



## Ortaöğretim Öğrencilerinin Kronolojik Düşünme Becerileri ve Bu Becerilerin Sınıf Düzeyine Göre Gelişiminin İncelenmesi

Bülent Akbaba <sup>1</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı literatürdeki iki yaklaşımın ışığında ortaöğretim öğrencilerinin kronolojik düşünme becerilerini belirleyebilmek ve bu becerilerin gelişiminde yaşın (sınıf düzeyinin) rolünü ortaya koyabilmektir. Tarama çalışması olarak desenlenen araştırmanın çalışma grubunu Ankara il merkezindeki bir lisede 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 102 öğrenci (52 kız, 50 erkek) oluşturmuştur. Bu öğrencilerinden 26'sı 9. sınıfta, 30'u 10. sınıfta, 24'ü 11. sınıfta, 22'si ise 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmanın verileri 2017 yılında yayımlanan Ortaöğretim Tarih Dersi (9-10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında yer alan kronolojik düşünme becerisinin kazandırılması önerisi doğrultusunda bu öğretim programlarındaki kazanımlara yönelik hazırlanan performans görevleriyle elde edilmiştir. Performans görevlerinde kronolojik düşünmenin altı alt boyutuna yönelik etkinlikler yer almıştır. Performans görevleri araştırmacının dışında bir öğretim üyesi ve uygulamanın yapıldığı lisede çalışma grubundaki öğrencilerin derslerini gerçekleştiren tarih öğretmeni tarafından dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ortaöğretim düzeyinde 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören yaşları 15-18 arasında değişen öğrencilerin kronolojik düşünme becerileri sınıf düzeyine bağlı olarak gelişmeye devam etmektedir. Bu durum tarihsel zaman kavramının öğretiminde çocuk merkezli düşünenlerin fikirlerini desteklemektedir. Bununla birlikte çalışma grubundaki öğrencilerin kronolojik düşünmenin altı alt boyutunda da beceri düzeyleri düşüktür. Öğrencilerin yazılı veya görsel ürün ortaya koymasını gerektiren kronolojik düşünme becerisi alt boyutlarında bu durum daha belirgindir. Bu sonuç ise tarihsel zaman kavramı ve buna bağlı becerilerin öğretiminde yaşa bağlı gelişimin yanında öğrenme-öğretme ortamlarının da belirleyici olduğu fikrini desteklemekte, ülkemizdeki ortaöğretim düzeyindeki tarih derslerinde tarihsel zaman ve buna bağlı becerilerin yeterince kazandırılmadığını ortaya koymaktadır.

### Anahtar Kelimeler

Tarih  
Öğretim programı  
Beceri  
Tarihsel zaman  
Kronoloji  
Kronolojik düşünme

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.03.2019  
Kabul Tarihi: 20.11.2019  
Elektronik Yayın Tarihi: 21.04.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8631

<sup>1</sup> Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, [efeakbaba@gmail.com](mailto:efeakbaba@gmail.com)

## Giriş

Tarih yapısı gereği geçmişteki olay ve olguları konu edindiğinden zaman, bu bilim dalının en önemli bileşenlerindedir. Tarihsel zaman ise tarih yazıcılarınca seçilmiş olan, toplumu derinden etkileyerek iz bırakmış tarihsel olay ve olguların tanımlanmasında kullanılan ve bu yönüyle tarihe ait olan geçmiş zamanın bir ögesidir. Tarihsel zamanın anlaşılması tarih eğitiminin vazgeçilmez bir parçasıdır; öğrencilerin kimliklerini oluşturmalarına ve demokratik bir toplumda vatandaş olarak yer almalarına yardımcı olur (Barton ve Levstik, 2004). Bugünün fenomenlerini ve tarihsel saptamaların zamana bağlı değişimini anlamak için tarihsel zamanı algılamak gerekmektedir (Seixas, 2004). Tarihsel zamanın ögeleri kronoloji bilgisi, kronoloji becerileri ile değişim ve süreklilik algısı olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2006, s.100).

Tarih çalışmalarında nesnel olarak ölçülebilir zaman “kronoloji” olarak da adlandırılır ve olayları tarihlendirmek, zaman içinde bir başlangıç ve bitiş belirlemek için gerekli zamanın akışını tasvir etmek için kullanılır (Reuvekamp, Boxtel, Ros ve Harnett, 2014). Tarihsel zaman içinde tanımlanan olayların öncelik-sonralıklarına göre belli bir zamansal sıraya dizilmesiyle oluşan kronoloji, olaylar arasında sağlam bir köprünün kurulması açısından tarihin temel ögelerinden biridir (Dilek, 2002; Demircioğlu ve Akengin, 2007). Kronoloji, geçmişe ait olayların bir sıraya dizilmesinden daha kapsamlı bir eylemdir ve geçmişe yönelik sebep, sonuç, değişim ve sürekliliği anlamayı gerektirir (Drake ve Nelson, 2008). Tarih disiplininin içeriğini oluşturan unsurların zamansal yapısını göz ardı ederek çalışmak mümkün değildir. Bu çerçevede kronoloji tarih biliminin omurgası olarak görülmektedir (Pala ve Şimşek, 2016; Şimşek ve Bal, 2010).

Tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkilerinin kurularak tarihsel sürecin analiz edilmesini sağlayan bir araç olarak nitelendirilen kronolojik düşünme (Dilek, 2002), geçmişten bugüne tarihlendirmenin nasıl yapıldığını bilmenin yanında, kronolojiyle ilgili zaman, değişim, süreklilik gibi kavramları da bilmeyi ve kullanabilmeyi gerekli kılmaktadır. Kronolojik düşünme aracılığıyla, geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki fark sağlıklı bir biçimde ayırt edilebilmekte ve geçmiş daha anlamlı hâle gelmektedir (Demircioğlu, 2009). Kronolojik düşünme, öğrencilerin tarihsel bilgilerini yapılandırmaları için gerekli altyapıyı sağlamakta, geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek zamanı birbirinden ayırabilmelerini, tarihsel olayların zamansal yapısını anlayabilmelerini, tarihî zamanlarla ilgili verilen bilgileri yorumlayabilmelerini ve zaman içinde yaşanan değişim ve sürekliliği açıklamayabilmelerini içermektedir (Özbaş, 2010). Demircioğlu ve Akengin'e (2007) göre tarih öğretiminde, öğrencilere öğretilmesi gereken temel kavramların başında gelen kronoloji ve kronolojik düşünme, tarihsel olayların öğrenilmesi ve ilişkilendirilmesinde anahtar rolü üstlenmektedir. Tarihin temel ögelerinden biri olan “zaman” kavramının öğrenci tarafından kavranamaması, kronolojik düşünmenin gerçekleştirilememesi problemi, tarih öğretiminin diğer amaçlarına da ulaşılmasının önünde engel oluşturmaktadır (Safran ve Şimşek, 2006).

Tarihsel zaman kavramı ve buna bağlı becerilerin gelişimi konusunda İngilizce literatürde iki temel yaklaşımın olduğu gözlenmektedir. Bunlardan ilki; araştırmalarının temelinin Piaget'nin çocuklarda zihinsel gelişim evrelerinin oluşturduğu standart ölçme araçları ile veri toplayarak bunları yaşa bağlı zihinsel gelişime göre açıklamaya çalışan çocuk merkezli düşünenlerdir. İkinci grupta yer alanlar ise çocuklarda tarihsel zaman ve kronoloji düşüncesinin gelişimi için yaşa bağlı zihinsel bir gelişimin tek gereklilik olmadığını, bunun yerine öğretim strateji, yöntem, teknik, etkinlik ve materyallerinin iyi düzenlenmesiyle hedeflenen başarının yakalanabileceğini savunan, konu merkezli düşünenler olarak adlandırılabilirler (Dilek, 2002; Şimşek, 2006, 2007).

