



## İlkokul ve Ortaokulda Tarihi Karakterlere Yönelik Merakın Yörüngesi ve Tarih Merakının İncelenmesi

Adnan Altun<sup>1</sup>

### Öz

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde merakın temelde ikiye ayrıldığı görülmektedir: algısal merak ve epistemik merak. Algısal merak daha çok ses, görüntü, tat ve ısı gibi duyu organlarını etkileyen ve daha çok olağan dışı gelişmelerle harekete geçerken, epistemik merak bireyin elde ettiği yeni bilgilere dayalı olarak ve göreceli olarak ortaya çıkmaktadır. Epistemik merakın bilgidен ortaya çıkması akıllara şöyle bir soru getirmektedir: *“Merak bilgidен ortaya çıkıyorsa farklı bilgi alanları (farklı disiplinler) için farklı merak türleri söz konusu olabilir mi? Örneğin Tarih alanının kendine özgü farklı merak türleri olabilir mi?”* Bu hipotezden yola çıkılan araştırma sürecinde katılımcıların tarihi kişi, olay, zaman ve mekâna dair meraklarının gerekçeleri çözümlenerek anlamlı bir örüntüye ulaşmak hedeflenmiştir. Bu amaca ulaşmak için nitel araştırma yöntemlerinden gömülü teori süreci benimsenmiştir. Bu çalışmada da söz konusu gömülü teori sürecinin bir parçası olarak ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin tarihi karakterlere dair meraklarına odaklanılmıştır. Tarih merakına dair bir kuram üretmek amaçlandığı için gömülü teori yöntemi tercih edilmiştir. Kuram üretme sürecinin dördüncü halkası olarak görülebilecek bu çalışmada veri toplama, veri analizi ve teori inşa etme süreci eşzamanlı olarak ilerlemiştir. Çalışma grubunda 606 ilkokul ve ortaokul öğrencisi yer almıştır. Veri toplama tekniği olarak görüşme yöntemine başvurulmuş çalışmanın verileri de sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve kuramsal not yazımı ile desteklenmiştir. Çalışmada öğrencilerin en çok siyasi ve askeri karakterleri merak ettikleri ve bu karakterler arasında da Mustafa Kemal Atatürk ve Fatih Sultan Mehmet isimlerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda merak etme gerekçeleri şöyle özetlenmiştir: *“tarihsel önem, sıra dışılık, kişisel nitelikler, gerçeklik, empati, sempati, medya etkisi, yetersiz bilgi, çevre etkisi ve antipati”*. Bu gerekçelerden hareketle de tarih merakına dair

### Anahtar Kelimeler

Tarih merakı  
İlkokul ve ortaokul öğrencileri  
Merak yörüngesi  
Tarihi karakterler  
Merak türleri

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.09.2016  
Kabul Tarihi: 07.08.2017  
Elektronik Yayın Tarihi: 01.03.2018

DOI: 10.15390/EB.2018.4210

<sup>1</sup> Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Türkiye, aaltun@ibu.edu.tr

şöyle bir sınıflandırmaya ulaşılmıştır: “önemli merak, sıra dışı merak, deneyimsel merak, duygusal merak, ikilemsel merak ve çevresel merak”. Ortaya çıkan bu sınıflandırmanın başta ders kitaplarının yazımı ve öğretmenlerin öğretim yaklaşımı olmak üzere tarih öğretimine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## Giriş

Merak günlük anlamda, “bir şeyi anlamak veya öğrenmek için duyulan istek; bir şeyi edinme, yapma, bir şeyle uğraşma isteği; düşkünlük, heves” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016). Merak çoğu zaman ilgi kavramı ile eşanlamli olarak kullanılmaktadır. Çeşitli çalışmalar da (Hidi ve Berndorff, 1998) merak caydırıcı olarak ve ilgi de keyifli olarak tanımlansa da iki kavram arasında henüz net bir ayrım yapılamamıştır (Silvia, 2006, s. 190-191; aktaran Kashdan ve Silvia, 2009). Merak anlık ve ilginin de merakın peşinden gelen ve süreklilik gösteren bir durum olduğu da ileri sürülebilir.

Merak üzerinde çalışan ilk teorisyenler merakı bir dürtü olarak görmüşler (Jirout ve Klahr, 2011) ve meraka dair çalışmalar da geçtiğimiz yüzyıl boyunca daha çok eğitim psikolojisi ile iç içe yoluna devam etmiştir (Kölbl ve Straub, 2001). Zamanla bilgiyi arama, öğrenme, motivasyon, zeka ve hafıza (Engel ve Randall, 2009; Kang vd., 2009; Koo ve Choi, 2010; Litman, 2008; Loewenstein, 1994; Lowry ve Johnson, 1981) gibi farklı araştırma alanlarında yapılan çalışmalar merakı farklı kavramlarla açıklamıştır (aktaran Eren, 2011, s. 164):

- Epistemik (Berlyne, 1954; Litman, Hutchins ve Russon, 2005)
- Kişilerarası (Litman & Pezzo, 2007)
- Sosyal (Renner, 2006; aktaran Eren, 2011, s. 164)
- Algısal (Collins, Litman ve Spielberger, 2004; Loewenstein, 1994),
- Duyusal (Litman, Collins ve Spielberger, 2005)
- Durum ve karakter (Spielberger ve Reheiser, 2009; aktaran Acun, Kapıkıran ve Kabasakal, 2013).

Meraka dair farklı yaklaşımlar olmakla birlikte aralarında ortak noktalar da bulunmaktadır. Meraka dair tüm teorilerin üzerinde hemfikir olduğu nokta merakın keşfetme ile ilgili yaklaşım odaklı motivasyonel bir durum olduğudur (Kashdan ve Silvia, 2009). Loewenstein (1994) merakın tanımlanmasında belirgin bir tartışma olmasına karşın ortak bir anlayışın da var olduğundan söz etmiş ve bu ortak anlayışı üç noktada özetlemiştir. Bunlardan ilki merakın doğası itibariyle bilgi için güdülenmiş bir istek olarak görülmesidir. Aristo'nun insanın bilimle ilgilenmesini içsel sebeplere bağlaması ve herhangi bir faydacı bir sonla ilgili olmadığını ifade etmesi bu manada değerlendirilebilir. Ya da Cicero'nun merak için “herhangi bir yarar gözetmeksizin kişinin özünde var olan bilgi ve öğrenme aşkı” nitelendirmesi bunun bir örneği olarak verilebilir. İkinci olarak merak, “uzun vadeli motivasyonel yoğunluğu ifade eden bir tutku” olarak da görülmüştür. Hume (1888) bu ayrımı daha net ifade etmiş ve merakı zıt duyguları ifade eden değişken bir tutum olarak açıklamıştır. Bunlardan biri “bilgi aşkı” olarak adlandırılan iyi bir çeşitken diğeri de “oldukça farklı bir ilkedden türetilen bir tutku” olarak görülen kötü bir çeşit meraktır. İyi merak bilimsel sorgulama ile örneklendirilirken; kötü merak “kişinin komşularının davranış ve koşullarını bilmeye yönelik doyumsuz arzusu” misal gösterilmiştir. Üçüncü ve son olarak da merak kavramı “iştah açıcı” olarak görülmüştür. Bantham'ın (1789) “merakın iştahından” söz etmesi ya da Burke'nin (1757) merakın “çok keskin bir iştahı olduğundan” söz etmesi bu bağlamda ele alınabilir (aktaran Loewenstein, 1994).

Merak konusunda yapılan birçok çalışmada dayanak noktası olarak gösterilen çeşitli teoriler bulunmaktadır. Bu teoriler aşağıdaki tabloda özet olarak verilmiştir (Rowson, Young, Spencer, Lindley ve Gecius, 2012).

**Tablo 1.** Meraka Dair Teoriler

Teori	Açıklama	Teorisyen
Dürtü	Merak açlığa benzer bir insan dürtüsüdür.	Berlyne
Uyumsuzluk	Merak bir kişinin var olan dünya görüşü ile bir şey (bir olay, nesne vb.) arasındaki uyumsuzluğun neticesinde ortaya çıkmaktadır.	Hebb, Piaget, Hunt
Boşluk	Merak bir kişinin var olan bilgisi ile gereksinim duyduğu/arzuladığı başka bir bilgi arasındaki boşluğun farkında olduğunda ortaya çıkar.	Loewenstein
Dokunsal	Merak değiştirebileceğimize inandığımız şeylerle fiziksel etkileşimimizden ortaya çıkar.	Sennett, Crawford, Heidegger

Konuyla ilgili farklı tartışma ve yorumlar bir yana son yıllarda merak yaygın bir şekilde keşfetme davranışını harekete geçirecek yeni bilginin yanı sıra yeni bir duyuşsal tecrübe edinme arzusu olarak tanımlanmıştır (Litman ve Spielberger, 2003, s. 75). Bu tanıma odaklanıldığında merakın iki boyutu olduğu görülmektedir: *algısal ve epistemik/bilgisel*. Merak üzerine çalışanların öncülerinden olan William James da (1890) merakın iki temel boyutunun olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan ilki yeni bir şey karşısında heyecan ve tedirginlik içeren *doğüstü merak (metaphysical wonder)*; diğeri de bilginin daha spesifik çeşitleriyle ilgili olan *bilimsel meraktır (scientific curiosity)*. Benzer şekilde Berlyne'e (1954) göre bunlardan biri yeni bir durumun harekete geçirdiği ve keşfedilince azalan bir dürtü, düşünce olarak görülen *algısal merak*; ikincisi bilgi edinme arzusu olarak tanımlanan *epistemik meraktır* (aktaran Jirout ve Klahr, 2011). Diğer merak türlerine göre epistemik merak öğrencinin bilgi arayışı, başarı, ilgi ve motivasyonun altındaki en önemli etkenlerden biri olması hasebiyle eğitim ortamlarında daha fazla ilgi görmektedir (Eren, 2009, 2011). Epistemik merak daha fazla öğrenmekle veya bazı bilgileri elde etmeyi çok istemekle yakından ilgilidir. Doğası gereği daha bilişseldir ve daha çok deneyimden hareketle düşünmek ile ilgilidir.

Merak konusuna yoğunlaşan bazı araştırmacılar epistemik merakın alt türleri üzerinde durmuşlardır. Berlyne, tanımladığı ikinci tür merakın, özgün ve ayrıştırıcı merak/keşfetme olarak iki boyutu olduğunu açıklamıştır. Özgün merak, özel bir bilgi parçasını araştırma isteği olarak tanımlanırken, ayrıştırıcı merak daha çok sıkılma duygusu sonucu ortaya çıkan genel araştırma, inceleme davranışına karşılık gelmektedir. Ayrıştırıcı merak daha çok günlük yaşamda oyun, eğlence gibi etkinliklerde görülmekte iken özgün keşif bir konuya ilişkin merak dürtüsü ile açıklanmaktadır (Loewenstein, 1994; aktaran Demirel ve Coşkun, 2009). Epistemik-ayrıştırıcı merak keşfetmeye dair enformasyon ya da bilgiye yönelik bir istektir ve birisinin pazar öğleden sonra TV kanallarına göz gezdirdiğinde veya birçok farklı konu hakkında dalıp gittiğinde gösterdiği davranışı izah edebilir. Epistemik-özgün (spesifik) merak da enformasyon yada bilgiye yönelik bir istektir, lakin doğrudan spesifik bir soruya cevap vermeye yöneliktir. Ve bu bizi bir Sudoku bulmacasını çözmeye zorlayan ya da bir doktora öğrencisini tezini bitirmeye motive eden bir merak olabilir (Rowson vd., 2012; aktaran Eren, 2011). Leslie de (2015) merakın bu iki boyutuna dikkat çekmiştir. Bunlardan biri bizi taşları çevirip altına bakmaya, dolapları karıştırmaya veya İnternet bağlantılarını tıklamaya iterken diğeri de kalın bir romanı bitirmek, otomobillerle ilgili uzun süren okumalar yapmak-videolar izlemek veya yeni bir dil öğrenmek gibi ilgi alanlarına yönelmektedir. Başka bir ifadeyle bir dağın arkasında ne olduğunu öğrenme isteği "ayrıştırıcı", oraya varıldığında hayatta kalmayı sağlayacak bilgileri edinme arzusu

“epistemik” meraktır. Litman da (2010) iki farklı epistemik merak türünden söz etmektedir. Bunlardan ilki (I tipi) ilgiye dair olumlu duyguları tetiklemesi beklenen bilginin elde edilmesini içerirken, ikinci tip (D tipi) merak da bilgi mahrumiyetine dair istenmeyen durumların azaltılması ile ilgilidir. I-tipi merak bireyler kendisi için tamamen yeni olan bazı şeyleri keşfetme fırsatlarıyla karşı karşıya kaldığında harekete geçerken, D-tipi merak ise insanların mevcut bilgi haznelere dâhil etmek istedikleri bilgiye sahip olamadıklarında uyarılmaktadır.

Bu çalışmada epistemik/bilgisel meraka ve onun bir boyutu olan özgün (spesifik) meraka odaklanılmaktadır. Başka bir ifadeyle ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin, özel bir bilgi alanı olan tarihe dair meraklarına odaklanılmıştır.

### **Tarih Merakı**

Tarih eğitimi alanyazınına bakıldığında bu araştırmanın da bir parçası olduğu tarih merakına yönelik yapılan gömülü araştırma sürecinde yayınlanan çalışmalar (Altun, 2014a, 2014b; Canlı ve Altun, 2014) dışında doğrudan tarih merakına yönelik çalışma yapılmadığı görülmektedir. Tarih merakına yönelik dolaylı vurgulamalar ise tarihsel önem, tarihsel anlayış, tarih bilinci ve dokümana dayalı öğretim ile ilgili çalışmalarda yer almaktadır. Bu çalışmalara bakıldığında konuyla ilgili şu noktalar dikkat çekmektedir.

Dikkat çeken *ilk nokta* tarih merakını etkileyen hususlarla ilgilidir. Öncelikle vurgulanmalıdır ki birçok çalışma; tarihte “bilgi” faktörünün bireyin tarih düşüncesinin gelişiminde etkili bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Dilek, 2000). Grant da (2001) tarih anlayışının kişisel önbilgi ve tecrübelerden etkilendiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin sosyal çevrelerinin de önemli bir etken olduğu vurgulanmaktadır (Barton ve McCully, 2005). Öğrencilerin tarihe olan ilgilerinin artmasında özellikle anne babalarının ve diğer yakın aile üyeleri ile akrabalarının oldukça önemli bir rolü olduğunu vurgulanmaktadır (Barton, 2001, 2008). Yine aile üyeleri ve akranlarla yapılan tarih tartışmaları da tarihe merakın oluşmasında etkili olmaktadır (Lévesque, 2003). Tarih merakının ortaya çıkmasını etkileyen bir diğer faktör de televizyon, sinema, ticari kitaplar ve İnternet gibi yazılı ve elektronik medya ve bu medya araçlarının içeriğidir (Dimitriadis, 2000; Grant, 2001; Lévesque, 2003; Barton, 2008). Müze ve tarihi mekânlara yapılan ziyaretler ve evin içindeki veya dışındaki çeşitli tarihi nesnelere karşı karşıya gelmek de tarih merakını arttırmaktadır (Barton, 2008; Reio, 2008). Lévesque (2003) tarih merakının oluşmasında hükümet icraatları, propaganda ve dini vaazların da etkili olabileceğini ileri sürmektedir. Özetlenecek olursa bu çalışmalardan hareketle tarih merakının ortaya çıkmasında kişisel, toplumsal, siyasi, medyatik/popüler, pedagojik ve dini bağlamların etkili olduğu ileri sürülebilir.

