

T.C
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Bölümü Ana Bilim Dalı
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP
TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNİN ÖĞRETİMİNDE
TARİHSEL KANIT KULLANIMININ ETKİLİLİĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nihal DOĞAN

İstanbul 2008

T.C
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Bölümü Ana Bilim Dalı
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP
TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNİN ÖĞRETİMİNDE
TARİHSEL KANIT KULLANIMININ ETKİLİLİĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nihal DOĞAN

Danışmanlar: Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
Doç. Dr. Yücel KABAPINAR

İstanbul 2008

T.C
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Bölümü Ana Bilim Dalı
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

Nihal DOĞAN tarafından hazırlanan İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNİN ÖĞRETİMİNDE TARİHSEL KANIT KULLANIMININ ETKİLİLİĞİ başlıklı bu çalışma, 14/03/2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman	: Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	_____
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ	_____
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Hamza AKENGİN	_____

ÖNSÖZ

Türkiye’de tarih eğitimi ve öğretiminde son yıllarda pedagojideki gelişmeler doğrultusunda önemli değişimler yaşanmıştır. Bu değişimlere paralel “Yeni Tarih” anlayışı kanıt temelli tarih öğretimi uygulamalarını gündeme getirmiştir. Bu noktada çağın etkin öğrenme kuramı olan yapılandırmacı eğitim felsefesi ile yeni tarih öğretimi uygulamalarının öğrenen merkezli anlayış birliği kanıt temelli tarih öğretiminin etkililiğinin sorgulanmasını gerekli kılmaktadır.

Bu araştırma, öğrencilerin tarihsel kanıtı sorgulamada hangi düzey becerileri gösterebildiklerini; tarihsel kanıtın tarih ve tarih öğretimine ilişkin temel bazı kavram algılamalarını nasıl etkilediğini ve kanıt temelli tarih öğretim sürecinin öğrenci açısından nasıl değerlendirildiği belirlenmeye çalışılacaktır. Bu bağlamda, araştırmanın “Yeni Tarih” anlayışının yapılandırmacılık paralelinde öğretim programlarında yer almasına; öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerlerinin gelişimine ve tarih öğretiminde kanıtın kullanımına ilişkin farklı öğretim kademelerinde yapılacak çalışmalara kaynak teşkil etmesi düşünülmektedir.

Öncelikle araştırma sürecinde bana zaman ayırarak akademik bilgi birikimini benimle paylaşan, değerli fikirleriyle araştırmaya yön veren ve her türlü kaynak temini ile yardımını esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK’e ve Doç. Dr. Yücel KABAPINAR’a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca araştırma verilerinin çözümlenmesi sürecinde bilgi ve deneyiminden yararlandığım hocam Araş. Gör. Gül TUNCEL’e teşekkür ederim.

Araştırma boyunca fikir alışverişinde bulunduğum, yardımları ile çalışmama hız katan sevgili dostum Nalan BALCI’ya; yabancı kaynakların çevirisinde yardımlarını esirgemeyen değerli meslektaşım Zennure ELGÜN’e teşekkür ederim. Özellikle yaşamım boyunca her türlü desteği veren annem ve babama; ablam Hatice KOÇ’a; kardeşim Nihat KOÇ’a; sonsuz sabrı, hoşgörüsü ve ilgisiyle maddi ve manevi desteğini hissettiğim canım eşim Seçkiner DOĞAN’a yürekten teşekkür ederim.

Nihal DOĞAN

ÖZET

Bu araştırma, kanıt temelli tarih öğretiminin öğrencilerin tarih, tarih öğretimi, tarih öğretiminin amaçları, tarihçi ve tarihsel kanıta ilişkin algılamaları, tarihsel kanıtı sorgulama beceri düzeyleri ve kanıt temelli tarih öğretimi sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma 14 yaş grubundaki 8. sınıfa giden 25 öğrenci ile yürütülmüştür.

Araştırmanın amaçları ilköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Kurtuluş Savaşı Hazırlık Dönemi konuları boyunca nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri tarihsel dokümanlar, gözlem, görüşme formu ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ile toplanmıştır. 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 doğrultusunda çözümlenmiştir.

Kanıt temelli tarih öğretim uygulamasında öğrencilerin kanıtı sorgulama beceri düzeylerinin farklılık gösterdiği; öğrencilerin ders sürecini derse ilgi, öğrenme ve öğrenmenin kalıcılığı noktasında olumlu değerlendirdikleri; 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 bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kanıt Temelli Tarih Öğretimi, Tarihsel Kanıt, Eylem Araştırması

ABSTRACT

This study aimed at finding out the effects of evidence-based history teaching on students' perceptions about history, history teaching, the objectives of history teaching, historians and historical evidence; their ability to question historical evidence and their opinions about the process of evidence-based history teaching. The study involved 25 eight-grade students at the age of 14.

