

# ULUSLARARASI SOSYAL ARAŐTIRMALAR DERĐİŐİ THE JOURNAL OF INTERNATIONAL SOCIAL RESEARCH

Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research  
Cilt: 13 Sayı: 73 Ekim 2020 & Volume: 13 Issue: 73 October 2020  
www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

## SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TARİH BİLİNCİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (AĞRI İLİ ÖRNEĞİ)\*

### EXAMINATION OF THE VIEWS OF CLASSROOM TEACHERS ON HISTORICAL CONSCIOUSNESS (THE CASE OF AĞRI)

İbrahim HASDEMİR\*\*

Mehmet ELBAN\*\*\*

#### Öz

Mevcut araştırmada sınıf öğretmenlerinin tarih bilincine dair görüşleri incelenmiŐtir. Fenomenoloji (olgu bilim) araştırma modeli ile yürütölen araştırmanın çalışma grubunu, Ağrı ili merkez ilçesinde görev yapan yirmi ilköğretim 4. sınıf öğretmeni oluŐturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Betimsel analiz ve içerik analizi araştırmanın veri analiz tekniğidir. Araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin tarih bilincine ilişkin bilgi düzeylerinin genel olarak iyi bir seviyede olduğu bulgulanmıştır. Ancak tarih bilincinin biliŐsel boyutu kronoloji bilgisinde kuramsal bilgilerinde eksikler tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırma örnekleminde yer alan öğretmenler ilköğretim sosyal bilgiler ders kitabını bazı açılardan yetersiz olarak deđerlendirmiŐtir. Araştırmada yer alan öğretmenlere göre bunlar milli mücadele kahramanlarının ve çocuk oyunlarının ders kitabında yeterli düzeyde yer bulmamasıdır. Diğer taraftan araştırmaya katılan öğretmenler geleneksel çocuk oyunlarının tarih bilinci oluşturmada önemli bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte geleneksel çocuk oyunlarının etkililiğinde en çok "kültür" ve "farkındalık" öğelerine vurgu yapmışlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih Bilinci, Öğretim Programı, Sınıf Öğretmenleri, Ders Kitabı.

#### Abstract

In the present Phenomenological study, the views of classroom teachers on historical consciousness were examined. The study group consists of twenty 4th-grade teachers serving in Central Ağrı. In the present study, the semi-structured interview form was used as the data collection tool. As a result of the study, it was found that the participants had mostly desirable levels of knowledge regarding historical consciousness. However, deficiencies were detected in the participants' theoretical knowledge regarding chronology, the cognitive dimension of historical consciousness. Additionally, the participants found the primary social studies textbook to be inadequate in some aspects. According to the participating teachers, the heroes of the national struggle and children's games were not sufficiently included in the textbook. On the other hand, the participants stated that traditional children's games were an important tool in establishing historical consciousness. The participants also emphasized the factors of "culture" and "awareness" in the effectiveness of traditional children's games.

**Keywords:** Historical Consciousness, Curriculum, Classroom Teachers, Textbook.

\* Bu çalışma, Doç. Dr. Mehmet ELBAN danıŐmanlıđında yürütölen İbrahim HASDEMİR'in makaleyle aynı baŐlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiŐtir. Aynı konu 2020 Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu'nda (USVES) sözlü olarak sunulmuştur.

\*\* Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, Anakaya İlkokulu, Orcid ID: 0000-0003-0892-3515, hasdemir1921@hotmail.com

\*\*\* Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Faköltesi, Orcid ID: 0000-0002-2764-3968, melban111@gmail.com



## 1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz 21. asır içerdiği risk ve imkânları birleştirerek eğitim sürecinin değişiminde aktif rol oynamaktadır. Söz konusu çağdan beklenen, bireyin yaşadığı toplumun, zamanın farkında olması hissiyatını kazandırmaktır. Yine bu çağdan beklenen bireyin eleştiri ve analiz yeteneğini üst seviyelere çıkartmaktır. Tek bir kaynaktan değil de farklı kaynakları sorgulayan bireylerin yetiştirilmesini amaç edinmektir. Zira bu hedeflerin tarih bilincinin vazgeçilmezleri olduğu görülmektedir (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK], 2018, 1). Diğer taraftan milli şuur diye tabir edilen milli bilinç kavramı milletlerin milli ve manevi değerleri için önem arz etmektedir. Nitekim bir milletin ordusunu ve özgürlüğünü kaybetmesi o milletin yok olduğunu göstermez. Ancak milli şuurunu kaybeden millet ölmüştür. Bir fert için beynin fonksiyonu ne ise bir millet için de milli bilinç aynı şeyi ifade etmektedir (Atsız, 2018).

Öte yandan milli bilincin hayatta kalabilmesi tarih sayesinde. Ulusların tarihin akışına anlam atfedebilmeleri için geçmiş ve gelecek arasındaki bağlantıyı iyi kurmaları gerekmektedir (Güngör, 2003). Zira geçmiş bireylerin ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılamasa da şimdiki ve gelecek zamanda ihtiyaç duyacağı şeyler hakkında ipucu verecektir (Safran, 2006, 33). Bu bakımdan tarih bireylerin kendilerini tanımları için başvurulan bir disiplin olarak yer bulacaktır (Timuçin, 2000, 26). Aynı zamanda bir millette milli bir tarih bilinci meydana gelebilmesi için milli benlik ve ortak bir tarih bilinci gereklidir (Güngör, 2003).

Bununla birlikte toplumların tarihe olan ilgileri her geçen gün artmaktadır. Bunda çekilen filmlerin ve yayınların etkisi büyüktür. Öte yandan toplumlara hitap edecek bir tarih bilincinin zayıf olduğu görülmüştür. Bunda tarihin ezber bir disiplin olarak yer edinmesi etkindir. Söz konusu zayıflığın giderilmesi için yeni bakış açıları getirilmelidir. Bu doğrultuda Türkiye'nin kültürel, tarihi, ekonomik ve sosyolojik ritüelleri tarih eğitiminde dikkate alınmalıdır. Ele alınan söz konusu ritüellerle geçmiş, şimdiki ve gelecek zamana vurgun yapan etkili bir tarih şuru oluşturulmalıdır (TÜBİTAK, 2018, 1).

