okur ve eksik hissettikleri yerlere tamamlayıcı sorular yerleştirirler. Bireylerin tercihlerinin tartışılması tamamlayıcı soruların özelliklerini ve bunlara olan ihtiyacı daha çok aydınlatır.

3) Öğrenciler, sessizce bir görüşme okurlar ve görüşmecinin iyi görüşme stratejilerini kullanmakta başarısız olduğunu düşündükleri yerlere işaret koyarlar. Daha sonra öğrenciler tercihleri tartışırlar ve hangi görüşme hatlarının gözden kaçtığını tanımlarlar.

4) Öğrenciler bir görüşmeyi, görüşmede kullanılan görüşme stratejilerinin listesini yaparak ve örnekleri belirterek okurlar (Paul, 1997, s. 43).

Aile Büyükleriyle Görüşme

Öğrenciler kendi tarihini anladıklarında ve bir zaman şeridinin neresinde olduklarına dair bir fikirleri oluştuğunda, bir önceki kuşakta dünyada neler olduğunu araştırmanın zamanıdır. Öğrencilerden büyükbabaları ve büyükanneleriyle onların yaşamının nasıl olduğu hakkında görüşmeleri istenir. Örneğin; kullandıkları teknoloji, moda, eğlence tarzı, günlük işler ve kaygılar vb.

Bu çocukların kendi dünyalarından çıkmalarını ve kuşak farklarını görmesini sağlar. Bu süreç çok zaman gerektirmesine rağmen, çalışmaya değebilir (Şimşek, 2005:139).

Böyle bir çalışmaya gerçekleştirdikten sonra, öğrenciler:

1. Kendi yaşam sürelerinin tarihin küçük bir parçası olduğunu anlayabilecekler,
2. Kendi ailelerindeki önemli olaylarla daha geniş tarihi olaylar arasında bağlantı kurabilecekler,
3. Bir sözlü tarih yapabilecekler,
4. Aynı olayın iki ya da daha fazla hikâyesini karşılaştırabilecekler ve kıyaslayabilecekler,
5. İki veya daha sonra kaynaktan şahitlerin ispatını sentez eden bir olayın bir hikâyesini yazabileceklerdir.

Yerel Tarih

Yerel tarihin son zamanlarda büyük bir gelişme göstermesinin arkasında, her ailenin ve her mekânın kendi tarihi olduğu ve bu tarihin, sunacağı detaylı bilgilerle daha kapsamlı çalışmalara katkıda bulunacağı fikri gizlidir(Caunce, 2001, s.8).Yaşam, çoğunlukla çeşitli grupların ve toplulukların bir parçası olarak yerel sınırlar içinde yaşanır. İçinde yaşadığımız toplumun ve ekonominin şekillenmesinde her birey rol oynamıştır. Eğer geçmişteki benzerlerimizi görmezden gelirsek, toplumun eskiden nasıl işlediğini tam olarak anlayamayız. Tarih şimdiye kadar bu tür malzemeler olmadan yazıldıysa, bunun nedeni genelde, tarihçilerin bunlardan yararlanmayı bilememeleridir (Caunce, 2001, s.8).

Çocukların, kendilerinin ve ailelerinin tarihlerini anlamaları önemlidir. Tarihin her gün okula gidip gelirken yolları üzerinde gördükleri bina ve işaretleri kapsadığını öğrenmeleri öğrencileri heyecanlandırmaktadır. En iyi temel kaynağımız, toplumdaki en yaşlı kimselerdir. Resimler, eski haritalar, yazılmış mektup ve

günlükler de kullanılabilir. Toplumdaki insanların genellikle yerel tarih hakkında yardımcı olmak istedikleri görülmüştür (Ligh, Reynolds, 1997).

Öğrenciler tarihte ilgilendiklerinde ve onun gerçek insanlarla ilgili olduğunu fark ettiklerinde, doğal olarak geçmişteki diğer insanları da merak ederler. Aile tarihi projesi tamamlandığında, " Neden ……yapmışlar? " şeklinde sorarlar. Daha sonra hangi konunun öğretildiğine bakmayarak ilgili tarihsel döneme ait otantik materyallerle tanıştırılan çocukların, geçmişle ilgili merakları arttırılabilir. Geçmişteki parçaları 'deneyimleyince', çocuklar atalarının sosyal değerleri, inançları ve yaşam tarzları hakkında düşünceler gerçekleştirirler. Sınırsız yaklaşan, materyal ve deneyim olmamasına rağmen, 1895'ten 1995'e kadar olan yüzyılda dönemlik bir çalışmada, kullanılmış eşyalar üzerinde odaklanılabilir (Ligh, Reynolds, 1997).

Misafir Konuşmacılar

Hoodles (1996), küçük çocukların, yetişkinler ve akranlarıyla konuşmalarıyla zaman hakkında öğrendiklerine dair önemli şeyler gözlemlemiştir. Buna göre öğretmenler, çocukların zamana ilişkin yaptıkları yanlışları yetişkin ve akranlarıyla konuşmalarından dinlemektense çocuklarla bu konuda sürekli konuşmalıdırlar. Lee (1991) ve Edwards (1978) da ilköğretim ikinci kademedeki (secondary) programda aynı sonuca ulaşmışlardır (Ligh, Reynolds,1997). Muir de (1990, s. 217) ilköğretimin ikinci kademesindeki çocukların, tarihsel olaylardan ayrılan zaman uzunluğunu anlamlandırmalarına temel oluşturmaları için sözlü tarih etkinliklerinde yeralabileceklerini belirtmiştir. Bunun için Kore Savaşı'nda ya da Kıbrıs Harekâtı'nda yer almış bir kişinin, kişisel deneyimini paylaşması beklenen verimi sağlayabilir.

1. 3. 2. 2. Okullarda Uygulanan Sözlü Tarih Etkinliklerine Örnekler

İngiltere'de okullarda sözlü tarihten gittikçe daha fazla yararlanılıyor; konu milli müfredat programında da yer alıyor. Akademik tarihçiler sözlü tarihi

kullanıyorlar, yükseköğretimdeki tarih öğrencileri eğitimlerinin bir parçası olarak sözlü tarihle karşılaşıyorlar.

Okullarda uygulanan sözlü tarih etkinliğine örnek olarak Oxford'daki Corpus Christi Koleji'nde Brian Harrison'un bir grup öğrencisiyle yaptığı çalışma gösterilebilir (Thompson, 1999, s.8). Çalışma kolej müstahdeminin tarihi üzerineydi. Çalışanlar grubunun işverenlerine karşı modası geçmiş hürmetkârlıklarını, sadakatlerini, işlerinde kılı kırk yarmalarını, giyim kuşanmalarındaki ve davranışlarındaki resmiyeti öğrenciler yadırgamaktaydı. Bu proje sayesinde öğrenciler ve müstahdem birbirlerini daha iyi anlamaya ve tarihin önemini kavramaya başladılar. Öğrencilerden birinin söylediği gibi: "Toplumsal değişimin etkisini gerçekten yakından ve detaylı bir şekilde görmek… Genel toplumsal çevredeki değişimlerin geleneksel bir topluluğun yaşam tarzını, değerlerini ve ilişkilerini nasıl değiştirdiğini görmek de… Benim için bir o kadar önemli ve ilginç oldu."

Başka bir çalışma, İdaho Eyalet Üniversitesi'nde Troy Reeves tarafından yapılan sözlü tarih çalışmasıdır. Reeves çalışmasında iki aile üyesiyle, büyükanneleriyle röportaj yapmıştır. Röportajları kullanarak çalışmasını hazırlamıştır. Her iki büyükannesinin de kendisi için bahçedeki otları yolmasını isteyen, sırtlarını ovduran kadınlar olmaktan daha farklı hale geldiklerini ve tarih sahnesindeki oyunculara dönüştüklerini belirtmektedir (Reeves, 2002, s.93–95).

Diğer bir proje de bir ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Cambridge'in ilçelerinden birindeki bir ilkokulda, Sallie Purkis çeşitli yaş gruplarıyla sözlü tarih çalışmalarını kullanmıştı (Thompson, 1999: 150). Bu, 7 yaşında yirmi çocuktan oluşan bir sınıfla yarım dönemden uzun bir süre boyunca, haftada iki öğleden sonrayı ayırarak yürütülen bir projeydi. Gruptaki çocuklar birbirlerinden farklıydı; bazı çocuklar göçmendi; dokuz çocuk okuyup yazamıyordu, bazılarıysa çok zekiydi. Proje, çocukların tarih öğrenimindeki ilk deneyimleriydi. Projenin amaçlarından biride bu ilk karşılaşmayı ilginç ve heyecanlı bir hale getirmek, çocukların tarihsel kanıtlar toplayabileceklerini hissetmelerini sağlamak, onlara tarihin gerçek olduğunu

ve bugünleriyle ilişkili olduğunu hissettirmekti. Konuların birbirinden ayrılmadığı bir okulda yürütülüyor olması büyük, bir avantajdı, böylece kolaylıkla sanat çalışmaları yapılabiliyor, İngilizceye geçilebiliyor, okul dışına geziler düzenlenebiliyordu.

Purkis somut bir başlangıç noktası olarak yerel kütüphane görevlisinin önerdiği, okulun altmış yıl önce ilk açıldığında ilk öğrencilerin inşaat molozları arasında çektirdikleri bir fotoğrafı seçmişti. Bu çocukların hemen ilgisini çekmiş, fotoğraftaki öğrencilerin kıyafetleri üzerine yorumlar yapmaya başlamışlardı. Fotoğrafın nerede çekildiğini bulmaya çalışmış, fotoğraftaki öğrencilerin şimdi kendi büyükanneleri, büyükbabaları, yaşında olabileceğini hesaplamışlardı. Bunun üzerine Purkis projenin anahtar simgesini "büyükanne" olarak belirledi. Büyükanne ve büyükbabaların okulla ilişkilendirilmeleri çocuklar için yeni bir deneyimdi. Ses kayıt cihazları kullanılmadı, bunun yerine yazılı bir anket dağıtıldı. Anket çocuklarla yapılan bir tartışma ışığında oluşturuldu. Hepsi olmasa da büyükannelerinin çoğu anketi cevaplandırdı; projenin sonunda kendini "tarihçi" olarak adlandıran bir çocuk üç kişiyle görüşme yapmıştı. Bir başkası yazısını daktiloda yazdı. Kısacası bol bol iyi malzeme çıkmıştı. Purkis belirli konumlarda bazı parçalar seçip yazıya geçirerek sınıf için bir okuma kitabı oluşturdu.

Diğer bir çalışma Trangdai Tranguyen'in (2002, s.119–126) çalışmasıdır. Tranguyen, sözlü tarih yöntemini Amerikalı Vietnamlıları belgelemek için uzun ömürlü bir gereç olarak kullanmıştır. Çalışmamın en ayırıcı özelliği temsil ettiği insanlardı. Her birisi hayatın yollarından geçmiş, Amerika'ya çok çeşitli yollarla gelmiş ve Amerikan kültürüyle kendi özel karakterleri ve metotlarıyla kültürlenmişlerdi.

Tranguyen, Vietnamlı göçmenlerin kıtalararası yaşamları ve Amerika'ya ne getirdikleri, onların Amerika'da doğan nesilleri ve Amerika'daki bütün etnik toplulukları içeren bir sözlü tarih etkinliği gerçekleştirmiştir.

Bir diğer yaratıcı ilkokul projesi Londra'nın içinde, Notting Hill'deki bir okulda gerçekleşti. Alistair Dgeos konu olarak Fox ilkokulunun tarihini seçti ve

projeyi okulun savaş zamanında kırsal bir bölgeye nakledişine odakladı. Bu sayede yedi ila on yaş arasındaki iki sınıf, proje kapsamında bir okul gezisiyle Wiltshire Locock'a gittiler ve burada otuz yıldan uzun zaman önce okullarının Londra'dan gelen çocuklarla dolup taştığını hatırlayan köylülerle konuştular. Proje bütün olarak ele alındığında çocukları yetişkinlerle işbirliği içinde tartışabilmeye ve öğrendiklerini kendi yazılarında kullanmaya teşvik etmede dikkate değer bir başarı olmuştur (Thompson, 1999, s.152).

Başarılı bir diğer çalışma da Michael Brooks'un (1997, s.32–35) yapmış olduğu sözlü tarih çalışmasıdır. "Uzun Uzun Zaman Önce Sözlü Tarih Projesi" adını verdiği çalışma sayesinde öğrenciler artistlerden, politik liderlerden ve olayları ilk elden tanık olmuş kişilerden geçmişi öğrendiler. Her yıl düzenlediği projenin merkezini beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Onlara, tecrübeli altıncı sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan gönüllü öğrenciler yardım etmiştir. Yıllar boyunca öğrenciler, öğrencilerin oluşturdukları, ödüllü sözlü tarih mecmua serisinde sözlü tarihi araştırdılar, kaydettiler, yayınladılar ve yaydılar.

Öğrenciler komşularıyla, yerli politik liderlerle, yerlilerle ve nasıl show dünyasına girdiğini anlatan film yıldızlarıyla görüşme yaptılar. Görüşmelere katılma beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi notunun bir parçasıydı. Sözlü tarih projeleri sayesinde öğrenciler araştırma yeteneklerini ve araştırmalarını nasıl ucu açık sorulara yansıtacaklarını öğreniyorlar. Öğrenciler çok miktarda bilgi elde edebilmek için tamamlama sorularıyla pratik yaptılar. Öğrenciler ses kaydı yaptılar ve bazen görüşmeleri videoya aldılar.

Proje katılımcıları kopyalama, düzeltme ve resimlendirme üzerine özel alanlarda çalıştılar. Öğrenciler nöbetleşe çalışarak ve her seferinde küçük parçalar yazarak ses kayıtlarını kopyaladılar. Son kopyalar sınıf bilgisayarında hazırlandı. Kopyalama süreci heceleme, gramer, kelime kullanımı ve dinleme yeteneklerini pekiştirirdi. Kopyama tamamlandıktan sonra, öğrenci editörler yanlışları kontrol ettiler ve öğretmen ikinci kere metni kontrol etti.

Mecmua oluşturmak düzenleme, yazma, taslak çizme ve görsel kompozisyon yeteneklerini içeriyor. Kopyalar tamamlandığı zaman öğrenci editörleri mecmuaya bir giriş yazdılar ve böyle yaparak bilgiyi nasıl analiz ve sentez yapacaklarını öğrendiler. Ayrıca, bu pratik alıştırma öğrencilere içeriği nasıl okuyacaklarını öğretti.

Uzun, Uzun Zaman Önce'nin konuları bölgedeki öğrencilerin, okulların ve toplum gruplarının yanı sıra, Kaliforniya'daki ve Birleşmiş Milletlerdeki sözlü tarih kuruluşlarına ve programlarına ve hatta dünyaya dağıtıldı. Öğrenciler, yayımlama istekleriyle ilgilendiler, bilgi takasında bulundular ve diğer sözlü tarih gruplarıyla yazışmaları takip ettiler ve dolayısıyla değerli mektup yazma yeteneklerini öğrendiler.

Brooks gerçekleştirmiş olduğu sözlü tarih projesinin öğrencilerine kazandırdığı becerileri şöyle ifade etmektedir:

> Sözlü tarih, sınıfımı değiştirdi. Öğrenciler sahip olduklarını bilmedikleri becerilerini keşfettiler. Öğrencilerim araştırma yapmayı ve etkili sorular sormayı öğrendiler. Dinlemeyi, bir yayını kopyalamayı, düzeltmeyi ve planlamayı öğrendiler. Kompozisyon becerilerini ve dinleyici, form ve ton hakkında aşinalık kazandılar. Yeni insanlarda kolaylıkla buluşabiliyor ve toplumlarda, kütüphanelerde ve Bell Gardens'ın dışındaki diğer mekânlarda güvenli bir şekilde ilerleyebiliyorlardı. Toplumda takdir kazandılar ve Bell Gardens'ın çeşitliliğine saygı göstermenin yanı sıra toplum tarihiyle içice girdiğinden kendi miraslarının hikâyesine saygı göstermeyi öğrendiler. Proje toplumu ve okulu birbirine daha çok yaklaştırdı ve öğrencilerin sosyal haberdarlıklarını geliştirdi (Brooks, 1997, s.32–35).

Daha büyük çocuklarla yapılan bazı projelere bakıldığında bu tür projelerde hem sınırlamalar hem de imkânlar artmaktadır. Sözlü tarihin disiplinler arası ve araştırmacı doğası okulun zaman çizelgelerinde esneklik, tam potansiyelini fark edebilmek için de artık mümkün olan projeye dayalı sınav düzenine geçilmesini gerektirir. Ancak, bunlar göze alındığında daha büyük yaştaki çocuklarla yapılan bir proje daha iddialı boyutlara ulaşabilir. Pek çok okul, projelerini yıllıklarında yayımlamak üzere ya da sözlü tarihle ilgili kitapçıklar halinde basmış ve yerel sergiler düzenlemişdir.

Claver Suffolk'taki Thurston Upper School'da bütün sınıflarda ayrı bir sözlü tarih türünü uygulamıştır (Brooks, 1997, s.32–35). Küçük yaş grubuyla soyağacı oluşturma çalışmaları yapılmış, oradan büyükanne ve büyükbabalara sorular sorularak sosyal devlet politikalarına geçmeden önce ve geçtikten sonraki sağlık hizmetlerini karşılaştırmaya geçilmiş, son olarak da " İki Savaş Arasında Suffolk'ta Yaşam" üzerine, altıncı sınıflara yönelik bir proje dizisi gerçekleştirilmiştir. Altıncı sınıflar, bu projeleri yürütebilmek için bir komite oluşturmuşlar ve yerel olarak satılacak özel dergiler için kaynak bulmuşlardır. Her yıl, küçük bir grup okul bitirme sınavları için yürüttükleri bireysel projelerle çalışmalara devam etmişlerdir.

Cliff Kuhn ve Marjorie L. McLellan (Kuhn ve McLellan, 1997, s.3–5) birlikte hazırladıkları sözlü tarih adlı çalışmada "Sözlü tarihle ortaya çıkan parlayan anlar" isimli Louisiana, Iberia Parish'deki Iberia Senior Lisesi'nde öğretmen Toby Daspit'in Afrikalı Amerikan Çalışmaları Sınıfında yapılmış bir etkinlikten söz etmektedirler. Sözlü tarihin öğrenci üzerindeki etkisi, öğrencilerin kendi miraslarını daha derin bir şekilde takdir etmesiyle oluşur. Projede yer alan bir öğrencinin büyükannesiyle yaptığı görüşmeyle bu takdir etmeyi şöyle tanımlıyor:

O zamanda büyümek bir mücadeleydi ama çekirdek aile (büyükannemin ailesi) beraber kalıyordu. Yiyeceklerinin büyük kısmını nasıl yetiştirmek zorunda olduklarından ve tarlalardaki uzun çalışma saatlerin bahsetti. Görüşme ilerledikçe, büyükannemin ne tür bir insan olduğunu ve ne tür insanların içinden geldiğini anlamaya başlamıştım. Görüşmeden sonra, ailemin sadece yaşamak için güçlü bir isteğe sahip değil ayrıca sevmek için de güçlü isteğe sahip olduklarını bilmekten gururluydum. Böyle bir ailenin neslinden geldiğim için mutluyum.

"Parlayan anlar", öğrencilerin yerel insanların ve aşina yerlerin önceden sadece ders kitaplarında okudukları güncel Amerikan tarihi ile bağlantılı olmasından heyecan duymasıyla oluşur. Ve bu anlar, öğrencilerin büyüklerini kendi orijinal sözlü tarih araştırmalarından oluşturdukları mecmuada, makalede, gösteride, performansta

veya Web sitesinde yer aldıklarını görmekte zevk ve heyecan duydukları zaman oluşur(Kuhn ve McLellan, 1997, s.3–5).

Sözlü tarih uygulamaları ortaokul ve liselerde en yaygın şekilde Amerika'da kullanılmaktadır. Foxfire Projesi sözlü tarihin okullarda uygulanmasına örnek gösterilebilecek en büyük projedir. Henüz ne Avrupa'da ne de Amerika'da bu projenin başarısını geçecek bir etkinlik düzenlenememiştir. Projenin mimarı Eliot Wigginton, kolejden sonra Georgia dağlarında yer alan Rabun Gap'taki küçük bir kasaba lisesi olan Nacoochee okulunda çalışmaya başlamıştı. Bu proje ilk başta "Yaratıcı Yazı" üzerine seçmeli ders olarak başlamıştı. Daha sonra Foxfire okul gazetesi projesi oluştu. Proje kapsamında yöre halkıyla kulübe yapımı, yemek pişirme, yorgan dikimi, sabun yapımı, samandan yatak yapımı gibi yöresel zanaatlarla ilgili görüşmeler yapıldı. Wigginton'un en olağanüstü başarısı ise öğrencilerin topladığı malzemenin mümkün olacak en kapsamlı kullanımını sağlayabilecek şekilde yayım işlerini örgütlemesiydi. Bu örgütleme sonucu Foxfire Dergisi ortaya çıkmıştır. Derginin şu anda Amerika çapında biliniyor oluşundan, sadece yerel değil aynı zamanda ulusal boyutlarda olağanüstü bir başarı elde ettiği anlaşılmaktadır. Derginin 1972'den itibaren Foxfire Bir, Foxfire iki ve Foxfire üç olarak kitap halinde yayımlanan kısımları 1978 yılına kadar dört milyondan fazla satmıştır. Kısmen kendi bünyesindeki düzenli eğitim atölyeleri ve bülteni aracılığıyla Foxfire iki yüzden fazla lisede benzer dergiler çıkarılmasına ön ayak olmuştur (Thompson, 1999, s.155–158).

Ülkenin Foxfire dışında, Bittensweet, Salt, Loblolly, Tsa Azsi gibi birçok yerinde öğretim uygulamaları olarak başlatılan sözlü tarih sınıf projeleri girişimcilerinin ürettikleri magazin, kitap ve bilimsel arşivlerle gelişmiştir. (Mehaffy ve Davis, 1983, s.114–115).

Amerika'da sözlü tarihin lise öğretmenleri tarafından yaygın bir şekilde kabul görmesinin nedenleri Crocco'nun (1998: 19) önerileriyle şöyle sıralanabilir:

Kaynakların yetersiz olduğu dönemlerde sözlü tarih, yeni sınıf materyalleri için mali kaynak gerekmeden kişilerin hayat hikâyelerinin kullanılmasını sağlamaktadır. Öğretmenler için başlangıç maliyeti çok azdır.

Öğrenciler sözlü tarih projesi yapmaya başladıklarında sonuç olarak birer tarihçi olurlar ve eleştirel düşünce kapasitelerini geliştirirler.

Öğrencilerin oluşturduğu birincil kaynaklı dokümanlar ders kitaplarındaki panoramik yorumlu tarihin dengelenmesini sağlamak için kişisel metinler sunar.

Sözlü tarihi etnik ve ırk ayrımını araştırmak için kullanan Stainberg kolej öğrencilerinin deneyimlerini belgelemiştir (1993, s.71–73).

Colombia Üniversitesi'nde Marry Marschall Clark ve Ronold J. Grel tarafından Öğretmen Koleji'nde "Öğretme Aracı Olarak Sözlü Tarih: Sosyal Bilimler Alan Çalışması" adlı ders gösterilmektedir. Bu derste öğrencilere belirlenmiş sorulardansa tartışma konularını içeren listeler hazırlamaları öneriliyor. Hepsinden öte öğrenciler iyi dinlemeleri, görüşme yaptıkları kişinin sözünü kesmemeleri ve görüşme sırasında akıllarına gelen ilginç soruları düzenleyebilmeleri için hazır olmaları konusunda teşvik ediliyorlar (Crocco, 1998, s.20–21). Bu dersi alan öğrenciler büyük bir çoğunlukla sosyal bilimler eğitiminde yüksek lisans programına devam eden hizmete hazırlanan ve hizmet içi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu öğrenciler mezun olduktan sonra, eğitim verdikleri liselerde Sözlü tarih yöntemini kullanmaktadırlar.

Sözlü tarih uygulamalarının ortaokul ve liselerde en yaygın şekilde Amerika'da kullanılmasının başlıca sebebi budur. Üniversitelerde "Sosyal Bilgiler Alan Çalışması" olarak gösterilen Sözlü Tarih dersleri Amerikalı öğretmenlerin bu yöntemi uygulayarak öğrenmelerini sağlamakta ve göreve başladıklarında da öğrencilere uygulatma imkânı kazandırmaktadır.

Crocco (1998, s.21) Manhattan'ın batısındaki Beacon High School'undaki öğrencilerin Amerika'ya göç eden Karaipliler ve Latin Amerikalılar hakkında gerçekleştirdikleri disiplinler arası sözlü tarih projesinin yapısından ve açıklığından dolayı değerli görmektedir. Bu proje iki sosyal bilimler öğretmeni ve iki İngilizce öğretmeni tarafından düzenlenmiştir.

Bir öğrenci Meksika'dan Amerika'ya yasal olmayan yollarla göç etmiş kişilerle görüşmeler yapmıştır. Bu öğrencinin ana sorusu, göç nedenlerini ve mültecilerin bu ülkedeki deneyimlerini kapsamaktadır. Görüşme yapılan kişiler, öğretmenlerin yardımıyla bulunmuştur. Öğrenci New York'da göç etmiş bir kişiyle görüşmüştür. Görüşmeden önce bu kişiye görüşme tarihini ve görüşmenin amacını bildiren bir mektup ve görüşme sonunda da bir teşekkür mektubu yollamıştır. Görüşme esnasında öğrenci şu soruları sormuştur:

Göç eden insanlar buraya gelmek için o kadar çok zorluğa neden katlanıyorlar?

Sınırlardan nasıl geçiyorlar?

Neden yasadışı yollarla gelmek zorunda kalıyorlar?

Neden yasal yollarla değil?

Meksikalıların bu ülkeye gelmesi yasak mı? gibi sorular

Ünite boyunca öğretmen, öğrencilerin projelerini dikkatlice izlemektedir. Görüşme randevularını kaydeder. Projenin amacı öğrencinin buldukları hakkındaki araştırma raporunu sınıfa özetlemesi ve sözlü tarih sunusunu yapmasıdır. Her öğrencinin dosyası, öğretmenin verdiği formları ve arkadaşlarının değerlendirmelerini içermektedir. Öğretmenler öğrencilerin dosyalarını onların gelişimini kontrol edebilmek için sürekli olarak inceler. Öğrenciler birbirlerinin projelerini uygulama ve kaynak yönlerinden gözden geçirdikleri çalışmada yer alırlar. Mesela; tüm öğrenciler, görüşmelerinin fotokopilerini kontrol edecek arkadaşına vermelidirler. İngilizce ve sosyal bilimler projelerinin bir parçası olarak arkadaşlarının projelerini kontrol eden öğrenciler, kullanılan tarihsel nedenselliğin yanı sıra kelimelerin uygun bir İngilizce'yle yazılıp yazılmadığı, yazarın noktalama

işaretlerini doğru kullanıp kullanmadığı hakkında geri bildirim verirler. Son yapılan eş incelemesini de içeren birkaç eş incelemesiyle diğer öğrenciler, projenin teknik, tarz ve içerik yönlerini değerlendirirler. Öğrenciler, röportajlarının kopyalarıyla birlikte görüşme yaptıkları kişilerin söyledikleri hakkında da yorumlarını eklemek durumundadırlar.

Final araştırma raporu hem not veren hem de yapıcı yorumlarda bulunan ingilizce ve sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından okunur. İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından zaman harcanan sınıf çalışmaları ve bu işlemin yüksek kaliteli yapısı, öğrencilerin sorumluluklarını güçlendirmiştir (Crocco, 1998, s.21–24).

Sonuç olarak Amerika'da sözlü tarih uygulamalarının ortaokul ve liselerde yaygın olarak kullanılmakta olduğu söylenebilir. Bunun başlıca iki nedeni vardır. İlki öğretmenlerin üniversite öğrencisi iken derslerinde bu yöntemi öğrenmeleri ve uygulamalı olarak kullanmalarıdır. Daha sonra öğretmen olan bu öğrenciler görev yaptıkları ortaokul ve liselerde öğrencileriyle birlikte sözlü tarih etkinliklerini düzenlemektedirler. İkinci neden ise öğretmenlerin ders kitaplarına sıkı sıkıya bağlı olmamaları ve ders kitaplarının kullanımını sözlü tarih projeleriyle ve tarih sevgisinin temelini oluşturan hayal gücüyle geçmişi yeniden şekillendirmelerine yardımcı olan diğer tekniklerle dengelemeleridir.

Paula J. Paul (1997, s.43–48) sözlü tarih etkinliklerini derslerinde kullanacak öğretmenlere bir rehber şeklinde hazırlamış olduğu çalışmasında öğrencilere henüz geçen olağanüstü karlı ve soğuk kış hakkında görüşmeler düzenlemiştir. Bunları sınıfta öğrencilerin çeşitli yeteneklerini güçlendirmek ve öğrenmekte oldukları bazı görüşme ana hatlarını gözden geçirmek için kullanmıştır. Aşağıda bu görüşmelerden iki örnek verilmektedir. (Ben= görüşme yapan kişi)

Olağanüstü Karlı ve Soğuk Geçen Kış Hakkında
Görüşme 1

B: Merhaba Bay Lampett. Nerede konuşabiliriz? Ses kaydediciyi nereye koyabilirim?

L: Kanepenin yanına, pencerenin kenarına koyabilirsiniz. Bugün çok sıcak.

B: Evet Bay Lampett, şimdi başlamak istiyor musunuz?

L: Tabi.

B: Bay Lampett, 94 yılının kışını hatırlıyor musunuz?

L: Uzun ve çok soğuktu.

B: Başka ne hatırlıyorsunuz?

L: Isıtıcımız bozulmuştu.

B: Her gün işe gittiniz mi?

L: Evet.

B: Kendi karınızı kendiniz mi temizlediniz yoksa başkasına bunu yapması için para mı verdiniz?

L: Komşudan iki gence para ödedim.

B: Sıcak durmak için ne giydiniz?

L: Uzun iç çamaşırı giydim. Su geçirmez bot ve iki çift çorap giydim.

B: Böyle sıcak durdunuz mu?

L: Evet, elbetteki.

B: Bay Lampett, o kış nasıl gezdiniz?

L: Otobüs kullandım.

B: Normalden daha fazla televizyon izlediğinizi düşünüyor musunuz?

L: Aslında, hayır. Çok okudum.

B: Evinizde herhangi bir sorun var mıydı?

L: Büyük bir dal sundurma çatıya vurdu ve onu kırdı.

B: Bu zor bir durum olsa gerek.

L: Evet, gerçekten zordu.

B: O kış hakkında bana söyleyebileceğiniz başka bir şey var mı?

L: Birçok kurabiye yaptım.

B: Kurabiye severim.

L: Ben de.

B: Benimle beraber zaman geçirdiğiniz için çok teşekkür ederim Bay Lampett.

L: Benim için bir zevkti.

Olağanüstü Karlı ve Soğuk Geçen Kış Hakkında
Görüşme 2

B: Merhaba Joe Amca, okuldaki projem için seninle görüşme yapmaya zaman ayırdığın için çok teşekkür ederim.
J: Benim için bir zevktir. Bizim için bugün kafanda ne var?
B: 94 kışıyla ilgili anıları kaydedeceğim, telefonda söylemiştim, hatırladın mı?
J: Hatırladım.
B: Bunu nerede yapalım?
J: Dışarıda, kanepenin üzerine, orası soğuk olacaktır.
B: Evet, başlayayım mı?
J: Olur.
B: Joe Amca, o kışla ilgili en çok aklında kalan nedir?
J: Çok fazla kar ve buz vardı, asla bitecek gibi görünmüyordu. Dünyanın iklimine bir şeyler olduğunu düşünmeye başlamıştım… Küresel uyarıları.
B: Küresel uyarıdan kaynaklanmış olabileceğini düşünmek seni nasıl etkiledi?
J: Biraz korktum ya da mahkûm edilmiş hissettim.
B: Neden? Ne olduğunu düşünüyordunuz?
J: Belki güneşe ya da başka bir şeye zarar veren çevresel bir felaket.
B: Buna gerçekten inandınız mı?
J: Tam olarak değil. Fakat kar ve buz günlerce sürdüğü için, hava sisteminde kalıcı değişiklikler olup olmadığını düşünmeye başladım.
B: Tam olarak kar ve buz kaç gün sürdü?
J: Beş ay boyunca.
B: Ay, hayır, inanamıyorum. Görüşme yaptığım diğer kişi bana yedi hafta sürdüğünü söylemişti.
J: O zaman ben yanılıyorum.
B: Buzun ve karın çok uzun süre sürdüğünü söylediniz. O dönemde evinizin dışı nasıl görünüyordu?
J: Yerde altı inç kar vardı, ağaçtaki dallar bazen birkaç inç karla diğer zamanlarda ise buzla kaplıydı. Kapıma giden yol her zaman kaygandı. Yürüdüğüm zaman

kaymamaya çalışırdım. İnsanlar karın yüksekliğinden dolayı arabalarını hareket ettiremiyorlardı. Çocuklarımın kendilerini inciteceklerinden endişeleniyordum.
B: Başka neye endişe duyuyordunuz? (Paul, 1997, s.43–48).

Bir diğer sözlü tarih etkinliği olan Nixon'un (1999, s. 68–71) etkinliğinin odak noktası ellili yıllardır. Nixon konu hakkında ne öğrenmek istediklerini öğrencileri ile konuşup, tahtaya fikirler yazmış ve onları bu şeylere ulaştırabilecek görüşme soruları listesini oluşturmaya teşfik etmiştir. Nixon sözlü tarih etkinliğinin çocukların tarihe bakış açılarını değiştirdiğini, tarihle yaşayan bir bağlantı sağladığını düşünüyor. Bu düşüncelerini ise şöyle ifade etmektedir:

Maalesef birçok öğrenci için tarihteki, kitaptaki ıvır zıvır ve çok yavan, insanlar çok ciddi bir şekilde hareket ediyorlar ve ciddi şeyler yapıyorlar, hatta yaşanmış gibi bile görünmüyor. Fakat insanlarla onların geçmiş deneyimleri hakkında konuşmak, bence, onların algılamalarını değiştiriyor. İnsanların çok uzun zaman önce yaşamış olmaları onların bugün bulunduğumuz durumdan çok farklı oldukları anlamına gelmediğini anlamaya başlıyorlar. Bence, bu en büyük kazanç.

Georgia'nın kırsal bölgesinde öğretmenlik yapan Moon'a göre görüşmelerde kuşak farkının eriyip gitmesi sözlü tarih kullanımı sonucunda ortaya çıkan bir şeydir. Öğrenciler konuştukları yaşlı insanlara büyük bir saygıyla geri dönüyorlar. Yaşlılarla görüşme yapmaktan, kendi yaşıtlarıyla veya henüz eski olmayan orta yaşa yakın olan kişilerle görüşme yapmaktan daha fazla eğleniyorlar (Penyak ve Duray, 1999, s. 68–71).

1. 4. Türkiye'de Eğitim Amaçlı Sözlü Tarih

Ülkemizde eğitim amaçlı sözlü tarihe, tarih eğitimcilerinin yazdığı makalelerde rastlanmaktadır. Fakat pek fazla uygulama olanağı bulduğu görülmemektedir. Bunun nedeni fazla öğrenci sayılı ve kısıtlı kaynaklardan dolayı

Talim ve Terbiye kurulunca önerilmekle yetinip, öğretmenlerin iyi niyetine bırakılmasıdır.

Safran ve Ata (1998, s.3)'ya göre sözlü tarihide içine alan okul dışı tarih öğretiminin, öğrenmeye kazandırdığı bilgi ve beceriler göz önüne getirildiğinde, değeri anlaşılmaktadır. Sözlü tarih etkinliklerinin öğrenciye dinleme, gözlem soru sorma, bilgiyi düzenleme, olguyu düşünceden ayırma ve ilgisiz bilgi arasında ilgili bilgiyi bulma gibi beceriler kazandırmasından dolayı tarih öğretiminde kaynak kişilerle görüşme öğretmenlerin iyi niyetine bırakılmaksızın yıllık tarih programlarında zorunlu tutulmalıdır.

Bir toplumun en önemli kaynağı kuşkusuz o toplumda yaşayan kişilerdir. Sosyal bilgiler dersinde toplumda yaşayan pek çok kişiden kaynak olarak yararlanılabilir. Çeşitli meslek sahipleri (Avukat, ressam, çiftçi), yerleşim biriminin en yaşlı kişileri, konu alanı uzmanları kaynak kişi olarak kullanılabilir. Kaynak kişilerden yararlanmak için kişi ziyaret edilebileceği gibi, sınıfa da davet edilerek bir görüşme gerçekleştirilebilir.

Görüşme, orta dereceli okul öğrencilerinin sosyal bir ehliyet sahibi olmaları için öğrenmeleri gereken tekniktir. Bu hususta tecrübe imkânları vermeyen okullar öğrencilerini hayata alıştırmak mesuliyetlerini ihmal ediyorlar demektir. Bu gibi çalışmalar ortaokulda başlayan ve lisede genişleterek devam edilen bir programla sosyal bilgiler öğretimi arasına sokulmalıdır.

Günümüzde sözlü tarih toplumun her kesiminden biriyle görüşmeyi içerecek bir şekilde geniş bir anlam kazanmıştır. Okul dışı tarih öğretiminin bir unsur olarak sözlü tarih etkinliğinde, orta dereceli okullarda öğrencilerin ilk sözlü tarih görüşmelerini İngiltere ve Amerika'da olduğu gibi büyükanne ve büyükbabalarıyla yapmaları sağlanmalıdır.

Türkiye'de eğitim amaçlı sözlü tarihe, tarih eğitimcilerinin makalelerinde rastlandığı daha önceden bahsedilmişti. Bu tarih eğitimcilerinden olan Safran ve Ata (1998:5) sözlü tarih etkinliğini kullanma hazırlıklarını şöyle sıralamaktadırlar:

- Konunun seçilmesi
- Görüşme yapılacak kişilerin belirlenmesi
- Soruların hazırlanması
- Görüşmenin düzenlenmesi
- Görüşmeden elde edilen bilgilerin düzenlenmesi
- Etkinliğin toparlanması

Bu yolla hazırlanan sözlü tarih bilgileri yayınlanarak herkese açık duruma getirilebilir.

Sözlü tarih öğretimi kapsamında kaynak kişilerden yararlanma etkinliğinin planlanmasında dikkat edilecek hususlarda yine ülkemizdeki tarih eğitimcilerinin çalışmalarında görülebilmektedir. Bunları Safran ve Ata'nın (1998, s.2-3) önerileriyle şöyle sıralayabiliriz:

- Kaynak kişi bilgi vereceği alanın uzmanı olmalıdır.
- Hangi konular üzerinde ve ne şekilde durursa öğrencilere yararı olacağı konusunda öğretmen, kaynak kişiyle bir ön görüşme yapmalıdır.
- Kaynak kişinin boş zamanı alınmalıdır.
- Kaynak kişi kendisine ihtiyaç duyulduğunda dinlenmelidir.
- Kaynak kişiyi öğrencilerin tam olarak dinlemeleri ve soru sormaları sağlanmalıdır.
- Kaynak kişinin anlattıkları hakkında öğrenciler kısa not almalıdır.
- Kaynak kişinin anlattıkları; ders kitaplarıyla, yazılı kanıtla, karşılaştırılmalı ve öğrenciler tarafından değerlendirilmelidir.

Sözlü tarih yönteminin Türkiye'de tarih eğitiminde uygulanabilmesi yukarıda belirttiğimiz basamakların gerçekleştirilmesiyle mümkün olabilir.

Özbaran (1997, s.170) tarih öğretiminde sözlü tarihin gereklerini yerine getirebilecek, yani günümüzün olgularına doğrudan etkileri bulunan çok yakın geçmişin canlı tanıklarını peşine takıp öğrencileri yakın tarihin yazımına katkıda bulunabilecek, tarihçiliği tadabilecek, işlev sahibi yapabilecek duruma getirebilecek Wigginton gibi öğretmen yüreklendirmesine ihtiyaç olduğunu savunmaktadır.

Sözlü tarih, öğretmenlerimiz tarafından çok fazla kullanılma imkânı bulamamış bir yöntemdir. Bunun başlıca sebebi, yakın tarihimizin ders programlarında yerini almamış olmasıdır. Gelecekte yapılacak olan yeni ve yakın geçmişi içine alacak programların sonucunda, ülkemizde akademik tarihçilikte yerini almış olan Sözlü Tarih, tarih eğitiminde de daha kapsamlı bir şekilde uygulanabilecektir. Yeni program zaten bunu bir bakıma zorunlu kılmaktadır.

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Sözlü tarih ile ilgili teorik ve uygulamaya dönük bilgileri sunduktan sonra, sözlü tarih ile ilgili şimdiye kadar yapılmış olan çalışmalarla ilgili bilgiler bu bölümde ele alınacaktır.

Bu alanda ikinci dünya savaşından sonra pek çok çalışma yapılmış Avrupa ve Amerika'da yapılan çalışmalar diğer ülkelere de yansımış ve dünyanın pek çok yerinde artık sözlü tarih çalışmaları sıklıkla görülür hale gelmiştir.

Koehl'in, Doing Science: Lesosns Learned from the Oral Histories of Women Scientists (2005) adlı çalışmasının temel amacı sözlü tarih yöntemini kullanarak yedi kadın bilimcinin yaşanmış deneyimlerini ve bilimi takip etmeyi etkileyen faktörleri incelemekti. Birçok rapor kadınların bilimde yer edinmeye başlamalarına rağmen

birçok alanda erkeklerin gerisinde kaldıklarını ve engellerle karşılaşmaya devam ettiklerini göstermektedir.

Bilime katılımda cinsiyet farklılıklarının kadın bilimcilerin yaşamlarını nasıl etkilediğini anlamak için hala yapılacak şeyler olduğunu savunan çalışmada yedi kadının anılarından alınan nitel verilerle aile hayatı, eğitim ve bilim deneyimleri alanlarında ortaya çıkmaya başlayan temaları tanımlamak için kodlanmıştır. Bilimde, teknolojide, mühendislikte ve matematikte çalışmaları temsil eden görüşme yapılan yedi kadının son dereceleri ve 10 yılla 55 yıl arasında profesyonel deneyimleri vardır.

Altı tema, bu kadınların bilim kariyerlerini etkileyen temel faktörler olarak tanımlanmış; bilim deneyimi, diğer insanlardan destek, itina ahlakı, düşünce tutkuları, bilimdeki kendine yeterlilik ve bağımlılığa karşı marjinallik. Bunlardan her biri her kadının bir bilimci olarak kimlikleri ve kariyer hedeflerini gerçekleştirmekteki güçlü metot duyguları üzerinde etkili olmuştur. Onları kariyerlerine iten faktörler ve etkiler, engellerin üstesinden gelmelerindeki ve başarılı bilimci olmalarındaki yolları göstermiştir.

Bu kadınların hikâyeleri,

- Bilimin feminist eleştirisiyle hem tutarlı hem de buna bazı zorluklar sunan bir resim önerir.
- Hikâyeleri erkeklerin bilimdeki baskınlıklarını kanıtlamasına rağmen, sadece erkek bilimcilerin durumuyla tanımlanmamış bilim kariyeri oluşturabilmeleri bu imgeyi çürütmektedir.
- Feminist kritiklerin önerdiği gibi cinsiyet bilimin takibini etkileyen faktörler arasında önemli bir değişkendir.
- Bu kadınlar bilim deneyimlerindeki cinsiyetin rolünü kabul etmelerine karşın kendilerini bunun dışında görüyorlar.

- Bu çalışma, kadınların başarılı bir şekilde bilim kariyerlerini nasıl takip edebilecekleri konusunda ileriki araştırmalara bazı öneriler sunmaktadır (Koehl, 2005).

Sanders'ın Fleshing Out the Voices: The Psychological Effects of Physical Punisment in School (2005) adlı çalışması da sözlü tarih metodu kullanılarak hazırlanmış bir başka çalışmadır.

Bu nitel çalışma okullardaki fiziksel cezaları bireysel görüşmeler ve teyple kaydedilmiş katılımcılardan toplanan sözlü tarih anlatımlarını kullanarak fenomonolojik açıdan incelemektedir. Araştırma, yetişkinlerin okulda çocuk olarak fiziksel ceza deneyimlerini algılamaları üzerine odaklanmış ve katılımcılar geçmiş olaylarla ilgili, olaylar meydana geldiği zaman onları nasıl etkilediği ve eğer varsa şu anda nasıl etkilediği hakkında ucu açık soruları cevaplamışlardır. Araştırmanın amacı, okul ortamında bireyler tarafından yaşanan fiziksel cezanın, yetişkinler olarak bakış açılarından, psikolojik etkilerini hakkında daha fazla anlayış toplamaktır. Katılımcılar daha önceden okulda fiziksel cezaya tabi kalmış 18 ve 64 yaşları arasında yetişkin gönüllülerdir.

Bu çalışmanın sonucunda:

- Katılımcıların algılarının okuldaki fiziksel cezanın kısa dönemdeki psikolojik etkileri üzerindeki literatürü gözden geçirmeyi desteklediğini göstermiştir.
- Olumlu veya tarafsız sonuçlarından daha çok olumsuz sonuçlar hatırlanmıştır.
- Görüşmelerin anlatım kopyalarından ortaya çıkan en genel tema fiziksel ceza uygulandığı zaman katılımcıların hissettiği utanç, mahcubiyet ve küçük düşme duygularıdır (Sanders, 2005).

O'Hara'nın From University Centers to Community Colleges: The Evolution of A Distinctive System of Higher Education in Kentacky (2005) adlı çalışması da sözlü tarih metodu kullanılarak yapılan araştırmalara bir örnek teşkil etmektedir.

Bu çalışma, toplum yüksekokul sistemlerinin kökenlerini ve zamanın ekonomik, politik ve sosyal bağlamında formatif yılları inceleyerek bunu düzeltmektedir. Ayrıca Kentucky'deki iki yıllık yüksekokulların organize edilmesi hakkında devletin kararlarında anahtar kişileri etkileyen iç ve dış faktörleri ortaya çıkarmak için, bir sözlü tarih etkinliğini kapsayan birkaç görüşmeyi içeren yoğun bir araştırmadır.

Kentucky'nin hikâyesi yüksek eğitimin daha geniş ulusal hikâyesinin sadece bir parçasıdır ve bilim adamları, yüksekokulları kurmada toplum politikalarını ve devletin gücünü yeni araştırmaya başlamışlardır. Bu tarihsel analiz, yasal ve kurumsal olarak üniversite merkezlerinin yeni siteminin daha kapsamlı halk yüksekokulları sitemine çevirebilmek için devlet üniversiteleri liderlerini de içeren Kentucky'nin bütün politika liderlerini ele almıştır.

Bu sadece bir tane yüksekokul kurmanın hikâyesi değil uzak toplumlarda yaşayan ulusun vatandaşları için yüksek eğitim olanaklarını genişletmek için hem kurumsal hem de en yüksek devlet seviyesinde bireysel politika yapımcılarının nasıl tasarruf ettiklerinin, planladıklarının, kurduklarının ve hatta düzenlediklerinin çok yönlü hikâyesidir.

Araştırma, Kentucky Üniversitesi'nin kurumun servis misyonunu devlet içerisinde genişletme eforlarını tanımlayarak ve bunun kampüs dışı sürekli merkezlerin kuruluşunda nasıl sonuçlandığını tanımlayarak başlamaktadır. Bunu, Toplum Yüksekokul Akımına yol açan, 1960'lardaki Kethucky'nin yüksek eğitim sektörünün politik görüntüsü ve ekonomik durumlarının analizi takip etmektedir. Kentucky Üniversitesi'nin Toplum Yüksekokul Sistemi'nin (UKCCS) kurumsal destanının ortaya çıkması 1960'lı yılların sonlarındaki hızlı genişleme ve karakter gelişimi döneminde gerçekleşmiştir.

Son olarak, bu çalışmada ortaya çıkan tarihsel bulguların yüksek eğitimdeki çağdaş politik halk meseleleri için tartışılması önerilmektedir (O'hara, 2005).

Lynne'ın Creating, Negotiating and Experiencing A September 11th Oral History Project: Action Research with Middle School Students From Chinatown (2005) adlı çalışması sözlü tarih yönteminin güncel olaylar için de kullanılabileceğini gösteren bir araştırmadır.

Bu çalışma Manhattan'ın Chinatown kasabasından 10 ortaokul öğrencisinin ve onların öğretmenlerinin 11 Eylül sözlü tarih projesini tasarlamak için çalışmalarını belgelendirmektedir. Proje yerel müzelerin, saldırının Grand Zero'ya iki milden daha kısa mesafede olan Chinatown üzerindeki etkisini belgelendirme ihtiyacına cevap vermektedir. Öğretmen, olayların kulaktan dolma 11 Eylül hikâyelerinin ana görüşünü engellemeyi amaçlayan bir müfredat hazırlamştır. Bu projenin amacı, özellikle olaylardan meydana gelen ekonomik kriz ışığında Chinatown toplumunun deneyimlerine dikkat çekmektir.

Çalışma, öğrencilerin kendi eleştirel empatilerini dillendirmek için olanaklar sağlamayı amaçlayan sözlü tarih etkinliğini sonuçlandırma yollarına odaklanmıştır. Bu çalışma, eleştirel 11 Eylül müfredatını öğretmede ortaya çıkan gerilimi araştırmıştır. Eylem araştırmasında, gözlem, günlükler, görüşmeler ve belge analizini içeren bir dizi veri toplama metotları kullanılmıştır.

Bulgular,

- Çeşitli pedagojik ikilemleri içeren sınıfın müfredat projesini deneyim etme yollarını araştırmaktadır.
- Öğrenciler sözlü tarih sınıfını daha geleneksel sosyal bilgiler müfredatından önemli bir değişiklik olarak gördüler.
- Öğrenciler öğrenmenin çeşitli yolları olduğunun farkına varmışlardır.

- Çeşitli bakış açılarının araştırılması, ders kitaplarının rahatlatıcı otoritesinin bozulmasına sebep olmuştur.
- Bu çalışma bazı pedagojik ikilemleri göz önünde bulundurmuştur: öğrencilerin utanç verici olarak saydıkları kopyaları sansürlemeleri, öğretmenin İngiliz ayrıcalığı yapması ve öğrencilerin, onların bakış açılarını doğrulayan hikâyeleri aydınlatmadaki sergilerini kullanma istekleri.

Çalışmanın bulguları, eğlenceli eğitim ve kültürel anılar teorilerine katkıda bulunmuştur. Araştırma, belirli konuları saran söylevlere odaklanmak yerine disiplinleri ifade eden sıkıcı söylevlerin önemini vurgulamaktadır. Bulgular, kimin ait olduğuna karar verme sıkıcı olabildiğinde marjinalleşmiş kimliklerin tanınmasındaki zorlukları göstermektedir. Son olarak, müfredat öğrencilerinin kültürel anıları oluşturmaya katılmaları için yer açmaktadır ama öğrenciler olası diğer sıkıcı uygulamalara başlamak için belirli uygulamaları bırakmaktadırlar (Lynne, 2005).

Uradomo'nun Legacies: Family Memory, History, and Identity in the Art of Roger Shimomura, Tomie Arai, and Lynne Yamamoto (2005) adlı çalışması, sözlü tarihin aile tarihi ve biyografi gibi alanlarda da kullanılabileceğinin bir göstergesi şeklindedir.

Çalışma, anı, tarih ve Japon Amerikan kimliği arasındaki karmaşık ilişkiyi sorgulamak için üç sansei (Amerika'da doğmuş Japon göçmenlerinin çocukları anlamına geliyor) (üçüncü kuşak) Japon Amerikan sanatçının, Roger Shimomura, Tomie Arai ve Lynne Yamamoto, çalışmalarını inceliyor. Bu sanatçılar, sanatlarında günlük, fotoğraflar ve sözlü tarih gibi anı iletişiminin farklı tarzlarını kullanmaktadırlar. Ailelerinin tarihlerini ve anılarını derinlemesine inceleyerek etnik kimliklerinin ve Birleşmiş Milletlerdeki belirlenmiş tarihlerinin daha geniş anlayışına katkıda bulunmuşlardır. Aile anılarını toparlamaları, her sanatçının uzak bölgede yetişmesinden veya yerleşmesinden, cinsiyetinden, yaşından ve cinselliğinden

etkilenen Japon Amerikan deneyimleri yönlerini vurgulayan çalışmalarının gövdesine işlemiştir.

Araştırmada Japon Amerikan çalışmalarında var olan birçok literatürde, Japon Amerikan kimliğini içinden çıkılamayacak gözaltı kampı deneyimleriyle bağlantılı olarak dar bir tanım meydana çıkaran söylev hâkimdir. Söylev bu belirli tarihi olayı ve gözaltını saran hikâyeleri ayrıcalık sağlama eğiliminde ve hapsetmenin anlamı dışında kalan hikâyeleri marjinalleştirmektedir.

Araştırmacı çalışmasının, özellikle Shimomura'nın büyükannesinin gözaltı anıları üzerine olan kısmı aracılığıyla gözaltının Japon Amerikan öznelliğinin formulasyonundan ayrılmaz olduğunu tanımladığını aynı zamanda da Japon Amerikan deneyimlerini betimleyecek diğer yollar olduğunu tartıştığını belirtir.

Araştırma ayrıca Japon Amerikan kültüründeki gözaltı baskısından dolayı, Shimomura gibi Japon Amerikan sanatçıları gözaltına alınma hikâyesini nasıl araştıracakları ve doğrulayacakları ve aynı zamanda bunun sadece Japon Amerikan kimliklerini temsili olarak tanımlamaktan kaçınmak için çabalarda bulunmaktadır.

