



6, 7 ve 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TARİHSEL BİLGİYE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ*

THE ANALYSIS of PERCEPTION CONCERNING HISTORICAL KNOWLEDGE of 6th, 7th and 8th GRADE STUDENTS

Ersin TOPÇU**

Öz: Bu çalışma, 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinde “tarihsel bilginin nasıl algılandığını” ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Karma yöntemin tercih edildiği çalışmada, amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik kullanılmıştır. Çalışmanın uygulama safhası, 2008-2009 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel boyutunu oluşturan anket, İstanbul ve Manisa illerinde toplam 21 ilköğretim okulundan 450, 6,7 ve 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Nitel boyutunu oluşturan yarı yapılandırılmış görüşme formu ise aynı gruptan random yöntemle belirlenmiş 12 öğrenciye uygulanmıştır. Bu amaçla nicel verilerin analizinde, tek yönlü varyans analizi (One Way Anova), Tukey ve Tamhane testleri kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde, öğrencilerin, genel tarih/tarihsel bilgiyi, öğretmenlerinin derste anlattığı tarih/tarihsel bilgi ile büyük oranda aynı şekilde değerlendirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin, tarih/tarihsel bilginin oluşumu yapısı niteliği hususunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, nesnellik konusunda anket verilerindeki kararsızlığın, görüşme formunda neredeyse tamamen olumluya döndüğü görülmektedir. Anket verilerinde tarih/tarihsel bilginin gerçekliği hususunda öğrencilerin yaklaşık 1/3’ü olumlu ifadeler kullanmışken, görüşme formunda bu oran oldukça artmıştır. Bu bilgi türünün faydalı olduğu hususu ise her iki ölçme aracından da elde edilen ortak bir sonuçtur. Ayrıca sınıf seviyesi yükseldikçe katılımcı ifadelerindeki genel belirsizliğin azaldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Tarihsel Bilgi, Tarihsel Algı, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencisi

Abstract: The present study aims to reveal perception of 6th, 7th and 8th grade students towards historical information. Whereas mixed method is preferred in this study, among the purposeful sampling methods, maximum variation sampling method was employed. The study was conducted along the academic year of 2008-2009. The survey constituting quantitative

* Bu çalışma Prof.Dr. Cemil Öztürk’ün danışmanlığında Ersin Topçu tarafından 2010 yılında Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında yapılan “Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye İlişkin Algılarının İncelenmesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Yrd.Doç.Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, E-posta: ertopcu@gmail.com

dimension of the study was conducted on 450 students at the 6th, 7th and 8th grade from 21 primary schools in Istanbul and Manisa Cities. Semi-structured interview form constituting qualitative dimension of the study was conducted on 12 students randomly selected from the same study group. To that end, whereas One Way Anova variance analysis, Tukey and Tamhane tests were employed in analysis of quantitative data; qualitative data was examined through descriptive analysis method. According to the general results of the study, it was observed that students consider general history information mostly in the way given and explained by their teachers. Additionally, it was observed that students were knowledgeable much about origin, structuring and quality of history/historical information; and indecisive attitude observed in the answers given to the survey questions regarding subjectivity totally revolved to positive when it comes to consideration of interview form. While one third of students used positive expressions in the survey data regarding truth of history/historical information, this proportion increased in the interview form. According to the both measuring tools, it can be considered that this type of information is useful. Moreover, it was observed that general uncertainty in expressions of participants have disappeared proportionally while grade levels of students increased.

Keywords: History, Historical Information, Historical Perception, Social Sciences Teacher, 6th, 7th and 8th Grade Students

Giriş

Tarih, yüzyıllardır insanların zihinlerini meşgul eden bir alan olmuştur. İlk defa bir bilim dalı olarak bugünkü manasına yakın bir şekilde bu kelimeyi kullanan kişi, tarihin de babası olarak kabul edilen Herodot'tur (Özlem, 2004). Yüzyıllardır insanların zihinlerini meşgul eden bu alan, kimine göre bilim, kimine göre ise olgulardan ibaret bir disiplindir. Bu konuda tartışmalar oldukça fazla olmasına rağmen özellikle 19. yy'dan itibaren tarihin bilim niteliği ağırlık kazanmış, son zamanlarda ise bu konu tekrar tartışılır hale gelmiştir. Collingwood (1990) tarihin, insanların geçmişte yaptıkları eylemleri araştıran bir bilim dalı olduğunu söylemektedir.

Tarih ve geçmiş sözcükleri, genellikle aynı anlamda kullanılmasına rağmen aralarında önemli bir fark vardır. Zira geçmiş, ne olduğunun gerçeği, tarih, onun entelektüel tartışması ve yorumudur (Vella, 2001). Bu tartışma ve yorumlama, tarihinin kafasında yeni bir bilginin oluşmasına neden olmaktadır (Collingwood, 1990). Bu bilgi, tarihsel bilgi dediğimiz ve Froude'a (akt., Carr, 2005) göre istediğimiz her kelimeyi yazabileceğimiz harf kutusundan müteşekkil tarihin somut ifadesidir. Aslında tarih hakkında yapılan tartışmaların temelinde, tarihin ne olduğu değil, nasıl oluştuğu / oluşturulduğu meselesi yatmaktadır. Zira tarihin nesnelliği, gerçekliği, faydalı olup olmadığı vb. ile ilgili tüm tartışmalar, onun bu yapısıyla ilişkilidir.

Tarihin/tarihsel bilginin oluşumu hakkında genel kanı, tarihçiler tarafından içinde yaşadıkları toplumun ölçütlerine göre yeniden kurgulanarak inşa edildiğidir (Tekeli, 2007; Pingel, 2007; Munslow, 2000; Braudel, 1992; Cangızbay, 1999; Habermas, 1998; Hoccoğlu 2002; Hobsbawm, 2007). Safran'a (2006a) göre bu inşa etkinliğinin dayandığı kanıtlardaki mevcut boşlukları doldurmak tarihçinin, biraz da tarih öğrencisinin işidir. Bu süreçte tarihçinin doğrudan devreye girmesi aslında asıl gerçeklerden daha farklı gerçeklerin ortaya çıkmasına da sebep olabilmektedir. Tarihçi, tarihi inşa ederken öncelikli olarak kendi toplumunun geçmişini kendi değer yargılarıyla şekillendirmektedir. Bunun temelinde yatan ana neden -Collingwood'un (2005) reddettiği-, tarihin, toplumun hafızası / kimliği olma özelliğidir (Braudel 1992; Duralı,1999).

Bu kimliğin oluşumu sırasında vuku bulanlar, tarihin/tarihsel bilginin nesnelliği ile ilgili tartışmalara da sebep olmaktadır. Zira tarihçinin kendi toplumun tarihini oluştururken, istese de tarafsız olamayacağı, buna ırkının, inancının, yaşadığı toplumun izin vermeyeceği de bir gerçektir (Halkin, 1989; Acun, 2006; Becker'den akt., Dilek, 2002). Tarihte nesnellik sorunu aslında onun ilk oluşma/oluşturulma anında zedelenmektedir. Çünkü hangi konuların, kimlerin diliyle, bakış açısıyla yazılacağı -ki çoğunlukla bunlar galipler, güçlülerdir- en temeldeki sorundur (Lilletun, 2003; Danacıoğlu, 2007, Vassaf, 2007). Dinç'in (2004), İngiliz ve Türklerden seçilen beşer Sosyal Bilgiler/Tarih öğretmeni ile yaptığı karşılaştırmalı çalışmada öğretmenler, müfredatın (tarih ders kitaplarının) resmi devlet ideolojisine uygun şekilde hazırlandığını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Kabapınar'ın (2009) çalışmasında da ders kitaplarının taraflı yazıldığı ve ayrıca öğretmen adaylarının ise bu duruma olumlu yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası tarihçinin tarih üzerindeki etkinliği ve katkısı, tarihçinin bilişsel ve duyuşsal alanının da tarihe etki etmesi sonucunu doğurmaktadır (Yazıcı ve Şimşek, 2011). Bunların yanısıra tarihsel bilginin nesnelliği hakkında olumlu düşünenler de yok değildir. Örneğin Craig (akt., Acun, 2006) bu konuda: *"Eğer tarihi kayıtların, tarihçinin zihin süzgecinden geçerken bozulduğunu tartışırsak, fosillerin de tabii süreçler sonunda bozulduğunu tartışabiliriz."* demektedir. Aron da (akt., Bıçak, 1999) tarihin, tümünden nesnellikten yoksun olmadığını ve tarihsel bilgide hem nesnel, hem de öznel yanların olduğunu ifade etmektedir.

Nesnelliği konusunda oldukça fazla şüphe olan tarihsel bilginin gerçekliği de belli oranda tartışmalıdır. White (2008) açısından tarih, bulunmaktan çok icat ya da

tahayyül edildiği için, daha önce varolan bir anlatıya ya da hikâyeye uymaz. Hobsbawm (2007), milliyetçi, köktenci ideolojilerin istediklerini tarihi kaynaklarda bulamazlarsa, uydurduklarını söyler. Bir bakıma tarih, geçmiş hakkında ne kadar bireysel perspektif varsa, o kadar çok doğruların olduğu yani genelgeçer bilginin olmadığı bir alandır (Nietzsche, 2006; Munslow, 2000). Tarih yazımında en önemli ve sağlam deliller, arşiv belgeleri olmasına rağmen onların güvenilirliği de oldukça tartışmalıdır (Çizakça, 1998; Martal, 2000; Faroqhi, 2001). Tartışmanın diğer tarafında yer alan tarihçiler ise, ne kadar şüphe duyulsa da nitekim bir tarihsel anlatım, bir dizi hakikat koşulundan birine / birkaçına benzediği müddetçe doğru olarak görülebileceğini ifade etmektedirler. Çünkü tarihin ne kadar kurgu olduğu kabul edilse de hiçlikten çıkmadığı da kesindir. Dolayısıyla bütünüyle hatasız olmasa bile genelde doğru oldukları da kanıtlanabilir (Munslow, 2000; Collingwood, 2001; İggers, 2003; Wirth, 2003).

Tarih ile ilgili tartışmalarda ön plana çıkan bir başka konu ise bu bilgi türünün günümüz için faydalı olup olmadığıdır. Çünkü bu konu dışında oluşumu, yapısı vs. ile ilgili tüm tartışmalarda varılacak ortak karar ne olursa olsun, bu karar hiç bir zaman ne tarihin çalışma tarzı, ne ondan elde edilen veriler, ne de ondan beklentileri değiştirmeyecektir. Bu nedenle asıl önemli olan tarihin ne olduğundan ziyade fayda temelinde ne için olduğudur. Çünkü insanoğlu, bir amaca yönelik olmayan hiçbir şeyle uğraşmayı mantıklı bulmaz. Bu amacın niteliği, kişiden kişiye toplumdaki topluma, zamandan zamana değişse de herkes tarafından değerli kabul edilmese de yapılan her şeyde bir fayda beklentisi vardır. Bu beklenti, kimi zaman maddi, kimi zaman manevidir. Bu fayda tarihte, bilhassa manevi anlamda karşılığını bulmaktadır. Nietzsche'ye (2006) göre tarihe, bugünkü yaşamlarımız ve eylemlerimiz uğruna, ona hizmet ettiği sürece önem vermeliyiz. Croce'ye (akt., White, 2008) göre tarihsel araştırma, belirli bir an ya da dönemin pratik ve bilimsel ihtiyaçları tarafından yönlendirilmelidir. Dolayısıyla bugünkü yaşamımızla ilgisi olmadığı düşünülen bir olayın tarihi değeri yoktur. Tarih, toplumlara nereden geldiklerini, nereye gitmeleri gerektiğini, diğer taraftan da sağlıklı bir şekilde ulusal kenetlenmeyi gerçekleştirerek geleceklerini düzenleyebilmelerini öğretir (Toynbee, 1963, 1964; Paykoç, 1991; İggers, 2003; Yıldız, 2003; Yücel & Yediyıldız, 1990; Weiner, 1995). Aynı şekilde insanın, tarihin; tarihin de insanın çocuğu ve hatta onun ürünü olduğunu, biri olmadan diğerinin olmayacağını, dolayısıyla milletlerin varlıklarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri, kendilerini tanıyabilmeleri ve varlıklarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için

tarihlerini öğrenmeleri gerekmektedir (Atsız, 1951; Gramsci, 1997; Birinci, 2004; Niyazi, 2006; Birand, 1956; Köstüklü, 1999; Şıvgın, 2009; Aslan, 2006). Yapılan çalışmalar da öğrencilerin tarihin bu tür faydaları olduğuna inandıklarını göstermektedir (Haaberli, 2005; Yalçınkaya, 2013; Carretero & Alphen, 2014; Barton & McCully, 2005).