The study is an action research, which is a qualitative research method, throughout the topics of the Period of War of Independence in History of Turkish Republic Revolution and Atatürk course. The data were collected through historical documents, interview forms and a questionnaire consisting of open-ended items. The student products were analyzed through document analysis, rating-marking key and descriptive analysis; the interview data about the flow of the courses were analyzed through content analysis and descriptive analysis; the data from open-ended questionnaires were analyzed through content-analysis and descriptive analysis.

At the end of the study, it was found out that the level of the students' ability to question the evidence was different from each other during the application of evidence-based history teaching; the students evaluated the flow of the courses positively in terms of their interest in the lesson, learning and the permanence of the learning; the students developed an understanding in line with the methodology of history and constructivist educational philosophy in terms of their perceptions about history, history teaching, the objectives of history teaching, historian and historical evidence after the application of evidence-based history teaching.

Key Words: Evidence-Based History Teaching, Historical Evidence, Action Research

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Değişen Paradigmalar Temelinde Tarihin Doğasına Bakış.....	3
1.1.2. Tarih Öğretiminin Değişen Amaçlarına Bakış.....	9
1.1.3. Neden Yapılandırmacılık ve Yeni Tarih Öğretimi?.....	14
1.1.4. Tarihsel Kanıt.....	26
1.1.5. Kanıt Temelli Tarih Öğretimi.....	31
1.1.6. Kanıt Temelli Tarih Öğretiminde Yaşanan Sorunlar.....	46
1.1.7. İlgili Araştırmalar.....	49
1.1.7.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	49
1.1.7.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	52
1.2. Araştırmanın Amacı.....	56
1.3. Araştırmanın Önemi.....	57
1.4. Sınırlılıklar.....	58
1.5. Tanımlar.....	58
II. YÖNTEM.....	59
2.1. Araştırma Modeli.....	59
2.2. Çalışma Grubu.....	60
2.3. Verilerin Toplanması.....	61
2.3.1. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması.....	61
2.3.1.1. Dokümanlar.....	61
2.3.1.2. Gözlem.....	62

2.3.1.3. Öğrenci Görüşme Formu.....	63
2.3.1.4. Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkililiği İle İlgili Öğrenci Anketi.....	64
2.3.2. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	65
2.3.2.1. Dokümanların Uygulanması.....	65
2.3.2.2. Gözlemin Uygulanması.....	65
2.3.2.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Yapılması.....	65
2.3.2.4. Anketin Uygulanması.....	66
2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	66
2.4.1. Dokümanların Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	67
2.4.2. Gözlem Verilerinin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	67
2.4.3. Görüşme Verilerinin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	67
2.4.4. Anket Verilerinin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	69
III. BULGULAR VE YORUMLAR.....	72
3.1. Dokümanlardan Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	72
3.1.1. Öğrencilerin Kanıtı Anlama ve Kanıttan Amaca Yönelik Bilgi Elde Etme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	72
3.1.2. Öğrencilerin Tarihsel Kanıtı Çeviri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	86
3.1.3. Öğrencilerin Tarihsel Kanıtları Karşılaştırma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	101
3.1.4. Öğrencilerin Tarihsel Kanıttan Özgün Bir Ürün Yaratma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	115
3.1.5. Öğrencilerin Tarihsel Kanıtlardaki Yanlılığı Ortaya Koyabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	126
3.1.6. Öğrencilerin Tarihsel Kanıtlardaki Nedenselliği Anlama Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	133
3.2. Görüşme Verilerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	148
3.3. Anketten Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	158
3.3.1. Öğrencilerin Tarih ve Tarih Dersini İfade Etmek İçin	

	Sayfa No
Kullandıkları Sözcüklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	159
3.3.2. Öğrencilerin Tarih Öğretiminin Amacına İlişkin Yanıtları ve Bulgular.....	166
3.3.3. Öğrencilerin Tarihçinin Kimliğine İlişkin Yanıtları ve Bulgular.....	172
3.3.4. Öğrencilerin Tarihçinin Kullandığı Kaynaklara İlişkin Yanıtları ve Yorumlar.....	177
3.3.5. Öğrencilerin Tarihsel Kanıtın Ne Olduğuna İlişkin Yanıtları ve Yorumlar.....	180
3.3.6. Öğrencilerin Tarihsel Kanıtın Tarihi Anlama Noktasında Önemine İlişkin Yanıtları ve Yorumlar.....	186
3.3.7. Öğrencilerin Tarihsel Kanıt Olarak Değerlendirdikleri Yazılı ve Görsel Kaynaklara İlişkin Yanıtları ve Bulgular.....	189
IV. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	195
4.1. Sonuçlar.....	196
4.1.1. Dokümanlardan Elde Edilen Sonuçlar.....	196
4.1.2. Gözlemden Elde Edilen Sonuçlar.....	200
4.1.3. Görüşmeden Elde Edilen Sonuçlar.....	200
4.1.4. Anketten Elde Edilen Sonuçlar.....	201
4.2. Tartışma.....	202
4.3. Öneriler.....	208
4.3.1. Milli Eğitim Bakanlığı için Öneriler.....	208
4.3.2. Program Geliştirme Uzmanları için Öneriler.....	208
4.3.3. Öğretmenler İçin Öneriler.....	209
4.3.4. Alanda Araştırma Yapacak Akademisyenler İçin Öneriler.....	209
KAYNAKÇA.....	210
EKLER.....	218
EK 1:Dokümanlar.....	219
EK 1A : Kuva-yı Milliye Doğuyor.....	219
EK 1B : Kuva-yı Milliye.....	222

