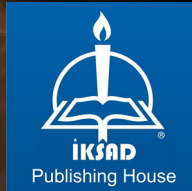


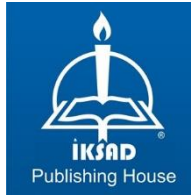
# TARİH DERSLERİNDE ANALOJİ TEMELLİ ETKİNLİKLERLE ÖĞRETİM

Doç. Dr. Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN



# TARİH DERSLERİNDE ANALOJİ TEMELLİ ETKİNLİKLERLE ÖĞRETİM

**Doç. Dr. Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN**



Copyright © 2021 by iksad publishing house  
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced,  
distributed or transmitted in any form or by  
any means, including photocopying, recording or other electronic or  
mechanical methods, without the prior written permission of the  
publisher, except in the case of  
brief quotations embodied in critical reviews and certain other  
noncommercial uses permitted by copyright law. Institution of  
Economic Development and Social  
Researches Publications®  
(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)  
TURKEY TR: +90 342 606 06 75  
USA: +1 631 685 0 853  
E mail: iksadyayinevi@gmail.com  
www.iksadyayinevi.com

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.  
Iksad Publications – 2021©

**ISBN: 978-625-8061-75-8**  
Cover Design: İbrahim KAYA  
December / 2021  
Ankara / Turkey  
Size = 16 x 24 cm

## **Önsöz**

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalında 2014 yılında jüri onayıyla kabul edilmiş olan ‘Tarih Öğretiminde Analoji Yönteminin Kullanılmasının Ortaöğretim Öğrencilerinin Tutumlarına, Başarılarına ve Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi’ isimli tez çalışmamdan üretilmiştir. Çalışma sürecimin her aşamasında çok değerli insanların yardımları olmuştur. Bu süreçte değerli danışmanım Prof. Dr. Hamza KELEŞ’e, tez komite üyesi hocalarım Prof. Dr. Mehmet Şahingöz ve Prof. Dr. Melek Çakmak’a değerli fikirlerini benimle paylaştıkları için teşekkür ederim.

Bu kitap orta öğretim tarih derslerinde analoji temelli etkinlikler kullanılarak öğrencilerin akademik başarının artırılması, tarih dersine karşı olumlu tutum geliştirilmesini ve tarihsel düşünme becerilerinin tarihsel anlama, tarihsel analiz ve yorum boyutlarında geliştirilmesi amacıyla hazırlanmış bir öğrenme sürecini detaylarıyla anlatan bir çalışmadır.

Görüş ve önerileriyle araştırmanın şekillenmesindeki yardımlarından dolayı Prof. Dr. Hüseyin Köksal’a, Prof. Dr. Bahri Ata’ya, Doç. Dr. Hasan Işık’a ve ayrıca araştırmanın yapıldığı uygulama okulundaki değerli öğretmen ve öğrencilere teşekkürlerimi sunuyorum.

Yaptığım tüm işlerde hep büyük yardımları olan ve çalışmam için beni teşvik eden değerli hocalarım ve sevgili arkadaşlarım Prof. Dr. Cemil Cahit Yeşilbursa ve Doç. Dr. Ercenk Hamarat’a da sonsuz teşekkürler.

Hayatım boyunca yanımda olan, yaptığım her işte beni destekleyen ve bu günlere gelmemi sağlayan anne, baba ve kardeşime sonsuz teşekkürler. Evliliğimizin ilk yıllarından bugüne benim çalışmam için tüm fedakârlıkları gösteren eşim Emre Şahin ve kızım İdil'e minnettarım.

Bu çalışmayı doktora tezimi sunmamın üzerinden uzun zaman sonra yayınlamaya karar verdim çünkü gördüm ki tezlere ulaşmak yerine birçok araştırmacı elektronik ortamlardaki kitaplara çok daha kolay bir şekilde ulaşabiliyor ve bu durum araştırmalarımızın okunabilirliğini artırıyor. Dilerim bu çalışmam bu alanda çalışmalar yapan diğer araştırmacılara katkıda bulunur.

Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	i
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	iii
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	vii
<b>ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ</b> .....	ix
<b>SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	x
<b>BÖLÜM I</b> .....	1
<b>GİRİŞ</b> .....	1
Araştırmanın Amacı .....	8
Alt Problemler.....	9
Araştırmanın Önemi .....	11
Araştırmanın Varsayımları .....	13
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	14
Tanımlar.....	14
<b>BÖLÜM II</b> .....	16
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	16
Tarih öğretiminde Yaşanılan Değişim ve Tarihsel Düşünme Becerileri .....	16
Tarih Öğretiminin Amaçları ve Tarihsel Düşünme Becerileri .....	23
Tarihsel Düşünme Nedir? .....	30
Tarihsel Düşünme Becerileri.....	37
Bir Öğretim Yöntemi Olarak Analoji .....	58
Analoji Modelleri ve Teorileri .....	66
Çoklu Analojiler.....	71
Öğretim Yöntemi Olarak Analojilerin Kullanılması .....	72

Tarih Öğretiminde Bir Yöntem Olarak Analoji .....	79
Analoji – Benzetme – Metafor İlişkisi .....	94
Temel Anlam .....	94
Kelimelerin Düşüncedeki Konumu -Türkçe Söz Sanatları .....	97
Aktarmalar .....	100
Deyim Aktarması (Eğretileme/Metafor) .....	100
İnsandan Doğaya Aktarmalar (İnsana Özgü Kavramların Doğaya Aktarılması) .....	101
Doğadan İnsana Aktarmalar (Doğaya Özgü Kavramların İnsana Aktarılması): .....	101
Duyu Aktarmaları: .....	101
Doğayla İlgili Kavramların Doğaya Aktarılması: .....	102
Bir Duyunun Diğer Duyuya Aktarılması: .....	102
Ad Aktarması (Mecaz-ı Mürsel) .....	102
Metaforların Tanımı ve Özellikleri .....	105
Analojinin Benzetme ve Metafordan Farkı .....	109
Farklı Disiplinlerde Analojilerin Kullanımı .....	115
Fen Bilgisi Derslerinde Analoji Temelli Etkinliklere Örnekler .....	116
Hikâyeleştirilmiş Analoji Örnekleri .....	120
Sosyal Analojiler .....	123
Yapısal Analoji Örnekleri .....	126
İlgili Araştırmalar .....	129
Analoji Yöntemi İle İlgili Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar .....	130
Tarih Öğretimi Alanında Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar .....	133

<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>138</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>138</b>
Araştırmanın Modeli.....	138
Araştırmanın Nicel Bölümü.....	140
Araştırmanın Nitel Bölümü .....	143
Veri Toplama Araçları.....	144
Başarı Testi.....	145
Tarih Dersine İlişkin Tutum Ölçeği .....	148
Nitel Veri Toplama Araçları.....	150
Açık Uçlu Soru .....	150
Doküman İncelemesi .....	152
Analoji Etkinlikleri İçin Yapılan Hazırlık Çalışmaları .....	155
Çalışma Grubu.....	158
Araştırmanın Uygulama Basamakları .....	160
Hazırlık ve Deneysel İşlem Öncesi Süreç Basamakları .....	160
Deneysel İşlem.....	162
Deney Sonrası İşlemler .....	175
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>177</b>
<b>BULGULAR ve YORUM.....</b>	<b>177</b>
Nicel Verilere İlişkin Bulgular .....	177
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	177
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	178
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	179
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	180
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	181
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	181



Nitel Verilere İlişkin Bulgular .....	182
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	182
Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	184
Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	186
Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	188
On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	189
On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	191
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>205</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>205</b>
Sonuç .....	205
Öneriler .....	211
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>214</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>231</b>
EK-1 UYGULAMA İÇİN HAZIRLANMIŞ ETKİNLİKLER ...	231
EK-2 UYGULAMA FOTOĞRAFLARI .....	261
EK-3 UYGULAMALARDAN SEÇİLEN ÖRNEKLER .....	265
EK-4 TARİH DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ .....	274
EK-5 BAŞARI TESTİ .....	277
Başarı Testi Formu .....	277

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Tarih Öğretim Programında Yer Alan Beceriler.....	3
Tablo 2. Analoji Prototipi.....	61
Tablo 3 . Tarihsel Analoji - Magna Carta-Tanzimat Fermanı.....	82
Tablo 4. Tarihsel Analoji 2 Duyun-i Umumiye- IMF politikaları .....	83
Tablo 5. Tarihsel Analoji 3- Ağalık Sistemi- Feodalizm .....	84
Tablo 6 : Tarihsel Analoji 4 -Osmanlı Devleti'nde Meydana Gelen Bozulmalar .....	93
Tablo 7. Hücre Analojisi .....	117
Tablo 8. Fotosentez için hazırlanmış analoji örneği .....	119
Tablo 9 Sosyal Analojiler.....	123
Tablo 10 . İnsan Vücudu ile Bilgisayar Donanım Parçaları Analojisi .....	126
Tablo 11. Araştırmanın Deneysel Deseni.....	141
Tablo 12. Araştırmanın İşlem ve Boyutları.....	142
Tablo 13. Başarı Testinin Kapsadığı Kazanımlar .....	146
Tablo 14. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu.....	150
Tablo 15. Deneysel gruba öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanlarının karşılaştırılması (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi) .....	178
Tablo 16. Deneysel gruba öğrencilerinin ön test ve son test tutum puanlarının karşılaştırılması (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi) .....	178
Tablo 17. Kontrol gruba öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanlarının karşılaştırılması (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi) .....	179
Tablo 18. Kontrol gruba öğrencilerinin ön test ve son test tutum puanlarının karşılaştırılması (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi) .....	180

Tablo 19. Başarı puanlarına göre deney ve kontrol grubunun karşılaştırılması (Mann Whitney U-Testi) .....	181
Tablo 20. Tutum puanlarına göre deney ve kontrol grubunun karşılaştırılması (Mann Whitney U-Testi) .....	182
Tablo 21. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Yazmış Oldukları Metinlerindeki Tarihsel Kavrama Becerisi Kategorisinin Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması.....	183
Tablo 22. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Yazmış Oldukları Metinlerindeki Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi Kategorisinin Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması .....	185
Tablo 23. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Yazmış Oldukları Metinlerindeki Tarihsel Kavrama Becerisi Kategorisinin Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması.....	187
Tablo 24. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Yazmış Oldukları Metinlerindeki Tarihsel Analiz-Yorum Becerisi Kategorisinin Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması.....	188
Tablo 25. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrasında Yazmış Oldukları Metinlerindeki Tarihsel Kavrama Becerisi Kategorisinin Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması.....	190
Tablo 26. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrasında Yazmış Oldukları Metinlerindeki Tarihsel Analiz-Yorum Becerisi Kategorisinin Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması.....	192
Tablo 27. Tarihsel Kavrama, Analiz ve Yorum Kategorisi Betimsel Analiz Sonuçları .....	194

## **ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ**

Şekil 1. Mekanik aksam örnek çizimi .....	72
Şekil 2. Yapısal- fonksiyonel analogi örneği Leonardo da Vinci yarasa çizimi ve maketi .....	74
Şekil 3. Kavram şeması.....	95
Şekil 4. Kavram Şeması 2 .....	96
Şekil 5. Hücre için hazırlanmış analogi örneği .....	117
Şekil 6. Elektrik akımı analogisi .....	118
Şekil 7. Fotosentez analogisi.....	119

## **SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ**

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NCHS	National Center of History in Schools
ÖSKD	Ön test- Son test Kontrol Gruplu Desen
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
f	Frekans
%	Yüzde
X	Aritmetik Or

## **BÖLÜM I**

### **GİRİŞ**

21. yüzyıl tüm dünya devletleri için değişim ve gelişim yüzyılıdır. Geçmiş yıllarla karşılaştırıldığında günümüzde iletişimin ne kadar ön plana çıktığının, bilginin, bilgi kaynaklarının büyük oranda artış gösterdiği görülmektedir. Buna karşılık tükenbilir kaynakların azalması, yaşanan siyasi ve ekonomik problemler dünya devletlerini bilgi ve teknoloji yardımıyla çareler aramaya itmektedir. Bu noktada devletlerin geleceğini tayin edecek bireylerin eğitimi de geçmişte olduğu gibi büyük önem taşımaktadır. Geçmiş yıllarda daha çok sonuç odaklı olan ve istedik davranışlar geliştirmeyi hedefleyen eğitim sonraki yıllarda birey odaklı hale gelmiştir. Devletleri oluşturan bireylerin mutluluğu, çeşitli beceriler ve başarılar kazanması birey odaklı eğitimin neticesinde gerçekleşmektedir. Eğitimin amacı üretici, pratik, yaratıcı, bilgi ve teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmektir. Ayrıca ulaştığı bilgiyi yorumlayabilen ve edindiği bilgiyi, karşılaştığı problemlere uyarlayarak hayatını kolaylaştırabilen, kendi öğrenme stilini tanıyarak, bu yönde etkili olan bireyler olmalarını sağlamaktır.

Bu amaçla, üretimin odak noktası olan insanı yetiştirme sanatı olarak tanımlanan eğitim anlayışında ve programında da değişimler zorunlu olmuştur. Bir dönem, bireyde istedik davranış değişimi oluşturma süreci olarak tanımlanan ve sonuç odaklı olan eğitim, günümüzde bireyi ön plana alarak ve her bireyin birbirinden farklı olduğu gerçeğine dayanarak yeniden tanımlanmıştır. Günümüzde eğitimin yeni hedefi

eğitim kavramı, içinde öğretim kavramını da barındırmaktadır. Zaman içinde çeşitli öğretim yaklaşımları tanımlanmış, günümüzde, öğretimde bilişsel yaklaşım kabul edilmiştir. Bu yaklaşımda temel olan, bireyin bilgi süreçlerinde gerçekleşen değişimleridir. Öğrenme bilişsel bir süreçtir. Öğretilmek istenen bilgi, birey tarafından yapılandırılır ve bir bütünlük içinde inşa edilir. Dolayısıyla, hiçbir bilgi temelsiz değildir, her bilgi bir temele dayanır ve eğer ilk bilgide hata ya da kusur varsa bu diğer bilgilere yansacaktır. Ülkemizde, bu yaklaşıma uygun program değişiminin temelleri 1990 yılında Dünya Bankası ve Türkiye arasında imzalanan bir protokole dayanan Eğitimi Geliştirme Projesi ile atılmıştır. Bu projenin amacı, öğretim yöntem ve tekniklerinin yenilenmesinden yola çıkılarak, ilk ve orta öğretimde eğitimin niteliğinin artmasını sağlamaktır (MEB, 1999). Program değişimi, 2000 yılında Avrupa Konseyi ile Türkiye arasında imzalanan bir protokole dayanarak Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında gerçekleştirilmiş, 2005-2006 eğitim öğretim yılında da ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır (Güler,2008, s.113-121).

Ülkemizde eğitim-öğretim sisteminde teknolojinin ilerlemesiyle, öğrenci profillerinde yaşanan değişimle birlikte her alanda olduğu gibi tarih öğretimi alanında da önemli atılımlara imza atılmıştır. Ders kitaplarında yeniden düzenlenmeler gerçekleşmiş, yurtiçinde ve yurtdışı merkezli birçok proje ile tarih öğretimi konusunda çalışmalar yürütülmüştür ve halen yürütülmeye devam edilmektedir. Çağdaş ve yenilikçi bir standarda ulaşmak için yoğun ve ciddi bir çaba sarf edilerek eski zihniyetteki tarih öğretim metotları nispeten geri planda

kalmış ve düşünme becerilerini ön plana çıkararak yenilikçi tarih öğretim yöntemleri gündeme gelmeye başlamıştır.

Türkiye’de tarih öğretiminde değişim 2007 yılı ile başlamıştır. Bu vakte kadar birçok konferans, çalıştay düzenlenmiş, tarih öğretiminin sorunları tartışılmış ve özellikle Avrupa’da yıllardır uygulanmakta olan temel beceriler ülkemizde de tartışılmaya başlanmıştır. İlk etapta Tarih I ders programı yapılmış ve 2008-2009 öğretim yılında da uygulanmaya başlanmıştır. Tarih II ders programı da 2008-2009 öğretim yılı itibariyle sunulmuştur. 2013- 2014 ders yılı müfredatlarında da tarih programları yeni düzenlemelerle öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Yenilenen bu tarih dersi programlarında özellikle tarih dersi ile ilgili temel ve derse özgü becerilerin geliştirilmesi önemsenmiştir. Söz konusu temel beceriler ve derse özgü beceriler şöyle sıralanmıştır (MEB, 2013):

**Tablo 1. Tarih Öğretim Programında Yer Alan Beceriler**

<b>Temel Beceriler</b>	<b>Tarih Dersine Özgü Beceriler</b>
Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma	Kronolojik düşünme
Eleştirel düşünme	Tarihsel kavrama
Yaratıcı düşünme	Tarihsel analiz ve yorum
İletişim kurma	Tarihsel sorun analizi ve karar verme
Araştırma-sorgulama	Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma
Sorun çözme	
Bilgi teknolojilerini kullanma	
Girişimcilik	



Gözlem yapma

Değişim ve sürekliliği algılama

Mekânı algılama

Sosyal katılım

---

Çoğu araştırmada üzerinde durulduğu gibi öğretmen merkezli, geleneksel öğretim yöntemlerinin dışına çıkamayan, belirli hedefler doğrultusunda öğrencinin düşünme becerilerini kısıtlayan, bir takım ezber bilgilerden ibaret olarak bahsedilen tarih dersleri artık popülerliğini yitirmiştir. Kolayca teknolojiyi kullanabilen, algıları açık fakat ilgileri dağınık olan “internet çağı gençleri” için tarih öğretimi yöntemlerinde de bir değişiklik, bir gelişim olması beklenmektedir. Artık tarih dersi denildiğinde öğrencilerin aklına gelen “ölmüş insanların lise öğrencilerine zulmü” imajının yıkılması, tarih derslerinin hayatla bağdaştırılarak öğrencilerin özümsemesi ve öğrencilerin tarihi gerçekten anlayabilmeleri ve yorumlayabilmeleri istenmektedir. Bu gibi sebeplerle tarih öğretimi alanında çeşitli çalışmalar yapılmakta ve tarih öğretiminin amaçları sorgulanmaya devam etmektedir. Aşağıda bilim insanlarının tarih öğretiminin amaçlarına ilişkin düşünceleri yer almaktadır.

Tarih öğretiminin temel amacı hem Türk eğitim sisteminde hem de birçok farklı eğitim sisteminde kültür aktarımı yoluyla toplumsallaşmanın sağlanması olarak görülmekte iken diğer taraftan insanlara şüpheci ve eleştirel düşünmeyi öğreterek; onları günümüz dünyasının sorunlarıyla yüzleşmeye hazırlamak olarak tanımlanmıştır (Steele ve Lee, 1992’den aktaran Dinç, 2009).

Dinç'e göre (2009, s. 1435) tarih öğretimi, öğrencilere çeşitli tarih konularının bilgisini kazandırmaya; onları tarihsel kavramlarla tanıştırmak ve bu kavramların önemini farkında olmalarını sağlamaya ve bu bilgi ve becerileri eğitimsel çalışmaları ile gerçek yaşamlarında kullanabilme yeteneklerini geliştirmeye yöneliktir.

Safran'a (1997, s. 35) göre tarih öğretimi 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.

John Dewey'e göre tarih öğretmenin amacı insanların birbirleriyle iyi ilişki kurmasını sağlamak, çocuğa sosyal hayatın değerlerini takdir ettirebilmek, insanlığa yardım eden, insanları gerileten ve ilerleten karakter türlerini benimsetmektir (Dewey, 2000, s. 43). Aynı konu ile ilgili Fersun Paykoç; tarih öğretiminin amaçlarını, yakın çevremizdeki, ülkemizdeki ve dünyadaki gelişmelere etkin olarak katılmak için gerekli olan demokratik yurttaşlığın geliştirilmesi, kültürel mirasımızın ve çağdaş toplumda çok yönlülüğün, yani kültürel zenginliğin değerini anlamak olarak tanımlamıştır. Ayrıca birey olarak kendini, değişik grupları, toplumları tanımaya dönük akademik bilgileri ve anlayışı kazanma, bundan mutluluk duyma, öğrenmeyi öğrenme, karmaşık düşünceleri anlayabilmek ve yeni düşünceler üretebilmek için geçmişteki bilgilerden yararlanabilme olarak saymaktadır. Öğrenci bu amaçlara yönelik davranışları kazandığı zaman, ekonomik, siyasal, sosyal ve kişisel yönden karar vermede akıl yürütebilir. İnsanlara tarih

boyunca yaşadığı farklılıkları ve becerilerin çeşitliliğini anlayabilir. Düşüncelerini çeşitli yollarla iletebilir. Sosyal olayları çok yönlü bir biçimde, neden sonuç ilişkisinde açıklayabilir. En önemlisi bugüne göre düşünmeyi aşan bir bakış açısı geliştirebilir (Paykoç,1991, s. 38). Görüldüğü üzere tarih derslerinde bahsi geçen becerilerin kazandırılabilmesi büyük önem arz etmektedir.

Kültürel gelişmenin, çağdaşlaşmanın ve medenileşmenin yolunun tarih öğretiminden geçtiğini ifade eden Ata (2002, s.51) çalışmasında “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” diye devam etmektedir. Yine aynı konuya ilişkin olarak, McKellar (2002, s.72) ise, “sırf bilgi olsun diye bilgi vermek 21.yy’da çocukların yetişmesi, yetiştirilmesi için yeterli değil. Artık çocuklarımızın eleştirel düşünmesini istiyoruz” şeklinde ifade etmiştir.

Ülkemizde tarih dersi müfredatında konuların dağılımı biraz incelendiğinde ne kadar yoğun bir program olduğu görülmektedir. Ortalama bir ortaöğretim son sınıf öğrencisinin üniversite sınavına girene kadar aldığı tüm tarih dersleri ve öğrenmeye çalıştığı konular göz önüne getirildiğinde bu dersin içeriğinin hiç de azımsanmayacak olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun LYS’de tarih dersinden sorumlu olduğu düşünülürse bu derste başarılı

olmanın önemi de inkâr edilemez bir gerçektir. 2014 LYS verileri incelendiğinde tarih dersi ortalamasının 12,44 olduğu görülmektedir (ÖSYM, 2014). Diğer derslerle karşılaştırıldığında, sınavda tarih dersine ilişkin 44 sorunun yer alması ile tarih dersi, coğrafya ve felsefe grubu derslerinden de daha fazla soru sayısına sahiptir. Bu dersin ilk etapta öğrencilerce sevdirmesi yani tarih dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Olumlu tutum geliştirebilen öğrencilerden de bu derste başarılarının artması beklenmektedir. Başarı için de etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi gerekmektedir. Etkili öğrenme için öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde; öğretmeni dinlerken dikkatlerini toplama, dinledikleri ya da okudukları üzerinde düşünme, anlamadıklarını sorma, tekrar etme, yeni bilgilerle önceden öğrendikleri bilgileri ilişkilendirme etkinliklerinde bulunmalarına gerek vardır. Bunu gerçekleştirebilmek için de derslerde uygulanacak pratik ve etkili öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Tarih öğretimi alanında araştırmalar yapan akademisyenler ve tarih öğretmenleri, öğrenciler için hem kalıcı ve kolay öğrenmeyi sağlamak hem de tarihsel düşünme becerilerini geliştirecek yeni yollar aramakta ve farklı yöntemler denemektedir. Bu bağlamda bu yollardan biri olduğu düşünülen analogi yönteminin tarih derslerinde faydalı olup olmadığı, öğrencilerin bu yöntemden ne kadar faydalandıkları, yöntemin başarıya ve öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarına etkisinin var olup olmadığı soruları akla gelmektedir.

Tarih öğretimi ile ilgili literatürde çok sayıda araştırma yer almaktadır. Tarih öğretiminde kullanılan yöntemler konusunda da çeşitli araştırmalar mevcuttur fakat bir öğretim yöntemi olarak analogi ile ilgili ülkemiz literatüründe çok az araştırmaya rastlanmaktadır. Ülkemizde analogi yönteminin daha çok pozitif bilimlerde kullanıldığı, özellikle de fizik, kimya, biyoloji, matematik gibi bilim dallarında pek çok makale ve teze konu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, analogi yönteminin sosyal bilimler alanında da kullanılabileceğine ilişkin çalışmalara rastlanması, bu araştırmanın yapılması için teşvik edici olmuştur. Bu bağlamda “tarih öğretiminde analogi temelli etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin başarısına, tarih dersine karşı tutumlarına ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi” isimli araştırma, özellikle alanında ilk oluşu bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca araştırma için hazırlanan analogi temelli etkinliklerin, daha sonra öğretmen ve öğrenciler tarafından kolaylıkla kullanabilecek şekilde olması sebebiyle faydalı olabileceği düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı ortaöğretim tarih derslerinde bir yöntem olarak analogi kullanımının öğrenci başarılarına tarih dersine karşı tutumlarına ve tarihsel düşünme becerilerine etkilerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

“Tarih öğretiminde analogi temelli etkinliklerin kullanılmasının lise öğrencilerinin başarısına, tarih dersine karşı tutumlarına ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi nedir?”

### **Alt Problemler**

Araştırmada belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Analogi temelli etkinliklerle yapılan uygulama öncesi ve sonrası deney grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Analogi temelli etkinliklerle yapılan uygulama öncesi ve sonrası deney grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Geleneksel öğretim yöntemlerinin ile yapılan uygulama sonrası kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Geleneksel öğretim yöntemlerinin ile yapılan uygulama sonrası kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Analogi temelli etkinliklerle ders işleyen deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Analogi temelli etkinliklerle ders işleyen deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Analoji temelli etkinliklerle ders işleyen deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazdıkları tarihsel metinlerdeki tarihsel kavrama becerilerini kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır?
8. Geleneksel öğretim yöntemiyle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin ders öncesi ve sonrası yazdıkları metinlerde tarihsel kavrama becerilerini kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır?
9. Geleneksel öğretim yöntemiyle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin ders öncesi ve sonrası yazdıkları metinlerde tarihsel analiz ve yorum becerilerini kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır?
10. Geleneksel öğretim yöntemiyle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin ders öncesi ve sonrası yazdıkları metinlerde tarihsel analiz ve yorum becerilerini kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır?
11. Analoji temelli etkinliklerle ders işleyen deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemleriyle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında yazmış oldukları metinlerindeki tarihsel kavrama becerisi kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır?
12. Analoji temelli etkinliklerle ders işleyen deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemleriyle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında yazmış oldukları metinlerindeki tarihsel analiz- yorum becerisi kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır?

## **Araştırmanın Önemi**

Analoji yöntemi, günlük hayatımızda sıkça kullanılan akıl yürütme yöntemlerinden bir tanesidir. Yaşanılan bir olaydan sonra tecrübeleri göz önüne alarak başka bir olayda da aynı tecrübeden faydalanmak, analogik ilişki kurmak anlamına gelmektedir. Günlük hayatta karşımıza çıkan en basit bir olayda da, dünya politikalarını etkileyecek önemli bir kararda da, analogik düşünmenin etkileri olabileceği düşünülmektedir.

Tarih öğrenmenin hedeflerinden olan “geçmiş ve günümüz arasında bağlantı kurarak bugünü daha iyi anlayabilmek” ve “farklı dönem, mekân ve kişilere ait toplumlar arası siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz ederek bu etkileşimin günümüze yansımaları hakkında çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak” yine analogik düşünme ile mümkündür.

Analojinin bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasına ilişkin ülkemizde çok sayıda çalışma yapılmasına karşın bu çalışmaların büyük bir çoğunluğunun fen bilimleriyle sınırlı kaldığı görülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik analogik temelli çok sayıda etkinlik tasarlanmış ve bu etkinliklerle yapılan eğitimlerin başarılı sonuçlar verdiği araştırmamızın ilgili çalışmalar kısmında ayrıntılarıyla görülebilir. Bu çalışmalarla beraber tarih ders kitapları ve tarih programları gözden geçirildiğinde aslında benzer etkinliklerin tarih müfredatında da mevcut olduğu fark edilecektir. Yine öğretmenlerle yapılan görüşmelerde tarih öğretmenlerinin derslerinde analogiyi kullandıkları fakat bir eğitim yöntemi olarak tanımadıkları ortaya çıkmıştır (Erol, 2012).



Günümüzde sadece başarıya odaklanan, verilen bilgiyi direk alıp nerede kullanması gerektiğini bilmeyen pasif öğrenci ve müfredatta verilen tüm bilgiyi öğrenciye ezberletmeye çalışan öğretmen imajları artık geri planda kalmıştır. Diğer derslerin öğretiminde olduğu gibi tarih öğretiminde de öncelikler değişmiştir. Milli eğitim sistemi amaçlarına göre, analitik düşünen, çıkarımlar yapabilen, konulara eleştirel yaklaşabilen, hayal gücünü kullanabilen, yazma ve okuma becerileri gelişmiş, etkin iletişim kurabilen bireyleri eğitmek önemsenmektedir. Ayrıca ülkemizde tarih öğretimi ile ilgili yapılan projelerin ve araştırmaların sonuçları da aynı durumu desteklemektedir. Düşünme becerilerinin yanı sıra ülkemizde üniversitelere sınav sistemi ile giriş yapılabildiği için derslerdeki başarı da her zaman önem arz etmektedir. Ortaöğretimde sosyal alanların önemli bir dersi olan tarih dersinde başarılı olmak, iyi bir puanla mezun olmak ve üniversite giriş sınavından yüksek başarı elde etmek de öğrencinin dersi sevmesi ve etkili bir öğrenme gerçekleştirilmesiyle mümkündür. Yapılan bu araştırma ile bu sorunlara çözüm aranmaya çalışılmıştır. Ayrıca tarih öğretiminde analogi yönteminin kullanılması, deneysel çalışma olması bakımından da bir ilktir.

Araştırma ile öğrencilerin tarih dersine karşı daha ilgili olmaları derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve daha başarılı olmaları hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra tarih öğretimi ile düşünen, sorgulayan, yorum yapan, hayal gücü gelişmiş, hızlı kavrayan, karar verme becerisine sahip öğrenciler yetiştirmenin mümkün olabileceği düşünülmüş ve çeşitli etkinlikler tasarlanmıştır. Bu bakımdan çalışmanın alana katkı sağlayacağı, analogi yönteminin tarih

öğretiminde uygulanması ile ilgili başka çalışmalara öncülük edeceği düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Varsayımları**

1. Kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu,
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ders dışı zamanlarda, deneysel işlem konusunda yapılan uygulamalarla ilgili iletişime geçerek birbirlerini etkilemedikleri,
3. Araştırmada kullanılan materyallerin kapsam geçerliliği için alınan uzman görüşlerinin yeterli olduğu,
4. Araştırmada veri toplama amacı ile kullanılan başarı ve tutum testlerine öğrencilerin objektif ve samimi olarak cevap verdikleri,
5. Araştırmada veri toplama amacı ile öğrencilere yazdırılan metnin, istekli ve samimi bir şekilde yazılmış olduğu,
6. Araştırma kapsamında yapılan deneysel çalışmanın sınıfın doğal ortamını bozmadığı,
7. Uygulama başlamadan önce öğretmenlerin sınıflara herhangi bir uyarı yapmadığı, her iki grubun da aynı oranda motive oldukları,
8. Uygulama devam ederken okul genelinde yapılan ara sınavın öğrencilerin ilgisini dağıtmadığı varsayılmaktadır.

## **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma,

1. 2013-2014 eğitim öğretim yılı ile,
2. Ankara ilinde bir ortaöğretim kurumu olan Yenimahalle-  
Alparslan Anadolu Lisesi'nin 10. Sınıf öğrencileri ile,
3. 4 saati ön ve son testler için kullanılan toplam 20 ders saati ile,
4. Araştırmanın nicel verileri başarı testi, tarih dersi tutum ölçeği ile,  
nitel veriler tarihsel kavrama ve tarihsel analiz ve yorumlama  
becerilerinin değerlendirilmesiyle,
5. Uygulama için planlanan etkinlikler “XVII. Yüzyılda Değişim ve  
Diplomasi ve En uzun Yüzyıl” Ünite konuları ve bu ünitelere  
ilişkin kazanımları ile sınırlıdır.

## **Tanımlar**

**Analoji yöntemi:** Analoji, bilinmeyen, yabancılık çekilen bir olgunun, bilinen basit olgularla açıklanmasıdır. Analojiler bilinen bilgilerden hedef bilgilere doğru bağlantıların kurulmak istendiği durumlarda kavramsal değişimi sağlayan bir akıl yürütme yöntemidir (Brown, 1992; Efe vd 2005).

**Çıkarım:** Belli önermelerin kabul edilen veya gerçek olan doğruluklarından, yanlışlıklarından, başka önermelerin kabul edilen veya gerçek olan doğruluklarını, yanlışlıklarını çıkarma, istidlal (TDK).

**Tarihsel Düşünme Becerisi:** Tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında bağlar kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir (Dilek, 2002, s. 68).

**Tarihsel Kavrama Becerisi:** Okuyucunun tarihi metinleri gerçek bağlamlarında okuyarak, olaylarda kimlerin rol oynadığını, nerede gerçekleştiklerini, sebeplerinin ve sonuçlarının neler olduğunu kavramaları ve tüm bu verileri kullanarak tarihsel bilgiyi kendi bağlamlarında tekrar yapılandırmalarıdır (Doğan, 2007, s. 58).

**Tarihsel Yorum ve Analiz Becerileri:** Okuyucuların tarihsel metinleri farklı değerleri, fikirleri, davranışları ve çıkarımları karşılaştırarak eleştirel bir şekilde yorumlaması, tarihsel gerçekler ile yorumları birbirinden ayırabilmeleri, çoklu bakış açısını anlayabilmeleri ve tarihin sadece yenenlerin bakış açısı ile yazılmadığını anlayabilmeleri ve geçmişte yaşanan olayların günümüzü nasıl etkilediği hakkında yorum yapabilmeleri becerisidir.

**Başarı:** Öğrencinin birtakım bilgi ve beceri kazanmayı gerektiren konularda istenilen düzeyde yeterlilik göstermesi ya da kendisine ölçme araçları uygulanan öğrencinin olumlu tepkileriyle ortaya çıkan sonuçtur (Demirtaş, Çınar, 2004; Arıcı, 2007).

**Tutum:** Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2010, s. 13).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### **Tarih öğretiminde Yaşanılan Değişim ve Tarihsel Düşünme Becerileri**

Dünyada tarih öğretiminde büyük bir dönüşüm yaşanmaktadır. Gerçekleştirilen değişimin derinliği, şüphesiz bir ülkenin ötekine, hatta bir bölgeden, kurumdan diğerine azımsanmayacak farklılıklar içermektedir. Son çeyrek yüzyılda, Batı ülkelerinde genelde tarih eğitiminin ana işlevi, kaba ideolojik kontrolden, öğrencilere başka derslerde sağlanamayacak gelişme ve kendini geliştirme olanaklarının sağlanması ve çocukların, gençlerin çok kimlikli, sorumlu, yaratıcı aktif yurttaşlar olarak yetiştirilmesine kaymıştır (Silier, 2003, s. 199).

Modern tarih öğretimi, sadece bilgi aktarımını esas almayıp, aynı zamanda 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 (Şimşek, 2003, s.142-143).

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

(Ata, 2002: s.51). Buna benzer olarak McKellar (2002:72), “sırf bilgi olsun diye bilgi vermek 21.yy’da çocukların yetişmesi, yetiştirilmesi için yeterli değil. Artık çocuklarımızın eleştirel düşünmesini istiyoruz” şeklinde ifade etmiştir.

Husbands’a göre, (2000, s. 129) tarih öğretimi, tarihsel bilginin değişebilir pedagojik hedefler doğrultusunda öğrencilere “ulaştırılmasını” ya da gerek tarihsel bilginin doğasının zorlamaları ve gerekse tarih öğretiminin başlı başına bir bilim dalı olarak verilerinin tarih programlarına dâhil edilmesi sonucunda, öğrenciler tarafından bizzat “üretilmesini” içermektedir. Bu içerik doğrultusunda öğrenciler, ya ders kitabı formunda hazırlanmış sunulu tarihsel metinlerle ya da kendilerinden basit tarihsel anlatılar türetebilecekleri yazılı-yazısız tarihsel kanıtlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Yazarın savunduğu gibi, öğrencilerin hazır olan bilgiyi alıp kendilerine verilen sınavlarda birebir sunmaları yerine, konuya ilişkin anahtar noktaları kavrayıp, tarihsel olaya ait belgeleri inceleyip sonuca ulaşmaları istenmektedir.

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 büründürülmeli; vatandaş olarak haklarının ve ödevlerinin bilincinde bireylerin yetiştirilmesine yardımcı olmalıdır. Bunun için, tarihsel bilginin oranının azaltılarak tarih öğretimine ilişkin aktivitelerin geliştirilebilmesi için öğretmene zaman verilmesi kaçınılmazdır

(Kabapınar, 1998, s. 232). Bu bağlamda da tarih araştırmacılarına, tarih öğretmenlerine büyük rol düşmektedir.

Slater'a (1989), konuya ilişkin şöyle bir açıklama yapmıştır. "Tarih yalnızca geçmiş hakkında bilgi edinmemizi sağlayarak ait olduğumuz toplumlar, kültürler ve ulusların kimliğini anlamamıza yardım etmez; ayrıca bilgilendirilmiş ve sorumlu bir şüphecilikle yaklaşarak onlara karşı bağlılık ve sadakat duyguları geliştirmemizi de sağlar. Fakat tarihten daha fazlasını bekleyemeyiz. Bize çeşitli entelektüel beceriler kazandırmasına rağmen tarih her şeye karşı hoşgörülü bir yaklaşım geliştirmemizi garanti etmez. Bazen rahatsız edici şüpheler bırakma ihtimaline rağmen dış dünyaya ve eleştirel düşünceye kapalı zihinlerimizi açık tutabilir. Tarihsel düşünmenin birincil işlevi insanları toplumsallaştırmak değil, onların zihinlerini açmaktır" (Slater'dan aktaran Dinç 2009).

Dinç'e (2009) göre, tarihsel düşünmenin öğretilmesi farklı safhalarda gerçekleşir. Geleneksel eğitim anlayışından farklı, etkili tarih öğretimi ile geçmiş hakkında güvenilir tanımlama ve açıklamalara ulaşabilmek ve tarihsel düşünme becerileri ile tarih metodolojisinin kullanımına vurgu yapılmaktadır. Çünkü tarih metodolojisi ve tarih araştırmalarında kullanılan süreçlerin öğretilmesi, öğrencilere geçmişi anlama noktasında çeşitli yararlar sağlayabilir. Kaynakların incelenmesi ve yazılı kanıtların belirlenmesi, söz konusu kaynak ya da kanıt hazırlayan şahıs(lar)ın kişisel düşüncelerinin tespit edilmesi ve yazılı ya da diğer türden kaynaklardaki düşüncelerin arka planda kalan anlamlarının araştırılması süreçleri tarih metodolojisinin öğretimi

kapsamındaki bazı unsurlardır. Bu tarihsel gerçekliğin nasıl öğrenilebileceğinin öğretilmesi anlamına gelmektedir. Tarihsel düşünmenin öğretilmesi konu hakkında altyapı bilgisi ve genel bir perspektif sağlamak; muhtemel kanıt ve kaynakları belirlemek, bu kaynaklara nasıl ulaşılabileceğini anlatmak gibi faydalar sağlamaktadır.

Demircioğlu (2006) yapmış olduğu çalışmada İngiltere, Fransa, Avusturya ve Hollanda’da tarih öğretiminin genel amaçlarının ortak yönlerini araştırmıştır. Bu amaçlar özetle;

### **Tarihi Bilgi ve Kültür Aktarımıyla İlgili Genel Amaçlar:**

- Ulus, Avrupa ve dünya tarihi konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi
- Kültür ve mirası aktarma
- Ortak mirası ve kültürel geçmişi anlama

### **Etkili Vatandaşlıkla İlgili Genel Amaçlar:**

- Demokrasi ve hukuk kuralları hakkında bilgi edinme
- Çağdaş dünyayı anlayabilme
- Öğrencilere toplumda kendi yerini bulabilme becerisi kazandırma
- Kendi ülkesinin, Avrupa’nın ve dünyanın sosyal problemleriyle ilgilenme ve bunları çözebilme
- Barış, özgürlük, hoşgörü, iletişime açık olma, tolerans vb. özellikleri geliştirebilme
- Öğrencilerin kimlik gelişimlerine yardım etme
- Öğrencileri yetişkin yaşama hazırlama



## **Bilgiyi Düzenlemeye, Kullanmaya ve Üretmeye Dönük Becerilerle İlgili Genel**

### **Amaçlar:**

- Basit düzeyde araştırmalar yapabilmek
- Zihinsel olgunluğu sağlama ve zihni eğitime
- Analitik düşünebilme
- Eleştirel olabilme
- Problem çözebilme
- Tarihsel bilgiyi kritik edebilme
- Önyargıları tespit edebilme ve yenebilme
- Tarih, coğrafya ve sosyal bilimler öğretiminden doğan problemleri tanıma ve çözmeye çalışma
- Tarihçilerin kullandığı metodolojiyi öğrenebilme

### **Tarihi Bilgi ve Kültür Aktarımıyla İlgili Genel Amaçlar:**

- Dünya tarihi içinde ulus ve bölge tarihinin yerini anlama
- Tarihe karşı ilgi
- Dünya ve Avrupa tarihinin önemli dönemleri hakkında bilgi elde etme
- Maddi ve manevi kültürü derinlemesine anlama
- Kültürel, sosyal ve manevi konularla ilgili tarihsel değişim ve günlük tarih bilgisi elde etme

## **Bilgiyi Düzenlemeye, Kullanmaya ve Üretmeye Dönük Becerilerle İlgili Genel**

### **Amaçlar:**

- Günümüzü anlayabilme
- Yorum ve fikir ile tarihsel gerçekler arasındaki farkı görebilme
- Sebep, sonuç, benzerlik, farklılık, süreklilik ve kanıt gibi kavramları öğrenme
- Yorum ile gerçek arasındaki farkı ve önyargının bilgiyi nasıl tahrip ettiğini görebilme
- Sosyal değişimin farkında olabilme
- Zaman ve kronolojiyi anlama olarak sıralanmıştır.

Türk tarih öğretimi de geçmişten günümüze uzun bir yol kat etmiş ve çeşitli değişimlere uğramıştır. Ortaöğretim tarih dersi müfredatında mevcut olan amaçlar şu şekildedir:

### **Tarih dersinin genel amaçları**

1. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmesindeki yerini kavratarak öğrencilerin laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmasını sağlamak,
2. Geçmiş, bugün ve gelecek algısında tarih bilinci kazandırmak,
3. Türk tarihini ve Türk kültürünü oluşturan temel öge ve süreçleri kavratarak öğrencilerin kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesinde sorumluluk almalarını sağlamak,

4. Millî kimliğin oluşumunu, bu kimliği oluşturan unsurları ve millî kimliğin korunması gerekliliğini kavratmak,
5. Geçmiş ve bugün arasında bağlantı kurarak millî birlik ve beraberliğin önemini kavratmak,
6. Tarih boyunca kurulmuş uygarlıklar ve yaşayan milletler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak,
7. Türk milletinin dünya kültür ve uygarlığının gelişmesindeki yerini ve insanlığa hizmetlerini kavratmak,
8. Öğrencilerin kendilerini kuşatan kültür dünyaları hakkında meraklarını gidermek,
9. Tarihin sadece siyasi değil, ekonomik, sosyal ve kültürel alanları kapsadığını fark ettirerek hayatın içinden insanların da tarihin öznesi olduğu bilincini kazandırmak,
10. Tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlamak,
11. 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,
12. Barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamak,
13. Kendi kültür değerlerine bağlı kalarak farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilmelerini sağlamak,

14. Kültür ve uygarlığın somut olan ya da olmayan mirası üzerinde tarih araştırmaları yaparak çalışkanlık, bilimsellik, sanatseverlik ve estetik değerleri kazandırmak,
15. Öğrencilere, tarihsel anlatıları yazılı ve sözlü ifade ederken Türk dilini doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmaktır.

Avrupa’da tarih öğretiminin amaçları ile Türkiye’deki tarih öğretimi amaçları karşılaştırıldığında tarih dersi, sosyalleşme ve vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak düşünülmektedir. Tarih eğitimi vatandaşlık duygusu, moral ve kültürel değerleri öğretmek açısından Türk toplumunun ihtiyaçlarını karşılamak üzere düzenlenmiştir. Tarih öğretiminin amacı bir bakıma ahlak, hukuk ve vatandaşlık eğitime hizmet etmek gibi algılanmaktadır (Dilek,2002). Dilek (2002)’nin ifadesi tarih öğretimi amaçlarının ilk maddeleri için geçerli olabilir fakat yeni çalışmalar tarih dersini düşünme becerileri ön plana alan bir ders haline getirmeye odaklanmıştır. Ortaöğretim tarih dersi müfredatında yaşanan değişimle birlikte mevcut olan amaçlara yenilerinin eklendiği görülmektedir. Yukarıda görülen amaçların içinde değerler eğitimi ile alakalı olan ve tarihler düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik amaçların yer alıyor olması ve ders kitaplarında konuya ilişkin bol miktarda etkinliğin yer alması bu değişimin göstergesi sayılabilir.

### **Tarih Öğretiminin Amaçları ve Tarihsel Düşünme Becerileri**

Geçmişten günümüze insanın serüvenini inceleyen tarih bilimi, sosyal bilimlerin en önemli disiplinlerinden bir tanesidir. Tarih öğretiminin amaçları incelendiğinde iki farklı yaklaşımın ön plana çıktığı

görülmektedir. İlk yaklaşım gelenekçi tarih eğitimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşımla öğrencilere geçmişin bilgisi öğretilerek tarihini, toplumunu, değerlerini tanıyan ve benimseyen iyi vatandaşların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Demircioğlu, 2007, s. 14).

Ülkemizde de, farklı ülkelerde de tarih öğretimi ile kültür aktarımı yapma ve iyi vatandaş yetiştirme hedefi mevcuttur. Aynı zamanda tarih öğretimiyle yeni nesillere ahlaki ve dini bilgi ve tutum aktarıldığı ve zaman zaman ideoloji ve politikaların amaçları için araç olduğu da görülmektedir (Demircioğlu, 2012, s. 2).

Tarih öğretiminde kabul gören ikinci bir yaklaşım ise, öğrencilere bilimsel bakış açısı, üst düzey düşünme becerileri kazandıran ve öğrencileri tarihçiler gibi araştırmaya sorgulamaya iten bir yaklaşımdır (Demircioğlu, 2007, s. 14). Bu yaklaşımla geleneksel yaklaşımda verilen bilgileri alan öğrencilere hem tarihsel bilgiyi kazandırmak hem de araştırma yollarını öğretmek amaçlanmaktadır. Bu konuya ilişkin Karapınar (1998) çalışmasında, tarih derslerinin öğrencinin düşünebilme, eleştirebilme, yorumlayabilme, yapabilme, olgular arasındaki ilişkileri kurabilme gibi yasama dönük yeteneklerinin geliştirilebileceği bir yapıya sahip olması gerektiğini; vatandaş olarak haklarının ve ödevlerinin bilincinde bireylerin yetiştirilmesine yardımcı olmasının önemini belirtmektedir. Ayrıca tarih öğretimi ile üst düzey düşünme becerilerini geliştiren öğrencilerin aynı zamanda bilişsel gelişimlerinin de etkileneceği düşünülmektedir.

Tarih öğretiminin bilişsel gelişime katkıda bulunabilmesi tarihsel duyarlılık, tarihsel anlayış ve tarihte eleştirel düşüncenin geliştirilmesi ile olanaklıdır. Tarihin sosyal amaçlarının kişisel düşünceyi geliştirmek, öğrencileri demokratik topluma hazırlamak ve onları aktif yurttaşlar haline getirmek olduğu düşünülmektedir. Tarihin vatandaşlık eğitimi kapsamında ulusal duyguların geliştirilmesine, insan hakları, demokrasi ve kültürel haklara saygı, kültürel kimliğin geliştirilmesi vb. birçok öge yer almaktadır (Dilek, 2002).

Geçmiş yıllara göre müfredatta yapılan değişiklikler ile tarih dersinde öğrenme algısı da farklılaşmaya başlamıştır. Artık tarih dersinde öğrenme; önemli olayların zamanlarını, yer ve şahıs isimlerini ezberlemekten öteye geçmiştir. Dilek'e göre (2007) tarih dersinde öğrenme, çocuğun çevresinde algıladığı, somut şeylerin içselleştirilmesinden çok, sözlü ve kitabi öğrenme ve kanıtın sorgulanması gibi birtakım süreçleri düş gücü ve yaratıcılık gibi birtakım yeteneklerle birlikte içerir.

Vella'ya göre de, “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'den aktaran Işık, 2007).

Demircioğlu'na (2009) göre, Avrupa'da 2000li yıllardan itibaren tarih öğretimi uluslararası kuruluşların ilgisini çekmektedir. Özellikle Avrupa Birliği'nin toplumsal alanda yaptığı çalışmalarda çok kültürlülük, demokrasi, ortak kültür gibi konularının tarihsel bilgi ile desteklenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Tarihin nesnel ve duygusallıktan uzak bir anlayışla değerlendirilmesi ise, analitik ve bilimsel düşünme becerilerine dayalı olan tarihsel düşünme becerilerinin öğretimini zorunlu kılmaktadır.

Demircioğlu (2007:17-23), yerli ve yabancı eğitimcilerin çalışmalarından tarih öğretimi amaçlarını derlemiştir buna göre;

- **Ahlaki gelişim için tarih öğretimi:**

Tarih öğretimi, tarihsel olaylardaki ahlaki tema ve konuların öğretilmesi yoluyla öğrencilerin ahlaki gelişimlerine katkı sağlayabilir (Safran 1993).

- **Uygarlıkların değerlerin ve kültürü nasıl geliştiğini öğrenmek için tarih öğretimi:** Tarih öğretimi ile içinde yaşanılan toplumun değer sistemi kültür ve uygarlığını nasıl geliştiği bar olan değerler ve kültürel yapının gelişiminde etkili olan faktörlerin neler olduğunu öğretilir.

- **Toplumu daha iyi tanımak için tarih öğretimi:**

Tarih öğretimi ile toplumsal yapının oluşmasında etkili olan faktörler ve toplumları nasıl oluştuğu öğretilbilir (DES, 1985).

- **Boş zamanların değerlendirilmesi ve hoş vakit geçirilmesi için tarih öğretimi:**

Tarih öğretimi boş zamanların değerlendirilmesi ne yardım eder ve olumlu kişilik özellikleri kazanılmasına zemin hazırlar (Nichol, 1996).

- **Milli kimlik gelişimi için iyi vatandaş yetiştirmek için tarih öğretimi:**

Tarih öğretimi ile milli kimlik ve benlik gelişimini sağlamanın yanında, kanunlara saygılı, iyi vatandaşların yetiştirilmesi de mümkündür.

- **Mevcut ideolojik yapının öğrencilere benimsetilmesi için tarih öğretimi:**

Tarih öğretimi ve ideolojik yapıyı benimseyen öğrencilerin yetiştirilmesi mümkündür (Southgate, 1997).

- **Öğrencilerle hoşgörü anlayışının gelişimi için tarih öğretimi tarih öğretimi:**

Tarih öğretimi ile tarihsel süreç içinde farklılıkları nasıl oluştuğu öğretilbilir. Buna ilaveten günümüzdeki toplumsal ve kültürel farklılıkların bir zenginlik olduğu ve bu farklılıklar karşısında hoşgörülü olmasının gerekliliği öğrenciye benimsetilebilir (DES, 1985).



- **Öğrencilere deneyim sağlamak için tarih öğretimi:**

Tarih öğretimi öğrencilerin günümüze anlamalarına yardım ederek, onları hayata hazırlar (DES, 1985).

- **Demokratik bakış açısı kazandırabilmek için tarih öğretimi:**

Tarih öğretimi ile demokratik sistemin nasıl geliştiği öğretilbilir buna ilaveten demokrasinin gelişim aşamalarından ne tür mücadeleler verildiği ve nasıl fedakârlıkların yapıldığı öğretilerek demokratik sistemin neden korunması gerektiği konusunda öğrenciler bilinçlendirilebilir.

- **Empatik bir bakış açısı kazandırmak için tarih öğretimi:**

Tarih öğretimi, empatik bir bakış açısı sağlayarak farklı zaman ve mekânlarda insanları daha iyi anlamamıza yardım edebilir.

- **Geçmiş hakkında sağlıklı bilgilenebilmek için tarih öğretimi:**

Tarih öğretimi yoluyla, öğrencilere geçmiş hakkında farklı bilgiler sunabiliriz. Bu işlem yapılırken hangi bilgilerin sağlıklı olduğu konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi mümkündür ( Safran, 1993).

- **Dili öğrenme ve kullanma becerisi için tarih öğretimi**

Tarih öğretimi, okuma, anlama ve yazma becerileri geliştirebilir. Tarihi metinler çerçevesinde, metnin amacı, yazarın vermek istediği mesaj ve metnin yazılış tarzını kavrayabilen öğrenciler dili daha etkili kullanabilirler. Buna ilaveten yazılı ödevler yoluyla belirli tarihsel olayların kaleme alınması, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilir (Nichol, 1984).

- **Değişimin yaşamı nasıl etkilediğini öğrenebilmek için tarih öğretimi:**

Tarih öğretimine yüklenen en önemli görevlerden birisi, tarihsel süreç içindeki değişimin öğretilmesidir. Değişimin nasıl meydana geldiği, günümüze etkilerinin neler olduğu ve toplum yaşamını nasıl etkilediğini öğrenen öğrenciler çevrelerini daha rahat anlama şansına sahip olabilirler.

- **Bilimsel ve mantıksal düşünebilme yeteneği kazandırmak için tarih öğretimi:**

Tarih, tarihsel bilginin sorgulanması anlayışıyla öğretildiği zaman, “analiz”, “ karar verme” ve “muhakeme ve mukayese” yeteneği kazandırır buna ilaveten bu tarz bir öğretim yaklaşımı öğrencilerin bağımsız ve eleştirel düşünebilme yeteneğini geliştirir. Başka bir deyişle tarihçinin bilgi üretme yöntemini öğrenen öğrenciler bir tarihçi gibi bilimsel ve analitik düşünebilme şansına sahip olabilirler.

- **Çağımızdaki sosyal siyasal ve ekonomik sorunları nedenlerinin anlaşılabilmesi için tarih öğretimi tarih öğretimi**

Tarih öğretimi aracılığıyla öğrenciler, çağımızdaki, sosyal, siyasal ve ekonomik sorunların nedenlerini araştırma ve anlama şansına sahip olabilirler.

- **Günümüzde daha iyi anlamak ve yorumlamak için ihtiyaç duyulan temel kavramların öğrenilmesi için tarih öğretimi:**

Öğrenciler, tarih öğretimi aracılığıyla “değişim” , “süreklilik”, “sebeup”, “sonuç”, “iletişim”, “itilaf”, “anlaşma”, “benzerlik”, “farklılık”, “kapitalizm”, “Marksizm” ve diğer temel kavramlarla

geçmişin ve günümüzün nasıl oluştuğunu daha iyi kavrayabilirler (Farmer ve Knight,1995).

- **Geçmiş bugün ve gelecek bağlantısını kurabilmek için tarih öğretimi:**

Tarih öğretimi öğrencilere; geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağlantı kurabilme becerisi kazandırabilir.

- **Geçmişten ders almak için tarih öğretimi:**

Tarih öğretimi aracılığıyla öğrenciler, geçmişteki olayların meydana geliş sebeplerini görme ve farklı olayların ne tür sonuçlar doğurduğunu anlama şansına sahip olurlar. Bu çerçevede öğrenciler geçmişten nasıl ders alınabileceğini öğrenebilirler.

Görüldüğü üzere tarih öğretimi ile toplumlarda sadece iyi vatandaş yetiştirmek amacı yoktur. Tarih öğretimi; okuma, yazma, iletişim becerilerine sahip, demokratik düşünebilen, empati kurabilen gençler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte, tarihsel düşünme becerilerine sahip, tarihi belgeleri yorumlayabilen, tarihsel okuma ve yazma becerilerini geliştiren, eleştirel düşünen, hassas konuların farkında olan dünya vatandaşları yetiştirme amacı da mevcuttur. Bu amacın Avrupa’da ve Amerika’da tarih öğretiminde benzer olduğu, ülkemizde de bu amaca ilişkin çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

### **Tarihsel Düşünme Nedir?**

Tarihsel düşünme becerilerinin literatürde yer almasının tarihi 1970li yıllara dayanmaktadır. 1971 yılında, 1956’da geliştirilen Bloom Taksonomisi’nden esinlenerek “tarih öğretiminin eğitimsel amaçları”

isimli bir çalışma yapılmıştır (Coltham ve Fines, 1971; Safran, 1994, Baltacıoğlu,2013). Eser, tarih derslerinde öğrencilere ne tür becerilerin kazandırılacağını göstermesi açısından önemli bir dönüm noktası olarak gösterilebilir. Bu çalışmayı takiben, özellikle İngiltere merkezli olmak üzere, tarih öğretiminin beceri boyutu ve kanıtlara dayalı öğretimiyle ilgili çalışmalar devam etmiştir ve araştırma sonuçları, İngiliz tarih ders kitaplarına ve eğitim programlarına yansıtılmıştır.

Tarihsel düşünmeyi Dilek (2002, s. 68) şu şekilde ifade etmiştir; "Tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında bağlar kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Ülkemizde de tarihsel düşünme becerilerine ilişkin araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar neticesinde, son yıllarda yapılan tarih dersi öğretim programlarında, tarihsel düşünme becerilerin yer aldığı görülmektedir (TTKB, 2013).

Chowen'e göre ise; tarihsel düşünme konununun, olayların, kişilerin ve şartların bilgilerini ve olaylar arasındaki nedensel ilişkileri analiz etmeyi, sentezlemeyi ve yorumlamayı gerektiren bir süreçtir. Tarihsel düşünme, genel olarak geçmişi anlamak için içerik, bakış açısı ve algılanan olguları yorumlamayı içeren tarihsel bilgiyi kullanma süreci olarak tanımlanabilir ( Chowen 2005'ten aktaran Keleş ve Kiriş, 2010).

Martin'e göre (2011) tarihsel düşünmenin ne olduğu sorusu düşünüldüğünde ilk etapta aşağıdaki kavramların akla getirilmesi beklenmektedir. Bunlar;

- a) Çoklu perspektifte düşünme
- b) Birinci elden kaynakların analizi
- c) Kaynak tarama
- d) Tarihsel anlama
- e) İddia- kanıt bağlantılarının farkına varma becerileri şeklinde sıralanmıştır.

Tarihsel düşünme ile ilgili farklı tanımlama ise şu şekildedir; “Özünde tarihsel düşünme, geçmişin anlamını kavramak için kullandığımız zihinsel yapılardaki temel değişmedir” (Wineburg, 2002:6). Tarihsel düşünme üzerine uzun yıllardır çalışan İngiliz tarih eğitimcisi Sexias ise (1993, Akt. Çulha Özbaş,2010), tarihsel düşünmeyi dört açıdan incelemenin mümkün olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar;

- a) Tarihsel epistemoloji,
- b) Tarihsel temsil edilebilirlik,
- d) Tarihsel önemlilik,
- e) Tarihsel empatidir.