Tarihsel zaman kavramı ve buna bağlı becerilerin gelişimi konusunda çocuk merkezli düşünen araştırmacılar çocuklarda zihinsel gelişimi standart ölçme araçları ile veri toplayarak bunları yaşa bağlı zihinsel gelişime göre açıklamaya çalışmışlardır. Bu araştırmacılar Oakden ve Stuart (1922) ağırlıklı olarak çocukta tarihsel zaman kavramına giriş yapmak için 11 yaşının bir dönüm noktası olduğunu belirtmekte, Bradly ve Jahoda (2000), tarihlerin anlaşılması ve bilinmesinin 10 ve 11 yaşından sonra

mümkün olduğunu ifade etmektedir. Hallam (1970) ise kronolojinin tam olarak anlaşılmasının 16 yaşına kadar gerçekleşmediğini, bundan dolayı kronolojik tarih çalışmalarının lise öğreniminden önce verilmemesinin gerektiğini belirtmektedir (aktaran Şimşek, 2006, 2007). Naylor ve Diem'e (1987) göre zaman algısı kişinin doğuştan var olan yetilerini geliştirmesi esasına dayanan bir beceridir ve öğrenilmesi gerekir. Zaman soyut bir yapıda olduğu için çocukların bunu kavraması uzun bir süre almakta, bu kavramın anlaşılması yetişkinlik döneminde gerçekleşmektedir. Bu fikri destekleyen Peel (1995), ilköğretimin ilk devresindeki çocukların tarihin temel niteliğini veya bunun içindeki zamanın önemini anlayamayacaklarını ileri sürmüştür. Flicker ve Rehage (1976), çocukların geçmiş hakkındaki bazı kavramları sekiz yaşında, zamanı sayma sistemini tamamıyla on bir, zaman şeritlerini on üç yaşında anlamaya başladıklarını; zaman ve zamanla ilgili sözcükler ile tarihler hakkındaki olgunluğa da on altı yaş civarında eriştiklerini ileri sürmektedirler (aktaran Dilek, 2002). Piaget'nin ortaya koyduğu zihinsel gelişim evrelerini esas alarak çalışmalarını yürüten araştırmacıların bulgularına bakıldığında çocukların tarihsel zaman kavramını ortalama olarak ancak 11-16 yaş arasında öğrenebileceklerini ve tüm çocuklarda aynı zihinsel gelişim aşamaları ile bunun gerçekleşebileceğini vurguladıkları görülmüştür (Şimşek, 2006). Bu durum "Çocuklara lise öğrenimine kadar tarih öğretilmemeli mi?" sorusunu gündeme getirmiş; tarih eğitimcileri bu sorunun çözümü amacıyla tarihsel zaman kavramının kazanımı konusuna odaklanmışlardır.

Tarihsel zaman kavramı ve ilgili becerilerin öğretimi konusunda konu merkezli düşünen ikinci gruptaki araştırmacılar ise Piaget'nin önerdiği bilişsel gelişim evrelerinin tarihsel öğrenme ve düşünce gelişimini açıklamada yeterli olmadığını açıklama yoluna gitmiştir. Watts, gibi araştırmacıların, tarihte, somut kavramlar yoluyla çocuğun soyut düşünebileceğini ortaya koyması; dil ve kavram gelişiminin zihinsel etkinliğe olan katkısının onaylanması, tarihin bilimsel içeriğine uygun olarak öğretilebileceği düşüncesine hayat vermiştir (Dilek, 2002). 1970'li yılların sonundan itibaren İngiltere ve ABD'de çocukların zaman anlayışına yönelik çalışan araştırmacılar Piaget ve onun takipçilerinin fikirlerinden uzaklaşmıştır. İngiltere'deki ampirik çalışmalar çocukların 7 yaşından itibaren tarihsel zaman kavramını öğrenebildiklerini ortaya koymuştur (Blyth, 1978; Harnett, 1993; Hodkinson, 2002; Hoodless, 2002; West, 1981; Wood ve Holden, 1997). Amerika Birleşik Devletleri'nde Levstik ve Pappas (1987) ile Brophy, VanSledright ve Bredin (1993) benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarına dayanarak Barton ve Levstik (1996) 5-12 yaş arası öğrencilerin Amerika'daki günlük yaşamla ilgili resimleri kronolojik olarak doğru sıralayabildiklerini bulgulamıştır. Piaget ve takipçilerinin tarihsel zamanın öğretimi konusundaki fikirlerini benimsemeyen araştırmacıların ortaya koydukları çalışmalar çocuklarda tarihsel zaman düşüncesinin gelişimi için yaşa bağlı zihinsel gelişimin tek gereklilik olmadığı, tarihsel zamanı anlamının gelişimsel bir süreçten ziyade bir öğrenme süreci olduğu ve çocukların buna küçük yaştan itibaren başlayabileceğini göstermektedir (Barton, McCully ve Marks, 2004; Dilek, 2002; Harnett, 1993; Hodkinson, 2002, 2009; Hoodless, 2002; Şimşek, 2006; West, 1981; Wood ve Holden, 1997).

### ***Tarih Dersi Öğretim Programlarında Kronolojik Düşünme Becerisinin Yeri***

Tarihsel zamanın öğretimi çoğu ülkede ilkökul basamağında başlamaktadır. İngiltere'de tarih dersleri aracılığıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler kronolojik anlama, geçmişteki değişim, insan ve olayları anlama ve bilme, tarihsel yorum, tarihsel araştırma, organizasyon ve iletişimidir (Demircioğlu, 2009). İngiltere'de tarih programında tarihsel zamanın öğretimi 5 yaşına kadar indirgenmiştir (Reuvekamp, vd., 2014).

ABD'de 1890'lı yıllardan beri tarih öğretiminde gerçekleştirilecek hedeflerden biri çocuklarda kronoloji düşüncesinin geliştirilmesi ve desteklenmesi olmuştur (Şimşek, 2007). ABD Ulusal Tarih Merkezinin geliştirdiği, ABD tarih programlarındaki "Tarihsel Düşünme Standardı" adı altında yer alan beceriler kronolojik düşünme becerisi, tarihsel anlama (kavrama) becerisi, tarihsel analiz ve yorum becerisi, tarihsel araştırma becerileri, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisidir (UCLA, 2018).

İngiltere ve ABD'deki tarih programlarında ilk sırada yer alan kronolojik düşünme/anlama becerisi Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı 2005 yılında yayımlanan Sosyal Bilgiler

Dersi Öğretim Programında kendisine yer bulmuştur. Bu programdaki dokuz öğrenme alanından biri “Zaman, Süreklilik ve Değişim”dir. Bu programda yer alan temel becerilerden biri de “zaman ve kronolojiyi algılama”dır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). 2007 yılında yayımlanan Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı ve devamında yayımlanan 10, 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programları, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı ve Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programlarında, ABD Ulusal Tarih Merkezinin geliştirdiği tarihsel düşünme standardı adı altında yer alan beş temel beceriye yer verilmiştir. Bu programlarda kronolojik düşünme becerisinin, olaylar arasındaki ilişkilerin incelenmesi veya tarihte sebep sonuç ilişkilerinin açıklanması açısından önemine atıfta bulunulmuş, bu anlayışla dersin kazanımları yazılırken kronolojiye dikkat edildiği belirtilmiştir (MEB, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2010). Tarih dersi öğretim programlarında tarihsel düşünme becerilerinden “Kronolojik Düşünme Becerisi” geliştirilirken öğrencilerin geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayırım yapmaları, bir tarihsel metindeki zaman akışını (başı, ortası ve sonu) belirlemeleri, belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturmaları istenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin takvim zamanını günler, haftalar, aylar, yıllar, yüzyıllar, binyıllar olarak ölçerek takvim çeşitleri ve bunlara ait temel kavramlar üzerinden zamanı hesaplamalar ve diğer takvim sistemlerine dönüştürmeleri, tarih şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlamaları, tarihsel süreklilik ve değişimi açıklamak amacıyla bir tarihsel akış şeması oluşturmaları ile tarihi, dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırarak farklı yaklaşımlar önermeleri gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2010 aktaran Altun ve Kaymakçı, 2016).

