Tarih Öğretiminde Tarihsel Soruları Yaratıcı Düşünme Teknikleri ile Ele Almanın Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisine Etkisi*

The Effect of Dealing Historical Questions With Creative Thinking Techniques on Historical Issues Analysis and Decision Making Skills in History Teaching

Ömer Faruk Yelkenci**

Abstract: In the same direction with the developments in the West, the searches for methods in history teaching continues as an area affected by the changing historiography methods also in Turkey. In this sense, it is considered important for students to gain historical thinking skills in history teaching. In addition to the development of these skills, it is observed that its scope is also expanded. As one of these seekings, Douma's Creative Historical Thinking approach and his proposal to use historical questions to develop this skill is of course intertwined with historical issues-analysis and decision-making which are among the historical thinking skills. In this direction, this study is an action research which aims to see the effect of handling historical questions/problems with creative thinking techniques on historical issues-analysis and decision-making. The study group consisted of students of a ninth grade has thirty students of Haydarpaşa Lisesi in Üsküdar, İstanbul and their history teacher in the 2018-2019 academic year. The study group, was determined by intentional sampling method. The data were collected through forms created for applications from the students and written opinions received from the teacher. The data were analyzed with the content analysis method by the help of MAXQDA 2018 data analysis program. During the research process it was seen that they developed cognitive skills such as analysis of historical questions and affective skills such as empathy, they made discoveries about own capacities and consequently their creative problem solving skills developed. Thus they are also developing a method dealing historical questions / problems with creative thinking technics.

Structured Abstract Douma's Creative Historical Thinking approach, which can be counted among the efforts to make the history lesson more efficient and his proposal to use historical questions to develop this skill seem remarkable. This proposal is of course intertwined with historical issues-analysis and decision-making which are among the historical thinking skills. In this direction, this study is an action research which

* Bu makale yazarın “Tarih öğretiminde öğrencilere yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin kazandırılması: Bir eylem araştırması” isimli doktora tezinden çıkarılmış bir makaledir.

** Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Rektör Danışmanı
Phd., Ankara Hacı Bayram Veli University, Adviser of Rector

ORCID 0000-0002-8251-6064

farukyelkenci@gmail.com

Cite as/ Atıf: Yelkenci, Ö. F. (2020). Tarih öğretiminde tarihsel soruları yaratıcı düşünme teknikleri ile ele almanın tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisine etkisi, *Turkish Studies - Education*, 15(1), 385-415.
<https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39946>

Received/Geliş: 29 November/Kasım 2019

Accepted/Kabul: 25 February/Şubat 2020

Copyright © INTAC LTD, Turkey

Checked by plagiarism software

Published/Yayın: 29 February/Şubat 2020

CC BY-NC 4.0

aims to see the effect of handling historical questions/problems with creative thinking techniques on historical issues-analysis and decision-making.

The study group consisted of students of a ninth grade has thirty students of Haydarpaşa Lisesi in Üsküdar, İstanbul and their history teacher in the 2018-2019 academic year. The action research was planned on the problem, and the sample group, which can be carried out with specific defined groups, that is, the study group, was followed by intentional sampling method. The researcher paid attention to the competence and willingness of the students in the study group in terms of thinking skills. Data were collected with data collection tools; within the framework of the extra curriculum and the forms that were created to evaluate historical and cultural material. During the research, the data were analyzed with content analysis method which is a qualitative method. MAXQDA 2018 data analysis program was used for data analysis.

During the research process, the students gained new information about the history topics included in the applications. In addition, it was seen that they developed cognitive skills such as analysis of historical questions and affective skills such as empathy, they made discoveries about own capacities and consequently their creative problem solving skills developed. Thus they are also developing a method dealing historical questions / problems with creative thinking technics.

Conclusion

These inferences are determined by the following results of the study:

1. In the teaching of history, it is seen that handling historical questions with creative thinking techniques is effective on historical issues-analysis and decision-making,
2. The teacher and the students are able to operate creative drama and creative problem solving techniques, through the format given to them,
3. In this process, as the teacher conducting the practice, it was seen that they enjoyed the historical event completely and reinterpreted the history.
4. In the application of the historical questions, some of the students preferred the decisions that were found to be correct in the decision about the historical event. This form of decision was named as confirmatory decision by the researcher.
5. Some of the students have demonstrated their options by stating that they can understand why the decision was made in that way, that they had to act like that because the conditions of that period necessitated that way, but they could still be directed to different options, even in detail. This form of decision was categorized as empathic decision by the researcher. Here, it has been seen that this practice also improves empathy skills from historical thinking skills.
6. The third and the last group of students also stated that they found the decision wrong and basically turned to the search for different options and expressed their conclusion. This form of decision was called as contradictory decision by the researcher. In this decision format, it was seen that the students went beyond the boundaries, pushed the existing conditions, and used divergent thinking from the higher level thinking. The contradictory form of decision has emerged with the creative thinking ability and at the same time it has developed a decision form.
7. In the content analysis, it was seen that the students generally dealt with the historical issues and the current issues arising from the 'historical question' within the framework of the following, and so they created a method:

- I. Fixing The Problem
 - A. In Point of Internal Dynamics
 - B. In Point of Foreign Affairs
- II. Analysis of the Problem
 - A. Via of Results
 1. Political
 - a. Internal Security
 - b. External Security
 2. Economic
 3. Social
 4. Cultural
 - B. Effect on the Present-day

1. Political
 - a. Internal Security
 - b. External Security
2. Economic
3. Social
4. Cultural
- III. Solution-Decision Phase
 - A. Confirmatory Approach
 - B. Empathic Approach
 - C. Contradictory Approaches

Suggestions

1. Considering working with historical questions in history teaching, it will be more motivating for the student to choose historical questions that can be easily associated with current agenda and events.
2. While studying historical questions in history teaching, it will be effective to take advantage of the creative thinking techniques Hermann's creative problem solving model.
3. While working with historical questions in history teaching, it will be effective to support Hermann's creative problem solving model, one of the creative thinking techniques, with the creative drama technique.
4. In the analysis of the historical questions mentioned in the last section of the results section, the framework that emerges in this research process can be utilized as a method.

Keywords: History Teaching, Historical Thinking Skills, Historical Issues-Analysis and Decision-Making, Creative Historical Thinking, Action Research.

Öz: Batı'daki gelişmelerle aynı doğrultuda değişen tarih yazımı yöntemlerinin etkilediği bir alan olarak tarih öğretiminde yöntem arayışları Türkiye'de de devam etmektedir. Bu anlamda tarih öğretiminde öğrenciye tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasının bugün için önemli olduğu kabul edilmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesinin yanında kapsamının da genişletildiği gözlemlenmektedir. Bu arayışlardan biri olarak Douma'nın Yaratıcı Tarihsel Düşünme yaklaşımı ve onun bu beceriyi geliştirmek için tarihsel sorulardan faydalanma önerisi tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi ile iç içedir. Bu doğrultuda tarihsel soruları/sorunları yaratıcı düşünme teknikleri ile ele almanın tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisine etkisini görme amacına yönelik tasarlanan bu çalışma, bir eylem araştırması çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 akademik yılında, İstanbul Üsküdar'da bulunan Haydarpaşa Lisesi'nin mevcudu 30 olan bir dokuzuncu sınıfının öğrencileri ve onların tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu kasıtlı (amaçlı) örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Veriler öğrencilerden yapılan uygulamalar için oluşturulan formlarla ve öğretmenden alınan yazılı görüşlerle toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile MAXQDA 2018 veri analizi programı yardımı ile analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde öğrenciler, tarihsel sorunları analiz etme gibi bilişsel; empati kurma gibi duyuşsal becerileri geliştirdikleri, kendi kapasiteleri ile ilgili keşiflerde bulundukları ve buna bağlı olarak yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştiği, böylece yaptıkları inceleme sonucunda tarihsel soruları/sorunları ele almada bir yöntem geliştirdikleri de görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tarih Öğretimi, Tarihsel Düşünme Becerileri, Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi, Yaratıcı Tarihsel Düşünme Becerisi, Eylem Araştırması.

Giriş

Problem Durumu

2016-2017 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan Tarih dersi öğretim programında kazanımlar, değerler, beceriler ve yetkinlikleri içeren bütüncül bir bakış açısından söz edilmektedir. Buna bağlı olarak programın, *üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren* özelliğine vurgu yapılmaktadır. Yaratıcılığın geliştirilmesini amaç olarak ele alan MEB'in önceki öğretim programlarından biraz daha farklı biçimde yeni tarih öğretim programlarında da yaratıcılık,

öğretmen ve öğrenci yetkinlikleri bağlamında ele alınsa da okullarda uygulanan tarih öğretimi yöntem ve teknikleri, öğretmen alışkanlıkları ile Demirel (2007)'in bu konudaki ifadesiyle “öğretmen ve konu merkezli eğitim anlayışı”nın doğal sonucu olarak pasif bir dinleyiciye dönüşen öğrencinin yaratıcı tarihsel düşünme becerilerini kazanması zor görünmektedir. Bu durumun tarih öğretiminde niteliğin artmasının, programda belirtilen sözü geçen hedeflere ulaşılmasının ve buna bağlı olarak yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmeye dayanan öğretim yöntemlerinin ve benzer becerilerin geliştirilmesinin önünde engel olduğu görülmektedir.

Böyle bir tarih öğretimi anlayışının şekillendirdiği ortamda öğrencilerin tarihi, sıralanmış olaylar ve olgular albümü olarak algılamaları kaçınılmaz olur. Geleneksel tarih öğretimi anlayışı da bu algılamaya oldukça yardımcı olmaktadır. Ancak bir tarihçi gibi öğrenciler de tarihi, sorgulamaya ve buna bağlı olarak zihinsel becerilerini kullanarak olgu ve olayları, kanıt yorumlamaya başladıklarında yani tarihsel yorumlamayı başarabildiklerinde farklı bakış açıları ile geçmiş ile tarihin birbirlerinden farklı olduğunu anlamaya başlarlar. Bunun için geçmişte olanlar üzerinde: Bunlar tam olarak neydi? Acaba bu konuyla ilgili daha farklı tarihsel materyale ulaşabilir miyiz? Ulaşırsak bu materyal bize yeni şeyler söyleyebilir mi? Bu olaylar günümüzdeki olaylara benziyor mu? O zamanda yaşıyor olsaydık ne düşünürdük? gibi soruları sormaya ve tarihi sorgulamaya teşvik edilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin tarihsel yorumlama yapabilmesi için tarihsel düşünme becerilerine ihtiyaç duyacakları açıktır. Ancak onların tarih öğrenme süreçlerinde tarih üzerine düşünmelerinin doğal bir şekilde gelişmesi beklenir. Oysa çoğu zaman öğrencilerin tarihsel olgu ve olayları âşına oldukları güncel olup bitenler üzerinden yorumladıkları gözlenmektedir. Bu noktada öğrencilere tarihi doğru anlayıp yorumlamada tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılması veya var olan becerilerinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

MEB'in Tarih dersi öğretim programında belirtildiği üzere (2017, s.8), bizzat kendisinden de “özgünlük ve yaratıcılık” beklenen öğretmenlerin özgünlük ve yaratıcılığa ulaşma durumlarının alışlagelinenin aksine yeni arayışlara yönelmelerinden geçtiği de söylenebilir. Farklı öğretim yöntemlerinin benimsenmesinin çoğu öğretmen için oldukça zor ve sorunlu olduğunu söyleyen Bunt (2009), yaptığı araştırmanın sonuçlarının, çalışmaya katılan Tarih öğretmenlerinin farklı yöntemleri kullanmadıklarını ve öğrencilerin yaratıcılıklarını beslemediğini gösterdiğini söylemektedir. Ona göre yaratıcı gelişim, sınıftaki öğrencilerin bütünsel gelişimini desteklediği için çok önemlidir. Bu nedenle yaratıcılığı daha etkili bir şekilde beslemek amacıyla Tarih öğretmenlerinin çeşitli öğretim yöntemlerini kullanma yollarını bulma sorumluluğunu üzerlerine almaları gerekir. Bu noktada Douma (2018) “Tarihsel olaylar ve olgular üzerinde tarihsel düşünme, tarih derslerinde başat yerini almalıdır” (s.87) ifadesiyle, tarih öğretiminde yaratıcı tarihsel düşünmeye giden yolu açmaktadır. Tarih öğretiminde genel olarak tarihsel düşünme becerileri ile ilgili öğretmenlerin ve buna bağlı olarak öğrencilerin farkındalığı noktasında bir eksiklikten de bahsedilebilir. Öyleyse tarih öğretiminde tarihsel soru ve sorunları yaratıcı düşünme teknikleriyle ele alarak yapılan uygulamalarla tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin geliştirilmesi önemli hale gelmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın problem cümlesi şöyle belirlemiştir: Tarih öğretiminde tarihsel soruları/sorunları yaratıcı düşünme teknikleri ile ele almanın tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi üzerinde etkisi nedir?

Araştırmanın amacı

Eylem araştırması deseniyle yürütülen bu araştırmanın amacı, tarih öğretiminde tarihsel soruları/sorunları yaratıcı düşünme teknikleri ile ele almanın tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisine etkisini görebilmektir.

Bu çalışmanın, tarih öğretiminde tarihsel düşünme becerileri yaklaşımlarının geliştirilmesi ve tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisini geliştirmede tarihsel soruları yaratıcı düşünme tekniklerinden yaratıcı problem çözme ve yaratıcı drama tekniklerini kullanarak geliştirmesi ve bu yolla tarih öğretiminde zenginleşmeye katkıda bulunması ayrıca bu araştırmanın öğretmen ve araştırmacılara da yöntem noktasında yardımcı olması beklenmektedir.

Tarihsel Düşünme

Tarih öğretimi alanında uzun zamandır konuşulan ve öğretmenlerin dikkate alması gereken en önemli beceriler, tarihsel düşünme üzerinde odaklanmaktadır. “Öğretmenlerin çoktandır, çocukların tarihsel düşüncelerinin diğer konulardaki düşüncelerinden oldukça geride olduğuna ve 16 yaşından önce onları ciddi tarih çalışmalarına dahil etmenin mümkün olmayacağına inanmadıklarını” belirten Nichol (1991, s.26), aslında öğrencilerde geliştirilebilir bir tarihsel düşünme becerisinden söz etmektedir.

Tarih dersi öğretim programında da görüldüğü üzere, MEB (2017) tarafından alana özgü yeterlilik ve beceriler kapsamında ele alınan tarihsel düşünme becerileri ile ilgili olarak, “öğrencilerin tarihsel kavramlar ile geçmişteki olayları, olguları, gelişmeleri, kişileri, yerleri ve ilişkileri kendi özgün bağlamları çerçevesinde ele alıp analiz ederek kavramalarını sağlamaya yönelik kapasite ve yeterlilikleri ifade eder” (s.13) denilmekte ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak “tarihsel düşünme becerileri aynı zamanda; öğrencilerin kronolojik olarak akıl yürütmelerine, geçmişteki olay ve olgular arasında neden-sonuç bağlantıları kurmalarına, sosyal yapılar, kurumlar ve siyasi teşekküllerin zaman içerisinde geçirdikleri değişimleri ile süreklilik arz eden özelliklerini kavramalarına, geçmişteki olay ve olguları güncel olay ve olgularla ilişkilendirmelerine olanak sağlama” (s.13) amacı hedeflenmektedir.

Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Yaklaşımlar

UCLA-NCHS’nin Tarihsel Düşünme Becerileri Yaklaşımı

MEB, Tarih dersi öğretim programında yer alan beceri ve yeterliliklerin bir kısmının NCHS standartlarından özetlenerek tercüme edildiğini belirtmektedir. Kaliforniya Üniversitesi’nin (UCLA) web sayfasının ‘Tarih’ bölümünde yer alan bu becerilerin beş başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; *Kronolojik Düşünme Becerisi*, *Tarihsel Kavrama Becerisi*, *Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi*, *Tarihsel Araştırma Becerisi*, *Tarihsel Sorun Analizi ve Kara Verme Becerisi*dir.

UCLA’da ortak temel standartlar (NCHS) olarak belirtilen bu becerilerin her biri için öğrencilerden beklenen alt beceriler de sıralanmaktadır. Buna göre (<https://phi.history.ucla.edu/nchs/historical-thinking-standards>), **Tarihsel Sorun Analizi ve Kara Verme Başlığında Öğrencilerden Beklenenler:** Geçmişteki meseleleri ve sorunları tespit etme ve konunun içinde olanların ilgi alanlarını, değerlerini, derinliklerini ve bakış açılarını analiz etme, çağdaş sorunlara ve farklı hareket tarzlarına katkıda bulunarak öncül koşulları ve güncel etkenleri sıralama, tarihsel olayları tanımlama ve uygunsuz ve ilgisiz olan ile çağdaş meseleleri tarihsel olaylardan ayırt etme, etik hassasiyetler, karardan etkilenenlerin çıkarları ve her birinin uzun ve kısa vadeli sonuçları açısından bakıldığında gerekli olan bilgiyi hafızasında tutarak farklı hareket tarzlarını değerlendirme, sorunun doğasını belirleyerek, soruna etkide bulunan temel faktörleri analiz ederek ve dikkatlice ele alınan seçeneklerden makul bir çözüm seçerek bir konuda bir pozisyon alma veya eylem planı oluşturma, hizmet ettiği ilgi alanlarını çözümleyerek (analiz), olaydaki her aktörün pozisyonunu, gücünü ve önceliğini tahmin ederek, kararın etik boyutlarını ve çeşitli perspektiflerden olayın zarar ve faydalarını göz önünde bulundurarak bir kararın uygulanışını değerlendirmedir.

Seixas ve Norton’un Tarihsel Düşünme Becerileri Yaklaşımı: The Big Six

Tarihsel düşünme becerileriyle ilgili bir başka yaklaşımda ise Seixas ve Morton (2013), beraber geliştirdikleri Tarihsel Düşünme Projesi’nde altı farklı fakat birbiriyle yakından ilişkili kendi ifadeleriyle “iç içe geçmiş” tarihsel düşünme biçimlerinden bahsetmektedir. Yani bu altı tarihsel düşünme boyutunu birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bu boyutlar birbirlerini bir şekilde etkiler veya birbirlerine ihtiyaç duyarlar. “The Big Six” olarak ifade edilen bu yaklaşımda tarihsel düşünme için öğrencilerin şu boyutlarda yetkin olmaları beklenmektedir:

Tarihsel Anlamı Kurabilme, Birinci Elden Kaynak ve Kanıtı Kullanabilme, Sürekliliği ve Değişimi Tanımlayabilme, Neden ve Sonucu Analiz Edebilme, Tarihsel Bakış Açılarını Edinebilme, Tarihin Etik Boyutlarını Kavrayabilme.

APUSH (Advanced Placement United States History) Tarihsel Düşünme Becerileri

APUSH Tarih kursu üniversite düzeyinde bir ders olup ders ve sınavı sonucunda öğrencilerin geçmişi etkili bir şekilde incelemelerini, anlamalarını ve yorumlamalarını sağlayan birkaç temel beceride usta olmaları beklenir. Bu dokuz APUSH tarihsel düşünme becerisinden en az biri, sınavdaki her soru için test edilir. Bu dokuz beceri şöyle sıralanmaktadır (Bradstreet, 2017): Kanıt Analizi: İçerik ve Kaynak Kullanımı, Yorumlama, Mukayese, Bağlamsallaştırma, Sentez, Nedensellik, Süreklilik Biçimleri ve Zaman İçindeki Değişimi Anlama, Dönemlendirme, Tartışma Oluşturma.

MEB Tarih Dersi Öğretim Programında Tarihsel Düşünme Becerileri Yaklaşımı

Yeni tarih öğretimi anlayışında tarihsel düşünme becerilerinin ön plana çıkması nedeniyle MEB (2017), 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı yenilenen Tarih dersi öğretim programında alana özgü yeterlilik ve beceriler kapsamında tarihsel düşünme becerilerini şu şekilde ele almaktadır (s. 13-16): *Kronolojik Düşünme Becerisi, Tarihsel Kavrama Becerisi, Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi, Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi, Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi, Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi, Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi, Geçmişe Geçmişteki İnsanların Bakış Açısıyla Bakabilme Becerisi veya Tarihsel Empati* başlıkları ile ele alınmaktadır.

Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi: Bu başlıkta da MEB (2017), sorun merkezli analiz ve karar verme etkinliklerinin, öğrencilerin geçmişte insanların kritik anlarda yüz yüze geldiği sorun ve ikilemlerle karşılaşmalarını sağladığını vurgulamaktadır. Böylece kritik dönemlerin sorun veya konularıyla yüzleşmenin, mevcut alternatifleri analiz etmenin, tercih edilmemiş seçeneklerin sonuçlarının ne olacağı hakkında değerlendirmeler yapmanın ve bunları tercih edilmiş çözüm yollarının sonuçlarıyla karşılaştırmanın öğrencilerin bu konulara ilgisini ve katılımını arttıracakı vurgulanmaktadır.

Bunun yanında öğrencilerin, tarihsel sorun analizi bağlamında ve tarihsel belgede ortaya konan uzun vadeli sonuçlar ışığında insanların geçmişte uyguladıkları çözüm yollarını değerlendirme fırsatı bulacakları belirtilmektedir (s. 16).

MEB (2017) Tarih dersi öğretim programında bu becerilerin yanında, geçmişi anlama ve anlamlandırma amacıyla daha önceki dönemlerde olup bitmiş olay ve durumlar arasından bugünde yaşayanlara daha anlamlı ve kıymetli görünenleri belirleyerek onlar üzerinde yoğunlaşma anlamına gelen ‘tarihsel önem’e de vurgu yapılmaktadır (s. 17).

MEB’in programında yer verdiği tarihsel düşünme becerilerine bakıldığında; kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel araştırma, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerileriyle ilgili UCLA NCHS’nin yaklaşımlarının benimsendiğini, neden-sonuç ilişkisi kurma, değişim ve sürekliliği algılama, geçmişe ait veya dair bakış açıları (empati) noktalarında ise Seixas ve Norton’un (2013) “The Big Six” yaklaşımına yakın konumlanıldığı görülmektedir. Yine “tarihsel önem” vurgusuyla MEB, Seixas ve Morton’un “tarihsel anlam” yaklaşımına yakın durmaktadır.

Ayrıca MEB (2017) Tarih dersi öğretim programında, kronolojik düşünme becerisinde “ay, yıl, dönem, çağ, yüzyıl, M.Ö., M.S. vb.” (s.13) gibi kavramların öğretilmesinden söz etmesi bu soyut becerilerin kapsamının dışında düşünülmesi gereken bir durum olmalıdır. Bir başka sorun olarak ise öğrencilere kazandırılması gereken becerilerin ve ikincil becerilerin açık bir şekilde tarif edilmemesi olarak görülmektedir. Meselâ, “tarihsel olayları yeniden açıklayan veya yorumlayan anlatıları da kavrayacak becerileri geliştirmeleri” örneğinde olduğu gibi. Bahsedilen diğer

yaklaşımlarda beceriler açık bir şekilde tarif edilmekte ve her beceri noktasında öğrencilerden beklenenler de açık bir şekilde ifade edilmektedir. Bu durumun, tarihsel düşünme becerileri konusunun, dersin öğretim programında ele alınmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tarihsel Düşünme Becerilerinin Üst Düzey Düşünme ile Bağ

Türkiye’de Tarih öğretimi alanında çalışan bilim insanları ve akademisyenlerin tarihsel düşünme becerileriyle ilgili yaklaşımları destekleyen bir bakışla ele aldıkları görülmektedir. Tarihsel düşünmenin sıraladığı bir çok gerekçe ile geliştirilmesi gereken bir yetenek olduğunu belirten Dilek (2007), tarihsel düşünmenin geçmişin tarih olmadığını, tarihsel gerçek ile gerçeğin birbirinden farklı kavramlar olduğunun belirlenmesine yardımcı olacağını belirtmektedir.

Ayrıca tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin bilişsel gelişimle ilgili olabileceği hususu üzerinde durulan bir başka husustur. Bu konudaki çalışmalar her ne kadar tarih dersinin soyut döneme ait olması gereken entellektüel bir etkinlik olmadığı yönünde şekillense de Dilek (2007), soyut işlemler döneminde olan öğrenciler için bu dönemde geliştiği varsayılan üst düzey düşünme becerilerinden istifade edilmesi imkânını akla getirmektedir. Zira bilişsel öğrenme, bilginin elde edilmesi, bilginin işlenmesi, karar verme ve mantıklı düşünme süreçleriyle ilgilenmektedir. Ayrıca bilişsel öğrenme (Demircioğlu, 2009, s.54) tarafından; düşünme, anlamlandırma, sorgulama, eleştirme, yorumlama, sentez vb. zihinsel faaliyetleri kapsayan bir süreçtir şeklinde ifade edilirken düşünme becerilerinden bahsedilmektedir.

MEB, Tarih dersi öğretim programının (2017) temel felsefesini açıklarken de ‘düşünme’ vurgusu belirgindir: “Yirminci yüzyılın son çeyreğinde gelişen yeni tarih öğretimi anlayışında ise bilgiden ziyade tarihsel düşünme becerileri ön plana çıkarılmış ve öğrencilere kanıt değerlendirme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir” (s.11).

Kanıt değerlendirme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi düşünme becerilerinin yaratıcı düşünme ile doğrudan ya da dolaylı ilişkileri araştırmalarda özellikle vurgulanmaktadır. Bunun yanında burada sayılan tarihsel düşünme becerileri yaratıcı düşünme becerisinden çokça istifade etmektedir. Bu husus Seixas ve Morton’a (2018) göre, bu kavrama alanları ile birlikte ele alındığında "tarihsel düşünce"yi "tarihsel okur-yazarlıktaki" yetkinliklere bağlar. Bu durumda "tarihsel okur yazarlık", tarihsel metinler ile etkin bir şekilde etkileşim kurmak suretiyle tarihsel olayları ve süreçleri keskin bir kavrayışla anlama becerisini elde etmeyi ifade eder. Ayrıca "tarihsel düşünme", anlamlı içerikle ilişkili olarak mümkün olmaktadır Bunun yanında tarihsel düşünmenin ayrılmaz bir parçası olarak bir düşünme becerisini, ‘sorgulama’yı anlatırken tartışmak ve analiz etmek için cevaplanmış büyük sorular ve çözülmüş anlamlı sorunları ortaya koyarken bu yolda öğrencilere onların yaratıcılık ve derin düşünme isteklerini dikkate alan bir rehberlik sağladıklarını vurgulamaktadırlar (Seixas ve Morton, 2013).

Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık Eğitimi

Yaratıcı düşünme olaylar veya durumlar karşısında yeni görüşler öne sürebilmeyi, farklı çözüm yolları ve ürünler üretebilmeyi kapsamaktadır. Bireyin gündelik yaşantıda karşılaştığı problemlere kendine özgü ve değişik çözüm yolları geliştirebilmesidir. Öncesinde ilişkilendirilmemiş nesne ve kavramları, olayları, durumları ilişkilendirebilme, farklı yaşantı ve deneyimler kazanabilme, herkesten ayrılarak farklı yolları deneyebilme de yaratıcı düşünmenin ortak özellikleridir (Temizkan, 2010 ss.197-198).

Yaratıcı Düşünme Süreci

Rawlinson (1995), yaratıcı düşüncenin oluşması sürecini 5 aşama üzerinden düşünmüştür:

1.Hazırlık: İlk adım olan bu aşamada sorunla ilgili mümkün olabildiği kadar çok etken belirlenir. Sorun yeniden tanımlanır. Sorunu yeniden tanımlamak; sorundan uzaklaşarak sorunun

dışına çıkmayı, soruna farklı açılardan bakabilmeyi ve farklı düzlemde sorunun içine nüfuz etmeyi gerektirmektedir.

2.Çaba: Yaratıcı düşünce ile beraber gayret etmek ve sabretmek gerekir. Bu yolda sıkıntı ve hayal kırıklığı yaşanması doğaldır.

3.Kuluçka Dönemi: Başka işlerle uğraşırken veya sorunlarla meşgul olurken sorunun zihnin derinliklerinde yattığı dönemdir. Zihin, bilinç dışı ile sorunun üzerinde çalışmaya devam eder.

4.İçe Doğuş: Sorunun çözümünün bir anda zihinde belirdiği aşamadır.

5.Değerlendirme: Ortaya çıkan bütün fikirler analize edilir ve değerlendirilir. Yaratıcı düşünme sürecinin özellikleri dinamik, üretici ve özgür olmasıdır. Problemlere birçok açıdan bakabilmek ve farklı çözüm yolları aranmalıdır. Etrafına yaratıcı bir tavırla bakabilme, kaynakları fark etme ve gerektiğinde istifade etme yaratıcı düşünme için önemli becerilerdir (Çellek, 2002).

Yaratıcılık Eğitimi

Erkin'e göre (2002), "Eğitim sistemimizin ezbere dayandığı, bağımsız düşünüp mantıklı ve yaratıcı problem çözebilen kişiler yetiştirmekte yetersiz kaldığı sıkça şikayet konusu edilir." (s.63). Halbuki bir toplumun hem teknolojinin gelişimine katkıda bulunması ve hem de gelişen teknolojiyi edinmesi ve çağın önünde gitmesi; sorgulayan, düşünen, sorunları fark eden ve sorunlara karşı farklı çözüm yolları üretebilen taze beyinlerin geliştirilmesi ile mümkündür. Bu bağlamda çağı yakalamak isteyen toplumların eğitim sistemleri düşünme becerilerine sahip, aklını olabildiğince etkin kullanabilen ve yeni ufukları aralayabilen yetkin bireyler yetiştirmek üzerine yapılandırılmış olmalıdır. Bu bağlamda eğitim kurumlarına düşen en önemli vazife yeni nesillere düşünmeyi öğretmek böylece düşünme becerilerini kullanmalarını sağlamaktır (Özdemir, 2006). Torrance ve De Bono gibi düşünme üzerine yaptıkları çalışmalarıyla bilinen araştırmacılar düşünmenin gelişmeye açık becerileri ihtiva eden öğrenilebilir ve öğretilebilir bir kavram olduğunu belirtmişlerdir (Karakuş, 2001).