Tarihsel epistemoloji, tarih felsefesi ya da tarihsel bilginin nasıl geliştiğini, doğruluğunun nasıl kanıtlandığını, bilgiye ulaştıran verilerin kalitesinin nasıl değerlendirildiğini ve teorik modellerin açıklandıkları olaylarla nasıl ilişkilendirildikleri gibi konuları içerir (Çulha Özbaş, 2010, s.14).

Tarihsel temsil edilebilirlik; tarih derslerinde sadece önemli kişilerin ve önemli olayların anlatılarak, bu olaylardan etkilenen fakat göz ardı edilen işçi, köylü, kadın, çocuk, gündelik hayat gibi konuların tarihte

yer alması adına yapılan çalışmalardır. Tarih derslerinin amaçlarından biri etkili vatandaş yetiştirmek olarak düşünüldüğünde öğrencilerin kendilerini kolayca ait hissedebilecekleri sosyal sınıfların tarih dersi içinde yer almasının önemli olduğu görülmektedir (Çulha Özbaş, 2010, s. 14-15).

Tarihsel önemlilik öğrencilere toplumun üyeleri yani aile bireyleri, akrabalar, arkadaşlar; eğitim, medya vs. gibi kurumlar ve tarihsel yerler ve müzeler gibi mekânlardan elde edilen bilgiler yoluyla gerçekleştirilen bir kültürel aktarımdır (Barton, 1998 Akt. Çulha Özbaş, 2010).

Tarihsel empati ise geçmişte yaşamış kişilerin yerine kendimizi koyarak geçmiş dönemde yaşananları anlamaya çalışmak, olayların insanı boyutunu canlandırmaya çalışmak ve böylelikle olayları içselleştirmek anlamına gelmektedir. Tarihsel empati ile tarih derslerinde öğrenciler kendilerini dönemin şartlarını daha iyi anlayabilmeleri ve benzerlik ve farklılıkları fark etmeleri gerçekleşebilir (Çulha Özbaş, 2010, s. 16-17).

Sexias'ın tarihsel epistemoloji, tarihsel temsil, tarihsel önemlilik ve tarihsel empati isimleriyle dört başlıkta incelediği tarihsel düşünme kavramı açıldığında, tarihsel düşünme becerilerinin temellerini içerdiği görülmektedir.

Safran (2006, s. 130-142) ise çalışmasında, “Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları” başlığı altında beceri ve yeteneklerden bahsetmiş, sözcük edinimi, referans becerisi, hafızaya yerleştirme, kavrama, çeviri,

analiz, öteleme, sentez, iletişim becerileri alt başlıkları ile açıklamıştır. Buna göre tarihsel düşünme beceri ve yetenekleri şu şekildedir:

### **1. Kavrama**

- 1.1. Bir delilin dikkat çekici özelliğini ya da özelliklerini tanımlar veya tasvir eder.*
- 1.2. Bir karakterin tasvir edilmiş davranışını açıklamak için kendi deneyimlerini kullanır.*
- 1.3. Bir delil parçası veya ikincil kaynak materyali hakkındaki ilginç, şaşırtıcı vb. özellikleri formül eder.*
- 1.4. Delil hakkında sorulacak soruları formüle eder.*

### **2. Analiz**

- 2.1. Bir nesnenin bölümlerini sözel olarak isimlendirebilir.*
- 2.2. Bölümlerin ya da unsurların ne olduklarını çizerek veya tasvir ederek gösterir.*
- 2.3. Çeviri malzemesi içim biçim dizayn edebilir.*
- 2.4. İki veya daha fazla delil ya da ikincil kaynak materyaller arasındaki veya bunların kendi içindeki çelişkileri belirler.*
- 2.5. Bir delil veya ikincil kaynak materyalindeki eğilimleri, görüş açılarını ve değer yargılarını belirler.*
- 2.6. Analizde kullanılan ölçütleri ifade edebilir.*
- 2.7. İki delil ya da ikincil kaynak materyaller arasındaki benzerlik ve farklılıkları ifade eder.*
- 2.8. Öğeler arasındaki bağların niteliklerini belirler.*
- 2.9. Bir delil ya da tezdeki bağlantı kopukluklarını fark eder.*

### **3. Sentez**

- 3.1. Unsurları birbirlerine bağlayacak bağlantılar kullanır.*

3.2. Malzemeyi bir arada tutacak bir organizasyon prensibi kullanır.

3.3. Olayların sırasıyla zaman göstergelerini kombine eder.

3.4. Belli bir zaman dilimindeki hayat şartlarının canlı ve doğru tasvirini yapar.

3.5. Yeni bir unsuru organize bilgi bütününe yerleştirebilir.

3.6. Eldeki amaçlara uygun olmayan unsurları dışlar.

3.7. Bilinenler ile bilinmesi gerekenleri bir araya getirerek planlar yapar.

3.8. Birincil ve ikincil kaynaklardan çıkan malzemelerle ilgili kendi deneyim ve bilgi birikimini oluşturur.

#### **4. Yargı ve Değerlendirme**

4.1. Bir delil veya ikincil kaynak materyalini değerlendirirken uygun ölçütleri

kullanır.

4.2. Bir sonucu tartışır.

4.3. Ölçüt ve yargı arasında açık bir bağ oluşturur.

4.4. Kullanılan ölçüte başvurarak yargının doğruluğunu kanıtlar.

4.5. Materyalin muhtemel yorumlarını değerlendirir.

4.6. Sebepleri uygun olmayan sonuçları reddeder.

4.7. Materyali, üzerinde çalışılan dönemlerin değerlerine uygun biçimde yorumlar.

4.8. Bugünün değerleriyle daha önceki bir dönemin değerleri arasındaki farkları ortaya çıkarır.

4.9. Materyal yorumlamada şüphelidir ve gerekli uyarıları yapar.



## **5. Öteleme**

5.1. *Bir delilin incelenmesinden sonra makul çıkarımlar yapar.*

5.2. *Delillerdeki boşlukları doldurmak için makul teklifler ileri sürer.*

5.3. *Mantıklı hipotezler kurabilir.*

## **6. Sentez**

6.1. *Uysurları birbirlerine bağlayacak bağlantılar kullanır.*

6.2. *Malzemeyi bir arada tutacak bir organizasyon prensibi kullanır.*

6.3. *Olayların sırasıyla zaman göstergeleri kombine eder.*

6.4. *Belli bir zaman dilimindeki hayat şartlarının canlı ve doğru tasvirini yapar.*

6.5. *Yeni bir unsuru organize bilgi bütününe yerleştirebilir.*

6.6. *Eldeki amaçlara uygun olmayan unsurları dışlar.*

6.7. *Bilinenler ve bilinmesi gerekenleri bir araya getirerek planlar yapar.*

6.8. *Birincil ve ikincil kaynaklardan çıkan malzemelerle ilgili kendi deneyim ve bilgi birikimini oluşturur.*

## **7. Yargı ve Değerlendirme**

7.1. *Bir delili veya kaynak materyalini değerlendirirken uygun ölçütleri kullanır.*

7.2. *Ölçüt ve yargı arasında açık bir bağ oluşturur.*

7.3. *Kullanılan ölçüte başvurarak yargının doğruluğunu kanıtlar.*

7.4. *Materyalin muhtemel yorumlarını değerlendirir.*

7.5. *Sebepleri uygun olmayan sonuçları reddeder.*

7.6. *Materyali, üzerinde çalışılan dönemlerin değerlerine uygun biçimde yorumlar.*

7.7. *Bugünün değerleriyle daha önceki dönemin değerleri arasındaki farkları ortaya çıkarır.*

7.8. *Materyal yorumlamada şüphecidir ve gerekli uyarıları yapar.*

Yukarıda numaralanmış şekilde açıklanan tarihsel beceri ve yeteneklerin, sonradan daha kapsamlı halde incelendiği, Avrupa ve Amerika’da konuya ilişkin yeni çalışmalar yapılarak, farklı başlıklar halinde, “tarihsel düşünme becerileri”ni oluşturduğu görülmektedir. Bu bağlamda, tarihsel düşünme becerilerinin temel kaynağının “Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları” isimli çalışma ve bu çalışmada ortaya çıkarılmış olan beceri ve yeteneklerdir, denilebilir.

### **Tarihsel Düşünme Becerileri**

İngiltere’de yeni tarih öğretimi ile başlayan tarih dersinin güncel yaşamla nasıl ilişkilendirebileceğine ilişkin yapılan çalışmalar ve tarih öğretiminin sadece isim, sayı, rakam ve maddelere dayalı olarak öğretilmemesi gerektiğiyle ilgili ABD ve Kanada merkezli çalışmalar tarihsel düşünme becerilerini gündeme taşımıştır (Demircioğlu, 2012, s. 3-4)

Tarihsel düşünme temelli bir programa sahip olan Amerika Birleşik Devletleri’nde tarihsel düşünme becerileri, beş “Tarihsel Düşünme Standardı” altında incelenmektedir (The National Center of History, 2014). Bunlar:

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

### ***Kronolojik Düşünme Becerisi***

Tarih biliminin temeli olan kronoloji; en basit anlamıyla, olayların ne zaman ve hangi sırayla meydana geldiğidir. Öğrencilerin kronoloji becerisi olmadan olaylar arasındaki ilişkileri incelemesi veya tarihte sebep sonuç ilişkilerini açıklaması imkânsızdır. Kronoloji, tarihsel düşünmeyi düzenleyen zihinsel bir yapı işlevi görmektedir (MEB, 2013, s. 8).

Kronoloji becerisi ise; değişim, süreklilik, gelişim gibi kavramları da içine alan bir beceridir. Safran ve Simşek (2006)'ya göre, kronoloji becerileri ise şu şekilde açıklanmaktadır:

- Örnek bir olayı zaman düzleminde tarihinden hareketle yerleştirme,
- Örnek iki olayı zaman düzleminde yine tarihinden hareketle öncelik-sonralık durumuna göre sıralama,
- Örnek pek birçok olayı yine tarihlerinden hareketle belirli dönem ya da tarihler arasında zamansal açıdan düzlemde konumlandırma,

- Örnek bir olayın hangi yüzyıla ait olduğunu tarihten hareketle tespit etme ya da herhangi bir yüzyıla ait örnek bir tarih belirleme (tarihlendirme),
- Örnek birçok olayın arasında hangisinin zamansal olarak daha uzak/yakın olduğunu mesafelendirme ve örnek olaylar arasından aynı zamanda meydana gelmiş olanları (eşzamanlılık) belirleme şeklinde tanımlanmaktadır.

Demircioğlu'na (2009, s. 230) göre kronolojik düşünme, geçmişten bugüne tarihlendirmenin nasıl yapıldığını bilmenin yanında, kronolojiyle ilgili zaman, değişim, süreklilik gibi kavramları da bilmeyi ve kullanabilmeyi gerekli kılan, tarihsel olayları mantıklı bir biçimde değerlendirebilmek için okuyuculara yardımcı olan bir beceridir. Kronolojik düşünme aracılığıyla geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki fark sağlıklı bir biçimde ayırt edilebilmekte ve geçmiş daha anlamlı hale gelmektedir.

Tarih dersi öğretmenlerine, öğrencilerde kronolojik düşünme becerisini geliştirmek amacıyla, öğrencilerin iyi kurgulanmış tarihsel anlatıları (tarihî roman ve hikâye, biyografiler ve hikâyeci tarihçiliğin iyi örnekleri vb.) okumalarını önerilmektedir. Bunların, öğrencilerin ilgisini çekmede ve canlı tutmada önemli bir etkisi vardır (MEB, 2013, s. 8).

Derslerde kullanılan iyi oluşturulmuş öyküler, anlatılar gibi çeşitli etkinlikler öğrencilerin dikkatini üst düzeyde tutarak, etkinliklerdeki zaman olgusunu yakalayabilmelerini sağlayabilir. Zaman içinde öğrenciler, olayları çıkaran kahramanları ve eylemleri fark eder,

geçmişte yaşanan olaylar ve günümüzde yaşanan olaylar arasındaki bağlantıları kurabilirler. Ayrıca tarih derslerinde geçen yıl, on yıl, yüz yıl gibi zaman dilimlerini ölçmek ve takvim sistemini birleştirmeye yönelik hesapları yapabilmek için matematik dersinde kazandıkları becerileri de kullanabilmektedir (Güven, 2014, s. 81).

Borries (2009, s. 299) çalışmasında, erken yaşlardan itibaren çocuklara, kronoloji ve tarih bilgisini kazandırabilmenin mümkün olduğunu ifade etmektedir. Tarihsel olaylar ve önemli gelişmeler çocuklara aktarılırken, anlatılan dönemlere ilişkin çeşitli simgeleri (dönemlere ait silahlar, piramitler, makineler, icatlar gibi) içeren zaman şeritlerinden faydalanılması tavsiye edilmektedir.

Öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için zaman şeridinde kendilerine sunulan bilgileri değerlendirebilmeleri, geçmiş, bugün, gelecek penceresinden olayları değişim ve süreklilik çerçevesinde değerlendirebilmeleri ve kendileri tarih yazarken de kronolojik zamanı yerinde ve doğru kullanabilmeleri gerekir. Ayrıca öğrencilerin tarihsel zamanın kültürlerin süzgecinden geçerek şekillendiğini fark etmeleri, Rumi takvimi miladiye çevirebilmeleri, kısaca zamanı günler, haftalar, aylar, yıllar, on yıllar, yüzyıllar ve binyıllara göre hesaplayabilmeleri gerekmektedir (Çulha Özbaş, 2010, s. 18).

Tarih araştırmacıları tarafından tanımlanan “kronoloji becerisini” kazanan öğrencilerden aşağıdaki kazanımlar beklenmektedir.

Kronolojik düşünme becerisini geliştirirken öğrenciler;

1. Geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayırım yapar.
2. Bir tarihsel metindeki zaman akışını (ne zaman başladı, sürecin hangi evresinde ne oldu, sonuç nasıl oldu) belirler.
3. Belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturur.
4. Takvim zamanını günler, haftalar, aylar, yıllar, yüzyıllar, binyıllar olarak ölçer. Takvim çeşitleri ve bunlara ait temel kavramlar (MÖ, MS, yüzyıl vb.) üzerinden zamanı hesaplamalar ve diğer takvim sistemlerine (hicri ve rumi takvimi miladi takvime vb.) dönüştürür.
5. Tarih şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlar.
6. Tarihsel süreklilik ve değişimi açıklamak amacıyla bir tarihsel akış şeması oluşturur.
7. Tarihi, dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırır ve farklı yaklaşımlar önerir (NCHS, 2014, MEB, 2013, Güven, 2014, s. 81-82).

### ***Tarihsel Kavrama Becerisi***

Tarihsel kavrama ya da anlama, tarihsel kavramlarla ilgili öğrencilerin zihinlerinde canlandırdıkları imgeler ya da bir tarihsel bir konu hakkında birçok ayrı algıyı kapsayan genel düşünceler olarak ifade edilebilmektedir. Tarih derslerinde öğrencilerin karşısına birçok farklı isim, tarih ve olay çıkmaktadır. Öğrencilerin tarihi konuları kavramaları birçok farklı beceriyi kullanmaları ile mümkündür.

Öğretmenler gerek yazılı, gerek de sözlü olarak konuları aktardıklarında, öğrencilerden bu konuları kavramalarını beklemekte ve bu beklentileri için çeşitli materyaller ve yöntemlerden faydalanmaktadırlar.

Tarih derslerinde öğretmenler, tarihsel metinlerden faydalanarak öğrencilere konuları öğretmeye çalışmaktadırlar. Tarihsel metinlerin en belirleyici özelliklerinden biri de tarihi olayları inandırıcı bir şekilde yeniden düzene koymasındır. 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, zihinlerinde canlandırarak okuma yeteneğini geliştirmelidir. Bunu yaparken birey ve grupların; niyetlerini, eğilimlerini, değer yargılarını, fikirlerini, umutlarını, şüphelerini, kararlarını, güçlü ve zayıf yanlarını göz önüne almalıdır (MEB; 2013, s. 8).

Tarihsel metinlerin ayrıca tarihsel figürlerin gerçekte yaşadığı karmaşık dünyayı öğretmek, bu kişilerin karşılaştıkları güçlükler ya da engelleri anlayabilmek, tarihi olayın parçası olan kişilerin niyetlerini açığa çıkarmak ya da olayları aydınlatmak gibi işlevleri de vardır. Tarihsel öykü, öz yaşam öyküleri, biyografiler ve anlatıları anlayabilmek okuyucular geniş bir hayal gücü kullanarak okuma yapmalıdırlar. Böylelikle için metinlerde geçen tarihsel kişiliklerin, korkuları, endişeleri şüpheleri, umutları, niyetleri ve beklentilerini ortaya çıkarabilmek mümkündür (Jenkins ve Munslow 2003'den aktaran Güven 2014).

Tarihsel kavramanın gerçekleştirilmesi için öğrencilerden, tarihi metinleri gerçek bağlamlarında okuyarak, olaylarda kimlerin rol oynadığını, nerede gerçekleştiklerini, sebeplerinin ve sonuçlarının neler olduğunu anlamaları ve tüm bu verileri kullanarak tarihsel bilgiyi kendi bağlamlarında tekrar yapılandırmaları beklenmektedir. Bunu yapabilmeleri için okuma becerilerini de iyi kullanmaları gerekmektedir (Çulha Özbaş, 2010, s. 18).

Tarihsel kavrama, öğrencilerin tarihsel konulara ilişkin bakış açısını geliştirmelerini ve geçmişte o dönemde yaşayanların deneyimi pencerelerinden bakarak kendi sözcükleriyle betimlemeleri gerektirir. Günlükler, geçmişte yaşamış kişilere ait edebi ürünler, mektuplar, sanatsal ürünler ya da nesnelere inceleyerek öğrenciler, olayların gerçekleştiği tarihsel bağlamı da göz önünde tutarak hem bugün hem de geçmişin değerleri ile birlikte ele almayı öğrenebilirler. Bu beceriyi kazanabilmiş öğrencilerin geçmiş, bugünün kural ve değerleri ile yargılamaktan kaçınacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu önemli kazanımların ötesinde, öğrenciler tarihsel olayları yeniden açıklayan veya yorumlayan anlatıları da kavrayacak becerileri geliştirmeli ve tarihsel akış içinde etkili olmuş güçler arasındaki ilişkiyi ve bu güçlerin olayların gidişatını nasıl etkilediğini analiz edebilmelidirler (MEB, 2013, s. 8).

Bu beceriler erken yaşlarda çocukların hayal gücüne hitap eden ve onlara tarihi olguların sürekliliği konusunda önemli temel sağlayan biyografilerden yararlanma yoluyla kazandırılabilir. Sınıf düzeyi yükseldikçe tarihsel edebi ürünlerin öğretim programındaki yeri



artırılması, öğrencilerin geçmişi daha iyi anlamaları ve ilgilerini sürekli tutulması konusunda farklı çalışmalara yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir (Jenkins ve Munslow 2003'den aktaran Güven 2014).

Tarihsel kavramanın diğer bir önemli noktasını ise tarihsel olayların içindeki ana soruyu sorabilmek oluşturmaktadır. Bunun için de çocukların olayın amacını, bakış açısını ya da içinde bulunulan durumu anlayabilmeleri esastır. Burada kilit nokta, öğrencilerin farklı bakış açılarını anlayabilmelerini sağlamaktır. İşte bu noktada tarihsel metni yaratıcı okuma becerileri ile okuyabilmek önem kazanmaktadır (Çulha Özbaş, 2010, s. 19).

Grant'a göre, öğrenciler tarihsel olayları etkileyen durumlar ve farklı güçler arasındaki ilişkiyi analiz eden olaylar bütün üzerinde görüş açıklama olanak veren tarihsel öykü ya da anlatıları kavrama becerilerini de kazanmış olmalıdırlar. Tarihsel öykü ya da anlatıları kavrama becerileri;

1. Tarihsel anlatının cevap bulmaya çalıştığı temel sorunu belirlemeyi,
2. Anlatının dayandığı bakış açısı ve amacı belirlemeyi,
3. Tarihsel açıklama ya da analizi gerçek anlamda anlayabilme ve okuyabilmeyi,
4. Yazarın metni nasıl organize ettiğini gösteren yöntemsel ipuçlarını belirleyebilmeyi içermektedir (Grant 2003'ten aktaran Güven 2014).

Dilek (2002, s. 89), tarihsel kavramada, tarihsel duyarlılık ve becerilerin yanında bilgi boyutunun da önemli olduğunu, Çulha Özbaş ise (2010, s. 19) ise tarihsel kavramanın aynı zamanda insanlığı anlamayı da gerekli kıldığını belirtmektedir. Yani tarihsel kavrama becerisini tarihsel bilgisi ile birleştirip yorumlayabilen öğrenciler, hem tarihi olayı anlayabilecek hem de bu olayları yaşayan insanların genel ilgilerini, ihtiyaçlarını, korkularını, eksikliklerinin neler olduğunu kavrayabilecektir.

NCHS'den uyarlanıp Türk tarih dersi müfredatında yer alan tarihsel kavrama becerisi kazanımları aşağıdaki gibidir:

Tarihsel kavrama becerisini geliştirirken öğrenciler;

1. Tarihsel belge veya metnin yazarını ve kaynağını belirtir.
2. Bir tarihsel metnin gerçek anlamını (Tarihsel bir olayın nerede olduğunu, olayda kimlerin yer aldığını, bu olayın sebep ve sonuçlarını) kavrar.
3. Bir tarihsel metinde yazarın cevaplamaya çalıştığı temel soruları belirler. Tarihsel metnin inşa edildiği bakış açısını ortaya koyar.
4. Tarihsel olgu ve görüşleri ayırt eder. Bunu yaparken ikisi arasındaki ilişkiyi dikkate alır. Tarihçinin üzerinde çalıştığı olguları seçtiğini ve bu seçimin tarihçinin görüşünü yansıttığını fark eder.
5. Tarihsel metinleri hayal gücünü kullanarak okuyabilir. Tarihsel metnin; birey veya toplumların amaçları, eğilimleri, değer

yargıları, fikirleri, genel görünüşleri, umutları, korkuları, güçlü ve zayıf yanları konusunda neleri ortaya çıkardığını göz önünde bulundurur.

6. Farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirir. Geçmişe ait buluntuları, belgeleri, mektupları, günlükleri, sanat eserlerini ve edebi ürünleri inceler. Geçmişî tarihsel empati kurarak yorumlar.
7. Tarihsel olayların meydana geldiği coğrafi alanlar hakkında bilgi edinirken veya mevcut bilgilerini geliştirirken tarihsel haritalardaki bilgiyi kullanır.
8. Grafiklerde, tablolarda, şemalarda ve diyagramlarda sunulan metne yardımcı veriler üzerinde çalışırken görsel ve sayısal verileri kullanır.
9. Görsel (fotoğraflar, temsili resimler, eğitsel karikatürler ve mimari çizimler vb.) ve edebi ürünler (roman, şiir ve oyunlar vb.) ile müzik (halk müziği, popüler ve klasik müzik) eserlerini kullanır.

Tarihsel metinlerde verilen bilgileri açıklamanın, görsel hâle getirmek ve somutlaştırmak amacıyla tarih haritalarında sunulan verilerin, çeşitli grafiklerde verilen görsel, matematiksel bilgiler ve tarihsel fotoğraflar, siyasi karikatürler, temsili resimler ve mimari çizimler gibi farklı görsel materyaller üzerinde çalışmanın tarihsel metinleri kavramayı kolaylaştıracağı düşünülmektedir (MEB, 2013, s. 9).

### ***Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi***

Tarih öğretimi esnasında öğrencilerin bir kısmı tarih öğretmenlerinden aldıkları bilgiyi kesin doğru kabul ederken, bir kısmı tarih ders kitaplarından ve öğretmenlerinden aldığı bilgiyi bir araya getirmektedir. Buna karşılık bazı öğrenciler ise aynı tarihsel konuya ilişkin farklı kaynakları okuma, öğretmenlerinden konu hakkında ek bilgiler isteme eğiliminde olabilirler. Tarihsel analiz ve yorum becerisi de üst düzey düşünme becerisi sahibi olan öğrencilerin tek bir kaynaktaki bilgilere bağlı kalmaması ve farklı kaynakları inceleme arzusu ile ortaya çıkmıştır.

Örneğin; II. Dünya Savaşı ile ilgili yüzlerce kitap, tarihi belge, fotoğraf ve video bulunabilir. Öğrenciler bu belgelerden herhangi bir tanesini alıp o belgede yazılanların (ya da görülenlerin) doğru olduğunu düşünebilir. Oysa tarihsel analiz ve yorum becerisine sahip bir öğrenci, konuyla ilgili farklı kaynaklara ulaşır ve bu kaynaklardaki farklı bilgileri karşılaştırarak en doğruyu bulabilir. Özellikle II. Dünya Savaşı gibi farklı devletlerin içinde bulunduğu, yakın tarihe ilişkin tarihi konulara ilişkin birçok materyale ulaşmak ve bu materyalleri analiz etmek mümkündür.

Öğrencilerin herhangi bir tarihsel konuya ilişkin farklı kaynakları inceleyip, karşılaştırmalar yaparak, okuduğu kaynaklar arasındaki benzerlikleri, farklılıkları anlamak, sorgulamak, kanıtlara dayalı olarak sonuçlara ulaşabilme becerileri tarihsel analiz ve yorum becerisi ile ilişkilidir.

İyi yazılmış tarihsel metinler, öğrencilerin tarihte neden sonuç ilişkilerini analiz etmelerini kolaylaştırmaktadır. Böylece öğrenci toplumsal değişimin nasıl olduğunu, insanın eğilimlerinin önemini, süreç ve çıktılar kargaşası içinde amaçlarını, onları belirleyen araçlar tarafından nasıl etkilendiğini analiz edebilir. Çok az şey öğrencileri, neden sonuç ilişkilerinin karmaşık boyutlarını çözmek kadar heyecanlandırabilir. Hiçbir şey, geçmiş yaşantıları ve güncel sorunları basit ve tek bir nedene indirgeyerek açıklamaktan daha tehlikeli değildir (MEB, 2013, s. 10).

Hover ve Yeager'e göre, tarihsel analiz ve yorumlar becerisini kullanmak isteyen öğrenciler, tarihsel kavrayış ve becerilerini de işe koşmalıdırlar. Bunun sebebi, tarihsel kavrama ile tarihsel analiz ve yorum becerilerinin birbirinden kesin hatlarla ayrılmaz olduğu ve bazı noktalarda birbirleriyle örtüşmesidir. Örneğin tarihsel bir döküman ya da kaynağın güvenilirliğini sorgulamak, kavrama becerilerini de gerektirmektedir (Hover ve Yeager 2004'ten aktaran Güven 2014).

Tarihsel metinleri çeşitli kaynaklardan okuyan öğrenci, tarihi konulara tek bir taraftan değil farklı perspektiflerden bakmayı öğrenebilmektedir. Aynı zamanda analiz ve yorum becerilerini geliştirebilmiş öğrenciler, geçmişte yaşayan insanların farklı inançlarının, farklı gelenek, göreneklerinin olduğunu bilincine de varmaktadırlar. Örneğin II. Dünya Savaşı'yla ilgili bir Alman askerinin ailesine yazmış olduğu mektuplardan okuyan bir öğrenci o dönemin şartlarını, savaş koşullarının ne kadar ağır olduğunu anlayabilecektir. Aynı öğrenci Alman milliyetçisi bir komutanın yazdıkları ile savaş sırasında

Polonya'dan kaçıp göçmen hayatı yaşamak zorunda kalan bir Polonyalı köylünün yazdıklarını karşılaştırıp analiz ettiğinde, bir olayın, farklı milletten insanları nasıl etkilediğini öğrenmiş olur. Bu öğrencinin farklı kaynaklardan okuduğu bilgileri derleyerek konu hakkında görüşlerini bildirmesi de yorum becerisi ile ilişkilidir.

NCHS'den uyarlanıp Türk tarih dersi müfredatında yer alan, tarihsel analiz ve yorum becerisini kazanımları aşağıdaki gibidir:

Tarihsel analiz ve yorum becerisini geliştirirken öğrenciler;

1. Benzerlik ve farklılıkları belirleyerek, farklı düşünce, değer, tarihî şahsiyet, davranış ve kurumları karşılaştırır.
2. Geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirterek bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurur.
3. Neden sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu (bireyin ve tarihî şahsiyetlerin önemi, ekonomik ve nesnel koşulların önemi, düşüncelerin, insan çıkarlarının ve inançların etkisi, şansın ve tesadüfün rolü) göz önüne alarak bu ilişkiyi analiz eder.
4. Mekân ve zaman sınırlarını aşan uzun vadeli ve büyük çaptaki gelişmeler de dâhil süregelen sorunları belirlemek amacıyla çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapar.
5. Tarihsel kanıt temelli ve bilgiye dayalı hipotezlerle desteklenmeden öne sürülen görüşleri ayırt eder.
6. Birbiriyle ihtilafli tarihsel metinleri karşılaştırır.

7. Tarihsel olasılık örneklerini ve değişik seçeneklerin nasıl farklı sonuçlara yol açabileceğini göstererek tarihte kaçınılmazlığın olduğuna ilişkin iddiaları şüphe ile karşılar.
8. Tarihsel olaylar hakkındaki yorumların geçici olduğunu, yeni bilgiler keşfedildikçe ve yeni yorumlar yapıldıkça değişebileceğini kavrar.
9. Tarihçilerin geçmiş hakkında farklı yorumları olduğundan ve tarihçiler arasındaki temel tartışmalardan haberdar olur.
10. Geçmişte alınan kararların sağladığı fırsatları ve yol açtığı sınırlılıkları göz önüne alarak geçmişin etkileri hakkında hipotezler üretir (MEB, 2013: 10).

Neticede öğrencilerin tarihsel analiz ve yorum konusunda öğrencilerin başarılı olabilmeleri için bir kaynağın güvenilirliğini değerlendirebilmeleri, farklı değerleri, fikirleri, davranışları ve çıkarımları karşılaştırabilmeleri gerekmektedir. Ayrıca tarihsel gerçekler ile yorumları birbirinden ayırabilmeleri, çoklu bakış açısını anlayabilmeleri ve tarihin sadece yenenlerin bakış açısı ile yazılmadığını anlayabilmeleri ve geçmişte yaşanan olayların günümüzü nasıl etkilediği hakkında yorum yapabilmeleri gerekmektedir (Çulha Özbaş, 2010, s. 20).

### ***Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi***

Sorgulamaya dayalı öğrenme, geleneksel, öğretmen merkezli öğretimin aksine öğrenciyi merkeze alan, öğretmenin rehber olduğu, öğrencilerin ise öğretimin bizzat içinde olduğu bir öğrenme biçimidir. Bu öğrenme

sisteminde, kaynak sadece öğretmen ve ders kitapları değildir. Öğrenci sorular sormakta, mevcut bilgilerini analiz etmekte ve ilgili konuya ilişkin araştırmalar yaparak bilgiye ulaşmaya çalışmaktadır. Araştırma becerisi ise, öğrencilerde doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili araştırma plânlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları göz önüne alma, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmelerini içermektedir.

Tarihsel sorgulama, problemin tanımlanmasıyla başlamaktadır. Problemin tanımlanmasıyla birlikte, öğrenciler, bir dokümanı, kaydı veya arkeolojik veya tarihsel siteyi incelemeleri teşvik edilir. Öğrencilerden şu sorulara cevap aramaları istenir:

- Bu kanıtlar kim tarafından, ne zaman, nasıl ve neden yapıldı?
- Bu kanıtların gerçekliğinin, yetkinliğinin ve geçerliğinin ölçütü nedir?
- Bu kanıt, yazarın bakış açısı, geçmişi ve eğitimi hakkında neler söylemektedir?
- Bu belge veya buluntunun yansıttığı olayın geçerli bir hikâyesini, açıklamasını veya anlatisını yeniden inşa etmek için başka neler keşfetmek zorundayız?
- Eldeki verilerden ne tür bir yorum çıkarılabilir ve bu veriden oluşturulan tarihsel açıklamayı desteklemek için ne tür iddialar öne sürülebilir? (MEB, 2013, s. 11).



Öğrencilerden, bir etkinlik dâhilinde ya da öğretmenlerinin rehberliğinde ele aldıkları tarihsel probleme ilişkin çalışmaları beklenmektedir. Örneğin öğrenciler bir tarihsel doküman inceliyorlarsa, bu dokümanla ilgili yukarıdaki sorulara anlamlı tahminlerde bulunmaları beklenmektedir.

Bu süreçte, bu tarz bir etkinlik yapılırken öğrencilerin belge veya buluntunun ait olduğu tarihsel dönem hakkındaki bilgileri oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin ellerinde olayla ilgili sadece birkaç tane kanıt olabilir. Boşlukları doldurmak, eldeki belgeleri değerlendirmek ve güçlü bir tarihsel metin oluşturmak daha geniş bir anlayışı ve tarihsel bilgiyi gerektirmektedir. Bu sebeple eğer öğrencilerin ders kitabındaki yorumlarla sınırlı kalmaması isteniyorsa, öğrencilere ders kitabının yanında farklı materyallerin de verilmesi tavsiye edilmektedir. Böylelikle öğrencilerin, ders kitabındaki bilgileri sorgulamasını, olay hakkında yeni sorular sormasını, ders kitabında yer verilmeyen tarihî şahsiyetlerin bakış açılarını araştırmasını ve ders kitabının tamamıyla veya kısmen göz ardı ettiği bir konuyu derinlemesine inceleyebilmesini sağlanabilmektedir.

Ayrıca araştırmaya ve sorgulamaya dayalı etkinliklerin okul dışında da yapılabileceği düşünülmektedir. Öğrenciler iyi bir rehberlik eşliğinde ve yeterli açıklamalar desteğiyle tarihsel bir konu hakkında araştırma yapabilirler. Bu tarz bir çalışma için öğrenciler bireysel ya da grup olarak çalışabilirler. Öğrenciler, uygun araştırma ortamına karar verme, araştırmada ne tip ve ne kadar doküman toplanması gerektiğine karar verme, bilimsel yaklaşım kullanarak araştırmayı plânlama, uygun

araç gereç kullanma, sonuçları sunma yollarını belirleme gibi alt becerileri de kullanarak, “etkili bir tarih araştırması” yapmış olurlar.

Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisini geliştirirken öğrenciler;

1. Tarihsel dokümanlar, tanıkların anlatıları, mektuplar, günlükler, buluntular, fotoğraflar, tarihi mekânlar, sanat eseri ve mimari eserlerden hareketle tarihsel sorular sorar.
2. Kütüphane ve müze koleksiyonları, tarihi mekânlar, tarihi fotoğraflar, gazeteler, günlükler, dergiler, belgesel filmler, tanık anlatıları, nüfus sayım sonuçları, vergi kayıtları, istatistiksel derlemeler ve ekonomik göstergeler gibi çok değişik kaynaklardan tarihsel veri elde eder.
3. Tarihsel verinin ait olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamı açıklayarak bu verileri sorgulama, geçerliğini, güvenilirliğini, yeterliğini, gerçekliğini, iç tutarlılığını ve bütünlüğünü değerlendirir. Olguların göz ardı edilmesi veya icat edilmesi yoluyla önyargı, çarpıtma ve propaganda amacı taşıyıp taşımadığını inceler.
4. Eldeki kayıtlardaki boşlukları belirleyip, zaman ve mekâna ait bilgi ve bakış açılarını düzenleyerek sağlam bir tarih yorumu yapar.
5. Ailenin büyüklüğü ve kurulmasındaki değişimler, göç şekilleri, refah dağılımı ve ekonomik değişimler gibi konuların açıklanmasında sayısal analizleri kullanır.

6. Yüzeysel görüşler yerine sağlam bir muhakemeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlarla destekler (MEB, 2013, s. 13).

Bu kazanımlarla öğrenciler, yaparak-yaşayarak araştırma aktiviteleri ile veri toplama, onları analiz etme ve bu analizlerle güncel hayatın karmaşık sorunlarına çözüm bularak öğrenmelerini sağlamak için cesaretlendirilmiş olurlar. Bu cesaret ileri vadede öğrencilerin güncel hayatlarında yaşadıkları sorunlara ilişkin çözümler üretebilmelerini, hayata ilişkin detayları sorgulayabilmelerini öğretebilir.

### ***Tarihsel Sorunların Analizi ve Karar Verme Becerisi***

Sorun analizi, incelenmeye çalışılan temel sorunun çevresindeki tüm sorunlar arasında “neden-sonuç” ilişkisi kurmaya yarayan bir beceridir. Karar verme becerisi ise bireylerin sorunla karşılaştıklarında sorunu dikkatle gözden geçirmesini, sonucu önceden tahmin etmesini ve en iyi çözüm yolunu bulmasını kapsayan bir süreç olarak tanımlamıştır (Euli 1988’den aktaran Gelen, 2002).

Öğrencilere, tarihsel sorunların analizi ve karar verme becerisi kazandırabilmek için bir etkinlik uygulandığında o öğrencilerden tarihsel konuya ilişkin sorunu belirlemelerini, analiz etmelerini ve tarihsel olayda rol oynamış kişilerin yerine kendilerini koymaları istenerek, tarihi bir karar vermeleri beklenebilir. Böyle bir etkinlik yapıldığında öğrenciler şunu fark edeceklerdir. Güncel hayatlarında yaşadıkları olaylar kendilerini ya da ailelerini etkileyebilecek çeşitli önemli kararlar içerebilmektedir.

Tarih konuları, birçok kritik dönemi içermektedir. Bu tarz kritik dönemlerde, tarihe adını yazdırmış kişilerin vermiş olduğu kararların (olumlu ya da olumsuz) önemi hakkında konuşmak, çeşitli karşılaştırmalar yapmak da bu becerilerle ilişkilidir. Öğrenciler, tarihi konulara ilişkin yaptıkları değerlendirmelerle kendilerini bu olayların içinde gibi hissedebilirler. Böylelikle öğrencilerin, tarih dersine ilgi ve katılımlarını artması da mümkün olabilir.

Çocuk ya da yetişkin tüm insanların hayatlarında, önemli ya da önemsiz birçok konuda karar vermesi gereken durumlar ortaya çıkmaktadır. Karar vermek hem bir seçim hem de sorumluluk olarak düşünülebilir çünkü kişi konuya ilişkin özgür iradesiyle bir seçim yapmıştır ve bu seçimin olumlu ya da olumsuz sonuçları aynı zamanda artık kişinin sorumluluğundadır. Tarih derslerinde bu konuya ilişkin birçok örnek olay anlatmak mümkündür. Derslerde olumlu ya da olumsuz tarihi örnekler verilmesi, bu dersi alan öğrencilerin kişisel gelişimlerini de etkileyebilmektedir. Özellikle çocukluk ve gençlik dönemlerinde insanların hayati tecrübelerinin az olması sebebiyle hayatlarında karşılarına çıkan durumlarla ilgili karar verme becerilerini etkin olarak kullanamadıkları görülebilir. Bazen gençler düşünmeden kararlar alabilir yahut aldıkları kararlarla ilgili kaygı duyabilirler. Tarih dersleriyle öğrencilere kazandırılmak istenen sorun analizi ve karar verme becerisinin belki de bazı öğrencilerin bireysel kararlarında bile etkili olabileceği düşünülmektedir.

Etkin bireylerde bulunması gereken iki temel beceri, doğru ve mantıklı karar alma ve problem çözmedir (Baysal ve Öztürk, 2007). Tarih

derslerinin amaçlarından biri olan etkin bireyler yetiştirmek için de bu becerilerin kazandırılması önemli rol oynamaktadır.

NCHS'den uyarlanıp Türk tarih dersi müfredatında yer alan, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisini kazanımları aşağıdaki gibidir:

1. Geçmişteki konu ve sorunları tanımlar, bu konu veya sorunla ilgili insanların çıkarlarını, değer ve bakış açılarını analiz eder.
2. Güncel sorunların ortaya çıkmasına yol açan önceki durumlara ve mevcut faktörlere ilişkin kanıtları düzenler.
3. Güncel bir sorunun tarihsel arka planını belirler.
4. İlgili tarihsel olayları belirler ve güncel sorunlarla ilgisi olanları olmayanlardan ayırt eder.
5. Alternatif tarihsel oluş süreçlerini değerlendirir.
6. Bir tarihsel sorunu çözmeye yönelik hareket planı hazırlar: Problemi tanımlar, problemi ortaya çıkaran faktörleri analiz eder, iyi incelenmiş tercihler arasından inandırıcı bir çözüm önerir.
7. Tarihsel bir kararın uygulanmasını değerlendirir.

Çulha Özbaş'a göre (2010), kişisel yargılar, ikilemler ya da çıkmazlar nedeniyle öğrencilerin geçmişte yaşanan olaylara nelerin sebep olduğunu, olayların nasıl meydana geldiğini anlamaları, bu olayların çözümü için farklı neler yapılabilirdi sorusuna cevap arayarak tarihsel olayların analizi içine girmeleri, geçmişteki insanların yaptığı doğru ya da yanlış seçimleri etkileyen değerleri ve inançları sorgulamaları

gerekmektedir. Bu tarz bir sorgulama içine giren bir öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Ayrıca tarihsel konular içinde geçen değerler ve ahlaki yargıların da öğrencilere kazandırılmasıyla geçmiş ve güncel bağlantısının iyi bir şekilde kurulacağı düşünülebilmektedir.

Yukarıda yer alan Okullarda Tarih Dersi Ulusal Merkezi (NCHS) standartları değerlendirildiğinde, öğrencilerin tarihsel anlama ve düşüncelerinin geliştirilmesi, yaratıcı düşünme becerileri kazanmaları, tarihsel konular hakkında yorum ve analiz yapabilme gibi özellikler kazanabilmelerinin temel alındığı dikkati çekmektedir. Bunlarla birlikte öğrencilere araştırma becerileri de kazandırarak, öğrencilere tarihi öğrenmeye çalışırken aynı zamanda bir tarihçi rolü üstlenmesi gerektiği örtük bir amaç olarak hissettirilmektedir.

Türkiye'deki amaçlar açısından bakıldığında ise tarih dersi, hem düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek için bir unsur hem de vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak düşünülmektedir. Tarih eğitimi, geçmişten günümüze değerlendirildiğinde, temel amaçlarının aynı kaldığı görülmektedir. Tarih eğitimi ile vatandaşlık duygusu kazandırmak, moral ve kültürel değerleri öğretmek açısından Türk toplumunun ihtiyaçlarını karşılamak hedeflenmiş ve buna göre düzenlenmeler yapılmıştır (Dilek,2002). Ancak zamanla ülke siyasetlerinde yaşanan değişim, gelişen teknoloji ve ülkeler arasındaki ortak çalışmalar gibi unsurlar neticesinde Türk eğitim sisteminde, müfredatlarda ve ders kitaplarında dönüşüme gidilmiş ve tarih öğretimine farklı amaçlar da eklenmiştir. Tarih öğretiminin amacı

halen ahlak, hukuk ve vatandaşlık eğitimine hizmet etmek gibi algılanmaktadır ancak yapılan yeni çalışmalarla birlikte, tarih eğitimi konusundaki değişim ve gelişimin devam ettiği görülmektedir.

## **Bir Öğretim Yöntemi Olarak Analoji**

### *Analoji ve Analogik Düşünme*

Hayat boyu devam eden öğrenme sürecinde, farklı öğrenme yetileri olan insanlar için bilim insanları yüzyıllar boyunca literatüre sayısız eser kazandırmıştır. Bu eserler sayesinde öğretim programları hazırlanmış, farklı öğretim yöntemleri geliştirilmiştir. Literatürde bir öğretim yöntemi (technic), öğrenim aracı (learning tool), öğretim metodu (method) olarak geçen analogiler de geçmişten günümüze geliştirilerek kullanılagelmiştir. Bahsedilen farklı isimlendirmeler içinden çalışmamızda, “analoji yöntemi” isminin kullanılmasına karar verilmiştir.

Analoji kelimesinin kökü eski Yunan’a dayanmaktadır. Analoginin ilk ortaya çıkışı bir matematik konusu olan oran orantı kavramları ile ortaya çıkmıştır. Fakat daha sonrasında birçok farklı alanda karşılaştırmalar yapmak için analogiler kullanılmaya başlanmıştır. (Ferre,1964’dan aktaran Ata 2008). Gertner’e göre ise (2001, s. 4) analoji, antik çağın Gılgamış’ından, son teknolojinin eseri mikrobiyoloji laboratuvarlarına kadar uzun bir tarihe sahiptir.

Analoji, bir bilişsel yaklaşım, akıl yürütme metodu, eğitim yöntemi olarak birçok kaynakta geçerken, ilk kullanıldığı yerlerden biri olarak tarihin en eski yazılı destanını olan Gılgamış Destanı’nda dahi

görmekteyiz. "Gılgamış, beni dinle ve bana öğüt ver! Dağdan bir adam geldi. Bu, ülkenin en güçlü adamıdır. Gökten inen yoğun cevhere benzer; gücü büyüktür". Antik dönem Hindistan'da da felsefik fikirlerin temelleri ile ilgili yazıtlarda yine analogilere rastlandığı görülmektedir.

Analoji yönteminin tarihçesine bakıldığında farklı alanlarda benzer amaçlarla kullanıldığını görülmektedir. Analogiler bilinenlerle bilinmeyenler arasında bağ oluşturmak için kullanılmaktadır. Bu bağ direkt bir kelimenin karşılığı olabilir ya da bir olay başka bir olaya benzetilebilir (Çimen ve Baran, 2000). Itkonen (2005) ise analogiyi "insanların düşünme sisteminin temeli" olarak tanımlamaktadır.

Dünyaca ünlü psikologların ve filozofların da analogi ile ilgili tanımlamaları mevcuttur. Rieff (1953) çalışmasında, Freud ve Kant'ın analogiye ilişkin görüşlerine yer vermektedir. "Örneğin Freud bilgiye ulaşmanın analogi olmadan mümkün olamayacağını düşünüyordu. Analogi, bilen ile dünya arasındaki köprüydü. Aynı konu için ünlü düşünür Kant bizim "doğa" dediğimiz "deneyim bağlamı"nın sadece analogi üzerinden olanaklı olduğunu söylemiştir. Hem Freud hem Kant için tek mümkün bilgi psikolojik bilgidir. Fakat psikolojik bilginin kendisi analogiktir. Akıl, deneyime analogiyi dayatır. Biçim olmadan madde olamayacağı gibi, aklın analogik biçimleri dışında da deneyim olamaz. Akıldan ayrı olarak gerçeklik hiçbir zaman kanıtlanamaz". (Rieff 1953, Çev. Canik 2010:114-116). Freud ve Kant'ın analoginin önemine dair görüşleri olduğu gibi kendi çalışmalarında da analogilerden faydalandıkları bilinmektedir.



Freud'un herkes tarafından bilinen ego ve id analojisi buna örnek olarak gösterilebilir. Açıklaması çok zor olan "benlik" kavramının kolayca anlatılabilmesi için Freud "benlik bir at arabasıdır, ego at arabasının sürücüsü id de attır der. Arabanın yol alabilmesi için atın enerjisine ve egonun yönlendirmesine ihtiyaç vardır". Bu örnekle algılanması zor olan bir kavramın, benlik kavramının, biraz daha anlaşılır hale geldiği düşünülebilir.

Eğitim alanında analogilerin kullanımı ile ilgili ise genel tanım şu şekildedir. Analogiler özellikle öğrencinin bildiği bilgilerden hedef bilgilere doğru bağlantıların kurulmak istendiği durumlarda kavramsal değişimi sağlayan etkili yollardan biridir (Brown, 1992,1993; Efe vd 2005). Duit (1991), Şahin, Mertoglu ve Çömlek (2001) çalışmalarında, bazı analogilerin öğrenmedeki kavramsal değişimlerde değerli araçlar olabileceğini, soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırabileceğini, öğrencilerin ilgilerini artıracaklarını, öğretmenleri öğrencilerin önceki bilgilerini de dikkate almaları konusunda cesaretlendireceğini öne sürmektedirler.

Analogilerin, bilişsel fikir ve kavramların öğrenilmesi ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. (Zembat, Sahin, Çağlak ve Polat, 1999). Aynı zamanda analogiler, insanların sonuç çıkarmak ve yeni kavramları öğrenmek için kullandığı bilişsel mekanizmalardan biridir ve özellikle bilişsel fikir ve kavramların öğrenilmesi ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Buna ilaveten analogilerin, güçlü bir öğrenme ve öğretme aracı olup, problem

çözme, açıklama yapma ve tartışma ortamı oluşturmak için de iyi bir araç olduğu düşünülmektedir.

İtkonen'e (2005) göre analogi genellikle yapısal benzerlik olarak tanımlanmaktadır. En sık karşılaşılan analogiler; parça- bütün ilişkisi, bir sistemin parçaları arasındaki ilişki olarak görülmektedir. Analogilerle somut ya da soyut tüm öğeler açıklanabilir. Yapısal ya da fonksiyonel ilişki olarak tanımlanan analogilere örnek olarak kuş ve balık analogisi verilmiştir.

**Tablo 2.** Analogi Prototipi

<b>Benzerlik</b>			<b>Fonksiyon</b>
<i>Yakınlık</i>	<i>Kuş</i>	<i>Balık</i>	
	Kanatlar	Yüzgeçler	→ <b>Hareket</b>
	Ciğerler	Solungaçlar	→ <b>Solunum</b>
	Tüyler	Pullar	→ <b>Koruma</b>

Tabloda da görüldüğü iki farklı türden hayvanın çeşitli özellikleri analogik olarak karşılaştırılmıştır. Bu örnek, kuşlarla ilgili bilgi sahibi olan fakat balıkların biyolojik sistemini kavrayamamış bir çocuğa ders anlatmak için kullanılabilir. Fakat diğer taraftan İtkonen'in çalışmasında belirttiği üzere, analogiler mantık temelleri olmadan oluşturulamaz. Örneğin başına taş düşerek hayatını kaybeden bir adamla, elektrikli sandalyede hayatını kaybeden adamın arasında fonksiyonel olarak benzerlik olsa da analogi kurulamaz, kurulsu bile yanlış bir analogi olur (İtkonen, 2005, s.17).

Daha basit bir ifadeyle söylemek gerekirse analogi, yabancılık çekilen bir olgunun bize tanıdık gelen bir olguya benzetilerek açıklanmasıdır. Günlük hayatımızda sıradan konuşmalar içinde bile analogilere rastlamaktayız. Örneğin vücudumuzu bir makine gibi düşündüğümüzde, beynimiz vücudumuzu yöneten bir bilgisayar gibidir. Bu örneği bilgisayarın çalışma tarzıyla, içindeki parçalarla birçok yeni analogi (ram-bellek, bilinçaltı-yazılım vb.) kurarak açıklayabiliriz. Bu tarz açıklamalar sadece eğitim amaçlı kullanılmamakta, bazen de örneklerimizi daha ilgi çekici hale getirebilmek, anlattıklarımızı daha kalıcı hale getirmek amaçlı kullanabilmektedir.

Birçok insan için yeni kavramlar öğrenirken o kavram ile ilgili eski yaşantılar, benzer ya da bağlantılı bilgiler sahibi olmak, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu noktada analogiler iki temel gerekçe ile ortaya çıkmaktadır. Birincisi, yeni kavramlar ile eski yaşantılar-bilgiler arası bağlantılar kurmak, ikincisi anlaşılması güç, soyut kavramları analogi kullanarak somut hale getirmektir. (Martin, 2003). Bunu gerçekleştiren kişiler belki farkında olmasalar bile analogik düşünmeyi kullanmaktadırlar. Yaşam boyu devam eden öğrenme (gelişen teknoloji, insanların farklı kültürlerle tanışması, sosyal hayat) tüm insanları yeni bir şeyler öğrenmeye itmektedir. Yeni öğrenmeler için de birçok kişi, eski öğrenmelerden faydalanmaya çalışmaktadır.

Analogik düşünme yeteneği, kavram öğrenmede de etkin olan bir düşünme seklidir. İnsanlar çocukluklarından itibaren yeni kavramları öğrenirken analogik ilişkiler kurarlar. Kavramsal değişime göre kişi

yeni bir kavramı öğrenirken zihninde var olan semada değişiklik yapar ve yeni kavramı önceden bildikleriyle ilişkilendirerek öğrenir. Bu durum analogik ilişki kurma açısından düşünülürse kişi yeni kavramı zihninde var olan zaten bildiği benzer bir kavram veya duruma benzerliklerini ortaya koyarak, yani analogik ilişkiler kurarak öğrenmeye çalışır (Holyoak ve Thagard, 1996). Analogiler kavramsal değişimde özellikle anlaşılabilirlik ve akla uygunluk aşamalarında rol üstlenirler (Chiu, 1999).

Analoji, bilim, edebiyat, sanat, eğitim, siyaset ve tarihte kullanılan temel bir nedensellik süreci olarak da düşünülebilir. Genellikle tahminler yapmak, akılda kalıcı açıklamalar sağlamak ve bilgimizi yeniden yapılandırmak için kullanılabilir. Günlük hayatta sık sık karşılaştığımız analogileri, gazete manşetlerinde önemli olayları geçmişle bağlantılar kurarken; televizyon programlarında ya da magazin dergilerinde kadın erkek konuları tartışılırken, görebiliriz. Bu tarz birçok anoloji örneği günlük hayatta karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca reklamcılık sektörünün ve sinemanın da analogiden çoğu kez faydalandığı görülmektedir.

Analoji kullanımı ile ilgili literatürde farklı çalışmalar yapılmıştır. Clement (1983)'e göre anoloji kullanımı basamaklara ayrılmıştır;

1. “Analojinin oluşturulması; analogik düşünce geliştirilmesi veya akla gelmesi,
2. Anoloji ilişkisini doğrulamak; analogik ilişkinin geçerliliğinin eleştirel bir şekilde test edilmesi ve ilişkinin doğrulanması,

3. Analojik durumu anlamak; kişinin analojik durumu anlayıp anlamadığının eleştirel biçimde test edilmesi, analojik durumun iyi anlaşılır hale veya en azından tahmin edilebilir duruma getirilmesi,
4. Bulguları transfer etmek; kişinin sonuçları transfer etmesi” şeklinde tanımlamaktadır.

Gentner (1983) analojiyi, iki birimi değişik nesnelere içermesine rağmen- yakınlık yapısı açısından birbiriyle ilişkili olduğunu gösteren bir araç olarak tanımlamıştır. Analoginin bilişsel bir öğretim aracı olduğu ile ilgili çalışmalar yapan Gertner’i, Holyoak ve Thagard izlemiştir. Analogilerle bilimsel kavramların öğretilmesi, öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları benzer olayların kullanılması yoluyla yani onların aktif bir şekilde katılımının sağlanmasıyla gerçekleşmektedir (Bilgin ve Geban 2001). Erişim (access) – bellekte yeni öğrenme ile alakalı bir ya da daha fazla kaynak (analog) ulaşabilir durumda olmalıdır.

1. Haritalama (mapping) - Benzeşmeler (correspondences), nesnelere, kavramlar, hedef etki alanları arasında çekilmelidir.
2. Değerlendirme (evaluation)- oluşturulan çıkarımların değerlendirmeli ve gerekli adapteler yapılmalıdır.
3. Öğrenme (learning)- hedef etki alanı ile ilgili yeni bilgi kabul edilmesi, belleğe yeni öğelerin eklenmesi, analojik düşünme ile kaynak analoglardan gelecekteki muhtemel öğrenmelere hazır hale gelmesi sonucunda öğrenme gerçekleşecektir.

Analojilerin düşünme becerilerini geliştireceğini düşünen bilim insanları çeşitli testler geliştirmişlerdir. Farklı yaş gruplarına uygulanan bu testlerde, testi yapan kişinin aradaki ilişkiyi bulması ve buna göre bilgisini de kullanarak uygun kavramı yerleştirmesi beklenir. Örneğin;

Bacak: Adam: Tekerlek: Bisiklet (bisikletin tekerleği varsa, adamın da bacağı var- araç ilişkisi)

Üzüm: Pekmez: Domates: Ketçap (pekmez üzümünden yapılıyorsa, ketçap da domatesten yapılır)

Mavi: Gökyüzü?: Ağaç (gökyüzünün rengi mavi ise, ağacın rengi yeşil olmalıdır).

Görüldüğü üzere bütün parça ilişkisi, madde, renk ilişkisi gibi farklı tarzda kavramsal analogiler geliştirmek mümkündür. Bu tarz testlerin farklı yaş grubundaki kişilere kolaydan zora değişkenlik göstererek uygulandığı hem ülkemizde hem de farklı ülkelerde mevcuttur.

Dirks (1998) ise analogik düşünme ile ilgili yaptığı çalışmasında analogik düşünme sisteminin işleyişini şöyle ifade eder.

- Problem belirlenir.
- Problemlerle alakalı önceki deneyimler ya da benzer deneyimler taranır.
- Bir analog seçilir ve test edilir.
- Analoji geliştirilmiştir.

-Egzersiz sonunda kavranmalar (insight) aranır.

Görüldüğü üzere araştırmacılar analogilerin kullanım şekillerini kendi alanlarına ve öğretim tarzlarına göre çeşitlendirmişlerdir. Buna göre, bir öğretim aracı olarak analogileri kullanmaya karar veren eğitimciler, analoginin kullanım şekillerini inceleyerek kendi alanları için uyarlayabilirler.

### **Analoji Modelleri ve Teorileri**

Analojilerle ilgili yapılan çalışmalar neticesinde, analogilerin kullanımına ilişkin çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır;

#### ***Analojilerle Öğretim Modeli (Teaching With Analogies, “TWA”)***

Georgia Üniversitesinden bir grup araştırmacı, ders kitabı yazarları tarafından kullanılan analogilerin önemini incelemiştir (Glynn, 1989; 1994). Bu araştırmacılara göre, bu modeldeki amaç, kaynak kavramdaki özelliklerin hedef kavrama taşınmasıdır. Özellikle fen kavramlarının öğretilmesinde analogi modelleri arasında en çok kullanılan model bu modeldir (Bilaloğlu, 2006). Eğer kaynak kavram ve hedef kavram benzer özellikleri paylaşıyorsa, ancak o zaman bu kavramlar arasında analogi kurulabilir.

Glynn’e (1991) göre modelde analogiler aşağıdaki altı basamak ile oluşturulmaktadır.

1. Hedef kavram belirtilir.

2. Benzer kavram hatırlanır.
3. Kaynak ve hedef kavram arasında benzerlikler belirlenir.
4. Benzer özellikler eşleştirilir.
5. Analogilerin bozulduğu yerler (varsa) belirlenir.
6. Kavramlar hakkında düşünceler resmedilir.

