T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
TARİH ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TARİH ÖĞRETİMİNDE DOKÜMAN KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNE VE BAŞARILARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Hasan IŞIK

Ankara - 2008

T.C.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TARİH ÖĞRETİMİ BİLİMDALI

TARİH ÖĞRETİMİNDE DOKÜMAN KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNE VE BAŞARILARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Hasan IŞIK

Danışman

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN

Ankara - 2008

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Hasan IŞIK'ın "Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine ve Başarılarına Etkisi**"** başlıklı tezi ……tarihinde, jürimiz tarafından Tarih Öğretmenliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı		**İmza**
Üye (Tez Danışmanı):	Prof. Dr. Mustafa SAFRAN	…….……..……..
Üye :	Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ	……
Üye :	Prof. Dr. Selahattin ÖĞÜLMÜŞ	……..…….
Üye :	Doç. Dr. Nuri YAVUZ	……..
Üye :	Yrd. Doç. Bahri ATA	……

ÖNSÖZ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı'nın doktora programı çerçevesinde hazırlanan bu çalışmada, tarih öğretiminde doküman kullanımının yeri, öğrencilere doküman inceleme yöntemlerinin öğretilmesi, son zamanlarda öne çıkan ve yenilenen tarih müfredatında değinilen tarihsel düşünme becerileri, tarih öğretiminde doküman kullanmanın tarihsel düşünme becerilerine etkisi üzerinde durulmuştur. Bu amaçla, tarih öğretiminde doküman kullanılmasına ve tarihsel düşünme becerilerine dönük yerli ve yabancı literatür taranmış, tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisine dönük deneysel bir araştırma yapılmıştır.

Yapılan bu çalışmanın günümüzde gerek sosyal bilgiler gerekse tarih öğretimi konusunda yapılan müfredat çalışmaları ile gündeme gelen yapılandırmacı yaklaşıma, öğrenci merkezli öğretime, aktif öğrenme yaklaşımlarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Yaptığım çalışma süresince her türlü destek, yönlendirme ve tavsiyelerinden dolayı danışmanım, Sayın Prof. Dr. Mustafa SAFRAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Özellikle çalışmamın uygulama aşamasında kullanacağım tarihsel dokümanların temini konusunda tarihsel doküman temin etmemde yardımcı olan tez izleme komitemdeki değerli hocam Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ'e, çalışmam boyunca görüş ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Bahri ATA'ya, Dr. Hüseyin KÖKSAL'a, Dr. Ahmet Sait CANDAN'a ve çalışmamdaki katkılarından dolayı Dr. Yasin DOĞAN'a, Arş.Gör. Bahattin DEMİRTAŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın istatistiki kısmı için değerli katkılarından dolayı Arş.Gör. Bülent AKBABA'ya, Arş. Gör. Türker KURT'a ve MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ölçme Değerlendirme Uzmanı Seher ULUTAŞ'a teşekkür ederim.

Çalışmamın uygulamasını gerçekleştirdiğim Prof. Dr. Şevket Raşit Hatipoğlu Lisesi'nde her türlü kolaylığı sağlayan Okul idaresi, öğretmenleri ve 11. sınıf öğrencilerine, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrenci İşleri bölümünde çalışan değerli personele teşekkür ederim.

Bugüne gelmemde büyük emek gösteren saygıdeğer anne ve babama, çalışmam boyunca sabırla bana her türlü desteği sağlayan sevgili eşim Seher IŞIK'a minnettarım.

Hasan IŞIK

Ankara-2008

ÖZET

TARİH ÖĞRETİMİNDE DOKÜMAN KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNE VE BAŞARILARINA ETKİSİ

IŞIK, Hasan

Doktora, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa SAFRAN

Ekim – 2008

Araştırmada, ortaöğretim tarih derslerinde doküman kullanılmasına bağlı olarak öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimi ve akademik başarılarının artmasına değinilmiştir. Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi olarak deney-kontrol gruplu deneme deseni, nitel araştırma yöntemi olarak da öğrencilerin uygulama sırasında yazdıkları tarihsel metinler betimsel analiz yöntemi ile yorumlanmıştır.

Bu çalışmanın uygulama safhası, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bir devlet okulu olan Prof. Dr. Şevket Raşit Hatipoğlu Lisesi'nde 5 hafta (10 ders saati) boyunca 76 öğrenciyle yapılmıştır. Uygulama Ortaöğretim 11. sınıf (Lise-3) Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin "Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konuları kapsamında sürdürülmüştür. Deney grubunda ilgili konular tarihsel dokümanlar kullanılarak öğrenci merkezli yaklaşımla işlenirken, kontrol grubunda ise konular ders kitabı merkezli olarak geleneksel yöntemle işlenmiştir.

Uygulama öncesinde 76 öğrenciden oluşan deney ve kontrol gruplarına dönük bir ön test başarı testi, deney ve kontrol grubunun sosyo-ekonomik düzeyinin belirlenmesi ve öğrencilerin kişisel bilgilerini ölçmek amaçlı bir anket ve deneklerin tarihsel düşünme becerilerinin durum tespitini yapmak için tarihsel doküman

verilmeden ön-metin yazdırmaya dönük test uygulanmıştır. Uygulamanın başında deney grubu öğrencilerine tarihsel dokümanlarla ilgili olarak tarihsel doküman çeşitleri, doküman kullanma yöntemleri vb. dönük bir sunu yapılmış, uygulama süresince de deney grubuna birinci ve ikinci el (özellikle de yazılı kaynaklar) kaynaklardan oluşan dokümanlar kullanılarak ders işlenmiştir. Uygulama süreci sonunda ise deney ve kontrol grubuna son-test başarı testi, dokümanlar verilerek tarihsel düşünme becerilerinin gelişimini belirlemek amacıyla son-metin yazdırmaya dönük test uygulanmıştır.

Uygulama sonunda nicel bulgular, SPSS 15.0 veri analiz programıyla, nitel veriler ise betimsel analiz ile değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Nicel bulgular sonucunda; akademik başarılar bakımından tarihsel doküman kullanılarak öğretim yapılan deney grubu öğrencileriyle, geleneksel yöntemin kullanılarak ders kitabıyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Tarih derslerinde tarihsel dokümanların kullanılmasının deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının kontrol grubuna göre daha fazla arttığı görülmüştür. Nitel bulgular sonucunda; tarih derslerinde tarihsel dokümanların kullanılmasının, deney grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerine kontrol grubu öğrencilerine göre olumlu anlamda daha fazla etki ettiği belirlenmiştir. Uygulama sonunda deney ve kontrol grubuna verilen dokümanları deney grubunun daha etkili kullandığı sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonunda, ortaya çıkan sonuçlara dayalı olarak araştırmacı tarafından önerilere yer verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tarih, tarih öğretimi, birinci el yazılı dokümanlar, ikinci el yazılı dokümanlar, görsel dokümanlar, tarihsel düşünme, beceri, akademik başarı.

ABSTRACT

EFFECTS OF USING DOCUMENT IN HISTORY TEACHING TO STUDENTS' HISTORICAL THINKING SKILLS AND SUCCESSES

IŞIK, Hasan

Doctorate, Teaching History Discipline

Thesis Adviser: Prof. Dr. Mustafa SAFRAN

October – 2008

In this research, development of students' historical thinking skills and increasing their academic successes have been mentioned related to using document in history lessons in high schools. Quantitative and qualitative research methods have been used together in this study. As quantitative research method, experimental design, with experimental-control group,and also as a qualitative research method historical texts of students' works written in their practice process are interpreted with descriptive analysed method .

This study's application phase has been applied in Prof. Dr. Şevket Reşit Hatipoğlu High school with 76 (seventy six) students in Yenimahalle, Ankara for 5 (five) weeks (through ten lessons). The application was maintained with 11. class Turkish Republic Revolution History and Kemalizm lesson's battles and results subjects in the part of independence war.While using historical documents with student centered approach, lessons have been running in application group,on the other hand, lessons have run in classical style with lesson books centered.

Before the application, control and experimental groups, totally 76 students, have had a foretext achievement text and a quastionaire to determine the social – economical status of the students and personal knowledges and a foretext test was written without giving historical documents to notice the historical thinking skills of the groups. At the begining of the application, a presentation was done to the experimental group about kinds of historical documents, using document samples, items, etc. During the process of application, experimental group had been taught lessons, especially with using first and second hand source of documents (especially written sources). After the application process, post test- achievement test was applied to the experimental and control groups and a test, to make them write a post text to determine the development of historical thinking skills by giving documents, was applied.

At the end of the application quantitative results attained by using SPSS 15.0 data analysis programme, and qualitative datas attained by using descriptive analysis have been evaluated and annotated. According to quantitative results, statistically in favour of experiment group, there is a meaningful difference between experimental group which had education with historical documents and control group that had traditional education with lesson books. According to qualitative results, teaching history using historical documents affected experimental group's students' historical thinking skillses more than control group's students' in a positive way. After the application, it was concluded that the documents were used more effectively by experimental group than the control group.

At the end of the research, suggestions of the researcher are mentioned based on results of the research.

Key words: History, history teaching, first hand writen documents, second hand written documents, historical thinking, skill, academic achievement.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI……..i

ÖNSÖZ……..ii

ÖZET……...……..iv

ABSTRACT…...……...vi

İÇİNDEKİLER……...viii

ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ…….xiii

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu …...…….……1

1.2. Problem Cümlesi ……...…..……..6

1.3 Amaç ……....……....6

1.4. Tezin Önemi …...……...……..7

1.5. Varsayımlar ..……10

1.6. Kapsam ve Sınırlılıklar …….11

1.7. Tanımlar ...…….....11

1.8. Kısaltmalar ……...13

II. BÖLÜM

TARİH ÖĞRETİMİ, TARİHSEL DOKÜMANLAR VE TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİ

2.1. Tarih Öğretimine Bakış……..…..……...15

2. 2. Tarih Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ……...……...20

2. 2. 1. Anlatım Yöntemi……..…….…….....22
2. 2. 2. Soru-Cevap Yöntemi…..…….…….22
2. 2. 3. Problem Çözme Yöntemi..…….……23
2. 2. 4. Tartışma Yöntemi…….……...24
2. 2. 5. İşbirliğine (Kubaşık) Dayalı Öğrenme Yöntemi…….....24
2. 2. 6. Gezi Gözlem Yöntemi……..……25
2. 2. 7. Rol Oynama Yöntemi……..……...25
2.2. 8. Drama Yöntemi……26
2. 2. 9. Örnek Olay İncelemesi Yöntemi……...26
2. 2. 10. Beyin Fırtınası Yöntemi……..…….....27
2. 2. 11. Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi…..…….....27
2. 2. 12. Benzetişim Yöntemi……..……...28
2. 3. Tarih Öğretiminde Materyal Kullanımı……..……30
2. 4. Dokümanlar……...…….35
2. 5. Yazılı Doküman Türleri……..…….....36
2. 5. 1. Seyahatname…...…….…….37
2. 5. 2. Anılar/Hatıralar……..…….…….38
2. 5. 3. Mektup ve Günlükler…...…….……39
2. 5. 4. Raporlar……...…….……39
2. 5. 5. Telgraflar……..……...39
2. 5. 6. Fermanlar/Hatlar……..……..……..39
2. 5. 7. Anlaşma Metinleri……..…….40
2.5. 8. Savaş Verileri.…….……40
2. 5. 9. Yerel ve Ulusal Gazeteler……..……...40
2. 5. 10. Nüfus Kayıtları……..…….....41
2. 5. 11. Kişisel Kayıtlar…….…...……...41
2. 6. Görsel Doküman Türleri……..……....42
2. 6. 1. Fotoğraflar...…...…….……46
2. 6. 2. Resimler…….....……..…….…….48
2. 6. 3. Minyatürler/Gravürler.....…….……50
2. 6. 4. Karikatürler..….....…….……...51

2. 6. 5. Haritalar..……..……...52
2. 6. 6. Tarih Şeritleri….……..……..……..53
2. 6. 7. Grafikler……..……53
2.7. Dokümanlarla Öğretim Yaklaşımı Nedir?…….…...54
2. 8. Tarih Öğretiminde Dokümanların Kullanımı……..……..60
2.9. Tarih Ders Kitaplarında Doküman Kullanımı…….…..……..65
2.10 . Birinci ve İkinci El Kaynaklar……....68
2. 10. 1. Birinci El Kaynaklar..…….……...69
2. 10. 2. İkinci El Kaynaklar…….……78
2. 10. 3. Birinci El ve İkinci El Kaynakların Seçimi….…….……..80
2.11. Yapılandırmacı (Constructivist) Yaklaşımda Tarihsel Doküman Kullanmanın Yeri……...86
2.12 . Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımına Örnek Bir Model..…….....98
2. 12. 1. Uygulama Örneği……..…….……100
2.13. Ülkemizde Okul Tarih Programlarında Doküman Kullanmaya Dönük Direktiflere Bakış……..……111
2. 14. Beceri Nedir?.....……..……123
2.15. Tarihsel Düşünme…….…..……124
2.16. Tarihsel Düşünme Becerileri ve Alt Basamakları..…….…..……..134
2.17 . Ülkemizde Okul Tarih Programlarında Tarihsel Düşünme Becerilerine Dönük Direktiflere Bakış…….…….....141
2. 17. 1. Tarihsel Anlama (Kavrama) Becerisi ve Alt Basamakları……...146
2. 17. 2. Tarihsel Analiz-Yorum Becerisi ve Alt Basamakları ……147
2. 10. 3. Tarihsel Sorun Analizi Becerisi ve Alt Basamakları…….……...…149
2.18 . İlgili Yayın ve Araştırmalar....……..152
2. 18. 1. Tarih Derslerinde Doküman Kullanma İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar…….152

2. 18. 2. Tarihsel Düşünme Becerileri İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar ……..……158

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli…….…..…..166

3. 2. Araştırma Grubu……...……..171

3. 3. Veri Toplama Araçları …….……...179

3. 4. Araştırmanın İşlem Basamakları…….....184

3. 5. Verilerin Analizi ……...…..190

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar …..…….……192

4. 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar …..……..……..193

4. 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar …..……..…...195

4. 4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar …..……..196

4. 5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar …..……..……199

4. 6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar …..……..……205

4. 7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar …..……..…...211

4. 8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar …..……..….215

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5. 1. Sonuç……..219

5. 2. Öneriler……...223

KAYNAKÇA ……..……..227

EKLER……..247

ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ

Şekil 1 : Tarihsel Kaynak Türleri …….……69

Tablo1: Geleneksel ve Yapılandırmacı (Oluşturmacı) Sınıfların Özellikleri …….94

Tablo 2: Drake ve Brown'un Tarihsel Düşünmeyi Geliştirmeye Dönük Basılı Dokümanları Sorgulama Şablonu …….....…….103

Tablo 3: Drake ve Brown'un Tarihsel Düşünmeyi Geliştirmeye Dönük Görsel Dokümanları Sorgulama Şablonu ……...…..…...…….105

Tablo 4: Birinci Elden Kaynakların Kullanımını Temel Alan Bir Müfredat Uygulaması ……..……..……....….112

Tablo 5: İnsanların Düşünme Biçimlerinin Sınıflandırılması **……**..……125

Tablo 6: Düşünmenin Geliştirilmesi İçin Soru Türleri..……...……...132

Tablo 7: Dokümanlarla Yapılacak Öğretimin Geliştirdiği Beceriler ……...……..140

Tablo 8: Ön test-Son Test Kontrol Grubu Deseni ……..……...…….....167

Tablo 9: Araştırmanın Deneysel Deseni ……...……..167

Tablo 10: Araştırmada Kullanılan Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Tablosu 171

Tablo 11: Araştırma Grubu …… ……...171

Tablo 12 : Ankara İli Yenimahalle İlçesi Prof. Dr. Şevket Raşit Hatipoğlu Lisesi'nde Okuyan Öğrencilerin Oturdukları Mahallelerin Sosyal Gelişmişlik Düzeyi ……...172

Tablo 13: Araştırma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına İlişkin Dağılımı……..…173

Tablo 14 : Araştırma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bugüne Kadar Tarihle İlgili Okudukları Kitaplara İlişkin Dağılım.……...…..174

Tablo 15 : Araştırma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Evlerinde Tarih ile İlgili Kitap Olması Durumuna İlişkin Dağılım ...……..….175

Tablo 16 : Araştırma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumlarının Dağılımı ……...……175

Tablo 17: Araştırma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babalarının Mesleklerinin Dağılımı…….……...……176

Tablo 18: Araştırma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarının Dağılımı ...…….…….....177

Tablo 19: Araştırma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Mesleklerinin Dağılımı ……...…….177
Tablo 20: Araştırma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Durumuna İlişkin Dağılım ……...178
Tablo 21: Tarihsel Düşünme Becerileri Sorgulamak İçin Betimsel Analiz Kategorileri ……..182
Tablo 22: Deney ve Kontrol Grubunun Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Akademik Başarı Ön Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları …..……..……...……...……..193
Tablo 23 Deney ve Kontrol Grubunun Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Akademik Başarı Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi
Sonuçları**…**……...……..……..……...194
Tablo 24: Deney Grubu Öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Akademik Başarı Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları ……...….…….195
Tablo 25: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Akademik Başarı Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları ……..…..…196
Tablo 26: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Akademik Başarı Ön Test-Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ……197
Tablo 27: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Akademik Başarı Ön Test-Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları..……198
Tablo 28: Tarihsel Düşünme Becerilerinin Alt Basamaklarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Deney Grubu Öğrenci Metinlerindeki Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması……199
Tablo 29: Tarihsel Düşünme Becerilerinin Alt Basamaklarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Kontrol Grubu Öğrenci Metinlerindeki Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması ……...205

Tablo 30: Tarihsel Düşünme Becerilerinin Alt Basamaklarının Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Metinlerindeki Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması**……**……...….211
Tablo 31: Tarihsel Düşünme Becerilerinin Alt Basamaklarının Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Metinlerindeki Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması ……..215

"*Tarih birinci elden kaynakların ve ikinci elden anlatıların sorgulandığı bir süreçtir.*"

Frederick D. DRAKE Sarah Drake BROWN

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İlköğretimden yükseköğretimin sonuna kadar programlarda yer alan tarih alanına ve tarih dersine eğitimimizde bir öncelik ve değer verildiği açıktır (Paykoç, 1998:341). Tarih geçmiş hakkında bilgi kalıpları ezberlemek değildir. İnsanlığın geçmişini araştırdıktan, analiz ettikten ve anladıktan sonra, orada yakaladığınız evrensel değerleri yeniden kullanılabilir hale getirerek tarihin oluşumuna ve akışına katkıda bulunabiliyorsanız, o zaman gerçek anlamda tarih öğreniyor, onun zevkine varıyor, kazandığınız bilgi ve tecrübeyi uygulama şansına sahip oluyorsunuz demektir (Ata, 2002:51).

20. yüzyıla kadar, tarihî bilginin mahiyetine dâir yapılan tartışmalar bu bilginin öğretimine yansıtılmamıştır. Çünkü bu yüzyıla kadar tarihi bilginin mahiyetinin yalnızca tarihçiyi ilgilendirdiği düşünülmüştür. Oysa tarihçinin ortaya çıkardığı tarih bilgisi ile tarih öğrencisinin sahip olduğu tarih bilgisi aynı mahiyettedir. Ve tarihî bilginin mahiyeti, bu bilgiye yönelen herkesin, bilginin temel kaynaklarıyla yüzleştirilmesini gerekli kılmaktadır (Collingwood 1990:74). Burada tarih öğretiminde öğrencilerin tarihî belgelerden, ilk elden kaynaklardan yararlanmaları öngörülmüş dokümanlarla tarih öğrenmenin önemi belirtilmiştir. Bu konuda Collingwood (Collingwood 1990:74). "20. yüzyıl tarih anlayışının tarihî bilginin kaynağını (nesnesini) net bir biçimde dokümanlar oluşturmaktadır" demiştir.

Tarih diye, öğrencilere kesin bir dogmatiklikle, açıklanmayan ve tartışılmayan, ancak ezberlenebilecek birtakım bilgiler yüklenmektedir. Hâlbuki tarih geçmiş hakkında bilgi kalıpları ezberlemek değildir. Bu tutum ise, tarih dersinin sevilmemesine sebep olduğu gibi, bilgi edinme yöntemlerini göstermediği için de

yaratıcı bir biçimde bilgi üretme hevesinin köreltilmesi sonucunu doğurmaktadır. Tarih öğretiminde ezber sistemi terk edilerek farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bu konuda öğretmenin her anlattığının derste ezberlenmesi yerine; dersin kalıcı ve yaşanır olmasını sağlamak için; oyun oynama, grafik yapma, harita üzerinde inceleme ve farklı kaynaklardan yararlanma yoluna gitmesi gerekmektedir (Tunçay, 1998: 55; Tekeli, 2000; Ata, 2002a:51). Sorunların çözümü için alanda yenileşme gereksinimi yaygın bir kanı halindedir (Alkan, 1998:101). Bunun için tarih öğretiminde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekli olmaktadır.

Bugün tarih öğretiminde az da olsa birçok öğretim yöntemi kullanılmakla beraber uygulamada daha çok tarihle ilgili genel kavramların ve temel bilgilerin öğrenciye anlatım ve soru cevap yöntemi ile aktarılmasıyla sınırlı kalındığı görülmektedir. Ortaöğretim tarih derslerinde sadece öğretmen ve ders kitabına bağlı anlatım yönteminin devam etmesi ile tarih öğretiminin bahsedilen sorunlarının azalmayacağı düşünülmektedir.

Bu bakımdan tarih öğretiminde dersin amaçlarına, öğrenmenin niteliğine, öğrencilere ve öğretim durumunun özelliklerine uygun öğretim malzemeleri kullanmak gereklidir (Paykoç, 1991: 93). Öğretim araçlarının en değerlisi, gerçeğe en çok yakın olanıdır. Bu nedenle öğretimi canlı kılmak amacıyla okul çağı çocuklarının gerçek yaşamdan alacakları araç gereçler kullanılmalıdır (Binbaşıoğlu, 1994:256). Tarih gibi soyut kavramlara dayalı derslerin öğretiminde araç-gereç kullanmanın önemi büyüktür.

Safran'a (1997:35) göre tarih eğitimi almış olmak demek, çeşitli insan deneyimleriyle ilgili belli birtakım düşünme yöntemleri kazanmış olmak demektir. Bu eğitim sürecinde elde edilen bilginin kendi içinde bir değer taşımadıkça ve gerek kendimizi gerekse diğer insanları tanımamıza yardımcı olmadıkça kazanılmasına gerek yoktur. Doğanay (2000)'da, bireyin gelişimini sağlayabilmesi için hangi bilgiye gereksinimi olduğunu ve bu bilgiyi nerede bulabileceğini bilmesinin, ulaştığı bilgi kaynakları içinde kendi gereksinim duyduğu bilgiyi seçmesinin, bunu kendisinde daha önceden var olan bilgilerle ilişkilendirerek yeni bilgi üretmesinin ve ürettiği bilgileri sorun çözmede kullanabilmesinin oldukça önemli bir unsur olduğunu vurgulamaktadır.

Tarih dersleri ülkemizde genel olarak öğretmen merkezli bir yapıda, düz anlatım yöntemiyle işlenmektedir. Bu durum öğrencilerin tarih dersini sıkıcı ve ezber ağırlıklı bir ders olarak görmelerinde önemli bir faktör olarak görülmektedir. Tarih derslerinde farklı öğretim yöntemleri ve buna bağlı olarak farklı öğretim materyallerinin kullanılması dersten beklenen amaçların gerçekleştirilebilmesinde önemli bir katkı sağlayacaktır (Akbaba, 2003:20).

Tarih derslerinde öne çıkan bir nokta da "Tarihsel düşünme becerileri" dir. Öğrencinin bilginin üreticisi olabilmesi yani tarihsel düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Yoksa tarih sadece "ezberlenen" bir ders olma nitelemesinden kurtulamayacaktır.

Her disiplinin kendine özgü bir düşünme biçimi vardır. Örneğin biyoloji biliminin ortaya koyduğu bilgiler, biyolojik düşünmenin; tarihsel bilgi, tarihsel düşünme biçiminin bir yansımasıdır. Dolayısıyla bireyin herhangi bir konu alanıyla ilgili bilgileri etkili bir şekilde öğrenmesinin, o konu alanıyla ilgili düşünme biçimini geliştirmesiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Sınıf ortamında bu düşünme biçiminin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde öğretmen etkili bir role sahip olmalıdır (Çaydaş, 2003:2).

Tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine dönük olarak mevcut tarih ders kitaplarının yetersiz olduğu görülmektedir. Tarih öğretmenlerine bakıldığında büyük çoğunluğunun derslerini, tek bir ders kitabına bağlı olarak işledikleri görülmektedir. Farklı bilgi ve yorumlar için değişik kaynaklardan yararlanılmamakta, ders kitaplarındaki bilgilerin ise öğrenciler tarafından olduğu gibi hatırlanması gerektiği düşünülmektedir (Özbaran, 1992). Tarih ders kitaplarında farklı yorum ve görüşlere yer verilmemekte, dolayısıyla öğrencilerin tarihin yoruma dayalı yapısını görmeleri ve kendi görüşlerini oluşturmaları engellenmektedir. Ancak ders kitaplarının anlaşılır bir dil ve yapı ile otorite kabul edilen tarih eserlerini özetlemesi, tarihçiler arasındaki önemli tartışmaları, en yeni çalışma ve bulguları haber vermesi gerekir (Özbaran, 1998: 55).

Ayrıca bugün Türkiye'de lise tarih ders kitaplarında okuma parçası başlığı altında metinler (Birinci ve ikinci el kaynaklar) yer almaktadır. Fakat bunlara bir

işlerlik kazandırılmamakta, sadece okunmaktadır. Belki ders öğretmeni metinlere dönük bir iki soru sormaktadır. Yücel Kabapınar (1999:250), yaptığı bir araştırmada tarih derslerinde, ders kitabının hemen hemen tek yazılı kaynak durumunda olduğunu belirlemiştir. İngiliz ders kitaplarına baktığımızda ise bu durumun farklılık arz ettiğini görmekteyiz. Bu konuda Kabapınar (2003:42) "İngiltere'deki ders kitaplarında günlükler, kişisel mektuplar, anılar, askerî raporlar, resmî istatistikler, görgü tanıklarının ifadeleri, şarkı sözleri ile birlikte incelenen olayla ilgili varsa şiirlere de yer verilmekte; öğrencilerin değişik tarihsel kaynaklar üzerinde çalışması sağlanmaya çalışılmaktadır" diyerek durumu ortaya koymaktadır. Şu bir gerçektir ki öğrenciye konuya ilişkin ihtiyaç duyduğu temel bilgi ders kitabında verilmelidir. Fakat bunun yanında konuyla ilgili dokümanlar öğrencinin üzerinde aktif olarak çalışacağı şekilde de yer almalıdır. Bu konuyla ilgi olarak Husbands (2000:16) "Konunun gereksinim gösterdiği ve tarihsel incelemeye ışık tutacak yazılı ve görsel kaynaklar, öğrencinin önüne ders kitapları aracılığıyla getirilmelidir. En önemlisi de öğrenciyi edilgen bir dinleyici olmaktan uzaklaştıracak ve sunulan kaynaklar çerçevesinde irdelemeler yapmasına olanak verecek birtakım aktivitelerin varlığı "Sorgulama Temelli Tarih Öğretimi"nin en ayırt edici özellikleridir" demektedir.

Sorbon'da Langlois ve Seignobos, "tarihçi belgelerle çalışır, belgelerin yerini hiçbir şey tutmaz. belge yoksa tarih yoktur." diyerek yaklaşmışlardı (Somersan, 1998: 369). Bu konuda Köstüklü (1999:14), tarih bilimi tanımından "doküman/kaynak" kavramını çıkaracak olursak tanım eksik olur ve tarihin bilim özelliği azalır demiştir. Safran ve Köksal (2006:35) da, tarihî bilginin tarihçinin öznelliğine bağlı olarak "Doküman"ın yorumlanmasından doğmasını, tarihi bilginin doğasını belirleyen bir hüküm olarak belirtmişlerdir. Husbands (2000:13)'a göre, geçmiş yaşanmış olduğundan önceki zamanlardaki insanların tecrübelerine geride bıraktıkları hatıralara dayanarak yapılan analizler, fiziksel malzeme ve dokümanlar yoluyla ulaşılabilir.

Nichol (1996:15) tarih derslerinde dokümanlarla öğrencileri meşgul etmenin önemi ile ilgili şu üç noktayı ortaya koymaktadır:

1-Öğrencilere tarihçilerin yaptıklarını anlamayı öğretmek,

2-Öğrencilere kısmen ya da tamamen tarihçinin yaptığını yaptırmak,

3- Öğrencilere kendi tarih çalışmalarını sürdürecek olan geleceğin tarihçileri gibi davranmak.

İç içe girmiş bu üç yaklaşım, tarih öğrencileri için belli bir öğrenim hiyerarşisi sunmaktadır. Bu hiyerarşi, öğretim süreci içinde sadece bilginin ulaşılmış kısmının elde edilmesi değil, araştırma alışkanlıklarının da kazandırılması fikrine dayanmaktadır.

Tarih derslerinde kullanılabilecek dokümanlar, öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesine etki edebilir. Bu dokümanlardan da akla ilk olarak gelen birinci ve ikinci el kaynaklardır. Bu kaynaklar, öğrencilerin anlam kurma stratejilerini geliştirerek tarihsel düşünme becerilerini etkileyebilir.

Bu bağlamda Avrupa ve Amerika'da eğitimciler ve tarihçiler ortaöğretimde birinci el kaynakların kullanılmasının önemini vurgulamaktadırlar. Birinci el kaynakların kullanılması, öğrencilerin önemli tarihsel kavramlarla karşılaşmasını sağlar. Öncelikle öğrenciler, bütün yazılı tarihlerin, yazarın geçmiş olaylara ilişkin yorumu olduğunu fark eder. İkinci olarak, birinci el kaynaklarla öğrenciler, geçmişte yaşamış insanların yaşamı ile doğrudan temas kurar. Tarih öğretiminde özellikle birinci el kaynakların kullanılmasının eğitsel gerekçesi, büyük oranda öğrencilerin ömür boyu işine yarayabilecek becerilerin geliştirmesi anlayışına dayanmaktadır (Ata, 2002:81). Becerilerin geliştirilmesine dönük yapılan ders çalışmaları da öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirecektir. Bu konuda Shemilt (Vella)'in, 1981 yılında yaptığı bir araştırmayla beceriye dayalı tarih öğrenimi gören öğrencilerin, geleneksel tarih öğrenimi gören öğrencilerden daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (Vella, 2001:4-5).

Ata (2002: 80)'ya göre tarih derslerinde doküman kullanma, benimsenen tarih anlayışı ve eğitim görüşü ile yakından ilgilidir. Tarih derslerinde doküman kullanma temelde pedagojik tarih ile bilimsel tarihin pek ayrı olmadığı ve öğrencilerde tarihçi becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görüşüne dayanır. Ayrıca bu konuda Drake ve Brown'da (2003:476), tarihsel belgelerin içerik yönüyle ve karşılaştırmalı olarak tahlilinin olası yararlarından birinin de, öğrencileri

bireysellikten uzaklaştırabileceğini ve onlara saygınlık kazandıracağını böylece öğrencileri tarih fabrikasında rol alan bireyler yapacağını belirtmektedir.

Cooper (1996: 76)'a göre, öğrenciler, yazılı kaynak, resimler, fotoğraflar, müzik, bilgisayar çıkışlı malzemeler gibi kaynakları kullanma fırsatına sahip olmalıdırlar. Soru sorarak, kendi kaynaklarını eleyip tasnif ederek, sonuçları sözlü, yazılı veya model yoluyla resimlerle, dramayla sunarak, kısacası kendi ilgilerinden hareketle tarihle aktif biçimde haşır neşir olmalıdırlar. Tarihsel bir belgeyi, eseri veya kalıntıyı incelemek ve yorumlamak, muhtemelen bunların ne amaçla ve nasıl yapıldığını, bunların geçmişte insanlar için ne mânaya geldiğini ve insanlar üzerinde nasıl etkiler bıraktığını anlamak açısından önemlidir (Cooper, 1995:4). Mercantini (2008) de, farklı türde tarihsel dokümanların öğrencilerin, tarih dersleri karşısında duydukları güdülenme sorunlarının çözümünde etkili olabileceğini vurgulamıştır.

Tarihçilerin, dokümanlarla uğraşması yıllar sürer ve okul çocuğundan aynı şeyi yapmasını isteme haksızlık gibi görülmektedir. Fakat öğrencileri doküman ile haşır neşir yapmanın amacı, onları tarihçilere dönüştürmek değildir. Asıl amaçlanan, öğrencilerin belli başlı becerileri kazanmaları, böylece daha sonraki hayatlarında da kullanabilecekleri bir bakış açısının kazandırılmasıdır.

1.2. Problem Cümlesi

Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi nedir?

1.3. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı aşağıdaki sorulara cevap aramaktır.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi "Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konusunun öğretiminde;

1. Tarihsel dokümanların kullanılması ile ders işlenen deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları açısından ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Tarihsel dokümanların kullanılarak ders işlendiği deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılar açısından son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Tarihsel dokümanların kullanılarak ders işlendiği deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları açısından ön test – son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları açısından ön test – son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Tarihsel dokümanlar kullanılarak işlenen ders öncesi ve sonrası deney grubu öğrencilerinin yazdıkları tarihsel metinlerde kavrama, yorum-analiz ve sorun analizi becerilerini kullanma sıklıkları arasında farkı var mıdır?

6. Geleneksel öğretim metodu ile ders işlenen ders öncesi ve sonrası kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları tarihsel metinlerde kavrama, yorum-analiz ve sorun analizi becerilerini kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır?

7. Uygulama öncesi; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları tarihsel metinlerde kavrama, yorum-analiz ve sorun analizi becerilerini kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır?

8. Uygulama sonrası; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları tarihsel metinlerde kavrama, yorum-analiz ve sorun analizi becerilerini kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır?

1.4. Tezin Önemi

Ülkemizde tarih öğretimine yönelik birtakım araştırmalar yapılmıştır. Ancak tarih öğretiminde, özellikle tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmaların sayıca yetersiz olduğu görülmektedir. Yapılan alan çalışmalarının incelenmesi sonucunda Türkiye'de tarih becerileri üzerinde araştırmalar yapılmasına rağmen tarihsel düşünme becerilerini etkileyen değişkenlerin incelenmesine yönelik yeterli araştırma yapılmadığı görülmüştür. Özellikle bu araştırmada birinci ve ikinci

elden yazılı dokümanların öğrencilerle karşılaştırılmasının öğrencilerin akademik başarıları ve tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesinde önemli bir yeri olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin tarihsel metinleri kullanarak kendilerinin anlam kurmalarının önemi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bundan dolayı, çalışmanın bu konuyla ilgili yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Tarih öğretmenlerinin ve ders kitaplarının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir yeri vardır. Bu nedenle tarih ders müfredatının, öğretmenlerin ve ders kitabı yazarlarının tarihsel dokümanları, öğrencilerdeki tarihsel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde kullanmasına imkân vermelidir. Tarihsel dokümanların, tarihsel düşünme becerilerini öğrencilere kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerektiğinden, bu çalışmadan elde edilecek bulgular, müfredatın geliştirilmesinde akademisyenlere, program geliştirme uzmanlarına, ders kitabı yazarlarına, öğretmenlere yol göstermesi ve bilgi sunması açısından önem taşımaktadır.

Dokümanla öğretim yaklaşımı özellikle Amerika ve İngiltere'de uygulana gelen bir yaklaşımdır. Bu çalışma, özellikle Amerika ve İngiltere'deki dokümanla öğretim yaklaşımına dönük araştırma ve bulgulardan hareketle, Türkiye'de benzer uygulamaların geliştirilmesi ve daha sonra yapılabilecek deneysel araştırmalara alt yapı teşkil edebilmesi içinde önemlidir.

Dünyada pek çok gelişmiş ülke, tarihlerine ilişkin milyonlarca dokümanı internet ortamında ve CD'lerde öğrencilerin kullanımına sunmaktadır. Örneğin, Amerika'da Birleşik Devletler Ulusal Arşivler ve Kayıtlar Kurumu (National Archives and Records Administration), Amerikan tarihi ile ilgili pek çok belgeyi sanal ortama aktarmıştır. Bu kurumun eğitim şubesi, Social Education dergisinde Dokümanlarla Öğretim adlı bir köşede her ay bir doküman yayınlayıp, öğretmenlere bu dokümanın sınıfta nasıl kullanılacağına ilişkin önerilerde bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, bu şube, yaz aylarında da öğretmenlere doküman kullanım stratejilerine ilişkin olarak 8 günlük atölye çalışmaları düzenlemektedir (Alexander, 1989:2'den Akt: Ata, 2002:84). Örneğin Birleşik Devletler Ulusal Arşivler ve Kayıtlar Kurumu'nun (http://www.archives.gov) sayfası da öğretmenin kaynakları ve öğretim

stratejilerini ilişkilendirmek adına düzenleyebileceği ve "Dijital Sınıfı" da içeren çeşitli öğretim stratejileri ve kaynaklar sunmaktadır. İşte bu doğrultuda yapılacak çalışma, Türkiye'de buna benzer çalışmalar için de yol gösterici olması bakımından önem arz etmektedir.

Düz anlatım yöntemi ile bilişsel alanın bilgi, duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma, devinişsel alanın uyarılma basamağındaki davranışlar kazandırılabilir. Ancak bu yöntem ile daha üst düzeydeki hedef davranışlar (kazanımlar) öğrenciye mal edilmeyebilir (Sönmez,1996:7) ve ayrıca anlatma yöntemi ile öğrenciler pasif kaldıkları için dersler etkisini kaybedebilir. Bundan dolayı öğrencilerin daha aktif ve derslerin daha etkileyici ve konuların daha kalıcı olması için farklı yöntemler ve farklı öğrenme yaklaşımları denenmelidir.

Son zamanlarda farklı bilim adamları tarafından savunulan öğrenme kuramlarında öğrencinin aktifliği ilkesi önem kazanmıştır. Yapılandırmacı öğrenme modeli (constructivist) olarak bilinen öğrenme yaklaşımında ise, öğrencilerin daha önceki deneyimlerinden ve önbilgilerinden yararlanarak yeni karşılaştıkları durumlara anlam verebilecekleri savunulmaktadır. Bu çalışmada ortaya konmaya çalışılan, dokümanla öğretim yaklaşımı ile öğrencilerin pasif bir alıcı olmasının engelleneceği ve öğrencilerin aktif olacağı umulmuştur.

Günümüzde eğitimde davranışçı yaklaşım çerçevesinde öğretmen merkezli öğretimin bir yana bırakılıp öğrenci merkezli öğretimin önemsendiği yapılandırmacı yaklaşımın ön plana çıktığı da göz önüne alınırsa bu araştırma önemli bir yere sahiptir. Özellikle ilköğretim müfredatlarında yapılan değişikliklerle aktif öğretim yöntemleri ön plana çıkmıştır. Bu doğrultuda dokümanla öğretim yöntemi de eğitimdeki bu yeni yaklaşımlara uygun bir yapı arz etmektedir. Ortaöğretimde kullanılacak bu yaklaşım, öğrencileri aktif bir hale getirmesi ve öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandırmalarına imkân vermesi umulmaktadır. Böylece aktif öğrenmeye dönük yapılan etkinliklere katkıda bulunulacak bir çalışma teşkil edecektir.

Dokümanla öğretim yaklaşımı ile öğrenciler sınıfta etkinlik yapma imkânı bulabileceklerdir. Bu etkinlikler, öğrenci merkezlidir. Böylece öğrenciler kendi

sorularını sormaya, kendi deneylerini yapmaya ve kendi sonuçlarına varmaya özendirilecektir. Böylece öğrenciler kendi öğrenmelerini kendileri oluşturacaklardır.

Aktif öğrenme yaklaşımına uygun olarak dokümanlar kullanılarak yapılan tarih öğretimi, öğrenciler için daha açık ve canlı bir öğretim sağlayabilir. Çeşitli düşünce yapılarına sahip, birbirleriyle fikir alışverişi yapabilen ve düşüncelerini organize edip sunabilen öğrenciler yetiştirmek istiyorsak öğrencileri aktif kılacak dokümanlar kullanılarak tarih derslerinin işlenmesi önemli olduğunu söyleyebiliriz.

İnsanoğlu, bilgiyi doğrudan almanın aksine, onu kendisi oluşturur. Bu, öğrenmenin ancak mevcut bilgilere, deneyimlere dayalı olarak gerçekleşebileceği anlamına gelmektedir. Bir bilgi ne kadar iyi sunulmuş olursa olsun, öğrenciler birtakım süreçlerde kişisel olarak bu bilgileri kullanamadıkça, bu bilgiyi deneyimleriyle ilişkilendiremedikçe onları gerçekten öğrenmiş olmamaktadırlar.

Bu çalışma, dokümanla öğretim yaklaşımlarının kullanılmasının ortaöğretim öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerine etkisini ele aldığı için Türkiye'de öğretim programlarının yapılandırmacı öğrenme merkezinde yaşadığı dönüşüme katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmada dokümanla öğretim yöntemine dönük seçilecek olan örneklerin araştırmanın amacını ortaya koyacak nitelikte olduğu düşünülmektedir.

2. Araştırmanın deneysel işlem sürecinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kontrol altına alınamayan dış etkenlerden aynı derecede etkilendikleri düşünülmektedir.

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ders dışı zamanlarda, deneysel işlem konusunda yapılan uygulamalarla ilgili iletişime geçerek birbirlerini etkilemedikleri varsayılmaktadır.

1.6. Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2007-2008 eğitim öğretim yılı ikinci dönemde uygulanmıştır.

2. Araştırma grubu, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan bir devlet okulu olan Prof. Dr. Şevket Raşit Hatipoğlu Lisesi'nin 3. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

3. Araştırmanın uygulama aşamasında seçilecek olan örnek dokümanlar, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim 11. sınıf (Lise 3) Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi müfredatında yer alan "Kurtuluş Savaşı" başlıklı bölümün "Muharebeler ve Sonuçları" konuları (1- Ermeni Sorunu ve Ermenilerle Savaş 2- Güney Cephesi'nde Maraş ve Urfa'nın Kurtarılması ve Antep Savunması, Adana savunması 3- Batı Cephesi Muharebeleri) ve ile sınırlandırılmıştır.

4. Öğrencilerin yazacakları tarihsel metin konusu İkinci Dünya savaşı ile sınırlandırılmıştır.

5. Tez konusu olan dokümanla öğretim yaklaşımı birinci ve ikinci el kaynaklar ile sınırlandırılmıştır.

6. Tezde deneysel olarak çalışılacak olan dokümanların tarihsel düşünme becerilerine etkisi sadece tarihsel kavrama, tarihsel analiz-yorum ve tarihsel sorun analizi becerisi ile sınırlandırılmıştır.

7. Araştırmada ölçüt alınan başarı testinin sorularının sadece ilgili konulara yönelik olması ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Dokümanlarla Öğretim: Doküman; geçmiş olaylara tanık olmuş ya da katılmış kimselerce oluşturulan raporlar, günlükler, konuşmalar, fotoğraflar, mektuplar, çizimler, hatıralar, haritalardır. Görüldüğü gibi doküman, yazılı olabileceği kadar, görsel de olabilir. Bu çalışmada sadece yazılı doküman niteliğindeki birinci ve ikinci kaynaklar ile görsel kaynaklar ele alınacaktır.

Kaynak: Türk Dil Kurumu kaynak kelimesinin tanımını şu şekilde yapmaktadır: "1. Bir haberin çıktığı yer. 2. Bir şeyin çıktığı yer, menşe. 3. Araştırma ve incelemede yararlanılan belge." (TDK, 2008:http://www.tdk.gov.tr). Köstüklü (1999:14) ise, kaynağı, olayın bizatihi içinden geldiği bilgi, belge ve kalıntıların tümüdür şeklinde tanımlamıştır.

Birinci El Kaynaklar: Bir tarihçi, tarih yazım işinde birinci el ve ikinci el olmak üzere iki tip kaynak kullanmaktadır. Bunlardan birisi olan birinci el kaynak, çalışılan olayın geçtiği döneme ait kaynaklardır. Birinci el kaynak, çalışılan olayın geçtiği döneme ait kaynaklardır. Birinci elden kaynaklar "temel, ham, işlenmemiş bulgulardır (Marwick, 1970'den Akt.; Stradling, 2003). Danzer ve Newman'a göre birinci elden kaynaklar insanlığın geçmişine ait tüm izleri (düşünceler, toplumsal gelenek ve kurumlar, dil, edebiyat, insanlığın ürettiği araç-gereçler, insan kalıntıları ve bizatihi insanların kendileri) taşıyan belgelerdir (Akt.; Otten, 1998).Birinci el kaynakla ilgili en genel tanım "insan geçmişinden kalan bütün izleri içermektedir" şeklindedir. Arşiv malzemeleri, kronikler, hatıralar, kitabeler gibi tarihçinin ilk elden bilgiye ulaştığı kaynaklar olarak da tanımlanmaktadır (Barton, 2005).

İkinci El Kaynaklar: İkinci el kaynaklar ise birinci el kaynaklara yani olayın geçtiği döneme ait kaynaklara dayanarak hazırlanmış telif eserlerdir. İkinci elden kaynaklar, tarihçilerin, gazetecilerin, yorumcuların ve gözlemcilerin yazıları ve düşünceleridir (Stradling 2003). Tarihçinin birinci el kaynaklardan elde ettiği bilgileri sentezleyerek kendi anlatımını ortaya koyduğu ürünlerdir.

Vesika/Belge/ Doküman: Bir gerçeğe tanıklık eden yazı, fotoğraf, resim, film vb. vesika, doküman (TDK, 2008: http://www.tdk.gov.tr). İnanılacak sağlam delil (Devellioğlu;1148).

Beceri: Beceri, bireyin kolaylıkla yapmayı öğrendiği bedensel ya da zihinsel her şey olarak tanımlanabilir. Söz konusu olan tarih bilimine ilişkin beceriler ise, bunların, doğrudan zihinsel ya da entelektüel becerilerle ilişkili olduğu söylenebilir.

Tarihsel Düşünme Becerileri: Tarihçi gibi araştırma yapmak için kaynaklara ulaşma, ulaşılan bilgileri eleştiri süzgecinden geçirme gibi sahip olunması gereken becerilerdir.

Tarih düşüncesi tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında bağlar kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Tarih düşüncesi, geçmişin tarih olmadığını *"tarihi gerçek"* ile *gerçeğin* birbirinden farklı kavramlar olduğunu belirlemede başvurulması gereken bir düşünce biçimidir (Dilek, 2002:68).

Şimdiye kadar bilgi edinme, yaşam ve okulun temel amacı olarak görülmüştür. Günümüzde ise bilgiye bakış değişmiştir. Bilgi; olguları, kavramları, ilkeleri ve süreçleri ezberlemek olarak görülmemektedir. Bilgiyi kullanma, bilgiyi edinmeden daha fazla vurgulanmaktadır. Bilgiyi öğrenmenin önemi göz ardı edilmemekle birlikte, öğrenciler bilgiyi problem çözmede, anlamlı ortamlarda eleştirel düşünmede ve yaratıcı düşünmede kullanmalıdır. Beceri ise bilgi gerektiren ve performans içeren karmaşık bir eylemdir. Hem bilgi hem beceri kısa zamanda kolayca öğretilebilir ve öğrenilebilir. Fakat yetenek daha geç gelişir ve daha karmaşıktır. Bilgi ve becerilerin birleşmesi ile yetenek ortaya çıkmaktadır.

Beceri öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir.

1.8. Kısaltmalar

Akt: Aktaran

bk: Bakınız

Çev: Çeviren

f : Frekans

F : Varyans değeri

KO : Kareler Ortalaması

KT : Kareler Toplamı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N/n : Denek sayısı

OSPI: Office of the Superintendent of Public Instruction

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

p : Anlamlılık düzeyi

S : Standart sapma

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

sd : Serbestlik derecesi

$\overline{X}$ **:** Aritmetik Ortalama

vb: Ve benzeri

vd: Ve diğerleri

“Geçmişler geleceğe, suyun suya benzemesinden daha çok benzer.”

İbn-i Haldun/ Mukaddime

II. BÖLÜM

TARİH ÖĞRETİMİ, TARİHSEL DOKÜMANLAR VE TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİ

2.1. Tarih Öğretimine Bakış

Tarih kavramı, dünyada 19. yüzyıla kadar genel olarak “ölü geçmişin ulaşılmış bilgisi” olarak anlaşılmıştır. Tarihin yalnızca “siyasi” yanı üzerinde durulmuş ve öğretilmesinin gereğine de ancak siyasi zorunluluklardan dolayı inanılmıştır.

Bilimsel tarih anlayışının temelinin atıldığı 19. yüzyılda tarihî bilginin;

a) Nasıl mümkün olabildiği,

b) Esas olarak neyi içermesi gerektiği,

c) Bugün yaşayan insanlarla ilişkisi,

tartışılmıştır. Bu tartışmalar, bilimsel tarihin ana problemlerini ortaya koymuş ve tarihsel bilginin mahiyetine dair bazı hükümleri beraberinde getirmiştir (Safran ve Köksal, 2006:35). Carr (1988:29’dan Akt.; Safran ve Köksal, 2006:35)’a göre, 19. ve 20. yüzyıllarda tarihi bilgiye yönelik yapılan tartışmalar, tarihin içeriğini değiştirmemişse de o içeriğin algılanmasını değiştirmiştir. Tarih, geçmişin bilgisi olmaktan sıyrılıp, geçmişin şimdide yaşayan bilgisi haline gelmiştir.

19.yüzyıla kadar eğitimciler arasında "ne öğretelim" sorusu pek tartışılmıyordu, çünkü bilgiler çok sınırlı idi. Bilinen her şeyi bir insana öğretmek mümkün olabiliyordu. Bunun için bilgiler arasında ayrım yapmaya da gerek yoktu (Safran, 2006:27). On dokuzuncu yüzyıldan başlayarak ağırlıklı bir dünya görüşü ve bilim paradigması görünümünde eğitim araştırmaları ve anlayışlarında da oldukça geniş ve sağlam bir yer edinmiş pozitivizmin, son zamanlarda yerini post yapısalcı

ve postmodern anlayışlara bırakması tarih felsefesi ve bağlantılı olarak tarih öğretimi anlayış ve uygulamalarını da etkilemiştir. Bu doğrultuda geçmişle ilgili olarak tek bir doğrunun olmadığı düşüncesinden hareketle sorgulama, mantıksal düşünme ve düş gücü süreçleri, tarihsel dil gelişimi, bilgiyi kanıt ve belgeden yola çıkarak yapılandırma, yorumlama ve ürün ortaya koyma gibi bir tarihçide olması gereken becerileri öne çıkaran bir tarih anlayışı gittikçe önem kazanmaktadır (Cooper ve Dilek, 2004).

Öğretimde "Yaratıcı Tarih" anlayışını savunan Vella'ya göre (2001), herhangi bir konu alanının öğretime ilişkin en iyi metodolojik yaklaşımını öğrenmek için-ki bu tarih için de geçerlidir-konu alanının yapısına bakmak gereklidir. Öyle ki, öncelikle "Tarih nedir?" sorusuna cevap verilmelidir. Tarih ve geçmiş sözcükleri genellikle aynı anlamda ve aynı şeymiş gibi kullanılır. Fakat geçmiş ile tarih arasında önemli bir fark vardır. Geçmiş, hâlihazırda olmuş her şeyi kapsar. Tarih ise geçmişi kaydeder, araştırır, inceler. Geçmiş, ne olduğunun gerçeğidir. Tarih ise entelektüel tartışmadır. Tarih, sadece geçmişin yorumudur. Keith Jenkins'in(1991) söylediği gibi, "gerçekten, geçmiş ve tarih birbirine doğru akarlar."

Bu konuda Drake ve Brown (2003: 471), tarihin, devasa bir sorgulama alanı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında Drake ve Brown, "Tarih birinci elden kaynakların ve ikinci elden anlatıların sorgulandığı bir süreçtir. Tarihçiler tarihi yazarlarken, işe 'neden' ve 'nasıl' sorularını sorarak başlarlar." diyerek tarihsel sorgulamanın yerini vurgulamışlardır.

Tarihin işlevsiz ve atıl bir bilgi birikimi halini aldığının belirtilmesini Köksal (2008:391-392) anlaşılması zor bir bulgu olarak ifade etmiştir. Köksal ayrıca tarih bilgisinin ilgi çekmeyeceği toplum, dünyada olamayacağını, zira dünyada "tarih dışı" bir toplum, yani kendi varlığını tanımlarken kendi geçmişine -de- başvurmayan bir toplumun olmadığını belirtmiştir. Köksal buna rağmen, tarih öğrenmenin dünyanın hemen her yerinde bir "ölü yatırım" olarak düşünüldüğünü belirtmiştir.

Köksal'ın belirttiği bu durumla ilgili Beck (1996) şu iki nedeni belirtmektedir (Akt.; Köksal, 2008:392);

a-Çoğu akademik tarihçi, ne ürettiği tarihi değişik biçimlerde sunmaya ve ne de farklı bir söylem içinde öğretmeye alıştırılmamıştır.

b-Tarih bilgisi, toplumun değişmekte olan beklentilerine uygun olarak fonksiyonel kılınamamış, dolayısıyla çocuk ve gençlerin hayattaki beklentilerine, ebeveynlerin ve devletin de çocuktan/gençten beklentilerine cevap veremez hale gelmiştir.

Köksal'ın belirttiği tarihe yönelik eleştiriler gerek Avrupa'da gerekse ülkemizde dile getirilmiş ve bunun sonucunda da tarihe haksızlık edildiği yönünde bir tepki oluşmuştur. Bu doğrultuda tarihî bilgi ve tarih öğretimi üzerine tartışmalar ve çalışmalar gerçekleştirilmiş, çözüm önerileri ileri sürülmüştür. Bu gelişmelerin sonucunda tarih öğretimi yoluyla öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılması gerektiği görüşünün öne çıktığı görülmüştür. Bu konuda Köksal (2008:394), tarihçilerin gösterdikleri bu çabalar, edindikleri tarih bilgileri ve tarihî düşünme becerileri ile tarihe hem bir bilim dalı olma hem de meslekî saygınlığını arttırma yönünde katkı sağladıklarını belirtmektedir. Köksal ayrıca, gösterilen bu çabaların, tarihî bilgi ve becerilerin, farklı alanlarda da kullanılabilecek biçimde tarih eğitiminin yeniden düzenlenmesi yönünde de gösterilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bir bilim olarak tarihin üç yönü vardır; Birincisi, geçmiş olaylarla ilgili olan gerçekleşmiş tarih; ikincisi, geçmişi incelerken tarihçilerin izledikleri yöntem; üçüncüsü, tarih ders kitaplarında yer alan tarihçilerin geçmiş olaylarla ilgili olarak yazdıkları ifadelerdir (Paykoç, 1991:5).

Buraya kadar tarihî bilgi üzerinde durduktan sonra şimdide tarihin öğretimini tanımlamaya çalışalım. Kısaca, öğretme işlemlerinin tümüne öğretim denildiği göz önüne alınırsa tarih öğretme işlemlerinin tümüne de tarih öğretimi diyebiliriz.

Dilek (2002:33-34)'e göre tarih öğretimi, öğrencinin kişisel gelişiminde bir öge olarak kabul edilir. Bir sosyalleşme aracı olarak kültürel mirasın aktarıcısıdır. Ayrıca tarih öğretimi, vatandaşlık eğitiminde de bir araç olarak kullanılır. Tarih öğretiminin kültürel mirasımızın önemli bir parçası olması, karşılaştırma, çözümleme, sentez ve öteleme gibi eğitimsel becerileri geliştirmesi, her öğrencinin bilmesi gereken fikir ve kavramları vermesi, geniş bir literatürü içermesi, dünya

vatandaşlığı için eğitimde önemli bir unsur olması, okul hayatına katkıda bulunması, yaşama uyum sağlamada öğrencilere yardımcı olması, empatiyi beslemesi, öğrencileri iyi birer vatandaş ve milletin sadık taraftarları yapması, toplumu kaynaştırması bakımından önemli ve gereklidir (Nichol, 1996:3-4).

Ata (2002b:51)'ya göre tarih geçmiş hakkında bilgi kalıpları ezberlemek değildir. İnsanlığın geçmişini araştırdıktan, analiz ettikten ve anladıktan sonra, orada yakaladığınız evrensel değerleri yeniden kullanılabilir hale getirerek tarihin oluşumuna ve akışına katkıda bulunabiliyorsanız, o zaman gerçek anlamda tarih öğreniyor, onun zevkine varıyor, kazandığınız bilgi ve tecrübeyi uygulama şansına sahip oluyorsunuz demektir. Kültürel gelişmenin, çağdaşlaşmanın ve medenileşmenin yolu budur. Öğrenciler sınıflarımıza, çok karmaşık olmasa da, hali hazırda zihinlerinde var olan anlatılarla beraber girmektedirler. Öğrenciler "boş levhalar (*tabula rasa*)" değillerdir. Anlatıları televizyon, aileleri, eski öğretmenleri ve diğer öğrencileri de içeren oldukça geniş bir kaynağa dayanır. Tarih eğitimiyle ilgili yapılan bir araştırmadan edinilen bilgiye göre öğrenciler geçmişi test etmek adına sık sık "resmi tarihe başvururlar" ya da öğretmenlerinin sınıfta söylediklerini özümsemeye çalışırlar (Drake ve Brown, 2003: 474).

Tarih öğretimi yaklaşımlarını şekillendiren tarihçilik anlayışları ve onların da çıkış noktası olan pozitivist ve postmodern bilim paradigmaları öncelikli olarak ele alınmıştır. Bu yolla bilim paradigmaları, tarih yazımı/tarihçilik anlayışları ve tarih öğretimi arasındaki etkileşim görünür kılınmıştır. Bu paradigmaların tarih öğretim programlarına yansımaları, öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri, tarihsel düşünmenin yapılandırılmasında, etkili olmuştur (Yapıcı, 2006:3).

Tarih öğretiminde, öğretmenin bilgilere hâkim bir otorite olarak görülmesi ve öğretmen ağırlıklı tek yönlü öğretimin gerçekleşmesi, bilimsel düşünme ile ilgili tutumların gelişmesini zorlaştırmaktadır (Paykoç, 1998: 345). Tarih diye öğrencilere kesin bir dogmatiklikle, açıklanmayan ve tartışılmayan, ancak ezberlenebilecek birtakım bilgiler yüklenmektedir. Bu tutum ise, tarih dersinin sevilmemesine sebep olduğu gibi, bilgi edinme yöntemlerini göstermediği için de yaratıcı bir biçimde bilgi üretme hevesinin köreltilmesi sonucunu doğurmaktadır (Tunçay, 1998: 55). Bunun için tarih öğretiminde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekli olmaktadır.

Tarih dersinde mevcut uygulamalarda; öğrencilerin kişisel çalışmaları ve derse katkılarını sağlama, sınıflarda akademik bir tartışma ortamının gerektirdiği öğretim yöntemlerini işe koşma, öğrencilere araştırma yöntem bilgi ve beceri kazandırma, derslerde uygulamalı çalışmalara yer verme gibi yönlerden yeterli ve etkili bir düzeyin sağlanamadığı görüşü dile getirilmektedir. Sorunların çözümü için alanda yenileşme gereksinimi yaygın bir kanı halindedir (Alkan, 1998:101). Bu yenileşme hareketi umudu 2003 yılında Milli Eğitim bakanlığının başlatmış olduğu ilköğretimden ortaöğretimin sonuna kadar devam edecek müfredat çalışmaları ile doruk noktasına ulaşmıştır. Bu umudun ilköğretim sosyal bilgiler programı çalışmaları ile karşılığını bulduğunun düşüncesindeyiz. Bu beklentinin ortaöğretim tarih derslerinde ne şekilde karşılık bulacağı konusunda ise şu an için bir şey söylemek zor görünmektedir.

Yuvalı (1990:253)'ya göre tarih dersi özellikle ortaöğretim kurumlarında sırf sınıf geçmek için öğrenilen, ezberlenen kronoloji yığınları, antlaşma maddeleri, vb. hususlar, öğrencilere dikte ettirilmeye çalışılması durumundadır. Halbuki bu bilgileri bir ansiklopediye bakmak suretiyle anında öğrenmek her zaman mümkündür. Bu sebeple tarihimizi nesillere sevdirme, sevdirirken de his ve duygularına tercüman olmak hedeflenmelidir. Bu hedeflere ulaşmak için de tarih öğretiminde farklı yaklaşımların farklı yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerekmektedir.

Köksal (2008:387)'a göre Türkiye'de tarih öğretimi, tarihçilik ve tarih öğretmenliği olmak üzere iki mesleki donanım üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Köksal ayrıca şunları belirtmiştir:

> Bu sınırlılık, öğrencilerin ve ailelerinin tarih öğretimine hak ettiği ilgiyi göstermelerini engellemektedir. Gerçekte tarih öğretimi, tarihçilik ve tarih öğretmenliği şeklinde iki mesleğin dışında, öğrencilerin uzmanlıklarını farklı alanlara aktarabilecekleri ögeler içermektedir. Türkiye gibi, çocuğun daha çok ekonomik değerinin ön plana çıktığı ülkelerde, tarih metodolojisinin ve tarih bilgisinin farklı kullanım alanları araştırılmalıdır. Bu doğrultuda, özellikle yükseköğretimde uygulanan tarih programlarının zenginleştirilerek yeniden düzenlenmesi tartışılmalıdır.

Tarih öğretimi, öğrencilere nedeni açıklanmayan, kanıtlanmayan, tartışılmayan, ezbere dayalı bilginin aktarımı olarak algılanmamalıdır. Bu durum

öğrencileri araştırmaktan, eleştirmekten, yaratıcılıktan uzaklaştırmakta ve öğrenciyi dersi sevmeyen, sorgulamayan, bilgiyi üretme duygusu körelmiş bireyler haline getirmektedir (Akınoğlu, Diriöz, 2007:2). Bu konuda Drake ve Brown (2003: 471) ise tarih öğretimini, öğretmen ve öğrencilerin hep birlikte geçmişe dair yorumlarını yeniden şekillendirdikleri bir ortaklaşa sorgulama süreci olarak tanımlamaktadır.

Sungur (1996)'a göre çağdaş öğretmen, çocuğun çevresindeki dünyayı algılamasına yardımcı olacak bilgi, beceri ve tutumları kazandıran öğretmendir (Akt.; Ata, 1998b:133). Bu çerçevede Kabapınar (1998:232), tarih öğretimi çerçevesinde, tarih dersleri bilgi ezberlettirilen bir yapıdan çıkarılması gerektiğini; öğrencinin düşünebilme, eleştirebilme, yorumlayabilme, sentez yapabilme, olgular arasında ilişkiler kurabilme gibi yaşama dönük yeteneklerinin geliştirilebileceği bir yapıya büründürülerek; vatandaş olarak haklarının ve ödevlerinin bilincinde bireylerin yetiştirilmesine yardımcı olması gerektiğini belirtmektedir. Bunun için, tarihsel bilginin oranının azaltılarak tarih öğretimine ilişkin aktivitelerin geliştirilebilmesi için öğretmene zaman verilmesi kaçınılmazdır. Bu tez çalışmasının da bu yönde bir ihtiyaca cevap vereceği beklenmektedir.

2.2. Tarihi Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Bir eğitim kavramı olarak yöntem, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli seçilen ve izlenen düzenli yol anlamında kullanılmaktadır (Sözer, 1998:80). Erzan (1998:74) yöntemi, öğrencilerin, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda kendi ilgi ve yeteneklerine, gereksinimlerine göre bilgi, beceri ve davranış kazanmak için öğretmenin kılavuzluğunda uygulanan etkili, verimli çalışma yolu olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımda ise yöntem, bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünüdür şeklinde tanımlanmıştır (Demirel, 2003:153). Yöntem, işlenen ilgili konunun hedeflerine (kazanımlarına), kazandırılması beklenen amaçlara dönük olarak organize edilmesi ve uygun araç gereçlerin kullanılmasıdır.

Öğrencilerde amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmede kullanılan tüm araç-gereç, kaynaklar öğretim materyali kapsamına girer. Tarih öğretiminde dersin amaçlarına, öğrenmenin niteliğine, öğrencilere ve öğretim durumunun özelliklerine uygun öğretim malzemeleri kullanmak gerekir (Paykoç, 1991:93). Bunun yanında tarih, diğer toplumsal bilimlerle uyum içerisinde gelişen ekonomik modellerden bilgisayara son derece gelişkin yöntem ve amaçları kavrayan bir bilgi dalıdır (Akt.; Özbaran, 1992: 22).

Bruner'e göre, her tür konu, eğer uygun şekilde sunulursa, her çocuğa anlatılabilir. Ham veri üzerinde çalışan öğrenci kanıtı değerlendirir, olasılıkları ölçer, sonuçları çıkarır. Bu tarz öğrenmeye, "buluş yöntemi ile öğrenme" de denilmektedir (Akt.; Ata, 1998a). Fakat tarih dersleri ülkemizde genel olarak öğretmen merkezli bir yapıda, düz anlatım yöntemiyle işlenmektedir. Son zamanlarda yapılan müfredat çalışmaları ile tarih dersinin öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli bir yapıya dönüştürülmesine çalışılmakta bu doğrultuda tarih derslerinin programları hazırlanmaktadır. Yapılan çalışmalarla aktif öğrenmenin yöntemleri devreye girmektedir. Yapılan çalışmaların ve çağdaş tarih öğretimi ilkelerinin aksine aktif öğrenme metotlarının ve öğrenci merkezli yaklaşımın kullanılmaması, göz ardı edilmesi halinde öğrencilerin tarih dersini sıkıcı ve ezber ağırlıklı bir ders olarak görmeleri devam edecektir.

Gelişmiş ülkelerde son yıllarda tarih eğitimiyle ilgili olarak yaşanan dönüşümlerle, öğretmen, ders notu ve kitap üzerine kurulu ders işleme yöntemlerinin geziler, sınıf dışı çalışmalar, oyunlar, rol paylaşımları, eleştirel okumalar, tartışmalar, video ve cd'lerle zenginleştirilmesine önem verilmektedir (Silier, 2002: 54). Fakat bunun yanında Türkiye'de öğrenciyi araştırmaya yönelten aktif yönteme dayalı tarih öğretimi, Meşrutiyet Dönemi'nden beri sık sık gündeme gelse de tarih öğretimimiz aktarıcı geleneğin, soru-cevap tekniğinin kullanılmasının ve ders kitabına bağlılığın ötesine gidememiştir (Safran,2006:181).

Dersin amaçları o dersin hangi yöntemlerle işlenmesi konusunda ipuçları vermektedir. Örneğin öğrencinin becerilerinin gelişmesi amaçlanan bir derste "yaparak öğrenmeye" yönelik yöntemlerin ağır basması gerekmektedir (Küçükahmet, 2001:74).

Tarih derslerinde; anlatım, soru-cevap, problem çözme, tartışma, işbirliğine dayalı öğrenme, gezi-gözlem, rol oynama, drama, örnek olay incelemesi, beyin fırtınası, benzetişim gibi genel öğretim metotları konunun içeriğine göre kullanılabilir. Bu öğretim yöntemlerinin tarih derslerinde kullanılması farklı öğretim materyallerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Tarih öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerini kısaca şu şekilde açıklayabiliriz:

2.2.1. Anlatım yöntemi: Anlatım yöntemi, öğretmen merkezli bir öğretme yöntemi olup daha çok öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarması sürecini içermektedir. Geleneksel bir öğretme yöntemidir. Daha çok öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarması sürecini içermektedir (Demirel, 1999: 60, 82). Anlatım yöntemi için tarih öğretiminde en çok kullanılan geleneksel bir yöntemdir de diyebiliriz.

Tarih öğretiminde yaygınca kullanılan düz anlatım metodu, diğer metotlara göre zaman, emek ve masraf bakımından daha ekonomiktir. Öğretmen merkezli olan bu metot da, öğrenci fazla yorulmaz. Öğrencilerin başkalarını dikkat ve sabırla dinlemelerini ve gerektiği yerde not tutma becerisini kazanmalarını sağlar. Ayrıca öğrencilere değer duygularının kazandırılması için gerekli olan heyecanın uyandırmasında etkili bir metot olarak kabul edilir (Büyükkaragöz, Çivi, l997:79).

Modern öğretim anlatıma pek fazla yer vermemekle birlikte öğretmen hemen her konuda bu yöntemden belli bir ölçüde yararlanma gereğini duymaktadır. Önemli olan husus anlatımın yerinin ve süresinin iyi seçimidir. Anlatımın kısa ve ilginç olmasını sağlama ve herkesin dikkatini çekme öğretmenin görevidir. Öğretmenin konuşmasının, hareketlerinin, görünümünün, anlatımdaki açıklığın ve öğrencilerle göz göze ilişkisinin bu yöntemde son derece önemli olduğu bilinmektedir. (Küçükahmet, 2001:75) Bunun yanında Özoğlu , Kabapınar ve Safran'ın çalışmaları, tarih derslerinde genellikle ders kitabına dayalı bir anlatım yöntemi uygulandığını göstermektedir(Akt.;Ata, 1998b:131).

2.2.2. Soru-cevap yöntemi: Bu yöntem, öğretmen tarafından etkili bir biçimde hazırlanmış olan soruların, öğrencilere sorulması ve alınan cevapların

değerlendirilmesi esasına dayanmaktadır (Demircioğlu, 2004:146). Anlatım metodunun etkin hale getirilmesinde başvurulan bir yöntemdir. Soru-cevap yöntemini, öğretmenin konuyu, öğrencilere birtakım sorular sorarak, aldığı cevapları değerlendirerek öğrettiği bir metot olarak tanımlayabiliriz. Derste konu ile ilgili sorulan sorular, öğrencinin dikkatini çekerek motivasyonunun artırılmasına, işlenen konunun ne derece anlaşıldığının tespitine yardımcı olur.

Soru sorma öğretimin temelinde bulunan ve bütün öğretim metotlarıyla kullanılabilen, kullanılması gereken bir metottur. Soru sorma günümüzde ortaöğretim kurumlarında düz anlatım metodundan sonra en yaygın biçimde kullanılmaktadır. Öğretmen ders sırasında çeşitli amaçlarla soru sorabilir. Sorular, derse giriş yapma, dersi tekrar etme ve özetleme, öğrencinin derse ilgisini çekme ve öğrencinin dersi ne kadar anladığını ve kavradığını anlayıp öğretimi yeniden düzenlemek amacıyla sorulabilir (Köstüklü,1999:39). Soru sorma öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıklarını kazandırma bakımından oldukça önemlidir ve her dersin öğretiminde kullanılır. Sokrates yöntemi olarak ta bilinmektedir (Demirel,1999:70). Sorulan sorular ile öğrencilerin hatırlamalarından ziyade düşünmelerini, yaratıcılıklarının devreye girmesi, konuyu değerlendirmeleri de sağlamalıdır.

Özoğlu'nun liselerde sosyal bilimler öğretimine ilişkin 1971-72 öğretim yılında tarih öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çoğu, anlatım ve soru-cevap yöntemlerini en çok kullandıkları yöntem olarak belirtmişlerdir (Akt.;Ata,1998b:131).

2.2.3. Problem çözme yöntemi: Herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli mantıksal ardıllığı olan adımların bilinçli olarak izlendiği bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlanabilir (Kalaycı, 2001:11). Bir problem ya da durumun bilimsel yaklaşımla çözümünü sağlayan, uygulayan kişinin sayısına göre ya bireysel ya da grup öğretim tekniği olarak tanımlanan bir tekniktir (Bilen, 1999:157). Sınıfta problem çözme ortamının yaratılabilmesi için, öğrenci problemi çözülmeye değer ve ilgi çekici bulmalıdır(Aksu, 1997:103).

Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarına ve çalışmalarını kendi kendilerine yönlendirmelerine olanak sağlaması nedeniyle anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasına yol açmaktadır(Yaşar, 1998:71).

2.2.4. Tartışma yöntemi: İki veya daha çok kimsenin herhangi bir konuyu karşılıklı konuşarak, birbirini dinleyerek, eleştirerek gerektiğinde sorular sorarak incelemesine dayanan bir öğretim metodudur (Ergun ve Özdaş, 1997:58). Bu yöntem öğrencilerin problem çözme, yeni kavramları kullanma, eski bilgileri yeni durumlara uygulama, eleştirici dönüştürüm becerilerinin geliştirilmesinde kullanılır (Erden, Tarihsiz:l15). Tartışma yönteminin öğrencilerin tartışılan konu ile ilgili düşünmelerini ve konunun pekişmesini sağladığını söyleyebiliriz. Ayrıca tartışma yöntemi öğrencilerin konuyla ilgili yorum yapma, analiz, sentez, iletişim becerilerinin gelişmesini de sağlar.

Tartışma, bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılamayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem daha çok bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanılır. Bu açıdan bakıldığında buluş yoluyla öğretim stratejisinin kullanımında ve kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır (Demirel, 1999:61).

2.2.5. İşbirliğine (Kubaşık) dayalı öğrenme yöntemi: İşbirliğine dayalı öğrenme kavramının karşılığı olarak kubaşık öğrenme de denmektedir (Gök, 2003:12, Gömleksiz, 1993:33). Ertürk (Akt.; Gök, 2003:12), işbirliği sözcüğünün, özellikle orta Anadolu'da yaygınca kullanışta olan kubaşmak mastarındaki "kubaş" kökünden türetildiğini belirtmektedir Türk Dil Kurumu sözlüğünde, kubaşmak eyleminin karşılığı olarak " imece ile iş yapmak, yardımlaşmak " anlamı yer almaktadır (Gök, 2003:12). Bir kavram olarak işbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma guruplar oluşturarak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, gurup başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Gömleksiz, 1993: 32; Gök,

2003:12). İşbirliğine dayalı öğrenme, küçük gruplar halindeki öğrencilerin bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç etrafında birlikte çalışarak bir konuyu öğrenmeleri temeline dayanmaktadır (Yaşar,1998:70). Bu yaklaşım öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini artıran bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenciler, sınıf etkinliklerine aktif olarak katılırlar. Bu yöntem öğrencilerin araştırma-inceleme becerilerini ve işbirliği yapma becerilerini geliştirilmesinde etkilidir.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin en önemli özelliği, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarıdır. Çünkü grup çalışmalarını işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarına dönüştüren en önemli özellik, öğrencilerin hem kendilerinin hem de arkadaşlarının kapasitelerini sonuna kadar geliştirmeye çalışmalarıdır (Açıkgöz, 2003:172).

2.2.6. Gezi gözlem yöntemi: Gezi, okul ve sınıf içi çalışmaları tamamlamak ve daha anlamlı hale getirmek amacıyla uygulanan planlı ziyaretlerdir (Öztaş, 2000:27). Gezi genellikle yeni bir ünitenin başında öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemek, araştırma ve inceleme yapmaya yönlendirmek, işlenecek konuyla ilgili birinci elden bilgi toplamak amacıyla düzenlenir. Bunun yanı sıra problem çözme, tartışma, drama yöntemlerine temel oluşturmak içinde geziden yararlanılabilir (Erden, Tarihsiz:164). Gözlem, çocuğun bilgi kazanmasına, duyu organlarının eğitimine, zihninin gelişmesine yardım eden bir yöntemdir. Bu yöntem öğrencilerin öğrenme isteklerini, araştırma ve inceleme yapmak istemelerini sağlar.

Okullardan yapmaları beklenen geziler daha çok gözlem gezileridir. Öğrenciler yaptıkları bir müze gezisinde ziyaret ettikleri yerlerde incelemeye, öğrenmeye ve anlamaya dönük gözlemlerde bulunurlar.

2.2.7. Rol oynama yöntemi: Bu yöntem, öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir tekniktir (Demirel,1999:95). Rol oynama etkinliklerinde öğrenciler, değişik özellikteki maddelerin ve insanların durumlarını dramatize ederler. Öğrencilerin çoğunluğu oyunları gözleme ve

inceleme konumundadırlar. Rol oynamanın amacı, öğrencilerin çeşitli bireysel ve sosyal konularda görüşlerini ve duygularını anlamalarına yardımcı olmaktır. Bu yöntem ile bir kavram öğretilir veya bir beceri geliştirilebilir. İkincil amaçlanan ise öğretmenin, öğrencilerini tanımasını ve derse katılmalarını sağlamaktır (Gözütok, 2000: 8 7). Rol oynama yönteminde öğrenciler, tarihten seçtikleri bir durumu, problemi ya da olayı kendileri tarafından diğer öğrenciler karşısında canlandırmalarıdır.

2.2.8. Drama yöntemi: Michaelis ve Garcia'a göre, öğrencilerin sınıf ortamı dışında elde etme olanağı bulunmayan deneyim ve becerileri geliştirmek için, bu deneyim ve becerilerin kazanılabileceği şartların aslına uygun olacak şekilde sınıf ortamında canlandırılması olarak tanımlanmaktadır (Akt.; Demircioğlu, 2004:150).

2.2.9. Örnek olay incelemesi yöntemi: Örnek olay çalışmaları öğrencileri pasif rollerinden çıkararak aktif öğrenenler haline gelmelerini sağlayacak yollardan birisidir. Bu metot, öğrencilerdeki düşünme, yargılama ve karşılaştırma becerilerinin gelişmesini sağlar (Köstüklü,1999:37). Örnek olay incelemesi, öğrencilerin sorunlu bir olaya etkin olarak katılmalarını gerektiren bir yöntemdir. Sorunlu bir olay gerçek ya da imgesel olabilir. Olayı anlatan ve gerekli verileri kapsayan bir rapor çalışan öğrenciler olayı öğrenir, verileri analiz eder, sorunu değerlendirir. Tartışarak olayın nedenlerine ya da çözümüne ilişkin öneriler getirirler (Küçükahmet, 1997:65). Örnek olay incelemesi öğrencilerin sorunlu bir olaya aktif olarak katılmalarını gerektiren bir yöntemdir. Kısaca örnek olay incelemesi, karşılaşılan bir sorunun veya olayın sınıf ortamında öğrencilerin aktif katılımı ile çözülmeye çalışılmasıdır.

En yaygın şekliyle örnek olay, herhangi bir alanda karşılaşılan bir sorunu içerir. Örnek olayın sağladığı en büyük yarar, öğrencilere bildiklerini, kavradıklarını gerçek durumda uygulama fırsatı sağlamasıdır. Bu yöntem öğrencileri edilgen halden kurtarıp, etken hale yani kavramları, ilkeleri uygulama durumuna getirebilir. Öğrenciler gerçek olayla yüz yüze kalmış gibi düşüncelerini ileri sürebilir ve sorunu çözücü öneriler getirebilirler (Sönmez, 2000:283). Örnek olay çalışması yöntemi, gerçek yaşamda

karşımıza çıkacak sorunların, sınıf ortamında çözüme kavuşturulması yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesidir. Bu metot, öğrencilere herhangi bir konuyu ya da beceriyi kazandırmak ve o konu ile ilgili pratik çalışma yaptırmak için kullanılır. Öğrenci merkezli olan bu yöntemde, öğrenciler hem bildiklerini hem de kavradıklarını, gerçek bir duruma uygularlar. Ayrıca yukarda da belirtildiği üzere, problem çözüp, analiz edebilirler. Sonuca nasıl ulaşabileceklerini de bu yöntemle öğrenirler (Demirel, 1999: 69-70).

Ayrıca, bu yöntemle tüm öğrencilerin sınıfta tartışmalara katılması sağlanır, öğrenciler ders kitabı dışındaki materyallerden de yararlanma fırsatı bulurlar (Küçükahmet, 2001:91).

2.2.10. Beyin fırtınası yöntemi: Beyin fırtınasını, bir gurup öğrencinin, açık fikirli olarak, bir konu, olay veya problem durumu hakkında düşünmelerini ve mantıklı olup olmadığı endişesine kapılmadan olabildiğince çok sayıda fikir üretmelerini istemek olarak tanımlamaktadır. Beyin fırtınası öğrencilerin, yaratıcı düşüncenin gelişmesini, kısa zamanda belli bir konuya ilişkin olarak çok sayıda fikir ve düşünce üretmelerini, belli bir konuya ilişkin farklı görüş ve düşünceleri kabul etmelerine yardımcı olur (Saban, 2002:258, 261; Özşahin, 2008:73). Beyin fırtınası özellikle problem çözme becerisi geliştirirken öğrencinin problem ile ilgili hipotezler kurmasına yardımcı olur. Bu amaçla beyin fırtınası uygulanırken öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin olması gerekir (Erden, Tarihsiz:l24). Rawlinson (1995) beyin fırtınasını, çok sayıda fikri, bir grup insandan, kısa sürede elde etme tekniklerinden biri olarak tanımlamakta ve başarılı bir beyin fırtınasında serbest ve neşeli bir ortamın yaratılması, olabildiğince çok miktarda fikir üretiminin sağlanması, önerilen fikirlerin gruplandırılması ve geliştirilmesinin oldukça önemli olduğunu belirtmekte, dersi ilginç duruma getirmesi ve kullanışlı olması nedeniyle önerilmektedir (Akt.; Akınoğlu, Diriöz, 2007:41; Özşahin, 2008:73).

2.2.11. Proje tabanlı öğrenme yöntemi: Türk Dil Kurumu projenin tanımını şu şekilde yapmaktadır: “1. Değişik alanlarda önceden plan ve programa alınmış,

maliyeti hesaplanmış, kısa ve uzun vadeye bağlanarak gerçekleştirilmesi kabul edilmiş bilimsel çalışma tasarısı. 2. Gerçekleştirilmesi istenen tasarı." (TDK, 2008:http://www.tdk.gov.tr). Proje tabanlı öğrenme ise, günümüz eğitim sisteminin alması gereken biçimini göstermek üzere özenle seçilmiş üç temel kavramdan oluşmaktadır. Bu kavramlardan biri olan öğrenme, dikkati öğretene değil, öğrenene çekmek açısından kullanılmaktadır. Proje, tasarı ya da tasarı geliştirme anlamına gelen bir kavramdır ve öğrenmenin transferi ve tekil öğrenmeden çok belli bir amaca dönük ilişkisel öğrenmeye işaret etmektedir. Proje bir hedef değil, altyapı unsuru olarak ele alınmakta ve bu nedenle öğrenmenin ürün değil süreç boyutu vurgulanmaktadır (Erdem ve Akkoyunlu, 2002: http://ilkogretim-online.org.tr).

Proje tabanlı öğrenme, belirli bir zaman süresinde devam eden, bir ürün, gösterim ya da bir performans ile sonuçlanan bireysel ya da grup etkinliği olarak tanımlanabilir. Proje tabanlı öğrenme; öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin edilgin bir alıcı konumundan, araştıran, inceleyen, bilgiye ulaşan ve elde ettiği bilgileri kullanarak anlamlı bütünler haline getiren ve bu bilgilerle problem çözen konumuna getirmeyi amaçlamaktadır (Demirel ve diğerleri, 2000).

Proje bir konu hakkında daha çok öğrenmeyi sağlayacak derinlemesine yapılan bir araştırmadır. Bu araştırma genellikle sınıf içerisinde çocuklardan oluşturulan küçük gruplarla, bazen de sınıfı içine alacak şekilde veya duruma bağlı olarak çocuk tarafından bireysel bir şekilde de gerçekleştirilebilir. Projeler, birkaç saatlik kısa süreli olabileceği gibi, birkaç aylık ya da dönemlik uzun süreli de olabilir. Projenin sonunda bitki, araç, rapor vb. somut ürünler ortaya konur. Bitki yetiştirme, radyo yapma, su arıtma cihazı yapma, Rönesans dönemini anlatan bir inceleme raporu okullarda sıklıkla kullanılan proje örnekleridir.

2.2.12. Benzetişim yöntemi: Öğrenmeyi desteklemek amacıyla gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir model üzerinde yapılan öğretim yaklaşımıdır. Öğretmen bu tekniği uygularken öğrencilere rolleri dağıtır olayı tanıtır ve kontrolörün olarak olayların dışında kalır. Problem çözme ve karar verme sürecine katılmaz. (Demirel, 1999:85). Bu yöntemde öğrenciler bir olayı gerçekmiş gibi görüp konu üzerinde eğitici çalışma

yaparlar. Bu yöntem simülasyon yöntemi olarak da ifade edilmektedir. Bu yöntem gerçek hayatta yapılanların uygun bir ortamda tekrar edilmesi şeklinde yapılmaktadır. Pilotların uçak modelleri ile sürücü kurslarında şoför adaylarının örnek modellerde yetiştirilmesinde olduğu gibi öğrencilerin gerçek durumun bir benzeri üzerinde eğitilmeye çalışılmasıdır.

Erden (Tarihsiz:144)'e göre, benzetişim rol oynamaya benzeyen bir yöntemdir. Fakat rol oynama tekniğinde öğrenci oynadığı rolü yorumlayabilir ve oynayabilir. Oysa benzetim tekniğinde rolünü üstlendiği kişinin gerçek hayattaki davranışlarına benzer biçimde oynaması gerekir.

Köstüklü (1999:61)'ye göre tarih öğretiminde benzetişim dendiği vakit tarihi olayların veya kavramların imkanlar ölçüsünde, dönemin şartları dikkate alınarak canlandırılması akla gelmelidir.

Tabiî ki bu yöntemleri uygulayacak kişi olan öğretmenin rolü büyük önem arz etmektedir. Öğretmen bilgi aktarıcılıktan ziyade aktardığı bilginin uygulamaya konmasını, uzun süreli bellekte tutulmasını istiyorsa, öğrenme ve öğretme ortamında buna uygun yöntem ve tekniklere yer vermelidir (Akyol, 2002:193). Tarih öğretiminde ezber sisteminin terk edilerek farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmalıdır. Bu konuda öğretmenin her anlattığının derste ezberlenmesi yerine; dersin kalıcı ve yaşanır olmasını sağlamak için; oyun oynama, grafik yapma, harita üzerinde inceleme ve farklı kaynaklardan yararlanma yoluna gitmesi gerekmektedir (Tekeli, 2000).

Bugün tarih öğretiminde az da olsa birçok öğretim yöntemi kullanılmakla beraber uygulamada daha çok tarihle ilgili genel kavramların ve temel bilgilerin öğrenciye anlatım ve soru cevap yöntemi ile aktarılmasıyla sınırlı kaldığı görülmektedir. Ortaöğretim tarih derslerinde sadece öğretmen ve ders kitabına bağımlı anlatım yönteminin devam etmesi ile tarih öğretiminin bahsedilen sorunlarının azalmayacağı görüşündeyiz. Tarih öğretiminde dönem boyunca tek bir yöntem sürekli kullanılmamalı, konunun içeriği, özelliğine göre dönem içinde farklı öğretim yöntemlerine başvurulmalıdır. Çağdaş eğitimde yaşanan gelişmelerin ve

anlayışların bir an önce tarih dersinde uygulanabilir düzeye getirilmesi bir zorunluluk halini almıştır.

Tarih öğretiminde; ders kitabı yerine, yardımcı kaynak kitapla, mikro-filmler, çok ortamlı araçlar, televizyon ve multivizyon gibi çeşitli ortamların kullanılması ve ders kitaplarının uzman ekiplerce hazırlanması, yazılı öğretim materyallerinin paketler halinde (öğretim kitabı, iş ve laboratuar kitabı, başarı ölçme araçları, vb.) geliştirilmesi yaklaşımına ağırlık verilmesi yönünde belirtiler görülmektedir. Öğretmenler; esasta bilgi aktarmaya dayalı bir sınıf öğretimine öğrencinin ilgi göstermemesini yadırgamak yerine, sınıf öğretiminde yeni seçenekler geliştirmelidir (Alkan, 1998:105).

Fines (1994:125) öğrencilerin bir tarihçi gibi çalışmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu konuda Fines, tarihin nasıl yazıldığının, bize nasıl ulaştığının öğrencilere öğretilmediğinde tarihin bir dizi iddianın ezberlenmesinden öteye gidemeyeceğini belirtmiştir. Ayrıca o, öğrencilerin aktif şekilde öğrenmelerinin anlamayı sağlayacağını ve bunun iyi bir öğrenme olacağını bunun yanında doküman ile öğrenmenin çalışılan konunun anlamlandırılmasına yardım edeceğini belirtmiştir. Buna göre tarih öğretiminde kullanılan yöntemlerin yanında ders içeriğini oluşturacak materyal kullanımının da önemli bir yeri bulunmaktadır.

2.3. Tarihin Öğretiminde Materyal Kullanımı

Tarih düşüncesinin gelişimi, uygun ders materyallerinin kullanılması ve öğretim teknikleri ile doğrudan ilişkilidir.

Öğretim materyalleri, öğretme-öğrenme sürecinin temel öğelerinden biridir. Öğrencilerde amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmede kullanılan tüm araç, gereç ve kaynaklar öğretim materyali kapsamında değerlendirilmedir (Paykoç, 1991:93). Öğretim materyalleri öğretimi, elle tutulur gözle görülür bir biçimde somut ve canlı tutmaya ve pekiştirmeye yarar. Öğretimde materyal kullanımı ile öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenirler. Böylece öğretimin daha etkili olması sağlanarak aktif bir öğrenme gerçekleşmiş olur.

Geleneksel anlamda tarih öğretimi, öğrencinin pasif olarak bilgiler aldığı, öğretmenin kendisine verilen program dâhilinde, düz anlatımla en iyi ihtimalle soru cevap yöntemiyle bilgileri aktardığı, araç gereç kullanmanın asgari düzeyde olduğu, düşünmeye teşvik etmeyen bir öğretimi ifade etmektedir (Karabağ, 2002: 65). Bu bakımdan tarih öğretiminde dersin amaçlarına, öğrenmenin niteliğine, öğrencilere ve öğretim durumunun özelliklerine uygun öğretim malzemeleri kullanmak gereklidir (Paykoç, 1991: 93). Öğretim araçlarının en değerlisi, gerçeğe en çok yakın olanıdır. Bu nedenle öğretimi canlı kılmak amacıyla okul çağı çocuklarının gerçek yaşamdan alacakları araç gereçler kullanılmalıdır (Binbaşıoğlu, 1994:256). Bu nedenle de tarih gibi soyut kavramlara dayalı derslerin öğretiminde araç-gereç kullanmanın önemi büyüktür.

Eğitim araç ve gereçleri, çeşitli duyu organlarına hitap ederek, algılama ve öğrenmeyi kolaylaştırıp, eğitimin etkinliğini artırır. Bir eğitim aracı ne kadar çok duyu organına hitap ederse o ölçüde etkili olmaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997: 279, Çilenti, 1988: 35, Demirel, 1999:47).

Philips tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, zaman faktörü sabit tutulduğunda insanlar; okuduklarının % 10'unu, duyduklarının % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, hem görüp hem duyduklarının % 50'sini, görüp, işittikleri ve söylediklerinin % 80'ini, görüp, işitip, dokunup, söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadır (Aktaran: Demirel vd., 2002: 78).

Köstüklü (1999:105)'ye göre, öğrenme ve hatırlama üzerine yapılan araştırmalarda; görülen bir resmin, haritanın, filmin ya da okunan bir kitabın %15'inin hatırlanmakta, görsel ve işitsel materyaller kullanılarak ders anlatılırsa, yani hem dinleyip hem de harita ya da küre gibi materyalleri izleme imkânları olursa bu oran % 20'ye çıkmakta, ayrıca öğrenci harita, küre, duvar resmî, şema, poster, grafik ve elektronik materyalleri kendisi kullanarak bir konuyu anlatırsa, öğrenme ve hatırlamanın % 80'e çıkmaktadır.

Modern tarih öğretimi, sadece bilgi aktarımını esas almayıp öğrenci merkezli öğretim-eğitim etkinliklerini benimsemektedir. Öğretimin her kademesinde öğrencilerin tarih dersinden azami şekilde faydalanmaları, birden çok öğretim

stratejisi; teknik ve araç gereci kullanarak sağlanabilir. Çünkü "en iyi budur" denilebilecek bir araç-gereç, öğretim yöntem-tekniğinin olmadığı ortadadır. Ancak, öğretim yöntem-teknik, araç-gerecin iyi şekilde kombine edildiği başarılı ve verimli derslerden söz etmek mümkündür (Şimşek, 2003:142-143).

Tarih öğretiminde genel yardımcı araçlar olarak sınıflandırılan senkronik tarih tablolarından, kronoloji cetvellerinden, tarih atlaslarından, hicri tarihleri miladi tarihlere çevirme kılavuzlarından, resim ve fotoğraf koleksiyonlarından, slaytlar ve projeksiyon makinelerinden, film ve radyodan yararlanılmalıdır (MEB, 1991: 203-204).

Brooks, Arıs, ve Perry (1993:102-103), tarihçinin kullandığı materyalleri aşağıda belirtildiği gibi, sözlü, yazılı, görsel, arkeolojik, fiziksel, coğrafi ve diğer materyaller şeklinde sınıflamışlardır.

- **Sözlü Materyaller**: Yer isimleri, mitler, masallar, kahramanlık hikâyeleri, kronikler, hatıratlar ve görüşmeler, maniler, şiirler, şarkılar, halk hikâyeleri, kaset, bant ve plak kayıtlan, röportajlardır.

- **Yazılı Materyaller**: Mektuplar, belgeler, raporlar, hesap pusulaları ve faturalar, tutanaklar, ticari kayıtlar, tapular, senetler siciller, resmi yazışmalar, kanun metinleri, posterler, kataloglar, günlükler, seyir defterleri, fermanlar, buyruklar, haritalar, planlar, nüfus kayıtları, broşürler, gazeteler, dergiler, afişler, kitaplar, istatistikler, yıllıklar, envanterler, belediye kayıtları, meclis tutanakları, hükümet kayıtlan, yazışmalar, emlak kayıtları, kişisel dokümanlar, dini kitaplar ve kâğıtlar, hatıratlar, edebi metinler, ilimsel ve matematiksel hesaplamalar ve kayıtlar, biyografiler, otobiyografiler, kronikler ve tarihçeler, paralar, madalyalar, taş yazıtlar, binaların, kapıların, duvarların, anıtların üstündeki yazılar, kitabeler vb. birer yazılı materyaldir. (Kâğıt, kumaş, taş, tahta, papirüs, deri, metal, parşömen, disket, üzerine yazılmış, kazınmış, basılmış tüm kanıtlar)

Burada bahsi geçen yazılı materyallerin en önemli avantajı bireyin iyi bilgiyi defalarca tekrar okumasına ve bağımsız çalışmasına olanak sağlamasıdır. Bu nedenle yazılı materyaller zor ve karmaşık bilgilerin kazandırılmasında etkili bir biçimde

kullanılabilir. Taşınabilir olması, göreceli olarak, diğer materyallere göre ucuz olması yazılı materyallerin diğer avantajıdır (Candan, 2003:36).

• **Görsel Materyaller:** Dekorasyonlar, heykeller, resimler, çizimler, mühürler, paralar, oymalar, baskılar, süslemeler, işlemeler kumaşlar, fotoğraflar, karikatürler, filmler, haritalar, planlar, uydu ve hava fotoğrafları kısaca görsellik içeren tüm kanıtlardır.

• **Arkeolojik Materyaller**: Yıkılmış, yanmış tarihî binalar, mekânlar, araç-gereç, kemik, para, silah, çanak-çömlek, yapı kalıntıları gibi arkeolojik kazılarda bulunan tüm kanıtlardır.

• **Fiziksel Materyaller:** Heykeller, oymalar, her tür giysi, her tür mücevher, takı ve süs eşyası, mobilyalar, ev eşyaları, araç-gereç, ulaşım araçları, müzelerdeki objeler, anıtlar ve tarihî binalar gibi geçmişten günümüze kalan tüm maddi kanıtlardır.

• **Coğrafî Materyaller**: Arazi şekilleri ve dağılımı, yerleşmeler, yollar, patikalar, binalar, anıtlar, tarlalar, ormanlar, köprüler, demiryolları, limanlar, vb., insan-çevre etkileşimleri gibi insanın çevresinde bıraktığı etkilerdir.

• **Diğer Materyaller**: Çocuk oyunları, seremoniler, ritüeller, adet ve geleneklerdir.

Eğitim-öğretimde araç gereç kullanımının, nitelik ve nicelik açısından verimliliği büyük oranda artırdığı bilinen bir gerçektir. Özellikle tarih gibi soyut kavramlara dayalı derslerin öğretiminde araç-gereç kullanımı kaçınılmazdır. Derste kullanılacak araç-gereçler öğretmenin yükünü kolaylaştıracağı gibi, öğrencinin de daha iyi motive olmasını ve derse katılımının artmasını sağlayacaktır (Safran, 2000:78). Ayrıca Öğretmenler derslerinde araç-gereç kullanırlarsa, öğrenciler daha iyi öğrenirler. Bu da öğrencilerin öğrendiklerini hatırlayıp bunları kullanacakları anlamına gelmektedir (Köstüklü, 1999:105).

Avrupa Konseyi tavsiye kararında tarihsel olguları aktarmak, eleştirel ve analitik bir öğrenmeye uygun bir biçimde sunmak için, öğretim materyali olarak, mümkün olan en geniş kaynak yelpazesinin kullanılmasının gerekliliğini belirtmiştir. Bu konuda Avrupa konseyi şu noktaları belirtmiştir:

- Halka açık arşivlerden;

- Filmler, belgeseller ve görsel-işitsel ürünlerden;
- Bilişim teknolojisi yoluyla iletilen (bireysel ve kolektif olarak öğretmen gözetiminde incelenmesi gereken) malzemelerden;
- Öğrencilere yakın geçmişlerindeki hadiselere güncel düzeyde gerçekçi bir bakış açısı kazandıran, Avrupa genelinde kurulmuş her türlü 20. yüzyıl müzesinden ve tarihi önem taşıyan mekânlardan;
- Yakın geçmişteki tarihsel olayların sözlü tanıklıklarıyla gençler için tarihi canlı kılabilen, "tarihin ihmal ederek kaydetmediği" bakış açısı ve perspektifler sunabilen sözlü tarihten yararlanılmasının gerekliliği vurgulanmıştır (AK, 2002: 59).

Culpin'e göre, geçmiş yalnızca tarihçilerin yazıları, seyyahlar ve tarih yazarları ile tarif edilemez; ayrıca konuşulan kelimeler, resimler ve filmlerle de ilgilidir. Geçmişe ait şeylerin, çevirileri, hatta tariflerini anlama yetisi müzeleri gezerek, televizyon programları seyrederek, müzik dinleyerek ve yazılı eserleri inceleyerek geliştirilebilir (Akt.; Akbaba, 2003:63).

Sungu (1927)'ya göre tarih kitapları ile tarih öğretmenleri, eski olayları boş yere isim ve tarih kalabalığı arasında gelişigüzel sıralamak ve çocukların zihinlerini tarihin karışık bir "ambar defteri" haline getirmek alışkanlığından vazgeçmedikçe tarih derslerinden beklediğimiz amaçları elde etmeye imkân yoktur (Aktaran: Ata, 2002). Bu olumsuzluğun aza indirilmesi için, tarih öğretiminde farklı öğretim materyallerinin kullanılarak öğrencilerin, konular üzerinde düşünmeleri, tarihi konu ile ilgili çıkarımlarda bulunmaları, kendilerinin kişisel görüşlerinin işe koşulduğu tarihsel metinler oluşturmaları, eleştirel düşünme gibi farklı tarihsel düşünme becerilerini işe koşmalarının sağlanması gerekmektedir.

Tarih derslerinde bilginin ön planda tutulması ve öğretimde klasik tekniklere başvurulması öğrencilerin bu derse ilgi duymamasının başlıca sebeplerini oluşturmaktadır. Tarihsel konular öğrencilere düşünmeleri için fırsat vermedikçe bu derse olan ilgisizliği arttıracağı gibi, dersin neden öğretildiğine dair gerekçeleri de inandırıcılığı kaybedecektir (Dilek, 2002:103-104).

2.4. Dokümanlar

Türk Dil Kurumu dokümanın tanımını: "Bir gerçeğe tanıklık eden yazı, fotoğraf, resim, film vb. vesika." (TDK, 2008: http://www.tdk.gov.tr) olarak yapmıştır. Ata (2002a: 80) ise, dokümanın tanımını geçmiş olaylara tanık olmuş ya da katılmış kimselerce oluşturulan raporlar, günlükler, konuşmalar, fotoğraflar, mektuplar, çizimler, hatıralar, haritalardır şeklinde belirtmiştir. Ariel ve Will Durant, tarihi; "geçmişte olan hadiseler hakkındaki belgelerin verileri" olarak tanımlamaktadır (Akt; Kütükoğlu, 1994:1). Doküman yazılı olabileceği gibi, görsel de olabilir. Tarihçi için hareket noktası olan belge, geçmişte yaşamış insanların düşüncelerinden eylemlerinden kalan izlerdir. Tarihçinin hareket noktası belgeler iken, gözlem bilimlerinde ise hareket noktası olgunun kendisidir. Tarihçi belgeyi okur, anlar, eleştirir.

Geçmiş, bir zamanda yaşanmıştır ve onunla ilgili tüm kalıntılar her yerdedir. Bunlar arkeolojik yerler, harabeler, kalıntılar, eski binalar, kitaplar dokümanlar, arşivler ile hepimizin sahip olduğu kültürel ve entelektüel mirastır. Adına kalıntı dediğimiz bu buluntular ve tüm kaynaklar, insanların geçmişteki faaliyetlerini içerir (Tosh,1997:31). Bu nedenle de bunların hepsi tarihçinin bilgi kaynağıdır (Husbands, 2000).

Tarih bilimi, tarihçilerin, yazarların kendi değer yargılan ve görüşleri çerçevesinde yazdıkları kaynakları kapsamaktadır. Bu kaynaklar, tarihçi ve yazarların kişisel yanlılıkları, tarih yazma nedenleri, içinde yaşadıkları toplum ve zaman, kanıtları kullanabilme yeterliliği gibi çeşitli etkenlerin etkisi altında şekillendirilerek oluşturulurlar. Bu nedenle bu kaynaklarda verilen bilgilerin incelenmeden, sorgulanmadan, eleştirilmeden, olduğu gibi kabul edilmesi tarih biliminin doğasına aykırı düşer (Paykoç, 1991: 6).

Doğan'a göre (2007: 33) bütün tarih çalışmalarının can damarını belgeler ve diğer yazılı kaynaklar oluşturmaktadır. Hiç kuşkusuz makul vakayinamelerden, anıtsal yapılardan ve diğer maddi bir takım izlerden bir çarpışmanın nerede ve ne zaman yapıldığı, çarpışmayı kazanan, iki tarafın kayıpları ve kilit kişilerin adları öğrenilebilir. Ama resmi yazışmalar, mektuplar, görgü tanığı ifadeleri gibi birinci

elden kaynak niteliğindeki belgeye dayalı bulgular olmadan ilgili kişilerin davranışlarını, aldıkları kararları, verdikleri emirleri, uyguladıkları taktikleri, akıl yürütme biçimlerini ve güdülerini anlamakta güçlük çekilebilir. Bütün bunlar ancak onlar ya da onların yakın kişiler tarafından o sırada veya kısa bir süre sonra yazıya dökülmüşse bilinebilir.

