

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı

ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİN
“KANIT TEMELLİ TARİH ÖĞRETİMİ”NE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ:
BİR DURUM SAPTAMASI

Ayşe YETİŞ
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul-2018

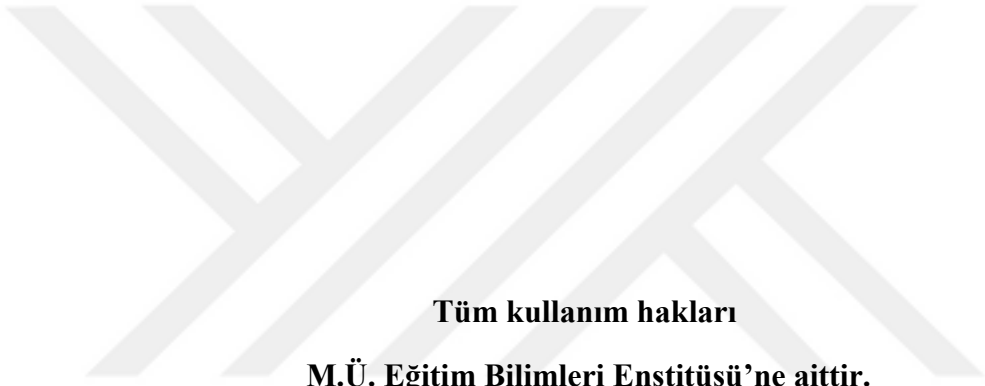
T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı

ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİN
“KANIT TEMELLİ TARİH ÖĞRETİMİ”NE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ:
BİR DURUM SAPTAMASI

Ayşe YETİŞ
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

İstanbul-2018



**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

© 2018

ONAY

Ayşe Yetiş tarafından hazırlanan “Öğretmen ve Öğrencilerin “Kanıtlı Temelli Tarih Öğretimi”ne İlişkin Görüşleri: Bir Durum Saptaması” konulu bu çalışma, 25 Mayıs 2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Yücel Kaboğlu	
JÜRİ ÜYESİ	Doc. Dr. Levent DENİZ	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğrt. Üyesi İbrahim Tuna	

ÖZGEÇMİŞ

2007	Açıköğretim Lisesi
2012	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalından Mezun Olma
2012	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programına Giriş
2016	Anadolu Üniversitesi Sosyal Hizmetler Ön Lisans Bölümüne Giriş
2018	Anadolu Üniversitesi Sosyal Hizmetler Ön Lisans Programından Mezun Olma

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-Posta aisee86@gmail.com

ÖNSÖZ

2005 yılı Türk eğitim sistemi içinde anlamlı bir takım değişim ve dönüşümlerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Bu değişimin yansıması yapılandırmacılık eksenli uygulamaların da önünü açmış bu sayede pek çok dersin işlenişi, ölçme ve değerlendirme, sınıf içi etkileşim ve iletişim gibi süreçlerde yapılandırmacılık temelli yaklaşımların tercih edilmesi öngörülmüştür. Değişimin yansıdığı derslerden biri de tarih ve sosyal bilgiler dersleri olmuş ve artık bu derslerde sözlü tarih, yerel tarih, tarihsel kanıt, kanıt kullanımı ve kanıt temelli tarih öğretimi gibi terimler kullanılmaya başlanmıştır. Bu çerçevede kanıt kullanımına yönelik ifadeler eğitim öğretim programlarında kendisinden görece daha çok söz ettirmesine rağmen; ders kitapları ve ders işleme sürecinde kendisine yeterince yer verilememiştir.

Her felsefi akımın kendine has öğrenme-öğretme metotları vardır. Ülkemizde de kabul gören yapılandırmacılık felsefesinin; gelecek nesillerin daha verimli ve çok yönlü eğitilmeleri adına, yapılandırmacı eğitim felsefesinin en son ve güncel yöntemlerini uygulamak bu manada özellikle yerli eğitimcilerin, akademisyenlerin en önemli vazifeleri arasında olması gerekmektedir. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmada, güncel olan ve daha önce farklı ülkelerde uygulanan ve bu manada sosyal bilimler adına oldukça olumlu sonuçlar alınan kanıt temelli tarih öğretimine yönelik öğretmen ve öğrencilerin yönetime yönelik geniş kapsamlı yaklaşımları okuyucuya sunulmaktadır.

Öncelikle tezimin oluşumu sürecinde en başından en sonuna kadar her manada desteklerini ve bilgi birikimini benden esirgemeyen, her koşulda sabırla arkamda durup bana akademik manada güvenen, özellikle zor zamanlarımda çalışma azmimi güçlendirmeye çalışan, disiplinli ve titiz çalışmalara imza atan değerli hocam Prof. Dr. Yücel KABAPINAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisansa başlamama vesile olan Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi ve Fen Edebiyat Fakültesi Tarih bölümü hocalarıma ve okul içi/dışı tüm arkadaşlarıma da ayrıca teşekkür ederim. Dünyaya gelmeme vesile olan benimle şenlenen ve benimle hüznlenen, hayatımın her anında desteklerini en çok hissettiklerim, iyi ki var dediklerim canım annem Emine YETİŞ ve babam Hüseyin YETİŞ'e, abim ve kız kardeşlerime canı gönülden teşekkür ederim.

Ayşe YETİŞ

İstanbul, 2018

ÖZET

Türk eğitim sistemi içerisinde 2005 yılı önemli değişimlerin yaşandığı zaman dilimi olarak kabul edilmiştir. Bu zaman diliminden itibaren eğitim felsefesi olarak yapılandırmacılık temelli adımlar atılmış ve bu sayede eğitim öğretim kademelerinin en alt seviyesinden en üst seviyesine kadar yapılandırmacı temelli uygulamalar kendisini göstermeye başlamıştır. Yaşanan eğitim felsefesi değişikliği ile tarih derslerinde de kullanılan yöntem tekniklerin yanı sıra tarih derslerinde kullanılan farklı kavramlar da kendisini göstermeye başlamıştır. Özellikle yerel tarih, sözlü tarih, kanıt kullanımı gibi ifadeler yaşanan bu değişimlerin önemli getirilerindendir.

Bu araştırma, öğretmen ve öğrencilerin “kanıt temelli tarih öğretim yöntemi”ne yönelik algılarını belirlemek; aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin kanıt temelli tarih öğretim yöntemini mevcut sistem ile karşılaştırmalarını sağlayarak değerlendirmede bulunmaları amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma farklı lise türlerinde görev alan 12 tarih öğretmeni ve yine farklı lise türlerinde eğitim alan 12 tarihi seven/sevmeyen öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması çalışma deseni kullanılmıştır. Araştırmada eylem araştırması deseni örneklerinden ise; özgürleştirici/geliştirici/eleştirisel eylem araştırması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklem tipi amaçlı örnekleme modelinden ölçüt örnekleme tipi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde “Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formu, Kanıt Temelli Tarih Öğretimi Tanıtımı ve Ses Kayıt Cihazı”ndan yararlanılmıştır. Araştırma sürecinde görüşmeler, önceden belirlenmiş olunan okullarda öğretmen ve öğrencilerin uygun oldukları gün ve saat dilimleri içerisinde yapılmıştır. Araştırma sürecinde toplanan veriler aslına uygun şekilde çözümlenmiştir. Bu amaçla ilk etapta ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler aynıyla kelime işlem dosyasına aktarılmış; sonrasında ise önermelerden oluşan kategorik analiz tabloları araştırma sorularına uygun şekilde kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Araştırma sonucuna yönelik; “kanıt temelli tarih öğretimi” uygulamasında öğretmen ve öğrencilere yöneltilen araştırma soruları hemen hemen aynı olmakla birlikte görece; kendilerine yöneltilen sorulara öğrencilerin öğretmenlere nazaran daha özel cevaplar

verdiği gözlemlenmektedir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin genel görüşlerine bakıldığı zaman kanıt temelli tarih öğretim yönteminin okullarda uygulanması ve ivedilikle hayata geçirilmesi hususunda aynı görüş açılarını paylaştıkları söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Kanıt Temelli Tarih Öğretimi, Nitel Araştırma, Eylem Araştırması.



SUMMARY

Within the Turkish education system, year 2005 was considered as a time period when significant changes were experienced. Starting with this time period, as educational philosophy steps have been taken based on constructivism and thus from the lowest to the highest levels of education and teaching applications based on constructivism have begun to show up. By changes in educational philosophy in addition to methodologies used in history lessons, different concepts have also begun to show itself. Especially expressions like local history, oral history, evidence usage are important gains of these changes.

This study has been realized to detect perception of teachers and students to “history teaching method based on evidence”; at the same time to provide to teachers and students comparison between “history teaching method based on evidence” and existing system in purpose to evaluate. The research has been realized with 12 history teachers from different high school types and 12 students from different high school types who love/unlove history.

As the research design, action research study pattern from qualitative research methods was used. From among the examples of action research pattern; liberatory / developmental / critical is preferred in research. As the sample type for the research criterion sampling type from purposeful sampling model was defined. "Teacher and Student Interview Form, Evidence Based History Teaching Presentation and Voice Recorder" were used in the collection of research data. During the research process, interviews were held in pre-determined schools in days and time periods for which teachers and students were eligible. The data collected during the research process were analyzed letter-perfect. For this purpose, at the first stage interviews recorded to voice recorder were transferred to word processing file; after that categorical analysis tables formed from proposals were made ready to use in accordance with the research questions.

For the research result; in addition to that research questions asked from teachers and students during the "history teaching based on evidence" practice are almost same, it has been observed that students gave more specific answers than teachers. In addition, when general opinions of teachers and students are examined, it can be said that their opinions on

apply the history teaching method based on evidence to the schools and urgently to put it into practice are same.

Key words: History Teaching Based On Evidence, Qualitative Research, Action Research.

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
SUMMARY.....	v
İÇİNDEKİLER.....	viii
EKLER LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xv
I. GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	6
1.3.Araştırmanın Soruları.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sayıtlılar.....	6
1.6.Sınırlılıklar.....	7
II. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1.Akademik Tarihçilikte Kanıt Kullanımı ve Önemi.....	8
2.1.1.Tarihsel Kanıt Nedir?.....	14
2.1.2.Birinci ve İkinci Elden Kanıt Kullanımı Ne Demektir?.....	17
2.1.3.Kanıt Temelli Tarih Öğretimi: Okul Düzeyinde Yeni Bir Yaklaşım.....	21

2.1.4.Neden Kanıt Temelli Öğretim?.....	27
2.1.5. Küçük Tarihçi Kimdir ve Ne Yapmaları Beklenir?.....	38
2.2. Kanıt Temelli Uygulamalara Dair Dünyadan Örnekler	45
2.3.Türkiye’de Eğitim-Öğretimde Kanıt Kullanımının Yeri ve Önemi.....	48
2.4. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler ve Tarih Dersi Öğretim Programlarında Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımını Aramak.....	61
2.5. İlgili Araştırmalar.....	74
III. YÖNTEM.....	84
3.1.Araştırma Modeli.....	84
3.2.Çalışma Grubu.....	85
3.3.Verilerin Toplanması.....	86
3.3.1.Verİ Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanması.....	86
3.3.1.1. Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları.....	86
3.3.1.2.Kanıt Temelli Tarih Öğretimi Tanıtımı.....	87
3.3.1.3.Ses Kayıt Transkriptleri.....	91
3.4.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	92
3.4.1.Ses Kayıt Transkript Verilerinin Çözümlemesi ve Yorumlanması...92	
3.4.2.Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formlarının Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	92
IV. BULGULAR ve YORUMLAR.....	93
4.1.Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	93
4.1.1. Öğretmen ve Öğrencilerin Tarih Dersinin Amacı, Kapsamı ve Öğretimindeki Sorunlarına İlişkin Bakış Açıları Nasıldır?.....	93

4.1.2. Öğretmen ve Öğrencilerin Kendilerine Tanıtılan Kanıt Temelli Tarih Öğretimi'nin Amacı, İşlevi ve Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri Nasıldır?.....	118
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	143
5.1.Sonuç.....	143
5.2.Tartışma.....	146
5.3.Öneriler.....	148
KAYNAKÇA.....	151
EKLER.....	161
EK 1: Öğretmen Görüşme Formu.....	162
EK 2: Öğrenci Görüşme Formu.....	164
EK 3: Kanıt Temelli Tarih Öğretim Tanıtımı Görseli.....	166
EK 4: Kanıt Temelli Tarih Öğretim Tanıtımı Görseli.....	167
EK 5: Kanıt Temelli Tarih Öğretim Tanıtımı Görseli.....	168
EK 6: Kanıt Temelli Tarih Öğretim Tanıtımı Görseli.....	169
EK 7: Kanıt Temelli Tarih Öğretim Tanıtımı Görseli.....	170

EKLER LİSTESİ

EK 1: Öğretmen Görüşme Formu

EK 2: Öğrenci Görüşme Formu

EK 3: Kanıt Temelli Tarih Öğretim Tanıtımı Sürecinde Kullanılan İngiliz Tarih Ders Kitabından Sayfalar

EK 4: Kanıt Temelli Tarih Öğretim Tanıtımı Sürecinde Kullanılan İngiliz Tarih Ders Kitabından Sayfalar

EK 5: Kanıt Temelli Tarih Öğretim Tanıtımı Sürecinde Kullanılan İngiliz Tarih Ders Kitabından Sayfalar

EK 6: Kanıt Temelli Tarih Öğretim Tanıtımı Sürecinde Kullanılan İngiliz Tarih Ders Kitabından Sayfalar

EK 7: Kanıt Temelli Tarih Öğretim Tanıtımı Sürecinde Kullanılan İngiliz Tarih Ders Kitabından Sayfalar

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Kanıt Temelli Öğrenmenin Bir Örnek Üzerinden Somutlaştırılması.....	26
Şekil 2: Kanıt Temelli Tarih Öğretim Anlayışının Yapısına Dair.....	52
Şekil 3: TÜSİAD'ın Tarih Çalışmasından Bir Görsel.....	57
Şekil 4: TÜSİAD'ın Tarih Çalışmasından Bir Görsel.....	57
Şekil 5: TÜSİAD'ın Tarih Çalışmasından Bir Görsel.....	58
Şekil 6: TÜSİAD'ın Tarih Çalışmasından Bir Görsel.....	58
Şekil 7: Alan Yazında Kanıt Temelli İle İlgili Gerçekleştirilen Çalışmalara Dair.....	75
Şekil 8: Dresden Bombalanmalı mıydı?(1).....	88
Şekil 9: Dresden Bombalanmalı mıydı?(2).....	89
Şekil 10: Dresden Bombalanmalı mıydı?(3).....	90

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Öğretmenlerin Tarih Derslerinin Lise Programlarında Var Olmasının En Önemli Dört Nedeni Nedir Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	94
Tablo 2: Öğrencilerin Tarih Derslerinin Lise Programlarında Var Olmasının En Önemli Dört Nedeni Nedir Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	97
Tablo 3: Öğretmenlerin Lisedeki Çağdaş/İdeal Bir Tarih Dersinin En Önemli Dört İlkesi Neler Olmalıdır Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	99
Tablo 4: Öğrencilerin Lisedeki Çağdaş/İdeal Bir Tarih Dersinin En Önemli Dört İlkesi Neler Olmalıdır Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	103
Tablo 5: Öğretmenlerin Sınıf İçindeki Tarih Öğretiminin Sorunlarına İlişkin Soruya Verdikleri Yanıtlar.....	106
Tablo 6: Öğrencilerin Sınıf İçindeki Tarih Öğretiminin Sorunlarına İlişkin Soruya Verdikleri Yanıtlar.....	109
Tablo 7: Öğretmenlerin Tarih Ders Kitaplarındaki Sorunlara İlişkin Soruya Verdikleri Yanıtlar.....	111
Tablo 8: Öğrencilerin Tarih Ders Kitaplarındaki Sorunlara İlişkin Soruya Verdikleri Yanıtlar.....	115
Tablo 9: Öğretmenlerin Kanıt Temelli Tarih Öğretimine İlişkin Soruya Verdikleri Yanıtlar.....	119
Tablo 10: Öğrencilerin Kanıt Temelli Tarih Öğretimine İlişkin Soruya Verdikleri Yanıtlar.....	122
Tablo 11: Öğretimini Yaptığınız Tarih Dersleri ile Kanıt Temelli Tarih Öğretimi İlkeleri Arasında Ne Gibi Benzerlik ve Farklılıklar Vardır Sorusuna İlişkin Öğretmen Yanıtları	125
Tablo 12: Öğretimini Yaptığınız Tarih Dersleri ile Kanıt Temelli Tarih Öğretimi İlkeleri	

Arasında Ne Gibi Benzerlik ve Farklılıklar Vardır Sorusuna İlişkin Öğrenci Yanıtları.....	128
Tablo 13: Kanıt Temelli Tarih Öğretiminin Öğrencilere Kazandıracak Olası Beceriler Sorusuna İlişkin Öğretmen Yanıtları.....	131
Tablo 14: Kanıt Temelli Tarih Öğretiminin Öğrencilere Kazandıracak Olası Beceriler Sorusuna İlişkin Öğrenci Yanıtları.....	134
Tablo 15: Kanıt Temelli Tarih Öğretimini Türkiye’de Uygulamak Olanaklı Mıdır/Olanaksız Mıdır Sorusuna İlişkin Öğretmen Yanıtları.....	137
Tablo 16: Kanıt Temelli Tarih Öğretimini Türkiye’de Uygulamak Olanaklı Mıdır/Olanaksız Mıdır Sorusuna İlişkin Öğrenci Yanıtları.....	140

KISALTMALAR

AGNO	: Ağırlıklı Not Ortalaması
İHL	: İmam Hatip Lisesi
KTTÖ	: Kanıt Temelli Tarih Öğretimi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	: Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi
ÖĞR	: Öğrenci
(+)ÖĞR	: Tarihi Seven Öğrenci
(-)ÖĞR	: Tarihi Sevmeyen Öğrenci
ÖĞT	: Öğretmen
TES	: Türk Eğitim Sistemi
TTK	: Türk Tarih Kurumu
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın önemi, sayıltı ve sınırlılıklar kısmına değinilecektir.

1.1. Problem Durumu

Alışlagelmiş dünya görüşü, yinelenen düşünceler, birbirinin aynı olan argümanlar yerini; günümüz dünyasında içinde şahsi görüş ve düşüncelerin yer aldığı, kendini, çevresini ve mevcut fikirleri sorgulayan, kendine ait bir dünya anlayışı oluşturmaya çalışan ve bu anlamda şekillenen bir yapıya bırakmak üzeredir. Bu gelmesi istenen yapının; eleştirilen yapıdan bariz farkları olacak mıdır? Yeni gelen her yapı, her anlayış, her yöntem; eskiden esinlenerek oluşturulan yeni bir harekettir. Aslında yeni denen şey eskiye eklenen en son zincirdir. Bu anlamda geçmişin bilimi olarak adlandırılan ‘*tarih eğitimi*’ her manada eski ve yeninin zincirleme geliştiği bir bilim dalıdır. Tarih eğitimi bahsi geçen ve gelmesi istenen düşünsel arka plan ve yeni yapının oluşumunda kilit rol oynayabilir mi? Aslında bu ve buna benzer sorulara verilecek cevaplar çok net olmamakla birlikte alışlagelmiş ve seri hale sokulmuş, gerek idealizm haline gelmiş; gerekse büyük ve küçük çapta bazı düşünsel boyutlarda yaşamını sürdüren mevcut yapının artık sorgulama ve değişimin eşiğine geldiği söylenebilir.

Gelecek hiç kuşkusuz geçmişi içinde canlı şekilde taşıyan henüz yaşanmamış yarınlardır. Bizler geleceği her ne kadar geçmiş üzerinden şekillendirmeye çalışsak da bilişsel açıdan beynimiz göndermiş olduğu komutlarla geçmiş-gelecek bağlantısını her zaman canlı tutmaktadır. Örneğin, sorgulama, karşılaştırma, analiz etme, fikir geliştirme, kabullenme gibi her bilişsel süreç geçmiş-gelecek bağlantısı üzerinden tavır ve hareketlerimizi şekillendirebilmektedir. Carr (2004, s.29), tarihten bahsederken “*Biz geçmişini ancak günümüz açısından inceleyebilir, geçmiş anlayışımızı bugünün gözleriyle oluşturabiliriz. Tarihçi çağının insanıdır ve çağına insan varoluşunun koşulları ile bağlıdır. Kullandığı –demokrasi, imparatorluk, savaş, devrim gibi kelimelerin kendilerinin bile, onları ayıramayacağı bugüne özgü anlam yükleri vardır*”. Yazarın da dediği gibi geçmişini yorumlarken bile içinde bulunulan çevre, dil ve düşünce yapısı belirleyici rol oynamaktadır.

Literatürde ‘tarih nedir’ diye sorulduğu zaman neredeyse tarihçi sayısı kadar bir cevap alınması mümkündür. Konuya bakış açısı itibarıyla bir örnek üzerinden gidildiğinde Carr (2004, s.152), “*Tarih, insanın aklını kullanarak, çevresini anlamak ve onu etkilemek için yaptığı uzun mücadeledir*” demiştir. Bir diğer alıntıda ise tarihin özellikleri hakkında şu tümcelere yer verilmiştir:

“a) *Bilimsel olması ya da sorular sorarak başlaması -oysa efsane yazarları bir şeyi bilerek başlar ve bildiği şeyi anlatır;*

b) *İnsancı olması ya da geçmişteki belirli zamanlarda insanların yaptığı şeyler hakkında sorular sorması;*

c) *Ussal olması ya da sorularına verdiği yanıtları temellere dayandırması, yani kanıta başvurmaları;*

d) *Kendini açığa vurma ya da insanın ne yaptığını kendisine anlatarak, insana insanı anlatmak için var olması*” (Collingwood, 1990, s.45).

Bu açıdan bakıldığında alıntıdan çıkarılacak yorum; konu başlığında yer alan ve yeni bir yöntemin ilk adımı olan ‘*Kanıt Temelli Tarih Öğretimi*’ araştırmasının çıkış noktasını oluşturacağı düşüncesidir.

Bir yöntemin ya da bir cümlemin içinde yer alan, tek başına kullanıldığında bile heyecan ve merak uyandıran bir kelimedir; ‘kanıt’. Öyle ki kelime anlamına bakıldığında, özellikle karşı tarafı ikna etmek ve aynı zamanda savunulan düşüncenin doğruluğunun ortaya konması için kullanılan araç-gereçlerin tamamına verilen isimdir. Kanıt kavramının tarih öğretimindeki yeri, düzeyi, kullanım şekli nasıl olacaktır? 21. yüzyılın zorunlu gereklerinden olması gereken bu yöntem kimi çevrelerce eleştirilse de girişte ifade edildiği gibi alışlagelmiş ve yinelenen düşünsel hayatın karşısında oluşturulmuş ve mevcut tarih öğretimi anlayışını belki de temelden değiştirecek olan önemli bir yöntem ve projedir.

Yöntemin ne demek olduğu basit bir ifadeyle ortaya konulduğunda; süreç içerisinde belli argümanların kullanılarak, değerlendirme sonrası ortaya yeni bir fikir atmak olarak düşünülebilir. Fakat burada farklı ya da çarpıcı olan ortaya konan fikrin şahsiliğidir. Yani herhangi bir kişinin yöntemi kullanarak ulaştığı sonuca başka biri aynı yöntem ve kanıtları kullanarak aynı sonuca ulaşamayabilir. Bu da şu anlama gelmektedir; aynı kanıtların birden fazla grup ya da topluluğa sunulması; kişilerin fikir oluşturma, yordama yapma,

sorgulama, analiz etme gibi kendi düşünsel zihin aşamalarını kullanması sonucunda, kişilerin şahsi bir düşünceye ulaşmaları mümkündür. Bu da aynı kanıtlardan birden fazla farklı görüşün ortaya çıkabileceğinin gösterildiği en mühim göstergelerden biridir. Yani en başta belirtilen alışlagelmiş, yinelenen, birbirinin aynı olan düşünce ya da anlayıştan kopuş için önem taşıyan bir yöntemdir.

Kanıt temelli öğrenme yönteminin temelinde ülke olarak İngiltere yer almaktadır. Eğitim alanında tekdüze bakış açısından kurtulmak isteniyorsa; daha geniş düşüncelere yer verilmeli yani hangi ülke eğitimde hangi yöntem ve metotları kullanıyor, bu yöntem ve metotları ülkemize uyarlayabilirsek eğitim alanında ülkeyi geliştirir mi diye düşünüp bu çerçevede hareket edilmesi gerekmektedir. Kabapınar (2012a, s.237), *“İngiltere Okullar Konseyi, 1972 yılında Okul Tarih Projesi (School History Project) olarak adlandırılan bir projeyle Kanıt Temelli Tarih Öğretimi (evidence-based history teaching) yaklaşımını geliştirdi. “Yeni Tarih” olarak da tanımlanan bu proje, ilkokul düzeyinden liseye, öğretim programlarından ders kitaplarına, sınıf içi etkinliklerden ölçme ve değerlendirmeye dek tüm eğitim basamaklarını bu yaklaşım çerçevesinde yeniden yapılandırdı. Kanıt temelli tarih öğretim yaklaşımı eğitim pedagojisi ve tarih metodolojisi çerçevesindeki iki felsefi temel üzerinde şekillenmiştir”* demektedir. Bunun yanı sıra felsefi temelin içinde sorgulamaya dayalı öğretim, yapılandırmacı yaklaşım, aktif (etkin) öğrenme gibi kuramlarda yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında kanıt temelli tarih öğretimi birden fazla felsefi temel üzerinde şekillenmiş bir yöntem olması nedeniyle daha da önem taşımaktadır. Çünkü bu geniş çerçeve sayesinde birey tekdüze eğitim almış olmaktan uzak olacaktır. Dışarıdan bakıldığında ilk etapta bu karmaşık ve uygulanması zor olan yöntem aslına bakılırsa sonuçları itibariyle endişeleri yok etmeye hazır bir yöntem olarak karşımızda durmaktadır.

Yapılandırmacı anlayışı temelinde bulunduran kanıt temelli tarih öğretimi yöntemini kullanırken aslında öğrenci bir tarihçi sıfatını zaman içinde kazanmaktadır. Çünkü öğrenci tıpkı bir tarihçi gibi onun geçtiği süreçleri yaşayacak ve kendi tarihsel fikrini bu şekilde oluşturacaktır. Öğrenci-tarihçi olabilmek adına ele almış olduğu konuyu önce araştırarak, analiz edecek ve yorumlayarak bir sonuca ulaşacaktır. Bunları yaparken küçük öğrenci/tarihçinin birtakım sorular sorması gerekmektedir. Fakat bu sorular sıradan sorular olmamalı öğrenciyi düşünmeye sevk eden aynı zamanda da sonuca ulaştırmaya yönelik sorular olmalıdır. Öyle ki öğretim ortamlarında öğrenciler farklı sorular ile karşı karşıya

bırakılmalıdır. Bu manada: “Saxton ve Morgan (1994), sınıfa sorulabilecek soruların üç genel amacını belirlemiştir. Bunlar :

- a) *Bilgiyi ortaya çıkaran sorular,*
- b) *Anlamayı ortaya çıkaran sorular (Bu sorular hem ayıran hem de birleştiren olabilir.),*
- c) *Yansıtmayı ortaya çıkaran sorular (Yargılama, oluşturma, neden bulma)”*
(Akt.Doğan, 2007, s.161).

Süreç içerisinde soruların önemi oldukça büyüktür. Zira sorular süreci yönlendiren ve sonucu şekillendiren önemli adımlardır. Yazarın da belirttiği aşamaları içine alan sorular tercih edilmelidir; bu sayede ortaya konan değerlendirme daha nitelikli bir hal alacaktır. Soruların önemine binaen Copeland’a (1998) göre, “Birinci elden kaynaklar kullanarak geçmişin yapılandırılmasında tarihsel kanıt, geçmişle çocuğun zihni arasındaki bağlantıyı sağlamaktadır. Tarihsel kanıt ancak sorularla konuşturulabilir” (Akt. Doğan, 2007, s.160) ifadeleri verilmiştir. Görünen o ki yöntemin işlevselliği, sürecin nitelikli hale getirilmesi kanıt ve kanıt üzerinde değerlendirmeyi sağlayacak soruların mahiyetinden geçmektedir.

Temelde öğrenmeyi kişisel niteliklerin gelişmesine bağlayan bu yöntemde bireyi; tartışan, araştıran, sorgulayan, iletişim kurabilen, sosyalleştiren ve bu sayede kişiyi daha fazla düşünmeye sevk eden aynı zamanda kişinin yeni fikirler üretebilen bir birey olarak eğitilmesine gerçek anlamda katkı sağlayacak bir yöntem ile karşı karşıyayız. Geline çağda hiç şüphesiz eğitilmiş her kişinin yukarıda sayılan özelliklere sahip olması gerekli olduğu kadar zorunlu hale de gelmiştir. Zorunluluğun yanı sıra bu yöntemin gerek tarih eğitimi derslerinde gerekse sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmaları sonucu kişiye birçok anlamda fayda sağlayacaktır. Bu anlamda şu ifadeler paylaşılmıştır:

- a) *“Tarihsel bilginin/bakış açısının üretilmesinin temelinde kanıtların olduğunu fark etmeleri*
- b) *Aynı kanıtları kullansalar dahi tarihçilerin/sosyal bilimcilerin farklı bakış açıları ve yorumlar üretebilecekleri*
- c) *Tarihin ve sosyal bilimlerin yorumlanmasında mutlak doğrunun yer almadığı*
- ç) *Tarih ve sosyal bilgiler dersinin, kullanılan yönteme bağlı olarak ezber ile özdeşleşmek durumunda olmadığını görmelerini sağlamasıdır”* (Kabapınar, 2012b, s.84).

Özellikle son cümle sosyal bilimler eğitimi almış birinin dünya görüşünün şekillenmesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Geldiğimiz dünya düzeni içerisinde kendi düşünce yapımızın farkında olmamız ve kişisel bir bakış açısı geliştirmemiz her şeyden önce gelmelidir. Çünkü kendi fikri ve bakış açısı olmayan her kişi bilinçsiz birtakım seçimler yapmakta ve bunun sonucunu sadece kendisi değil; yakın çevresi hatta bazı durumlarda insanlığın tamamı ödeyebilmektedir. Örneğin, günümüzde maddi ve manevi her alandaki insani terörün bu denli hızlı yayılmasının ya da bazı grup ve sözde dinci yapılanmaların geniş kitlelere yayılması aslında ezberci, ısmarlama düşüncelerin getirmiş olduğu nihai sonuçlardan sadece bir tanesidir. Kendi akıl ve iradesinin farkında olmayan ve bunu kullanmamak üzere askıya almış bir birey, tüm insanlık adına potansiyel olarak tehlike arz edebilir. Bu sebeple eğitimciler kişiyi daha nasıl donanımlı hale getirebiliriz diye düşünürken geniş açılardan bakmalı ve bu sonucun getireceği çerçeveyi geniş açıdan değerlendirerek; kuram, felsefe, yöntem seçerken ülke ve dünya değerlerini de göz önüne almak durumundadırlar. Diğer ülkeler gibi Türkiye’de yaşanan gelişmelere yönelik bir takım değişim ve dönüşümlere girmiş ve bu amaçlarla gerçekleştirilen Milli Eğitim Şuraları’nda önemli konulara değinmişlerdir. Yapılan Milli Eğitim Şuraları’nın bir tanesinden şu alıntı aktarılmıştır:

“Millî Eğitim Şûrası ve benzeri platformlarda sıklıkla, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine imkân sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu nedenle program, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır” (MEB, 2006b, s.5).

Birçok alanda gelişen koşullar ve olanaklar sayesinde kanıt temelli öğretim yöntemi giderek önem kazanmakta; buna ilişkin öğretmen ve öğrencilerin ne düşündüğü de bu bağlamda önemli alan çalışması haline gelmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen ve öğrencilerin kendilerine sunulan ‘kanıt temelli tarih öğretimi’nin amacı, işlevi ve uygulanabilirliğine ilişkin bakış açılarını saptamak ve kendilerine sunulan yöntemi ülke içinde uygulanan mevcut tarih öğretim sistemiyle karşılaştırmalarını sağlamaktır.

1.3. Araştırma Soruları

- 1) Öğretmen ve öğrencilerin tarih dersinin amacı, kapsamı ve öğretimindeki sorunlarına ilişkin bakış açıları nasıldır?
- 2) Öğretmen ve öğrencilerin kendilerine tanıtılan Kanıt Temelli Tarih Öğretimi’nin amacı, işlevi ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nasıldır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın program geliştiriciler, ders kitap yazarları, tarih öğretmenleri ve öğrencilere;

- a) Klasik tarih öğretiminden öte tarih öğretiminde farklı bir anlayışın olduğunu fark etmelerine,
- b) Tarih derslerinde ezberden öte zihinsel işlemin olanaklı olabileceğine ilişkin,
- c) Kanıt ve kanıtın işlevinin ne kadar önemli olduğunun anlaşılmasına,
- d) Çoklu bakış açılarını sunmanın tarih derslerindeki gerekliliğine,
- e) Sınıf içi iletişim ile ölçme değerlendirme noktasında farklı öğrenme ortamlarının geliştirilebileceğine dair perspektifler oluşturması beklenmektedir.

1.5. Sayıtlar

Aşağıda yer alan ifadeler araştırmanın sayıtlarını oluşturmaktadır.

1. Öğretmen ve öğrenci görüşme formuna verilen cevaplar, çalışma grubunun gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.
2. Öğretmen ve öğrenciler araştırma sürecindeki görüşmeye içtenlikle katılmışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Çalışma grubuna uygulanan veri toplama araçlarında yer alan öğretmen ve öğrenci görüşme formu,
2. Çalışma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar ile sınırlıdır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Akademik Tarihçilikte Kanıt Kullanımı ve Önemi

Alan yazında niceliksel manada araştırmacı yazar bulunmakla birlikte; yönetsel manada hemen hemen birbirlerine yakın denecek tarzda yazma metotlarının olduğundan söz edilebilir. Zaman içerisinde değişen koşullar ile birlikte tarih yazımı alanında da farklı bir takım metotlar benimsenmeye başlanmıştır. Bunlardan bir tanesi de ‘kanıt’ kullanarak alan yazına farklı bir soluk getirme anlayışı olmuştur. Artık tarihçi yazarlar çalışma metotlarını kanıt kullanımı üzerine kurmuş ve bu sebeple yönetsel olarak bir takım değişimlerin de önü açılmıştır. Bu değişimde öne çıkan husus ise; alan yazında ‘kanıt kullanımı’ ifadesi olmuştur. Araştırmacıların/tarihçilerin çalışma metotları ya da bu metotlardaki öne çıkan basamak/adım için elbette ilk bahsedilecek nokta; tarihçilerin geçirdiği aşamalardan birisi olan ve oldukça önem arz eden kanıt/belge kullanılarak bir metnin oluşturulma süreci olduğu söylenebilir. Yani tarihçiler aslında birinci ve ikinci elden kanıtları kullanır ve bunları kendi süzgeçlerinden geçirdikten sonra ortaya bir anlatı çıkarırlar. Okuyucular bu anlatı denilen metinleri, yani eserleri kimi zaman araştırma eser; kimi zamanda ders kitabı olarak kullanır.

Tarihçiler alan yazında farklı çalışmalar içerisinde bulunmakla birlikte yöntemin neliğine yönelik açıklamalar da yapmışlardır. Tarih yazımı konusunda kanıt kullanımı da bu farklılıkların barındığı yönetsel çalışma metotlarından sadece birisidir. Kanıt ve delil kelimelerinin aynı manada kullanıldığı bir diğer örnek de tarih disiplninde kanıt kullanımı adına; *“Tarihçinin işi tanıklıkları çapraz incelemeye almaktır. Bu tanıklık; bir belge, tarihi eser veya geriye bırakılmış herhangi bir delil olabilir ki çağdaş tarih bilginizi mümkün kılan bu çapraz inceleme ruhudur. Delillerin sıkı ve eleştirel incelemesi 19. ve 20. yüzyıla ait bir başarıdır. Bu yöntem, efsane ve hikâyenin yerini “doğrulanmış bilgiler” olarak tanımlayabileceğimiz bir kaynağın almasını sağlamış ve insanlığın kendisi hakkındaki bilgisinin sınırlarını müthiş şekilde genişletmiştir. Bir tarihçi bu yöntemi “şüpheyi araştırmacı olarak kullanma yöntemi” şeklinde tanımlamıştır”* (Simpson, 2012, s.166) ifade edilmiştir. Yazar kanıt/delili bir nevi şüphe anlamında kullanacağı bir argüman olarak başrolde ele almış ve buradan hareketle tarih metni oluşumunda daha gerçekçi

hakikatlerin ortaya çıkmasının sağlanacağını savunmuştur diye okumak mümkündür. Husbands (1996, s.19) şu sözleri dile getirmiştir: *“Pek çok tarihçi ve tarih öğretmenin, kanıtı “disiplinin temeli” olarak kabul ettiğini, “tarihi becerilerin” gelişiminde kanıtın kullanımının da geçmişi anlamak ve bilgi toplamak için gerekli bir ön koşul olduğunu belirtmektedir”*. Açıklama incelendiği zaman birtakım tarihsel becerilerin oluşumu içinde tarihçilerin kanıt kullanılması taraftarı olduğu görülmektedir. *“Geçmişle ilgili kanıtlarla uğraşmak, bugünün bir çok yönüne bakmamıza imkan sağlar ve üzerinde çalıştığımız konuyu daha iyi öğrenmemize yardımcı olur”* (Fines, 1996, s.125). Fines, tarihsel kanıt kullanımının önemine ve sonuncuna yönelik yapılan bir değerlendirmede bulunmuştur. Görünen o ki, konuyu daha iyi öğrenebilmek ve çok yönlü bakabilmek için de kanıt kullanımının gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Alan yazında kanıt kullanımı için: *“Tarihçiler geçmiş hakkında sorular soruyor ve bu sorulara cevap vermeye yardımcı olacak kanıtlar arıyorlar”* (Barton, 2005, s. 749) demiştir. Yazar geçmiş hakkında sorular sorma ve bu sorulara verilecek yanıtlara yardımcı olabilme adına kanıtın önemine değinmiştir. Yine bu konu hakkında şu ifadeler de yer verilmiştir: *“Walsh’a göre ise, tarih felsefesi kendi içinde ikiye ayrılmış bir çalışma alanıdır: bu ayrımın ilk kısmını, tarihte anlam, bütünlük, yasa, amaç gibi sorunları inceleyen “tarih metafiziği”; ikincisini de, tarih çalışmalarında ortaya çıkan sorunları, tarihte araştırma yöntemi/yöntemleri, bilginin güvenilirliği, açıklama, kanıtlama vb. sorunları konu edinen “analitik tarih felsefesi” oluşturur”* (Walsh, 1976, s.26). Bu örnekten de anlaşılacağı üzere felsefi manada kanıt kullanımının varlığı kabul edilmiş ve bu başlığın da analitik tarih kapsamı altında yer aldığına dikkat çekilmiştir. Felsefi manada yapılan bir diğer açıklamada: *“Atkinson tarih metafiziğine şu nedenlerden dolayı çok fazla eleştiri yöneltildiğini ve tarih metafiziğinin güvenilir bulundğunu ileri sürmüştür:*

- a) *Geniş genellemeler tarihsel kanıtlar kullanılmadan yapılmaktadır;*
- b) *Tarih zorunlu ilkelere dayanarak açıklanmaya çalışılmakta fakat bu çaba tarihten verilerle desteklenememektedir”* (Atkinson, 1978, s.9)

ifadelerine yer verilmiştir. Bu örnekte de görülüyor ki tarihsel felsefenin güvenilir olmamasının nedenlerinden birinin de tarihi genellemeler yapılırken kanıt kullanımına yönelik çalışmaların var olmamasından kaynaklanan bir güvensizliğin oluşmuş olmasına dikkat çekilmiştir.

Toynbee (1975, s.30): “*Hangi toplumun hangi çağında olursa olsun tıpkı başka toplumsal edimler gibi bir tarih çalışması da zaman ve yerin hâkim yönelimlerinin egemenliği altındadır. Kanıtlara dayanarak sonuç çıkaran her çeşit düşünce, üzerinde çalışabileceği bir takım önbilgileri gerektirdiğinden, erken dönemlerinde herhangi bir fizik biliminin ele alınan doğru yolu bu olabilir ve tüm Batı bilimi ölçü olarak Batı toplumunun yaşı alındığında bile ona göre henüz çok gençtir. İşte Toynbee’de tarih felsefesinin yeri, bu endüstriyel sistemin prestijinin öne çıktığı, çeşitli düşünce alanları arasındadır*” demiştir. Bu alıntı konu dışına çıkılmadan değerlendirilecek olunursa; Toynbee’nin tarihsel felsefe alanındaki yeri ve bu disiplindeki anlayışının temelinde de yine tarih alanında kanıt kullanımının ön plana alındığını ortaya koyması açısından mühim gözükmemektedir.

“*Günümüzde, tarihin yazılış metodu ele alındığında, Carr ve Braudel’den söz edilmemesine olanak yoktur. Bu iki düşünürün ortaya koydukları yeni tarih anlayışı, ne geçmişteki olayların abartılarak anlatılması, ne belgelerin kutsanması, ne de kanıtlanmış olguların, ard ardına dizilmesine dayanır*” (Beratlı, 2006, s.4). Carr ve Braudel’in tarih anlayışlarına değinilmesinin yanı sıra kanıt/belge kullanımının dahi yeni tarih anlayışlarını tam olarak ifade etmeye yetmediğine değinilmiştir. “*Tarih iki anlama gelir: Birincisi gerçekleşmiş olduğuna inandığımız ama ortaya çıkarılamamış veya tarihçiler, uzmanlar ya da yorumcular tarafından biçimlendirilmemiş, keşfedilememiş geçmiş düşüncesidir, diğeri ise geçmişle uğraşan kişilerin kanıtlara ve belgelere dayanarak kurmayı ve şekillendirmeye çalıştıkları geçmiş imgesidir*” (Ünal, 2010, s.201) sözleri ifade edilmiştir. Bu alıntıda tarihin tanımı sürecinde kanıtın kullanıldığı ve kullanılmadığı alanlara yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. “*Bir tarihçinin geçmişi yapılandırırken imgelemine sınırlandıran -ya da disipline eden- en temel iki özelliğin; tarihçinin etkinliğini gerçekten yaşanmış bir zaman ve mekân bağlamında oluşturma ve anlatısını kaynaklardan topladığı kanıtlara dayandırma zorunluluğu olduğunu ileri sürer (Lemisko, 2004). Benzer şekilde Nichol ve Dean (1997, s. 68) de imgeleme dayanan yeniden yaratma (imaginative recreation) kaynaklar üzerinde temellenmediği takdirde, dizginlenmemiş bir heves ve hayal dünyasına gireceğimiz görüşündedirler. Lee (1984, s. 86)’ye göre de bir disiplin olarak tarihin amacı bilgi üretmektir: Tarihsel bilgi belli ilkelere göre işe koşulan kanıttan elde edilir. Eğer bu doğruysa o zaman tarihsel imgelem, genel olarak imgelemden her ne seçerse tarihte kanıtın kurucu rolünü tanımak zorundadır*” (Akt. Dilek, 2009, s.638-639). Farklı yazarlardan alındığı için uzun bir alıntı gibi dursa da buradaki söylem aslında; tarihin oluşturulması sırasında muhakkak kanıtlardan yararlanmanın önemine dikkat

çekilmekle birlikte; sonraki alıntıda tarihsel bilginin dayanağının da kanıt olduğuna vurgu yapılmıştır.

“20.yüzyıl tarih anlayışının, tarihi bilginin kaynağını net bir biçimde “kanıtlar” olarak görmesi ve bilginin kaynağıyla muhatap olan herkesi, tarihi bilginin tamamlayıcı bir unsuru olarak nitelemesinin sonuçları tarih öğretimi alanına yansımıştır” (Demircioğlu, Demircioğlu, 2017, s.85). Yazarlar dönemsel manada tarihsel anlayışın ve tarihsel bilginin artık kanıtlar ile oluşturulması gerektiği hususuna dikkat çekmiştir. Tarihsel düşünmenin oluşumu hakkında Collingwood (2005, s.222) bir yazısında şöyle söylemiştir: *“Tarihsel geçmiş ne bir hatırlanan geçmiş, ne de hatırlanan bireysel geçmişlerin bir toplamıdır; o tarihçinin kafasında bir teorileştirme veya düşünme sureciyle ulaşılan bir ideal geçmiştir ve bu ölçüde bilim adamının teorileştirme veya düşünme sureciyle ulaşılan ideal kavramlar dünyasını andırır. Nasıl ki bilim adamı kendi tecrübe alanına giren gözlem ve deneylerden yola çıkıyorsa, tarihçi de kendi alanına giren kayıt ve kanıtlardan hareket eder”*. *“Tekeli’ye göre, tarih geçmişten kalan belgelere, kanıtlara, insan yapısı şeylere dayanarak dil aracılığı ile geçmişini yeniden kurarken ya sosyal bilim kuramlarından yararlanacak (ki ona göre bu kuramların tüketilmesi kaçınılmazdır) ya da tarihi yazan kendi bulguları doğrultusunda genellemeleri bu kuramların yerine kullanacaktır”* (Malhut, 2011, s.207). Yazar bir diğer araştırmacı olan Tekeli’nin sözlerine yer vermiş ve yine tarihin yeniden inşa edilirken; kanıt kullanılmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır.

“Tarihçi, yaşanan olayla kendisini ilişkilendirerek bir tür duygudaşlık kurarak tarihsel olayı seçer ve zihninde kurar. Diğer bir ifadeyle, tarihçi geçmişe ilişkin kanıtlarla tarihsel olguda dile gelen düşüncüyü kendine özgü bir biçimde zihninde yeniden oluşturur” (Durğun, Aşkın 2015, s.61). Bu ifade de tarihçinin tarihsel olguyu ifade ederken kendine özgü biçimde kanıt kullanımını öne çıkardığı görülmektedir. *“Ben tarihçilerin araştırdıkları şeyin “gerçek” olduğu görüşünü hararetle savunuyorum. Tarihçilerin başlangıç yeri olarak almaları gereken nokta (tek tek kişiler olarak düşünüldüklerinde bu noktadan ne kadar uzak olurlarsa olsunlar), saplanabilir olgu ile kurgu arasındaki, kanıtlara dayanan ve kanıtlanmaya açık tarihsel saptamalar ile kanıtlara dayanmayan açıklamalar arasındaki temel ve -tarihçilerin gözünde- kesinlikle merkezi bir yere sahip olan ayrımdır”* (Hobsbawm, 1999, s.9). Araştırmacı farklı bir yaklaşım ile tarihsel gerçekliğin oluşumu sırasında kanıt kullanan tarihçi ile kanıt kullanmadan tarihsel metin oluşturan tarihçinin algısı üzerine bir açıklamada bulunmuştur.

Historia-kanıt bağlamında konuyu değerlendiren bir yazıda ise şu ifadeler yer verilmiştir:

“Tarihsel bir olayın dayanakları ve onun öyle olmadığı yolundaki karşı kanıtlar ortaya konulsa, okuyucu ya da öğrencinin bu yargılamaya katılması sağlansa, ancak o zaman bir bilgi yükleme yerine, bir “eğitme” sürecinden söz edilebilir. Hem böylesi “historia” sözünün en baştaki anlamına da uygun düşer. Bu terim, Homeros’ta “yasal bir anlaşmazlıkta kanıtların incelenmesi”ne ilişkin olarak kullanılmaktadır. Bury’in “Ancient Greek Historians” kitabında okuduğuma göre bu bağlamda historia “yetenekli, akıllı bir kimsenin önüne getirilen bir davada ileri sürülen olguları araştırarak, hangilerinin doğru olduğuna karar vermesi” demekmiş. Aynı sözcük giderek, önce doğruyu ortaya koymak için girişilen böyle bir araştırma, sonra da herhangi bir konuda böylece edinilen bilgi anlamını kazanmış” (Tunçay, 1977, s.285).

Bu ifadeler bakıldığı zaman görece dikkat çekici ve oldukça farklı bir bağlamda değerlendirme olduğu söylenebilir. Basit haliyle bu ifadelerden çıkarılacak yorum öncelikle tarih biliminin ne olduğuna dair farklı bir algı ve bu algının kanıt üzerinden işlenmesidir. Yani daha önce de belki dile getirilmiştir; tarih=kanıt anlamı için yapılan değerlendirmelerden biri ile karşılaşmaktadır. Dikkat çeken ise görece farklı özelliklere sahip olan bu anlayışın çok geçmişten geliyor olmasıdır.

Bir başka yazar adeta belge = tarih demiş ve bu anlamda şu sözleri ifade etmiştir: *“Belge aramayı ve toplamayı tarihçinin en birinci işi sayan Langlois ve Seignobos’un “belge olmadıkça yapılan her şey tarih için kaybolmuş demektir” (Langlois-Seignobos, 1937) sözleri karşısında D. Thomson, “Bu yüzyılın başında meslekten yetişen ve önde gelen tarihçilerin bile inandıkları yaygın bir görüşe göre, tarihçinin ciddi olarak ilgi duyabileceği tek kaynak belgelerdi. Belge yoksa tarih de yoktur doktrini esastı” (Akt.Martal, 2000, s.249). Martal burada tarih için olmazsa olmazlardan sayılan belge anlayışının varlığına dair yapılan açıklamalara yer vermiş ve bu manada belge yani kanıt kullanımının tarih için önemine değinmiştir.*

“Elbette ki tarih, kanıtlanmış tarihsel olgulara dayanarak geçmişi bugün yeniden inşaa etmek için tarihsel kaynaklara ve belgelere muhtaçtır” (Beratlı, 2006, s.10). Burada ise tarihin inşası için kanıtlanmış tarihsel olgulara ve kaynak/belge kullanımına dikkat çekilmiştir. Bir olgunun kanıt değeri taşıması da bazen ya da kimileri için her daim önem arz etmektedir. Bu anlamda Aksoy (1994, s.43) şöyle söylemiştir: “Evrende oluşan olgular sınırsızdır. Bu hem nitelik hem de nicelik açısından böyledir. Bilimin, bunların tümü ile ilgilenmesi hem gereksiz hem de bir bakıma olanaksızdır. Kanıt değeri olmayan bir olgu

incelemeye değer değildir". Görülüyor ki bilim insanı için bir olgu ya da düşüncenin kanıt ile desteklenebilir olması son derece önemlidir. Bu anlayış sosyal bilgiler/tarih dersi için düşünüldüğünde ise aslında bu düşüncenin ne denli önemli olduğu zaman içerisinde ya da içinde yaşanan zaman da başlangıç kabul edilirse; bu anlayışın önemi ve gerekliliği ufak da olsa anlaşılabilir. "*Tarihsel olgular yalnızca belgeler vasıtasıyla kendilerini tanıtabilirler*" (Burke ve diğerleri, 1985, s.24). Görüldüğü gibi bu ifadede de kanıt kullanımının önemine vurgu yapılmıştır. Şimşek (Basımda) "*Ranke (1795-1886), tarihi bir disiplin olarak ele almakta ve bu duruşu "kanıtlanmış olguların ardarda dizilmesi" olarak görmektedir. Bu ifadelerde görüldüğü üzere, tarihin disiplin olarak ele alınmasında kanıtlanmış olguların varlığından bahsedilmiştir. "Pek çok tarih felsefecisinin belirttiği gibi, tarih kanıtın yorumlanmasıyla işler. Tarihçi kanıtlara dayanarak ele aldığı konu hakkında saptamalar yapar. Başka deyişle, tarihte ne olup bittiğinin bilgisini ortaya koyabilmenin ilk koşulu, tarihçinin elinde malzeme, kaynak olması, yani kanıt olabilecek belgelerin olmasıdır"* (Kılıç, 2012, s.63). Kılıç'ın ifadelerinden de anlaşılacağı üzere tarih yazımı için ilk koşulun kanıt/belge kullanılıyor olmasıdır.

Yine kanıt kullanımı için bir diğer yazar şu ifadeleri dile getirmiştir: "*Tarih, genç kafaları göreci ve eleştirci yönde düşünmeye alıştırmak için son derecede elverişlidir. Tarihsel bir olayın dayanakları ve onun öyle olmadığı yolundaki karşı kanıtlar ortaya konulsa, okuyucu ya da öğrencinin bu yargılamaya katılması sağlansa ancak o zaman bir yükleme yerine bir eğitime sürecinden söz edilebilir*" (Tuncay, 1977, akt. Kabapınar, 1991, s.73). Yazar gençlerin düşünmeye alıştırılması için kanıt kullanılması gerektiği hususuna dikkat çekmiştir. Kanıt kullanımı hakkında başka bir alıntıda şu ifadeler yer verilmiştir: "*Nitekim tarih yapma, tarihçinin, geçmişin izlerini (tarihsel malzeme/kanıtlar) eleştirel bir yaklaşımla sorgulayarak ve mantıksal düşünme süreçlerini işe koşarak bir çalışma/ürün ortaya koyma sürecidir*" (Dilek, 2009, s.637). Alıntıdan da anlaşılacağı üzere tarih yapabilmek için öncelikle kaynak/kanıtların sorgulanması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Verilen örneklerin tamamı ve burada yer almayan diğer araştırmalar incelendiğinde görülüyor ki alan yazında tarih çalışmaları adına kanıt kullanımı artık öne çıkmaktan ziyade zaman içerisinde olmazsa olmazlar arasında yerini alabilecek bir anlayış olarak kendini ön plana çıkartacak gibi durmaktadır. Nitekim okuyucuya sunulan metinlerin yani araştırma eserlerinin artık önceki gibi bir okuyucuya sunulmadığı yani daha çok araştıran, okuyan ve sorgulayan bireylere hitap edebilmek için eserlerin oluşumu sırasında kanıt

kullanımının ön planda olmasının bir tercih ediş meselesi değil de bir nevi gereklilik olabileceği öngörülmektedir.

2.1.1.Tarihsel Kanıt Nedir?

Fen bilimlerinin ispatlanması anlamında baş argüman olan ‘kanıt’ ifadesi içinde yaşanan zaman itibariyle sosyal bilimlerin de ön plana aldığı bir argüman hatta olmazsa olmaz bir olgu haline gelmiştir. İçinde yaşanan çağa bakıldığı zaman bireyler büyük ölçüde önemli bir bilgi depolamasına ve hatta bilgi kirliliğine maruz kalmaktadır. Böyle bir durum içerisinde hangi bilginin doğru hangisinin yanlış olduğunu seçmekte zorluk yaşıyor olabilirler. Bu manada desteklenmeyen ya da ispat gücü olmayan bir bilginin bizler için bir anlam ifade etmemesi gerekmektedir. Bu çerçevede kanıt, bilgi kirliliğini ya da başka bir deyimle daha saf bir bilgiye ulaşmak adına bizler için çıkar yol olabilir. Türk Dil Kurumu terimler sözlüğünde kanıt, *“bir şeyin doğruluğu, gerçekliği konusunda kanaat verici belge, delil, iz”* olarak ifade edilir. Bu kelimenin İngilizcedeki karşılığı *“evidence, proof ve argument”* kelimeleridir. Her ne kadar kanıt kavramı farklı bilim insanları için aynı olmayan görüşler üzerine de temellenmiş olsa burada özellikle sosyal bilimlerde tarihsel kanıt nedir ve buna yönelik görüşlerin yer aldığı kısımlara değinilecektir.

Tarihsel bir metnin merkezinde her daim kaynaklar/kanıtlar vardır. Bu sebeple ‘kaynak yani kanıt’ oluşturulan tarihsel metnin temelini teşkil etmesi dolayısıyla başlı başına bir ifade olarak oldukça mühim gözükmektedir. Birçok kişinin bileceği üzere kanıt, bir olayı ya da konuyu açıklarken bu anlamda ileriye sürülen her türlü somut ve kimi zaman ise soyut argümanların tamamına verilen bir isimdir. Burada ayrı bir noktaya değinerek şu açıklamanın yapılması yerinde olacaktır; ‘tarihsel kaynak’ ve ‘tarihsel kanıt’ kavramları alanyazın ve hatta eğitim-öğretim alanında birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir. Bu sebeple metin içerisinde geçecek farklı kelimeler de sözü edilen nokta tarihsel kanıttır.

“Kanıt terimi, özellikle Elton tarafından, farklı bağlamlarda ortaya çıkan (ki bu durumda farklı şeyler olarak anlaşılmalı ve adlandırılmalı) gerekirdi) aynı malzemeler için kullanılmaktadır. Elton, bu terimi, araştırmasını yaparken tarihçinin gittiği kaynakları ('kanıtlar, belgelerdedir') betimleme amacıyla kullanmaktadır; oysa onlardan, diyelim 'geçmişin izleri' olarak söz etmeliydi. Ne ki, Elton bu tür izlere 'kanıt' adını vermekle, bu ilk kanıt parçalarının zaten her zaman kendilerini gizli açıklamalar içerisinde kurdukları [düzenledikleri]; öyle ki, yeter miktarda bulunup, bir araya getirilmeleri halinde, 'ağırlıkları karşısında ezilen' (ki bunlar, hizmetin vs. bir görev sayıldığı geçmişin

egemenliği açısından bakıldığında olağandışı eğretilmelerden başka bir şey değildirler) alçakgönüllü tarihçinin tercih ve eğilimleri ne olursa olsun, 'kanıtlara dayanan' açıklamaların kendilerini kolayca ve basitçe duyurabilecekleri [öne çıkartabilecekleri] izlenimini -elbette bilerek yaratmak istemektedir” (Jenkins, 1997, s.60-61).

Yazar bu açıklamasında tarihsel kanıt nedir tümcesini açıklamakla birlikte; tarihsel düşüncelerin kabul edilebilmesinin ve kolaylıkla tanınmasının altında da kanıt kullanımının yer aldığını dile getirmiştir. Ayrıca tarihsel bir çalışmanın kendisini kolayca duyurabilmesi için de kanıt kullanımına başvurulmuş olunmasının gerekliliğine de değinilmiştir. Kanıtı bir diğer manada tanımlayan Collingwood (1990, s.244) şu ifadeleri kullanmıştır: *“Tüm algılanabilir dünya, gücül olarak ve ilkece, tarihçi için kanıttır. Onu kullanabildiği ölçüde gerçek kanıt haline gelir. Tarihçi doğru tarihsel bilgiyle yaklaşmadıkça onu kullanamaz. Ne denli çok tarihsel bilgimiz varsa, belli bir kanıt parçasından o denli çok şey öğrenebiliriz; hiç bilgimiz olmasaydı, hiçbir şey öğrenemezdik. Kanıt ancak birisi ona tarihsel olarak baktığı zaman kanıttır. Yoksa salt algılanmış olgudur, tarihsel olarak dilsizdir”*. Collingwood, tarihçi için kanıt olabilecek tüm düzeylerin kendince sınırlamasını ve tanımlamasını yapmıştır. *“Kanıtlar kısmen birincil kaynaklardan gelir, ancak genellikle ikincil olarak sınıflandırılanlardan da gelebilir”*(Barton, 2005, s.751). Verilen alıntıda görüldüğü üzere, kanıtların birincil ve ikincil olabileceği ama özellikle birincil kaynaklardan kanıt elde edildiği konusuna vurgu yapılmıştır. Tarihsel kaynak için Martal (2000, s.249) şöyle söylemiştir: *“Geçmiş ve günümüzle ilgili bilgilerin çoğunu başkalarının haberlerinden geçmişten günümüze ulaşan kalıntılardan öğreniriz. Bu nedenle tarihle ilgili bilgi veren her türlü materyal kaynak olarak tanımlanabilir”*. Görüldüğü üzere Martal, tarihsel kanıt ifadesi yerine tarihsel kaynak kelimesini tercih etmiştir. Bu durum anlam itibarıyla bir farklılık arz etmemektedir. Ayrıca Martal’ın burada geçmişten gelen ve günümüze ulaşan kalıntı ifadesinde tarihsel kanıt için bir somutluk belirtisi anlayışında olduğu da söylenebilir. Bunun dışında tarihsel kanıt kavramının tanımı hakkında şu ifadelere yer verilmiştir: *“Tarihte ne olup bittiğinin bilgisini ortaya koyabilmenin ilk koşulu, tarihçinin elinde malzeme, kaynak olması, yani kanıt olabilecek belgelerin olmasıdır”* (Kılıç, 2012, s.63). Collingwood (1990, s.29) tarihin yorumlanmasını tarihsel kanıt üzerinden şu tümceler ile açıklamıştır: *“Tarih kanıtın yorumlanmasıyla işler. Burada kanıt tek tek belge denen şeylerin ortak bir adıdır, belge ise şimdi ve burada var olan, tarihçinin, üzerinde düşünerek, geçmiş olaylar hakkında sorduğu soruları yanıtlayabileceği türden bir şeydir”*. Collingwood kanıt ve belge ayrımını kendine has bir düşünce içinde açıklamıştır. Tarihsel kanıt hakkında, *“Tarihsel kaynaklar,*

insanların geçmişteki faaliyetlerinden geriye kalan her türlü bulguyu içerir: Yazılı ve sözlü dil, coğrafi yüzey şekillerinin durumu ve insan yapımı maddi kalıntılar, güzel sanatlar ile fotoğraf ve film” (Tosh, 1997, s.31) ifadeleri söylenmiştir. Görüldüğü üzere geçmişten gelen ve insani olan tüm kalıntıların tarihsel kaynak olarak düşünüldüğü anlaşılmaktadır. Kendine özgü ifadesiyle Harnett (2009, s.153) tarihsel kanıt için şunları söylemiştir: *“Geçmişin kanıtları ve önceki yaşam şekilleri caddelerde, çeşitli binalarda, abide ve anıtlarda, farklı peyzajlarda ve manzaralarda bulunabilir”*. Harnett farklı bir yaklaşımda bulunarak gözümüzle gördüğümüz geçmişe ait her bir nesnenin bizler için tarihsel kanıt değeri taşıması gerektiğine vurgu yapmıştır. Köstüklü (1998, s.14), tarihin tanımında yer alan kaynak kavramını “olayın bizatihi içinden geldiği bilgi, belge ve kalıntıların tümü” olarak açıklar. Görünen o ki yazar geçmişe ait her türlü bulguyu kaynak olarak nitelemektedir. *“Geçmişe ait her türlü malzeme tarihsel kanıt niteliği taşımaktadır”* (Dilek, 2005, s.89). Dilek ise benzer bir ifade ile geçmişe ait her türlü malzemenin kanıt niteliğinde kullanılabileceğine değinmiştir.