	Sayfa No
EK 1C : Samsun’a Uzanan Yol.....	227
EK 1D : Amasya Genelgesi.....	228
EK 1E : Ulusal Karar Anları.....	230
EK 1F : Misak-ı Milli.....	233
EK 1G : İlk Meclis Anketi.....	235
EK 1H : Kurtuluş Savaşı Kronolojisi.....	237
EK 2: Öğrenci Görüşme Formu.....	239
EK 3: Tarihsel Kanıtın Etkililiği İle İlgili Öğrenci Anketi.....	240
EK 4: Gözlem Notlarından Örnek.....	241
EK 5: Görüşme Takvimi.....	242
EK 6: Dereceleme Puanlama Anahtarı Örneği.....	243
EK 7: Dereceleme Puanlama Anahtarı Cetveli Örneği.....	244
EK 8: Öğrenci Görüşme Formu Kodlama Anahtarı.....	245
EK 9: Öğrenci Görüşme Formu Veri Dökümü Örneği	246
EK 10: Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkililiği İle İlgili Öğrenci Anketi Kodlama Anahtarı.....	247

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: Kanıtı Sorgulama Sürecinde Öğretmen Rehberliği.....	39
Şekil 2: Birincil Kaynakları Kullanarak Yapılandırma.....	40
Şekil 3: İkincil Kaynakları Kullanarak Yapılandırma.....	40

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Klasik Öğrenme Kuramları.....	15
Tablo 2 : Geleneksel Yaklaşım ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Karşılaştırılması....	19
Tablo 3 : Kanıtı Sorgulamaya Yönelik Sorular.....	35
Tablo 4 : Birincil veya İkincil Kanıtı Sorgulama Soruları.....	36
Tablo 5: Kanıtı Sorgulama ile Kazandırılacak Beceri ve Yetenekler.....	43
Tablo 6 : Araştırmada Kullanılan Etkinlikler ve Kanıt Türleri.....	61
Tablo 7 : Yapılan Araştırmaya Göre Gözlemin Sınıflandırılması.....	62
Tablo 8 : Görüşme Sorularının Güvenilirlik Yüzdeleri.....	69
Tablo 9 : Anket Sorularının Ön Uygulama ve Son Uygulamada Güvenilirlik Yüzdeleri.....	71
Tablo 10 : Öğrencilerin Tarihsel Kanıt Kullanılarak İşlenen Dersler Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımları.....	148
Tablo 11 : Öğrencilerin Etkinliklerde Kullanılan Kanıt Türlerinden En İyi Anlayıp Yorumladıkları Kanıtlara İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları.....	150
Tablo 12 : Öğrencilerin Etkinliklerde Kullanılan Kanıt Türlerinden Üzerinde Çalışmakta Zorlandıkları Kanıtlara İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları.....	152
Tablo 13 : Öğrencilerin Tarihsel Kanıtların Önemi Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımları.....	153
Tablo 14 : Öğrencilerin Tarihsel Kanıt Üzerinde Çalışmanın Kazandırdıklarına İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları.....	155
Tablo 15 : Öğrencilerin Tarihsel Kanıtların Ders Kitaplarında Kullanımına İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları.....	157
Tablo 16 : Öğrencilerin Ön Uygulamada “ Tarihi ve tarih dersini ifade etmek için kullanacağınız ilk üç sözcük nedir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	160
Tablo 17 : Öğrencilerin Son Uygulamada “ Tarihi ve tarih dersini ifade etmek için kullanacağınız ilk üç sözcük nedir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	