Tarihçi için hareket noktası olan tarihsel dokümanlar, geçmişte yaşamış insanların düşüncelerinden eylemlerinden kalan izlerdir. Tarihçinin hareket noktası doküman iken, gözlem bilimlerinde ise hareket noktası olgunun kendisidir. Tarihçi ilgili dokümanı okur, anlar, eleştirir. Langois (1937) bu konuda şöyle demektedir (Akt.; Ata, 1998b:127); "Başkaları ne demiş olursa olsun, insan asıl belgelerin tozlarını hiçbir vakit kendisi temizlemeden yani o vesikaları kendisi bulmadan ve tasfiye etmeden tarihi tam bir surette anlamaya muvaffak olabilir."

Günümüzde çağdaş teknolojinin olanaklarından yararlanılarak öğretmen ve ders kitabının yanı sıra değişik kaynaklar öğretimin sağlanmasına yardımcı olmaktadır.Bu nedenle sınıf içinde tarihsel dokümanlar gibi değişik kaynaklara ne kadar çok yer verilirse, öğrencilerin güdülenme düzeylerinin o oranda artacağı belirtilmektedir (Demirel, 1999: 49).

2.5. Yazılı Doküman Türleri

Tarihsel yazılı metinler tarihçinin başlıca çalışma araçlarındandır. Mesela, bir erin savaş zamanındaki yol hatıra defteri savaş gerçekleri hakkında herhangi bir resmi bilgiden çok daha iyi bir fikir verir (Candan,2003:93). Stradling (2003:210) de, bütün tarih çalışmalarının can damarını belgeler ve diğer yazılı kaynaklar oluşturduğunu belirtmektedir.

Brooks, Aris ve Perry (1993:102-103) belirledikleri yazılı doküman türlerini şu şekilde listelemişlerdir: Mektuplar, belgeler, raporlar, hesap pusulaları ve faturalar, tutanaklar, ticari kayıtlar, tapular, senetler, siciller, resmi yazışmalar, kanun metinleri, posterler, kataloglar, günlükler, seyir defterleri, fermanlar, buyruklar, haritalar, planlar, nüfus kayıtları, broşürler, gazeteler, dergiler, afişler, kitaplar, istatistikler, yıllıklar, envanterler, notlar, belediye kayıtları, meclis

tutanakları, hükümet kayıtlan, yazışmalar, emlak kayıtları, kişisel dokümanlar, dini kitaplar ve kağıtlar, hatıratlar, edebi metinler, bilimsel ve matematiksel hesaplamalar ve kayıtlar, biyografiler, otobiyografiler, kronikler ve tarihçeler, paralar, madalyalar, taş yazıtlar, binaların, kapıların, duvarların, anıtların üstündeki yazılar, kitabeler ve diğer yazılı kanıtlar. Ata'ta göre (2002a:81) yazılı dokümanlar, elektronik medya, güzel sanatlar, folklor, mitoloji, fiziksel çevre ve maddî kültürdür.

Yazılı materyaller en eski ve en yaygın biçimde kullanılan eğitim kaynaklarından biridir. Kitaplar, dergiler, gazete ve bir tek yazılı sayfa, yazılı materyaller kapsamına girmektedir. Yazılı materyallerin en önemli avantajı bireyin iyi bilgiyi defalarca tekrar okumasına ve bağımsız çalışmasına olanak sağlamasıdır. Bu nedenle yazılı materyaller zor ve karmaşık bilgilerin kazandırılmasında etkili bir biçimde kullanılabilir. Taşınabilir olması, göreceli olarak, diğer materyallere göre ucuz olması yazılı materyallerin diğer avantajlarıdır (Candan, 2003:36).

Bu çerçevede tarih dersinde kullanılacak yazılı doküman türlerine: Seyahatnameler, anılar, hatıralar, mektuplar, günlükler, telgraflar, fermanlar, anlaşma metinleri, savaş verileri, yerel ve ulusal gazeteler, nüfus kayıtlarını örnek olarak verebiliriz. Burada tarih öğretiminde kullanılabilecek bu yazılı dokümanlara kısaca yer verelim.

2.5.1. Seyahatname: Türk Dil Kurumu seyahatnamenin tanımını: "Bir yazarın gezip gördüğü yerlerden edindiği bilgi ve izlenimlerini anlattığı eser." (TDK, 2008: http://www.tdk.gov.tr) olarak yapmıştır. Öztürk ve Otluoğlu (2002:130)'na göre, yazarların gezip gördükleri yerlerden edindikleri izlenimleri, bilgileri anlattıkları gezi yazısına seyahatname denir. Özellikle Aydınlanma Çağı ile birlikte Avrupa'da yaşadıkları coğrafyayı tanımak isteyen seyyahların hatıralarında duyduklarını, gördüklerini kaydettikleri seyahatnameler bugün için önemli birer doküman niteliğindedir. Türkiye'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik tarihiyle ilgilide birçok seyahatname vardır. Bunlardan en çok bilinenler ise İbn-i Batuta ve Evliya Çelebi'nin seyahatnameleridir.

Seyahatnameler tarih öğretiminde önemli bir öğretim aracı olarak kullanılabilir. Yalnız, bunları kullanırken, bu eserlerde verilen bilgilerin doğruluğu diğer kaynakların verileriyle denetlenmeli, doğrulanmalıdır. Çünkü seyyahın yazdıklarının bir kısmı onun görüşü, edebi yorum veya katkısı ve hatta abartısı olabilir. Örneğin, en ünlü Türk gezgini olarak kabul edebileceğimiz Evliya Çelebi dahi "Seyahatname"sinde, tarihi coğrafya için çok değerli bilgilerin yanı sıra bu tür abartılara da yer vermektedir. Fakat seyahatnamenin bu özelliği, tarih öğretmenleri tarafından, öğrencilere bir metinde gerçek ile gerçek olmayanı ayırt edebilme becerisini gerçekleştirmek amacıyla yapılacak etkinliklerde kullanılabilir (Öztürk, Otluoğlu, 2002:130-131).

2.5.2. Anılar/Hatıralar: Türk Dil Kurumu anı/hatıranın tanımını: "Yaşanmış olayların anlatıldığı yazı türü." (TDK, 2008: http://www.tdk.gov.tr) olarak yapmıştır. Sosyal yaşam, siyaset, sanat, ekonomi, askerlik gibi alanlardan herhangi birinde/birkaçında önemli işler yapmış, büyük eserler bırakmış kişilerin anılarının anlatıldığı eserlere anı veya hatıra denilmektedir. Kişilerin doğrudan doğruya tanıklık ettiği, yaşadıklarını kapsayan bu tür eserlere anı dendiği gibi hatıralar da denilmektedir.

Anı türü, günlüklerle birçok bakımdan benzeşmektedir. Bu benzeşme çoğu kez bu türlerin karıştırılmasına neden olmaktadır. Anı yazarı, olayları bir tanık, bir gözlemci konumunda yazmaktadır. Anıyı günlükten ayıran özelliği; günlükte, yaşanılan ya da tanık olunan olaylar günü gününe yazılmakta iken, anı daha sonradan yazılmaktadır. Anı yazarları mektuplarından, günlüklerden, belgelerden, dergi ve gazetelerde çıkan ilgili haber ve yazılardan, olayların tanıklarından yararlanma yollarına gitmektedirler. Bu kaynaklardan yararlanma dereceleri anıların gerçekliğini ve inandırıcılığını arttırmaktadır (Öztürk, Otluoğlu, 2002:151).

Anılar tarih derslerinde bazı konularda kullanılan önemli yazılı dokümanlardan biri olabilir. Örneğin, tarihte meydana gelmiş bir savaşa katılan bir askerin savaş zamanındaki hatıra defteri savaş gerçekleri hakkında çok iyi bir fikir verebilir. Öztürk ve Otluoğlu (2002:151)'na göre, öğretmenler tarih derslerinde anı türünü rahatlıkla kullanabilirler. Fakat bunlardan faydalanırken, seyahatnamelerde olduğu gibi yazarlarının, bazı konularda kişisel dostluk ve düşmanlıklar, siyasi düşünce ve inançlar, vb. faktörlerin etkisiyle sübjektif olabileceklerini de unutmamalıdırlar.

2.5.3. Mektup ve günlükler: Günlükler ve kişisel mektuplar gibi belge çeşitleri, karakterlerini motivasyonlarını ve güdülerini değerlendirmek için mükemmeldir (Doğan, 2007:133). Tarih derslerinde ilgili olaya dönük mektuplar, günlükler kullanılabilir. Örneğin bir savaşla ilgili bir askerin yazdığı mektup veya bir komutanın tuttuğu günlük derste öğretim materyali olarak kullanılabilir. Mesela İkinci Dünya Savaşı'nın işlendiği bir derste savaşın insanlar üzerindeki etkisinin yansıtılması için Anne Frank'ın Hatıra Defteri'nden belli bölümler öğrencilere incelemeleri için verilebilir.

2.5.4. Raporlar: Tarihte birçok konu üzerine gerek özel kuruluşların gerekse devlet kurumlarının gelişmeler ile ilgili yazdırılmış, tutulmuş raporlar tarih derslerinde kullanılabilecek dokümanlar arasında yer almaktadır. Örneğin Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu sıkıntıların tespiti ve ıslahatların yapılması için devlet tarafından kimi kişilere hazırlatılan raporlar, o dönemde içinde bulunulan olayların aydınlatılması, öğrenilmesi için tarih derslerinde kullanılabilecek önemli dokümanlar olabilir.

2.5.5. Telgraflar: Telgraflar tarihi değeri olan, birçok tarihi konunun açıklanmasında kanıt olarak kullanılan önemli verilerin elde edildiği bir tarihsel doküman türüdür. Özellikle de Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin içeriğine dönük birçok önemli telgraf dokümanı bulunmaktadır. Mesela, Millî Mücadele yıllarında cephelerden çekilen telgraflar bu dersin öğretiminde kullanılabilecek önemli dokümanlardan olabilir. Doğu Cephesi'nde 15. Kolordu Komutanı Kâzım Karabekir'in gelişmelerle ilgili bir telgrafı derste kullanılabilecek, üzerinde öğrenciler tarafından çalışmalar yapılabilecek önemli bir doküman olabilir. Mustafa Kemal Atatürk Büyük Nutku'nda bazı olayları açıklarken o olayla ilgili yazılmış bir telgrafı olayı açıklamak için kullanmaktadır.

2.5.6. Fermanlar/ Hatlar: Osmanlı Devleti'nde padişahın verdiği, uyulması gerekli hükümleri taşıyan yazılı buyruk anlamına gelen fermanlar ve bir sanat eseri olan hatların

tarihte örnekleri oldukça çoktur. Bunlara dayalı öğretimde, ferman ve hattın yapısı, unsurları ele alınmalıdır. Bu yolla hat sanatı ile ilgili bir kaç mesleki kavram öğrenciye kazandırılabilir. Ya da bir padişahın yayımladığı bir ferman ilgili olayın öğrenilmesi amacıyla öğrenciler tarafından okunup incelebilir. Fakat bu yazılı kanıtların kullanılmasının önündeki en büyük engel dildir. Bunların eğitimde doküman olarak kullanılması için kesinlikle günümüz Türkçesine çevrilmelidir. Bu yazılı dokümanlar birer sanat eseri olması yanı sıra birer işlevi olan tarihi belgedir. Örneğin Tanzimat Dönemi konusunun işlenmesi sırasında Tanzimat Fermanı derste öğrencilerin okuyup incelemeleri için kullanılabilir.

2.5.7. Anlaşma metinleri: Özellikle tarihte meydana gelmiş olan savaşlar sonunda imzalanan gerek ateşkes metinleri gerekse antlaşma metinleri derslerde kullanılabilecek tarihsel yazılı doküman türleri arasında yer almaktadır. Sadece savaşlar sonunda yapılan anlaşmalar değil çeşitli sebeplerle yapılan anlaşma metinleri de bu dersin işlenişinde kullanılabilecek nitelikte tarihsel dokümanlardandır.

2.5.8. Savaş verileri: Tarihte meydana gelmiş olan savaşlardan arda kalan istatistiki veriler dersin öğretiminde kullanılacak önemli dokümanlar arasında yer almaktadır. Savaş öncesi tarafların asker, araç-gereç vb durumlarını gösteren veriler ile savaş sonrasını yansıtan veriler de tarih derlerinde kullanılabilecek tarihsel yazılı dokümanlar arasında yer almaktadır. Örneğin Sakarya Savaşı'nın işlenişi sırasında savaş öncesi Türk ve Yunan birliklerinin durumunu gösteren veriler, savaş sonrasında elde edilen veriler öğrencilerin incelemeleri ve karşılaştırma yapmaları için verilebilir.

2.5.9. Yerel ve ulusal gazeteler: Gazeteler, son haberleri ve gelişmeleri kapsayan; güncel ve yakın zaman tarih olaylarının incelenmesinde temel bir kaynaktır. Gazetelerde sadece haber öyküleri yer almaz. Başyazılar, sürekli inceleme yazılan, siyasal karikatürler ve duyurular da yer alır. Bunlardan öğretimde etkili biçimde

yararlanılabilir (Paykoç, 1991:104). Ulusal gazetelerin yanında yerel olarak yayınlanan gazeteler de tarihsel yazılı doküman olarak önemli kaynaklardandır.

2.5.10. Nüfus kayıtları: Nüfus kayıtlarında yaş, cinsiyet, doğum tarihi, meslekler, evin mülkiyeti, hakkında bilgilere rastlanabilir. Bu kayıtlar özellikle sosyal konulu tarih çalışmaları için değerlidir (Doğan 2007: 27).

2.5.11. Kişisel kayıtlar: Günlükler, mektuplar, yemek tarifi kitapları, kişisel yazmalar, en önemlileridir. Ayrıca kartpostalların arkasında yazılan mesajlar da önemlidir. Tebrik kartları, nüfus cüzdanları, evlilik cüzdanları, gibi aile tarihi yazmak için elverişli olan bu kaynaklarla soyağacı ve ailenin zaman çizelgesi oluşturulabilir (Doğan 2007: 28).

Paykoç (1991:111)'a göre burada belirtilen bazı yazılı dokümanlar belge niteliğinde olmasına karşın öznel olma özellikleri bulunmaktadır. Bu nedenle diğer kaynaklarla birlikte kullanılarak doğrulanmasında yarar vardır.

Türkiye'de de sosyal tarihîn, şehir tarihçiliğinin gündeme gelmesiyle, en azından yazılı dokümanların (Şeriyye Sicili ve Tapu Tahrir Defterleri gibi.) sunduğu bilgiler ışığında günümüze kadar gelebilmiş mahalle, sokak ve yapıları tespit etmek önem kazanmıştır. Bu tarz tarihçilik, tarihçilerin, arşivden çıkıp, şehir merkezinde dolaşmasına, geçmişin izlerini günümüzde takip etmesine, dolayısıyla iyi birer şehir tarihî rehberi olmasına yol açmıştır (Ata, 2002c:16-17).

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün okullara gönderdiği "Tarihi Belgeler" konulu bir yazıda; 1856 yılından 1940 yılına kadar okullarda bulunan öğrencilerin künye defterlerini, öğrenim belgelerini, tasdiknamelerini, karnelerini, sınıf geçme defterlerini, diploma örnekleri ile okul kıyafetlerini ve bu dönemde kullanılan ders araç gereçleri tarihi belgeler olarak nitelendirmiştir. Ve bu resmi yazıda ilköğretim okullarında bulunan bu tür tarihi belgelerin fotoğraflarını veya fotokopilerinin çekilerek İlköğretim Genel Müdürlüğüne gönderilmesi ve bunlarla "İlköğretimde Tarihi Belgeler" adlı bir serginin açılacağı bildirilmiştir (B.08.İGM.O.08.04.01.040 /445 Sayılı Yazı) (bk.:EK-13).

Bourdillon (1996)'a göre, öğrencilere sunulan yazılı kaynaklar konusunda çok titiz davranılmalıdır. Çünkü tarih derslerinde kullanılması olası yazılı kaynaklar son derece çeşitli ve fazla miktardadır. Öğretmenler öğrencilerine, yararlandıkları yazılı tarihsel kaynaklardan bilgi edinmelerine yardım edecek stratejiler sunmalıdırlar. Bu ise, genellikle, okunan ya da araştırılan konunun içeriği hakkında bir ön bilgi verilerek yapılır. İlave olarak sunulan ve destekleyici görsel kaynakların yardımı da okunacak parçanın anlaşılmasını kolaylaştırır, örneğin, konuyla ilgili bir hikaye veya bir biyografik metin son derece işlevsel olabilir (Akt.; Candan, 2003: 16-17).

Ragan (1964)'a göre tarih ders programı karmaşık bir sahadır ve yalnızca bir ders kitabından yararlanarak problemi veya araştırılacak konuyu çözmek için yetersizdir. Zenginleştirilmiş bir tarih dersi programını sağlam temellere oturtmak için öğretmenler mutlaka öğrencinin ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına, yeteneklerine uygun türden yazılı materyaller seçmeli ve kullanmalıdır (Akt. Candan, 2003:54).

2.6-Görsel Doküman Türleri

Görsel unsurlarla çalışma, tarih öğreniminde önemli bir yere sahiptir. Öğretimde metinlerin gücünün yanı sıra görselin etkinliği de önemli bir yer tutmaktadır. Görsel özelliklere sahip olan bir yazılı materyal, sadece metinden oluşan bir yazılı materyalden daha etkili ve somut olur. Tarih alanında geçmiş üzerinde çalışmak ona ait yazılı, görsel ve işitsel her malzemenin de ele alınması olup, yazılı satırlarda ifade edilmesi güç birçok ifadenin bir resimde sergilendiğini görmek mümkündür (Kıcır, 2006:35; Halis, 2002: 50). Gagne'nin öğrenme süreçlerinin başında gelen "dikkat çekme"nin görsel malzemelerle daha kolay olabileceği görüşü de, görsel malzemelerin öğrenme sürecinde ne kadar önemli rol oynadığını desteklemektedir (Erkan, 1998: 67). Yalın'a göre görsel materyaller, karşılaştırma yapmak, önemli noktaları vurgulamak, kavramları açıklamak, istatistik ve diğer verileri daha anlaşılır kılmak, nesneleri açıkça görebilmek için büyütmek ya da küçültmek, grubun dikkatini çekmek, sözel mesajları, zihinde canlandırması güç şeyleri görselleştirmek, bir noktayı açıklığa kavuşturmak, bir noktayı vurgulamak,

değişiklikten, çeşitlilikten yararlanmak, ilişkileri, kural ya da formülleri göstermek amacıyla kullanılabilir (Akt.: Akbaba, 2003: 30-31).

Görsel okuma özellikle ressam, mimar, vb. sanatçıların sıkça kullandığı bir beceri/tekniktir. Görselin eğitimde yetersiz kullanımı hakkında "görselin görünmezliği" ifadesine varan tepki, bu alanda eğitimde yer alan çalışmalara bakıldığında haklı görülebilir. Uzun yıllar görselin taşıdıklarına gereken önem verilmemiştir. Yaşamın kodların taşıyan imgelere gösterilen bu dikkatsizlik karşısında Tucholsky'in "bir resim bin sözcükten daha fazlasını söyler" ifadesi birçok şeyi anlatmaktadır aslında (Kıcır, 2006:35-36).

Birçok tarihçi birinci el kaynak olarak görsel malzemeden yararlanma konusunda rahatsızlık duyar, genelde görüntüleri sadece aydınlatma amacıyla kullanır ve yazılı bir belgede uyguladığı eleştirel analize ender olarak başvurur. Yazılı belgeleri analiz edip yorumlamak üzere yetiştirilmiş olan tarihçiler arasında, fotoğraf film ve video gibi görsel malzemeleri analiz etmek yorumlamak için eğitim görmüş olanların sayısı çok azdır (Stradling, 2003:92).

Türkiye'de profesyonel tarihçilerin görsel kaynakların sunduğu kanıt biçimlerine karşı tavırları, Avrupa tarihçiliği ile ilişkilendirilerek saptanabilir. Avrupa tarihçiliğinde de Herodotus ve Kayserili Procopius gibi tarihçilerden sonra, ciddi tarihçilerin geçmişi yorumlarken, zamanla görsel kalıntıların sunduğu kanıtı kullanma da isteksiz oldukları görülmektedir. Avrupa'da 15. yüzyılda eski edebiyatın canlanmasının ardından yazılı kanıtlar, diğer kanıtları tekelleri altına aldılar. Zaten tarihçiler de geçmişi uyandırmak değil, geçmişten ahlaki ve entelektüel dersler çıkarmakla çok ilgilenmeye başladılar. Bunun yanı sıra, Avrupa'da 18. yüzyıl sonrası görsel kalıntıların, tarihî kanıt olarak kullanılmasının metodolojik olarak doğru olmadığını ileri süren düşünürler ortaya çıkmıştır. Örneğin, Taine, yazılı kaynaktan çok resimleri doküman olarak kullanan tarih'in hayali olacağını, Ruskin de görsel sanatların sunduğu bulguların aksi iddia edilemez tezler olduğunu ileri sürmektedir. Voltaire de görsel sanatların kanıt olarak tarihçiye az şey sunabileceğine inanmıştır (Haskell, 1993:1-2, 9, 205'den Akt.; Ata, 2002c:12-13).

Son yıllarda, Avrupa tarihçilerinin görsel kaynaklara yöneldiği görülmektedir. Örneğin, Cambridge tarihçilerinden Skinner (1999), 13. yüzyılda yaşamış İtalyan ressam Ambrogio Lorenzetti'nin yapmış olduğu fresklerde dönemin siyasal düşüncelerinin nasıl cisimleştiğini göstermeye ve bu freskleri "okuma" işine girişmiştir. Üstelik kendisi sanat tarihçisi değildir ve sanat tarihçilerinin bu fresklere ilişkin geleneksel izlenimlerini de çürütmüştür. Skinner, buradan hareketle "Bağlam Araştırmaları" adı altında bir tarih yazımı yöntemi de önermiştir (Akt.; Ata, 2002c:17). Günümüzde Türkiye'de de Avrupa'dakine paralel gelişmeler yaşanmaktadır. Türkiye'deki tarihçilerin, görsel kaynak olarak fotoğraflara diğer malzemelere göre daha fazla önem verdikleri görülmektedir (Ata, 2002c:17).

Türkiye'de 19. yüzyıl tarihçilik anlayışının bir kanadının etkisi ile "tek, asıl ve başat kanıtın, yazılı dokümanter nitelikte olacağını" düşünen bir tarihçi kuşağının yetişmiş olduğu görülmektedir. Yusuf Akçura'nın ifade ettiği gibi, II. Meşrutiyet sonrası Osmanlı tarihçiliğinde bir Seignobos Saltanatı başladı. Darülfünun tarih hocaları, çoğunlukla Fransız tarih kitaplarını özellikle Langlois ve Seignobos'un eserlerinin çevrilerini yaptılar (Akçura, 1932: 581). 100 yıl önce iki Fransız tarihçi C.V. Langlois ve C. Seignobos, Tarih Tetkiklerine Giriş adlı eserlerinde tarihçiliğin esas olarak dokümanter kanıta dayalı olduğunu ileri sürerek, " vesikalar olmayınca, tarihte yoktur" şeklinde bir yaklaşım içindeydiler. İşte bu anlayış, Türkiye'de profesyonel tarihçiler tarafından yaygın olarak benimsenmiştir. Bunun yansımalarını tarih öğretmeni yetiştiren bölümlerin programlarında, ilköğretim ve ortaöğretim tarih programlarında görmek mümkündür. Bu tür metodolojik bir yaklaşım, tarihçinin zaten müzeye gitmesini, çevre tarihînden yararlanmasını, görsel kaynakları kullanmasını dolayısıyla engellemektedir (Ata, 2002c:14).

Türkiye'de üniversite düzeyindeki tarih öğretimi hakkında yaygın olarak kullanılan Tarih Metodoloji'si kitapları da, profesyonel tarihçilerin görsel kaynaklara, kalıntılara yaklaşımlarını göstermesi açısından kısmen de olsa bir fikir edinmemize sağlayabilir. Togan'ın Tarihte Usûl adlı kitabında tarih kaynaklarını üçe ayırır. Birincisi, müşahedeler ve hatıralar; ikincisi, şifahi, yazılı ve resimli haberler-haritalar; Üçüncüsü, kalıntılar, heykeller ve resimlerdir. Togan, "Resimli Haber" ile ressam ve heykeltıraşların kendi dönemlerindeki olaylarda rol oynayan kişileri tasvir

ederek yapıp bıraktıkları eserlere, fotoğraflara ve filmlere işaret etmektedir. Bunların Avrupa'da özellikle gençlerin kullanımına sunulduğunu yazmaktadır. Togan, resimli kaynakların tarih yazımında ve öğretimindeki pedagojik önemini fark etmiştir. Fakat bunu tek bir cümle ile ifade etmektedir (Togan, 1985:60'dan Akt.; Ata, 2002c:14).

Tarihçi Işın Demirkent'in Haçlı Seferleri (1997) adlı kitabının içerdiği 132 minyatür, 40 fotoğraf ile günümüz Türk tarihçilerinin görsel malzemeye önem vermeye başladığının bir göstergesi olarak kabul edilmelidir. Bununla birlikte, bu malzemeler, okuyucuya kanıt olarak kullanılmak yerine, metnin anlaşılmasını zenginleştirici bir araç olarak konmuş izlenimi vermektedir (Ata, 2002c:14).

Demirel vd. (2002), görsel araçları; kitaplar, yazı ve gösterim tahtaları, resimler, çizimler, şemalar, grafikler, gerçek eşya ve modeller, projektörler şeklinde sınıflandırmışlardır. Alkan'a göre daha çok görme duyusunu etkileyen görsel araçlar arasında yer alan başlıca öğretim gereçleri: haritalar, küreler, filmler, film şeritleri, slaytlar, mikro kartlar, mikro fişler, mikro filmler, transperant levhalar, öğretim levhaları, fotoğraflar, resimler ve diyagramlar, şemalar ve çeşitli grafikler olarak sıralanabilir. (Akt.: Akbaba, 2003: 32).

Görsel dokümanlar, sanat tarihçiler tarafından tarihi kanıt olarak kullanılmaktadır. Bu görsel imajlarla mağara resimlerinde, obelisklerde, saray çinilerinde, toprak figürlerde, çömleklerde, paralarda, anıtlarda karşılaşılabilir. Yakın geçmiş zamanda ise resimsel kanıta, yağlı boya tablolar, portreler, fotoğraflar da eklenmiştir (Ata, 2002:125).

Eğitim biliminde, "bir resmin binlerce kelimeden değerli olduğu" ileri sürülmüştür. Fakat tarih öğretiminde görsel kaynaklar hak ettiği yeri almamıştır, İngilizler, resimsel kanıtın çocukların eleştirel düşünmesinde kullanılmasında bir hayli yol kat etmiştir. İngiliz ve Fransız tarihine ilişkin 60 görüntü sunan Bayeux Tapestry'l tarih öğretiminde etkin bir araç olarak kullanmak üzere bunların posterlerini yapmışlar ve örnek dersler hazırlamışlardır.(Carter, 1996: 24'den Akt.; Ata, 2002:126).

Küçük çocuklar, görsel kaynaklardan büyük miktarda detayı teşhis etme kabiliyetine sahiptirler. Aynı zamanda çocuklar, resim okuma konusunda daha büyük

bir tecrübe ve daha fazla tarihi bilgi edindikçe, hangi hususiyetlerin önemli olduğunun tespit edilmesi yeteneği gelişir (Harnett, 1998:79'dan Akt.;Erdoğan, 2007:49).

Görsel unsurlarla çalışma, tarih öğreniminde önemli bir yere sahiptir. Öğretimde metinlerin gücünün yanı sıra görselin etkinliği de önemli bir yer tutmaktadır. Tarih alanında geçmiş üzerinde çalışmak ona ait yazılı, görsel ve işitsel her malzemenin de ele alınması olup, yazılı satırlarda ifade edilmesi güç birçok ifadenin bir resimde sergilendiğini görmek mümkündür (Kıcır, 2006:35). Görsel malzemeler öğrencinin duygularını etkileyerek hayal dünyasının gelişmesine olanak sağlayabilir (Pingel, 2003:31).

Paykoç (1991: 16-17)'a göre, tarih öğretiminde, öğrencilerin çeşitli çizelgeleri, grafikleri, çizimleri, haritaları, resimleri ve küreleri kullanarak bunlardan bilgileri nasıl elde edebilecekleri ve bunları nasıl yorumlayabileceklerinin de öğretilmesi gereklidir. Öğrenciler, her türlü veriyi, özellikle görsel bilgileri kuşkucu bir gözle incelemeli, onların gerçeği nasıl yansıttığını anlayabilmelidirler.

Tarih öğretiminde kullanılacak yazılı doküman türlerine; fotoğraflar, resimler, minyatür/gravürler, karikatürler, haritalar, tarih şeritleri, grafikleri örnek olarak verebiliriz. Bu çerçevede burada tarih öğretiminde kullanılabilecek ve önemi göz ardı edilmeyecek bu görsel dokümanlara kısaca yer verelim.

2.6.1. Fotoğraflar: Çizgen'e göre, fotoğraf bize başka sanat dallarının anlatamadığı özgünlükte, yalın "fotoğrafçayla" yine insan ve doğanın hikâyesini anlatır. Fotoğraf bir görsel sanattır. Bir gözlem sanatıdır. Görünmeyeni gördürür, gösterir. Ayrı bir tadı ve dil özellikleri vardır. Zamanın dondurulması özelliğiyle tüm sanatlardan farklı bir ritme ulaşmıştır. Gerçeğin sınırlarını zorlar. Ancak fotoğrafın temel olgusu "görüp, göstermektir. Her fotografik görüntü bir bağlamda bir şey söyler ve bunu biçim yapısıyla söyler. O yapıyı sorgulayan iki kelime "ne" ve "nasıl" her fotoğrafın anahtarıdır (Akt.; Akbaba, 2003:39).

Öztaş (2007:27) 'a göre fotoğraf, çekildiği zamanın orijinal haliyle dondurulmasıdır. Bu yüzden fotoğraf icat olunduğu zamandan itibaren tarihe

kaynaklık etmektedir. Fotoğraflardan insanların giyimlerini öğrenebilir, duruşlarını kestirebilir, dönemin modası hakkında fikir edinebilir, dönem ile ilgili bazı anlamlar çıkarabiliriz.

Gezgin'e göre ise, fotoğraf, içerdiği bilginin anımsanmasını kolaylaştırıcı niteliktedir, okuyucuların belleğinde uyandırılan etkinin daha uzun süreli olmasını sağlamak için iyi bir araçtır fotoğraf; çünkü insan, gördüğü şeyleri, okuduklarından daha iyi aklında tutar ve böylece daha rahat anımsar. Erkarslan'a göre ise, fotoğraflar bireylerin dönemlerine ve sosyal konumlarına ilişkin bilgiler içermesi açısından da önemlidir (Akt.; Akbaba, 2003:42).

Tarih öğretiminde fotoğraf kullanılması, pedagojik olduğu kadar tarih metodoloji açısından da önemlidir. Fotoğraf, yakın dönemlerle uğraşan tarihçilerin kullanabileceği bir tarih belgesidir. Her fotoğraf çekildiği dönemin tarihini de içinde taşımaktadır. Yazılı kaynaklarda olmayan pek çok bilgi fotoğraflardan çıkarılabilir. Fotoğraf, tarih bilincinin oluşmasında belgesel bir yardımcı olarak kullanılmalıdır. Fotoğraf, tarihi öğrenmemize ve zihnimizde canlandırmamıza yardımcı olur (Ata, 2002c:131).

Stradling (2003), fotoğrafa sorulabilecek soruların, betimleme, yorum ve sonuçlar, önceki bilgilerle bağlantı, bulgulardaki boşlukları belirleme ve diğer bilgi kaynaklarını belirleme etrafında kümelendirilebileceğini belirtmiştir.

Akbaba (2003:73)'ya göre, kanıt olarak değerlendirilen bir fotoğrafın yoğun bir seçme sürecinden geldiği, fotoğrafların çekildikleri döneme ait önemli bilgilere sahip olduğu, fotoğraflara görsel anlamda müdahale edilebileceği, fotoğrafların fotoğrafı çeken kişinin ve fotoğrafı çekilenlerin tutumlarını ve yanlılıklarını yansıtabileceği göz ardı edilmemelidir. Fotoğrafların yorumlanmasında ve sonucunda tarihsel çıkarımlarda bulunulmasında işlevsel bir yol fotoğrafa sistematik sorular yöneltmektir.

Buluş yoluyla öğretim yönteminde fotoğraf, önemli bir kanıt olarak değerlendirilmekte, bu yöntemler sayesinde öğrencinin geçmişle birinci elden temas kurması sağlanmakta, öğretmenlerin herhangi bir konuda birtakım araç-gereçler kullanarak konuyu açıklaması olarak tarif edilen gösteri yönteminde en çok kullanılan materyallerden biri fotoğraf olmakta, gözün öğrenmeye olan etkisinin çok

yüksek olmakta ve insanlığın görsel hafızasında fotoğrafların çok önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin görsel araçlarla çok yoğun olarak karşılaşmaları, fotoğrafın gerçekliği oldukça güçlü şekilde yansıtan bir belge olarak değerlendirilmektedir. Tarih gibi soyut kavramlara dayalı derslerin öğretiminde araç-gereç kullanmanın kaçınılmaz olması ve bu araç-gereçler içinde temini diğerlerine göre kolay ve derse katkısı oldukça fazla olan fotoğrafların kullanılması açısından önem arz etmektedir (Akbaba, 2003: 82-83).

Ata (2002c:136)'ya göre, tarih derslerinde tarihî fotoğraflar, değişim ve süreklilik gibi iki önemli yapısal kavramı kazandırmak için de kullanılabilir. Unutulmamalıdır ki, tarihî fotoğraflardan anlamak için alt bilgi gereklidir. Fotoğraf, yazı ve açıklamalarla desteklenmelidir.

2.6.2. Resim: Ata (2002c:24)'ya göre, resimsel kanıt ile öğrencilerin görsel belleği geliştirilebilir. Hiç şüphesiz görsel materyal, tarihi olayları hayal etmeyi daha da kolaylaştırır ve unutmayı da zorlaştırır. Resim, tarih öğretmeni tarafından pek kullanılmayan öğretim araçları arasındadır. Resimleri " okumayı" öğretme, tarih öğretmenin kazandırması gereken davranışlardan biri olmalıdır. Resim, fotoğraf tarzında olabilir, ya da bir tarihi şahsiyetin portresi veya tarihi olayın temsili resmi olabilir. Resim seçiminde, programa ve konuya uygunluğa dikkat edilmelidir. Erdoğan (2007:51)'a göre de, etkinlikler içinde oluşum kazanan resimler ya da öğrencilere ikonik okumalar yapmaları üzere sunulan resimler tarih öğretiminde amaç değil bir araçtır. Ve ikonik olarak görsel okumalar öğrencileri anlam çözümlemelerine götürebilir. Bu kültürel, siyasi, ekonomik ya da sanatsal anlamda bir birikimin; tarihsel bilgilerin sorgulanışını sağlar. Pingel (2003:31) ise resimlerle ilgili olarak; "Resimler sloganlara benzer ve belleğin bir bölümünü hatırlaması için anahtar işlevini görebilir." demiştir.

Harnett (1998)'e göre de resimler, çocuklara geçmişteki hayatın doğrudan genel etkilerini aktarabilir ve onlara daha derin çalışma ve detaylı tarihi araştırma için fırsatlar temin edebilir. Harnett, çocukların önemli özellikleri teşhis etme ve tarihi resimlerden hayatın geçmiş yolları hakkında genellemeler yapma kabiliyetlerinin,

resim okumadan daha fazla tecrübe kazandıkça ilerlediğini belirtmektedir (Akt.;Erdoğan, 2007:36).

Tarih öğretmeni, tarih konulu bir "belgemsi" resimden hareketle, bir takım tarihî kanıtları çıkarmayı, dolayısıyla resme bakmayı öğretebilir. Tarih derslerinde kullanılabilecek yağlıboya resimleri ikiye ayırabiliriz. Bunlar, belgesel resimler ve temsili resimlerdir. Belgesel resimler, fotoğrafın olmadığı dönemlerde görgü tanığı tarafından resmedilmiş olay, mekân ya da insan figürüne ilişkin çalışmalardır. Temsili resimler ise yazılı kanıttan yola çıkılarak daha sonra yapılmış olay, mekân ya da kişi figürleri resimleridir. Tarih ders kitaplarında tarihi bir şahsiyetlerin portrelerine ve tarihi olaylara ait bir hayli belgesel ya da temsili resimler ile karşılaşmak mümkündür ve pek az tarih öğretmeni çocukların bu resimlere dikkatini çekmektedir. Bu tablolar, maalesef ders kitaplarına acemice konmaktadır (Ata, 2002c:138).

Tarih derslerinde resimsel kanıt kullanılmalıdır. İlgili konuya ilişkin yazılı bir metin ile resimsel kanıtın mesajı irdelenmelidir. Tarih bilgisi, resmi adlandırmaya yardımcı olur. Resmi anlamlandırma da tarih öğretmenine öğrencilere kılavuzluk etmelidir. Özellikle, temsili tarih konulu resimlerin barındırdıkları anakronizm, tarihi bilgi eksikliği ya da siyasal ideoloji dolayısıyla öğrencilerin eleştirel düşünmesini geliştirebilecek tarzda kullanılabilir (Ata, 2002c: 147).

Çocukları tarihçiler olarak çalışmaları hususunda cesaretlendirmek amacıyla West, bilgi kaynakları olarak resimleri kullanarak, çocuklarla faaliyetler geliştirmiştir. O şu sonuca varmıştır ki, çocuklar delil kavramını algılama ve gerçekliği tanıma kabiliyetine sahiptirler. Faaliyetlerin zaman sırasına konması için resim kullanan West, çocukların sebep sonucu tanıma ve geçmişten gelen insanlarla empati kurma kabiliyetlerine dikkat çekmiştir (Harnett, 1998:110'den Akt.;Erdoğan, 2007:53).

Bu anlamda resimlerle öğrenme, çocukların tarihi anlayış ve bilgi kadar onların tarihi becerilerini geliştirmenin önemli bir yolu olarak kabul edilmektedir. Resimler, çocuklara geçmişteki hayatın doğrudan genel etkilerini aktarabilir ve onlara daha derin çalışma ve detaylı tarihi araştırma için fırsatlar temin edebilir (Harnett:70'den Akt.;Erdoğan:54).

2.6.3. Minyatürler/Gravürler: Eski yazma eserlerin, konularına uygun olarak nakkaşlar tarafından resmedildiği görülmektedir. Özellikle tarih konulu minyatürlerin varlığı, sanat tarihçilerinin konu üzerine eğilmesine yol açmış, fakat siyasi tarihçilik yapan tarihçiler, yazılı kaynak aradıkları için bu görsel malzeme ile pek ilgilenmemişlerdir (Ata, 2002:126).

Çoğunlukla eski yazma kitaplarda görülen, ışık, gölge ve hacim duygusu yansıtılmayan küçük, renkli resim sanatı olarak tanımlanan (TDK, 2008: http://www.tdk.gov.tr) minyatürler kendi aralarında siyasi, sosyal, kültürel, iktisadi ve askeri hayat ile ilgili olmak üzere sınıflandırılabilir. Osmanlı minyatürlerinden bazıları, özellikle yapıldıkları dönemdeki önemli tarihi olaylarla ilgilidir. Gerçekten de minyatürler Türk tarihinin türlü yanlarını aydınlattıkları gibi kılık, kıyafet, eğlence, düğün, av, savaşlar, resmi kabuller hakkında esaslı bilgi vermektedirler (Uluçay, 1958:28).

Ata (2002:129)'ya göre, minyatürler, Osmanlı tarihine, saray hayatına, muharebe ve muhasara sahnelerine, şehir ve kale manzaralarına ilişkin içerdiği konularıyla, sanatçının, gerçek olayları realist görüş ile anlatma niyetinden dolayı tarih öğretiminde kullanılabilecek zengin görsel malzeme sunmaktadır. Türk minyatürlerinin realist yapısı, onların tarih eğitiminde kullanılmasını kolaylaştırmaktadır. Minyatürlere tarih ders kitaplarında rastlamakla birlikte, gerek baskının kalitesizliği, gerekse tarih öğretmeninin yetersiz donanımı, minyatürlerin etkili bir şekilde kullanılmasını engellemektedir.

Ağaç, taş veya metal bir levhanın oyularak işlenmesi ve bunun bir yüzeye basılması tekniği ile yapılmış resim olarak tanımlanan (TDK, 2008: http://www.tdk.gov.tr) gravürler, fotoğrafın icadından önce kitapta sözü edilen kişi, manzara ve olayları tasvir için yapılıyor ve çoğaltılıyordu. Gravürlerin tarih öğretiminde kullanılması öğrencilere birçok konuda fikir vermesini sağlayabilir. Örneğin öğrencilere ilgili zamanın meslek erbaplarının giydiği kıyafetlerin yer aldığı gravürleri gösterebiliriz. Bu öğrencilerin o döneme ait meslek kıyafetlerine ilişkin kavramları öğrenmelerine yardımcı olabilir.

2.6.4. Karikatürler: Tarih derslerinde kullanılacak görsel doküman türlerinden bir tanesi de karikatürlerdir. Topuz'a göre karikatür; İnsanın veya eşyanın abartılarak çizilmesi olayıdır. Günümüz anlayışında ise karikatür, çizgide mizah yapma sanatıdır (Akt.; Kılınç, 2006:33). Cemil Cem'e göre; kapsamı geniş bir kelime, güldürmek için biraz şehla baktırılan bir göz, biraz büyütülen buruncuk, biraz sırıtılan bir ağız, yampiri, çizgili verilen bir çizgi, bazen hiddet uyandıran, güldürecek iken kızdıran melek bir fikri, ifrit bir başkanlık şekline sokar (Akt.; Kılınç, 20006:34). İnsan ve toplumla ilgili her tür olayı konu alarak abartılı bir biçimde veren, düşündürücü ve güldürücü resim olarak tanımlanan (TDK, 2008: http://www.tdk.gov.tr) karikatür az şeyle çok ifade gücüdür.

Yaşadığı dönemin etkisinde kalan karikatürist gerek tarihçilere ve gerekse tarih öğretimine zengin bir bakış açısı bırakabilir. Karikatür, bir tek kare ile görsel anlatım aracı iken, bant karikatürler, çizgi öykü, çizgi roman gibi çeşitlenmeler de ortaya çıkmıştır. Özellikle de gazete karikatürleri gündelik politika ile ilgilenmiştir. Karikatür bir bakıma çizgiyle tutulmuş "günlük tarih" olarak da değerlendirilmektedir. Bu hem ülkemizde, hem de Batı'da böyle süregelmektedir. Gazete karikatürleri kronolojik olarak izlendiğinde ülkenin tarihini, siyasal ve sosyal yaşamdaki değişimlerini, toplumsal aksaklık ve aykırılıklarını gözlemlemek olasıdır (Kılınç, 2006:35). Çeviker'e göre özellikle basın karikatürü bir toplumun tarihini ile ilgili bilgiyi verir. Yazı tarihi sonra kaydeder, karikatür ise hemen; bir önsezi ile yazınsal tarihte olduğu gibi geleceğe de ışık düşürdüğü olur (Akt.; Kılınç, 20006:53).

Stradling (2003:100)'e göre, tarihçi karikatür sanatına has özellikleri, yani bir konu, olay ya da şahıs hakkında tek taraflı bakış açısını ortaya koymak için başvurulan gülünçleştirme ve abartma gibi çeşitli üslupları dikkate almak durumundadır. Bu bakımdan karikatürler, özellikle kamuoyu anketlerinin ortaya çıkışından önce, belli bir siyasal görüşe bağlı olanlar arasında veya bir bütün olarak toplumda verili bir dönemde geçerli olan kanıyı araştırmak için son derece etkili bir malzeme olabilir. Karikatürün yalnızca karikatüristin görüşlerini yansıttığı ileri sürülebilirse de, bir karikatürün ancak gazetenin yazı işleri kadrosunca gözden geçirildikten ve gazete okurlarının eğilimleriyle uyuştuğuna karar verdikten sonra basıldığı da gözden kaçırılmamalıdır.

Karikatüre dayalı öğrenme-öğretme faaliyetleri, konuyu "insanileştirerek", bir başka deyişle savaş, göç, siyasal baskı, zulüm, ya da ekonomik durgunluk mağduru olmanın yol açtığı insani deneyimleri ve sosyal sonuçları öne çıkararak, karmaşık bir temaya kolay bir giriş yapılmasını sağlar (Stardling, 2003:56). Kalaycı'ya göre, iki boyutlu görsel öğretim aracı olarak değerlendirebileceğimiz karikatürün öğretimin her aşamasında kullanılması değişik bağlantılar ve daha kalıcı öğrenme sağlayacağından önemlidir ((Akt.; Kılınç, 20006:53).

Kılınç (2006:67)'a göre, karikatür hakkında sorular sorarak öğrencinin dikkatleri çekilmeli ve öğrenmelerinde yardımcı olunmalıdır. Öğrenciler, görsel okur-yazarlık düzeyleri, ilgileri, önem verme dereceleri gibi farlılıklarından dolayı görsel materyalde sunulmak istenen mesajı tam olarak algılamayabilirler. Karikatür hakkında soru sormak öğrenciyi görselle etkileşime sokmanın en emin yoludur. Ayrıca, kullanılan karikatür materyaline, ders esnasında ya da metin içinde her zaman gönderme yapılarak dikkatler yönlendirilmelidir.

2.6.5. Haritalar: Haritalar, tarih öğretiminde hemen hemen en baştan beri kullanıldığını söyleyebileceğimiz bir görsel doküman türüdür. Bu gün belkide ders kitabından sonra en çok kullanılan doküman türü haritalardır. Haritalar tarih derslerinin en önemli yardımcı kaynaklarından biridir.

Haritalar tarih derslerinde birçok amaç için kullanılabilir. Haritaların en yararlı uygulanma tarzı çok kere ihmal edilmektedir. Bir harita -hele bir atlas-bir kitap gibi kullanılabilir. Haritalar öğretmenin sınıfta yapabileceği değişik egzersizler için çok faydalı bir araçtır. Diğer taraftan öğrencilerin, tarih konularını, elleri altında bir harita bulundurarak incelemeleri gerekir. Öğrenciler bu yönteme alıştırılmalıdır. Haritalar, ders kitaplarının en karmaşık metinlerini en çabuk ve görsel şekilde açıklarlar (Schueddekopf, 1969:62'den Akt.; Candan, 2003:61).

Haritalar tarih öğretimi içinde gereklidir. Verilen bir bölgede belli bir dönem boyunca neler olduğunu anlamak, insanların bir yerden bir diğerine göçlerinde nehir ve okyanusların öneminin altını çizmek, savaş konusunun ne olduğunu anlamak için savaş meydanlarının sınır çizgilerini göstermek, haritaların, tarihi

öğrenmemiz ve elbette ki öğretmemiz konusunda bizlere nasıl yardımcı olduğunu açıklamalardan bazılarıdır (Demirtaş, Doğanay, 1997:18). Tarih haritaları, tarihle ilgili yorumlarımızda bize yardımcı olduğu gibi bazı soyut kavramları anlamada faydalıdır. Bu yüzden tarih sınıflarında önemli, belli başlı haritalar, mesela bir Dünya haritası, Türkiye haritası, Türk Dünyası haritası vb. haritalar sürekli bulunmalıdırlar. Böyle bir ortamda ders yapan çocuk belki farkına varmadan tarih eğitimi almış olacaktır (Köstüklü, 1998:116).

2.6.6. Tarih Şeritleri: Özellikle ilköğretim yıllarının başından itibaren tarih şeritleri kullanılmaktadır. Bununla birlikte tarih şeritlerimiz tek boyutludur. Sınıflarda asılmak üzere ya da web ortamında senkronik (eşzamanlı) tarih şeritleri hazırlanmalıdır. Tarih öğretmenleri, lisans eğitiminde tek boyutlu ve senkronik tarih şeritlerini kullanacak şekilde eğitilmelidir (Safran, 2002: 940).

2.6.7. Grafikler: Grafikler sayısal verileri görselleştirerek veriler arasındaki ilişkilerin kavranmasını kolaylaştırmak için kullanılır. Grafikler eğitimin birçok alanında kullanılan ve gün geçtikçe de önemi artan görsel bir materyaldir. Grafikler karmaşık bilgileri basitleştirerek bilgilerin daha kolay öğrenilmesi sağlar. Grafikler konunun önemli noktalarını ve özünü belirtir. Günümüzde özelliklede ilköğretimde ve ortaöğretimde yapılan ulusal sınavlarda sık sık sorulan görsel bir doküman türüdür.

Nelson (1987:278)'a göre, verileri sınıflamakta ve tasvir etmekte olan grafikler farklı şekillerde de kullanılabilir. Grafikler, bilgileri daha çarpıcı bir şekilde sunmak ve karmaşık sayısal verileri daha anlaşılabilir kılmak için kullanılırlar. Grafikler rakamsal ifadeleri çok daha kolay bir biçimde anlamamıza yardımcı olurlar, öğrenciler, grafikleri okuyabildikleri ölçüde, farklı eğilimleri keşfetmeyi öğrenebileceklerdir. Bruner bilginin anlaşılmasındaki üç önemli süreci şu şekilde tanımlamaktadır: 1. Fiziksel deneyime ve duyulara dayalı olarak canlandırma/rol yapma ya da yaparak yaşayarak öğrenme (bir yeri ziyaret etme veya araç gereçleri kullanma gibi). 2. Deneyimlerin özünü resmetme (resimler, haritalar, şemalar,

modeller gibi). 3. Kavramları sembollerde veya dilde organize etme (Grafik, tablo, şema gibi) (Dilek, 2002).

Burada görüldüğü gibi tarih öğretiminde kullanılacak birçok görsel doküman yer almaktadır. Fakat görsel dokümanların kullanılması ile ilgili olarak Ata (2002:23), ülkemizde mevcut anlayış ve sistemden dolayı, üniversite düzeyinde tarih eğitiminde, paleografya ve diplomatikanın merkezde olduğu, kaynak dillerin önemsendiği, vesikanın ön plana çıkarıldığı, buluntuların, görsel kaynakların analiz ve yorumlamasına ve savaş sahalarının gezilmesine dayalı ürünler vermenin ikinci plana itildiği bir tarihçilik anlayışının geçerli olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında da Yuvalı (1987), derste yapılan faaliyetleri desteklemek öğrencilerin ilgi ve alakalarını uyandırmak için, harita, resim, dia ve konularla ilgili bol okuma parçası seçilmesinin gerektiğini belirtmiştir.

2.7-Dokümanlarla Öğretim Yaklaşımı Nedir?

Langlois ve Seignobos, tarihçi belgelerle çalışır, belgelerin yerini hiçbir şey tutmaz. Belge yoksa tarih yoktur diyerek yaklaşmışlardı (Akt.; Somersan, 1998: 369). Bu konuda Köstüklü (1999:14), tarih bilimi tanımından "doküman/kaynak" kavramını çıkaracak olursak tanım eksik olur ve tarihin bilim özelliği azalır demiştir. Safran ve Köksal (2006:35) da, tarihî bilginin tarihçinin öznelliğine bağlı olarak "Doküman"ın yorumlanmasından doğmasını, tarihi bilginin doğasını belirleyen bir hüküm olarak belirtmişlerdir. Husbands (2000:13)'a göre, geçmiş yaşanmış olduğundan önceki zamanlardaki insanların tecrübelerine geride bıraktıkları hatıralara dayanarak yapılan analizler, fiziksel malzeme ve dokümanlar yoluyla ulaşılabilir. Ayrıca Stearns (1998), tarih öğretiminin öğrencilerin doküman kullanma becerileri üzerine inşa edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Barton, çalışmasında birinci elden kaynakların hem tarih yazımında hem de eğitim aracı olarak potansiyelini en üst düzeyde kullanmanın önemini vurgulamıştır. Barton birinci elden kaynakları kullanırken ve değerlendirirken bir efsane gözüyle bakılmaması gerektiğini vurgulamıştır (Barton, 2005). Böylece Barton, birinci elden

kaynakların hem tarihçilerin değişmez aracı olması hem de öğrenciler için öğretim materyali olması bakımından bir efsane olmamasına yönelik de tartışma başlatmıştır.

Özellikle Lise de okutulan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili birinci elden kaynakları daha önceki dönemleri konu alan bir Osmanlı Tarihi veya bir Orta Asya Türk Tarihi gibi konulara oranla çok daha zengindir. Cumhuriyet dönemi ile ilgili yazıya dökülmüş sözlerin yanı sıra, filmler, radyo ve televizyon haberleri, belgeseller, ses arşivleri, elektronik kayıtlar, çeşitli eşyalar oldukça fazladır. Bu dönemdeki tarihi iyi anlamada yazılı belgelerin hala önemli bir yeri vardır.

Öğrenciler ikinci elden bir kaynağa bağlı kaldıklarında ki uygulamada bu genellikle ders kitabıdır, sorgulama ve eleştirme gibi düşünme becerilerini kullanma ve geliştirme gereksinimi duymazlar. Ders kitaplarında bir kanıtı kullanma, onu değerlendirme, açıklama ya da ondan çıkarımda bulunma sistematik bir şekilde yer almamaktadır. Oysa birinci elden kaynakların kullanımı öğrenciler eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi tarih derslerinde öğrenme ve geliştirmelerine zemin hazırlar. Bunu da okuma, yazma, konuşma ve grup etkileşimi yoluyla sağlayabilirler (Köksal, 2005).

Derslerde öğrencilere birinci ve ikinci el kaynak dokümanlar verilerek öğrencilerin bunları incelemeleri sağlanabilir. Bura en önemli nokta öğrencinin ilgili dokümana yönelteceği sorulardır. İlgili doküman incelenirken öncelikle o belgenin geçtiği dönemle, olayla ilgili sorular üretilmelidir. Daha sonra soru sordukları dokümandan aldıkları cevaplara göre öğrenciler tarihsel metinler oluşturabilirler. Bir belgeyi çözümlemek için örneğin onun kim tarafından yazıldığına, kim için ne amaçla ortaya konulduğuna dönük sorular sorulup cevaplar alınabilir.

VanSledright (1996), öğrencilerin tarih konuları üzerinde metodolojik düşünebilmeleri için dokümanlardan yararlanılması gerektiğini vurgulamaktadır. O'na göre çok perspektifli bir tarihsel anlayış, ancak tarihsel dokümanların kullanımıyla geliştirilebilir.

Nichol (1996:15) tarih derslerinde dokümanlarla öğrencileri meşgul etmenin önemi ile ilgili şu üç noktayı ortaya koymaktadır;

1-Öğrencilere tarihçilerin yaptıklarını anlamayı öğretmek,

2-Öğrencilere kısmen ya da tamamen tarihçinin yaptığını yaptırmak,

3- Öğrencilere kendi tarih çalışmalarını sürdürecek olan geleceğin tarihçileri gibi davranmak.

İç içe girmiş bu üç yaklaşım, tarih öğrencileri için belli bir öğrenim hiyerarşisi sunmaktadır. Bu hiyerarşi, öğretim süreci içinde sadece bilginin ulaşılmış kısmının elde edilmesi değil, araştırma alışkanlıklarının da kazandırılması fikrine dayanmaktadır (Nichol, 1996:15). Doğan'a göre (2007:49-50) bu yaklaşım, ulaşılmış tarihi bilgide tarihçinin göreli hâkimiyetini anlamada öğrenciye yardım etmekte ve profesyonel tarihçinin çalışması ile tarih öğretimini ilişkilendirmektedir. Ayrıca Nichol (Akt; Safran, 2006: 37)'e göre, tarih öğretiminde yazılı dokümanların öğretim etkinliğinin temel aracı olarak kullanılması, orijinal tarihî kaynağın, eğitsel bir kaynağa dönüştürülmesi düşüncesine dayanmaktadır.

Burada bahsi geçen öğrencilerin tarihçilerin yaptıklarını anlamayı öğretmenin amacı onları geleceğin tarihçileri olarak yetiştirmek değildir. Yani öğrencileri dokümanlarla haşır neşir etmenin amacı, onları tarihçi olarak yetiştirmek değildir. Çünkü ancak birkaç öğrenci tarihçilik mesleğine heves edebilir. Aslında amaç, yazılı dokümanları okurken, pratiğini yaptıkları eleştirel okuma becerilerini gündelik yaşamda da kullanabilecek iyi ve etkin vatandaş yetiştirmektir (Keleş, Ata, Köksal, 2006). Bu amaçla öğrencilerde tarihçi becerilerinin geliştirilmesinin istenmesi tarih öğretiminde "Dokümana Dayalı Tarih Öğretimi" adıyla bir yaklaşımın doğmasına yol açmıştır. Bu tarz tarih öğretiminde öğrencilerin Tarihi belgelerden, ilk elden kaynaklardan yararlanmaları öngörülmüştür (Safran ve Köksal,2006:37).

Öğrencilerin bir dokümanda belirtilen noktaları keşfetmeleri tarihsel dönemi veya konuyu anlamalarına fırsat verecek ve tarihi daha iyi bilerek zihinlerinde şekillendirmelerine yol açacaktır. Bunu yapabilmek bizi tarihsel düşünmenin kalbine ulaştıracaktır. Çünkü öğrenciler tarih yapma sürecine tarihçilerin alışkanlıkları sayesinde bağlanmış olurlar.

Fines (1994:124) çocukların tarihçilere benzer yollarla çalışabileceğini 3 temel gerekçeyle açıklamıştır:

1) Tarihi bilmeden sadece gizemli iddialar serisine ulaşılabilir. Sadece kalplerde eksik bir öğrenme hissi oluşur. Ezbere dayalı öğrenme sadece sınavlarla ilgilenen yarışmacılara hizmet edebilir. Bu yüzden kullanılmamalı ve faydasızdır.

2) İyi öğrenme aktif öğrenmedir, öğretmenden çok öğrenciler çalışma yaparlar. Kanıtın (dokümanın) problemleriyle uğraşmada öğrenme, meydan okumadır, zihni germektir, memnuniyettir ve nasıl çalışıldığına yardım eder. Aktif öğrenme anlamayı sağlar.

3) Kaynak (doküman) materyal kullanmak ve kanıt problemlerini çözmeye çalışmak gerçeklik hissi verirken ikinci elden kaynaklar nadiren bu hissi verebilir. Geçmiş zamandan bir kanıtı (dokümanı) ele almak o geçmiş zamanın pek çok görünüşünü kavramayı sağlar ve çalışılan konuyu hissetmek için yardımcı olur. İkinci elden kaynaklar kolayca duyguları veya hayalleri bağlılığı atağa geçirmez, eğer birinci elden kaynaklar dikkatle ele alınırsa hayaller, duygular, birinci elden kaynaklarla atağa geçirilir (Fines, 1994:125).

Tosh'a göre (1997:7) geçmişi bilmek demek, işlerin hep bugünkü gibi olmadığını bilmek demektir ve bu, gelecekte de mutlaka aynı olmayabileceğini gösterir. Tarih yerleşmiş düşüncelere kuşkuyla bakılmasına zemin hazırlayabilir. Ne kadar otoriter sayılırsa sayılsın, sorgulanmayacak hiçbir belge yoktur.

Öğretimde tarihî bilginin bütünü yerine, o bütünü ifade edebilen bir modelinin (doküman kullanma gibi) kullanılması düşüncesinin bir takım haklı gerekçeleri vardır. Bu gerekçeler şöyle açıklanabilir (Safran ve Köksal, 1998):

• **Tarihî bilginin zaman ajanı sınırsızdır:** Özellikle ortaöğretimde geçmiş zaman, tanımı ve sınırları belli olmayan bir genişlik olarak algılanmaktadır. Belirli bir zamanda olup bitmiş bir tarihî gerçeklik, öğrencilerin zihninde somut bir zaman kategorisine yerleşmemektedir. Bu durum öğrencilerin belli bir zaman dilimi içinde yaşadıklarının bilincine ermelerini engellemektedir. Oysa tarih öğretiminden öğrencilere bir zaman bilinci kazandırması da beklenmektedir.

Doküman (Kanıt) ise, belli bir ana aittir. İncelenen zaman diliminin bizzat bir parçasıdır. Belli bir gerçek duruma ve belli bir zaman dilimine aittir. Dokümanın ait olduğu zaman tarihî bilgi bütünü içinde belirlenmiş, sınırları çizilmiş bir "güvenli-

bilinen alan"dır. Doküman, ait olduğu zaman dilimini öğrencinin zihninde somutlaştırmaktadır.

•Tarihi gerçeklik şimdi ve burada değildir; Hazır bir şekilde sunulan tarihî bilgi tarihin kendisi değil, hikâyesidir. Tarihî bilginin hikâyesi ise, geçmiş zaman karakteri taşımaktadır. Bu karakter, tarihî bilginin öğrencinin zihninde rivayet düzeyine indirgenmesine sebep olmaktadır. Oysa tarihsel doküman, bilinecek bir nesne olarak bu anda ve buradadır. Geçip gitmiş tarihî olayın hikâyesi değil, somut bir tespitidir. Bu yönüyle dokümanla tarih öğretimi bir laboratuar hizmeti yüklenir. Tarihî gerçekliğin gelip geçici olmayan bir ürününü bugüne ve sınıfa taşıyarak, gözlem imkânı sunar.

• Ulaşılmış tarihî bilginin konusu olan kişi olgu veya olay, hazır bilgi olarak sunulduğu takdirde arka planda kalmaktadır: Bilgiyi sunan tarihçinin ya da öğretmenin dilinde onlar, edilgen ve üçüncü şahıs durumuna gelmektedirler. Tarihî gerçeğin bu şekilde ikinci, üçüncü elden sunulması, tarihî bilginin nesnesini önemsizleştirerek öğrenimi dolaylı hale getirmektedir. Oysa doküman, tarihî gerçekliğin konusu olan kişi, olgu ya da olayları direkt olarak öğrencinin muhatabı haline getirmekte ve onları öğretim sürecinde etkinleştirmektedir. Yani, öğrenci ile tarihî dokümanın konusu olan kişi, olgu veya olay arasında direkt bir diyalog kurulmaktadır.

•Tarihî bilginin doğruluğu, dayandığı temellere başvurularak gösterilebilir: Bu temeller dokümanlardır. Dayanakları gösterilmiş bilgi, güvenilir bilgidir. Geleneksel tarih öğretiminde öğretmen, ulaşılmış tarihî bilginin temsilcisi konumundadır. Öğretmen, bilginin dayanaklarını gösterebilme imkânından mahrumdur. En yetkili ağız olarak sınıfta sunduğu hazır tarihî bilgi öğrencide sadece bir şahitlik durumu oluşturmaktadır. Öğrencinin, dayanaklarını görmediği hazır bilgiye şahitlik etmesi ise gerçek öğrenme değildir. Gerçek tarihî bilgi eldeki belgelerin kanıtladığı gerçeğin bilgisidir. Dokümanlarla tarih öğretiminde bilginin dayandığı temeller gösterilmektedir. Öğrencinin tarihî bilginin karşısındaki durumu şahitlik olmaktan çıkmaktadır.

•Hazır bilgi, öğrencilerde bir düşünme tembelliği oluşturmaktadır: Tarihî bilginin mahiyeti bilginin öğrencide bir iç yaşantı ya da sistemli bir düşünce bütünü haline gelmesini gerektirmektedir. Oysa geleneksel tarih öğretiminde öğrenci, verilmiş bilgiyi analiz etmeyi gereksiz bulmaktadır. Tarihsel doküman ise belli bir ön bilgi gerektirmektedir. Tarihsel dokümanı yorumlayarak bilgiye ulaşması istenen öğrenci başarılı olabilmek için hem eski bilgilerini canlı tutmak, hem de onları kullanmak zorunda kalmaktadır.

Orijinal tarihî bir dokümanın eğitsel bir kaynağa dönüştürülmesi sürecinin başlangıcında, üç temel sorun ortaya çıkmaktadır. Birincisi, sınıf içinde kullanmak üzere seçilen dokümanın, tarih biliminin nesnesi olma hususunda uygun bir örneklem olup olmadığıdır. İkincisi, kullanılan dokümanın dilinin öğrencilerin yaş düzeylerine, dil kabiliyetlerine ve tarihî anlayış kapasitelerine uygun bir şekle getirilip getirilemeyeceğidir. Ve üçüncüsü de, tarihsel dokümanı yorumlama metodunun, tarihî bilgi bütününü kapsamak ve öğrencilerde istenen bilgi ve becerileri oluşturmak konularında yeterli olup olmadığı sorunlarıdır (Karabağ, 2003:123).

Ken Osborne (Akt.; Mims, 2002:23) tarihsel dokümanlarla ilgili olarak; "arşiv malzemeleri (tarihsel dokümanlar) eğitimsel anlamda sıklıkla kullanılmayan ve öğrencilerin somutlaştırılması sınırlı, içerik olarak olağanüstü diye niteledikleri ama açıklayamadıkları araçlardır" demişlerdir. Belgelerin tarihsel ve arşivsel içeriklerine o belgelerin eğitimsel yararlıklarının önemsenmesi kadar dikkat edilmesi gerekir. Tarihsel belgelere dönük sorular ve etkinlikler öğrencilerin merak ve imgelem hislerini harekete geçirmek amacıyla bilişsel düzeyin ötesinde hazırlanmalıdır. Osborne'e göre yapılan bu hazırlıkla, belgenin yalnızca kavramaya dönük bir çalışma aracı olarak kullanılması önlenmiş olur ve belgenin vurguladığı ana düşünceyi ihmal etmenin önüne geçilebilmiş olunur. Buna göre tarih derslerinde kullanılacak dokümanlar sadece kavramaya dönük olmamalı, dokümana dönük hazırlanan soru ve etkinlikler bilişsel düzeyin ötesinde olmalı ve tarihsel dokümanın vurguladığı ana fikir üzerinde durulmalıdır.

2.8-Tarih Öğretiminde Dokümanların Kullanımı

20. yüzyıla kadar, tarihî bilginin mahiyetine dâir yapılan tartışmalar bu bilginin öğretimine yansıtılmamıştır. Çünkü bu yüzyıla kadar tarihi bilginin mahiyetinin yalnızca tarihçiyi ilgilendirdiği düşünülmüştür. Oysa tarihçinin ortaya çıkardığı tarih bilgisi ile tarih öğrencisinin sahip olduğu tarih bilgisi aynı mahiyettedir. Ve tarihî bilginin mahiyeti, bu bilgiye yönelen herkesin, bilginin temel kaynaklarıyla yüzleştirilmesini gerekli kılmaktadır (Collingwood 1990:74). Burada tarih öğretiminde öğrencilerin tarihî belgelerden, ilk elden kaynaklardan yararlanmaları öngörülmüş, dokümanlarla tarih öğrenmenin önemi belirtilmiştir. Bu konuda Collingwood (1990:74), "20. yüzyıl tarih anlayışının tarihî bilginin kaynağını (nesnesini) net bir biçimde dokümanlar oluşturmaktadır" demiştir.

Tarihin doğasından kaynaklı olarak, sözel ve soyut sembollerin kullanılması, öğretim etkinliğinin azalmasında, hatırlanma düzeyinin düşük olmasında baş faktör olarak değerlendirilebilir. Tarih derslerinin tüm öğretim kademelerinde, öğrenciler tarafından sıkıcı ve zor anlatılan bir ders şeklinde algılanmasının ya da ezber dersi olarak anlaşılmasının nedeni de budur (Şimşek, 2003:143). Bu nedenle tarih öğretimi çerçevesinde, tarih dersleri bilgi ezberlettirilen bir yapıdan çıkarılmalı; öğrencinin düşünebilme, eleştirebilme, yorumlayabilme, sentez yapabilme, olgular arasında ilişkiler kurabilme gibi yaşama dönük yeteneklerinin geliştirilebileceği bir yapıya büründürülmelidir. Bunun için, tarihsel bilginin oranının azaltılarak tarih öğretimine ilişkin aktivitelerin geliştirilebilmesi için öğretmene zaman verilmesi kaçınılmazdır (Kabapınar, 1998: 232). Bu doğrultuda tarihsel doküman, yapılacak aktiviteler için önemli bir araçtır. Tarihsel dokümanların kullanılması ile yapılacak bir derste öğrenciler bilgi ezberlemekten ziyade konu üzerinde düşünme, çeşitli tarihsel düşünme becerilerini işe katma fırsatı bulacaklar böylece öğrenciler günlük hayatlarında faydalanabilecekleri bir bakış açısı kazanma imkânı bulacaklardır.

Geçmişten bugüne kalan dokümanlar gerek geçmişin aydınlatılmasında, gerekse tarih öğretimi aracılığıyla, günümüz insanın ihtiyaç duyduğu temel becerilerin kazandırılması açısından hayati önem taşımaktadır. Çağımızın gelişmiş toplumlarında, tarih derslerine yüklenen önemli görevlerden bir tanesi, kanıtları değerlendirme becerisini bu dersler aracılığıyla öğrencilere kazandırmaktır. Bu

çerçevede, öğrencilere tarihi dokümanlar sunularak, öğrencilerden bu materyalleri değerlendirmeleri ve kullanmaları istenebilir (Demircioğlu, 2005:140).

Ata (2002a: 80)'ya göre, tarih derslerinde doküman kullanma, benimsenen tarih anlayışı ve eğitim görüşü ile yakından ilgilidir. Tarih derslerinde doküman kullanma temelde pedagojik tarih ile bilimsel tarihin pek ayrı olmadığı ve öğrencilerde tarihçi becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görüşüne dayanır.

Keatinge sınıfta tarih derslerinde doküman kullanımı ile ilgili şunları belirtmiştir: "Çocuklarımıza üzerinde bolca çalışmaları için materyaller verilmelidir. Tarihin yazılı belgelerinden sorular sorulmalıdır. Bundan sonra bizim konumuz problem oluşumu için azaltılmalıdır ve çocuklar belgelerle yüzleşmelidir ve belgeleri zihinlerinde tutmak için alıştırmaları zorunlu olarak yapmalıdırlar" (Akt.; Doğan, 2007:46).

Tarihsel bir olayın dayanakları ve onun öyle olmadığı yolundaki karşı kanıtlar ortaya konulsa, okuyucu ya da öğrencinin bu yargılamaya katılması sağlansa; ancak o zaman bilgi yükleme yerine, bir "eğitme" sürecinden söz edilebilir (Tunçay, 1977: 285). Öğrencilerin tarihsel bir olaya karşı kanıtlar ileri sürebilmesi, tarihsel yargılamaya katılmasının sağlanması sadece ders kitabı merkezli bir öğretimle yapılamayacağını söyleyebiliriz. Ders kitabı dışında çeşitli birinci el ve ikinci el tarihsel dokümanların kullanılması gerçek bir "eğitme" sürecinin oluşmasına yardımcı olabilir. Ayrıca Drake ve Brown'a göre (2003:476), belgelerin içerik yönüyle ve karşılaştırmalı olarak tahlilinin olası yararları öğrencileri bireysellikten uzaklaştırarak onlara saygınlık kazandırmak ve onları tarih fabrikasında rol alan bireyler yapmak şeklinde sıralanabilir.

Tarih öğretiminde dokümanların kullanılması yöntemi öğrencilerin bizzat tarihi yaşayarak öğrenmesini sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca McAleavy'e göre (2000: 73), tarih öğretiminde çocukların birinci elden kaynakları kullanması tarihçilerin yazdıklarını değerlendirme ve çalışmaları değerlendirme tamamlayıcı olabilir. Birinci elden kaynaklar ve ikinci elden kaynaklar okullarda gereksiz yere ihmal ediliyor. Geleneksel durumdansa bu kaynaklar daha fazla göze çarpmalıdır.

Cooper (1996: 76)'a göre, öğrenciler, yazılı kaynaklar, resimler, fotoğraflar, müzik, bilgisayar çıkışlı malzemeler gibi kaynakları kullanma fırsatına sahip olmalıdırlar. Soru sorarak kendi kaynaklarını eleyip tasnif ederek, sonuçları sözlü, yazılı veya model yoluyla resimlerle, dramayla sunarak, kısacası kendi ilgilerinden hareketle tarihle aktif biçimde haşır neşir olmalıdırlar.

Tarih derslerinde dokümanların kullanılması ile öğretmenler öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal yönlerinin gelişimini değerlendirme imkânı bulacaklardır. Öğrenciler inceledikleri belgeler ile ders kitaplarında anlatılanlar ve öğretmenlerinin anlattıkları ile ilişkilendirme imkânı bulacaklardır. Bu şekilde öğrendikleri konular onlar açısından anlamlı hale gelecektir. Öğretmenlerde öğrencilerinin tarihsel anlamalarını (bilişsel boyut) onların belgeler üzerindeki konuşmalarını ve belgeler üzerinde çalışmalarını sağlayarak değerlendirebilirler. Öğretmenler tarihsel sorgulama ve müzakere bağlamı içinde öğrencilerinin belgelerle yaptıkları ilişkilendirebilme becerilerini değerlendirebilirler. Öğretmenler dokümanlar kullanarak ders işlediklerinde şu noktaları göz önünde bulundurmaları gerekmektedir:

- Öğrenciler inceledikleri belgeyi ders kitabından veya öğretmenin anlattıklarından öğrendikleri ile destekleyebiliyor mu?
- Belgede inceledikleri ile öğrendikleri arasındaki zıt durumları belirleyebiliyor mu? Bu zıtlığın nedeninin neden kaynaklandığını belirleyebiliyor mu?
- Öğrenciler inceledikleri belgede belirtilen önemli nitelikleri tarihsel bir dönemle ya da konuyla bağlantı kurabiliyor mu?

Voss (1998), farklı türdeki tarihsel dokümanların öğretim sürecine katılmasının, öğrencilerin beceriler kazanmalarının yanında bir ulusal kimlik kazanmalarına da önemli etkisinin olduğunu vurgulamıştır. Tarihsel bir belgeyi, eseri veya kalıntıyı incelemek ve yorumlamak, muhtemelen bunların ne amaçla ve nasıl yapıldığını, bunların geçmişte insanlar için ne manaya geldiğini ve insanlar üzerinde nasıl etkiler bıraktığını anlamak açısından önemlidir (Cooper, 1995:4).

Wineburg (2001), tarihin çok özel bir bilişsel alan olduğunu belirterek, öğrencilerin, tarihin geçmişin anlatısı olmasından kaynaklanan bu özel problemi, tarihsel dokümanların üzerinde çalışarak çözebileceklerini vurgulamıştır. Mercantini (2008) de, farklı türde tarihsel dokümanların öğrencilerin, tarih dersleri karşısında duydukları güdülenme sorunlarının çözümünde etkili olabileceğini vurgulamıştır.

Dokümanın sınıfta kullanılmasının öğretmenin kılavuzluğunda olacağı unutulmamalıdır. Tarihsel yazılı dokümanların okunma işlemi üç aşamada gerçekleşebileceği belirtilmiştir (Safran, 2006:40-41). Bunlar:

1.Tarihî Algı: Belli bir ön bilgiye sahip bulunan öğrencinin yazılı dokümanla karşılaşmasıdır. Dokümanın orijinal biçimini ve transkripsiyonunu incelemesinin öğrencide bir merak ve ilgi uyandırmasını beklenmektedir. Bu aşamada yazılı dokümanın künyesi, kim tarafından, ne zaman yazılmış olduğu, dokümanın orijinalinin nerede bulunduğu (müze, arşiv vb.) hakkında bilgi verilmesidir.

2.Tarihî Düşünce: Yazılı dokümanın çözümlenme aşamasıdır.

On beş kategoriden oluşmaktadır:

- Dokümanın çeviri metninin okunması,
- Dokümanla ilgili kimlik bilgisinin sunulması,
- Dokümanda geçen tarihlerin ve bu tarihlere karşılık gelen olayların belirlenerek kronolojik sıraya konması,
- Metinde geçen özel isimlerin belirlenmesi ve özel terimlerin tanımlanması
- Metinde geçen kavramların açıklanması,
- Açıklanan terim ve kavramların ışığında metnin özetlenmesi,
- Metnin ana temasının belirlenerek vurgulanması,
- Metnin yan temalarının belirlenmesi,
- Temalar arasında bulunan sebep-sonuç ilişkilerinin tartışılması,
- Problem-çözüm ilişkisinin belirlenmesi,

• Dokümanda geçen, etkinlik gücü olan kavramların tespit edilerek, vurgulanması,

• Dokümanda geçen, ana ve yan temaların bugünle ilişkisinin, benzerlik ve farklılıkların tartışılması,

• Öğrencilerde, dokümanın içeriğine karşı duygusal bir yakınlık oluşmasının sağlanması,

• Dokümanın konusu ile öğrencinin ön bilgisi arasında bağlantı kurulması ve üniteyle ilgili Dokümanın içermediği bilgilerin verilmesi.

• Dokümanda anlatılan özel durumdan doğru genellemeler çıkarılması.

3.Tarihî Çıkarım: Dokümanda anlatılan özel durumdan, doğru genellemeler çıkarılması.

Öğretmen tarihî olayla ilgili yorumlar yapabilmek için yazılı materyalleri kullanan bir grup lideri olmalıdır. Bu arada yapılan tahminleri, ileri sürülen hipotezleri ve fikirleri hoşgörü ile dinlemelidir. Ancak öğrencilerin olay ya da kişi ile ilgili en son ulaştıkları sonucun doğruluğu sınıfta sorgulanmalıdır.

Öğrencilerin tarihî kanıtlara eleştirel sorular sorması istenir. Öğrenciler kaynaklan güvenilir olmadığı halde güvenilir saymak ve kullanmak ve böylece yanlış sonuçlara ulaşmak konusunda uyarılmalıdırlar. Kaynağı kim, ne zaman, nerede yazmış sorularından başlayarak, diğer yazarların ve kaynakların verdikleri bilgilerle tutarlı mıdır? Yazarın bakış açısı nasıldır? sorularıyla devam ederek kaynağın güvenilir olup olmadığı araştırılır. Özellikle yazarın bazı önyargıları olup olmadığı, bazı görüşlerden etkilenip etkilenmediği araştırılmalıdır (Karabağ, 2003: 135-136).

Karabağ (2003:136)'ya göre, öğretmenler, öğrencilerinin ne öğrendiklerini bu aşamada takip etmeli ve gerekiyorsa daha karmaşık, sorgulayıcı sorularla öğrencilerin konuya ilişkin tarih bilgilerini genişletmelidirler. Yeterli öğrenmenin sağlandığına inanıyorsa, öğretmen basit ödevler verebilir. Örneğin verilen sorular dâhilinde küçük gruplara bölünerek çalışmalarını sağlayabilir. Sonra tüm sınıfın katıldığı büyük grup tartışması ile her grubun vardığı sonuç paylaşılır ve

değerlendirilir. Farklı sonuçların sebepleri üzerinde durulur. Belki bir sonraki aşama her öğrencinin bireysel olarak kaynaklan tekrar incelemesi ve kendi araştırmasını yapması olabilir. Bundan sonra öğrencilere ilk yazdıkları düşüncelerle şimdi ulaştıkları sonuç arasındaki farkı okuyarak incelemeleri ve bazılarından bunu sınıfla paylaşmaları istenebilir.

Dokümanların tarih derslerinde kullanılması ile öğrencilerin ders kitaplarının dışına çıkarak çalışmalar yapmaları sağlanmış olur. Böylece tarih öğretiminde dokümanların kullanılması ile öğrencilerin tarihsel olayların içinde oldukları hissinin sağlanacağı ve konuları daha iyi anlamlandırmalarının yolunun açılacağı, tarih dersinin daha çok sevilmesine sebep olacağı düşünülmektedir.

2.9-Tarih Ders Kitaplarında Doküman Kullanımı

Öğretmenler öğrencileriyle birlikte bir telgraf gibi bir birinci elden kaynağı ele aldıklarında belgeyle alakalı bazı noktaları basite indirgeyemezler ve kimi sorulara da muhatap olurlar. Entelektüel mutluluk ve sorumluluk öğretmen ve öğrencilerin belgeyi hep birlikte sorgulamaları sonucu ortaya çıkar (Drake ve Brown, 2003: 471). Tarih derslerinde eleştirel düşünme giderek büyük bir önem taşımaktadır. Bunun için de ders kitaplarının eleştirel düşünmeye katkı sağlayacak şekilde tasarlanması gerekir (Hayta, Karabağ, 2003: 42).

Bugün Türkiye'de lise tarih ders kitaplarında okuma parçası başlığı altında metinler (Birinci ve ikinci el kaynaklar) yer almaktadır. Fakat bunlara bir işlerlik kazandırılmamakta, sadece okunmaktadır. Belki ders öğretmeni metinlere dönük bir iki soru sormaktadır. Bu araştırmada uygulamanın yapıldığı okulda okutulan 11. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında da bu durum görülmektedir (bk. EK-15). Ayrıca Yücel Kabapınar (1999:250), yaptığı bir araştırmada tarih derslerinde, ders kitabının hemen hemen tek yazılı kaynak durumunda olduğunu belirlemiştir.

Bunun yanında yenilenen sosyal bilgiler programları çerçevesinde bu durumun biraz daha olumlu yönde yer aldığı görülmektedir. Bu konuda Doğan (2005:482) "Yeni ders kitaplarında yazılı, görsel ve sözel kanıtın sorgulanmasına

yönelik çalışmalar, daha önceki ders kitaplarında yer almayan özelliktir. Ders kitabında kullanılan birinci el kaynakların çoğunlukla sayfadaki bilgiye uygun olacak şekilde seçildiği ancak kaynaklarla ilgili analiz yapılmasına yeterince önem verilmediği görülmektedir. Çalışma kitaplarında özellikle birinci el kaynakların sorgulanması yoluna gidilerek ders kitabındaki bu eksiklik giderilmeye çalışılmıştır." demektedir. Yeni ders kitapların da özellikle çalışma kitaplarında birinci el bir metin verilerek buna dönük sorular sorulmakta öğrencilerin aktif olarak bir şeyler yapması beklenmektedir. Özelliklede 2008- 2009 eğitim öğretim döneminde okutulmaya başlanacak olunun ilköğretim 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında bu olumlu durumun devam edeceği beklenmektedir. Örneğin ders kitabında konuyla ilgili verilecek bir telgrafa ya da Nutuk'tan yapılan bir alıntıya sorular sorularak konunun aktif olarak işlenmesi tasarlanmaktadır.

Yapılan bir araştırmada, Yılmaz ve diğerlerine göre (2007), sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında toplam 527 birinci elden kaynak kullanımı örneği bulunduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, yapılandırmacı anlayış doğrultusunda hazırlanan 6. sınıf ders kitaplarında önemli ölçüde birinci el kaynağa yer verildiğini göstermektedir. Ayrıca kullanılan birinci el kaynakların genellikle yapılandırmacılığa uygun bir biçimde "analiz et", "eleştir", "yorumla", "sence bu fotoğraf ne anlatıyor?", "sence bu alet ne işe yarıyor?", "günümüzde kullanılan bir şeye benziyor mu?" gibi düşünmeye yönlendiren sorularla desteklendiği görülmektedir. Böylece öğrenci, ders kitabında yer alan kaynağı, bir tarihçi gibi sorgulamakta ve günümüz ile bağlantısını kurarak zihninde yeni bilgilerini daha kolay yapılandırmaktadır (Doğan, 2007:129).

İngiliz ders kitaplarına baktığımızda ise bizdeki ortaöğretimde tarih ders kitaplarındaki durumdan farklılık arz ettiğini görmekteyiz. Bu konuda Kabapınar (2003:42) " İngiltere'deki ders kitaplarında günlükler, kişisel mektuplar, anılar, askerî raporlar, resmî istatistikler görgü tanıklarının ifadeleri, şarkı sözleri ile birlikte incelenen olayla ilgili varsa şiirlere de yer verilmekte; öğrencilerin değişik tarihsel kaynaklar üzerinde çalışması sağlanmaya çalışılmaktadır" diyerek durumu ortaya koymaktadır.

İngiltere'deki ders kitapları ile ilgili olarak Köstüklü (1997) şu tespitlerde bulunmuştur: "İngiliz tarih ders kitaplarının ortak yönü, öğrenciyi düşünmeye ve

araştırmaya sevk ederek ve öğrenciyi dersin içine çekecek bir şekilde hazırlanmış olmasıdır. Buna bağlı olarak, ders kitaplarında yer alan bir konunun sunuluş şekil ve metoduna baktığımızda, o konunun 3 bölüm şeklinde düzenlendiği söylenebilir. Bunlar:

a-Konunun ana hatlarıyla anlatıldığı metin kısmı,

b- Metindeki bilgileri tamamlayan veya tartışmaya açan, değişik kaynaklardan alınmış kısa alıntılar,

c- Sorular, olarak sınıflandırılabilir."

Öğrenciye konuya ilişkin ihtiyaç duyduğu temel bilgi ders kitabında verilmelidir. Fakat bunun yanında konuyla ilgili dokümanlar öğrencinin üzerinde aktif olarak çalışacağı şekilde de yer almalıdır. Bu konuyla ilgi olarak Husbands (2000:16) "Konunun gereksinim gösterdiği ve tarihsel incelemeye ışık tutacak yazılı ve görsel kaynaklar, öğrencinin önüne ders kitapları aracılığıyla getirilmelidir. En önemlisi de öğrenciyi edilgen bir dinleyici olmaktan uzaklaştıracak ve sunulan kaynaklar çerçevesinde irdelemeler yapmasına olanak verecek birtakım aktivitelerin varlığı "Sorgulama Temelli Tarih Öğretimi"nin en ayırt edici özellikleridir" demektedir.

Levstik vd.'e göre (1997:26), ders kitabı aracılığıyla sağlanan birinci ve ikinci elden yazılı ve görsel kaynaklar öğrencilerin değerlendirme sürecine girmesi, tarihsel olay ile ilgili alanın metodolojik yaklaşımları merkezinde bireysel görüş ve analizlerini yapabilmesi "Yeni Tarih" anlayışının temel yaklaşımları arasındadır. Tarih eğitimi çocukların sadece olaylar, isimler ve tarihleri ezberlemekle kalmayıp aktif bir şeklide soru sormalarını ve öğrenime dâhil olmalarını gerektirir (NCHS, 1996).

Ders kitabı yayıncısı şirketler belgeleri kolay okunabilir halde sunarlarken, bu belgeler öğretmenleri bu kaynakların öğrencilere göre kurgulanması sorumluluğundan azade kılmaz (Drake ve Brown, 2003: 472).

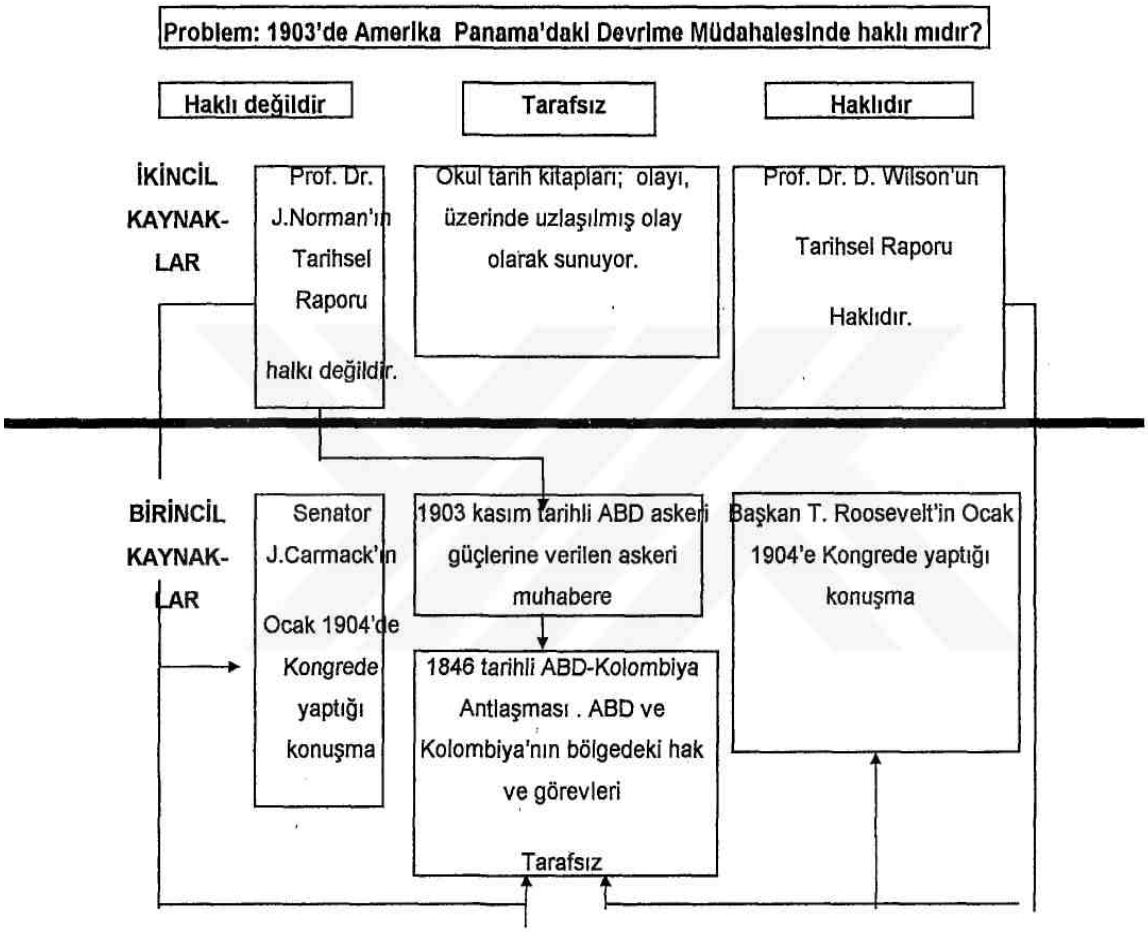
2.10. Birinci Ve İkinci El Kaynaklar

Türk Dil Kurumu kaynak kelimesinin tanımını şu şekilde yapmaktadır: "1. Bir haberin çıktığı yer. 2. Bir şeyin çıktığı yer, menşe. 3. Araştırma ve incelemede yararlanılan belge." (TDK, 2008:http://www.tdk.gov.tr). Köstüklü (1999:14) ise, kaynağı, olayın bizatihi içinden geldiği bilgi, belge ve kalıntıların tümüdür şeklinde tanımlamıştır. Kaynaklar birinci ve ikinci elden kaynaklar diye sınıflandırılabilir (Barton, 2005:749). Birinci el kaynak, çalışılan olayın geçtiği döneme ait kaynaklardır. İkinci el kaynaklar ise bu kaynaklara dayanarak hazırlanmış telif eserlerdir.

Tarih öğretimi açısından doküman olarak birinci ve ikinci elden yazılı kaynakların kullanılmasının önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu konuda tarih öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin gerekli tarih metodolojisine sahip olmaları gerekmektedir. Birinci ve ikinci el yazılı kaynakların ne olduğu, nasıl kullanılacağı, tarih öğretimindeki faydaları, birinci el ve ikinci el yazılı kaynaklar arasındaki farkın ne olduğunun tarih öğreticileri tarafından bilinmesi önem arz etmektedir. Bir öğretmen lisans eğitimi sırasında birinci ve ikinci elden kaynak kullanımını, tenkidini ve bu kaynakların eğitimdeki önemini öğrenmemişse, sınıf içi uygulamalarına bunların yansıması oldukça güçtür. Üstelik böyle bir öğretmen adayı tarihçi gibi düşünme, tarihî düşünme konusunda da zayıftır. Kendisi bu açıdan zayıf olan bir öğretmenin öğrencilerine bu bilinci nasıl verebileceği de ayrıca bir tartışma konusudur. Bu açıdan zayıf olan tarih öğretmenleri için birinci ve ikinci elden kaynak kullanımı gibi tarihsel doküman kullanımı konularında hizmet içi kurs imkânları tanınması gerekir.

Tarih araştırmasında veri kaynaklarından olan birinci ve ikinci el kaynakları bir problem üzerinden şekil.1'de olduğu gibi gösterebiliriz:

Şekil.1. Tarihsel Kaynak Türleri



Kaynak: Ata:1998b:128

2.10.1. Birinci El Kaynaklar

Birinci elden kaynaklarla öğretim dersin faal bir biçimidir, öğretmen öğrencilerin birinci elden kaynakları okumaları ve üzerinde çalışmalarını sağlamak için sorular sormalıdır. Bundaki amaç öğrencileri en nihayetinde olumlu anlamda harekete geçirmek ve tarihsel sorgulama ve yorumlama yapabilir duruma getirmektir (Drake ve Brown, 2003: 467).

Drake ve Brown'a göre (2003: 467), birinci elden kaynaklar öğretmenlerin en önemli kaynağıdır. Bu birinci elden kaynak öğretmenin dikkate almak zorunda olduğu önemli belgelerdendir. Bu esas belge, öğretmenin derslerinde işlenişin can alıcı noktasını oluşturmalıdır. Öğretmen öğrencilerine açık uçlu, kapalı uçlu sorular

sorarak birinci elden kaynak üzerinde tartışmalarına yol göstermelidirler. Örneğin: Osmanlı Tarihi dersinde 19. yüzyıl olaylarını işlerken Tanzimat Fermanı'nın belgesi birinci elden kaynağımız olabilir. Yirminci yüzyılı işlerken Mondros Ateşkes Anlaşması'nın belgesi, Kurtuluş Savaşı'nda Doğu Cephesi Komutanı Kâzım Karabekir'in gönderdiği bir telgraf, Ermeniler'in faaliyetleri hakkında yazılmış raporlar veya Mustafa Kemal Atatürk'ün Cumhuriyet'in Onuncu Yıl Nutku bize birinci elden kaynak olarak rehberlik edebilir.

Birinci elden kaynak ifadesi ile ilgili bazı tanımlara yer verecek olursak;

- Birinci elden kaynaklar "temel, ham, işlenmemiş bulgulardır (Marwick 1970'den Akt.; Stradling, 2003).
- Devrinde meydana getirilmiş kaynakları "Ana Kaynak", ana kaynaktan faydalanılarak meydana getirilenleri ise "Birinci Elden Kaynak" denir (Kütükoğlu,1994:18).
- Birinci elden kaynak, çalışılan olayın geçtiği döneme ait kaynaklardır (Paykoç;1991:6).
- Danzer ve Newman'a göre birinci elden kaynaklar insanlığın geçmişine ait tüm izleri (düşünceler, toplumsal gelenek ve kurumlar, dil, edebiyat, insanlığın ürettiği araç-gereçler, insan kalıntıları ve bizatihi insanların kendileri) taşıyan belgelerdir (Akt.; Otten, 1998).
- Ata (1998b:129) ise birinci elden kaynağı şu şekilde tanımlamıştır:

> "Olaylara kendisi tanık olan ya da katılan kişilerin ifadelerini içeren kayıtlar, gazete haberlerin, manüskriptler, anılar, notlar, mektuplar, yazılı kaynaklar, resmi kaynaklar, haritalar, siyasetçilerin konuşmaları ve yasalar birinci el kaynak olarak adlandırılır. Diğer bir deyişle, birinci el kaynaklar, incelenen döneme ait kalıntı ve bulgulardır."

Barton ise, birinci el kaynakların özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

a) Birinci elden kaynaklar ikinci elden kaynaklardan daha inanılırdır.

b) Birinci elden kaynaklar geçmiş hakkında tartışmalar olarak okunabilir.

c) Tarihçiler önyargıları ve güvenirliği değerlendirmek için kaynak cetveli

kullanırlar.

d) Orijinal tarih araştırmalarıyla uğraşan öğrenciler birinci elden kaynakları kullanırlar.

e) Öğrenciler birinci elden kaynaklara göre geçmişin anlamlandırmasını yapılandırabilirler.

f) Birinci el kaynaklar eğlencelidir.

Birinci elden kaynağın ne olduğu konusunda kafa yoran tarihçilere göre, arşiv belgelerinin içeriği geleneksel düşünmenin ötesinde düşünme biçimlerine insanı zorlayan ve farklı yaklaşımlarda bulunmaya davet eden yapıda olup, günümüzü daha iyi anlamada işlevsel nitelikteki materyallerdir. Öğretmen ve öğrenciler kaynağı sorguladıklarında kendi görüşleri ile önceki zamanların insanlarının düşünceleri arasında bir bağ yaratabilirler (Drake,2003).

Birinci el kaynaklar hakkında, M. Booth, Blake ve Drake, Schemilt, Dickinson ve Lee, Ashby ve Lee'nin araştırmaları pek çok birinci el kaynak ve yaklaşımın yer aldığı doğru bir etkin öğrenme ve öğretme sürecinde, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini ortaya koymuştur (Kıcır, 2006:33).

Amerikan Kongre Kütüphanesi, birinci el kaynak türlerini altı grupta ele almaktadır. Bunlar;

a. Nesne Kaynakları: Buluntular, aletler, silahlar, icatlar, üniformalar, modalar, mezar taşları.

b. İmaj Kaynakları: Fotoğraflar, filmler, videolar, güzel sanatlar.

c. İşitsel Kaynaklar: Sözlü tarih kayıtları, görüşme kayıtları, müzik kayıtları.

d. İstatistik Kaynakları: Nüfus verileri, haritalar, mimarı çizimler gibi.

e. Metin Kaynaklar: Gazeteler, mektuplar, tarihsel yemek kitapları, reklamlar, günlükler, bilinen tarihsel dokümanların orijinal metinleri.

f. Halk Kaynakları: Aile fotoğrafları, atadan kalma aletler, malzemeler ve giysiler.

Danzer ve Newman birinci elden kaynak türlerini şu şekilde sınıflamaktadırlar: (1) Basılı belgeler (2) Elektronik medya (3) Görseller, grafikler ve tablolar (4) Folklor, gelenekler ve mitoloji (5) Fiziki çevre ve araç-gereç kültürüne ait materyaller. Bu beş kategori öğretmenlerin birinci elden kaynakları tanımlamalarına yardımcı olabilir. Bununla birlikte öğretmenler, bazı birinci elden kaynakların birden fazla kategoriye dâhil olabileceğini de unutmamalıdırlar (Akt.; Otten, 1998).

Başka bir sınıflamaya göre de birinci el kaynaklar; basılı birinci el kaynaklar, basılmamış birinci el kaynaklar, sözlü gelenek, görsel dokümanlar ve buluntular olarak sınıflandırılmıştır (Ata, 2002a: 80).

Epstein (1994), tarih öğretiminde tarihsel nitelikli sanat eserlerinin kullanılmasının, öğrencileri tarihe hazırladığını belirtmekte, bu çerçevede bir "sanat temelli tarih müfredatı" oluşturulabileceğini söylemektedir. Sanat eserlerinin, tarihsel bilginin farklı biçimlerde sunumuna ve öğrencilerin farklı yollarla tarih öğrenmelerine ortam sağladığını vurgulayan Epstein, sanat eserlerinin tarih öğretiminde birinci elden kaynaklar olarak kullanılmasının, öğrencilerin zihinsel becerilerine katkıda bulunduğunu bulgulamıştır.

Genel olarak öğretmenler birinci elden kaynakları bir ya da iki farklı yolla kullanırlar. Bazı öğretmenler birinci elden kaynakları tarihle ilgili bir konuyu işlerlerken ilgili konu ile ilintili olarak kullanırlar. Böylece anlatılan konunun doğrulamasını öğrencilerinin görebilmesini temin ederler. Bazı öğretmenler ise, öğrencilerinin bilgiye kendilerinin ulaşabilmeleri için birden fazla kaynak sunarak öğretmenin ve tarihçilerin söyleyeceklerini kendilerinin keşfetmelerini isterler. Bu ikinci yaklaşım oldukça karmaşıktır. Zira belgelerin çeşitliliği ve fazlalığı sınıfta işlenen bir konu için yeterli zaman vermeyebilir (Drake, 2003).

Tarih öğretmenleri birinci elden kaynaklarla anlatılarını kaynaştırabilirler. Kathleen Medina ve araştırma ekibi (Akt; Drake ve Brown, 2003:274) tarafından yürütülmüş en son araştırmanın vurguladığı üzere, öğretmenlerin birinci elden kaynakları ve derslerindeki yoruma dayalı alıştırmaları vurgulamadıklarında sorunlar ortaya çıkmaktadır. Jerome Bruner bizleri, öğrencilerin geçmişi inşa etmelerine

yardımcı olmak adına, anlatının gücü hakkında bilgilendirir. Jerome Bruner'e (Akt; Drake ve Brown, 2003:274) göre anlatı veya hikâye anlamlı yapılar oluşturmada bireyler tarafından kullanılabilirler. Aynı zamanda geçmişi ve bugünü anlaşılır kılarlar, bireysel deneyimleri düzenlerler.

Birinci el kaynakların geleneksel kullanımı ile ilgili olarak Drake ve Brown (2003: 466), "öğretmenleri gözlemlediğimizde çoğu tarih öğretmeninin bir ya da iki farklı biçimde birinci elden kaynakları (Özellikle ders kitabı kaynaklı metin ve görseller) kullandıklarını gördüklerini" belirtmişlerdir. Ayrıca Drake ve Brown "bazı öğretmenler tek bir birinci elden kaynağı öğrencilere doğru olarak sundukları bilgileri sıklıkla onaylamak adına tarihi bir konu içine serpiştirdiklerini" belirtmektedirler.

Geleneksel olarak bazı öğretmenlerin de öğrencilerinin kendi bildiklerinin farkına varmalarını sağlamak adına çoklu birinci elden kaynaklar temin ederler. Bu ikinci yol yukarıdaki birinci yola nazaran daha karmaşıktır ve genellikle yapboz tekniği veya diğer grup etkinlikleri içinde kullanılır. Zira çeşitli kaynaklar ilgilenilmek üzere sınıfa getirilirler (Drake ve Brown, 2003: 467).

Çoğu öğretmen bu ikinci yaklaşımı kullandıklarında şunları yapmaktadırlar:

1) Yaşa uygun kaynakları seçerler.

2) Seçtikleri materyalin okunabilir ve yayımlanabilir olduğundan emin olurlar.

3) Öğrencilerin kaynağı "çözümlemelerine" yardımcı olmak için uygun altyapıyı temin ederler.

4) Birinci elden kaynak üzerinde çalışmak adına öğrencileri gruplara dâhil ederler.

5) Birinci elden kaynağı okumak için bir amaç ve motivasyon temin ederler.