Yamamoto ve Arai'nin sanatları üzerine olan bölümlerde, Japon Amerikan sanatçılarının nasıl gözaltının tekil ifadesinden yönlendiklerini ve Japon Amerikan deneyiminin daha nüans şekillerde tanımladıklarını net bir şekilde görülebilir. Sanatları, göçmen kadınların işleri ve tarihleri, 19. ve 20. yüzyılların başlarında Hawaii'deki ırksal ve sosyal katmanlaşma gibi konuları inceleyen çalışmalarla Japon Amerikalılar daha kapsamlı kavramlaştırılmasını oluşturmaktadır(Uradomo, 2005).

Wellen'in The Influence of Lilian G. Katz on Early Childhood Education: An Oral History (2005) isimli çalışma da sözlü tarih kullanılan bir diğer çalışmadır.

Bu sözlü tarih Lilian G. Katz'ın hayat hikâyesini ve okul öncesi eğitimi üzerindeki etkisini araştırmak için düzenlenmiştir. Aşağıdaki araştırma soruları çalışmayı yönlendirmiştir: (1) Dr. Katz'ın hayat deneyimleri ve yaşam hikâyesi okul

öncesi eğitimi alanındaki çalışmalarını nasıl etkiledi? (2) Hangi olaylar, hareketler, inançlar ve tutumlar Dr. Katz'ın kariyer gelişimini ve Urbana-Champaign, İllinois Üniveristesi'ndeki (UIUC) danışmanlığını şekillendirdi? (3) Hangi olaylar ve hareketler Dr. Katz'ın UIUC'nin dışındaki kariyerini nasıl etkiledi? (4) Lilian G. Katz'ın, öğretmen eğitimi, müfredat düzenlenmesi, bilgi yayma ve liderlik iler ilgili olarak okul öncesi eğitim alanına katkıları ve etkileri nelerdir?

Bu araştırma için veriler, Dr. Katz'la yapılan kapsamlı görüşmelerden, profesyonel iş hayatının bir parçası olan diğer kişilerin anketlere cevaplarından, UIUC tarafından onun onuruna verilen sempozyumdaki notlardan, İlkokul ve Okul Öncesi Eğitimi Önceki ERIC Clearinghouse'dan ve 1 Kasım 2001'de Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Kuruluşu'ndaki konferanstaki sunumundan elde edilmiştir. Bilgi toplamak ve doğrulamak için elektronik posta iletişimi de kullanılmıştır ve ilk ve ikinci kaynaklar gözden geçirilmiştir. Dr. Katz'ın orijinal alıntıları, eğitimcinin kişiliğini ve bakış açısını korumak için belgenin gövdesinde tutulmuştur. Veri dört temanın nasıl ortaya çıktığını açıklıyor. Temalar şunlardır; (1) öncü, (2) önlendirici, (3) enternasyonalist ve (4) danışman olarak Lilian G. Katz

.

Dönemin politik, tarihi ve eğitimsel etkileri Dr. Katz'ın hayatındaki olaylar için bir bağlam sunmaktadır. Temalar toplanan verileri açıklamakta ve sözlü tarih tartışması için bir temel oluşturmaktadır. Dr. Katz hayatını okul öncesi eğitimi alanına adamıştır ve yoğun çalışmalarıyla, yayınlarıyla, dersleriyle, öğretimleriyle ve liderliğiyle buna katkıda bulunmuştur. Onun hayatını ve diğer okul öncesi eğitimcilerinin hayatlarını öğrenmek gelecekteki okul öncesi eğitimi için rehber oluşturabilir(Wellen, 2005).

Davis'in An Oral History of Rural Schools in Pike County Indiana (2004) isimli araştırması da sözlü tarih çalışmalarına örnek olacak bir çalışmadır.

Bu araştırma, Indiana'daki Pike Kasabası'nın bir ve iki odalı kırsal okullarının betimleyici çalışmasını belgeleyerek Amerika'daki eğitimin güncel tarihini tamamlamak için yapılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları,

- Kadının rolü
- Maden ocakları endüstrisi
- Dinin yardımıyla eğitime kültürel bağları tanımlamaktadır.

Uzun ömürlü yerlilerle yapılan yapılandırılmamış görüşmeler ve Pike Kasabası'nın bir ve iki odalı okullarının daha önceki öğrencileri sözlü tarih verisini sağlıyor. Bu araştırma tarihsel belge incelemesiyle desteklenmiş ve çoklu kaynak doğrulamalarıyla güvenilir bir hale getirilmiştir. Bu verilerin üçlemesi İndiana'nın eyaletliğinden İkinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar olan ilk eğitim köklerini belgelendiren sebepler ve sonuçlar için bir temel oluşturmaktadır.

Daha çok bir bulmaca gibi, kültürel bağlantıların eğitime olan bu mozaiği birinci kişi tarafından etnolojik metotlar kullanılarak anlatılmıştır. Burada sunulan veriler ve sonuçlar, zaman içinde ortadan yok olmuş tarihi yaşamış kişilerden alınmıştır. Atılmış bir bulmaca gibi, yeni bulunmuş fakat yırtık ve kayıp parçalarla bu çalışma yapılandırılmış eğitim sistemiyle beslenmeleri için maden ocaklarına bağlı olan dinsel toplum arasındaki ilişkiyi göstermektedir(Davis, 2004).

Castello'nun Quest a for Beter Life: The Educational Experiences of Salvadorian Immigrant Middle School Students in the United States (2004) adlı çalışmasında da sözlü tarih yöntemi kullanılmıştır.

İspanyol ve Latin kökenli göçmen deneyimleri hakkındaki literatür öncellikle Porto Rica ve Meksika kültürlerine odaklanmaktadır. Büyüyen Salvadorlu göçmen deneyimlerine çok az önem verilmiştir. Literatür ayrıca İspanyol kökenli grupların arasındaki ve içindeki çeşitliliği incelemeden etnik bir azınlık olarak İspanyol kökenlilerin tek parça kategorileşmeleri üzerine de odaklanmaktadır.

Bu kolektif durum çalışması ortaokuldaki Salvadorlu göçmenlerin eğitimsel deneyimlerini belgelendirmektedir. Üçü kız üçü erkek olmak üzere altı Salvadorlu ortaokul öğrencisi eğitimsel deneyimlerini, göç deneyimlerini ve Amerika Birleşik

Devletlerindeki eğitimsel deneyimlerini bir takım yarı yapılandırılmış görüşmeler sayesinde tanımlamışlardır.

Kullanılan dört görüşme protokolü Seidman'nın görüşme sürecine dayalıdır ve şunları içermektedir; bir sözlü tarih görüşmesi, akademik işitsel dergisi, kültürel eserler görüşmesi ve sonuç görüşmesi. Öğrenci görüşmelerine ek olarak diğer veri derlemeleri öğretmen görüşmeleri, resmi olmayan gözlemler ve öğrenci akademik dosyalarıdır.

Toplanan veriler John Ogbu'nun kültürel ekolojik teokratik çerçevesi aracılığıyla analiz edilmiştir. Veri katılımcıların Amerika'daki eğitim sistemini anlamalarını sağlayan başarı halk teorisini tanımladıklarını belgelendirmektedir. Bu bulgular,

- Salvadorlu göçmen öğrencilerin başarı teorilerini gerçekleştirmek için İngilizce öğrenmeye ve Amerika normlarını kabul etmeye istekli olduklarını göstermiştir.
- Her biri ortak İspanyol kökenli kültürel kimliklerini okul politikalarının ve personellerinin ayırımcı uygulamalarına ve yapılarına rağmen arkadaş ilişkileriyle korumuşlardır.
- Altı katılımcıdan dört tanesi ortaokulda başarı sağlamıştır.
- Buna rağmen var olan uygulamalara ve yapılara dayanarak gelecek akademik başarıyı tahmin etmek zordur.

Bu çalışmanın bulgularının araştırmacıların yanı sıra eğitimciler için de anlamları vardır. Marjinal grubun sesini dinleyerek, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin Salvadorlu öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamaya başlayacakları ve öğrencilerin İspanyol kökenli kültürel miraslarını onurlandıracak programları onların okula adaptasyonlarına yardımcı olarak uygulayacakları araştırmacının temennisidir. Buna ek olarak, araştırmanın büyüyen İspanyol kökenli nüfusunun tek parça etnik grup olarak kategorize edilmemesinin ve araştırılmamasının farkına varıldığı umut edilmektedir (Castello, 2004).

Evans'ın Teacher Preparation in Oral History for Anti-Racism Education (2003) adlı çalışması adından da anlaşıldığı gibi sözlü tarih yöntemi kullanılarak hazırlanmış bir araştırmadır.

Bu çalışmada Illinois'deki üniversitelerde, özel ve devlet kolejlerinde, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına ders veren yedi fakülte üyesiyle bir görüşme yapılmıştır. Ayrıca, fakülte üyelerinin Amerikan toplumunda ırkçılığa karşı anlayışı geliştirmek için öğretmen adaylarını yetiştirmede sözlü tarihi nasıl kullandıkları incelenmektedir.

Bu çalışmanın iki temel bulgusu şunlardır; sosyal bilgiler fakültesi sözlü tarih kullanımı için resmen yetiştirilmemiş ama kendi kişisel tarihleri onların sözlü tarih kullanımlarını etkilemiştir. Bundan dolayı, öğretmenleri onları K-12 sınıflarında bir öğretme aracı olarak sözlü tarihi kullanmaya hazırlamıştır (Evans, 2003).

Carlson'ın Lloyd Burgess Sharp: An Oral History of Career that Shaped Outdoor Education (2002) adlı çalışmasında da sözlü tarih yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı Lloyd Burgess Sharp'ın kariyerinin ve Amerika'daki okul dışı eğitim hareketinin şekillenmesindeki liderlik etkisinin sözlü tarihini oluşturmaktır. Sözlü anlatım verisi Sharp'ın ortaklarından toplanmıştır. Okul dışı eğitimi hareketine Sharp'ın katılmasıyla ilgili anlatıcı veri kronolojik olarak arşivsel veriyle birbirine karıştırılmıştır. Daha sonra anlatıcı veri, okul dışı eğitiminin diğerleri tarafından algılanmasını etkileyen Sharp'ın liderliğiyle ilişkin olarak ortaya çıkan kalıplar için analiz edilmiştir. Sharp'ın liderliğiyle ilişkin ortaya çıkan kalıplar şunlardır: felsefenin dile getirilmesi, görüşe bağlılık, felsefenin ve görüşün yaygın dağılımı, prensipli bir yaşam sürme, gelişmiş kişiler arası yetenekler sergileme ve anlamlı deneyimleri ve gelenekleri kolaylaştırmak. Eğitimsel liderlik uygulamalarından bilgi vermekle ilgili olarak ortaya çıkan kalıplardan çıkarılan

sonuç ortak bir görüş oluşturmanın önemi ve doğrudan deneyimlerle öğrenmenin güçlendirilmesinin değeridir(Carlson, 2002).

Brandon'un Navigating Knowing/Complicating Truth: African American Learners Ex periencing Oral History As Real Education (2001) adlı çalışması da sözlü tarih çalışmasına bir örnek teşkil eder.

Neden Afrikalı Amerikan öğrencilerin okulu bıraktıklarına genel açıklama onların "riskte" oldukları çalışmanın sonucunda ortaya çıkmıştır. Böyle açıklamalar, okulun böyle öğrencilerin riskteki durumlarını şekillendirmekteki rollerini temize çıkarırken kurbanı suçlamaktadır. Bu araştırma, onları riskteki durumlarına sürükleyen müfredatın rolünü aydınlatmak için 10 Afrikalı Amerikan öğrenciyi merkeze alarak neden Afrikalı Amerikan öğrencilerinin okulu bıraktıkları açıklamalarına itiraz etmektedir. Sonuç olarak, bu çalışma, suçlamayı bireysel ev ortamından müfredatın daha yapısal yönüne ve Afrikalı Amerikan öğrencilerini marjinalleştiren ve yabancılaştıran öğretime kaydırmaktadır.

Bu sonucu elde etmek için, araştırma, Louisiana, Güney Baton Rouge'de Afrikalı Amerikan müziği tarihine odaklanan bir yıllık sözlü tarih etkinliği esnasındaki Afrikalı Amerikan öğrencilerinin deneyimlerini belgelendirmek için sözlü tarihi bir yöntem olarak kullanmaktadır ve G. Woodson'un "gerçek eğitim" fikrini, geçmişi tekrar keşfetmenin kentteki Afrikalı Amerikan öğrenciler için eğitimsel olanaklara nasıl imkânlar sağladığını ortaya çıkarmak için kullanmaktadır. Ek olarak, bu araştırma, "Afrikalı Amerikan Çalışmaları" dersi öğretmeninin/araştırmacısının gerçek eğitim olarak sözlü tarihle olan deneyimlerini tekrar oluşturmak için öğrencilerin/tarihçilerin sözlü tarihleriyle kendi etnografyasını birleştirmiştir. Bu senteze ulaşmak ve çalışmanın bulgularını belgelemek sınıf öğretimi, ucu açık görüşmeler, sınıf gözlem alan notları, öğretmen planları, öğrenci ödevleri ve ses ve görüntü kayıtlarıyla yapılmıştır.

Bu araştırma boyunca üç bulgu keşfedilmiştir:

- Güncel eğitim ortamındaki geleneksel müfredat kişilik ve tarih anlamlarını bozmakta ve psikolojik olarak öğrencileri "linç etmeye" çalışmaktadır.
- Geleneksel müfredatın kişiliği ve tarihi bozması öğrencilerin gerçeğe çeşitli talepler aramalarına ve kolonileşmeye direnmelerine yol açmaktadır.
- Öğrenimin anlamlı ve eğitimin değerli olması için öğrencilerin kimi ve neyi çalışacaklarını seçmeye katılmaları gerekmektedir(Brandon, 2001).

Huerta ve Flemmer (2000)'in araştırması, ortaokul öğretmenlerinin sözlü tarih araştırması programlarını kendi sınıflarında kullanmak için nasıl tasarlayabileceklerini ele almıştır. Bu çalışmada öğrenciler Kübalı bir sürgünün hayatını, Vietnamlı göçmenlerin deneyimleri ve büyük depresyon gibi kişisel davaların aile perspektifini sunmuşlardır. Bu araştırmanın amaçları ise;

Öğrencilerin olayları, dönemleri ve temaları anlayışlarını, bunları yaşamış insanların bakış açılarını yansıtarak genişletmekti.

Öğrenciler insanların yaptığı yapıtlardan, notlardan, görüşme verilerinden ve ana kaynaklardan bilgi alan sosyal bilgiler dersinin temel müfredatına bağlı kalarak bir sözlü tarih etkinliği sunacaklardı.

Proje temasına uygun olarak, öğrenciler bireylerin deneyimlerini sesli, görüntülü olarak ya da bilgisayar teknolojisini kullanarak kaydedeceklerdi.

Öğrenciler, görüşme yaptıkları kişinin bir tarihi olay hakkındaki kişisel perspektifini görüşmelerden, kullanılmış materyallerden ve insanların yaptığı yapılardan yararlanarak tanımlayacaklardı.

Öğrenciler, görüşme yaptıkları kişinin yaşam tarihini yorumlayarak, Amerikan tarihindeki, dünya tarihindeki, siyasetteki ya da ekonomideki geçmiş ve modern görüşleri kıyaslayıp karşılaştıracaklardı.

Araştırmanın sonucunda araştırmacılar öğretmenlere:

- Sınıfta sözlü tarih projesi hazırlarken, örneklendirme ve tartışma için özenle seçilmiş okuma parçaları sağlayan stratejilere odaklanarak öğrencilere rehberlik edebileceklerini
- Sosyal bilgiler dersi temalarıyla ilgili olan ön araştırmanın önemini vurgulamalarını
- Çevriyazı yeteneklerini ve resmi görüşmeyi uygulamak için temsili görüşmeleri kullanmalarını tavsiye etmektedirler.

Yüzeysel olarak bakıldığı zaman, bu noktalar basit görünebilir ama bunlar öğrencilerin araştırma metotlarını ve yorumlama anlayışını geliştirmelerini gerektirmektedir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise,

- Sözlü tarih araştırma etkiliğinin öğretmen-öğrenci, öğrenci ve katılımcı arasındaki etkileşimi gerektirdiği ve sorunların çözümünde, devamlı düzeltmeleri sağlayan adım adım bir yaklaşımla öğrencilerin tarihi benzersiz bir şekilde yaşamalarını sağlamasıdır.

- Öğrenciler, bir sözlü tarih etkinliğine katılarak sosyal bilgiler dersinin kendilerinden önce yaşanmış bitmiş olaylar dizisinden daha fazla şey ifade ettiğini anlamaya başlarlar.
- Sözlü tarihler yerel ve ulusal tarihe, kolektif bilgiye katkı sağlar ve vatandaşların bir olaya ya da bir gelişmeye katılımlarını belgelendirir.
- Öğrenciler, bir katılımcının verilen olay ile ilgili düşüncelerini toplayarak bir olay hakkındaki bilgilerini genişletirler ve tarihi daha çok takdir etmeye başlarlar. Sonuçları da ortaya çıkmıştır (Huerta ve Flemmer, 2000, s. 110–115).

Klages'in Secondary Social Studies Students Engagement with Historical Thinking and Historical Empathy as They Use Oral History Interviews (1999) adlı araştırması da sözlü tarih yönteminin kullanıldığı bir diğer önemli çalışmadır.

Araştırmacı Amerika Birleşik Devletleri'nin tarihinin tamamlanmamış ama gelişmeye devam eden bir demokrasinin nasıl var olduğunu ve gelişmeye devam ettiğini içerdiğini savunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin önemli drama, tarihi figürler ve olaylar sayesinde tarih çalışmaktan eğlendiklerini ama birçoğunun bundan zevk almadığını ve böyle öğrenciler için tarihin, tarihi zamanlara sıkıcı bir geziden başla bir şey olmadığını ifade etmektedir. Öğrencilerin, birinci elden kaynaklar gibi mantıklı bir araştırmayla tarihin figürlerine ve keşfine maruz kalmaları gerektiğini ileri sürmektedir. Bu belgelerin fotoğraflardan, günlüklerden ve sözlü tarih görüşmelerinden oluşması gerektiğini savunmaktadır. Birinci elden kaynakları kullanmanın tarihi olayların gerçek öğretimi için bir strateji görevi gördüğünü düşünmektedir. Öğrencilerin tarihin gerçek yönlerine daha fazla maruz kaldıkça, tarihi figürlerle empati kurmak için daha çok eğilimli hale geleceklerini savunmaktadır.

Bu araştırmada; 12. sınıf ekonomi öğrencileriyle sözlü tarih görüşmeleri gibi birinci elden kaynaklar olduğu zaman öğrencilerin tarihsel düşünceyi nasıl oluşturduklarını anlamak için bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler 1930'larda Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Büyük Depresyon'un arka plan çalışmasıyla ilgilenmişlerdir. Elde ettikleri bilgilerle öğrenciler o zamanı yaşamış bir insanla görüşme yapabilmek için kendi görüşme rehberlerini oluşturmuşlardır. Gerçekleştirdikleri görüşmeler teybe kaydedilmiş ve öğrenciler bu görüşmelere dayanarak birkaç sınıf etkinliğinde bulunmuşlardır. Görüşme rehberleri ve bunun sonunda elde edilen veriler, Depresyon üzerine olan ünite esnasında ortaya çıkabilecek herhangi bir modele karar verebilmek için incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda aşğıdaki bulgular keşfedilmiştir:

- Elde edilen bilgi neredeyse ders kitaplarındaki bilginin aynısı olmasına rağmen, ders kitabı Büyük Depresyon'u yaşamış bir insanın o dönemde yaşamanın zorluğunu anlatırken gözlerindeki bakışı asla göstermeyecektir.
- Öğrenciler, bu görüşmeleri tarih sürecinde yer almak için bir araç olarak kullanmalarının yanı sıra tarihi olaylar hakkında hikâyeler oluşturmak için de kullanmışlardır.
- Öğrenciler öğrenme sürecinde daha çok bulundukları için bu tarihi kanıtla daha güçlü bir düşünme geliştirmişlerdir.
- Empati de tarihi düşünme sürecinde önem kazanmıştır. Sonuç olarak, hikâyelerin, tarih hakkında daha güçlü düşünmenin ve empatinin birleşmesi tarih öğretiminin gelişmesini sağlamıştır (Klages, 1999).

Penyak ve Duray (1999)'in yaptıkları araştırmada Meksika'da Amerikan Okulunda gerçekleştirilmiş ve Meksika taşralarında bir proje yapmak ve modern ve geleneksel toplumları kıyaslamak ve karşılaştırmak, müfredat birleşimini projenin son haline resim ve fotoğraf ekleyerek geliştirmek, değişik kültürlü ve çok uluslu akranlarının kabulünü bir çalışma ortamında arttırmak amaçlanmıştır.

Bu sözlü tarih projesinin sonuncunda ise;

- Sözlü tarihin öğrenci öğreniminde önemli bir araç olduğu
- Öğrencilerin yönlendirdiği etkinliklerde öğretmenin hayati bir önem taşıdığı
- Tartışmalı görüşme sorularının tartışma gruplarını yönlendirebildiği ve zenginleştirebildiği
- Yazılı ödevlerin öğrenci amaçlarını pekiştirdiği ve empatiyi geliştirdiği
- Bütün bu eğitimsel hedeflerin, (sosyal bilgiler derslerinin amaçlamış olduğu gibi) iyi vatandaş yetiştirmekte yardımcı olduğu görülmüştür (Penyak ve Duray, 1999: 68–71).

Brooks (1997)'un araştırmasında tarih dersine ilgi göstermeyen öğrenciler yer almaktaydı. Brooks "Uzun Uzun Zaman Önce Sözlü Tarih Projesi" adını verdiği sözlü tarih çalışması sonucunda öğrencilerinin artistlerden, politik liderlerden ve olaylara tanık olmuş kişilerden geçmişi öğrendiklerini belirtmektedir. Bu etkinlikte beşinci sınıf öğrencileri etkinliğin merkezini oluşturmaktaydı. Onlara altıncı sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan gönüllü öğrenciler yardımcı oluyorlardı. Yıllar boyunca devam eden bu çalışmada öğrenciler, yine kendilerinin oluşturdukları, ödüllü sözlü tarih dergisi serisinde sözlü tarihi araştırmışlar, kaydetmişler, yayınlamışlar ve yaymışlardı.

Bu etkinliğin sonucunda öğrenciler:

- Sahip oldukları fakat bilmedikleri becerilerini keşfetmişler
- Araştırma yapmayı ve nüfuz eden sorular sormayı öğrenmişler
- Dinlemeyi, bir yayını kopyalamayı öğrenmişler
- Kompozisyon becerilerini geliştirmişler
- Dinleyici, form ve ton hakkında aşinalık kazanmışlar.
- Yeni insanlarla kolaylıkla buluşabilmeyi ve onlarla görüşebilme becerisini kazanmışlar
- Toplumda takdir edilmişler ve projenin gerçekleştirildiği Bell Gardens'ın çeşitliliğine saygı göstermenin yanı sıra toplum tarihiyle içice girdiğinden kendi miraslarının hikâyesine saygı göstermeyi öğrenmişlerdir
- Ayrıca proje toplumu ve okulu birbirine yaklaştırmış aynı zamanda öğrencilerin sosyalleşmelerine katkıda bulunmuştur (Brooks, 1997: 32–35).

Stewart'ın The Penn State Seminar in Art Education: An Oral History (1986) isimli çalışması adından da anlaşılacağı üzere yine bir sözlü tarih çalışmasıdır.

Sanat Eğitiminde Penn Eyaleti Semineri, literatür de önemi tam olarak belli olmasa da alanında büyük bir olay olarak kabul edilmiştir. Bu çalışma, orijinal

ifadenin yeni biçiminin analizi ve derlemelerle konu hakkındaki anlayışı arttırmayı amaçlamaktadır. Sözlü tarih tekniğiyle, seminere katılan insanların görüşmeleri kaydedilmiş, kopyalanmış ve daha sonra çalışmadaki yardımcılar tarafından düzeltilmiş ve onaylanmıştır. Bu onaylanmış kopyalar sonuçların çıkarıldığı bir analiz geliştirmek için kullanılan olayların özetlerinin temelini oluşturmuştur.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde, kullanılan araştırma modeli, araştırma grupları, deneysel işlemler, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi süreçleri yer almıştır.

1.1. Araştırma Modeli

"Sosyal Bilgiler dersinde sözlü tarih yöntemi ile öğretim yapılan grubun başarı puanları ile geleneksel öğretim yapılan grubun başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını" sınamaya yönelik bu araştırma, deneme modellerinden "öntest-sontest kontrol gruplu model"e (Karasar, 1998, s. 97) göre desteklenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde biri deney diğeri de kontrol grubu olmak üzere yansız atama yöntemiyle iki grup oluşturulmuş; iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmıştır.

Araştırmada, verilerin toplanmasında nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılarak yöntem çeşitlemesine gidilmiştir. Yöntem çeşitlemesi, aynı araştırma sorusunu yanıtlamak amacı ile birden fazla araştırma sorusunu yanıtlamak amacı ile birden fazla araştırma yöntemi ve tekniğinin kullanılması demektir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması, yöntem çeşitlemesi olarak ifade edilebilir (Türnüklü, 2001, s. 9).

1.2. Araştırma Grupları

Bu araştırmaya, 2005–2006 öğretim yılının ikinci döneminde Ankara ili Lalahan İlçesi İlköğretim Okullarından Lalahan İlköğretim Okulu ve Lalahan Karşıyaka İlköğretim Okulu merkezinde bulunan 7. sınıf şubeleri katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, yansız atama yöntemi belirlenmiş ve bu amaçla iki okulun 7. Sınıf şubeleri arasında kura çekilmiştir. Çekilen kura çekiminde Lalahan İlköğretim Okulu 7/A sınıfı deney grubu, Lalahan Karşıyaka İlköğretim Okulu 7/B sınıfı da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu olan 7/A sınıfında 23 öğrenci, kontrol grubu olan sınıfta da 23 öğrenci bulunmaktadır. Deneysel bir çalışma olduğu için örneklem alınmamıştır.

1.3. Deney Grupları

Deney grupları Ankara ili Lalahan İlçesi İlköğretim Okullarından Lalahan İlköğretim Okulu ve Lalahan Karşıyaka İlköğretim Okulu oluşmuştur. Araştırmanın denekleri 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Lalahan İlçesi İlköğretim Okullarından Lalahan İlköğretim Okulu 7/A şubesi ve Lalahan Karşıyaka İlköğretim Okulu 7/B şubelerinden oluşmuştur. Deneklerin dağılımı tabloda verilmiştir.

Tablo 1
Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin dağılımı

Okul ve Sınıf	Grup	Katılan Öğrenci
Lalahan İ. Ö. O. – 7/A	Deney	23
Lalahan Karşıyaka İ. Ö. O. – 7/B	Kontrol	23

1.4. Deney Deseni

Bu araştırma, ilköğretim seviyesinde sosyal bilgiler derslerinde sözlü tarih uygulanan sınıf ile uygulanmayan sınıf arasındaki başarı düzeylerinin oluşturulan başarı testi ile ölçülmesine yönelik, deneysel bir şekilde düzenlenmiştir. Araştırma nicel ve nitel olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır. Nicel yöntemlerden biri olan deneysel ve nitel araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden birisi olan ve "araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi"ni (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.140) kapsayan "Doküman İncelemesi" veri toplama yöntemi kullanılmış bir araştırmadır.

İnsan ve grup davranışlarının "niçin" ini anlamaya yönelik araştırmalara nitel ("qualitative") araştırma denir. Nitel araştırma Niçin? Nasıl? ve Ne şekilde? sorularına yanıt arar. Nitel araştırma kişilerin kanaatleri, tecrübeleri, algıları ve duyguları gibi öznel verilerle (subjective data) meşgul olur. Nitel araştırma bir durumu, ilişkili bağlantıları içinde bütüncül bir bakış açısıyla (holistic perspective) anlamaya çalışır. Bir olayı etkileyen değişkenleri kendisi ortaya çıkarır. Nitel araştırmalarda veriler gözlem, mülakat ve anket yoluyla toplanır. Zaman alıcı olması dolayısıyla küçük örneklemler (small samples) üzerinde çalışılır (Ergün, 2005).

Nitel araştırmada gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemleriyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmaya dâhil edilebilir. Bu demektir ki, doküman incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olduğu gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir. Öte yandan, nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında "verinin çeşitlendirilmesi" (data triangulation) amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliliğini önemli ölçüde artıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.187–188).

Deney grubuna araştırmacı tarafından sözlü tarih yöntemi kullanılarak sınıfa getirilen gazilerle birlikte ders işlenmiş, kontrol grubuna da yine araştırmacı tarafından geleneksel yöntemle ders işlenmiştir.

1.5. Veri Toplama Araçları

Yurt dışındaki çalışmalarda öğrenciler ve dersin öğrenmeni ya da araştırmacı beraberce konuyu (ki bu müfredat dışı da olabilmektedir) belirlemektedir. Konunun belirlenmesinden sonra öğrenciler görüşme esnasında kullanmak için kendi sorularını oluşturmaktadır. Gerekli olabileceğine inandıkları bütün soruları yazmaları için öğretmenler yol göstermektedir. Ayrıca öğrencilere gerekli olduğunda görüşme esnasında da soru ekleyebilecekleri bildirilmektedir. Öğrencilere yazmaları gereken soruların tarzı hakkında hiçbir resmi talimat verilmez. Öğrencilere kendilerinin seçtikleri kişilerle görüşme yapma imkânı verilir. Görüşmeyi gerçekleştirecek öğrenciler münferit olarak veya gruplar halinde hazırlamış oldukları görüşme sorularıyla (görüşme rehberi/görüşme kılavuzu) birlikte görüşme yapacakları kişilerin yanlarına giderek bu soruları onlara yöneltip aldıkları cevapları yazılı kaynaklarla da karşılaştırarak sözlü tarih proje ya da ödev çalışmalarını gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Ancak araştırmacının bu yöndeki çabalarına rağmen çok uzun soluklu olan bu çalışmalar bir dönem ya da bir eğitim - öğretim yılını kapsayacağı, ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili kuruluşu tarafından böyle bir araştırmaya izin verilemeyeceğinin bildirilmesi ve öğrencilerin ve idarecilerin bu konudaki işbirliğine yaklaşmayan tutumu, derse dışarıdan gelen araştırmacının bu beklentisini bir yük olarak görmeleri ve araştırmacının bu konuda her hangi bir yaptırımının olamaması sonucu, verilerin 25 soruluk bilgi testi formatında toplanmasını zorunlu kılmıştır. Veri toplama aracı, Bloom'un taksonomisine dayanılarak, uzman ve sosyal bilgiler öğretmeninin görüşleri de alınarak hazırlanmış, 25 soruluk bilgi testidir.

Hazırlanan testin ön deneme uygulaması (35 maddelik test), Kırıkkale ili merkez Atatürk İlköğretim Okulu, Ankara ili Lalahan ilçesi Lalahan İlköğretim Okulu ile Lalahan Karşıyaka İlköğretim Okulu'nda bu dersi alıp geçmiş olan 8. sınıf öğrencilerine; Kırıkkale ili merkez Atatürk İlköğretim Okulu, Ankara ili Lalahan ilçesi Lalahan İlköğretim Okulu ile Lalahan Karşıyaka İlköğretim Okulu'nda bu dersi almamış olan 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 148 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre madde ve test puanı analizleri yapılarak her maddenin güçlük indisi (p) ve ayırıcılık gücü (rb) bulunmuştur. Bu testin ön deneme uygulaması sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmış, ayırıcılık gücü .20'nin altında bulunan 10 soru testin kapsam geçerliliğini bozmamak kaydıyla elenmiş ve teste son şekli verilmiştir. Böylece testin güvenirlik katsayısı daha da yükselmiştir. Bu yolla oluşturulan testte 25 soru yer almıştır (Bkz. Ek 2). Bu testin güvenirlik katsayısı. 81 olduğu için başka 6. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulamaya gerek duyulmamıştır. Bu 25 soru bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde sorulardan oluşmaktadır.

Bir başka veri kaynağı ise, sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardır. Nicel ölçme aracının araştırmanın deney grubuna uygulanarak verilerin toplanmasından önce, çocuklar sözlü tarih yöntemiyle işlenen derste görüşme rehberini oluşturan soruları Kıbrıs gazisi (görüşmeci)'ne yöneltmişler ve görüşmecinin verdiği cevapları dinlerken not almışlardır. Bu notlardan yararlanarak bir başka derste kompozisyonlarını yazmışlar ve bu kompozisyonlar nitel araştırmada kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olan yazılı dokümanı oluşturmuştur.

Araştırmanın nitel kısmında, öğrencilerin sözlü tarih görüşmesi sonucunda bu tür aktivitelerin öğrencilere kazandırdığı beceriler olan: Dinleme, Gözlem, Soru sorma, Bilgiyi düzenleme, Olguyu düşünceden ayırma, İlgisiz bilgi arasında ilgili bilgiyi bulma, Kendilerinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme ile Değişim ve sürekliliği algılama becerilerinden Bilgiyi düzenleme, Olguyu düşünceden ayırma, İlgisiz bilgi arasında ilgili bilgiyi bulma, Kendilerinden önceki

kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme ile Değişim ve sürekliliği algılama becerilerini kazanıp kazanmadığı kompozisyonlar ve video kaydı incelenerek analiz edilmiştir. İlk üç beceri olan dinleme, gözlem ve soru sorma becerileri, öğrencilerin bizzat kendileri görüşme sorularını oluşturmadıkları ve sözlü tarih etkinliğinin sınıfta gerekleştirilmesinden dolayı objektif olarak analizi mümkün olmayacağı düşünüldüğü için araştırmada yer verilmemiştir.

Sözlü tarih aktivitelerinin öğrencilere kazandırdığı bu beceriler etkinliğin başlaması ve sonuçlanması arasında basamak basamak elde edilir. Bilgiyi düzenleme, olguyu düşünceden ayırma, ilgisiz bilgi arasında ilgili bilgiyi bulma becerileri görüşmeden hemen sonra bant deşifresinde kazanılır. Kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme ile değişim ve sürekliliği algılama becerileri ise öğrencinin kendi yaşantısı ile geçmişte yaşamış insanların yaşantılarını karşılaştırması sonucu kazanılır. Bu basamaklar dikkate alınarak kompozisyonlar öğrencilere 10 gün sonra bir başka derste yazdırılmıştır.

Video kayıtlarındaki bilginin zenginliği, araştırmacılara öğrenme deneyimlerinin karmaşıklıklarından bazılarını elde etmesine olanak sağlar. Temel veri kaynağı olarak video kayıtları kullanan yakın zamanda yapılmış bir araştırma, veri toplama ve analizinin daha geniş noktaları tartışmak ve bu gözlem tekniğini kullanma konusunda öneri sağlamak için bir başlangıç noktasını işaret etmektedir (Bowman, 1994).

Video kaydı, diğer veri toplama şekillerinin yerine geçecek bir yöntem değildir, ancak kaydın devamlılığı, başkaları ile paylaşmak için verinin geri alınabilirliği, bulguları kontrol edebilme ve kolay yorumlama gibi avantajlar sağlamaktadır. Fakat video kaydı, gözlem yöntemlerinden sadece biridir. Bilgi toplamak için bir teknik olarak gözlem hakkında araştırmacıların daha genel hususları göz önüne almaları gereklidir. Gözlenecek olanın nasıl seçileceği konusu önemlidir (Bowman, 1994).

Niçin video kullanmayı tercih ettik? Video, dil ve etkileşimin gayet detaylı analizleri için özellikle uygundur. Ayrıca analitik amaçlar için özellikle tekrar tekrar

izlenecekse, mümkün olan en yüksek kalitenin hedeflenmesi her zaman uygundur. Öğrencilerin sınıf içinde birbirleri ile etkileşimi ve görünmeyen süreçleri yakalama ve bu süreç içindeki bilgileri eksiksiz sağmaya yardımcı olabilir ve bulguları geçerliliği üzerine bir kontrol verebilir (Bowman, 1994).

Diğer taraftan araştırmanın temel amaçlarından biri sosyal bilgiler eğitimi ve tarih eğitiminin etkili ve aktif öğretimine katkıda bulunmaktır. Tez sonucunda bu alanlara teorik bilgi kazandırmak kadar, teorik bilgileri kullanma yetkisine sahip Talim Terbiye Kurulu'na ve alanın asıl uygulayıcısı olan sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerine pratik faydalar sağlamak da önem arz etmektedir. Öğretmenlerin yeniliklere karşı çok olumlu tutumlar sergilemelerine karşın bu olumlu tutumlarını yenilikleri uygulama aşamasında aynı kararlılıkla gösteremediklerini ve buna sebep olarak da genellikle zaman, mekan ve maddi problemlerini ileri sürdüklerini belirten Davis Jr.'ın bu tespitini Türkiye için de geçerli saymak mümkündür (Akt: Karabağ, 2003, s.237).

Davis Jr. (2003, s.237) tespitlerinin devamında öğretmenlerin her ne kadar yeni metotlara açıkmış gibi görünseler de daima en iyi bildikleri metotla öğretimi sürdürdüklerini belirtmektedir. Yani ortaya ne kadar yeni, etkili ve popüler bir metot konulursa konulsun, öğretmenler uygulama aşamasında pratik olanı yani bildikleri geleneksel metotları tercih etmektedirler. İşte bu nedenle, bu tezde öğretmenlerin zorlanmayacağını görebilmesi, onları uygulamaya teşvik etmek açısından, zaman, mekân ve masraf anlamında, en asgari şartlarda uygulama çalışması yapılmaya çalışılmıştır. Böylece öğretmenlerin, "sözlü tarih uygulaması, daha fazla para, zaman ve mekân demektir" şeklinde kafalarında kurdukları kurgunun bozulması amaçlanmıştır.

1. 6. Deneysel İşlem Basamakları

Araştırmanın bu aşaması, birinci bölümde yer alan sözlü tarih yöntemini kullanma hazırlıkları şeklinde verilen 6 madde adım adım izlenerek gerçekleştirilmiştir. Bu maddeler şöyle sıralanabilir:

1. Konunun seçilmesi
2. Görüşme yapılacak kişilerin belirlenmesi
3. Soruların hazırlanması
4. Görüşmenin düzenlenmesi
5. Görüşmeden elde edilen bilgilerin düzenlenmesi
6. Etkinliğin toparlanması

İki ayrı ilköğretim okulunun 7. sınıflarının birer şubesi olan deney ve kontrol grubu öğrencilerine konu olarak ilköğretim sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabının "Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası" ünitesinden "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti" konusu seçilmiştir. Böylece ilk aşama olan **konunun seçilmesi** aşaması gerçekleştirilmiştir.

İkinci aşama olarak **görüşme yapılacak kişilerin belirlenmesi** için sözlü tarih öğretimi kapsamında kaynak kişilerden yararlanma etkinliğinin planlanmasında dikkat edilecek hususlar göz önüne alınmıştır. Bunlar;

1. Kaynak kişi bilgi vereceği alanın uzmanı olmalıdır.
2. Hangi konular üzerinde ve ne şekilde durursa öğrencilere yararı olacağı konusunda öğretmen, kaynak kişiyle bir ön görüşme yapmalıdır.
3. Kaynak kişinin boş zamanı alınmalıdır.
4. Kaynak kişi kendisine ihtiyaç duyulduğunda dinlenmelidir.
5. Kaynak kişiyi öğrencilerin tam olarak dinlemeleri ve soru sormaları sağlanmalıdır.
6. Kaynak kişinin anlattıkları hakkında öğrenciler kısa not almalıdır.

7. Kaynak kişinin anlattıkları; ders kitaplarıyla, yazılı kanıtla, karşılaştırılmalı ve öğrenciler tarafından değerlendirilmelidir (Safran ve Ata, 1998, s.2–3)

Bu amaçla *'kaynak kişi bilgi vereceği alanın uzmanı olmalıdır'* ilkesinden yola çıkarak Türkiye Muharip Gaziler Derneği Genel Merkezi'ne gidilerek görüşme yapılmış ve sınıfa getirilecek olan olayı bizzat yaşamış gaziler belirlenmiştir. *'Hangi konular üzerinde ve ne şekilde durursa öğrencilere yararı olacağı konusunda öğretmen, kaynak kişiyle bir ön görüşme yapmalıdır'* ilkesinden yola çıkarak sınıfa getirilecek Kıbrıs gazisi ile randevu alınarak buluşulmuş, araştırmadan söz edilmiştir. Planlarımız ve amacımız açıklanmıştır. Bu buluşmada karşılıklı notlar alınarak bir ön görüşme yapılmıştır. Belli ana konular gaziye aktarılmış böylece düşünmek için zaman verilmiştir.

Üçüncü aşama, sözlü tarih görüşme **sorularının hazırlanmasıdır**. Siedman'a (1991) göre görüşme tekniğinin kullanılmasının temel amacı genellikle bir hipotezi test etmek değil; aksine diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır. Bu nedenle odaklanılan nokta diğer insanların öyküleri, betimleri ve düşünceleridir, yani kişinin zihnindeki kültürel kategorilerdir. Sorular hazırlanırken bu kıstasa özellikle dikkat edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.283). Bu sorular yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun hazırlanmaya çalışılmıştır.

Evet ya da hayırlı cevaplandırılabilecek sorulardan kaçınılmıştır. “Buna ne yol açtı?”, “Bundan söz eder misiniz?”, “Bu olduğunda ne hissettiniz?”, gibi soru kalıplarına daha çok yer verilmiştir. Sorular daima mümkün olduğunca basit ve dolaysız sorulmuştur (Görüşme Rehberi için bkz. Ek 3). Görüşülen kişiye kendi bakış açısından çok bizim bakış açımızla düşünmeye itecek sorular sormaktan kaçınılmıştır. Ele almak istediğimiz konuları kronolojik biçimde gruplandırdık. Ama elden geldiğince doğal algılanan bir akışı hedefledik. İyi bir temel plan, görüşmeye yardımcı olacak ve daha sonra malzemeyi kullanmamızı kolaylaştıracaktır, düşüncesi içine girdik.

Sözlü tarih görüşmesini kabul eden gaziye bir diğer randevuda *‘hangi konular üzerinde ve ne şekilde durursa öğrencilere yararı olacağı konusunda öğretmen, kaynak kişiyle bir ön görüşme yapmalıdır’* ilkesinden yola çıkarak, araştırmacı, dersin öğretmeni ve öğrencilerin katılımıyla uzman görüşleri de alınarak aynı zamanda yukarıda saydığımız ilkeler de göz önünde tutularak hazırlanan görüşme soruları gösterilmiş ve öğrenciler tarafından görüşme esnasında kendisine yöneltilecek soruların bunlar olduğu söylenmiştir. Gazi bu soruları incelemiş ve cevaplayamayacağı soru bulunmadığını belirtmiştir. Yalnızca bir sorunun cevabı detaylı kronolojik ve coğrafi bilgi gerektirdiği için bunu kendisine ait not defterinden okuyarak cevaplayabileceğini söylemiştir. Uygulama esnasında da bu soruyu cevaplarken not defterinden okuyarak cevaplamıştır. Ayrıca *‘kaynak kişinin boş zamanı alınmalıdır’* ilkesine dayanarak bu görüşmede gaziye görüşmenin düzenleneceği dersin tarihi ve saati de bildirilerek herhangi bir karışıklığın oluşması engellenmiştir.

Diğer aşamamız olan görüşmenin düzenlenmesi aşamasına geçmeden önce araştırmacı dersin öğretmeniyle birlikte görüşme rehberini oluşturan soruları görüşme esnasında bir karışıklığa mahal vermemesi için teker teker öğrencilere dağıtmış ve hangi soruyu hangi öğrencinin soracağını daha önceden belirlemişlerdir. Ayıraca sorularını alan öğrencilerle görüşmenin bir tatbikatı da gerçekleştirilmiştir. Görüşmede sorulan sorulara verilen cevapların not alınması ve bu notlardan yararlanarak kendilerinin birer kompozisyon yazacakları bildirilmiştir. Bu aşama iki

ders saatini almıştır. Yine burada öğrencilerin kameraya alışması ve görüşme esnasında kamera karşısında heyecanlanmalarının ve başka problemlerinin önüne geçebilmek için kameraya kaydedilmiştir.

Belirlenen tarihte araştırmacı ve gaziler bir araya gelerek hep birlikte görüşmenin gerçekleştirileceği ders saatine vaktinde yetişmek amacıyla görüşmenin düzenleneceği okula geçmişlerdir. Gaziler dersin giriş aşamasında okul müdürünün odasında misafir edilmiş ve araştırmacının derse giriş yapmasından sonra sınıfa davet edilmişler ve **görüşmenin düzenlenmesi** aşaması da gerçekleştirilmiştir. Böylelikle *'Kaynak kişi kendisine ihtiyaç duyulduğunda dinlenmelidir'* ilkesi de gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı ders başlamadan önce sınıf ortamını görüşmeye uygun bir şekilde hazırlamıştır. İlk olarak dersin işlenişi esnasında kullanılabilecek olan Kıbrıs haritasını tahtaya asmıştır. Daha sonra gazilerin oturacakları yerleri düzenlemiş ve ortamın dışarıdaki seslerden etkilenilmemesi için önlemlerini almıştır. Kamera çekimini gerçekleştirecek arkadaş da sınıfa davet edilmiş ve kamerayı açarak ders başlamadan önce çekimin hatasız yapılabilmesi için kamerayı kontrol etme fırsatı verilmiştir. Araştırmacı konuya kısa bir giriş yaptıktan sonra gazileri sınıfa davet etmiştir. Gazilerin kısaca kedilerini tanıtmasından sonra araştırmacı tarafından öğrencilere söz hakkı verilmiş ve sorular önceden belirlendiği gibi sırası ile herhangi bir karışıklığa mahal verilmeden sorulmuştur. Gazilerden Kıbrıs gazisi olan Kıdemli Albay Feridun Çelenk bu soruları cevaplamış ve yanlarında getirdikleri, fotoğraf, afiş ve dokümanları öğrencilerle paylaşmışlardır. Gaziler özel gazi kıyafetleriyle görüşmeye gelmişlerdir. Dersin işlenmesi bu şekilde gerçekleştirilmiştir(Ek 5'de Bant deşifresi verilmiştir). *'Kaynak kişiyi öğrencilerin tam olarak dinlemeleri ve soru sormaları sağlanmalıdır'* ve *'Kaynak kişinin anlattıkları hakkında öğrenciler kısa not almalıdır'* ilkeleri de bu aşamada gerçekleştirilmiştir.

Görüşme esnasında öğrenciler, verilen cevapları not almışlardır. Aldıkları notlardan faydalanarak araştırmanın nitel kısmının verilerini oluşturacak kompozisyonlarını yazacaklardır. Bu da araştırmanın 5. aşaması olan **görüşmeden**

elde edilen bilgilerin düzenlenmesi kısmını oluşturmaktadır. *'Kaynak kişinin anlattıkları; ders kitaplarıyla, yazılı kanıtla, karşılaştırılmalı ve öğrenciler tarafından değerlendirilmelidir'* ilkeleri de bu aşamada gerçekleştirilmiştir.

Dersin işlenişinden 10 gün sonra kompozisyonlar yazdırılmış ve bu aşamayı müteakip 10 gün sonraki derste de nicel ölçme aracı olan başarı testi öğrencilere dağıtılmış ve test gerçekleştirilmiştir. Etkinliğin toparlanması aşaması da böylelikle gerçekleştirilmiş ve deneysel işlem basamakları sona erdirilmiştir.

1.7. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak toplanan nicel veriler, verilerin özelliklerine uygun istatistiksel teknikler kullanılarak bilgisayar ortamında SPSS – 10.00 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiş, bulgular tablolar halinde verilmiş, değerlendirmeler yapılmıştır. Böylece, araştırmanın alt problemleri için aşağıda belirtilen işlemler gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası" ünitesi "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti" konusu başarı puanlarının gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi analizi kullanılmıştır.

. Kompozisyonlardan elde edilen ve Kuzey Kıbrıs Barış Harekatı'na ilişkin çıkarımlarda bulunmayı kolaylaştıran veriler nitel araştırmada kullanılan veri analiz yöntemlerinden biri olan "Betimsel Analiz"e (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.158) göre irdelenmiştir. Öğrencilerin uyguladığı sözlü tarih etkinliğinin görüşme sorularına Kıbrıs gazisinin verdiği cevaplar ışığında yazdıkları kompozisyonlar Welton ve Mallan (1999, s.350) ile Safran ve Ata'nın (1998, s.5) bu tür aktivitelerin öğrencilere kazandırdığı beceriler ölçüt alınarak analiz edilecektir.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilmiş olan bulgular ve 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 sonra ele alınmıştır.

1. 1. Nicel Bulgular ve Yorumları

İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin "Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası" ünitesindeki "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti" konusu için Sözlü Tarih Yöntemine göre düzenlenmiş öğrenme-öğretme etkinliklerine katılan deney grubu ile geleneksel öğretime göre düzenlenmiş öğrenme-öğretme etkinliklerine katılan kontrol grubu öğrencilerinin öğretim öncesi ve sonrasındaki bilişsel davranışları arasındaki farka bakılarak araştırma problemine cevap aranmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi "deney grubunun öntest başarı puanı ile kontrol grubunun öntest başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Bu Alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular tablo 2'te verilmiştir.

Tablo 2
Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Gruplar	N	Soru Sayısı	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Deney	23	25	8,52	2,5738	44	,283	,779
Kontrol	23	25	8,30	2,6360			

Tablo 2'de deney ve kontrol grubuna yapılan öntest ile iki grup arasında akademik başarı bakımından anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Tablo 2'de de görüldüğü gibi deney grubunun ortalaması $\overline{X}$ =8,52 iken, kontrol grubunun ortalaması $\overline{X}$ =8,30'dur. Ön test puanları gruba (deney grubu ve kontrol grubu) göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir **($t_{(44)}$= ,283, p>.05).** Bu bulgu her iki grubun deney öncesi ön bilgilerinin denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Grupların akademik başarı yönünden birbirine denk olduğunun görülmesiyle deneysel çalışmaya başlanılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi "Kontrol grubunun sontest başarı puanı ile kontrol grubunun öntest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3
Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Grup	Testler	N	Soru Sayısı	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kontrol	Öntest	23	25	8,30	2,6360	22	-3,500	,002
Kontrol	Sontest	23	25	10,78	2,6104			

Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçları tablo 3'ten incelendiğinde, kontrol grubunun öntest ortalaması $\overline{X}$ =8,0 iken, sontest aritmetik ortalaması $\overline{X}$ =10,78'dir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonuçlarına göre kontrol grubunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır **($t_{(22)}$=-3,500, P<05).** Sonuç olarak geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenci başarısında bir artış gözlenmiştir. Bu bulgu kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemin başarı arttırmada olumlu yönde bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Deney grubunun sontest başarı puanı ile deney grubunun öntest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4
Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Grup	Testler	N	Soru Sayısı	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Deney	Öntest	23	25	8,52	2,5738	22	-10,979	,000
Deney	Sontest	23	25	17,70	3,1685			

Sözlü tarih yönteminin uygulandığı deney grubunun öntest ve sontest sonuçları tablo 4'ten incelendiğinde, kontrol grubunun öntest ortalamasının $\overline{X}$ =8,52 iken, sontest ortalaması $\overline{X}$ =17,70'dir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonuçlarına göre deney grubunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır **($t_{(22)}$= -10,979, P<05).** Sonuç olarak sözlü tarih yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenci başarısında bir artış gözlenmiştir. Bu bulgu deney grubuna uygulanan sözlü tarih yönteminin başarı arttırmada olumlu yönde bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Deney grubu sontest başarı puanı ile kontrol grubu sontest başarı puanı arasında anlamlı farklılık var mıdır?" biçiminde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5
Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Gruplar	Testler	N	Soru Sayısı	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Deney	Sontest	23	25	17,70	3,1685	44	8,076	,000
Kontrol	Sontest	23	25	10,78	2,6104			

Tablo 5'den deney ve kontrol grubunun sontest başarı puanlarına göz atıldığında, deney grubunun ortalamasının ($\overline{X}$ =17,70), kontrol grubunun ortalamasından ($\overline{X}$ =10,78) daha fazla olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir **($t_{(44)}$= 8,076, P<05).** Elde edilen sonuç sözlü tarih yönteminin, geleneksel öğrenme yöntemine göre sosyal bilgiler öğretiminde akademik başarıya arttırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

K. K. T. C. tarihine ilişkin olarak yapılan sözlü tarih etkinliğinin, öğrencilerin Kıbrıs tarihini öğrenmelerini kolaylaştırdığı, ulusal bilinçin gelişmesine katkıda bulunduğu ve öğrenme-öğretme sürecini daha da etkili hale getirdiği görülmüştür. Sözlü tarih etkinlikleri yukarıda saydığımız nedenlerle sosyal bilgiler öğretimine önemli katkılar sağlayacaktır.

1. 2. Nitel Bulgular ve Yorumları

Yazılı doküman incelemesi için I. Bölümde sunulan Welton ve Mallan ile Safran ve Ata'nın bu tür aktivitelerin öğrencilere kazandırdığı beceriler göz önünde tutularak analiz edilecektir. Aşağıdaki görüşme rehberindeki sorular bu becerileri kazandırma amaçlı gaziye yöneltilmiş sorulardır. Burada amaç, öğrencilerin sözlü tarih etkinliği sonucunda kazanmaları gereken bilgi ve becerilerindeki değişimi incelemektir. Bu beceriler, bu amacı gerçekleştirmekte sadece araç olarak kullanılmışlardır. Sözlü tarih aktivitelerinin öğrencilere kazandırdıkları becerilerin kullanımı araştırmacıya öğrencileri değerlendirmede sağlıklı bir çerçeve sunmak açısından faydalı olmuştur.

Bulgular yorumlanırken, öğrencilerin kompozisyonlarından örnek metinler verilmiştir. Öğrenci metinlerinin, dil ve imla açısından bozulmadan, aynen aktarılmasına özellikle dikkat edilmiştir. Ayrıca öğrenci isimlerinin verilmesi etik açıdan uygun olmayacağı düşüncesinden yola çıkılarak isim yerine, öğrenci A, öğrenci B gibi terimler kullanılmıştır.

