

# **A Theoretical Perspective on Teaching Time-Related Skills in Social Studies**

**Burcu Sel, National Ministry of Education, 0000-0002-7663-0434**  
**M. Akif Sözer, Gazi University, 0000-0002-1291-4067**

## **Abstract**

*Creating a qualified understanding of time and time-related skills for children creates an important "context" for basic core disciplines such as economics, culture, history, geography covered by the social studies lesson, and contributes to the establishment of historical thinking skills and causality relationships. In this research, to present a theoretical perspective to teaching time-related skills in social studies lesson; development of time perception, the concept of time in social studies teaching, instructional elements of time skills (knowledge of chronology/skill, ability to perceive change and continuity) and alternative practices that can be used in teaching time-related skills have been introduced. In this context, when studies on the development of time perception in children are evaluated, it has been observed that studies emphasizing the importance of cognitive development such as age and cognitive maturity have been expanded in the following periods by covering sociocultural characteristics such as culture, language, and social environment. In addition, it has been observed that time-related skills contribute to the evaluation of the similarities and differences between the periods, to examine the continuity or synchrony between periods, to discover historical milestones, to predict the speed and direction of the change in history. Time and time-related skills; can also be used functionally in terms of various ideological concepts such as citizenship, identity and belonging, as it will provide cultural or political positioning in different historical periods. In this context, the teaching of time-related skills should no longer be seen as a simple "sorting" or "dating" process that has become almost traditional; pictures, photos, buildings, historical places, artifacts, stories, timelines, time capsules, simulations, project works, etc., which are meaningful and close to the child's environment. alternative methods should be used.*

**Keywords:** chronology, change and continuity, social studies, time

## **Suggested Citation**

Sel, B., & Sözer, M.A. (2021). A theoretical perspective on teaching time-related skills in social studies, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 161-196. DOI: 10.17679/inuefd.794637

Bu makale Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Mart, 2020 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.



Inönü University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 1, 2021  
pp. 161-196  
DOI:  
10.17679/inuefd.794637

Article type:  
Derleme

Received : 14.09.2020  
Accepted : 28.01.2021

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Time can be described as a complex concept with abstract qualities that have subjective, objective and cultural dimensions. Creating a qualified understanding of time and time-related skills for children creates an important “context” for basic core disciplines such as economics, culture, history, geography covered by the social studies lesson, and contributes to the establishment of historical thinking skills and causality relationships. While asking questions about time and change is central to historical inquiry, curriculums do not allow this. (Cooper, 2012, p. 3). Nevertheless, most of the students' time and chronology-related skills are inadequate, trying to learn historical issues (Demircioğlu, 2005); they do not have enough information about historical time terms and they are inadequate in terms of perception of change and continuity (Çelikkaya & Kürümlüoğlu, 2019), students have some difficulties in perceiving continuity according to change (Kabapınar & İncegöl, 2016; Marancı, 2017; Safran & Şimşek, 2006; Tay, 2007), there are some deficiencies in the curriculum in this context (De Groot-Reuvekamp et al., 2014; Martin, 2013).

### Purpose

In this research, to present a theoretical perspective to teaching time-related skills in social studies lesson; development of time perception, the concept of time in social studies teaching, instructional elements of time skills (knowledge of chronology/skill, ability to perceive change and continuity) and alternative practices that can be used in teaching time-related skills have been introduced.

### Method

In this study, traditional review method was used. According to Jesson, Matheson, and Lacey (2011), traditional reviews are generally based on personal material choices, allowing them to be flexible and explore ideas.

### **Findings**

In the first part of the research, the development of time perception in children is included. When the researches on children's perception of time are evaluated, it is possible to see that emphasis is placed on “cognitive” approaches and then on “sociocultural” approaches.

In the second part of the study, the instructional sub-elements of the concept of time (chronology knowledge, chronology skill, and the ability to perceive change and continuity) were evaluated in social studies teaching. Understanding chronology involves perceiving succession, change, continuity, causes and consequences of change, or the speed of change and continuity; this is the focus and main factor of historical understanding and questioning (Cooper, 2012; Hoodless, 2002). Also; it is aimed for children not only to be able to sort past events chronologically but also to make appropriate explanations and to understand other relationships related to events other than temporal ones (Stow & Haydn, 2000, p. 86). Especially when international literature is observed, social structures, experience, power relations, culture, environment, etc. items come to the fore in teaching chronological knowledge and skills (Cooper, 2001; Haith et al., 1994; Levstik & Barton, 1996; Nelson, 1987).

In the third part, activities that can be used in teaching time-related skills are presented. In this context, when the literature is examined, stories, historical places, visual media, artifacts or historical objects, audio-visual materials, simulations-games, timelines, projects, time capsules, etc. are used in the teaching of time-related skills.

### **Discussion & Conclusion**

In studies conducted from 1920 to 1970, it was influenced by Piaget, who claims that the understanding and skills of children, in general, cannot be achieved until the age of 14-15 (Hoodless, 1998, p.103-104). On the other hand, the information that Piaget put forward regarding the understanding of time was not useful for applying the history; mostly through scientific experiments, he investigated the development of the concept of time depending on the concepts of space, motion and speed (Cooper, 2001, p. 24). According to Barton (2002), many previous studies on children's understanding of time showed little guidance for educators, and some researches on children's perception of time from late 19th to mid-20th century were carried out; however, they did not lead to a permanent research tradition and findings regarding permanent values. In general, it can be stated that the perspective put forward within the scope of age, development and maturity in the "cognitive" context regarding the development of children's perceptions of time has gained momentum by integrating with the sociocultural framework (social environment, language, culture, etc.) in the future. Accordingly, there are many studies on the effect and importance of contextual elements based on the sociocultural perspective in the development of perception of time (Cooper, 2001, 2012; Dilek, 2001; Haith et al., 1994; Hodkinson, 2004; Levstik & Barton, 1996; Nelson, 1987; Şimşek, 2006).

Change and continuity provide basic ways to regulate the complexity of the past (Seixas, 2006, p. 6). Since the concepts of continuity-change and cause-effect are very closely related, the tasks that are offered to students should generally be combined in these two elements (Seixas & Peck, 2004, p. 6). With the ability to perceive change and continuity, students can see that there is no randomness between historical events and that every change or continuity brings with it a cause and effect, and in this context, multiple causal relationships are resulting from change and continuity.

As a result; the "context" of time; not only in teaching history subjects; it is also important for disciplines such as geography, culture and economy covered by the social studies

course. In terms of social studies teaching, chronology knowledge, chronology skill, ability to perceive change and continuity should not be tried to fit into a certain age range with only time-related techniques, or a strict perspective. sociocultural dimensions should be considered.

Also time and time-related skills; can also be used functionally in terms of various ideological concepts such as citizenship, identity and belonging, as it will provide cultural or political positioning in different historical periods. In this process, the misconceptions and confusion related to the time likely to occur should be closely monitored, and the concepts should be presented to the child with an increasingly complex structure as the grade level increases.

## Sosyal Bilgiler Dersinde Zamana İlişkin Becerilerin Öğretimine Dair Kuramsal Bir Bakış

Burcu Sel, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-7663-0434  
M. Akif Sözer, Gazi Üniversitesi, 0000-0002-1291-4067

### Öz

Çocuklarda zaman ve zamana ilişkin becerilere dair nitelikli bir anlayış oluşturmak sosyal bilgiler dersinin kapsadığı ekonomi, kültür, tarih, coğrafya gibi temel çekirdek disiplinler için önemli bir “bağlam” yaratmakta, tarihsel düşünme becerilerinin ve nedensellik ilişkilerinin kurulmasına katkı sağlamaktadır. Bu araştırmada geleneksel derleme yönteminden yararlanılarak sosyal bilgiler dersinde zamana ilişkin becerilerin öğretimine kuramsal bir perspektif sunabilmek adına; çocuklarda zaman algısının gelişimine, sosyal bilgiler öğretiminde zaman kavramına, zamana ilişkin becerilerin öğretimsel öğelerine (kronoloji bilgisi/ becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi) ve zamana ilişkin becerilerin öğretiminde kullanılacak alternatif uygulamalara yer verilmiştir. Bu doğrultuda çocuklarda zaman algısının gelişimine yönelik çalışmalar değerlendirildiğinde yaş ve zihinsel olgunluk gibi bilişsel gelişimin önemine vurgu yapan çalışmaların ilerleyen dönemlerde kültür, dil, sosyal çevre gibi sosyokültürel özellikleri de kapsayarak genişletildiği görülmüştür. Ayrıca kronoloji bilgisi, kronoloji becerisi ve değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin; çocukların dönemler arası benzerlik ve farklılıkları değerlendirilmelerine, dönemler arası sürekliliği ya da eş zamanlılığı incelemelerine, tarihsel dönüm noktalarını keşfetmelerine, tarihte yaşanan değişimin hızını ve yönünü kestirmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Zaman ve zamana ilişkin beceriler; farklı tarihsel dönemlerde kültürel ya da politik konumlanmayı da sağlayacağından aynı zamanda yurttaşlık, kimlik ve aidiyet gibi çeşitli ideolojik kavramlar açısından da işlevsel olarak işe koşulabilir. Bu kapsamda zamana ilişkin becerilerin öğretimi artık neredeyse gelenekselleşen basit bir “sıralama” ya da “tarihlendirme” işlemi olarak görülmemeli; çocuklar için anlamlı ve çocukların yakın çevresine ilişkin resimler, fotoğraflar, binalar, tarihsel mekânlar, eşyalar, hikâyeler, zaman şeritleri, zaman kapsülleri, simülasyonlar, proje çalışmaları, vb. alternatif yöntemler göz önünde bulundurularak inşa edilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** kronoloji, değişim ve süreklilik, sosyal bilgiler, zaman

### Önerilen Atıf

Sel, B., & Sözer, M.A. (2021). Sosyal bilgiler dersinde zamana ilişkin becerilerin öğretimine dair kuramsal bir bakış. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 161-196. DOI: 10.17679/inuefd.794637  
Bu makale Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Mart, 2020 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 1, 2021  
ss. 161-196  
DOI:  
10.17679/inuefd.794637

Makale türü:  
Derleme

Gönderim Tarihi :  
14.09.2020  
Kabul Tarihi :  
28.01.2021

## Giriş

Zaman kavramı kadim dönemlerden bu yana incelenmiş ve tartışılmış; tarihi, kültürel, sosyal ve teknolojik pek çok boyutu içinde barındıran ilişkisel ve bütüncül bir kavram olarak nitelendirilebilir. Zaman, günümüz toplumunda hayati bir planlama unsuru olarak ekonomi, politika, kültür, iletişim vb. alanların planlanmış yapılarını belirler (Burny, Valcke ve Desoete, 2009, s.481). Zaman soyut ve idrak edilmesi zor bir kavram olarak bir yandan kendiliğinden ortaya çıkan doğal bir “olgu” olarak görülür ki böyle bir durum çok fazla dikkat gerektirmez; öte yandan zamanı ve zamanın akışını kavrama şekli olan zamana ilişkin subjektif tecrübe, zamana ilişkin görüşler için de önemli bir gerekliliktir: Dolayısıyla zaman, subjektif ve objektif nitelikler içermektedir (Wilschut, 2012, s. 34). Johada’ya (1963) göre zaman ve tarihi kavramlar sosyal ve entelektüel atmosferle ilişkilidir ve söz konusu bu kavramlar subjektiftir. Ayrıca zamanın kültürel bir kavram olduğunu ortaya koyan bakış açıları da söz konusudur (Cooper, 2012; Dilek, 2001; Haith vd., 1994; Nelson, 1987; Withrow, 1988). Söz gelimi Nelson’a (1987) göre zaman farklı kültürler tarafından farklı bölümlendirilmiş, yapay bir biçimde oluşturulmuş, kültürel bir araçtır. Cooper (2012) zamanın maddi formlarında nasıl simgelandiğini kavramının kültürler arasında değişkenlik gösterdiğini, zamanın ilerleyişini önceki medeniyetlerin mevsimlere ya da gök cisimlerine göre, bazı medeniyetlerin ise çizgisel ya da döngüsel olarak kaydettiklerini belirtmektedir. Bununla birlikte Batı Avrupa’da zamanın; saatler, aylar, takvimler, yıllar, milattan önce, milattan sonra gibi terimler işe koşularak, İslami anlayışta ise Hz. Muhammed’in yaşamındaki spesifik bir hadiseden hareketle hesaplandığını; milattan sonraki dönemde ise daha çok din harici bir terminolojik anlayışın olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla zaman öznel, nesnel ve kültürel boyutlar barındıran soyut nitelikler taşıyan karmaşık bir kavram olarak nitelendirilebilir.