Genel olarak baktığımızda tarihin/tarihsel bilginin yapısı itibariyle ne olduğu, oluşumu, nesneliliği, gerçekliği ve faydası hakkında birbiriyle çelişen çok sayıda farklı açıklamalar söz konusudur. Dolayısıyla bu durum tarihin/tarihsel bilginin sağlam bir zeminde tüm tarafların güvendiği genel geçer bilgilere sahip bir bilim dalı olmasının önünde de ciddi engel teşkil etmektedir. Bu denli farklı ve birbiriyle çelişen yargılamaların yapıldığı bir bilim dalı olan tarih, sadece araştırmacıların ya da tarihçilerin ilgilendikleri bir alan değildir. Bu bilim dalı aynı zamanda okullarda da konu/ders olarak okutulmakta ve öğrencilerin önüne bu tartışmaların gölgesinde gelmektedir. Bu tartışmalar, 6,7 ve 8. sınıf öğrencisi için çok uzak da görünse, nihayetinde bir süre sonra onlarda kendilerini bu tartışmaların içinde bulacaklardır. İşte böyle bir ortamda, tarihin konu / ders olarak okutulduğu 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin genel olarak tarih/tarihsel bilgi ve öğretmenlerinin anlattığı tarih/tarihsel bilgi hakkında ne düşündüklerinin karşılaştırılmalı bir şekilde bilinmesi oldukça önemlidir. Çünkü bu öğrencilerin tarihsel bilgi kavramı hakkında sahip olduğu hüküm, tarihsel bilginin onlar için anlamlı olup olmamasını belirlemektedir. Mevcut durumun bu kadar hassas olmasına rağmen, öğrencilerin genel ve öğretmenin anlattığı tarih/tarihsel bilgi algısı hakkında karşılaştırmalı çalışmaların yeterince yapılmadığı görülmektedir. Bu genel düşünce uyarınca, 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel bilgiye ilişkin algılarının incelenmesi, tarafımızdan gerekli görülmüştür. Bu durumda, çalışmanın problemini, “6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel bilgiye ilişkin algılarının neler olduğunun ortaya çıkarılması” oluşturmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda oluşturulan alt problemler şunlardır:

1. Öğrenciler, genel tarihsel bilgiyi ve öğretmenin derste anlattığı tarihi/tarihsel bilgiyi, bazı boyutlarda nasıl algılamaktadır?
2. Öğrencilerin genel tarihsel bilgiyi ve öğretmenin derste anlattığı tarihi/tarihsel bilgiyi algılamaları, sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Karma yöntemin benimsendiği çalışmada yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu yöntemin tercih edilmesinde ana etken, nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanarak, araştırma problemlerini daha iyi anlamızı sağlamasıdır. Bu desene uygun olarak nicel ve nitel uygulamalar eş zamanlı yapılmıştır. Çözümleme sırasında ayrı tutulan bu veriler yorumlamada birleştirilmiştir (Creswell & Clark 2014).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, İstanbul ve Manisa illerindeki resmi ilköğretim okullarında öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise İstanbul iline bağlı Kadıköy, Ümraniye, Sultanbeyli ve Kartal ilçelerinden 7, Manisa merkezden 14 ilköğretim okulu öğrencileri oluşturmaktadır. 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan, her birinden 150'şer öğrenci olmak üzere, random yöntemle belirlenmiş toplamda 450 öğrenci uygulamaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin % 54.9'u (n=247) kız ve % 45.1'i (n=203) erkektir. Katılımcıların 6,7 ve 8. sınıf öğrencileri olarak belirlenmesinde, bu grubun sosyal bilgiler / T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretmenliğini, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapması ve dolayısıyla karşılaştırma yapmanın mümkün olması etkili olmuştur. 8. sınıfta bu dersin okutulmamasına rağmen T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi de sosyal bilgiler çatısı altında değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Bu çalışmada veri toplama araçları, araştırmacı tarafından geliştirilmiş anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu şekilde çalışmada nitel ve nicel teknikler aynı anda kullanılmıştır. Geliştirilen bu ankette 5'li likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Anketin geliştirilmesi sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmış ve pilot uygulamada kullanılacak ölçek hazırlanmıştır. Nicel ölçme aracının pilot uygulamasında, 5 soruluk kişisel bilgiler kısmı dahil toplamda 70 soruluk anket, 6, 7 ve 8. sınıfların her birinden 45'er öğrenci olmak üzere toplamda 135 öğrenciye uygulanmıştır. Anket, hedef kitledeki tüm alt grupları kapsayacak şekilde ve

cevaplayıcı değişkenliği dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu ankete, farklı üniversitelerden 8 alan uzmanının görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Bu aşamada, öğrencilerin ve öğretmenlerin de görüşleri dikkate alınarak yapılan değişikliklerle, ölçek kısmında soru sayısı 65'ten 46'ya düşürülmüş ve ankete son şekli verilmiştir. Kişisel bilgiler kısmı ise 4 soruya düşürülmüştür.

Anketin yanı sıra, elde edilen bulguları daha derinlemesine inceleyebilmek amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form aracılığı ile tüm katılımcıların daha ayrıntılı ve derinlemesine verdiği cevaplar karşılaştırılabilmekte, katılımcıların kişisel bakış açılarını ve kullandıkları terminolojiyi görebilmek mümkün olmaktadır (Patton, 2014). Formun hazırlanma aşamasında, 5 alan uzmanının görüşlerinden faydalanılarak forma son şekli verilmiştir. 12 öğrenciye uygulanan görüşme formunda 6 soru yer almaktadır. Açık uçlu sorularda cevapların dökümü yapılarak sınıflandırılmış ve değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Ankete ve görüşme sorularına son biçimi verildikten sonra katılımcılardan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerin tarihsel bilgiye ilişkin görüşlerini rahat bir ortamda dile getirmeleri yönünde gayret gösterilmiştir. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması, 2008-2009 eğitim öğretim yılı güz dönemi Kasım ayının 1, 2 ve 3. haftasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nicel verilerin analizinde kullanılan testler sırasıyla; tek yönlü varyans analizi (One Way Anova), Tukey ve Tamhane testleridir (Balci, 2004). Tek yönlü varyans analizi (One Way Anova), yapılan çalışmanın parametrik olmasından ötürü (Web-1) iki veya daha fazla değişken arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla, aşağıdaki gruplarda kullanılmıştır (Web-2). Bu analizden sonra gruplar arası dağılımın homojen olup olmadığı kontrol edilmiştir. Homojen olan gruplarda, farkın nereden kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla Tukey, homojen olmayanlarda ise Tamhane testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Nicel verilerin güvenilirliğini sağlamak adına SPSS 13 programı ile Cronbach Alpha testi yapılmış ve güvenilirlik değeri 0,83 çıkmıştır. Bu sonuçla nicel araştırmanın nicel boyutu güvenilir kabul edilmiştir. Bu

çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler, anketlerden toplanan veriler ile karşılaştırmıştır. Niteliksel yöntemlerle elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenerek kodlama yapılmıştır. Kodlamada öncelikle katılımcıların kullandıkları kelime/ kavramlar tercih edilmiş, bunların yeterli olmadığı durumlarda araştırmacı tarafından metinlerdeki anlamı daha iyi ifade edecek kavramlar kod olarak tercih edilmiştir (Patton, 2014). Bu şekilde kodlardan kategorilere, kategorilerden de temalara ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada nitel verilerin güvenilirliği sağlamak adına üçgenleme tekniğine uygun uygulamalar yapılmıştır. Bunun için elde edilen veriler üç ayrı sosyal bilgiler eğitim uzmanınca da analiz ettirilerek bulgular karşılaştırılmıştır (Patton, 2014; Miles ve Huberman, 2015). Çalışmanın güvenilirliğin artırılması amacıyla son olarak Stemler'in (2001) ölçüm güvenilirliği formülünün uygulanması olmuştur. Buna göre kodlayıcı/kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesinin yüksek olması, ölçüm güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da iki kodlayıcının görüş birliği yüzdesi güvenilirliği kullanılmıştır. Bunun için Miles ve Huberman'ın (2015) $P(\text{Uzlaşma yüzdesi}) = \frac{\text{Na}(\text{Görüş Birliği})}{\text{Na}(\text{Görüş Birliği}) + \text{Nd}(\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda güvenilirlik % 89 çıkmış ve araştırmanın nitel boyutu güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümünde, öncelikle ilgili amaç belirtilmiş ve devamında bu amaca ilişkin oluşturulmuş boyutlarda herhangi bir değişkene bakılmaksızın elde edilen nitel ve nicel bulgular verilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgular ise verilmemiştir. Görüşme formunda katılımcılardan doğrudan alınan ifadeler, K1-K12 şeklinde (K: katılımcı) kodlanmıştır.

Amaç 1: Öğrenciler, tarihi/ tarihsel bilgiyi bazı boyutlarda nasıl algılamaktadır?

a) Oluşum, Yapı ve Nitelik

Ankette yer alan tarihin / tarihsel bilginin oluşum, yapı ve nitelik boyutuna yönelik ifadeler öğrencilerin verdiği cevapların dağılımı aşağıdaki gibidir;

“Tarih/tarihsel bilgi, günümüz devletlerinin, çıkarları doğrultusunda mevcut tarihsel bilgiyi yeniden yazmasıyla oluşur.” ifadesine öğrencilerin % 26,7’si katılmakta, % 40’ı ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin yaklaşık $\frac{1}{4}$ ’ü nün tarihsel bilginin oluşumunda günümüz devletlerin müdahalesinin olduğuna inandıkları söylenebilir. Ayrıca bunun aksini düşünenlerin oranının yarıdan daha az olması düşündürücüdür. Zira bu durum aynı zamanda tarihsel bilginin güvenilirliği hususunda da öğrencilerde belirsizliğin hâkim olduğuna işaret etmektedir.

“Tarih/tarihsel bilgi, padişahların, kralların ya da o devirdeki güçlü kişilerin, istediği olayları, istediği şekilde yazdırmasıyla oluşur.” ifadesine öğrencilerin % 27,1’i katılmakta, % 42,9’u ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin $\frac{1}{4}$ ’ünden biraz daha fazlasının, genel tarihsel bilginin oluşumunda güçlü kişilerin etkisinin olduğuna inandıkları söylenebilir. Ayrıca bunun aksini düşünenlerin oranının yarıdan daha az olması düşündürücüdür. Zira bu durum aynı zamanda etki ettiği tarihsel bilginin güvenilirliği hususunda da öğrencilerde belirsizliğin hâkim olduğuna işaret etmektedir. Bu ve bir önceki ifadeden elde edilen veriler, tarihsel bilginin oluşumunda etkisi olan unsurlar hususunda birbiri ile benzerlik göstermektedir.