Tarih Öğretiminde Yaratıcı Düşünme

Genel anlamda eğitim süreçlerinde yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi ve kullanılması yaklaşımı giderek daha yaygın bir kabul görmekte ve hatta yapay zekânın belirleyici olmaya başladığı bu çağda vazgeçilmez bir beceri olmakla beraber, aynı zamanda bir tarihsel düşünme becerisi olarak tarih öğretiminde kendisine kalıcı bir yer edinmektedir. Bu anlamda Vella'nın (2001), yaratıcı tarih öğretimi yaklaşımı aslında meseleyi tarihçinin yaptığı işten başlatmaktadır:

İyi bir tarihçinin yaptığı iş, araştırdığı konuya yönelik bilgiyi ve bilinen bütün olguları kontrol etmek, karşılaştırmak ve sorgulamaktır.

Ondan sonra kanıt yorumlama, açıklama, nedenleri ilişkilendirme, eleştiri, sonuçları izleme, hayal gücünü kullanma, değerlendirme süreci başlar.

Bu bakış açısı ile pek tabii olarak süreç kanıtların yani tarihsel kaynakların öğrencilerce ele alınması noktasını işaret eder ki işte tarih öğretiminde yaratıcılığın başladığı nokta da burasıdır.

Dilek de (2007), "Tarih dersinde öğrenme, çocuğun çevresinde algıladığı somut şeylerin içselleştirilmesinden çok, sözlü ve kitabî öğrenme ve kanıtın sorgulanması gibi bir takım süreçleri düş gücü (imgeleme/muhayyile/imagination) ve yaratıcılık gibi bir takım yeteneklerle birlikte içerir" (s.57) ifadesi ile bu duruma vurgu yapmaktadır.

Bunt (2009) da *Tarih Derslerinde Öğretim Yöntemleriyle Yaratıcılığın Beslenmesi – Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri* isimli makalesinde öğretmenlerin öğrencilerinde yaratıcılığı daha etkili bir şekilde beslemeleri amacıyla çeşitli yöntemler bulma zorunluluğundan bahsetmektedir. Buna göre tarih öğretmenleri derslerinde öğrencilerinin yaratıcılığını ortaya çıkarmak ve

geliştirmek için yeni yöntemler geliştirme süreçleri ve uygulamalarıyla aslında tarih öğretiminde etkili yollar da bulmuş olacaktırlar.

Araştırmada İsisfade Edilen Yaratıcı Düşünme Teknikleri

Demirel (2007), yaratıcılığın geliştirilmesi için öğrenci ve öğretmenlerin kullanabilecekleri bazı tekniklerden bahsetmektedir. Demirel'in bahsettiği yaratıcı düşünme teknikleri olarak ele alınabilecek bu tekniklerden bazıları şunlardır: Kapsamlı düşünme, beyin fırtınası, ters beyin fırtınası, kuluçka tekniği, sentez tekniği, ıraksak düşünme, analitik düşünme, yaratıcı problem çözme, altı şapka tekniği.

Özden (2005) de bu tekniklerden imgelem, snektik (analoji), beyin fırtınası, rol yapma (yaratıcı drama), yaratıcı problem çözme gibi bazılarından söz eder. Bu noktada özelde tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek için tasarlanan bu araştırma kapsamında bu tekniklerden etkili olabileceği düşünülenlerin açıklamasına girişilmiştir. Bu bağlamda; beyin fırtınası-ters beyin fırtınası, imgelem, yaratıcı problem çözme ve yaratıcı drama teknikleri ele alınmıştır.

Yaratıcı Problem Çözme

Problem çözme, bir problemten rahatsızlık duyma, problemi anlama, problemle ilgili bilgi toplama, çözümlemeler yapma, ulaşılanları ilişkilendirme, denenceler kurma, tercihler, kararlar, çözüm önerileri belirleme ve değerlendirme öğelerinden oluşur (Üstündağ, 2003).

Lumsdaine'a (1995) göre yaratıcı Problem Çözme; yaratıcı düşünme, eleştirel-analitik düşünme ile diğer üst düzey düşünme becerilerinin birleştirilmesidir. Yaratıcı problem çözmede, bir problem için farklı disiplinlere ait bilgilere ihtiyaç duyuluyorsa, problem bütünsel düşünme ile ele alınır ve çözümlenir. Bütünsel düşünmede yaratıcı düşünme ile eleştirel-analitik düşünme tekniklerinden birlikte istifade edilir (Özkök, 2005).

Özden (2005), Parnes ve Hermann tarafından geliştirilen yaratıcı problem çözme modelinden söz etmektedir. Parnes'in modeli, gerçeği bulma, problemi bulma, fikir bulma, çözüm bulma ve kabul bulma aşamalarından oluşmaktadır.

Hermann yaratıcı problem çözmede beynin tüm işlevleriyle işe koyulduğunu ifade etmekte ve geliştirdiği modeli altı zihinsel yeti üzerinden şekillendirmektedir. Bu altı yetiyi altı meslek grubuyla ilişkilendiren Hermann'ın modelinde problemin aşmalarını:

Fikir geliştiren, ham fikirleri uygulamasını tanımlayabilen ve optimum çözümler üreten **mühendis**,

Bu fikirler içinde en doğrusunun hangisi olduğu yargısını ortaya koyup, seçim yapabilen **yargıç**,

Problemin tam olarak ne olduğunu tanımlayabilen **kâşif**,

Problemi bütün yönleriyle ele alabilen **dedektif**,

Alternatif bakış açıları üretebilen **sanatçı**,

Çözümün uygulanabilmesi için taktik planlamalar yapabilen **prodüktör** gibi kişiliklerle ele almaktadır.

Hermann'a göre bu tarz problem çözmede beynin her iki yanı da kullanılmakta; sezgisel, imgesel ve yenilikçi fikirlerle sol yan, değerlendirme, seçme ve uygulama ile de sağ yan devreye girmektedir.

Bu noktada yeni bir tarihsel düşünme becerisi olarak yaratıcı tarihsel düşünme yaklaşımını ortaya koyan Douma (2018) da tarihçiyi bir müzisyen, dedektif, hukukçu ve sanatçı olarak tanımlamaktadır. Tarihçiler der Douma, bir şarkıdaki görünmeyen ama altında var olan müzik

motiflerinin farkında olan bir müzisyen gibidir. Yine Douma tarihçinin, kanıtın nerede olabileceği hakkında yaratıcı bir şekilde düşünmek zorunda olan dedektif gibi olduğunu dahası, kanıtı ararken dedektif gibi olan tarihçinin, kanıtı sunarken bir hukukçu gibi olması gerektiğini söyler. Ennihayetinde eğer der Douma, tarih bir bilimse yapılandırılmış kuralları ve yerleşik bir bilgi yapısının olması gerekir. Ama eğer bir sanatsa tarih -ki daha çok sanat olduğunu savunur- o zaman tarihçiler kendi hayallerine uyacak hikayeler inşa eden yaratıcı failer olarak görülmelidir.

Yaratıcı Drama

Yaratıcı Drama “Yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman bir soyut kavramı ya da davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oynusu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır” (San, 2006, s. 113). Dramanın temel amaçlarından biri de bireyin yaratıcılığının gelişmesi ve yaratıcı bireylerin yetişmesidir. Drama sözcüğünün önüne özellikle yaratıcı sözcüğü eklenmiştir. Burada amaç; dramanın tiyatro ile karıştırılmaması ve yaratıcı drama katılımcıların, doğaçlama süreçlerinde bir metne bağlı olmayıp kendi düşünceleriyle, birikimleriyle tasarlayıp canlandırmalarıdır (Adıgüzel, 2010).

Adıgüzel (2013), yaratıcı dramanın grup etkinliği, katılımcıların deneyimlerinin merkeziliği, doğaçlama ve rol oynama gerekliliği, eğitim ve tiyatrodan yararlanarak disiplinler arası, oyunlardan yararlanması, yöntem ve ders boyutları, sistemli ve yapılandırılmış olması gerekliliği ve psikodramadan farklılığı gibi özelliklerinden bahsetmektedir. Yaratıcı drama ile birlikte grup çalışması içerisinde yaşayarak öğrenme yöntemi kullanılmasıyla bilgi sahibi olmanın yanı sıra sözel anlatımın gelişimine ve toplumdaki bireylerle etkileşim halinde bulunmaya olumlu etki etmektedir. Yaratıcı drama yöntemi, üretken, yaratıcı, fikir üretebilen, farkındalık yaratabilen, iletişim becerisi iyi seviyede olan, problem çözebilen, eleştirel davranabilen ve yargılayabilen bireylerin yetişmesi için kullanılan bir alternatif eğitim yöntemi olabilmektedir. Eğitim ve öğretim alanında kullanılan yaratıcı drama yöntemi bir hayat felsefesi olarak da belirmektedir (Sarı, 2017).

Yaratıcı drama tekniğinin eğitimde bir yöntem olarak kullanılması, drama tanımlarını genişletse bile, öğretim süreçlerinde kullanılırken de drama sözcüğünün anlamı bu yöntemi kapsamaktadır. Eğitim alanında yöntem olarak kullanılırken daha çok eğitsel drama ya da yaratıcı drama tanımlamaları tercih edilmektedir. Tarih eğitiminde ise Dilek (2009), MEB’in de benimsediği yeni tarih akımının; yaratıcı yazma, tarihî mekân gezileri, yaratıcı drama, resim çalışmaları ve proje çalışmaları gibi etkinlikleri önerdiğini belirtmektedir. Akıncı (2011) da buradan hareketle “öğrencilerin yaratıcı drama vb. etkinlik hazırlamalarının onların tarihsel düşüncelerini, hayal güçlerini ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek noktasında etkili olabileceğini” (s. 223) ifade etmektedir.

Douma’nın Yaratıcı Tarihsel Düşünme Yaklaşımında Tarihsel Sorular

Tarih hakkında düşünmek ve yazmak için yeni imkânlar oluşturduğu düşünülen Douma’nın (2018) yaratıcı tarihsel düşünme yaklaşımı, aynı zamanda pratik bir rehber ve ‘hikâyenin’ kişisel ve toplumsal değerinin ilham verici bir ifadesi olarak görülmekte, bugünün istekli ve heyecanlı tarihçilerine sunacağı pek çok imkândan bahsedilmektedir. Bu anlamda Douma’nın (2018) tarih yapma ve tarih öğretme süreçlerine farklı bakış açıları kattığı söylenebilir. Douma (2018), her yıl tarih üzerine şaşırtıcı sayıda yeni yayın çıkmakta olduğunu ancak bu kitapların sadece bir kısmının tarihin yaratıcı yönünü vurguladığını söylemektedir. Bunun büyük bir problem olduğunu belirten yazar, Tarihi yaratıcı ve ilgi çekici bir sanat olarak gördüğünü ve başkalarının da bu şekilde görmesini arzuladığını belirtmektedir.

Douma (2018), pratik tarih araştırma rehberlerinin tipik olarak epistemoloji (bilgi felsefesi) ve tarihçiliği (tarihin tarihi görüşleri) kapsayan kısa bölümleri içerdiğini ve bu kitapların çoğunun asıl amacının, ilk kez tarihi düşünen öğrencilere kılavuzluk etmek olduğunu belirtirken ancak

bunların hiçbirinin öğrencilere tarih hakkında ilham vermediğini ifade etmektedir. Tarihsel araştırmalar için süreçleri adım adım anlatan kılavuzların bana bir trafik eğitimi sınıfındaki, gaz pedalı ve freni, dönüş sinyali ve gaz göstergesinin işlevini açıklayarak nasıl araba kullanılacağını anlatan sürücü eğitmenlerini hatırlatıyor diyerek düşüncesini metaforlarla güçlendiriyor. Ama O'na (2018) göre aslında araba kullanmayı öğrenmenin tek yolu yoldaki hissi yaşamaktan geçiyor.

Douma (2018), Tarihsel sorular üzerine düşünmenin yaratıcılığı geliştirmedeki önemi üzerinde durmakta, tarihsel sorular üzerine düşünmek kadar tarihsel sorular sorabilmenin ve bu sorulara cevap aramanın da çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönüne örnek olarak sınıfta, Amerika'da "neden erkekler şapka giymeyi bıraktı?" sorusunu soruyor ve bu soruya ekonomik, kültürel, sosyal, siyasi, teknolojik vb. çeşitli bakış açıları içeren cevaplar alıyor ve aslında bu cevapların her birinin doğru olduğunu söylüyor. Aslında burada da konuyu hep getirdiği noktaya getiriyor Douma, (2018) her farklı bakış açısı, farklı bir yorum doğurabilir ve bu yorumların hepsi doğrudur. Neticede bakış açılarıdır ve bu yorumlar yaratıcılık olmadan yapılamaz ve farklı bakış açıları çıkarılamaz. Farklı bakış açıları olmadan bütüne ulaşılamaz.

Douma'ya (2018) göre bir tarih kitabı, gerçeklerin kitabı değildir. Ama o kaynakların samimiyetle tartışılmasıyla ortaya çıkan bakış açısı ve yazarının yorumudur. Yine Douma (2018), tarihinin bir şair gibi yaratıcı olduğunu düşünür. Ama hayal gücünü deneyimleme ve gerçeğin araştırmasıyla desteklediğini söyler ve ilave eder, kanıtın nasıl yorumlanacağıyla ilgili tartışma her zaman olacaktır ama bu, tarihi yaratıcı bir disiplin olarak tanıyarak ve geçmişle ilgili diğer görüşleri anlamayı deneyerek olacak ve tarih üzerine meai harcayan insanın tarih üzerindeki kendi görüşlerini daha iyi keşfedebilmesi ve anlatabilmesi için yaratıcı tarihsel düşünmeye ihtiyacı vardır. Öğrencide yaratıcı tarihsel düşünmeyi geliştirmek için de açık bir tavır, merak uyandırma-ilham verme ve oyunu temel gereklilikler olarak belirtmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırmanın kuramsal temelleri çeşitli disiplinlere dayanır. Nitel araştırmalarda yöntem ve bakış açısı sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, dilbilim gibi disiplinlerin katkılarıyla gelişmiştir (Şimşek ve Yıldırım, 2005). Bir araştırma modeli olarak eylem araştırması da son zamanlarda eğitim alanıyla özdeşleşmiş olmakla beraber en pratik ve en çok uygulanan araştırma desenlerindendir (Creswell, 2017). Bu araştırmada eylem araştırması deseninin tercih edilmesinin sebebi de araştırmanın problemi ile doğrudan ilgilidir. Tarih öğretiminde yaşanan sorunların iyileştirilmesi amacı ile öğrencilerde yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin geliştirilmesi çabası öğrencilerle ve öğretmenleriyle beraber ve yine onların öğrenme ortamlarında gerçekleşecek bir durumdur. Bu sebeple bu araştırmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır.

Eylem araştırması bizzat uygulayıcı yani öğretmen tarafından gerçekleştirilebileceği gibi dışarıdan bir araştırmacı tarafından da ancak pek tabii olarak uygulayıcının yardımıyla gerçekleştirilebilir (Şimşek ve Yıldırım, 2005). Böylece araştırmacı dışarıdan bir eğitimci olmasına rağmen araştırmanın yapıldığı okuldaki çalışma grubunun tarih dersine giren öğretmenle işbirliği içinde araştırmayı gerçekleştirmiştir. Eylem araştırması deseni, özel ve ait olduğu öğrenme ortamlarına dair meseleleri ele alır ve onları iyileştirmek üzere öneriler geliştirmeye çalışır.