Tarih bilinci son dönemde alan yazında az da olsa yer edinen bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim bu kavramın tanımlanmasında herkesçe kabul gören ortak bir tanım görülmemiştir. Zira asgari düzeyde ortak bir tanımdan söz edilebilir (Ortaylı, 2011, 9). Gadamer (2008) tarih bilincini öz-bilinç olarak ifade etmiştir. Diğer taraftan Tekeli (2014) tarih bilincini "*Geçmiş anlamlandırılan, günü algılayan ve geleceğe ilişkin beklentilerle ileriye uzanan değişme kurgusunun farkında olunmasıdır*" olarak belirtmiştir. Aynı zamanda tarih şuurunun kişiden ve sosyalleşmeden kaynaklanan iki değişkeni olduğuna değinmiştir. Yine Ülken (2013) tarih şuurunu "*Kendi varlığımızın köklerini tanımak ve bugünkü hayatımızın potansiyelini aydınlatmak*" olarak zikretmiştir.

Denilebilir ki tarih şuru toplumlara yol göstermektedir. Zira milletler bilinç sayesinde geçmişleriyle ilgili farkındalık kazanarak geleceğe güvenle bakarlar (Yükseler, 2019, 2-3). Burada geçmiş ve tarihin farklı olduğu bilinmelidir. Tarih, bütünden parçaya giden bilgi parçacıkları olmakla beraber; geçmiş, yaşanmış şeyler, mazi, olarak görülmektedir. Birey tarih şuurunu inşa etmek ve tarih şuuruna ulaşmak ister (Onat, 2013, 57). Söz konusu isteğine ulaşabilmek için yanlış bilgilerden uzak durmalıdır. Nitekim birey yanlış tarih bilgisıyla yaşamını devam ettirirse yanlış birey ve bunun sonucunda istenmeyen toplumların doğması kaçınılmaz olacaktır. Geçmişte ve günümüzde yanlış tarih bilgisinin dolayısıyla yanlış tarih bilincinin bedeli ağır olmaktadır (Oymak, 1997, 35).

Öte yandan günümüzdeki her bir millet geçmişin bir tezahürüdür. Söz konusu milletler nereye dönerlerse dönsünler geçmişlerini de yanlarında götürceklerdir. Zira geçmiş bugüne yön veren bir pusula görevi görmektedir. Toplumda her bir ferdin tarih şuru aileden başlamaktadır. Aynı zamanda içinde bulunduğumuz modern çağda tarih ilmi konusunda yeterli bilgiye sahip olunmadığı anlaşılmıştır. Nitekim kitap okuma alışkanlıklarının olmayışı ve öğrencilerin tarih derslerini sıkıcı olarak görmeleri ve ailelerin güvenilir bilgi bakımından yoksunluğu bunlardan birkaçıdır (Arseven, Dervişoğlu ve Uludağ, 2015, 77). İfade edilen sebeplerden ötürü tarih bilinci kazandırabilmek için toplumun özelliklerini iyi kavramak ve özelliklerini iyi analiz etmek gerekmektedir. Yine klasik yöntemlerin dışına çıkılarak aktif etkinliklerle genç nesle tarih bilinci aşılanmalıdır. Gençlere tarih aktarımı yapılırken sadece kitaplara bağımlı kalınmamalı aynı zamanda gençlerin sosyalleşmesine etki eden tiyatro, sinema ve televizyon vb. etkinliklerden istifade edilmelidir (Öz, 2014, 526-527). Uluslar yarınlarına güvenle bakabilmek ve geleceklerine yön verebilmek için tarih bilincini erkenden kazanmalıdır (Semerci, 2002, 387). Gençlerimize söz konusu kazanımı verebilmek için "vatani sevmek ve yüceltmek" şuruyla tarih bilinci edinmeleri sağlanmalıdır (Arseven *vd.*, 2015, 68).



Bununla birlikte sosyal bir varlık olan insan tarih bilimiyle ilişkili olarak da sosyal bilgilere ihtiyaç duymaktadır (Yükseler, 2019, 1). Nitekim sosyal bilgiler dersi içinde yer bulan tarihin amacı, toplumların nerden gelip nereye gidecekleri hakkında soruları açıklamaktadır. Tarih disiplini bu görevini ifa ederken toplumlar için geleceğe dönük planlar yaparak onlara yön vermektedir. Bununla bireylerin sağlıklı bir bilinç kazanmasını amaçlamaktadır. Tüm bunlar olurken tarih öğretiminde söz konusu bilincin oluşturulmasında birden fazla sorunla karşılaşmaktadır (Hali, 2014). Zikredilen problemler tarih öğretiminin sorunları başlığı altında ortaya konulmuştur (Safran, 2002).

- “1. Müfredat Programından Kaynaklanan Sorunlar
2. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar
3. Ders Kitaplarından Kaynaklanan Sorunlar
4. Eğitim, Öğretim Ortamından Kaynaklanan Sorunlar”

Bu sorunların dışında modern çağın sorunlarından olan vatandaşlık şuuru (vatandaşlık bilinci) da geliştirilmelidir. Söz konusu hedefe ulaşabilmek için öğrencilere tarih bilinci aşılmalıdır (Yükseler, 2019, 1). Nitekim bireylerin geleceği etkili bir tarih bilinci ile şekillenmektedir.

Tarih, toplumsal hafıza ve kültürel kimliğin oluşumunda önem arz etmektedir. Globalleşme ve çok kültürlülük diye tabir edilen terimlerin yaygınlaşmasıyla beraber günümüz dünyasında tarih eğitimi dolayısıyla tarih bilincinin önemi de giderek artmaktadır (Yazıcı, 2013, 546). Nitekim tarih dersi ilköğretimden 4. sınıftan başlayıp 7. sınıfa kadar sosyal bilgiler dersinin içinde yer edinmiştir. Devamında 8. sınıfta Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi olarak okullarda okutulmaktadır. Ortaöğretime gelindiğinde ise tarih dersi olarak müfredatta yerini almıştır (Sarıköse, 2011). Diğer taraftan sosyal bilimlerin içerisinde tarih, antropoloji, coğrafya, uluslararası ilişkiler vb. disiplinler yer edinmektedir (Akdağ, 2009; Bilgili, 2006; Safran, 2011). Ancak, tarihin sosyal bilimler içindeki tartışmalı ve coğrafyanın özel durumunu da ifade etmek gerekmektedir.