Glinn (2007) TWA modelini başka bir çalışmada şu şekilde açıklamaktadır. İnsan vücudunun nelerden oluştuğunu öğrenmek isteyen küçük bir çocuğa öğretmeninin normalde vermesi gereken cevap; “insan vücudu hücrelerden oluşur ve hücreler canlıdır” olmalıdır fakat bu cevap küçük bir çocuğun anlayabilmesi için çok zordur. Bu gibi bir durumda araştırmacı, öğretmenlerin analogilerden faydalanabileceklerini söylemektedir. Yukarıdaki basamaklar, öğrencinin sorusu üzerinden örneklendirilecek olursa;

1. Hedef kavram – hücre,
2. Kaynak kavram – lego parçaları.
3. Öğrencinin kaynak kavram hakkında bildikleri sorgulanırken hedef kavramla ortak özelliklerine dikkat çekilir.
4. Lego ile hücre yapısı arasındaki bağlantı haritası çıkartılır.
5. Ortaya çıkan bağlantıda uymayan noktalar varsa buna dikkat edilir.
6. Çalışmanın sonunda lego oyuncağından yola çıkarak hücre yapısını anlatmaya çalışan öğretmen genel bir değerlendirme yapmalıdır.



Analojilerle öğretim modeli, öğrencilerin düşünme becerilerini artırabilir. Kişilerin ilgi alanları ve öğrenmeler arasında sistematik benzerlik kurmak analitik ve yaratıcı düşünmenin bir ürünüdür. Analojik düşünme öğrencinin bilgisinin üretici olmasını sağlar. Analojiler bir kavram veya problem hakkında yansıtıcı düşünmeyi sağlamak için kullanılabilirler (Clement, 2003).

### ***Analoji ile Genel Öğretim Modeli (The General Model of Analogy Teaching-GMAT)***

Bu model en temel analogi modellerinden biridir. Zeitoun (1984) tarafından geliştirilmiştir. Sonrasında birçok araştırmaya ışık tutan ve Amerika’da genel sınavlarda sıkça kullanılan GMAT testlerinin temel kaynağıdır. Dokuz basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar şu şekilde sıralanır:

1. Öğrenci özellikleri ölçülür.
2. Öğrencilerin hazır bulunurlukları belirlenir.
3. Öğrenme materyalleri incelenerek, analogi içerip içermediği, analogi içeriyorsa, yeterli olup olmadığı kontrol edilir.
4. Analoginin yeterli veya karmaşık olup olmadığına karar verilir.
5. En uygun analogiler seçilir.
6. Öğretim stratejisi seçilir.
7. Analogi uygun bir sunma aracıyla sunulur.
8. Sonuçlar değerlendirilir.
9. Seviyeler gözden geçirilir.

Bu modelde analogi kullanılmadan önce gerekli hazırlıklar ve analogi kullanıldıktan sonra yapılması gerekenler vurgulanmaktadır.

### ***Köprü Kuran Analogiler Modeli***

Analojiler tam anlaşılmadığı zaman öğrencilerde yanlış kavramalara neden olabilmektedir. Bu tarz olumsuz bir durumu engelleyebilmek adına araştırmacılar yeni bir model önermişlerdir. Brown ve Clement (1989) tarafından önerilen bu modelin ismine köprü kuran analogiler denilmiştir. Araştırmacılara göre, kaynak- çapa (anchor) olarak isimlendirilmiş, kaynakla hedef arasında kurulan ilişkiye de demir atma (anchoring) demişlerdir. Köprü kuran analogilerde, analogi bir defada değil parçalara bölünerek adım adım verilir. Böylece öğrencilerin daha iyi anlamaları sağlanır.

Bu yaklaşımın esas amacı analogilerin bazı öğrenciler tarafından zor anlaşılır olmasını engellemek olarak açıklanmaktadır. Kullanılan yöntem ile öğrencilere hedef kavram hissettirilerek eğer varsa yanlış algılarının önüne geçmek için çaba sarf edilmiştir.

Brown ve Clement (1989) bu yöntemin, dört basamaktan meydana geldiğini belirtmişlerdir.

1. Öğrencilerdeki yanlış kavramanın ortaya çıkarılması için can alıcı bir soru sorulur.
2. Öğrencilerin kolayca anlayabilecekleri, hedefe ulaşmalarında yardımcı bir benzetme sunulur.
3. Öğrencilerden bu benzetme ile hedef arasında nasıl bir ilişkinin olabileceğini bulmaları istenir.

4. Benzetme öğrencilere hala anlamlı gelmiyorsa tekrar yeni analogiler kurulur.

### ***Yapı Planlama Teorisi***

Gentner (1983), bir alanda etkili olan ilişkisel bir yapının başka alanlarda da etkili olabileceği düşüncesiyle yapı planlama teorisini ortaya koymuştur. Bu teoriye göre analogi iki basamakta aktarılmaktadır. İlk basamakta nesnelerin özellikleri göz önünde bulundurulmadan nesneler arasındaki ilişki belirtilir. İkinci basamakta ise hedef ile kaynak arasındaki ilişki sebep sonuç ilişkisi şeklinde verilir (Gertner'den aktaran Serin Ergin, 2009).

### ***Dupin ve Jonsua (1989)'nın "Analoji Öğretim Modeli (Analogy Teaching Model)"***

Yapılan araştırmalarla eğitimde, analogilerden etkin bir şekilde faydalanabileceği ortaya çıkmıştır. 1980li yılların başından itibaren Amerika ve Avrupa'da yapılan araştırmalar çeşitli farklı modeller ortaya konulması ile neticelenmiştir. Analogilerle öğretim modeli de bu modellerden bir tanesidir. Analogilerle öğretim modeline göre; bir analoginin aşağıdaki özellikleri içermesi gerektiği fikri geliştirilmiştir (Dupin and Joshua, 1989) çalışmalarında örnek bir analogide bulunması gereken özellikleri sıralamışlardır:

1. Yeni kavramı somut bir şekilde ortaya koymalı
2. Tanımlayıcı bir görevi olmalı
3. Hedeften daha az karmaşık olmalı
4. Basit ve ideal olmalı, karmaşık olmamalı

5. Farklı öğretim durumlarına kolayca uygulanabilir olmalıdır.

Bu tarz örnek bir analoginin, yukarda sayılan özelliklerinden ötürü farklı bilim dallarında da kolayca kullanılabilceği düşünölmektedir.

### **Çoklu Analogiler**

Karmaşık eğitici analogi (Complex instructional analogies) kavramı ilk olarak Newby ve Stepich (1992) tarafından ortaya atılmıştır. Kavramların karşılaştırılması sonucu, kavramlar arasındaki açık, kesin, belirtilmemiş, söylenmemiş veya cisimler, farklılıklar onların yapısal, fonksiyonel veya nedensel benzerlikleri üzerinde duruyorsa bu tür analogiler çoklu analogiler olarak tanımlanmışlardır. Analogiler genellikle sadece hedef alanların belirli konularında öğrenmeye yardımcı olurlar, bu yüzden, bütün alanların öğrenilmelerini kolaylaştırmak için çoklu analogiler gereklidir.

Zeitoun (1984) ve Radford (1989) çoklu eğitici analogilerin kullanımı üzerine belirgin basamaklar içeren bir süreç önermişlerdir. Bu basamaklar:

- müfredat kitabından teorik kavramın belirlenmesi,
- öğrencilere muhtemel gözlenebilir olgular sunulması,
- bilinen bir olgunun analogi olarak seçilmesi,
- yazılı bir tanımın hazırlanmış olması,
- geçerli bir içerik oluşturulması,
- önerilerin yazılı açıklamanın son bölümünde yer alması olarak belirtilmiştir.

Bu basamakların, sayısal, sözel herhangi bir alan öğretmeni tarafından, ders kitabından ve ek kaynaklardan da faydalanılarak oluşturulabileceği düşünülmektedir.

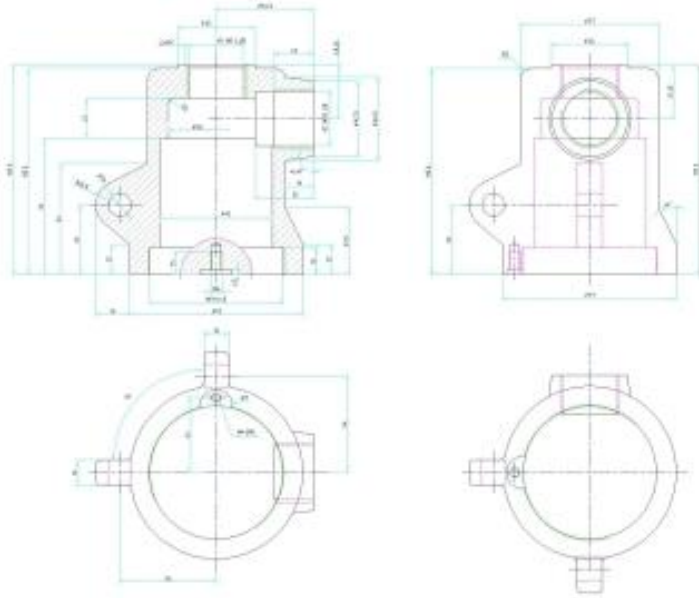
## Öğretim Yöntemi Olarak Analogilerin Kullanılması

Bu kısımda analogilerin derslerde pratik olarak ne şekilde kullanıldığı kısa başlıklar halinde örneklerle verilmiştir.

### *Kaynak İle Hedef Arasındaki Analogik İlişkiye Göre*

#### 1. Yapısal Analoji (Sadece Görünüş Benzerliği)

Hedef ve kaynağın yapısı, görünüşü ve fiziksel özellikleri arasında benzerlik olması durumunda kurulan analogidir.



Şekil 1. Mekanik aksam örnek çizimi (Disanat, 2014)

Bu tarz analogilerin ilköğretim fen derslerinde kullanıldığı gibi, teknik okullarda çizim derslerinde, mühendislik fakültelerinde çeşitli bilgisayar programlarıyla yapılan derslerde kullanılabildiği görülmektedir.

Bu analogiye başka bir örnek olarak yer kürenin yapısı ile haşlanmış yumurta analogisi verilebilir. Dünya'nın katmanları haşlanmış yumurtaya benzetilebilir. Böyle bir analogide yumurta kabuğu taş küreyi, yumurta akı ateş küreyi ve yumurta sarısı da ağır küreyi (çekirdeği) temsil eder (Dikmenli, Kıray, 2007).

## **2. Fonksiyonel Analogi (İlişkisel Benzerlik)**

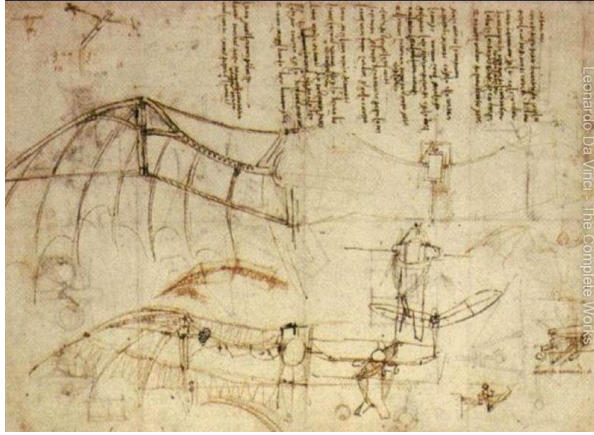
Analog ile hedef arasındaki benzerliğin fiziksel olmayıp çalışma prensibine dayandığı analogilerdir. Fonksiyonel analogiye örnek olarak “bilgisayar, insan beyni gibi çalışır” (Karadoğu, 2007) ya da “vücudumuz bir makinenin işleyişi gibi işlemektedir” verilebilir.

## **3. Yapısal-Fonksiyonel Analogi (Tam Benzerlik)**

Analog ile hedef arasında hem fiziksel olarak, hem de prensip açısından benzerlik olduğu durumlarda kurulan analogidir. Kuşların kanadını, balıkların yüzgeçlerini, çeşitli bitkilerin özelliklerini ve çalışma prensiplerinin örnek alınarak çeşitli basit aletler yapılması bu analogilere örnek olabilir.

Dünyaca ünlü ressam Leonardo da Vinci'nin son yıllarda sergilerde gösterime açılan not defterleri mevcuttur. Sanatçının not defterlerinde sadece resim alanında değil aynı zamanda mühendislik, anatomi, müzik, coğrafya, harita gibi farklı alanlara dair çizimleri bulunduğu

görülmektedir. Sanatçının yapmış olduğu bir çizim sergi için maketleştirilmiştir. Aşağıdaki resimlerde yarasanın kanat yapısını inceleyip bunu uçuş prensibine dönüştürmeye çalışan Leonardo da Vinci'nin çizimi ve sergideki maketin resimleri yer almaktadır. Sanatçının uyguladığı yöntem incelendiğinde hem yapı hem de fonksiyonel olarak çıkarım yapması bakımından yapısal- fonksiyonel analogiye örnek olabileceği düşünülmektedir.



**Şekil 2.** Yapısal- fonksiyonel analogi örneği Leonardo da Vinci yarasa çizimi ve maketi

(Rehabasogul, 2012)

## ***Sunuş Şekline Göre***

### **1. Sözel Analogiler**

Sadece sözel ifadelerle sulan analogilerdir (Demirci Güler, 2007). Bu analogi herhangi bir materyal kullanılmadan sadece anlatıcının ifadelerine dayalı olan analogi tipidir. Derslerde kullanılacağı sırada, gerektiği zaman çizimlerle, çeşitli materyallerle desteklenebilir. Sözel analogiler özellikle felsefe, sosyoloji, psikoloji ve tarih gibi, sözel ifadelerin daha sık kullanıldığı alanlarda daha kolay kullanılabilir.

### **2. Resimli Analogiler**

Bu analogilerde hedef, analog resim ya da çizim kullanılarak anlatılmaya çalışılır (Bilgin, 2001). Özellikle ilköğretim çağındaki çocuklara soyut konuları anlatırken öğretmenlerin bu analogilerden faydalandıkları düşünülmektedir. Resimli analogilerde kullanılmak üzere; dersin öğretmeni tarafından yapılan basit çizimler, bilgisayar ortamında hazırlanmış çeşitli materyaller, günlük hayatta kullanılan çeşitli objelerin fotoğrafları sayılabilir.

### **3. Hikaye Analogileri**

Bu analogi tipinde; analogiler hikâyeleştirilerek öğrenciye aktarılır (Duru, 2002). Bu analogilerde hem sözel analogilerden, hem de resimli analogilerden faydalanılabilir. Çünkü bu yöntemi kullanan kişi anlatacağı hikâyede öğrencileri de konunun içine çekebilmek için, hem iyi bir anlatım dili kullanmalı hem de çeşitli görsellerden faydalanmalıdır. Bu tip analogi örnekleri fen bilimlerinde ve ilk ve ortaöğretim boyutunda karşımıza çıkarken aynı zamanda ekonomi,



siyaset, iletişim gibi güncel hayatı ilgilendiren konularda da çeşitli örnekleri görülmektedir. Araştırmanın “farklı alanlarda analogi örnekleri” başlığı altında bu örnekler incelenebilir.

#### **4. Oyunlaştırılmış Analogiler**

Bu analogilerin özelliği ise bir olay veya kavramın oyunlaştırılarak, başka bir olay veya kavrama benzetilmesidir. Kısaca bu analogi tipinde, analogiler oyun şeklinde sunulur (Bilaloğlu, 2006). Hikayeleştirilmiş analogilerde olduğu gibi oyunlaştırılmış analogilerde de, öğretmenin hayal gücüne ve öğrencilerin aktif katılımına bağlı olarak geliştirilebilen analogilerle anlatılan ders, hem akılda kalıcı hem de keyifli bir ders olabilir.

#### ***Analogilerin Konu İçinde Sunulduğu Zamana Göre Sınıflandırılması***

##### **1. Analogik Ön Düzenleyici**

Derslerde analogilerin konu içinde kullanımı sırasında giriş etkinliği olarak analogilerin kullanılması bu analogi sınıfındadır. Konuya başlanıldığı sırada öğretmen tarafından analoginin, öğrencilere sunulması olarak ifade edilmektedir (Kesercioğlu, 2004). Burada amaç öğrencilerin ilgisini derse çekebilmek için analogilerden faydalanmaktır. Bu yöntemle öğrencilere analogik bir ifade vererek, öğrencilerin akıl yürütmelerini istenmekte, onların aktif öğretim sisteminin bir parçası olmaları düşünülmektedir.

## **2. Gömülü Aktive Edici**

Derslerde analogilerin konu içinde kullanımını sırasında ders sonu etkinliği olarak analogilerin kullanılması bu analogi sınıfındadır. Analogiler, hedef kavram anlatılırken konunun sonunda verilir (Demirci Güler, 2007).

## **3. Son Sentez Edici**

Derslerde analogilerin konu içinde kullanımını sırasında ders sonu tekrar etkinliği olarak analogilerin kullanılması bu analogi sınıfındadır. Analogiler konu tekrar edilirken verilir (Demirci Güler, 2007).

### ***Hedef ve Analoginin Alanlarına Göre***

#### **1. Alan İçindeki Analogiler (Within-Domain Analogy)**

Hedef ve analogün aynı alandan seçildiği analogilerdir. Örnek olarak “bir kaplan bir kediye benzer” verilebilir. Burada hedef de analog da aynı sınıftan, kedigiller ailesine mensup iki hayvan türünden verilmiştir. Bu örnekte olduğu gibi aynı alandan olan ama biri daha çok bilinen (kaynak) diğeri daha az bilinen (hedef) ifadeler alan içinde analogi olarak isimlendirilmektedir.

#### **2. Alanlar Arası Analogiler (Between-Domain Analogy)**

Bu analogiler, hedef ve analogün farklı alanlarda olduğu analogilerdir. Örnek olarak “elektrik akımı bir pipetten akan suya benzer” verilebilir (Kesercioğlu, 2004). Derslerde gündelik hayata ilişkin örnekler verilmesi, soyut bir konu anlatılırken somut örnekler verilmesi bu analogi sınıfına girebilir. Burada da amaç herhangi bir alandan seçilmiş,

öğrencilerin kolayca gözlerinde canlandırabileceği bir kavramı kaynak olarak kullanarak, farklı bir alandan bir hedef kavramın açıklanmasında kullanılmasıdır.

### ***Soyutlama Düzeyine Göre***

#### **1. Somut-Somut Analojiler**

Somut olan hedef kavramı açıklamak için kullanılan kaynak kavramın da somut bir anlam ifade ettiği analogilerdir.

#### **2. Soyut- Somut Analojiler**

Soyut olan hedef kavramı açıklamak için kullanılan kaynak kavramın somut bir anlam ifade ettiği analogilerdir.

#### **3. Soyut-Soyut Analojiler**

Soyut olan hedef kavramı açıklamak için, kullanılan kaynak kavramın da soyut bir anlam ifade ettiği analogilerdir (Demirci Güler, 2007).

Bu kısma kadar sayılan analogilerin tümü fen bilimlerinde yapılan çalışmalarda kullanılmış ve bir öğretim yöntemi haline getirilmiş analogilerdir. Örnekler incelendiğinde ve analogilerin oluşma basamaklarına bakıldığında esasen bu analogilerden tarih, coğrafya, psikoloji, sosyoloji, felsefe gibi sözel alanlarda da rahat bir şekilde kullanılabileceği düşünülmektedir.

## **Tarih Öğretiminde Bir Yöntem Olarak Analoji**

Araştırmanın bu kısmında öncelikle öğretim yöntemi tanımlanmakta, sonrasında da analoginin tarih öğretiminde kullanımına ilişkin bilgi verilmektedir.

Yöntem, işlenen ilgili konunun hedeflerine (kazanımlarına), kazandırılması beklenen amaçlara dönük olarak organize edilmesi ve uygun araç gereçlerin kullanılmasıdır. Zamanla gelişen teknoloji, bilimsel çalışmaların artışı ile öğretim yöntemleri de oldukça gelişmiş, çeşitlenmiştir.

20. yüzyılın ikinci yarısında bilgi üretiminde meydana gelen patlamalar, bir insanın hayatı boyunca herhangi bir disiplinin alt dalındaki bilgilerin tamamını öğrenebilmesini imkânsız hale getirmiştir. Bunun sonunda eğitimcilerin gündemini “ne öğretilim?” sorusu önemli ölçüde işgal etmeye başlamıştır. Bilgi üretimindeki patlamalar, iletişim alanında sağlanan gelişmeler, iş hayatındaki ihtisaslaşma ve fertlerin giderek farklılaşan eğitim ihtiyaçları, okulların fonksiyonlarının yeniden gözden geçirilmesini, öğretme-öğrenme stratejilerinin geliştirilmesini ve “ne öğretilim?” sorusunun yanında “nasıl öğretilim” sorusuna da cevap aranmasını gerekli hale getirmiştir (Nichol, 1996, s. 3).

Sosyal bilimler öğretiminde birçok öğretim yöntemi kullanılmakla beraber yapılan öğretim dikkate alındığında uygulamada genel kavramların ve temel bilgilerin öğrenciye aktarılmasıyla sınırlı kalmakta ve bu maksatla da geleneksel olarak öğretmen ve ders kitabına

bağımlı sözlü anlatım yönteminin kullanılmakta olduğu görülmektedir. Kullanılması gereken öğretim yöntemleri açısından bakıldığında bu alanda öğrenciye dönük, analizci, eleştirel, öğrencinin sosyalleşmesine, bağımsız karar vermesine, araştırma ve inceleme yapmasına olanak veren yöntemlerin kullanılması tavsiye edilmektedir (Kılınç, 2006, s. 12).

Tarih derslerinde öğretilecek konunun içeriğine göre; düz anlatım, soru-cevap, problem çözme, gösteri (demonstrasyon), gözlem gezisi, rol oynama, örnek olay incelemesi, grup tartışması, analogi gibi genel öğretim metotlarının tamamı kullanılabilir. Buna karşılık düz anlatım metodu da sık olarak kullanıldığı bilinen bir yöntemdir.

Tarih konuları, sadece zor ve karışık konulardan oluşmaz; derslerinde açık, ilgi çekici konuların sayısı da bir hayli fazladır. Tarih öğretiminde gruplar halinde çalışmak, farklı yöntemler denemek, günlük hayatla bağlantılar kurmak bu ilgi çekici konuların işlenmesi ve öğrencilere ayrıntılı bilgi verilmesi hususunda, oldukça yararlı olduğu düşünülmektedir.

Stearns, Sexias ve Wineburg (2000) tarih öğretimi ve öğrenimi konusunda yaptıkları çalışmada analogiden bir öğretim aracı olarak söz etmektedirler. Yazarlara göre tarih derslerinde analogilerden faydalandığı fakat diğer öğretim araçları ve yöntemleri kadar analogi ile ilgili çalışma yapılmadığını belirtmektedirler. (Erol, 2012) ise aynı görüşün Türk tarih öğretmenlerinde de benzer olduğunu gözlemlemiştir. Tarih öğretmenlerinin derslerinde analogileri

kullandıklarını söylediklerini, fakat derslerinde analogilerden faydalanmayı, bir öğretim aracı olarak algılamadıklarını belirtmiştir.

Demircioğlu da, Stearns, Sexias ve Wineburg (2000)'un belirttikleri gibi analoginin bir öğretim aracı olduğunu düşünmekte ve analogileri, tarih öğretiminde beyin temelli stratejilerin içinde açıklamaktadır. Analogiler, öğrencilerin yeni öğrenmeye başladıkları konularda ya da öğrenmekte zorlandıkları kavramların öğretilmesi konusunda faydalı olabilmektedir. Öğrencilerin herhangi bir konudaki giriş davranışları (hazır bulunuşluk düzeyleri) , yeni öğrenmelerinde önemli roller oynamaktadır. Bazı öğrenciler ise bazı tarihsel kavramları öğrenmek konusunda zorlanmaktadır. Bu kavramların öğretilmesinde iyi hazırlanmış analogiler öğrencilerin öğrenmelerinde kolaylık sağlamaktadır (Demircioğlu, 2007, s. 47).

Tarih dersine fazla ilgi duymayan, konuları somutlaştırmakta zorluk çeken, geçmişte yaşanan olayların bugün çok anlamlı gelmediğini düşünen öğrenciler için farklı yöntemler denemek, onların da ilgisini çekebilmek için yeni yöntemlere başvurmak hem öğrenen hem de öğreten için kolaylık sağlayacaktır. Analoji de bu farklı yöntemlerden birisi olarak düşünülebilir. Konuya ilişkin literatür incelendiğinde tarih öğretiminde bir yöntem olarak “analoji” kavramının geçtiği görülmektedir fakat diğer yöntemler kadar üzerinde durulmadığı düşünülmektedir. Konuya ilişkin bilgi azlığı ve etkinlik örneklerinin yeterli olmaması sebebiyle çalışmanın bu kısmında örneklerin bazıları araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Tarih öğretiminde analogi kullanımını hususunda Ata'nın yapmış olduğu çalışmada belirlediği analogiler üç temel gruba ayrılmıştır. Bunlar;

- \*Geçmişteki iki olay arasında kurulan analogiler
- \*Geçmiş ile günümüz arasında kurulan analogiler
- \*Tarihsel kavramların günümüz kavramlarıyla açıklayan terimsel analogiler olarak ele alınmıştır. Aşağıda bu başlıklar biraz daha ayrıntılanarak açıklanmıştır;

### ***Geçmişteki iki olay arasında kurulan analogiler***

Tarih derslerinde zaman zaman farklı dönemlerde farklı olaylar arasındaki ilişkilerden bahsetmek gerekebilir. Öğrencilere daha önceden anlatılan bir konudan yola çıkarak yeni öğrenecekleri başka bir konuya giriş yapmak mümkündür. Aşağıdaki tabloda geçmişteki iki olay farklı dönemlerde farklı ülkelerde gerçekleşmiştir.

**Tablo 3 . Tarihsel Analoji - Magna Carta-Tanzimat Fermanı**

<b>Hedef</b>	<b>Köprü</b>	<b>Kaynak</b>
Magna Carta	Aralarındaki ilişki	Sened-i İttifak
1215 yılında ila edilen Magna Carta ile Kralın yetkileri ilk defa sınırlandırılmış, asiller sınıfının üstünlüğü kabul edilmiştir.	Yönetim- yetki sınırlandırılması	1808 yılında II. Mahmut döneminde Mustafa Paşa'nın çalışmalarıyla ayanlarla imzalanan bu antlaşmayla ayanların varlığı tanınmış ve padişahın yetkileri sınırlandırılmıştır.

Bu analogiyi derse giriş etkinliği olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Dersin başında öğretmen hâlihazırda Sened-i İttifak konusunu işlemiş ve konu hakkında bilgi sahibi öğrencilere “yetkilerin sınırlandırılması” bağlamında bağlantı kurarak Magna Carta’yı anlatabilirler. Fakat öğretmenin mutlaka iki tarihsel olayın da ayrıntılarını ve olaylar arasındaki farkları da anlatması gerekmektedir. Bağlantı kurulduğunda ve ek açıklamalar yapılmadığında, öğrencilerin bir kısmı, iki tarihsel olayın da aynı olduğu yanılgısına kapılabilir ve akıllarında yanlış şekilde kalabilir.

### *Geçmiş ile güncel arasında kurulan analogiler*

**Tablo 4. Tarihsel Analoji 2 Duyun-i Umumiye- IMF politikaları**

<b>Hedef</b>	<b>Köprü</b>	<b>Kaynak</b>
<b>Duyun-i Umumiye</b>	<b>Aralarındaki ilişki</b>	<b>IMF politikaları</b>
Genel Borçlar (Osmanlı Devleti’nin ilk 1854 yılında aldığı ve ödemekle ilgili sıkıntılar yaşandığı borçlar)	Ekonomik bağımlılık	Uluslararası Para Fonu (Türkiye’nin almış olduğu ve ekonomik sıkıntılara sebepe olan borçlar)

Bu analoginin sözlü olarak kullanılabilecek bir analogi olduğu düşünülmektedir. Bu analogi örneği, konunun işlenmesi esnasında kullanılabilir ya da konu bitiminde öğrencilere tartışma konusu açmak için kullanılabileceği düşünülmektedir.



Öğrenciler bu analogi ile güncel bir konu olan IMF politikaları ile Duyun-i Umumi arasındaki bağlantıdan yola çıkarak, hem güncel bir konu hakkında yorum yapabilecek hem de geçmişte Osmanlı Devleti'nin borçlanması'nın nedenleri ve sonuçları üzerinde konuşabileceklerdir.

### ***Tarihsel kavramların güncel kavramlarıyla açıklayan terimsel analogiler***

**Tablo 5. Tarihsel Analoji 3- Ağalık Sistemi- Feodalizm**

<b>Hedef</b>	<b>Köprü</b>	<b>Kaynak</b>
<b>Feodalizm</b>	<b>Aralarındaki ilişki</b>	<b>Ağalık Sistemi</b>
Senyörler topraklarında yaşayan insanların üzerinde mutlak haklara sahiptir	Otorite	Ağalar toprak üzerinde hak sahibidir.

Ağalık sistemi ülkemizde artık pek uygulanmıyor olsa da öğrencilerin gerek eski bilgilerinden, gerek filmlerde- dizilerde gördüklerinden ağalık sistemi hakkında bilgi sahibi oldukları düşünüldüğünde, feodalizmi anlatırken ağalık sistemi ile bağlantı kurarak anlatmak kolaylık sağlayabilir. Temel mantığı öğrenci zihinlerinde yerleştirdikten sonra diğer analogi örneklerinde de olduğu gibi mutlaka hedef konunun kaynak konu arasındaki ayrımın yapılması, ayrıntılı olarak yeni konunun öğrencilere anlatılması gerektiği düşünülmektedir.

Demircioğlu (2007), çalışmasında kavram öğretimi konusunda öğrencilere faydalı olabilecek analogi örnekleri vermektedir. Bu

örnekler de tarihsel kavramların güncel kavramlarıyla açıklayan terimsel analogi tipinde yer aldığı düşünülmektedir;

- Sadrazam – Başbakan
- Reis-ül Küttab- Dış işleri Bakanı
- Defterdar- Maliye Bakanı
- Divan-ı Hümayun- Kabine
- Harami- Haydut- Eşkîya

Bu analogilere Ata (2007)'nin çalışmasında da rastlanılmaktadır. Tarih derslerinde kavramlarla ilgili sorunlar yaşayan, gündelik hayatta duymadıkları tarihsel kavramları akılda tutmakta zorlanan öğrenciler için bir kolaylık olarak düşünülmüş bu analogiler ders esnasında açıklanarak, güncel olan örnekle arasındaki benzerlik ve farklar ayrıntısıyla verilirse bu analogilerin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Aksi takdirde, iyi niyetle kullanılan analogilerin, bazı öğrencilerde kavram yanılgılarına da yol açabileceği ihtimali de mevcuttur.

Bunların dışında yabancı kaynaklarda geçen farklı tarihsel analogilere de rastlanmıştır. Bunlardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

### **Örnek 1: İki farkı olay arasında kurulan analogi-**

#### **1968- 2002 yılları Filistin Liderliği Analogisi**

“Savaşacağız! Orası bizim Karamah’imiz” adlı gazete başlığıyla 1968 yılında İsrail askerleri ve Filistinli gerillaların uğruna mücadele ettikleri Karamah köyü ile 2002 yılında Filistin İsrail arasındaki mücadele

analojik bir şekilde ele alınmıştır. Gazete makalesinde 1968 yılında yaşananlar, o dönemdeki mücadele edenler 2002 yılında yaşananlarla benzetilerek ele alınmış ve 2002 yılında yaşananlarla ilgili çıkarımlarda bulunmuşlardır (The Economist, 13.04.2002)

## **Örnek 2: İki farklı tarihi şahsiyet arasında kurulan analogi Bush/Churchill Analogisi**

The Guardian gazetesi bir yazı dizisi şeklinde hazırlamış olduğu Bush/Churchill Başlığı altında çeşitli yönlerden iki lideri karşılaştırmıştır (29-30.08.2002 The Guardian). Bu yazı dizisinde Bush ve Churchill'in iktidarları süresince yapmış oldukları faaliyetler, aldıkları önemli kararlar ve liderlik özellikleri gibi noktalarda çeşitli karşılaştırmalar yapılmış, aralarında analogik bağlantılar kurulmuştur.

Tarihsel analogilere hem ülkemizde hem de yabancı basında rastlamak mümkündür. Bu örnekler genelde köşe yazılarında, siyaset, ekonomi ve spor haberlerinde rastlayabilmekteyiz. Tarihsel analogilerden politika ve diplomaside de kullanıldığına dair örnekler (Bush- Churchill yazı dizisi- Guardian Gazetesi-2002, 1968-2002 Filistin Liderliği, Times-2002) mevcuttur. Diplomaside tarihsel analogilerin kullanılmasının neden gerekli olduğu ile Pehar (2001) şöyle bir açıklama yapmıştır; “Politikal gerçekliği anlatırken tarihsel analogilere başvurmak anti depresan kullanmak gibidir, yani politikal gerçeğin sıkıcı, düz yüzünün yanında renkli ve akılda kalıcı bir imaj çizmek anlamına gelmektedir”. Gazete makalelerinde ya da haberlerde tarihsel analogiler kullanmak, okuyucuların politik konulara daha fazla ilgi

duymalarına sebep olmaktadır. Böylelikle analogilerle verilen haber okuyucuları konunun içine alan, konu içindeki bağlantıları daha kolay anlaşılmasını sağlayan, daha az sıkıcı ve amaca yönelik hale getirmektedir.

Pehar'a (2001) göre, tarihsel analogiler çoğunlukla geçmişte yaşananların ışığı ile geleceği bir nebze aydınlatabilmek ya da günümüzde yaşananlara siyasi bir endişe- merak duygusu ile yaklaşabilmek için çeşitli metaforik ifadeler kullanmak anlamına gelmektedir. Bir analoginin kaynak ve hedefi olduğu gibi, tarihsel analogilerin de kaynak ve hedefi olduğunu Romeo Juliet örneği ile açıklamaktadır. Hikâyede Romeo, Juliet'i "güneş" metaforu ile anlatmaktadır. Burada kaynak güneş, hedef ise Juliet'tir. Tarihsel analogide ise kaynak "geçmiş", hedef ise "bugün" ya da "gelecek"tir. Özellikle diplomatların, uluslararası ilişkiler konusunda karar mercii olan kişilerin, yöneticilerin, liderlerin yazılı ve sözlü ifadelerinde analogilerden faydalandığını belirtilmektedir.

Tarihsel analogilere farklı örnekler eklenilebilir. Hitler'in Avrupa'ya hükmetme düşüncesi ile İngilizlerin hint kolonileri hakimiyeti analogisi, Hitler ve Stalin arasındaki analogi, I ve II. Dünya Savaşı arasında kurulan analogiler örnek sayılabilir.

### **Örnek 3. Dört unsur teorisi**

Osmanlı cemiyet anlayışını ve bunun içinde devlet yöneticilerinin yerlerini ve rollerini açık bir şekilde ortaya koyması bakımından, erkân-ı erba'a (dört direk) veya dört unsur (anâsır-ı erba'a) isimli bir

teori mevcuttur. Bu teoriye göre, devletin unsurları arasında bir denge vardır. İbn Haldun'a göre kamu borçları ve vergiler artıyorsa, dengeli bir para politikası uygulanmıyorsa devlet zayıftır ve ekonomik durgunluğa doğru gider. Devletin zenginliği toplumun zenginliği sayılır. Devletin geliri azalınca yöneticilerinin, askerlerinin ve memurlarının geliri de azalacak demektir; bu sebepten devlet gelirleri ile toplumun gelirleri doğru orantılıdır. Para ve servet devlet ile fertler arasında el değiştirir (İbn-i Haldun'dan aktaran Uludağ, 2004, s. 15).

Dört unsur teorisinin temelleri klâsik dönem İslâm yazar ve filozofları tarafından üzerinde geniş değerlendirmeler yapılmış bulunan bir teoridir. Bu teori, klâsik felsefenin kozmozun teşekkülü ile ilgili düşünceleri arasında da temel bir yer alır. Klâsik felsefenin dört unsuru su, ateş, hava ve topraktır. Bunların nitelikleri ise şöyledir: Su ıslak ve soğuk, ateş kuru ve sıcak, hava ıslak ve sıcak, toprak ise kuru ve soğuk. Bunlar, kâinatın oluşumunda belirli bir denge esâsına göre bir araya gelmişlerdir; bu unsurlar arasında çıkabilecek bir dengesizlik kâinatın düzenini alt-üst eder... Klâsik İslâm siyâset anlayışında da, Osmanlılarda da kabul edilen görüşe göre, cemiyeti oluşturan sosyal tabakalar arasında, anâsır-ı erba'a arasında bulunduğu varsayılan dengeye benzer bir dengenin bulunması lâzımdır; aksi takdirde cemiyet düzeni alt-üst olur (Uludağ, 2004, s.14).

Bu analogi ile Osmanlı devlet unsurları arasındaki denge anlatılmaya çalışılmış, bu dengeler arasındaki düzen bozulduğu zaman da ortaya çıkabilecek karışıklıktan bahsedilmiştir.

## **Siyasi Makalelerde Gazete Haberlerinde Kullanılan Tarihsel Analojilere Örnekler**

Lee Ray (2011), Tarihsel analogiler, askeri dalgalanmalar, ekonomik krizler- bunlardan kim sorumlu adlı çalışmasında dış politikada karar verme yetkisine sahip kişilerin sıklıkla tarihsel analogilerden faydalandığını ifade etmektedir. Örnek olarak Afganistan'daki “dalgalanmalar”ın (hareketlilik-karışıklık) Irak'taki yaşananlardan etkilendiğini ifade etmektedir. Irak ve Afganistan'da uygulanan dış politika ve yaşanan süreç arasında analogiler kurulmuştur. Bununla birlikte Bush ve Obama'nın 2008 - 2009 yıllarındaki ekonomik krizle mücadele süreci arasındaki tarihsel analogiler de mevcuttur.

## **Tarih öğretiminde hassas konuların öğretiminde kullanılacak analogi örneği**

Tarih dersleri doğası gereği birçok hassas konuyu barındırmaktadır. Irkçılık, soykırım gibi tartışmalı ve hassas konuların öğretimi, öğretmenler için pek de kolay olmamaktadır. Bu konuları anlatırken öğrencilere ön yargılarının açıklanması ve öğrencilerde eleştirel düşüncenin gelişimi için Murphy (2005) bir etkinlik tasarlamıştır.

Önyargıların açıklanmasında analogilerin kullanımı isimli etkinlikte öğrencileri iki gruba ayıran araştırmacı, grupları, öğrenciler tarafından çok sevilen iki farklı müzik grubu ya da iki farklı futbol takımı şeklinde ayırmıştır. Bu iki gruptan bir tanesini Sandborne futbol takımı diğeri de Casterbridge futbol takımı olarak ayırmış ve öğrencilere hayali bir maç oynadıklarını düşünülmesini istemiştir. Öğrencilerden kendi

gruplarının futbol takımı taraftarı olarak maç esnasında yaşananları rapor etmeleri istenmiştir. Etkinlik esnasında anlatılan hayali maç süresince bir penaltı atılması, maçın yapıldığı hava koşullarında yaşanan değişim, hakemin aldığı kararlar gibi her iki tarafı da etkileyen durumlarla ilgili öğrencilerden rapor yazmaları istenmiştir.

Etkinliğin sonunda her iki grubun raporları okunarak karşılaştırmalar yapılması ile tarihi olaylardaki ön yargılarla bağlantı kurulması beklenmektedir. Örneğin maçı Sandborne kazandıysa taraftarı olan öğrenci grubunun hakemin kararları ile ilgili düşünceleri olumlu iken Casterbridge taraftarı aynı kararlar hakkında olumsuz düşünceler rapor edebilir. Bu etkinlikten yola çıkarak tarih derslerindeki tartışmalı ve hassas konulara bir giriş yapılabileceği düşünülmektedir.

### **Tarihsel analogi örnekleri**

- **İbn-i Haldun Mukaddime**

Osmanlı devletinin organizmacı bir perspektifle ele alınması, tarih yazımında ve tarih derslerinde sık kullanılan örneklerden bir tanesidir. Mukaddime adlı eserinde İbni-i Haldun, başlangıçtan yıkılışına kadar Osmanlı devleti'ni biyolojik bir varlığa benzeterek, doğum, büyüme, olgunluk, yaşlılık ve ölüm safhaları ile ele almıştır. İbn-i Haldun'un biyolojik devlet görüşüne kısmen katılan Ahmet Cevdet Paşa ise devletin kuruluş, yükseliş, duraklama, gerileme ve çözülme evrelerinden geçtiğini fakat gerileme ve çözülmenin mukadderat olmadığını belirtmiştir. Gerileme döneminde gereken tedbirlerle

devletin tekrar canlandırılacağına inanan Ahmet Cevdet Paşa, biyolojik devlet görüşü yerine iradeci görüşü savunmuştur (Niyazi, 2008, s. 156).

Katip Çelebi (1982) eserinin ön sözünde, “organizmacı” bir perspektifle devletin safhalarını anlatmıştır. Çelebi geçmişte bazı toplumların çok kısa sürede gerileme çağına geldiğini ve tedbirsizlikler yüzünden henüz duraklama çağındayken bu toplumların yok olup gittiğini belirtir.

Her şeyden önce, insanın tabii ömrü, gelişme yaşı, duraklama yaşı ve gerileme yaşı olmak üzere üç aşama üzerine takdir olunmuştur. Her ne kadar bu üç aşama kişilerin hayatında tayin edilmişse de güç ve güçsüzlük karşılaştırma bakımından birbiriyle tezat halinde, zayıf yapılı bir kişinin çöküşü sağlam yapılı bir kişiden daha önce olagelmıştır. Bunun gibi devletin insanlardan oluşan toplumsal yapısı da üç aşamalıdır. Gelişme çağı, duraklama çağı ve gerileme çağı. Bu üç aşamada toplumlara göre birbiri ile farklılık gösterir.

Çelebi’ye göre tıpkı insan ve toplum misali, devlet te bir organizma olarak dört esas üzerinde yükselir. Bu dört esas ulema, asker, tüccar ve reayadır. Çelebi analogik olarak insan ve devlet arasındaki benzerliği şöyle açıklamaktadır:

“Saygın ulema zümresi bedende en önemli bir unsur olan kana eşittir. İnsan vücudunun kaynağı kalptir. Kalp hoş bir cevherdir. Oldukça nazik yapısından dolayı, bedende hareket edemeyip, kan onu, beden in ince noktalarına kadar ulaştırır. Şüphesiz beden in onunla beslendiği gibi âlimler de kalp ayarında olup, bereket ve bolluğun temeli olan




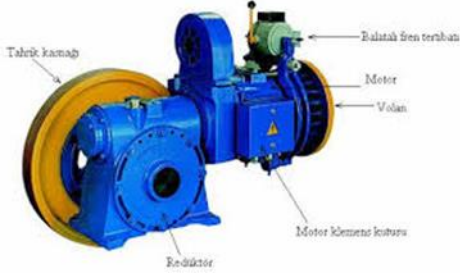

ilimle doğrudan ya da dolaylı olarak donanarak, bedeninin organları derecesinde olan cahilleri ve halkı aydınlatırlar. Bedenin kalpten yararlandığı gibi onlar da âlimlerden yararlanırlar. Kalbin, bedeninin canlılığını sağlaması gibi ilim de toplumun devamını sağlar.

Çelebi, Osmanlı toplumunda reayayı ise şu şekilde anlatmıştır;

“Reaya sevda derecesindedir. Yemek hazmedildikten sonra bir süre mideye besin girmezse, dalak biraz sevda döküp boş kalmayın ve bazı menfi durumlarla karşılaşılmasın diye hazırlıklı olduğun, tıp ve anatomi ilmince bilinmektedir. Bunun gibi mide derecesinde olan devlet hazinesine de besin değerinde olan mal girmeyip boş kaldığında, zavallı reaya da malları ortaya döküp, her defasında hazineyi boş bırakmamak için önceden hazırlıklı olur. Ne var ki, onlar yoksullaştırılarak ve güçsüzleştirilerek geçimlerinden edilirse bu hazırlık etkili olmaz”.

Devlet yapısını ve onun bir uzantısı biçiminde gördüğü toplumu bir organizma olarak düşünen Kâtip Çelebi, buna uygun analizlerde bulunmaya çalışmıştır. Bu doğrultuda, sunduğu çözüm önerilerini ilaca benzeterek analogisini tamamlamıştır. O, kendince hasta ve/veya yaşlı Osmanlı devleti ve toplumuna ilaç arayan bir doktordur (Kâtip Çelebi'den aktaran Er, 2013).

**Tablo 6 : Tarihsel Analoji 4 -Osmanlı Devleti'nde Meydana Gelen Bozulmalar**

Hedef	Köprü	Kaynak
Osmanlı Devlet Kurumları	Sistemin içinde bir tanesinin bozulması	Makine dişlileri 
Osmanlı Müesseseleri	Bozulan parçanın sistemin bütününe aksatması-zarar vermesi	Makine parçaları 
Osmanlı Devleti	Bozulan parçanın tamiratının yapılmaması ya da gecikmesi sebebiyle makinenin randımanlı çalışmaması ve sonunda bozulmaya başlaması	Makinenin kendisi 

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu etkinlikle, Osmanlı Devleti'nin bir müessese olarak parçadan bütüne yaşamış olduğu sorunları ve bu sorunların beraberinde getirdiği değişimi anlatarak öğrencilerin bu

dönemle, geçmişle ve gelecekle ilgili bağlantılar kurmaya çalışmalarını sağlamak hedeflenmiştir. (Bkz: Ek:1).

### **Analoji – Benzetme – Metafor İlişkisi**

Bu bölümde birçok çalışmada yer alan ve zaman zaman terim olarak karıştırılan benzetme, analogi ve metaforların özellikleri, benzerlikleri ve farkları üzerinde durulmuştur. Bu konuların temeline inebilmek için dil bilim çalışmalarından faydalanmak gerekmektedir. Kelimeler, kavramlar söz konusu olduğunda ise dil bilim başlığı altında anlam bilim alt başlığı ile ilgili çalışmaları görmek gerekli görülmüştür. Bu bağlamda hem Türk hem yabancı dil bilim kitapları taranmış, çok da edebi ayrıntıya girilmeden, temel anlam, benzetme, metafor ve analogi ilişkisi saptanmaya çalışılmıştır.

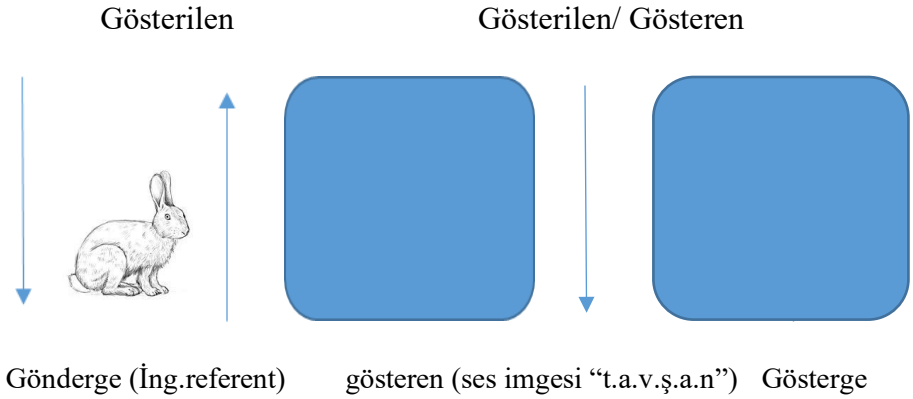
### **Temel Anlam**

Dil bilim (grammer- linguistics) alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde analogilerin anlam bilim (anlatım bilgisi- linguistic semantics) konusu olduğu ortaya çıkmıştır. Dil bilimde analoginin yerini anlayabilmek için ilk etapta bilinmesi gereken konunun “temel anlam” olduğu görülmektedir. Bir kelimenin temel anlamı “bir ses bileşimiyle, bir göstergenle dile getirilen ilk ve temel tasarım, en başta yansıtılan kavram” olarak açıklanmıştır (Aksan, 1982, s. 173). Örneğin baş sözcüğünde temel anlam ögesi kafa (insan vücudunun parçası) iken bunun yanı sıra arazide en yüksek nokta, bir şeyin toparlakça ucu, başlangıç, bir topluluğu yöneten gibi yan anlamlar da aldığı görülmektedir. Temel anlam bazı kaynaklarda ise “gösterge” olarak

isimlendirilmektedir. Kökeni ne olursa olsun bir insan dili söz konusu olur olmaz nesnelerin adları aracılığıyla belirlenmesine dayalı ilksel deneyimden yola çıkarak oluşan sözcüğe gösterge ismini verilmektedir (Mecz, 1998, s. 83). Temel anlam diye belirlediğimiz anlam türünün sözcüğün ilk kullanımında kurulan bir simge - gösterge ilişkisiyle dış dünyadaki nesnelere, konu ve kavramları dile yansıtan ve deneyimlerimize, mantığa uygun birtakım nitelikleri bulunan dile özgü bir birim olduğu söylenmektedir (Uğur, 2003, s. 31). Kavramın temel anlamıyla ilgili, başat anlam, asıl anlam, ilk anlam, düz anlam, konuluş anlamı gibi isimlendirmeler de mevcuttur.

Dil bilim kaynaklarında kavram şu şekilde şemalaştırılmıştır;

### KAVRAM



Şekil 3. Kavram şeması (Saussure, 1931’den aktaran Aksan, 2009).

Saussure'den sonra İngiliz bilim insanları Ogden ve Richards'ın gelenekselleşmiş yapıtlarında (1923, 1936' dan aktaran Aksan 2009) göstergeyle doğadaki nesne ilişkisi şöyle gösterilir.



Şekil 4. Kavram Şeması 2

Saussure, çevremizdeki tüm göstergelerin iki temel öğeden meydana geldiklerini öne sürmektedir. Bunlar gösteren ve gösterilendir. Gösteren, gösterenin algıladığımız fiziksel varlığı; gösterilen ise, gösterenin düşünsel kavramıdır. Gösterilen gösteren ilişkisi hakkında bilinmesi gereken noktalardan birisi, gösterilenin hiçbir zaman gerçek dünyadaki nesnelere birebir kopyası olmadığıdır. Gösterilen, dünya hakkındaki duyularımızın, algılarımızın bir kopyasıdır. Gösteren ise, biçim ya da anlatım şeklidir ve gösteren ile gösterilen arasındaki bağlantı sonucunda ulaşılan nokta gösterenin kendisidir (Erkman, 1987, s. 44-45).

## Kelimelerin Düşüncedeki Konumu -Türkçe Söz Sanatları

### 1. Benzetmeler

Aralarında ilgi kurulabilen iki kavramdan, ilgili oldukları konuda zayıf olanı güçlü olana benzetmeye “benzetme” denir. (Osm. Teşbih, İng. Simile). Benzetme (teşbih), bir karşılaştırmadır. Teşbihin, teşbih olabilmesi için karşılaştırılan iki şeyin bir benzetme yönünde birleşmesi gerekmektedir. Aralarında ortak nitelik bulunmayan şeyler karşılaştırılsa bile teşbih oluşmamaktadır.

Benzetme anlatıma canlılık ve imge değeri katmak içindir. Ondan yazı dilinde de, konuşmada da sık sık yararlanılmaktadır. Benzetmenin dört ögesi vardır:

Temel Öğeler: Benzeyen (zayıf unsur)

Kendisine benzetilen (kuvvetli unsur)

Yardımcı Öğeler:

Benzetme yönü (iki varlık arasındaki ortak yön)

Benzetme edatı (gibi, kadar, sanki misal, tıpkı, benzer, andırır, adeta ...)

Örnek: Arslan kadar yiğit asker

Benzeyen: Asker

Kendisine Benzetilen: Arslan

Benzetme Yönü: Yiğit

## Benzetme Edatı: Kadar

Benzetmeler her zaman yukarıda belirtildiği gibi dört terimli olmamaktadır. Genelde bazı öğeler çıkarılarak kullanılmaktadır (Gencan, 2007, s. 562).

Benzetme dört türüdür:

**1. Ayrıntılı Benzetme (Teşbih-i mufassal):** Dört ögesi de bulunan benzetmedir.

Sular öyle temiz ki, annemin yüzü gibi.

**2. Kısaltılmış Benzetme ( Teşbih-i mücmel):** Benzetme yönü olmayan, diğer öğeleri olan benzetmedir.

Şenyuva Apartmanı bodrum katında kutu gibi bir dairede otururlar. (Bu örnekte “benzeyen, daire, kendisine benzetilen, kutu, benzetme edatı; gibi”dir.)

**3. Pekiştirilmiş Benzetme (Teşbih-i müekked):** Benzetme edatı olmayan, diğer öğeleri olan benzetmedir.

Yollar köyleri saran eskimiş çerçeveler

Benzeyen: Yollar

Kendisine Benzetilen: Eskimiş çerçeveler

Benzetme Yönü: Saran

**4. Yalın Benzetme (Teşbih-i Belîğ):** Sadece temel öğelerle (benzeyen, kendisine benzetilen) yapılan benzetmelere denir.

Serviler içinde bir alev Emirsultan

Benzeyen: Emirsultan

Kendisine Benzetilen: Bir alev

**İstiare / İğreti Benzetme (İngilizce metafor):** Benzeyen ya da benzetilen kullanılarak yapılan benzetmelere denir.

**Açık İstiare:** Sadece kendisine benzetilen unsur kullanılarak yapılan benzetmedir.

Şakaklarıma kar mı yağdı ne var?

(C. Sıtkı Tarancı)

Şakaklardaki beyazlık kara benzetilmiş ancak benzeyen kullanılmamıştır Bu, açık istiare örneğidir.

Bugün gökten inciler yağıyordu.

**Kapalı İstiare:** Benzetilenin bulunmayıp yalnızca benzeyenle yapılan istiarelerdir. Bu benzetmede benzetilen unsur doğrudan anılmaz, benzeyene yapıştırılan özellikleri aracılığı ile temsil edilir.

Çatma kurban olayım çehreni ey nazlı hilâl!

(M. Akif Ersoy)

Şair bayrağı kaşlarını çatmış bir insana benzetiyor; ancak “insan” (kendisine benzetilen) dizide açıkça geçmiyor. Sadece benzeyen ögesi kullanılmış. Bu, kapalı istiare örneğidir.



## **Aktarmalar**

Birçok dilbilimcinin, dillerin temel niteliklerinden saydığı ve çok anlamlılığını doğuran etkenlerin başında gelen anlam olayı, aktarmalara başvurulmasıdır. Aktarmalarda, benzetmelerde olduğu gibi, anlatılmak istenen kavram onunla bir yönden ilişkisi, yakınlığı olan başka bir kavramla anlatılmaya çalışılır. Böylelikle bir gösterge yeni bir anlam kazanır (Aksan, 2009, s. 62).

Aktarmalar ikiye ayrılır:

- Deyim Aktarması
- Ad Aktarması (Mecaz-ı Mürsel)

### **Deyim Aktarması (Eğretileme/Metafor)**

Aktarmaların her dilde en yaygın türünü, değişik çeşitleri bulunan deyim aktarmaları oluşturur. Deyim aktarması, bir benzerliğe veya yakınlığa dayanır. Bu tür aktarmalar bir tür eksilteli benzetme biçiminde de ele alınabilir (Aydın, 2007, s. 105).

İ.Ö IV. Yüzyılda Aristoteles'in eserlerinde dahi kullanılmış olan oldukça eski kökenli olan deyim aktarması farklı dillerde farklı isimlerle karşımıza çıkabilmektedir. Türkçede deyim aktarması, eğretileme ya da istiare, Yunanca'da metaphora (nakil-aktarma anlamına gelir), İngilizce (metaphor), Fransızca (métaphore), Almanca'da (metapher) biçiminde kullanılmıştır (Aksan, 2009).

Çalışmanın devamında verilecek örneklerin daha anlaşılır olabilmesi için yukarıda saydığımız terimler arasından "aktarma" biçimi uygun

görülmüştür. Aşağıda aktarma çeşitleri, aktarmalara ilişkin kısa açıklamalar ve örnekler verilmiştir.

### **İnsandan Doğaya Aktarmalar (İnsana Özgü Kavramların Doğaya Aktarılması)**

Bu şekilde yapılan aktarmalarda insanlara ait olan özellikler doğadaki nesnelere verilir.

- Kuşlar neşe içinde cıvıldaşıyor.
- Ovadaki bütün çiçekler el ele tutuşmuş, hep bir ağızdan şarkı söylüyorlardı.

### **Doğadan İnsana Aktarmalar (Doğaya Özgü Kavramların İnsana Aktarılması):**

Doğadaki özelliklerin insanlarla beraber kullanılmasıdır.

- Olgun tavırlarıyla herkesin beğenisini kazandı. (Olgunluk doğaya ait bir özelliktir)
- Sert bir insan olduğu belliydi. (Sertlik)

### **Duyu Aktarmaları:**

Bir duyuya ait olan kavramların başka duyular ile birlikte kullanılmasıdır.

- Acı bir çığlık duyuldu. (Tat alma duyusundan işitme duyusuna)
- Keskin bir koku içeriye yayılmıştı. (Dokunma duyusundan koklama duyusuna)

## **Doğayla İlgili Kavramların Doğaya Aktarılması:**

Bu aktarmada doğaya ilişkin kavramların yine doğadan başka bir varlık için kullanılmaktadır.

- Karlar uçuşurdu camlarda.
- Rüzgârlar ulurdu sabaha kadar.

## **Bir Duyunun Diğer Duyuya Aktarılması:**

Bu aktarmada bir duyuya ilişkin özellikler yine başka bir duyu için kullanılmaktadır.

- Hâlâ aklımda onun sıcak gülüşü, tatlı bakışı. (Dokunma-Görmeye)
- Nasıl unutulabilirim o yumuşak konuşmayı. (Dokunma-Duymaya)
- Sokaktan acı bir fren sesi geldi. (Tatma-Duymaya)
- Onun keskin bakışları hepimizi korkuttu. (Dokunma-Görmeye)

## **Ad Aktarması (Mecaz-ı Mürsel)**

Eski retorik çalışmalardan beri ele alınan ve söz sanatlarından biri olarak görülen ad aktarması yine anlatımı kolaylaştıran ve ona güç katan aktarmalardan biridir. Ad aktarması bir sözü gerçek anlamının dışında benzetme amacı gütmekten kullanmak biçiminde tanımlanabilir. Buna mecaz-ı mürsel adı verilir (Aydın, 2007).

Türkiye Türkçesinde kimi kavramlarda aynı türün örneği olan pek çok aktarma ile karşılaşabiliriz. Örneğin “ölmek” kavramı için;

1. Can vermek

Son nefesini vermek

Vadesi yetmek

İki eli yanına gelmek

Göçmek

2. Öteki dünyayı boylamak

Dört kolluya binmek

Tahtalıköyü boylamak gibi aktarmalar yapılmaktadır (Aksan,2009, s. 121-122). Bu aktarmalardan 1. kümedekiler saygılılık çabası içinde ve olağan durumlarda kullanılırken, 2. kümedekiler bu çabadan uzak, ironik ve argotik nitelikli öğelerdir.