Bir sonraki başlık olan birinci ve elden ikinci elden kaynakların neler olduğunu açıklamadan önce çok da ayrıntıya girmeden ama yüzeysel de olmayan cümleler ile ‘tarihsel kaynaklar nelerdir’ diye sorulur ise şu ifadeleri kullanmak yerinde olacaktır. Ata (2002, s.81) dokümanı/belgeyi: *“Geçmiş olaylara tanık olmuş ya da katılmış kimselerce oluşturulan raporlar, günlükler, konuşmalar, fotoğraflar, mektuplar, çizimler, hatıralar, haritalardır”* olarak açıklamıştır. Görüldüğü üzere tarihsel kaynak/kanıt denilen argümanlar aslında hayatın içinden olan ve bize çok da uzak olmayan materyallerden oluşmaktadır. Bunların dışında burada yer almayan daha birçok eser niteliğine göre tarihsel kanıt olarak kullanılabilir. Örneğin bunlar arasında; biyografi, arşiv belgeleri, şiir, poster, savaş aletleri, gazeteler, mimari buluntular, mezar taşları vs. malzemeleri tarihsel kanıt olarak sayılabilir.

Tarihsel metinlerin oluşumu sürecinde tarihçilerin kendi kişisel algıları ve çalışmaları neticesinde birtakım sonuçlara ulaşarak bir eser ortaya koydukları bilinmektedir. Fakat burada farklı olan aynı kanıtların kullanımı farklı kişilerde farklı metinlerin oluşumunu ortaya çıkartabilir. *“Biz tarihçiler, örneğin metinlerimizin üretilmesine yön veren edebi kuralların ve tarihsel anlatı türünden temsilin/tasavvurun doğasının ayırımına giderek daha fazla varıyoruz. Önde gelen Fransız tarihçilerden Roger Chartier’ye göre, bütün metinler (ister edebi ister tarihsel, ister deliller ister kanıtlar olsun) en iyi halde*

kurgulanmış bir ürün ve tarihçinin yaptığı yorumdur. Metinler geçmişin gerçekliğine nesnel olarak erişme olmaktan çok, geçmişin bir temsilidir/tasavvurudur. Tarihçi geçmişe ait delilleri tüketirken, aynı zamanda bir anlam da üretir. Delilleri nasıl öykülendirmişsek kendimiz ve okurlarımız için öyle bir geçmiş yaratmışız demektir” (Munslow, 2000, s.46). Munslow tarihçilerin tarihsel metin oluştururken kendi öyküleri çerçevesinde bir tarihsel metin oluşturdukları yönünde bir açıklamada bulunmuştur. Yine genel manada tarihsel kanıtın tanımı için; *“Tarihte yorum rastgele yapılamaz, tarihçinin yorumlama etkinliğini sınırlayan (tarihsel kurguda olduğu gibi), yine belgelerdir, belgeleri dönüştürerek elde ettiği kanıtlardır”* (Kılıç, 2012, s.66) ifadelerine yer verilmiştir. Yazarın sözlerinden de anlaşılacağı üzere kanıtların oluşumu aşamasında belgelerden yararlanıldığı kaçınılmaz bir gerçek gibi durmaktadır. *“Tarih çalışmak çeşitli türden kanıtlarla uğraşma ve onları değerlendirme tecrübesi kazandırır. Söz konusu kanıtlar, tarihçilerin geçmişe ait geçerli, tam ve doğru fotoğrafı şekillendirebilmek için kullanabildikleri kanıtlardır”* (Stearns, 2009, s.123). Bu alıntıda tarih yazımı hakkında kullanılacak kanıtların hangi nitelikleri taşıması gerektiğini ve tarihsel kanıtın neliğini açıklaması bakımından mühim gözükmektedir. Araştırmacıların geneli tarihsel kanıtı tanımlamanın yanı sıra tarihsel kanıtın tarih içersinde anlam bulduğunu ve tarihi yeniden inşa ederken kullanılan argümanların yeniden anlam kazandığını dile getirmişlerdir. Tarihsel metinlerin oluşumu sürecinde kullanılan her türlü malzemenin bir tarihçi için kaynak/kanıt teşkil ettiğini ve bu sebeple geçmişten geçmişten gelen her türlü malzemenin bu çerçevede değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

2.1.2.Birinci ve İkinci Elden Kanıt Kullanımı Ne Demektir?

Tarihsel bir metnin oluşumu sürecinden kanıt kullanımına yönelik öne çıkan ifadelerden biri de şüphesiz birinci elden kanıt ve ikinci elden kanıt ifadeleridir. Bu anlamda ‘birinci elden’ ve ‘ikinci elden kanıt’ kavramlarının ne anlama geldiği önem taşımaktadır. Birinci ve ikinci elden kanıt nedir, diye sorulduğu vakit hemen hemen birbirine yakın ifadeler ile karşılaşıldığını söylemek çok da yanlış olmayacaktır. Geçmişin yaşandığı döneme ait ele geçirilen tüm buluntular birinci elden kanıt olarak değerlendirilmektedir. İkinci elden kanıt ise; birinci elden kanıtların kullanılarak oluşturulduğu tüm eserlere verilen isimdir. *“Tarihçi, birinci elden maddeleri yani ilk bilgileri standart ürünler yani ikinci elden bilgiler haline dönüştürerek, onu, tecessüsler, arşivler, koleksiyonlar, vs.’nin temsil ettiği bir kültür sahasından diğer bir kültür sahasına yani tarihe aktarmaktadır”* (Memiş, 2005,

s.197). Bu örnekte tarihsel metinlerin oluşu sürecinde birinci elden kaynakların kullanılarak onların tarihçiler tarafından ikinci elden bilgiler haline dönüştürüldüğüne ve bunların zaman içerisinde tarihteki yerlerini aldığına değinilmiştir. Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere burada üzerinde çoğunlukla durulacak konu birinci elden kanıtlardır. Zira ikinci elden kanıtları tanıyıp, anlama ve değerlendirme adına bu aşama oldukça önem taşımaktadır. Sonrasında ise verilen örnekler ile kaynakların örneklendirilmesi amacıyla bir sınıflandırma oluşturulmuştur. Yapılan bu sınıflandırma ayrıntılı bir şekilde paylaşılmıştır: “*Amerikan Kongre Kütüphanesi, tarihsel araştırmalarda kullanılabilecek birincil kaynak türlerini altı grupta ele almaktadır. Bunlar;*

- a) *Nesne Kaynakları: Buluntular, aletler, silahlar, icatlar, üniformalar, modalar, mezar taşları.*
- b) *İmaj Kaynakları: Fotoğraflar, filmler, videolar, güzel sanatlar. İşitsel Kaynaklar: Sözlü tarih kayıtları, görüşme kayıtları, müzik kayıtları.*
- c) *İstatistik Kaynakları: Nüfus verileri, haritalar, mimari çizimler gibi.*
- d) *Metin Kaynaklar: Gazeteler, mektuplar, tarihsel yemek kitapları, reklamlar, günlükler, bilinen tarihsel dokümanların orijinal metinleri.*
- e) *Halk Kaynakları: Aile fotoğrafları, atadan kalma aletler, malzemeler ve giysiler”* (Akbaba, 2005, s.185).

Akbaba’nın da eserinde belirttiği üzere, birinci elden kaynak/kanıt değeri taşıyan malzemeler incelendiği zaman bu verilerin geçmişten günümüze ulaşırken görece daha az tahribata uğrayarak günümüze ulaşacak olan malzemeler olduğu söylenebilir. Yine birinci elden kanıtlar içerisinde çeşitlilik arz eden belki de ilk etapta kolay kolay akla gelmeyecek olan, yemek kitapları, görüşme kayıtları, elbiseler, aletler, mezar taşları gibi farklılık barındıran birçok malzemenin de sosyal bilgiler/tarih eğitimi içerisinde kullanılarak; geçmiş-bugün-gelecek örüntüsü içinde insanlık adına ışık tutacak şekilde yerlerini almışlardır. Tarihsel kanıtları tanıtmaya manasında görsel malzemelerin kanıt olarak kullanılmasına yönelik: “*Günümüzde teknoloji, pek çok tarihsel kanıtı, birer eğitim amaçlı görsel kanıt haline getirme olanağı sunmaktadır*” (Ulusoy, Gülüm, 2009, s.96) ifadelerine yer verilmiştir. Bu alıntıda da görsel kanıtların teknoloji ile ilişkisi adına bir açıklamada bulunulmuştur. Tarihsel kanıtlar arasında yer alan ve oldukça önem taşıyan hatta belki de en çok kullanılan bir diğer obje ise bizim için fotoğraflardır. Tarihsel kanıtlardan biri olan fotoğraf için Gezgin (2002, s.93), “*Fotoğrafın bir başka üstünlüğü de, içerdiği bilginin anımsanmasını kolaylaştırıcı nitelikte olmasıdır. Kimi bilgiler yazıyla aktarılabilir;*

görsellik oranı düşükse, görselleştirilmesi bile gerekmez. Bununla birlikte, okuyucuların belleğinde uyandırılan etkinin daha uzun süreli olmasını sağlamak için iyi bir araçtır fotoğraf. Çünkü insan, gördüğü şeyleri okuduklarından daha iyi aklında tutar ve böylece daha rahat anımsar” demektedir. Bu ifadelerden anlaşılabacağı üzere fotoğraf salt bir görüntüden ibaret olmayıp onu eline alan ve değerlendirmeye tutan her elde; farklı bir bakış açısı uyandırabilecek özelliğe sahip bir argüman olarak nitelendirilmektedir. Bu anlamda Stradling (2003), *“Tarihî fotoğrafların seçiminde, birincil ve ikincil kaynaklarla kolay bağlantı kurulmasına, alışıla gelmiş anlayış, doğruluğu tartışmasız kabul edilen varsayımları sorgulamaya uygun olmasına, açıklanması ya da araştırılması gereken bazı çelişkileri ve belirsizlikleri ortaya koymasına, diğer kaynak malzemelerle karşılaştırıldığında, bir fotoğrafın sunduğu belli kavrayışları yansıtmaya, başka kaynaklara bakılarak cevap verilebilecek soruları gündeme getirmesine dikkat edilmesini tavsiye etmekte...”* (Akt. Akbaba, 2005, s.188) demiştir. Bu ifadeler de daha evvel dile getirilen ifadeleri destekler nitelikte olup; fotoğrafın tarihsel kanıt için hangi anlama geldiğini, tarihsel kanıt olarak fotoğraf seçerken hangi kıstasların bulunması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Tarihsel kanıtlar içerisinde sayıları az sayılamayacak oranda olan maddi kalıntıların toplanıp sergilendiği yerler olan müze için ise; *“Tarih eğitiminde kanıt denildiğinde ilk olarak yazılı belge akla getirilirken müzeler ve tarihi mekânlar gibi görsel kanıt sunan alanlar göz ardı edilmektedir”* (Avcı ve Öner, 2015, s.112) ifadeleri verilmiştir. Görüldüğü üzere tarihsel kanıtlar içinde ilk akla gelen yazılı belgeler dışında; müze ve tarihi mekanların tarihsel kanıt olarak kullanılmasına dikkat çekilmiştir. Yine tarihsel kanıt olan müze için;

“Cumhuriyet döneminden itibaren gelişme gösteren ‘müze pedagojisi’ nin etkili bir öğretim yöntemi olarak ele alınması, günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Baltacıoğlu’na göre; müze olan yerlerde bir inceleme, gözlem, araştırma vardır. Müzenin en büyük faydası, halkta bir merak düşüncesi uyandırmasıdır. Günümüz müze eğitiminde bilincine erişen bu düşünce, müze eğitim bilimin temellenmesinde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca, Baltacıoğlu’nun, “eğitim müzesi her türlü öğretim düşüncesinin yayılması için son derece önemli bir ocaktır. Müzelerin görevi yalnızca göstermek değil, aynı zamanda telkin, öğüt ve nasihattır” düşüncesi müzeyi bir eğitim kurumu olarak ele alması açısından dikkat çekicidir” (Çıldır, 2014, s.184)

sözleri aktarılmıştır. Görülüyor ki müzeler de, öğrenme aşamasında başlı başına birden çok fırsatı karşımıza çıkarması açısından tarihsel kanıtlar arasında önemli bir yerde görülmektedir.

‘Tarihsel kanıt kullanımında amaç nedir’ denirse, tek kelime ile ‘tarihsel bilgi’ denilebilir. *“Tarihsel bilgi, kanıtların tarihçi tarafından seçilmesi, algılanması, yorumlanması ve böylece olayların tarihçinin zihninde yeniden canlandırılmasıyla oluşur”* (Yazıcı, 2015, s.16). Yer verilen ifadeye bakıldığı zaman yukarıda bahsi geçen öznel olan tarihsel kanıtın nasıl meydana geldiği de açıklanmıştır. En nihayetinde hiçbir bilgi kendiliğinden oluşmamaktadır. Bu bilgileri oluşturan biz insanlar olduğumuz için her türlü bilgiye (olayların oluşumu hariç) aktarım aşamasında öznellik karışabileceği göz önünde bulundurulmalı ve yapılan tüm değerlendirmelerin bu husus göz önüne alınarak sonlanması gerektiği düşünülmelidir. Tarihi kaynak/kanıt kullanımında öne çıkan birçok noktalar vardır. Bunlar arasında ‘tarihsel kaynak seçimi nasıl olmalıdır’, ‘en güvenilir kaynak hangisidir’, ‘salt bilgi taşıyan veya nesnel olan kanıt var mıdır’, ‘var ise bunlara nasıl ulaşılır’ ya da ‘öznel değer yargılarını içeren bir tarihsel kanıt nasıl yaklaşılmalı’ ve en önemlisi ‘bu tür kanıtları eğitim-öğretim sürecinde hangi kriterler çerçevesinde ne şekilde kullanmalı’ gibi birçok sorular kafaları karıştırabilir. Bahsi geçen tüm bu soru başlıkları farklı bir konunun başlığı adı altında açıklanma özelliğine sahiptir. Son olarak burada ‘birinci ve ikinci elden kanıtlar nelerdir’ açıklamasının yapıldığı düşünülür ise konunun ilk aşaması olan ‘tarihçi gibi’ çalışma yöntemi sırasında mutfakta kullanılan malzemeler elden geldiği kadarıyla araştırmaya yansıtılmaya çalışılmıştır. Tabii burada ‘birinci ve ikinci elden kaynakların kullanımı’, ‘kanıtların güvenilirliği ve sorgulanması gerekliliği’, ‘kanıtların nasıl seçilmesi gerektiği hususları’na değinme gibi bir durum söz konusu olamamaktadır. Zira bu başlıklar farklı bir araştırmanın konusunu oluşturacak kadar elzem ve uzun başlıklardır. Bu başlıktaki amaç; kanıt temelli tarih öğretimine giriş yapmadan önce bir tarihçinin eserini oluştururken hangi çerçeve içerisinde yer aldığını az çok okuyucuya yansıtabilmektir. Genel manada bu bölüm toparlanacak olursa birinci elden kaynakların kullanımı ile sunulan her eserin okuyucular için ikinci elden kanıt olduğu ya da bu değeri taşıdığı bilinmeli ve bir araştırma eseri ele alıp okuduktan sonra eser sonunda edinilen intibayı ya da perspektifi de bu manada sonuçlandırmak/şekillendirmek gerekmektedir.

2.1.3.Kanıt Temelli Tarih Öğretimi: Okul Düzeyinde Yeni Bir Yaklaşım

Eğitim öğretim serüveni boyunca araştırmacılar “daha kaliteli ve kalıcı nasıl öğrenilir/öğretilir”in cevabını aramış ve bu manada zaman zaman popülerlik kazanan zaman zaman da unutulmuş hatta bazen ise; oldukça uzun yıllar kullanılan yöntem-teknikler geliştirmişlerdir. Evrensel düzeyde 21. yüzyılda gelinecek nokta itibarıyla her alanda değişimler yaşanmıştır. Elbette ki tüm bu değişimler küçükten büyüğe her toplumu önemli ölçüde etkilemiştir. Yaşanan bu etkileşim ve değişim süreci beraberinde bir takım farklılıkları da getirmiş; bu farklılıklar devam eden hayat döngüsünde birçok ezberi bozmuştur. Görece farklılık gösteren bu değişim ve etkileşim süreci dünyanın her yerinde eş zamanlı olarak hissedilmese bile; zaman içerisinde bulunduğu konumu aşarak farklı kıtalara da etki etmiştir. Bu değişim ve etkileşim bilinmeyen bir zamana yayılmış olup; farklı mecralarda kendini hissettirmeye de başlamıştır. Eğitim açısından bu değişim ve etkileşimin ne denli önemli olduğu ve bunun hangi süreçlerden geçerek bireylere ne derece de yansıdığının belirtilmesinden ziyade burada eğitim içerisinde “öğretim” kısmına ne denli yenilikler getirdiği üzerinde durulacaktır.

Yeni bir ürün/eser/yapının oluşumu hep eskinin ihtiyaçları karşılayamaması neticesinde ortaya konmuştur diye bilinir. 20.yüzyılın sonlarına doğru yaşanan hızlı değişimler birçok alanda etkilerini göstermiştir. Elbette ki bu alanlardan biri de eğitimidir. Kanıt temelli öğretim yöntemi de böyle bir ortamda İngiltere’de ortaya çıkmış ve oradan dünyaya yayılan bir proje olarak eğitim tarihine geçmiştir. Kanıt temelli tarih öğretiminin ortaya çıkışına yönelik çok farklı olmayan bir takım görüşler mevcuttur. Bunlar arasında en çok öne çıkan görüşlerden biri de şu ifadelerle dile getirilmiştir:

“1960’lı yılların sonlarında İngiltere’de tarih öğretiminin büyük bir bunalımda olduğu yüksek sesle ifade ediliyordu. Buna göre, konu alanının sosyal anlamını yitirdiği; tarih ders kitaplarının çok fazla politik, çok az oranda sosyal ve ekonomik tarih içerdiği; kronolojik yaklaşım çerçevesinde ders programlarının yoğun olduğu; müfredatın çağdaş dönemlerin tarihini içermediği ifade ediliyordu. Bunlardan başka, konu alanlarının İngiliz merkezli bir görüntü çizdiği; tarih dersinin, yer, isim, yıl ve olay akışlarını ezberlemekten oluşmuş bir disiplin biçiminde algılandığı; öğrencilerin bazı hazır düşünce ve açıklamaları öğrenmek zorunda kaldıkları ve bu süreç içerisinde öğrencilerin tarihsel olaylara ilişkin değerlendirme yapmaları yönünde cesaretlendirilmedikleri başlıca eleştiri alanlarındandı. Bu eleştiri ve sancuların doğal sonucu olarak İngiltere Okullar Konseyi, 1972 yılında Okul

Tarih Projesi (School History Project) olarak adlandırılan bir projeyle “Sorgulama Temelli Tarih Öğretimi (enquiry-based history teaching)” yaklaşımını geliştirdi” (Kabapınar, 2003, s.40).

Bu ifadelerden yola çıkarak şu şekilde değerlendirmelerde bulunulabilir. Yüzyılın sonlarına doğru artık yüksek seviyede kendisini hissettiren değişim ve yaşanan buhran dönemi farklı ülkelerde farklı tepkiler doğurmuştur. Görünen o ki bu değişim kendisini İngiltere içinde özellikle tarih dersinin işlenişi, müfredatı konusunda birtakım arayışlara yönlendirmiş ve bu sayede farklı bir yöntemin kapılarını eğitim camiasına açmıştır. Yine kanıt temelli öğretim yönteminin arka planına dair bir başka yazar ise şu ifadelere yer vermiştir: “Yeni Tarih, 1970’lerde başlayan aslında o kadar yeni olmayan, 20. yüzyılın başlarındaki tarih öğretmeni el kitaplarının da içerdiği bir yaklaşımdır. 1972’de Denis Schemilt’in yürüttüğü Okullar Konseyi 13-16 Yaş Arası Tarih adlı projenin (the Schools Council Project; History 13-16) temel felsefesini oluşturmuştu (Karabağ, 1998:26). “Yeni Tarih”, öğrencilerin, tarih kaynaklarının yapısının ve nasıl kullanıldığının farkında olması gerektiğini vurgular” (Hamlin,1994, akt. Ata, 1998, s.2). Bu alıntıdan da anlaşılacağı üzere, sürece yönelik çok da farklı olmayan görüşlere yer verilmiştir. Bir diğer alıntıda ise kanıt temelli yöntemin arka planına yönelik şu açıklamalarda bulunulmuştur:

“Tarihin doğasıyla ilgili tartışmalar, Nuffield Vakfı ve Okullar Konseyi gibi kuruluşların okul sınavları ve konuların okullarda öğretimini yeniden kavramlaştırma çalışmalarında olduğu gibi radikal projeler ve öneriler yapılmasına ve konunun köklü bir biçimde gözden geçirilmesine yol açtı. Daha sonradan adı “Yeni Tarih” olarak konulan yaklaşım, tarih derslerinde beceri ve kavram tabanlı bir yaklaşımı kaynaştırdı ve tarih derslerinde bilgilerin ezberlenip hatırlanması yerine, yerel ve milli tarih ile uluslar arası tarihin derinlemesine ele alınmasına ve genel boyutlarına odaklanılmasına yönelik bir anlayış getirdi” (Smart, Harnett, 2009, s.105).

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere böyle bir değişim sancılarının olduğu ortamda farklı bir yöntemin ortaya çıkışı şüphesiz pek de sürpriz olmayan olağan bir durum olarak düşünülebilir.

Genel manada “kanıt temelli öğretim yöntemi nedir” diye yorumlayan araştırmacılar da bulunmaktadır. Bunlar arasında şu görüşte olanlar da yer almaktadır: “Kanıt temelli öğretim sosyal bilimlerde program geliştirmedeki yeni yaklaşımlardan biri olarak da kabul edilmektedir” (Howard, Bricout, Edmond, Elze ve Jenson, 2003; Howard, McMillen ve Pollio, 2003, akt. Yanpar, Efendioğlu, 2009, s.111). Bunun dışında Yanpar ve Efendioğlu (2009, s.111) araştırmacıları ise konu hakkında şu şekilde düşüncelerini ifade etmişlerdir:

“Bir başka ifadeyle öğretim daha önceki çalışmalardan elde edilen kanıtlar üzerine inşa edilir. Değerlendirme açısından bakıldığında öğrenenlerin kendi öğrenmelerini değerlendirdikleri, öğrenme çıktılarını daha önceki bilimsel araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırdıkları bir değerlendirme yaklaşımı uygulanır. Kanıt temelli öğrenme basit bir şekilde bilimsel araştırma sonuçlarının kullanıldığı bir öğrenme süreci değil, bilimsel araştırma bulgularının uygulamaya dönük olarak kullanıldığı ve öğrenenin kendi kendini denetlediği karmaşık bir yapıya sahiptir”. Bu ifadeye bakıldığı zaman akademik dil seviyesinde pek de ağır olmayan ve anlaşılmaya daha açık bir değerlendirmenin sunulduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Bunun yanı sıra araştırmacıların yöntemi tanıtırken daha çok süreç ağırlıklı olarak bir açıklamada bulundukları söylenebilir. Bir diğer tanımlama ifadesinde ise şu sözlere yer verilmiştir: “Bu yaklaşımda artık tarih öğretimi bir olgular koleksiyonunun yeni kuşaklara aktarılması olarak düşünülmemekte; tarihi olay ve olguların sebep sonuç ilişkilerinin tarihsel kanıtlar esas alınarak öğrenciler tarafından kurulması şeklinde anlaşılmaktadır (Craver, akt. Doğan, Dinç, 2007, s.198). Yine kanıt temelli neyi öngörür ya da nedir diye sorulduğu vakit şu cevabı da almak mümkündür: “Oluşturmacı anlayışa dayalı tarih öğrenimi, çocukların birinci ve ikinci elden belgeler üzerine bireysel ya da grup halinde çalışarak öğrenmesini öngörmektedir” (Ata, 2005, s.74). Bu tanımlamada diğerlerinden farklı olarak yöntemin dayandığı kuramsal felsefeye de atıfta bulunulduğu görülmektedir.

Kanıt temelli öğrenme yönteminin arka plan ve teorik çerçevesi için şu ifadelere yer verilebilir: “Yeni Tarih” yaklaşımının ilk yıllarında itici gücü, 1970’lerde ilan edilmiş olan ve bilginin basitçe hatırlanılması yerine tarihçinin metodolojisi, tarihsel sürecin uygulanması, eleştirel kanıt kullanımı ile beceriler ve kavramlar üzerine odaklanmış olan Okullar Tarihi 13-16 Müfredat Projesi (Schools History Project, SHP) olmuştur. SHP halen tarih eğitim ve öğretimini güçlendirmeye adanmış bir organizasyon olarak varlığını sürdürmektedir ve 14-16 yaş grubundaki öğrencilerin yaklaşık yarısının seçtiği tarih derslerinde birçoğunun takip ettiği oldukça popüler müfredatın yaratıcısı durumundadır” (Smart, Harnett, 2009, s.105). Bir diğer alıntıda ise Kabapınar (2003, s.40), konuyla ilgili şu şekilde açıklamada bulunmuştur: “Yeni Tarih” adıyla da tanımlanan bu proje, ilkökul düzeyinden liseye, müfredat programlarından ders kitaplarına, öğretim yaklaşımından sınıf içi aktivitelere dek okul düzeyindeki tarih öğretimini, bu yaklaşım çerçevesinde yeniden yapılandırdı. Sorgulama temelli tarih öğretimi yaklaşımı eğitim pedagojisi ve tarih metodolojisi çerçevesindeki iki felsefi temel üzerinde şekillenmiştir. Bunlardan birincisi bu

yaklaşımın eğitim boyutunu oluşturmaktadır. Bu çerçevede sorgulama temelli tarih öğretimi yaklaşımı, yapılandırmacı (constructivist) eğitim felsefesinin ana ilkeleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Bu yaklaşımın temelinde, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı ve öğrencinin kendi öznel düşünce ve değer yargılarını, bakış açılarını kendisinin oluşturması temel görüşü yatmaktadır". Elde edilecek olan görüşlerin sosyal bilimlerde tek ve mutlak doğrunun olmadığını göstermesi açısından da yöntemin uygulanması sonucunda elde edilecek olan tarihsel perspektif önem taşımaktadır. *"Tarihsel çıkarım hiçbir zaman zorlayıcı değil, olsa olsa izin vericidir; ya da, insanların kimi kez pek belirsiz bir biçimde söylediği gibi, hiçbir zaman kesinliğe götürmez, ancak olasılığa götürür"* (Collingwood, 1990, s.258). Burada da görülüyor ki, tarihsel çıkarımların ve yorumlamaların kesinlik taşımadığı ve bu sebeple de birden fazla tarihsel görüşün varlığının sadece olası ihtimalleri taşıdığına vurgu yapılmıştır.

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, yöntem birçok değişikliği beraberinde getirmektedir. Yönteme uzaktan bakıldığı vakit neredeyse klasik eğitim adına 'ezber bozuyor' gibi gözükmektedir. Bu manada öğrencinin kendi bakış açısının kendi vasıfları göz önünde bulundurularak oluşturulmaya çalışılmasının sağlanması ve bu anlamda kendisine bir fırsat sunuluyor olması bu duruma bir örnek olarak gösterilmektedir.

Kabapınar'ın çalışmasında konu ile ilgili şu ayrıntılara da yer verilmiştir: *"Sorgulama temelli tarih öğretiminin dayandığı diğer boyutu da, konu alanı olan tarihin metodolojisi, disiplinin tarihsel bilgiyi üretme sistematığı oluşturmuştur. Disipliner anlayış ve uzmanlığın metodolojik çerçevesinin öğrenciye tanıtılması 'Yeni Tarih' anlayışının en önemli hareket noktası olarak görülmektedir. Bu çerçevede tarih öğretiminde ana vurgu, tarihçilerin araştırma, analiz ve yorumlama süreçlerinin öğrenciye tanıtılmasına ve öğrencide bu süreçlere ilişkin deneyim ve becerilerin oluşturulmasına verilmiştir"* (Kabapınar, 2003, s.40). Yine bu ifadelerde dikkat çeken nokta hiç şüphesiz; öğrencilerin bir tarihçi deneyimi yaşamalarına imkan sunulması olgusudur.

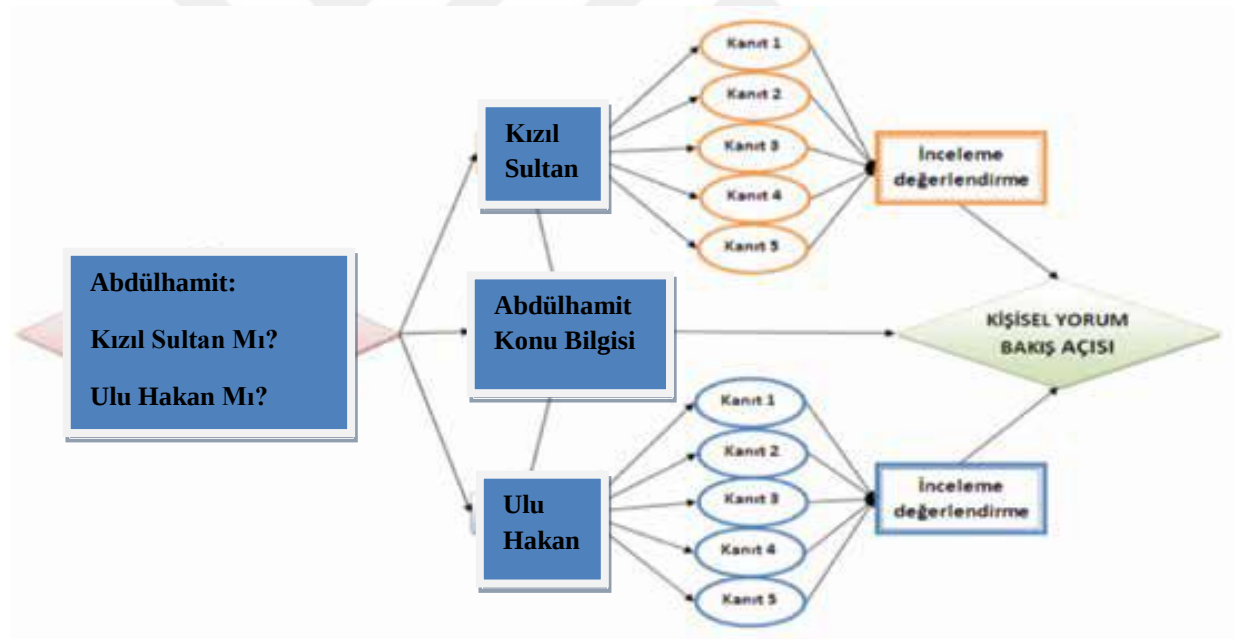
Kanıt temelli öğrenme yönteminde içerik ve uygulama şekilleri değiştiği gibi öğretmen, öğrenci rolleri ve muhteviyat olarak ders kitabının da mevcut varlığı; nasıl olması gerektiği hususunda farklılığa uğramıştır. Bu anlamda kanıt temelli öğrenme yönteminde istenilen bazı değişiklikler şu şekildedir: *"Bu çerçevede ders kitabı yazarı ve tarih öğretmeni, tüm doğruları ve yaklaşımı belirleyen birer "otorite" figürü olmaktan çıkıyordu. Bunun aksine onlar, yukarıda anılan öğrenme ortamlarını hazırlayan, karşılaşılan problemleri çözen,*

öğrencilerin tarihle ilgili konularda farklı boyutları görmesini sağlayan ‘rehber’ kişiler olarak işlev görmektedir” (Kabapınar, 2003, s.40). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere burada özellikle ders kitabı ve öğretmen rolleri üzerine görüş bildirilmiş; bu anlamda bu iki unsurun kanıt temelli öğrenme yöntemi içinde hangi pozisyonda yer alabileceklerini ve mahiyetlerini kısa ve öz şekilde nitelendirmişlerdir. Buradan hareketle ders kitabı ve yazar arasında bağlantı kurulacak olunursa; “Artık yazar, doğru yorumu ve bakış açısını gösteren, tarihsel bilincin sınırlarını çizen bir otorite olmaktan çıkmaktadır. Artık onun görevi, birinci ve ikinci elden tarihsel bilgi ve kaynaklar ile akademik düzeyde tarih biliminin geliştirdiği farklı bakış açıları ve birbiriyle çelişen düşünce ve yorumları öğrenci düzeyine indirgeyerek sunmaktır. Yazılı ya da görsel bu kaynaklar, öğrenci tarafından tarihsel bilginin üretilmesine aracılık eden aktivitelere temel oluşturmaktadır” (Kabapınar, 2003, s.43). Kabapınar, burada hem ders kitabı yazarının kitap içindeki konumuna değinmiş hem de yeni yöntemde ders kitabında öğrenciye hangi açıdan yaklaşmalı ve becerilerin kazanımı açısından ders kitabı aracılığıyla öğrenciye nasıl yaklaşılması gerektiğini vurgulamıştır.

“Kanıt temelli öğrenme yaklaşımı merkezinde ders kitapları nasıl olmalıdır” sorusunun yanıtını yine kanıt temelli öğretim yönteminin ortaya çıkmış olduğu İngiltere örneğinden vermek yerinde olacaktır. Bu manada Kabapınar (2003, s.41), şu ifadelerle yer vermiştir: “İngiliz tarih ders kitaplarındaki bilginin sunumu, genel çerçeveyi belirleyen tarih öğretimi felsefesi ışığında ayırt edici özellikler göstermektedir. Bunlardan ilki konu başlıklarının soru formunda sunulmasıdır. Bu genel ve zorunlu bir kural olmamakla birlikte, pek çok ders kitabı yazarı konu başlıklarını soru olarak sormuştur. Bu soru biçimindeki konu başlıkları, aslında konunun genel çerçevesini, öğrencinin yanıtını bulması gereken tarihsel sorunsalı betimlemektedir. Bir anlamda küçük bir tarihçi misyonu yüklenmiş olan öğrenciye görev çerçevesi belirtilmektedir”. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, ortaya konulması istenen ders kitabı formatı hali hazırdaki ders kitabından oldukça farklılık arz etmektedir. Bu da okuyucuya gösteriyor ki ‘Yeni Tarih Projesi’ her manada değişimin yaşandığı bir uygulama olarak ortaya çıkmıştır. Klasik eğitim anlayışında daha çok ‘ezberle geç’ mantığıyla ya da kronolojik ve siyasal manada konuların ön planda olduğu ders kitaplarının yerini; sorgulayan, eleştiren, ufuk açıcı olan, öznel düşünce oluşturmaya yönelik ders kitaplarının bu öğretim yönteminde ön plana çıkartılması gerektiği anlayışı savunulmaktadır. “Bahsedilen bilgi ve beceri metinlerinin ders kitabından alınması mümkün olabilir mi” ifadesine yönelik belki de şu sözler aktarılmıştır:

“Unutulmamalıdır ki, kitaplar öğrencinin ulaşmak istediği hedefe varmasında aracı rolü oynarlar; ona ufuk açarlar; onun özgür düşüncesini sınırlama amacı taşımazlar, taşımamalıdır. Öğretmenlerden de, benimseyemeyecekleri bir ‘müfredat’ ve onu yansıtmı görevi yüklenmiş kitaplara bağımlı kalmaları beklenmemelidir. Öğretmenin, tarih bilinci ve eğiticilik sorumluluğu içinde, yararlı bulacağı tarih anlayışlarını yansıtan yayınları, filmleri vb. aygıtları önermesine ve bu önerileri doğrultusunda çağın geçerli saydığı tarih kavramları üzerinde düşünmeye, onları kovalamaya, tartışmaya sevk edebilmesine izin verilmelidir” (Özbaran,1991, s.154). Özbaran’ın ifadelerinden de anlaşılacağı üzere ders kitabı sadece bir eğitim-öğretim materyali değil; aksine öğrenciyi çok yönlü geliştirmeye olanak sağlayan argümanlardan biri olarak, hayatımızın önemli çağlarında bizlere yol gösterebilecek olan rehber niteliği taşıyan somut nesnelerdir.

Son olarak kanıt temelli öğrenme yöntemini bir örnek üzerinden paylaşarak konuyu bitirmek ve daha somut bir tanıtım yapabilmek amacıyla aşağıda Şekil 1 paylaşılmıştır:



Şekil 1. Kanıt Temelli Öğrenmenin Bir Örnek Üzerinden Somutlaştırılması

(Kabapınar, 2012a, s.251).

Kanıt temelli öğrenme yönteminin ne olduğu ve neleri kapsadığı genel manada okuyucu seviyesine uygun bir dil ile ifade edilmeye çalışılmıştır. Sonrasında yöntemin ders kitabı yazarı ve ders kitabının kendisinden ve hatta öğretmenden neler beklediği ve beklemediği, somut manada kanıt temelli uygulamanın örneklendirilmesi aktarılmaya çalışılmıştır. Bu

sayede yöntemin tanıtımı teorik olarak gerçekleştirilmiş ve sonrasında neden kanıt temelli tarih öğretimi yapılmalı kısmına dair açıklamalara geçilmiştir.

2.1.4. Neden Kanıt Temelli Öğretim?

Bu başlık altında neden, niçin gibi sorular dışında yönetime yönelik eleştiri içeren görüşlere de kısmen yer verilmeye çalışılacaktır. Bilindiği üzere herhangi bir olgu, durum, proje ya da düşünce gibi her bir niteliğin avantaj ve dezavantajlı yanları olabilmektedir. *“Endüstriyel, teknolojik gelişmişlik yarışının hızlanması ile birlikte ülkeler eğitim politikalarında da reform yapma zorunda hissetmişlerdir. Ülkeler hem kaliteli eğitimi toplumun bütün kesimlerine adil olarak yayma yarışı, hem de eğitimde kalitenin artırılması için değişik planlar yapmış, değişik programlar uygulamaya koymuşlardır”* (Akgündüz, Ertepinar, 2015, s.10). Ülkelerin tercih ettiği eğitim politikaları hali hazırda o ülkenin vatandaşlarına neyi nasıl aktarmak istediğiyle alakalı olabileceği gibi bir ülkenin gelişmişlik düzeyiyle de ilgilidir. Bu aktarım hususunda ön plana çıkan birçok dersin arasında tarih ve sosyal bilgiler dersi başı çekmektedir.

Kanıt temelli tarih öğretim yöntemi salt olarak sadece bir çalışma metodu olarak kalmamakta; bireyleri farklı şekillerde de bir takım beceri sahibi yapması açısından önem taşımaktadır. Bu manada; *“Geçen asrın son otuz yılında gelişmiş ülkelerde, özellikle İngiltere başta olmak üzere tarih öğretimi alanında zihniyet değişimi yaşanmıştır. Bu dönemde tarih öğretimine yönelik yapılan tartışmalar incelendiği zaman, tarih derslerinin öğrencilere salt bilgi aktarımının yapıldığı dersler olmadığı vurgulanarak, alanın öğrencilere bazı zihinsel becerileri kazandırması gerektiği üzerinde durulduğu görülür”* (Demircioğlu, 2007, s.25) ifadelerine yer verilmiştir. Yöntemin kazanımlarına yönelik şu ifadelerle yer verilmiştir: *“Öğrenciyi yalnız dersimizle ilgili konularda değil, her alanda düşünmeye ve serbestçe konuşmaya alıştırmak, olanakların elverdiği ölçüde okuma alışkanlığını sağlamasına yardımcı olmak gerektir”* (Mumcu, 2005, s.18). Ayrıca bu becerilerin kazanıldığı başat derslerden olan tarih eğitimi hakkında: *“Tarih dersleri; çocukların, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Çocukta bilimsel zihniyet, salt bilimsel tarih ders kitabı içeriği ile kazandırılmaz”* (Ata, 1998, s.7) demiştir. Tarih dersinin önemi burada açıkça ifade edilmekle birlikte öğretim aşamasında çağdaş yöntemlerin uygulanmasının ki bunlar içinde beceri kazanımı açısından önde olanlarının tercih edilmesine dikkat çekilmiştir. Ayrıca gelecek nesillerin daha nitelikli ve eğitim öğretim

sürecinde çağa uygun yetişebilmeleri için tarih derslerinin öğretimi hususunun da önemli noktalarından biri olduğuna vurgu yapılmıştır.

Sosyal bilgiler/tarih derslerinde ön plana çıkan vatandaşlık algısı adına bazı değerlendirmelere yer verilmektedir. *“Vatandaşlık kavramı beraberinde vatandaşlık eğitimini getirmiştir. Vatandaşlık eğitimi bugün zorunlu eğitimin en çok tartışılan konusudur. Eğitim özellikle ilköğretim eğitimi vatandaşlık eğitimi esası üzerine tesis edilmiştir. Vatandaşlık eğitimi siyasal sistemin gizli ve örtük program aracılığıyla gerçekleşmektedir. 2005 ilköğretim programında vatandaşlık eğitimi disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmıştır. Ancak vatandaşlık eğitiminde Sosyal Bilgiler dersi önemli bir yere sahiptir”* (Güven, 2011, s.36). Ayrıca *“Her ne kadar ilköğretim eğitimi çeşitli bilgi ve becerilerin edinildiği bir kurum olarak algılsa da ilköğretim eğitiminde örtük ve resmi program aracılığıyla vatandaşlık bilgi, beceri ve kazanımlarının yani vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirildiği en önemli kurumdur”* (Güven, 2011, s.40) söylemiştir. Güven’in yaptığı iki açıklamaya da bakıldığı vakit bilhassa vatandaşlık eğitiminin ilköğretim düzeyinde öne çıktığını savunduğu söylenebilir. Bir diğer başat ders olan tarih için ise; *“Öğrenciye, eğitim yolu ile siyasal tutum ve değerlerin aktarımı, şekillendirilmesi, vatandaşlık bilincinin kazandırılması hususunda sosyal bilimler ve bunun içerisinde olan tarih eğitimi daha etkin bir durumdadır. Ülkelerin siyasal felsefelerini yansıtan Sosyal Bilgiler, Tarih ve Vatandaşlık Eğitimi dersleri siyasal felsefeye bağlı olarak eğitimin siyasal karakterli amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir araç konumundadırlar”* (Yılmaz, 2004, s.5) ifadelerine yer verilmiştir. Yılmaz, görece tamamen ülke-siyasal politika-eğitim/öğretim-tarih dersi ekseninde bir değerlendirme yapmıştır. Uluslararası düzeydeki vatandaşlık-eğitim/öğretim anlayışı örneğine bakılacak olursa;

“Her devlet, kendi devamlılığını sağlayacak bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyacın karşılanması eğitim yolu ile mümkün olmaktadır. Kendi devamlılığını sağlayacak olan bireyleri yetiştirme işi “vatandaşlık eğitimi programı” olarak ifade edilebilir. Devletler, vatandaşlık eğitimi programı çerçevesinde eğitim programlarına bazı dersleri dahil ederler. Örneğin, İngiltere, Lüksemburg ve Danimarka’da Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi; Fransa’da Dünya’yı Keşfetme, Vatandaşlık Bilgisi, Tarih ve Coğrafya; Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Güney Kore, Kanada ve Avustralya’da Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafya dersleri bu duruma örnek gösterilebilir. Ülkemizde de Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi gibi dersler vatandaşlık eğitim programı çerçevesinde yer almaktadır. Bu derslerin genel

amacı, bireylerin içinde yaşadığı çevreye en üst düzeyde uyumunu sağlamaktır” (Ulusoy, Tay, 2011, s.60)

ifadelerine yer verilmiştir. Bu alıntı oldukça farklı ülkeleri içinde barındıran bir açıklama gibi görünse de belki de vatandaşlık aktarımı için verilen örnekler arasında bulunan bu ülkeler buzdağının görünen kısmı olabilir. Genel anlamda ‘tarih dersi neden var diye’ sorulur ise buna verilecek bir cevabı da paylaşılan alıntı içinde yer alan cümleler ile açıklamak mümkün görülmektedir.

Günümüzde geline nokta küreselleşme düzeyinde yaşanan hayatlar adına vatandaşlık kavramı birçokları için önem arz etmeyebilir. Hatta bazı insanlar birden fazla ülkenin vatandaşı olabilir. Vatandaşlığın temelinde eğitim de vardır diye düşündüğümüzde gelişen, değişen yeni koşullarda “vatandaşlık eğitimi nasıl olmalıdır” ya da sorulması gereken “daha önce vatandaşlık eğitimi üzerinden sağladığımız sosyal bilgiler/tarih dersleri yine aynı eğitim-öğretim anlayışıyla mı okutulmaya devam edilecektir veya etmeli midir”? Elbette ki bunlar zaman içerisinde muhtemel sorular olabilir. Geline noktada tüm bu gelişme ve değişimlere uyum sağlamak adına artık “etkili vatandaşlık” kavramı ön plana çıkmaktadır. Etkili vatandaş nasıl olunur ya da hangi özellikleri taşımalıdır, diye sorulur ise; “*Hicks (2001:230) etkili vatandaşın karakteristik özelliklerini şu şekilde sıralar:*

- a) Sorunlara küresel bağlamda bakma
- b) İşbirliği içerisinde ve sorumluluk alarak çalışma
- c) Kültürel farklılıkları kabullenme
- d) Eleştirel ve sistematik şekilde düşünme
- e) Çatışmaları şiddete başvurmada çözme
- f) Çevreyi korumak için yaşam tarzını değiştirme.

Etkin vatandaştan beklenen özelliklere bakıldığında demokratik değerleri benimsemiş, yerel düzeyde düşünmenin ve hareket etmenin yanında evrensel konulara duyarlı, karar veren ve problem çözme becerisi gelişmiş, duyarlılık olduğu görülmektedir” (Akt. Güven, 2011, s.42)

sözlerini dile getirmiştir. Verilen iki alıntıdan anlaşılacağı üzere “etkili vatandaş ve özellikleri” tam da çağımıza uygun, değişim ve gelişmelere ayak uydurabilecek, vizyon sahibi ve daha birçok özelliklere sahip olabilen bir bireydir. Eğitimin temel amacının bireyi her manada yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde muhtemelen birçok ülke de eğitim

politikalarını bu çerçevede yani bireyi çok yönlü becerilere sahip hale dönüştürebilen eğitim politikalarını hayata geçirerek; mevcut durumu yeniden düzenlemeye gidebilirler. Yine yaşanan değişimlere şu alıntı ile örnek verilebilir:

“Makineleşme ile birlikte yaşanan Sanayi Devrimi ve bunun sonucunda oluşan bilginin aktarılması anlayışına dayanan mekanik eğitim anlayışı, 20. yüzyılın ortalarına kadar kişiye temel pozitif bilimleri öğretme, ülkesini ve dünyayı tanıma ve onları iyi birer vatandaş olarak yetiştirme misyonunu taşımaktaydı. Ancak 1970’li yıllardan sonra eğitim bazı temel bilgi kalıplarını kazandırma anlayışının ötesine geçerek; bireye “düşünme ustalığı kazanma” ve geleneksel eğitim felsefelerinden kopuşla birlikte, kişiye öğrenmeyi öğretme ve yaşanan dünyanın farklı, karmaşık yapı ve süreçlerini yapılandırmaları ile anlamlandırmayı gerekli kılmıştır” (Çağlar’dan Akt: Koç, 2008, s.16).

Örnekten de anlaşılacağı üzere değişimlerin eğitimin artık farklı işlevsellere sahip olması gerekliliğini vurguladığı söylenebilir.

Yurttaş yetiştirilmesi adına yer verilecek açıklamalardan birisi de şu şekildedir: *“Önemli olan eleştirel yeteneğe sahip yurttaşların, 21.yüzyılın gereksinim ve taleplerine yanıt verebilecek yenilikçi, dinamik bir toplumu oluşturabilecek bireylerin yetiştirilebilmesidir”* (Köymen, 2003, s.55). Alıntıyı pekiştirir nitelikte olan kanıt temelli tarih öğretimi ve bu manada öne çıkan diğer modern yöntem ve tekniklerin istenilen bu gelişmelere ufak da olsa bir yön vereceği düşünülmektedir.

“Kanıt temelli öğretim yöntemi ile öğrencilere neler kazandırılabilir”, “sosyal bilgiler/tarih dersleri nasıl etkili ve kalıcı öğrenmeler ile sürdürülebilir” ya da “hayata dair bilgi ve becerileri sunan dersler ile öğrencilere neler, ne kadar kazandırılabilir” belki de bu hususlar ön plana çıkartılmak durumundadır. Öğrencilere kazandırılması gereken becerilerin her derste verilmesi mümkün müdür tartışılabilir bir durumdur; fakat sosyal bilimleri kapsayan dersler üzerinden birçok beceri kazanımını sağlama durumu mümkün görünmektedir. Durum böyle olunca da bu becerilerin daha kısa sürede ve kalıcı şekilde öğrencilere kazandırılması için en uygun yöntemlerin tercih edilmesi ve tatbikata geçirilmesi atılması gereken en doğal adımdır. Sosyal bilimler dersleri ile öğrencilere hangi becerileri kazandırılabilir sorusunu şu cümleler ile cevaplamak mümkündür: *“Sosyal bilimler öğretimi alanında, yoğun çalışmalar yapan ülkelerin başında Amerika Birleşik Devletleri gelmektedir. Özellikle 1960’lı yıllardan itibaren bu ülkede sosyal bilimler alanındaki projeler desteklenmiş ve alanın öğretimiyle ilgili çalışmaların sayısında artış meydana*

gelmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'ne göre sosyal bilimlerin öğrenciye kazandırabileceği beceri nitelikler şunlardır:

a). **Bilgiyi kazanmaya ilişkin beceriler**

- a) Okuma becerileri
- b) Çalışma becerileri
- c) Referans ve bilgi tarama becerileri
- d) Elektronik araçlarla ilgili teknik beceriler

b). **Bilgiyi düzenlemeye, kullanmaya ve üretmeye dönük beceriler**

- a) Zihinsel beceriler
- b) Karar verme (Problem çözme becerileri)

c). **Kişiler arası ilişkilere ve sosyal katılıma ilişkin beceriler**

- a) Kişisel beceriler
- b) Grupla etkileşim becerileri
- c) Sosyal katılım becerileri” (Paykoç'tan Akt. Demircioğlu, 2007, s.13).

Daha önce de değinildiği gibi, öğrencilere sosyal bilgiler ile kazandırılmak istenen bu ve benzeri beceriler okullarda eğitim-öğretim sürecinde tek bir yöntem ya da klasik yöntemler ile değil çağdaş olan ve kazanılması uygun görülen becerilere yönelik zaman içinde yöntemin seçimi açısından farklılık gösteren yöntemlerin kullanılması ile mümkündür. Hatta bu anlamda şu ifadelere de yer verilmiştir: “*Tarih, yani insanın geçmişi ile bugünkü varlığı arasındaki kaçınılmaz etkileşim, yüzyıllar boyunca değişik yöntem ve sınıflama alışkanlıkları ile ele alınmıştır*” (Safran, 2010, s.19). Bu ifadeyi anlamsal olarak ele alındığı zaman tarih derslerinde mevcut yöntemin zaman içerisinde farklı yöntemler ile değiştirilerek tarih derslerinde uygulama yapıldığı söylenebilir. Yöntem seçimlerinde kanıt temelli öğrenme yöntemi tercih edilirse öğrencilere neler kazandırılabilir manasında birtakım görüşler mevcuttur. Bunlar arasında öne çıkan görüşlerden bazıları şu şekildedir: “*İlk ve orta öğretimde geçmişe dair konuların ele alındığı sosyal bilgiler ve tarih derslerinde öğrencilerin geçmişe ait olaylarla ilgili kanıtlara ulaşması, onları sorgulayıp değerlendirerek kendi tarihsel bilgilerini inşa etmeleri yeni eğitim anlayışının temel gayelerinden biridir*” (Doğan, Dinç, 2007, s.198). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, yenilenen eğitim programlarında öne çıkan görüşlerden biri de öğrencilerin kanıtlar ile

çalışarak, kendi tarihsel bilgilerini oluşturmaları yönündedir. Bir diğer yazıda ise konuyla ilgili şu ifadeler yer verilmiştir: *“Kanıt temelli sosyal bilgiler/tarih derslerinin öğrencilerde yüksek düzeyde öğrenme sağlayabildiği, öğrencilerin derslere daha fazla motive olduğundan hareketle derslerinde kanıta dayalı etkinlikleri işe koşmaları önerilmektedir”* (Doğan, 2008, s.184). Yazar bu açıklamasında yöntemin adını da kullanmış ve öğrencilerde kanıt temelli öğrenme ile ileri seviyede bir öğrenme sağlanacağını yanı sıra bu yöntemin öğrenciler adına motivasyon sağlayacağını da savunmuştur. Konuya farklı bir açıdan yaklaşan Kabapınar, (2012b, s.80) ise; *“Sosyal Bilgiler dersinin en önemli amaçlarından birisi de; öğrencilerde kanıt kullanma, kanıta dayalı akıl yürütme becerilerini geliştirmektir. Bu açıdan Sosyal Bilgiler dersinde öğrencileri kanıt niteliği taşıyan birinci elden kaynaklar ve ikinci elden kaynaklarla karşılaştırmak gereklidir”* demektedir. Kabapınar, aslında zaten uygulanan ilköğretim kademesindeki sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından birisinin de kanıt kullanımı ve buna yönelik becerilerin geliştirilmesi olduğunu ve bu sebeple bu yöntemin zaten uygulanıyor olması gerekmekte olduğunu dile getirmiştir. Bunun yanında da bu yöntemin uygulanabilirliği açısından öğrencileri birinci ve ikinci elden kanıtlarla karşılaştırmak gerektiğini de ifade etmiştir.

“Kanıta dayalı öğretim yönteminde, öğretmenden ziyade, öğrenci çalışır. Kanıt problemleriyle başa çıkmak (problemin üstesinden gelmek) insanı mücadeleye alıştıır; beyin jimnastiği yaptırır, tatmin eder ve uğraşılan işi anlamlı hale getirir. Aktif öğrenmeye ve anlamaya götürür. Kaynak malzemeleri kullanmak ve kanıt problemleriyle uğraşmak, ikinci el tarihin nadiren vereceği gerçeklik hissini verir. Geçmişle ilgili kanıtlarla uğraşmak, bugünün bir çok yönüne bakmamıza imkan sağlar ve üzerinde çalıştığımız konuyu daha iyi öğrenmemize yardımcı olur. Birincil kaynaklar, iyi bir şekilde kullanılırsa duygularımızı ve hayal gücümüzü de genişletir” (Fines, 1996, s.25).

Bu ifadeler üzerinden yola çıkılacak olunursa; yine kanıt temelli yöntemin öğrenciye kazandıracak beceriler üzerinde durulduğunu ve yine öğrenciyi hayata dair her manada geliştirme özelliğinin ön plana çıkartıldığı görülebilir. Ayrıca son cümlede geçen *“duygularımızı ve hayal gücümüzü de genişletir”* ifadesi yöntemin ne denli zengin bir kazanım örüntüsüne de sahip olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Çağdaş öğrenme yöntemleri için özellikle öz denetimin ön planda olduğu düşünülürse kendi kendini denetleyebilen bir zihnin kazanılmasının ne derece önem arz ettiği iyi analiz edilmelidir. Buna yönelik: *“Zihinsel olarak kendini iyi yöneten kişi; engellerle hiç karşılaşmayan veya hata yapmayan kişi değil hatalarını ve yolunun üzerindeki engelleri bilen ve onları giderip*

düzeltilmek için çalışan kişidir” (Bakioğlu, 2009, s.94) söylemiştir. Bu anlamda kanıt temelli tarih öğretim yöntemi, içinde barındırmış olduğu farklı felsefi temellerin getirisi ile görece önemli yöntemlerin başında gelmektedir.

Bu açıklamaların yanı sıra birinci elden kanıt kullanımı ile yapılan çalışmalar neticesinde öğrencilere daha başka becerilerin de kazandırılacağı hususunda şu ifadelere yer verilmiştir: *“Tarih derslerinde birincil elden kaynakların kullanılması, aktif öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine, muhakeme yapma ve problem çözme becerilerinin de kazandırılmasına yardımcı olacaktır*” (Craver’dan Akt. Doğan, Dinç, 2007, s.199). Yine bu manada Doğan’ın (2008, s.183-184) ifadeleri şu şekildedir: *“Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kanıt kullanmanın öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırması, motivasyonu sağlaması, öğrencileri güdülemesi, öğrenciyi etkin duruma getirmesi konusunda pek çok çalışma yapılmıştır. Amaral (2007), McCormick (2004), Karen, Doner ve diğerleri (2005), Cooper ve Dilek (2004), Balkaya (2002), Akinoğlu ve Diriöz (2007), Alabaş (2007) ve başka araştırmacıların çalışmaları birinci elden kaynak ve kanıt kullanmanın öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırdığını göstermiştir*”. Daha önce de yukarıda ifade edildiği gibi birçok araştırmacının farklı zamanlarda kanıt kullanımı ile çalışmanın yararlarına dair görüşler bildirdiğini hatta bu manada çalışmaları bulunduğunu Doğan kendi çalışmasında da ifade etmiştir. Öğrenme açısından farklı bir ifade olarak görülen alıntıda ise şu açıdan değerlendirme yapılmıştır: *“Öğrencilerin kaynaklarla girdikleri iletişim, imgelem, çağrışımsal düşünme ve mantıksal düşünme süreçleri onları “deneyimsel anlama”lara götürür*” (Dilek, Alabaş, 2010, s.128). Bu anlamalar söz gelimi tarihçilerin geçirdiği aşamaları içerdiğinden ötürü bireylerin yöntemin kullanımı esnasında zihinlerinin kullanımını ön plana çıkarttığı düşünülmektedir. *“Farklı türdeki kanıtları, belgeleri, kayıtları, istatistik vb. materyali bir araya getirmeyi öğrenme farklı verilere dayalı olarak tutarlı savlar geliştirmeye yardım edebilir*” (Holt’tan Akt: Güven, 2014, s.50). Bu ifadelerdeki en dikkat çekici husus gibi gözüken, *“tutarlı sav geliştirme”* anlayışıdır. Zira öğrenci bu sayede bir düşünce gelişiminin yanı sıra tutarlı ve hatta destekli bir düşünce savunmayı da bu uygulamalar ile kazanabilecektir anlayışı mevcuttur.

“Kanıt temelli öğrenme bireye neyi sunar ya da neyi öngörür” diye düşünüldüğü zaman şu ifadeye yer verilebilir: *“Kanıt temelli öğretim ne yapılması gerektiğini dikte etmez; sadece, kendi değerleriniz, öncelikleriniz ve amaçlarınızla örtüşen en iyi başarıyı nasıl sağlayacağınızın yolunu gösterir. Öğrencilerin başarıları üzerinde büyük bir etkiye sahip*

oldukları bilinen eleştirel düşünme, kendi kendini yönetme kabiliyeti, yansıtıcı düşünme, problem çözme kabiliyeti (Field, 2001; Kember, Charlesworth, Davies, McKay ve Stott, 1997; Tynjälä, 1999) gibi yaklaşımları adapte etmek için, bu yöntemin neden çalıştığını anlamayı ve bu stratejiyi adapte etmek için öğrenenlerin ihtiyaçları, konunun ihtiyaçları ve diğer içeriksel faktörlerin algılanmasını sağlar” (Akt. Yanpar, Efendioğlu, 2009, s.115). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere kanıt temelli öğrenme yöntemi bireyin kendi kültürel ve zihinsel bağlamı düzeyinde kişiyi birçok anlamda değiştirip, geliştirebilecek becerilerin yöntem ile geliştirilmesini sağlar. Bunu sağlarken de kişi-konu-diğer faktörler bağlamında değişkenlik gösterebilen bir yapı bireye sunulur, diye ifade edilmektedir.