Anılan disiplinlerin aktarılmasında eğitim önem arz etmektedir (Safran, 2011). Bu nedenle ilköğretim öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamalarını, yetenekleri ölçüsünde aktif bireyler olarak meslek edinmelerini amaçlamıştır. Sosyal bilgiler ifade edilen amaçları gerçekleştirmek için gerekli disiplinlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda sosyal bilgiler dersi amaçlarını gerçekleştirmek için bir takım değişkenlere sahip olduğu görülmektedir. Söz konusu değişkenler, ders kitapları ve öğretim programlarıdır (Berk, 2008, s. 2). Ders kitapları eğitim programının temel taşı olarak görülmektedir. Ders kitaplarının işlenen konunun tekrar edilmesinden öğrencilerin ve öğretmenlerin neler yapması gerektiğine kadar birçok faydası vardır. Ders kitapları dersin kaliteli işlenişinde de önem arz etmektedir (Büyükalın, 2003, 99).

Bu bağlamda çalışmanın temel ve alt problemleri aşağıda sunulmuştur.

**Temel problem cümlesi:** Sınıf öğretmenlerinin tarih bilinci algıları nasıldır?

**Alt Problemler:**

- 1) Sınıf öğretmenlerine göre tarih bilincinin tanımı nedir?
- 2) Sınıf öğretmenlerine göre sosyal bilgiler ders kitabında yer alan kronoloji bilgisi tarih bilincini kazandırmaya dönük müdür?
- 3) Sınıf öğretmenlerine göre sosyal bilgiler ders kitabı konu içeriğinde etkili tarih bilinci oluşturmak için hangi öğretim-yöntem teknikleri kullanılmalıdır?
- 4) Sınıf öğretmenlerine göre tarih bilinci ve tarih eğitiminde kahramanların rolü nedir?
- 5) Sınıf öğretmenlerine göre geleneksel çocuk oyunlarının tarih bilinci oluşturmasında önemi nedir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgu bilim) araştırması olarak modellenmiştir. Fenomenoloji araştırmaları bireylerin tecrübe ve algılarına dayanmaktadır. Bu desen söz konusu deneyim ve algıların açığa çıkarılması esasına dayanmaktadır (Ersoy, 2016, 55). Yine olgu bilim deseninde tecrübe haline gelen bir olgunun birkaç birey tarafından derinlemesine idrak edilmesini sağlamaktadır (Creswell, 2013, 83).

### 2.2. Araştırmanın Çalışma Evreni-Örneklemi



Bu araştırmanın çalışma grubunu Ağrı ili merkez ilçesinde yer alan 5 ilkokulda görevli ve toplamda 20 dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma grubunun tamamına ulaşılamadığından araştırma grubunu temsil edecek katılımcı yöntemine gidilmiştir. Araştırma grubunu temsil edecek güce sahip birey, olgu ve olayı çalışmaya dahil etmeye katılımcı denmektedir (Yıldırım, & Şimşek, 2016, 113). Söz konusu çalışmada katılımcılara kolay ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine gidilmiştir. Öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	N	f	%
Cinsiyet	Erkek	8	40
	Kadın	12	60
Toplam		20	100
Mesleki tecrübe	1-5	11	55
	6-10	8	40
	11-25	0	0
	16-20	5	5
	21 yıl ve üzeri	0	0
Toplam		20	100
Çalışılan okullar	15 Nisan İlkokulu	4	20
	Aşağı Küpkıran İlkokulu	7	35
	İsmet Ömeroğlu İlkokulu	6	30
	Şeyh Edebalı İlkokulu	2	10
	Yavuz Selim İlkokulu	1	5
Toplam		20	100

Tablo 1'e bakıldığında çalışmaya katılanların (f=12), %60'ının kadın; (f=8), % 40'nun erkek olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılanların %5'i 16-20 yıl (f=5); % 40'ı 6-10 yıl (f=8); %55'i 1-5 yıl (f=11) kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılanların (f=11), %55'inin 1-5 yıl arası tecrübeye sahip olmaları çalışmanın sıhhati açısından önem arz etmektedir. Öte yandan sınıf öğretmenlerinin %5'i Yavuz Selim İlkokulu'nda (f=1); %10'u Şeyh Edebalı İlkokulu'nda (f=2); %30'u İsmet Ömeroğlu İlkokulu'nda (f=6); %35'i Aşağı Küpkıran İlkokulu'nda (f=7) ve %20'si 15 Nisan İlkokulu'nda (f=4) çalışmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada sınıf öğretmenleriyle görüşme (mülakat) yapılmıştır. Görüşme, en az iki kişi arasında devam ettirilen iletişim aracı olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016, 153). Yine mülakat, nitel araştırmalarda sıkça kullanılmasından ötürü önemlidir (Yıldırım, & Şimşek, 2016). Diğer taraftan söz konusu çalışma için 5 sorudan müteşekkil "yarı yapılandırılmış görüşme formu" hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme çeşitlerinden bir tanesi olup; bir konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olunmasını, söz konusu çalışmada esneklik sağlaması ve çalışmanın amacı ile paralellik göstermesi açısından etkilidir.

### 2.4. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırma sonucunda ses kayıtları yazıya dökülerek deşifre edilmiştir. Toplanan verilerden kodlara, kodlardan kategorilere, kategorilerden de temalara ulaşılmıştır. Yine tema, kategori ve kodlar araştırmacının konuya ilişkin formasyon bilgisiyle meydana getirilmiştir. Görüşme formundan elde edilen öğretmen görüşleri betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir.