Ad aktarmalarının Yunanca Sünekdokhe adı verilen türünde ise iki ayrı yoldan adlandırma söz konusu olmaktadır:

- Bütün yerine parçanın anılması
- Parça yerine bütünün anılması.

Örneklerle açıklanacak olursa şu şekildedir:

**İç-dış ilişkisi:** Bir varlığın dışı söylenerek içi ya da içi söylenerek dışı kastedilir.

Örnek: Evi gelecek hafta taşıyoruz. (Evin eşyalarını)

Çayı ocağa koyuver. (Çaydanlığı)

**Bütün-Parça ilişkisi:** Bir varlığın bütünü söylenerek parçası, parçası söylenerek bütünü kastedilir.

Örnek: Sokağın ilk girişindeki apartmanda oturuyorum. (Apartmanın dairesi)

Herkes başının üstünde bir çatı olmasını ister (Ev)

**Somut-Soyut İlişkisi:** Soyut bir kavram söylenerek somut bir varlık kastedilir.

Örnek: Düşük bir maaşla beş canı besliyor. (İnsan)

**Sanatçı-Eser İlişkisi:** Sanatçının adı söylenerek eseri ya da eserleri kastedilir.

Örnek: Biz Yahya Kemal' i okuyarak yetiştik. (Romanını)

**Yer (Şehir, Kasaba, Köy)- İnsan İlişkisi:** Yer adı söylenerek insan adı kastedilir.

Örnek: Takımı şampiyon olunca tüm Adana bayram etti. (Şehir halkı)

Törende bütün kasaba meydanda toplanmıştı. (Kasaba halkı)

**Şehir-Yönetim ilişkisi:** Bir ülkenin başkenti söylenerek yöneticileri kastedilir.

Örnek: Ankara bu olayda duyarsız kaldı. (Devlet yöneticileri)

**Yön-Bölge, İnsan İlişkisi:** Yön adı söylenerek o yerde oturan insanlar kastedilir.

Örnek: Batı'nın tavrını anlamak güç. (Avrupa ülkeleri)

### **Bir Kap Söyleyip İçindekileri Çağrıştırma:**

Örnek: Bardağımı bitir de sana çay doldurayım. (Çayımı bitir).

Türkçe kaynaklarda aktarma (metafor) bu şekilde ele alınırken yabancı kaynaklarda ise biraz daha farklı ele alındığı görülmektedir.

### **Metaforların Tanımı ve Özellikleri**

Bu başlık altında metafor kavramının tanımı, metafor çeşitleri ve metaforların özellikleri üzerinde durulmaktadır.

“Metafor kavramı; 1980 yılına kadar söz sanatı olarak kabul edilerek edebiyat ve dilbilim çalışmaları kapsamında ele alınırken, 1980 yılında ortaya atılan “Çağdaş Metafor Teorisi”nin etkisiyle disiplinler arası çalışmaların merkezine yerleşmiştir” (Döş, 2010, s. 608).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde; metaforun karşılığında mecaz gelmektedir. Mecazın tanımında ise “bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz; bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” (<http://www.tdk.gov.tr>) şeklinde tanımlanmıştır. Bazen kelimelerin yetmediği yerde veya anlatımın kuvvetlendirilmesi gerektirilen bir durumda metaforlar önemli bir iletişim aracı olmaktadır. Bu bağlamda metaforlar, bir bireyin zihninin bir anlayış (kavrayış) biçiminden başka bir anlayış (kavrayış) biçimine hareket etmesini sağlayarak, o bireyin belli bir olguyu başka bir olgu olarak görmesine olanak tanır (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Clarken,1997; Girmen, 2007, Döş 2010).

Çelikten'e göre ise metaforlar, genellikle söylemi süslemeye yönelik söz sanatından ibaret sayılır, ama önemi bundan çok daha fazladır. Metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımıza yardım eden bir düşünme ve görme biçimi anlamına gelir. Sözelimi, çeşitli alanlarda yapılan araştırmalar göstermiştir ki metafor, düşünme biçimi, dil ve bilim üzerinde olduğu kadar, insanın kendini ifade edişi üzerinde de biçimlendirici bir etki yaratmaktadır (Çelikten, 2005, s. 270) .

Lakoff ve Johnson (2005), metaforik kavramları tanımlarken, onları düşüncelerimize yön veren kavramlar olarak nitelendirmektedir. Kavram sistemlerimizin işleyişi, metaforları algılamamızda ve değerlendirmemizde önemli bir rol üstlenmektedir. Bu noktada, metafor analizine doğru giden yolda da, bilişsel değerlendirme sistemimizi, beyindeki nöronlar arası işleyişi, kavramsal haritalandırmayı göz önünde bulundurma gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Metaforik bir ifade, bir şeyin olmadığı bir şeymiş gibi gösterilmesi, açık anlamının tamamen dışında kullanılması olarak ifade edilebilir. Özellikle yabancı bir eserden kendi dilimize çeviri yaparken kelimesi kelimesine çevrilen metaforik ifadelerde tamamen anlamsız ya da yanlış ifadeler ortaya çıkabilir. Kelimenin 'anlamsızlığı' ya da 'yanlışı' özündedir. Örneğin, öğretmen 'geminin kaptanı' olarak tanımlanırsa ve bu durum kelimenin tam anlamıyla algılanarak gerçek kabul edilirse, bilmeyen biri tarafından okunduğunda gülünç olabilir.

Metaforlarla çeşitli karşılaştırmalar yapılabilir, bağlantılar kurulabilir. Duit (1991) bu karşılaştırmaları "metaforlar karşılaştırmayı açıkça

yapmaz, bu tür karşılaştırmalarda konunun özü saklıdır, saklanmıştır. Metaforlar her zaman şaşırtmacaya açıktır ve anormallikleri teşvik ederler. Bu anlamda metaforlar, karşılaştırmanın temelini metaforun söylendiği kişi tarafından açıklanması ya da hatta yaratılması gereken karşılaştırmalardır” şeklinde açıklamaktadır.

Lakoff ve Johnson (2005, s. 29) ise metaforları somut örneklerle açıklamaktadır. Buna bir örnek olarak “Tartışma savaştır” metaforik ifadesi verilebilir. Bu metafordan çıkarılabilecek anlamlar çok sayıdadır. Bunlar; “bir mevziye saldırmak”, “savunulamaz (tartışmanın savaştan farkı olmadığından savunulamaz)”, “strateji”, “galibiyet”, “ilerlemek” gibi sonuçlar çıkartılabilir. Bir diğer metaforik ifade olarak, “Zaman paradır” metaforu ele alınabilir. Bu metaforla da zamanın kısıtlı olduğu, değerli olduğu gibi sonuçlara ulaşılabilir. Yine bu örneğe benzer başka bir örnek olarak insanların çok sevdikleri kişiler için “altın gibi adam, pırlanta gibi genç” ifadeleri de günlük hayatta sık sık rastlanılmaktadır.

Lakoff ve Johnson (2005:296), metaforları üçe ayırmaktadır. Bunlar; yönelim, ontolojik ve yapı metaforlarıdır. Bu araştırmacılara göre, bütün metaforlar yapısaldır, çünkü yapıları diğer yapılarla eşleşirler. Metaforlar ontolojiktir çünkü hedef alan varlıklar-özler (entity) yaratırlar (Ontolojik metaforlarda varlık (entity) ile töz (substance) arasında bir ilişkilendirme söz konusudur). Son olarak, Lakoff ve Johnson’a göre bütün metaforlar yönelimseldir çünkü yönelim (imaj) şemalarıyla eşleşirler.



Metaforların kullanımına birçok farklı alanda rastlanmaktadır. Örneğin, Kozmoloji dersinde evrenin genişlediğini öğrencilerine anlatmakta sorun yaşayan bir üniversite profesörü son çare olarak evreni şişen bir balona yıldızları da balon üzerine yerleştirilmiş noktalara benzetir. Bu benzetmede evrenin genişlemesi sonucu yıldızlar da sürekli olarak birbirlerinden uzaklaşmaktadır. İlk defa 1931 yılında Sir Arthur Eddington tarafından kullanılan bu örnek bu konuda en yaygın metafor olarak kullanılagelmiştir. (Lighthman 2005'dan aktaran Şimsek).

Lightman'a göre metafor, bilim için yaşamsaldır. Bilimde metafor pedagojik bir araç olarak hizmet etmesinin ötesinde, bilimsel keşiflere de yardımcı olur. Kesin anlamlandırma amacıyla sözcükler ve formüller kullanmamasına rağmen fiziksel benzetme yapmadan akıl yürütmek ve zihinsel resimler oluşturmak, topların zıpladığını ve sarkacın sallandığını hayal etmeden bilim yapmak olanaksızdır. Mecaz yoluyla düşünme bilimsel sürecin bir parçasıdır. (Lighthman 2005'den aktaran Şimsek).

Verilen örneklerde metaforların, bazı araştırmacılara göre, insanları düşünmeye iten ve anlatımı güçlendiren bir söz sanatı, bazı araştırmacılara göre ise anlaşılması zor olan bir konunun anlatılması için kullanılabilir ve dikkat çekecek bir yöntem olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmada metaforlar, “öğrencilerin derse ilgilerini çekecek bir söz sanatı” olarak ele alınmıştır çünkü metaforların derslerde kullanılması ile öğrencilerin ön bilgileri ve varsa anlatılacak konuya

ilişkin kavram yanılgılarının tespit edilebileceği düşünülmüştür. Bu konuyla ilişkili olarak bir etkinlik de tasarlanmıştır (Bknz EK 1 Tabu kart oyunu).

### **Analojinin Benzetme ve Metafordan Farkı**

Araştırmanın başından itibaren analogi, benzetme ve metaforlarla ilgili bilgiler incelendiğinde bu kavramlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya çıktığı görülmektedir. Bu noktada, giriş kısmında verilen analogi tanımları ve bir öğretim yöntemi olarak analogi kullanımına ilişkin yönergeler bakılacak olursa, benzetme ile analogi arasında benzerlik olduğunu görebiliriz. Benzetme oluşturulurken bir benzetilen bir benzeyen vardır. Analogide ise bir kaynak (analog) bir de hedef mevcuttur. Her ikisinde de edat kullanmak ya da kullanmamak mümkündür. Benzetmede temel amaç anlatımı güçlendirmek iken, analogide temel amaç bilinen bir kavramdan faydalanılarak yeni bir kavramın öğrenilmesini kolaylaştırmaktır. Bu sebeple benzetmeler söz sanatları içinde yer alırken, analogiler öğretim aracı- öğretim yöntemi olarak düşünülmektedir.

Hayat bilgisi dersinde kullanılacak bir analogi örneği ile dört öğeli bir benzetmeyi karşılaştırdığımızda bu durumu daha ayrıntılı görebilmekteyiz.

**Benzetme Örneği:** “İpek gibi pürüzsüz ten” bu benzetmede amaç anlatımı güçlendirmek, okuyanların gözünde benzetmeyi canlandırmaya çalışmak olabilir.

Benzeyen: Ten

Kendisine Benzetilen: İpek

Benzetme Yönü: Pürüzsüz olması

Benzetme Edatı: Gibi

Analoji Örneği: “Dünyanın güneş etrafındaki hareketi lunaparktaki ahtapot oyuncağının hareketi gibidir” bu örneğe baktığımızda yukarıdaki örneğe benzeyen noktalar olduğunu görmekteyiz. Örneğin her iki örnekte de bir benzeyen bir benzetilen (kaynak-hedef) vardır.

Kaynak: Lunaparktaki ahtapot oyuncağı

Hedef: Dünyanın güneş etrafındaki hareketi

Edat: gibi (benzetme yönü şeklinde düşünecek olursak, kaynak ve hedefte ortak olan, dönme hareketi vardır).

Görüldüğü üzere her iki örnekte de edat kullanılmıştır. Her iki örnekte de, anlatılanın gözde canlandırması kolay hale getirilmeye çalışılmıştır. Fakat analoji örneğinde, temel amaç yeni bir kavramı bilinen bir kavram kullanarak anlatmaya çalışmaktır. Benzetme örneğinde ise böyle bir amaç gözetilmemiştir. Bu noktada bu iki örnek birbirinden ayrılmaktadır.

Benzetme ile analojinin birbirinden ayrılan diğer bir noktası ise, ele alınış- kullanım şeklidir. Örneğin yukarıdaki analojiyi ilköğretim çocuklarına hayat bilgisi dersinde vermek istersek, öncelikle lunapark ahtapot oyuncağının görüntüsünü gösterip, öğrencilerin bu oyuncağa

binip binmediklerini sorarak ilgilerini derse çektikten sonra şu şekilde açıklayabiliriz; “Dünyanın güneş etrafındaki hareketi lunaparktaki ahtapot oyuncağının hareketi gibidir. Dünya kendi etrafında dönerken Güneş’in etrafında da döner. Dünyanın Güneş etrafındaki bu hareketi lunaparktaki ahtapot oyuncağının hareketine benzer. Böyle bir oyuncağa binen kişi iki türlü hareket yapar. Hem kendi etrafında hem de ortada yer alan ahtapotun basının çevresinde döner. Burada ahtapotun basını Güneş, ahtapotun kollarına yerleştirilmiş koltukları da Dünya olarak kabul edelim. Bu koltuklar bir yandan kendi etraflarında dönerken bir yandan da ahtapotun basının etrafında dönmektedir. Tıpkı Dünya’nın hem kendi etrafında hem de güneşin etrafında döndüğü gibi.” bu analogi ile çizim, fotoğraf ya da videonun da yardımıyla öğrencilerin zihninde bu hareketin canlandırılması kolay olmakta, ayrıca bu anlatımın oldukça akılda kalıcı olduğu düşünülmektedir.

Akıl yürütme metotlarından biri olan analogi, iki şey arasındaki benzerliği esas alarak, birisi hakkında verilmiş olan hükmü diğeri için de geçerli saymaktır. Başka bir tanımı da şöyle yapılır; analogi, kabul edilmiş örneklerden hareketle benzer olay ve olgular arasındaki sebep sonuç ilişkilerinden de yararlanarak zihnî sonuçlar elde etme yöntemidir. Analogide amaç daha keskin bir şekilde belli iken, benzetmede böyle bir amaç güdülmemektedir. Benzetmelerle ilgili yapılan tüm tanımlamalarda, benzetmelerin tek amacının anlatımı güçlendirmek olduğu görülmektedir.

Metaforlarla analogilerin karşılaştırılmasında ise durumun benzetmelerden biraz daha farklı olduğu görülmüştür. Analogi ve

metaforlar, karşılaştırmalarını benzerlikler üzerine kurarlar fakat bu işlemi farklı yollardan gerçekleştirirler. Bir analogi iki alanı açıkça karşılaştırır, parçaların kimliklerini gösterir. Fakat bir metafor özellikleri ya da iki alanda tesadüf etmeyen ilişkili, bağlantılı nitelikleri vurgulayarak, karşılaştırmayı üstü kapalı bir şekilde, örtülü olarak yapar, alanlar arasında yüksek benzerlikler veya ilişkiler içermez (Duit, 1991). Bu açıdan metaforlar değerlendirildiğinde düşünme becerilerini ve yaratıcılığı etkilediğini düşünülebilir. Fakat öğretim metodu olarak kullanıldığında metaforlar kişileri tamamen yanlış bir tarafa da çekebilir. Analogilere göre metaforların kontrol edilmesi biraz daha zordur diye düşünülebilir.

Analoji ve metaforların öğretim sürecinde kullanılması ile ilgili Duit şöyle bir açıklama yapmaktadır “Analoji ve metaforlar prensipte birbirine dönüştürülebilir zıt kutuplar olarak görülebilir, yani analogiler metafor, metaforlar analogi olarak görülebilir. Öğrenme sürecinde analogilerin rolü söz konusu olduğunda, metaforik bakış açısı çok önemlidir”.

Sürpriz ve aykırı yönleri, öğrenme sürecinde metaforları önemli kılar, bir metafor tekrar okunduğunda daha önce teşekkül etmiş anlam tekrar organize edilir. Metaforlar yeni bakış açıları kazandırabilirler ve hatta bilinenin tamamen yeni şekillerde görülmesine yardım ederler. Örneğin, Gowin (1983), “boya fırçası bir çeşit pompadır” analogisini ele alır. Bu başlangıçta, şaşırtıcı bir ifadedir, düşünmeye yol açar ve bundan dolayı ifadeye doğru anlam sağlayan analogik ilişkileri kurmaya devam eder. Metaforların bu üretici gücü kavramsal değişimi öğrenmede

onları potansiyel olarak yararlı araçlar yapar. Onlar, öğrenmenin bu yönüne, yani, hali hazırda bilinen ve aşına olunanı tekrar yapılandırmayı kolaylaştırmaya, temel olarak gerekli şeyi sağlarlar. Eğitim psikolojisinde aykırılıkların ve bilişsel fikir ayrılığının kullanımını geniş bir şekilde tartışılmıştır. Bilişsel fikir ayrılığı kavramsal değişimin bir parçası olmakta önemli bir değere sahiptir. Metaforlar aykırılık üretmenin ve bundan dolayı bilişsel bir fikir ayrılığına teşvik etmenin muhtemel bir yoludur şeklinde ifade edilmektedir (Duit, 1991).

Metaforların öğrenme için başka önemli yönleri de vardır. Genellikle soyut fikirleri gözümüzde canlandırmaya yardım ederler. Ayrıca duyguyla düşünceyi birleştirici görünmektedirler (Gowin,1983). Bundan dolayı, öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal alanları arasındaki aralığa köprü kurabilirler (Duit, 1991).

Analojiler metaforlardan farklıdır, fakat bu sadece çok küçük bir farklılıktır. Bu sebepten her iyi analoginin biraz şaşırtıcı ya da aykırı yönü vardır ya da en azından bu şekilde kullanılabilir. Metaforların öğrenmedeki rolü üzerine özetlenen her şey, kısmen analogiler için de doğrudur. Analogileri kavramsal değişimi öğrenmede değerli araçlar yapan, iyi analogilerin metaforik yönüdür (Duit, 1991).

Her analogi, metaforla ortak bazı noktalara sahiptir. Bunları öğrenme sürecinde kullanmak büyük avantaj gibi görünebilmektedir. Bunlar, öğrencileri motive edebilir çünkü bazı aykırılıklar gösterir ya da bazı şaşırtmalara yol açabilirler. William Sheakespeare tarafından söylenmiş ve çok bilinen bir metafor örneği verecek olursak:

*“Bütün dünya bir sahnedir,*

*Ve bütün erkekler ve kadınlar yalnızca birer oyuncu:*

*Çıkışları ve girişleri vardır hepsinin;*

*Ve bir insan hayatı boyunca birçok rolde oynar”* bu metafor incelendiğinde hayat ile ilgili, insanların yaşadıkları için geniş yorumlara açık bir felsefik, sosyolojik tartışma içine girilebilir. Özellikle de sosyal bilimlerde bazı tartışmalı konulara dikkat çekmek, farklı yorumları yakalayabilmek ve öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için metaforların kullanımı uygun olabilir. Buna benzer başka bir örnek de Yakup Kadri Karaosmanoğlu’nun Panorama adlı kitabında mevcuttur. Yazar medeniyeti, araba metaforu ile anlatmaya çalışmıştır “(...) bu arabanın önüne geçip durduramazsın, ya bir kenara çekilirsin, ya altında ezilirsin, ha bir de bunun içine binmek var... Emme otomobilin dümeni elinde olmadıkça binmek marifet değil! Makineye sahip olacaksın. Yoksa makine sana sahip olur. Onun ilminden anlayan şoför seni istediği yere götürür.” Bu gibi metaforları derslerde kullanmak, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ve yazma becerilerini geliştirebilir. Örneğin tarih dersinde tartışmalı bir kavram verilerek, öğrencilerden metaforik olarak bu kavramla ilgili bir metin yazmaları istenip, yazılan metinlerle ilgili yorumlar yapılmasının öğretici olduğu düşünülmektedir. Ancak bu tarz bir çalışmada öğretmenin etkin bir şekilde yer alması önemlidir.

Bazı durumlarda, ‘metafordan analogjiye’ yaklaşımını izlemek faydalı olabilir. Bu metaforik bir cümlenin görünürdeki anlamından

öğrencilerin düşüncesini provoke etmek için öğretime yol açması anlamına gelir. *'Fotosentez doğa ananın kek pişirme şeklidir'* ifadesi (Glynn, 1989) aslında şaşırtıcı bir ifadedir, ama asıl, bunun nasıl bir anlam ifade ettiğini anlamak öğrenciler için anlamlı ve değerli olabilir (Duit,1991). Bu ifadeyi metafor kılan, süreç sonunda ortaya çıkan ürünün keke benzetilmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Eğer *'Fotosentez doğa ananın soluk alıp verme seklidir'* ifadesi kullanılsa idi, bu ifade analogi olarak tanımlanacakken, ürünün abartılı ya da ilişkisiz bir şekilde keke benzetilmiş olması ifadeyi metaforik kılmıştır.

Benzetmelerle metaforlar arasındaki ilişki ise “Benzetmeler, metaforların ilk aşamasıdır. Metaforlar, benzetmelerde olduğu gibi, anlatılmak istenilen kavram, onunla bir yönden benzerliği olan başka bir kavramla anlatılmaya çalışılır; böylece bir metafor parçalarının toplamından daha büyük bir anlam yaratır ve bize yeni bir farkında olma sunar” şeklinde açıklanmaktadır. (Çelikten, 2005, s. 270).

Bu bölümde birçok kaynakta birbiriyle çok yakın şekilde tanımlanan benzetme, metafor ve analogi kavramlarının ayrılan yönleri açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada verilen örnekler ve hazırlanan etkinliklerle, kavramların anlaşılması daha kolay olabileceği düşünülmektedir.

### **Farklı Disiplinlerde Analogilerin Kullanımı**

Türkiye’de “bir yöntem olarak analogi” kullanımı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde birçok farklı bilim dalında çalışmalara rastlanmaktadır. Tarih öğretiminde analogi kullanımına yönelik araştırma yapılırken ve

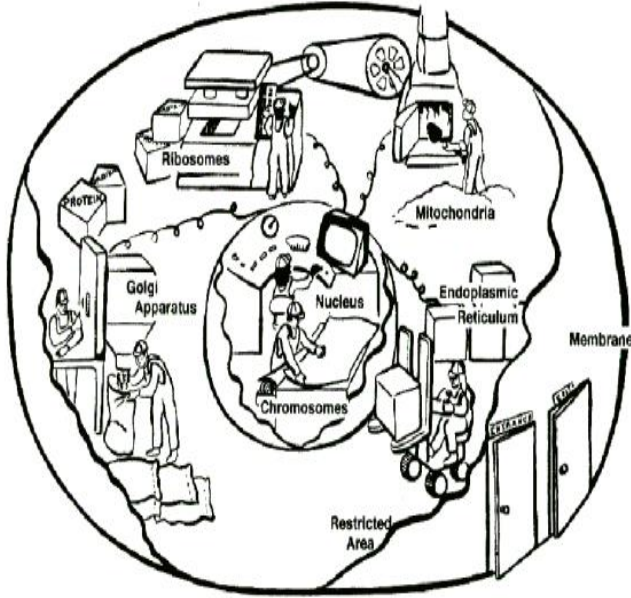


etkinlikler geliştirilirken farklı bilim dallarındaki örnekler de incelenmiştir. Farklı derslerde analojinin ne şekilde kullanıldığını içeren bilgiler, çalışmanın ilgili araştırmalar kısmında verilmiştir fakat analogi etkinliklerini daha ayrıntılı olarak aşağıda görmekteyiz.

### **Fen Bilgisi Derslerinde Analogi Temelli Etkinliklere Örnekler**

Kesercioğlu vd (2004), İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Analogjilerin Kullanımı adlı çalışmalarında bu dersi alan öğrencilerin bazı kavramları algılamada zorlandıklarını ve fenle ilgili konularda çeşitli kavram yanılgılarına sahip olduklarını çeşitli araştırmalarla tespit edildiğini belirtmişlerdir. Bu gerekçe ile fen derslerinde öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri, varlığı bilinen ancak gözle tam olarak görülemeyen atom, elektron vb. soyut kavramları öğretmek için analogi yönteminden faydalanılabileceği ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar analogi ile ilgili kısa bir tanımdan sonra fen bilgisi derslerinde kullanılabilecek farklı sınıflarda ve farklı ünitelerde uygulanabilecek toplam altı etkinlik örneğini ayrıntıları ile sunmuşlardır. Aşağıda bu etkinliklerden ikisi örnek olarak verilmektedir.

## Örnek 1: HÜCRE



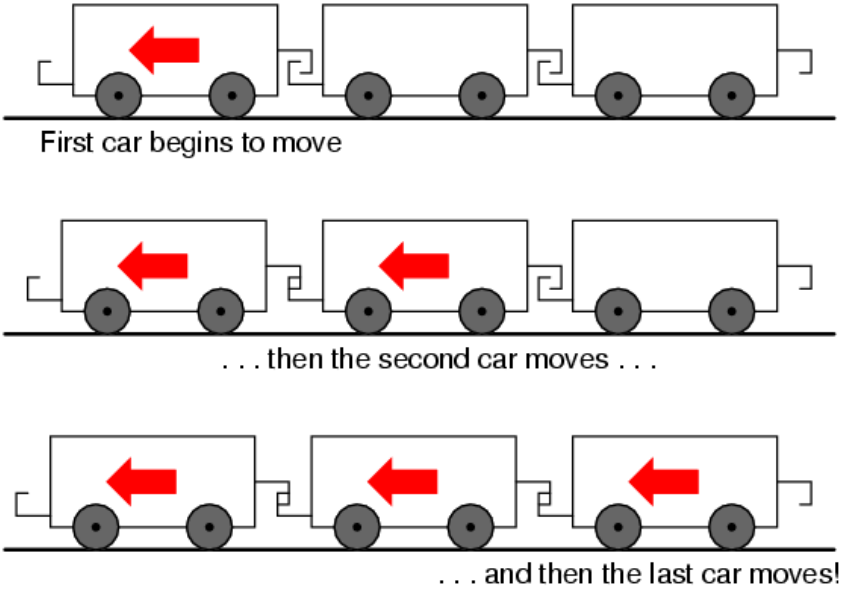
Şekil 5. Hücre için hazırlanmış analogi örneği (Kaynak: Kesercioğlu vd, 2004,s. 39).

Yukarıda görülen analogiler aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 7. Hücre Analogisi

Hedef kavramlar ve Analoglar kavram	Analog	İlişki
Hücre zarı	Kontrollü Giriş ve çıkış kapıları	Hücre içerisine girecek materyaller hücre zarından (giriş ve çıkış kapısından) geçerler
Ribozom	Proteinlerin üretildiği fabrikalar	Ribozomlar proteinlerin üretildiği organellerdir (fabrikalardır).

Mitokondri	Enerji üretilen fırınlar	Mitokondri (fırın) hücre için gerekli olan enerjiyi sağlar
Endoplazmik retikulum	Taşıyıcılar	Endoplazmik retikulum'lar (taşıyıcılar) hücre içersine gerekli materyalleri taşımaktadır
Golgi aygıtı	Depolama aygıtı	Golgi aygıtı (depolama aygıtı) hücre içersinde üretilen maddelerin depolandığı yerdir.
Çekirdek	Yönetici	Çekirdek (yönetici) hücrede gerçekleşen her türlü faaliyetten sorumludur.
Kromozomlar	Bilgi taşıyıcılar	Kromozomlar (bilgi taşıyıcılar) genetik bilgilerin bulunduğu yerlerdir.



Şekil 6. Elektrik akımı analogisi

Yukarıdaki örnekte elektrik akımı yüklü vagon analoji ile anlatılmaya çalışılmıştır. Yüklü vagonlar birbirlerinin ardında devam ederler.

#### Örnek 4: FOTOSENTEZ



Şekil 7. Fotosentez analojisi

Tablo 8. Fotosentez için hazırlanmış analoji örneği

Hedef kavramlar ve Analoglar	Hedef kavram	Analog	İlişki
Fotosentez		Ekmek yapma	Fotosentez ekmek yapma sürecine benzetilmiştir.
Karbondioksit, su, mineral maddeler		Un, süt, su, yağ, yumurta	Fotosentez için gerekli olan maddeler, un, süt, su, yağ ve yumurtaya benzetilmiştir.
Güneş		Fırın	Güneşten gelen enerji, fırından gelen enerjiye benzetilmiştir.
Şeker, Oksijen		Ekmek	Süreç sonunda oluşan şeker ve oksijen ekmeğe benzetilmiştir.

Yukarıdaki tablo (Kesercioğlu vd. 2004, s. 41) çalışmasında geçmektedir. Sıklıkla soyut kavramlar kullanılması gereken fen bilimlerinde kavramları somutlaştırarak anlatmak ihtiyacı duyulmaktadır. Yaman ve Karamustafaoğlu (2006) çalışmalarında, fen bilimleri eğitiminde somuttan soyuta ilkesi çerçevesinde bir analogi örneği kullanmışlardır. Örneğin elektrik kavramı öğretilirken nehirden akan su ile başlanabilir. Bu örnekte su elektriği, üzerindeki barajlar veya setler direnci, suyun kaynağı da piller veya güç kaynağı olabilir.

İlköğretim yıllarında görsellerini kolayca hatırladığımız “ağacın gövdesinin ince dallara ayrılması gibi, soluk borusunun uzantısı olan ince borucuklar akciğerlerin içine dağılması”, ya da “diyafram: ters çevrilmiş çay tabağına benzer” örnekleri de resimli analogilere örnek olabilir.

### **Hikâyeleştirilmiş Analogi Örnekleri**

Bu analogi tipi ile ilgili aşağıda üç adet örnek verilmiştir. Bunlardan birincisi, bilişim sektöründen bir iş adamı tarafından yazılmıştır. (Kaya, 2011).

#### ***1. Ayakkabınızı ıslatmadan denizden su alma deneyimi- Girişimcilik Evreleri***

Kamp için geldiğim Antalya'dan dönerken, eşimin sinüzitine iyi gelmesi umuduyla ona bir şişe deniz suyu götürecektim. Hava serindi. Ayakkabımı çıkarmadan ve pantolonumu sıyırmadan küçük bir pet şişeye denizden su doldurmanın o kadar da kolay olmadığını gördüm. Yaklaşık 20 dakika süren bu işlem sırasında yaptıklarım ile girişimcilik arasında bir analogi kurdum. Deniz kenarına yürüdüm ve dalgaları beklemeye başladım. Dalgalar doğal olarak bazen sert, bazen yumuşak geliyor ve her seferinde farklı bir noktaya kadar ulaşıyordu. Yere

çömeliip geri bir noktada dalgayı beklediğimde şişeye su dolduramıyor, öne geldiğimde bu sefer ayakkabımın ıslanmaması için hemen geriye kaçmam gerekiyordu. Çömelmış pozisyondayken hem suyu doldurup, hem ayağa kalkıp dalgadan kaçmak kolay değildi. Bir iki kere deneyip başarılı olamayınca, çözüm arayışına girdim (Kaya, 2011).

**Analoji:** “Risk aldığınızda sonucu maliyetli olabilir, almadığınızda ise hiç sonuç alamayabilirsiniz. Riski yönetmek, mümkünse aynı işi daha az riskle yapmak için bir çözüm bulmalısınız” burada denizden su almaya çalışırken ıslanmak risk alma analojisi ile açıklanmıştır.

İlk aklıma gelen çözüm, şişenin ağzına bir ip bağlayıp denize attıktan sonra, şişeye yeteri kadar su dolduğunda çekmekti. Ancak etrafta ip olarak kullanılabilecek bir cisim yoktu. Bir iki dakika aradıktan sonra ip aramaktan vazgeçtim. Aynı yöntemi farklı bir malzeme ile yapmak için arayışa geçtim. Etrafımda yalnızca taşlar ve dal parçaları vardı. Biraz yürüdükten sonra ucu V şeklinde çatallanan yaklaşık bir metre uzunluğunda bir dal buldum. Çatallanan kısmı sıkıştırıp şişenin ağzına soktum. Uçlar şişenin ağzına girdikten sonra açıldı ve dal şişeye sabitlenmiş oldu. Artık ayakkabım ıslanmayacak kadar uzak mesafeden de şişeye su doldurabiliyordum (Kaya, 2011).

**Analoji:** “İlk akla gelen çözüm sonuç getirmezse, ona takılıp kalmak yerine daha esnek bakarak çözümü mevcut duruma adapte etmek daha iyi olabilir” burada bir konu hakkında farklı çözümler arama konusu çözüm arayışları ile açıklanmıştır.

Bir metre bana ıslanmamak için bir marj sağlasa da, yine de ileri geri gidip dalgayı yakalamak durumunda kalıyordum. Bazen bu bir metrelik uzunluk yetersiz kalıyordu, yeterince yaklaşmadığımda şişeyi dolduramadığım zamanlar oluyordu. Dalı elimde tutmak yerine, denize bırakırsam, bir süre sonra kendiliğinden dolar diye düşündüm ve dalın üstüne bir taş bırakarak yere sabitledim ve beklemeye başladım. Gerçekten de artık uzaktan, şişemin dolmasını izleyebiliyordum. (Kaya, 2011).

**Analoji:** “İşinizin büyümesi, ölçeklenebilir hale gelmesi için süreçlerinizin ve araçlarınızı otomasyon prensiplerine göre yeniden tasarlanması gerekebilir. Aksi takdirde büyümeniz yavaş ve sınırlı

olacaktır” burada bulunan çözüm yolu, prensipli çalışma analojisi ile açıklanmıştır.

Bu arada, öngörmediğim bir şey oldu ve güçlü bir dalga, üzerindeki taşla rağmen dalı ve şişeyi sürükledi. Şişem artık denizde sürükleniyordu ve uzaktan izlemekten başka yapabileceğim bir şey yoktu. Tekrar bir şişe ve benzer bir dal bulmak bana çok zor görünmüştü, bir an vazgeçmeyi aklımdan geçirdim. Güzel bir yöntem buldum derken, başladığım noktaya dönmüştüm. Yine de geri dönmek yerine, uzaktan izlemeye bir süre devam ettim. Şişe kenara gelecek olursa, koşup almaya hazırdım, ama yeterince sığ bir noktaya gelip gelmeyeceğini bilmiyordum. Hiç gelmeyebilir, gittikçe uzaklaşabilirdi. Ancak bir dakika sonra, şişe bana ıslanmadan alabileceğim kadar yaklaştı. Üç adım atıp şişeyi yakaladım ve geri kaçtım. Vazgeçmediğime sevinmişim. (Kaya, 2011).

**Analoji:** “Hiçbir zaman her şey planladığınız gibi gitmez. Ancak en umutsuz görünen durumlarda bile, bir umut ışığı aramak ve bir kurtuluş yöntemi aramak, yapılması gereken en mantıklı şeydir” burada güçlü dalganın şişeyi alıp götürmesi ile beklenmedik sonuçlar analojisi ile açıklanmıştır.

Duyularınıza kapılıp, o zamana kadar yaptığınız yatırımı çöpe atmayı aklınızdan geçirmeyin. Bu sefer dalın üstüne beş-altı tane ağır taş koydum. Bir iki dakika bekledikten sonra şişenin yarıdan fazlası dolmuştu. Şişeyi aldım ve kapağını kapattım. Dibine biraz kum girmiş olsa da, eşime deniz suyu götürebileceğim için mutluydum. Şimdi aklıma takılan bir tek soru vardı: Bavulumu uçağa binerken bagaja vermek istemiyordum ve 150 ml’den fazla olan bu suyun uçağa alınıp alınmayacağından emin değildim. Yani son hedef, şişeyi uçağın içinde İstanbul’a başarıyla götürmek olacaktı (Kaya, 2011).

**Analoji:** “Sorunlar hiç bitmeyecek, sadece farklılaşacak. Devletin her zaman şirketinizin %20 ortağı olduğunu unutmayın ve mevzuatı iyi bilin. Zira mevzuata ‘rağmen’ iş yapmak mümkün değildir” burada da her konuya ilişkin beklenmedik sıkıntıların yaşanabileceği fakat

girişimciler için, her zaman umutlu olmanın gerekli olduğu açıklanmıştır.

Kaya (2011) vermiş olduğu bu örnekle, özel sektörde önemsenen bir kavram olan girişimcilik ile ilgili hikayeleştirilmiş bir analogi ile her yaştan insanın ilgisini çekebilecek bir yazı yazmıştır. Yukarıdaki örnek gibi hikayeleştirilmiş analogilere çok satan kitaplarda, internet bloglarında, sosyal paylaşım sitelerinde sık sık rastlanmaktadır. Hikâyeleştirilmiş analogilere bir başka örnek de şekil 7’de verilmiştir. Bu örnek araştırmacı tarafından sosyal paylaşım siteleri ve insan ilişkileri arasındaki analogik ilişkiyi göstermek amaçlı yapılmıştır.

## Sosyal Analogiler

### Twitter, Facebook, LinkedIn isimli sosyal paylaşım ağları ile kokteyl, toplantı ve aile analogileri

Tablo 9 Sosyal Analogiler

Hedef	Köprü	Kaynak
Twitter	<p>Kokteyle katılan çoğu kişinin amacı gerek görüntüleriyle gerek konuşmaları ile karşısındaki kişilere iyi intiba bırakmasıdır (Twitter kullanıcıları genelde takipçi sayılarını artırabilmek için ilgi çekici paylaşımlar yapmaya çalışırlar).</p> <p>Kokteyle katılan kişiler daha çok kısa sohbetler yaparlar, birbirleriyle uzun uzadıya sohbet edecek vakitleri yoktur ( Twitterda gönderdiğiniz iletiler limitlidir. Bir gönderide 140 karakter sınırlaması vardır).</p> <p>Kısa zamanda kendini en iyi ifade eden cümleleri kullanmaya çalışırlar.</p>	Kokteyl, tanışma toplantıları-partiler



Kalabalık insan grupları içinde belirli kimseler öne çıkar ( Takipçi sayısı yüksek popüler kişiler).

---

Facebook	Evinize sadece sizin davet ettiğiniz misafirler gelir (facebook arkadaş ekleme talebi)	Ev hali (ev daveti)
	Evinizdeki albümleri gelen misafirlere gösterirsiniz (fotoğraf paylaşımı).	
	Günlük hayatta yaptıklarınızı, gezip gördüğünüz yerleri, güncel hayatla ilgili yorumlarınızı evinize gelen misafirlerle paylaşırsınız (Facebook zaman tüneli paylaşımları).	
	Evinizde partiler, toplantılar düzenleyebilirsiniz (facebook grup kurma, etkinlik oluşturma eklentisi).	

---

Linkedin	İşe alınmak ve kendinizi tanıtmak için CV hazırlarsınız (Linkedin'e üye olurken iş hayatınızla ilgili bilgileri girmek gerekiyor)	İş Hayatı (ofis ortamı)
----------	---	-------------------------

---

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu örnekle sosyal paylaşım siteleri hakkında çok bilgi sahibi olmayan, ne işe yaradığını bilmeyen bir kişiye, anlaşılabilir bir tanım yapmak mümkündür.

Hikâyeleştirilmiş analogilere son örnek ise, eğitim profesörü tarafından oluşturulmuş bir eğitim modeli tanımından alınmıştır. Selçuk (2014), bireysel farklılıkların öğrenme ve öğretme sürecindeki önemi ile ilgili yazdığı köşe yazısında analogilere yer vererek geliştirmiş olduğu modeli tanımlamıştır. Bahsedilen analogiler aşağıda koyu renkle belirtilmiştir.

## Dokuz Tip Mizaç Modeli

İnsanın doğuştan gelen ve yaşam boyu değişmeyen mizaç özelliklerini hiza taşı olarak ele alıyor. Karakter ve kişiliğin, mizaç özellikleri üzerinden geliştiğini öne sürüyor. Mizaç özelliklerimizi belirgin, sürekli, tutarlı ve kararlı bir biçimde sergileme tarzımızı karakter olarak isimlendiriyor. Kişiliğin ise, mizaç özellikleri üzerinden cinsiyet, yaş, zeka, genetik yapı, biyolojik özellikler v.b içsel faktörlerle, aile, eğitim, kültür, yaşanılan olaylar, inanç v.b dışsal faktörlerin etkileşmesi sonucu oluştuğunu ifade ediyor.

Bu yaklaşım sayesinde, mizaç yapısı çerçevesinde gelişen karakter ve kişilik özelliklerini de öngörebiliyor. **Örneğin, mizacı bir elma çekirdeğine benzetelim. Eğer biz elimizdeki çekirdeğin bir elma tohumu olduğunu bilirsek, o tohumdan yetişecek ağacın da bir elma ağacı olacağını öngörebiliriz.**

Bireylerarası farklılıkları dokuz farklı mizaç tipiyle açıklayan model, aynı zamanda hiç kimsenin karşılaşacağı yaşam olayları birbiriyle aynı olamayacağından, kişilik düzeyinde her bireyin biricik olduğunu savunuyor. **Örneğin, öğrencimizin mizacını elma çekirdeği olarak kabul edersek, o öğrencinin yeşil, kırmızı, sert, sulu, ekşi v.b nasıl bir meyve vereceğini bilemeyiz ancak o öğrencinin nasıl olursa olsun temelde bir elma ağacı olacağını bilebiliriz. Böylece mizacından sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesi için ihtiyacı olan çevresel şartları ona uygun bir biçimde düzenleyebiliriz.**

Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM), mizaç özelliklerinden yola çıkan yaklaşımı sayesinde hem öğrencinin olumlu potansiyellerini (örneğin, kendiliğinden geliştirebileceği beceriler, yetenek ve ilgi eğilimleri vb.) hem de olumsuzluğa açık riskli özelliklerini (örneğin, normal şartlarda geliştiremeyeceği ancak destekle geliştirebileceği beceriler, psikopatolojik yatkınlıklar vb.) öngörmemizi sağlıyor.

## Yapısal Analoji Örnekleri

### 1. İnsan Vücudu – Bilgisayar Donanımı Analojisi

Bilgisayar öğretim teknolojileri dersinde kullanılmak üzere Dinçer (2011) yaptığı çalışma için derslerde kullanılabilecek bir analoji örneği tasarlamıştır. Aşağıda bir yapısal analoji örneği yer almaktadır.

**Tablo 10 . İnsan Vücudu ile Bilgisayar Donanım Parçaları Analojisi**

Hard disk	Beyin (Uzun Süreli Bellek)
Ram	Ram Beyin (Kısa Süreli Bellek)
İşlemci (CPU)	İşlemci Beyin (Merkez Süreci)
Mikrofon	Kulaklar
Kamera ve Tarayıcı	Gözler
Hoperlor	Ağız ve dudak
Klavye + Mouse + Yazıcı	El + Parmak
Veri	Sinir Sistemi
Güç Kablosu	Damarlar

(Dinçer 2011, s. 113-121) çalışmasında bu tablo görülmektedir.

**2. Veri Yolu tanımı:** Veriyi bir araç, Adana'yı bir bilgisayar parçası (donanımı), Mersin'i diğer bir bilgisayar parçası (donanımı) olarak düşünersek arabanın Adana'dan Mersin'e gitmesi için izlediği yol veri yoludur.

**3. Ana Kart tanımı:** Bilgisayar bileşenlerini (donanımlarını) bina olarak, veri yollarını da karayolu olarak düşünersek, bu binaların ve yolların üzerinde durabilecek kara parçası ana karttır.

## **Analojilerin kullanımı ile ilgili yaşanabilecek sorunlar**

Araştırmanın bu kısmına kadar analoginin eğitim öğretimde, siyasette, günlük hayatta kullanımına ilişkin bilgiler verilmiştir. Fakat birçok yöntemde olduğu gibi analogi yönteminin kullanımı ile ilgili sorunlar çıkabilmektedir. Özellikle yaşanan tüm olayların benzersiz olduğu fikriyle tarihi olayların bir takım benzerlikler kurularak anlatılmasına karşı çıkan birçok tarihçi olduğu gibi, tarihi olaylarda bağlantılar kurularak anlatılması gerektiğini düşünen tarihçi ya da eğitimci mevcuttur. Analojilerin kullanılması ile muhtemel sorunlar konusunda araştırmacıların eleştirileri aşağıda sunulmaktadır.

Tarih öğretiminde analogilerin kullanılması ile ilgili kaynak taraması yapılırken konunun karşılaştırmalı tarih çalışmaları arasında bağlantı olduğu görülmüştür. Karşılaştırmalı tarih yönteminin Burke tarafından, “toplumların benzerlikleri ile farklılıklarının incelenmesinin yanında, zaman ve mekân bakımından yakın ülkelerle bu açılardan uzak ülkelerin karşılaştırılması” olarak tanımlanmıştır (2002, s.47-48). Tarih öğretiminde analogilerin kullanması ile geçmiş ve güncel olaylar karşılaştırılmakta, tarihi olaylar, tarihi şahsiyetler arasında bağlantılar kurulmaktadır. Bu bağlamda analogilerin kullanılması karşılaştırmalı tarihin konusu içinde yer almaktadır. Karşılaştırmalı tarihe ilişkin eleştiriler yapan araştırmacılara göre yapılan benzetmeler ve karşılaştırmalar bazen çeşitli hatalara yol açabilmektedir.

Karşılaştırmalı tarih anlayışı ile ilgili çalışmasında (Bloch, çev. Boratav, 2007, s. 36) analogilerin kullanımı ile tarihi olayların

kavranmasının kolaylığından bahsederken birçok tarihçinin ve siyasetçinin düştüğü bir hatadan da bahsetmektedir. Yazara göre bazı analogiler oluşturulurken zaman ve mekân açısından uygun olmayan toplumlar seçilmektedir. Yapılan analogilerin de ortak bir kökeni ve ortak bir fenomeni de bulunmamaktadır. Örneğin okuyucular ilk çağlar ile vahşi Amerikan geleneklerini sık sık karşılaştırmaya davet edilirler. Bu tarz bir karşılaştırma tarihsel olarak bir hataya düşülmesine sebebiyet verebilir.

Black J, Macrauld M (1997), “karşılaştırmalı tarih” başlıklı kitap bölümünde farklı ülkelerde karşılaştırmalı tarihin ne ifade ettiğini, tarihsel kavramların okuyucunun zihninde ne şekilde canlandığı konusunu tartışmışlardır. Yazarlara göre, karşılaştırma yapmak, tarih konularında belirli ve önemli noktaların anlaşılmasını kolaylaştırır. Tarihte sınırları olan önemli faktörler vardır. Bu önemli faktörler genel faktörler olarak da isimlendirilebilir (Örn; sınıf, akrabalık, feodalizm, demokrasi vb). Bu örneklerden her biri birçok farklı millet ve kültür için belirli bir anlama geliyor olsa da bazı noktalarda milli ve yerel deneyimlere göre farklı anlamlar da kazanabilmektedir. Örneğin “işçi sınıfı” kavramı Fransa ve İskoçya’da farklı anlamlara gelmektedir. Yani bu konuya ilişkin bir analogi kurmak her millet için farklı bir anlam ifade edebilmektedir.

Tarihsel kavramlarla ilgili yapılan karşılaştırmalara ilişkin ise şöyle bir eleştiri mevcuttur. Tarih eğitimi ve ders kitabı kullanımı isimli çalışmasında Karabağ (2012, s. 49) ders kitaplarında geçen Sened-i İttifak ve Magna Carta’nın karşılaştırılmasının çok uygun olmadığını

belirtmiştir. Birinin halktan, diğersinin toplumun bir kesiminden gelen istekler doğrultusunda ortaya çıkmış olan bu kanunların karşılaştırılmasının öğrencileri yanlış bilgilendirebileceği ve yönlendirebileceğini ifade etmektedir.

Ata (2007) da çalışmasında, tarih öğretimi sırasında analogilerin kullanılmasının olası zararlarından bahsetmektedir. Ata'ya göre tarihçilerin, tarihi konular aktarılırken analogilerin kullanımının zararlı olduğunu söylemelerine rağmen tarih öğretmenleri derslerinde bu yöntemi sık sık kullanmaktadırlar. Aynı zamanda gazete ve dergilerde geçmiş ve günümüz arasında karşılaştırmalar yapılırken analogilerin hatalı kullanımlarına dair örneklerim mevcut olduğunu belirtilmektedir (Ata , 2007, s.1-12).

Görüldüğü üzere, analogilerin hatalı kullanılması, tarihi olayların manipüle edilmesi, tarihin siyasi ya da kişisel çıkarlar için kullanılabilmesi neticelerini doğurabilir. Bu sebeple derslerinde analogi yöntemini kullanmak isteyen eğitimcilere konu hakkında ayrıntılı araştırma yapmaları ve öğrencileri yanlış yönlendirmekten kaçınmaları tavsiye edilmektedir.

### **İlgili Araştırmalar**

Araştırmanın bu kısmında yerli ve yabancı literatür taranmış ilgili çalışmalar analogi yöntemi ve tarih öğretimi hakkında iki farklı başlık halinde sunulmuştur.

## **Analoji Yöntemi İle İlgili Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

Bu bölümde yer alan çalışmalar, analoji yönteminin kullanımı ile ilgili olan çalışmalardır. Çalışmaların bazıları sosyal bilimlerin dışındadır.

Kathy, C., Rod, N., & Tom, C. (1999). *Mathematical Analogs and the Teaching of Fractions* Kathy v.d. (1999) adlı matematik alanında yapılan çalışmada kesirler konusunun öğretim sürecinde analoji kullanımlarının sağladığı katkıları deneysel bir çalışmayla incelemiş ve bu süreçte yedi çeşit somut analog kullanmıştır. Çalışmada kullanılan analogları reel geçerlilik ve paylaşım kolaylığı kriterleri çerçevesinde değerlendirmiştir. Çalışmanın sonuçları analoglarda var olan reel geçerlilik ve paylaşım kolaylığı kriterlerinin öğrencilerin kesir kavramıyla alakalı gerekli soyutlamaları yapabilmeleri için önemli olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar reel geçerlilik özelliğini sağlamak koşuluyla kesir şeritlerini andıran ince ve uzun yapıdaki analogların, diğerlerine oranla (daire ve üçgen modelindeki analoglar.), kesir kavramının öğrenim ve öğretiminde çok daha etkili olduğunu belirtmektedir.

Dilber (2006) “fizik öğretiminde analoji kullanımının ve kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarının giderilmesine ve öğrenci başarısına etkisinin araştırılması” adlı doktora çalışmasında, analoji kullanımının ve kavramsal değişim metinlerinin, kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğrenci başarısına etkisi araştırmış ve kullanılan yöntemin öğrencilerin fiziğe karşı tutumları üzerine etkisine ve

öğrencilerin başarıları ile tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Kavram Testi, Fen Alanına Yönelik Tutum Ölçeği ve Bilimsel İşlem Beceri Testi olmak üzere başlıca üç ölçekten faydalanılan araştırmacı, çalışmanın sonucunu nicel olarak analiz etmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, gerek başarı bakımından gerekse kavram yanlışlarının giderilmesinde, deney grubunun kontrol grubuna oranla daha başarılı olduğu tespit edildiği görülmüştür. Buna karşın uygulanan yöntemin öğrencilerin tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demirci Güler (2007) Fen bilgisi öğretiminde analogi kullanımının öğrenci başarısına etkisinin araştırılması adlı çalışmasında İlköğretim okulları 7. sınıf Fen Bilgisi öğretiminde analogilerin kullanılmasının akademik başarıya, kavramaya ve öğrencilerin Fen Bilgisi dersine karşı olan tutumlarına etkisi araştırmışlardır. Çalışmanın sonunda analogi kullanılmasıyla öğrencilerin, Fen Bilgisi dersindeki akademik başarılarının, kavramalarının ve Fen Bilgisi dersine karşı olan tutumlarının olumlu yönde etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Saban (2008), Okula ilişkin Metaforlar isimli çalışmasında, ilköğretim birinci kademe öğrencileri, öğretmen ve öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarma amacına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların her birinin “Okul ... gibidir, çünkü ...” ibaresini tamamlamasıyla elde edilen ham veriler, hem nitel hem de nicel veri çözümleme teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda veriler kategorilere ayrılmış ve 10 farklı



kavramsal kategori altında toplanmıştır. Söz konusu bu 10 kavramsal kategori katılımcı türünde önemli derecede farklılık göstermiş olduğu ortaya çıkmıştır.

Seyitoğlu ve Tezcan (2007) Milli Eğitim Bakanlığınca onaylanmış ortaöğretim düzeyindeki toplam 12 ders kitabında 84 analogiye hiçbir açıklama yapılmadan yer verildiğini saptamışlar, kitap başına düşen analogi çeşidinin yeterli olmadığını vurgulamışlardır.

Çıray (2010) disiplinlerarası analogi tabanlı öğretimin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin öğrenmelerinin niteliği üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ilköğretim öğrencileri ile deneysel bir çalışma yapmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan analogi tabanlı etkinlikler, kontrol grubuna ise yapılandırmacı yaklaşım metodu uygulanmıştır. Öğrencilere anlatılan konuya ilişkin başarı testi uygulanmış ve deney grubunun başarılı olduğu görülmüştür.

Kanalmaz (2010) yaptığı çalışmada, ilköğretim 8. sınıf matematik dersi geometrik cisimlerin yüzey alanları alt öğrenme alanında analogi yöntemine dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada analogi yöntemine dayalı öğretim ile geleneksel öğretim yöntemi arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Kuru (2012) yaptığı çalışmada biyoloji öğretiminde analogi kullanımının öğrenci başarısına etkisini saptamak amacıyla ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri ile deneysel bir çalışma yapmıştır. Öğrencilere analogik düşünme testi ve başarı testi uygulayan araştırmacı çalışmanın

sonunda deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark çıktığını gözlemlemiştir.

Özcan (2013) ilköğretim matematik dersinde analogi tekniğinin kullanılması ile ilgili hem nicel hem de nitel bir çalışma yapmıştır. Nicel kısımda deney ve kontrol grubuna başarı testi uygulanmış çıkan sonuca göre analogi tekniğinin başarıyı artırdığı görüşüne varılmıştır. Çalışmanın nicel kısımda ise öğrencilerle görüşme yapılmıştır.

### **Tarih Öğretimi Alanında Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar**

Ata (2007) “Türk Tarih Öğretmen Adaylarının Tarih Eğitiminde Analogi Anlayışları” isimli çalışmasında Türk tarih öğretmen adaylarının tarih eğitiminde analogi anlayışlarını incelemiştir. Bu çerçevede 61 tarih öğretmeni adayı çalışmaya katılmış ve onların oluşturduğu analogiler incelenmiştir. Çalışmanın sonunda tarih öğretmenleri üç farklı görüş etrafında toplanmıştır. İlk gruptaki öğretmenler tarihsel olaylarla ilgili benzerlikler kurulması fikrine katılmamaktadırlar çünkü her tarihsel olayın yaşandığı dönem şartları içinde tek olduğu başka dönemlerde başka şartlar altında yaşananların farklı olacağını iddia etmektedirler. İkinci gruptaki pragmatist tarih anlayışına göre ise tarihsel bilgi (geçmişte yaşananlar, zaferler-yenilgiler) gelecekte karşılaştığımız problemlere çözüm önermektedir iddiası vardır. Üçüncü grupta pedagojik yaklaşım içinde bulunan öğretmenler ise bu tarz çalışmaların öğrencilerin tarihsel olayları arasında benzerlik kurarak düşünme becerilerini artırabilecekleri inancını taşımaktadır.

Doğan (2007) yapmış olduğu, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı isimli araştırmasında, sosyal bilgiler derslerinde, yazılı tarihsel kanıtların kullanılarak öğrencilerin akademik başarısının artırılmasını, derse karşı tutumun geliştirilmesini ve tarihsel düşünme becerisinin tarihsel anlama, tarihsel analiz ve yorumlama boyutlarında geliştirilmesini amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda derslerinde tarihsel kanıt kullanan öğrencilerin, akademik başarıların arttığı, derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlenmiştir. Ayrıca tarihsel düşünme becerilerinde de artış olduğu görülmüştür.

Işık (2008), Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine ve Başarılarına Etkisi isimli araştırma, ortaöğretim tarih derslerinde doküman kullanılmasına bağlı olarak öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimi ve akademik başarılarının artması konusunda nicel ve nitel araştırma metotların uygulandığı bir araştırmadır. Araştırma sonucunda derslerinde tarihsel dökümanları kullanan deney grubu öğrencilerinin, geleneksel metotlarla ders yapan kontrol grubuna göre başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerinin daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Çulha Özbaş (2010), Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Gelişimi ve Tarihsel Kanıt Kullanımı isimli araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin tarihsel bilgiye, tarihsel iddia-kanıt, tarihsel yorum-kanıt arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerinin neler olduğunu, bu görüşler arasında yaş gruplarından, cinsiyetten ve akademik başarıdan kaynaklanan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemeyi

amaçlamıştır. Bu amaç için, 12-14 yaş grubu öğrencilere çeşitli ölçekler uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin tarih ve tarihsel bilginin doğasına yönelik kanıt temelli anlamalarında bir gelişim olduğunu anlaşılmıştır.

Erdoğan (2007) yapmış olduğu, “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Resimlendirilmiş Öykülerin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi” konulu yüksek lisans tezinde, nitel bir araştırma yöntemi kullanmış, öğrencileri doğal ortamda incelemiş ve yapılan etkinliklerin nasıl anlamlandırdıklarını tespit etmiştir. Araştırmacı, öğrencilerde oluşan ilgi ve merak duygusunun onları yeni araştırmalara, sorgulamalara ve kendi tarih bilgisini oluşturup yorumlayacakları düşünce egzersizlerine ulaştırabildiğini belirtmiştir. Bu yönüyle tarihsel düşünme becerileri açısından resimlendirilmiş öykü tekniğinin görsel ve dilsel yapılarının, öğrencilerin geçmişe olan bakış açılarını etkileyebildiğini vurgulamıştır. Erdoğan, resimlendirilmiş öykü tekniği ile öğrenciler, bilgiyi farklı öğrenme alanları ile algılamaya fırsat bulabildiklerini ifade etmiştir. Yapılan çalışma ile öğrencilerin sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutumlarında olumlu gelişmeler izlenebildiğini vurgulayarak, tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde resimlendirilmiş öykü tekniğinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yahşi ve Keleş’in (2012) “Tarih dersinde gazete kullanımının öğrencilerin çok perspektifli bakış açısı kazanmalarına etkisi” isimli makalesinde, tarihsel bir kaynak olarak gazetelerin tarih derslerinde kullanılmasının etkileri ölçülmüştür. Araştırma 12.sınıfta okuyan 61 kişi

ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak nicel analiz için araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket ve nitel analiz için 6 sorudan oluşan görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırmacıların öğrencilerin düşünme becerilerini ortaya çıkarmaya çalıştıkları araştırmanın sonucunda tarih derslerinde gazete kullanımının öğrencilerin çok perspektifli bakış açısı kazanmalarına etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca gazeteler yardımıyla tarihsel konuların güncel olaylarla ilişkilendirerek öğrencilerin dünü, bugünü ve geleceği anlamalarına yardımcı olduğu, çok perpektifli düşünmelerinin yanı sıra okuma ve yazma becerilerini de geliştirdikleri görülmektedir.