ve Frekans Dağılımları.....	161
Tablo 18 : Öğrencilerin Ön Uygulamada “Size göre tarih öğretiminin amacı nedir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	167
Tablo 19 : Öğrencilerin Son Uygulamada “Size göre tarih öğretiminin amacı nedir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	168
Tablo 20 : Öğrencilerin Ön Uygulamada“Tarihçi kimdir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	173
Tablo 21 : Öğrencilerin Son Uygulamada “Tarihçi kimdir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	174
Tablo 22 : Öğrencilerin Ön Uygulamada “Tarihçinin Kullandığı Kaynaklar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	178
Tablo 23 : Öğrencilerin Son Uygulamada “Tarihçinin Kullandığı Kaynaklar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar Ve Frekans Dağılımları.....	179
Tablo 24 : Öğrencilerin Ön Uygulamada “Tarihsel Kanıt Nedir?” sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	182
Tablo 25 : Öğrencilerin Son Uygulamada “Tarihsel Kanıt Nedir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	182
Tablo 26 : Öğrencilerin Ön Uygulamada“Tarihsel Kanıt, Tarihi Anlamak Açısından Neden Önemlidir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	187
Tablo 27 : Öğrencilerin Son Uygulamada “Tarihsel Kanıt, Tarihi Anlamak Açısından Neden Önemlidir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	188
Tablo 28 : Öğrencilerin Ön Uygulamada “Tarihsel kanıt olarak değerlendirebileceğimiz yazılı ve görsel kaynaklar nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	191
Tablo 29 : Öğrencilerin Son Uygulamada “Tarihsel kanıt olarak değerlendirebileceğimiz yazılı ve görsel kaynaklar nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	192

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem

Eğitimin önemli amaçlarından biri, öğrencilerin sürekli değişen topluma başarılı bir şekilde katılmalarına yardım edecek bilgi, yetenek, tutum ve değerler geliştirmelerini sağlamaktır. “Sürekli değişen toplum” ifadesine yapılan atıf, öğrencilerin öğrenebilecekleri mutlak bir bilgi bütünü olmadığının anlaşılması için kilit konumdadır. Toplumlar geliştikçe burada başarılı bir şekilde yer alması gereken eğitim de değişmektedir. Bir çocuk olgunlaştıkça ve çeşitli ortamlarla etkileşime girdikçe deneyimlerin tür ve kalitesi veya deneyim eksikliği kişinin bildiklerini, inançlarını ve değerlerini etkileyecektir. Bu noktanın önemi şudur ki okullar ve sınıflar çocuklar için temel öğrenme ortamlarıdır ve her öğretmen öğrencinin öğreniminin türü ve kalitesinin belirlenmesine yardım eder. Öğretmenlerin, öğrencinin referans çerçevesine anlamlı katkıda bulunmasını sağlayacak öğrenme deneyimlerini nasıl planlayacağını ve gerçekleştireceğini bilmesi bu anlamda kilit önemdedir. Etkin öğretim, öğrencilerin kavramları ve olguları taşıması, tanımlaması ve açıklamasını sağlanmasından daha fazla bir anlam taşır. Öğrenmenin nitelikli ve sürekli olabilmesi için öğrencilerin “nasıl öğreneceğini öğrenmesi”; yeni koşulları ve olayları yorumlamak için de anlayışlarını genelledebilmeleri gerekir. Bu da öğrencilerin kavramları, olaylara dayalı örnekleri ve genellemeleri nasıl ilişkilendirecekleri ve uygulayacaklarını, öğrenme deneyimlerine dâhil edilerek başarılabilir (Jadallah, 2000, s.224).

Öğrenci merkezli eğitim felsefesi ile birlikte, Vella (2001, s.3) tarihe bilgi toplamaktan çok bir araştırma tarzı olarak bakmayı önemli bulmaktadır. Bu bakış ile tarih derslerinde, öğrencilere tarihsel materyali çözümlemede ve yorumlamada yardım edecek becerileri kazandırma üzerine odaklanılması gerektiği de vurgulanmaktadır.

Tarihsel materyalin sınıfta sorgulanması üzerine odaklanan kanıta dayalı tarih öğretimi, “Yeni Tarih” anlayışı paralelinde gelişmiş ve eğitim felsefesindeki gelişmeler doğrultusunda öğretimdeki yerini biçimlendirmiştir. Tarih konularının öğretimindeki temel değişimlerin, tarihin doğasına getirilen açılımlar ve öğrenmenin gerçekleşmesine ilişkin ifadelendirilen yeni kuramlarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu nedenle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren tarih yazım anlayışı ve buna bağlı olarak tarihçinin yöntemi üzerine yapılan değerlendirmeler, tarih öğretiminin hem amaçlar hem de yöntem ve teknikler açısından yeniden tasarlanmasına yönelik çalışmaları hızlandırmıştır. Özellikle çağın istenilen nitelikleri ile donanımlı bireyini yetiştirme misyonuyla tarih öğretimi de kendi payına düşen dönüşümü kuramsal alt yapısındaki gelişmelerle birlikte uygulamada da yaşamaya başlamıştır.