Görüşme Rehberi

1. Kıbrıs Barış Harekâtı anılarınıza geçmeden önce Kıbrıs Adası hakkında bilgi verebilir mi siniz? İlgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma
2. Askere gitmeden önce böyle bir harekâtın içinde yer alabileceğinizi düşünmüş müydünüz? Kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama
3. Askerliğinizi yaparken Kıbrıs Barış Harekâtı'na katılacağınızı duyduğunuzda neler hissettiniz? Kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama
4. Kıbrıs Adası'na ne zaman ve nasıl ayakbastınız? Bilgiyi düzenleme
5. Kıbrıs Barış Harekâtı'nda Ada'nın hangi bölgelerinde bulundunuz? Bulunduğunuz bölgeler hakkında bilgi verebilir misiniz? Bilgiyi düzenleme
6. Kıbrıs Barış Harekâtı zamanında bulunduğunuz bölgenin iklim koşulları ordumuzu ve savaş stratejimizi etkiledi mi? Etkiledi ise bu konu hakkında bilgi verir misiniz? Olguyu düşünceden ayırma
7. Rakipleriniz ile ilk karşılaşmanız nasıl gerçekleşti? Bu sırada hangi duygular içerisinde idiniz? Olguyu düşünceden ayırma
8. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda rütbeniz ne idi? Bilgiyi düzenleme
9. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda kaç arkadaşınızı kaybettiniz? Bu olaylardan söz edebilir misiniz? İlgisiz bilgi arasında ilgili bilgiyi bulma
10. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda Ada'da yaşayan Türk halkı ile neler paylaştınız? Kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama
11. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda siz ya da herhangi bir arkadaşınız esir düştü mü? Düştüyse bu nasıl gerçekleşti? İlgisiz bilgi arasında ilgili bilgiyi bulma
12. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda esir aldığınız asker oldu mu? Oldu ise nasıl? İlgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma
13. Kıbrıs Adası'nın jeopolitik durumu hakkında fikirleriniz nelerdir? Bilgiyi düzenleme
14. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'ndan sonra Türkiye'ye nasıl döndünüz? Bilgiyi düzenleme
15. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'ndan sonra rütbenizde bir değişiklik oldu mu? Bilgiyi düzenleme

16. Gazilik Madalyanızı nasıl aldınız? Bu tören hakkında neler hatırlıyorsunuz? İlgisiz bilgi arasında ilgili bilgiyi bulma
17. Kıbrıs'ın tarihi hakkında neler biliyorsunuz? Bu bilgilerinizden bahseder misiniz? İlgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma
18. Gazi arkadaşlarınız ile savaştan sonra bir araya gelme fırsatınız oldu mu? Belirlediğiniz bir toplantı gününüz var mı? Kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama
19. Kıbrıs'ın şu anki statüsü hakkında düşünceleriniz nelerdir? Değişim ve sürekliliği algılama
20. Sizce toplumumuz gazilere hak ettiği saygıyı yerine getiriyor mu? Toplumumuzdan bu yöndeki beklentileriniz nelerdir? Kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama

1. 2. 1. BİLGİYİ DÜZENLEME BECERİSİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI:

Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından altı tanesi bilgiyi düzenleme becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı (bkz. Ek 4: Soru tiplerini gösteren tablo ve grafik). Öğrencilerin kompozisyonları incelendiğinde gazinin bu sorulara vermiş olduğu cevapları yansıtıp yansıtmadığına ve bu bilgileri düzenleyip düzenleyemediklerine bakılmıştır. Çocukların kompozisyonlarında yazdıkları ifadelerin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

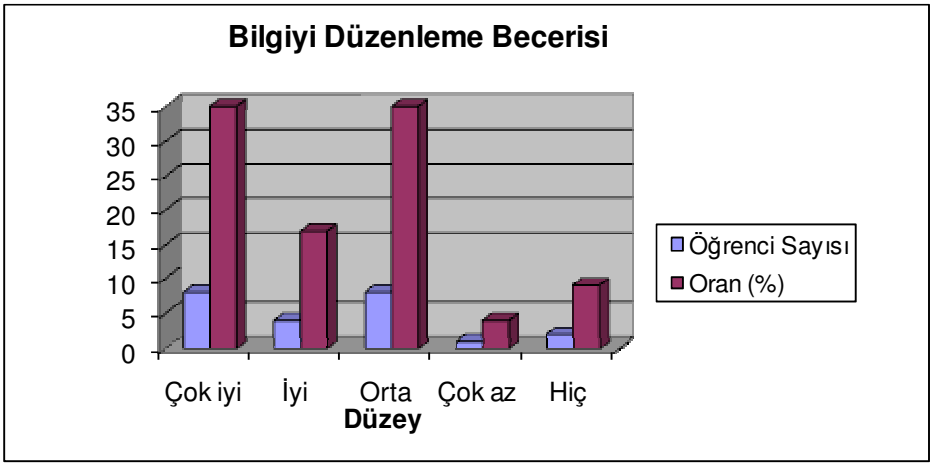
Tablo 6
Bilgiyi Düzenleme Becerisi

Düzey	**Çok iyi**	**İyi**	**Orta**	**Çok az**	**Hiç**	**Toplam**
Öğrenci Sayısı	8	4	8	1	2	23
Oran (%)	35	17	35	4	9	% 100

Tablodan da anlaşılacağı üzere 8 öğrenci (% 35) konuyla ilgili bilgiyi düzenleme becerisini çok iyi düzeyde kazanırken 4 öğrenci (% 17), iyi düzeyde, 8 öğrenci (% 35) orta düzeyde ve 1 öğrenci (% 4) çok az kazanırken, 2 öğrenci (% 9)

ise hiç kazanamamıştır. Aşağıda öğrencilerin bilgiyi düzenleme becerisi grafiği verilmiştir.

Grafik 1
Bilgiyi düzenleme becerisi



Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından altı tanesi bilgiyi düzenleme becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı. Bu sorulardan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

4. Kıbrıs Adası'na ne zaman ve nasıl ayakbastınız?

Öğrenci A, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"1974 yılında 20 Temmuzdan önce bir darbe oldu. Kıbrıslı Rumlar Türk ırkını yok etmek istiyorlardı. Gazilerimiz 20 Temmuz sabahı hareket ettiler." Ayrıca

"Sabah 7'de yeraltına atlamışlar" ifadesine de kompozisyonunda yer vermektedir.

Öğrenci B, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 4. soruların cevapbıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci C, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazimizin 1 yaşında ve 7 yaşında kızları hastaymış onları hasta halinde bırakmış ve savaşa gitmişler. Uçaktan indikten sonra hiç kimse yokmuş"

Öğrenci D, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"İlk ayak basıldığında ise; Kıbrıs'ta bir darbe oldu. Kıbrıslı Rumlar, Türk ırkını yok etmek istiyorlardı. Karar sonuçlandı ve 20 Temmuz günü harekâta başlanacaktı. 19 Temmuz günü uçaklara binilip paraşütler hazırlanmış, onlarda limanlarda beklemişler. Türkler uçak ile onlar ise helikopterle gelmişlerdir. 20 Temmuz günü başlayıp üç gün sürdü."

Öğrenci E, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"20 Temmuz 1974 günü uçaklarla gitmişler. Paraşütle atlamış."

Öğrenci F, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci G, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"20 Temmuz 1974'te sabah erkenden paraşütle atlamış."

Öğrenci H, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"14 Temmuz 1974'te barış harekatı başlamıştır. Gazi paraşütle atlamıştır."

Öğrenci İ, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"14 Temmuz 1974'te paraşütle oraya atlamışlardır. Rumlar oraya 08:00 de ineceklerini sanıyorlarmış, ama bizim saatimize göre 07:00 de oraya inmişler."

Öğrenci K, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"14 Temmuz 1974 yılında Kuzey Kıbrısa 1. Harekat düzenlendi. Askerlerimiz geldiğinde askerlerimiz 1 saat erken geldikleri için düşmanla 1saat boyunca karşılaşmadılar. Birden askerler Türklere ateş açtılar ve karşılıklı atışa başladılar."

Öğrenci L, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gaziler kıbrısa paraşütle saat 8:00' da inmişler."

Öğrenci M, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"20 Temmuz günü uçakla gidip paraşütle atlamış."

Öğrenci N, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"14 temmuz 1974 Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti birinci harekatı gerçekleştirildi. Harekata başladıkları zaman paraşütçü ve yüzbaşıydılar."

Öğrenci O, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Hava kuvvetleri ile ilgilenen bir askerimiz oraya 14 Temmuz saat sabah 07.00 civarında uçaklardan paraşütle atlamıştı."

Öğrenci P, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"14 Temmuz 1974'de gazimiz paraşütle adaya atlamış. Saat 7'de atlamış"

Öğrenci R, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"İlk harekâtta ilk olarak saat 7'de ilk paraşütle atlamıştır."

Öğrenci S, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"19 Temmuz 1974 sabahı paraşütle atladılar."

Öğrenci T, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"14 Temmuzda sabah saat 7'de uçaklardan paraşütle atladık."

Öğrenci U, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazilerimiz 14 Temmuz'da sabah saat 7'de paraşütle atlamışlardır."

Öğrenci Ü, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"14 Temmuz 1974'de barış harekâtı başladı. Paraşüt ile Kıbrıs'a atladım."

Öğrenci V, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Y, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bu gazimiz Kıbrıs savaşında paraşütçü olarak bulunuyordu. Kıbrıs'a saat 7: 00'da indiler."

Öğrenci Z, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 4. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs barış harekâtı 14 Temmuz 1974'te başladı. Paraşüt birliğinde bulunan yüzbaşı o gün kıbrısa paraşütle ayakbastı."

Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından altı tanesi bilgiyi düzenleme becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı. Bu sorulardan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

5. Kıbrıs Barış Harekâtı'nda Ada'nın hangi bölgelerinde bulundunuz? Bulunduğunuz bölgeler hakkında bilgi verebilir misiniz?

Öğrenci A, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazilerimiz Kıbrısın her tarafında yer almışlardır. Girne'de, Lefkoşa'da Kıbrısın her tarafında yer almışlardır."

Öğrenci B, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda gazinin ağzından çıktığı şekliyle yer vermektedir:

"Ben Kıbrıs'ın her yerinde görev almıştım. Lefkoşa Gazi Magosa gibi yerde."

Öğrenci C, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 5. sorunun cevaplarıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci D, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Paraşütçü birliğinden olan gazimiz her bölgede yer almış. Girne, Lefkoşa, Gazi Magosa ve diğer bölgelerdir."

Öğrenci E, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs'ın her yerinde görev almış. Lefkoşa, Gazi Magosa gibi."

Öğrenci F, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Türk askerleri Kıbrıs Adası'nın her yerinde görev almışlardır."

Öğrenci G, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs'ın pek çok yerinde bulunan gazimiz kısa sürede geri döneceklerini düşünürken altı ay kalmıştır."

Öğrenci H, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazi Kıbrı'ın her bölgesinde görev yapmıştır. Gazi Magosa, Girne, Lefkoşa gibi bölgeler."

Öğrenci İ, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci K, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazimiz Kıbrısta, Girne, Lefkoşe, Gazi makoşa, Güzel yurt gibi yerlerinde bulunmuş."

Öğrenci L, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci M, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Kıbrısın pek çok bölgesinde bulunmuş. Lefkoşa, Girne, Gazi Magosa gibi.”

Öğrenci N, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Lefkoşa, Gazi, Magosa, Girne, güzelyurt gibi Kıbrıs’ın her yerinde bulundum.”

Öğrenci O, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Kıbrıs Adasında askerlerimiz, sırasıyla şuralarda bulunmuşlardır; Lefkoşa, Gazi Magosa, Girne, Güzelyurt gibi yerlerde bulundular.”

Öğrenci P, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Gazimiz Kıbrısın pek çok bölgesinde bulunmuş. Gazi Magosa, Güzelyurt, Lefkoşa gibi.”

Öğrenci R, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci S, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 5. soruların cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci T, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Biz kıbrısın her yerinde bulunduk. Gazi Lazosa, güzel yurt ve Lefkoşa gibi yerlerde savaşarak bulunduk."

Öğrenci U, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazilerimiz Kıbrıs'ın her tarafında bulunmuşlardır. Lefkoşa, Gazi Mabosa, Girne, Güzel yurt gibi yerlerde bulunmuşlardır."

Öğrenci Ü, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci V, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Y, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Z, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 5. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından altı tanesi bilgiyi düzenleme becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı. Bu sorulardan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

8. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda rütbeniz ne idi?

Öğrenci A, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci B, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yine gazinin ağzından çıktığı şekliyle yer vermektedir:

"Şimdi ben subaydım" şeklinde yer vermektedir.

Öğrenci C, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazilerimiz biri yüzbaşıdır" şeklinde ifade etmektedir.

Görüşmede sınıfa iki gazi gelmiştir. Bunlardan birisi olan Kıbrıs Gazisi Feridun Çelenk Bey o zamanlar yüzbaşı rütbesindedir. Öğrenci 3 de burada O'nu kastetmektedir.

Öğrenci D, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"O zamanki rütbemiz yüzbaşı idi."

Öğrenci E, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs Gazisi'nin adı Feridun Çelenk'tir. Bu Gazi Kıbrıs Barış Harekâtı zamanında paraşütçü yüzbaşı imiş."

Öğrenci F, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci G, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazinin savaş esnasında rütbesi yüzbaşı imiş."

Öğrenci H, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Yüzbaşı olan Kıbrıs gazisi…"

Öğrenci İ, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazi yüzbaşı KKTC'nin içini bildiği için…"

Öğrenci K, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci L, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci M, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Barış harekatına katılan gazi o zaman yüzbaşı olduğu için…"

Öğrenci N, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Harekata geçtikleri zaman paraşütçü ve yüzbaşıydılar."

Öğrenci O, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci P, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Gazimiz o dönemde yüzbaşı olduğu için…”

Öğrenci R, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci S, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 8. soru (Kuzey Kıbrıs Barış Harekatı’nda rütbeniz ne idi?)’nun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Gazilerimiz subaydı. Diğeride yüzbaşıydı.”

Öğrenci T, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Ben subaydım…”

Öğrenci U, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Gazilerimiz 1960’dan beri subay oldukları için…”

Öğrenci Ü, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Buraya gelen gaziler subaydılar.”

Öğrenci V, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Y, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazimiz 100 başı olduğundan…"

Öğrenci Z, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Paraşüt birliğinde bulunan yüzbaşı…"

Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından altı tanesi bilgiyi düzenleme becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı. Bu sorulardan 8. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

13. Kıbrıs Adası'nın jeopolitik durumu hakkında fikirleriniz nelerdir?

Öğrenci A, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Jeopolitik önemi çok büyüktür. Çünkü düşmanlar bizi gözetliyorlar"

Öğrenci B, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci C, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci D, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci E, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci F, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci G, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs bizim için çok önemliymiş. Orası Yunanlılara geçerse Ege Adaları'nın çoğu onların elinde olduğu için Ege'nin kontrolü onlarda imiş. Böyle olursa Akdeniz de onların eline geçermiş. Havaalanı da yaparlarsa bizi çok rahat kontrol edebilirlermiş."

Öğrenci H, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs ayrıca jeopolitik açıdan da çok önemlidir. Burası bir düşmanın eline geçerse her zaman bizi gözetleyebilirdi. Ayrıca Akdeniz de bir üs olarak kullanılabilirdi. Ege Adaları'na hakim olan Yunanlılar Kıbrıs'ı da alırsa Ege Denizi'nin hakimiyetinden sonra Akdeniz'in de hakimiyetini sağlayabilirlerdi."

Öğrenci İ, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs jeopolitik açıdan da önemli bir yeri vardır. Kıbrıs'ı işgal edecek olurlarsa Kıbrıs'ı, üst olarak kullanıp Türkiyeyi çok kötü bir duruma getirebilirlerdi. Bu yüzden Kıbrıs çok önemli bir adadır."

Öğrenci K, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci L, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Jeopolitik konumu çok önemli olan Kıbrıs Türkiye' ye karşı üs olarak kullanılabilirdi. O yüzden buranın kaybedilmesi Türkiye için söz konusu bile olamazdı."

Öğrenci M, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci N, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci O, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci P, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Kıbrıs jeopolitik açıdan çok önemlidir. Burayı alan Akdeniz’e hakim olabilir. Ayrıca Türkiye’yi rahatlıkla gözetleyebilir. Bir üs olarak kullanabilirler. Bu açıdan Kıbrıs Adası Türkiye için çok önemlidir.”

Öğrenci R, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci S, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci T, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci U, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Ü, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci V, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Jeopolitik konumu tarafından çok önemli olan Kıbrıs'ı başka ülkeler almış olsaydı Akdeniz'e ve Ege Adalarına sahip olunacak, Kıbrıs tarafından Türkiye rahat bir şekilde gözetlenecektir. Daha da önemlisi Kıbrıs'a başka ülkeler silah yığacak ve adayı doğal üs olarak kullanacaktır."

Öğrenci Y, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Z, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 13. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından altı tanesi bilgiyi düzenleme becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı. Bu sorulardan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

14. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'ndan sonra Türkiye'ye nasıl döndünüz?

Öğrenci A, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci B, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yine gazinin ağzından çıktığı şekliyle yer vermektedir:

"Malzemelerimizi topladık yola çıkmıştık"

Öğrenci C, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci D, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci E, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs Barış Harekâtı'nın sonunda uçakla gittiği Kıbrıs'tan gemiyle Türkiye'ye dönmüş."

Öğrenci F, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Uçaktan paraşütle ile atlayan gazimiz gemi ile geri dönmüştür."

Öğrenci G, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazimiz Kıbrıs'a uçaktan paraşütle atlayarak gitmiş. Fakat gemiyle Türkiye'ye dönmüş."

Öğrenci H, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs'ta altı ay kalan gazimiz geri Türkiye'ye gemiyle dönmüştür."

Öğrenci İ, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Savaş bittikten sonra gemiyle dönmüşler."

Öğrenci K, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“türkiyeye tekrar gemiyle dönüyor.”

Öğrenci L, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Gaziler orada 6 ay kalmışlar Türkiye’ye gelirkende gemi ile geri dönmüşler.”

Öğrenci M, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Türkiye’ye gemiyle geri dönmüş.”

Öğrenci N, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci O, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Oradaki askerlerimiz savaştan gemi ile dönmüşlerdi.”

Öğrenci P, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Gazimiz bir haftalığına geldiğini zannettiği Kıbrıs’ta 6 ay kaldıktan sonra gemiyle Türkiye’ye geri dönmüş.”

Öğrenci R, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci S, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Savaştan sonra gemiyle Türkiye’ye döndü.”

Öğrenci T, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Geriye döndüğümüzde gemilerle dönmüştük.”

Öğrenci U, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Gazilerimiz vatanımıza Barış Harekatına uçakla atlamış gemiyle geri gelmişlerdir.”

Öğrenci Ü, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Giderken ise gemi ile Türkiye’ye dönmüşlerdi.”

Öğrenci V, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Y, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Sonunda Türk barış harekatı başarıyla sonuçlanmıştır. Gazimiz geri gemiyle vatanına dönmüştür.”

Öğrenci Z, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 14. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından altı tanesi bilgiyi düzenleme becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı. Bu sorulardan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

15. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'ndan sonra rütbenizde bir değişiklik oldu mu?

Öğrenci A, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci B, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci C, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan olan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Yüzbaşı olan gazimiz 93 yıl sonra albay olmuş" şeklindeki ifade ile Gazi'nin rütbesinde bir değişiklik olmadığı ve buna ilaveten 93 yılında Albay olduğu belirtilmek isteniyor.

Öğrenci D, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci E, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazimizin savaştan sonra rütbesinde değişiklik olmamış. Albay olarak 1993'te emekli olmuş."

Öğrenci F, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci G, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Gazimiz savaştan sonra hiçbir kıdem alamamış. Ama Kore gazileri savaştan sonra kıdem almışlarmış.”

Öğrenci H, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Savaş sonrası gazinin rütbesinde bir değişiklik olmuyor. Kıdem dahi alamıyor.”

Öğrenci İ, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 15. soruun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Gazilerimiz Türkiye’ye geldikten sonra kendilerine madalya ya da ödül vereceklerini düşünmüşler, ama gittiklerinde hiçbir şey vermemişler.”

Öğrenci K, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci L, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Armalarında bir değişiklik olmamış.”

Öğrenci M, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Savaştan sonra rütbesinde bir değişiklik olmamış. Kıdem de alamamışlar. Kore savaşına gidenlere kıdem vermişlerdi diyor gazimiz.”

Öğrenci N, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Rutbede hiç değişiklikler olmamıştı.”

Öğrenci O, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Orada aldıkları rütbeleri Türkiye’ye döndüklerinde hiç değişmemişti.”

Öğrenci P, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Türkiye’ye döndükten sonra rütbesinde bir değişiklik olmuyor. Kore’ye gidenler gibi Kıdem de alamıyorlar.”

Öğrenci R, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci S, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Fakat buna bir rütbe verilmedi sadece gazi madalyası verilmiştir.”

Öğrenci T, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Kore savaşından dönenlere kıdem vermişlerdi, ama bize vermemişlerdi. Bize de verirler diye tahmin ediyorduk.”

Öğrenci U, “Bilgiyi Düzenleme” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Gazilerimiz vatanımıza geldiğinde Rütbesinde bir değişik olmadı.”

Öğrenci Ü, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci V, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Y, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Z, "Bilgiyi Düzenleme" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 15. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bu gaziler kıbrıs harekatından sonra rütbe bekliyorlardı. Fakat gazilik anlamına gelen bronz madalya verdiler."

Öğrencilerin cevaplarından da analşılacağı üzere 8 öğrenci (E, G, H, İ, M, P, T ve U) (% 35) konuyla ilgili bilgiyi düzenleme becerisini çok iyi düzeyde kazanırken, 4 öğrenci (L, N, O ve S) (% 17), iyi düzeyde, 8 öğrenci (A, B, C, D, K, Ü, Y ve Z) (% 35) orta düzeyde ve 1 öğrenci (F) (% 4) çok az kazanırken, 2 öğrenci (R ve V) (% 9) ise hiç kazanamamıştır.

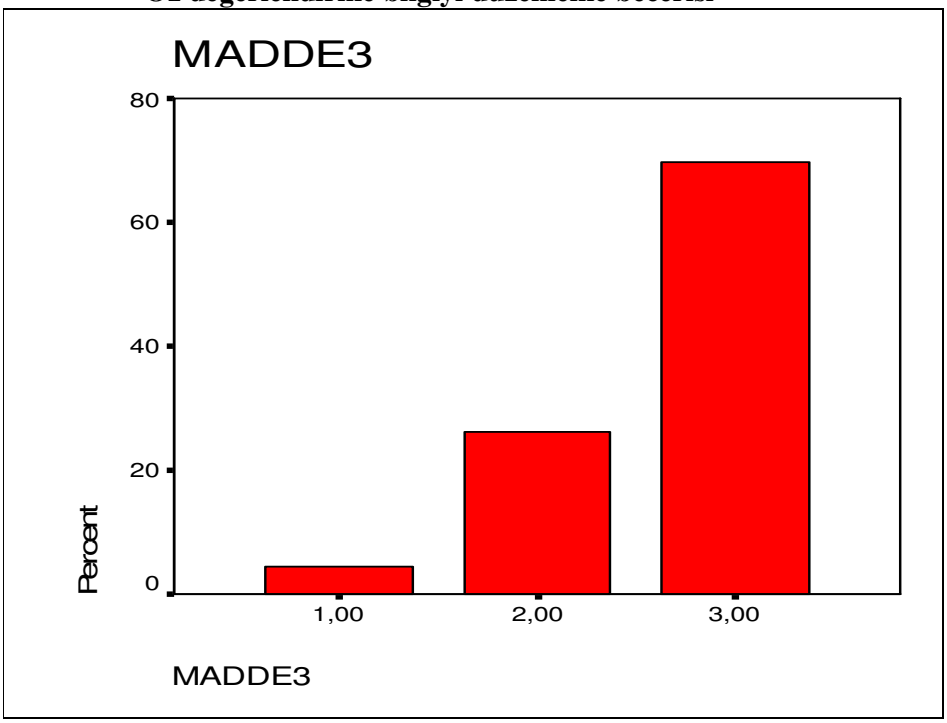
Ayrıca sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilere uygulanan öz değerlendirme formunun "**Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerden edindiğim bilgileri düzenleyebilirim"** maddesine ilişkin sonuçlarını aktaran aşağıdaki tablo'da, 23 öğrenciden biri (% 4,3) sözlü tarih yöntemiyle, gazilerden edindiği bilgileri düzenleyemeyeceğini ifade ederken, 6 öğrenci (% 26,1) sözlü tarih yöntemiyle, gazilerden edindiği bilgileri kısmen düzenleyebileceğini ve 16 öğrenci de (% 69,6) sözlü tarih yöntemiyle, gazilerden edindiği bilgileri çok iyi düzenleyebileceğini ifade etmektedir. Öğrencilerin bu ifadeleri yukarıdaki bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 7
Öz değerlendirme Bilgiyi düzenleme becerisi

Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerden edindiğim bilgileri düzenleyebilirim.	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
1 Yapamıyorum	1	4,3
2 Kısmen Yapıyorum	6	26,1
3 Çok İyi Yapabiliyorum	16	69,6
Toplam	23	100,0

Bu tablonun bar grafiği aşağıda verilmiştir.

Grafik 2
Öz değerlendirme bilgiyi düzenleme becerisi



1. 2. 2. OLGUYU DÜŞÜNCEDEN AYIRMA BECERİSİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI:

Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından iki tanesi olguyu düşünceden ayırma becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı(bkz. Ek Soru tiplerini gösteren tablo ve grafik). Öğrencilerin kompozisyonları incelendiğinde gazinin bu sorulara vermiş olduğu cevaplardan gazinin düşünceleri ile gerçek

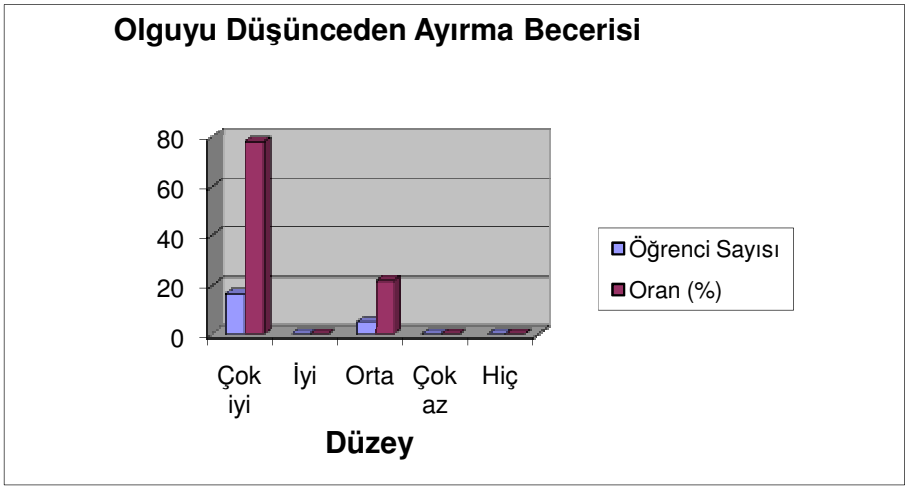
olguları ayırt edip edemediğine bakılmıştır. Çocukların kompozisyonlarında yazdıkları ifadelerin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8
Olguyu Düşünceden Ayırma Becerisi

Düzey	Çok iyi	İyi	Orta	Çok az	Hiç	Toplam
Öğrenci Sayısı	18	0	5	0	0	23
Oran (%)	% 78	0	% 22	0	0	% 100

Tablodan da anlaşılacağı üzere 18 öğrenci (% 78) olguyu düşünceden ayırma becerisini çok iyi düzeyde kazanırken, 5 öğrenci (% 22) orta düzeyde kazandığı görülmüştür. Aşağıda öğrencilerin olguyu düşünceden ayırma becerisi grafiği verilmiştir.

Grafik 3
Olguyu düşünceden ayırma becerisi



Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından iki tanesi olguyu düşünceden ayırma becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı. Bu sorulardan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

6. Kıbrıs Barış Harekâtı zamanında bulunduğunuz bölgenin iklim koşulları ordumuzu ve savaş stratejimizi etkiledi mi? Etkiledi ise bu konu hakkında bilgi verir misiniz?

Öğrenci A, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"O zamanlar sıcaklık çok fazlaydı. Yurdumuzda erzak yoktu su yoktu. Bahçelerden limon bulup susuzluğumuzu gideriyorduk. Harekat hızları yavaşlamıştı 5 dk. gidecekleri yolu 10 dk. gidiyorlardı. İçlerinden hep şu söz geçiyordu 'Kıbrıslı Türkleri kurtaracağız' diyorlardı."

Öğrenci B, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"20 Temmuz'da yaz aylarının sıcak olduğu bölgede nerdeyse 40 derece sıcaklık vardı. Bizi, ordumuzu iklim koşulları etkilemeden görevimize devam ediyorduk. Bahçelerden limon evlerin kapıların önünden su bulup bunlarla idare ediyorduk. Bazı zamanlarda ikilim ordumuzu etkilemişti. 5 dakikada gideceğimiz yolu 10 veya 15 dakikada gidiyorduk."

Öğrenci C, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Yaz günlerinde Anadolu'dan Kıbrısa giden askerler öğlen + 40 akşamda öyleymiş. Yiyecek içecek yokmuş. Bahçelerden limon bulup ağızlarına sıkarlarmış. İklim şartı nedenle 5 dakikada gidecekleri yere 10 dakikada giderlermiş."

Öğrenci D, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs Barış Harekatında ise 20 Temmuz günü sıcaklığın 40 dereceye çıktığını söyleyen gaziler, terliyoruz ve su döktüğümüz zaman hemen kuruyor. İçecek ve yiyecek erzak yok. Bahçeden limon bulduğumuzda onlarla idare ettik. Harekat hızımızı sıcaklık kesti. 5 dakikalık yolu 10 dakikada gittik. Gece açıkta yattığımızdan düşman görecek diye endişe duyuyorduk."

Öğrenci E, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"O ve arkadaşları Kıbrıs'ta çok yüksek sıcaklıklarda görev yaparken susuzluklarını bahçelerdeki limonlarla gidermişler."

Öğrenci F, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Hava şartları çok kötü idi. Sıcak havadan dolayı yiyecek ve içecekleri yoktu."

Öğrenci G, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"O yıllarda askerlerimizin yanlarında su yok hava ise çok sıcaktı. Önlerine çıkan limonları yiyip hararetlerini dindiriyorlardı. Sık sık terliyorlardı. Yanlarında su yoktu ama vatan sevgisi vardı."

Öğrenci H, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"İklim şartları harekatı olumsuz yönde etkilemiştir. 40 derece sıcaklıkta hareket ediyorlar. Çok sıcak olduğu için su sıkıntısı çekiyorlar. Bahçelerden topladıkları limonları yiyerek hararetlerini gideriyorlar. 5 dakikada gidecekleri yolu sıcaktan dolayı 10-15 dakikada gidiyorlar."

Öğrenci İ, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Oradaki iklim koşulları da askerlerimizi çok zor durumda bırakıyormuş. 5 dk gidecekleri yeri 15 dk gidiyorlarmış. Orada 40 derece sıcaklık varmış."

Öğrenci K, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Hava şartlarının iyi olmaması yani sıcak olması Askerlerimizi yormuştu. Çünkü 40 derece sıcaklıkta hareket ediyorlardı. Su, erzak gibi gerekli malzemeler bulunmadığı için çok zorlandık. Bahçelerden limon toplayarak susuzluklarını gideriyorlardı."

Öğrenci L, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrısta genelde Akdeniz iklimi görülür. Yazları çok sıcak olur, bu yüzden savaştaki askerlerimiz çok zor durumlar oluyordu. Askerler bahçelerden limon suyu içmek zorunda kalıyorlarmış. Ben kendimi onlarla yerine bile koyamıyorum. Çünkü pek çok zorluklarla karşılaşmışlar. Yazları 40 derecede savaş yapıyorlarmış."

Öğrenci M, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Hava sıcaklığı çok fazla olduğu için 40 derecede çok terliyorlarmış ve susuyorlarmış. Susuzluklarını gidermek için bahçelerden limon alıp içiyorlarmış. Bu sırada gidecekleri 5 dakikalık yolu 10-15 dakikada gidiyorlarmış. Hareket kabiliyetleri sıcaktan yavaşlıyormuş."

Öğrenci N, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"40 derece sıcaklıkta hareket etmekteydik. Suyumuz yoktu, malzememiz yoktu. Bahçelerden limon alarak susuzluğumuzu gidermeye çalışıyorduk. 5 dakikada gideceğimiz yola 10, 15 dakikada gidiyorduk."

Öğrenci O, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Orada savaş sırasında hava çok sıcaktı. Dışarıda 40 derece sıcaklık vardı. Askerlerimiz çok zor durumdaydı. Aç ve susuzlardı. 5 dakikada gidecekleri yolu 10-15 dakikada gidiyorlardı."

Öğrenci P, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"İklim 40 derece sıcaklıktaydı. Suyu, yiyecekleri olmadıkları için zorlanıyorlar. Bahçelerden limon alarak susuzluklarını gideriyorlar."

Öğrenci R, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"O zanlar iklimin savaşa etkisi olmuştur. Temmuzun 40 derecelik bir sıcaklığının altında savaşmaktadırlar. Örneğin 5 dakikalık bir yolu 15 dakikada gitmektedirler."

Öğrenci S, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"40 derece sıcaklıkta savaş yaptılar."

Öğrenci T, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs çok sıcaktı ve şartlarımız zordu. 40 derece sıcaklıkta savaştık. Su ve malzememiz yoktu. Bahçelerden Limon alıp ağzımıza sıkarak susuzluğumuzu gideriyorduk. 5dakikada gideceğimiz bir yere tam 15 dakikada gidiyorduk. Sıcaktan çok yoruluyorduk."

Öğrenci U, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"40 derecede hareket etmeye başlamış, su ve erzaklar gittikçe azaldığı için çok zorlanıyorlardı. Bahçelerden limon alıp susuzluklarını gidermeye çalışıyorlardı. 5 dakikalık gidecekleri yolları 10-15 dakikada gidiyorlardı."

Öğrenci Ü, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"İklim koşulları 40 derece sıcakta savaştılar ve erzakları az olduğu için limon yiyorlarmış."

Öğrenci V, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs'ta sıcak havaya rağmen gazilerimiz kahramanca mücadele etmişlerdir. Bunun yanında 40 derece sıcaklıkta olan askerlerimiz su bulamadıkları için bahçelerden limon alıp sıkmışlardır."

Öğrenci Y, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"O sırada kıbrıs'ın havası 40 derece idi."

Öğrenci Z, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 6. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"40 derece sıcaklıkta mataralarındaki suları bitirmemek için köylerdeki limonları yiyorlarmış."

Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından iki tanesi olguyu düşünceden ayırma becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı. Bu sorulardan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

7. Rakipleriniz ile ilk karşılaşmanız nasıl gerçekleşti? Bu sırada hangi duygular içerisinde idiniz?

Öğrenci A, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Beşparmaklara gitmişler. Dost bölgede bir darbe olmuştu ve Türkler hep yeraltındaydı. Sabah 7'de yeraltına atlamışlar ve zaman zaman Yunanlılarla karşılaşmışlardır. Amaç ölmeden önce Vatanımızı kurtarmaktı."

Öğrenci B, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci C, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yine gazinin ağzından çıktığı şekliyle yer vermektedir:

"Uçaktan indikten sonra hiç kimse yokmuş 1saat sonra savaşmışlar Rumlarla."

Öğrenci D, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Harekat için saat 7'de atlayıp gitmişler. Saat uygulaması vardı. Biz bir saat önce oraya indik. 1 saat sonra uyandılar. Ateş açmaya başlamışlar. Aklımızda hiçbir şey yok. Amaç ölmeden vatanımızı kurtarmak. Onlar bize ateş etmeye başlayınca biz de onlara ateş etmeye başladık."

Öğrenci E, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Düşmanla ilk karşılaşmaları paraşütle atladıktan bir saat sonra gerçekleşmiş. Çünkü saat uygulaması yapmamışlar. O'nun tek düşüncesi Kıbrıs'taki soydaşlarımızı kurtarmakmış."

Öğrenci F, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci G, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci H, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"14 Temmuz 1974'te barış harekatı başlamıştır. Gazi paraşütle atlamıştır. Saat uygulamasından sonra düşmanla bir saat sonra karşılaşılmıştır. Karşılıklı ateş açılmıştır."

Öğrenci İ, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"14 Temmuz 1974'te paraşütle oraya atlamışlar. Rumlar oraya saat 08:00' da ineceklerini sanıyorlarmış, ama bizim saatimize göre 07:00' da oraya inmişler. Oraya ayak bastıklarında onları orada hiçbir şey karşılamamış. Ama 1 saat sonra Rumlar görünmüş ve onlarla karşılıklı ateş çıkmıştır. Birbirlerine ateş açmışlar."

Öğrenci K, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Askerlerimiz geldiğinde askerlerimiz 1 saat erken geldikleri için düşmanla 1 saat boyunca karşılaşmadılar. Birden askerler Türklere ateş açtılar ve karşılıklı atışa başladılar."

Öğrenci L, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gaziler kıbrısa paraşütle saat 8:00' da inmişler. Fakat düşmanlar bir saat sonra oraya varmışlar."

Öğrenci M, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"20 Temmuz günü uçakla gidip paraşütle atlamış. Saat 7 de atladıklarında kimse yokmuş. Bir saat sonra düşman ateş açmış. Saat uygulamasından dolayı. Bu sırada düşüncesi sadece vatanını korumakmış."

Öğrenci N, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Saat uygulaması Rumlardan 1 saat geri olduğu için 1 saat düşman karşılaşması saat 8'de birbirimizle karşılaşarak savaştık."

Öğrenci O, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"14 Temmuz saat sabah 07.00 civarında uçaklardan paraşütle atlamıştı. Tabiî ki Rum saati farklı olduğu için 1 saat farkıyla rum adasına inmişti bunun sonucunda ise rum düşman askerleriyle karşılaştı."

Öğrenci P, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Saat 7'de atlamış, Düşman saat uygulamasına geçmediği için saat 8'de onları bekliyormuş. Karşılıklı ateş açılmış. Buradaki düşüncesi biran önce vatanı kurtarmak ve geri dönmekmiş."

Öğrenci R, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"İlk olarak saat 7'de paraşütle atlamıştır. Fakat Rumların saati bir saat geride olduğu için Türklerin karşılarına çıkamamışlar."

Öğrenci S, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Paraşütle atladılar. Rumların saati bir saat geri olduğu için saat 8'de atlayan Türkleri Rumlar saat 9'da anca görebildiler."

Öğrenci T, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"14 Temmuzda sabah saat 7'de uçaklardan paraşütle atladık. Saat uygulamasını Rumlar yapmadığı için 1 saat düşmanı görmedik. Düşmanı ilk görmemizde, düşman bize biz de düşmana ateş açtık."

Öğrenci U, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazilerimiz 14 Temmuz'da sabah saat 7'de paraşütle atlamışlardır. Harekatın saat 8'de olduğunu bilmeyen gazilerimiz 1 saat boyunca düşmanla karşılaşmamıştır. Saat 8'de düşmanla karşılaşıp birbirleriyle savaşmışlardır."

Öğrenci Ü, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Rumlar yeni uygulamaya göre saatlerini ayarlamadıkları için 1 saat sonra geldiler ve harekat bir saat sonra çıkmıştı harekata 1 saat sonra başlamışlardır."

Öğrenci V, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Y, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs'a saat 7:00'da indiler. Rumlar kendi saatlerine göre 08:00gibi bekliyordu. Türk askerleri 1 saat kadar boş kaldılar. 1 saat sonra Rumlar ile çatışmaya başladılar."

Öğrenci Z, "Olguyu Düşünceden Ayırma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 7. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrencilerin cevaplarından da anlaşılacağı üzere 18 öğrenci (A, C, D, E, H, İ, K, L, M, N, O, P, R, S, T, U, Ü ve Y) (% 78) olguyu düşünceden ayırma becerisini çok iyi düzeyde kazanırken, 5 öğrenci (B, F, G, V ve Z) (% 22) orta düzeyde kazandığı görülmüştür.

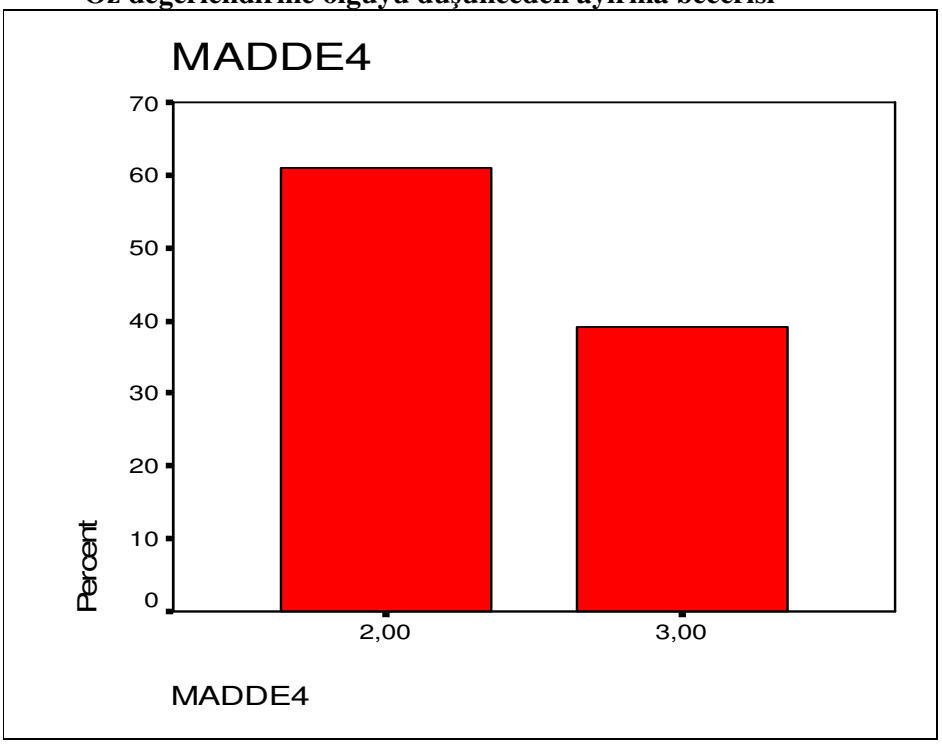
Ayrıca sözlü tarih etkinliği gerçekleştirilen öğrencilere uygulanan öz değerlendirme formunun **"Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerin düşünceleriyle gerçek bilgileri birbirinden ayırabilirim"** maddesinin sonuçlarına ilişkin olarak aktarılan aşağıdaki tablo'da 23 öğrenciden on dördü (% 60,9)'u Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerin düşünceleriyle gerçek bilgileri kısmen birbirinden ayırabileceğini ve 9 öğrenci de (% 39,1)'sı Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerin düşünceleriyle gerçek bilgileri çok iyi birbirinden ayırabileceğini ifade etmektedir. Bu ifadeler yukarıdaki bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 9
Öz değerlendirme olguyu düşünceden ayırma becerisi

Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerin düşünceleriyle gerçek bilgileri birbirinden ayırabilirim.	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
1 Yapamıyorum	0	0,0
2 Kısmen Yapıyorum	14	60,9
3 Çok İyi Yapabiliyorum	9	39,1
Toplam	23	100,0

Bu tablonun bar grafiği aşağıda verilmiştir.

Grafik 4
Öz değerlendirme olguyu düşünceden ayırma becerisi



1. 2. 3. İLGİSİZ BİLGİ ARASINDAN İLGİLİ BİLGİYİ BULMA BECERİSİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI:

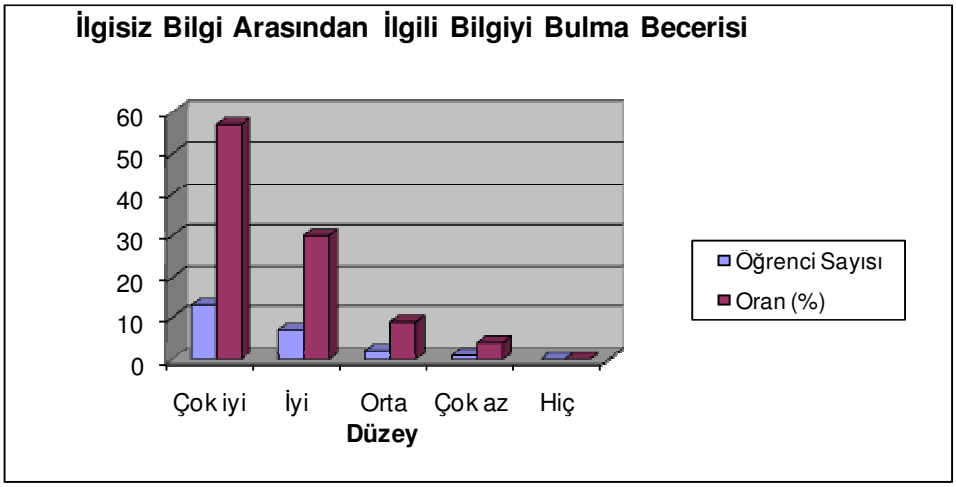
Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından altı tanesi ilgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı(bkz. Ek Soru tiplerini gösteren tablo ve grafik). Öğrencilerin kompozisyonları incelendiğinde gazinin bu sorulara vermiş olduğu cevaplardan konuyla ilgili bilgileri yansıtıp yansıtmadığına ve bu bilgileri düzenleyip düzenleyemediklerine bakılmıştır. Çocukların kompozisyonlarında yazdıkları ifadelerin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10
İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma Becerisi

Düzey	**Çok iyi**	**İyi**	**Orta**	**Çok az**	**Hiç**	**Toplam**
Öğrenci Sayısı	13	7	2	1	0	23
Oran (%)	% 57	% 30	% 9	% 4	0	% 100

Tablodan da anlaşılacağı üzere 13 öğrenci (% 57) ilgisiz bilgi arasından ilgili bulma becerisini çok iyi düzeyde kazanırken, 7 öğrenci (% 30) iyi düzeyde, 2 öğrenci (% 9) orta düzeyde ve 1 öğrencinin de (% 4) çok az düzeyde kazandığı görülmüştür. Arka sayfada öğrencilerin ilgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma becerisi grafiği verilmiştir.

Grafik 5
İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma Becerisi



Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından altı tanesi ilgisiz bilgi arasından ilgili lilgiyi bulma becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı. Bu sorulardan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

1. Kıbrıs Barış Harekâtı anılarınıza geçmeden önce Kıbrıs Adası hakkında bilgi verebilir mi siniz?

Öğrenci A, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 1.sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrısı kavimler oluşturmaktadır. Kıbrıs Adası III. Haçlı seferinde Avrupaların eline geçmiş II. Selim zamanında fet edilmiştir. 1877 -1878 Osmanlı Rus Savaşı, 1959 yılında Londra Antlaşması ve Kıbrıs Cumhuriyeti Devleti kurulmuştu; İşte Gazilerimizde Karantör Devleti Türklerini koruyorlardı. Kuzeyinde Beşparmak dağları, güneyinde de İçova bulunur. 200.000 kişiden oluşur. En önemli gelir kaynağı Turizm'dir. Kıbrıs'ın başkenti Lefkoşa'dır. Akdeniz iklimindedir ve bitki örtüsü makidir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti 15 Kasım 1983 yılında cumhuriyetini ilan etmiştir."

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrencin 1'in not alırken gazinin anlattıkları bilgileri yazmayı yetiştiremediği görülmektedir. Fakat öğrenci 1 başarı

testinde bu bilgileri içeren bütün çoktan seçmeli soruların seçeneklerini doğru işaretlemiştir.

Öğrenci B, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan bir diğeri olan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda gazinin ağzından çıktığı şekliyle yer vermektedir:

"Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin başkenti Lefkoşa'ydı. Akdeniz iklimi görülmektedir. Yazları sıcak ve kurak, kışları ılık ve yağışlıdır. Maki bitki örtüsü görülmektedir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti 15 Kasım 1983 yılında Cumhuriyeti'ni ilan etti."

Öğrenci C, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan bir diğeri olan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda çok geniş bir şekilde yer vermektedir:

"Kıbrıs Adası Emevililer zamanında fettedildi. III. Haçlı seferinde ilk kez Avrupalıların eline geçti. Lala Paşa zamanında Türklerin eline geçti. Kıbrıs'ta içova vardır. Başkenti Lefkoşadır. Ülkede Akdeniz iklimi etkilidir. Yazları sıcak ve kurak ve kışları ılık ve yağışlıdır. Hakim bitki örtüsü makiden oluşur. Ancak Beşparmak dağlarında seyrek orman örtüsü de rastlanır. İçova kısımlarında nüfüs 200.000 kişidir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti 175 bin kadardır. Nüfus daha çok içova çevresinde yoğunlaşmıştır. Lefkoşe ile Girne Gazi Magosa ve Güzelyurt önemli yerleşim birimlerinden oluşmuştur. 1571 yılında Osmanlılar tarafından fethedilen Kıbrıs adası 307 yıl Osmanlı Devleti'nin yönetiminde kalmıştır. Kıbrıs Türkleri adaya Anadolu'nun çeşitli yerlerde gelip yerleşmişlerdir. Türkler vatansever insanlardır. Yurdumuz Türkiye'den 'anavatan' olarak söz ederler. Kıbrıs adasının her tarafından cami medrese çeşme su kemerleri hamam, kütüphane konak gibi Türk mimarisinin izlerini taşıyan eserler bulunmaktadır. 1877–1978 Osmanlı-Rus Savaşı'ndan sonra Kıbrıs geçici olarak İngiliz yönetimine bırakılmıştır. Önemli geçim kaynakları tarım ve turizmdir. Turunçgiler, tahıl, patates ve üzüm yetiştirilir. Sevgili arkadaşlar sanayi ürünleri..., plastik ve sigaradır. Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nden sebze, meyve, un makarna, yağ, zeytin ve ayakkabı alır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne buğday, arpa, yulaf, bakliyat, bitkisel yağ canlı hayvan, deri ve bakır cevheri satarız. İngiltere Birinci Dünya Savaşı'nın başında (1914) adayı resmen egemenliğine geçirmiştir. İngiltere'nin Kıbrıs'ı ilhak etmesinden bir süre sonra Kıbrıslı Rumlar ve Yunanlılar adanın Yunanistan'a bağlanması yönünde faaliyete girmişlerdir. 1950'lerde bu amaçla EOKA isimli bir terör

örgütü kurarak tedhiş yoluyla adanın Yunanistan'a ilhakı Enosis mücadelesine başladılar. Başlangıçta İngiliz yönetimine yönelik olarak sürdürülen tedhiş faaliyetleri kısa sürede Türk nüfusu üzerinde de yönelik olacaktı uzun süren kanlı çarpışmalar oldu. Birçok masum Türk katledildi. Sonuçta (1959) Londra ve Zürih Anlaşmaları ile iki toplumda oluşan Kıbrıs'ı Yunanistan'a ilhak etme çalışmalarını yoğun bir şekilde yürüttüler. (15 Temmuz 1974'te) Yunanistan'ın desteğiyle yapılan bir darbeyle adanın Yunanistan'a katılmasının yolunu açtılar. Bunun üzerine Türkiye 20 Temmuz 1974 günü 3 gün Barış harekatını başlattı. Yunanistan'ın görüşmelerde alınan kararlara sadık kalmaması Türkiye'nin ikinci bir Barış Harekatı'nın başlatmasına neden oldu."

Öğrenci D, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

*"Kıbrıs İskenderun limanına girmiş bir yapboz parçasıdır. Kıbrıs adası III. Haçlı Seferinde Avrupalıların eline geçmiştir. Lala Mustafa Paşa tarafından ise fethedilmiştir. Kıbrıs Barış Harekatı, 93harbi ile başlar. Ayestefanos antlaşması ile sona erdi. Kıbrıs'ta Londra Antlaşması ile Cumhuriyet kuruldu. 1974'de ise garantörlük devlet olarak koruma altına alındı. KKTC'nin kuzey kıyılarına paralel beşparmak dağları mevcuttur. Nüfusu yaklaşık 200.000 kişidir. Gelir kaynağı da turizmdir."*Bir başka paragrafta öğrenci açıklamalarına şöyle devam etmektedir:

"Başkenti, Lefkoşe iklimi, Akdeniz iklimi dolayısıyla bitki örtüsü de makiden oluşur."

Öğrenci E, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs 1983'te bağımsızlığa kavuşmuş ve iki yüz bin soydaşımızın yaşadığı bir ülkedir. Kıbrıs 1571yılında Lala Mustafa Paşa tarafından feth edilmiştir. Başkenti Lefkoşa'dır. Şu anki Cumhurbaşkanı Mehmet Ali Talat'tır."

Öğrenci F, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs Adası'nı ilk olarak Emeviler feth etmiştir. Türkler ise Kıbrıs Adası'nı 1571 II. Selim zamanında Lala Mustafa Paşa zamanında hakimiyetlerine almıştır. Kıbrıs Adası

1960 yılında Londra Antlaşması ile Cumhuriyet, 1974 Garantörü (koruyucusu) antlaşması ile güvence altına alındı. 15 Kasım 1983 tarihinde bağımsız oldu."

Öğrenci G, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs o yıllarda 3. Haçlı Seferlerinde Avrupa'nın eline geçmişti. Kıbrıs İngiltere'nin sömürgesi altındaydı."