Güngör Akıncı (2011), İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temsili Resim Kullanımı ile Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi isimli araştırmasında ilköğretim 7. Sınıf öğrencileri ile deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın neticesinde temsili resim kullanımının; öğrencilerin, anlatılmak istenen konuyu öğrenmelerinde, derse ilgi ve katılımlarının artmasında ve yaratıcı düşünme gibi becerileri geliştirmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu da tespit edilmiştir.

Sexias ve Colyer öncülüğünde Amerika’da Tarihsel Düşünmenin Gelişimi isimli bir proje yapılmıştır. Bu projenin raporuna göre, A Report on the National Meeting of The Historical Thinking Project (2012), proje kapsamında tarihsel düşüncenin tanımı ve önemine ilişkin çalışmalar yapılmış, katılımcı ülkelerde yaygınlaştırılacak posterler hazırlanmış ve dağıtılmıştır. Ayrıca proje kapsamında tarih eğitimcilerine toplam 29 çalıştay düzenlenmiş ve bu çalıştaylara 1290 kişinin katılımı sağlanmıştır. Projenin sonucunda farklı ülkelerden ve

Amerika'nın farklı eyaletlerinde tarihsel düşünme becerilerine ilişkin fikirler tartışılmış ayrıca farklı müfredatlarda tarihsel düşünme becerilerinin ne şekilde ele alındığı hakkında raporlar tutulmuştur.

Avrupa İçin Anahtar: Türkiye'de Tarih Eğitiminde Yaratıcı Metodoloji isimli proje ile 2009-2011 yılları arasında Türkiye'nin çeşitli illerinde tarih eğitimcilerinin ve farklı ülkelerden tarih eğitimi alanında uzmanların katılımıyla çeşitli çalıştaylar düzenlenmiştir. Bu çalıştaylarda Türkiye'de tarih öğretimine ilişkin tartışmalar yapılmış, derslerde kullanılan yöntemler üzerinde sunumlar yapılmış ve katılımcılardan tarih derslerinde kullanılabilecek etkinlikler tasarımları istenmiştir. 2012 yılında bu proje kapsamında bir kitap çıkartılmıştır.

# BÖLÜM III

## YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreçleri yer almaktadır.

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada, tarih öğretiminde analogi temelli etkinliklerin kullanımının öğrencilerin başarı, tutum ve tarihsel düşünme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın ilk safhasında literatür taraması yapılmış, kavramsal çerçeve oturtulduktan sonra deney sürecinde kullanılacak etkinliklerin tasarımı tamamlanmıştır. Bu araştırmada, daha derin ve detaylı bilgiler elde etme amacıyla nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı, pragmatik bir araştırma yaklaşımı olarak adlandırılan karma yöntem (mixed method) kullanılmıştır (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007, s. 123). Birçok çalışmada da aktarıldığı üzere nitel ve nicel yaklaşımların kendine has özel avantajları olduğundan, yapılan çalışmanın amaçlarıyla uyumlu olarak iki yaklaşım etkili şekilde kullanılabilir (Cohen vd 2000; Creswell, 2003'den aktaran Dinç, 2005, s.104).

Karma yöntemin diğer yöntemlere göre güçlü tarafları mevcuttur. Johnson ve Onwuegbuzie (2004, s. 21) karma araştırma metodunun güçlü yanlarını şu şekilde sıralanmaktadırlar. Bunlar:

1. Karma yöntem, araştırma sorusunu cevaplamada nicel ve nitel araştırmaların tek başına sağladığından daha kapsamlı veriler sağlar.
2. Karma yöntem, nicel ya da nitel araştırmaların tek başına cevaplamada yetersiz kalacağı soruları cevaplamaya yardımcı olur.
3. Karma yöntem, araştırmacının araştırma problemini ifade etmede bütün olası yöntemleri kullanmasında serbestlik sağlar.
4. Kelimeler, resimler ve hikâyeler rakamlara anlam katmada kullanılabilir.
5. Karma yöntem, araştırmacının çoklu bakış açıları kullanmasını sağlar.
6. Karma yöntem, araştırmanın bulgularını desteklemede daha güçlü kanıtlar sunabilir.
7. Tek bir yöntem kullanıldığında gözden kaçabilecek anlayış ve iç görüyü sağlayabilir.

Ayrıca, bu araştırmada tarih öğretiminde analogi temelli etkinliklerin kullanımının öğrencilerin başarı ve tarih dersine karşı tutumları üzerindeki etkisi nicel verilere, tarihsel düşünme becerilerine ilişkin bulgular ise nitel verilere dayalıdır. Her iki yöntemin de kullanılmasının amacı hem sayısal veriler verilerek karşılaştırma yapılabilmesi, hem de nitel verilerle daha derin bir bilgi sahibi olunabilmesidir. Bu doğrultuda araştırmanın nicel ve nitel kısımlarına aşağıda yer verilmiştir.



## **Araştırmanın Nicel Bölümü**

Çalışmanın nicel boyutu için ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen (ÖSKD) modeli tasarlanmıştır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisini test etmektir. Araştırmacı bu amacı gerçekleştirmek için bağımsız değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına seçkisiz atama yapmak, bağımsız değişkeni manipule etmek, dışsal değişkenleri kontrol altına almak durumundadır (Büyüköztürk vd. 2008, s. 137). Deneysel araştırmalarda bağımsız değişkenin araştırmacı tarafından manipule edilmesi ve deneklerin en az iki koşulda bağımlı değişkene ait elde edilen ölçümlerin karşılaştırılması söz konusudur. Araştırmacı, uygulamanın sürecine, neler olacağına, kime uygulanacağına, neyin kapsanacağına kendisi karar verir. Sunum metoduyla, çeşitli ödevlerle, öğrenme materyalleriyle, ödüllere ve öğretmen tarafından sorulacak sorularla bağımsız değişkenler çeşitli boyutlarda değiştirilebilir. Değişimlerin araştırmada bağımlı değişken olarak ele alınabilecek başarı, ilgi, dikkat, motivasyon ve okula karşı tavırlar gibi denek özelliklerine etkileri test edilir (Büyüköztürk v.d 2008, s.139-140).

Bu araştırmada tarih öğretiminde analogi temelli etkinliklerin kullanımının öğrencilerin başarı ve tarih dersine karşı tutumları ve tarihsel düşünme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla deneysel desenlerden “yarı-deneysel desen” kullanılmıştır.

Yarı-deneysel desen, katılımcıların (deneklerin) gruplara random (rastgele) atanmadığı araştırma desendir. Bu durum, araştırmacının

deney için yapay olarak grup oluşturamadığı durumlarda gerçekleşir (Creswell, 2008, s. 313). Sıklıkla eğitim araştırmalarında, deneklerin gruplara rastgele atanması ne pratiktir ne de elverişlidir. Böyle bir durum özellikle sınıfların sene başında oluşturulduğu okul temelli araştırmalarda gerçekleşir (Ross ve Morrison, 2011, s. 1023'den aktaran Yeşilbursa, 2011, s. 97). Araştırmanın bir devlet okulunda yapıldığı düşünüldüğünde uygulama için gereken izinleri almak, sınıfları belirlemek, okul idaresi ile iletişime geçmek, belirli sayıda öğrenci ve o öğrencilerin öğretmen ve velilerinin de durumla alakadar olduğu düşünülürse oldukça zor bir süreç olduğu tahmin edilebilir. Tam deneysel çalışma yapılabilmesi için deneklerin gruplara rastgele atanması, yani uygulama yapılan okulun 10. sınıf öğrencilerinin her şubesinden rastgele atanmış öğrencilerden bir grup oluşturmak zorunluluğunun pratik olarak gerçekleştirilmesinin güç oluşundan dolayı yarı deneysel desen seçilmiştir.

**Tablo 11.** Araştırmanın Deneysel Deseni

---

Tarih Öğretiminde Analoji Temelli Etkinliklerin Kullanımının Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine, Başarılarına ve Tarih Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi

Deney Grubu	Kontrol Grubu
Ders İşlenişinde Analoji Temelli Etkinliklerin Kullanılması (Bağımsız Değişkenler)	Ders Kitabı Odaklı Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Kullanılması
Akademik Başarı, Tarih Dersine Karşı Tutum ve Tarihsel Düşünme Becerileri (Kavrama, Analiz-Yorum ve Sorun Analizi) (Bağımlı Değişkenler)	

---

Araştırmanın boyutları ve yapılacak işlemler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 12. Araştırmanın İşlem ve Boyutları**

<b>BOYUTLAR</b>	<b>İŞLEM</b>
<b>Öğrenci (deney grubu)</b>	Ön-test (başarı, tutum) DeneySEL uygulama (analoji temelli etkinlikler) Son-test (başarı, tutum, son metin)
<b>Öğrenci (kontrol grubu)</b>	Ön-test (başarı, tutum) Kontrol grubu uygulaması (müfredat ve ders kitabı eksenli anlatım) Son-test (başarı, tutum)

Bu çalışmada analoji temelli etkinlikler bağımsız değişken, akademik başarı, tarihsel düşünme becerilerinin gelişimi ve tarih dersine karşı tutum da bağımlı değişkenler olarak gösterilebilir. Çalışmanın nicel yöntem bölümü, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modelinde yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına “XVII. Yüzyılda Değişim ve Diplomasi ile En Uzun Yüzyıl” ünitelerindeki konulara uygun başarı testi ve tarih dersi tutum ölçeği ders yapılmadan önce ve ders yapıldıktan sonra uygulanmıştır. Çalışmanın son aşamasında, deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında fark bulunup bulunmadığı SPSS 21 programında değerlendirilerek, gruplar arasındaki fark ölçülmüştür.

## Araştırmanın Nitel Bölümü

Çalışmanın nitel kısmında analogi yönteminin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin tarihsel kavrama ve tarihsel analiz-yorum boyutları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39-42).

Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yöntemdir. Üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır (Altunışık vd., 2010, s. 302).

Nitel araştırmada çoğunlukla üç tür veri toplanır:

1. Çevreyle ilgili veri; araştırmanın yapıldığı çevrenin psiko-sosyal, kültürel, demografik ve fiziksel özelliklerine ilişkindir.
2. Süreçle ilgili veri; araştırma süresince neler olup bittiği ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir.
3. Algılara ilişkin veriler ise; araştırma grubuna dâhil olan bireylerin süreç hakkında düşündüklerine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 40). Bu üç tür veriyi toplamak için araştırmacı en yaygın olarak üç tür yöntem kullanır; görüşme, gözlem ve yazılı materyallerin incelenmesidir.

Araştırmada öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini kullanmaya yönelik olarak kullanılan veri toplama aracı, doküman incelemesi olarak belirlenmiştir. Bu konuya ilişkin bilgiler, veri toplama araçlarında ayrıntılı olarak anlatılmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada faydalanılacak verileri elde edebilmek için iki farklı yönteme başvurulmuştur. Araştırmanın nicel verileri;

- Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek amaçlı bir bilgi formu araştırmacı tarafından uzman görüşü de alınarak hazırlanmıştır. Aynı formun devamında Safran (1999) tarafından geliştirilen Tarih Dersi Tutum Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.
- “Arayış Yılları” ve “En Uzun Yüzyıl” ünitelerine yönelik öğrenci başarısını tespit etmek amacıyla Başarı Testi kullanılarak elde edilmiştir.

Nitel verileri ise;

- Öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik tek sorunun yer aldığı yazılı metinlerle toplanmıştır.
- Etkinliklerde kullanılan sorulara öğrencilerin yazılı olarak verdiği metinlerden elde edilmiştir.

Aşağıda veri toplamada kullanılan bu araçlar açıklanmaktadır.

## **Başarı Testi**

Başarı testleri, belli bir programa dayalı öğretim sonunda öğrencilerin bilgi, kavram ve anlayış yönünden gösterdikleri akademik gelişimi belirlemek amacı ile hazırlanan ve kullanılan testlerdir (Yıldırım, 1999, s. 15).

Araştırmada kullanılan başarı testi için uygulama yapılacak konularla ilgili sorular çeşitli kaynaklardan taranmış uzman görüşü ile YGS, LYS ve ÖSS kapsamında son 10 yılda çıkan sorulardan 35 çoktan seçmeli soru seçilmiştir. Testteki sorular bilgi, kavrama ve analiz basamağındadır. Başarı testi sorularının önceki yıllarda çıkmış sorular içinden seçilmesinin sebebi uygulama esnasında birden fazla ölçüğe tabi tutulacak öğrencilerin motivasyonlarını artırmaktır çünkü daha önce üniversite giriş sınavında çıkmış olan soruları görmenin, bu sınavlara hazırlanan öğrenciler için önemli olduğu düşünülmektedir. Gerek idarecilerle, gerek öğretmenlerle uygulama öncesinde yapılan görüşmeler, öğrencilerin ve velilerin YGS, LYS sınavlarını fazlaca önemsedikleri ve bu sınavlarla ilgili yapabilecekleri her uygulamayı olumlu bir şekilde karşılayacaklarını göstermektedir.

Başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması; toplam 112 öğrenciden oluşan 10. sınıf öğrencisi üzerinde ön uygulama şeklinde yapılmıştır. Testte hazırlanacak soruların belirlenmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu yıllık ders planı içeriklerinden, öğrencilerde bulunması gereken kazanımlar belirlenmiş daha sonra bu doğrultuda test soruları oluşturulmuştur.

Belirlenen soru numaraları ve ilişkili kazanımlar Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 13. Başarı Testinin Kapsadığı Kazanımlar**

Kazanımlar	Açıklamalar	Başarı Testinin İlgili Soruları
Bu ünite ile öğrenciler; 1. XVII. yüzyıl başlarında Asya ve Avrupa devletlerinin siyasi durumunu açıklar.	Haçova Meydan Muharebe’sinden sonra Anadolu’da başlayan ayaklanmalara değinilecektir. Ekber ve erşed sistemine değinilecektir. Özbekler ve Özbek Hanlıkları (Hive, Buhara, Hokand), Kazak Hanlığı, Kırgızlar, Kaşgar Hanlığı ve Babür Devleti’nin kültürel etkilerine değinilecektir.	1, 2, 27
2. Osmanlı-Avusturya ve Osmanlı-İran savaşlarının Osmanlı Devleti’ne etkilerini değerlendirir.	Bu savaşların, siyasi, sosyal, ekonomik açılardan etkilerine değinilecektir (savaşların uzun sürmesi, devletin Anadolu ile ilgilenen gücünün olmaması, üretimin azalması, yeni tımarların ortaya çıkmaması, tımar gelirlerinin azalması vb ). Zıttıvatorok Antlaşması ile Osmanlı Devleti’nin Avusturya’ya yönelik dış politikasında meydana gelen değışim vurgulanacaktır.	20, 21,26
3. Merkezî otoritenin zayıflaması ile ayaklanmaların ortaya çıkması arasındaki ilişkiyi açıklar.	Celâli, İstanbul ve Eyalet ayaklanmaları ele alınacaktır.	18, 19*, 23, 32*
4. Avrupa devletleri arasında yaşanan rekabetin Osmanlı Devleti’ne etkilerini açıklar.	Coğrafi Keşiflerin Osmanlı Devleti’ne etkileri vurgulanacaktır. Osmanlı Devleti’nin Hollanda’ya verdiği imtiyazlar, İngiltere ve Fransa’nın denizlerde güçlenmesi, bu durumun Osmanlı Devleti’ne etkileri üzerinde durulacaktır. Merkantilizmin Osmanlı Devleti’ne etkilerine değinilecektir.	9*,24, 27

5. II. Osman'ın ıslahat arayışlarını açıklar.	Islahat kavramının anlamı üzerinde durulacaktır.	19*, 30,33
7. Tımar sistemindeki değişimin sebep ve sonuçlarını değerlendirir.	Tımar sistemi askerî, siyasi, sosyal ve ekonomik boyutlarıyla ele alınacaktır. İltizam ve mukataa usulüne değinilecektir.	2, 32, 34
8. XVII. yüzyılda Avrupa'da meydana gelen bilimsel gelişmeleri ve siyasi olayları kavrar.	Otuz Yıl Savaşlarına, İngiltere'de meşrutî yönetime ve Fransa'da mutlakîyet yönetimine değinilecektir. Bilimsel çalışmalar ve bu çalışmaların döneme olan etkisi vurgulanacaktır.	8,15*,25,31
9. Aydınlanma Çağı'nda meydana gelen gelişmeleri ve bu gelişmelerin etkilerini kavrar.	Aydınlanma Çağında meydana gelen fen ve sosyal bilimler alanlarındaki gelişmelere ve bu gelişmelerin ekonomik, siyasi ve toplumsal etkilerine değinilecektir.	4, 14, 15
10. Sanayi İnkılabı'nın nedenlerini ve ortaya çıkan değişimleri kavrar.	Sanayi İnkılabı'nın meydana getirdiği siyasi, sosyal ve ekonomik değişimlere değinilecektir. Sömürgeciliğin yayılması ele alınacaktır. Osmanlı sanayisi ve Avrupa sanayisi üretim ilişkileri açısından karşılaştırılacaktır.	9*, 16, 30, 32*
11. Osmanlı Devleti'nin yönetim yapısındaki değişimi değerlendirir.	Padişahın tahta geçişi, yetki ve sorumlulukları vurgulanacaktır. Merkezî yönetim kapsamında Divan-ı Hümayun'un yapısı, üyeleri ve görevleri ele alınacaktır. Osmanlı yöneticilerinin seyfiye, ilmiye ve kalemiye sınıfından olduğuna değinilecektir. Taşra ve eyalet yönetimi de ele alınacaktır. Tımar sisteminin gelişimine değinilecektir.	5, 6, 17,22

\*İşaretli olan sorular birden fazla kazanımı kapsamaktadır.

Uygulama sonuçlarından elde edilen cevaplar “ITEMAN” (Item and Test Analysis) programı ile analiz edilmiş ve analiz sonucunda zorluk derecesi 0.30 ile 0.75 arasında olan sorular başarı testine dâhil edilerek madde güçlüğü bu değerlerden yukarı ve daha az olan maddeler (soru



4, 8, 13, 18, 22, 25, 28, 31 no.lu sorular testten çıkarılmıştır. Buna karşılık madde güçlüğü belirtilen değerler içinde olmasına rağmen soru sayısını fazla tutmamak maksadıyla aynı kazanımlar için fazladan hazırlanmış iki soru da (19 ve 32. sorular) uzman görüşüne başvurularak elenmiş ve başarı testi son haline getirilmiştir. Buna göre 25 soruluk 5 şıklı çoktan seçmeli başarı testin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .39 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre hazırlanan başarı testinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

### **Tarih Dersine İlişkin Tutum Ölçeği**

Bu çalışmada, Safran (2006) tarafından “Değişik Öğrenim Basamaklarında Tarih dersine ilişkin tutumlar üzerine bir çalışma” isimli makale için geliştirilen ve 20 maddeden oluşturulan “Tarih Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” gereken izinler alınarak kullanılmıştır (Bkz: EK 4).

Bu ölçekte 20 tutum ifadesi yer almaktadır, öğrencilerden ölçekte yer alan maddelere yönelik düşüncelerini yansıtılmaları beklenmiştir. Her maddenin karşısında “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “emin değilim”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum”, şeklinde beş seçenek sunulmuştur. Öğrencilerden bunlardan yalnızca bir tanesini işaretlemeleri istenmiştir. Bu şekilde olumlu tutuma sahip öğrencilerle, olumsuz tutuma sahip öğrencilerin daha iyi tespit edileceği düşünülmüştür. Ölçekte likert tipinde ifadeler için “tamamen katılıyorum (5)”, “katılıyorum (4)”, “emin değilim (3)”, “katılmıyorum (2)”, “hiç katılmıyorum (1)”, puanı verilmiştir. İstatistiksel analizler

göz önünde bulundurularak olumlu cümleler “tamamen katılıyorum” dan itibaren 5, 4, 3, 2, 1; olumsuz cümleler de tamamen “katılıyorum” dan itibaren 1, 2, 3, 4, 5 puanla değerlendirilerek SPSS programının veri dosyalarına işlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek ise 100 puandır.

Safran bu ölçeği geliştirirken literatürden daha önce geliştirilen ölçekleri incelemiş ve tarih dersine ilişkin tutumları gösterdiği düşünülen 30 ifade belirlenmiştir. Daha sonra bu ifadelerin her biri 5 alan uzmanı tarafından beşli dereceleme ölçeği ile değerlendirilmiş ve 20 ifade ölçeğe alınmıştır. Ayrıca ölçeğin pilot uygulaması (bir tanesi lise olmak üzere) farklı alanlardan 250 kişilik gruplarda yapılmıştır. Uygulama neticesinde elde edilen güvenirlik kat sayısı .83 bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dür (Safran, 2006, s. 8-12).

Ayrıca tutum ölçeği ile birlikte öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek amaçlı bir kısa bir bilgi formu araştırmacı tarafından uzman görüşü de alınarak hazırlanmıştır. Bu sorulara ilişkin yanıtlar, nicel ve nitel verilerin yorumlanmasında kullanılmıştır.

**Tablo 14. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu**

<b>Soru</b>	<b>Evet yanıtını veren kişi sayısı</b>	<b>Hayır yanıtını veren kişi sayısı</b>
Evinizde internet bağlantısı var mı?		
Tarihle ilgili yazılı ya da görsel yayınları (örneğin tarih kitapları, dergiler, internet siteleri, diziler, filmler, belgeseller) takip eder misiniz?		
Tarihle ilgili yarışmalar ilginizi çeker mi?		

### **Nitel Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın nitel verileri için öğrencilere tarihsel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik açık uçlu bir soru sorulmuş ve öğrenci cevapları yazılı metinlerle toplanmıştır. Yukarıdaki verileri toplamaya ilişkin nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yapılmıştır.

### **Açık Uçlu Soru**

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan açık-uçlu bir soru hazırlanmıştır. Açık uçlu sorular farklı kaynaklarda yazılı soru, klasik soru, essey, kompozisyon, uzun cevaplı soru şeklinde isimlendirilmektedir. Bu sorular, özellikle sosyal alanlarda yapılan sınavlarda çok tercih edilen, öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçebilen sorular olarak görülmektedir (Kiriş:2009,

Yıldırım ve Şimşek:2008, Dinler:1982). Hazırlanan soru Bloom taksonomisine göre değerlendirme basamağındadır. Öğrencilerin değerlendirme basamağında, sebep ve sonuç ilişkisi içerisinde yorumlamalar yapması beklenmektedir. Eğer öğrencilerin değerlendirme basamağında yazılarını oluşturması isteniyorsa, yöneltilen sorularda şu kelimelere yer verilmelidir: yargıla, tartış, değer ver, karar ver, savun, seç, ayır, değerlendir, oranla, eleştir, tavsiyede bulun, özetle, destekle (Kiriş, 2009, s. 1568). Bu bağlamda uygulama için hazırlanan soru şu şekildedir: “Osmanlı devletini yıkılış sürecine götüren etmenleri sizlere verilen belgeler ışığında tartışarak değerlendiriniz”.

Nitel çalışmalarda araştırma soruları iki grupta incelenebilir: açık uçlu sorular ve kapalı uçlu sorular. Açık uçlu sorular, araştırmacıya incelemek istediği olguyu esnek ve açık uçlu bir yaklaşımla ele alma olanağı sağlar. Açık uçlu araştırma soruları araştırma konusuna temel oluşturabilecek kuramsal alan yazının yetersiz olduğu durumlarda önemli kolaylıklar sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 91).

Araştırmada açık uçlu, uzun cevaplı soru kullanılmıştır. Bu soruların özellikleri şöyledir:

**Sınırlı Cevap Maddeleri:** Bu tip maddelerde verilecek cevabın niteliğine, uzunluğuna ve örgütlenmesine ilişkin bazı sınırlamalar konulur (...üç neden belirleyin, ...iki benzerlik yazın gibi).

**Açık uçlu maddeler:** Bu tip maddelerde cevabın içeriği, niteliği ve uzunluğu açısından cevaplan kişi serbest bırakılır. Yaratıcı düşünme,

eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilirler. Açık uçlu maddelerde şans başarısı faktörü ortadan kalkar. Öğrencinin düşüncelerini organize etmesine olanak sağlar. Öğrencinin yaratıcılığını ortaya koymasına imkân verirler. Öğrencilere verilmiş olan “Osmanlı devletini yıkılış sürecine götüren etmenleri sizlere verilen belgeler ışığında tartışarak değerlendiriniz.” sorusuna gelen cevaplar birbirinden farklı tarihsel düşünme becerilerini içermektedir. Toplanan bu veriler ışığında, kronolojik düşünme becerisi, tarihsel kavrama becerisi, tarihsel analiz ve yorum becerisi, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi ve tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi (NCHS, 1996) ana başlıklarından “tarihsel kavrama becerisi ve tarihsel analiz ve yorum becerisi” seçilerek, alt başlıklarıyla birlikte kategorik olarak ele alınmıştır. Bu iki kategorinin seçilmiş olmasının sebebi hem deney grubuna yapılan etkinliklerin, hem de uygulama sonunda öğrencilere yazdırılan metnin bu kategorilerle ilişkili olmasıdır.

### **Doküman İncelemesi**

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.187). Araştırmada yukarıda bahsedilen açık uçlu soruya, öğrenciler tarafından verilen yanıtlar doküman olarak seçilmiş ve analiz edilmiştir.

Öğrencilerin oluşturmuş olduğu metinlere doküman analizi yapılırken analiz birimi olarak “cümle” seçilmiştir. Verilerin analiz edilmesi

kısımında ise hem içerik hem de betimsel analiz yöntemlerinden faydalanılmıştır. Nitel analizin birinci safhasında, yukarıda belirtilen önceden belirlenmiş tarihsel düşünme becerileri kategorilerinin sınıflandırılabilmesi ve rakamsal değer alabilmesi için, içerik analizine başvurulmuştur. Sınıflamanın daha kolay yapılabilmesi için öğrenci metinlerinden elde edilen verilerin sayısallaştırılması uygun görülmüştür. Balcı'ya göre (2001), içerik analizinde verileri nicelleştirmede başlıca yollar şunlardır.

- I. Kategorinin dokümanda görünüp görünmediğini göstermek üzere basit ikili bir kodlama kullanma.
- II. Kategorinin dokümanda görünme sıklığının frekansla gösterilmesi,
- III. Kategoriyeye ayrılan mekân- yer miktarı,
- IV. Kategorinin temsil edilme güç ya da yoğunluğu

Araştırmada bu yollardan ikincisi uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2011, s. 200-201) ise, verilerin sayısallaştırması:

- I. Yüzde dağılımı
- II. Var ya da yok
- III. Kapsanan alan yolları ile yapılabilir.

Çalışmada bu yollardan “var ya da yok” yolu kullanılmıştır. Buna göre eğer bir kategori bir dokümanda var ise 1, yok ise 0 değeri verilebilir. Böylece ilgili kategorilerin, iki farklı dokümanda kaç kez tekrarlandığı hususunda karşılaştırmak mümkün olacaktır. Belirtilen bu

karşılaştırmaların yapılabilmesi için veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, iletişimin açık, belirgin içeriğinin nesnel, sistematik ve nicel tanımlanmasına yönelik bir araştırma tekniğidir (Berelson, 1952'den aktaran Gökçe, 2006, s. 35). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilmektedir;

1. Verilerin kodlanması
2. Temaların bulunması
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek,2011, s. 228).

Öğrencilerin yazmış olduğu metinlerin kodlamaları yapılırken daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama temel alınmıştır. Araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da çerçevenin olduğu durumlarda, veriler toplanmadan önce bir kod listesi çıkarmak mümkündür. Bu kod listesi hem temalar, hem de temalar altında yer alabilecek kavramlar düzeyinde olabilir (Strauss ve Corbin 1990, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 229). Araştırmada, verilerin toplanmasından önce tarihsel kavrama becerisi ve tarihsel analiz ve yorum becerisi kategorik olarak ele alınmış, verilerin kodlaması

yapılırken bu kategorilere göre sınıflandırmalar yapılmış ve analiz tabloları oluşturulmuştur.

Tarihsel düşünme becerilerinin kullanım sıklıklarını içeren içerik analizi tablolarının yanı sıra öğrenci metinlerine betimsel analiz de yapılmıştır. Bu analizin yapılmasındaki amaç elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak okuyucuya sunulmasıdır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2011), betimsel analizle, elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Bu bağlamda içerik analizi ile öğrenci metinlerinden ortaya çıkartılan tarihsel düşünme becerileri kategorilerine örnek öğrenci metinleri, araştırmanın betimsel analiz kısmında açıklanmaktadır.

### **Analoji Etkinlikleri İçin Yapılan Hazırlık Çalışmaları**

Araştırma kapsamında deneysel uygulama için, araştırmacı tarafından çeşitli etkinlikler hazırlanmıştır. Araştırmacının, Euroclio Avrupa İçin Anahtar: Türkiye'de Tarih Eğitiminde Yaratıcı Metodoloji isimli 2 yıllık bir projede katılımcı projede katılımcı olması ve proje kapsamında etkinlik tasarımı konusunda verilen eğitimler, çalışmanın etkinlik kısmında yararlı olmuştur. Bu proje kapsamında alınan eğitim ile etkinliklerin temel yapısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Etkinliklerin şablonu da yine bu projenin Tarih Eğitiminde Yenilikçi Etkinlikler kitabından alınıp uyarlanmıştır (Köksal vd, 2012).



Ayrıca geliştirilen etkinliklerde kullanılan analogjiler için temel analogji ilkeleri göz önüne alınmıştır. Bu ilkeler aşağıdaki gibidir;

1. İçerik ve hedef iyi belirlenmelidir.
2. Bilinmeyen yeni kavram için, benzer (tanıdık) analog kullanılmalıdır.
3. Soyut yeni hedef kavram için, somut analog kullanılmalıdır.
4. Yeni kavramın yapısı ile ilişkilendirilebilen bağlantılar seçilmelidir.
5. Öğrencilerin karakteristik özellikleri, ön bilgileri dikkate alınmalıdır.

Bununla birlikte araştırmada kullanılacak etkinlikler geliştirilirken, Llewellyn (2002) tarafından ortaya konan araştırma döngüsü basamakları temel alınmıştır.

1) Sorgulama: Bu basamakta genellikle öğrenciler kendi araştırmalarını öğretmenin yardımıyla ve yönlendirmesiyle bir soru belirleyerek başlatılabilmektedirler. Sorunun oluşturulması sürecinde konuyla ilgili şaşırtıcı olaylardan, herhangi bir araştırmanın gözlem sonuçlarından, açık uçlu sorulardan veya öğretmenin yaptığı gösteri deneylerinden yararlanılabilmektedir. Hazırlanan etkinliklerde bu basamakla alakalı anahtar sorular mevcuttur.

2) Var olan bilgiyi açığa çıkarma: Bu basamakta öğrenciler var olan bilgilerine dayalı olarak araştırmanın olası çözümlerini bulmaya çalışmaktadırlar. Bu noktada öğrencilerden özellikle beyin fırtınası

yapmaları beklenmektedir. Ayrıca öğrenciler bu aşamada kendilerine “Bu soruyu cevaplamak için hangi bilgilere sahibim?” sorusunu da sormaktadırlar. Benzer olarak hazırlanan etkinliklerde var olan bilgiyi açığa çıkarma basamağında öğrencilerin beyin fırtınası yapmaları gereken durumlar ortaya konmakta ve öğretmen; öğrencilerin zihinlerinde konuyla ilgili oluşabilecek sorulara paralel ve ön bilgilerini belirlemeye yönelik sorular yöneltmektedir. Öğrenciler beyin fırtınası veya grup tartışmalarıyla bu sorulara çözüm önerileri aramakta ve bu sayede onların konuya ilişkin ön bilgileri ortaya çıkmaktadır. Hazırlanan analogi temelli etkinliklerin birçoğunda, öğrencilerin ön bilgilerini sorgulayan uygulamalar planlanmıştır.

3) Tahminde bulunma: Öğrenciler “Bence” ifadesi ile başlayan önermelerini, bilgileriyle sağlamlaştırmaktadırlar. Sonuç olarak döngünün bu aşamasında öğrenciler, problemin çözümüne ilişkin tahminlerde bulunmakta ve çoğu kez bunları bir hipotez olarak ortaya koymaktadırlar. Araştırmada hazırlanan etkinliklerin bu aşamasında öğrenciler, çözüm aradıkları probleme ilişkin tahminlerde bulunmaktadırlar

4) Uygulamayı planlama ve yapma: Öğrenciler araştırma döngüsünün bu basamağında söz konusu problemi çözmek için plan tasarlamakta ve bunu uygulamaktadırlar.

5) Yorum yapma: Öğrenciler döngünün bu aşamasında; sorgulama basamağında belirledikleri probleme ilişkin olarak uygulamaları sırasında yaptıkları gözlemlerini kaydetmekte ve bunları analiz etmektedirler. Eğer bu aşamada öğrenciler oluşturdukları sorunun

çözümüne yönelik elde ettikleri bulgularla ilgili çelişki yaşarlarsa yeniden döngünün birinci basamağına dönmektedirler.

6) Sonuçları sunma: Bu aşamada öğrenciler elde ettikleri bulguları ve yeni bilgileri öğretmenleriyle ve akranlarıyla paylaşmaktadırlar. Öğrencilerin yaptıkları sunumlar; yazılı rapor, poster veya sözlü sunum şeklinde olabilmektedir. Hazırlanan analogi temelli etkinliklerin de sonucunda öğrencilerden sunumlar yapmaları istenmiştir (Llewellyn'den aktaran Ören, 2011).

Araştırma için hazırlanan analogi temelli etkinliklerde yukarıda açıklanan basamakların tümü uygulanmaya çalışılmıştır. Etkinliklerle öğrencilerin, aktif bir şekilde çalışmalarını, konuya ilişkin yorumlar yapabilmeleri, planlı bir şekilde çalışmalarını ve ortaya çıkardıkları sonuçları arkadaşlarına sunmaları istenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmamızın çalışma grubu, Ankara ili Yenimahalle İlçesi'nde yer alan bir devlet okulu olan Alparslan Anadolu Lisesi'nde 2013-2014 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde 10H ve 10İ sınıflarında öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırma okulunu seçilirken Ankara'daki okullar içinde Türkiye genelini yansıtan orta sosyo ekonomik düzey bir sınıfa ait olması ve ortalama başarıya sahip olan bir okul olması önemsenmiştir. Bu tanıma uyan ve araştırmacının çalıştığı kuruma da yakın olan üç okulun zümre tarih öğretmenleri ve idarecileri ile görüşülmüş, bilgi alınmıştır. Deney grubunda uygulanan bazı etkinliklerin uygulanabilmesi için teknik ekipmana ihtiyaç duyulması,

sınıfların çok kalabalık olmaması göz önüne alındığında Alparslan Anadolu Lisesi'nin diğer iki okula nazaran daha elverişli olduğu görülmüş ve gerekli izinler için işlemler başlatılmıştır.

Okulda 10.sınıfa devam eden toplam 9 sınıf mevcuttur. Çalışmanın uygulama kısmında da anlatıldığı üzere okul genelinde tüm 10. sınıflarda yapılan başarı testiyle, sınıf ortalamaları karşılaştırılmış ve çalışma için ortalaması birbirine yakın iki sınıf rastgele atama yöntemiyle deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. (Bknz: EK 7 ).

Uygulamaya katılan öğrenciler öncelikle deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmışlardır. Doğan'a göre (2007), çalışma için tespit edilen iki gruptan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olduğu rastgele atama ile veya birkaç sınıfa uygulanan ön testten sonuçları birbirine en yakın olan iki sınıf seçilerek de tespit edilebilir. Bu tür çalışmalarda kontrol grubu kullanmak, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini artıracak böylece sonuçlara daha güvenle bakılmış olacaktır. Ancak bu tür bir çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının olabildiğince birbirine yakın olmasına dikkat etmek gerekmektedir (Doğan, 2007, s. 222). Bu iki grubu belirleyebilmek için deneysel çalışma öncesi okulun tarih dersi zümresi tarafından yapılan görüşmeler ve sonuçları internet ortamında yayınlanan veriler (dönem sonu ortak sınav sonuçlarına ilişkin tarih dersi sınıf başarı puanları) dikkate alınmıştır. Buna göre uygulama okulunda 10.sınıfa devam eden toplam 9 sınıf içinden tarih dersi sınav sınıf ortalaması 68,28 ve 68,8 olan iki sınıf, deney ve kontrol sınıfı olarak seçilmiştir. Tüm sınıflar karşılaştırıldığında en yüksek ortalama

70, en düşük ortalama ise 63,25tir. Bu bağlamda seçilen iki sınıf branş öğretmenlerinin ve okul yönetiminin de onayıyla hem genel ortalamaya yakın hem de uygulama için uygun olarak görülmüştür (Bknz. EK:7).

### **Araştırmanın Uygulama Basamakları**

2013-2014 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde Yenimahalle Alparslan Anadolu Lisesi'nde yürütülen bu araştırmanın, uygulama sürecinde; (hazırlık ve deneysel işlem öncesi, deneysel işlem ve deneysel işlem sonrası süreci) yapılan uygulamalar aşağıda ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

### **Hazırlık ve Deneysel İşlem Öncesi Süreç Basamakları**

1. Araştırma sürecinin deneysel çalışma kısmına başlamadan önce literatür taraması yapılarak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.
2. Araştırmanın deneysel niteliği ve uygulama yapılacak okulun bir devlet okulu olmasından dolayı araştırma sürecinin başında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kanalıyla gerekli yazışmalar yapılarak Milli Eğitim Bakanlığında izinler alınmıştır. Bu izin belgelerinin bir örneği ekler bölümünde sunulmuştur (Bkz. EK 6 ).
3. İzin süreci devam ederken diğer taraftan araştırmada kullanılacak ölçekler ve uygulama sürecinin içeriği, uzman görüşlerine de başvurularak araştırmacı tarafından hazır hale getirilmiştir.
4. Uygulama başlamadan önce birinci dönemin son haftasında, araştırmanın yapılacağı okulun yöneticileri ve tarih zümre

öğretmenleri ile bilgilendirici görüşmeler yapılmıştır. İdarecilerden okulda her ders için şubeler bazında genel sınavlar yapıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Dönem sonunda tüm notların okulun sistemine işlendiği ve öğrenci ve velilerin internet üzerinden ulaşabilecekleri bir sistem bulunduğu öğrenilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının denklığı için yukarıda bahsedilen dönem sonu genel tarih sınavı sınıf ortalamaları dikkate alınmıştır. Konuya ilişkin bilgiler “çalışma grubu” başlığı altında ayrıntılı şekilde anlatılmıştır.

5. Deney grubu öğrencileri için “Arayış Yılları ve En Uzun Yüzyıl” üniteleri kapsamında analogi temelli ders etkinlikleri hazırlanmıştır.
- 6, 8 hafta (16 ders saati) olarak planlanan öğretim uygulamasının öncesinde ön uygulamalar yapılmıştır. İlk haftanın ilk ders saatinde araştırmacı kendini tanıtmış ve sonraki haftalarda ne tarz çalışmalar yapacağından bahsetmiştir. Dersin son 15 dakikasında tarih dersi tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. İkinci ders saatinde ise başarı testi yapılmıştır (30 Dakika). Bu ders saatleri 8 haftalık sürecin dışında tutulmuştur.
7. Deney grubu öğrencileri ile eş zamanlı olarak kontrol grubu öğrencilerine de ön uygulamalar yapılmıştır.
8. İkinci haftanın ilk ders saatinde nitel veri için kullanılacak açık uçlu soru sorulmuş ve hem deney hem de kontrol gruplarından bu soruyu cevaplandırılması istenmiştir.

9. Deney grubunda analogi temelli etkinliklerle ders işlenirken, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Deney grubunda derste farklı materyaller kullanılırken, kontrol grubunda ders kitabına bağlı kalınmıştır.
10. 8 haftalık uygulama süresince deney grubu öğrencileriyle analogi temelli etkinliklerle yapılacak ders için çalışma planı hazırlanmıştır. Bu çalışma planı aşağıda gösterilmiştir.

## **DeneySEL İşlem**

Bu bölümde 8 haftalık uygulama süresince yapılanlar ayrıntılı bir şekilde anlatılmaya çalışılmıştır.

### **I. Hafta**

Deney grubu öğrencileri ile ilk dönem sonuna kadar işledikleri konular hakkında konuşulmuş, ön bilgileri yoklanmaya çalışılmıştır. Tarihsel kavramların yer aldığı, araştırmacı tarafından hazırlanan “TarihBU” isimli aktif etkinlikle uygulamaya başlanmıştır. “TarihBU” isimli etkinliğe, orijinal ismi “Tabu” olan yabancı menşeli oyunun tarihsel kavramlara uyarlanmış hali denilebilir. Bir kart oyunu olan Tabu’da temel amaç en kısa sürede en fazla kelimeyi anlatabilmektir. Tabu kartında en üstte anlatılacak hedef sözcük vardır. Altta ise bu sözcüğü anlatırken kullanmamız gereken beş adet sözcük bulunmaktadır. Tabu oyunu için iki farklı grup olması ve belirli bir süre içinde tabu kelimeleri kullanmadan en fazla kelimeyi anlatmak gerekmektedir. “TarihBU” isimli etkinlikte de ünite konularından seçilmiş tarihsel isimler, önemli tarihler, yerler vb. kelimeler (örneğin Tac Mahal,

Babürname, Koçi Bey, III.Murat vb.) seçilmiş ve renkli kartların üzerine yazılmıştır. Sınıf iki gruba bölünmüş ve bir ders saatinin yarısı kadar vakitte (20 dk) grupların kartları anlatmaları beklenmiştir. İki grubun da ilk kartlarını anlatması bittikten sonra araştırmacının yönlendirmesiyle anlatılmakta zorlanılan kavramlar üzerinde durulmuş ve kelimelerden yola çıkılarak, XVII. Yüzyılda Asya ve Avrupa konusu ile ilişkilendirme yapılmaya çalışılmıştır.

İkinci derse geçildiğinde ise önce öğrencilere boş “TARİHBU” kartları dağıtılmış ve kendi grupları dışında kalan arkadaşlarına, ünite içinden çeşitli tarihsel kavramlar yazmalarını ve bu kavrama ilişkin akıllarına gelen üç tabu kelimeyi kartın altına not etmeleri istenmiştir. Bu uygulama için öğrencilere toplam 2 dakika verilmiştir. Bunun amacı öğrencilerin kendi yazdıkları tarihsel kavramla ilgili akıllarına gelen ilk üç kelimeyi yazmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin yazmış oldukları kelimeler doğru ya da yanlış olması dikkate alınmamış fakat bu kelimeleri düşünürken akıl yürütme metodu kullanmaları önemsenmiştir. Sürenin az tutulmasındaki maksat da kısa sürede, başka bir kaynaktan ya da arkadaşlarından yararlanmadan kendi ön bilgilerine dayalı olarak bu kelimeleri yazmalarını sağlamaktır. 2 dakikalık süre sonunda öğrencilerin yazdıkları tüm kelime kartları toplanmış ve ikiye ayrılan gruplar tarafından kelimeler anlatılmıştır. En fazla sayıda kelimeyi bilen öğrenci grubu etkinliğin galibi olmuştur.

Yapılan etkinliğe toplam 26 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin neredeyse tamamı tabu isimli oyunu bildiklerinden dolayı kolaylıkla etkinliğe uyum sağlamışlardır. Bazı öğrencilerin tahtaya çıkıp



anlatmaktan çekindiği, bir kısmının ise oldukça hevesli bir şekilde etkinliğe katıldığı gözlemlenmiştir.

Etkinlik için öğrenciler tarafından doldurulan boş kelime kartları incelendiğinde bazılarında kavramsal hatalar olduğu tespit edilmiş, ders sonunda bunlar üzerinde konuşulmuştur. Ayrıca öğrencilerin doldurmuş oldukları üçer kelimelik tabu kelimeler kısımlarında, öğrencilerin analogik ifadeler kullanıldığı tespit edilmiştir. (Bkz: EK 3)

Dersin sonunda araştırmacı tarafından, ders esnasında neler yapıldığı, dersin amacı ve konularla yapılan etkinlik arasındaki bağlantının ne olduğu kısa bir şekilde anlatılmış ve sonraki ders için öğrencilerden hazırlık yapmaları istenmiştir.

## **II. Hafta**

Birinci hafta tarihsel bir oyun oynayan öğrencilerle, uygulamanın ikinci haftasında, merkezinde kendilerinin olduğu bir etkinlik yapılması planlanmıştır. Öğrencilerden önceki hafta, ikinci ders için yanlarında konu ile ilgili farklı kaynaklar ve çeşitli kırtasiye malzemeleri getirmeleri istenmiştir. Öğrencilerden birçoğunun araştırmacının istediklerini yapmaya çalıştıkları görülmüştür. Öğrencilerin bazıları dersane kitapları getirirken, birkaç tanesi internet kaynaklı metin kopyaları ile, birkaç kişi ise tarihi roman ve dergi ile sınıfa gelmişlerdir. Araştırmacı öğrencileri 4'er 5'er kişilik gruplara ayırmış ve etkinlik kâğıtlarını dağıtmıştır. Araştırmacı yanında getirdiği eski gazete haberlerini öğrencilere göstererek kısa bir açıklama yapmıştır. Açıklamanın ardından öğrencilere; "Sizler Osmanlı Devleti'nde

yaşayan gazetecilersiniz, göreviniz bu dönemde yaşanılanlarla ilgili ayrıntılı bilgi vermek” denilmiştir. Öğrencilerin grupları ayrıldığında küçük kâğıtlara farklı grup isimleri yazılmıştır. Buna göre öğrencilerden çıkaracakları dönem gazeteleri ya da mecmualarına;

1. Ekonomi
2. Siyaset
3. Bilim
4. Sanat konularında makaleler yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin hem konu ile ilişkin kaynaklardan faydalanmaları hem de kendi hayal güçlerini kullanmaları beklenmiştir. Ayrıca yapılan çalışma grup çalışması olduğu için öğrenciler hem kendilerini ifade etme şansı bulmuş hem de grup arkadaşlarını etkili bir şekilde dinlemişlerdir. İki ders saatlik etkinliğin ilk saatinde görev paylaşımları yapılmış ve konuya ilişkin bir ön bilgi verilmiştir. Sonra öğrenciler serbest bırakılmıştır. İlk saatin sonunda öğlen yemeği vaktinde de öğrencilerin büyük bir kısmının çalışmaya devam ettiği görülmüştür.

İkinci ders saatine gelindiğinde öğrenci gruplarından sırasıyla hazırladıkları Osmanlı gazetesi ya da mecmualarını tanıtmaları ve yazdıkları makaleyi okumaları istenmiştir. Öğrencilerin eserlerine yaratıcı isimler verdikleri, yazdıkları haberin altında döneme ait isimler, ilginç mahlaslar kullandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerden bazıları da günümüzde geçen olaylarla Lale devri döneminde yaşanan olaylar arasında bağlantılar kurmaya çalıştıkları görülmüştür. Her öğrenci grubu etkinliğin sonuna kadar hem kendi sunumlarını yapmış,

hem de diğer gruplardaki arkadaşlarının sunumlarını dinlemiş ve onlara sorular yönelmişlerdir. Bu etkinlikle öğrenciler araştırma yaptıkları dönemde yaşananları içselleştirmeye çalışmış, konuya ilişkin kendi yorumlarını farklı bir bakış açısı katmaya çalışarak yorumlamışlardır. Ders sonunda hazırlanan çalışmalar sınıf panosunda sergilenmiştir.

### **III. Hafta**

Uygulamanın üçüncü haftasında da, ders kitabının üçüncü konusu olan Avrupa’da düşünce ve ekonomi alanındaki gelişmeler konusu için hazırlanan etkinlik sınıfa getirilmiştir. Hayal köy isimli etkinlikle, döneme damgasını vurmuş olayların sosyal, siyasal etkilerinin öğrenciler tarafından kavranmasını sağlamak, olayların tarihi nasıl etkiledikleri ve günümüze etkileri konusunda düşünmelerini sağlamak, onlara günümüzde toplumu ve siyaseti etkileyen olayların önemini fark ettirebilmek amaç edinilmiştir. Derse gelmeden önce yine bir önceki haftadan hazırlıklar tamamlanmıştır. Araştırmacı derste kullanılmak üzere çalışma yaprakları hazırlamış ve derste kullanılmak üzere renkli kartonlar, boyalar, renkli kalemler getirmiştir. Sınıf oturma düzenine göre 4 ayrı gruba bölünmüştür. Grup üyelerinin birbirine dönük şekilde oturmaları sağlanmıştır.

Derse “ size bir masal anlatacağım, aynı zamanda bu masalı tahtaya çizeceğim. Masalın devamını birlikte tamamlayacağız” diye başlanmıştır. Sonrasında da gruplara ilk etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Öğrencilere dağıtılan rol kartlarıyla köylüler, sermaye sahipleri-bankacılar, bilim insanları, toprak sahipleri şeklinde ayrı grupları temsil etmeleri sağlanmıştır.

Her grup kendi içinde görev dağılımı yaparak çalışmaya başlamışlardır. Öğrenciler, etkinlik kâğıdında yer alan soruları cevaplamış kendi aralarında tartışarak verilen süre içerisinde notlar tutmuşlardır. Öğrencilerin birinci görevi verilen haritada bir bölge seçmek ve o bölgede yaşananların temsil ettikleri gruplar üzerinde etkilerini anlatmak olmuştur. Bu görev için her bir öğrenciye renkli “post it” kâğıtları verilmiş ve o kâğıtlar üzerinde hissettiklerini, yaşadıklarını yazmaları istenmiştir. Uygulamanın bu kısmında öğrencilerin etkinliğe kolayca uyum sağladıkları, temsil ettikleri grupla ilgili arkadaşlarıyla konuşup çeşitli yorumlar yaptıkları gözlemlenmiştir. Çocuklar kendilerine o döneme ait isimler bulmaya çalışmış, araştırmacının da fikrini sormuşlardır. Etkinliğin bu kısmı için verilen sürenin tam yetmediği görülmüş, öğrencilerin de onay vermesiyle öğlen arası teneffüsünden 15 dakika kullanılmıştır.

İkinci derste de aynı etkinliğin ikinci görevine başlanmıştır. Bu kısımda ise öğrencilerden “sanayileşme kavramı” ile ilgili çalışmaları istenmiştir. Öğrencilere sanayileşme kavramı size ne ifade ediyor sorusu sorulmuş ve grupların kendi tasarladıkları materyallerle sınıfa bu kavramla ilgili bir sunu yapmaları istenmiştir. Çalışmanın sonunda her bir grubun kendi temsil ettikleri kişilerin gözünden o dönemde yaşananlar hakkında çıkarımlar yaptıkları görülmüştür. Ayrıca öğrenciler yaratıcı düşünme güçlerini kullanarak bir kavramı bir obje ile açıklamaya çalışmışlardır. Yaptıkları sunumlarda öğrencilerin analogik ifadeler kullanımları gözlemlenmiştir. Yapılan sunumların sonrasında 10 dakikalık bir süreçte araştırmacı konuyu toparlamış,

öğrencilere ne anladıkları sormuş ve bu etkinlikle ilgili fikirlerini açıklamaları istemiştir.

#### **IV. Hafta**

Araştırmanın dördüncü haftasında kontrol grubu ile eşzamanlı ilerleyebilmek için 5. konu “Amerika Birleşik Devletleri’nin Kurulması ve Fransız İhtilali” için hazırlanmış etkinlik sınıfa getirilmiştir. Bu etkinlik için derse giriş “Amerika Birleşik Devletleri’nin Kurulması ve Fransız İhtilali dünyayı ve Osmanlı Devleti’ni nasıl etkilemiştir” cümlesiyle yapılmış ve öğrencilerden gelen kısa yanıtlar değerlendirilmiştir. Akabinde öğrencilerin ikişer kişilik çalışma grupları oluşturulması istenerek her bir öğrenciye boş kâğıtlar (üçer adet) dağıtılmıştır. Araştırmacı akıllı tahtayı kullanarak önce Fransız ihtilali ile ilgili kısa bir video, sonrasında da ABD’nin kuruluşu ile ilgili bir sunu göstermiştir. Öğrenciler bu sunuyu izledikten sonra ellerindeki kâğıtlardan ilkinin almaları ve bu kâğıt üzerine Fransız İhtilali’nin siyasi, ekonomik, fikri ve sosyal sebeplerinden birer tane yazmaları istenmiştir. Verilen süre içerisinde cevapları yazan öğrenciler, kâğıtları grup arkadaşına vererek onun yazdıklarını okumuşlardır. Sonrasında öğrencilerden ikinci etkinlik kâğıtlarını çıkarmaları ve bu kâğıt üzerinde Amerika’nın bağımsızlık mücadelesi hakkında bildiklerini yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerden birinci dersin sonunda yazdıkları metinleri sınıfa okumaları istenmiştir. Öğrenciler sunumda öğrendikleri bilgileri ders kitaplarındaki bilgilerle karşılaştırmış, eksikliklerini tamamlamışlardır.

İkinci dersin başında ise öğrencilerden üçüncü boş kâğıtlarını çıkarmalarını ve bu tarihlerde “Osmanlı devleti ne durumdaydı, siyasi, ekonomik, sosyal ve ilmi gelişmelerin Osmanlı Devleti’ne etkileri nedir” konusunda konuşmaları ve konuştukları kavramları not etmeleri istenmiştir. Öğrenciler dersin sonunda yine yazdıkları metinleri grup arkadaşlarıyla paylaşmış ve yazdıkları metinlerle ilgili yorumlar yapmışlardır.

Bu etkinlikle öğrencilere eş zamanlı olarak dünyada yaşanan olayların, özelde ve genelde etkilerinin karşılaştırılması, tarihte yaşanan önemli olaylar arasında benzerlik ve farklılıkların olduğunu fark etmeleri istenmiştir. Aynı zamanda bahsi geçen bu önemli olayların Osmanlı devleti üzerindeki etkileri üzerinde konuşulup, tartışılması sağlanmıştır.

## **V. Hafta**

Araştırmanın uygulama basamağındaki 5.hafta okulun ara sınav dönemine denk gelmiştir. Bu sebeple deney sınıfının bir saatlik rehberlik bir saatlik de Türkçe dersinin olduğu iki derslik zaman dilimi branş öğretmenlerin izniyle alınmıştır. 5. Haftanın konusu “XVIII. Yüzyılda Osmanlı devletinde Değişim ve Islahatlar- Osmanlı Devleti’nde Yönetim”dir. Uygulama için “Ben kimim oyunu ile Osmanlı Devleti’nde Yönetim” isimli etkinlik sınıfa getirilmiştir.

Uygulama esnasında öğrencilerden gönüllü 11 kişi tahtaya çağırılmış, öğrenciler yüzleri birbirlerine dönük bir şekilde oturtulmuştur. Her birine renkli post it kâğıtları dağıtılmış ve Osmanlı divan üyelerinin

isimleri içinden bir tanesini seçip yazmaları istenmiştir. Araştırmacının yönlendirmesiyle öğrenciler yazdıkları ismi diğer arkadaşlarına göstermeden yanlarındaki arkadaşının sırtına yapıştırmışlardır. Bu oyunda her bir oyuncunun amacı en kısa sürede, etrafındaki arkadaşlarına sorduğu sorularla kim olduğunu bilmektir. Oyun esnasında öğrenciler araştırmacının söylediği gibi divan üyelerinden vezir, defterdar, şeyhülislam, nişancı gibi isimleri yazmış ve yanlarındaki arkadaşlarının sırtına yapıştırmışlardır. Gönüllü bir öğrenci halkanın içine girmiş ve 30 saniyelik süre içinde arkadaşlarına sorular sormuştur. Örneğin defterdar ismini taşıyan öğrenci mali işlerle ilgilenir miyim sorusuna evet yanıtını alır almaz 10. saniyede defterdar olduğunu tahmin etmiş, fakat nişancı ismini taşıyan öğrenci verilen süre içerisinde görevini tahmin edememiştir. Kısa süren bu aktivitede öğrencilerin heyecanlandıkları ve zaman zaman seslerini kontrol edemedikleri gözlenebilir de bu aktivite ile konuya etkili bir giriş yapıldığı düşünülmektedir.

Dersin ikinci saatinde ise araştırmacı tarafından akıllı tahta ve power point programı kullanılarak Osmanlı devlet teşkilatı hakkında bir sunu yapılmıştır. Dersin son 10 dakikasında öğrencilere Türk yönetim sisteminin öncesi ve sonrası ile ilgili sorular sorularak ilişkilendirme yapılmaları beklenmiştir.

Öğrencilerin etkinlik esnasında sık sık TBMM ile Osmanlı Divan'ı arasında analogik çıkarımlar yaptıkları gözlenmiştir. Ders sonunda yönetim sisteminde benzerlikler olsa da dönemin şartları göz önüne alınarak ayrı değerlendirilmesi gerektiğinin altı çizilmeye çalışılmıştır.

Dersin sonunda öğrencilerden sonraki hafta için hazırlık yapmaları istenmiştir. Gereken malzemeler ve okunması gereken konu tahtaya yazılmış, öğrencilere duyurulmuştur.

## **VI. Hafta**

Uygulamanın 6. Haftasında ise öğrencilerle “18.yy’da Osmanlı Devletinin Genel Durumu” ile ilişkili olarak hazırlanmış “Yerli Malı Yurdun Malı: Osmanlı Ekonomisinin Bozulması” isimli etkinlik uygulanmıştır.

Bu etkinlikteki amaç; öğrencilerin Osmanlı Devleti’nin ekonomik alanda yaşadığı gelişmeler ve 18. yy’da yaşanan değişimleri anlatırken öğrencilerin günümüz ekonomik dünyası ile ilgili de fikir sahibi olmalarını sağlamak olarak belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmacı derse gelirken yanında çeşitli kıyafetler, aksesuarlar, renkli kartonlar ve kırtasiye malzemeleri getirmiştir. Öğrenciler 4-5’er kişilik gruplara ayrılmış ve birbirlerine dönük bir şekilde oturmaları sağlanmıştır. İlk olarak tüm gruplara birer sanayi inkılabı bilgi notu dağıtılmış ve okumaları istenmiştir. İkinci olarak da öğrencilere rol kâğıtları ( çiftçi, kuyumcu, terzi, ipek kumaş üreticisi, pamuk dokumacı, hayvan sahipleri, sermaye sahipleri (para-altın), atölye işçisi, mevsimlik işçi, yüksek tahsil görmüş genç, Osmanlı devlet erkanı (padişah, sadrazam, defterdar), büyükelçiler (Fransız, İngiliz, İtalyan, Alman) dağıtılmıştır. Öğrencilerden 30 saniye boyunca gözlerini kapalı tutmalarını ve o role girmeye çalışmalarını istenmiştir. Sınıfa getirilen kıyafet ve aksesuarları da kullanarak öğrencilerin almış oldukları rol için hazırladıkları gözlemlenmiştir.



Öğrenciler hazırlıklarını yaparken tahtaya “ yıl 1830, yer başkent İstanbul” yazılmıştır. Balta Limanı Antlaşmasının ana hatlarını içeren bilgi notunu öğrencilere dağıtılmış ve bir taraftan da maddeleri okunmaya başlanmıştır.