Tüm bu bağlamlar bir yana merakın aynı zamanda konuya özel olduğu da (Reio, 2008) unutulmamalıdır. Konuya özel olması merakın epistemik boyutuyla yakından ilgilidir ve “tarih merakı” kavramının kullanılmasının temel dayanağıdır. Alan yazına bakıldığında dikkat çeken *ikinci nokta* da tam da burayla, yani merak edilen tarih konularıyla ilgilidir. Tarih eğitimcileri öğrencilerin tarihin sosyokültürel konularına daha fazla ilgi duyduklarını ileri sürmektedirler (Levstik ve Groth, 2002; Yeager ve Terzian, 2007). Toplumsal ve politik konular üzerinde çalışırken öğrencilerin özellikle sıradan insanları ve söz konusu olayların bu insanlar üzerindeki etkilerine ilgi duydukları ifade edilmiştir (Barton, 2008; Levstik, 2011). Alan yazında öğrencilerin tarihin “olumsuz” ve “tartışmalı” yönlerine; duygu, ahlâk ve bireysel yargı içeren konulara, özellikle de olağanüstü koşullar altında olanlara ilgi duydukları dile getirilmektedir (Levstik, 2000; Barton, 2008). Sıradışı, tuhaf ve ilginç olarak nitelendirilebilecek olayların ve bu olayların insanların yaşamı üzerindeki etkilerinin de öğrenciler tarafından merak edildiği görülmektedir (Kohlmeier, 2005; Reio, 2008; Levstik, 2011). Aile tarihi ve yaşanan yerin tarihine ilgi duyulması öğrencilerin yerel tarihe olan ilgilerine kanıt teşkil edebilir (Kölbl ve Straub, 2001). Özellikle ortaokul öğrencilerinin çağdaş tarih konularına, başka bir ifadeyle yakın

tarihe ilgi duydukları ileri sürülmektedir (Lévesque, 2003; Barton ve McCully, 2005; Barton, 2008). Son olarak da öteki(lilik) söz konusu olduğunda ve özellikle de bu bir yabancıya dönüşüyorsa, öğrencilerin ilgilerinin arttığı ileri sürülmektedir (Kölbl ve Straub, 2001).

Alan yazında dikkat çeken *üçüncü ve son nokta* da sınıf içinde tarih merakının canlandırılması için neler yapılabileceği konusundaki önerileri içermektedir. Farmer ve Knight (1995; aktaran Yıldız, 2003) tarihin sadece zor ve karmaşık konulardan oluşmadığını, açık ve ilgi çekici konularında bir hayli fazla olduğunu ve bu ilgi çekici konuların gruplar halinde çalışılmasının yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Özellikle birinci elden kaynakların öğrencilerde merak uyandırdığını ileri süren çalışmalar (Barton, 2005; Doğan, 2006; Reio, 2008) dikkat çekmektedir. Barton (2005, s. 1420) orijinal tarihsel kaynakların tıpkı fen eğitiminde “olağan dışı olaylar” gibi öğrencilerin merakını harekete geçirebileceğini ileri sürmüştür. Fen öğretmenleri öğrencilerin ilgilerini uyandırmak ve algısal uyumsuzluk yaratmak için (farklı ağırlıktaki nesnelere aynı hızda düşüşleri gibi) fiziksel gösteriler kullanırlar. Tarihte de, orijinal kaynaklar aynı işlevi yerine getirir. İnsan yapımı fiziki nesnelere, görsel imgeler ya da yazılı metin gibi şaşırtıcı ve sıra dışı kaynaklar sık sık sorulara yol açar. Örneğin 19. yüzyıla ait ev eşyalarını keşfeden ilkökul seviyesindeki öğrenciler, onların ne işe yaradıklarını merak edebilir. Levstik (2011) ise ticari tarih kitapları ile metin dışı kaynakların da (görsel imgeler ve tarihi eserler) öğrencilerin ilgisini çektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin tarih merakını canlandırmak için kullanılacak bir diğer unsur anekdotlardır. Evans (1989, 1994; aktaran Brophy & VanSledright, 1997, s. 67-68) hikâyeci anlatımın öğrencilerin tarih çalışmaya yönelik ilgilerini harekete geçirdiğini ifade etmiştir. Bu durumu, Andraess’in (1939) çocukların tarih anlayışlarını sınıflandırmaya çalışmasında ‘*masal çağı*’ ve ‘*Robinson çağı*’ diye vurguladıkları dönemlerde ve yine Egan’ın (2010) anlama türleri üzerine yaptığı çalışmasında ‘*mitsel anlama*’ ve ‘*romantik anlama*’ diye adlandırdığı aşamalarda çocuklar için hikâyelerin ve hikâyeci anlatımın etkisine yönelik açıklamalar desteklemektedir. Öte yandan hikâyelerin bazı öğrencileri heyecanlandığı lakin hikâyelerin ya da anlatıya dayalı tarihin yeterli olmadığını ifade eden çalışmalar da söz konusudur (Grant, 2001). Kohlmeier (2005, s. 11) birçok öğrencisinin tarihi, dünyanın geçmişinin bir tek ve değişmeyen anlatısının içine iyice yerleştirilmiş “ilginç” gerçeklerin bir toplamı olarak gördüklerini ifade etmektedir.

Merak konusundaki alan yazın merakın duyuşsal olmakla birlikte aynı zamanda epistemik olduğunu da göstermektedir. Bilgisel merak ve onun iki alt boyutundan biri olan özgün merak, farklı bir bilgi alanı olarak tarihe yönelik de merakın olabileceğini ve bunun özgün bir yapı arz edebileceğini akla getirmektedir. Bu perspektiften hareketle farklı bilgi yapıları ya da disiplinlerin farklı merak davranışlarının ortaya çıkmasına sebep olduğu ileri sürülebilir. *Öyleyse bağlamın tarih olduğu durumlarda merak nasıl görünüm arz etmektedir? Tarih merakı olarak adlandırabileceğimiz bu merakın arkasında hangi gerekçeler bulunmaktadır? Ve tarih merakı ilkökul ve ortaokul süresince nasıl ortaya çıkmakta ve nasıl bir değişim izlemektedir?* Bu araştırmanın bir parçası olduğu kapsamlı araştırma sürecinde (gömülü teori araştırması) şu soruya cevap aranmıştır: “*Tarih merakı ile ilgili nasıl bir örüntü ortaya çıkmaktadır?*” ya da başka bir ifadeyle “*Tarih merakı nasıl sınıflandırılabilir?*”

Tarih merakının nasıl sınıflandırılabilceği hususunu Yeager ve Terzian (2007) tarihsel öneme dair yaptıkları çalışmada cevaplamaya çalışmışlar; tarih ilgisini sınıf içi ve sınıf dışı tarih ilgisi olarak ikiye ayırmışlardır. Ancak bu sınıflandırmanın tarih eğitimine özgü olmadığı, tüm alanlara genellenebileceği (sınıf içi ve sınıf dışı fen merakı gibi) ve bu nedenle de tarih merakının sınıflandırmada yetersiz kaldığı ileri sürülebilir. Bu çalışmada ise gömülü teori ile yürütülen kapsamlı bir araştırma süreci dâhilinde daha önceki lisans düzeyindeki örneklemelere odaklanan çalışmaların (Altun, 2014a, 2014b; Canlı ve Altun, 2014) devamı olarak tarih merakını sınıflandırma çabası, farklı bir örnekleme odaklanarak devam etmektedir.

Altun (2014a) tarafından yapılan ilk incelemede sınıf öğretmeni adaylarına odaklanılmış ve onların tarihi karakter, olay, mekân ve dönemlere dair merak ettikleri hususlar ve merak etme gerekçeleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda merak etme gerekçeleri şöyle özetlenmiştir: *"tarihsel önem, sıra dışılık, kişisel nitelikler, gerçeklik, empati, sempati, medya etkisi, yetersiz bilgi, çevre etkisi ve antipati"*. Bu gerekçelerden hareketle de tarih merakına dair bir sınıflandırmaya ulaşılmıştır. Altun (2014b) tarafından ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin tarihi olay, zaman ve mekânlara dair merakını inceleyen çalışmasında da benzer bir örüntü ortaya çıkmıştır. Başlıkların sınıflandırılmasında ufak değişiklikler olmakla birlikte örüntüye "sosyal merak" adıyla yeni bir merak türü eklenmiştir. Yine Canlı ve Altun (2014) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih merakına dair yapılan çalışmada da aynı örüntü tekrar etmiştir.

**Tablo 2.** Tarihsel Merakı Sınıflandıran Çalışmalar

Altun (2014a)	Altun (2014b)	Canlı ve Altun (2014)	Bu araştırmada
• Önemli merak	• Önemli merak	• Önemli merak	• Önemli merak
• Sıra dışı merak	• Sıra dışı merak	• Sıra dışı merak	• Sıra dışı merak
• Duygusal merak	• Duygusal merak	• Duygusal merak	• Deneyimsel merak
○ Empatik merak	○ Empatik merak	○ Empatik merak	• Duygusal merak
○ Sempatik merak	○ Sempatik merak	○ Sempatik merak	○ Empatik merak
○ Antipatik merak	○ Antipatik merak	○ Antipatik merak	○ Sempatik merak
• Olgusal merak	• Olgusal merak	• Olgusal merak	○ Antipatik merak
○ İkilemsel merak	○ İkilemsel merak	○ İkilemsel merak	• İkilemsel merak
○ Bilgi ihtiyacına yönelik merak	○ Bilgisiz merak	○ Bilgisiz merak	• Çevresel merak
• Çevresel merak	• Çevresel merak	• Çevresel merak	○ Medyatik merak
• Popüler merak	○ Medyatik merak	○ Medyatik merak	○ Sosyal merak
	○ Sosyal merak	○ Sosyal merak	

Gömülü araştırma sürecinin bir parçası olan bu araştırmada ise *"Tarih merakı nasıl sınıflandırılabilir?"* sorusu tarihi karakterlerle ilgili meraktan hareketle cevaplanmaya çalışılmıştır. Tarihi karakterlere odaklanılması kararında öğrencilerin tarihi olay, dönem ve mekâna yönelik meraklarına göre karakterlere yönelik meraklarıyla ilgili elde edilen verilerin daha fazla olması etkili olmuştur. Aynı zamanda yapılan çeşitli çalışmalarda tarihi karakterlerin öğretimdeki etkililiğine yönelik çalışmalar da (Barton ve Levstik, 2004, Şimşek, 2006; Er, 2010) ayrı bir motivasyon sağlamıştır. Buradan hareketle araştırma soruları şöyle özetlenmiştir:

- İlkokul ve ortaokul öğrencileri daha çok hangi tarihi karakterleri merak etmektedirler?
- İlkokul 1. sınıftan itibaren ortaokul 8. sınıfa kadar öğrencilerin tarihi karakterlere yönelik merakı nasıl bir değişim (Tarih merakının yörüngesi) göstermektedir?
- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin tarihi karakterleri merak etme nedenlerinden hareketle tarih merakı nasıl sınıflandırılabilir?

## Yöntem

Bu araştırma “*Merak bilgiden ortaya çıkıyorsa farklı bilgi yapıları farklı merak türlerinin ortaya çıkmasına neden olur mu? Başka bir ifadeyle tarih bilgisi, tarihe dair farklı merak formlarının oluşmasına sebep olur mu?*” sorularına cevap bulmak için yürütülen kapsamlı bir kuram oluşturma araştırmasının bir parçası olarak gerçekleştirilmiştir. Gömülü teori (Merriam, 2013, s. 29) olarak da adlandırılan kuram oluşturma Glaser ve Strauss’un (1967) sosyoloji araştırmalarına yeni bir soluk getirmek amacıyla ortaya koydukları bir araştırma yöntemidir (Johnson ve Christensen, 2014, s. 399-400). Ancak günümüzde birçok farklı alanda başvurulmuş önemli bir nitel araştırma yöntemi olarak dikkat çekmektedir; tarih eğitime yönelik çalışmalarda da (bk. Özşüer, 2015) başvurulmaktadır. Özel bir kuramsal çerçeveden hareket etmek yerine kuram üretme sürecine odaklanan kuram oluşturma, tümevarım ve tümdengelim bağlantısını kurma, araştırma ortamlarını birleştirme, kuramsal örnekleme yapma ve ek alan taraması ile yeni kavramlar ortaya çıkarma gibi süreçleri ve adımları vurgulamaktadır. Araştırma sürecinde veriler sürekli karşılaştırma metodu ile çözümlenmekle birlikte hemen hemen tüm nitel araştırma süreçlerinde olduğu gibi araştırmacı ile yürütülen araştırma sürecinin kendisi de kurama anlam katmaktadır (Patton, 2014, s. 125). Bu çalışmada tarih merakına dair bir kuram üretmeyi amaçlayan gömülü teori sürecinin bir parçası olarak gerçekleştirilmiştir. Daha önceki çalışmalarda sosyal bilgiler öğretmeni adayları (Canlı ve Altun, 2014), sınıf öğretmeni adayları (Altun, 2014a) ve ilkökul ile ortaokul öğrencileri (Altun, 2014b) gibi örneklem grupları üzerinde çalışılmıştır. Altun (2014b) tarafından ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin tarihi olay, dönem ve mekâna dair merakları incelenmiştir. Bu çalışmayla ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin tarihi karakterlere odaklı olarak tarih merakları verinin büyüklüğü sebebiyle ayrıca incelenmiştir. Kuram üretme sürecinin dördüncü halkası olarak (bkz Tablo 2) görülebilecek bu çalışmada veri toplama, veri analizi ve teori inşa etme süreci eşzamanlı olarak ilerlemektedir (Çelik ve Ekşi, 2015).

### Çalışma Grubu

Gömülü teori sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden zincir/kartopu örneklemesine başvurulmuştur. Konuyla ilgili olan ve en çok bilgi elde edilebilecek kişilere sırasıyla ulaşılmaktadır. Bu bağlamda örneklem olarak tarih öğretimini formal eğitim bağlamında başlatan sınıf öğretmeni adayları ile bu süreci devam ettiren sosyal bilgiler öğretmen adaylarına gömülü teori sürecinin ilk aşamalarında başvurulmuştur. Çalışmada ise bu öğretmen adaylarının sorumlu oldukları ilkökul ve ortaokul öğrencileri örneklem olarak alınmıştır (bkz. Tablo 3).