Zaman, tam olarak açık ve net bir şekilde farkına varılmayan yaşanmış deneyimlere gömülüdür; çocuklarda en az yetişkinler kadar bu sürecin içerisinde yaşamlarını sürdürmektedir (Lippitz, 1983, s. 175). Zaman, çocuklar tarafından tam olarak algılanmadan;

değişime, gelişmeye, ilerlemeye, durağanlığa ilişkin gerçek bir kavrayış inşa edilemez (Lomas, 1993, s. 20). Çocukların tarihsel kökenlerini, zamansal akışın tasavvurunu ve geçmişte gerçekleşen hadiselerin dünyalarını nasıl biçimlendirdiğini kavraması, bu kavrayışları oluştururken eskiden hayatın nasıl olduğunu, giderek nasıl değiştiğini/geliştiğini anlamaları gereklidir; böylelikle tarihsel hadiseleri yeniden inşa etmek ve değerlendirmek; geçmişi, şimdiki ve geleceği incelemek için gereken perspektifi kazanırlar (Prickette, 2001, s. 88). Bu süreçte gösterilen eğitsel çabalarla birlikte farklı öğretim programlarında, ders kitaplarında ya da öğretimsel uygulamalarda çocukların zamana ilişkin farkındalıklarının artırılması önemli hale gelmektedir. Özellikle sosyal bilgiler öğretimi kapsamında zaman ve zamana dair beceriler (tarihsel düşünme becerileri, mekân algılama becerisi, nedensellik, vb.), farklı eğitsel içeriklerin öğretilmesine önemli bir “bağlam” sunmaktadır. Sosyal bilgiler öğretimi göz önünde bulundurulduğunda toplumların zamanla uğradıkları değişimlerin, geçmişe dair çeşitli değerlerin, hâkim kabullerin, politik sistemlerin veya finansal şartların zamansal bağlama uyumlu bir şekilde kavranması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda anakronizmden uzak zamansal bağlam dikkate alınarak söz konusu dönemlerin, bireylerin, kurumların, olayların ya da görüşlerin değerlendirilmesinin aktif vatandaş yetiştirme sürecinde de önemli olduğu ifade edilebilir.

Sosyal bilgiler dersinin sosyal bilimler çerçevesinde içerdiği; coğrafya, kültür, ekonomi, tarih, yurttaşlık gibi “insan”a dair kapsamlı ve zengin muhteva, kuşkusuz zamana ilişkin kavram ve becerilerinin öğretimini de kaçınılmaz kılmaktadır. Bu anlayış genel olarak kabul gören ve zamanın daha çok ilişkilendirildiği tarih konularının öğretilmesiyle sınırlandırılmamalı; insanın ilişkili olduğu teknoloji, tarım, ekonomi, kültür, güncel olaylar, turizm, politika, vb. faktörleri de kapsayarak daha geniş bir bakış açısı yaratabilmelidir. Bu durum zamana ilişkin beceriler kapsamında sosyal bilgiler dersini sadece tarihsel sıralama ya da öncelik-sonralık ilişkisi kurarak salt kavram ya da olgu yığını haline gelmekten kurtarabilir. Zamana ve değişime ilişkin sorular sormak tarihsel sorgulamanın merkezi olarak görülürken, öğretim programlarının buna imkân



tanımadığı görülmüştür (Cooper, 2012, s. 3). Eğitim araştırmaları, küçük çocukların geçmişte doğrudan deneyimlerinin ötesinde olayların ve kişiliklerin tutarlı kronolojik temsillerini oluşturmada yaygın bir zorluk çektiğini ortaya koymuştur (Masterman ve Rogers, 2002, s. 221). Bununla birlikte öğrencilerden çoğunun zaman ve kronolojiye dair becerilerden yoksun bir biçimde tarihsel konuları öğrenmeye çabaladıkları (Demircioğlu, 2005); tarihsel zaman terimlerine ilişkin yeterli bilgilerinin olmadığı (elikkaya ve Kürümlüoğlu, 2019), öğrencilerin kronolojik düşünme açısından alt boyutlarda beceri düzeylerinin düşük olduğu (Akbaba, 2020); değişime göre sürekliliği algılamada öğrencilerin belirli zorluklar yaşadıkları (Kabapınar ve İncegöl, 2016; Marancı, 2017; Safran ve şimşek, 2006; Tay, 2007), bu kapsamda öğretim programlarında bazı yetersizliklerin var olduğu (elikkaya ve Kürümlüoğlu, 2017; De Groot-Reuvekamp vd., 2014; Martin, 2013; Sel ve Sözer, 2020); öğretmen adaylarının kronolojik düşünme becerilerinde yetersizliklerin var olduğu (Özmen ve Hançer, 2020) görölmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler ders ve çalışma kitaplarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisi kapsamında yeterli ve dengeli bir dağılım olmadığı (Aydemir ve Adamaz, 2017; Aydemir, 2017) tespit edilmiştir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi kapsamında zamana ilişkin becerilerin nitelikli bir şekilde öğretimi sürecinde; “zaman” kavramının kuramsal temelleri, zamana ilişkin becerilerin sosyal bilgiler öğretimi açısından kapladđı hacim ve işlevsellik, öğretim sürecinde kullanılabilecek olası alternatif etkinlikler önemli hale gelmektedir. Sosyal bilgiler dersinin içerdiği pek çok konunun zamansal becerilerle olan yakın ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda; söz konusu konulara ilişkin sağlam bir zemin inşa edebilmek açısından zamansal becerilerin geleişim süreçlerinin, zamansal becerilerin işlevselliğinin, öğretimsel ögelerin ve kullanılabilecek etkinliklerin sunulması gerek uygulama süreçlerindeki öğretmenlere gerekse politika üreticilere bir perspektif sağlayabilir.

Bu kapsamda araştırmada sosyal bilgiler dersinde zamana ilişkin becerilerin öğretimine yönelik kuramsal bir perspektif sunabilmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan alt amaçlar aşağıda belirtilmiştir:

- Çocuklarda zaman algısı ve söz konusu algının gelişimi nasıl gerçekleşmektedir?
- Sosyal bilgiler dersi kapsamında zaman kavramının işlevleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretiminde zaman kavramının öğretimsel öğeleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler dersinde zamana ilişkin becerilerin öğretiminde kullanılacak etkinlikler nelerdir?

etkinlikler nelerdir?

### Yöntem

Yürütülen bu araştırma bir derleme çalışmasıdır. Batovski (2008)' ye göre derleme makaleleri, genel olarak sistematik olmayan ve sistematik olmak üzere iki temel türe ayrılabilir. Sistematik olmayan tür, yazarların mesleki deneyimlerini ve ilgi alanlarını yansıtan, seçilen bir konuyla ilgili çok çeşitli teknik sonuçların bir seçimini içerebilir. Sistematik tür ise, gelişmiş bir hazırlık gerektirir ve önceden seçilen belirli bir metodolojiye dayanır, burada seçilen temel çalışmalar uzun süredir devam eden bir problem ifadesine bağlı olarak analiz edilir. Bununla birlikte derleme araştırmalarına yönelik olarak "sistematik derleme" ve "anlatı incelemesi" biçiminde (Cipriani ve Geddes, 2003; Ferrari, 2015; Greenhalgh vd., 2018) çeşitli sınıflamalar da söz konusudur. Bu araştırmada ise derleme türlerinden geleneksel derleme yönteminden yararlanılmıştır. Jesson, Matheson ve Lacey (2011)'e göre geleneksel derlemeler genel olarak kişisel materyal seçimlerine dayanmakta, esnek olmaya ve fikirleri keşfetmeye olanak tanımaktadır. Geleneksel sistematik incelemeler, dar odaklı sorulara yöneliktir; temel katkıları verileri özetlemektir (Greenhalgh vd., 2018, s. 2). Bu tür incelemeler, tek bir makalede birkaç makalenin kısa bir özetini sundukları için, bir konu alanındaki literatür hacmini güncel tutmak ve yönetmek için kullanışlıdır (Gerrish ve Lacey, 2010, s.74). Bu bağlamda oluşturulan alt amaçlar göz önünde bulundurularak zamana ilişkin becerilerin öğretimine yönelik kuramsal bir bakış açısı oluşturmak adına zaman algısının gelişimini, zaman kavramının öğretimini/öğretimsel öğelerini, bu kapsamda kullanılacak öğretimsel etkinlikleri konu alan nitel ve nicel araştırmalar derlenmiş, bu anlamda söz konusu literatüre dair tarihsel bir

perspektif sunulmuştur. Ayrıca çalışmanın amacıyla bağlantılı literatürde yer alan araştırmalara “sosyal bilgiler” disiplini kapsamında bir sınırlandırma getirilmiş; birbirlerini destekleyen araştırmalar kadar birbirini çürüten ya da karşıt görüş sergileyen araştırma bulgularına da yer verilmiştir.