Drake ve Brown yukarıda bahsi geçen iki yaklaşımın (öğretmenlerin bilgilerini onaylamak için kullandıkları birinci elden kaynağın kullanımı ve tarihçilerin çıkarımlarını keşfetmeleri için öğrencilere sundukları çoklu kaynakların kullanımı) geçerli ve kullanışlı olduğunu düşünmektedirler.

Birinci elden kaynakların tarih derslerinde kullanılmasının faydaları şu şekildedir:

- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir,
- Yerel tarihin anlaşılmasını sağlar,
- Öğrencilerin, farklı insanların hayat ve deneyimlerine ilişkin derin anlayış geliştirerek empati kurmasını sağlar,
- Farklı bakış açılarının analiz edilmesini sağlayarak, geleneksel ders kitaplarında eksik olan çoklu bakış açısının gelişmesini destekler,
- Öğrencilere tarihin sürekliliğini kavratır,
- Soyut tarihsel kavramların öğrenilmesine yardımcı olur.
- Özellikle yazılı birinci elden kaynakların kullanılmasının diğer bir avantajı da ister kütüphaneden olsun ister internet üzerinden olsun fotokopi edilmesi ve çoğaltılması diğer kaynaklara göre daha kolay aynı zamanda düşük maliyettedir (Andreetti, 1993:69'dan Akt.; Doğan:2007:136).

Birinci elden kaynakların kullanılmasının faydalarını Mims (2002:143-144) ise şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenciler tarihe bireysel olarak odaklanarak tarihî belgeleri anlamlandırabilirler.
- Arşiv belgelerinin özgün cümle ve kelimeleri (içeriği), tarihi anlamlandırmaya çalışan öğrencilere anlamlı bir giriş noktası temin eder.
- Tarihî belgelerin özgün yapısı öğrenciye bu tür işlevsel materyalleri anlamaları ve ilgi duymaları konusunda katkı sağlar.
- Öğrencilerin kendi yaşamlarına ait kimi anahtar unsurlar, onlara belgelerden yararlanarak tarihi anlamalarını geliştirmek için geçerli bağlantılar temin eder.
- Hissetme ve heyecan ögesi öğrencilerin tarihi belgelerden anlamlar çıkarmaları noktasında bir katalizör işlevi görür.

- Öğrenciler empatiyi yalnızca tarihe ilişkin yaklaşımlarında değil, aynı zamanda tarihi anlamak için de kullanırlar. Aynı zamanda empati, öğrencilerin kişisel özelliklerinden kaynaklanan sınırları da ortadan kaldırır.
- Tarihî belgeler tarihsel tahlillerin içinde eritildiği bir pota gibidir. Tarihî belgeleri anlamak için tahlil yapmak gerekir. Bundan dolayı, arşiv belgeleri eleştirel düşünce için adeta bir merkez hükmündedirler.
- Öğrenciler eleştirel düşünme becerisini tarih dersinde kullanmış olurlar.

Otten (1998), birinci el kaynakların neden kullanılması gerektiği ile ilgili olarak; "birinci elden kaynaklar tarih denen nesneyi meydana getiren maden filizidir." demiştir. Birinci elden kaynakların kullanımı arşiv belgelerini ya da kaynağı üreten insanlarla sınıftaki insanlar arasında bağ kurma araçlarıdır. Öğrenciler bu sayede geçmişle bugün arasındaki bağı bu sayede görebilirler. Birinci elden kaynaklar sayesinde öğrenciler geçmiş ve bugün arasındaki boşluklar üzerinde köprü kurabilmeyi öğrenirler. Birinci elden kaynakların derslerde kullanılması sayesinde öğrenciler yaratıcı ve çok sağlıklı bir biçimde uzak geçmişle bağlantı kurmayı, araştırmayı, keşfetmeyi ve sorgulamayı öğrenebilirler. Tarih öğretiminde, sorgu merkezli tarih öğretimi ve öğrenimi, disiplinin doğasın tarihçilerin çalışmalarına benzer şekilde yansıtmalıdır. Reformistlere göre birinci el kaynaklarla çalışmalar, kuru bir tarih öğretimini canlandıracak ve öğrencilerin tarihçinin geçmiş bilmecesine nasıl yaklaştığını keşfetmelerine yardım edecektir (Lee, 2004:1–2'den Akt.; Kıcır, 2006:33).

Birinci el kaynakların kullanılması, öğrencilerin önemli tarihsel kavramlarla karşılaşmasını da sağlar. Birinci el kaynaklarla öğrenciler, geçmişte yaşamış insanların yaşamı ile doğrudan temas kurar. Diğer bir deyişle, birinci el kaynakların aracılığıyla tarih insanileştirilir. Öğrenciler birinci el kaynakları kullanırken, önemli analiz becerileri geliştirecektir. Birinci el kaynaklar, öğrencilerin çok değişik yaklaşımları görebilmelerini sağladığı gibi; bilgi, beceri ve analiz yeteneklerini geliştirecektir. Birinci el kaynaklarla öğrencilerin doğrudan uğraşması; eleştirel düşünmelerine, sorular sormalarına, zekice çıkarımlar yapmalarına, mantıklı

açıklamalar geliştirmelerine ve olayları yorumlamalarına yol açacaktır. Okul tarih öğretiminde birinci elden kaynakların kullanılmasının eğitsel gerekçesi, büyük oranda öğrencilerin ömür boyu işine yarayabilecek analiz ve sentez becerilerinin geliştirilmesi anlayışına dayanmaktadır. Eğer tarih öğretiminden amaç; tarihe ilişkin bilgiler, kavramlar, tutumlar ve değerlerin yanı sıra, öğrencilere, hayat boyu kullanabileceği bazı becerileri edindirmek ise öncelikle bu becerilerin ne olduğu, hangilerinin, ne şekilde kazandırılacağı üzerinde durmak gerekir (Ata, 2002a: 81).

Mims (2002:23) öğrencilerimizin pasif öğrenciler yerine aktif olarak tarih derslerini daha iyi öğrenmelerini istiyorsak, birinci el kaynakları kullanmamız gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Mims, birinci elden kaynakların, öğrencilerin tarih konularını daha iyi öğrenmelerini sağladığı gibi onlara tarihin neden ve sonuçlarını tam olarak anlayabilmeleri doğrultusunda bir derinlik kazandıracağını da belirtmiştir.

Öğrenciler birinci elden kaynaklar hakkında kendi sorularını sormaya başlamakla, argümanların bu kaynaklarla desteklenmesi gerektiğini kavrayacaklar ve genellikle bir "doğru" cevabın olmadığını göreceklerdir. Bu şekildeki bir öğrenme modeli öğrencilerde tarihsel anlamaya yardımcı olacağı gibi onların zihinsel ve sosyal gelişimine de önemli katkılarda bulunacaktır (Cooper, 1995:6'dan Akt.; Dilek, 2002: 88).

Birinci elden kaynakların kullanılmasının tarih öğretimindeki yararları ile ilgili olarak Doğan (2007: 134) iki gerekçeyi belirtmiştir. Birincisi, tarih olaylarının kaydı katılımcıların kişisel, sosyal, politik ve ekonomik görüşlerini yansıtır. İkincisi, yaşadıkları sosyal çevrenin ve kendi kişisel durumlarının etkisiyle yaratılan ön yargıları bu kaynaklara taşıyabilirler. Öğrenciler bu kaynakları kullandıkları zaman, tarih yorumlarla değerlendirilir ve kesin olmayan yorumlamalar, nesnel olmayan bakış açıları ortaya çıkabilir.

Birinci elden kaynaklar öğrencileri gerçek ve bireysel oldukları için büyüler. Onların yardımıyla tarih, insana daha yakın hâle gelir. Orijinal kaynakların kullanımı, öğrencilerin yazılı tarihe elleriyle dokunmalarını sağlar. Onlar geçmişte var olan şeylere dokunarak onların değerlerine ve hislerine de dokunmuş olurlar. Bu insana dair ifadeler, tarihe renk ve heyecan katarak öğrencileri doğrudan

karakterlerinin kendilerine bağlayarak kuru bir bilgilendirmeden çok, gerçek ve canlı bir nitelik kazandırır (Doğan, 2007: 134).

Evans (1998), tarih öğrencilerinin tarihe yükledikleri anlamı etkileyen faktörlerle ilgili araştırmasında, öğrencilerin, tarihe ilişkin kabullerinin, tarihten model aldıkları kişilerin, tarihe ilişkin genellemelerin ve yaşadıkları bölgenin tarihsel dokusunun etkisi altında kaldıklarını bulgulamıştır. Evans, tarih öğretiminde birinci elden kaynakların kullanılmasının bu etkilenmeyi tarihsel nesnelliğin lehine değiştirdiğini vurgulayarak, tarih öğretmenlerinin programda belirtilen hedeflere, birinci elden dokümanların kullanımıyla daha etkili bir biçimde ulaştıklarını bulgulamıştır.

Birinci el kaynaklar ikinci el kaynaklara göre duygulara, düş gücüne ya da kararlara daha etkilidir (Fines, 1994:125). Jeremy Black ve Donald M. Macraild (2000:185) bu konuda birinci elden kaynakların okunması ve değerlendirilmesi diğer yazılı kaynaklara nazaran önemli farklar içerdiğini belirmektedirler. İlki, belgeyi yazan ya da oluşturan kişi genellikle bir olguyu veya olayı tartışmak (bu olay yaşanmış da olabilir) için yazmaz. Böyle bir metin, yani belgenin metni, kitaplardan farklı olarak, bir tarihçi gibi "konuşmaz", herhangi bir kişinin iddiasına inandırmaya çalışmaz. Kaynağın ve metnin soruları birinci elden kaynağın tahlilinde mutlak derecede hayatidir. Bir mektubu, bir mahkeme raporunu veya bir gazete makalesini okuduğunuzu hayal edin. Böyle bir durumda aşağıdaki soruları metne ilişkin olarak sormak gayet doğaldır:

(i) Belgeyi yazan kim?

(ii) Belgeyi niçin yazmış?

(iii)Belgenin tarihsel bağlamı (içeriği) ne?

(iv)Belgenin işlevi ne?

(v) Belgenin hitap ettiği kitle kim / ne?

Buraya kadar bahsedilen noktalardan hareketle tarih öğretiminde kullanılacak birinci el yazılı kaynakların öneminin büyük olduğunu söyleyebiliriz. Bunun en önemli sebebi de birinci el kaynak dokümanların tarihi olayları

öğrencilerin gözünde canlandırmasına yardımcı olmasıdır. Bu nedenle de birinci el yazılı dokümanlar, ders kitapları içinde ilgili konuyla beraber verilmesi konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağını söyleyebiliriz. Ders kitabı dışında öğretmen tarafından çalışma kâğıdı şeklinde sınıfa getirilerek de dersin temel malzemesi olarak kullanılabilir.

Bütün tarih öğretmenleri yakın zamanda derste işlenmiş bir konuyla ilgili bir birinci elden kaynağı (bir aile fotoğrafı, bir mektup, eski bir gazete köşe yazısı, bir aile tarihi ya da internetten alınmış olabilir) derslerinde çokça kullanabilirler. Bu türden belgelerle ilgili deneyimler çok nadiren olabilir, dolayısıyla bu tür belgelerin çok düzenli olmalarını sağlamak durumundayız (Drake ve Brown, 2003: 468).

Birinci el kaynaklara dayalı tarih eğitimi, artık geçmiş hakkında "atıl bilgiler" edinme değil, ama bir araştırma meselesidir. 21. yüzyılın demokratik ülkesi, geleceğin vatandaşlarına kanıtı değerlendirerek, görüşlerini oluşturmayı öğretmelidir. Bunun için, çocukları erken yaşlarda birinci el kaynaklarla tanıştırmaktan daha iyi bir yol yoktur (Vella:2001).

2.10.2. İkinci El Kaynaklar

İkinci el kaynak, ifadesi ile ilgili de bazı tanımlara yer verecek olursak;

- İkinci elden kaynaklar birinci elden kaynaklara dayanarak hazırlanmış telif eserlerdir (Paykoç;1991:6; Kütükoğlu 1994,18; Drake ve Brown, 2003: 467).
- İkinci elden kaynaklar, tarihçilerin, gazetecilerin, yorumcuların ve gözlemcilerin yazıları ve düşünceleridir (Stradling 2003).
- Olayları doğrudan doğruya gözlemeyen ancak birincil kaynağı inceleyen kişilerin kayıtlarına ikinci el kaynaklar denir. Diğer bir deyişle, ikinci elden kaynaklar, çalışılan dönemle ilgili doğrudan bir fiziksel teması olmayan kaynaklardır (Ata, 1998b:129).

Drake ve Brown'a göre (2003: 467), ikinci elden kaynaklar iki amaca hizmet etmelidir. Kimi ikinci elden kaynaklar birinci elden kaynaklarda bulunan

bilgileri destekleyebilirler. Bazı ikinci elden kaynaklar ise birinci elden kaynaklarda bulunan bilgilere aykırılık teşkil ederler. Bu nedenle ikinci elden kaynaklar birinci elden kaynakları kuşatırlar denilebilir.

Geçmiş hakkında ikinci el kaynaklardan öğrenen öğrenciler bu kaynaklardaki kayıtların birbirinden farklı olduğunu keşfedeceklerdir (Cooper, 1996: 6). Birinci elden kaynaklar hakkında kendi sorularını sormaya başlamakla, argümanların bu kaynaklarla desteklenmesi gerektiğini kavrayacaklar ve genellikle bir "doğru" cevabın olmadığını göreceklerdir (Cooper, 1995:6).

Bu şekilde ikinci el kaynakların kullanıldığı dokümanlarla tarih öğretimi çoklu bakış açısının geliştirilmesini de sağlar. Şahin ve Köksal'a göre (2003:71), herhangi bir tarihsel olayın farklı bakış açıları gözetilerek tarihsel kaynakların kullanılması iki biçimde olabilir. İlki, bir tarihsel olayı, kendisinden etkilenenlerin tümü açısından ele almaktır. İkincisi, yine herhangi bir tarihsel olaya, değişik tarihçileri bakış açılarıyla bakmaktır. Farklı bakış açıları denilince genellikle anlaşılan ikincisidir. Örneğin, "Tanzimat Fermanı"na farklı bakış açılarından bakmak istendiğinde, X tarihçi ile Y tarihçinin aynı olayı kendi bakış açılarından kaynaklanan farklılıkla birlikte ele almak anlaşılmaktadır. Bu anlayış, Tanzimat Fermanı'ndan etkilenen herkesin, aynı biçimde etkilendiği varsayımını içermektedir

Farklı bakış açılarını belirleyebilmek için Şahin ve Köksal (2003:71) tarafından önerilen şu aşamalar izlenebilir:

- Metinde geçen her bir olay listelenmelidir.
- Her bir olay sonucunda tarafların durumun belirlenmelidir.
- Tarafların, olaya tepki olarak ne yaptıkları belirlenmelidir.
- Tarafların her birinin olaya verdikleri tepkiler doğrultusunda, olayı kendileri açısından nasıl değerlendirdikleri belirlenmelidir.

OSPI (2005) tarih eğitiminin pek çok bakış açısından oluştuğunu ve öğrencilere çeşitli bakış açılarını yorumlamayı öğrettiğini onaylamaktadır. OSPI'nin çoklu bakış açıları üzerindeki isteklerini yerine getirmek için öğretmenler iki görevi tamamladıkları için çok sayıda kaynak (birincil ve ikincil) kullanmalıdırlar. İlk

olarak öğretmenler programı yapılandırırken pek çok kaynak kullanmak zorundadırlar. Dersi planlamanın yapılandırma safhasında öğretmenlerin pek çok kaynak kullandıkları ders sırasında öğrenciye belli edilmelidir. Bu sayede öğrenciler öğretmenlerin pek çok kaynağı analiz etme modeline bilinçli bir şekilde tanıklık edebilirler. İkincil olarak, öğretmenler konuları analiz ederken öğrencilere pek çok kaynak kullandırmalıdırlar (Akt; Doğan 2007:78).

Drake (2003) bir belgenin dil ve üslup bakımından tahlili tek başına yeterli olmadığını belirtmektedir. Öğrenciler belgeyi kendi özgün içeriği ile anlamaya çalışmalıdırlar. Bizler öğrencilerimize belgenin kaynağını araştırmayı, belgeyi yazanın ehil olup olmadığını belirlemeyi, belgenin yazanın kimliğini bulmayı ve belgenin hitap ettiği kitle hakkında tahminlerde bulunmayı öğretmeliyiz.

2.10.3. Birinci ve İkinci El Kaynakların Seçimi

Kaynakların seçiminde iki anahtar ölçüt vardır: Belgenin tarihsel değeri ve belgenin öğrencilerin tarihsel bilgilerini ve düşünmelerini sağlamaya olan potansiyel katkısı. Öğretmenler bir belgenin tarihsel değerini tanımlamak istediklerinde iki temel noktayı göz önünde bulundurmalıdırlar. Bunlardan ilki ve en önemlisi, "Kaynak, tarihte önemli bir dönemi ya da olayı yansıtmakta mıdır?" sorusudur. Öğretmenin birinci elden kaynak seçimi bir yorumlama eylemidir. İkinci nokta, kaynak kuvvetli bir pozisyonu açıklamalıdır, aynı zamanda bu pozisyonu destekleyen ve açıklayan diğer belgeleri elde etmeyi temin etmelidir. En iyi birinci elden kaynaklar yukarıda zikredilen kaliteye sahip ve öğrencilerin tarihsel bilgi ve düşünmelerine katkıda bulunan belgelerdir (Drake ve Brown, 2003: 468).

Öğretmenler sınıflarında incelemek için belgeleri seçmeleri durumunda, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini ve tarihsel bilgilerini teşvik etmek adına birçok faktörü göz önünde bulundurmalıdırlar.

Öğretmenlerin birinci elden kaynağın seçimi aşamasında sormaları gereken bir takım sorular şu şekildedir:

- Bu belge öğrencilerimin ilgisini çekecek mi?

- Bu belge öğrencileri eski bilgilerini hatırlamalarına yardımcı olacak mı?
- Bu belge öğrencileri aşina oldukları kavram, düşünce ve olaylarla bağlantı kurmalarına fırsat verecek mi?
- Bu belge öğrencilerin sorgulama yapabilmelerinin zaman içinde değişmesine fırsat verecek mi?
- Bu belge bilişsel açıdan öğrencilere uygun mu?
- Belge öğrencilerin içeriği anlamalarını artırmada ne tür katkılar sağlayabilir?
- Bu belge öğrencilerin tarihle ilgili önyargılarını nasıl değiştirecek?
- Bu belge öğrencilere karar verme ve düşünme becerilerinin gelişmesinde ne çeşit bir katkı sağlayacak?
- Bu belge öğrencilere tarihsel bakış açısını kullanma adına neler verecek?
- Bu belgenin tarihisel düşünmenin gelişimi olarak nitelenen ulusal ve yerel göstergelerle ilişkisi nasıldır? (Drake ve Brown, 2003: 469).

Öğretmenler benzer ölçütleri ikinci elden kaynakların seçiminde de kullanabilirler.

Van Cleaf (Akt.; Öztürk ve Otluoğlu, 2002: 92) da, öğretmenin yazılı dokümanı seçerken ve öğrencilere uygun olup olmadığına karar verirken kendisine aşağıdaki soruları sorarak değerlendirme yapması gerektiğini belirtmiştir.

1. Konu, bu öğrencilerin ilgisini çekecek bir nitelikte mi?
2. Öğrenciler konuyu kavrayabilir mi? Verilen örnekler yerinde ve yararlı mı?
3. Sunulan materyal, motivasyon ve başarma azmini arttırıcı nitelikte mi? Veya yazı anlaşılabilir mi?
4. Yazılı ve grafik materyal toplumun farklı kesimlerinden gelen öğrenciler için cazip mi?
5. Konu hem kız hem de erkek öğrencilerin ilgisini çekebilecek mi? Veya içerik yalnız bir cinsiyete mi yönelik?

6. Zenginleştirici etkinlikler, farklı entelektüel ve gelişimsel yeteneklere sahip öğrencilere cazip gelir mi?
7. Seçilecek araçlar, üniteye ve çocukların okuma becerisi düzeylerine uygun mu?
8. Materyal, çevresel ihtiyaçlara cevap verebilir mi?
9. Eğitim araçlarında bulunması gereken temel niteliklere sahip mi?
10. Metnin can sıkıcı, tartışmalı, yorumlara açık bir konuyla ilgili olmadığından emin olunabilir mi? Ders plânının aksamasına yol açabilir mi?
11. Seçilen materyalle, verilmek istenen mesajın ulaşacağı, kazandırılmak istenen davranışın gerçekleşeceği söylenebilir mi?

Mayer (1998) de, sınıf içinde kullanılabilecek dokümanların seçiminde üç noktanın göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır. Bunlar, şöyle sıralanabilir:

1. Dokümanlar, dikkatle seçilmeli ve insan unsuru içermeli,
2. Dokümanlar, bir tarihçi metoduyla "gerçekten" incelenebilir nitelikte olmalı,
3. Dokümanlar, öğrencilerin tarihsel metodolojiyi kullanarak kendi tarihlerini yazabilecekleri içerikte olmalı.

Drake ve Brown (2003: 473)'a göre, belgenin seçimi öğretmen için yorum yapmaya dayalı bir iştir ve belgenin kurgulanması yorum yapmayı kapsamaktadır. Öğretmenin önceliklerinden bir tanesi entelektüel dürüstlüğü korumak olmalıdır. Öğretmen belgenin anlamını ve içeriğini atlama ya da benzeri hilelerle çarpıtmamalıdır (Örneğin, öğretmen "değil","asla" veya "daima" gibi sözcükleri asla metinden çıkaramamalıdır.). Son derece aşikâr olduğu üzere, bazen bencil âlimlik bu temel kuralın ihlal edilmesine yol açabilir. Öğrenciler öğretmenlerinin entelektüel dürüstlüklerine güvenirler ve öğretmenlerine olan itimatları belgenin kasıtlı olarak tahrif edildiğini fark ettiklerinde kolayca kaybolabilir. Birinci elden kaynağı kurgulamak istediğimizde aşağıdaki soruların sorulmasını öğretmenlere tavsiye edilmektedir:

- Kaynağı kurgulamak mümkün mü?
- Belge bana uygun şekilde kurgulandığında bana ne şekilde yardımcı olacağı hakkında ne biliyorum?
- Belgeyi uygun şekilde kurgulamak için daha başka ne gibi hususlara ihtiyacım var?
- Bu belge öğretim becerimi ve öğrencilerimin öğrenmelerini nasıl ilerletecek?
- Belgenin en önemli bölümü neresidir? (Drake ve Brown, 2003: 473)

Safran (2006:39)'a göre de, tarihsel doküman seçiminde şu hususlara dikkat edilmelidir:

- Seçilen dokümanların (kanıtların) içerikleri tarih öğretiminin amaçlarına uygun olmalıdır.
- Dokümanlar konulara ve ünitelerin amaçlarına göre seçilmelidir.
- Doküman işlenen konu hakkında sorulabilecek sorulara cevap alınabilecek muhtevaya sahip olmalıdır.
- Doküman önceden işlenmiş konu ya da ünitelere atıfta bulunabilecek muhtevaya sahip olmalıdır.
- Dokümanın içeriği öğrencide heyecan ve merak uyandırabilecek ifade biçimine ve anlam zenginliğine sahip olmalıdır.
- Doküman öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri gözetilerek seçilmelidir.
- Doküman Öğrencilerin bilişsel düzeyleri gözetilerek seçilmelidir.
- Doküman öğrencilerin dil düzeylerine çevrilebilecek bir üsluba sahip olmalıdır.
- Doküman, incelenen konu veya ünitenin birinci derecede önemli kişi veya olaylarıyla ilgili olmalıdır.
- Doküman mümkün olduğu kadar ilk elden kaynaklardan seçilmelidir.
- Dokümanlar yazılı belge, resim, para, eşya vs. türünden çeşitlilik arz

edebilir.

- Yazılı kanıtlarda, kanıtı arşivsel yapısından kurtarabilmek amacıyla bazı pasajların çıkarılması gibi değişikler yapılabilir (Nichol, 1996:18).

Stradling (2003:216)'e göre sınıf ortamı için yazılı kaynakları seçerken; ulaşılabilirlik, zaman, maliyet, amaca uygunluk, denge, okuma düzeyi, öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesi ve değerlendirme gibi noktalara dikkat etmek gerekir.

Tarihsel dokümanın sınıf içi öğretimde kullanılabilmesi için öncelikle dilinin öğrenciler tarafından anlaşılabilecek düzeyde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Yazılı belgelerin özetlenmesi de gerekli olabilir. Hatta etkinliklerde, dokümanın orijinalinin, transkripsiyonunun ve öğrencilerin entelektüel düzeylerine yapılmış Türkçe çevirilerinin, kullanılması uygun görülmektedir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002:91).

Safran ve Köksal (1998), öğretmenin kullanılacak dokümanlar üzerinde dil ve imla açısından oynama ve özetler yapmasının tartışılan bir konu olduğunu belirtmektedirler. Çünkü öğretmenin seçiminin empoze edilmesi söz konusudur. Oysa burada öğretmen tarihî dokümanları bir hareket noktası olarak kullanmaktadır. Ancak eğer dili ağır bir metin söz konusu ise doğal olarak öğretmenin metni günümüz diline uyarlaması ve bilinmeyen kelimelerle ilgili bir sözlük hazırlaması gerekecektir.

İdeal olan, her öğrencinin farklı bakış açılarını anlayabilecekleri çok çeşitli materyallerin sınıfa taşınabilmesidir (tarihî karakterin kendi anıları, belgeler, sabitlerin raporları, tarihçilerin yorumları vb.). Hatta mümkünse, aynı olayı birbirinden farklı anlatan kaynakların kullanılması bakış açılarını analiz etme şansı verecektir. Öğrencilerimizin doğru bir tarih bilincine sahip olmalarını istiyorsak, onlara olayla ilgili yeterli dokümanı sunabilmeliyiz. Bunun yanı sıra da kaynakların amaca, yaşa, bilişsel ve psikolojik gelişime uygunluğu ve tarihî anlamda niteliği araştırılarak dikkatle seçilmelidir (Karabağ, 2003: 123).

Görüldüğü gibi tarihî dokümanların seçimi oldukça önemlidir. Her şeyden önce dokümanları seçecek olan öğretmen, dokümanları taraflı seçmemeye ve objektif olmaya çalışmalıdır. Drake (2003), öğretmenlerin öğrencilerini tarihsel düşünme

sürecine dâhil edebilmek adına belgeleri çok dikkatli bir biçimde seçmeleri gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Öğretmenler öğrencilerini birinci elden kaynakların çok farklı biçimlerde (mektuplar, konuşma metinleri, günlükler ve muhasebe defterleri gibi yazılı; fotoğraflar, tablolar, haritalar, siyasi karikatürler, grafikler ve çizelgeler gibi görsel biçimlerde) olabileceği hususunda uyarabilirler. Yaşa uygun ve tarihsel düşünmeyi güzelleştiren birinci elden kaynağı tespit edebilme başarılı bir öğretmenin en önemli tarafını oluşturur.

Birçok yazılı eser ve el yazması kaynaklar kendi formları içersinde, pek çok öğrenciye anlaşılmaz görünür. Yazılı kaynaklarla çalışmak için öğrenci öncelikle onları anlayabilmelidir. Öğrencilere hitap eden yazılı kaynaklar için öğrencinin dil kabiliyetine ve tarihsel anlayış kapasitesine bağlı olarak dört farklı düzey vardır (Nichol, 1996:17-18).

1. Öğrenciler tarihsel kaynaklarla buluşmalarının ilk düzeyinde, yaş gruplarının düzeyine uygun hale getirilmiş materyallerle karşılaşırlar. Öğrencilerin onları kullanabilmeleri için orijinal kaynakların bir araya getirilmesinde ve düzenlemesinde dikkatli bir elden geçirmeye gereksinim vardır. Bu düzenlemenin derecesi ve şekli orijinal formuna ve hedef kitleye bağlıdır. Kaynakların sınıf-içi kullanıma uygun kaynaklara dönüşümü çoğu kez radikal bir elden geçirme gerektirir. İlk adım. orjinal olan yazıyı okunabilir bir el yazısı veya daktilo yazısına dönüştürmektir.

2. İkinci etapta ise sözdizimi (sentaks), gramer, kısaltmalar ve imlâ gibi karışıklığa sebep olabilecek herhangi bir unsurun revizyonu yapılır.

3. Üçüncü aşamada, öğrencilerin kavrama kapasitesini aşan zor kelime ve deyimler değiştirilir. Bu aşamada öğretmenin orijinal kaynaklan çocukların anlayabileceği bir şekle çevirmesi söz konusudur. Çok önemli bir faktör, kaynağı öğrencinin okuma yaşına uyumlulaştırmaktır.

4. Son olarak da, kaynaklar çekici ve kolayca anlaşılabilir bir şekle sokulmaktadır.

Özetle dokümana dayalı tarih öğretiminde dikkat edilecek üç önemli husus, kullanılacak dokümanların seçimi, düzenlenmesi ile bu dokümanların yorumlanma yöntemidir (Safran, 2006:39).

2.11.Yapılandırmacı (Constructivist) Yaklaşımda Tarihsel Doküman Kullanımının Yeri

Modern eğitim anlayışında öğretmen, öğrencinin sınıf içi çalışmalarda olduğu kadar aynı zamanda grup içi çalışmalarda da kendini gerçekleştirebilmesinde bir rehber olarak işlev görmektedir (Yavuzer, 2001:160). Öğrenci merkezli modern yöntemlerde öğrenciler yaratıcılığa, problem çözmeye, kendi fikirlerini geliştirmeye ve fikirlerini ortaya koymaya güdülendirilmektedir (Küçükahmet, 2001:72). Böylece öğrenciler karşılaştıkları bilgiyi kendileri yapılandırmayı öğrenirler.

Tarih derslerine bazı öğrencilerin ilgisiz kalmalarının en önemli sebeplerinin başında, tarihin güncel yaşamdan kopuk ve öğretmen merkezli bir anlayışla öğretilmesi gelmektedir (Demircioğlu, 2005:98; Paykoç, 1998:345). Tarih öğretimi ile öğrencilerde geliştirilmesi beklenen becerilerin öğretmen merkezli, ezbere dayalı öğretimle mümkün olamayacağı açıktır. Yeni tarih eğitimi modeline göre, öğrencinin konulara bir tarihçi gibi yaklaşması, böylece bilgi üretimi süreci içinde yer alması gerekmektedir (Tekeli, 2002: 18).

Betsy Anne Yeager (Akt.; Mims, 2002:18) ideal bir öğretim ve öğrenim sürecinde beş temel unsurun varlığından bahseder: öğretim süreci anlamlı, bütüncül, değerlere dayalı, sorgulatıcı ve aktif olmalıdır. Bunlar;

- Anlamlı öğretim; öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerine yardımcı olacak bilginin tematik bağlantılarına odaklanır.
- Bütüncül öğretim; farklı disiplinler ve kaynakları ayıran sınırları birbiriyle ilişkilendirerek ve bilgiyi bir bütün olarak öğrenmeyi önceler.
- Değerlerin öğretimi; burada öğretmen kendi değer yargılarını öğrencilere yansıtmaz ve eleştirel düşünme ile karar verme becerileri gibi süreçleri değerlerin öğretimi sürecinde öğrencilerine kazandırmaya çalışır.
- Sorgulatıcı öğretim; öğretim sürecinde kullanılacak etkinlikler esnasında kullanılacak ciddi ve düşünülmüş sorgulamaları teşvik eder.

- Aktif öğrenme; bilginin yeniden keşfedilmesini teşvik eder, öğrencilerin kendi yaşantılarından elde ettikleri malzeme ve özgün etkinliklerle bilgiyi yeniden yapılandırmalarını önceler.

Bu ideal öğretim ve öğrenim sürecindeki beş temel unsurun varlığının yer bulabileceği yaklaşımın yapılandırmacı yaklaşım olduğunu söyleyebiliriz.

Mims (2002:16), eğitim biliminin çalışma alanının davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma doğru kaydığını belirtmiştir. Doğan (2007:101)'da yapılandırmacılık akımının son yıllarda ilgi görmesinin pek çok nedene dayandırıldığını belirtmiştir. Ve bu konuda geleneksel sınıf ortamında öğrenme ezber şeklinde bilginin tekrar edilmesi esasına dayanırken, yapılandırmacı öğrenmede bilgi transfer edilerek birey tarafından yeniden özgün bir şekilde anlamlandırıldığını vurgulamıştır. Ancak bilginin yapılandırılabilmesi için önceden öğrenilmesi temel şarttır. Kıcır (2006:20), ülkemizde son yıllarda eğitim programlarının geliştirilmesinde temele alınan yapılandırmacı (oluşturmacı) yaklaşımın, bilişsel öğretme – öğrenme kuramlarına dayandığını belirtmiştir. Davranışçı eğitim için getirilen eleştiriler karşısında, öğrencinin merkezde kaldığı ve aktif bir şekilde öğrenme yaşantıları oluşturduğu bu yaklaşım bilgi ve zihin etkileşimi üzerine kurulmuştur.

Yapılandırmacı öğretim kavramı ise, öğretim faaliyetlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesini ifade eder. Geleneksel öğretim yaklaşımlarından oldukça farklıdır (Susam, 2006:15). Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenen, öğretme-öğrenme sürecinde etkin role sahiptir. Yapılandırmacı öğrenme var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Ancak bu süreç, sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak algılanmamalıdır. Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır. Yapılandırmacılık, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir. Bu nedenle yapılandırmacı sınıf ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, etkili düşünme, usa vurma, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin kazanıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir (Korkmaz ve Karadağ, 2007: 42; Demirel, 2003:236; Mims, 2002:16-17; Alkan vd.,

1995: 18). Öğrenenler sınıfa yaşantılarıyla gelirler ve öğrenmeye etkin katılarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırırlar. Bu bağlamda öğrenenler kendi düşünce ve yorumlarını geliştirirler.

Yapılandırmacılık, öğrencinin karşılaştığı yeni durumlara daha önceki deneyimlerine göre zihninde bir anlam vermesi, parçalardan bütün oluşturması, bilgiyi zihninde yapılandırması olarak tanımlanabilir (Karadağ ve Korkmaz, 2007:39). Yapılandırmacılık bir öğretim yöntemi değil; öğrenmenin oluşumuna dair bir teoridir. Diğer bir deyişle "insan nasıl öğreniyor" sorusuna verilen yanıttır (Taşpınar, 2004: 112).

Yapılandırmacı kurama göre bilgi, duygularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir. Tersine bilgi, bilen öğrenen tarafından yapılandırılır, üretilir. Bu nedenle yapılar kişiye özgüdür (Açıkgöz, 2003:61). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir (Karadağ ve Korkmaz, 2007: 38). Bu teorinin özü; bilginin, bireyin zihninde ve bireysel özelliklerine göre anlamlandırıldığı, yapılandırıldığıdır (Açıkgöz, 2003: 60). Yani anlamlı bir öğrenmenin meydana gelmesi için öğrenci etkin bir şekilde yeni bilgiyi var olan zihinsel yapısının üzerine inşa etmelidir (Karaduman, 2005:26).

Vygotsky' ye göre yapılandırmacı model, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin inşa etmeleri temeline dayanmaktadır. Bu yaklaşım, pasif öğrenme yerine aktif öğrenmeyi önermektedir. Yapılandırmacı yaklaşım iki alt yaklaşımda incelenebilir: Birincisi, bireysel yapılandırmacılıktır. Bu yaklaşım, öğrencilerin, bilgiyi yaşamları süresince kendi kendilerine inşa etmeleri sürecidir. İkincisi ise sosyal yapılandırmacılıktır. Bu yaklaşım, bilginin bireysel olarak edinilmesi yanında, öğrencilerin sosyal gruplarla ilişkilerini daha fazla geliştirmeleri süreci olarak açıklanabilir. Sosyal gruplarla daha fazla etkileşim, işbirlikçi çalışmalara da olanak sağlayacaktır (www.dest.gov.au). Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirir. Bireylerin etkileşimi önemlidir (Özşahin, 2008:46).

Yapılandırmacı yaklaşımı ilk defa ortaya atan kişi Piaget'tir. Piaget'nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayanılarak geliştirilen ve "öğretmeden çok öğrenme" üzerinde durulmasını öngören anlayış yapılandırmacı yaklaşıma temel oluşturmaktadır. Kıcır (2006:12)'a göre bu fikir; "öğrencinin yeni bir bilgiyi öğrenirken önceden var olan bilgileriyle karşılaştırdıktan sonra oluşan yeni bilgiyi özümsediği, kendine özgü olarak bilgiyi oluşturduğu" biçiminde yorumlanmaktadır. Bu anlamda bilginin insanı oluşturması gerektiğini ön plana çıkarır. Jean Piaget ve arkadaşları, çocukların yetişkinlerden çok farklı yollarda ve şekillerde anlamlar oluşturduklarını, çevrelerini düzenlemeye çalıştıklarını ve şeylerin nasıl olduklarını denemeleri sırasında öğrendiklerini savunurlar. Benzer diğer teoriler insanın bilgiyi kayıt edici değil, bilgi yapılarının oluşturucuları olduklarını haklı çıkarırlar. Bütün ilgili teoriler yapısalcılık başlığı altında toplanırlar (Karakaya, 2004:140).

Mims (2002:18), yapılandırmacı yaklaşımda birbirinden bağımsız üç boyutun olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

1) Aktif öğrenciler (rutin alıştırmalar yaparak yalnızca dinleyen, okuyan ve çalışan değil; tartışan, müzakere eden, hipotez oluşturan, sorgulayan ve bakış açıları geliştiren öğrenciler).
2) Sosyal öğrenciler (bilgi ve öğrenme oldukça zorlu bir sosyal süreçtir ve başkalarıyla diyaloga geçmeyi gerektirir).
3) Yaratıcı öğrenciler (bilginin mevcut hali yeterli değildir, öğrenciler bilgiyi kendileri için yeniden inşa etmek ve yaratmak zorundadırlar).

Bilgi toplumlarında eğitim politikaları, günün koşullarına bağlı olarak sürekli bir değişim içerisindedir. Bu sebeple eğitim reformunun amacına ulaşabilmesi için okulları yeniden yapılandırmak, öğretimi ise yapılandırmacı kurama dayandırmak ve programlar ile teknolojinin birleştirilerek bütünleştirilmesi önerilmektedir (Şimşek, 2007: 53).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı öğrenenlere temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkâr etmez, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını

kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Bu sebeple yapılandırmacı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar. Bu durum bilginin doğasının bir gereği olarak görülür. Bu anlamda yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrenme edilgen bir alma süreci olmayıp etkin bir anlam oluşturma sürecidir. Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir ve çevresel olanaklara göre biçimlenir (Saban, 2002:127-167). Mims (2002:17)'e göre de yapılandırmacı yaklaşımla öğrenciler çeşitli sorgulamalar arasında ilişki kurabilmeyi, kişisel deneyim ve toplumsal sorunlara vakıf olabilmeyi öğrenebilirler. Öğrenciler sorunların neler olduğunu belirlemeyi ve okul dışındaki yaşamlarında bu sorunlarla karşılaştıklarında ne yapacaklarını da öğrenirler. Öğrenciler bunun için olayları tahlil edebilmek, yorumlayabilmek ve tartışabilmek için yapmaları gerekli etkinliklerle uğraşmalıdırlar. Öğrenciler derslerdeki ile okul dışı deneyimleri arasında anlamlı bağlantılar kurabilmeyi bu sayede öğreneceklerdir.

Mims (2002:16-17) ayrıca, yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin, bilgiyi yorumlamaları, senteze tabi tutmaları ve karmaşık bilgileri değerlendirebilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Tüm bunları yaparak birbirinden farklı bakış açılarına ve kendilerini yepyeni sonuçlara ulaşacaklardır. Öğrenciler olayların, kavramların, kelimelerin ve teorilerin komutasında bilgiyi sorgulayabilmeyi öğreneceklerdir. Yine bu yaklaşım sayesinde, üzerine odaklandıkları içeriğe ait bağlantıları, ilişkileri ve olayları yeniden ve kendi kendilerine inşa etmiş olacaklardır. Bu durum onlara otantik bilgiye ulaşmanın yolunu verecektir.

Bu çerçevede yapılandırmacı yaklaşım, çok farklı sorunları çözmeyi ve öğrenmeyi sağlayan çok boyutlu bir araçtır diyebiliriz. Yapılandırmacılık sayesinde bilgiyi daha iyi akılda tutmayı ve bilgiyi aktif olarak anlayıp kullanmayı elde ederiz. Yine bu yaklaşım öğrencilere süreçleri keşfetmeleri için katkı sağlar ve derinlemesine anlamayı öğretir (Mims, 2002:17-18).

Yapılandırmacı eğitim programlarından kalıcı ve olumlu sonuç alabilmek için öncelikle öğrenme kaynakları çeşitlendirilmelidir. Gerçek nesneler, canlı kaynaklar,

modeller, maketler, deney takımları, kitaplar, dergiler, bültenler, afişler, haritalar, saydam takımları, işlem yaprakları, slaytlar, eğitici filmler, mikro fişler, videokasetler, radyo yayınları, televizyon programları, bilgisayar yazılımları, simülatörler, etkileşimli oyular, uzaktan eğitim materyalleri, internet paketleri, sanal dünyalar, öğrenim ağları ve üç boyutlu gösterimler bunların bazılarıdır (Şimşek, 2004:1341-1342).

Yapılandırmacılık yaklaşımında amaç, öğrenenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsat vermektir (Erdem, 2001: 21). Yapılandırmacı ortamlar öğrenenin bilgiyi yapılandırmasını destekleyecek olanakları sunar. Tarih dersinde bu yaklaşıma uygun olarak araç ve öğrenme materyalleri vermenin en güzel yolu da derslerde tarihsel dokümanların kullanılması olsa gerek. Ayrıca tarih dersinde sınıf içinde öğretmenin rehber rolü oynadığı öğrenci merkezli öğrenme biçiminde tarihsel dokümanların kullanılması birçok yönden faydalıdır. Nichol'a (1996:14) göre; öğrenciler bu yaklaşıma göre yapılan öğrenme yöntemi içinde yer almak için tarihsel kaynaklarla çalışmak zorundadırlar. Öğrenci tarihsel dokümanlar konusundaki becerilerini geliştirerek tarihsel süreçle iç içe olabilmektedir.

Copeland'a göre (1998), birinci elden kaynakların örnek materyal olarak kullanılması sorgulamanın temel olduğu gerçek madde olabilecektir. Tarihsel sorgulama yapısalcı yaklaşımın kalbidir ve kanıt hakkında sorular sormaktan oluşur. Geçmişe şimdi ulaşmak mümkün değildir. Geçmişe ait tarihsel ve arkeolojik kanıtlara ulaşabiliriz. Bu erişim eşya, nesne, binalar, belgeler, resimler vb. birincil kaynaklarla sağlanabilir. Bu şekilde görülen dokümana sorular sormak yoluyla geçmişteki yaşam hakkında çocuğun zihninde yapılandırmasına yardımcı olur.

Tarih öğretiminde birinci el ve ikinci el yazılı dokümanların kullanılması yapılandırmacı yaklaşıma uygundur. Örneğin tarihsel bir problemin verilen tarihsel dokümanlarla öğrencilerin çözmesi istenebilir. Öğrenciler bu dokümanları kullanarak hem problemi çözmeye çalışırlar hem de bu konuda bilgiyi kendileri yapılandırabilirler.

Husbands (1996:132), yapılandırmacı yaklaşım temel özelliği ile tarih derslerine etki ettiğini belirtmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre tarih konuları epistemolojik olarak doğaldır. Yani derslerde derslerin içeriğini oluşturan konuları, belgeleri ve içeriği yaratan kişinin (yazar, tarihçi) nosyonunu dikkate alır. Bu, metnin veya belgenin özgünlüğünden yola çıkarak öğrencinin bilgiyi kendisinin inşa etmesini sağlar.

Aktif öğrenme yaklaşımına uygun olarak dokümanları kullanılarak yapılan tarih öğretimi öğrenciler için daha açık ve canlı bir öğretim sağlayabilir. Çeşitli düşünce yapılarına sahip, birbirleriyle fikir alışverişi yapabilen ve düşüncelerini organize edip sunabilen öğrenciler yetiştirmek istiyorsak öğrencileri aktif kılacak dokümanlar kullanılarak tarih derslerinin işlenmesi önemli olduğunu söyleyebiliriz. Tarih derslerinde de tarihsel birinci el ve ikinci el dokümanların kullanılabilmesi içinde uygun fiziksel ortamların sağlanması gerekmektedir. Bu konuda Ata (2005: 83-84), askeri okullarda Atatürkçülük sınıfları olduğunu ve bu sınıflarda ilgili materyallerin (dokümanların) bulunduğunu ayrıca özel okullarda da bu tür sınıflara rastladığını, bu tür odaların resmi okullarda da yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmektedir.

Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2003 yılında hazırlanmaya başlanan müfredat programlarında yapılandırmacı öğrenme anlayışı ön plana çıkmıştır. Bu çerçevede 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan yeni ilköğretim programları uygulamaya konulmuştur. Bu aşamada ilköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıflar sosyal bilgiler dersi programları ile 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük programı tamamlanmış ve uygulanmaya başlanmıştır. Diğer yandan da ortaöğretimde de müfredat programları yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile şekillendirilmiştir. Ortaöğretim tarih dersi 9. ve 10. sınıf programları da hazırlanarak yayımlanmıştır. 2008-2009 eğitim öğretim döneminde 9. sınıflar için hazırlanan bu yeni program uygulanmaya konulacak ve bu doğrultuda hazırlanan ders kitapları okutulacaktır. 11. sınıfta okutulan ve araştırmamıza da konu olan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin programı ile ilgili olarak da çalışmalar devam etmektedir fakat henüz sonuçlanmamıştır. Bu

çalışmamızın devam eden bu çalışmalara bir dönüt sağlayacağı ve bu şekilde katkısının olması umulmaktadır.

Yapılandırmacılık, öğrenenlere öğrenmeyi öğretmekte ve onlar için bilgiyi anlamlı kılmaktadır. Eğitimin yeni hedefi; bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen, kendi öğrenme yöntemlerini tanıyıp etkili bir biçimde kullanan ve yeni bilgiler üretmede önceki bilgilerinden yararlanan bir insan modeli yaratmadır. Bu hedefe ulaşmada yapılandırmacı yaklaşım önemli bir rol oynamaktadır (Karadağ ve Korkmaz, 2007:41). Bu çerçevede öğrencilere tarih derslerinde dokümanı nasıl kullanacakları, ne şekilde okuyacaklarının becerisinin kazandırılması önem arz etmektedir. Böylece öğrenciler öğrenmeyi öğrenecekler ve tarihsel bilgiyi inceledikleri dokümanlardan da yararlanarak yapılandıracaklardır.

Doküman kullanımı ile işlenecek tarih dersleri yapılandırmacı yaklaşımın sınıf ortamına uygun kazandırılması gereken beceriler açısından da uygundur. Bununla ilgili olarak Özşahin (2008:48), yapılandırmacı yaklaşımda eğitim ortamı bilgilerin aktarıldığı bir yer olmadığını, öğrenmenin öğrencinin entelektüel etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların ve araştırmalarının yapıldığı, düşünme, uslamlama, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yer olduğunu belirtmektedir.

Demirbolat (2002:48)'a göre, eğitim ortamlarında öğrencilerin öğrenme sürecine birer birey olarak aktif biçimde katılacakları bir öğrenme atmosferinin yaratılmasını sağlamak önemlidir. Öğretmen öğrencileriyle sağlıklı bir iletişim kurabilme yeteneği, temelde onların birey olarak ihtiyaçlarını, dürtülerini ve isteklerini anlama gücüne bağlıdır. Senemoğlu (2001:6) bu konuda öğrencilerin öğrenmekten zevk alabilmeleri, öğrenmede aktif olabilmeleri ise öğretimin onların gelişim özelliklerine, öğrenme yol ve biçimlerine, öğrenme ilgi gereksinimlerine uygun olduğu takdirde mümkündür demektedir. Yapılandırmacılık, bilgi ve öğrenme kuramı olduğundan, yapılandırmacı öğrenme ortamları, bilginin anlamlı bir biçimde yapılandırılmasını ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayacak biçimde düzenlenir (Gültekin, 2004:35).

Bu çerçevede geleneksel yaklaşımla yapılandırmacı sınıfların özellikleri aşağıda tablo 1'de şu şekilde karşılaştırılmıştır:

Tablo 1. Geleneksel ve Yapılandırmacı (Oluşturmacı) Sınıfların Özellikleri

Geleneksel Sınıflar	**Yapılandırmacı (Oluşturmacı) Sınıflar**
Eğitim programı temel becerileri vurgular, ilerleme parçadan bütüne doğrudur.	Eğitim programı önemli kavramları vurgular, ilerleme bütünden parçaya doğrudur.
Programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir.	Öğrenci soruları üzerinde durma ve öğretimi bunlara göre yönlendirme önemlidir.
Programdaki etkinlikler büyük ölçüde ders ve çalışma kitaplarına	Programdaki etkinlikler büyük ölçüde birincil bilgi kaynaklarına ve öğrenci materyallerine
Öğretmenler genellikle didaktik biçimde davranırlar ve öğrencilere bilgi sunarlar.	Öğretmenler genellikle etkileşimli biçimde davranırlar ve öğrencilerin kişisel bir anlayış geliştirmeleri için çalışırlar.
Öğrenmeyi değerlendirme etkinliği genellikle öğretimden ayrı olarak görülür ve her zaman	Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir ve öğretmenin öğrenci çalışmalarının sonuçlarını gözlemlemesiyle yapılır.
Her öğrenci temelde yalnız başın a çalışır.	Öğrenciler genellikle gruplar halinde çalışırlar.
Öğrenciler, öğretmenin üzerine türlü bilgileri yazacağı boş bir levha olarak görülür.	Öğrenciler, gerçek dünyaya ilişkin kuramlar oluşturabilen düşünürler olarak görülür.
Öğretmen öğrencinin öğrenmesini değerlendirmek için doğru cevabı arar.	Öğrencilerin değerlendirilmesi öğretme süreciyle iç içedir, öğrencilerin çalışmaları, portfolyoları ve öğretmenin öğrencileri çalışma

Kaynak:http://olusturmacilik.blogspot.com/ Saban, 2002:178.

Tablo1'de en dikkati çeken; "Programdaki etkinlikler büyük ölçüde birinci el bilgi kaynaklarına ve öğrenci materyallerine dayalıdır.", "Öğretmenler genellikle etkileşimli biçimde davranırlar ve öğrencilerin kişisel bir anlayış geliştirmeleri için çalışırlar." ve "Öğrenciler, gerçek dünyaya ilişkin kuramlar oluşturabilen düşünürler olarak görülür." maddelerinin tarih derslerinde dokümanlar kullanılarak konuların işlenmesi yaklaşımına uygun olmasıdır.

Tarih öğreniminde doküman kullanımı ile öğrenci, belgeyi sorgulama, tarihsel duyarlılık gösterme, düş gücü becerilerini kullanarak elde ettiği bilgi ile olay veya olguya dair tarihsel bilgiyi yapılandırabilir. Böylece öğrenci yapılandırdığı bilgi doğrultusunda da tarihte olanı daha kolay anlamaya çalışacaktır.

Öğrenciyi derste aktif kılabilmek ve öğretim yönteminden kaynaklanan sorunları çözebilmek için, tarih derslerinde dokümanların kullanılmasının önemi büyüktür. Bunun için tarih öğretmenleri derslerde öğrencilere yazılı dokümanların incelenmesinin (telgraf, savaş kayıtları, günlükler ve çeşitli belgeler) yanında grafik analizleri, fotoğraf, resim tahlilleri, haritaların incelenmesi gibi görsel dokümanlarda incelettirebilir. Bu çalışmalarla tarih öğretmeni dersi zevkli bir hâle getirebilir ve öğrencinin derste aktif olmasını sağlayabilir.

Yapılandırmacı yaklaşıma ve aktif öğrenme tekniklerine uygun olarak dokümanlar kullanılarak tarih derslerinde etkinlikler yapılabilir. Bu konuda Papas (1999), birinci elden kaynakların dört öğretim aşaması içinde birleştirilmesini önermiştir (Akt: Doğan, 2007: 142-145). Bunlar;

a) Odaklaşma Etkinlikleri

Öğretmen, bir ya da iki kısa birinci el kaynağı sınıfta ders başlangıcı olarak kullanabilir.

1. Odaklaşma etkinliği için seçilen birinci elden kaynaklarla:

- Bir bulmaca sunulabilir,
- Basmakalıp bir örnek (Stereyotip) veya bilge bir kişi karşılaştırılır,
- Bir zıtlık sunulur,
- Bir teklif veya anlayış ya da bir deneyim sunulur,

- Empati geliştirilir (ilginç bir insan hikâyesine göre),
- Daha sonra karşılaştırılabilecek farklı açıklamalar veya genellemeler karşı bir genelleme veya açıklama sunulur.

2. Odak etkinlikleri aşağıdaki teknikler kullanılarak sunulur:

- Kaynaklar hakkında iyi tasarlanmış bir veya iki soru üretilir. Sorular bir sınıf tartışması için veya öğrencileri bölerek sorulara cevap vermesi için bir kıvılcım olarak kullanılır.

- Belgeye yönelmeyi teşvik etme düşüncesi için öğrencilerin serbestçe etkileşimlerini yazmaları istenir. Daha sonra sınıf olarak belge tarafından teşvik ettirici olan farklı tepkiler karşılaştırılır.

- Bir veya iki belge gözden geçirildikten sonra küçük öğrenci grupları öğretim konusunun gelişimine göre soru listeleri oluştururlar.

- Tarihsel bir dönem hakkında odaklaşmayı öğretmek için çağdaş olan birinci elden kaynaklar kullanılır. Örneğin geçmişte göç üzerine gazete haberi, düşük maaşı gösteren bordro veya refaha ulaştıran düzenlemeler bahsedilen konuların keşfi için bir sıçrama tahtası olarak kullanılır. Konularla ilgili kaynaklarda geçen tarihi tartışmaları öğrencilerin tahmin etmeleri istenir. Benzer olarak günümüze değin tekrarlanan bir konu üzerinde günümüzdeki tartışma ile kıyaslayarak sorgulamayı teşvik edici tarihsel bir kaynak kullanılabilir.

b) Soruşturma etkinlikleri

Öğretmen, öğrencilerin birinci el kaynağa soruşturma yaklaşımıyla yaklaşmasını sağlayarak, öğrenciye ana kavramları buldurur.

1. Sorgulayıcı bir yaklaşımı geliştirmek için bir dönem, bir kavram veya bir konu üzerinde birçok kaynaktan oluşan paket öğrencilere sağlanır. Öğrenciler interneti veya diğer araştırma araçlarını kendileri için birinci elden kaynak paketi oluşturmak için kullanabilirler.

2. Birinci elden kaynak paketleri bir dizi sorgulayıcı etkinlik için odaklaşmayı gerçekleştirici olarak kullanılırlar. Öğrenciler birinci elden kaynakları

kullanarak bir tarih çağı veya dönemi hakkında sorulara cevap verme, hipotez geliştirme ve onu test etme ve çıkarımda bulunmaya sahip olurlar.

3. Öğrencilerin sorgulaması birinci elden kaynaklarla özel olarak çalışmaktan seçilen birinci elden kaynağı kullanmaya, ders kitabına veya diğer öğretim materyallerine ek kaynak oluşturmaya kadar bir dizi çalışmayı gerçekleştirebilir.

c) Uygulama etkinlikleri

Öğretmen, öğrencilerin kitaptan öğrendikleri kavramları uygulamalarda hareket noktası olarak kullanabilir.

1. Birinci elden kaynaklar öğrencilerin onlardan öğrendiklerini uygulamaya dönüştürmesi için mücadele etmede kullanılabilir. Öğrenciler çalıştıkları birinci elden kaynaklarla ders kitabının anlattıklarına alternatif oluşturmaya veya onu genişletmeye sahip olurlar.
2. Öğrencilerin ders kitaplarının haricinde bütün bir birinci elden kaynak metniyle çalışmalarını sağlar. Birinci elden kaynak metnin tamamına dayanarak kaynağın yazarı tarafından yapılan çıkarımı savunmayı veya çürütmelerini öğrencilerden isteyiniz. Daha sonra öğrenciler internet kaynaklarından veya diğer kaynaklardan kendi çıkarımlarını desteklemeleri için araştırma yapmalarını isteyiniz.
3. Bir dizi birinci elden kaynak sununuz. Öğrencilere yeni belgelerin nasıl destekliklerini veya diğer belgelerden biriktirilen anlamın var olan bilgiyle mücadele ettiğini sorunuz. Öğrenciler sonradan ortaya çıkan belgelere dayanarak çıkarımlarını gözden geçirecekler ve arıtacaklardır.

d) Değerlendirme Etkinlikleri

Birinci elden kaynaklar öğrencilerin beceri ve kavram düzeylerini geliştirmelerini değerlendirmek için faydalı bir araç olabilir. Birinci elden kaynakların analiziyle öğrencilerin becerilerini değerlendirmek ve onların öğrendiklerini değerlendirmek için birinci elden kaynak kullanın. Değerlendirme etkinlikleri için hem çalışılan dönem hakkında kaynaklardan hem de konuyla ilgili çağdaş

kaynaklardan seçiniz. Gerçek değerlendirme görevleri öğrenciler için şunları içerebilir:

- Birinci elden kaynak belge hakkında bir deneme (özet) yazmak. Tarih içinde bir dönem hakkında yaygın kabul görmüş bir çıkarımla mücadele etmek veya kaynakların o dönemi nasıl desteklediklerini açıklamak.
- Pek çok birinci elden kaynağın analizine dayanarak tarihi bir sorun hakkında sözel bir sunuma hazırlanmak.
- Tarihi bir konu hakkında bir müze sergisi oluşturmak için birinci elden kaynakları seçmek. Seçilen belgelerin haklılığı, doğruluğu ve sayısı için manşet yazmak.
- Kaynağın oluşturulduğu zamanda yaşamış birisinin durumunu alarak birinci elden kaynağa(Konuşma, Gazete makalesi, nasihat veya dini vaaz) karşılık vermek veya yanıt yazmak.

2.12. Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımına Örnek Bir Model

Drake ve Brown (2003) "Öğrencilerin Tarihsel Düşünmelerinin Gelişimine Dair Sistematik Bir Yaklaşım" başlıklı yazılarında öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine dair yeterliklerini ve bilgilerini geliştirmeye yardımcı stratejilerle donanımlı yeni ya da uzman tarih öğretmenlerine yardım amaçlı bir model ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalarında Drake ve Brown tarih "yapmak" ya da daha doğru bir deyişle "tarih öğretimi yapmak" anlamına gelen birinci elden kaynakların kullanımına dair sistematik bir yaklaşımı sunmaya çalışmışlardır. Araştırmamızın uygulama safhasında öğrencilerle yapılan çalışmalarda bu modelden de yararlanıldığı için burada bu modele de yer vereceğiz.

Drake ve Brown öncelikle geleneksel olarak uygulanan iki yaklaşımı (öğretmenlerin bilgilerini onaylamak için kullandıkları birinci elden kaynağın kullanımı ve tarihçilerin çıkarımlarını keşfetmeleri için öğrencilere sundukları çoklu kaynakların kullanımı) belirtmişler, daha sonra da birinci elden kaynakların kullanımını artırmak amacıyla *üçüncü bir yolu* da göz önünde bulundurmaları

gerektiğini düşünmüşlerdir. Bu yaklaşım üç aşamadan oluşan, belgelerin anlaşılması için düzenlenmiş bir sorgulama yöntemidir. Bu üç aşama birinci el, ikinci el ve üçüncü el (öğrencilerin buldukları belgeler) kaynakların kullanımından oluşmaktadır.

Bu çalışmada bahsi geçen üç aşama; öğretmenin *ana* belgesi (birinci el), *destekleyici ve karşıt belgeler* (öğretmenin ikinci el belgesi) ve *öğrencinin bulduğu* (üçüncü el) biçiminde adlandırılmaktadır. Drake ve Brown'un bu çalışmalarında pedagojik olarak da en iyi pratikleri sunmaya çalışmışlardır. Drake ve Brown ortaya koydukları bu yaklaşımla öğretmenlere öğrencilerini tarihsel düşünmeye yönlendirmek adına sistematik yollar sunmuşlardır.

Drake ve Brown'un uyguladıkları yaklaşımla ilgili olarak otuz dört yıllık mesleki deneyime sahip kıdemli bir öğretmen şunları belirtmiştir: "*Bu yaklaşım beni birinci elden kaynaklar hakkında daha dikkatli olmaya ve düşünmeye sevk etti. İnternetten ve ders kitabı firmalarından sağlanan çoğu birinci elden kaynak aynıdır. Bu yöntem beni bir tarihçi gibi düşünmeye sevk etti.*" demiştir. Üst düzey ve alt düzey çalışma becerilerine sahip öğrencilerle birlikte bu yöntemi çalışmış bir öğretmen, bu yöntemle ilgili olarak "*yöntem çalışıyor!*" demekten kendini alamamıştır. Aynı öğretmen daha sonra şöyle demiştir: "*Birinci elden kaynaklarımı öğrencilerimin yeteneklerine bağlı olarak çeşitlendirmeliyim, bu yöntem öğrencilerimin içeriği anlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu yöntemi kullandıklarında öğrenciler çok farklı kaynaklarla uğraşmış olacaklardır."* (Drake ve Brown, 2003: 466).

Ayrıca Drake ve Brown ortaya koydukları yaklaşımla ilgili olarak düşüncelerini şu şekilde belirtmişlerdir (Drake ve Brown, 2003: 466):

> "İnanıyoruz ki bütün tarih eğitimcileri tarihsel düşünmeyi ortaya çıkarmaya kendilerini adamalıdırlar. Bu sistematik yaklaşımın kullanımı öğrencileri tarihsel düşünmeye yönlendirecek, tarih bilgilerini ve tarihi anlamalarını geliştirecektir. Bütün öğretmenlerin bu yaklaşımı öğretim süreçlerinde vurgulamalarının önemli olduğunu düşünmekteyiz. Bizim görüşümüz, bu sistematik yaklaşımın kullanılması öğrencilerin tarihi anlama ve tarih bilgisi kapasitelerini artırmaya fırsat vereceği yönündedir"

Yukarıdaki ve buna benzer ifadelerden hareketle bu araştırmanın uygulama safhasında deney sınıfı ile yapılan çalışmalarda kullanılan belgeler, anlaşılması için

Drake ve Brown'un ortaya koyduğu bu modelde düzenlenmiş ve bu model öğrencilere verilen dokümanların sorgulama yöntemi olarak kullanılmıştır.

Drake ve Brown yaptıkları çalışmada örnek olarak; George F. Kennan'ın 1946 tarihli "Uzun Telgraf" ı birinci elden kaynak olarak işlemişlerdir. Bunun yanında öğretmenlere basılı belgeler, görsel materyaller (fotoğraflar, tablolar, kartlar, tablolar) ve makalelerden oluşan üç ya da beş ikinci elden kaynağı getirmelerini önermektedirler. Burada Drake ve Brown amaçlarının ikinci elden kaynakların birinci elden kaynakları ne şekilde desteklediğini ve açıkladığını bilen ve bu sayede geçmişi daha incelikli anlayan öğrenciler yetiştirmek olduğunu belirtmektedirler. Üçüncü aşamada ise öğrencilerin genellikle kendilerinin konuyla ilgili belge temin etmeleri beklenmektedir. Bu nedenle bir üçüncü aşamada öğrencilerin sınıfa getireceği kaynaklar her bir öğrenci için ilk elden kaynak gibidir ve onlar için oldukça önemlidir. Bununla birlikte Drake ve Brown, öğrencilerin *öğretmenin elindeki birinci elden ve ikinci elden kaynaklarla ilgili olarak kendilerinin* üçüncü olarak kaynaklar bulmalarını sağlamak durumunda olduklarını vurgulanması gerektiğini belirtmekteler (Drake ve Brown, 2003: 468).

Drake ve Brown'a göre (2003: 474), analiz ilkelerini ihtiva eden sistematik birinci, ikinci, üçüncü elden kaynak yaklaşımı öğrencileri tarihsel düşünmeye davet etmek üzere şekillendirilmiştir.

2.12.1. Uygulama Örneği:

Drake ve Brown çalışmalarında, birinci elden kaynak olarak Soğuk Savaş dönemini sorgulayan bir belge olan George F. Kennan'ın Şubat 1946 tarihli "Uzun Telgraf" adlı belgeyi seçmişlerdir.

Öğrenciler Kennan'ın "Uzun Telgraf"ını okuduklarında şu sorular onlara sorulmuştur: "Amerikan liderleri Büyük ittifak liderleri arasındaki münasebetleri nasıl değerlendirmişlerdir? Amerikan liderleri Amerikan kaynakları ile uluslararası güç dengesi konularını nasıl değerlendirmişlerdir?"

George F. Kennan Birleşik Devletler' in Moskova'daki yardımcı diplomatlarından biriydi ve 22 Şubat 1946'da Washington'daki ofisine 8000

kelimelik gizli "uzun telgraf"ı yazmıştı. Telgraf Sovyetlerin tutumunu tarihsel bir bağlam içersinde değerlendirmektedir. Kennan şu uyarılarda bulunuyordu: "*Bizler burada (Sovyetler Birliği) kendini Birleşik Devletler hizmetine tutkulu biçimde adamış bir siyasi gücüz. Burada bir yaşam biçiminden (anlaşmazlıklarının üstesinden gelme noktasında insanlar arasında birliktelik sağlama) söz edemeyiz. Hâlbuki bu durum sorunlu toplumumuzun iç huzuru için gerekli ve arzu edilen şeydir. Eğer Sovyet gücü sağlam olursa devletimizin uluslararası otoritesi sarsılabilir, geleneksel yaşam biçimimiz zarar görebilir."* Kennan'ın değerlendirmeleri II. Dünya Savaşı sonrası dönemde Birleşik Devletler' in politikalarına büyük ölçüde ışık tutmuştur. Kennan'ın diğer devletlerin güçlenmelerinin *nasıl* engelleneceğine dair değerlendirmeleri Truman hükümeti ve müteakip hükümetler için en önemli icraat olmuştur. Sovyetlerin Avrupa'ya yönelik yayılmacı politikası sınırlandırılabilecek mi? Engelleme politikası küresel hale gelecek mi? Ulusal güvenlik, Amerikan vatandaşları ile devlet yönetimi arasındaki ilişkileri nasıl etkileyecek? (Drake ve Brown, 2003: 470).

Drake ve Brown çalışmalarında, İkinci elden kaynak olarak da sırasıyla Nikolai Novikov ve Frank Roberts'ın 1946 tarihli telgraflarını belirlemişlerdir. Araştırmacılar tüm bu belgeleri internet ortamından bulduklarını belirtmişlerdir.

Sovyet Büyükelçisi Novikov'un telgrafı Sovyetlerin bakış açısıyla Birleşik Devletleri değerlendirmektedir. Novikov'un telgrafı konuya dair bilgileri sınırlı bir araştırmacı için bilgilendirici ve büyüleyici niteliktedir. Drake ve Brown'un seçtikleri bir diğer belge olan 1946 tarihli Frank Roberts'ın telgrafı Sovyetler ve Birleşik Devletler hakkında bir bakış açısı sunmaktadır. Araştırmacılar, Temmuz 1945'de gerçekleştirilen Postdam Konferansında İttifak liderlerinin yer aldığı fotoğrafı içeren bu belgenin uygun olduğunu düşünmekteler (Drake ve Brown, 2003: 470).

Belirlenen belgeler ile ilgili olarak yapılan çalışmayı Drake ve Brown şu şekilde ifade etmişlerdir:

> *Öğretmenler tarihsel düşünmeyle ortak olan giriş niteliğindeki şu soruları sorarlar: Yazarı kim? Kaynak ne zaman yazılmış? Belge ne çeşit bir dokümandır? Belgeyle*

> *kimler ilgilenmiştir? Kaynağı oluşturmada yazarı motive eden unsurlar nelerdir? Kennan "Uzun Telgraf"ı Büyük ittifak üyeleri arasındaki münasebeti değerlendirmek amacıyla mı yazmıştır? Kennan, inandırıcı bir telgraf yazmak adına inisiyatif almış mı? Bu sorular tarihçilerin sordukları ve öğrencilerin pratiğine ihtiyaç duydukları türden sorulardır. Öğrencileri bu türden sorular üzerinde düşünmeye sevk etmekle, öğretmenler öğrencilerine Kennan'ın Uzun Telgrafı gibi bir birinci elden kaynağın tarihsel içeriğini anlama fırsatı verirler.*
>
> *Öğretmenler, bu soruları göz önünde bulundurarak, öğrencileriyle birinci elden kaynağın ana fikrini ve Kennan'ın kendi görüşünü nasıl desteklediğini tartışmalıdırlar. Bu bilinçli yapılan tartışma süresince öğretmenler, Kennan'ın değer yargılarının doğru ya da yanlış olduğunu ortaya çıkarmak adına öğrencilerine sorular sormalıdırlar. Öğretmenler, aynı zamanda, belgenin yazıldığı zaman bölgesel, ulusal ve uluslararası boyutta yarattığı tartışmaları ortaya koymak adına da öğrencilerine sorular sormalıdırlar. Son olarak, öğretmenler belgenin tarihsel temasını (çatışma, ortaklık gibi) ve sosyal bilimler içindeki diğer disiplinlerle ilişkisini öğrencilerine sormalıdırlar. Gerçekte, öğretmenler öğrencilerini belgeyle ilgili bir deneyim sürecine ve eşzamanlı bağlantılar kurmaya yönlendirmelidirler.*
>
> *Birinci elden kaynaklara yöneltilen sorulara benzer şekilde, ikinci elden kaynaklar da analitik(Tahlilî) sorular ister. Öğretmenler öğrencilerine bu belgenin birinci elden kaynakla ve daha başka olaylarla ilgisini ve benzerliklerini tahlil etmelerine yardım etmek için de sorular sormalıdır. Bu örnek belgedeki üç adet metin ve fotoğraf öğrencilere Birleşik Devletler, Sovyetler Birliği ve Büyük Britanya olmak üzere üç farklı bakış açısıyla Soğuk Savaş dönemine ait farklılıkları anlama fırsatı vermektedir. Sorular şu şekilde olabilir: İkinci Dünya Savaşının üç Büyük Müttefiki arasındaki ilişkiler nasıl değişti? Her bir ülkenin vatandaşlarının milli hükümetlerine bağlılıkları ve aralarındaki ilişkiler nasıl değişmiştir? Bu üç müttefik hedeflerini ne şekilde belirlemişlerdir? Bu üç telgraf hangi anlam ve öneme sahiptir? Bu tür mukayeseli sorular Soğuk Savaş döneminin sorgulanması için bize giriş yolları sunar* (Drake ve Brown, 2003: 471-472).

Drake ve Brown belgelerle ders işlerken anlatının da ihmal edilmemesi gerektiğini tersi bir durumda sorunların çıkabileceğini belirtmekteler. Tarih derslerinde belli konularda doküman kullanılabilir. Hatta bir eğitim öğretim döneminde bir dönemde en az bir-iki uygulama dahi yeterli olabilir. Uygulama

yaparken de konunun sadece dokümanla işlenmesi yeterli değildir. Öğretmen dokümanlarla dersi işlerken ilgili konu ile ilgili anlatıyı da ihmal etmemesi gerekmektedir.

Drake ve Brown'un çalışmalarında dokümanların öğrenciler tarafından sorgulanmasını, incelenmesini sağlamak için bir şablon oluşturmuşlardır. Oluşturdukları şablonu çalışmalarında iki tablo ile ortaya koymuşlardır. Aşağıda yer alan birinci tabloda tarihsel düşünmeyi yönlendiren ilk elden basılı kaynakların analizine, ikinci tabloda ise tarihsel düşünmeyi yönlendiren ilk elden fotoğraf ve görsel kanıtların analizine yer vermişlerdir. Bu tablolar şu şekildedir:

Tablo 2. Drake ve Brown'un Tarihsel Düşünmeyi Geliştirmeye Dönük Basılı Dokümanları Sorgulama Şablonu

Tarihsel Düşünmeyi Yönlendiren İlk Elden Kaynakların Analizi: Basılı Kaynaklar

1. Belgeyi Tanımlama

Yazar (lar) veya kaynak……..

Başlık……

Tarih ……

Belgenin türü…….

(KAYNAĞI SORGULAMA)

2. Belgenin Tahlili

Belgenin Anafikri……..…….

(KAYNAĞI SORGULAMA)

Farklı türden belgelerle ilişkisi (Belgenin içeriği birinci, ikinci ve üçüncü el kaynaklarla ne tür bağlantılar gösteriyor?)……..

(DESTEKLEYİCİ SORGULAMA)

Yazarı motive eden öncül koşullar……

KAYNAĞI SORGULAMA)

Belge okuyucu için hangi amaçla tasarlanmış…….

(KAYNAĞI SORGULAMA)

Yazarın ön yargıları……..

(KAYNAĞI SORGULAMA)

Yazara yöneltilen sorular……..

(KAYNAĞI SORGULAMA)

3. Tarihsel İçerik

Belgede yer alan önemli kişiler, olaylar ve düşünceler

Yerel/Bölgesel: insanlar, olaylar ve düşünceler…….

Ulusal: insanlar, olaylar ve düşünceler……..

Dünya Ölçeğinde: insanlar, olaylar ve düşünceler…….

Doküman İçeriğinden yerel/bölgesel, ulusal ve dünya ölçeğinde elde edilen sonuçlar……

(İÇERİKLE İLİŞKİLENDİRME/ KARŞILAŞTIRMA)

4. Belgedeki hâkim Duyguyu, En Önemli Ana Fikri ve Anlatılan Konuyu Tanımlama

Hakim duygu……..

Belgeyi tahlil ederken sahip olduğunuz hakim duygu……

En önemli ana fikir ve anlatılan konu ……..

Belgenin diğer belgelerle (Birinci, ikinci ve üçüncü elden kaynaklarla) ilişkisine dair kanıtlar…….

(DESTEKLEYİCİ SORGULAMA)

5. Sosyal Bilimler/ Sosyal Bilgiler İçerisinde Yer Alan Bir Disiplinle İlişkisi

Disiplin……

Bu ilişkiye dair bir kanıt……..

NCSS'deki İçeriği ……..

Bu ilişkiye dair bir kanıt…….

(DESTEKLEYİCİ SORGULAMA)

Kaynak: Drake ve Brown, 2007:480-481.

Tablo 3. Drake ve Brown'un Tarihsel Düşünmeyi Geliştirmeye Dönük Görsel Dokümanları Sorgulama Şablonu

Tarihsel Düşünmeyi Yönlendiren İlk Elden Kaynakların Analizi: Fotoğraf/ Görsel Kanıtlar

1. Belgeyi Tanımlama

Fotoğrafçı veya Kaynak kişi…..……..

Başlık……..…….

Tarih ……..…….

Belgenin türü…….

(KAYNAĞI SORGULAMA)

2. Kaynağın Tahlili

Kaynağın ana fikri…….……..

Görselde ne görüyorsunuz? (Kişi yada nesne)……

Eğer kişi varsa bu kişi ne yapıyor?.....

Görseldeki kişiler hakkında ne düşünüyorsunuz?.....

Görsel yaşama dair size neler anlatıyor?.....

Bu görselin ne zaman yapıldığını düşünüyorsunuz?.....

Görselin hangi amaçla üretildiğini düşünüyorsunuz?.....

(KAYNAĞI SORGULAMA)

Görseli üreten kişiyi yönlendiren öncül koşullar……

(DESTEKLEYİCİ SORGULAMA)

Görsel okuyucu için hangi amaçla tasarlanmış……

(KAYNAĞI SORGULAMA)

Farklı türden kanıtlarla ilişkisi (Kanıtın içeriği birinci, ikinci ve üçüncü el kaynaklarla ne tür bağlantılar gösteriyor ? ……..……

Görseli üreten kişinin ön yargıları……..…..

(DESTEKLEYİCİ SORGULAMA)

Görseli üreten kişiye yöneltilen sorular……

(KAYNAĞI SORGULAMA)

3. Tarihsel İçerik

Görselde yer alan önemli kişiler, olaylar ve düşünceler

Yerel/Bölgesel: insanlar, olaylar ve düşünceler……..…….

Ulusal: insanlar, olaylar ve düşünceler…….

Dünya Ölçeğinde: insanlar, olaylar ve düşünceler…….

Görselin içeriğinden yerel/bölgesel, ulusal ve dünya ölçeğinde elde edilen sonuçlar……

(İÇERİKLE İLİŞKİLENDİRME/ KARŞILAŞTIRMA)

4. Görseldeki hakim Duyguyu, En Önemli Ana Fikri ve Anlatılan Konuyu Tanımlama

Hakim duygu…….

Görseli tahlil ederken sahip olduğunuz hakim duygu……..

En önemli ana fikir ve anlatılan konu …….

Görselin ana temasını ve konusunu yansıtan bir kanıt…….

Görselin diğer kaynaklarla (Birinci, ikinci ve üçüncü elden kaynaklarla) ilişkisine dair kanıtlar……...

(DESTEKLEYİCİ SORGULAMA)

5. Sosyal Bilimler/ Sosyal Bilgiler İçerisinde Yer Alan Bir Disiplinle İlişkisi

Disiplin……..

Bu ilişkiye dair bir kanıt……...

NCSS'deki İçeriği ……

Bu ilişkiye dair bir kanıt……...

(DESTEKLEYİCİ SORGULAMA)

Kaynak: Drake ve Brown, 2007:482-483.

Basılı belgelerin analiz ilkelerini yansıtan Tablo2'nin birinci ve ikinci bölümü "kanıtı sorgulamayı" içerirken, ikinci bölümün altındaki ikinci soru ve dördüncü ile beşinci bölümün tamamı "destekleyici sorgulamayı" içermektedir. Üçüncü bölüm ise "bağlam oluşturmayı" içerir. Fotoğraflar ve görsel materyallerle ilgili Tablo3'teki birinci ve ikinci bölümler "destekleyici sorgulama" biçiminde nitelenen ve "önceki koşullar", "İlişki" ve "önyargılar" sözcükleriyle başlayan sorularla ilgilidir. "Destekleyici sorgulama" aynı zamanda dördüncü ve beşinci bölümlerin tamamını oluşturur. "Bağlam oluşturma" ve "destekleyici sorgulama" üçüncü bölümde yer alır.

Bu tablolar bize buradaki ilkelerin yalnızca kontrol amaçlı ilkeler olmadığını göstermektedir. Tablolar bilişsel çalışmalar araştırmacısı Sam Wineburg'un tarihsel düşünmeyle ilgili bilişsel araştırmalarına dayalı ilkeleri de yansıtmaktadır (Drake ve Brown, 2003: 475).

Drake ve Brown (2003: 476), analiz ilkelerinin öğretmenler ve öğrencileri için kolaylaştırıcı bir başlangıç temin ettiğine inanmaktadırlar. Bu araştırmacılara göre, bu ilkeler öğrencilere dokümanı sorgulama ve destekleyici sorgulama süreci

için sorular temin eder. Drake ve Brown bu tür problem çözme (sorgulama stratejisi) amaçlı soru sorma deneyiminin öğrencilere yaşamları boyunca katkı sağlayacak uzun ömürlü bir alışkanlık kazandırmış olacağına inanmaktadırlar. Bunun için, biri yazılı belgeler diğeri de görsel materyaller olmak üzere iki yol göstericimiz vardır (bk.: Tablo2 ve Tablo3). Tablolardaki ilkeler öğretmen ve öğrencileri belgeyi tarihsel bağlamı içersinde düşünmeye sevk eden soruları içermektedir. Bu tablolar çalışma sayfası veya yalnızca özellikleri kontrol amaçlı olarak tasarlanmamış, tam tersine bir kural olarak sık sık öğrencilere sunulmuştur.

Bu araştırmamızda Drake ve Brown'un yukarıdaki ifadelerinden hareketle uygulama esnasında deney sınıfı öğrencilerine bu tablolardaki sistematize edilmiş sorular sık sık öğrencilere verilen dokümanlarla beraber sunulmuştur.

Bu ilkeler yukarıda bahsedilen birinci, ikinci ve üçüncü aşama kaynakların kullanımlarına da yardımcı olurlar. Bu ilkeler aynı zamanda öğrencilere, özgün tarih çalışmalarını geniş ve anlamlı bir tarihsel bağlam içersine yerleştirmeleri fırsatını da verir. Her bir ilke oldukça detaylı olarak sıralanmış beş temel başlık şeklinde düzenlenmiştir. Bu başlıklar; belgeyi tanımlama, belgeyi tahlil etme, tarihsel bağlamı saptama, belgede sunulan ana temayı ve öyküyü belirleme ve belgenin sosyal bilimler/sosyal bilgiler disiplinleriyle olan ilişkisini gösterme şeklinde sıralanmıştır. Her bir ilke Sam Wineburg'un önerdiği tarihsel düşünme becerisiyle ilişkilidir (Drake ve Brown 2003: 476).

Wineburg'a göre tarihçinin okudukları belgeler hakkında ne düşündüklerini açıklamaları önemlidir. Tarihçiler birinci elden kaynaklar üzerinde çalışırlarken belge yazarının delilleri, güdüleri ve belgenin yazıldığı dönemdeki olaylara katılımı hakkında sorular sorarak kanıtı sorgulama sürecine dâhil olurlar. Aynı zamanda belgenin kimlerin ilgisine yönelik hazırlandığını sorgularlar. Tarihçiler daha sonra belgenin içeriğini bir bağlam içerisine yerleştirirler. Bu işlem onlara geleneksel algılama ve düşünme biçimlerinden oldukça farklı bir algılama ve düşünme yetisi kazandırır. Öğretmen ve öğrenciler kanıtı sorgulamayı kullandıklarında kendi görüşleri ile geçmiş dönemlerin insanların görüşleri arasında bir farklılık yaratmış olurlar. Tarihçiler pek çok belgeden elde edilen bilgileri karşılaştırmak için destekleyici sorgulamayı da kullanırlar. Tarihçiler belgeleri okurlarken metinler arası

bağlantılar kurarlar. Bu nedenle, Wineburg bize şunu önermektedir: *Kanıtı sorgulama* (tarihçinin kanıtı okumadan içeriğini kavramak adına ne yaptığı); *destekleyici sorgulama* (tarihçinin bir belgeyle diğeri arasında nasıl bir bağlantı kurduğu); *bağlamlaştırma* (tarihçinin belgenin sınırlılıklarını yerel, ulusal ve küresel bağlamda nasıl tanımladığı); *karşılaştırmalı düşünme* (tarihçinin şu anki dünyanın farklı bölgelerindeki şartları nasıl tanımladığı) bir tarihçinin düşünme biçiminin en merkezî öğeleridir (Akt; Drake ve Brown, 2003; 475).

Drake ve Brown'a göre (2003:477) bu çözüm önerisi birinci elden kaynakları kullanan aktif öğretim stratejileriyle pekiştirilmiş geçmişe ait bilgileri öğrencilere temin etmek şeklindedir. Drake ve Brown, bu sistematik yaklaşımları ile – birinci, ikinci ve üçüncü elden (öğrencilerin temin ettiği belge) kaynakların tartışılmasını ve analiz ilkelerinin kullanılmasını vurgular – tarihsel düşünme ve tarihsel içeriğe aktif olarak katılmaya ilave bir boyut kazandırdığına inanmaktadırlar.

Drake ve Brown yaptıkları çalışma ile ortaya koydukları sistematik yaklaşımın faydalarını çalışmalarının değişik bölümlerinde belirtmişlerdir. Bunları maddeler halinde şu şekilde belirtebiliriz:

1- Öğrencileri sorgulama yapmaya teşvik eder.

2- Çekirdek bir belgeyi kullanmak belli başlı fikirlerin tartışılması becerisini geliştirecek ve aykırı ya da destekleyen belgelerle belli başlı fikirleri ilişkilendirmeyi ilerletecektir.

3- Uzam ve zaman kavramı içindeki belli başlı fikirlerin tartışılmasını geliştirecektir.

4- Öğrenciler üçüncü elden bir belge (Öğrencilerin temin edeceği belge) bulduklarında, bu belge onların *birinci elden kaynağı olacaktır*. Öğrenciler *belgelerini* tarihte belirli bir döneme ait önemli bir düşünceyle ilişkilendireceklerdir. Öğrencilerin belgeleri tarihi anlamalarının ve anlatılarını dönüştürebilmelerinin can alıcı noktası olacaktır.

5- Bu yaklaşım öğrencilerin tarih bilgilerini ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmektedir.

6- Öğrenciler birinci ve ikinci elden kaynaklarda bulunan fikirler arasında anlamlı bağlantılar kurabilen yaratıcı mezunlar noktasına gelebilirler.

7- Bu sistematik yaklaşım, tarihi daha anlaşılır kılma kapasitesini artırır, tarihçinin zihinsel alışkanlıklarını kullanmaya yönlendirir, birinci elden kaynaklarla bağlantılı tarihsel anlatıları yeniden biçimlendirir.

8- Bu yaklaşım birinci elden kaynakların tarih derslerinde kullanımının rönesansına katkıda bulunacak.

Bu sistematik yaklaşımı içeren süreci düşünmenin anlamı öğretmen ve öğrencilerin tarihsel içeriği kolay hatırlanabilir bir ana kaynakla (yani kendilerinin birinci elden kaynağı) ilişkilendirecek olmalarıdır; zira tarihçilerin zihinsel alışkanlıklarını kullanmaktadırlar. İkinci ve üçüncü elden kaynaklarla çalışma süreci tüm birinci elden kaynakların doğru ve değerli olduğu biçimindeki tehlikeli inanışı bertaraf edecektir. Bu şekilde öğrenciler tarihi daha incelikli bir biçimde anlayabileceklerdir.

Üç aşamadan oluşan bu sistematik yaklaşımla sınıfa getirilen belgelerle ilgili çalışma süreci öğretmenlere, öğrencilerinin tarihsel sorgulama yapma ve özellikle tarihi anlamlandırma kapasitelerini değerlendirme fırsatı verir. Öğretmenler öğrencilerinin etkileyici yönlerini değerlendirmek adına üç fırsatın sahibidirler. Bunlardan birincisi; bazı öğrenciler kütüphane veya internetten buldukları birinci elden kaynakları, evden getirdikleri nesneleri, konuyla alakalı gazete yazılarını gönüllü olarak sınıfa getirmekle tarihe olan heveslerini göstereceklerdir. Onların bu faaliyetleri tarih dersine dair son derece olumlu bir eğilimi gösterir. Öğrenciler buldukları belgeleri öğretmenlerinin birinci elden kaynağı ile ilişkilendirmeyi istiyorlar mı?

İkincisi, bazı öğrenciler kaynak toplama hususunda istekli değillerdir. Bu nedenle öğretmenler daha önce hazırlamış oldukları üçüncü elden (öğrencilerin getireceği) kaynakların bir listesini oluşturmalıdırlar. Bu belgeler öğrencileri tarihsel sorgulamaya katmak için farklı fırsatlar sunmalıdır. Öğretmenler öğrencilerinin ilgilerini "beslemeli" ve sorgulama yapabilmeleri için daha önceden hazırlanmış konuya giriş noktaları temin etmelidirler. Bazı öğrenciler bu yapıyı tarihsel

sorgulama sürecinde kendilerini emniyette hissedebilmek için gerekli görürler. Üçüncüsü ise, bir öğrenci üçüncü elden (öğrencilerin getireceği) bir kaynak üzerinde çalışmaya başladığında, öğretmen bir tarihçinin çalıştığı belgelere sorduğu sorular nevinden sorular sorarak öğrencisinin *istekliliğinin* derecesini belirleyebilir. Öğrenciler geçmişi sorgulama sürecine katılmak adına sorular sormaya istekliler mi? (Drake ve Brown 2003: 478).

Ayrıca Drake ve Brown (2003: 478) yaptıkları çalışma ile ortaya koydukları sistematik yaklaşımı öğretmenlerin uygun gördükleri anlarda kullanıldığında, öğretmenleri sınıfa getirdikleri birinci elden kaynaklar hakkında daha dikkatli düşünmeye fiilen zorladığını da belirtmektedirler. Ayrıca bu yaklaşımın öğrencilerin tarih bilgilerini ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmekte olduğunu da vurgulamaktadırlar.

Ayrıca Drake (2003), öğretmenlerin belgeyi okuma konusunda şu beş işlemi yapmaları gerektiğini belirtmiştir: (1) Belgeyi tanımlama (2) Belgeyi tahlil etme (3) Tarihsel bağlamı tanımlama (4) Belgenin ana temasını ve anlattığı olayı belirleme (5) Belgenin sosyal bilimler/sosyal bilgiler içindeki bir disiplinle ilişkisini gösterme.

Bu beş işlem, içeriği okumadan önce bir araştırıcının neler yapacağını, bir belgeden diğer bir belgeye nasıl bir yol bulacağını, belgenin yazıldığı dönemin şartlarını ve özelliklerini nasıl keşfedeceğini ve belgenin günümüze nasıl uyarlanacağını vurgulamaktadır.

2.13. Ülkemizde Okul Tarih Programlarında Doküman Kullanmaya Dönük Direktiflere Bakış

Günümüzde okul tarih programlarında tarihsel dokümanların kullanılmasının önemi üzerinde durulmakta ve bu doğrultuda müfredat programlarının yenilenmesinde çalışmalar yapılmaktadır. Özellikle birinci elden dokümanların kullanılmasına dönük etkinlik tasarılarında bulunulmaktadır. Bu doğrultuda birinci elden kaynakların kullanımını temel alan bir müfredat programının ilkelerine dönük verilen tablo aşağıdadır.

Tablo 4. Birinci Elden Kaynakların Kullanımını Temel Alan Bir Müfredat Uygulaması

MÜFREDAT DÜZENLEME İLKELERİ		
İlkeler	**Öğretimsel Öge**	**Belgelerin Öğretime Uygulanması**
İçerik	Anlamlı; tanımlı problem alanı öğrenciye zihinsel bir meydan okuma fırsatı sağlar.	Düşünmeye zorlayan sorular; alt sorular; bağlantılı olaylar;
Temel standartlar, **Tarih ve yurttaşlık standartları**	Kurumun dilini ve yöntemlerini açıklayan büyük kurum uzmanlarının yayınları	Milli eğitim standartlarına dair uygulamalar: NCSS, NBPTS, SC gibi
Sorgulama	Öğretmen ve öğrencilerin kendi dünyalarına dair eski sorulardan oluşan bağlantısız süreçler seti	Öğrencilerin kendi kendilerine ve içinde bulundukları gruba yönelttikleri sorular
Veri toplama /veri tahlili	Soruları sorma	Öğretmen seçilmiş olan yazılı / sözlü iletileri dikkatli bir biçimde ortaya koyar ve öğrenci yanıtlarını tahlil eder.
Verilerin paylaşımı / iletimi	Öğrenimi düşünme / artırma / paylaşma	Öğrencilerin çeşitli kararlara ulaşmak için belgelerden anlamlar çıkarma sürecini ve

		belgelerin verdiği mesajları paylaşmaları
İşbirliği	Bilgiyi paylaşmak ve anlamı tartışmak için öğrenciler ve öğretmenler arasında etkileşim	Alıştırmaların biçimi grupla işbirliğini teşvik etmelidir.
Grup sunuları	Küçük grup toplantıları	Her bir grup verilere ilişkin yorumlarını tüm sınıfla paylaşmalıdır.
Öğrenme araçları	Öğrencilerin zihinsel beceri gerektiren ödevlerini başarmalarını sağlayan araç-gereçler	Öğretmen birinci elden kaynakları bir araya getirmeli ve öğrencilerin işbirliğine dayalı etkinliklerini planlamalıdır.
Ürünler	Öğrenimi geliştirmek için gözden geçirilen, incelenen ve paylaşılan kavramlar veya düşüncelerin sunumları	Orijinal ürünler, ünite orijinal belgelere dayanmalıdır.
Temel yapı	Daha ehil kişilerin oldukça zor olan ödevlerini yapma konusunda öğrencilere yardımları	Öğretmen öğrencilerin belgedeki olayı / olayları kavramaları için bir arka plan temin etmelidir.

Kaynak: Mims, 2002:149.

Ülkemizde tarih derslerinin öğretimi konusunda tarihsel verilerin, kanıtların, dokümanların kullanılması okul tarih programlarında yer almıştır. Özellikle de son

yıllarda müfredat programlarının yenilenmesi çalışmalarında bu nokta öne çıkmıştır. 2003 yılında ilköğretim müfredat programları ile başlayan Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredat programlarını yenileme çalışmalarının devamı olarak 26.10.2007 tarihinde Lise 1 (9. sınıf), 16.06.2008 tarihinde ise Lise 2 (10. sınıf), tarih müfredat programları; 04.09.2008 tarihinde ise Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim programı yayınlanmıştır. 2007 ve 2008 yıllarında yenilenerek yayınlanan Lise 9. ve 10 sınıf tarih programları ve Lise 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi programlarında tarih derslerinde dokümanların kullanılmasına dönük direktiflere yer verildiği görülmektedir.

Lise 9. sınıf programında programın uygulanmasıyla ilgili açıklamalar başlığının ikinci maddesinde; "Tarihî bir olay veya nesne hakkındaki farklı bakış açıları, sunulan kanıtlar ve verilerden yararlanarak sorgulama becerisi tüm tarih ünitelerinde kullanılabilir" denilerek tarihi kanıtların sorgulanması vurgulanmıştır. Yine aynı yerde altıncı maddede "Öğrencilerin tarihî olayları eş zamanlı (senkronik) algılamalarını sağlamak amacıyla harita vb. materyallerden yararlanılmalıdır. Eş zamanlı tarih şeritleri hazırlanmalıdır." şeklinde tarih derlerinde kullanılması gereken dokümanlar üzerinde durulmuştur (http://ttkb.meb.gov.tr).

Yine 9. sınıf müfredatının programın uygulanmasıyla ilgili açıklamalar bölümünün 12. maddelerinde de dokümanların kullanılmasına dönük şu şekilde bir direktife yer verilmiştir (http://ttkb.meb.gov.tr):

> "12. Ünite içeriklerine uygun kitap listeleri belirlenmeli, bu kitapların öğrenciler tarafından okunmaları sağlanmalıdır."

9, 10 ve 12 sınıf müfredatlarında direktiflerin dışında ünitelerdeki kazanımlarda ve kazanımların kazandırılmasına dönük olarak verilen örnek etkinliklerde de doküman kullanılmasına dönük veriler görülmüştür. Bu doğrultuda yenilenen 9. sınıf tarih müfredatının program tablosunda birinci ünitesi olarak verilen "Tarih Bilimi" ünitesinin aşağıda görüldüğü gibi birinci kazanımında tarihçinin kullandığı kaynakların öğrenciler tarafından kavranması istenmektedir.

> "1. Tarih biliminin konusunu, tarihçinin kullandığı kaynakları ve yöntemleri kavrar."

Program tablosunda birinci kazanımın açıklamalar bölümünde “Olay, olgu, yer, zaman, sebep-sonuç ilişkisi, kanıt, nesnellik kavramlarına değinilerek, kaynak arama, verileri sınıflandırma, verileri çözümleme, verileri eleştirme, verilerin sentezi yöntemleri üzerinde durulacaktır.” denilerek tarihsel veriler olan dokümanların sınıflandırılması, çözümlenmesi, eleştirilmesi, sentezi üzerinde durulması gerektiği de belirtilmektedir.

Ayrıca birinci ünitenin 5. kazanımında da " Tarihî bir olay, olgu veya nesne hakkındaki farklı bakış açılarını, sunulan kanıtlar ve verileri kullanarak sorgular.” denilerek öğrencilerden doküman kullanmaya dönük olarak sunulan kanıtlar ve verileri kullanarak sorgulama yapmaları istenmektedir. Bunun yanında program tablosunda 5. kazanımına dönük olarak verilen etkinlik örneği şu şekildedir:

> “**Farklı Bakış Açıları:** Türk tarihinden seçilmiş -Ankara Savaşı, kapitülasyonların verilmesi, Tanzimat Fermanı vb. - olaylarla ilgili farklı yorumları yansıtan tarih metinleri incelenerek bu görüşler tartışılır.”

Burada da görüldüğü gibi ilgili kazanımın kazandırılmasına dönük öğrencilerin farklı yorumları yansıtan tarih metinleri gibi dokümanları incelemeleri istenmektedir. Aynı şekilde birinci ünitenin 6. kazanımı olan “Yeni bulgular ve bilimsel gelişmeler ışığında tarihî bilginin ve yorumların değişebilirliğini kavrar.” kazanımına dönük olarak da şu etkinlik önerilmektedir:

> “**Yeni Belgeler Yeni Bilgiler:** Araştırmalar sonucunda ortaya çıkan yeni belgeler ışığında tarihî bilginin ve yorumların nasıl değiştiği - Bilge Kağan Hazineleri, Osmanlı Devleti’nde ilk para, Meşrutiyet Dönemi kadın hareketleri gibi - sunulan örnekler üzerinden tartışılır.”

Birinci ünitenin 7. kazanımında "Tarih araştırmacılığı ve tarih yazımıyla ilgili yaklaşımları kavrar.” denilmiş ve bu kazanımına dönük olarak da şu etkinlik örneği verilmiştir:

> “**Hikâyeci Tarihten Bilimsel Tarihe:** Seçilmiş örnek metinler üzerinden tarih yazıcılığının aşamaları ve hikâyeci tarih anlayışıyla bilimsel tarih anlayışı arasındaki farklar üzerinde durulur.”

Kazanım doğrultusunda verilen örnek etkinlikte de görüldüğü gibi öğrencilerin örnek metinler üzerinde çalışmaları istenmektedir.

Birinci ünitenin 8. kazanımı olan " Tarih biliminin diğer bilimlerden nasıl yararlandığını açıklar."kazanımına dönük olarak da doküman kullanmaya dönük şu örnek etkinlik verilmiştir:

> "**Tarihî Bir Çeşme ve Hatırlattıkları:** Tarihî bir çeşme resminden ya da fotoğrafından yola çıkarak coğrafya, arkeoloji, antropoloji, kronoloji, etnografya, edebiyat, epigrafi, filoloji gibi bilim dallarından nasıl yararlanıldığı sorgulanır.."

Bu örnek etkinlikte de görüldüğü gibi tarih bilimine yardımcı olan diğer bilimleri öğrencilerin fark etmesi için bir doküman olan fotoğrafın ve resmin incelenmesi istenmektedir.

Ayrıca birinci ünitenin 9. kazanımına dönük verilen "Bir Tarihçi Gibi" başlıklı örnek etkinlikte de öğrencilerin bir tarihçinin çalışma yöntemleri kullanarak çalışma yapmaları istenmektedir. Hiç şüphesiz bir tarihçinin kullandığı yöntemlerden biriside tarihî dokümanları kullanması ve bir sonuca, yoruma ulaşmasıdır.

Buraya kadar 9. sınıf tarih programının birinci ünite üzerinden verdiğimiz örneklerde görüldüğü gibi yenilenen tarih programlarında tarih derslerinde tarihsel dokümanların kullanılmasına öncelik verilmektedir. 9. sınıf tarih programının birinci ünitesindeki örneklere benzer şekilde programın diğer ünitelerinde tarihsel doküman kullanmaya dönük veriler şu şekildedir (http://ttkb.meb.gov.tr):

2. Ünite (Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar), 1. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**İnternette Tarih:** Öğrencilerden, Türkiye'deki (Anadolu Medeniyetleri Müzesi vb.) ve dünyadaki arkeoloji müzelerinin İnternet sitelerinden tarih öncesi çağlara ait eserlere ilişkin resim ve bilgileri toplayarak sınıfta paylaşmaları istenir."

2.Ünite (Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar), 2. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**İlk Uygarlıklar:** Dünya haritası kullanılarak İlk Çağ uygarlıklarının kurulduğu yerlerin özellikleri incelenir."

2.Ünite (Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar), 4. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Uygarlıklar Merkezi Anadolu**: Türkiye'deki antik kentleri gösteren turizm amaçlı harita ve broşür hazırlanır.
> **Anadolu ve Çevresindeki Uygarlıklar:** Anadolu ve çevresindeki uygarlıkların siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapıların ı gösteren karşılaştırmalı tablo hazırlanır."

3.Ünite (İlk Türk Devletleri), 2. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Orta Asya'dayız:** Fiziki haritalardan yararlanılarak Orta Asya coğrafyasının özellikleri incelenir.
> **Göç Yolları:** Harita üzerinde Türklerin göç yolları ve göç ettikleri yerler incelenir."

3.Ünite (İlk Türk Devletleri), 3. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Bozkırın Hazineleri:** Döneme ilişkin kaynaklar ve arkeolojik bulgulardan, devlet ve toplum yapısına ilişkin çıkarımlarda bulunularak bir sunu hazırlanır."

3.Ünite (İlk Türk Devletleri), 4. ve 5. Kazanımlar, Etkinlik Örnekleri:

> "**Avrupa Şekilleniyor**: Kavimler Göçü sonrası Avrupa'n ın siyasi yapısı harita üzerinde incelenir.
> **Margos Barışı:** Antlaşma maddeleri içerik analizi yapılarak incelenir."

3.Ünite (İlk Türk Devletleri), 6. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Orhun Yazıtları:** Seçilen metinlerden yararlanılarak Türk devlet yapısı, yöneticilerin halka karşı sorumlulukları vs. içerik analiziyle incelenir."

3.Ünite (İlk Türk Devletleri), 7. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Destanların Anlattıkları**: İlk Türk devletlerine ait destanlar incelenerek Türklerin bu dönemdeki yaşamlarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur."

3.Ünite (İlk Türk Devletleri), 7. Kazanım, Açıklamalar:

> "Dönemin eserlerinden yararlanılarak Uygurların bilim, kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verilecektir."

3.Ünite (İlk Türk Devletleri), 8. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Asya ve Avrupa'ya Bakış:** Görsel materyallerden yararlanarak Asya ve Avrupa'n ın siyasi durumu incelenir."

4.Ünite (İslam Tarihi ve Uygarlığı–13. Yüzyıla Kadar), 3. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Dört Halife Dönemi**: Harita üzerinden Dört Halife Dönemindeki İslam fetihleri hakkında sunu hazırlanır."

4.Ünite (İslam Tarihi ve Uygarlığı–13. Yüzyıla Kadar), 7. Kazanım, Açıklamalar:

> "7- 13. yüzyıllar arasında yaşamış Gazali, İdrisi, Farabi, İbn-i Sina, İbnü'l Heysem, Taberi, İbn-i Fadlan, İbn-i Rüşd, Muhyiddin Arabî gibi Türk ve İslam bilginlerinin çalışmalarına ve eserlerine yer verilecektir."