2017 ve 2018 yıllarında yayımlanan tarih dersi öğretim programlarında ise kronolojinin, tarihsel düşünmeyi düzenleyen zihinsel bir yapı işlevi gördüğü; bu becerinin kazandırılmasının ön şartının ise gün, ay, yıl, dönem, çağ, yüzyıl vb. zaman kavramları ve takvim çeşitleri ile bunlara ait temel kavramların (MÖ, MS, yüzyıl vb.) karşılaştırmalı olarak öğretilmesi olarak açıklanmış; 2007-2012 yılları arasında yayımlanan tarih dersi öğretim programlarındaki kronolojik düşünmenin geliştirilmesine yönelik kazanımlara yer verilmemiştir (MEB, 2017, 2018). 2018 yılında yayımlanan Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programında kronolojik ve tematik yaklaşımlar bir arada ele alınmış; programda bazı kazanımlarda çok sayıda olayın kronolojik sırası verilmiş, burada verilen kronolojik sıralamanın, öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerini desteklemeye yönelik olduğu, sıralanan olay ve olgulara ilişkin bir konu anlatımının yapılmaması ve bunların ezberletilmesi yoluna gidilmemesi istenmiştir (MEB, 2018). Bu durum öğretmenlerin ve öğrencilerin kronolojik düşünme becerisine sahip olmalarının gerekliliğini çok açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Türkiye’deki tarih eğitimi literatürü incelendiğinde çeşitli öğretim kademeleri ve konu başlıkları altında kronolojik düşünme becerisine ilişkin kuramsal ve uygulamalı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda literatürde ilköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi, kronolojik düşünmenin gelişimi (Safran ve Şimşek, 2006, 2009; Şimşek, 2006, 2007), zaman ve kronolojinin öğretiminde zaman şeritlerinin kullanımı (Altun ve Kaymakçı, 2016; Şimşek, 2007), zaman algısının geliştirilmesinde fotoğraf kullanımı (Marancı, 2017), sosyal bilgiler derslerinde tarihlerin öğretimi (Pala ve Şimşek, 2016), sınıf öğretmenlerinin “zaman ve kronolojiyi algılama” becerisini öğretme deneyimleri (Sağlam, Tınmaz ve Hayal, 2015), tarih öğretmenlerinin öğrencilere temel ve tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşleri (Turan, 2016), öğretmen adaylarının zaman algılarının incelenmesi (Şimşek ve Bal, 2010), ortaöğretim kurumlarında tarih öğretiminde zaman kavramının öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar (Oymak, 2007), lise öğrencilerinde tarihsel zaman kavramı yanlışları (Yıldırım, 2015), tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeyi temel alan tarih öğretiminin ortaöğretim düzeyindeki etkililiği (Keleşzade, Güneşli ve Özkul, 2018) konulu çalışmalara rastlanmıştır. Kronolojik düşünmenin yaşa bağlı olarak gelişimine yönelik hipotez ilköğretim basamağında (Safran ve Şimşek, 2006; Şimşek, 2006) ve ilköğretim 6. sınıf ile ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri arasında (Işık, 2014) test edilmiştir.

Türkçe literatür incelendiğinde ortaöğretim düzeyinde tarihsel zaman kavramının öğretiminde, Piaget'nin ortaya koyduğu zihinsel gelişim evrelerini esas alarak çalışmalarını yürüten araştırmacıların görüşleri doğrultusunda yaşa bağlı bir gelişimin mi yoksa tarihsel zamanı anlamının gelişimsel bir süreçten ziyade bir öğrenme süreci mi olduğu hipotezleri test edilmemiştir. Tarihsel zaman kavramı ve buna bağlı olarak kronoloji bilgisi, kronolojik düşünme, değişim ve sürekliliği algılama becerisinin kazanımını yaşa bağlı olarak zihinsel gelişime göre açıklamaya çalışan çocuk merkezli düşünen araştırmacıların fikirleri ile tarihsel zaman kavramının öğretiminde öğrenme-öğretme ortamlarının etkisinin belirleyici olduğunu düşünen konu merkezli araştırmacıların fikirlerinin Türkiye'deki ortaöğretim düzeyindeki tarih derslerinde tarihsel zaman ve buna bağlı becerilerin kazandırılması bağlamında ele alınması ve tartışılması gerekmektedir. Bu çalışma ile kronolojik düşünme becerilerinin kazanımında öğrenme-öğretme ortamlarının etkisi ve kronolojik düşünmenin sınıf düzeyine bağlı olarak gelişimine yönelik hipotezin öğrenciler tarafından gerçekleştirilen performans görevleriyle test edilmesi ve araştırmanın sonuçlarının sonraki çalışmalara referans olması amaçlanmıştır.

### *Amaç*

Bu araştırmanın amacı ortaöğretimde okutulan tarih derslerinde kronolojik düşünme becerisinin kazandırılma düzeyini ve sınıf düzeyine bağlı gelişimini betimlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlerin cevapları aranmıştır:

1. Çalışma grubundaki öğrenciler ortaöğretim tarih dersi öğretim programlarında yer alan kronolojik düşünme becerilerini ne düzeyde kazanmaktadır?
2. Çalışma grubundaki öğrencilerin kronolojik düşünme becerileri sınıf düzeyine bağlı olarak gelişmekte midir?

## **Yöntem**

### *Araştırma Deseni*

Bu çalışmada geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2018). Araştırmanın amacı göz önüne alındığında kronolojik düşünme becerisinin mevcut sınıf ortamında performans görevleri aracılığıyla incelenmesi ve bu becerinin kazandırılmasında öğrenme-öğretme süreçlerinin ve yaşın rolünün belirlenebilmesi için araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu çalışmada çalışma grubundaki öğrencilerin kronolojik düşünme becerileri performans görevleri ile incelenmektedir. Araştırmacı veri toplama sürecinin tümünde ilgili sınıfın tarih öğretmeni ile birlikte sınıfta bulunmuş, performans görevlerinin gerçekleştirilmesi öncesinde araştırmanın genel yapısı hakkında çalışma gruplarını bilgilendirmiş, performans görevleri ile ilgili gerekli açıklamaları katılımcılarla paylaşmıştır.