### **Çocuklarda Zaman Algısı ve Gelişimi**

Çocukların zamanı algılamalarına ve söz konusu algının gelişimine dair yürütülen araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda öncelikle “bilişsel”, daha sonraları ise “sosyokültürel” yaklaşımlara vurgu yapıldığını görmek mümkündür. Ek olarak geçmişte çocukların zamansal algılamalarına dair yürütülen araştırmalar iki temel kısma ayrılmaktadır: Erken dönemde yürütülen araştırmalar istatistiksel analizlere, sonraki araştırmalar ise daha çok nitel yöntemlere (çocuklar ne söyledi/ne yaptı ve basitçe birkaç çocuğun bir soruya verdiği yanıtta daha çok bağlamın bu konudaki etkisi) bağlı bir biçimde gerçekleştirilmiştir; 1920’den 1970’lere kadar yürütülen araştırmalarda çocukların zamana ilişkin kavrayış ve becerilerinin genel olarak 14-15 yaşa kadar elde edilemeyeceğini iddia eden Piaget’den etkilenilmiştir (Hoodless, 1998, s. 103-104). Bu kapsamda zaman algısı ve söz konusu algının gelişimi bakımından Piaget, çocukların fikirlerinin gelişiminde üç niteleyici kademeyi içeren bir sıralamanın var olduğunu ön görmüş; ilk kademedeki küçük çocuklar, bir an’a dair birden çok bakış açısına sahip olamamış, bir sonraki kademedeki çocukların fikirleri, gözlemlenebilir gerçeklik tarafından sınırlandırılmış, üçüncü kademedeki ise çocuklar bir dizi hipotetik varsayımsal ihtimalleri zihinlerinde tutmayı başarmışlardır (Cooper, 2001, s. 9-10). Piaget için, zaman nesnel bir biçimde dünyadaki hadiselerden ve bireysel tecrübelerden bağımsız olarak (metrik bir biçimde) tanımlanmaktadır; zamanın bu entelektüel yapılandırılması, günlük kavrayışımıza göre kolayca gerçekleşebilir; fakat böyle bir ihtimal bilimsel yapılandırma ile bireylerin zamanla olan gündelik bağındaki sınırları bulanıklaştırmaktadır (Lippitz, 1983, s. 173). Öte yandan Piaget’in zaman anlayışı ile ilgili ileri sürdüğü bilgiler, tarihi uygulamak için faydalı

olmamış; Piaget daha çok bilimsel deneyler aracılığıyla mekân, hareket ve hız kavramlarına bağlı olarak zaman kavramının gelişimini araştırmıştır (Cooper, 2001, s. 24).

1970 ve 1980'lerden bu yana ise, yürütülen çalışmaların kapsamı genişlemiş ve ayrıca çocukların kabiliyetlerine ilişkin yeni girişimler söz konusu olmuştur (Hoodless, 1998, s. 104). West (1981) çocukların ilkökul dönemlerinde zaman duygusunu geliştirdiğine kanaat getirmiştir. Küçük çocukların, çoğunlukla okul dışında kazandıkları tarihi bilgileri işe koşarak nesnelere ve resimleri doğru sıralayabildiğini, sadece numerik zaman anlayışında birtakım zorluklar olduğunu iddia etmiştir. Bununla birlikte okulda öğrenilmeyen geçmiş zamana ilişkin bile çocukların fazlaca bilgiye sahip olabildiklerini ve bu durumun çocukların nesnelere/resimleri epeyce yetkin bir biçimde sıralamalarını sağladığını belirtmiştir. Thornton ve Vukelich (1988) çocukların zamanı algılamalarındaki gelişim süreçlerini şu şekilde açıklamıştır: 3-5 yaş aralığındaki çocuklar günlük hadiseleri sıralama, aile bireylerini yaşlarını göz önüne alarak konumlandırabilme kabiliyetine sahiptir. 6-8 yaş aralığındaki çocuklarda geçmişteki hadiseleri göstermek adına "tarihsel numaralandırmaları" kullanma kabiliyeti ilerler ve kimi zamanda önemli hadiseleri tarihleri ile eşleştirebilir. 9-11 yaş aralığındaki çocuklar ders kitaplarında belirtilen hadiselerle (söz gelimi sömürgecilik süreci) bireyleri eşleştirebilir. 12-14 yaş aralığında çocuklar giderek yükselen bir zorlukla zamansal sınıflandırmaları işe koşabilir. Ayrıca Thornton ve Vukelich (1988) zamana dair; takvim, saatle bağlantılı zaman ve tarihsel zaman olmak üzere üç temel perspektif geliştirmiştir. Bunlardan ilk iki kavram kendiliğinden açıklayıcıdır, üçüncü kavram ise, zamansal dili işe koşarak geçmişte bir bireyi, mekânı, nesneyi ya da hadiseyi tasvir etmeyi gerektiren bir kavram olarak tanımlanmıştır.

Gerçekleştirilen bazı araştırmalar ve bulgular; ilkökul çocuklarının, belirli tarihler ve zamana dair birtakım belirsizlikler barındırsalar da, genel olarak kronolojik sıralamayı kavrayabilecekleri ve soyut tarihsel içeriği analitik bakımdan tam olarak yorumlayamasalar da, geçmişteki bireylerin ve hadiselerin zamana uygun temsillerini anlayabilecekleri hususunda genel bir görüş birliği oluşturmuştur (Booth, 1993; Levstik ve Pappas 1992). Erken çocukluk

dönemindeki çocuklar dahi “yıl” ya da “tarih”e ilişkin herhangi bir anlayış geliştirmemiş olmalarına rağmen “uzun zaman önce” ve “yakın zaman” kavramları arasındaki farkı kavrayabilmektedirler (Barton ve Levstik, 1996, s. 430). Friedman ve Kemp (1998) hemen hemen 4 yaşındaki çocukların, son birkaç aydaki doğum günlerinin ve tatillerinin zamanlarını belirli bir doğrulukla yargılayabildiğini ortaya koymuştur. Barton ve Levstik (1996) ise ilkökul dönemindeki çocukların tarihsel zaman anlayışlarını değerlendirmek için yürüttükleri araştırmada anaokulundan altıncı sınıfa kadar 58 öğrenci ile açık uçlu sorulardan meydana gelen görüşmeler gerçekleştirmiş; en küçük yaşta çocukların bile tarihsel zamana ilişkin bazı temel ayrımları yapabildiklerini ve bu durumun yaşa bağlı olarak zamanla farklılaştığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Friedman (2000) zihinsel gelişimin büyük ölçüde temsil formlarındaki bir değişim süreci olduğunu, çok sayıda temsili niteliğin zamansal bilginin özünü meydana getirdiğini ve temsillerde yaşanan değişikliklerin kısmen sosyal olarak aracılık ettiğini varsaymaktadır.

Barton’a (2002) göre çocukların tarihsel zaman anlayışına ilişkin gerçekleştirilen çok önceki araştırmalar eğitimcilere çok az yol göstermiş, 19. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın ortalarına doğru çocukların zamanı algılamalarına dair birtakım araştırmalar yürütülmüş; ancak bunlar kalıcı bir araştırma geleneğine ve kalıcı değerlere ilişkin bulgulara yol açmamıştır. Bu araştırmalardan bazılarının sadece yalın tasvir edici veriler ortaya koyduğunu, diğerlerinin ise ya Piaget’in bu anlamda ortaya koyduğu kuramsal çatıya bağlılıktan veya çocukların tarihsel zamanı ölçen durumları kavrama ve geçen zaman algılarını ayırt etme hususundaki başarısızlıktan mustarip olduğunu belirtmektedir. Çocukların zamanı algılamalarına dair gerçekleştirilen araştırmaların ve yaklaşımların son dönemde farklılaştığı görülmektedir. Bu kapsamda Hoodless (2002); söz konusu durumun erken çocukluk eğitime olan ilginin artmasından ve araştırma yaklaşımlarının farklılaşmasından ileri geldiğini belirtmektedir. Modern yaşamdaki çocukların farkındalık seviyelerinin seyahat, medya ve bilgi teknolojisinde

yaşanan değişimlerle ve söz konusu unsurların etkileriyle, Piaget tarafından 70 yıl önce test edilen farkındalık seviyesinden büyük ölçüde farklılaştığını ifade etmektedir.

Genel itibariyle çocukların zaman algılarının gelişimine ilişkin olarak “bilişsel” zeminde yaş, gelişim ve olgunluk kapsamında ortaya konulan perspektifin ilerleyen zamanlarda sosyokültürel çerçeveye (sosyal çevre, dil, kültür, vb.) de bütünleşerek ivme kazandığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda zaman algısının gelişiminde sosyokültürel bakış açısına dayanan bağlamsal unsurların etkisi ve önemi üzerine gerçekleştirilen çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Cooper, 2001, 2012; Dilek, 2001; Haith vd., 1994; Hodgkinson, 2004; Levstik ve Barton, 1996; Nelson, 1987; Şimşek, 2006). Şimşek’in (2006) ifade ettiği üzere “dolayısı ile bilişsel temele ve sosyal etkileşimlere dayanan bu yapılanmada sosyal etkileşimin niteliği ve niceliğinin bilişsel yeterliliğin gelişimine katkı sağlayabileceğini, böylece çocukta zaman kavramının geçmiş boyutunun da daha hızlı kazandırılabilceğini söylemek mümkündür” (s. 86). Bu kapsamda çocukların zaman algısının ya da zamana ilişkin becerilerinin gelişim sürecinde bütüncül bir bakış açısıyla bilişsel boyutlara vurgu yapılması kadar sosyokültürel bağlama da vurgu yapılması önemli hale gelmektedir.

Özellikle sosyokültürel bağlamda zaman algısının gelişiminde, üzerinde durulması gereken en önemli unsurlardan biri de kullanılan “dil” olarak görülebilir. Dil gelişimi zaman algısının gelişimine yardımcı ve zaman gibi soyut bir kavramın anlamlandırılabilmesinde önemli ve işlevsel bir araçtır (Dilek, 2001; Hodgkinson, 2003; Hoodless, 1998; Whitrow, 1988; Wood, 1995). Zaman algısının gelişmesi, dilin yeterliliği ile ayrılmaz bir biçimde ilişkilidir ve zamanı betimlemek adına kapsamlı ve farklı sistemlere sahip olduğu için bu durum öğrenciler için çoğu zaman zorlaşmaktadır (Wood, 1995, s. 11). Bu doğrultuda dil, öğrencilerin kronoloji bilincinin oluşumunda mihenk taşıdır (Chapman, 1993, s. 25). Kronolojik kavrayış, tarih, zaman ya da olgusal kapsamın aktarılması süreçleri dilin kullanılma kabiliyetine bağlıdır (Hoodless, 2002, s. 174). Dolayısıyla çocukların zaman algısının gelişiminde; dili kullanma becerilerinin zamansal becerilerle birlikte değerlendirilmesinin, zamansal kavramlara ya da terimlere ilişkin

oluşabilecek olası kavram yanılgılarının takip edilmesinin; zamana ilişkin becerilerinin öğretiminde sadece sosyal bilgiler dersinin değil, Türkçe dersinin de önemli bir boyut olduğunun altı çizilebilir.

### **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Zaman Kavramı**

Sosyal bilgiler dersinin kapsadığı geniş içerik bağlamında dönemlere ilişkin tarihsel muhakeme yapma, tarihsel kanıt kullanma, belirli bir bağlamda kronolojik kavram ve becerileri kullanarak tarihsel değerlendirmeler yapma, tarihte yaşanan değişim ve sürekliliği anlama, yaşanan değişimlere ya da sürekliliğe ilişkin neden ve sonuç ilişkisi kurma, geleceğe ilişkin öngörü geliştirme, içerisinde bulunan zamansal dilimini daha geniş bir zaman dilimi kapsamında konumlandırabilme gibi süreçler açısından “zaman” ve zamana ilişkin beceriler önemli hale gelebilmektedir. Sosyal bilgiler dersinde zamana ilişkin becerilerin nitelikli bir şekilde öğretimiyle dersin içeriği bütüncül olarak, belirli bir bağlam göz önünde bulundurularak inşa edilebilir; böylelikle özellikle tarihsel bilginin yığın halinde sıralanmış bilgi birikimi olarak aktarımından uzaklaşılabilir.