“Tarih/tarihsel bilgi, tarihçilerin, tarihi belgeleri analiz edip yorumlamalarıyla oluşur.” ifadesine öğrencilerin % 44’ü katılmakta, % 25,5’i ise katılmamaktadır. Buna göre, öğrencilerin yaklaşık yarısının, tarihsel bilginin oluşumunda tarihçinin analiz ve yorumlarının etkisinin olduğuna inandıkları söylenebilir. Daha önceki ifadelere verilen cevaplarla karşılaştırıldığında, tarihsel bilginin oluşumunda, tarihçilerin etkisinin, devletler/devrin güçlü kişilerinin (yönetici vb) etkisinden daha fazla olduğuna inandıkları görülmektedir.

“Tarih/tarihsel bilgi, ön yargılara neden olur.” ifadesine öğrencilerin % 41,7’si katılmakta, % 23,3’ü ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısının, tarihsel bilginin önyargılara sebep olacağına inandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, *“Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi”* kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 26,4 ve % 38’dir. Dolayısıyla, tarihsel bilginin ön yargılara sebep olabileceği yönünde görüş bildiren öğrencilerin, öğretmen araya girdiğinde fikirlerinin değiştiği görülmektedir. Bu şekilde öğretmenin derste, nesnellik konusunda tarihsel bilgiye pozitif anlamda katkı yaptığı ve bundan ötürü de tarihsel bilginin asıl amacına ulaşmaya başladığı söylenebilir.

“Tarihsel bilgi, ezber gerektiren bilgidir.” ifadesine öğrencilerin % 38,7’i katılmakta, % 23,5’i ise katılmamaktadır. Buna göre, öğrencilerin 1/3’ünden daha fazlasının, tarihsel bilginin ezber gerektiren bir bilgi olduğuna inandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, *“Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi”* kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 37,1 ve % 39,2’dir. Birbirine çok yakın bu oranlar, öğrencilerin öğretmenin anlattığı tarihsel bilginin ezber gerektirip gerektirmediği konusunda oldukça kararsız kaldıklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu anlamda dersin yapısına ilişkin öğrencilerin zihninde ciddi bir değişime neden olmadıkları görülmektedir.

“Tarih/tarihsel bilgi, insanı etkiler.” ifadesine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin % 60,2’sinin buna katıldığı 23,5’inin ise katılmadığı görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin yarıdan fazlasının, tarihsel bilginin etkileyici olduğuna inandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, *“Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi”* kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 58,2 ve % 20’dir. Buna göre, tarihin etkileyciliği konusunda öğretmenin anlamsız da olsa çok az olumsuz etkisi söz konusudur. Bu durumun, tarihin yapısından ziyade derste uygulanan yöntem ve tekniklerle ilişkili olduğu düşünülebilir. Sonuç olarak öğrencilerin yarıdan fazlasının, tarihsel bilginin etkileyici bir bilgi türü olduğunu kabul ettiği söylenebilir.

Tarihsel bilgi, geçmişte rastlantılar sonucu meydana gelen olayların bilgisidir.” ifadesine öğrencilerin % 40,2’si katılmakta, % 37,1’i ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin, tarihsel olayların neden sonuç ilişkisi içinde meydana geldiği konusunda sağlam bir inanca sahip olmadıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, *“Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi”* kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 43,8 ve % 33,6’dır. Bu durum, öğrencilerin tarihsel bilgi ve derste anlatılan tarihsel bilgiye hemen hemen aynı gözle baktıklarını göstermektedir. Buna rağmen öğretmenlerin, determinizmin tarihsel olaylardaki rolü hususunda, öğrencilerde olumsuz anlamda etkiye sebep olduğunu görmekteyiz. Nihayetinde öğrencilerin, tarihsel olayların neden sonuç ilişkisi içinde meydana geldiği konusunda yeterince bilgilendirilmediği söylenebilir.

“Tarih/tarihsel bilgi, ülkeler arası siyasi ilişkilerde etkilidir.” ifadesine öğrencilerin % 38,6’sı katılmakta, % 31,1’i ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin 1/3’ünden daha fazlasının, tarihsel bilginin dış siyasette etkisinin olduğuna inandıkları

söylenbilir. Bununla birlikte öğrencilerin, “*Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi*” kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 43,1 ve % 25,8'dir. Bu durum öğretmen devreye girdiğinde tarihin siyasi boyutunun varlığının öğrenciler tarafından biraz daha net anlaşılmaya başlandığını göstermektedir. Buna neden olarak öğretmenlerin ders işlenirken, güncel uluslararası siyasi olaylarla, tarihteki olaylar arasında hakkında ilişki kurdukları ve dolayısıyla öğrencilerin bunlardan hareketle tarihin bu ilişkilerdeki etkisi hakkında daha gerçekçi düşünmeye başladıkları söylenebilir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, günümüzdeki ya da olayların meydana geldiği o devirdeki devletlerin/güçlü kişilerin ve bunların çıkarlarının tarihsel bilginin oluşumunda etkilerinin az olduğunu, tarihinin ise analiz ve yorumlarıyla belli oranda payının olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu durum tarihsel bilginin nesnellliğini zedeleyecek müdahalelere maruz kalabileceğinin düşünüldüğü göstermektedir. Bu şekilde öğrencilerin yarıdan fazlasının tarihsel bilginin güvenilirliği (nesnellik ve gerçeklik bağlamında) hususunda olumsuz yaklaştığını söyleyebiliriz. Ayrıca öğrencilerin, genel olarak tarihsel bilgiyi, etkileyici bir bilgi olarak gördüğü, ama öğretmenin devreye girmesiyle bu etkileyciliğinin az da olsa düştüğü görülmektedir. Öğretmenin buradaki olumsuz etkisi, yaklaşık yarısının, tarihin önyargılara neden olabileceğini düşünen öğrencilerde, azda olsa olumlu anlamda değişime neden olduğu da bir gerçektir. Tarihin bununla birlikte kısmen ezber gerektiren bir bilgi olduğu ve öğretmenin bu algıyı değiştirecek etkisinin olmadığı görülmektedir. Determinizmin tarihteki rolü yadsınamazken, öğrencilerin genel tarihsel bilginin oluşumunda rastlantının payını % 40,2 oranında kabul etmesi, dahası öğretmen devreye girdiğinde, bu oranının daha da artması oldukça düşündürücüdür. Bu durum, öğretmenlerin olayların meydana gelmesinde neden sonuç ilişkisini öğrenciye yeterince kavratamadığının bir göstergesi sayılabilir. Ayrıca katılımcı öğrencilerin üçte birinden biraz fazlasının, tarihsel bilginin uluslararası ilişkilerde etkili olduğuna inandığı ve bu inancın, öğretmen devreye girdiğinde somutlaşıp anlaşılır hale gelerek önemli oranda arttığı görülmektedir.

b) Nesnellik

Ankette yer alan tarihin / tarihsel bilginin nesnellik boyutuna yönelik ifadelere öğrencilerin verdiği cevapların dağılımı aşağıdaki gibidir;

-“*Tarihsel bilgi, nesnel (tarafsız) bilgidir.*” ifadesine öğrencilerin % 44’ü katılmakta, % 18,4’ü ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısının tarihsel bilginin nesnelliği hakkında şüphe duymadıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, “*Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi*” kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 45.6 ve % 24.9’dur. Bu durum, öğrencilerin tarihsel bilgi ve derste anlatılan tarihsel bilgiye hemen hemen aynı gözle baktıklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencinin zihninde varolan algıyı önemli bir değişikliğe sebep olmadığı görülmektedir. Bu durumda da tarihsel bilginin nesnelliğinin kesin bir şekilde kabul edilmediğini söyleyebiliriz.

“*Tarihsel bilgi, onu araştıran insanların görüşlerinden etkilenmez.*” ifadesine öğrencilerin % 37,8’i katılmakta, % 34’ü ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin 1/3’ünden daha fazlasının, tarihsel bilginin, tarihçilerin görüşlerinden etkilenmediğine inandıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin, “*Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi*” kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 36 ve % 32’dir. Bu bulgu, öğrencilerin “*Tarih/tarihsel bilgi, tarihçilerin, tarihi belgeleri analiz edip yorumlamalarıyla oluşur*” ifadesinden elde edilen bulgularla da uyum içerisindedir. Bu durum öğrencilerin, tarihsel bilgi ve derste anlatılan tarihsel bilgiye hemen hemen aynı gözle baktıklarını göstermektedir. Buna göre katılımcı öğrencilerin tarihsel bilginin nesnelliği hususunda oldukça olumsuz düşündükleri, öğretmen devreye girdiğinde de bu durumun az da olsa daha da olumsuzlaştığı görülmektedir.

“*Sosyal çevre, tarihsel bilginin algılanmasında etkili olmaktadır.*” ifadesine öğrencilerin % 45’i katılmakta, % 23,3’ü ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısının, tarihsel bilginin algılanmasında sosyal çevrenin etkili olduğuna inandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, “*Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi*” kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 48,3 ve % 23,1’dir. Bu durum öğrencilerin, tarihsel bilgi ve öğretmenin anlattığı tarihsel bilgiyi aynı çerçevede değerlendirdiklerini göstermektedir. Aradaki çok küçük fark, derste anlatılan tarihsel bilginin daha tartışılabilir, yoruma ve etkiye daha açık olarak görüldüğü şeklinde de yorumlanabilir.

Anketten elde edilen bu veriler doğrultusunda genel olarak, tarih/tarihsel bilginin nesnelliği hakkında öğrencilerin kesin yargılara sahip olmadıkları görülmektedir. Bu durumun öğretmen devreye girdiğinde de önemli bir şekilde değişmediği hatta bazı durumlarda (onu araştıranların görüşlerinin ve sosyal çevrenin etkisi hususunda) az da

olsa öğretmenlerin olumsuz etkisinin olduğu görülmektedir. Anket verilerine göre nesnellik ve onu sağlayan etkenler hususunda katılımcı öğrencilerin yarıdan daha azı olumlu düşünmektedirler. Tarihsel bilginin bu özelliği ile ilgili olarak görüşme formundan elde edilen veriler şunlardır:

6. sınıf:

K1: *“Tarihsel bilgi, nesnel olabilir. Çünkü tarih bilgileri, herkese göre aynı tarihte ve zamanda gerçekleşmiştir. Ayrıca değiştirilemez.”*

K2: *“Tarihsel bilgi nesnel olabilir. Kimsenin kendi görüşünü kitaplara katabileceğine inanmıyorum.”*

K3: *“Tarihsel bilgi, nesnel olabilir. Çünkü tarih değişmediği için herkese göre aynıdır.”*

K4: *“Tarihsel bilgi, nesnel olabilir. Çünkü örneğin TBMM'nin kuruluşu 23 Nisan 1920'dir. Bu tarih, herkese göre aynıdır. Kimse de farklı bir tarih uyduramaz.”*

7. sınıf:

K5: *“Tarihsel bilgi nesnel olabilir. Çünkü tarihteki bilgiler herkesçe bilinen ve kesin gözüyle bakılan bilgilerdir. Mesela TBMM'nin açılışı 23 Nisan 1920, bu herkesçe kesin bilinen bir şeydir.”*

K6: *Tarihsel bilgi nesnel olabilir. Çünkü tarih en güvenilir bilim dallarından birdir. O olmazsa geçmişimizi bilemeyiz.*

K7: *Tarihsel bilgi nesnel olabilir. Çünkü onu yazarlar, bizler için belgelere dayalı bir şekilde gerçekleri öğrenmemizi istemektedirler.*

K8: *“Tarihsel bilgi nesnel olabilir.” Çünkü tüm kitaplarda aynı şey yazıyor.”*

8. sınıf:

K9: *“Tarihsel bilgi nesnel olabilir. Tarih kitaplarına güveniyorum.”*

K10: *“Tarihsel bilgi nesnel olabilir. Kimsenin kendi görüşünü kitaplara katabileceğine inanmıyorum.”*

K11: *“Tarihsel bilgi nesnel olabilir. Bazıları öznel olabilir. Bu, tarihi yaşamış kişiye göre değişir.”*