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu "amaçlı ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesine" uygun olarak Ankara il merkezindeki bir lisede 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 102 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 52'si kız, 50'si erkektir. Öğrencilerin 26'sı 9. sınıfta, 30'u 10. sınıfta, 24'ü 11. sınıfta, 22'si ise 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

### *Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi*

Öğrenci başarısının gelişimini sağlamak amacıyla yapılan üst düzey zihinsel çaba gerektiren çalışmalar performans dayalı durum belirleme olarak adlandırılır. Performansa dayalı durum belirlemede öğrencilerin basit, yalın alt düzey düşünme gerektiren görevleri değil üst düzey düşünme gerektiren karmaşık yapıdaki bazı görevleri yerine getirmeleri istenmektedir. Performansa dayalı durum belirleme bilginin yapılandırılmasına ve üst düzey süreçlere odaklanmaktadır. Amaç öğrencinin bilgi düzeyinin ötesine geçerek yeni bilgiler üretmesini sağlamaktır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017). Bu çalışmada da öğrencilerin üst düzey düşünme gerektiren görevleri yerine getirmesi hedeflendiğinden araştırmanın verileri kronolojik düşünmenin aşağıda yer alan altı alt boyutunun kazanım durumlarını ortaya koymaya yönelik olarak hazırlanan her bir sınıf düzeyi için altı performans

görevi ve her bir performans görevi için geliştirilen dereceli puanlama anahtarları kullanılarak toplanmıştır. Kronolojik düşünmenin altı alt boyutu şu şekildedir:

1. Bir tarihsel metindeki zaman akışını (başı, ortası ve sonu) belirler.
2. Belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturur.
3. Takvim zamanını günler, haftalar, aylar, yıllar, yüzyıllar, binyıllar olarak ölçer. Takvim çeşitleri ve bunlara ait temel kavramlar (MÖ, MS, yüzyıl vb.) üzerinden zamanı hesaplamalar ve diğer takvim sistemlerine (Hicri ve Rumi Takvimi, Miladi Takvime) dönüştürür.
4. Tarih şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlar.
5. Tarihsel süreklilik ve değişimi açıklamak amacıyla bir tarihsel akış şeması oluşturur.
6. Tarihi, dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırır ve farklı yaklaşımlar önerir.

Kronolojik düşünmenin altı alt boyutuna yönelik performans görevlerinin taslakları oluşturulmuş ve bu taslakların içerikleri ilgili sınıfın öğretim programında yer alan kazanımlar doğrultusunda MEB tarafından yayımlanan ders kitaplarından alınan örneklerle yapılandırılmıştır. Öğrencilerin gerçekleştireceği görevler ve bu görevlere yönelik yönergeler hazırlanmış, daha sonra puanlama yöntemine karar verilerek dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Performans görevlerindeki etkinliklerin içerikleri, ifadelerin anlaşılabilirliği, günlük düzeyleri, kapsam geçerliği bağlamında beklenen becerileri içerip içermediği ve dereceli puanlama anahtarının uygunluğu gibi konuları içeren uzman değerlendirme formu aracılığı ile tarih eğitimi alanında çalışan bir öğretim üyesinden ve araştırmanın uygulamalarının yapıldığı lisede çalışma grubundaki öğrencilerin tarih derslerini yürüten bir tarih öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda performans görevlerinde ve dereceli puanlama anahtarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Performans görevlerinin içeriklerinin uygunluğu, anlaşılabilirliği, kullanılacak sürenin tespiti, öğrencilere kronolojik düşünme becerileri hakkında geribildirim verme yeterliğini belirleyebilmek amacıyla asıl uygulamanın yapıldığı liseden farklı bir lisenin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören her sınıf düzeyinden sekiz öğrenciyle ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda 6 adet performans görevinin iki ders saatinde gerçekleştirilebildiği ve içeriklerinin sınıf düzeylerine uygun ve anlaşılabilir olduğu ön uygulamanın yapıldığı lisede görev yapan iki tarih öğretmenin görüşlerindeki uzlaşmaya da ortaya konmuştur.

#### ***Verilerin Toplanması***

Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılının ikinci dönemi Nisan ayında Ankara'daki bir lisenin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarından birer şubede her bir sınıf için 6 performans görevinin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Bu süreç her bir sınıf için 2 ders saati olmak üzere toplam 8 ders saati içerisinde gerçekleştirilmiştir.

#### ***Verilerin Analizi***

Performans görevleri araştırmacının dışında tarih alanında uzman bir öğretim üyesi ve uygulamanın yapıldığı lisede görev yapan ve çalışma grubundaki öğrencilerin tarih derslerini yürüten bir tarih öğretmeni tarafından okunmuş ve bu görevleri değerlendirmek amacıyla oluşturulan dereceli puanlama ölçeği ile puanlanmıştır. Dereceli puanlama ölçeğinde performans göstergeleri "Önemli Eksiklikleri Var (1), Geliştirilmesi Gerekir (2), Başarılı (3), Çok Başarılı (4)" şeklinde puanlanmıştır. Verilerin analizindeki güvenilirlik için alan uzmanı incelemesi ve çalışma grubunun tarih derslerini yürüten tarih öğretmenin katılımı ve uzman olarak verileri değerlendirmesi ile inandırıcılığın, tutarlılığın ve teyit edilebilirliğin sağlanmasına çalışılmıştır. Üç okuyucunun verdiği puanlar arasında uyum düzeyini belirleyebilmek için Kendall's W testi yapılmış ve bu değer ,96 olarak belirlenmiştir. Bu değer üç puanlayıcının puanlamaları arasında mükemmel yakın uyum olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin performans görevlerinden aldıkları puanların istatistiksel analizleri için SPSS 22 for Windows programı kullanılmıştır. Araştırmanın ilk alt probleminin bulguları için performans görevlerine yönelik betimsel istatistiklere yer verilmiştir. İkinci alt problemin analizinde verilerin normallik analizleri, verilerin parametrik olmayan teknikler ile analiz edilmesine işaret etmiştir. Bu bağlamda, kronolojik düşünmenin sınıf düzeyine göre gelişimine yönelik analizlerde Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır.

## Bulgular

Çalışma grubundaki öğrencilerin kronolojik düşünmenin altı alt boyutuna yönelik performans görevlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 1’de sunulmaktadır.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunun Kronolojik Düşünme Becerisine Belirlemeye Yönelik Performans Görevlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları (N=102)

Kronolojik Düşünmenin Alt Boyutları	Düzy								$\bar{x}$	s
	Önemli Eksiklikleri Var (1)		Geliştirilmesi Gerekir (2)		Başarılı (3)		Çok Başarılı (4)			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Bir tarihsel metindeki zaman akışını belirler.	30	29,4	41	40,2	26	25,5	5	4,9	2,05	,86
2.Belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturur.	62	60,8	27	26,5	6	5,9	7	6,9	1,58	,88
3.Takvim zamanını günler, haftalar, aylar, yıllar, yüzyıllar, binyıllar olarak ölçer. Takvim çeşitleri ve bunlara ait temel kavramlar üzerinden zamanı hesaplamalar ve diğer takvim sistemlerine dönüştürür.	4	3,9	34	33,3	43	42,2	21	20,6	2,79	,81
4.Tarih şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlar.	20	19,6	46	45,1	27	26,5	9	8,8	2,24	,87
5.Tarihsel süreklilik ve değişimi açıklamak amacıyla bir tarihsel akış şeması oluşturur.	52	51,0	39	38,2	9	8,8	2	2,0	1,61	,73
6.Tarihi, dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırır ve farklı yaklaşımlar önerir.	54	52,9	32	31,4	12	11,8	4	3,9	1,66	,83