5.Ünite (Türk İslam Devletleri– 10–13. Yüzyıllar), 2. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Kutadgu Bilig (Kutlu Bilgi):** Kutadgu Bilig'de yer alan sembolik karakterlerden yararlanılarak Türk devlet geleneği hakkında drama yapılır."

5.Ünite (Türk İslam Devletleri– 10–13. Yüzyıllar), 4. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Devlet Geleneği**: Nizamülmülk'ün Siyasetname adlı eserinden seçilen metinler dönemin yönetim anlayışı ve devlet adamlarının özellikleri açısından incelenir."

5.Ünite (Türk İslam Devletleri– 10–13. Yüzyıllar), 6. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Selçuklu Kartalı:** Alp Arslan, Melikşah, Muhammed Tapar ve Sultan Sancar dönemlerini anlatan örnek metinler incelenerek Selçuklu Dönemi siyasi olaylarının sebep ve sonuçları incelenir."

5.Ünite (Türk İslam Devletleri– 10–13. Yüzyıllar), 7. Kazanım:

> "**7.** Büyük Selçuklu Devleti Dönemi eserlerinden yararlanarak bilim, sanat ve kültüre verilen önemi değerlendirir."

6.Ünite (Türkiye Tarihi 11- 13. Yüzyıl), 4. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Yıllar Öncesinden Gelen Mesaj:** Yunus Emre ve Mevlana'nın eserlerinden seçilen örnek metinlerle insan sevgisi anlayışı incelenir."

6.Ünite (Türkiye Tarihi 11- 13. Yüzyıl), 6. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Sonun Başlangıcı:** Kösedağ Savaşı sonucu ortaya çıkan siyasi durumla ilgili harita çalışması yapılır."

9. sınıf tarih program tablosundan verilen bu örneklerde de görüldüğü gibi hemen hemen her kazanıma dönük verilen etkinlik örneklerinde gerek yazılı gerekse görsel dokümanların kullanılmasına dönük veriler yer almaktadır. Yenilenen tarih programlarına göre hazırlanan ders kitaplarında ve işlenen derste sık sık dokümanların kullanılması gerekmektedir. Bu çerçevede hazırlana bu tez çalışması bu alanda gerek tarih öğretmenlerine gerekse ders kitabı yazarlarına yardımcı olacağı, fikir vereceği beklenmektedir. Yenilenen tarih 9. sınıf programının ünite tablosunda verilen örneklerde olduğu gibi yenilenen 10. sınıf programında da tarihsel dokümanların kullanılmasına öncelik verilmiştir. 10. sınıf tarih programının ünitelerinde tarihsel doküman kullanmaya dönük veriler ise şu şekildedir (http://ttkb.meb.gov.tr):

10. sınıf tarih programı "Tarih Dersinin Genel Amaçları" bölümü, 10. madde:

> "10. Tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlamak"

10. sınıf öğretim programının uygulanması ile ilgili açıklamalar 12. madde:

> "12. Öğrencilerin tarihî olayları eş zamanlı olarak (senkronik) algılamalarını sağlamak amacıyla harita vb. materyallerden yararlanılmalıdır. Eş zamanlı tarih şeritleri hazırlanmalı, tarih atlasları kullanılmalıdır. Harita çalışmaları, günümüz siyasi haritalarıyla, dilsiz ya da döneme ait haritalarla yapılabilir. Eş zamanlı tarih şeritleri yüzyıl, konu, mekân, kişi merkezli olarak hazırlanabilir. Haritalar eş zamanlı tarih şeritleriyle kullanılmalıdır."

10. sınıf öğretim programının uygulanması ile ilgili açıklamalar 13. madde:

> "13. Etkinlik örneklerinde yer alan bazı yöntem ve tekniklerin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:
>
> • Etkinliklerde kullanılacak metin ve görsel malzemeler (resim, fotoğraf, karikatür, minyatür, gravür vb.) öğrenci seviyesine uygun ve pedagojik olmalıdır."

1.Ünite (Beylikten Devlete 1300-1453), 3. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**İskân (Şenlendirme) Politikası:** Osmanlı Devleti'nin iskân politikasını içeren metinler (araştırma, makale, hikâye, tarihi vesikalar vb.) incelenir."

1.Ünite (Beylikten Devlete 1300-1453), 4. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Dedem Korkut'un Dilinden:** Türk toplum hayatı, aile hayatı, kadın ve erkeğin konumu vb. açılardan Dede Korkut Hikâyeleri incelenir."

1.Ünite (Beylikten Devlete 1300-1453), 7. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Osmanlı Devleti'ne Dair:** Döneme ilişkin kaynaklardan (İbn-i Batuta Seyahatnamesi, Âşık Paşazade Tarihi vb.) yararlanılarak Osmanlılarda devlet ve yönetim anlayışı incelenir."

1.Ünite (Beylikten Devlete 1300-1453), 8. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Devşirme Sistemi:** Devşirmelerin nasıl alındığı ve yetiştirildiğine dair bilgileri içeren metinler incelenir."

2.Ünite (Dünya Gücü Osmanlı Devleti 1453-1600), 10. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Mahallede Günlük Yaşam:** Döneme ait minyatürler, gravürler, tarihi metinler vb. yararlanılarak bir Osmanlı mahallesinde çocuk, kadın ve esnaf gözüyle bir günü anlatan metin yazılır.
>
> **Seyyahların Gözüyle:** Osmanlı toplumuna ilişkin Türk ve Avrupalı seyyahların dilinden yazılmış metinler incelenir."

2.Ünite (Dünya Gücü Osmanlı Devleti 1453-1600), 11. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Gök Kubbe Altında Birlikte Yaşamak:** Osmanlı toplumunda birlikte yaşamanın önemine ilişkin tarihî metinler incelenir."

2.Ünite (Dünya Gücü Osmanlı Devleti 1453-1600), 14. Kazanım, Açıklamalar:

> "Takiyüddin Rasathanesi ile Tycho Brahe Rasathanesi'nin karşılaştırması yapılarak ayrıca Şerafettin Sabuncuoğlu'nun kullandığı teknikler, Piri Reis'in haritaları vb. ele alınacaktır."

2.Ünite (Dünya Gücü Osmanlı Devleti 1453-1600), 15. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Alay-ı Hümayun:** Döneme ait minyatürlerden eğlence, oyun ve şenlik anlayışı incelenir.
>
> **Şair Padişahlar:** Dönemin padişahlarının yazdığı eserlerden örnekler incelenir."

2.Ünite (Dünya Gücü Osmanlı Devleti 1453-1600), 15. Kazanım, Açıklamalar:

> "Dönemin eserlerinden yararlanılarak Osmanlı'da oyun, eğlence ve şenlik anlayışı da işlenecektir.
>
> Geleneksel Türk sanatlarına (hat, tezhip, minyatür, ebru, kakmacılık, çinicilik vb.) örnekler verilecektir."

3.Ünite (Arayış Yılları XVII Yüzyıl), 2. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Güç Dengesi Değişiyor:** Zitvatorok Antlaşması'nın maddeleri değişen güç dengeleri açısından incelenir."

3.Ünite (Arayış Yılları XVII Yüzyıl), 5. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Hotin Fetihnamesi:** Nadirî'nin Hotin Seferi ile ilgili minyatürleri incelenir."

3.Ünite (Arayış Yılları XVII Yüzyıl), 6. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Koçi Bey Risalesi:** Risaleden seçilen metinler, içerik analizi yapılarak incelenir."

3.Ünite (Arayış Yılları XVII Yüzyıl), 6. Kazanım, Açıklamalar:

> "Koçi Bey ve Katip Çelebi'nin risalelerine dönemin ıslahat çalışmaları bağlamında değinilecektir."

3.Ünite (Arayış Yılları XVII Yüzyıl), 9. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Bir Türk Gibi Güçlü":** Uyvar Kalesi'nin fethi ile ilgili yazılmış şiirlerden yararlanılarak fethin kamuoyundaki yansımaları incelenir."

3.Ünite (Arayış Yılları XVII Yüzyıl), 11. Kazanım, Açıklamalar:

> "Evliya Çelebi, Katip Çelebi, Mimar Mehmet Ağa, Nef'i, Karacaoğlan, Lagari Hasan Çelebi, Itri, Nabi, Hattat Hafız Osman, Naima gibi sanatçıların ve bilim insanlarının çalışmalarına ve eserlerine yer verilecektir.

4.Ünite (Diplomasi ve Değişim XVIII Yüzyıl), 2. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Paris'te Bir Osmanlı Sefiri:** Yirmisekiz Çelebi Mehmet'in Fransa Seyahatnamesi metinlerinden yararlanılarak ıslahat hareketleri tartışılır."

4.Ünite (Diplomasi ve Değişim XVIII Yüzyıl), 4. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Atölyeden Fabrikaya:** Herhangi bir sanayi ürününün el tezgahlarındaki ve fabrikalardaki üretim aşamaları görsel ögeler kullanılarak karşılaştırılır."

4.Ünite (Diplomasi ve Değişim XVIII Yüzyıl), 5. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Küçük Kaynarca Antlaşması:** Antlaşma maddelerinin içerik analizi yapılır."

4.Ünite (Diplomasi ve Değişim XVIII Yüzyıl), 6. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi:** Bildirgenin maddeleri demokrasi, insan hakları ve cumhuriyet yönetimi ile bağlantı kurularak incelenir."

5.Ünite (En Uzun Yüzyıl 1800-1922), 7. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Gülhane Hatt-ı Hümayunu:** Tanzimat Fermanının maddeleri içerik analizi yöntemiyle incelenir.
>
> **Tanzimat Dönemi Edebiyatı:** Döneme ait edebî eserlerden yararlanarak Tanzimat Dönemindeki siyasi ve sosyal olayların edebiyata yansımaları incelenir."

5.Ünite (En Uzun Yüzyıl 1800-1922), 10. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**İlk Osmanlı Anayasası:** Anayasa maddeleri, demokratikleşme süreci açısından incelenir."

Yenilenen 10. sınıf tarih programını da incelediğimizde 9. sınıfta olduğu gibi bütün ünitelerde farklı özellikteki tarihsel dokümanların kullanılması önerilmiştir. 9. ve 10. sınıf programlarında olduğu gibi 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi programında da tarihsel dokümanların kullanılmasına öncelik verildiği görülmektedir (http://ttkb.meb.gov.tr).

10. sınıf öğretim programının uygulanması ile ilgili açıklamalar bölümünde yer alan 12 ve 13. maddeler, 12. sınıf programının uygulanması ile ilgili açıklamalar bölümünde 10 ve 11. maddelerde aynen yer verilmiştir. Ayrıca 10. sınıf tarih programında olduğu gibi 12. sınıf program tablosunda da doküman kullanmaya dönük veriler görülmektedir. Bu arada 12. sınıf program tablosunda yer alan doküman kullanmaya dönük verilerin hepsine 10. sınıfta olduğu gibi yer verilmeyecek, sadece program tablosundan seçilen bir iki örneğe yer verilecektir:

1.Ünite (20. Yüzyıl başlarında Dünya), 5. Kazanım (1929 Dünya Ekonomik Buhranı'nın ortaya çıkması ve dünyaya etkilerini açıklar.), Açıklamalar:

> "Grafik ve istatistikî veriler de kullanılacaktır."

1.Ünite (20. Yüzyıl başlarında Dünya), 8. Kazanım, Etkinlik Örnekleri:

> "**Balkan Antantı ve Sadabat Paktı:** Balkan Antantı ve Sadabat Paktının amacı ve maddeleri Avrupa'daki gelişmeler açısından incelenir.
>
> **Yurtta Barış Dünyada Barış:** Dönemin dünya liderleriyle Atatürk'ün yaptığı görüşmeler ve yazışmalar, Türk dış politika esasları açısından incelenir."

Yeni hazırlanan 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin programı da incelendiğinde hemen hemen her ünitenin program tablosunda gerek etkinlik örnekleri olarak gerekse açıklamalar olarak yenilenen 9. ve 10. sınıf tarih programlarında olduğu gibi, derslerde doküman kullanmaya dönük örnek etkinliklerde ve açıklamalar bölümünde yer verildiği görülmektedir.

Son yıllarda hazırlanan bu 9, 10 ve 12. sınıf tarih programlarında ders kitaplarında -haliyle derslerde- tarihsel doküman kullanılmasına önem verildiği

görülmektedir. Şu an yenilenme çalışmaları devam eden ve yakın bir zamanda yayınlanması beklenen 11. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin programında da bu noktaya önem ve yer verileceği beklenmektedir.

2.14. Beceri Nedir?

1960'larda tarih öğretmenleri okullarda derslerinin varlığı konusunda endişeliydiler. Sosyolojinin öncülüğündeki yeni sosyal bilimlerin ve bileşik çalışmaların ortaya çıkışıyla çifte tehlike doğmuştu. Okullardaki tarih savunucuları halen mevcut olandan daha keskin bir analitik silaha ihtiyaç duymuşlardır. 1971'de J.B. Coltham ve J. Fines "Tarih Çalışmalarında Eğitimsel Hedefler" adlı kitaplarında bu silahı temin etmişlerdir. Coltham ve Fines, tarihle ilgili çalışmalarının doğasını ayrı bir disiplin olarak analiz etmenin mümkün olduğunu belirtmişler ve sonra bu disiplinlere ulaşmak için gerekli becerileri kategorize etmişlerdir. Bu beceriler öğrencilerin başarabileceği bir ilerleme düzeninde tutulmuştur. Öğrenci tarihsel dokümanlar (kanıtlar) konusundaki becerilerini geliştirerek tarihsel süreçle iç içe olabilmektedir (Nichol, 1996: 5-6). Tarih dersinin gerekliliği konusunun tartışma konusu olduğu dönemlerde yapılan çalışmada becerilerin kazandırılması devreye girmiştir. Tarih derslerinde beceri öğretimi, tarih öğretiminin temeli olabilecek bir yaklaşımdır. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında en önemli aracın tarihsel dokümanlar olduğu düşüncesindeyiz.

Türk Dil Kurumu "Beceri" kelimesini; "1.Elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet. 2. Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet." olarak tanımlamıştır (TDK, 2008:http://www.tdk.gov.tr). Hiç şüphesiz araştırmamıza konu olan beceri kelimesinin tanımı Türk Dil Kurumu'nun ikinci tanıma daha yakın görülmektedir.

Ata (2002a: 81) beceriyi, bireyin kolaylıkla yapmayı öğrendiği bedensel ya da zihinsel her şey olarak tanımlamaktadır. Tarih bilimine ilişkin beceriler ise, bunların, doğrudan zihinsel ya da entelektüel becerilerle ilişkili olduğu söylenebilir.

Coltham ve Fines'ın muhtemelen B. Bloom'un bilişsel sınıflamasından yola çıkarak tarihin eğitimsel amaçlarına yüklediği özelliklerden biri beceri ve yeteneklerdir (Akt.;Erdoğan, 2007:53).

2.15. Tarihsel Düşünme

"Tarihi bilmekle, tarih ile düşünmek arasında fark vardır."

Türk Dil Kurumu düşünmenin tanımını şu şekilde yapmaktadır: "1. Düşünmek durumu, tefekkür. 2. Duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu. 3. Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi." (TDK, 2008:http://www.tdk.gov.tr). Bu tanımlardan da en dikkati çeken üçüncü tanım olsa gerek. Türk Dil Kurumu'nun bu tanımına göre düşünmenin olması için bazı becerilerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir; Karşılaştırma yapma, ayırma (analiz), birleştirme (sentez), bağlantıları ve biçimleri kavrama (kavrama) gibi. Yani sadece bir konuyu metinden okuyup sadece o metinde yazanların bire bir ezberlenmesi düşünme eylemi için yeterli görülmemekte, bazı zihinsel eylemlerin gerçekleşmesi beklenmektedir.

Cüceloğlu (1994:205) düşünmeyi düzenli zihinsel sürece verilen ad şeklinde tanımlamıştır. Akarsu (1994:63) düşünmeyi, duyum, izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü eylemi olarak tanımlamıştır. Özden (1997:79) ise, düşünmeyi; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şekli olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Özden, en çok bilinen düşünme şekilleri arasında eleştirel düşünme, analitik düşünme, hüküm çıkarmaya yönelik (tümevarım, tümdengelim) düşünme ve ilişkisel düşünmeyi belirtmiştir. Dewey (1991:40'tan Akt.; Köksal, 2005:6) ise düşünmeyi, bir problemle başlayan bir duruma çözüm aramak için işe koşulan bir zihinsel süreç olarak tanımlamış ve düşünmeyi bilimsel problem çözme sürecine eş tutmuştur. Mağat (2006:17) ise düşünceyi, "kavramların yeniden organize edilmesi ya da yeni ilişkilerin

kurulabilmesi için bazı sembollerin kullanılması veya fikirlerle oynayarak hayal kurmanın çok ötesinde olan; daha belirli, yönü belli aktivitelerin herhangi bir problemi çözme amacıyla organize olmasıdır" şeklinde açıklamıştır.

İnsanlar kendilerine ulaşan verileri işlemede analitik, kavramasal, yapısal ve sosyal olmak üzere dört ayrı düşünme biçimi kullanmaktadırlar. Analitik düşünenler olgu, rakam yön ve nedenlerle ilgilenirler. Gerçekte nelerin geçerli olduğu onları daha çok ilgilendirir. Somut düşünmeyi tercih ederler. Olayların analizini yapmada çok başarılıdırlar (Browning,1996'dan Akt.: Özden, 1997:83). Hiç şüphesiz insanın yaptığı çalışmalar, yaşadığı tecrübeler, entelektüel birikimi düşünme kapasitesini geliştirir. Düşünme üzerinde elde edilen bilginin, kazanılan becerinin ve deneyimin karşılıklı bir etkileşim içinde etkili olduğu söylenebilir.

Özden (1997:145) insanların düşünme biçimlerini Tablo 5'teki gibi sınıflamıştır.

Tablo 5. İnsanların Düşünme Biçimlerinin Sınıflandırılması

Düşünme Biçimleri	**Gözlenebilir Beceriler**
Eleştirel Düşünme	• Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme • Birinci ve ikinci el kaynakları ayırt etme • Çıkarsamaları ve nedenleri değerlendirme • Varsayımları, düşünceleri ve iddiaları ayırt etme • Açıklamaların eksik taraflarını ve belirsizliklerini görme • Tanımlamaların yeterliliğini ve uygunluğunu ölçme
Sorun Çözme	• Sorunu açıklama ve tanımlama • Önemli bilgileri seçme • Hipotezler geliştirme • Alternatifleri belirleme ve seçme • Sonuç çıkarma
Okuduğunu Anlama	• Ana fikri bulma, yazarın niyetini açıklama

	• Yorum ve açıklamaları yargılama • Mantıksal çıkarımlarda bulunma • Okuduklarını hissetme
Yazma	• Bir fikri ifade etme ve savunma • Bilgileri mantıksal sıraya koyma • Düşünceleri açımlayabilme • Neden ve sonuç ilişkisi kurma • Duygu ve düşünceleri ifade etme • Açıklamalarında mantıksal ve ikna edici olma
Bilimsel Düşünme	• Gerekli bilgiyi tanımlama • Bilinenlerden bilinmeyeni kestirme • Sebep-sonuç ilişkisindeki tutarsızlıkları yakalama • Grafik çizelge ve haritaları okuma • Verilerden grafik ve çizelge çıkarma
Yaratıcı Düşünme	• Akılcılık, esneklik, orijinallik, açımlama • İmgeleme, sezgi, tahmin • Analiz, sentez, değerlendirme • Konsantre olma • Sıra dışı bağlantılar kurabilme
Yaratıcı Sorun Çözme	• Mantıksal, olgusal, eleştirel, analitik düşünme • Görsel, kavramsal, sezgisel, imgesel düşünme • Yapısalcı, ardışıkçı, düzenleyici, ayrıntıcı olma

Kaynak: Özden 1997:145.

Tarihsel düşünme ise, Descartes'in deyimiyle "doğuştan ve doğal"dır .(Akt.; Köksal; 2007: 233-234; Candan, 2003:9). Her çocuk, "demin" ya da "dün" neler yaptığını, kendisinin dışında bile olsa "neler olduğunu" hatırlayarak, demin ya da dün olup bitenler hakkında kendine özgü nedenler ve sonuçlar türetebilir. Onun dün ya da demin "ne olduğuna ve niçin olduğuna" ilişkin söylemler türetmesi, özü itibariyle bir tarihsel düşünme etkinliğidir. O halde tarih, insan için doğal ve öncelikli bir düşünce yetisine seslenmektedir. Tarih öğretimi, bu düşünme biçimini, bireyin kişiselliğinden daha geniş bir alana yaymaktadır. İnsanın kendi geçmişini düşünmesi etkinliği yalnızca kendi kişisel yaşantı ve tecrübesiyle sınırlıdır. Yani tarihsel düşünme, başlangıçta kişiseldir. Birey bu sınırlı tarihsel düşünceyle kendini, kendi aklını tanımaktadır. İşte tarih öğretimi, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesi ve kendilerini tanımaları için ihtiyaç duyabileceği "deneyim" in geniş kapsamlı bir birikim olarak sunulmasıdır (Köksal; 2007: 233-234). Tarih öğretimi, insanda doğal ve öncelikli bir halde bulunan "geçmişi araştırma, nakletme" ihtiyaç ve yeteneğine yöneliktir. Tarih, insanların "tarihsel düşünme" ihtiyaçlarını daha bol, daha çeşitli ve daha uzun bir zaman diliminden malzemeler sunarak giderebilmektedir (Candan, 2003:9).

Bu konuyla ilgili olarak da Wineburg, Candan ve Descartes'in tersine, "Tarihsel düşünme, en karmaşık durumlarda bile, ne psikolojik çevreden kendi kendine çıkan bir şeydir, ne de doğal bir süreçtir." demektedir. Wineburg iddiasını deneysel kanıta dayandırır. Tarihsel düşünmenin "başarısı", "ne ölçüde olağan düşündüğümüze karşı olduğumuzla" alakalıdır diye yazar. Wineburg'un kitabında yer alan "Tarihsel Düşünme ve Diğer Aykırı Eylemler" bölümüne, profesyonel tarihçilerin öğretmenlerden ve yeni tarih öğrencilerinden ayırt edilmesine yardımcı olan bir boyut eklenmiştir. Wineburg tarihçilerin sık sık "kaynak sorgulama" ile "destekleyici sorgulama"yı kullandıkları sonucuna ulaşır. O, Lexington Kalesiyle ilgili birinci elden kaynak üzerinde düşünen "yüksek sesle konuşan" tarihçileri ve AP öğrencilerini gözlemlemiştir. Wineburg AP öğrencilerinin tarih disiplini üzerinde çalışan diğer insanlardan farklı düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu yüzden tarihsel düşünmeyle ilgili bir vakayı ortaya koymak benzersiz olacaktır (Akt; Drake ve Brown 2003:475).

Dilek ise (2002:68) tarihsel düşünmeyi; "Tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında bağlar kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir" şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca Dilek, tarih düşüncesini, "geçmişin tarih olmadığını *'tarihi gerçek'* ile *'gerçek'in* birbirinden farklı kavramlar olduğunu belirlemede başvurulması gereken bir düşünce biçimidir" şeklinde açıklamıştır.

Dilek (2002:77-78), öğrencilerde tarihsel düşünce, onlarda tarih bilincinin oluşmasıyla olgunlaştığını vurgulamış ve bu bilincin gerçeği geçmişin penceresinden görebilme yeteneği olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Dilek, tarih düşüncesinin gelişiminin dil ve kavram gelişimi, çağrışımsal düşünme, tarihsel duyarlılık, tarih bilgisi, uygun ders materyallerinin kullanılması ve öğretim teknikleri ile doğrudan bağlantılı olduğunu da belirtmiştir. Sungu'ya göre Tarih; öğrencide yararlı zihni alışkanlıkları ve yetenekleri geliştirmesi bakımından önemlidir. Çocuk, aldığı bilgiyi bir gün belki unutur. Ama o bilgiyi toplarken ve öğrenirken zihnin aldığı alışkanlıklar devam eder ve çocuğa yarar sağlar (Akt.; Ata,2002a).

Tarihsel düşünce hiçbir zaman "şimdi yeterince biliyorum ve her şeyi anladım" gibi ifadelere izin vermez. O bizim tarihe olan ilgisizliğimizi azaltmaya ve yanlış anlamalarımıza açıklık getirmeye çalışır (Slater, 1991'den Akt.; Mağat, 2006:53).

Collingwood (1990:72) tarihsel düşüncenin, zihnin, nesnel dünyada birbirinden bağımsız gelişen olayların kısmen de olsa keşfedilebileceğini savunan birkaç tutumdan biri olarak belirtmiştir. Tarihi, felsefeden ayıran noktalardan biri de bu nesnel özelliğidir. Collingwood (1990:215-216) ayrıca tarihsel düşüncenin insan zihninin özgün ve temel bir etkinliği olduğunu da belirtmiştir. Tarihçi geçmiş düşünceyi yeniden canlandırmakla kalmaz, onu kendi bilgisi ışığında yeniden canlandırır. Bu yeniden canlandırmada onu eleştirir, değeri hakkında kendi yargısını oluşturur, tespit edebildiği hataları düzeltir. Bu çerçevede tarih öğretimi öğretmen ve öğrencilerin geçmişe dair yorumlarını yeniden şekillendirmeleri anlamında birlikte yapılan bir sorgulama olarak nitelenebilir. Tarihsel düşünme dönemlere ayırma, zaman içindeki değişimi değerlendirme, yazarın güdülerini keşfetme, kanıtın içinden bir tartışma konusu yaratma ve başkalarının iddialarını tahlil etmeyi kapsamaktadır.

En zor alışkanlıklardan biri yargılamadan uzak durmaktır. Bu yüzden geçmişi kendi bağlamı içinde anlamak gerekir (Drake ve Brown 2003:476).

Sınıf ortamında öğrenciler hangi nedenle olursa olsun zihinsel süreçleri yetersiz şekilde kullanıyorlarsa, düşünme becerilerini aktif kılacak etkinliklerde bulunmuyorlarsa, o sınıf ortamında etkili bir öğretme-öğrenme sürecinden söz etmek olanaksızdır.

Akbaba (2003:8)'ya göre tarih, geçerli bir disiplindir, her çocuğun denemesi gereken tek araştırma metodudur, karşılaştırma, çözümleme, sentez ve öteleme gibi eğitimsel becerileri geliştirmede önemli bir rol üstlenmesinin yanı sıra dilin kullanımına ve edinimine de yardımcı olur. Doğan'a göre (2007:96) ise, tarihî bir resmin veya belgenin analizinin yapılması, kavramsal anlamayı pekiştirmek için tartışma ortamlarının yaratılması ve -elde edilmesi gereken sonuçtan çok- öğrenme sürecine önem verilmesi öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimini önemli ölçüde etkileyecektir.

Tarih öğretiminde temel amaç, olguları ezberlemekten çok, beceriler olmalıdır (Vella, 2001). Tarih öğrenimi bütün çocukların düşünebileceği üzerine kurulmalıdır. Doğru materyaller ve uygun bir öğrenim çevresi sağlandığında her yaş grubundaki öğrenciler çeşitli şekillerde düşünebilir ve oldukça karmaşık kavrama düzeylerinde hareket edebilirler. Nichol (1996: 26)'e göre artık tarih öğretmenleri, 1960 ve 1970'lerdeki bulguların önerdiği gibi, çocukların tarihsel düşüncelerinin diğer konulardaki düşüncelerinden oldukça geride olduğuna ve 16 yaşından önce onları ciddi tarih çalışmalarına dâhil etmenin mümkün olmayacağına inanmamaktalar. Çocuklar düşünmelerini geliştirirken, onların kullanımı için dikkatle hazırlanmış dokümanlara ve kendilerine uygun olan çalışmalara, araştırmalara ihtiyaçları vardır.

Tarihsel anlatı, bir biçimde öğrenci tarafından tekrar edildiğinde ya da daha iyi bir olasılıkla tarihsel bilgi, öğrenci tarafından üretilerek bir alıntıya dönüştürüldüğünde, alanın öğretilmesindeki bilişsel hedeflere ulaşıldığı varsayılabilir. Ancak yine de, tarihsel öğrenmenin zihinde nasıl gerçekleştiğine

ilişkin araştırmalar yapılmadan, bu varsayıma kaygıyla yaklaşmak gerekmektedir (Dilek, 2002:1).

Tarih öğrenimiyle, öğrencilerin "tarihsel düşünme" becerilerinin; neden-sonuç ilişkileri kurabilme, kavramsallaştırma, kronolojik düşünme, değişim ve sürekliliğin doğasını kavrayabilme gibi zihinsel yeteneklerinin geliştirilmesi esastır. İster ders kitaplarındaki yavan tarihsel metinler aracılığıyla, ister öğrencilerin evlerinde, yakın çevrelerinde ya da müzelerde bulabilecekleri kanıtlardan yola çıkılarak yapılsın, öğrencilerin zihinlerinde "geçmiş"e ilişkin oluşan zihinsel şemanın, gerçekte tarihsel bilginin doğası ile ilişkili olduğunu kabul etmek gerekmektedir. Bu doğrultuda, tarihsel bilginin niteliğinin, tarih yazarları kadar tarih öğreticileri tarafından da tartışılmış olması önemlidir (Köksal, 2007:230).

Rees'e göre, çocuklara tanımlardan çok açıklama verilirse ve belirsizliklerin farkında olmaları sağlanırsa, çocukların tarihsel düşünme yetenekleri geliştirilebilir. Düşünce ile ilgilenen psikologlar, tarihsel düşünceyle ilgili konularda çocukların farlı tartışmalar geliştirebilmelerine yardımcı olunmasını önerirler. Uzmanlar ilginç, hatırda kalan, basit, açık uçlu sorular sorulmasını ve gerekli kelimelerin öğretilmesini tavsiye ederler (Cooper, 1995:10, 13).

Stradling (2003)'e göre tarih öğretimindeki anlamlı gelişmelerden biri de tarih öğretiminin amacıyla ilgilidir. Öğrencilerin bir tarih bilgi birikimi edinmelerini sağlamada tarih öğretiminin rolü hâlâ kabul görüyor olsa da, öğrencilerin aynı zamanda tarihsel olgu ve bulgulara ilişkin eleştirel bir tutum benimsemeleri, tarih bilinci ve tarih yorumu açısından zorunlu olan düşünme süreçlerini öğrenip uygulamaları gerektiği de gittikçe daha geniş bir kesimce kavranmaktadır. Bunun yanında Stradling (2003:183), öğrencilerin bireysel olarak aşağıdaki tarih becerilerini gösterebileceklerini belirtmiştir;

- Belgeler, görgü tanıklarının ifadeleri, görsel kaynaklar ve istatistikler de dahil birincil ve ikincil kaynak niteliğindeki bulguları ve bilgileri belirleyip değerlendirmek,
- Tarih araştırmalarını ve soruşturmalarını planlayıp, yürütmek, bunlarla ilgili sorular hazırlamak,

- Bunları analiz edip yorumlamak,
- Öğrenilen şeyleri daha önceki bilgilerle ilişkilendirerek ve diğer kaynaklardan elde edilmiş bilgilerle karşılaştırarak bir bağlama oturtmak,
- Öğrenilen şeylerden bir sentez çıkarmak ve bunu uygun bir biçimde sunmak.

Tarih bütünleyici yeteneklerle donatılmış özel alan bilgisinin yaratımını içeren bir sorgulama alanı olmalıdır. Tarihsel düşünme, her ne kadar önemli olsalar da, tarih okumak ve hikâye anlatmaktan daha fazlasıdır. Tarihsel düşünme, duruma bağlı olarak (veya başvuru kaynağının çerçevesine bağlı olarak), ki bu durum dünya çapında bilgiler içeren bir dizi kültürel deneyimden oluşuyor olabilir, varoluşsal olarak (ben kimim) ve epistemolojik olarak (nasıl bilebilirim) düzenlenmiştir. Tarihsel düşünme bir dizi geçici durumla yepyeni bir deneyim hakkında düşünme eylemidir (Drake ve Brown, 2003: 474). Şurası bir gerçek ki tarih eğitiminde kesinlikle bir düşünce sisteminin olması, bunun sistemleştirilmesi gerekmektedir.

Tarih bize geniş bir tecrübe alanı, muazzam bir hafıza, daha da önemlisi bir düşünme biçimi özelliği kazandırır ve karar alırken bu engin tecrübe ve düşünme biçimini kazanmış olarak olaylara, bugüne, insana ve kısmen de geleceğe, doğru yaklaşma şansı elde edilir. Tarih eğitimini önemli kılan faktörlerin başında bu düşünme biçiminin kazanılmasında oynadığı rol gelir (Koç. 2002: 55).

Düşünmenin sağlanması için en önemli faktörlerden birisi "sorular"dır. Düşünmenin geliştirilmesini için derste kullanılacak soruların Saxton ve Morgan (Akt. Husbands, 2000:24) üç genel amacını belirlemiştir. Bunlar:

1- Bilgi ortaya çıkaran sorular (anımsatma, hatırda tutma, akıl yürütmeyi önerme).

2- Anlamayı ortaya çıkaran sorular. Bu sorular hem ayıran (tutumları ifade etmeyi teşvik etme ve muhakeme etme) hem de birleştirilen (Bağlantı kurma, çıkarım yapmayı ve yorumlamayı isteme) olabilir.

3- Yansıtmayı ortaya çıkaran sorular (Yargılama, oluşturma, neden bulma).

Saxson ve Morgan'ın ortaya koydukları bu üç tür soru türünü aşağıdaki tabloda daha detaylı yer verebiliriz.

Tablo 6. Düşünmenin Geliştirilmesi İçin Soru Türleri

Soru Türleri	**Özellikleri**	**Sorular**
Bilgiyi Ortaya Çıkaran Sorular	• Bu sorular olguları doğru olarak hatırlama, tanıma ya da gözleme gerektirir. • Tek bir doğru cevap aramaları yönünden kapalı sorulardır.	Bu hangi maddeden yapıldı? (nesneler için) Bu kaynaktaki karakterlere neler oluyor?
Anlamayı Ortaya Çıkaran Sorular	• Bu sorular mümkün olan doğru bir cevabı aramayı gerektirir. • Bu sorular, hayal gücünü kullanmayı, bir hipotezi (iddiayı) düzenlemeyi problem çözme yeteneğini gerektirir. • Tahmin, çıkarım ve yeniden yapılandırmayı gerektirir.	Bu nesnenin veya mektubun tasarımı nasıl geliştirilebilir? Anlatımları kullanarak kaynakta geçen olayları yorumlamada neler önerebilir siniz?
Yansıtmayı Ortaya Çıkaran Sorular	• Bu sorular kişisel (belki de eşsiz) cevaplar temin eder. • Seçme, değerlendirme ve bir görüş ya da inancın düzenlenmesini gerektirirler.	Bunun gibi kaynakları korumak için para harcamalı mıyız? Bu mektubun yazarına inanmak için makul bir gerekçe var mı?

Kaynak: Husbands, 2000:24.

Husbands'a göre (2000:25) bu sorular öğrenciler tarafından farklı düşünme türlerini gerektirirler ve farklı sorgulamaları destekleyen yollarla, öğretmenler ve öğrenciler tarafından düzenlenebilirler.

Dilek (2000)'de, tarih derslerinde öğrencilere sorulan soruların veya verilen materyallerin onları bir yöne doğru itmesi veya herkesin "öğretmenin istediği tarihsel gerçeğe ulaşması" gibi bir şey söz konusu olmadığını belirtmiştir. Dilek, asıl olanın, bu süreçlerin yaşanarak tarih derslerinde de sorgulama, hüküm verme gibi temel becerilerin kazanılması yoluyla belirsizlik ve olasılık faktörlerinin hesaba katılması olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, tarihî bir resmin veya belgenin analizinin yapılması, kavramsal anlamayı pekiştirmek için tartışma ortamlarının yaratılması ve -elde edilmesi gereken sonuçtan çok- öğrenme sürecine önem verilmesi öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimini önemli ölçüde etkileyecektir.

Levstik (1989), birden fazla kaynak ve metin ile tarih öğrenmenin tarihe, eleştirel okumaya, tarihsel düşünmeye ilgiyi arttırabileceğini düşünmektedir (Ata, 2002a: 82). Tarihsel dokümanlar öğrencilerin tarihsel düşüncelerinin gelişimine yardımcı olur. Bu konuda öğretmenler önemli rol oynamaktadır. Öğretmenin yardımı olmaksızın öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesi zordur. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerinin bir tarihçi gibi çalışmalarına yardımcı olmaları gerekir (Harnett, 1993:148). Vella (2001:4) bu konuda, tarihsel kaynakları kullanarak öğrencinin tarih düşüncesinin gelişmesi ve çeşitli beceriler kazandırılması sağlanabilir demektedir.

Hızlı bir değişimin yaşandığı dünyada tarih öğretimi ile bireylere ezber ağırlıklı bilgiler yüklemek doğru değildir. Tarih öğretiminde zihinsel becerilerin ön plâna çıkarılması sağlanarak, bireylerin bilgiye erişebilme ve öğrendiklerini etkili kullanma becerileri ile donatılmış kişiler olarak yetiştirilmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır (Özalp, 2000: 4-5). Bunun yanında Köksal (2008:394)'ın da belirttiği gibi, tarihsel bilgi, pek çok alanda kullanılabilir ve öğrencilerde tarihçilikten yahut tarih öğretmenliği becerilerinden daha fazlasını oluşturabilir bir nitelik içermektedir. Temel problem, bilgi çağında bilginin fonksiyonel kılınamamasıyla ilgilidir. Dünyada yaşanan bilgi patlaması, bilgi üretimini ön plana çıkarmıştır.

Köksal (2008:395)'a göre, yükseköğretimde tarih eğitiminin "beceri" kazandırmaya yönelik gerçekleştirmesi önemlidir. Türkiye'de üniversitelerin "Tarih Öğretmenliği" bölümlerine, tarih bölümlerinden daha fazla rağbet ve

itibar gösterilmesinin sebebi, tarih öğretmenliği bölümlerinin, tarihçiliğin yanı sıra "öğretmenlik" becerilerini de kazandırmasıdır. Bu çerçevede düşünüldüğünde tarihin, belli başlı becerileri kazandırmasının önemi büyüktür.

2.16. Tarihsel Düşünme Becerileri Ve Alt Basamakları

Tarih öğretmenlerinin önemli bir kısmının öğrettiklerini niçin öğrettikleri konusunda, öğrencilerin de tarih dersini niçin öğrendikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir (Safran, 2006:16). İşte burada tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının önemi göz ardı edilmektedir. Tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere öğretilebileceği, kazandırılabileceğinin öğretmenler tarafından kabul edilmesi ve bu yönde çalışmaların yapılması burada belirtilen sorunun aşılmasında önemli bir etkendir. Bunun yanında öğrencilerde, sınıfta tarihsel düşünme becerilerini kazanmaya dönük çalışmalar yapmaları ile "ben bu dersi niçin öğreniyorum?" sorusuna kendi içinde cevap bulacaklardır. Öğrenciler için öğrendikleri bilgiler ve değerlerin yanında kazandıkları beceriler de önemlidir.

Sınıfta tarih öğretimi ile ilgili olarak Vella (2001:4) şu görüşleri belirtmektedir:

> Tarihin kendi yapısı, tarihe bilgi toplamaktan çok, bir araştırma tarzı olarak bakmayı önemli kılmaktadır. Eğer tarih, temelde geçerli yorumlar vermekle ilgiliyse, tarih dersinde, öğrencilere tarihsel materyali çözümlemede ve yorumlamada yardım edecek becerileri kazandırma üzerine odaklanması gerektiği tartışılmalıdır. Eğer biz tarihi bir olgudan sonra diğer olgu ile sınırlarsak, tarih öğretiminin en önemli hedefini kaybetmiş olacağız. Üstelik bir kişinin belleğinde tutabileceği olgu sayısı sınırlıdır. Becerilere ilişkin durum farklıdır. Bir kez beceri öğrenilince, gelecekte farklı durumlar için de kullanılabilir.

Tarih öğretiminde temel hedef, olguları ezberlemekten çok, beceriler olmalıdır. Öğrencilerin, tarih disiplinin ana özelliklerinin farkına varmalarında sınıf ortamı, öğretmenin bilgiyi veren olarak gösterildiği ortamdan çok, öğrenciler için aktif öğrenme çevresi olmalıdır. "Yeni Tarih" tarafından savunulan yaratıcı tarih öğretimi, sadece sebep ve sonucun analizini geliştiren becerilerin de ötesine gider. Burada önerilen, öğrencilere okulda -ilköğretim düzeyinde bile- tarihsel kaynakların

verilmesi ve onların, olguları kendi başlarına "inşa etmeleri" ve "keşfetmeleridir." Tarihsel kaynak olarak, biz genellikle dokümanter malzemenin fotokopisini kastetmekteyiz. Fakat bunlar, kalıntı ya da otantik arşivsel filmler de olabilir. Kaynak malzemeleri kullanarak, gerçekten biz, J.S. Bruner'in (1960 ve 1966) teorileri ile geliştirilen"konu alanının yapısını" öğrencilere öğretebiliriz (Vella, 2001).

Coltham ve Fines (1994) de, tarih öğretiminin eğitimsel amaçlarından birinin beceri ve yetenekler (Sözcük Edinimi, Referans Becerisi, Hafızaya Yerleştirme, Kavrama, Çeviri, analiz, Öteleme, Sentez, Yargı ve Değerlendirme, İletişim Becerisi) olduğunu belirtmişlerdir. Culpin (1996) ise, tarih öğrenmenin amacının; kronoloji, benzerlik ve farklılık, çağdaş davranışlar, değişim ve devamlılık, sebep, kaynakların kullanımı, tarihin yorumları ile ilgili öğrenme ve beceriler kazanabilme olarak yedi alt başlıkta toplamıştır (Akt.; Öztaş, 2007:10). Görüldüğü gibi Culpin'de tarih öğrenmenin amaçları arasında tarihin yorumları ile ilgili beceriler kazanabilmeyi de belirtmiştir. Nichol (1996: 3) de, tarihin, öğrencilerin karşılaştırma, çözümleme, sentez ve öteleme gibi eğitimsel becerilerini geniş oranda geliştirmesini tarih öğretiminin sebepleri arasında saymaktadır.

Paykoç (1991: 39)'a göre, tarih öğretiminde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla incelemelerin kavrama ve kavramsallaştırma, nedensellik, açıklamaların geçerliği ve yaratıcılık düzeylerinde yapılması gerekir. Tarih, süreklilik ve değişimin incelenmesi olarak ele alınırsa bugünün ve geleceğin sorunları geçmişin incelenmesiyle daha iyi anlaşılabilir. Özalp (2000:4) ise, tarih öğretiminin hedefleri arasında, gençlere tarih bilgisinin yanı sıra eleştirel, analitik düşünme ve araştırma becerisi ile geçmişi daha değişik açılardan görebilme yeteneği kazandırmanın olduğunu da belirtmiştir. Caine ve Caine (2002: 4-5'den Akt.; Erdoğan, 2007:5)'e göre öğrenen sürekli olarak birçok düzeydeki bağlantıların arayışında olduğundan, eğitimcilerin, öğrencilerin anlayış kazanabilecekleri deneyimlerini bir orkestra yönetir gibi, en iyi etkiyi yaratacak biçimde düzenlemeleri gerekir. Yalnızca bilinti sunmak veya yalıtılmış olgu veya becerileri ezberlemeye zorlamaktan daha fazlasını yapmaları gerekir."

Gunning (1978) tarih derslerinde beceri geliştirme konusunda entelektüel becerilere ilişkin farklı kategorilerin varlığından söz etmiş, kendisi Bloom'un

modelini kullanmıştır. Bu becerileri, kendi düşünceleriyle ifade etme (çevirme), yorumlama, tartışma, irdeleme, öteleme, analiz, sentez, değerlendirme, alt başlıkları altında incelemektedir. Gunning de değişik alıştırmalarla ve yüksek düzey sorularla öğrencilerde bu becerilerin geliştirilebileceğini düşünmektedir (Akt; Ata 2002a: 81). Köksal (2002 : 90) ise, özellikle tarih öğretimi, konu alanının genişliği ve yapısının varsayımlara, genellemelere, kanıtların sorgulanmasına, bulguların değerlendirilmesine dayanması bakımından, eleştirel düşüncenin öğretilmesi için oldukça elverişli olduğunu belirtmiştir.

Bugün artık çağdaş ülkelerde tarih öğretimi problem çözme becerisinin geliştirilmesi, yaratıcı düşünme, empati gibi kavramlar ile birlikte anılmaktadır. Buralarda tarih ezberlenecek bir konu alan olmaktan çok bir araştırma ve soruşturma tarzı olarak sunulur olmuştur (Safran, 2002 :938). Bu konuda Dilek (2002:34), tarih öğretiminin bilişsel gelişime katkıda bulunabilmesi için, öğrencilerin genel yetenek, tarihsel duyarlılık, anlayış ve eleştirel düşüncelerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tarihsel düşünme becerilerin öğretilmesi ile ilgili olarak yapılan bir araştırma çerçevesinde Safran (2006:183) şunları belirtmiştir:

> 1990'lı yıllarda Amerika'da yapılan bir anket, orta öğretim öğrencilerinin "tarih okur-yazarlığının" çok kötü bir düzeyde olduğunu göstermiştir. Yani öğrencilerin büyük bir kısmının, 1. Dünya Savaşı yıllarını, Amerika tarihi ile ilgili önemli olayların "tarihini" bilemedikleri ortaya çıkmıştır. Kimi Amerikalı eğitimci bunu Sosyal Bilgiler programı ile Tarihin ağırlığını kaybetmiş olduğuna bağlamış, kimisi de eleştirel düşünme, problem çözme, empati gibi becerilerinin geliştirilmesini vurgularken, olgusal bilgilerin içeriğini öğretmekten taviz verildiği ile açıklamaya çalışmıştır. Gerçekten 1916 sonrası Amerika'da, John Dewey'nin öncülüğünü yaptığı progresif eğitim anlayışı hâkim olmaya başlamış, olguların tarihinin öğretilmesi ikinci plana atılmıştır. Türkiye'de, Türk tarihine ilişkin temel olgular bilgisinin aktarılması konusunda bir nebze daha başarılı olduğumuz ortadadır. Fakat beceri öğretimi ile konu alanı bilgisinin öğrenimi konusunda bir denge kurmanın kaçınılmazlığı ortadadır.

İngiltere'deki öğretmenlerin, tarihin içeriğini tümüyle bir yere bırakıp, öğrencilerin becerilerini artırmayı arzuladıkları dönemler olduğu doğrudur ve öyle ki, öğrenciler, hiç bir tarihsel bilgi almaksızın, her hangi bir tarihsel döneme ait kaynak materyalleri ile karşılaşmaya başladılar. "Yeni Tarih'in" böyle aşırı verilmesinden kaçınılmalıdır. Hiçbir tarihçi böyle bir boşluk içinde çalışmaz. Öncelikle onlar da olgulara hakim olmak zorundadır. 1981'de Denis Shemilt (1981) tarafından yürütülen çalışma sonuçları, hem görüşmelerde hem de yazılı çalışmalarda, beceriye dayalı tarih öğretimi yapan öğrencilerin geleneksel şekilde ders yapan öğrencilerden daha başarılı olduğunu açıkça göstermiştir. Beceriye dayalı tarih öğretimi öğrencileri, soyut düşünme biçimlerini ve akıl yürütmeyi tarihsel problemlere uyarlamada ve konuyu daha derinlemesine kavramada büyük bir yetenek gösterdiler. (Vella 2001).

Tarih disiplininde öğrencide geliştirilmesi gereken beceriler konusunda çok değişik sınıflamalar bulunmaktadır. Stearns bu becerileri üç kategoride incelemektedir. Bunlar;

1. Kanıtı değerlendirme yeteneği,
2. Çatışmalı yorumları değerlendirme yeteneği,
3. Geçmişe ait değişim örneklerini değerlendirme tecrübesi (Akt; Ata, 2002a:81).

Tarih öğretimi, salt kültür aktarımı olmaktan çıkarılıp, bireye farklı beceriler kazandırmayı amaçlayan bir alan haline gelmiştir. Öğrencilerin olgunlaşma düzeylerine göre gerçekleştirilmesi hedeflenen bu becerileri Paykoç şöyle sıralamıştır:

- Çalışma ve öğrenme becerileri,
- Problem çözme ve karar verme becerileri,
- Grupla yaşama ve yurttaşlık becerileri (Paykoç, 1991 :13).

Coltham ve Fines (Akt: Nichol:7) öğrencilerin kazanacakları becerileri on kategoride şu şekilde belirtmişlerdir:

1. Sözcük haznesi kazanma

2. Ezberleme

3. Anlama

4. Çeviri

5. Çözümleme

6. Öteleme

7. Sentez

8. Yargılama ve Değerlendirme

9. İletişim

10. İlgili beceriler

Burada, Coltham ve Fines beceri ve yeteneklere daha çok bilişsel davranışlar açısından yaklaşmışlardır.

Kaplan (2005:23) yapmış olduğu araştırmada tarihsel düşünme becerilerini şu şekilde belirtmiş ve açıklamıştır:

1- **Kronolojik düşünme**: Tarihsel olayları takvimsel zamana göre sıralamadır.

2- **Tarihsel anlama**: Tarihsel olayların "ne, ne zaman, nerede, neden ve kim" tarafından gerçekleştiğinin anlaşılması ve tarih çalışmalarındaki edebiyat, müzik, sanat, harita, birinci el kaynaklar ve matematiksel bilgilerin nasıl yapıldığının öğrenilmesidir.

3- **Tarihsel analiz ve yorum**: Tarihsel olguyla tarihsel yorum arasındaki farkı ayırt etmedir. Bu özelliğe sahip öğrenciler tarihsel olaylara karşı farklı bakış açılarına sahip olurlar, tarihçilerin arasındaki tartışmaları değerlendirebilirler ve tarihsel olayların güvenirliği konusunda bir yargıya varabilirler.

4- **Tarihsel araştırma becerisi**: Tarihsel bilgiyi toplama, organize etme, analiz etme ve yorumlama becerilerinin gelişimidir.

5- **Tarihsel konuların analizi ve karar verme**: Geçmişte ve günümüzde yaşayan insanları tanımlayabilmedir. Bu özelliğe sahip öğrenciler tarihsel

olaylara bakış açılarını da bu olayların geçtiği zamana göre belirleyebilirler.

6- **Tarihsel kavramlar**: Öğrencilerin farklı zaman ve mekanlarda geçen kavramları değişik zaman ve mekanlardaki olaylara düzgün bir şekilde transfer etmesini öğrenmesidir.

Bir öğretmen için etkin öğrenme yöntemlerini bilmek, en azından öğrenmenin arkasında yatan mantığı kavramak çok büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin sınıfta dersi dinlemekten daha fazlasını yapmaları gerekmektedir. Ders sırasında öğrenciler bilgi düzeyinden daha üst düzeyde zihinsel etkinliklerde bulunabilmektedirler. En azından kavramlar, olaylar, değişkenler arasındaki benzerlik, farklılık ve ilkeleri düşünüp bulabilmelidirler. Birçok konuda önceki öğrenmeleri ile o dersteki öğrenmeleri arasındaki bağlantıları, ilişkileri benzerlik ve farklılıkları görebilmelidirler. Dolayısıyla, düzenlenecek öğretim etkinlikleri öğrencileri de etkin kılmalı, öğrenciler bir şeyler üretmeli, en azından yaptıkları hakkında düşünce üretmelidirler (Tan, 2001:213).

Tarihi bir eser, resim veya araç gerecin niye, nasıl ve ne zaman yapıldığına ve bunların geçmişte yaşayan insanların hayatlarını ne ölçüde kolaylaştırdığına veya onlar için ne anlam ifade ettiğine dair "sorgulama" yoluyla yapılan bir tarihsel araştırmada öğrenciler, tarihin şemsiyesi altında düşünce ufuklarının sınırlarını zorlayacaklardır (Dilek, 2002: 89). Gabella (1994) ise, tarihsel nitelik taşıyan şiir, müzik, resim vb. dokümanlar üzerinde karşılıklı konuşmalar yapmanın, öğrencilerin tarihsel becerileri üzerindeki etkisini tartışmıştır. Gabella, doküman üzerinde konuşmanın, tarihsel bilginin "kesin olmayan yönü" üzerinde öğrencilerin metodolojik yorumlar yapabilmelerine olanak tanıdığını bulgulamıştır. Foster ve Yeager (1993) ise, tarihsel dokümanların, tarih öğrencileri tarafından etkili bir biçimde kullanılmasının onların özellikle "tarihsel yazma" becerileri üzerinde olumlu rolü olduğunu belirtmişlerdir.

Vella (2001) sınıfta kullanılacak dokümanların seçiminin çok önemli olduğunu belirtmiş ve dokümanlarla yapılacak öğretimin aşağıda verilen tablodaki becerilerin geliştirilmesinde faydalı olacağını belirtmiştir.

Tablo 7. Dokümanlarla Yapılacak Öğretimin Geliştirdiği Beceriler

1. A. İç Kanıta Dayalı Dokümanları Anlama	
1. Kavrama	İçeriği özetleme, terimleri anlama
2.Çeviri	Birinden diğerine çevirme, örneğin; istatistikî bilgiyi tablolaştırma
3.Seçim	Kanıtın ya da olgunun bir parçasını belirlenen probleme ilişkin olarak seçme
4.Analiz	Kanıtın iki ya da daha fazla parçasını karşılaştırma
2. B. Dış Kriterleri Dokümana Uygulama	
5. Tanıma	Öğrenilenden farklı olarak, bağlam içinde bir olguyu tanıma
6.Uygulama	Materyali kendi bilgi ve yaşantısı ile modern fenomenal fikirlerle ilişkilendirme
3. C. Yaşa ve Yeteneğe Bağlı Olarak İç Doküman ya da Dış Kriterlerden Yararlanabilme Becerileri	
7. Sentez	Birçok kaynağın sağladığı malzemeyi seçerek, bunu yaratıcı kompozisyon şeklinde bir çeşit iletişim biçimine dönüştürme
8. Çıkarım	Kanıtın diğer kısımlarına ya da daha geniş tarihsel ve genel çerçeveye başvurarak, kanıttaki problemleri açıklama
9. Yargı	Kanıtın kaynağı ya da yazarına yönelik bilgilere ilişkin olarak stil ya da içeriğe başvurarak, kanıttaki güvenilirlik, taraflı kanıları belirleme

Kaynak: Yosanne Vella: 2001.

Eğer amacımız tarihi öğretmekse tarih öğretiminde becerilerin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Kıcır (2006:51), öğrencilerin tarihsel bilgisini oluşturması tarih becerilerinin etkin kullanımını gerektiğini belirtmiştir.

Dokümanla öğretim yaklaşımı çerçevesinde becerinin aşırı vurgulanması, Türkiye'de tarih öğretiminin amacını beceriye indirgemek düşüncesi değildir. Kaldı ki, tarih öğretiminde bilgi, tutum ve beceri birbirini tamamlayan unsurlardır. Üstelik beceri; bir içerik ve araç (burada doküman) olmadan boşlukta geliştirilemez (Ata, 2002a:85).

2.17. Ülkemizde Okul Tarih Programlarında Tarihsel Düşünme Becerilerine Dönük Direktiflere Bakış

Ata (1998a), tarih derslerinin, öğrencilerin bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi tarih becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Ata'nın da vurguladığı gibi tarihsel düşünme becerilerinin tarih programlarında yer alması, bunların öğrencilere kazandırmasına dönük düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu doğrultuda ülkemizde son yıllarda yapılan tarih müfredatı çalışmalarında tarihsel düşünme becerilerin tarih programlarında yer aldığını, bu konunun öne çıktığını görmekteyiz.

Yukarıda belirtilen, 26.10.2007 tarihinde yayınlanan Lise 1 (9. sınıf), 16.06.2008 tarihinde yayınlanan Lise 2 (10. sınıf), Tarih müfredat programları; 04.09.2008 tarihinde yayınlanan ise Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim programlarında doküman kullanılmasına dönük veriler yer aldığı gibi tarihsel düşünme becerilerine de yer verildiği görülmektedir (http://ttkb.meb.gov.tr).

9. ve 10. sınıf Tarih ve 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi programında bu derslerin genel amaçları başlığının 10. maddesinde "Tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlamak," ifadesi ile öğrencilerin "tarihçi becerilerinin doğru kullanmaları" amaçlandığı belirtilmiştir. Ayrıca 11. maddede "Öğrencilerin farklı dönem, mekân ve kişilere ait toplumlar arası siyasi, sosyal,

kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz ederek bu etkileşimin günümüze yansımaları hakkında çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak," ifadesi ile öğrencilerin olayları analiz etmeleri amaçlanmıştır (http://ttkb.meb.gov.tr).

12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi programında yer alan bu dersin amaçları bölümünde 4. madde de beceriler ile ilgili olarak şu ifade yer almaktadır:

> "21.yüzyılın gelişen ve değişen gereksinimlerine yanıt verebilecek ve geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek beceriler geliştirmelerini sağlamak."

Yenilenen 9. ve 10. sınıf Tarih ve 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi programlarının "öğretim programının temel yaklaşımı" başlıklı bölümünde becerilerle ilgili şunlar belirtilmiştir:

> *"*Millî Eğitim Şûrası ve benzeri çalışmalarda sıklıkla, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine imkân sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda, dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çekmektedir. Bu nedenle programda, bilginin taşıdığı değer ve öğrencilerin var olan deneyimleri de dikkate alınarak onların yaşama etkin katılımını, doğru karar vermelerini, sorun çözmelerini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım izlenmiştir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân sağlayan yeni bir anlayış, yaşama geçirilmeye çalışılmıştır.*"* (http://ttkb.meb.gov.tr).

Yine yenilenen 9. ve 10. sınıf Tarih ve 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi müfredat programında tarih dersi öğretim programının dikkate aldığı noktalar bölümünde 3. ve 4. maddeleri altında; "3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi, öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar. , 4.Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir." ifadeleri yer almıştır. (http://ttkb.meb.gov.tr).

Yenilenen 9, 10. sınıf Tarih ve 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi müfredatında "Programın Yapısı" başlığı altında kazanımların açıklanmasında "Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kapsamaktadır." (http://ttkb.meb.gov.tr) ifadesi ile beceriye vurgu

yapılmış ve tarih dersi kazanımlarının yapı taşlarından birinin de beceriler olduğu ortaya konulmuştur.

Yine 9, 10. sınıf ve 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi programının "Programın Yapısı" başlığı altında program tablosunda yer alan etkinlik örneklerinin açıklamasında "Programda yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir." (http://ttkb.meb.gov.tr) ifadesi kullanılarak etkinlik yolu ile de becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı belirtilmiştir.

Yenilenen 9. sınıf Tarih müfredatında "Programın Uygulanması ile İlgili Açıklamalar" başlığının 4. maddesinde "Ders işlenişleri ve etkinlikler tarihsel düşünme becerilerini edindirmeye ve geliştirmeye yönelik olmalıdır." ifadesi kullanılarak tarihsel düşünme becerileri vurgulanmıştır.

Yenilenen 9. ve 10. sınıf Tarih ve 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi müfredatında "Programın Yapısı" bölümünde "Beceriler" başlığı altında şunlara yer verilmiştir

> "Öğretim Programı, içerdiği kazanımlarla temel ve tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Program ile ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır:
>
> - Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
> - Eleştirel düşünme
> - Yaratıcı düşünme
> - İletişim kurma
> - Araştırma-sorgulama
> - Sorun çözme
> - Bilgi teknolojilerini kullanma
> - Girişimcilik
> - Gözlem yapma
> - Değişim ve sürekliliği algılama
> - Mekânı algılama
> - Sosyal katılım
>
> Öğretim Programı'nda yer alan tarihsel düşünme becerileri de şunlardır:

- Kronolojik düşünme
- Tarihsel kavrama
- Tarihsel analiz ve yorum
- Tarihsel sorun analizi ve karar verme
- Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma"

(http://ttkb.meb.gov.tr).

Yenilenen 9. ve 10. sınıf Tarih ve 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi programlarında "Beceriler" başlığı altında verilen tarih dersi öğretim programında yer alan tarihsel düşünme becerileri bu araştırmaya konu olan becerilerdir. Ve bu araştırmanın uygulama bölümünde tarihsel kavrama, tarihsel analiz-yorum ve tarihsel sorun analizi becerilerine yer verilmiş ve bulguları değerlendirilmiştir.

9. sınıf Tarih dersi müfredatında "Programın Uygulanmasıyla İlgili Açıklamalar" başlığının 2. maddesinde "Tarih Bilimi ünitesi anahtar ünite olarak hazırlanmıştır. Bu ünitede tarih metodolojisi ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Öğrencilerin bu ünitede kazandığı bilgi ve becerileri, diğer ünitelerde de kullanmaları sağlanmalıdır. Böylece kazanılan bilgi ve beceriler öğrenciler tarafından içselleştirilebilecektir. Örneğin; tarihî bir olay veya nesne hakkındaki farklı bakış açıları, sunulan kanıtlar ve verilerden yararlanarak sorgulama becerisi tüm tarih ünitelerinde kullanılabilir." ifadesi ile beceriler vurgulanmıştır.

10. sınıf Tarih dersi müfredatında "Öğretim Programının Uygulanması İle İlgili Açıklamalar" başlığının 4. maddesi ile 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi programının 3. maddesinde "Ders işlenişleri ve etkinlikler tarihsel düşünme becerilerini kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik olmalıdır." (http://ttkb.meb.gov.tr) ifadesi ile bu iki dersin işlenişi sırasında tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi istenmektedir.

Yine 10. sınıf Tarih ve 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi müfredatlarında "Öğretim Programının Uygulanması İle İlgili Açıklamalar" başlığının 11. maddesinde etkinlik örneklerinde yer alan bazı yöntem ve tekniklerin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlara yer verilmiştir. Bu hususların birinde; "Metin yazılmasının önerildiği etkinliklerde; öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini kullanabileceği metinler oluşturmalarına, döneme ait adlandırmaların,

tarihî deyim ve terimlerin ve zaman kavramlarının doğru kullanılmasına dikkat edilmelidir. Ancak öğrencilerden bir tarihçi gibi metin yazmaları beklenmemeli, öğrencilere bu konuda rehberlik yapılmalıdır." (http://ttkb.meb.gov.tr) ifadesi kullanılarak öğrencilerin yaptıkları etkinliklerde tarihsel düşünme becerilerini kullanabileceği metinler oluşturmalarına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

9, 10. sınıf Tarih ve 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi müfredatındaki tarih dersi öğretim programında yer alan tarihsel düşünme becerileri Amerika'da Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi'nin yayımladığı standartlar arasında da yer almaktadır (NCHS 'National Center for History in the Schools'). Amerikan tarih programlarında da beceriler 9, 10. sınıf Tarih ve 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi derslerinin programlarında olduğu gibi, beş "Tarihsel Düşünme Standardı" altında incelenmektedir. Bu standartlarda yer alan becerilerin alt basamakları Amerikan tarih programında yer alırken, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2008'de yayınlanan 9. ve 10. sınıf Tarih programında yer verilmemiştir. Bunun yanında 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi programında ise bu becerilerin alt basamaklarına yer verildiği görülmektedir.

Amerikan Ulusal Tarih Merkezinin geliştirdiği, Amerikan tarih programlarındaki beceriler, beş "Tarihsel Düşünme Standardı" altında incelenmektedir (NCHS,1996). Bunlar;

1. Kronolojik Düşünme Becerisi,
2. Tarihsel Anlama (Kavrama) Becerisi,
3. Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi,
4. Tarihsel Araştırma Becerileri,
5. Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisidir.

Her bir beceri standardı için 4 ile 10 arasında değişen hedef davranış yazılmıştır. Bu araştırmanın uygulama bölümünün de bu becerilerden tarihsel anlama, tarihsel analiz-yorum, tarihsel sorun analizi becerilerinin bulguları değerlendirilmiştir. Bu becerilerin uygulamada yer almasının sebebi özellikle bu beceriler içinde yer alan hedeflerin önemli bir kısmının dokümanlarla ilgili olmasıdır.

Uygulamada değerlendirmeye alınan bu becerilerin ve alt basamakların (hedeflerin) açılımı aşağıda verilmiştir.

2.17.1. Tarihsel Anlama (Kavrama) Becerisi ve Alt Basamakları

Tarihsel metinlerin en belirleyici özelliklerinden biri de tarihi olayları inandırıcı bir şekilde yeniden düzene koymasıdır. Bunun da ötesinde, tarihsel metinler tarihin akışı içindeki insanların eğilimlerini, karşılaştıkları sorunları yaşadıkları karmaşık dünyayı açıklama gücüne sahiptirler. Öykü, biyografi, otobiyografi ve benzeri tarihsel metinleri anlamak için öğrenciler, zihinde canlandırarak okuma yeteneğini geliştirmelidir. Bunu yaparken birey ve grupların; niyetlerini, eğilimlerini, değer yargılarını, fikirlerini, umutlarını, şüphelerini, kararlarını, güçlü yanlarını ve zayıflıklarını göz önüne almalıdır (NCHS;1996).

Tarihsel metinleri kavramak ayrıca, öğrencilerin tarihsel yaklaşım edinmelerini yani geçmişteki olayları dönemin şartları ve kavramlarıyla ve bu geçmişi yaşayanların bakış açılarından inceleyebilmelerini gerektirir. Bunu için; öğrenciler geçmişe ait buluntuları, belgeleri, günlükleri, mektupları, sanat eserlerini, edebi ürünleri, vb. kaynakları incelerken, geçmişi bugünün kavram ve normlarıyla değerlendirmekten kaçınmayı öğrenmeli, olayların meydana geldiği tarihsel bağlamı göz önünde tutmalıdırlar (NCHS;1996).

Tarihsel anlama (kavrama) becerisinin alt basamakları şu şekilde belirtilmiştir;

1. Tarihsel belge veya metnin yazarı ve kaynağını belirtme.

2. Tarihsel bir olayın nerede olduğu, kimlerin yer aldığı, bu olayın sebep ve sonuçlarını belirtme.

3.Bir tarihsel metinde yazarın cevaplamaya çalıştığı temel soruları belirtme.

4.Tarihsel olgu ve görüşleri ayırt etme.

5. Hayal gücünü kullanarak yazma.

6. Geçmişi kendi kavramlarıyla ve tarihsel kişilerle empati kurma.

7.Tarihsel haritalardaki bilgiyi kullanma.

8.Görsel (Grafiklerde, tablolarda, şemalarda ve diyagramlarda) ve sayısal verileri kullanma.

9.Görsel (Fotoğraflar, temsili resimler, eğitsel karikatürler ve mimari çizimler) ve edebi ürünler ile müzik eserlerini kullanma.

Faretti, MacArthur ve Oklo (2001), tarihsel anlama (kavrama) becerisinin, öğrenciler tarafından çeşitli tür ve nitelikte tarihsel dokümanları toplama, üzerinde düşünme ve dokümanların içerdiği argümanların akla uygunluğunu değerlendirilmesi ile geliştirilebileceğini vurgulamışlardır. Tarihsel kavrama becerisinin gelişmesi için tarihsel dokümanların sınıf içinde sistematik kullanılması önemlidir. Husbands (1996:13)'a göre, tarihsel anlamanın gelişimi daima geçmişin çeşitli şekillerde ardında bıraktığı delil veya kalıntılar ile kurduğumuz etkin diyalog ile mümkündür.

Tarihsel bir belgeyi, eseri incelemek, yorumlamak, tarihsel dokümanın ne amaçla ve nasıl yapıldığını, bunların tarihte insanlar için ne anlama geldiğini ve insanlar üzerinde bıraktığı etkiyi kavramak açısından önemlidir (Cooper, 1995:4). Dilek (2002:89), tarihsel anlamada (kavrama) tarihsel duyarlılık ve becerilerin yanında bilgi boyutunun da önemini belirtmektedir.

2.17.2. Tarihsel Analiz-Yorum Becerisi ve Alt Basamakları

Öğrencilerinin eleştirel kuramda sorgulama becerilerini geliştirmeleri önemlidir. Bu sayede yetişkinlikte gerekli olacak analiz etme becerilerini geliştirebilirler. Wilhelm ve Edmiston'ın (1998; Akt. Marmion: 13) birkaç bilim dalı ile ilgili konuya ait birimleri kullanması öğrencilere becerilerin pek çoğunu uygulama fırsatı vermiştir. Örneğin; bilgi, yorum, eleştirel analiz, karar verme, müzakere etme ve uzlaşma. Myers metnin pek çok biçimini analiz etme ve yorumlama yeteneğinin okuryazarlığın tek bir becerisinden gelmediğine inanmaktadır. Yerel gazeteyi okumak için gerekli olan becerileri fotoğrafçılığı, savaş propagandası afişlerini anlamak için gereken becerilerden kesinlikle farklıdır (Akt. Marmion: 13).

Mayer (1998), sınıf içinde doküman kullanımının, öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin gelişimi için gerekli olduğunu savunmuştur. Kıcır (2006:50)

ise, tarih öğreniminde yorumu, bireyin sorgulama sonrasında elindeki verileri tarihsel duyarlılık, düş gücü ve empati sonucunda yaptığı değerlendirmedir, şeklinde özetlemiştir.

Stearns (1998), tarih öğretiminin öğrencilerin doküman kullanma ve tarihsel yorumları değerlendirebilme becerileri üzerine inşa edilmesi gerektiğini vurgulamakta ve öğretim süreci sonunda, çıktıların öğrencilerin yorum becerilerini kullanarak "yazdıkları" olması gerektiğini belirtmektedir.

Öğrenciler tarihsel metni analitik bir bakış açısıyla inceleyebilen iyi bir tarih okuyucusu olmalıdır. Bu konuda en sık karşılaşılan sorunlardan birisi; öğrencilerin temel olguyu, doğru cevabı ve en geçerli yorumu bulmaları konusunda doğru bir duyguya sahip olmaları zorunluluğudur. Öğrencilere, "Amaca uygun okuyor muyum?", gibi sorular sordurmak gerekir. Yoksa öğrenciler her tarihsel metinde anlatılanların peşinen doğru ve gerçek olduğunu düşünürler (NCHS;1996).

Bu tür sorunlar tarih ders kitaplarının tarihi geleneksel olarak aktarma biçimlerinden de kaynaklanmaktadır. Yani olgular belirlenmiş bir sonuca doğru sıralı bir şekilde sunulmaktadır. Bu sorunun üstesinden gelebilmek için, birden fazla kaynak kullanmak gerekir. Böylece öğrencinin, ders kitabının yanında diğer tarih dokümanlarını ve buluntuları kullanarak geçmişe ilişkin farklı yorumları ve yaklaşımları görmesi mümkün olacaktır (NCHS;1996).

Öğrenciler, tarihçilerin metinlerini oluştururken farklı olguları kullanabileceklerini ve bu olguları farklı yorumlayabileceklerini kavramalıdır. Bu nedenle tarih genellikle "geçmişte meydana gelen olaylar" olarak tanımlanır ve tarihten bu anlaşılır. Fakat yazılı tarih, sadece geçmişte olan olaylar değil, bu olayların neden ve nasıl olduğu hakkında tarihçiler arasında gerçekleşen diyalogdur. Tarihsel inceleme veya araştırma sadece olguları ezberlemek değildir. Belirli bir tarihsel konu hakkındaki iddiaları inceleyip değerlendirerek, eldeki kanıtlara dayalı, geçici de olsa geçerli sonuçlara ulaşmaktır (NCHS;1996).

Analiz-yorum becerisinin alt basamakları şu şekilde belirtilmiştir;

1. Tarihteki şahsiyet, kurum ve düşüncelerin benzerlik ve farklılıklarını bulabilme.

2. Geçmişteki insanların farklı inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirtme.

3. Farklı neden-sonuç ilişkilerini bulma.

4.Çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapma.

5. Tarihsel kanıta dayalı hipotezlerle desteklenmeyen görüşleri fark etme

6.Birbiriyle ihtilaflı tarihsel metinleri karşılaştırma.

7. Zorunlu olduğu düşünülen neden-sonuç ilişkilerini şüpheyle karşılayabilme.

8.Tarihsel olaylar hakkında, yeni bilgiler keşfedilince ve yeni yorumlar yapıldıkça değişebileceğini kavrama.

9. Tarihçilerin geçmiş hakkında farklı yorumlarının olduğundan haberdar olma.

10. Tarihte alınan kararların, tarihsel sürece etkileri hakkında hipotezler üretme.

2.17.3. Tarihsel Sorun Analizi Becerisi ve Alt Basamakları

Türk Dil Kurumu sorun kelimesini, "Araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum, mesele, problem" olarak tanımlamıştır (TDK, 2008:http://www.tdk.gov.tr). Sorun çözmeyi ise Aksu (1989:45), "bilgiyi kullanarak ve bilgiye, özgünlük, yaratıcılık ve hayal gücü ekleyerek çözüm üretme süreci" olarak belirtmiştir.

Sorun merkezli analiz etkinlikleri öğrencilerin, geçmişte insanların kritik anlarda yüz yüze geldiği sorunlarla karşılaşmalarını sağlar. Bu tür kritik dönemlerin sorun veya konularıyla yüzleşmek, mevcut alternatifleri analiz etmek, tercih edilmemiş seçeneklerin sonuçlarının ne olacağı hakkında değerlendirmeler yapmak ve tercih edilmiş çözüm yollarının sonuçlarıyla karşılaştırmak, öğrencilerin bu konulara bireysel ilgi ve katılımını artırır. Öğrenci, kamu yönetimi sorunlarını tanımlar, sorunla ilgisi bulunan ve bu sorunun sonuçlarından etkilenmesi muhtemel olan kişilerin çıkar ve değer yargılarını analiz eder, bu ikilemi çözmek için alternatif yaklaşımların sonuçlarını değerlendirmek için gereken verileri kullanır, her yaklaşımın ahlaki boyutlarını değerlendirir ve kazanç ve kayıplarını karşılaştırır.

Böylece tarihsel konu analizi bağlamında ve tarihsel belgede ortaya konan uzun vadeli sonuçlar ışığında insanların geçmişteki çözüm yolunu değerlendirir (NCHS;1996).

Tarihsel sorun analizi becerisinin alt basamakları şu şekilde belirtilmiştir;

1.Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama.

2.Güncel bir sorunun tarihsel arka planını belirleme.

3.Tarihsel dokümanlardan hareketle tarihsel sorular sorma.

4.Tarihsel dokümanlardan tarihsel veri elde etme.

5. Tarihsel dokümanın ait olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamı irdeleyerek belgenin geçerliliğini, güvenilirliğini, yeterliğini değerlendirir.

6. Tarihsel dokümanın ait olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamı irdeleyerek, belgedeki propaganda amacı taşıyan ögeleri fark edebilme.

7. Tarihsel olayla ilgili iddialarını tarihsel kanıtlarla destekleme.

Mims (2002:18) öğretmenlerin öğrencilerini bilgiye ulaşma yolunda problem çözme becerisini edinmeleri yönünden de teşvik etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Shemilt (Akt.; Cooper, 1995:13)'e göre ise, aktif problem çözme yöntemini öğrenen çocuklar, tarihteki gerçekleri kesin kabul etmeye daha az eğilimlidirler. Bu durumda kanıtlar bilgi olarak kabul edilmektedir. Sonuç olarak delilin içeriği tarihselliği kurabilmek için gerekli olarak görülüyor.

Beceri sınıflamaları incelendiğinde aslında kabaca üç aşama ve içerdiği becerilerden söz edilebilir. Bunlar; Bilgiyi edinme, bilgiyi kullanma, bilgiyi sunmadır. Bilgiyi edinme, değişik tür bilgi kaynaklarını tanıma ve ulaşabilme, kütüphanede katalog tarama becerileri ile ilgilidir. Bilgiyi kullanma, verileri değerlendirmek ile ilgidir. Konuya ilişkin araştırma yapanların çoğunluğu 2. aşamanın içerdiği beceriler konusunda farklı ama, benzer yaklaşımlar sergilemişlerdir. Bu aşama, "Tarih Okuryazarlığı" (History Literacy) olarak ele alınan okuma becerileri ile yakından ilişkilidir. Bu, analiz aşamasına denk düşmektedir. Bilgiyi sunma ise, konuşma, yazma, sentez becerileri ile ilgidir. Yurt dışındaki yayınlarda, özellikle öğrencilerin çok sayıda birinci el kaynağa dayalı

olarak kendi anlatılarını oluşturmakta kullandıkları yazma becerileri üzerinde çok durulduğu görülmektedir (Doğan 2007: 61).

Öğrencilerin tam olarak öğrenilecek herhangi bir beceri için, kendi yollarında kendi beyinlerinde kendi anlamlarını yaratma ve becerilerini düzenlemede yeterli fırsatları olmalıdır (Caine ve Caine, 2002:17'den Akt.; Erdoğan, 2007:15).

Uygulamamıza konu olan ortaöğretim öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerine dönük olarak, Foster (1998) tarafından yaş gruplarına göre yaptığı araştırmada şu noktalar belirtilmiştir: 14 yaşından itibaren öğrenciler aynı zamanda meydana gelmiş iki olayın benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırarak not ederler. Olgu ve yorum görüş ayırımın yapar. Basit istatistiksel kaynaklardan yorum yapabilir. 16 yaşından itibaren ise bağlantılı ve bağlantısız belgeleri ayırt eder. Değişik türden dokümanlardaki parçaları karşılaştırır boşlukları ve çelişkileri not eder. Ön yargı ve propagandayı tanıyabilir (Akt; Doğan 2007:84).

Öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli olan tarihsel bağlam yetisini kazanmaları gereklidir. Bu aşamada gelişecek tarihsel sorgulama becerilerinin, geçmişle bugünün birbirinden ayrı olduğuna ilişkin bir fikir kazandırabilmesi için öğrencinin, tarihin temel kavramlarını algılayabileceği yöntemler ve etkinliklerle zenginleştirilen ortamlara ihtiyacı vardır. Adeta küçük bir tarihçi gibi tarihçi becerilerinin öğrencide geliştirilmesi adına, bu oluşumun tasarımcısı öğretmen olmaktadır (Erdoğan, 2007:17-18).

Bahsi geçen bu tarihsel düşünme becerilerine öğrenciler için geçmişin bilgisine ışık tutan bir kapıdır diyebiliriz. Diğer bir deyişle de tarihi anlamak isteyen öğrenciler tarihsel düşünmeyi öğrenmek zorundadırlar. Bu nedenle de araştırmamızda önemine inandığımız, dokümanlarla tarih öğretiminin öğrencilerdeki tarihsel düşünme becerilerine ne derece bir etkisi olduğunu ortaya koymaya çalıştık.

2.18. İlgili Yayın Ve Araştırmalar

Bu bölümde tarih öğretiminde birinci ve ikinci elden doküman kullanımıyla tarihsel düşünme becerileri ile ilgili araştırmalar hakkında kısaca bilgi vermeye çalışılmıştır.

2.18.1. Tarih Derslerinde Doküman Kullanma İle İlgili Yurt İçinde ve Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Wineburg'un (1991) yaptığı araştırmada, insanların tarihsel kanıtları sorgulayarak birinci ve ikinci elden kaynakları nasıl değerlendirdiklerini incelemiştir. Wineburg araştırmasını üniversitelerde görevli 8 tarihçi ve 2 liseden 16 yaşındaki 8 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmasında tarihsel doküman olarak; Lexington Savaşı ile ilgili sekiz yazılı ve üç resimli belge kullanmıştır. Öncelikle bu belgeleri deneklere vererek, 19 Nisan 1775'te Lexington Green'de neler yaşandığını öğrenmeye çalışmıştır. Öğrencilere, öncelikle sekiz yazılı belgeyi okutulmuş daha sonrada üç tane resim gösterilmiştir. Bundan sonra öğrencilerden, yazılı belgeleri bu olayın anlaşılmasındaki güvenirlik dereceleri bakımından sıralamaları istenmiştir. Daha sonra ön bilgilerin genel olarak belirlenmesi için koloni dönemine ait on iki tane terimin tanımını yapmaları istenmiştir. Araştırma sonunda, üniversitedeki tarih hocaları ile lisede okuyan öğrencilerin farklı aşamalar sergilemediği belirlenmiştir.

Perfetti ve arkadaşları (1996), öğrencilerin belgelerden ne şekilde etkilendikleri üzerine bir araştırma yapmışlardır. İki ayrı üniversiteden seçilen öğrenci grubuna okumak üzere farklı belge türlerinden oluşan tarihi belgeler verilmiştir. Gruplardan birine, birinci elden kaynaklar, diğer gruba ise tarihçiler tarafından yazılan ve birinci elden kaynaklardan alıntıların yapıldığı ikinci el kaynaklar verilmiştir. Öncelikle öğrencilerden bu belgeleri okumaları istenmiştir. Daha sonra bu belgelerdeki tartışmalar üzerine öğrencilerden kısa bir makale yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dokümanları kullanmalarının, belgeleri değerlendirirken ve yorumlarken kullandıkları ölçütü etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırma, öğrencileri çeşitli belge türlerine

yönlendirmenin, öğrencilerin belgeleri ve tarihi problemleri nasıl algılayacakları ve sunacaklarını değiştirdiğini göstermiştir.

Stahl ve arkadaşları (1996), öğrencilerin, tarihsel bir olayın zengin ve zihinsel bir modelini geliştirip geliştiremedikleri, belgelerden elde ettikleri bilgilerle neler yapabilecekleri, görevlerinin bilgiyi işleme nasıl bir etkisi olduğu, öğrencilerin metinlerdeki bilgilerle nasıl bütünleştiğini ve öğrencilerin tarihi kaynakları değerlendirirken destekleme, kaynağa inme ve bağlamsallaştırma işleriyle uğraşıp uğraşmadıklarını belirlemek amacıyla, lise öğrencilerinin, Amerikan tarihindeki tartışmalı bir olay hakkındaki belgeleri sunarken kullandıkları teknikleri incelemişlerdir. Araştırma sonunda, bu öğrenciler tarafından yaratılan zihinsel modellerin en az iki belge okuduktan sonra iç tutarlılıklarının daha fazla olduğu, fakat ondan sonra da tutarlılığın daha da artmadığı bulunmuştur. Yeterli bilgi düzeyine sahip iki öğrenci karşılaştırılırken, bu öğrencilerin aldıkları notlara bakıldığında asıl görevi ihmal ederek kelimesi kelimesine notlar tutma eğiliminde oldukları görülmüştür. Araştırmacılar, öğrencilerin olay ya da çözüm hakkında bilgi toplamak için baştaki okumaları kullandıklarını ileri sürmektedirler. Öğrencilerden bir tanımlama yapmaları istendiğinde ise, metne yakın tanımlamalar yaptıkları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu da, öğrencilerin belli bir konu üzerinde kendi görüşlerini belirtmeleri istendiğinde pek çok not almış olmalarına rağmen okudukları metinlerdeki bilgileri dikkate almaksızın görüş bildirdikleridir. Araştırmacıların gözlemlerine göre lise öğrencilerinin özellikle çatışan görüşlerin sunumunda farklı metinlerden bilginin birleştirilmesinde bazı özel yönergeler, talimatlar kullanılmaksızın çoklu belgelerden yararlanamayacakları savunulmuştur (Akt; Doğan, 2007: 185).

Amerikalı Foster ve Yeager (1999: 289), İngiliz okullarında 51 öğrenci üzerine yaptıkları bir araştırma çerçevesinde, öğrencilere 1770 Boston Katliamı üzerine beş tarihsel doküman verip ve bunları değerlendirmelerini istediler. Bu beş dokümanın ikisi resim, ikisi de yazılı belge idi. Bu araştırma, 12 yaşındaki pek çok öğrencinin soyut tarihsel akıl yürütmede başarılı oldukları, kanıttaki yanlılıkları ortaya çıkardıkları ve kanıtı eleştirme yetenekleri gösterdiklerini ortaya koydu. Bu

çalışma, 12 yaşındaki çocuklarla birincil kaynakların, başarılı bir şekilde kullanılabileceğini gösterdi (Ata, 2002a: 83).

Yeager ve Doppen (1997)'ın lise öğrencileri ile II Dünya Savaşı konusuna birinci ve ikinci el dokümanlar kullanarak bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada 8 lise öğrencisi 4 kişilik iki gruba ayrılmıştır. Bir gruba Truman'ın atom bombasını Japonya'da kullanma kararını vermesine ilişkin çeşitli tarihi dokümanlar verilmiştir. Diğer grup ise olayı sadece ders kitabından okumuştur. Daha sonra bu iki gruba da araştırmaları için sorular sorulmuştur. Öğrenciler sorular çerçevesinde yaptıkları araştırmalar sonucunda tarihsel metinler yazmışlardır. Öğrencilerin yazdığı metinler grup üyeleri ile paylaşılmıştır. Her bir öğrencinin yazılı metnindeki eğilim ve kalıplar incelenmiştir. Kendilerine konuyla ilgili tarihsel doküman verilen grup üyeleri, Truman'ın kararında etkili olan çeşitli bakış açılarını, bunun II. Dünya Savaşı ve sonrasına olan etkilerini, Japonlar ile ilgili sonuçlarını ve dönemin tarihi bütünlüğünü yansıtmışlar ve mantıklı, dokümanlara dayalı tahminler ileri sürmüşlerdir. Ders kitabı üzerinden konuyu işleyen grup üyeleri ise, Truman'ın kararında etkili olan karmaşık faktörleri ve kararı sonucunda meydana gelen olayları, dönemin tarihi bütünlüğünü anlamaları sınırlı olmuştur. Genelde ders kitabındaki bilgileri aynen yansıttıkları görülmüştür. Araştırmada sonucunda; Bir olayı çeşitli dokümanlar ile detaylı incelemenin, yüzeysel tarih öğretilmesinden daha etkili olduğu, ders kitabı dışında başka kaynakları kullanmanın olumlu etkilerinin olduğu, öğrencilerin tarihi dokümanlara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaştıkları, öğrencilerin tarihsel metin yazmalarında olumlu etkisinin olduğu, araştırma becerilerinin geliştiği, öğrenciler tarafından tarihin daha anlamlı ve önemli bir ders olarak görüldüğü, öğrencilerin dokümanlar kullanarak kendi bilgilerini oluşturmalarından mutlu oldukları tespit edilmiştir. Konuyu ders kitabından öğrenen öğrencilerde bu sonuçlara ulaşılamamasında, konuyu işlerken öğrencilerin kullandıkları kaynakların sınırlı olmasından kaynaklandığı sonucuna varmışlardır.

Evans (1998), tarih öğrencilerinin tarihe yükledikleri anlamı etkileyen faktörlerle ilgili araştırmasında, öğrencilerin, tarihe ilişkin kabullerinin, tarihten model aldıkları kişilerin, tarihe ilişkin genellemelerin ve yaşadıkları bölgenin tarihsel dokusunun etkisi altında kaldıklarını bulgulamıştır.

Lapp ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmada (2002), tarih derslerinde sınıf içi belge kullanımının giderek artmasına rağmen, bunun test temelli ölçme değerlendirmede başarıya etkisi olmadığını ortaya koymuşlardır.

Mims (2002) dokümanlarla öğretimin lise öğrencilerinin anlam oluşturması üzerine yaptığı araştırmada, köle ticareti hakkında mektup, şarkı ve şiirlerin yer aldığı birinci elden dokümanları kullanarak bir uygulama yapmıştır. Bu çalışmasında daha çok birinci elden dokümanları kullanmıştır. Mims araştırmasında, birinci elden kaynakların kullanımı, bunun öğretimdeki yararları, birinci elden kaynakların müfredatta kullanılması gibi konular üzerinde durmuştur. Araştırmasının sonunda Mims, dokümanlarla ilgili elde ettiği sonuçları şu şekilde belirtmiştir:

- Tarihi arşiv belgeleri son derece güçlü öğretimsel araç-gereçlerdir.
- Birinci elden kaynaklar öğrenme sürecini alevlendiren araçlardır.
- Tarihsel belgeler eleştirel düşünme yetisi için iyi bir ortam yaratırlar.
- Empati belgelere dayalı öğretim sürecinin önemli bir vasfıdır.
- Tarafsızlık öğrencilerin tarihteki kişi ya da toplulukları yargılarken dikkate almaları gereken temel referans noktasıdır.
- Öğrencilerin belgelerdeki tarihsel figürlerle bağlantı kurabilmeleri önemlidir.
- Özellikle küçük gruplarda olmak kaydıyla, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi sosyal ve eğitimsel gelişim için önemlidir.
- Belgelere dayalı öğretim süreci uzun ve zorlu bir çalışmayı gerektiren, görece yetkin öğrencilere ihtiyaç duyan bir faaliyettir.
- Öğretmenler öğretim programlarını öğrencilerini tarihle yüz yüze getirmek için düzenlemelidirler.
- Öğretmenler belgelerle öğretimi ön plana çıkarmak için önderlik etmelidirler.
- Arşiv belgelerine dayalı öğretim en üst düzeyde deneysel ve katılımcı olmaya zorlayan bir süreçtir.

- Arşiv belgelerine dayalı başarılı bir öğretimin anahtarı belgelerin dikkatli bir biçimde seçimine bağlıdır.
- Belgelerin özgünlüğü belgelere dayalı öğretim süreci için son derece önemlidir.
- Öğretme ve öğrenme süreçlerinin kesiştiği nokta eğitimsel deneyimlerin kaynağını oluşturur.

Robinson'un (2006) 108 üniversite öğrencisiyle yapmış olduğu araştırmada Çiftlik Çelik Yıkımı 1892 olayı hakkında tartışmalı ve çelişen bir konu etrafında çoklu belge kullanan grup ile tekli kaynak (ders kitabı veya tarihçi anlatımı) kullanan grup arasında tarihsel anlama sürecinin derinliği ve tarihsel düşünme açısından fark olup olmadığı ortaya konmuştur. Sonuç olarak her iki grup arasında tarihsel anlama açısından fark çıkmamış işlem derinliği açısından da gruplar arasında önemli bir fark çıkmamıştır (Akt; Doğan, 2007: 167).

Köksal (2006), "Lise 3 Osmanlı Tarihi Dersinde Tanzimat Fermanı'nın İlanı Konusunun Dokümanla Öğretimi" başlıklı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmasında Köksal, 11 sınıf (Lise 3) Osmanlı Tarihi Dersinde Tanzimat Fermanı'nın İlanı konusunun dokümanla öğretiminin öğrenci başarısına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Köksal araştırmasını, 45 er kişiden oluşan deney ve kontrol grubu ile gerçekleştirmiştir. Lise 3. Sınıf Osmanlı Tarihi Dersinde "Tanzimat Fermanı'nın İlanı" konusu için her iki grupta aynı programı uygulamasına karşılık bir grupta (deney grubu) doküman kullanmış, diğer grupta (kontrol grubu) ise klasik yöntemle ders işlemiştir. Deney grubunda Tanzimat Fermanı'nın Osmanlıca metni, transkripsiyonu ve günümüz Türkçesine çevrilmiş halinin yer aldığı dokümanlar kullanılmıştır. Kontrol Grubunda ise doküman kullanılmadan normal ders işlenmiştir. Deney grubunda uygulamada; düşünce ve olguları ayırma etkinliği, dış kritik ve iç kritik tekniğinin kullanılması, içerik analizi tekniğinin uygulanması şeklinde çalışmalar yapılmıştır. Uygulama sonunda Lise 3 Osmanlı Tarihi Dersinde Tanzimat Fermanı'nın İlanı konusunda Deney Grubu (Dokümanla öğretim yapılan grup) öğrencileri ile kontrol grubundaki (Normal öğretim yapılan grup) öğrencilerin başarı düzeyleri arasında dokümanla öğretim yöntemini kullanan deney grubu lehine

anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonunda araştırmacı dokümanla işlenen tarih dersinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir.

Keleş, Ata ve Köksal (2006) tarih derslerinde doküman kullanılmasının lise öğrencilerinin başarısına etkisini incelemek üzerine bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma lisede 11. sınıfta seçmeli Osmanlı Tarihi okuyan 90 öğrenci üzerinde deney ve kontrol grubu oluşturularak yapılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubu öğrencilerine Tanzimat konusu ile ilgili olarak birinci elden kaynak olarak Tanzimat fermanının orijinalinin fotokopisi ve günümüz Türkçe transkripsiyonu dağıtılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim yöntemi ile konu uygulanmıştır. Dokümanla öğretim yaklaşımını kullanan deney grubu öğrencileri birinci elden kaynak olarak fermanı kendileri okumuşlar, içeriğini yorumlayarak kendi görüşlerini oluşturmuşlardır. Ayrıca öğrenciler kendilerine verilen dokümanın analizini başarılı bir şekilde yapmışlardır. Bu etkinlikler onların dersin konusuyla ilgili akademik başarılarını da yükseltmiştir. Uygulama sonunda deney grubunun Tanzimat Fermanı konusunun işlenmesi sonucunda başarı düzeyindeki artış, kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Çalışmada deney sınıfındaki öğrencilerin dokümanla çalışma sırasında sordukları sorular, dokümanı üst düzeyde sorgulamaya başladıklarını göstermiştir. Tarihi doküman kullanılan deney grubu öğrencileri ile anlatım yöntemiyle ders yapılan kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Doppen (Akt; Doğan, 2007:181-182), tarihi empatinin öğrencilere geçmişe ait daha zengin bir anlama sağlama konusunda nasıl yardım edebileceğini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Florida Üniversitesi'ne bağlı bir araştırma okulundan yaşları ortalama 15 olan 88 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın odak noktası ise, Başkan Truman'ın Japonya'ya karşı atom bombasını kullanma kararıyla ilgili 18 belgenin çözümlemesi yoluyla, öğrencilerin tarihsel anlam oluşturma sürecinin gelişimini izleyebilmektir. Araştırmanın ilk aşamasında, öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için ön test verilmiştir. Sonra elde ettikleri bulguları tartışılmış; ardından, öğrenciler kütüphane ve internet yoluyla bireysel araştırmalar yapmış ve bunlara dayanarak atom bombası

hakkında kendi görüşlerini yansıtan birer makale yazmışlardır. Ünitenin bitiminden bir hafta sonra da öğrencilere, ön testle aynı olan son test verilmiştir. Üç hafta sonra, "bu üniteyi beğendiniz mi, neden?" gibi soruları içeren bir anket yoluyla niteliksel bir dönüt almak amaçlanmıştır.

Araştırma sonunda öğrencilerin, belirli bir tarihi belgenin nasıl çoklu bakış içerebileceğinden ziyade, belgenin hangi görüşü desteklediği gibi sınırlı bir odaklanma eğiliminde oldukları bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca pek çok öğrencinin, bir dereceye kadar çoklu bakış açısına yönelik bir anlayış geliştirebildiği belirlenmiştir. "empati" değişkenine ilişkin olarak ise öğrencilerin tarihi kendileri yaparak, geçmişle daha fazla uğraştıkça, geçmiş kuşakların verdiği kararlara yönelik daha derin bir empati duygusu geliştirebildikleri belirlenmiştir.

2.18.2. Tarihsel Düşünme Becerileri İle İlgili Yurt İçinde ve Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Tarih düşüncesi ve bilişsel gelişim üzerine ilk araştırma Hallam (1967) tarafından yapılmıştır. Hallam, yaşları on bir ile on altı arasında değişen 100 ortaöğretim öğrencisine bir test uygulamıştır. Öğrencilerin soyut işlemler evresine 16.2-16.6 yaşlarında ulaştığını bulmuştur. Bununla birlikte, 14.8 yaşındaki bir öğrencinin cevabı soyut işlemler evresini ifade etmiştir. Çünkü bu cevapta bir takım dengelerin farkında olma durumu söz konusudur: Hallam, araştırmasında birçok somut öncesi cevaplar bulmuştur. Ona göre bu cevaplar, Piaget'in düşüncenin farklı alanları konusunda, daha küçük çocuklar için tespit ettiği kriterleri yansıtıyordu. Göreceli de olsa soyut işlemler evresine ait cevaplardan yoksunluk -birçok ortaöğretim öğrencisinin karşısına tarih dersini alışılagelenin tersine öğrenilmiş gerçeklerin ezberlenmesinden farklı bir disiplin olarak çıkarıyor ve karşılaştıkları zorlukları gösteriyordu.

J.B. Coltham ve J. Fines (1971) "Tarih Çalışmalarında Eğitimsel Hedefler" adlı çalışmalarında, tarihle ilgili çalışmalarının doğasını ayrı bir disiplin olarak analiz etmenin mümkün olduğunu belirtmişler ve sonra bu disiplinlere ulaşmak için gerekli becerileri kategorize etmişlerdir. Bu çalışmalarında Coltham ve Fines,

öğrenci tarihsel dokümanlar (kanıtlar) konusundaki becerilerini geliştirerek tarihsel süreçle iç içe olabileceğini vurgulamışlardır (Akt: Nichol, 1996:6).

Shemilt (1981), yaptığı bir araştırmayla beceriye dayalı tarih öğrenimi gören öğrencilerin, geleneksel tarih öğrenimi gören öğrencilerden daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Doğan, 2007: 188).

H. Cooper (1991.), yaptığı çalışmada kullanılan öğretim metotlarının tarihî düşünme gelişiminde etkili olduğunu ve doğru yöntemlerin bu gelişimi hızlandırdığını savunmuştur. Çalışmasında iki deney grubu ve bir kontrol grubu belirlemiştir. Deney grubunda tarihi dokümanların (kanıtların) kullanımı ve incelenmesi, dokümana soru sorulması gibi uygulamalar yapmıştır. Belirlenen tarih ünitelerinde beş tane yazılı tarihi doküman testi verilmiştir. Bu dokümanlar çıkarım yapılması gereken beş çeşit yazılı tarihi doküman içermektedir. Bu beş belge; bir kalıntı, bir resim, bir diyagram, bir harita ve bir yazılı belgeden oluşmaktadır. Bu dokümanlar üzerinde öğrencilerin tartışmaları sağlanmıştır. Araştırmada sonucunda; öğrencilerin dokümanlara farklı sorular sordukları, tarihi dokümanlarla ilgili mantıklı tahminler ortaya koyabildikleri, öğrencilerin geçmişteki insanların bakış açılarını açıklaya bildikleri, ileri sürdükleri hipotezlerde kanıta dayandırmaya çalıştıkları, farklı bakış açılarının sebeplerini açıklayabildikleri görülmüştür.

Faretti, MacArthur ve Oklo (2001), yaptıkları bir araştırmada tarih öğrencilerinin büyük çoğunluğunun tarihsel anlama becerisinden yoksun olduklarını bulgulamış ve söz konusu becerinin, öğrencilerin, "çeşitli tür ve nitelikte tarihsel dokümanları toplama, üzerinde düşünme ve dokümanların içerdiği argümanların akla uygunluğunu değerlendirmeleri" ile geliştirilebileceğini vurgulamıştır. Faretti, MacArthur ve Oklo, toplam 77 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada, doküman kullanımı ile öğrencilerin, 19. yüzyılda madenci ve çiftçilerin batıya yerleşmeleri süreci konusunda doğru sonuçlara ulaştıklarını ve bu iki grup arasında kabul edilebilir karşılaştırmalar yapabildiklerini bulgulamışlardır.

Korkut (2002) lise öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmada problem çözme dökümü ve kişisel bilgi formu

kullanılmıştır. Araştırmada okul türü, yaş, cinsiyet, annenin eğitimi ve işi, babanın eğitimi ve işi, sosyal destek kaynakları olarak sıkıntılarını konuşabildiği, sıkıntılarını anlayan kişiler değişkenleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin sorunlarını konuştukları ve anlaşıldıkları kişilerin kimler olduğu değişkenleri problem çözme becerilerini algılamada fark yarattığı ancak öğrencilerin annelerinin işi, anne ve babalarının eğitimleri değişkenlerinin ise problem çözme becerilerini algılamada fark yaratmadığı görülmüştür.

Drake ve Brown (2003), yaptıkları çalışmada, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine dair yeterliklerini ve bilgilerini geliştirmeye yardımcı stratejileri ortaya koymaya çalışmışlardır. Çalışmalarında birinci elden kaynakların kullanımına dair sistematik bir yaklaşımı sunmuşlardır. Bu yaklaşım birinci, ikinci ve üçüncü aşamadan oluşan tarihsel kaynakların kullanımı etrafında şekillenmiştir. Bu yaklaşım öğretmenlere öğrencilerini tarihsel düşünmeye yönlendirmek adına sistematik yollar sunmaktadır. Bu çalışmada birinci, ikinci ve üçüncü elden kaynak ifadesini kullanmışlardır. Burada öğretmenin ana belgesi (birinci el), destekleyici ve karşıt belgeler (öğretmenin ikinci el belgesi) ve öğrencinin bulduğu belgeler (üçüncü el) biçiminde adlandırılmaktadır. Bu çalışmayla ilgili olarak otuz dört yıllık mesleki deneyime sahip kıdemli bir öğretmen "Bu yaklaşım beni birinci elden kaynaklar hakkında daha dikkatli olmaya ve düşünmeye sevk etti. İnternetten ve ders kitabı firmalarından sağlanan çoğu birinci elden kaynak aynıdır. Bu yöntem beni bir tarihçi gibi düşünmeye sev etti." demiştir. Üst düzey ve alt düzey çalışma becerilerine sahip öğrencilerle birlikte bu yöntemi çalışmış bir öğretmen, bu yöntemle ilgili olarak "yöntem çalışıyor!" demekten kendini alamamıştır. Aynı öğretmen daha sonra şöyle yazmıştır: "Birinci elden kaynaklarımı öğrencilerimin yeteneklerine bağlı olarak çeşitlendirmeliyim, bu yöntem öğrencilerimin içeriği anlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu yöntemi kullandıklarında öğrenciler çok farklı kaynaklarla uğraşmış olacaklardır."

Drake ve Brown çalışmalarında birinci, ikinci ve üçüncü (öğrencinin kaynağı) el kaynakların kullanımıyla ilgili olarak Soğuk Savaş dönemini sorgulayan bir belgeyi örnek olarak sunmuşlardır. Araştırmacılar Birinci elden kaynak olarak George F. Kennan'ın Şubat 1946 tarihli "Uzun Telgraf" adlı belgeyi seçmişlerdir.

İkinci elden kaynak olarak da seçtikleri belgeler sırasıyla Nikolai Novikov ve Frank Roberts'ın 1946 tarihli telgraflarıdır. Ayrıca uygulamada seçtikleri bir diğer belge de 1946 tarihli Frank Roberts'ın telgrafı ve Temmuz 1945'de gerçekleştirilen Postdam Konferansında İttifak liderlerinin yer aldığı fotoğraftır. Daha sonra bu birinci elden kaynaklara ve ikinci elden kaynaklara analitik sorular sormuşlardır. Öğrencilerine George F. Kennan'ın Şubat 1946 tarihli uzun telgrafı olan belgenin birinci elden kaynakla ve daha başka olaylarla ilgisini ve benzerliklerini tahlil etmelerine yardım etmek için de sorular sormuşlardır. Araştırmacılar bu örnek belgedeki üç adet metin ve fotoğraf öğrencilere Birleşik Devletler, Sovyetler Birliği ve Büyük Britanya olmak üzere üç farklı bakış açısıyla Soğuk Savaş dönemine ait farklılıkları anlama fırsatı vermekte olduğunu belirtmişlerdir. Artıca uygulamada birinci elden kaynaklarla Soğuk Savaş konu anlatılarını kaynaştırmışlardır.