İçerik analizi, betimsel analize göre daha önce belli olmayan temaların ortaya çıkarılmasını destekleyen analiz çeşitlerindedir (Yıldırım, & Şimşek, 2016, 239). Söz konusu analiz, belirli kuralları olan kodlamalarla metin içinde yer alan kelimeleri daha küçük içeriklerle kategorik olarak sistematik hale getirilen bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2016). Nitekim bu araştırmada, yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden cümle, sözcük ve paragraflardan istifade edilerek kavramsallaştırma yoluna gidilmiştir. Devamında benzerliği söz konusu olan veriler kod haline getirilerek tematik kodlamaya geçilmiştir. Elde edilen veriler temalar dikkate alınarak birleştirilip doğrudan alıntılar halinde sunulmuştur.

Öte taraftan betimsel analiz ise nitel analiz çeşitlerindedir. Nitekim betimsel analiz, çalışmanın kavramsal çerçevesinin net bir biçimde belli olduğu çalışmalarda kullanılır. Aynı zamanda bu analiz çeşidi içerik analizinde olduğu gibi derinlemesine bilgi sağlamaz. Tersine daha yüzeysel bilgi verir. Yine söz konusu analiz çeşidinde sık sık doğrudan alıntılara yer verilmektedir. Bu sayede araştırmanın güvenilirliği artırılmaktadır. Nitekim betimsel analizde elde edilen veriler (görüşme formu) baştan sona okunur ve



bütüncül bir bakış açısı belirlenir. Meydana getirilen veriler tematik çerçeveye göre yeniden dizayn edilir. Akabinde elde edilen veriler doğrudan alıntı yapılarak araştırmada sunulur. Söz konusu verilerin tanımlanması ve yorumlanmasına geçiş yapılır (Yıldırım, & Şimşek, 2016, 240). Diğer yandan bu çalışmada betimsel ve içerik analizinde aynı temalar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine (Ö<sub>1,2,3,4,5,6,7,...</sub>) gibi kodlar verilmiştir.

Bununla birlikte alan yazın tarandığında nitel verilerin analizinde farklı veri analizi akışları olsa da genel itibarıyla verilerin betimlenmesi, temaların meydana çıkarılması, temaların ve yorumların birbirleriyle ilişkilendirilmesini kapsamaktadır (Sarıkaya, 2019, 101).

## 2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kodların doğru belirlenmesi için kodlama güvenirliliği yapılmıştır. Bu kodlamada farklı kodlayıcıların kodlarındaki uyum esas teşkil eder. Söz konusu kodlamada güvenirlilik için güvenirlilik katsayısı "Güvenirlilik=uzlaşma sayısı/(uzlaşma sayısı+uzlaşmama sayısı)" (Miles, & Huberman, 2015, 64) formülü ile deklare edilmiştir. Deklare edilen bu formül sonucunda güvenirlilik değeri % 85 bulunmuştur. Yine araştırmada güvenirlilik ve geçerlik artırmak için katılımcılara görüşmenin gönüllülük esasına dayandığı bildirildi. Aynı zamanda söz konusu çalışmanın iç güvenirliliğini artırmak için verilerin analizi ayrıntılı olarak verilmiştir. Son olarak bulgularda yer alan öğretmen görüşleri doğrudan alıntılanma yapılarak geçerlik artırılmaya çalışıldı.

## 3. BULGULAR

Bu çalışmada elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

### 3.1. Katılımcıların Tarih Bilincine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan katılımcılar tarih bilinci hakkında görüş bildirmişlerdir. Bu doğrultuda tarih bilincinin katılımcılar tarafından ne anlama geldiği Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Tarih Bilinci Algılarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Tarih bilinci	f	%
Farkındalık	17	59
Ders çıkarma	11	38
Süreklilik	1	3
Toplam	29	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların tarih bilincinin tanımına yönelik görüşlerinin 3 öge üzerinde toplandığı görülmektedir. Nitekim tarih bilinci kavramını sınıf öğretmenlerinin (f=1), %3'ü süreklilik; (f=11), %38'i ders çıkarma; (f=17), %59'u farkındalık olarak ifade etmiştir. Tabloya bakıldığında öğretmenlerin en çok farkındalık kategorisine vurgu yaptıkları anlaşılmıştır. Bu perspektifle bakıldığında katılımcıların tarih bilincinin tanımına yönelik görüşleri aşağıda verilmiştir:

İnsanın geçmişte atalardan yaşadığı olayları gelecekte kendi yaşantılarıyla bütünleştirerek kendi yaşam tarzını oluşturmasıdır. Geçmişte yaşanan olaylardan ders almaktır. (Ö<sub>14</sub>)

Geçmişten günümüze kadar atalarımızın başından geçmiş olan olayların yer, zaman ve belirli olaylar sonucunda ortaya çıkan durumlara tarih bilinci diyoruz. Tarih bilinci uzun süreli bir geçmişe dayanmaktadır." (Ö<sub>4</sub>)

Yukarıda yer verilen paragraflar incelendiğinde tarih bilincinin tanımına yönelik katılımcılar ders çıkarma, farkındalık ve süreklilik kategorileri üzerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Öte yandan katılımcıların kronoloji bilgisinin yeterlik düzeyine yönelik ifadeleri Tablo 3'te sunulmuştur.

### 3.2. Katılımcıların Tarih Bilgisi (Kronoloji) nin Yeterlik Düzeyi ile İlgili Görüşleri

Tablo 3'te kronoloji bilgisinin yeterliğine yönelik katılımcı görüşleri verilmiştir.