Tablo 1’e göre çalışma grubundaki öğrenciler kronolojik düşünmenin altı alt boyutunda da başarılı bir performans sergileyememişlerdir. Çalışma grubundaki öğrencilerin en başarılı olduğu performans görevi kronolojik düşünmenin takvim zamanının ölçümü ve farklı takvim türlerine dönüştürme etkinliğidir. Bu performans görevinden elde edilen puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=2,79$ ) kronolojik düşünmenin bu boyutunun da yeterince geliştirilemediğini ortaya koymaktadır. Çalışma grubunun performans görevlerinden aldıkları puanların ortalamasına göre yapılan sıralamada en başarılı oldukları ikinci alt boyutun tarih şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlama becerisi ( $\bar{x}=2,24$ ) olduğu görülmektedir. Bir tarihsel metindeki zaman akışını belirlemeye yönelik performans görevinden elde edilen puanların ortalaması ise ( $\bar{x}=2,05$ )’tir. Çalışma grubundaki öğrencilerin kronolojik düşünmenin bireysel anlamda yazılı ve görsel ürün ortaya koymaya yönelik üç alt boyutundaki performans düzeyleri nispeten daha düşüktür. Bu üç boyut içinde puan ortalamasının ( $\bar{x}=1,66$ ) en yüksek olduğu boyut tarihi dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırma ve farklı yaklaşımlar önermedir. Tarihsel süreklilik ve değişimi açıklamak amacıyla bir tarihsel akış şeması oluşturmaya yönelik performans görevinden elde edilen puanların ortalaması ( $\bar{x}=1,61$ )’dir. Çalışma grubundaki öğrencilerin en başarısız oldukları kronolojik düşünme becerisi alt boyutu ise belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturmadır ( $\bar{x}=1,58$ ).

**Tablo 2.** Çalışma Grubunun Kronolojik Düşünme Becerisine Sahip Olma Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Bağlı Olarak Değişimine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Kronolojik Düşünme Alt Boyutu	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
1. Bir tarihsel metindeki zaman akışını belirler.	9	26	38,25	3	20,086	,000	9-11
	10	30	44,90				9-12
	11	24	55,02				10-12
	12	22	72,32				
2. Belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturur.	9	26	33,21	3	30,391	,000	9-11
	10	30	40,60				9-12
	11	24	47,02				10-12
	12	22	51,95				
3. Takvim zamanını günler, haftalar, aylar, yıllar, yüzyıllar, binyıllar olarak ölçer. Takvim çeşitleri ve bunlara ait temel kavramlar üzerinden zamanı hesaplamalar ve diğer takvim sistemlerine dönüştürür.	9	26	32,63	3	19,962	,000	9-10
	10	30	50,66				9-11
	11	24	55,44				9-12
	12	22	65,32				10-12
4. Tarih şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlar.	9	26	33,95	3	17,358	,001	9-11
	10	30	56,41				9-12
	11	24	58,23				
5. Tarihsel süreklilik ve değişimi açıklamak amacıyla bir tarihsel akış şeması oluşturur.	9	26	41,40	3	9,648	,022	9-12
	10	30	49,35				
	11	24	55,15				
	12	22	63,84				
6. Tarihi, dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırır ve farklı yaklaşımlar önerir.	9	26	37,57	3	30,330	,000	9-11
	10	30	39,12				9-12
	11	24	66,68				10-11
	12	22	68,42				10-12
Tüm Boyutlar	9	26	32,33	3	23,044	,000	9-11
	10	30	46,90				9-12
	11	24	61,42				10-12
	12	22	69,61				

Tablo 2'ye göre çalışma grubundaki öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerinin sınıf seviyelerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Kronolojik düşünmenin 5. boyutunun dışındaki tüm boyutlarında ve ortalama puanlarda 9. sınıf öğrencileri ile 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin puanları üst sınıftaki öğrencilerin lehine farklılaşmaktadır. Bununla birlikte kronolojik düşünmenin 5. boyutunda da 9. sınıf öğrencilerinin puanları ile 12. sınıf öğrencilerinin puanları arasında 12. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık vardır. Kronolojik düşünmenin ilk üç boyutu, altıncı boyutu ve ortalama puanlarda 10. sınıf ile 12. sınıf öğrencilerinin puanları arasında üst sınıftakiler lehine farklılaşma vardır. Kronolojik düşünmenin üçüncü alt boyutunda 9. sınıf ile 10. sınıf arasında; 6. boyutunda ise 10. sınıf ile 11. sınıf arasında üst sınıflar lehine farklılaşma görülmektedir. Kronolojik düşünmenin altı alt boyutu ve toplam puanlara yönelik hesaplanan Std. J-T puanları da pozitif çıkmıştır. Bu durum sıra ortalamalarındaki durumu teyit eder niteliktedir. Sınıf düzeyi arttıkça kronolojik düşünme becerisinin de arttığı belirlenmiştir.



## Sonuç ve Tartışma

Bu sonuç, tarihsel zaman ve kronoloji düşüncesinin gelişimi için yaşa bağlı zihinsel gelişimin tek gereklilik olmadığını bunun yerine öğrenme-öğretme süreçlerinin iyi düzenlenmesiyle hedeflenen başarının yakalanabileceği fikrini destekler niteliktedir. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgular ortaöğretim basamağındaki tarih derslerinde kronolojik düşünme becerisinin yeterince kazandırılmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum kronolojik düşünmenin bütünsel olarak ele alınması ve geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Şimşek (2006), Safran ve Şimşek'in (2006) araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Safran ve Şimşek'e (2006) göre, çocukların kronoloji becerileriyle (yerleştirme, sıralama, konumlandırma, tarihlendirme, mesafelendirme ve eş zamanlılık) ilgili başarılarının birbiri ile ilişkili olduğu sonucuna varılması, kronoloji becerilerinin öğreniminin bir bütün şeklinde ortaya çıktığı yorumuna götürmüştür. Işık'ın (2014) araştırmasının sonuçlarına göre de kronoloji bilgisi puan ortalamasının genel olarak her iki sınıfta da (6. ve 9. Sınıflar) düşük olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki öğrencilerin kronolojik düşünmenin altı alt boyutu arasında en başarılı oldukları boyut "Takvim zamanını günler, haftalar, aylar, yıllar, yüzyıllar, binyıllar olarak ölçer. Takvim çeşitleri ve bunlara ait temel kavramlar (MÖ, MS, yüzyıl vb.) üzerinden zamanı hesaplamalar ve diğer takvim sistemlerine (Hicri ve Rumi Takvimi, Miladi Takvime) dönüştürme" ( $\bar{x}=2,79$ ) olmuştur. Turan'ın (2016) Ankara'da görev yapan 371 tarih öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırmasının tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde öğrencilere kronolojik düşünme becerilerinin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşlerine göz atıldığında bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmaktadır. Turan'a (2016) göre, takvim zamanını günler, haftalar, aylar, yıllar, yüzyıllar ve binyıllar olarak ölçebilme, takvim çeşitleri ve bunlara ait temel kavramlar (MÖ, MS yüzyıl gibi) üzerinden zamanı hesaplamalar ve diğer takvim sistemlerine (Hicri, Rumi, Miladi takvime vb.) dönüştürebilme becerisi görece yüksek düzeyde kazandırılan bir beceridir. Şimşek ve Bal'ın (2010) sınıf öğretmenliği lisans programı öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrencilerin yaptıkları tarih şeritlerinde milat kavramını doğru kullanmaları olumlu anlamda yüksek bir orandadır. Öğrencilerin tarih şeritlerinden hareketle yapılan çözümlemelerde dikkat çeken diğer bir bulgu ise tarih şeritlerinde çağ (dönem, periyot) olgusundan yarım fazlasının (% 55,6) yararlanmamış olmasıdır. Bu araştırma sonunda yıllardır verilen formel eğitimin öngördüğü tarihsel zaman formuna rağmen çok çeşitli zaman algılamalarının varlığını sürdürdüğü fark edilmiştir. Bu durum verilen tarih öğretiminin ve bu çerçevede sunulan tarihsel zaman kavramına ilişkin bazı eksikliklerin olduğunu göstermiştir. Demircioğlu'nun (2005) araştırmasına göre sekizinci sınıf öğrencilerinin yarısından fazlasında yüzyıl kavramı anlayışının gelişmediği ve bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun kronoloji, takvim, Hicri Takvim ve Miladi Takvim gibi kavramları doğru bilemedikleri anlaşılmıştır. Şimşek'in (2006) ilköğretim düzeyinde gerçekleştirdiği araştırmaya katılan çocuklardan birkaç istisna dışında tümü tarihsel zaman ve kronoloji kavramlarının anlamlarını bilmemektedir. Safran ve Şimşek'in (2006) 4-8. Sınıflar arasında eğitim gören 36 öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarına göre MÖ-MS'ye ilişkin işlem becerilerini öğrencilerin %75,8'inin sergileyemediği, ancak %24,2'sinin ortaya koyabildiği görülmüştür. Şimşek'e (2006) göre, katılımcıların genelinin MÖ-MS kavramlarına bağlı işlem yapabilmemesindeki başarılarının, sosyoekonomik çevre değişkenine göre farklılaşmasına, sınıf düzeyine göre artmasına rağmen, genelde düşük olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları Dawson'un (2004) fikirleriyle örtüşmemektedir. Dawson, kronoloji becerisinin gelişmesi için izlenmesi gereken basamakları şu şekilde açıklamaktadır: 14 yaşına kadar öğrencilerin tanımsal kronolojik kavramlara (önce, sonra, on yıl, yüzyıl, milenyum gibi), teknik kavramlara (MÖ, MS, 1485'in 15. yüzyıl olduğunu bilme gibi), kavramsal ifadelerle (değişim, süreklilik, anakronizm dönem, kronoloji, gibi) sahip olması gerekmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin tümü 14 yaşından büyük olmasına rağmen Dawson'un ifade ettiği yeterliklere ulaşamamıştır. Araştırmanın sonuçları, Thornton ve Vukulich (1988) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla da örtüşmemektedir. Thornton ve Vukulich (1988) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre çocukların zaman ve kronolojiye ilişkin kavramları tam olarak algılayabilmesi için yaklaşık 11 yıllık bir zaman dilimi gerekmektedir. 12-14 yaş aralığındaki çocuklar ise zaman sınıflamalarını kolaylıkla