“Yeni tarih anlayışının bir ürünü olarak ortaya çıkan ve çekirdeğini oluşturan kanıt temelli öğretim, öğrencilerin tarihsel kaynaklarla ve özellikle de dokümanlarla haşır neşir olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin bunu başarabilmeleri de doğal olarak tarih araştırma yöntemleri hakkında belli bir alt yapı edinmelerine bağlıdır” (Dinç, 2012, s.81). Tarih dersi öğrencide neyi amaçlamalıdır; bu manada ise Özbaran (1991, s.154) şu cümleleri dile getirmiştir: “Tarihçi, geçmişi en geniş boyutlarıyla gösterebildiği sürece çağdaştır. ‘Dünyaya açık, çok yönlü kendini sürekli aşmak isteyen, onun için de sorgulayan ve eleştiren’ yazarlar, öğretmenler ve öğrencilerle çağdaş olunabilir, diye düşünüyorum”. Görüldüğü üzere Özbaran, sözleriyle sadece öğretme sürecine atıfta bulunmamış; aynı zamanda, öğrenci-öğretmen-tarihçi bağlamında konuyu değerlendirmiştir. Yine istenilen yöntemler ile öğrenci eğitim sürecine dahil edildiği zaman öğrencide ne ya da neler değiştirilebilir veya neden bu yöntem tercih edilmeli diye sorulursa; konuya dair önemli çalışmalarda bulunan Kabapınar (2003, s.41), bu manada şu sözleri söylemiştir: “Böylelikle, öğrencileri edilgen birer alıcı konumuna indirgeyen tarihsel bilgilerin ezberlenmesine –büyük ölçüde- gerek kalmıyor; öğrencilerin tarihsel bilgi ve yorum üretim sürecine etkin katılımları ile tarih öğretiminde düşünsel ve metodolojik bir boyut yaratılıyordu. Bu boyutla öğrenci, tarihte tartışmalı konuları irdeliyor; tarihçilerin farklı bakış açılarını tanıyarak mutlak doğrunun tarih biliminde yeri olmadığını görüyor; tarihsel bilgi ve yorumdaki bakış açıları, değer yargıları, inanç ve ideolojik tutumdan kaynaklanan muhtemel önyargıları anlayarak birinci ve ikinci elden kaynaklara şüpheyile yaklaşılmasını, güvenilirliklerinin sorgulanması gerektiğini algılıyordu” demiştir. İfadelerden de anlaşılacağı üzere öğrencideki değer yargıları, bakış

açıları, sorgulama yeteneği, önyargılardan uzaklaşma gibi birçok özelliği yöntemin kullanımı ile olumlu yönde gelişme gösterecektir.

Son zamanlarda ortaya çıkan bir anlayış da ‘cesur tarihçi’ deyimidir. Aslında bu deyimın arka teması yani istenen ama dile getirilemeyen kısmı, tarihçi herkesin elinin gitmediği, dillendirme de çekinik davrandığı konularda da araştırma yapmalı ve okuyuculara sunmalı anlayışı yatmaktadır. Bazı konular üstün körü okutulabilir hatta işlenmeyebilir. Bu konuda araştırma sürecinde birtakım itiraflarda da bulunulmuştur. Tüm bunların temelinde görece cesur tarihçi anlayışı sıfatının tam olarak yerleşmemesi yatmaktadır. Bu manada her konunun önce tarihçi sonra da öğretmen ve sırasıyla öğrenci tarafından dile getiriliyor olması gerekmektedir. Bu süreç nasıl ve hangi yöntemler ile uygulanabilir diye sorulacak olursa hiç şüphesiz modern ve çağdaş yöntemler ile bu tür öğretimlerin yapılıyor olduğunu söylemek mümkündür. Bu manada şu ifadelere yer verilmiştir:

“Tarih açısından bu meydan okuma, filmlerin analiz edilmesiyle –Amerikan yerlilerinin kovboy filmlerinde nasıl karakterize edildiği gibi- ya da on beşinci ve on altıncı yüzyıllardaki “keşif” seyahatlerinde kimin kimi keşfettiği öğrencilere sorulmak suretiyle sağlanabilir. Çocukların birçok farklı bakış açısını sorgulaması önemlidir. Çocuklar kendi bildik deneyimlerinin dışına çıkmaya teşvik edildiklerinde, dünya hakkında hali hazırda sahip oldukları ön kabullere meydan okumaları için imkanlar ortaya çıkacaktır. Çocuklar kendilerini daha geniş bağlamlarda konumlandırmayı ve aynı zamanda diğerleriyle karşılıklı bir bağımlılık içinde olduklarını öğreneceklerdir. Farklı insanlar ve farklı geçmişler hakkında bilgi sahibi olan çocuklar, sosyal çeşitlilik konusunda daha da bilinçlenirler ve bu onlara diğer insanların inanç ve değerlerine saygı duymayı öğretebilir. Dünya genelinde tarihten çeşitli örnekleri ele almak, geçmiş toplumların çatışmaları nasıl çözdüklerini bilmek ve günümüz için üretilebilecek çözümleri düşünmek konusunda fırsatlar sağlayabilir” (DİEE’den Akt. Harnett, 2009, s.148).

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, cesur bir anlayış ile çocukların ön kabullerinin yani ön yargılarının önüne geçilebileceği gibi daha farklı birçok konuda ilerleme kaydedilebileceği dile getirilmiştir. Bu manada öğrencilerin sosyal çeşitliliği öğreneceği bu ve buna benzer yapıları yadırgamayıp benimseme sağlayacağı ve hatta önüne çıkan sorunlara kendi çözüm yollarını üretebileceğini söylemek mümkündür.

Avrupa Tarih Eğitimcileri Derneği (EUROCLIO) Genel Koordinatörünün paylaştığı kısa bir anekdot aşağıda aktarılmıştır:

“Tarih çalışmak için Hollanda’nın Groningen Üniversitesi’ne girdiğimden bu yana uzun bir zaman geçti. Tarih çalışmak konusundaki kararımın geçmişle ilgili her şeyi bilme isteğim sayesinde oluştuğunu hatırlıyorum. Herkesi ve her şeyi öğrenmek gibi bir meraka ve hevese sahiptim. Ortaçağ tarihiyle ilgili ilk iki dersimin bir tarihçi ve tarih eğitimcisi olarak hayatımda uzun soluklu bir etkisi oldu. Roma İmparatorluğu’nun sonunu getiren nedenler üzerinde duruyorduk; bizden ilk derste, Romalıların yıkılışının Romalı elitlerin kurşun su borularından ve tavalardan kaynaklanan kurşun zehirlenmesi sonucu meydana geldiğini tartışan bir makaleyi okumamız istenmişti. Yazarın iddiası Roma İmparatorluğu’nun gerilemesi ve yıkılışı konusunda oldukça inandırıcı gelmişti. Bu sayede Roma İmparatorluğu’nun sona ermesini artık tam olarak anlayabiliştik. Lakin ikinci derste aynı konuyla ilgili bu defa bize yeni bir makale verildi. Burada yazar imparatorluğun çöküşüyle ilgili başka bir açıklama öne sürüyordu: Diğer Avrupalı kavimler belirli bir zaman içerisinde imparatorluğa başarıyla saldırabilecek kadar güçlenmişlerdi. Aynı süreçle ilgili birbirinden bu kadar farklı iki yorumun bulunması bizleri oldukça şaşırtmıştı. Bu ikinci makale hakkındaki tartışmalarımızda benim dikkatimi çeken bir husus ise ilk teorinin ikinciye göre daha gerçekçi bulunmuş olmasıydı. O gün iki önemli ders çıkardım: İlki geçmişle ilgili tek bir doğru anlatının bulunmadığıydı. İkinci ders daha da önemliydi: Bir kişinin bir olayla ilgili ilk öğrendiği hikayenin o kişide derin izler bıraktığı ve bu sebeple o hikayenin farklı versiyonlarının ya da olayla ilgili farklı hikayelerin doğru olabileceğinin kabul edilmesinin oldukça zor olduğu idi. Aldığım bu erken ders, zaman içinde tarih eğitimi için önemli bir endişeye dönüştü: Eğer genç insanlar okulda basit, tek ve ulusal bir bakış açısına dayanan kaynaklarla eğitilirse, sonradan onların zihinlerini farklı yorumlara ve bakış açılara açmak oldukça zor olacaktı. Bu anlayış önce Hollanda’da sonra da Avrupa’da, benim tarih eğitimi çalışmalarımında temel bir başlık halini aldı” (Roord, 2009, s.161).

Aktarılan anekdot üzerine uzun uzadıya konuşmak pek tabii mümkündür. Şu an için öz verilecek olunursa; “benim dikkatimi çeken bir husus ise ilk teorinin ikinciye göre daha gerçekçi bulunmuş olmasıydı”, “geçmişle ilgili tek bir doğru anlatının bulunmadığıydı”, “Bir kişinin bir olayla ilgili ilk öğrendiği hikayenin o kişide derin izler bıraktığı ve bu sebeple o hikayenin farklı versiyonlarının ya da olayla ilgili farklı hikayelerin doğru olabileceğinin kabul edilmesinin oldukça zor olduğu idi”. Bu öne çıkan paragraflar için; kanıt temelli yöntem ile doğrudan bağlantılı olan ve bu durumun önemli noktada olan birinin de eğitim geçmişinde yer ediyor olması, çalışma adına önem taşımaktadır. Bu ifadelerde konunun başından bu yana verilmeye çalışılan kanıt temelli ilkelerin en önemlileri kısa bir anekdot ile gözler önüne serilmiştir. Anekdotun sonunda yer alan husus

da ayrı bir önem taşımaktadır. Eğitimin tek ve ulusal bakış açısıyla yapılan ülkelerde bireylerde olması gereken niteliklerin (demokratik olma, önyargılı olmama, empati yapabilme, analiz etme, perspektif oluşturma, sorgulama yapma vs.) onlara zamanında kazandırılmadı ise sonradan kazandırılmasının çok daha güç olacağının da ifade edilmiş olmasıdır.

Sona yaklaşılan başlıkta neden kanıt temelli öğrenme savunuluyor denildiği zaman, elbette ki eğitimciler öğrencilere kanıt sunumu yaparak ya da onların, tarihçilerin geçirdiği aşamaları geçirerek, kendilerinin öznel bir sonuca varmalarını sağlayarak onların ileride tarihçilik mesleğini okuyacağı ya da bu mesleği icra edecekleri savunulmamaktadır. Yani bu yönde bir eğitim uygulaması ile yetiştirilen öğrenciler illa tarihçi olacak da bu becerileri o sebeple kullanacak diye bir algı oluşsun istenmemektedir. Buradaki amaç daha önce de belirtildiği gibi öğrencinin gelişen dünya şartları içerisinde yaşanan değişimlere olumlu cevap verebilmesi, zamana zihinsel ve sosyal açıdan ayak uydurabilmesi adına bireyin çok yönlü gelişimine katkı sağlayacak yöntem ve tekniklerin hayata geçirilmesinin sonuçlarına dair ufak da olsa bir farkındalık oluşturabilmektir. Bu manada bir diğer yazar da şu ifadeleri dile getirmiştir: *“Tarih, demokratik anlayışın genç kuşaklara benimsetilmesi için ideal bir derstir. Bu bağlamda, lise tarih kitaplarındaki gibi yazarın düşüncesini mutlak doğru olarak gösteren dogmatik yaklaşımın yerine, farklı bakış açılarının sonuçları sunulursa ve ders içi tartışma yoluyla öğrenci düşünceleri aktif kılınırsa (öğrenciye düşünme şansı tanınırsa) bu ders amacına tam olarak ulaşabilir. Böylece düşünen, düşündüğünü cesaretle söyleyen, eleştiren, ancak hoşgörülü olmayı da başaran birey olma bilincine erişmiş çağdaş insanlar yetiştirilir, düşüncesindeyim”* (Kabapınar, 1991, s.107). Açıklamalardan da görülüyor ki tarih derslerinde farklı bakış açılarının öğrenciye sunulması neticesinde az önce ifade edilen niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi görece kaçınılmaz görülmektedir. Süregelen zaman içerisinde meydana gelen her yeni olay insanlığa olumlu olumsuz birçok beceri ve yaşam anlayışı kazandırmıştır. Bu kazanım süreçlerinden tüm insanların aynı oranda bir şeyler kazandığını söylemek pek mümkün olmasa bile toplum arasında eğitim ve öğretim açısından önde olan ya da bu tür gelişmelere açık olan toplumların daha ön plana çıktıkları söylenebilir. Dünya genelinde paylaşımların adil olup olmadığı tartışılır bir durum olsa da eğitim öğretimin her bireye koşulsuz şekilde sunulması esastır. Eşitlik, adalet, modern yaşam, özgür düşünce, demokrasi anlayışı, vatandaşlık kavramı, farklılıklara saygı gibi kavramların önemini gün geçtikçe hisseden toplumlar bir arada yaşamanın anlamını kavramasıyla ortaya belki de

ihtiyaçlardan ötürü zamana uyum sağlamayı kolaylaştıracak bazı alışkanlar ve öğretilerin çıkmasını sağlamıştır. Ortaya çıkmış ve ileride farklı başlıklar altında da çıkmaya devam edecek olan bu kazanımların en temeli her zaman olduğu gibi eğitim öğretimdir. Gerek diğer modern öğretim yöntemleri gerekse kanıt temelli öğrenme yöntemi bahsi geçen bu kavram ve bu manada akla gelecek diğer kavramların topluma kazandırılabilmesi için de görece önemli yöntemlerden biri olarak gözükmektedir.

2.1.5. Küçük Tarihçi Kimdir ve Ne Yapmaları Beklenir?

“Bu benim doğrum”, “bu senin görüşün” diyerek; birden çok görüşün ortaya konduğu birçok olay ve olguyla zaman zaman karşılaşmışsınız. Hiç şüphesiz karşılaştığımız tüm bu çapraşık süreçte en nihayetinde kendi algımıza en yakın olan görüşü doğru olarak kabul etmiş ve o çerçevede düşünce dünyamız şekillendirme yoluna gidilmiştir. Konu bilimsel boyuta geldiği zaman aslında bireyin kendi içinde yaşadığı bu çelişkili ve çalkantılı sürecin sosyal bilimlerle de paralellik kurduğu söylenebilir. Sosyal bilimlerin tüm insani ilişkileri kapsayan bir yapıya sahip olduğu düşünülürse; birden fazla görüş ve kişiye göre doğru algısı tartışma konusu olmaktan çıkabilir hatta bu konuda kabul edilebilir bir düzeye bile ulaşılabilir. Kanıt temelli yöntemde de tam da bu anlamda küçük tarihçi gibi olma yollarını öğrencilere yaşatmayı sunmasının yanı sıra sonrasında ortaya konan görüşler üzerine bir uzlaşma sağlama adına da görüş birliği olmasa da daha demokratik, kabul edilebilir ve dengeli bir düşünce gelişimi savunulmaktadır.

“Küçük tarihçi kimdir” sorusunu yanıtlamadan önce “tarihçi kimdir” sorusunu açıklamak yerinde olacaktır. Bilindiği üzere geçmişe ait her türlü konuyu bilimsel manada araştıran kişiye genel anlamda bilim adamı/tarihçi/araştırmacı denilmektedir. Burada asıl olan tarihçi kavramı olmakla birlikte araştırılan konunun çeşidine göre farklı adlandırmalar da yapılabilmektedir. Konu ile ilgili tarihçi kavramını açıklamak için şu ifadeler yer verilmiştir: *“Bugün geldiğimiz noktada bir sosyal bilim olarak tarihin özgün ve yetkin tarihçiler sayesinde yeni ufuklara doğru yöneldiğini rahatlıkla görüyoruz. Bu yeni ufukları açan tarihçilerin farklı ve özgün bir bakış açısına sahip olmanın yanı sıra; geniş bir ilgi alanına ve bütünsel bir tarih görüşüne sahip olduklarını anlıyoruz. Burada bütünsel bir görünüme sahip yetkin tarihçiden kastımız şudur: Tarihin birincil kaynaklarını kullanan, bunlara nüfuz etmek için gerekli donanımına sahip olan, metinlerde geçen döneme özgü kelimelerin etimolojisini anlayıp açıklayabilen ve birikimi güncel boyutta da kullanabilendir”* (Oral, 2015, s.101). Bu ifadeler incelediği zaman görülüyor ki, tarihçi

sıfatı aslında yetkin tarihçi anlamında yeni bir boyut kazanmış ve bu çerçevede bir açıklamaya gidilmiştir.

“Oluşturmacı anlayışa göre tarih dersleri için gerekli mekanlardan biri de tarih laboratuvarları ya da odalarıdır. Daha 1935’te İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, “Tarih ve Terbiye” adlı eserinde tarih odasından söz eder ve bu odanın neler içermesi gerektiğini yazar. Günümüzde hayli moda olan “tarih yapma” (doing history) ya da yaparak yaşayarak öğrenme (learning by doing) anlayışını Baltacıoğlu daha 1930’larda savunmuştur. Bugün de tarih laboratuvarı, sadece çocuklara film ve cd’lerin gösterildiği bilgisayarların ve internetin yer aldığı bir yer olarak algılanmaktadır. Aslında burası, çocukların bunlar yardımıyla birincil kaynakların kopyalarına dayalı olarak tarihi “bir tarihçi gibi” çalışarak, yeniden yazdıkları ve ürün ortaya koydukları bir odadır” (Ata, 2005, s.83-84).

Baltacıoğlu’nun yapmış olduğu açıklamalardan uzun uzadıya çokça anlam çıkartmak mümkündür. Burada dikkat çekici noktalardan birkaçı olan “tarih laboratuvarı” deyimini, “birincil kaynakların kullanımı” ve “bir tarihçi gibi” ifadeleri olmuştur. Çalışmanın ana teması olan kanıt temelli öğretim yönteminde adı geçen küçük tarihçi deyimini, henüz 1935 yılında dönemin önemli araştırmacılarından biri tarafından dile getirilmektedir. Bu da küçük tarihçi deyiminin Cumhuriyet’in ilk zamanlarında bile araştırmacılar tarafından kullanılıyor olmasını ön plana çıkartması açısından ayrıca önem taşımaktadır.

Küçük tarihçiden beklenen: *“Wineburg öğrencilerin tıpkı mahkemedeki bir savcı gibi kanıtları inceleyen, analiz eden ve yorumlayan savcılar gibi hareket ederek olayın arkasında neler olduğunu çıkarmalarını ister. Böylece hem kanıtı hem kanıttakinin anlamını öğrenirler”* (Akt. Güven, 2014, s.44) sözleri aktarılmıştır. Bu ifadeler incelendiği vakit ilk etapta küçük tarihçi sıfatının yanına bir de savcı sıfatı eklendi gibi düşünülebilir. Fakat buna böyle değil de daha geniş bakılırsa kastedilenin görünmeyen yani ifade edilmeyen beceriler olduğu düşünülebilir. Yani burada söylemek istenilen küçük tarihçi, savcı, dedektif gibi yere ve konuma göre değişen isimlendirmelerin olabileceği ama özellikle eğitimcilerin bunların arka yüzünde yer alan; ilk etapta hemen kendini göstermeyen becerilerin kazanımlarına odaklanılması gerektiği hususudur. Bu konuya farklı açılardan bakılması amacıyla şu anekdot paylaşılmıştır:

“Genç bir adam babasına soruyor: Tarih mi okusam? Babası cevap verir, ‘Oğlum tarih birçok beceri ister. İlk olarak, oldukça fazla sabra ihtiyacın var, çünkü uzun saatler boyunca senin aradığın değerli bilgiyi içeren ancak az bulunan çok ilginç belgeleri okumak

için tozlu ve soğuk arşivlerde oturman gerekir. Sonra oldukça fazla dünyevi deneyime sahip olman gerekir ki bütün hayatın boyunca elde edindiğin insan doğası bilgilerinle çoktan olmuş olan insanların hayatlarını bu bölük pörçük belgelerden tekrar yaratabilesin. Ve koskocaman bir empati yeteneğine sahip olman gerekiyor ki bu olmuş ve senden çok farklı olan insanların hayatlarının içine girebilesin. Ama aynı zamanda da analitik bir beceriye sahip olman gerekiyor ki hangi yorumların mantıklı ve hangilerinin inanması güç olduğunu fark edebilesin, hangi kaynakların güvenilir ve hangilerinin yalan olduğunu kavrayabilesin” (Perdue, 2003, s.2)

Anekdotta tarihçinin, tarih yapabilmesi için hangi becerilere sahip olması gerektiği ifade edilmiştir. Tarihçi gibi düşünmek hususu hakkında ‘küçük tarihçiyi’ ifade etmesi bakımından yazarların şu açıklamasına yer verilmiştir: “*Tarihçi gibi düşünmek*”, tarihçinin çalışma yöntemlerini kullanmak, diğer bir deyişle tarihçinin yaptığı gibi tarihsel dokümanları inceleyerek kullanmak anlamına gelmektedir” (Keleş, Kiriş, 2010, s.188). Görüldüğü üzere, tarihçi gibi olmak, düşünmek adına muhakkak onun kullandığı yöntemler; özellikle belgeler ile çalışarak sonuca ulaşmak gerektiği savunulmuştur.

Küçük tarihçi kavramı ise en net ifadeyle; öğrencinin tarih eğitimi sürecinde tarihçinin geçirdiği aşamaları benzer şekilde bu yöntem ile yaşayabilmesi ve bu sayede öğrencilerin adeta bir tarihçi sıfatında kendi potansiyelleri ile bir perspektife ulaşmalarının sağlanmasıdır. Öğrenciye tarihçi gibi olma, onun geçirdiği aşamaları geçirme durumu hakkında ise şu ifadeler yer verilmiştir: “*Tarihçi gibi öğrenme biçimi, bağlaçların ve nedensel ilişkilerin öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulduğu tartışmacı yazma biçimi ve çoklu kaynak kullanımı ile geliştirilebilir. Böylece öğrenci sınıf ortamı içerisinde tarihçi dünyası ile tanıştırılır*” (Keleş, Kiriş, 2010, s.200). Görüldüğü üzere öğrencilerden tarihçi gibi öğrenme sürecini deneyimlemeleri istenmekte ve sınıf ortamı içinde öğrencinin; tarihçinin dünyası ile ancak bu şekilde tanışabileceği anlayışı mevcuttur. Konu ile ilgili devam eden görüşlerde, “*Tarihin özgün öğretimi, öğrencilerin tarihi, tarihçilerle benzer biçimde ‘oluşturmaları’ ve ‘kurmaları’ anlamında, geçmişin öğrenilmesini temel alan, disiplin temelli bir yaklaşımdır. Tarih eğitime yönelik disiplin temelli bir yaklaşımda şunlar yer almaktadır (Borries, 2000):*

- a) *Tarihin, olayların içerisinde yer alanlar, bu dönemde yaşamış kişiler ve tarihçiler tarafından, kaynaklardan, kanıtlardan, çelişkilerden ve belirli bir bakış açısını yansıtan ya da çoğulcu açıklamalardan yararlanılarak araştırma yapılması;*

- b) Öğrencilerin, sorular sormak, tartışmalar yaratmak, bir görüşü desteklemek için kanıtlar kullanmak ve bu görüşü etkili bir biçimde ifade etmek yoluyla tarihi konular üzerinde düşünmelerine yardımcı olunması;
- c) Öğrencilere kabul edilmiş olgu ve olaylardan çok tartışmalı olan konuların sunulması- “tarih öğretimi okul ve ders kitabının ötesinde filmleri, televizyonu, gazeteleri, müzeleri, arşivleri, sivil toplum kuruluşlarını ve tarihe ilişkin diğer kanıtları içermelidir” (Akt. Güven, 2014, s.16)

ifadelerine yer verilmiştir. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere öncelikle özgün bir tarih anlayışının nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuş; sonrasında ideal ve özgün bir tarih eğitiminde neler olması gerektiği hakkında maddeler halinde açıklamalara gidilmiştir. Yine konu ile ilgili olarak “*Fines (1994), öğrencilerin bir tarihçi gibi çalışmaları gerektiğini belirtmektedir. Tarihin nasıl yazıldığının, bize nasıl ulaştığının öğrencilere öğretilmediğinde tarihin bir dizi iddianın ezberlenmesinden öteye gidemeyeceğini belirtmiş ve öğrencilerin aktif şekilde öğrenmelerinin anlamayı sağlayacağını ve bunun iyi bir öğrenme olacağını belirtmiştir*” (Akt. Işık, 2008, s.390) demiştir. Alıntıda da değinildiği gibi, öğrencilerin küçük bir tarihçi gibi yetiştirilmemesinin sonucu ve aksi yönde yetişmeleri sonucuna dair yani tarihçilerin geçirdiği aşamaları geçirerek öğrenme sürecinin tamamlanmasına yönelik görüşleri aktarılmıştır. Yöntemin öngördüğü küçük bir tarihçi deyiminin arka planında öğrenciler adına yer alan her türlü kazanım için şu ifadeler de yer verilmiştir: “*Bazı yazarlar bir tarihçinin yaşadığı süreçleri yaşamadan (ki bu süreçler analiz, kanıtı enine boyuna tartma, ön yargıyı bulma, çıkarım yapma, sonuca ulaşma) birisinin tam eğitilmiş olarak nitelendirilmeyeceğini tartışmışlardır*” (Ulusoy, 2009, s.303). Bu ifadeler göre yazar tam olarak donanımlı bir tarih eğitimi adına; tarihçilerin geçirdikleri aşamaların muhakkak yaşatılması gerektiğini hatta birinin tam eğitilmiş olarak addedilebilmesi için bunun gerekliliğini de tartışmışlardır. Tarihsel anlatılara kendi algı dünyalarımız açısından yaklaşılmasına yönelik şu ifadeler de yer verilmiştir:

“*Tarihçi bir yaşantısı olan insandır; içerisinde yaşam sürdüğü dünyayı yaşar; tarihsel kanıtın yorumlanmasına getirdiği şey bu yaşantıdır. Bu kanıtın kendisine anlattığı şeyi yansıtan sessiz bir ayna olamaz yalnızca; kanıt yorumlamak için çalışıp çabalamadığı sürece, kanıt ona hiçbir şey söylemez, çünkü kendi içinde ancak "bir gürültücü tanıklar kalabalığı, bölük pörçük, eksik güdük anlatılar kaosudur". Bu malzeme karmaşasından tarihçinin oluşturduğu şey, kendisinin ne olduğuna bağlıdır: yani, işe kattığı yaşantı bütününe. Ama üzerinde çalışması gereken kanıtın kendisi zaten tanıklıktan, yani, çeşitli insanların demeçlerinden oluşmuştur;*

bunların nesnel olguların ifadeleri olduğu ve salt öznel duygunun kayıtları olmadığı söylendiğinden, yargı ve çıkarım içerirler” (Collingwood, 1990, s.145).

Bir başka yazar ise bu manada şunları söylemiştir: *“Başka bir tarihçi aynı konuda başka kanıtlar kullanarak farklı bir tarih metni ortaya koyabilir ve bu kanıtları farklı yorumlayarak başka bir tarih eseri üretebilir” (Oral, 2015, s.107).* Gerçekten de görülüyor ki kanıt temelli öğrenme uygulamalarının yapıldığı sınıflarda bile öğrencilerin aynı kanıtlar üzerine çalışması durumunda dahi öğrencilerin farklı sonuçlara ulaştığı ve bu anlamda ortaya birden fazla görüşün çıktığı gözlemlenmiştir. Sınıf içi uygulamalarda bu şekilde olduğu düşünüldüğü zaman bir tarihçinin elinde bulunan daha zengin bir materyal durumunda çok daha farklı sonuçlara ulaşılıyor olması yadsınamaz bir gerçek olarak kabul edilebilir. Bir diğer görüşte ise; *“Tarihçi her ne kadar kendi nesnelliğini gözetmiş de olsa, oluşturduğu tarihsel metnin, geçmişin sadece bir bölümüne ışık tuttuğunu, kendisiyle aynı tarihsel konuyu ele alan başka bir tarihçinin, geçmişi farklı bir biçimde de inşa edebileceğini bilmelidir” (Yazıcı, 2015, s.16)* ifadelerine yer verilmiştir. Görülüyor ki, yazarın dile getirdiği düşünce önceki alıntıları destekler niteliktedir. Bu manada kanıt temelli yöntemin en önemli ilkelerinden biri ise; *“birden fazla görüşün var olduğu”* hususudur. Çoklu görüşlerin varlığı hakkındaki düşüncelerden birine daha yer verilecek olunursa; bu anlamda şu ifadeler paylaşılabilir: *“Tarih, tarihçiler tarafından oluşturulduğundan, tarihi tek bir varlık olarak düşünmek sorunludur. Aksine geçmişi bize anlatan birçok tarih mevcuttur. Bazı tarihçiler tek bir geçmiş olduğunu ve bu tarihin de tarihçiler tarafından yeniden inşa (rekonstrükte) edilebilir olduğunu düşünüyorlar. Ünlü İngiliz tarihçi Richard Evans “Tarihin Savunması” (In Defence of History) adlı tarih yazımı kitabında tarihin bir yapboz gibi olduğunu yazmıştır” (Şimşek, 2015, s.217).* Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere tarihin adeta yapboz gibi olduğu yani onu inşa etmek için başına geçen herkesin onu yeniden ve yeniden metinsel anlamda inşa etmesinden ötürü ortaya farklı anlatıların çıkacağını dile getirmişlerdir. *“İngiliz tarih öğretimi yaklaşımının temelinde, tarih öğrenen öğrencilerin tarihsel kaynakları etkin kullanarak yorum sürecine katılmaları düşüncesi yer almaktadır. Öğrenciye, ders kitaplarında tarih metodolojisiyle ilintili olarak çeşitli tarihsel kaynakların sunulması şu noktalarda katkı sağlamaktadır. Bunlar:*

- a) Tarihsel belge ve kalıtların tarihsel bilginin oluşturulmasındaki önemli rolünü algılama,
- b) Tarihsel olaylara ilişkin daha çok ve ayrıntılı bilgi edinimi,

- c) *Tarihsel olayların yorumlanmasında farklı bakış açılarının varlığını görme,*
- d) *Tarihsel kaynakların güvenilirliğinin önemini kavrama,*
- e) *Belge ve kalıtın olmaması ya da eksik olması nedeni ile tarihsel olayların tümüyle açıklanamayacağı temel düşünceleridir” (Kabapınar, 2003, s.42).*

Bu ifadeler arasında görece öne çıkan husus *“tarih öğrenen öğrencilerin tarihsel kaynakları etkin kullanarak yorum sürecine katılmaları”* ifadesidir. Bu ifadeler özellikle öğrenciye *“küçük tarihçi”* deneyimi sağlamak ve eser oluşumu sırasında tarihçinin geçmiş olduğu yolda ilerleyerek bir perspektife ulaşabilmesi adına önem arz etmektedir. Yine küçük tarihçi olabilmek adına şu ifadelere yer verilmiştir: *“Tarih derslerinde dokümanlarla öğrencileri meşgul etmenin önemi ile ilgili şu üç noktayı ortaya koymaktadır;*

- a) *Öğrencilere tarihçilerin yaptıklarını anlamayı öğretmek,*
- b) *Öğrencilere kısmen veya tamamen, tarihçinin yaptığını yaptırmak,*
- c) *Öğrencilere kendi tarih çalışmalarını sürdüreceğ olan geleceğin tarihçileri gibi davranmak” (Nichol’den Akt. Işık, 2008, s.392).*

Burada önemli maddeler ya da tüm maddeler ifade edilecek şekilde bakılır ise; aslında bizlere küçük tarihçi algısını ve uygulama anlayışını da oluşturan kanıt temelli tarih öğretim yöntemi adına da üstü kapalı atıfta bulunulduğu söylenebilir. Öyle ki bu yöntemde gerçekten de öğrencinin bir tarihçinin geçirdiği aşamalardan geçmesi beklenmekte ve öğrenciden eldeki kanıtlar ile kendi anlatısını oluşturması beklenmektedir.

Kanıt temelli öğretim yöntemi ile öğrenciye kazandırılacak; yorum yapabilme, analiz yapabilme, eleştirel düşünme, farklı görüşlere saygılı olma, demokratik olma, empati kurma gibi beceriler ve bu sayılanların daha fazlası yöntemin uygulanması ile zaman içerisinde öğrenci tarafından kazanılacağı düşünülmektedir. Kaynak ya da belge yani kanıt kullanımı birçok beceriyi içinde barındırmasından ziyade öne çıkan becerilerden birisi de eleştirel düşünme becerisidir. Bu anlamda eleştirel düşünmenin önemine dair ise; *“Bilimin bütün alanlarına yaklaşırken eleştirel düşünceyi de muhafaza etmek gerekir. Eleştirel düşünce mantıklı yargılarda bulunmaktır. Yargılar bir mantığa dayanmalı ve üzerinde çok iyi düşünülmüş olmalıdır. Çevremizdeki dünya hakkında bir önermeyle karşılaştığımızda eleştirel düşünce için aklımızda tutmamız gereken dört ölçüt vardır:*

- a) *Sınanması gerekmeyen pek az “gerçek” vardır. İnsanlar, elbette dini inançlara ve kişisel değerlere katıksız bir imanla inanabilir; fakat hayatta başka pek çok şeyin*

destekleyici kanıt ihtiyacı vardır. “Bunu nereden biliyorsun? Kanıtın nedir?” sorulması gerek sorulardır.

- b) Bütün kanıtların kalitesi aynı olmayabilir. Kanıtların nasıl toplandığı önemlidir. “Deneyler iyi yapılmış mı?”, “Kontrol grupları kullanılmış mı?” diye bakmak gerekir.*
- c) Birisinin otorite kabul edilmesi ve bir uzmanlığının olması, bu kişinin öne sürdüğü her şeyin otomatik olarak doğru olmasını gerektirmez. Uzmanın görüşünden çok kanıtın araştırılması yerinde olacaktır. Kanıt ne kadar iyidir? Alternatif açıklamalar var mıdır?*
- d) Eleştirel düşünce açık bir zihne ihtiyaç duyar. Şüpheli olmak fena değildir ancak mümkün olana da zihnimizi kapatacak kadar şüpheli olmamalıyız. Açık zihinli olmak da iyidir ancak her bilgiyi doğru sayıp yutacak kadar da açık zihinli olmamalıyız. Eleştirel düşünce şüphelilikle diğer ihtimalleri göz önüne alabilmek arasında bir denge gerektirir” (Sayar, Dinç, 2008, s.21-22)*

ifadelerine yer verilmiştir. Bu ifadelerden de görüldüğü üzere, ele geçen her kanıtın sorgulanması ve tek bir olgunun doğru kabul edilmemesine yönelik görüşe dikkat çekilmiştir. Kanıt temelli öğrenme yöntemi içinde yer alan kanıt kullanımının neticelerine değinmesi nedeniyle de bu alıntıya yer verilmiştir. “Kanıt temelli öğrenme yönteminin uygulanması ile öğrencilere hangi beceriler kazandırılabilir”, sorusunun cevabını 2015-2016 yılında Tarih Vakfı tarafından gerçekleştirilmiş olunan kanıt temelli öğrenme atölyesinden bir alıntı ile de cevaplanabilir. Bu manada şu ifadelere yer verilmiştir: “Öğrencilerin bu atölyeler ile kanıtlara bakış açıları farklılaştı. Öğrenciler, kanıtların kendi içlerinde objektif olmadığını konuyla ilgili farklı bakış açılarını yansıtan kanıtlar bir araya geldiğinde objektif bakış açısına yaklaşıldığını atölyelerde yaşayarak deneyimlediler. Bu deneyim öğrencilere kanıtlar üzerinden, tarihsel empati yaparak dönemin yaşanmışlıklarına ve günümüzdeki etkilerine eleştirel bakış açısı geliştirmelerine olanak sağlamıştır. Öğrenciler, yaptıkları araştırmalarda ulaştıkları kanıtlara daha dengeli bir bakış açısıyla yaklaşmayı beceri haline dönüştürmeye başlamışlardır” (Balcı vd., 2017, s.13). Son olarak şu ifadelere yer verilmiştir:

- a) “Tarih dersleri; çocukların, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Çocukta bilimsel zihniyet, salt bilimsel tarih ders kitabı içeriği ile kazandırılmaz.*

- b) *Çocukların çoğu büyüdüğünde tarihçi olmayacaktır. Ama, kazanacakları tarihçi becerileri onların yetişkinlikte karşılaştıkları sorunları çözmede yardımcı olabilir”* (Ata,1998, s.7).

Bu ifadeler de dikkatle değerlendirildiği vakit özde kullanılması istenilen yöntemin bireyin hayatında öne çıkacak her türlü sorun ve sorunların çözümüne de katkı sağlayacağı, bu sebeple hayati nitelik taşıyan birçok özelliğin de yöntem ile bireylere kazandırılabilceği söylenebilmektedir.

Bu başlıkta küçük tarihçi kavramı ve aynı zamanda öğrenci bu adlandırma altında hangi becerilere ulaşabilir ya da bunları hangi yöntemler ile kazanabilir sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Verilen alıntılarda da görüldüğü üzere bu kavramın süreç içerisinde oluşturulması adına eğitim öğretim sürecinde klasik yöntemlerden vazgeçerek daha modern ve etkililiği kanıtlanmış yöntemlerin araştırmacılar tarafından da önerildiği söylenilir. Bu sebeple çeşitli becerilerin kazanımına yönelik kanıt temelli öğrenme yönteminin önemli sayılabilecek projelerden sadece birisi olduğu düşünülebilir.

2.2.Kanıt Temelli Uygulamalara Dair Dünyadan Örnekler

Eğitim öğretimin temel kurumu olan okullar her anlamda öğrencilerin uzun dönemler sonucunda eğitimini tamamladığı yerlerdir. Farklı okul türlerinde okutulan dersler ve ders süreleri arasında zamansal anlamda çeşitlilik bulunmaktadır. Bu çeşitlilik öğretmen ve öğrenci profiline göre farklı yöntem ve tekniklerin de kullanılmasını sağlamaktadır. Dünyada ve ülkemizde bu manada farklı yaklaşımlar benimsenmektedir. Benimsenen tüm yaklaşımlar zaman içinde değişikliğe uğramaktadır. Elbette ki bunda gelişen dünya ve yaşam şartlarının da etkisi bulunmaktadır. Bu duruma uyum sağlamak için de ilk değişiklik eğitim uygulamalarının temel kurumu olarak görülen okullarda gerçekleşmektedir.

Yöntemin çıkış noktası olan İngiltere’nin gelişmişlik düzeyinde Avrupa’nın merkezinde yer aldığı düşünülmektedir. Bu şekilde düşünüldüğü zaman yöntemin hali hazırda hızlı bir şekilde büyük bir alanı etkileyeceği sürpriz olmasa gerek. Dünyadaki birçok yerde eğitim, ülkelerin kendi yapılarına özgü olmakla birlikte; zaman içinde evrensel manada benzer şekillerde de eğitim uygulamaları yapılmıştır. Aslında buradaki amaç belki de küreselleşen dünyaya hızlı adapte olabilmek adına benzer uygulamaların farklı ülkelerde de uygulanabilmesi için yapılan çalışmalardır. “1990’larda tarihsel düşünme becerisi, söz gelimi, ABD’de de müfredatın önemli unsurlarından biri haline gelmiş; tarihsel bilgi ile

tarihsel düşünme becerisi bir bütünün iki yarısı olarak kabul edilmiştir” (Dilek, 2010, s.145). Gelişmiş ülkeler arasında öne çıkan ülkelere olan ABD’nin tarihsel bilgi ve tarihsel düşünmeyi öne çıkaran bu algısının uzun yıllar önce oluşmaya başladığı görülmektedir. ABD örneğinden hareketle diğer ülkelerde durum nedir diye bakılır ise; şu alıntıyı paylaşmak yerinde olacaktır:

“Amerika’da Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyinin yayımladığı standartlar arasında, “Öğrenciler, geçmişin inşa etmede değişik kaynakları (mektuplar, günlükler, haritalar, fotoğraflar gibi) tanıyabilmeli ve kullanılabilmeli” denmektedir (Akt: Ata, 2002: 82). İngiltere’de 1970’de ortaya çıkan “Yeni Tarih” anlayışı, öğrencilerin tarihi kaynakların özelliklerini bilmeleri ve bu kaynakları nasıl kullanacaklarının bilincinde olmaları konusunda ısrarcı bir yapıdadır (Culpin, 1996: 131). Avrupa Konseyi ise 31 Ekim 2001 tarihli tavsiye kararında tarihsel olguları aktarmak, eleştirel ve analitik bir öğrenmeye uygun bir biçimde sunmak için, öğretim materyali olarak, mümkün olan en geniş kaynak yelpazesinin kullanılmasının gerekliliğini belirtmiş, daha özelde: halka açık arşivlerden, filmler, belgeseller ve görsel-işitsel ürünlerden, bilişim teknolojisi yoluyla iletilen (bireysel ve kolektif olarak öğretmen gözetiminde incelenmesi gereken) malzemelerden, öğrencilere yakın geçmişlerindeki hadiselerle güncel düzeyde gerçekçi bir bakış açısı kazandıran, Avrupa genelinde kurulmuş her türlü 20. yüzyıl müzesinden ve tarihi önem taşıyan mekanlardan, yakın geçmişteki tarihsel olayların sözlü tanıklıklarıyla gençler için tarihi canlı kılabilen, “tarihin ihmal ederek kaydetmediği” bakış açısı ve perspektifler sunabilen sözlü tarihten yararlanılmasının gerekliliği vurgulanmıştır” (Tarih Vakfı’ndan Akt. Akbaba, 2005, s.187).

Bu ifadelerden yola çıkıldığı zaman, görece kanıt temelli anlayışın kıtalararası bir aşımının da söz konusu olduğunu söylemek mümkündür. Alıntının genelinde aslında kanıt temelli öğretim adı kullanılmamasına rağmen genel manada yöntem adı vermeden ülkelerin kanıt temelli öğretimi işaret ettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra dikkat çeken bir diğer husus da ülkelerin dışında; çoklu ülke oluşumlarının yer aldığı konsey tarzı platformlarda da eğitim adına çok yönlü çalışmaların yapıldığı ve diğer ülkelere bu anlamda yönlendirici tarzda tavsiyeler de bulunan açıklamaların da yapıldığı görülmektedir. Yine Avrupa Konseyi’nin bu manada yapmış olduğu çalışmalar için şu örnek verilebilir: *“Avrupa Konseyi’nin 20. yüzyıl Avrupa Tarihini Öğrenme ve Öğretme projesi kapsamında sinema, tarihin kötü kullanımı, Yahudi Soykırımı, kadın, nüfus hareketleri, müze, arşiv ve sözlü tarih gibi kaynaklar, antlaşma simülasyonları gibi konularda çalışmalar yapılmış ve eğitim materyalleri hazırlanmıştır. Bu materyaller incelendiğinde oluşturma (konstruktivizm)*

anlayışının da etkisiyle, konuların yazılı ve görsel tarihî dokümanlarla işlenmesine çok önem verildiği görülmektedir” (Keleş ve diğerleri, 2006, s.3). İfadelerden de anlaşılacağı üzere, ülkeler dışında; uluslararası kurumlarında eğitim öğretim adına yapmış oldukları çalışmalar bizler için önemli ve yönlendirici kaynaklar olması adına da mühimdir.

Neden kanıt temelli öğrenme yöntemini okullarda ya da eğitim-öğretim sürecinde kullanmalıyız diye sorar isek; alınacak cevaplardan biri de şu şekildedir: *“Öğrencilerin geleneksel öğretimdekinden bir ya da iki kat daha iyi öğrenmelerini sağlayacak birçok öğretme stratejisi ya da yaklaşımı vardır. Bunlar oldukça yüksek etkili yöntemler olmakla birlikte, çoğunluğu geleneksel öğretimden daha fazla zaman almamalarına rağmen öğretmenlerin daha fazla beceriye sahip olmalarını gerektirmekteler. Bu yöntemlerin büyük bir çoğunluğu öğretmenler tarafından bilinmemekte, bilinen yerlerde ise çok nadiren uygulanmaktadır. Bunun sebebi, öğretmenlerin kendilerindeki muazzam gücün farkında olmamalarıdır. Eğer eğitim kanıt temelli olsaydı, tecrübeli öğretmenler bu yöntemleri sıklıkla kullanırlardı. Ayrıca aşağıda belirtildiği gibi girişimler yapmaya çalışmazlardı (Pette, 2006).*

Eğer bu yüksek performans oluşturan yöntemlerden biri kullanılacak olursa öğrencilerin başarıları neredeyse iki katı kadar artabilirdi (Pette, 2006), kanıt temelli öğretim yapan öğretmenler bu yüksek etkili yöntemleri tüm derslerinde düzenli bir şekilde kullansalardı neler olacağını hayal etmek çok zor değildir” (Akt. Yanpar, Efendioğlu, 2009, s.110) Uzun bir açıklama gibi görünse de alıntının içeriği itibarıyla önemli ölçüde haklılık payı olduğu aşikardır. Sadece kanıt temelli yöntem için değil yazar diğer çağdaş yöntemlerin de varlığına dikkat çekmiş bunlar arasında bilhassa kanıt temelli öğrenme yönteminin etkileri üzerinde görüşlerini ifade etmiştir.

Değişim ve gelişimin zaman-mekan sınırlaması olmamalı ve bu manada yapılan, uygulanan ve olumlu sonuçlar alınan uygulamaların örneklerinin de ülkemizde uygulanması gerektiği düşünülebilir. Bunun dışında konseyin özellikle yapılandırmacı tarzda eğitime önem vermesi ve bu manada sözlü, yazılı, görsel ve daha birçok kaynaklardan faydalanarak bir eğitim sürecini öngörüyor olması herkes için örnek teşkil etmelidir. Son olarak İngiltere’de artık bu anlayışın yerleştiği düşünülürse; şu alıntı ile başlık tamamlanabilir: *“İngiltere’de Tarih’i, bilgi yığını olarak değil de, araştırma yöntemi olarak öğretilmesi anlayışı benimsenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin, kaynak materyalleri kullanarak, tarihçilerinkine benzer bir süreçle, kendi tarihlerini kendilerinin yazması (doing history) görüşü egemen olmuştur” (Ata,1998, s.7). Bu ifadeler arasında en çok*

dikkati çeken “*Tarih’i, bilgi yığını olarak değil de, araştırma yöntemi olarak öğretilmesi anlayışı*” kısmıdır. Bu ifade kanıt temelli yöntemde çokça dile getirilen ve son başlıkta açıklanacak ‘küçük tarihçi’ anlayışına oldukça uygundur. Görünen o ki yaşanan tüm çalışmalar neticesinde kanıt temelli öğretim yöntemi İngiltere’de zaman içerisinde birçok kesim tarafından benimsenmiş ve bu manada eğitim öğretim sistemi içerisinde uygulanır hale gelmiştir.

2.3.Türkiye’de Eğitim-Öğretimde Kanıt Kullanımının Yeri ve Önemi

Türkiye genelinde uygulanan eğitim-öğretim modelinin genel manada klasik yöntemler ile uygulandığı malumdur. Klasik yöntemde maalesef ki ezber anlayışı zaman içerisinde kendine yer edinmiş ve neredeyse eğitim-öğretim alanında tarih dersi eşittir ezberci anlayış kategorisine sokulmuştur. Geçen zaman zarfında bu manada; “sınıfa gir, dersi anlat, vakit kalırsa özet yap ve soru sor, sınıftan ayrıl” anlayışı yerini artık; öğretmen ve öğrencinin ve hatta daha çok öğrencinin ön plana çıktığı eğitim ve öğretim metotlarına bırakmıştır. Okullardan birey olarak beklenti, değişen her türlü (olumlu-olumsuz) şarta bağlı olarak öğrencilerin eğitim ve öğretimini çağa uygun planlayabilmeleridir. Bu manada dünyada ve Türkiye’de yaşanan değişim ve algı durumlarının gerçeğe yansımaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Buradan hareketle şu ifadelerle yer verilmiştir: “*Tarih bilgisi eğitilmiş insan ile eğitilmemiş arasındaki farkı göstermekteydi. Tarihe ilişkin olguları bilmek birçok toplumda doğal ve kaçınılmaz olarak kabul edildi ama tarihin değerini azaltan en önemli olgu ise ezber bilgiye yer vermesiydi*” (Güven, 2014, s.8). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, ezber bilginin tarih dersinin niteliğini azalttığı yönündedir. Bu aşamada kanıt temelli öğretim yöntemi klasik yönteme nazaran büyük farklılıklar barındırmaktadır. Kanıt temelli öğretim yönteminde öğrencilerden istenen kendilerine sunulan dokümanlardan yola çıkarak kendi tarihsel perspektiflerini oluşturmaları aynı zamanda bu yöntem ile sosyal bilimlerde bir tek bakış açısının ilelebet sabit olmadığını yani bir tek görüşün değil de birden fazla görüşün var olduğunu ve bu görüşlerin de zaman içerisinde değişime uğrayacağını öngörmesidir. İlköğretim düzeyinde eğitimi verilen sosyal bilgiler dersi için ise şu ifadelerle yer verilmiştir: “*Farris’in de belirttiği gibi; sosyal bilgiler programındaki tarih konularının öğretimi öğrencilerde tarihsel sorgulama (history inquiry) becerisini geliştirmeye odaklanmıştır. Bu beceri öğrencilere, tarihsel olayların kronolojisi öğretmenin yanı sıra, kanıt ve bilgileri kullanarak bunların niçin meydana geldiğini keşfetmelerini sağlar. Böylece geçmişi doğru çözümlemeyi öğrenen öğrenciler bugünü de*

doğru yorumlayabilir” (Akt.Ulusoy, 2009, s.304). Farris, burada dikkat çekici bir ifade kullanmış ve daha önce bu şekilde yani kanıt kullanımının önemine dair yapılan açıklamalarda öğrencilerin bu sayede birtakım becerileri de kazanacağını dile getirilmiş olduğu düşünüldüğünde; Farris aslında becerilerden biri olan tarihsel sorgulama becerisi için okullarda kanıt kullanımının gerekliliğine bu sözleriyle atıfta bulunmuştur. Yine Güven (2014, s.18), “*İlköğretim ikinci kademedede ise öğrencilerin farklı tarihi kaynakları kullanmalarına ilişkin anlayışların tarih öğretimine yönlendirilmesi gerekir*” sözlerini ifade etmiştir. Bu ifadeyle de kanıt kullanımı için ilköğretim ikinci kademededen itibaren bu anlayışta bir eğitim-öğretim çerçevesinin uygulanabilir olmasına dair düşüncelerini dile getirmiştir. Tarihsel kanıt kullanımı yalnızca ortaöğretimde kullanılması öngörülen bir anlayış değildir. Görece bu anlayışın daha ilköğretim kademesinden itibaren uygulanması birçokları için uygundur. Bu manada öğrencilerin soyut işlem döneminde de tarihsel kanıt kullanılabileceğine ilişkin şu ifadelere yer verilmiştir: “*Gerçekten, soyut işlem aşamasında öğrencilerin tarihsel kanıt ile uğraşmada güçlükleri yoktur. Yeter ki kanıttaki sözcükler çocuğun seviyesine uygun olsun. Bu aşamada bir tarihsel olaya ya da kişiye ilişkin iki zıt görüş verilebilir. Tartıştırılabilir veya hayali argümanlar yazdırılabilir. Zıt düşünceler ve olgular arasında denge kurması sağlanabilir*” (Ata, 1998, s.4). Bu ifadelerden de anlaşılıyor ki evet soyut işlem döneminde öğrencilere tarihsel kanıt kullanımı sunulabilir; fakat bunun birtakım kuralları olmak zorundadır. Örneğin bu manada en önemli sorun belki de dil sorunudur. Hiç şüphesiz elde edilen tarihsel kanıtlara ilişkin argümanlar geçmişin dilini günümüze taşımaktadırlar. Durum böyle olunca da araştırmacı dışında kalan tüm öğrenenlerin bu dili bir anda çözmeleri pek de mümkün görünmemektedir. Öğrenciyi bu aşamada eğitim içerisinde güç duruma düşürmemek adına onun seviyesine yönelik tarihsel kanıtların kendisine sunulması gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Ata’nın sonraki ifadesinde ise çalışmanın temelini oluşturan kanıt temelli tarih öğretimine adeta atıfta bulunulmuş ve öğrencinin karşıt tezler arasında düşünce çatışması yaşayarak kendi kendine bir düşünsel denge kurması istenmiştir. Bu açıdan bakıldığında zaman Ata, öğrencinin daha soyut dönemde bile uygun verilerin sağlanması ile bu yöntem ve tarihsel kanıt kullanımını gerçekleştirilebileceğine yönelik çalışmanın özünü de açıklayan ifadeleri ön plana çıkarmıştır. Kanıt temelli uygulamayı yansıtmaya dolayısıyla okullarda kanıt kullanımı adına 10. sınıf tarih öğretim programında yer alan ifadelere de burada yer verilmesi gerektiği düşünülebilir. Bu ifadeler şu şekildedir:

- a) “*Öğrenciler, tarihçilerin metinlerini oluştururken farklı olguları kullanabileceklerini ve bu olguları farklı yorumlayabileceklerini kavramalıdır. Bu*

nedenle tarih genellikle “geçmişte meydana gelen olaylar” olarak tanımlanır ve tarihten bu anlaşılır. Fakat yazılı tarih, sadece geçmişte olan olaylar değil bu olayların neden ve nasıl olduğu hakkında tarihçiler arasında gerçekleşen diyalogdur. Tarihsel inceleme veya araştırma sadece olguları ezberlemek değildir. Belirli bir tarihsel konu hakkındaki iddiaları inceleyip değerlendirerek, eldeki kanıtlara dayalı, geçici de olsa geçerli sonuçlara ulaşmaktır.”

- b) “Tarihsel düşünmenin belki de hiçbir boyutu, “tarih yazmak” veya “tarih çalışmak” kadar heyecanlı ve geliştirici değildir. Metinde sunulan tarihsel anlatının kritik noktalarında sorgulama yapmak gerekir. Bunun için geçmişe ait kanıtlar yardımıyla yani tarihsel dokümanlarla, tanıkların anlatılarıyla, mektuplarla, günlüklerle, buluntularla, fotoğraflarla çalışmalı, tarihi mekânlara geziler düzenlenmeli ve sözlü tarih çalışmaları yapılmalıdır” (MEB, 2008a, s.10-12).

Görüldüğü üzere Milli Eğitim Bakanlığı, kendi düzenlemiş olduğu müfredatın program çerçevesinde de kanıt kullanımını önermektedir. Ayrıca MEB, kanıt temelli öğrenmenin ilkelerinden olan “farklı bakış açılarının var olması” hususuna da dikkat çekmiştir. Okul başlığı altında kanıt kullanımı ve bunun yansımalarına dair şu satırlar aktarılmıştır:

“Öğretimde tarihsel bilginin bütünü yerine, o bütünü ifade edebilen bir modelin kullanılması düşüncesinin birtakım haklı gerekçeleri vardır. Bu gerekçeler şöyle açıklanabilir:

- a) Tarihi bilginin zaman alanı sınırsızdır.
- b) Tarihi gerçeklik şimdi ve burada değildir.
- c) Ulaşılmış tarihi bilginin konusu olan kişi olgu veya olay, hazır bilgi olarak, sunulduğu takdirde arka planda kalmaktadır.
- d) Tarihi bilginin doğruluğu, dayandığı temellere başvurularak gösterilebilir.
- e) Hazır tarihi bilgi, öğrencilerde bir düşünme tembelliği oluşturmaktadır” (Safran, 2006, s.37-38).

Ayrıca tarih dersinde kanıt kullanımında öne çıkan bir diğer düşünce ise şu şekilde ifade edilmiştir: “Shemilt’in (1980), aşağıdaki etkenlerin tarih öğretimi ve öğreniminde önemli değişikliklere neden olduğunu belirtir:

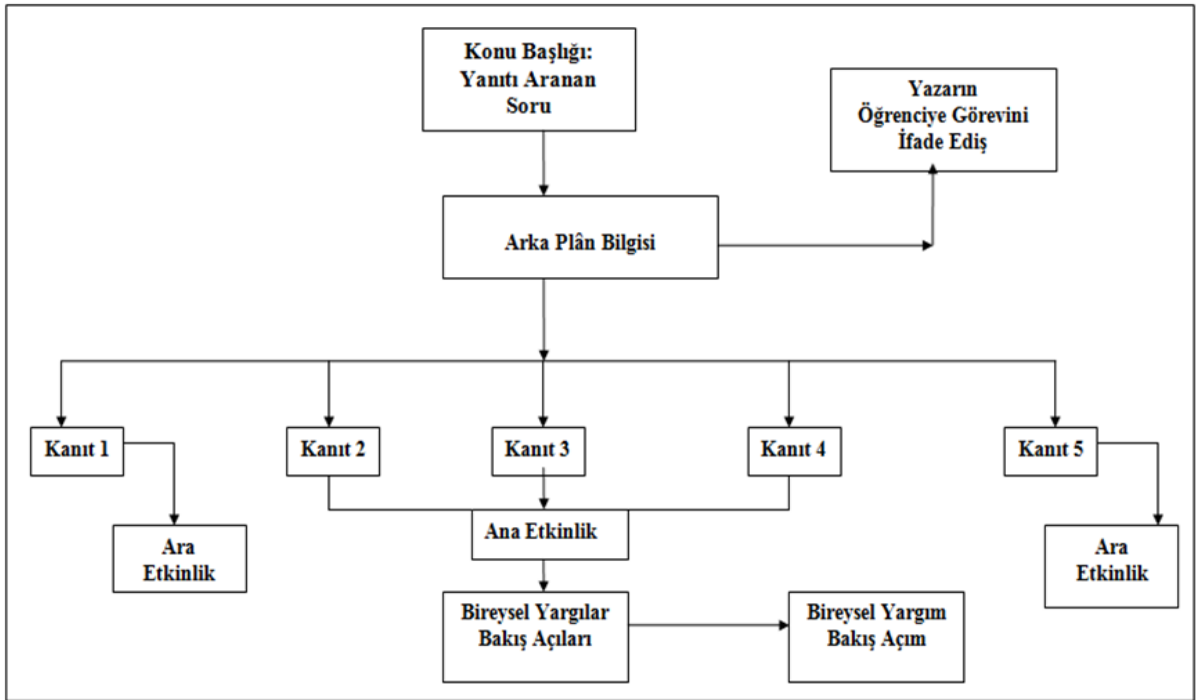
- a) Kanıtlar tarihle ilgili açıklamaları ve anlatılanları meydana getirmektedir.

- b) *Araştırmaya dayalı yaklaşımlar öğrencilerin tarihe ilişkin kanıtlar hakkında düşünmelerine yardımcı olmaktadır.*
- c) *Geçmişten anlamlar çıkarmak tarihle ilgili kanıtların doğasının ve bunların geçmişe ilişkin düşünmek için nasıl kullanılabileceğinin anlaşılmasını sağlamaktadır” (Akt. Güven, 2014, s.38).*

Bu aktarımı yapan Güven, burada daha çok tarih öğretimi sırasında kanıt kullanımı, sürece ve bu sürecin sonucuna dair atıflarda bulunmuş ve kanıtlara nasıl yaklaşılması gerektiğine de kısaca vurgu yapmıştır.

Tarih öğretiminde kabul gören yaklaşımlardan biri de Demircioğlu’na göre şu şekildedir: *“Öğrencilere bilimsel bakış açısı ve üst düzey düşünme beceri ve niteliklerinin kazandırılması esasına dayanan yaklaşımdır. Bu anlayışla tarih derslerine yüklenen görev, öğrencilerin bilim adamlarının kullanmış olduğu tarihsel metoda uygun olarak eğitilmeleridir. Öğrenciler tarihçinin kullanmış olduğu tarihsel kaynakları kendileri kullanarak bilgiyi kendileri keşfedeceklerdir”* (Demircioğlu, 2007, s.14). Demircioğlu da bilimsel ve üst düzey düşünme becerileri adına bu yaklaşımın kabul görünür olduğunu düşünmektedir. Öyle ki tarih derslerinde öğrencilerin bu yönde eğitilmeleri gerektiğini de savunmaktadır. Konuya farklı açıdan değinen bir başka yazar ise şu sözleri dile getirmiştir: *“Tarihçi gibi düşünmenin öğrencilere nasıl öğretilceği şeklinde bir problem araştırmacıların ve öğretmenlerin üzerinde düşündüğü bir konudur. Öğrencilerin tarihçiler gibi düşünmelerinin istenmesinin sebebi onların sadece uzmanları taklit etmesi değil, farklı kaynaklardaki bilgiler ile ön bilgilerini, yorumlarını ya da açıklamalarını desteklemek için bir araya getirerek yazma işlevini yapmalarını, böylece daha “yapıcı bir etkinlik” ile meşgul olmalarını sağlamaktır”* (Wiley and Voss’dan Akt. Keleş, Kiriş, 2010, s.188). Alıntıdan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin eğitimleri aşamasında tarihçi gibi çalışmalarını sağlayarak daha yapıcı bir etkinlik ile süreci tamamlamaları gerektiği ifade edilmiştir.