Tablo 3. Tarih Bilgisi (Kronoloji)nin Yeterlilik Düzeyi ile İlgili Frekans ve Yüzdeleri

Kronoloji Bilgisi	f	%
Yetersiz	14	70
Yeterli	6	30



Toplam

20

100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin % 30'u kronoloji bilgisinin yeterli (f=6), % 70'i ise yetersiz olduğuna (f=14) dair görüş belirtmiştir. Tablodan anlaşıldığı üzere kronoloji bilgisinin yetersizliği üzerine katılımcılar daha fazla görüş bildirmişlerdir. Diğer yandan öğretmenlerin kronoloji bilgisine yönelik görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Milli mücadele konuları açısından bence yetersiz. Kitapta çok yüzeysel anlatılmış ve bazı yerlere hiç değinilmemiş. Yardımcı kitaplardan işlemek zorunda kaldım. Çocuklar bunu anlayabilecek düzeyde o yüzden daha ayrıntılı olabilirdi." Ö<sub>(13)</sub>

Yeterli düzeyde buluyorum. 5. sınıf ortaokul düzeyinde olduğu için 4 yıl bir ortaokul dönemi görecekler. Orada daha detaylı ve daha derin görebilirler. Burada tarihleri akılda tutmada, hafızalarında tutmada zorlandıklarını düşünüyorum. Onun için yeterli düzeyde diye düşünüyorum. Daha fazlası öğrencilere ağır gelirdi. (Ö<sub>12</sub>)

Bununla birlikte kronoloji bilgisinin yetersizliğinde etkili olan değişkenler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Kronoloji Bilgisinde Yetersizliğine Neden Olan Değişkenlerin Frekans ve Yüzdesi

Yetersiz kronoloji	f	%
Kronolojinin yüzeysel olması	7	50
Kronolojinin kapsamlı olması	4	29
Kavramsal nedenler	3	21
Toplam	14	100

Tablo 4 incelendiğinde kronoloji bilgisinin yetersiz olmasında etkili olan değişkenler 3 kategori halinde ele alınmıştır. Bu bağlamda kronoloji bilgisinin yetersizliğinde öğretmenlerin %21'i kavramsal nedenler f(3), %29'u kronolojinin kapsamlı olmasını (f=4); %50'si kronolojinin yüzeysel olması (f=7) ile ifade etmiştir. Söz konusu tabloda öğretmenler en çok kronolojinin yüzeysel olduğuna vurgu yapmıştır. Aşağıda öğretmenlerin yetersiz kronolojiye yönelik görüşleri sunulmuştur.

Mesela İstanbul'da yaşayan bir çocuk sadece İstanbul ilini öğrenmiş oluyor. Ağrı'da yaşayan bir çocuk için yaşadığı çevre ile ilgili bilgiler az. Biz onu aktaramıyoruz çocuğa. Onu da araştırması gerekiyor. Ama kitaplarda da yer almalı. Bence her yöreden il seçilebilir." (Ö<sub>18</sub>)

Yeterli değil. 1. 2. 3. sınıflarda göstermeden birden 4. sınıfta işte kronoloji işte milli mücadelenin çok ciddi manada ağır konuları hepsi bir anda verildiği için öğrencilerde bu soyut bir kavram olduğu için oturtturamıyorduk. Birazcık daha havada kalıyordu. Kültür ve miras ünitesine baktığımızda bu kronoloji yetersiz kalıyor. (Ö<sub>6</sub>)

Yukarıda yer alan paragraflar incelendiğinde katılımcılar kronolojinin yetersizliğinde kavramsal, kapsamlı ve yüzeysel nedenlerine yoğunlaşmıştır. Öte yandan öğretmenlerin etkili tarih bilinci için kullanılması gereken öğretim-yöntem ve teknikler hakkındaki görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

### 3.3. Katılımcıların Etkili Tarih Bilinci Oluşturmada Öğretim-Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri

Etkili bir tarih şuurunun oluşumu için kullanılması gereken öğretim-yöntem ve tekniklerine ait öğretmen görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Etkili Tarih Bilincinde Kullanılan Öğretim-Yöntem ve Tekniklerine Ait Frekans ve Yüzdeler

Yöntem ve teknikler	f	%
Öğrenci merkezli	19	86
Öğretmen merkezli	3	14
Toplam	22	100

Tablo 5 incelendiğinde etkili tarih bilinci oluşturmak için kullanılması gereken öğretim-yöntem ve tekniklerine yönelik katılımcıların %14'ü öğretmen merkezli (f=3), %86'sı öğrenci merkezli (f=19) üzerine görüş belirtmişlerdir. Tablodan anlaşılabacağı üzere öğretmenler etkili tarih bilinci oluşturmak için en fazla



öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere vurgu yapmışlardır. Etkili tarih bilincinin oluşturulmasında istifade edilmesi gereken öğretim- yöntem ve tekniklerine ait katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

Çocuklar ne kadar duyu organını kullanırsa o kadar kalıcı öğrenme gerçekleşir. Bu yüzden aynı zamanda kendilerinin de katıldığı dramalar olabilir. Görsellerden yararlanabilir. Videolu anlatımlardan yararlanılabilir. Bir de kitaptaki etkinlikler çoğaltılabilir. Tanılayıcı dallanmış ağaç gibi etkinliklere yer verilebilir. (Ö<sub>16</sub>)

“Çocukların daha fazla duyusuna hitap edecek yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Drama canlandırma bu tarz yöntemleri kullanmamız çocukların aklında daha kalıcı olacağını düşünüyorum. Drama dışında görsel materyaller etkinlik kâğıtları bir de soru cevap yöntemini kullanarak tarih bilinci oluşturulabilir.” (Ö<sub>14</sub>)

Yukarıdaki paragraflar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin etkili bir tarih bilinci oluşturulması için öğrenci ve öğretmen merkezli yöntem ve tekniklere vurgu yaptıkları görülmüştür. Öte yandan tarih eğitimi ve tarih bilincinde kahramanların rolüne ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

### 3.4. Tarih Bilinci ve Tarih Eğitiminde Kahramanların Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tarih bilinci ve tarih eğitiminde kahramanların rolüne ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Kahramanların Rolüne İlişkin Kullanılan İfadelerin Frekans ve Yüzdesi

Kahramanların önemi	f	%
Rol-model olma	11	30
Farkındalık	11	30
Kalıcılık	10	27
Fedakârlık	5	13
Toplam	37	100

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kahramanların değer biçtikleri role ilişkin görüşlerin 4 öge üzerine toplandıkları görülmüştür. Kahramanların rolüne yönelik katılımcıların %13’ü fedakârlık (f=5); %27’si kalıcılık (f=10); %30’u farkındalık (f=11); %30’u rol-model olma üzerine (f=11) görüş belirtmişlerdir. Tablodan görüldüğü üzere katılımcılar kahramanların rolüne yönelik en çok farkındalık, rol-model olma ve kalıcılık kategorilerine vurgu yaptıkları anlaşılmıştır. Aşağıda kahramanların rolüne yönelik öğretmen görüşleri sunulmuştur.