yapabilirler (aktaran Altun ve Kaymakçı, 2016). Bu araştırmada ise tümü 14 yaşından büyük olan çalışma grubundaki öğrenciler zaman ve kronolojiye ilişkin kavramları tam olarak algılayamamış; zaman sınıflamalarını yapmakta yetersiz kalmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin tarih şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlamaya yönelik alt boyuta ilişkin performans görevinden elde etikleri puanların ortalaması ( $\bar{x}=2,24$ )'tür. Çalışma grubundaki öğrenciler bilgiyi bir formdan başka bir forma dönüştürme konusunda yeterli beceriye sahip değildir. Bu bulgu Turan'ın (2016) araştırmasının sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Turan'a (2016) göre tarih şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlayabilme, öğrencilere yüksek düzeyde kazandırıldığı düşünülen bir beceridir. Bu becerinin tamamen kazandırıldığını düşünen öğretmenlerin oranı % 19,4, genellikle kazandırıldığını düşünenlerin oranı % 50,4 olurken hiç kazandırılmadığını düşünenlerin oranı ise sadece % 2 düzeyindedir. Bu durum tarih öğretmenlerinin kronolojik düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik düşünceleriyle, performans odaklı öğrenci ürünlerinden elde edilen sonuçların birbirlerini desteklemediğini ortaya koymakta, öğretmenlerin bu görüşlere nasıl ulaştıkları gerçeğini de tartışmaya açmaktadır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin bir tarihsel metindeki zaman akışını belirlemeye yönelik alt boyuta ilişkin performans görevinden elde etikleri puanların ortalaması ( $\bar{x} = 2,05$ )'tir. Bu sonuç çalışma grubundaki öğrencilerin tarihsel metinlerdeki zaman akışını yeterince algılayamadıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu da Turan'ın (2016) araştırmasının sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Turan'ın (2016) araştırma sonuçlarına göre bir tarihsel metindeki zaman akışını belirleyebilme becerisi tarih öğretmenlerinin ikinci en yüksek düzeyde kazandırıldığını düşündükleri beceridir. Öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri bu araştırmadaki çalışma grubunun gerçekleştirdikleri performans görevlerine yansımamaktadır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin tarihi, dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırma ve farklı yaklaşımlar önermeye yönelik alt boyuta ilişkin performans görevinden elde etikleri puanların ortalaması ( $\bar{x} = 1,66$ )'dir. Bu sonuç kronolojik düşünme becerisinin öğrencilerin özgün yazılı ve görsel ürün ortaya koymasının beklendiği boyutlardaki yetkinliğin daha düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Turan'a (2016) göre kronolojik düşünmenin en düşük düzeyde kazandırıldığı düşünülen alt boyutu, tarihi dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırma ve farklı yaklaşımlar önerebilme becerisidir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin tarihsel süreklilik ve değişimi açıklamak amacıyla bir tarihsel akış şeması oluşturmaya yönelik alt boyuta ilişkin performans görevinden elde etikleri puanların ortalaması ( $\bar{x} = 1,61$ )'dir. Bu sonuç da öğrencilerin özgün fikir, yazılı ve görsel ürün ortaya koymasının beklendiği boyutlardaki yetkinliğin daha düşük düzeyde olduğunu destekler niteliktedir. Turan'a (2016) göre tarihsel süreklilik ve değişimi açıklamak amacıyla bir tarihsel akış şeması oluşturabilme becerisi görece düşük düzeyde kazandırılan bir beceridir. Bu sonuç araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin de bu beceriyle ilgili tereddütleri olduğunu ortaya koymaktadır. Tarihsel olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin salt metin yerine akış diyagramı şeklinde sunumu öğrencilerin olduğu kadar tarih öğretmenlerinin de uzak olduğu bir yöntem olarak dikkat çekmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturmaya yönelik alt boyuta ilişkin performans görevinden elde etikleri puanların ortalaması ( $\bar{x} = 1,58$ )'dir. Bu değer kronolojik düşünmenin altı alt boyutuna ilişkin performans görevlerinden elde edilen en düşük ortalama puandır. Turan'a (2016) göre belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturabilme becerisi kronolojik düşünmenin alt boyutları arasında en az kazandırıldığı düşünülen becerilerden birisidir. Çalışma grubundaki öğrencilerin kronolojik akışı olan bir metin oluşturmadaki yetersizliklerine dair bulgu Kiriş (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Kiriş (2009), çalışma grubundaki lise öğrencilerinin tarihsel metinlerini oluştururken, tarihsel söylemin temel özellikleri olan tarihsel zaman kavramı ve nedensellik ilişkisinin farkında olduklarını belirlemiştir.