K12:“*Tarihsel bilgi nesnel olabilir. Mesela Kurtuluş savaşı her kitapta aynı şekilde anlatılmaktadır.*”

Görüşme formundan elde edilen veriler incelendiğinde katılımcı öğrencilerin, tarihsel bilginin nesnel olabileceği konusunda genel olarak ortak kanaatlere sahip oldukları görülmektedir. Sadece K11 biraz şüpheli yaklaşmaktadır. K11 ifadesinde bazı bilgilerin öznel olabileceğinden bahsederek olaya daha bilimsel yaklaştığı söylenebilir. Görüşme formundaki bu kararlılık, anketteki nesnellik iddiasına % 44'lük katılım oranından çok daha yüksektir. Dolayısıyla bu boyutta, öğrencilerin görüşme formuna verdikleri cevapların, ankete göre olumlu anlamda daha kesin yargılar içerdiği görülmektedir. Öğrenci ifadelerinde tarih için en güvenilir bilim dallarından (K6), yazılanların belgeye dayalı yazıldığından (K7), kişilerin görüşlerini kitaplara katamayacaklarından (K2,K10) ve anlatılan konuların farklı kitaplarda aynı şekilde yaraldığından (K3,K4,K8,K12) bahsederek düşüncelerine geçerlilik kazandırmaya çalıştıkları görülmektedir.

c) Gerçeklik

Ankette yer alan tarihin / tarihsel bilginin gerçeklik boyutuna yönelik ifadelere öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir;

“*Doğruluğu herkes tarafından kabul edilen genel bir tarih bilgisi olamaz.*” ifadesine öğrencilerin % 25,3'ü katılmakta, % 47,8'i ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısının tarihsel bilginin genel geçer bir bilgi türü olduğuna inandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, “*Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi*” kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 32,5 ve % 34,9'dur. Aradaki bu fark, öğrencilerin, öğretmenin araya girmesiyle tarihsel bilginin genel geçerliliğinin kısmen zedelendiğini düşündüklerini göstermektedir. Nihayetinde nesnellik konusunda kararsızlığın hakim olduğu öğrencilerde, öğretmenin tarihsel bilgiye etkisinin bu şekilde yansıtıldığı söylenebilir.

“*Tarihsel bilgi, geçmişte meydana gelmiş olayların aynen yazıya geçirilmesiyle oluşturulmuş bilgidir.*” ifadesine öğrencilerin % 49,1'i katılmakta, % 26'sı ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısının, tarihsel bilginin oluşum aşamasında gerçekliğine sadık kalındığına inandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, “*Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi*” kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 46,2 ve % 25,1'dir. Buna göre, tarihsel

bilginin gerçek olayla birebir örtüşmesi hususunda, öğretmenin, öğrencinin düşüncelerini olumlu değil de bilakis azda olsa olumsuz etkilediğini söyleyebiliriz. Buna sebep olarak öğretmenin kendi görüşlerini sınıf ortamında derse yansıtmasından kaynaklandığını ve bu durumun öğrenci tarafından farkedildiğini ifade edebiliriz.

“Tarihsel bilginin doğruluğu yüzde yüz ispat edilemez.” ifadesine öğrencilerin % 34,4’ü katılmakta, % 36,4’ü ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin yaklaşık 1/3’ünün tarihsel bilginin ispat edilebilir bir bilgi türü olduğuna inandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, *“Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi”* kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 31,1 ve % 40,2’dir. Bu durum, öğrencilerin, tarihsel bilgi ve derste anlatılan tarihsel bilgiye hemen hemen aynı gözle baktıklarını göstermektedir. Aradaki olumlu anlamdaki çok küçük fark, öğretmenin şahsına olan güven ve anlatım tarzının etkileyiciliğinden kaynaklanabilir. Öğretmenin devreye girmesiyle tarihsel bilgiye güvenin azda olsa artmasını, kanıt temelli öğretimin varlığından yada nispeten karşılık bulan öğretmenin ikna ediciliğinden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Tarihsel bilgi, olduğu gibi kabul etmemiz gereken değiştirilemez bilgidir.” ifadesine öğrencilerin % 50’si katılmakta, % 24,6’sı ise katılmamaktadır. Buna göre, öğrencilerin yarısının tarihsel bilginin değiştirilemez gerçekliğe sahip olduğuna inandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, *“Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi”* kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 52 ve % 24’dür. Bu durum, öğrencilerin tarihsel bilgi ve derste anlatılan tarihsel bilgiye hemen hemen aynı gözle baktıklarını göstermektedir. Aradaki çok küçük fark ise öğretmene olan nispi güvenin tezahürü olarak görülebilir. Buradan elde edilen verilerle bir önceki ifadeden elde edilen veriler arasında uyumluluk olduğu görülmektedir. Dersin işlenişinin yada öğretmenin ikna ediciliğinin/güven vermesinin bu boyutta öğrencinin bakış açısını olumlu anlamda değiştirdiği görülmektedir.

Anketten elde edilen bu veriler doğrultusunda öğrencilerin yaklaşık yarısının, tarihsel bilginin gerçekliği / genel geçerliliği konusunda olumlu yaklaştıkları, fakat doğruluğunun ispatı hususunda ise kararsız oldukları görülmektedir. Bu durum da tarihin yapısı itibarıyla anlaşılır bir durumdur. Zira tarihi kanıtların hiçbirisi delil olarak kabul edildiği durumu tam olarak açıklamaya yetmez. Genel olarak baktığımızda tarihsel bilginin oluşumunda günümüzdeki ya da olayların meydana geldiği o devirdeki devletlerin/güçlü kişilerin ve bunların çıkarlarının tarihsel bilginin oluşumunda

etkilerinin az olmasına rağmen tarihçinin belli oranda etkisinin olduğunu düşündükleri daha önceki ifadelerden elde edilen verilerdir. Bu durumda tarihsel bilginin oluşumunda yarından daha azının bu etkilerinin olmadığını ifade edenlerin oranının yarından daha az olduğu düşünüldüğünde gerçeklik hususunda öğrencilerin tam anlamıyla ortak ve güçlü kanaatlere sahip olmadıkları aşikârdır. Ayrıca tarihsel bilginin onu araştıranların görüşlerinden etkilenmediğini ifade edenlerin oranının ancak 1/3 olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin bu anlamda gerçeklik hususundaki öğrenci kanaatlerini nasıl olumsuz etkilediği de daha açıklanabilir bir durum olmaktadır. Öğrenciler görüşme formundaki sorulara, tarihsel bilginin bu boyutu ile ilgili olarak şu cevapları vermişlerdir:

6. sınıf:

K1: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü öğretmenlerimin yanlış şeyler anlatacağını düşünmüyorum.”*

K2: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü öğretmen ve kitaplara güveniyorum. Devletimin yalan şeyler yazacağına inanmıyorum.”*

K3: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü okulda gerçekleri öğreniyoruz.”*

K4: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü her tarafta eskiden kalma kalıntılar var. Bence onlar hakkında yanlış eyler yazmazlar.”*

7. sınıf:

K5: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü bizim geçmişimizi iyi bilmemiz gerekiyor. O da ancak bu ders ile olur.”*

K6: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü Osmanlı olsun Selçuklu olsun hep güzel şeyler yapmışlar. Dolayısıyla kitaplarımız gerçekleri yazıyor.”*

K7: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü kanıtlara dayalı belgelere bakarak kitaplar yazılıyor.”*

K8: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü bizim tarihimiz zaten utanılacak bir tarih değil. Neden yalan yazsınlar ki.”*

8. sınıf:

K9: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması yanlıştır. Başka bir devlet için başka anlama gelen şeyi bize sadece o kısmıyla anlatılırsa dolayısıyla da bilinç oluşmaz.”*

K10: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü ağaç yaşken eğilir. İnsanlar küçükken öğrendikleri şeyleri kafasında daha çok tutar. Eğer doğru bilgi veriliyorsa, ilerde de yanlış anlamamızı engeller.”*

K11: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü tarihte olanların hepsi yüzde yüz gerçektir ve bunun bir yalanı yoktur. Kimse eğitimde, boşuna geçmişimize de bakarak emin olmadığı şeyleri veya yalanları söylemez.”*

K12: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü bunları doğru bilmemiz işimize yarar.”*

Görüşme formundan elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin, tarihsel bilginin doğruluğu hakkında biri hariç (K9) şüphe duymadıkları görülmektedir. K9 ifadesinde bir devlette anlatılanların başka devletler için aynı şeyleri ifade edemeyeceğinden bahsederek oldukça realist yaklaştığı görülmektedir. Bununla birlikte bu durum anket bulgularında elde edilen yarı-kararlılıktan oldukça yüksektir. Dolayısıyla bu boyutta, öğrencilerin görüşme formuna verdikleri cevapların, ankete göre olumlu anlamda daha kesin ve de olumlu yargılar içerdiği görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin tarihsel bilginin gerçekliğine inandıklarını söyleyebiliriz. Öğrenci ifadelerinde bu doğruluğun öğretmene, kanıtlara, devlete hatta atalarının yaptıklarına güvenden kaynaklandığından (K1, K2, K6, K7, K8), bahsedenlerin yanısıra buna sebep olarak küçük yaşta doruların öğretilmesinin, ilerleyen yaşta öğretilmesinden daha kıymete haiz olacağından bahsederek (K10) düşüncelerine geçerlilik kazandırmaya çalıştıkları görülmektedir.

d) Fayda / Önem

Ankette yer alan tarihin / tarihsel bilginin fayda boyutuna yönelik ifadelerle öğrencilerin verdiği cevapların dağılımı aşağıdaki gibidir;

“*Tarihsel bilgi, bugün için faydası olmayan bilgidir.*” ifadesine öğrencilerin % 20,9’u katılmakta, % 68,5’i ise katılmamaktadır. Buna göre, öğrencilerin çok büyük bir kısmının, tarihsel bilginin bugün için faydalı olduğuna inandıklarını söyleyebiliriz. Bununla birlikte öğrencilerin, “*Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi*” kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 26 ve % 56,9’dur. Aradaki fark oldukça anlamlıdır. Zira öğretmen devreye girdiğinde tarihin faydasının azalması gibi bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Bunun sebeplerinden biri olarak öğretmenin fazla kitabi bilgiye dalarak, tarihin öğrenci zihnindeki faydalı imajını, kullanılamaz hale getirdiğini söyleyebiliriz. Bu şekilde günlük hayattan soyutlanan tarihin, Haldun’un ifadesiyle “*ölü geçmişin ulaşılmış bilgisi*” (akt. Collingwood, 1990) biçimine dönüşerek kullanılabilirliği azalabilmektedir.

“*Tarihsel bilgi, vatana ve millete olan sevgiyi artırmaktadır.*” ifadesine öğrencilerin % 57,5’si katılmakta, % 22,4’ü ise katılmamaktadır. Buna göre, öğrencilerin yarıdan fazlasının tarihsel bilginin vatan-millet sevgisini artırdığına inandıklarını söyleyebiliriz. Bununla birlikte öğrencilerin, “*Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi*” kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 56,3 ve % 18,2’dir. Bu durum, öğrencilerin tarihsel bilgi ve derste anlatılan tarihsel bilgiye hemen hemen aynı gözle baktıklarını göstermektedir. Öğretmenin devreye girmesiyle çok az da olsa öğrenci algısında negatif yönde değişimin olduğu görülmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin derste hamasi nutuklar yerine daha gerçekçi bir yaklaşımla dersi işlemeden kaynakladığını söyleyebiliriz. Fakat bu durumun gerçeklik boyutundaki öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki negatif etkisi ile uyumlu olmadığı da bir gerçektir.