Uçlarda olan insanların hareketlerini tavırlarını rol model alma yönünde bir çabaları var. Kurtuluş savaşını anlatırken Atatürk’ten örnek veriyoruz. Kahramanları örnek göstererek çocuklarda tarih bilinci kazandırmaya çalışıyorum. Kendi tarihlerinin kültürlerinin önemini anlamaları açısından kahramanların üzerinde duruyorum. Milli mücadele dönemini anlatırken her bölgeye öncülük etmiş kişileri anlatıyorum. Kitapta bu şekilde bölge bölge almış. Tarihlerinin, kültürlerinin önemini anlamaları açısından niçin bu insanlar yaptılar neden diğerleri bu kahramanlıkları göstermediler, yapanlarda hangi duygular ön plandaydı ve buna bağlı bu insanlar nasıl ünlendi bende onlar gibi olayım düşüncesini kazanıyorlar. Bu insanlara bu kahramanlığı yaptıran şey neydi, bütün bunlarla çocuk bir bağdaşım kurabiliyor. (Ö<sub>1</sub>)

Kahramanların rolü oldukça önemli. Önemli olduğu içinde bu sene Milli Eğitim kitaplarımız milli mücadele dönemi konusunu daha çok kahramanlar üzerinden anlatmış. Doğru da olmuş. Hem konuyu birazcık daha yumuşatmış ve öğrencilere mesela bir güney cephesi dendiği zaman artık akıllarında Sütçü İmam kazanmış durumda. O yüzden kavramlarla cephe eşleştirmelerini konu içeriğini daha çok kafalarında oturturabiliyorlar. O yüzden bence önemli. (Ö<sub>6</sub>)

Yukarıda yer verilen paragraflar incelendiğinde öğretmenlerin kahramanların rolüne yönelik farkındalık, rol-model olma, fedakârlık ve kalıcılık öğelerine vurgu yaptıkları anlaşılmıştır. Diğer taraftan Tablo 7’de geleneksel çocuk oyunlarının tarih bilinci oluşturmasına ilişkin katılımcı görüşleri sunulmuştur.

### 3.5. Geleneksel Çocuk Oyunlarının Tarih Bilinci Oluşturmasına Dair Katılımcı Görüşleri

Tarih şuuru oluşturmada geleneksel çocuk oyunlarına ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.



Tablo 7. Geleneksel Çocuk Oyunlarının Tarih Bilinci Oluşturmasında Frekans ve Yüzdeler

Çocuk oyunları	f	%
Farkındalık	16	73
Kültür	4	18
Önemsiz	2	9
Toplam	22	100

Tablo 7 incelendiğinde tarih şuurunun meydana gelmesinde geleneksel çocuk oyunlarına yönelik öğretmen görüşlerinin 3 öge üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Söz konusu tabloda geleneksel çocuk oyunlarının tarih şuru oluşturmasında öğretmenlerin %9'u önemsiz (f=2); %18'i kültür (f=4); %73'ü farkındalık (f=16) üzerine görüş belirtmişlerdir. Bahse konu tablodan anlaşılacağı üzere katılımcılar geleneksel çocuk oyunlarının tarih bilinci oluşturmasına yönelik farkındalık kategorisine daha fazla vurgu yapmışlardır. Aşağıda katılımcıların geleneksel çocuk oyunlarına yönelik görüşleri sunulmuştur.

Geleneksel oyunlarla kültürümüz geçmişten günümüze taşınabilir. Çocuklar tarihteki oyunları güzel bir şekilde öğrenebilirler. Bu sayede oyunlar geleceğe de taşınmış olacaktır. Yani geçmişle gelecek arasında bağ kurulacaktır. Bu da tarih bilincini öğrencilere aşılacaktır." (Ö<sub>16</sub>)

Bence çok da bir önemi yok. Hala devam ediyor. Hala güncelliğini koruyor. Buradaki çocuklar biraz daha teknolojiden uzak olduğundan topaç bilye çocuk hala bu oyunlarla oynuyor. O yüzden bence çok tarih kavramı hani bunun eskidiğini anlamadığı için bence etkisi yok. (Ö<sub>3</sub>)