Drake ve Brown araştırmalarının sonuç bölümünde bu sistematik yaklaşımın öğretmenlerin uygun gördükleri anlarda kullanıldığında, öğretmenleri sınıfa getirdikleri birinci elden kaynaklar hakkında daha dikkatli düşünmeye fiilen zorladığını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmalarında ortaya koydukları sistematik yaklaşımın öğrencilerin tarih bilgilerini ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Birinci elden kaynağın seçimi ile ikinci elden kaynağın belirlenmesi süreci öğretmenlik mesleği adına son derece yaratıcı bir eylem olduğunu ve öğretmenlerin tarihle ilgili yorumlarını çıkardıkları esas belgelerinden yararlanarak tarihi anlama becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Drake ve Brown araştırmalarının sonunda öğrencilerin birinci ve ikinci elden kaynaklarda bulunan fikirler arasında anlamlı bağlantılar kurabilir noktasına gelebildiklerini ortaya koymuşlardır. Bu sistematik yaklaşımın, tarihi daha anlaşılır kılma kapasitesini artırdığını, tarihçinin zihinsel alışkanlıklarını kullanmaya yönlendirdiğini, birinci elden kaynaklarla bağlantılı tarihsel anlatıları yeniden biçimlendirdiğini belirtmişlerdir. Drake ve Brown bu yaklaşımın birinci elden kaynakların tarih derslerinde kullanımının Rönesanssına katkıda bulunacağını ve öğretmenlere öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerinin tüm aşamalarında gelişimlerini sağlama noktasında yardımcı olacağını iddia etmişlerdir.

Karabağ (2003), tarihi empati becerisi üzerine hem ilk öğretim öğrencilerine hem de ortaöğretim öğrencilerine dönük bir araştırma yapmıştır. Ortaöğretim 10 sınıf öğrencilerinden oluşan bir deney birde kontrol grubu oluşturmuş ve dört hafta (8 saat) boyunca çeşitli dokümanlar kullanarak ders işlemiştir. Ders işleme süresinin sonunda klasik yazılı tip sınavı tüm gruba uygulamıştır. Orta öğretim 10. sınıflarda "Osmanlı Devlet Yönetimi" ünitesinde yer alan devşirme sistemi ve Divan-ı Hümayun konuları üzerinden uygulama yapılmıştır. Uygulamada çeşitli dokümanlar kullanılmıştır. Örneğin konu ile ilgili iki arşiv vesikası aslı ve çevirisi, çeşitli kitap, ansiklopedi ve Hayat Tarih Mecmualarından derlenmiş resimler, ferman örnekleri, ders kitabı, bir anekdot, Fatih Sultan Mehmet'in Kanunnamesi'nden bugünkü dile çevrilmiş alıntılar, çeşitli akademik eserlerden yapılan alıntılar, Divan-ı Hümayun hakkında bir çalışma kağıdı gibi tarihsel dokümanlar kullanılmıştır. Daha sonra bu dokümanlar öğrenciler tarafında analiz edilmiş ve konuyla ilgili drama çalışması yapılmıştır. Uygulama sonunda yapılan yazılı sınavda öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenerek sonuçlar çıkarılmıştır. Öğrencilerin tarihi empatiyi nasıl algıladığı betimsel analiz yaklaşımıyla nitel açıdan değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin tarihi empati becerisini göstermede kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin cevaplarının bilgi tekrarı veya bilgiye dayanmadan verilmiş günlük empati düzeyinde cevaplar olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencileri ile yapılan tarihi empati alıştırmaları sonunda, öğrencilerin empati becerisini kazandıkları, üst düzey tarihi empati anlayışına ulaştıkları belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplarda inceledikleri dokümanlar ile destekledikleri ve referans kullandıkları, geçmişi tarihsel dokümanlardaki bilgiler ile destekleyerek yorumladıkları görülmüştür.

Erinç (2003), ortaöğretim 10. sınıfta tarih derslerinde düşünme becerilerin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirmesi ile ilgili bir örnek olay çalışması yapmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin sınıf ortamında yaptıkları etkinliklerin National Center for History in the Schools (NCHS, 1996) tarafından belirlenen standartlar göz önünde bulundurulduğunda ilk basamak olan kronolojik düşünme aşamasında kaldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin tarihsel düşünme

becerilerini geliştirmeye yönelik en çok gerçekleştirdikleri etkinlikler neden-sonuç ilişkisi kurma ve bugünle bağlantı kurma olmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin ön bilgileri hatırlatma, konunun önemini açıklama, tarihi olaylarla ilgili farklı bakış açılarına yer verme etkinliklerini çok az gerçekleştirdikleri; tarihsel düşünmenin en önemli basamağı olan araştırma ödevlerine ise hiç yer vermedikleri görülmüştür.

Gehlbach (2004'ten Akt.; Kıcır, 2006:60-61) perspektif almaya yeni bir bakış açısı: sosyal perspektif alma çalışması ve onun problem çözme, tarihsel empati ve sosyal bilgiler başarı ile ilgili ilişkisi adlı tarih öğrenme becerilerine dönük bir çalışma yapmıştır. Gehlbach, 9. ve 10. sınıflardan oluşan 240 kişilik çalışma grubunda perspektif alma, problem çözme ve tarihsel empati becerilerini incelemiştir. Öğrencilerin izledikleri dört kişiye ait video görüntüleri üzerinde empati kurarak tartışmaları değerlendirilmiştir. Ayrıca üç farklı olay verilerek perspektif alma becerileri izlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kelime bilgisi ve motivasyonunun, perspektif alma beceri düzeyleri ile doğru orantılı olduğu ve çok önemli bir güce sahip olduğu ortaya konulmuştur. Kelime bilgisi gelişmiş olan öğrencilerin yazılı metinlerden daha iyi çıkarımlarda bulundukları ifade edilmiştir. Öğrenciler, içerik bilgisini kullanarak tarihsel duyarlılığı kullanmada, insanların neden öyle düşünüp, davrandığını anlamada daha başarılı olmuşlardır.

Chowen (2005), birinci elden kaynakları ile yapılan etkinliklerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmasını lisede öğrenim gören 20 kişilik öğrenci grubunun tarih derslerindeki düşünme becerileri üzerinde yapmıştır. Uygulama sonunda, tarih dersinde sınıf etkinliklerinin öğrencilerin tarihsel düşünme yeteneklerini arttırdığı gözlemlenmiştir.

Köksal (2005), tarih öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmasında; yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünmenin ilişkisi, eleştirel düşüncenin boyutları, eleştirel düşünmenin eğitimde uygulanması, eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünce için okuma biçimleri, eleştirel düşünce sözlüğü üzerinde durmuştur.

Mağat (2006) yaptığı araştırmada, tarama modelini kullanarak 185 Lise öğrencisi ile tarihsel düşünme ile ilgili görüşlerini belirlemeye çalışmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 79'u tarih öğretiminde tarihçilerin çalışma yöntemlerinin kullanılmasının başarıyı ve kalıcı öğrenmeyi artıracağına inanmışlardır.

Kıcır (2006), Sosyal Bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin tarih öğrenme beceri düzeylerini belirlemek amacı ile bir uygulama yapmıştır. Araştırma kapsamında; kaynağı sorgulama (iç ve dış kritikler), düşünsel beceriler (empati kurma, çağrışımsal düşünme, tarihsel düş gücü, bilgi kullanımı) ve yorum becerisi (perspektif alma ve perspektif geliştirme) tarih öğrenme becerileri olarak ele alınmıştır. Araştırma konusu ile ilgili olarak bir başarı testi hazırlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin tarih öğreniminde kaynağı sorgulama becerileri yeterli değildir. Düşünsel becerilerden empati kurma, çağrışımsal düşünme ve tarihsel düş gücü/imgelem becerileri orta düzeyde gelişmiş olup, bilgi yetersizliğinin kaynağı sorgulama ve düşünsel becerilerdeki eksikliklerinin temel nedeni olduğu saptanmıştır. Tarih öğreniminde yorum becerilerinden olan perspektif alma gelişmiştir. Özellikle, tarihin doğasına uygun çalışılması ve öğrenilmesindeki bilgi kullanımı, dil becerilerinin ve önemli bilişsel becerilerin (sorgulama ve yorumlama) gelişmemiş olması bu araştırmada elde edilen en önemli sonuçtur.

Özdemir (2006), yaptığı araştırmada Sosyal Bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin tarama modeli kullanarak öğretmenlerin görüş ve önerilerini belirlemeye çalışmıştır. Elde edilen veriler şu şekilde haddelenmiştir:

- Araştırmaya katılan öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinin *eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorun çözme ve karar verme* becerilerini "kısmen" kazandırdığı görüşündedir.
- Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerilerinin yeterince kazandırılamamasını etkileyen etmenler içinde en çok etkili olanların "Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerilerinin kazandırılması için yeterli ortam ve olanakların sağlanamaması" ve "Öğrencilerin okulda öğrendikleri ile okul dışında öğrendikleri arasında bir tutarlılık sağlanamaması" olduğu görüşündedir.

- Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma açısından etkili, uygun, ideal, malzemesi geniş bir ders olduğunu ancak program ve mevcut ezberci eğitim sisteminden kaynaklanan eksiklikler olduğu görüşündedir. Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırmak için en fazla araştırma ödevi vermeyi tercih etmektedirler.

Dilek ve Yapıcı (2007) 75 tarih öğretmeni adayı üzerinde sınavlar yoluyla bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada birinci ve ikinci el kaynakları nasıl kullandıkları, tarihsel düşünme ve kaynak kullanma becerilerini ve bu becerilerini uygulamada nasıl kullanabileceklerini belirlemek için bir çalışma yapmışlardır. Öğretmen adaylarından tarihsel dokümanları sınıflandırmaları, analiz ederek çıkarımlar yapmaları, kronolojiyi kullanmaları, tarihsel yorumlar oluşturmaları ve bir derste bu dokümanları nasıl kullanacaklarını açıklayan bir ders planı hazırlamaları istenmiştir. Yapılan sınavlar sonucunda, öğretmen adaylarının, okudukları metni yeterince anlamadıkları, önceki bilgi ve deneyimleriyle iletişime giremedikleri, tarihsel bağlama uygun düşünemedikleri, tarihsel sorgulama becerilerini işe koşamadıkları görülmüştür.

Erdoğan (2007), yaptığı araştırmada ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde resimlendirilmiş öykülerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Erdoğan çalışmasında 6. sınıf düzeyindeki 46 öğrencisine bir tarih ünitesi içeriğinde resimlendirilmiş öykü tekniğini uygulamıştır. Uygulamada öğrencilerin öykü çözümlemelerini, görsel okumalarını ve görsel imgeler oluşturma edimlerini içeren veriler, nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz, doküman analizi ve içerik analizine göre yapılandırılmıştır. Bu çerçevede araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, resimlendirişmiş öykü tekniğinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine olumlu etkilerde bulunduğunu ortaya koyduğu belirtilmiştir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeline, araştırma grubuna, veri toplama araçlarına, araştırmanın işlem basamaklarına, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmanın ilk bölümü, literatür taramasının ardından yapılan tezin kavramsal/kuramsal temelinden oluşmuştur. Daha sonra araştırmanın yöntem kısmında hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir durum tespit çalışması modeli kullanılmıştır. Pek çok araştırmacı tarafından da ifade edildiği gibi nitel ve nicel yaklaşımların kendine has özel avantajları olduğundan yapılan çalışmanın amaçlarıyla uyumlu olarak iki yaklaşım etkili kullanılabilir (Dinç,2005:104'ten Akt.; Doğan, 2007:202).

Araştırmanın nicel boyutu için ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modeli tasarlanmıştır. Çalışmada, birinci ve ikinci el (özelliklede yazılı) dokümanların etkin olarak kullanıldığı yöntemin geleneksel öğretim yöntem teknik ve materyallerine göre öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek için Başarı Testi (BT) öğrencilere ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Uygulanan başarı testi, konu ile ilgili müfredatta belirlenen hedef ve davranışlara uygun sorulardan oluşturulmuştur. Ön test -son test kontrol gruplu desenin sembolize ediliş şekli aşağıdaki gibidir.

Tablo 8. Ön test-Son Test Kontrol Grubu Deseni

GD	R	O1	X	O3
GK	R	O2		O4

Tablo 8'de gösterilen kontrol gruplu desende kullanılan sembollerin açılımları aşağıdaki şekildedir:

GD: deney grubu, GK: kontrol grubu, R: deneklerin gruplara yansız olarak atandığını, O1 ve O3: deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini, O2 ve O4 kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini, X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni(deneysel değişkeni) göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde bir önceki döneme ait tarih dersi yazılı sınav sonuçları da göz önüne alınmıştır (bk. Ek-3). Bu araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	**Ön testler**	**Deneysel İşlem**	**Son testler**
Deney	BT, Ön Tarihsel Metin	Doküman kullanımı temelli ders işlenişi (Bağımsız Değişken)	BT, Dokümanlara dayanılarak yazılan son tarihsel metin
Kontrol	BT, Ön Tarihsel Metin	11. sınıf (Lise 3) Müfredatına göre hazırlanmış ders kitabı temelli ders işlenişi	BT, Dokümanlara dayanılarak yazılan son tarihsel metin

Araştırmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenler Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Araştırmada Kullanılan Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Tablosu

Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine ve Başarılarına Etkisi	
Deney Grubu	Kontrol Grubu
Dokümanların Kullanılmasının Öğretimi-Ders İşlenişinde Tarihsel Dokümanların Kullanılması (Bağımsız Değişkenler)	Ders Kitabı Odaklı Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Kullanılması
Akademik Başarı ve Tarihsel Düşünme Becerileri (Kavrama, Analiz-Yorum ve Sorun Analizi) (Bağımlı Değişkenler)	

Araştırmada, öğrencileri doküman kullanılmasının öğretilmesi ve ders işlenişinde tarihsel dokümanların kullanılması bağımsız değişken, akademik başarı ve tarihsel düşünme becerileri ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın deseni, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modelinde yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına "Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konularına dönük ders yapılmadan önce ve ders yapıldıktan sonra, başarı testi uygulanmıştır. Araştırmada, ön test yapılmasının nedeni, grupların deney öncesi başarı benzerlik derecelerinin bilinmesini sağlamaktır. Çalışmanın son aşamasında, deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında fark bulunup bulunmadığı bağımsız gruplar için t testi ile değerlendirilerek, gruplar arasındaki fark ölçülmüştür.

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımının yanında nitel araştırma yaklaşımı da birlikte kullanılmıştır. Nitel araştırma genelde gözlem, görüşme ve doküman çözümlemesini esas alan, algıların, olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik niteliksel bir sürecin izlendiği yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 1999:19). Öğrencilere ait söylemler, dokümanlar, öğrenme ortamlarında gerçekleşen değişim süreçleri, paylaşımlar; bireysel ya da grup odaklı

etkinliklere tepkiler ve değerlendirmeler; yeni bir yaklaşımın bakış açısında araştırmanın soruları kapsamında irdelenecek olan tüm değer ve koşullar ayrıntılı ve derinlemesine bir araştırmayı gerektirir. Bu durum da nitel araştırma yöntemlerine bir vurgudur (Erdoğan, 2007:60).

Çalışmada öğrencilerin tarih derlerinde doküman kullanmalarının onlardaki tarihsel düşünme becerilerine etkisinin belirlenmesi hedeflendiğinden, değerlendirmede nitel araştırma yöntemi olan betimsel analiz yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemi, Denzin ve Lincoln tarafından "belli bir nokta üzerinde odaklanmada çok metotlu; araştırma problemine yorumlamacı yaklaşımı benimseyen bir yöntem" olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada araştırma konusu olan fenomenler kendi doğal ortamlarında ele alınmakla her bir fenomen, insanların ona yüklediği anlam açısından yorumlanmaktadır (Akt.; Altunışık vd., 2005:237).

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubuna hiçbir doküman verilmeden "İkinci Dünya Savaşı insanların günlük yaşamını nasıl etkilemiştir?" sorusu sorularak bu konuda tarihsel metin yazdırılmış, uygulama sonunda ise İkinci Dünya Savaşı ile ilgili dokümanlar verilerek aynı konu tekrar sorulmuştur. Uygulamadan elde edilen öğrencilerin yazdıkları tarihsel metinler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları tarihsel metinlerde tarihsel düşünme becerilerine ilişkin frekans ve yüzdeler belirlenerek öğrencilerin hazır bulunuşlukları ortaya konulmuştur. Uygulama sonrasında ise tarihsel dokümanlar verilerek deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları tarihsel metinler analiz edilerek; deney grubunda dokümanlar kullanılarak tarih dersi işlendiğinde, derslerde hiç doküman kullanılmayan kontrol grubuna göre ne derece tarihsel düşünme becerilerinde farklılık olduğunun ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda, analizin derinliğine göre veri analizini " betimsel analiz" ve "içerik analizi" şeklinde iki grupta incelemek mümkündür.

İçerik analizinde; verilerin analizinden önce gelen bir kavramsal yapı oluşturmak mümkündür. Bu kavramsal yapıya göre kodlama yapılır, ancak ortaya

çıkan yeni kodlar listeye dâhil edilir. Bu şekilde önceden belirlenen bir kod listesi içerik analizini yönlendirirken, tümevarımcı bir anlayışla verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan veriler de daha önceden oluşturulan kod listesine eklenir ya da yeni kodlara göre eski kodlar değiştirilir. Bu tür bir kodlama sürecinde genel kategoriler ya da temalar, önceden belirlenir ve bu temalar altında yer alabilecek olan daha ayrıntılı kodlar verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkar (Yıldırım ve Şimşek, 1999:162).Tavşancıl ve Aslan (2001:22)'a göre içerik analizi; sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla toplumsal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır. Kategorisel içerik analizi ise; genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır.

Betimsel analizde; elde edilen veriler, daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 1999:158). Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Bu yaklaşımla okuyucu, elde edilen bilgilerle betimsel bir yaklaşımla tanıştırılmış olur. Bu betimlemelerden yola çıkarak araştırmacının kendi yorumlarını yapması ve bazı çıkarımlarda bulunması mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 1999:159).

Özetle, betimsel analiz, araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Tarih öğretiminin niteliğine ilişkin çıkarımlarda bulunmayı kolaylaştıran bu çalışmanın verileri nitel araştırmada kullanılan veri analizlerinden biri olan "Betimsel Analiz"e göre değerlendirilmiştir. Bu çalışmada araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği için öğrencilerin yazdığı metinlerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (1999:159), betimsel analizin dört aşamadan oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlar:

1. Betimsel analiz için çerçeve oluşturma,
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,
3. Bulguların tanımlanması,
4. Bulguların yorumlanması.

Araştırmanın başında çalışmanın araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel bilgilerini ölçmek amaçlı bir anket uygulanmıştır. Bu ankette öğrencilere, dershaneye gidip gitmedikleri, bugüne kadar okudukları kitap sayısı, evlerinde tarihle ilgili kitap olup olmadığı ve tarihle ilgili okudukları kitaplar, anne ve babalarının eğitim düzeyleri, meslekleri ve ekonomik gelirleriyle ilgili sorular yöneltilmiştir. Böylece öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve kişisel bilgileri belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2 Araştırma Grubu

Çalışmamızın araştırma grubu, Ankara ili Yenimahalle İlçesi'nde yer alan bir devlet okulu olan Prof. Dr. Şevket Raşit Hatipoğlu Lisesi'nde 2007 / 2008 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde 11. sınıfta (Lise 3) okuyan iki şubedeki öğrencilerdir. Araştırmada seçilecek olan örnek çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim 11. sınıf (Lise-3) Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde "Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konuları ile sınırlıdır. Araştırma grubunu oluşturan Prof. Dr. Şevket Raşit Hatipoğlu Lisesi'nin sınıfları ve öğrenci sayıları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 11. Araştırma Grubu

Grup	**Sınıf**	**Öğrenci Sayısı**
Deney	**11/TMD**	**38**
Kontrol	**11/TMA**	**38**

Araştırma grubunun seçileceği okulun belirlenmesi konusunda Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ndeki yetkililerden bilgi alınmış ve araştırma yapılacak okul uygulamanın içeriğine göre belirlenmiştir. Yenimahalle ilçesinin Demetevler semtinde bulunan bu okul, konum olarak Ankara'nın merkezi ile kenar mahalleleri arasında bir geçiş yerinde bulunmakta ve bir tarafında yüksek binalar yer alırken bir tarafında da gecekondular yer almaktadır. Araştırmanın yapıldığı okulun sosyo-ekonomik düzeyinin (alt-orta-üst olarak düşünülürse) orta düzeyde olduğu görülmüştür (bk. Tablo 12). Ancak öğrenciler arasında yüksek ve düşük gelir seviyesindeki ailelerin çocuklarının da eğitim gördüğü tespit edilmiştir (bk. Tablo 20). Ayrıca sınıf mevcudu açısından da Türkiye'deki 11. sınıf (lise 3) mevcutlarının ortalamasını yansıttığı düşünülmüştür.

Türkiye İstatistik Enstitüsü (TUİK-2004)'nün mahalle bazında sosyo-ekonomik düzeyi gösteren verilerine göre, araştırmanın yapıldığı okulda okuyan öğrencilerin oturdukları mahallelerin gelirlerinin ortalamasının Tablo 12'de görüldüğü gibi orta düzey olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12. Ankara İli Yenimahalle İlçesi Prof. Dr. Şevket Raşit Hatipoğlu Lisesi'nde Okuyan Öğrencilerin Oturdukları Mahallelerin Sosyal Gelişmişlik Düzeyi (TUİK-2004).

İL	İLCE	MAHALLE ADI	GELISMISLİK
ANKARA	YENIMAHALLE	KARSIYAKA	2
ANKARA	YENIMAHALLE	KAYALAR	3
ANKARA	YENIMAHALLE	KENTKOOP	2
ANKARA	YENIMAHALLE	KONUT KENT	2
ANKARA	YENIMAHALLE	YAHYALAR	2
ANKARA	YENIMAHALLE	YUKARI YAHYALAR	3
ANKARA	YENIMAHALLE	ÇAMLICA	1
ANKARA	YENIMAHALLE	ASAGI YAHYALAR	3
ANKARA	YENIMAHALLE	IVEDIK	3
ANKARA	YENIMAHALLE	KARDELEN	2
ANKARA	YENIMAHALLE	KENTKOOP	2
ANKARA	YENIMAHALLE	MACUN	2
ANKARA	YENIMAHALLE	MEHMET AKIF ERSOY	2
ANKARA	YENIMAHALLE	OSTIM	2
ANKARA	YENIMAHALLE	RAGIP TÜZÜN	1
ANKARA	YENIMAHALLE	YESIL EVLER	2

ANKARA	YENIMAHALLE	DEMET	1
ANKARA	YENIMAHALLE	DEMET LALE	1
Ortalama Gelişmişlik düzeyi		36 **:** 18 = 2	2
Sosyal Gelişmişlik Kodları	**1.ZENGİN**	**2.ORTA**	**3.FAKİR**

Tablo 12'de TUİK'in mahalle bazında sosyo-ekonomik düzeyi gösteren verilerinde de görüldüğü gibi araştırmanın yapıldığı okulda eğitim-öğretim gören öğrencilerin oturdukları mahallelerin gelişmişlik düzeylerinin ortalaması "Orta" (2) olarak görülmektedir.

Uygulamanın yapılacağı okul belirlendikten sonra araştırmanın yapılabilmesi için Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü'nden gerekli izinler alınmıştır (bk. Ek-1).

Uygulamanın yapılacağı okulda araştırmanın yapılması için resmi izinler alındıktan sonra, öğrencilerin 10. sınıftaki (Lise 2) notları ve başarı durumları ve ilk dönem tarih dersi sınavlarından aldıkları notlar incelenmiştir (bk. Ek-3). Daha sonra 11. sınıfta tarih derslerini işleyen öğretmenlerinde görüşü alınarak uygulamanın yapılacağı deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin kişisel bilgilerine yönelik bir anket yapılmıştır. Bu ankette öğrencilere, dershaneye gidip gitmedikleri, evlerinde tarihle ilgili kitap olup olmadığı ve tarihle ilgili okudukları kitaplar, anne ve babalarının eğitim düzeyleri, meslekleri ve ekonomik gelirleriyle ilgili sorular yöneltilmiştir (bk. Ek-6). Kişisel bilgilere yönelik bulgular ve yorumlar aşağıda tablolarla sunulmuştur.

Araştırmanın yapıldığı deney ve kontrol grubu öğrenci sayısı 38 olmasına rağmen bu öğrencilerden bazıları kişisel bilgilere yönelik yapılan bu ankete katılmadıkları için, iki grubun eşit olduğu 35 öğrenci sayısı bu ankete dâhil edilmiştir.

Tablo 13. Araştırma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına İlişkin Dağılımı

Grup	**Dershaneye gidiyor musunuz?**		
	Evet	Hayır	Toplam
Deney	21	14	35
Kontrol	20	15	35
Toplam	41	29	70

Öğrencilerin dershaneye gitme durumlarına ilişkin olarak Tablo 13'deki dağılım incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin 21'sinin dershaneye gittiği, 14'ünün dershaneye gitmediği, buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerin 20'sinin dershaneye gittiği, 15'inin dershaneye gitmediği görülmektedir. Deney grubundaki ve kontrol grubundaki dershaneye giden ve gitmeyen öğrenci sayılarının birbirine oldukça yakın oldukları söylenebilir. Bununla birlikte deney ve kontrol gruplarında dershaneye giden öğrencilerin sayısı dershaneye gitmeyen öğrencilerin sayısından fazladır.

Tablo 14. Araştırma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bugüne Kadar Tarihle İlgili Okudukları Kitaplara İlişkin Dağılım

Grup	**Tarihle ilgili okuduğunuz kitap var mı?**		
	Evet	Hayir	Toplam
deney	27	6	33
kontrol	27	8	35
Toplam	54	14	68

Tablo 14'de öğrencilerin bugüne kadar tarihle ilgili okudukları kitabın olup olmadığı durumlarına ilişkin dağılım verilmiştir. Tablo 14'deki dağılım incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin 27'sinin tarihle ilgili kitap okuduğu, 6'sının hiç kitap okumadığı; buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerin de 27'sinin tarihle ilgili kitap okuduğu, 8'inin ise tarihle ilgili hiç kitap okumadıkları görülmektedir. Bu değerlere göre öğrencilerin çoğunun tarihle ilgili kitap okudukları söylenebilir. Bunun yanında deney ve kontrol grubunda tarihle ilgili kitap okuyan

öğrenci sayısının aynı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ankete katılan öğrencilerden 2'si bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 15. Araştırma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Evlerinde Tarih ile İlgili Kitap Olması Durumuna İlişkin Dağılım

Grup	**Evinizde tarihle ilgili kitap var mı?**		
	Evet	Hayır	Toplam
deney	26	7	33
kontrol	28	7	35
Toplam	54	14	68

Tablo 15'te öğrencilerin evlerinde tarih ile ilgili kitap olup olmadığıyla ilgili durumlarına ilişkin dağılım verilmiştir. Tablo 15'teki dağılım incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin 26'sının evlerinde tarihle ilgili kitap olduğu, 7'sının evinde tarihle ilgili hiç kitap olmadığı; buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerin 28'inin evlerinde tarihle ilgili kitap olduğu, 7'sinin ise evlerinde tarihle ilgili hiç kitap olmadığı görülmektedir. Bu değerlere göre öğrencilerin çoğunun evinde tarihle ilgili kitap olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bugüne kadar tarihle ilgili okudukları kitabın olup olmadığı durumlarına ilişkin dağılımı gösteren Tablo 14'deki sonuçlarla, evlerinde tarih ile ilgili kitap olup olmadığıyla ilgili durumlarına ilişkin dağılımı gösteren Tablo 15'teki sonuçların birbirine çok yakın olduğu görülmüştür.

Tablo 16. Araştırma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumlarının Dağılımı

Grup	**Babanızın mezuniyeti**				
	İlköğretim	Lise	Önlisans	Lisans	Toplam
Deney	16	11	2	5	34
Kontrol	12	14	0	9	35
Toplam	28	25	2	14	69

Tablo 16'da görüldüğü üzere babaları ilköğretim mezunu olan öğrencilerin sayısı; deney grubunda 16 iken, kontrol grubunda 12'dir. Araştırma grubu öğrencilerinin babalarının mezuniyet durumunun toplamda en çok ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Babaları lise mezunu olan öğrencilerin sayısı deney grubunda 11 iken, kontrol grubunda 14'tür. Bu oran ilköğretim mezunlarından sonra ikinci büyük orandır. Babası önlisans mezunu olan öğrencilerin sayısı; deney grubunda sadece iki iken, kontrol grubunda hiç olmadığı görülmektedir. Babası lisans mezunu olan öğrenci sayısı; deney grubunda 5 iken kontrol grubunda 9'dur. Araştırma grubunda babası ilkokul mezunu olanların toplamının 28 olduğu göz önüne alındığında, her iki grubun babalarının lisan mezunu olanları bu sayının yarısı kadardır. Ayrıca Tablo 16'da görüldüğü gibi araştırmanın grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının oran olarak yarıya yakınının ilköğretim mezunu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca babalarının eğitim durumu olarak her iki grup arasında dağılımın birbirine yakın olduğu da görülmektedir.

Tablo 17. Araştırma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babalarının Mesleklerinin Dağılımı

Grup	**Babanızın mesleği**				
	İşçi	Serbest	Memur	Diğer	Toplam
Deney	4	19	11	0	34
Kontrol	9	12	13	1	35
Toplam	13	31	24	1	69

Tablo 17'de görüldüğü gibi babalarının meslekleri serbest meslek olan öğrencilerin sayısı deney grubunda 19 iken, kontrol grubunda 12'dir. Bu meslek grubunda toplamda 31 ile araştırma grubu öğrencilerinin babalarının bu meslekte oldukları görülmektedir. Buna en yakın değer ise toplamda 24 ile babaları memur olan öğrencilerdir. Deney grubu öğrencilerinin 11'inin babası memur iken kontrol

grubundaki öğrencilerin 13'ünün babası memurdur. Tablo 17'de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin babaları işçi olanların sayısı 4 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin sayısı ise 9'dur.

Tablo 18. Araştırma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarının Dağılımı

Grup	**Annenizin mezuniyeti**				
	İlköğretim	Lise	Önlisans	Lisans	Toplam
Deney	27	5	1	1	34
Kontrol	25	10	0	0	35
Toplam	52	15	1	1	69

Tablo 18'de görüldüğü üzere anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilerin sayısı deney grubunda 27 iken, kontrol grubunda 25'tir. Araştırma grubu öğrencilerinin babalarının mezuniyet durumunda olduğu gibi, annelerinin mezuniyet durumunda da en çok ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Tablo 18'de görüldüğü gibi toplamda öğrencilerin annelerinin yarıdan fazlası ilköğretim mezunudur. Anneleri lise mezunu olan öğrencilerin sayısı deney grubunda 5 iken kontrol grubunda 10'dur. Bu oran ilkokul mezunlarından sonra ikinci büyük orandır. Annesi önlisans mezunu olan öğrencilerin sayısı sadece deney grubunda bir kişidir. Annesi lisans mezunu olan öğrenci sayısı da sadece deney grubunda 1 kişidir.

Tablo 19. Araştırma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Mesleklerinin Dağılımı

Grup	**Annenizin mesleği**				
	Evhanımı	İşçi	Serbest	Memur	Toplam
Deney	32	0	0	2	34
Kontrol	31	1	1	2	35
Toplam	63	1	1	4	69

Tablo 19'da görüldüğü gibi araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin neredeyse tamamının ev hanımı olduğu belirlenmiştir. Bu sayı içerisinde 32'sinin deney grubu öğrencilerinin 31'nin ise kontrol grubu öğrencilerinin ananesi olduğu ve iki grup arasındaki sayının bir birine çok yakın olduğu görülmektedir. Bunun dışında kontrol grubu öğrencilerinden annesi işçi olan ve serbest meslekte çalışan bir kişi olduğu bu meslek grubunda deney grubunda hiç birinin annesinin olmadığı görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin 2'sinin annesi memur iken kontrol grubundaki öğrencilerin de 2'sinin annesi memurdur

Tablo 20. Araştırma Grubunu Oluşturan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Durumuna İlişkin Dağılım

Grup	**Ailelerin gelir durumları**					
	0-500 YTL	501-1000 YTL	1001-1500 YTL	1501 YTL ve üzeri	Cevap vermeyen	Toplam
Deney	3	10	10	4	6	27
Kontrol	0	14	12	4	7	30
Toplam	3	24	22	8	13	70

Tablo 20'de görüldüğü gibi ailelerinin geliri 0-500 YTL arasında geliri olan öğrenci sayısı, deney grubunda 3 kişidir. Ailelerinin geliri 501-1000 YTL arasında olan deney grubunda 10 kişi, kontrol grubunda 14 kişidir. Deney grubunda ailesinin geliri 0-500 YTL arasında olan 3 kişiyi göz önüne aldığımızda 0-1000 YTL arasında geliri olanların deney ve kontrol grubunda bir birine yakın olduğu görülmektedir. Ailesinin geliri 1001-1500 YTL arasında olan öğrenci sayısı; deney grubunda 10 kişi iken kontrol grubunda 12 kişidir. Bu aralıktaki öğrenci sayısının da her iki grupta birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ailesinin geliri 1501 YTL ve üzeri olan öğrenci sayısı her iki grupta da eşit sayıdadır. Ayrıca anketteki bu soruya 13 öğrenci cevap vermemiştir. Tablo 20'deki verilere göre; öğrencilerin aile gelirlerinin daha çok 500 YTL ile 1500 YTL arasında olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma birinci ve ikinci el (özelliklede yazılı metinler) dokümanların kullanılmasıyla yapılan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğrencilerin akademik başarılarına ve tarihsel düşünme becerilerine etkisini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Araştırmanın verilerinin iki farklı yöntemle toplanması, veri toplama araçlarının nicel ve nitel olarak iki şekilde ele alınmasını gerektirmiştir.

Araştırmanın başında, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek amaçlı uygulanan anket, araştırmacı tarafından uzman görüşü de alınarak hazırlanmıştır.

"Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konularının birinci ve ikinci el tarihsel dokümanlar kullanılarak öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisini tespit etmek için kullanılmak üzere "Başarı Testi" geliştirilmiştir.

Nicel araştırma yöntemi için hazırlanan akademik başarı testinin soruları 11. sınıf (Lise 3) Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin "Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konularına ilişkin bilgilerini ölçecek sorulardan oluşmuştur. Başarı testindeki sorular ÖSYM tarafından şu ana kadar ki ÖSS ve ÖYS sınavlarında sorulan sorular taranarak belirlenmiştir (bk. Ek-2). Soruların hazırlanmasında uygulama süresince işlenecek ilgili konunun içeriği temel oluşturmuştur. Başarı testinde kullanılan sorular için uzman görüşüne başvurulmuş, kullanılan soruların ÖSYM tarafından kullanıldığı için ayrıca geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasına gerek görülmemiştir. İlk başta 35 soru olarak belirlenen başarı testi uzman görüşleri alınarak elemeye gidilmiş ve soru sayısı 25 olarak belirlenmiştir. Başarı testi soruları belirlenirken bilgi düzeyini ölçen soruların yanında kavrama, analiz ve sentez düzeyini ölçen sorular da tercih edilmiştir. ÖSYM'nin yapmış olduğu öğrenci seçme sınavlarında; tarih konusuyla ilgili sorularda bilgi düzeyini ölçen soruların yanında birkaç satırdan oluşan bir metin oluşturmakta ve o metne dayalı olarak sorular sorulmaktadır. Bu sorular içerisinde metne dayalı çıkarımda bulunma (tümevarım), metne dayalı yargı oluşturma,

metinden soruya yönelik kanıt gösterme, metindeki ana fikri bulma, metne dayalı yargıya ulaşma, metnin hangi fikirle çelişki içerisinde olduğunu bulma ve benzeri soru kökleri kullanılmıştır.

Konuya ilişkin öğrencilerin verilen dokümanları nasıl yorumladıkları ve bu dokümanların öğrencilerin ilgili tarihsel düşünme becerilerine ne şekilde etki ettiğinin tespiti için nitel araştırma yöntemi olan betimsel analiz yöntemi ile veri toplanmıştır. Nitel veriler, uygulama öncesinde hem deney grubuna hem de kontrol grubunun mevcut tarihsel düşünme becerilerinin belirlenebilmesi için hiçbir doküman verilmeden İkinci Dünya Savaşı konusunda "İkinci Dünya Savaşı insanların günlük yaşamını nasıl etkilemiştir?" sorusundan oluşan ön test ve öğrencilere dokümanlar verilerek "İkinci Dünya Savaşı İnsanların günlük yaşamını nasıl etkilemiştir?" sorusundan oluşan son test ile toplanmıştır. Öncelikle deney ve kontrol gruplarına hiçbir doküman verilmeden ucu açık bir soru sorularak ön test uygulanmış ve bu soruya cevap olarak öğrencilerin yazdıkları tarihsel metinlerin betimsel analizi yapılmıştır. Daha sonra sadece deney grubu ile dokümanların nasıl kullanılacağı ve yorumlanacağına dair ders işlenmiştir. Deney grubu ile 11. sınıf (Lise 3) Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının araştırmamıza dâhil olan "Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konusu doküman kullanılarak işlenmiştir. Deney grubuyla örnek dokümanlar kullanılarak araştırmamıza dâhil olan konu işlenirken; kontrol gurubuyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği müfredat doğrultusunda ve geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Uygulama sonunda İkinci Dünya Savaşı konusuyla ilgili dokümanlar hem deney hem de kontrol grubuna incelettirilerek konuyla ilgili ucu açık bir sorudan oluşan son test uygulanmış ve öğrencilerden tarihsel metin yazmaları istenmiştir.

10 ders (5 hafta) süren bu uygulama sürecinin sonunda uygulamanın tarihsel düşünme becerilerine etkisini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından bir nitel veri toplama aracı geliştirilmiştir. Yurt dışında ve yurt içinde alan yazınındaki çalışmalar incelenmiş, bu çalışmalara dayanılarak araştırmacı tarafından tarih derslerinde doküman kullanılarak ders işlenmesinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisinin belirlenmesi için de öğrencilere tarihsel metinler

yazdırılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemi doğrultusunda araştırmacı tarafından nitel veri toplama aracı geliştirilmiştir. Burada nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden olan "Doküman İncelemesi" kullanılmıştır.

Nitel araştırmada araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla çalışılan araştırma problemiyle ilgili yazılı ve görsel materyaller de araştırmaya dâhil edilebilir. Yıldırım ve Şimşek (1999:140-141)'e göre, doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Geleneksel olarak doküman incelemesi, tarihçilerin, antropologların ve dilbilimcilerin kullandığı bir yöntem olarak bilinir. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Ayrıca nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesine imkân vererek araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde artırırlar.

Bailey (1982)'e göre, doküman yoluyla çalışacak araştırmacılar, dokümanları dört aşamada analiz edebilirler: Analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma (Akt.; Yıldırım ve Şimşek, 1999:150). Burada belirtilen bu dört aşama, öğrencilerin yazdıkları tarihsel metinlerin analizine dönük olarak kullanılmıştır.

Yapılan çalışmanın öğrencilerdeki tarihsel düşünme becerilerine ne şekilde etki ettiğinin belirlenmesi için kategorisel betimsel analiz yaklaşımıyla sonuçlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı, araştırmasına başlamadan önce, alandaki kuramlardan yola çıkarak veya kendi geliştirdiği kategoriler yoluyla işe başlayabilir. Bu durumda, kategoriler önceden oluşturulmuştur ve araştırmanın amacını yansıtmaktadır. Bu kategoriler yapılacak doküman analizinin de temel kategorileri olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 1999:151). Araştırmanın amacına bağlı olarak değişik analiz birimleri söz konusudur: kelime, tema, karakter, cümle veya paragraf, madde ve içerik (Yıldırım ve Şimşek, 1999:151). Çalışmanın amacı doğrultusunda yürütülmesi için yapılacak analizde, analiz birimi olarak "cümle" seçilmiştir. Öğrencilerin yazdığı metinlerdeki cümleler analiz edilerek çalışma gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen öğrenci metinlerin tarihsel düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi hedeflendiğinden, çalışmada genel kategori olarak "Tarihsel Düşünme" becerisi alınmıştır. Bu genel kategori altında alt kategorilere yer verilmiştir. Buna göre "tarihsel düşünme" becerisi alt kategorisi olarak "Tarihsel Kavrama", "Tarihsel Analiz-Yorum" ve "Tarihsel Sorun Analizi" becerileri üç alt kategori, bunların altında da başka alt kategoriler oluşturulmuştur.

Oluşturulan kategorilerin işlevsel olup olmadıklarını belirlemek için önce öğrenci metinlerinden seçilen iki metne betimsel analiz uygulanmıştır.

Tablo 21. Tarihsel Düşünme Becerileri Sorgulamak İçin Betimsel Analiz Kategorileri

TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİ
1.Tarihsel Kavrama
1.1. Tarihsel belge veya metnin yazarı ve kaynağını belirtme.
1.2. Tarihsel bir olayın nerede olduğu, kimlerin yer aldığı, bu olayın sebep ve sonuçlarını belirtme
1.3.Bir tarihsel metinde yazarın cevaplamaya çalıştığı temel soruları belirtme.
1.4.Tarihsel olgu ve görüşleri ayırt etme.
1.5.Hayal gücünü kullanarak yazma.
1.6.Geçmişi kendi kavramlarıyla ve tarihsel kişilerle empati kurma.
1.7.Tarihsel haritalardaki bilgiyi kullanma.
1.8.Görsel (Grafiklerde, tablolarda, şemalarda ve diyagramlarda) ve sayısal verileri kullanma.
1.9.Görsel (Fotoğraflar, temsili resimler, eğitsel karikatürler ve mimari çizimler) ve edebi ürünler ile müzik eserlerini kullanma
Toplam
2. Analiz-Yorum
2.1.Tarihteki şahsiyet, kurum ve düşüncelerin benzerlik ve farklılıklarını bulabilme.
2.2.Geçmişteki insanların farklı inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirtme

2.3.Farklı neden-sonuç ilişkilerini bulma.
2.4.Çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapma.
2.5.Tarihsel kanıta dayalı hipotezlerle desteklenmeyen görüşleri fark etme
2.6.Birbiriyle ihtilaflı tarihsel metinleri karşılaştırma.
2.7. Zorunlu olduğu düşünülen neden-sonuç ilişkilerini şüpheyle karşılayabilme.
2.8.Tarihsel olaylar hakkında, yeni bilgiler keşfedilince ve yeni yorumlar yapıldıkça değişebileceğini kavrama.
2.9.Tarihçilerin geçmiş hakkında farklı yorumlarının olduğundan haberdar olma.
2.10.Tarihte alınan kararların, tarihsel sürece etkileri hakkında hipotezler üretme.
Toplam
3. Tarihsel Sorun Analizi Becerisinin Alt Basamakları
3.1.Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama,
3.2.Güncel bir sorunun tarihsel arka planını belirleme.
3.3.Tarihsel dokümanlardan hareketle tarihsel sorular sorma.
3.4.Tarihsel dokümanlardan tarihsel veri elde etme.
3.5.Tarihsel dokümanın ait olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamı irdeleyerek belgenin geçerliliğini, güvenilirliğini, yeterliğini değerlendirme.
3.6. Tarihsel dokümanın ait olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamı irdeleyerek, belgedeki propaganda amacı taşıyan ögeleri fark edebilme.
3.7. Tarihsel olayla ilgili İddialarını tarihsel kanıtlarla destekleme.
Toplam
Genel Toplam

Kategoriler ve kodlama yeniden gözden geçirilip tamamlandıktan sonra öğrenci metinleri tarihsel düşünme becerilerine göre analiz edilmiştir.

Dokümanlardan elde edilen verilerin mutlaka sayısallaştırılması veya nicelleştirilmesi gerekmeyebilir. Araştırmacı, saptadığı kategoriler ve analiz birimi doğrultusunda yaptığı analizden sonra bulduğu sonuçları, rahatlıkla düzyazı şeklinde de rapor edebilir. Bu araştırmacının bir seçimidir. Eğer araştırmacı elde ettiği veriyi, nicelleştirerek veya sayısallaştırarak sunmayı tercih ediyorsa "Var veya yok", "Yüzde dağılımı", "Kapsanan alan" yollarını kullanarak yapabilir (Yıldırım ve Şimşek, 1999:153). Araştırmada dokümanlardan elde edilen veriler sayısallaştırma

yolu tercih edilmiştir. Bu doğrultuda "Var veya yok" yolu seçilmiştir. Bu konuda Yıldırım ve Şimşek (1999:153), eğer ilgili kategori dokümanda varsa 1 değeri, yoksa 0 değeri verilebilir demektedirler (bk. Ek-9, 10). Yıldırım ve Şimşek, böylece iki dokümanı, ilgili kategorilerin iki farklı dokümanda kaç kez tekrarlandığı anlamında karşılaştırmanın mümkün olacağını da belirtmişlerdir.

Bunun için öğrenci metinleri tek tek cümle bazında incelenmiş ve hangi beceri düzeyinde oldukları belirlenerek karşılarına becerilerin kategori ve alt kategorilerine göre kodları yazılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (1999:163)'e göre, veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (bir kelime, cümle, paragraf gibi) isim verilmesi sürecine kodlama denir. Kodlama süreci, elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı ve ilişkilendirmeyi gerektirir. Araştırma için kullanılacak kodlamanın güvenirliğini ortaya koymak amacıyla belirlenen kategoriler, alan uzmanı başka bir araştırmacının görüşleri alınmış; bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Metinlerin kodlanması bittikten sonra kodlar kategorilerine göre sayılarak kaydedilmiştir. Bu işlem sonunda her genel kategoriye düşen davranış frekansları belirlenerek yüzdeleri alınmıştır.

3.4. Araştırmanın İşlem Basamakları

2007–2008 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde Prof. Dr. Şevket Raşit Hatipoğlu Lisesi'nde yürütülen bu araştırmanın, deneysel işlem sürecinde deney öncesi işlem basamakları ile deney ve kontrol gruplarında aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir.

1. Araştırmada deneysel çalışma kısmına başlamadan önce literatür taraması yapılarak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2. Araştırmada uygulama başlamadan önce uygulamanın yapılacağı uygun okulun tespitinin yapılmasına çalışılmıştır. Öncelikle Ankara'nın Sincan İlçesi'nde yer alan Sincan Fatih Anadolu Teknik Endüstri Meslek Lisesi daha sonra Ankara'nın Yenimahalle İlçesi'ndeki Yahya Kemal Beyatlı Lisesi ve Prof. Dr. Şevket Raşit Hatipoğlu Lisesi'nin idarecileri ve tarih öğretmenleri ile görüşülmüştür. En sonunda

Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ndeki yetkililerden alınan bilgilerin de yardımı ile çalışmanın içeriğinin uygulanabileceği en uygun okulun Prof. Dr. Şevket Raşit Hatipoğlu Lisesi olacağına karar verilmiştir.

3. Araştırmada uygulama yapılacak okulun bir devlet okulu olmasından dolayı deneysel çalışmanın başında Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır (bk. Ek-1).

4. Deneysel işlemin uygulamasına başlanmadan önce araştırmada kullanılacak ölçekler ve uygulama sürecinin içeriği, deney grubunda kullanılacak tarihsel yazılı dokümanlar, deney ve kontrol grubunda son testte kullanılacak tarihsel dokümanlar uzman görüşlerine de başvurularak araştırmacı tarafından hazır hale getirilmiştir.

5. Uygulamanın yapılacağı okulun idarecileri ve tarih öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin sonucu ve bir dönem önceki tarih dersi yazılı notları da göz önüne alınarak bir birine denk olduğu tespit edilen iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir (bk. Ek-3).

6. Uygulamanın yapılacağı deney sınıfında "Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konuları kapsamında tarihsel yazılı dokümanlar ve bunları destekleyecek görsel dokümanlar hazırlanmıştır. Ayrıca uygulamaya başlamadan önce deney grubuna yapılacak tarih öğretiminde dokümanların kullanımı üzerine bir sunu tasarlandığından bunun hazırlıkları yapılmıştır (bk. Ek-7).

7. 10 ders (5 hafta) olarak planlanan öğretim uygulamasının öncesinde 2 ders saati hem deney hem de kontrol gruplarında yapılan ön uygulamalar (Öğrencilerin kişisel bilgilerini ölçmek amaçlı anket, doküman verilmeden öğrencilere yazdırılan tarihsel metin ve başarı testi ön test) ve uygulamanın sonunda yapılan 1 ders saati "Başarı Testi" son test deneysel işlem süresine dâhil edilmemiştir. Yani toplamda 10 ders saatlik (5 hafta) bir uygulama yapılmıştır.

8. Deney grubu öğrencilerinin dersleri yazılı tarihsel dokümanların ve destekleyici görsel dokümanların kullanımı ile işlenmiştir.

9. Deney grubunda araştırmanın uygulamasına 2008 yılının ocak ayında I. Döneminin sonlarında hazırlık uygulamaları ve tarih öğretiminde doküman kullanılması ile ilgili öğrencilere yapılan sunu ile başlanmıştır. 2008 Şubat ayında II.

Dönemin başlarında ise araştırmaya konu olan "Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konuları ile ilgili konular tarihsel dokümanlar kullanılarak gerçekleşmiştir.

10. Kontrol grubu öğrencilerinin dersleri Milli Eğitim Bakanlığı'nın Lise 3 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük müfredat programına göre hazırlanmış İdris AKDİN vd.'nin yazdığı ders kitabından işlenmiştir.

11. Kontrol grubundaki öğrencilere "Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konuları deney grubu öğrencileriyle aynı zamanda işlenmeye başlanmış ve ders kitabı esas alınarak geleneksel yöntem ile ders kitabı dışına çıkmadan deney grubu ile aynı süreyi kapsayacak şekilde işlenmiştir.

12. 10 ders (5 hafta) olarak planlanan işlem sürecinde deney grubu öğrencileriyle tarihsel birinci ve ikinci el (özelliklede yazılı belgelerle) dokümanların kullanımına uygun olarak yapılacak aşağıdaki çalışma planına uyularak dersler işlenmiştir.

— 1. ve 2. ders saati (1. Hafta) :

Uygulamanın ilk iki saatinde deney grubu öğrencilerine "Dokümanlarla Tarih Öğretimi" başlıklı bir sunu yapılmıştır (bk. Ek-7). Okul idaresinin yardımları ile okulda bulunan bilgisayar laboratuvarı (BT sınıfı) sununun yapılacağı şekilde düzenlenmiş ve öğrenciler bu iki saatte buraya alınarak sunuya katılmışlardır. Yapılan bu sunu video ile kayda alınmış ve öğrencilerin konuya yaklaşımları tespit edilerek sonuç bölümünde yer verilmiştir. Bu sunuda "Dokümanlarla Öğretim", "Birinci El kaynak", "İkinci El Kaynak", "Tarihçilerin Kullandığı Dokümanlar", "Birinci El Kaynaklara Ulaşımı, Kullanmanın Yararları ", "Dokümanların Nasıl Kullanılacağı", "Dokümanlara Yöneltilecek Sorular" gibi alanlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca sunu sırasında bir dizi birinci el ve ikinci el yazılı kaynaklar sınıfa getirilmiş ve öğrencilere tanıtılmıştır.

— 3.ve 4. ders saati (2. Hafta):

Uygulamanın üçüncü saatinde deney grubu öğrencilerine uygulamanın yapılacağı "Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konularına geçmeden önce alıştırma ve hazırlık yapmak, öğrencilere tecrübe ve bakış açısı kazandırmak üzere, araştırmacının yönlendirmesinin yoğun olduğu, "Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Hazırlık Dönemi" konularından olan "Sivas Kongresi ve Önemi" konusunda tarihsel dokümanlar kullanılarak çalışma yapılmıştır. Bu konuda daha çok Sivas Kongresi'nde tartışılan manda meselesi üzerinde durulmuştur. İlk olarak, Atatürk'ün "Nutuk" kitabında yer verdiği kongredeki manda tartışmaları ile ilgili bölüm doküman olarak öğrencilere verilmiştir. Ve bu doküman Drake ve Brown (2003:480-481)'un "Tarihsel Düşünmeyi Yönlendiren İlk Elden Kaynakların Analizi: Basılı Kaynaklar" ile ilgili sistematik yaklaşımda kullandığı analiz soruları ile analiz edilmiştir. Daha sonra bu dokümanla ilişkili olarak İstiklal Harbi Gazetesi'nin 21 Mayıs 1919 tarihli ve 27 Haziran 1919 tarihli günümüze uyarlanmış sayısında Manda meselesi ile ilgili haber ve 1921 tarihli "Viladivostok Esir Kampında Bulunan Türk Esirlerinin Gazete İlanıyla Gönderdikleri Mektup" başlıklı doküman kullanılmıştır (bk. Ek-8).

Uygulamanın dördüncü saatinde deney grubu öğrencilerine uygulamaya dâhil olan "Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konularından olan "Ermenilerle Savaş (Doğu Cephesi)" konusu tarihsel dokümanlar kullanılarak işlenmiştir. Bu konuda ilk olarak öğrencilere ana doküman olarak "Erzurum ve Deveboynu Geçici Komutan Vekili ve 2 nci Erzurum Kale Topçu Alayı Komutanı Yarbay Toverdohleyof" a ait olan bir Rus komutanının anısının yer aldığı doküman orijinal yazımı ile beraber verilerek, Drake ve Brown (2003:480-481)'un "Tarihsel Düşünmeyi Yönlendiren İlk Elden Kaynakların Analizi: Basılı Kaynaklar" ile ilgili sistematik yaklaşımda kullandığı analiz soruları ile öğrenciler tarafından analiz edilmiştir. Bu dokümanın dışında bu konuda Atatürk'ün Nutuk'unda Ermenilerle Savaşı anlattığı bölüm, Doğu Cephesi Komutanı Kâzım Karabekir'in gönderdiği bir telgraf, Yüzbaşı Ahmet Refik'in gönderdiği telgraf, İzmir'in Seferihisar İlçesi Tepecik Köyünden Çoban Hüseyin'in Yetkililere Yazdığı Mektup öğrenciler tarafından incelenmiş, dokümanlarla birlikte dokümanlara dönük verilen

sorular cevaplandırılmış ve Yarbay Toverdohleyof'un anılarının yer aldığı dokümanla ilişkilendirmeleri istenmiştir (bk. Ek-8).

— 5.ve 6. ders saati (3. Hafta):

Uygulamanın beşinci ve altıncı saatinde deney grubu öğrencilerine uygulamaya dâhil olan "Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konularından olan "Güney Cephesi'nde Maraş ve Urfa'nın Kurtarılması, Antep ve Urfa Savunmaları (Güney Cephesi)" konuları tarihsel dokümanlar kullanılarak işlenmiştir. Bu konuda ilk olarak öğrencilere ana doküman olarak "Dahiliye Nâzırı adına Müsteşar Âli Faik" e ait olan ve Fransız askerlerinin ve Ermenilerin faaliyetleri ile ilgili bir telgraf doküman olarak verilmiş, Drake ve Brown (2003:480-481)'un "Tarihsel Düşünmeyi Yönlendiren İlk Elden Kaynakların Analizi: Basılı Kaynaklar" ile ilgili sistematik yaklaşımda kullandığı analiz soruları ile öğrenciler tarafından analiz edilmiştir. Bu dokümanın dışında bu konuda güney cephesini gösteren bir harita, Urfa Kuvayimilliye Kumandanı Ali Saip (Ursavaş) ve Antepli Şahin Bey'e ait birer mektup, Antep halkının Fransız aleyhine yaptıkları mitingi gösteren bir fotoğraf, Mustaf Kemal Paşa'nın Antep, Maraş ve Urfa'nın işgali üzerine yayınladığı bildiri, Gaziantep'in kurtuluş yıl dönümü üzerine 1 Ocak 2006'da yerel Telgraf Gazetesi'nde yayınlanan bir köşe yazısı, Dahiliye Nazırı adına Müsteşar Ali Faik'in Antep'e bağlı Büyük Arapdar köyünün kayıplar listesi öğrenciler tarafından incelenmiş, dokümanlarla birlikte dokümanlara dönük verilen sorular cevaplandırılmış ve bunları verilen ana dokümanla ilişkilendirmeleri istenmiştir (bk. Ek-8).

— 7.ve 8. ders saati (4. Hafta):

Uygulamanın yedinci ve sekizinci saatinde deney grubu öğrencilerine uygulamaya dâhil olan "Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konularından olan "Batı Cephesi Muharebeleri" konusu tarihsel dokümanlar kullanılarak işlenmiştir. Bu konuda ilk olarak öğrencilere ana doküman olarak "İzmir Müdafaa-i Hukuk-ı Milliye Cemiyeti Genel Sekreterliği Vasıtasıyla

Bütün Cemiyetler ve Milli Müesseseler Adına Amerika Siyasî Temsilcisine Verilen Muhtıra" verilerek, Drake ve Brown (2003:480-481)'un "Tarihsel Düşünmeyi Yönlendiren İlk Elden Kaynakların Analizi: Basılı Kaynaklar" ile ilgili sistematik yaklaşımda kullandığı analiz soruları ile öğrenciler tarafından analiz edilmiştir. Bu dokümanın dışında bu konuda İzmir'de katliam başlıklı İstiklal Harbi gazetesinin manşeti, Yunan Mezalimi adlı tablo, Yunan işgalini gören ressam Pisaro'nun bir tablosu, Kuvayimilliye'nin faaliyetlerini anlatan çeşitli gazete haberleri, Kuvayimilliye'den düzenli orduya geçişi anlatan fotoğraflar öğrenciler tarafından incelenmiş, dokümanlara dönük verilen sorular cevaplandırılmış ve bunları verilen ana dokümanla ilişkilendirmeleri istenmiştir (bk. Ek-8).

— 9.ve 10. ders saati (5. Hafta):

Uygulamanın dokuzuncu saatinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine İkinci Dünya Savaşı ile ilgili 11 Mayıs 1940 tarihli Cumhuriyet Gazetesi'nin haberi, İkinci Dünya Savaşı ile ilgili çeşitli fotoğraflar, Anne Frank'ın Hatıra Defteri'nden bölümler, Nagazaki'ye atılan atom bombası sırasında olayın görgü şahidi olan Dr. Nagai'nin Anısı, Hirojima'ya atılan atom bombası olayını yaşayan çocukların yazdıkları mektuplardan örnekler, İkinci Dünya savaşı'nın sonuçlarının anlatıldığı ikinci el yazılı bir doküman, İkinci Dünya Savaşı yıllarında Türkiye'nin içinde bulunduğu durumu yansıtan sayısal tablonun, fotoğrafın ve ikinci el bir yazılı metnin bulunduğu dokümanlar incelettirilmiştir ve Barış Manço'nun söylediği "Bir Kahve Fincanı" adlı şarkı öğrencilere dinletilmiştir (bk. Ek-8).

Uygulamanın onuncu saatinde ise deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine İkinci Dünya Savaşı ile ilgili verilen bu dokümanlardan yararlanarak "İkinci Dünya Savaşı insanların günlük yaşamlarını nasıl etkilemiştir?" sorusunu öğrencilerin cevaplamaları ve bu yönde tarihsel bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları bu tarihsel metinler betimsel analiz yöntemine tabi tutularak doküman kullanılarak ders işlenmesinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi belirlenmeye çalışılmış bu değerlendirmenin sonuçları araştırmanın "Bulgular ve Yorum" başlığı altında belirtilmiştir.

13. Araştırma grubunun içinde yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kişisel bilgilerini ölçmek için uygulanan anket SPSS 15.0 kullanılarak frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir.

14. Deney ve Kontrol grubunun işlem öncesi yazdıkları tarihsel metinleri betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir.

15. Deney grubu öğrencilerinin uygulama sırasında dokümanlarla yaptıkları çalışmalar incelenmiştir.

16. Deney ve Kontrol gruplarının uygulama sonunda İkinci Dünya Savaşı ile ilgili verilen dokümanlardan yararlanarak yazdıkları tarihsel metinler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

17. Deney ve Kontrol grubunun "Başarı Testi" son teste verdikleri cevaplar incelenmiştir.

18. Ölçüm araçlarından "Başarı Testi" son testlerinden elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programı ile istatistiksel analizleri yapılmış deney ve kontrol gruplarının yazdıkları tarihsel metinlerinin ise frekans ve yüzdeleri alındıktan sonra betimsel analiz yapılmıştır.

19. Yapılan istatistiksel analizler yorumlanmış ve araştırmadan elde edilen sonuçlar raporlaştırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nicel araştırmada elde edilen veriler, SPSS 15,0 istatistik program paketi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının denkliğini belirlemek için 11 TMA ve 11 TMD şubelerinde akademik başarı testi ön test olarak uygulanmış ve elde edilen veriler Tek Faktörlü Varyans Analizine tabi tutulmuşlardır.

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi, ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar için t- testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde, araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği için betimsel analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (1999:158) göre, betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre organize edilebileceği gibi görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara da yer verilir. Bu analizin amacı, elde edilen bulguları düzenleme ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır.

Yıldırım ve Şimşek (1999:159) betimsel analizi dört aşamaya ayırmışlardır.

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
3. Bulguların tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması

Bu çalışmanın dokümanlarını uygulama öncesinde ve uygulama sonunda öğrencilere sorulan soru doğrultusunda öğrenciler tarafından yazılan tarihsel metinlerden elde edilen kâğıtlar oluşturmaktadır. Bu kâğıtlarda yazan metinler belirlenen kategorilere göre cümle bazında kotlanmış, kodlar sayılarak kategorilerin frekansı ve yüzdesi belirlenmiştir. Kısaca elde edilen bulgular, sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiş, betimlemeler düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilmiş olan bulgular ve buna bağlı olarak yorumlar yer alacaktır. Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemin kullanılmış olduğundan önce araştırmanın nicel bulgu ve yorumları sonrada nitel bulgu ve yorumları ele alınmıştır. Bulgulara araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda yer verildiği için öncelikle problem cümlesine yer verilmiştir.

Problem Cümlesi: Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi nedir?

Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere göre ele alınmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

1. Tarihsel dokümanların kullanılması ile ders işlenen deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları açısından ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın birinci alt probleminin analizi için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin "Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konularından ön test başarı puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 22'de verilmiştir. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubunun Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Akademik Başarı Ön Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Kontrol	38	12,36	4,00	74	,447	,656
Deney	38	12,76	3,68			

Tablo 22'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerdeki tarihsel düşünme becerilerine etkisini belirlemek için, yapılan uygulamanın öncesindeki başarı testi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(74)}$= ,447, p>.05). Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamaları ($\overline{X}$=12,76) iken, bu değer kontrol grubunda ($\overline{X}$=12,36) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre, deney grubunun ve kontrol grubunun süreç başında akademik başarılarının birbirlerine yakın olduğu ifade edilebilir. Dokümanlarla tarih öğretiminin yapılacağı deney grubuyla geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılacağı deneklerin, süreç başında bilgi düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, araştırmanın denk gruplarla başlaması için elverişlidir. Grupların, tarih öğretimindeki başarı düzeylerinin homojen bir yapı gösterdiği belirtilebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

2. Tarihsel dokümanların kullanılarak ders işlendiği deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılar açısından son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın ikinci alt probleminin analizi için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin

"Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konularından son test başarı puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23. Deney ve Kontrol Grubunun Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Akademik Başarı Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Kontrol	38	14,23	3,45	74	4,779	,000
Deney	38	17,92	3,25			

Tablo 23'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, tarih öğretiminde doküman kullanmanın öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisini belirlemek için hazırlanan akademik başarı testinden elde edilen son test başarı puanları arasında istataistiki anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(74)}$ = 4,779, p<.001). Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test başarı puan ortalamaları ($\overline{X}$=17,92) iken, bu değer kontrol grubunda ($\overline{X}$=14,23) olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu fark istatistikî olarak anlamlıdır. Buna göre, tarih öğretiminde doküman kullanılarak deneysel uygulama yapılan öğrencilerin puanlarının, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin akademik başarı puanlarına olumlu yönde katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

3. Tarihsel dokümanların kullanılarak ders işlendiği deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları açısından ön test – son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan; Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin "Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konularında tarihsel dokümanların uygulandığı deney grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 24'da verilmiştir.

Tablo 24. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Akademik Başarı Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Ölçüm	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Ön test	38	12,76	3,68	37	6,162	,000
Son test	38	17,92	3,25			

Tablo 24'de deney grubunda bulunan öğrencilerin, başarı puanları için ön test-son test puanları görülmektedir. Bu verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin öntest-son test başarı puanları arasında manidar düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($t_{(37)}$= 6,162, p<.001). Bu verilere göre, tarih öğretiminde dokümanların kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ön test puanları ortalaması ($\overline{X}$=12.76) iken, son test puanları ortalamaları ise ($\overline{X}$=17,92) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre aralarında anlamı düzeyde bir farklılık gözlenmiştir. Bu artışın, son test puanları lehine olduğu tabloda görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilere, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi'nin Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konusu

dokümanlar kullanılarak işlenmiş ve bunun sonucunda öğrencilerin başarılarının istatistikî olarak önemli derecede arttığı gözlenmiştir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

4. Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları açısından ön test – son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan; Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin "Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konularının öğretiminde ders kitabı merkezli öğretimin kullanıldığı kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Akademik Başarı Ön Test-Son Test Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Ölçüm	***N***	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Ön test	38	12,36	4,00	37	2,224	,032
Son test	38	14,23	3,45			

Tablo 25'e göre geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanımının tarih öğretiminde öğrencilerin başarı düzeylerine katkısını belirlemek için yapılan ön test ve son test ölçümleri sonuçlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(37)}$= 2,22, p<.05). Bu farklılığın, son test lehine olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları, süreç sonunda, süreç başına göre daha yüksektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin

başarısının artmasının sebebi, anlatım ve soru-cevap yöntemleri ile işlenen derslerde de öğrencilerin başarısının belirli düzeyde artması gerektiği ile açıklanabilir. Kontrol grubundaki öğrencilere, "Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konusu geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenmiş ve bunun sonucunda öğrencilerin akademik başarıları artmıştır. Deney grubunun ön test-son test başarı puanları arasında istatistikî artış ile kontrol grubunun ön test-son test başarı puanları arasındaki istatistikî artışlar arasında farkın anlamlılığı Tablo 26 ve 27'de görülmektedir. Burada kontrol grubundaki akademik başarının artışının deney grubundaki artışa göre daha az olduğu görülmektedir.

Tablo 26. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Akademik Başarı Ön Test-Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	**Ön Test**			**Son Test**		
	N	$\bar{x}$	**S**	**N**	$\bar{x}$	**S**
Deney	38	12.76	3.68	38	17.92	3.25
Kontrol	38	12.36	4.00	38	14.23	3.45

Tablo 26'da görüldüğü üzere, deney grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanları ortalaması ($\bar{x}$=12.76) iken son test başarı puanları ortalaması ($\bar{x}$=17.92) olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanları ortalaması ($\bar{x}$=12.36) iken son test puanları ortalaması ($\bar{x}$=14.23) olmuştur. On haftalık uygulama sonucunda deney ve kontrol gruplarının Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi akademik başarı puanlarında artış gözlenmiştir. İki ayrı yöntemle Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi gören grupların deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Akademik Başarı Ön Test-Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**
Denekleraras ı	31179,796	75	31179,796		
Grup (Deney/Kontrol)	158,059	1	158,059	2447,693	,000
Hata	942,645	74	12,738		
Denekleriçi	1560,5	76			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	469,007	1	469,007	35,103	,000
Grup*Ölçüm	**102,796**	**1**	**102,796**	**7,694**	**,007**
Hata	988,697	74	13,361		
Toplam	32740,296	151			

Tablo 27'ya göre iki ayrı yöntemle Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi gören grupların akademik başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi akademik başarı puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1-74)} = 7,694$, $p<.01$)]. Bu bulgu Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde dokümanların kullanılması ve kullanılmasının öğretilmesi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılmasıyla yapılan uygulamaların öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Akademik başarı puanlarında deney öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubundaki doküman kullanılarak yapılan uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Burada betimsel analiz araştırma soruları çerçevesinde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

5. Tarihsel dokümanlar kullanılarak işlenen ders öncesi ve sonrası deney grubu öğrencilerinin yazdıkları tarihsel metinlerde kavrama, yorum-analiz ve sorun analizi becerilerini kullanma sıklıkları arasında farkı var mıdır?

Araştırmanın beşinci alt problemi olan; deney grubunda uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin yazdığı metinlerde tarihsel düşünme becerilerinin kategorisi ve alt kategorilerine göre yapılan kodlama sonuçlarının frekans ve yüzdeleri Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Tarihsel Düşünme Becerilerinin Alt Basamaklarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Deney Grubu Öğrenci Metinlerindeki Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması

TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİ				
1. Kavrama				
	Uygulama Öncesi Deney Grubu		**Uygulama Sonrası Deney Grubu**	
	f	**%**	**f**	**%**
1.1. Tarihsel belge veya metnin yazarı ve kaynağını belirtme.	-	-	30	12.9
1.2. Tarihsel bir olayın nerede olduğu, kimlerin yer aldığı, bu olayın sebep ve sonuçlarını belirtme	33	34.4	61	26.2
1.3.Bir tarihsel metinde yazarın cevaplamaya çalıştığı	-	-	20	8.6

temel soruları belirtme.				
1.4.Tarihsel olgu ve görüşleri ayırt etme.	-	-	4	1.7
1.5.Hayal gücünü kullanarak yazma.	16	16.7	20	8.6
1.6.Geçmişi kendi kavramlarıyla ve tarihsel kişilerle empati kurma.	47	48.9	42	18
1.7.Tarihsel haritalardaki bilgiyi kullanma.	-	-	4	1.7
1.8.Görsel (Grafiklerde, tablolarda, şemalarda ve diyagramlarda) ve sayısal verileri kullanma.	-	-	32	13.8
1.9.Görsel (Fotoğraflar, temsili resimler, eğitsel karikatürler ve mimari çizimler) ve edebi ürünler ile müzik eserlerini kullanma	-	-	20	8.6
Toplam	96	100	233	100
2.Analiz-Yorum				
	f	**%**	**f**	**%**
2.1.Tarihteki şahsiyet, kurum ve düşüncelerin benzerlik ve farklılıklarını bulabilme.	2	3.2	5	3.4
2.2.Geçmişteki insanların farklı inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirtme	14	22.2	22	15.2
2.3.Farklı neden-sonuç ilişkilerini bulma.	17	27	25	17.2
2.4.Çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapma.	5	7.9	24	16.6
2.5.Tarihsel kanıta dayalı hipotezlerle desteklenmeyen	-	-	9	6.2

görüşleri fark etme				
2.6.Birbiriyle ihtilaflı tarihsel metinleri karşılaştırma.	-	-	4	2.8
2.7. Zorunlu olduğu düşünülen neden-sonuç ilişkilerini şüpheyle karşılayabilme.	-	-	5	3.4
2.8.Tarihsel olaylar hakkında, yeni bilgiler keşfedilince ve yeni yorumlar yapıldıkça değişebileceğini kavrama.	-	-	3	2.1
2.9.Tarihçilerin geçmiş hakkında farklı yorumlarının olduğundan haberdar olma.	-	-	2	1.4
2.10.Tarihte alınan kararların, tarihsel sürece etkileri hakkında hipotezler üretme.	25	39.7	46	31.7
Toplam	63	100	145	100
3.Sorun Analizi				
	f	**%**	**f**	**%**
3.1.Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama,	31	77.5	33	18.3
3.2.Güncel bir sorunun tarihsel arka planını belirleme.	9	22.5	8	4.4
3.3.Tarihsel dokümanlardan hareketle tarihsel sorular sorma.	-	-	17	9.4
3.4.Tarihsel dokümanlardan tarihsel veri elde etme.	-	-	64	35.6
3.5.Tarihsel dokümanın ait olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamı irdeleyerek belgenin geçerliliğini, güvenilirliğini, yeterliğini değerlendirme.	-	-	3	1.7

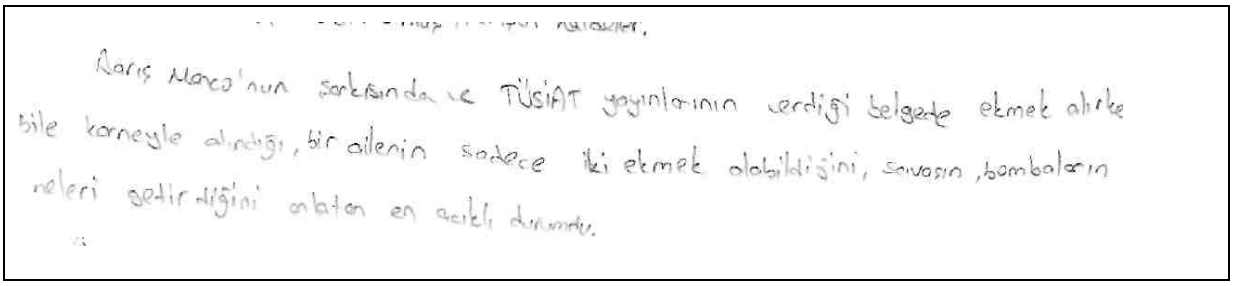
3.6. Tarihsel dokümanın ait olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamı irdeleyerek, belgedeki propaganda amacı taşıyan ögeleri fark edebilme.	-	-	4	2.2
3.7. Tarihsel olayla ilgili İddialarını tarihsel kanıtlarla destekleme.	-	-	51	28.3
Toplam	40	100	180	100
Genel Toplam	199	-	558	

Bu sonuçlara göre; uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerinin yazdığı metinlerde "1.Kavrama" kategorisi altındaki; "1.1, 1.3, 1.4, 1.7, 1.8, 1.9." ile "2.Analiz-Yorum" kategorisi altındaki; "2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9." ve "3.Sorun Analizi" kategorisi altındaki; "3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7." alt kategoriler ile ilgili hiçbir veriye rastlanmamış iken uygulama sonrasındaki bu alt kategorilerle ilgili veriler olduğu görülmüştür. Özellikle tarihsel düşünme becerilerinin "Kavrama" kategorisindeki alt kategorileri ile ilgili uygulama öncesi öğrenci metinlerinde hiç bir ifadeye rastlanmayan bu kategorilerin uygulama sonrası metinlerde 1.1. alt kategorisinde 30 (%12.9), 1.3. alt kategorisinde 20 (%8.6), 1.4. alt kategorisinde 4 (%1.7), 1.7. alt kategorisinde 4 (%1.7), 1.8. alt kategorisinde 32 (%13.8), 1.9. alt kategorisinde 20 (%8.6) ifadeye rastlanmıştır. Ayrıca tarihsel düşünme becerilerinin "Analiz-Yorum" kategorisindeki alt kategorileri ile ilgili uygulama öncesi öğrenci metinlerinde hiç bir ifadeye rastlanmayan kategorilerinin uygulama sonrası metinlerde 2.5. alt kategorisinde 9 (%6.2), 2.6. alt kategorisinde 4 (%2.8), 2.7. alt kategorisinde 5 (%3.4), 2.8. alt kategorisinde 3 (%2.1), 2.9. alt kategorisinde 2 (1.4) ifadeye rastlanmıştır. Bunun yanında tarihsel düşünme becerilerinin "Sorun Analizi" kategorisindeki alt kategorileri ile ilgili uygulama öncesi öğrenci metinlerinde hiç bir ifadeye rastlanmayan kategorilerinin uygulama sonrası metinlerde 3.3. alt kategorisinde 17 (%9.4), 3.4. alt kategorisinde 64 (%35.6), 3.5. alt kategorisinde 3 (%1.7), 3.6. alt kategorisinde 4 (%2.2), 3.7. alt kategorisinde 51 (28.3) ifadeye rastlanmıştır.

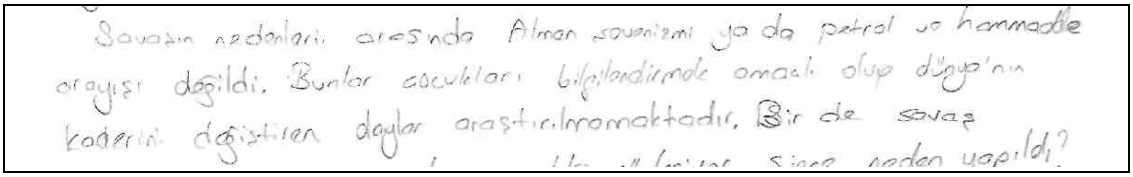
Deney grubunun uygulama sonrasındaki metinlerinde tarihsel düşünme becerileri konusunun kategorilerinin bütün alt kategorileri ile ilgili veri tespit edilmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde alt kategorilerde tespit edilen frekans sonuçlarında uygulama sonrasında fark edilir bir oranda artış olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonunda, öğrencilerin yazdığı metinler incelendiğinde doküman kullanılarak ders işlenmesinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesine etkisi olduğu görülmüştür. Öğrenci metinlerinde araştırmamıza konu olan tarihsel düşünme becerilerinin alt basamaklarına dönük veri elde edilmiştir.

Tablo 28'de verilen kategorilerle ilgili uygulama öncesinde ve sonrasında deney grubu öğrencilerinin yazdığı metinlerde tespit edilen verilere birer örnek aşağıda verilmiştir:

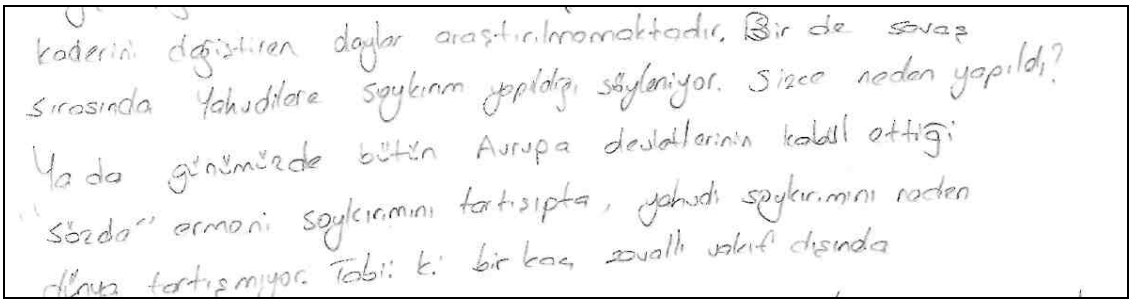
"Kavrama" kategorisi altındaki; "1.1 Tarihsel belge veya metnin yazarı ve kaynağını belirtme." alt kategori ile ilgili olarak uygulama öncesi deney grubu öğrenci metinlerinde hiçbir veriye ulaşılmaz iken uygulama sonrasında aşağıda örnek olarak verilen bir öğrencinin ifadesin de olduğu gibi veriler elde edilmiştir.


Karış Marco'nun sorularında ve TÜSİAT yayınlarının verdiği belgelerle ekmek alırken bile kuyrukta alındığı, bir ailenin sadece iki ekmek alabildiğini, savaşın, bombaların neleri getirdiğini anlatan en açıklı durumdu.

"Analiz-Yorum" kategorisi altındaki; "**2.7**. Zorunlu olduğu düşünülen neden-sonuç ilişkilerini şüpheyle karşılayabilme." alt kategorisi ile ilgili olarak deney gurubu öğrenci metinlerinde aşağıda örnek olarak verilen öğrenci ifadesin de olduğu gibi benzer veriler belirlenmiştir.

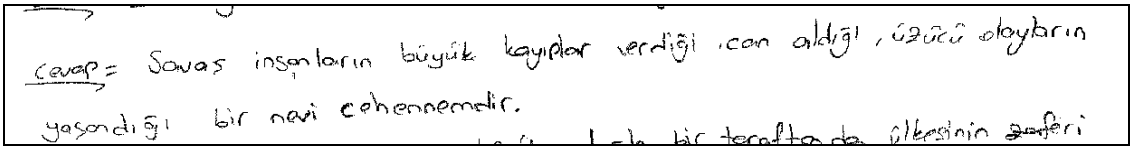

Savaşın nedenleri arasında Alman savunması ya da petrol ve hammadde arayışı değildi. Bunlar çocukları bilgilendirmek amaçlı olup dünya'nın kaderini değiştiren olaylar araştırılmamaktadır. Bir de savaş

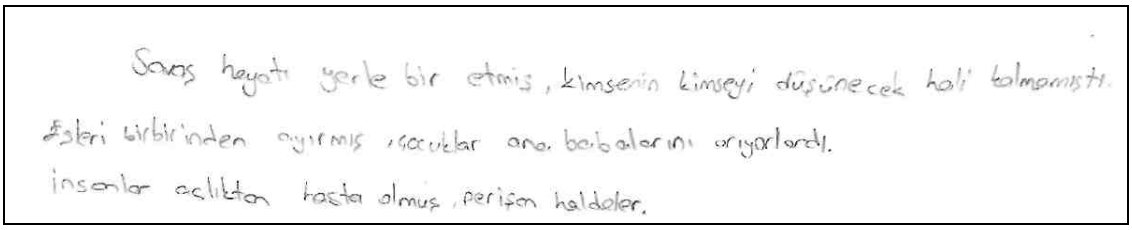
"Sorun Analizi" kategorisi altındaki; "**3.3**.Tarihsel dokümanlardan hareketle tarihsel sorular sorma." alt kategori ile ilgili olarak uygulama öncesi deney grubu öğrenci metinlerinde hiçbir veriye ulaşılmaz iken uygulama sonrasında aşağıda örnek olarak verilen bir öğrencinin ifadesin de olduğu gibi veriler elde edilmiştir.


kaderini değiştiren dağlar araştırılmamaktadır. Bir de savaş
sırasında Yahudilere soykırım yapıldığı söyleniyor. Sizce neden yapıldı?
Ya da günümüzde bütün Avrupa devletlerinin kabul ettiği
"sözde" ermeni soykırımını tartışıpta, yahudi soykırımını neden
dünya tartışmıyor. Tabi ki bir kaç zevallı yahut dışında

Uygulama öncesi deney grubunda tarihsel düşünme becerisindeki "Kavrama" alt kategorisinin toplam frekansı 96 iken uygulama sonrasında bu kategorinin frekansının 233 olduğu belirlenmiştir. Uygulama öncesi deney grubunda "Analiz-Yorum" kategorisinin toplam frekansı 63 iken uygulama sonrasında bu kategorinin frekansının 145 olduğu görülmüştür. Uygulama öncesi deney grubunda "Sorun Analizi" kategorisinin toplam frekansı 40 iken uygulama sonrasında bu kategorinin frekansının 180 çıktığı belirlenmiştir. Bu üç kategorinin genel toplamda frekansının uygulama öncesi 199 iken uygulama yapıldıktan sonra frekansının 558'e ulaştığı görülmüştür. Buda göstermektedir ki; deney grubunda tarihsel doküman kullanımı ile yapılan uygulama sonucunda ilgili tarihsel düşünme becerilerinin kategorilerinin frekansında iki katından fazla bir artış tespit edilmiştir.

Deney grubunda uygulama öncesi öğrenci metinlerinde rastlanan ifadelerin ifade edilme şekillerinde uygulama sonrasında değişiklikler olduğu görülmüştür (bk. Ek-9). Örneğin, uygulama öncesi deney grubu öğrencilerinden birinin yazdığı metinin giriş cümlesine bakıldığında çok genel ifadeler kullandığı görülürken, uygulama sonrasında yazdığı metnin girişinde saha somut örneklerle yaşanmış olayları ifade ettiği görülmüştür.





4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

6. Geleneksel öğretim metodu ile ders işlenen ders öncesi ve sonrası kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları tarihsel metinlerde kavrama, yorum-analiz ve sorun analizi becerilerini kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır?

Araştırmanın altıncı alt problemi olan; uygulama öncesi ve sonrası kontrol grubunda öğrencilerin yazdığı metinlerde yer alan toplam becerilerin dağılımının frekans ve oranları Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29. Tarihsel Düşünme Becerilerinin Alt Basamaklarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Kontrol Grubu Öğrenci Metinlerindeki Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması

TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİ				
1. Kavrama				
	Uygulama Öncesi Kontrol Grubu		**Uygulama Sonrası Kontrol Grubu**	
	f	**%**	**f**	**%**
1.1. Tarihsel belge veya metnin yazarı ve kaynağını	**-**	-	16	12.3

belirtme.				
1.2. Tarihsel bir olayın nerede olduğu, kimlerin yer aldığı, bu olayın sebep ve sonuçlarını belirtme	39	38.6	49	37.7
1.3.Bir tarihsel metinde yazarın cevaplamaya çalıştığı temel soruları belirtme.	-	-	9	6.9
1.4.Tarihsel olgu ve görüşleri ayırt etme.	-	-	-	-
1.5.Hayal gücünü kullanarak yazma.	13	12.9	10	7.7
1.6.Geçmişi kendi kavramlarıyla ve tarihsel kişilerle empati kurma.	49	48.5	34	26.2
1.7.Tarihsel haritalardaki bilgiyi kullanma.	-	-	-	-
1.8.Görsel (Grafiklerde, tablolarda, şemalarda ve diyagramlarda) ve sayısal verileri kullanma.	-	-	10	7.7
1.9.Görsel (Fotoğraflar, temsili resimler, eğitsel karikatürler ve mimari çizimler) ve edebi ürünler ile müzik eserlerini kullanma	-	-	2	1.5
Toplam	101	100	130	100
2.Analiz-Yorum				
	f	**%**	**f**	**%**
2.1.Tarihteki şahsiyet, kurum ve düşüncelerin benzerlik ve farklılıklarını bulabilme.	-	-	-	-
2.2.Geçmişteki insanların farklı inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirtme	18	27.7	12	19

2.3.Farklı neden-sonuç ilişkilerini bulma.	17	26.2	18	28.6
2.4.Çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapma.	7	10.8	12	19
2.5.Tarihsel kanıta dayalı hipotezlerle desteklenmeyen görüşleri fark etme	-	-	-	-
2.6.Birbiriyle ihtilaflı tarihsel metinleri karşılaştırma.	-	-	-	-
2.7. Zorunlu olduğu düşünülen neden-sonuç ilişkilerini şüpheyle karşılayabilme.	-	-	-	-
2.8.Tarihsel olaylar hakkında, yeni bilgiler keşfedilince ve yeni yorumlar yapıldıkça değişebileceğini kavrama.	-	-	-	-
2.9.Tarihçilerin geçmiş hakkında farklı yorumlarının olduğundan haberdar olma.	-	-	-	-
2.10.Tarihte alınan kararların, tarihsel sürece etkileri hakkında hipotezler üretme.	23	35.4	21	33.3
Toplam	65	100	63	100
3.Sorun Analizi				
	f	**%**	**f**	**%**
3.1.Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama,	35	87.5	32	41.6
3.2.Güncel bir sorunun tarihsel arka planını belirleme.	5	12.5	6	7.8
3.3.Tarihsel dokümanlardan hareketle tarihsel sorular sorma.	-	-	4	5.2

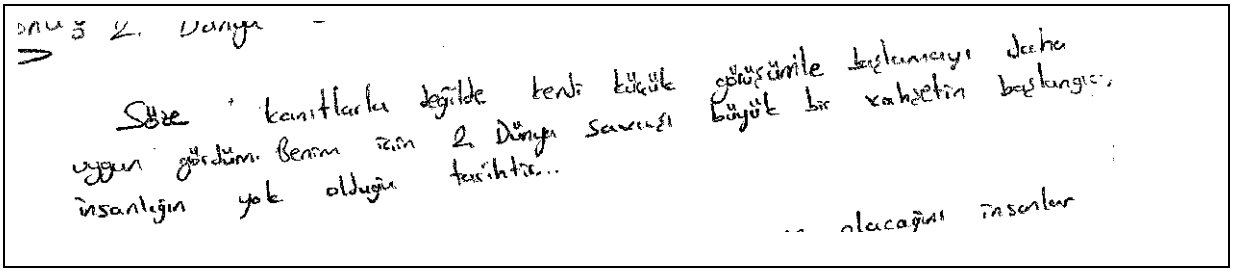
3.4.Tarihsel dokümanlardan tarihsel veri elde etme.	-	-	15	19.5
3.5.Tarihsel dokümanın ait olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamı irdeleyerek belgenin geçerliliğini, güvenilirliğini, yeterliğini değerlendirme.	-	-	1	1.3
3.6. Tarihsel dokümanın ait olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamı irdeleyerek, belgedeki propaganda amacı taşıyan ögeleri fark edebilme.	-	-	-	-
3.7. Tarihsel olayla ilgili İddialarını tarihsel kanıtlarla destekleme.	-	-	19	24.7
Toplam	40	100	77	100
Genel Toplam	206	-	270	-

Bu sonuçlara göre; uygulama öncesinde kontrol grubu öğrencilerinin yazdığı metinlerde "1.Kavrama" kategorisi altındaki;"1.1, 1.3, 1.4, 1.7, 1.8, 1.9." ile "2.Analiz-Yorum" kategorisi altındaki; "2.1, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9." ve "3.Sorun Analizi" kategorisi altındaki; "3.3, 3.4, 3.5,3.6, 3.7." alt kategoriler ile ilgili hiçbir veriye rastlanmamış iken uygulama sonrasındaki bu kategorilerden "1.Kavrama" kategorisi altındaki; "1.4." ile "2.Analiz-Yorum" kategorisi altındaki; "2.1, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9." ve "3.Sorun Analizi" kategorisi altındaki; "3.6." kategorilerinde yine hiçbir veriye rastlanmamış ve bu kategorilerde bir değişiklik tespit edilememiştir. Yani kontrol grubunda uygulama öncesinde değinilmeyen bazı alt kategorilere uygulama sonrasında da değinilmemiştir. Ayrıca uygulama öncesinde veri tespit edilen bazı alt kategorilerde uygulama sonrasında düşüş olduğu da belirlenmiştir. Uygulama öncesi kontrol grubunda "1.Kavrama" kategorisi altındaki 1.5 alt kategorisinin frekansı 13 (%12.9) iken uygulama sonrasında 10 (%7.7)'a, uygulama öncesi 1.6 alt kategorisinin frekansı 49 (%48.5) iken uygulama sonrası 34 (%26.2)'e, uygulama öncesi kontrol grubunda "2.Analiz-Yorum" kategorisi altındaki 2.2 alt

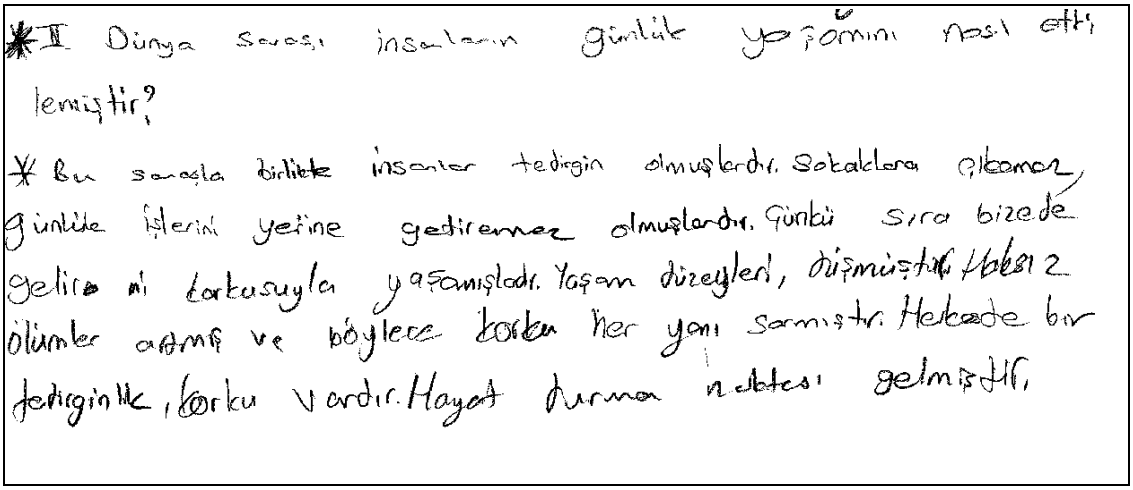
kategorisinin frekansı 18 (%27.7) iken uygulama sonrasında 12 (%19)'ye, uygulama öncesi 2.10 alt kategorisinin frekansı 23 (%35.4) iken uygulama sonrası 21 (%33.3)'e, uygulama öncesi kontrol grubunda "3.Sorun Analizi" kategorisi altındaki 3.1 alt kategorisinin frekansı 35 (%87.5) iken uygulama sonrasında 32 (%41.6)'ye düşmüştür.

Tablo 29'da verilen kategorilerle ilgili uygulama öncesinde ve sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin yazdığı metinlerde tespit edilen verilere birer örnek aşağıda verilmiştir:

"Kavrama" kategorisi altındaki; "**1.6**.Geçmişi kendi kavramlarıyla ve tarihsel kişilerle empati kurma." alt kategori ile ilgili olarak kontrol grubu öğrenci metinlerinde aşağıda örnek olarak verilen bir öğrencinin yazdığı metindeki ifadesinde olduğu gibi benzer durumlar görülmüştür.

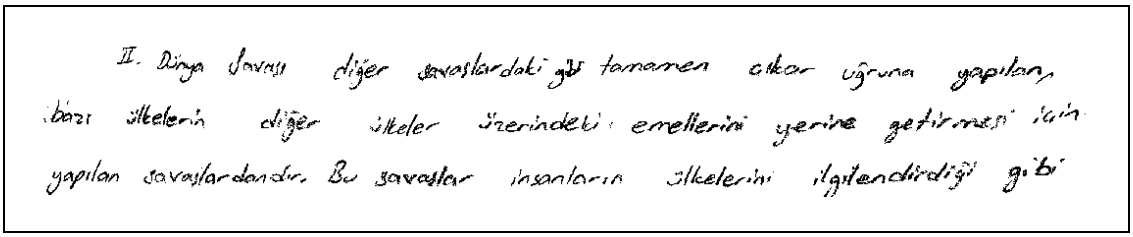


"Analiz-Yorum" kategorisi altındaki; "**2.2**.Geçmişteki insanların farklı inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirtme" alt kategorisi ile ilgili veriler kontrol grubu öğrenci metinlerinde aşağıda örnek olarak verilen bir öğrencinin yazdığı metindeki ifadesine benzer veriler belirlenmiştir.


*II Dünya Savaşı insanların günlük yaşamını nasıl etkilemiştir?

* Bu savaşla birlikte insanlar tedirgin olmuşlardır. Sokaklara çıkamaz, günlük işlerini yerine getiremez olmuşlardır. Çünkü sıra bizede gelirse mi korkusuyla yaşamışlardır. Yaşam düzeyleri, düşmüştür. Hatta 2 ölümler artmış ve böylece korku her yanı sarmıştır. Herkesde bir tedirginlik, korku vardır. Hayat durma noktası gelmiştir.

"Sorun Analizi" kategorisi altındaki; "**3.1**.Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama" alt kategori ile ilgili olarak kontrol grubu öğrenci metinlerinde aşağıda örnek olarak verilen bir öğrencinin yazdığı metindeki ifadesine benzer veriler belirlenmiştir.


II. Dünya Savaşı diğer savaşlardaki gibi tamamen elde uğruna yapılan, bazı ülkelerin diğer ülkeler üzerindeki emellerini yerine getirmesi için yapılan savaşlardandır. Bu savaşlar insanların ülkelerini ilgilendirdiği gibi

Uygulama öncesi kontrol grubunda "Kavrama" kategorisindeki toplam frekansı 101 iken uygulama sonrasında bu kategorinin frekansının 130 olduğu belirlenmiştir. Uygulama öncesi kontrol grubunda "Analiz-Yorum" kategorisinin toplam frekansı 65 iken uygulama sonrasında bu kategorinin frekansının 63 olduğu görülmüştür. Uygulama öncesi deney grubunda "Sorun Analizi" kategorisinin toplam frekansı 40 iken uygulama sonrasında bu kategorinin frekansının 77 çıktığı belirlenmiştir. Bu üç kategorinin genel toplamda uygulama öncesi frekansı 206 iken uygulama yapıldıktan sonra 270'e ulaştığı belirlenmiştir. Buda göstermektedir ki kontrol grubunda uygulama öncesi ve sonrası tarihsel düşünme becerilerinin kategorilerinin frekansında fazla bir artış olmamıştır.

Kontrol grubunda uygulama öncesi öğrenci metinlerinde rastlanan ifadelerin deney grubu öğrenci metinleri ile benzerlik gösterdiği, daha çok öğrencilerin kendi yorumlarının ağırlıkta olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında ise kontrol gurubu öğrencilerin çoğunun kullandıkları ifadelerinde kendilerine verilen dokümanlara fazla değinmedikleri, dokümanlardan yararlanma konusunda ise daha az sistemli yaklaştıkları belirlenmiştir. Ama yinede uygulama öncesine göre kontrol gurubunun uygulama sonrasında kendilerine verilen dokümanlardan yararlandıkları, tarihsel düşünme becerilerine dönük ifadeler kullandıkları görülmüştür. Ancak tarihsel düşünme becerilerine dönük verilerin deney gurubu öğrencilerinin verilerinden daha az olduğu tespit edilmiştir (bk. Ek-10). Uygulama sonrasında doküman verilerek öğrencilere yazdırılan metinlere genel olarak bakıldığında; deney gurubu öğrencilerinin metinlerinin daha uzun ve detaylı olduğu kontrol gurubu öğrencilerinin ise daha kısa ve genel ifadelere, kişisel görüşlere yer verdikleri görülmüştür.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

7. Uygulama öncesi; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları tarihsel metinlerde kavrama, yorum-analiz ve sorun analizi becerilerini kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır?

Araştırmanın altıncı alt problemi olan; deney grubunda uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin yazdığı metinlerde tarihsel düşünme becerilerinin kategorisi ve alt kategorilerine göre yapılan kodlama sonuçlarının frekans ve yüzdeleri Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Tarihsel Düşünme Becerilerinin Alt Basamaklarının Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Metinlerindeki Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması

TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİ
1. Kavrama

	Uygulama Öncesi Deney Grubu		**Uygulama Öncesi Kontrol Grubu**	
	f	**%**	**f**	**%**
1.1. Tarihsel belge veya metnin yazarı ve kaynağını belirtme.	**-**	**-**	**-**	-
1.2. Tarihsel bir olayın nerede olduğu, kimlerin yer aldığı, bu olayın sebep ve sonuçlarını belirtme	33	34.4	39	38.6
1.3.Bir tarihsel metinde yazarın cevaplamaya çalıştığı temel soruları belirtme.	**-**	-	**-**	-
1.4.Tarihsel olgu ve görüşleri ayırt etme.	**-**	-	**-**	-
1.5.Hayal gücünü kullanarak yazma.	16	16.7	13	12.9
1.6.Geçmişi kendi kavramlarıyla ve tarihsel kişilerle empati kurma.	47	48.9	49	48.5
1.7.Tarihsel haritalardaki bilgiyi kullanma.	**-**	-	**-**	-
1.8.Görsel (Grafiklerde, tablolarda, şemalarda ve diyagramlarda) ve sayısal verileri kullanma.	**-**	-	**-**	-
1.9.Görsel (Fotoğraflar, temsili resimler, eğitsel karikatürler ve mimari çizimler) ve edebi ürünler ile müzik eserlerini kullanma	**-**	-	**-**	-
Toplam	96	100	101	100
2.Analiz-Yorum				

	f	%	f	%
2.1.Tarihteki şahsiyet, kurum ve düşüncelerin benzerlik ve farklılıklarını bulabilme.	2	3.2	-	-
2.2.Geçmişteki insanların farklı inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirtme	14	22.2	18	27.7
2.3.Farklı neden-sonuç ilişkilerini bulma.	17	27	17	26.2
2.4.Çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapma.	5	7.9	7	10.8
2.5.Tarihsel kanıta dayalı hipotezlerle desteklenmeyen görüşleri fark etme	-	-	-	-
2.6.Birbiriyle ihtilaflı tarihsel metinleri karşılaştırma.	-	-	-	-
2.7. Zorunlu olduğu düşünülen neden-sonuç ilişkilerini şüpheyle karşılayabilme.	-	-	-	-
2.8.Tarihsel olaylar hakkında, yeni bilgiler keşfedilince ve yeni yorumlar yapıldıkça değişebileceğini kavrama.	-	-	-	-
2.9.Tarihçilerin geçmiş hakkında farklı yorumlarının olduğundan haberdar olma.	-	-	-	-
2.10.Tarihte alınan kararların, tarihsel sürece etkileri hakkında hipotezler üretme.	25	39.7	23	35.4
Toplam	63	100	65	100
3.Sorun Analizi				
	f	**%**	**f**	**%**

3.1.Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama,	31	77.5	35	87.5
3.2.Güncel bir sorunun tarihsel arka planını belirleme.	9	22.5	5	12.5
3.3.Tarihsel dokümanlardan hareketle tarihsel sorular sorma.	-	-	-	-
3.4.Tarihsel dokümanlardan tarihsel veri elde etme.	-	-	-	-
3.5.Tarihsel dokümanın ait olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamı irdeleyerek belgenin geçerliliğini, güvenilirliğini, yeterliğini değerlendirme.	-	-	-	-
3.6. Tarihsel dokümanın ait olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamı irdeleyerek, belgedeki propaganda amacı taşıyan ögeleri fark edebilme.	-	-	-	-
3.7. Tarihsel olayla ilgili İddialarını tarihsel kanıtlarla destekleme.	-	-	-	-
Toplam	40	100	40	100
Genel Toplam	199		206	-

Uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun tarihsel düşünme becerilerine dönük hazır bulunuşluklarını tespit etmeye dönük bu karşılaştırma tablosunun sonuçlarına göre; aralarında çok fazla bir fark olmadığı iki grubun bir birine yakın olduğu belirlenmiştir. Tarihsel düşünme becerilerinin "Kavrama" alt kategorisinin toplam frekansı uygulama öncesi deney grubunda 96 iken kontrol grubunda 101 olduğu belirlenmiştir. Tarihsel düşünme becerilerinin "Analiz-Yorum" alt kategorisinin toplam frekansı uygulama öncesi deney grubunda 63 iken kontrol grubunda 65 olduğu belirlenmiştir. Tarihsel düşünme becerilerinin "Sorun Analizi" alt kategorisinin toplam frekansı uygulama öncesi deney grubunda 40 iken kontrol grubunda da 40 olduğu belirlenmiştir. Tarihsel düşünme becerilerinin bu üç alt

kategorisinin frekansı genel toplamda uygulama öncesi deney grubunda 199 iken, kontrol grubunda 206 olduğu ve frekansların birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

8. Uygulama sonrası; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları tarihsel metinlerde kavrama, yorum-analiz ve sorun analizi becerilerini kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır?