Öğrencilerden kendi rollerine göre bu anlaşma maddelerinin onlara ne gibi etkileri olabileceğini post it üzerine yazmalarını istenmiştir.

Hâlihazırda 4 er kişilik karışık rollerle gruplanmış olan öğrencilere durum tespiti, çözüm önerileri tablosunu dağıtılmış ve öğrencilerden kendi aralarında tartışarak mevcut sorunu ve çözüm önerilerini dağıtılan etkinlik formu üzerine yazmalarını istenmiştir. Birinci dersin sonunda bu form doldurulmaya başlanmış, teneffüs esnasında da öğrenciler kendi aralarında tartışmaya devam etmişlerdir.

İkinci dersin başında her bir gruba farklı renklerde büyük kartonlar verilmiştir. Bu esnada öğrencilerden grup olarak; konuya ilişkin “durum tespiti, olayın üzerimizdeki etkisi, öneriler, eleştiriler ve istekler” yazmaları ve bu yazdıkları kartonla birlikte halka ve Osmanlı yönetiminden kişilere sorunlarını anlatmaları istenmiştir.

Tüm grupların sunumları bittikten sonra kısa bir değerlendirme yapılmış ve hemen arkasından da son etkinlik kâğıtları dağıtılarak, öğrencilerden boşlukları doldurmaları istenmiştir. Son etkinlik kâğıdı ile güncel haberler öğrencilerle paylaşılmıştır. Dersin sonunda öğrencilerin, ticari imtiyazların ne anlama geldiğini anlayabildikleri, Osmanlı ekonomisinde meydana gelen bozulmaların sebeplerini açıklayabildikleri görülmüştür. Bazı öğrenciler, günümüzdeki

ekonomik problemlerle Osmanlı dönemi ekonomisi arasında bağlantı kurabildiği, o dönemde yerli malının piyasada değer kaybetmesini günümüzle karşılaştırarak yorum yapabildikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin etkinlik kâğıtlarında yazdıkları incelendiğinde yerli malı, üretim, tüketim konularında eleştirel düşünebildikleri, konuya ilişkin mantıklı çıkarımlarda bulunabildikleri görülmüştür. (Bknz. EK 2, Etkinlik fotoğrafları)

## **VII. Hafta**

Uygulamanın 7. Haftasında derse “18. Yüzyıla gelindiğinde Osmanlı Devleti bundan önceki dönemlerindeki ihtişamını devam ettirmekte midir” sorusu ile giriş yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanmış etkinlikle, resimli analogiler kullanılarak Osmanlı Devleti’nin bir müessese olarak parçadan bütüne yaşamış olduğu sorunları ve bu sorunların beraberinde getirdiği değişimi anlatarak öğrencilerin bu dönemle, geçmişle ve gelecekle ilgili bağlantılar kurmaya çalışmalarını sağlamak amaçlanmıştır.

Araştırmacı derse anahtar soru ile giriş yaptıktan sonra tahtaya bir çizim yaparak devam etmiştir. Çizim yapılırken aynı zamanda konu da anlatılmaya devam edilmiştir. İlk önce makinenin küçük bir parça çizilmiştir. Yapılan çizim parçadan bütüne açıklamalar yaparak anlatılmış, öğrencilerin analogileri soru cevap yoluyla bulmalarını sağlanmıştır.

Osmanlı devletinde yaşanmış olan bozulmaları sınıflandırarak makine dişlilerinin bozulması analogisi içinde derse devam edilmiştir. Tahtaya

bir tablo çizerek tablonun içini öğrencilerin doldurmasını istenmiştir.

Örneğin:

Osmanlı Devlet Kurumları--Sistemin içinde bir tanesinin bozulması--  
Makine dişlileri

- Yeniçeri Ocağı'nın Bozulması
- Rüşvet ve adam kayırmanın artması
- Yönetimde saray adamlarının ve valide sultanların etkili olması
- Veraset sistemindeki değişiklikler

Soru: Bu makine dişlileri makinenin hangi ana parçalarının bozulmasına sebep olabilir?

Osmanlı Müesseseleri-Bozulan parçanın sistemin bütününe aksatması/zarar vermesi-Makine parçaları

- Ekonominin Bozulması
- Merkezi Otoritenin Zayıflaması

Soru: Hatalı makine dişlisi yüzünden düzgün çalışmayan makine parçası hangi büyük probleme yol açmaktadır?

Osmanlı Devleti- Bozulan parçanın tamiratının yapılmaması ya da gecikmesi sebebiyle makinenin randımanlı çalışmaması ve sonunda bozulmaya başlaması- Makinenin kendisi.

- Osmanlı devletindeki, iç isyanlar, toprak kayıpları gibi siyasi, sosyal, ekonomik ve askeri temel sorunlar.

Etkinlik esnasında verilen bu örneklerle öğrencilerin analogik ilişkiler kurmaları ve bağlantılar yapmaları istenmiş ve dersin son 15 dakikasında öğrencilere sorulan “Sizce Osmanlı devleti bu sorunların farkına varıp çeşitli çözüm önerileri getirmiş midir?” cümlesiyle tartışma başlatılmış ve öğrencilerin yorumları not edilmiştir.

### **VIII. Hafta**

Uygulamanın son haftasında, dersin ilk saatinde uygulamanın başından sonuna kadar neler yapıldığı konuşulmuştur. Öğrencilerin sormak istedikleri sorulara cevaplar verilmiş, araştırmacı da öğrencilere çeşitli sorular yönelmiştir. Dersin devamında öğrencilerle “Kâtip Çelebi’nin Düsturul Amel Fi Islahil Halel” isimli çalışmasından (10. Sınıf Tarih Ders kitabında da Kâtip Çelebi’nin tavsiyeleri ile ilgili bilgi notu mevcuttur, Bkz: s.99). bir parça okunmuştur. Konuya ilişkin bilgi notları öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerden bir boş kâğıt almaları istenmiş ve “Osmanlı devletini yıkılış sürecine götüren etmenleri sizlere verilen belgeler ışığında tartışarak değerlendiriniz” sorusu sorulmuştur. İkinci ders saati boyunca, 40 dakikalık süre zarfında öğrencilerden doğru ya da yanlış olması önemsenmeden, not kaygısı gütmeyen bu soruya cevaben bir metin oluşturmaları istenmiştir. Öğrenci metinleri araştırmacı tarafından toplanmış ve saklanmıştır.

### **Deney Sonrası İşlemler**

Deney grubunda ilk haftası ön testlerin uygulaması ile 11 Şubat 2014 tarihinde başlayan araştırma için toplam 8 hafta aktif etkinlikler uygulanmıştır. Deney grubunda bu etkinlikler yapılırken kontrol

grubunda da eş zamanlı olarak aynı konular genellikle soru cevap, tartışma yöntemlerinin kullanıldığı yöntemlerle ve ders kitabı takip edilerek tamamlanmıştır. Uygulama esnasında her iki sınıfta da bir ara sınav yapıldığı için uygulama günleri bir seferlik değiştirilmiş, sonrasında deney grubunda Salı günleri, kontrol gruplarında da Perşembe günleri olmak üzere devam ettirilmiştir. 8 haftalık uygulama sonunda 9. Hafta deney ve kontrol gruplarında son testler uygulanmış, veriler toplanmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümde uygulama sonunda elde edilmiş olan bulgular ve bulgulara ait yorumlar yer almaktadır. Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntem kullanılmıştır. İlk etapta nicel bulgular ve yorumları ele alınmış, sonrasında ise nitel bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

“Tarih öğretiminde analogi metodunun kullanılmasının öğrencilerin başarılarına, tarih dersine karşı tutumlarına ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi var mıdır?”

Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere göre ele alınmıştır.

#### Nicel Verilere İlişkin Bulgular

##### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Analogi temelli etkinliklerle yapılan uygulama öncesi ve sonrası deney grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır” alt problemine ilişkin tablo aşağıdaki gibidir;

**Tablo 15. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanlarının karşılaştırılması (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi)**

Son test - Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	1	5,50	5,50	2,95*	.003
Pozitif sıra	12	7,13	85,50		
Eşit	13	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında anlamlı bir farkın bulunduğu gözlemlenmektedir ( $z=2.95$ ,  $p>.05$ ). Buna göre deney grubuna uygulanan analogi temelli etkinliklerle yapılan eğitimin, grubun başarı puanlarında anlamlı bir değişim meydana getirmiş olduğu söylenebilir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Analogi temelli etkinliklerle yapılan uygulama öncesi ve sonrası deney grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır alt problemine ilişkin tablo aşağıdaki gibidir;

**Tablo 16. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test tutum puanlarının karşılaştırılması (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi)**

Son test - Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	1	3,50	3,50	3,11*	.002
Pozitif sıra	13	7,81	101,50		
Eşit	12	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında anlamlı bir farkın bulunduğu gözlemlenmektedir ( $z=3.11$ ,  $p>.05$ ). Buna göre deney grubuna uygulanan analogi temelli etkinliklerle yapılan eğitimin, grubun tutum puanlarında anlamlı bir değişim meydana getirmiş olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle deney grubunda uygulanan analogi temelli etkinliklerle yapılan eğitimin öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Geleneksel öğretim yöntemleri ile yapılan uygulama sonrası kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır alt problemine ilişkin tablo aşağıdaki gibidir;

**Tablo 17. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanlarının karşılaştırılması (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi)**

Son test - Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	1	4,50	4,50	2,48*	.013
Pozitif sıra	9	5,61	50,50		
Eşit	17	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında anlamlı bir farkın bulunduğu gözlemlenmektedir ( $z=2.48$ ,  $p>.05$ ). Buna göre kontrol grubuna uygulanan ders kitabı merkezli, geleneksel öğretim metotlarının kullanıldığı eğitimin, grubun başarı puanlarında anlamlı



bir değişim meydana getirmiş olduğu söylenebilir. Yeni ders kitaplarındaki aktif etkinlikler ve derste kullanılan yöntemin de başarıyı olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Geleneksel öğretim yöntemlerinin ile yapılan uygulama sonrası kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır alt problemine ilişkin tablo aşağıdaki gibidir;

**Tablo 18. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test tutum puanlarının karşılaştırılması (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi)**

Son test - Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	3	9,50	28,50	1,81*	.069
Pozitif sıra	12	7,63	91,50		
Eşit	10	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında anlamlı bir farkın bulunmadığı gözlemlenmektedir ( $z=1.81$ ,  $p>.05$ ). Buna göre kontrol grubuna geleneksel öğretim metotlarının kullanıldığı eğitimin grubun tutum puanlarında anlamlı bir değişim meydana getirmemiş olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, kontrol grubunda verilen eğitimin öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarında herhangi bir etki meydana getirmediği söylenebilir.

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Analoji temelli etkinliklerle ders işleyen deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır alt problemine ilişkin tablo aşağıdaki gibidir;

**Tablo 19. Başarı puanlarına göre deney ve kontrol grubunun karşılaştırılması (Mann Whitney U-Testi)**

Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	26	32,23	838	215	.015
Kontrol	27	21,96	593		

10 haftalık bir deneysel çalışma sonunda analoji temelli etkinliklerle ders işleyen deney grubu öğrencileri ile ders kitabı eksenli geleneksel öğretim metotları ile ders işleyen kontrol grubu öğrencilerin başarılarında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $U=215$ ,  $p<.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında analoji temelli etkinliklerle ders işleyen deney grubu öğrencilerinin ders kitabı eksenli geleneksel öğretim metotları ile ders işleyen kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

### Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Analoji temelli etkinliklerle ders işleyen deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır alt problemine ilişkin tablo aşağıdaki gibidir;

**Tablo 20. Tutum puanlarına göre deney ve kontrol grubunun karşılaştırılması (Mann Whitney U-Testi)**

Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	26	34,40	894,5	106,5	.000
Kontrol	25	17,26	431,5		

10 haftalık bir deneysel çalışma sonunda, analogi temelli etkinliklerle ders işleyen deney grubu öğrencileri ile ders kitabı eksenli geleneksel öğretim metotları ile ders işleyen kontrol grubu öğrencilerin başarılarında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $U=215$ ,  $p<.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında analogi temelli etkinliklerle ders işleyen deney grubu öğrencilerinin ders kitabı eksenli geleneksel öğretim metotları ile ders işleyen kontrol grubu öğrencilerine göre derse karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir. Bir başka deyişle analogi temelli etkinliklerle işlenen dersin, öğrencilerin tarih dersine karşı ilgilerini artırdığı söylenebilir.

## Nitel Verilere İlişkin Bulgular

### Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan; deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazdıkları tarihsel metinlerdeki tarihsel kavrama becerileri alt kategorilerine göre yapılan kodlama sonuçlarının frekans ve yüzdeleri Tablo 21’de verilmiştir.

Analogi temelli etkinliklerle ders işleyen deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazdıkları tarihsel metinlerdeki tarihsel

kavrama becerilerini kullanma sıklıkları arasında fark olup olmadığına ilişkin tablo aşağıdaki gibidir:

**Tablo 21. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Yazmış Oldukları Metinlerindeki Tarihsel Kavrama Becerisi Kategorisinin Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması**

	Uygulama Öncesi Deney Grubu		Uygulama Sonrası Deney Grubu	
	f	%	f	%
<b>Tarihsel kavrama becerisi</b>				
<b>K2:</b> Tarihsel bir olayın nerede olduğu, kimlerin yer aldığı, bu olayın sebep ve sonuçlarını belirtme	24	88,89%	24	88,89%
<b>K6:</b> Geçmiş kendi kavramlarıyla değerlendirme ve tarihsel kişilerle empati kurma.	2	7,41%	5	18,52%
<b>K5:</b> Hayal gücünü kullanarak yazma.	1	3,70%	15	55,56%

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerindeki tarihsel kavrama becerisini kullanma sıklıkları incelendiğinde kategorilerin bir tanesi aynı kalırken, diğer iki kategoride belirgin bir artış olduğu göze çarpmaktadır. K2 kodlu “Tarihsel bir olayın nerede olduğu, kimlerin yer aldığı, bu olayın sebep ve sonuçlarını belirtme” becerisi uygulama öncesinde de sonrasında da 24 olarak görülmektedir. Öğrenci metinleri incelendiğinde, bazıları hatalı da olsa, sebep sonuç ilişkilerini ayrıntılı bir şekilde yazma eğiliminde oldukları görülmüştür. Deneysel çalışma sonrasında, aynı kategoriye verilen cevap daha ayrıntılıdır. Betimsel analiz kısmında

örnek metinlerin incelendiğinde bu fark gözlemlenebilir. Yapılan analiz neticesinde en belirgin artışın gözlemlendiği kategori ise K5 kodlu “hayal gücünü kullanarak yazma” becerisidir. Bu kategorinin kullanım sıklık oranı uygulama öncesinde 1 iken, uygulama sonrasında 15’e çıkmıştır. Tarihsel bir metin yazarken öğrencilerin hayal gücünü kullanarak yazabilmesinin, özellikle lise düzeyinde çok da kolay olmadığı düşünülürse yapılan uygulamanın bu noktada faydalı olduğu söylenebilir. K6 kodlu “geçmiş kendi kavramlarıyla değerlendirme ve tarihsel kişilerle empati kurma” kategorisinde de artış gözlenmektedir. Uygulama öncesinde bu beceriyi kullanma sıklığı 2 iken, uygulama sonrasında 5’e çıkmıştır. Bu verilere göre, deney grubunda “analoji temelli etkinliklerle” işlenen dersin öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel kavrama becerisini geliştirdiği söylenebilir.

### **Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan; deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazdıkları tarihsel metinlerdeki tarihsel kavrama becerileri alt kategorilerine göre yapılan kodlama sonuçlarının frekans ve yüzdeleri Tablo 22’de verilmiştir.

Geleneksel öğretim yöntemiyle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin ders öncesi ve sonrası yazdıkları metinlerde tarihsel kavrama becerilerini kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır alt problemine ilişkin tablo aşağıdaki gibidir:

**Tablo 22. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Yazmış Oldukları Metinlerindeki Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi Kategorisinin Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması**

	Uygulama Öncesi Deney Grubu		Uygulama Sonrası Deney Grubu	
	f	%	f	%
<b>A1:</b> Tarihteki şahsiyet, kurum ve düşüncelerin benzerlik ve farklılıklarını bulabilme	1	3,70%	2	7,41%
<b>A2:</b> Geçmişteki insanların farklı inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirtme	1	3,70%	2	7,41%
<b>A3:</b> Farklı neden-sonuç ilişkilerini bulma	3	11,11%	5	18,52%
<b>A4:</b> Çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapma	1	3,70%	1	3,70%
<b>A9:</b> Tarihçilerin geçmiş hakkında farklı yorumlarının olduğundan haberdar olma	3	11,11%	5	18,52%
<b>A10:</b> Tarihte alınan kararların, tarihsel sürece etkileri hakkında hipotezler üretme	1	3,70%	1	3,70%

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerindeki tarihsel analiz ve yorum becerisi kullanma sıklıkları incelendiğinde kategorilerde genel bir artış göze çarpmaktadır. Teker teker ele alınacak olursa; A1 kodlu “Tarihteki şahsiyet, kurum ve düşüncelerin benzerlik ve farklılıklarını bulabilme” ve A2 kodlu “Geçmişteki insanların farklı inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirtme” becerisinin kullanılma sıklığı 1’den 2’ye yükselmiştir. A3 kodlu “Farklı neden-sonuç ilişkilerini bulma”

becerisi ile A9 kodlu “Tarihçilerin geçmiş hakkında farklı yorumlarının olduğundan haberdar olma” becerisi kategorilerinin kullanım sıklıkları 3’ten 5’e yükselmiştir. Buna karşılık A4 kodlu “çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapma” ve A10 kodlu “Tarihte alınan kararların, tarihsel sürece etkileri hakkında hipotezler üretme kullanıma sıklığında bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin yazdıkları metinler incelendiğinde tarihsel analiz ve yorum becerileri kategorilerine ilişkin yazdıkları cümleler çalışmanın betimsel analiz kısmında ayrıntılı olarak verilmiştir. Bu verilere göre, deney grubunda “analoji temelli etkinliklerle” işlenen dersin öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel analiz-yorum becerisi geliştirmek konusunda etkili olduğu söylenebilir.

### **Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan; deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazdıkları tarihsel metinlerdeki tarihsel analiz ve yorum becerileri alt kategorilerine göre yapılan kodlama sonuçlarının frekans ve yüzdeleri Tablo 23’de verilmiştir.

Geleneksel öğretim yöntemiyle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin ders öncesi ve sonrası yazdıkları metinlerde tarihsel analiz ve yorum becerilerini kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır alt problemine ilişkin tablo aşağıdaki gibidir:

**Tablo 23. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Yazmış Oldukları Metinlerindeki Tarihsel Kavrama Becerisi Kategorisinin Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması**

	Uygulama Öncesi Kontrol Grubu		Uygulama Sonrası Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
<b>Tarihsel düşünme becerisi kategorisi</b>				
<b>Tarihsel kavrama becerisi</b>				
<b>K2:</b> Tarihsel bir olayın nerede olduğu, kimlerin yer aldığı, bu olayın sebep ve sonuçlarını belirtme	22	81,48%	23	85,19%
<b>K5:</b> Hayal gücünü kullanarak yazma	1	3,70%	10	37,03%
<b>K6:</b> Geçmiş kendi kavramlarıyla değerlendirme ve tarihsel kişilerle empati kurma	2	7,41%	2	7,41%

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerindeki tarihsel kavrama becerisini kullanma sıklıkları incelendiğinde kategorilerin bir tanesi aynı kalırken, diğer iki kategoride artış olduğu görülmektedir. K6 kodlu “geçmiş kendi kavramlarıyla değerlendirme ve tarihsel kişilerle empati kurma” becerisi uygulama öncesinde de sonrasında da 2 olarak görülmektedir, değişiklik olmamıştır. Buna karşılık K2 kodlu “Tarihsel bir olayın nerede olduğu, kimlerin yer aldığı, bu olayın sebep ve sonuçlarını belirtme” kategorisinde geleneksel yöntemlerle işlenen ders sonrasında 22’den 23’e çıkmıştır. Küçük bir artış gözlenmektedir. K5 kodlu “hayal gücünü kullanarak yazma” becerisi incelendiğinde ise en belirgin artışın bu kategoride olduğu görülmektedir. Uygulama



öncesinde 1 olan frekansın 10'a çıktığı gözlemlenmektedir. Geleneksel yöntemlerle işlenen dersin ve uygulama sonunda metin yazdırılmadan önce verilen dökümanın bu durumla ilişkili olduğu düşünülebilir.

### Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi olan; deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazdıkları tarihsel metinlerdeki tarihsel analiz ve yorum becerileri alt kategorilerine göre yapılan kodlama sonuçlarının frekans ve yüzdeleri Tablo 24'de verilmiştir.

Geleneksel öğretim yöntemiyle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin ders öncesi ve sonrası yazdıkları metinlerde tarihsel analiz ve yorum becerilerini kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır alt problemine ilişkin tablo aşağıdaki gibidir:

**Tablo 24. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Yazmış Oldukları Metinlerindeki Tarihsel Analiz-Yorum Becerisi Kategorisinin Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması**

Tarihsel analiz ve yorum becerisi	Uygulama Öncesi Kontrol Grubu		Uygulama Sonrası Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
<b>A3:</b> Farklı neden-sonuç ilişkilerini bulma.	3	11,11%	5	18,52%
<b>A4:</b> Çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapma.	1	3,70%	1	3,70%
<b>A10:</b> Tarihte alınan kararların, tarihsel sürece etkileri hakkında hipotezler üretme.	1	3,70%	2	7,41%

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları metinlerindeki analiz ve yorum becerileri kategorilerine ait frekanslar incelendiğinde A3 kodlu “Farklı neden-sonuç ilişkilerini bulma” kategorisi frekansının 3’ten 5’e yükseldiği, A10 kodlu “tarihte alınan kararların, tarihsel sürece etkileri hakkında hipotezler üretme” kategorisi frekansının ise 1’den 2’ye çıktığı görülmektedir. Buna karşılık A4 kodlu “çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapma” kategorisinin frekansı aynı kalmıştır. Genel olarak incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel analiz ve yorum becerilerinde küçük bir artış gözlemlenmektedir. Geleneksel yöntemlerle işlenen dersin ve uygulama sonunda metin yazdırılmadan önce verilen dokümanın bu durumla ilişkili olduğu düşünülebilir.

### **On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın on birinci alt problemi olan; deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazdıkları metinlerdeki tarihsel kavrama becerileri alt kategorilerine göre yapılan kodlama sonuçlarının frekans ve yüzdeleri Tablo 25’de verilmiştir.

Analoji temelli etkinliklerle ders işleyen deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemleriyle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında yazmış oldukları metinlerindeki tarihsel kavrama becerisi kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır alt problemine ilişkin tablo aşağıdaki gibidir:

**Tablo 25. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrasında Yazmış Oldukları Metinlerindeki Tarihsel Kavrama Becerisi Kategorisinin Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması**

	Uygulama sonrası Deney Grubu		Uygulama Sonrası Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
<b>Tarihsel düşünme becerisi kategorisi</b>				
<b>Tarihsel kavrama becerisi</b>				
<b>K2:</b> Tarihsel bir olayın nerede olduğu, kimlerin yer aldığı, bu olayın sebep ve sonuçlarını belirtme	24	88,89%	23	85,19%
<b>K5:</b> Hayal gücünü kullanarak yazma	15	55,56%	10	37,03%
<b>K6:</b> Geçmişini kendi kavramlarıyla değerlendirme ve tarihsel kişilerle empati kurma	5	18,52%	2	7,41%

Uygulama sonunda analogi temelli etkinliklerle ders işleyen deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemlerle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama sonrasında yazmış oldukları metinlerindeki tarihsel kavrama becerisi kategorisinin frekans ve oranlarının karşılaştırıldığında deney grubu lehine belirgin bir fark görülmektedir. K2 kodlu “tarihsel bir olayın nerede olduğu, kimlerin yer aldığı, bu olayın sebep ve sonuçlarını belirtme” kategorisinde deney grubunun oranı 88,89% iken, kontrol grubu öğrencilerinin oranı 85,19% olarak görülmekte, yani %3lük bir artış gözlenmektedir. K5 kodlu “Hayal gücünü kullanarak yazma” kategorisinin oranına bakıldığında ise deney

grubu öğrencilerinin oranı 55,56% oranla, kontrol grubu öğrencilerin ise 37.03% olduğu ve aralarında 18,53 % fark olduğu görülmektedir.

K6 kodlu “Geçmiş kendi kavramlarıyla değerlendirme ve tarihsel kişilerle empati kurma” becerisinde de yine deney grubu öğrencilerinin (18,52%), kontrol grubu (7,41) öğrencilerinden daha yüksek oranda oldukları görülmektedir. Bu veriler dikkate alındığında, analogi temelli etkinliklerle ders işleyen deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemlerle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonunda yazmış oldukları metinlerindeki tarihsel kavrama becerisi kategorisi daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bu durumda, deney grubuna yapılan uygulamanın öğrencilerin tarihsel becerilerini geliştirmek konusunda etkili olduğu söylenebilir.

### **On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın on ikinci alt problemi olan; deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazdıkları metinlerdeki tarihsel kavrama becerileri alt kategorilerine göre yapılan kodlama sonuçlarının frekans ve yüzdeleri Tablo 12’de verilmiştir.

Analoji temelli etkinliklerle ders işleyen deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemleriyle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında yazmış oldukları metinlerindeki tarihsel analiz-yorum becerisi kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır alt problemine ilişkin tablo aşağıdaki gibidir:

**Tablo 26. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrasında Yazmış Oldukları Metinlerindeki Tarihsel Analiz-Yorum Becerisi Kategorisinin Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması**

	Uygulama sonrası Deney Grubu		Uygulama Sonrası Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
<b>Tarihsel analiz ve yorum becerisi</b>				
<b>A1:</b> Tarihteki şahsiyet, kurum ve düşüncelerin benzerlik ve farklılıklarını bulabilme	2	7,41%	0	0
<b>A2:</b> Geçmişteki insanların farklı inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirtme	2	7,41%	0	0
<b>A3:</b> Farklı neden-sonuç ilişkilerini bulma	5	18,52%	5	18,52%
<b>A4:</b> Çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapma	1	3,70%	1	3,70%
<b>A9:</b> Tarihçilerin geçmiş hakkında farklı yorumlarının olduğundan haberdar olma	5	18,52%	0	0
<b>A10:</b> Tarihte alınan kararların, tarihsel sürece etkileri hakkında hipotezler üretme	1	3,70%	2	7,41%

Tabloya göre uygulama sonunda analogi temelli etkinliklerle ders işleyen deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemlerle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında yazmış oldukları metinlerindeki tarihsel analiz- yorum becerisi kategorisinin frekans ve oranlarının karşılaştırıldığında deney grubu lehine belirgin bir fark görülmektedir.

Kontrol grubunun frekans ve yüzde tablosuna göre 0 değeri alan, yani yazmış oldukları metinlerde yer verilmeyen A1, A2 ve A9

kategorilerine deney grubu öğrenci metinlerinde rastlanmıştır. A1 kodlu “Tarihteki şahsiyet, kurum ve düşüncelerin benzerlik ve farklılıklarını bulabilme” ve A2 kodlu “Geçmişteki insanların farklı inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirtme” kategorileri kontrol grubunda kategorileri oranı 0 iken, deney grubunda A1 ve A2 kategorilerinin oranları 7,41% olarak görülmektedir. Bununla birlikte yine kontrol grubunda yer almayan A9 kodlu “Tarihçilerin geçmiş hakkında farklı yorumlarının olduğundan haberdar olma” kategorisinin deney grubundaki oranı 18,52%’dir. Bu karşılık deney ve kontrol grubunun eşit olduğu kategoriler de mevcuttur (A3ve A4). Fakat genel toplama bakıldığında analogi temelli etkinliklerle işlenen dersin geleneksel metotlarla işlenen derse nazaran, tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Tablolarda görülen sonuçlar aşağıdaki tabloda betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğrenci metinlerinden verilen örnekler ve açıklamalar aşağıdaki gibidir:

**Tablo 27. Tarihsel Kavrama, Analiz ve Yorum Kategorisi Betimsel Analiz Sonuçları**

<b>TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİ KATEGORİLERİ</b>	<b>Öğrenci Metinlerinden Örnekler ve Araştırmacı Yorumu</b>
<b>1. Analiz-Yorum</b>	
<b>2.1.Tarihteki şahsiyet, kurum ve düşüncelerin benzerlik ve farklılıklarını bulabilme</b>	<p><b>Ö3 ST:</b> <i>“Osmanlı devletini yıkılışa götüren etmenleri şu şekilde değerlendirebiliriz; (...) Osmanlı devleti bir çinarsa, ülkede ortaya çıkan rüşvet ve torpil olayları bir rüzgârdır geçmişte ve günümüzde olduğu gibi.”</i></p> <p>Öğrenci metninde, yer yer geçmişte yaşananlarla, güncel hayat arasında bağlantılar kurulmaya çalışılmış, sistem eleştirisi yapılmıştır. Bu sebeple tarihsel analiz yorum becerilerinden bir A1:Tarihteki şahsiyet, kurum ve düşüncelerin benzerlik ve farklılıklarını bulabilme” tarihsel analiz ve yorum becerisini kullandığı söylenebilir.</p> <p><b>D19ST:</b> <i>“Avrupa’da Reform Rönesans yaşanırken aynı dönemde Osmanlı bilimsel konularda geride kalmıştı.”</i></p> <p><b>D20ST:</b> <i>“(...) diğer ülkelerde Sanayi İnkılabı yapılırken fabrikalar kurularken, Osmanlının sadece elinde tarım ve ticareti vardı.”</i></p> <p>Her iki öğrenci metninde de aynı tarihler içinde Avrupa’daki devletlerin ve Osmanlı devletinin birinin bilim ve teknoloji ve sanayi konusunda ilerlediği diğerinin ise geride kaldığı ifade edilmiştir. Cümlelerin devamında konuyu genişletecek başka yorum yapılmamıştır fakat öğrenciler diğer devletler ile Osmanlı Devleti’nin arasında bir farklılık olduğunu anlatmaya çalışmışlardır. Bu bağlamda “farklılık” noktasında “Tarihteki şahsiyet, kurum ve düşüncelerin benzerlik ve farklılıklarını bulabilme” tarihsel analiz ve yorum becerisini kullandıkları söylenebilir.</p>
<b>2.2.Geçmişteki insanların farklı inançlarını, çıkarlarını,</b>	<p><b>D17 ST:</b> <i>“(...) yerli esnafı ve halkı olumsuz etkiledi (...) halkın çektiği ekonomik sıkıntılar (...) ayrıca hazine azalıp vergiler artınca halk mutsuzlaşmıştır.”</i></p>

**umutlarını ve korkularını belirtme**

*Halkın padişahlara ve merkezi otoriteye güveni sarsılmıştır.”*

**Ö3 ST:** “*Bunun dışında ülkede, toplum içinde oluşan huzursuzluk ve iç karışıklıklar kuraklık gibidir, çınarı içten içe kurutur.”*

**Ö20 ÖT:** “*Sarayda yetişen şehzadeler halktan uzak olduğu için halkın sorunlarından bir haberdirdi. Ayrıca olabilecek tehlikelere karşın valideleri ve devlet adamları tarafından devamlı koruma altında tutulmak zorundaydılar. Şehzadeler korumacı bir politikayla sarayda yetiştirildi.”*

Öğrencilerin yazdıkları metinlerinde, sıkıntı, mutsuzluk, huzursuzluk, korku gibi insani duygulardan bahsetmeleri “geçmişteki insanların farklı inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirtme” kategorisinde değerlendirilebilir.

**2.3.FARKLI NEDEN-SONUÇ İLİŞKİLERİNİ BULMA**

**Açıklama:**

Bu beceriye sahip öğrencilerden, neden-sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu göz önüne almaları beklenir:

- Tarihte bireyin ve tarihi şahsiyetlerin önemi,
- Ekonomik ve nesnel koşulların önemi
- Düşünceler, insan çıkarları ve inançlarının etkisi,
- Şansın ve tesadüfün rolünü de göz önüne alarak neden-sonuç ilişkisini analiz edebilirler.

**D1 ST:** “*Benim için devletin kalbi padişaktır. Eğer kalpte bozukluklar olursa vücut güçsüz kalır. Bu güçsüzlük onu ölüme götürür. Devletin göğüs kafesi kapıkuludur. Kalbi korur, o olmazsa kalp savunmasız kalır. Ağız vezirdir. Devletteki yanlışları söyler tavsiyeler verir. Osmanlı devletini çöküşe götüren etmenler (...) ve Sokullu'nun ölümüdür. Sokullu birkaç padişaha vezirlik yapmış başarılı ve Osmanlı'da önemli bir devlet adamıydı. Bence onun ölmesiyle yanlış kararlar alınmaya başlandı.”*

**D19 ST:** “*III. Selim ondan önceki padişahlara göre yeteneksizdi. III. Selim döneminde sadrazam olan Sokullu ise yaşadığı süre boyunca Osmanlı'yı ayakta tutmayı başarmıştır. Bence Sokullu'nun ölümünden sonra alınan yanlış kararlar sonucunda Osmanlı toprak kaybetmeye başlamıştır.”*

**D2 ST:** “*Bence Osmanlı'yı Hürrem bitirdi (...) şehzadeler sancağa çıkmadığı için deneyimsiz kişiler hükümdar oldu.”*



**Ö7 ST:** “(...) tahta sürekli genç kişilerin geçmesi, Osmanlı'nın Avrupa'yı örnek almak istememesi...”

**Ö23 ÖT:** “Osmanlı devletini yıkılışa götüren etmenlerden biri Kanuni'nin sınırları çok genişletmesi ve bütün dünyaya hakim olmak istemesidir.”

**Ö17 ÖT:** “(...) mesela III. Selim padişahlığı boyunca saraydan hiç çıkmadı, hiç savaşa gitmedi. Babası Kanuni Sultan Süleyman ise nerdeyse bütün dönemini savaşlarla geçirdi.”

**Ö20 ST:** “(...) yeniçeri ocağının bozulmasıyla ordu zayıfladı. Yeniçeri ocağına sünnet düğününde palyaçoluk yapan insanların alınmasından sonra rüşvet ve adam kayırmayla yeniçeri alınmaya başlandı.”

**D11 ÖT:** “(...) lale devrinde Osmanlı padişahları daha fazla sanata yönlendiği için de Osmanlı olumsuz etkilenmiştir.”

Tarihsel analiz ve yorum becerilerinden “Farklı neden-sonuç ilişkilerini bulma becerisi” kategorisi için öğrenci örnek metinlerinde en çok “tarihte bireyin ve tarihi şahsiyetlerin önemi” üzerinde durulduğu görülmektedir. Öğrenciler padişahların, vezirlerin, hanım sultanların tarihi sürece etkilerinden bahsetmişlerdir. Bu durumla ilgili şöyle bir yorum da yapılabilir. Ülke genelinde popüler olan tarihi dizilerin, sosyal medyada bahsi geçen haberlerin öğrenciler üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarına yapılan ankette “tarihle ilgili yazılı ya da görsel yayınları takip eder misiniz” sorusuna büyük çoğunluğun evet yanıtı verdiği düşünülürse bu tarz yayınların öğrenciler üzerindeki etkisinin büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca deneysel çalışma süresince ders esnasında öğrencilerin sık sık bu konularla ilgili sorular sorması ve yorumlar yapması da yine aynı durumu kanıtlamaktadır.

Bu konuya ilişkin olarak, öğrencilerin dönemin popüler dizisi Muhteşem Yüzyıl'dan etkilendikleri sonucuna ulaşmak mümkündür. . Ülke genelinde çok popüler olan tarihi dizilerin, sosyal medyada bahsi

---

geçen haberlerin öğrenciler üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca deneysel çalışma süresince ders esnasında öğrencilerin sık sık bu konularla ilgili sorular sorması ve yorumlar yapması da yine aynı durumu kanıtlamaktadır. Araştırmamızın, Muhteşem Yüzyıl dizisiyle ilgili Şeker ve Şimşek'in (2012) "kodlama-kodaçımı bağlamında muhteşem yüzyıl dizisinin lise öğrencileri üzerindeki etkilerine yönelik alımlama analizi" adlı çalışmasının sonuçlarıyla örtüşen noktaları vardır. Muhteşem yüzyıl dizisine ilişkin alımlama analizine katılan öğrencilerin diziyi egemen okumanın hâkim olduğu şekilde izlediği görülmüştür. Egemen okumanın daha çok Kanuni Sultan Süleyman'ın temsili üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Kimi öğrenciler Kanuni Sultan Süleyman'ı yalnızca dizide gördükleri şekilde zihinlerinde canlandırma eğilimi göstermiştir. Aynı durum dokümanlarını incelediğimiz deney ve kontrol grubu öğrencileri için de geçerlidir. Öğrencilerin büyük bir kısmı pek okuma yapmadan, ön bilgilerini de kullanmadan sadece diziyi ön plana alarak konuya hâkim oldukları için yazdıkları dokümanlarda sık sık kişileri (Kanuni Sultan Süleyman, Hürrem Sultan, III. Selim gibi) eleştirmek yoluna gitmişlerdir. Diğer taraftan bahsi geçen diziyi takip etmek öğrencilerde bir merak duygusu uyandırması bakımından faydalı olabileceği düşünülebilir. Özellikle 10. Sınıf tarih konularının büyük bir kısmını içeren dizinin gerek görseiliği gerek de akılda kalıcılığı düşünüldüğünde tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye katkıda bulunacağı söylenebilir. Çencen ve Özcan'ın (2013) yapmış oldukları Günümüz Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Ders Kitabı İle Muhteşem Yüzyıl İsimli Televizyon Dizisindeki "Kanuni Sultan Süleyman Dönemi" Söylemlerinin Gösterge Bilimsel Açından Karşılaştırılması isimli çalışmasında Muhteşem Yüzyıl" dizisinde ve 10. sınıf tarih ders kitabındaki söylemler dönemin Osmanlı Devleti'nin zengin, ihtişamlı ve kültür-sanat alanında yetkin olduğu yönünde olduğu sonucuna varılmıştır. Ders

---

kitaplarından ya da öğretmenlerinin anlatımlarından Osmanlı dönemine ait öğeleri tam olarak gözlerinde canlandıramayacak öğrenciler için bu tarz bir yayının faydalı olabileceği söylenebilir. Çalışmamızın deneysel kısmında öğrencilerle yapılan etkinliklerde, kavramlarla ilgili yaptıkları yorumlarda ve yazdıkları dokümanlarda yine dizinin etkileri gözlenmiştir.

**D14 ST:** “*Osmanlının kemikleri, Türk kültürüdür. Devleti ayakta tutan bu kültürdür (...) mesela Türk kadınlarıyla değil de başka kadınlarla evlendirilmeleri bir sorun bence..*”

Bu cümlede çok açık olmasa da Osmanlı yöneticilerinin farklı kültürlerin etkisinde kaldığından, Osmanlı devletinin öz kültüründen uzaklaştığından bahsediliyor. Osmanlı devletini yıkılışa götüren etmenler sıralandığında belki de çoğu kişiye ilginç gelebilecek bu yorumla öğrenci farklı bir noktaya parmak basmıştır. Bu yorum ise “düşünceler, insan çıkarları ve inançlarının etkisi” bağlamında değerlendirilebilir. Aynı kategoriye ilişkin olarak;

**Ö14 ÖT:** “*Osmanlı Avrupa’ya gâvur diyerek oradaki gelişmeleri takip etmedi de ele alınabilir.*” Bu cümlede de öğrencinin kendine göre bir yorum geliştirmiş olduğu düşünülebilir. “Düşünceler, insan çıkarları ve inançlarının etkisi bazında farklı sebep sonuç ilişkileri bulma becerisi”ni kullandığı söylenebilir.

---

2.4.Çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapma.

**D15:** “*(...) bir ülkeyi yok etmek istersek buna iç işlerini bozarak başlayabiliriz. Hatta günümüzde sömürgeci veya mandacılık yapan güçlü devletlerin diğer devletler üzerindeki taktiği de budur.*”

Öğrenci metnindeki kısa açıklama içinde Osmanlı Devleti’nde yaşananların hali hazırda günümüz dünyasında da yaşandığı ifade edilmiştir. Yapılan etkinliklerde de öğrenci yorumlarında sık sık günümüz Türkiye’si ya da Ortadoğu’da yaşananların geçmişte yaşananlarla karşılaştırmalar yapıldığı gözlemlenmiştir.

---

2.9.Tarihçilerin geçmiş hakkında farklı yorumlarının olduğundan haberdar olma.

**D8 ST:** “Duraklama döneminde değişen veraset sistemine yani ekber erşet sistemine geçilmiş ve yaşça büyük olan şehzade tahta geçmiştir. Bu bir bakıma, bazı tarihçilere göre iyi bir şey olmakla beraber şehzadeler sancağa çıkmadıkları için deneyimsizleşmişlerdir.”

**D9 ST:** “kimilerine göre ekber erşet sistemiyle taht kavgaları engellenmiştir fakat tecrübesiz kişiler hükümdar olmuştur.”

2.10.Tarihte alınan kararların, tarihsel süreç etkileri hakkında hipotezler üretme.

**D17 ST:** “(...) bu dönemde enflasyon ortaya çıktı ve kapitülasyonlar verildi bu da yerli esnafı ve halkı olumsuz etkiledi. Bu dönemde başlayan ekonomik sıkıntılar bence ülkenin çöküşünün en önemli nedenidir. Daha sonra yapılan ayaklanmalar ve ekonomik nedenli celali isyanları da bunun kanıtlarındandır. (...) Örneğin Balta limanı antlaşması”

**Ö3 ST:** “Osmanlı ulu bir çınar (...) Osmanlıda ıslahat hareketleri yapılmaya başlamıştır. Bu ıslahat hareketleri ise su gibidir. Bu su yetersiz olabilir, o zaman çınar yeterince sulanmaz veya sulanma yolu yanlış seçilirse bu kez de çınar yine zarar görür.”

**D20 ST:** “Osmanlı devletini yıkılışa götüren etmenler (...) Osmanlı'nın bu sorunların üstesinden gelme gibi bir şansı vardı fakat bence denemediler. Devlet kötürüm kaldı ve dayanamayıp yıkıldı. Devletin düzeltilebilme şansları:

1. Askeri alanda yapılmamış olan denetimler yapılsaydı,

2. Bu kararlar alınırken geleceği gören birinin olması gerekirdi.

3. Çıkarılan yasalar tekrar gözden geçirilmeliydi.

4. Devletin halkı düşünüp öyle hareket etmesi gerekirdi.

5. Ağır vergiler ve yabancılara tanınan ayrıcalıklar olmasaydı bu sorunlar ortaya çıkmazdı.”

Deney grubu son metinlerden olan bu alıntıda (D20 ST); öğrenci metnin ilk paragraflarında Osmanlı Devleti'nin duraklama döneminden gerileme dönemine kadar yaşanan gelişmeler kısa ve öz şekilde ele alınmıştır. Öğrenci bu gelişmelerden

bahsettikten sonra kendine göre devletin o dönemde uyguladığı politikaları, alınan kararları eleştirmiş ve muhtemel çözüm önerileri getirmiştir. Öğrencinin doğru ya da yanlış bu tarz eleştirel bir yaklaşımla yazıyor olmasının tarihsel düşünce becerileri ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Çünkü öğrenci kitaplarda okuduğu ya da öğretmenin söylediği ile yetinmeyip duruma ilişkin hipotez üretmektedir. Bu sebeple bu alıntının “A10: Tarihte alınan kararların, tarihsel sürece etkileri hakkında hipotezler üretme” ile ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca cümlelerinde “bence” kelimesinin geçmesinin ve öğrencinin kendini yerine koyarak durumu kendi kavramlarıyla açıklaması “K6: Geçmiş kendi kavramlarıyla değerlendirme ve tarihsel kişilerle empati kurma becerisi” ile ilişkilendirilebilir.

## TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİ KATEGORİLERİ

### 1.Tarihsel Kavrama

1.2. Tarihsel bir olayın nerede olduğu, kimlerin yer aldığı, bu olayın sebep ve sonuçlarını belirtme.

**D11 ST:** “Coğrafi keşifler sebebiyle Akdeniz limanlarının önemini kaybetmesi de ekonomik yönden büyük kayıplara uğrattı. Ekonomi zayıflayınca da işçilerin maaşlarını ödemekte güçlük çekildi bu da mesleki alanda gerilemeye sebep oldu.”

**D10- ÖT:** “Süreç, Sokullu'nun ölümüyle başlamış, 1699 Karlofça antlaşmasıyla sona ermiştir.”

1.5.Hayal gücünü kullanarak yazma.

**D18 ST:** “Böbrekler Osmanlı devletinin mahkemesi gibidir. Vücuda zarar verenleri ayırıştır ve atar. O olmazsa vücut zarar görür. Osmanlı devletinin hukuki alanda yaşadığı problemler de böbreklerde sorun yaşamaları gibidir. Vücuda girip zarar veren şeyleri atar böbrek ayırt edemez atamaz hale gelmiştir. Eğer Osmanlı adalet mekanizması son dönemlerinde iyi işleseydi işler yoluna girebilirdi.”

**Ö25 ST:** “Osmanlı devleti gençliğinde çok güçlüdür. Gün geçtikçe daha çok güçlenir. Daha sonra alkol ve sigaraya başlamıştır. Artık damarlarında

*tıkanıklık olmaya başlamıştır. Yani verilen kapitülasyonlar sigara gibi vücuda zarar vermeye başlamıştır.*

*Sigara ve alkol vücudu içten içe öldürecektir.”*

**Ö18ST:** “(...) Osmanlı devletinin beyinde büyüyen bir tümör vardı. Her yıl operasyonla temizleniyor ama tam olarak kaybolmuyor. Bu tümör en sonunda beyni etkileyerek diğer organların çalışmasını da durduruyor aynı Osmanlı Devleti'nin son yıllarında yaşadığı gibi.”

**D6ST:** “(...) Osmanlı halkı, Osmanlı'nın kanı gibidir.”

**Ö20ST:** “(...) devleti sınır güvenliği insan vücudunun derisi gibidir. Deride ortaya çıkan yaralar, problemler onarılmazsa yaralar gitgide büyür ve bu durum organ kaybına bile neden olabilir”

**D1ST:** “Osmanlının akciğerleri, askerlerdir. Çünkü Osmanlı halkına ve ülkeye nefes aldırان askerlerdir. Askerler savaşı kazanınca ülke ferahlar, kaybedince ülkenin nefesi kesilir.”

**Ö14:** “Osmanlı kuruluş ve gelişme döneminde temiz bir akciğerdir ergenlikte (duraklama dönemi) sigaraya başlamış, gerileme döneminde 20 yıldır sigara içen akciğer gibi olmuştur.”

**D10ST:** “(...) devletin omurgası halktır. Devlet bu omurganın üzerinde dik durur.”

**Ö9ST:** “(...) yeniçeriler apandisit gibidir, patlayıp (isyan edip) tüm devlete zarar verebilirler.”

**Ö9ST:** “Osmanlı devleti insan vücudu gibi düşünürsek, deri kas ve kemikleri Osmanlının askeri gücüdür. Her türlü saldırı anında onlar görev yapar vücudu korur. Zaman geçtikçe zayıflar.”

**Ö15ST:** “(...) adam kayırma, rüşvet, yolsuzluklar azar azar başlanan sigara gibi Osmanlı'ya girmiş ve artık dönülemez bir hale gelmiştir.”

---

**D3ST:** “Osmanlı devletini yıkılışa götüren etmenleri şu şekilde değerlendirebiliriz. Osmanlı devleti bir çınarsa, ülkede ortaya çıkan rüşvet ve torpil olayları bir rüzgârdır (geçmişte ve günümüzde de olduğu gibi). Bu rüzgar ilk zamanlar hafif eser, bazen de şiddetli. Bu çınar bu rüzgarlarla eğilmez. Bunun dışında ülkede, toplum içinde oluşan huzursuzluk ve iç karışıklıklar kuraklık gibidir, çınarı içten içe kurutur. Dış devletler yani dış güçler ise ormancıdır, onlar çınarın kökünü kazımaya çalışır. Osmanlıda ıslahat hareketleri yapılmaya başlamıştır. Bu ıslahat hareketleri ise su gibidir. Bu su yetersiz olabilir, o zaman çınar yeterince sulanmaz veya sulanma yolu yanlış seçilirse bu kez de çınar yine zarar görür. Yani ulu çınar Osmanlı ne kadar güçlü ne kadar köklü olursa olsun etrafındaki etmenlere karşı koyamamıştır.”

**D1ST:** “(...) benim için devletin kalbi padişahtır. Eğer kalpte bozukluklar olursa vücut güçsüz kalır. Bu güçsüzlük onu ölüme götürür. Devletin göğüs kafesi kapıkuludur. Kalbi korur, o olmazsa kalp savunmasız kalır. Ağız vezirdir. Devletteki yanlışları söyler tavsiyeler verir.”

**D22:** “Osmanlı devleti kum taneciklerinin meydana geldi o minik kum taneleri ıstıldı, birbirleri ile kaynaştırıldı ve ortaya sağlam bir cam, temelleri iyi bir cam çıktı. Bu cam yıllarca evin başköşesinde durdu tıpkı Osmanlı'nın dünyanın en güçlü imparatorluğu olduğu ve yüzyıllarca sapasağlam ayakta durduğu gibi. Sonra bir gün eve gelen ansız misafirler bu çok güzel cama çarptılar cam yere düştü ama kırılmadı sadece üstünde küçük bir çatlak oluştu tıpkı Osmanlı'nın ansızın ortaya çıkan ve yüzyıllar boyunca süren savaştığı devletler gibi. Ama Osmanlı yıkılmadı sadece iç karışıklıklar çıktı ve kendi içinde savaşmaya başladı. Aradan yıllar geçti ve bu güzel camın yerini eve yeni alınan cam porselenler aldı. Cam bir köşede sessizce ömrümü çürüttü tıpkı Osmanlıda yerli malının değerini kaybetmesi ve Avrupa mallarının Osmanlı pazarına girmesi gibi. Uzun süren günler sonunda bu cam gitgide değersiz bir eşya oldu bu evde. Hatta yeri değiştirildi ve kimsenin umurunda olmadı tıpkı Osmanlı zamanında ticaret yollarının değişmesi ve

---

*coğrafi keşiflerle ipek ve baharat yolunun değerini kaybetmesi gibi. Ve sonra bir gün bu kalitesini yavaş yavaş kaybeden cam evin çocukları tarafından düşürüldü paramparça oldu tıpkı Osmanlı'da çıkan taht kavgaları gibi böylece Osmanlı bu evde ömrünü doldurdu ve geriye kalan cam parçaları da çöpe atıldı.”*

**D15 ST:** “(...) kapitülasyonlar sevgiliye benzer. Fazla yüz verirsen tepene çıkar.”

Yorum: Öğrenci metinlerinin büyük bir çoğunluğunda öğrencilerin hayalgüçlerini kullanarak yazdıkları görülmektedir. Tarih derslerinde öğrencilerin belirli hususlara dikkat etmeleri, tarihsel konulara ilişkin sorulara mantıklı yanıtlar yazmaları beklenmektedir. Fakat tarihsel düşünme becerilerini dikkate alan yeni tarih eğitimi, öğrencilerin tarih sorularına mantıklı cevaplar verirken aynı zamanda kendi fikirlerini de katmalarını beklemektedir. Bu noktada, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun verilen soruya belirli bir mantık çerçevesinde yanıt yazdıkları, bununla birlikte hayal güçlerini de kullanarak konuya ilişkin kendi yorumlarını da kattıkları görülmektedir. Bazı öğrencilerin ise yanıtlarında kendilerine göre bir yorum geliştirdikleri ve mantık sınırından bir nebze çıktıkları düşünülmektedir.

1.6.Geçmiş kendi kavramlarıyla düşünme ve tarihsel kişilerle empati kurma.

**D23 ÖT:** “(...) *şehzadelerin sarayda yetiştirilmesiyle tecrübesiz ve korkak olması*”

**Ö22 ÖT:** “*Osmanlı kendini hep zirvede görüyordu. Başkalarına gavur gözüyle bakıyordu.*”

**Ö22 ST:** “(...) savaşlar bitince işsiz kalan askerler, halktan haraç almaya başladılar. Yani eşkıyalık yaptılar, halkın huzuru bozuldu.

**Ö4 ST:** insanların zaman içinde dinden uzaklaşması...

**D16 ST:** vergi artınca halk memnun olmamıştır.

**D15 ST:** kapitülasyonlar sevgiliye benzer. Fazla yüz verirsen tepene çıkar.

**D20 ST:** Osmanlının bu sorunların üstesinden gelme gibi bir şansı vardı fakat bence denemediler.

**D1 ÖT:** Bir de bana göre Osmanlı'nın bakış açısı da çöküşüne sebep oldu.



---

**D14:** İsyandar ayrılık gibidir. Elbet bastırılır acısı veya izleri. Önemli olan ders çıkarıp geçmişimizin geleceğimize yön vermesini sağlamaktır.

---

\* Ö: Kontrol Grubu Öğrencisi , D: Deney Grubu Öğrencisi, ÖM: Ön metin, SM: Son metin

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırmada öncelikle, tarih öğretiminde yeni yaklaşımlar üzerinde durulmuş ve farklı bir yöntem olarak analogi yöntemi açıklanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlik örneklerinden yola çıkarak, bu tarz etkinliklerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirebilmesi hususunda bilgilere yer verilmiştir. Araştırma, Ankara’da bir devlet okulunda 2013-2014 yılı bahar döneminde yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama safhası toplam on hafta sürmüş ve “XVII. Yüzyılda Değişim ve Diploması” ile “En Uzun Yüzyıl” ünitelerinin öğretilimi sürecinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan analogi temelli etkinlikler kullanılırken, kontrol grubunda ise dersler, ders kitabı merkezli bir süreçte yapılmıştır. Uygulama süresince yapılanların ayrıntılarıyla anlatıldığı araştırmanın neticesinde, analogi temelli etkinliklerin tarih derslerinde kullanılmasının, öğrencilerin başarısına, tarih dersine karşı tutumlarına ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **Sonuç**

Araştırma için yapılan çalışmalar neticesinde toplam 12 alt probleme ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan başarı ve tutum ile ilgili olanlar nicel yöntemle, nitel veriler ise nitel analizle elde edilmiştir. Başarı, tutum ve tarihsel düşünme becerileri şeklinde üç ana tema içinde değerlendirilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur;

- Analoji temelli etkinliklerle yapılan “uygulama öncesi ve sonrası deney grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır” alt problemi için yapılan analiz neticesinde, deney grubu öğrencilerinin başarılarında, yapılan çalışma sonunda artış olduğu görülmüştür. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda öğrencilerin fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında anlamlı bir farkın bulunduğu gözlemlenmektedir ( $z=2.95$ ,  $p>.05$ ). Buna göre deney grubuna uygulanan analoji temelli etkinliklerle yapılan eğitimin, grubun başarı puanlarında anlamlı bir değişim meydana getirmiş olduğu görülmüştür. Buna karşılık kontrol grubu öğrencilerinin de on haftalık süreç sonunda başarı seviyelerini artırdıkları görülmüştür. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılan analiz sonucunda fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında anlamlı bir farkın bulunduğu gözlenmiştir ( $z=2.48$ ,  $p>.05$ ). Buna göre kontrol grubuna uygulanan ders kitabı merkezli, geleneksel öğretim metotlarının kullanıldığı eğitimin, grubun başarı puanlarında anlamlı bir değişim meydana getirmiş olduğu görülmektedir. Yeni ders kitaplarındaki aktif etkinlikler ve derste kullanılan yöntemin de başarıyı olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Buna karşılık deney ve kontrol grubunun son test başarı puanları karşılaştırıldığında aralarında az bir fark olmasına rağmen, deney grubunun daha yüksek başarı puanı aldığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre analoji temelli etkinliklerin tarih öğretimi esnasında kullanılmasının öğrencilerin başarılarında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Fakat geleneksel yöntemlerle işlenen dersin ve içinde aktif etkinlikler

bulunan Tarih 10 isimli ders kitabının da öğrencilerin başarılarında etkili olduğu görülmüştür.

- Öğrencilerin okulda sık sık başarı testlerine maruz kalmakta olmaları, bu tarz testlere karşı olumsuz tepkiler vermelerine yol açtığı gözlenmiştir. Deney grubunun da kontrol grubunun da uygulama sonrasında başarı oranlarını artırdıkları fakat testi çözerken çok istekli olmadıkları gözlenmiştir.
- Tarih dersinde analogi temelli etkinliklerle yapılan uygulama öncesi ve sonrası deney grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır alt problemi için yapılan analiz neticesinde, deney grubu öğrencilerinin tarih dersine ilişkin tutum puanlarında, yapılan çalışma sonunda artış olduğu görülmüştür. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında anlamlı bir farkın bulunduğu gözlemlenmektedir ( $z=3.11$ ,  $p>.05$ ). Buna göre deney grubuna uygulanan analogi temelli etkinliklerle yapılan eğitimin, grubun tutum puanlarında anlamlı bir değişim meydana getirmiş olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, deney grubunda uygulanan eğitimin, öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Buna karşılık kontrol grubu öğrencileri, on haftalık süreyi kapsayan uygulama safhasında, derse karşı tutumlarında artış bir artış gösterememiştir. Öğrencilerin tarih dersine ilişkin tutum ölçeğinde, Ffark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında anlamlı bir farkın bulunmadığı gözlemlenmiştir ( $z=1.81$ ,  $p>.05$ ). Buna göre kontrol grubuna geleneksel öğretim metotlarının kullanıldığı eğitimin

grubun tutum puanlarında anlamlı bir değişim meydana getirmemiş olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının puanları karşılaştırıldığında ise deney grubu lehine bir sonuç çıkmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında analogi temelli etkinliklerle ders işleyen deney grubu öğrencilerinin ders kitabı eksenli geleneksel öğretim metotları ile ders işleyen kontrol grubu öğrencilerine göre derse karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Bir başka deyişle analogi temelli etkinliklerle işlenen dersin, öğrencilerin tarih dersine karşı ilgilerini artırdığı ortaya çıkmıştır.

- Derslerde farklı yöntemler denenmesinin öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarında yüksek etkiye sahip olduğu görülmüştür. Uygulama esnasında öğrencilerin yaptıkları olumlu yorumlar ve etkinliklere hazırlıklı gelmeleri ve ilgili olmalarının bu durumla ilişkili olduğu düşünülmektedir.
- Araştırmanın nitel analiz sonuçlarında ise tarih derslerinde alındığında analogi temelli etkinliklerle ders işleyen öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür.
- Öğrenciler yazmış oldukları tarihsel metinlerde uygulama öncesinde de tarihsel düşünme becerilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır fakat deney grubu öğrencilerinin hem tarihsel kavrama hem de tarihsel analiz ve yorum becerilerinde yüksek oranda değişiklik olduğu görülmüştür.
- Deney grubu öğrencilerin tarihsel kavrama becerilerinden en fazla “hayal gücünü kullanarak yazma” becerisini geliştirdikleri

görülmüştür. Buna ilaveten öğrencilerin “tarihsel bir olayın nerede olduğu, kimlerin yer aldığı, bu olayın sebep ve sonuçlarını belirtme ve geçmişi kendi kavramlarıyla değerlendirme ve tarihsel kişilerle empati kurma” becerilerini kullanmakta da artış olduğu görülmüştür.