Sınıf içinde uygulanan bu araştırma deseninin bu noktada zamanın yetersizliği ile ilgili dezavantajı belirir. Bu noktada ve hem de öğretmenin araştırmacılığının gelişmesi noktasında araştırma becerilerini geliştirecek lisanüstü eğitim derslerine katılmaları önerilmektedir (Creswell, 2017). Bu araştırmada süreç bahsi geçen okulun tarih derslerine giren öğretmenle beraber yürütülmüştür.

Ayrıca bu araştırma deseninde yaşanabilecek etik sorunların (Creswell, 2017) özellikle öğrencilerle öğretmen arasında yaşanmaması için öğretmen sınıfta öğretmen ve öğrencilerden

oluşan bir grupta otorite rolünü değil, kendisini mümkün olduğunca pasif, öğrencileri de mümkün olduğunca aktif konuma taşıyarak özellikle grubun bir parçası olma rolünü üstlenmiştir.

Eylem araştırması deseninin temel özelliklerinden eğitim ortamının diğer aktörleriyle işbirliği gerektirmesi döngüsel olmaklığı itibarıyla de aynı zamanda dinamik bir süreç olması, süreçleri iyileştiren eylem planlarını içermesi ve araştırmanın iyileştirici sonuçlarının paylaşarak eğitimin ortamlarında benzer sorunlara yaşayan eğitimcilere katkıda bulunması yönleri ön plana çıkar (Creswell, 2017). Bu noktada araştırmada muavenetinden istifade edilen öğretmen, gerek okul yönetiminden, gerekse okuldaki meslekdaşlarından gerektiğinde yardım almış, araştırmacı da araştırmanın her aşamasında öğretmenle irtibat halinde olarak karşılaşılan sorunlara beraberce çözüm üretilmesi sağlanmıştır.

Eylem araştırması doğrusal ilerlemeyen döngüsel bir süreçtir. Kendinizi bu adımların bazılarını tekrarlarlarken veya farklı bir sıralamayla yaparken bulabilirsiniz (Johnson, 2015). Creswell (2017) de eylem araştırmasının ilkelerini Mills (2011)'den aktarırken, öğretmenlerin öğrenme, kendi eğitim deneyimleri üzerinde düşünen uygulamacı olma ve araştırma projeleri yürütme rollerini vurgulamaktadır. Bu ilkelerin, hem öğretmenin araştırmacı olduğu, hem de araştırmacının bir öğretmenden yardım aldığı araştırmalarda işlediğini söylemek mümkündür. Sözü geçen ilkeler;

- Eğitim uygulamalarını incelemeye karar verme yetkisi,
- Öğretmen araştırmacıların gelişmeye ve geliştirmeye adanmışlıkları varsayımı,
- Araştırmacı öğretmenler bireysel veya işbirlikli kendi uygulamaları üzerinde düşünerek bunları geliştirme isteğine sahip oldukları kabulü,
- Öğretmen araştırmacıların sistematik yaklaşımları kullandıkları,
- Araştırmalarında bilimsel süreçleri takip ettikleri ve eylem planı yaptıkları, şeklinde belirir.

Yukarıda verilen ilkelerden sonuncusu araştırma sürecine vurgu yapar. Şekil 3.1.1.'deki gibi eylem araştırma süreci ile ilgili benzer yaklaşımlar mevcuttur. Bunların ortak özellikleri hem döngüsel ve hem de esnek olmalarıdır. Creswell, (2017), şekil 3.1.2.'de Mills (2011)'in kendi modelini isimlendirdiği haliyle *diyalektik eylem araştırması döngüsü* şeklinde aktarmaktadır.

Şekil 1: Mills'in (2011) diyalektik eylem araştırması döngüsü (Creswell, 2017, s.761)

Araştırma esnasında öğretmenin araştırmadaki rolü sadece uygulayıcı olmakla kalmamış, araştırmanın akışını bozmayacak bir biçimde karar süreçlerinde de yer alması sağlanmıştır. Böylece

araştırmacı ve uygulamacı arasındaki işbirliği azami seviyede sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada, Michael J. Douma'nın (2018), tarih hakkında düşünmek ve yazmak için yenilikçi yaklaşımlar sunar şeklinde tarif edilen *Yaratıcı Tarihsel Düşünme* yaklaşımının ortaöğretim tarih derslerinde öğrencilere üst düzey bir beceri olarak kazandırılması sürecinde tarihsel sorulardan da yaratıcı düşünme becerisinin etkilerini ortaya koyma amacını uygulanması önerisinden de istifade edilmektedir. Bu çerçevede tarihsel tarihsel soru ve sorunlar üzerinde; yaratıcı problem çözme yaratıcı drama gibi teknikleri kullanarak amaca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın deseni olarak eylem araştırması, uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da halihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır. Eylem araştırması uygulayıcının bizzat kendisi ya da dışarıdan bir araştırmacı tarafından yapılabilir. Böyle bir araştırma sürecinde araştırmacı ile uygulayıcı arasında yoğun bir etkileşim ve paylaşım söz konusudur (Şimşek ve Yıldırım, 2005). Eylem araştırması sorunla ilgili kişilerle, özel tanımlı gruplarla gerçekleştirildiğinden kasıtlı (amaçlı) örneklem üzerinde çalışılır ve genellikle evren ve örneklem aynıdır (Büyüköztürk, ve diğerleri, 2018). Bu bağlamda bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, İstanbul'un Üsküdar İlçesi'nde bulunan Haydarpaşa Lisesi'nde Tarih branşındaki bir öğretmen ile beraber yürütülmüştür. Haydarpaşa Lisesi'nin 9. sınıflarından mevcudu 30 olan ancak uygulamalar esnasında 25-29 arasında değişen öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuşlardır.

Verilerin Toplanması

Bir nitel araştırma deseni olan eylem araştırmasında, veri toplama bir test sonucu gibi tek bir olayın anlık kaydı değildir. Veri toplarken araştırmacı; örneğin, sadece anket verisi ya da sadece ev ödevi notları toplamak gibi tek bir veri toplama türüne de güvenmemelidir. Daha ziyade eylem araştırması farklı zamanlarda ve çeşitli yollarla yapılan hızlı bakış serisidir. Bu anlamda eylem araştırmasında veri toplama toprak örnekleri toplamaya çok benzerdir (Johnson, 2015). Aynı zamanda nitel araştırmada veri toplamak için sabit ilkelerden söz etmek mümkün olmamakla birlikte, bazı genel prosedürlerden söz edilebilir (Creswell, 2017). Bu araştırmada da veri toplama işlemi genel prosedürler çerçevesinde ancak araştırmaya özgün bir şekilde yürütülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın problemi ile bağlantılı olarak veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmacısı problemi daha ayrıntılı tanımlamak ve problemin çözümüne yönelik öneriler elde etmek amacıyla ilgili alanda veri toplar (...) Veri toplama yöntemlerine karar vermeden önce çeşitli yöntemleri güçlü ve zayıf yönleri ve kullanılabilirlikleri bakımından değerlendirmek gerekir. Buna göre araştırmacı "veri çeşitleme" stratejisini kullanmaya karar verebilir. (Şimşek ve Yıldırım, 2005). Eylem araştırmalarında sık kullanılan veri toplama yöntemleri olarak *araştırmacı notları*, *öğrenci yazıları/ödevleri*, *günlükler*, *bireysel ya da odak grup görüşmesi*, *gözlem*, *anket*, *dokümanlardan yararlanmak* mümkündür.

Creswell (2017)'in Mills (2011)'den aktardığına göre O'nun veri toplama tekniklerini üç boyutta ele aldığını belirtmektedir. *Deneyimleme*, *soruşturma*, *inceleme* bu üç boyutu oluşturmaktadır. Buna göre bu araştırma süresince veriler, veri toplama tekniklerinden pasif gözlem, informel görüşme, kayıt oluşturma (çalışma kâğıtları, uygulama formları, alan notları), sanat eserleri, arşiv dokümanları içeren yayınlar ve doküman incelemesi yolu ile toplanmıştır. Ayrıca uygulama için öğretmen görüşleri yazılı olarak alınmıştır.

Bu araştırmada uygulama süresince daha önce oluşturulan ekstra müfredatla çalışma yapılmıştır. Araştırma sorularına uygun olarak uygulamada yapılan etkinliklerin yaratıcı düşünme tekniklerinden istifade edilerek öğrencilerde tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisine

etkisini ortaya çıkarmak üzere ekstra müfredat oluşturulmuştur. Ekstra müfredat oluşturulurken Köksal'ın (2012) editörlüğünü yaptığı *Yenilikçi Tarih Öğretimi Etkinlikleri* kitabın yaratıcı etkinlikler bölümünden istifade edilmiştir.

Ayrıca araştırmada kullanılan materyalden araştırma sorularına yönelik sonuçlar edinmek üzere, materyalin ilgili kaynaklardan yararlanılarak oluşturulan formla öğrencilerin değerlendirmeleri sağlanmıştır. Bu anlamda uygulamada Işık (2013) tarafından çevrilen Drake ve Brown'ın (2013) *Öğrencilerin Tarihsel Düşüncelerinin Gelişimine Dair Sistemik Bir Yaklaşım* isimli makalesinde yer alan öğrencilerin kanıt sorgulamalarını, destekleyici sorgulamayı ve bağlam oluşturmayı içeren formu ve görsellerle yapılan uygulamada yine destekleyici sorgulamayı, bağlam oluşturmayı içeren görsel materyalle ilgili form ile Vella, Y. (Çev. Ata, B.) (2001), *Yaratıcı Tarih Öğretimi* isimli makalesinde yer alan öğrencilerin “tarihsel kanıtların sağladığı malzemeyi seçerek, bunu yaratıcı bir kompozisyon şeklinde bir çeşit iletişim biçimine dönüştürme” mantığını da içeren beceriler ve yetenekler formundan istifade edilmiştir.

Yukarıda sözü geçen makalede de yaratıcılığı geliştiren bir beceri olarak tanımlanan tarihsel kompozisyon, hikâye, anlatı yazma becerisi yine Tekeli'nin (2002) *Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Eğitimi İçin* isimli kitabında tarih eğitiminin sağlayacağı özel kapasite olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Dilek (2009) de öğrencilerin tarihi öğrenmeleri ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için tarihsel konularla ilgili hikâye yazmaları, resim yapmaları ve yaratıcı drama hazırlamalarını önermektedir. Böylece aşağıdaki ek müfredat ve form oluşturulmuştur.

TARİHSEL SORULARDAN YARARLANMA

Tarihsel sorular yaratıcı tarihsel düşünme becerisini geliştirir mi?

HEDEFLERİN ÖĞRENME ÇIKTILARI

- **Bütün öğrenciler:** Tarihsel soruların bazılarının aynı zamanda tarihsel sorunlar olduğunu öğreneceklerdir.
- **Birçok öğrenci:** Tarihsel soruna yaratıcı problem çözme tekniği ile çözüm arayacaklardır.
- **Bazı öğrenciler:** Tarihsel sorun için yaratıcı çözümler önereceklerdir.

Sınıf: 9

Derse Hazırlık/Malzemeler:

Öngörülen Süre: 40' + 40'

Derse başlamadan önce projeksiyon cihazı ve bilgisayarını hazırlayınız.
I. Dünya Savaşı hakkında bilgi içeren kâğıtları öğrenci sayısı kadar çoğaltınız.
Çalışma kâğıdını öğrenci sayısı kadar çoğaltınız.

Anahtar Soru:

Tarihsel sorular yaratıcı tarihsel düşünme becerisini nasıl besler?

Dersin Amacı:

Tarihsel sorular sorabilme, soruları sorun olarak tanımlayabilme, onlara çözüm önerebilme.

İlişkili Kazanım:

Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'nda yenilmesinin yakın ve uzak

sonuçlarını ifade eder.

Yaratıcı Problem Çözme Formu

Sorunun çözümünde Hermann'ın yaratıcı problem çözme modeli ile öğretmen süreci yönetiniz. Buna göre Hermann Modeli'ndeki aşağıdaki yolları izleyiniz:

1. Öğrenciler kâşif gibi hissettirilir: Bir kâşif gibi düşünerek tarihsel sorunun tam olarak ne olduğunu ortaya koymalarına yardımcı olunur.

2. Öğrenciler dedektif gibi hissettirilir: Dedektif gibi tarihsel sorunu bütün yönleriyle ve detayları ile ele almalarına yardımcı olunur.

3. Öğrenciler mühendis gibi hissettirilir: Öğrencilerin tarihsel sorunla ilgili mühendis gibi fikirler geliştirmelerine, ham fikirleri pratik hale getirmelerine, optimum çözümler önermelerine ortam hazırlanır.

4. Öğrenciler sanatçı gibi hissettirilir: Öğrenciler tarihsel sorun için bir sanatçı gibi alternatif bakış açıları üretirler. Ortaya atılan ilk fikirler çoğu zaman çözüm üretmez, saçma gibi gözükse de çok sayıda fikir üretilmesi gerekir.

5. Öğrenciler yargıç (hukukçu) gibi hissettirilir: Öğrencilerin, tarihsel sorun için çözüm olarak ürettikleri fikirlerden bir yargıç gibi en doğru olanı seçmelerine yardımcı olunur.

6. Öğrenciler prodüktör (yapımcı-üretimci) gibi hissettirilir: Çözümün uygulanabilirliğini tartışılar mümkünse denemeler gerçekleştirirler. Taktik planlama yaparlar.

Veri Toplama Süreci

Nitel araştırmalarda çok miktarlarda veri toplanmasından dolayı, verilerin düzenlenmesi büyük önem arz eder (Creswell, 2017:308). Bu anlamda kullanılması planlanan ve kullanılan materyaller türlerine göre düzenlenerek, gerek duyulan verilerin kopyaları alınmıştır. Ayrıca bütün veri seti daha kolay analiz edilebilmesi için araştırmacı tarafından yazıya dökülerek kayıt altına alınmıştır. Daha sonra verilerin genel anlamda keşfedilmesini sağlamak için, verilerden genel bir anlam çıkarılmaya çalışılmış, bu esnada ortaya çıkan düşünceler not alınmış, verilerin organizasyonu ile yeterliliği üzerinde fikir yürütülmüş ve bu esnada öğretmenin yazılı görüşlerinin de alınmasına karar verilmiş ve bu uygulama sonunda gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2017). Tarihsel sorulardan faydalanma uygulaması 19.03.2019 tarihinde 4 ders saatinde gerçekleştirilmiştir.

Tarihsel sorulardan yararlanma uygulamasında öğrencilere tarihte büyük sorular olarak nitelendirilen soru örnekleri sunulmuştur. Bu sorular çerçevesinde tartışmalar yapılmış ve yanıtlanmaya çalışılmıştır.

1. Osmanlı Devleti 18.yy başlarından itibaren savaşlarda neden yenilmeye başladı?
2. Osmanlı Devleti modernleşmeye neden ihtiyaç duydu?
3. Osmanlı Devleti gerçekten geriledi mi?
4. Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşı'na katılmayabilir miydi?
5. Çanakkale'de düşmana geçit verilmemesine rağmen, İttifak Devletleri İstanbul'u nasıl işgal etti?
6. Kardeş katlini getiren kanun ve bu kanuna cevaz veren fetva doğru muydu?