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan; deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası öğrencilerinin yazdığı metinlerde tarihsel düşünme becerilerinin kategorileri ve alt kategorilerinin karşılaştırıldığı kodlama sonuçlarının frekans ve yüzdeleri Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. Tarihsel Düşünme Becerilerinin Alt Basamaklarının Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Metinlerindeki Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması

TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİ				
1. Kavrama				
	Uygulama Sonrası Deney Grubu		**Uygulama Sonrası Kontrol Grubu**	
	f	**%**	**f**	**%**
1.1. Tarihsel belge veya metnin yazarı ve kaynağını belirtme.	30	12.9	16	12.3

1.2. Tarihsel bir olayın nerede olduğu, kimlerin yer aldığı, bu olayın sebep ve sonuçlarını belirtme	61	26.2	49	37.7
1.3.Bir tarihsel metinde yazarın cevaplamaya çalıştığı temel soruları belirtme.	20	8.6	9	6.9
1.4.Tarihsel olgu ve görüşleri ayırt etme.	4	1.7	-	-
1.5.Hayal gücünü kullanarak yazma.	20	8.6	10	7.7
1.6.Geçmişi kendi kavramlarıyla ve tarihsel kişilerle empati kurma.	42	18	34	26.2
1.7.Tarihsel haritalardaki bilgiyi kullanma.	4	1.7	-	-
1.8.Görsel (Grafiklerde, tablolarda, şemalarda ve diyagramlarda) ve sayısal verileri kullanma.	32	13.8	10	7.7
-1.9.Görsel (Fotoğraflar, temsili resimler, eğitsel karikatürler ve mimari çizimler) ve edebi ürünler ile müzik eserlerini kullanma	20	8.6	2	1.5
Toplam	233	100	130	100
2.Analiz-Yorum				
	f	**%**	**f**	**%**
2.1.Tarihteki şahsiyet, kurum ve düşüncelerin benzerlik ve farklılıklarını bulabilme.	5	3.4	-	-
2.2.Geçmişteki insanların farklı inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirtme	22	15.2	12	19
2.3.Farklı neden-sonuç ilişkilerini bulma.	25	17.2	18	28.6

2.4.Çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapma.	24	16.6	12	19
2.5.Tarihsel kanıta dayalı hipotezlerle desteklenmeyen görüşleri fark etme	9	6.2	-	-
2.6.Birbiriyle ihtilaflı tarihsel metinleri karşılaştırma.	4	2.8	-	-
2.7. Zorunlu olduğu düşünülen neden-sonuç ilişkilerini şüpheyle karşılayabilme.	5	3.4	-	-
2.8.Tarihsel olaylar hakkında, yeni bilgiler keşfedilince ve yeni yorumlar yapıldıkça değişebileceğini kavrama.	3	2.1	-	-
2.9.Tarihçilerin geçmiş hakkında farklı yorumlarının olduğundan haberdar olma.	2	1.4	-	-
2.10.Tarihte alınan kararların, tarihsel sürece etkileri hakkında hipotezler üretme.	46	31.7	21	33.3
Toplam	145	100	63	100
3.Sorun Analizi				
	f	**%**	**f**	**%**
3.1.Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama,	33	18.3	32	41.6
3.2.Güncel bir sorunun tarihsel arka planını belirleme.	8	4.4	6	7.8
3.3.Tarihsel dokümanlardan hareketle tarihsel sorular sorma.	17	9.4	4	5.2
3.4.Tarihsel dokümanlardan tarihsel veri elde etme.	64	35.6	15	19.5
3.5.Tarihsel dokümanın ait olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamı irdeleyerek belgenin geçerliliğini,	3	1.7	1	1.3

güvenilirliğini, yeterliğini değerlendirme.				
3.6. Tarihsel dokümanın ait olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamı irdeleyerek, belgedeki propaganda amacı taşıyan ögeleri fark edebilme.	4	2.2	-	-
3.7. Tarihsel olayla ilgili İddialarını tarihsel kanıtlarla destekleme.	51	28.3	19	24.7
Toplam	180	100	77	100
Genel Toplam	558	-	270	-

Tarihsel düşünme becerilerine dönük yapılan uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarının karşılaştırıldığı tabloda, tarih öğretiminde dokuman kullanımının tarihsel düşünme becerilerine etkisi görülmektedir. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu arasında büyük bir farkın olduğu belirlenmiştir. Tarihsel düşünme becerilerinin "Kavrama" alt kategorisinin toplam frekansı uygulama sonrası deney grubunda 233 iken kontrol grubunda 130 olduğu belirlenmiştir. Tarihsel düşünme becerilerinin "Analiz-Yorum" alt kategorisinin toplam frekansı uygulama sonrası deney grubunda 145 iken kontrol grubunda 63 olduğu belirlenmiştir. Tarihsel düşünme becerilerinin "Sorun Analizi" alt kategorisinin toplam frekansı uygulama sonrası deney grubunda 180 iken kontrol grubunda 77 olduğu belirlenmiştir. Tarihsel düşünme becerilerinin bu üç alt kategorisinin frekansı genel toplamda uygulama sonrası deney grubunda 558 iken kontrol grubunda 270 olduğu tespit edilmiştir. Buda göstermektedir ki; deney ve kontrol grubunun tarihsel düşünme becerileri arasında uygulama sonrasında deney grubu lehine bir fark oluşmuştur. Uygulama sonrasında deney grubunun tarihsel düşünme becerileri kategorilerinin frekansları, genel toplamının kontrol grubu frekanslarının yaklaşık iki katı kadardır.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öncelikle tarihsel dokümanların önemi, tarihsel yazılı ve görsel dokümanların türleri, birinci ve ikinci el kaynak dokümanların tarihteki yeri, tarihsel dokümanların tarih öğretiminde kullanılması ve tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerilerinin gerekleri incelenmiş; tarihsel düşüme becerileri ve alt basamakları hakkında bilgi verilmiş; tarih derslerinde doküman kullanmanın bu belirlenen tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilerde geliştirilmesi ve öğrenci başarılarına etkisi üzerinde durulmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlar, öğrencilerin akademik başarısına ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi açısından sunulmuştur.

Sonuçlar:

- Hem doküman kullanımının öğretildiği ve derslerde tarihsel doküman kullanımının uygulandığı deney grupları öğrencilerinin hem de geleneksel yöntemin kullanılarak ders kitabıyla öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin **"**Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konusunda başarı düzeylerinde bir artış gözlenmiştir."Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konusunda uygulanan akademik başarı testinde deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam testi başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanları ortalaması ($\bar{x}$ =12.76) iken son test başarı puanları ortalaması ($\bar{x}$ =17.92) olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanları

ortalaması ($\bar{x}$ =12.36) iken son test puanları ortalaması ($\bar{x}$ =14.23) olmuştur. On haftalık uygulama sonucunda deney ve kontrol gruplarının Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi akademik başarı puanlarında artış gözlenmiştir. İki ayrı yöntemle Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi gören grupların akademik başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi akademik başarı puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [p<.01)]. Bu bulgu Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde dokümanların kullanılması ve kullanılmasının öğretilmesi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılmasıyla yapılan uygulamaların öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Akademik başarı puanlarında deney öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubundaki doküman kullanılarak yapılan uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

- Doküman kullanımının öğretildiği ve tarihsel doküman kullanılarak öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test başarı puanları arasında manidar düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir (p<.001). Araştırmada elde edilen verilere göre, tarih öğretiminde dokümanların kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ön test puanları ortalaması ($\overline{X}$ =12.76) iken, son test puanları ortalamaları ise ($\overline{X}$ =17,92) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre aralarında anlamı düzeyde bir farklılık gözlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi'nin "Kurtuluş Savaşı" bölümünde yer alan "Muharebeler ve Sonuçları" konusu dokümanlar kullanılarak işlenmiş ve bunun sonucunda öğrencilerin başarılarının istatistikî olarak önemli derecede arttığı gözlenmiştir.

- Tarih destlerinde dokuman kullanımı yaklaşımının öğrencilerin tarih bilgilerini ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

- Tarih derslerinde tarihsel doküman kullanılması, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini olumlu yönde geliştirmiştir.
- Tarihsel birinci ve ikinci el yazılı dokümanların tarih öğretiminde önemli bir öğretimsel araç-gereç olduğu görülmüştür.
- Öğrenciler birinci ve ikinci el yazılı belgelerden yararlanarak tarihle ilgili yorumlar çıkararak kendi yorumlarını da katabildikleri tarihsel metinler yazabilmektedirler. Buda öğrencilerin tarihi anlama becerilerini geliştirmektedir.
- Dokümanlar üzerinde çalışan öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerinin daha fazla olduğu, iş birliğine dayalı öğretim yönteminin kullanılarak tarihsel dokümanlar kullanılmasının öğrencilerin sosyal ve eğitimsel gelişimlerini arttırabilir.
- Öğrenciler, birinci ve ikinci el yazılı belgelerde bulunan fikirler arasında anlamlı bağlantılar kurabilmektedirler. Buda öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırmaktadır.
- Tarih derslerinde doküman kullanma yaklaşımı, öğrencilerin tarihçinin zihinsel alışkanlıklarını kullanmaya yönlendirdiği görülmüştür.
- Öğrenciler, tarih ders kitaplarındaki bilgiler ve öğretmenlerinin anlattıkları ile birinci elden kaynaklarla bağlantı kurarak tarihsel anlatıları yeniden biçimlendirdikleri belirlenmiştir.
- Tarihsel dokümanların kullanılması öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi olumlu yönde arttırdığı düşünülmektedir.
- Tarihsel dokümanların tarih derslerinde kullanımı öğretmenlere öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerinin tüm aşamalarında gelişimlerini sağlama noktasında yardımcı olacakları düşünülmektedir.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerini belirlemek için yapılan betimsel analiz sonucunda, öğrencilerin yazdıkları tarihsel metinlerde tarihsel düşünmenin tarihsel kavrama, tarihsel analiz-yorum, tarihsel sorun analizi becerileri açısından bulguları incelendiğinde;

deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre tarihsel düşünme becerilerine dönük dokümanları daha etkili kullandıkları sonucuna varılmıştır.

- Doküman kullanma yönteminin uygulanmadan kontrol grubu öğrencilerine verilen dokümanlardan hareketle yazdıkları metinlerde tarihsel düşünmenin "Kavrama" becerisinin alt basamaklarından olan "Tarihsel olgu ve görüşleri ayırt etme.", "Tarihsel haritalardaki bilgiyi kullanma."ya dönük hiçbir veri tespit edilememiştir. Bunun yanında kontrol grubunda "Analiz-Yorum" becerisinin alt basamaklarından "Tarihteki şahsiyet, kurum ve düşüncelerin benzerlik ve farklılıklarını bulabilme.", "Tarihsel kanıta dayalı hipotezlerle desteklenmeyen görüşleri fark etme", "Birbiriyle ihtilaflı tarihsel metinleri karşılaştırma.", "Zorunlu olduğu düşünülen neden-sonuç ilişkilerini şüpheyle karşılayabilme." kategorilerine dönükte hiçbir veri tespit edilememiştir. Ayrıca kontrol grubunda "Sorun Analizi" becerisinin alt basamaklarından "Tarihsel dokümanın ait olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamı irdeleyerek, belgedeki propaganda amacı taşıyan ögeleri fark edebilme." kategorisine dönükte veri tespit edilememiştir.
- Deney grubunda doküman kullanarak yapılan çalışmalar sonucunda verilen dokümanlardan hareketle öğrencilerin yazdıkları metinlerde tarihsel düşünme becerilerinin araştırmamıza konu olan " Kavrama, Analiz-Yorum ve Sorun Analizi" alt becerilerinin bütün kategorileri ile ilgili veriler tespit edilmiştir.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metinlerinden tespit edilen kodların frekanslarında ise deney grubu lehine bir sonuç çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin yazdıkları metinlerde tarihsel düşünme becerilerinin alt kategorilerine dönük kontrol grubu öğrencilerinin metinlerininkinden daha çok veri tespit edilmiştir. Örneğin tarihsel düşünme becerilerinin "Kavrama" alt becerisinin "Hayal gücünü kullanarak yazma." kategorisine dönük olarak deney grubunun frekansı 20 iken kontrol grubunun frekansı 10 olarak belirlenmiştir. Aynı şekilde "Kavrama" alt becerisinin "Görsel (Grafiklerde, tablolarda, şemalarda ve diyagramlarda) ve sayısal verileri kullanma."

kategorisine dönük deney grubunun frekansı 32 iken kontrol grubunun frekansı 10 olarak görülmüştür. Bunun yanında "Sorun analizi" alt becerisinin "Tarihsel olayla ilgili iddialarını tarihsel kanıtlarla destekleme." kategorisine dönük olarak deney grubunun frekansı 59 iken kontrol grubunun frekansı 10 olarak belirlenmiştir. Bu örneklerde olduğu gibi tarihsel düşünme becerilerinin uygulamaya konu olan bütün alt becerilerinde deney grubunun frekansı yüksek çıkmıştır.

- Öğrencilerin gözlemlenmesi ile elde edilen verilere göre deney grubu öğrencilerin bazıları yapılan bu uygulama ile ÖSS de çıkan metin temelli, yorum gerektiren tarih ile ilgili soruları daha rahat çözebildikleri, bu tür soruları çözememeye dönük kaygılarının azaldığını belirttikleri tespit edilmiştir.

Öneriler:

- Türkiye'de Devler Arşivleri Genel Müdürlüğü veya Milli Eğitim Bakanlığının Yayımlar Daire Başkanlığı İnternet sayfalarında tarih öğretmenlerinin kullanımına dönük çeşitli öğretim stratejileri ve tarihsel dokümanlara yer verebilirler. Ya da tarihsel dokümanlar konusunda Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarih dersi müfredatına uygun materyal hazırlayabilir. Konularla ilgili bir çalışma komisyonu bünyesinde birinci ve ikinci el (özelliklede yazılı dokümanlar) kaynakların yer aldığı materyaller hazırlanıp tarih öğretmenlerinin hizmetine sunulabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yayınlanan dergilerde "Dokümanlarla Öğretim" adlı bir köşede her ay bir doküman yayınlanıp, öğretmenlere bu dokümanın sınıfta nasıl kullanılacağına ilişkin önerilerde bulunulabilir. Bu konuda süreli yayın olarak çıkan tarihle veya eğitimle ilgili dergilerde de yer verilebilir. İlgili dergiler her sayılarında o süre kapsamında ortaöğretim tarih müfredatını takip ederek ilgili konulara dönük birinci el veya ikinci el yazılı dokümanları yayınlayabilir, bunlar üzerinde öğrencinin çalışmalar yapacağı imkânlar verebilirler. Böylelikle bu tür

dergilerin ortaöğretim öğrencileri tarafından alınması öğretmenler tarafından teşvik edilir, tarihe dönük yayınlanan bu dergilerin satış grafiğinde de artış olur.

- Öğretmenlerin üye olduğu eğitimle ilgili özel internet siteleri ve bu sitelerde de öğretmen portalları, forumları bulunmaktadır. Bu eğitim sitelerinde tarih öğretmenlerinin kendi aralarında oluşturacakları portallar yolu ile de ortaöğretim tarih dersleri konularına dönük birinci ve ikinci el yazılı doküman havuzları oluşturulabilir. Bu yolla da tarih öğretmenleri ellerindeki dokümanları diğer tarih öğretmenleri ile paylaşma ve bu dokümanların kullanımına dönük fikir alış verişinde bulunma imkânı bulabilirler. Birinci ve ikinci el yazılı dokümanların sınıfta nasıl kullanacakları gibi bilgilerin yanında örnek ders planlarını da kendi aralarında paylaşma imkânı bulabilirler.
- Ortaöğretimde görev yapan tarih öğretmenleri derslerde yeri geldiğince birinci el ve ikinci el yazılı dokümanları kullanarak çalışmalar yapabilirler.
- Tarih öğretmenleri, öğrencilerine verdikleri dönem ödevleri veya proje çalışmalarında konu ile ilgili öğrencilerini birinci el ve ikinci el yazılı kaynakları kullanmaya, incelemeye yönlendirmeliler.
- Milli Eğitim Bakanlığı ilgili üniversitelerin tarih eğitimi bölümleri ile iş birliği içinde yaz aylarında ya da haziranın sonunda ve eylül ayının başında yapılan seminerler döneminde öğretmenlere doküman kullanım stratejilerine ilişkin olarak atölye çalışmaları, seminerler düzenleyebilir. Bu çalışmalarda; birinci ve ikinci el kaynak kullanımı, tenkidi ve bu kaynakların eğitimdeki önemi, sınıf içi uygulamalarına yansıtılması gibi konular üzerinde durulabilir. Bu çalışmalarda yapılacak uygulamalar ile tarih öğretmenlerine tarihsel düşünme konusu üzerin de durulabilir. Bir doküman olarak gazete kupürlerinin eğitimde kullanılmasına dönük Talim ve Terbiye Kurulu'nun ekte sunulan yazısına benzer bir yazı lise tarih

derslerinde tarihsel dokümanların kullanılmasına dönük olarak hazırlanıp okullara gönderilebilir (bk. Ek-12).

- Ders kitaplarında birinci ve ikinci el yazılı dokümanların ağırlığı ve işlevi arttırılmalıdır. Ders kitabı yazarları tarih ders kitaplarına sadece okuma parçası koymak yerine o metnin işlerlik kazanacağı bir formata dönüştürmeliler. Ders kitaplarında verilen belgeler üzerinde öğrencinin düşüne bileceği, değişik tarihsel düşünme becerilerini işe koşabileceği yapıda verilmelidir. Nasıl ki 2005 yılında uygulama konulan ilköğretim sosyal bilgiler dersi kitaplarında çalışma kitabı varsa ve öğrenciler bu kitaptaki etkinlikler ile aktif bir şekilde üzerinde çalışıyorlarsa, ortaöğretimde de daha çok birinci ve ikinci el yazılı dokümanlarla aktif olarak üzerinde çalışma imkânı verilmelidir.
- Tarih öğretmeni adaylarına lisans eğitimi sırasında tarih metodolojisi, özel öğretim yöntemleri vb. derslerde doküman kullanımına dönük ve düşünme becerilerini içine alan geniş bir bölüm ayrılabilir. Bu derste birinci ve ikinci elden kaynak kullanımını, tenkidini ve bu kaynakların eğitimdeki önemi, sınıf içi uygulamalarına bunların yansıması, bunlardan hareketle öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine dönük içerik ve çalışmalar bulunabilir.
- Lise tarih derslerinde tarihsel doküman kullanmanın yanında öğrencilere bir tarihsel dokümanın inceleme yöntemleri öğretilmeli, bu yönde çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle lise 1 (9. sınıf) tarih dersinin ilk ünitesi olan "Tarih Bilimi" başlıklı ünitede dokümanların nasıl kullanılması gerektiğine dönük örnek çalışmalar yapılmalıdır.
- Lise 3. (11. sınıf) sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uygulanan doküman kullanılmasına dönük bu çalışmanın araştırmacılar tarafından orta öğretiminin diğer sınıflarında da uygulanması gerekmektedir. Ayrıca tarih derslerinde doküman kullanımının akademik başarı ve tarihsel düşünme becerilerine etkisinin

dışında başka hangi yönlerden öğrenciyi etkilediğine dönükte araştırmaların, uygulamaların yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, K. Ü. (2003). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

AKARSU, B. (1994). **Felsefe Terimleri Sözlüğü.** İstanbul: İnkılap Yayınları.

AKBABA, B. (2003). Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.

AKDİN, İ., ÇAKMAK, M., GENÇ, M. (2006). **Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Lise 3.** Ankara: MEB Yayınları.

AKINOĞLU, O., DİRİÖZ, U. (2007). **Tarih Öğretiminde Eleştirel ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

AKSU, M. (1989). Geliştirilmesi Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. **Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu**. s.44-54. Ankara.

…..……(1997). "*Nasıl Bir İnsan, Nasıl Bir Öğretim? Gelişmeler ve Yeni Arayışlar***." Yeni Türkiye**. 55: 101-105.

ALKAN, C., DERYAKULU, D., ŞİMŞEK, N. (1995). **Eğitim Teknolojisine Giriş,** Ankara: Önder Matbaacılık

ALKAN, C. (1998). **Özel Öğretim Yöntemleri (Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi)**. Ankara: Anı Yayıncılık.

ATA, B. (1998a). İngiltere'de Piaget ve Bruner'in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma. **IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu,** 15-16 Ekim. Pamukkale Üniversitesi.

…….....(1998b). Tarih Öğretiminde Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model**.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı.

……(2002a). *Tarih Derslerinde "Dokümanlarla Öğretim" Yaklaşımı*. **Türk Yurdu** C.22, **(**175), 80-86.

.....(2002b) *Bahaeddin Yediyıldız ile Tarih Araştırmaları ve Öğretimi Konusunda Söyleşi.* **Türk Yurdu**, **(**175), 49-53.

……..(2002c) Müzeler ve Tarihî Mekânlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin "Müze Eğitimine" İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı.

……..(2005). Tarih Pedagojisine Uygun Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Nasıl Olmalıdır?" **İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorular ve Çözüm Önerileri**. Saray, M. ve Tosun H. (Ed.), Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

AK (Avrupa Konseyi). (2002). **Avrupa Konseyi Değişime Çağırıyor**. İngilizceden Çeviren: Eda CERRAHOĞLU. **Toplumsal Tarih**, (100), 58-59.

BARTON, K. (2005). "Primary Sources In History:Breaking Through The Myths". **Phi Delta Kappan** ,January 2005, Volume 86, Number 10.

BİLEN, M. (1999). **Plandan Uygulamaya Öğretim.** Ankara: Anı Yayıncılık.

BİNBAŞIOĞLU, C. (1994). **Genel Öğretim Bilgisi.** Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

BLACK, J., DONALD, M. M. (2000). **Studying History**, New York: Palgrave Publisher

BROOKS, R., ARIS, M. and PERRY, I.. (1993). **The Effective Teaching of History** Harlow: Longman

BÜYÜKKARAGÖZ, S., ÇİVİ, C. (1997). **Genel Öğretim Metotları**. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.

CANDAN, A.S. (2003). Tarih Öğretiminde Ayrıntılı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.

CARR, E. (1988). **What Is History?** Newyork: Random House.

CHOWEN, B.W. (2005) Teaching Historical Thinking: What Happened in a Secondary School World History Classroom. Ph.D Thesis, University of Texas.

COLLINGWOOD, R.G. (1990). **Tarih Tasarımı**. İngilizceden Çeviren: K. DİNÇER. İstanbul: Ara Yayıncılık.

COOPER H. and DILEK D. (2004). Children's Thinking in History: analysis of a history lesson taught to 11 year olds at Ihsan Sungu School. **Heirnet Conference 2004.**

COOPER, H. (1991). Young Children's Thinking in History**.** Ph.D Theis. Londra: The Institute of Education.

……(1995). **The Teaching of History in Primary Schools: Implementing the Revised National Curriculum.** *London: David Fulton.*

……. (1996). History 5-11. **Teaching History**. H. Bourdıllon (Editor). London: Routledge. 76-86.

COPELAND, T. (1998). *Constructing History: All Our Yesterdays*. **Teaching The Primary Curriculum For Constructive Learning**. M. Littledyke and L. Huxford (Editors). London: David Fulton Publishers. <www.heirnet.org/2004conference/papers/**cooperdilek**.doc> (2007. Ararlık 22)

CÜCELOĞLU, D. (1994). **İyi Düşün Doğru Karar Ver.** İstanbul: Sistem Yayıncılık.

ÇAYDAŞ, E. (2003). Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersinde Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Etkinliklerin Değerlendirilmesi: "Adana İli'nde Bir Örnek Olay Çalışması", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÇİLENTİ, K. (1988). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim.** Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

DEMİRCİOĞLU, İ. H. (2004). "*Öğretim Stratejileri*", **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Ankara: Pegem A Yayınları.

…… (2005). **Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar,** Ankara: Anı Yayınları.

DEMİREL, Ö. (1999). **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

…… (2003). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DEMİREL, Ö., Taş, A. M., Tüfekçi, S., Yazçayır, N. ve Yurdakul, B. ((2000). Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrenme Sürecine Etkileri. **IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**. (27-30 Eylül) Eğitim Programları ve Öğretimi Bildirileri-I. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

…… (2002). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DEMİRBOLAT, A. (2002). "*Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi"* **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayınları. 34-56.

DEMİRTAŞ, A., DOĞANAY, A. (1997). **Sosyal Bilimler Öğretimi.** Ankara: MEB Yayınları.

DİLEK, D. (2000). Öğrencilerde Tarih Düşüncesinin Gelişimi: Tarih Derslerinde Öğrenme ve Anlama. **Milli Eğitim**, (145).

……. (2002). **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünme Gelişimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

DİLEK D., YAPICI G. (2007) Tarih Öğretmen Adaylarının Kaynaklarla Çalışmada Karşılaştıkları Güçlükler Ve Romantik Tarih Anlayışı: Sınav Kağıtları Üzerine Bir Analiz. **4.th Heirnet Conference 2007**, 10-12 September, Marmara Universitesi, İstanbul.

DOĞAN, Y. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı**.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

DRAKE, F.D. and BROWN, S.D. (2003) ; *"A Systematic Approach to Improve Students' Historical Thingking",* **The History Teacher,** Vol. 36, No. 4. Pp. 465-589.

DRAKE, F. D. (2003). Teaching Historical Thinking. ERIC *Digest*. html://www.ericdigests.org/2003-2/historical.html adresinden 12 Kasım 2007 tarihinde alınmıştır.

EPSTEİN, T. L. (1994), "The Arts of History: An Analysis of Secondary School Students' Interpretations of the Arts in Historical Contexts." **Journal of Curriculum and Supervision.** 9.2, 174-194.

ERCAN, A (1998). **Çocuklar Nasıl Öğrenir**. Ankara: Eğitimde Temel Kitaplar Dizisi.

ERDEM, M., AKKOYUNLU, B.(2002)."*Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekiple Proje Tabanlı Öğrenmenin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma"*. http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say1/v01s01a.htm adresinden 18.02.2008 tarihinde alınmıştır.

ERDEN, M. (Tarihsiz) **Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Ankara: Alkım Yayınevi.

ERDOĞAN, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Resimlendirilmiş Öykülerin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisini**.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Öğretmenliği Bilim Dalı.

ERGUN, M., ÖZDAŞ, A.. (1997). **Öğretim İlke ve Yöntemleri.** İstanbul: Kaya Matbaacılık.

EVANS, R. W. (1988), "Lessons From History: Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History." ***Theory and Research in Social Education*** 16.3 203-224.

FERRETTİ, R.P., MACARTHUR, C.D. and OKOLO, C.M. (2001), "Teaching for Historical Understanding in Inclusive Classrooms." *Learning Disability Quarterly* 24.1 59-71.

FINES, J. (1994). "Evidence: The Basis of the Discipline?" **Teaching History**. London: Routledge.

FOSTER, S.J. and YEAGER, E.A. (1993), "The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding." **International Journal of Social Education** 13.1 1-7.

GABELLA, M. S. (1994), "Beyond the Looking Glass: Bringing Students into the Conversation of Historical Inquiry." **Theory and Research in Social Education** 22.3 340-363.

GÖK, A. (2003). Tarih Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniğinin Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.

GÖMLEKSİZ, M. (1993). Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar Ve Erişiye Etkisi**.** Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GÖZÜTOK, F.D. (2000). **Öğretmenliğimi Geliştiriyorum.** Ankara: Siyasal Yayınevi.

GÜLTEKİN, M. (2004). *Öğretme Öğrenme Sürecinde Yeni Yaklaşım.* **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**.14,1:25-51.

HALLAM, R. N. (1967). "Logical Thinking in History". **Educational Review**, Cilt19, Sayı 3, s.45-56.

HARNET, P. (1993). "Identifying Progression in Children's Understanding" **Journal of Education,** Vol. 23, No. 2.

HAYTA, N., KARABAĞ, G. (2003). Tarih Ders Kitapları Nasıl Analiz Edilmelidir?. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Tarih 9-12**. Hayta N. (Ed.). (s.33-52). Ankara: Nobel Yayınları.

http://www.ttkb.meb.gov.tr adresinden 28 Haziran 2008 tarihinde alınmıştır.

http://www.dest.gov.au adresinden 12 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır.

http://olusturmacilik.blogspot.com adresinden 12.07ç2008 tarihinde alınmıştır.

HUSBANDS, C. (1996). **What is History Teaching?.** Buckinghanm and Philadelphia: Open University Pres. Chap.2.

…….. (2000). **What is History Teaching?: Language, Ideas and Meaning in Learning About the Past**. Buckinghanm and Philadelphia: Open University Pres.

KABAPINAR, Y. (1998). Kredili Sistem ve Lise Tarih Kitapları, Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları: **Buca Sempozyumu,** İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

..... (1999). "*Geleneksel ve Çağdaş Tarih Öğretisi: Türkiye ve İngiliz Örneği*" *Öğretmen Yetiştirmede Çağdaş Yaklaşımlar.* **Dokuz Eylül Ünv. Buca Eğitim Fak. Dergisi**, özel sayı:11, İzmir: Dokuz Eylül Yayınları. s.246-254.

..…….(2003). "Eğitim Pedagojisi ve Tarih Metodolojisi Açısından Türk ve İngiliz Tarih Ders Kitapları", **Tarih ve Toplum**, Sayı 230, ss. 40-47.

KALAYCI, N. (2001). **Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar.** Ankara: Gazi Kitabevi.

KAPLAN, E. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Sözlü Tarih Çalışmalarıyla Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KARABAĞ, G. (2002). *Postmodernizm ve Tarih Öğretimi.* **TürkYurdu**, (175), 61-67.

…… (2003) Öğretilebilir ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı.

KARADAĞ, E., KORKMAZ, T. (2007). **Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı**. Ankara: Kök Yayıncılık.

KARADUMAN, H.(2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Başarılarına Ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KARAKAYA, Ş. (2004). **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Asıl Yayın ve Dağıtım.

KELEŞ, H., ATA, B. ve KÖKSAL, İ. (2006). "Tarihî Dokümanla Tarih Öğretiminin Lise Öğrencilerinin Başarısına Etkisi". **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, 99-112.

KICIR, K. **(**2006). Sosyal Bilgiler Dersinde 7. Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğrenme Beceri Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

KILINÇ, K. (2006). Tarih Öğretiminde Karikatür Materyali Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.

KOÇ, Y. (2002). *Türkiye'de Tarih Eğitiminin Sorunları*. **Türk Yurdu**, (175). 54-55.

KORKUT, F. (2002). *"Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri"* **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 23. s.177-184.

KÖKSAL, H. (2002). *Tarih Öğretimi Ve Eleştirel Düşünce Becerilerinin Geliştirilmesi*, **Türk Yurdu**, (175), 87-90.

…….. (2005). Tarih Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.

…… (2007). Tarih Öğretiminde Tarihsel Düşüncenin İki Felsefi Dayanağı. **Milli Eğitim**. S.175, Yaz 2007, s.230-235.

……. (2008). *Çocukluk, Değişen Dünya ve Tarih Öğretiminden Beklentiler.* **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.** Vol.1/4, Summer 2008. (387-396).

KÖKSAL, İ. (2006). Lise 3 Osmanlı Tarihi Dersinde "Tanzimat Fermanının İlanı" Konusunun Dokümanla Öğretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara**:** Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.

KÖSTÜKLÜ, N. (1997). İngiltere'deki Tarih Öğretimi Üzerine Bazı Düşünceler ve Türkiye'deki Tarih Öğretimiyle İlgili Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme. **S.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi** (Sosyal Bilimler), S.8, Konya .

…… (1999). **Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi.** Konya: Günay Ofset.

KÜÇÜKAHMET, L. (1997). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Konya: Güney Ofset.

…… (2001). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

…… (2001). **Öğretim İlke ve Yöntemleri.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KÜTÜKOĞLU, M.S. (1994). **Tarih Araştırmalarında Usül**. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

LAPP, M.S., GRİGG, W.S. and TAY-LİN, B.S.H. (2002). **The Nation's Report Card: U.S. History 2001**. Washington: U.S.Department of Education.

MAĞAT R. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarih Dersine İlgisi ve Tarih Düşüncesinin Gelişimi -Kahramanmaraş Örneği-. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Eğitimi Anabilim Dalı.

MARMION S. W. (2005). Students As Hıstorıans: Hıstory Teachers' Attıtudes Toward Usıng Prımary And Secondary Sources. Thesis Of Master Of Arts In Educatıon. Washıngton State Unıversıty.

MAYER, R. H. (1998), Connecting Narrative and Historical Thinking: A Research-Based Approach to Teaching History. **Social Education** 62.2, 97-100.

McALEAVY T. (2000). Teaching About İnterpretations, **In History Teaching** J. Arthur, R. Phillips (Editors).,s.72-82, London: Routledge Pub.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1991). **İkinci Maarif Şurası**. 15–21 Mart 1943. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MERCANTİNİ, J. (2008), How I learned to stop worrying and love the survey, **Teaching History: A Journal of Methods**, March 22, 2008.

MİMS, J. L. (2002). Teaching With Documents, How Hıgh School Students Make Meaning From Slave Trials, Letters and Songs. Ph.D Thesis. USA: Department of Instruction and Teacher Education, College of Education, University of South Carolina.

NELSON, M. R. (1987). **Children and Social Studies.** New York.

NCHS (National Center for History in the Schools) (1996). **National standards for history**. Los Angeles: National Center for History in the Schools. http://nchs.ucla.edu/standards/thinking5-12.html adresinden 15 Kasım 2007 tarihinde alınmıştır.

NICHOL, J. (1996). **Tarih Öğretimi.** İngilizceden Çeviren: Mustafa SAFRAN. Ankara: Çağrı Matbaacılık.

Otten, E. H. (1998). Using Primary Sources in the Primary Grades. *ERIC Digest* no.ED419773.http://www.learner.org/channel/libraries/socialstudies/front/resources.html adresinden 12. Mayıs 2008 tarihinde alınmıştır.

ÖZALP, O. (2000). *İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Eğitiminin Gözden Geçirilmesi İhtiyacının Ana Nedenleri ve Bu Konudaki çalışmalar*. **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması**. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları s.4-7.

ÖZBARAN, S. (1992). **Tarih Öğretimi**. İstanbul: Cem Yayınevi.

ÖZDEN, Y. (1997). **Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: Pegem Yayınları.

ÖZTAŞ, S. (2000). İlköğretim Altıncı Sınıflar Sosyal Bilgiler Tarih Ünitelerinin İşlenişinde Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

…… (2007). Tarih Öğretimi ve Filmler: "tarih Öğretiminde Film Kullanılmasının Öğrenci başarısı Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.

ÖZTÜRK, C., OTLUOĞLU, R. (2002). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebî Ürünler ve Yazılı Materyaller.** Ankara: Pegem A Yayıncılık**.**

ÖZŞAHİN, Ö. C. (2008). Ortaöğretim Tarih Derslerinde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımıyla Modellendirilmiş Etkinliklerin Öğrencilerin Kavram Kazanma Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.

PAYKOÇ, F. (1991). **Tarih Öğretimi.** Eskişehir: A.Ü. AÖF Yayınları.

..... (1998). Tarih Öğretiminde Duyuşsal Alanın Rolü. **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları.** ÖZBARAN S. (Ed.). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları. 341-348.

PERFETTI, C.A., ROUET, J.F., BRITT,M.A. and MASON, M.A. (1996). Using Multiple Sources of Evidence to Reason About History, **Journal of Educational Psychology**, 88 (3), s.478-493.

PİNGEL, F. (2003). **Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzeltme Rehberi**, İngilizceden Çeviren: Nurettin ELHÜSEYNİ. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

SABAN, A. (2002). **Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni yaklaşımlar.** Ankara: Nobel Yayınları.

SAFRAN, M. (2000). *Değişik Öğrenim Basamaklarında Tarih Dersine İlişkin Tutumlar Üzerine Bir Araştırma*. **Türk Yurdu**, (175), 73-79.

……..... (2002). *"Türk Tarihi Öğretimi ve Meseleleri"*. **Türkler Ansiklopedisi.** C:17, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

…… (2006). **Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler**. Ankara: Gazi Kitabevi.

SAFRAN, M., KÖKSAL, H. (1998). *Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması*, **G.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18 (1), 71-86).

SARI, İ. (2005). **"**Sözlü Tarih Nedir?" **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu (4-5. Sınıflar).** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

SENEMOĞLU, N. (2001**). İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 2.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

SİLİER, O. (2002). *Tarih Eğitiminde Yeni Bir Modele İhtiyacımız Var.* **Toplumsal Tarih**, (100), 54-56.

SÖNMEZ, V. (1996) **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem Yayınları.

…….. (2000) **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Ankara: Anı yayıncılık.

SÖZER, E. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Belli Başlı Yöntem ve Tekniklerin İncelenmesi*. **Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

SREB (Southern Regional Examination Board) (1987). **Sources in History: From Definition to Assessment,** Eastleich: OSEB Pub.

STEARNS, P. N. (1998), "Putting Learning Research to Work: The Next Step in History Teaching." **Issues in Education** 4.2, 237-243. Retrieved March 2, 2002, from Academic Search Elite database.

STRADLING, R. (2003). **20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli?** İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

SOMERSAN, S. (1998). Sözlü Tarih, Araştırmacılık ve Tarih Yazımına Katılım. **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Sempozyumu.** Özbaran S. (Ed.). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

SUSAM, E. (2006). Lise 1 Kimya Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Bir Programın Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Malatya**:** İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ŞİMŞEK, A. (2003). Tarih Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı. **G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 4, Sayı 1, 143- 157.

…… (2004). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Program Geliştirme**. Sakarya Üniversitesi 4. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı Bildirileri,** sf.1337-1345.

ŞİMŞEK, N. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretiminde CBS Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı.

TAŞPINAR, M. (2004) **Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayınları.

TAVŞANCIL**,** E., ASLAN, E. (2001) **Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri.** İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

TAN, Ş. (2001). *Öğrenme Ortamı Olarak Sınıf.* **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Ankara: Pegem A Yayıncılık. 207-221.

TDK (Türk Dil Kurumu). (2008) http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul. adresinden 12 Haziran 2008 tarihinde alınmıştır.

TEKELİ, İ. (2000). İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Eğitimi, **Türkiye'de İlk ve Orta Öğretim Düzeyinde Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması Sempozyomu**, 2-3 Aralık 2000 ODTÜ Kongre ve Kültür Merkezi, Ankara. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları. s.8-40.

…..…….. (2002). *"Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Eğitimi İçin"* **Toplumsal Tarih.** İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı. s.1-39.

TOSH, J. (1997). **Tarihin Peşinde.** İngilizceden Çeviren: Özden ARIKAN. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

TUNÇAY, M. (1977). *Türkiye'de Tarih Eğitimi.* **Felsefe Kurumu Seminerleri**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

…… (1998). Tarih Öğretiminin İyileştirilmesine Yönelik Düşünceler. **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. Özbaran S. (Ed.). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları. 55-57.

ULUÇAY, Ç. (1958). **Tarih Öğretimi Çevre İncelemeleri.** İstanbul: Yeni Matbaa.

VANSLEDRİGHT, B. A. (1996), "Closing the Gap Between School and Disciplinary History?: Historian as High School History Teacher." ***Advances in Research on Teaching*** **6**, 257-289.

VELLA, Y. (2001). Yaratıcı Tarih Öğretimi. İngilizceden Çeviren: Bahri ATA. MEB Dergisi. S.150, s.3-8.

VOSS, J. F. (1998), "Issues in the Learning of History." **Issues in Education** 4.2 163-210. Retrieved March 2, 2002, from Academic Search Elite database.

WINEBURG, S. S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Process Used in the Evaluation of Documentary and Pictoral Evidence, **Journal of Educational Psychology**, 83(1), s.73-87.

WİNEBURG, S. (2001), Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia, **Temple University Press**, Read the complete article (http://www.pdkintl.org/kappan/kwin9903.htm) adresinden 11 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır.

YAPICI, G. (2006). Dört Kültürde Tarih Öğretimi Yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye Örnekleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

YAŞAR, Ş. (1998). *Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci.* **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 8:1–2,68–75.

YAVUZER, H. (2001). **Çocuk Psikolojisi.** İstanbul: Remzi Kitabevi

YEAGER, E.A. and DOPPEN, F.H. (1997), Now is Your Time, **Social Education,** 6 (14), 207-209.

YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (1999). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.

YUVALI, A. (1987). "Cumhuriyet Döneminde Tarih Öğretimi", **Türk Kültürü Dergisi**, S. 291, s.389-397)

…….. (1990). Türkiye'de Tarih Öğretimi. **Tarih Metodolojisi ve Türk Tarihinin Meseleleri Kolokyumu**. Elazığ: Fırat Üniversitesi.

UYGULAMADA KULLANILAN DOKÜMANLAR İÇİN YARARLANILAN KAYNAKLAR

Anne Frank'ın Hatıra Defteri. (1985). (Çeviren: Can YÜCEL), İstanbul: Adam Yayınları.

Askeri Tarih Belgeleri Dergisi- Aralık 1982- sayı- 81- Yıl-31- Ankara: Genelkurmay basımevi-

Askeri Tarih Belgeleri Dergisi, Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları, Ocak 2001, sayı: 111.

Askeri Tarih Belgeleri Dergisi- Aralık 1982- sayı- 81- Yıl-31 Genelkurmaybasımevi- Ankara

ATATÜRK, K. (2006). **Nutuk (1919-1927),** Bugünkü dille yayına hazırlayan: Zeynep KORKMAZ, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, c.4, s.57.

Cephelerden Kurtuluş Savaşına Türk Kurtuluş Savaşı, Türk Şehitlikleri ve Anıtları Vakfı-ATO, Tarihsiz, s. 167.

DURUCU, A. Telgraf Gazetesi, 26 Aralık- 1 Ocak 2006,Yıl: 1, s. 9.

Gazi Mustafa Kemal (2006)., **Atatürk'ün Anlatımıyla Kurtuluş Savaşı NUTUK,** Hazırlayan: Abdullah ÖZKAN, İstanbul: Boyut yayıncılık, Sayfa: 334-336.

Genç Larousse Ansiklopedisi (1993). (Larousse des Jeunes), Cilt:4, Gerçek Yayıncılık.

HART, L., **II. Dünya Savaşı Tarihi**, Cilt:2, s174, YKY Yayınları.

http://www.devletarşivleri.gov.tr

OSADA, A. (1965). **Atom Bombası Çocukları**, (İngilizceden Çev.: Alaattin BİLGİN), Ankara: Sol Yayınları.

PARKER, R.A.C. (2005). **II. Dünya Savaşı**, (İngilizceden Çev.: Müfit GÜNAY) Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

EKLER

EK-1: ARAŞTIRMA İÇİN RESMİ İZİN YAZIŞMALARI

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 12660 27./12/2007
KONU : Araştırma İzni (Hasan IŞIK)

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

İLGİ : a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 11.12.2007 tarih ve 7748 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi Hasan IŞIK'ın **"Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi"** konulu tez çalışması ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, (14 Sayfadan oluşan) çalışmanın Yenimahalle İlçesi Prof. Dr. Şevket Raşit Hatipoğlu Lisesinde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat Bey BALTA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
27./12./2007
Mehmet KURDOĞLU
Vali
Vali Yardımcısı

EKLER :
1. Ön Test (7 sayfa)
2. Son Test (7 sayfa)

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/178 02/01/2008
KONU : Araştırma İzni (Hasan IŞIK)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İLGİ : a) 11.12.2007 tarih ve 7752 sayılı yazınız
b) 27.12.2007 tarih ve 312/1260 sayılı Valilik Oluru.

Üniversiteniz, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Öğretmenliği bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Hasan IŞIK'ın, ilgi (a) yazınız ekinde alınan tez çalışması ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüş olup, konu hakkında araştırmanın yapılacağı Müdürlüğümüz İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Mühürlü anket örneği'nin (14 Sayfadan oluşan) uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Murat Bey BALTA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
EK-1 : Anket Formu (15 Sayfa)
EK-2 : Valilik Oluru (1 Adet)

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 11669 24/12/2007
KONU : Araştırma İzni (Hasan IŞIK)

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

İLGİ : a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 11.12.2007 tarih ve 7748 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi Hasan IŞIK'ın **"Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi"** konulu tez çalışması ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, (14 Sayfadan oluşan) çalışmanın Yenimahalle İlçesi Prof. Dr. Şevket Raşit Hatipoğlu Lisesinde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat Bey BALTA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
24/12/2007
Mehmet KİTİDOĞLU
Vali
Vali Yardımcısı

EKLER :
1. Ön Test (7 sayfa)
2. Son Test (7 sayfa)

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/174 02/01/2008
KONU : Araştırma İzni (Hasan IŞIK)

YENİMAHALLE KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İLGİ : 27.12.2007 tarih ve 312/1260 sayılı Valilik Oluru.

Gazi Üniversitesi Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı, Doktora Programı Öğrencisi Hasan IŞIK'ın **"Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının, Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi"** konulu tez çalışması ilgi Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Mühürlü anket örneği (14 sayfadan oluşan) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilçeniz Prof Dr. Şevket Raşit Hatipoğlu Lisesinde gönüllülük esasına dayalı olarak yönerge esasları çerçevesinde uygulattırılması hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Murat Bey BALTA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK:1-Valilik Oluru (1 Sayfa)

YENİMAHALLE İLÇE
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
GELEN EVRAK
TARİH : 07 Ocak 2008
SAYI : 03

EK-2: BAŞARI TESTİ (ÖN-SON TEST SORULARI)

1. Dokuzuncu Ordu Müfettişi göreviyle Havza'da bulunan Mustafa Kemal, kendisine bağlı komutanlıklar ve valiliklerden; sadrazam ve hatta padişaha, Paris Barış Konferansı'na gidecek delegelerin ulusun tam bağımsızlığı ve yurtta çoğunluğun azınlıklara feda edilmemesi ilkelerini savunacak kişiler olması gerektiğini belirten telgraflar çekilmesini istemiştir.

Mustafa Kemal'in bu tutumu aşağıdakilerden hangisinin bir göstergesidir?

A) Mustafa Kemal'in, yetkileri çerçevesinde hareket ettiğinin
B) Mustafa Kemal'in, yetkileriyle ilgili talimatı kendisinin yazdırdığının
C) İstanbul Hükümetinin ulusal çıkarları koruyamayacağından endişe edildiğinin
D) Milletin padişaha bağlılığından çekinildiğinin
E) Tüm vali ve komutanların Mustafa Kemal'i desteklemek zorunda olduğunun

(2007/ ÖSS)

2. Atatürk, " Osmanlı imparatorluğu'nun çöküşü, batıya karşı elde ettiği zaferlerden çok mağrur olarak kendisini Avrupa milletlerine bağlayan ilişkileri kestiği gün başlatmıştır. Bu bir hata idi; bunu tekrar etmeyeceğiz." demiştir.

Atatürk'ün bu sözleri Osmanlı Devleti'nin,

I. Diğer devletlerdeki gelişmelere uzun süre kayıtsız kalma,
II. Yalnız askeri başarılarla yetinme,
III. Kendini diğer devletlerden üstün görme

politikalarından hangilerini hata olarak kabul ettiğinin bir göstergesidir?

A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I ve II E) I, II ve III

(2002/ ÖSS)

3. Herodotos'tan önce tarihi olayların oluşuna ilişkin bir takım listeler, kronoloji cetvelleri ve yıllıklar düzenlenmiş olduğu halde, tarih biliminin öncüsü olarak Herodotos gösterilmektedir.

Herodotos'un tarih biliminin öncüsü olarak kabul edilmesinde, aşağıdakilerden en çok hangisinin etkili olduğu savunulabilir?

A) Araştırarak ve yansız olmaya çalışarak yazması
B) Pek çok tarihi olayı bizzat yaşamış olması
C) Tarihi olayların kimler arasında ve ne zaman olduğunu belirtmesi
D) Tarihi olayların kronolojik sıraya göre vermesi
E) Olayların geçtiği yerleri gezip görmesi

(2000/ÖSS)

4. **Kuvay-ı Milliye başlangıçta hangi devletin Anadolu'daki İşgallerine karşı bir tepki olarak oluşturulmuştur?**

A) İngiltere B) Fransa C) Yunanistan D) Rusya E) İtalya

(1985/ÖYS)

5. Atatürk Erzurum Kongresi sırasında, "Anadolu, savunmasıyla yalnızca kendi hayatıyla ilgili görevi yerine getirmiyor, belki bütün Doğu'ya yönelik saldırılara set çekiyor." demiştir.

Atatürk'ün bu sözleriyle aşağıdakilerden hangisini vurguladığı savunulabilir?

A) Anadolu savunmasının işgallerin hemen ardından milis güçleriyle başladığını
B) Sömürgeciliğe karşı koymanın, hedef olabilecek diğer ülkeleri de koruyucu etkilerinin olduğunu
C) Anadolu savunmasının dünyada pek çok örneğinin bulunduğunu
D) Uluslar arasında siyasi, ekonomik ve askerî ilişkilerin giderek öneminin azaldığını
E) Sömürgecilik hareketlerinin yeni başlamış olduğunu

(2007/ ÖSS)

6. Mustafa Kemal, Damat Ferit'in yerine sadrazam olarak getirilen Ali Rıza Paşa'ya çektiği telgrafta, yeni hükümetin Erzurum ve Sivas Kongreleri'nde saptanan ilkelere ve ulusun amaçlarına uyması durumunda Kuvayı Milliye'nin hükümete yardımcı olacağını belirtmiştir.

Bu bilgiye dayanarak aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?

A) İstanbul Hükümeti'nin Kuvayı Milliye kararlarına uyduğu
B) İstanbul Hükümeti'nin Anadolu hareketine çekilmek istendiği
C) Kuvayı Milliye'nin giderek güçlenmesinden endişe duyulduğu
D) Yalnızca Kongre kararlarının geçerli olacağı
E) Kuvayı Milliye'nin Kongre kararıyla oluştuğu

(2005/ ÖSS)

7. Damat Ferit Hükümeti düşürüldükten sonra Ali Rıza Paşa Kabinesi kurulunca, Anadolu'daki millicilerle uzlaşma yolları arandı. Mustafa Kemal'in eski bir arkadaşı olan Abdülkerim Paşa aracılığıyla ilişki kuruldu. Mustafa Kemal İstanbul Hükümeti'yle görüşme önerisini, teklifin İstanbul Hükümeti'nden gelmesi koşuluyla kabul etti.

Mustafa Kemal'in böyle bir koşul getirmesi, aşağıdakilerden hangisine verdiği önemi gösterir?

A) Abdülkerim Paşa'nın kişiliğine
B) Anadolu'daki milli hareketin İstanbul Hükümeti'nce tanınmasına
C) Sorunların kısa zamanda çözülmesine
D) Padişahın Anlaşma Devletleri'nin etkisinden kurtarılmasına
E) İstanbul Hükümeti'yle her türlü ilişkinin kesilmesine ortam oluşturmaya

(2006/ ÖSS)

8. Misak-ı Milli belgesinde politik, ekonomik ve mali gelişmemizi köstekleyen ve hukuk alanındaki
hâkimiyetimizi sınırlayan imtiyazların ortadan kalkması hükmü bulunmaktaydı.

Bu hükümle, aşağıdakilerden hangisinin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır?

A) Dine dayanan devlet düzeninin

B) Osmanlı Saltanatının

C) Aşar vergisinin

D) Eski eğitim sisteminin

E) Kapitülasyonların

(1988,ÖYS)

9. Son Osmanlı Mebuslar Meclisi'nde alınacak kararların taslağını Mustafa Kemal Paşa hazırladığı halde, sadece vatanın bütünlüğünü korumaya yönelik kararlarda bu taslağa uyulmuş, diğerlerinde uyulmamıştır.

Mebusların böyle farklı kararlar almalarında aşağıdakilerden hangisi en çok etkili olmuştur?

A) Çoğunluğunun Saltanat'a bağlı olması

B) Kendi çıkarlarını koruma çabasına girmeleri

C) Demokratik kurallara uymaya çalışmaları

D) İtilaf Devletlerinin baskısından korkmaları

E) Çoğunluğun manda taraftan olması

(1986/ÖSS)

10. Türkiye'de, Kurtuluş Savaşı'nın hazırlık döneminde Mahalli kongreler yapılarak TBMM kurulmuştur.

Bu gelişmeler, aşağıdakilerden hangisi için hazırlık sayılamaz?

A) Yeni bir devlet kurma

B) Ulusal egemenliği hakim kılma

C) Demokratikleşmeyi başlatma

D) Ulusal bağımsızlığı kazanma

E) Yerel yönetimlere ağırlık verme

(1986/ÖYS)

11. I. Vatan ve milletin kurtuluşunu her şeyin üstünde tutma

II. Ülke yönetimini elinde bulunduran tek organ olma

III. Kurduğu hükümeti devam ettirme

IV. Lâik düzene geçmeyi amaçlama

V.Dış ilişkilerde güçlü olma prensibini benimseme

VI. Ayaklanmaları bastırma

Yukarıdakilerden hangileri, İlk TBMM'nîn Milli Mücadele'nin sonuna kadar düzenli çalışmasını ve süratli karar almasını sağlamıştır?

A) III., II B) I., II C) IV., V D) IV., VI E) III,, V

(1985/ÖYS)

12. TBMM Hükümetinin ilk askeri başarısı sonucunda yaptığı antlaşma, Batı ve Güney cephelerinin güçlenmesini sağlamış ve daha sonraki gelişmelerde de etkili olmuştur.

Burada sözü edilen antlaşma aşağıdakilerden hangisidir?

A) Lozan Barış Anlaşması

B) Gümrü Anlaşması

C) Kars Anlaşması

D) Moskova Anlaşması

E) Ankara Anlaşması

(1989/ÖSS)

13. 1921'de imzalanan Moskova Anlaşması'nın aşağıda verilen maddelerinden hangisi TBMM Hükümeti'yle Sovyetler Birliği'nin siyasi alanda birlikte hareket edecekleri anlamını taşımaktadır?

A) Sovyetler Birliği'nin Misak-ı Milli'yi tanıması

B) Osmanlı Devleti ile Çarlık Rusya'sı arasında imzalanmış olan anlaşmaların geçersiz sayılması

C) Sovyetler Birliği'nin, kapitülasyonların kaldırılmasını kabul etmesi

D) İki taraftan birinin tanımadığı devletlerarası bir senedi diğerinin de tanımaması

E) İki devlet arasındaki ekonomik ilişkilerin artırılması

(1982/ÖYS)

14. Kurtuluş Savaşının 1920-1921 yılına rastlayan en sıkıntılı günlerinde; Türk Devleti'nin gelirleri savaş giderlerini karşılamıyordu.

Bu durum aşağıdakilerden hangisiyle önlenmeye çalışıldı?

A) Kapitülasyonların kaldırılması

B) Hıyanet-i Vataniye Kanunu'nun çıkarılması

C) Tekalîf-i Milliye Emirlerinin çıkarılması

D) Asker sayısının azaltılması

E) Planlı ekonomiye geçilmesi

(1992/ ÖYS)

15. **Ulusal Kurtuluş Savaşı'mızın devam ettiği yıllarda Sovyet Rusya:**

I. Anadolu'daki ulusal bağımsızlık çabalarını desteklemiştir.

II. Dışişleri Bakanı'nın 16 Mart 1921'de TBMM Hükümeti adına İtalya, İngiltere ve Fransa ile görüşmeler yapmasını protesto etmiştir.

III. TBMM Hükümetini 20 Ekim 1921'de protesto etmiştir.

Sovyet Rusya'nın bu davranışlardan nasıl bir sonuç çıkarılabilir?

A) TBMM Hükümeti'nin Batı ile sıkı ilişki kurmasını istemediği

B) Türkiye'deki ulusçuluk akımlarından çekindiği

C) TBMM Hükümeti'ni dışarda ve içerde güçsüz bırakmak istediği

D) Bağımsız bir Türk devletinin kurulmasını istemediği

E) TBMM Hükümeti'ni bu devletlere karşı koru maya çalıştığı (1981/ ÖSS)

16. I. Ankara Antlaşması

II. Gümrü Antlaşması

III. Moskova Antlaşması

IV. Birinci Londra Konferansı

TBMM'nin siyasi alanda bir varlık olarak tanınmasında etkili olan yukarıdaki anlaşmaların kronolojik sırası nedir?

A) I., IV., III., II B) IV., III., II., I C) III., l., II., IV

D) II., IV., III., I E) IV., l., III., II

(1985/ ÖYS)

17. Ağustos 1921 'de çıkan bir yasada "Başkomutan maddi ve manevi gücünü büyük ölçüde artırmak ve yönetimi bir kat daha sağlamlaştırmak için TBMM'nin bununla ilgili yetkisini meclis adına fiili olarak kullanabilir." denilmektedir.

Bu yasa Mustafa Kemal Paşa'ya hangi gücü sağlamıştır?

A) Saltanatı kaldırma

B) İnkılâpları gerçekleştirme

C) Meclisteki farklı grupları birleştirme

D) Cumhurbaşkanı seçebilme

E) Devlet işlerinde tek basına hareket edebilme

(1985/ ÖSS)

18. Mudanya Ateşkes Anlaşması'nın aşağıdaki maddelerinden hangisi Osmanlı Devleti'nin hukuken sona erdiğini gösterir?

A) Doğu Trakya'da Meriç ırmağının sol sahiline kadar olan bölge on beş içinde Yunanlılar tarafından terk edilecektir.

B) Doğu Trakya'nın devir teslim işi İtilaf Devletleri'nin memurları aracılığıyla otuz gün İçinde yapılacaktır.

C) Lozan Konferansının bitimine kadar Türkler Doğu Trakya'da sekiz bin asker bulunduracaklardı.

D) İstanbul ve Boğazlar, Büyük Milet Meclisi Hükümeti yönetimine bırakılacaktır.

E) İtilaf Devletleri'nin kuvvetleri Lozan Anlaşması'na kadar İstanbul'da kalacaktır**.**

(1983/ ÖSS)

19. Tarihte, sürekli görülen hiçbir şey değişikliğin etkisinden kurtulamaz. Ne kadar birdenbire ve şiddetli olursa olsun hiçbir değişiklik de dün ile bugün arasındaki sürekliliği bozmaz**.**

Yalnız bu görüşe dayanarak,

I. Tarih kanıtlayabildiği olayları anlatır.

II. Tarihte hiçbir olay aynen tekrarlanmaz.

III. Tarihî bir olay, kendinden sonraki tarihî olayı etkiler.

yargılarından hangilerine ulaşılabilir?

A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III

D) I ve II E) II ve III

2007/ ÖSS)

20. İkinci Dünya Savaşı çıkmadan önce Atatürk: "Bir dünya harbi olacaktır. Bu harp neticesinde dünyanın durumu ve dengesi baştan başa değişecektir. İşte bu sırada doğru hareket etmesini bilmeyip en küçük bir hata yapmamız halinde, başımıza mütareke yıllarından daha çok felaketler gelmesi mümkündür." demiştir.

Atatürk bu sözüyle,

I. Geçmişten ders alma,

II. Savaş ortamından çıkar sağlama,

III. Savaşların getirdiği sonuçları kabullenme

yaklaşımlarından hangilerinin gerektiğini vurgulamıştır?

A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I ve II E) II ve III

(2006/ ÖSS)

21. Amasya Genelgesi'nde Sivas'ta bir Kongre toplanması ve bütün illerin her sancağından, halkın güvenini kazanmış üç delegenin bu kongreye katılmak üzere hemen yola çıkarılması hükmü yer almıştır.

Bu hüküm Amasya Genelgesi'nin,

I.tüm ülkenin temsil edildiği bir kuruluş ön görme,

II. gizli maddeleri olma,

III. birlik ve beraberlik çağrısında bulunma,

özelliklerinden hangisi için bir kanıt sayılabilir?

A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve II D) I ve III E) II ve III

(2003/ **ÖSS**)

22. "Amasya'da yapılan görüşmelerin sonuçlarını içeren tutanakların protokol olduğunu kabul ettirmek ve bunları İstanbul Hükümeti'nin temsilcisi olan Bahriye Nazırı Salih Paşa'ya imza ettirtmek önemliydi."

Atatürk'ün, Nutuk'ta yer alan bu sözüyle aşağıdakilerden hangisini vurgulamak istediği savunulabilir?

A) Görüşmelere resmi nitelik kazandırılmasının önemini

B) İstanbul hükümeti'nin alınan kararları Mebuslar Meclisi'nin onayına sunmak istediği

C) Görüşmelerle İstanbul Hükümeti'nin zaman kazanmak istediğini

D) Salih Paşa'nın görüşmelerin yapılması için İstanbul Hükümeti'ni yönlendirdiğini

E) Anlaşma Devletleri'nin görüşmeler sırasında İstanbul Hükümeti'ne baskı yaptığını

(2003/ **ÖSS**)

23. Lozan Konferansı görüşmeleri sırasında Türk heyetinin hazırladığı "Adli İdare Beyannamesi"nde, TBMM Hükümeti'nin yabancılara Türk mahkemelerinde tam bir adalet sağlamayı her bakımdan güvence altına alacak güçte olduğu; bu adaleti, egemenliğini bütünüyle kullanarak gerçekleştirebileceği belirtilmiştir.

Türk heyetinin bu beyanname ile,

I. TBMM Hükümeti'nin yabancıların haklarını korumada kararlı olduğu,

II. Türkiye'nin, iç işlerine karışılmasını istemediği,

III. yabancılara verilmiş olan ödünlerde değişiklik yapılması gerektiği

görüşlerinden hangilerini vurguladığı savunulabilir?

A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I ve II E) II ve III

(2003/ ÖSS)

24. Kurtuluş Savaşımızın amacı, gerekçisi ve yöntemi ilk kez hangi yolla açıklanmıştır?

A) Misak-ı Milîi Belgesiyle

B) Amasya Genelgesiyle

C) Sivas Kongresi kararlarıyla

D) İlk TBMM kararlarıyla

E) Erzurum Kongresi kararlarıyla

(1984/ÖYS)

25. İsmet İnönü Lozan Konferansı'nın açılışında söz alarak, "Çok ıstırap çektik, çok kan akıttık. Bütün medeni milletler gibi hürriyet ve istiklal istiyoruz." demiştir.

İsmet İnönü'nün bu sözü,

I. Öteki milletlere eşit olmayı isteme

II. Düşüncelerini açıklamadan çekinme

III. Milletini yüceltme

yönündeki tutumlardan hangilerini benimsediğinin göstergesi olabilir?

A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve III D) II ve III E) I, II ve III

(2002/ **ÖSS**)

EK-3: DENEY VE KONTROL GRUBU BİRİNCİ DÖNEM TARİH DERSİ SINAV NOTLARI

BİRİNCİ DÖNEM NOT ÇİZELGESİ

Okul / Kurum Adı : PROF.DR. ŞEVKET RAŞİT HATİPOĞLU LİSESİ
Ders Yılı : 2007-2008
Alan / Dalı :
Sınıf - Şubesi : TM11/A
Dersin Adı : T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRK
Haftalık Ders Saati : 2

Sıra No	Öğrencinin		Sınavlar														Birinci Dönem	
			Yazılı						Sözlü						Uygulama / Temrin	Ödev ve Proje		
	Numarası	Adı Soyadı	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6			Puanı	Notu
1			70	76					90								78,66	4
2			60	52					60								57,33	3
3			35	68					60								54,33	2
4			55	85					90								76,66	4
5			80	85					100								88,33	5
6			30	80					70								60,00	3
7			45	85					80								70,00	4
8			45	88					80								71,00	4
9			15	60					60								45,00	2
10			60	68					85								71,00	4
11			35	72					60								55,66	3
12			50	72					90								70,66	4
13			80	100					100								93,33	5
14			60	80					90								76,66	4
15			60	36					50								48,66	2
16			45	76					90								70,33	4
17			80	96					100								92,00	5
18			45	85					80								70,00	4
19			70	68					90								76,00	4
20			75	80					100								85,00	5
21			15	85					65								55,00	3
22			35	100					80								71,66	4
23			100	76					100								92,00	5
24			55	60					70								61,66	3
25			55	76					80								70,33	4
26			35	24					30								29,66	1
27			70	85					100								85,00	5
28			70	96					90								85,33	5
29			25	72					70								55,66	3
30																		
31			50	85					80								71,66	4
32			20	88					80								62,66	3
33			55	92					90								79,00	4
34			50	48					70								56,00	3
35			35	60					70								55,00	3
36			45	60					60								55,00	3
37			20	64					55								46,33	2
38			20	24					35								26,33	1
39			70	92					100								87,33	5

BİRİNCİ DÖNEM NOT ÇİZELGESİ

Okul / Kurum Adı : PROF.DR. ŞEVKET RAŞİT HATİPOĞLU LİSESİ
Ders Yılı : 2007-2008
Alan / Dalı :
Sınıf - Şubesi : TM11/D
Dersin Adı : T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRK
Haftalık Ders Saati : 2

Sıra No	Öğrencinin		Sınavlar													Birinci Dönem	
			Yazılı						Sözlü								
	Numarası	Adı Soyadı	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	Uygulama / Tamirdi	Ödev ve Proje	Puanı	Notu
1			55	48					70								57,66	3
2			55	83					80								72,66	4
3			25	52					60								45,66	2
4			55	88					90								77,66	4
5			55	88					90								77,66	4
6			55	72					90								72,33	4
7			60	88					90								79,33	4
8			65	85					90								80,00	4
9			60	85					90								78,33	4
10			70	92					100								87,33	5
11			30	64					60								51,33	2
12			60	88					90								79,33	4
13			60	88					90								79,33	4
14			45	72					70								62,33	3
15			50	76					90								72,00	4
16			50	32					60								47,33	2
17			35	48					60								47,66	2
18			60	85					90								78,33	4
19			35	68					70								57,66	3
20			30	52					60								47,33	2
21			60	56					70								62,00	3
22			50	88					80								72,66	4
23			85	85					100								90,00	5
24			80	96					100								92,00	5
25			55	68					90								71,00	4
26			60	88					80								76,00	4
27			65	88					90								81,00	4
28			65	88					90								81,00	4
29			35	60					60								51,66	2
30			30	64					60								51,33	2
31			50	80					80								70,00	4
32			70	92					100								87,33	5
33			65	92					100								85,66	5
34			45	52					70								55,66	3
35			15	40					30								28,33	1
36			50	85					80								71,66	4
37			60	92					90								80,66	4
38			35	72					70								59,00	3
39			45	72					70								62,33	3
40			50	80					80								70,00	4

Başarılı Öğrenci Sayısı : 39
Başarısız Öğrenci Sayısı : 1
Başarı Oranı (%) : % 98

Uygundur
25/01/2008

OĞUZ KÜÇÜKAYDIN
DERS ÖĞRETMENİ

MEHMET DUMANOĞLU
Müdür Yardımcısı

EROL KALINSAZ
OKUL MÜDÜRÜ

EK-4: DENEY VE KONTROL GRUBU TARİH DERSİ HAFTALIK DERS PROGRAMI

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
PRF.DR.ŞEVKET RAŞİT HATİPOĞLU LİSESİ

Sayı : 231.0 /
Adı Soyadı : OGUZ KÜÇÜKAYDIN

Maaş Karşılığı : 15 Saat Sınıf Öğretmenliği :
Ücretli Dersi : 12 Saat Eğitici Kolu(Kulüp) :
Toplam : 27 Saat Nöbet Günü ve Yeri : Salı 3.ASMA KAT

Ders / Gün	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	Ma	Üc
Pazartesi	3TMA TCKI	2MFB TAR	3TSA TCKI	3MFB TCKI	Y3TM TCKI	2MFD TAR											4	2
Salı	3TSA TCKI		3MFB TCKI		2TMF TAR	3TSB TCKI											4	1
Çarşamba	2TMB TAR	3TMD TCKI	Y3TM TCKI		2MFD TAR	2TMF TAR											3	3
Perşembe																	3	4
Cuma	2MFB TAR		3TSB TCKI	3TMD TCKI	2TMB TAR	3TMA TCKI											1	2
Cumartesi																		
Pazar																		

Yukarıdaki dersler 18/02/2008 tarihinde şahsınıza verilmiştir. Bilgilerinizi rica ederim.

...../...../.....
Aslını aldım.

...../...../.....
EROL KALINSAZ
Okul Müdürü

S.No	Yer	Yer Adı	Sınıf	Ders	Ders Adı	PZT	SALI	ÇAR.	PRŞ	CUMA	HS
1			3TMA	TCKI	T.C.İNKILAP TARİHİ VE ATA	1				1	2
2			2MFB	TAR	TARİH	1				1	2
3			3TSA	TCKI	T.C.İNKILAP TARİHİ VE ATA	1	1				2
4			3MFB	TCKI	T.C.İNKILAP TARİHİ VE ATA	1	1				2
5			Y3TM	TCKI	T.C.İNKILAP TARİHİ VE ATA	1		1			2
6			2MFD	TAR	TARİH	1		1			2
7			2TMF	TAR	TARİH		1	1			2
8			3TSB	TCKI	T.C.İNKILAP TARİHİ VE ATA		1			1	2
9			2TMB	TAR	TARİH			1		1	2
10			3TMD	TCKI	T.C.İNKILAP TARİHİ VE ATA			1		1	2
					Toplamlar	6	4	5		5	20

EK-6: DENEY VE KONTROL GRUBLARININ SOSYOEKONOMİK DURUMLARININ BELİRLENMESİ İÇİN UYGULANAN ANKET

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda sizin ile ilgili bazı bilgileri öğrenmek için hazırlanmış bir anket bulunmaktadır. Bunların hiç birinin kesin doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Önemli olan sizin sorularla ilgili gerçek bilgileri belirtmenizdir. Lütfen cümleleri dikkatli okuyarak kendinize uygun şekilde cevaplayınız. Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Hasan IŞIK

- **Dershaneye gidiyor musunuz? …….**
- **Tarihle ilgili okuduğunuz kitap var mı? ……**
- **Evinizde tarihle ilgili kitap var mı?/ Var ise bir tane örnek veriniz:……./……**
- **Babanızınmezuniyeti::……**
- **Babanızın mesleği:……..**
- **Annenizin mezuniyeti:……**
- **Annenizin mesleği: …….**
- **Ailenizin geliri: ……**

EK-7: DENEY GRUBUNDA TARİHSEL DOKÜMANLARLA İLGİLİ YAPILAN SUNU

TARİH

- Tarih yaşanmış geçmişi konu edinir. Geçmiş bir zamanla yaşanmıştır ve onunla ilgili tüm kalıntılar her yerdedir. Bunlar arkeolojik yerler, harabeler, kalıntılar, eski binalar, kitaplar dokümanlar, arşivler ile hepimizin sahip olduğu kültürel ve entelektüel mirastır. Bunların hepsi tarihçinin bilgi kaynağıdır. Geçmişle ilgili olarak bu kalıntıları sorgulamaya başladığımız andan itibaren onlar artık tarihsel doküman olarak değerlendirilebilir.

- Bildiğimiz tarihe nasıl ulaşıldığını bilmez isek, tarihi sadece ezberlenilen esrarlı varsayımlar dizisi olarak kabul ederiz. Bu da yalnız bilgi yarışmalarına yarar. Kullanılmaz ve bu yüzden yararlı olmaz. İyi öğrenme her zaman aktif öğrenmedir. Dokümanlarla öğretim yönteminde, öğretmenden ziyade, öğrenci çalışır. Dokümanlardaki problemleriyle başa çıkmak (problemin üstesinden gelmek) insanı mücadeleye alıştırır; beyin jimnastiği yaptırır ve uğraşılan işi anlamlı hale getirir.

Dokümanlarla Öğretim:

- Doküman; geçmiş olaylara tanık olmuş ya da katılmış kimselerce oluşturulan raporlar, günlükler, konuşmalar, fotoğraflar, mektuplar, çizimler, hatıralar, haritalardır. Görüldüğü gibi doküman, yazılı olabileceği kadar, görsel de olabilir.
- Bir tarihçi, tarih yazım işinde iki tip kaynak kullanmaktadır. Bunlar, birinci el kaynaklar ve ikinci el kaynaklardır. Birinci el kaynak, çalışılan olayın geçtiği döneme ait kaynaklardır. İkinci el kaynaklar ise bu kaynaklara dayanarak hazırlanmış telif eserlerdir.

Birinci El Kaynaklar:

Çalışılan olayın geçtiği döneme ait kaynaklardır. Birinci el kaynakla ilgili en genel tanım "insan geçmişinden kalan bütün izleri içermektedir" şeklindedir. Arşiv malzemeleri, kronikler, hatıralar, kitabeler gibi tarihçinin ilk elden bilgiye ulaştığı kaynaklar olarak da tanımlanmaktadır.

Birinci el kaynak türlerini altı grupta ele alabiliriz;

- **Nesne Kaynakları** : Buluntular, aletler, silahlar, icatlar, üniformalar, mezar taşları.
- **İmaj Kaynakları:** Fotoğraflar, filmler, videolar, güzel sanatlar.
- **İşitsel Kaynaklar:** Sözlü tarih kayıtları, görüşme kayıtları, müzik kayıtları.
- **İstatistik Kaynakları:** Nüfus verileri, haritalar, mimarî çizimler gibi.
- **Metin Kaynaklar**: Gazeteler, mektuplar, tarihsel yemek kitapları, reklamlar, günlükler, bilinen tarihsel dokümanların orijinal metinleri.
- **Halk Kaynakları:** Aile fotoğrafları, atadan kalma aletler ve malzemeler, giysiler.

Tarih öğretiminde özellikle birinci el kaynakların kullanılmasının eğitsel gerekçesi, büyük oranda öğrencilerin ömür boyu işine yarayabilecek becerilerin geliştirmesi anlayışına dayanmaktadır

Tarihçi gibi çalışan öğrencinin ilk görevi elindeki belgeyi etraflıca incelemek ve bir bağlama oturtmaktır. Niçin yazılmış? Hangi amaca hizmet etmiş?, Kimlerin eline geçmiş?

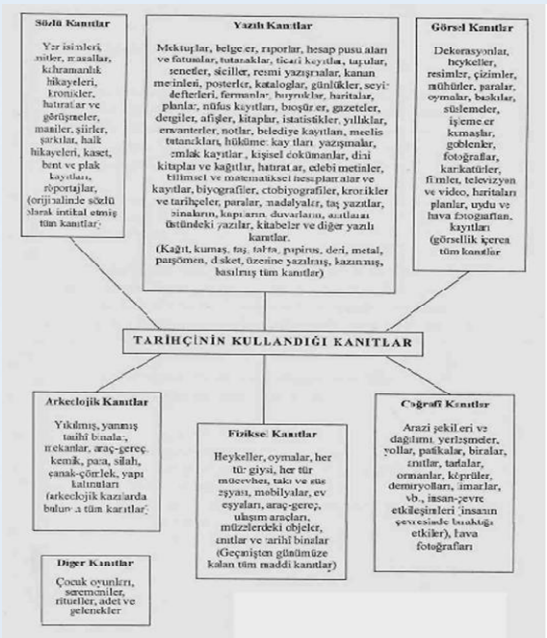
Sonra analiz ve yorum aşaması gelir. Belge ne söylüyor?, hangi mesajlar veriliyor?, Atlanan şeyler neler?,

Ardından çapraz referans aşamasına geçer. Bu belge diğer bulgu kaynaklarınca destekleniyor mu?, yoksa onlarla çelişiyor mu?

İkinci El Kaynaklar:

Olayın geçtiği döneme ait kaynaklara dayanarak hazırlanmış telif eserlerdir.Tarihçinin birinci el kaynaklardan elde ettiği bilgileri sentezleyerek kendi anlatımını ortaya koyduğu ürünlerdir. Bütün yazılı tarihler, yazarın geçmiş olaylarla ilişkin yorumudur.

Tarihçilerin kullandığı kanıtlar



İlke ve değişmez kriter denecek şekilde birinci el kaynakların özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz.

- Kaynaklar birinci el ve ikinci el kaynaklar diye sınıflandırılabilir.
- Birinci el kaynaklar ikinci el kaynaklardan daha inanılırdır.
- Birinci el kaynaklar geçmiş hakkında tartışmalar olarak okunabilir.
- Orijinal tarih araştırmalarıyla uğraşan öğrenciler birinci el kaynakları kullanırlar.
- Öğrenciler birinci el kaynaklara göre geçmişin anlamlandırmasını yapılandırabilirler.
- Birinci el kaynaklar eğlencelidir.

Birinci ve ikinci el kaynaklara dayanan, sınıf içinde uygulanan öğretim etkinlikleriyle ilgili üç yaklaşım vardır.

Bu yaklaşımlar şöyle sıralanabilir:

- a) Öğrencilere tarihçilerin yaptıklarını anlamayı öğretmek,
- b) Öğrencilere kısmen ya da tamamen tarihçinin yaptığını yaptırmak,
- c) Öğrencilere kendi tarih çalışmalarını sürdürecek olan geleceğin tarihçileri gibi davranmak.

Öğrencileri doküman ile haşır neşir yapmanın amacı, onları tarihçilere dönüştürmek değildir.

Birinci El Kaynakları Nereden Bulabiliriz?

Tarih programlarına paralel, birinci el kaynak çok değişik yerlerde bulunabilir.

Öncelikle, birinci el kaynağın kendisi ya da bir parçası ders kitabında yer alıyor olabilir. İkinci duruma göre, tarih ders kitaplarına paralel, ama daha açıklayıcı ve alternatif bir metin olarak öğretmen tarafından sınıf ortamına getirilebilir. Birinci el kaynağın üçüncü kullanım şekli ise, internete dayalı ya da bilgisayara dayalı tarih derslerini gerektirmektedir.

Türk tarihine ilişkin dokümanlar, akademik ve popüler tarih dergilerinde, Osmanlı Arşivine dayalı pek çok yayınlarda (Örn. Mühimme defterleri ve Şeriye Sicilleri Defterleri gibi) bulanabilir. Bunlar, Belleten, Tarih Vesikaları Dergisi, Hayat Tarih Mecmuası, Belgelerle Türk Tarihi Dergisi gibi eski ve yeni süreli yayınlar da olabilir. Bu dokümanlar, telgrafın mucidi Samuel Morse'un Sultan Abdülmecit'e Mektubu, Tanzimat Fermanı, Atatürk'e 9. Ordu Müfettişliğinin Verildiğini Gösteren Belge, Amasya, Erzurum ve Sivas Kongreleri Kararları, Bir Asker Mektubu, Tekalif-i Milliye Kanunu, Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı Günlüğü olabilir.

Birinci Elden Kaynak Kullanımının Gerekçeleri

a) Kaynağı yazan kişilerin bakış açısı ve duygularının değerlendirilmesi: Günlükler ve kişisel mektuplar gibi belge çeşitleri, karakterlerini motivasyonlarını ve güdülerini değerlendirmek için mükemmeldir.

b) İki yada daha fazla yazılı dokümanın karşılaştırılması: Aynı olayın iki farklı yorumu, farklı bakış açıları ile yazılmış olabilir.

c) İki yada daha fazla dokümandan alınan bilgileri sentezlemek: Bu beceri, incelenen dönem hakkında bilgi gerektirir. Dokümanların incelenmesi, öğrencilerin incelenen dönemde bir günü anlatan değerlendirme yazılarında etkilidir.

d) Dokümanların Eleştirel Değerlendirmesi

Dokümanları sorgulama işlemi öğrencilere; Kaynakları karşılaştırma, bilgi üretme, sonuç çıkarma becerileri kazandırmalıdır.

e) Dokümanların Analizi

- Dokümanın özel kelime/ kalıp özelliklerine dikkat çekmek,
- Bir dokümanı sorgulamak için model sağlamak,
- Modeli, öğrencinin kendisinin kaynakları sorgulamasını teşvik etmek için kullanmak,
- Not çıkarmak için bir düzen sağlamak, ör: bir tablo veya akış diyagramı yapmak

Birinci Elden Kaynakları Kullanmanın Yararlılığı

- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir,
- Öğrencilerin, farklı insanların hayat ve deneyimlerine ilişkin derin anlayış geliştirerek empati kurmasını sağlar,
- Farklı bakış açılarının analiz edilmesini sağlayarak, geleneksel ders kitaplarında eksik olan çoklu bakış açısının gelişmesini destekler,
- Öğrencilere tarihin sürekliliğini kavratır,
- Soyut tarihsel kavramların öğrenilmesine yardımcı olur.

Dokümanı Nasıl Kullanacağız?

Amerikan Kongre Kütüphanesi'nin Ulusal Dijital Kütüphane Programı'nın hazırladığı "Amerikan Belleği" sitesi'nde doküman kullanım etkinlikleri, aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- **Birinci el Kaynağın Seçimi:** Öğrenciler, hangi çeşit kaynağın, dikkatini çekeceğine karar vermelidir. İkinci olarak, birinci el kaynağı, sınıfta hangi etkinlikler çerçevesinde kullanacağını belirlemelidir.
- **Odaklaşma Etkinlikleri:** Bir ya da iki kısa birinci el kaynak ders başlangıcı olarak kullanılabilir.
- **Soruşturma Etkinlikleri:** Öğrenciler birinci el kaynağa soruşturma yaklaşımıyla yaklaşarak, ana kavramları bulurlar.
- **Uygulama Etkinlikleri:** Öğrenciler, kitaptan öğrendikleri kavramları uygulamalarda hareket noktası olarak kullanabilirler.
- **Değerlendirme Etkinlikleri**: Birinci el kaynaklar, öğrencilerin becerilerdeki ve kavramlardaki ustalığını değerlendirmek için kullanışlı bir araç olarak kullanabilir.

Öğrenciler doküman kullanma yoluyla bireysel olarak aşağıdaki tarih disiplini çalışma becerilerini gösterebilirler;

- Belgeler, görgü tanıklarının ifadeleri, görsel kaynaklar ve istatistikler de dahil birinci el ve ikinci el kaynak niteliğindeki bulguları ve bilgileri belirleyip değerlendirmek.
- Tarih araştırmalarını ve soruşturmalarını planlayıp, yürütmek, bunlarla ilgili sorular hazırlamak.
- Bunları analiz edip yorumlamak.
- Öğrenilen şeyleri daha önceki bilgilerle ilişkilendirerek ve diğer kaynaklardan elde edilmiş bilgilerle karşılaştırarak bir bağlama oturtmak.
- Öğrenilen şeylerden bir sentez çıkarmak ve bunu uygun bir biçimde sunmak

Tarih disiplininde öğrencide geliştirilmesi gereken becerileri üç kategoride inceleyebiliriz. Bunlar;

- Kanıtı değerlendirme yeteneği,
- Çatışmalı yorumları değerlendirme yeteneği,
- Geçmişe ait değişim örneklerini değerlendirme tecrübesi.

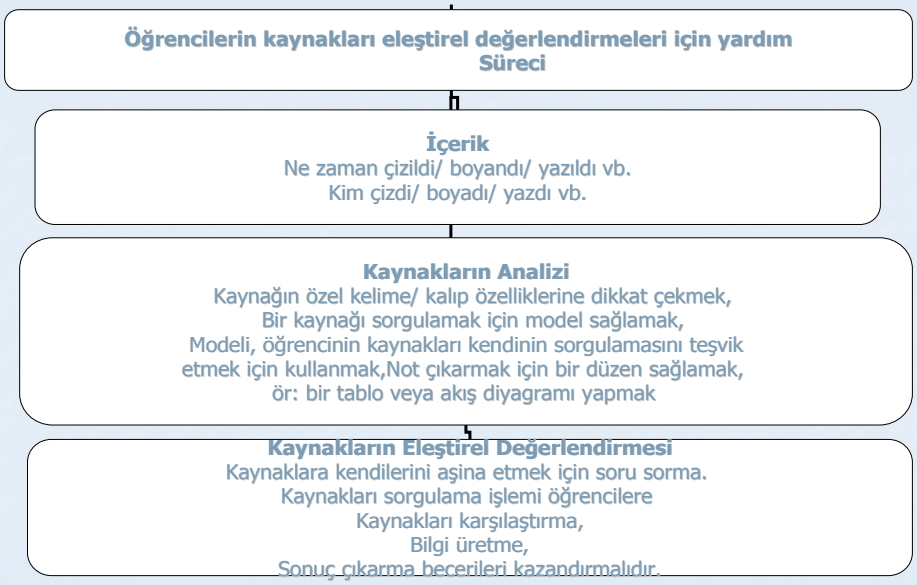
Tarihsel düşünme becerileri, bir konu çerçevesinde ele alınmış bir dokümana aşağıdaki kategorilerde sorular sorarak ya da etkinlikler yaptırarak geliştirilebilir. Bu beceri kategorileri, kabaca şöyle sıralanabilir;

- Bir kaynaktan bilgiyi çıkarma becerisi
- Bir kaynağı anlama becerisi
- Gözlem becerisi
- Nedenselliği anlama becerisi
- Kaynakları karşılaştırma becerisi
- Yanlılığı ortaya koyma becerisi
- Kanıtı değerlendirme becerisi
- Empati becerisi

Dokümanlarla İlgili Düşünme Becerileri Geliştirmede Kullanılan Sorular

Öğrencilerin sorularının üç genel amacını olmalıdır. Bunlar:

- Bilgi ortaya çıkaran sorular (anımsatma, hatırda tutma, akıl yürütmeyi önerme)
- Anlamayı ortaya çıkaran sorular. Bu sorular hem ayıran (tutumları ifade etmeyi teşvik etme ve muhakeme etme) hem de birleştirilen (Bağlantı kurma, çıkarım yapmayı ve yorumlamayı isteme) olabilir.
- Yansıtmayı ortaya çıkaran sorular (Yargılama, oluşturma, neden bulma)



Tarihi bir eser, resim veya araç gerecin niye, nasıl ve ne zaman yapıldığına ve bunların geçmişte yaşayan insanların hayatlarını ne ölçüde kolaylaştırdığına veya onlar için ne anlam ifade ettiğine dair "sorgulama" yoluyla yapılan bir tarihsel araştırmada öğrenciler, tarihin şemsiyesi altında düşünce ufuklarının sınırlarını zorlayacaklardır. Öğrenciler, yazılı kaynak, resimler, fotoğraflar, müzik, bilgisayar çıkışlı malzemeler gibi kaynakları kullanma fırsatına sahip olmalıdırlar. Soru sorarak kendi kaynaklarını eleyip tasnif ederek, sonuçları sözlü, yazılı veya model yoluyla resimlerle, dramayla sunarak, kısacası kendi ilgilerinden hareketle tarihle aktif biçimde haşır neşir olmalıdırlar.

A.B.D. Texas Üniversitesi'nde Philips tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, zaman faktörü sabit tutulduğunda insanlar;

- Okuduklarının % 10'unu
- Duyduklarının % 20'sini
- Gördüklerinin % 30'unu
- Hem görüp hem duyduklarının % 50'sini
- Görüp, işittikleri ve söylediklerinin %80'ini
- Görüp, işitip, dokunup, söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadırlar

Bir eğitim aracı ne kadar çok duyu organına hitap ederse o ölçüde etkili olmaktadır. Eğitim araçları ile öğrenme, hem daha çabuk olmakta ve öğrenilenler daha uzun süre hatırda kalmaktadır.

Dokümanla İlgili Düşünme Çeşitleri Geliştirmek İçin Basit Bir Model

Soru Türleri	Özellikleri	Sorular
Bilgiyi Ortaya Çıkaran Sorular	Bu sorular gerçekleri, tam hatırlamayı, tanıma ve gözlemi gerektirir. Tek bir doğru cevap aramaları yönünden kapalı sorulardır.	Bu hangi maddeden yapıldı?(nesneler için) Çeşidi nedir? (Örneğin resim, mektup vb.)
Yansıtmayı Ortaya Çıkaran Sorular	Bu sorular kişisel (belki de eşsiz) cevaplar temin eder. Seçme, değerlendirme ve bir görüş ya da inancın düzenlenmesini gerektirirler.	Bunun gibi kaynakları korumak için para harcamalı mıyız? Bu mektubun yazarına inanmak için makul bir gerekçe var mı? -Bu mektubun yazarı inanmaya ikna edilmiş miydi?
Anlamayı Ortaya Çıkaran Sorular	Bu sorular birden fazla olası doğru cevap sağlar. Bunlar en uygun ya da en iyi cevabı ararlar Bu sorular, hayal gücünü kullanmayı, bir hipotezi(iddiayı) düzenlemeyi problem çözme yeteneğini gerektirir. Tahmin, çıkarım ve yeniden yapılandırmayı gerektirir. Bu sorular en iyi ya da en uygun cevabı ararlar. Çoktan bilinen ya da anlaşılmış konular üzerinde odaklanırlar. Açıklamalar, yorumlar, karşılaştırmalar ya da karşılıklı ilişkileri gerektirebilirler. Bilinen ya da anlaşılan bilgi üzerinde yoğunlaşırlar.	Bu nesnenin veya mektubun tasarımı nasıl geliştirilebilir? Anlatımları kullanarak kaynakta geçen olayları yorumlamada neler önerebilir siniz? Bu nesne ne için kullanıldı? Bu mektup neden yazıldı?

Tablonun gösterdiği bu düşünme türlerinin hiç biri bir diğerinden daha zor yada daha kolay değildir; sadece tarihsel gelişimle ilgili dokümanlar hakkında düşünmenin farklı türleridirler.

Birinci el veya ikinci el türde bir dokümanın sorularla incelenmesi;

Soru Tipi	Açıklama
Veri anımsama sorusu	Öğrencinin olayları kullanıma sokmaksızın hatırlamasını gerektirir.

Adlandırma sorusu	Öğrenciden, tarihsel olaya nasıl bir bağlantı kurduğunu göstermeksizin, bir şeyin adını söylemesi istenir.
Gözlem sorusu	Öğrencilerden, olayla ilgili bilgileriyle bağlantı kurmaksızın, bir şeyi tanımlamaları istenir.
Mantık sorusu	Öğrencilerden bir şeyi açıklamaları istenir.
Kuramsal soru	Öğrenciden olayın nasıl gelişmiş olabileceğini veya ona neyin sebep olabileceğini düşünmesi istenir.
Duyuşsal soru	Öğrencinin belge ile bizzat ilgilenmesi istenir.
Hipotez oluşturma sorusu	Öğrencinin olası sebep ve sonuçlar hakkında kuramsal olarak düşünmesini sağlamak için sorulur.
Problem çözme sorusu	Öğrencinin belgeyi değerlendirmesi için sorulur.
Belgeyi sorgulama sorusu	Olayın gerçekliğini görmek için sorulan sorulardır.
Sentez sorusu	Soru sürecini bir araya toplayan ve problemin çözümüne imkân veren sorulardır.

Dokümanların nasıl kullanıldığına dair birkaç örnek inceleyelim.

YAZILI KAYNAK ANALİZİ

I. Kaynağın İçeriği ve Kaynağını Tanımlama

1.Başlık:

2.Yazar(lar):

3.Yayınlanma veya yazılma tarihi:

4.Yayınlandığı veya yazıldığı yer:

5.Kaynağın türü:

6.Yazarın yazma amacı:

7.Yazarın muhatabına yönelik niyeti:

II. Kaynağın İçeriğinin Analizi

1.Kaynağın ana konusu :

2.Kaynakta bahsedilen temel kişi ve gruplar:

3.Tartışılan temel sosyal / politik konular:

4. Vurgulanan bakış açısı:

5.Kişisel değerler/açığa çıkan taraflılık:

6. Şüphelenilen yanlışlar veya yanıltıcı ifadeler:

III. Kaynağı Değerlendirme

1.Kaynak güvenilir mi? Açıklayın:

2.Kaynak faydalı mı? Açıklayın:

3.Bu kaynaktan ne öğrenilebilir?

EK-8: DENEY GRUBUNDA KULLANILAN TARİHSEL DOKÜMANLAR HAZIRLIK DÖNEMİ

GEÇİCİ MANDA MESELESİNİN KONGREDE GÖRÜŞÜLMESİ (Sivas Kongresi 4-11 Eylül 1919)

Bundan sonra, 8 Eylül toplantısında muhtıra ele alındı. Bu muhtırada başlıca Amerikan mandası üzerinde duruluyordu.

…Şimdi, Efendiler, Kongre'de manda konusunda yapılmış olan görüşme ve tartışmaları elden geldiğince, olduğu gibi yüksek heyetinize dinletmeye çalışacağım:

…"Vâsıf Bey, …"Bir kere prensip olarak mandayı kabul edelim, şartlan üzerinde daha sonra görüşürüz" dedi.

Üyelerden Macit Bey adında bîr zat, "Genel kurulda asıl görüşülecek mesele, bundan sonra yalnız yaşayabilecek miyiz, yaşayamayacak mıyız? Mandayı nasıl yorumlayacak ve mandaterle ne tarzda görüşeceğiz? Bizi mandasına alacak devlet kim olacaktır? Asıl mesele budur" şeklinde konuştu.

Ben, başkanlık kürsüsünden, "Sanırım… iki görüş ortaya çıkıyor.
Bunlardan birincisi, devletin içte ve dışta bağımsızlığından vazgeçmemesi; ikincisi de; devlet ve milletin zararlı dış baskılara karşı bir yardım ve desteğe İhtiyacının bulunup bulunmamasıdır. Asıl kararsızlık doğuran nokta budur.
…İsmail Fazıl Paşa merhum da söz alarak şu konuşmayı yaptı: "… Tam bağımsızlık mı, yoksa yabancı bir devletin mandasını mı kabul edeceğiz? Alacağımız karar budur…"

Bunun arkasından Hami Bey söz alarak,: "Herhalde bir desteğe muhtacız, bunun en basit kanıtı da, devlet gelirlerinin, ancak borcumuzun faizini karşılayabilmesidir!" buyurdular.

… Refet Bey'in konuşması aynen şöyleydi: "Mandanın, bağımsızlığı yok etmeyeceği gerçeği ortada iken, bazı arkadaşlarımız, 'bağımsız mı kalacağız, yoksa mandayı mı kabul edeceğiz?' tarzında birtakım görüşler ileri sürüyorlar. Onun için, her şeyden önce mandanın ne olduğu anlaşılmalıdır. …Fazıl Paşa Hazretleri, 'bağımsızlığı koruma koşuluyla manda' buyuruyorlar."dedi.

…Refet Bey diyordu ki: "Bizim, Amerikan mandasını tercih etmekten maksadımız, bütün toplumları tutsak eden; kalpleri, vicdanları söndüren İngiliz mandasından kurtulmak; yumuşak ve ulusların vicdanlarına saygılı olan Amerika'yı kabul etmektir. Yoksa, asıl iş para meselesi değildi…manda ile bağımsızlık bir birine engel şeyler değildir; yalnız, eğer biz gerçekte güçlü olmazsak iste o zaman manda altında eziliriz ve o zaman manda, bizim için bağımsızlığımızı yok edici bir unsur olur. Bir de, diyelim ki, biz dışarıda ve içeride tam bir bağımsızlık isteriz. Ama, acaba kendi başımıza yapabilecek miyiz, yapamayacak mıyız? Ondan önce, acaba bizi kendi başımıza bırakacaklar mı, bırakmayacaklar mı? Bunu düşünelim.
Şurası muhakkak ki, bugün İngiltere, Fransa, İtalya ve Yunanistan bizi paylaşmak istiyorlar; ama eğer biz, bugün bu devletin kefilliği altında bir barış yapacak olursak, ileride, uygun koşullar altında bulunur bulunmaz hemen döner ve kendi çıkarımızı sağlarız. Fakat, eğer olumsuz bir durum ortaya çıkacak olursa, acaba büsbütün zarar etmiş olmayacak mıyız? Herhalde bir Amerikan kefilliğini kabul etmek zorundayız. Yirminci yüzyılda, beş yüz milyon lira borcu, harap bir memleketi, pek verimli olmayan bir toprağı ve ancak on-onbeş milyon lira geliri olan bir ulus, bir dış yardım olmaksızın yaşayamaz. Eğer bundan sonra da bu durumumuzda kalır ve dış yardımla kalkınmayacak olursak, belki de ileride, Yunanistan'ın saldırılarına karşı bile kendimizi savunamayız...

Allah korusun, eğer İzmir Yunanlılarda kalsa ve aramızda bir savaş çıksa, düşmanımız, Yunanistan'dan vapurla asker getirebilecek durumdayken, acaba biz Erzurum'dan hangi trenlerle ulaştırmamızı yapabileceğiz? O halde. Amerikan mandası her şeyden önce bir kefil ve destek

bulmak için gereklidir."

…Efendiler, bu parlak ve ustalıklı konuşmanın, dinleyenlerin düşünce ve görüşleri üzerinde yapabileceği yanıltıcı etkinin derecesini kolaylıkla kavrayabilirsiniz. Bunun ardından gelebilecek olan aynı görüşteki konuşmacıların sözleriyle kongre üyelerinin büsbütün zehirlenmesine meydan vermemek ve kendilerini özel olarak aydınlatıp yol göstermeye fırsat bulabilmek için, derhal, "On dakika dinlenelim efendim" diyerek oturuma ara verdim (Saat: 17.30).

Efendiler, bu söylevin son cümleleri dikkat çekicidir. Refet Beyefendi, Yunanlıları İzmir'de geçici sayıyor ve onlarla savaşmakta olduğumuzu kabul etmiyor. Yunanlılar İzmir'de kalırsa ve savaş durumuna girilirse başa çıkamayacağımız kanısında bulunuyor.

KAYNAK: Kemal ATATÜRK, Nutuk (1919-1927), sayfa. 72-77, Bugünkü dille yayına hazırlayan; Zeynep KORKMAZ. ATAM Yayınları, Ankara, 2006)

Mustafa Kemal Mandacılığa Karşı Çıkıyor

Anlaşılıyor ki o arkadaşlar kendi aralarında "manda" fikrini kabul etmiş bulunuyorlar.

Yarın İstanbul Hükümeti mülkümüzden bir parçayı düşmanlarımıza bırakmaya razı olur ya da böyle bir zorunluluk karşısında kalırsa ne olacak? Böyle bir oldu-bittiyi biz onaylayacak mıyız? Elbet ve elbet böyle bir karara karşı koyacağız. Bu karşı koymamıza isterlerse başkaldırma desinler. Biz kesinlikle ve hemen bir geçici yönetim, daha doğrusu ve açıkçası hükümet kuracağız ve ulusal amaçlan gerçekleştirme yolunda azimle çalışacağız.

Sorarım sizlere arkadaşlar, yapılacak başka bir şey var mı?

Sadece dilerim ki bizi böyle bir harekete itecek oldu-bittilere, toprak vermek gibi anlaşmazlıklara padişah ve İstanbul Hükümeti meydan vermesin.

(Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, c.4, s.57)

Tarihsel Düşünmeyi Yönlendiren İlk Elden Kaynağın Analizi

1.Belgeyi Tanımlama

Yazar (lar) veya kaynak:……
Başlık:……
Tarih :……..
Belgenin türü:……..

2. Belgenin Tahlili

Belgenin Anafikri…….
Farklı türden belgelerle ilişkisi (Belgenin içeriği birinci, ikinci ve üçüncü tür kaynaklarla ne tür bağlantılar gösteriyor ?)…….
Yazarı motive eden öncül koşullar…….
……
Belge okuyucu için hangi amaçla tasarlanmış……
……
Yazarın ön yargıları……
……
Yazara yöneltilen sorular……

3.Tarihsel İçerik

Belgede yer alan önemli kişiler, olaylar ve düşünceler

Yerel/Bölgesel: insanlar, olaylar ve düşünceler……
……
Ulusal: insanlar, olaylar ve düşünceler……
……
Dünya Ölçeğinde: insanlar, olaylar ve düşünceler……
……
Doküman İçeriğinden yerel/bölgesel, ulusal ve dünya ölçeğinde elde edilen sonuçlar……

……

3. Belgedeki hakim Duyguyu, En Önemli Ana Fikri ve Anlatılan Konuyu Tanımlama

Hakim duygu……

……

Belgeyi tahlil ederken sahip olduğunuz hakim duygu……

……

……

En önemli ana fikir ve anlatılan konu ……

……

Belgenin diğer belgelerle (Birinci, ikinci ve üçüncü türden kaynaklarla) ilişkisine dair kanıtlar……

……

4. Sosyal Bilimler/ Sosyal Bilgiler İçerisinde Yer Alan Bir Disiplinle İlişkisi

Disiplin……..

Bu ilişkiye dair bir kanıt……

Ders kitabındaki konulardaki İçeriği (Müfredat ile ilişkisi) ……

Bu ilişkiye dair bir kanıt……

İSTİKLAL SAVAŞI GAZETESİ. Çarşamba 21 Mayıs 1919 — 3

Alemdar gazetesi, İngiliz mandası istiyor

Ancak İngiliz idaresinin Türkleri koruyup kurtarabileceğini iddia eden gazete, «Türklerin kendi güçleri ile adam olmalarına imkân yok» diyor...

İSTANBUL gazetelerinin bu sabah verdikleri bir habere göre, şehrimizde "İngilizlerin Dostlar Komitesi" adı altında yeni bir cemiyet teşekkül etmiştir.

Bu cemiyeti kuranların, Türkiye için İngiliz mandasını temine matuf geniş faaliyete girişikleri ve imzalar toplamakta oldukları da bildirilmektedir.

Diğer taraftan bunun la bağlantılı olarak ALEMDAR gazetesinde sansasyon yaratan bir başmakale çıkmıştır. "İngilizleri İstiyoruz," başlıklı başyazıda, kendi güçleriyle Türklerin, adam olmalarına imkân bulunmadığı, bunun acı olmakla beraber bir hakikat olduğu iddia edilmekte ve "Yaşağımız serilmeden önce" bir kere daha Türklerin ellerini İngiltere'ye doğru uzatmaları istenmektedir.

40 BİN İMZA.

ALEMDAR gazetesi, üç günden beri şehrin her tarafında, İngiliz mandasına Türkiye'nin

"İngiliz Dostları Komitesi"nin kurucusu Sait Molla'nın bir karikatürü.

Kıbrıs adası Yunanlılara veriliyor

ATİNA

Elefteros Typos adlı gazete bu sabah verdiği bir haberde, Kıbrıs Adası'nın Yunanistan'a ilhakı meselesinin nihayet hallolduğunu ve bunun kat'i bir karara bağlandığını bildirmektedir.

Gazetenin belirttiğine göre, bir süredir Londra'da bununla ve bu konuyla ilgili temaslar yapmakta olan Kıbrıs Rum Heyeti, müspet neticelere vardığını Atina'ya bildirmiştir.

FRANSIZ LE TEMPS GAZETESİ AÇIKLADI

İngilizler, İzmir'i İtalya'ya vaadetti...