ABD’de yer alan “Okullarda Tarih Öğretimi İçin Ulusal Merkez” isimli kuruluş tarafından dördüncü sınıfların kronolojik düşünme becerileri standartları dâhilinde; geçmiş, şimdi ve gelecek zaman arasında ayırım yapma, tarihsel bir anlatı veya öykünün zamansal yapısını ortaya koyma, öğrencilerin kendi tarihsel anlatımlarını yapılandırmada zamana dair düzen oluşturma, zamanı ölçme ve değerlendirme, zamansal sıralamada belirtilen verileri yorumlama, zaman şeritleri oluşturma, zaman içinde oluşan değişimi ve sürekliliği açıklama maddelerine yer verilmiştir (UCLA History, 2018). Bununla birlikte Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi, zaman süreklilik ve değişimi on öğrenme alanından biri olarak tanımlamış; bu öğrenme alanı kapsamında sosyal bilgiler öğretim programlarının, geçmişin ve geçmişe ilişkin mirasın değerlendirilmesine olanak sağlayan tecrübeleri kapsamı gerektiği belirtilmiştir (NCSS, 2018).

Türkiye’de ise MEB (2018) tarafından sosyal bilgiler öğretim programında yer alan temel beceriler kapsamında “değişim ve sürekliliği algılama” ve “zaman ve kronolojiyi algılama”

becerilerine yer verilmiştir. Ayrıca geçmişte uygulanmakta olan 2005 sosyal bilgiler öğretim programında “zaman, değişim ve süreklilik” tüm öğrenme alanlarını içeren bir “öğrenme alanı” olarak yer almıştır. Bununla birlikte zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile değişim ve sürekliliği algılama becerisi bir alan becerisi olarak 2005 sosyal bilgiler öğretim programında yer almıştır (MEB, 2005). Mevcut sosyal bilgiler öğretim programında programın uygulanmasında göz önünde bulundurulması gereken hususlar kapsamında zamana ilişkin olarak; “kazanımların gerçekleştirilmesinde ‘yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik’ gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmalıdır” ifadesi yer almıştır (MEB, 2018, s. 10). Ayrıca bu kapsamda zaman ve kronolojiyi algılama becerisine doğrudan dördüncü ve altıncı sınıflarda “Birey ve Toplum” ile “Kültür ve Miras” öğrenme alanında; yedinci sınıfta ise “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Bilim Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer verilmiştir. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi ise dördüncü ve beşinci sınıfta “Kültür ve Miras” öğrenme alanında ve yedinci sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Bilim Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer almıştır. Öte yandan söz konusu becerilerin öğretimi ya da değerlendirme sürecine ilişkin herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. Bununla birlikte Türkiye’de “zaman” kavramına ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin kronolojik düşünme becerilerinin düşük düzeyde olduğu (Akbaba, 2020), ortaokul öğrencilerinin zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramlarda, bilgi ve becerilerde yetersizlikleri olduğu (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2019; Demircioğlu, 2005) görülmüştür. Ayrıca zaman, kronoloji, değişim ve süreklilik gibi tarihsel zaman kavramlarıyla ilişkili olarak çoklu ortam kullanımının (Akbaba vd., 2012; Varlıkgörücüsü, 2020) modelleme etkinliklerinin (Kekeç, 2018), fotoğrafların (Marancı, 2017), zaman kapsüllerinin (Zayimoğlu Öztürk ve Öztürk, 2018), tarih şeritlerinin (Şimşek ve Bal, 2010), hikâyelerin (Yeşilbursa ve Sabancı, 2009) kullanıldığı ve söz konusu kavramlar kapsamında sınıf öğretmenlerinin kullandıkları etkinliklere (Sağlam vd., 2015) ilişkin de çeşitli araştırmalar mevcuttur.



Cooper'ın (2012) ifade ettiği üzere “zaman ve kronoloji, çocukların kendilerini zamansal ve kültürel bir bağlamda konumlandırmalarına ve böylece bir kimlik duygusu oluşturmalarına yardımcı olabilir. Küçük çocuklar için bu, kendi aileleri, daha geniş gruplar-yerel topluluklar, ülke, kültürel arka plandaki ilişkileri görmelerine yardımcı olur” (s. 4). Ayrıca “zaman ve kronolojiyi algılama” ve “değişim ve sürekliliği algılama” becerileri bireylere geçmişten günümüze gerçekleşen veya gelecekte yaşanması muhtemel olayları; binlerce yıllık “insanlık tarihi”nde belirli bir eksene yerleştirme; ayrıca devamlı bir değişim ve süreklilik içinde bulunduğunu anlama olanağı vermektedir (Demircioğlu, 2009, s. 188). Bu yönüyle değerlendirildiğinde zaman ve kronolojiye ilişkin bir anlayış biçimi geliştirme; tarihsel süreçler içerisinde kimlik oluşturma, aidiyet, vatandaşlık, kültürel kökler, politik gelenekler, vb. hususlar açısından da önemli hale gelmektedir. Bununla birlikte zamana ilişkin beceriler sadece “geçmiş” odaklı bir anlayış oluşturmaz; ek olarak geçmişte yaşananlardan hareketle gelecekte yaşanabilecek olası durumlara karşı tahmin yürütme, öngörü oluşturma, aktif bir vatandaş olarak sürekli tetikte olma hali açısından da önemlidir.

### **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Zaman Kavramının Öğretimsel Öğeleri**

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler öğretiminde zaman kavramının öğretimsel alt öğeleri; kronoloji bilgisi, kronoloji becerisi ve değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında değerlendirilmiştir.

#### **Kronoloji Bilgisi ve Becerisi**

Kronoloji öncelikli olarak iki Yunan kelimesi olan, *chronos* (zaman manasında) ve *logia* (bilgi dalı)dan türetilmiştir (Stow ve Haydn, 2000, s. 87). Kronoloji, zamanın içinde bir başlangıç noktasının subjektif seçimine dayanmaktadır; ancak tarihsel dizilişlere, olayların zaman içinde (yaklaşık) denk gelişlerine ve nispeten objektif bir şekilde belirlenen zamansal dönemlerin süresine dair olanak da sağlamaktadır (Wilschut, 2012, s. 81). Bu süreçte kronolojik düşünme ve kronolojik anlama becerilerinin dikkat çektiği ifade edilebilir. Kronolojiden farklı olarak, kronolojik düşünmenin, hakikatlerin ve hadiselerin artarda sıralamasından daha fazlası olduğu;

neden-sonuç bağı ve zaman içindeki değişimleri ortaya koyan daha karmaşık bir olgu olduğu belirtilmektedir (Drake ve Nelson, 2005, s. 81). Kronolojik düşünme, neden-sonuç ilişkilerinin ve zaman içindeki değişimin ve sürekliliğin anlaşılmasını içerecek şekilde, zaman bağlamında olayların sıralanması olan kronolojiden daha fazlasıdır (Williams, 2016, s. 7). Demircioğlu'nun (2014) ifade ettiği üzere "kronolojik düşünme, geçmişten bu güne tarihlendirmenin nasıl yapıldığı ve kronoloji ile ilgili zaman, değişim, süreklilik ve zamanla ilgili diğer kavramları bilmeyi ve kullanabilmeyi gerekli kılan bir eylemdir" (s. 36). Kronolojik düşünme, öğrencilerin geçmiş, şimdi ve gelecek kapsamındaki değişimleri ayırt etmelerini ve sıralanmış hadiselere (uzun zaman önce ve şimdi) ilişkin zamansal perspektif oluşturmalarını; zamanı hesaplamayı; zaman şeritlerini çözümlmeyi ve oluşturmayı; art arda, süreklilik ve değişim kalıplarını ifade etmeyi gerektirmektedir (Prickette, 2001, s. 83-84). Bu kapsamda kronolojik düşünme süreçleri ile birlikte öğrenciler; zamansal ayrımlar yapabilmekte, tarihsel bir metni tasarlama sürecinde zamansal yapılar oluşturmakta ve kullanmakta, tarihsel bir hadisedeki zamansal unsurları tanımakta, zamanı ölçmekte, tarihsel dönemlere ilişkin modeller oluşturarak değişim ve sürekliliği ifade edebilmekte, zaman şeritlerindeki verileri değerlendirmekte ve kendileri de zaman şeritleri oluşturabilmektedir (UCLA History, 2018)

Kronolojiye dair bilgi ve duygu olmadan, hadiselerin nasıl bir tarihsel bağlam çerçevesinde ne zaman gerçekleştiğini kavramadan, öğrencilerin özellikle tarihsel konuların arka planındaki neden-sonuç bağı orta koymaları mümkün değildir (Güven, 2014, s. 81). Kaldı ki kronoloji yalın bir öncelik sonralık dizilimi ya da sıralaması oluşturmak değil; çeşitli becerilerin (mesafelendirme, eş zamanlılık, vb.) ve kavramların (çağ, yüzyıl, dönüm noktası, Milattan önce, milattan sonra, vb.) işe koşulduğu bir kavram olarak tarihsel konular arasındaki nedenselliğe de hizmet etmektedir. Kronolojiyi kavramak ardışıklık, değişim, süreklilik, değişimin neden ve sonuçları veya değişim ve sürekliliğin hızını algılamayı kapsamaktadır; bu tarihsel anlamının ve sorgulamanın odak noktası ve esas faktörüdür (Cooper, 2012; Hoodless, 2002). Olaylar arasındaki kronolojik süreçler öğrenciler tarafından nitelikli bir şekilde inşa

edildiğinde dönemler arasında benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmaya, değişime iten nedenlerin analizine, yarattığı olumlu ve olumsuz sonuçların analizine, dönemler üzerinde bir çatı kurmaya, dönemler arası farklı eğilimlerin ve yeniliklerin veya dönemler arası geçişin hızının ve devamlılığının fark edilmesine de olanak sağlanacaktır.

Tarihsel olayları kavrayabilmek için, hadiseleri kronolojik bir yaklaşıma göre sıralamak genellikle gereklidir (Turner-Bisset, 2005, s. 143). Tarihsel zaman duygusunun gelişiminin başlangıç noktası için temel zemin kronoloji olarak kabul görmektedir; bunun temel sebepleri çocuğun yaşamının ilk zamanlarından itibaren hem kendi vücudunda hem de çevresinde değişim ve süreklilik barındıran birtakım ritim ve rutinler (köpeğim doğdu, bir köpek yavrusu oldu, büyüdü vb./ Kalktım, kahvaltımı yaptım, okula gittim vb.) yaşamasıdır: her ikisi de tarihsel zaman yaklaşımına ilişkin esas öğelerdir (Galan, 2016, s. 6). Hodkinson (2003) eğer çocuklar öğrendiklerini düzenli hale getirme, depolama ve konumlandırma süreçlerinde nitelikli bir kronolojik çerçeveye sahip olurlarsa öğretilenden daha fazlasını anımsadıklarını iddia etmektedir. Öte yandan çocukların geçmişte yaşanan olayları sadece kronolojik olarak sıralama kabiliyetleri değil, aynı zamanda uygun açıklamalar yapabilmeleri ve zamansal olanlar haricindeki hadiselerle dair diğer ilişkileri kavrayabilmeleri de hedeflenmektedir (Stow ve Haydn, 2000, s. 86). Dolayısıyla kronolojik yaklaşım mekanik açıdan sıradan bir öncelik sonralık ya da eski-yeni dizilimi olarak görülmemeli; tarihsel bir olaya ilişkin oluşturduğu güçlü bağlam açısından da değerlendirilmelidir.