Bilindiği gibi geleneksel anlayışta kaynaklar çok nadir kullanılır ve de kullanıldıkları kadarıyla da hemen her zaman bilinen bir gerçeği ya da olayı yansıtmak amacı taşırdı. Bu noktada, yeni tarihin açılımı, temelinde öğrencilerin kendi fikir ve analizlerinin bulunduğu, bir “yeniden oluşturma” etkinliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlayışın en önemli faydalarından biri, insanların karar ve eylemlerinin daha akla yatkın ve eleştirel olarak incelenmesine yapacağı katkıdır. Öğrenci, kanıtı dikkatli ve hassas kullanabildiği ölçüde geçmişte olan belli olayların yeniden yapılandırılması içerisinde olacaktır. Böylece geçmişteki insan davranışlarının öğrenci tarafından yeniden yapılandırılması, günümüzdeki davranışların daha dikkatli incelenmesini beraberinde getirecektir (Thompson, 1984, s.168-169). Bu doğrultuda sürekli gelişmelerin ve olayların ortaya çıktığı bir dünyada, öğrencilerin bu süreci sağlıklı yaşayabilmesi ve anlamlandırabilmesi noktasında yeni tarih öğretimi yaklaşımı önemsenmektedir. Bu yaklaşım, kanıtın sorgulanması aşamaları ile eğitimden beklenenleri karşılamakla birlikte, tarihin bir disiplin olarak kendi doğasına ilişkin paradigma değişimleriyle eğitimde yer almış olacaktır. Tarihin bilimselliği üzerine oluşturulan felsefi bakışların 19. yüzyıldan günümüze kadar gelişen farklı açılımları bu alanın eğitimsel hedeflerine ve öğretimine bakışa da yansımıştır. Dolayısıyla tarihin bilimselliğine getirilen yeni

bakış açısı ile eğitim felsefesindeki anlayış değişikliği tarih öğretimindeki ana unsurların yeniden sorgulanmasını gerekli kılmaktadır.

Geleneksel tarih öğretiminde sadece siyasal yaşama ilişkin tarihi bilginin öğretmen merkezli sunumu, günümüz karmaşık sistemlerinin analizinde öğrencilere gerekli bilgi, beceri ve değeri kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Geleneksel anlayışın bu kalıplaşmış uygulamaları özellikle de tarih öğretiminde geçerliliğini yitirmiş bir profil çizmektedir. Türkiye’de 2004 yılından itibaren öğretim programlarında başlayan anlayış değişikliği, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” üzerine temellendirilmiştir. Bu bağlamda, tarih disiplininin getirileri ile eğitim anlayışındaki değişimin paralellliği, tarih öğretiminde kanıtın sorgulanmasına dayalı, tarihi bilgi edinimi ve belli becerilerin kazanımı üzerine odaklanmıştır.

Tarih öğretiminin genel hedefleri arasında bilgi, beceri ve değer gelişimi önemsenmekle birlikte kanıtı sorgulama becerilerinin kazanımı da önemsenmektedir. Özellikle öğrenenin deneyimleri ile bilgiyi yapılandırması ve bunu sorgulaması noktasında kanıt temelli tarih öğretimi anlayışı önemli bir rol üstlenmiştir. Bu nedenle, tarihin bilimselliğine ilişkin değerlendirmelerin eğitime yansımaları; öğrencinin tarihçi metodu ile tarihi bilgiyi yapılandırması; kanıta dayalı tarih öğretim etkinliklerinde öğrencilerin hangi düzey becerileri gösterdikleri, öğrencilerin kanıtı sorgulama süreci yaşantıları ve bu yaklaşım ile tarih ve tarih öğretimine bakış açıları net bir şekilde ortaya konulmalıdır.

1.1.1. Değişen Paradigmalar Temelinde Tarihin Doğasına Bakış

21. yüzyılda artarak ilerleyen bilimsel bilgi ve bunun eğitim öğretim süreçlerine dâhil edilmesi sorunu, hem eğitim felsefesine hem de öğretimde yer alan bilim paradigmalarına yansımıştır. Biriken bilginin tamamının öğrenciye kazandırılmayacağı düşüncesi eğitim felsefesindeki değişimi hazırlamıştır. Bu değişimin getirdiği “yapılandırımcılık” anlayışı 2004 yılında ilköğretim programlarının temel felsefesini oluşturmuştur. Buna paralel olarak yapılandırımcı eğitim felsefesinin işe koşulması, tarihin bir bilim olarak programlardaki felsefi

temelleri ve bugünün tarih felsefesine geliş aşamalarına bakmayı gerektirmektedir. Bu doğrultuda tarihin bilimselliği çatısı altında tarih felsefesine getirilen anlayışlar ele alınmıştır.