Yöntemin uygulamadaki temel görüntüsünü vererek çoklu bakış açısı öğrencilere nasıl kazandırılır anlayışına yönelik görsel aşağıda yer alan Şekil 2’de sunulmuştur:



Şekil 2. Kanıt Temelli Tarih Öğretim Anlayışının Yapısına Dair

(Kabapınar, 2012b, s.227).

Şekil 2 dikkatle incelendiği vakit yöntemin öğrenciye sundukları ve sonrası öğrencinin izleyeceği yol görüldüğü üzere aşama aşama belirtilmiştir. Bu aşamaları izleyen öğrenci en sonunda kendi öznel yargılarını oluşturacağı sona ulaşmaktadır. Bu sayede birden çok bakış açısını da inceleyen ve sonunda kendi yargılarının oluşturan birey, sosyal bilimlerde bir değil birden fazla görüşün olduğunu daha anlamlı bir şekilde fark ederek bunun bilincine varacaktır. Bu bağlamda verilen bir örnek ile süreci yansıtan bir alıntıya yer verilmiştir: “Örneğin Roma İmparatorluğu niçin çöktü? Adolf Hitler Almanya’da nasıl ve niçin iktidara geldi? Maya toplumunun özellikleri nelerdi? Bütün bu neden ve niçin sorularına tarihsel kanıt kullanma bağlamında cevap verebilmek için iki temel faktör göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar:

- Eleştirel düşünme becerilerini uygulamak,*
 - Birinci elden kaynak şeklinde tarihsel kanıtı doğru ve tarafsız kullanmaktır”*
- (Doğan, Dinç, 2007, s.198).

Öğrenciye sunulan kaynaklar ile onun bu süreci yaşayarak adeta küçük tarihçi sıfatında kendi öznel yargısını oluşturması sağlanmalıdır; tabii ki bu süreçte öğretmen ve öğrencinin durumu daha önce belirtildiği potansiyelde işe koşulmalıdır. Bu sürecin okul içinde

uygulanıyor olması öğrencide sadece küçük tarihçi algısı oluşturmaz aynı zamanda bu manada birçok becerinin de öğrencilere kazandırıldığı bilinmektedir.

Türkiye’de okul düzeyinde yapılan eğitim ve öğretim zaman, mekan, okul türü, öğretmen ve öğrenci profiline göre görece değişiklik göstermektedir. Kanıt temelli öğrenmenin uygun olduğu kademeler, bölgeler, sınıflar var olmakla birlikte bunların uzun vadede gerçekleştirilemeyeceği eğitim-öğretim kurumları da bulunmaktadır. Bu yöntemin ülke içinde genel manada uygulanabilir hale gelmesi epey zaman alacağı düşünüldüğü gibi; uygulanması artık imkansız gibi de gözükmemektedir. Zira bu konuda birçok araştırmacı eğitim-öğretim hususunda yaşanan değişimleri birebir takip etmekte ve bu değişimlerin ülke genelinde uygulanabilmesi adına emek sarf etmektedir. Bu anlamda kanıt temelli öğrenme yöntemi de bu yönde sarf edilen emeklerden yalnızca biridir. Türkiye adına ‘Yeni Tarih/Kanıt Temelli Öğretimin’ okullarda uygulanması adına yapılan değerlendirmelerden biri de şu şekildedir: *“Türkiye’de ‘Yeni Tarih’ görüşü, okul tarihinin; sosyal ve iktisadi yaklaşımların, azınlıkların, kadınların yer alması gerektiği şekilde, yani içerik açısından ele alındı. Gerçekte, ‘Yeni Tarih’ anlayışı, çocuk merkezlik, ‘tarih çalışması’ (doing history), tarihçi becerilerini geliştirme, soruşturma yöntemi, kanıtı yorumlama ve analiz etme, nedensellik, değişim, empati gibi temel kavramlar üzerinde inşa edilmiştir. İngiltere’de yeni tarih anlayışı G. R. Elton gibi tarihçiler tarafından eleştiriye uğramasına rağmen oldukça güncellik kazanmıştır. Çocuklara eskisi gibi okulda hikaye anlatan, kanıta dayanan çalışmaları ise üniversiteye bırakın görüşü artık rağbet görmemektedir”* (Ata,1998, s.2). Ata’nın ifadeleri incelendiği zaman karşımıza iki olgu çıkmaktadır: Bunlardan ilkinde, Türkiye’nin bu anlayışa karşı yaklaşımı ele alınmış ve ikincisinde ise; yöntemin İngiltere’deki versiyonunda artık istenilen becerilerin kazanımı için üniversiteye kadar bekleme anlayışının aşıldığına dair vurgu yapılmıştır. Değerlendirme incelendiği zaman ilk olgu için maalesef üzücü bir durum bulunmaktadır. Tabii öncelikle bu yöntem ile kazandırılması hedeflenen beceriler, yöntemin farklı algılanması sebebinden ötürü deyim yerindeyse teğet geçilmiş bulunmaktadır. Bu da ilerleyen zaman açısından yöntemin uygulanabilirliği tartışılacağı vakit elde pek de yararlı olmayan sözüm ona verimsiz bir çalışma ürününü tartışıyor olma ya da deyim yerindeyse; yöntemi istemeyen, onaylamayan; yöntemin kabul görülmediği çevrelerce bu durumu ellerinde görece yöntemi savunanlara karşı olumsuz bir koz gibi kullanabileceklerdir diye öngörülebilir. Halbuki yöntem doğru okunabilse bahsi geçen birçok becerinin Türkiye’de de bireylere

kazandırılması imkansız gözükmemektedir. Yine konuya dair yapılan açıklamalar ile devam edilir ise;

“Tekeli (2000) İngiltere’deki ‘yeni tarih’ yaklaşımının serüvenini izleyerek Türkiye’deki tarih eğitimiyle ilgili eleştiri ve önerilerde bulunmuştur. Tekeli Türkiye’deki tarih öğretiminin durumunun İngiltere’deki eski geleneksel modelle benzerlik gösterdiğini düşünmektedir. Bu gelenekte öğretmenin rolü aktif olarak ders anlatmaktı. Öğretmen tarihsel bilgileri anlatır, öğrencilerin yazması için önemli bilgileri tahtaya yazar veya ders kitabından okurdu. Öğrencilerin rolü pasifti, tahtadaki notları defterlerine geçerlerdi veya ders kitaplarından konuları okurlardı (Sylvester, 1994). 1970’ler ve 1980’ler boyunca yapılan yoğun tartışmalar sonucu bu ‘büyük gelenek’ değişmeye başladı ve İngiliz okullarında ‘yeni tarih’ anlayışı yaygınlaşmaya başladı. ‘Yeni Tarih içerik üzerinde daha az vurgu yapar öğrenme süreci üzerinde daha çok durur (...) Yeni Tarih yaklaşımı Araştırma Metodu olarak bilinen metodu kullanır’ (Aldrich, 1984, s.210). İngiltere’de 1970’li yıllardan itibaren uygulamaya geçen ‘Yeni Tarih’ öğretimi yaklaşımı Türkçe literatürde olumlu örnek olarak en çok atıfta bulunulan modellerdendir (Kabapınar, 1998b; Demircioğlu, 1999; Köstüklü, 1997; Aslan, 2000; Aktekin, 2001, 2003 ve 2004; Tekeli, 2000; Dilek, 1999 ve 2001; Özbaran, 2002). Yeni Tarih yaklaşımı genellikle Türkiye’deki tarih eğitimiyle ilgili sorunların çözümünde olumlu bir tecrübe olarak değerlendirilmiştir” (Akt. Aktekin, 2009, s.33)

ifadelerine yer verilmiştir. Alıntıya göre, Tekeli’nin yorumları mevcut yapıyı göstermesi açısından kanıt temelli yöntem adına önem arz etmektedir. Ayrıca aktarımı yapan yazar Aktekin; önce İngiltere vurgusu yapmış sonrasında ise Türkiye içinde Türk araştırmacılar tarafından kanıt temelli öğrenme yöntemine yönelik olumlu değerlendirmelerde bulunan yazarların çalışmalarını yıl bazında okuyuculara yansıtmıştır. Konu ile ilgili Aktekin’in (2009, s.34), şu değerlendirmelerine de yer verilmiştir: *“Kuşkusuz İngiltere örneği bu alanda tek değildir. Son yıllarda birçok ülke tarih program ve kitaplarını yenileyerek bu alanda birçok yeniliğe imza atmıştır (Roberts, 2004). Tarih Eğitiminin Yeniden Yapılandırılması çalıştayında tüm tarih ders kitaplarının ve okullardaki uygulamaların uluslararası gelişmeler ışığında yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine değinilmiştir. İnsan haklarına saygı, katılımcı demokrasi, çevreyi koruma, cinsiyet ve ırk ayrımcılığının azaltılması çağımızda yaygın olarak kabul edilen değerlerdir ve tüm uluslar bu değerlere saygı göstermelidir”*. Burada belki de dikkat çeken Aktekin’in de belirttiği gibi yenilik anlamında İngiltere örneğinin tek olmadığıdır. Bu bağlamda birçok ülkede farklı boyutlarda tarih derslerine ilişkin birçok yeniliğin yapıldığı bilinmektedir. Ülke genelinde yaşanan değişime binaen şu ifadelerle yer verilmiştir: *“Yeni tarih eğitimi olarak ifade edilen*

anlayışın dünya ölçeğinde kabul görmesiyle birlikte Türkiye’de de özellikle ilköğretim Sosyal Bilgiler, TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin programlarında yer almaya başlaması tarih öğretimini daha zevkli ve öğrencileri de keşfedici bir tutuma yöneltecektir. Programın ders kitaplarına yansıtılması sonucu bilginin sunumunda da değişim gözlenmeye başlanmıştır. Bu değişim, salt bilgiyi öğrenciye kazandırmakla yetinmeyip tutum ve becerileri de kazandırarak tarihe olan ilginin artmasına sebep olacaktır” (Doğan, Dinç, 2007, s.218). Bu bağlamda öğrencileri daha zengin materyallerin sunulduğu eğitim-öğretim süreçlerinde eğitiyor olmak istenildiği üzere öngörülen sonuçlara ulaşmak adına zaman ve verimlilik açısından eğitimcilere de ivme kazandıracaktır diye düşünülmektedir. Yine ortaöğretimde kanıt kullanarak ders işleme süreci hakkında şu ifadelere yer verilmiştir: *“Orta öğretim düzeyinde cumhuriyet tarihimiz ile ilgili belge, haber, konuşma, fotoğraf vb. araçlar ders kitabının içinde tarihsel kanıta dönüştürülecek sorularla desteklenerek verilmelidir”* (Saray, Tosun, 2005, s.90). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere daha on yıl öncesinde de bu yöntemin uygulanabilirliğine yönelik uzmanların görüş ve önerileri bulunmaktadır.

Bilgi çağında yaşadığımız bu süre içerisinde çocukların her duyduğu, gördüğü, bilgiyi basmakalıp şekilde sorgusuz sualsiz almasını engellemek adına; daha eleştirel düşünen daha yapıcı ve pratik bir zekaya sahip, anlayan, değerlendirme yapabilen bir nesil yetiştirmek amacıyla çocukların eğitim-öğretim sürecinde onların yararına olacak şekilde onlar için modern ve geliştirici düzeyde olan yöntemleri bulmak ve bunları ülke geneline uyarlayarak öğrencilere sunmak eğitimcilerin önde gelen çalışmalarından biridir. Bu manada sunulan kanıt temelli öğretim yöntemi ise bu çalışmalar arasında öne çıkanlardan yalnızca bir tanesidir. Bu yöntem ile öğrencilerin tipik bir araştırmacı olması değil aksine bu durumun görünmeyen yüzündeki becerilerin öğrencilere kazandırılması düşünülmektedir.

Kanıt temelli uygulamaların okullardaki etkilerine dair yapılan araştırmalardan birinde şu ifadelere yer verilmiştir: *“Kanıt temelli yaklaşımların eğitim politikaları ve uygulamaları üzerine etkisi hakkında bir kitap yazan Slavin (2002) bu çalışmasında öncelikle kanıt temelli yaklaşımların eğitim üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Eğer kanıt temelli yaklaşımlar bir kıvılcım oluşmasını sağlarsa, bunun eğitim araştırmaları üzerinde çok önemli bir etkisi olacağına inanmıştır. Ayrıca bu etkinin farklı kuramsal temellerin bir arada kullanıldığı araştırmaları da etkileyeceğini belirtmiştir”* (Akt. Yanpar, Efendioğlu,

2009, s.121). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, kanıt temelli öğrenme belki de öğrenciler üzerinde sadece küçük bir dokunuş sağlayacak ve sonrasında devam eden süreç içerisinde birçok değişimin de beraberinde geleceği düşüncesinin vurgulanması esastır.

Ülkemizde farklı camiaların eğitim öğretime yönelik katkıları söz konusudur. Öyle ki TÜSİAD olarak bilinen Türkiye Sanayici ve İş Adamları Derneği'nin de bu yönde çalışmaları mevcuttur. Bu manada Aralık 2006 yılında TÜSİAD'ın hazırlamış olduğu proje çalışması sonucu ortaya çıkan bir kitapta bu başlıkta kendine yer bulmuştur. TÜSİAD, eğitim sistemi ve eğitim politikaları konularında daha önce yapılmış olan çalışmalarına bir yenisini eklemiş ve liseler için "Tarih 1839-1939" adlı eseri hazırlamıştır. Bu çalışma hakkında şu ifadeler paylaşılmıştır: "Tarih 1839-1939, Hachette Yayınevi'nin, *"Hachette Education dizisi içinde yer alan, Jean-Michel Lambin yönetimindeki, lise üçüncü sınıflara yönelik Histoire - Premieres adlı kitaptan yola çıkılarak hazırlanmıştır. Kitabın Tanzimat Fermanı'ndan İkinci Dünya Savaşı öncesine kadar olan dönemde Avrupa ve dünya tarihine ilişkin bölümleri Türkçe'ye çevrilmiş, Fransa'nın siyasal ve toplumsal tarihine ilişkin bölümleri ise çıkarılarak, bunların yerine Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye Cumhuriyeti tarihi bölümleri konmuştur"*-*"Öğrencilere, adı ortaöğretimdeki tarih derslerinin en başında hep geçen, ama öğrencilerin hemen hemen hiç görmedikleri bir şeyi, "tarihsel belge"yi veriyor. Tarih 1839-1939, tarih öğrenimini ezbercilikten kurtaracak, öğrenciye analitik ve eleştirel bir yaklaşım kazandıracak ve giderek öğrencide daha fazla merak uyandıracak bir yöntemle hazırlanmıştır"* (Kuyaş, 2006, s.4). Bu kitapta bahsi geçen çağdaş öğretim metotlarına yönelik bir eğitim sürecinin somut hali yer almaktadır. Öyle ki içeriğin yer aldığı yıllara bakıldığı zaman; öğrencileri modern anlamda donanımlı bireyler olarak eğitmenin amaçlandığı söylenebilir. Kanıt temelli becerileri de içinde barındıran bu kitaptan bazı çalışmalar Şekil 3 ve Şekil 6 aralığında aşağıda sunulmuştur:

TÜSİAD’ın sosyal bilimlere katkı sağlamak adına yapmış olduğu çalışmanın tezin konusu ile yakınlık içerdiği verilen görsellerden de anlaşılmaktadır. Bu sebeple Türkiye’de bu tarz çalışmaların uzun zamanlardan bu yana süregeldiği ifade edilebilir.

Son zamanlarda Türkiye’de gerçekleştirilmiş olan kanıt temelli öğrenmeye yönelik bir projeye yer verilerek bu başlığa son verilecektir. Kanıt temelli öğrenmeye yönelik çalışmalar Türkiye’de okullar düzeyinde devam etmektedir. Bu manada 2015-2016 yılları arasında Tarih Vakfı bünyesinde çıkarılan “Tarih 1839-1939” isimli çalışmanın içinde önemli araştırmacılar yer almış; aynı zamanda İstanbul ilinde farklı okullar arasında gerçekleştirilen ‘kanıt temelli’ öğrenmeye yönelik uygulamalı bir projeyi de içinde barındıran bu projede öğrencilerin bazıları şu açıklamalarda bulunmuşlardır:

“Atölye çalışmalarımızın birinde örnek kanıt temelli tarih çalışmasında “Dresden Bombalanmalı mıydı?” metni üzerine çalışmıştık. Çalışmada Alman tarafından da İngiliz tarafından da pek çok kanıt yer alıyordu. Doğal olarak her iki taraf da kendini haklı çıkaracak kanıtlar ortaya koyuyordu. Afişlerden, tarihçilerin bakış açılarından, tanıkların görüşlerinden oluşan kanıtlar taraflıydı. Taraflı bilgileri incelediğimizde sonuç bizim için şaşırtıcı oldu. Taraflı ve farklı bakış açılarından yola çıkarak objektif bir bakış açısına ulaşabilmiştik. Ne yazık ki bizim ders kitaplarımızda farklı bakış açılarına yer yok. Biz de projemizi çalışırken kanıtlarımızı bu mantıkla seçtik. Kanıtlarımızda her iki tarafın da kendini övdüğü kanıtlara yer vererek öğrencilerin objektif bir bakış açısı kazanmalarını sağlamaya çalıştık. (Özel ALEV Ortaokulu öğrencisi)”

Projeyi yöneten Kabapınar’ın, öğrencinin açıklamasına dair yapmış olduğu değerlendirme aşağıda paylaşılmıştır.

“Yukarıdaki öğrenci açıklaması, aslında her bir kanıtın kendi bağlamında bir perspektifi anlattığı/açıkladığını ifade etmesi noktasında oldukça önemli görülmelidir. Bu çerçevede açıklamada her bir kanıtın içinde bakış açısı, değer yargısı, önyargı, ideoloji, ulusal, dinsel ya da sınıfsal algıdan kaynaklanan farklı bakış açıları olabileceği ve bu öznelliklerin dikkatlice ele alınması gerektiği görüşü yer almaktadır. Değişik bakış açılarını açıklayan kanıtların varlığının daha dengeli bir bakış için gerekliliği de öğrenci ifadelerinde görülmektedir” (Balcı vd., 2017, s.25).

Proje çalışması sonunda yapılan açıklamalardan bir kaçı sırasıyla aşağıda sunulmuştur:

“Kanıt Temelli Tarih kavramını bu çalışmayla öğrendik. Bu kavram sayesinde de tarihe eleştirel bakmayı öğrendik. Kendi düşüncelerimizi oluşturmayı, tarihin yoruma dayalı olduğunu, hayatta tek doğrunun bulunmadığını gördük. Herkes, her şey sorgulanabilirmiş, yeter ki bilgi edinelim, bilgilerimizi düşünce süzgecinden geçirelim. (Özel ALKEV Ortaokulu öğrencisi)”

“Bu proje bana empati kurarak düşünmeyi, bir tarihçi olmanın zorluklarını ve bir bilimsel araştırma yapmanın inceliklerini öğretti. Tarihsel olay ve olgulara nasıl yaklaşmam gerektiğini öğrendim. Nasıl objektif olunacağını öğrendim. Bu projede öğrendiklerimin muhtemelen ileriki yaşamıma da katkısı olacaktır. (TV Özel Şişli Terakki Lisesi öğrencisi)”

“İki yıldır bu projenin içindeyim. Bu proje bana eleştirel düşünmeyi ve kanıt temelli tarih anlayışını öğretti. Kanıt temelli tarih anlayışı sayesinde tarihin yoruma daha açık bir bilim olduğunu fark ettim. Bu anlayış hayatta da derslerimde de çok işe yarıyor. (Özel ALEV Ortaokulu öğrencisi)”

“Tarihçi gibi çalışmak, bize ders kitaplarında yazarlardan daha fazlasının olduğunu gösterdi. Ders kitaplarında hep savaşların neden ve sonuçlarını görürdük. Oysa temamızı araştırırken savaşlardan çok bu savaştan etkilenen insanların kendilerine göre nedenleri ve sonuçları olduğunu gördük ve tarihçinin sorumluluğunun da ne kadar ağır olduğunu anladık. (Özel Sezin Ortaokulu öğrencisi)”

Projeyi yöneten Kabapınar'ın bu değerlendirmelere yaklaşımı şu şekilde olmuştur: “Projenin amacı, süreci ve “tarihçi gibi çalışan gençlere” kazandırdığı beceri ve perspektifler çok iyi özetlenmemiş mi? Siz ne dersiniz” (Balcı vd., 2017, s.29-33)? Bu alıntıda da görüldüğü üzere, Türkiye’de ufak ufak da olsa kanıt temelli öğrenmeye yönelik uygulama düzeyinde proje bazlı çalışmalar kendisine yer bulmaya başlamıştır. Üstelik proje sonunda ortaya çıkan öğrenci kazanımları da atölye çalışmalarına katılan öğrenciler tarafından açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi, teoride

olan kanıt temelli uygulama sonrası elde edilecek olan becerilerin öğrencilerin ifadelerinden de anlaşıldığı üzere proje sonunda gerçekleştiği ve bu sebeple teorik söylem ile pratik uygulamanın birbirini destekler nitelikte olduğunu söylemek görece mümkün gözükmemektedir. Bunlardan başka eğitim öğretim çalışmalarında ülke genelinde yapılan çalışmalarda 4. ve 5. sınıfların sosyal bilgiler dersi için hazırlanan programında şu ifadeler yer verilmiştir: “*Öğrencilerin erken yaşlardan itibaren bireysel ya da grup olarak birincil ve ikincil kaynaklar üzerinde çalışarak, kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olmalıdır*” (MEB, 2004, s.3). Bu alıntıdan da görülüyor ki MEB’in, öğrencilerin daha erken yaşlarda kaynak/kanıt kullanımını destekler nitelikte öğretim çalışmaları yapılmasını ön plana çıkardığı görülmektedir.

Geniş bir başlık gibi görünmese de Türkiye genelinde kanıt ve kanıt kullanımı ile yapılan eğitim öğretime yönelik ve bu sürecin nasıl yaşatılmasına dair çok da dar olmayan geniş bir çerçeve kullanarak konu aktarılmaya çalışılmıştır. 20.yüzyılın sonlarından itibaren yaşanan değişimler Türkiye’ye gelene kadar epey zaman almış gibi gözükmemektedir. Bu demek değildir ki araştırmacılar bunlardan bihaberdirler. Elbette ki araştırmacıların çoğunluğu yaşanan değişim ve gelişimlere paralel çalışmalarını sürdürmektedir. Kastedilmek istenen farklı sebeplerden ötürü birçok araştırmacının da değindiği gibi henüz bu değişim ve gelişimlerin tam manasıyla ülke geneline yansıtılamamış olmasıdır. Bu konuda tam anlamıyla bir değişim yaşanma da dünya genelindeki gelişimlere göz yumarak aynı yolda devam etmek yerine bu değişimlerin daha çok seslerinin yansıtıldığı platformlarda ülke bireyleri adına daha tempolu ses getirecek çalışmaların ortaya konulması gelecek nesiller için önemli hedeflerden yalnızca biri gibi durmaktadır.

2.4. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler ve Tarih Dersi Öğretim Programlarında Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımını Aramak

Eğitim-öğretim programları genel manada bireylerin gelişmesini sağlayan en önemli argümanlardan biridir. Henüz birçok kişinin eğitim anlamında mahrumiyet yaşadığı düşünüldüğü zaman eğitim sürecine tabi tutulan bireylerin bu manada ne denli önde olduklarını düşünmek elbette ki kaçınılmazdır. Bir de bunun yanı sıra eğitim sürecine girip de benzerleri içinde kimin aldığı eğitim daha kaliteli daha işlevsel ya da daha verimli diye bir ölçümleme de yapılmaktadır. “*Bilgi çağı olarak da adlandırılan günümüzde, diğer disiplinlerde olduğu gibi, eğitim bilimleri alanında da alanın doğasına ilişkin bilgiler güncellenmekte, alana ilişkin yerleşik uygulama ve inançlar sorgulanmakta, eğitim*

pratikleri farklı açılardan tartışılmakta, eğitim-öğretim sürecinin çeşitli boyutlarına ilişkin niteliği artırıcı araştırma sonuçları paylaşılmaktadır” (Alabaş, Kamer, Polat, 2012, s.90). Yazarın da dediği gibi bilgi çağı içerisinde birçok alan ve düşünce sorgulama ile karşı karşıya kalmakla birlikte; yapılan çalışmaların sonuçları da değerlendirme açısından eğitim alanında niteliksel anlamda paylaşıma sunulmaktadır. Bu manada yapılan paylaşımlardan alınan niteliksel sonuçlara göre eğitim-öğretim program ve politikalarında zaman zaman değişimler yaşanmaktadır.

“Eğitim ve öğrenim alanında kendine yer edinen geleneksel davranışçı ve deneysel yaklaşımlar, geçen yüzyılın yarısından itibaren sorgulanmaya başlanmış, sonucunda ise alternatif yaklaşımlardan olan yapılandırmacılık yaklaşımı ve uygulamaları yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Bu doğrultuda Türk milli eğitim bakanlığı 2005-2006 yılında ilk ve orta dereceli okullarda uygulanacak programlardaki eğitim öğretim eylemlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak yapılmasına karar verdi. Bu doğrultuda hazırlanan programlar alıştırma ve deneme yılından sonra tüm ülkedeki ilk ve orta dereceli okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Milli eğitim bakanlığı ve üniversiteler çalışan öğretmenleri ve öğretmen adaylarını bu yaklaşıma uygun olarak geliştirmek için gerekli değişiklikleri yapıp bu konuda eğitim vermeye başladılar” (Gür, Dilci, Arseven, 2014, s.124-125).

Eğitim kaba tabirle; sadece okul derslerinin öğretildiği zaman ve mekanlarda yapılan bir aktivite değildir. Eğitim ve öğretim içinde öğrenmeyi de barındıran karmaşık bir süreçtir. Bu manada öğrenme için şu ifadeler yer verilmiştir: *“Öğrenme bir yönüyle de psikolojik bir süreçtir; çünkü insan öğrendiği bir konuyu daha önceki bilgileriyle birleştirip yorumlamaya çalışır”* (Sayar, Dinç, 2008, s.37). Buradaki öğrenme tanımı mühimdir; çünkü bilgilerin önceki bilgilerle birleştirilip, yorumlanması süreci kanıt temelli öğrenmede yer alan küçük tarihçi sıfatıyla bir öğrencinin geçeceği yollara atıf yapıyor olduğu için konuya yönelik bir açıklama olarak görülmektedir. Yine öğrenme hakkında şu ifadeler yer verilmiştir: *“Belli bir dili konuşmamız farklı tutum ve alışkanlıklara sahip olmamız, belirli kişilerin özelliklerini oluşturmamız hep öğrenme yoluyla olur. Bu nedenle öğrenme insan yaşamının her safhasında ortaya çıkan çok geniş bir konuyu oluşturur”* (Özkalp, 1994, s.83). Bu ifadelerden de görüldüğü gibi eğitim-öğretim içinde yer alan öğrenme algısı kişiyi geniş anlamda kapsayan ve bu manada kendisini her anlamda kuşatan bir çerçeveye sahiptir. Bu denli geniş bir boyuta sahip olan öğrenme adına yapılan tüm çalışmalar eğitim alanında birinci derecede önem taşımaktadır. Yine konu ile ilgili olarak şu ifadeler yer verilmiştir: *“İçinde bulunduğumuz uygarlığı yaratmamız, daha önceki*

insanlardan daha zeki veya daha yetenekli olduğumuzdan değil, daha çok şey öğrenmiş olduğumuzdandır. İnsanın öğrenme yeteneği onun yaşayış tarzının sürekli değişmesine olanak verir. Uygar toplumlar eğitim sistemlerini önemli bir ulusal sorun olarak algılar ve sürekli daha iyi öğretim yöntemleri geliştirmeye çabalarlar” (Cüceloğlu, 1997, s.139). Aktarılan ifade incelendiği vakit, öğrenmenin gelişim ve değişim üzerinde neredeyse düzenli bir farklılık yarattığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte yazar da bu değişimin ülkelerin eğitim politikalarına yansıdığını hatta öğretim yöntemlerinin de bu manada değişime uğraması gerektiğini ifade etmiştir.

Eğitim programlarında yaşanan değişim ve gelişimler adına zaman içerisinde birçok çalışma yapılmış ve bu manada birçok yazı yazılmıştır. Kanıt temelli öğretim yöntemine yakın bulunan noktalar göz önünde bulundurularak birtakım alıntılara yer verilecektir. Bu bağlamda şu ifadelere yer verilmiştir: *“1998 sosyal bilgiler programında bir ünite içerisinde; hazırlık sorusu, metin, bazı harita ve fotoğraflar, bazı ünitelerin arkasında okuma parçaları ve değerlendirme soruları yer almaktaydı. Yeni sosyal bilgiler programıyla birlikte ünite içinde karikatürler, gazete haberleri, afişleri, broşürler, konuyla ilgili anılar, hikayeler, birinci elden kanıtlar, ikinci elden kanıtlar vb. yardımcı unsurlar yer almaya başladı”* (Ulusoy, 2009, s.313). Ulusoy, vermiş olduğu bilgilerde önemli bir noktaya değinmiş henüz 2000’li yıllarda daha yüksek sesle dile getirilen kanıt temelli öğrenme konusu MEB’in daha önce 1998 yılında sosyal bilgiler programında dillendirdiğini gözler önüne sermiştir. Yaşanılan dönem adına eğitimden beklenen nitelikler adına yapılan değerlendirmelerden birine yer verilecek olunursa; *“21. yüzyılda eğitimin temel odak noktası; okuma yazma ve aritmetik değil, iletişim, yüksek derecede nitelikli problem çözme becerisi, bilimsel ve teknolojik okuryazarlık olduğuna göre, bu özelliklerin eğitim politikalarına ve programlarına yansımaları gerekmektedir”* (Bakioğlu, 2009, s.83) demiştir. Bu ifadelerin ötesinde görünen o ki geline nokta da okuyan, araştıran, karşısındakinin fikrine saygı duyup o çerçevede tartışabilen, sosyal ortam oluşturabilen, takım çalışmasına yatkın, girişimciliği önemseyen, sorumluluk almaktan kaçınmayan, sorgulayan, muhakeme yapabilen, iletişim kurabilen, bilgi teknolojilerini kullanan, eleştirel düşünme becerisine sahip, özverili, cesur, atak, dinamik bir zeka ve yaşam anlayışına sahip bireyler yetiştirmek; eğitim felsefelerinin temelinde yer almaktadır. Verilen alıntıda da görüldüğü üzere eğitim politikaların ve öğretim programlarının hazırlanmasında çağın gereksinimlerinin ön planda olması gerektiği öne çıkarılmaktadır.

Yapılandırmacılığın esas alındığı yıl itibariyle günümüze değin süregelen tarih ortaöğretim programları içerisinde kendisine yer bulan ‘kanıt’ bazlı söylemlerin paylaşımı gerçekleştirilecektir. İlk yıllarda kendisine daha çok sosyal bilgiler yani ilköğretim basamağında daha sesli şekilde yer bulan kanıt temelli öğrenme anlayışı bu sesliliğini ortaöğretim alanında ilk önce yapılandırmacı çatı altında yaşatırken; zaman içinde yenilenen eğitim-öğretim programlarında artık kanıt kelimesinin de açıklıkla kullanıldığı lise öğretim programlarına da yansıtılmıştır. Yaşanan bu değişimler adına şu ifadeler yer verilmiştir: *“2003 yılından beri Türk Eğitim Sistemi’nde (TES) köklü değişiklikler meydana geldiği gözlenmektedir. Genel bir bakışla, bu değişiklikleri geleneksel-davranışçı eğitim yaklaşımından çağdaş-yapılandırmacı anlayışa geçişin keskin bir dönemeci olarak değerlendirmek mümkündür”* (Dinç, 2011, s.2135). Devamında ise özellikle 2005 yılında önemli değişimler yaşanmış ve yaşanan bu değişimler hakkında da şu ifadeler yer verilmiştir: *“2005 ortaöğretim programları ile getirilen temel yenilikler şunlardır: 1940’lardan beri ilk kez öğretim programları uluslar arası kıyaslama yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır. Davranışçı program yaklaşımından bilişsel ve yapılandırmacı bir yaklaşıma geçilmiştir. Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içeren kazanımlar kullanılmıştır. Baskın lineer düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır. Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek öğretmen merkezli olmaktan, öğrenci merkezli hâle getirilmiştir”* (Ünal, Ünal, 2010, s.120). Bu ifadeler üzerine oluşturulan yeni program bir sonraki sene uygulanmak üzere hazırlanmış ve sonrasında zamanı geldiğinde uygulamaya konmuştur. 2005 yılındaki MEB’in hazırladığı 6. ve 7. sınıfların program içeriğinde kanıt ile ilgili şu ifadeler yer verdiği görülmektedir:

- a) *“Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.*
- b) *Kaynak kullanımı ve kanıt değerlendirmeye dayalı sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurmaları ve kanıta dayalı akıl yürütmeleri sağlanmalı, kanıtların sınırlılıkları ve tarihin farklı yorumlarının olabileceği fark ettirilmelidir”* (MEB, 2005, s.2-4).

Alıntılarda özellikle ‘tarihin farklı yorumlanabileceği’ tümcesi gerçekten de henüz ilköğretim seviyesindeki öğrencilere fark ettirilecek bir düzeyde eğitim anlayışının uygulamaya geçtiği düşünüldüğünde eğitim-öğretim anlamında daha çağdaş ve ileri

düzeye gelinebileceği umudunu eğitim adına vermektedir. Yine takip eden yıllarda MEB'in 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren pilot uygulamasına başlanacak olan 8.Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programındaki genel amaçlarından biri de şu şekildedir: *“Kanıt dayalı akıl yürütme yeteneklerini geliştirerek geçmişle günümüz arasında bağlantılar kurar ve bu bağlamda benzetmeler yapar”*(MEB, 2006a, s.4). Yine bu dersin programında öğretmenin yapması gereken görevler kısmında ise şöyle denilmektedir:

- a) *Öğretmen, öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde geçen tarih metodolojisine özgü kavramları (kanıt, sebep-sonuç, süreklilik-değişim, benzerlik-farklılık gibi), zaman ve mekâna özgü tarih kavramlarını (Kurtuluş Savaşı, Tekâlif-i Milliye, Kuva-yi Milliye gibi) ve diğer gündelik kavramları (cumhuriyet, demokrasi, Türk milleti, Türkiye, Türkiye Cumhuriyeti Devleti, meclis, TBMM, insan hakları gibi) öğrenmelerine dikkat etmelidir.*
- b) *Öğrencilerin bireysel ya da grup olarak birinci ve ikinci elden kaynaklar üzerinde “bir sosyal bilimci gibi” çalışmalarını sağlamalıdır. Bu yolla onların, kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olmalıdır”* (MEB, 2006a, s.5-6).

Ortaöğretim lise programlarında yer alan kanıt temelli öğrenme yöntemine yönelik bulgulara sırasıyla yer verilecek olduğunda kanıt söylemine yönelik elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

2006 yılındaki programdan elde edilen kanıt söylemli alıntılar şu şekildedir:

- a) *“Yer, zaman, sebep-sonuç ilişkisi, değişim, süreklilik, kanıt, nesnellik, benzerlik, farklılık gibi temel kavramlar üzerinde durulacaktır.*
- b) *Gözlem becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi ve kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.*
- c) *Kanıt Tanıma ve Kullanma: Kanıt, bir şeyin doğruluğu ve gerçekliği konusunda kullanılan her türlü belgedir. Birincil kaynak, olayın geçtiği döneme ait kaynaklardır. İkincil kaynaklar ise; bu kaynaklara dayanılarak hazırlanmış telif eserlerdir. Birincil kaynaklar yazılı, görsel ve işitsel dokümanlardan ve*

nesnelerden oluşmaktadır. Gazeteler, mektuplar, kimlikler, günlükler, nüfus verileri, haritalar, mimari çizimler, fotoğraflar, aile fotoğrafları, filmler, videolar, sözlü tarih kayıtları, görüşme kayıtları, müzik kayıtları, buluntular, aletler, silahlar, atadan kalma aletler, malzemeler, giysiler, icatlar, mezar taşları birincil kaynaklardır” (MEB, 2006b, s.14-31).

Görüldüğü üzere pilot şekilde başlayacak olan çalışmaların içeriği henüz bundan yıllar önce de aslında MEB tarafından hazırlanmıştır. Yani bugün burada sunulan çalışmaların prototipi kısmi de olsa bakanlık düzeyinde aktif hale getirilmiştir. Hal böyle olunca da gelecek nesillerin daha çağdaş ve kaliteli eğitim almaları adına başlatılan bu çalışmaların el birliği ile yaşatılması yine eğitim camiası neferlerinin görevidir. Geçmişe yönelik yapılan eleştiriler içinde en çok öne çıkan ifadeler büyük oranda şu şekildedir: *“Bugün, gerek ilköğretim gerekse orta öğretim hatta yüksek öğretimde de tarih derslerinde eskilerin ‘takrir’ dediği ‘düz anlatım’ metodu hakim gözükmektedir. Bilindiği üzere bu metot öğretmen merkezlidir. Öğretmen anlatır, öğrenci dinler veya not alır. Dolayısıyla öğrencinin pasif olduğu böyle bir uygulamada istenilen düzeyde ‘öğrenme’nin gerçekleşmesi mümkün değildir. İlkelerine göre uygulanan düz anlatım muhakkak diğer bazı metot ve etkinliklerle desteklenmelidir” (Köstüklü, 2005, s.48).* İfadelerden de anlaşılacağı üzere eskiyen yöntemlerin yanında yeni yöntemlerin de muhakkak kullanılması gerektiği dile getirilmiştir. Yine Köstüklü (2005, s.50), başka bir ifadesinde de modern eğitim öğretim yöntemleri adına şu ifadeleri dile getirmiştir: *“Bugün eğitim biliminin de öngördüğü öğretim metotları tarih öğretiminde yeterince kullanılmamakta ve hatta bunların çoğundan haberdar dahi olunamamaktadır. Mevcut uygulamalar genellikle öğretmen merkezli olduğundan öğrenci yeterince tarihin içine çekilememektedir. İlköğretimin ilk kademelerinden Orta Öğretime gittikçe bilgi edinme yolları ve düşünmeyi artıran bir eğitim anlayışı ve uygulaması olmalıdır”.* Bu ifadelerden yola çıkarak görece bu anlamda düz anlatım yerine; kanıt kullanımı, aktif öğrenme, sözlü tarih, yerel tarih gibi yeni yöntemlerin kullanılmasının tarih eğitimi adına eğitim dünyasına olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Yine yöntem seçimi ve bu anlayışın öngördüğü eğitim sistemine yönelik yapılan açıklamalara ve çalışmalar arasında dikkat çeken eleştirel bir yaklaşıma yer verilecek olunursa; *“Tercih edilen veya uygulamaya damgasını vuran felsefelere paralel olarak, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin eğitim durumuna ilişkin görünümü de diğer sosyal bilimlere ilişkin derslerden pek de farklı olmayan bir biçimde hiç de iç açıcı değildir. Dersler, ‘vatandaşlık aktarımı’ yaklaşımı*

doğrultusunda yürütülmektedir. ‘Bilim’ ve “yansımali inceleme alanı” yaklaşımları uygulamada kendine yer bulamamaktadır. Buna paralel olarak, kimi istisnalar hariç, okullarda yalnızca sunuş yoluyla eğitim stratejisi kullanılmaktadır” (Öztürk, 2005, s.55) ifadelerine yer verilmiştir. Araştırmacı burada özellikle yeni yöntemlerin amaçlarından uzakta kullanılmakta ya da hiç kullanılmamakta olduğu üzerinde durmuştur. Çalışmalar hususunda eğitim felsefesi üzerinden bir örnekle devam edilecek olunursa; “Yapılandırmacı yaklaşıma uygun sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde, tarihsel bilgilerin öğrencilere „aktarılması veya ezberletilmesi” değil „tarihsel anlama” ve „tarihsel düşünme becerilerinin” geliştirilmesi hedeflenir (Yılmaz ve Şeker, 2011: 22). Bu bakımdan yeni programın tarih öğretimi adına en önemli getirilerinden birisi, sınıflarda kaynak kullanımı ve kanıta dayalı etkinliklerdir. Bilindiği gibi yapılandırmacı yaklaşım, birincil ve ikincil kaynaklarla çalışma, kanıt sorgulama, tarihsel problem çözme, tarih disiplininin kabul edebileceği bir ürün ortaya koyma, işbirlikli öğrenme gibi ilkeler üzerinde temellenmiştir. Kanıt temelli tarih öğretimi yaklaşımında, bir tarihçi gibi düşünme ve çalışma becerileri önem kazanmıştır” (Yapıcı’dan Akt: Kaya ve Güven, 2012, s.677) sözlerine yer verilmiştir. 2007 yılındaki programdan elde edilen kanıt söylemli alıntılar şu şekildedir:

- a) *“Tarihî bir olay veya nesne hakkındaki farklı bakış açıları, sunulan kanıtlar ve verilerden yararlanarak sorgulama becerisi tüm tarih ünitelerinde kullanılabilir.*
- b) *Yapmış olduğu yorumları ve çıkarımları uygun kaynaklardaki kanıtlarla destekledi.*
- c) *Yorumlarını tarihî kanıtlarla destekleme.*
- d) *Olay, olgu, yer, zaman, sebep-sonuç ilişkisi, kanıt, nesnellik kavramlarına değinilerek, kaynak arama, verileri sınıflandırma, verileri çözümleme, verileri eleştirme, verilerin sentezi yöntemleri üzerinde durulacaktır.*
- e) *Tarihî bir olay, olgu veya nesne hakkındaki farklı bakış açılarını, sunulan kanıtlar ve verileri kullanarak sorgular” (MEB, 2007, s.5-20).*

2008 yılındaki programdan elde edilen kanıt söylemli alıntılar şu şekildedir:

- a) *“Yapmış olduğu yorumları tarihî kanıtlarla destekledi.*
- b) *Yapmış olduğu yorumları ve çıkarımları uygun kaynaklardaki kanıtlarla destekledi.*
- c) *Yorumlarının bazılarını uygun kanıtlarla destekledi.*

- d) *Grafik düzenleyiciler; tarihî kavramları, olayları, olguları, kanıtları ve detayları gruplama, sınıflama, kategorize etme vb. becerilerin test edilmesinde kullanılabilir*” (MEB, 2008b, s.32-38).

2009 yılındaki programdan elde edilen kanıt söylemli alıntılar şu şekildedir:

- a) *“Belirli bir tarihsel konu hakkındaki iddiaları inceleyip değerlendirerek, eldeki kanıtlara dayalı, geçici de olsa geçerli sonuçlara ulaşmaktır.*
- b) *Analiz yapma, kavrayış ile ilgili beceriler üzerine inşa edilir ve öğrenciden tarihçinin kanıtlarının ve bu kanıtlardan yola çıkarak ortaya attığı yorumlarının sağlamlığını değerlendirmesini ister.*
- c) *Tarihsel kanıt temelli ve bilgiye dayalı hipotezlerle desteklenmeden öne sürülen görüşleri ayırt eder.*
- d) *Güncel sorunların ortaya çıkmasına yol açan önceki durumlara ve mevcut faktörlere ilişkin kanıtları düzenler.*
- e) *Bunun için geçmişe ait kanıtlar yardımıyla yani tarihsel dokümanlarla, tanıkların anlatılarıyla, mektuplarla, günlüklerle, buluntularla, fotoğraflarla çalışmalı, tarihi mekânlara geziler düzenlenmeli ve sözlü tarih çalışmaları yapılmalıdır.*
- f) *Tarihsel sorgulama, konu hakkındaki kanıtlar yeterince zengin olduğu, olayda yer alan insanların konuşturulduğu, olayla ilişkisi olan farklı bakış açıları ve farklı geçmişlere sahip insanların çıkar, inanış ve fikirlerini yansıttığı ölçüde iyi bir sorgulama türüdür.*
- g) *Yeni yorumların, sadece yeni bulunmuş kanıtlardan değil, sonradan ortaya çıkan yeni fikirler ışığında da olabileceğini öğreneceklerdir.*
- h) *Yüzeysel görüşler yerine sağlam bir muhakemeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlarla destekler.*
- i) *Üretim yapısındaki çözülmenin iç ve dış nedenleri kanıtlar (tarihsel metinler, istatistikî veriler vb.) üzerinden tartışılır.*
- ı) *Yapmış olduğu yorumları ve çıkarımları uygun kaynaklardaki kanıtlarla destekledi.*
- j) *Yorumlarının bazılarını uygun kanıtlarla destekledi”* (MEB, 2009, s.11-39)

2009 yılı MEB Tarih dersi öğretim programında yer alan kanıt temelli söylemlerin aynısı (bkz. 2010 MEB ortaöğretim Tarih programında s.12-16, 2011 MEB ortaöğretim Tarih

programında ise s.9-12 arasında yer almaktadır.) Program 2010 ve 2011 yılları içinde de aynı şekilde varlığını sürdürmüştür.

2017 yılındaki programdan elde edilen kanıt söylemli alıntılar şu şekildedir:

- a) *“Tarihsel sorgulama; konu hakkındaki kanıtların yeterince zengin olduğu, olayda yer alan insanların konuşturulduğu, olayla ilişkisi olan farklı bakış açıları ve farklı geçmişlere sahip insanların çıkar, inanış ve fikirlerini yansıttığı ölçüde iyi bir sorgulama türüdür.*
 - b) *Bunun için geçmişe ait kanıtlar yardımıyla yani tarihsel dokümanlarla, tanıkların anlatımları, mektuplar, günlükler, buluntular ve fotoğraflarla çalışılmalı, tarihi mekânlara geziler düzenlenmeli ve sözlü tarih çalışmaları yapılmalıdır.*
 - c) *Kanıt temelli öğrenmeye dayanan bu süreçte, öğrencilerin belge veya buluntunun ait olduğu tarihsel dönem hakkındaki bilgileri ve bu konuya ilişkin ulaşabildikleri kaynaklar çok önemlidir.*
 - d) *Tarihsel inceleme veya araştırma belirli bir tarihsel konu hakkındaki iddiaları inceleyip değerlendirerek eldeki kanıtlara dayalı geçici de olsa geçerli sonuçlara ulaşmaktır.*
 - e) *Analiz yapma, kavrama ile ilgili beceriler üzerine inşa edilerek öğrenciden tarihçinin kanıtlarının ve bu kanıtlardan yola çıkarak yaptığı yorumlarının sağlamlığını değerlendirmesi istenir” (MEB, 2017a, s.20-21).*
-
- a) *“Yirminci yüzyılın son çeyreğinde gelişen yeni tarih öğretimi anlayışında ise bilgiden ziyade tarihsel düşünme becerileri ön plana çıkarılmış ve öğrencilere kanıt değerlendirme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir.*
 - b) *Birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarih okuryazarlığı becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtlarla desteklenebilir sonuçlara ulaşmaları.*
 - c) *Tarih biliminin; konusu, yöntemi, kaynakları ve başvurduğu kanıtlar itibarıyla diğer beşerî ve sosyal bilimlerle fen bilimlerinden farklılığı vurgulanır.*
 - d) *Geçmiş hakkındaki haber ve bilgi kaynaklarını/kanıtları sorgulamanın tarihî bilginin oluşturulmasındaki önemi vurgulanır.*

- e) *Tarihî bilginin kanıtlara dayalı olmasının yanı sıra tarihçilerin değerlendirme ve yorumlarını da içerdiği belirtilir*” (MEB,2017b, s.17-29).

Görüldüğü üzere verilen ifadelere bakıldığı zaman yapılandırmacı felsefe anlayışı üzerinden öğretim yöntem ve tekniklerine önemli atıflarda bulunulmuştur. Bu anlamda tarihsel beceriler ve kanıt kullanımı ön plana çıkartılmış ve hatta tarihçi gibi düşünme konusuna vurgu yapılmıştır. Tüm bunların mevcut eğitim felsefesi içinde bulunduğu düşünüldüğü vakit araştırmada savunulan kanıt temelli tarih öğretiminin tam da yerinde bir yöntem olduğunu söylemek yerinde olur gibi durmaktadır. Yapılan son düzenlemeler sonrasında MEB tarafından kamuoyu ile paylaşılan 2018 yılı tarih öğretim programlarından elde edilen kanıt söylemli alıntılar şu şekildedir:

- a) *“Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır.*
- b) *Birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları*
- c) *Tarihsel sorgulama; konu hakkındaki kanıtların yeterince zengin olduğu, olayda yer alan insanların konuşturulduğu, olayla ilişkisi olan farklı bakış açıları ve farklı geçmişlere sahip insanların çıkar, inanış ve fikirlerini yansıttığı ölçüde iyi bir sorgulama türüdür.*
- d) *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde geçen tarih metodolojisine dair kavramlar (kanıt, sebep-sonuç, süreklilik-değişim, benzerlik-farklılık gibi) ile dersin içeriğine özgü kavramların (Tekâlif-i Millîye, Kuvâ-yı Millîye, millî egemenlik, tam bağımsızlık, cumhuriyet, demokrasi, meclis, insan hakları gibi) öğrenciler tarafından doğru bir şekilde öğrenilip kullanılmasına dikkat edilmelidir”* (MEB, 2018a, s.6-18).
- a) *“Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır.*
- b) *Tarihsel sorgulama; konu hakkındaki kanıtların yeterince zengin olduğu, olayda yer alan insanların konuşturulduğu, olayla ilişkisi olan farklı bakış açıları ve farklı*

geçmişlere sahip insanların çıkar, inanış ve fikirlerini yansıttığı ölçüde iyi bir sorgulama türüdür.

- c) *Bunun için geçmişe ait kanıtlar yardımıyla yani tarihsel dokümanlarla, tanıkların anlatımları, mektuplar, günlükler, buluntular ve fotoğraflarla çalışılmalı, tarihi mekânlara geziler düzenlenmeli ve sözlü tarih çalışmaları yapılmalıdır.*
- d) *Kanıt temelli öğrenmeye dayanan bu süreçte, öğrencilerin belge veya buluntunun ait olduğu tarihsel dönem hakkındaki bilgileri ve bu konuya ilişkin ulaşabildikleri kaynaklar çok önemlidir. Öğrencilerin ellerindeki kanıtlar, ele alınan konuyla ilgili bir yargıya varmak ya da bir sonuç çıkarmak için bazen yetersiz olabilir. Boşlukları doldurmak, eldeki belgeleri değerlendirmek ve güçlü bir tarihsel anlatı oluşturmak daha kapsamlı bilgiler ve daha geniş bir bakış açısı gerektirir. Bu noktada öğrencilere çeşitli kaynak ve materyallere erişim fırsatı sağlanmalıdır.*
- e) *Yeni yorumların sadece yeni bulunmuş kanıtlar doğrultusunda oluşturulmadığını, sonradan ortaya çıkan bakış açıları ışığında da oluşturulabileceğini öğreneceklerdir.*
- f) *Tarihsel inceleme veya araştırma belirli bir tarihsel konu hakkındaki iddiaları inceleyip değerlendirerek eldeki kanıtlara dayalı geçici de olsa geçerli sonuçlara ulaşmaktır.*
- g) *Analiz yapma, kavrama ile ilgili beceriler üzerine inşa edilerek öğrenciden tarihçinin kanıtlarının ve bu kanıtlardan yola çıkarak yaptığı yorumlarının sağlamlığını değerlendirmesi istenir” (MEB, 2018b, s.6-15).*
- a) *“Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır.*
- b) *Yirminci yüzyılın son çeyreğinde gelişen yeni tarih öğretimi anlayışında ise bilgiden ziyade tarihsel düşünme becerileri ön plana çıkarılmış ve öğrencilere kanıt değerlendirme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir.*
- c) *Birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları,*
- d) *Tarihsel sorgulama; konu hakkındaki kanıtların yeterince zengin olduğu, olayda yer alan insanların konuşturulduğu, olayla ilişkisi olan farklı bakış açıları ve farklı*

geçmişlere sahip insanların çıkar, inanış ve fikirlerini yansıttığı ölçüde iyi bir sorgulama türüdür.

- e) *Bunun için geçmişe ait kanıtlar yardımıyla yani tarihsel dokümanlarla, tanıkların anlatımları, mektuplar, günlükler, buluntular ve fotoğraflarla çalışılmalı, tarihi mekânlara geziler düzenlenmeli ve sözlü tarih çalışmaları yapılmalıdır.*
- f) *Kanıt temelli öğrenmeye dayanan bu süreçte, öğrencilerin belge veya buluntunun ait olduğu tarihsel dönem hakkındaki bilgileri ve bu konuya ilişkin ulaşabildikleri kaynaklar çok önemlidir. Öğrencilerin ellerindeki kanıtlar, ele alınan konuyla ilgili bir yargıya varmak ya da bir sonuç çıkarmak için bazen yetersiz olabilir. Boşlukları doldurmak, eldeki belgeleri değerlendirmek ve güçlü bir tarihsel anlatı oluşturmak daha kapsamlı bilgiler ve daha geniş bir bakış açısı gerektirir. Bu noktada öğrencilere çeşitli kaynak ve materyallere erişim fırsatı sağlanmalıdır.*
- g) *Yeni yorumların sadece yeni bulunmuş kanıtlar doğrultusunda oluşturulmadığını, sonradan ortaya çıkan bakış açıları ışığında da oluşturulabileceğini öğreneceklerdir.*
- h) *Tarihsel inceleme veya araştırma belirli bir tarihsel konu hakkındaki iddiaları inceleyip değerlendirerek eldeki kanıtlara dayalı geçici de olsa geçerli sonuçlara ulaşmaktır.*
- i) *Analiz yapma, kavrama ile ilgili beceriler üzerine inşa edilerek öğrenciden tarihçinin kanıtlarının ve bu kanıtlardan yola çıkarak yaptığı yorumlarının sağlamlığını değerlendirmesi istenir” (MEB, 2018c, s.6-16).*

Bunların yanı sıra kanıt kullanımı ve yenilenen öğretim programları adına şu ifadelere yer verilmiştir: “Sosyal bilgiler derslerini geleneksel öğretim tarzından kurtarmanın etkili yollarından birisi çeşitli “güncel ve tarihî belgelerin kopyalarını sınıfa getirerek, öğrencilerin bunlardan kanıtlanabilir bilgiyi üretmelerini sağlamaktır” (Doğan, 2008, s.172). Son olarak eğitim alanında öğretim süreci içerisinde tek başına müfredat ya da öğretmen uygulama aşamasında yeterli görülmemektedir. Bu anlamda sınıf içi öğrenme ortamı, öğretim materyali vb. de hazır hale getirilmelidir. “...Temel hususlardan birisi öğretim materyalinin öğrenci merkezli bir öğrenme sürecini sağlayabilecek nitelikte olmasıdır. Yani öğretim materyalinin temel işlevi tarihsel bilgiyi öğrenciye sunmak değil, ona farklı bilgi ve belgeler üzerinde çalışarak kendi bilgisini üretebileceği bir öğrenme ortamı sağlamaktır” (Öztürk, 2012, s.17). MEB’in hazırlamış olduğu orta öğretim tarih dersi öğretim programlarında yer alan kanıt temelli söylemler yukarıda paylaşılmıştır.

Alıntılarda da görüldüğü üzere özellikle son yıllarda kanıt ve kanıt kullanımı hatta kanıt temelli yönetime yönelik yapılan açıklamalar birbirini takip eden yıllarda kendilerini tekrar ederek; farklı zamanlarda program içine dahil edilmiş gözükmektedir.

Bu manada özellikle son yıllarda programlar üzerinde yaşanan değişimler hakkında karşılaştırmalı olarak bir değerlendirmede bulunan Yazıcı (Basımda) konuya yönelik şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Görüldüğü üzere 2017 programı, “tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi” ile kanıt temelli öğrenmenin tanımını yapmış, öğrencilerin bu yöntemi nasıl kullanabileceklerine dair bir projeksiyon belirlemiş, öğrencilerin bu yöntemden yararlanırken kullanabilecekleri kaynakları ifade etmiş, bu konuda öğretmene düşen sorumlulukları hatırlatmış ve süreç sonunda öğrencinin elde edebileceği beceri ve kazanımları vurgulamıştır.”, “2017 programı bir bütün olarak değerlendirildiğinde 2007 programıyla benzer bir şekilde kanıt temelli öğrenme için ilgili literatürdeki güncel tartışmalardan beslenen yeterli bir teorik çerçeve belirlediğini söylemek mümkündür. Fakat öğretim programının kazanımlarında, kanıt temelli öğrenmeye yeterince yer verilmemiş olması, kanıt temelli öğrenmenin ders kitapları ve dolayısıyla öğrenme ortamına yansımalarının önündeki en önemli engel olduğundan, kanıt temelli öğrenme bağlamında programın öngördüğü teorik çerçeveyi anlamsız kılmaktadır”.

Bu ifadelerden de görülüyor ki yaşanan değişimler kanıt temelli öğrenme yöntemi adına olumlu seviyede ilerlemiş gözükse bile; Yazıcı’ya göre hala eksik yanlarının var olduğuna da dikkat çekilmektedir.

Bu başlıkta özellikle 2005 ve sonrası dönemde var olan, üstünde çalışılan ve hatta uygulamaya konan eğitim öğretim programlarında yer alan “kanıt” eksenli söylemleri teşvik eden alıntılara yer verilmiştir. Bunlar içinde konuyla bağdaşan kısımlar özellikle ön plana çıkartılmış; bu sayede eğitimde gelmek istenen ve hedeflenen nokta arasındaki bağlantıların daha iyi anlaşılabilmesi amaçlanmıştır. İçerik olarak ders işleme yöntemi, ölçme değerlendirme, öğretmen ve öğrenci rolleri gibi farklı başlıklara ilgili durumlar üzerinden açıklamalar yapılmıştır. Tüm bu gelişmeler tarafsız ve yapıcı bir şekilde değerlendirilecek olunursa; geline süre içerisinde bakanlığın hazırlamış olduğu program ile sizlere sunulan kanıt temelli tarih öğretim yöntemi anlayışında hemen hemen aynı ölçüleri savunan bir eğitim felsefesinin üzerinde çalışıyor olmaktan mutluluk duymakla birlikte henüz bu yöntem adına uygulama alanında başlangıç seviyesinde bulunduğu da hatırlatılması gereken bir husustur. Kamuoyuna sunulan eğitim öğretim müfredatı henüz

hayata geçirilmiş olmakla birlikte yapılan çalışmalar sonrasında ve ilerisi adına ortaya çıkacak neticelerin gelecek nesil adına ümit vaat ediyor olduğu düşünülmektedir.

2.5.İlgili Araştırmalar

Gelinen dönem itibariyle eğitim programlarında da zaman içinde olumlu manada aşamalar kaydedilmiştir. Ayrıca eğitimcilerin çağdaş yöntem teknikler üzerine yapmış olduğu çalışmalar da günden güne kayda değer denecek şekilde çoğalmaya başlamıştır. Çağdaş yöntemler arasında öne çıkan yöntemlerden biri de araştırmanın konusu olan kanıt temelli öğrenme yöntemidir. Bu manada dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak kanıt temelli öğrenme hakkında bir takım çalışmalar mevcuttur. Türkiye için çok da yeni olmayan kanıt temelli öğrenme başlığı altında yapılan çalışmalara bu bölümde yer verilmiştir. Bu konuda yapılan çalışmaların neler olduğu ve kapsam itibariyle neleri içerdiği burada paylaşılmıştır. Bu sebeple verilecek çalışmalar hakkında kısa bir açıklama ile konu ile ilgili literatüre katkıda bulunulması amaçlanmış ve bu sebeple çalışmalara yönelik genel bilgiler bu başlık altında sunulmuştur.