Araştırmanın çalışma grubu sosyoekonomik olarak üç farklı (alt-orta-üst) çevreyi temsil etmek üzere seçilmiştir. İlkokul ve ortaokulların seçilmesinde ilgili okulların idareci ve öğretmenlerinin düşünce ve görüşleri esas alınarak çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubunda sosyoekonomik açıdan alt (X), orta (Y) ve üst (Z) çevrenin okulu olarak Bolu il merkezinde olan üç okul tercih edilmiştir.

**Tablo 3.** Araştırmanın Çalışma Grubu

Sınıf	X		Y		Z		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
1. sınıf	10	15	15	13	16	19	88
2. sınıf	17	18	15	14	12	13	89
3. sınıf	19	8	6	8	20	17	78
4. sınıf	18	19	12	12	13	9	83
5. sınıf	14	12	9	12	10	11	68
6. sınıf	21	22	9	10	6	3	71
7. sınıf	13	15	8	15	13	6	70
8. sınıf	10	18	11	10	6	4	59
<b>Toplam</b>	122	127	85	94	96	82	606

Yeterli veri elde edildiği için çalışma grubu genişletilmemiştir. Sonuç olarak çalışmada; 1. sınıflardan 88, 2. sınıflardan 89, 3. sınıflardan 78, 4. sınıflardan 83, 5. sınıflardan 68, 6. sınıflardan 71, 7. sınıflardan 70 ve 8. sınıflardan da 59 öğrencinin görüşüne başvurulmuştur. Böylece 303'ü kız ve 303'ü erkek olmak üzere<sup>1</sup> toplam 606 öğrencinin görüşü alınmıştır. Örneklemin bu yapısından dolayı çalışmanın kesitsel (gelişim araştırması) bir nitelik taşıdığı da ileri sürülebilir.

#### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme yöntemine (görüşme yöntemi ile görüş formuna) başvurulmuştur. Araştırmada veri toplamak için öğrencilere tarihsel olarak en çok merak ettikleri "karakter, olay, zaman ve mekân" ve bunları merak etme nedenleri sorulmuştur. Verinin büyüklüğünden ötürü bu çalışma sadece tarihi karakterler ile ilgili olan boyutu kapsamaktadır. Bu nedenle veri toplama aracındaki "Tarihte en çok merak ettiğin kişi kimdir?" ve "Bu kişiyi neden merak ediyorsun?" sorularına odaklanılmıştır. Kendilerini yazılı ifade edemeyecekleri düşüncesinden hareketle ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İlkokul 3 ve 4 ile ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri ise yine aynı soruların yer aldığı görüş formu yardımıyla yazılı olarak elde edilmiştir. Araştırmacı verilerin toplanmasında, görüşmelerin yapılmasında ve görüş formlarının uygulanmasında bizzat görev almıştır.

Yüz yüze yapılan bu görüşmelerde, özellikle birinci sınıf öğrencilerinin soruyu anlayabilmeleri için TRT'nin çizgi filmlerinden biri olan Keloğlan'daki Bilgecan Dede karakteri ve onun zaman makinesi örneği verilmiştir. Ardından da öğrencilere yukarıda sözü edilen araştırma soruları yerine "Bilgecan Dede'nin zaman makinesi burada olsa; geçmişe, eski zamanlara gidebilsek kimi görmek, kiminle tanışmak isterdiniz?" sorusu sorulmuştur.

<sup>1</sup> Örneklem grubu belirlenirken ve elde edilen verilerin analizinde cinsiyet faktörü dikkate alınmıştır lakin belirgin bir farklılık görülemediği için bulgularda cinsiyet faktörüne değinilmemiştir. Kız öğrencilerin Atatürk'ün eşini veya evindeki perdeyi merak ederken erkek öğrencilerin Atatürk'ün silahlarını merak etmesi gibi cevaplar dikkat çekmektedir. Fakat daha görünür sonuçlar için sadece cinsiyete odaklanan ve yüz yüze, derinlemesine görüşmelerin yapıldığı ayrı çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.



### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın veri analizi sürecinde memo (kuramsal not) yazımına başvurulmuş ve bu notlar hem veri analizi sürecinde hem de sonraki süreçlerde (özellikle araştırmanın raporlaştırılmasında) ciddi katkılar sağlamıştır. Yapılan görüşmede ve görüş formunda yer alan "Tarihte en çok merak ettiğin kişi kimdir?" sorusu ile elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve "siyasi/askeri, bilim/sanat/edebiyat, dini, ailevi ve diğer" başlıkları altında bulgular kısmında detaylı olarak sunulmuştur. Kuram oluşturma sürecinin bir parçası olarak sorulan "Bu kişiyi neden merak ediyorsun?" sorusundan elde edilen veriler de "sürekli karşılaştırma metodu" ile analiz edilmiştir. Sürekli karşılaştırma kuram oluşturma sürecinde başvuru analizi türlerinden biridir. Yürütülen işlemler açısından, tümevarımsal bir yol izlendiği için içerik analizinden bir farkı olmamakla birlikte süreç bağlamında içerik analizinden farklılaştığı ileri sürülebilir. Sürekli karşılaştırma metodunda, benzerlik ve farklılıklara karar vermek için verinin bir bölümü diğeriyle karşılaştırılmaktadır. Veriler benzer boyutlar üzerinde gruplanır. Boyutlar geçici olarak isimlendirilir ve sonra kategori haline getirilir. Bu analizin bütün amacı verinin bölümlerini analiz etmektir. Bu bölümler birbirleriyle gömülü teoriyi inşa etmede ilişkili olarak düzenlenir (Merriam, 2013, s. 30). Başka bir ifadeyle kuram oluşturma elde edilen veriler "çekirdek kategori" ile sürekli karşılaştırılarak analiz edilmektedir.

Kuram oluşturmada "çekirdek kategori, kategori, özellik ve hipotez" kavramları önemli işlevleri ifade etmektedir. Kategorileri tanımlayan özellik ve kategorilerin hepsi tümevarımsal olarak üretilen ya da veride gömülü olan kavramsal bileşenlerdir. Çekirdek kategori de, diğer bütün kategori ve özelliklerin bağlandığı ana kavramsal bileşendir. Hipotezler de kategori ve özelliklerden elde edilen ilişkililerdir (Merriam, 2013, s. 30). Hipotezler oluşturulurken mevcut kategorilerin ve özelliklerin kullanıldığı tümdengelimsel bir süreç izlenmektedir. Bu bakımdan kuram oluşturma hem tümevarımsal hem de tümdengelimsel bir süreç olması (Patton, 2014, s. 454) bu çalışmada da görülmektedir.

Tarih merakına dair yürütülen gömülü teori sürecinin önceki aşamalarında (Altun, 2014a, 2014b; Canlı ve Altun, 2014) ortaya çıkan örüntü bağlamında "çekirdek kategori", Glaser'in (2000, s. 7-8; Patton, 2014, s. 491) adlandırmasıyla "teori parçaları" olarak kabul edilmiştir. Başka bir ifadeyle kodlamada geçici kavramlar tercih edilmiş ve bu kavramlar (Görüngü) yaygın etiketleme yapılmıştır: "önemli merak, sıra dışı merak, duygusal merak (empatik, sempatik ve antipatik), ikilemsel merak, çevresel merak (medyatik ve sosyal)".

### **Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği**

Nitel araştırmalar yorumlamaya dayalı analizler içerdiğinden (Morse, 1994) ve doğasında öznellik olduğundan (Armstrong, Gosling, Weinman ve Martaeu, 1997) yaygın geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerini karşılamazlar (aktaran Kaya, 2015). Bu nedenle araştırmada geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için Lincoln ve Guba (1985; aktaran Çelik ve Ekşi, 2015) tarafından önerilen kriterlere (inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik) odaklanılmıştır. İnanırıcılık için araştırma sürecinde biri tarih eğitimcisi, ikincisi sosyal bilgiler eğitimcisi ve üçüncüsü de tarihçi olmak üzere üç farklı uzmanın görüşü alınmıştır. Aktarılabilirliği sağlamak için ilgili katılımcı görüşü herhangi bir değişikliğe uğramaksızın aynen verilmiştir. Tutarlılık ve teyit edilebilirlik için de elde edilen veriler daha önceki iki farklı örneklem grubunun verileriyle (sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni adayları) ve aynı zamanda bulgularıyla (çekirdek kategori) sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemiyle kıyaslanarak çözümlenmiştir.

## Bulgular ve Yorum

Çalışmada bulgu ve yorumlar kısmı iki ayrı başlık altında ele alınmıştır. Çalışmanın birinci ve ikinci araştırma sorusu ilk başlık ve üçüncü araştırma sorusu da ikinci başlık olarak ele alınmıştır. Birinci başlıkta ilkökul ve ortaokul öğrencilerin en çok merak ettikleri tarihi karakterler ve bu karakterlere yönelik merakın ilkökul ve ortaokul süresince nasıl bir değişim izlediği (tarih merakının yörüngesi) ele alınmıştır. İkinci başlıkta da ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin görüşleri üzerinden yürütülen gömülü teori sürecinin bir parçası olarak tarih merakını sınıflandırma çabası yer almaktadır.

### 1. Tarihi Karakterlere Dair Merak ve Yörüngesi

Tarihi karakterlerden yola çıkılarak tarih merakına dair anlamlı bir örüntüye ulaşmayı hedefleyen bu çalışmanın bulgularında öncelikle büyük fotoğrafı sunmadan önce merak edilen karakterlerin kimler olduğu sorusuna ayrıntılı olarak Tablo 4’de odaklanılmıştır.

**Tablo 4.** Merak Edilen Tarihi Karakterler

Tema	Tarihi Karakterler
<b>Siyasi ve Askeri</b>	Mustafa Kemal Atatürk (152), Fatih Sultan Mehmet (80), Kanuni Sultan Süleyman (21), Seyit Onbaşı (14), Osmanlı Padişahları (10), Kürşat (8), İsmet İnönü (7), Mete Han (5), Hürrem Sultan (4), Ali Rıza Bey ve Zübeyde Hanım (4), Ulubatlı Hasan (3), Alparslan (3), Yıldırım Bayezid (3), Çelebi Mehmet (3), Osman Gazi (2), Genç Osman (1), Sultan Vahdettin (1), Gazneli Mahmut (1), Kapdan-ı Derya (1), Başbakanlar (1), Murat Han (1), Turgut Özal (1), Kazım Paşa (1), Abdülmecid (1), Yavuz Sultan Selim (1), Deli Osman (1), Barbaros Hayrettin Paşa (1), Piri Reis (1).
<b>Bilim, Edebiyat ve Sanat</b>	Mehmet Akif Ersoy (21), Edison (12), Einstein (8), Evliya Çelebi (8), Katip Çelebi (7), Hezarfen Ahmet Çelebi (4), Mimar Sinan (3), İbn-i Sina (3), Dede Korkut (2), Afet İnan (2), Nasrettin Hoca (2), Arşimed (1), Cahit Arf (1), Köroğlu (1), Hacivat Karagöz (1), Graham Bell (1), Basketbolu bulan adam (1), ABD’yi bulan kişi (1), Dede Efendi (1), Bilgisayarı yapan kişi (1), Louis Pasteur (1), Ampülü bulan kişi (1), Halil Dikmen (1),
<b>Dini</b>	Peygamberimiz (37), Mevlana (14), Şeyh Edebalı (1), Hz. İsa (1), Hz. Musa (1)
<b>Ailevi</b>	Dede (22),Nine/Anneanne/Babaanne (17), Dayımı (2), Amcam (2), Arkadaşımı (2), Arkadaşımın kardeşini (1), Annemi (1), Abimi (1), Babam (1), Ablamı (1), Anne ve babamın çocukluğu (1).
<b>Diğer</b>	Mağara adamı (3), Michael Jackson (2), İngiliz (2), Turgut Özakman (1), Tarihteki kadınlar (1), Mayalar (1), Atatürk’ün eşi (1), Astronot (1), Amerikalılar (1), Kovboy (1), Benten (1), Winks (1), maymun (1), Keloğlan (1), Atalarımızı (1), Tarihçi (1), Bilgecan Dede (1), Redkit (1),İnna (1), Justin Bieber (1).

Siyasi-Askeri alandan 29, bilim-sanat-edebiyat alanından 23, dini karakterlerden 5, ailevi karakterlerden 11 ve diğer başlığı altında da 20 farklı karakter öğrenciler tarafından merak edilen tarihi karakter olarak dile getirilmiştir.

Dile getirilen toplam 88 karakterden 10’u kadın, 64’ü erkek ve 14’i de cinsiyet vurgusu olmayan karakterlerden (arkadaşım, astronot veya tarihçi gibi) oluşmaktadır. "Normal tarih erkek odaklıdır" diyen Levstik ve Groth’u (2002) kanıtlar mahiyette sonuçlar ortaya çıkmıştır. Tarih öğretimi bağlamında 'kadınların simgesel olarak yok edilmesinden söz eden Tuchman'a (1978) bu bağlamda hak verilebilir. Köse (2004, 2011) tarafından yapılan çalışmada da ders kitaplarının üzerinde fazla durmadığı tarihi kadın karakterlerin öğrenciler tarafından hatırlandığı, başka bir ifadeyle bu konuda ders kitaplarının yetersiz kaldığı sonucu ortaya konmuştur. Ve bu olumsuz durumun kız öğrencilerin tarih dersine ilgisizliğinin sebeplerinden biri olduğunu ifade etmiştir. Kadının temsili sorunu sadece tarih öğretimine özgü değildir. Örneğin Yıldız, Göl ve Hacısalihoğlu Karadeniz (2016) tarafından yapılan incelemede

matematik öğretimi için de benzer durumun söz konusu olduğunu göstermektedir. Ancak buradaki daha önemli olan husus kız öğrencilerin kendileri ile özdeşleşebilecek, model alabilecek tarihi karakterlerle karşılaşma oranının erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında çok daha az sayıda olduğu gerçektir.