7. II. Viyana Kuşatmasından sonra Merzifonlu Kara Mustafa Paşa'nın idam edilmesi doğru muydu?

Ardından birlikte tespit edilen tarihsel sorulardan birini seçerek kendilerinin cevaplandırmaları ve yorumlarını yaparak konuyu yeniden ele almaları istenmiştir. Öğrenciler konuyu seçerken beyin fırtınası tekniğini kullanmışlar ve 4 numaralı soruyu yani “Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşı'na katılmayabilir miydi?” sorusunu tartışmayı seçmişlerdir. Sorunun çözümünde öğretmen yaratıcı drama tekniği ve Hermann'ın yaratıcı problem çözme modelinden yararlanarak süreci yönetmiştir. Buna göre Hermann Modeli'ndeki Ek 4b'de yer alan yollar izlenmiştir.

Uygulama sonrasında öğrencilerin kâğıtları kodlanmış ve böylece onlara atıfta bulunarak söz etme imkânı sağlanmıştır. Örneğin; TS-Ö1, TS-Ö5, TS-Ö17 gibi. Açılımı aşağıdaki şekildedir:

Öğrencilerin çalışmaları ve oluşturdukları metinler üzerinde yapılan içerik analizinde yoğunlaştıkları temalar ve alt temalar tespit edilmiş ve bunların analizleri yapılmıştır. Buna göre; tarihsel sorunun tespiti, tarihsel sorunun analizi ve çözüm temaları alt temalarla beraber incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizinde bilgisayar programlarından yararlanmanın süreçleri kolaylaştıracağı malumdur. Creswell (2017), nitel bilgisayar programlarının araştırmacının yerine tabii ki veri analiz yapmayacağını ancak sunduğu imkânlarla veriyi analiz etmeyi kolaylaştıracağını söylemektedir. Bu doğrultuda istifade etmek üzere verilerin bir kısmı ofis programları yardımı ile büyük bir kısmı ise MAXQDA 2018 yardımı ile analiz edilmiştir.

Nitel araştırmaların çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik özelliklerinden ötürü her nitel araştırma farklı birtakım özelliklere sahiptir ve bu nedenle nitel veri analizi yöntemleri araştırmalara göre farklılaşabilir. Şimşek ve Yıldırım'ın (2005), Strauss'tan (1987) aktardığına göre nitel araştırmalarda veri analiz yöntemlerinde standartlaşmadan söz etmek mümkün değildir. Böyle bir şeye girişilmesi araştırmanın sınırlandırılmasına yol açacaktır. Benzer bir şekilde Creswell (2017) bu sürece ait pek çok ilkenin varlığından söz etmek mümkün olsa da bu sürecin nihayetinde eklektik bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşımlardan yola çıkılarak her bir nitel araştırmanın, kendi nev-i şahsına münhasır bir nitel analiz yöntemi ortaya çıkaracağı rahatlıkla ileri sürülebilir. Bu anlamda bu araştırmanın da kendi doğasına uygun yöntemi ve analiz yolu doğal olarak oluşmuştur.

Diğer taraftan araştırma süreci genel olarak nitel araştırmanın da doğasına uygun şekilde işlemiştir. Yani veriler, veri toplama araçlarıyla toplanmış, veriler araştırmacı tarafından analize hazır hale getirilmiş, veri seti baştan sona okunarak araştırma raporunda kullanılacak betimlemelere göre kodlanmıştır. Bu süreç bazen eş zamanlı olarak seyretmiştir. Veri analizleri yapılırken bir yandan veri toplama süreci devam etmiştir. Bu süreçlerle ilgili olarak eylem araştırmasının doğası gereği olan döngüsellikten söz etmek mümkündür (Creswell, 2017).

Verilerin analiz tekniği noktasında bu araştırmada veriler, içerik analizi gibi yorumsal

analiz teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Nihayetinde nitel araştırma temel bilgi kategorilerini kapsayan durum veya temalara uyan bir betimlemeye dair kişisel değerlendirmelerin yapıldığı “yorumlayıcı” bir araştırmadır. Aslında bu da daha doğru olan yorum iddiasının değil, araştırmacının kendi bakış açısı üzerinden yorumlamasının ifadesidir (Creswell, 2017). Bu araştırmada verilerin analizi esnasında araştırmacı gerektiği kadar yorumlayıcı bir yaklaşımla çalışmıştır.

İçerik Analizi: İçerik analizi, iletişim boyutlarını analiz ederek ve buradan mevcut olmayan belirli boyutlarıyla sosyal gerçeğe yönelik çıkarım yapmak amacıyla, metinlerin içeriklerini, metni kodlama yani kavramlar oluşturma, kategorilere ayırma yani temalar oluşturma ve böylece metni daha iyi anlayabilme ve yorumlayabilme şeklinde analiz eden ve böylece işleyen bir yöntemdir. Bu noktada içerik analizi yöntemi ile her türlü metni analiz etmek mümkündür (Gökçe, 2006). Bu yaklaşımda oluşturulan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri saptayarak verilerde gizli olan bilgiler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tâbi tutulur. Betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar içerik analizi ile keşfedilebilir. İçerik analizinde izlenen yolu, ilk bakışta ayırd edilemeyen verilerin araştırmacının oluşturduğu kavramlar ve temalar (kategoriler) vasıtasıyla ve bunların yorumlanmasıyla araştırmadan yararlananların anlayabileceği bir biçime getirmek şeklinde açıklamak mümkündür. (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

İçerik analizi yönteminde kullanılacak teknikler metnin içeriğine, niteliğine ve araştırmanın amacına göre değişir. İçerik analizi tekniği olarak genel geçer ve hazır kalıplardan söz etmek mümkün değildir. Bu bağlamda içerik analizi, bütünsel olarak iletişimlerin analizi işini yapmaktadır. Dahası içerik analizinde sürekli farklılaşan, yenilenen ve zenginleşen teknikler söz konusudur. (Bilgin, 2006).

Bu veri analiz yönteminde süreç genel olarak şöyle işler: Önceden de belirtildiği gibi veriler kodlanır, temalar oluşturulur, kodlar ve temalar düzenlenir ve bulgular tanımlanır ve yorumlanır. Yıldırım ve Şimşek’in (2005) Strauss ve Corbin’den (1990) aktardığına göre üç tür kodlama vardır:

- a. Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama.
- b. Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama.
- c. Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama.

Bu araştırmada verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Bu kodlama türünde veriler tümevarımcı bir analize tabi tutulur. Yani belli verilerden genel kodlara veya temalara gidilen bir süreç oluşturulur (Creswell 2017). Genel olarak kodlama sürecinin amacını (Creswell, 2017) şu şekilde tarif etmektedir; “verilerden anlam çıkarmak, onları metin veya görsel parçalara ayırmak, bu parçaları kodlarla etiketlemek, kodlamaların çakışıp çakışmadıklarını veya gereksiz yere kullanılıp kullanılmadıklarını incelemek ve bu kodları geniş temalarla daraltmaktır. Bu nedenle süreç, verilerin az sayıda temayla daraltıldığı tümevarımsal bir süreçtir” (s.315). Bu amacı gerçekleştirmek için analiz edilecek metinler dikkatlice okunur, araştırmanın amacı çerçevesinde önemli boyutlar saptanır. Bu boyutlardan hareketle kodlar oluşturulur.

Kısaca tümevarımcı analizde kodlar verilerden yola çıkılarak üretilir. Dahası tümevarımcı analizde kodlama yardımı ile verilerde saklı kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler görünür hale getirilir. Bu şekilde ortaya çıkarılan kodların süreçte değiştirilmesi ve geliştirilmesi de imkân dahilindedir. Kodlar oluşturulduktan sonra bunların belli kategoriler altında temaların oluşturulması gerekir. Bu yapılırken kodların benzerlikler ve farklılıklar ile aralarındaki ilişkilerden yararlanılır.

Nitel veri analizinin temel unsurlarından birini oluşturan temalar aslında, veri tabanında bir ana fikir oluşturmak üzere bir araya getirilen ve benzerlik gösteren kodlardır. Bu araştırmada da karşılaşılan bir durum olarak temalar genellikle dört grupta araştırmacının karşısına çıkabilir;

“araştırmacıların bulmayı bekledikleri olağan temalar, beklenmedik ve çalışma sırasında ortaya çıkan beklenmeyen temalar, birden çok temayla örtüşen sınıflandırılması zor temalar, veri tabanındaki ana fikirleri ve yan fikirleri temsil eden ana ve yan temalar” (Creswell 2017, s. 321).

Ayrıca Creswell’in (2017:322) veri setinde temayı desteklemeyen ve temayla zıtlık gösteren bilgileri içeren karşıt bulgular şeklinde sözünü ettiği araştırmanın amacını desteklemeyen bulgulara az da olsa rastlanmış ve bunlar da dikkate alınmıştır.

Tema geliştirme sürecinde nihayet daha farklı temaların geliştiremeyeceği, yeni bulgularla ek temalar elde edilemeyeceği noktada yani doyum noktasına gelindiği hissedildiğinde temalarla ilgili çalışmalar tamamlanmıştır (Creswell 2017).

Kısaca veri kodlama farklı adımlardan oluşur. Kesin bir prosedür olmamakla beraber genel önerilerden bahsedilir. Bu bağlamda bütünden bir anlam çıkararak, elde edilen verilerin içerdiği metinlerde aslında bahsedilenin ne olduğu yakalanmaya çalışılmıştır. Kodlama sürecinde kodlama yapılırken yani temalara ilişkin kodlar oluşturulurken uygulamanın amacı, öğrencilerin anlatmaya çalıştıkları, algıları, düşündükleri, tespitleri, süreçler ve stratejiler, ilişki ve sosyal yapı ipuçlarını oluşturmuştur. Daha sonra kodların yardımı ile temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalara dair metinler ve temalar beraber incelenerek birbirini tekrarlayan ya da birbirine yakın temalar ortak başlıklar altında toplanarak temalar daraltılmış ve nihai bulgular oluşmuştur (Creswell 2017).

Araştırmanın bu aşamasında, Creswell’in (2017) önerdiği gibi araştırma süresince toplanan verilerin kodlanma, tema ve betimlemelere göre analizlerini gerçekleştirme ve ortaya çıkan temaların tabakalandırılması yapıldıktan sonra sıra araştırmanın sorusuna cevap olarak beliren bulguların raporlanması işlemine gelmiştir. Bu noktada da bulgular, tablolar ve şekiller yardımıyla sunulmuş ve araştırmanın sorusuna yanıt olarak ortaya çıkan bulguları açıklamak üzere bir anlatı oluşturma çabasına girilmiştir.

Bulgular

Nitel bir araştırmada bulguları sunma ve raporlamanın birincil şekli anlatı tartışmasıdır. Anlatı tartışması nitel bir araştırmada yazarın veri analizinden elde ettiği bulguları detaylı olarak özetlediği yazılı metindir. Bu anlatı için sabit bir format yoktur ve anlatı, bir araştırmadan diğerine değişiklik gösterebilir (Creswell 2017). Bu anlamda araştırmanın bu aşamasında birbirinden bağımsız olarak kurgulanan ve gerçekleştirilen her bir uygulama ile ortaya çıkan bulgular, (öğrencilerin cümleleri olduğu gibi, imlâ vs. düzeltme yapılmaksızın) ayrı başlıklar halinde sunulmuş bu durum da bu araştırma için bulguların raporlanması noktasında anlatı tartışmasının bu araştırmaya özgün tarzını oluşturmuştur.

Yaratıcı Tarihsel Düşünme Becerileri ve Tarihsel Sorular

Sorudan hareketle tarihsel sorunun tespiti

Öğrencilerin oluşturdukları metinler üzerinde yapılan incelemede tarihsel sorunun tespiti noktasında meseleye; devletin genel durum, iç dinamikler ve dış etkiler üzerinden baktıkları görülmüştür.

Devletin genel durumu açısından soruna yaklaşan öğrenciler o dönemde Osmanlı Devleti’nin içinde bulunduğu durumu yansıtmışlardır. Öğrenciler sorunu tespit ederken Osmanlı’nın o dönemde çeşitli boyutları ile ilgili yaptıkları yorumlarda meselâ [TS-Ö33], “Osmanlı Devleti bu dönemde savaştan çıkmış, ekonomik, askeri, siyasi birçok zorluk yaşamıştır” cümlesi benzeri savaş sonundaki ve sonrasındaki durumu üzerinden; yaptıkları tespitlerle Osmanlı Devleti’nin I. Dünya Savaşı’na katılmasının Osmanlı’ya çok büyük sorunlar yaşattığını ortaya koymuşlardır. Böylece geçmiş döneme ait tarihsel meseleleri ve problemleri tanımlayarak, tarihsel sorun analizi becerilerini göstermişlerdir.

İç dinamikler açısından noktasında öğrenci ifadelerine bakıldığında; [TS-Ö2], “Çok uluslu yapısı nedeniyle başka devletlerin azınlıklarına yaptığı baskılar içi sorunlara neden olmuştur” cümlesiyle azınlıkların durumu, [TS-Ö14], “Ekonomik vs. durumumuz zaten iyi değildi, Osmanlı devletinin yenik ayrılması daha da işleri zorlaştırdı” cümlesiyle ekonomik durum, [TS-Ö6], “Çanakkale cephesi dışında tüm cephelerden mağlup çıkmıştır ve siyasi olarak zaten çökmüş olan Osmanlı, savaştan iyice dağılarak çıktı” cümlesiyle siyasi-askerî durum gibi meseleyi Osmanlı’nın iç sorunları ve iç dinamikleri üzerinden ele alarak durum tespitleri yaptıkları görülmektedir.

Dış etkiler açısından öğrenciler soruna yaklaşımlarını genelde Osmanlı Devleti’nin savaşa katılmak zorunda olduğu gerçeğini ortaya koyarak belirtmişlerdir. Öğrenciler [TS-Ö21]’in “Bence her şekilde katılmak zorundaydı. Çünkü jeopolitik açıdan öyle bir konumdaydı ki her şekilde zaten savaşa dahil olacaktı” ifadesinde olduğu gibi bu durumu o dönemim uluslar arası siyasetinin ve Osmanlı’nın jeopolitik konumunun kaçınılmaz bir sonucu olarak düşünmüşlerdir. Bu kaçınılmaz durumun nihayetinde [TS-Ö1]’in “Yavuz ve midilli adında aslında Almanların kontrolünde olan iki gemi Rusya’yı bombaladığında Osmanlı zorla savaşa girdi ve tahmin edilebileceği üzerine yenik çıktı” şeklindeki ifadelerle öğrenciler, Osmanlı’nın bir oldu-bitti ile karşı karşıya bırakılmış olması durumuna vurgu yapmışlardır.

Görüldüğü üzere öğrenciler, Osmanlı Devleti’nin ekonomik, siyasi-askeri vb. açılardan zor durumda olduğunu ancak buna rağmen I. Dünya Savaşı’na katılmak zorunda olduğunu belirtmektedirler.