Öğrenci H, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs, Anadolu ve Filistin'den göç eden kavimlerden oluşur. Ada'yı ilk defa Emeviler feth etmiştir. III. Haçlı Seferleri sırasında Avrupalıların eline geçmiştir. II. Selim döneminde Lala Mustafa tarafından 1571 yılında feth edilmiştir.

1877-1878'de Ayastefanos Antlaşması'nda İngiltere'nin eline geçer. 1960'ta Kıbrıs'ın garantörü Türkiye, Yunanistan ve İngiltere ilan edilmiştir.1983'te KKTC bağımsız olarak kurulmuştur.

Kıbrıs 200.000nüfusa sahiptir. Başkenti Lefkoşa olup kuzeyinde Beşparmak dağları, güneyinde İçova bulunur. Akdeniz iklimine sahip olup bitki örtüsü maki'dir. Turizm önemli gelir kaynaklarındandır."

Öğrenci İ, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs kavimler olarak yaşıyorlar. Buralara Filistin'den ve Anadolu'dan göç edenler olmuşlardır. Kıbrıs ilk defa Müslüman olan Emeviler tarafından feth edildi. Bundan daha sonra ise 3. Haçlı seferinde Avrupalılar eline geçti. Burada çok savaşlar yapıldı. Bir çok şehitler verildi ve bir çok gazi olan askerler bulunmaktadır. Daha sonra 1571 yılında 2. selim zamanında Lala Mustafa Paşa feth etti. Lala Mustafa Paşa döneminden sonra ise 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşından sonra ayasafanos antlaşması sonucunda Kıbrıs geçici olarak İngilizlere bırakılmış. Kıbrısa bakın birçok fet ve yabancı insanlar görmüş. İngilizler sömürgecilik ile Kıbrısta hüküm sürmüşlerdir. Kıbrıs Cumhuriyeti ilan etmeside şöyle olmuştur. 1959 Londra antlaşması ile Cumhuriyet ilan ettiler. Cumhuriyet ilanından sonra da 1983'de KKTC kuruldu. Oranın iklimi Akdeniz ve makidir."

Öğrenci K, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs ilk olarak kavimlerden oluşuyordu daha emeviler tarafından fet edildi. 3. Haçlı Seferinden sonra ilk defa Avrupalıların eline geçti. Daha sonra lala Mustafa Paşa tarafından fet edildi. 1877-1878 yılında ayatanos anlaşması imzalandı sonucunda Kıbrıs ingilizlere bırakıldı geçici olarak 1. Dünya Savaşından sonra ingilizler tamamen almak istedi. 1959 londra anlaşmasıyla kıbrıs'ta bir Cumhuriyet olmuştur. 1960'ta yapılan Garantörlük anlaşmasından sonra Kıbrıs, Türkiye, Yunanistan ve İngiltere'nin oldu. 1983 yılında Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilan edildi. 14 Temmuz 1974 yılında Kuzey Kıbrısa 1. Harekat düzenlendi. İklimin Akdeniz olduğunu biliyordum. Kuzeyinde beşparmak dağları güneyinde içova bulunuyormuş. Nüfusu 200 bin temel gelir kaynağı turizmdir."

Öğrenci L, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrısda ilk olarak kavimler yaşıyorlardı. Burada ilk Filistin ve Anadoludan göç edenler vardır. Kıbrıs ilk kez Emeviler tarafından feth edilmiş. Daha sonra 1571 yılında II. Selim zamanında lala Mustafa Paşa tarafından feth edilmiştir. Daha sonra 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşında Yeşilköy (Ayestefanos) savaşı ile geçici olarak İngilizlere bırakıldı. Fakat İngilizler tüm dünyaya bizim demiştir. Kıbrısta genelde Akdeniz iklimi görülür. Yazları çok sıcak olur."

Öğrenci M, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs halkı kavimlerden oluşmaktaydı. Bu kavimler Anadolu ve Filistin'den göç edenlerdi. Kıbrıs ilk Müslüman devlet olan Emeviler zamanında ilk kez Müslümanların eline geçti. III. Haçlı Seferlerinde Avrupalıların eline geçiyor. 1571 yılında ise II. Selim zamanında Lala Mustafa Paşa tarafından Osmanlılara geçmiştir. 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşından sonra yapılan Ayastefanos antlaşması sonucu geçici olarak İngilizlere bırakılmıştı. Onlar I. Dünya Savaşı sırasında Kıbrıs'ın kendilerine ait olduğunu iddia ettiler. İngilizler burada sömürge valiliği ile yönettiler. 1959 yılına gelindiğinde yapılan Londra antlaşması ile burada bir Kıbrıs Cumhuriyeti devleti kuruldu. 1960 Garantörlük antlaşması

ile Türkiye, Yunanistan ve İngiltere oldu. 15 Kasım 1983 yılında ise Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilan edildi. Kıbrıs adasının iklimi Akdeniz iklimidir. Bitki örtüsü ise Makiydi. Kuzeyinde Beşparmak dağları, güneyinde içova bulunmaktadır. Nüfusu yaklaşık 200.000 kişidir. Başkenti Lefkoşa'dır. Gelir kaynağı turizmdir."

Öğrenci N, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs İskenderun Körfezinden çıkmış gibidir. Anadolu ve Filistin kavimlerinden oluşmaktadır. Üçüncü Haçlı seferinde Avrupa devletleri 1571 yılında II. Selim zamanında Lala Mustafa Paşa tarafından feth edildi.Daha sonra 1977-1978 Osmanlı-Rus savaşında bu savaşın sonunda ise Ayastafanos Antlaşması sonucunda Kıbrıs geçici olarak İngiltere'ye bıakılmıştı. 1959 Londra Antlaşmasıyla Kıbrıs Cumhuriyeti devleti kuruldu. İklimi Akdeniz ve bitki örtüsü ise makidir. Kuzey'inde beş parmak dağları, güneyinde ise içova bulunur. 1960 yılında yapılan Antlaşma Garantörlük antlaşmasıyla Kıbrıs, İngiltere, Türkiye ve Yunanistan'a verildi. 1983'de Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilan edildi. Nüfusu 200bindir. Başlıca gelir kaynağı turizmdir."

Öğrenci O, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kuzey Kıbrıs Cumhuriyeti'nin şekli tıpkı İskenderun Körfezine benzemektedir. Kıbrıs adası kavimlerden oluşmuştur. Bu kavimler Anadolu ve Filistin'den göç etmiş kavimlerdir. Kıbrıs 2. Selim zamanında Lala Paşa tarafından fethedilmiştir. Kıbrıs 1571 yılında fethedilmiştir. Kıbrıs'ın iklimi Akdeniz iklimidir. Bitki örtüsü makidir. Kıbrıs'ın kuzeyinde 5 parmak dağları, güneyinde İçova bulunur. Nüfusu ise 200.000 civarıdır. 1877-1878 yılında imzalanan Ayestafanos Antlaşması sonucu Kıbrıs geçi olarak İngilizlere bırakıldı. 1914 yılında İngiliz halkı adayı kendi toprağını olduğunu iddia etmeye başlamıştı. 1959 Londra antlaşması ile Kıbrıs Cumhuriyeti kuruldu."

Öğrenci P, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"İlk olarak Kıbrıs'ın coğrafi özelliklerinden bahsetmek istiyorum. İklimi Akdeniz, bitki örtüsü maki, kuzeyinde beşparmak dağları, güneyinde iç ovası vardır. Nüfusu yaklaşık 200.000'den oluşmaktadır. Gelir kaynağı turizmciliktir.

Gaziden dinlediğim kadarıyla kıbrıs iskenderun körfezinden çıkmış gibiydi. Kıbrıs'ı görmek isterdim. Evet Kıbrıs Adası kavimlerden oluşmaktaymış. Emeviler tarafından feth edilmiş ve 1571 yılında II. Selim zamanında Lala Paşa tarafından feth ediliyor.

1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı Ayastafanos antlaşması sonunda geçici olarak İngilizlere bırakılıyor. İngilizler sömürge valiliğinde hükmediyorlar.

1960 Londra Antlaşması ile Kıbrısta yeni bir Kıbrıs Cumhuriyeti Devleti kuruluyor. 1983 yılında Kıbrıs Cumhuriyeti olarak ilan ediliyor."

Öğrenci R, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs Adası Ülkemiz açısından önemi çok fazladır. Kıbrıs Türk vatandaşı olarak Türklerin daima yanındadır. Kıbrıs vatandaşı yalnız başına savaşmamıştır. Tarihte ilk defa Müslüman devlet olarak Emeviler tarafından feth edildi. III: Haçlı Seferinde Avrupalılar Kıbrısı da almıştır. Tabi geçici olarak. Lala Mustafa Paşa tarafından feth edilmiştir. !977-1978 yılında Ayestefanos Antlaşması ile geçici olarak İngilizlerin eline verildi. 1983 yılında Kıbrıs Türk Cumhuriyeti haline gelmiştir."

Öğrenci S, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"İlk Müslüman devlet olarak feth edildi. (Emeviler tarafından feth edilir). 1877-1878 geçici olarak kalıyor. Kıbrıs Cumhuriyeti Devleti 1960 garantör antlaşması Türk, yunan, İngiltere 1983'te kuzey kıbrıs Türk cumhuriyeti kuruluyor. Kıbrısın iklimi Akdeniz, bitki örtüsü makidir. Başkenti Lefkoşa'ydı. Gelir kaynağı turizm'dir. Nüfusu 200.000'dir."

Öğrenci T, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs İskenderun körfezinden çıkmış gibidir. Kıbrıs Adasının halkı kavimleden oluşmuştur. Bu kavimler Anadolu ve Filistinden gelmişlerdir. Kıbrıs ilk olarak Emeviler feth

edildi. 1571 yılında ikinci Selim zamanında Lala Mustafa Paşa tarafından feth edilmiştir. 1877-1878 Osmanlı, Rus Savaşında imzalanan Ayastafanus Antlaşması ile, Kıbrıs geçici olarak İngiltereye verilmişti. Bir süre sonra İngiltere Kıbrısı kendi topraklarından ilan etti. Ve ingilizler sömürge valiliği şeklinde hüküm sürdürdüler. 1959 Londra Antlaşması ile Kıbrıs bir cumhuriyet. Özgür, bağımsız bir devlet haline geldi. Kıbrıs'ın iklimi Akdeniz iklimi ve Bitki örtüsü ise makidir. Kuzeyinde Beşparmak Dağları bulunmaktadır. Nüfusu yaklaşık olarak 200 bindir. Geliri ise turizmdir. 1960 Garantörlük Antlaşması ile Kıbrıs, İngiltere, Yunanistan ve Türkiye'ye verildi. 14 Temmuz 1974'de Kuzey Kıbrıs'a birinci harekat gerçekleştiriliyor ve 1983 yılında Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti ilan edildi."

Öğrenci U, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs'ın Kuzeyinde 5 Parmak Dağları, Güneyinde İç Ova bulunmaktadır. Nüfusu 200.000'dir. İklimi Akdeniz iklimidir. Bitki örtüsü makidir. Başlıca gelir kaynağı turizmdir. Kıbrıs İskenderun körfezinden çıkmış gibidir. Kıbrıs kavimler halindedir. Bu kavimler Anadolu ve Filistin kavimlerinden oluşmaktadır. Kıbrıs Adası ilk olarak Emeviler tarafından feth edilmiştir. 1571 yılında II. Selim zamanında Lala Mustafa Paşa tarafından feth edildi. Ayestefanos Antlaşması imzalandı. Bu antlaşma sonucunda geçici olarak İngiltere bırakıldı. İngilizler Kıbrıs'ı kendi sınırları içine alarak Kıbrıs'ın kendilerinin olduklarını ilan etmişlerdir. İngilizler Kıbrıs'ta sömürgecilik yaptılar. 1959 yılında Londra Antlaşması ile Kıbrısta bir Kıbrıs Cumhuriyeti Devleti kurulmuştur. 1960'da yapılan garantörlük antlaşması ile Kıbrıs'ı İngiltere, Yunanistan ve Türkiye alarak oluştu. 1983 yılında Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilan edildi."

Öğrenci Ü, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs adası eski Anadolu ve filistinden göçen insanlar oluşturmaktadır. Kıbrıs adası ilk defa Haçlı Seferinde fet edildi. 1571 yılında 2. Selim zamanında Lala Paşa tarafından fet edildi. 1877-1878 Osmanlı Rus savaşında Ayastoporos antlaşması sonunda Kıbrıs geçici olarak İngilizlere bırakıldı. Daha sonra İngilizler sömürge valiliği yaptılar. 1959 Londra antlaşmasıyla Kıbrıs'ta bir cumhuriyet kuruldu."

Öğrenci V, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Y, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs ilk olarak Müslüman devlet Emevilerdir. Daha sonra geçici olarak İngilizlerin eline geçmiştir. İngilizler Bu yeri sömürge ili olarak kullanıyorlardı. Daha sonra İngilizler kesin olarak aldıklarını ilan etmiştir."

Öğrenci Z, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 1. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs adasını Anadolu ve Filistin kavimleri oluşturmuştur. 3. Haçlı Seferi ile Avrupalıların eline geçti. 1571 yılında 2. Selim zamanında, Lala Mustafa paşa tarafından fetedilmiştir. Osmanlı Rus savaşında Yeşilköy antlaşması yapılmıştır. Kıbrıs barış harekatı 14 temmuz 1974'te başladı."

Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından altı tanesi ilgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı. Bu sorulardan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

9. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda kaç arkadaşınızı kaybettiniz? Bu olaylardan söz edebilir misiniz?

Öğrenci A, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bu harekatta 499 şehidimiz ve iki tanede subay vardı"

Öğrenci B, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan bir diğeri olan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yine gazinin ağzından çıktığı şekliyle yer vermektedir:

"3 arkadaşım vardı. Birisi yüzbaşı Tuncer Dursun Saraç diğeri subay Sami'ydi. Diğer bir arkadaşım ise önde giderken arkasına bakmadığı için Rumlar tarafından vurulmuştu."

Öğrenci C, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Tuncay, Sami, Dursun arkadaşlarını kayıp edince çok üzülmüş."

Öğrenci D, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"O harekatta tümü 499 şehit var. Subay, Astsubay, Er 499 kişiden 2 subay vardı. En iyi arkadaşım, Sami yüzbaşı ve Tuncer arkadaşımdı. Biri de Dursun Saraç diye arkadaşım önde giderken arkasına hiç bakmadan gittiği için Rumlar tarafından sırtından vurulmuştur. 1, 2 askerimiz ise şehit düşmüş ve esir aldıkları Türk vatandaşları kesmişler bunları gördüklerinde, anlattıkları olayları sanki bize yaşatmışlar gibi hüzünlendik ve duygulandık."

Öğrenci E, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Savaşta 499 askerimiz, subayımız ve sivil şehit olmuş. Gazinin 3 subay arkadaşı ölmüş. Birisi önden giderken arkasındaki taburun durduğundan haberi olmamış. Tek başına giderken düşmana esir düşmüş ve sonra kafası, kolu, bacakları ayrı ayrı bulunmuş."

Öğrenci F, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Türkler 499 şehit vermiştir. Ama sonuçta başarıyı elde ettik. Kıbrıs Adası'nın Kuzeyi Türk egemenliğindedir."

Öğrenci G, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bu savaşta 499 şehidimiz olmuş. Gazimizin 3 subay arkadaşı ve bir, iki tanıdığı er şehit düşmüş. Bir tanıdığı asker marangozmuş."

Öğrenci H, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bu harekatta er, subay ve sivil toplam 499 tane şehidimiz olmuştu. Bu subaylardan üçü gazimizin arkadaşıydı. Bir tanesi önde giderken arkasından gelen erlerin durduğunu fark etmemiş ve devam etmiş. Rumlar bu subayımızı şehit etmişler."

Öğrenci İ, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Rumlara esir düşen bir Türk askerinin (gazinin arkadaşı) *kolları, bacakları ve kafasını ayrı ayrı yerlerde bulmuşlar."*

Öğrenci K, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Savaşta 499 tane askerimizi şehit verdik diyor. Gazimiz 3 tane yakın arkadaşını şehit verdiğini söylüyordu. Askerler hep beraber giderken gazimizin arkadaşı askerlerden önde gittiği için askerlerin durduğunu görmüyor ve rum askerlerinin eline düşerek kafası ve kolları kesilerek şehit olmuştur."

Öğrenci L, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci M, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bu harekatta 499 şehit vermişiz. Gazimizin üç subay arkadaşı da şehit olmuş."

Öğrenci N, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"499 tane asker ve subayımız şehit olmuştur. Gazimizin birinin üç subay arkadaşı vardı. Üçüde şehit olmuştur. Birini de önde giderken arkada gelen tabur durmuş ve Rumlar bunu esir alarak kafasını ayrı kolunu ayrı kesip değişik yerlere atarak şehit etmişlerdir."

Öğrenci O, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs savaşında 499 tane askerimizi şehit vermiştik."

Öğrenci P, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bu harekatta 499 tane er, subay ve sivil Türk şehid olmuş. Bunlardan 3'ü gazimizin arkadaşı yüzbaşı imiş. Bir de tanıdığı bir er şehit olmuş."

Öğrenci R, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci S, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bir subayımız arkasında askerlerin olduğunu düşünerek giderken Rumlara yakalandı ve askerimizin her parçası başka tarafta bulundu. Üç subay, bir şehit şehit edildiğini gören kıbrıs gazisi bunları görmüş."

Öğrenci T, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"499 tane askerimiz ve subayımız şehit oldu. 3 subay arkadaşım şehit oldu. Bir tane subay arkadaşım önde gidiyordu. Tabur durmuştu, arkadaşım devam etmiş. Rumlar bu arkadaşımı bularak esir alarak vücudunu parçalayarak atmışlardı. Vücudunun parçalarını

başka yerlerde bulmuştuk. Marangoz Kayserili er arkadaşımda esir düşmüştü ve onunda vücudunu parçalayarak atmışlardı."

Öğrenci U, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"499 tane askerlerini kaybetmişlerdir. 3 subay arkadaşı şehit olmuştur. Rumlar Türk askerlerimizi yakaladıklarında askerlerimize çok kötü davranmışlardır. Ellerini, kafalarını kesmiş eziyet yapmışlardır."

Öğrenci Ü, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci V, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Y, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Türklerden 499 tane şehit olmuştu. Rumlar ise Türklerden 3 subay esir aldılar, biri asker grubundan ayrılıp Rumların eline düşmüştü. Bu kişinin vücudunun parçalarını değişik yerlerden toplamışlardı."

Öğrenci Z, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 9. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından altı tanesi ilgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı. Bu sorulardan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

11. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda siz ya da herhangi bir arkadaşınız esir düştü mü? Düştüyse bu nasıl gerçekleşti?

Öğrenci A, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"I. Harekatta fotoğraf çeken kişiler esir alınmıştır." şeklinde ifade ediyor. Burada Türkiye'den askerlerimizin fotoğraflarını çekmek için gelen gazetecileri kastetmektedir.

Öğrenci B, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan bir diğeri olan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yine gazinin ağzından çıktığı şekliyle yer vermektedir:

" 3 arkadaşım vardı. Birisi yüzbaşı Tuncer Dursun Saraç diğeri subay Sami'ydi. Diğer bir arkadaşım ise önde giderken arkasına bakmadığı için Rumlar tarafından vurulmuştu."

Öğrenci C, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci D, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Esir düşen arkadaşımız olmadı. Gazeteciler, fotoğraf çekerken esir düştüler. Araziyi bilmedikleri için yanlış yere gitmişlerdi. Onlar esir aldıkları için biz de esir aldık. Esir almakta zor iş, o kişiyi doyuracaksın. Haklarını çiğnemeyeceksin vb. onlar bize veriyor. Biz de onlara"

Öğrenci E, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazinin üç subay arkadaşı ölmüş. Birisi önden giderken arkasındaki taburun durduğundan haberi olmamış tek başına giderken düşmana esir düşmüş."

Öğrenci F, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Onlarda bizim yanlışlıkla Rum topraklarına giren Türk gazetecilerini esir aldılar."

Öğrenci G, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazimizin hiçbir arkadaşı esir düşmemiş. Fakat birinci harekatta Rum tarafına geçen fotoğrafçılar (Türk) esir düşmüşler."

Öğrenci H, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Rumlar yanlışlıkla kendi tarafına geçen Türk gazetecileri esir almışlar. Gazimizin hiçbir arkadaşı esir düşmemiş."

Öğrenci İ, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Türk askerleri orada esir almışlar, bazıları da esir düşmüşlerdir."
Kompozisyonun başka bir paragrafında ise şu bilgilere yer vermektedir:

"Orada, savaşta en kötü şey esir almakmış. Esir alındığında Türk askerleri o esirlere iyi davranmak zorundalar ve onların ihtiyaçlarını karşılamak zorundaymışlar. Rumlara esir düşen bir Türk askerinin kolları, bacakları ve kafasını ayrı ayrı yerlerde bulmuşlar. Bu yüzden esir almak ya da esir olmak çok kötü ben böyle düşünüyorum. Bizden bir Türk gazeteci ve 499 tane asker esir alınmış."

Öğrenci K, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Askerler hep beraber giderken Gazimizin arkadaşı askerlerden önde gittiği için askerlerin durduğunu görmüyor ve rum askerlerinin eline düşerek…"

Öğrenci L, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci M, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazimizin hiçbir arkadaşı esir düşmemiş. Fakat Türk gazeteciler esir düşmüş."

Öğrenci N, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Birisi de önde giderken arkada gelen tabur durmuş ve Rumlar bunu esir alarak kafasını ayrı kolunu ayrı kesip değişik yerlere atarak şehit etmişlerdir. Türk askerlerinin resmini çekmek isteyen gazetecileri Rumlar esir almıştı."

Öğrenci O, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci P, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazinin hiçbir arkadaşı esir düşmemiş. Sadece askerlerimizin fotoğraflarını çekmeye gelen Türk gazeteciler yanlışlıkla Rum tarafına geçtiği için onlar Rumlara esir düşmüş."

Öğrenci R, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci S, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazeteciler bizim askerlerimizin fotoğraflarını çekmek için kıbrıs'a gelmiş ama bunlar Rum tarafına geçtiği için esir alındılar ve bunların yanında bir subay esir alındı. Bir subayımız arkasında askerlerin olduğunu düşünerek giderken Rumlara yakalandı."

Öğrenci T, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bir tane subay arkadaşım önde gidiyordu. Tabur durmuştu, arkadaşım devam etmiş. Rumlar bu arkadaşımı bularak esir alarak vücudunu parçalayarak atmışlardı. Vücudunun parçalarını başka yerlerde bulmuştuk. Marangoz Kayserili er arkadaşımda esir düşmüştü ve onunda vücudunu parçalayarak atmışlardı."

Öğrenci U, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Ü, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci V, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bunun aksine Rumlar esir alınan bir subayın kollarını ve bacaklarını gövdesinden ayırmışlardır."

Öğrenci Y, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Rumlar ise Türklerden 3 subay esir aldılar, biri asker grubundan ayrılıp Rumların eline düşmüştü. Ve bu kişinin vücudunun parçalarını değişik yerlerde toplamışlardı. Rumlar yanlışlıkla kendi tarafına geçen Türk gazetecileri bile esir almışlardı. Ağır işkence yapmışlardı."

Öğrenci Z, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 11. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından altı tanesi ilgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı. Bu sorulardan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

12. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda esir aldığınız asker oldu mu? Oldu ise nasıl?

Öğrenci A, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Türklerde Rum yüzbaşını esir almışlardı. Savaşta en zor şey esir almaktır. Onun için fazla esir almamışlardır."

Öğrenci B, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci C, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bazı köylerimizi Rumlar almış Bizlerde köylerimizi geri almışız onlardan Karınlarını doyurup öyle arabalara bindirmişler." ifadesi ile öğrenci C, esir alınan köylüler ve askerlerin Türk askerlerince karınlarının doyurulması ve barış gücüne teslim edilmesinden bahsetmektedir.

Öğrenci D, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bir köyde hiç Türk yok. Sadece Rumlar vardı. Orada Rumları esir aldık. Paşa Köyü diye bir yerdi. Çoluk çocuk ağlıyordu. Rumca bilen arkadaşlar sordu. Çocuklar süt diye ağlıyormuş. Onları Barış Gücüne iade etmişler."

Öğrenci E, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Savaşta bir köye girmişler Paşa Köy. Adı Türk adı fakat burada hiç Türk yokmuş. Hepsi Rum' muş. Bunları esir alıp, barış gücüne teslim etmişler. Bir de Rum yüzbaşı ile 3 asker esir almışlar."

Öğrenci F, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"1 yüzbaşı, 3 asker esir aldık."

Öğrenci G, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"O yıllarda 1 Rum yüzbaşı ve 3 asker esir almışlar. Türk askerleri her savaşta olduğu gibi bu esirlerede iyi bakıyorlardı. Bir şey vardıki Türkler her savaşta esirlere işkence etmezlerdi."

Öğrenci H, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazimiz ise 3 er ve bir Yüzbaşı Rum'u esir almıştır. Bir de Paşa Köy'e gitmişler. Burayı Türk köyü olarak düşünmüşler isminden dolayı. Fakat hiç Türk bulamamışlar. Hepsi Rum' muş. Bunları da alıp önce karınlarını doyurup barış gücüne teslim etmişler. Savaş sonrasında iki taraf karşılıklı olarak esirlerini değiştirmiştir."

Öğrenci İ, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Türk askerleri orada esir almışlar, bazıları da esir düşmüşlerdir."

Öğrenci K, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazimiz 3 rum askerini esir almış biri yüzbaşı olmak üzere türk köyünde Rumların olması askerleri şaşırtmış ve köydeki askerleri de esir aldılar kadın ve çocukları kıbrıs barış güçüne teslim ettiler."

Öğrenci L, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"3 er 1 yüzbaşı esir almışlar."

Öğrenci M, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazimiz de üç asker bir de yüzbaşı esir almış. Fakat bize esir almanın zor bir şey olduğunu söyledi. Onlara bakmanın zorluğundan dolayı. Bir de Paşa köy denilen yerdeki Rumları esir almışlar. Onları doyurduktan sonra barış gücüne teslim etmişler. Savaş bitince esirler karşılıklı olarak değiştirilmiş."

Öğrenci N, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci O, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci P, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazi kendisi 3 er ve bir yüzbaşıyı esir almış. Bir de Paşa köyündeki Rumları esir almışlar. Fakat onlar çoluk çocuk oldukları için onların karınlarını doyurup barış gücüne teslim etmiş."

Öğrenci R, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Savaşta en kötü şey savaşta esir olmaktır. O anda 3er 1 rum 100 başı esir alınmıştır."

Öğrenci S, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"3 tane rum bir tane Rum esir alındı. Paşaköy gibi Türk köylerindekileri kandırarak onların topraklarını satın aldılar. Esirlerin karınlarını doyurdu ve esirleri birliğe teslim ettiler."

Öğrenci T, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Türk askerinin aldığı esirleri, çocukları, subay ve askerleri karınlarını doyurup geri teslim etmişlerdi. Bizim askerimiz en doğrusunu yapmıştı. Bize de bu yakışırdı zaten. En doğrusuydu bence. Bizim askerlerimizde onları öldürebilirdi ama yapmadı böyle bir şeyi."

Öğrenci U, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Türk askerleri de 1 yüzbaşı ve 3 tane Rum askerini esir almışlardır."

Öğrenci Ü, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazimi 3 tane Er, 1 tane Rum subay esir almıştı."

Öğrenci V, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Aylar boyunca devam eden savaşlar sonunda Türklerden ve Rumlardan rehineler alınmıştır. Savaş boyunca Rumlar tarafından alınan esirler Türklerin onuruna yakışır bir şekilde korunmuş barış kuvvetlerine teslim edilmiştir."

Öğrenci Y, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Z, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 12. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Yüzbaşı 4 esir aldı. Bunlardan 3 tanesi er, 1 tanesi de Rum yüzbaşıydı. Bunların ihtiyaçları karşılandıktan sonra barış gücüne teslim etmiş."

Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından altı tanesi ilgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı. Bu sorulardan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

16. Gazilik Madalyanızı nasıl aldınız? Bu tören hakkında neler hatırlıyorsunuz?

Öğrenci A, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci B, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci C, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci D, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Savaş bitti. Madalyalarım ise bronz madalyam gazilik için devlet verdi. Bunun gibi birçok madalyam var."

Öğrenci E, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazimiz bronz madalya alıyor, devletin liyakat madalyası."

Öğrenci F, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci G, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci H, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Fakat devlet bu savaşta yer alan gazilere bronzdan gazilik madalyası vermiştir."

Öğrenci İ, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci K, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazimiz bronz bir madalya almıştır. Devlet tarafından gazilik madalyası."

Öğrenci L, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bronz madalya almışlar…"

Öğrenci M, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Fakat bronzdan bir gazilik madalyası vermiş devlet gazilerimize."

Öğrenci N, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci O, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci P, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Yalnızca bronz bir gazilik madalyası almıştır."

Öğrenci R, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci S, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"fakat bir rütbe verilmedi sadece gazi madalyası verilmiştir…"

Öğrenci T, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bize de Devletin verdiği Gaziler Bronz madalyası verdiler."

Öğrenci U, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazilerimiz bronz madalya almış ve savaşa katıldığı için gazilik madalyası verilmiştir."

Öğrenci Ü, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Savaştan sonra Bronz madalyası aldılar."

Öğrenci V, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Y, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Z, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 16. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bu gaziler kıbrıs harekatından sonra rütbe bekliyorlardı. Fakat gazilik anlamına gelen bronz madalya verdiler."

Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından altı tanesi ilgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı. Bu sorulardan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

17. Kıbrıs'ın tarihi hakkında neler biliyorsunuz? Bu bilgilerinizden bahseder misiniz?

Öğrenci A, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrısı kavimler oluşturmaktadır. Kıbrıs Adası III. Haçlı seferinde Avrupaların eline geçmiş II. Selim zamanında fet edilmiştir. 1877 -1878 Osmanlı Rus Savaşı, 1959 yılında Londra Antlaşması ve Kıbrıs Cumhuriyeti Devleti kurulmuştu; İşte Gazilerimizde Karantör Devleti Türklerini koruyorlardı." Yukarıda da belirttiğimiz gibi öğrencin A'nın not alırken gazinin anlatığı bilgileri yetiştiremediği görülmektedir. Fakat öğrenci A başarı testinde bu bilgileri içeren bütün çoktan seçmeli soruların seçeneklerini doğru işaretlemiştir.

Öğrenci B, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan bir diğeri olan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda toplu halde değil de ayrı ayrı paragraflarda yer vermektedir:

"Kıbrıs Türk Cumhuriyeti 15 Kasım 1983 yılında Cumhuriyetini ilan etti." Bu bilgi öğrencinin kompozisyonunun ilk paragrafında yer almaktadır. Ayrıca

"O zaman yani 1974 yılında Ecevit başbakandı" bilgisi de ikinci paragrafta yer almaktadır. Yine bu paragrafta

"Kıbrıs ilk defa Emeviler zamanında feth edilmiştir." ve *"1970 yılında 20 Temmuz'da Birinci Barış Harekatı olmuştu ve 3 gün sürmüştü. 15 Ağustos'ta İkinci Barış Harekatı olmuştu"* bilgilerine yer vermiştir.

Öğrenci C, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda geniş bir şekilde yer vermektedir:

"Kıbrıs Adası Emevililer zamanında fettedildi. III. Haçlı seferinde ilk kez Avrupalıların eline geçti. Lala Paşa zamanında Türklerin eline geçti. 1571 yılında Osmanlılar tarafından fethedilen Kıbrıs adası 307 yıl Osmanlı Devleti'nin yönetiminde kalmıştır. 1877–1978 Osmanlı-Rus Savaşı'ndan sonra Kıbrıs geçici olarak İngiliz yönetimine bırakılmıştır. İngiltere Birinci Dünya Savaşı'nın başında (1914) adayı resmen egemenliğine geçirmiştir. İngiltere'nin Kıbrıs'ı ilhak etmesinden bir süre sonra Kıbrıslı Rumlar ve Yunanlılar adanın Yunanistan'a bağlanması yönünde faaliyete girmişlerdir. 1950'lerde bu amaçla EOKA isimli bir terör örgütü kurarak tedhiş yoluyla adanın Yunanistan'a ilhakı Enosis mücadelesine başladılar. Başlangıçta İngiliz yönetimine yönelik olarak sürdürülen tedhiş faaliyetleri kısa sürede Türk nüfusu üzerinde de yönelik olacaktı

uzun süren kanlı çarpışmalar oldu. Birçok masum Türk katledildi. Sonuçta (1959) Londra ve Zürih Anlaşmaları ile iki toplumda oluşan Kıbrıs'ı Yunanistan'a ilhak etme çalışmalarını yoğun bir şekilde yürüttüler. (15 Temmuz 1974'te) Yunanistan'ın desteğiyle yapılan bir darbeyle adanın Yunanistan'a katılmasının yolunu açtılar. Bunun üzerine Türkiye 20 Temmuz 1974 günü 3 gün Barış harekatını başlattı. Yunanistan'ın görüşmelerde alınan kararlara sadık kalmaması Türkiye'nin ikinci bir Barış Harekatı'nın başlatmasına neden oldu." Yukarıda da belirttiğimiz gibi öğrenci 3 farklı kaynaklardan yararlanmıştır.

Öğrenci D, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs adası III. Haçlı Seferinde Avrupalıların eline geçmiştir. Lala Mustafa Paşa tarafından ise fethedilmiştir. Kıbrıs Barış Harekatı, 93harbi ile başlar. Ayestefanos antlaşması ile sona erdi. Kıbrıs'ta Londra Antlaşması ile Cumhuriyet kuruldu. 1974'de ise garantörlük devlet olarak koruma altına alındı."

Öğrenci E, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs 1571yılında Lala Mustafa Paşa tarafından feth edilmiştir. 20 Temmuz 1974 günü Kıbrıs Barış Harekatı düzenlenmiştir. 1983'te Kıbrıs bağımsızlığına kavuşmuştur."

Öğrenci F, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs Adası'nı ilk olarak Emeviler feth etmiştir. Türkler ise Kıbrıs Adası'nı 1571 II. Selim zamanında Lala Mustafa Paşa zamanında hakimiyetlerine almıştır. Kıbrıs Adası 1960 yılında Londra Antlaşması ile Cumhuriyet, 1974 Garantörü (koruyucusu) antlaşması ile güvence altına alındı. 15 Kasım 1983 tarihinde bağımsız oldu."

Öğrenci G, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs o yıllarda 3. Haçlı Seferlerinde Avrupa'nın eline geçmişti. Kıbrıs İngiltere'nin sömürgesi altındaydı."

Öğrenci H, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs, Anadolu ve Filistin'den göç eden kavimlerden oluşur. Ada'yı ilk defa Emeviler feth etmiştir. III. Haçlı Seferleri sırasında Avrupalıların eline geçmiştir. II. Selim döneminde Lala Mustafa tarafından 1571 yılında feth edilmiştir.

1877-1878'de Ayastefanos Antlaşması'nda İngiltere'nin eline geçer. 1960'ta Kıbrıs'ın garantörü Türkiye, Yunanistan ve İngiltere ilan edilmiştir.1983'te KKTC bağımsız olarak kurulmuştur."

Öğrenci İ, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs kavimler olarak yaşıyorlar. Buralara Filistin'den ve Anadolu'dan göç edenler olmuşlardır. Kıbrıs ilk defa Müslüman olan Emeviler tarafından feth edildi. Bundan daha sonra ise 3. Haçlı seferinde Avrupalılar eline geçti. Burada çok savaşlar yapıldı. Bir çok şehitler verildi ve bir çok gazi olan askerler bulunmaktadır. Daha sonra 1571 yılında 2. selim zamanında Lala Mustafa Paşa feth etti. Lala Mustafa Paşa döneminden sonra ise 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşından sonra ayasafanos antlaşması sonucunda Kıbrıs geçici olarak İngilizlere bırakılmış. Kıbrısa bakın birçok fet ve yabancı insanlar görmüş. İngilizler sömürgecilik ile Kıbrısta hüküm sürmüşlerdir. Kıbrıs Cumhuriyeti ilan etmeside şöyle olmuştur. 1959 Londra antlaşması ile Cumhuriyet ilan ettiler. Cumhuriyet ilanından sonra da 1983'de KKTC kuruldu."

Öğrenci K, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs ilk olarak kavimlerden oluşuyordu daha emeviler tarafından fet edildi. 3. Haçlı Seferinden sonra ilk defa Avrupalıların eline geçti. Daha sonra lala Mustafa Paşa tarafından fet edildi. 1877-1878 yılında ayatanos anlaşması imzalandı sonucunda Kıbrıs ingilizlere bırakıldı geçici olarak 1. Dünya Savaşından sonra ingilizler tamamen almak istedi. 1959 londra anlaşmasıyla kıbrıs'ta bir Cumhuriyet olmuştur. 1960'ta yapılan Garantörlük anlaşmasından sonra Kıbrıs, Türkiye, Yunanistan ve İngiltere'nin oldu. 1983 yılında Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilan edildi."

Öğrenci L, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrısda ilk olarak kavimler yaşıyorlardı. Burada ilk Filistin ve Anadoludan göç edenler vardır. Kıbrıs ilk kez Emeviler tarafından feth edilmiş. Daha sonra 1571 yılında II. Selim zamanında lala Mustafa Paşa tarafından feth edilmiştir. Daha sonra 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşında Yeşilköy (Ayestefanos) savaşı ile geçici olarak İngilizlere bırakıldı."

Öğrenci M, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs halkı kavimlerden oluşmaktaydı. Bu kavimler Anadolu ve Filistin'den göç edenlerdi. Kıbrıs ilk Müslüman devlet olan Emeviler zamanında ilk kez Müslümanların eline geçti. III. Haçlı Seferlerinde Avrupalıların eline geçiyor. 1571 yılında ise II. Selim zamanında Lala Mustafa Paşa tarafından Osmanlılara geçmiştir. 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşından sonra yapılan Ayastefanos antlaşması sonucu geçici olarak İngilizlere bırakılmıştı. Onlar I. Dünya Savaşı sırasında Kıbrıs'ın kendilerine ait olduğunu iddia ettiler. İngilizler burada sömürge valiliği ile yönettiler. 1959 yılına gelindiğinde yapılan Londra antlaşması ile burada bir Kıbrıs Cumhuriyeti devleti kuruldu. 1960 Garantörlük antlaşması ile Türkiye, Yunanistan ve İngiltere oldu. 15 Kasım 1983 yılında ise Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilan edildi."

Öğrenci N, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Anadolu ve Filistin kavimlerinden oluşmaktadır. Üçüncü Haçlı seferinde Avrupa devletleri 1571 yılında II. Selim zamanında Lala Mustafa Paşa tarafından feth edildi. Daha sonra 1977-1978 Osmanlı-Rus savaşında bu savaşın sonunda ise Ayastafanos Antlaşması sonucunda Kıbrıs geçici olarak İngiltere'ye bıakılmıştı. 1959 Londra Antlaşmasıyla Kıbrıs Cumhuriyeti devleti kuruldu. 1960 yılında yapılan Antlaşma Garantörlük antlaşmasıyla Kıbrıs, İngiltere, Türkiye ve Yunanistan'a verildi. 1983'de Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilan edildi."

Öğrenci O, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs adası kavimlerden oluşmuştur. Bu kavimler Anadolu ve Filistin'den göç etmiş kavimlerdir. Kıbrıs 2. Selim zamanında Lala Paşa tarafından fethedilmiştir. Kıbrıs 1571 yılında fethedilmiştir. 1877-1878 yılında imzalanan Ayestafanos Antlaşması sonucu Kıbrıs geçi olarak İngilizlere bırakıldı. 1914 yılında İngiliz halkı adayı kendi toprağını olduğunu iddia etmeye başlamıştı. 1959 Londra antlaşması ile Kıbrıs Cumhuriyeti kuruldu."

Öğrenci P, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Evet Kıbrıs Adası kavimlerden oluşmaktaymış. Emeviler tarafından feth edilmiş ve 1571 yılında II. Selim zamanında Lala Paşa tarafından feth ediliyor. 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı Ayastafanos antlaşması sonunda geçici olarak İngilizlere bırakılıyor. İngilizler sömürge valiliğinde hükmediyorlar. 1960 Londra Antlaşması ile Kıbrısta yeni bir Kıbrıs Cumhuriyeti Devleti kuruluyor. 1983 yılında Kıbrıs Cumhuriyeti olarak ilan ediliyor."

Öğrenci R, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Tarihte ilk defa Müslüman devlet olarak Emeviler tarafından feth edildi. III: Haçlı Seferinde Avrupalılar Kıbrısı da almıştır. Tabi geçici olarak. Lala Mustafa Paşa tarafından feth edilmiştir. !977-1978 yılında Ayestefanos Antlaşması ile geçici olarak İngilizlerin eline verildi. 1983 yılında Kıbrıs Türk Cumhuriyeti haline gelmiştir."

Öğrenci S, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"İlk Müslüman devlet olarak feth edildi. (Emeviler tarafından feth edilir). 1877-1878 geçici olarak kalıyor. Kıbrıs Cumhuriyeti Devleti 1960 garantör antlaşması Türk, yunan, İngiltere 1983'te kuzey kıbrıs Türk cumhuriyeti kuruluyor."

Öğrenci T, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs İskenderun körfezinden çıkmış gibidir. Kıbrıs Adasının halkı kavimleden oluşmuştur. Bu kavimler Anadolu ve Filistinden gelmişlerdir. Kıbrıs ilk olarak Emeviler feth edildi. 1571 yılında ikinci Selim zamanında Lala Mustafa Paşa tarafından feth edilmiştir. 1877-1878 Osmanlı, Rus Savaşında imzalanan Ayastafanus Antlaşması ile, Kıbrıs geçici olarak İngiltereye verilmişti. Bir süre sonra İngiltere Kıbrısı kendi topraklarından ilan etti. Ve ingilizler sömürge valiliği şeklinde hüküm sürdürdüler. 1959 Londra Antlaşması ile Kıbrıs bir cumhuriyet. Özgür, bağımsız bir devlet haline geldi. 1960 Garantörlük Antlaşması ile Kıbrıs, İngiltere, Yunanistan ve Türkiye'ye verildi. 14 Temmuz 1974'de Kuzey Kıbrıs'a birinci harekat gerçekleştiriliyor ve 1983 yılında Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti ilan edildi."

Öğrenci U, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs kavimler halindedir. Bu kavimler Anadolu ve Filistin kavimlerinden oluşmaktadır. Kıbrıs Adası ilk olarak Emeviler tarafından feth edilmiştir. 1571 yılında II. Selim zamanında Lala Mustafa Paşa tarafından feth edildi. Ayestefanos Antlaşması imzalandı. Bu antlaşma sonucunda geçici olarak İngiltere bırakıldı. İngilizler Kıbrıs'ı kendi sınırları içine alarak Kıbrıs'ın kendilerinin olduklarını ilan etmişlerdir. İngilizler Kıbrıs'ta sömürgecilik yaptılar. 1959 yılında Londra Antlaşması ile Kıbrısta bir Kıbrıs Cumhuriyeti Devleti kurulmuştur. 1960'da yapılan garantörlük antlaşması ile Kıbrıs'ı İngiltere, Yunanistan ve Türkiye alarak oluştu. 1983 yılında Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilan edildi."

Öğrenci Ü, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs adası eski Anadolu ve filistinden göçen insanlar oluşturmaktadır. Kıbrıs adası ilk defa Haçlı Seferinde fet edildi. 1571 yılında 2. Selim zamanında Lala Paşa tarafından fet edildi. 1877-1878 Osmanlı Rus savaşında Ayastoporos antlaşması sonunda Kıbrıs geçici olarak İngilizlere bırakıldı. Daha sonra İngilizler sömürge valiliği yaptılar. 1959 Londra antlaşmasıyla Kıbrıs'ta bir cumhuriyet kuruldu."

Öğrenci V, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Y, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs ilk olarak Müslüman devlet Emevilerdir. Daha sonra geçici olarak İngilizlerin eline geçmiştir. İngilizler Bu yeri sömürge ili olarak kullanıyorlardı. Daha sonra İngilizler kesin olarak aldıklarını ilan etmiştir."

Öğrenci Z, "İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 17. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs adasını Anadolu ve Filistin kavimleri oluşturmuştur. 3. Haçlı Seferi ile Avrupalıların eline geçti. 1571 yılında 2. Selim zamanında, Lala Mustafa paşa tarafından fetedilmiştir. Osmanlı Rus savaşında Yeşilköy antlaşması yapılmıştır.

Öğrencilerin veremiş oldukları cevaplardan da anlaşılacağı üzere 13 öğrenci (A, D, E, F, G, H, İ, K, M, P, S, T ve U) (% 57) ilgisiz bilgi arasından ilgili bulma becerisini çok iyi düzeyde kazanırken, 7 öğrenci (B, C, L, N, U, Y ve Z) (% 30) iyi düzeyde, 2 öğrenci (O ve R) (% 9) orta düzeyde ve 1 öğrencinin (V) de (% 4) çok az düzeyde kazandığı görülmüştür. Aşağıda öğrencilerin ilgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma becerisi grafiği verilmiştir.

Ayrıca sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilere uygulanan öz değerlendirme formunun "**Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerden edindiğim bilgiler arasından konumuzla ilgili bilgileri bulabilirim"** maddesinin sonuçlarına ilişkin olarak aktarılan aşağıdaki tablo'da 23 öğrenciden biri (% 4,3) sözlü tarih yöntemiyle, gazilerden edindiği bilgiler arasından konuyla ilgili bilgileri bulamayacağını ifade ederken, 4 öğrenci (% 17,4) sözlü tarih yöntemiyle, gazilerden edindiği bilgiler arasından konuyla ilgili bilgileri kısmen bulabileceğini ve 18 öğrenci de (% 78,3) sözlü tarih yöntemiyle, gazilerden edindiği bilgiler arasından konuyla ilgili bilgileri

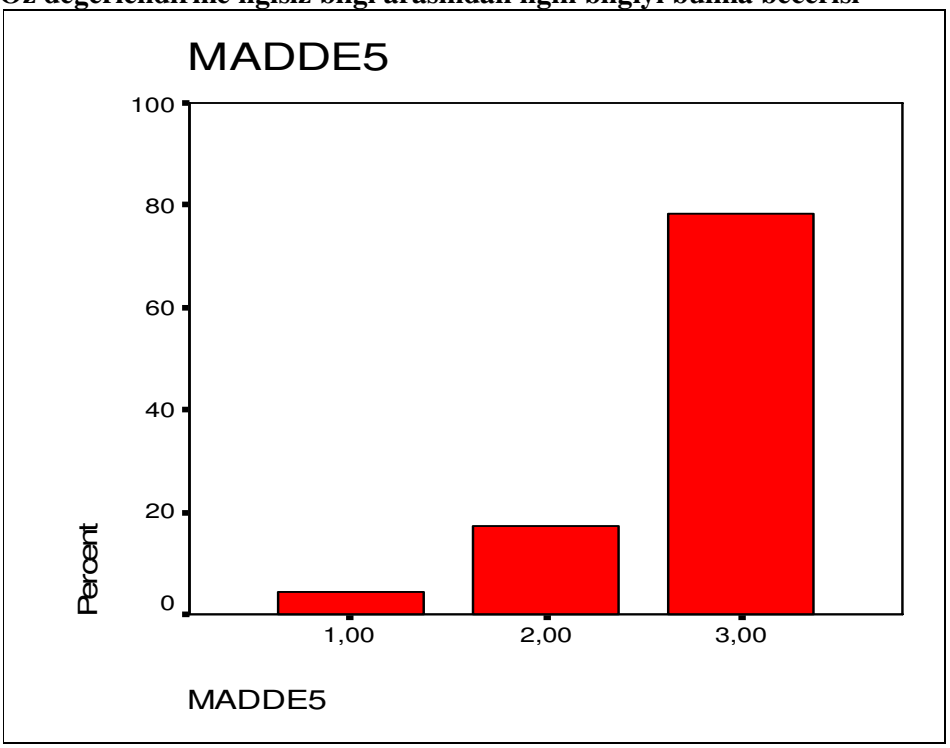
çok iyi bulabileceğini ifade etmektedir. Bu ifadeler yukarıdaki bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 11
Öz değerlendirme ilgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma becerisi

Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerden edindiğim bilgiler arasından konumuzla ilgili bilgileri bulabilirim.	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
1 Yapamıyorum	1	4,3
2 Kısmen Yapıyorum	4	17,4
3 Çok İyi Yapabiliyorum	18	78,3
Toplam	23	100,0

Bu tablonun bar grafiği aşağıda verilmiştir.

Grafik 6
Öz değerlendirme ilgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma becerisi



1. 2. 4. KENDİNDEN ÖNCEKİ KUŞAKLARI DAHA İYİ ANLAMA VE TAKDİR ETME BECERİSİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI:

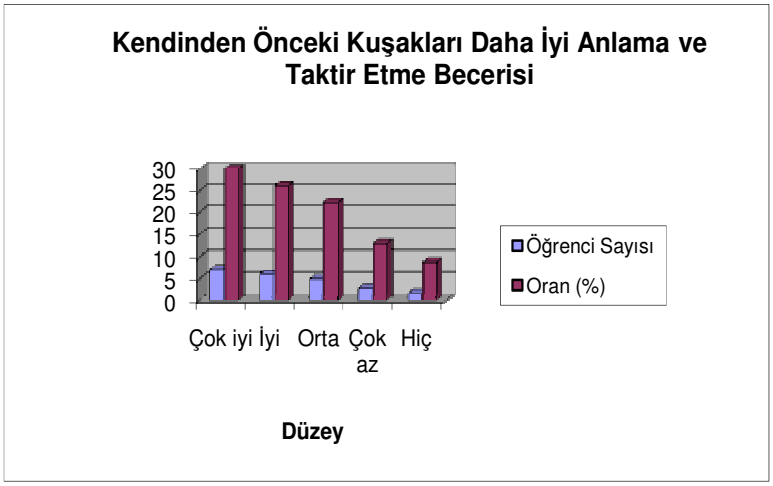
Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından beş tanesi kendinden öneki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı(bkz. Ek Soru tiplerini gösteren tablo ve grafik). Öğrencilerin kompozisyonları incelendiğinde gazinin bu sorulara vermiş olduğu cevaplardan yola çıkarak kendinden öneki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme becerisiyle ilgili bilgileri düzenleyip düzenleyemediklerine bakılmıştır. Çocukların kompozisyonlarında yazdıkları ifadelerin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12
Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama ve Takdir Etme Becerisi

Düzey	**Çok iyi**	**İyi**	**Orta**	**Çok az**	**Hiç**	**Toplam**
Öğrenci Sayısı	7	6	5	3	2	23
Oran (%)	% 30	% 26	% 22	% 13	% 9	% 100

Tablodan da anlaşılacağı üzere 7 öğrenci (% 30) kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme becerisini çok iyi düzeyde kazandığı saptanırken, 6 öğrenci (% 26) iyi düzeyde, 5 öğrenci (% 22) orta düzeyde ve 3 öğrenci (% 13) de çok az düzeyde olduğu saptanmış, ayrıca 2 öğrencinin ise hiç kazanamadığı görülmüştür. Arka sayfada öğrencilerin ilgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma becerisi grafiği verilmiştir.

Grafik 7
Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama Ve Takdir Etme Becerisi



Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından beş tanesi kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı. Bu sorulardan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

2. Askere gitmeden önce böyle bir harekâtın içinde yer alabileceğinizi düşünmüş müydünüz?

Öğrenci A, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"O zamanki Gazilerimiz askere gitmeden önce böyle bir harekatta yer alabileceklerini hiç düşünmemişlerdi. Devletini korumak için silah eğitimi görüyorlardı. Hiç akıllarına gelmemişti. K.K.T.C. katılacakları ve Hükümet izin verince K.K.T.C. başarıyla kazandılar."

Öğrenci B, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Er olanlar böyle bir Barış Harekâtı'na katılacağını akıllarından geçirmiyorlardı. Devletimi, milletimi yani vatanımı korumak için buradaydım diyorlardı."

Öğrenci C, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Aklından hiç savaşa gideceğini düşünmemiştir. Çalışmalar yapıp yine evine döneceğini sanmıştır."

Öğrenci D, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bu Harekata katılan askerlerden biri: Böyle olacağını Kıbrıs Barış Harekatında savaşacağımızı kimse bilemez. Herkes oraya giden askerler silah eğitimi görür. Amacı ise devleti korumak. Ama bütün erler 'Askere gidince bir savaşa katılır mıyım?' düşüncesi içindedir." Bir başka paragrafta ise şu ifadelere yer vermektedir:

"Bu harekat seneler önce düşünülür ve 'Türkler kurtarılsın' diye söylenti olurdu. Bu sözlerden sonra harekatın yavaş yavaş başlaması herkes için aynı karar görüldü."

Öğrenci E, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kendisi subay olduğu için böyle bir harekâtın olabileceğini düşünüyormuş. Fakat er ola askerlerimizin bunu hiç akıllarına getirmemişler."

Öğrenci F, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci G, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"O yıllarda gazilerimiz subay oldukları için böyle bir savaş çıkabileceğini düşündükleri için hazırlıklı sayılırlarmış. Fakat er olanlar böyle bir harekatın içinde yer alabileceklerini hiç düşünmemişler."

Öğrenci H, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Yüzbaşı olan Kıbrıs gazisi 1960'tan beri buralardaki olaylardan dolayı barış harekatı düzenleneceğini bekliyordu. Harekata gideceğini öğrenen erler için bu, büyük bir sürpriz oldu. Ancak vatanını savunmaya gittikleri için son derece memnundular."

Öğrenci İ, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazi yüzbaşı KKTC'nin içini bildiği için öyle bir harekat olacağını biliyormuş. Ama normal erler düşünmüyorlarmış."