Ailevi karakter arasında öne çıkanlar dede ve nine; devlet adamlarında Atatürk ve Fatih Sultan Mehmet; bilim-sanat ve edebiyat ile ilgili Mehmet Akif Ersoy ve Edison; dini olarak Hz. Muhammed ve Mevlana iken diğer başlığında ise çizgi film kahramanları ve güncel şarkıcılar öne çıkmıştır. Er (2010) araştırmasında Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programlarının; bilim insanı, sanatçı, yazar, politikacı, asker, sporcu ve diğer meslek gruplarına ait kişilerin biyografisi noktasında öğrencilerin beklentilerini kısmen karşıladığını dile getirmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin biyografisini yazmak için en fazla tercih ettikleri meslek grubunun ise, “sanatçı ve yazar” olduğunu ifade etmiştir. Bu önemli bulgulara rağmen biyografi öğretimi açısından öğrencilerin beklentilerini kapsamlı olarak ortaya koyan araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Merak edilen tarihi karakterleri ayrıntılı olarak ele aldıktan sonra büyük fotoğrafı ortaya koymak yararlı olacaktır. Durum anahatlarıyla Tablo 5’te verilmiştir:

**Tablo 5.** Merak Edilen Tarihi Karakterler

Tarihi Karakterler	Sınıflar (f)								Toplam	%
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Siyaset ve Askeri	31	52	43	22	33	50	53	50	334	62,2
Bilim, Edebiyat ve Sanat	1	10	24	16	18	7	5	3	84	15,6
Dini	2	6	5	20	6	3	7	5	54	10,1
Ailevi	30	11	-	1	-	-	-	-	42	7,8
Diğer	13	5	2	-	1	1	-	1	23	4,3
<b>Toplam</b>	<b>77</b>	<b>84</b>	<b>74</b>	<b>59</b>	<b>58</b>	<b>61</b>	<b>65</b>	<b>59</b>	<b>537</b>	

Tablo-5’e bakıldığında öğrencilerin ağırlıklı olarak (% 62) siyasi ve askeri karakterleri merak ettiği görülmektedir. Burada çocuklar tarafından merak edilen karakterlerle ders kitaplarında yer verilen karakterler arasında bir ilişki olup olmadığı düşünülebilir. Bu konuda Kaymakçı ve Er (2013) tarafından sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında yer verilen karakterlerin hayat öykülerine (biyografi) dair yaptıkları çalışmanın bulgularından söz edilebilir. Kaymakçı ve Er’in çalışmasında bilim, sanat, spor, siyaset, asker olarak çeşitli tarihi karakterlerin biyografilerinin vurgulandığı ancak bilim insanlarının biyografilerinin daha fazla öne çıktığı görülmektedir. Karakterler üzerinden yapılan bu iki çalışma arasındaki çelişkiye rağmen, mevcut durum karakterlerden ziyade tarih konularının siyasi ve askeri perspektiften işleniyor olmasıyla açıklanabilir. Dikkat çeken bir diğer nokta da “bilim, edebiyat ve sanat” alanındaki karakterlerin ilkökul süresince artan bir oranda merak edilirken, ortaokul süresince bu merakın giderek azalıyor olmasıdır. Bu sonuç da Kaymakçı ve Er (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir ve bunun kaynağı ortaokul kademesinde “bilim, edebiyat ve sanat” alanındaki karakterlerin öğretim yaklaşımından kaynaklanıyor olabilir.

### 1.1. Siyasi ve Askeri Karakterler

Araştırmada öğrencilerin merak ettiği karakterler arasında frekans değerlerine göre ilk sırada siyasi karakterler gelmektedir ve 29 farklı siyasi/askeri karakter telaffuz edilmiştir. Siyasi ve askeri karakterler başlığı altında hükümdar, idareciler, komutanlar ve askerler yer almaktadır. Tablo 6’da bu karakterlere yönelik tarihsel merakın yörüngesine yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Devlet Adamlarına İlişkin Tarih Merakının Yörüngesi

Devlet Adamları	Sınıflar (f)								Toplam (f)	%
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Mustafa Kemal Atatürk	29	41	19	18	21	14	4	6	152	45,5
Fatih Sultan Mehmet	-	1	9	-	6	9	25	30	80	23,9
Kanuni Sultan Süleyman	-	-	4	-	3	4	7	3	21	6,3
Seyit Onbaşı	1	3	2	1	1	5	1	-	14	4,2
Diğer	1	7	9	3	2	18	16	11	67	20,1
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>52</b>	<b>43</b>	<b>22</b>	<b>33</b>	<b>50</b>	<b>53</b>	<b>50</b>	<b>334</b>	

Devlet Adamları temasında öğrencilerin en çok merak ettiği tarihi karakter, neredeyse katılımcıların yarısı (%45,5) tarafından dile getirilen Mustafa Kemal Atatürk’tür. O’nu Fatih Sultan Mehmet, Kanuni Sultan Süleyman ve Seyit Onbaşı takip etmektedir. “Diğer” başlığı açılacak olursa sözü edilen karakterlerin dışında öğrencilerin;

- İslam Öncesi Türk Tarihi için; “*Mete Han ve Kürşat*”,
- İlk Türk-İslam Devletleri Tarihi için; “*Gazneli Mahmut ve Alparslan*”,
- Osmanlı Devleti Tarihi için; “*Padişah, Barbaros Hayrettin Paşa, Fatih Sultan Mehmet, Piri Reis, Kanuni Sultan Süleyman, Abdülmecit, Yavuz Sultan Selim, Deli Osman (Genç), Hürrem Sultan, Osman Gazi, Murat Han, Çelebi Mehmet, Sultan Vahdettin, Seyit Onbaşı.*”
- Türkiye Cumhuriyeti Tarihi için de; “*Atatürk, Ali Rıza Bey, İsmet İnönü, Zübeyde Hanım, Kazım Paşa, Başbakanlar, Turgut Özal*” gibi tarihi karakterleri merak ettikleri görülmektedir.

Özellikle Mustafa Kemal Atatürk hem öğrenciler tarafından en çok merak edilen tarihi karakter hem de öğrencilerin tarihle tanışmasını sağlayan bir karakter olarak dikkat çekmektedir. Kaymakçı ve Er (2013) de yaptıkları çalışmada öğretim programı ve ders kitaplarında en çok biyografisi kullanılan kişinin Mustafa Kemal Atatürk olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun Ata’nın (2008) işaret ettiği gibi ilköğretimde Atatürkçülük konuları ve bu konuların sosyal bilgiler öğretim programında eşleştirildiği kazanımların yoğunluğundan kaynaklandığı ileri sürülebilir. Öğrenciler tarihe Atatürk ile birlikte adım atmakta, ancak bu merakın zamanla azaldığı da görülmektedir. Er (2005) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular, bu durumu açıklamaya yardımcı olabilir: “*Atatürk’ün hayatına dair yeterince materyal bulunmamakta, bazı kelime ve kavram anlaşılmamakta, konunun sunumunda sıkıcı bir dil kullanılmakta ve verilen bilgiler duyulan ihtiyacı karşılamamaktadır*”. Ancak aşağıdaki öğrenci cevaplarına bakıldığında da öğrencilerin Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarını düşündükleri için meraklarının zaman içerisinde azalmış olduğu ileri sürülebilir. Buna karşın Fatih Sultan Mehmet’e yönelik merakın arttığı görülmektedir. Devlet adamlarına yönelik yapılan genel değerlendirmede de Cumhuriyet tarihi ile ilgili karakterlere yönelik ilgi azalırken Osmanlı Tarihi ile ilgili karakterlere yönelik ilginin arttığı görülmektedir.

- *Çünkü Atatürk’ün hayatını çok merak ediyorum ama artık kitaplardan aldığım bilgilerle merakımı gideriyorum (2; 6. sınıf kız öğrenci)*

- *Atatürk'ü çok merak ediyordum. Sonradan onu tanıyınca merakım geçti. Bundan başka birini merak etmiyorum (34; 7. sınıf erkek öğrenci);*
- *(Fatih Sultan Mehmet) İsmi çok duyuyorum, bu yüzden merak ediyorum (34; 7. sınıf kız öğrenci)*
- *(Fatih Sultan Mehmet) Çok yerde adıyla karşılaşıyorum (87; 6. sınıf erkek öğrenci)*

Öğrencilerin devlet adamlarını merak etme nedenlerine bakıldığında bu karakterlerin daha çok “tarihi başarıları (yenilikler, fetihler vb.), karakter özellikleri (cesaret, ileri görüşlülük, genç olmak, güçlü olmak, yüzü gibi fiziksel özellikleri) ismini çok sık duyuyor olmaları (medyadan, güncel tartışmalardan ve ders anlatımlarından), daha önce görmemiş olmaları ve özellikle anlamakta zorluk çektikleri sıra dışı ve şaşırtıcı olayların içerisinde yer almaları veya bu gibi yönlerinin olması” gibi gerekçelerin dikkat çektiği görülmektedir.

- *(Mustafa Kemal Atatürk) Onun başarıları, ileri görüşlülüğünü, cesur oluşunu merak ettiğim için (51; 8. sınıf erkek öğrenci)*
- *(Fatih Sultan Mehmet) 21 yaşında nasıl İstanbul'u fethetmiştir (69; 8. sınıf kız öğrenci)*
- *Padişahları çok merak ediyorum. Tek bir insanın koca bir ülkeyi nasıl yönettiğini anlayamıyorum. Nasıl bir şey merak ediyorum (81; 2. sınıf kız öğrenci);*
- *(Seyit Onbaşı) O çünkü 200 kaç kiloluk mermiyi kaldırması bir mucize, o yüzden görmek istiyorum (82; 2. sınıf erkek öğrenci)*

### 1.2. Bilim, Sanat ve Edebiyat İnsanları

Araştırmada öğrencilerin merak ettiği karakterler arasında frekans değerlerine göre ikinci sırada bilim, sanat ve edebiyat dünyasındaki karakterler gelmektedir. Öğrenciler bu başlık altında da 23 farklı tarihi karakterden söz etmişlerdir. Bu karakterler arasında bilim insanı, şair, ressam, seyyah ve kâşifler yer almaktadır. Tablo 7’de bu karakterlere yönelik tarihsel merakın yörüngesine yer verilmiştir.

**Tablo 7.** Bilim, Sanat ve Edebiyat Adamlarına İlişkin Tarih Merakının Yörüngesi

Bilim, Sanat ve Edebiyat Adamları	Sınıflar (f)								Toplam (f)	%
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Mehmet Akif Ersoy	1	7	6	3	4	-	-	-	21	25
Edison	-	-	-	5	4	1	2	-	12	14,3
Einstein	-	2	-	2	4	-	-	-	8	9,5
Evliya Çelebi	-	-	7	-	-	-	1	-	8	9,5
Diğer		1	11	6	6	6	2	3	35	41,7
<b>Toplam</b>	1	10	24	16	18	7	5	3	84	

Bilim, Sanat ve Edebiyat Adamları temasında özellikle tarihsel meraka yönelik yörüngenin oldukça düzensiz dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu durum öğrencilere bu alanlardan yeterli oranda tarihi karakterin tanıtılmadığı şeklinde yorumlanabilir (bk. Kurt, 2016, s. 140-144; Erbudak, 2016, s. 147-148). Bu başlık altında öğrencilerin en çok merak ettiği tarihi karakterler; Mehmet Akif Ersoy, Edison, Einstein ve Evliya Çelebi’dir. “Diğer” başlığı açılacak olursa sözü edilen karakterlerin dışında öğrencilerin;

- Bilim adamı olarak; “Amerika’yı bulan kişi, Ampülü bulan kişi, bilgisayar yapan kişi, basketbolu bulan adam, Graham Bell, Arşimed, İbni Sina, Louis Pasteur, Hezarfen Ahmet Çelebi, Cahit Arf, Afet İnan”,
- Edebi karakter veya edebiyatçı/yazar olarak; “Koroğlu, Nasrettin Hoca, Hacıvat ve Karagöz, Dede Korkut, Kâtip Çelebi”,
- Sanatçı olarak; “Dede Efendi, Mimar Sinan, Halil Dikmen” gibi tarihi karakterleri merak ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin bilim adamlarını merak etme nedenlerine bakıldığında ise daha çok bu karakterlerin buluşlarıyla ilgili olduğu ve genellikle kendilerini bilim adamlarıyla özdeşleştirdikleri ve aynı dönemde yaşamayı istedikleri görülmektedir. Edebiyatçı ve sanatçılara yönelik merakın ise daha çok öğrencilerin ilgi duydukları ve başarı oldukları alanlarla ilişkili olduğu dikkat çekmektedir.

- (Aynştayn) Çünkü çok bilgili, bana öğretirdi sonra ben de yapardım (76; 2. sınıf erkek öğrenci);
- (Mehmet Akif Ersoy); çok uzun ve güzel şiirler yazdığı için (62; 3. sınıf kız öğrenci);
- Ben müziği seviyorum ve Dede Efendi’nin çok güzel besteleri var. Örnek Gülnihal (68; 4. sınıf kız öğrenci);
- Çünkü ben matematiği severim, dolayısıyla Cahit Arf’i de severim (41; 5. sınıf erkek öğrenci);
- (Edison) Ampülü nasıl yaptığını ve hayalini çok merak ediyorum ve onun döneminde yaşamayı çok isterim (58; 6. sınıf erkek öğrenci)
- (Mimar Sinan) Çünkü o baya bir camii inşaatı yaptığı için (34; 8. sınıf kız öğrenci).

### 1.3. Dini Karakterler

Öğrencilerin merak ettiği tarihi karakterler arasında dini karakterler üçüncü sırada gelmektedir. Öğrenciler tarafından 5 farklı dini karakterin merak edildiği dile getirilmiştir ve bu sayı öğrencilerin yeterli oranda dini karakterle tanıştırılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Tablo 8’de bu karakterlere yönelik tarihsel merakın yörüngesine yer verilmiştir.

**Tablo 8.** Dini Karakterlere İlişkin Tarih Merakının Yörüngesi

Dini Karakterler	Sınıflar (f)								Toplam (f)	%
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Hız. Muhammed (s.a.v.)	2	5	5	13	5	2	2	3	37	68,5
Mevlana	-	1	-	5	1	-	5	2	14	25,9
Hız. İsa	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1,9
Hız. Musa	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1,9
Şeyh Edebali	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1,9
<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>54</b>	

Dini karakterler temasında öğrencilerin en çok merak ettiği karakterler; Hız. Muhammed (s.a.v), Mevlana, Hız. İsa, Hız. Musa ve Şeyh Edebali’dir. Öğrenciler bu temaya ilişkin başka bir karakter telaffuz etmemişlerdir. Dini karakterlerin merak edilme nedenleri olarak “yaptıkları (yardımları, sohbeti, ölümü, öğreticiliği, neden peygamber olduğu gibi), kişisel özellikleri (bilgili, güler yüzlü, hoşgörülü, Müslüman, başarılı olması gibi), O’nu hiç görmemiş olmaları, dönemin koşulları ve okudukları kitaplar” vurgulanmıştır:

- (Hız. Muhammed) Çünkü onun zamanına gidip onunla görüşmek, onunla sohbet etmek duaları öğrenmek istiyorum. Onun zamanındaki yaşamı merak ediyorum (82; 2. sınıf erkek öğrenci)

- *Mevlana ile bir gün diye bir kitap okumuştum, oradan heves kaldı (84; 2. sınıf kız öğrenci);*
- *Mevlana'nın nasıl bir insan olduğunu görmek istiyorum (42; 4. sınıf erkek öğrenci)*
- *(Hz. Muhammed) Güler yüzlü ve hoşgörülüymüş bu yüzden merak ettim (69; 5. sınıf kız öğrenci);*
- *(Hz. Muhammed) Onun peygamberliğini çeşitli olağanüstü şeylerle kanıtlanması (14; 8. sınıf erkek öğrenci)*

#### 1.4. Ailevi Karakterler

Öğrencilerin merak ettiği tarihi karakterler arasında bir diğer başlık da ailevi karakterlerdir. Öğrenciler tarafından 11 farklı ailevi karakterin merak edildiği dile getirilmiştir. Tablo 9'da bu karakterlere yönelik tarihsel merakın yörüngesine yer verilmiştir.