Tarihsel sorun olarak tespit edilen durumun analizi

Sonuçları üzerinden (Siyasî, ekonomik, sosyal-kültürel, küresel-politik)

Sorunun analizinde öğrencilerin sorunu; sonuçları ve bugüne etkisi üzerinden ele aldıkları görülmektedir. Hem sonuçları üzerinden hem de bugüne etkisi üzerinden öğrencilerin analizlerini şu başlıklarla toplamak imkân dahilindedir: siyasî, ekonomik, sosyo-kültürel ve küresel-politik bakış açıları.

Siyasî sonuçları yönüyle meseleyi ele alan öğrenciler siyasî sonuçlardan özellikle toprak kaybı; şu an Türkiye ile komşu olan alanlardaki birçok yerin kaybedilmesi ve I. Dünya Savaşı’ndan sonra bir biri ardına devam eden olayların neticesi olarak yönetim şeklinin değişmesi üzerinde durmuşlardır. [TS-Ö13]’ün “Yönetim şekli değişti. Milli mücadele ile yeni bir devlet ortaya çıkmıştır. Arap Yarımadası’nda Suriye ve Irak gibi oldukça önemli yerlerin kaybedilmiştir. Ayrıca Ege Adaları ve Batum da kaybedilmiştir” cümlesi öğrencilerin bu husustaki genel eğilimi yansıtmaktadır.

Ekonomik sonuçları yönüyle meseleye yaklaşan örneklerle bakıldığında [TS-Ö32]'ün “Suriye, Irak, Batum vb. gibi yerler kaybedildiğinden yeraltı zenginliğimiz de azalmıştı” cümlesinde olduğu gibi savaşın ekonomik sonuçları yönüyle öğrenciler, savaşta kaybedilen topraklarla beraber kaybedilen yerlerdeki petrol yataklarının ve yer altı zenginliklerinin de kaybedilmiş olmasına değinmektedirler.

Sosyal-kültürel sonuçları yönüyle soruna bakan öğrenciler pek tabii bir tepkiyle Osmanlı Devleti'nin yıkılmasının dolaylı bir sonucu olarak modern Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğunu ve böylece yapılan reformların da savaşın dolaylı bir sonucu olduğunu belirtmektedirler. [TS-Ö18]'in “Bir yandan yerli bir devlet kurulduğu için yeni bir yönetim sistemi yani cumhuriyet ile yönetime geçilmiştir. Kılık kıyafetimiz daha modernleşmiştir. Batı etkisinde olan bir Türkiye olmaya başlamışızdır” ifadesi ve benzer ifadelerde görüldüğü üzere; yaşam tarzı-Batılılaşma, kıyafet, takvim, ölçü birimleri, yazı-alfabe alanlardan sosyo-kültürel açıdan olan değişikliklere öğrencilerin çokça vurgu yaptıkları tespit görülmektedir.

Küresel-politik yönüyle ise [TS-Ö32]'nin “Türkiye Cumhuriyeti dışında da birkaç devlet kurulmuştur” ifadesin gibi benzer ifadelerde Osmanlı Devleti'nin yıkılmasıyla onun yer aldığı coğrafyada kurulan devletlerden bahsetmesi savaşın küresel sonuçlarına yapılan vurgu olarak ele alınmalıdır.

Bugüne genel etkisi üzerinden (Siyasî-askerî, ekonomik, sosyal-kültürel, küresel-politik)

Siyasî-askerî yönü itibarıyla bakıldığında öğrenciler I. Dünya Savaşı ve sonrasında yaşanan toprak kayıplarının bugünün Türkiye'sine etkilerinden bahsetmişlerdir. Özellikle güncel olması bakımından Türkiye'nin güney sınırlarındaki hareketliliği bu kayıplara bağlamışlardır. Ayrıca Yunanistan'a yaşanan kayıplar ve Ege Adalarının devredilmesi hususunu da sorun olarak ortaya koymuşlardır. Bu meseleleri öğrenciler güncel olarak özel çevrelerinden duyma ihtimalleri yüksek olmakla birlikte geçmişle bu bağlantıyı kurmuş olmaları önemlidir. Bu noktada başlıca Irak'ın kaybını genel olarak terör özelde PKK terörü ile “Bugün Irak topraklarının kaybedilmesinden dolayı Pkk'nın ortaya çıkması ve orada yaşadığımız sorunlar bize etki etmektedir. Çünkü onlar ile savaşırken asker ve silah harcıyoruz” [TS-Ö14], Suriye'nin kaybını mülteci sorunu ve orada düzenlenen harekâtlar ve bu harekâtlardaki asker ve ekonomik kayıplar ile “Bir sürü noktada toprak kaybedilmesi, mesela Suriye'nin kaybedilmiş olmasa Afrin harekâtı gibi birçok harekâtı yapmamamıza gerek kalmazdı” [TS-Ö1], Ege Adaları ve Yunanistan sınırında yaşananları da Batı dünyası ile ilgili ilişkilere sorun olarak yansımaları üzerinden, “Ege adalarını Yunanistan'a bıraktığımızdan beri adalar yüzünden iki devlet hep karşı karşıya gelmekte güç gösterisi yapmaktadır. Filistin, Suriye, Irak gibi yerlerde karışıklıklar terör grupları vs. sınır güvenliğimiz tehdit etmektedir” [TS-Ö32] gibi çok isabetli bir şekilde değerlendirmişlerdir.

Ekonomik yönüyle öğrenciler, I. Dünya Savaşı'nın Türkiye açısından ekonomik anlamda en genel sonucu olarak [TS-Ö28]'in “Petrol bölgelerini kaybettiğimizden ekonomimiz daha iyi olabilecekken daha kötü durumdadır ve ithal ettiğimizden, fiyatlar ülke içinde daha yüksektir” ifadesinde görüldüğü üzere petrol kaynaklarının kaybedilmesi olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde daha özele inerek, Musul-Kerkük'ün ve Arap Yarımadası'nın kaybedilmesi ile petrol kaynaklarının kaybedildiğinin ve bu yüzden petrolün ekonomiye büyük bir yük bindirdiğinin ifadesini ortaya koymuşlardır. Ayrıca [TS-Ö26] da “Yunan adaları verilmeseydi şu an ege denizinin hakimiyeti bizde olurdu ve turizm daha da ilerlerdi” cümlesiyle Ege Adalarının turizm açısından ekonomik değerine vurgu yapmıştır.

Sosyal-kültürel yönüyle öğrencilerden [TS-Ö1]'in “...o coğrafyada yaşanan problemleri dert etmemize ‘o kadar da’ gerek kalmazdı” ifadesinde Savaş'ın sonuçlarının günümüze sosyo-kültürel etkilerini coğrafya ve kaderdaşlık üzerinden bir okumaya rastlamakla beraber, [TS-Ö3]'ün, “Suriye göçmenleriyle uğraşmak zorunda kalmazdık” ifadesinde olduğu gibi bugün yaşanan

Suriyeli mülteci krizi üzerinden de okumalara da rastlanmaktadır. Ancak bu alanda tespitlerin daha çok Cumhuriyet Dönemi ile beraber yapılan reformlar özellikle de yazı ve dile ile ilgili olan reformlara atıf çok olmuştur. Bazı öğrenciler alfabe değişikliğinin okuma-yazmayı kolaylaştırdığı ve okuma-yazma oranını arttırdığı yönüyle örneğin, “Alfabemiz değiştiği için okuma-yazmamız kolaylaştı. Kılık-kıyafetimiz değiştiği için , yurt dışında bize karşı olan önyargı azaldı” [TS-Ö2], bazı öğrenciler de alfabe değişikliği ile geçmişle kültürel bağların kopması gibi bir durumun yaşandığını ifade ettiler. Örneğin, “Yeni inkılaplar kabul ettiğimiz için insanların düşünce yapısı da gelişti ve insanlar daha geniş açıdan bakmaya başladılar. Fakat alfabe değişikliği sebebiyle eskiden çıkarılan ve çok bilinen tarihi eserleri okuyamıyoruz” [TS-Ö11]. Yazı konusunda bir öğrenci de [TS-Ö18], yabancı dil öğrenme üzerinden ilgi kurmuştur: “Alfabenin latin alfabesi olması diğer yabancı dilleri daha kolay öğrenmemize yardımcı olmuştur”. Öğrencilerin ayrıca takvim, kadın hakları, kılık-kıyafet vurguları da olmuştur.

Küresel-politik yönüyle çalışma grubundaki öğrencilerin metinlerinde yapılan analizlerde Savaş’ın bugün için bazı küresel-politik sonuçları olduklarını da belirtmişlerdir. Küresel-politik başlıkta [TS-Ö30] “Ortadoğu’nun birçok ülkenin hedefinde olması ve sürekli bir savaş ve kargaşa olması da bugüne ulaşan bir sorun. Eğer Ortadoğu bizde olsaydı bu sorunlar yaşanmazdı” ifadesiyle Ortadoğu Bölgesi için genel bir sorundan bahsetmektedir. [TS-Ö21] de “İtilaf devletleriyle aramız çok iyi olmadığından Avrupa Birliği’nde az söz alabiliyoruz” ifadesiyle mağlubiyetin bugün Avrupa Birliği ilişkilerine de yansıdığı şeklinde bir bakış açısını ortaya koymaktadır.

Bu uygulamada yer alan çalışma grubundaki öğrencilerin tarihsel sorunun analizi ile ilgili bugüne etkisi üzerinden değerlendirmelerinde Tablo 1’de görüldüğü üzere 28 öğrenciden 27’si siyasi-askerî yönüyle, 21 öğrenci ekonomik yönüyle, 14’ü sosyal-kültürel yönüyle, 8’i de küresel-politik yönüyle, oransal olarak da Şekil 1’deki gibi % 96,4’ü siyasi-askerî yönüyle, % 75’i ekonomik yönüyle, % 50’si sosyal-kültürel yönüyle, % 28,6’sı da küresel-politik yönüyle değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Tablo 1: Bugüne etkisi üzerinden (Kodlu belgeler)

	Frekans	Yüzde	Yüzde (geçerli)
Siyasi-askerî yönüyle	27	96,43	96,43
Ekonomik yönüyle	21	75,00	75,00
Sosyal-kültürel yönüyle	14	50,00	50,00
Küresel-politik yönüyle	8	28,57	28,57
Kodlanmış BELGELER	28	100,00	100,00
Kodlanmamış BELGELER	0	0,00	-
ANALİZ EDİLEN BELGELER	28	100,00	-

Şekil 2: Bugüne etkisi üzerinden (Kodlu belgeler)

Ayrıca Tablo 2’de görüldüğü gibi siyasi-askerî yönüne toplam 36 kez, , ekonomik yönüne 22 kez , sosyal-kültürel yönüne 15, küresel-politik yönüne de sekiz kez toplamda 81 kez değinilmiştir.

Tablo 2: Bugüne etkisi üzerinden (Kodlu bölümler)

	Frekans	Yüzde
Siyasî-askerî yönüyle	36	44,44
Ekonomik yönüyle	22	27,16
Sosyal-kültürel yönüyle	15	18,52
Küresel-politik yönüyle	8	9,88
TOPLAM	81	100,00

Tarihsel sorunun yol açtığı güncel sorun

Yönerge gereği bu aşamada uygulama esnasında bahsedilen tarihsel sorunun yani I. Dünya Savaşı’nın sonuçlarının bugün için doğurduğu sonuçlardan en büyüğü hangisidir sorusuna öğrencilerin cevapları aranmıştır.

Öğrenciler tarafından tespit edilen güncel sorun ve bu sorunun gerekçelendirilmesi

Toprak kaybı

Öğrencilerden ikisi genel anlamda toprak kaybını en büyük sorun olarak göstermişlerdir. Bunlardan [TS-Ö27], “Osmanlı devletinin savaşı kaybetmesinin sonucundan kaynaklanan en büyük sorun bence toprakların kaybedilmesidir” demiştir.

Gerekçe olarak da [TS-Ö27] “Irak topraklarının kaybedilmesi ile terörist saldırıları ortaya çıkmış ve petrol rezervleri kaybedilmiştir. Suriye topraklarının kaybedilmesi ile mülteci sorunu ortaya çıkmıştır” cümlesiyle bugün yaşanan ekonomik, siyasi sorunlar ve küresel sorunları ifade etmiştir.

Ortadoğu’nun kaybı

Çalışma grubundaki öğrencilerden [TS-Ö6], “Türkiye için Suriye ve Ortadoğu topraklarının kaybedilişi en büyük sorun” ifadesiyle tarihsel sorunun yol açtığı güncel sorun olarak Ortadoğu topraklarının kaybı olarak belirlemiştir. Bunun gerekçesi olarak da “Türkiye’nin en büyük sorunu sınır güvenliği ve terördür. 1980’lerden beri PKK ve son yıllarda IŞİD-YPG gibi terör örgütleri, Türkiye’nin aynı zamanda ekonomisine de zarar vermektedir. Mülteci krizi, Türkiye ekonomisini aşırı sarmış ve toplumsal olayları da arttırmıştır” ifadesinde görüldüğü üzere o bölgede Türkiye olarak yaşanan sorunların hemen hepsini sıralayarak yapmaktadır:

Suriye’nin kaybı

Çalışma grubundaki öğrencilerin çoğu, I. Dünya Savaşı sonrasında Suriye topraklarının kaybedilmesinin bugünü etkileyen en büyük sorun olarak ele almışlardır. Bunu gerekçelendirirken de bugün yaşanan Suriye iç savaşı ve Suriye krizinin gerek askerî, gerek ekonomik, gerekse insan hareketliliği üzerinden Türkiye’yi, etkilemiş olmasını göstermektedirler. Bu sorunun gerçek anlamda ve taze yaşanan bir sorun olmasının öğrencilerin görüşlerini etkilediği görülmektedir. Bu da postmodern tarih yazıcılığı anlayışındaki tarihi malzemenin bitimsiz bir şekilde yorumlanıp, tarihin her seferinde yeniden yazılabileceği anlayışını desteklemektedir.

Bu durumu örnekte görebilmek mümkündür, “Osmanlı’nın savaşa girip kaybetmesinin sonucunda bugünü etkileyen sorunlardan en önemlisi Suriye’nin bizim elimizde olmamasından dolayı oluşan Suriye sorunu” [TS-Ö30]. Öğrenci “Osmanlı’dan ayrılan Suriye Devleti bugün büyük devletlerin baskısı ve saldırısı altında. Çeşitli terör örgütleri aracılığıyla Suriye’yi bölüp iç savaş

çıkararak devletlerin amacı Suriye’yi egemenlikleri altına almak. Suriye’deki savaşlar ülkemizin güney doğusundaki sınır bölgeleri için tehlike arz ediyor. Devletimizin sınır güvenliği için o bölgeye hareketler düzenliyor. Bu da günümüze gelen en önemli sorun” cümlesiyle de gerekçelerini belirtmektedir.