PARİS

Le TEMPS gazetesi, "Doğu'nun Mirası" başlıklı başyazısında, Cihan Harbi esnasında yapılan gizli andlaşmalarla Fransa'nın Doğu'da ne gibi haklar sağladığını hatırlatmakta ve "Halen devam etmekte olan müzakerelerin neticeleri belli olunca, neleri muhafaza edebildiğimiz anlaşılacak.

Fransız sefiri Paleolog Rus Hariciye Bakanı Sazanof ile konuşmuş ve Anadolu'daki bu Rus ileri harekeri karşısında Fransız menfaatlerinin ne olacağını sormuştur. Karşılıklı bazı tavizler kabul edilmiştir. Anadolu'da Aladağ, Kayseri, Akdağ, Yıldızdağ Zara, Eğin, Harput arasın-

15 MAYIS GÜNÜ 8 SUBAY VE ER ŞEHİT EDİLDİ

İSTİKLAL SAVAŞI GAZETESİ. 27 HAZİRAN 1919 CUMA

Amerika, İngiltere ve Fransa başbakanlarının, elimizden almak istedikleri güzel İstanbul'umuzdan bir manzara! Türklerin ezici çoğunluğa sahip oldukları bu şehir için Amerika Başkanı neye dayanarak "İstanbul bir Türk şehri değildir" diyebilmektedir...

● ÜÇ BÜYÜKLER, MUKADDERATIMIZI GÖRÜŞÜYOR

Türkiye, manda sistemiyle yönetilecek

İstanbul'un bir Türk şehri olmadığını savunan Amerika Başkanı'nı Fransız Başbakanıda destekliyor

PARİS

DÜN Birleşik Amerika Başkanı ve Fransız başbakanları arasında Türkiye'nin akıbeti üzerinde uzun bir konuşma daha yapılmış ve Vilson, İstanbul'la boğazlara talip olduğunu açıklamıştır.

Amerika Başkanı:

"— İstanbul bir Türk şehri değildir. Diğer milletler çoğunluktadırlar!"

demiş ve müttefikler tarafından "Kabul etmesi ricası ile" kendisine "sunulan" İstanbul'la ilgili

şekilde boğazları bir tecavüze karşı korunur halde bulunduracağını da söylemistir.

VILSON, VENIZELOS'LA KONUŞTU

Vilson, dün sabah Venizelos ile bir konuşma yaptığını, Anadolu'daki müşküllerin üç devlet arasındaki görüş ayrılıklarından değil de İtalya'nın durumundan doğduğunu kendisine söylediğini anlatmış ve bundan sonra müzakereler İtalya'nın tutumu etrafında devam etmiştir.

Loyd Corc, İtalyanların Anadolu'ya her gün biraz daha sokulduklarını, devamlı ilerlediklerini, bundan endişe duyduğunu söylemiş ve demiştir ki:

"— Anadolu üzerinde İngiltere hiçbir hak iddia etmemektedir. Fakat bu İtalyan teşebbüslerinin Müslüman memleketlerindeki tepkilerinden endişe ediyorum. Bu durum, Mısır ile Hindistan'da bizi, Kuzey Afrika'da da Fransa'yı ilgilendirmektedir."

Amerika Başkanı İtalya'nın davranışını sert bir dille tenkid etmiş ve Fiume ile Anadolu'dan İtalyan kuvvetlerinin çekilmelerinin sağlanması için İtalyan idarecileri ile bir konuşma yapılması gerektiğini söylemiştir.

TAKSIM DEĞILMIŞ

Amerika Başkanı, **"İstanbul'a ve boğazlara Amerika, diğer milletlerin menfaatlerini korumak için gidecektir"** demiş ve Osmanlı İmparatorluğu'nun taksimi konusunda da şu görüşleri ortaya koymuştur:

"Osmanlı İmparatorluğu taksim edilecek değil. Osmanlı İmparatorluğu'nun toprakları, aramızda 'Bir mülk gibi' dağıtılacak değil. Fakat bu topraklar üzerinde yaşayan milletlerin iyiliği için, mandater sistemlerine uygun olarak tarafımızdan idare edilecek. Bu, Türkiye'nin taksimi değil ki!"

Ingiliz Başbakanı, mandalar yani Türkiye'nin taksimi meselesi halledilmeden Türkiye ile sulhun aktedilmesini teklif etmiş ve bunun üzerine de gene Amerika Başkanı şunları söylemiştir:

"Düşündüm. Türklere şöyle diyebilirim: 'Avrupa'daki topraklarınızı ve Asya'da da şu ve şu toprakları bırakacaksınız.' Veya: 'Sınırlarınız şu şekilde olacak ve Türkiye bu sınırlar dışındaki bütün topraklar üzerindeki haklarından vazgeçecek. Bu toprakların istikbali hakkında müttefiklerin ve ortaklarının verecekleri kararları peşin olarak kabul edeceksiniz. Ayrıca Türkiye, idaresi altında kalacak topraklarda, idaresinin bazı bölümleri —Maliye, polis, sahil muhafaza— üzerinde, daha sonra adı tesbit edilecek bir devletin "yardımını" kabul edecektir."

Böylece Türkiye'yi ve haklarını hiçe sayarak kararlar alınması yolunda tartışmalar devam etmiş. Paris'te beklemekte olan Damad Ferid'e verilecek cevap üzerinde durulmuş ve bu heyete **"Yol verilmesi"** istenilmiştir.

Yarın bir toplantı daha yapılacaktır.

Yunan basını

Siyasî Partiler,

BELGE NO: 1881

A	7
D	1516
F	1-13

قوه سده وضعیت طرفنه بازیچه

- فاتحه -

روس اهالیسنک بالنیجه اقبالنه ۲۵ شباط ۱۹۱۸ ده اردوی عثمانیک ارضروم استحکامات اچینه تاریخی قدر ارضروم شهری و جوارنی کوچیرده بولنمه ترکلرک قانلیه کوستردکلری طوره وکیل واقع در .

بو حاطه ایچنی روس ارضروم قلعه طوپچی آتوبات تابیجیسنه عهده اداره بالجمله ابده باشنه بروشیقه مالکیتی ده قالمشدر .

---

۲۵ مایس ۱۹۲۷ طابع

روسچه دن ترجمه ایدن

قارسکاه عمومی استحکامات شعبه سندن

سوادیه چکمیشدر

— 441 —

BELGE NO: 1881

A	7
D	1516
F	1-13

اسکیلرینک اوروپا دن وسیله اخذ عسکریسنه مطلع اولدقلری - ایچلرنده بولنان اجنبی عسکرلرک قطاراتی ده وجوده گلمکده بولنمسی - اهالینک تسلیحاتی کوردکلری حالده ارضروم قلعه سنه یاقین تصادم ایچون ماشه . ارضروم تحکیمات کوردکلری حالده ارضروم کبی بر یرده مانعا مظاهره و مقاومه موقعنده کوستریلمش ، ترقیات ویرمه و تصادمه سیوق ترکلرک ایچ قلعه ، شکوفه لرده و دیگر اطراف یرلرده حاضر بولنمسی ده موقعه مانع اولمشدر .

ارضروم یرلرینک قدیم و جدید قلعه لری ، سورلری ، طوپلری ، آتوبات ، مهمات ، ذخیره ایچون حاضر بولنمسی ، تحکیمات ، طوپچی ، تشکیلاتچی ، آتوکوزلرک اطرافنه ایچون ماشه سنک صوقه کچه بیلمه . مخابره روسلرک بیلمه سنه کوره حکم ویرمه !

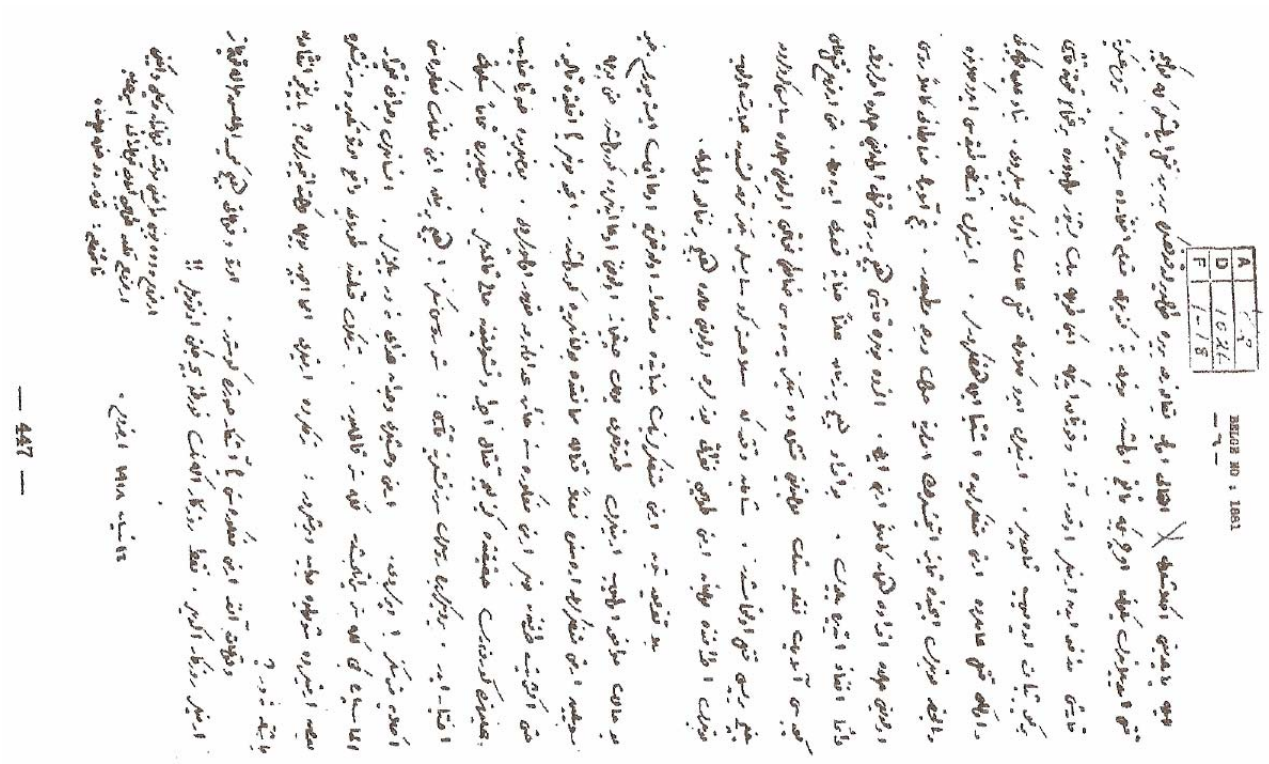
روس قطعاتنک چوجوق و قصر شوسه لرله اشتیاقی ، ارضروم اهالیسنک حالت ، تشکیلاتی بیلمه سی ، قطعاتک اهالیسنک بر قسمنی تشکیل ایتمه سی ، روس قطعاتنک اره سنده کی اختلافلر ، روسلرک ارضروم استحکاماتنی آلمه لرینه سبب اولمشدر . بونلر دائما یاپلمقده اولان اهالی مراکزی تشکیلاتی تاثیر ایتمشدر . ارضروم بولنمه لرینک کوچک بر قسمنک بیله مقاومه ایچون کافی اولمه سی ده بو تاثیرک نتیجه سیدر .

ترکلرک ارضروم استحکاماتنی قدیم کبی آتی قوه لرله تحکیم ایتمه لری ارضروم قلعه سنک اوائل قدیمدن قالمه قوه و تصورلرله موقعه سی ۱۹۱۶ ده ارضروم روس قطعاتنک اشغالنه کدر شده کلمه سنه بر باعث تشکیل ایتمشدر . بو قوه لرله ارضروم جوالنک کوچک بر قسمنی تشکیل ایدن قوه لرک ارضروم و جوالنی محافظه دیکر بر صاریقمش تعاقب کدر شده کلمه سنه کوره ، مقدم خانه کر پاشانک و عسکری اعداد ایلمش بولنمه لری ارضروم یرلرینک بو خصوصیتی عملا یاپمه لرینه مانع اولمشدر . فقط بو خصوصیت عسکریجه دائما کندیلرینه مانع اولمشدر .

۱۹۱۷ سنه سی باهار قوه لرنده حکومت اصلاح ارضروم اعتدال اجرا قومیسی اعضاسنک سلاحدن فراغتلرینه تصمیم کوستریلمش ایدی . تجربات شخصیه عهده سنده بولنان اجنبی بر ضابط مراکزک تشکیلاتنه مانع اولمشدر . تعدات طرفنه اساسی عهده سنده بولنمقدن دوام ایتمش . بنا ده ان ایچون کیده جک یرلرده قوه لرینه کوره قدمه ایله تقریبه .

یکدیکرینه آت اوسته شهر سوقاقلرنده چیرپینه رق کوچک بر مقاومت کوستره رک بو ایکی قوه اولدقجه تسلیم یاپمشدر . ایکی ترک بر طرفه طوپچی سوره بیلمیورلرمش . ایکی قطعه الده ایدن اوکوشه بر تابور دیکر یاپیلمشدر . ارضروم بو یولده ایکی تشکیلات عالیه لرک ایچنه سوقاقلر بر طرفه دیکر طرفه سوریلمشدر .

— 442 —



Belge No: 1881

Toverdohleyof tarafından yazılmıştır.

— ANI —

Rus İhtilali'nin başlangıcından, 27 Şubat 1918'de Osmanlı Ordusunun Erzurum'u kurtardığı tarihe kadar Ermenilerin Erzurum şehri ve yöresindeki köylerde bulunan Türklere karşı gösterdikleri davranışlarıyla ilgilidir.

Bu anı 2 nci Rus Emiri Kale Topça Alayı'nın tarihçesine ek olarak yazılmış ise de başlı bağına bir belge niteliği taşımaktadır.

2 Mayıs 1918 Batum

Rusça'dan, çeviren,

Genel Karargâh Haberalma Şubesinden Süvari

Binbaşı Mehmet Hulusi

Eskiden beri Avrupa ve Rusya kamuoyunca bilinen Türk Ermeni düşmanlığı bu genel savaştaki (Dünya Savaşı'ndaki) belirmesi derecesinde hiçbir zaman düşünülmemiştir. Ermenilerin Türkleri görmek istemedikleri çoktan beri bilinmektedir. Ermeniler kendilerini daima zulüm görmüş ve ezilmiş bir durumda göstermişler, medeni ilerlemeler ve kendi dinini çok üstün tutarak başka dinden olanlara düşman olmaları nedeniyle Türkler

tarafından pek ağır eziyetler gören bîr millet şeklinde görünmekte daima başarılı olmuşlardır.

Ermenilerle bir dereceye kadar çokça ilişkisi olan Ruslar, bunların medeniyet ve değerlilikleri hakkında ancak başka türlü düşünceye varmışlardır. Ermeniler oldukça değersiz, şaşırtıcı, açgözlü olup, ancak başkasının sırtından geçinebilir.

Rus erlerinden birçok kez şu sözleri işittim. "Ermeniler ayı millet." Rus birlikleri arasındaki Ermeni erleri her bakımdan daima en aşağı sayılmışlardır. Bunlar dağınık işlerde çalışmayı ve cepheye gitmemeyi daha çok beğenmektedir. Ermenilerden birçok kaçanlar ve kendi kendini yaralamalar görülmesi bu kanıyı gerçekleştirdi.

Türklerin Erzurum'u kurtarmalarına kadar geçen iki ay içinde gözlerimle gördüğüm ve duyduğum şeyler Ermeniler hakkında düşünülen her türlü fenalık, varsayımı ve düşüncelerin üstündedir, İ916'da Erzurum'un Rus kıtaları tarafından işgalinde gerek şehre ve gerekse civarına hiçbir Ermeni yaklaştırılmamıştır.

1'nci Kolordu Komutanı General (Kaltiyin) Erzurum ve yöresi bölgesi komutanlığında kaldıkça aralarında Ermeni erata bulunan, birlikler bu bölgeye gönderilmedi, ihtilâlden sonra her türlü önlem kaldırılınca Ermeniler Erzurum ve çevresine saldırdılar. Bu saldırış arkasından gerek şehir ve gerek çevre köylerde yalnız evlerin yağması ve sahiplerinin öldürülmesi başladı. Rusların varlığı Ermenilerin bu adam öldürmelerini açıktan engelliyordu. Öldürme ve yağma henüz kaçamaklı olarak yapılıyordu.

1917 senesi özellikle erlerin birleşmesinden olan Erzurum ihtilal yürütme komitesi, ahalinin silahlarım toplamak maksadıyla her tarafı aramaya bağladı. Aramalar düzenli surette yapılamadığından biraz sonra yağmacılık başladı. Erler tarafından pek geniş bir halde yağmacılık sürdürüldü. Yağmaları muharebelerde ileri hattan korkup geride kalan Ermeni erleri yapıyordu.

Bir gün atla şehir sokaklarının birinden geçerken bir takım erler bağlarında bir Ermeni eri olduğu halde yetmiş yaşında iki Türkü bir tarafa doğru götürüyorlardı. Ermeni erin elinde tel örgüsünden yapılmış bir kırbaç, vardı. Yollar pek çamurluydu. Ermeniler bu çaresiz ihtiyar Türkleri çamurların içinden sokağın bir tarafından diğer tarafına sürüklüyorlardı.

Erleri ikna etmek için çok çalıştım. Bu çaresiz ihtiyarlara insan gibi davranmalarını söyledim. Subay komutasında bir devriye kolu ortaya çıkınca durum değişti. Ermeniler hemen ortadan kayboldu. Bu devriye kolu da ihtiyar Türkleri hor görmeden gönderdiler. Rus kıtalarının cepheden kendiliğinden dağıldığı tarihte cephede kalan veyahut o zaman buralara koşup gelen Ermenilerin geriden diğer milletlerin kıtaları gelinceye kadar Türk köylülerine pek çok kötülükler yapmaları korkusu baş gösterdi.

Ocak ile şubat arasında Ermeni eşkıyası tarafından Erzurum'un tanınmış kişilerinden Hacı Bekir Efendi bir gece evinde öldürüldü.

Ilıca kasabasında kaçamayan Türklerin hepsinin öldürülmüş olduğunu ve kör baltalarla enselerinden kesilmiş ve birçok çocuk ölülerini gördüğünü bizzat (Ödişelidje) söyledi. Ilıca soykırımından üç hafta sonra oradan gelen Yarbay (Gıryaznof) gördüklerini 26 Şubatta aşağıdaki gibi hikâye eyledi.

Köylere giden yollarda organları parçalanmış birçok ölülere rastlanmış, her geçen Ermeni bu ölülere tükürür ve küfredermiş, 12x15 sajen (25 x30) metre karesindeki bir cami avlusunda 140 santim yüksekliğinde ölüler yığılmıştı. Bunlar arasında her yaşta kadın erkek ve çocuk ihtiyarlar vardı. Kadın ölülerinde zorla, taarruzlar pek açık bir halde idi.

Ermeni kıtaları yanında telefonculuk eden ve okumuş Ermeni kızlarından bir ikisini Yarbay (Gıryazaıof) cami avlusuna çağırmış ve Ermenilerin yaptıklarını görüp gururlanmalarını çıkışır bir halde söylemiş. Ermeni kızları ölüleri gördükleri vakit üzüleceklerine, tersine sevinçle gülmeye başlamaları yarbayın iğrenerek şaşırmasına sebep olmuş ve bunlara azarlamaya başlamış. Ermenilerin hatta kadınları bile en yırtıcı hayvanlardan daha alçak olduklarını ve harp etmiş, nice olaylarla karşılaşmış bir subayın bile tüylerini ürperten bu vahşet levhası karşısında terbiye ve okul görmüş genç kızların sevinçle gülmeleri hayvani vahşetlerine en acık bir belgedir deyince, utanmayı hatırlayan

Ermeni kızları sinirlerinin gevşemesinden gülmekte olduklarını söylemişler.

Alaca Menzil Komutanlığı taahhüt işleriyle uğraşan bir Ermeni 12 Şubatta Alaca'da yapılan vahşet hakkında, bizzat şöyle hikâye etti:

12 Şubat'ta Erzurum demiryolu istasyonunda bir takım Ermeniler silahsız uysal Müslüman on kişiden fazlasını kurşuna dizmişlerdir. Bunları kurtarmak girişiminde bulunan Rus subaylarına ölümle gözdağı vermişlerdir. Bu esnada hiç kabahatsiz bir Türkün öldürüldüğünden dolayı bir Ermeni'yi hapsetmiştim- Genel Komutan, divanı harp kurulmasını emretti. Eski yasa gereğince adam öldürenler idam edilecekti.

Ermeni subaylarından birisi bu tutuklu Ermeni'ye adam öldürmekle hukuken asılacağını söylediği. Tutuklu öfke ile: Bir Türk için bir Ermeni asıldığı nerede görülmüş diye bağırmış, Erzurum'da Ermeniler Türk pazarını yakmaya başladılar, 17 Şubatta topçu alayının bölgesi içindeki (Tepeköy) 'ünün bütün ahalisi tümüyle öldürülmüş olduğunu işittim. Aynı günde Antranik Erzurum'a geldiğinden bu soykırımından söz ederek bunu yapanların meydana çıkarılmağım söyledim. Ne sonuç alındığı henüz belli olmadı.

İnsanların vicdanı en değerli elmas parçası gibi lekesiz yaratılmıştır. Lekesiz kalmalıdır. Türklerin öldürülmesinden ötürü yapılan azarlama ve başa kakmalara bazı Ermeniler de şu yolla cevap vermişlerdir: Türkler de Ermenileri yok etmek için böyle yapmıyorlar mı? Yaptığımız öç almadan başka nedir?

Pek yakında geçen olaylar Ermeni ülküsünü *pek* açık surette gösterir. Meydana gelen olayları hiç kimse olmamış hale koyamaz. Ermeniler "rüzgar ektiler, fakat rüzgâr ekenin fırtına biçeceğini unuttular!" 16 Nisan 1918 Erzurum

Erzurum ve Deveboynu Geçici Komutan Vekili ve 2 nci Erzurum Kale Topçu Alayı Komutanı Yarbay Teverdohleyof

Arşiv No: 1-2 Dolap No: 10 Göz No: 4

Klasör No: 401 Dosya No: 1578 Fihrist No: 1-12, 1-18

Mondros Ateşkes Anlaşması'ndan beri Ermeniler, gerek Ermenistan içinde, gerek sınıra yakın yerlerde, Türkleri toplu olarak öldürmekten bir an geri durmuyorlardı. 1920 yılının Sonbaharında Ermenilerce yapılan zulümler dayanılmaz bir kerteye geldi ve Ermenistan seferine karar verdik.

9 Haziran 1920 tarihinde, Doğu bölgesinde geçici seferberlik ilân ettik. 15'inci Kolordu Komutanı Kâzım Karabekir Paşa'yı Doğu Cephesi Komutanı yaptık. 1920 Haziranında, Ermeniler, Oltu'da kurulan, mahallî Türk yönetimine karşı hareketle, o bölgeyi ele geçirdiler. Dışişleri Bakanlığımız tarafından Ermenilere 7 Temmuz 1920'de bir **ültimatom** verildi.

Ermeniler aynı şekilde hareketlerine devam ettiler. Sonunda, seferberlikten üç buçuk dört ay kadar sonra, Ermenilerin Kötek, Bardiz bölgelerinde toplanan kuvvetlerimize taarruzu ile savaşa başlandı.

KAYNAK : Kemal ATATÜRK, Nutuk (1919-1927), hzl.:Zeynep KORKMAZ

Doğu Cephesinde kimlere karşı savaş yapılmıştır?

……

Metne göre Doğu Cephesi'nde savaşın sebepleri nelerdir?

……

15. Kolordu Komutanı Kâzım Karabekir'in aşağıda yer alan telgırafını okuyarak telgrafın alt kısmında yazan soruları cevaplayınız

Karargâh

21.10.1920

9 ncu Tümen Komutanlığına, 12 nci Tümen Komutanlığına Sağ Kanat Grup Komutanlığına, 15 nci Kolordu Vekâletine

Kahraman arkadaşlarım,

Şimdiye kadar güzel memleketlerimizin, aziz milletimizin bağımsızlık ve namusunu kanlı ve katil ellerle parçalamaya yürüyen düşmanlarımıza karşı kahramanca direnmede büyük bir azim ve iman gösterdiniz...

İlim ve irfan sahibi olmakla hür ve bağımsız yaşamakla, vatanımızın bayındır olacağını milletimizin büyük bir kabiliyet ve kudretle yükseleceğini kestiren düşmanlarımız, bizim memleketlerimizde refah ve sükûnet içinde serbest çalışmamıza daima engel olacak şekilde pek çok zorluk çıkarıyorlar. İçimizde, sınırlarımızda görünen bu zorluk ve tehlikeleri kaldırmak, memleketin namus ve geleceğini kurtarmak için uzun zamanlardan beri yokluklar içinde sınır boylarında bulunuyorsunuz...

…Arkadaşlarım! Hepiniz biliyorsunuz ki; İngiltere ve müttefikleri, memleketimizi kendi idareleri altına alacak ve milletimizi kendilerine esir yapacak bir anlaşma yaptılar. Ve bu anlaşmada, Doğu Anadolu'dan Trabzon, Erzurum, Van ve Bitlis vilâyetlerini de Müslüman olan Taşnak Ermenilere vermek istediler. O Taşnaklar ki kahramanca saldırılarınız önünde kaçmaktan ve silâhsız masum halka zulüm yapmaktan başka bir şey bilmezler. Allah'ın yardımı ve milletimizin her türlü yardım ve kuvveti sayesinde cephenizi düşmanın her tecavüzüne karşı kahramanca tutacağınıza ve alacağınız görevleri din gayreti, vatan aşkı ve millet sevgisi ile tamamen ve muzafferen yapacağınıza hepinizden ayrı ayrı eminim...

Doğu Cephesi Komutanı

Kâzım Karabekir

KAYNAK: Askeri Tarih Belgeleri Dergisi, Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları, Ocak 2001, sayı: 111 s.55-56

Telgrafa göre Doğu Anadolu'da düşmana karşı yapılan mücadelenin nedenleri nelerdir?

……

Telgrafa göre işgaller karşısında nasıl bir sonuç oluşmuştur?

……

Ermeniler'in Doğu Anadolu bölgemizde yaptığı faaliyetler hakkında bildiklerinizi yazınız.

……

İZMİR'İN SEFERİHİSAR İLÇESİ TEPEÇİK KÖYÜNDEN ÇOBAN HÜSEYİN'İN YETKİLİLERE YAZDIĞI MEKTUP (11 Kasım 1919)

Muhterem Efendimiz,

Anadolu'nun sakin bir köyündenim. Kendim 18 sene kâh Romanya hudutlarında, kâh Karadağ'ın balçık ve amansız kayaları arasında, tam 18 sene vatanıma göğsümü siper ettim. Yılmaz, üşütmez, yorulmaz bir azim ile çalıştım. Bu uzun zaman geçti, köyüme döndüm. Koyunlarımla, kuzularımla, çocuklarımla tam 20 sene huzur ve sükûn içinde yaşadım. Fırtınalı, merhametsiz bir gün bana haber verdiler ki, hain bir kurşun oğlumu ulu dağlar arasında kurtlara ve kuşlara terk etmiş...Buna öyle yandım, öyle kederlendim ki ne söyleyeyim efendimiz. Gözümde dünya, gözü kör, aklı aptal edecek bir derecede karardı. Fakat günler, aylar, yıllar ne yapmaz ki, ikinci oğlum artık teselli oldu. Bu da büyüdü, memleketine hizmet zamanı geldi. Aldılar gitti, uzaklara. Köyünden, kendi memleketinden, vatanından dışarı çıktı. Dağlarda, çöllerde ve bozlarda çalıştı. İki sene tatlı, güzel hikâyelerini anlatan mektupları geldi. Ondan sonra bekledim, bekledim, esen rüzgârlara, geçen bulutlara, doğan güneşlere sordum. Hiç birisi bana bir şey demedi. Bir gün, "savaş bitti" dediler. Bütün köylü çocuklarıyla bekledik. Lâkin beklentimiz boşa çıktı. Bu kadar gidenlerden bir tek kişi döndü. Sordum, bana haber verdi. Oğlum Kafkas'ın kuzeyinde İstavrapol şehrinde zengin bir Moskof un hizmetçisi imiş. Vatanına bu kadar hizmetten sonra düşmanına hizmet etmesi bana çok ağır geldi. Ne vakit gelecek diye sordum, aradım. Şanlı Türk Hükümeti son zamanlarda parasız ve zayıj düşmüş, bunun için esirlerini Rusya'dan getirtemiyormuş. Ben düşündüm, hem hükümete yardım, vatana hizmet ve hem de oğlumu kurtaracak bir çare buldum. Bizzat *gidip oğlumu buraya getirmek. Fakat oraya kadar yol var mı?, Gidilir mi? Navlun ücreti ne kadar? bunu anlayamadım. Bu vatan hizmeti ile fedakârane çalışan heyetinizi biliyordum. Bunun için başınızı ağrıtan şu uzun mektubu yazmaya karar verdim, iradenize müracaat ediyorum. Acaba oğlumun yanına gidip, onu getirebilir miyim? Yollar açık mı? Navlun ücreti kaç kuruş? Ne gibi düşüncelere ihtiyaç vardır? Şu Anadolu köylüsüne merhamet, beyefendi hazretleri.*

GÜNEY CEPHESİ

Bâb-ı Âlî
Dahiliye Nezâreti
Emniyet-i Umumiye Müdîriyeti
Şube: Âsâyiş
Hususî: 504

Sadâret Yüksek Makamı'na

Fransız askerlerinin ve Ermenilerin yaptıkları

Mektubî Kalemi ifadesi ile gelen 2 Mart 1920 tarih ve 346398/297 numaralı Sadâret yazısına cevaptır. Fransız işgal kuvvetlerinin Mütareke hükümlerine aykırı olarak yaptığı harekât ile, Ermeni asker ve ahalisi tarafından Müslüman ahali aleyhinde çıkarılan olaylar hakkında dosyadan çıkarılarak bir araya toplanan bilgi özetleri ekte arzedilmiştir.

Bir araya getirilen özetler daha önce gelen yazılı haberlerin yer aldığı dosyalardan çıkarılmıştır. Ancak işgal bölgelerinde bütün haberleşmenin ve özellikle resmî haberleşmenin sıkı bir kontrol ve sansüre tabi tutulması dolayısıyla söz konusu olaylar ancak sansürden zorlukla geçirilebilen bilgilerle sınırlı kalmaktadır. Özetleri sunulan mektuplar da bugün Adana'da bulunan Ermenilerin Osmanlı ülkesinin diğer kısımlarında yaşayan vatandaşlarını Müslüman ahali aleyhine kışkırtıp harekete geçirmekte olduklarını açık açık ispat etmektedir. Arzolunur.

20 Mart 1920

Dahiliye Nâzırı adına Müsteşar
Âli Faik

Bâb-ı Alî
Dahiliye Nezâreti
Emniyet-i Umumiye Müdîriyeti

14 Aralık 1918 günü Dörtyol Mahkeme Dairesi'ne Fransız askerî elbisesi giymiş Ermeniler gelerek belgeleri pencereden aşağı sokağa atmışlardır. Ocaklı köyü halkından Osman Ağa'nın evine zorla girerek yağmalamışlar, Cafer ve Rüştü Efendilerin on dört keçisiyle iki koyununu götürmüşlerdir. Bu saldırılardan korkuya kapılan memurlar evlerini çevre köylere nakletmek zorunda kalmışlardır. İki asker ve dört sivil Ermeni Dörtyol Emlâk-ı Emîriye Memuru Ahmed Efendi'nin evine zorla girmişler, misafiri olan Medineli bir hoca efendiyi tehdit ederek para istemişlerdir. Payas halkından Çolak Ali'nin evine Ermeni askerleri girmişler, eşya ve parasını gasp etmişlerdir. Bu saldırılardan dolayı şikâyet için İskenderun'a giden Ali'nin Fransızlar tarafından orada alıkonduğunun bölgeden gelen haberlerden anlaşıldığı Adana Vilâyeti'nin 15 Aralık 1918 tarihli yazısında bildirilmiştir.

Kayserili arabacılardan Hacı Ahmed Ağa ile arkadaşları Lütfullah Çavuş, Hacı Ömer oğlu Mehmed ve İsmail oğlu Hasan Çavuş'un 16 Şubat 1919 tarihinde Adana'dan Kayseri'ye ticarî eşya naklederlerken yolda Pozantı'ya bir buçuk saat uzaklıktaki Yoksulluhan adlı yerde altı silahlı Ermeni eşkıya tarafından han içerisinde tutuklandıkları, diğer kırk yolcu ile birlikte elleri ve gözleri bağlanarak hepsinin para ve eşyalarının gasp edildiği Kamışlı nahiyesi müdürünün tahkikatından anlaşılmış ve Kayseri Mutasarrıflığı'nın 25 Mart 1919 tarihli resmî yazısıyla doğrulanmıştır.

11 Nisan 1919 gecesi Bağdat hattından Konya'ya gelen tren yolcularından Fatih Askerlik Şubesi Başçavuşu Maraşlı Mehmed Nuri Efendi ile arkadaşı Zor Telgraf Müdürü Maraşlı Muharrem ve Evrak Muhasebecisi Aksaraylı Muhiddin Efendi'yi Toprakkale ile Osmaniye arasında tren içerisinde Fransız asker kıyafetinde iki Ermeni bıçakla yaralamışlar, Muharrem Efendi'yi trenden aşağıya atmışlardır. Muhiddin Efendi'nin bu saldırıdan korkarak Adana'da kalmaya mecbur olduğu, Muharrem Efendi'nin de aldığı

yaradan dolayı Toprakkale'deki İngiliz Hastanesi'nde öldüğü yapılan tahkikattan anlaşılmıştır. Bu durum Konya ve Adana vilâyetlerinin 28 Nisan 1919 tarihli resmî yazısıyla da te'yid edilmiştir.

30 Ekim gecesi Karagöz çarşısında Fransız askeri elbisesi giyinmiş ve Türkçe konuşan üç kişinin Kilisli Hüseyin'in oğlu Akif ve arkadaşı Salih oğlu Ahmed'i tutup üzerindeki para ve silahı alarak dövdükleri, 1 Kasım gecesi mavzer silahlı 12 kişilik bir Ermeni çetesinin Molla Ahmed mahallesinde oturan Kemo'nun kapısını zorla açarak evini tamamen soydukları, bu Ermenilerden birinin Akyol mahallesinden Arıcının oğlu Karabet, diğerinin de Tütüncü Avadis olduğunun ev sahibi tarafından teşhis edildiği yapılan tahkikat üzerine Antep Mutasarrıflığı'ndan 2 Kasım 1919 tarihinde bildirilmiştir.

Adana'da Fransız administratörünün tercümanı Kemal, Evkaf Müdürü Şefik ve Polis Cemal Efendilerin bir Ermeni tarafından katledildikleri, esaretten geri dönen altı asker ve bir Müslüman bakkalın trenden atılarak öldürüldükleri, Ulukışla içerisinde Koçak civarındaki İlifgin köyüne 6 Kasım 1919 gecesi gelen Fransız Ermeni askerlerinin köyün erkeklerini dövüp kadınlardan bir kısmının ırzlarına geçtikleri Harbiye Nezâreti'nden 20 Kasım 1919 tarihinde bildirilmiştir.

Antep'te Ermenilerin büyük çarşının çeşitli yerlerine yağlı paçavralarla kundak sokarken yakalandıklarının On Üçüncü Kolordu Kumandanlığı'ndan gelen haberlerden anlaşıldığı Harbiye Nezâreti'nin 4 Aralık 1919 tarihli yazısında bildirilmiştir.

Silahlı Ermeniler tarafından Haçin kazasının Mağara nahiyesine baskın yapılarak bazı Müslüman kadınların namusuna saldırıda bulunulduğunun bölgeden haber verildiği Harbiye Nezâreti'nden gelen 18 Ocak 1920 tarihli yazıda bildirilmiştir.

1 Ocak günü Maraş'ta Çukuroba Camii'ne Ermeniler tarafından bomba konulmuşsa da patlamasına fırsat verilmediğinin ve minarede ezan okuyan müezzine Ermeniler tarafından ateş açıldığının bölgedeki tahkikattan anlaşıldığı Harbiye Nezâreti'nin 21 Ocak 1920 tarihli yazısında bildirilmiştir.

Bâb-ı Âlî
Dahiliye Nezâreti
Emniyet-i Umumiye Müdîriyeti

Suret

1-Mersin'de Dires Nazbaryan'dan Diyarbakır'da Hagop Berberyan'a:

İki-üç yıl önce orada birçok Ermeni öldürmüşler, bunu haber aldık. 3.000 kadar kuvvete sahip bir Ermeni çetesi Rusya yoluyla Van tarafına giderek oralarda intikam almak ve kan dökmek için Amerika'dan buraya gelmişlerdir. Geleceğimiz gayet iyidir. Bundan sonra biz Türklere hakim olacağız. Buralardaki Müslümanların bugün elimizde esirden hiçbir farkları yoktur.

2-Mersin'de Dires Nazbaryan'dan Diyarbakır'da Nuvart Acemyan'a:

Buralardaki Müslümanlardan yanında Ermeni ve Fransız bayrağı olmayanlar hapsediliyor. İnşaallah Ermenistan kurulacaktır. Bir süre sonra sizi memnun edecek müjdeler vereceğiz.

3-Mersin'de Bercuhi Samuya tarafından Diyarbakır'da Takuhin Berberyan'a:

Siz orada şimdilik iyi geçinmeye çalışınız. Biz geldiğimiz zaman sizi esaretten kurtarırız. Ancak Müslümanlar da burada esirden farklı değildirler.

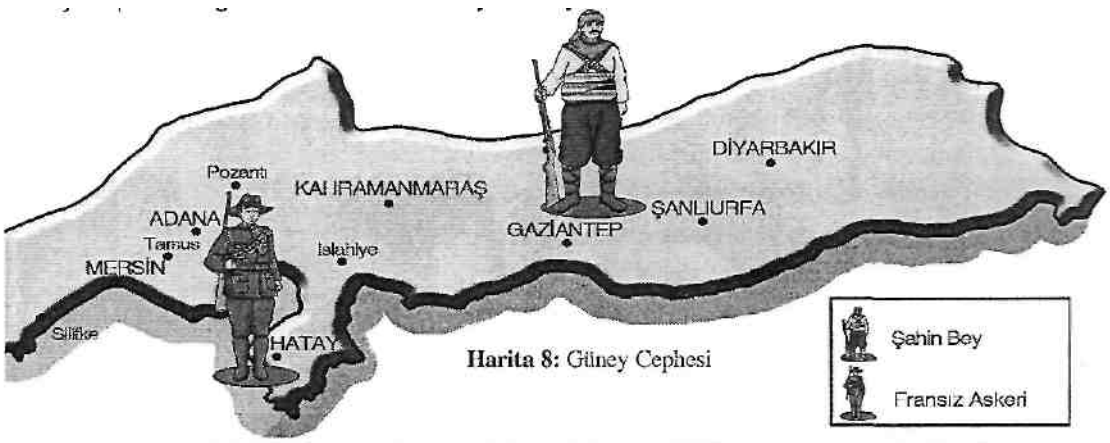
6-İstanbul'da Siron Sinekliyan tarafından Diyarbakır'da Toma Hamalyan'a:

Amerika Kızılhaç Komitesi İstanbul'a kadar gelmiştir. Diyarbakır'a da gidecektir. Oralarda ne cereyan ediyorsa doğruca bize bildiriniz, asla korkmayınız. Çünkü bizim korku zamanlarımız geçti, korkacak hiçbir şey yoktur ve kalmamıştır.

[1920]

KAYNAK: www.devletarşivleri.gov.tr

Türkiye'nin güney bölgesinin gösterildiği haritayı inceleyiniz.



- Haritaya göre güney bölgemizde işgal edilen yerleri belirleyiniz?

Urfa Kuva-yi Milliye Kumandanı Ali Saip Paşanın Fransızlara gönderdiği mesaj şu şekildedir:

Urfa Ve Havalisi Kuva-Yi Milliye Komutanı Yüzbaşı
Ali Saip Ursavaş'ın Fransız İşgal Kuvvetleri
Komutanlığına Yazdığı Mektup
(1920)

Yüzyıllardan beri özgür ve egemen yaşamış bir millet istilâ ve esirliği kabul edemez. Wilson ilkelerine ve mütareke hükümlerine aykırı olarak gittikçe artan gaddarca ve zalimce istilâya karşı kutsal haklarımızın korunmasına fiilen karar vermiş bulunuyoruz.

Urfa'daki misafirliğinize daha fazla izin vermekliğimiz mümkün değildir. Yapılan mütarekeye aykırı İşgalinizi şiddetle reddeder, 24 saat içinde Urfa'yı terk edip boşaltmadığınız taktirde kesin harekete girişileceğini ve dökülecek kanların sorumluluğunun size ait olacağını bildiririz. Hristiyan yurttaşlarımızın her türlü hakları korunacaktır. Urfa'yı boşaltmaya muvafakat ettiğiniz taktirde sınırlarımızın dışına kadar serbestçe gidebileceğinize güvence veririz.

7 Şubat 1920
Urfa ve Havalisi Kuvâ-yi Milliye

Kumandanı

Ali Saip (Ursavaş)

KAYNAK: Cephelerden Kurtuluş Savaşına Türk Kurtuluş Savaşı Türk Şehitlikleri ve Anıtları Vakfı-ATO, Tarihsiz,s. 167.

- Ali Saip Paşa, Urfa'da girişilecek Milli Mücadele'nin gerekçesi olarak neleri belirtmektedir?

Kuva-yi Milliye'nin başına geçen Şahin Bey Fransız komutanına şu mektubu göndermiştir:

Antep'li Şahin Bey'in Fransız Garnizon Komutanlığına Yazdığı Mektup (1920)

Fransız Garnizonu Komutanlığına

Kirli ayaklarınızın bastığı şu toprakların her zerresinde bir damla Türk kanı karışıktır. Her bucağında bir atanın mezarı vardır. Adı belli olmayan zamanlardan beri Türkler bu topraklarda yaşamaktadır. Türk, bu topraklara, bu topraklarda Türk'e ısındı, kaynadı. Sade siz değil, bütün dünya bir araya gelse, bizi bu topraklardan ayıramaz. Sonra sen hiç ömründe "Türk esir yaşamaz" diye duymadın mı? Namus ve hürriyet için ölüme atılmak ise bize, ağustos ayı sıcağında soğuk su içmekten daha tatlı gelir. Sizler canı kıymetli insanlarsınız. Çatmayınız bize. Bir an evvel topraklarımızdan savuşup gidiniz. Yoksa kıyarız canınıza !

21 Şubat 1920

Antepli Şahin Bey

KAYNAK: Cephelerden Kurtuluş Savaşına Türk Kurtuluş Savaşı Türk Şehitlikleri ve Anıtları Vakfı-ATO, Tarihsiz, sayfa:153

— Şahin Bey'in mektubunda Fransızların işgalinin haksızlığı ile ilgili neleri belirtmektedir?

Antep Belediye Meydanı'nda Fransızlar aleyhine miting (1920)

KAYNAK: Cephelerden Kurtuluş Savaşına Türk Kurtuluş Savaşı Türk Şehitlikleri ve Anıtları Vakfı-ATO, Tarihsiz, sayfa: 151

- Fotoğrafta görüldüğü gibi Antep halkının, örgütlenerek miting yapmasının sebepleri hakkında düşüncelerinizi belirtiniz.

Bu topraklarda biz doğduk, biz yaşadık, biz varız

25 Aralık 1936'da **GAZİANTEP'İN** 15. kurtuluş yıl dönümünde şu telgrafı göndermişti Mustafa Kemal:

"Türküm diyen her şehir,her kasaba ve en küçük Türk köyü Gazianteplileri kahramanlık örneği olarak alabilir..."

Anteplilere söylenmiş nasıl da göğüs kabartıcı bir söz.

Gaziantep savunması.

Düzenli ordu olmadan ve milis kuvvetler tarafından yapılan çatışmalar sonunda dost düşman herkesin hayranlık ve takdirini kazanan, kurtuluş savaşı tarihimizde eşsiz kahramanlıklarla hem kendi ilini, hem de Güneydoğu Anadolu'yu düşman işgalinden kurtaran halkın zaferidir.

Bu iman kuvvetinin, milli birliğin ve milli benliğin şahlanışıdır.

Gaziantep savunmasında Şehit Kamil, Şahin Bey, Karayılan gibi kahramanlar seve seve canlarını vermiş şehit olmuşlardır.

Ruhları şad olsun.

Gaziantep halkı kurtuluş savaşında bir destan yazmıştır.

törenleri şimdilerde toplumun her kesimine ve sivil toplum kuruluşlarına yayılması 25 Aralık'a sahiplenme açısından çok gurur verici.

Tarihi mirasımızı her zaman, her yerde sahiplenip yaşatmalıyız ki, birlik ve beraberlik ruhumuzun gücünü tüm dünyaya gösterelim..

Sevdiğim sözler

Ödü varsa düşmanın meydan açık hazırız

Bu topraklarda biz doğduk, biz yaşadık, biz varız.

M.Kemal ATATÜRK

KAYNAK: Aysen DURUCU, Telgraf Gazetesi, 26 Aralık- 1 Ocak 2006,Yıl: 1, s.9

Yan tarafta yer alan makaleyi okuyunuz. Daha sonra soruları cevaplayınız.

1. Makalenin başında belirtildiği gibi, Mustafa Kemal, Gazianteplilerin neden kahramanlık örneği olarak alınmasını istemiş olabilir?

……

……

……

……

……

Makalenin yazarının Gaziantep zaferini "…Güneydoğu Anadolu'yu da düşman işgalinden kurtaran halkın zaferi" şeklinde ifade etmesi hakkında düşüncelerinizi belirtiniz?

……

……

……

……

……

……

3. Makalede geçen Şehit Kamil, Şahin Bey, Karayılan isimleri hakkında neler biliyordunuz? Sizce, böyle kahramanların tarihimiz açısından önemi nedir?

……

……

……

……

……

4. Bir yerin düşman işgalinden kurtulmasının önemi hakkında düşüncelerinizi belirtiniz.

……

……

ANTEP, MARAŞ URFA'NIN FRANSIZLAR TARAFINDAN İŞGALİ ÜZERİNE YAYINLANAN BİLDİRİ

İngilizlerce Ateşkes Anlaşması hükümlerine aykırı olarak işgal edilmişken sonradan boşaltılan Antep, Maraş ve Urfa'yı bu kez de Fransızlar işgal etti. Bundan anlaşıldığına göre İtilâf Devletleri milletimizi yurdumuzun en güzel parçalarından yoksun bırakmak hakkındaki karşılıklı planlarından ve tasarılarından geri duramıyorlar. Barış Konferansı'nın kararlarını beklemeksizin görünüşte geçici ve ne olur olmaz gibilerden yapılan bir işgaldir diyerek projelerini uyguluyorlar… Vatanımızın uzvî varlığından koparılacak parçaların aralarında bölüşülmesini yararlarına uygun bulmaya çalışıyorlar. İtilâf Devletleri'nin tutum ve davranışları insanlık dışı olduktan başka, doğal adaleti ve Barış Konferansı'nda bütün görkemiyle ve haşmetle ilân edilmiş olan ilkeleri çiğnemektedir. Türkiye'nin paylaşılmasına çıkar yol bulmak amacıyla Yunanlılara işgal ettirilen Aydın ilindeki cana kıymalar, baskı ve imha facialarını şimdi de Ermenileri âlet eden Fransızların işgal ettiği Adana ilinde, Maraş, Urfa ve Antep'te aynen yapmaları bütün bu siyasi hazırlıklara bir ek teşkil ediyor. İtilaf Devletleri'nin bugüne kadar yapmış ve yapmakta olduğu haksız işlemleri tam bir şiddetle protesto eder ve onların memleketimiz ve milletimiz için daha insanca ve daha adaletli duygu ve isteklerle geri dönmelerini dileriz. Milletimiz, varlığının bölünerek parçalanmasına ve esir olmak alçaklığına katlanmaktansa bütün maddî ve manevî gücüyle ülkesini ve meşru hukukunun savunmasını var gücüyle sürdürecek ve bunda da kararlı olacaktır. Bu meşru ve ulvî kararda milletimizin bütün manasıyla birleşmiş okluğundan İtilâf Devletlerini haberdar etmek isteriz. Bu hususta milletimizin sesini duymak istemeyerek tutulan insanlık dışı yolun verebileceği sonuç pek acı olabilir… Bu sözlerimizle meşru varlığı savunmaktan başka bir amaç takip etmeyen milletimizin genel isteklerine tercüman oluyoruz. Meşru sesimizin bütün haksızlıklara rıza göstermeyeceklerine güvendiğimiz Avrupa ve Amerika milletlerine *duyu*rulmasını dileriz. **17 Kasım 1919**

Anadolu ve Rumeli Müdafaa-î Hukuk Cemiyeti Heyet- Temsiliye adına

Mustafa Kemal

KAYNAK: Cephelerden Kurtuluş Savaşına Türk Kurtuluş Savaşı Türk Şehitlikleri ve Anıtları Vakfı Tarihsiz, s. 160

Mustafa Kemal'in bildirisine göre Antep, Maraş ve Urfa'da verilen mücadelenin sebep ve sonuçları nedir?

……..……

……..……

Mustafa Kemal işgallere karşı verilen mücadelenin sonucunun nasıl olacağını belirtmiştir

……

……..……

Antep, Maraş ve Urfa'nın işgali üzerine bir bildiri yayımlamak isteseydiniz ve bir bildiri yazmanız gerekseyidi neler yazardınız?

……

Bâb-ı Âlî
Dahiliye Nezâreti
Emniyet-i Umumiye Müdîriyeti
Şube: Asayiş
Hususî: 360

Dahiliye Nezâreti'ne

Arapdar köyü halkına saldıran Fransız Ermeni askerleri hakkında
25 Ocak 1920 tarihli ve 106888/53 numaralı yazıma ektir. Antep Mutasarrıflığı'ndan en son gönderilen tutanakla köy halkının kayıplarını gösteren pusula suretleri ekte gönderilmiştir

21 Mart 1920

Dahiliye Nâzırı adına
Müsteşar Âli Faik

Antep'e bağlı Büyük Arapdar köyünün kayıplar listesi sureti

Abalı Memik			
	Batman	Lira (Adet)	Kuruş
Pekmez	40		1200
ev eşyası			3000
para		15	2700
			6900

Hacı Mehmed oğlu Ömer		
	Lira (Adet)	Kuruş
para	14	2300
ev eşyası		5600
	7900	

Beyan	
	Kuruş
para	44775
zinet eşyası	48600
ev eşyası	192180
iki denk ticarî eşya	12000
hayvan	600
pekmez	2600
fistan	500
	301255

Arap oğlu Ahmed		**Pilavcı Ahmed**		**Pilavcı Mustafa**		**Memik Kâhya**	
	Kuruş		Kuruş		Kuruş		Kuruş
ev eşyası	8000	ev eşyası	6300	zinet eşyası ve ev eşyası	1800	zinet eşyası ve ev eşyası	1500

Mehmed oğlu İbrahim		
	Lira (Adet)	Kuruş
para	10	1850
Gazi ve zinet eşyası		3000
ev eşyası		1900
koyun ve keçi		600
	10	7350

Ma'micek (?)		
	Batman	Kuruş
pekmez	20	600
fistan		500
zinet eşyası		4200
ev eşyası		8000
		13300

www.devletarşivleri.gov.tr

BATI CEPHESİ

İzmir Müdafaa-i Hukuk-ı Milliye Cemiyeti Genel Sekreterliği Vasıtasıyla Bütün Cem'iyetler ve Milli Müesseseler Adına Amerika Siyasî Temsilcisine Verilen Muhtıra Sureti:

Osmanlı Devleti ile Yunanistan arasında harp hali mevcut olmadığından Ateşkes Anlaşması yalnız harp ettiğimiz İtilâf Devletleri ile imzalanmıştı. Bu defa Yunan askerinin İzmir'e çıkarılması, Yunanlıların bu vilayet üzerindeki haksız istila emel ve hırslarının İtilaf Devletlerince kabul ve Osmanlı İmparatorluğu' nun rızasına bile lüzum görülmeyerek icra edilmiş olduğuna delalet eden ve son asır tarihine yakışmayan bir zorbalık hareketidir. Binaenaleyh:

Birinci olarak, millî hukuk ve adalet esaslarına dayanan Vilson Prensipleri'nin adalet adına muharebe ettiklerini beş senedir ilân eden medeni milletler tarafından tarafsız tatbik edileceği ve zorlayıcı ve saldırgan emellere son verilerek yeni bir sulh döneminin açılacağı ümidiyle Osmanlı Devleti'nin muharip devletlere müracaat ile mütareke imzalamış bulunduğu,

İkincisi olarak, altıbuçuk asırdan beri imparatorluğumuz dahilinde hürriyet-i diniye ve kavmiyelerine sahip olarak yaşayan Rum unsuru, Osmanlı İmparatorluğu'ndan müstakil bir Yunanistan teşkil ve bunu bizim zararımıza daima genişletmeye gayret ediyor. Hakimiyeti altına düşen Türk unsurunun maruz kalacağı imha siyaseti hem dinlerimizin uğradığı mezalim, Türk milletinin beka ve mevcudiyetini fiilen müdafaaya zorladığı cihetle artık milletimizin kanlı ve daimî bir savaş alanında olacağını beyan ile aşağıdaki maddeleri arz ederiz.

Avrupa on milyon Müslüman ve Türk'ün idam ve imhası kararını vermişse, milletimiz bu ağır karara uyarak ve me'yusane, fakat kahramanca ölmeye hazır bulunacaktır. Tarih de bütün bir milletin mevcudiyetini müdafaa için nasıl öldüğüne şahid olacaktır.

Bilakis Avrupa hak ve adalete dayanan Vilson Prensipleri'ni hakkımızda tatbik niyetinde ise:

1- İzmir ve Aydın vb. Türk memleketlerinden her hangi bir karış yerin Yunanistan'a ilhakını kesin surette red ederiz.

2- Vilson ilkelerinin onikinci maddesinde açıkça belirtildiği üzere Türklerle meskûn memleketlerin bölünmez bir bütün olarak kalması lüzumunda sonuna kadar ısrar ederiz.

İmalât-ı Harbiye Usta Mektebi'nin Muhtırası

İnsanlık alemine, şefkat, merhamet kanatlarını açıp adalet dağıtan Amerika reisi cumhuru Vilson'un ondört maddesi hükmünce galip, mağlup, her millet kendi muhitinde, kendi vatanında kendi geleceğini belirleme hakkına sahip olacaktı.

Barış konferansını Vilson Prensipleri'nin hilâfına olarak aslı, nesli, kadını, erkeği, çiçeği, dağları, seması, toprağı ve bütün her şeyi Türk ve Müslüman olan kıymetli İzmir'imizi, Asya'nın anahtarı, Anadolu'nun kalbi, Osmanlı tarihinin en şanlı, en şahane muzafferiyetlerini okuyan yaylaları, Osmanlı hürriyetinin şanını, şevkini terennüm eden sahilleri, Türk ve Müslüman ruhu kokan yeşil kırları vatanımızın en aziz parçasını, yurdumuzun faal damarını ciğerlerimizden ayırarak Yunanlılara teslim etmemize, adaleti, insaniyeti ezerek karar veriyorlar, emir buyuruyorlar.

Dört seneden beri Türk milletinin dökmediği kan, kurban etmediği kahramanı mı kaldı. Şehirlerinde matem ocaklarında hicran tüten günahsız, masum Türk neslinden ne istiyorlar? Türk hak, adalet kapılarından tard mı edilecek?

İzmir tarihen, dinen, lisanen, örfen, ahlaken Türk'tür, Türk ve Müslüman kalacaktır.

Dört sene aç susuz, çırıl çıplak kara talihi içinde millî namusumuzu kurtarmak için kanımızı dökmekten, canımızı feda etmekten çekinmedik, barış konferansı canımızı isterlerse alsınlar, fakat

namusumuza leke sürüp bir avuç Türk nesline saldırmasınlar, Batı'dan Doğu'ya irfan nurları taşıyan Türk ırkına taarruz etmesinler...

Hak ve adalet mahkemelerinde bize verilecek hükmün milli şerefimize, namusumuza yakışacak bir tarzda olmasını isteriz. Bu güne kadar fabrika tezgâhlarının baş döndürücü gürültüleri arasında çekiç ve örslerle ifa ettiğimiz vatan hizmetimizi, bundan sonra nasırlı ellerimize tevdi' edilecek silâhla titremeden icra edeceğimizi ve milletimizin bizden isteyeceği her vazifeyi seve seve, sevine sevine yapacağımızı, yurdumuzu müdafaa için hayatımızın hiç bir kıymeti olmadığını arz ile sevgili İzmir'imizin muhakkak ve mutlak surette kurtarılmasını biz san'atkâr Türk çocukları talep ederiz.

Öğrencilerin Tümü Adına Mustafa Ferid

KAYNAK: Dr. Zekeriya TÜRKMEN, Belgelerle Yunan Mezalimi, sayfa. 102-103, Ocak Yayınları, Ankara-2000

İzmir'de katliam

Yunan işgal kuvvetleri saat 8.40'da karaya çıktı, Metropolit tarafından takdis edildi. Şehirdeki tecavüz ve yağmanın bir türlü sonu gelmiyor. Çok sayıda şehit verdik

- **Yunanlıların İzmir'i işgal etmelerini Mondros Ateşkes Antlaşmasını göz önüne alarak değerlendiriniz.**

Yunan ordularının 15 Mayıs 1919'da İzmir'e çıkışı ile başlayan Anadolu'daki işgalleri sırasında birçok köy, kasaba ve şehirde masum sivil halk katledilmiştir. Bu katliamlar sırasında din adamlarının kışkırtıcı bir rol oynadığı tarihî belgelere sabittir.

Bu tabloda, bir Batı Anadolu kasabasında Yunan ordusunun sivil halka yönelik yaptıkları katliam sergilenmektedir.

Aşağıdaki resmi inceleyerek soruları cevaplayınız.

Yunan işgalini gözleriyle gören ressam Pisaro'nun bir tablosu. Aydınlılar Yunan işgalcilerle çarpışıyor

- Yukarıdaki resimde Aydınlı kadın ve erkeklerin Yunan ordusu ile savaştığını

görüyorsunuz. Yunan ordusuna karşı verilen mücadeleye asker olmamalarına rağmen kadınların ve yaşlıların da katılmış olmalarının nedenleri nelerdir?

-Aydınlıların kıyafetleri ve kullandıkları silahlar hakkında resim hangi ipuçlarını vermektedir?

KUVAYİMİLLİYE'NİN GÜCÜ VE DÜZENLİ ORDU

Aşağıdaki Latin alfabesine uyarlanmış 1919 tarihli gazete haberlerini sırasıyla okuyunuz. Gazete haberlerinden hareketle Kuvayımilliye'nin faaliyetleri hakkında *ders* kitabından da faydalanarak düşüncelerinizi yazınız.

1

Milli kuvvetlerimiz Aydın'ı kuşattılar!

Yunan kuvvetleri, kuşatma çemberini dağıtmak için dün yaptıkları iki taarruzda ölü ve yaralı verdikten sonra tekrar Aydın'a çekildiler

ÇİNE, —

Milli kuvvetler ve efelerin müfrezeleri tecavüzün tevsi kaydolmuş bulunan ve her an bir Türk taarruzunu bekleyen Aydın'daki Yunan kuvvetlerinin üzerinden, bu Türk cemberini yarmak ve dağıtmak için dün iki kuvvetli hücum yapmıştır.

Sabah erken saatlerde bir Yunan taburu, Tellide-de şarklarındaki müfrezelerimize ağır mukabele ile dağıtılarak ve onu yalnız taciz etmek hususundaki katî talimatına rağmen Tellide-deki müfreze cemiyetine ve dürüşmüştür. Yunan üstün kuvvetleri karşısında cephanesi tükeninceye kadar dövüşen ve zayiat veren müfrezelerimiz sonunda ve ri çekilmeye mecbur kalmışlardır.

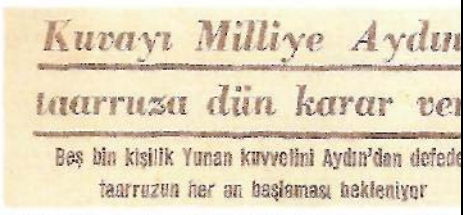
Himayesiz yapılan bu geri çekilme ağır zayiat vermemize yol açmıştır. Kazanılık hasılken Yunan kuvvetleri Aydın'a dönmüştür.

Tellide şarklarında cereyanın devam ettiği sırada bir başka Yunan taburu da, Aydın'ın batısındaki milli kuvvetlere saldırmıştır. Demiryolu boyunca ilerleyen Yunan birlikleri, ateş sütununa ilerlerken zeybeklerden Osman, Yörük Bekir ve Aydınlı Ali Efelerin müfrezeleri harekete geçmişler, düşmana 15 ölü ve yaralı verdirdikten sonra talimata uygun olarak çekilmişlerdir.

Milli kuvvetlerimizin Aydın'ı kurtarmak için her an taarruza geçmeye hazır oldukları öğrenilmiştir.

Aydın'daki Yunan kuvvetleri ise bir pivade alayı, bir topçu ve dört topun bir top en kuvvetinden mürekkeb-dir. Buna rağmen Aydın Yunan kuvvetlerinde moral çökmüştür.

Ömer Sami Çoşar, Kurtuluş, 26 Haziran 1919 tarihli İstiklâl Harbi Gazetesi uyarlaması



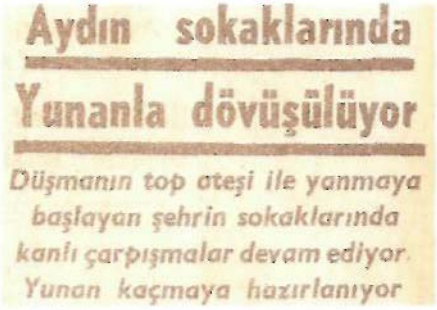
Kuvayı Milliye Aydın

taarruza dün karar ver

Beş bin kişilik Yunan kuvvetini Aydın'dan defede taarruzun her an başlaması bekleniyor

Ömer Sami Çoşar, Kurtuluş, 28 Haziran1919, Harbi Gazetesi uyarlaması

3



Aydın sokaklarında Yunanla dövüşülüyor

Düşmanın top ateşi ile yanmaya başlayan şehrin sokaklarında kanlı çarpışmalar devam ediyor. Yunan kaçmaya hazırlanıyor

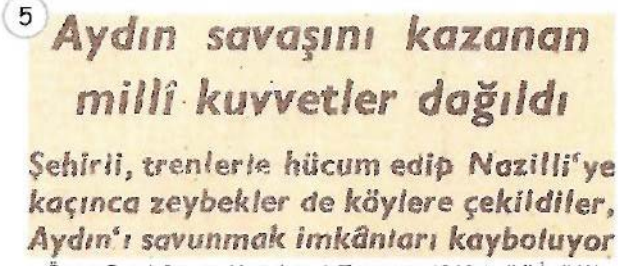
Ömer Sami Çoşar, Kurtuluş, 30 Haziran 1919 tarihli İstiklâl Harbi Gazetesi uyarlaması

Aydın dün kurtarıldı

Milli müfrezelerimiz dün ak yanmakta olan şehri ele geç Yunanlılar panik halinde k

Ömer Sami Çoşar, Kurtuluş, 1 Temmuz 1919 tarihli Harbi Gazetesi uyarlaması

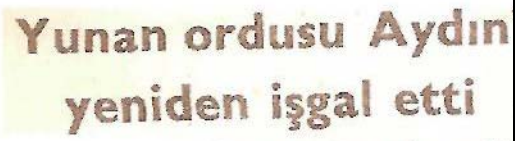
5



Aydın savaşını kazanan millî kuvvetler dağıldı

Şehirli, trenlerle hücum edip Nazilli'ye kaçınca zeybekler de köylere çekildiler, Aydın'ı savunmak imkânları kayboluyor

Ömer Sami Çoşar, Kurtuluş, 2 Temmuz 1919 tarihli İstiklâl Harbi Gazetesi uyarlaması



Yunan ordusu Aydın yeniden işgal etti

Düşmanın bir tugayla yaptığı karşısında millî kuvvetler Çine'ye

Ömer Sami Çoşar, Kurtuluş, 5 Temmuz 1919 tarihli Harbi Gazetesi uyarlaması

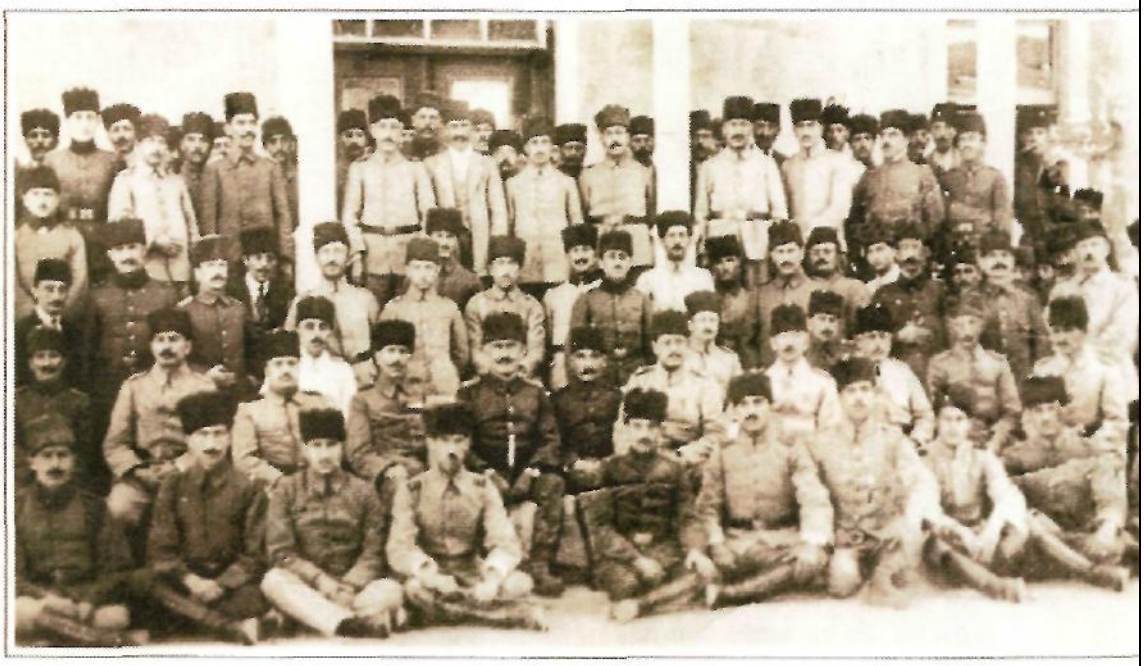
……

……

……
……
……

Aşağıda yer alan fotoğrafları inceleyiniz.

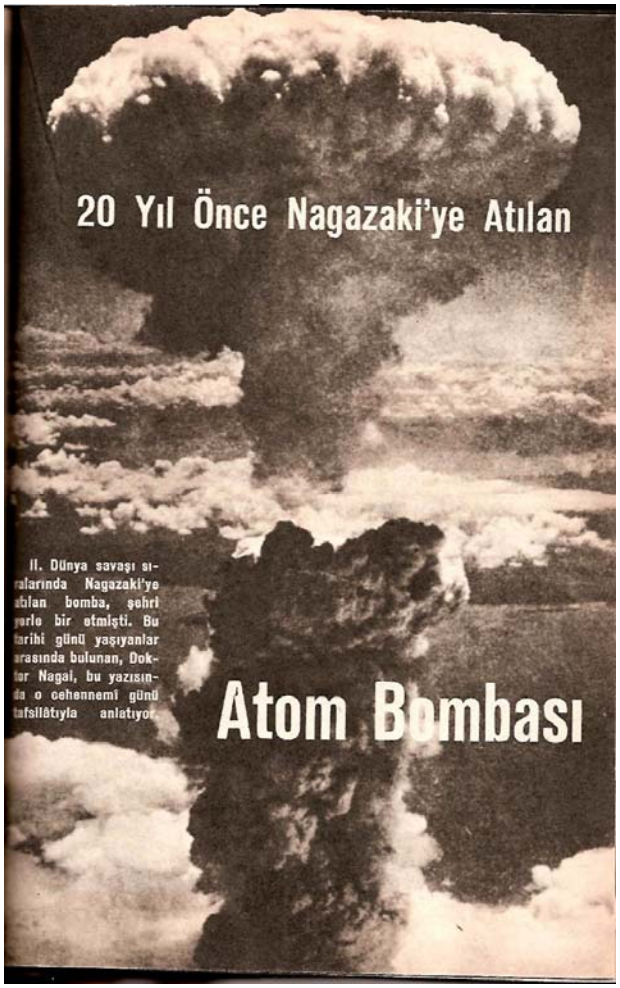
Kuvayımilliye savaşçıları yöresel giysilerle



Kuvayımilliyecilerden bir bölümünün düzenli ordu birliği hâline getirilişi ile oluşturulan Albay Bekir Sami Bey'in yönetimindeki Bursa

-Gazete haberleri ve fotoğraflardan yola çıkarak Kuvayımilliye'den düzenli orduya geçilmesi ile ne gibi değişiklikler olmuş olabilir?

……
……
……
……
……



20 yıl önce Nagasaki'ye atılan atom bombası. Bu resim, bombanın atılışından 15 yıl sonra neşredilmiştir.

Her gün olduğu gibi, o gün de, güneş Kompira dağının arkasından doğmuştu. Takvim 9 ağustos 1945'i gösteriyordu. Şehir, sükûnet içinde geriniyordu. Son gerinişiydi bu. Tepedeki evlerin bacalarından hafif hafif dumanlar çıkmaya başlıyordu. Yamaçlara yayılan patates tarlaları şebnemler içindeydi. Yeni bir gün başlamıştı.

Nagasaki'nin Tıp Koleji öğrencileri, o sabah da, her gün olduğu gibi, dershanelerine girdiler ve işler başlamış oldu. Hastalar yavaş yavaş hastane ve kliniklerde görünmeye başlamıştı. Öğrenciler, bunların aralarına karışarak ilk teşhislerini koymaya başladılar. Koridorun öteki tarafında bulunan dâhiliye kliniğinden kolejin başkanı Dr. Thounuo'nun sesi geliyordu...İşte ne olduysa o sırada oldu...

BOMBA

Mr. Tsukimoto, Kawabira tepelerindeki bahçesinin otlarını ayıklamakla meşguldü. Bulunduğu yerden üç kilometre ötedeki Urakomi mahallesini kolayca görebilecek durumdaydı. Tsukimoto, birden yaklaşmakta olan bir uçağın çıkardığı hafif motor gürültüsünü duydu. Çok geçmeden uçak bir bulutun arkasından çıkıverdi; 8 000 metre kadar yüksekten geçen bir B-29 uçağıydı bu. Adamcağız uçağa baktı, baktı, sonra kendi kendine:

— Bir şey attılar, dedi, uzun, siyah bir cisim. Her halde bomba olacak.

Tsukimoto, upuzun yere yattı. Beş saniye, on saniye, bir dakika geçti. Nefes bile almıyordu...

Birden göklerde korkunç bir ışık parladı. Müthiş bir ışık, fakat tuhaf değil mi, gürültü çıkmadı. Adamcağız yavaş yavaş başını kaldırdı. Evet, bu bir bombaydı. Urakomi mahallesinden beyaz bir duman sütunu yükselmeye başlıyor ve bu sütun, gittikçe genişliyordu. Fakat Tsukimoto'yu asıl dehşete düşüren, o beyaz buluttan çıkan korkunç ve bir tayfunu andıran rüzgâr oldu. Bu rüzgâr tepeleri arkasında bırakarak yaklaşıyordu...

Yoluna isabet eden bütün evler, bütün ağaçlar parçalanıyordu. Bir an içinde bu korkunç hava tazyiki karşıdaki ormanı yok etmişti.

Sanki şehrin üzerinden dev bir silindir geçiyordu. Buna dayanabilecek hiçbir bina tasavvur edilemezdi. Bütün bunlar birkaç saniye içinde olmuştu. Birden, kulakları gü-

rültüden yırtılır gibi oldu ve beş metre ötedeki duvara doğru fırlatıldığını hissetti. Kendisine gelip, etrafa göz gezdirdiği zaman ağaçların söküldüğünü, yerde ot bile kalmadığım gördü. Havada garip bir reçine kokusundan başka bir şey duyulmuyordu. Şimdi Kagakure mektebindeyiz. Öğretmenlerden Tagava defterine bir şeyler kaydettikten sonra açık duran pencereden şöyle baktı. Nagasaki şehri, vadilerle kesilmiş bir ovanın ötesinde görünüyordu. Birden gökte, güneş ışığını bile karartacak kadar parlak bir şimşek çaktı. Ne olabilirdi bu? Odada bulunan bütün öğretmenler pencereye koştular. Urakami'nin tam Üzerinden, beyaz bir duman yükseliyor ve gittikçe büyüyordu. Duman yavaş yavaş bir kilometre kadar çapı olan muazzam bir mantar şeklini aldı.

İşte tam o sırada müthiş bir rüzgâr eserek camı, çerçeveyi tuzla buz etti, kapıları kopardı. Bütün öğretmenler, okulun arka tarafında hazırlanmış bulunan sığmağa koştular. Orada, her şey sakindi. Fakat tam o esnada öğretmen Tagava'nm Urakami'deki evinde, karısı ve çocukları can vermekteydi.

İNFİLÂKTAN SONRA

İnfilâkın merkez noktasıyla, üniversite binalarının arasındaki uzaklık 300-700 metre kadardı. Bu ahşap binalar, bombanın rüzgârına olanca şiddetiyle mâruz kalarak yerle bir oldu. Olayın nasıl cereyan ettiğini anlatabilecek bir tek talebe veya profesör hayatta kalmadı. Daha uzakta ve beton olarak inşa edilmiş bulunan tıp kliniklerinden bazı kimseler ve bu arada ben kurtulanlar arasındaydık. Saat on biri birkaç dakika geçiyordu. Dispanserin üstünde bulunan odamda öğrencilere bazı röntgen filmlerini göstererek bunları nasıl okuyacaklarını izah ediyordum. Birden şimşek çakar gibi oldu ve bir şok geçirdik. Evvelâ, antrede bir bombanın patladığını sandım ve kendimi yere atmak istedim. Fakat atamadım. Zira aynı anda pencereler yerlerinden fırladı ve bir rüzgâr beni kaldırarak ayaklarımı yerden kesti. Her tarafta cam ve tahtalar uçuşuyordu. Sağ tarafıma tahta parçaları girmiş, gözüm ve sağ yanağım kanamaya başlamıştı. Lâkin, tuhaf değil mi, hiçbir sızı duymuyordum. Sanki dev bir yumruk odada her şeyi altüst etmişti. Benimle birlikte ne varsa, dolaplar, iskemleler, paltolar, şapkalar, hep yerdeydi. İçeri giren tozlu ve pis hava beni öksürttü. Dışarısı kararıyor, fakat fırtınayı andıran rüzgâr bir türlü durmuyordu. Bir müddet sonra tuhaf bir sessizlik etrafa hâkim oldu. Ayaklarımı uzatmak istedim, fakat birden her yer simsiyah bir karanlığa büründü. Anlaşılan bina çökmüştü. Üstüme çöken tahta, cam ve bir sürü molozdan kurtulmaya uğraştım. Fakat bir türlü elimi, kolumu oynatamıyordum. Şehirden eser kalmamıştı. Hem koca koca şehirlerin birden ortadan silinmesi akim alacağı şey miydi? Ya bir saat önce yeşilliklerle süslü İnosa dağının kel bir tepe haline gelişine ne denebilirdi? Bu güzel yamaçta ne bir yaprak, ne bir ot, ne bir çiçek, hiçbir şey kalmamıştı. Orada her zaman neşe ile gezip eğlenen halka ne olmuştu?

Hastanenin önündeki parkın ağaçları kökünden koparılmış gibiydi. Yerlere serilen ağaçlar arasında yüzlerce ceset yatıyordu. Bir kelime ile şehir ölü bir âlem haline gelmişti. Ve bu âlemde inleyecek bir kimse bile kalmamıştı. Kadıncağız etrafına şöyle bir baktı, fakat nafile, her yer kapkaranlıktı. Belki de dünyada canlı olarak bir kendisi kalmıştı. Yarabbi bu ne korkunç bir ihtimaldi. Belki de birkaç dakika sonra o da ölüler arasına karışacaktı. Bu ana kadar atom infilâkı hakkında ifade verenlerin hepsi beton bir binada bulunanlardan ibarettir. Bu damlar, radyoaktivitenin direkt tesirlerinden kurtulmak mutluluğuna erenlerdir.

Patlama neticesinde 30.000 kişi ölmüş, 100 000'den fazla insan yaralanmıştı. Üstelik on binlerce insan da radyoaktivite yüzünden atom hastalığına tutulacaktı.

HASTANEDEKİ ANA-BABA GÜNÜ

Ben de bir yığın molozun altında kalmıştım. Yardım istemek için çok bağırdım, çağırdım, nihayet kurtulmaya muvaffak oldum. Az sonra yardım ekibiyle birlikte başhemşire yanıma geldi. Derhal öteki arkadaşları buldurmasını rica ettim. Öğlencilerin bir kısmı sedye

peşindeydi. Kargaşalık cidden korkunçtu. Çok geçmeden sargı bezi kalmadı. On, yirmi, kırk kişi birden karşıma çıkıyor, kendilerini kurtarmamı istiyordu. Ben de yaralıydım. Hele şakağımdaki yara ikide bir kanıyordu. Her an damarı sıkmak zorundaydım. Bu durumda belki üç saat kadar dayanabilirdim. Şehir harp meydanından farksızdı. Pencerelerden sayısız yangınlar görünüyordu Sayısız yaralı karşısında elimiz, kolumuz bağlı oturuyorduk. Yangın yaklaşıyordu. Yirmi dakika içinde Urakami mahallesinin her yanı alevler içinde kaldı. Hastanenin merkez binası yanıyordu. İşin kötüsü yangını söndürmek için gerekli araçlarımız da yok olmuştu. Çıplak insanlar iki yana sallanarak alevlerden kaçıyordu. Ateş, bütün koleji sarmıştı. Bir aralık alevler filmlerin bulunduğu odayı sardığından bir patlama duyuldu. Dizlerim tutmaz olmuştu. Herkes ağlıyordu. Tıp Koleji, insanları, binaları ve teçhizatıyla mahvolmuştu. Bizler, izleri bile silinen koca bir ordunun kalıntıları gibiydik. O zaman, Dr. Okara büyük beyaz bir çarşaf getirdi. Şakağımdan akan kanla bu bezin ortasına kocaman kırmızı bir daire çizdim. Sonra çarşafı bir kamışa bağladık ve bu Japon bayrağını bir öğrenci gidip dumanlar ortasında karşıdaki tepeye dikti. Öğleden sonra beşti. Üniversite yok olmuştu.

Gece her taraf kızıl bir renge, büründü. Kurtarma ekibi insan üstü bir gayretle çalışıyordu... Düşman uçakları gecede iki defa görünerek beyannameler attılar. Nihayet 12'ye doğru alevler hızını kaybetti. İniltiler, bağrışmalar da hafiflemiş, hattâ durmuştu. Belki yaralılar ölmüştü, belki de ümitsizlik içinde uyumuşlardı... Nagasaki artık yoktu.

Aynı anlarda Tokyo sarayında tarihî bir an yaşanıyor, İmparator Hazretleri düşmana teslim olma emrini imzalıyordu. II. Cihan Harbi, atom bombası ile nihayet bulmuştu. İnsanlık tarihinin gördüğü en korkunç ve kanlı facia böylelikle bitiyordu.

Atom bombasının patlamasından sonra Nagasaki'den bir görünüş.

69

Atom bombası Hiroşima'yı bu hale koymuştu.

KAYNAK: Hayat Tarih Mecmuası, sayı 8- Eylül 1965, Yıl 1, Cilt:2, İstanbul sayfa: 67,68,70.

TAŞİHİKO KONDO

—7- sınıf öğrencisi. Oğlan. 1945 de birinci sınıfta.—

ALTI ağustos günü atılan o korkunç atom bombasını hatırladıkça, tüylerim diken diken oluyor.

Yaz tatiline rastlıyan o altı ağustos günü ne güzel bir gündü. Annemle ağabeyim sivil savunma için belediyeye gitmişlerdi. Babam da bankadaki işine. Evde yalnızdım. Tek başıma sıkıldım, yandaki sığınağın etrafında oynıyan arkadaşlarımın yanına gittim. Birden büyük bir gürültü ile bir parlama oldu, etrafımızı kapkara bir duman kapladı. Şaşırmış kalmıştık. «Eyvah mahvolduk!» diye düşünürken önümdeki ev üzerime doğru yıkıldı. Zor kurtardım kendimi. Eve doğru koştum. «Anne, anne,» diye ağlıyan çocuklar, yaralarını elleriyle bastırmaya uğraşan insanlar gördüm. Aklıma geldikçe, hâlâ ürperirim. Bende tek bir çizik bile yoktu. İsterseniz siz bana şanslı deyin!

Eve geldim. Görünürlerde ne annem vardı, ne de babam. Ev yıkılmış, herşey param parça olmuştu. Dolaplar tepe taklaktı, elbiseler yerlere yayılmıştı. Komşu kadın sığınağa koşmamı söyledi. Belki babam da oradadır diye hemen gittim, ama yoktu. Arkadaşlarım anneleriyle beraber oradaydı. Hepsi de yüzükoyun kapanmıştı. Babamı göremeyince ben de bir 'köşeye büzüldüm. Sonra, «Toşi burada mı?» diye bir ses duydum. Babamın sesiydi bu. Hemen fırladım, babam karşımdaydı. Sevinçten ağlıyordum. Babam geri dönme-seydi halim ne olurdu? Üstelik annemle ağabeyim de dönmemişlerdi. 'Babam, «Hadi gidelim, annenle ağabeyini arıyalım» dedi.

Babamla beraber belediyeye doğru yürüdük. Yolda, yıkılan bir evin altında bir bacağı kalan birini gördük. Adamcağız «İmdat! İmdat!» diye inleyip duruyordu. Hemen yardımına koştuk, adamı kurtardık. Kurtulur kurtulmaz adam «Şinji! Şinji!» diye bağırarak koşmıya başladı. Herhalde oğlunu arıyordu. Caddede troleybüs telleri yerlere düşmüştü. Yürümemiz güçleşmişti. Birden, önümüzdeki yıkılmış ev ateş aldı, korkunç alevler yükselmeye başladı. Babamla beraber artık yolda değil, evlerin damların üzerinde yürüyorduk. Beş altı ev öteden bir bebek ağlaması geliyordu. Ses korkuyla titriyordu. Gidip kurtarmak istedik ama önümüzdeki ev de ateş aldı, çaresiz vazgeçtik. Çocuğun sesi beynimizin içinde belediyeye geldik. Çevrede birçok İnsan uzanmış yatıyordu. Annemle kardeşimi aradık, bulamadık, iki elimiz böğrümüzde kalmıştı. Eve dönmeye karar verdik. Sokaklar iyice yürünmez hale gelmişti. Tekrar damlar üzerinden yürümeye başladık. Miyuki Köprüsü çevresindeki bütün mahalleler yanıyordu. Büyük bir yay çizerek ancak eve dönebildik.

Kardeşime benzer binisi sallanarak bize doğru geliyordu. Gerçekten gelen oydu. Yalnız, aklı başında değil gibiydi. Annemi sorduk, «Bilmiyorum» dedi.

Biraz sonra annemin Ninoşima'da olduğu haberi geldi. Babam oraya gitmeye karar verdi. Evde aklını kaçırmış kardeşimle yapayalnız kalmıştım. Nasıl sahip olacaktım ona? Bir mum yaktım ve dikkatle kardeşimin yüzüne baktım: şişmişti ve çizik içindeydi. Uykusunda bir şeyler sayıklıyor gibiydi. Birden sıçradı, «Heeey! Heeyî» diye bağırmaya başladı. «Kardeşim! Kardeşim!» diye seslendim, hiç oralı olmadı. Acele komşuyu çağırdım, adamcağız kardeşimi yatıştırana kadar akla karayı seçti. Gece yarısı olmuştu, uyumak istedim ama aklım hep annemle ağabeyimdeydi. Gene de dalıp gitmiştim. Uyandığımda babam dönmüştü, annemi sordum.

«Annen ölmüş» dedi, «oradakiler ilgilenmişler.»

Anlattıklarına göre her yanı kömür gibi olmuş. O gece sabaha karşı kardeşim de son nefesini verdi.

Babam «Toşi, bak görüyorsun «annenle kardeşin öldüler. Şimdi artık ikimiz beraber yaşayacağız. Anlıyor musun?» dedi.

Bunları söylerken görmeliydiniz. O hali andıkça hâlâ içim cız ediyor.

Ne annem var artık, ne de kardeşim. Sadece babam kaldı. Bugünden sonra babamla beraber hayata göğüs gereceğiz.

NAOKA MASUOKA

—Üniversite öğrencisi. Kız.—

BİR anda kül yığını haline getirilen Hiroşima... Yaşadıkça unutamayacağım 6 Ağustos 1945 günü, sevdiğim dostlarımı, öğretmenimi yitirdim. İçimde mutlu yıllar geçirdiğim okulum yerle bir oldu.

Altı Ağustos, sabah erkenden beri sıcaktı. Gökyüzünde el kadar bile bulut yoktu. Pırıl pırıl bir gündü. O sırada Kız Kolejinin sekizinci sınıfındaydım. Zakoba Ço'daki yıkıntıları temizlemeye gitmiştik.

«Günaydın!», «Günaydın!»

Okul bahçesinde toplanan öğrenciler, öğretmen-" ler bu sözlerin son selâmları olduğunu nereden bilebilirlerdi!

Okuldan, yedi otuzda, «Kirazlar Çiçeklenirken» i söyleyerek neşeyle ayrıldık. Zakoba Ço'ya vardığımızda saat sekizi biraz geçiyordu. Hep yanımda taşıdığım ilk yardım çantasını bir yana koyarak çalışmak için doğruldum.

Birisi «B—29 geliyor!» diye bağırdı ve kör edici bir parıltıyla kendimi kaybettim.

Aradan ne kadar zaman geçti bilmiyorum. Birden kendime geldim. Her taraf zindan gibiydi ve bir şey göğsümde beni yere doğru bastırıyordu. Bir toz bulutu içinde nefes alamıyordum. Ne yapacaktım? Neydi bu başımıza gelenler? Yüreğim kuşku ve kederle dolmuştu. Yapayalnızdım! Kalkmak istedim, ayağım sanki birisinin vücuduna dokunuyordu.

Ağlamaklı bir ses «Anne! Anne!» dîye bağırıyordu.

Ben de ağlıyordum. Böyle ölmek de vardı. Burada, küller arasında yanıp gidecek miydim? Ölmek istemiyorum! Ölmek istemiyorum! Nerelere kaçmalıyım? Bu arada ortalık biraz aydınlandı. Arkadaşlarımın halini görünce dehşetten dilim tutuldu. Bazıları kan, bazıları kıpkızıl yanıklar İçindeydi. Başka zaman olsa bakamazdım. Ellerim simsiyah yanmıştı. Parçalanmış derimden ter gibi sarı bir sıvı sızıyordu. Tuhaf bir koku vardı. Gözlerimden yaşlar boşandı. Hangi günahlarımın karşılığıydı bu? Babam-anam-kardeşlerim ne olmuştu acaba? Şu andaki halimi görseler ne yaparlardı?

Kaçanların peşine takıldım. Her taraftan imdat sesleri yükseliyordu. Gövdesinin alt yanı, çöken bir duvarın altında kalan birisi ağlıyor, haykırıyordu. Hiç kimsenin aldırdığı yoktu. Herkes canının derdine düşmüştü.

Etrafta ne kadar dolaştım bilmiyorum. Sokaklar öylesine değişmişti ki yönümü bulamıyordum. Bir köprüye geldim. (Sonradan bunun Hijiyama köprüsü olduğunu öğrendim.) Telefon direğine bağlanmış bir at deli gibi çırpınıyordu. Her tarafı kan içindeydi. Ayaklarım çıplaktı. Köprüyü geçtim, nehrin kıyısına oturdum. Başka bir okuldan bir kız öğrenci vardı. Onun da görünüşü korkunçtu. Vücudu yanıklarla kaplıydı. «Bir yudum su! Bir yudum su!» diye bağırıyor, nehrin pis suyunu içiyordu. «Heey! Su içersen ölürsün!» diye birisi köprünün üzerinden bağırdı. Başka bir kız öğrenci kendini nehre fırlattı. «Ölmek istiyorum! Hemen ölmek istiyorum!» diye inliyordu.

Bu sırada kurtarma ekibinin aracı geldi, hemen bindim. Ujina'ya gittik. Orada yaralarımı dikkatle sardılar, vapurla Ninoşima'ya gönderdiler. Vapurda her tarafı yanmış çırıl çıplak bir kadın vardı. Delirmiş gibi kıvranıp duruyordu. Ninoşima'ya vardık. Yaşadıkça unutamayacağım beş gün geçirdim burada.

Yerlere yayılmış battaniyeler üzerinde yatıyorduk. Her gün sağımızda solumuzda ölen insanları dirilerden ayırmak imkânsızdı. Dün neşeyle konuşan birisi bakıyordunuz bugün ölüvermiş! Ölüm bu kadar mı kolaydı? Ben de mi böyle ölecektim? Bunları düşünmek ölümden de beterdi. Ölmeden önce anamı, babamı, kardeşlerimi bir defa olsun görmek isterdim. Kalbim bu istekle dolup taşıyordu.

İkinci gün söyle bir şey oldu: Bir köşede sanki her an ölüverecekmiş gibi bitkin yatan küçük bir kız, «Anne!» dedi ve can verdi.

Tam bu anda içeriye bir kadın girdi. Küçük kızın annesiydi.

«Annen günlerdir seni arıyor. Sen de hep beni bekliyordun değil mi? Ah! Biraz önce geliverseydim ne olurdu Allahım!» Cesedi kucaklamış ağlıyordu. Onunla birlikte bütün koğuş ağladık. Ben de bir an önce anamı görmek istiyorum. Bir an önce eve gitmek istiyordum. Ama elden ne gelir...

Beşinci günü öğleden sonra ismimin söylendiğini duyarak gözlerimi açtım. Babamdı! Onu görmeyeli kaç gün olmuştu. Gözlerimden yaşlar boşaldı. Benim o kuvvetli babam da ağlıyor, tek kelime söyleyemiyordu. Nihayet, «Ne mutluyum! Ne mutluyum yarabbi!» diyebildi.

Babam beni bulamasaydı acaba ne olurdum diye düşündükçe soğuk terler döküyorum.

Beraber eve döndük. Evimiz Hiroşima'nın dışındaydı, yıkılmamıştı. Babam-anam, kardeşlerim, akrabalarım, hepsi beni arıyorlarmış. Annem de boynuma sarıldı ağladı, ağladı. Annem iki üç ay bana baktı hayatımı kurtardı. Hayatımı onunla beraber birçok insana borçluyum. Bunu biliyorum, ama yaşamam gene de bir mucize. Arkadaşlarımın çoğu öldü. Her sınıftan beş kişi 'kadar kurtuldu. Babalarını, analarını kaybedenleri, evleri yananları, hayatını kazanmak için çırpınanları gördükçe acılarımın bir hiç olduğunu anlıyorum.

KAYNAK: Arata OSADA, **Atom Bombası Çocukları**, s. 18,19, 20, 21, 68, 69, 70, Sol Yayınları, (Çev.Alaattin BİLGİN), Ankara, 1965.

ESKİ BİR FİNCAN

Dinle oğlum çok eskiden bir konakta,
Akşamları gaz lambası ışığında,
Paşa dedesinden kalan bu fincanla,
Ninem eliyle kahve sunarmış Abdi Bey'e,
Yıllar sonra 43-44 harp ortası,
Ekmek karnesi ve yokluk yılları,
Kayınvalidesinden kalan bu fincanla,
Bu kez annem kahve sunarmış Hakkı Bey'e,
Eski konak yıllar önce yandı gitti.
Ekmek karneli zor günler çoktan bitti.
Abdi ve Hakkı Beyler rahmetlik oldu.
Bir tek bu fincan kaldı yüzyıllık sevdalarla,
Bir gün senin olacak birikmiş anılarıyla,
Düşüp kırılsa da topla tamir et oğlum,
Kahve yaşın gelecek bu fincanı iyi sakla.

Barış Manço

Savaş Boyunca Hollanda da Gizli Bir Odada Yaşayan Anne Frank'ın Hatıra Defteri'nden Alıntılar:

13 Ocak,1943
Çarşamba

Sevgili Kitty,

Bu sabah gene aklım başımda değil, neye el sürdüysem, yüzüme gözüme bulaştırdım.

Dışarda durum büsbütün kötülüyor. Gece gündüz demiyor, zavallı insanları, yanlarında beş on kuruş parayla, bir çantayla sürüp götürüyorlar. Yolda onlar da ellerinden alınıyor. Aileler dağıtılıyor, çocuklar, kocalar birbirinden ayrılıyor. Çocuklar okuldan dönüp bir de bakıyorlar ki, anaları babaları kaybolmuş ortadan. Kadınlar pazardan döndüklerinde evlerinin kapanmış olduğunu, çocuklarının götürüldüğünü görüyor.

Hollandalılar da rahat değil, oğulları Almanya'ya götürülüyor. Herkes korku içinde.

Her gece Hollanda'nın üstünden yüzlerce uçak geçiyor, Alman şehirlerini bombardımana gidiyorlar, taş taş üstünde kalmıyor. Her an Afrika'da, Rusya'da yüzlerce binlerce kişi ölüyor. Kimsenin bu yıkımın dışında kaldığı yok. Koca yeryüzü bir harp afetinin sarsıntısı içinde. Müttefiklerin durumu daha iyi ama, bütün bunların sona ermesine daha çok var.

Bize gelince, şanslı olduğumuz muhakkak. Milyonlarca insanın talihlilerindeniz. «Harpten sonra ne yapacağız?» diye tasarıya girişecek kadar benciliz. Elimizdeki son meteliği biriktirip başkalarına yardım edeceğimize, harbin yıkıntısından arta kalanları düzenlemeye bakacak yerde, yeni pabuçların cici elbiselerin hayaliyle avunuyoruz.

Karşıda çocuklar incecik bir gömlek, bir kısa pantolonla bu soğukta dolaşıp duruyorlar. Ne şapka, ne palto, ne çorap var üstlerinde, kimsenin yardım ettiği yok onlara. Mideleri bomboş, içlerini bastırmak için kurumuş havuç kemiriyorlar, o da bulurlarsa. Buz gibi evlerinden, sokağa fırlıyorlar, okulları desen evlerinden beter. Hollanda'da işler öyle kötüledi ki, çocuklar sokakta gelip geçenleri durdurup dileniyorlar. Harbin yol açtığı sıkıntıları bir bir anlatsam saatler sürecek, kendim de büsbütün karamsarlığa sapacağım. Bu felaketler sona erinceye kadar susup oturmaktan başka çare yok. Yahudiler, Hıristiyanlar bekliyor, hep bu harp bitsin diye. Kimi de var ki ölümünü bekliyor.

Dostun

Anne

***27 Nisan, 1943* Salı**

Sevgili Kitty,

Bir kavgadır gidiyor evde. Babamla Van Daan'lar, benle annem, annemle Bayan Van Daan, herkes kavgalı birbiriyle. Ne eğlenceli değil mi? Tam yaşanacak hayat. Anne'm malum kusurlar listesi gene ortaya döküldü, büsbütün de şişirildi.

Bay Vossen, Binnengasthuis Hastanesi'ne kaldırıldı. Bay Koophuis yataktan kalktı, kanama çabuk durmuş. Hayır bürosunun yangından gördüğü zararlara itfaiyecilerin tüy diktiğini anlattı. Yangını söndüreceğiz diye hortumu tutunca içeri, su basmış ortalığı. Oh olmuş!

Carlton Oteli tuzla buz oldu. Yangın bombalarıyla yüklü iki İngiliz uçağı Alman Subay Kulübünün tâ üstüne düştü. Vijzelstraat-Singel köşesi yandı kül oldu baştan aşağı. Alman şehirlerine yapılan hava hücumları günden güne ağırlaşıyor. Sakin bir gece geçirdiğimiz yok'. Uykusuzluktan gözlerimin altı mosmor oldu. Aldığımız gıda da yetersiz.

Kahvaltıda kuru ekmekle kahve. Yemeklerde bir on beş gün peşpeşine, ıspanakla, lahana. Yirmi santim boyunda patatesler, tatlı tatlı öyle", kimi de küf kokuyor. Kim şöyle esaslı bir yemek yemek istiyorsa, bizim Gizli Bölmeye şeref versin!

1940'ta dövüşmüş veya askere alınmışların hepsi harp esiri olarak Führer'e hizmete çağırıldı. Galiba çıkarmaya karşı tedbir diye düşündüler bunu.

Dostun

Anne

1 Mayıs, 1,943 Cumartesi

Sevgili Kitty,

Burda yaşadığımız hayatı bir gözümün önünden geçiriyorum da, geri kalan Yahudilerin çektikleri yanında bizim, durumumuz, bayağı cennetten bir köşe. Gene de eski hayata döneceğimiz zaman geldiğinde, şimdiki halimiz gözümün önüne gelecek de, evimizde güzel

güzel yaşayan bizim gibi bir ailenin bu hallere nasıl düştüğüne şaşacağım eminim- Bununla oturup kalkışımızı, yaşayış şeklimizi belirtmek istiyorum. Buraya geldik geleli, bir muşamba örtü var kullandığımız, kullanıla kullanıla yüzüne bakılacak hali kalmadı. Kirli bir bulaşık beziyle aradabir temizlemeye çalışıyorum ama, ne fayda, Daan'lar bütün kış tek bir çarşafla yatıp kalktılar. Yıkanamıyor çünkü, sabun yok. Verdikleri sabun yetmiyor. Çeşidi de kötü mü kötü. Babamın pantolonunun arkası pırıl pırıl, boyunbağı da takılmaz hale geldi. Annemin korsası ikiye ayrıldı bugün, tamir de edilecek gibi değil, öylesine aşınmış ki. Margot da en azından iki numara küçük sutyenlerle gezmek zorunda.

Annemle Margot kışı birlikte üç gömlekle idare ettiler. Benimki de öyle kaldı ki karnıma kadar anca iniyor.

Tabii bütün bunlara katlanılabilir. Ama aradabir aklıma geliyor da, bir tuhaf oluyorum. Bizler ki, benim donlarımdan tut, babamın diş fırçasına kadar, eski püskü şeyler kullanmaya alıştıktan sonra, harpten önceki duruma nasıl alışacağız?

Dün gece gene öyle .gürültü oldu ki, dört kere eşyalarımı topladım, açtım. Bugün kaçacak olursak diye, lüzumlu eşyalarımı bir el çantasına yerleştirdim. Ama annem haklı olarak, «Peki ama, nereye kaçacaksın?» dedi. Hollanda'yı memleketin birçok yerlerinde yapılan grevler için cezalandırıyorlar. Sıkıyönetim ilan edildi. Herkese bir kupon eksik tereyağ veriliyor. Siz misiniz yaramazlık eden! demek istiyorlar sözüm ona.

Dostun Anne

19 Temmuz, 1943 Pazartesi

Sevgili Kitty,

Pazar günü Kuzey Amsterdam fena halde bombalandı. Taş taş üstünde kalmadı. Sokaklar ana baba günü, yıkıntı altında kalmış yüzlerce kişi, onları çıkarıncaya kadar ne kadar zaman geçer, kimbilir. Bu ana kadar bilinen iki yüz ölü, kıyamet gibi de yaralı var. Analarını babalarını kaybetmiş çocukların yıkıntılar içinde başıboş dolaştıklarını anlatıyorlar. Tehlike işareti olan o sevimsiz uğultu aklıma gelince, bir titremedir alıyor beni.

Dostun Anne

29 Mart, 1944 Çarşamba

Sevgili Kitty,

Saylavlardan Bolkenstein, Londra radyosunda konuştu, harpten sonra hatıra defterlerinden, mektuplardan bir koleksiyon düzenlenmesi gerektiğini söyledi. Ossaat hepsi benim hatıra defterime saldırdılar. Yağma yok! Düşün bir kere Gizli Bölmede geçen bir aşk macerasını yayınlamışım, nasıl olur ha? Adına bakanlar detektif hikâyesi sanir.

Alay bir yana, harpten on yıl sonra biz Yahudiler burada nasıl yaşadığımızı, neler yiyip içtiğimizi, neler konuştuğumuzu anlatırsak kimbilir ne ilgi çekici olur! Sana bir sürü şey anlatıyorum ama, gene de her şeyi biliyor sayılmazsın.

Hanımlar hava akınlarında girecek delik arıyorlar. Geçen Pazar, İngiliz uçakları Ijmuiden'e 350 bomba attılar, evler zangır zangır sallandı. Kimbilir orada neler oldu. Salgın hastalıklar gırla gidiyordur. Bunları hiç bilmiyorsun sen.

Herşeyi inceden inceye anlatmaya kalksam günler sürer. Hırsızlık aldı yürüdü. Hollanda halkına ne oldu böyle bir iki yıl içinde, diye şaşırıp kalırsın. Sekiz on yaşında çocuklar camları kırıp ne bulurlarsa içeride alıp götürüyorlar. Kimse evini beş dakika bile yalnız bırakamıyor, hele bir çıksın, dönüşte her şeyler darmadağın. Gazeteler kayıp ilanlarıyla dolu. Sokaktaki elektrik saatlerine, genel telefonlara kadar, ne bulurlarsa ortada, götürüyorlar. Halkın zaten maneviyatı bozuk. Haftalık yiyecek vesikaları iki gü" bile yetecek kadar değil. Çıkartma söylentileri gerçekleşmedi, erkekler de Almanya'ya götürüldü. Çocuklar gıdasız, herkesin üstünde yırtık pırtık şeyler. Bir pençe karaborsada 7.50 florin. Kunduracılar ayakkabı tamirine yanaşmıyorlar, peki deseler bile aylarca beklemek gerek, o arada ayakkabılar ortadan kayboluyor.

İşin bir iyi yanı var, o da yiyecek kötüleştikçe, halka karşı baskı arttıkça, baltalama hareketleri de hızlanıyor. Yiyecek vesikası dağıtan dairelerdeki memurlar, polisler hep yurttaşlarının tarafında, onlara yardım ediyorlar, içlerinde hainler yok değil ama, çok seyrek.