19. yüzyılın egemen bilgi felsefesi olan pozitivist bilim anlayışı tarihin bilimsel niteliğine ilişkin ilk açılımları gündeme getirir. Pozitivizmin karmaşık toplumsal süreçlerin ve bilginin açıklanmasını gözlenebilir ve açıklanabilir bir nesnellikle ele alması; gerçeğin, doğru ölçüm ve titizlikle yapılmış bir sayısallaştırma ile açıklanabilirlik anlayışı (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.26) bu yüzyılın bütün alanlarında hâkim düşünceyi oluşturmuştur. Pozitivist paradigma, beşeri sistem ile doğal sistemlere ilişkin yürütülen bütün disiplinli araştırmaların metodolojik anlamda bütünlüğünü ifade eder. Bu anlayış, tarihin bir beşeri bilim olarak doğa bilimlerinin araştırma aşamalarını kullandığını, dolayısıyla elde edilen bulguların bilimsel standartlara göre değerlendirilmesi gerektiğini öne sürer. Pozitivist tarih anlayışını savunanlar, tarihi bilginin ancak ve ancak bilimsel yöntemle uygun olduğunda gerçeklik kazanacağı ve bilimselliğinden söz edilebileceği konusunda görüş birliği içindedirler. Tarihin bilimsel yöntemle uygunluk noktasındaki ilk görevi, geçmiş hakkında olguya dayalı bilgi toplamaktır. Bu olgularda birinci elden kaynaklar eleştirel yöntem uygulanarak doğrulanmışlardır. Bu süreçte tarihin inançları ve değerleri yoktur; olgular geçmişin açıklanması ve yorumlanmasını belirlerler. Tarihçi olgulardan hareketle genellemelere ulaşmaktadır (Tosh, 2006, s.122-123).

Pozitivist tarihçiler, yapılacak olan çalışmalara belgelerle ve açıklanacak olay ve olgularla başlanması, ardından bilimsel bir metot üzerinde genellemeler meydana getirilmesi düşüncesindedirler. Tarihsel ilerlemeyi sağlayacak yasaların açıklanmasının belgelerin dikkatle toplanması sonucu, titizlik ve sabırla gerçekleştirilen karşılaştırmalarla adım adım biriken bir bilgi ile gerçekleşeceği inancı hâkimdir (Yapıcı, 2006, s.7). Tarihçilerin çalışmalarında kanıtlarla karşılaştırılarak sınanabilecek, açık bir biçimde formüle edilmiş bir hipotezle yola çıkılması, tarihsel kavrayışta önemli ilerlemeleri beraberinde getirecektir. Bu noktaya kadar bulunan cevaplar başta belirlenen hipotezlerle uyumlayabilir -o zaman da hipotez bırakılır ya da değiştirilir- ama bu da yeni soruların tarihçiye yol

göstermesini, mevcut bilinen bilginin farklı yönlerinin keşfedilmesini, defalarca çalışılmış kaynaklardan yeni veriler elde edilmesini sağlayacaktır (Tosh, 2006, s.129). Sözü edilen olgularla tarih yazım yaklaşımı 19. yüzyılda Ranke tarafından yapılandırılmıştır. Onun tarih yazımı anlayışında, tarihçinin değer yargıları reddedilmiş ya da kesinlikle bundan kaçınılması öngörülmüş, böylece tarih yazımı profesyonelleşme sürecine girmiştir (Iggers, 2000, s.18).

Evans (1999, s.26) Ranke'nin belgeler üzerinde "kaynak eleştirisi" ile belgenin güvenilirliğinin tespitinin olabileceğini ortaya koyduğunu, bu yolla da filoloji tekniklerini tarihsel kaynaklara uygulama yolunun açıldığını belirtir. "Kaynak eleştirisi" tarihin bilim-sanat tartışmalarından sıyrılarak bir bilim olarak varlığının pekiştiği nokta olarak ifadelendirilmektedir. Ranke'nin kanıtların incelenmesi ile metot haline getirdiği tarih yazım anlayışı bu yüzyılda tarihin pozitivist bilim anlayışını yansıtmakta; aynı zamanda bilimselliği noktasındaki eleştirilere de bu metodu ile cevap verir niteliğe bürünmesine yol açmaktadır.

Kaynaklar üzerine yapılan karşılaştırmalı çalışmalar yazım aşamasında tarihsel söylemin nasıl yapılandırılmaya başladığını da gösterecektir. Tarihçi belge üzerinde kurmaya çalıştığı gerçeği kendi diliyle yeniden yazacaktır. Bu noktada, tarihçinin üzerinde durması gereken en önemli husus belgelerin okunmasıdır. Bu belgeler gerçeği yakalamak için okunacaktır. Bu nedenle, 19. yüzyılda tarih yazıcılığındaki önemli bir ilerleme, metinlerin filolojik kritiğinin geliştirmesi üzerine odaklanmıştır (Tekeli, 2007, s.58). Tarihsel kaynaklara filolojik tekniklerin uygulanması önemli bir gelişmedir. Bugün hala tarihsel araştırmalarda, Ranke'nin kaynak eleştirisi ışığında, metinlerin iç tutarlılıkları, diğer belgelerle karşılaştırılması, güvenilirlik sorgulaması yapılması önemini ve geçerliliğini korumaktadır (Evans, 1999, s.26-27).