**Tablo 9.** Ailevi Karakterlere İlişkin Tarih Merakının Yörüngesi

Ailevi Karakterler	Sınıflar (f)								Toplam (f)	%
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Dede	13	8	-	1	-	-	-	-	22	52,4
Nine (anne ve babaanne)	7	1	-	-	-	-	-	-	8	19
Amca	2	-	-	-	-	-	-	-	2	4,8
Dayı	1	1	-	-	-	-	-	-	2	4,8
Diğer (Arkadaş, abla vb)	7	1	-	-	-	-	-	-	8	19
<b>Toplam</b>	30	11	-	1	-	-	-	-	42	

Ailevi karakterler temasında öğrencilerin en çok merak ettiği karakterler; dedeleri, nineleri, Amcaları ve dayılarıdır. Bu karakterlerin dışında öğrencilerin; "arkadaşlarını, annelerini, arkadaşlarının kardeşlerini, babalarını, ablalarını, anne ve babalarının çocukluğunu, ağabeylerini" merak ettikleri görülmektedir.

Aile bireylerini merak etme nedenlerine gelindiğinde iki gerekçenin öne çıktığı görülmektedir. Birincisi bu karakterlerin *hayatta olmamaları*, diğeri de yaşadıkları *yerden uzakta bulunuyor olmalarıdır*:

- *Dedem ölmüş, bebekken görmüşüm. Şimdi de görmek isterdim (37; 1. sınıf erkek öğrenci)*
- *(Dayım) Trafik kazası geçirmiş. Yüzünü, konuşmasını, gözlerinin rengini görmek isterdim (39; 1. sınıf kız öğrenci)*
- *Babaannem ile tanışmak isterdim. Uzakta, Aydın'da. (46; 1. sınıf kız öğrenci);*

İlkokulun ilk yıllarında tarihi karakterler olarak öğrencilerin aile bireylerini merak ettikleri görülmektedir. Elbette öğrencilerin kaybettikleri ya da uzaktaki aile bireyelerine ilişkin özlem ve merakları sonraki yıllarda da devam ediyordur. Ancak kesin olan şey öğrencilerin 3. sınıftan itibaren aile bireylerini tarihin/geçmişin bir parçası olarak görmeye devam etmedikleridir. Öğrencilerin tarih algısı (tarihin ne olduğu) ile doğrudan ilgili olan bu durum öğrencilerin tarih öğrenme yörüngesine dair önemli ipuçları vermektedir.

### 1.5. Diğer Karakterler

Araştırmada frekansları düşük olmakla birlikte diğer başlığı altında 20 farklı karakter de dile getirilmiştir. Bu karakterler arasında daha çok güncel sanatçılar, çizgi film karakterleri ve çeşitli karakterlere yönelik genel nitelendirmeler yer almaktadır. Tablo 10’da bu karakterlere yönelik tarihsel merakın yörüngesine yer verilmiştir.

**Tablo 10.** Diğer Karakterlere İlişkin Tarih Merakının Yörüngesi

Diğer Karakterler	Sınıflar (f)								Toplam (f)	%
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Mağara Adamı	3	-	-	-	-	-	-	-	3	13
Michael Jackson	2	-	-	-	-	-	-	-	2	8,7
Diğer	8	5	2	-	1	1	-	1	18	78,2
<b>Toplam</b>	13	5	2	-	1	1	-	1	23	

Diğer karakterler temasında öğrencilerin özellikle güncel sanatçıları ve çizgi film karakterlerini merak ettikleri görülmektedir. Tarihi karakter olmayan bu cevaplar daha çok öğrencilerin zaman algılarının (tarih/geçmiş algılarının) yeterince gelişmediği ilk sınıflarda verilmiştir. Öğrencilerin özellikle medyatik karakterler başta olmak üzere merak ettikleri karakterler şunlardır: “Mağara adamı, Michael Jackson, İngiliz, Turgut Özakman, Tarihteki kadınlar, Mayalar, Atatürk’ün eşi, Astronot, Amerikalılar, Kovboylar, Benten, Winks, Maymun, Keloğlan, Atalarımızı, Tarihçi, Bilgecan Dede, Redkit, İnna, Justinbieber.”

## 2. Tarih Merakına Yönelik İncelemeler

### 2.1. Tarih Merakının Sınıflandırması (İlkokul ve Ortaokul Boyutu)

Devam etmekte olan gömülü teori sürecinin bu araştırmada ele alınan boyutunda tarih merakına dair örüntü bazı değişikliklerle netleştirilmeye çalışılmıştır. Daha önceki örüntüde yer alan olgusal merak ve alt başlığı olan bilgisiz merak (her merakın özünde bilgi ihtiyacı olduğu gerekçesiyle) kaldırılmış ve ikilemsel merak ana başlıklardan biri olarak kabul edilmiştir. Ayrıca empatik merak içerisinde sınırlı da olsa yer alan "tarihi karakteri yakından görme, onunla karşılaşma, aynı olayları tecrübe etme vb. istekler" özellikle ilkökul düzeyinde daha da artmış ve değerlendirme sonucunda örüntüye "deneyimsel merak" adıyla yeni bir başlık olarak eklenmiştir. Özetle ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin tarihi karaktere dair meraklarının gerekçeleri olarak ifade ettikleri açıklamalar incelenmiş ve gömülü teori sürecinin öncül örüntüleri de dikkate alınarak tarih merakı şu başlıklar altında sınıflandırılmıştır.

**Önemli Merak:** Seixas’a (1994) göre tarihçilerin temel malzemelerinden biri tarihsel önem konusudur. Her şeyi araştırmak ve üzerinde çalışmak imkânsızdır; tarihsel önem; tarihçinin, tarihin muhtemel bütün yapısının hangi parçalarından, anlamlı ve tutarlı bir hikâye oluşturabileceğini değerlendirerek, kritere değer biçmektir. Bir olayın önemli olduğunu söylemek onun tarihsel manada çalışmaya değeceği anlamına gelir. Tarihsel öneme sahip olan olaylarda zamana bağlı olarak önem dereceleri değişebilmektedir. Ayrıca Tarihsel önem sadece geçmişteki olaylar ve insanlar arasındaki ilişkilerle alakalı da değildir. Önem, geçmişte yaşanan olay bu olaya dâhil olan kişilerle ve bizlerle, yani şu anda tarihsel düşünmeyi yapan kişiler arasındaki ilişki hakkındadır (Seixas ve Peck, 2004; aktaran Er Tuna, 2014). Er Tuna (2014) yaptığı çalışmada öğrencilerin önem algısını tarihsel olayların “geleceği etkileme, değişime neden olma, çığır açma, herkesi etkileme ve hatırlanma” özelliklerinin oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada ise tarihsel karakteri önemli yapan iş ve eylemleri (büyük başarılar elde etmesi, zorlukların üstesinden gelmesi, yararlı işler yapması veya büyük acılar yaşaması gibi), bu önemli işleri nasıl gerçekleştirdiği ve yine böylesine önemli işleri gerçekleştiren karakterin nasıl biri olduğu öğrenciler tarafından merak edilmektedir. Bu merak türü önemli olanı



araştıran tarihin doğasına uygun bir merak türü olarak görülebilir. Ancak burada gözden kaçırılmaması gereken bir nokta bulunmaktadır: "Önemli olana kim karar veriyor? Öğrenci mi, yoksa bir başkası mı? Ya da başka bir ifadeyle tarihsel önemi öğrenci mi keşfediyor yoksa öğretmen mi aktarıyor?" Önemli merak, tarihsel önem algısıyla doğrudan ilgili bir merak türüdür. Tarhan ve Altun (2014) tarafından tarihsel öneme dair yapılan çalışma bu çerçevede dikkate değer bir sonucu ortaya koymuştur. Bu çalışmaya göre tarihsel önem sınıflarda öğrencilerin keşfetmelerinden çok öğretim programı, ders kitabı veya öğretmen aracılığıyla aktarılmaktadır. Tarihsel önemde olduğu gibi tarih merakını da öğrencilerin keşfederek edindikleri bilgi değil (epistemik merak), aktarılan önem algısı yönlendiriyor. Özetle burada "önemli merak" olarak adlandırılabilir bir tarihsel merak türü var, fakat bu merak türünün tarih öğretiminde daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi için tarihsel önem algısının aktarma değil keşfetme temeline dayanması gerekmektedir. Levstik, Henderson ve Schlarb'ın (2005; aktaran Levstik, 2011) öğrencilerin tarih öğrenirken "bitmiş bir öyküyü" öğrenmek yerine bir soruyu araştırmayı tercih ettiklerine ilişkin bulguları da bunu desteklemektedir. Önemli merak öğrenci açıklamalarında da açıkça görülmektedir:

- (M. Akif Ersoy) *İstiklal marşını yazdığı için (100; 1. sınıf kız öğrenci).*
- (M. Kemal Atatürk) *Çünkü o bizim yurdumuzu kurtardı (44; 2. sınıf erkek öğrenci).*
- *Luis Pasteur kuduz aşısını buldu (72; 3. sınıf kız öğrenci).*
- *Çünkü Mehmet Akif Ersoy çok önemli ve fedakâr bir insan (39; 4. sınıf kız öğrenci).*
- (M. Kemal Atatürk) *O bizim gibi çocukken zor şartlar altında ne kadar başarılıydı (75; 5. sınıf erkek öğrenci).*
- *Afet İnan Atatürk'ün manevi kızıdır. Bunu bilmek önemli olur (10; 6. sınıf kız öğrenci).*
- (Kanuni Sultan Süleyman) *Osmanlı devletinin gelişmesinde en önemli kişilik, nasıl böyle bir başarıya sahip olduğunu merak ediyorum (42; 7. sınıf erkek öğrenci).*
- (Mimar Sinan) *Çünkü o baya bi camii inşaattı yaptığı için (34; 8. sınıf kız öğrenci).*

**Sıra Dışı Merak:** Geçmişte yaşanmış ilginç, gizemli, akıl almaz, yaratıcı, şaşırtıcı, imkânsız, komik, eğlenceli olarak tabir edilebilen konulara dair ortaya çıkan merak türüdür. Tarihteki sıra dışı karakter, olay, dönem ve mekânlar hangi yaşta, cinsiyette olursa olsun öğrencilerin ilgisini çekiyor. Yapılan araştırmalar da bu durumu destekler niteliktedir. Andraess (1939, s. 21) çalışmasında çocukların tarih anlayışını çeşitli dönemlere ayırarak incelemiş ve ilginç tarihi karakterlerin ve yurda ait efsanelerin çocukların belirli bir dönemde ilgisini çektiğini ileri sürmüştür. Kohlmeier (2005) birçok öğrencisinin tarihi, dünyanın geçmişinin bir tek ve değişmeyen anlatısının içine iyice yerleştirilmiş "ilginç" gerçeklerin bir toplamı olarak gördüklerini ifade etmektedir. Kölbl ve Straub (2001) Ortaçağ'daki cadı avı konusu veya kölelik gibi gizemli ve sıra dışı konuların öğrencilerin ilgisi çektiğini ifade etmiştir. Yine benzer şekilde Barton (2008) öğrencilerin özellikle olağanüstü koşullar altında olan konulara ilgi duyduklarını ifade etmiştir. Levstik (2011) ise incelediği çalışmalardan hareketle öğrencilerin özellikle insan hakları ihlalleri gibi sıra dışı tarihi olayların bireylerin yaşamları üzerindeki etkisini merak ettiklerini ifade etmiştir. Tüm bu çalışmalar öğrencilerin sıra dışı olarak nitelendiren konuları daha fazla merak ettiklerini göstermektedir. Aşağıda örnekleri sunulmuştur:

- *Padişahları çok merak ediyorum. Tek bir insanın koca bir ülkeyi nasıl yönettiğini anlayamıyorum. Nasıl bir şey merak ediyorum (81; 2. sınıf erkek öğrenci).*
- *(Kanuni Sultan Süleyman) Çünkü ne kadar zengin olduğunu bilmek isterim (87; 3. sınıf erkek öğrenci).*
- *(Nasrettin Hoca) Çok merak ediyorum, çünkü fıkraları çok eğlenceli (59; 4. sınıf erkek öğrenci).*
- *Hürrem'i merak etmem zeki olması ve devlet işleri ile uğraşması (3; 5. sınıf erkek öğrenci).*
- *(Seyit Onbaşı) O kadar ağır savaş mermisini nasıl kendi başına taşımış ve bunu nasıl başarmış onu merak ediyorum (6; 6. sınıf kız öğrenci).*
- *(Çelebi Mehmet) Duyduğuma göre 19 tane mi ne kardeşini öldürmüş (86; 7. sınıf kız öğrenci).*
- *(Kürşat) Neden kendini öne atıp öleceğini bile bile oraya gittiğini merak ediyorum (52; 8. sınıf kız öğrenci).*

**Deneyimsel Merak:** Bu tarihsel merak türünde öğrencilerin geçmişte yaşamış ve günümüzde hayatta olmayan karakterleri gözle görmek, onunla konuşmak, onun başarılarına (ve diğer önemli eylemlerine) şahit olmak, onunla aynı dönemde yaşamak veya onunla aynı yerde bulunmak gibi deneyimleri arzu etmeleri söz konusudur. Deneyimsel istek ve arzularla şekillenen bu merak türünün özellikle küçük yaşlarda yoğunlaşmakta olduğu; ilkokulun başlangıcından ortaokulun sonuna doğru azaldığı gözlemlenmiştir. Tarih merakına yönelik yürütülen gömülü teori sürecinde daha önceki çalışmalarda (Altun, 2014a, 2014b; Canlı ve Altun, 2014) ortaya konulan örüntüden farklı olarak bu çalışmada ortaya çıkan bir boyuttur. Bu durum çalışmanın örneklemeyle doğrudan ilgilidir. Daha önceki çalışmalardaki örneklemeler öğretmen adaylarından oluşurken bu çalışmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerine odaklanılmıştır. Özellikle ilkokul birinci sınıf öğrencilerinde, mağara adamından kaybedilen aile bireylerine varan oldukça sığ bir biyografik zihin kronolojisi olduğu görülmektedir. Bu süreçte de özellikle deneyimsel tarih merakı öne çıkmaktadır. Andraess'in (1939, s. 6) tespitleri bu durumu açıklamaktadır. O, özellikle ilkokul çocuklarının geçmiş algısının henüz belli belirsiz olduğunu ve daha çok ailesinin hayatından, okul hayatından ve kendi şahsına bağlı olarak yaşadığı günlerden ve görgülerden etkilendiğini ifade etmiştir. O, bu durumu daha çok çocuğun zaman algısı ile ilişkilendirir ve 'yüz yıl yahut bin yıl öncenin çocuk için bir olduğunu; sözün geçmişten bahsetmesinin kâfi olduğunu" ifade eder. Şimşek (2006) de benzer şekilde yaptığı araştırmada çocukların genellikle tarihin ne zaman başladığına dair doğru bilgiye sahip olmadıkları ve tarihsel zaman yada kronoloji kavramlarını bilmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca küçük yaşlarda sığ olan bu zaman algılarının yaş değişkenine ve sosyal etkileşimlerine bağlı olarak ve matematik ile dil (Türkçe) başarıyla da ilişkili olarak geliştiğini ortaya koymuştur. Deneyimsel meraka dair örnek öğrenci açıklamaları aşağıda sunulmuştur:

- *Babaannemin babası ile tanışmak isterdim, o öldü (53; 1. sınıf kız öğrenci)*
- *(Einstein) Çünkü çok bilgili, bana öğretirdi sonra ben de yapardım (76; 2. sınıf erkek öğrenci)*
- *(Kâtip Çelebi) Onunla yüz yüze gelip konuşmak istediğim için merak ediyorum (79; 3. sınıf kız öğrenci)*
- *Peygamber efendimizin yanına gitmek isterdim. Çünkü peygamber efendimizi çok merak ediyorum ve onu görmek istiyorum (19; 4. sınıf erkek öğrenci)*

- (Hz. Muhammed s.a.v.) *Yüz görünümü nasıldır (11; 5. sınıf kız öğrenci)*
- (Thomas Edison) *Ampülü nasıl yaptığını ve hayalini çok merak ediyorum ve onun döneminde yaşamayı çok isterim (58; 6. sınıf erkek öğrenci)*
- (Fatih Sultan Mehmet) *Çünkü yaptığı planları çok anlamlı. İstanbul'un fethini nasıl yaptığını bana anlatmasını isterdim (6; 7. Sınıf erkek öğrenci)*
- M. Kemal ile yaşamak onun yaptığı işlerde yanında olmak beraber savaşmak isterdim (55; 8. Sınıf erkek öğrenci).