- Öğrenci metinlerindeki tarihsel analiz becerileri analiz edildiğinde ise bazı becerilerin iki grupta da eşit olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşılık deney grubu öğrencilerinin “tarihçilerin geçmiş hakkında farklı yorumlarının olduğundan haberdar olma, tarihteki şahsiyet, kurum ve düşüncelerin benzerlik ve farklılıklarını bulabilme ve geçmişteki insanların farklı inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirtme” becerilerini kullanım sıklıkları kontrol grubundan yüksek çıkmıştır.
- Öğrencilerin analogi temelli etkinliklere oldukça ilgili bir şekilde katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir.
- Bazı öğrencilerin yazmış oldukları tarihsel metinlerde popüler kültürün, filmlerin ve dizilerin etkisi olduğu görülmüştür. Bu verilerle bağlantılı olarak öğrencilerin öğretim süreçlerinde dış etmenlerin de oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile uygulamaya katılan öğrencilerin deneysel çalışma öncesinde yapılan bilgi formundan çıkan sonuç örtüşmektedir. Bilgi formunda evinizde internet var mı sorusuna çok sayıda öğrencinin evet demesi, öğrencilerin çoğunluğun aktif sosyal medya kullanıcısı olduğu ile bağlantılıdır. Ayrıca uygulama esnasında öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin, görsel

ve yazılı medyadan da tarihle ilgili yayınları takip ettikleri ortaya çıkmıştır.

- Araştırmanın neticesinde analogilerin tarih öğretiminde kullanılabilir bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bu yöntemi kullanılmasında çeşitli riskler de olduğu görülmüştür.
- Uygulamalar esnasında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun etkinliklere aktif olarak katıldıkları, grup çalışmalarında üzerlerine düşen sorumlulukları yaptıkları görülmüştür. Bu sonuç ile bu tarz etkinliklerin öğrencilerde sorumluluk ve görev bilincini artırdığı düşünülebilir.
- Yapılan etkinliklerde ve öğrencilerin yazdıkları tarihsel metinlerde, öğrencilerin büyük oranda yaratıcı fikirler ortaya attığı görülmüştür.
- Etkinlikler esnasında öğrenciler, kendilerine verilen görevleri yerine getirirken zaman zaman internet teknolojilerini kullanmak durumunda kalmışlardır. Uygulamanın aynı zamanda öğrencilerin internet teknolojilerini etkin kullanabilme becerilerini de geliştirebileceği düşünülmektedir.
- Uygulama esnasında araştırmacı sınıftaki tüm öğrencileri derse aktif katılım konusunda motive etmeye çalışmıştır. Bu durumun öğrencilerde kendine güven duygusunu artırabileceği düşünülmektedir.

## Öneriler

- Sosyal bilimlerin temel öğelerinden biri olan tarih derslerinde konuya ilişkin, öğrencileri merkeze alan etkinliklerin, öğrencilerin derste olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacakları düşünülmektedir. Bu bağlamda bu alanda çeşitli etkinlikler geliştirilebilir.
- Tarih derslerinin sadece bilgi aktarma olarak düşünüldüğü, öğretmenin kılavuz öğrencinin sadece alıcı gibi olduğu derslerin yerine ülkemizdeki yeni tarih programlarının da desteklediği üzere eleştiren, sorgulayan, yorum yapabilen öğrenciler olması için çaba sarf edilmelidir. Tarih dersleri bu tarz çalışmaların yapılabilmesi için uygun olarak düşünülmektedir.
- Tarih öğretiminde farklı bir yöntem olarak analogiler bazı tarihsel konularda ilgi uyandırmak için kullanılmaktadır. Derslere giriş etkinliği olarak ya da bir tartışma başlatmak için öğrencilerin düşüncelerini sağlamak amacıyla analogik bir soru ortaya atılabilir.
- Araştırmanın sonucunda analogilerle ilgili etkinliklerin, öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerini geliştirebildiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuca dayanarak, dersleri öğrencilerle etkileşimli bir şekilde işlemek isteyen öğretmenlerin, ders konularına ilişkin hazır örneklerden faydalanması ya da hazır şablonlardan yola çıkarak özgün etkinlikler de geliştirmeleri tavsiye edilmektedir. Etkinlik geliştirme sürecinde eğer öğrenciler de aktif rol oynarsa



ve onlara da sorumluluk verilirse öğrencilerin yaratıcı düşünceleri ve sorumluluk alma becerileri geliştirilebilir.

- Derslerinde analogileri kullanmak isteyen öğretmenler için temel ilkeler belirlenmiştir. Analoji temelli etkinlikler hazırlamak isteyen eğitimcilerin dikkat etmesi gereken hususlar:

-İçerik ve hedef iyi belirlenmesi,

-Bilinmeyen yeni kavram için, tanıdık analoglar kullanılması,

-Soyut yeni hedef kavram için, somut analog kullanılması,

-Yeni kavramın yapısı ile ilişkilendirilebilen bağlantılar seçilmesi,

-Öğrencilerin karakteristik özellikleri, ön bilgilerinin dikkate alınması tavsiye edilmektedir.

- Özellikle hassas konuları içeren tarih derslerinde analogileri seçerken titiz davranılması gerektiği düşünülmektedir.
- Analogilerin hatalı kullanılması, tarihi olayların manipüle edilmesi, tarihin siyasi ya da kişisel çıkarlar için kullanılabilmesi neticelerini doğurabilir. Bu sebeple derslerinde analogi yöntemini kullanmak isteyen eğitimciler konu hakkında araştırma yapmalı, öğrencileri yanlış yönlendirmekten kaçınmalıdırlar.
- Araştırma kapsamında tarih öğretimine yönelik projelerden bahsedilmiştir. Üniversitelerde, akademisyenlerin bu tarz projeleri duymasının ve katılımcı olmalarının, öğretmenlere göre biraz daha kolay olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple bu tarz

projelerin çeşitli platformlarda yaygınlaştırılması, öğretmenlerin bu tarz projelerde yer almalarının kendilerini geliştirmeleri açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

- Bu araştırmanın farklı öğrenci düzeylerinde ya da sosyal alanlardan farklı derslerde de yapılabileceği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akhun, İ. (1982). Sınav türleri ve bunların bilgiyi ölçme değerleri. *Ankara Üniversitesi Dergisi*, 40 (582), 311-320. 01.05.2013 tarihinde <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/512/6316.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Aksan, D.(2009). *Anlambilim*. Ankara: Engin.
- Aksan, D.(1982). *Her yönüyle Dil*, Ankara: TDK.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı (6. Baskı)*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Ata, B. (2002). Bahaddin Yediyıldız ile tarih öğretimi konusunda söyleşi, *Türk Yurdu Dergisi*, 175, 49-53.
- Ata, B. (2008). Türk Tarih Öğretmen Adaylarının Tarih Eğitiminde Analoji Anlayışları. Mustafa Safran, Dursun Dilek (Eds. ), 21. *Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* içinde (s. 302-316). Ankara: Yeni İnsan.
- Ata, B. (1999). İngiltere’de Piaget ve Bruner’in görüşlerinin ilköğretimde tarih öğretimine yansımaları üzerine bir araştırma, *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 44–51.
- Aubuson P. J. (2006). *Metaphor and analogy in science education*. Netherlands: Springer.
- Balcı, A. (2001) *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA
- Baysal, Z. N. V & Öztürk, C. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde süreç odaklı öğretim yaklaşımı: Probleme dayalı öğrenme. A. Oktay &

- Ö. Polat Unutkan (Eds.), *İlköğretim çağına genel bir bakış içinde* (s. 265-278). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Bilaloğlu, R. G. (2006). *Altı Yaş Çocuklarına Bağışıklık Sisteminin Analoji ile Öğretiminin Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Adana.
- Bilgin, İ. V & Geban, Ö. (2001). Benzeşim (analoji) yöntemi kullanarak lise 2. sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 26–32.
- Black J. & Macrauld D. (1997). *Studying History*, London: Macmillan Pub.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1982). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Philadelphia: Allyn & Bacon Pub.
- Borries, B. (2009). *Competence in historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon*, Symcox L. & Wilschut A. (Ed.), National History Standards, (s. 265-283), IAP, North Carolina USA.
- Brown, D., & Clement, J. (1989). Overcoming misconceptions via analogical reasoning: factors influencing understanding in a teaching experiment., *Instructional Science*, 18, 237-261.
- Brown, D. E. (1992). Using examples and analogies to remediate misconceptions in physics: factors influencing conceptual change, *Journal of Research in Science Teaching* 29-1, 17-34.

- Burke P. (2002). *Fransız Tarih Devrimi: Annales Okulu*. (Çev: Mehmet Küçük), Ankara: Doğu-Batı Yay.
- Burke, Bloch, Febvre, Braudel, Mc Lennan vd (2007). *Tarih ve Tarihçi* (derleyen A. Boratav). Kırmızı Yayınları, İstanbul.
- Cazgır, V., Genç, İ., Çelik, M., Genç, C & Türedi, Ş. (2010). *Ortaöğretim Tarih 10*, İstanbul: Devlet Kitapları Bediralp Matbaacılık.
- Clement, J. (1983). Use of analogies and spatial transformations by experts in solving mathematics problems. *Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, North American Chapter, Montreal. 09.09.2013 tarihinde <http://people.umass.edu/~clement/pdf/Use%20of%20Analogies> adresinden erişilmiştir.
- Clement, J. & M. J. (2003). Should different types of analogies be treated differently in instruction? *Observations from a middle-school life science curriculum*. 09.09.2013 tarihinde [http://www-unix.oit.umass.edu/~clement/pdf/mj\\_narst.pdf](http://www-unix.oit.umass.edu/~clement/pdf/mj_narst.pdf) adresinden tarihinde erişilmiştir.
- Coelho, Ivo (2010). "Analogy." *acpi encyclopedia of philosophy*. Ed. Johnson J. Puthenpurackal. Bangalore: ATC.
- Çelebi, K. (1982), *Düstürü'l-amel li ıslahi'l-halel*, (A. Can Hazırlayan), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 2006(2), 269-283.
- Çençen, N. & Demir, Ö (2013). Günümüz ortaöğretim 10. Sınıf tarih ders kitabı ile muhteşem yüzyıl isimli televizyon dizisindeki

"Kanuni Sultan Süleyman Dönemi" söylemlerinin gösterge bilimsel açıdan karşılaştırılması, *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 76,101.

Çıray, F. (2010). *İlköğretimde disiplinler arası analogi tabanlı öğretimin öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çimen, S. (1999). *Okul öncesi eğitiminde analogi*, Yayınlanmamış seminer raporu. Ankara.

Çimen, S. V. & Baran, G. (2000). *Fen kavramlarının öğretiminde analoginin kullanımı ve öğretmen rolü*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Çanakkale: Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Çulha Özbaş, B.(2010). *12-14 yaş grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme gelişimi ve tarihsel kanıt kullanımı*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demircioğlu, İ.H. (2006). Avrupa birliği ülkeleri ve Türkiye'de tarih öğretiminin genel amaçlarının karşılaştırmalı bir değerlendirmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 16(2), 133-146.

Demircioğlu, İ.H. (2007). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Demircioğlu, İ.H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 184 (Güz),228-239.

- Demircioğlu, İ. H. (2012). *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem.
- DES, (1985). *History in the primary and secondary years*. Londra: HMSO.
- Dewey, J (2000). Temel eğitimde tarihin amacı, (Çev.: Bahri Ata) *Millî Eğitim Dergisi*, 147 (2), 43-45.
- Dikmenli, M. & Kıray, S. A. (2007). *İlköğretim fen ve teknoloji ders kitaplarında kullanılan analogilerin analizi*, 7th International Educational Technology Conference. Near East University, KKTC. 11.10.2013 tarihinde [http://www.academia.edu/3569510/%C4%B0lkogretim\\_fen\\_ve\\_teknoloji\\_ders\\_kitaplarinda\\_kullanilan\\_analogilerin\\_analizi](http://www.academia.edu/3569510/%C4%B0lkogretim_fen_ve_teknoloji_ders_kitaplarinda_kullanilan_analogilerin_analizi) adresinden tarihinde erişilmiştir.
- Dilber, R. (2006). *Fizik öğretiminde analogi kullanımının ve kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarının giderilmesine ve öğrenci başarısına etkisinin araştırılması*, Doktora Tezi, Erzurum Üniversitesi Ortaöğretim Fen Ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü Fizik Anabilim Dalı, Erzurum.
- Dilek, D. (2002). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünme Gelişimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi (3. baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları
- Dilek, D. (2000). Öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimi: tarih derslerinde öğrenme ve anlama. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 50-54. 18.10.2014'de [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/145/dilek.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/dilek.htm) sayfasından erişilmiştir.

- Demirci Güler, M. P. (2007). *Fen öğretiminde kullanılan analogiler, analogi kullanımının öğrenci başarısı, tutumu ve bilginin kalıcılığına etkisinin araştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinç, E. (2010), Tartışma yönteminin tarih derslerinde kullanılması, Safran M.(Ed). *Tarih nasıl öğretilir*, İstanbul: Yeni İnsan Kitabevi.
- Dinç, E. (2009), Etkili tarih öğretimi, *Gazi Eğitim Dergisi*, 5-78, <http://gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2009/5/78.pdf> adresinden 02.02.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Dinçer, S. (2011). Exploring the impacts of analogies on computer hardware, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10, 113-121.
- Dirks, Arthur L. (1998). Critical thinking and analogical thinking: A model. CCT *Critical Thinking*, Bridgewater, MA. 09.09.2013 tarihinde <http://webhost.bridgew.edu/adirks/ald/papers/analog.htm> adresinden erişilmiştir.
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 607-629.
- Duit, R.(1991). An evaluation of the use of analogy, simile and metaphor in learning science, *Science Education*. 75, 649-672.
- Dupin, J.J. & Johusa, S., (1989). Analogies and modeling analogies in teaching: some examples in basic electricity. *Science Education*. 73 (2), 207-208.



- Duru,N. (2002). *Fizik dersinde analogi kullanmanın öğrenmeye ve öğrenci başarısına etkilerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan Y.(2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Er, İ. (2013). Kâtip Çelebi’de organik devlet kuramı hakkındaki görüşler üzerine bir değerlendirme. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 1(1). 21.02.1013 tarihinde <http://www.akademiktarihve dusunce.org/atdd/index.php/atdd/article/view/33> adresinden erişilmiştir.
- Erol, A. N. (2011, Haziran). *Tarih öğretmenlerinin derslerinde analogi metodu kullanma ile ilgili görüşleri*, ICES 2011- Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulmuş bildiri. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa-KKTC.
- Farmer, A. & Knight, P. (1995). *Active history in key stages 3-4*. Londra: David Fulton.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Gencan,T. N. (2007), *Dilbilgisi*, Mersin: Tek Ağaç.
- Gertner D. Vd (2001). *The Analogical Mind, Perspectives From Cognitive Science*, , London: The MIT Press.
- Glynn, S. M. (1989). The teaching with analogies model: explaining concepts in expository texts. In K. D Muth (Ed.), *Children’s*

*comprehension of narrative and expository text: research into practice.* Neward, DE: International Reading Association, 185–204.

Glynn, S. M. (1991). Explaining science concepts: a teaching-with analogies-model. In s. Glynn, R. Yeany, & B. Britton (Eds.), *The Psychology of Learning Science*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 219–240.

Glynn S. M. (1994), *Teaching science with analogy: a strategy for teachers and textbook authors*, National Reading Research Center, Reading Research Report No: 15 .

Glynn S. M. (2007), . Methods and strategies: Teaching with analogies. *Science and Children*, 44(8), 52-55.

Gökçe, O. (2006). İçerik analizi: kuramsal ve pratik bilgiler. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Guiraud, P. (1999). *Anlambilim- La Semantique* (B. Vardar , Çev). İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları

Güler, P. ( 2008). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji dersinde öğrenilmesi gereken en önemli konunun ne olduğuna ilişkin düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 9 (1), 113-121.

Gürdal, A. Sahin & F. Çağlar, A. (2001). *Fen Eğitimi ilkeler Stratejiler ve Yöntemler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayını.

Güven, İ. (2014). *Tarih öğretimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem

- Holyoak, K. J., & Thagard, P. (1996). *Mental Leaps: Analogy in Creative Thought*. England: The Mit Pres.
- Homerova, M. & Patkova, H., (2003). *Czech Republic, Initial Training for History Teachers: Structures and standards in 13 member states of the Council of Europe*, Eds.; A. Ecker. Germany: Council of Europe Publishing, s. 163-170.
- Işık, H. (2008). *Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine ve başarılarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Itkonen, E. (2005). *Analogy as Structure and Proces*. Amsterdam: John Benjamins.
- İnceoğlu, M. ( 2010). *Tutum, algı, iletişim*, İstanbul: İyi İşler.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie A. J. & Turner L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research, *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112- 133.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kabapınar, Y. (1998). A comparison between Turkish and English history textbooks: Design, construction and usability issues, Doktora Tezi, University of Leeds, İngiltere.
- Kabapınar, Y. (2003). Eğitim pedagojisi ve tarih metodolojisi açısından İngiliz tarih ders kitaplarına bir bakış. *Tarih ve Toplum*, 230, 40–47. 20.10.2014 tarihinde <http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve>

/pdfler/Cilt11Sayi1/JKEF\_11\_1\_2010\_187-205.pdf adresinden erişilmiştir.

Karabağ, G. (2012). Tarih eğitimi ve ders kitabı kullanımı. İsmail H. Demircioğlu, İbrahim Turan(Eds.), *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (s. 40-74). Ankara: Pegem Akademi.

Karadoğu, Z.(2007). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersinde analogi kullanımının başarı ve tutum üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, 100. Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Van.

Kathy, C., Rod, N., & Tom, C. (1999).Mathematical analogs and the teaching of fractions. Paper Presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education and the New Zealand Association for Research in Education. Australia: Melbourne.

Kaya, E.(2011). *Girişimciler için analogi*, <http://ekimkaya.com/2011/02/20/girisimciler-icin-analogi-ayakkabinizi-islamadan-deniz-den-su-alma-deneyimi/> adresinden 17.09.2014 tarihinde erişilmiştir.

Keleş, H. Kiriş, A. (2010), Tarihsel Tartışma ve Tarihsel Tartışma Metni Yazma. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 187-205.

Kesercioğlu vd. (2004). İlköğretim fen bilgisi öğretiminde analogilerin kullanımı: örnek uygulamalar. *Ege Eğitim Dergisi* 5, 35-44.

- Kiriş, A. (2009). Tarih derslerinde ölçme ve değerlendirme: 9. Sınıf tarih dersi sınav sorularının bilişsel açıdan incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 85 (5), 1558- 1581.
- Kiriş, A. (2009). *Tarih eğitimi ve tarihçilik mesleği: lise tarih derslerinde yazma becerilerinin kullanılması ve geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, H. vd. (2012). Yenilikçi Tarih Öğretimi Etkinlik Örnekleri, Ankara: Harf Eğitim.
- Kuru, H. (2012) *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin analogik düşünme durumlarının saptanması ve biyoloji öğretiminde analogi kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsü, Ankara.
- Küçükturan, G. (2003). Okul öncesi fen öğretiminde bir teknik: analogi, *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 16-21. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/kucukturan.htm> adresinden 3 Ekim 2011 tarihinde erişilmiştir.
- Küçükturan, G. vd.(2000, Kasım). *Okul öncesi dönem 6 yaş grubu çocuklarına depremin oluşumu, deprem-fay ve yer ilişkisinin analogi tekniği ile öğretimi*, Ulusal Fen Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri.
- Lakoff G. & Mark J. (2005). *Metaforlar: hayat, anlam ve dil* (Çev. G.Y. Demir). İstanbul: Paradigma.
- Lee Ray,J. (2011). Historical analogies, military surges, (and economic crises): who should be consulted? *Vanderbilt University The Forum*, 9 (2), ISSN (Online) 1540-8884. 21.02.2014 tarihinde

[http://www.degruyter.com/view/j/for.2011.9.2\\_20120105083457/for.2011.9.2/for.2011.9.2.1437/for.2011.9.2.1437.xml](http://www.degruyter.com/view/j/for.2011.9.2_20120105083457/for.2011.9.2/for.2011.9.2.1437/for.2011.9.2.1437.xml)  
adresinden erişilmiştir.

- Lee,P. (1992). History in school: aims, purposes and approaches: a reply to John White.’ P. Lee, D. Shemilt, J. White, J. Slater & P. Walsh (eds.) içinde, *The Aims of School History*. Institute of Education, London File Series, s.20-34. London: Tufnell Press.
- Llewellyn, D. (2002). *Inquiry Within: Implementing Inquiry- Based Science Standarts*. USA: Corwin Press, Inc. A Sage Publications Company.
- Martin A. (2003). It’s like... You know: the use of analogies and heuristics in teaching introductory statistical methods,, *Australian National University Journal of Statistics Education Volume 11*, Number 2.
- Mason, L. (1994). Cognitive and metacognitive aspects in conceptual change by analogy *Instructional Science*. 1994. 22:157-187.
- Mckeller, I. (2002). Köymen, O. (2002). Tarih neden öğretiyoruz, *Tarih eğitime eleştirel yaklaşımlar*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- MEB (2013). Milli eğitim bakanlığı tarih dersi düşünme becerileri, [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/06/25/969936/icerikler/tarih\\_462533.html](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/25/969936/icerikler/tarih_462533.html) 10.01.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Mecz Tamba, I. (1999). *Cep Üniversitesi Anlambilim*, , İstanbul: İletişim.
- Murphy J. (2005). *100 Ideas for teaching history*, London: Continuum Pub.

- Newby, T.J., & Stepich, D.A. (1992). Instructional analogies: effectiveness with tangible and intangible concepts. Proceedings of the 1992 Association of Educational Communications and Technology, 552-561.
- Nichol, J.(1996). *Tarih Öğretimi* , (M. Safran Çev.). Ankara.
- NCHS-National Center for History in Schools (1996). National Standards for History Basic Edition, 21.01.2013 tarihinde <http://www.nchs.ucla.edu/history-standards> adresinden erişilmiştir.
- Niyazi, M. (2008). *Türk Tarih Felsefesi*, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Ören Şaşmaz M. (2011). Analoji ve araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı temelli rehber materyal geliştirme çalışması: ‘madde ve değişim’ öğrenme alanı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 30-64. 10.05.2014 tarihinde <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/132120-20120421124930-oren-3.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Özbaran, S. vd (1994). *Tarih öğretimi ve ders kitapları*, İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Özoğul, S.Ç. (1974). *Liselerde Sosyal Bilimler Öğretimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara: Kalite Matbaası.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih Öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Pehar, D. (2001). Historical rhetoric and diplomacy - An uneasy cohabitation, *Language and Diclomacy* 8. 117-138. 13.05.2014 tarihinde,

[http://www.diplomacy.edu/sites/default/files/Language\\_Diplomacy\\_Chapter8.PDF](http://www.diplomacy.edu/sites/default/files/Language_Diplomacy_Chapter8.PDF) adresinden erişilmiştir.

- Radford, D. L. (1989). *The effects on student achievement of the use of extended verbal analogies in high school biology textbooks*. Doctoral dissertation, The University of Georgia, Athens, Georgia.
- Rieff, P. (1953). *Tarih, psikanaliz ve sosyal bilimler*, (Çev. G. V. Canik) Tarih Okulu Mayıs-Ağustos 2010, Sayı VII, 109-127.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Safran, M. (1997), Tarih öğretimi ve çağdaş müfredat teorileri. *XII. Türk Tarih Kongresi*. Ankara: TTK Basımevi
- Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Safran, M. & A. Şimşek (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi, *İOO (İlköğretim Online)* 5 -2, 87-109.
- Safran, M. & Dilek, D. (2008). *21. Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Schwarz, L. D. (1993). The construction and analogical transfer of symbolic visualizations. *Journal of Research in Science Teaching*. 30, 1039-1325.
- Serin-Ergin, Ö. (2009). *Öğrenci ve öğretmenlerin 11. Sınıf kimya konuları ile ilişkili analogilerdeki benzerlik ve farklılıkları belirleme düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.



Sexias (2012), Assessment of historical thinking a report on the national meeting of the historical thinking project, 10.09.2013 tarihinde [http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/2012Report\\_EN.pdf](http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/2012Report_EN.pdf) adresinden erişilmiştir.

Shawn M.(1991), Explaining science concepts: a teaching model with analogies model, Shawn M., Russell H., Bruce K. (ed), *The psychology of learning science*, New York: Routledge 22.10.2014 tarihinde [http://www.google.com.tr/books?id=NZ5lceOc9g0C&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs\\_atb#v=onepage&q&f=false](http://www.google.com.tr/books?id=NZ5lceOc9g0C&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false) adresinden erişilmiştir.

Silier, O. (2003). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı.

Slater, J. (1989). *The Politics of History Teaching: A Humanity Dehumanized*. (Special Professorial Lecture). London: Institute of Education, University of London.

Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Anı Yayıncılık

Stearns P., Sexias P. & Wineburg S. (2000), *Knowing teaching, learning history*, American Historical Association, New York: University Press.

Steele I. (1976). *Aims and Objectives of the History Teaching*, in I. Steele (ed.) *Developments in History Teaching*. ss.27-35. London: Open Books.

Şahin, F., Mertoğlu, H. & Çömek, A., (2001), *Öğrencilerin oluşturdukları analogilerin öğrenmeye etkisi*, Yeni Bin Yılın

Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, İstanbul.

Şeker, T. & Şimşek, F. (2012). Kodlama - kodaçımı bağlamında muhteşem yüzyıl dizisinin lise öğrencileri üzerindeki etkilerine yönelik alımlama analizi, Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 7-2, (111-120).

Selçuk, Z. Dokuz Tıp Mizaç Modeli köşe yazısı, <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/27195696.asp> adresinden 17.09.2014 erişilmiştir.

Şimşek, A. (2003). Tarih öğretiminde görsel materyal kullanımı, *GÜ Kırşehir Eğitim Fak. Dergisi*, 4-1, 142-146.

Traverso, E. (2009). *Geçmiş kullanma klavuzu- tarih bellek politika*, (Çev. I. Ergüden), İstanbul: Versus yayınları.

TTKB, (2014). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı- Tarih Öğretim Programları, 10.02.2014 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

Uğur, N. (2003). *Sözcüğün anlam açılımı- anlambilim*, Ankara: Doruk

Uludağ, S. (2004). *İbn Haldun, Mukaddime*, İstanbul: Dergah Yay.

Vardar, B.(1984). *Anlambilim*, Ankara: Kuzey Yayınevi.

Yaman, S., Karamustafaoğlu O. (2006). *Fen eğitiminde özel öğretim yöntemleri I- II*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Zeitoun, H.H. (1984). Teaching scientific analogies: a proposal model, *Research in Science And Technological Education*, 2, 107.

Zembat, R. Sahin, F. Çağlak, S. & Polat, Ö. (1999) *Okul Öncesi Eğitim Programlarında Analogilerin Yeri*, 7. Ulusal Eğitim Bilimleri

Kongresi Bildirileri. 4. cilt. Eskisehir Anadolu Üniversitesi  
Yayımları. 370–377.

## EKLER

### EK-1 UYGULAMA İÇİN HAZIRLANMIŞ ETKİNLİKLER

#### TARİHTABU

(10. sınıf Tarih, 18.yy'da Avrupa ve Osmanlı Devleti'nin Genel Durumu)

##### 1. Ders

**Anahtar soru/odak:** Tarih derslerinde geçen kavramları hatırlamak kolay mıdır?

**Dersin amacı:** Müfredatta geçen, ders esnasında da sıkça kullanılan tarihsel kavramların öğrenciler tarafından akılda kalıcı olup olmadığı öğrenmek ve öğrencilerin tarihsel kavramlar hakkında ön bilgilerini gözlemlemek.

**Kullanılan malzeme:** Renkli kartonlar, renkli kalemler, okul tahtası.

##### Etkinlik:

1. Etkinlik için kullanılacak Tabu kartlarını hazırlayınız. Kartlar gruplara göre farklı renklere ayrılmış olmalıdır.

##### Giriş:

Sınıfı öğrenci sayısına göre iki ya da üç gruba dörder kişilik çalışma grupları olacak şekilde ayarlanmasını sağlayınız. Öğrencilere klasik sessiz sinema ve tabu oyunu hakkında kısaca bilgi veriniz. Oyunun kurallarını tahtaya yazınız. (Oyunun kuralları şöyledir; ders öğretmeni

tarafından dönem konularının içinde geçen tarihsel kavramlar belirlenip tabu kartlarına yazılmalıdır. Kartların altına iki tane boşluk bırakılıp boşluklar öğrenciler tarafından doldurulacaktır.)

Örneğin;                      Kavram: Kanuni Sultan Süleyman

Tabu kelimeler: Muhteşem

Hürrem Sultan

Öğrenciler Kanuni Sultan Süleyman'ı anlatırken muhteşem ve Hürrem kelimelerini kullanmadan anlatmak zorundadır.

### **Gelişme:**

Her öğrenci grubuna 20'şer adet tabu kartı dağıtılır. Öğrenciler bireysel ya da grup olarak verilen süre içinde (2 dk) akıllarına ilk gelen tabu kelimeleri yazarlar.

Gruplardan altları doldurulmuş tabu kartları toplanıp karıştırıldıktan sonra sırasıyla gruplardan anlatıcılar tahtaya gelir ve 1 dakika süre içinde en fazla kavramı gruplarına anlatmaya çalışırlar.

Öğretmen tarafından anlatılan kelimeler grubun hanesine puan yazılır, tabu kelimeyi kullanan grup eksi puan alır.

Etkinlik sonunda en fazla kavramı anlatan ve en fazla puan toplayan grup kazanır.

**Örnek Tabu Kartları:**

<p><b>KAVRAM:</b> KANUNİ SULTAN SÜLEYMAN</p> <p><b>Tabu kelimeler:</b> ..... .....</p>	<p><b>KAVRAM:</b> DİVAN- HÜMAYÜN</p> <p><b>Tabu kelimeler:</b> ..... .....</p>
--	--

## **HAVADİS: Osmanlı Devleti'nde Yaşanılan Gelişmelerin Halk Üzerinde Etkileri**

**(10. sınıf Tarih, 18. yyda Değişim ve Diplomasi)**

### **1. Ders**

**Anahtar soru/odak: Osmanlı döneminde günümüzdeki gibi gazeteler var mıydı?**

**Dersin amacı:** Tarihte yaşanan gelişmelerin sadece yöneticiler ve devlet adamlarının gözünden değil, arka planda kalmış farklı kişilerin gözünden görülmesini sağlamak, öğrencilere döneme ilişkin farklı kaynaklardan derleme yapmaları istenerek hem farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamak hem de geçmiş güncel arası bağlantıları kurabilmektir.

### **Beklenen öğrenme çıktıları:**

Tüm öğrenciler, tarihi olaylara ilişkin farklı kaynaklar ve yorumlar olduğunu anlayabilecektir.

Birçok öğrenci, tarihi olayların devletler ve yöneticiler üzerinde etkisi olduğu gibi halkın içinden kişileri de etkilediğini kavrayabilecektir.

Bazı öğrenciler, tarihi olaylarla ilgili farklı yorumlar olduğunu kavrayabilecek ve devletlerdeki siyasi sosyal değişimleri günümüzle bağlantılar yaparak yorumlayabilecektir.

### **Hazırlık:**

1. Etkinlikten bir hafta önce öğrencilerinize konu hakkında bilgi vererek araştırma yapmalarını isteyiniz. Öğrenciler derse gelirken yanlarında gereken kaynakları getirmelidirler.
2. Eğer öğrencilerde derlerde kullanılmak üzere verilmiş tabletler de mevcutsa bu tabletleri de ders için hazır bulundurmalarını isteyiniz.
3. Çalışma yapraklarını hazırlayınız. Derste kullanılmak üzere gereken materyalleri temin ediniz. (renkli kağıtlar, saman kağıdı, boyalar, bilgisayar, projeksiyon, Geleceğe Dönüş filmi zamanda yolculuk sahnesi videosu <http://www.youtube.com/watch?v=Psxktpxkc6o>)

### **Giriş:**

Sınıfı öğrenci sayısına göre 3 ila 6 gruba bölünüz. Grup üyelerinin birbirine dönük oturma planı içerisinde oturmalarını sağlayınız.

### **Ana etkinlikler (gelişme):**

1. Ders başlangıcında anahtar soruyu sorduktan sonra öğrencilerden zamanda yolculuk hakkında film izleyip izlemediklerini sorunuz.
2. Aldığımız cevaplarının ardından öğrencilere Geleceğe Dönüş filmi zamanda yolculuk sahnesi videosunu izletiniz.
3. Birinci çalışma yaprağını tüm gruplara dağıtınız.
4. Önceki haftadan ders için hazırlık yapmış öğrencilere “Sizler Osmanlı Devleti’nde yaşayan gazetecilersiniz, göreviniz bu dönemde yaşananlarla ilgili ayrıntılı bilgi vermek” söylenilerek, öğrencilerden çıkaracakları dönem gazeteleri ya da mecmualarına;



1. Ekonomi
2. Siyaset
3. Bilim
4. Sanat konularından bir tanesini seçerek, konu hakkında bir gazete haberi yazmaları istenmelidir.

Bu etkinlikle öğrencilerin hem farklı kaynakları tarayarak bilgi toplayabilmeleri, hem bu bilgileri seçtikleri konu bazında analiz edip bir gazete-dergi makalesi formatında yazabilmeleri istenmektedir. Mümkün olursa eğer bilgi iletişim teknolojilerini de kullanılması kanalıyla öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini etkileyebilecek bir uygulama olması düşünülmektedir.

## **Etkinlik 2.**

“Sevgili arkadaşlar, zaman makinesine bindiğinizi ve ..... tarihinde ..... şehrinde olduğunuzu düşünün.

Sizler Osmanlı Devleti’nde yaşayan gazetecilersiniz, göreviniz bu dönemde yaşananlarla ilgili ayrıntılı bilgi vermektir. Meslektaşlarınızla birlikte iş bölümü yaparak aşağıdaki konulardan bir tanesi hakkında bir haber hazırlayınız”.

1. Ekonomi
2. Siyaset
3. Bilim
4. Sanat

Osmanlı gazetelerinden örnek haberler:



**حرارتی ضیا**

شیمدی به قدر قوللاقتده اولدیقمز وسائط تنویریه تک  
بر محذوری واردی : ضیا تک یا ننده برده حرارت نشر  
ایتنک . نه لکتریق لامبالری بیله بو محذوردن سالم قالمایور  
وبولوندیقلری محلی آیندینسلاقتله برابر اعراضه آز چوق  
حرارت نشر ایسیورلردی . موسیو دوسو اسمنده بر  
قراندز سکه آلتیله برابرکندی رسمی یوقاویده کورولیور-  
بو محذوره چاره ساز اولاجق بکی بر ترتیب اختراع ایشدو .  
یکی لامبا بالکنز ضیا ویرمکده و حرارت نشری قصورندن  
مصون بولونقده در . مع هذا اختراعک اساسی هتوز  
بر صرکیبی مکتوم طوتولیور .

## Hararetsiz Işık

Şimdiye kadar kullanmakta olduğumuz aydınlatma vasıtalarının bir mahzuru vardı: Işığın yanında bir de sıcaklık yaymak. Elektrik lambaları bile bu mahzurdan uzak kalmıyor ve buldukları mahalli aydınlatmakla beraber etrafa az çok hararet yayıyorlardı. Mösyö Dosö isminde bir Fransız -ki aletiyle beraber kendi resmi yukarıda görülüyor- bu mahzura care olacak yeni bir tertip icat etmiştir. Yeni lamba yalnız ışık vermekte ve hararet yayma kusurağundan korunmuş bulunmaktadır. Bununla beraber icadın esası henüz bir sır gibi gizli tutuluyor.

(Sehbal, numara: 62, 1 Teşrin-i Evvel 1328 [14 Ekim 1912])



— Kızdırma! Vallahi Marmara'yı da inhisara (tekel) alır ve içeriz. —  
ساکر بر ایچیز .  
— توهمه! واقف مرمزید، انصهار آچیز و  
ساقی له لا نهر مرمز، ساقی ساقیله انصهار  
میل له له نهر له مرمز.

## Karikatür

**Marmara'yı da...**

—Kızdırma! Vallahi Marmara'yı da inhisara  
(tekel) alır ve içeriz.

(Cem, numara: 27, 7 Mayıs 1327 [20 Mayıs 1911])

# İstanbul Haritası Almak İsteyenler Malumat Kütüphanesi'ne Müracaat Etsin

مَعْلُومَاتُ كِتَابْخَانَةِ

باب عالی جاده سنده نومرو ۵۲

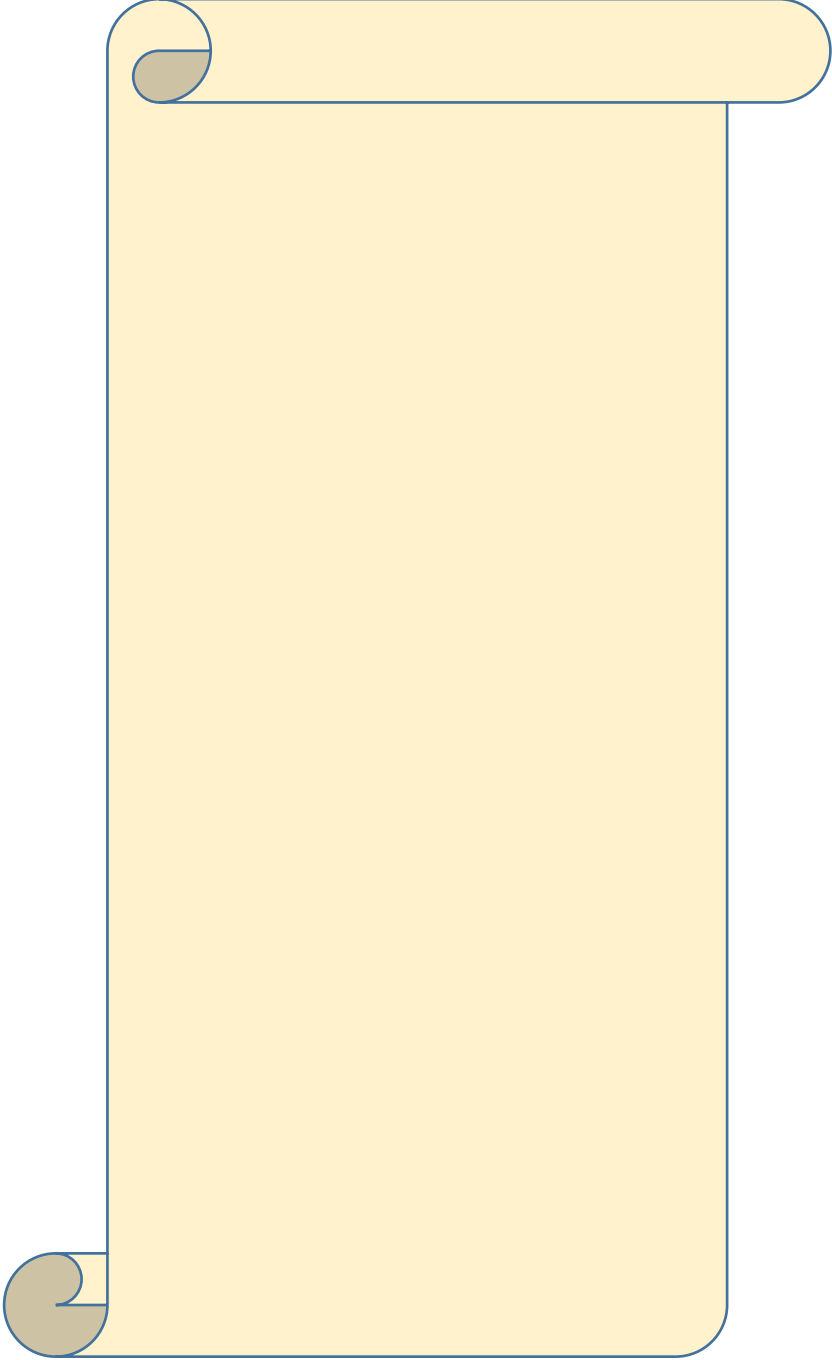
(معلومات) ه علاوه محترم قارئلرمزه تقدیم  
ایلدیکمز شهر شهریزنک خریطه سنک حک و ترسیله  
طبعنه فوق العاده دقت و اعتنا ایدلمش و شهر مزده  
بولنان محلات و میانی مشهوره ایله تیمیر یوللری  
ودواثر عالییه، اسکله لری و الحاصل استانبولک  
هر نقطه سنی حقیله تصویر و اراهه ایتسکده بولنش  
اولدیغندن جریده ایله برلکده اولیهرق آروجه  
اشتراسنه طالب اولنلرک (معلومات) کتبخانه سنه  
مراجعتله تدارک ایدیه بیله جکارنی توصیه لزوم کورلمشدر.  
(قسطمونی) ولایتک دخی مکمل اولهرق  
بیان خریطه سی آروجه صاتیلور.

## Babiâli Caddesi'nde numara 52

Malumat'a ilaveten muhterem okuyucularımıza takdim ettiğimiz sehrimiz haritasının çizimiyle basımına fevkalade dikkat edilmiştir. Harita, sehrimizde bulunan mahalleleri, meşhur binaları, demiryollarını, büyük devlet dairelerini ve iskeleleri, hâsılı İstanbul'un her noktasını hakkıyla göstermekte olduğundan gazete ile birlikte değil, tek başına satılmaktadır. Satın almak isteyenler, Malumat Kütüphanesi'ne müracaat ederek tedarik edebileceklerdir. Kastamonu vilayetinin de mükemmel yapılmış bir haritası ayrıca satılmaktadır.

(Malumat'ın İlan Kısmı, Mayıs 1311 [Mayıs 1895])

## Öğrenciler için örnek gazete şablonu



## **HAYALKÖY : SANAYİ İNKILABI VE ETKİLERİ (10. sınıf Tarih, Avrupa'da Sanayi İnkılabı ve Etkileri)**

### **1. Ders**

**Anahtar soru/odak: Siyasi ve sosyal değişimlerde tarihi olayların rolü nedir?**

**Dersin amacı:** Döneme damgasını vurmuş olayların sosyal, siyasal etkilerinin öğrenciler tarafından kavranmasını sağlamak, olayların tarihi nasıl etkiledikleri ve günümüze etkileri konusunda düşüncelerini sağlamak, onlara günümüzde toplumu ve siyaseti etkileyen olayların önemini fark ettirebilmek

### **Beklenen öğrenme çıktıları:**

Tüm öğrenciler, Sanayi İnkılabının ne olduğunu, nasıl başladığını anlayabilecektir.

Birçok öğrenci, Sanayileşmenin Avrupa ve Dünya'daki önemini kavrayabilecektir.

Bazı öğrenciler, Sanayileşme ile gelişen siyasi sosyal değişimleri kavrayabilecek günümüzle bağlantılar yaparak yorumlayabilecektir.

### **Hazırlık:**

1. Çalışma yapraklarını hazırlayınız. Derste kullanılmak üzere gereken materyalleri temin ediniz. (renkli kartonlar, boyalar, bilgisayar, projeksiyon cihazı)

## Giriş:

Sınıfı öğrenci sayısına göre 3 ila 6 gruba bölünüz. Grup üyelerinin birbirine dönük oturma planı içerisinde oturmalarını sağlayınız.

Derse “ size bir masal anlatacağım, aynı zamanda bu masalı tahtaya çizeceğim. Masalın devamını birlikte tamamlayacağız” diye başlayınız. Gruplara ilk etkinlik kâğıdını dağıtınız.

## Ana etkinlikler (gelişme):

2. Ders başlangıcında hikâyeyi okuyunuz (hikâyenin yarıda kalması, geri kalan kısmını öğrencilerin kendi hayal güçleri ile tamamlaması önemlidir.)

3. Birinci çalışma yaprağını tüm gruplara dağıtın.

Etkinlik için hazırlanmış çalışma kâğıtları:

# Hayalköy

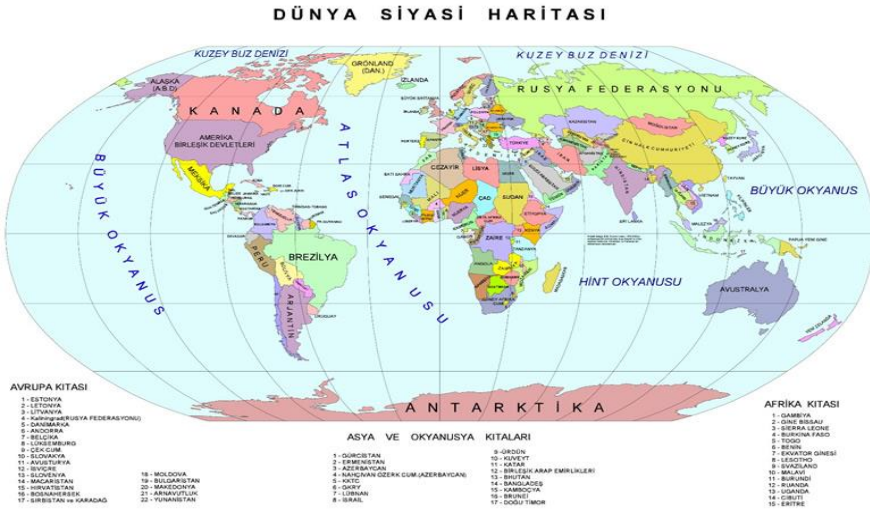
Uzun yıllar önce çok uzak diyarlarda yemyeşil ağaçları, bereketli toprakları olan bir köy varmış...



## GRUP 1. KÖYLÜLER

**GÖREV 1.** Aşağıdaki soruları grup içersinde tartışarak cevaplayınız.  
(süre 15 dk.)

1. Verilen harita üzerinde yaşadığınız bölgeyi işaretleyiniz.  
(seçeceğiniz bölgeyi hikayede anlatılanlara göre grup içersinde ortak karar vererek seçiniz.)
2. Hikayede yaşanan gelişmelerin sizin üzerinizdeki etkilerini kısaca değerlendiriniz. Hayatınızda bir değişim oldu mu?



**GÖREV 2.** Sanayileşme kavramı size ne ifade ediyor? Grup arasında iş bölümü yapınız, sınıf dışına çıkarak okul bahçesinden ya da okulun farklı bölümlerinden edineceğiniz farklı materyallerle bu kavramı sınıfa anlatınız. . (hazırlık için süre 25 dk, sunum 5dk.)

# Hayalköy

Uzun yıllar önce çok uzak diyarlarda yemyeşil ağaçları, bereketli toprakları olan bir köy varmış...

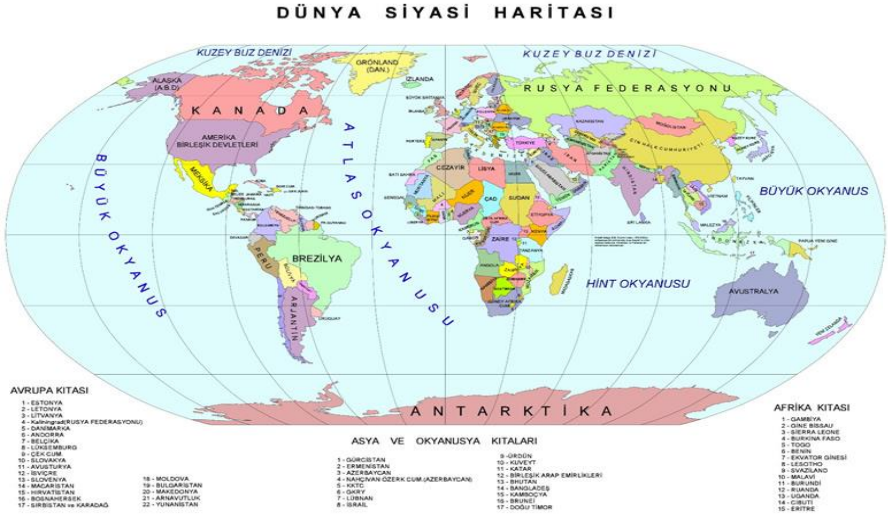


## GRUP 1. TOPRAK SAHİPLERİ

**GÖREV 1.** Aşağıdaki soruları grup içersinde tartışarak cevaplayınız.  
(süre 15 dk.)

3. Verilen harita üzerinde yaşadığınız bölgeyi işaretleyiniz.  
(seçeceğiniz bölgeyi hikayede anlatılanlara göre grup içersinde ortak karar vererek seçiniz.)
4. Hikayede yaşanan gelişmelerin sizin üzerinizdeki etkilerini kısaca değerlendiriniz. Hayatınızda bir değişim oldu mu?





**GÖREV 2.** Sanayileşme kavramı size ne ifade ediyor? Grup arasında iş bölümü yapınız, sizlere verilen materyallerle (karton, renkli kalemler) bir poster hazırlayınız. Hazırladığınız materyalle sınıfa sunum yapınız. . (hazırlık için süre 25 dk, sunum 5dk.)

# Hayalköy

Uzun yıllar önce çok uzak diyarlarda yemyeşil ağaçları, bereketli toprakları olan bir köy varmış...



## GRUP 1. BİLİM İNSANLARI

**GÖREV 1.** Aşağıdaki soruları grup içerisinde tartışarak cevaplayınız.  
(süre 15 dk.)

5. Verilen harita üzerinde yaşadığımız bölgeyi işaretleyiniz.

(seçeceğiniz bölgeyi hikayede anlatılanlara göre grup içerisinde ortak karar vererek seçiniz.)

6. Hikayede yaşanan gelişmelerin sizin üzerinizdeki etkilerini kısaca değerlendiriniz. Hayatınızda bir değişim oldu mu?



**GÖREV 2.** Sanayileşme kavramı size ne ifade ediyor? Grup arasında iş bölümü yapınız, sizlere verilen malzemelerle bir material hazırlayınız (origami kağıtları, makas, renkli ipler). Hazırladığınız materyalle sınıfa sunum yapınız. (hazırlık için süre 25 dk, sunum 5dk.)

# Hayalköy

Uzun yıllar önce çok uzak diyarlarda yemyeşil ağaçları, bereketli toprakları olan bir köy varmış...



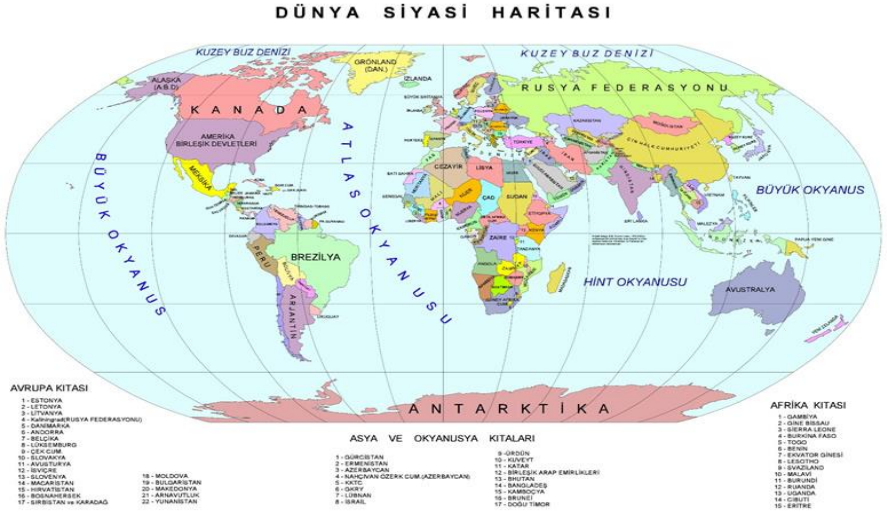
## GRUP 1. SERMAYE SAHİPLERİ- BANKACILAR

**GÖREV 1.** Aşağıdaki soruları grup içerisinde tartışarak cevaplayınız.  
(süre 15 dk.)

7. Verilen harita üzerinde yaşadığımız bölgeyi işaretleyiniz.

(seçeceğiniz bölgeyi hikayede anlatılanlara göre grup içerisinde ortak karar vererek seçiniz.)

8. Hikayede yaşanan gelişmelerin sizin üzerinizdeki etkilerini kısaca değerlendiriniz. Hayatınızda bir değişim oldu mu?



**GÖREV 2.** Sanayileşme kavramı size ne ifade ediyor? Grup arasında iş bölümü yapınız, sizlere verilen materyallerle (karton, renkli kalemler) bir poster hazırlayınız. Hazırladığınız materyalle sınıfa sunum yapınız. (süre 25 dk)

## **YERLİ MALI YURDUN MALI: OSMANLI EKONOMİSİNİN BOZULMASI**

**(10. sınıf Tarih, 18.yy'da Avrupa ve Osmanlı Devleti'nin Genel Durumu)**

### **1. Ders**

**Anahtar soru/odak: Devletlerin ekonomilerinde izlenen siyasetler önemli midir?**

**Dersin amacı:** Osmanlı Devleti'nin ekonomik alanda yaşadığı gelişmeler ve 18. yy'da yaşanan değişimleri anlatırken öğrencilerin günümüz ekonomik dünyası ile ilgili de fikir sahibi olmalarını sağlamak.

### **Beklenen öğrenme çıktıları:**

Tüm öğrenciler, ticari imtiyazların ne anlama geldiğini anlayabilecektir.

Birçok öğrenci, Osmanlı ekonomisinde meydana gelen bozulmaların sebeplerini açıklayabilecektir.

Bazı öğrenciler, günümüzdeki ekonomik problemlerle Osmanlı dönemi ekonomisi arasında bağlantı kurabilecek, o dönemde yerli malının piyasada değer kaybetmesini günümüzle karşılaştırarak yorum yapabileceklerdir

2. Çalışma yapraklarını hazırlayınız. Etkinlik kâğıtlarını sınıf mevcudu kadar çoğaltınız.

## **Giriş:**

Sınıf oturma planını dörder kişilik çalışma grupları olacak şekilde ayarlanmasını sağlayınız. Gruplara etkinlik kâğıtlarını- gazete haberlerini- dağıttınız.

İlk etkinlik kâğıdını (gazete haberlerini) her öğrenciye bir haber düşecek şekilde dağıttınız.

## **Ana etkinlikler (gelişme):**

1. “Okuyucu Yorumu Etkinliği” Öğrencilerden kendilerine verilen gazete haberini yorumlamalarını isteyiniz. (10 dk.)

- *Bu haber beni sevindirdi/ üzdü çünkü:*
- *Yakın zamanda bu habere benzeyen bir haber izlediyseniz ya da okuduysanız hatırladığınız kadarıyla buraya yazınız.*

2. Öğrencilerden etkinlik kâğıtlarını grup içerisinde paylaşmalarını isteyiniz. Ders akışına göre gruplardan birkaç kişiye söz verip yorumunu tüm sınıfa okumasını isteyebilirsiniz.

3. “Görevimiz Ekonomik Başarı” etkinliği

Öğrencilere ikinci etkinlik kâğıdını dağıttınız. Bu etkinlik için çalışma gruplarına ayrı görevler hazırlayıp her gruba farklı görevler düşmesini sağlayınız.

Öğrencilerin her birine küçük kâğıtlar üzerinde yazan kağıtları dağıttınız ve bir dakika süre içinde kendilerine verilen rolü hayallerinde canlandırmalarını isteyiniz.

## Örnek: Gelinlikte Çin Malı Tehdidi –Gazete Haberi

### 1. Grup için; Grup elemanları:

- Gelinlik üreticisi (sermaye sahibi, İstanbul’da iki büyük fabrikası var, 56 yaşında, işe 12 yaşında terzi babasının yanında çalışarak başlamış bir kişidir.)
- Fabrika Müdürü ( 39 yaşında, tekstil mühendisliği mezunu, çalışkan ve yeniliklere açık biri).
- Terzi Ustası ( 30 yaşında, 3 yıldır bu fabrikada çalışan bir kişi, lise mezunu, terzilik geçmişi var, işçileri koordine etmek, makinelerde yapılamayan işleri işçilere öğretmek gibi görevleri var.)
- İşçiler (18-58) yaş arası kadın ve erkek işçiler, düşük maaşla fabrikada görev yapmaktadırlar, birkaç tanesi usta ve deneyimli, birkaç tanesi ise işe yeni başlamış kişilerdir.

**Görev:** Yaşanılan probleme çözüm üretmek ve bu çözüm yolunu sınıfa sunmak (görev için toplantı süresi 20 dk, sunum için verilen süre 5 dkdır.)

Öğrenciler öğretmenin kontrolü altında rol dağılımlarına göre bir toplantı yapacak, her öğrenci kendisine verilen roldeki gibi düşünmeye çalışarak yaşadıkları problemin onların üzerindeki yansımalarını, gelecekle ilgili kaygılarını, çözüm önerilerini söyleyecektir. Sonrasında tüm grubun almış oldukları ortak kararlarla fabrikanın Çin üretimi gelinlikle mücadele edebilmek için hazırlamış olduğu yakın gelecek planını ( 5 yıllık plan- 10 yıllık plan) sınıfa sunacaklardır.

- Grup "ÖTV artışı yerli üretimi vurdu"
- Grup " Türk Üretimi Elektrikli Otomobil" gazete haberlerinde de ilk örnekteki gibi, her grup için aynı görev geçerli olacaktır.

Öğrencilere dağıtılan gazete haberlerinden örnekler

### **Gelinlikte Çin malı tehdidi**



Trabzon Konfeksiyoncular ve Tuhafiyeciler Odası Başkanı Hakan Koç, AA muhabirine yaptığı açıklamada, özellikle Çin'den gelen konfeksiyon ürünlerinin esnafı olumsuz etkilediğini belirterek, "Alışveriş merkezleri nedeniyle yaşadığımız soruna bir de Çin'den gelen kalitesiz ve ucuz ürünler eklendi. Bu ürünler nedeniyle konfeksiyonda fiyatlar 4'de 1'e kadar düşüyor ve rekabet edemiyoruz" dedi.



Müşterinin, sağlık açısından riskli ve kullanışsız bu ürünlerin fiyatına bakarak aldandığını ifade eden Koç, ''Çin'den gelen ürünlerin fiyatları çok düşük. Bu fiyatlar diğer ürünlerde olduğu gibi gelinlik sektörünü de olumsuz etkiliyor'' diye konuştu.