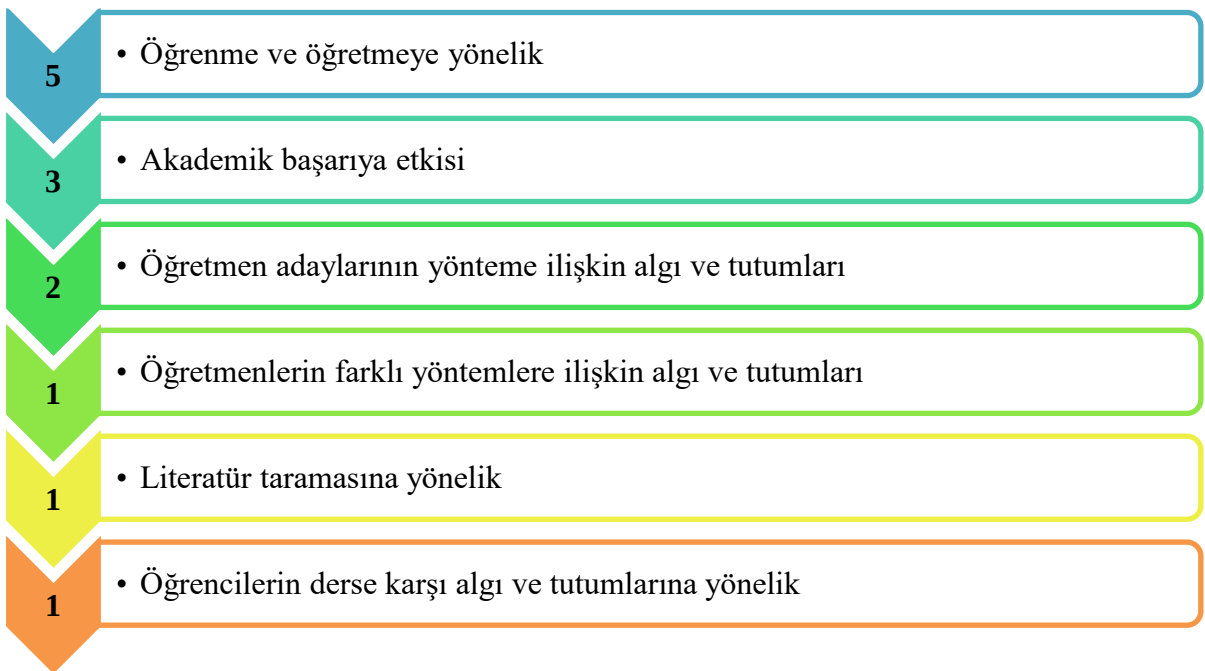
Kanıt temelli öğrenmeye yönelik yapılan araştırmaların başlangıcında Türkiye’de yapılmış olunan araştırmalara yer verilmiştir. Niceliksel manada çok da fazla yer tutmayacak olan çalışmaların bazıları da burada paylaşılmıştır. Bu manada literatür taraması yapılmış ve sonuç olarak 10 yüksek lisans 3 de doktora tez çalışmasına ulaşılmıştır. Ulaşılan kanıt temelli öğrenme çalışmalarının bir takım özellikleri; yöntem, içerik gibi başlıklar altında incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Kanıt temelli öğrenmenin hedef alındığı çalışmaların örneklem grubu incelendiğinde bu anlamda örneklem grubunu öğretmen ve öğretmen adayları ile daha çok ilköğretim ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Bu da gösteriyor ki incelenen çalışmalar arasında ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik henüz bir tez çalışması kanıt temelli öğrenme anlamında tam olarak bulunmamaktadır. Bir diğer dikkat çeken husus da kanıt temelli öğrenmenin yalnızca eğitim alanında değil farklı alanlarda da kullanıldığına dikkat çekmek adına bu bölümde sağlık alanında hemşirelik bölümü öğrencileri ile yapılan çalışmaya da yer verilmiştir. Ayrıca hiç örneklem grubu kullanılmadan yalnızca literatür çalışması olarak gerçekleştirilen bir çalışma da yine yüksek lisans tez grubunda yerini almıştır.

Araştırmaların gerçekleştirilme yöntemlerine bakıldığında ise; nicel, nitel ve karma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Çalışmaların 5'i nitel, 4'ü nicel ve kalan 4'ü de karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu yöntemlerin içinde yarı deneysel, betimsel ve eylem araştırması modeli de kullanılmıştır.

Tezlerin yalnızca birinde literatür çalışmasına rastlanmıştır. Bu çalışmada ise; eğitimde araştırma-uygulama ilişkisinin doğası, kanıt temelli uygulama ve politika geliştirme modelinin temel tezleri ve modeli ortaya çıkaran temel gerekçeler, hangi tür araştırma bulgularının kanıt niteliği taşıdığı, kanıt temelli uygulama ve politika çerçevesi ve zemininin oluşturulması, modelin sınırlılıkları ile kanıt üretme sürecinin zenginleştirilmesini amaçlayan kuruluşların (sistemik inceleme merkezlerinin) kurumsal yapıları, kanıt üretme ve paylaşma metodolojileri incelenmiştir. Kanıt temelli öğrenme hakkında yapılan tezlerin incelenmesi sonucunda, bu tez çalışmasının nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılarak gerçekleştirildiği düşünüldüğünde alan yazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

İncelen çalışmaların kanıt temelli öğrenme yöntemi çerçevesinde ele aldıkları konu kapsamı açısından sayısal olarak bir ayırım yapılmış ve aşağıda Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Alan Yazında Kanıt Temelli İle İlgili Gerçekleştirilen Çalışmalara Dair

Şekil 7’den de görüldüğü üzere kanıt temelli öğrenme yöntemine yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda toplamda 13 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Şekil 7 ayrıntılı olarak incelendiği zaman öğrenme ve öğretmeye yönelik yapılan çalışmaların 5 sayısı ile yüksek oranda olduğu görülmektedir. Devamında ise öğrencilerin akademik başarısı hakkında 3 adet çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaları 2 adet ile öğretmen adaylarının tutum ve algıları çalışması takip ederken; devamında mevcut öğretmenlerin tutum ve algılarına yönelik çalışma takip etmiştir. Şekil 7’de son sıraları ise 1’er adet ile literatür çalışması ve öğrencilerin derse karşı algı ve tutumlarına yönelik çalışmalar almaktadır. Şekil 7’de sunulan bilgiler ışığında genel bir değerlendirme ile literatürde yer alan çalışmalar tez konusuna yakınlığına göre tarihsel olmayan bir sıralama ile aşağıda paylaşılmıştır. Bu amaçla ilk olarak sosyal bilimlerde yapılan tez çalışmalarına öncelik verilmiştir.

Alabaş (2007), sosyal bilgiler öğretimi alanında yapmış olduğu yüksek lisans tezindeki çalışmanın amacını, ‘Kanıt Temelli Öğrenme Modeli’nin İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler derslerinde uygulanmasına yönelik olarak belirlemiştir. Araştırmanın katılımcıları ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konuları öğrenimi gören 12 yaş grubundaki 29 öğrenciden oluşturulmuştur. ‘Kanıt Temelli Öğrenme Modeli’ olarak tanımlanan ve bu öğrenme modelinin doğasına uygun şekilde farklı öğretim teknikleri ile (küçük grup tartışmaları, sınıf tartışmaları, tematik vb.) farklı türden kaynaklar (birinci ve ikinci elden yazılı ve görsel kaynaklar) kullanmış ve bu sayede öğrencilerde üst seviyede düşünceler oluşturma amaçlanmıştır. Araştırmayı, ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde “İpek Yolunda Türkler” ünitesi boyunca aksiyon araştırmanın “Uygulayıcının Aynı Zamanda Araştırmacı Olduğu” yaklaşımı ile yürütmüştür. Veri toplama araçları olarak öğrenci görüşme formları, aksiyon araştırmasının katılımcısı olan ders öğretmeni ile görüşme formu, araştırmacı notları, öğrenci ürünleri ile öğrencilerin sınıftaki söylemleri ve grup içi tartışmalarını belirleyebilmek amacıyla video-kamera kayıtları kullanmıştır. Verileri ise betimsel analiz, içerik analizi ve söylem analizi yaklaşımları ile çözümlemiştir. Araştırmacı çalışma sonunda ise, sosyal bilgiler derslerinde, kanıtlara dayalı tarih öğretiminde, öğretmen rehberliği ile kanıtların sorgulanması şeklinde işlenen tarih dersleri 12 yaş grubundaki öğrencileri öğrenme düzeylerinde bilişsel alanda tarihçiler gibi derin tarihsel analizlere ulaştırdığı ve duyuşsal alanda hoşlanma tutumu geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Doğan (2008), sosyal bilgiler öğretimi alanında yapmış olduğu yüksek lisans tezinde kanıt temelli tarih öğretiminin öğrencilerin tarih, tarih öğretimi, tarih öğretiminin amaçları, tarihçi ve tarihsel kanıta ilişkin algılamaları, tarihsel kanıt sorgulama beceri düzeyleri ve kanıt temelli tarih öğretimi sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmayı 14 yaş grubundaki 8. sınıfa giden 25 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri tarihsel dokümanlar, gözlem, görüşme formu ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formundan oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesi ise; tarihsel kanıtların sorgulanmasına ilişkin öğrenci ürünleri doküman analizi, dereceleme puanlama anahtarı ve betimsel analiz; araştırmacı gözlem notları betimsel analiz; ders sürecine ilişkin görüşme verileri içerik analizi ve betimsel analiz; açık uçlu öğrenci anketine ait veriler içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışmacı; kanıt temelli tarih öğretim uygulamasında öğrencilerde kanıt sorgulama beceri düzeylerinin farklılık gösterdiği; öğrencilerin ders sürecini derse ilgi, öğrenme ve öğrenmenin kalıcılığı noktasında olumlu değerlendirme yaptıkları; kanıt temelli tarih öğretimi uygulaması sonunda öğrencilerin tarih, tarih öğretimi, tarih öğretiminin amaçları, tarihçi ve tarihsel kanıta ilişkin algılamalarında tarih metodolojisi ve yapılandırmacı eğitim felsefesine uygun anlayış geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Işık (2008), sosyal bilgiler öğretimi alanında yapmış olduğu yüksek lisans tezindeki çalışmanın amacını, küçük yastaki çocukların sosyal bilgiler dersleri içerisinde yer alan tarih konuları ile buluşturulmasında kanıta dayalı öğretim uygulamalarının kullanılması ve farklı türden kaynaklar yanında sözlü tarih çalışmalarının da yürütüldüğü araştırmada; küçük yaştaki çocukların tarihsel düşünme gelişimi, tarih disiplininin değişim, süreklilik, zaman ve mekân, sebep ve sonuç gibi temel kavramları kanıt temelli öğrenme etkinlikleri vasıtasıyla tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmayı ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde 9-10 yaş grubundaki 42 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma, İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesi boyunca nitel aksiyon araştırmanın “Uygulayıcının Aynı Zamanda Araştırmacı Olduğu” yaklaşımı ile yürütmüştür. Araştırmacı ayrıca veri toplama araçları olarak öğrenci görüşme formları yanında, öğrenci ürünleri ile öğrencilerin sınıftaki söylemleri ve grup içi tartışmalarını belirleyebilmek amacıyla video-kamera kayıtları da kullanmıştır. Verileri betimsel analiz, içerik analizi ve söylem analizi yaklaşımları ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak ise araştırmacı çalışma sonunda 9–10 yaş

grubundaki öğrencilerin bireysel ve grup çalışmaları sonucunda, “kanıt temelli öğrenme” modeli uygulamalarıyla tarihsel sorgulamaları öğretmen rehberliğinde yapabilmiş ve bu yöntemin öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler yaptığını ortaya koymuştur.

Doğan (2007), sosyal bilgiler öğretiminde doktora alanında yapmış olduğu tezde; yazılı tarihsel kanıtların kullanılarak akademik başarının artırılmasını, derse karşı tutumun geliştirilmesini ve tarihsel düşünme becerisinin tarihsel anlama, tarihsel analiz ve yorumlama boyutlarında ne denli etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem tercih edilmiştir. Nicel araştırma yöntemi olarak deney - kontrol gruplu deneme deseni kullanılırken; uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerinin çalışmaları ve uygulamaya dair görüşleri nitel yaklaşımla yorumlanmıştır. Araştırmanın örneklem gurubunu ise, Ankara’da bir devlet okulu öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın uygulaması ise; “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinin öğretimi sürecinde gerçekleşmiştir. Deney grubunda Yazılı tarihsel kanıt temelli öğretim etkinlikleri, aktif öğrenme ve öğrenci merkezli bir ortamda uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise dersler, ders kitabı merkezli bir süreçte gerçekleşmiştir. Her iki gruba başarı testi ve sosyal bilgiler tutum ölçeği, son test ve son tutum olarak uygulanmıştır. Bulguların sonuçlarına göre araştırmacı, deney grubu öğrencilerini kontrol grubundan daha başarılı bulmuştur. Uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumları kontrol grubuna göre düşük çıkmasına rağmen uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerinin tutumları oldukça yükselmiştir. Bu durum yapılan uygulamanın öğrenci tutumlarını geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Banu Çulha Özbaş (2010), sosyal alanlar eğitiminde yapmış olduğu doktora tezinde, ilköğretim öğrencilerinin tarihsel bilgiye, tarihsel iddia-kanıt, tarihsel yorum-kanıt arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerinin neler olduğunu, bu görüşler arasında yaş gruplarından, cinsiyetten ve akademik başarıdan kaynaklanan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Bu manada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak bir nedensel tarama araştırması yapmıştır. Veri toplama araçlarını ise İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği, Kaynak Çalışmaları ve Görüşmeler üzerinden sağlamıştır. Araştırmanın örneklemini nitel veri ve nicel veri olarak ayırmış; 12-14 yaş grubu öğrenciler arasından toplanan 1251 veri nicel verileri oluştururken; amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 120 öğrenciden elde edilen veriler de nitel verileri oluşturmuştur. Araştırmanın sonunda ise araştırmacı; öğrencilerin tarihsel

iddia-kanıt ve tarihsel yorum-kanıt ilişkisine yönelik görüşlerini incelemiş öğrencilerin tarih ve tarihsel bilginin doğasına yönelik kanıt temelli anlamalarında bir gelişim olduğu kanısına varmıştır.

Çıdaçı (2015), sosyal bilgiler öğretimi yüksek lisans tezinde yapmış olduğu çalışmada; sosyal bilgiler dersi içerisindeki tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynakların (kanıt) kullanılmasının, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve derse olan tutumlarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntemi kullanmıştır. Yani nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanmıştır. Nicel araştırma yöntemi kapsamında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli yapmış ve nitel araştırma yöntemlerinden ise eylem araştırması (aksiyon) modelini kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde Muğla ili Menteşe ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir özel okulun 7. sınıfından seçmiştir. Okulun 7. sınıf öğrencileri 20'şer kişilik 7A / 7B olmak üzere iki şubeden oluşmuş ve bu sınıflardan biri kura yöntemi ile deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu seçilen sınıfa ders kanıt temelli etkinliklerle, birinci elden kaynak kullanılarak işlenmiştir. Kontrol grubunda ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Sosyal Bilgiler dersi ders programına uygun ders işlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesindeki konulara uygun çalışma yapılmadan önce ve çalışma yapıldıktan sonra başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmacı sonuç olarak, deney ve kontrol gruplarına uygulanan son başarı testi ve son tutum ölçeğinin analiz sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık elde etmiştir. Bu durum Sosyal Bilgiler öğretiminde birinci elden kaynak (kanıt) kullanımının sosyal bilgiler dersi ders programına yönelik öğretime karşı daha etkili olduğunu göstermiştir.

Ahmet Sağlam Göncü (2016), sosyal bilgiler alanında yapmış olduğu yüksek lisans tezinde sosyal bilgiler dersi öğrenme/öğretme sürecinde görsel materyalleri ve görsel okumayı merkeze alan bir öğretim süreci planlamak, uygulamak ve uygulamanın etkili olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel bir çalışma olup, eylem araştırması olarak modellenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Adana'nın Seyhan ilçesinde yer alan bir devlet okulunun 5.sınıfında bulunan 12'si erkek 10'u kız olmak üzere 22 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak ön test ve son test açık uçlu anket, araştırmacı ve öğretmen günlükleri, öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, kamera ve fotoğraf

kayıtları kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmacı sonuç olarak, öğrencilerin araştırma öncesinde görsel okuma kavramına ilişkin algılarında, araştırma sonrasında önemli bir değişikliğin meydana geldiğini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin çoğu sınıfta uygulanan tüm görsel okuma etkinliklerinde derse katılmışlar ve çalışma yapraklarında bir ürün ortaya çıkarabilmişlerdir. Öğretmen, görsel okuma temelli öğretim sürecinde öğrencilerin mutlu oldukları, derse daha aktif olarak katıldıkları, kendilerini ifade etmede gelişim gösterdikleri, görsellerden anlam çıkarmada genel olarak zorluk çekmedikleri görüşündedir. Öğrenciler ise görsel okuma temelli öğretim sürecinde mutlu oldukları, dersi daha iyi anladıkları, öğrenmelerinin kolaylaştığı, daha hızlı öğrenebildikleri, derse daha fazla katıldıkları, görselden anlam çıkarmada artık daha iyi oldukları görüşündedirler.

Canbolat (2016), eğitim bilimleri alanında yapmış olduğu yüksek lisans tezinde eğitim alanında yaşanan değişmelere yönelik gelişmeler ve politikaların ne düzeyde olduğunun ortaya konması amaçlanmıştır. Literatür incelemesi yöntemindeki bu araştırmada; eğitimde araştırma-uygulama ilişkisinin doğası, kanıt temelli uygulama ve politika geliştirme modelinin temel tezleri ve modeli ortaya çıkaran temel gerekçeler, hangi tür araştırma bulgularının kanıt niteliği taşıdığı, kanıt temelli uygulama ve politika çerçevesi ve zemininin oluşturulması, modelin sınırlılıkları ile kanıt üretme sürecinin zenginleştirilmesini amaçlayan kuruluşların (sistemik inceleme merkezlerinin) kurumsal yapıları, kanıt üretme ve paylaşma metodolojilerini incelemiştir. Araştırmacı çalışma sonunda kanıt temelli uygulama ve politika geliştirme modelinin bir takım sınırlılıklarına rağmen araştırma uygulama ilişkisinin güçlendirilmesinde önemli bir rol üstlendiği, bu eksenindeki tartışmaların kuramsal boyuttan uygulama boyutuna evirildiği ve WWC ve EPPI gibi sistemik inceleme merkezlerinin bu süreçte giderek daha fazla önem kazandığı bulgularına erişmiştir.

Mutlu (2012), orta öğretim sosyal alanlarda yapmış olduğu yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının bilgi kaynaklarını kullanmaya yönelik görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimleme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği bölümünde 2011- 2012 eğitim-öğretim yılı güz döneminde eğitim gören ve seçkisiz olarak araştırmaya katılan toplam 153 tarih öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır.

Araştırmada örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının görüşlerinde, internet, arşiv belgesi, televizyon, tarihi film/belgesel, kütüphane, kitap, yüksek lisans/doktora tezi, dergi ve gazete kullanımına ilişkin boyutlarda; yaşanan coğrafi bölge, baba eğitim düzeyi, alanında kariyer yapma düşüncesi ve ağırlıklı genel not ortalaması değişkenlerine göre aralarında anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlenmiş, cinsiyet, sınıf, anne eğitim düzeyi, aile bazında aylık gelir ve bilgisayara sahip olma değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

İlgili araştırmalar içinde kanıta dayalı çalışmalar arasında yer alan ve pozitif bilimleri kapsayacak şekilde; fen bilimleri, matematik, tıp gibi alanlarda yapılan çalışmalara da yer verilmiştir.

Şükriye Nazlı Can (2017), sosyal bilimler alanında yapmış olduğu yüksek lisans tezinde nükleer enerjinin kanıta dayalı bir yaklaşım ile öğretilmesinin yedinci sınıf öğrencilerinin nükleer enerji hakkındaki risk algıları, nükleer enerjiyi öğrenmeleri, argümantasyon kaliteleri ve Türkiye’de nükleer santral yapımı konusundaki fikirleri üzerinde anlamlı bir değişiklik yaratıp yaratmadığının incelemesi amaçlanmıştır. Araştırmacı örneklem grubunu İstanbul’da devlet okulunda okuyan 110, yedinci sınıf öğrencisinden oluşturmuştur. Çalışma yarı-deneysel olarak gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunun öğretimi geleneksel ve etkileşimli bir anlatım ile yapılmış, 1. deneysel grup ise kanıta dayalı bir anlatım ile ders işlemiştir. 2. deneysel gruptaki öğrenciler de Model Kanıt Diyagramı içeren kanıta dayalı bir etkinlik üzerinde çalışmışlardır. Sonuç olarak araştırmacı, kanıta dayalı aktivitenin interaktif ders anlatımına göre nükleer enerjiyi anlamanın, fayda ve risk algısı ile argümantasyon kalitesinin geliştirilmesine daha uygun bir ortam sağladığını destekler nitelikteki bulgulara ulaşmıştır.

Ateşeyan (2017) sağlık bilimleri alanında yapmış olduğu yüksek lisans tezinde hemşirelik öğrencilerinin kanıt temelli uygulamalar konusundaki bilgi, beceri ve davranışlarının değerlendirmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, hemşirelik bölümünde okuyan 435 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında sosyo-demografik özellikler formu ve Hemşirelik öğrencilerinde Kanıt temelli uygulama ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda hemşirelik öğrencilerinde kanıt temelli uygulama ölçeği bilgi, beceri davranış alt boyutları ve toplam puan ortalamaları anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Yani

araştırmacı, kanıt temelli öğrenme konusunda hemşirelerin yüksek oranda bu bilgilere sahip olduğu sonucuna varmıştır.

İskenderoğlu (2010), fen bilimleri alanında yapmış olduğu doktora tezinde, araştırmanın amacını, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının kullandıkları kanıt şemaları ve matematiksel kanıt yapmaya yönelik görüşleri üzerine oluşturmuştur. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Bu amaçla veri toplama sürecinde öğretmen adaylarının fonksiyonlar konusunda kullandıkları kanıt semalarını ortaya koymak için yazılı sınav ve klinik görüşmeler uygulanmış; ayrıca öğretmen adaylarının kanıta yönelik görüşlerini tespit etmek için de “Matematiksel Kanıt Yapmaya Yönelik Görüş Ölçeği” adı altında geliştirilmiş bir ölçek kullanmıştır. Araştırma 174 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının kanıta yönelik olumlu bakış açılarının olduğu ve sınıf seviyesi arttıkça da kanıt semalarında en üst düzey olarak kabul edilen analitik semaların kullanımında bir artış olduğunu ortaya koymuştur.

Dapğın (2015), ilköğretim matematik alanında yapmış olduğu yüksek lisans tezinde ortaokul matematik öğretmenlerinin ders kitabı ve ders kitabı dışında kaynak kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmacı çalışmayı toplam 100 ortaokul matematik öğretmeni üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlere açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anketten elde edilen veriler içerik analizi yaklaşımı ile incelenmiş ve her soru için kategoriler oluşturulmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (% 80) ders kitabı dışında kaynak kullandığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, ortaokul matematik ders kitaplarının konu anlatımı ve soru bakımından zenginleştirilmesi, öğretmenlerin bu yöndeki ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağlayacağı görüşüne yöneliktir.

Kanıt temelli öğrenme yöntemi hakkındaki literatür incelendiğinde, literatür taraması olarak geniş çaplı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak eldeki çalışmaların da sayısal manada az görünüyorsa olmasına rağmen bu çalışmaların incelendiği zaman zengin bir bakış açısı ile gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Öğretmen ve öğrencilerle görüşme sonrasında gerçekleştirilen bu nitelikte ve kapsamda olan tez çalışmasının kanıt temelli öğrenmeye yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortaya tüm açıklığıyla konması kanıt temelli

öğrenme literatürüne yeni teorik ve pratik manada farklı bir soluk kazandıracağı düşünülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının hazırlanması, uygulanması ve analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Tarih eğitimine ait öğrenme ortamlarında uygulanması hedeflenen kanıt temelli tarih öğretim yöntemine ilişkin yapılan araştırmada; nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. *“...Nitel araştırma, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Bu tanımda ‘teori oluşturma’, toplanan bilgilerden yola çıkarak daha önceden bilinmeyen birtakım sonuçları birbiri ile ilişkisi içinde açıklayan bir modelleme çalışması anlamına gelmektedir”* (Yıldırım, 1999, s.10). Yine bu yöntem hakkında, *“Nitel araştırma, belli olgu veya olayları kendi doğal ortamları içerisinde çok yönlü ve uzun süreli olarak derinlemesine incelemektir”* (Saban, 2006, s.469) ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıca araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Eylem araştırması modeli için ise; *“Eğitim alanında çalışanların (öğretmen, yönetici, uzman vb.) kendi durumlarına özgü sorunlara çözüm bulmak veya gelişimlerini sağlamak için kullanabilecekleri araştırma yöntemlerinden biri de eylem araştırmasıdır. Eylem araştırmaları nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak da kabul edilmektedir”* (Beyhan, 2013, s.66) demektedir. Yine Beyhan şu ifadeleri paylaşmıştır: *“Eylem araştırması, uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır”* (Beyhan, 2013, s.67). Bir diğer yazar da bu konu hakkında şunları söylemiştir: *“Uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, probleme taraf olanların da katılmasıyla, mevcut uygulamanın eleştirisi ve durumu iyileştirici önlemleri belirlemeye yönelik, genellenemeyen küçük boyutlu, yerel ölçekte araştırmalardır. Eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin uygulamalar esnasında karşılaştıkları sorunları çözmek için yaptıkları araştırmalar da bu sınıftandır”* (Gurbetoğlu, 2018, s.32). Araştırmada eylem araştırması deseni çeşitlerinden; özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması

deseni kullanılmıştır. Eleştirinin ön planda olduğu bu çalışma deseni için ise şu ifadeler yer verilmiştir: *“Uygulayıcıya yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırılması ve uygulayıcının kendi uygulamalarına karşı eleştirel bakış açısı kazanması amaçlanmıştır. Böylelikle, uygulayıcı kendi uygulamalarını bir problem çözme süreci olarak görece ve sürekli olarak bu süreç içinde kendi rolünü sorgulayacaktır. Aynı zamanda, uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilme anlayışını geliştirebilecek ve uygulamada sık sık karşılaşılan sorunlara ilişkin rasyonel açıklamalar getirebilecektir”* (Yıldırım, Şimşek, 2008, s.297). Görüşülenlere kanıt temelli öğretim yöntemi tanıtılmış ve sonrasında yönetime dair öğretmen ve öğrencilerin genel anlamda konu ilgili görüşleri araştırmaya yansıtılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ilinin, Anadolu ve Avrupa yakalarında yer alan lise düzeyinde eğitim veren farklı okul türleri arasından oluşturulmuştur. Bu okul türleri sırasıyla; meslek liseleri, sosyal bilimler liseleri, Anadolu liseleri ve imam hatip liseleridir. Yeni bir yöntem olan *‘kanıt temelli tarih öğretimi’* için farklı kategorilerde yer alan kişilerin seçimi; yöntemi daha sağlıklı anlatabilmek ve geri dönütlerin daha verimli alınmasını sağlamak için oldukça önemlidir. Eylem araştırmasına yönelik paylaşılan açıklamalar sonrasında buradan hareketle araştırmada kullanılan örneklem modeli için; amaçlı örnekleme modelinden ölçüt örnekleme tipi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleminin tanımı şu şekildedir: *“Örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır”* (Büyüköztürk, 2012, s.11). Bu sebeple örnekleme tipi olarak ölçüt örnekleme tipine uygun olacak şekilde; öğretmenler *‘tarih öğretmenleri’* kategorisinde en az 5 yıl ve üstü deneyimli öğretmenler arasından seçilirken; öğrenciler ise iki ayrı kategori şeklinde *‘tarihi seven’* ve *‘tarihi sevmeyen’* öğrenciler başlığı altında 10. ve üstü sınıflardan seçilmiştir. Niceliksel olarak ifade edilecek olunursa; toplamda 24 kişi olmak üzere, 12 öğretmen ve 12 öğrenci ile görüşülmüştür. Görüşülenlerin 8 tanesi kadın iken; kalan 16 kişi erkektir. Tarihi seven/sevmeyen öğrenci profilini belirlemeden evvel öğretmenler ile bu profili oluşturmak adına görüşülmüş ve sonrasında görüşme sürecine başlamadan bir kez daha öğrencilerden tarihi sevip sevmediklerine yönelik teyit bilgisi alındıktan sonra görüşmeye başlanmıştır. Öğrenciler arasında ÖĞR1, ÖĞR2, ÖĞR4, ÖĞR6, ÖĞR10 ve ÖĞR12 tarihi seven öğrenci profilini oluştururken; ÖĞR3, ÖĞR5, ÖĞR7, ÖĞR8, ÖĞR9 ve ÖĞR11 ise tarihi sevmeyen öğrenci profilini oluşturmuştur. Bunların yanı sıra bulgular kısmında tablo ve

frekans değerlendirmeleri sırasında yorumlar içinde tarihi seven öğrencileri belirtmek adına rumuzlarının önüne (+) işareti konurken; tarihi sevmeyen öğrencileri belirtmek için ise; kendilerinin rumuzlarının önüne (-) işareti konmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında ‘Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formu’ kullanılmıştır.

3. 3. 1. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları hakkındaki ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3. 3. 1. 1. Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları

Nitel veri toplama araçları için farklı yöntemler mevcuttur. Bu konuda şu açıklamalara yer verilmiştir: *“Nitel bulgular üç farklı veri toplama şekline meydana gelir: (1) derinlemesine, açık uçlu mülakatlar; (2) doğrudan gözlem ve (3) yazılı dokümanlar. Mülakatlar kişilerin deneyimleri, fikirleri, duyguları ve bilgileri ile ilgili doğrudan alıntılar yapılabilmesine olanak verir”* (Patton, 2014, s.4). Formların oluşturulması aşamasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Kişilerden görüşme esnasında yüzeysel olmayan yani derinlemesine ve bizlere tamamen öznel düşüncelerini yansıtan şekilde değerlendirmede bulunmaları istenmiştir. Araştırmada uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme için şu ifadeler yer verilmiştir: *“Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırılmasını sağlayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitim bilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir”* (Türnüklü, 2000, s.5). Öğretmen ve öğrenci görüşme formları ise, önceden hazırlanmış olan ve uygun bir ortamda öğretmen ve öğrencilere farklı niteliklerde açık uçlu soru şeklinde sorulmak için hazırlanmış sorulardan oluşturulmuştur. Görüşme sorularının açık, anlaşılır ve yönlendirmeden uzak bir yapıda olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme soruları oluşturulduktan sonra görüşme formları öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı

hazırlanmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan öğretmen ve öğrenci görüşme formları Ek-1 ve Ek-2’de verilmiştir.

3. 3. 1. 2. Kanıt Temelli Tarih Öğretimi Tanıtımı

İşlem Basamakları (Kanıt Temelli Tarih Öğretiminin Öğretmen Ve Öğrencilere Sunulması)

Araştırmada öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, önceden belirlenmiş olunan okullarda öğretmen ve öğrencilerin uygun oldukları gün ve saat dilimleri içerisinde yapılmıştır. İlk aşamada araştırmacının kendisini ve tezini tanıtım ifadesiyle başlayan süreç; sonrasında yapılacaklar hakkında açıklayıcı bir anlatımla devam etmiştir. Kişilerden izin alınarak yapılan konuşmaların ses kaydı alınacağı bilgisi görüşülen kişilere verilmiştir. Yapılan tanıtım ve görüşme kişiden kişiye farklılık göstermekle birlikte ortalama 1 saat sürmüştür. Görüşülen kişiler kendilerini hazır hissettiklerinde ses kayıt cihazı devreye sokularak; görüşme formlarında yer alan sorular kanıt temelli tarih öğretime yönelik sorulara gelinceye dek görüşülenler tarafından cevaplanmıştır. Sonrasında görüşmeye ara verilerek Kanıt Temelli Tarih Öğretimi hakkında sözel ve görsel tanıtım araştırmacı tarafından görüşülenlere yapılmıştır. Bu tanıtım sırasında kanıt temelli etkinlikler olarak İngiliz tarih ders kitaplarında yer alan ‘*The Holocaust ve Dresden Bombalanmalı mıydı?*’ örnekleri ve Türkçe olarak hazırlanmış diğer kanıt temelli etkinlikler ve örnekler de görüşülenlere sunulmuştur. Öğretmen ve öğrenciler yapılan tanıtım sunumunu ve etkinliklerde yer alan; karikatür, tablo, slogan ve diğer yazılı kanıtları dikkatle incelemişlerdir. Bu anlamda yöntem ile ilgili akıllarına takılan tüm soruları sorarak; almış oldukları cevaplarla yöntem hakkında fikir sahibi olmuşlardır. Her katılımcıya aynı tanıtımın, aynı özellikler çerçevesinde yapılmasına özen gösterilmiştir. Yapılan tanıtım sonrasında görüşme formunda yer alan kanıt temelli öğretime dair kalan sorular görüşülenler tarafından cevaplanmıştır.

Aşağıda kanıt temelli tarih öğretimi tanıtımı esnasında kullanılan ‘*Dresden Bombalanmalı mıydı?*’ adlı ders materyali Şekil 8, Şekil 9 ve Şekil 10’da sunulmuştur. Diğer kanıt temelli öğretim tanıtım görselleri Ek-3, Ek-4, Ek-5’, Ek-6 ve Ek-7’de verilmiştir.

Should Dresden have been bombed?

TERRIBLE things happen in wars, but it is usually understood that there are some things which are not allowed – even in war. At the end of the Second World War a number of Nazis were put on trial at Nuremberg for WAR CRIMES, including the massacre of the Jews and the U-boat campaign in the Atlantic.

Some historians have argued that the Allies also committed 'war crimes'. One example often given is the bombing of the city of Dresden, in eastern Germany, in 1945. After you have considered the evidence which follows, you will be asked whether you think this was a war crime.

Changing ideas about bombing

The Second World War was not the first war in which bombs were dropped on civilians. In 1914, during the First World War, German warships shelled the town of Scarborough and killed civilians. Later in the War the Germans used Zeppelin airships to drop bombs on Britain. Altogether, 498 civilians were killed.

Between the two world wars bombing became more deadly. During the Italian invasion of Abyssinia in 1935, Italian aircraft dropped gas bombs on unarmed tribesmen. An Italian general even claimed that airforces could win wars by themselves by

dropping so many bombs on enemy cities that they would have to surrender. The British government was so worried about bombing that in the late 1930s it made plans to build a million coffins.

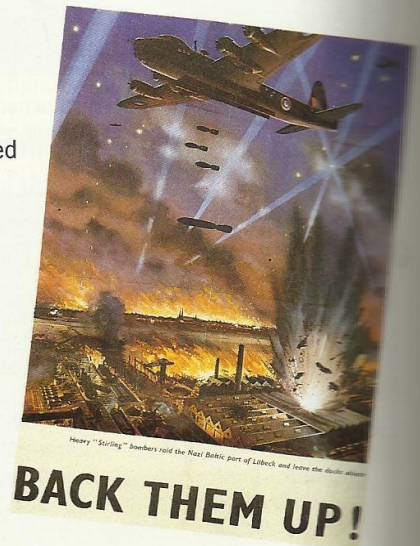
The first time mass bombing of a civilian target took place was in 1937, during the Spanish Civil War. German planes destroyed the town of Guernica, killing hundreds of people (see Source 2).

As you have already seen on pages 164–167, during the Second World War German planes bombed British cities. This was partly to destroy British industry, but also to frighten the British into giving in. Winston Churchill, the British Prime Minister, hit back by ordering bombing raids on German cities.

By the end of the War the bombers were powerful planes which could fly long distances with heavy loads (see Source 3).

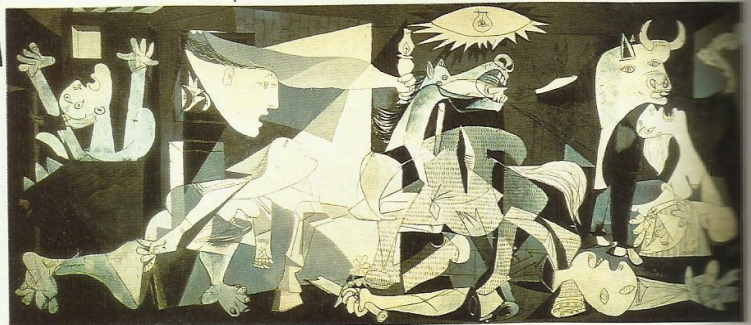
SOURCE 3

British Stirling bombers over Lubeck in Germany. A poster produced by the British government in 1942



SOURCE 1
A British government poster reacting to the bombing of Scarborough in 1914

SOURCE 2 The Spanish artist Pablo Picasso painted this picture after the bombing of Guernica



1. Use Sources 1–3 and the information above to explain how bombing changed between 1914 and 1944.

British bombing tactics

SOURCE 4 Written by a modern historian

“In 1940 Churchill believed that ‘The bombers alone provide the means of victory.’ He was convinced that raids of sufficient intensity could destroy Germany’s morale. He planned a campaign that abandoned the accepted practice of attacking an enemy’s armed forces and instead, made civilians the main target. Night after night, RAF bombers in ever-increasing numbers struck throughout Germany, usually at working-class housing because it was more densely packed.”

SOURCE 5 An account by an official historian appointed by the British government

“Both the British and the Germans were engaged in destroying cathedrals and hospitals and killing civilians of all ages. Some of these attacks were meant for industrial and military areas. However, they also thought built-up areas were military targets and that any course of action which shortened the War was justified.”

SOURCE 6 Statistics about the bombing of Germany by the Allies

Type of target	Tons of bombs dropped during the War
Oil depots	224,000
Transport (road and rail)	319,000
Aircraft industry	57,000
German cities	674,000

Early British efforts to bomb Germany were unsuccessful. A survey made in August 1941, but not published at the time, showed that in daylight bombing more British soldiers were killed than German civilians, while night-time bombing was inaccurate: one third of the RAF bombers failed to drop their bombs, and only a third of the rest dropped them within five miles of the target.

1. What evidence is there in Sources 4–6 that civilians were the target of the British bombers?
2. What evidence is there that industry was the main target?
3. How successful does the bombing seem to have been?

Reactions to the bombing

People in Britain who had suffered most from German raids were the ones who were most opposed to raids on Germany. Not only did they not want other people to suffer as they had suffered, but they also thought that terror raids on Germany would lead to more terror raids on Britain.



SOURCE 7 A German government poster, 1942. The words read ‘Blackout! The enemy sees your lights.’ Goebbels, the propaganda minister, used British bombing raids to his own advantage, as a way of keeping up the Germans’ hatred of the enemy

1. How does Source 7 present the British?

Bomber Harris

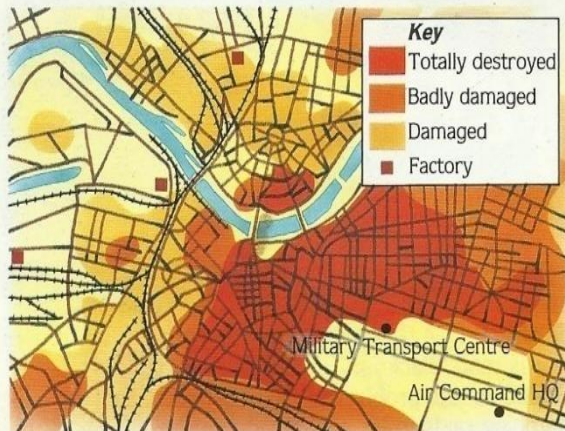
The failure of British bombing was reversed soon after the appointment of Sir Arthur Harris to Bomber Command in 1942. Harris believed in an all-out assault on both industrial and residential areas of German cities. Harris said at the time ‘You destroy a factory and they rebuild it. I kill all their workmen and it takes 21 years to provide new ones.’

The bombing of Dresden

On 13–14 February 1945, when the Germans were retreating on all fronts, 805 RAF bombers dropped 2600 tons of bombs on the centre of Dresden. The weather was perfect for bombing and there was no resistance from German fighter planes or anti-aircraft guns. The bombs caused an enormous firestorm. Temperatures in places rose to about 1000°C. Between 35,000 and 150,000 people were killed, and 70 per cent of the city was destroyed.



SOURCE 8 A photograph of Dresden after the bombing



SOURCE 9 The damage to Dresden

SOURCE 10 An eye-witness account of the effects of the bombing, by a woman interviewed in 1985

“I saw people clinging to the railings, burnt to cinders. I kicked what I thought was a big tree stump – but it was a person, burnt to death. There was a big heap of arms, legs, bodies, everything – I tried to piece together a leg, arm, fingers, body – to recognise one of my family – but I passed out.”

Was the bombing justified?

Hitler did not surrender after the bombing. The War continued. When news of the bombing was made public there was criticism from around the world.

SOURCE 11 From a letter written by Winston Churchill to his army commanders in March 1945

“It seems to me that the moment has come when the question of bombing German cities simply for the sake of increasing the terror, though under other pretexts, should be reviewed. Otherwise we shall come into control of an utterly ruined land. I feel the need for more concentration upon military targets such as oil and communications, rather than on mere acts of horror and destruction.”

1. What evidence is there in Sources 8–11 about the purpose and target of the raids?

Sources 12–17 should help you decide for yourself whether the bombing of Dresden was either necessary to achieve Britain’s war aims, or morally justifiable.

SOURCE 12 Written by a historian, Dr Noble Frankland, in 1985

“The attack on Dresden was the product of a carefully laid plan. To understand that plan you have to look at it in the context of the War.”

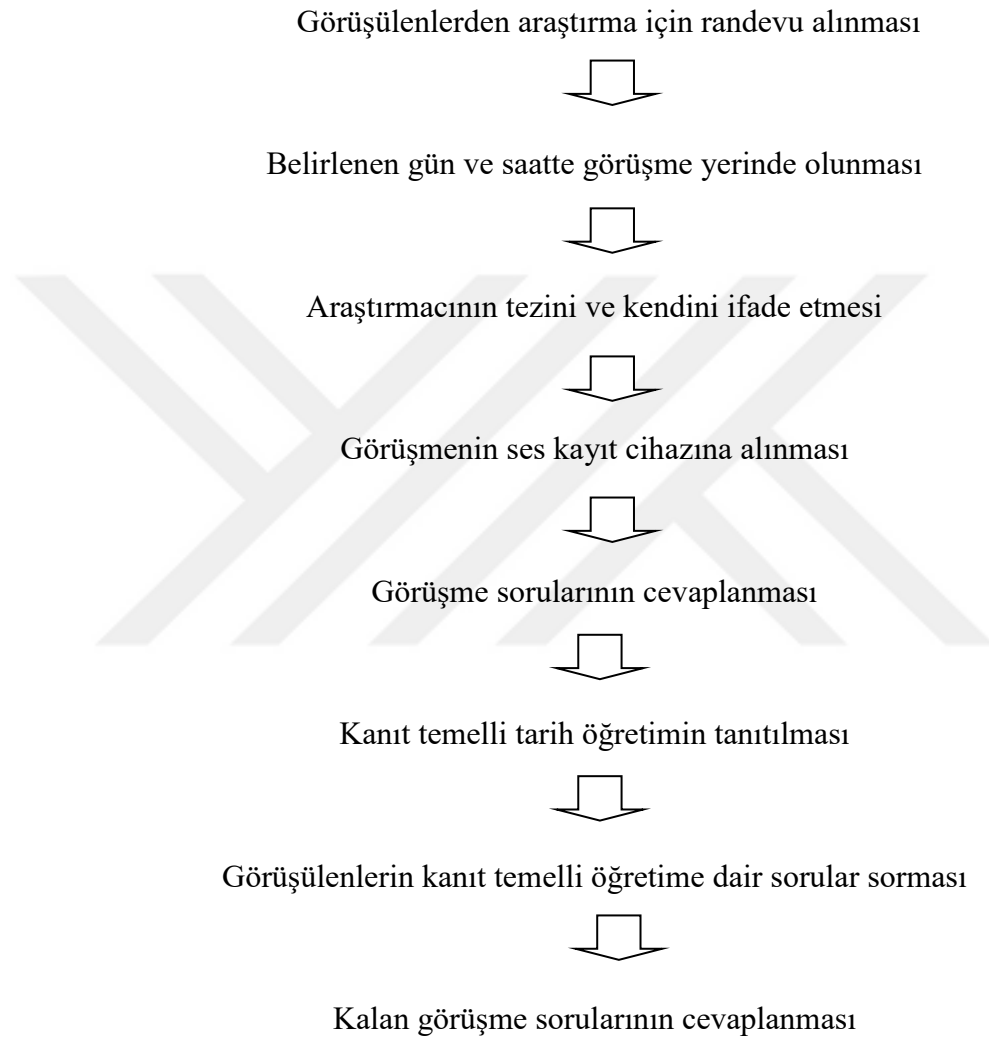
Every day that the War went on cost the lives of countless more Jews, Slavs and Poles. So the numbers killed at Dresden, dreadful as they were, were nothing like so dreadful as the numbers of people Hitler was killing.

The Germans already had rocket-propelled fighters and Schnorkel submarines. What other weapons might they not produce? A decisive blow was needed to end the War quickly.”

SOURCE 13 From a radio broadcast by the official German foreign information services

“The Americans have proved that they can hit precise targets whenever they please. It would therefore have been possible to have spared the residential districts of Dresden, and the historic town centre. The use of incendiaries [fire bombs] proves that residential districts were being deliberately attacked. It is pointless to drop incendiaries on railways.”

Yukarıda verilen tanıtım amaçlı kanıt temelli örnek süreç içinde kullanılan örneklerden yalnızca biridir. Kanıt temelli öğretim sürecinin öğretmen ve öğrencilere sunulmasına dair anlatılan işlem basamakları şu şekilde yapılandırılmıştır:



3. 3. 1. 3. Ses Kayıt Transkriptleri

Araştırmada öğretmen ve öğrenci görüşme formlarında yer alan tüm sorular, görüşülenler tarafından cevaplanırken; kendilerinin izni ve bilgisi dahilinde yapılan görüşme ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Böylelikle araştırmada kullanılan verilerin gizlilik ve güvenliğinin sağlanmasının yanı sıra; veri kaybının da oluşmasının engellenmesi amaçlanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada kullanılan görüşme formu verilerinin çözümlemesi aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Ses Kayıt Transkript Verilerinin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen veriler ses kayıt cihazından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Tek tek her görüşülene ait ayrı birer dosya oluşturulmuş olup; konuşma havasında geçen tüm söylemler sözcük atlamadan kelime işlem programına araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

3.4.2. Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formlarının Çözümlemesi ve Yorumlanması

Tüm görüşülenlerin ses kayıt dökümü dosyaları oluşturulduktan sonra her bir sorunun analizi için; öğretmen ve öğrencilerde ayrı bir analiz tablosu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu analiz tablosunda her soruya verilen aynı tür yanıtların tabloda kaç kez tekrarlandığına dair frekans değerleri belirlenmiştir. Ayrıca bu tabloda verilen rumuzlar sayesinde hangi görüşülenin hangi yanıtları verdiği de belirlenmiştir. *“Nitel verilerin nicelleştirilmesi; görüşme, gözlem veya doküman incelenmesi yoluyla elde edilmiş yazılı biçimdeki verinin, belli süreçlerden geçirilerek sayılara veya rakamlara dökülmesidir”* (Yıldırım, Şimşek, 2006, s.242). Bu sayede son kez oluşturulan ve bulgular kısmında kullanılacak frekans değerleri tablosu hazırlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmaya ait bulgu ve yorumlar öğretmen ve öğrenci görüşme formlarından elde edilen veriler üzerinden sunulmuştur.

4.1. Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen ve öğrenci görüşme formları değerlendirme sürecinde alt problemlerden her biri ayrı başlık altında verilmiştir. Bu başlıkların altını ise görüşme formunda yer alan ve alt probleme ilişkin soruların yer aldığı frekans tabloları oluşturmaktadır.

4.1.1. Öğretmen ve Öğrencilerin Tarih Dersinin Amacı, Kapsamı ve Öğretimindeki Sorunlarına İlişkin Bakış Açıları Nasıldır?

Birinci alt probleme ilişkin yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşme formu görüşülenlere sunulmuştur. Probleme ilişkin oluşturulan tablolarda görüleceği üzere kendilerine yöneltilen sorular hakkında öğretmen ve öğrenciler konuya dair; farklı açıklamalarda bulunmuştur. Bu anlamda görüşme formunda yer alan soruların cevaplanması ile ilk soruya ilişkin aşağıdaki frekans tablosu hazırlanmıştır.

Yorumlar içerisinde öğretmenler ÖĞT1, ÖĞT2 şeklinde ifade edilirken; öğrenciler ise ÖĞR1, ÖĞR2 şeklinde rumuzlandırılmış aynı zamanda tarihi seven öğrencilerin rumuzlarının önüne (+), tarihi sevmeyen öğrencilerin rumuzlarının önüne ise (-) işareti konulmuştur.

1. Size göre, tarih derslerinin lise programlarında var olmasının “en önemli dört nedeni” nedir?

Soru 1’e ait tablosal frekans değerleri ve yorumlamalar aşağıda yer almaktadır.

Tablo1. Öğretmenlerin Tarih Derslerinin Lise Programlarında Var Olmasının “En Önemli Dört Nedeni Nedir” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analiz Sonuçları (n=12)

Tarih Dersinin Var Olma Nedenine İlişkin İfadeler	(f)
Geçmiş öğrenme	11
Geleceğe geçmişin ışığında bakma	5
Milli bilinç kazandırma	5
Tarihten ders çıkarma	3
Ulus-devlet politikası	2
Neden-sonuç ilişkisi kurma	2
Bugünü anlama	2
Muhakeme yapabilme	2
Mukayese yapabilme	2
Ecdadı tanıma	2
Milli değer kazandırma	1
Disiplinlerarası ilişki kurma	1
Bilinçli nesil yetiştirme	1
Farkındalık sahibi olma	1
Devletin bekası	1
Geçmişte yaşananları aktarma	1
Genel kültür	1
Tüm insanlığın ürünü olma	1
Araştırmaya sevk etme	1
Aidiyet duygusu	1
Genel Toplam	46

Görüldüğü üzere Tablo 1’de yer alan ifadelerde en yüksek frekansı sırasıyla “geçmiş öğrenme”, “geleceğe geçmişin ışığında bakma”, milli bilinç kazandırma” ve “tarihten ders çıkarma” tümceleri almıştır. Görüşmeye katılan, aynı zamanda farklı okul türlerinde görev alan 12 öğretmenin 11’i soruya dair aynı tümceye atıf yapmışlardır. Bu da gösteriyor ki neden tarih dersi olmalı deyince branş öğretmenlerinin aklına ilk gelen ya da benimsedikleri anlayış tarih dersinin “geçmiş öğrenme” algısı üzerine kurulduğudur. Tabloda yüksek frekans alan diğer tümcelerde görüldüğü üzere “milli bilinç kazandırma”, “tarihten ders çıkarma” gibi ifadelerdir. Nitekim ÖĞT5, “milli bilinç kazanma” ile ilgili şunları söylemiştir: “*Bilinç oluşturmak derim, geçmişe dayalı bilinç oluşturmak çocuklarda; bayrak sevgisi, vatan sevgisini vermek diyebilirim*”. Bir diğer görüşülen ÖĞT11 ise “milli bilinç kazanma” tümcesi ile ilgili şunları dile getirmiştir: “*Birincisi öğrencilerde belli bir tarih şuuru oluşturmakla alakalı. Bir milli bilinç bir milli kimlik bir tarihi kimlik*”. Görüldüğü gibi iki öğretmenimiz de milli olma, ülkü olma (ulaşılacak

istenen yüce erek/amaç) konularında tarih dersinin başat ders olarak kullanılması konusunda hem fikirlerdir.

Tabloda analiz sonucunda yer alan bir diğer tümce “tarihten ders çıkarma” ifadesi için ÖĞT10 şunları söylemiştir: “Geçmişini öğrenmesi geçmişinden hatalar çıkarması geçmişinden ders çıkarması tarzında”. Aynı tümce ile ilgili ÖĞT12 ise şöyle söylemiştir: “Geçmişine ait bilgilerini öğrenmesi gerektiğini düşünüyorum çünkü geleceğe dair dersler çıkarabileceğini düşünüyorum”. ÖĞT12’nin dikkat çeken ifadesi için şöyle söylenebilir; ÖĞT12 geçmişten ders çıkarmanın geçmişi bilmekle ilintili olduğunu düşünmektedir. Zira frekans değerleri arasında açıkça yer almamakla birlikte sayısal olarak yer alan değerler içinde “tarihten ders çıkarma” tümcesini vurgulayan 3 öğretmenin tamamı da “geçmiş öğrenme” tümcesinde hem fikirler. Yani konuşmacılar çok net şekilde tarihten ders çıkarmak için önce tarihi öğreneceğiz daha sonra da tarihten ders çıkaracağız demektedirler. Tablo 1’de öne çıkan tümcelerden “ulus-devlet politikası” ve “neden-sonuç ilişkisi kurma” ifadeleri için ise ÖĞT2 şunları dile getirmiştir:

ÖĞT2: “Sanırım devlet politikası ile ilgili bu ulus devlet politikası ile ilgili. Ulusal bilinci sağlayan ulusun birleştirilmesini sağlayan temel etken olarak tarih dersi görülüyor. Birleştirici bütünleştirici olsun diye belki çok emin değilim o yüzden belki olaylar arasında bağlantı kurabilme neden sonuç döngüsünü kurabilme iyi bir özellik olarak gelir bunu tarih dersinde sağlayabilirler”.

ÖĞT2 burada devletin ülke bütünlüğü, birleştirici politika gibi konularda tarih dersinin önemine vurgu yapmıştır. ÖĞT10 ise “neden-sonuç ilişkisi kurma” ve “muhakeme yeteneği” tümceleri için şunları söylemiştir:

ÖĞT10: “Bir kere öğrencinin tarih, muhakeme yeteneğini geliştiriyor. Her şeyden önce çocuk somut olaylar arasında bağlantı kurarak neden sonuç ilişkisini geliştiriyor. Yani bence bizde bu iyi yapılırsa bu fen dersleri daha başarılı olur. Soyut anlamdaki dersler daha başarılı olur yani neden sonuç ilişkisine çok önem veriyorum bence en önemli etkisi neden sonuç ilişkisi kurarak çocuğu hayatta kendini daha çok geliştirebilmesi bu açıdan gerekli olduğunu düşünüyorum”.

ÖĞT10 burada muhakeme yeteneğine dikkat çekmiş ve bunu neden-sonuç ilişkisi ile bütünleştirmiştir. Ayrıca dersin soyutlandırılmaktan çıkartılıp neden sonuç ilişkisi kurarak daha somut olacağını ve bu anlamda öğrencinin kendini daha çok geliştirebileceğini

düşünmektedir. Tablodaki bir diğer tümce “mukayese yapabilme” ifadesidir. ÖĞT1 bu tümce için şunları söylemiştir: *“Kıyaslama yani dünyadaki diğer devletlerin tarihsel süreciyle kendi ülkesindeki tarihsel süreci kıyaslamalı olumlu ve olumsuz yönlerini tespit edip yaşamını ve yaşamının ilerleyen dönemindeki kısmını buna göre temellendirme”*. Görünen o ki burada öne çıkan ifade ÖĞT1’in mukayese-kıyas tümcesi adına; öğrencinin geçmiş-şimdi-gelecek bağlantısı için dile getirdiği açıklamalardır. Öyle ki öğrencinin yapacağı ya da yapması gereken mukayese bireyin kendi hayat çizgisi içinde oldukça önem ifade etmektedir. Günümüz eğitim-öğretim sistemi içinde oldukça önemli olduğunu düşünülen disiplinler arası ilişki kurma anlayışı adına “disiplinlerarası ilişki kurma” tümcesi için ÖĞT1 şunları söylemiştir:

ÖĞT1: *“Tarih bütün sosyal bilimlerin merkezindedir; tıpkı felsefe gibidir. Tarihle sosyolojiyi iyi anlayabilmesi için coğrafyayı iyi anlayabilmesi için edebiyatı iyi anlayabilmesi için öğrenmelidir diyorum”*.

ÖĞT1 burada doğrudan “disiplinler arası ilişki kurma” tümcesini ifade etmeyip onun yerine bu tümceyi açıklayan bir cevap vermiştir. Gerçekten de ÖĞT1’in bu anlamda yapmış olduğu değerlendirme mülakat içinde verilen cevaplar arasında en çarpıcı açıklamalardan birisi gibi durmaktadır. Yorumlarda sona doğru yaklaşırken “tüm insanlığın ürünü olma” tümcesi için ÖĞT9 şunları söylemiştir: *“Tüm insanlığın ürünü olduğunu, günümüz dünyasının bunu vermeye çalışmak”*. ÖĞT9 burada tarih dersinin insani olma özelliğine dikkat çekmiş ve bu anlamda dünya genelinde insanlığın mirası olarak tarihin önemine değinmiştir. Son olarak tabloda yer alan ve günümüz insanının kendini bir yere, bir konuma ya da herhangi bir duruma adapte edebilmesi için önem arz eden tümce olarak ifade edilen “aidiyet duygusu” adına ÖĞT12 şunları ifade etmiştir:

ÖĞT12: *“Genç insanın kişinin kendi aidiyet duygusunu geliştirmesi için de tarih öğrenmesi gerektiğini düşünüyorum yani bilmediği zaman oraya ait olamıyorsun bununda olması gerektiğini düşünüyorum”*.

ÖĞT12 burada aidiyet duygusu ile tarih dersini ilişkilendirerek; bireyin ya da öğrencinin bulunduğu yere ait olma hissiyatı ve devamında bu hissiyatın getirileri adına tarih dersinin var olması gerektiğini düşünmektedir. Aynı soru üzerinden öğrenciler ile de görüşme yapılmış ve sonuç olarak şu verilerden oluşturulan tablo hazırlanmıştır:

Tablo 2. Öğrencilerin Tarih Derslerinin Lise Programlarında Var Olmasının “En Önemli Dört Nedeni Nedir” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analiz Sonuçları (n=12)

Tarih Dersinin Var Olmasına İlişkin	(f)
Geçmiş bilme/öğrenme	8
Bugün ile ilişkilendirme	8
Geçmişteki hatalardan ders çıkarma	5
Hayatımıza yön verme	4
Bugünü daha iyi anlama	3
Milli benliği anlama	2
Atalarımızı öğrenme	2
Yorum yapabilme	2
Zamansal açıdan karşılaştırma yapma	1
Ufkunu açma	1
Düşünce gelişimi	1
Dünya görüşü oluşturma	1
Gelecek için tarihten beslenme	1
Tarihi öğrenme isteği	1
Geçmişe duyulan ilgi	1
Dünyaya dair dersler çıkarma	1
Tarih dersi gerekli	1
Tarih dersi öğrenimi için en uygun zaman	1
Daha iyisini yapabilme	1
Genel Toplam	45

Tablo 2’de öğrencilerden “tarih derslerinin lise öğretim programında var olmasının “**en önemli dört nedeni**” ne dair görüş bildirmeleri istenmiş bu anlamda en yüksek frekansı “geçmiş bilme/öğrenme”, “bugün ile ilişkilendirme”, “geçmişteki hatalardan ders çıkarma”, “hayatımıza yön verme” tümceleri almıştır. “Geçmiş bilme/öğrenme” tümcesi için tarihi seven öğrencilerden (+)ÖĞR4 yapmış olduğu açıklamada:

(+)ÖĞR4: “Bir kere tarihimizi bilmeliyiz geçmişimizi bilmeliyiz ki geleceğimizde de geçmişten aldığımız derslere göre kararlar verelim bir insan geçmişini bilmeli, atalarını bilmeli. Yani sonuçta tarih yani hayatımızın her alanında şu an yaşadığımız bile zaman geçtikçe bir tarih olur kültür açısından hayatımıza yön verme açısından tarih bence önemli”

demidir. Bahsi geçen tümcede “geçmiş bilme/öğrenme”, “geçmişteki hatalardan ders çıkarma”, “hayatımıza yön verme”, “zamansal açıdan karşılaştırma yapma” tümcelerine de atıfta bulunmuştur. Burada zikredilen “geçmiş bilme/öğrenme” tümcesi için (+)ÖĞR10 ise

şunları dile getirmiştir: “Şimdi genel olarak klişeleşmiş bir şey vardır. Kişi geleceğe yönelik bir şeyler yapması için tarihini bilmesi gerekir bizim toplum türü olarak Batı Avrupa toplumuna göre onlar hep geleceğe bakar biz hep geçmişe bakarız tarzı var bundan dolayı bizim geleceğe dönük bir şeyler yapmamız için işte şanlı tarihimizden beslenmemiz gerekiyor”. (+)ÖĞR10 burada (+)ÖĞR4’ten farklı olarak Avrupa-Türkiye ekseninde bir değerlendirmede bulunmuş; aynı zamanda “gelecek için tarihten beslenme” tümcesine ithafen de açıklamada bulunmuştur. (+)ÖĞR10 açıkçası kendince bir vizyon oluşturmanın yönünü geçmişten beslenme olarak görmüştür. “Bugün ile ilişkilendirme” tümcesi için tarihi sevmeyen öğrencilerden (-)ÖĞR3 şöyle söylemiştir:

(-)ÖĞR3: “Hani belki eskiye göre düşünerek şimdiki yaşamımızı oluşturmamız bunlar olabilir. Hani mesela eski zamanla şimdiki zamanın karşılaştırmasını yapmamız amaçlanabilir ve hani o zamanki yaşam koşulları, şimdiki yaşam koşulları hani neler değişiyor neler yenileşiyor, bunlar olabilir”.