Yukarıda verilen paragraflar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin tarih bilincinin oluşumunda kültür, farkındalık ve önemsiz kategorilerine vurgu yaptıkları anlaşılmıştır.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarih bilinci kavramında ders çıkarma ve farkındalık kategorilerine daha fazla yoğunlaşmışlardır. Alan yazın tarandığında Özdemir (2017), Tekeli (2014), Oymak (1997) ve MEB'in (2018) tanımlarında ders çıkarma ve farkındalık öğelerine vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Yine Elban'ın (2017) çalışmasında araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarihten ibret almaya yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri tarih bilincinin kuramsal tanımlarına paralel tanımlar yaptıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan katılımcıların çoğunluğu tarih bilgisinin yeterliğiyle ilgili yetersiz görüş bildirmiştir. Aynı zamanda katılımcıların çoğunluğu kronoloji bilgisinin yetersizliğinde etken olan değişkenleri "Kronolojinin kapsamlı olması" ve "Kronolojinin yüzeysel olması" olarak belirtmiştir. Keçe (2013), Öztürk ve Öğreten (2017), araştırmalarında söz konusu çalışmaya paralel sonuçlar ortaya çıkmıştır. İfade edilen çalışmalara bakıldığında Keçe (2013) çalışmasında konuların tematik yaklaşıma göre düzenlendiğini ve kronoloji bilgisinin dikkate alınmadığını belirtmiştir. Öztürk ve Öğreten (2017) araştırmasında "Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi" nin orta seviyede olduğu görülmektedir. Her ne kadar araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri kronoloji bilgisinin yeterli seviyede olmadığına dair görüş beyan etseler de çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tarih öğretiminde bazı sorunlarının olduğu anlaşılmıştır. Benzer araştırmalarda da sosyal bilgiler dersinin öğretiminde sorunlar bulgulanmıştır (Öztürk ve Ünal, 1998; Öztürk ve Baysal, 1999). Nitekim Dawson öğrencilerin 14 yaşına gelinceye kadar çocukların kronoloji becerisini kazanmada çeşitli aşamalardan geçtiğini söylemiştir. Dawson'ın ifade ettiği beceriler önce, sonra; ilerisi için milattan önce milattan sonra; daha ilerisi için kronoloji, süreklilik, değişim vb. becerilerdir (Akt., Keçe, 2015). Genel kanı olarak basitten ileri seviyeye giden bir beceri edinme süreci yer almaktadır. Diğer taraftan Piaget çocuğun 11 yaşına gelene dek zaman şeridini tam anlamıyla idrak edemediğini belirtmiştir. Piaget'e göre zaman şeridinin tam manasıyla idrak edilebilmesi için çocuğun 16 yaşına gelmesi gerektiğini belirtmiştir (Ata, 1999). Bu bağlamda ilkokul 4. sınıfa giden bir çocuk kronoloji teriminden önce öncelik sonralık dediğimiz basit kavramları anlayabilir. Yine Türkiye'de sınıf eğitiminde tarih eğitimine yönelik çalışmaların zayıf derecede olduğu söylenebilir. Bu sebeple katılımcıların kronoloji bilgisine dair eleştirilerinin yerinde olmadığı düşünülebilir.





Araştırmaya katılan öğretmenler “Etkili tarih bilinci oluşturmada öğretim-yöntem ve tekniklerine ilişkin” görüşlerinde öğrencinin aktif olduğu öğrenci merkezli etkinliklerin daha fazla kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Nitekim Yükseler (2019) yaptığı çalışmada öğrencilere tarih şuurunun kazandırılmasında öğrenci merkezli etkinliklerden daha fazla istifade edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yine Yalavuz (2006) çalışmasında da öğrenciyi merkeze alan aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin öğrencinin ilgisini daha fazla çektiğini belirtmiştir. Zikredilen çalışmalarda aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin öğrencide kalıcı bir öğrenmeyi tetiklediği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda okul dışı eğitim-öğretim faaliyetleri ve öğrenciyi merkeze alan etkinliklerin öğretim-yöntem ve teknikleri açısından elzem olduğu görülmüştür. Bu bağlamda hem alan yazında yapılan çalışmaların hem de araştırmacı tarafından elde edilen bulguların paralellik gösterdiği söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenler “Tarih bilinci ve tarih eğitiminde kahramanların rolüne ilişkin” olarak görüşlerinde “rol model olma” ögesine daha fazla vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu bağlamda araştırmacının bulgularıyla ilgili alan yazının paralellik gösterdiği söylenebilir Nitekim Ceran (2015) milli mücadele kahramanlarının kararlılık, özgürlük, sorumluluk, cesaret gibi belli başlı özelliklerinin kazandırılmasında çocuklara rol-model olacağını belirtmiştir. Yine tarihi kişiliklerin çocuklar ve gençler üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla araştırmacı tarafından elde edilen bulguların alan yazın araştırmalarıyla örtüştüğü anlaşılmaktadır (Sungu, 2002).

Geleneksel çocuk oyunlarının tarih bilinci oluşturmaya dair araştırmaya katılan öğretmenler “kültür” ve “farkındalık” öğelerine vurgu yapmışlardır. Söz konusu öğelere yapılan vurgu sınıf öğretmenlerinin dolaylı olarak tarih şuuruna da yaptıkları vurguyu göstermektedir. Zira Bay (2018) çalışmasında milli oyunların kültürün aktarımında etkili olduğunu belirtmiştir. Yine Esen’in (2008) çalışmasında da geleneksel çocuk oyunlarının topluma ait kültürel değerlerin aktarımında ve toplumsal değerleri barındırmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde ders aracı olarak kullanılan yazılı edebiyat ürünlerinin ilköğretim öğrencilerinin duyuşsal özelliklerini olumlu yönde etkilediği bulgulanmıştır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002). Denilebilir ki geleneksel çocuk oyunları kültürün aktarımında etkili olup dolayısıyla tarih bilincinin gelecek kuşaklara aktarımında önemli rol üstlenmektedir.

## 5. ÖNERİLER

Araştırma sonucu ve alan yazından elde edilen bulgular ışığında katılımcıların ilköğretim seviyesinde tarih öğretimine dönük bilgilerinde eksiklikler olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar ışığında verilebilecek öneriler şu şekildedir:

1. Katılımcıların kronoloji bilgisine yönelik görüşleri dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler eğitimine ilişkin pedagojik formasyonlarını destekleyici hizmet içi eğitimler verilebilir.
2. Etkili bir tarih şuru oluşturmak için ören ve müze yerlerinin gezilmesi tavsiye edilebilir.
3. Araştırmaya katılanların görüşleri dikkate alındığında tarih şuru oluşturmak için öğrenci merkezli yaklaşımlara daha fazla yer verilebilir.
4. Öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında geleneksel çocuk oyunlarının tarih bilinci oluşturmada fayda sağladığı görülmüştür. Bu veriler ışığında eğitim-öğretimde geleneksel çocuk oyunlarının daha fazla kullanılması tavsiye edilebilir.
5. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri dikkate alındığında geleneksel çocuk oyunlarının çocukların sosyalleşmesinde etkili olduğu görülmüştür. Bu çerçevede ders kitaplarında geleneksel çocuk oyunlarının daha fazla bulundurulması düşünülebilir.