Hakan Koç, tüketicinin, gelinlik üreten firmaların fiyatlarını Çin'den gelen ürünlerin fiyatlarına oranla yüksek bulunduğunu vurgulayarak, şöyle devam etti:

''Üretici firmalar, hazır alıp satanlarla karşılaştırıldığında zor durumda kalıyor. Tüketicilerin, sağlık açısından riskler taşıyan, kullanım ve kalite açısından sorunlu bu ürünleri tercih etmemesini istiyoruz. Bu konuda çok daha dikkatli olmalarını bekliyoruz. Ucuz ve kalitesiz ürünlerin piyasada yaygın şekilde bulunması esnafı çok olumsuz etkiliyor, haksız rekabet doğuyor. Bu rekabetten dolayı üretici hazır alanla yarışmıyor.''

Gelinlik aksesuarlarının çoğunun da fiyatları düşük olduğu için Çin'den getirildiğini belirten Koç, ''Bir de merdiven altı üretim olduğu zaman rekabet edemiyoruz artık. Çin'den gelen gelinliklerle burada üretilen gelinliklerin fiyatı yarı yarıya fark ediyor'' dedi.

-''Bir gelinlikle günlerce uğraşıyoruz, ancak zarar ediyoruz''-

Trabzon'da 16 yıldır gelinlik imalatı yapan Nurcan Duruk ise Çin malı dantelleri zaman zaman kullandıklarını söyledi.

Ürünleri birinci elden almadıkları için Çin malı olmasına rağmen, pahalıya mal ettiklerini belirten Duruk, ''Toptancılar 5 liraya almışsa, biz 15 liraya alıyoruz'' diye konuştu.

Duruk, özellikle yaz sezonunda bin 500, 2 bin liradan aşağıya gelinlik bulunmadığını ifade ederek, ''Biz gelinlikleri kendimiz hazırlıyoruz ve yaşanabilecek her türlü sorunu gideriyoruz. Ancak Çin malı gelinliği satın alan kişi karşısında muhatap bulamıyor. Balsa da o gelinlik firma tarafından hazır alındığı için sorunun giderilmesi kolay olmuyor'' dedi.

Çin'den gelen gelinliklerin, satışlarını etkilediğini anlatan Duruk, ''Bir gelinliğin fiyatını bin 500 lira dediğimde müşteri 'başka yerde daha ucuz' diyebiliyor. Benim kira, elaman giderim var diyorum ama herkes kendini düşünüyor. Emek veriyoruz, onlar emek vermeden kar payı ile çalışıyorlar. Biz bir gelinlikle günlerce uğraşıyoruz ancak zarar ediyoruz'' diye konuştu.

## Elektrikli araca tam üretim teşviği

25 ŞUB2013

TÜBİTAK, elektrikli araç üretimine yüzde 100 araştırma-geliştirme (ar-ge) desteği verecek. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanı Nihat Ergün, TÜBİTAK'ın yerli elektrikli araç üretimi için yüzde 100 ar-ge teşviği sunacağını belirterek. "TÜBİTAK desteğiyle kritik ve yeni teknolojilere sahip dünya ile rekabet edebilecek fiyat ve kaliteye sahip yerli elektrikli araçlar geliştireceğiz" dedi. Ergün, proje kapsamında bakanlık olarak 5 yıl boyunca toplam 200 elektrikli araç alımı gerçekleştireceklerini bildirdi.

### YERLİ MARKA HEDEFLENİYOR

Teşvik sisteminde yapılan yeni revizyon ile otomotiv sektöründe asgari 300 milyon lira tutarındaki ana sanayi yatırımları, asgari 75 milyon lira tutarındaki motor yatırımları, asgari 20 milyon lira tutarındaki motor aksamları, aktarma organları ve bunların aksamları ile otomotiv elektroniğine yönelik yatırımları öncelikli yatırımlar kapsamına alınarak, 5. bölgede uygulanan desteklerden faydalanma imkanı getirilmişti. Yeni düzenleme ile yerli marka otomobil üretiminin teşvik edilmesi planlanıyordu. Aynı alanda yeni bir teşvik çalışması da elektrikli araçlara geldi.

### 4 YIL İÇİNDE TAMAMLANACAK

Bakan Ergün, "Elektrikli Araç Teknolojilerinin Geliştirilmesi" başlıklı çağrı kapsamında üniversite, kamu ve özel sektör kuruluşlarının oluşturacağı Proje Yürütücüsü Kuruluşlarının tasarım, batarya, elektrikli motor ve araç kontrol sistemi gibi araç ekipmanlarını Ar-Ge çalışmaları ile yerli olarak geliştireceğini dile getirdi. Desteklenecek projelerin en fazla 4 yıl içinde tamamlanacağına işaret eden Ergün, "Elektrikli Araç Üretici Kuruluşları ise geliştirilen bileşenlerikullanarak elektrikli aracı üretecek. 24 Mayıs 2013'e kadar proje teklifleri TÜBİTAK'a sunulacak. TÜBİTAK'ın destekleyeceği projelerin azami ölçüde yerli olarak geliştirilmesi gerekiyor" diye konuştu.

Kaynak:

[http://www.birgun.net/economics\\_index.php?news\\_code=1361784773&year=2013&month=02&day=25](http://www.birgun.net/economics_index.php?news_code=1361784773&year=2013&month=02&day=25)

## "ÖTV artışı yerli üretimi vurdu"



Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu (TESK) Genel Başkanı Bendevi Palandöken, cari açığı azaltmak için otomotivde yapılan ÖTV artışının yerli üretimi vurduğunu öne sürdü. Palandöken, yaptığı yazılı açıklamada, yerli üretimin sürekli desteklenmesi gerektiğini ifade ederek, cari açığı azaltmak için otomotivde yapılan ÖTV artışının yerli üretimi vurduğunu, özel tüketim vergisinin, yerli üretimi desteleyecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini savundu. Toplam vergi gelirlerinin üçte birinin otomotiv ve buna bağlı yan sanayilerden elde edildiğini kaydeden Palandöken, "Vergi gelirlerinde otomotivin çok büyük bir payı var. Geçen yıl yapılan ÖTV artışı cari açığı azalttı ama hem yerli üretimi vurdu hem de vergi gelirleri azaldı" ifadesini kullandı.

## "Üretim 3 vardiyadan 2 vardiyaya düştü"

Otomotivde yerli üretimde 3 vardiyadan 2 vardiyaya inildiğini kaydeden Palandöken, şu değerlendirmelerde bulundu:

"Yerli üretimin canlanabilmesi için mutlaka KDV ve ÖTV desteği gerekiyor. Türkiye'de kullanılan taksi ve minibüs türü ticari araçlar için KDV ve ÖTV indirimi yapılması gerekir. Mevcut taksi ve ticari minibüslerin değişmesi halinde yaklaşık 150 bin yeni araç üretilecek. Devlet ÖTV ve KDV'de indirim yapacak ama böyle bir teşvikle üretim ve yan sanayide kurum kazançları 2-3 milyar lira artacak. Bununla beraber, sektörde yaratılacak binlerce kişilik ilave istihdam sayesinde gelir vergisinden sosyal güvenlik primine kadar devletin gelirleri önemli ölçüde artacak. Sonuçta devlet de esnaf da ülke de kazançlı çıkacaktır."

## İthalatta haksız rekabet tebliği



Ekonomi Bakanlığı'nın "İthalatta Haksız Rekabetin Önlenmesine İlişkin Tebliğ"i Resmi Gazete'de yayımlandı. Buna göre, Çin Halk Cumhuriyeti, Hindistan ve Vietnam Sosyalist Cumhuriyeti (Vietnam) menşeli transmisyon kolları (v- kayış) ithalinde dumpinge karşı kesin önlem yürürlüğe konulduğu hatırlatıldı.

Tebliğde, soruşturma sonucunda, meri önlemlerin yürürlükten kaldırılması halinde dumpingin ve zararın devamı veya yeniden meydana gelmesinin muhtemel olduğu tespit edildiğinden İthalatta Haksız Rekabeti Değerlendirme Kurulunun kararı ve Ekonomi Bakanı'nın onayı ile soruşturma konusu ürün için uygulanmakta olan dumpinge karşı önlemlerin aşağıda belirtilen şekilde aynen uygulanmaya devam edilmesine karar verildiği bildirildi.

Kaynak:

<http://www.yg.yenicaggazetesi.com.tr/habergoster.php?haber=82030>

**(10. sınıf Tarih, 18.yy'da Avrupa ve Osmanlı Devleti'nin Genel Durumu)**

**1. Ders**

**Anahtar soru/odak: 18. Yüzyıla gelindiğinde Osmanlı Devleti bundan önceki dönemlerindeki ihtişamını devam ettirmekte midir?**

**Dersin amacı:** Osmanlı Devleti'nin bir müessese olarak parçadan bütüne yaşamış olduğu sorunları ve bu sorunların beraberinde getirdiği değişimi anlatarak öğrencilerin bu dönemle, geçmişle ve gelecekle ilgili bağlantılar kurmaya çalışmalarını sağlamak.

**Beklenen öğrenme çıktıları:**

Tüm öğrenciler, devletin işleyişi için gerekli olan kurumların önemini anlayabileceklerdir.

Birçok öğrenci, devlet işleyişi için önemli olan kurumlarda bozulmalar yaşanmasının diğer kurumları da etkilemesini sebep sonuç ilişkisi içerisinde açıklayabileceklerdir.

Bazı öğrenciler, Osmanlı Devleti'ni geçmişten 18. Yüzyıla kadar uyguladığı politikaları ve sonrasında yaşananları eleştirel bir yaklaşımla karşılaştırabilecek ve konu ile ilgili yorum yapabileceklerdir.

**Osmanlı Devleti'nde Meydana Gelen Bozulmalar (Resimli Analoji)**

1. Tahtaya bir çizim yapınız, bu çizim bir makine (içinde dişliler bağlantılar olan) ya da demir bağlantıları olan zincir yahut tren vagonu da olabilir.

2. Yapacağınız çizimi parçadan bütüne açıklamalar yaparak anlatınız. Öğrencilerin analogileri soru cevap yoluyla bulmalarını sağlayınız.
3. Osmanlı devletinde yaşanmış olan bozulmaları sınıflandırarak makine dişlilerinin bozulması analogisi içinde anlatınız. Tahtaya çizdiğiniz tablonun içini öğrencilerin doldurmasını isteyiniz.

Örnek:

### **Osmanlı Devlet Kurumları--Sistemin içinde bir tanesinin bozulması--Makine dişlileri**

- Yeniçeri Ocağı'nın Bozulması
- Rüşvet ve adam kayırmanın artması
- Yönetimde saray adamlarının ve valide sultanların etkili olması
- Veraset sistemindeki değişiklikler

Soru: Bu makine dişlileri makinenin hangi ana parçalarının bozulmasına sebep olabilir?

### **Osmanlı Müesseseleri-Bozulan parçanın sistemin bütününe aksatması/zarar vermesi-Makine parçaları**

- Ekonominin Bozulması
- Merkezi Otoritenin Zayıflaması

Soru: Hatalı makine dişlisi yüzünden düzgün çalışmayan makine parçası hangi büyük probleme yol açmaktadır?

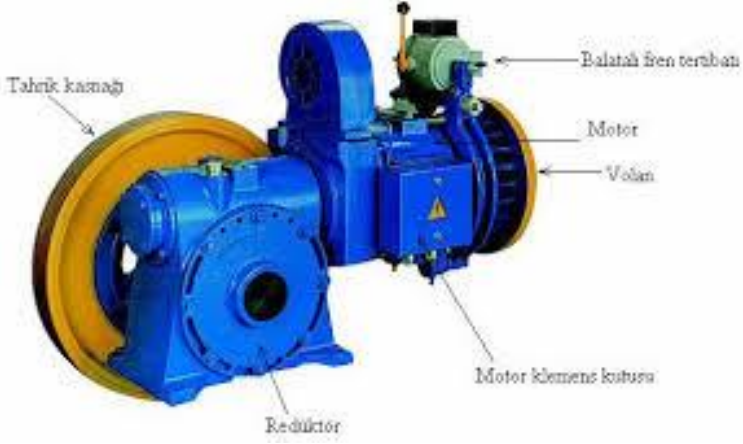
Osmanlı Devleti- Bozulan parçanın tamiratının yapılmaması ya da gecikmesi sebebiyle makinenin randımanlı çalışmaması ve sonunda bozulmaya başlaması- Makinenin kendisi.

- Osmanlı devletindeki, iç isyanlar, toprak kayıpları gibi siyasi, sosyal, ekonomik ve askeri temel sorunlar.

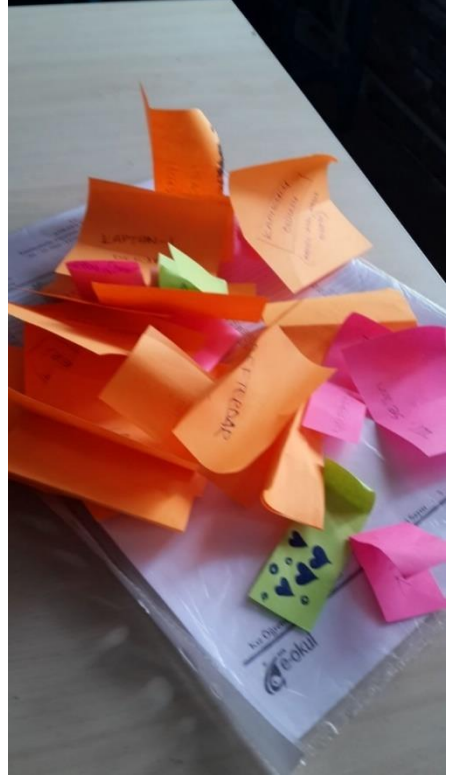
Soru: Sizde Osmanlı devleti bu sorunların farkına varıp çeşitli çözüm önerileri getirmiş midir? (Tartışma başlatınız, süre 15 dakika).

Hedef	Köprü	Kaynak
Osmanlı Devlet Kurumları	Sistemin içinde bir tanesinin bozulması	Makine dişlileri
Osmanlı Müesseseleri	Bozulan parçanın sistemin bütününe aksatması- zarar vermesi	Makine parçaları
Osmanlı Devleti	Bozulan parçanın tamiratının yapılmaması ya da gecikmesi sebebiyle makinenin randımanlı çalışmaması ve sonunda bozulmaya başlaması	Makinenin kendisi



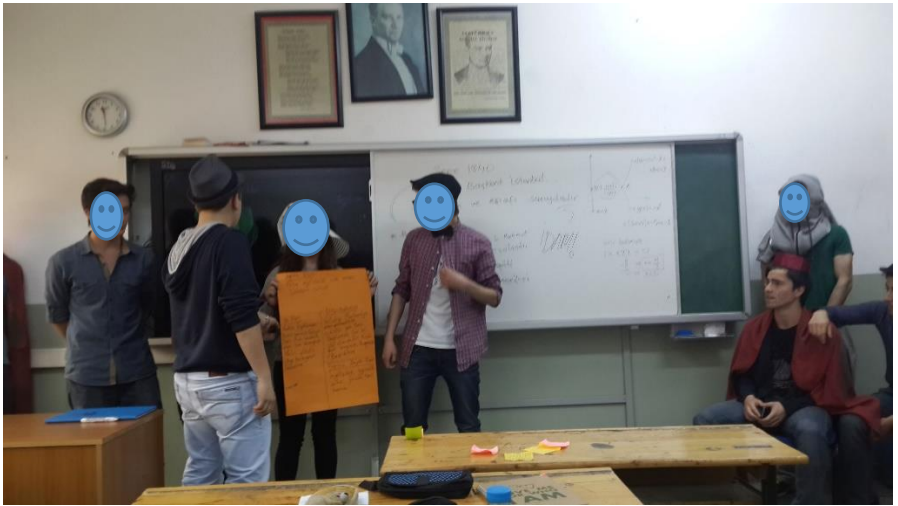
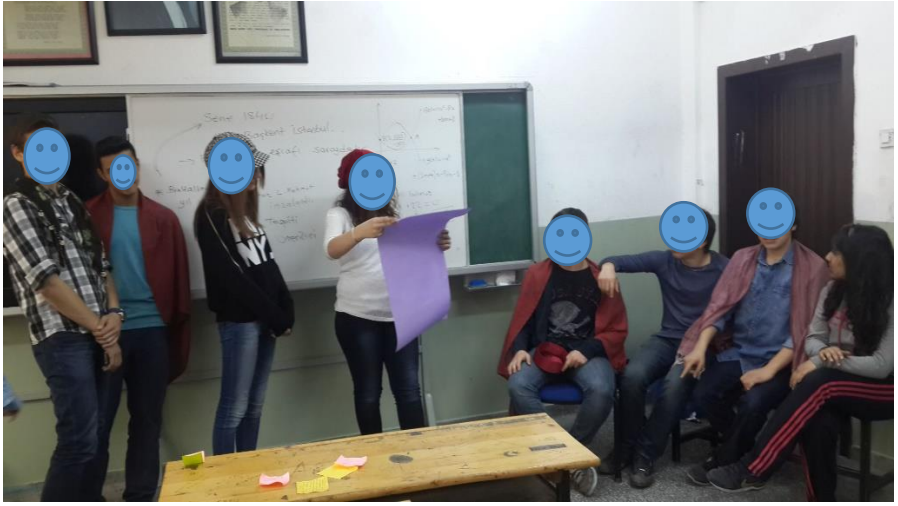


## EK-2 UYGULAMA FOTOĞRAFLARI










## EK-3 UYGULAMALARDAN SEÇİLEN ÖRNEKLER

"ÖTV artışı yerli üretimi vurd"



Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu (TESK) Genel Başkanı Bendevi Palandöken, cari açığı azaltmak için otomotivde yapılan ÖTV artışının yerli üretimi vurdüğünü öne sürdü. Palandöken, yaptığı yazılı açıklamada, yerli üretimin sürekli desteklenmesi gerektiğini ifade ederek, cari açığı azaltmak için otomotivde yapılan ÖTV artışının yerli üretimi vurdüğünü, özel tüketim vergisinin, yerli üretimi destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini savundu. Toplam vergi gelirlerinin üçte birinin otomotiv ve buna bağlı yan sanayilerden elde edildiğini kaydeden Palandöken, "Vergi gelirlerinde otomotivin çok büyük bir payı var. Geçen yıl yapılan ÖTV artışı cari açığı azalttı ama hem yerli üretimi vurd hem de vergi gelirleri azaldı" ifadesini kullandı.

"Üretim 3 vardiyaдан 2 vardiyağa düştü"

Otomotivde yerli üretimde 3 vardiyaдан 2 vardiyağa inildiğini kaydeden Palandöken, şu değerlendirmelerde bulundu:

"Yerli üretimin canlanabilmesi için mutlaka KDV ve ÖTV desteği gerekiyor. Türkiye'de kullanılan taksi ve minibus türü ticari araçlar için KDV ve ÖTV indirimi yapılması gerekir. Mevcut taksi ve ticari minibuslerin değişmesi halinde yaklaşık 150 bin yeni araç üretilecek. Devlet ÖTV ve KDV'de indirim yapacak ama böyle bir teşvikle üretim ve yan sanayide kurum kazançları 2-3 milyar lira artacak. Bununla beraber, sektörde yaratılacak binlerce işlilik ilave istihdam sayesinde gelir verisinden sosyal güvenlik primine kadar devletin gelirleri önemli ölçüde artacak. Sonuçta devlet de esnaf da ülke de kazançlı çıkacaktır."

Yukarıdaki haberi okuyup aşağıya kendi fikirlerinizi gerekçeleriyle birlikte yazınız.

**OKUYUCU YORUMU:**

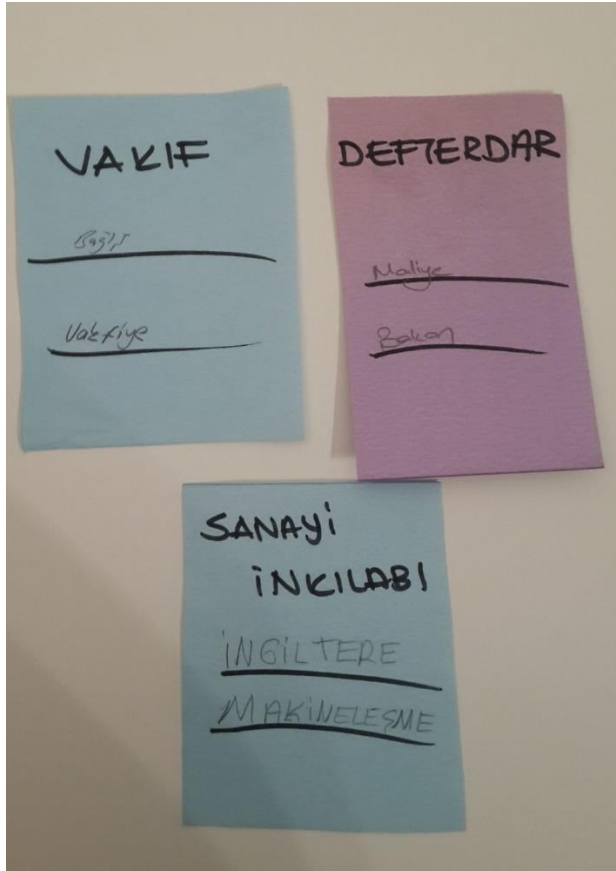
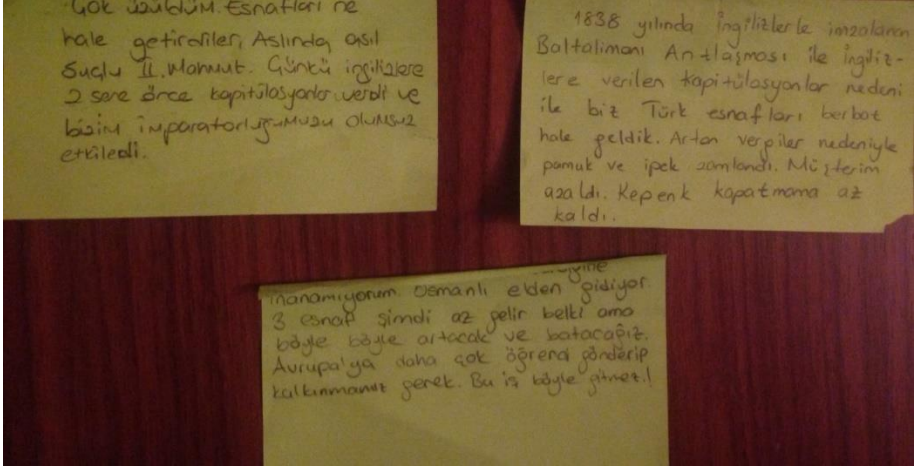
**Bu haber beni sevindirdi/ üzdü çünkü:**

Bu haber beni üzdü çünkü otomotiv mühendisliğinin yerli üretimimizde önemli olmasına rağmen vardiya düşmüştür. Fakat burada beraber yan sanayi kurum kazançlarının 2-3 milyar TL artması iyi bir haberdir.

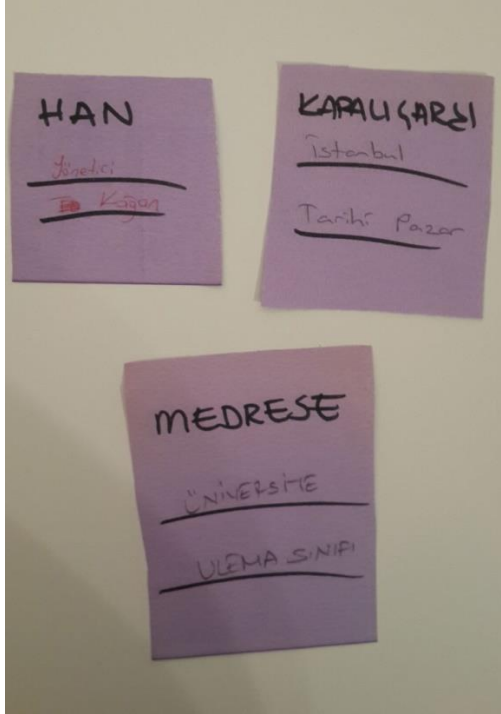
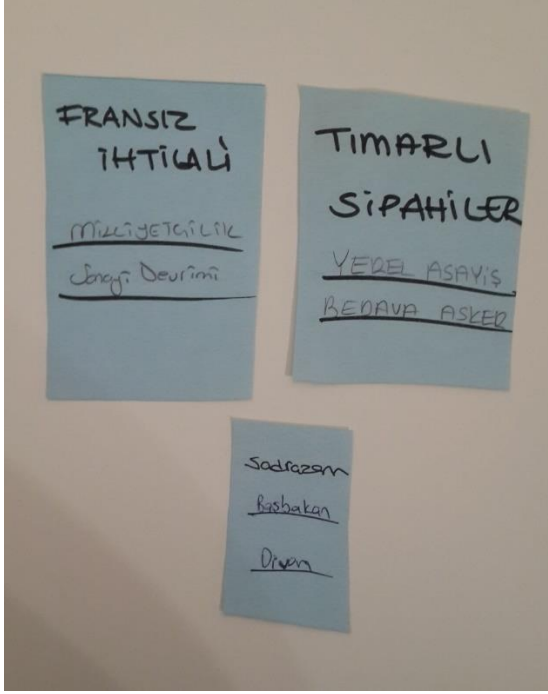
Yakın zamanda bu habere benzeyen bir haber izlediyseniz ya da okuduysanız hatırladığınızı kadariyle buraya yazınız.

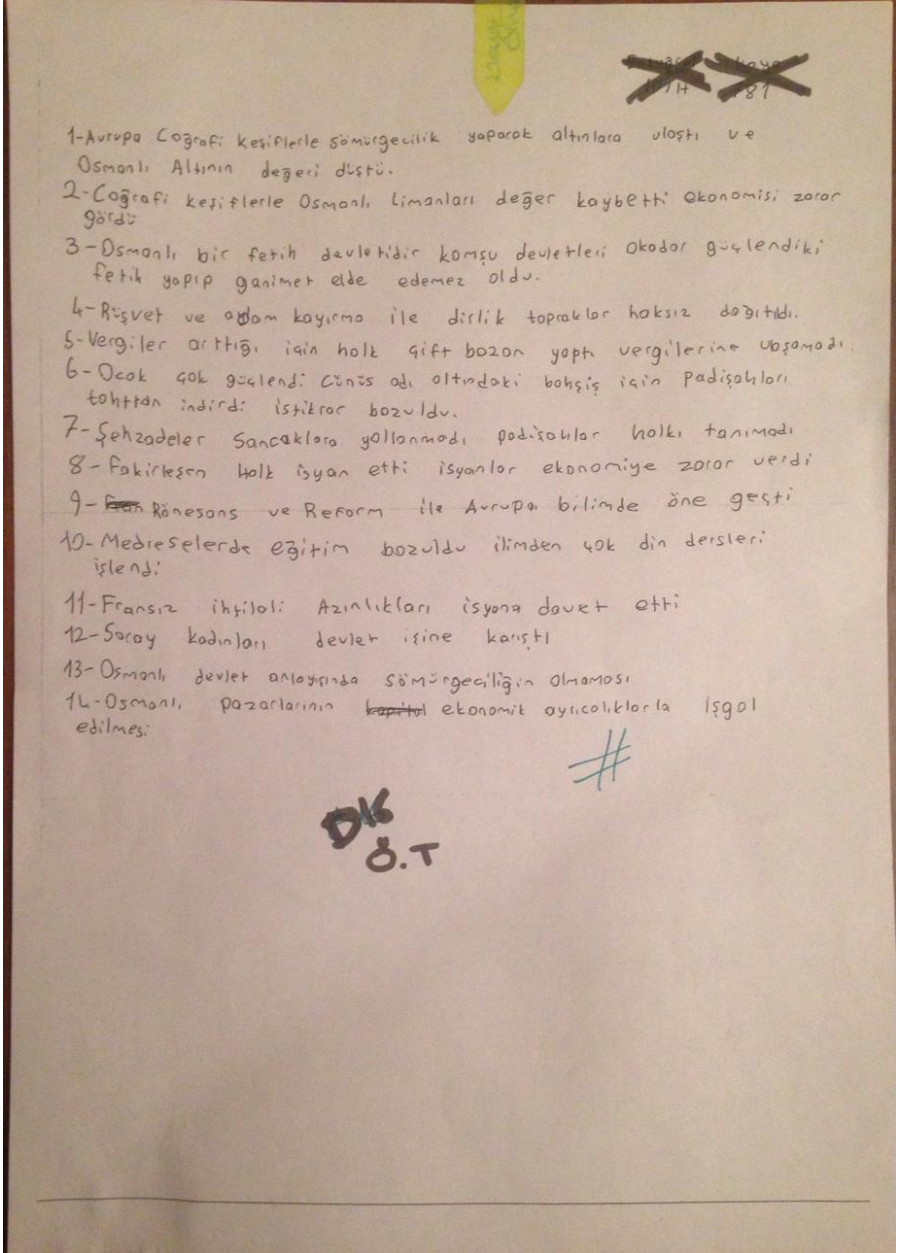
herkes göçüp gitti. Kala kala biz kaldık. Ben muhtarlığa ilk geldiğim zaman, 1989'da 40 hane vardı. 40 seçmen oluyordu. Sonra 10-11'e düştü. Şimdi 3 kişi kaldı" diye konuştu.  
Birçok evin yıkıldığı hayalet köyde sadece birkaç yapı ayakta kaldı. Köyde daha önceleri cami olarak kullanılan binada ise şimdi keçiler otuluyor. Çam ormanının hemen yanında, yemyeşil bir ova üzerine kurulu köyde, elektrik ve telefon altyapısı da bulunuyor.

Bu haber beni üzdü çünkü daha var olan bir köyün sırf nüfus yetmiyor diye haritadan silinmesi ne bileyim sayısızca geldi. Ayrıca insanların mecbur kalıp yerini yurdunu sahipten bırakması gerçekten çok üzücü. Devlet bu insanlara köylerinde yapabilecekleri işler verseydi böyle şeyler yaşanmazdı. Devlet, bu köye maddi yönden yardım etmelidir.

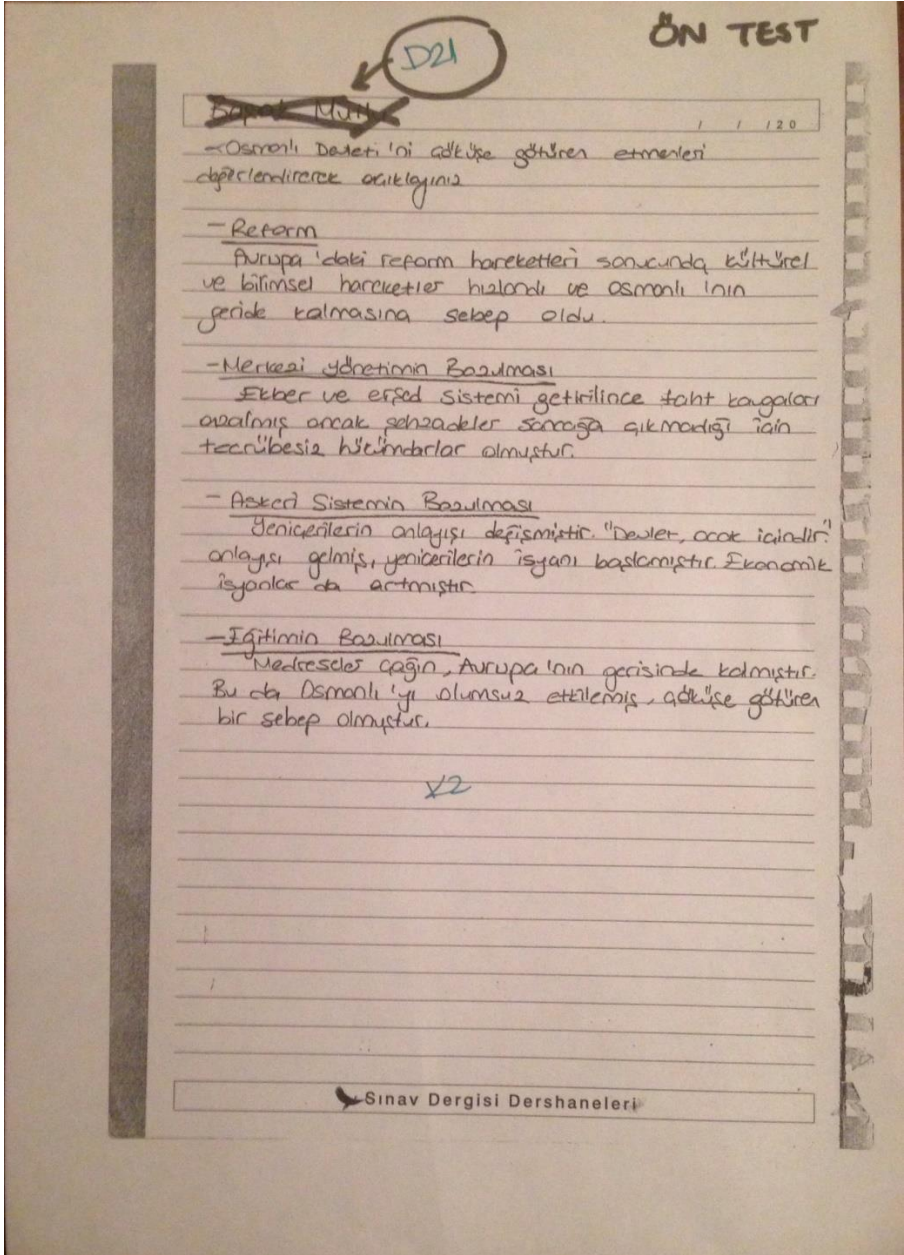








Uygulama öncesi öğrencilerin yazmış olduğu metinlerden bir örnek



Uygulama öncesi öğrencilerin yazmış olduğu metinlerden başka bir örnek

~~Osmanlı Devleti~~ D20 (son test)

K2 1500-1550  
malın  
geneli (selçuk-selçuk)

OSMANLI DEVLETİ

Osmanlı Devletinin sınırlarını genişletme isteği devleti coğrafi kesiflere selçuk aldı. Coğrafi kesifler sonunda kalunu kaybeden Osmanlı devletinin ticaret yolları değişti, Avrupadaki malların Osmanlı devletine ulaşma süresi devleti hasarına uğratmıştır. Bununla birlikte ticaret yolları değişmiştir. Mikroap gitt. gide yayılmıştır. Osmanlının yıkılma nedeni kaftonizmdir. Osmanlının yıkılma kuldulma isteği yeni kapılar açmıştır ama elde edilir sorunu bulunamamıştır.

Verilen kapitülasyonlar devletin hazinesinden gün be gün eksilmiştir. Devlet VS hazinesinde yani midede para kalmayınca ilk dış borç alınmıştır. (Bugün-1 Umumiye). Osmanlıda iç ve dış sorunlar kaftonizmdir. Bunlar yaşanırken devletin durumunu siyasi olarak incelersek; Ekber ve Erzet sistemi uygulanmaktaydı. Bu sistem sonucu hanedanı, Osmanlıyı yürütecek devlet adamları halkı tanımayan ve yardımcı olmuyor. Bence devletin yıkılma sebeplerinden biri bu. Bu sistemin kaldırılmasıyla yine sorunlar bitmiyor ve taht kavgaları yaşanıyor. Devletin beyni olan divan zarar görüyor. Devsuz atamalar ve adam kayırmalar ortaya çıkıyor Osmanlının sorunları bunlarla kalmıyor yeniciler yüzünden devlet ton anlamıyla yolunu kaybediyor. Osmanlının bu sorunların içerisinde gelme gibi şansı vardı fakat denemediler. Devlet kültürüm kaldı ve dayanamadık şip yıkıldı.

Devlet düzette bilme fonları'

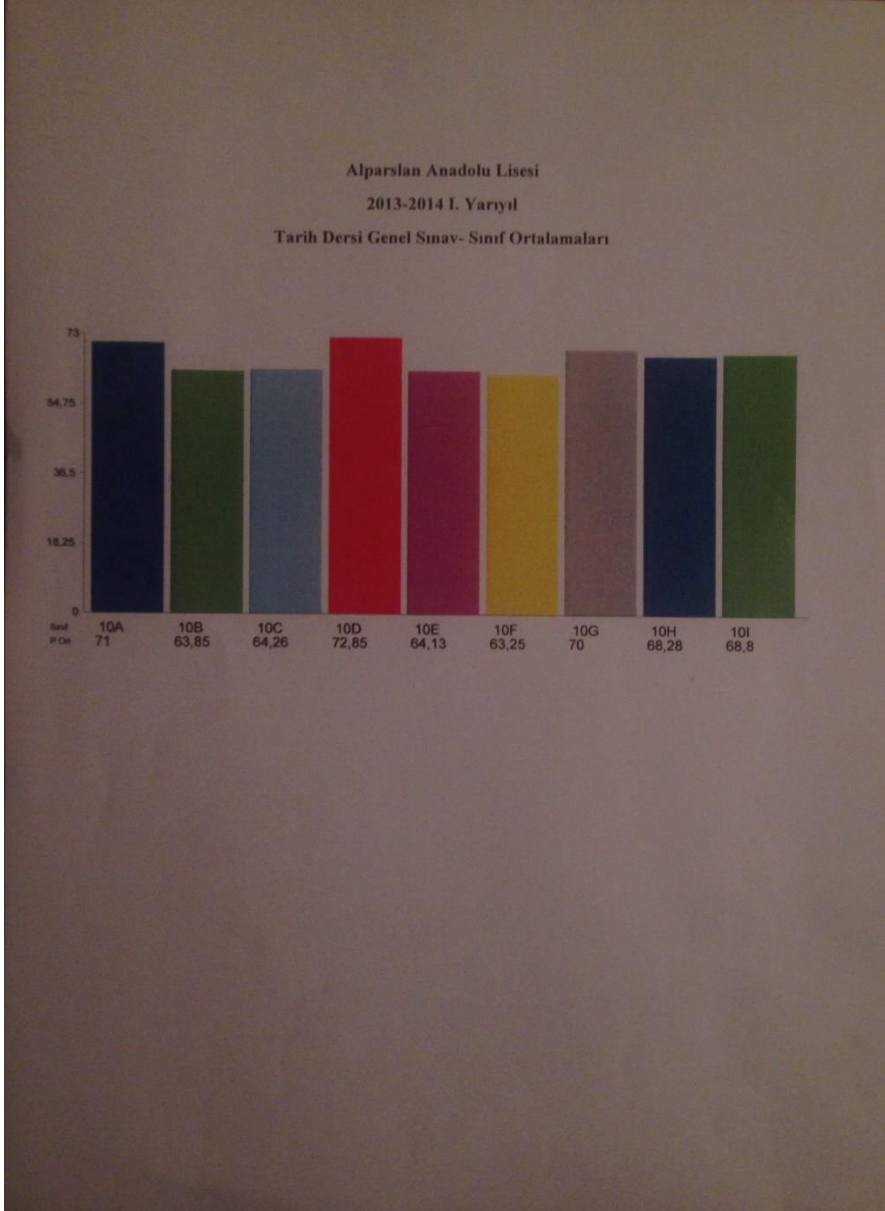
1. Askeri alanda yapılmamış olan denetimler yapılmalı.
2. Bu kararlar alınırken geleceği gören birinin olması gerekirdi.
3. Alınan kararlar tekrar gözden geçirilmelidir.
4. Devletin halkı düşünüp şyle hareket etmesi gerekirdi
5. Ağır vergiler ve tarımdan ayrıcalıklar olmasaydı.

bu sorunlar ortaya çıkmazdı.

A10

Uygulama sonrası yazılmış örnek öğrenci metni

## EK 8. ALPARSLAN ANADOLU LİSESİ GÜZ DÖNEMİ ORTAK SINAV PUAN ORTALAMALARI GRAFİĞİ



## EK 9. ALPARSLAN ANADOLU LİSESİ GÜZ DÖNEMİ ORTAK SINAVLARI (MATEMATİK VE TARİH DERSLERİ) TEST ANALİZLERİ

MATEMATİK TEST ANALİZİ					Kişi Sayısı (n) : 251	
					Soru Sayısı (k) = 20	
Alınabilecek en büyük Puan (AMP)	100	En büyük puan (mP)	100	En küçük puan (mnp)	10	
Aritmetik Ort. (X=Toplam Puan/n)	75,45	Ortanca (Medyan; Tam orta puan)	80	Standart Sapma (S)	19,89	
Dizi genişliği (R=mP-mnp)	90	Testin Ranji (TR=R/2)	45	Beklenen Ranji (BR=AMP/2)	50	
Geçerlilik ve Güvenlilik (R/S) 4-6	4,52	Kuder-Rich (21) 1'e yakınlık	$\frac{KS^2 \cdot X(k-X)}{S^2(k-1)}$	0,55	Tepe Değer (Mod)	95
Ayrıldıcılık; Test ranji=45 < Beklenen ranji=50 olduğundan ZAYIFTIR.						
Güçlük (X/AMP) = 0,755 Öğrencilerin çoğu konuları öğrenmiştir veya Test güçlük düzeyi bakımından kolay sorulardan oluşmuştur.						
Çarpıklık $\frac{3(X-Medyan)}{S} = -0,886$ Testin güçlük düzeyi : KOLAY						
TARİH TEST ANALİZİ					Soru Sayısı (k) = 25	
Alınabilecek en büyük Puan (AMP)	100	En büyük puan (mP)	100	En küçük puan (mnp)	28	
Aritmetik Ort. (X=Toplam Puan/n)	67,34	Ortanca (Medyan; Tam orta puan)	68	Standart Sapma (S)	14,98	
Dizi genişliği (R=mP-mnp)	72	Testin Ranji (TR=R/2)	36	Beklenen Ranji (BR=AMP/2)	50	
Geçerlilik ve Güvenlilik (R/S) 4-6	4,8	Kuder-Rich (21) 1'e yakınlık	$\frac{KS^2 \cdot X(k-X)}{S^2(k-1)}$	0,52	Tepe Değer (Mod)	72
Ayrıldıcılık; Test ranji=36 < Beklenen ranji=50 olduğundan ZAYIFTIR.						
Güçlük (X/AMP) = 0,673 Öğrencilerin çoğu konuları öğrenmiştir veya Test güçlük düzeyi bakımından kolay sorulardan oluşmuştur.						
Çarpıklık $\frac{3(X-Medyan)}{S} = -0,132$ Testin güçlük düzeyi : KOLAY						
TEST ANALİZİ					Soru Sayısı (k) = 45	
Alınabilecek en büyük Puan (AMP)	200	En büyük puan (mP)	196	En küçük puan (mnp)	62	
Aritmetik Ort. (X=Toplam Puan/n)	142,8	Ortanca (Medyan; Tam orta puan)	145	Standart Sapma (S)	27,61	
Dizi genişliği (R=mP-mnp)	134	Testin Ranji (TR=R/2)	67	Beklenen Ranji (BR=AMP/2)	100	
Geçerlilik ve Güvenlilik (R/S) 4-6	4,85	Kuder-Rich (21) 1'e yakınlık	$\frac{KS^2 \cdot X(k-X)}{S^2(k-1)}$	0,41	Tepe Değer (Mod)	129; 137
Ayrıldıcılık; Test ranji=67 < Beklenen ranji=100 olduğundan ZAYIFTIR.						
Güçlük (X/AMP) = 0,714 Öğrencilerin çoğu konuları öğrenmiştir veya Test güçlük düzeyi bakımından kolay sorulardan oluşmuştur.						
Çarpıklık $\frac{3(X-Medyan)}{S} = -0,239$ Testin güçlük düzeyi : KOLAY						

## EK-4 TARİH DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

### Kişisel Bilgi Formu ve Tarih Dersi Tutum Ölçeği

Değerli katılımcılar sizlere sorulmuş olan içtenlikle cevap vermeniz çalışmamız için büyük önem taşımaktadır. Yardımlarınız ve anlayışınız için teşekkür ederim.

Okt. Ayşegül Nihan EROL

Gazi Üniversitesi

1. Cinsiyetiniz?	Kadın ( )	Erkek ( )
2. Evinizde internet bağlantısı var mı?	Evet ( )	Hayır ( )
3. Tarihle ilgili yazılı ya da görsel yayınları takip eder misiniz? (örneğin tarih kitapları, dergiler, internet siteleri, diziler, filmler, belgeseller)	Evet ( )	Hayır ( )
4. Tarihle ilgili oyunlar, yarışmalar ilginizi çeker mi?	Evet ( )	Hayır ( )

<p><b>TARİH DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ</b></p> <p>Aşağıda tarih dersi ile ilgili bazı ifadelere yer verilmiştir. Bu ifadelere katılma derecenizi, ifadenizin karşısındaki seçeneklere (X) koyarak belirtiniz.</p>	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katlıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Tarih ilginç bir konudur.					
2. Tarih çok hoşlandığım bir derstir.					
3. Tarihte hiç yaratıcılık yoktur. Bütün yapılan isim, tarih vb. ezberlemektir.					
4. Tarih dersi benim için kolaydır.					
5. Tarih çoğunlukla geçmişle ilgilendiği için yararlı olmaz.					
6. Tarih dersinde elimden geleni yapmaya gayret ediyorum.					
7. Tarihten hoşlanmıyorum.					
8. Tarihin günlük hayatta önemi yoktur.					
9. Dünyadaki olayları anlamak için tarih gereklidir.					
10. Tarih sıkıcı ve monoton bir konudur.					
11. Ders kitapları dışında tarih kitabı okumam.					
12. Zorunlu olmasam tarih çalışmazdım.					



13. Tarihin bir yararı da günlük problemleri çözmekte kullanılmasıdır.					
14. Kültürlü bir insan olmak için tarih bilmek gerekmez.					
15. Tarih çalışmak hoşuma gider.					
16. Tarih ödevlerini yapmak dışında tarihle ilgilenmem.					
17. Düzeyime uygun bir tarih yayını (dergi, gazete) sürekli takip ederim.					
18. Tarih dersindeki çalışmalarım ve derslerdeki başarılarımdan gurur duyuyorum.					
19. Tarih dersinde kaldırılıp “önemli meseleler” üzerinde konuşmamın istenmesi hoşuma gitmez.					
20. Modern toplumda tarihin önemli bir yeri vardır.					

## EK-5 BAŞARI TESTİ

Başarı Testi Formu

**1. Avrupa'da XVI. Yüzyılda din alanında görülen Reform Hareketlerinin aşağıdaki sonuçlarından hangisinin, Osmanlı Devleti'nin Avrupa ile siyasi ilişkileri üzerinde doğrudan etkisi olduğu savunulabilir?**

- A) Mezhep birliğinin parçalanması
- B) Kültürel ve bilimsel gelişmelerde Katolik Kilisesinin baskısının azalması
- C) Katolik Kilisesinin kendi içinde düzenleme yapma gereği duyması
- D) Halkın, bağlı bulunduğu prens veya hükümdarın kabul ettiği mezhebe girmek zorunda olması
- E) Kilisenin topraklarının elinden alınması

**2. Osmanlı Devleti'nde, tımar sistemiyle işletilmesi köylülere bırakılan toprağın,**

**I. çift, yarım çift gibi büyüklüğüne göre tanımlanması,**

**II. Üretim vergisinin, ürünün belli bir oranı olarak hesaplanması,**

**III. Mülkiyetinin devlete ait olması**

**Durumlarından hangilerinin, büyük toprak sahiplerinin ortaya çıkmasını ve Avrupa'dakine benzer feodal sistemin görülmesini engellediği savunulabilir?**

- A) Yalnız I
- B) Yalnız II
- C) Yalnız III
- D) I ve II
- E) I, II ve III

**3. Aşağıdakilerden hangisinin, Osmanlı Devleti zayıfladıkça İngiltere, Rusya ve Fransa devletleri arasında çıkar çatışmalarının odak noktalarından biri olduğu savunulamaz?**

- A) Boğazlar
- B) Kapitülasyonlar
- C) Azınlıklar
- D) Kutsal yerler
- E) Mültezimler

**4. Osmanlı Devleti'nde yaşayan Müslüman olmayan toplulukların, din ya da mezhep esasına göre örgütlenip yönetilmesi biçimine millet sistemi denir. Millet sisteminin,**

- I. toplumu oluşturan grupların benliklerini koruması,**
  - II. toplumda din veya mezhep değiştirmenin yasaklanması,**
  - III. Osmanlı toplumunun kaynaşması**
- durumlarından hangilerine neden olduğu savunulabilir?**

- A) Yalnız I
- B) Yalnız II
- C) Yalnız III
- D) I ve II
- E) I, II ve III

**5. Orhan Gazi Döneminde Divanihümayun adıyla oluşturulan kurum, I. Murat Döneminde tam olarak teşkilatlanmış ve devlet işlerinin görüşülüp karara bağlandığı yer olmuştur. Önce Divanihümayun toplantılarına padişahlar başkanlık etmiş, daha sonra Divanihümayun başkanlığı sadrazamlara bırakılmıştır. Divani hümayunun üyeleri seyfiye, ilmiye, kalemîye kollarından seçilmişlerdir.**

**Buna göre Divanihümayun üyeleri temsil ettikleri kollarda aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?**

- | <u>Seyfiye</u>             | <u>İlmiye</u>           | <u>Kalemîye</u>         |
|----------------------------|-------------------------|-------------------------|
| A) Sadrazam ve vezirler    | Şeyhülislam ve kazasker | Defterdar ve nişancı    |
| B) Defterdar ve nişancı    | Sadrazam ve vezirler    | Şeyhülislam ve kazasker |
| C) Şeyhülislam ve kazasker | Defterdar ve nişancı    | Sadrazam ve vezirler    |
| D) Sadrazam ve vezirler    | Defterdar ve nişancı    | Şeyhülislam ve kazasker |
| E) Şeyhülislam ve kazasker | Sadrazam ve vezirler    | Defterdar ve nişancı    |

**6. Osmanlı Devleti'nde Türkçe, Arapça ve Farsça kelime ve kuralların karışımı bir dil olan Osmanlıca, resmî yazışma ve yazılı edebiyatta kullanılırken halk arasında Türkçe kullanılmıştır.**

**Bu duruma göre,**

**I. Osmanlı Devleti'nde yönetilenlerle yöneticiler arasında kültür farklılığı olmuştur.**

**II. Türkçe, Arapça ve Farsçanın etkisinde kalmıştır.**

**III. Uluslararası ilişkilerde Arapçanın kullanımı diğer dillerden fazladır”  
yargularından hangilerine ulaşılabilir?**

A) Yalnız I B) Yalnız II **C) I ve II** D) II ve III E) I, II ve III

**7.I. Devletin dış işleriyle ilgili bütün yazışmalarını yürüten görevli.**

**II. Devlet adamlarının padişaha bağlılık bildirmesine verilen ad.**

**III. Olağanüstü hâllerde, özellikle savaş masrafının karşılanması için padişah emriyle halkın doğrudan ödemek zorunda olduğu vergi.**

**IV. Medrese öğrencilerine verilen ad.**

**Yukarıdaki tanımların karşılıkları aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?**

<u>Reisülküttap</u>	<u>Biat</u>	<u>Softa</u>	<u>Avarız</u>
A) I	II	IV	III
B) II	I	III	IV
C) II	III	IV	I
D) III	IV	I	II
E) IV	III	II	I

**8. Osmanlı Devleti’nde, Sırların ayrıcalık elde etmesi ve Yunanistan’ın bağımsızlık kazanmasında Çarlık Rusya’sı etkili olmuştur.**

**Buna göre Çarlık Rusya’sının aşağıdakilerden hangisini amaçladığı savunulabilir?**

- A) İngiltere’yi Osmanlı Devleti’nin toprak bütünlüğünü koruma politikasında desteklemek
- B) Balkanlarda kendisine nüfuz alanı yaratmak
- C) Karadeniz’de üs elde etmek
- D) Deniz gücünü artırmak
- E) Rejimini korumak**

**9. Aşağıdakilerden hangisinin Osmanlı Devleti'nde yerli tüccar kesiminin güçlenmesini engellediği savunulamaz?**

- A) İpek ve Baharat yollarının önemini kaybetmesi
- B) Üretimin tarıma dayalı olması**
- C) Yabancılara kapitülasyonlarla ayrıcalıklar tanınması
- D) Osmanlı deniz taşımacılığının yetersiz olması
- E) Osmanlı sanayisinin rekabet gücünü giderek yitirmesi

**10. Osmanlı medreseleriyle ilgili olarak aşağıda verilen bilgilerden hangisi doğru değildir?**

- A) Medreseler de bütün eğitim kurumları gibi defterdara bağlıydı.**
- B) İlk Osmanlı medresesi İznik'te açılmıştı
- C) Medrese öğrencilerine softa (suhte) denirdi.
- D) Öğrenciler medreselerden icazetname ile mezun olurdu.
- E) Medreselerde ders veren hocalara müderris, yardımcılara muid denirdi.

**11. Aşağıdaki gelişmelerden hangisi III. Selim Dönemine aittir?**

- A) İlk Türk matbaasının kurulması
- B) Hendesehanenin açılması
- C) Mühendishane-i Bahri i Hümayunun açılması
- D) Nizam-ı Cedid ordusunun kurulması**
- E) İlk posta teşkilatının kurulması

**12. Günümüzde Cumhurbaşkanlığı Filarmoni Orkestrası olarak etkinliğini sürdüren, II. Mahmut Döneminde Giuseppe Donizetti tarafından kurulan ve çok sesli müziğin Türkiye'de yerleşmesinde öncülük eden askerî bando takımı aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Mehterhane B) Darülelhan **C) Muzika-i Hümayun** D) Darülbedayi E) Musiki Muallim Mektebi

**13. Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'nde askerî amaçlarla açılan okullardan biridir?**

- A) Darülfünun B) Mekteb-i Mülkiye C) Darülmaarif **D) Mühendishane-i Berri-i Hümayun** E) Darülmuallimin

**14. Avrupa'da zenginleşmenin etkisiyle bilime ve sanata önem veren bir sınıfın oluşmasında aşağıdakilerden hangisi etkili olmuştur?**

- A) Coğrafi Keşiflerle ticaretin gelişmesi
- B) Otuz Yıl Savaşlarıyla din kavgalarının sona ermesi
- C) Reform Hareketleriyle yeni mezheplerin ortaya çıkması
- D) Sanayi İnkılabıyla ham madde ihtiyacının artması
- E) Fransız İhtilali'yle milliyetçilik fikrinin ortaya çıkması

**15. Rönesans Dönemi'nde en çok sanat alanında ön plana çıkan; resim, mimari ve heykel gibi alanlarda birçok eser üretilen; Leonardo da Vinci, Michelangelo, Rafael gibi değerli sanatçıların yetiştiği ülke aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Fransa B) İtalya C) İngiltere D) Polonya E) Almanya

**16. Osmanlı Dönemi'nde, her birinde tek bir cins ticaret maddesinin toptan satışının veya dağıtımının yapıldığı kapalı pazaryeri aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Zaviye B) imaret C) Kapan hanı D) Bedesten E) Külliye

**17. Osmanlı Devleti'nde,**

**“I. Şehzadelerin, devlet yönetiminde deneyim kazanmaları için sancaklara gönderilmesi**

**II. Padişah IV. Mehmet'in ayaklanan sipahiler ve yeniçerilerin isteklerini yerine getirmesi**

**III. Avusturya ve İran savaşlarının uzaması”**

Gelişmelerinden hangilerinin halkın devlete olan güveninin sarsılmasına yol açtığı savunulabilir?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I ve II E) II ve III

**18. Kapitülasyonlar Osmanlı Devleti'nin gelişme yıllarında sorun olmadığı hâlde, daha sonraki dönemlerde sorun olmuştur.**

**Bu durumun Osmanlı Devleti'yle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisinin göstergesi olduğu savunulabilir?**

- A) Avrupalı devletlerden biri sayıldığıının
- B) Reform hareketlerinin dışında kaldığıının
- C) Antlaşmaları yaptığı devletler karşısında siyasal gücünün giderek azaldığıının**
- D) Azınlıkların ticaret yapmasına izin verildiğinin
- E) İnanç özgürlüğünün dikkate alındığıının

**19. XVII. yüzyılda, şehzadelerin sancağa çıkma usulünün kaldırılmasıyla şehzadeler,**

- I. askerî,**
- II. idari,**
- III. siyasi**

**alanların hangilerinde deneyim kazanma olanaklarını kaybetmiştir?**

Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I ve II **E) I, II ve III**

**20. Osmanlı Devleti'nin ekonomisinin dışa bağımlı hâle gelmesinde aşağıdakilerden hangisinin etkisi yoktur?**

- A) Âyanların nüfuzunun artmasının**
- B) Küçük sanayi atölyelerinin kapanmasının
- C) Düyun-ı Umumiye İdaresinin kurulmasının
- D) Avrupa devletlerine ayrıcalıklar tanınmasının
- E) Avrupa sanayi ürünlerinin her yerde serbestçe satılmasının

**21. XVII. yüzyıldan itibaren Osmanlı Devleti'nde ekonomik durumun bozulması ve merkezî yönetimin zayıflamasına paralel olarak aşağıdakilerin hangisinde azalma olduğu savunulabilir?**

A) Vergi miktarı B) Ayanların nüfuzu C) Tımarlı sipahi sayısı D) Padişah değişikliği E) Yeniçerilerin baskısı

**22. Osmanlı Devleti'nin egemen olduğu topraklar üzerinde dili, dini, gelenekleri birbirinden farklı uluslar yaşamış ve bunların ulusal niteliklerini değiştiren bir politika izlenmemiştir.**

Böyle bir tutumun,

**I. Osmanlı Devleti'ni yıkmak isteyen devletlerin Osmanlı'nın iç işlerine karışması,**

**II. Osmanlı ülkesinde yaşayan azınlıkların bağımsızlık kazanması,**

**III. Osmanlı Devleti'nin teokratik yapısının korunması durumlarından hangilerini kolaylaştırdığı savunulabilir?**

A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III **D) I ve II** E) II ve III

**23. Aşağıdakilerden hangisi Celali isyanlarının nedenlerinden biri değildir?**

A) İltizam sisteminin kaldırılması

B) Halkın ödeme gücünün azalması

C) Savaşların uzun sürmesi ve başarısız olması

D) Halkın devlete olan güven ve bağlılığının azalması

E) Yüksek oranda vergi ödemek zorunda kalan köylünün toprağını bırakmak zorunda kalması



**24. XVI. yüzyılın sonlarında Osmanlı İmparatorluğu'nda,**

- I. şehirlerde işsizliğin artması,**
- II. köylerde yaşamının güçleşmesi,**
- III. köylerden şehirlere göçün hızlanması**

**durumları aşağıdakilerin hangisinde verilen sıraya göre gerçekleşmiştir?**

- A) I, II, III B) I, III, II C) II, I, III D) II, III, I E) III, II, I

**25. Osmanlı İmparatorluğu'nun üç kıta üzerinde uzun süre egemenlik kurmuş olması bu imparatorluğa,**

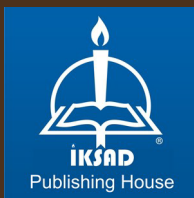
- I. stratejik bakımdan önemli konumda olma,**
- II. farklı din ve milletlerden çok sayıda kişiyi barındırma,**
- III. merkeziyetçi sistemi benimseme**

**özelliklerinden hangilerini kazandırmıştır?**

- Yalnız I B) Yalnız II C) I ve II D) II ve III E) I, II ve III







**ISBN: 978-625-8061-75-8**