Dostun Anne

6 Mayıs, 1944 Cumartesi

Sevgili Kitty,

Dün sana anlattıklarımı bir kâğıda yazıp dün akşam yemeğinden önce babamın cebine gizliden koydum. Margot" ya bakılırsa, mektubu okuduktan sonra uzun zaman kendine gelememiş. Ben yukarıda bulaşıkları yıkıyordum. Zavallı Pim, biliyordum işin sonunun böyle olacağını. Öyle duygulu insan ki babam. Hemen Peter'e bu işten kimseye bahsetmemesini tembihledim. Pim de bir daha bu işi açmadı. Ne olacak, bakalım.

Her şeyler eskisi gibi. Dışardan gelenler alışveriş durumunu, fiyatların artışını anlattıkça parmağımız ağzımızda kalıyor. Yarım paund çay 350 florin, bir paund kahve
80 florin, tereyağ paund başına 35 florin, yumurtanın tanesi 1.45 florine. Bir avuç Bulgar tütünü için 14 florin istiyorlar. Herkesler karaborsadan alışveriş ediyor, bakkal çırakları iş üstünde. Bakkalın çırağı, ufacık bir çilesi 0.9 florine ipek bulmuş bir yerden, sütçü gizli vesika defterleri satıyor, cenaze levazımatçısı peynir karaborsasına vermiş kendini. Tanrının günü soygunculuk, hırsızlık, yol kesme, adam öldürme olayları. Polis, bekçi demiyor herkes katılıyor bu kirli işlere. Ne yapsınlar, onlar da yaşayacak! Kimsenin gündeliği, aylığı artırılmadığına göre bu pahalılıkta çalmaktan başka çıkar yol yok. Polis kaybolduğu bildirilen on beş, on altı yaşında kızları araya araya bir hal oluyor.

Dostun Anne

SONSÖZ

Anne Frank ve ailesinin yaşadığı gizli bölme Almanlar tarafından bulundu. Ve ailesi ile beraber esir kampına götürülen Anne, 1945 Martında Hollanda'nın kurtuluşundan iki ay önce, Bergen - Helsen kampında öldü.

KAYNAK: Anne Frank'ın Hatıra Defteri,(Çeviren: Can YÜCEL), s. 64, *65,* **78,** 79, 88, 178, 207 Adam Yayınları, İstanbul, 1985.

Savaşın Bilançosu

Acımasız savaş tüm cephelerde asker ve sivil, toplam 38 milyon kişinin hayatına mal oldu. Bu ölümlerin yaklaşık 5.7 milyonu Almanlar'ın ırkçılık siyasetiyle yaptığı sürgünler, 4.5 milyonu da Al-manya'daki siyasi sürgünler arasındandı. Almanya'da 635.000'i hava saldırıları sonucu olmak üzere, toplam 3.810.000 sivil öldü, 1.200.000 sivil de kayboldu. Sivil kayıplar diğer ülkelerdeyse şöyleydi.

Ülkeler	**Ölü sayısı**
Belçika	80.000
Bulgaristan	10.000
Finlandiya	8.000
Fransa	330.000
İngiltere	150.000
Macaristan	300.000
İtalya	380.000
Japonya	600.000
Hollanda	205.000
Polonya	5.500.000
Romanya	160.000
Çekoslovakya	405.000
SSCB	10.000.000
Yugoslavya	1.400.000

Milyonlarca kurban

İkinci Dünya Savaşı sırasında yaklaşık olarak 55 milyon insan öldü. Bunların yarısı,

bombardımanlara, açlığa, kıyıma veya toplama kamplarındaki tutsaklığa kurban giden sivillerdi. En çok etkilenen ülkeler SSCB (23 milyon), Çin (11 ila 12 milyon), Polonya (6 milyon), Almanya (8 milyon), Japonya (2 milyon) olmuştur. Fransa, 500.000 kadar kurban verdi, bunların da 180.000'i toplama kamplarında ölen tutsaklardı. Amerika Birleşik Devletleri ise, hepsi asker olmak üzere 300.000 yurttaşını yitirdi.

Kuzeybatı Londra, 9 Eylül 1940, Mornington Crescent civarı.

KAYNAK: Genç Larousse Ansiklopedisi, (Larousse des Jeunes), Cilt:4, s. 1141, Gerçek Yayıncılık, 1993.

A. Darlık yıllarında...

Belge 1, 2, 3 ve 4

■ Hükümetin 1941 başından itibaren uyguladığı satın alma politikası nedeniyle iki sorun çıktı ortaya: **Büyük kentlerin iaşesi ve karaborsa**. Tahıl ürününün düşük fiyatlar nedeniyle hükümete teslim edilmeyip el altından satılması, önce ordusunu sonra da memurlarını beslemeyi düşünen iktidarın belediyelere yeterince un verememesi gibi bir sonuç yarattı. Böylece **1942 yılında büyük kentlerde karne uygulamasına geçildi**. Bu uygulamayla birlikte hükümet, daha küçük yerleşim birimlerinde oturabilme imkânı olanları propaganda yoluyla yer değiştirmeye teşvik etti. Un darlığı nedeniyle, kentlerde ayrıca pasta, poğaça, kurabiye ve her çeşit börek gibi yaygın yiyecekler de vitrinlerde görünmez oldu.

■ Her ülkede savaş zamanlarında az çok görülen karaborsa ve fiyat artışları da kent nüfusunu çok etkiledi. Bazı tüketim mallarının fiyatları hergün yeni bir rekor kırarken, **şeker gibi temel bir gıda maddesi hiç bulunamaz oldu**. Şeker gerektiren birçok tüketim maddesinin yanında kurum üzüm tüketilmeye başlandı.

■ Bu sıkıntılar yaşanırken, gerek yüksek piyasa değerinden satış yapabilen **büyük toprak sahipleri**, gerekse darlığı çekilen tüketim maddelerini el altından piyasaya yüksek fiyatlarla süren **aracı tüccarlar zenginleşiyorlardı**. Bunların İstanbul ve Ankara gibi büyük kentlerde önemli miktarlarda gayrimenkul edinmeleri dikkatlerden kaçmazken, sırf bu yeni zenginlere çalışan, "çalgılı gazino" adında yeni eğlence yerleri ortaya çıktı. Darlık ortamına karşın bu eğlence yerlerinde **mantıksızlık derecesinde ölçüsüz harcamalarda bulunanları betimleyen "hacıağa" deyimi** de Türkçe'ye bu dönemde girdi.

Karneyle ekmek satın alırken...

Yıl	Ekilen toprak (milyon hektar)	Buğday üretimi (milyon ton)	Buğday üretimi endeksi (1938-1939 = 100)
1938-1939	8.611	3.814	100
1940	9.610	3.661	96
1941	9.602	3.135	82
1942	9.555	3.837	101
1943	7.854	3.159	83
1944	8.170	2.834	74
1945	8.044	1.970	52

6 Savaş sırasında ekilen topraklar ve buğday üretimi.

Kaynak: Şevket Pamuk, "İkinci Dünya Savaşı Yıllarında Iaşe Politikası ve Köylülük", Oya Baydar (yay.), *75 Yılda Köylerden Şehirlere* (İstanbul, 1999) içinde.

KAYNAK: Ahmet KUYAŞ vd., Tarih 2002, TÜSİAT Yayınları, İstanbul, 2002.

M. Turhan Tan'ın
Matbaamızın tarafından yaptırılan
en son modeli
Harem Sabun 150 Kr.
Yüzme Dikişi 150 »
Kadife Astar 150 »
Cep Sabun 75 »
Tevkifli Mendiller 75 »
Tevfik Türkter için söylenen
büyük sözler 25 »
— Cumhuriyet Matbaası —

Cumhuriyet

Onyedinci yıl sayı : 5746

İSTANBUL — CAĞALOĞLU

Cumartesi 11 Mayıs 1940

Alman Orduları Dün Sabah B ve Holandaya Tecavüz Et

İki memleket de şiddetle müdafaaya geçtiler. İmdada çağırılan müttefik ordu Belçikaya girdi

Dün Alman taarruzuna uğrayan Belçika ve Holanda hudutları ve Belçika Kralı Leopold

Harekâtın hülâsası

Hollanda ve Belçikaya karşı ansızın şiddetle başlıyan Alman taarruzu dün sabah başladı. Bu memleketlerin bitaraflığını muhafaza edeceğini bahane eden Almanya, gafilâ hemen her ordularına taarruz emri vermiş, Lüksemburg işgâl edilmiştir. Alman tayyareleri bir çok Hollanda - Belçika - Fransa şehirlerini bombalamış, bazı yerlere paraşütlerle asker indirilmişse de kara cephesi bir yıldırım hızıyla yaparak ilerleyememiş ve Belçika hudutlarında tevkif edilmiştir.

Taarruza uğrayan devletlerin istirhamı üzerine müttefikler yardıma koşmuş ederek derhal ordularını Belçikaya göndermişlerdir. Asıl büyük harb dün başlamıştır.

Belçika ve Holanda orduları müdafaa hatlarını işgâl etmişlerdir. Şimali Hollandada şiddetli muharebeler olmaktadır. Lüksemburgda Fransız - Alman birlikleri karşı karşıya gelmiştir. Büyük harekâtın intizar olunduğu bildirilmektedir. Tecavüz bütün dünyada çok derin karşılanmıştır.

Taarruz Belçika Hududunda durd

Fransa ve İngiltereye de hava akınları oldu - 130 Alman tayyaresi düşürüldü

Bütün su kanalları Holanda kuvvet cesaretle mukaveme

Bir çok şehirler havadan bombardıman e danlarına paraşütle indirilen Almanlar

Hava tecavüzüne uğrıyan İsviçre se

Varan altı, Yedi, sekiz!...

Almanya dündenberi Hollanda, Lüksemburg ve Belçikaya taarruz emri bekliyordu. Dünyada bir bitaraflığa saygı erken üç memleket daha tecavüze uğramakla ve bunlarla mevkiî itibarile başlayan Alman istilâ siyasetinin kurbanı olan küçük memleketlerin sayısı sekize çıkmaktadır. İşte sıralı: Avusturya, Çeko-Slovakya, Polonya, Danimarka, Norveç, Hollanda, Lüksemburg ve Belçika. Artık hâlâ bitaraflığa sığınabilecek memleket sayısı milleti kalmamış gibidir. Zaten bitaraf veya hattâ hakkı dâva gütmek mümkün mü kaldı?

Şimdiki harp, mütareke ve sulhle bitmiyecek mahiyeti aldığına göre Avrupanın diğer memleketlerinin de bir müddet sonra İngiltere, Macaristan, Balkanlar, İtalya var, İspanya ile Portekiz bu yeni harbin müşterek çıkılmaz bir girdabına, ve pek akla da gelmeyen bir kaosa

YUNUS NADİ

Devamı Sa. 8 sütun 3 de

Tarihte
Türkler ve İngilizler

Büyük Tarihî tefrika
Yazan: ZIYA ŞAKİR
Bugün 2 nci sahifede

Paristen başka 6 Fransız şehri bombalandı, sivil halktan çok ölenler var

Reynaud «kılıcımızı kınından çıkardık, artık emretmek vaziyetinde olan, Fransız ordusudur!» diyor

Paris 10 (Hususî) — Alman tayyareleri bu sabah yeni bir şehir bombardımanına girişmişlerdir. Bu defa Fransanın altı şehri bombalanmıştır. Bunlardan Paris'ten başka Reims, Amiens, Lille, Lyon, Nancy ve Strazburg şehirleridir. Bombardımanlar neticesinde bir çok kimseler ölmüş ve yaralanmıştır. Ölenlerin sayısı henüz tesbit edilmemiştir.

Alman tayyareleri saat sekizde Nancy, Colmar, Lille, Lyon, Nancy ve Strazburg şehirlerine bombalar atmışlardır.

Nancy'ye yapılan hava taarruzu sekizinci defa olmuştur. Bu defa 30 kişi ölmüş, 30 kişi yaralanmıştır. Hava savunması Nancy hava meydanını bombalıyan 3 tayyareyi düşürmüştür.

İngiltereye yapılan hücumlar

Londra 10 (Hususî) — Alman tayyareleri bu sabah İngiltereye tekrar şiddetli hücumlara başlamışlardır. Bu defa Cheltenham ve Gloucester şehirleri bombalanmıştır. Tayyare def'i topları, dört Alman tayyaresini düşürmüşlerdir. Dünkü şiddetli Alman tayyareleri bombardımanında bombalar yalnız bir kilise ile bir kütüphaneye isabet etmiştir. Bugünkü hücumlarda ölen ve yaralanan olmamıştır.

Harp Nazırı, bu sabah, çok erkenden Alman hazırlıklarını Fransada, İngiliz hava ordularının işgâlinde bulunan Reyngâha taarruzla başlıyacaklarını, fakat müttefikleri elde edeceklerini, kapılı harb tayyarelerinin 3 düşman tayyaresini düşürdüklerini bildirmektedir.

Şimal denizinde top sesleri

Londra 10 (a.a.) — İngiltereye yeniden şiddetli saldırılar, bu sabah bir saniye sonra bir saniye bir saniye aralıklarla Almanya tayyarelerinden Fransada, İngiliz hava ordularının işgâlinde bulunan Reyngâha taarruzla başlıyacaklarını, fakat müttefikleri elde edeceklerini, kapılı harb tayyarelerinin 3 düşman tayyaresini düşürdüklerini bildirmektedir.

Şimal denizinde top sesleri

Londra 10 (a.a.) — İngiltereye yeniden şiddetli saldırılar, bu sabah bir saniye sonra bir saniye bir saniye aralıklarla Almanya tayyarelerinden Fransada, İngiliz hava ordularının işgâlinde bulunan Reyngâha taarruzla başlıyacaklarını, fakat müttefikleri elde edeceklerini, kapılı harb tayyarelerinin 3 düşman tayyaresini düşürdüklerini bildirmektedir.

Müttefikler muhabere bilmisile müracaat edecekler

Paris 10 (a.a.) — Belçika Nazırlar Heyeti bugün toplanmıştır.

Fransa hükümeti 3 eylül 1939 da Almanya hükümetine verdiği ültimatomda Fransa hava kuvvetlerine karşı düşman hava kuvvetlerinin sivil halka karşı bombardıman yapmaları halinde müttefiklerin bu hareketi bir tecavüz sayacaklarını bildirmişti.

Devamı Sa. 8 sütun 2 de

Çemberlayn çekildi

Yeni hükûmeti Çörçil kurdu

Fransada da milli birlik kabinesi teşkil edildi

Londra, 10 (Hususî) — Başvekil Çemberlayn bu akşam saat 18'de Belçika Hariciye Nazırı Çörçil, yeni kabineyi teşkile memur edilmiştir. Amele fırkası üye kimseleri başlıyarak muhalefet fırkası mensupları da dahil olmak üzere bütün fırkalardan iştirak edilmiştir. Çemberlayn'in idaresinde teşkil edilmiş olan Milli birlik kabinesine iştirak edeceğini kabul etmişlerdir. Çemberlayn'in idaresinde teşkil edilmiş olan Milli birlik kabinesine iştirak edeceğini kabul etmişlerdir. Çörçil, yeni kabineyi Kırallığın bir kararnamesi ile teşkil edecektir. Lord Halifax da Hariciye Nazırı olarak yeni kabinede yer alacaktır.

Çemberlayn'in millete sonu Aldıkları

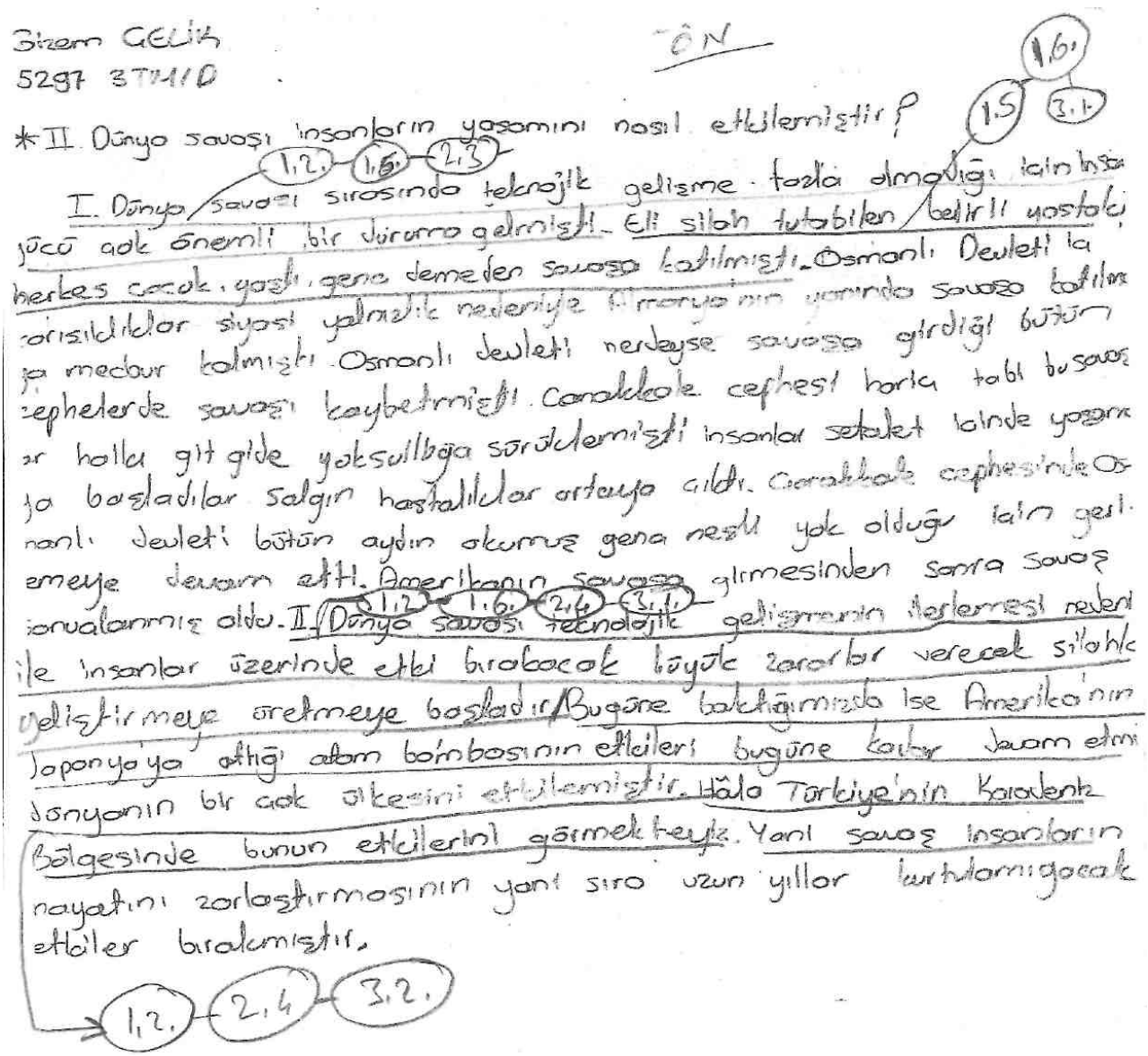
Başvekil Çemberlayn bu akşam radyoda İngiltere milletine hitaben bir nutuk söylemiştir. Çemberlayn nutkunda Almanların Hollanda ve Belçikaya karşı yaptıkları tecavüzü şiddetle protesto etmiş ve bu memleketlere yardım edeceklerini bildirmiştir.

Dün Alman tayyareleri tarafından Belçikanın şayanı dikkat

Lüksemburg istilâ edildi

Almanların Lüksemburg'a girmeleri

EK-9: DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN UYGULAMA ÖNCESİ VE SONRASI YAZDIĞI TARİHSEL METİN VE KODLANMALARINA ÖRNEKLER



Sizem GELİK
5297 STMİD

ÖN

*II. Dünya savaşı insanların yaşamını nasıl etkilemiştir?

I. Dünya savaşı sırasında teknolojik gelişme fazla olmadığı için insan gücü çok önemli bir duruma gelmişti. Eli silah tutabilen herkes çocuk, yaşlı, genç demeden savaşa katılmıştı. Osmanlı Devleti ise sırasıldılar siyasi yalnızlık nedeniyle Almanya'nın yanında savaşa katılmaya mecbur kalmıştı. Osmanlı Devleti neredeyse savaşa girdiği bütün cephelerde savaşı kaybetmişti. Çanakkale cephesi hariç tabi bu savaşlar hallı gitgide yoksullığa sürüklemişti insanlar sefalet içinde yaşamaya başladılar salgın hastalıklar artmaya çıktı. Çanakkale cephesinde Osmanlı Devleti bütün aydın okumuş genç nesli yok olduğu için gelişmeye devam etti. Amerikanın savaşa girmesinden sonra savaş sonuçlanmış oldu. II. Dünya savaşı teknolojik gelişmenin ilerlemesi nedeni ile insanlar üzerinde etki bırakacak büyük zararlar verecek silahlar geliştirmeye üretmeye başladır. Bugüne baktığımızda ise Amerika'nın Japonya'ya attığı atom bombasının etkileri bugüne kadar devam etmiş dünyanın bir çok ülkesini etkilemiştir. Hâlâ Türkiye'nin Karadeniz Bölgesinde bunun etkilerini görmekteyiz. Yani savaş insanların hayatını zorlaştırmasının yanı sıra uzun yıllar kurtulamıyacak etkiler bırakmıştır.

Gizem ÇELİK
3TM/D 5297

1.2. 2.4 SON

1) II. Dünya Savaşı insanların günlük yaşamını nasıl etkilemişti

II. Dünya savaşı I. Dünya savaşına göre insanların günlük yaşam daha kötü etkilemiştir. Bunun sebebi teknolojinin gelişmesiyle devletlerin birbirlerine teknolojik silahlarla ve küçük ama kullanılan bölge üzerinde büyük etkileri olmuştur. 1.2 2.3

1.1 1.7 1.2. 3.4. 3.1.

11 Mayıs Cumartesi 1940 yayınlanan Cumhuriyet gazetesinde yayınlananla göre Alman ordusunun Belçika ve Holandaya savaş açtığını insanlara katletmeye başladıklarını savaş açılan iki ülkenin taarruza geçtiğini ve Belçika Hududunda Almanların durdurulduğunda bahsediliyor. I. Dünya savaşındaki gibi insanların direk askerlerler savaş açmayıp daha çok uçaklarla bomba bırakması bomba atılan şehirdeki insanları daha çok etkilemiş hayatların zorlaştırmıştır. Savaşta asker ve sivil olmaz üzere tam 38 milyon kişi ölmüştür. 1.8 3.4 1.6 2.3. 2.4. 2.10. 3.4. Bu ölümlerin çoğu Almanya'nın ırkçılık siyasetinden, kaynaklanmıştır. 1.2. 2.3. Almanya'nın 635.000 hava saldırısı sonucu 3.810.000 sivil ölmüştür. 1.8 3.4. II. Dünya savaşında Türkiye'de çok zor günler geçirmiş ve seferberlik ilan edilmiş insanlar kamelerle yiyecek ekmek almaya başlamışlardır. 1.9. 3.1. 3.4

6-08-1945'de Hiroşima'ya atılan atom bombasını ve yaşadıkların 7 sınıf öğrencisi o kötü günleri bu mektupta anlatmıştır. Nagazaki'ye atılan bombayıda o sırada bulunan Dr. Nagai'nin anılarında felaketi anlatmıştır. Patlama neticesinde 30.000 kişi ölmüş 100.000 fazla insan yaralanmıştır. Anne frank'ta anılarında o işkence, sefaleti günlerini ve yakalanmalarını anlatmıştır.

1.2. 1.8 3.4. 3.7

1.1. 1.2. 3.4. 3.5. 3.7.

1.1. 3.7.

Kabia Çayan
31TM-D 5370

1,2 - 1,6 - 2,3 - X3

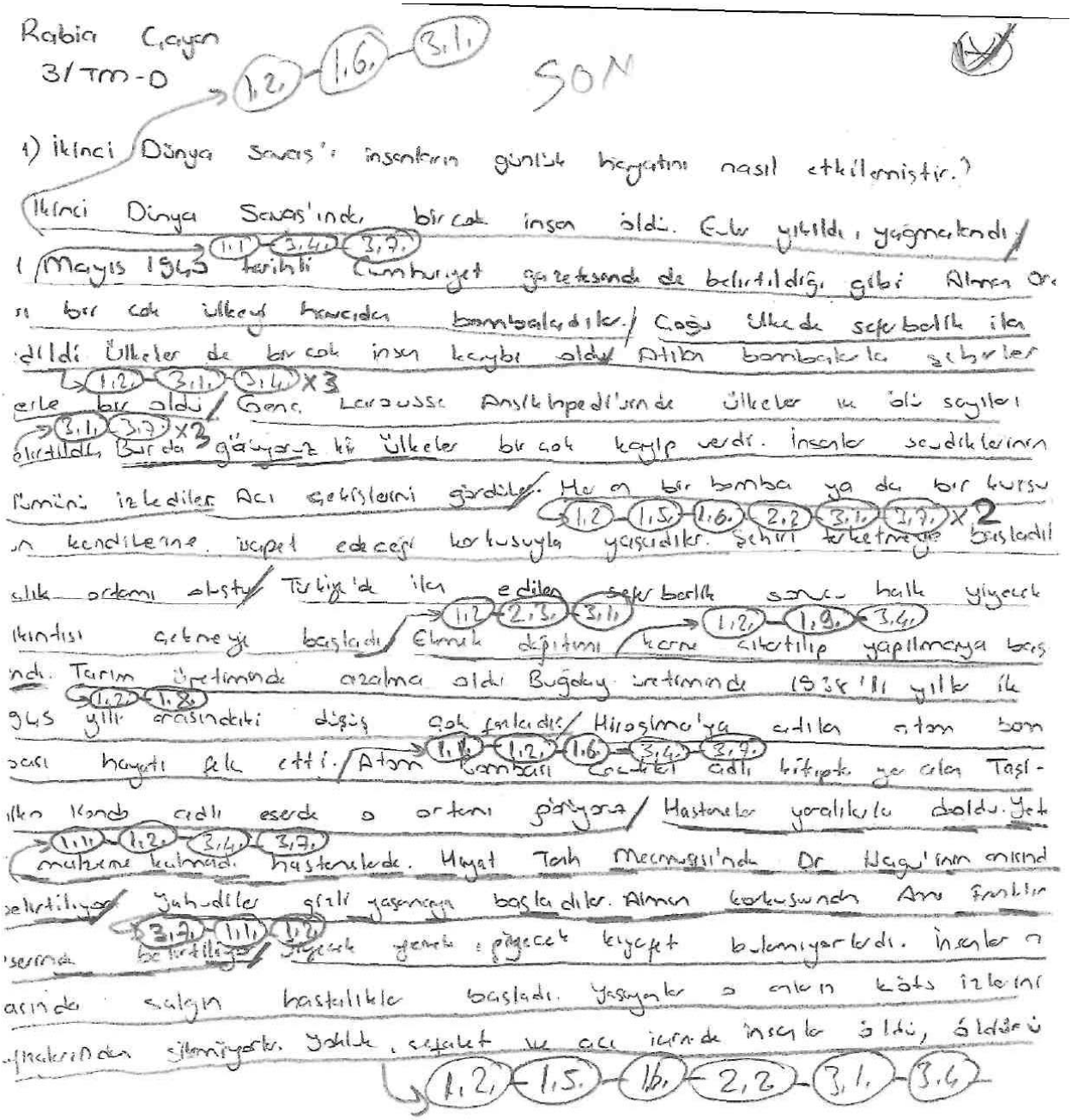
ÖN

(+)

1) II. Dünya Savaşı insanların günlük yaşamını nasıl etkilemiştir?

1,2 - 1,5 - 1,6 - 2,2 X20

İnsanların yaşamını zorlaştırmıştır. İnsanların özgürlükleri kısıtlanmıştır. Makları kısıtlanmıştır. İnsanlar her an bir bomba ve silah sesiyle irkilir. Sokağa çıktıklarında yerde kanlar içinde yatan, kendi milletinden olan insanları görüp, belki kendine de böyle insanların silahından çıkan bir kurşunun isabet edeceğini düşünür. Sokağa çıkmaya korkar. Ölenler için üzülür. Günlük ihtiyaçlarını karşılayamaz. Evinde otururken, birden kapısı kırılıp içeri eli silahlı insanlar girip, onu kaçmasına fırsat vermeden öldürebilir. Küçük bir çocuk gözünün önünde annesinin vuruldığunu, kanlar içinde yere düşüşünü izler. İnsanlar işlerine gidemez. Ekmek almak için bile dışarı çıkamaz. Belki aç kalır günlerce. Ordan, o şehirden, silah seslerinden uzaklaşmak ister. Huzur ister. Yoksulluk başlar, İş yerleri, a er bombalanır. Sokaklarda, caddelerde askerler bulunur. Çeşitli aziyetlere maruz kalabilir. Binlerce insan ölür, yaralanır. Kimi insanlar düşmanların eline esir olarak düşer. Ekonomik, yönden insanlar ve ülke geriler. İsyanlar, protestolar başlar. Genç erkekler askere çağrılır. Aileleri gözü yaşlı, belki dönemeyeceğini de bilerek onları askere uğurlarlar.



Rabia Çayan
3/TM-D

(1,2) - (1,6) - (3,1)

SON

1) İkinci Dünya Savaş'ı insanların günlük hayatını nasıl etkilemiştir.)

İkinci Dünya Savaş'ında bir çok insan öldü. Evler yıkıldı, yağmalandı/ (1,1) - (3,4) - (3,7)
1 Mayıs 1943 tarihli Cumhuriyet gazetesinde de belirtildiği gibi Alman Or
ı bir çok ülkeyi havadan bombaladılar./ Çoğu ülkede seferberlik ilan
dildi. Ülkeler de bir çok insan kaybı oldu/ Atılan bombalarla şehirler
(1,2) - (3,1) - (3,4) x3
erle bir oldu/ Genç Larousse Ansiklopedi'sinde ülkeler ve ölü sayıları
(3,1) - (3,7) x3
elirtildi. Burda görüyoruz ki ülkeler bir çok kayıp verdi. İnsanlar sevdiklerinin
lümünü izlediler. Acı çekişlerini gördüler/ Her an bir bomba ya da bir kurşu
(1,2) - (1,5) - (1,6) - (2,2) - (3,1) - (3,7) x2
n kendilerine isapet edeceği korkusuyla yaşadılar. Şehiri terketmeye başladıl
alık ortamı oluştu/ Türkiye'de ilan edilen seferberlik sonucu halk yiyecek
ıkıntısı çekmeye başladı/ Ekmek dağıtımı (1,2) - (2,3) - (3,1) / kerme (1,2) - (1,9) - (3,4) çıkartılıp yapılmaya baş
ndı. Tarım üretiminde azalma oldu. Buğday üretiminde 1938'li yıllar ile
(1,2) - (1,8)
945 yılı arasındaki düşüş çok fazladır/ Hiroşima'ya atılan atom bom
ası hayatı felç etti./ Atom bombası çocukları adlı kitapta yer alan Taşı-
(1,1) - (1,2) - (1,6) - (3,4) - (3,7)
ıkın Kondo adlı eserde o ortamı görüyoruz/ Hastaneler yaralılarla doldu. Yet
(1,1) - (1,2) - (3,4) - (3,7)
malzeme kalmadı hastanelerde. Hayat Tanh Mecmuşesi'nde Dr Nagu'nun anısınd
belirtiliyor/ Yahudiler gizli yaşamaya başladılar. Alman korkusundan Anne Franklin
(3,7) - (1,1) - (1,2)
'serinde belirtiliyor/ Yiyecek yemek, piyecek kıyafet bulamıyorlardı. İnsanlar a
arında salgın hastalıklar başladı. Yaşayanlar o anların kötü izlerini
ıfıklarından silmiyorlar. Yokluk, sefalet ve acı içinde insanlar öldü, öldürü
(1,2) - (1,5) - (1,6) - (2,2) - (3,1) - (3,4)

BETÜL DEMİRSOY
3TM/D 5410

Soru: II. Dünya savaşı günlük yaşamı nasıl etkilemiştir?

Savaş sonunda o ülkeyi eski halinde bulmak kesinlikle imkansızdır. Ülkedeki teknoloji, bilim, sanayi, tarım gibi alanlarda baya geriler.

Bence burda en zarar gören insandır. Çünkü bu toplumu ayakta tutan insandır ve onun birikimleridir. İnsan psikolojik olarak da baya zarar görür.

Yeniden ülkenin ekonomisini geliştirmesi baya zorlaşır.

Kazanan ülkeler adına belki karlı bir oyun gibi düşünülsede o ülkedekilerdeki insanlarda baya etkilenmiştir.

Ben en çok bir savaşta yaşlılara ve çocuklara üzülürüm. Çünkü bir çocuk nekadar sağlıklı ve dinç olursa hayata o kadar sıkı bağlanır.

Betül DEMİRSOY
3TM/D 5410

5

II. Dünya Savaşı insanların yaşamını nasıl etkilemiştir?

İnsanların büyük bir çöküşe sürüklenmesine neden olan II. Dünya S. tüm dünyada çok Şiddetli bir biçimde hissedildi.

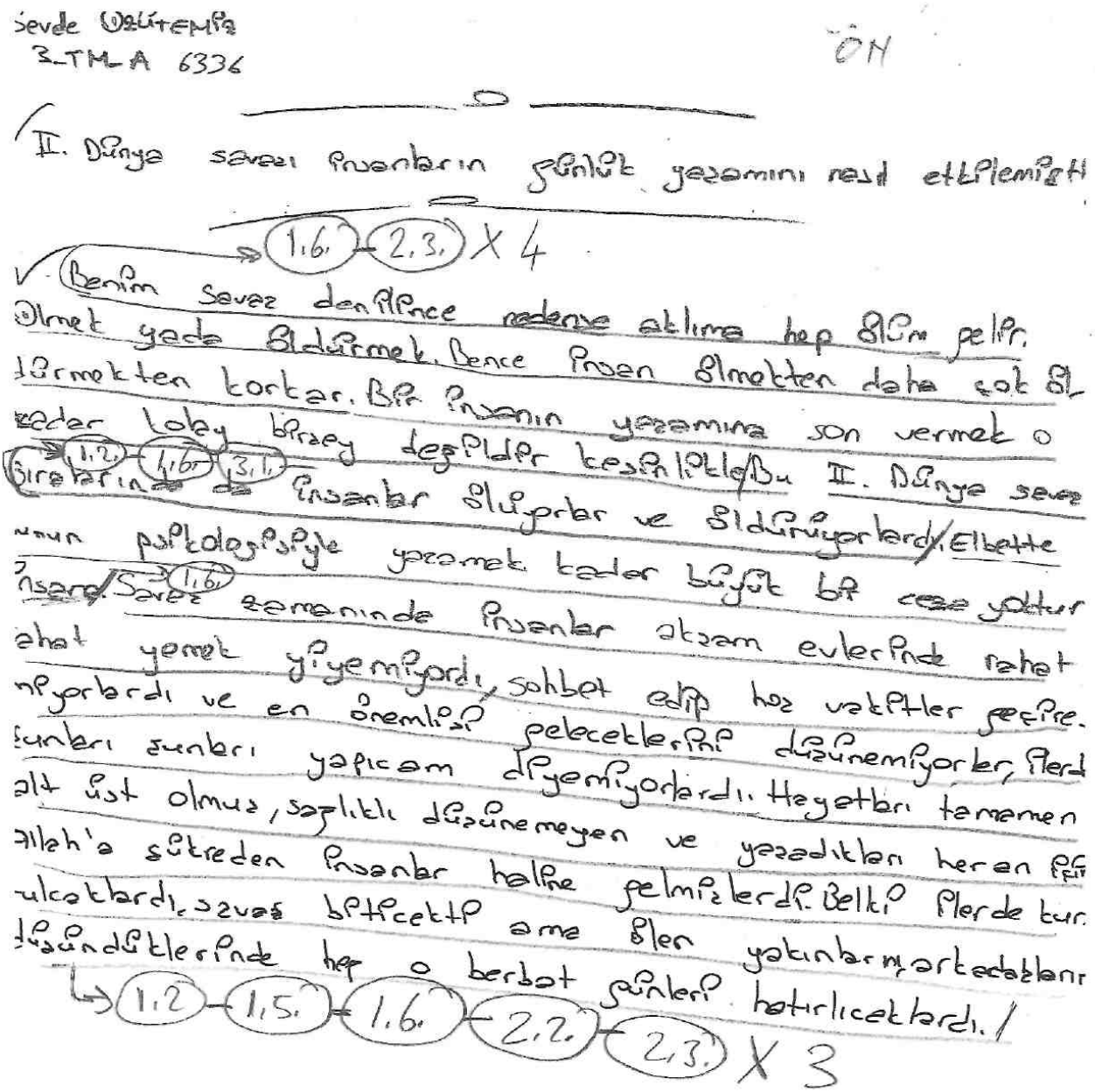
11 Mayıs 1940 tarihinde Cumhuriyet gazetesinde verilen haritaya göre Almanya, Belçika ve Hollandayı kendilerine layık görmüşlerdi bile.
Buda insanların sonu demekti.
Yine aynı gazetede bildirilene göre "Bir çok şehirler havadan bombardıman edildi, tayyare meydanlarına paraşütle indirilen Almanlar imha olunuyor. Hava tecavüzüne uğrayan isvuçre seferberlik yaptı."
Ölü sayısının gittikçe arttığıda veriler arasında mevcut. Yaklaşık 55 milyon insanın olduğu bir başka kaynaktada 38 milyon kişi bunların yarısının old. bombardımanlara açlığa, kıyıma veya toplama kamplarındaki tutsaklığa kurban giden siviller olduğu bildiriliyor.
En çok etkileren ülkeler; SSCB (23 Milyon), Çin (11 ile 12 Milyon) Almanya (8 milyon) arasında.

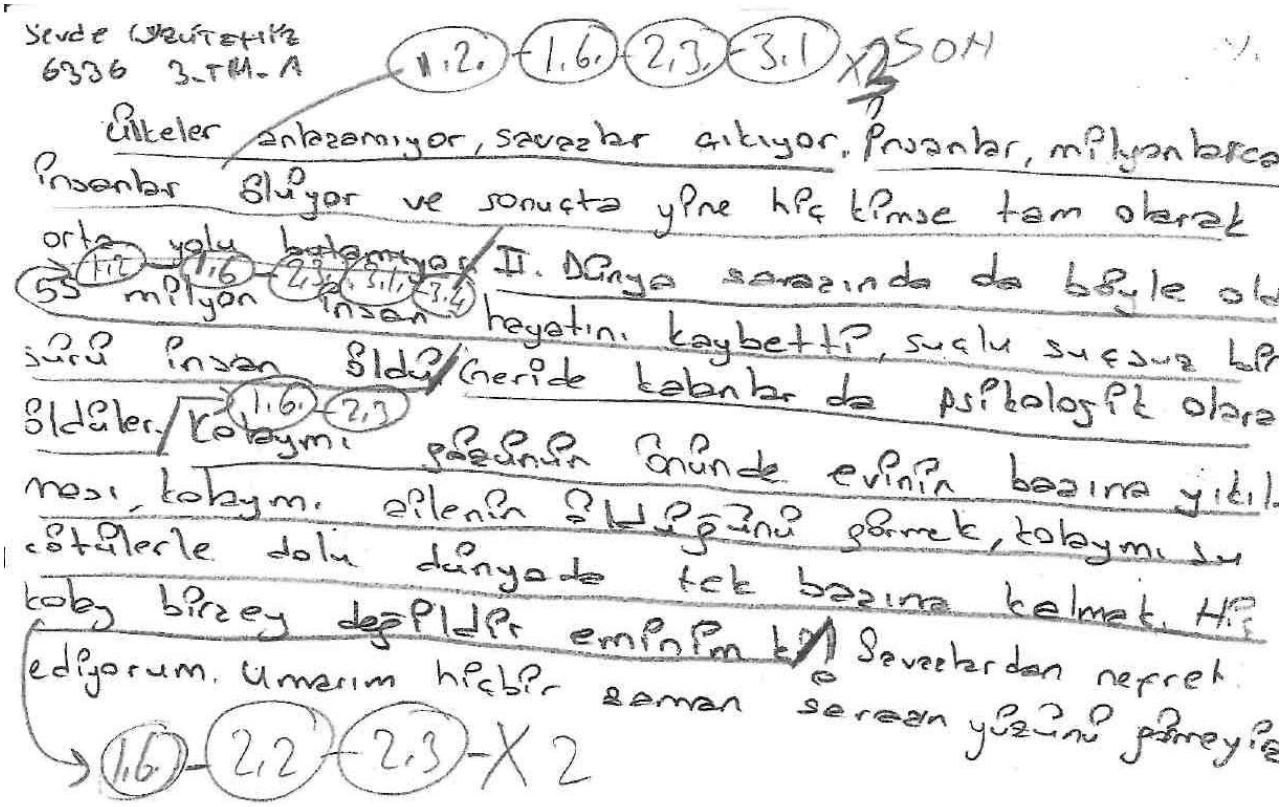
Bu bilgiler Genç Larousse Ans. Cilt: 4 S. 1141 den alınmıştı.

Yine insanların çok büyük bir geçim sıkıntısı içinde olduğu un darlığı nedeniyle çoğu unlu gıdanın tüketilmediği biliniyor.

Ayrıca diğer tüm ihtiyaçlarda da büyük bir fiyat artışı görülmüş.
Hiroşimaya atılan bomba da da bir çok insan etkilenmiş. Psikolojik kayıplara uğramışlar. Ve çok fazla kişi de olmuş.

EK-10: KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN UYGULAMA ÖNCESİ VE SONRASI YAZDIĞI TARİHSEL METİN VE KODLANMALARINA ÖRNEKLER





Esra Hilal ÖZTÜRK
11 TM A

II. Dünya savaşı insanların günlük yaşamını nasıl etkilemiştir?

Savaş insanların günlük yaşamını olumsuz yönde etkilemiştir ve bu olumsuzluk sadece günlük yaşamla sınırlı değildir; siyasal, toplumsal, sosyal, ekonomik ve yaşantıyı da olumsuz etkilemiştir.

Örneğin savaş sırasında Japonya'daki Nagasaki ve Hiroşima'ya atılan atom bombaları savaşın acı yüzünü tüm şiddetiyle göstermiştir ve bunun etkisi günümüzde bile sürmektedir.

Fakat bu savaş Demokrasi-diktatörlük mücadesi içinde olmuştur, Rusya hariç demokrasiyi savunan bütün devletlerin zaferiyle sonuçlanmıştır. Rusya komünist rejimini Doğu, orta Avrupa ve Çin'e kadar yaymıştır. Rusya ve ABD dünyanın en büyük iki devleti haline gelmiştir. Türk-Amerikan ilişkileri gelişti. Filistin topraklarında İsrail devleti kuruldu. Almanya Doğu ve Batı Almanya olmak üzere ikiye bölündü.

Bu savaşın olumlu ve olumsuz bir çok sonucu oldu.

II. Dünya savaşında top, tank, kimyasal silah, denizaltı ve atom bombası kullanıldı. Bu da sadece günlük yaşamda değil sosyal, toplumsal, siyasi, ekonomik bir yaşamda da büyük sıkıntılara sebep oldu.

Esra Hilal Öztürk
11 TM A
5420

1.2 3.4. X4 SOM

II. Dünya Savaşı, insanların günlük yaşamını nasıl etkilemiştir?

II. Dünya savaşı sırasında Alman orduları Belçika ve Hollanda'ya temas etti. İki memleket de şiddetle müdafaaya geçtiler, müttefik ordu Belçika'ya girdi. Taarruz Belçika hududunda durduruldu. Fransa ve İngiltere'ye de hava akınları oldu, Paris'ten başka 6 Fransız şehri bombalandı, sivil halkta çok ölüler oldu. Acımasız savaş tüm cephelerde asker ve sivil toplam 38 milyon kişinin hayatına mal oldu. Bu ölümlerin yaklaşık 5,7 milyonu Almanlar ırkçılık siyasetiyle yaptığı soykırım arasındadır. Almanya'da 635.000'i hava saldırıları sonucu olmak üzere toplam 3.810.000 sivil öldü, 1.200.000 sivil de kayboldu. İkinci dünya savaşında yaklaşık 55 milyon insan öldü. Bunların yarısı bombardımanlara, açlığa, kıyıma veya toplama kamplarındaki tutsaklığa kurban gidilen sivillerdi. En çok etkilenen ülkeler Sovyet Rusya, Japonya, Çin, Polonya, Almanya oldu. Savaşın olumsuz etkileri Türkiye'ye de yansıdı. Hükümetin 1941'de çıkardığı satın alma politikası sorunlar oluşturdu. Tarımda zayıflama görüldü, bu nedenle ekmek kartla satılmaya başlandı, pasta, börek gibi diğer unlu mamüller de artık görülmemeye başladı, kara borsaya teslim olundu, piyasalar alt üst oldu. Savaş insanların özellikle Japonya'nın hayatını felç etti. Atılan atom bombası sonucunda milyonlarca insan öldü, milyonlarca insan yaralandı ve yine birçok insan radyoaktiviteden etkilendi ve salgın hastalıklar oluştu. İnsanların, özellikle çocukların psikolojisi çok zarar gördü, günlük yaşamda ekonomik sıkıntılar, acılar yaşandı. Güzel bir şehir (Hiroşima) birkaç saniyede bir atom bombasıyla yerle bir oldu. Hırsızlık, cinayet gibi toplumsal sapma hareketleri savaşın günlük yaşamına bağlı olarak arttı.

1.2 1.6. 2.3. 3.1 3.4 X3

1.2 1.6 2.3. 3.1. 3.4. X2

Alperen TUĞ
11. TMA 7443

Ö

Soru: İkinci Dünya Savaşı İnsanların Günlük Yaşamını Nasıl Etkilemiştir?

Cevap: Savaşlarda kanımca halkın belli bir kesimi zarar görür. Bu kesim genelde yoksul kesimdir. Diğer kesiminde zarar görme olasılığı yok değildir, vardır ama (diğer kesim zengin İnsanların oluşturduğu) çok nadirdir.

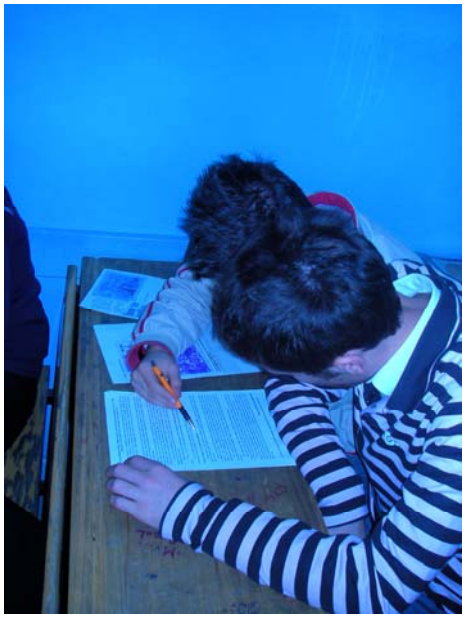
Yoksul halk gidip cephede canını ortaya atar vatanını korumak için elinden geleni ardına komaz. Geride bıraktığı anasını, çocuğunu düşünmez sadece vatanını düşünür. Şimdiyi değil yarını düşünür. Savaşa katılmayan kesimde ise psikolojik bir çöküntü vardır. Ya dışarı çıkınca uçakların saldırısına uğrarsak ya düşman bizim askerimizi yenip ülkeye girerse --- gibi sorular. Onlar için vatan sadece yaşayabildikleri yerdir. Ama aslanlar gibi cephede savaşan halk için vatan doğduğu, büyüdüğü, aşık olduğu, sevgiyi öğrendiği, dinine sarıldığı yerdir. Eğer savaşı kazanılırsa zengin kesim hiç bişe olmamış gibi (biraz psikolojik çöküntü hariç) hayatına devam eder diğer kesim ise her zaman ki gibi üzülen olmuştur. Ama diğer kesim (yoksu) bilirki vatan uğruna canını ortaya koymaktan daha güzel birşey yoktur diye düşünür.

Adı: Alperen
Soyadı: TUĞ
11-TM-A 7443

2. Dünya Savaşı İnsanların Günlük yaşamını Nasıl Etkilemiştir?

* Savaş çok acımasız ve bir o kadar da zor geçmiştir. Savaş insanların yiyecek, giyecek, v.b gibi temel ihtiyaçlarının bile karşılanmasını önüne geçmiştir. Türkiye'de bile ekmek almak için kartlar çıkarılmış bir ailenin ekmek alması sınırlandırılmış, Almanya, Belçika ve Hollanda Fransa gibi savaş içinde olan ülkeleri düşünmek bile istemeyiz. ABD'nin Nagasaki'ye attığı atom bombasını Taşıhiko Kendo'nun (olayı bizzat yaşayan öğrenci) ağzından dinlediğimizde ne kadar korkunç ve acımasız olduğunu anlarız. Savaş boyunca Hollanda da gizli bir odada yaşayan Anne Frank'ın hatıra defterinde yazanları okuduğumuzda savaşın nasıl çetin geçtiğini anlayabiliriz ve son olarak Genç Larousse Ansiklopedisinin savaşın bilançesi adlı bölümünde savaşta 20 milyona yakın insanın öldüğünü bunların yarısının da sivil olduğun anlayabiliriz. Her savaşta olduğu gibi sivillerde bu savaşta da yok oldu.

EK-11: UYGULAMANIN YAPILDIĞI OKULDAN FOTOĞRAFLAR



Prof. Dr. ŞEVKET RAŞİT
HATİPOĞLU LİSESİ

Prof. Dr. ŞEVKET RAŞİT
HATİPOĞLU LİSESİ

EK-12: BİR DOKÜMAN OLARAK GAZETE KUPÜRLERİNDEN YARARLANMA İLE İLGİLİ MEB'İN OKULLARA GÖNDERDİĞİ YAZISI

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

SAYI : B.08.TTK.0.01.01.01
KONU : Müze ile Eğitim ve Öğrenme-Öğretme Sürecinde Gazete Kupürlerinden Yararlanma

06.02.2008-991175

Ankara Mil. Eğit. Müd.

İlgi a): 24.01.2008 tarih ve 02 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı
b): 24.01.2008 tarih ve 03 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı

Eğitim sadece okullar ile sınırlı olmayıp okul dışı kurumlarda da devam eden bir süreçtir. Okullar gibi kütüphaneler, tarihî mekânlar, şehitlikler, müzeler ile tabiat ve kültür varlıkları da eğitim sürecinin önemli bir parçası hâline getirilebilir. Bunlar arasında özellikle müzeler, eğitim öğretim sürecini etkinleştiren ve zenginleştiren kurumlar olarak düşünülmelidir.

Öte yandan gazeteler, güncel bilgiye ulaşılabilecek en kolay kaynaklardan biri olması, içerdikleri farklı konulardaki (ekonomi, eğitim, sağlık, bilişim, kültür-sanat, spor vb.) haberler, zengin görsel unsurlar ve bilgilerle okul öncesinden, yükseköğretime kadar her düzeyde ve bütün derslerde eğitim öğretim süreçlerinde kullanılabilecek bir araçtır.

"Müze ile Eğitim" ve "Öğrenme-Öğretme Sürecinde Gazete Kupürlerinden Yararlanma" Bakanlığımızın 2005 yılında uygulamaya koyduğu ilköğretim programlarının öğrenme yaklaşım, ilke ve vizyonu dikkate alındığında öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve tutumların hedeflediği; etkinlik temelli, yaparak, yaşayarak ve günlük hayatla ilişkilendirerek öğrenme stratejisine hizmet eden ve aynı bakış açısını temsil eden açılımlar olarak düşünülmüştür. Bu amaçla ilköğretim okulu Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin işlenişinde müzelerden bir eğitim ortamı olarak yararlanma ve gazete kupürlerinin bu derslerin öğretim süreçlerinde bir materyal olarak kullanılması ilgi (a) ve (b) Kurul Kararları ile kabul edilmiştir.

Sözü edilen Kurul Kararları Başkanlığımızın http://ttkb.meb.gov.tr/ internet sitesinde yayınlanmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu ile Bakanlığımız İlköğretim Genel Müdürlüğünün internet sitelerinde yayınlanan adı geçen derslerin öğretim programlarının elektronik kayıtlarının da bu doğrultuda güncellenmesi çalışmaları devam etmektedir. 2008-2009 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulacak Kararlar hakkında iliniz bünyesindeki ilköğretim okullarında görev yapan tüm öğretmen ve yöneticilere, konunun öneminin kavratılabilmesi için aşağıdaki hususların duyurulması önem arz etmektedir:

1. İlgi (a) ve (b) Kurul Kararlarının Başkanlığımız internet adresinden ulaşılarak incelenmesi.
2. Uygulamaya hazırlık amacıyla Kurul Kararlarında adı geçen derslerin her birinin zümre öğretmenlerince konuyla ilgili çalışmaların nelerden oluşabileceğinin belirlenmesi,
3. Gazeteler, ders ve ders kitaplarından edinilen bilginin pekiştirilmesinde ve hedeflenen becerilerin kazanılmasında, günlük yayınlanması açısından "her gün yenilenen bir kitap" işlevi görmektedir. Gazete kupürleri, ders kitabından daha ucuz; kesilebilmesi, yapıştırabilmesi, katlanabilmesi açısından da etkili bir kaynaktır. Bu açıdan gazetenin tamamının değil; konu ve içerik ile ilgili gazete kupürünün eğitim açısından kullanımının esas alınması,

Tel : (0312) 212 65 30-(10 Hat)
Fax : (0312) 223 35 09
e-posta: ttkb@meb.gov.tr
İnternet adresi: http://ttkb.meb.gov.tr
Teknikokullar 06330 ANKARA
EĞİTİME %100 DESTEK
444 0 632

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

SAYI : B.08.TTK.0.01.01.01
KONU : Müze ile Eğitim ve Öğrenme-Öğretme Sürecinde Gazete Kupürlerinden Yararlanma

4. Okulun bulunduğu yerleşim biriminde ya da en yakınında bulunan eğitim ortamı olarak yararlanılabilecek tarihî mekân, şehitlik, müze, ören yeri ile tabiat ve kültür varlıklarının belirlenmesi,
5. Eğitim ortamı olarak yararlanılabilecek tarihî mekân, şehitlik, müze ile tabiat ve kültür varlıklarının bağlı olduğu resmî ve özel kurum ve kuruluşlarla (Kültür Bakanlığına bağlı müze müdürlükleri, yerel yönetimler ve askeri kurumlar) işbirliği çalışmalarının başlatılması.
6. Bu konularda düzenlenecek 2008/111 ve 2008/186 sıra numaralı seminerlere ilinizi temsilen katılacak öğretmenlerin seçiminde yukarıda sıralanan hususlar dikkate alınarak millî eğitim müdürlüklerince konuya ilgi duyan, tercihen yüksek lisans yapmış ve eğitici eğitimi görevini yerine getirebilecek niteliklere sahip öğretmen seçiminde gereken titizliğin gösterilmesi,
7. Yapılan çalışmaları koordine etmek ve yürütmek üzere il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin konu ile ilgili müdür yardımcısı ya da şube müdürlerinin görevlendirilmeleri gerekmektedir.

Konunun iliniz dâhilindeki ilköğretim kurumu müdürlüklerine duyurularak iş ve işleyişin takibi konusunda gerekli hassasiyetin gösterilmesini rica ederim.

Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı

DAĞITIM
Gereği:
B Planı

Bilgi:
İlköğretim Genel Müdürlüğü
Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü
Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü

T.C.
... Eğitim Müdürlüğü
Sayı: 12726
Tarih: 07 SUB 2008
Özel Büro

Tel : (0312) 212 65 30-(10 Hat)
Fax : (0312) 223 35 09
e-posta: ttkb@meb.gov.tr
İnternet adresi: http://ttkb.meb.gov.tr
Teknikokullar 06330 ANKARA
EĞİTİME %100 DESTEK
DANIŞMA 444 0 632

EK-13: "TARİHİ BELGELER" KONULU İLKÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜNÜN OKULLARA GÖNDERDİĞİ YAZISI

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

BOLU : Kültür
SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/ 4778
KONU : Tarihi Belgeler

17.01.2008

GAMLIDERE KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 10.01.2008 tarih ve 040/445 Sayılı yazısı.

Bakanlığımız İlköğretim Genel Müdürlüğünce, 20 Mayıs 2008 tarihinde saat 14:00'de Müzeler Haftası nedeniyle ilimizde "İlköğretimde Tarihi Belgeler" adlı sergi açılacağı ilgi yazı ile bildirilmiştir.

Konusu malzemelerin, ilgi yazıda belirtilen şekilde hazırlanarak en geç [illegible] tarihine kadar, İl Millî Eğitim Müdürlüğüne gönderilmesini rica ederim.

Erol ORTAKAYA
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EKLER:
EKİ : 1- Yazı.

DAĞITIM:
Gereği:
B.P.'nin

21 1 8
Y

BARKOMA
444 0 632

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümü 06500 Beşevler
TEL : (0 312) 212 46 41-413 37 04-212 66 40 184
FAKS : (0 312) 212 78 29

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
İlköğretim Genel Müdürlüğü

Sayı : B.08.İGM.0.08.04.01/040/ 445

10-01-2008

Konu : Tarihi belgeler

ANKARA..... VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlköğretim Genel Müdürlüğünce, İlkokulların kurulduğu 1856'dan 1940 yılına kadar öğrencilerin künye defterleri, (özellikle eski Türkçe ile kaleme alınmış olanlar) öğrenim belgeleri, tasdiknameler, karneler, sınıf geçme defterleri, diploma örnekleri ile okul kıyafetleri ve bu dönemlerde kullanılan ders araç gereçlerinden oluşan "İLKÖĞRETİMDE TARİHİ BELGELER" adlı serginin açılışı, Müzeler Haftası nedeniyle 20 Mayıs 2008 saat 14.00'te Ankara'da yapılacaktır.

Bu bağlamda, iliniz arşivlerinin bir komisyon marifetiyle araştırılarak;

- **Matbu evrak** (eski ilkokul ve ortaokul diplomaları, öğrenci belgeleri, tasdiknameleri vb. kayıt defterleri)
- **Ders araç gereçleri** (okutulmuş ders kitapları, uygulanmış ders programları, laboratuvarlarda kullanılmış gereçler)
- **Öğrenci kılık ve kıyafetleri** (kız ve erkek öğrenci kıyafetleri)

gibi malzemelerin birer fotoğraf veya fotokopilerinin çekilmesi,

Cumhuriyet dönemi öncesinden 1940 yılına kadar olan ilkokul ve ortaokulların tarihçelerinin (Her bir okul için A1=594x841 mm ebatında ve Times New Roman yazı tipinde, 16 yazı puntosunda hazırlanarak millî eğitim müdürlüğünce çerçevelenecektir.) **hazırlanması ve tarihçeleri hazırlanan okul bina ve tesislerinin fotoğraflarının çekilerek** (A0=841x1189 mm ebatında çekilmiş, çerçevelenmiş ve kırılmaması için ambalajlanmış olarak) **en geç 16 Mayıs 2008'de olacak şekilde** Genel Müdürlüğümüze gönderilmesi,

Ayrıca, valiliğinizce yapılan konuya yönelik çalışmalar hakkında 4 Nisan 2008 tarihine kadar Bakanlığımıza bilgi verilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini önemle rica ederim.

İbrahim ER
Bakan a.
Genel Müdür

DAĞITIM:
Gereği:
81 İl Valiliğine

Atatürk Bulvarı 06648 Bakanlıklar ANKARA
Bilgi için: Fikri ÜST Şb.Md.
Telefon: (0 312) 413 16 07
Faks: (0 312) 417 71 05
ilgin@kultur.gmeb.gov.tr | ilgin@meb.gov.tr

www.egitimdeyenilik.org
www.haydikirlik.org
EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek!

T.C
ÇAMLIDERE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.13.00.070/ 165 23/01/2008
KONU : Tarihi Belgeler

..... MÜDÜRLÜĞÜNE

Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümünün 17/01/2008 tarih ve 070/4778 sayılı emirlerinden bir suret ekte gönderilmiş olup, tarihi malzeme ve belgelerin ilgi yazıda belirtilen şekilde hazırlanarak **01/05/2008** tarihine kadar ilgili bölüme sunulmak üzere müdürlüğümüze gönderilmesi için,

Gereğini rica ederim.

EKİ: 1 Adet

042/070
13.02.2008

Ali ÖZEN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

EK-14: TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ İLE İLGİLİ ÖRNEK DOKÜMANLARIN ULAŞILABİLECEĞİ KAYNAKLARA ÖRNEK

ADIVAR, Halide Edip. **Türk'ün Ateşle İmtihanı**. İstanbul: 1962.

AKÇURA, Yusuf. **Yeni Türk Devleti'nin Öncüleri.** Ankara:1981.

AKGÜNDÜZ, A. (1992), **Belgeler Gerçekleri Konuşuyor I-V**, Nil Yay. İstanbul.

Ali Fuat Cebesoy. **Milli Mücadele Hatıraları**. İstanbul: 1933.

Anne Frank'ın Hatıra Defteri (1985). **(**Çeviren: Can YÜCEL), İstanbul: Adam Yayınları,

ATATÜRK, Kemal**. Nutuk (1919-1927),** Bugünkü dille yayına hazırlayan; Zeynep KORKMAZ. ATAM Yayınları, Ankara, 2006).

Atatürk İle İlgili Arşiv Belgeleri, (1911-1921 Tarihleri arasına ait 106 belge), (1982). Ankara: Başbakanlık Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı,

Atatürk'ün Not Defteri I-IV Cilt. (2004). Ankara: Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları, ,

Atatürk'ten Mektuplar Hatıralar. (2003). İstanbul: Ülker Yayınları,

Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri. ATAM Yayınları.

Atatürk'ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri. ATAM Yayınları.

ATAY, F.Rıfkı. **Çankaya.** İstanbul:1968.

…….... **Atatürk'ün bana Anlattıkları**. Ankara:1965.

…….... **Babamız Atatürk.** Ankara:1981.

BAYAR Celal. **Bende Yazdım**. İstanbul. 1967.

……. **Atatürk'ün Metodolojisi**. İstanbul.

BAYTOK Taner. (1970). **İngiliz Kaynaklarından Türk Kurtuluş Savaşı**, Ankara: Başnur Marbaası.

ÇALIK, Ramazan. (2004). **Alman Basınında Milli Mücadele ve Mustafa Kemal Paşa (1919-1923).** Ankara: Özkan Matbaacılık,

HOCAOĞLU, Mehmet, **Arşiv Vesikalarıyla Tarihte Ermeni Mezâlimi ve Ermeniler**.

İNAN, Afet. **Kemal Atatürk'ten Yazdıklarım**. Ankara: 1931.

…….... **Atatürk hakkında Hatıralar ve Belgeler**. Ankara: 1958.

…….. . **Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazıları**. Ankara:1969.

İsmet İNÖNÜ**. Hatıralarım.** (Haz. S. SELEK).

İsmet İNÖNÜ. **Milli Mücadele**. (Haz. S. SELEK).

Kazım KARABEKİR. **İstiklal Harbimiz**. İstanbul. 1960.

Kazım KARABEKİR. **İstiklal Harbimizin Esasları.** İstanbul. 1931.

Kazım ÖZALP**. Milli Mücadele I-II**. Ankara: 1971.

Kılıç Ali. **İstiklal Mahkemesi Hatıralarım**.

MİLLİ SAVUNMA BAKANLIĞI VE ANKARA TİCARET ODASI. **Arşiv Müzesi Katalogu**. Ankara: Milli Savunma Bakanlığı Yay.

MİLLİ SAVUNMA BAKANLIĞI ARŞİV MÜDÜRLÜĞÜ,(1999) **Cepheden Mektuplar**. Milli Savunma Bakanlığı Arşiv Müdürlüğü Yay. Ankara

MİLLİ SAVUNMA BAKANLIĞI ARŞİV MÜDÜRLÜĞÜ,(1999) **Belgelerle Atatürk.** Milli Savunma Bakanlığı Arşiv Müdürlüğü Yay. Ankara MİLLİ SAVUNMA BAKANLIĞI ARŞİV MÜDÜRLÜĞÜ, (1999) **Çanakkale 1915**. Milli Savunma Bakanlığı Arşiv Müdürlüğü Yay. Ankara

MİLLİ SAVUNMA BAKANLIĞI ARŞİV MÜDÜRLÜĞÜ,(1999) **Cepheden Meclise.** Ankara: Milli Savunma Bakanlığı Arşiv Müdürlüğü Yay.

OKYAR, Fethi. **Üç Devirde Bir Adam**. (Haz. C. Kutay) İstanbul:1980

ORBAY, Rauf**. Hatıralarım**. (Haz. F. Kantemir). İstanbul:1963.

OSADA Arata. (1965). **Atom Bombası Çocukları.** Sol Yayınları, (Çev.Alaattin BİLGİN). Ankara: (Not: Atom Bombasını yaşayan Çocukların Anıları)

TOKEL,B. B.(2005**). Destan ve Abide: Çanakkale**. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay.

TATCI, Mustafa vd. (2006). **Sinop Gazetesi'nin Tanıklığında Milli Mücadele**. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları.

ZANSU, Mashar Külit. **Erzurum'dan Ölümüne Kadar Atatürk'le Beraber.** Ankara. 1966.

SÜRELİ YAYINLAR

Askeri Tarih Araştırmaları Dergisi (yayında)
Askeri Tarih Belgeleri Dergisi (yayında)
Askeri Tarih Bülteni(yayında)
Belgelerle Türk Tarihi Dergisi (yayında)
Belleten (yayında)
Harp Tarihi Vesikaları Dergisi (yayında değil)
Hayat Tarih Mecmuası (yayında değil)
Popüler Tarih Dergisi (yayında)
Resimli Tarih Mecmuası (yayında değil)
Tarih Dünyası Mecmuası (yayında değil)
Tarih Konuşuyor (yayında değil)
Tarih ve Coğrafya Dergisi (yayında değil)
Tarih ve Coğrafya Dünyası (yayında değil)
Tarih ve Edebiyat Mecmuası (yayında değil)
Tarih ve Düşünce Dergisi (yayında)
Tarih ve Medeniyet dergisi (yayında)
Tarih ve Toplum Dergisi (yayında)
Tarih Vesikaları Dergisi (yayında değil)
TOEM(Tarih- Osmani Encümeni Mecmuası) (yayında değil)
TTK Belgeler Dergisi, (yayında)
Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi (yayında)
Türk Dünyası Tarih Dergisi (yayında)
Yakın Tarihimiz Dergisi (yayında değil)
Yeni Tarih Dergisi (yayında değil)
Yeni Tarih Dünyası (yayında değil)
Yıllarboyu Tarih Dergisi (yayında değil)

İNTERNET SİTELERİ

http://www.atam.gov.tr (Atatürk Araştırma Merkezi)
http://tsk.mil.tr
http:// www.canadiancollection.ca (Kanada Ulusal Arşivi Resmi Sitesi)
http://czv.e2bn.net/e2bn/leas/c99/schools/czv/web/website_files/final%20report.pdf
http://memory.loc.gov/learn (Amerikan Ulusal Kongre Kütüphanesi Arşivle Öğrenme Sitesi)
http://www.ade.state.az.us/standards/sstudies/articulated/
http://www.archives.gov/education (Amerikan Ulusal Arşiv Sitesi Eğitim Sitesi)
http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/cartoon_analysis_worksheet.pdf http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/written_document_analysis_worksheet.pdf
http://www.ata.boun.edu.tr (Boğaziçi Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Uzaktan Eğitim Sitesi) http://www.dest.gov.au
http://www.devletarsivleri.gov.tr (Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Resmi Sitesi) adresinde yer lan Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü yayınlarının tam metin orijinal şekline ve transkripsiyonu
http://www.ermenisorunu.gen.tr/turkce/arsiv/index.html(Ermeni Sorunuyla İlgili Sivil Bilgilendirme ve Paylaşım Sitesi)
http://www.gazi.edu.tr/duyurular/yok_duyuru/tum.html-19k).
http://www.hihumanities.org/hday/essays.html
http://www.hsionline.org (Kaynaklara Dayalı Tarihsel Olay Yeri İnceleme Projesi Paylaşım Sitesi)
http://www.hyperhistory.org/index.php?option=displaypage&Itemid=480&op=page
http://www.k12.wa.us/CurriculumInstruct/SocStudies/default.aspx
http://www.learningcurve.gov.uk/howto/studentprimary.htm (İngiltere Ulusal Arşiv Kurumu Eğitim Sitesi)
http://www.learningcurve.gov.uk/snapshots/snapshot09/snapshot9.htm
http://www.mdhs.org/teachers/worksheets.html
http://www.msb.gov.tr/Birimler/personel/arsivmd/html/arsivmd/muzesi.html

http://www.naa.gov.au/education/education.html (Avustralya Ulusal Arşivi Resmi Sitesi)
http://www.nationalarchives.gov.uk/teachers/
http://www.nationalarchives.gov.uk/teachers/learningcurve.htm
http://www.osmanl ı.org.tr (Osmanlı Araştırmaları Vakfı Resmi Sitesi)
http://www.proteacher.com
http://www.ttkb.meb.gov.tr (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Resmi Sitesi)
http://www.wm.edu/hsi/
http://yunus.hacettepe.edu.tr/~acun/(Türk Tarihiyle ilgili elektronik ortamda veri oluşturmayla ilgili çeşitli projelerin yer aldığı Hacettepe Üniversitesi'nin resmi sitesi) http://www.devletarsivleri.gov.tr/yayinlar.htm
http://www.tsk.mil.tr/8_TARIHTEN_KESITLER/8_3_Canakkale_Muharebelerinden Kesitler/CanakkaleMuharebelerindenKesitler.htm (Genel Kurmay Başkanlığının Türk Tarihinin bazı önemli olayları hakkında kaynakları paylaşıma açtığı resmi site)
http://www.canakkale.gen.tr(Çanakkale Savaşlarıyla ilgili yazılı ve görsel kaynakların sunulduğu paylaşım sitesi)
http://www.belgenet.com/arsiv.html(Türkiye Cumhuriyetiyle ilgili geçmişe ve günümüze ait resmi belgelerin paylaşıma sunulduğu site)
http://www.arsivder.org.tr/turkiye_arsivleri.asp (Arşiv çalışanlarına ait sivil toplum kuruluşu resmi sitesi)
http://www.apikam.org.tr/index.php?p=1 (İzmir Büyükşehir Belediyesinin İzmir'in geçmişiyle ilgili arşivin yer aldığı Ahmet Piriştina Kent Arşivi ve Müzesi)
http://www.mkutup.gov.tr/ (Çevirim dışı olarak faydalanılabilecek çeşitli kaynak kitap, harita, kartpostal, gravür, minyatürün bulunduğu Milli Kütüphane resmi sitesi)

EK-15: UYGULAMANIN YAPILDIĞI OKULDA TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜŞÜK DERSİNDE OKUTULAN DERS KİTABINDAN OKUMA PARÇALARINDAN ÖRNEK DOKÜMANLAR

EDREMİTLİ SEYİT

OKUMA METNİ

Boğazı çevreleyen tabyalar, düşman zırhlılarının bombardımanı altında ateş, toz ve duman içinde görünmez hâle gelmişti.

Ne pahasına olursa olsun o gün Boğazı geçmek kararıyla kesin saldırıya geçmiş olan güçlü düşman donanması karşısında, basit toprak siperler içindeki Türk topçuları, üzerlerine yağan tonlarca ağırlıktaki ölüm yağmuru altında sarsılmayan bir azimle, yaklaşan zırhlıların menzile girmesini bekliyor, sabırsızlanıyorlardı.

Goncasu gözetleme yerinden 24 'lük Batarya'ya, ateş hazırlığı emri gelmişti. Topçular, etraflarında deprem sarsıntıları yapan 38'lik mermilerin patlayışlarına önem vermeden coşkuyla topbaşı yaptılar.

Edremitli Çamlık'tan Seyit, bugün her zamandan daha heyecanlı ve enerjik görünüyordu. İki gün önce bir düşman mermi parçasıyla yaralanıp kolları arasında şehitliğe yücelmiş arkadaşının intikamını alacağı zamanın yaklaştığını görmenin heyecanıyla kabına sığamıyordu. Arkadaşı son nefesini verirken; "*Anam sana emanet... İntikamımı da düşmanın yanına koyma...*" diye vasiyet etmişti ona.

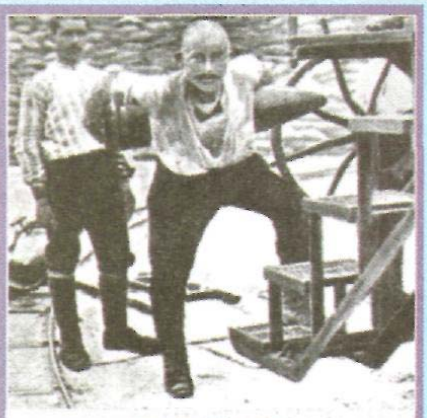
Işte nihayet o an gelmişti. ATEŞ! Komutu bir müjde gibi kulaklarında çınlamıştı. 24 'lük top bu komuta uyarak, yalnız bataryanın değil, bütün bir milletin direnme azmini beraberinde götüren çelik kitleleri zırhlılara doğru fırlatmaya başlamıştı...

18 Mart gününün o çetin çarpışması öğlene doğru en şiddetli safhaya girmiş bulunuyordu.

Düşman zırhlıların dev namluları karşısında, kıyıdaki topların sayıca olduğu kadar etki bakımından da yetersiz oldukları açık bir gerçekti. Ne var ki, yurdu koruma azmi, zaferi kazanma inancı ile kükremiş olan Mehmetçiklerin açık yüreklilikleri, kahramanlıkları ve maharetleri aradaki bu dehşet verici nisbetsizliği de er geç Türk'ün lehine çevirecekti...

Müthiş bir patlama, 24'lük batarya mevziini altüst etmişti. Havalanan topraklar, az ilerde küçük bir tepe denebilecek bir yığıntı meydana getirmiş, birkaç erin bu uğursuz tümsek altında kaldıkları görülmüştü.

Edremitli Seyit toz toprak içinde kalmış gözlerini oğuşturup etrafını görmeye çalışırken, takım



Edremitli Seyit

Müttefik Donanmaları Çanakkale'de (Temsili Resim)

Fransız Savaş Gemisi Bouvet'in Batışı (Temsili Resim)

17

komutanının hüzünle titreyen sesini duydu. "*Vinç çalışmıyor...Çalışmıyor!*" diye haykırıyordu.

Seyit dehşetle sarsıldı. Demek artık atış da yapamayacaklardı.... Düşman, gözleri önünde ilerleyip gidecek ve onlar kolları bağlanmış gibi acz içinde seyirci kalacaklardı!...

Yerinden fırladı. Az ileride, mermi arabası içinde yatan mermiye doğru koştu. Onun yeri burası değil, düşmanın tepesi olmalıydı... Fakat nasıl?

24'lük topun 215 kilo ağırlığındaki mermisini kavrayıp, kaldırmak istedi. Mermi elleri arasından kayıyordu. Terli ellerini pantolonuna birkaç kez sürterek kurutmaya çalıştı. Ve birden, arkadaşlarının dehşetle açılan gözleri önünde "*ya Allah*" diye kükreyerek, sırtladığı mermiyi topa doğru götürmeye başladı.

Bir kısım erler, "*Aman Seyit dikkatli ol*" diye telaşla onu ikaz ediyor, bir kısmı ise *"Ha gayret Seyit... Ha, arslan ha!"* gibi sözlerle destekliyorlardı.

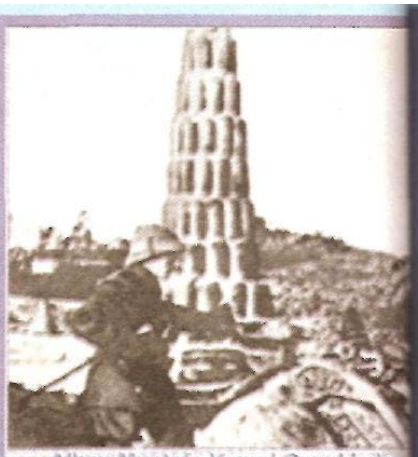
Çok geçmeden koca mermi yerine ulaşmış, imkânsız hâle gelmiş olan atış başarılmıştı.

Seyit bununla da kalmadı. Yıldırım hızıyla geriye koştu. İlk anda şaşkınlıktan donup kalmış arkadaşlarının da yardımı ile, ikinci, üçüncü mermileri de taşımaya devam etti...

Güneş batıya yaklaşırken 18 Mart 1915 günü, Türk'ün yeni ve görkemli bir zaferiyle tarihe mal olmaktaydı.

Mağrur düşman donanması mağlup ve perişan çekiliyor, batmış zırhlıların enkazı, Türk'ün yurduna göz dikecekler için ibret verici bir görünüm içinde alacakaranlığa gömülüyordu. İki kıyıdan hâlâ atışlarını sindirmekte olan Türk bataryaları saldırgan donanmaya ve bütün bir cihana, Türk'ün istiklâl aşkını ve bu sınırların geçilmezliğini bir kez daha gür sesleriyle haykırıyor gibiydiler..

Batarya önündeki sırtın üstüne çıkmış olan erler, kaçmaya başlayan düşmanı eşsiz bir coşkuyla seyrederken, takım komutanı, kan ter içinde kalmış olan Seyit'e yaklaşmış: "*Çok terlisin Seyit, git hemen gömleğini değiştir...*" *diyerek onu korumak istemişti. Seyit, komutanına yalvaran gözlerle baktı; Komutanım müsaade et bu manzarayı seyretmek yüz yıl yaşamaya değer...*" diyordu.



Albay Mustafa Kemal Çanakkale Şehidler Abidesi önünde (1915)

Nusret Mayın Gemisi (Temsili Resim)

Türk Askeri bir tepenin geri alınışı esnasında (Anburnu- Kanlısırt)

Edremitli Seyit'in insanüstü bir güçle atışın devamını sağlamış olması kısa zamanda tüm çevreye yayılmıştı. Iki gün sonra bu babayiğidi tanımak ve ödüllendirmek için cephe komutanı ve maiyeti bataryaya geldiler. Beraberlerinde getirdikleri fotoğrafçı ile de bu olayı belgelemek istiyorlardı. Komutan; "*Seni bütün komutanlar adına tebriğe geldim. Türk askerinin gücü için yeni ve unutulmayacak bir örnek yarattın. Allah seni memleketine bağışlasın...*" diye konuşuyordu. Edremitli Mehmet oğlu Seyit, bir çocuk mahcubiyeti içinde suskundu. Komutan göğsüne madalyasını takarken heyecanı son haddini bulmuş, gözlerinden iri damlalar süzülmeye başlamıştı.Tören sonunda olayı belgelemek için fotoğrafın çekilmesine sıra geldiğinde; aynı şekilde bir mermiyi sırtlaması istendi.

Seyit mermiyi kavradı, tüm gücünü kullanarak kaldırmaya çalıştı, fakat hayır olmuyordu. Bir daha, bir daha denedi, nafile... Çaresiz boynunu büktü. Utanmıştı. "*Paşam affet, bu iş resim için falan yapılacak şey değil. O, öyle bir andı, nasıl oldu, ben de bilemiyorum.*" diyebildi.

Komutan onu çok iyi anladığını gösterir bir tutumla, başını salladı; "*Doğru oğlum doğru... O gün gerçekten öyle bir gündü. Nasıl oldu, nasıl başardın; tarih de zor anlayacaktır...*" karşılığını verdi.

Bir hafta kadar sonra, resmin çekilmesi için, tahtadan yapılmış aynı ölçüdeki bir mermi modeli getirilerek Seyit'in sırtına verildi ve olay ancak bu şekilde belgelenebildi.

Baha Vefa KARATAY,
Mehmetçik ve Anzaklar,
Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları,
İstanbul, 1998, s. 162-163-164.

Çanakkale'de Şehitler Abidesi

Türk Askeri Siperde (Gelibolu)

Çanakkale'de Türk siperleri

OKUMA METNİ

Çankaya'da bir ilkokul açılmıştı. Köşkün çevresinde bulunan bu okulu bir gün Atatürk ziyaret etmiş.

Öğretmen tahta başında öğrencilere ders veriyormuş. Cumhurbaşkanı girer girmez saygı işaretini vermiş, çocuklar ayağa kalkmış ve oturunuz işaretini verdikten sonra yüzünü tahtaya çevirerek derse devam etmiş. Atatürk, beş on dakika ayakta ders dinlemiş ve çıkarken öğretmen yine aynı ses, aynı eda ile çocukları ayağa kaldırmış ve oturunuz işareti verir vermez derse devam etmiş.

Gazi kapıdan çıkarken yanındakilere:

-"Gördünüz mü öğretmeni? Cumhurbaşkanı'na önem vermedi" demiş

ve ilave etmiş:

- "Öğretmenler vatanın en hayırlı memurlarıdır. Onlar vatan çocuklarıyla o kadar kaynaşmışlardır ki, adeta çocuklaşmışlardır. Onların gözünde en değerli şeyler öğrencilerdir. Bu öğretmen eğer dersini bırakıp saygısını göstermek için yanıma gelseydi ve çıkarken beni merdivenlere kadar geçirse idi, öğrencileri gözünde küçülür, belki prestijini kaybederdi. Öğrenci gözünde en saygılı, en büyük adam öğretmendir." demiştir.

Asaf ILSAY

Atatürk'ün Hususi Hayatı
Tan Gazetesi,
İstanbul
08. 06. 1949

Bir gün Çankaya civarında bir köylü evine girmiştik. Girdiğimiz kulübede ihtiyar bir köylü oturuyordu. Bize ikram edilen kahveleri içerken Atatürk, köylü ile konuşmamı söyledi.

Atatürk İzmir Kız Lisesi'nden ayrılırken öğretmen ve öğrencilerle (1 Şubat 1931)

Ben, bu buyruğa uyarak ak sakallı köylüye ilk aklıma geleni sordum:

- Sen Gazi'yi tanır mısın?

İhtiyar beni, saçma bir soru sormuşum gibi küçümseme ile süzdü:

- Gazi'yi tanımayan var mı ki? dedi ve ekledi:

- Ben görmedim ama, her hafta Hacı Bayram Veli Camii'nde cuma namazı kılarmış. Ta göbeğine kadar sakalları varmış. Melek gibi nurlu yüzlü, Peygamber gibi uğurlu bir ihtiyarmış.

Gülmemi güç tutarak Atatürk'ün tamamen tıraşlı ve genç yüzüne baktım. O, kaşlarını kaldırarak kendini tanıtmamamı emretti. Dışarı çıktığımız zaman da güldü ve:

- Varsın, dedi, o da öyle bilsin. Gerçeği öğrenmek belki biçarenin hayalini yıkar. Onun hayalindeki şirin sakallıyı öldürüp de sevgisini kaybetmekte ne anlam var?

Salih BOZOK
Tan Gazetesi
İstanbul 13. 11. 1939

DAMAT FERİT PAŞA(1853-1923)

OKUMA METNİ

İstanbul'da doğdu. Şura-yı Devlet üyelerinden Seyid Hasan İzzet Efendi'nin oğludur.

Paris, Berlin, Petersburg ve Londra elçiliklerinde kâtiplik görevinde bulundu. Sultan Abdülmecid'in kızı Mediha Sultan ile evlenerek saraya damat oldu. 1886'da Şura-yı Devlet üyeliğine atandı. 1888'de vezirlik rütbesi aldı. II.Meşrutiyetin ilânından sonra 1909'da Ayân Meclisi'ne girdi. Bir dönem İttihat ve Terakki cemiyetleriyle ilişki kurduysa da daha sonra muhalif bir tavır aldı. Kasım 1911'de İttihat ve Terakki'ye karşı olan çeşitli gurupların bir araya gelerek Hürriyet ve İtilâf Fırkası'nı kurmalarında etkili oldu. İttihat ve Terakki'nin iktidarı döneminde(1913-1918) herhangi bir siyasî etkinliği görülmeyen Ferit Paşa, 4 Mart 1919'da Tevfik Paşa'nın istifası üzerine VI.Mehmed (Vahidettin) tarafından sadrazamlığa getirildi.

Ferit Paşa ilk hükümetinde hariciye vekilliğinide üstlendi. 15 Mayıs 1919'da İzmir'in Yunanlılar tarafından işgal edilmesi üzerine istifa etti. Ancak üç gün sonra ikinci defa sadrazamlığa getirildi. Katıldığı Paris Barış Konferansı'ndan bir sonuç elde edilememesi ve hükümet içinde çeşitli uyumsuzlukların çıkması üzerine 20 Temmuz 1919'da istifa etti. 21 Temmuz 1919'da üçüncü kez sadrazamlık görevine getirilen Ferit Paşa ilk iş olarak Anadolu'da gelişen Kuvayımillîye hareketine karşı, Kuvay-ı İnzibatîye adıyla bir ordu kurmaya girişti. Bu arada Sivas Kongresi kararı gereği Padişaha gönderilen bir telgrafın VI.Mehmed'e ulaşmaması üzerine hükûmet içinde çıkan tartışmalar üzerine 1 Ekim 1919'da istifa etti. Ali Rıza Paşa ve Salih Hulusi Paşa Hükûmetlerinden sonra 5 Nisan 1920'de dördüncü kez sadrazam oldu. Hemen ardından Anadolu'daki millî mücadele hareketine karşı yoğun bir kampanya başlatarak Mustafa Kemal ve arkadaşları hakkında idam kararı çıkarttı. 30 Temmuz 1920'de hükûmetini yenilemek amacıyla istifa etti. Ertesi gün başlayan beşinci sadrazamlığı döneminde 10 Ağustos 1920 'de imzalanan Sevr Antlaşması'nın hazırlıklarına katıldı. Ancak Anadolu'da millî mücadelenin giderek gelişmesi üzerine Ankara ile İstanbul Hükûmetlerinin anlaşmalarını isteyen itilâf devletlerinin buna engel olarak gördükleri Ferit Paşa'nın görevden alınması için yaptıkları baskılar sonucu 17 Ekim 1920'de görevden ayrıldı. 21 Eylül 1922'de ailesiyle birlikte yurt dışına çıkarak Fransa'ya yerleşti.

Beş kez sadrazamlığa getirilmesine karşı bu görevde toplam 13 ay kadar kalan Ferit Paşa kurduğu tüm hükûmetlerde Hariciye nazırlığını, son iki hükûmetinde buna ek olarak Harbiye nazırlığını da üstlenmiştir.

Kazım KARABEKİR,
***İstiklâl Harbimiz*,**
Emre Yayınları, İSTANBUL (Tarihsiz), Cilt 2, s. 495.

OKUMA METNİ

SÜTÇÜ İMAM OLAYI

Fransız kuvvetlerinin Maraş'a girişlerinin ertesi günü Türkler, Fransız ve Ermenilerin taşkınlıklarına, şımarıklıklarına bir gün dahi katlanmanın çok zor olduğunu anlamışlardı. İşte bunu ilk olarak tabancası ile ilân eden Sütçü İmam oldu. Türk namus ve şerefine uzanan elin kırılacağını, dilin koparılacağını düşmana gösterdi. Olay şöyle olmuştu:

O gün Fransız ve Ermeni askerleri, üçer, dörder kişilik gruplar hâlinde şehri çarşı, pazar dolaşıyorlardı. Maraşlı çılgın Ermeniler onları, önlerine düşerek gezdiriyor, gösteriler yapıyor, rastladıkları Türklere hakaretler savuruyorlardı. Bir grup Fransız askeri, hükûmet konağı karşısında nöbetçiye sataşmış, Türk Hükûmeti'ni küçük düşürücü sözler söylemiş ve oradan geçmekte olan bir posta dağıtıcısını dövmüşlerdi. Bütün bu haberler hemen şehre yayılıyor, zaten patlamaya hazır halkın sabrını taşırıyordu.

Fransız askerleri, hürriyetine bağlı, şeref ve gururuna düşkün, bu uğurda ölümü hiçe sayan Maraşlıları, henüz tanımıyor, giderek pervasızlık ve cesaretlerini artırıyor, bütün bu yaptıklarının yanlarına kalmayacağını düşünmüyorlardı. Oysa Fransız ve Ermenilerin taşkınlık ve şımarıkları Türkleri sindirmiyor, tersine onların mücadele istek ve kararlarını pekiştiriyordu. Düşman bundan habersizdi.

Türkler için uzun, ağır, katlanması çok zor olan bir gün bitiyordu. Akşama doğru bir grup Fransız ve Ermeni askeri, Uzunoluk Caddesi'nden kışlaya dönüyordu. Uzunoluk Hamamı önünde küçük bir alan vardı. Askerler yol değiştirerek hamamdan çıkan kadınların inmekte oldukları alana yöneldiler ve birine yaklaşıp; *"Burası artık Türklerin değildir. Fransızların memleketinde peçe ile gezilmez."* diyerek kadının peçesini çekip yırttılar.

Bu durum karşısında kadın bayılmış, öteki kadınlar da bağrışıp ağlaşmaya başlamışlardı. Az ilerde bulunan kahvedeki halk koştu, askerlere yollarına gitmeleri söylendi. Ama askerler kötü sözlerle ve silâhla karşılık verdiler. İki Türk yaralandı. Bunlardan Çakmakçı Sait'in yarası ağır olduğundan dereye yuvarlandı. İngiliz devriyeleri olay yerine yetiştikleri hâlde Fransız askerleri yatışmıyorlardı.

Yakınlarda küçük bir dükkânda süt satan Hacı İmam, Karadağ tabancasını aldı, bir şahin gibi ortaya atıldı. Tabancasını peçe yırtan ve Çakmakçı Sait'i vuran düşmanın üzerine boşalttı. İngiliz subayları da gelmişlerdi. Gözleri dönmüş düşman askerleri, silâhlı ve süngülü oldukları hâlde kahraman sütçünün yürekliliği karşısında şaşırdılar, ellerini silâhlarına bile götüremediler. Sütçü İmam uzaklaştı, yaralı asker kışlaya kaldırıldı; ertesi gün öldü.

Sütçü İmam, Fransızlar ve Ermeniler tarafından her tarafta arandı. Türk Hükûmeti sıkıştırıldı. Ama Sütçü İmam'ın izi dahi bulunamadı.

Türkler öylesine birlik hâlindeydiler ki, kapı komşusu Ermeniler bile Sütçü İmam'a ait en küçük bir haberi sızdırmıyorlardı. Oysa Sütçü İmam, hemşehrilerinin arasında yaşıyor, gündüzleri köy ve bağ evlerinde kalıyor, gecelerini de şehirdeki komşularının evlerinde geçiriyordu. Böylece Türk'ün şeref ve gururuna uzanan eli kırmak, uzatılan dili koparmak ilk kez Sütçü İmam'a nasip oldu. Bundan sonraki olaylarda ve muharebelerde Maraşlılar, arslanlar gibi dövüştüler. Akıl almaz kahramanlıklar gösterdiler. Yaşadıkları yerleri karış karış savundular. Düşmana Türk'ün gücünü bir daha ispatladılar ve tarihe mâl oldular. (31 Ekim 1919 Cuma)

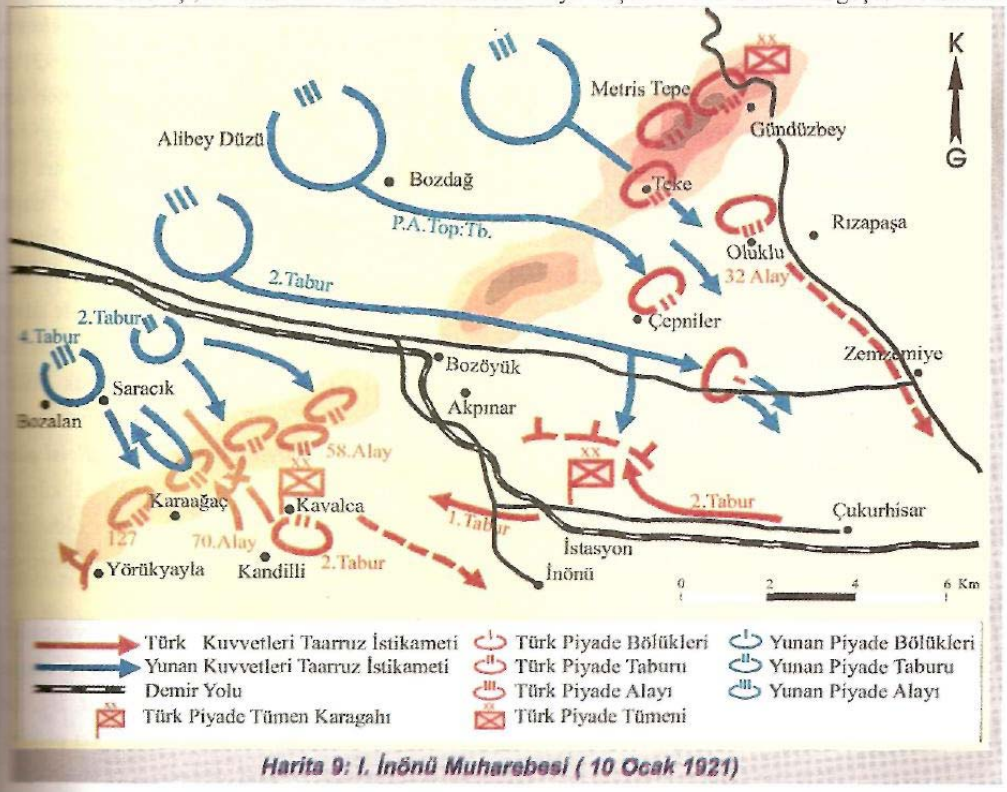
***Maraş İl Yıllığı*, Kahramanmaraş, 1967, s. 81-82.**

b. I. İnönü Muharebesi (6-10 Ocak 1921)

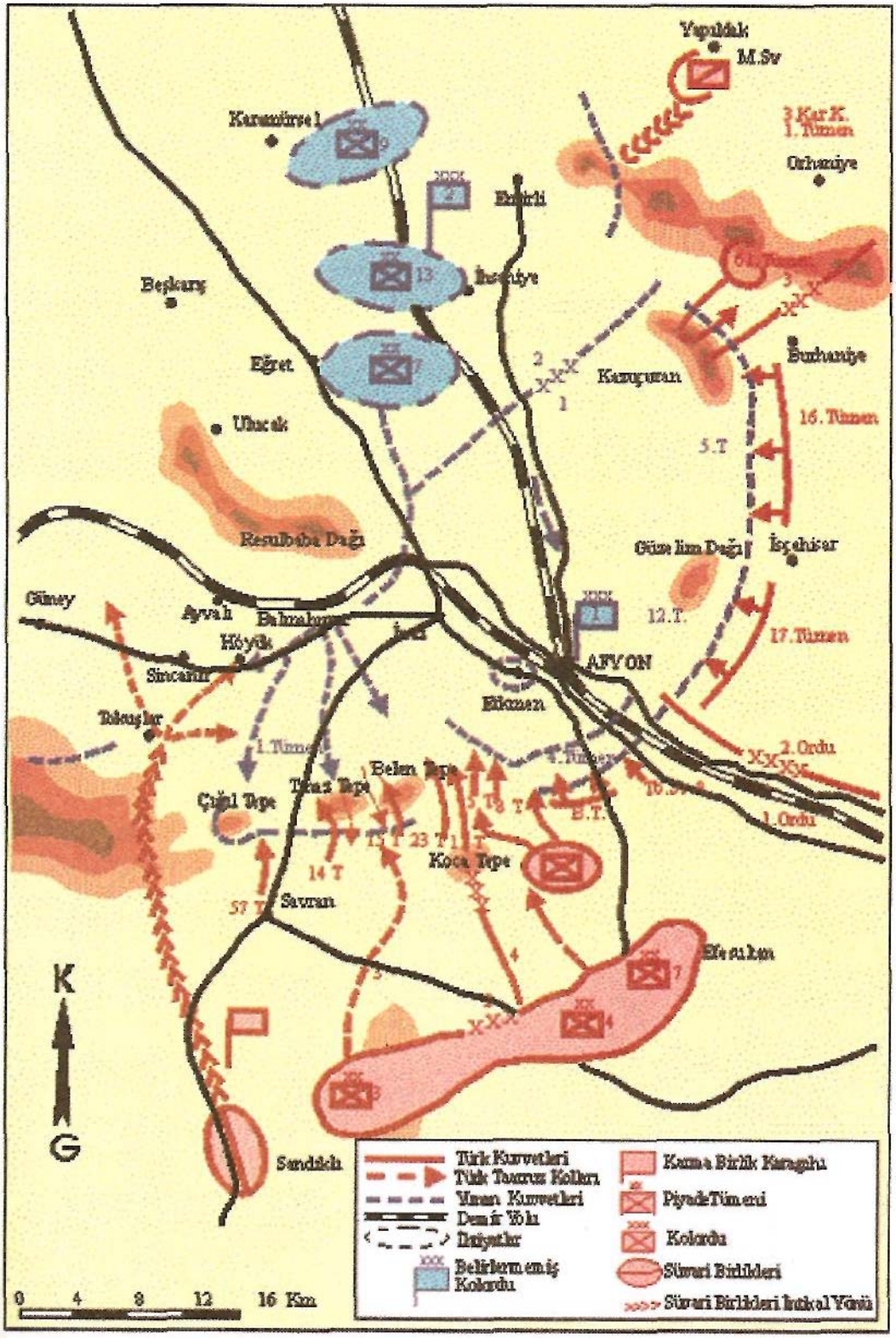
15 Mayıs 1919'da İzmir'e çıkan Yunan askerleri, **Büyük Yunanistan**'ı kurma planını uygulamaya başladılar. Çerkez Ethem ile Millî Kuvvetler'in çatışmasından yararlanan Yunanlılar Ege bölgesinde rahat ilerleme fırsatı buldular. Sevr Barış Antlaşması ile kendilerine bırakılan yerlerle yetinmek istemediler. Sevr Barış Antlaşması'nın şartlarını uygulamak isteyen İngilizlerin kışkırttıkları Yunanlılar Bursa'yı ele geçirdiler.

Yunanlıların amacı; **Eskişehir'i, daha sonra da Ankara'yı ele geçirip Türkiye Büyük Millet Meclisini dağıtmak, millî güçleri yok etmek ve Anadolu'ya sahip olmaktı.** Yunan Kuvvetleri 6 Ocak 1921'de Bursa istikametinden Eskişehir'e doğru iki tümenle saldırıya geçtiler. Uşak Cephesi'nde de oyalama çarpışmalarına giriştiler. Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükûmeti, bu arada Çerkez Ethem ve Demirci Mehmet Efenin ayaklanmalarıyla uğraşıyordu. Batı Cephesi Komutanı **Albay İsmet Bey**, Yunan saldırısının durdurulmasına öncelik verdi. Türk ve Yunan kuvvetleri, **9 Ocak 1921**'de İnönü mevkiinde karşı karşıya geldiler (Harita: 9).

I.İnönü Savaşı. 10 Ocak 1921 sabahı Yunan saldırısıyla başladı. Türk ordusunun güçlü savunması



Harita 9: I. İnönü Muharebesi (10 Ocak 1921)



Harita 12: Büyük Taarruz (26 Ağustos 1922)

57. TÜMEN KOMUTANI ALBAY REŞAT OLAYI

OKUMA METNİ

57. Tümen Komutanı Albay Reşat Bey, İstanbul'da Sarıgüzel semtinde doğmuş, mert, fedakâr ve iyi bir askerdi.

57. Tümene verilen görev, 26 Ağustos 1922 günü başlayan genel taarruzda Çiğiltepe'yi elde etmekti. 57. Tümenin akşama kadar yaptığı taarruzlardan olumlu bir sonuç alınamadığı için Tümen komutanı üzgündü. Tümen günlük hedefini elde edememişti. Buna rağmen askeri coşturmak için Tümen Komutanı en ileri avcı hatlarından ayrılmıyordu. akşam olur olmaz, Tümen Karargâhına döndü ve emir subayını çağırdı.

- Refik Bey oğlum, dedi. *" 27 senelik askerlik hayatım var. Bu müddet içinde birçok muharebeler gördüm. Bütün muharebelerde Mustafa Kemal'le beraber bulundum. Bugün görevimi yapamadığım için yarın onun karşısına nasıl çıkacağım."*

Emir subayı, komutanını bu kadar üzgün gördüğünü hiç hatırlamıyordu.

Ertesi gün, 27 Ağustos günü taarruz bütün şiddetiyle yeniden başladı. Aynı gün öğleden sonra Çiğiltepe'den başka, düşman mevzilerinin hemen hepsi ele geçirilmişti. Kocatepe'den harekâtı idare eden Başkomutan Mustafa Kemal Paşa, Reşat Beyi telefona çağırdı ve Ona şu emri verdi:

- Reşat Bey! Tümen, günlük hedefini elde edememiştir. Bu durum diğer tümenlerin genel durumunu bozuyor. Muhakkak hedefe varmak gerekir.

Reşat Bey cevap verdi:

- Yarım saat sonra hedeflere varacağız. merak etmeyiniz Paşam.

Reşat Bey, tekrar ateş hattına koştu ve her ne pahasına olursa olsun, bu yarım saat içinde Çiğiltepe'yi elde etmek için Tümeni yeniden taarruza geçirdi.

Şans denilen o sihirli melek bir türlü gülmüyor ve bütün gayretler boşa gidiyordu. Çiğiltepe'yi savunan Yunan Tümeni inatla direniyordu. Yarım saatlik zaman bitti, 5. Tümen yine görevini yapamadı. Bu anda başkomutan tarafından Reşat Bey, telefona tekrar çağrıldı.

Bir an için dolu gözlerle ve zevkle ateş yağmuruna göğüslerini gere gere koşan taburlara, bölüklere bakan Albay Reşat Bey, Başkomutan'a verdiği sözü yerine getirememiş olmanın mahcubiyeti içinde emir subayını çağırdı. Koynundan çıkardığı defterden kopardığı bir kağıda bir şeyler yazdıktan sonra:

- Oğlum, dedi. *Bunu başkomandan Paşa'ya okursunuz, ellerinden öperim. Ben buradan ayrılamam.*

Başkomutan telefonda Reşat Bey'i beklerken, karşısına emir subayı çıktı. Paşa tekrar sordu:

-Albay Reşat Bey Nerede?

Emir subayı cevap verdi:

-Reşat Bey intihar etmiştir Paşam. Size okunmak üzere şu vedanameyi gönderdiler:

"Yarım saat zarfında (içinde) bu mevkii (yeri) almak için size söz verdiğim hâlde, sözümü tutamamış olmamdan dolayı yaşayamam..."

Albay Reşat Bey'in emir subayı tarafından okunan bu mesajı bittiği zaman, gök mavisi gözlerini karşı ufuklara dolu dolu bakışlarıyla çeviren Başkomutan Mustafa Kemal Paşa:

-Allah rahmet etsin. dedi. Ve ruhunun derinliğine inen bir acı ile: *"O, çok iyi bir askerdi."* diyerek bu silâh arkadaşını rahmetle andı.

Sadri KARAKOYUNLU
30 Ağustos Zaferi'mizden Anılar
İstanbul, 1972.s.88-90.