Özellikle öğrencilerin kendi birikimleriyle bir metin oluşturmaları, bilgiyi metin dışında farklı bir formda sunmaları ve mevcut duruma yönelik farklı bir yaklaşım önermelerinin beklendiği performans görevlerinden elde edilen puanların ortalaması verilen bilginin yorumlanmasının istendiği diğer üç boyuta nazaran daha düşüktür. Bu durum tarih derslerinin öğrenci merkezli, beceri ve ürün odaklı bir yapıda ele alınamaması ile doğrudan ilişkilidir. Turan'ın (2016) araştırmasının sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Turan'a (2016) göre tarih öğretmenleri tarihsel bir metin oluşturabilme, akış şeması oluşturma, karşılaştırma ve yeni yaklaşımlar önerme gibi görece daha karmaşık ve öğrencileri üst düzey zihinsel aktivitelere zorlayan becerilerin yeterli düzeyde kazandırılmadığını düşünmektedirler.

Ortaöğretim basamağındaki tarih derslerinde kronolojik düşünme becerisinin yeterince kazandırılmadığını ortaya koyan araştırma sonucunu destekler nitelikteki araştırmalardan olan Yıldırım'a (2015) göre, tüm lise türlerinde öğrenim gören bireylerin zaman kavramının öğrenimi konusunda bir problemin varlığı ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmında, derslerde verildiği düşünülen takvim, yüzyıl, çağ, kronoloji vb. bilgiler yönünden eksikliklerin ya da kavram yanlışlarının olduğu görülmektedir. Kronolojik düşünme becerisinin yeterince kazandırılmadığı sonucunu destekleyen bir başka araştırma olan Oymak'a (2007) göre, öğretmenler zaman kavramının öğretimi konusunda çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını, öğrencilerin ilköğretimde öğrenilmesi gereken zaman kavramını tam anlamıyla kavramadıklarını, Miladi-Hicri, Hicri-Miladi kavramlarına bağlı işlem yapamadıklarını, tarihsel zaman kavramlarına dair bilgilerinin oldukça yetersiz olduğunu, tarih ders kitaplarındaki konularda yer alan zaman ifadeleriyle kastedilenleri tam anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Marancı'ya (2017) göre, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bölümü çağ bilgisine sahip değildir. Öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı, yaşadığı çağın Yeni Çağ olduğu gibi yanlış bir düşünceye sahiptir. Araştırmaya katılan öğrenciler, çevresel değişim, mimari değişim, teknolojik değişim, eğitim alanında ve ulaşım alanında meydana gelen değişimler üzerinde durmuştur. Öğrenciler sürekliliği algılama becerisi açısından ise ortalamanın altında başarı göstermiştir. Fotoğraflardaki somut veriler üzerinden sürekliliğin farkına varmalarına rağmen, sosyokültürel açıdan sürekliliği olan durumların farkına varamamışlardır.

Reuvekamp ve diğerlerine (2014) göre İngiltere ve Hollanda'daki öğretmenler de tarih anlayışının bütün hedeflerini öğretememektedir. İngiltere'de tarih müfredatı daha erken başlasa da, müfredat, öğrencilerin tarihi zaman anlayışını desteklemekte pek yardımcı olmamaktadır. Her iki ülkede de tarihsel zamanın öğretilmesi ve öğrenilmesinin iyileştirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde kronolojik düşünme becerisinin sınıf düzeyine bağlı değişimi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bu alt problemine yönelik sonuçları kronolojik düşünme becerisinin ortaöğretim basamağında öğrenim gören ortalama yaş aralığı 15-18 olan öğrenci grubunda yaşa (sınıf düzeyine) bağlı olarak gelişmeye devam ettiğini ortaya koymaktadır. Safran ve Şimşek'in (2006) ilköğretim okulu 4-8. sınıf (10-14 yaş arası) öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimini ortaya çıkarmaya çalıştıkları araştırmanın sonuçlarına göre çalışma grubundaki çocukların tarihsel zaman kavramı toplam başarı durumlarında okudukları sınıflara göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Şimşek'e (2006) göre, tarihsel zaman kavramı başarı testi sonuçlarına göre sınıf bazında 4., 5., 6. sınıflar bir grup, 7. ve 8. sınıflar ise başka bir grubu oluşturacak kadar anlamlı bir fark oluşmuştur. Safran ve Şimşek'e (2006) göre, toplam başarıda 7. ve 8. sınıfların 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde daha başarılı olması, öğrenci merkezli düşünen araştırmacıların üzerinde ısrarla durdukları şey olan yaşa bağlı meydana gelen zihinsel gelişimin etkisini vurgulamıştır. Araştırmamızın sonuçları, Şimşek (2006), Safran ve Şimşek (2006) araştırma sonuçları, Piaget'nin zihinsel becerilerin yaşa bağlı olarak geliştiği hipotezini doğrulamıştır. Şimşek (2006) tarihsel zaman kavramı soyut olduğu için alt sınıflardaki öğrencilerin (4-5-6. sınıf) gerekli zihinsel donanıma sahip olmaması, kavramın öğretilmesi için gerekli donanımın, öğreticinin, öğretim programının, yöntem-teknik ve ders kitabının yetersizliğini bu durumun sebepleri olarak sıralamıştır. Pala ve Şimşek'e (2016) göre sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan olayların tarihlerini öğrencinin bilme düzeyi sınıf seviyesi ile doğru orantılıdır. Sınıf seviyesi arttıkça tarihleri bilme düzeyi de artmaktadır.

Son yıllarda yapılan çeşitli araştırmalar tarihsel zaman anlayışının gelişiminin yaşa ve olgunlaşmaya bağımlı olmak yerine bir öğrenme süreci olduğunu ortaya koymaktadır (Barton ve Levsitk, 1996; Hodkinson, 2002, 2009; Hoodless, 2002, 2004). Şimşek (2006), Safran ve Şimşek (2006)'da ilköğretim öğrencilerinin tarihsel zaman kavramını kazanmalarında, yaşa bağlı gelişen zihinsel olgunluk yanında, cinsiyetin, okudukları okulun ait olduğu sosyo-ekonomik çevrenin, matematik ve dil (Türkçe) başarısının, konuyla ilgili öğretim programlarının, ders kitaplarının, kullanılan öğretim stratejisinin, yöntem ve teknikler ile öğretim materyallerinin de etkili olduğu belirtilmiştir. Işık'ın (2014) araştırmasının sonuçları araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Işık'a (2014) göre, kronoloji bilgisi testinde 6. sınıf öğrencilerin sınıf düzeylerinin 9. sınıf öğrencilerinden daha yüksek çıktığı görülmüştür. Işık'a göre 6. sınıf öğrenci sonuçlarının 9. sınıf öğrenci sonuçlarından daha olumlu çıkmış olmasında 6. sınıf ders kitabı ile beraber sunulan çalışma kitaplarının katkısı olmaktadır. 9. sınıf tarih derslerinde etkinliklere ve özellikle çalışma kitabına yer verilmemiş olmasının bu farkın ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında ders kitabı içeriği açısından 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının özellikle de kullanılan dokümanlar açısından 9. sınıf tarih ders kitabından daha nitelikli olması bu sonuçlar üzerinde etkili olmuştur. Işık'a (2014) göre, kronoloji bilgisini olumsuz etkileyen bir diğer husus da hem ilköğretim hem de ortaöğretim ders kitaplarında yer alan haritalarda farklı dönemlerde yaşamış devletlerin komşuymuş gibi gösterilmesidir.

Ortaöğretimin tüm sınıf düzeylerinde öğrenim gören 102 öğrenciyle gerçekleştirilen performans görevi odaklı kronolojik düşünme beceri düzeyi belirleme ve bu becerinin yaşa bağlı değişimini ortaya koymaya çalışan bu araştırmanın sonucunda ortaöğretim düzeyindeki tarih derslerinde kronolojik düşünme becerisinin yeterince geliştirilemediği; bununla birlikte kronolojik düşünmenin yaşa bağlı olarak gelişmeye devam ettiği belirlenmiştir.