(-)ÖĞR3 bu ifadeler dışında aynı zamanda “zamansal açıdan karşılaştırma yapma” tümcesi içinde açıklamalarda bulunmuştur. (-)ÖĞR3, burada düşünme yetisinin ön planda olduğu bir açıklama yapmasının yanı sıra; yapmış olduğu mukayese ile de önemli bir ayrıntıya da dikkat çekmiştir. Nasıl ki disiplinler arası ilişki önemli diye biliniyorsa; aslında zaman ve mekan ayırt etmeksizin düşünsel anlamda da yapılan analitik karşılaştırmalar oldukça mühimdir. Bu anlamda tarih dersi bu tür zihinsel beceriler için önem arz eden derslerden birisidir. Tablo 2’de frekans değeri az olan yorumlara yani aşağı sıralara inildiği zaman ise (-)ÖĞR5’in şu yorumları dikkat çekmektedir: “Tarih okumak, insanın ufkunu geliştirir; bunun farkındayım tarih okumak insanın düşüncelerini, yorumlamalarını geliştirir”. (-)ÖĞR5 burada “yorum yapabilme”, “ufkunu açma” ve “düşünce gelişimi” tümcelerine de atıfta bulunmuştur. Burada dikkat çeken durum olarak görünen (-)ÖĞR5’in yorumlarının aslında sözde olmayıp bu durumun farkında olarak söylediklerini içselleştirdiğidir. Son olarak tarihi sevmeyen öğrencilerden (-)ÖĞR7 “dünyaya dair dersler çıkarma” tümcesi için:

(-)ÖĞR7: “Genel olarak bakış açısı için mesela ben sürekli tarih öğretmenimiz ders işlerken böyle kendi kendime dünyaya dair dersler çıkarıyorum böyle işte şey diyor o zaman demek ki herkese öyle güvenilmezmiş o zaman işte sanki tarih dersi işe yarıyormuş gibi geliyor bana. Yani onun dışında mesela şu savaş bu zamanda olmuş şu savaş bu zamanda olmuş gerçekten benim ilgimi çekmiyor ama mesela şu

kitabta var mesela (İngiliz tarih ders kitabı) kitabı açtığında Nazilerle alakalı şeyler vardı bunlar çok ilgi çekici mesela. Bu tarz hani şu an bir Filistin-İsrail savaşının nedenleri diyorsun niye Yahudiler şu an insanlara savaş açıyor Müslümanlara karşı. Bazı şeylere neden getirebiliyorsunuz”

ifadelerini dile getirmiştir. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere (-)ÖĞR7 görece evrensel bir bakış açısı oluşturabilme adına tarih dersinin gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Genel anlamda öğretmen ve öğrencilerin tablo frekans dağılımları incelediği zaman, öğretmen ve öğrencilerin önergeye vermiş oldukları cevaplarda hem fikir oldukları konulardan biri geçmiş öğrenme anlayışıdır. Bunun yanı sıra geçmişten beslenme, mukayese etme ve geçmişten ders çıkarma gibi ifadelerde de birbirlerine yakın açıklamalarda bulunmuşlardır. Ayrıca öğrenciler bugünü anlama konusunda tarihi, neden sonuç bağlamında bir araç olarak görürken; öğretmenler de somut-soyut anlamda ilişki kurabilmek adına tarih dersinin öğrencilere neden sonuç ilişkisini öğretebileceğini düşünmektedirler. Yani bu da demek oluyor ki öğretmenlerin bu anlamda yapmış oldukları yorumlar deyim yerindeyse oldukça isabetli olmuştur denilebilir. Son olarak ise; yorumların geneline bakıldığı zaman öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar daha klasik yorumlar içerirken; tarihi sevmeyen öğrenciler öğretmenlerinin aksine “zamansal açıdan karşılaştırma yapma”, “yorum yapabilme”, “dünyaya dair dersler çıkarma” gibi klasik olmayan özel cevaplar da vermişlerdir. Bu da öğretmen ve öğrencilerin konuya bakış açılarının farklılığını göstermesi açısından mühim görülmektedir.

2. Sizce, lisedeki çağdaş/ideal bir tarih dersinin “en önemli dört ilkesi” neler olmalıdır?

Soru 2’ye ait tablosal frekans değerleri ve yorumlamalar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Lisedeki Çağdaş/İdeal Bir Tarih Dersinin “En Önemli Dört İlkesi” Neler Olmalıdır?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analiz Sonuçları (n=12)

Tarih Dersine İlişkin İlkeler İfadeler	(f)
Tarafsız olma	7
Gerçekçi/doğru olma	4
Öğrenciyi derse katma	3
Görsel materyal kullanımı	3
Milli bilinç verebilme	3
Farklı görüşler sunma	2
Kaynak çeşitliliği	2
Teknoloji kullanımı	2

Çağdaş olma	2
Öğretmenin donanımlı olması	2
Cesur tarihçilik anlayışı	2
Disiplinlerarası ilişki	1
Kalıp yargıların yıkılması	1
Farklı bakış açıları kazandırma	1
Öğretmenin rehber olması	1
Sorgulayıcı olma	1
Araştırmaya yöneltme	1
Merak uyandırıcı olma	1
Öğretmene serbestlik tanıma	1
Eğlendirici olma	1
Öğrencinin ufkunu açma	1
Öğrenciye söz hakkı verme	1
Sebep-sonuç ilişkisi kurdurma	1
Demokratik olma	1
Yapıcı olma	1
Öğrencileri farklı kaynaklara yönlendirme	1
Sade olma	1
Ezber olmaması	1
Olaylara karşı tarafın gözünden bakma	1
Tarihi yaşatabilecek sınıf ortamı	1
Öğretim yöntemi değişkenliği	1
Genel Toplam	52

Tablo 3’te öğretmenlere, lisedeki çağdaş/ideal bir tarih dersinin “**en önemli dört ilkesi**” neler olmalıdır, diye sorulmuş ve bunun karşılığında en yüksek frekans değerlerini sırasıyla “tarafsız olma”, “gerçekçi/doğru olma”, “öğrencinin derse katılımı”, “görsel materyal kullanımı”, “milli bilinç verebilme”, “farklı görüşler sunma”, “kaynak çeşitliliği” tümceleri almıştır. Bu manada “tarafsız olma” tümcesi için ÖĞT8 şunları söylemiştir: “*Lisedeki çağdaş ideal yararlı tarih dersinin bu anlamda ilkelerinden birisi de tarafsızlığı derinlemesine başarabilmektir; tarafsızlığı derinlemesine başarabilmekte o kalın tabularımızı tarihçiliğimizdeki bence tabuları subjektif tarih anlayışını bırakmaktan geçiyor*”. Bir diğer öğretmen olan ÖĞT10 ise “tarafsız olma” ve “gerçekçi/doğru olma” tümceleri için şunları söylemiştir:

ÖĞT10: “*Bence doğruluk çok önemli doğru olması lazım. Yani ben kendimce kendi kanaatimce bizde anlatılan ders kitaplarının çok taraflı olduğunu düşünüyorum ve doğruluk ilkesine çok yaklaşmadığını düşünüyorum yani bundan korkulmamalı cesaretle üzerine gidilmeli doğruluk ilkesi çok önemli tarafsız ne kadar olunabilir ama mümkün olduğunca tarafsız olunmalı diye düşünüyorum*”.

Ayrıca ÖĞT10, burada farklı bir noktaya da dikkat çekerek; “tarafsız olma” hususunun özellikle ders kitapları üzerinde etkili olduğunu dile getirmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin üzerinde durduğu bir diğer tümce ise “görsel materyal kullanımı” idi. Bu hususta ÖĞT4 şunları söylerken: “Görsel ve kaynaklarla desteklenmiş bir tarih kitabı ve öğretim olmalı.” ÖĞT7 şu ifadeyi dile getirmiştir:

ÖĞT7: “Dersin yararlı olması için birincisi görsel işte materyallerin fazla olması gerekiyor şu an günümüzdeki nesil görmediği bir şeyi fazla idrak edemiyor açıkçası işte bir video görsel şey resim bunların mutlaka olması lazım”.

Öğretmenlerin bu ifadelerinden de anlaşılacağı üzere “görsel materyal kullanımı” sadece tek başına yeterli değil; aynı zamanda görselliğin diğer kaynak ve materyaller ile de desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. “Kaynak çeşitliliği” ve “cesur tarihçilik anlayışı” bu iki tümce ilk bakışta birbiriyle ilişkili durmasa bile tezin ana teması olan “Kanıt Temelli Tarih Öğretimi” ile bağlantılı bir tümce olmuştur. Kanıt temelli öğretim yönteminin özellikle kaynak/kanıt çeşitliliği üzerinde önemle vurguları olduğu düşünüldüğünde bu iki tümcenin neden mühim olduğu da daha iyi anlaşılacaktır. Nitekim bu tümceler için ÖĞT8 şöyle söylemiştir:

ÖĞT8: “Bir kere cesur bir tarihçilik anlayışının gelmesi gerekiyor acil bir şekilde Türkiye’de bu noktada bazı sıkıntılar vardır yıkılması gereken kalıplar var duvarlar var bu duvarların aşılmanması durumunda bir tür skolastik tarih anlayışı bir tür Katolik durağanlığıyla belli kalıpların dışına çıkmanın adeta bir tabu olduğu maalesef gerçek”.

ÖĞT9 ise “kaynak çeşitliliği” tümcesi için şunları söylemiştir: “Öğrenci de farklı algılanabilecek anlayışlara eriştirebilmeli. Bu da tabii kaynakların çeşitli olmasıyla mümkün olacaktır diye düşünüyorum”. ÖĞT10 ise;

ÖĞT10: “Onun dışında tek kendi açımızdan yorumluyoruz olayları yani olaya maruz kalan diğerleri açısından çok farklı bakmıyoruz şimdi benim bir arkadaşım şey yapıyor araştırma yapıyor bu Kurtuluş Savaşı’nın ders kitaplarında diğer Kurtuluş Savaşı’na katılan ülkelerin ders kitaplarında anlatımı hakkında İtalya, Fransa, İngiltere, Bulgaristan onlarda çok farklı anlatılıyor diyor yani bizdekinin hemen hemen hiçbir alakası yok diyor. Kurtuluş Savaşı’nı işte bizim milli, manevi değerlerimizi işte var olma savaşımız şeklinde değil olarak anlatılıyormuş orada;

şimdi oradan kitaplar getirtip çevirmeye başladı ben de merakla bekliyorum onları ve ilk başta yeni başlamışlar yani çok farklı anlatıyor yani bizde bunlardan korkmamalıyız bence”

demıştır. ÖĞT10’un ifadelerinden görüldüğü üzere kaynak çeşitliliği öğrenciyi hem durağanlıktan kurtaracak hem de öğrenci bu sayede farklı algılara sahip bir birey olarak yetişebilecektir. Tabloda frekans değerleri 1 ile ifade edilen tümcelere bakıldığında yine bir önceki soruda yer alan bir tümce göze çarpmaktadır. “Disiplinler arası ilişki” aynı tümceyi daha önce de dile getiren öğretmen olan ÖĞT1 bu defa tümceyi şu cümlelerle ifade etmiştir:

ÖĞT1: *“Şimdi birincisi diğer derslerle dediğim gibi paralel gidip diğer derslerle iç içeliği göstermek lazım çocuklara yani sosyoloji-tarih, coğrafya-tarih, felsefe-tarih, edebiyat-tarih ilişkisini bir kere kapsamalıdır, tarih öğretimi”.*

Bunun dışında frekans değeri 1 olan tümcelerden “sorgulayıcı olma” ve “araştırmaya yöneltme” hakkında ÖĞT2 net bir şekilde: *“Sorgulayıcı olmasını derim bir. Araştırmaya yöneltici olmalı.”* ifadesini kullanmıştır. ÖĞT11, “tarihi yaşatabilecek sınıf ortamı” tümcesi için ise; tarih derslerinin aslına uygun ortamlarda yapılması gerektiğini düşünmekte ve bununla ilgili şöyle söylemektedir:

ÖĞT11: *“Öğrencilere biz bunu sunabilmek istiyoruz ve diğer bir taraftan biraz daha sınıf ortamları falan olarak da hani öğrenciye bunları yaşatabileceğimiz ortamlar olsun istiyoruz en temel bu”.*

Son olarak son sırada yer alan ve farklı bir tümce gibi duran “öğretim yöntemi değişkenliği” için ise ÖĞT12 şöyle söylemiştir:

ÖĞT12: *“Öğretmen öğrenciye tarih öğretirken kolaylaştırmalı yani yöntemi öyle bir seçmeli ki her sınıf farklı bir şeye girebilir farklı bir perspektiften bakabilir bazı öğrenciyi video cezbe eder ama bazı öğrenciyi dağıtabilir yani onun için değişkenlik esas olmalı yani öğretimde değişkenlik esas olmalı”.*

ÖĞT12 aslında burada sınıf içinde öğrenme esaslı anlayış adına; “öğrenciye görelilik” ilkesini esas alarak her bireyin “eşsiz ve tek” olduğunu bu anlamda bir öğretim yöntemi kullanımı değil; birden fazla yöntemin tercih edilebileceğini ve bu yöntemlerin gerektiği yer ve zamanda kullanımının önemine dair açıklamada bulunmuştur. Aynı soru üzerinden

öğrenciler ile de görüşme yapılmış ve sonuç olarak şu verilerden oluşturulan tablo hazırlanmıştır:

Tablo 4. Öğrencilerin Lisedeki Çağdaş/İdeal Bir Tarih Dersinin “En Önemli Dört İlkesi” Neler Olmalıdır?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Analiz Sonuçları (n=12)

Tarih Dersinin İlkelerine İlişkin İfadeler	(f)
Gerçekçi/doğru olma	5
Tarafsız olma	3
Açık ve akıcı bir üsluba sahip olma	3
Öğrenciye hitap etme	3
Görsel materyal kullanımı	2
Bilgi verme	2
Genel kabul gören konuları öğretme	2
Farklı fikirlere değer verme	1
Öğrenci merkezli olma	1
Kanıtlanmış olma	1
Akılda kalıcı olma	1
Klasik tarihin dışına çıkma	1
Sınıf dışına taşınma	1
Hayata yön verme	1
Kararlarımızı etkileme	1
İşe yarar olma	1
Yorumlama yeteneğini geliştirme	1
Güncel konular ile ilişkilendirme	1
Soruların cevabını verebilme	1
İlgi çekici olma	1
Araştırma eserlerin ders kitabı olması	1
Tarihçilerin liselerde ders verebilmesi	1
Eğlendirici olma	1
Çağdaş olma	1
İdeal olma	1
Genel Toplam	38

Tablo 4’te öğrencilerden “*ideal bir tarih dersinin ilkelerine*” dair yorumlarda bulunmaları istenmiştir. Bu anlamda tablo içinde en yüksek frekansı “gerçekçi/doğru olma” tümcesi almıştır. Devam eden tümceler içinde en yüksek frekansları sırasıyla herkesin de bildiği gibi “tarafsız olma”, “açık ve akıcı bir üsluba sahip olma”, “öğrenciye hitap etme”, “görsel materyal kullanımı”, “bilgi verme”, “genel kabul gören konuları öğrenme” gibi değerlendirmeler almıştır. Bunun dışında devam eden tümcelerde göze çarpan açıklamalardan birisi de “farklı fikirlere değer verme” ifadesidir. Bu anlamda tarihi sevmeyen öğrencilerden (-)ÖĞR8 şunları ifade etmiştir: “*Yani farklı fikirlere değer vermeli*

öğrencinin öğrenim şekline önem vermeli". (-)ÖĞR8 burada tam anlamıyla cümleye dökememiş olmasına rağmen aslında söylemek istediği; ideal bir tarih dersinde olması gereken ilkelerden birinin de farklı görüşlerin ders içerisinde yer alması gerektiği hususudur. Bunun dışında tarihi seven öğrencilerden (+)ÖĞR2'nin sözleri şöyledir: *"Akılda kalıcı olmalı klasik tarihin dışına çıkmalı çocukların daha çok ilgisini çekmeli ve eğlendirici olmalı"*. (+)ÖĞR2 sadece tek bir tümce yerine birden fazla tümceye atıfta bulunmuş ve "akılda kalıcı olma", "klasik tarihin dışına çıkmalı", "ilgi çekici olma" ve "eğlendirici olma" gibi tabloda yer alan ifadeler içinde açıklamasını yapmıştır. Görünen o ki henüz öğrenci olan (+)ÖĞR2 için ideal bir tarih dersinde olması gerekenler biraz daha alışılmışın dışına çıkılarak elde edilebilecek ilkelerdir. (-)ÖĞR7 "güncel konular ile ilişkilendirme" tümcesi için:

(-)ÖĞR7: *"Şimdi mesela dediğim gibi tarihler kronoloji verileceğine daha böyle bir dünyaya dair böyle nasıl desem genel olarak şu anki hayatımıza uyarlasak hani şu zaman bu olmuş şimdiki politikamıza falan konuşsak bunları çünkü sorunlar var Türkiye'de belli ki şu an çok büyük sorunlar var belki tarihimizde olanları nasıl desem hani ders çıkarmak gibi bir şey biz nasıl çıkaracağız dersi MEB'deki kitapta yazılanları okuyarak değil daha çok daha detaya ihtiyacım var tabii ki. Nasıl desem tarih yani dünya zaten ülkelere göre şekillenen bir şey ama nasıl desem mesela tarih dersinde sadece tarih konuşmasak bugünleri de konuşsak daha güzel olur yani çünkü biz Sakarya'da okurken uluslararası ilişkiler dersimiz vardı zamanın hani Türkiye'nin politikası üzerine konuşuyorduk böyle tarihten falan da konuşuyorduk ama ikisi birlikte güzel oluyordu"*

sözlerini söylemiştir. (-)ÖĞR7'nin düşüncelerine dair değerlendirme yapılacak olunur ise; aslında (-)ÖĞR7 tarihten öğreneceği verileri güncel hayatıyla birleştirip bu anlamda dersten alınacak verimin de daha etkili olabileceğini dile getiriyor. Ayrıca (-)ÖĞR7 burada disiplinler arası ilişkiye de vurgu yapmış ve tarih dersini, uluslararası ilişkiler dersiyle birleştirerek; aslında ikisinin de birbirinden beslenebileceğini vurgulamıştır. Tümceler içinde yer alan "kanıtlanmış olma" ifadesi için tarihi sevmeyen öğrencilerden (-)ÖĞR11 şunları söylemiştir:

(-)ÖĞR11: *"Bunu kanıtlamaları gerekiyor bence ama gerçi şimdi bütün toplumu bütün topluma kabul ettirecek gibi şekilde kanıtlamaları hani mesela bir şey bir bilgileri varsa onu kanıtlamaları gerekiyor bize bunu söylemeseler bile hani"*

kanıtlanacak eğer ben hani eğer böyle değilse öyle mi öyle değil mi diye sorduğum zaman kanıtım var hani var olması gerekiyor mesela bana diyorsa mesela atıyorum işte I.Murat bunu yapmıştır hani onun bir şey olması lazım yani bunu görüp a gerçekten yapmış demem lazım ispatlanmış olması gerekiyor sonra bence”.

(-)ÖĞR11 burada şuna vurgu yapmıştır; eğer söz konusu tarih ise herkes için inanılabilir olması adına muhakkak okuyucuya sunulan tarih derslerinin kanıtlanmış ya da kanıtsal bir takım bulguları içinde barındırıyor olması gerekmektedir. Durum böyle olunca üzerinde çalışılan kanıt temelli yöntemin ne denli ideal bir ilke barındırdığı da görece söylenebilir. Son olarak tarihi seven öğrencilerden (+)ÖĞR10 ise “öğrenci merkezli olma”, “araştırma eserlerin ders kitabı olması” ve “tarihçilerin liselerde ders verebilmesi” tümceleri için şunları söylemiştir:

(+)ÖĞR10: *“IB’de olduğu gibi işte öğrenci merkezli olması bana göre bu daha iyi olur öğrenci dersi anlatır öğrenci araştırır sadece bilmediği yerde hani bu TÜBİTAK projeleri vardır belki biliyorsunuzdur bunlara öğrenci hazırlanırken öğretmenin destek olması gibi bir şey bu şekilde ilerleyen bir durum olması çok daha iyi olacaktır kitaplar kitapların nasıl diyeyim ders kitabından ziyade hani şey yazdıkları yani ünlü tarihçilerin yazdıkları ve yaşayan tarihçilerin yazdıkları kitaplar olması gerekiyor ders kitabından ziyade belli bir konu üzerine yazılmış bir kitap mesela o konu işlenirken o kitabın kullanılması gerekebilir. Bir de tarihçilerin üniversitelerde tarihçiler profesörler hani adamlar kitap yazmış ömrünü tarihe vermiş bunlar üniversitelerde de ders veriyor ama bunların liselerde de ders vermesi gerektiğini düşünüyorum en azından haftada bir saat işte birinin gelmesi toplu olarak ders verilebilir en azından aynı sınıflara bu şekilde şey yapabiliriz”.*

(+)ÖĞR10 diğerlerinden farklı olarak araştırma eserlerin ders içinde kullanımı ve akademisyenlerin liselerde ders vermesi hususu ile akranlarından oldukça farklı bir açıklamada bulunmuştur. (+)ÖĞR10’a göre ideal bir tarih dersinde olması gereken ilkeler profesyonel denilebilecek kadar ileri düzeyde nitelikler taşımalıdır diye de değerlendirilebilir. Bu da öğrencilerde yeni nesil içinde ileri seviyede olan eğitim-öğretim anlayışının ya da eğitsel nitelik farkının önemine dikkat çekmesi açısından mühim gözükmektedir.

İdeal bir tarih dersinde olması gereken ilkeler sorusuna ilişkin öğretmen ve öğrenci tabloları incelendiği zaman öğretmen ve öğrenciler arasında görünen o ki birbirinden çok da uzak olmayan değerlendirmeler yapılmıştır. Özellikle bu anlamda öğrencinin ön planda olduğu tümceler yanısıra, tarafsızlık, gerçekçilik, çağdaş olma, görsel olma gibi ifadeler de ön plana çıkartılmıştır. Bunun dışında tarihi seven öğrenciler arasından bir konuşmacının en dikkat çeken ve farklılık taşıyan iki tümcesi, “araştırma eserlerin ders kitabı olması” ve “tarihçilerin liselerde ders verebilmesi” iken; öğretmenler açısından farklılık taşıyan ve dikkat çeken tümceler ise, “cesur tarihçilik anlayışı”, “olaylara karşı tarafın gözünden bakma” ve “öğretim yöntemi değişkenliği” ifadeleridir. Bu tümceler hayata geçirilmesi durumunda tarih dersinde önemli ölçüde değişikliklerin yapılması ve uygulamada yaşanması muhtemel olumsuzluklar için gerekli ön hazırlıkların titizlikle yapılması gerektiği düşünülmektedir.

3. Size göre,

a) Sınıf içindeki tarih öğretiminin sorunları

b) Tarih ders kitaplarındaki sorunlar nelerdir? Açıklayınız?

Soru 3’e ait tablosal frekans değerleri ve yorumlamalar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Sınıf İçindeki Tarih Öğretiminin Sorunlarına İlişkin” Soruya Verdikleri Yanıtların Analiz Sonuçları (n=12)

Tarih Öğretiminin Sorunlarına İlişkin İfadeler	(f)
Okul türü faktörü	6
Öğrenci isteksizliği	5
Görsel materyal kullanılamaması	5
Öğretmen faktörü	4
Öğretmenin kullandığı yöntem	4
Tarihsel içerik	3
İdeolojik tarih anlayışının öğrencide yansımaları	3
Popüler tarih anlayışı	1
Tarihçinin ideolojik yaklaşımı	1
Yaşanan ve yazılan tarih farklılığı	1
Tarihi materyallerin kullanılamaması	1
Tarih sınıfının olmaması	1
Tarihi ezber bulma	1
Tarihi sıkıcı bulma	1
Sınıf mevcudu fazlalığı	1

Dersin sınıf dışına taşınmaması	1
Müfredat yoğunluğu	1
Genel Toplam	40

Tablo 5’te “*sınıf içindeki tarih öğretiminin sorunları*” noktasındaki frekans değerleri yorumlanmıştır. Bu anlamda en yüksek frekans değerlerini alan tümceler “okul türü faktörü”, “öğrenci isteksizliği”, “görsel materyal kullanılamaması” ve “öğretmen faktörü” ifadeleridir. “Öğretmen faktörü” için sırasıyla öğretmenler tarafından şu ifadeler dile getirilmiştir:

ÖĞT2: “Çocukların yetiştirme biçimi farklı onlar çok seri şeylere alışıklar işte yoğun iletişime geçebiliyorlar oyunlarda çok hızlı filmler çok hızlı ondan sonra ben yavaş yavaş anlatıyorum konuşma tarzında anlatıyorum dolayısıyla boğucu oluyor bir süre dikkat ediyor çocuk uğraşıyor hadi not alacağım falan diye ama dikkatini yeterince toplayamıyor yani 40 dakika toparlayamıyorsun”.

ÖĞT3: “Çocuğa ulaşamıyorum çünkü kepengi kapatıyor öğretmen konuşmaya başladığı anda kapatıyor kendini gözlerinden onu fark edebiliyoruz ve onu açmak ve dinlemeyi sağlamakla uğraşıyorsun ve sonrada tarih eğitimini vermeye çalışıyorsun ilgi çekmek gerekiyor öğretmene çok bağlı o yüzden ya nefret ediyor ya da kulaklarını açıyor ve dinliyor bu anlamda öğretmen gerçekten çok önemli sınıf içerisindeki tarihle ilgili”.

ÖĞT6: “Bir kere başta öğretmenin kendini çok iyi yetiştirmesi lazım çünkü tarih dediğin şey uçsuz bucaksız eldeki kısıtlı sınırlı ders kitabıyla girdiğiniz anda orada daralıp kalabilirsiniz olmayacak bir soru gelir bilmiyorum haberim yok benim dışımda bir şey dersiniz hoş bir görüntü ortaya çıkmaz”.

Ayrıca ÖĞT6 “öğretmen faktörü” tümcesini “okul türü faktörü” ile de birleştirerek şunları ifade etmiştir: “Bir Anadolu Lisesi öğrenci bölümleri fen sınıflarında tarih biraz daha ikinci planda gereksiz bir dersmiş gibi duruyor burada da öğretmenin kendi yetenekleri söz konusu eğer öğretmen ciddi bir öğretmense tarihin de en az matematik, fizik kadar önemli olduğunu gerekli olduğunu hissettirebilir”. Görünen o ki öğretmenler sınıf içerisinde okul tür ve kademeleri farklı olsa bile en önemli aktörü oynamaktadırlar. Durum böyle olunca öğretmen ve öğrencilerin sınıf içerisinde farklı ve sorun yaratmaktan çok; sorun giderici yöntemleri kullanmaları ve aktörün sadece öğretmen değil öğrencilerin de olduğu bir

öğretim yapmaları görece daha sağlıklı olacaktır diye düşünülmektedir. Bir diğer tümce olan “ideolojik tarih anlayışının öğrencide yansımaları” adına ÖĞT1 şunları söylemiştir:

ÖĞT1: “Bir sıkıntımız var bizim. Şimdi ülkemizde bir yazılan bir de yaşanan tarih var, biliyorsunuz. Bizim öğrencilerimizin ideolojilerini ya da ailelerinin ideolojileri çocuğu bir yöne kanalize etmiş durumda. A çocuğunu bir yöne B çocuğunu ideolojisinden kaynaklı başka bir yöne C çocuğu başka bir yöne. Tarihteki bir karakteri gözünde kahramanlaştırmış ya da tam tersi yerin dibine sokmuş olabiliyor. Ama biz tarih öğretmeni olarak bunu objektif bir şekilde artısı eksisiyle anlattığımızda kahramanlaştırdığı kişi hani sadece ufacık bir olumsuz cümle kullandığımızda tepki ya da tam tersi yerin dibine soktuğu kişiyi olumlu cümle ile anlattığımızda tepki ile karşılaşabiliyoruz. Bu yaşanan; yazılan tarihin farklı olması artık tarihe bazı tarihçilerin ideolojik açıdan bakmasının bir neticesidir diye düşünüyorum”.

Aynı zamanda ÖĞT1 diğer tümceler olan “tarihçinin ideolojik yaklaşımı” “yaşanan ve yazılan tarih farklılığı” ifadelerine de atıfta bulunmuştur. Sonlara doğru yaklaşırken “sınıf mevcudu fazlalığı” için ÖĞT7 şunları söylemiştir: “Genel şeyler de söyleyebiliriz işte sınıflarının belki mevcutlarının biraz fazla olması.” Burada ÖĞT7 aslında her anlamda sıkıntı yaratacak bir konuya dikkat çekmiştir. Okullardaki sınıf mevcudunun fazla ya da sıkıştırılmış olması eğitim ve öğretimin yıllardır önemli sorunlarından birisidir; bu anlamda belki birçok okulda düzenleme yapılmış olsa bile bu düzenlemeler hala yeteri seviyeye ulaşamamıştır. Tablonun sonlarında yer alan “dersin sınıf dışına taşınmaması” tümcesi için ÖĞT8 şunları söylemiştir:

ÖĞT8: “Görerek göstererek özellikle tarihi yerlerin tarihle alakalı müze olur; saray olur; türbe olur; mezar olur; kale, surlar, burçlar bu alanlarda derslerin uygulamalı olarak yapılmasının daha kalıcı olacağına inanıyorum ancak sınıf ortamına dört duvar arasına sıkıştırılmış bir tarih dersi aynı ortama sıkıştırılmış bir kimya dersinin laboratuara hasret kalışı gibi olayların geçtiği yerlere mesafeli olunması okulda kısır bir tarihçilik ortaya çıkarıyor sınıfta”.

ÖĞT8’in yapmış olduğu değerlendirmeden anlaşılacağı üzere eğitimin sadece okul içinde değil de okul dışında da (sözlü tarih/yerel tarih; müze/ören yeri eğitimi) yapılabileceğini ve bunun öğrenmede kalıcılık sağlayacağını savunduğu söylenebilir. Aynı soru üzerinden

öğrenciler ile de görüşme yapılmış ve sonuç olarak şu verilerden oluşturulan tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo 6. Öğrencilerin Sınıf İçindeki “Tarih Öğretiminin Sorunlarına İlişkin” Soruya Verdikleri Yanıtların Analiz Sonuçları (n=12)

Sınıf İçindeki Tarih Öğretimine İlişkin İfadeler	(f)
Sorun Var	18
Öğretim yöntemi	6
Öğretmen faktörü	3
Ezberci anlayış	2
Öğrenci faktörü	2
Teknoloji kullanılmaması	2
Öğretimin sadece sınıf içinde olması	1
Müfredat seçimi/konular	1
Müfredat değişimleri	1
Sorun Yok	3
Öğretmen faktörü	1
Her şey sıralı ve düzgün	1
Sorun yok	1
Genel Toplam	21

Tablo 6’da iki ayrı sorudan “sınıf içindeki tarih öğretiminde sorun var mıdır?” ifadesine dair öğrencilerden görüşleri alınmıştır. Bu anlamda düzenlenen Tablo 6’da görüldüğü üzere iki ayrı kategoride cevaplar verilmiştir. İlk kategorimiz sorun var için en yüksek frekansı “öğretim yöntemi” ve “öğretmen faktörü” tümceleri almıştır. Bu konuda tarihi sevmeyen öğrencilerden (-)ÖĞR7, “öğretim yöntemi” ve “öğretmen faktörü” tümceleri için şunları ifade etmiştir:

(-)ÖĞR7: *“Buraya gelmeden önceki lisemde Sakarya’da okuyordum orada tarih öğretmenimiz aşırı mesela ilk dersinde bize dedi ki şimdi her şeyi bırakıyorsunuz sizinle birlikte hani şeye gidiyoruz. Böyle şeyler söyledi geçmişe gideceğiz falan her şeyi bir kenara koyun telefonunuzu kapatın falan filan öyle söyledi sonra derslere falan girişi tamamıyla yorumlama hani şu savaş şu zaman olmuş bu savaş bu zaman falan değil dersler çok da güzel tarihi anlıyor seviyordum ilgileniyordum buraya gelince tarih dersleri daha çok şey oldu hani bize sınavlarda sorulan tarihimiz bizim yorum üzerine ama bize sınavda sorulan sorular dediğim gibi aynen bu kimdir böyle bilgi sorulmalı tamam bilgiyi bilmemiz gerekiyor zaten yorumlamamız için ama hani o kadar böyle detay isteniyor ki yani derste falan ben*

odaklanamıyorum çok fazla odak sorunum var. Hocanın anlattığı her şeyi zaten takmıyorum ses kaydı falan almam gerekiyor herhalde. Sosyoloji dersimizde falan da takip edemiyorum aslında yorum üzerine benim tercihlerimle alakası var belki de şey sınıf içinde çok fazla etkin olmamamdan kaynaklanıyor”.

(-)ÖĞR7 burada “öğretim yöntemi” ve “öğretmen faktörü” dışında “öğrenci faktörü” tümcesine de atıfta bulunarak kendince öğrenciden de kaynaklanan sorunlar olabileceğine değinmiştir. Yine tarihi sevmeyen öğrencilerden (-)ÖĞR9 ise, bu iki tümce için şu sözleri ifade etmiştir: “*Öğretmene de bağlı aslında biraz hocalar tarihi böyle standart, sıkıcı anlatmamaları lazım biraz da bize hissettirmeleri lazım açıkçası*”. Tarih dersini sevmeyen öğrencilerin yapmış olduğu açıklamalar gösteriyor ki tarih derslerinde uygulanan yöntemler, eski uygulamalar olunca öğrenciye hitap etmeyebiliyor. Yapılan ifadelerden yola çıkılarak şu çıkarımda bulunabilir; öğretmen her şekilde tercih ettiği yöntem ile öğrencinin derse karşı algı ve tutumunu da etkileyebilir. Bu da zaman zaman sınıf içinde sorun yaratırken; kimi zamanda sorun çıkmasını engelleyebilir gibi gözükmektedir. (-)ÖĞR5 “müfredat seçimi/konular” tümcesi için açıklama yaparken “öğretmen faktörü” tümcesine de atıfta bulunarak şunları söylemiştir:

(-)ÖĞR5: “Tarih çok kapsamlı bir konu çünkü geçmiş binlerce yıldan oluşuyor ve sonuç olarak bizde insanız belli bir yaş dönemindeyiz. Sıkılma adı altında durumlar gerçekleşebiliyor ve en çok da bu durumun karşı karşıya kalındığı ders bence tarih kendi açımdan en azından. Bunun nedeni gerek öğretmenler olur gerek yapılan müfredat seçimleri olur gerek derslerde öğretilen konular olur”.

Tarihi sevmeyen öğrenci olan (-)ÖĞR5 burada diğer yorumlardan farklı olarak öğrencilerin derse karşı algı ve tutumlarını da göz önünde bulundurmuş ve sınıf içindeki sorunların ortaya çıkmasının altında müfredatın da etkisi olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca (-)ÖĞR5’in müfredat seçimleri ile ilgili serzenişte bulunduğu husus ne öğretmenler ne de salt konular değildir; (-)ÖĞR5 burada Talim Terbiye Kurulu’nun seçimlerinin sınıf içinde sorun yarattığına dair kişisel bir yorum ve değerlendirmede bulunmuştur. Tablo 6’nın ikinci kategorisinde yer alan sorun yok başlığı altında eşit bir frekans dağılımı olmuş ve 3 ayrı öğrencinin vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda kategori oluşturulmuştur. Bu anlamda diğer kategori olan sorun var kategorisi başlığı altında da yer alan “öğretmen faktörü” tümcesi aynı şekilde sorun yok başlığı altında da kendine yer bulmuştur. Sorun

yok başlığı altında yer alan “öğretmen faktörü” tümcesi için tarihi seven öğrencilerden olan (+)ÖĞR4 şunları söylemiştir:

(+)ÖĞR4: “Bence benim tarihi sevmemin en büyük nedenlerinden biri hocalar hiç diğer hocalarımla ders hocalarıma nazaran benim tarih hocalarım hiç kötü olmadı benim hep dikkatimi çeken hep beni etkileyen hocalardı”.

(+)ÖĞR4’ün ifadelerine bakıldığı zaman, yine derse karşı algı ve tutumların oluşmasında “öğretmen faktörü”nün ne denli önemli olduğu görülmektedir. Zira (+)ÖĞR4 öğretmene karşı olumlu düşünceler içerisinde olduğu için sınıf içerisinde tarih dersi adına herhangi bir sorun görmemektedir. Yine sorun yok kategorisi altında yer alan “sorun yok” tümcesi için tarihi seven öğrenci olan (+)ÖĞR12 şöyle söylemiştir: “Hiçbir şey yok. Aslında hiçbir sorun yok”. Görünen o ki (+)ÖĞR12 bu anlamda kendini net bir düşünce ile ifade etmiştir.

Öğretmen ve öğrenci ifadelerin genel anlamda değerlendirmelerine bakılacak olunur ise; öne çıkan tümce görüldüğü gibi “öğretmen faktörü” ifadesidir. Bu ifadenin her yönüyle soru içerisinde değerlendirme anlamında iki taraf açısından da izahı yapılmıştır. Yapılan değerlendirmelerden özellikle tarihi sevmeyen öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlardan da öğretmen faktöründe eğer ders öğretmeni seviliyorsa bir şekilde dersin de sevebileceği çıkarılabilir. Görünen o ki öğretmen ve öğrenciler “öğretmen faktörü”nün öğrencilerin derse karşı tutumunun yanı sıra sınıf içerisinde de ne denli önemli olduğunu bir kez daha ifade etmişlerdir. Bunun dışında “öğretmen faktörü” tümcesi ile yakın anlam taşıyan “öğretim yöntemi” tümcesi de oldukça mühimdir. Zira öğretmene karşı olumlu tutum geliştiren birey, yöntemin işlevselliğini sorgulamadan kendince doğru kabul etmekte aksine öğretmene karşı ya da öğretim yöntemine karşı olumsuz tutum ve algı içinde olan birey ise; bu ikisini birlikte olumsuz manada bir yere koyabilmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin “Tarih Ders Kitaplarındaki Sorunlara İlişkin” Soruya Verdikleri Yanıtların Analiz Sonuçları (n=12)

Tarih Ders Kitaplarındaki Sorunlara İlişkin İfadeler	(f)
Düşünce Belirtenler	30
Ayrıntı olma	5
Sıralama hatası	3
Her konunun verilmesi	3
Okul türüne uygun ders kitabının olmaması	3
Görsel olmaması	2
Değişimin kitaba yansımaması	2

Ders kitabıyla merkezi sınava girememe	1
Öğretmeni yönlendirememe	1
Kitaplardaki nefret söylemi	1
Karşı teze yer vermem	1
Öğrenciyi pasifize etme	1
Akademik tarzda olma	1
Fasikül olmama	1
Kaliteli olmama	1
Sorunlar giderildi	1
Yeterli harita olmaması	1
Sorun bulmuyorum	1
Mantıklı olmama	1
Karşılaştırma Yapanlar	2
Yeni kitapları olumlu bulanlar	2
Genel Toplam	32

3. Sorunun son önergesi olan “*tarih ders kitaplarındaki sorunlar nelerdir?*” ifadesine ilişkin verilen cevaplar “düşünce belirtenler” ve “ karşılaştırma yapanlar” şeklinde iki ayrı kategori olarak verilmiştir. İlk kategoride “düşünce belirtenler” kısmında en yüksek frekansı “ayrıntı olma”, “sıralama hatası”, “her konunun verilmesi”, “okul türüne uygun ders kitabının olmaması” tümceleri almıştır. Bu anlamda “ayrıntı olma” tümcesi için ÖĞT5 şu sözleri ifade etmiştir: “*Mesela ben 9'lara da giriyorum 9'larda çok sıkıcı konular var yani çok detaya girilmiş mesela eski Türklerle ilgili çok detay konular çocuklar sıkılıyor yani karışık aynı zamanda kitaplar*”. ÖĞT7 de “ayrıntı olma” adına konuşurken “okul türüne uygun ders kitabı olmaması” ve “görsel olmaması” adına da değerlendirmede bulunmuştur. Bu anlamda ÖĞT7 şunları söylemiştir:

ÖĞT7: “*Bizim okulumuz meslek lisesi. Kitaplar yapılırken ayrılması mı lazım daha mı sade olması lazım veya bu kadar bilgi değil de en azından bir sistematik daha öz şey verilip bir kısmının da öğrencinin veya öğretmenin araştırmasına veya da anlatımına mı bırakılması lazım ama en başta bizim sorunumuz tarihle alakalı böyle bir sıralamadan kaynaklanıyor muhtemelen bütün bunlar ikinci biraz önce söyledim. Kitapların çok yoğun bilgi olması hiç boş bir yerin bile bulunmaması özellikle bizim gibi okuldaki öğrencilerin direkt olarak korkmasına ürkmesine veya okusa çok faydalı şeyler var ama daha çok eğitim sisteminden mi kaynaklanıyor alıştıkları için mi çocuklara daha öz nedir; nedeni nedir; sonucu nedir; ne olmuştur böyle bir şey sıralandığı zaman daha iyi algılayabiliyorlar, anlayabiliyorlar ama orada belki çok bilgi var ama o en başta baktığı zaman sayfanın her tarafı dolu*”

padişahın hayatı var; harita var bir tarafta işte olay anlatmış olay anlatırken nedeni yazmamış o paragrafın içerisinde geçiyor o sonuç yazmamış o paragrafın içerisinde geçiyor, anlaşmanın maddeleri geçiyor savaş üstte bir paragraf olarak yazıyor dolayısıyla bunu öğrencilerin ayırtılabilmeleri zor açıkçası zor daha mesela daha sade olsa daha belki görsel olsa daha iyi olabilir”.

ÖĞT10 ise “*Ben çok değiştiğini düşünmüyorum sadece ünitelerin yerleri değişiyor üniteye birkaç ekleme yapılıyor fazla değiştiğini düşünmüyorum.*” İfadeleri ile “değişimin yansımaması” tümcesine atıfta bulunarak aslında kitaplarda değişim adına bir şey göremediğini ifade etmektedir. ÖĞT10, “değişimin yansımaması” dışında aslında kanıt temelli öğretimin temel becerilerinden de biri olan sorgulama becerisi adına önemli değerlendirmeler yaparak “karşı teze yer vermeme” tümcesine ithafen şunları söylemiştir:

ÖĞT10: “*En büyük şey bizde tek taraflı yani karşı tezden hiç bahsedilmiyor yani en azından birazcık bahsedilse tamam olduğu gibi onların şeyi anlatılması yanlış da olabilir lise öğrencisinin aklını işte milli, manevi değerleri çelmesi konusunda yani bunu anlarım devletin politikası olarak ama hiç sorgulamaya yönelik değil yani en azından biraz sorgulamaya yönelik karşı tezden bahsetse bence çok daha güzel olur çok daha etkili olur kitaplarımız tabii çok eksik”.*

Görünen o ki ÖĞT10, okuldaki tarih öğretimi için yöntemin yanında daha etkili bir öğretim adına ders kitaplarının daha tarafsız ve sorgulayıcı olmasını istemektedir. ÖĞT3 “kitaplardaki nefret söylemi” adına uzunca bir değerlendirmede bulunarak şunları söylemiştir:

ÖĞT3: “*Ders kitapları, Tarih Vakfı’nın bu konuyla ilgili çok güzel çalışması var. Ders kitaplarındaki nefret söylemiyle ilgili, tarih kitaplarıyla ilgili çok güzel bir araştırması var. Sanıyorum 5 sene öncesine dayalı 5-10 sene öncesinin bir çalışması bu onlara da katılmışım ben baktığın anda gerçekten çok fazla öfke var, nefret söylemi var onlara dikkat etmemiz gerekiyor; ayıklamamız gerekiyor ben Fener Rum Lisesi’nde çalıştım 6 sene ve defalarca kez Yunanistan’a gittim oradaki kültürel şeylere seminer değil çalışmalar vardı, tiyatro festivalleri vardı gittiğimizde oradaki en son Selanik’teki bir tarih öğretmeniyle dedi ki sonrasında o kitaplar da yakıldı onlarda ama şöyle bir şey vardı ben de biz tarih kitaplarımızı temizledik yani şu anlamda temizledik Osmanlıya karşı Türklere karşı herhangi bir öfke söylemimiz varsa eğer o cümleleri ayıkladık ama sizde hiç böyle bir şey yok*

hala eskiye devam ediyorsunuz dedi gerekli açıklamaları yaptım ama sonra baktım 3-5 ay sonra o tarih kitapları yakılmış Yunanistan’da protesto ettiler yine eskiye döndüler orada da böyle bir şey yaşandı; ama en azından bir çaba var birileri bunlar için çaba gösterdi oradaki kitaplar değişti hani bizde de bu çalışmalar var ama havada asılı kalıyor ve elime verilen MEB’in verdiği kitap diyor ki bunda devam edeceksin Ermeni ve Rum öğrencilerim de neden böyle bahsediliyor diye çok sordular bana; biz bu değiliz biz böyle değiliz ama burada milyonlarca bizim yaşlılarımız bunları okuyor ve bize karşı hiçbir şekilde olumlu hiçbir olamaz bunları okuduktan sonra dolayısıyla bunlar özen gösterilmesi gereken şeyler, özellikler; bu ülkede yaşayan T.C. vatandaşı olan azınlıklar da var bu ülkenin insanları dolayısıyla onları da böyle rahatsızlıkları var biz görmüyoruz yani tamamı Türk olan ya da devlet liselerinde farkında değilim ya da çalışıyor olsaydım hiçbir şekilde farkında olmazdım ama o okullarda çalışınca fark ediyorsun bunları o bir önemli”.

ÖĞT3’ün yapmış olduğu değerlendirme sadece ders için değil ülke genelinde yaşanan ve öğretilen tarih adına önemli ifadeler barındırmaktadır. Öyle ki farklı ülkelerde yapılan uygulamaların sonuçlarını daha objektif değerlendirerek; Türkiye’de eğitim ve öğretimde gerekli basamaklarda gereken değişiklikleri gereken zamanda yapabilmeliyiz, demektedir. ÖĞT1 “sorunlar giderildi” tümcesi için şu ifadeleri dile getirmiştir:

ÖĞT1: *“Aslında bu sorunlar büyük bir oranda giderildi yani dürüst olmak gerekirse son dönemde kitapları beğeniyoruz. Görsellik ön planda. Özellikle çocukların ilgisini çekebilecek boyutta enteresan hikayeler, öyküler sıkıştırılmış bunlar güzel. Onun dışında tarih kitapları da bir kitap neticesinde bunun ötesini de çok şey yapamazsın. Bu bir sıkıntıdır, bir problemdir. Yani ben en çok 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi kitabını beğeniyorum yani dizin tarz itibarıyla. Bunu birkaç kez elime alıp çünkü yıllarca ben de yayın yazdım işimiz bu ben olsam bunun üstüne daha ne ekleyebilirdim, kendime sorduğumda yoo her şey eklenmiş diye cevapladım”.*

ÖĞT6 ise “sorun bulmuyorum” tümcesi için şöyle söylemiştir:

ÖĞT6: *“Aslında bu soruya çok klişe cevaplar var yıllardan beri kullanılan basmakalıp sloganlar var efendim ayrıntı olarak çok boğuyor çok ezberci çok yüzeysel yetersiz bunların hiçbirinin doğru olduğuna inanmıyorum baştaki*

öğretmen eğer yeterliyse düzgünse yetenekliyse o ders kitabını çok çok iyi şekilde çocuklara okutturabilir gösterebilir kabul ettirebilir efendim işte görseller mi olmalı karikatürler mi olmalı harita mı olmalı renkli mi olmalı tamam bunlar olmalı ders kitaplarında zaten bunlar var öğretmen hala veya öğrenci hala ay bu kitap çok sıkıcı diyoruz bu bence öğretmenden kaynaklanan bir sorun yani ders kitabında aslında bakarsanız çok ciddi somut bir sorun görmüyorum”.

ÖĞT6 burada ders kitaplarının niteliğinden ziyade en önemli argümanın aslında öğretmen olduğunu dolayısıyla ders kitabının ciddi anlamda sorun taşımadığını dile getirmiştir. Son olarak “karşılaştırma yapanlar” kategorisi adı altında “yeni kitapları olumlu bulanlar” tümcesi için ÖĞT9 şöyle söylemiştir:

ÖĞT9: *“Yani tarih ders kitaplarımız eskisine nazaran daha iyi hazırlanabilmektedir. Yani yeniden yapılandırmacı sisteme uygun çocukların soru yapabilecekleri şekilde düzenleniyor. Sorular iyi ayarlanıyor bana göre ve değişik kaynaklardan bilgi aktarımlarıyla çocuklara değişik görüş açılarını vermeye çalışıyor bu da olumlu bir adım. Eskiden bunları pek fazla göremiyorduk ama şu anda hazırlanan ders kitaplarımız bu sisteme biraz katkı sağlamış gibi gözüküyor benim kişisel görüşüm bu”.*

ÖĞT9 yapılan değişiklikleri eskiye nazaran olumlu bulduğunu ifade ederek ders kitapları adına herhangi bir sorun dile getirmemiştir. Aynı soru üzerinden öğrenciler ile de görüşme yapılmış ve yapılan açıklamalara yönelik Tablo 8 aşağıda paylaşılmıştır:

Tablo 8. Öğrencilerin “Tarih Ders Kitaplarındaki Sorunlara İlişkin” Soruya Verdikleri Yanıtların Analiz Sonuçları (n=12)

Tarih Ders Kitaplarındaki Sorunlara İlişkin İfadeler	(f)
Sorun Var	18
Tarafli olma	3
Bilgi fazlalığı/yoğunluk/uzunluk	3
Sıkıcı gelme	2
Ezbere dayalı olma	2
Gerçek dışı bulma	2
Yüzeysel/eksik bulma	2
İlgi çekici bulmama	1
Öğrenciye değer vermeme	1
Bilgi yanlışı içermeme	1
Görsel olmama	1

Sorun Yok	0
Genel Toplam	18

Tablo 8’de tarih ders kitaplarına dair sorunlar irdelenmiş ve bu anlamda dikkat çeken başlık “sorun yok” kategorisinin “0” frekansı almış olmasıdır. Yani görünen o ki öğrencilerin tamamı tarih ders kitaplarında sorun ya da sorunlar bulmaktadır. Bu anlamda yani tarih ders kitaplarında sorun var başlığı altında en yüksek frekansı sırasıyla; “tarafli olma”, “bilgi fazlalığı/yoğunluk/uzunluk”, “sıkıcı olma”, “ezbere dayalı olma”, “gerçek dışı bulma” tümceleri almaktadır. Tarihi sevmeyen (-)ÖĞR7 “tarafli olma” tümcesi için:

(-)ÖĞR7: “Konuyu biraz tarafli veriyor Osmanli için böyle hani çok aşırı Osmanli diyorsun ama hani çok kötü bir şey ama hani mesela bir Rusya ile Kırım Savaşı’nı duyduğun zaman biraz Rusya’ya karşı şey oluyorsun sinirleniyorsun böyle gereksiz bir şekilde ama yani sonuçta Türkiye’de yaşıyorum Osmanli’nın çöküşü falan onların hepsini görüyorsun işte zirve falan işte tarafli olması biraz hem iyi hem kötü”

demıştır. Böyle düşünürken tarihi seven (+)ÖĞR10 ise şu sözleri dile getirmiştir: “Aslında çok sorun var tarih kitaplarında objektif bilgi yok”. İki konuşmacıdan (-)ÖĞR7 ve (+)ÖĞR10 arasında ders kitaplarındaki sorunlara dair “tarafli olma” tümcesi için düşünce birliği olmasına rağmen, tarihi sevmeyen öğrenci olan (-)ÖĞR7 bunun “hem iyi hem kötü” olabildiğini düşünmekte; tarihi seven öğrenci olan (+)ÖĞR10 ise net bir ifade ile tarafli olma konusunda olumsuz bir dille düşüncelerini dile getirmiştir. Belki de tarih dersi için genel ve kabul görmüş düşüncelerden biri olan “ezbere dayalı olma” tümcesi için tarihi sevmeyen öğrencilerden (-)ÖĞR8 şu sözleri dile getirmiştir:

(-)ÖĞR8: “Öğrencinin fikrine pek değer vermeyen bir kitap yapısı var yani sadece olanı size veriyor ona göre ezberliyorsunuz yani benimsemeye dayalı değil de ezberlemeye dayalı yani fikri almaya dayalı değil bu yani sorun daha çok öğrencinin fikrine değer verilmeli bana göre”.

(-)ÖĞR8 yapmış olduğu değerlendirmede farklı bir açıdan da bakarak “öğrenciye değer vermeme” tümcesine dair açıklamalar yapmıştır. (-)ÖĞR8’in genel anlamda açıklamalarına bakıldığında öğrenci açısından mühim bir konuya değinilmiş ve aslında öğrencinin beklentilerinden biri olan değer verme hususu ön plana çıkartılmıştır. Gerçekten de öğrenciye değer veren bir eğitim anlayışında gerçek anlamda öğrenci görüşleri de ön

planda olmaktadır. Pek tabii ki ülkemizde de öğrenciye değer verilmekte fakat görünen o ki bu husus ders kitaplarına öğrenci bakışına göre tam anlamıyla yansıtılamamaktadır. Frekans değeri 2 olan tümcelerden “sıkıcı gelme” ifadesi için tarihi seven öğrencilerden olan (+)ÖĞR4 şunları söylemektedir:

(+)ÖĞR4: *“Tarih ders kitaplarında bence bu seneki kitabı hatırladığım kadarıyla bakarsak çok dikkat çekici değil çok uzun ve mesela tarihi yatkın olmayan yani ilgisini çekmeyen arkadaşlarıma bakıyorum kitaptan çalışmak istemiyorlar uzun buluyorlar metinleri uzun buluyorlar dikkatlerini çekmiyor sıkıcı geliyor aslında tarih sıkıcı değil ama sırf kitaptaki metinlerden dolayı sıkıcı hale geliyor bence kitapların çok büyük eksiklikleri var. Sıkıcı değil belki ama nedense sıkıcı hale geliyor kitaplar”.*

(+)ÖĞR4’ün yapmış olduğu açıklamada tarih dersini sıkıcı bulma hususunda ders kitaplarındaki bilgi fazlalığı ve uzunluğuna dikkat çekilmiştir. Bu anlamda (+)ÖĞR4 “sıkıcı gelme” tümcesini aslında “bilgi fazlalığı/yoğunluk/uzunluk” tümcesi ile birleştirerek iki tümceyi birbirinin neden ve sonucu olacak şekilde açıklamıştır. Son olarak tarihi sevmeyen öğrencilerden olan (-)ÖĞR11’in ifadelerine bakıldığında zaman (-)ÖĞR11 şu cümleleri dile getirmiştir:

(-)ÖĞR11: *“Tarih öğretiminde sorun. Bazı ders kitaplarına hani ben şahit olmadım ama yanlışlıklar olabiliyormuş hocalar öyle söylüyor yani ona göre anlatıyorlar. Yani biraz daha görsel zaten tarih ders kitapları zaten yazılı olmalı yani çünkü bilgi veriyor zaten bir şey anlatıyor ama tarih dersi öyle olmayabilir yani”.*

(-)ÖĞR11 burada “bilgi yanlış içerme” ve “görsel olmama” tümcelerine de atıfta bulunan sözler ile düşüncelerini ifade etmiştir. Bu anlamda ders kitaplarındaki “bilgi yanlış içerme” tümcesi konu açısından oldukça önemlidir. Öyle ki; öğrencilerin önüne eğitim adına sunulan ve belki de defalarca gözden geçirilmiş ders kitaplarındaki yanlışlıklar eğitim anlamında ilerisi adına ne gibi sorunlar doğurabilecektir düşüncesi akıllara gelmektedir.

Tarih ders kitaplarındaki sorunlara dair yapılan değerlendirmelerde öğretmen ve öğrencilerde ortak olan görüş; genel manada ders kitaplarının ayrıntılı şekilde hazırlanmış olmasıdır gibi gözükmektedir. Bu durum öğrenciler açısından bakıldığında; özellikle tarihi

sevmeyen öğrencilerin yanı sıra tarihi seven öğrencilerde de derse karşı olumsuz tutum oluşturabileceği gibi yeterince ilgi çekici gelmediği için; dersi bir zaman sonra sıkıcı bulmalarında da önemli etkindir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler değişimin kitaba tam olarak yansımadığını dile getirirken; bazıları ise sorun bulmamakta hatta bazı öğretmenler ise yeni ders kitaplarını olumlu bulduklarını söylemektedirler. Yine öğretmen ve öğrenciler kitapların yeterince görsel olmadığı konusunda hem fikirlerdir. Son olarak öğrenciler açısından göze çarpan bir diğer husus ise tarih ders kitaplarındaki bilgi yanlışlığı konusudur. Bu konuda daha fazla yorum yapmaktan kaçınmakla beraber bu hususun eğitim-öğretim anlamında önemli bir durum olduğu ve bu konuda daha titiz davranılması gerektiğinin önemi ifade edilmiştir.

4.1.2. Öğretmen ve Öğrencilerin Kendilerine Tanıtılan Kanıt Temelli Tarih Öğretimi'nin Amacı, İşlevi ve Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri Nasıldır?

İkinci alt probleme ilişkin sorular öğretmen ve öğrenci görüşme formunda konuşmacılara sunulmuştur. Probleme ilişkin oluşturulan sorular hakkında her iki taraftan konuya dair farklı açıklamalar gelmiştir. Bu anlamda görüşme formunda yer alan soruların cevaplanmasına ikinci alt problem doğrultusunda devam edilmiş ve buna yönelik aşağıda yer alan frekans tabloları hazırlanmıştır.

4. Kanıt temelli tarih öğretimine dair düşünceleriniz nelerdir?

Soru 4'e ait tablosal frekans değerleri ve yorumlamalar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin “*Kanıt Temelli Tarih Öğretimi*”ne İlişkin Soruya Verdikleri Yanıtların Analiz Sonuçları (n=12)

Kanıt Temelli Tarih Öğretim Yöntemine İlişkin Düşünceler	(f)
Olumlu Görüşler	29
Olumlu bir yöntem	8
Yönteme uygun öğretmen yetiştirme	3
Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi	2
Görsel kullanımı öne çıkmakta	2
Öğrenmeyi kalıcı hale getirmekte	2
Öğrenci katılımını öne çıkarmakta	2
Farklı düşüncelere saygıyı öğrenme	1
Devletin eğitim politikası olmalı	1
Öğrenciye yorum yaptırır	1
Derse karşı ilgi uyandırmakta	1
Ekonomik destek isteyen yöntem	1
Öğrenci düşünceleri ön planda	1
Öğrenciye bakış açısı kazandırma	1
Bir an önce uygulanmalı	1
Materyal kullanımı öne çıkmakta	1
Geçmişle köprü kurma	1
Olumsuz Görüşler	9
Müfredat baskısı	4
Sınıf mevcudu	2
Yöntemin her konuya uygulanamaması	1
Gereksiz/zorlama bir yöntem	1
Derste her konu tartışmaya açılmamalı	1
Kararsız Görüşler	2
Kitap yazarının ve öğretmenin tarafsızlığı	1
Süre yetersizliği	1
Genel Toplam	40

Tablo 9’da 3 ayrı kategori altında cevaplanan soru olan “*Kanıt Temelli Tarih Öğretimi’ne*” dair düşünceleriniz nelerdir” ifadesi konuşmacılara yöneltilmiştir. İlk kategoride kanıt temelli öğretime dair olumlu düşünceler ele alınmaktadır. Bu aşamada en yüksek frekans değerlerini sırasıyla “olumlu bir yöntem”, “yönteme uygun öğretmen yetiştirme”, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi” gibi tümceler almıştır. Bunlar dışında

öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi” için ÖĞT1 şu sözleri ifade etmiştir: *“Aynı zamanda çocuğun istekli olması hazırbulunuşluğun iyi olması lazım bu şekilde”*. ÖĞT1 burada öğrenci istekliğinin yöntemin uygulanabilmesi adına önem ifade ettiğinin üzerinde durmuştur. “Öğrenci katılımını öne çıkarmakta” tümcesi için ÖĞT10 şöyle söylemiştir:

ÖĞT10: *“Öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, ilgisiz olan öğrencileri dahi derse katan bir yöntem çok başarılı bir yöntem yani açıkçası bu kadar etkili bir yöntem olacağını yani benim de aradığım şeymiş aslında”*.