“*Tarihsel bilgi, geçmişteki hatalardan ders alınması için oluşturulmuş bilgidir.*” ifadesine öğrencilerin % 49,1’inin katıldığı, % 26,7’sinin ise katılmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısının tarihsel bilginin, disiplin dışı bu amacı hakkında yeterli farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, “*Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi*” kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 49,8 ve % 33,4’tür. Bu durum, öğrencilerin, tarihsel bilgi ve derste anlatılan tarihsel bilgiye hemen hemen aynı gözle baktıklarını, kısacası

tarihin disiplin dışı kabul edilen bu amacına inandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin devreye girmesiyle de bu durum cüzi oranda olumlu anlamda değiştiği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin ders işlerken öğrencilerin tarihten almaları gereken dersleri almaları konusunda yeterli ortamı oluşturamadıklarını göstermektedir.

Anket verileri incelendiğinde, öğrencilerin, tarihsel bilginin, ders alınması gereken ve vatana millete olan sevgiyi artıran kısacası, günümüz için faydalı bir bilgi olduğuna güçlü bir şekilde inandıkları fakat doğruluğu ve nesnelliği konusuna ise şüpheyle yaklaştıkları görülmektedir. Ayrıca tüm katılımcıların tarih konularının olmaması durumunda eksikliğini hissedeceklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bununla öğrencide varolan, tarihsel bilginin faydası ve önemi boyutundaki genel algının, öğretmenin devreye girmesiyle herhangi bir ciddi değişime uğramadığı görülmektedir. Tek ciddi etki, tarihsel bilginin, bugün için faydalı olduğu hususunda var olan ve negatif yönde olan etkidir. Öğrenciler, görüşme formundaki sorulara, tarihsel bilginin bu boyutu ile ilgili olarak şu cevapları vermişlerdir:

6. sınıf:

K1: *“Tarih konuları verilmeseydi eksikliğini hissederdim. Çünkü konular bana zevkli geliyor.”*

“Tarih dersinde öğrendiğimiz tüm konular gereklidir. Gereksiz olsa kitaplarda hep gerekli konular olur bence.”

“Tarihsel bilgi milli bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü Çanakkale, Kurtuluş savaşına baktığımızda ülkemiz için herkesin nasıl savaştığını görünce bu ülkedeki herkesi seviyor insan.”

K2: *“Tarih konuları verilmeseydi eksikliğini hissederdim. Çünkü tarihimizi bilmemiz şarttır.”*

“Tarih dersinde öğrendiğimiz tüm konular gereklidir. Tarih konularını seviyorum.”

“Tarihsel bilgi milli bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü biz, şu anda, dedelerimizin geçmişte, bizim için, vatanımız için yaptıkları şeyleri göz önünde tutarak milli benliğimizi unutmamış oluruz, hatta daha da kuvvetleniriz.”

K3:“Tarih konuları verilmeseydi eksikliğini hissederdim. Çünkü bu derste öğrendiklerimizi başka bir yerden öğrenemeyiz.”

“Tarih dersinde öğrendiğimiz tüm konular gereklidir. Karşımıza çıkan soruları kolayca cevaplayabiliriz.”

“Tarihsel bilgi milli bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü konuların çoğu kendi geçmişimizi atalarımızı anlatıyor. Buda bizi bize daha da yakınlaştırıyor.”

K4:“Tarih konuları verilmeseydi eksikliğini hissederdim. Çünkü tarihteki konular bence çok önemli. Babam sorunca ya da dedem sorunca bazen cevap verebiliyorum.”

“Tarih dersinde bize öğretilen tüm konular gereklidir. Ne kadar bilgi, o kadar iyidir. Kendi tarihimizde olup biten her şey önemli ve bizimde bilmemiz gerekir.”

“Tarihsel bilgi milli bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü hep bizim şanlı geçmişimizi anlatıyor, gurur duyacağımız bir durum bu.”

7. sınıf:

K5:“Tarih konuları verilmeseydi eksikliğini hissederdim. Çünkü birçok konuyu öğrenemezdik.

“Tarih derslerinde bize öğretilen tüm konular gereklidir. Çünkü ileride eğer okursak, hayatımızda çıkacağından dolayı, tüm konuları gerekli olarak görüyorum. Mesela Manisa'nın veya İzmir'in düşman işgalinden kurtulduğu günleri kimse bilemez, tarihimizle ilgili olayları bilmeden yaşadık.”

“Tarihsel bilgi milli bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü atalarımız yaptıkları şeyler, bizim ortak geçmişimiz. Osmanlı, Selçuklu hepsi bizim atamız. Onları tanıdıkça vatanımızı milletimizi daha çok seviyoruz.”

K6:“Okullarda tarih eğitimi verilmeseydi, eksikliğini hissederdik. Çünkü geçmişte yaşanan olayları, görmeden ya da okumadan öğrenemeyiz, eğer okullar olmasaydı. İnsanların çoğu geçmişini bilmeyip, yanlış düşüncelerde bulunabilirlerdi.”

“Tarih derslerinde bize öğretilen tüm konular gereklidir. Çünkü geçmişimizi bilmek bize doğruları göstermekte yardımcı olur.”

“Tarihsel bilgi mili bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü baktığında Kurtuluş savaşını öğrenen herkes ne kadar zorluk içinde birlik beraberlikle bu ülkeyi kurduğumuzu görüp daha da kenetlenir birbirine bence.”

K7:*“Okullarda tarih eğitimi verilmeseydi, eksikliğini hissederdik. Sonuçta tarihimizi ve geçmişimizi bilmeseydik, buda bir eksiklik olurdu. Bizden önceki büyüklerimizden örnekler almazdık.”*

“Tarih derslerinde bize öğretilen tüm konular gereklidir. Çünkü o konularla geçmişimizi öğrenip aynı hataları hata yapmıyoruz.”

“Tarihsel bilgi mili bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü atalarımızın birlikte neler yaptıklarını bu dersle öğreniyoruz. Mesela kurtuluş savaşı, Çanakkale savaşı gibi.”

8. sınıf:

K8:*“Okullarda tarih eğitimi verilmeseydi eksikliğini hissederdik. Çünkü herhangi bir sosyal ortamda, tarih bilgilerini bilmediğimiz için diğerlerinden geri kalırdık veya ülkemizi temsil edeceğimiz herhangi bir dalda tarihimizi bilmediğimiz için onların önünde küçük duruma düşerdik.”*

“Tarih derslerinde bize öğretilen tüm konular gereklidir. Çünkü kendi tarihimizi bilerek yabancılara karşı daha bilgili oluruz.”

“Tarihsel bilgi mili bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü hepimiz bu ülkenin insanıyız. Farklı ırk ta olsak aynı savaşlarda savaşarak kurduk bu ülkeyi. Bunu da bize tarih dersi öğretiyor. Böylece birbirimize daha sıkı bağlanıyoruz.”

K9:*“Okullarda tarih eğitimi verilmeseydi eksikliğini hissederdik. Çünkü tarih genel kültür bilgimizi de artırıyor.”*

“Tarih derslerinde bize öğretilen tüm konular gereklidir. Çünkü o konular bize bu ülkenin nasıl kurulduğunu anlatıyor. Hem soru sorulduğunda cevap verebilmek güzel bir şey.”

“Tarihsel bilgi mili bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü özellikle bizim gibi Osmanlı torunları, geçmişini, atalarının yaptıklarından cesaret alarak, milli bilincin oluşmasında da etkili olabilir. İyi işler yapmaya çalışır.”

K10:Okullarda tarih eğitimi verilmeseydi eksikliğini hissederdik. Eğer verilmeseydi bu ülkenin nasıl kurulduğunu bilemezdik. Bunları bilmemek oldukça kötü zaten.”

“Tarih derslerinde bize öğretilen tüm konular gereklidir. Çünkü kitapta olanların bence hepsi gerekli. Bazen azda olsa gereksiz kısımlar da var. Ama onlar çok az.”

“Tarihsel bilgi milli bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü bu ülkeyi Atatürk’ün nasıl kurduğunu, atalarımızın nasıl zorluklarla kurtuluş savaşını yaptığını bu derste öğreniyoruz.”

K11:“Okullarda tarih eğitimi verilmeseydi eksikliğini hissederdik. Bu ders hem zevki hem de öğretici. Başka bir ders bunun işini yapamaz.”

“Tarih derslerinde bize öğretilen tüm konular gereklidir. Çünkü ileride önümüze her şey çıkabilir. Torun, çocuk vb. bize sorunca her zaman verecek cevabımız olmalıdır.”

“Tarihsel bilgi milli bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü milli bilincin olmadığı toplumun, yaptığı savaşlar, yenildiği veya yendiğinin hiçbir önemi kalmaz.”

K12:“Okullarda tarih eğitimi verilmeseydi eksikliğini hissederdik. Çünkü burada öğrendiklerimizi her zaman işimize yarayacak bilgilerdir. Böylece kendi geçmişimizi öğreniyoruz.”

“Tarih derslerinde bize öğretilen tüm konular gerekli değildir. Bazen çok ayrıntıya giriliyor. Onların çıkarılması pek zarar vermeye bence.”

“Tarihsel bilgi milli bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü tarih hepimizin ortak geçmişi ve birbirimizin dedelerini tanıyor, onların fedakârlıklarını öğreniyoruz.”

Görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar dikkatle incelendiğinde öğrencilerin tamamının, tarihsel bilginin milli bilinci-vatan millet sevgisini- artırdığına inandıkları görülmektedir. Sadece K10 ve K12 bazı konuların gerekli olmadığını ve ayrıntıya fazlaca girildiğini düşündükleri de söyleyebiliriz. Ankette bununla ilişkili olarak yukarıdaki ifadeye katılım oranı % 57,5’tir. Buna göre ankete verilen cevaplardaki kararlılığın, görüşme formundaki katılım oranından oldukça düşük olduğu görülse de iki durumda da tarihsel bilginin faydalı ve önemli olduğunun kabul edildiği bir gerçektir.

Öğrenci ifadelerinde Çanakkale ve Kurtuluş savaşının milli bilince etkisinden (K1), ortak geçmişin birliği beraberliği sağladığından (K1,K3,K5,K8), vatanımızı ve birbirimizi daha çok sevdiklerinden (K1,K5), aynı hataları tekrarlamamaktan (K6) vb. bahsederek düşüncelerine geçerlilik kazandırmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin, tarihsel bilginin günümüz için genel olarak faydalı olduğuna inandıkları söylenebilir. Bu sonuç Carretero & Alphen (2014), Barton & McCully (2005) ve Altun'un (2014) yaptıkları çalışmadan elde edilen bulgularla da örtüşmektedir.

Amaç 2: Öğrencilerin tarihi/tarihsel bilgiyi bazı boyutlarda algılamaları, sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?"

Bu alt amaca ilişkin öğrenci görüşlerinden istatistiksel olarak anlamlı çıkan ifadelerinin istatistiksel dağılımı aşağıdaki gibidir;

a) Oluşum, Yapı ve Nitelik

Ankette yer alan tarihin / tarihsel bilginin oluşum yapı ve nitelik boyutuna yönelik ifadelerle öğrencilerin verdiği cevapların sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımı aşağıdaki gibidir;

"Tarihçilerin, tarihi belgeleri analiz edip yorumlamalarıyla oluşur" ifadesine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, 7. sınıf öğrencilerinin, bu ifadeye kararsız yaklaştıkları, buna karşılık 6 ve 8. sınıf öğrencilerinin ise bu ifadeye daha kabul edilebilir şekilde yaklaştıkları görülmektedir.

"Tarihsel bilgi, geçmişte rastlantılar sonucu meydana gelen olayların bilgisidir." ifadesine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin bu ifadeye katıldığı, 8. sınıfların ise kararsız yaklaştıkları görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise üst sınıfların alt sınıflara göre, geçmişte meydana gelmiş olaylardaki rastlantının payı konusunda daha tereddütlü oldukları anlaşılmaktadır.