Kronoloji becerileri, çocukların öğrendikleri tarihsel zamana ilişkin bilgileri işleme koyma şekli olarak anlaşılabilir. Tarihsel bir olayı zaman düzleminde yerleştirme, sıralama, konumlandırma, herhangi bir tarihsel olayı, tarihi (yılı) ile ele alma, herhangi bir yılın hangi yüzyıla, herhangi bir yüzyılın da hangi yıllara ait olduğunu çevirme, herhangi iki olay arasındaki ya da herhangi bir geçmiş olayla bugün arasındaki zamansal mesafeyi hesaplama, aynı anda meydana gelmiş olaylar arasındaki eşzamanlılığı (zamandaşlığı) fark ederek, yapacağı zamansal işlemlerde bunu dikkate alma gibi pek çok zihinsel becerileri kapsar (Şimşek, 2006, s. 110-111).

Dilek'in (2001) belirttiği üzere "öğretmenler, öğrencilerin tarihsel zamanla ilgili öğrenmelerini yapılandırırken, kronoloji olarak ifade edilen metrik ve doğrusal zamanın yanında, kültürel ve bölgesel zaman kavramları üzerinde durarak onların somut imgeler yoluyla

olayların geçtiği zamanı soyut olarak kavramalarına yardımcı olmaları gerekmektedir ” (s. 82-83). Özellikle uluslararası alanyazın gözlemlendiğinde sosyal yapılar, tecrübe, güç ilişkileri, kültür, yakın çevre, vb. ögeler kronolojik bilgi ve becerilerin öğretiminde ön plana çıkmaktadır (Cooper, 2001; Haith vd., 1994; Levstik ve Barton, 1996; Nelson, 1987). Dolayısıyla kronolojik bilgi ve becerilerin öğretiminde bilişsel gelişim önemli bir etken olarak görülebilir ancak bununla birlikte özellikle çocuğun yakın çevresine, kültürel özelliklerine, günlük yaşamına ağırlık vermek sürecin daha nitelikli hale gelmesine olanak sağlayabilir.

### **Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi**

Zamana ilişkin becerilerin öğretiminde kronoloji bilgisi ve becerisi kadar dikkat çeken bir diğer beceri ise değişim ve sürekliliği algılama becerisidir. Özellikle tarih öğreniminin esas ön ilkelerinden biri; değişimin, zamanın bir sonucu ve zamanın geçişinin bir delili olduğudur (Maxim, 1997, s. 227). Ayrıca değişim ve süreklilik, geçmişin karmaşasını düzenlemenin temel yollarını da kazandırmaktadır (Seixas, 2006, s. 6). Prickette (2001), “değişim” kavramının sosyal bilgiler dersi içerisindeki farklı disiplinlerle (coğrafya, tarih, davranış bilimleri, ekonomi, politika ve vatandaşlık) olan bağlantılarını ortaya koymuş ve belirli standartlarla ilişkiler kurmuştur. Coğrafya açısından teknolojik değişimlerdeki artış insanların ve ticaretteki hareketlenmenin artmasıyla, tarih açısından yeni teknolojilerin tarihsel değişime etkileriyle, ekonomi açısından taleplerdeki değişimin piyasa fiyatlarındaki değişimi etkilemesiyle, davranış bilimleri açısından önemli kültürel değişikliklerin toplumlarda karışıklığa neden olmasıyla, politika ve vatandaşlık açısından ise yasalardaki değişikliklerin toplumdaki insanların ihtiyaçları tarafından oluşturulmasıyla ilişkilendirilmiştir (Prickette, 2001, s. 45).

Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin gelişimine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde yaş, sosyokültürel boyut, nedensellik, öngörü oluşturma, vb. süreçlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Söz gelimi Crowther (1982), çocukların süreklilik ve değişimin dinamiklerini kavrama durumlarını araştırdığı çalışması neticesinde; yedi yaşındaki çocukların gerçekleştirilen doğrudan eylemler aracılığıyla değişimi “bir şeyin diğerinin yerine geçmesi”

biçiminde anladıkları ve ilgili zaman unsurunu çok az dikkate aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Ancak söz konusu çalışmada çocuklar değişimin etkilerine dair daha az anlayış geliştirmelerine rağmen yavaş yavaş değişimi; evrensel düzenin, dönüşümün, aşamalı ilerlemenin bir kısmı olarak görmüşlerdir. Barton (2001) tarafından yürütülen ve “Çocukların Tarihsel Değişimi Anlamaları Üzerine Sosyokültürel Bir Bakış: Kuzey İrlanda ve ABD’den Karşılaştırmalı Bulgular” adlı araştırmada; zaman içinde meydana gelen değişim anlayışını biçimlendiren “kültürel araçlar” a odaklanılmıştır. Öğrencilere geçmişle ilişkili görseller sunulmuş, onları kronolojik olarak düzenlemelerinin, yerleşimlerinin sebeplerini açıklamaları ve her birine ilişkin yaklaşık zaman tahmininde bulunmaları istenmiştir. Araştırma neticesinde hem ABD’de hem de Kuzey İrlanda’da, küçük çocukların dahi yaşamın geçmişte olduğundan daha farklı olduğunu kavradıklarını, ama neden değiştiği sorulduğunda genellikle açıklama yaparken güçlük çektikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca söz konusu araştırma, iki farklı bölgedeki çocukların sosyal ve maddi hayatın zamanla nasıl ve neden değiştiğini açıklamalarındaki farklılıkları da gözler önüne sermiştir.

Bireylerin doğrudan tarihsel değişime ilişkin yaşamış oldukları deneyimler, değişim ve sürekliliği kavramsallaştırmalarıyla yakından ilgilidir. Bu deneyim sürecinde yaş açıkça önemli bir faktördür. 21. yüzyıl Kuzey Amerika’da altmış yaşında olan bir birey, on yaşındaki bir bireyden çok daha fazla tarihsel değişim yaşamıştır ve temel olarak “şey”lerin nasıl değişebileceği konusunda daha çok doğrudan deneyime sahip olması muhtemeldir. Fakat yaş böylesine bir tarihsel deneyime katkı sağlayan tek faktör değildir. Kişinin tarihsel konumu da önemlidir. Bir savaş ya da darbe ile yaşamakta olan, teknolojik bir inovasyonun etkilerini deneyimleyen, yeni bir ülkeye göç eden ya da komşu ülkelerdeki demokratik değişimin etkisini gören bir birey, geleneksel olarak belirli bir süreklilik içerisinde yaşayan kişiden farklı bir tarihsel değişim deneyimine sahiptir (Seixas ve Peck, 2004, s. 112).

Tarihsel anlama kapsamında Epstein (1997) tarafından sosyokültürel yaklaşımların

altının çizildiği bir diğer çalışmada Kanada eğitim sisteminden örnekler verilmiş, etnik kimlikler ve/veya göçmen olma durumlarına ilişkin öğrencilerin kendilerinin ya da ailelerinin yaşamsal tecrübelerinin; tarihsel anlama, temsil, değişim ve empati gibi kavramlara ilişkin görüşlerini biçimlendirmede önemli etkileri olduğu belirtilmiştir. Şehrin çevresindeki yerleşim yerlerinde ya da çok sayıda göçmenin bulunduğu bir alanda yaşamlarını sürdüren çocuklar, kırsal kesimdekilere nazaran geçmiş hakkında daha farklı bir perspektife sahip olacaktırlar (Cooper, 2001, s. 24-25). Levstik ve Barton (1994) tarafından gerçekleştirilen ve sosyokültürel bir

çerçevede görsel verilerden hareketle çocukların zamansal farkındalığının incelendiği çalışmada; çocuklara kronolojik açıdan düzenlenen görseller vasıtasıyla süreç içerisinde “şeyler”in nasıl değiştiği sorulmuştur. Çocuklar tarafından ortaya konulan en somut ve yaygın tepki maddi kültürdeki ve gündelik olaylardaki değişimlerin detaylandırılması olmuştur. Dolayısıyla kronoloji bilgisi ve becerisinin öğretiminde olduğu gibi değişim ve sürekliliği algılama becerisinin öğretiminde de tek faktörün bilişsel gelişim ya da yaş olmadığı; sosyokültürel arka planın da bu süreçte önemli olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte farklı sosyokültürel çevrelerden gelen öğrencilerin değişim ve sürekliliğe ilişkin farklı perspektiflere sahip olabilecekleri, söz konusu becerinin öğretiminde bu hazırbulunuşluk göz önünde bulundurularak çocuk için anlamlı bir referans noktası sağlayabilecek maddi kültürün işe koşulması önemli hale gelebilir.

Değişim ve sürekliliği algılama becerisiyle öğrenciler tarihsel hadiseler arasında rastlantısallığın olmadığını, yaşanan her bir değişimin ya da sürekliliğin beraberinde bir nedeni ve sonucu getirdiğini, bu kapsamda değişim ve süreklilikten kaynaklanan çoklu nedensellik ilişkilerinin var olduğunu görebilirler. Süreklilik-değişim ile neden-sonuç kavramları çok yakından ilişki içerisinde olduğundan öğrencilere sunulan görevlerin genellikle bu iki unsurda bir araya getirilmesi gerekmektedir (Seixas ve Peck, 2004, s. 6). Bu kapsamda nedenlere ve sonuçlara (niçin gerçekleşmiş veya neden değişmiş olabilir?), gerekçelere (niçin insanlar böyle davranmış olabilir?), benzerlik ve farklılıklara (değişmeden kalan nelerdir? farklılıklar nelerdir? niçin?), geçen zamanın hesaplanmasına (günler, haftalar, aylar, mevsimler, yıllar), hadiseleri sıralamaya (deneyimlerde, yaşayan hafızalarda ve ötesinde) dikkat edilmelidir (Cooper, 2004). Ayrıca değişim çeşitli hız ve örüntülere sahiptir. Değişim sürecinin yön ya da hız değiştirdiği dönemler ise “dönüm noktaları” olarak kabul görür (Seixas ve Morton, 2012). Tarihsel olaylar arasındaki nedensellik ilişkilerini analiz ederken söz konusu dönüm noktalarında yaşanan tarihsel kırılmalar, sıçrayışlar, devrimler de tarihsel anlama süreçleri açısından önemli hale gelebilir.

Değişim ve sürekliliği algılama becerisi her ne kadar “geçmiş” zaman dilimi ile ilgili bir beceri olarak düşünülse de “gelecek” zaman bağlamında da önem taşımaktadır. Özellikle gelecek zamanı kavraması ve öngörü oluşturma süreçleri açısından değerlendirildiğinde; “geçmişte olup bitenler” çizgisinden ayrılarak söz konusu tarihin bugün de ve gelecekte de var olduğunun altı çizilebilir. Öngörü, çocuğun değişim ve süreklilik kavramları arasındaki bağı kavramasını ve değişmekte olan özellikler için çocuğun değişim oranı hakkında bir şeyler bilmesini gerektirir (Silverman, 1996, s. 11). Değişim ve sürekliliğin “geçmiş ve şimdi” ile ilişkisinin yanı sıra “gelecek” bağlamında da değerlendirilmesi; öngörü, karar alma, tahmin etme, uzun vadeli hedefler oluşturma, vb. hususlar açısından da önem taşımaktadır. Tarihsel verilerden yola çıkarak yakın gelecekte yaşanması muhtemel olaylara eleştirel gözle bakma ya da gelecekte yaşanabilecek durumlara ilişkin tedbirli olma açısından da önemli hale gelmektedir.