Öğrenci K, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci L, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci M, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Barış harekatına katılan gazi o zaman yüzbaşı olduğu için 1960 dan beri süren çatışmalar yüzünden savaş çıkabileceğini düşünüyormuş. Er olanlar ise savaş çıkabileceğini düşünmüyorlarmış."

Öğrenci N, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci O, “Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“1960 yılından beri Kıbrıs’ta çeşitli hareketlenmeler oluyordu. Bu yüzden heran savaş çıkabilirdi.”

Öğrenci P, “Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Gazimiz o dönemde yüzbaşı olduğu için Kıbrıs’a harekat olacağını düşünmüş. Er olan askerlerin aklından böyle bir şey hiç geçmemiştir.”

Öğrenci R, “Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci S, “Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 2. sorunun cevaplarıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Diğeride yüzbaşıydı. 1960’dan beri planlar olduğu için bunların olacağını biliyordu. Erler böyle bir harekatta yer alacaklarını düşünmüyordu.”

Öğrenci T, “Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci U, “Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

“Gazilerimiz 1960’dan beri Subay olduğu için Kıbrıs’ta savaş çıkacağını tahmin ediyorlardı.”

Öğrenci Ü, “Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama” becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Buraya gelen gaziler subaydılar. 1960'dan beri böyle bir harekat olacağını biliyorlardı."

Öğrenci V, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Y, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazimiz 100 başı olduğundan Barış harekâtının olacağını tahmin ediyorlardı. Bunun için de fazla şaşırmadılar. Fakat erler çok şaşırmışlardı."

Öğrenci Z, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 2. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından beş tanesi kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı. Bu sorulardan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

3. Askerliğinizi yaparken Kıbrıs Barış Harekâtı'na katılacağınızı duyduğunuzda neler hissettiniz?

Öğrenci A, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"*Akıllarında hep şu söz oluyordu. Kıbrıstaki soydaşlarımızı kurtaracağız ve koruyacağız diyorlardı."*

Öğrenci B, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 3. sorunun

cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda gazinin ağzından çıktığı şekliyle yer vermektedir:

"Şimdi ben subaydım. Er olanlar böyle bir Barış Harekatı'na katılacağını akıllarından geçiremiyorlardı. Devletimi, milletimi yani vatanımı korumak için buradaydım diyorlardı. 1960 yılında ben paraşütçüydüm. O zaman yani 1974 yılında Ecevit başbakandı. Oraya giderek Kuzey Kıbrıs Barış Harekatı'nı kurduk."

Öğrenci C, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrısın insanlarının özgür olması için çalışacaklarını düşünmüştür."

Öğrenci D, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 3. soru nun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"İki kızını biri 7 yaşında diğeri ise 1 yaşında olan kızının ikisi de kızamık olmasına rağmen Kıbrıslı Türkleri kurtaracaklarını hissetmiş."

Öğrenci E, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 3. soru nun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs'a çağırıldığında kızı 40 derece ateşte yatarken O'nun tek düşüncesi Kıbrıs'taki soydaşlarımızı kurtarmakmış."

Öğrenci F, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Buradaki asıl amaç Türk halkını esaretten kurtarmak, rahat ettirmekti." Bir başka paragrafta ise;

"Askerlerimiz buraya gelirken ne zaman döneceklerini şehit mi yoksa gazi mi olacaklarını bile bilmiyorlardı."

Öğrenci G, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Harekata katılacaklarını haber aldıklarında gazimiz iki çocuğunu hasta yatağında bırakmış ve oradaki soydaşlarımızı kurtarmak istemiş. Aklından hep bu geçiyormuş."

Öğrenci H, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazi de vatanı için savaşacağı ve soydaşlarımızı kurtaracağı için çok mutlu olmuş."

Öğrenci İ, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Haber aldıktan sonra oraya gidip, vatanımızı kurtarmak için savaşmışlardır. Bu ne güzel bir durumdur. Düşününki gaziler, şehitler bizim için çok önemlidir."

Öğrenci K, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci L, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci M, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"İlk defa duyduklarında çok heyecanlanmışlar. 'Vatanımızı kurtarmaya gidiyoruz' demişler."

Öğrenci N, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"İlk kez savaşa gideceklerini duyduklarında 'biz oraya vatanımız için savaşmaya gidiyoruz' dediler."

Öğrenci O, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Türk askerleri savaş çıktığında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne bütün cesaretiyle soydaşlarını ve devletini kurtarmak için gitmişti."

Öğrenci P, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs'a savaşa gideceklerini duydukları zaman vatanımız için savaşacağız, soydaşlarımızı kurtaracağız diye kendilerini mutlu hissetmişler."

Öğrenci R, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci S, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

" Erler böyle uzun bir süre beklemiyorlardı. Ve böyle bir harekâtta yer alacaklarını düşünmüyorlardı. 'Vatanım için canım feda' dedi askerler."

Öğrenci T, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bize Kıbrısa gideceğimiz haberi geldi. Biz bu haberi ilk duyduğumuzda, vatanımızı kurtarmak ve vatanımız diye gittik."

Öğrenci U, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazilerimiz oraya vatanlarını ve Türk vatandaşlarını korumaya gitmişlerdir."

Öğrenci Ü, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs'a gidip oradaki soydaşlarımız için savaşacaklar."

Öğrenci V, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Y, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Onların hissettikleri tek şey vatanı uğruna savaşmak'ın verdiği mutluluktu."

Öğrenci Z, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 3. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından beş tanesi kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı. Bu sorulardan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

10. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda Ada'da yaşayan Türk halkı ile neler paylaştınız?

Öğrenci A, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci B, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yine gazinin ağzından çıktığı şekliyle yer vermektedir:

"Orada Kıbrıs halkının büyük bir yararı oldu. Onlar bize kılavuzluk yaptı. O yolda mayın var gitmeyin dediler, bunun gibi yararı oldu. 6 ay boyunca karnımızı doyurdular."

Öğrenci C, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrısta durdukları sürece 6 ay onlara yemek yapmışlar, benzin ve diğer araç gereçlerden para almamışlar."

Öğrenci D, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs Harekâtında gördüğümüz Türk vatandaşları ile özlem gidermişler ve bizim soydaşlarımız karınlarını doyurmuşlar. 6 ay boyunca yemek pişirmişler. Benzin istasyonlarından benzin taşımışlar. Kılavuzluk yapmışlar. Haber vermişler. 'Bu yolda mayın var' diye kılavuzluk yapmışlar. Oğuz diye kişi 6 ay boyunca yanında kalmış ve kamyon şöförü olduğundan her şeyi taşımış." Bir başka paragrafta ise şu bilgilere yer vermektedir:

"Savaşta, çok Türk vatandaşları ile birbirlerimize ısındık."

Öğrenci E, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs halkı onlar için aile olmuşlar. Türk askerlerinin her gün yemeklerini yapmışlar. Çamaşırlarını yıkamışlar. Onlara rehberlik yapmışlar. Acılarına, üzüntülerine ortak olmuşlar."

Öğrenci F, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Halkın yardımı ile bahçelerden limon aldılar. Halk askerlerimize altı ay boyunca yemek yaptı."

Öğrenci G, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Savaş sırasında Kıbrıs'taki soydaşlarımız Türk askerlerimize çok yardım etmişler. Onlara yemek pişirmişler. Gazimizin yanına Oğuz adlı mücahit gelmiş. Kamyonu varmış onunla esir taşımışlar, silah taşımışlar. Onlara kılavuzluk etmişler. 'Burada mayın var, burada düşman var' diye."

Öğrenci H, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Oradaki soydaşlarımızdan erzak temin etmişlerdir. Ayrıca askerlerimize kılavuzluk ediyorlar, rehber oluyorlar. 'Orada düşman var, şurada mayın var' diye uyarıyorlar. Oğuz adında bir mücahit gazimize kamyonunu veriyor. Bu kamyon orada gazimizin çok işine yarıyor. Erzak taşınıyor, yaralı taşınıyor hatta şehit bile taşınıyor bu kamyonla."

Öğrenci İ, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Oradaki göçmenlerimiz oraya ayak basan askerlerimize ellerinden geldikleri kadar yardım etmişlerdir. Erzak vermişler, su vermişler ve hatta elbise vermişlerdir. Bu çok iyi bir davranış. Bu davranışın nedeni bence vatanını ve milletini, gelecek kuşaklara iyi bir vatan bırakmak amacı taşıyor olabilir. O kişi yerinde ben de olsam öyle yapardım. Neden yapmayayım ki onlar bizim için her şeylerini vermişler. Orada bir de Oğuz adında bir mücahit askerimize kamyonunu veriyor. Onlar o kamyonla şehitleri ve cephane taşıyorlarmış. Düşünsene şehit askerleri taşıyorlar. Ne acı bir şey. Ama vatanımız için onur verici bir şey bu."

Öğrenci K, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrısın türk halkı askerlerimize çok iyi davranmıştır yiyeceklerini, elbiselerini paylaşmışlardır. Orada Oğuz adında bir mücahit gazimize kamyonunu vermiştir. Onunla cesetleri, silahları, erzakları taşımışlardır."

Öğrenci L, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıslı mücahitler askerlere çok yardımcı olmuşlar hatta mücahitlerden biri askerlere kamyonunu bile vermişler ve bu kamyon ile erzak, silah ve şehit taşımakta kullanıyorlarmış."

Öğrenci M, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Buradaki Türkler askerlerimize çok yardım etmişler. Onlara su ve yiyecek vermişler. Ayrıca onlara kılavuzluk etmişler. Burada mayın var gitmeyin, burada düşman var gitmeyin diye uyarmışlar. Askerlerimizin elbiselerini dahi yıkamışlar"

Öğrenci N, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs halkı gazilerimize yiyecekler verdi. Her yerde tuzak olduğunu söyleyerek bizi korumuş gibi oldu."

Öğrenci O, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci P, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Köylüler askerlerimize yardım ediyor ve onlara kılavuzluk yapıyorlarmış. Askerlerimizle her şeylerini paylaşmak çok güzel bir duygu. Onlarla bir parça ekmek paylaşmak bile benim için çok mukaddes bir duygu."

Öğrenci R, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bir de oranın yerlisi Oğuz adında bir mücahit kamyonetini hiçbir maddi desteksiz bu yüzbaşıya vermiştir ve o anda o kadar iyi işe yaramıştır ki her türlü sevkiyat yapmaktadır."

Öğrenci S, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Burada Oğuz adındaki bir kişi kamyonunu verdi. Maddi ve manevi düşmandan hemen verdi."

Öğrenci T, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıslı Türk halkı bize çok iyi davranıp yardım ettiler ve bize kılavuzluk yaptılar. Yani; Orada asker var gitmeyin, burada mayın var basmayın diye uyardılar. Ayrıyeten yiyeceklerinide paylaştılar. Gazilerimizin yanına bir mücahit gelerek, gazimize kendi kamyonunu devretmişlerdir. Bu kamyon askerlerimize çok yardımcı olmuştu. Şehitlerimizi taşımada gibi birçok yardımı oldu."

Öğrenci U, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıstaki Türk vatandaşlar askerlerimize çok yardım etmiş. Onlar için elinden geleni yapmışlardır. Onlara yiyecek vermiş, kılavuzluk etmiş, düşmanların yerlerini söylemiştir."

Öğrenci Ü, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Orada ki Türkler gazilerimize çok iyi bakmışlar."

Öğrenci V, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bütün bu iklim şartlarından dolayı gelen aksiliklerin karşılığında Kıbrıstaki vatandaşlarımız onların bütün ihtiyaçlarını karşılamış, çamaşırlarını yıkamışlardır. Hatta mücahitlerden biri kamyonunu hiçbir maddi bir beklenti gerek duymadan vermiştir."

Öğrenci Y, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs içindeki Türkler Türk askerlerini çok iyi karşıladılar. Köylüler askerlere yiyecek içecek giysi verdiler."

Öğrenci Z, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 10. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere de kompozisyonunda yer vermemiştir.

Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından beş tanesi kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı. Bu sorulardan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

18. Gazi arkadaşlarınız ile savaştan sonra bir araya gelme fırsatınız oldu mu? Belirlediğiniz bir toplantı gününüz var mı?

Öğrenci A, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gaziler bir araya gelmek için dernekler kurmuşlardır."

Öğrenci B, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci C, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci D, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazi arkadaşlarım ile görüştüğümüz 46 yerde şube var."

Öğrenci E, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci F, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Ülkemizde gazilerimiz için Muharip Gaziler Derneği açılmıştır. Türkiye'de 46 tane şubesi vardır. Buradaki gaziler Kore ve Kıbrıs gazileridir. Bu derneğin amacı gazileri buluşturup görüştürmektir."

Öğrenci G, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazimiz, gazi arkadaşlarıyla birlikte olabilmek için dernekler kurduklarını, 46 şubesi olduğunu söyledi."

Öğrenci H, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Ayrıca gazimiz Türkiye Muharip Gaziler Derneği genel başkanıdır. Bu derneğin Türkiye'nin genelinde 46 tane şubesi vardır.Burada daha çok Kıbrıs ve Kore gazileri bir araya gelmektedir."

Öğrenci İ, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Savaştaki arkadaşlarıyla gaziler bir araya geliyorlarmış. Muharip gaziler derneğinde buluşuyorlar. Genellikle Kore ve Kıbrıs gazileri toplanıp konuşuyorlarmış."

Öğrenci K, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazimiz Türkiye Muharip Gaziler Derneği başkanıdır. Orada gazilerle oturup dertleşiyorlarmış."

Öğrenci L, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gaziler Ankara merkezli Muharip Gaziler Genel başkanıdır. Burada Kıbrıs ve Kore gazileri sohbet etme amaçlıdır."

Öğrenci M, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazimiz aynı zamanda Muharrip gaziler derneği başkanıdır. Orada Kore ve Kıbrıs gazileri bulunuyor. Burada toplanıyorlar. Türkiye'nin çeşitli yerlerinde şubeleri bulunuyor."

Öğrenci N, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazimiz Türkiye muharip gaziler derneği başkanıdır. Bu dernekte kıbrıs kore türkiye'nin çeşitli yerlerinde birim ve kolları vardır."

Öğrenci O, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Şuan Türkiye Gaziler Derneğinde birçok Gazi askerlerimiz hep birlikte güzel vakit geçirmektedir."

Öğrenci P, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazimiz aynı zamanda Türkiye Muharip Gaziler Derneği başkanıdır. Türkiye'nin pek çok yerinde şubesi bulunmaktadır. Burada Kıbrıs ve Kore gazileri bir araya gelip savaş anılarından bahsediyorlar. Birbirleriyle kaynaşıyorlar sıkıntılarını dile getiriyorlar."

Öğrenci R, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci S, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci T, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gaziler olarak toplanırdık. Türkiyenin çeşitli yerlerinde birimlerimiz vardı. Gaziler bir araya gelerek anılarımızı anlatırdık."

Öğrenci U, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Ü, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Savaştan sonra bir araya gelerek Muharip Gaziler derneğini oluşturdular."

Öğrenci V, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Y, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Z, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 18. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından beş tanesi kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş

sorulardandı. Bu sorulardan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

20. Sizce toplumumuz gazilere hak ettiği saygıyı yerine getiriyor mu? Toplumumuzdan bu yöndeki beklentileriniz nelerdir?

Öğrenci A, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazilerimiz vatanı korumak için her zaman hazırlardır. Gazilerimizi sevmeliyiz her zaman her yerde anımsamalıyız. Gazilerimizle onur duymalıyız. Gaziler bizler için çok önemlidir."

Öğrenci B, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci C, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci D, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gaziler vatanı kurtarmak için canlarını feda ettiler. Garantileri yoktu. Bunun için rahat yaşıyorsak gazilere borçluyuz. Gaziler bizim büyüğümüz onur duyduğumuz insanlardır. Sadece bayramlarda değil her zaman hatırlamalıyız." Bir başka paragrafta ise öğrenci kendi duygularını da katarak şu sözlere yer vermektedir:

"Böyle sözlerden bahseden gazilerimiz bizi çok gururlandırdı. Ben kendim bunu yazdığım satırlarda bile sanki ben savaştığım hissine kapılarak birinci şahıs eki kullandığım olmuştur. Ama ne olursa olsun Tük vatanını kurtarmak için savaşan gazilerimizi cesaretlerinden dolayı kutluyorum."

Öğrenci E, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazilerimizi sevmeliyiz, onları sadece özel günlerde değil her zaman aramalıyız. Onların sayesinde bu vatanda yaşıyoruz. İşte bugünkü Kıbrıs Türk Cumhuriyeti de gazilerimizin vatanseverliğiyle, cesaretiyle, kahramanlığıyla ve Kıbrıs halkının desteğiyle bugünkü Kıbrıs Türk Cumhuriyeti olmuştur."

Öğrenci F, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

46 şubesi olduğunu söyledi."

Öğrenci G, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazilerimiz vatanı korumak için savaşmışlardır. Bu yüzden onları sevmeliyiz. Her zaman saygı göstermeliyiz. Sadece bayramlarda değil. Gazilerimiz elini, kolunu, gözünü ve her yerini kaybetmiş olabilir. Askerlerimiz ise canlarını feda etmiş oldular. Bu KKTC'ni elinde sonunda aldılar. Ama nasıl aldıklarını biliyor musunuz? Canlarını feda ederek, yüreklerini Cumhuriyet, vatan, ırk sevgisi olduğu için düşmanları yendiler."

Öğrenci H, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bizler gazilerimiz sayesinde bugün sıralarımızda rahatça okuyabiliyoruz. Rahatça eğitim görebiliyoruz. Onlara saygıda kusur etmemeliyiz ve onları sadece bayramlarda ve özel günler de değil her gün anmalıyız. Ziyaretlerine gitmeliyiz."

Öğrenci İ, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan biri olan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"İşte genel olarak gazilerimizin yaşamları böyle. Bu yüzden, vatanımızı bizim için inançları için bu vatanı bırakamayarak Kıbrıs'ı aldılar. Gazilerimizi sadece özel günlerde anmamalıyız. İstediğimiz her zaman onları ziyaret edebilir, onlardan bilgi alabiliriz. Gaziler

de eminim bizim istediklerimiziz istiyorlardır. Ben bunlardan eminim. Bu yüzden ne Kıbrıs'ı ne de Türkiye'yi vatanımızı bırakmamalıyız. Gazilerimizi her zaman anmalı ve saymalıyız. Onları her zaman düşünmeliyiz."

Öğrenci K, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci L, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci M, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazilerimizin anlattıkları beni çok duygulandırdı. Onlara her zaman saygılı olmalıyız. Her zaman ziyaretlerine gitmeliyiz. Toplumumuz onlara hak ettikleri değeri vermelidir."

Öğrenci N, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gaziler bizim için savaştılar, biz onları sevelim, sayalım onları korumalıyız."

Öğrenci O, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Biz Gazilerimize her zaman destek olmalıyız. Onlara yardımcı olmalıyız. Unutmamalıyız ki Mustafa Kemal Atatürk'te bir gazi idi."

Öğrenci P, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazilerimiz bizim için savaşmışlar. Onlara her zaman saygı duymalı ve sevmeliyiz. Sadece özel günlerde ve bayramlarda değil her zaman ziyaret etmeliyiz. Onlar olmasa idi bu sıralarda rahat rahat oturuyor olamazdık."

Öğrenci R, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci S, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci T, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci U, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gazilere olan saygımızı kaybetmemeli bizim için yaptıklarını hiçbir zaman unutmamalıyız."

Öğrenci Ü, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan birisi olan 20. soru'nun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gaziler bizim büyüklerimizdir. Vatanımızda hür yaşamamız için savaştılar."

Öğrenci V, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Bu zorlu savaşlar sonunda biz ve Kıbrıstaki vatandaşlarımız hür ve özgür yaşadığı için gazilerimize sonsuz minnetlerimizi sunmalı, özel günlerde değil bütün günlerde gazilerimizi anmalıyız."

Öğrenci Y, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 20. Sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Z, "Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen sorulardan 20. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Gaziler bizim hem büyüklerimiz, hem de atalarımızdır. Bizlerin hür yaşaması için kendilerini ölüme atmışlardır. Bu savaştan geri dönenleri ise görünce gurur duyuyorum."

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan da anlaşılacağı üzere 7 öğrencinin (D, G, H, İ, M, P ve Ü) (% 30) kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme becerisini çok iyi düzeyde kazandığı saptanırken, 6 öğrencinin (A, E, F, N, O ve U) (% 26) iyi düzeyde, 5 öğrencinin (B, C, S, T ve Y) (% 22) orta düzeyde ve 3 öğrencinin (K, L ve V) (% 13) de çok az düzeyde olduğu saptanmış, ayrıca 2 öğrencinin (R ve Z) (% 9) ise hiç kazanamadığı görülmüştür.

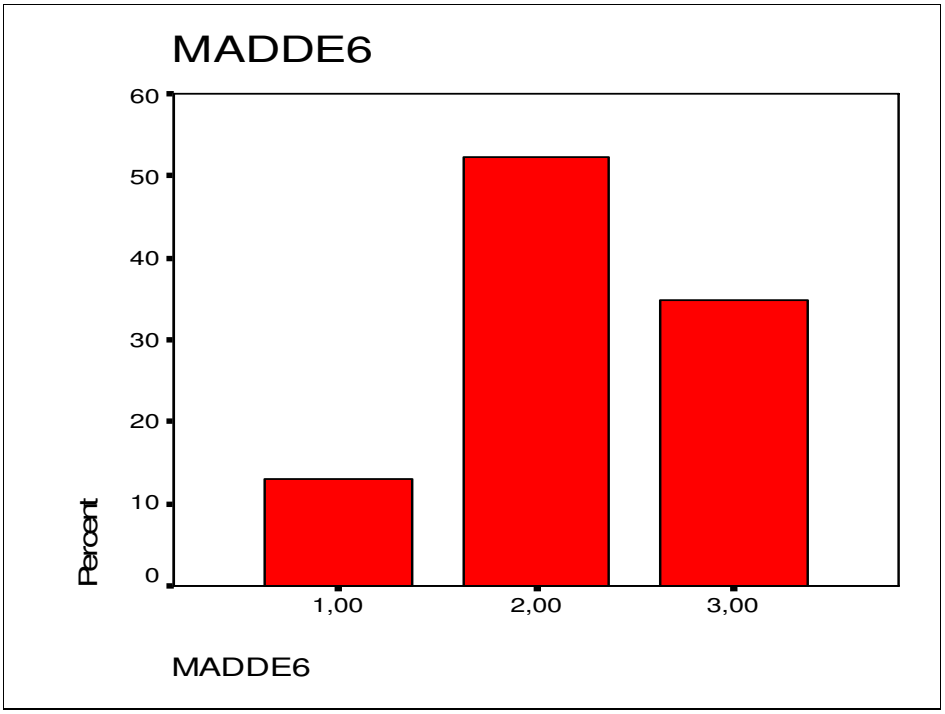
Ayrıca sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilere uygulanan öz değerlendirme formunun "**Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerle bir araya gelerek kendimden önceki kuşakları daha iyi anlayabilirim"** maddesinin sonuçlarına ilişkin olarak aktarılan aşağıdaki tablo'da 23 öğrenciden üçü (% 13,0) sözlü tarih yöntemiyle, gazilerle bir araya gelerek kendinden önceki kuşakları daha iyi anlayamayacağını ifade ederken, 12 öğrenci (% 52,2) sözlü tarih yöntemiyle, gazilerle bir araya gelerek kendinden önceki kuşakları kısmen daha iyi anlayabileceğini ve 8 öğrenci de (% 34,8) sözlü tarih yöntemiyle, gazilerle bir araya gelerek kendinden önceki kuşakları çok daha iyi anlayabileceğini ifade etmektedir. Bu ifadeler yukarıdaki bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 13
Öz değerlendirme kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme becerisi

Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerle bir araya gelerek kendimden önceki kuşakları daha iyi anlayabilirim.	**Öğrenci Sayısı**	**Yüzde (%)**
1 Yapamıyorum	3	13,0
2 Kısmen Yapıyorum	12	52,2
3 Çok İyi Yapabiliyorum	8	34,8
Toplam	23	100,0

Bu tablonun bar grafiği arka sayfada verilmiştir.

Grafik 8
Öz değerlendirme kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme becerisi



1. 2. 5. DEĞİŞİM VE SÜREKLİLİĞİ ALGILAMA BECERİSİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI:

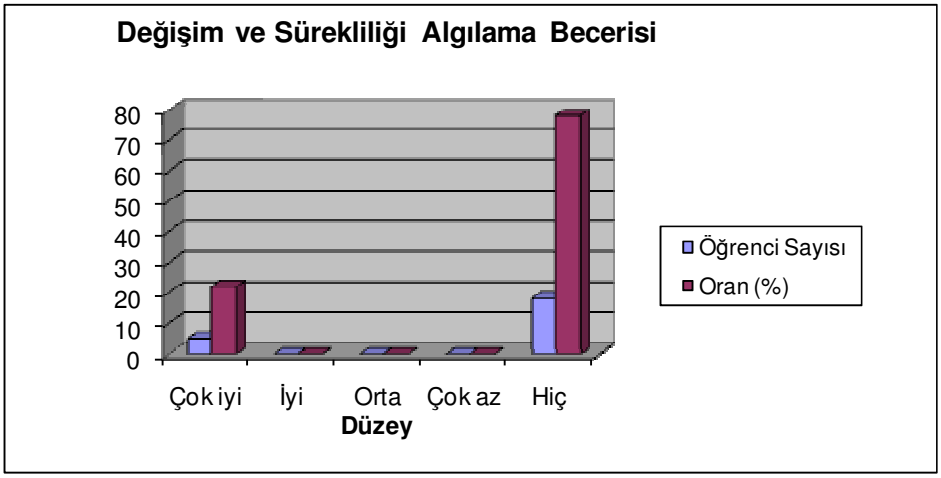
Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından bir tanesi değişim ve sürekliliği algılama becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş sorulardandı(bkz. Ek Soru tiplerini gösteren tablo ve grafik). Öğrencilerin kompozisyonları incelendiğinde gazinin bu soruya vermiş olduğu cevaptan yola çıkarak değişim ve sürekliliği algılama becerisini yansıtıp yansıtmadığına ve KKTC'nin değişimi ile ilgili bilgileri düzenleyip düzenleyemediklerine bakılmıştır. Çocukların kompozisyonlarında yazdıkları ifadelerin dağılımı arka sayfadaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14
Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi

Düzey	Çok iyi	İyi	Orta	Çok az	Hiç	Toplam
Öğrenci Sayısı	5	0	0	0	18	23
Oran (%)	% 22	0	0	0	% 78	% 100

Tablodan da anlaşılacağı üzere 5 öğrenci (% 22) kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme becerisini çok iyi düzeyde kazandığı saptanırken, 18 öğrenci (% 78) hiç kazanamadığı görülmüştür. Aşağıda öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerisi grafiği verilmiştir.

Grafik 9
Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi



Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen sorularından bir tanesi değişim ve sürekliliği algılama becerisi kazandırma amaçlı yöneltilmiş soruydu. 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilerin öğrenci kompozisyonlarına yansıması aşağıda verilmektedir.

19. Kıbrıs'ın şu anki statüsü hakkında düşünceleriniz nelerdir? Değişim ve sürekliliği algılama

Öğrenci A, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci B, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci C, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci D, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"KKTC pek fazla tanınmadığından büyük bir önem kazanmaz. Daha çok bilinen bir yer olarak tanınsa idi büyük bir önem kazanır. Daha başarılı olurdu. Böyle olursa, Türkiye'ye muhtaç olmazdı." Bir başka paragrafta ise şu bilgilere yer vermektedir:

"KKTC'nin Cumhurbaşkanı ve Başbakanı var. Kendi kendilerini idare ediyorlar. İnşallah daha iyi olurlar."

Öğrenci E, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs'ı Türkiye ve birkaç ülkeden başka tanıyan yok. Tanınırsa daha iyi olur. Cumhurbaşkanı ve başbakanı var. Turizmi tanınırsa artar diyor. Türkiye'den çok yardım alıyor. İnşallah tanınırlar."

Öğrenci F, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci G, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci H, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs ayrıca jeopolitik açıdan da çok önemlidir. Burası bir düşmanın eline geçerse her zaman bizi gözetleyebilirdi. Ayrıca Akdeniz' de bir üs olarak da kullanılabilirdi. Ege Adalarına hakim olan Yunanlılar Kıbrıs'ı da alırsa Ege denizinin hakimiyetinden sonra Akdeniz'in de hakimiyetini sağlayabilirlerdi."

Öğrenci İ, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci K, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci L, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci M, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrıs'ın şu andaki durumu ise bir cumhurbaşkanları var. Bir de başbakanları. Fakat çok fazla tanınmıyorlar. Tanınırlarsa gelişebilirler. Güçleri artar."

Öğrenci N, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci O, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci P, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda şöyle yer vermektedir:

"Kıbrısın şu andaki durumuna gelince, bir cumhurbaşkanları var, başbakanları var. Fakat Türkiye ve bir, iki devlet dışında tanınmıyor. Tanınsa daha iyi olacak gelişecekler. Türkiye'den yardım almak durumunda kalmayacaklar. Daha çok turist gelecek."

Öğrenci R, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci S, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci T, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci U, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Ü, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci V, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Y, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrenci Z, "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla yöneltilen tek soru olan 19. sorunun cevabıyla ilgili bilgilere kompozisyonunda yer vermemiştir.

Öğrencilerin vermiş olduklaı cevaplardan da anlaşılacağı üzere 5 öğrencinin (D, E, H, M ve P) (% 22) kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme becerisini çok iyi düzeyde kazandığı saptanırken, 18 öğrencinin (A, B, C, F, G, İ, K, L, N, O, R, S, T, U, Ü, V, Y ve Z) (% 78) hiç kazanamadığı görülmüştür.

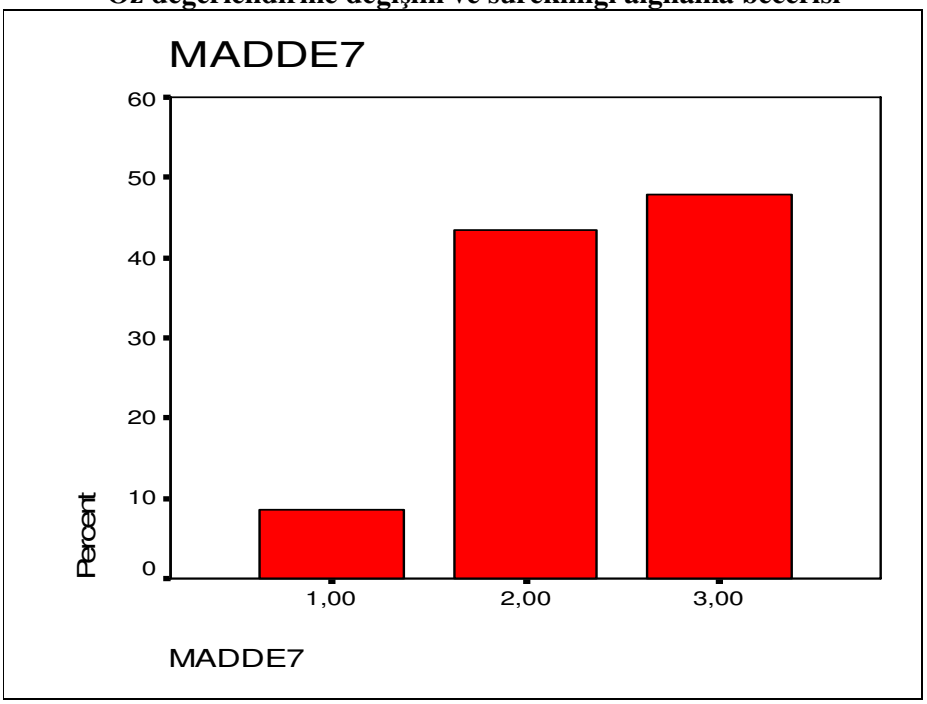
Ayrıca sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilere uygulanan öz değerlendirme formunun "**Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerin yaşamlarından anlattıkları kesitlerden yola çıkarak yaşamımızdaki değişim ve sürekliliği algılayabilirim"** maddesinin sonuçlarına ilişkin olarak aktarılan aşağıdaki tablo'da 23 öğrenciden ikisi (% 8,7)'si Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerin yaşamlarından anlattıkları kesitlerden yola çıkarak yaşamdaki değişim ve sürekliliği algılayamayacağını ifade ederken, 10 öğrenci (% 43,5)'i Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerin yaşamlarından anlattıkları kesitlerden yola çıkarak yaşamdaki değişim ve sürekliliği kısmen algılayabileceğini ve 11 öğrenci de (% 47,8)'i Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerin yaşamlarından anlattıkları kesitlerden yola çıkarak yaşamdaki değişim ve sürekliliği çok iyi algılayabileceğini ifade etmektedir. Bu ifadeler yukarıda ki bulgulardan farklılık göstermektedir. Öğrenciler kompozisyonlarında yansıtamadıkları bu algılamayı öz değerlendirme formunda abartarak çok iyi ve kısmen yapabileceklerini belirtmişlerdir.

Tablo 15
Öz değerlendirme değişim ve sürekliliği algılama becerisi

Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerin yaşamlarından anlattıkları kesitlerden yola çıkarak yaşamımızdaki değişim ve sürekliliği algılayabilirim.	**Öğrenci Sayısı**	**Yüzde (%)**
1 Yapamıyorum	2	8,7
2 Kısmen Yapıyorum	10	43,5
3 Çok İyi Yapabiliyorum	11	47,8
Toplam	23	100,0

Bu tablonun bar grafiği arka sayfada verilmiştir.

Grafik 10
Öz değerlendirme değişim ve sürekliliği algılama becerisi



1. 2. 6. TÜM BECERİLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI:

Sözlü tarih etkinliğinde gaziye yöneltilen tüm sorular (bkz. Ek Soru tiplerini gösteren tablo ve grafik) göz önünde tutularak öğrencilerin kompozisyonları incelendiğinde tüm becerileri yansıtan bilgileri düzenleyip düzenleyemediklerine bakılmıştır. Çocukların kompozisyonlarında yazdıkları ifadelerin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16
Tüm Beceriler (Genel Toplam)

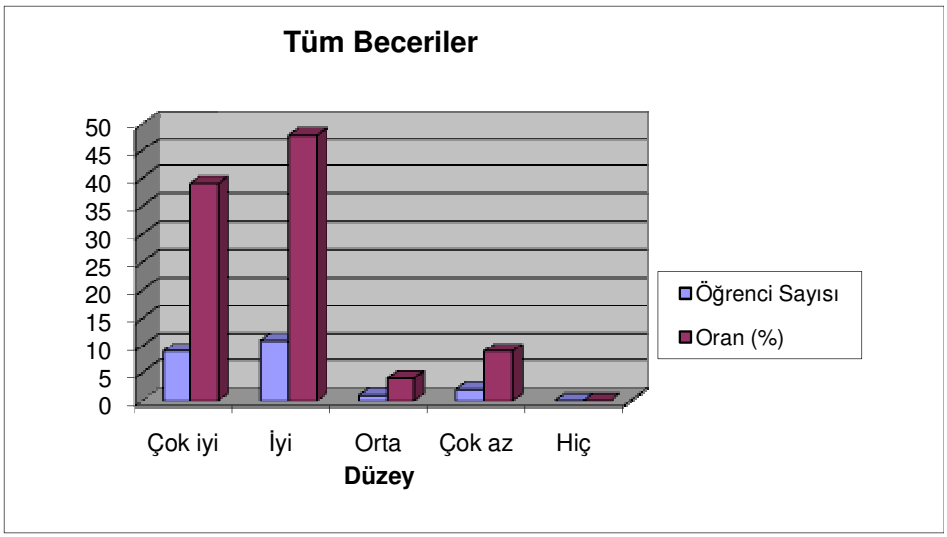
Düzey	Çok iyi	İyi	Orta	Çok az	Hiç	Toplam
Öğrenci Sayısı	9	11	1	2	0	23
Oran (%)	% 39	% 48	% 4	% 9	0	% 100

Tablodan da anlaşılacağı üzere 9 öğrencinin (D, E, G, H, İ, M, P, T ve U) (% 39) tüm becerileri çok iyi düzeyde kazandığı saptanırken, 11 öğrencinin (A, B, C, F,

K, L, N, O, S, Ü ve Y) (% 48) iyi düzeyde, 1 öğrencinin (Z) (% 4) orta düzeyde ve 2 öğrencinin (R ve V) (% 9) de çok az düzeyde olduğu saptanmıştır. Aşağıda öğrencilerin tüm becerilerini gösteren grafik verilmiştir.

Grafik 11

Grafik 11 Tüm Beceriler (Genel Toplam)



Ayrıca öz değerlendirme formunda bulunan **"Sözlü tarih yöntemiyle K.K.T.C. cumhuriyeti tarihini oluşturabilirim"** maddesine öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar arka sayfadaki tabloda verilmiştir.

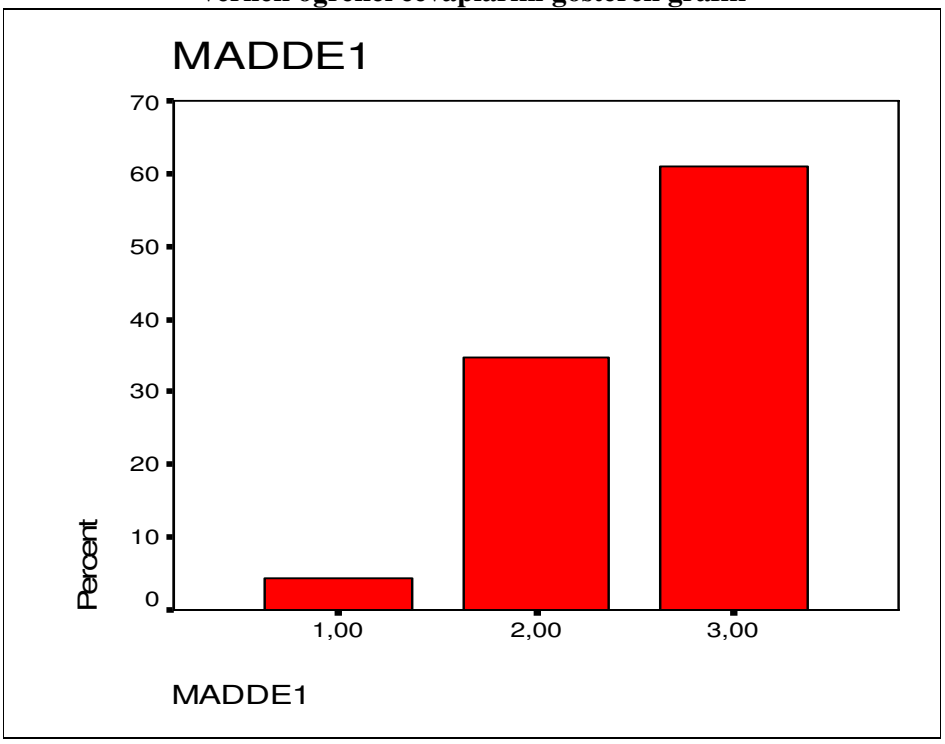
Tablo 17
Öz değerlendirme "Sözlü tarih yöntemiyle K.K.T.C. tarihini oluşturabilirim" maddesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren tablo

Sözlü tarih yöntemiyle K.K.T.C. tarihini oluşturabilirim.	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
1 Yapamıyorum	1	4,3
2 Kısmen Yapıyorum	8	34,8
3 Çok İyi Yapabiliyorum	14	60,9
Toplam	23	100,0

Sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilere uygulanan öz değerlendirme formunun "**Sözlü tarih yöntemiyle K.K.T.C. cumhuriyeti tarihini**

oluşturabilirim” maddesinin sonuçlarına ilişkin olarak aktarılan yukarıdaki tablo’da 23 öğrenciden biri (% 4,3)’ü Sözlü tarih yöntemiyle K.K.T.C. cumhuriyeti tarihini oluşturamayacağını ifade ederken, 8 öğrenci (% 34,8)’i Sözlü tarih yöntemiyle K.K.T.C. cumhuriyeti tarihini kısmen oluşturabileceğini ve 14 öğrenci de (% 60,9)’ u Sözlü tarih yöntemiyle K.K.T.C. cumhuriyeti tarihini çok iyi oluşturabileceğini ifade etmektedir. Bu tablonun bar grafiği aşağıda verilmiştir.

Grafik 12
Öz değerlendirme “K.K.T.C. tarihini oluşturabilirim” maddesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren grafik



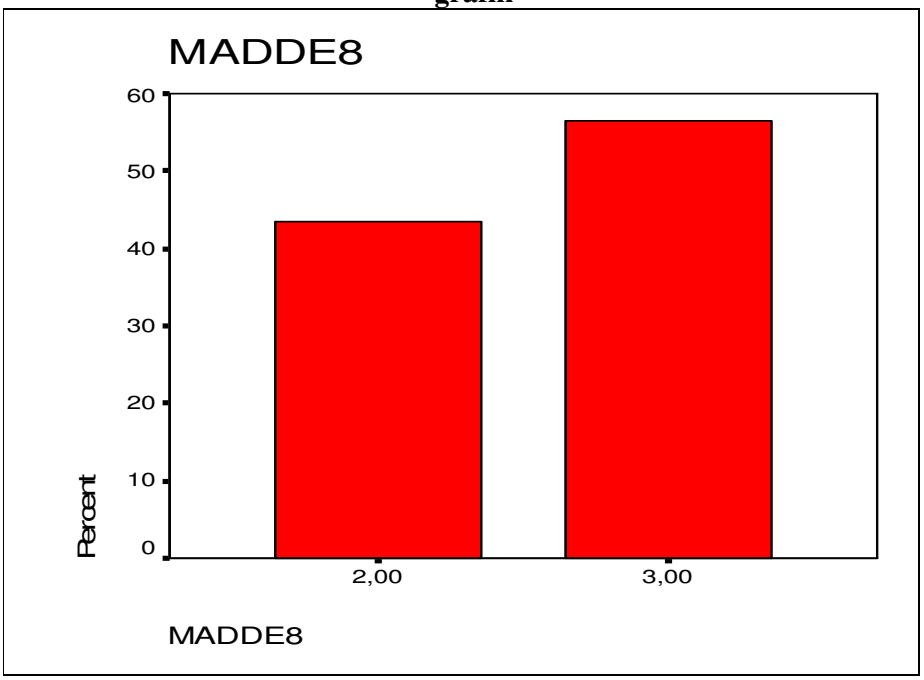
Yine öz değerlendirme formunda bulunan **“Başka bir konuda sözlü tarih etkinliği gerçekleştirebilirim”** maddesine öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar arka sayfadaki tabloda verilmiştir.

Tablo 18
Öz değerlendirme "Başka bir konuda sözlü tarih etkinliği gerçekleştirebilirim" maddesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren tablo

Başka bir konuda sözlü tarih etkinliği gerçekleştirebilirim.	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
1 Yapamıyorum	0	0,0
2 Kısmen Yapıyorum	10	43,5
3 Çok İyi Yapabiliyorum	13	56,5
Toplam	23	100,0

Sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilere uygulanan öz değerlendirme formunun "**Başka bir konuda sözlü tarih etkinliği gerçekleştirebilirim"** maddesinin sonuçlarına ilişkin olarak aktarılan yukarıdaki tablo'da 23 öğrenciden 10'u (% 43,5)'i başka bir konuda kısmen sözlü tarih etkinliği gerçekleştirebileceğini ve 13 öğrenci de (% 56,5)'i başka bir konuda çok iyi sözlü tarih etkinliği gerçekleştirebileceğini ifade etmektedir. Bu tablonun bar grafiği aşağıda verilmiştir.

Grafik 13
Öz değerlendirme "Başka bir konuda sözlü tarih etkinliği gerçekleştirebilirim" maddesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren grafik



1.3. KONUYLA İLGİLİ TUTUM CÜMLELERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

1. 3. 1. "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde çok iyi öğrendim" " Cümlesinin Bulguları ve Yorumları:

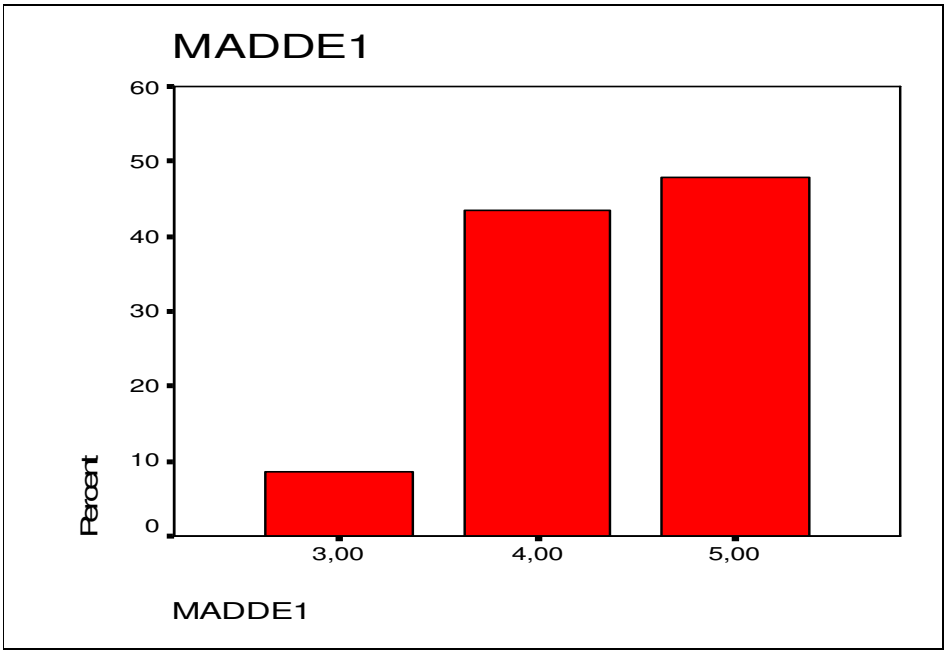
Sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilere uygulanan konuyla ilgili tutum anketinin **"Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde çok iyi öğrendim"** maddesinin sonuçlarına ilişkin olarak aktarılan aşağıdaki tablo'da 23 öğrenciden ikisi (% 8,7)'si Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde çok iyi öğrendim ifadesine bazen katıldığını, 10 öğrenci (% 43,5)'i Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde çok iyi öğrendim ifadesine katıldığını ve 11 öğrenci de (% 47,8)'i Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde çok iyi öğrendim ifadesine tamamen katıldıklarını ifade etmektedir.

Tablo 19
"Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde çok iyi öğrendim" tutum cümlesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren tablo

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde çok iyi öğrendim.	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
1 Hiç katılmıyorum	_	_
2Katılmıyorum	_	_
3 Bazen katılıyorum	2	8,7
4 Katılıyorum	10	43,5
5 Tamamen katılıyorum	11	47,8
Toplam	23	100,0

Yukarıda yüzde frekans tablosunda aktarılan öğrenci görüşlerinin bar grafiği arka sayfada verilmiştir.

Grafik 14
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde çok iyi öğrendim" tutum cümlesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren grafik



1. 3. 2. "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde yeterince işledik" Cümlesinin Bulguları ve Yorumları:

Sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilere uygulanan konuyla ilgili tutum anketinin "**Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde yeterince işledik"** maddesinin sonuçlarına ilişkin olarak aktarılan aşağıdaki tablo…'da 23 öğrenciden ikisi (% 8,7)'si Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde yeterince işledik ifadesine katılmadıklarını, 3 öğrenci (% 13,0)'ü Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde yeterince işledik ifadesine bazen katıldığını, 7 öğrenci (% 30,4)'ü Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde yeterince işledik ifadesine katıldıklarını ve 11öğrencinin de (% 47,8)'i Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde yeterince işledik ifadesine tamamen katıldıklarını belirtmektedir.

Tablo 20

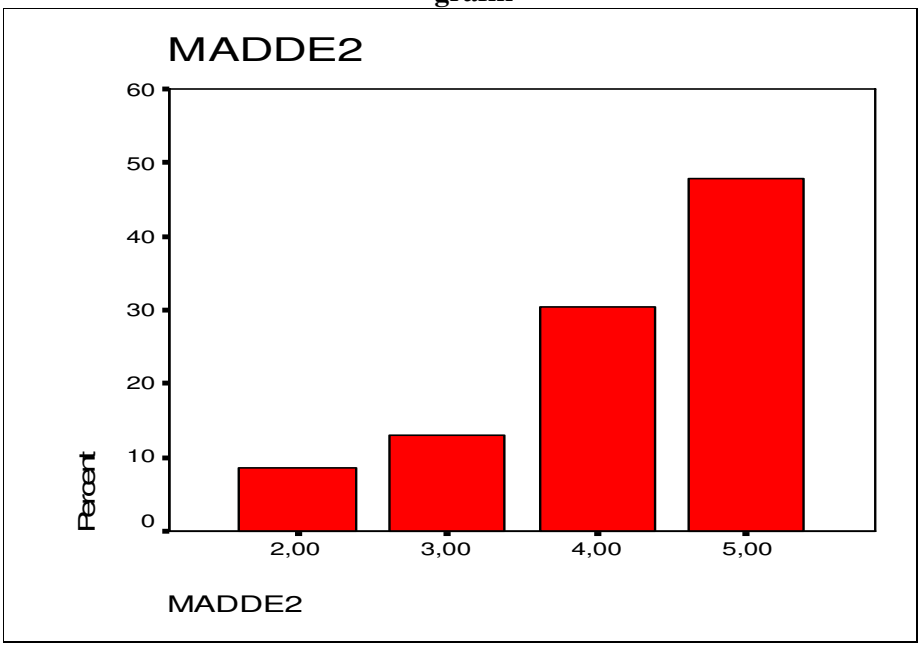
"Kuzey Krıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde yeterince işledik" tutum cümlesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren tablo

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde yeterince işledik.	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
1 Hiç katılmıyorum	_	_
2Katılmıyorum	2	8,7
3 Bazen katılıyorum	3	13,0
4 Katılıyorum	7	30,4
5 Tamamen katılıyorum	11	47,8
Toplam	23	100,0

Yukarıda yüzde frekans tablosunda aktarılan öğrenci görüşlerinin bar grafiği aşağıda verilmiştir.

Grafik 15

"Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde yeterince işledik" tutum cümlesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren grafik



1. 3. 3. "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin ülkemiz açısından önemini iyice öğrendim" Cümlesinin Bulguları ve Yorumları:

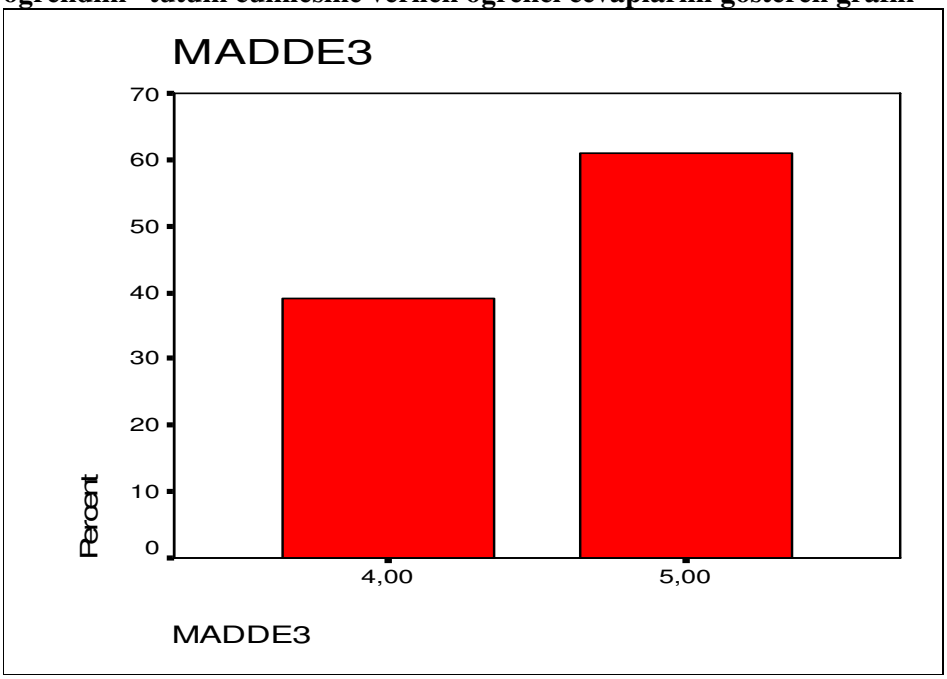
Sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilere uygulanan konuyla ilgili tutum anketinin "**Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin ülkemiz açısından önemini iyice öğrendim"** maddesinin sonuçlarına ilişkin olarak aktarılan aşağıdaki tablo…'da 23 öğrenciden dokuzu (% 39,1)'i Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin ülkemiz açısından önemini iyice öğrendim ifadesine katıldıklarını ve 14 öğrencinin de (% 60,9)'u Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin ülkemiz açısından önemini iyice öğrendim ifadesine tamamen katıldıklarını belirtmektedir.

Tablo 21
"Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin ülkemiz açısından önemini iyice öğrendim" tutum cümlesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren tablo

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin ülkemiz açısından önemini iyice öğrendim.	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
1 Hiç katılmıyorum	_	_
2Katılmıyorum	_	_
3 Bazen katılıyorum	_	_
4 Katılıyorum	9	39,1
5 Tamamen katılıyorum	14	60,9
Toplam	23	100,0

Yukarıda yüzde frekans tablosunda aktarılan öğrenci görüşlerinin bar grafiği arka sayfada verilmiştir.