Irak’ın kaybı

Çalışma grubundaki öğrencilerden bazıları da en büyük güncele yansıyan sorun olarak da [TS-Ö20]’nin “Irak topraklarının kaybedilip Pkk terör örgütünün ortaya çıkması” ifadesinde olduğu gibi Irak’ın kaybını yazmışlar ve bunu da yine [TS-Ö20]’ün “PKK örgütü ülkedeki insanların ırksal vicdanlarını kullandı. Bizi birbirimize böldürüyor. Ve devletde buna tepki olarak PKK ile savaşıyor. Bunun sonucunda askerimiz ölüyor ve her gün şehit veriyoruz. Aynı zamanda insanlar birbirini Türk ve Kürt diye ırkçı kavramlarla ayırıyor. Ve her iki toplumda birbirine karşı nefretle hareket ediyor. Buda ülke içinde bir kutuplaşma meydana getiriyor” cümlesinde olduğu gibi sınır güvenliği, terör olayları, PKK terörü, iç güvenlik sorunları ile gerekçelendirmişlerdir:

Musul ve Kerkük’ün kaybı

Öğrencilerin bir kısmı da [TS-Ö15]’in “Musul-kerküğü kaybetmemiz...” ifadesinde olduğu gibi Musul-Kerkük özelinde ama genel olarak da petrol ve diğer yeraltı zenginlikleri olan bölgelerin kaybedilmesinin bugünkü ülke ekonomisini doğrudan etkilediğini belirterek en büyük güncel sorun olarak bu toprakların kaybını göstermişlerdir. Gerekçesini de “Eğer elimizdeki toprakları kaybetmeseydik şuan uğraşılacak problemlerin hiçbiri olmazdı. Musul-Kerkük gitmeseydi hem petrol yatakları gitmezdi ve fiyatlar düşerdi. Hem de bugün ordaki savaşla uğraşmak zorunda kalmazdık. Maddi ve manevi zarar olmazdı. Mülteci sorunu olmazdı” ifadesiyle tarihi bağlar, terör sorunu ve ekonomik zenginlikle açıklamaktadır.

Öğrencilerin, Osmanlı Devleti’nin I. Dünya Savaşı’na katılması ile yaşadığı büyük tarihsel sorunun yol açtığı güncel sorun bağlamında bugün Türkiye Cumhuriyeti’nin yaşadığı güncel sorunlar üzerinden ele almaları ve tespitler yapmaları gayet tabii ve beklenen bir sonuçtur. Bu da uygulamanın bu safhasının değerlendirilmesinde öğrencilerin sorun analiz noktasındaki başarılarını göstermektedir. Bunun da güncel bir sorunun tarihsel arka planını belirleme becerisi hususunda tebarüz ettiği gözlemlenmiştir.

Uygulamada istifade edilen yaratıcı düşünme tekniği olan yaratıcı problem çözme tekniğinin buraya kadar doğru bir şekilde işlediğine işaretler. Bundan sonraki aşamada öğrencilerin çözüme yaklaşım tarzları belirmiş ve içerik analiziyle bu tarzlar kategorize edilmiştir.

Çözüm

Çalışma grubundaki öğrencilerin metinlerinden hareketle ortaya çıkan tarihsel sorunun yol açtığı güncel sorunla ilgili tespitlerinden sonra onların yönergede belirtildiği üzere belli mesleklerin işleyiş tarzındaki mantık ile hareket ederek ortaya koydukları çözüm önerileri ve çözümünü çeşitlendirmeleri aranmış, yine öğrenci metinlerinden hareketle üç tarz karar şekliyle hareket ettikleri tespit edilmiştir. Bu soruna özel olarak yapılan çalışma neticesinde şu üç tarz kara çeşidinden bahsetmek mümkün olmuştur:

1. Onaylayıcı karar
2. Empatik karar
3. Aykırı karar

Bu karar tarzlarının her biriyle ilgili yapılan incelemede de yönergenin doğrultusunda öğrencilerin her biri için aynı yolu işlettikleri görülmüştür:

1. Çözüm önerisi

2. Önerileri çeşitlendirme

3. Temel stratejiyi belirleme.

Böylece bu uygulama ile pek tabii olarak bu uygulamaya mahsus ancak örnek olabilecek öğrencilerin karar alma biçimleri ile ilgili bir fikrin ortaya çıktığı görülmüştür. Bundan sonraki bölümde bu kararları ve bunların örneklerini görmek mümkündür.

Onaylayıcı karar

Araştırmacı tarafından onaylayıcı karar ismiyle kategorize edilen bu karar biçiminde öğrenciler I. Dünya Savaşı'na girerken Osmanlı Devleti'nin genel tutumunu doğru bulmuşlar, savaşa girmenin ve Almanya'nın yanında bu şekilde girmenin doğru olduğunu ifade etmişler, kısacası o günkü kararları onaylamışlardır. Bu karar biçimi ile ilgili bakıldığında [TS-Ö14]'ün "Ben yine Almanya'nın yanında savaşa girerdim. Çünkü eninde sonunda savaş bizi bir yerden etkileyecekti belki savaşa katılmayıp savaş sırasında üstünlük elde edebilirdim. Ama bu bana pek olağan gelmiyor. İngiltere'nin yanında zorlayarak katılsaydı katılmak için büyük ihtimalle topraklarından vermesi gerekcekti ve savaş sonunda İngiltere'nin sömürgesi haline gelmesi olasıydı" cümlesinde beliren örnek karara ortaya çıkmaktadır.

Çözüm önerileri

Bu aşamada onaylayıcı karar biçimini kullanan öğrencilerin [TS-Ö14]'ün "Ben savaşa katıldığım zaman sınırlarıma daha ağırlık verirdim. Herkesin askere katılmasında geç kalınmış. Halifelik gücümü kullanarak asker sayımı çoğaltırdım. Amerika'yı yanıma çekmeye çalışırdım" cümlesinde görüldüğü gibi çözüm önerilerini ortaya koydukları görülmektedir.

Önerileri çeşitlendirme

Bu aşamada öğrencilerin [TS-Ö14]'ün "Bu sorunun ortaya çıkmaması için önceliğim halifeliğimin etkisiyle Müslümanları toplamak ve Amerika'yı yanıma çekmek" cümlesi ve benzer örneklerde de görüldüğü gibi çözüm önerilerini çeşitlendirdikleri görülmektedir.

Temel stratejiyi belirleme

Bu aşamada ve nihayetinde öğrenciler [TS-Ö14]'ün "Halifeliğimi kullanırdım. İlk hamlem bu olurdu. Çünkü savaşın seyri dini gerek asker gücü gerek her şeyini değiştirir ve üstünlüğü bizim tarafımıza çekerdim" ifadesinde olduğu üzere yapılacak iş ve strateji ile ilgili bir eylem, bir anayol belirledikleri görülmektedir.

Empatik karar

Araştırmacı tarafından empatik karar ismiyle kategorize edilen karar biçiminde öğrenciler I. Dünya Savaşı'na girerken Osmanlı Devleti'nin genel tutumunu doğru bulmamakla beraber, içinde bulunulan şartlar sebebiyle durumu anladıklarını belirtmişler ve fakat farklı seçenekleri zorlamak gerektiğine vurgu yapmışlar bununla ilgili kendi izleyecekleri yolları da ortaya koymuşlardır. Kısacası kendilerini karar vericilerin yerine koyarak mecburiyetlerini anladıkları noktasında soruna o günün şartları içinde empatik bakmışlardır. Bu da öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinden empati becerisinin bu yolla kazanılabileceğine bir işaret olarak kabul edilmelidir. Meselâ [TS-Ö21]'in "Savaşa yine katılırdım. Çünkü ilk adımda dediğim gibi bulunduğu coğrafyadan dolayı her şekilde katılmak zorundaydı. Fakat Almanların yanında değil de İngiltere'nin yanında katılmaya çalışırdım. İngiltere'yi ikna etmek için halifeliği kullanırdım. Çünkü Osmanlı'nın güçlü yanlarından biri bu. Bir diğeri çok fazla genç nüfusa sahip olması. Bu şekilde İngiltere'nin yanına geçerdim. Ve her şekilde savaş kazanmaya çalışırdım" cümlesi, karar biçimi ile ilgili açık bir fikir vermektedir.

Çözüm önerileri

Bu aşamada empatik karar biçimini kullanan öğrencilerin [TS-Ö21]'in “Bu sorunun ortaya çıkmaması için toprakları kaybetmemeye çalıştım. Daha farklı taktikler denerdim ama yine de kaybetmezdim. Gerekirse halifelik gücünü kullanıp ordaki insanlarla birlik kurardım. Ve toprakları daha iyi savunur daha çok asker yollamaya çalıştım” cümlesi ve benzer örneklerde de görüldüğü gibi çözüm önerilerini ortaya koydukları görülmektedir.

Önerileri çeşitlendirme

Bu aşamada öğrencilerin [TS-Ö21]'in “Öncelik olarak Musul'a daha çok asker yollardım. Ve ikinci olarak ittifak devletlerinden daha çok asker yardımı isterdim” ifadesinde ve benzer örneklerde çözüm önerilerini çeşitlendirdikleri görülmektedir.

Temel stratejiyi belirleme

Bu aşamada ve nihayetinde [TS-Ö21]'in “Bu sorunu en başından çözmek için ilk olarak yapacağımız şey Musul'u savunmak için daha çok asker yollamak olurdu” ifadesinde olduğu gibi öğrenciler, yapılacak iş ve strateji ile ilgili bir eylem, bir anayol belirledikleri görülmektedir.

Aykırı karar

Araştırmacı tarafından aykırı karar ismiyle kategorize edilen karar biçiminde öğrenciler I. Dünya Savaşı'na girerken Osmanlı Devleti'nin genel tutumunu doğru bulmamış, o dönemde alınan kararlara aykırı olarak farklı seçenekler bulmak gerektiği düşüncesine vurgu yapmışlar bununla ilgili kendi izleyecekleri yolları da ortaya koymuşlardır. Kısacası kendilerini karar vericilerin kararlarını doğru bulmayarak, o kararlara aykırı kararlar üzerinden meseleyi incelemişlerdir. Meselâ, [TS-Ö2]'nin “Bana göre Osmanlı Devleti savaşa katılmayabilirdi. Yabancı devletlerin savaşta olması nedeniyle azınlıklardan kaynaklanan sorunları düzeltirdi. Daha sonra ekonomisini toparlayarak güçlenebilirdi. Savaşın sonunda ülkenin işgal edilmemesi için önlemler almalıydı” ifadesinde olduğu gibi. Bu da bu karar biçimin tercih eden öğrencilerin, üst düzey düşünme becerilerinden sayılan karar verme becerisi ile ilgili olarak yaratıcı bir yaklaşım geliştirdiklerini göstermektedir.

Çözüm önerileri

Bu aşamada aykırı karar biçimini kullanan [TS-Ö2]'nin “Suriye, Irak topraklarını elde tutmak için ekonomisini zayıflatan kapitülasyonları kaldırmaya çalıştım. Arap Yarımadasının ilgisini çekmek için halifelik gücümü kullandım” cümlesindeki kararı ve benzer örneklerde de görüldüğü gibi çözüm önerilerini ortaya koydukları görülmektedir.

Önerileri çeşitlendirme

Bu aşamada [TS-Ö2]'nin “Ülkenin parçalanmaması için İngiltere'nin gücünü zayıflatmaya çalıştım” ifadesi ve benzer örneklerde de görüldüğü gibi çözüm önerilerini çeşitlendirdikleri görülmektedir.

Temel stratejiyi belirleme

Bu aşamada ve nihayetinde öğrenciler [TS-Ö2]' “Yapacağım ilk şey İngiltere'nin sömürgelerini halifelikle etkilemek olurdu” cümlesindeki gibi, yapılacak iş ve strateji ile ilgili bir eylem, bir anayol belirledikleri görülmektedir.

Tablo 3'de de görüldüğü üzere çalışma grubunda olup bu uygulamaya katılan 28 öğrencinin 13'ü aykırı karar, 10'u empatik karar, 5'i de onaylayıcı karar biçimin tercih etmişlerdir. Şekil 2'de görüleceği üzere oransal olarak da öğrencilerin % 46,4'ü aykırı karar biçimini, % 35,7'si empatik karar biçimini ve %17,9'u da onaylayıcı karar biçimini tercih etmişlerdir.

Tablo 3: Çözüme dair karar niteliği (Kodlu belgeler)

	Frekans	Yüzde	Yüzde (geçerli)
Aykırı karar	13	46,43	46,43
Empatik karar	10	35,71	35,71
Onaylayıcı karar	5	17,86	17,86
Kodlanmış BELGELER	28	100,00	100,00
Kodlanmamış BELGELER	0	0,00	-
ANALİZ EDİLEN BELGELER	28	100,00	-

Şekil 3: Çözüme dair karar niteliği (Kodlu belgeler)

Öğretmenin görüşleri

Bu uygulama ile ilgili öğretmenin görüşlerine bakıldığında öğretmen, “Öğrencilerin en zorlandıkları” şeklinde uygulamanın zorluğundan bahsediyor. Ayrıca uygulama süreçleri ile ilgili de öğretmenin yeterliliği, öğrenciyi yönlendirebilme gibi zorluklardan bahisle “Burada öğretmenin hem de uygulama sürecine çok hakim olması gerekiyor. Çünkü adımlar arasında geçişler çok bağlantılı olduğu için öğrenci mühendis gibi anlattığı bir şeyi sanatçı gibi de anlatabiliyor” öğrencilerin çeşitli rolleri yerine getirebildiğini de ifade etmektedir.

Ancak uygulamanın öğrencilerin sorun çözme becerilerine ve tarihsel olayların bütünsel ele alınabilmesine katkısını dile getiriyor: “Bu uygulama sorun çözme becerilerinin artırılmasının yanında tarihi bir olayın bütünsel anlamda incelenmesini de kolaylaştırıyor”. Yine öğrencilerin tarihi yeniden yorumlamalarının onlar için eğlenceli olduğunu: “İşin eğlenceli bölümü tarihe yeniden yön vereceklerini fark etmeleriydi” cümlesiyle vurgulamaktadır.

Bunun yanında öğrencilerin, güncel sorunların geçmişteki olaylarla ilişkisini keşfettiklerini, “Ayrıca bugün bir sorunun temellerinin çok eskilerde olabileceğini gördüler” diyerek ortaya koymaktadır.