Ayrıca ÖĞT10 kendisi için yöntem arayışında olduğunu ve ilgisiz öğrencilerin bile bu sayede derse katılabileceğine vurgu yaparak “derse karşı ilgi uyandırmakta” tümcesine de atıfta bulunmuştur. Yine ÖĞT5 “görsel kullanımı ön planda” ve “farklı düşüncelere saygıyı öğrenme” tümceleri için şunları söylemiştir:

ÖĞT5: *“Faydalı olacağını düşünüyorum öğrenciler için çünkü öğrenciler görsellerle işin içine katılacaklar bir de farklı düşüncelere saygılı olmayı da öğrenecekler”*.

ÖĞT5’in değindiği “farklı düşüncelere saygıyı öğrenme” tümcesi günümüz nesli için oldukça önemlidir. Zira demokrasinin özü olan farklılıklara hoşgörü anlayışının tam olarak idrak edilerek uygulanabilmesi adına; bu yöntemin uygulanacak olması ya da bu ihtimal bile farklılıklara hoşgörü anlayışının yerleştirilmesi için oldukça önem taşımaktadır. Yönteme dair yapılan değerlendirmeler içinde bir diğer öne çıkan tümce ise “ekonomik destek isteyen yöntem” ifadesidir. ÖĞT1 bu yönde şunları söylemiştir:

ÖĞT1: *“Okullara ve öğretmenlere ekonomik bir güç vermek lazım çünkü kanıtları sunabilmek için fotokopi çekeceksin icabında belki birinci elden bir kaynağı tutup getireceksin ikinci elden bir kaynağı tutup getireceksin ekonomik bir güce ihtiyaç var”*.

Burada ÖĞT1’in değindiği konu oldukça elzemdir; çünkü bir şeylerin bireysel uygulamadan çıkıp kamuya mal edilebilmesi için; muhakkak ekonomik desteğin olması gerekmektedir. ÖĞT12 “öğrenciye bakış açısı kazandırma” ve “geçmişle köprü kurma” tümcesi için şöyle demiştir:

ÖĞT12: *“Gerçekten öğrencinin geçmişle köprü kurabilmesi için çok önemli bir yöntem olduğunu düşünüyorum önemli yöntemlerden biri olduğunu düşünüyorum”*

en azından çünkü tarih güncel olmadığı için daha doğrusu şöyle güncel tabii ki ama geçmiş olayları inceleyen bir bilim dalı olduğu için çok fazla temas edemiyorsun şu sistemde ama bu sistemde temas ederek çünkü çocuk geçmişteki bazı konuları inceleyerek günümüzdeki kararlarında da etkili olabilecek bakış açıları ortaya çıkarır diye düşünüyorum”.

ÖĞT12 burada yöntemin öğrenci üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çekmiştir. Ayrıca ÖĞT12 tarih derslerinin bugün ile geçmiş arasında köprü kurma anlayışı görmesine de değinmiştir. Tablonun devamında yer alan olumsuz düşüncelerde en yüksek frekansı “müfredat baskısı” tümcesi almıştır. Buna ithafen ÖĞT6 ve ÖĞT7 şöyle söylemişlerdir:

ÖĞT6: *“Yani biraz gereksiz bir zorlama olmuş niye gereksiz bir zorlama olmuş liseler için söylüyorum veya ortaokullar için söylüyorum derste hangi konunun işleneceği, o konuda nelerden bahsedileceği belli; o derse kaç dakika ayrılacağı zaten bizde önceden belirlenmiş bir kere yani bu tip konulara baktım da derste ya hiç geçmemesi gereken şeyler ya da en çok 3 dakikada 4 dakikada anlatılacak şeyler”.*

ÖĞT7: *“Yani şu anki içinde bulunduğum şartlar itibariyle okulu düşünerek kendi sınıf ortamımı düşündüğüm zaman kalabalık sınıflarda bunu uygulayabilmek işte onun dışında bir de müfredat baskısı var hani bizim müfredatı mutlaka yetiştirmemiz lazım yani biz konuyu atıyorum 20 dakikada geçiyoruz bir kanıt temelli olduğu zaman muhtemelen aynı konu bir Harf Devrimi 2 saatte zor biter. Dolayısıyla bu gibi şeylerden dolayı müfredat baskısı zaten en önemli sorun bu biraz sıkıntıya neden olabilir”.*

ÖĞT7 aynı zamanda ifadelerinde “sınıf mevcudu” tümcesine dair de yorumlama yapmıştır. Görünen o ki ÖĞT6 müfredat içinde yer alan her konunun bu yöntem ile çeşitli nedenlerden dolayı işlenemeyeceğini savunurken; ÖĞT7 ise şu anki mevcut şartları göz önüne alarak özellikle sınıf mevcudu ve diğer şartlarının buna elverişli olmadığı konusuna değinmiştir. Bunun dışında ÖĞT6 aslında yöntem ile ilgili genel bir ifade kullanarak olumsuz manada yöntemin “gereksiz/zorlama bir yöntem” olduğunu da kendince ifade etmiştir. Yine ÖĞT4’te “yöntemin her konuya uygulanamaması” tümcesi için şunları söylemiştir: *“Zorlukları var. Konular iyi seçilmesi gerekiyor. Konu başlıklarının iyi materyallerle doldurulması gerekiyor. Derste tabii sürekli uygulanması çok zor. Belli örnek konular seçilerek ancak uygulanabilir”.* Son kategoride yer alan kararsız

görüşlerden “kitap yazarının ve öğretmenin tarafsızlığı” ve “süre yetersizliği için ÖĞT2 şunları söylemiştir:

ÖĞT2: “Birincisi dersi hazırlayanın ya da verileri, kanıtları hazırlayanın objektif bir bakışa sahip olması gerekiyor. Tarih öğretmenlerinin bu kadar objektif olabildiğini zor buluyorum. Onun dışında eğer yapılabilirse çok süre gerekliliği için süre verilirse yapılır. Ama okulda başka dersleri herhalde bu konuları vereceksek müfredat vereceksek başka derse hiç yer kalmaz. Herkesin benim dersime sabah akşam gelmesi gerekmekte. Çocuklar fikir veya ne derler uyum sağlarlar bir iki uygulamadan sonra ihtimalleri bilirler ve çok daha nitelikli şeyler çıkar. Çocuklardan yana sıkıntım yok yani. Ama bizden yana var ve programlı bir alanda olması gerekiyor. Bir süre tek yön öğrenci karşıt görüşleri bilmiyoruz bile. Araştırdık mı araştırmadık mı bu kadar yetkin miyiz o zor? Sunarken nasıl objektif olacağız ve diğer riski konularda çok aşırı aykırı uç düşünceler olursa ne yapacağız”.

Görüldüğü üzere ÖĞT2 burada açıklıkla bu sisteme dair olumsuz bir eleştiri yaparak aslında her yöntemde olabileceği gibi olumluyu kötüye kullanma risklerinden bahsetmiş ve konunun önemine değinmiştir. Aynı soru üzerinden öğrenciler ile de görüşme yapılmış ve sonuç olarak şu verilerden oluşturulan tablo hazırlanmıştır:

Tablo 10. Öğrencilerin “Kanat Temelli Tarih Öğretimi”ne İlişkin Soruya Verdikleri Yanıtların Analiz Sonuçları (n=12)

Kanat Temelli Tarih Öğretim Yöntemine İlişkin Düşünceler	(f)
Tarihi sevdirebilecek bir sistem	5
Öğrenciye hitap etmekte	4
Öğrenciyi işin içine katma	3
Farklı görüşlerin yer alması	3
Olumlu buluyorum	3
Öğrenmede kalıcılık sağlamakta	2
Umut verici	1
Bilgiye ulaşma yollarını öğretmekte	1
Bize ait bilgi oluşturmakta	1
İkna eden bir yöntem	1
Öğrencinin kendini tanımasını sağlar	1
Ezber değil	1
Anlaşılması kolay	1
Şimdiki ders kitapları ile benzer	1
Öğretmenin metodu uygulama anlayışı önemli	1

Mantıklı bir yöntem	1
Türkiye’de olması gereken yöntem	1
Genel Toplam	31

Tablo 10’da öğrencilere “*kanıt temelli tarih öğretimine*” dair düşünceleri sorulmuş ve bu manada en yüksek frekansları; “tarihi sevdirebilecek bir sistem”, “öğrenciye hitap etmekte”, “öğrenciyi işin içine katmakta”, “farklı görüşlerin yer alması” ve “olumlu buluyorum” tümceleri almıştır. “Tarihi sevdirebilecek bir sistem”, bu tümce için tarihi seven öğrenci olan (+)ÖĞR2 şunları söylemiştir: “*Öğrenciye tarihi sevdiren bir tarafı var ve gerçekten güzel bir sistem*”. Tarihi sevmeyen öğrenci olan (-)ÖĞR3 ise bu konuda şunları söylemiştir:

(-)ÖĞR3: “*İşte ben tarihi sevmeyen öğrenci olarak her zaman böyle olması gerektiğini düşündüm hani sadece bize bilgi değil örneklerle bizi de derse katarak sorular sorarak hani böyle yapıldığı zaman öğrencilerin daha çok başarılı olacağını düşünüyorum hem daha çok ilgi duyulacak daha çok sevicek katılabilecek derse hani arkadaşlarla konuşularak farklı görüşler gayet iyi olduğunu düşünüyorum*”.

(-)ÖĞR3 sadece tarihi sevdirmeye konusunda değil diğer tümceler olan “öğrenciye hitap etmekte”, “öğrenciyi işin içine katma”, “farklı görüşlerin yer alması” ifadeleri için de açıklamada bulunmuştur. (-)ÖĞR3 burada adeta bir öğrenciye hitap edecek tarih dersinin nasıl ve hangi özelliklerde olması gerek sorusuna verilecek cevabı söyler gibi açıklamada bulunmuştur. Yine “farklı görüşlerin yer alması” tümcesi için tarihi seven (+)ÖĞR6 şu açıklamalarda bulunmuştur: “*Değişik fikirler edinmesini sağlıyor. Güzel yani*”. (+)ÖĞR1 ise; “öğrenmede kalıcılık sağlamakta”, “umut verici”, “bilgiye ulaşma yollarını öğretmekte”, “bize ait bilgi oluşturmakta” tümceleri için şunları söylemiştir:

(+)ÖĞR1: “*Normal tarih öğretiminden çok daha iyi gözüküyor ve çok daha umut vaat edici*”.

Araştırmacı: Hangi anlamda mesela?

(+)ÖĞR1: “*Mesela bilgiye ulaşma yollarını öğretmesi güzel bir şey. Bilgiyi bizim kendi kendimiz bulmamız da bize daha akılda kalıcı olmasını ve daha gerçekçi bir bilgi ortaya çıkmasını sağlıyor bence*”.

Araştırmacı: Daha çok senin olan bilgi mi hissediyorsun mesela?

(+)ÖĞR1: *“Yani böyle olduğu zaman bilginin daha çok şu şekilde olduğuna inanıyorum hani birinin bize şartlamaya çalıştığı şeyden çok kendi kendimize anladığımız ve doğru olduğunu düşündüğümüz şeyi çıkartmış oluyoruz. Bir taraf kaygısı olmadan”.*

Tarihi seven öğrencilerden olan (+)ÖĞR1 yapmış olduğu açıklamada önemli noktalara dikkat çekmiş bu anlamda mühim açıklamalarda bulunmuştur. Özellikle “bize ait bilgi oluşturmakta” tümcesi için yapmış olduğu değerlendirme ile henüz lise düzeyinde bir öğrenci olmasına rağmen düşünsel seviyede kendisi için ne tür bir öğrenme durumuna ihtiyacı olduğunu dile getirmiştir. Bunun dışında öğrenmede kalıcılık sağladığını ve bu sebeple daha gerçekçi bilginin ortaya çıktığını savunmaktadır. Son olarak tarihi sevmeyen öğrencilerden olan (-)ÖĞR11 “ikna eden bir yöntem” tümcesi için şöyle söylemiştir: *“Hani mesela ikna oldum ikna eden bir yöntem çünkü ve yani hem öğrenme anlamında ve bunun doğruluğu açısından”.* (-)ÖĞR11 aslında burada yöntemin kendisini özellikle öğrenme anlamında ikna edebildiğini düşünmektedir. Bu da kişinin kendinde “evet ben bunu biliyorum şöyle şöyle savunabilirim” demesi için önemli bir husustur. Yani kişi bu sayede bilgisine güvenir ve bu konu hakkında özgüven sahibi olabilir. Tablo 11’deki son sözü (+)ÖĞR12 söylemiş ve “Türkiye’de olmalı” tümcesi için şu cümleleri kurmuştur: *“Çok doğru bir sistem kesinlikle Türkiye’de olmalı”.* (+)ÖĞR12 kesin bir şekilde yöntemi benimseyerek bu yöntemin ülke içinde de olması gerektiğini savunmaktadır.

Kanıt temelli tarih öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci tablo frekanslarına bakılacak olursa; öğretmen görüşlerinde birden fazla kategori oluşmuş; öğrencilerde ise temel kategori oluşturulacak düzeyde bir farklılık oluşmamıştır. Bazı öğretmenlerin işin daha çok uygulanma kısmı için olumsuz ve kararsız görüş belirttikleri yapılan açıklamalardan çıkartılabilir. Öğrenciler ise konuya kendi öğrenmeleri anlamında yaklaşmış ve bu yöntemin Türkiye’de de olması gerektiğini savunmuşlardır. Hatta bu konuda tarihi seven ve sevmeyen öğrencilerin birbirlerine yakın düşünce içinde oldukları bile söylenebilir. Bunların dışında öğretmenlerin olumsuz görüşlerine bakıldığında sınıf mevcudu, ders saati, müfredat gibi konular ön plana çıkmaktadır. Verilen ifadelerin yanı sıra öğretmenlerin çoğu da olumlu bir yöntem olarak gördükleri kanıt temelli tarih öğretiminin ancak yönteme uygun öğretmen yetiştirilmesi ile başarıya ulaşabileceğini düşünmektedirler.

5. *Sizin öğretimini yaptığınız tarih derslerinin genel ilkeleriyle; size örneklerini sunduğumuz “Kanıt Temelli Tarih Öğretimi” ilkeleri arasında ne gibi “benzerlik ve farklılıklar” vardır?*

Soru 5’e ait tablosal frekans değerleri ve yorumlamalar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 11. “Öğretimini Yaptığınız Tarih Dersleri ile “Kanıt Temelli Tarih Öğretimi” İlkeleri Arasında Ne Gibi “Benzerlik ve Farklılıklar” Vardır?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Yanıtlarının Analiz Sonuçları (n=12)

Mevcut Yöntem İle Kanıt Temelli Tarih Öğretim Yönteminin Karşılaştırmasına İlişkin İfadeler	(f)
Benzerlikler	8
Kullandığım yönteme yakın	4
Şu anki ders kitaplarına yakın	2
İkisinde de öğrenci ön planda	1
İşlenen konular aynı	1
Farklılıklar	14
Öğrenciyi işin içine katma	5
Farklı görüşler sunma	3
Müfredat/Ders saati	3
Doküman kullanımı	2
Cesur tarih anlayışı	1
Benzerlik Yok	3
Benzerlik bulamadım	3
Farklılık Yok	1
Farklılık bulamadım	1
Genel Toplam	26

Tablo 11’de öğretmenlerden “öğretimlerini yaptıkları tarih derslerinin genel ilkeleriyle; size örneklerini sunduğumuz “*Kanıt Temelli Tarih Öğretimi*” ilkeleri arasında ne gibi “*benzerlik ve farklılıklar*” vardır ifadesine dair görüşlerini dile getirmeleri istenmiştir. Soru içerisinde benzerlik ve farklılık adı altında iki ayrı kategori varken; bunun tabloya yansımış şekli biraz daha farklı olmuş ve bu iki kategorinin yanına öğretmenler vermiş oldukları cevaplar ile “benzerlik yok” ve “farklılık yok” kategorilerini de ekletmişlerdir. Öğretmenler benzerlikler kategorisi altında en çok “kullandığım yönteme yakın” ve “şu anki ders kitaplarına yakın” tümcelerini tekrar etmişlerdir. Bu anlamda “kullandığım yönteme yakın” tümcesi için ÖGT6 şöyle söylemiştir:

ÖĞT6: “Anlattıklarınıza baktım ve gösterdiklerinize, belgelere evraklara çalışmalara baktım. Yani daha önceden de benim yapmadığım yöntemler değil kendi imkanlarımla ortada bu tür şeyler yokken de hadi böyle böyle tartışma konuları vardır; hadi bunları da ortaya koyalım; hadi böyle böyle karşı tezler de vardır; bunları ortaya koyduğum tarih dersleri çok oldu; buna benzer baya çalışmalarımız oldu; daha demokratik bir eğitim modeline daha yatkın bir proje bu daha yorumlar yapmayı, dünyayla daha çok alışveriş halinde olmayı, dışarıya daha çok adapte olmayı uygun yöntemdir dolayısıyla ben de yaptım; kendimce belki de adını bilmeden yaptığım şey büyük ihtimalle buymuş. Derse karikatür getirdiğim de olmuştur; film getirdiğim de olmuştur; aykırı uç örnekler getirdiğim de olmuştur; ama çok da özel farklılık yok bu eğitim modelinin adı ortada yokken ya da duyulmamışken el yordamıyla farkında olmadan yapmışım siz bunu gösterdikten sonra daha iyi anladım”.

ÖĞT6’nın değerlendirmelerine bakıldığı zaman; kanıt temelli yöntemi kendi kullandığı yöneme benzetmekle birlikte farklı bir kategori altında açılan farklılık yok başlığı içinde yer alan “farklılık bulamadım” tümcesini de yine kendince ifade etmiştir. Yani ÖĞT6, bahsedilen yöntemi adını bilmeden uyguladığını ve bu sebeple kendi kullandığı yöntemin aynısı olduğu için bir farklılık olmadığını ifade etmektedir. ÖĞT9 ise; “şu anki ders kitaplarına yakın” tümcesi için şunları söylemiştir:

ÖĞT9: “Şimdi bizim tarih öğretim programlarında açıklamalar bölümünde zaten sizin sunmuş olduğunuz kanıt temelli tarih öğretim ilkelerini bulmak mümkün. Gösterdiğiniz kanıtlara benzer kanıtlar zaten ders kitaplarımızda var yani yabancı değil yani. Bana göre benzer yönleri var yani şu andaki lise tarih müfredatı açıklamalarındaki ve yıllık plan örneklerinde o kanıtların o etkinliklerin hepsi var”.

ÖĞT9 soruya farklı açıdan yaklaşarak yöntemin aslında öğretimden ziyade günümüz ders kitaplarına yakın hatta benzer olduğunu düşünmektedir. ÖĞT4 ise aynı tümceye yani “şu anki ders kitaplarına yakın” tümcesine ÖĞT9’a nazaran biraz daha ihtiyatlı yaklaşarak şu anki ders kitaplarıyla yöntemin yakınlığı hususunda kısmi benzerlik olduğunu düşünmekte ve bu düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

ÖĞT4: “Benim gördüğüm son kitaplarda az çok yakalanmaya çalışılıyor belli alıntılar belli kaynaklardan alıntılar hatıralardan alıntılar alınarak olayın en azından daha farklı bir boyutu verilmeye çalışılıyor. Belli bir konuyla alakalı

olarak o dönemi yaşamış kişilerin hatıralarından mesela alıntılar alınabiliyor. Ya da o konuyla ilgili daha önce yazılmış bir kitaptan alıntılar oluyor ders kitaplarında birebir o farklı bakış açısını yansıtmaya bile kitaptaki o kitabi bilginin yanında ek olarak başka bir bilgiler verilebiliyor yani o anlamda benzerlikleri var”.

Farklılık kategorisi altında ise “farklı görüşlere yer verme” tümcesi için ÖĞT2 şöyle demiştir:

ÖĞT2: *“Kanit temelli eğitim vermiyoruz biz. Bize verilen müfredatı mümkün olduğu kadar objektif vermeye çalışıyoruz. Kanıt temelli yöntemle ulaşılan sonuca kestirmeden direkt söylenmeden sonuca varmaya çalışıyorum. Çocuklar da bunu doğru olarak kabul ediyor. Sonuca ben ulaşıyorum. İyi bir şey mi çocuğun hiç bir katkısı yok, tepeden inme bir şey, empoze edici bir şey ve ezberlemesi gerekiyor bunları. İçselleştiriyor mu benimsiyor mu bu konuda hiç bir fikrim yok”.*

ÖĞT3 ise: *“Şimdi kanıt temelli tarih öğretiminde en az iki farklı bakış açısını ortaya koyuyoruz ama şuan ki yaptığımız tarih derslerinde böyle bir farklı bakış açısını ortaya konması yok daha doğrusu hep aynı birbirine paralel giden görüşler sunuluyor öğrenciye ama madalyonun arka yüzü hiçbir zaman sunulmuyor; fakat bu kanıt temelli tarih öğretiminde bu ilkeye dayalı bir yanı da var dolayısıyla böyle bir farklılık var”* sözlerini söylemiştir. ÖĞT2 ve ÖĞT3 farklı sözcüklerle ifade etmiş olsalar da iki görüşte de farklı görüşlere yer vermenin önemine değinilmiş özellikle uygulamış oldukları eğitimin bundan uzak olduklarını bu sebeple kanıt temelli yöntemin farklı olduğunu savunmuşlardır. ÖĞT2 bunu kendi anladığını, bildiğini vb. empoze yoluyla ya da ezber yöntemiyle uyguladığını ifade ederken; ÖĞT3 ise direk farklı bakış açılarının zaten sunulmadığını dile getirmiştir. ÖĞT8 ise farklılık kategorisi altında “cesur tarihçilik anlayışı” tümcesi adına dış ülkelerden de vermiş olduğu örneklerle de şunları ifade etmiştir:

ÖĞT8: *“Maalesef bizim ülkemizde tarihçilik etnik bir çerçevede devletin yaklaşık yüzyıldır belirlediği ve dışına çıkamadığı kurallar çerçevesinde tarihi egemenlerin yazdığı anlayış çerçevesinde şekillenen, öğretilen ve resmiyet kazanılan bir tarihçilik anlayışımız olduğu için kurumlarımızda bunun gerçeklerin öğrenilmesine ve ulaşılmasına dair en büyük engel olarak telakki ediyorum. Beraber müşahade ettiğimiz Avrupa’daki eğitim kurumlarında okutulan tarih kitapları ile bizim tarih kitaplarımız arasında meselelere yaklaşım konusunda ciddi bir cesaret farkı söz*

konusu cesaret bizde her zaman çarpıtılmış gerçeğin hakikatin dışındaki tarih bilgileriyle hatta ve ona uydurmalarıyla avunmakla başbaşa bırakırlar nasıl bir Almanlar, Yahudi soykırımını; Fransızlar Cezayir'deki soykırımını; Amerikalılar Kızılderililere ve yerlilere yaptıkları bir dönem yaptıkları haksızlıkları zulümleri soykırımları bugün soğukkanlılıkla gerek eğitim kurumlarında gerek sanat mecralarında sanat kollarında işleyebiliyorlarsa bizim de artık geçmişimizde tarihimizde vuku bulmuş hukuksuzlukları örtbas etmeden gerçeği olduğu gibi yeni nesle anlatabilme cesaretine ulaşmamız gerekiyor diye düşünüyorum ancak henüz o noktadan ziyadesiyle uzaktayız”.

ÖĞT8 bu yöntemin özellikle tarih alanında her türlü konunun konuşulup, öğrenilebilmesi adına önemli olduğunu ve bu anlamda yapılan eğitim-öğretimden farklı olduğunu dile getirmiştir. ÖĞT10 ise benzerlik yok kategorisi altında yer alan “benzerlik bulamadım” tümcesi için şöyle söylemiştir:

ÖĞT10: *“Valla pek ben dersi bu şekilde işlediğimi düşünmüyorum ben düz anlatım yöntemiyle anlattığım için kanıt temelli eğitim çalışma yani öğrencilerin aktif bir şekilde çalışması benim rehberlik yapacağım bir çalışma ben rehberden ziyade yöneten anlatan kişiyim çok benzemiyor bu şekilde benzemiyor benim yaptığım da sadece derse ilgisi merakı olan öğrenciyi daha çok pekiştiriyorum ama öbür türlü olan öğrenciyi ki bu çoğunlukta oluyor onları da ne yazık ki kaybediyoruz. Benzerliği yok açıkçası yok”.*

ÖĞT10 açık bir dille dersi klasik yöntem ile işlediği için kanıt temelli yöntem ile benzerliği bulunmadığını ifade etmiştir. Aynı soru üzerinden öğrenciler ile de görüşme yapılmış ve sonuç olarak şu verilerden oluşturulan tablo hazırlanmıştır:

Tablo 12. “Öğretimini Yaptığınız Tarih Dersleri ile “Kanıt Temelli Tarih Öğretimi” İlkeleri Arasında Ne Gibi “Benzerlik ve Farklılıklar” Vardır?”Sorusuna İlişkin Öğrenci Yanıtlarının Analiz Sonuçları (n=12)

Mevcut Yöntem İle Kanıt Temelli Tarih Öğretim Yönteminin Karşılaştırmasına İlişkin İfadeler	(f)
Benzerlikler	9
İkisi de tarih öğretmeyi amaçlıyor	5
Konular açısından	1
Görseller/Kaynaklar açısından	1
Sunum tarzları açısından	1
Etkinlik soruları açısından	1
Farklılıklar	31

Benzerlik yok	5
Farklı görüşler sunması	4
Tarihi öğretme yöntemi	3
Kanıt çeşitliliği	3
Öğrenci katılımı	3
Derse karşı ilgi arttırmakta	3
Kendi bilgilerini edinme noktasında	2
Düşünme ve yorum yeteneği kazandırması	2
Öğrenmede kolaylık	1
Kalıcı bilgi edindirmesi	1
Öğrenmeye teşvik edici	1
Görsel kanıtlar noktasında	1
Anlaşılır ve açık	1
Az ve öz bilgi	1
Genel Toplam	40

Tablo 12’de öğrencilere “*kanıt temelli tarih öğretim yöntemi ile okulda işlenen tarih öğretim yöntemleri*” arasındaki benzerlik ve farklılıklar sorulmuş ve sorunun cevapları tabloda iki ayrı başlık altında verilmiştir. Bu başlıklardan ilki olan benzerlikler kategorisi başlığı altında öğrenciler ortak amaç olarak gördükleri “ikisi de tarih öğretmeyi amaçlıyor” tümcesini çok kez tekrar ederek tümcenin en yüksek frekansı almasını sağlamışlardır. (+)ÖĞR1 “ikisi de tarih öğretmeyi amaçlıyor” tümcesi için şunları söylemiştir: “*Benzerlik ikisi de tarih öğretmeye çalışıyor bir bilgi vermeye bir şeyler öğretmeye çalışıyor*”. (+)ÖĞR4 ise bu konuda: “*Benzerlik olarak ikisinde de bir öğretme amacı var tabii ki. Bilgi veriliyor*”.

(-)ÖĞR11’de yine “ikisi de tarih öğretmeyi amaçlıyor” tümcesi için şu açıklamayı yapmıştır: “*İkisi de öğretmeye çalışıyor*”. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere tarihi seven/sevmeyen öğrenciler, benzerlik anlamında genel olarak “tarih dersi öğretme amacı” etrafında birleşmişlerdir gibi gözükmemektedir. (+)ÖĞR10 benzerlik konusunda “etkinlik soruları açısından” tümcesi için şu sözleri söylemiştir: “*Benzerlik olarak etkinlikleri söyleyebilirim. Sunum ve etkinlik tarzları. Etkinliklerde yer alan yönlendirici soru olarak nitelendirdiğimiz sorular birbirine çok benziyor*”. Ayrıca tarihi seven öğrencilerden (+)ÖĞR10 burada “sunum tarzları açısından” tümcesi içinde görüş bildirmiştir. (+)ÖĞR10 özellikle etkinlik sorularının; kanıt temelli öğretim yöntemindeki etkinliklere benzediği vurgusunu yapmıştır. Farklılıklar açısından birkaç öğrenci kesiti verilecek olunur ise; en çok frekanslı alan tümcelerden “benzerlik yok” ifadesi için tarihi sevmeyen öğrencilerden (-)ÖĞR5: “*Benzerlik konusunda yanlış baktığım için mi olabilir acaba şimdi tarihi*

sevmediğimden kaynaklanıyor olabilir pek bir benzerlik bulamadım ama düşünüyorum pek de yok yani” açıklamasını yapmıştır. Yönünde düşüncesini bildirirken; yine tarihi sevmeyen öğrencilerden olan (-)ÖĞR7 ise; *“Bilmiyorum benzerlik yok ama farklılıklar çok fazla”* demiştir. (-)ÖĞR8 aynı tümce için kısa ve net bir şekilde, *“Bence benzerliği yok.”* diye görüş bildirmiştir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere tarihi sevmeyen öğrenciler, benzerlik konusunda net bir duruş sergilemişlerdir. “Tarihi öğretme yöntemi” tümcesi için tarihi seven öğrencilerden (+)ÖĞR4’ün açıklaması şu şekildedir:

(+)ÖĞR4: *“Şu an metot bize hitap etmiyor daha çok taraflı ve olaya çok yönlü bakamıyoruz. Farklılıklar dediğim gibi bize hitap etmiyor ve bize konuyu üzerinden geçip gidiyoruz. Halbuki ben şimdiki kitabımızı evde hiç açmam sadece sınav zamanında açarım ama şu anki incelediğimiz İngiliz kitabını merak edip boş zamanda açıp bakabilirim karikatürleri inceleyebilirim metinleri okuyabilirim o olay hakkında veya kafama takılan bir şeye açıp oradan bakabilirim herhangi bir konuyu ama şu anki tarih kitabında hiç 10 sene 10-12 sene 8 sene civarında tarih işledik hiç böyle bir şey gelmedi merak hep ettiğim şeyleri internetten baktım ama böyle bir metotta böyle bir kitap elimde olsaydı açar bakardım”.*

Bir diğer tarihi seven öğrenci olan (+)ÖĞR6 ise: *“Farklılık çok. Çünkü bizim şu anda okullarda gördüğümüz tarih derslerinde bize soru sormadan direkt cevabı söyleyip düşünmemizi sağlamıyorlar ama sizin kanıt temelli öğrenmede bize soru yöneltiyorsunuz biz onu düşünüp tartışıp aramızda karar verip öyle bir fikir ortaya koyuyoruz böylece de işte kendimizi geliştiriyoruz”* demiştir. (+)ÖĞR4 ve (+)ÖĞR6 yöntem açısından kendilerince farklılıkları dile getirmişlerdir. Burada özellikle (+)ÖĞR4 sadece yöntem açısından değil “öğrenmeye teşvik edici” tümcesi için de açıklamada bulunmuştur. Aslında iki öğrencinin de yapmış oldukları açıklamalarda dikkat çekici ayrıntılar bulunmaktadır. Bir yöntemin bireyi öğrenmeye teşvik etme özelliğinin olması okul ortamında eğitim-öğretim amacıyla henüz o çağlarda olan çocuklar için bulunması gereken niteliklerden ya da kazanımlardan birisidir. En nihayetinde amaçlanan bu olmasına rağmen; görece çoğu zaman bu kazanım farklı sebeplerden ötürü tam manasıyla ortaya koyulamamaktadır. Bu kez de eğitim-öğretim hayatının sonunda bu becerilerden uzak bireylerin hayata bakışları farklı olabilmektedir. Bunların dışında tarihi seven öğrencilerden olan (+)ÖĞR6 ise yapmış olduğu açıklamada (+)ÖĞR4 gibi birden fazla tümceye atıfta bulunmuştur. Bu cümleler sırasıyla; “düşünme ve yorum yeteneği kazandırması”, “öğrenci katılımı” olup bu tümceler için yapmış olduğu açıklamada bireyin düşünme adına söylemiş oldukları ve yöntemi

henüz yaşamamış olmasına rağmen; yaşar gibi tarif ediyor olması bu yöntemin uygulamaya geçişi sonrasında bireylere neler kazandırabileceğine dair küçük bir örnektir.

Yöntemin mevcut uygulamalar ile karşılaştırılması sonucunda öğretmen ve öğrencilerden gelen yorumlara bakıldığı zaman yine öğretmenler açısından birden fazla kategorize edilecek cevaplar alındığı görülmektedir. Şaşırtıcı olan ifadelerden bazıları da öğretmenlerin bazıları yöntemin adını bilmediği halde bu yöntemi uyguladığını söylemekte ve yine şaşırtıcı olan öğrencilerden gelen açıklamalar içinde ders kitapları içinde sunum ve etkinliklerin yöntem ile benzer yanlarının olduğunu dile getirilmesidir. Çarpıcı olan bir diğer husus ise, yöntemin farklılığı anlamında tarihi seven/sevmeyen öğrencilerin vermiş oldukları frekans toplamı 31 iken; öğretmenlerde ise bu sayının 14’te kalmış olmasıdır. Bu da görünen ya da hissedilen ile uygulanan yöntemler arasındaki tezat durumu ortaya koymuyor mu diye bir soru işareti oluşturabilir.

6. Size göre, Türk lise tarih ders kitapları “Kanit Temelli Öğrenme” ilkelerine göre hazırlanmış olsa; bu sistem öğrencilerde ne gibi olası becerileri geliştirebilir? Sizce bu beceriler neler olabilir?

Soru 6’ya ait tablosal frekans değerleri ve yorumlamalar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 13. “Kanit Temelli Tarih Öğretimi”nin Öğrencilere Kazandıracak Olası Beceriler” Sorusuna İlişkin Öğretmen Yanıtlarının Analiz Sonuçları (n=12)

Kanit Temelli Tarih Öğretiminin Kazandıracak Olası Beceriler	(f)
Araştırmacı ruha sahip olma	6
Yorum yapma	3
Bilgiler arasında ilişki kurma	3
Sentez yapma	3
Kendini ifade etme	2
Çözüm yolu bulma	2
Derse olan bakış açısı değişimi	2
Perspektif kazanma	2
Merak duygusu	2
Birlikte bir şeyler yapma	1
Öğrenmede kalıcılığı sağlama	1
Özgüven artımı	1
Sorgulama yapma	1
Önyargıdan uzaklaşma	1

Okuma isteği	1
Duyarlı olma	1
Karar verme	1
Dünya görüşünde gelişmeler	1
Neden-sonuç ilişkisi kurma	1
Belli konuları öğrenme	1
Mukayese yapma	1
Genel Toplam	37

“Türk lise tarih ders kitapları “**Kanıt Temelli Öğrenme**” ilkelerine göre hazırlanmış olsa; bu sistem öğrencilerde ne gibi olası becerileri geliştirebilir” sorusunun cevabına yönelik hazırlanmış Tablo 13’te en yüksek frekansı sırasıyla “araştırmacı ruha sahip olma”, “yorum yapma”, “bilgiler arasında ilişki kurma”, “sentez yapma”, kendini ifade etme”, “çözüm yolu bulma” gibi becerilerin ön plana çıktığı tümceler almıştır. ÖĞT1 “araştırmacı ruha sahip olma” tümcesi için: “*Daha araştırmacı bir ruha sahip olurlardı diye kesinlikle düşünüyorum*” sözlerini ifade etmiştir. ÖĞT3 ise şunları söylemiştir:

ÖĞT3: “*Bir defa söylenen her şeye inanmazlar mutlaka doğru diye kabul etmezler her tek okudukları şeyin doğruluğunu kabul etmezler ikincisini okumak isterler üçüncü bir yerden daha bakmak isterler kendileri araştırmak isterler ve kendi doğrularını kendileri bulmak isterler bütün o okuduklarından sonra senteze kendileri ulaşırlar ve dediğim gibi her söyleneni de mutlak doğruymuş gibi kabul etmezler bu anlamda önemli olduğunu düşünüyorum*”.

ÖĞT3, ÖĞT1’den farklı olarak; sadece “araştırmacı ruha sahip olma” becerisini değil bunun önü ve arkası olan “sorgulama yapma” “sentez yapma” tümcelerine de atıfta bulunmuştur. Düşünüldüğü zaman araştırma yapmak için önce sorgulama daha sonra da sentez yapabilmek gerekmektedir. Yoksa bu beceriler olmadan yapılan araştırma tek başına bir şey ifade etmeyecektir. Bu anlamda ÖĞT3’ün yapmış olduğu değerlendirme oldukça açıklayıcı olmuştur. Yine ÖĞT3 “çözüm yolu bulma” tümcesi için şunları ifade etmiştir: “*Düşünmeyi ve sonuca ulaşmayı öğretecek. Bu sadece tarih dersi için değil hayattaki tüm karşılaştıkları olaylar sorunlar ya da çözüm aranması gereken konularda bu beceriyi geliştirecek çözüme ulaşma becerisini geliştirecek ve sağlıklı olacak yani bu zamanda bu anlamda önemli bir uygulama*”. ÖĞT3’ün ifade ettiği “çözüm yolu bulma” sadece ders içinde kanıt temelli yöntem uygulanırken ulaşılabilecek çözüm değil hayatın her alanında bireyin karşısına çıkacak sorunlardan kaçmayarak aksine onlar için çözüm

bulmalarını sağlayacak bir duruş sergilemelerini sağlayacaktır. ÖĞT9 ise bu hususta şöyle söylemiştir:

ÖĞT9: *“Birden fazla çözüm yolu ve birden fazla tabii o çözüm yollarını birden fazla bir konuyla ilgili birden fazla çözüm yollarının olacağını çocuk yaşayarak öğrenerek yapacaktır. İçselleştirecektir olaylara bakışı da böyle bir yaklaşımla olacaktır. Yani bunu verebilirsek ne ala veremezsek de işte bu bizim başarısızlığımız oluyor”.*

Yine görünen o ki yukarıda ÖĞT3’ün ifade ettiği gibi, çözüm odaklı olma hususunda ÖĞT9 bireyin sorunlar karşısındaki çözümsel bakış açısını kazanabilmesi için bu becerilerin kanıt temelli yöntem ile sağlanabileceğini düşünmektedir. ÖĞT8 ise “derse karşı olan bakış açısı değişimi” tümcesi için şunları söylemiştir: *“Bir kere kesinlikle öğrencilerin tarihe olan ilgisi yüzde yüz iki kat artıp ivme kazanacaktır”.* ÖĞT8’in de belirttiği gibi, yöntem öğrencilerin derse karşı algı ve tutumlarını değiştirecek ve dersin içinde daha aktif rol alarak farklı beceriler kazanmalarını da sağlayacaktır. “Önyargıdan uzaklaşma” tümcesi için ÖĞT9 : *“Olaylara ön yargıyla yaklaşmazlar ve olayların mutlaka bir gerçek sebebinin olabileceğini görünen sebebin o olmadığını anlayabilirler”* demiştir. ÖĞT9’un değindiği nokta günümüz insan ilişkileri açısından oldukça önemlidir. Öyle ki güven konusunda çağımızda önemli ölçüde sıkıntılar yaşarken bir de buna önyargılı olma hissiyatı eklenince insan ilişkileri oldukça fazla yara almaktadır. Bu beceri sayesinde insanlar kafalarındaki yargıları sorgulayacak ve bu sayede daha sağlıklı ilişki kurarak daha verimli kararlar alabileceklerdir. ÖĞT2 vermiş olduğu cevapta soruya dair geniş anlamda açıklamada bulunarak “karar verme”, “özgüven artımı” ve “duyarlı olma” tümceleri için şöyle söylemiştir:

ÖĞT2: *“Karar verme yeteneği gelişir, özgüven, karar verme gelişir. Belki daha dürüst daha duyarlı daha anlayışlı kestirip atmayıcı farklı özellikleri de, daha ne olabilir benim hesaba katmadığım bunlar olabilir. Doğru düzgün uygulandığı zaman bunlar gelişecektir”.*

Aslına bakılırsa birçok öğretmen gibi ÖĞT2’de öğrencide yöntem ile insani birçok özelliğin de gelişebileceğini dile getirmiştir. Bu anlamda duyarlı ve dürüst olmak okul içinde kullanımı ne denli önemsenir bilinmese de aslına bakılırsa komünal yaşam içinde önem arz ettiği için insanların sahip olması gereken özellikler arasında bulunmaktadır. Bu sebeple yöntem sadece eğitim-öğretim anlamında değil çok yönlü becerilerin kazanımında

da ön plana çıkmaktadır. Aynı soru üzerinden öğrenciler ile de görüşme yapılmış ve sonuç olarak şu verilerden oluşturulan tablo hazırlanmıştır:

Tablo 14. “*Kanıt Temelli Tarih Öğretimi*”nin Öğrencilere Kazandıracak Olası Beceriler” Sorusuna İlişkin Öğrenci Yanıtlarının Analiz Sonuçları (n=12)

Kanıt Temelli Tarih Öğretim Yöntemine İlişkin Beceriler	(f)
Düşünme becerileri	5
Tartışma becerisi	4
Hitabet/iletişim becerisi	3
Yorum yapma becerisi	3
Düşünmeyi öğrenme	2
Araştırma becerisi	2
Yeni fikirler üretme	2
Kendini ifade etme	2
Hazır bilgi yerine çabalayarak öğrenme	1
Ekip çalışması yeteneklerini kazanma	1
İşbirliği/grup içi etkileşim	1
Günümüzü değerlendirmede farkındalık kazanma	1
Tarafsız olma	1
Sanatsal beceriler	1
Yazma becerisi	1
Öğrendiklerimizi aktarma	1
İkna kabiliyeti	1
Bakış açısı oluşturma	1
Empati kurma	1
Genel Toplam	34

Tablo 14 için öğrencilere “*kanıt temelli tarih öğretimin*” öğrencilere kazandıracak olası beceriler sorusu yöneltilmiş bu anlamda birçok farklı tümceden bahsedilmiştir. Bu tümceler içinde en yüksek frekansları sırasıyla “düşünme becerileri”, “tartışma becerisi”, “hitabet/iletişim becerisi”, “yorum yapma becerisi”, “düşünmeyi öğrenme” gibi ifadeleri almıştır. “Düşünme becerileri” tümcesi için tarihi sevmeyen öğrencilerden olan (-)ÖĞR5:

(-)ÖĞR5:“*Yorum yapmak şu şekilde oluyor, önüne iki türlü veri verilir çünkü tüm tarihi olaylarda insanlar aynı fikirlerde değildir. Tarihi olay verilir tarih o olayda iyi bakılan durumlarda gösterilir, iyi bakan taraf gösterilir ve kötü bakan taraf gösterilir ve sen buna yorum yaparsın he bunlar bunu savunmuş şunlar şunu savundukları için şu kadarı doğru bunlar bunu savunmuş şu kadarı. Yorum yetenekleri gelişebilir dediğim gibi kazanımlar açısından ilk başta düşünme yetimizi geliştiririz. Düşünme yetisi olarak insanların zekasının, düşünmesinin,*

düşünme yeteneğinin ilk başta geliştiren şeyin matematik dersi olduğu söylenir ama oturup da bir Nurettin Topçu'nun kurduğu bir paragrafı düşünmek aslında matematik problemini çözmekten daha da zor bir şeydir. Bunu aslında yaşayanlar bilir. Hani vardır ya genelde matematikçiler sayısalcılar sözelciler diye hani hepsi birbirini savunur ama hani aslında hani benim kendi açımdan dediğim gibi bir paragrafı oturup düşünmek gözetmek onun saatlerce farklı yorumlayabilmek hani bu daha zordur dediğim gibi insanların düşünce sistemini geliştirir”

demıştır. Uzunca bir açıklama yapan (-)ÖĞR5 bu ifadesinde aynı zamanda “yorum yapma becerisi” ve “düşünmeyi öğrenme” tümceleri içinde açıklama yapmıştır. Özellikle vermiş olduğu yazar örneği ile düşünmenin ne denli zihinsel bir uygulama olduğu ve bu anlamdaki tüm yeteneklerin gelişimi için de yöntemin artıları anlamında sonuçlarına değinmiştir. Burada “düşünmeyi öğrenme” tümcesi dikkate değer bir tümce olarak görülebilir. İlk bakışta “düşünmeyi öğrenme”; “düşünme becerileri” içinde olması gerekecek bir ifade gibi dururken, bu ikisinin farkını (-)ÖĞR5 vermiş olduğu matematik-edebiyat örneği ile kendince uygun bir dille açıklamıştır. Sistemin henüz resmi olarak uygulanması gerçekleşmediği halde bu kazanımların elde edilebileceğini öğrenciler tarafından duymak; yöntem adına umut verici bir ayrıntı olarak hafızalardaki yerini almıştır. (-)ÖĞR8 yapmış olduğu açıklamada şunları söylemiştir: *“Hem daha iyi düşünme daha tartışmayı öğrenmem yani daha iyi sunum yapabilme yani her türlü geliştirir yani insanı”*. (-)ÖĞR8 bu sözleriyle “düşünme becerileri”, “hitabet/iletişim becerisi”, “tartışma becerisi” tümcelerine de atıfta bulunmuştur. Burada dikkat çeken cümle “tartışmayı öğrenmem” ifadesidir. Zira bu husus önemlidir. Günümüzde kimi noktada bir konu konuşulurken artık eskiye oranla daha çok görüş ortaya atılmakta yani toplum içinde görüş bildirme çok daha ön plana çıkmaktayken karşılıklı görüşlere saygı anlamında zedelenme söz konusu olduğu düşünüldüğünde “tartışmayı öğrenme” ifadesi yetişen nesil için oldukça önem taşımakta gibi gözükmektedir. Bu yöntem ile tartışmayı aslında karşı tarafı ezme ya da ona kendi fikrini empoze etme gibi anlayışta olan insanların yetişmesi yerine bir konu hakkında birden fazla görüş olabileceği ve bunların doğruluk ya da kabul edilebilirlik seviyelerinin kişiye göre değişkenlik gösterebileceği bu sebeple her ne olursa olsun karşıt görüşte olanlara düşmanlık beslemek yerine daha medeni tepkiler göstererek hep birlikte barışçıl ve hoşgörülü bir şekilde yaşamının yollarının da var olduğunun bu yöntem ile ortaya konulması amaçlanmıştır. Tarihi seven öğrencilerden (+)ÖĞR4 “tarafsız olma” tümcesi için şunları söylemiştir: *“Benim açımdan olumlu olurdu. Hayatımızda böyle*

herhangi bir olayla karşılaştığımızda böyle bu metoda alıştığımız için o konularda da tarafsız olabilirdik. Daha tarafsız kararlar verebilirdik.” (+)ÖĞR4 soruyu adeta kendinde hangi beceriler geliştirdi der gibi cevaplamış ve bu yöntemin günlük hayatta da işe yarar olabileceğine dair açıklamalarda bulunmuştur. (-)ÖĞR7 “sanatsal beceriler” tümcesi için:

(-)ÖĞR7: Slogan da şarkı sözü, şiir yazma gibi resim çizmek ay bu tarz şeyler hiç yapılmıyor gerçekten hiç yapılmıyor en sevdiğim şeyler bize; resim dersimiz var ama işlenmiyor beden dersimiz var işlenmiyor. Mesela bu tarz şeyler ya da “Reval Görüşmeleri” kalkıp hani onun tiyatrosunu yapsalar falan çok daha akılda kalıcı olur güzel olur neşeli olur tarihi güzel bir şekilde öğrenirsin ve dediğim gibi böyle eğlenerek öğrenince zaten öğreniyorsun ve her şey belki ilgi çekmeye başlayacak sanatsal anlamda geliştirilebilir”

sözlerini söylemiştir. Tarihi sevmeyen öğrencilerden (-)ÖĞR7, kanıt temelli öğretim yönteminin etkinlikleri üzerinden soruya cevap vererek, farklı bir bakış açısı yansıtmış ve yine yöntemin çok yönlü becerilerinden olan sanatsal becerilerin kazanılmasına dair açıklamada bulunmuştur. Tarihi seven öğrenci olan (+)ÖĞR12 “empati kurma” tümcesi için açıklaması şu şekildedir: *“Empati kurmasını sağlar”*. (+)ÖĞR12’nin konuyu çokça derine inmeden kısa bir cümle ile açıkladığı görülmektedir. “Empati kurma” eskiye oranla günümüzde daha dikkat çekilebilir bir beceri haline geldiği için belki de öğrenciler tarafından çokça dile getirilmemiş fakat yine de bir öğrenci “empati kurma” becerisine kısa da olsa değinmiştir.

Kanıt temelli öğretimin öğrencilerde geliştireceği olası beceriler üzerine öğretmen ve öğrenciler yapmış oldukları açıklamalarda birbirlerinden farklı denecek yorumlarda bulunmuşlardır. Bu anlamda öğretmenler açısından; araştırma, merak duygusu, perspektif gibi daha genel becerilerin kazanımını ön plana çıkarılırken, öğrenciler ise düşünsel anlamda daha özel becerilerin kazanımını öne sürmüşlerdir. Özellikle tarihi sevmeyen öğrencilerin öne çıkardığı; düşünmeyi öğrenme ve tartışma becerisi ve yeni fikirler üretme gibi beceriler öne çıkan tümcelerden yalnızca birkaçıdır. Ayrıca yine tarihi sevmeyen öğrenciler tarafından gelen sanatsal beceriler açıklaması önemlidir; çünkü ilk bakışta tarih dersi ve sanatsal beceri yan yana kulağa uzak gelse bile bu yöntemin olası uygulamalarında bu becerinin de kazanılabileceği düşünülmektedir.

7. Size göre, “Kanıt Temelli Tarih Öğretimi’ni” Türkiye’de uygulamak olanaklı mıdır/olanaksız mıdır? Yanıtınızı nedenleriyle açıklayınız.

Soru 7’ye ait tablosal frekans değerleri ve yorumlamalar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 15. “Kanıt Temelli Tarih Öğretimi’ni” Türkiye’de Uygulamak Olanaklı Mıdır/Olanaksız Mıdır?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Yanıtlarının Analiz Sonuçları (n=12)

Kanıt Temelli Öğretim Yöntemini Uygulama İmkânına İlişkin İfadeler	(f)
Olanaklı (ama)	29
Uygun alt yapı olanakları olursa	8
Öğretmen faktörü	6
Yönteme uygun öğretmen yetiştirilmesi	5
Planlama yapılırsa	5
Bakanlık uygulayın derse	2
Okul türlerine göre uygulanma	2
Öğrenci faktörü	1
Olanaksız (çünkü)	7
Mevcut eğitim politikaları	3
Öğretmenler bu becerilere sahip değil	1
Devlet seviciliği	1
Öğretmenlerin yetişme tarzı	1
Her öğrenciye olmaz	1
Genel Toplam	36

Tablo 15’te “*Kanıt Temelli Tarih Öğretimi’ni* Türkiye’de uygulamak olanaklı mıdır/olanaksız mıdır” sorusuna cevap aranmıştır. Tabloda iki kategoriden ilki olan olanaklı başlıkta en yüksek frekansları “uygun alt yapı olanakları olursa”, “öğretmen faktörü”, “yönteme uygun öğretmen yetiştirilmesi” tümceleri almıştır. Bununla ilgili öğretmen görüşlerine bakıldığında ÖĞT5 şu şekilde açıklama yapmıştır:

ÖĞT5: “Yani her öğretmen üzerine düşen görevi tam anlamıyla yaparsa bu tarihi öğrenciye öğreteceğini düşünürse Kanıt Temelli Tarihinde olması mümkün ama herkes böyle alışlagelenle devam etmek isterse çünkü çok kolay aslında okutuyorsun çiz kızım altını çiz oğlum altını mantığıyla gidersek işimiz çok kolay ama böyle biraz işin zahmetini çekersek öğrencilere doküman noktasında yardımcı olursak öğrencilere yol gösterirsek bir yol haritası belirlersek ama biraz zahmetli bir iş zahmetine katlanırsak olur”.

Görüldüğü üzere ÖĞT5 sadece “uygun alt yapı olanakları olursa” tümcesini savunmamış bunun yanında bir yol haritası belirlenmesi hususu ile “planlama yapılırsa” tümcesine atıfta bulunurken diğer cümlelerinde de “öğretmen faktörü” konusunda açıklamalarda bulunmuştur. ÖĞT1 ise “yönteme uygun öğretmen yetiştirilmesi” hususunda şu açıklamaları yapmıştır:

ÖĞT1: *“İmkansız gibi görmüyorum ama bunun için tabî ki uzman bir her branşın kendi alanında uzman öğretmen girmesi lazım. Şimdi yaklaşık 81 vilayetin birçoğu İstanbul’da bile önlisans petrol bölümü mezunu bir adamın Güngören bilmem ne lisesinde tarih dersine girdiğine şahidim ben. Bu adama sen tutup da tarihin konusuna genel olarak vakıf olmadan kanıt temelli öğretimden götür dersin kaş yapayım derken göz de çıkartabilir. Dolayısıyla önce herkesi branşında sokacaksın derse ikincisi öğretmenleri gerçekten iyi yetiştireceksin bu branş temelli dolduracaksın ve onun dışında çocukları dediğim gibi çok yönlü düşünebilmeleri için sınıfta gerekli ortamı ona göre hazırlayacaksın bu şekilde”.*

ÖĞT1 burada ülkenin içinde bulunduğu eğitim politikaları ve uygulamaları noktasında gerçekçi davranarak; eğitim adına üzücü bir konuyu da gündeme getirmiştir. Özellikle branş eğitimlerinde ve atamalar hususunda yapılması gereken düzenlemeler sonrasında yöntemin uygulanmasının daha sağlıklı olacağını aynı zamanda okul içi düzenlemelerinde buna göre yapılandırılmasını savunmaktadır. ÖĞT6 ise konuya biraz daha farklı yaklaşarak “bakanlık uygulayın derse” tümcesine ithafen şunları söylemiştir:

ÖĞT6: *“Bize bu ders kitabını işleyeceksiniz denir bizde onu işliyoruz; şu yöntemlerle şu yöntemlerle işleyeceksiniz denir bizde o yöntemlerle işleriz yarın öbür gün elimizdeki tarih ders kitapları kanıt temelli tarih eğitim modeline göre düzenlenir bundan sonra bu eğitim sistemini uygulayacaksınız denir onunla ilgili gerekli yönlendirmeler yapılır gerekli doneler sunulur çok da rahat uygulanır uygulanmaması için hiçbir sebep yok neticede öğretmenin yeteneğine bağlı öğretmendir gelir ezberden dersini anlatır çıkar öğretmendir gelir derse 50 tane farklı materyalle 50 farklı yöntemle dersi yapmaya çalışır bu öğretmenle ilgili bir şey he yukardan bir direktif verilir bu şekilde işleyeceksin diye işlenmiş olur ama iş öğretmende biter”.*

ÖĞT6 vermiş olduğu cevapta başka açılardan da açıklamalar yaparak; konuyu “öğretmen faktörü” tümcesi ile de birleştirmiştir. Bu anlamda ÖĞT6, “bakanlık uygulayın derse

uygulanır fakat her anlamda iş öğretmende bitmektedir” anlayışını savunmaktadır. ÖĞT11 ise, benzerlerinden farklı bir yaklaşımda bulunarak; “öğrenci faktörü” tümcesine dair düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

ÖĞT11: “Öğrenci hani açıkçası biraz daha derine dalacağız ama en böyle temelden belirli bir zihniyette yetişen öğrenci olsa hiç yok öyle şu an mesela sınıfta bulunduğumuz bizim sınıf 12 tekrar sınıfı burada gördüğünüzün tamamı tekrar sınıfı ben bu tekrar sınıfta bu sistemi bir veya bilemedin iki defa uyguladım üçüncü defa da öğrenci artık öyle bir noktaya gelir kendisi bir şey üretmek istemiyor. Her öğrenci için demiyorum bunu hani bunun uygulanabileceği bir standart öğrenciler çıkar ama sınıf genelinde bunu birebir uyguladığınız desem devamlı olarak biraz herhalde evet biraz sıkıntı yaratır gibime geliyor”.

Görünen o ki ÖĞT11 yöntemin uygulanabilirliğini, diğer öğretmenlerden farklı olarak öğrenci seviyesine indirgemektedir. Bu anlamda yöntemin verimli olabilmesi için de temel eğitimden itibaren bu şekilde yetişmiş öğrenciler ile sistemin uygulanabileceğini savunmaktadır. “Olanaksız” kategorisi altında ise “öğretmenler bu becerilere sahip değil” tümcesi için ÖĞT9 şunları söylemiştir:

ÖĞT9: “Tarih öğretmenleri de bu konunun nasıl uygulanacağı hakkında becerilere sahip olurlarsa uygulanabilir; ama tarih öğretmenleri bu konuda bu becerilere sahip olduğu inancında değil; benim kişisel kanaatim bu yani şu anda mevcut tarih öğretmenlerinin % 80 – 90’ını bu becerilerden bihaberdir. Yeniden yapılandırmacı sisteme karşıdırlar yani oranın getirmiş olduğu özellikle etkinlikler bahsi onlara biraz oldukça yabancısıdır dolayısıyla bunla vakit geçirmek istemiyorlar. Bunun da ne getireceğini düşünmüyorlar; çünkü kendilerinden çok şey götürdüğünü düşünüyorlar. Nedir zaman kaybı olduğunu ve daha çok bilgi yüklememiz gerektiğini dolayısıyla öğrencinin öğrenip öğrenmemesi önemli değil ben müfredatı bitiririm vazifemi yaparım. Benim kişisel görüşüm bu yani yoksa öğretmen hazır olmadıktan sonra bunun uygulanması ve başarılı olması beklenemez öğretmenler hazır değil ortaöğretimde özellikle”.

ÖĞT9 burada öğretmenler üzerinden konuya açıklık getirmiş ve çarpıcı bir görüş bildirerek öğretmenler bu becerilere sahip değil” tümcesi altında öğretmenlerin eğitim-öğretim anlamında yeterli seviyede olmadıklarını bir eğitimci ağzıyla dile getirmiştir. Bundan başka ÖĞT9’un, “etkinlikler bahsi onlara biraz oldukça yabancısıdır dolayısıyla

bunla vakit geçirmek istemiyorlar. Bununda ne getireceğini düşünmüyorlar; çünkü kendilerinden çok şey götürdüğünü düşünüyorlar” gibi ifadeleri bazı öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği anlayışlarının farklılığını ortaya koymaktadır. Bu durumun da düşündürücü olmakla birlikte üzerinde durulması gereken konulardan biri olduğu söylenebilir. Farklı bir tümce gibi duran “devlet seviciliği” için ise; ÖĞT8 şunları söylemiştir:

ÖĞT8: “*Hali hazırdaki Türkiye toplum psikolojisi ve aşırı devlet seviciliği temelinden yola çıkarak oluşturulan eğitim anlayışı buna doğrudan doğruya hazır değildir kesinlikle. Çünkü bunun ön eğitim sistemimize uyarlanmasından önce MEB’in ya da politik çevreler tarafından ve beraberinde sanat camiası tarafından bir kere bunun alt yapısının hazırlanması lazım ilk o cesur adımı önce medya sonra politikacılar beraberinde sanatçılar atarak bu doğrultuda sanat eserleri politikacılar bu doğrultuda bir söylem medyada bu çerçevede bilgiler vererek bir şeylerin değişmesi gerektiğine yanlış bildiğimiz bazı doğruların gerçek yüzünün ifadesine ciddi bir bülten ayıracaklar ondan sonra oluşmuş olan bu alt yapıda kamuoyundan sonra biz de eğitim kurumlarında bunu işleyebiliriz büyük sorunlar yaşamamak için”.*

ÖĞT8 aslında toplumsal psikolojinin hazır hale getirilmesinden sonra uygulamanın hayata geçirilmesini; aksi halde mevcut yapı ile bu uygulamaların gerçekleşmesi halinde sıkıntılar yaşanabileceğini savunmaktadır. Aynı soru üzerinden öğrenciler ile de görüşme yapılmış ve sonuç olarak şu verilerden oluşturulan tablo hazırlanmıştır:

Tablo 16. “Kant Temelli Tarih Öğretimi’ni” Türkiye’de Uygulamak Olanaklı Mıdır/Olanaksız Mıdır?” Sorusuna İlişkin Öğrenci Yanıtlarının Analiz Sonuçları (n=12)

Kant Temelli Tarih Öğretim Yönteminin Türkiye’de Uygulanmasına İlişkin	(f)
Olanaklı (ama)	12
Öğretmenler yöntemi tercih ederse	2
İyi/güzel bir yöntem	2
Yetkililerin ilgisini çekerse	1
Mantıklı olması nedeniyle	1
Tarih öğrenme merakını ortaya çıkarma	1
Okul türlerine göre uygulanırsa	1
Öğrencilere tarihi sevdirmeye açısından	1
Öğrencileri tarih öğrenmeye teşvik etme	1
İlerleme için gerekli yöntem	1
Yeni nesil için	1

Olanaksız (çünkü)	4
Öğretmen faktörü	2
Kalıplaşmış eğitim sistemi	1
Yetişkin kesim için zor	1
Genel Toplam	16

Tablo 16’da “kanıt temelli tarih öğretim yönteminin” ülkede uygulanabilirliğine dair sorulan sorunun frekans tablosu içinde iki ayrı kategori bulunmaktadır. Bu kategorilerden ilki olan “olanaklı” kategorisi altında en çok frekansı sırasıyla “öğretmenler yöntemi tercih ederse”, “iyi/güzel bir yöntem”, “yetkililerin ilgisini çekerse” tümceleri almıştır. Öğrencilerin cevaplamış olduğu bu tümceler gerçekçilik ve uygulanabilir olma açısından oldukça mühim görülmektedir. Zira bir değişiklik ilk etapta teoride yapılmalı ve sonrasında işlerlik kazanmalıdır. Pratik anlamda burada sahneye ise öğretmenler çıkmaktadır.