Görüldüğü üzere değişim ve sürekliliği algılama becerisi bilişsel gelişime ek olarak, sosyo-kültürel özellikler, nedensellik, gelecek zaman algısı, disiplinlerarasılık gibi unsurlarla bir arada değerlendirilebilecek oldukça karmaşık bir zamansal beceridir. Bu doğrultuda Counsell (2011) değişim ve sürekliliğin öğretiminde; doğrudan değişimin ve sürekliliğin analizine, değişim ile ilgili soru türleri üzerinde aktif yansımalar yapmaya, geçmişte insanların öznel deneyimleriyle ilgili merak uyandırıcı karşılaştırmalar ve kendi zamansal perspektifleriyle insanların bu deneyimlerinin nasıl anlam oluşturduğuna ilişkin tahminde bulunmaya dikkat çekmiştir.

### **Zamana İlişkin Becerilerin Öğretiminde Kullanılabilecek Etkinlikler**

Son dönemde araştırmacıların, tarihsel zamana dair alanyazındaki sorgulama biçimlerini genişleterek daha önce yürütülen araştırmaların ötesine geçtiği; özellikle tarihe ilişkin testler ya da kâğıda kaleme dayalı etkinliklerden vazgeçildiği ve bunun yerine daha çok görsel veya anlatı biçiminde sunulduğu, çocukları geçmişe dair düzenleme, sınıflandırma ve

konuşmaya yönlendiren görüşmeler ve sınıf projelerinin kullanıldığı görülmüştür (Barton, 2002, s. 162). Çocukların tarihsel zaman algısını zenginleştirmeye ilişkin yürütülen daha önceki çalışmaların neredeyse tümü, dilin sembolik sistemlerine (anlatı, açıklayıcı metinler ve / veya kaynaklar) dayanmaktadır, fakat bunun çocukların tarihsel verilerle bağlantı kurmasının tek çözümü olmadığı açıktır; çocukların görsel olarak gömülü tarihle karşılaşma ihtimalleri “çevresel” resimlerde, filmlerde, sanatta ve nesnelere oldukça yüksektir (Levstik ve Barton, 1994, s. 2). Bu kapsamda alanyazın incelendiğinde zamana ilişkin becerilerin öğretiminde hikâyeler, tarihsel mekânlar, görsel medya, eşyalar ya da tarihsel nesnelere, görsel-işitsel materyaller, simülasyonlar-oyunlar, zaman şeritleri, projeler, zaman kapsülleri, vb. unsurlar kullanılabilir.

Hikâyeler, çocukların ilköğretim hayatının ilk yıllarında ve ilerleyen dönemlerinde onların zamana ve kronolojiye ilişkin farkındalıklarını artırmak için kıymetli birer araçtır; bu bağlamda tarih ve hikâyeler arasındaki ilişkiye dair zengin bir literatürün var olduğu görülebilir (Hoodless, 2002, s. 174). Kronolojinin nitelikli bir biçimde kavranması, tarihsel tüm çalışmaların özünü meydana getirir ve hikâye edici (öyküleyici) tekniklerin kullanımı, bu kavrayışı geliştirmede önemli bir rol üstlenmektedir (Hoodless, 2002; Stow ve Haydn, 2000). Ayrıca hikâyeler, çocukların geçmiş zamana dair farkındalığının odağıdır ve çok küçük yaşlardan başlayarak çocuklar geçmişe ait çeşitli hikâyelerle karşılaşmaktadır (Farmer ve Heeley, 2004, s. 52). Özellikle dil ve zamana ilişkin becerilerin öğretimine ilişkin ortak alt küme göz önünde bulundurulduğunda hikâyeler aracılığıyla dil becerilerine paralel bir biçimde zamansal becerilerin öğrenilmesi de önemli hale gelmektedir.

Beneke vd. (2008), ise çocukların zamansal algılarının gelişimine yardımcı olabilecek aşağıda da özetlenen resim listelerinin, sınıf gazetelerinin, oyunların, proje çalışmalarının, doküman sergilemenin ve doğrusal temsillerin etkin bir biçimde işe koşulabileceğini ifade etmektedir:



- Resim listeleri: Küçük çocuklar, yaşanan hadiselerle ilişkin zamansal mesafeyi değerlendirmekte güçlük çekse de bir “dizi” olayı kavrayabilirler. Küçük yaştaki çocuklar genellikle güçlü bir anlatı duyusuna ve hikâyenin ilerleyiş biçimlerine sahiptir. Sınıf etkinliklerini listeleyen resimler genellikle birtakım yetersizlikleri olan çocuklar için tavsiye edilir. Ardışıklık içeren günlük etkinliklerin illüstrasyonlarını veya görsellerini kapsayan bir poster de tüm küçük çocuklar için faydalı olabilir.

- Sınıf gazetesi: Sınıf öğretmeni dijital bir kamera aracılığıyla, sınıfta uygulanan aktivitelerin, projelerinin ya da öğretimsel gezilerinin fotoğraflarını çekebilir, sonrasında çocukları sınıf gazetesi için fotoğrafları seçmeye yönlendirebilir. Çocuklar kronolojik açıdan yeni fotoğraflar ekledikçe, geçmiş hadiseleri tekrar gözden geçirip değerlendirebilirler.

- Oyunlar: Oyunlar, çocukların zamansal birimlerin uzunluğunu ve onlara dair kelime dağarcığını hissetmeye başlamalarının başka bir yoludur. Örneğin, çocuklar oyun alanının bir bölümünden diğer bölümüne ilerlemenin kaç saniye sürdüğünü tahmin edebilirler ve öğretmen veya sınıf arkadaşı bir saatle onu takip edebilir. Ayrıca bir öğretmen, çocuklardan bir kartopunun sınıf içerisinde ne kadar sürede eriyeceğini tahmin etmesini isteyip sonrasında geçen süreyi ölçebilir. Hikâye okuma vaktine kadar ne kadar zaman geçeceğini tahmin edebilirler ve elde ettikleri neticeleri kendi tahminleriyle karşılaştırabilirler.

- Proje çalışmaları: Proje çalışması, gelecekteki hadiseleri planlamaya ve zamanla gerçekleşen hadiseleri kaydetmeye katkı sağlar. Söz gelimi, okul öncesindeki farklı yaş grubundaki çocuklar ördek yumurtalarını kuluçkaya yatırmış; ördek yavruları yumurtadan çıkana kadarki geçen sürede çetele oluşturmuşlardır. Çocuklar araştırmayı planladıkça ve proje dâhilinde neler öğrendiklerini ve ne zaman öğrendiklerini aktardıkça geçmişe ve geleceğe ilişkin göreceli zaman uzunluklarına dair bir anlayış oluşturmaya başlayabilirler.

- Dokümanları sergileme: Sınıf etkinliklerine ilişkin dokümanları sergilemek, zamana bağlı kelime dağarcığını kapsayan önemli tartışmalara neden olabilir. Söz gelimi, sınıf içinde yapılan dev bir “papier-mâché” kelebeği ile ilgili bir dokümantasyon incelendiğinde, bir çocuk

“Bakın, daha önce yaptığımız bir kelebek var” demiştir. Öğretmen ise “Evet, iki hafta önce dev bir kelebek yaptık. İşte (bir fotoğrafa işaret ederek) ilk gün yaptığımız şeylerin bir resmi ve yanındaki resim de ikinci günde “papier-mâché”ye eklediklerimizi gösteriyor ” şeklinde yanıt vermiştir.

- Doğrusal temsiller: Doğrusal temsiller çocukların bir günün bir zaman birimi olduğunu algılamaya ve kavramsallaştırmaya başlamalarına ve ayrıca giderek daha açık bir şekilde bunun hakkında konuşabilmelerine yardımcı olur. Örneğin, çocuklar anaokulunda geçirdikleri günleri hesaplamak için; her gün bir kâğıt zincirine bir bağlantı, renkli post-it notlarının bir modelini veya yığın halindeki küplere yeni bir küp ekleyebilir ve bunları sınıf duvarına asabilirler (Beneker vd., 2008, s. 14-15).

Tarihsel zaman anlayışının gelişiminde kullanılabilecek etkinliklerden bir diğeri ise zaman kapsülleridir. Zaman kapsülleri, belli bir zamanda açılması önceden planlanmış mühürlü eşyalardır, çoğunlukla belirli bir törenle yerleştirilir ve bu doğrultuda gelecek zaman dilimleri için önceki yaşam formlarının örneklerinin hatırlanması hedeflenir (Jarvis, 1992, s. 279). Ayrıca zaman kapsülleri ya da sandıkları, çocukların yaşanan hadiselerin ardışıklığını, hadiseler arasındaki bağlantıları ve bu hadiselerin tarihsel zamanın genel yapısına nasıl uyum sağladığını kavramalarına yardım eden eğitici destekler sunmaktadır (Rowell vd., 2007).

Tarihsel düşünme becerisi kapsamında kronolojik düşünme becerilerinin gelişiminde farklı türdeki zaman şeritlerinden faydalanılabilir (Altun ve Kaymakçı, 2016, s.174). Zaman şeritleri de yaşanan tarihsel olayları zamansal açıdan belirli bir kronolojik düzleme yerleştirme, sergileme ve yorumlama açısından kullanılabilir. Zaman şeritleri vasıtasıyla çocuklarda zamanın derinliğine ve sürekliliğine ilişkin bir farkındalık kazandırılabilir (Stow ve Haydn, 2000; Vella, 2011); ülkenin gelişimi, ulaşım, tarım, kıyafet, yeme-içme vb. durumlardaki değişimler gözlenebilir (Garcia ve Michaelis, 2001). Zaman şeritleri sosyal ve gündelik yaşamda kullanılan nesnelere/eşyalarda yaşanan değişimin görsel açıdan kullanılması ve anlaşılması halinde; eğer

öğrencilerin ön bilgilerinin üzerine inşa ediliyorsa daha da etkili olabilmektedir (Levstik ve Barton, 1997, s.75).

Ayrıca görsel-işitsel unsurlar (çizgi film-film) ve görsel medya (resimli kitap, çizgi roman, öykü, kart, poster, slayt vb.) aracılığıyla uzun zaman önce farklı biçimlerde, farklı eşyalarla, araçlarla, kıyafetlerle, binalarla, hayvanlarla ve bitkilerle veya tarihin farklı dönemlerine (dinozorların dünyası, ilkel insan, Romalılar, şatolar ve prensesler, silahşorlar, korsanlar, kovboylar, Kızılderililer vb.) karşılık gelen farklı sahnelerde yaşayan insanları keşfedebilirler. Bu anlamda beş yaşındaki bir çocuğun kronolojik zaman duygusu temelinde, zamandaki bu unsurlardan öğrenme stratejileri türetebilirler: Dinozorlar Romalılardan çok çok eskidir. Romalılar korsanlardan daha öncedir (Galan, 2016, s. 6).