**Duygusal Merak:** Duygusal merak kendi içinde empatik, sempatik ve antipatik merak olarak üçe ayrılmaktadır.

**(1) Empatik merak:** Barton (2008) alan yazına dayalı olarak yaptığı ve bir nevi meta-analiz olarak nitelendirilebilecek çalışmasında duygu, ahlâk ve bireysel yargı içeren konulara öğrencilerin daha fazla ilgi duymakla birlikte duygusal empati kurmaktan da hoşlandıklarını ifade etmiştir. İlk zamanlarda çocuklar geçmişteki insanlarla empati kurmuyorlar. Esrarengiz (anlaşılmaz) davranış olarak görülebilecek durumlarla karşı karşıya kaldıklarında, o insanların aptal oldukları veya bizim gibi gelişmemiş oldukları için böyle hareket ettiklerini ima ederek kibirli (küçümseyici) bir tutum takınırlar<sup>2</sup>. Akabinde onların kendi bakış açılarına göre mantıklı hareket ettiklerini anlamaya başlarlar. Başlangıçta bu insanlara (karaktere, bölgelerine) şüpheyle ya da basmakalıp (klişeleşmiş) nedenlerle yaklaşırlar. Sonrasında daha spesifik gerekçeler atfetmekle birlikte hala 20. Yüzyılın bakış açısını yansıtmaktadırlar. Sonuç olarak elde edilebilecek her türlü tarihi kaynaklar üzerinde muhakeme yaparak tarihsel karakterlere ilişkin muhtemel algılamaları yeniden inşa etme ihtiyacını kavramaya başlarlar (Evans, 1989, 1994; aktaran Brophy ve VanSledright, 1997, s. 67-68). Leslie (2015) İngiltere'de ortaya çıkan sanayi devriminin entelektüel buhar gücü olarak nitelendirdiği epistemik merakın yükselişiyle birlikte farklı bir merak türü olan empatik merakın da ortaya çıktığından söz etmektedir. Leslie'ye göre bu merak türü farklı insanların duygu ve düşüncelerini öğrenme isteğine dayanmaktadır. Tarihi empati yada tarihsel empati kavramının açıklanması empatik tarih merakını tanımlamayı da kolaylaştırabilir. P.J. Lee (1984) tarihi empatiye dört açıdan bakmaktadır: güç, amaç, süreç veya eğilim/istek. Bir güç olarak empati, bir başkasının düşünce ve duygularını kendisinininkilerden ayırt edebilme gücüdür. Bir amaç olarak, bir kişi yada grubun inançlarını, değerlerini, hissettiklerini ve amaçlarını anlamayı içerir. Bir süreç olarak empati, kanıtlara bakarak bir kişinin neye inandığını keşfetmektir. Bir eğilim/istek olarak empati ise, bir başka kişinin bakış açısını anlama eğilimi/isteğidir. Bu görüşten hareketle empatik tarih merakının amaç ve istek olarak empati duygusundan ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda empatik tarih merakı bir kişi yada grubun inançlarını, değerlerini, hissettiklerini, amaçlarını, düşüncelerini (bakış açısını) ve davranışlarını anlama isteği olarak tanımlanabilir. Empatik meraka dair örnek öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

- *Çok eski insanlar nasıl yaşamış, nasıl yemek yemiş, nasıl giyinirlermiş diye (72; 1. sınıf kız öğrenci)*
- (M. Kemal Atatürk) *Babası öldüğünde ne yaşadığını merak ediyorum (60; 2. sınıf kız öğrenci)*
- *Atatürk'ün anne ve babasının onu nasıl sevdiğini ve bu kadar konuşulduğunu merak ediyorum (15; 5. sınıf kız öğrenci)*
- (M. Kemal Atatürk) *Hislerinin neler olduğunu merak ediyorum (52; 5. sınıf erkek öğrenci)*
- (Padişahlar) *Nasıl yaşamışlar nasıl ölmüşler (54; 6. Sınıf kız öğrenci)*

<sup>2</sup> Ashby ve Lee (1987) bu durumu tarihsel empatinin en alt düzeyi olarak ifade etmekte ve "aptal geçmiş" olarak adlandırmaktadır.

**(2) Sempatik merak:** Empati ve sempati kavramları sıklıkla karıştırılmaktadır. Empati karşımızdakini anlamaya dönük objektif gözleme dayalı “oymuş gibi davranma” deneyimi iken, sempati anlayalım ya da anlamayalım karşımızdakine hak vermeyi ifade eden sübjektif bir durumdur (Katz, 1963; Dökmen, 1997; aktaran Karabağ, 2003). Empati de bilişsel ve duyuşsal bileşenler varken sempati daha çok duyuşsal bileşenlere sahiptir. Bu bakımdan tarihsel empati sempatiden farklıdır ve tarih öğretiminde öğrencilerin bazı tarihsel şahsiyetlere duyduğu sempati hoş görülebilir. Hatta sempati duyulan bir karakterin çalışılması empati yolunu açabilir. Foster (1999; aktaran Karabağ, 2003) bu konuda “*tarih dersinin amacı sempati (inşa etme) olmamalıdır; tarih tarafsız bir çalışma gerektirir ki sempati buna engel olur*” demektedir. Yazarın sempatisinin görünür olmadığı, sempatiye dayalı yorum ile tarihsel gerçeklerin ayırımının zorlaştığı bir tarih yazımı için bu görüş doğru olabilir, ancak tarihçi sempatisini görünür kılmış ve okuyucudan gizlememişse ve okuyucuda değerlendirmelerde bu sempatiyi tarihsel gerçeklerden ayırt edebiliyorsa bu görüş anlamsız kalmaktadır. Kaldı ki söz konusu tarih öğretimi olduğunda “milli kimlik” inşası en önemli amaçlar biri olarak ortaya çıkmakta ve sempatiye dayalı tarih öğretimi bu bağlamda etkin yaklaşımlardan biri olarak kabul görmektedir. Çalışmada tarihi karakterin çeşitli kişisel özellikleri veya yetenekleri (zeki, güçlü, başarılı, iyi insan, fedakâr, cesur, kıymetli, bilgili, güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen, olması gibi), yaptıkları bazı işler (dans etmeleri, güzel şiir yazmaları, matematikle uğraşması, güzel besteleri olması gibi) veya o karakter ile kendilerini özdeşleştirmeleri gibi gerekçelerle katılımcıların sempati duydukları ve bu nedenlerle merak ettikleri görülmektedir. Başka bir ifadeyle tarihi karaktere karşı beslenen olumlu duygularla ortaya çıkan ve kişinin kendisini bu karakterle özdeşleştirdiği, oymuş gibi davrandığı sübjektif bir merak türü olarak nitelendirilebilir. Duygusal merakın bu alt boyutu da şöyle örneklendirilebilir:

- (Michael Jackson) Onu, dansını, figürlerini çok seviyorum (75; 1. sınıf erkek öğrenci)
- (M. Kemal Atatürk) O bizim yurdumuzu kurtardı ve onu çok seviyorum, sesini hiç duymadım (54; 2. sınıf erkek öğrenci)
- Osmanlı padişahı, ben küçüklüğümde beri Osmanlı padişahlarını seviyorum (19; 3. sınıf kız öğrenci)
- Ben müziği seviyorum ve Dede Efendi'nin çok güzel besteleri var. Örnek Gülnihal (68; 4. Sınıf kız öğrenci)
- Çünkü ben matematiği severim, dolayısıyla Cahit Arf'i de severim (41; 5. sınıf erkek öğrenci)
- (Mete Han) Çok sevdiğim için merak ediyorum (75; 6. sınıf erkek öğrenci)
- (Mevlana) Güzel şiirler yazar (60; 7. sınıf erkek öğrenci)
- (Ali Rıza Efendi ve Zübeyde Hanım) Böyle fedakâr, vatansever, zeki çocuk yetiştirmenin yöntemini bilmeleri ve nasıl yetiştirdikleri (26; 8. sınıf kız öğrenci)

**(3) Antipatik merak:** Araştırma sürecinin daha önceki merhalelerinde bu boyut “tarihe dair tartışmalı konularla ilgili olarak öfke ve nefret gibi duygularla ortaya çıkan bir merak türü” olarak açıklanmıştı. Ancak çalışmanın bu aşamasında söz konusu boyuta ilişkin öğrencilerden her hangi bir açıklama tespit edilememiştir. Antipatik merak boyutunun ilkökul ve ortaokul aşamasında olmaması barışçı bir tarih eğitimi bağlamında olumlu bir durum olarak nitelendirilebilir. Ancak zamanla ötekileştirilme potansiyeli olan karakterlere dair tarih merakını açığa çıkaramamak, başka bir ifadeyle bilgi vermemek; zamanla informal bilgilendirmenin önünü açabilir ve ötekine karşı düşmanca duyguların oluşmasına sebep olabilir (bk. Altun, 2014a; Canlı ve Altun, 2014).

**İkilemsel Merak:** Öğrencilerin tarih öğrenme sürecinde bir ikileme karşı karşıya kalmaları, tarihsel gerçekliğe dair şüphenin ortaya çıkması ve bu şüphelerini gidermek için gerçekte ne olduğunu öğrenme isteği ile açığa çıkan bir tarihsel merak türüdür. Gömülü teori sürecindeki veriler incelendiğinde ikilemlerin daha çok “hain-kahraman, iyi-kötü, doğru-yanlış, gerçek-yalan, oldu-olmadı, objektif-subjektif” gibi zıtlıklarla tezahür ettiği görülmektedir. Şüphe algısının da daha çok tarihi kaynaklarda, ders kitaplarında ya da öğretmenlerin anlattıklarıyla gerçekte olanların farklı olduğunu düşünmelerinden, birçok görüş arasında ortak bir nokta bulunmamasından ya da karakter-olay-konunun sürekli (tek ve) olumsuz bir perspektiften anlatılmasından kaynaklandığı görülmektedir. Levstik (2000) yaptığı çalışmada öğrencilerinin tarihsel öneme dair inançları ile öğretmenlerin sınıfta meşgul olmak için hazır hissettikleri olaylar ve sorunlar arasındaki kopmaları tanımlamaya çalışmıştır. Araştırmasında öğrencilerin ABD tarihinin “olumsuz” ve “zorlayıcı-tartışmalı” yönlerine dair duydukları merakın sistematik olarak ulusal tarihin ilerici anlatısındaki olayları programına almaya daha istekli olan öğretmenler tarafından geri plana itildiğini ortaya koymuştur. Öğretmen, ders kitabı ya da akranlar, ikilemlerin kaynağı gerçekten önemlidir. Ancak daha da önemli olan ikilemlere yönelik merakın kaynağının ne olduğudur. Buradaki merakın kaynağı daha çok ikilemlerden hangisinin doğru olduğuyla ilgiliyken nadir de olsa bir tanesinin ısrarla anlatılabilmesi de merakın kaynağı olarak ortaya çıkabilmektedir. Tarihsel ikilemlerin ortadan kaldırılması ile ilgili olarak da sorumluluk öğretmene, program veya ders kitabına ya da öğrencinin kendisine bırakılabilir, bu çok da önemli değil; önemli olan kanıtlara dayanan ve hükmü öğrenciye bırakan objektif bir sürecin (örneğin sunulan kanıtların seçme-atlama yoluyla önyargıya maruz kalmadığı bir süreç) yürütülmesidir. Araştırmanın ilkökul ve ortaokul boyutunda ikilemsel merakla ilgili bir görüş ortaya çıkmıştır.