"Tarihsel bilgi, ülkeler arası siyasi ilişkilerde etkilidir." ifadesine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin bu ifadeye kararsız yaklaştıkları, 8. sınıfların ise katılıyorumu yakın kararsız yaklaştıkları görülmektedir. Bu ifadeye verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde ise üst sınıflara geçildikçe, tarihsel bilginin, ülkeler arası siyasi ilişkilerde etkili olduğunun farkına varıldığı söylenebilir.

Anket verileri incelendiğinde, tarihsel bilginin oluşumunda üst sınıflara çıkıldıkça biraz daha bilimsel ve gerçekçi yaklaşılmaya başlandığı görülmektedir. Zira tarihsel bilginin oluşumunda rastlantısallığın etkisine olan inanç, 6. sınıflarda mevcutken, 8. Sınıflarda kararsızlığa dönüştüğü görülmektedir. Ayrıca bu bilginin *ülkeler arası siyasi ilişkilerde gerçekte varolan etkisine, 6. sınıflar kararsız yaklaşırken, 8. sınıfların katılıyorumu yakın kararsız oldukları görülmektedir. Dolayısıyla sınıf seviyesi yükseldikçe tarihin gerçek niteliğinin daha iyi anlaşılmasına başladığını söyleyebiliriz. Bu genellemeye uymayan tek durum, tarihsel bilginin oluşumunda tarihçilerin etkisinin varlığının, 6. ve 8 sınıflarda kabul edilmesine rağmen 7. sınıflarda kararsızlıkla karşılanmasıdır.*

b) Fayda / Önem

Ankette yer alan tarihin / tarihsel bilginin fayda boyutuna yönelik ifadelere öğrencilerin verdiği cevapların sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

“Tarihsel bilgi, bugün için faydası olmayan bilgidir” ifadesine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, 7. sınıf öğrencilerinin bu ifadeye kararsıza yakın katıldıkları buna karşılık, 8. sınıfların ise katıldıkları görülmektedir. Verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde ise tarihsel bilginin, bugün için faydalı olduğu kanaatinin, 8. sınıf öğrencilerinde 7. sınıf öğrencilerine oranla daha güçlü olduğu söylenebilir.

“Öğretmenimizin anlattığı tarihsel bilgi, vatana ve millete olan sevgiyi artırmaktadır.” ifadesine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin bu ifadeye katıldığı, buna karşılık 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ise kararsız yaklaştıkları görülmektedir.

Buna göre öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça tarihin yapısı ve etkisi hususunda olumlu anlamda bir değişimin yaşandığı gözlenmektedir. Bu durum öğrencinin, tarih bilgisinin artmasıyla bu bilim dalının yapı-mantığını daha iyi tanıyarak, gittikçe bu yapının gereği olan yargılara sahip olmaya, dolayısıyla tarihi hakettiği yere koymaya başladığını göstermektedir. Ayrıca tarihin bu anlamda etkisinin öğretmenin devreye girmesiyle 8. sınıflarda daha da arttığı gözlemlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Tarih/tarihsel bilgi hakkında yapılan açıklamalarda tarihçilerin tüm konularda hemfikir olduklarını söylemek oldukça yanlıştır. Bu tartışmalı durum sadece onun ne olduğu konusunda değil aynı zamanda, nasıl oluştuğu/oluşturulduğu, nesnel, gerçek ya da faydalı olup olmadığı hakkında da söz konusudur. Bu karmaşanın yaşandığı tarihin, okullarda ders olarak okutulması gerekliliği konusunda hiç kimsenin en ufak bir eleştirisinin olmadığı düşünüldüğünde, bu dersi/konuları gören öğrencilerin konu hakkındaki düşüncelerinin bilinmesi de önem kazanmaktadır. İşte bu nedenle, karmaşanın hâkim olduğu, çoğu zaman tek doğrunun olmadığı, yorumların oldukça ön plana çıktığı tarih/tarihsel bilginin, öğrencilerde nasıl algılandığının araştırıldığı bu çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Çalışmadan elde edilen anket verileri dikkatle incelendiğinde öğrencilerin, genel tarihsel bilginin / öğretmenin anlattığı tarihsel bilginin oluşumunda, geçmişte meydana gelen rastlantısal olayların etkili olduğu hususunda kararsız kaldıkları görülmektedir. Bununla birlikte tarihsel bilginin oluşumunda güçlü kişilerin ya da tarihçilerin etkisinin varlığı da öğrencilerin zihninde muammadır. Oluşum esnasında onu araştıran tarihçilerin etkisinin varlığının, 6 ve 8. sınıflarda, 7'lere oranla daha kuvvetli olduğu görülmektedir. Bu durumun sebeplerinden biri olarak, 6. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin dersteki varlığının diğer gruplara göre daha güçlü etkisini, doğrudan tarihçilere de yansıtabileceklerinden, 8. sınıf öğrencilerinin ise tarihin yapısını daha iyi kavramaya başlamalarından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Yine oluşum esnasında 6. sınıf öğrencilerinin rastlantısal olayların etkisinin varlığına inanırken, 8. sınıfların bu inançtan vazgeçip kararsız kalmaya başlamaları da aslında bu grubun tarihteki nedensellik ilkesini yavaş yavaş kavramaya başladıklarını görmek adına olumludur. Fakat genel olarak, tarihin/tarihsel bilginin oluşumu hakkında kararsız ifadeler, aslında bu bilim dalının yapısı hakkında öğrencilerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu durumun öğretmenin devreye girmesi ile de herhangi bir ciddi farklılaşmaya maruz kalmaması oldukça ilginçtir. Bununla birlikte genel tarihsel bilgi ile öğretmenin anlattığı tarihsel bilginin öğrenciler açısından hemen hemen aynı oranda etkileyici ve zevkli olduğu da bu çalışmanın bir başka sonucudur. Bu sonuç Kaya & Güven, (2012), Ulusoy (2009) ve Ulusoy & Gülüm'ün (2009) çalışmalarından elde edilen bulgular ile örtüşse de, çalışmalarında tarih derslerinin sıkıcı olduğu sonucuna

ulaşan Joseph (2003), Delen (2007), Talay (2008), Safran (2006b), Tekeli (1998), Mağat (2006) ve Bal'ın (2011) bulgularıyla da örtüşmediğini söyleyebiliriz. Bu araştırmalara genel olarak bakıldığında sıkıcılığın temelinde, tarih derslerinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikler ile gereksiz ayrıntı/tekrar bilgilerle boğulmuş kitaplardan kaynaklandığını söyleyebiliriz (Tokdemir ve Hayta, 2014; Bal, 2011; Ulusoy, 2009; Aslan, 2005). Dolayısıyla bu verilerden yola çıkarak aslında tarihin sıkıcı olmasına sebep olan şeyin onun yapısı değil de, hem kitapların hazırlanma, hem de derste işleniş şeklinin etkili olduğunu söylemek zor olmaz.

Anket verilerine göre öğrencilerin yaklaşık yarısının, genel tarihsel bilginin ön yargılara neden olacağına inanmalarına rağmen, öğretmen devreye girdiğinde bu oranın oldukça düştüğünü görmekteyiz. Bu durum da tarih derslerinde/konularında, öğrenci üzerindeki öğretmenin güvenilirliğinden kaynaklanan etkisinin bir hayli fazla olduğunu söyleyebiliriz. Kısacası genel tarihsel bilginin, öğrencilerin tek başlarına olayları doğru bakış açısıyla değerlendiremeyebileceği, ihtimal dâhilindeki bu hatanın giderilebilmesi için de öğretmene ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu bulguların Ulusoy'un (2007) çalışmasından elde ettiği öğrencilerin, "*Tarih dersi sayesinde, ön yargılı hareketlerden kaçınmayı öğrendim.*" bulgusuyla da örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca bu durum, 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programının tarih ile ilgili amaçlarında, önceki programlara göre milliyetçi söylemden vazgeçilmesi, ulusal ve çağdaş değerlere vurgu yapılmaya başlanmasıyla da daha anlaşılır bir durum olmaktadır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). Genel tarihsel bilginin ezber gerektiren bir bilgi olduğuna düşünen öğrencilerin oranının da öğretmen devreye girdiğinde azda olsa artması da ilginçtir. Zira fark istatistiksel olarak anlamsız olsa da, tarihsel bilginin ezberden ziyade kavratılması konusunda, öğretmenlerin yeterince başarılı olamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin, tarihin ezber gerektirdiğini ve bu durumun dersi sıkıcı yapan en büyük unsur olduğunu düşündükleri, Kaya ve Güven'in (2012) çalışmasından da elde edilen bir sonuçtur.

Bununla birlikte tarih/tarihsel bilginin, ülkeler arası siyasi ilişkilerde etkili olacağına inananların oranının, yarıdan oldukça az olduğu ve öğretmen devreye girdiğinde de bir miktar arttığını görmekteyiz. Buradan öğretmenlerin olayları günlük konjonktüre uygun anlattıkları ve günümüz olayları ile ilişkilendirmekte kısmen başarılı olduklarını söyleyebiliriz. Ayrıca öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça, tarihi daha iyi tanıyıp analiz ettikleri ve bunun sonucunda da siyasi ilişkilerde zaten mevcut olan

etkisini/kullanılabilirliğini fark etmeye başladıkları görülmektedir. Genel olarak bakıldığında, tarihin oluşum, yapı ve niteliği konusunda öğrencilerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu konuda öğretmenlerin, yukarıda bahsedilen bazı sebeplerden ötürü, öğrencilerin düşünceleri üzerinde olumlu ya da olumsuz anlamda çok fazla etkilerinin olmadığını söyleyebiliriz.

Anket verileri dikkatle incelendiğinde öğrencilerin, genel tarihsel bilgi/öğretmenin anlattığı tarihsel bilginin nesnelliği hususunda kararsız oldukları görülmektedir. Bu durum, tarihsel bilginin nesnelliği üzerine yapılan tartışmalarla da nispeten uyum göstermektedir. Buna rağmen görüşme formundan elde edilen bulgular tarihin/tarihsel bilginin nesnel olabileceği yönünde oldukça nettir. Tarihte nesnelliğin mümkün olduğunu ifade eden öğrencilerin açıklamaları incelendiğinde tarihsel olayları, genellikle tarihleri ile “örneğin K4 ve K6'nın: “*TBMM'nin açılışı 23 Nisan 1920*” değerlendirme yapmaları dikkat çekicidir. Tarihin, tarih veren bu özelliği, nesnellik konusundaki eleştirilerden en az etkilenen kısmıdır. Diğer öğrenciler, tarihsel olayların meydana geliş tarihlerini, nesnelliğin kanıtı olarak sunarken, sadece K8, tarihsel bilginin bazılarının nesnel, bazılarının ise öznel olabileceğini ifade etmiştir. Aslında bu durumun bazı sakıncaları vardır. Tarihsel bilginin tamamen nesnel olabileceğini düşünen öğrenciler, hiçbir araştırma gereği duymadan, körü körüne gerçek diye anlatılanlara inanabilir. Öğrenciler bu şekilde, hedeflenen düşünce yapısına sahip güdülenmiş, kendi özgün fikri olmayan bireyler olarak yetiştirilebilir. Aynı konu hakkında farklı ülkelerin, hatta aynı ülkede farklı kitapların, farklı tarihçilerin yaklaşımları birbirinin tam zıddı olabilmektedir. Bu durumun fark edilerek ve kişinin o zamana kadar öğrendiklerini sorgulamaya başlaması, elbette henüz ortaokul öğrencisinden beklenemez. Fakat ileride yapabilecekleri sorgulamalar da kişiyi doğrulara götürebileceği gibi toptan inkâra da götürebilir. Ayrıca öğrencilerdeki nesnelliğe olan bu güven, onlarda araştırmacılık manasında fiziksel tembelliğe, zihinsel manada da kolay güdülebilirliğe ve bilimsel bakış açısı kazanamamalarına sebep olabilir. İlginç olan nokta öğrencilerde genel tarihsel bilginin nesnelliğine olan inancın, öğretmen devreye girdiğinde azda olsa artmasıdır çıkmasıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin, kitap odaklı öğrenci algısını olumlu anlamda pek de değiştiremediği söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin yaklaşık yarısının, tarihin/tarihsel algılanmasında sosyal çevrenin etkili olduğunu da düşündüğü de ortadadır. Bunun sebeplerinden biri olarak da öğrencilerin sadece okulda değil, okul dışında sohbet ortamlarında ya da tv lerde de

bu konularla karşılaşmalarını söyleyebiliriz. Kısacası sosyal çevre ve medyanın tarihsel bilgiyi şekillendirici etkisi olduğu bir gerçektir. Bu amaçla çevrilen diziler ve filmler sadece öğrencilerin değil, yetişkinlerin de algısını etkilemektedir. Sonuç olarak, görüşme formu verileri de dikkate alındığında, öğrencilerin tarihsel bilginin nesnellğine inandıklarını söyleyebiliriz. Bu sonucun, Doğan'ın (2007) çalışmasından elde ettiği verilerle örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca sınıf seviyesi değişkeninin de bu anlamda herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı da elde edilen diğer bir sonuçtur.