Araştırmanın güçlü yönü, ortaöğretim düzeyindeki tarih öğretiminde kazandırılması hedeflenen kronolojik düşünme becerisinin, yaşa bağlı gelişimini ve öğrenme-öğretme ortamlarının tasarımının niteliğinden etkilenme düzeyini öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını ve üst düzey düşünme becerilerini kullanarak ürün oluşturmalarını hedefleyen performansa dayalı durum belirlemesiyle ortaya koymasındadır. Performansa dayalı ölçme araçları, öğrencilerin beceri düzeylerinin belirlenmesinde, anket formları, yeterlik veya öz yeterlik belirlemeye yönelik formlar gibi ölçme araçlarından daha geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu araştırmadaki performans görevleriyle öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerini belirlerken tarihsel bilgiyi yapılandırmaları, özgün yazılı ve görsel ürünler ortaya koymaları amaçlanmıştır. Araştırmanın sınırlılığı ise öğrencilerin tarih, Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarı durumlarının okul yönetiminden elde edilememesi; uygulamanın gerçekleştirildiği çalışma grubunun daha önceki tarih derslerinin gözlemlenememesi ve tarih öğretmenleriyle derslerindeki öğretim süreçlerine yönelik görüşmelerin gerçekleştirilememesi sebebiyle kronolojik düşünme becerisini yordayan değişkenler ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konamaması olarak düşünülebilir.

### Öneriler

Araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurularak konunun paydaşlarıyla aşağıdaki öneriler paylaşılabilir:

Kronolojik düşünmenin fikir ve ürün ortaya koymaya yönelik alt boyutlarının geliştirilmesi için öğrenci merkezli tarih yapma etkinlikleri gerçekleştirilmelidir.

Kronolojik düşünmenin yaşa bağlı gelişimin yanında, hangi değişkenlerden etkilendiğini ortaya koymaya yönelik çok değişkenli araştırmalar gerçekleştirilmelidir.

## Kaynakça

- Altun, A. ve Kaymakçı, S. (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: Zaman şeritleri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 157-192. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/261311> adresinden erişildi.
- Barton, K. C. ve Levstik, L. S. (1996). "Back when god was around and everything": Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33, 419-454.
- Barton, K. C. ve Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Barton, K. C., McCully, A. W. ve Marks, M. J. (2004). Reflecting on elementary children's understanding of history and social studies: An inquiry project with beginning teachers in northern Ireland and the United States. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 70-90.
- Blyth, J. E. (1978). Young children and their past. *Teaching History*, 21, 15-19.
- Brophy, J., VanSledright, B. ve Bredin, N. (1993). What do entering fifth graders know about U. S. history?. *Journal of Social Studies Research*, 16(17), 2-19.
- Dawson, I. (2004). Time for chronology: Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, 117, 14-24.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih öğretiminde kullanılan zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramları anlama düzeyi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 155-163.
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Millî Eğitim*, 184, 228-239.
- Demircioğlu, İ. H. ve Akengin, H. (2007). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (5. bs., s. 219-254). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dilek, D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünme gelişimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Drake, D. F. ve Nelson, L. R. (2008). *Engagement in teaching history* (2<sup>nd</sup> ed.). New Jersey: Pearson.
- Harnett, P. (1993). Identifying progression in children's understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23(2), 137-154.
- Hodkinson, A. (2009). To date or not to date, that is the question: A critical examination of the employment of subjective time phrases in the teaching and learning of primary history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8(2), 40-50.
- Hodkinson, A. J. (2002). *Children's concepts of historical time* (Yayımlanmamış doktora tezi). Edge Hill University, Lancashire.
- Hoodless, P. (2004). Spotting the adult agendas: investigating children's historical awareness using stories written for children in the past. *International Journal of History Learning, Teaching and Research*, 4(2), 66-75.
- Hoodless, P. A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173-200.
- Işık, H. (2014). İlköğretim 6. sınıf ve ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin mekânsal biliş ve kronoloji bilgilerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(30), 111-121. [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi30pdf/ISIK\\_HASAN.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi30pdf/ISIK_HASAN.pdf) adresinden erişildi.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi* (33. bs.). Ankara: Nobel.
- Keleşzade, G., Güneşli, A. ve Özkul, A. (2018). Sosyal yapılandırmacı öğrenmeyi ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeyi temel alan tarih öğretiminin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 167-191. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/7479/2788> adresinden erişildi.
- Kiriş, A. (2009). *Tarih eğitimi ve tarihçilik mesleği: Lise tarih derslerinde yazma becerilerinin kullanılması ve geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme* (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Levstik, L. S. ve Pappas, C. C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1), 1-15.
- Marancı, Ş. (2017). *Fotoğraflarla 7. sınıf öğrencilerinin tarihsel zaman algısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008a). *Ortaöğretim 10. sınıf tarih dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008b). *Ortaöğretim çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Ortaöğretim 11. sınıf tarih dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Ortaöğretim tarih dersi 9-11 öğretim programı*. Ankara: MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim tarih dersi eğitim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344> adresinden erişildi.
- Naylor, D. T. ve Diem, R. A. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Random House.
- Oymak, İ. (2007). *Ortaöğretim kurumlarında tarih öğretiminde zaman kavramının öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar ve bu konuda tarih öğretmenlerinin görüşleri (Aksaray ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özbaş, B. Ç. (2010). *12-14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel düşünme gelişimi ve tarihsel kanıt kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Pala, F. ve Şimşek, A. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde tarihlerin (dates) öğretimi. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 136-156. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/261310> adresinden erişildi.
- Reuvekamp, M. J. G., Boxtel, C. V., Ros, A. ve Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514. doi:10.1080/00220272.2013.8698
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *İlköğretim Online*, 5(2), 87-109. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/91046> adresinden erişildi.
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2009). Çocuklarda zaman algısının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 542-548. [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/safran\\_simsek.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/safran_simsek.pdf) adresinden erişildi.
- Sağlam, H. İ., Tınmaz, E. ve Hayal, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin “zaman ve kronolojiyi algılama” becerisini öğretme deneyimlerine fenomenolojik bir bakış. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 49-66. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/164044> adresinden erişildi.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zamana kavramının gelişimi ve öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Şimşek, A. (2007). İlkretim 5. sınıf ğrencilerinin kronolojik algılarının geliştirilmesine yönelik yarı deneysel bir alıŐma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 589-615. <http://oldsite.estp.com.tr/pdf/tr/6ce7fba4d9bb71400125a175f1fc328dkfull.pdf> adresinden erişildi.
- Şimşek, A. ve Bal, M. S. (2010). Tarih Őeridi aracılığıyla ğretmen adaylarının tarihsel zaman algılarının incelenmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 124-151. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/179008> adresinden erişildi.
- Turan, R. (2016). Tarih ğretmenlerinin öğrencilere temel ve tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 705-730. [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1758134316\\_35TuranRefik-egt-705-730.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1758134316_35TuranRefik-egt-705-730.pdf) adresinden erişildi.
- UCLA. (2018). *Historical thinking*. <http://nchs.ucla.edu/standards/thinking5-12.html> adresinden erişildi.
- West, J. (1981). *Children's awareness of the past* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Keele, Keele.
- Wood, E. ve Holden, C. (1997). I can't remember doing Romans: The development of children's understanding in history. *Teaching History*, 89, 9-12.
- Yıldırım, A. (2015). *Ortaretim kurumlarında 10. sınıf öğrencilerinde tarihsel zaman kavram yanılđıları (Samsun ili rneđi)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.