## KAYNAKÇA

- Akdağ, H. (2009). *Sosyal Bilgilerin Tanımı, Amacı, Önemi ve Türkiye’deki Yeri*. R. Turan, A. M. Sünbül, & H. Akdağ (Ed.). Sosyal Bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar-1 (s. 1-24). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arseven, A., Dervişoğlu, M., & Uludağ, C. (2015). Ortaöğretim 9., 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Tarihe İlişkin Algıları ve Tarih Bilinci Oluşumlarının İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, C. 4, S. 1, s. 65-82.
- Ata, B. (1999). İngiltere’de Piaget ve Bruner’in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansımaları Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 6, S. 6, s. 1-6.
- Atsız H. N. (2018). *Turancılık, Milli Değerler ve Gençlik*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Bay, D. N. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Bir Kültür Aktarımı: Milli Oyunlar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, C. 9, S. 2, s. 82-104.
- Berk, F. (2008). *Eski ve Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Tarih Konularının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bilgili, A. S. (2006). *Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler Ve Sosyal Bilgiler*. A. S. Bilgili (Ed.). Sosyal bilgilerin temelleri (s. 2-35). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.



- Büyükalın, S. (2003). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ceran, D. (2015). Çocuklara Rol Model Olması Bakımından Milli Mücadele Kahramanları Ve Edebî Eserlere Yansıması: "Kurtuluşun Kahramanları" Kitap Dizisi Örneği. *Tarih Okulu Dergisi*, C. 8, S. 24, s. 135-157.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni* (3. Baskıdan Çeviri). (Çev. M. Bütün ve S.B Demir). Ankara: Siyasal Yayın.
- Elban, M. (2017). University Students' Views on the Education and Teaching of Civilization History: Bayburt University Education Faculty Sample. *Journal of Education and Training Studies*, C. 5, S. 10, s. 123-136.
- Ersoy, A. F. (2016). "Fenomenoloji", A. Saban, & A. Ersoy (Ed.). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri (s. 51-111). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esen, M. (2008). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Eğitimsel Değeri Ve Unutulmaya Yüz Tutmuş Ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 21, S. 2, s. 357-367.
- Gadamer, H. G. (2008). *Tarih bilinci sorunu*. (T. Parla, çev.). Toplum bilimlerinde yorumcu yaklaşım (s. 175-217). İstanbul: Deniz Yayınları.
- Güngör, E. (2003). *Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Hali, S. (2014). Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S. 3, s. 158-166.
- Keçe, M. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Tarih Konuları: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C. 11, S. 4, s. 343-361.
- Keçe, M. (2015). Tarihsel Düşünme Becerileri İle Tarih Okuryazarlığı Becerilerinin Karşılaştırılması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 7, S. 3, s. 108-122.
- MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 4, 5, 6 Ve 7. Sınıflar)*. Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi*. (S. Akbaba Altun, & A. Ersoy, çev. ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Onat, H. (2013). *İslam bilimleri ve Yöntemi Açısından Tarihin Anlam ve Önemi*. M. M. Söylemez (Ed.). Kur'an ve İslami İlimlerin Anlaşılmasında Tarihin Önemi (s. 13- 68). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2011). *Tarihimiz ve Biz*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Oymak, R. (1997). Dünden Geleceğe Sonsuz Bir Bakış. *Tarih, Eğitim ve Yaşam Dergisi*, C. 0, S. 7, s. 32- 38.
- Öz, M. (2014, Mayıs). Gençlik ve Kültürel Mirasımız. Uluslararası Kongre'de Sunulmuş Bildiri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Özdemir, R. (2017). Tarih Bilincinin Oluşması Ve Tarihi Vesikalarnın Değerlendirilmesinde Nelere Dikkat Edilmelidir. *Oğuz-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, C. 1, S. 1, s. 108-136.
- Öztürk, T., & Öğreten, A. (2017). 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki Becerileri Kazandırmada Ders Kitaplarının Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, C. 7, S. 2, s. 234-259.
- Öztürk, C., & Baysal, N. (1999). İlköğretim 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 6, S. 6, s. 1-20.
- Öztürk, C., & Ünal, S. (1998). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersine Karşı Tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 6, S. 6, s. 1-9.
- Öztürk, C., & Otluoğlu, R. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı Olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, C. 15, S. 15, s. 173-182.
- Safran, M. (2002). Orta Öğretim Kurumlarında Tarih Öğretiminin Yapı Ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma. *Türk Yurdu*, C. 22, S. 175, s. 73-79.
- Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi Makale Ve Bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Safran, M. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış*. B. Tay (Ed.). Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sarıköse, B. (2011). Tarih Öğretiminde Menkıbelerin Kullanılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 0, S. 26, s. 311-321.
- Sarıkaya, İ. (2019). *Akran Destekli Yazmanın Yazma Başarısına Etkisi Ve Öz-Düzenleme Becerileri Bağlamında İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Semerci, A. (2002, Ekim). Tarih Eğitiminin Amaçları Nelerdir? XI. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Özeti, Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs.
- Sungu, İ. (2002). "Tarih Öğretimi Hakkında". (akt. B. Ata). *Millî Eğitim Dergisi*, s.153-154.
- Tekeli, İ. (2014). *Tarih Bilinci Ve Gençlik*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Timuçin, A. (2000). Tarih Bilinci Ve Tarih Felsefesi. *Felsefelogos Dergisi*, C. 3, S. 9, s. 23-38.
- TÜBİTAK (2018). Tarih Çağrı Programı "1003-SBB-TARH-2018-1 Tarih Eğitiminin İyileştirilmesi" Çağrı Metni.
- Ülken, H. Z. (2013). *Millet ve Tarih Şuuru*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yalavuz, G. (2006). *Türkiye'de Tarih Öğretiminde Aktif Yöntemin Uygulanışı*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yazıcı, N. (2013). Lise Müfredat Programlarında Ve Ders Kitaplarında Çanakkale Savaşı'nın Öğretimi Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 28, S. 2, s. 535-550.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseler, Y. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersi 5.Sınıf Konularının Tarih Bilinci Oluşturmadaki Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.