- *(İbni Sina) Nasıl bir kişi iyi mi kötü mü? (75; 3. sınıf kız öğrenci)*
- *(Sultan Vahdettin) Onun hakkında konuşulan çelişkili birçok konu olduğu için (50; 8. sınıf kız öğrenci)*

**Çevresel Merak:** Bireyin çevresindeki farklı kişilerden etkilenmesi veya medyadaki yapımların etkisiyle oluşan bir meraktır, ayrıca sosyal ve medyatik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

**(1) Medyatik merak:** Tarihsel anlatıların yer aldığı kitap dergi ve gazete gibi basılı araçlar; sinema, film, dizi, belgesel görsel araçlar ve medya yakınsaması özelliği ile tüm bu medya türlerini kendi bünyesinde birleştiren İnternet ve sosyal medya gibi dijital ortamların etkisiyle ortaya çıkan bir merak türü olarak tanımlanabilir. Alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin tarihe dair anlayış ya da yanlış anlayış geliştirmelerinde ve tarihi konulara meraklarının oluşmasında televizyon, sinema, ticari kitaplar ve İnternet gibi yazılı ve elektronik medyanın etkisi olduğu çeşitli çalışmalarda vurgulanmıştır (Dimitriadis, 2000; Grant, 2001; Lévesque, 2003; Barton, 2008). Örnek ifadeler şöyledir:

- *(Atalarımız) TV’de onları sevinirken gördüm (43; 1. sınıf erkek öğrenci)*
- *Mevlana ile bir gün diye bir kitap okumuştum, oradan heves kaldı (84; 2. sınıf kız öğrenci);*
- *Çünkü Atatürk’ün hayatını çok merak ediyorum ama artık kitaplardan aldığım bilgilerle merakımı gideriyorum (2; 6. sınıf kız öğrenci)*

**(2) Sosyal merak:** İçinde yaşanan toplumun tarihe olan merakı ile doğrudan ilgili olan sosyal merak daha çok anne, baba, dede ve babaanne gibi yakın aile üyelerinin tarihsel anlatılarından ve sosyal çevredeki insanların merak edilen konudan çok sık söz etmesinden kaynaklanmaktadır. Kölbl ve Straub (2001) tarihe ilginin farklı şekillerde tezahür edebileceğini, ancak baskın olanın sosyokültürel bağlam olduğunu ileri sürmüştür. Çocuklar anne ve babalarından, büyükanne ve büyükbabalarından, kardeşlerinden, diğer akrabalarından ve akranlarından tarihi öğrenmekte ve yine bu sosyal çevresi sayesinde tarihe olan ilgisi artmaktadır (Barton, 2001; Lévesque, 2003; Barton ve McCully, 2005; Barton, 2008). Sosyal meraka dair örnek açıklamalar şöyledir:

- *Herkes Atatürk'ten bahsediyor o yüzden Atatürk'ü merak ediyorum (60; 2. sınıf kız öğrenci)*
- *(Seyit Onbaşı) Çok bahsedildiği için hayatını merak ediyorum (6; 4. sınıf erkek öğrenci)*
- *(Fatih Sultan Mehmet) Herkes onu konuşuyor herkes onu merak ediyor (92; 6. sınıf erkek öğrenci)*
- *(Fatih Sultan Mehmet) İsmi çok duyuyorum, bu yüzden merak ediyorum (34; 7. sınıf kız öğrenci)*
- *(Sultan Vahdettin) Onun hakkında konuşulan birçok konu olduğu için (50; 8. sınıf kız öğrenci)*

### 2.2. Tarih Merakının Yörüngesi (İlkokul ve Ortaokul Boyutu)

Bu çalışmada tarih merakına dair ortaya çıkan örüntüyü incelemenin, geliştirmenin yanı sıra ilkokul ve ortaokul süresince bu örüntünün nasıl bir değişim izlediğini de açıklanmaya çalışılmıştır. İlkokul ve ortaokul boyunca tarih merakının nasıl bir yörünge izlediğine dair veriler Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11.** İlkokul ve Ortaokulda Tarih Merakının Yörüngesi

Tarihsel Merak	Sınıflar (f)								Toplam (f)	%
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Önemli Merak	6	25	37	27	28	25	33	25	206	50,74
Sıra Dışı Merak	-	4	14	3	4	11	11	12	59	14,5
Deneyimsel Merak	26	16	5	10	3	1	4	-	65	16
Duygusal Merak	Empatik merak	1	1	-	-	5	2	-	9	2,2
	Sempatik merak	5	10	11	10	6	9	1	57	14
	Antipatik merak	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İkilemsel Merak	-	-	1	-	-	-	-	-	1	0,3
Çevresel Merak	Popüler/medyatik	1	1	-	-	-	1	-	3	0,74
	Sosyal	-	1	-	1	-	2	1	6	1,5
<b>Toplam</b>	39	58	68	51	46	51	50	43	406	

Tarih merakının yörüngesi incelendiğinde özellikle "Önemli Merak" olarak adlandırılan boyutun tüm süreç boyunca en yoğun boyut olduğu görülmektedir. Buradan öğrenciler önemli olanı daha çok merak ediyor diye bir sonuç çıkarmak sağlıklı olmayacaktır. Çünkü daha önce de vurgulandığında gibi buradaki kritik nokta önemli olana kimin karar verdiği ya da başka bir ifadeyle öğrenci tarafından keşfedilen mi yoksa tarihci, ders kitabı ve öğretmen tarafından aktarılan bir tarihsel önemin mi söz konusu olduğudur. Maalesef aktarılan bir önem algısı söz konusudur ve bu da keşfedilen bilginin değil aktarılan-ezber bilginin tarih merakını yönlendirdiği (aslında yönlendiremediği; belki de söndürdüğü) şeklinde yorumlanabilir. "(Atatürk) Nasıl biriyle evlendiğini merak ediyorum (65; 2. sınıf kız öğrenci)" diyen öğrencinin zamanla "(Afet İnan) Atatürk'ün manevi kızıdır. Bunu bilmek önemli olur (10; 6. sınıf kız öğrenci)" diyen bir öğrenciye dönüşmesi gibi. Bu dezavantajlı durumun üstesinden gelmek için tarih öğretiminde öğrencilerin meraklarının daha fazla dikkate alınabilir.

Geçmişte de olsa bugünde de olsa ilginç, gizemli, akıl almaz, yaratıcı, şaşırtıcı, imkânsız vb şeyler ilgi çekiyor ve merak uyandırıyor. Bu çalışmada da "Sıra dışı merak" ilkokuldan itibaren ortaokulun sonuna kadar artan bir eğilimle devam etmektedir. Tarih dersini daha fazla merak uyandıracak, ilgi çekecek ve eğlenceli bir ders haline getirmek için içeriğinde bu merak türünden daha fazla ve bilinçli bir şekilde istifade edilmesi önerilebilir.

Tarih bilgisinden (epistemik merak bağlamında) ziyade öğrencilerin gelişim özelliklerinden kaynaklandığı ileri sürülebilecek olan "*deneyimsel merak*", ilkokuldan ortaokul sona doğru ciddi oranda azalmakta, hatta 8. sınıfta rastlanılmamaktadır. Tarihi karakteri görme, onunla konuşma, birlikte tecrübe etme şeklinde görünen bu merak türü hikâyeci tarih anlayışını akla getirmekte; hatta hayalci tarih anlayışı pedagojik olabilir mi sorusunu tartışmaya açmaktadır. Hatta bu konuda hikâyelerin/anedotların öğrencileri heyecanlandırdığını, tarih çalışmaya yönelik ilgilerini arttırdığını ileri süren çalışmalar da söz konusudur (Brophy ve VanSledright, 1997; Grant, 2001). Ancak bu merak türünün daha gerçekçi bir temelde ilerleyen yıllarda devam ettirilmesi söz konusu olabilir. Tarihi karakterlere ait belgelerle, eşyalarla ya da nesnelere karşılaşmak, onları tecrübe etmek deneyimsel tarih merakının (hayalcilikten çok) daha gerçekçi bir temelde sürdürülmesine katkı sağlayabilir. Benzer şekilde hemen hemen her eğitim kademesinde karakterlere dair birinci elden kaynaklar da öğrencilerin merakını, ilgisini ve öğrenmesini arttırabilir (Ciardiello, 2003; Reio ve Wiswell, 2000; aktaran Reio, 2008). Deneyimsel merak, Andraess'in (1939) 'Masal Çağı' ve Egan'ın (2010) 'Mitik Anlama' diye ifade ettiği perspektifler bağlamında tarih öğretiminde ve hatta tarih/zaman algısının gelişiminde yararlı olabilir.

*Duygusal merak* ise önemli meraktan sonra en yoğun görünen ikinci merak türü olarak nitelendirilebilir. Duygusal merakın bir alt boyutu olarak antipatik merak ilkokul ve ortaokul örneğinde görünür değildir. Bu olumlu bir durum olmakla birlikte barış eğitimi bağlamında önyargıların, stereotiplerin üstesinden gelmek için ve düşmanlaştırmanın önüne geçmek için 'ötekine' dair merakın giderilmesi yararlı olabilir. Tarihe dair antipatik duygular genellikle tartışmalı konulardan doğuyor, fakat bunlara, yani tartışmalı konulara yeterince değinilmediği için; epistemik tarih merakının doğması için gerekli arkaplan bilgisi de elde edilemiyor. Empatik merak ise sınırlı olmakla birlikte ortaokulun ilk yıllarında görülmektedir ve bu merak türünden diğer duygusal merak türlerine göre pedagojik olarak daha fazla istifade edilmesi önerilebilir. Özellikle de aşırı sempatinin ve aşırı antipatinin neticelerinin neler olabileceği düşünüldüğünde. Bu çerçevede de tarihsel empati çalışmaları yapmak öğrencilerin tarihsel anlayışlarının gelişmesine katkı sağlayabilir. Sempatik tarih merakı da ilkokul yıllarında daha fazla görülmekle birlikte tüm süreç boyunca yer almaktadır. Öğrenciler her kademedeki sempatik karakterler görmekte ve onları merak etmektedirler. Öğretmenler açısından tüm duygusal merak türlerinin tarihsel kanıtlara dayalı ya da tutarlı olarak gelişmesini sağlamak öncelikli bakış açısı olmalıdır.

Lisans düzeyinde (Altun, 2014a; Canlı ve Altun, 2014) açıkça görünen ikilemsel merak ilkokul ve ortaokul sürecinde neredeyse hiç görünmemektedir. Medyatik ve sosyal olmak üzere iki alt boyutu olan çevresel merak da sınırlı sayıda da olsa görünmektedir. Bu durumun, medyanın ve toplumun tarihe olan ilgisiyle yakından ilgili olduğu ileri sürülebilir.

Tarih merakının yörüngesi incelenirken cinsiyet ve sosyoekonomik düzey gibi değişkenlere kodlamada (erkek=e, kız=k; alt=a, orta=o, üst=ü) dikkat edilmiştir. Her iki değişkene göre de dikkat çekici bir farklılık olmamakla birlikte sadece alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin diğer yaşlılarını

epistemik olarak (tarih bilgisi açısından) daha geriden takip ettikleri görülmektedir. Alt sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler sanki tarihi karakterlerle ve onların özellikleri, yaptıkları ile daha geç tanışmakta; diğer yaşlılarının bilgi seviyesine ancak 2. ve 3. sınıfta ulaşabilir görünmektedirler.

Tarih merakına dair yörünge incelendiğinde ilkökul birinci sınıf öğrencilerinde, mağara adamından kaybedilen aile bireylerine varan oldukça sığ bir biyografik zihin kronolojisi olduğu görülmektedir. Zamanla kronolojiye Mustafa Kemal Atatürk dâhil olmakta, başka bir ifadeyle Türkiye’de çocuklar tarihe Atatürk’le adım atmaktadır. Ortaokul yıllarında sahneye Fatih Sultan Mehmet çıkmaktadır. Yörünge üzerine benzer bilgiler verilmeye devam edilebilir. Ancak burada dikkatin özellikle bir hususa yoğunlaşması gerekmektedir. Aslında tarihi karakterlerin yörüngesinin nasıl olduğuna değil, nasıl olması gerektiğine odaklanması gerekiyor. Türkiye’de çocuklarımız hangi karakterlerimizle tarihe adım atmalı? Önce kimle(rl) tanışmalı? Onu (onları) hangi yönleriyle tanımalı? Ve daha sonraki bu epistemik yolculuğuna kimlerle devam etmeli? Bu ve benzeri soruların tarih eğitimi açısından önemsenmesi ve üzerinde tarih eğitimi alanındaki uzman akademisyenlerin kafa yorması gerekmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Birincisi tarihi karakterlerin ilkökul ve ortaokul süresince merak edilme yörüngesi ve diğeri de merak etme nedenlerinden hareketle tarih merakının yörüngesi ve sınıflandırılması olmak üzere bu çalışmanın iki temel boyutu bulunmaktadır. Tarihi karakterlerin merak edilme yörüngesine bakıldığında dikkat çeken en önemli nokta siyasi ve askeri karakterlerin tüm karakterler içinde % 61 gibi bir ağırlığının olmasıdır. Çocukların ilgisini çekmeyen siyasi tarihin öğretimi olumsuz bir durum olarak görülebileceği gibi olumlu manada Egan’ın (2010) sınıflamasına dayalı olarak romantik dönemde olan çocukların tarihi, eylemci büyük adamların tarihine indirgemesinin bir sonucu olarak da değerlendirilebilir.

Bilim, sanat ve edebiyat alanında da yeterli olmamakla birlikte bazı isimlerin öne çıktığı görülmektedir. Fakat kadınların, yaşlıların, çocukların ve yukarıdakiler dışında farklı alanlardan insanların (hatta sıradan insanların) yeterince temsil edilmediği görülmektedir. İlkokul ve ortaokul seviyesinden yaklaşık 606 öğrencinin görüşlerine dayalı olarak yürütülen bu çalışmada öğrencilerin toplamda 88 farklı karakteri merak ettiklerini ifade etmişlerdir. Gerek temsil noktasında gerekse toplam karakter sayısındaki durum yetersiz olarak nitelendirilebilir. Tarihi karakterlere dayalı olarak ortaya konulan yörünge bağlamında tarih konularının öğretiminde, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler vd. derslerde öğrencilerin hayatın (özellikle de yaşamış karakterlerin) daha dengeli bir temsilini bulmaları ve daha fazla sayıda tarihi karakterle karşılaşmaları önerilebilir. Levstik ve Groth’un (2002) ifadesiyle çözüm kültürel tarihe (belki de disiplinler arası bir perspektifle tarihin tüm boyutlarına) olan ilginin arttırılması ve böylece "sembolik bireyler" (politik ve askeri kahramanlar ve bazı kadın kahramanlar) üzerindeki tarihsel odağı yer değiştirerek öğrenciler açısından "olaylara anlam yükleyen ve yaşamlarına anlam katan" daha geniş bir kadın ve erkek çeşitliliğine yer verilmesi gerekmektedir. Başka bir ifadeyle tarih öğretiminin ağırlık merkezini erkekten alıp kadına, çocuğa, çiftçiye, hastaya, köleye, yani sıradan insana özetle siyasi tarihten tarihin tüm boyutlarına dağıtmak gerekiyor.



Öğrencilerin dile getirdikleri 88 karakterin 29'u siyasi, 23'ü bilim, sanat ve edebiyat alanlarından, 5'i dini ve 11'i de ailevi karakterlerden oluşmaktadır. Özellikle siyasi karakterlere bakıldığında genelde Türkiye Cumhuriyeti ve özelde de Atatürk'e dair merak ilkokul ilk yıllarında yüksek iken, ortaokul sonunda ciddi oranda bir düşüş meydana gelmektedir. Atatürk'e yönelik merakın giderek azalması, O'nun hakkında edinilen bilgilerin yeterli olmasından kaynaklanabileceği gibi, aynı içeriğin tekrar etmesinden ötürü zamanla merakın azaldığı şeklinde de yorumlanabilir. "Ne oluyor da bu merak zamanla yok olma noktasına geliyor?" sorusu ilave araştırmalarla cevaplanmayı bekliyor. Bu durumun tam tersi istikametinde de ilkokuldan ortaokul süresince Osmanlı Devleti ve Fatih Sultan Mehmet'e dair merak giderek bir artış gösteriyor. Bu durumda Osmanlı Tarihine dair bilgilerin giderek artan bir oranda verilmeye başlanmasıyla ilişkilendirilebilir. Yine yörünge bağlamında Seyit Onbaşı'nın da her yaş seviyesinde; sıra dışı tarih merakı çerçevesince yoğun olmamakla birlikte merak edildiği görülmektedir. Yine öğrenciler 3. sınıftan itibaren aile bireylerini merak etmeyi 'tarih' bağlamında değerlendirmemeye başlıyorlar. Bu durumun çocukların zaman algılarının gelişimiyle ilgili olabileceği daha önce vurgulanmıştı. Bunların dışında tarih merakının yörüngesinden diğer karakterler için azalan, artan veya durağan bir yörüngeden söz etmek mümkün değildir.