Grafik 16
"Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin ülkemiz açısından önemini iyice öğrendim" tutum cümlesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren grafik



1. 3. 4. "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin tarihini öğrendim" Cümlesinin Bulguları ve Yorumları:

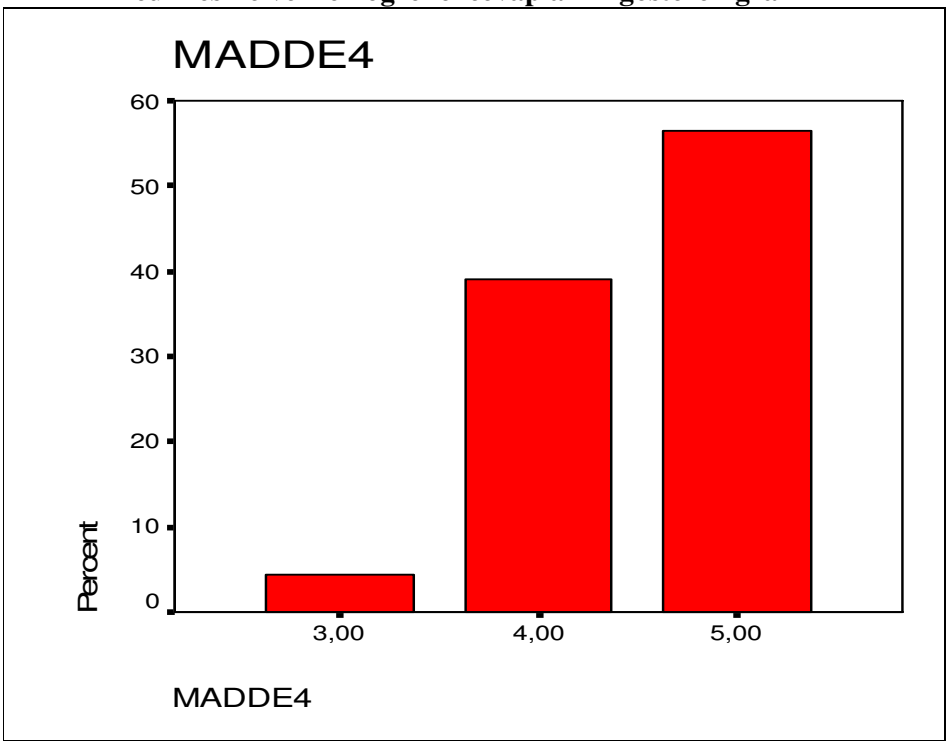
Sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilere uygulanan tutum anketinin "**Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin tarihini öğrendim"** maddesinin sonuçlarına ilişkin olarak aktarılan aşağıdaki tablo…'da 23 öğrenciden birisi (% 4,3)'ü Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin tarihini öğrendim ifadesine bazen katıldığını, 9 öğrenci (% 39,1)'i Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin tarihini öğrendim ifadesine katıldığını ve 13 öğrenci de (% 56,5)'i Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin tarihini öğrendim ifadesine tamamen katıldıklarını ifade etmektedir.

Tablo 22
"Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin tarihini öğrendim" tutum cümlesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren tablo

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin tarihini öğrendim.	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
1 Hiç katılmıyorum	_	_
2Katılmıyorum	_	_
3 Bazen katılıyorum	1	4,3
4 Katılıyorum	9	39,1
5 Tamamen katılıyorum	13	56,5
Toplam	23	100,0

Yukarıda yüzde frekans tablosunda aktarılan öğrenci görüşlerinin bar grafiği aşağıda verilmiştir.

Grafik 17
"Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin tarihini öğrendim" tutum cümlesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren grafik



1. 3. 5. "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin coğrafi özelliklerini öğrendim" Cümlesinin Bulguları ve Yorumları:

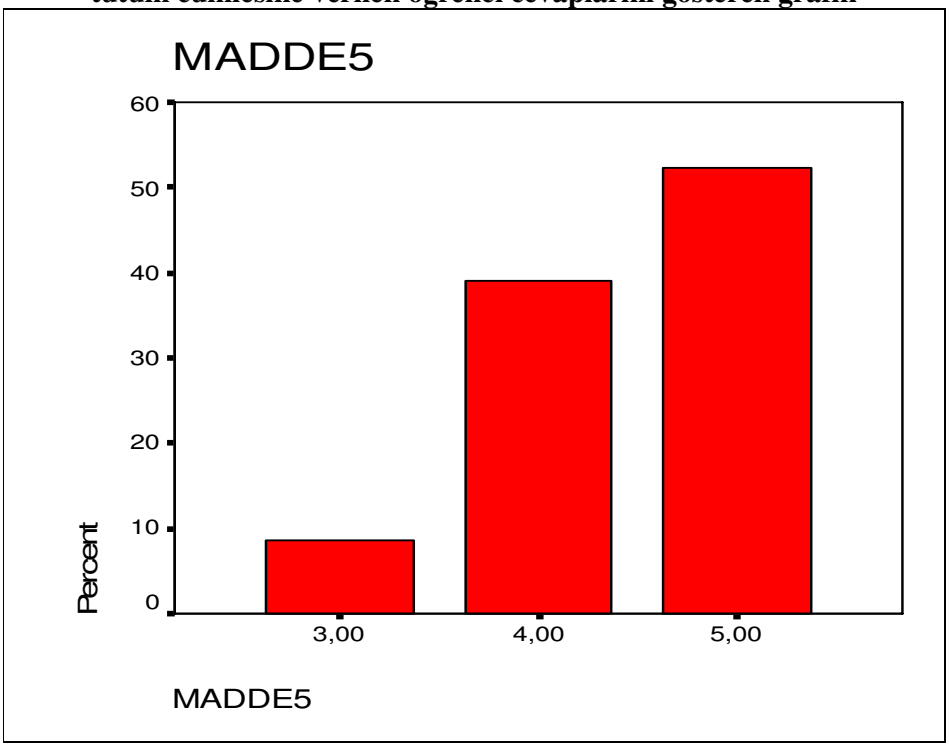
Sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilere uygulanan tutum anketinin **"Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin coğrafi özelliklerini öğrendim"** maddesinin sonuçlarına ilişkin olarak aktarılan aşağıdaki tablo…'da 23 öğrenciden ikisi (% 8,7)'si Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin coğrafi özelliklerini öğrendim ifadesine bazen katıldığını, 9 öğrenci (% 39,1)'i Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin coğrafi özelliklerini öğrendim ifadesine katıldığını ve 12 öğrenci de (% 52,2)'si Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin coğrafi özelliklerini öğrendim ifadesine tamamen katıldıklarını ifade etmektedir.

Tablo 23
"Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin coğrafi özelliklerini öğrendim" tutum cümlesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren tablo

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin coğrafi özelliklerini öğrendim.	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
1 Hiç katılmıyorum	_	_
2Katılmıyorum	_	_
3 Bazen katılıyorum	2	8,7
4 Katılıyorum	9	39,1
5 Tamamen katılıyorum	12	52,2
Toplam	23	100,0

Yukarıda yüzde frekans tablosunda aktarılan öğrenci görüşlerinin bar grafiği arka sayfada verilmiştir.

Grafik 18
"Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin coğrafi özelliklerini öğrendim" tutum cümlesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren grafik



1. 3. 6. "Kıbrıs Barış Harekâtı gazilerinin sınıfa gelip savaş anılarını anlatması K.K.T.C.'yi daha iyi tanımamızı sağlar" Cümlesinin Bulguları ve Yorumları:

Sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilere uygulanan tutum anketinin "**Kıbrıs Barış Harekâtı gazilerinin sınıfa gelip savaş anılarını anlatması K.K.T.C.'yi daha iyi tanımamızı sağlar"** maddesinin sonuçlarına ilişkin olarak aktarılan aşağıdaki tablo…'da 23 öğrenciden üçü (% 13,0)'ü Kıbrıs Barış Harekatı gazilerinin sınıfa gelip savaş anılarını anlatması K.K.T.C.'yi daha iyi tanımamızı sağlar ifadesine katıldıklarını ve 20 öğrencinin de (% 87,0)'si Kıbrıs Barış Harekatı

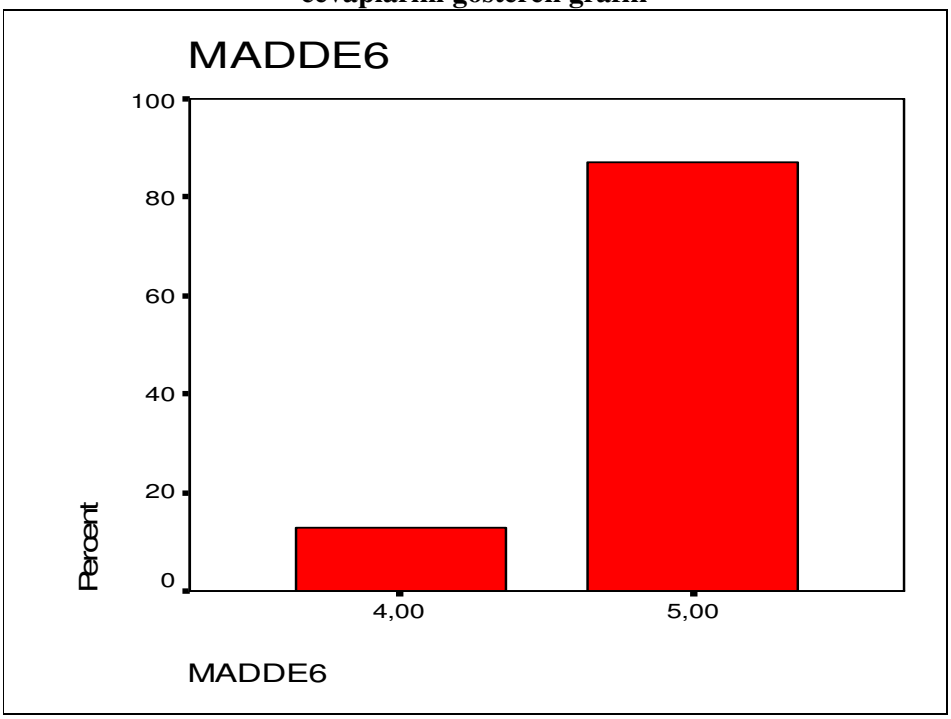
gazilerinin sınıfa gelip savaş anılarını anlatması K.K.T.C.'yi daha iyi tanımamızı sağlar ifadesine tamamen katıldıklarını belirtmektedir.

Tablo 24
"Kıbrıs Barış Harekâtı gazilerinin sınıfa gelip savaş anılarını anlatması K.K.T.C.'yi daha iyi tanımamızı sağlar" tutum cümlesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren tablo

Kıbrıs Barış Harekâtı gazilerinin sınıfa gelip savaş anılarını anlatması K.K.T.C.'yi daha iyi tanımamızı sağlar.	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
1 Hiç katılmıyorum	_	_
2Katılmıyorum	_	_
3 Bazen katılıyorum	_	_
4 Katılıyorum	3	13,0
5 Tamamen katılıyorum	20	87,0
Toplam	23	100,0

Yukarıda yüzde frekans tablosunda aktarılan öğrenci görüşlerinin bar grafiği aşağıda verilmiştir.

Grafik 19
"Kıbrıs Barış Harekâtı gazilerinin sınıfa gelip savaş anılarını anlatması K.K.T.C.'yi daha iyi tanımamızı sağlar" tutum cümlesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren grafik



1. 3. 7. "Kıbrıs Barış Harekâtı ile ilgili film ve belgesel izlemek isterim" Cümlesinin Bulguları ve Yorumları:

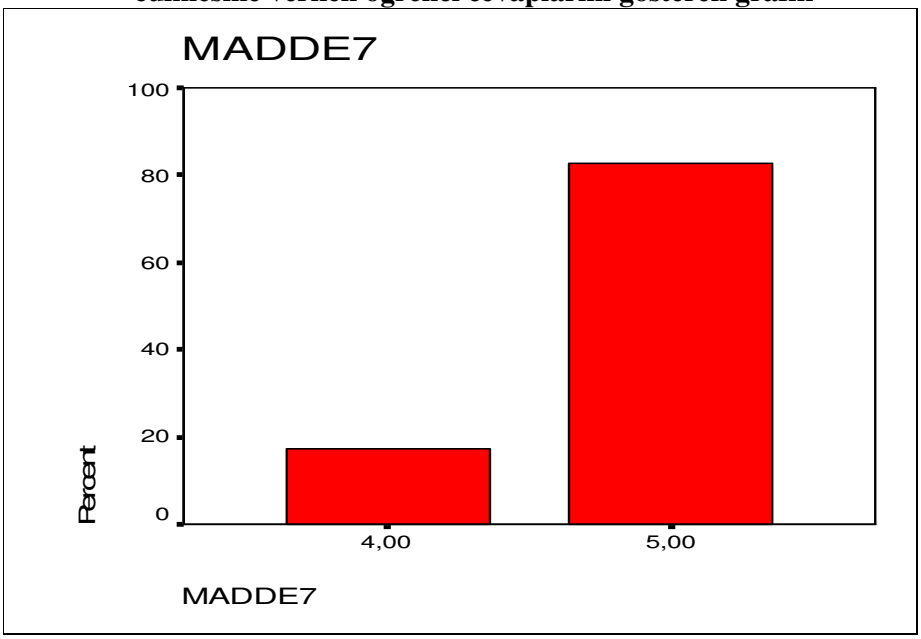
Sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilere uygulanan tutum anketinin **"Kıbrıs Barış Harekâtı ile ilgili film ve belgesel izlemek isterim" maddesinin** sonuçlarına ilişkin olarak aktarılan aşağıdaki tablo…'da 23 öğrenciden dördü (% 17,4)'ü Kıbrıs Barış Harekatı ile ilgili film ve belgesel izlemek isterim ifadesine katıldıklarını ve 19 öğrencinin de (% 82,6)'sı Kıbrıs Barış Harekatı ile ilgili film ve belgesel izlemek isterim ifadesine tamamen katıldıklarını belirtmektedir. Yukarıda yüzde frekans tablosunda aktarılan öğrenci görüşlerinin bar grafiği aşağıda verilmiştir.

Tablo 25
"Kıbrıs Barış Harekâtı ile ilgili film ve belgesel izlemek isterim" tutum cümlesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren tablo

Kıbrıs Barış Harekâtı ile ilgili film ve belgesel izlemek isterim.	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
1 Hiç katılmıyorum	_	_
2Katılmıyorum	_	_
3 Bazen katılıyorum	_	_
4 Katılıyorum	4	17,4
5 Tamamen katılıyorum	19	82,6
Toplam	23	100,0

Yukarıda yüzde frekans tablosunda aktarılan öğrenci görüşlerinin bar grafiği arka sayfada verilmiştir.

Grafik 20
"Kıbrıs Barış Harekâtı ile ilgili film ve belgesel izlemek isterim" tutum cümlesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren grafik



1. 3. 8. "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne gidip gezmek Kıbrıs'ı daha iyi tanımamızı sağlar" Cümlesinin Bulguları ve Yorumları:

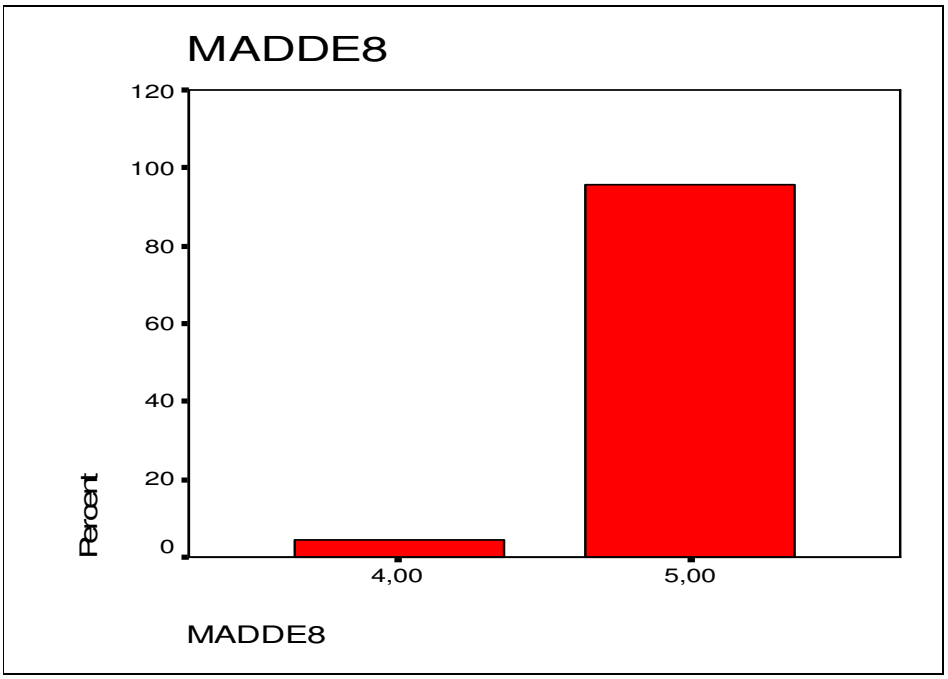
Sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilere uygulanan tutum anketinin "**Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne gidip gezmek Kıbrıs'ı daha iyi tanımamızı sağlar" maddesinin** sonuçlarına ilişkin olarak aktarılan aşağıdaki tablo…'da 23 öğrenciden birisi (% 4,3)'ü Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne gidip gezmek Kıbrıs'ı daha iyi tanımamızı sağlar ifadesine katıldıklarını ve 22 öğrencinin de (% 95,7)'si Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne gidip gezmek Kıbrıs'ı daha iyi tanımamızı sağlar ifadesine tamamen katıldıklarını belirtmektedir.

Tablo 26
"Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne gidip gezmek Kıbrıs'ı daha iyi tanımamızı sağlar" tutum cümlesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren tablo

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne gidip gezmek Kıbrıs'ı daha iyi tanımamızı sağlar.	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
1 Hiç katılmıyorum	_	_
2Katılmıyorum	_	_
3 Bazen katılıyorum	_	_
4 Katılıyorum	1	4,3
5 Tamamen katılıyorum	22	95,7
Toplam	23	100,0

Yukarıda yüzde frekans tablosunda aktarılan öğrenci görüşlerinin bar grafiği aşağıda verilmiştir.

Grafik 21
"Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne gidip gezmek Kıbrıs'ı daha iyi tanımamızı sağlar" tutum cümlesine verilen öğrenci cevaplarını gösteren grafik



BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Araştırmanın bulgularına göre, sözlü tarih yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öntestleri ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yokken **($t_{(44)}$= ,283, p>.05)** hem kontrol hem de grubunun sontest ortalaması öntest ortalamasına göre bir artış göstermiştir. Her iki grubun da akademik başarıları, uygulanan iki yöntem sonucu artmasına rağmen deney grubunun öntest-sontest aritmetik ortalaması, kontrol grubunun öntest-sontest aritmetik ortalamasına göre daha fazla bir artış göstermiştir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir **($t_{(44)}$= 8,076, P<05).** Sonuç olarak sözlü tarih yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre sosyal bilgiler öğretiminde akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç, sözlü tarih yönteminin diğer bilim dalları üzerindeki akademik başarılarını inceleyen (Huerta ve Flemmer, 2000, s. 110–115; Klages, 1999, s. 2; Brooks, 1997, s. 32–35) araştırmalarla aynı doğrultuda bir görünüm sunmaktadır. Bu araştırmaların hepsinde sözlü tarih yönteminin başarıyı arttırmada geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu görülmektedir.

2. Araştırmanın bulgularına göre, sözlü tarih etkinliklerinin öğrencilere kazandırdığı becerilerden bilgiyi düzenleme becerisini araştırmaya katılan çocukların tamamına yakını Kıbrıs konusunda belirtilen düzeylerde kazanmışlardır. Öğrencilerin öz değerlendirme formundaki ilgili maddeye verdikleri yanıtlar da bunu teyit etmektedir. İki öğrencinin gazinin anlattığı konularla ilgili bilgileri düzenleyemediği görülmüştür. Bu sonuç ta iki öğrencinin sözlü tarih etkinliğinde gaziyi dinlemediklerini göstermektedir. Elde edilen bilgi neredeyse ders

kitaplarındaki bilginin aynısı olmasına rağmen, ders kitabı Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtını yaşamış bir insanın o günleri anlatırken gözlerindeki bakışı asla göstermeyecektir. Öğrenciler, bu görüşmeyi tarih sürecinde yer almak için bir araç olarak kullanmalarının yanı sıra tarihi olaylar hakkında kompozisyonlarını oluşturmak için de kullandılar. Öğrenciler öğrenme sürecinde daha çok bulundukları için bu tarihi kanıtla (gaziyle) daha güçlü bir düşünme geliştirdiler. Ayrıca empati de tarihi düşünme sürecinde önem kazanmıştır. Sonuç olarak, kompozisyonların, tarih hakkında daha güçlü düşünmenin ve empatinin birleşmesi tarih öğretiminin gelişmesini sağlar.

3. Araştırmanın bulgularına göre, sözlü tarih etkinliklerinin öğrencilere kazandırdığı becerilerden olguyu düşünceden ayırma becerisini araştırmaya katılan çocukların tamamı Kıbrıs konusunda belirtilen düzeylerde kazanmışlardır. Öğrencilerin öz değerlendirme formundaki ilgili maddeye verdikleri yanıtlar da bunu teyit etmektedir. Olguyu düşünceden ayırma becerisini kazanamayan öğrenci görülmemektedir. Sözlü tarih yöntemi sayesinde sağlanan birinci elden kaynak aracılığıyla öğrenciler değerlendirme sürecine girmeyi ve tarihsel olay ile ilgili bireysel görüş ve analizleri yapabilmeyi geliştirmiştir. Bu çerçevede küçük bir tarihçi rolüne bürünen öğrenciler, tarih yazma sürecinde etkin olmuşlardır. Gerçekleştirilen sözlü tarih etkinliği sonucu ortaya çıkan, yapılan tarihin öğrenciler tarafından yazılmasının altyapısının sağlanmasıydı. Üç öğrenci kompozisyonlarında bunu ifade etmekte ve kendilerini tarihçi gibi hissettiklerini belirtmektedir.

4. Araştırmanın bulgularına göre, sözlü tarih etkinliklerinin öğrencilere kazandırdığı becerilerden ilgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma becerisini araştırmaya katılan çocukların tamamı Kıbrıs konusunda belirtilen düzeylerde kazanmışlardır. Öğrencilerin öz değerlendirme formundaki ilgili maddeye verdikleri yanıtlar da bunu teyit etmektedir.

5. Araştırmanın bulgularına göre, sözlü tarih etkinliklerinin öğrencilere kazandırdığı becerilerden kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme becerisini araştırmaya katılan çocukların tamamına yakını Kıbrıs konusunda

belirtilen düzeylerde kazanmışlardır. Öğrencilerin öz değerlendirme formundaki ilgili maddeye verdikleri yanıtlar da bunu teyit etmektedir. İki öğrencinin bu beceriyi kazanamadıkları görülmektedir. Bunun yanında sözlü tarih etkinliği çocukların kendi dünyalarından çıkmalarını ve kuşak farklarını görmesini sağladı. Tarihsel olayların içinde yer alan insanların duygu ve düşüncelerinin öğrenciler tarafından anlaşılması empati becerilerinin gelişmesini sağlamıştır. Öğrenci kompozisyonlarının pek çoğunda öğrenciler gazinin yerine kendilerini koymuşlar ve "biz olsa idik aynı şekilde vatanımız için oradaki yurttaşlarımız için savaşırdık" ifadelerini kullanmışlardır.

6. Araştırmanın bulgularına göre, sözlü tarih etkinliklerinin öğrencilere kazandırdığı becerilerden değişim ve sürekliliği algılama becerisini araştırmaya katılan çocuklardan dört öğrencinin Kıbrıs konusunda çok iyi düzeyde kazandığı görülmüştür. Öğrencilerin öz değerlendirme formundaki ilgili maddeye verdikleri yanıtlar bunu teyit etmemektedir. Öğrencilerin burada biraz abartılı olarak bu maddeyi değerlendirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Çocuklar, sözlü tarih etkinliği aracılığıyla aile ve toplumun hikâyeleri gibi geçmişten hatırlanmaya değer şeyleri topladıkça kendi yaşamlarıyla da ilgili olan tarih algısını kazanmaya başlarlar. Etkinliği gerçekleştiren öğrencilerin az da olsa bunu başarabildikleri görülmektedir.

7. Öğrenciler sözlü tarih görüşmeleri yapmakta ustalaştıkça, daha fazla sıra dışı tarzda sorular muhtemelen hazırlayabileceklerdir. Araştırmadaki öğrencilerin bu tarzda bir etkinlik hazırlama deneyimleri daha önceden olmamıştı. Sahip oldukları deneyim ve gerçekleştirdikleri uygulama daha kapsamlı sözlü tarih görüşmelerine yardımcı olabilecek gerekli yetenekleri ve becerileri oluşturmalarını sağlayabilmiştir. Öz değerlendirme formundaki "başka bir konuda sözlü tarih yapabilirim" maddesine hiçbir öğrencinin olumsuz cevap vermemesi bu etkinliğin onlara daha kapsamlı sözlü tarih görüşmelerine yardımcı olabilecek gerekli yetenekleri ve becerileri oluşturmalarını sağlayabildiklerini göstermiştir.(Bkz. Tablo ve Grafik 13).

8. Bu sözlü tarih etkinliği göstermektedir ki, sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde ilk vurgu noktası, alanın yöntemsel kavramlarının öğrenciye tanıtılması

ile yöntemsel öncelikler ve süreçler temelinde alanla ilintili becerilerin öğrenciye kazandırılmasıdır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrenciler bu becerileri genel olarak üst düzeylerde kazanmışlardır.

9. Araştırmanın sonucunda öğrenciler sözlü tarih yöntemini kullanarak ve nesnelere dayanarak Kıbrıs ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti tarihini oluşturmuştur. Bu kazanımda, yapısalcı yaklaşımın üçayağı olan, "beceri-bilgi ve değer" birlikteliği görülmektedir. Sözlü tarih etkinliği, kazanımın beceri ayağını oluştururken, bu becerilerin kullanılmasıyla ortaya çıkan Kıbrıs ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti tarihi bilgi ayağını, gazilik kavramının kendisi ise, değer ayağını temsil etmektedir.

10. Öğrencilerin Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtında bulunmuş bir insanla sözlü tarih görüşmesi yapması tarihsel düşünmelerini geliştirmiştir. Ayrıca bu yöntemle işlenen ders öğrencilere görüşme yaptıkları kişiyi sadece tarihteki isimleri ve tarihleri ezberlemek için değil tarihte yer almak için aktif bir şekilde sorgulama imkânı vermiştir.

Öğrenciler görüşmeyi yapınca, görüşme yapılan kişinin kişisel özelliklerine, ses tonuna ve kelimelerine dikkatlerini verdiler. Bu derece etkileşim sadece ders kitapları kullanarak başarılacağından çok daha fazla üç boyutluydu. Ayrıca bu görüşme öğrencilerin tarihin gerçek bir parçası olarak insanları ve onların kişisel hikâyelerini görmelerini sağladı. Bu hikâyeyi kompozisyonlarında gösterdiler, çalışarak elde edilebileceklerinden daha fazla materyal sağladılar.

Öğrenciler araştırma yapmayı ve nüfuz eden sorular sormayı öğrendiler. Dinlemeyi, not almayı; bu notları düzenlemeyi öğrendiler. Kompozisyon becerilerini geliştirdiler ve ayrıca dinleyici, form ve ton hakkında aşinalık kazandılar.

Öğretmen, öğrencilerin olumlu tutumlarından ve derse karşı artan ilgilerinden etkilenmiştir. Bu bizi sosyal bilgiler dersini sevdirecek ve sözlü tarih yöntemini kullanacak olanın öğretmen olduğunu hatırlatmaktadır. Sözlü tarih yöntemini

kullanarak işlenen dersin hazırlık aşamasından uygulamaya; uygulamadan değerlendirme aşamasına kadar her aşamada araştırmacı, doğal olarak çaba ve zaman harcamıştır. Ancak yine de bunları en asgari şekilde gerçekleştirerek, bu anlamda okullardaki sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerine örnek olmaya ve onları desteklemeye çalışmıştır. Ancak yine de bu anlamda büyük rol öğretmenlere düşmektedir.

Sonuçta Şu Önerilerde Bulunulabilir

Eğitim amaçlı sözlü tarih "çocuk neredeyse oradan başla" düsturu ile hareket etmektedir. Başka bir deyişle her bir çocuğun kendine özgü tarih anlayışı ve kavrayışı vardır ve öğretmen bunun bilincinde olarak sınıfta her çeşit materyali ve stratejiyi uygulamalıdır. Çünkü bu araştırmada da ortaya konduğu gibi doğru uygulamalar yapılırsa, sözlü tarih öğrencilerde derse karşı merak uyandırmaktadır.

Kıbrıs gazisi ile yapılan sözlü tarih etkinliği 7. sınıflar için uygundur. Fakat alt sınıflar için aile büyükleri ile yapılan soyağacı oluşturma sözlü tarih etkinliği; önemli gün ve bayramların kutlamaları için gerçekleştirilmiş sözlü tarih etkinlikleri daha uygun olabilir. Bu onlara tarih bilgisini aktif bir yolla, yaşayarak öğrenme becerisini kazandırır.

Yeni bilgilerin geçmişte öğretilenlerin üzerine bina edildiğini dikkate alacak olursak daha önce öğretilen bilgilerle yeni öğretilenler ne kadar ilişkiliyse yeni öğretilenler o kadar kolay ve etkili bir şekilde öğrenilebilir. Bu yüzden öğretmenlerin derslerini geçmiş bilgilerin üzerine inşa edebileceği yani döngüsel şekilde planlamaları önem kazanmaktadır. Sözlü tarih sonucunda kazanılan empati becerileri böyle bir planlama ile daha kısa süre ile somuttan soyuta doğru gelişim gösterebilecektir.

Fiziksel ve sosyal çevre ile etkileşim yaşıtlarıyla, nesnelerle, tarihi eşyalarla, olayı yaşamış kişilerle, ilk elden kaynaklarla, tarihi romanlarla, fotoğraflarla vs.

diyalog kurmayı gerektirir. Çok kanıtın kullanılması ezber değil gerçek öğrenmeyi sağlamaktadır. Bu yüzden, özelde sözlü tarih etkinliğinde ve genelde sosyal bilgiler ve tarih derslerinde öğrencilere çeşitli ve zengin kanıt yelpazesi sunulmalıdır.

Sosyal bilgiler ve tarihi sevdirecek ve sayıla gelen amaçlara ulaşılmasını sağlayacak öğretim materyallerini, uygun eğitim atmosferini, yaratıcı etkinlikleri hazırlayacak olan öğretmenlerdir. İyi bir sözlü tarih eğitimi büyük ölçüde öğretmenlerin henüz öğretmen adayı iken kendilerini bu anlamda geliştirmeleri (öğretim materyalleri, birinci ve ikinci elden tarihi kaynak ve kanıtlar, sözlü tarihi etkinlikleri, internet, yeni yöntem ve teknikler ve bunların uygulanışı vb.) gerektiği gibi öğretmenlik hayatları boyunca da sosyal bilgiler ve tarih eğitimi ile ilgili ortaya konan yeniliklerden ve araştırma sonuçlarından hizmet içi eğitimler yoluyla da haberdar olmaları sağlanmalıdır.

Sözlü tarih etkinlikleri için gerekli hazırlıklar, zaman alıcı ve yorucu olabilir. Ancak zamanla bu öğretmenler tarafından kolaylaştırılabilinir. Bu öğretmenlerin gözünü korkutmamalıdır. Araştırmamızda kısa sürede az masrafla ve biraz çaba ile bile, sözlü tarih etkinlikleri yapılabileceği görülmüştür. Zaman ve emeği gerektirse bile, öğrencilere kendini gerçekleştirme, başarılı olma, gelişme, katkıda bulunma duygularını tattırmak açısından tatmin edicidir. Bir sosyal bilgiler öğretmeninin dersini ve hatta onun da ötesinde ders sınırlarını aşıp tarihi öğrencilerine sevdirmesi az başarı değildir ve bu başarının anahtarlarından biri sözlü tarih etkinliğidir.

Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde uygun konular sözlü tarih etkinlikleriyle işlenmeli ve konu öğretiminin amaçları ülke amaçları ile birleştirilerek iyi bir vatandaşlık bilinci kazandırılan yani nesille sosyal reform gerçekleştirilebilmelidir. Sözlü tarih, tarih anlamının tüm ihtiyaçlarını gerçekleştirmek için bir sihirli değnek olmasa da tarih dersinde yaratıcı unsurları ve bütünsel bir yaklaşımı açığa çıkararak, alandaki ihtiyaçların ve sorunların giderilmesine katkıda bulunur.

Sonraki Araştırmalar İçin Öneriler

Birçok ülkede sözlü tarih ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmacıların hepsi de sosyal bilgiler ve tarih öğretimi alanına yenilikler getirmek ve uygulamalara alternatifler sunmak arayışındadırlar. Dileğimiz daha çok öğretmen ve araştırmacının bu olaya katılmasıdır.

Başka bir araştırmada ilgili kurumlardan izin alınabilinirse öğrenciler araştırmacının aksine, tek tek veya grup halinde kendi etkinliklerini kendileri gerçekleştirebilirler. Bu araştırmada öğrenciler kendi istedikleri bir konuda, kendilerinin oluşturdukları görüşme rehberleriyle ve kendi belirledikleri görüşmecilerle bu etkinliği gerçekleştirebilirler.

Grup projeli sözlü tarih etkinlikleri düzenlenebilir.

Uzun soluklu(bir eğitim-öğretim dönemini kapsayan ya da bir eğitim-öğretim yılını kapsayan) sözlü tarih etkinlikleri yapılabilir.

Sosyal bilgilerin diğer disiplinlerine yönelik sözlü tarih etkinlikleri düzenlenebilir.

Yöntemi yeni duyan öğretmenler için sözlü tarih yöntemi her yıl ortaya atılan ve uygulanması mümkün olmayan acayip yeniliklerden biri olarak görülecektir. Belki bazıları ilk duyduklarında heyecanlanacak ve uygulamak için harekete geçeceklerdir. Ancak bu çabalar hepimizin bildiği gibi oldukça kısa ömürlü olmaktadır. Öğretmenler böylece yeniliklerin moda akımları gibi gelip geçici olduğu hissine kapılarak tekrar kendi en iyi bildikleri şekilde öğretimlerine devam etmektedirler. Öğretmenler kendilerine sunulan yenilikleri ne yazık ki tek bir kriterle değerlendirmektedirler. Bu yeniliğin kendilerini ne kadar sıkıntıya sokacağı (para, zaman, mekân ve öğrenci açısından) bu nedenle de eğitim alanında akademik anlamda ortaya konulan pek çok yenilik aynı hızla uygulamada yerini alamamaktadır.

Öğrencilerin kendilerini sosyal çevrenin bir parçası olarak görmelerine yardımcı olmak, sosyal bilgiler ve tarih öğretiminin tarihi bilgileri kazandırmaktan daha büyük amacıdır. Demokratik topluma aktif olarak katılımda bulunan bireyler yetiştirebilmek için sosyal bilgiler ve tarih öğretimi, her ikisinde de eleştirel düşünme ve empati kazanımını sağlayan sözlü tarih etkinliklerinin mutlaka gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Pek çok öğretmen için bu amaç meydan oluncaya kadar kimse böyle bir sorumluluğun altına girmek istememektedir. Buradan şu noktaya varılabilir ki öğretmen öğrencinin tarihe bakışını değiştirebilmek için, öncelikle olaya kendi bakış açısını değiştirmeli ve değişime, yeniliklere açık olabilmelidir. Ancak bu çalışmada dileğim odur ki, sınıfında tarihi canlı hale getiren öğrencilerine duyuşsal, sosyal, ahlaki ve bilişsel becerileri kazandırabilen, derslerini içerikle, materyallerle, teknoloji ve farklı öğretim yöntemleriyle renklendiren ve zenginleştiren öğretmenlerin sayısı artsın.

Sözlü tarih etkinliklerini sosyal alanda pek çok konu üzerinde gerçekleştirme imkânı bulabiliriz. Yerel tarih çalışmalarında sözlü tarih çok etkili bir yöntemdir. Öğrenciler kendi kültürel köklerini araştırırken toplumlarıyla ilgili bir başlangıç bilgisine sahiptirler. Böylece okul, bu köklenmiş tarihi yaratmaya gerçek katkı sağlayacak stratejik bir pozisyona sahip bir mekan olabilir.

Birçok sözlü tarih projesinden sonra elde edilen, sözlü tarih kasetleri, transcriptler ve görüşme notlarının tedricen birikmesi sonucu sözlü tarih arşiv projesi ortaya atılabilir. Bu birikmiş malzeme okul ya da halk kütüphanelerinde yer alan bir sözlü tarih ya da folklor arşivinin oluşmasını sağlayabilir. Böylelikle toplumun insan deneyimlerinin sözlü kayıtları yok olmaktan kurtarılabilir.

Gazete köşesine denk olan bir dinleme olasılığı ile ilgili yerel radyo istasyonu ile konuşulabilir. “Geçmiş hala devam ediyor” , “Geçmişten Sesler: Bir Sözlü Tarih Programı” vs. üzerine yerel dinleyiciler için düzenli bir program hazırlanabilir. Program çeşitli konularda mülakat yapılmış bir kişi ya da bir konu üzerine çeşitli kişilerle yapılmış mülakat üzerine odaklanabilir.

Slayt/Kaset gösterimi görüşmecilerin hikayelerini fotoğraflama veya onların hüner ve becerilerini göstermede sözlü tarih tanıklığının kayıtlarının derlenmesi, başlangıç için iyi bir araç olarak görünür. Slayt/Kaset gösterimini üretmek pek fazla masraf gerektirmez ve üretim için gerekli teknik teçhizat (Kamera, kaset, Kaydedici vs.) genellikle okullarda bulunabilir. Yapılan çekimler okul programlarında sunulabilir.

Videokasetleri de sözlü tarih aktivitelerinde kullanılmaktadır. Görüşmeler videobandına çekilip televizyonlarda yayınlanabilir.

Bütün toplumların kendi problemleri vardır. Bu problemlerden pek çoğu toplumun geçmişinde derin köklere sahiptir. Toplumlar genellikle kendi problemlerinin farkındadırlar. Tarihi problemlerde sözlü tarih grubu bir toplum probleminin dengeli bir şekilde yorumunu sunmak ve derlemek için kendi araştırma becerilerini kullanırlar. Problemin kökeni, bir çözüm için ilk teşebbüsler ve problemin en iyi nasıl çözüleceği ile ilgili farklı fikirleri verirler. Sözlü tarih araştırma metodu tarihi gerçekleri açmak için güçlü bir anahtar olabilir, böyle yaparak günümüz için büyük bir görüş açısı sağlarlar.

Sözlü tarih "topluma-özel" herhangi bir konuya uygulanabilir. Sınıf ve ders kitabı arasındaki boşluğa bir köprü olması için okulun dışındaki ortamda geliştirilmiş sözlü tarih projesi araştırma için çeşitli disiplinlerdeki öğretmenlerle birlikte çalışmayı seçebilir. Bunlar sözlü tarih kasetleri ve transcriptler olabilir. Sosyal bilgiler öğretmenleri bir dizi sözlü tarih kasetleri ve transcriptlere sahip olurlar. Mesela araştırmamızda görüldüğü gibi Kıbrıs gazileri bu savaşla ilgili sınıfa çok şey anlatabilirler.

Öğretmen, öğrenci ve katılımcıların etkileşim içinde oldukları bu öğrenme süreci, öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlamanın yanı sıra onların iletişim kurma becerilerinin gelişmesinde katkıda bulunmaktadır. Ayrıca sözlü tarih öğrencilerin

tarihi deneyimlerini artırmaktadır. Sözlü tarih etkinliğine katıldıktan sonra öğrenciler, sosyal bilgilerin onlar için uzak kalıntılardan ibaret olan bir seri olaydan daha fazla bir şey olduğunu anlamaya başlarlar. Sözlü tarih, öğrencileri, ders kitabının sayfaları arasına sıkışıp kalmaktan kurtarır ve onların sosyal bilgilere farklı yönlerden yaklaşmasını sağlar.

Öğrencilerle düzenlenen sözlü tarih etkinlikleri ürünleri gazetelerde yerel tarih köşesi varsa orada yayınlanabilir. Bu projeye katılan öğrencilerin heyecanına büyük ölçüde katkı sağlayabilir.

Görüşme birçok öğrenci için sözlü tarih projesinin göze çarpan kısmıdır. Öğrenciler, alanda başarılı bir görüşme yapabilmek ve yeteneklerini güçlendirmek için, görüşme sürecini araştırmada, çeşitli olanaklara sahip olmalıdırlar. Öğrencilere verilen görüşmeleri pratik etme, tartışma, gözlemleme ve model alma şansları gerçek görüşmeye güven ve duyarlılık getirir.

Öğrencilerin Kuzey Kıbrıs Barış Harekatında bulunmuş bir insanla sözlü tarih görüşmesi yapması tarihsel düşünmelerini geliştirmiştir. Ayrıca bu yöntemle işlenen ders öğrencilere görüşme yaptıkları kişiyi sadece tarihteki isimleri ve tarihleri ezberlemek için değil tarihte yer almak için aktif bir şekilde sorgulama imkanı vermiştir.

Sözlü tarih sadece öğretmeye güç vermez ayrıca müfredatın gereklerini geniş bir konu kapsamında karşılar. Sözlü tarih projeleriyle öğretmenler ve öğrenciler, tarihçilerin kendi çalışmalarında yaptıklarını ortaya çıkaran bir girişimde bulunurlar. Sözlü tarih görüşmeleri öğrencilerin geçmiş hakkında yeni bilgileri ortaya çıkarmalarını ve bu bilgiyi sınıfa getirmelerini mümkün kılar. Öğrenciler, eğer derste sahiplik duygusunu ve konu üzerinde yetenekli olduklarını hissederlerse kendilerini o derse daha çok adarlar. Görüşmeleri karşılaştırdıkça, öğrenciler eleştirel düşünmeyle meşgul olurlar ve bilgiyi bağlamlaştırmayı öğrenirler. Ödevler sayesinde öğrenciler, tarihi araştırma ve kaynaklar hakkındaki ilk elden deneyimleri öğrenirken, aktif

dinleme ve sorgulama yeteneklerinin yanı sıra sosyal haberdarlıklarını güçlendirirler. Sözlü tarih, aynı şekilde, nesiller arasında daha güçlü bağ kurarken toplum ve sınıf arasındaki bariyerleri ortadan kaldırır.

Sözlü tarih ortaöğretim programlarında rahat bir şekilde uygulama imkanı bulur. Kaynakların yetersiz olduğu dönemlerde sözlü tarih, yeni sınıf materyalleri için mali kaynak gerekmeden kişilerin hayat hikayelerinin kullanılmasını sağlamaktadır. Öğretmenler için başlangıç maliyeti çok azdır. Öğrenciler sözlü tarih projesi yapmaya başladıklarında sonuç olarak birer tarihçi olurlar ve eleştirel düşünce kapasitelerini geliştirirler. Onların oluşturduğu birincil kaynaklı dokümanlar ders kitaplarındaki panoramik yorumlu tarihin dengelenmesini sağlamak için kişisel metinler sunar.

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, Kamile Ün. (1998). Tarih Derslerinde Öğrencileri Güdüleme Stratejileri. **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Sempozyumu.** Haz: Salih Özbaran. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

ALLEMAN, Janet and BROPHY, Jere. (May/June 2003). *History Is Alive: Teaching Young Children about Changes over Time.* **The Social Studies,** May/June 2003, p.107–110.

ARSLAN, Erdal. (2000). Yerel Tarihin Tanımı, Gelişimi ve Değeri. **Tarih Yazımına Yeni Yaklaşımlar.** (Yayına Hazırlayan: Zeynel Abidin Kızılyaprak). İstanbul: T. V. Y. Y.

ATA, Bahri (1998). İngiltere'de Piaget ve Bruner'in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma. **15–16 Ekim, IV. Ulusal Sınıf Öğretmenleri Programı,** Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

BARTH, James L. ve A. Demirtaş. (1997). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi.** YÖK, Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi. Ankara

BAŞARAN, Mehmet. (2001). *Sözlü Tarihin İçinde Aydın'da Geçmiş Bir Yaşam.* **Tarih ve Toplum**, (205), 5-10.

BAUM, Willa K.(1987). **Oral History for the Local Historical Society.** Nashwille: American for State and Local History.

BAUM, Willa K.(1987). **Transcriping and Editing Oral History.** Nashwille: American for State and Local History.

BAYKARA, Tuncer. (1996). **Tarih Araştırma ve Yazma Metodu.** İzmir: İrfan Kültür ve Eğitim Merkezi.

BAYMUR, Fuat. (1964). **Tarih Öğretimi.** İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevi.

BAYUR, Yusuf Hikmet.(1990). **Atatürk Hayatı ve Eserleri.** Ankara: Atatürk Araştırmaları Merkezi.

BOWMAN, M. (1994). Using Video in Research the Scottish Council for Research Education. http://www.scre.ac.uk/pdf/spotlight/45pdf. (22.10.2006).

BRANDON, LaVada Taylor. (2001). **Navigating Knowing/Complicating Truth: African American Learners Experiencing Oral History As Real Education.** Louisiana: Louisiana State University. (Unpublished phD Thesis).

BROOKS, Michael. (Spring 1997). *"Long Long Ago": Recipe for a Middle School Oral History Program.* **OAH Magazine of History,** Volume 11, number 3, page 32-35.

BRULEY, Sue. (1996). Teaching Oral History; An Experience From Souther England. **IX th International Oral History Conference,** Göteborg, Sweden, June 15.

CANTEK, Funda Şenol. (2003). **"Yaban"lar ve Yerliler Başkent Olma Sürecinde Ankara.** İstanbul: Sena Ofset.

_____ (2006). **Sanki Viran Ankara.** Ankara: İletişim Yayınları

CARLSON, Julie A. (2002). **Lloyd Burgess Sharp: An Oral History of A Career That Shaped Outdoor Education.** Austin: Stephen F. Austin State University. (Unpublished phD Thesis).

CARLTON, Patrick W. (Summer/Fall 2002). *Oral History and the Professor: An AcademicEpiphany.* **Oral History Review,** 29/2, 7-9.

CAUNCE, Stephen. (2001). **Sözlü Tarih ve Yerel Tarihçi.** (Çev: B. Bülent Can ve Alper Yalçınkaya). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

COLE, A.(1994). **Doing Life History Research in Theory and in Practice Paper Prepared for The Anual Meeting of The American Educational Research Association.** New Orleans, LA.

COLLINGWOOD, R.G. (1996). **Tarih Tasarımı.** (Çev: Kurtuluş Dinçer). İstanbul: Gündoğar Yayınları.

CRESWELL, J. W.(1998). **Qualilitative Inguiry and Research Desing: Choosing Among Five Traditions.** Thousend Oaks, CA: Sage.

CROCCO, Margaret S. (1998). *Putting the Actors Back on Stage: Oral History in the Secondary School Classroom.* **The Social Studies**, January/February. 19–24.

ÇALIŞKAN, B. ve ŞAHBUDAK, E. (2005). **20. yüzyılda Dünya ve Türkiye Tarihi Öğretmen Kitabı: Yardımcı Yayınlar ve Öneriler.** İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

ÇENGELCİ, Barış (1996). **Gelişimsel Olarak Kavram ve Kategori, Yapılarının İncelenmesi**, İzmir; Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.)

DANACIOĞLU, Esra. (2001). **Geçmişin İzleri Yanıbaşımızdaki Tarih İçin Bir Kılavuz**. İstanbul: T. V. Y. Y.

DANACIOĞLU, Esra ve P. Böke. (1996). *Geçmiş Yaşamların İzinde*. **Toplumsal Tarih** (31), 6–10.

DAVIS, Gaild D. (2004). **An Oral History of Rural Schools in Pike County Indiana.** Orlando, Florida: University of Central Florida.(Unpublished phD Thesis).

DAVIS, Julie. (Summer/Fall 2002). *My Oral History Roots.* **Oral History Review,** 29/2, 17–19.

DEAN, Pamela. (Summer/Fall 2002). *I Just Wanted a Tuesday-Thursday Class Schedule; What I Got Changet My Life.* **Oral History Review,** 29/2, 21-23.

DEMİRKAYA, Hılmi.(2003). Sosyal Bilgilerde Veri Toplama ve Değerlendirme Becerilerinin Geliştirilmesi. . **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler.** (Editör: Cemalettin Şahin). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

DENZIN, N. K. (1989). **Interpretive Biography.** Newbury Park: Sage.

DİLEK, Dursun. (2001). **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi.** Ankara: PegemA Yayınları.

DERVİŞ Ahmet Aşıki. (1985). **Aşık Paşaoğlu Tarihi.** (Hazırlayan: Hüseyin Nihal Atsız). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

DODD, Elizabeth.(1999). Echoes of The Past, Jackdows and Historical Fiction Bring History to Life. **Childhood Education**, 75 (3), 136-141.

DOĞANAY, Ahmet. (2002). Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler** Kitabı İçinde (Ed. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek). Ankara: Reform Yayıncılık.

DOW, Maynard Weston. (November 1974). The Oral History of Geography. **Association of American Geographers,** April 15-18, 1973, Atlanta, Georgia. Announcements and Reports, Vol. XXVI, Number 4, Page 430-435.

DUPONT, Florence. (2001). **Edebiyatın Yaratılışı.** (Çev: Necmettin Sevil). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

EDİNGER, M (2000). Seeking History: Teaching With Primary Sourcess İn Graneles 4-6, Portsmouth: Heinemam Educational Books.

EISENKRAFT, Stacey Lynne Fell. (2005). **Creating, Negotiating, and Experiencing A September 11th Oral History Project: Action Research with Middle School Students from Chinatown.** Columbia: Columbia University.(Unpublished phD Thesis).

EKİZ, D. (2003). **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri.** Ankara: Anı Yayıncılık.

ERDEN, Münire. (1996). **Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Ankara: Alkım Yayınları.

ERSOY, Ruhi. (2004). *Sözlü Kültür ve Sözlü Tarih İlişkisi Üzerine Bazı Görüşler*. **Milli Folklor**, S. 61, ss. 102–110.

EVANS, Gayles E. (2003). **Teacher Preparation in Oral History for Anti-Racism Education.** Chicago: University of Illinois. (Unpublished phD Thesis).

EYÜPOĞLU, İ. Zeki. (1991). **Tarihin İlkeleri.** İstanbul: Say Yayıncılık.

FRASER, Ronald. (1995). **İspanya'nın Kanı: İç Savaş Deneyimi (1936–1939).** (Çev: Yavuz Alagan). İstanbul: Belge Yayınları.

FRISCH, Michael (1990). **A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History,** N.Y., Albany: State University of New York Press.

FRISCH, Michael. (2003). *Oral History and the Collaborative Process.* **The Oral History Riview,** Vol. 30, No. 1, pages 111–113.

GENÇ, Reşat. (19869. **Tarih Öğretimimiz Nasıl Olmalıdır?** Tercüman Gazetesi, Milli Eğitim Sempozyumuna Sunulan Tebliğler.

GULBENKAİN KOMİSYONU. (1996). **Sosyal Bilimleri Açın.** (Çev: Şirin Tekeli). İstanbul: Metis Yayınları.

HALBACH, Wulf R. (1996) Oral History in Germany. **Oral History An Interdisciplinary Anthology.** Second Edition. Editors: David K. Dunaway, Willa K. Baum. A Division of SAge Publications, Inc. Walnut Creek. London. New Delhi. Altamira Pres.

HACIKADİROĞLU, Vehbi (2003). **Kavramlar Üstüne.** İstanbul: Cem Yayınları.

HALKIN, Leon E. (1989). **Tarih Tenkidinin Unsurları**. (Çev: Bahaeddin Yediyıldız). Ankara: T. T. K. Basımevi.

HARTAVİG, Karin. (1996). Oral History in Germany. **Oral History an İnterdisciplinary Anthology.** Edited by: David K. Dunaway and Willa K. Baum. California: Altamira Press.

HOOVER, Herbert. (1978). **The Past Before Us Contemporary Historical Writing in the USA.** Edited for the American Historical Association by Michael Kammen İthaca and London: Cornell University Press.

HERRERA, Lynda A. Castello. (2004). Quest for a Beter Life: The Educational Experiences of Salvadorian Immigrant Middle School Students in the United States. Hofstra. University of Hofstra. (Unpublished phD Thesis).

HUERTA, Grace C. and FLEMMER, Leslie A. (May/June 2000). *Using Student-Generated Oral History Research in the Secondary Classroom.* **The Social Studies,** May/June 2000, p.110–115.

IGGERS, Georg G. (2000). **Yirminci Yüzyılda Tarih Yazımı**. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

JENKINS, Keith. (1997). **Tarihi Yeniden Düşünmek.** (Çev: Bahadır S. Şener). Ankara: Dost Yayınları.

KAPLAN, Mehmet. (1990). Tarih ve Edebiyat. **Tarih Metodolojisi ve Türk Tarihinin Meseleleri Kolokyumu.** Elazığ. s.71–75.

KARABAĞ, Gülin. (2003). **Öğretilebilir ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati.** Ankara: G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.

KIRZIOĞLU, Fahrettin. (2000). **Dede Korkut Oğuznameleri.** Ankara: AKM Yayınları.

KLAGES, Carol Lyn. (1999). Secondary Social Studies Students Engagement with Historical Thinking and Historical Empathy as They Use Oral History Interviews. Austin: The University of Texas. (Unpublished phD Thesis).

KOEHL, Laura Ann. (2005). **Doing Science: Lessons Learned from the Oral Histories of Women Scientists**. Cincinnati: University of Cincinnati (Unpublished phD Thesis).

KÖKSAL, Hüseyin. (1997). **İlkokul Öğretmenlerinin Tarih Konularının İşlenişinde Duyuşsal Giriş Özelliklerine İlişkin Tutumları.** Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KÖPRÜLÜ, Mehmet Fuad. (1943). Anadolu Selçukluları Tarihinin Yerli Kaynakları. **Belleten**, Sayı: 27, Ankara: T. T. K.Basımevi.

KÖSTÜKLÜ, Nuri. (1999). **Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi.** Konya: Günay Ofset.

KUHN, Cliff and MARJORİE, McLellan L. (Spring 1997). *Oral History.* **OAH Magazine of History,** Volume 11, number 3, page 3-5.