Zaman, kronoloji, değişim ve süreklilik gibi kavramların algılanmasında görsel ve işitsel

unsurlar barındıran çoklu ortamlardan yararlanmanın da söz konusu becerilerin gelişimine katkı sağladığı görülmektedir (Akbaba, Keçe ve Erdem, 2012). Stow ve Haydn'ın (2000) belirttiği üzere "binalar ve tarihi çevrenin kullanımı da, çocuklardaki "dönem" kavramını genişletmenin önemli unsurlarıdır. Yapı malzemelerinde, şekillerde, mimari tarzda, pencere ve kapılarda ve hatta bina tiplerinde açıkça görüldüğü gibi, mimari tarzlara, mekânlara yapılan ziyaretlere ve mimari zaman çizelgelerinin kullanımına odaklanılabilir" (s. 91). Zamanın öğretimine ilişkin Stow ve Haydn (2000) ayrıca simülasyonların-oyunların, hikâye anlatımının, zaman şeritlerinin, sanat ve mimari eser gibi çeşitli görsellerin kullanılmasını önermektedir. Bu doğrultuda çeşitli simülasyonların yaşanan tarihsel hadiselerle ilişkin mini-kronoloji oluşturmaya katkı sağlayabileceğini, simülasyonların olaylarının sırasını ortaya koyabileceğini ve neden-sonuç bağının kavranmasında karar vermeye yardımcı olabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte sanatsal ve mimari unsurlar gibi çeşitli görsel kanıtların ya da dönemlere ilişkin sanatsal ve mimari tarzların çocukların ilişkilendirici ağlarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceğini belirtmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Sosyal bilgiler öğretimi açısından zaman ve zamana ilişkin becerilerin öğretimi oluşturduğu "bağlam" bakımından sadece tarih konularının öğretiminde değil; sosyal bilgiler dersinin kapsadığı coğrafya, kültür, ekonomi, vb. disiplinler içinde önem taşımaktadır. Özellikle

nitelikli bir zaman perspektifi üzerine inşa edilen tarihsel anlatılar sadece geçmiş tarihsel içeriğin anlaşılmasını değil; aynı zamanda şimdi ve gelecekte farklı disiplinlerde yaşanan ya da yaşanması muhtemel olan olaylara da ışık tutabilecektir. Hodkinson'un (1995) belirttiği üzere "sonuç olarak tarihsel zaman temel bir kavramdır. Bu kavram olmaksızın çocuk bilgiyi edinme süreci için gerekli sisteme sahip olamaz. Bu nedenle öğretmenlerin tarihsel zaman kavramını aktif olarak ilerletecekleri tartışmaları teşvik etmeleri ve bu anlamda görevler oluşturmaları esastır" (s.20). Bu bağlamda araştırmada çocukların zaman algısının gelişimine etki eden unsurlara, sosyal bilgiler öğretimi açısından zamana ilişkin becerilerin önemine ve zamana ilişkin becerilerin öğretiminde kullanılabilir alternatif yöntemlere yer verilmiştir.

Çocuklarda zaman algısının gelişimine yönelik çalışmalar değerlendirildiğinde yaş ve zihinsel olgunluk gibi bilişsel gelişimin önemine vurgu yapan çalışmaların ilerleyen dönemlerde kültür, dil, sosyal çevre gibi sosyokültürel özellikleri de kapsayarak genişletildiğini görmek mümkündür. Çocukların zamanı anlama yeteneği tek başına gelişmemekte; aritmetik, okuryazarlık ve özellikle hafıza da dâhil olmak üzere ortaya çıkan diğer becerilerin zenginliğine de dayanmaktadır (Foreman vd., 2008, s. 156). Sonuç olarak zaman, çeşitli ilkököl derslerine tarih (kronoloji), matematik (mekanik zaman), coğrafya (derin zaman) ve okuryazarlık (zamanla ilgili kelime dağarcığı) olmak üzere entegre edilebilir (Burny vd., 2009, s. 483). Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi kapsamında zamana ilişkin becerilerin öğretiminde bilişsel faktörler kadar çocukların hazırbulunuşluğu, yaşadıkları sosyokültürel çevre, zamana ilişkin tecrübelerinin, dil becerilerinin, okul dışı deneyimlerinin de dikkate alınması gerekmektedir. Barton (2002), eğitimcilerin öğrencilerin tarihsel zaman anlayışını "geliştirmeyi" beklememesi, ancak çocuklara çeşitli tarihsel dönemler boyunca yaşam hakkında bilgi edinme şansı vermesi gerektiğini ortaya koymaktadır; eğitimcilerin ilk olarak kısmen de olsa sosyal ya da maddi yaşama odaklanması, ikinci olarak çeşitli zaman dönemlerine dikkat çekmesi (öğrencilerin bildikleri zaman dönemleri arttıkça zaman hakkında karar vermelerine ilişkin daha iyi temeller oluşacaktır) gerekmektedir. Özellikle "dil" in zamanı algılamadaki işlevselliği göz önünde

bulundurularak sosyal bilgiler dersi kapsamında zamana ilişkin terimlerin ya da kavramların nitelikli bir şekilde kullanılması, kavram yanılgılarının erken dönemde tespit edilerek giderilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca tarih ve zaman kavramları, kronoloji anlayışı ve olgusal içeriğin aktarılması gibi temel beceriler ve kavramlar, dilin kullanımındaki beceriye doğrudan bağlıdır; hangi öğretim ya da öğrenme tarzı benimsenirse benimsensin, tarih ile dil arasındaki yakın ilişki kaçınılmazdır (Hoodless, 2002, s. 174). Dil gelişiminin zaman algısını destekleyici bir unsur olduğu düşünüldüğünde özellikle yetersizliği bulunun öğrencilerde Türkçe derslerinde de söz konusu becerinin dikkate alınması gerekebilir.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında zamana ilişkin becerilerin sadece günümüzden geçmişe yönelik bir sıralama yapma becerisi olmadığı, dersin çekirdeğini oluşturan tarih konularının öğretimi açısından düşünüldüğünde; tarihe ilişkin nitelikli bir bakış açısının geliştirilmesi, geçmiş-şimdi-gelecek ekseninde olayların değerlendirilmesi, tarihsel bağlam içerisinde herhangi bir durumun yorumlanması, “tarihsel zaman” kavramının önemini ortaya çıkarmaktadır. Özellikle zamana ilişkin kronoloji bilgisi, kronoloji becerisi ya da değişim ve sürekliliği algılama becerileriyle tarihsel olaylar arasındaki nedensellik bağının ortaya konması, dönemler arası benzerlik ve farklılıkların değerlendirilmesi, dönemler arası sürekliliğin ya da eş zamanlılığın incelenmesi, tarihsel dönüm noktalarının keşfedilmesi, tarihte yaşanan değişimin hızının ve yönünün kestirilmesi açısından da küçük yaştaki öğrencilere katkı sağlayacaktır.

Zamana ilişkin beceriler; çocukların belirli bir zamansal düzlemde geçmişte yaşanan olayları konumlandırmalarını sağlamakla birlikte aynı zamanda şimdi ve gelecek zamanla ilişkili çeşitli disiplinler açısından bağlantılar kurmasına da imkân vermektedir. Öztürk’ün (2012) belirttiği üzere “sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır” (s. 4). Bu doğrultuda sürekli değişim içerisinde olan bir dünyada geçmişte veya var olan tarihsel

verilerden yola çıkarak değişim ve sürekliliği algılaması, geleceğe yönelik tahminde bulunma, öngöründe bulunma ya da planlama yapma açısından da önemlidir. Bununla birlikte zaman ve zamana ilişkin beceriler; farklı tarihsel dönemlerde kültürel ya da politik konumlanmayı da sağlayacağından aynı zamanda yurttaşlık, kimlik ve aidiyet gibi çeşitli ideolojik kavramlar açısından da işlevsel olarak işe koşulabilir.

Sosyal bilgiler öğretimi açısından kronoloji bilgisi, kronoloji becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi salt zamana ilişkin tekniklerle veya katı bir bakış açısıyla belirli yaş aralığına sığdırılmaya çalışılmamalıdır. Booth (1994) ve diğerleri çocukların zamana ilişkin düşüncelerinin sadece olgunlaşmaya değil; öğretme stratejilerine, materyallerle yakınlığa, diğer çocuklarla etkileşimlere ve deneyimlere bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Çocuklardaki tarihsel zaman kavramının gelişim sürecini yaşı temele alarak bilişsel gelişimle ilişkilendiren çalışmaların yanı sıra; son dönemde uygun ve nitelikli yöntem ve teknikler kullanılarak söz konusu kavrama ilişkin birtakım bilişsel yeterliliklerin kazandırılabilceğini öngören çalışmalar da mevcuttur (Şimşek, 2006, s. 110-111). Bu nedenle artık neredeyse gelenekselleşen basit bir "sıralama" ya da "tarihlendirme" işlemi olarak görülmemeli; çocuk için anlamlı ve yakın çevresine ilişkin resimler, fotoğraflar, binalar, tarihsel mekânlar, eşyalar, tarihsel nesnelere, hikâyeler, zaman şeritleri, zaman kapsülleri, simülasyonlar vb. alternatif yöntemler göz önünde bulundurularak sosyokültürel bağlama dikkat çekilmelidir. Bu süreçte yaşanması muhtemel zamana ilişkin kavram yanılgıları ve kavram kargaşaları yakından izlenilmeli, söz konusu kavramlar sınıf düzeyi arttıkça giderek karmaşıklaşan bir yapıyla çocuğa sunulmalıdır.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu derleme çalışması Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Mart, 2020 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir. Bu derleme çalışmasında; ölçek, anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, görüşme vb. yöntemler kullanılarak insanlardan veri sağlamadığı, deneysel amaçlarla insan ya da hayvanlar üzerinde gerçekleştirilmediği ve sadece gerçekleştirilmiş araştırmalara (makale, tez, kitap, rapor, bildiri, vb.) odaklandığı için etik kurul izni alınmamıştır.