Tarihi karakterlerin merak edilme yörüngesi dışında tarih merakı türlerinin yörüngesine dair de bazı noktalar öne çıkmıştır. Özellikle önemli, sıra dışı ve sempatik merak her yaş seviyesinde görünürdür. Deneysel merak ise özellikle ilkokulun ilk sınıflarında yoğun olarak görülmekte ve sonraki yıllarda da tarih bağlamında görünürlüğüne kaybetmektedir. Burada üzerinde durulması gereken soru şudur: 'Merak türlerinin yörüngesinden tarih konularının öğretiminde nasıl istifade edilebilir?'

Bu çalışmanın bir parçası olduğu kuram oluşturma süreci karşılaştırılmalı olarak (bkz. Tablo 2) devam etmektedir. Süreç içerisinde çalışılan örneklemere göre farklılıklar olmakla birlikte kendini tekrar eden bir örüntünün varlığından söz edilebilir. Bu çalışmada 'olgusal merak' ve onun bir alt basamağı olarak 'bilgisiz merak' kapsam dışı bırakılmıştır. Aslında merakın özünde, başka bir ifadeyle tüm merak türlerinin özünde bilgi eksikliği söz konusudur. Bunu bir merak türü olarak sınıflandırmak hata olacağı için her iki sınıflama kapsam dışı bırakılmış ve olgusal merak başlığı altında bulunan 'ikilemsel merak' tarih merakının ayrı bir alt başlığı olarak yerini almıştır. Ayrıca seçilen örneklemde etkisiyle (özellikle ilkokul ve ortaokul öğrencilerine odaklanmasıyla) deneysel merak daha görünür olmuş ve ayrı bir tarihsel merak türü olarak adlandırılmıştır. Kuram oluşturma sürecinin bu halkasında ortaya çıkan örüntü şöyle bir görünüm arz etmiştir: *önemli merak, sıra dışı merak, deneysel merak, duygusal merak (empatik, sempatik ve antipatik), ikilemsel merak ve son olarak da çevresel merak (sosyal ve medyatik merak)*. Bu çalışmayla tarihsel merak türlerinin daha belirginleştiği ve tanımlanabilir bir yapıya kavuştuğu ileri sürülebilir. Çalışmada her ne kadar epistemik merak bağlamında tarih merakına odaklanılsa da ortaya çıkan örüntü bilginin doğası doğrultusunda epistemik merakın alt boyutları olarak da kabul edilebilir. İlave çalışmalar (örüntünün farklı bilgi yapıları, disiplinler için de geçerli olup olmadığı) bu bağlamda yürütülebilir.

Kuram oluşturma süreci devam etmektedir. Bundan sonraki süreçte tarih bilgisine yoğun olarak maruz kalan bir örneklem olarak Fen-Edebiyat Fakültesi tarih bölümü öğrencileri ile süreç devam edecektir. Sonraki süreçte de Türkiye'nin farklı bölgelerine ve daha geniş bir örneklemle odaklanmak ve son olarak da uluslararası bir örneklem boyutu ile süreci tamamlamak hedeflenmektedir.

Her bir alt boyutu ayrı çalışmalarla devam ettirmek de ayrı bir çalışma süreci olarak düşünülmektedir. Örneğin yaygın olan tarihsel ikilemlerin ve kaynaklarının tespit edilmesi için ve ayrıca ikilemlerin çözümlenmesi için ilave çalışmaların yapılması gibi.

Bu çalışmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin aile üyeleriyle *geçmişe* adım attıkları, Atatürk ile *tarihle* tanıştıkları ve zamanla diğer siyaset, bilim, sanat, edebiyat vb. alanlardan tarihi karakterlerle tanışarak devam eden bir “biyografik tarih kronolojisine/yörüngesine” sahip oldukları görülmektedir. İlkokulun ilk yıllarında mağara adamından dede ve ninelerine sıçrayan ve oldukça boş olan bu zihin yörüngesi, zamanla farklı alanlardan tarihi karakterlerle devam etmekte ve zenginleşmektedir. Bu akış akla şu soruyu getiriyor: “Çocuklarımızın tarihe dair biyografik öğrenme yörüngesi ne olmalı? Nasıl bir süreç izlemeli? Çocuklarımızın tarih bağlamında önce kimi/kimileri tanımalı? Ve bu tanışma eğitim süreci boyunca nasıl bir seyir izlemeli?” Bu sorulara cevap aramak eğitim sürecini durağanlaştırma olarak yorumlanabilir. Ancak öğretilen tarihi karakterlerin azlığı ve onlara dair bilgini sığılığı düşünüldüğünde; bu soruların cevapları her ders/disiplin için ayrı ayrı çalışıldığında; aslında durağanlaştırma değil konuya daha bilimsel yaklaşıldığı ve planlı hareket edildiği anlaşılacaktır. Bu nedenle şu soruyu üzerinde kapsamlı olarak düşünülmesi gerekir: “Çocuklarımızın tarihe dair biyografik öğrenme yörüngesi ne olmalı?”

Burada soruyu daha da genişletmek de mümkün aslında: “Türk Tarihine dair ilkokuldan liseye uzanan bir öğrenme yörüngesi ortaya konulabilir mi?”

### **Teşekkür**

Prof. Dr. Bahri Ata ve Doç. Dr. Selahattin Kaymakçı bu çalışmanın ilham kaynaklarıdır. Kendilerine çok teşekkür ediyorum.

### Kaynakça

- Acun, N., Kapıkıran, Ş. ve Kabasakal, Z. (2013). Merak ve keşfetme ölçeği II: Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(31), 74-85.
- Altun, A. (2014a). Sınıf öğretmenleri adaylarının tarih merakına yönelik bir inceleme. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 16-32.
- Altun, A. (2014b). *İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Tarih Merakının Yörüngesi: Olaylar, Zamanlar ve Mekânlar*. III. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Sakarya.
- Andraess, E. (1939). *Çocuğa uygun tarih tedrisatı* (K. Kaya, Çev.). İstanbul: Tan Matbaası.
- Ashby, R. ve Lee, P. J. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. C. Portal. (Ed.), *The history curriculum for teachers* içinde (s. 62- 88). London, UK: Falmer.
- Ata, B. (2008). Sosyal bilgilerde Atatürkçülük konularının eğitimi ve öğretmenin rolü. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 283-299). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barton, K. C. (2001). You'd be wanting to know about the past: Social contexts of children's understanding in Northern Ireland and the USA. *Comparative Education*, 37, 89-106.
- Barton, K. C. (2005). Tarihte birinci elden kaynaklar: Efsaneleri / mitleri aşmak (Y. Doğan, Çev.). Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(5), 1407-1426.
- Barton, K. C. (2008). "Research on students' ideas about history," *The handbook of research in social studies education*. Levstik, L. S. ve Tyson, C. A. (Ed.). New York: Routledge.
- Barton, K. C. ve McCully, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85-116.
- Barton, K. C. ve Levstik, L. S. (2004). *The role of individual narratives in history education. Teaching history for the common good*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Berlyne, D. E. (1954). A theory of human curiosity. *British Journal of Psychology*, 45(3), 180.
- Brophy, J. ve VanSledright, B. A. (1997). *Teaching and learning history in elementary schools*. New York: Teachers College Press.
- Canlı, M. ve Altun, A. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarih Merakına Yönelik Bir İnceleme*. III. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Sakarya.
- Collins, R. P., Litman, J. A. ve Spielberger, C. D. (2004). The measurement of perceptual curiosity. *Personality and Individual Differences*, 36, 1127-1141.
- Çelik, H. ve Ekşi, H. (2015). *Nitel Desenler Gömülü Teori*. EDAM Yayınları.
- Demirel, M. ve Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 111-134.
- Dilek, D. (2000). Öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimi: Tarih derslerinde öğrenme ve anlama. *Milli Eğitim Dergisi*, (145), 50-54.
- Dimitriadis, G. (2000). "Making history go" at a local community center: Popular media and the construction of historical knowledge among African American youth. *Theory and Research in Social Education*, 28, 40-64.
- Doğan, Y. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Egan, K. (2010). *Eğitimi zihin: Bilişsel araçlar anlama süreçlerimizi nasıl şekillendirir?* (F. Keser, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Er, H. (2005). *Sosyal bilgiler dersinde biyografi öğretimi: Atatürk'ün hayatı metninin analizi ve yeni bir tasarım* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Er, H. (2010). *Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinin "biyografi" kullanımına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Er Tuna, Y. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin bazı tarihsel olaylardan hareketle tarihsel önem kavramına ilişkin algı ve görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erbudak, K. C. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin bilim tarihi konularına ilişkin tarihsel önemlilik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eren, A. (2009). Examining the relationship between epistemic curiosity and achievement goals. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 129-144.
- Eren, A. (2011). Prospective teachers' general epistemic curiosity and domain-specific epistemic curiosity: The mediating role of perceived instrumentality. R. M. Teixeira (Ed.), *Higher education in a state of crisis* içinde (s. 163-183). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Glaser, B. G. (2000). The Future of Grounded Theory. *Grounded Theory Review*, 1, 1-8.
- Glaser, B. ve Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*, Aldine Publishing Company, Chicago.
- Grant, S. G. (2001). It's just the facts, or is it? Teachers' practices and students' understandings of history. *Theory and Research in Social Education*, 29(1), 65-108.
- Hume, D. (1888). *A Treatise of Human Nature*, L. A. Selby Bigge (ed.), Oxford.
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kashdan T. B. ve Silvia, P. J. (2009). Curiosity and interest: The benefits of thriving on novelty and challenge. C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* içinde (2. bs., s. 367-375). Oxford University Press, New York.
- Kaya, F. (2015). Öğretmenlerin üstün zekâ kavramı ve üstün zekâlı öğrencilerin özel gereksinimleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 59-74.
- Kaymakçı, S. ve Er, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında biyografinin kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 198-224.
- Kohlmeier, J. (2005). The impact of having ninth-graders "do history.". *The History Teacher*, 38, 499-524.
- Kölbl, C. ve Straub, J. (2001). Historical consciousness in youth: Theoretical and exemplary empirical analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(3). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2003-2001/2003-2001koelblstraub-e.htm> adresinden erişildi.
- Köse, M. (2004). *Tarih öğretiminde kadın ve Türk kadını imajı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köse, M. (2011). *Tarih öğretiminde kadın imajının yeniden inşası* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, F. (2016). *Dünya bilim ve teknoloji mirasının farklı ülkelerin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/prin10.htm> adresinden erişildi.
- Jirout, J. ve Klahr, D. (2011). Children's scientific curiosity: In search of an operational definition of an elusive concept. *Developmental Review*, 32, 125-160.
- Johnson R. B. ve Christensen L. B. (2014). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. SAGE Publications. Fifth edition.
- Lee, P. J. (1984). Historical imagination. In A. Dickinson (Ed.), *Learning History* içinde (s. 85-116). London: Heinemann.

- Leslie, I. (2015). Merak (C. E. Topakbaş, Çev.). İstanbul: NTV Yayınları.
- Lévesque, S. (2003). "Bin Laden is responsible; it was shown on tape": Canadian high school students' historical understanding of terrorism. *Theory & Research in Social Education*, 31(2), 174-202. doi: 10.1080/00933104.2003.10473221
- Levstik, L. S. (2000). Articulating the silences: Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. P. N. Stearns, P. Seixas ve S. Wineburg (Ed.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* içinde (s. 284-305). New York: New York University Press.
- Levstik, L. S. ve Groth, J. (2002). Scary thing, being an eighth grader: Exploring gender and sexuality in a middle school U.S. *History Unit, Theory & Research in Social Education*, 30(2), 233-254. doi: 10.1080/00933104.2002.10473193
- Levstik, L. S. (2011). Learning history. R. E. Mayeris ve P. A. Alexander (Ed.), *Handbook of research on learning and instruction* içinde (s. 108-126). New York: Routledge.
- Litman, J. A. (2010). Relationships between measures of I- and D-type curiosity, ambiguity tolerance, and need for closure: An initial test of the wanting-liking model of information seeking. *Personality and Individual Differences*, 48, 397-402.
- Litman, J. A., Collins, R. P., ve Spielberger, C. D. (2005). The nature and measurement of sensory curiosity. *Personality and Individual Differences*, 39, 1123-1133.
- Litman, J. A., Hutchins, T. L. ve Russon, R. K. (2005). Epistemic curiosity, feeling-of-knowing, and exploratory behaviour. *Cognition and Emotion*, 19(4), 559-582.
- Litman, J. A. ve Pezzo, M. V. (2007). Dimensionality of interpersonal curiosity. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1448-1459.
- Litman, J. A. ve Spielberger, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diversive and specific components. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 75-86. <http://drjlitman.net/wp-content/uploads/2013/11/Litman-Spielberger-2003.pdf> adresinden erişildi.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75-98.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Morse, J. M. (1994). *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. SAGE Publications.
- Özsüer, E. (2015). Tarihin "öteki" yüzü: Türkiye ve Yunanistan örneğinde tarihi yeniden algılama. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi (TUHED)*, 4(2), 165-201.
- Patton, M. C. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. SAGE Publications. Fourth edition.
- Reio, T. G. (2008). Curiosity and primary source materials: Making history come alive. D. M. Mc Inerney ve A. D. Liem (Ed.), *Teaching and learning: International best practice* içinde (s. 51-77). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Rowson, J., Young, J., Spencer, N., Lindley, E. ve Gecius, E. (2012). *The power of curiosity*. UK: RSA Social Brain Centre. 23 Şubat 2016 tarihinde <http://www.thersa.org> adresinden erişildi.
- Seixas, P. (1994). Students' understanding of historical significance. *Theory & Research in Social Education* 22(3), 281-304.
- Şimşek, A. (2006). *Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretimi alanı çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanma bağlamında çağdaş dünyanın neresindedir? II. ulusal çocuk ve gençlik eğitimi sempozyumu bildiriler kitabı*. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tarhan, M. ve Altun, A. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarihsel Önem Algıları: Kişi, Olay, Zaman ve Mekânlar. III. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tuchman, G. (1978). *Making news a study in the construction of reality*. New York: The Free Press.
- Türk Dil Kurumu. (2016). Heves. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden erişildi.

- Yeager, E. A. ve Terzian, S. G. (2007). That's when we became a nation: Urban Latino adolescents and the designation of historical significance. *Urban Education*, 42(1), 52-81.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye'de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(15), 181-190.
- Yıldız, C., Göl, R. ve Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2016). Matematik dersi öğretim programlarında kadın matematikçilere yer verilme durumunun incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(14), 191-214.