KURAN, Ahmet Bedevi.(2000). **İnkılap Tarihimiz ve Jön Türkler.** İstanbul: Kaynak Yayınları.

KURT, İhsan. (1991). Türk **Atasözlerine Psikolojik Bir Yaklaşım.** Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

KÜÇÜKAHMET, Leyla. (1994). **Öğretim İlke ve Yöntemleri.** Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

KÜTÜKOĞLU, M. (1990). **Tarih Araştırmalarında Usül.** İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

KYVIG, D. E. , MARTY, M. A. (2000). **Yanıbaşımızdaki Tarih.** (Çev: Nalan Özsoy). İstanbul: T. V. Y. Y.

LANGLOIS, Ch. V. ve SEIGNOBOS, Ch. (1937). **Tarih Tetkiklerine Giriş.** (Çev. Galip Ataç). İstanbul: Devlet Basımevi.

LIGH, Amy Tompson and REYNOLDS, Tina Ossege. (1997). *The Little Windows to Past.* **Social Education,** 61(1), 45-47.

LIM, Jason. . (Summer/Fall 2002). *Just Asking: Capturing Memories as a Child, Student, and Historian.* **Oral History Review,** 29/2, 53–56.

LÖK, Atilla. (1998). *Tarihçinin Mutfağı: Necdet Sakaoğlu: Yerel Tarihçilik.* **Toplumsal Tarih**, Cilt: 9, Sayı: 59, (Kasım 1998), s.34–37.

MACKENZIE, Joseph Charles. (1996). Oral History in France. **Oral History An Interdisciplinary Anthology.** Second Edition. Editors: David K. Dunaway, Willa K. Baum. A Division of SAge Publications, Inc. Walnut Creek. London. New Delhi. Altamira Pres.

MARTORELLA, P. H. (1996). **Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools.** Englewood Cliffs: Prentice Hall.

MASSON, Tim.(1976). *Women in Germany, 1925-1940 Family, Welfare and Work Part I.* **History Workshop Journal,** 1: p.74-113.

MASSON, Tim.(1976). *Women in Germany, 1925-1940 Family, Welfare and Work Part II. (Conclusion)*. **History Workshop Journal,** 2: p.5-32.

MATER, Nadire. (1999) **Mehmedin Kitabı.** İstanbul: Metis Yayınları.

MEB. (1995). **İlköğretim Okulu Programı.** Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (1998). **İlköğretim Okulu Ders Programları**. Ankara: MEB Yayınları.

MEHAFFE, G. L. (1984).*Oral History in Elementary Classrooms.* **Social Education.** 48, 470-472.

METİN, Celal. (2002). *Sözlü Tarih ve Türkiye'deki Gelişimi*. **Türk Kültürü**, Yıl: XL, Sayı: 469, s. 288–298.

METİN, Celal. (Bahar 2001). Çok *Partili Siyasal Hayata Geçiş Döneminde Demirci'de Siyasaldeğişim: Bir Sözlü Tarih Çalışmas.* **Kök Araştırmalar,** Cilt: III, Sayı: 1, Sayfa: 27-49.

MOFFATT, Maurice. (1957). **Sosyal Bilgiler Öğretimi.** (Çev: Nesrin Oran). İstanbul: Maarif Basımevi.

NAYLOR, Dewid T. and DİEM, Richart. (1987). **Elemantary and Middle School Social Studies.** New York: Random House.

NEVINS, Allan. (1996). Oral History: How and Why It Was Born. **Oral History An Interdisciplinary Anthology**. Second Edition. Editors: David K. Dunaway, Willa K. Baum. A Division of SAge Publications, Inc. Walnut Creek. London. New Delhi. Altamira Pres.

NEYZİ, Leyla. (1999). **İstanbul'da Hatırlamak ve Unutmak.** İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

NIETHAMMER, Lutz. (1992). Where Were You on 17 June? A Nice Memory. **International Yearbook of Oral History and Life Stories Volume I Memory and Totalitarianism.** Special Editor: Luisa Passerini. Special Editor: Luisa Passerini. Oxford: Oxford University Press.

NICHOL, Jon. (1996). **Tarih Öğretimi.** (Yayına Hazırlayan: Mustafa Safran). Ankara: Çağrı Matbaacılık.

NYSTROM, Elsa A. (Summer/Fall 2002). *Remembrance of Things Past: Service Learning Opportunities in U.S. History.* **Oral History Review,** 29/2, 61–68.

OCAK, Ahmet Yaşar. (1992). **Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menakıbnameler.** Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

O'HARA, Adina M. (2005). **From University Centers to Community Colleges: The Evolution of a Distinctive System of Higher Education in Kentucky.** Lexington, Kentucky: University of Kentucky. (Unpublished phD Thesis).

ONG, Walter. (1995). **Sözlü ve Yazılı Kültür / Sözün Teknolojileşmesi.** (Çev: Sema Postacıoğlu Banon). İstanbul: Metis Yayınları.

ORTAYLI, İlber. (2000). *Osmanlı Toplumunda Yönetici Sınıf Hakkında Kamuoyunun Oluşumuna Bir Örnek; Menakıb-ı Mahmud Paşa-i Veli.* **(Osmanlı İmparatorluğunda İktisadi ve Sosyal Değişim MakalelerI** içinde**).** Ankara: Turhan Kitapevi.

ÖZBARAN, Salih. (1997). **Tarih, Tarihçi ve Toplum.** İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

ÖZÇELİK, İsmail. (2001). **Tarih Araştırmalarında Yöntem ve Teknikler.** Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

ÖZLEM, Doğan. (1992). **Tarih Felsefesi.** İstanbul: Ara Yayıncılık.

ÖZOĞLU, S.Çetin. (1987). **Orta Öğretim Kurumlarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları.** Ankara: TED Yayınları.

ÖZTÜRK, Cemil. (2006). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım**. Editör: Cemil Öztürk. Ankara: PegemA Yayıncılık.

ÖZTÜRK, C., TUNCEL, G. ve Kop Y. (2005) Yapılandırmacı Öğrenme Kavramına Dayalı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Sözlü Tarihin Kullanımı. **IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,** Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. 29-30 Eylül; 220-224. Denizli.

ÖZTÜRKMEN, Arzu. (1998). *Sözlü Tarihin Yerel Tarih Araştırmalarına Katkısı*. **Yerel Tarih,** Vo. 1, No: 1, s. 12-15.

_____ (1996). *Milli Bayramlar: Şekli ve Hatırası -1-* . **Toplumsal Tarih**, Cilt: 5, Sayı: 28, (Nisan 1996), s. 29-35.

_____ (1996). *Sözlü Tarih: Yeni Bir Disiplinin Cazibesi.* **Toplum ve Bilim**, Kış 2001/2002, s.115-121.

PAUL, Paula J. (Spring 1997). *Fish Bowls and Bloopers: Oral History in the Classroom.* **OAH Magazine of History,** Volume 11, number 3, page 43–48.

PAYKOÇ, Fersun. (1991). **Tarih Öğretimi.** Eskişehir: AÖF Yayınları.

PLATO, Alexander Von. (1992). Aspects of Recent Oral History in Germany. **International Yearbook of Oral History and Life Stories Volume I Memory and Totalitarianism.** Special Editor: Luisa Passerini. Special Editor: Luisa Passerini. Oxford: Oxford University Press.

PENYAK, LEE M. and DURAY, PAMELA B. (Marc/April 1999). *Oral History and Problematic Questions Promote Issues-Centered Education.* **The Social Studies**, Marc/April 1999, p. 68–71.

PORTELLI, Alessandro. (1996). Oral History in Italy. **Oral History An Interdisciplinary Anthology**. Second Edition. Editors: David K. Dunaway, Willa K. Baum. A Division of SAge Publications, Inc. Walnut Creek. London. New Delhi. Altamira Press.

_____ (1998). Oral History As Genre. **Narrative and Genre**. (Edited by: Mary Chamberlain and Paul Thompson). London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.

PRINS, Gwyn. (1993). Oral History. **New Perspectives on Historical Writing**. (Ed. Peter Burke). Cambridge: Polity Pres.

REEVES, Troy. (Summer/Fall 2002). *Beginnings in Oral History: Or How One Man and Two Women Helped Give Birth to an Oral Historian.* **Oral History Review,** 29/2, 93-95.

REINHARZ, S. (1992). **Feminist Methods in Social Research.** New York: Oxford University Pres.

RITCHIE, DONALT A. (1995). **Doing Oral History.** New York: Twayne Publishess.

ROBINSON, Cynthia Cole. (2004). **Perspectives of Education: Female Dropouts eflect Upon Their School Age Years: A Collective Case Study**. Chicago: University of Illionis. (Unpublished phD thesis).

ROGERS, C. R. (1983). Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. (Çev: F. Akkoyun). **A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi** 16 (1), 103–123.

ROUNDTABLE. (Spring 1997). *Voices of Experiencing: Oral History in theClassroom.* **OAH Magazine of History,** Volume 11, number 3, page 23-31.

SAFRAN, Mustafa ve ATA, Bahri. (1998). *Okul Dışı Tarih Öğretimi***. GÜGEF Dergisi**. **1** (1).

_____ ve ATA, Bahri. (2003). Öğrencilerin Tarih Metinlerinden Anlam Çıkarmalarına Yönelik Araştırmalara Bir Bakış. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler.** (Editör: Cemalettin Şahin). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

_____ ve KÖKSAL, Hüseyin. (1998). *Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması,* **G. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi,** 18(1), 71–86.

_____ (2004). *İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar Sosyal Bilgiler (4-5.Sınıf)*, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 54-55, http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayı54-55/safran htm.

_____ (1993a). **Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretiminin Yapı ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma.** Ankara: Basılmamış Araştırma.

_____ (1933b). *Lise Öğretmen ve Öğrencilerine Göre Tarih Dersinin Amaçları,* **Eğitim Dergisi,**(3)

_____ (1993c). *Değişik Öğretim Basamaklarında Tarih Dersine İlişkin Tutumlar Üzerine Araştırma.* **Eğitim Dergisi**, (4), 35-41.

SAKAOĞLU, Necdet. (1998). **Köse Paşa Hanedanı.** İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

SANDERS, Linda E. (2005). **Fleshing Out The Voices: The Psychological Effects of Physical Punishment in Schools**. Normon/ Oklohoma: University of Oklohoma Graduate College. (Unpublished phD Thesis).

SAUNDERS, Robert M. (1996). *National Standarts for United States History.* **The Social Studies**, 87, (2), 63-67.

SHIRCLIFFE, Barbara. (Summers/fall 2001). "*We Got the Best of that World": A Case for the Study of Nostalgia in the Oral History of Schools Segregation.* **Oral History Review,** 28/2, 59–84.

SITTON, George and others. (1983). **Oral History A Guide For Teachers.** Austin: University of Texas Press.

SMITH, Anthony D. (2002). **Ulusların Etnik Kökeni** (Çev. S. Bayramoğlu, H. Kendir), İstanbul, Dost Yay.

SOLMAZ, Gürsoy. (2001). **Tanıkların Diliyle Ermeni Vahşeti – Bir Sözlü Tarih Denemesi.** Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

SOMERSAN, Semra. (1998). Sözlü Tarih, Araştırmacılık ve Tarih Yazımına Katılım. **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Sempozyumu.** Haz: Salih Özbaran. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

SÖNMEZ, Veysel. (1996). **Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Ankara: Pegem Yayınları.

STANFORD, M. (1994). **A Companion to the Study of History.** Blackwell.

STARR, Louis. (1996). Oral History. **Oral History An Interdisciplinary Anthology**. Second Edition. Editors: David K. Dunaway, Willa K. Baum. A Division of SAge Publications, Inc. Walnut Creek. London. New Delhi. Altamira Press.

STEINBERG, S. (1993). *The World İnside the Classroom: Using Oral History to Explore Racial and Ethnic Diversity.* **The Social Studies**, 84 (2). 71-83.

STERN, Frank. (1992). Antagonistic Memories: The Post-War Survival and Alienation of Jews and Germans. **International Yearbook of Oral History and Life Stories Volume I Memory and Totalitarianism.** Special Editor: Luisa Passerini. Special Editor: Luisa Passerini. Oxford: Oxford University Press.

STEWART, James Noble. (1986). **The Penn State Seminar in Art Education: An Oral History.** Florida: The Florida State University. (Unpublished phD Thesis).

SUMMERS, Emily J. (2004). **A Critical Etnography: Oral Histories as Transformative Educational Practise.** Houston. University of Houston. (Unpublished phD Thesis).

ŞİMŞEK, Ahmet. (2005). **İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi.** Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.

TAN, Mine. (1997). Çocukluğun Tarihi Araştırmalarında Sözlü Tarih Yaklaşımı ve Sözlü Tarihte Bir Çocuk. **Çocuk Kültürü: I.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri.** Yay.Haz: Bekir Onur, Ankara Üniversitesi Basımevi.

TAN, Mine Göğüş ve Diğerleri. (2007). Cumhuriyet'te Çocuktular. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

TEKELİ, İlhan. (1998). **Tarih Bilinci ve Gençlik.** İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

TEVFİK, Ebuzziya. (2006). **Yeni Osmanlılar İmparatorluğun Son Döneminde Genç Türkler.** İstanbul: Pegasus Yayınları.

THOMPSON, Paul. (1996). **Oral History an İnterdisciplinary Anthology. (**Edited by: David K. Dunaway and Willa K. Baum). California: Altamira Press.

THOMPSON, Paul. (1999). **Geçmişin Sesi: Sözlü Tarih.** (Çev: Ş.Layıkel). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

TRANGUYEN, Trangdai. (Summers/fall 2002). *From Childhood Storytelling to Oral History Interviews.* **Oral History Review,** 29/2, 119-126.

TRIULZI, Alessandro. (1976). *A Museum of Peasant Life in Emilia.* **History Workshop Journal,** 1: 117-120.

TOGAN, Z.Veli. (1989). **Tarihte Usûl.** İstanbul: Enderun Kitabevi.

TOSH, John. (1997). **Tarihin Peşinde.** (Çev: Özden Arıkan). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

TUNÇAY, Neşe. (Ed.). (1993). **Sözlü Tarih Atölyesi.** İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

TÜRNÜKLÜ, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği Görüşme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi.** Sayı: 24. Ankara: PegemA Yayıncılık.

URADAMO, Stacey Mitsue. (2005). **Legacies: Family Memory, History, and Identity in the Art of Roger Shimomura, Tomie Arai, and Lynne Yamamoto.** California: University of Southern California. (Unpublished phD Thesis).

VANSINA, Jan. (1965). Oral Tradition A Study in Historical Methology. Translated by: H. M. Wright. Chicago: Aldine Publishing Company.

_____ (1991). **Envelopes of Sound, The Art of Oral History.** Edited by: Ronald J. Grele. New York: Greenwood Publishing Group.

VEILLON, Dominique and VOLDMAN, Daniele. (1992). Stories of Everyday Life in Vichy France. **International Yearbook of Oral History and Life Stories Volume I Memory and Totalitarianism.** Special Editor: Luisa Passerini. Special Editor: Luisa Passerini. Oxford: Oxford University Press.

VOLDMAN, Daniele. (1996). Oral History in France. **Oral History An Interdisciplinary Anthology.** Second Edition. Editors: David K. Dunaway, Willa K. Baum. A Division of SAge Publications, Inc. Walnut Creek. London. New Delhi. Altamira Pres.

YEDİYILDIZ, Bahaeddin. (2000). **Ordu Tarihinden İzler.** İstanbul: Ordulular Grubu Yayınları.

YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK Hasan. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIRIM, Dursun. (1998). Sözlü Kültür ve Folklor Kavramları Üzerine Düşünceler. **Türk Bitiği.** Ankara: Akçağ Yayınları.

_____ (1999). *Dede Korkut'tan Ozan Barış'a Dönüşüm.* **Türk Dili**, Sayı: 570, s. 505-530.

YİNANÇ, Mükrimin Halil.(1999). Tanzimattan Meşrutiyete Kadar Bizde Tarihçilik. **Tanzimat II.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

YURTAYDIN, Hüseyin G. (1971). **İslam Tarihi Dersleri**. Ankara: A.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları.

WELLEN, Lauren A. (2005). **The Influence of Lilian G. Katz on Early Childhood Education: An Oral History.** Chicago: Northern Illionis University. (Unpublished phD Thesis).

WELTON; David and T. Mallan. (1999). **Children and Their World: Strategies for Teaching Social Studies.** Boston: Hougton Mifflin Company.

WIERLING, Dorothee. (1992). A German Generation of Reconstruction: The Children of the Weimar Republic in the GDR. **International Yearbook of Oral History and Life Stories Volume I Memory and Totalitarianism.** Special Editor: Luisa Passerini. Oxford: Oxford University Press.

EKLER

Ek 1: Araştırma İzni

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 92/746 24/02/2006
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : 27.01.2006 tarih ve B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/492 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi İbrahim SARI'nın "Sözlü Tarih Uygulamalarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin, Ankara İli Lalahan İlköğretim Okulu ve Lalahan Karşıyaka İlköğretim Okulunda uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (7 sayfa - 68 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında Bakanlığımızca bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Cumaali DEMİRTAŞ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-7 Sayfa)

EĞİTİME %100 DESTEK
DANIŞMA 444 0 632 HATTI

G.M.K. Bulvarı No: 109
06570 Maltepe / ANKARA

Tel : (0312) 230 36 44
Faks : (0312) 231 62 05
e-posta: earged@meb.gov.tr

Ek 2: Kıbrıs ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İle İlgili Başarı Testi Soruları

1. Kıbrıs'ın yerli halkı hangi kavimlerden oluşmaktadır?

a) Yunanistan'dan göçmüş kavimler
b) Anadolu-Filistin'den göçmüş kavimler
c) Mısır ve Suriye'den göçmüş kavimler
d) Avrupa'dan göç etmiş kavimler

2. Kıbrıs ilk defa hangi Müslüman devlet tarafından feth edilmiştir?

a) Emeviler b) Abbasiler
c) Selçuklular d) Osmanlılar

3. Kıbrıs Avrupalıların hâkimiyetin ne zaman geçmiştir?

a)Anadolu'da Türk-Bizans mücadelesi esnasında
b)Osmanlı-Memlüklü mücadelesi esnasında
c) III. Haçlı Seferi'nde
d) Karahanlılar zamanında

4. Kıbrıs Türk hâkimiyetine kaç yılında geçmiştir?

a) 1571
b) 1543
c) 1590
d) 1575

5. Kıbrıs hangi padişah zamanında ve kim tarafından fetih edilerek Osmanlı hakimiyetine girmiştir?

a) Yavuz Sultan Selim-Piri Mehmet Paşa
b) Kanuni Sultan Süleyman-Sokulu Mehmet Paşa
c) II. Selim-Lala Mustafa Paşa
d) I. Ahmet-Kuyucu Murat Paşa

I. 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı (93 Harbi)
II. Ayestefanos Antlaşması
III. Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'na Almanya safında katılması
IV. İngilizlerin Kanal Cephesi Savaşlarını kazanması

6. Kıbrıs'ta Osmanlı hakimiyetini sona erdiren ve İngiliz hakimiyetini başlatan etkenler hangileridir?

a) I-II b) II-III c) I-IV d) II-IV

7. İngiltere Kıbrıs'ta nasıl bir yönetim sürdürmüştür?

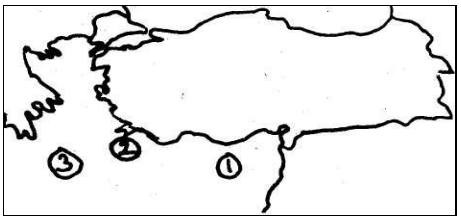
a) Federal bir yönetim
b) Sömürge valiliği
c) Otonom
d) Cumhuriyet

8. 1959 Londra Antlaşması ile Kıbrıs'ın durumu ne olmuştur?

a) Ada'da Rum hakimiyeti başladı
b) Ada'da Türk hakimiyeti başladı
c) Ada'da İngiliz hakimiyeti başladı
d) Ada'da bir Kıbrıs Cumhuriyeti Devleti kuruldu

9. 1960 Garanti Antlaşması sonucu Ada'daki halkların garantörü (koruyucusu) hangi ülkeler olmuştur?

a) İngiltere-Yunanistan-Rusya
b) Türkiye-Yunanistan-Fransa
c) Türkiye-İngiltere-Rusya
d) Türkiye-Yunanistan-İngiltere



10. Yukarıda Ege ve Akdeniz'deki bazı adalar gösterilmiştir. Buna göre 1, 2 ve 3 numarayla gösterilen adalar sırasıyla aşağılardakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

	1	2	3
a)	Rodos	Kıbrıs	Girit
b)	Kıbrıs	Girit	Rodos
c)	Girit	Rodos	Kıbrıs
d)	Kıbrıs	Rodos	Girit

11. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin kuzey kıyılarına doğru paralel bir şekilde uzanan dağ sırası hangisidir?

a) Toros Dağları b) Karlı Dağ
c) Köroğlu Dağları d)Beşparmak Dağları

12. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin yaklaşık nüfusu kaç kişidir?

a) 200.000 b) 300.000
c) 500.000 d) 750.000

13. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin en önemli gelir kaynağı aşağıdakilerden hangisidir?

a) Turunçgil ticareti
b) Maden üretimi
c) Petrol
d) Turizm

I- Türkiye
II-Yunanistan
III- Suriye
IV- Mısır

14. Yukarıda Kıbrıs adasına komşu bazı ülkeler verilmiştir. Buna göre bu ülkeler içinde Kıbrıs'a <u>en yakın ve en uzak iki ülke</u> hangisidir?

	En Yakın	**En Uzak**
a)	Suriye	Mısır
b)	Türkiye	Yunanistan
c)	Türkiye	Mısır
d)	Yunanistan	Mısır

15. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde deniz turizminin gelişmiş olmasının <u>en önemli</u> nedeni hangisidir?

a) Kumsalların geniş yer tutması
b) Denize girme süresinin uzun olması
c) Otellerin çokluğu ve fiyatların uygunluğu
d) Denizden ulaşımın kolaylığı

16. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Cumhurbaşkanı kimdir?

a) Ahmet Necdet Sezer
b) Mehmet Ali Talat
c) Derviş Eroğlu
d) Glaskof Klerides

17. Yavru vatanımız neresidir?

a) Azerbaycan
b) Gökçeada
c) Kıbrıs
d) Girit

I. Derviş Eroğlu
II. Rauf Denktaş
III.Serdar Denktaş
IV.Mehmet Ali Talat

18. Yukarıdakilerden hangisi Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Cumhurbaşkanlığı yapmıştır?

a) I-II b) II-III c) II-IV d) I-IV

19. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Başkenti neresidir?

a) Gazimagosa b) Lefkoşe
c) Girne d) Güzelyurt

20. Birleşmiş Milletler tarafından Kıbrıs sorununa çözüm önerisi olarak sunulan son planın adı nedir?

a) Annan Planı b) Papadapulos Planı
c) Simitis Planı d) Belçika Modeli Planı

21. Kıbrıs'ın kuzey doğusunda hangi ova bulunmaktadır?

a) Amik Ovası b) Çukurova
c) İç Ova d) Konya Ovası

22. Kıbrıs Adası'nda hangi iklimin özellikleri görülür?

a) Karasal İklim b) Akdeniz İklimi
c)Tropikal İklim d) Savan İklimi

23. Aşağıdaki şıklardan hangisinde Kıbrıs Adası'nın hakim bitki örtüsü doğru olarak verilmiştir?

a) Maki b) Bozkır
c) Tundura d) Orman

I. Osmanlı Devleti tarafından 1571 yılında feth edilmiştir.
II. Akdeniz'in en batısındaki adadır.
III. Kuzeyinde Beşparmak Dağları sıralanır.
IV. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin temel geçim kaynağı madenciliktir.

24. Yukarıda Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ile ilgili verilenlerden hangileri doğrudur?

a) I ve II
b) I ve III
c) III ve IV
d) I ve IV

25. Kıbrıs Adası'nda 1974'e kadar çeşitli çatışmalar görülürken bu tarihten itibaren herhangi bir çatışma görülmemiştir. Bu durumla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

a) Güney Kıbrıs Rum Kesimi'nin Avrupa Birliğine üye olması
b) A.B.D. ve Avrupa ülkelerinin Ada'da güvenliği sağlaması
c) Türkiye'nin Ada'ya barış harekatı düzenlemesi
d) Birleşmiş Milletlerin Ada'ya barış harekatı düzenlemesi

Ek 3: Görüşme Rehberi

1. Kıbrıs Barış Harekâtı anılarınıza geçmeden önce Kıbrıs Adası hakkında bilgi verebilir mi siniz? İlgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma,
2. Askere gitmeden önce böyle bir harekâtın içinde yer alabileceğinizi düşünmüş müydünüz? Kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama
3. Askerliğinizi yaparken Kıbrıs Barış Harekâtı'na katılacağınızı duyduğunuzda neler hissettiniz? Kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama
4. Kıbrıs Adası'na ne zaman ve nasıl ayakbastınız? Bilgiyi düzenleme
5. Kıbrıs Barış Harekâtı'nda Ada'nın hangi bölgelerinde bulundunuz? Bulunduğunuz bölgeler hakkında bilgi verebilir misiniz? Bilgiyi düzenleme
6. Kıbrıs Barış Harekâtı zamanında bulunduğunuz bölgenin iklim koşulları ordumuzu ve savaş stratejimizi etkiledi mi? Etkiledi ise bu konu hakkında bilgi verir misiniz? Olguyu düşünceden ayırma
7. Rakipleriniz ile ilk karşılaşmanız nasıl gerçekleşti? Bu sırada hangi duygular içerisinde idiniz? Olguyu düşünceden ayırma
8. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda rütbeniz ne idi? Bilgiyi düzenleme
9. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda kaç arkadaşınızı kaybettiniz? Bu olaylardan söz edebilir misiniz? İlgisiz bilgi arasında ilgili bilgiyi bulma
10. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda Ada'da yaşayan Türk halkı ile neler paylaştınız? Kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama
11. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda siz ya da herhangi bir arkadaşınız esir düştü mü? Düştüyse bu nasıl gerçekleşti? İlgisiz bilgi arasında ilgili bilgiyi bulma
12. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda esir aldığınız asker oldu mu? Oldu ise nasıl? İlgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma
13. Kıbrıs Adası'nın jeopolitik durumu hakkında fikirleriniz nelerdir? Bilgiyi düzenleme
14. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'ndan sonra Türkiye'ye nasıl döndünüz? Bilgiyi düzenleme
15. Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'ndan sonra rütbenizde bir değişiklik oldu mu? Bilgiyi düzenleme
16. Gazilik Madalyanızı nasıl aldınız? Bu tören hakkında neler hatırlıyorsunuz? İlgisiz bilgi arasında ilgili bilgiyi bulma

17. Kıbrıs'ın tarihi hakkında neler biliyorsunuz? Bu bilgilerinizden bahseder misiniz? İlgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma

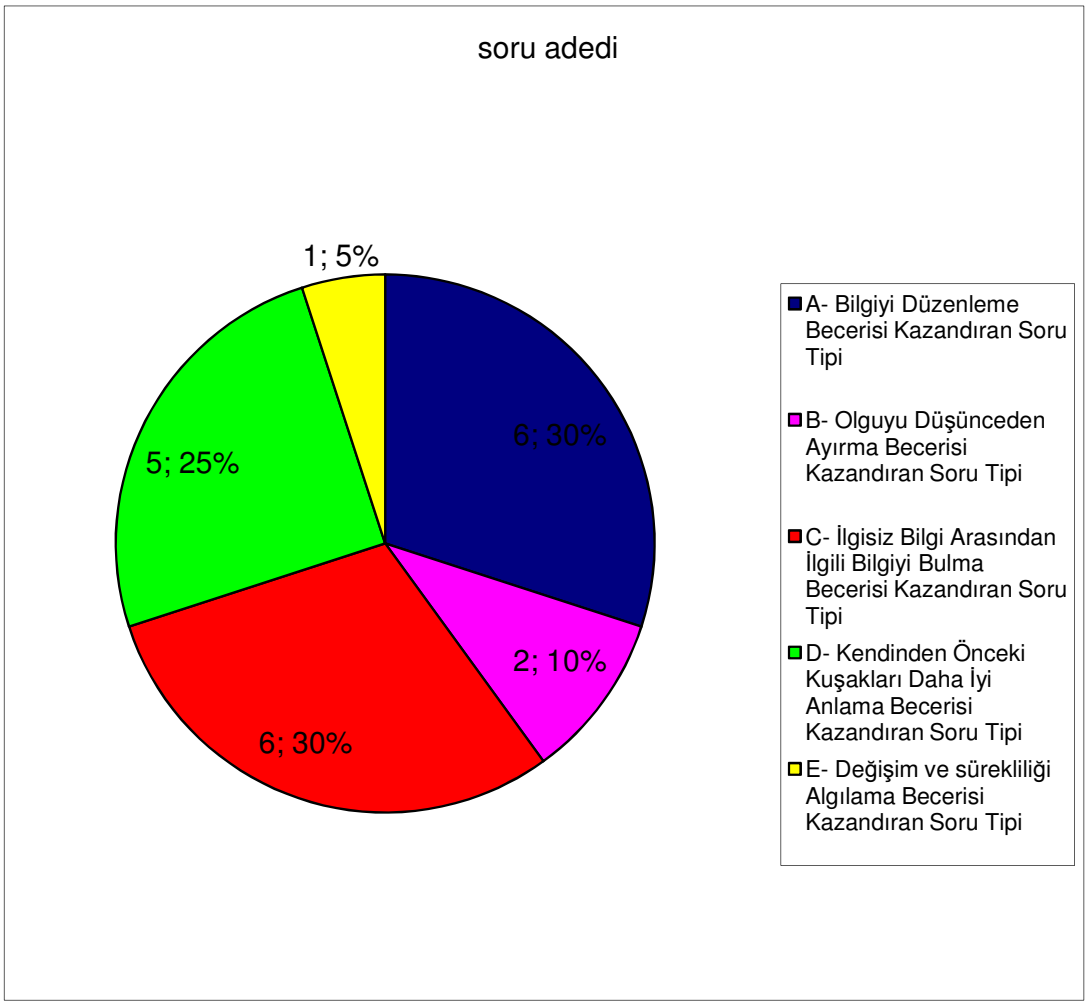
18. Gazi arkadaşlarınız ile savaştan sonra bir araya gelme fırsatınız oldu mu? Belirlediğiniz bir toplantı gününüz var mı? Kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama

19. Kıbrıs'ın şu anki statüsü hakkında düşünceleriniz nelerdir? Değişim ve sürekliliği algılama

20. Sizce toplumumuz gazilere hak ettiği saygıyı yerine getiriyor mu? Toplumumuzdan bu yöndeki beklentileriniz nelerdir? Kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama

Ek 4: Soru tiplerini gösteren tablo ve grafik

Soru Tipi	Soru Adedi
A- Bilgiyi Düzenleme Becerisi Kazandıran Soru Tipi	6
B- Olguyu Düşünceden Ayırma Becerisi Kazandıran Soru Tipi	2
C- İlgisiz Bilgi Arasından İlgili Bilgiyi Bulma Becerisi Kazandıran Soru Tipi	6
D- Kendinden Önceki Kuşakları Daha İyi Anlama Becerisi Kazandıran Soru Tipi	5
E- Değişim ve sürekliliği Algılama Becerisi Kazandıran Soru Tipi	1



Ek 5: Görüşmenin bant deşifresi

BANT DEŞİFRESİ

Araştırmacı: -Bu haftaki konumuz ülkemizin komşularından Kıbrıs konusu idi. Geçen haftadan konuşmuştuk hepinizle bu gün sınıfımıza Kıbrıs gazileri gelecekti ve onlara daha önceden hazırlamış olduğumuz sorularımızı yöneltecektik. Yeni bir yöntemle ders işleyecektik, şimdi gazilerimiz geldi. Müdür beyin odasındalar, birazdan sınıfımıza gelecekler. Hepiniz sorularınıza çalıştınız değil mi? Tamam çocuklar, ben şimdi gazi arkadaşlarımızı buraya davet edeceğim ve sorularımızı hep birlikte yönelteceğiz.

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): -Günaydın arkadaşlar

Öğrenciler: -Sağ ol

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk):-Siz de sağ olun. Buyurun oturun.

Araştırmacı: -Evet arkadaşlar Kıbrıs Barış Harekâtı gazilerimiz, büyüklerimiz bizim haliyle, geldiler. Sorularınızı sorabilirsiniz.

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): -Evvela biz kendimizi tanıtalım

Araştırmacı: -Tamam. Buyurun.

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): -Ben Emekli Albay Feridun Çelenk, ben Kıbrıs Gazisiyim. Muharib Gaziler Derneği'nin Genel Başkanlığı görevini yapıyorum şu anda. Yaşar bey de kendisini tanıtsın.

Kore Gazisi (Emekli Ast Subay Osman Yaşar Eken): - Ben Kore gazisiyim. Emekli Ast Subayım. Şu anda Genel merkezde Sosyal İşler Başkanlığı görevini yürütüyorum.

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): Ben Kıbrıs Barış Harekâtına 1974'te yüzbaşıydım o zaman, yüzbaşı rütbesindeydim. Hava İndirme birliklerinde paraşütçü olarak ben oraya paraşütle atladım. Bundan sonraki sorularınızı ona göre cevaplandırırız. Yaşar bey de Kore muharebelerini…

Öğrenci: -Sayın gazilerimiz öncelikle hoş geldiniz. Kıbrıs Barış Harekâtı anılarınıza geçmeden önce Kıbrıs Adası hakkında kısaca bilgi verebilir mi siniz?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): -Kıbrıs Adası hakkında kısaca bilgi verelim. Şöyle ben size kısa ve öz olarak anlatayım. Şimdi biliyorsunuz Kıbrıs Türkiye'nin bir parçası, haritaya bakıyorsunuz, haritaya baktığınız zaman şöyle kafanızdan bir geçirin, Kıbrıs aynen İskenderun Limanı'na girmiş, İskenderun Limanı'ndan sanki koparılmış bir parça gibidir. Dikkat ettiğiniz takdir de. Tabi Kıbrıs'ın bu gün için stratejik önemi çok büyük, bizler için, özellikle Türkiye için, bir de Türk işgaline uğramış ve Türklerden oluşmuş kara parçası oluyor Kıbrıs. Kıbrıs Adası'nın kısaca tarihini ben sizlere tanıtayım, Kıbrıs'ın ilk halkını Anadolu ve Filistin'den göç etmiş kavimlerden oluştuğunu tarihçiler yazılarında devamlı belirtiyorlar. Bu tarihçilerin içinde Yunanlı tarihçiler var tabii. Kıbrıs ilk defa Emeviler zamanın da feth edilmiştir. Biliyorsunuz Emeviler ilk Müslüman devletiydi. Kıbrıs Adası III. Haçlı Seferi sırasında ilk defa Avrupalıların eline geçmişti. III. Haçlı Seferinde. Kıbrıs 1571 yılında II. Selim zamanında Lala Mustafa Paşa tarafından feth edilerek Türk hâkimiyetine girmiştir. Kıbrıs'ta Osmanlı hâkimiyeti 1877–1878 Osmanlı - Rus savaşı, yani dedelerimiz 93 harbi diye bahsederler, Ayestefanos antlaşması ile sona erer. İngilizler Ada'yı zaman zaman sömürge valiliği şeklinde yönetmiştir. 1959 yılında Londra Antlaşması ile Ada'da bir Kıbrıs Cumhuriyet Devleti kurulmuştur. 1960 yılında bir garanti antlaşması yapılmış, bu antlaşmaya göre Ada'daki halkların garantörü, garantörü demek yani koruyucusu demek, Türkiye, Yunanistan ve İngiltere olmuştur. İşte biz de 1974 yılında garantör devlet olarak ne yaptık? Oradaki Türk vatandaşlarının haklarını korumak için Kıbrıs'a müdahale ettik. Yani Kıbrıs Savaşı işte bu nedenle çıkmıştır. Haklı olarak biz oraya müdahale ettik.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin kuzey kıyılarına paralel dağ sıraları Beşparmak Dağları mevcuttur. Kuzey doğusunda ise İç ova yani Mesarya Ovası mevcuttur. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin nüfusu yaklaşık iki yüz bin kişidir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin en önemli gelir kaynağı da turizmdir. Tabi şimdi Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti devlet olarak, bütün dünyadaki devletler biliyorsunuz halen tanımamış vaziyette, tanıyan biz, bizim yanımızda bir veya iki devlet ancak ya var ya yok. Ancak tanındığı takdirde bu turizmcilik daha çok önem kazanacaktır. Şu anda tanınmadığı için tabi turizmde fazla bir önemli gelişme olmuyor. Bazı yasaklar var, engeller var ama Cumhuriyet olarak tanındığı takdirde

bu turizmcilik daha da gelişecektir. O zaman Kıbrıs hiçbir zaman Türkiye'ye muhtaç olmayacaktır. Şu anda onun bütün gelirini, maaşını her şeyini Türk Devleti veriyor.

Kıbrıs'ın başkenti Lefkoşa'dır. Kıbrıs bildiğiniz gibi orada iklim şartı da Akdeniz ikliminin etkisi altındadır. Hâkim bitki örtüsü de maki'dir. Akdeniz ikliminin bitki örtüsü biliyorsunuz Maki (orası da ona benzer olduğu için Maki bitki örtüsüne sahiptir). En son Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, ne zaman kurulmuştur, Cumhuriyeti'ni ilan etmiştir? 15 Kasım1983 tarihinde Cumhuriyeti'ni ilan etmiştir. İlk tanıyan devlet Türkiye Cumhuriyeti'dir. Ama işte zaman zaman bazı devletler tanımasa da yavaş yavaş çağırıyorlar Almanya çağırdı, efendim İngiltere çağırdı en son Fransa çağırdı. Çağırıyorlar, kendileriyle görüşüyorlar, yani resmi görüşme olmasa da kendileriyle görüşme yapmak suretiyle bu antlaşmazlıkları gidermeye çalışıyorlar ama tabi ne zaman olacak bu iş bilemiyoruz. Yabancı devletler de yine bildiğiniz gibi Kıbrıs politikamızı kendi lehlerine çevirmek için çaba gösteriyorlar. Özellikle Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girmesinde bize her zaman dayatıyorlar. Evvela Kıbrıs'ı dayatıyorlar, gelin sizin dediğiniz gibi Kıbrıs'taki antlaşmayı yapalım, neye yapalım? Türkiye lehine değil tabi veyahut Kıbrıs lehine değil. Yunanlıların lehine bütün Avrupalılar birleşiyor, onların lehine bu çabayı göstermek istiyorlar. Kısa ve öz olarak Kıbrıs'ın tarihçesi bundan ibarettir.

Öğrenci: - Askere gitmeden önce böyle bir harekâtın içinde yer alabileceğinizi hiç düşünmüş müydünüz?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): - Şimdi ben şöyle, otur canım, tamam yavrum, şimdi ben subaydım o zaman, yüzbaşıydım. Askere gitmeden önce, tabii sorunuz asker olarak, er olarak oraya gidenler için, tabii er olanlar akıllarından hiçbir zaman geçirememişlerdir, evet insan asker olurken diyor ki ben diyor silahlı kuvvetlere gidiyorum er oluyorum orada ne yapıyorum silah eğitimi görüyorum, muharebe eğitimi görüyorum ne için görüyorum devletimi milletimi vatanımı düşmanlardan korumak için görüyorum bu eğitim. Bunun için de ne yapmam lazım, belki de ileride bir harp olursa gidebilirim diyor hiç düşünmemiştir, düşünmemiş de olabilir yani hiç aklına gelmemiştir savaşa gideceği birdenbire hükümetimiz bir karar verdi Kıbrıs'a bir çıkarma yaptılar, gittik böyle bir harekât yaptık. Ama mesela ben 1960 yılından beri, ben kendim paraşütçüydüm teğmenken ben paraşütçü oldum 1965 yılında o zamanlar biz her sene böyle

Kıbrıs'da olaylar oluyordu 1963 de oldu 1967 de oldu, olaylar oluyordu hadi Kıbrıs'a gidilecek çıkarma yapılacak deniliyordu gidiyoduk Mersinden geri dönüp geliyorduk. Ama en son işte 1974 yılında Ecevit o zaman başbakanımızdı hükümetimiz karar verdi ve oraya gittik reaktör devlet olarak hakkımızı kullandık müdahale ettik ve Kıbrıs barış harekâtını başarı ile yaptık. Bugün dünyada yaptığımız harekâtın bir eşi yok niye yok şöyle söyleyeyim bazı tarihte okuduğunuz savaşlar vardır mesela bir kısmı kara savaşıdır bir kısmı hava savaşıdır bir kısmı işte indirme harekâtıdır, çıkarma harekâtıdır. Kıbrıs şöyle arkadaşlar dünyada hava harekâtı, hava indirme harekâtı, kara harekâtı, uçan birlik harekâtı 4 harekâtı beraber yürütülen ilk harekâttır dünyada uygulanan bir Normandiya çıkarması var mesela orda çıkarma yapmışlar birde hava indirmesi yapmışlar, ama tarihte ilk defa 4 harekâtı birlikte yapan harekât Kıbrıs Barış Harekâtıdır ve başarıyla neticelenmiştir.

Öğrenci: -Askerliğinizi yaparken Kıbrıs Barış Harekâtı'na katılacağınızı duyduğunuzda neler hissettiniz?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): - Neler hissetmedi ki çok şey hissettik. Şimdi ben biraz evvel de size söyledim ya ben bir subay olarak ne yapıyordum 10 sene önceden biz teğmenken oraya gideceğimi biliyordum gidiyorduk geri dönüyorduk gitmiyorduk niye gideceğiz Kıbrıs'a, Kıbrıs'ta ki soydaşlarımızı esaretten kurtaracağız, oradaki milletimiz Türkler rahat olsunlar diye, hürriyetine kavuşsunlar diye, Kıbrıs adası onların rahat yaşayabilecekleri bir yer olsun diye düşünüyorduk. Bizde tabii o zamanda yavaşa yavaş alıştırdılar bizi 1974'de de karar verdiler çıktık.

Öğrenci: - Biraz bahsettiniz ama Kıbrıs Adasına ilk olarak ne zaman ve nasıl ayakbastınız?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): - Şimdi Kıbrıs barış harekâtını biliyorsunuz işte senelerce söyleniyordu Türkler oradan kurtarılsın diye hep çalışma yapılıyordu hep planlar yapılıyordu devletimiz düşünüyordu ama biliyorsunuz 1974 yılında 20 Temmuzdan önce, Kıbrıs da ne oldu Kıbrıs da bir darbe oldu ve Kıbrıslı Rumlar oradaki Türklerin bütün soyunu Türk ırkını yok etme çabasındaydı, yalanan bir darbe yaptılar bu arbeden sonra bütün Türkleri yok etmek istiyorlardı işte Türk hükümet de o zaman bir karar aldı ve oraya çıkartmaya karar verdi. Biz de 1974 20 Temmuz sabahı oraya hareket ettik. Harekâtımız da şöyle oldu

tabii mesela ben paraşütçüydüm biz uçaklara 19 Temmuz akşamı Kayserinden uçaklara gittik. Paraşütlerimizi hazırladık, uçaklarımızı hazırladık bindik hazırlandık. 19 Temmuz akşamı çıkarma birlikleri onlarda kıtalarına gittiler onlarda limanlarda bekliyorlardı. İşte 20 Temmuz sabahı hep beraber, yani biz paraşütçüler olsun efendim havadan uçan birlikçiler olsun onlar helikopterle bizler uçaklarla gittik paraşütle atladık. Gemilerle çıkarma birlikleri gittiler. Hepimizin yerleri önceden belirlenmişti, hani nasıl ki okulda efendim işte 1/B de siz varsınız 2/B de öbür arkadaşınız herkese bir yer ayrılmış orada da her birimize birer yer önceden taksim edilmişti. Bize dediler ki siz gideceksiniz Lefkoşa'ya atlayacaksınız Beşparmaklara kadar çıkacaksınız çıkarma birlikleri gelecek onlarla birleşeceksiniz sizin işiniz bitecek. Bitecek ama muharebe bitmeyince bizim işimiz de bitmeyecek ne yapacağız bu sefer, Kıbrıs'ın her yerinde görev aldık. Yani Girne'de görev aldık, Lefkoşa'da görev aldık, Magosa'da görev aldık, İngiliz üssünde görev aldık Homorfa'da görev aldı bizim diğer birlikler yani Kıbrıs'ın her yerinde hava indirmeci olarak biz, komando olarak komando birlikleri mutlaka Kıbrıs her yerinde görev almıştır ama diğer birlikler, kendilerine gösterilen yerlerde görev yapmışlardı.

Öğrenci: -Kıbrıs Barış Harekâtı zamanında bulunduğunuz bölgenin iklim koşulları ordumuzu ve savaş stratejimizi etkiledi mi? Etkiledi ise bu konu hakkında bilgi verir misiniz?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): - Şimdi sevgili öğrenciler tabii biliyorsunuz 20 Temmuz ne demek yaz ayı demek ve sıcakların en çok en yoğun olduğu zaman. Sıcaklık öğlenleyin 40 dereceydi, hatta benim çelik başlığım vardı elbisem de vardı terliyordum böyle hemen ben çelik başlığıma su dolduruyordum kafamdan aşağıya döküyordum. İki dakika sonra kuruyordu. Oraya indik yanımızda erzak yok yiyecek yok sıcak var hararet bastı içecek bir şey de yok, mataralarımızda su var ama ne olacak mataralarımızdaki su bizi ancak 1 saat 2 saat veya 1 gün idare ediyor. Artık sağımızdan solumuzdan bahçelerden limon bulduk o limonları yemek suretiyle hararetimizi giderdik. Şimdi lafı nereye getiriyorum bize etkisi elbette oldu çok sıcaktı bizim harekât hızımızı kesti, yorulduk. Mesela terledik çok su kaybımız oldu ama bu su kaybımızı hemen de tedavi edemezdik. Yani bu gün mesela 5 dakikaya gideceğimiz bir yolu o gün orada 10 dakikaya gittik. Bunun gibi. İkincisi sıcak olduğu için yaz, kapalı yerlere, mevzilere giremiyorduk. Açıkta da

kaldınız mı bu sefer düşman gelecek sizi görecek teslim edecekler sakıncaları oldu tabii. Bize etkisi mutlaka olmuştur tabi.

Öğrenci: - Rakipleriniz ile ilk karşılaşmanız nasıl gerçekleşti? Bu sırada hangi duygular içerisinde idiniz?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): - Şimdi biz oraya 20 Temmuz sabahı gittik. Paraşütle atladık. Ben yüzbaşıydım. Yalnız benim durumum şöyleydi, benim iki tane kızım vardı. Biri 7 yaşındaydı biri 1 yaşındaydı ikisi de kızamıktan yatıyordu. 40 derece ateşleri vardı. Ben onları hasta olarak bıraktım, hareket ettim gittim. Ama biz uçağa bindiğimiz andan itibaren bizim tek düşüncemiz; harbe gidiyoruz, Kıbrıslı vatandaşlarımızı kurtaracağız, onları hürriyetine kavuşturacağız, bizim bütün düşüncemiz buydu. Biz başka hiçbir şey düşünemedik. Atladık ancak açlığımızı dahi düşünemedik. Hararetimizi gidermek için hemen sağımızda solumuzda bir ağaç görüyorduk limonu alıyorduk hararetimizi gideriyorduk. Ancak 1 hafta sonra işte harekât mevzilerimize gittik Beşparmaklara gittik orada bizim çıkarma birliklerimizle birleştik ancak o zaman aklımız başımıza geldi o zaman bazı şeyleri düşünmeye başladık. Ama asıl düşüncemiz Kıbrıslı vatandaşlarımızı hürriyetine kavuşturmaktı. Kıbrısımız'ı Yunan işgalinden, Rum işgalinden kurtarmaktı. Biz her ne kadar dost bölgeye atladık ise de şimdi bizim atladığımız yer Lefkoşa paraşütle atladığımız yer ama o zaman darbe olmuş, Makaryos'un adamları gelmiş, Türklerin mesamesi okunmuyor orda, Türklerin hepsi yeraltına girmiş biz gittikten sonra yer altından çıktı hepsi. Bizim atladığımız yerde elbette düşman olacaktı ama biz atladığımız zaman, sabah 7 de atladık ve o zamanlar da şimdiki gibi saat uygulaması vardı. Yani 1 saat önce 1 saat sonra, var ya şimdi uyguluyoruz ya, o zaman da böyle vardı. Biz 1 saat önce gelmişiz. Onlar saat uygulamasını uygulamadıkları için biz 1 saat önce oraya indik, indiğimiz zaman düşman müşman karşımızda yoktu. Ancak 1 saat sonra uyandılar ve ondan sonra bize ateş etmeye başladılar. Zaten hemen karşımızda düşman görmedik. Belki televizyonlarda görmüşsünüzdür. Biz atladığımız zaman bir tane yabancı gördük hemen peşinden koştuk yakaladık, bir Rum yakaladık dedik. Ama bir baktık ki İngiliz muhabiriymiş. BBC muhabiri. Ama zaman zaman tabii yunanlılar ile düşman

ile karşılaştık. Karşılaştığımız zaman şimdi o durumu ben size anlatamam, o durumu anlatmak için o anı yaşamak lazım. Niye, karşınızda düşmanı görüyorsunuz, bikere siz ne diye gitmişsiniz oraya Türk vatandaşlarını kurtarmak, hürriyetlerine kavuşturmak için gitmişsiniz. Çoluğunuz çocuğunuz bile aklınıza gelmiyor. Ne yapacaksınız amaçınız düşmanın sizi öldürmesine evvela ona mani olacaksınız. Amaç ölmeden vatanınızı kurtarmak, ama vatanınızı kurtarmak için sizi öldüreceklerse siz ölmeden karşınızdaki düşmanı öldürmek. Amacımız bu. Onlarla direk karşı karşıya muharebe olmadı ama uzaktan elbette onlar bize ateş edince bizde onlara hiç çekinmeden ateş ettik.

Öğrenci: - Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda rütbeniz ne idi?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): - Yüzbaşıydım 1974'te ama 1993 yılında emekli albay olarak ayrıldım.

Öğrenci: - Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda kaç arkadaşınızı kaybettiniz? Bu olaylardan söz edebilir misiniz?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): - Şimdi Kuzey Kıbrıs barış harekâtının tümünü size söyleyeyim. Bu harekâtta 499 şehidimiz var. Yani bunlar subay, astsubay, er ve sivil hepsi 499 kişi. Ama bu 499 kişiden mesela 2 tane subay var benim kendi arkadaşım. Birisi Tuncer'di. Rahmetli. Birisi de hepimizin paraşütçülerin gözcülüğünü yapan Sami yüzbaşıydı. Sami yüzbaşı benden bir devre önce. Benden bir sene kıdemliydi. Tuncer, o da bir sene kıdemliydi. Birde benim sırf devre arkadaşım vardı. Ama ona da çok üzülmüşümdür. O da çıkarma birlikleriyle giderdi. Dursun Saraç isminde. Dursun'u da birliği ile beraber harekat esnasında giderken birliği geride kalmış Dursun önde arkasına bakmadan gitmiş ve Rumlar tarafından esir alınmış. Sonradan Dursun'un kafasını kolunu bacağını başka başka yerlerde bulduk. Kendisini bulamadık da kimliğini bulduk ancak. Onu da o şekilde katletmişler. Bunlar çok vicdansız. Bir de yine birinci harekatta Kıbrıs Şahinler Tepe'den taarruz esnasında bir iki er şehidimizi gördük. Bu şehitlerimizden bir tanesi de bizim Kayseri'de marangozdu. Benim evime gelmişti. Kırık kapımı tamir etmişti hiç unutmam. O marangozumu da orda o baskında şehit olmuştu.

Öğrenci: -Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda Ada'da yaşayan Türk halkı ile neler paylaştınız?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): - Neler paylaşmadık ki. Çok şey paylaştık. Özlemlerimizi giderdik evvela. Türk ile Türk bir araya geldi. Türklük ile ilgili her şey ananelerimize göre göreneklerimize göre, sonra bir kere Kıbrıslılar bizi doyurdular biz orda 6 ay kaldık, 6 ay bize yemek yaptılar. Geceleri yatmadılar, uyumadılar onlar bize yemek pişirdiler. Bize yardım ettiler. Muharebede yardım ettiler. Benzin istasyonlarından benzin aldık, araçlarımıza, para istemediler. Erlerimize, bize sigara içenlerimize sigara ikmali yaptılar. Bizleri korudular, bizlere haber verdiler, bizlere kılavuzluk yaptılar. Geldiler dediler ki şurada düşman var, burada düşman var, biz onların söylediklerine göre gittik. Veya dediler ki bu yolda mayın var bu mayından geçmeyin. İşaretlemişler, bizlere çok yardım ettiler. Biz onların çoğundan faydalandık. Mesela ben, bir tane mücahit vardı Oğuz'du hatta adı. Oğuz 6 ay benim yanımda kaldı Oğuz. Benim oğlum gibiydi. Kamyon şoförüydü O. Onun kamyonu vardı. Kamyonunu getirdi, kamyonum size feda olsun komutanım dedi. Biz onun kamyonuyla beraber 6 ay dolaştık. Bu kamyonda cephane taşıdık, erzak taşıdık, şehit taşıdık aynı kamyonla, bize çok faydaları oldu Kıbrıs'ta. Paylaştık, acımızı da neşemizi de hep beraber paylaştık.