#### **Kaynakça/References**

- Akbaba, B., Keçe, M., & Erdem, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman-kronoloji ve değişim-sürekliliği algılama becerilerine etkisi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 14(2), 237-257.
- Akbaba, B. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin kronolojik düşünme becerileri ve bu becerilerin sınıf düzeyine göre gelişiminin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 215-229. DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8631>
- Altun, A., & Kaymakçı, S. (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: Zaman şeritleri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 157-192.
- Aydemir, M. (2017). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-17.
- Aydemir, M., & Adamaz, K. (2017). Sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki beceriler açısından incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 106-119.
- Barton, K. C., & Levstik L.S. (1996). 'Back when God was around and everything': Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419-454. <https://doi.org/10.3102/00028312033002419>
- Barton, K. C. (2001). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913. <https://doi.org/10.3102/00028312038004881>
- Barton, K. C. (2002). " Oh, That's a tricky piece!": Children, mediated action, and the tools of historical time. *The Elementary School Journal*, 103(2), 161-185.
- Batovski, D. A. (2008). How to write a review article. *Assumption University Journal of Technology*, 11(4), 199-203.
- Beneke, S. J., Ostrosky, M. M., & Katz, L. G. (2008). Calender time for young children good intentions gone awry. *Young Children*, 13, 12-16.
- Booth, M. (1993). Students' historical thinking in the national history curriculum in England. *Theory and Research in Social Education*, 2(1), 105-27. <https://doi.org/10.1080/00933104.1993.10505695>
- Booth, M. (1994). Cognition in history, *Educational Psychologist*, 29(2), 61-9. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2902\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2902_1)
- Burny, E., Valcke, M., & Desoete, A. (2009). Towards an agenda for studying learning and instruction focusing on time-related competences in children. *Educational Studies*, 35(5), 481-492. <https://doi.org/10.1080/03055690902879093>
- Chapman, T. (1993). Teaching chronology through time lines. *Teaching History*, 73, 25-29.
- Cipriani, A., & Geddes, J. (2003). Comparison of systematic and narrative reviews: the example of the atypical antipsychotics. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 12(3), 146-153. <https://doi.org/10.1017/S1121189X00002918>
- Cooper, H. (2001). *The teaching of history in primary schools*. David Fulton.
- Cooper, H. (Ed.). (2004). *Exploring time and place through play*. David Fulton.
- Cooper, H. (2012). *History 5-11: A guide for teachers*. Routledge.
- Counsell, C. (2011). What do we want students to do with historical change and continuity? In I. Davies (Eds.), *Debates in history teaching* (pp. 109-123). Routledge.
- Crowther, E. M. (1982). Understanding of the concept of change among children and young adolescents. *Educational Review*, 34(3), 279-284.
- Çelikkaya T., & Kürümlüoğlu, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen alan becerilerine kitaplarda yer verilme durumu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 141-158.
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin kronoloji becerilerinin saptanmasına yönelik bir çalışma. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 150-173.



- De Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih öğretiminde kullanılan zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramları anlama düzeyi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 155-163.
- Demircioğlu, İ.H. (2009). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 187-224). Pegem.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Anı.
- Dilek, D. (2001). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Pegem.
- Drake, F. D., & Nelson, L. R. (2005). *Engagement in teaching history: Theory and practices for middle and secondary teachers*. Merril Prentice Hall.
- Epstein, T.L. (1997). Sociocultural approaches to young people's historical understanding. *Social Education*, 61(1), 28-31.
- Farmer, A., & Heeley, A. (2004). Moving between fantasy and reality: sustained, shared thinking about the past. In H. Cooper (Eds.), *Exploring time and place through play*. (pp:60-72). David Fulton.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230-235.
- Foreman, N., Boyd-Davis, S., Moar, M., Korallo, L., & Chappell, E. (2008). Can virtual environments enhance the learning of historical chronology? *Instructional Science*, 36(2), 155-173.
- Friedman, W. J., & Kemp, S. (1998). The effects of elapsed time and retrieval on young children's judgments of the temporal distances of past events. *Cognitive Development*, 13, 335-367. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(98\)90015-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(98)90015-6)
- Friedman, W. J. (2000). The development of children's knowledge of the times of future events. *Child Development*, 71(4), 913-932.
- Galán, J. G. (2016). Learning historical and chronological time practical applications. *European Journal of Science and Theology*, 12(1), 5-16.
- Garcia, J., & Michaelis, J. U. (2001). *Social studies for children: A Guide to basic instruction*. Allyn and Bacon.
- Gerrish, K., & Lacey, A. (2010). *The research process in nursing*. John Wiley & Sons.
- Greenhalgh, T., Thorne, S., & Malterud, K. (2018). Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews?. *European journal of clinical investigation*, 48(6), 1-6. <https://doi.org/10.1111/eci.12931>
- Güven, İ. (Ed.). (2014). *Tarih öğretimi kuram ve uygulama*. Pegem.
- Haith, M. M., Benson, J. B., Roberts, R. R., & Pennington, B. F. (Eds.). (1994). *The development of future-oriented processes*. University of Chicago.
- Hodkinson, A. (1995). Historical time and the national curriculum. *Teaching History*, 79, 18-20.
- Hodkinson, A. (2003). History howlers: amusing anecdotes or symptoms of the difficulties children have in the retention of historical knowledge. Some observations based on recent research, *Research in Education*, 70, 21-36. <https://doi.org/10.7227/RIE.70.3>
- Hodkinson, A. (2003). *Primary children's developing conceptions of historical time: Analysing approaches to teaching and learning*. Doctoral Dissertation, University of Lancaster, Lancaster.
- Hodkinson, A. (2004). The social context and the assimilation of historical concepts: An indicator of academic performance or an unreliable metric?. *Research in Education*, 71, 50-66. <https://doi.org/10.7227/RIE.71.6>
- Hoodless, P. (Ed.). (1998). *History and English in the primary school*. Routledge.
- Hoodless, P. A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173-200. <https://doi.org/10.1080/00220270110080962>

- Jarvis, W. E. (1992). Modern time capsules: Symbolic repositories of civilization. *Libraries & Culture*, 27(3), 279-295.
- Johada, G. (1963). Children's concept of time and history. *Educational Review*, 15, 87-104. <https://doi.org/10.1080/0013191630150201>
- Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. Sage.
- Kabapınar, Y., & Incegöl, S. (2016). Değişim ve süreklilik bağlamında oyun ve oyuncağa bakmak: bir sözlü tarih çalışması. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 74-96.
- Kekeç, M. (2018). *Zaman ve kronoloji becerisinin kazandırılmasında modelleme tekniğinin kullanılması*. (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Levstik, L.S., & Pappas, C. (1992). New directions for studying historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 20, 369-85. <https://doi.org/10.1080/00933104.1992.10505679>
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1994). *They still use some of their past': historical salience in elementary children's chronological thinking*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382492.pdf>.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1996). 'They still use some of their past': historical salience in elementary children's chronological thinking. *Journal of curriculum studies*, 28(5), 531-576. <https://doi.org/10.1080/0022027980280502>
- Levstik, L.S., & Barton, K.C. (1997). *Doing history*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lippitz, W. (1983). The child's understanding of time. *Phenomenology+Pedagogy*, 1(2), 172-180.
- Lomas, T. (1993). *Teaching and assessing historical understanding*. Historical Association.
- Marancı, Ş. (2017). *Fotoğraflarla 7. sınıf öğrencilerinin tarihsel zaman algısı*. (Yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Martin, G. (2013). Authentic engagement with the discipline: Historical understandings in the Australian curriculum: History. *Education and Society*, 31(2), 5-23. <https://doi.org/10.7459/es/31.2.02>
- Masterman, E., & Rogers, Y. (2002). A framework for designing interactive multimedia to scaffold young children's understanding of historical chronology. *Instructional Science*, 30(3), 221-241.
- Maxim, G. W. (1997). Time capsules: Tools of the classroom historian. *The Social Studies*, 88(5), 227-232. <https://doi.org/10.1080/00377999709603784>
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%4%BOLG%4%BOLER%20C3%96%4%9ERET%4%BOM%20PROGRAMI%20.pdf>
- MEB (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu ( 4-5. Sınıflar) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- NCSS (2018). *National curriculum standards for social studies: Chapter 2—The themes of social studies*. <https://www.socialstudies.org/>.
- Nelson, M. R. (1987). *Children and social studies. Creative teaching in the elementary classroom*. Harcourt Brace Jovanovich Collage.
- Özmen, C., & Hançer, Ö. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kronolojik düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 64-84.
- Öztürk, C. (Ed.). (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi. Demokratik vatandaşlık eğitimi*. Pegem.
- Prickette, K. R. (2001). *Planning curriculum in social studies*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464882.pdf>.
- Rowell, C. G., Hickey, M. G., Gecsei, K., & Klein, S. (2007). A school-wide effort for learning history via a time capsule. *Social Education*, 71(5), 261-267.

- Safran, M., & Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *Elementary Education Online*, 5(2), 87-109.
- Sağlam, H., Tınmaz, E., & Hayal, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin "zaman ve kronolojiyi algılama" becerisini öğretme deneyimlerine fenomenolojik bir bakış. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 49-66.
- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. [http://www.histoireperes.ca/sites/default/files/files/docs/Framework\\_EN.pdf](http://www.histoireperes.ca/sites/default/files/files/docs/Framework_EN.pdf).
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109-117). Pacific Educational.
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big 6: Historical thinking concepts*. Nelson.
- Sel, B., & Sözer, M. A. (2020). Change and continuity perception skills in social studies curriculum in Turkey and America within the scope of teaching historical time. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-19. <https://doi.org/10.29065/usakead.649688>
- Silverman, J. L. (1996). The development in children of future time perspective (Doctoral dissertation). Retrieved from [https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2233&context=dissertations\\_1](https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2233&context=dissertations_1).
- Stow, W., & Haydn, T. (2000). Issues in the teaching of chronology. In J. Artur & R. Philips (Eds.), *Issues in history teaching*. (pp: 83-97). London: Routledge.
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A., & Bal, M. S. (2010). Tarih şeridi aracılığıyla öğretmen adaylarının tarihsel zaman algılarının incelenmesi. *Journal of Social Studies Education Research*, 1, 124-151.
- Tay, B. (2007). *Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinde nedensellik kavramının gelişimi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thornton, S.J., & Vukelich, R. (1988). The effects of children's understanding of time concepts on historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 16(1), 69-82. <https://doi.org/10.1080/00933104.1988.10505556>
- Turner-Bisset, R. (2005). *Creative teaching history in the primary classroom*. Great Britain: David Fulton.
- UCLA History (2018). *Historical thinking standards*. <https://phi.history.ucla.edu/nchs/standards-grades-k-4/historical-thinking-standards/>.
- Varlıkgörücü, N. (2020). *Zaman ve kronolojiyi algılama becerisini nasıl geliştirebiliriz?* (Yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Vella, Y. (2011). The gradual transformation of historical situations: understanding 'change and continuity' through colours and timelines. *Teaching History*, 144, 16-23.
- Yeşilbursa, C. C. , & Sabancı, O., (2009). *Öğrencilerde tarihsel zaman ve kronoloji farkındalığını geliştirmede hikâyelerin kullanımı*. The First International Congress of Educational Research. Çanakkale, Turkey.
- West, J. (1981). Time charts. *Education 3-13*, 10(1), 48-50.
- Whitrow, G. J. (1988). *Time in history: The evolution of our general awareness of time and temporal perspective*. Oxford University.
- Williams, S. (2016). Teaching History: Effective Teaching for Learning History-Chronological vs. Thematic Approaches to Student Historical Comprehension. Master of Education Program Theses. [https://digitalcollections.dordt.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=1104&context=med\\_theses](https://digitalcollections.dordt.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=1104&context=med_theses).
- Wilschut, A. (2012). *Images of time: The role of an historical consciousness of time in learning history*. Information Age.
- Wood, S. (1995). Developing an understanding of time sequencing issues. *Teaching History*, 79, 11-14.

Zayimoğlu Öztürk, F. & Öztürk, T. (2018). Sosyal bilgiler dersinde zaman kapsülü kullanımına yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 52-71.

**İletişim/Correspondence**

Dr. Burcu SEL  
burcusel3@gmail.com  
Prof. Dr. M. Akif SÖZER  
akifsozer@gmail.com