Tarihin akademik bir disiplin olarak örgütlendiği 19. yüzyılda, Ranke'nin tarihe yaklaşımında en önemli aktörler "büyük adamlar" yani siyasal önderlerdi. Dolayısıyla tarihin yazılış biçiminde seçilen yol anlatı kurgulaması oluyordu. Olaylar birbirlerini izleyen bir akış içerisinde başlayıp bitiyordu. Bu süreçte özenle seçilmiş ve analiz edilmiş belgelere dayanmaktadır. Söz konusu belgeler ikincil değil, birincil

kaynaklar olmalı ve eleştirel bir bakış açısı ortaya konarak gerçek anlatı oluşturulmalıydı (Tekeli, 2007, s.70).

Pozitivist tarih anlayışının eğitim programlarına yansımaları kendisini içerikte en fazla göstermiştir denilebilir. Öğretilmesi planlanan ve bu doğrultuda ders kitaplarına yerleştirilen konular tıpkı Ranke'nin “ siyasal olaylar anlatısı” ekseninde birbiri ardına sıralanmış bir şekilde yerleştirilmiştir. Siyasal olayların kronolojik bir sıra ağırlıklı tarih öğretimi anlayışı hem “Yeni Tarih” hem de yapılandırmacı anlayışla dönüşüme uğramıştır. Bu dönüşüm konunun diğer öğeleri ile “Neden Yapılandırmacılık ve Yeni Tarih Öğretimi?” başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Ranke'nin tarih yazımındaki titiz belge incelemesi, Munslow'un (1997, s.36) tarih felsefesi yaklaşımında da görülmektedir. Onun “yeniden kurmacı” anlayışına göre, geçmişteki gerçekliğe, tarihçinin belgelerdeki gerçekleri ortaya çıkarması ile ulaşılabilecektir. Geçmişin gerçekliğinin nesnel bir yapıda yeniden kurulması doğrudan birincil kaynaklar üzerinde yapılacak titiz bir inceleme ile sağlanır. Pozitivist tarih anlayışına getirilen eleştirilere geçmeden önce pozitivist paradigmaya getirilen alternatif bilim paradigmasının genel anlayışına değinmekte yarar görülmektedir.

Pozitivizm ötesi paradigmlar tek bir “doğru”nun olmadığını, bilginin keşfedilmediğini ya da ortaya çıkarılmadığını, katı nesnellik ilkesinin geçerli olmadığını savunurlar. Bunun yerine kuramlarını, çoğulcu bir öznelliğe, bilginin yorumlanma ve oluşturulma esaslarına göre yapılandırırılar. Bu doğrultuda 20. yüzyıl başlarından itibaren Sosyal Bilim dalları, bilginin tek doğrucu nesnellik anlayışının eleştirileri ile birlikte yavaş yavaş fen bilimlerinin kavramları yerine kendi alanlarına özgü kavram ve araştırma metodlarını oluşturmaya başlayacaklardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.29-30).

Bilim paradigmalarındaki bu değişim, tarihi bilginin neliği üzerine olan görüşlerin de eleştirilmesi yolunu açmıştır. Tarihin bilimselliği konusu, doğa bilimlerindeki tek gerçeklik anlayışı yansımaları olan pozitivist tarih yazımı ile belirlenmiş, ancak 20.

yüzyıl başlarında söz konusu edilen pozitivist ötesi bilim anlayışıyla birlikte tekrar değerlendirilmeye başlanmıştır.

Pozitivist tarih anlayışına getirilen eleştirilerden biri Traveyan'a aittir. O, tarihin bilimselliği adına edebiyat, sanat ve düşüncenin reddedildiğini söylemektedir. Onun tarih yazımı anlayışında mutlak bir bilimsel kaynak incelemesi vardı, ancak bunun tek başına yeterli olduğu düşünülemezdi. Tarihçi olayları ve kanıtları incelerken hayal gücünü de harekete geçirmeli ve halka uygun bir üslupla tarihi anlatabilmeliydi (Özbaran, 1992, s.32). Traveyan'a göre tarih, bilimsel bir araştırmanın, tarihçinin hayal dünyası ve yorumu ile edebi bir anlatımın ortak sonucudur. Tarihin kaynakları arasında o güne kadar bakılan kronik belgelerin yanında Traveyan'ın tarihin konu alanını toplumun gelenekleri ve koşullarına kaydırmasıyla birlikte birçok Avrupa tarihçileri tarih yazımında evrenselleştirici anlatımlara karşı çıkmaya başladılar (Evans, 1999, s.33-34).

Einstein'ın İzafiyet Kuramı, 1919 yılında astronomi gözlemleriyle onaylandıktan sonra araştırmacının konumunun duruma göre değiştiği anlayışı, Croce ve Collingwood gibi tarihçilerin tarihi bilginin nesnelliği konusunda daha da artan eleştirileri gündeme getirmelerini hazırlamıştır. Tarihi olayların ve bunların belgelerinin seçiminde ve üzerinde çalışılmasında tarihçinin dönemin kaygılarını yansıtarak yazdığını ifade eden Croce (Evans, 1999, s.36-37) pozitivist tarih yazımının, tarihçinin değer yargılarını reddeden anlayışını eleştirmekteydi. Collingwood ise, olgucu görüşün tarihsel olayları genel yasalarla açıklamasına karşı çıkarak, tüm yaşamın insanların tarihsel eylemleri olarak görüleceği ve tarihin zihnin bilimi olduğu, dolayısıyla da tüm tarihin bir düşünce tarihi olarak tarihçinin geçmişi yeniden canlandırması ile yapılacağı (Aysevener, 2001, s.23-46) görüşündedir. Tarih yazımındaki nesnelci anlayıştan tarihçinin göreceliğine kayış aynı zamanda tarih çalışmalarındaki alanın da genişlemesini beraberinde getirecektir.