Anket verileri dikkatle incelendiğinde öğrencilerin, genel tarihsel bilgi/öğretmenin anlattığı tarihsel bilginin doğruluğu/gerçekliği hususunda kararsız oldukları görülmektedir. Öğrencilerin yarısından daha azının bu konuda olumlu düşünmesi düşündürücüdür. Öğretmenin devreye girmesi ile bu güven nispeten artsa da bu kayda değer bir artış değildir. Nesnellikte olduğu gibi sadece birkaç puanlık artışın söz konusu olduğu değişim, maalesef öğretmenin kendi varlığını, kitabın varlığından daha öne çıkaramadığı, bu bilginin gerçekliği hususunda öğrenci karşısındaki güvenilir pozisyonunu tarih konularına yansıtamadığını ve dolayısıyla gerçek diyerek anlatılanların, öğrencilerde pek fazla güven duygusu uyandırmadığı görülmektedir. Öğrencilerin anket verilerindeki bu kararsızlığının sebeplerinden biri olarak, tarihin yapısı hususunda yeterli bilgiye sahip olmamaları gösterilebilir. Görüşme formunda ise durum oldukça farklıdır. Öğrencilerden biri (K9) hariç diğerlerinin, tarihsel bilginin kesin doğrular anlatabileceğini, kayıtsız şartsız buna inanılması gerektiğini ifade etmesi dikkat çekicidir. Ayrıca bir öğrencinin (K10), "*Ağaç yaşken eğilir.*" ifadesi, tarih dersinden beklenenleri de en açık ve en öz şekilde ifade etmektedir. Burada, öğretmenlerine/kitaplarına kayıtsız ve saf bir inanç/itaat söz konusudur. Öğrencilerin anket ifadelerine verdiği cevaplardaki kararsızlık, görüşme formundaki bu kararlılık içeren ifadelerle örtüşmemektedir. Buna rağmen konu ile alakalı olarak Haaberli (2005), Joseph (2003) ve Kohlmeier'in (2005) çalışmalarından elde ettikleri bulgular, görüşme verileri ile olmasa da anket verileri ile paralellik göstermektedir. Ayrıca çalışmada, sınıf seviyesi değişkeninin bu konuda herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı görülmüştür.

Anket verilerine göre öğrencilerin, tarihsel bilginin / öğretmenin anlattığı tarihsel bilginin bugün için faydalı olduğu konusunda hemfikir olduğu görülmektedir. Bu bilginin, vatana millete olan sevgiyi artırdığı, günümüz için faydalı bir bilgi olduğu genel kabul gören gerçekler olsa da, bu kabulün 8. sınıflarda daha da belirginleştiği görülmektedir.

Bu duruma sebep olarak, öğrencilerin bu seviyede tarihin yapısını iyice anlamaları ve bu seviyede okutulan, Türkiye'nin olağanüstü zor şartlarda mücadele verdiği dönemlerin anlatıldığı T.C. İnkılap tarihi dersinin etkisi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin yarısının tarihsel bilgi/öğretmenin anlattığı tarihsel bilginin, geçmişteki hatalardan ders alınması için oluşturulmuş bilgi olduğuna inandıkları görülmektedir. Bu veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerle de örtüşmektedir. Öğrencilerdeki, genel tarihsel bilginin faydalı olduğuna dair görüş, öğretmenlerin devreye girmesine rağmen olumlu ya da olumsuz anlamda bir değişime uğramamaktadır.

Öğrencilerin tarihsel bilginin bu özelliği konusunda görüşme formuna verdikleri cevaplarda; öğrencilerin "Tarihsel bilgi /öğretmenin anlattığı tarihsel bilginin, vatana ve millete olan sevgiyi artırdığına, milli bilincin ve kimliğin oluşması açısından geçmişin bilinmesi gerekliliğine ve aynı zamanda bu sayede yapacakları işlerde de geçmişten cesaret alınabileceğine inandıkları görülmektedir. Ayrıca böyle bir dersin olmaması durumunda eksikliğini hissedeceklerini ifade etmektedirler. Değerlendirilmeye tabi tutulan ifadeler incelendiğinde, öğrencilerin genelde, sorulan sorulara cevap verebilme açısından tarihsel bilginin kullanılabilirliği üzerine açıklamalar yapmıştır. Öğrencilerin, ileride karşılaşılabileceği okul dışındaki sorulara cevap verebilme veya farklı ortamlara uyum sağlayabilme hususunda tarihten faydalanabileceklerini bilmeleri, güzel bir durum olarak değerlendirilebilse de eksik görünmektedir. Bu durum, öğrencilerin, tarihsel bilgiyi, sadece okullardaki gibi soru cevaplamak amaçlı bir bilgi türü olarak düşünmesi, tarihin hangi alanlarda, hangi konularda nasıl ve neden kullanılabileceği hususlarının, bazı nedenlerden ötürü öğrencilere tüm boyutuyla yeterince öğretil(e)mediğini göstermektedir (Bal, 2011; Akbaba, 2008; Şimşek ve Güler, 2013; Hali, 2014; Ulusoy, 2009). Nihayetinde öğrencilerin genel olarak tarihsel bilginin faydalı olduğunu düşündükleri bu çalışmanın en net sonuçlarından birisidir. Elde edilen bu sonuç, Joseph (2003), Haaberli (2005), Ulusoy (2007), Safran (2006c), Demircioğlu (2006), Dönmez ve Yeşilbursa (2014), Yalçınkaya (2013), Haaberli (2005), Carretero & Alphen, (2014), Barton & McCully (2005) ve Sung & Yang'ın (2009) çalışmalarından elde etikleri bulgularla da örtüşmektedir. Sonuçta tarihsel bilginin, matematiksel bilgi kadar günlük hayatta devamlı başvurabilecek, devamlı kullanabilecek bir boyuta sokulması imkânsız olsa da faydasına kesinlikle inanıldığı fakat günlük hayatta hak ettiği kullanılabilirlik oranının yeterli seviyeye ulaşmadığı söylenilebilir.

Bu çalışmada varılan sonuçları ve bu sonuçlara yönelik yapılan tartışmayı toparlayacak olursak öğrencilerin genel tarihsel bilgi / öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi üzerine algıları özellikle anket verileri dikkate alındığında belirsizlik içerisindedir. Genel tarihsel bilgi / öğretmenin anlattığı tarihsel bilginin, nesnelliği ve gerçekliği hususunda, sınıf düzeyi değişkenlerinin ve öğretmen etkisinin öğrencilerin algılamalarında pek fazla etkisinin olmadığı görülmektedir. Buna rağmen genel tarihsel bilginin oluşum/yapı/niteliği ve faydası konusunda sınıf düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin algılamalarında az da olsa etkili olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin, tarihsel bilgi hakkında genel kanaatlere tam anlamıyla sahip olmadığını açıkça göstermektedir. Ayrıca her durumda görüşme formunun verilerinin anket verilerine göre hem daha olumlu hem de daha anlaşılır / net ifadeler içerdiği görülmüştür.

Öneriler

- Tarihsel bilgilerin sıklıkla değişmesi söz konusu olabilmektedir. Fakat bu değişim, ders kitaplarına ya yansımamaktadır ya da çok geç yansımaktadır. Akademisyenlerle beraber ulaşılan son tarihsel gerçekler, objektif bir şekilde ve derhal ders kitaplarına yansıtılmalıdır.
- Öğretmenlerin, Tarihçi/tarih eğitimcisi akademisyenler arasında sahaya yansıyacak şekilde işbirliği yapılmalıdır. Örneğin akademisyenlerin birinci el kaynaklarla okullarda derslere girmesi, öğrencilere olumlu yansıyabilir. Ayrıca tarih eğitimcilerinin okullarda uygulamalı göstereceği yöntem ve teknikler, hem öğretmenin bu konuda bilgilenmesine hem de bu dersin daha fazla ilgi çekmesine neden olabilir.
- Derslerde, mümkün olduğunca aynı konu hakkında farklı kaynaklar (mümkünse birinci el kaynaklar) öğrencilere gösterilerek karşılaştırma imkânı verilmelidir.
- Öğretmenlerin derslerde anlattıkları tarihsel bilgilerin, günlük hayatta nasıl daha etkin kullanabilecekleri öğrencilere öğretilmelidir.

Kaynakça

- Acun, F. (2006). Tarihte objektiflik tartışması. *Muhafazakâr Düşünce*, (7), ss. 109-125.
- Akbaba, B. (2008). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Gazi Üniversitesi örneği). *Akademik Bakış*. Cilt 1, S. 2. ss. 177-197.
- Akpınar, M. & Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), ss. 605-626.
- Altun, A. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin tarih kavramına ilişkin algılarının yörüngesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(6), ss. 2305-2326 DOI: 10.12738/estp.2014.6.2318
- Aslan, E. (2005). Türkiye’de tarih eğitiminin sorunları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18. ss.106-114.
- Aslan, E. (2006). Neden tarih öğretiyoruz? *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20. ss. 162-174.
- Atsız, H. N. (1951). Tarih şuuru. *Orkun*, S.29, ss.3-5.
- Bal, M. S. (2011). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt/Volume: 8. Sayı/Issue: 15, ss. 371 – 387.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler*. 4. Baskı. Ankara: PegemA.
- Barton, K.C., & McCully, A.W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students’ ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37, pp. 85–116.
- Bıçak, A. (1999). *Tarih bilimi*. İstanbul: Çantay.
- Birand, K. (1956). 18. yüzyıl Fransız aydınlanma tarihçiliği ve modern tarihçilik karşısındaki durumu. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1). ss.87-99.
- Birinci, N. (2004). Tarih bilinci. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (51).

- Braudel, F. (1992). *Tarih üzerine yazılar*. M. A. Kılıçbay (Çev.). Ankara: İmge.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 10. Baskı. Ankara: PegemA.
- Cangızbay, K. (1999). *Gurvitch: sosyoloji ve felsefe*. Ankara: Ütopya.
- Carretero, M. & Alphen, F. V. (2014). Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), pp. 290–312.
DOI:10.1080/07370008.2014.919298
- Carr, E. H. (2005). *Tarih nedir?* 8. Baskı. M. G. Gürtürk (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Collingwood, R.G. (1990). *Tarih tasarımı*. K. Dinçer (Çev.). Ankara: Ara.
- Collingwood, R.G. (2001). *Tarih felsefesi üzerine denemeler*. E. Özvar (Çev.). İstanbul: Ayışığı.
- Collingwood, R. G. (2005). *Tarihin ilkeleri*. A. H. Aydoğan (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları ve yürütülmesi*. Y. Dede & SB Demir (Çev. Ed). Ankara: Anı.
- Çizakça, M. (1998). Ortaöğretimde tarih öğretiminde içerik yenilenmesi. S. Özbaran (Der.), (*İçinde Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*). (s.237-241), İzmir: Dokuz Eylül.
- Danacioğlu, E. (2007). *Geçmişin izleri*. 2. Baskı. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Delen, S. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretimde öğretmen görüşlerine göre Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2),s.153-164.
- Dilek D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. 2. Baskı. Ankara: PegemA.
- Dinç, E. (2004). Siyasal düşünce ve uygulamaların tarih öğretimine etkisi: Türkiye ve İngiltere ekseninde bir karşılaştırma denemesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz. Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

<http://www.pegema.net/dosya/dokuman/406.pdf>. 29 Eylül 2009 tarihinde edinilmiştir.

Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dönmez, C., & Yeşilbursa, C. C. (2014). Ortaokul öğrencilerinin tarih algısı. *GEFAD*. 34(3), ss.415-436.

Duralı, T. (1999). Tarihin dayanılmaz ağırlığı. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 40. ss.117-126.

Faroqı, S. (2001). *Osmanlı tarihi nasıl incelenir?* Z. Altok (Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Gramsci, A. (1997). *Hapisane defterleri*. A. Cemgil (Çev.). İstanbul: Belge.

Haaberli, P. (2005). *Relating to history: an empirical typology*. URL: <http://www.heirnet.org/IJHLTR/journal9/papers/haeberli.pdf>. 25 Temmuz 2008 tarihinde edinilmiştir.

Habermas, J. (1998). *Sosyal bilimlerin mantığı üzerine*. M. Tüzel (Çev.). İstanbul: Kabalıcı.

Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ekim 2014, ss.158-166.

Halkin, L. E. (1989). *Tarih tenkidinin unsurları*. B. Yediyıldız (Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Hobsbawm, E.J. (2007). Toplumsal tarihten toplumun tarihine. A. Boratav (Der.). İ. Altınsay (Çev.). *(İçinde Tarih ve Tarihçi, Annales Okulu İzinde)*. İstanbul: Kırmızı.

Hocaoğlu, D. (2002). Bir varlık alanı ve bir bilim olarak tarih. *Bilgi ve Düşünce*, (2), ss.34-40.

İggers, G. (2003). Yirminci yüzyılda tarih yazımı. N. El Hüseyini (Çev.). *(İçinde Tarihin Kötüye Kullanımı)* (s.1-17), İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

- Josepf, S. (2003). Differential perceptions of teachers and students about the teaching and learning of history in secondary schools of Triniad And Tobacco. Andrews University School Of Education. Degree Doctor Of Philosophy. Ann Arbor. 217 <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=26&did.> 12 Ekim 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Kabapınar, Y. (2009). Prospective teachers' ideas about the methodology of social sciences/history and purpose of social studies teaching: Evaluation of "us" through "others". *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 1(8). ss.108-120.
- Kaya, R. & Güven, A. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının işlenişi ve tarihin değeri ile ilgili görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2). s.675-691
- Kohlmeier, J. (2005). The impact of having 9th graders — do historyll. *The History Teacher*, 38(4). s.499-524.
- Köstüklü, N. (1999). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Günay.
- Lilletun, J. (2003). Okullarda tarihin rolü: bir Norveç perspektifi. N. El Hüseyini (Çev.). (*İçinde Tarihin Kötüye Kullanımı*), İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Mağat, R. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin tarih dersine ilgisi ve tarih düşüncesinin gelişimi -Kahramanmaraş örneği-*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Martal, A. (2000). Yerel tarih yazımında kaynak kullanımına ilişkin sorunlar. (Z. A. Kızılyaprak, Yay. Haz.), (*İçinde Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar*). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Miles, B.M., Huberman, A.M. (2015). *Nitel veri analizi*. Sadegül Akbaba Altun, Ali Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: PegemA.
- Munslow, A. (2000). *Tarihin yapısökümü*. A. Yılmaz (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Nietzsche, F. (2006). *Tarihin yaşam için yararı ve sakıncası*. M. Tüzel (Çev.). İstanbul: İthaki.

- Niyazi, M. (2006, 26 Haziran). *Tarih ve zihniyet*. URL: <http://zaman.com.tr>. 17 Ekim 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Özlem, D. (2004). *Tarih felsefesi*. 8. Baskı. İstanbul: İnkılap.
- Patton. M.Q.(2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. 3. baskı. Mesut Bütün. Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: PegemA.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Eskişehir: A. Ü. A.Ö.F.
- Pingel, F. (2007). Tarihsel anılar ve çok etnisiteli bir bağlamda tarih ders kitapları: Bazı deneyimler. (A. Berktaş & H. C. Tuncer Der.). (*İçinde Tarih Eğitimi ve Tarihteki "Öteki" Sorunu*). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Safran, M. (2006a). Osmanlı tarihi öğretimi ve Osmanlı imajı. (*İçinde Tarih Eğitimi: Makale ve Bildiriler*). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Safran, M. (2006b). Değişik öğretim basamaklarında tarih dersine ilişkin tutumlar üzerine bir araştırma. (*İçinde Tarih Eğitimi: Makale ve Bildiriler*). Ankara: Gazi.
- Safran, M. (2006c). Lise öğretmen ve öğrencilerine göre tarih dersinin amaçları. (*İçinde Tarih Eğitimi: Makale ve Bildiriler*). Ankara: Gazi.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17).
- Sung, P.F., Yang M.L. (2009). National identity and its relationship with teachers' historical knowledge and pedagogy: the case of Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*. ISSN: 0218-8791 (Print) 1742-6855. 29:2, 179-194, DOI: 10.1080/02188790902857172
- Şıvgın, H. (2009). Ulusal tarih eğitiminin kimlik gelişimindeki önemi. *Akademik Bakış*. 2(4),35-52.
- Şimşek, A.& Güler, M. (2013). Öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine göre lise atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*. Sosyal bilgiler öğretimi özel sayısı. Issn: 1308–9196. S. 14. s.543-575.
- Talay, H. H. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Atatürkçülükle ilgili konulara hazır bulunuşluk*

düzeyleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tekeli, İ. (1998). Tarih bilinci ve gençlik. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Tekeli, İ. (2007). *Birlikte yazılan ve öğretilen tarihe doğru*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Tokdemir, M.A. & Hayta, N. (2014). Tarih öğretmenlerinin ortaöğretim tarih derslerinde tartışma yönteminin kullanılmasına ilişkin görüş ve uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:22 No:3, ss.1243-1262.

Toynbee, A. (1963). Tarih konferansları: Tarihin anatomisi. (Çev A.N. Kurat).1948 yılı Kasım ayında Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesindeki, konferansta verilmiştir. *Ankara Üniversitesi dergisi C.1*, s.1.

Toynbee, A. (1964). Tarihin Faydası ve Değeri. Ahmet E. Uysal (Çev.). 15 Kasım 1963 günü, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinde bir konferans olarak verilmiştir. URL: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1031/12528.pdf>. 18 Şubat 2016 edinilmiştir.

Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşünceleri (Ankara örneği). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 18, Sayı 1, 2009, ss.417–434.

Ulusoy, K., Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin tarih ve coğrafya derslerine yönelik tutumları (Adıyaman örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. S. 25. ss.149-160.

Vassaf, G. (2007). *Tarihi yargılıyorum*. İstanbul: İletişim.

Vella, Y. (2001). Yaratıcı tarih öğretimi. B. Ata (Çev.). *Milli Eğitim Dergisi*, (150).

Web 1- http://www.istatistikanaliz.com/varyans_analizi.asp. 16 Şubat 2010 tarihinde edinilmiştir.

Web 2- <http://www.istatistikmerkezi.com/makale,spss-uygun-analiz-turununbelirlenmesi,111.html>. 10 Şubat Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Weiner, R.G. (1995). *History: teaching and methods*. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387402.pdf>.
- White, H. (2008). *Metatarih*. (M. Küçük (Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Wirth, L. (2003). Tarihi kötüye kullanma biçimleriyle yüzleşmek. *Tarihin Kötüye Kullanımı*. N. El Hüseyini (Çev.). (*İçinde Tarihin Kötüye Kullanımı*),s.18-58.
- Yalçinkaya, E. (2013). 8th Grade students' metaphors for the concept of history. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 51. s.273-290.
- Yazıcı, F. & Şimşek, A. (2011). Tarih öğretiminde nesnellik sorunu. *Tarih Okulu*, Eylül - Aralık 2011, S. XI, sa. 13-32.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye'de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (15), ss.181-190.
- Yücel, Y., Yediyıldız, B. (1990). *Milli kültür unsurlarımız üzerinde genel görüşler*. Ankara: Atatürk Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi.

Extended Summary

Purpose

In general, there are number of explanations conflicting with each other in terms of description, origin, creation, subjectivity, truth and benefit of history/historical information based on its structure. Therefore, this situation can be considered as significant obstacle preventing history/historical information to be a science major with universally recognized information content on a solid ground by all parties. History is not a major only interested by researchers or historians, but this science major is taught as course/subject at schools; and it is introduced to students under shadows of these conflicts. Thus, under such environment, it is rather important to conduct comparative investigation on general opinions of 6th, 7th and 8th grade students about history/historical information given/explained by their teachers because the opinion adopted by these students regarding historical information determine whether historical information is significant for them, or not. On the basis of this general opinion, the purpose of the present study is to reveal perceptions of 6th, 7th and 8th grade students towards historical information.

Method

In this study which adopts mixed method, converging parallel mixture method pattern was utilized. In accordance to this pattern, qualitative and quantitative applications were conducted simultaneously. The universe of the study is consisted of students at the 6th, 7th and 8th grades from public primary schools in Istanbul and Manisa Cities. Sampling of the study is consisted of 7 primary school students from Kadikoy, Umraniye, Sultanbeyli and Kartal Counties of Istanbul and 14 primary school students from central county of Manisa City. Totally 450 students, 150 from each of the 6th, 7th and 8th grade groups, were selected randomly for the study. In the present study, data collection tools were developed by the researcher as a survey and semi-structured interview forms. Interview form was conducted on 12 students selected randomly from the same group. Quantitative data was analyzed by means of One Way Anova, Tukey and Tamhane tests. In order to ensure reliability in quantitative data, the relevant Cronbach's Alpha coefficient was estimated as 0.83 through SPSS 13

software. Data acquired through qualitative methods was analyzed and coded by means of descriptive statistical method. Finally, to enhance reliability of the study, Stemler's (2001) measurement reliability formula was applied. Accordingly, as the conformity percentage between coder/coders increases, reliability of the measurement increases as well. In this study, reliability based on agreement percentage of two coders was utilized. To that end, Miles and Huberman's (2015) P (Agreement percentage) = $\frac{Na \text{ (Agreement)}}{Na \text{ (Agreement)} + Nd \text{ (Conflict)}} \times 100$ reliability formula was taken into consideration. As a result of the calculations, reliability level was estimated at 89%; and quantitative dimension of the research was deemed reliable.

Results and Discussion

According to the general study findings acquired through survey data, in consideration of historical information of students / their perception towards historical information given by teacher, there is a remarkable uncertainty. It was observed that students consider general history/historical information mostly in the same direction of history/historical information given by their teachers during the course. Moreover, it was observed that students did not have adequate origin, structure and quality of history/historical information; indecisive stance in survey answers about subjectivity almost totally converted into positive stance in the interview form. Regarding subjectivity and truth of historical information / historical information given by teacher, it was observed that course level variables and teacher's influence were not significantly effective on students' perceptions. The opinion that this sort of information is useful is the common finding of both measurement tools. Furthermore, it was observed that as student grade increased, general uncertainty seen in expressions of participants reduced. Finally, it was observed that data acquired through interview form was including more positive and more comprehensible expressions.