Öğretmen görüşlerinin de desteklediği üzere öğrenci metinleri üzerinde yapılan analizlerde bu uygulama süresince çalışma grubundaki öğrencilerin, yer yer ifade edildiği gibi tarihi bakış açılarını göz önünde bulundurma, yani tarihsel kavrama becerilerini, neden-sonuç arasındaki ilişkiyi, kişisel önem ve kişiyi etkileyen fikirleri de göz önünde bulunduracak şekilde çok yönlü analiz etme ve tarihsel iddiaların tartışılması, tarihsel kanıtlara dayalı yorum yapma ve tartışmadan kaçınmama becerilerini yani tarihsel analiz ve yorum becerisini, geçmiş döneme ait tarihsel meseleleri ve problemleri tanımlama ve güncel bir sorunun tarihsel arka planını belirleme becerileri üzerinden tarihsel sorun analizi ve karar verme becerilerini işe koşmayı başaramışlardır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve tartışma

Tarih öğretiminde tarihsel soruları yaratıcı düşünme teknikleri ile ele almanın tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisine etkisine dair uygulama ile;

1. *Tarih öğretiminde tarihsel soruları/sorunları yaratıcı düşünme teknikleri ile ele almanın tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi üzerinde etkili olduğu,*
2. Öğretmenin öğrencilerle beraber kendilerine verilen format üzerinden, yaratıcı düşünme tekniklerinden yaratıcı drama ve yaratıcı problem çözme tekniklerini işletebildikleri,
3. Bu süreçte uygulamayı yürüten öğretmenin de ifade ettiği gibi tarihsel olayı bütünüyle öğrenebildikleri ve tarihi yeniden yorumlayabildikleri için de keyif aldıkları görülmüştür.
4. Tarihsel sorularla yapılan uygulamada sorunun çözümü ile ilgili karar aşamasında öğrencilerden bazıları tarihsel olayla ilgili döneminde verilen kararı doğru bulan kararları tercih etmişlerdir. Bu karar biçimi araştırmacı tarafından **onaylayıcı karar** olarak isimlendirilmiştir.
5. Bazı öğrenciler de kararın neden o şekilde verildiğini anlayabildiklerini, o dönemin şartları o şekilde gerektirdiği için böyle davranmak zorunda olduklarını ama yine de detayda da olsa farklı seçeneklere yönlenebileceğini belirterek kendi seçeneklerini ortaya koymuşlardır. Bu karar biçimi de araştırmacı tarafından **empatik karar** olarak kategorileştirilmiştir. Burada bu uygulamanın tarihsel düşünme becerilerinden empati becerisini de geliştirdiği görülmüştür.
6. Üçüncü ve son grup öğrenci de kararı yanlış bulduklarını ifade etmişler ve temelde farklı seçenek arayışlarına yönelmişler ve ulaştıkları sonucu kendilerince ifade etmişlerdir. Bu karar biçimi de araştırmacı tarafından **aykırı karar** olarak adlandırılmıştır. Bu karar biçiminde öğrencilerin sınırların dışına çıktıkları, mevcut şartları zorladıkları, üst düzey düşünme biçimlerinden ıraksak düşünme biçimini kullandıkları görülmüştür. Aykırı karar biçimi yaratıcı düşünme becerisi ile ortaya çıkan ve aynı zamanda onu da geliştiren bir karar biçimi olmuştur.
7. Yapılan içerik analizinde genel olarak öğrencilerin ‘tarihsel soru’nun içerdiği tarihsel sorun ve bundan kaynaklanan güncel sorunları aşağıdaki çerçevede ele aldıkları ve böylece bir yöntem oluşturdıkları görülmüştür:

I. Sorunun Tespiti

- A. İç Dinamikler Açısından
- B. Uluslar arası İlişkiler Açısından

II. Sorunun Analizi

- A. Sonuçları Üzerinden
 1. Siyasî
 - a. İç Güvenlik
 - b. Dış Güvenlik
 2. Ekonomik
 3. Sosyal
 4. Kültürel
- B. Günümüze Etkisi Üzerinden
 1. Siyasî
 - a. İç güvenlik
 - b. Dışarıda Güvenlik
 2. Ekonomik
 3. Sosyal

-
- 4. Kültürel
 - III. Çözüm-Karar Aşaması
 - A. Onaylayıcı Yaklaşım
 - B. Empatik Yaklaşım
 - C. Aykırı Yaklaşım

Özbağ (2010), “Tarihsel anlamanın bir diğer noktasını ise tarihsel olayların içindeki ana soruyu sorabilmek oluşturmaktadır. Bunun için de çocukların olayın amacını, bakış açısını ya da içinde bulunulan durumu anlayabilmeleri esastır. Burada kilit nokta, öğrencilerin farklı bakış açılarını anlayabilmelerini sağlamaktır. İşte bu noktada tarihsel metni yaratıcı okuma becerileri ile okuyabilmek önem kazanmaktadır.” (s.19) der. Bu anlamda bu uygulamada öğrencilere, Türkiye’de tarihçiler ve politikacılar tarafından yıllarca tartışılan ve tartışılmaya devam edilen ‘Osmanlı I. Dünya Savaşı’na katılmayabilir miydi?’ sorusu sorulmuş ve onların bakış açıları ile beraber yaratıcı tarihsel düşünme becerileri ile kendi bakış açılarını ortaya koyma imkânı sağlanmıştır. Yine sorulan bu soru ile Işık’ın (2008) önerdiği gibi, öğrencilerin hatırlamalarından ziyade düşünceleri ve yaratıcılıklarının devreye girmesi, konuyu değerlendirmeleri de sağlanmıştır.

Uygulamada kullanılan yaratıcı düşünme tekniği noktasında bakıldığında, Douma’nın (2018), “Tarihi bir ezberleme disiplini olarak geride bırakırken artık onu problem çözme disiplini olarak görüyorum.” (s. 96) ifadesi yaratıcı problem çözme becerisinin tarih dersleri için ne kadar önemli olduğunu gösterir. Yaratıcı düşünme tekniklerinden yaratıcı drama ve yaratıcı problem çözme tekniklerinin kullanıldığı bu uygulamada öğrencilerin öncelikle tarihsel sorulardan hareketle tarihsel sorunu tespit ve analiz etmeleri ve buna bağlı olarak da yol açmış olduğu güncel sorunları tespit etmeleri beklenmiştir. Burada Douma’nın (2018), “Bu tür tarihsel problemlerle ilgili dersleri müzakere veya münazara dönemleri izleyebilir. Bir sınıf, herkesin tarihsel bir olayın ortak anlamını şekillendirmeye katkıda bulunabileceği katılımcı bir atölye olabilir.” (s.102) yaklaşımı nasıl bir ortam oluşturulması gerektiği konusunda yol açıcı olmuştur. Buna göre öğrencilerin yazdıklarından tarihsel sorunu iç dinamikler ve dış etkiler açısından ele alabildikleri ve tespitlerini yapabildikleri görülmüştür.

Akabinde öğrenciler tarihsel sorunu, sonuçları ve bugüne etkileri üzerinden siyasî, ekonomik, sosyo-kültürel ve küresel-politik yönleriyle analiz edebilmişlerdir. Nihayetinde tarihsel sorunun yol açtığı güncel sorunlar içinden kendilerine göre en önemli olanı seçip ifade etmişlerdir. Bu anlamda Douma (2018), “Güzel sorular açık tartışmalara yol açar. Bu tür sorular üzerinde tartışmaların bizi cevaplara götürmesi pek mümkün olmamakla birlikte, müzakere becerilerini ve tarihsel düşünmeyi teşvik ederler.” (s.105) der. Zaten araştırmanın genel amacı da uygulamaların özel amaçları da tarihsel düşünmeyi geliştirme ile ilgilidir.

Daha sonra tespit ettikleri güncel sorunun, tarihsel süreç içinde kaynağından itibaren ortaya çıkmasının nasıl engellenebileceği ve sonrasında da soruna çözüm üretme ile ilgili süreçleri başarıyla işletmişlerdir. Bu da uygulamada kullanılan Hermann’ın yaratıcı problem çözme modeli ile sağlanmıştır. Douma’nın (2018), “Öğrencilere, kendi yorumlarının değerini anlamalarının önemli olduğunu ifade ederim. Ben sadece bu dedektiflik bürosunun (bu sınıfın) şefi olduğumu ve sırları ortaya çıkarmak için her dedektifin (öğrencinin) görevi olduğunu söylerim.” (s.89) ifadesindeki yaklaşımı da Hermann Modeli’ndeki problemi bütün yönleriyle ortaya koymayı ifade eden dedektif yaklaşımının benzeridir.

Bu süreçte uygulamayı yürüten öğretmenin de ifade ettiği gibi çalışma grubundaki öğrenciler, tarihsel olayı bütünüyle öğrenme imkânı edinmişler ve bunu değerlendirmişler ve tarihi yeniden yorumlayabildikleri için de keyif almışlardır.

Işık (2008), “Ata (1998a) tarih derslerinin, öğrencilerin bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi tarih becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.” (s.141) demektedir. Bu uygulamada da çalışma grubundaki öğrencilerin çözüm arayışları çerçevesinde bazı kararlar vermeleri gerekmiştir. Bu da tarihsel sorunla ilgili olmuştur. Tarihsel soruna sebep olan kararları ve karar vericileri sorgulayıp eleştirerek buna göre kendi karar tercihlerini başarılı bir şekilde ortaya koymuşlardır. Bu tercihleri yaparken öğrencilerin kararlarında net yönelimler görülmüş ve bu yönelimler sınıflandırılmış böylece yeni yaklaşımlara ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin bazıları tarihsel olayla ilgili olarak, döneminde verilen kararı doğru bulan kararları tercih etmişlerdir. Bu karar biçimi *onaylayıcı karar* olarak isimlendirilmiştir.

Bazı öğrenciler de kararın neden o şekilde verildiğini anlayabildiklerini, o dönemin şartları o şekilde gerektirdiği için böyle davranmak zorunda olduklarını ama yine de detayda da olsa farklı seçeneklere yönelebileceğini belirterek kendi seçeneklerini ortaya koymuşlardır. Bu karar biçimi de *empatik karar* olarak tasnif edilmiştir. Burada bu uygulamanın tarihsel düşünme becerilerinden empatiyi geliştirdiği de görülmüştür.

Üçüncü ve son grup öğrenci de kararı yanlış bulduklarını ifade etmişler ve temelde farklı seçenek arayışlarına yönelmişler ve buldukları seçenekleri kendilerince ifade etmişlerdir. Bu karar biçimi de *aykırı karar* olarak adlandırılmıştır. Bu karar biçiminde öğrencilerin sınırların dışına çıktıkları, mevcut şartları zorladıkları görülmüştür. Hiç şüphesiz aykırı karar biçimi yaratıcı düşünme becerisi ile ortaya çıkan ve aynı zamanda onu da geliştiren bir karar biçimi olmuştur.

Öneriler

- Tarih öğretiminde tarihsel sorularla çalışmak düşünüldüğünde güncel gündem ve olaylarla daha kolay ilişkilendirilebilecek tarihsel soruların tercih edilmesi öğrenci için daha motive edici olacaktır.
- Tarih öğretiminde tarihsel sorularla çalışılırken yaratıcı düşünme tekniklerinden Hermann'ın yaratıcı problem çözme modelinden yararlanmak etkili olacaktır.
- Tarih öğretiminde tarihsel sorularla çalışılırken yaratıcı düşünme tekniklerinden Hermann'ın yaratıcı problem çözme modelinin yaratıcı drama tekniği ile desteklenmesi etkili olacaktır.
- Sonuçlar bölümünün son maddesinde bahsedilen tarihsel soruların analizinde bu araştırma sürecinde ortaya çıkan çerçeveden bir yöntem olarak istifade edilebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akıncı, B.A. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde temsili resim kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi* (2. Baskı), Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Bradstreet, S. (2017), *The 9 APUSH Historical Thinking Skills*, Web site: <https://magoosh.com/hs/apush/2017/9-apush-historical-thinking-skills/> adresinden 17 Temmuz 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Bunt, B. (2009) *The nurturing of creativity in the History classroom through teaching methods-views of teachers and learners*. Web site: http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-03862009000100010&lang=en adresinden 22 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.K. Akgün, Ö.E. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PEGEM AKADEMİ, <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Creswell, J.W. (2017). *Eğitim araştırmaları*. İstanbul: edam.
- Çellek, T. (2002) Yaratıcılık ve Eğitim Sistemimizdeki Boyutu Üniversite ve Toplum Bilim. *Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 2(1), 02-04, <https://doi.org/10.32329/uad.371662>
- Demircioğlu, İ.H. (2009). *Tarih öğretimi yöntemleri*. (Ed. M. Demirel, İ. Turan). *Tarih öğretimi ve öğrenme teorileri*. (s.52-67). İstanbul: Tarihçi Kitabevi, <https://doi.org/10.14527/9786053642312.01>
- Demirel, Ö. (Ed.). (2007). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi* (3. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilek, D. (2009). Geçmiş imgelerle yeniden kurmak: İlköğretim düzeyinde tarihsel imgelem becerilerinin kullanımı üzerine ikonografik bir analiz. *İstanbul: Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 9(2), 6833-689.
- Drake ve Brown, (2013), Öğrencilerin tarihsel düşüncelerinin gelişimine dair sistematik bir yaklaşım. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi* 2 (1), 166-190. (H. Işık, Çev.) Web site: <https://dergipark.org.tr/tuhed/issue/17717/185566> adresinden 22 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Douma, M. J. (2018). *Creative historical thinking*. New York: Routledge.
- Erkin, E. (2002). İlköğretimde düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *İstanbul: M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 16, 61-70, https://doi.org/10.1501/egifak_0000000559
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Işık, H. (2008). *Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine ve başarılarına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Johnson, A.P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Y. Uzuner, M. Ö. Anay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakuş, M. (2001). Eğitim programlarında eleştirel düşünmeyi geliştirmenin bir yolu olarak bavy etkinlikleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(8), 219-237.
- Köksal, H. (Ed.). (2012). *Yenilikçi tarih öğretimi etkinlikleri*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Kurnaz, A.(2011) İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, <https://doi.org/10.5152/kd.2019.44>

- MEB (2017). *Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*. Web site: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344> adresinden 10 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- NCHS, UCLA Web site: <https://phi.history.ucla.edu/nchs/historical-thinking-standards/> adresinden 27 Kasım 2018 tarihinde elde edilmiştir.
- Nichol J. (1991). *Tarih öğretimi*. (M. Safran Çev.). Ankara: Çağrı Matbaacılık.
- Özdemir, D. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, <https://doi.org/10.13159/susbid.39>
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*, Ankara: Pegem Akademi.
- Özkök, A. (2005). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28 (28), 159-167, <https://doi.org/10.15285/maruaebd.404195>
- Rawlinson, J.G.(1995) *Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası (1.Baskı)*. (O. Değirmen Cev.). İstanbul: Rota Yayın.
- San, İ. (2006). Yaratıcı dramının eğitsel boyutları. (Ed. Ö. Adıgüzel). *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar (İkinci Baskı) içinde (ss.113-120)*. Ankara: Naturel Yayıncılık, <https://doi.org/10.21612/yader.2008.001>
- Senemoğlu, N.(1999). *İlköğretimde etkili öğretim ve öğrenme el kitabı: Öğrenme ürünleri ve öğretimi* Web sitesi: https://www.nuraysenemoglu.com/FileUpload/bs678778/File/modul2_ogrenme_urunleri_ve_ogretimi.pdf adresinden 10 Nisan 2019 tarihinde edinilmiştir, <https://doi.org/10.14527/9786053184232.20>
- Seixas, P. ve Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Toronto: NELSON Education.
- Seixas, P. *The Historical Thinking Project. Promoting Critical Historical Literacy For The 21st Century*. Web site: <http://historicalthinking.ca> adresinden 30 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Şimşek H. ve Yıldırım A.(2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5.Baskı)*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tekeli, İ. (2002). *Yaratıcı ve çağdaş bir tarih eğitimi için*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, <https://doi.org/10.14527/9786052411421.25>
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi TÜBAR-XXVII, 621-643.
- Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa yolculuk. (İkinci Baskı)*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Vella, Y. (2001), Yaratıcı Tarih Öğretimi, [Elektronik versiyon]. *Millî Eğitim Dergisi*, 150. Mart, Nisan, Mayıs (B. ATA, Çev). http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/vella_ata.htm. adresinden erişilmiştir.