Öğrenci: -Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda siz ya da herhangi bir arkadaşınız esir düştü mü? Düştüyseniz bu nasıl gerçekleşti?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): -Ben ve arkadaşlarımdan esir düşen olmadı. Ama bizim birinci harekâtta ikinci günü bizim fotoğraflarımızı çeken gazeteciler vardı. Mesela onlar esir olmuştu. Rum tarafına geçmişlerdi yanlışlıkla. Mesela bizim fotoğraflarımızı alamadık. Bizim ilk günkü fotoğraflarımız vardı Zeytinli Köyü'nde çekmişlerdi. Sonradan esir düşenler şöyle esir düşenler oldu. Mesela araziyi bilmedikleri için yanlışlıkla Rum kesimine giriyorlar. Rumlar da tabii tuzak kuruyor. Açıyorlar, çoğu da iyi Türkçe biliyorlardı. Türkçe cevap veriyorlar. Alıyorlar biraz sonra bir bakıyorsunuz ki Rum kesimindesiniz. Esir oluyorlar. Ama sonradan onları karşılıklı mübadele anlaşmak suretiyle biz onların esirlerini verdik onlar da bizim esirlerimizi iade ettiler.

Öğrenci: - Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'nda esir aldığınız asker oldu mu? Oldu ise nasıl?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): - Esir aldığımız asker bir Rum Yüzbaşısı, 3 tane asker esir almıştık Girne beldesinde. Onları da teslim aldık. Fakat savaşta en zor şey çocuklar esir taşımak. Esiri alıyorsunuz taşıdınız mı emniyetini alacaksınız, karnını doyuracaksınız, Devletlerarası hukuka göre onlara işkence yapmayacaksınız. Kızmışsınız zaten bu adamlar böyle hainlik yapmıştı. Bunların hepsini düşündük orada. Mümkün mertebe zaten esir almadık kimseyi. Ama esir aldıklarımızı da barış gücüne teslim ettik. Ama ikinci harekâtta çok güzel bir şey oldu onu anlatayım size. Paşa Köyü diye bir köy var. Bu köyün adı Paşa köyü. Osmanlılar zamanında Türk köyüymüş ama bu köy öyle hale gelmiş ki orada Türk yoktu. Rumlar vardı. Zaman zaman kandırmışlar bizim Türkleri evlerini, tarlalarını satın almışlar ve onlar yerleşmişler. İşte orada Rumları esir aldık. Çoluk, çocuk kadın çok farklı, hatta bir ara baktık bir yerlerden 2–3 tane çocuk sesi geliyordu. Ağlıyorlardı. Nasıl ağlıyorlardı? Yaa niye ağlıyorlar? Onlar dedik mücahide bizim, onlar Rumca biliyordu. Gittiler. Efendim demişler ki süt bulamadık. Biz askerleri koşturduk, evleri aradılar, dükkânları aradılar, süt bulduk, onlara süt verdik. Ondan sonra kadınları çocukları otobüslere koyduk, Barış Gücü'ne teslim ettik, onlara bir zarar gelmesin diye. Bu şekilde yaptık.

Öğrenci: - Kıbrıs Adası'nın jeopolitik durumu hakkında fikirleriniz nelerdir?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): -Kıbrıs Adası'nın, biraz evvel konuşmamın başında da söyledim ya yavrum stratejik önemi çok büyük Kıbrıs'ın. Çünkü bu gün eğer Kıbrıs bizim elimizden giderse, düşman oraya hava alanı yapar. Hava alanlarından istifade eder bir. İkincisi düşman oradan bizi her an gözetler. Kıbrıs bizim elimizden gitmemesi lazım. Özellikle Kafkasların bulunduğu yerlerde radarlar var. Gitmemesi lazım bizim elimizden. Bizim bir parçamız o. Orası giderse bizim Türkiye'nin, Ege zaten Yunanlıların kontrolünde, e şimdi Kıbrıs da giderse Akdeniz de onların kontrolünde olacak. Niye kendi kontrolümüzde olan yerleri onlara verelim. Onun için jeopolitik olarak çok önemlidir. Kıbrıs'ın mutlaka Türklerin elinde olması gerekir.

Öğrenci: -Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'ndan sonra Türkiye'ye nasıl döndünüz?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): -Şimdi biz hava indirme birliği olarak bizim aslında görevimiz 1 hafta idi öğrenciler. Yani biz gidiyoruz, paraşütle atlıyoruz, çıkarma birlikleri ile birleşiyoruz, bizim görevimiz bitiyor, biz hemen paraşütlerimizi topluyoruz malzemelerimizi alıyoruz tekrar uçaklara binip Türkiye'ye dönecektik ama tabii şartlar öyle olmadı. Biz orada 6 ay kalmak zorunda kaldık. Ben ilk gelen kafile ile beraberdim. Biz 6 ay sonra 1 Ocak tarihinde gemiyle döndük. Uçakla atladık gemiyle döndük.

Öğrenci: - Kuzey Kıbrıs Barış Harekâtı'ndan sonra rütbenizde bir değişiklik oldu mu?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): -Rütbemde bir değişiklik olmadı. Biz çok bekliyorduk devlet bize bir sene kıdem verir diye ama vermediler. Hiçbir değişiklik olmadı. Ama Kore'ye gidenler bir sene kıdem aldı. Onlar daha bizden avantajlı.

Öğrenci: -Gazilik Madalyanızı nasıl aldınız? Bu tören hakkında neler hatırlıyorsunuz?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): -İşte şimdi bakın şu benim gazilik madalyam şu bronz madalya. Bu da bizim yaptırdığımız madalya. Bu madalyamı devlet verdi. Bu madalyamı alışımın nedeni şu: ben paraşütçü olduğum için biz oraya kendimizle beraber yiyeceğimizi ve cephanemizi de beraber attık uçaktan ağır yüklerimiz böyle parça parça onları paraşütten attık biz oraya. 60 ton ben cephane ve kuru erzak attım ben oraya. O attığım cephaneleri ben oradan kurtardım kolordunun bulunduğu yere götürdüm ben o cephaneyi orada bunlarla muharebeyi yaptık. Bunlardan istifade ettik. Niye çünkü bizden önce orada cephane yoktu, ağır silah mühimmatı yoktu, ağır silah yoktu, işte biz o gün attığımız bu malzemeleri oradaki Kıbrıslı özellikle Kıbrıslı olan birliklerimize vermek suretiyle bunlardan istifade ettik. İşte bende bu cephaneyi sağlam atıp sağlam kurtardığım ve

harekata çok büyük faydası, katkısı olduğu için bana bu madalyayı verdiler. Bu madalyanın esprisi o, liyakat madalyası.

Öğrenci: -Kıbrıs'ın tarihi hakkında neler biliyorsunuz? Bu bilgilerinizden bahseder misiniz?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): -Tarihini kısa şeyde anlattım, özetledim anlattım.

Öğrenci: -Gazi arkadaşlarınız ile savaştan sonra bir araya gelme fırsatınız oldu mu? Belirlediğiniz bir toplantı gününüz var mı?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): -Var tabii, şimdi bakın bizim Muharib Gaziler Derneği'nin kuruluş amacı odur. Muharib Gaziler Derneği, İstiklal savaşı gazileri, Kore gazileri ve Kıbrıs gazilerinden oluşur. Bizim amacımız bütün gazilerimizi bir araya getirmek. Eski hatıralarını hep beraber oturup anlatmak, yâd etmek, anılarını tazelemek, için bir araya gelirler, birbirlerinden haberdar olurlar işte bizim derneğimizin amacı bu. Bu amaçla biz bu derneği kurduk, bu maçla da bir araya geliyoruz. Türkiye'de 46 ilde şubemiz var

Öğrenci: - Kıbrıs'ın şu anki statüsü hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): - Kıbrıs biliyorsunuz şu anda bir Cumhuriyet. Bir Cumhurbaşkanı var, Başbakanı var, hükümeti var. Hükümeti var ama tanıyan devlet az. Ama şu anda tabi kendi kendilerini idare ediyorlar şu anda Cumhuriyet. İnşallah bu antlaşmalar bir netice alır, iyi bir sonuç verir, devletler onları tanır, onlar da Cumhuriyetlerine kavuşur ve ayrı iki devlet olur. Yani bir Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti bir de Güney Kıbrıs Rum Hükümeti şeklinde. En uygunu o şekildedir. Kıbrıs'ta Yunanlılarla Türkler bir arada sayın değerli öğrenciler bir araya hiçbir zaman gelemezler, yaşayamazlar. Eninde sonunda ya bizimkileri kandırırlar ya da evini barkını her şeyini alırlar. İşte anlattım ya Paşa Köyüne gittik. Köyün adı Paşa Köy ama tarlasını, evini barkını satın almışlar, kandırmışlar, bizimkileri göndermişler Londra'ya, onlar orda kalmış. Onun için bir

araya gelemezler. Ayrı iki devlet, Cumhuriyet şeklinde olmasında fayda var, ben böyle düşünüyorum, bir Kıbrıs Gazisi olarak.

Öğrenci: -Sizce toplumumuz siz gazilere hak ettiği görevleri yerine getirebiliyor mu? Toplumumuzdan bu yöndeki beklentileriniz nelerdir?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): -Vallahi gaziler vatanı kurtarmak için canlarını feda etmeye hazır bir vaziyette gidiyorlar biliyorsunuz. Ben oraya paraşütle atladığım zaman ben sağ döneceğimi bilmiyordum ki. Ama sağ döndüm, hiçbirimize bir şey olmadı. Allah da yardım etti. Ama garantimiz yok işte. Gazilerimize biz diyoruz ki bu gün eğer rahat nefes alıyorsak, rahat yaşayabiliyorsak şu vatanda, sizler bakın ne güzel eğitim görüyorsunuz. İşte bunun hepsini gazilerimize borçluyuz. Onun için gazilerimizi her zaman her yerde mutlaka anmalıyız, hatırlamalıyız, hatırlarını sormalıyız, yardıma muhtaç olanlara yardım etmeliyiz. Gazi bizim büyüğümüz, gurur duyduğumuz, onur duyduğumuz insanlar. Böyle düşünmelisiniz ve her zaman onlara yardımcı olmalısınız. Yani bayramda seyranda hatırlamak değil her zaman hatırlamalısınız. Çünkü bu gün hürriyetimiz varsa onlara borçluyuz. Şimdi hani fotoğraf nerdeydi? Göstereyim ben size, bakın iki tane fotoğraf göstereyim. Şimdi bunlar da işte yaşayan iki tane istiklal savaşı gazimiz, yani biz bugün gazilerimizin önemini anlatmak istiyoruz. Çanakkale zaferini kazandık kazandık diyoruz. Kazandık ama nasıl kazandık? İşte. Yokluklar içersinde kazandık. Erimizin kıyafeti yok, ayakkabısı yok, silahı yok, mermisi yok ama ne var? Cesareti var, iman gücü var, gayreti var. İşte bakın, bakın şimdi şuraya bakın bu 1915 yılında iki gazimiz, Çanakkale gazimiz. Şimdi bunu bakın elinizde dolaştırın. Birinin ayağında ayakkabı bile yok. Birinin ayağında ayakkabı var, elbisesi yırtık. Bunu bir Alman pilot havada keşif yaparken çekiyor. Ondan sonra da bu fotoğrafı memleketine götürüyor. Antika diye saklıyor bu fotoğrafı. 1915'de çekilmiş, yani 80–90 yıl önce çekilmiş bir fotoğraf. Biz bunu bulduk da yayınladık. İşte gazinin çok önemi var. Biz bunlara borçluyuz. Bunlar muharebe yapmışlar, yemek yok, ekmek yok, bakın ayakkabı yok, böyle muharebe yapmışlar. Ama bak biz bu gün ne yapıyoruz? Göğsümüzü gere gere Çanakkale'yi biz geçirtmedik diyoruz. İşte kime borçluyuz? O gazilere borçluyuz.

Öğrenci: -Kıbrıs Savaşı esnasında ilk mektup yazdığınız kişi kim di?

Kıbrıs Gazisi (Emekli Albay Feridun Çelenk): -İlk mektup yazdığım kişi kızımdı. Benim kızım da şimdi öğretmen. İstanbul Kartal Anadolu Lisesi'nde. Şebnem Örener. Almanca-Matematik öğretmeni şu anda kendisi. O zaman 7 yaşındaymış. Şimdi bana bir mektup yazmış, biliyorsunuz o zaman böyle uçakla filan da gelmiyordu. Bir de küçük paket gibiydi. Dediler ki yüzbaşım sana şey getirdiler Türkiye'den geldi. Açtım, baktım; babacığım seni çok özledik, biz iyiyiz, sen bizi hiç merak etme, nasıl sın, iyi misin? Öbür paketi açtım, baktım bir tane tavuk budu. Evde tavuk pişirmişler, annesine demiş ki; Anne demiş bu da babamın payı demiş, kağıda sarmış onu bana göndermiş. Yani bana ilk gelen oydu Kıbrıs'a. Tabi eşimizle de telefonla hanımla da konuşuyorduk. Onlar da tabi bizim sağ döneceğimizi, kurtulacağımızı bilemiyorlardı ki. Çünkü ben yüzbaşıydım. Ben paraşütçü teğmenken olmuştum.1965'de paraşütçü olmuştum. Ama 1974'te ben çok ara vermiştim paraşütçülüğe, ondan sonra gittim ilk defa oraya atladım paraşütle. Sekiz sene sonra. Tabi şimdi evvela hanım diyormuş ki sağlam düştü mü? Hanım öyle düşünüyormuş. Ama Allah'ın izniyle sağlam düştük, hiç de bir şey olmadı. Hepimiz sağ kurtulduk.

Ek 6: Özdeğerlendirme Formu
Adı- Soyadı:
Sımıfı:

ÖZ DEĞERLENDİRME	**Bunu Çok İyi Yapabiliyorum**	**Bunu Kısmen Yapabiliyorum**	**Bunu Yapamıyorum**
Sözlü tarih yöntemiyle, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti tarihi oluşturabilirim.			
Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerle daha iyi iletişim kurabilirim. Onlara sorular sorarak, onları dinleyerek ve gözlemleyerek Kuzey Kıbrıs Barış Harekatı'nı daha iyi açıklayabilirim.			
Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerden edindiğim bilgileri düzenleyebilirim.			
Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerin düşünceleriyle gerçek bilgileri birbirinden ayırabilirim.			
Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerden edindiğim bilgiler arasından konumuzla ilgili bilgileri bulabilirim.			
Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerle bir araya gelerek kendimden önceki kuşakları daha iyi anlayabilirim.			
Sözlü tarih yöntemiyle, gazilerin yaşamlarından anlattıkları kesitlerden yola çıkarak yaşamımızdaki değişim ve sürekliliği algılayabilirim.			
Başka bir konuda sözlü tarih etkinliği gerçekleştirebilirim.			

Teşekkürler

Araş. Gör. İbrahim Sarı

Ek 7: Tutum Formu

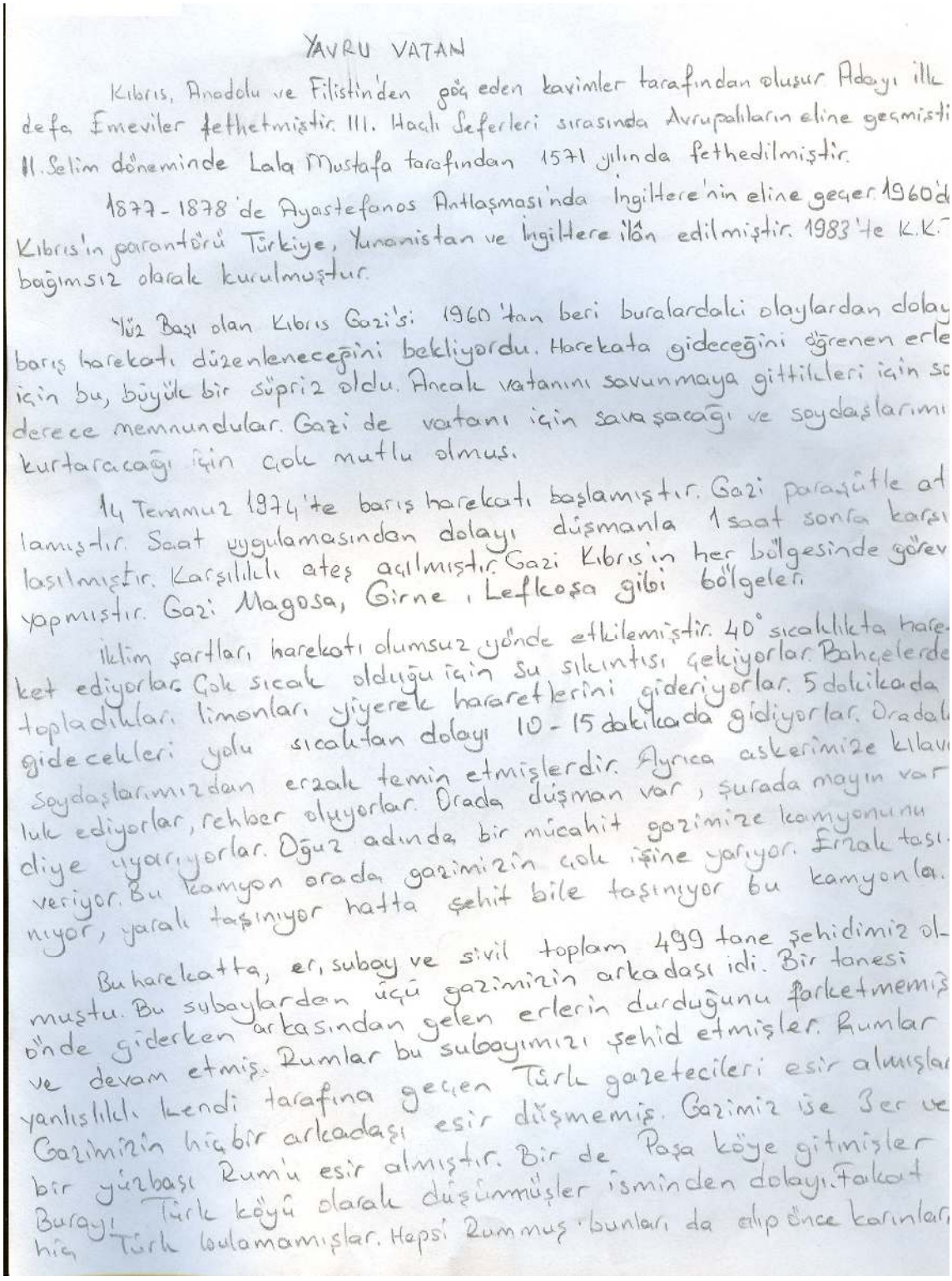
Aşağıda öğrencilerin Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Konusuna ilişkin tutum cümleleri vardır. Her cümlenin karşısında "Tamamen katılıyorum, Katılıyorum, Bazen katılıyorum, Hiç katılmıyorum" seçenekleri verilmiştir. Lütfen cümleleri okuduktan sonra kendinize uygun olan seçenekleri (X) şeklinde işaretleyiniz. (Teşekkürler)

Araş. Gör. İbrahim Sarı

	Adı- Soyadı: **Sınıfı:**	**Tamamen katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Bazen katılıyorum**	**Katılmıyorum**	**Hiç katılmıyorum**
1.	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde çok iyi öğrendim.					
2.	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti konusunu Sosyal Bilgiler dersinde yeterince işledik.					
3.	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin ülkemiz açısından önemini iyice öğrendim.					
4.	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin tarihini öğrendim.					
5.	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin coğrafi özelliklerini öğrendim.					
6.	Kıbrıs Barış Harekâtı gazilerinin sınıfa gelip savaş anılarını anlatması Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ni daha iyi tanımamızı sağlar.					
7.	Kıbrıs Barış Harekâtı ile ilgili film ve belgesel izlemek isterim.					
8.	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne gidip gezmek Kıbrıs'ı daha iyi tanımamızı sağlar.					

Ek 8: Fotoğraf 1: Sözlü tarih görüşmesinden bir görüntü

Ek 9: Öğrenci H'nin kompozisyonu



YAVRU VATAN

Kıbrıs, Anadolu ve Filistin'den göç eden kavimler tarafından oluşur. Adayı ilk defa Emeviler fethetmiştir. III. Haçlı Seferleri sırasında Avrupalıların eline geçmişti II. Selim döneminde Lala Mustafa tarafından 1571 yılında fethedilmiştir.

1877-1878'de Ayastefanos Antlaşması'nda İngiltere'nin eline geçer. 1960'd Kıbrıs'ın garantörü Türkiye, Yunanistan ve İngiltere ilân edilmiştir. 1983'te K.K.T bağımsız olarak kurulmuştur.

Yüz Başı olan Kıbrıs Gazi'si 1960'tan beri buralardaki olaylardan dolay barış harekatı düzenleneceğini bekliyordu. Harekata gideceğini öğrenen erle için bu, büyük bir süpriz oldu. Ancak vatanını savunmaya gittikleri için so derece memnundular. Gazi de vatanı için savaşacağı ve soydaşlarını kurtaracağı için çok mutlu olmuş.

14 Temmuz 1974'te barış harekatı başlamıştır. Gazi paraşütle at lamıştır. Saat uygulamasından dolayı düşmanla 1 saat sonra karşı laşılmıştır. Karşılıklı ateş açılmıştır. Gazi Kıbrıs'ın her bölgesinde görev yapmıştır. Gazi Magosa, Girne, Lefkoşa gibi bölgeleri

İklim şartları harekatı olumsuz yönde etkilemiştir. 40° sıcaklıkta hare ket ediyorlar. Çok sıcak olduğu için su sıkıntısı çekiyorlar. Bahçelerde topladıkları limonları yiyerek hararetlerini gideriyorlar. 5 dakikada gidecekleri yolu sıcaktan dolayı 10-15 dakikada gidiyorlar. Oradaki soydaşlarımızdan erzak temin etmişlerdir. Ayrıca askerimize kılavu luk ediyorlar, rehber oluyorlar. Orada düşman var, şurada mayın var diye uyarıyorlar. Oğuz adında bir mücahit gazimize kamyonunu veriyor. Bu kamyon orada gazimizin çok işine yarıyor. Erzak taşı nıyor, yaralı taşınıyor hatta şehit bile taşınıyor bu kamyonla.

Bu harekatta, er, subay ve sivil toplam 499 tane şehidimiz ol muştu. Bu subaylardan üçü gazimizin arkadaşı idi. Bir tanesi önde giderken arkasından gelen erlerin durduğunu farketmemiş ve devam etmiş. Rumlar bu subayımızı şehid etmişler. Rumlar yanlışlıklı kendi tarafına geçen Türk gazetecileri esir almışlar Gazimizin hiçbir arkadaşı esir düşmemiş. Gazimiz ise 3 er ve bir yüzbaşı Rum'u esir almıştır. Bir de Paşa köye gitmişler Burayı Türk köyü olarak düşünmüşler isminden dolayı. Fakat hiç Türk bulamamışlar. Hepsi Rummuş. Bunları da alıp önce karınlar

doyurup Barış Gücüne teslim etmişler. Savaş sonrasında iki karşılıklı olarak esirlerini değiştirmiştir. Kıbrıs'ta 6 ay kal 2imiz geri Türkiye gemiyle dönmüştür.

Savaş sonrası Gazinin rütbesinde bir değişiklik olmu Kıdem dahi alamıyorlar. Fakat devlet bu savaşta yer alan lere bronzdan gazilik madalyası vermiştir.

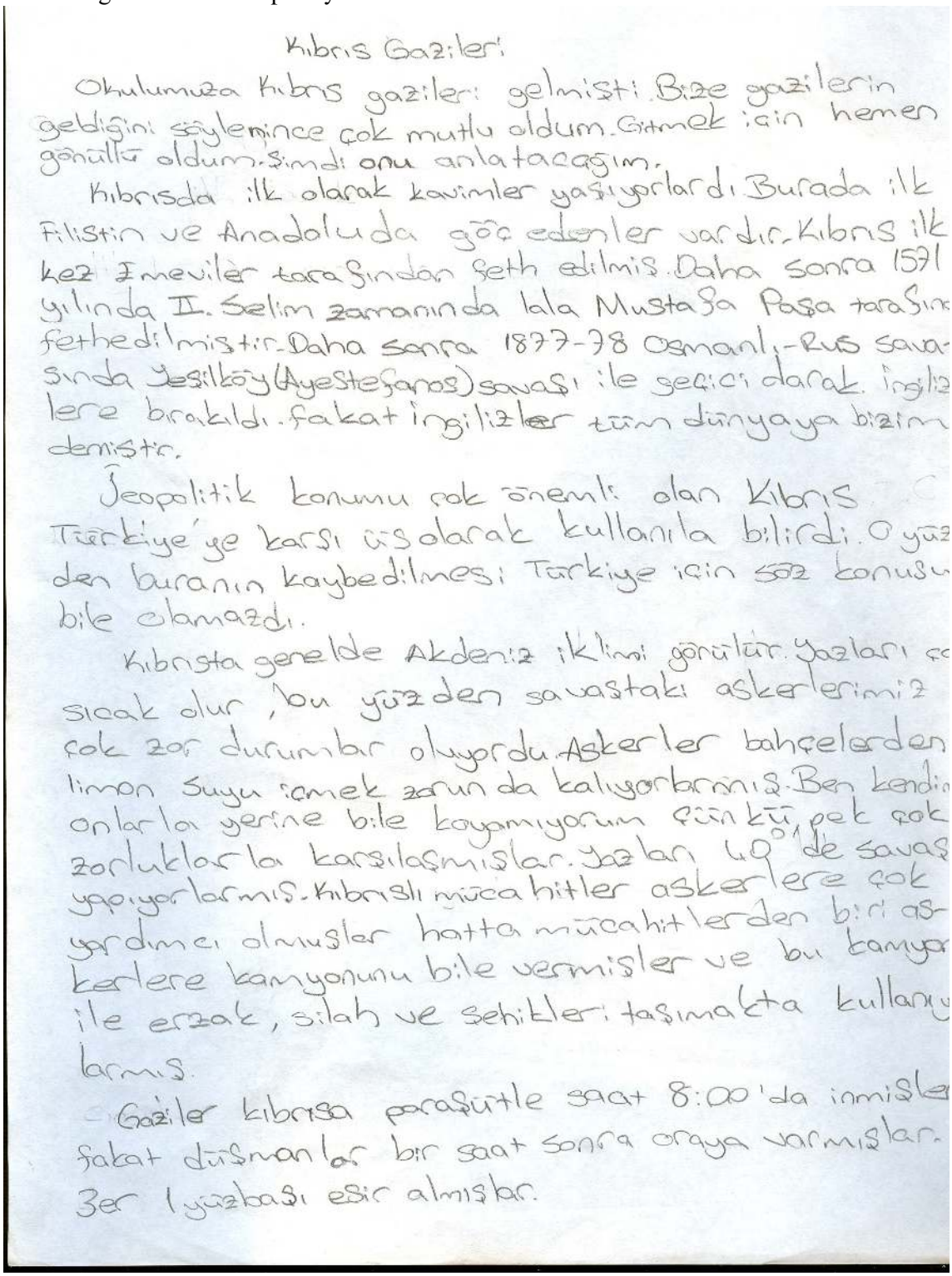
Kıbrıs 200000 nüfusa sahiptir. Başkenti Lefkoşa olup kuzey Beşparmak dağları, güneyinde kıyı bulunur. Akdeniz iklimine sahip olup bitki örtüsü maki'dir. Turizm önemli gelir kaynaklarından Kıbrıs ayrıca jeopolitik açıdan da çok önemlidir. Burası b düşmanın eline geçerse her zaman bizi gözetleyebi Ayrıca Akdeniz'de bir üs olarak da kullanılabilirdi. Adalarına hakim olan Yunanlılar Kıbrıs'ı da alırsa E Denizinin hakimiyetinden sonra Akdeniz'in de hakimiy ni sağlayabilirlerdi.

Günümüzde Kıbrıs'ın bir Cumhurbaşkanı ve Başbakanı v Fakat Türkiye'ye muhtaçlar. Türkiye ve birkaç devlet dı a dan tanıyan devlet bulunmamakta. Tanınırlarsa daha iy ır. Turizmleri artar.

Ayrıca gazimiz Türkiye Muharip Gaziler Derneği gene şkanıdır. Bu derneğin Türkiye'nin genelinde 46 tane şubes rdır. Burada daha çok Kıbrıs ve Kore gazileri bir araya gelmekt dir.

Biz'ler gazilerimiz sayesinde bugün sıralarımızda rahatça okuyabiliyor hatça eğitim görüyoruz. Onlara saygıda kusur etmemeliyiz ve ları sadece bayramlarda ve özel günlerde değil her gün anmal e. Ziyaretlerine gitmeliyiz.

Ek 10: Öğrenci L'nin kompozisyonu



Kıbrıs Gaziler:

Okulumuza Kıbrıs gaziler: gelmişti. Bize gazilerin geldiğini söylemince çok mutlu oldum. Gitmek için hemen gönüllü oldum. Şimdi onu anlatacağım.

Kıbrısda ilk olarak kavimler yaşıyorlardı. Burada ilk Filistin ve Anadoluda göç edenler vardır. Kıbrıs ilk kez İmeviler tarafından fethedilmiş. Daha sonra 1571 yılında II. Selim zamanında lala Mustafa Paşa tarafın fethedilmiştir. Daha sonra 1877-78 Osmanl.-Rus savaşında Yeşilköy (Ayestefanos) savaşı ile geçici olarak İngilizlere bırakıldı. fakat İngilizler tüm dünyaya bizim demiştir.

Jeopolitik konumu çok önemli olan Kıbrıs Türkiye'ye karşı üs olarak kullanıla bilirdi. O yüzden buranın kaybedilmesi Türkiye için söz konusu bile olamazdı.

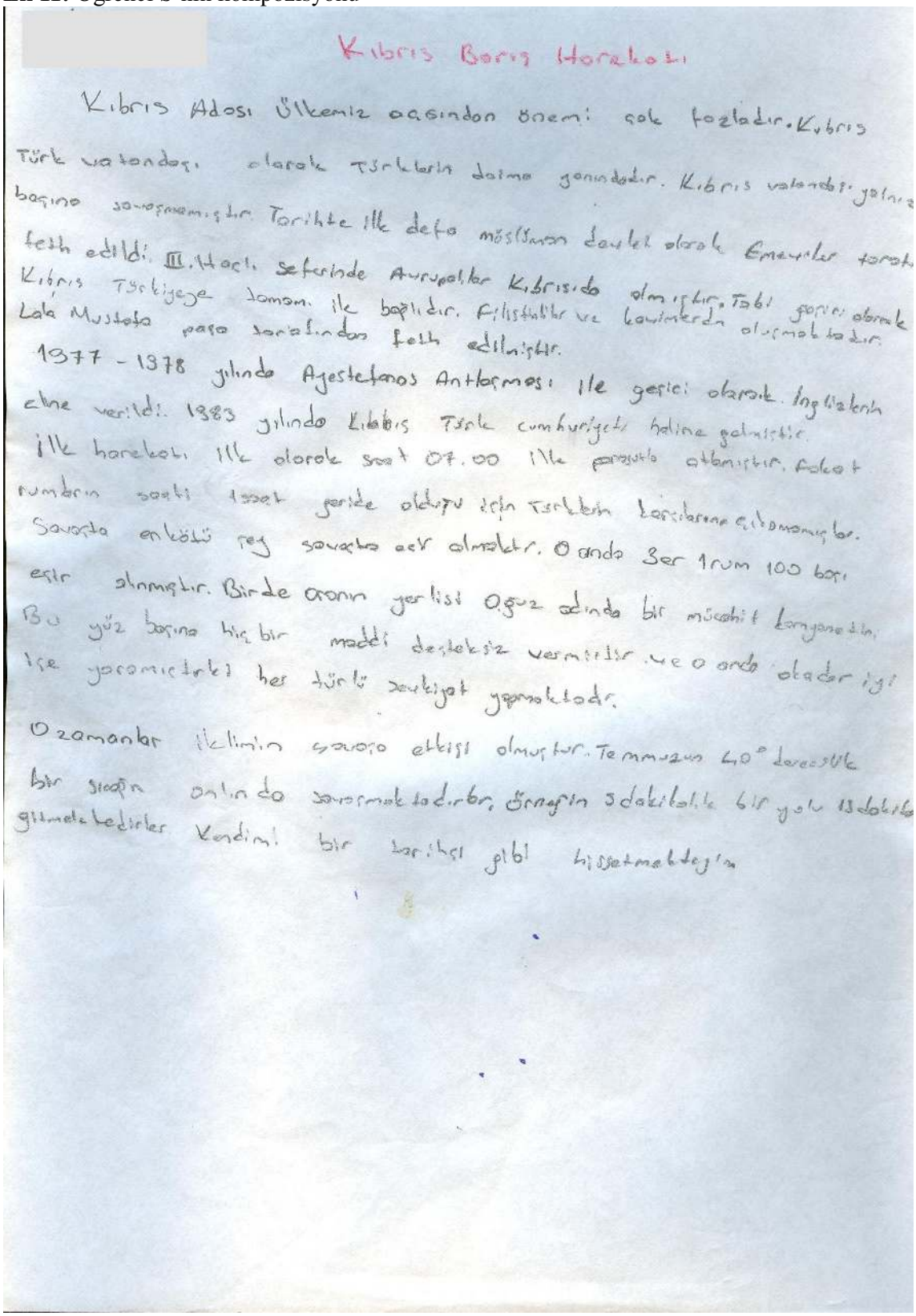
Kıbrısta genelde Akdeniz iklimi görülür. Yazları çok sıcak olur, bu yüzden savaştaki askerlerimiz çok zor durumlar oluyordu. Askerler bahçelerden limon suyu içmek zorunda kalıyorlarmış. Ben kendi onlarla yerine bile koyamıyorum çünkü pek çok zorluklarla karşılaşmışlar. Yazları 40°'de savaş yapıyorlarmış. Kıbrıslı mücahitler askerlere çok yardımcı olmuşlar hatta mücahitlerden biri askerlere kamyonunu bile vermişler ve bu kamyon ile erzak, silah ve şehitleri taşımakta kullanmışlarmış.

Gaziler kıbrısa paraşütle saat 8:00'da inmişler fakat düşmanlar bir saat sonra oraya varmışlar. 3er 1 yüzbaşı esir almışlar.

Gaziler 6 ay orada kalmışlar Türkiyeye gelirkende gemi ile geri dönmüşler. Armalarında bir değişiklik olmamış fakat Bronz madalya almışlar.

Gaziler Ankara merkezli Muharip Gaziler Genel başkanıdır. Burada Kıbrıs ve Kore gazileri sohbet etme amaçlıdır.

Ek 11: Öğrenci S'nin kompozisyonu



Kıbrıs Barış Harekatı

Kıbrıs Adası Ülkemiz açısından önemi çok fazladır. Kıbrıs Türk vatandaşı olarak Türklerin daima gönlündedir. Kıbrıs vatandaşı yalnız başına savaşmamıştır. Tarihte ilk defa müslüman devlet olarak Emeviler tarafından fetih edildi. III. Haçlı Seferinde Avrupalılar Kıbrısda olmuştur. Tabi gerçi olarak Kıbrıs Türkiyeye tamamen ilk bağlıdır. Filistinliler ve kavimlerde olmak tadır. Lala Mustafa paşa tarafından fetih edilmiştir.

1977 - 1978 yılında Ayestefanos Antlaşması ile geçici olarak İngilizlerin elne verildi. 1983 yılında Kıbrıs Türk cumhuriyeti haline gelmiştir.

İlk harekatı ilk olarak saat 07.00 ilk parşütle atlamıştır. Fakat rumların sayısı 1 saat geride olduğu için Türklerin farkına varamamışlar. Savaşta en kötü şey savaşta acır olmaktır. O anda 3er 1rum 100 kişi esir alınmıştır. Birde onun yardımcısı Oğuz adında bir mücahit kanyonda tüm bu yüz başına hiç bir maddi desteksiz vermiştir. ve o anda olacak ise yaramızdaki her türlü savaşçıyı yapmaktadır.

O zamanlar iklimin savaşa etkisi olmuştur. Temmuzun 40° derecelik bir sıcağın altında savaşmaktadırlar. Örneğin 3 dakikalık bir yolu 13 dakikada gitmektedirler. Kendimi bir tarihçi gibi hissetmektedir.

Ek 12: Görüşme Hazırlıkları İçin Kontrol Listesi

1. Görüşmeden bir gün önce görüşme yapacağın kişiyi randevuyu hatırlatmak için ara.
2. Tartışma altındaki bölge ya da bölgelerin haritalarını götür.
3. Görüşmeye gitmeden önce ses kayıt cihazı ile uygulama yapmak için zaman harca.
4. Yedek pil, kaset, kalem ve kâğıt ve uzatma kablosu götür.
5. Arka plandaki seslerin kaydedilmemesi için mikrofon fitresi götür.
6. Görüşmeye gitmeden önce soruları evde yüksek sesle sorarak pratik yap.
7. Görüşmeye başlamadan önce ne öğrenmek istediğine karar ver.
8. Konu hakkında bilgilen. Görüşmeden önce kendine altyapı oluşturmak için araştırma yap.
9. Açık sorular sor- değişik yollarla cevaplanabilen, derin ve detaylı cevaplar gerektiren sorulardır. Kapalı sorulardan sakın. Bunlar “evet”, ”hayır”, ”doğru”, ”yanlış” gibi cevaplarla sınırlıdır.

Ek 13: Başarılı Bir Görüşme Yapmanın İpuçları

1. Görüşme yapacağınız kişiye sizinle buluşmadan önce konuşacağınız konu hakkında düşünmesini ve ileride araştırmanızda size yardımcı olabilecek kişilerin isimlerini ve telefon numaralarını, ve konuyla ilgili herhangi bir doküman ve fotoğrafı toplamasını söyleyin.
2. Konu hakkında bir fikir geliştirmek için zaman harcayın.
3. Görüşmeye başlamadan önce karşındaki kişiye görüşmenin amacını hatırlat.
4. Ses kayıt cihazı kullanacağını anlat. Neden kullanacağını söyle. Ses kayıt cihazını görüşmeye başlamadan önce denemek için izin iste.
5. Kişinin fotoğrafını çekmende bir sorun olup olmadığını sormayı unutma.
6. İçinde bulunduğunuz mekânın görüşmeyi yürütmek için uygun olup olmadığını sor.
7. Kişinin söylediği her şeyi dinle.
8. Kişiyi detaylı bilgi vermesi için teşvik et.
9. Sabırlı ol. Kişi konudan sapmış olsa da bir süre bu şekilde konuşmasına izin ver.

Ek 14: Zorlukla Karşılaşmamak İçin: Görüşmeden Önce Ele Alınması Gereken Sorular

Kişinin kendisini rahat hissetmesini nasıl sağlayabilirim ve cihazlarımı kontrol ederken onun işbirliğini nasıl kazanabilirim?

İyi bir başlangıç için neler söyleyebilirim?

Görüştüğüm kişi bana yeterince yardımcı olamadığını düşünürse ona ne söylemeliyim?

Eğer kişi konuşmayı başka yöne kaydırır ve sorularıma cevap vermezse ne söylemeliyim?

Görüşme yaptığım kişiyi detaylı bilgi vermeye nasıl teşvik edebilirim?

Sessizlikle nasıl başa çıkabilirim?

Kişi düşünürken ben ne yapmalıyım?

Görüşmeyi bitirmenin en iyi yolu nedir?

Ek 15: Sözlü Tarih Kayıtlarını Değerlendirmek İçin Kriter

(85 PUAN)

Öğrenci: Tarih:

Dersin adı: Ders kodu ve sınıfı:

1. Öğrenci Görüşme Konusunun İşaretlenmesi

Büyük çöküntü (1929) Savaş Gazisi

Göç Diğer (Tanımlar)

2. Kaset kaydı uygun bir şekilde etiketlenmiş mi? (4 puan)

a. Görüşmeci c. Görüşmenin konusu

b. Görüşme yapılan kişi d. Görüşmenin tarihi

3. Kayda giriş (6 puan)

Görüşmeci yapar:

a) Kendini tanımlama

b) Tarih verme

c) Görüşme yapılan kişiyi tanımlama

d) Görüşmenin amacını tanımlama

e) Görüşmenin yerini tanımlama

f) Biyografi taslağı özeti için görüşme sorusu

4. Görüşme teknikleri (30 puan)

Anahtar:	devamlı	hemen hemen devamlı	genellikle	hemen hemen hiç	hiç
	5	4	3	2	1

a) Görüşmeci kişisel sorular sorarmı?

5 4 3 2 1

b) Görüşmeci yönlendirici sorular sormaktan kaçınır mı?

5 4 3 2 1

c) Gerektiğinde görüşmeci ayrıntı sormak için istekli görülür mü?

5 4 3 2 1

d) Görüşmeci soru sorarken uzun cevapları ortaya çıkarır mı?

5 4 3 2 1

e) Görüşmeci ön yargılı yorumlar yapmaktan kaçınır mı?

5 4 3 2 1

f) Görüşmeci konu hakkında iyi bilgiye sahip mi?

5 4 3 2 1

5. Görüşme Stili (20 puan)

a) Görüşmeci aceleciliğe yaklaştırmaktan kaçınır mı?

5 4 3 2 1

b) Görüşmeci anlatıcının sözünü kesmekten sakınır mı?

5 4 3 2 1

c) Görüşmeci (yeri geldiğinde yapılabilecek dalkavukluktan) faydalanmada isteki görünür mü?

5 4 3 2 1

d) Görüşmeci kaydı geçersiz yere başlatır ve/veya durdurur mu?

5 4 3 2 1

6. Kaydın ses kalitesi (10 puan)

1) Görüşmecinin çevresi tahmin edilmiş dikkati dağıtıcı unsurlardan arındırılmış mı?

5 4 3 2 1

2) Serbest kaydın işitilebilmesi zor mudur? Zor duyulur, bir bölümü, silinmiş, vesaire

5 4 3 2 1

7. Öğretmenin görüşmenin tarihi değerlerini yorumlaması (15 puan)

Mükemmel	İyi	Orta	Zayıf
15-14-13-12	11-10-9-8	7-6-5-4	3-2-1

Kaydın uzunluğu (süre) Toplam puan

1. Yorumlar:

Ek 16: Kâğıtların Değerlendirme Kriteri

Öğrenci: Tarih:

Dersin adı: Dersin kodu ve sınıfı:

1. Kâğıtların okunurluğu (20 puan)

Her zaman	Hemen Hemen Her zaman	Bazen	Hemen Hemen hiç	Hiç
5	4	3	2	1

A. Yanlış girişler ve duraksamalar giderilmiş

B. Gramatik formu noktalama, yazım, paragraf

C. Düzeltilmiş isimler, tarihler etc.

D. Kâğıtların akışı (teyp kayıtlarıyla uygunluğu)

2. Kâğıtların Formu

A. Kapak

B. Görüşmecinin ve görüşülen kişinin isimlerinin baş harfi büyük yazılmış mı?

C. Kâğıtlar önemli kişiler; yer ve nesneler için düzenlenmiş mi?

3. Yorumlar:

Bu üç tekniği kullanarak öğretmen daha tutarlı ve başarılı bir şekilde sözlü tarih değerlendirmesi yapar.(Sitton, Mehaffy ve Davis, 1983: 114)

Ek 17: Görüşme Yapan Kişiler İçin Bir Rehber Taslağı

ÖRNEK SORULAR

1. EV HALKI: TEMEL BİLGİLER

Görüşülen kişinin adı, o anda oturduğu adres, doğum yılı, medeni durumu, evlendiği yıl, doğum yeri (eğer biliyorsa sokak ya da bölgenin adı).

1. Doğduğuz evde kaç yıl yaşadınız?

2. Daha sonra nerede yaşadınız? Daha sonraki taşınmaları da aynı şekilde sorun.

3. Ailenizin her seferinde neden taşındığını biliyor musunuz?

4. Aile uzak bir mesafeye taşınmışsa her iki tarafta da kim yardımcı olmuş, yolculuk, ilk izlenimler, taşınmanın ekonomik etkisi, ayrıldıkları yer ile devam eden ilişkileri, diğer göçmenlerle ilişkileri.

5. Kaç kardeşiniz vardı? Kardeşlerin doğum sırası ve kaç yıl arayla doğdukları.

6. Doğduğunuzda babanız kaç yaşındaymış? (hatırlatın: öldüğünde kaç yaşındaydı? Ne zaman öldü?) iş; (işverense: kaç kişi çalıştırıyordu) söz konusu işinden önce veya sonra başka bir işi oldu mu? Geçici ya da yarı zamanlı bir işte çalıştı mı? Ölene kadar çalıştığı bütün işleri sorun. Babanızın hiç işsiz kaldığını hatırlıyor musunuz?

7. Doğduğunuzda anneniz kaç yaşındaymış? (hatırlatma: öldüğünde kaç yaşındaydı. Bu ne zaman oldu.) evlenmeden önce çalışıyor muymuş? (işverense: kaç kişi çalıştırıyordu) evlendikten sonra çalışmış mı? Yarı zamanlı işlerde çalışmış mı? Günde kaç saat çalışmış. Ölene kadar çalıştığı bütün işleri sorun. Anneniz işteyken çocuklara kim bakıyordu?

8. Anneannenizi, babaannenizi ve dedelerinizi hatırlıyor musunuz? İlişki, izlenimler.

Görüştüğünüz kişiyi anne babası değil de başka biri büyütmüşse (Anneanne, babaanne ve dede olabilir.) soruları bu duruma uyarlayın. Üvey aileler söz konusu olduğunda hem üvey ebeveynleri hem de başka bir yerde yaşayan gerçek ebeveynleri ile ilgili sorular sorun.

2. AİLE ETKİNLİKLERİ:

1. Doğum gününüz her hangi bir günden farklı geçer miydi? Hediyeler, özel bir yiyecek, misafirler.
2. Evde her hangi bir müzik enstrümanı var mıydı? Müzik enstrümanı çalan biri var mıydı? Ailede şarkı söyleyen biri var mıydı? Ailecek müzik yaptığınız olur muydu?
3. Anne babanız sizinle oyun oynar mıydı? Yılbaşında diğer bayramlarda.
4. Evde kitap var mıydı? Kütüphaneye üye miydiniz? Gazeteler, dergiler.
5. Ailede bir düğün hatırlıyor musunuz? Düğünde neler olmuştu? Kimler katılmıştı?
6. Komşu, arkadaş ve akraba ziyaretlerine sizi de götürürler miydi? Kiminle giderdiniz?
7. Alışverişe giderken sizi de götürürler miydi? Kiminle giderdiniz? Anne babanızla dışarı çıktığınızda başka durumlar hatırlıyor musunuz? Bisiklet, motosiklet, araba. Resmi tatiller.
8. Tatile çıkar mıydınız? Tatilleriniz ne uzunlukta olurdu? Bunu düzenli olarak yapar mıydınız? Tatile aileden kimler gelirdi? Nereye giderdiniz? Neler yapardınız?

3. ÇOCUK OYUNLARI:

1. Çocukken kiminle oynardınız?
2. Erkek kardeşlerle, kız kardeşlerle, komşularla. Arkadaş grubunuz var mıydı?
3. Başka gruplara karşı oyunlar oynar mıydınız? Nerede?
4. Hangi oyunları oynardınız?
5. Oyun oynarken üstünüzün başınızın kirlenmesine izin verilir miydi?
6. Erkek çocukları ile kız çocukları aynı oyunlarımı oynarlardı?
7. İstediğinizle oynamakta özgür müydünüz? Anne babanızın oynamanızı istemediği çocuklar var mıydı? (varsa neden?) çocukların sokakta kavga etmeleri ya da kumar oynamaları konusunda ne düşünüyorlardı?
8. Şimdi de okul çağında boş vakitlerinizi nasıl geçirdiğinizi sormak istiyorum.

9. Hobileriniz var mıydı? (koleksiyon-sigara kartonları vb)

10. Evde hayvan besliyor muydunuz?

11. Bahçeyle uğraşır mıydınız?

12. Balık tutmaya gider miydiniz?

13. Yürüyüş, bisiklet. Bunları kiminle yapardınız? Dans ya da müzik dersleri.

14. Spor yapar mıydınız? Takım tutar mıydınız?

15. Üye olduğunuz gençlik örgütleri var mıydı (İzciler)? Etkinlikler.

16. Tiyatro konserler, müzik salonları, sinema. Aileniz size harçlık verir miydi?

17. Nelere para harcardınız?

4. OKUL

1. Okula başlamadan önce kimseden ders aldınız mı?

2. Okula başladığınızda kaç yaşındaydınız?

3. Nasıl bir okul (özel okul/devlet okulu; gündüz okulu/yatılı okul; erkek okulu/kız okulu/karma okul)?

4. Okul hakkında ne düşünüyordunuz? Öğretmenlerinize karşı ne hissederdiniz?

5. Öğretmenlerinizin onaylamadığı bir şey yaptığınızda ne olurdu?

6. Öğretmenlerin hayatta önemli olduğunu vurguladıkları bir şeyler var mıydı? Davranışlar, karşı cinsle ilişkiler, düzen, dakiklik, konuşma biçimi.

7. Tartışamaya teşvik ederler miydi?

8. Her hangi bir bilim öğretiliyor muydu?

9. Anne babanız sizi okul ödevlerinizi yapmaya teşvik eder miydi?

10. Okuldaki çocuklar genellikle nasıl evlerden gelirlerdi?

11. Bazılarının kıyafetleri diğerlerinden kötü müydü?

12. Okulda çeteler veya gruplar var mıydı?

13. Daha sonra başka bir okula gittiniz mi? Evet ise: aynı soruları tekrar sorun. Orta ya da lise seviyesinde bir okul ise: askeri okul, meslek.

14. Okulu bıraktığınızda kaç yaşındaydınız? Fırsatınız olsaydı okumaya devam eder miydiniz? Daha sonra yarı zamanlı bir eğitim aldınızmı? (akşam kursları vb.)

15. Üniversiteye gitmiş ise: çalışma konuları, yeni arkadaşlar, yeni yaklaşımlar, öğretmenlerin etkileri, entelektüel tartışmalar, din, klüpler ve topluluklar, diğer aktiviteler. O zamanlar üniversitede kadınlara nasıl bakılıyordu? (Thompson, 1999: 261-271).

Ek 18: Sözlü Tarih Görüşme Soruları

Sözlü tarih planı yapılırken aşağıdaki listede sunulan sorular göz önünde tutulmalıdır.

Çocukluğun Geçtiği Ev Hakkında Sorular:

1. Anne-Babanızın evi nerede idi?
2. Anne-Babanızın evi sizin doğumunuzdan öncemi yoksa sonra mı inşâ edildi?
3. Ev hakkında en çok ne hatırlıyorsunuz?
4. Evinize hiç ekleme yapıldığını hatırlar mısınız?
5. Evdeki en çok sevdiğiniz oda hangisi idi?
6. En sevdiğiniz oda (oturma odası, banyo, mutfak, kiler, oturma odası vs.) hangisi idi?
7. Odanızı başka biriyle paylaştınız mı?
8. Hiç yaz mutfağınız oldu mu?
9. Evinizde klozetiniz veya malzeme odanız var mıydı?
10. Ailenizin bir kuyusu var mıydı?
11. Evinizin yanında hiç odunluk ya da samanlık var mıydı?
12. Kışın evde yaptığınız özel bir iş, etkinlik var mıydı?
13. Günlük olarak evde yaptığınız işler nelerdi?
14. Ailenizin hoşuna giden her hangi bir akşam eğlencesi var mıydı?
15. Sizde özel bir hatıra bırakan özel bir mobilya parçası var mıydı?
16. Ailenizin, hastalık zamanında kullanmaya alıştığı bazı eskimiş ilaçlar var mıydı? (bitkiselilaçlar?)
17. Evinizde disiplin nasıl idi?
18. Anne babanızın en sevdiği hatırası nedir? Büyükanne ve büyükbabanızın? Erkek kardeşlerinizin? Kız kardeşlerinizin?
19. Ailenizin size öğrettiği değerler nelerdi?
20. Ailenizin her hangi bir küçük evcil hayvanı var mıydı?
21. Anne ve babanızın en çok anlattığı özel hikâyelerinin bazıları nelerdir?
22. Anne babanızın sizden ve sizin hayatınızdan beklentileri nelerdir?
23. Anne babanızın sizin için kullanmaya alıştığı ve sizin unutamadığınız bazı deneyimler ya da kelimeler nelerdi?
24. Ailenizin size öğrettiği kuramsal bir örnekten öğrendiğiniz bazı şeyler var mıydı?

25. Anne babanızla yaptığınız özel konuşmalar veya birlikte geçirdiğiniz zamanlar var mıydı ve nelerdi?

Çocukluk Yemekleri Hakkında Sorular

1. Çocukken en çok sevdiğin yemek hangisi idi?
2. Çocukken en az sevdiğin yemek hangisi idi?
3. Ailenizin yaptığı her hangi bir özel yemek hakkında bana bir şey söyleyebilir misiniz?
4. Yemekler dışında (ailenize) nasıl yardımcı olurdunuz?
5. Sizi büyütürken anneniz yaptığı bazı özel yemek listesi var mıydı?
6. Ailenizin bazı favori yemekleri nelerdir?
7. Evinizdeki büyük yemek ne zamandı?
8. Evinizdeki Pazar yemekleri neye benziyordu?
9. Annenizin farklı mevsimlerde farklı yemekler yapıyor muydu? (Yaptı mı?)
10. Kurban bayramı yemeğiniz neye benziyordu?
11. Siz çocukken beyler ve gençler mutfak dışında yardım eder miydi?
12. Aile yemeklerinizin özel takma ismi var mıydı?
13. Değişik yemek çeşitlerine ulaşmanın zor olduğu zamanlar var mıydı? Hatırlıyor musunuz?
14. Özel geleneksel yemekleriniz gerçekten ne idi?
15. Evinizdeki bazı seçkin yemekler ne idi?
16. Aile mutfağınıza ilişkin zihninde bir görsel resim var mı?

Çocukluk Hayatı İle İlgili Sorular

1. En erken hatırladığınız olay nedir?
2. Çocukken oynadığın oyunlar ne idi?
3. Kışın oynadığınız özel oyunlar var mıydı? (ilkbahar, yaz ya da sonbahar)
4. Çocukken bazı sporları yapmaktan hoşlanıyor muydun?
5. Büyükleriniz size hikâye anlatır mıydı?