Bu anlamda “öğretmenler yöntemi tercih ederse” tümcesi için tarihi sevmeyen öğrencilerden (-) ÖĞR3 şöyle söylemiştir:

(-)ÖĞR3: *“Şöyle söyleyeyim her yerde mümkün olmayabilir ama mümkün olacak yerler de vardır. Bu hocadan hocaya da değişebilir bence ben her zaman böyle öğrettim böyle öğretmeye devam ederim diyenler de olur ama hani öğrenciler için ben bunu da yaparım işte daha güzel olacaksa uygulamam diyen de olabilir ki hani uygulanabileneceğini düşünüyorum ben istenirse yapılır”.*

Tarihi seven öğrencilerden (+)ÖĞR4 ise “öğretmenler yöntemi tercih ederse” tümcesi için şu sözleri söylemiştir: *“Dediğim gibi öğretmen önemli. Şu anki tarih öğretmenlerinde bunu uygulayamayacak bireye hiç rastlamadım. Bence uygulanabilir uygulanmaması için neden yok”.* Görüldüğü gibi iki öğrenci de yöntemin uygulanmasını direkt olarak yöntemin uygulayıcısı olan öğretmene bağlamaktadırlar. “Yetkililerin ilgisini çekerse” tümcesi için tarihi seven öğrencilerden (+)ÖĞR1 şöyle söylemiştir: *“Yo uygulanabilir. Eğer uygun kişilerin doğru kişilerin ilgisini çekebilirse bence yapılabilir zaten zor olan o”.* (+)ÖĞR1 burada zor olanın yetkililerin dikkatinin çekilmesi üzerine yorumda bulunmuştur. Tarihi sevmeyen öğrencilerden (-)ÖĞR9 ise “öğrencilere tarihi sevdirmeye açısından” tümcesi için şunları dile getirmiştir: *“Mümkündür bence. Nedeni ise, yani müfredatta tarih dersi varsa eğer bunu da öğrencilere sevdirmeli bence başta olan ilgili kişiler”.* Burada dikkat çeken (-)ÖĞR9’un tarihi sevdirmeye açısından yöntemi buna uygun bulması ve bu manada müfredat içinde olan bir şeyin kabulü içinde yetkililerin bu anlamda sorumlu oldukları hususudur.

Tarihi seven öğrencilerden olan (+)ÖĞR10 “ilerleme için gerekli yöntem” tümcesi için şu sözleri dile getirmiştir:

(+)ÖĞR10: *“Hani Türkiye’de uygulamak mümkündür. Hani Türk insanının ilerlemesi gerektiğinden bazı şeyleri zorla da olsa yapmanın gerektiğini düşünüyorum”.*

Burada kullanılan “zorla” kelimesi dayatma manasında değil; aslında olması gereken manasında kullanılmıştır. (+)ÖĞR10 yöntemin ilerleme adına muhakkak surette uygulanması düşüncesinde olduğunu bu sözlerle dile getirmiştir. İkinci kategori olan olanaksız başlığı için ise yine ön planda öğretmenler olmuş ve öğrenciler yine yöntemin uygulanabilirliğini öğretmene bağlamışlardır. Bunun dışında diğer tümcelerden dikkat çeken “kalıplaşmış eğitim sistemi” ifadesi için tarihi seven öğrencilerden (+)ÖĞR1 şöyle söylemektedir:

(+)ÖĞR1: *“Şöyle söyleyeyim kısaca kolay olmayacak gibi geliyor. Çünkü genelde Türkiye’de eğitim sistemindeki şeyler genelde kalıplaşmış gibi hani sabit kalıyor genel olarak ben değiştirmek çok kolay olmayacaktır diyorum, bence”.*

Tarihi seven öğrencilerden (+)ÖĞR1 burada değişimin yaşanması halinde klasikleşen anlayıştan ötürü bir direnç olacağını o sebeple bu uygulamanın kolayca gerçekleşmeyeceğini savunduğunu dile getirmiştir.

Genel manada yöntemin Türkiye’de uygulanıp uygulanamayacağına dair sorulmuş olunan önergeden alınan cevaplara bakıldığı zaman öğretmen ve öğrenciler tarafından; farklı açılardan da olsa başat faktör yine öğretmenin kendisi gibi durmaktadır. Öğrenciler yöntemin uygulanmasının öğretmenlerin tercihine bağlı olduğunu ön plana çıkarırken; öğretmenler ise farklı açıdan bakarak öğretmenlerin bu yöntem ve diğer hususlarda yeteri kadar donanımlı olmadıklarını düşünmektedirler. Aynı zamanda yöntemine uygun öğretmen yetiştirilmesinin de gerekli olduğunu savunmaktadırlar. Bunların yanı sıra olanaksız kategorisine bakıldığında hem fikir olunan husus uygulanan mevcut eğitim sistemi yani kalıplaşmış yöntemler iken; öğretmenlerden gelen cevaplarda dikkat çeken bir başka husus da yöntemin her öğrenciye uygun olmayışı anlayışıdır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın son bölümü olan bu başlıkta genel bir değerlendirme ile sonuç, tartışma, ve ileride yapılması muhtemel çalışmalar adına öneriler kısmına yer verilmiştir. Bu anlamda araştırmanın iskelet konusu olan kanıt temelli öğrenme adına süreç içerisinde edinilen bulgulardan yola çıkılarak genel bir değerlendirme yapılmış ve buradan hareketle naçizane öneri babında düşünceler paylaşılmıştır.

5.1. Sonuç

Farklı lise türlerinde öğretmen ve öğrenci (tarihi seven ve tarihi sevmeyen öğrenci) grupları ile gerçekleştirilen kanıt temelli tarih öğretimi tanıtımına ilişkin görüşlerin alınmasına yönelik gerçekleştirilen araştırmada genel manada yöneme dair olumlu bakış açıları ile karşılaşılmıştır.

Öğretmen ve öğrencilerin kanıt temelli öğrenme yöntemine yönelik genel anlamda algı ve tutumları birbirine yakındır. Özellikle yıl bazında tecrübesi daha fazla olan öğretmenlerin yöneme daha sistemsel yaklaşıtları söylenebilirken; çeşitli lise türlerinde daha önce görev alan öğretmenlerin bu yöntemi daha geniş çerçevede değerlendirdikleri ve daha ılımlı oldukları söylenebilir. Öğrencilerin ise çeşitli lise türlerinden olması yapılan çalışmanın zengin bir örneklem grubu oluşturmasını sağlamış olduğu düşünülmektedir. Öyle ki öğrenci görüşmelerine yer alan liselerden biri olan ‘Sosyal Bilimler Lisesi’ öğrencilerinin IB programına tabi tutulduğu bu sebeple kendilerine sunulan kanıt temelli öğrenme yöntemine yönelik çalışma ve sorularda akranlarından daha farklı değerlendirmelerde bulunduğu dikkat çekmiştir. Farklı lise türleri arasında maalesef ki en zayıf değerlendirmelerin (düşünce kısıtlılığı bakımından) meslek lisesi öğrencileri tarafından yapıldığı söylenebilir. Buna rağmen öğrencilerden genel manada sayısal veri olarak öğretmenlere nazaran daha niceliksel sonuçlar alındığı da bulgularda yer alan öğrenci tablolarında görülmektedir. Hatta bulgularda paylaşılan öğrenci kesitlerinde, bazı öğrencilerin önergelere yönelik öğretmenlerinden çok daha geniş bir çerçevede değerlendirmede bulundukları saptanmıştır.

Alt problemlerin ilki olan ve daha çok mevcut sisteme yönelik soruların yer aldığı bölümde öğretmen ve öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar birbirlerine çok uzak görünmemekle birlikte; içerik ve söylem olarak farklılıkları da içinde barındırmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışı içinde yetişen ve mevcut düzeni savunan öğretmenlerin de araştırmada yer aldığı düşünüldüğü zaman elde edilen sonuçların eğitim adına gelecek yıllarda çok daha olumlu sonuçlar doğurabileceği öngörülebilir. Bu manada öne çıkan ilkelere bakıldığında zaman; tarafsız olma, farklı görüşlere yer verme, öğrenci isteksizliği, kısıtlı ders saatleri, içeriğin yoğun olması, ders kitaplarına yönelik algı ve tutumlar, öğretmen faktörü, öğrenci faktörü, ezberci anlayış, teknolojinin yeteri kadar kullanılamaması, görselliğin az olması, idealizmin sınıf içine taşınması, tarih dersinin sıkıcı bulunması gibi tümceler yapılan mülakat sırasında öğretmen ve öğrenciler tarafından birinci alt probleme yönelik dile getirilen düşüncelerden yalnızca öne çıkanlardır. Buradan hareketle şu sonuca ulaşmak mümkün gibi gözükmemektedir: öğretmen ve öğrenciler konuya kendi açılarından yaklaşmakla birlikte; öğretmen ve öğrencilerin zaman zaman karşı tarafı düşünerek de açıklamada bulundukları söylenebilir. Öyle ki araştırmanın bulgularında da ifade edildiği gibi bazı öğretmenler tarih dersinin öğrenciler tarafından sıkıcı bulunduğunu ifade etmiş ve bu anlamda duruma karşı tarafın gözünden bakmaya çalışmışlardır. Kimi öğrenciler ise; yöntem seçiminin öğretmen tarafından yapıldığını düşünmekte ve bu manada tarih dersinin ezberci anlayış çerçevesinde kendilerine sunulduğunu düşünmektedirler.

İkinci alt probleme gelindiğinde ise; bu kez de kanıt temelli öğrenme yöntemine yönelik soruların cevaplandığı ve buna yönelik görüşlerin yer aldığı değerlendirmelere yer verilmiştir. Bu sistem genel manada öğretmen ve öğrenciler açısından sevindirici karşılanmış fakat yöntem yaklaşım konusunda küçük bir nüans ile bazı öğretmenlerin sistemsel yaklaşması gereği yöntemle yönelik çekinik görüşler ya da tam manasıyla ifade edilecek olunursa ‘kısmi bir ön yargı’ ile yaklaşım da söz konusu olmuştur. Bu yaklaşım zaten tabloda yer alan tümceler içerisinde kendini de göstermiştir. Mevcut durum ve şartlar öğretmenler açısından elbette ki toz pembe görünmemekle birlikte; çalışan, çabalayan, özverili, analiz yapabilen, araştıran, eleştiren daha çağdaş zihinlerin yetişebilmesi adına sosyal bilimlerde uygulanması hedeflenen kanıt temelli öğretim yönteminin öğrenciler üzerinde pozitif yönde sonuçlar doğuracağı düşüncesiyle kendilerine tanıtılan yöntemle birkaç husus dışında olumlu bakmışlardır. Öğretmenlerin araştırmanın bulgularında da yer verildiği üzere; bakanlık direktifinin olması, ekonomik destek, müfredat değişikliği, ders saati, fiziksel mekan yetersizliği, materyal eksikliği gibi hususların yeterli seviyede

karşılanması halinde kendilerine verilecek hizmet içi eğitim ile kanıt temelli öğretim yöntemini uygulayacak öğretmenlerin var olabileceğini dile getirdikleri görülmektedir.

Durum öğrenciler açısından değerlendirildiği vakit ise; dikkat çekilmesi gereken husus ilk başta belirtildiği gibi tarihi sevmeyen öğrencilerde yöntemin ilk görüşte uyandırdığı heyecan olmuştur. Tarihi seven öğrenciler için ise; daha çok yöneme yönelik ilgi ve merakın yüksek seviyeye ulaşması gözlenen önemli hususlardan biri olmuştur. Öğrencilerden tarih öğretimini, kanıt kullanımını, yöneme ilişkin genel düşüncelerini yani genel manada kendilerine yöneltilen tüm sorular ışığında verdikleri yanıtlardan alınmış olunan sonuçlar oldukça dikkat çekicidir. Öncelikle hiçbir öğrenci ‘ben bu yöntemi alan bir öğrenci olmak istemem’ ya da ‘yöntem çok zor bana bir şey katmaz’ gibi düşünce içerisine girmemiştir. Kanıt temelli yöntemin kendilerinde olumlu sonuçlar meydana getireceğini düşünen öğrenciler, yöntemin bir an önce okullarda uygulanmasını dile getiren açıklamalarda bulunmuşlardır.

İkinci alt probleme ilişkin öne çıkan tümceler ise şu şekildedir; olumlu yöntem, derse karşı ilgi artırıcı, süre yetersizliği, öğretmen faktörü, öğrenci faktörü, umut verici yöntem, ezber değil, Türkiye’de uygulanmalı, anlaşılması kolay, mantıklı yöntem, öğrenci katılımı, cesur tarih anlayışı, kalıcı bilgi edindirme, mukayese yapma, karar verme, duyarlı olma, merak duygusu sağlama, perspektif kazanma, çözüm yolu bulma, önyargıdan uzaklaşma, bilgiler arasında ilişki kurabilme, yorum yapma, düşünme becerisi, sanatsal beceriler, empati kurma, sentez yapma, ilerleme için gerekli yöntem gibi tümceler öğretmen ve öğrenciler tarafında ön plana çıkartılmıştır. Öne çıkan tümcelerin tamamı bulgular ve yorumlar kısmında tablo halinde paylaşılmıştır. Burada yer alan tümceler ise iki tarafın yöneme yönelik görüşlerini az ve öz şekilde yansıtması amacı ile paylaşılmıştır. Öne çıkan tümcelerden de yine yöneme ve yöntemin uygulanma ve kazanımlarına yönelik genel manada olumlu değerlendirmelerin yapıldığı söylenebilir.

Genel olarak elde edilen bulgulara problemin kendisi için yaklaşıldığında, alt problemler arasında benzeşme olmamakla birlikte; problemlere yönelik verilen cevapların tümceleri bazında öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından yakınlık gözlenirken, bazı konularda da görüş ayrılığı yaşanmıştır. Bunlar içinde öne çıkan ayrılık; yöntemin mevcut yöntem ile benzerlik ve farklılıklarının sorulduğu soruda verilen cevaplarda görülmektedir. Bu soruya verilen cevaplarda özellikle kanıt temelli yöntemi bazı öğretmenler mevcut sisteme benzetip hatta bu konuda bir adım da ileriye giderek ders kitaplarında kanıt temelli

öğrenmeye yönelik benzerlik algısının da ön plana çıkartılmasına karşın; öğrencilerin bu yönde bir benzerlik olmadığını net bir şekilde ifade ettiklerini bulgulara paylaşılan tabloda görmek mümkündür.

Yönteme yönelik teorik söylemde yer alan sonuçlar ile araştırma sonrası elde edilen bulgular arasında farklılık oluşmuş olabilir mi, sorusu bulgular ışığında değerlendirilir ise; yani yönteme yönelik yapılan tüm açıklamalar da özellikle ‘Neden Kanıt Temelli Öğrenme’ başlığı altında verilenler göz önünde bulundurularak bir değerlendirme yapıldığı zaman, farklı lise türlerinde görev alan öğretmen ve yine farklı liselerde öğrenim gören tarihi seven/ sevmeyen öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların neredeyse ‘Neden Kanıt Temelli Öğrenme’ başlığı altında sunulan açıklamalar ile eş değer olduğu gözlenmektedir. Görüşme sonrası elde edilen bu bulgular; tez konusunu olumlu manada pekiştirmekle birlikte; eğitim öğretim camiasında da bu tür yeniliklerin uygulanmasının ve buna yönelik beklentilerin varlığını göstermesi nedeniyle de genel manada olumlu bir çalışma olarak görülmüştür.

Sonuç olarak iki grubun değerlendirmeleri incelediği zaman araştırma açısından çok ayrık olmayan yani birbirine yakın düşüncelerin dile getirildiği söylenebilir. Bu da gösteriyor ki uygulanması adına çalışmalar yapılan kanıt temelli öğretimin hayata geçirilmesi aslında alt yapı imkanları dışında çok da engeli olmayan bir yöntem gibi gözükmektedir.

5.2.Tartışma

Kanıt temelli öğretim yöntemi ile ilgili yapılan çalışmalarda birçok farklı başlık altında çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalardan biri de bu çalışmada gerçekleştirilen kanıt temelli öğretim yöntemine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri olmuştur. Burada dile getirilen başlık salt yöntem olarak algılanmamalı içerisinde tarih eğitimini ve yeni yöntemi irdeleyen soru(n)larında dile getirildiği bir çalışmayı da kapsadığı unutulmamalıdır.

Kanıt temelli öğrenme yöntemi kuram ve felsefe olarak yapılandırmacı anlayışın bir parçasıdır. Gerek ülkemizde gerekse bu felsefeyi kabul eden tüm eğitim öğretim uygulamalarında felsefeye yönelik yöntemlerin kabul edilip uygulanıyor olması öngörülmektedir. Bu felsefe ile özellikle sosyal bilimlere kapsayan derslerin öğretimine yönelik değişikliklerin var olduğu bilinmektedir. Bu sebeple ilk etapta birinci kademedan itibaren önce sosyal bilgiler sonrasında ise tarih derslerinin öğretiminde farklı yöntemlerin kullanılması öngörülmektedir. “*Sosyal bilgiler dersi açısından değerlendirildiğinde*

program öğrenciyi araştırmaya, düşünmeye, analiz edip değerlendirme yapmaya teşvik etmesi bakımından faydalıdır” (Akdağ, Çoklar, 2009, s.2). Bu alıntıdan da görüldüğü gibi kabul edilen yapılandırmacı anlayış ile mevcut program öğrenciyi her yönden geliştirmeye yönelik kabul edilmiştir. Öğretim programlarında yer alan ifadelerin görüşme esnasında öğrencilerden uygulanması adına düşünsel manada ön plana çıkartıldığı görülmüştür. Yaşanan değişimlerin öğrenciler tarafından da dile getirildiği gibi sınıf ortamında ya da yöntem teknik seçiminde çok fazla ön plana çıkartılmadığı, yani sürece yansıtılmadığı ve bu tür seçimlerin eskiden olduğu gibi otorite rolünde olan öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği dile getirilmiştir.

Felsefe üzerinden yöntemle yönelik çalışmalar adına tarih dersleri için ise şu ifadelere yer verilmiştir: “*Nichol (1996) tarih derslerinde dokümanlarla öğrencileri meşgul etmenin önemi ile ilgili şu üç noktayı ortaya koymaktadır;*

- a) *Öğrencilere tarihçilerin yaptıklarını anlamayı öğretmek,*
- b) *Öğrencilere kısmen ya da tamamen tarihçinin yaptığını yaptırmak,*
- c) *Öğrencilere kendi tarih çalışmalarını sürdüreceği olan geleceğin tarihçileri gibi davranmak”* (Akt. Işık, 2008, s.392).

Burada öne çıkan husus araştırmacının da süreç içinde değiştiği küçük tarihçi anlayışı için öğrencilerin ders kitabı dışında farklı materyaller ile karşı karşıya getirilerek öğrencinin tarihçinin geçirdiği aşamalardan geçirilmesinin sağlanması hususudur. Ayrıca değinilmesi gereken bir diğer durum yazarın henüz 1996 yılında dile getirdiği bu ayrıntıyı 2000’li yıllarda yeniden kanıt temelli yöntem ile keşfediliyor olunmasına rağmen hala ülke genelinde eğitim anlayışı içerisinde bu tarz bir değişimi uygulamaktan maalesef biraz uzakta olduğu ayrı bir gerçekliktir. Elbette ki uygulamada bu anlayış içerisinde olunmayışı olumsuz bir durum gibi gözükse de özellikle ülke içinde yapılan eğitim çalışmalarında da genel manada bu tarz yeni yöntem ve anlayışları da yakından takip edilmeye çalışıldığı söylenebilir. Hatta MEB’in (2017a, s.10) yılında yapmış olduğu müfredat çalışma programında şu ifadelere yer verildiği görülmektedir: “*Toplumların teknoloji çağından bilgi çağına doğru ilerlemeleri ile son yıllarda meydana gelen bilimsel, teknolojik, sosyal değişim ve gelişmeler, toplumun öğrencilerden –geleceğin bireylerinden– beklentilerini de farklılaştırmıştır. Bu gelişme ve ilerlemeler, öğrencilere temel bilgi ve becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma yapma, sorun çözme gibi bilişsel; sosyal ve kültürel katılım, girişimcilik, iletişim kurma, empati kurma gibi sosyal; öz denetim, öz güven, yaratıcılık, kararlılık, liderlik gibi kişisel*

yeterlilik ve becerilerin kazandırılmasını zorunlu kılmaktadır”. Bu manada bakanlık düzeyinde de yeni ve çağdaş yöntemlerin takibinin yapıldığını hatta yapılandırmacılık kuram felsefesinin yöntem ve uygulamalarını teorik olarak destekleyen fakat uygulamada sıkıntılar yaşayan MEB’in ileriki yıllarda bu sıkıntıları da çözerek bu uygulamaları gerçek manada hayata geçireceği düşünülmektedir.

Sosyal bilimler eğitimcisi olan branş öğretmenlerinin ön yargısız bir şekilde bizleri kabul edip; yöntemi anlamaya çalışmaları da aslında öğrenciler için ayrı bir umut kaynağıdır. Bu anlayışa sahip olan öğretmenler ile uygulamaya geçirilmesi hedeflenen kanıt temelli yöntemin hayata geçirilmesi durumunda; yöntemin öğrencilere kazandıracakı düşünülen becerilerin hızlı bir şekilde netice vereceği düşünülmektedir. Kanıt temelli öğrenmenin uygulanması ile kazanılması muhtemel becerilere yönelik sorulan soruya verilen yanıtlarda görece öğrencilerin daha özel cevaplar verdikleri düşünülmektedir. Bunların yanı sıra çalışmada yer alan açıklamalara bakıldığı zaman tam da kanıt temelli öğretim yöntemi ile öğrencilere kazandırılacakı düşünülen ve çalışmanın gerçekleştirilmesi aşamasında da hem öğretmenler hem de öğrencilerden alınmış olunan yanıtlar ile bakanlık tarafından hazırlanan çalışmada yer alan ifadelerin örtüştüğü rahatlıkla dile getirilebilir. Bu sebeple eğitim alanında artık eğitimciler ve araştırmacılar olarak daha cesur adımlar atarak bu manada tüm gelişmelerin sonuçlarının hayata geçirilmesi adına eğitimcileri daha aktif olacakları süreçlerin beklediği söylenebilir.

5.3. Öneriler

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular, araştırmaya yönelik yapılan tüm değerlendirmeler, araştırmanın öncesi ve sonrası yaşanan tüm gelişmeler dikkate alınarak şu önerilerde bulunulabilir. Öncelikle öğretmen ve öğrencilerde taraf kaygısı olmadan ön yargısız eğitim-öğretimin gerçekleştirileceği eğitim ortamları bireylere sunulmalıdır. Bu sayede bu ortamı paylaşan bireyler daha özgür ve gerçekçi eğitim-öğretim ile karşılaşacaklarından ötürü kendilerini daha rahat ifade edecekler ve sosyal bilimlerde sıkça yer alan güdümlü öğrenme ortamından da uzak kalmaları sağlanmış olacaktır. Araştırma bulgularında yer alan ifadelerden yola çıkılarak aşağıdaki öneriler paylaşılmıştır:

“Mesela ben 9'lara da giriyorum 9'larda çok sıkıcı konular var yani çok detaya girilmiş mesela eski Türklerle ilgili çok detay konular çocuklar sıkılıyor”. Tarih eğitimi müfredatının sadeleştirilmiş ve sıkıcı olmayacak şekilde yeniden düzenlemesi yapılabilir.

“En büyük şey bizde tek taraflı yani karşı tezden hiç bahsedilmiyor yani en azından birazcık bahsedilse”. Ders kitaplarında çoklu bakış açılarının yer alması sağlanabilir.

“Yani şu anki içinde bulunduğum şartlar itibariyle okulu düşünerek kendi sınıf ortamımı düşündüğüm zaman kalabalık sınıflarda bunu uygulayabilmek işte onun dışında bir de müfredat baskısı var hani bizim müfredatı mutlaka yetiştirmemiz lazım yani biz konuyu atıyorum 20 dakikada geçiyoruz bir kanıt temelli olduğu zaman muhtemelen aynı konu bir Harf Devrimi 2 saatte zor biter. Dolayısıyla bu gibi şeylerden dolayı müfredat baskısı zaten en önemli sorun bu biraz sıkıntıya neden olabilir”. Kanıt temelli öğrenme yönteminin daha verimli sonuçlar verebilmesi için sınıf mevcudu, ders saati ve programlarında da gerekli düzenlemelerin yapılması sağlanabilir.

“Birincisi dersi hazırlayanın ya da verileri, kanıtları hazırlayanın objektif bir bakışa sahip olması gerekiyor. Tarih öğretmenlerinin bu kadar objektif olabilmesini zor buluyorum. Sunarken nasıl objektif olacağız ve diğer riski konularda çok aşırı aykırı uç düşünceler olursa ne yapacağız”. “Tarih öğretmenleri de bu konunun nasıl uygulanacağı hakkında becerilere sahip olurlarsa uygulanabilir”. Mevcut alt yapının düzenlenmesi sonrasında tarafsız kurullar tarafından oluşturulan eğitimcilerin hazırlayacağı eğitim etkinlikleri gerçekleştirilebilir. Bu sayede tek taraflı eğitim anlayışı değil öğrenciye çoklu bakış açısı kazandıran bir eğitim anlayışından söz edilebilir. Öğretmen adaylarının üniversitelerin eğitim fakültelerinde kanıt temelli öğretim yöntemine yönelik dersler almaları sağlanabilir aynı zamanda mevcut öğretmenlerin de kanıt temelli öğretime yönelik eğitim sürecine tabi tutulmaları sağlanabilir.

“İşin zahmetini çekersek öğrencilere doküman noktasında yardımcı olursak öğrencilere yol gösterirsek bir yol haritası belirlersek ama biraz zahmetli bir iş zahmetine katlanırsak olur”. Okul ortamında öğretmen ve öğrenciye gerekli dokümanların yine bakanlık seviyesinde tüm okullara eşit derecede ulaştırılması sağlanabilir.

“Bize bu ders kitabını işleyeceksiniz denir biz de onu işliyoruz; şu yöntemlerle şu yöntemlerle işleyeceksiniz denir biz de o yöntemlerle işleriz yarın öbür gün elimizdeki tarih

ders kitapları kanıt temelli tarih eğitim modeline göre düzenlenir bundan sonra bu eğitim sistemini uygulayacaksınız denir onunla ilgili gerekli yönlendirmeler yapılır gerekli doneler sunulur çok da rahat uygulanır”. Öğretmenlerin yöntem seçimlerinde resmi olarak olumlu manada teşvik edilmeleri sağlanabilir.

Bu önerilerin yanı sıra kanıt temelli öğrenme yeni öğretim programlarında yer alması dolayısıyla kendisine ilköğretim birinci kademedan itibaren uygulama zemini bulmaktadır. Bu sayede ülke genelinde ilköğretimden başlayarak, lise ve hatta üniversitede okutulmak üzere müfredat dersleri içerisinde kanıt temelli öğretim yöntemi üzerine bir ders açılabilir.

Son olarak tarih öğretmenliği aday öğretmeni yetiştiren eğitim fakülteleri derslerinde akademisyenler tarafından ifade edildiği üzere “tüm dersin kanıt temelli işlenmesinde zorluklar varsa dersin belirli kısımlarının bu yaklaşımla desenlenerek yapılması” önerilebilir. Böylece tarih derslerinin bir bölümünde öğrencinin farklı kaynaklar, kanıtlar ile karşı karşıya getirilerek bireyde yeni bakış açıları ve hayata dair çoklu beceriler kazanması sağlanabileceği gibi tarih dersleri de durağanlıktan, sıkıcılıktan kurtarılmış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akbaba, B. (2005). Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:6. Sayı:1.
- Akdağ, H., Çoklar, N.A. (2009). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Proje ve Performans Görevlerini Hazırlarken Yararlandıkları Kaynaklar, İnternetin Yeri ve Karşılaştıkları Güçlükler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl:2. Sayı:2.
- Akgündüz, D., Ertepinar, H. (2015). *STEM Eğitimi Türkiye Raporu: “Günün Modası mı Yoksa Gereksinim mi?”*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.
- Aksoy, Y. (1994). *Bilim Tarihi ve Felsefesi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Yayını.
- Aktekin, S. (2009). Türkiye’de Tarih Eğitimi. *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*. (Ed. S. Aktekin ve Diğerleri). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Alabaş, R., Kamer, T.S., Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin Kariyer Gelişimlerinde Lisansüstü Eğitim: Tercih Sebepleri ve Süreçte Karşılaştıkları Sorunlar. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Sonbahar. Cilt:3.Sayı:4.
- Ata, B. (1998). İngiltere’de Piaget ve Bruner’in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma. *USAL Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Pamukkale Üniversitesi. Denizli. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:6.Özel Sayı. s.2
- Ata, B. (2002). “Tarih Derslerinde ‘Dokümanlarla Öğretim’ Yaklaşımı”. *Türk Yurdu Dergisi*. Sayı:175. s.80-86.
- Ata, B. (2005). Tarih Pedagojisine Uygun Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi Atatürkçülük Dersi Nasıl Olmalıdır?. *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Saray, M., Tosun, H). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi
- Ateşyan, Y. (2017). *Hemşirelik Öğrencilerinin Kanıt Temelli Uygulama Yetkinlikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı. Gaziantep.

- Atkinson, R. F., (1978). *Knowledge and Explanation in History: An Introduction to the Philosophy of History*, MacMillan, Hong Kong,
- Avcı, C., Öner, G. (2015). Tarihi Mekânlar İle Sosyal Bilgiler Öğretimi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (USBES Özel Sayısı I). s.108-133.
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, N. vd., (2017). *Birinci Dünya Savaşı'na Katılan Ülkelerden Mesaj Var Gençler Cihan Harbi'ni Farklı Perspektiflerden Tartışıyor ve Yazıyor*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Barton, C. K., (2005). Primary Sources in History: Breaking through the Myths. *The Phi Delta Kappa*, Vol. 86, No. 10, pp. 745-753
- Beratlı, N. (2006). Bilim mi– Sanat mı- Propaganda mı? Tarih Nedir?. *Kıbrıs Yazıları*. Sayı:3/Yaz-Güz.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Cilt: 1. Sayı: 2. ss.65-89
- Burke, P. ve diğerleri. (1985). *Tarih ve Tarihçi Annales Okulu İzinde*. (Der. A. Boratav). Alan Yayıncılık. İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklem Yöntemleri. Erişim Tarihi: 24.05.2018.
<http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf>
- Can, N. Ş. (2017). *Nükleer Enerjiyi Araştırmak İçin Model Kanıt Diyagramı Kullanmak: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Risk Algısı ve Konuyu Anlamaları Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. İstanbul.
- Canbolat, Y. (2016). *Eğitimde Kanıt Temelli Uygulama ve Politika Geliştirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programlar ve Öğretim Bilim Dalı. Ankara.
- Carr, E.H. (2004). *Tarih Nedir?*. (Çev. M. G.Gürtürk). İstanbul: İletişim Yayınları. (5.Baskı).
- Colin Shephard, Andy Reid, Keith Shephard, (1995). *Peace and War: The Era of the Second World War*, John Murray, Londra, ss.194-197.
- Collingwood, G.R. (1990). *Tarih Tasarımı*. (Çev. K. Dinçer). Birinci Basım. Ara Yayıncılık. İstanbul
- Collingwood, G.R. (1994). *Tarih Tasarımı*. (Çev. K. Dinçer). Doğu Batı Yayınları. Ankara.

- Collingwood, G.R. (2005). *Tarihin İlkeleri ve Tarih Felsefesi Üstüne Başka Yazılar*. (Çev. H. A. Aydoğan). Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi. (7.Basım).
- Çıdaçlı, T. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Birinci Elden Kaynakların Kullanımı (7. Sınıf Örneği) (Kanıt Temelli Öğrenme)*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı. Muğla.
- Çıldır, Z. (2014). *Türkiye’de Bir Eğitim Ortamı Olarak Müzelerin Kullanımına İlişkin Eğitimciler Tarafından Hazırlanan Raporlar*. CYPRUS International University. Cilt:20.Sayı:79
- Dapğın, M. (2015). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ders Kitabı Dışında Kaynak Kullanımları Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi).Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Gaziantep.
- Demircioğlu, İ.H. (2007). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ., Demircioğlu, E. (2017). *Türkiye’de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı*, Ankara: PegemAkademi.
- Dilek, D. (2005). İlk ve Orta Öğretim’de Atatürk İlke ve İlkeleri Nasıl Öğretilmeli?. *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Saray, M., Tosun, H.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Dilek, D. (2009). Geçmiş İmgelerle Yeniden Kurmak: İlköğretim Düzeyinde Tarihsel İmgelem Becerilerinin Kullanımı Üzerine İkonografik Bir Analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi / Educational Sciences: Theory & Practice*. 9 (2). s. 633-689
- Dilek, G. (2010). Çağdaş Tarih Öğretimi Yaklaşımında Temel Yaklaşımlar. *Tarih Nasıl Öğretilir?*. (Ed. M.Safran). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Dilek, D., Alabaş, R. (2010). Öğrencilerde Tarihsel Düşünce Gelişimi. *Tarih Nasıl Öğretilir?*. (Ed. M. Safran). İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi.
- Dinç, E.(2011). Eski ve Yeni Ortaöğretim Tarih Programının Amaç ve İçerik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. Educational Sciences: Theory & Practice - 1(4).Güz/Autumn. s.2135-2153.
- Dinç, E. (2012). Tarih Öğretiminde Yazılı Kaynakların Kullanımı. *Tarih Öğretimi Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. (Ed. İ.H. Demircioğlu, İ.Turan).Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Doğan, N. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkililiği*. (Yayımlanmış

Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.

Doğan, Y., Dinç, E. (2007). Birinci Elden Tarih Kaynaklarının Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde İnternet Üzerinden Kullanımı: ABD ve İngiltere'den Uygulama Örnekleri. *TSA Dergisi*. Yıl:11.Sayı:2.

Doğan, Y. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.

Doğan, Y. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıt Kullanmanın Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *TSA Dergisi*. Cilt:12.Sayı:2.

Durğun, S., Aşkın, Z. (2015). Edward Hallet Carr'ın Perspektifinden Tarihte Nedensellik: Hegel'in Kötülüğü ve Kleopatra'nın Burnu. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*. ISSN: 1303-8303 Volume 5 Issue 1.

Fines, J., 1996, Evidence The Basis of the Disciplin? H. Bourdillon(Ed.), Teaching History. London: Routledge. 122-125.

Gezgin, S. (2002). *Basında Fotoğrafçılık*. (Genişletilmiş 2.Baskı). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.

Göncü S., A. (2016). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarına Görsel Okumayı Eklemlmek: Örnek Bir Uygulama*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.

Gurbetoğlu, A. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul Ticaret Üniversitesi.

Gür, T., Dilci, T., Arseven, A. (2014). Geleneksel Yaklaşımdan Yapılandırmacı Yaklaşım Geçişte Öğretmen Adaylarının Görüş ve Değerlendirmeleri; Bir Söylem Analizi. Karadeniz. *Black Sea-Черное Mope*. Yıl: 5. Sayı:18.

Güven, S. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Vatandaşlık Eğitimi ve Vatandaşlık Eğitiminde Modeller. *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. (Ed.R.Turan, M.A. Sünbül, H. Akdağ). Ankara: Pegem Akademi.

Güven, İ. (2014). Tarih Öğretimi: Kavramsal Çerçeve. *Tarih Öğretimi Kuram ve Uygulama*. (Ed. İ. Güven). Ankara: Pegem Akademi (2.Baskı)

Harnett, P. (2009). Tarihin Yerel, Bölgesel, Ulusal, Avrupa ve Küresel Boyutlarını Dengeli Bir Şekilde İlişkilendirmek. *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*. (Ed. S. Aktekin ve Diğerleri). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

Hobsbawn, E. (1999). *Tarih Üzerine*. (Çev. O. Akınhay). Bilim ve Sanat Yayınları. Ankara.

- Husbands, C. (1996). *What is History Teaching: Language, Ideas and Meaning in Learning About the Past*. Buckingham: Open University Press.
- Işık, H. (2008). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Tarih Konularının Öğretiminde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Aksiyon Araştırma*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Işık, H. (2008). Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Başarılarına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt:16. Sayı:2. s.389-402.
- İskenderoğlu, Tuba. (2010). *İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Kanıtlamayla İlgili Görüşleri ve Kullandıkları Kanıt Şemaları*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Trabzon.
- Jenkins, K. (1997). *Tarihi Yeniden Düşünmek*. (Çev. B.S.Şener). Dost Kitapevi. Ankara.
- Kabapınar, Y. (1991). *Müfredat Programı ve Ders Kitapları Açısından Ortaöğretimde Lise Tarih Öğretimi*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kabapınar, Y. (2003). Eğitim Pedagojisi ve Tarih Metodolojisi Açısından İngiliz Tarih Ders Kitaplarına Bir Bakış. *Tarih ve Toplum*, Sayı: 230, s. 40–47.
- Kabapınar, Y. (2012a). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Pegem Akademi. (3.Baskı).
- Kabapınar, Y. (2012b). Üniversite Düzeyindeki İnkılap Tarihi Derslerine Farklı Bir Model İle Bakmak. *Toplumsal Tarih Dergisi*. Sayı:227.
- Kaya, R., Güven, A. (2012). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının İşlenişi ve Tarihin Değeri İle İlgili Görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume7/2 Spring, s..675-691. Ankara.
- Keleş, H., Kiriş, A. (2010). Tarihsel Tartışma ve Tarihsel Tartışma Metni Yazma. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:11.Sayı:1.
- Keleş, H., Ata, B., Köksal, İ. (2006). *Tarihî Dokümanla Tarih Öğretiminin Lise Öğrencilerinin Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanları Eğitimi Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı. Ankara.
- Kelly, N., Rees, R. (1996). *The Modern World: Heinemann Secondary History*, Project. Heinemann. Oxford.
- Kılıç, Y. (2012). Tarih Bilgisinin Olanaklı Olmasında İnsan Doğasına İlişkin Bilginin Yeri. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:6. s.61-70.

- Koç, N. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkililiği*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul
- Köstüklü, N. (1998). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. Konya: Konya Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Köstüklü, N. (2005). İlk ve Orta Öğretimde Atatürk İlke ve İnkılapları ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Nasıl Öğretilmeli? Bazı Tespit ve Öneriler. *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*.(Saray, M., Tosun, H.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Köymen, O. (2003). Tarih Eğitimine Eleştirel Yaklaşımlar Avrupalı-Türkiyeli Tarih Eğitimcileri Buluşması Ekim 2001-Kasım 2002. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını. İstanbul.
- Kuyaş, A. (2006). *TÜSİAD Tarih 1839-1939*. Mikado Matbaacılık. İstanbul.
- Malhut, M. (2011). Sistem ve Tarih. *History Studies*. Volume 3 / 1. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Martal, A. (2000). Yerel Tarih Yazımında Kaynak Kullanımına İlişkin Sorunlar. İçinde: *Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar Küreselleşme ve Yerelleşme*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- MEB, (2004). *Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2005). *İlköğretim 6-7. Sınıflar Sosyal Bilgiler Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2006a). *T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8.Sınıf Programı*. Ankara:MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2006b). *Sosyal Bilimler Lisesi Sosyal Bilimler Dersi Hazırlık Sınıfı Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2007). *Ortaöğretim 9.Sınıf Tarih Dersi Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2008a). *Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı* Ankara:MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2008b). *Ortaöğretim 10.Sınıf Tarih Dersi Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2009). *Ortaöğretim 11.Sınıf Tarih Dersi Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- MEB, (2010). *Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2011). *Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı ve 10. Sınıf Seçmeli Tarih Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2017a). *Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2017b). *Orta Öğretim Tarih Dersi 9-11 Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2018a). *Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2018b). *Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2018c). *Orta Öğretim Tarih Dersi 9, 10 ve 11. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Memiş, E. (2005). *Tarih Metodolojisi*. Konya: Çizgi Yayınları.
- Mumcu, A. (2005). Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi Dersinin Okutulmasındaki Aksaklıklar ve Yeni Bir Program Önerisi. *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Saray, M., Tosun, H.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Munslow, A. (2000). *Tarihin Yapısökümü*. (Çev. A.Yılmaz). Ayrıntı Yayınları. İstanbul.
- Mutlu, Z. (2012). *Tarih Öğretmen Adaylarının Bilgi Kaynaklarını Kullanmaya Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi (Erzurum Örneği)*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Eğitimi Bilim Dalı. Erzurum.
- Oral, M. (2015). Tartışma: Yetkin Bir Tarihçi Nasıl Bir Donanıma Sahip Olmalıdır?. *Tarih İçin Metodoloji*. (Ed. A. Şimşek). İstanbul: Pegem Akademi.
- Özbaran, S. (1991). Liselerde İzlenen Tarih Kitapları. İçinde: *Türkiye'nin Ders Kitapları Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım*. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları 5. Cem Yayınevi.
- Özbaş Çulha, B. (2010). *12-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Gelişimi ve Tarihsel Kanıt Kullanımı*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Programı. İzmir.
- Özkalp, E. (1994). *Psikolojiye Giriş Dersleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi

- Öztürk, C. (2005). İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Saray, M., Tosun, H.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Öztürk, İ.H. (2012). Öğretim Materyallerinin Seçimi ve Kullanımını Etkileyen Faktörler. *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. (Ed. İ.H. Demircioğlu, İ. Turan). İstanbul: Pegem Akademi.
- Patton, Q.M. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve B.Ş. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Perdue, C.P. (2003). *Tarih Araştırmalarında Kuram ve Yöntem*. (Çev.Ö.Çaykent). Ulusal Açık Ders Malzemeleri. Erişim Tarihi: 13.04.2018.
<http://www.acikders.org.tr/course/view.php?id=98>
- Roord Leeuw, D.V.J. (2009). Eşiğin Ötesinde: Avrupa Çapında Tarih Öğretiminin Doğası. *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*. (Ed. S. Aktekin ve Diğerleri). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Saban, A. (2006). *Lisansüstü Öğrencilerin Nitel Araştırma Metodolojisine İlişkin Algıları*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Muğla Üniversitesi. Muğla.
- Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Safran, M. (2010). Tarih Nerededir?. *Tarih Nasıl Öğretilir?*. (Ed. M. Safran). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Saray, M., Tosun, H. (2005) *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi
- Sayar, K., Dinç, M. (2008). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: DEM Yayınları
- Simpson, A. (2012). History in Education. (Çev. İ.Turan). *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*. Sayı:1. s. 165-171.
- Smart, D., Harnett, P. (2009). İngiltere’de Tarih Öğretim Programı: Tartışılabilir Anlatılar. *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*. (Ed. S. Aktekin ve Diğerleri.). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Stearns, N. P. (2009). Why Study History. (Çev. E. Dinç). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:2. Sayı:1. s.118-127.
- Şimşek, A.(Ed.). (2015).*Tarih İçin Metodoloji*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Şimşek, A. (Basımda). *Kimlik Oluşturan Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme*. (Ed. Y. Kabapınar, Y.Doğan). Ankara: PegemA.

- Tosh, J. (1997). *Tarihin Peşinde*. (Çev. Ö. Arıkan). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Toynbee, A. (1975). *Tarih Bilinci*. (Çev. M. Belge). İstanbul: Bates Yayınları.
- Tunçay, M. (1977). *İlk ve Orta Öğretimde Tarih*. Felsefe Kurumu Seminerleri. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.s.276-285.
- TDK. Güncel Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu. Erişim Tarihi: 17.06.2018
<http://www.tdk.gov.tr/>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Güz.Sayı:24.
- Ulusoy, K. (2009). Yenilenen Sosyal Bilgiler Programında Tarih Öğretimi. *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1-*. (Ed. R. Turan ve M. A. Sünbül). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, K., Gülüm, K. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:10.Sayı:2.s. 417-434.
- Ulusoy, K., Tay, B. (2011). Sosyal Bilgilerde Değer Eğitimi. *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-II-*. (Ed. R. Turan, M.A. Sünbül ve H. Akdağ). Ankara: Pegem Akademi
- Ünal, F., Ünal, Mehmet. (2010). Türkiye’de Ortaöğretim Programlarının Gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. Sayı:1. s.110-125
- Ünal, Y. (2010). Türkiye’de Tarihçilik, Tarihçiliğin Gelişimi (15–20. yy) ve Türk-Batı Tarihçiliğine Örnek İki Kitabın Karşılaştırmalı Analizi. *Kelam Araştırmaları Dergisi*. 8:2. ss.183-210.
- Walsh, W.H., (1976). *An Introduction to Philosophy of History*, Humanities Press, New Jersey.
- Yanpar Yelken, T., Efendioğlu, A. (2009). Eğitimde Yeni Yaklaşımlar: Kanıt Temelli Öğretim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*. Cilt: 9. Sayı:2.
- Yazıcı, F. (2015). Tarihte Nesnellik ve Nedensellik. *Tarih İçin Metodoloji*. (Ed. A. Şimşek). İstanbul: Pegem Akademi.
- Yazıcı, F. (Basımda) “Güncel Tarih Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Kanıt Temelli Öğretim: “Türk Usulü Bir Yaklaşım mı?”, *Kimlik Oluşturan Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme* (Ed. Y. Kabapınar, Y. Doğan) Ankara, PegemA.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt: 23. Sayı: 112.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt:39. Sayı: 173.

- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Yedinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S.M. (2004). *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Programı İçeriğinin Değerlendirilmesi (Alan Araştırması)*. Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.





Ek 1: Öğretmen Görüşme Formu**ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU****Görüşme Tarihi:****Görüşülen Kişinin Adı Soyadı:****Meslekteki Yılıınız:****Görev Yaptığınız Okul:**

Merhaba, benim adım Ayşe Yetiş, Marmara Üniversitesi Tarih Öğretmenliği bölümünde tezli yüksek lisans yapıyorum. Ülkemizde Kanıt Temelli Tarih Öğretimi'ne dair öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik tez çalışması hazırlamaktayım. Burada hazırlamış olduğum sorular ve çalışma örneği ile sizlerin konuya dair farkındalıklarınızı ve bu anlamdaki görüşlerinizi çalışmamda yansıtmayı amaçlıyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların bundan sonra bu alanda yapılacak olan çalışmalara katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Bu nedenle sizlerden, kişisel olarak konuya dair düşüncelerinizi net bir biçimde ifade etmenizi rica ediyorum.

Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacaktır. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin adlarını kesinlikle çalışmaya yansıtmayacağım. Bunun yerine çalışmamda rumuz kullanacağım. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz herhangi bir sorunuz varsa yanıtlayabilirim. Görüşmelerin daha sağlıklı olabilmesi amacıyla, sizin içinde bir sakıncası yoksa görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Yaptığımız görüşme için şimdiden teşekkür ederek, izninizle sorulara başlıyorum.

SORULAR

1. Size göre, tarih derslerinin lise programlarında var olmasının “**en önemli dört nedeni**” nedir?
2. Sizce, lisedeki çağdaş/ideal bir tarih dersinin “**en önemli dört ilkesi**” neler olmalıdır?
3. Size göre,
 - a) Sınıf içindeki tarih öğretiminin sorunları
 - b) Tarih ders kitaplarındaki sorunlar nelerdir? Açıklayınız?

KANIT TEMELLİ ÖRNEKLERİN SUNUMU

4. “**Kanıt Temelli Tarih Öğretimi’ne**” dair düşünceleriniz nelerdir?
5. Sizin öğretimini yaptığınız tarih derslerinin genel ilkeleriyle; size örneklerini sunduğumuz “**Kanıt Temelli Tarih Öğretimi**” ilkeleri arasında ne gibi “**benzerlik ve farklılıklar**” vardır?
6. Size göre, Türk lise tarih ders kitapları “**Kanıt Temelli Öğrenme**” ilkelerine göre hazırlanmış olsa; bu sistem öğrencilerde ne gibi olası becerileri geliştirebilir? Sizce, bu beceriler neler olabilir?
7. Size göre, “**Kanıt Temelli Tarih Öğretimi’ni**” Türkiye’de uygulamak olanaklı mıdır/olanaksız mıdır? Yanıtınızı nedenleriyle açıklayınız.

Ek 2: Öğrenci Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Tarihi:

Görüşülen Kişinin Adı Soyadı:

Okulunuzun Adı:

Sınıf:

Merhaba, benim adım Ayşe Yetiş, Marmara Üniversitesi Tarih Öğretmenliği bölümünde tezli yüksek lisans yapıyorum. Ülkemizde “*Kanıt Temelli Tarih Öğretimi’ne*” dair öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik tez çalışması hazırlamaktayım. Burada hazırlamış olduğum sorular ve çalışma örneği ile sizlerin konuya dair farkındalıklarınızı ve bu anlamdaki görüşlerinizi çalışmamda yansıtmayı amaçlıyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların bundan sonra bu alanda yapılacak olan çalışmalara katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Bu nedenle sizlerden, kişisel olarak konuya dair düşüncelerinizi net bir biçimde ifade etmenizi rica ediyorum.

Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacaktır. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin adlarını kesinlikle çalışmaya yansıtmayacağım. Bunun yerine çalışmamda rumuz kullanacağım. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz herhangi bir sorunuz varsa yanıtlayabilirim. Görüşmelerin daha sağlıklı olabilmesi amacıyla, sizin içinde bir sakıncası yoksa görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Yaptığımız görüşme için şimdiden teşekkür ederek, izninizle sorulara başlıyorum.

SORULAR

1. Size göre, tarih derslerinin lise öğretim programında var olmasının “**en önemli dört nedeni**” nedir?
2. Size göre, çağdaş/ideal bir tarih dersinin “**en önemli dört temel ilkesi**” neler olabilir?
3. Sizce,
 - a) Sınıf içindeki tarih öğretiminde,
 - b) Tarih ders kitaplarında sorunlar nelerdir? Açıklayınız?

KANIT TEMELLİ ÖRNEKLERİN SUNUMU

4. “**Kanıt Temelli Tarih Öğretimi’ne**” dair düşünceleriniz nelerdir?
5. Şu anda okulda gördüğünüz tarih dersinin ilkeleriyle; size örneklerini sunduğumuz “**Kanıt Temelli Tarih Öğretimi**” ilkeleri arasında sizce, ne gibi benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?
6. Size göre, “**Kanıt Temelli Tarih Öğretimi’ni**” Türkiye’de uygulamak olanaklı mıdır/olanaksız mıdır? Neden?
7. Size göre, Türk lise tarih ders kitapları “**Kanıt Temelli Öğrenme**” ilkelerine göre hazırlanmış olsa, bu sistem öğrencilerde ne gibi “**beceriler**” geliştirebilir?

Ek 3: Kanıt Temelli Tarih Öğretim Tanıtımı Sürecinde Kullanılan İngiliz Tarih Ders Kitabından Sayfalar

7.5 The Holocaust

Source A

Then the prison guards opened the doors of the gas chamber and threw the children in. I said 'I've never seen anything like. It's absolutely terrible.' My guide said, 'You get used to anything after a while.'

▲ An SS officer describing his reaction to being shown how the Jews were gassed. He was speaking in a television programme in the 1960s.

▼ Belsen concentration camp. A picture taken in 1945 when the Allies liberated Germany.

Source B



The Final Solution

Hitler hated the Jews. He believed that the Aryan race was supreme (see page 92). In 1941, the Nazis decided that the Final Solution to the Jewish problem was to kill all the Jews in Europe.

The Holocaust

Between 1941 and 1945, the Nazis killed around six million Jews. Later, this mass killing was called the Holocaust.

The death camps

Most Jews died in specially built death camps run by the SS (see page 95). One of these camps was Auschwitz in Poland. Death camps were usually built beside railway lines. This made it easier for the Nazis to transport Jews there. Once in the camps, the Jews were divided into those who were fit to work and those who were not. Those who were not fit to work, like old people, pregnant women and children, were gassed at once. The Jews who could work survived for as long as they were fit. Some Jews were used for medical experiments.

Gas

The Nazis drove the Jews into huge rooms. Then they sealed the rooms and released Cyclon B gas crystals. When all the Jews were dead, the Nazis took out their gold fillings, shaved off their hair and collected their glasses. Then they burned the bodies or buried them together in huge graves.

Ek 4: Kanıt Temelli Tarih Öğretim Tanıtım Sürecinde Kullanılan İngiliz Tarih Ders Kitabından Sayfalar

Source C



◀ 'Not all guilty', a David Low cartoon, dated 19 April 1945.

Source D

If the Jewish Question is talked about, do not discuss a Final Solution. You can mention that the Jews are being taken to labour camps, but that is all.

▲ From instructions issued on Hitler's command to all Nazi government members, 11 July 1943.

Propaganda

Hitler did not want the German people to know about the death camps. Some people had complained when he had ordered the gassing of 90,000 elderly and handicapped people, and he did not want any trouble over the Jews. He had films made showing the Jews working in good conditions in labour camps.

Finding out

When news of the death camps leaked out, many Germans simply did not believe it. The Allies knew, in 1942, that Jews were being killed. But it was not until 1944 that they knew about places like Auschwitz and the gas chambers. As the Allied armies **liberated** central Europe, they reached the death camps at places like Belsen and Dachau. Gradually they discovered the full horror of the Holocaust.

Source E

So far three million have died. It is the greatest mass killing in recorded history: and it goes on daily, hourly, as regularly as the ticking of your watch. Allied troops don't believe it.

QUESTIONS

- 1 Running the death camps must have been an appalling experience. Why, then, did the SS not refuse to do it?
- 2 Why did the German people not stop the Nazis from killing the Jews?
- 3 'The Nazis must have been ashamed of what was happening in the death camps or they would not have issued the instructions in Source D.' Do you agree with this comment or not?
- 4 Read Source E. Why do you think the Allied troops did not believe what Arthur Koestler reported?

◀ Arthur Koestler, an American journalist, writing in the *New York Times* in January 1944.

Ek 5: Kanıt Temelli Tarih Öğretim Tanıtımı Sürecinde Kullanılan İngiliz Tarih Ders Kitabından Sayfalar

7.6 How did the Allies defeat Hitler?

The Battle of Stalingrad

By mid-September 1942, the German armies had reached Stalingrad, deep inside the USSR. Both sides fought hard for the city; thousands died. The German commander, **von Paulus**, finally surrendered to the Soviet troops in January 1943.

The siege of Leningrad

Over one million Soviet people died during the siege of Leningrad. Most of them were ordinary men, women and children. They died from starvation because the Germans surrounded the city and would not let in any food.

Source A

Soviet soldiers had tremendous experience in hand-to-hand fighting. They knew every drain pipe, every manhole cover, every shell-hole and crater. Nothing short of a direct hit would knock them out.

▲ A Soviet general's description of the stubborn resistance put up by Soviet troops at Stalingrad in 1943.

Germany's retreat from the USSR

Finally, the Germans gave up the siege of Leningrad. In January 1944, they began the long retreat from the USSR. By the end of 1944, Soviet troops were invading Germany.

Italy

On 9 July 1943, Allied forces landed in Sicily. Then they pushed northwards through Italy and took Rome. In April 1945, the Allies finally took control of the whole of Italy.

The importance of the USA

The USA's entry into the war was vital to the defeat of Hitler. The USA provided fresh troops, ships, planes and tanks in huge numbers.

Operation Overlord

This was the Allies' plan to invade Europe. By June 1944, the Supreme Commander, **General Eisenhower**, had assembled 100,000 men and 4,000 landing craft in southern England. On 6 June 1944 (**D-Day**), Allied troops began landing on the Normandy coast of France. Then they began fighting their way inland.

▼ German transport bogged down in the Russian snow, winter of 1942.

Source B



Ek 6: Kanıt Temelli Tarih Öğretim Tanıtımı Sürecinde Kullanılan İngiliz Tarih Ders Kitabından Sayfalar

Arnhem

Things did not always go smoothly. At Arnhem in Holland, the Allies tried to capture a bridge over the river Rhine. This bridge would have allowed them to advance into Germany. But they failed to capture the bridge, and almost all of the 10,000 men who parachuted in were killed.



The Germans fought back in southern Belgium at the **Battle of the Bulge**. But they were not successful for long.

▲ The Allied landings on Normandy, 6 June 1944.

Saturation bombing

The RAF and USAF carried out massive bombing raids on German cities like **Dresden**. The raids destroyed a lot of German industry and made the German people feel desperate.

Soviet advances

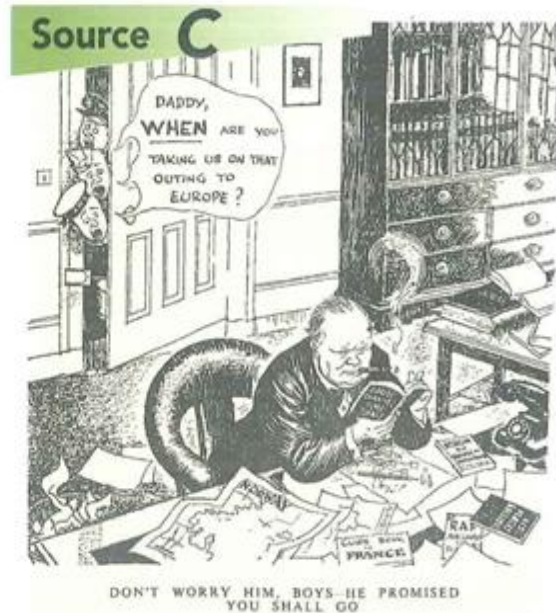
Soviet troops liberated Poland, Romania, Bulgaria and Yugoslavia. Then they reached the outskirts of Berlin. On 25 April 1945, British and American troops joined up with Soviet troops. The Allies had captured Berlin.

Hitler's suicide

Five days later, Hitler killed himself in his bunker deep under Berlin.

Admiral Dönitz took over and surrendered to the Allies on 7 May 1945.

The war in the west was over.



▲ A cartoon showing Churchill thinking while the army, navy and airforce wait for the date of D-Day.

(Kelly, Rees, 1996, s.175).

Ek 7: Kanıt Temelli Tarih Öğretim Tanıtımı Sürecinde Kullanılan İngiliz Tarih Ders Kitabından Sayfalar

Why did Germany lose the war?

- In 1940 the British refused to accept Hitler's offers to make peace. After the fall of France in 1940, Britain and the Empire fought on alone until the USA and USSR entered the war in 1941.
- The invasion of the USSR was a disaster for Germany.
- The entry of the USA into the war brought fresh troops and equipment on to the Allies' side.
- Allied forces were stronger in the air and at sea.

The Nuremberg trials

The Allies decided to put leading Nazis on trial. This was to show the world that what the Nazis had done during the war was wrong. However, this raised some difficult moral questions. Soviet troops had treated the Polish people very cruelly before the USSR entered the war on the Allies' side. Some people said, too, that the Allies could hardly accuse the Germans of crimes against humanity, when they killed over half a million innocent civilians in their bombing raids over Germany.

Although, of course, there was nothing to compare with the Nazi slaughter of the Jews in the death camps.

Who was on trial?

The Allies put 21 leading Nazis on trial at Nuremberg in November 1945. **Herman Goering, Rudolph Hess** and **Admiral Dönitz** were some of the Nazis who were charged with war crimes. Altogether, three Nazis were found not guilty, seven were put in prison and eleven were sentenced to death. Goering committed suicide before his sentence could be carried out.

Source D

Canada provided nearly a quarter of the air crews under British command. Canadian airmen bombed, fought, photographed and ferried all over the globe except the Japanese and Soviet sector. They dropped parachute troops, dive-bombed, provided air cover and sank submarines.

▲ J. Bartlet Brebner, *Canada: A Modern History*, 1961.

QUESTIONS

- 1 Draw a timeline setting out the months from July 1943 to May 1945. Record on it the main events of the war, leading up to Germany's surrender in 1945.
- 2 How does Source D help explain why Germany lost the war?
- 3 a Why do you think that the allies put leading Nazis on trial?
b Do you agree that they were right in doing so?