Fransız tarihçi E. Le Roy Ladurie'nin onuncu ve ondördüncü yüzyıllarda Fransa'nın köy yaşamını yansıtan eseri "Mantailou"su tarihin çalışma alanındaki değişimi yansıtması açısından önemlidir. Bu eserde ortaçağda bir Fransız köylüsünün günlük

yaşamını, sıradan insanın rutin işleri, evlilik, kadın, işçilik ve zaman kavramlarının yanısıra, halkın ekonomik gücü, yaşamlarındaki sağlık kalitesi ve cahilliği gibi geniş bir yelpaze tarihin konu alanına yansıtılmıştır (Özbaran, 1992, s.19).

Tarihin inceleme alanının, “büyük adamlar” ve “siyasi olaylar” kapsamının dışında toplumsal yapı elemanlarına yönelişi tarihin sosyal bilim metotlarıyla karşılaşmasına ve yazımında bu metotların kullanılmasına yol açacağı bir gerçektir. 2. Dünya Savaşı sonrasında Fransız Annales Okulu ve Marksist tarihçiler toplumsal kuram ile tarihi birbirine çok yaklaştırdılar, nitekim sosyal bilimleri göz ardı eden tarih yazıcılığı geride kalmaya başladı (Tekeli, 2007, s.51). Annales tarihçileri, insan faaliyetlerini bütüncül bir anlayışla inceleme yoluna gitmişlerdir. Onlara göre, olayların kronolojik tarihi basit ve nettir. Bu nedenle bunun ötesine geçilmeli, coğrafya, iktisat, psikoloji, sosyoloji gibi sosyal bilim dallarının metotları kullanılmalıydı. Belgeye bağlı tarih yazıcılığı genişletilmeli, ilgili konunun toplumsal ve ekonomik öğelerinden de yararlanılmalıydı (Özbaran, 1992, s.33)

Carr ve Fontana (1992, s.20) tarihin konu alanındaki bu genişleyen yelpazeyi şu cümlelerle ifadelendirmişlerdir:

Birinci Dünya Savaşı’ndan bu yana maddeci tarih anlayışının tarih yazıları üzerindeki etkisi çok büyük olmuştur. Bu etkinin, o zamandan beri yayınlanan bütün ciddi tarih çalışmalarında duyulduğu söylenebilir. Bu değişikliğin bir göstergesi şu ki, genel ilgi, tarihsel araştırmanın ana konusu olarak savaş çarpışmalarının, diplomatik oyunların, anayasa tartışmaları ve siyasal dolapların-yani geniş anlamda <siyasal tarih> in – yerine ekonomik etkenlere, toplumsal koşullara, nüfus istatistiklerine ve toplumsal sınıfların yükselip düşüşüne yönelmiştir.

Tarihin inceleme alanındaki genişlemelerin bir başka açılımını Carr ve Fontana (1992, s.21) toplumbilimine olan ilgideki artışa işaret ederek vurgularlar. Bu ilgi tarihi toplumbiliminin bir dalı olarak görme eğilimine getirdiğini ve maddeci anlayışın giderek tarih araştırmalarının kaynağını “sayısallaştırma” idealine dönüştürmesini anlamsız bir aşırılık olarak tespit etmişlerdir. Tarih incelemelerinde sayısal verileri temel kaynak olarak görme anlayışına getirilen bu eleştirinin merkezi Annales Okulu tarihçilerinden Le Roy Ladurie’nin şu ifadelerini işaret etmektedir: “sayısal olarak ifade edilemeyen tarih, bilimsel olma iddiasında bulunamaz” cümlesiyle kendini göstermiştir (Evans, 1999, s.46). Bu noktaya kadarki

değerlendirmelerden anlaşılmaktadır ki, 20. yüzyılın ortalarına gelindiğinde tarih çalışmalarında sosyal bilimlerin teknik ve kavramlarına daha çok başvurulmaya başlanmıştır.

Tarih felsefesine getirilen yaklaşımların 1970’lerde “Yeni Tarih” adı ile okul düzeyindeki tarih öğretiminde söylemlendiği görülmektedir. Bu söylemle günümüze kadar gelen yeni tarih anlayışı bir sonraki bölümde incelenecek ve bu başlık altında “Neden Yeni Tarih Öğretimi?” sorusuna cevap aranmaya çalışılacaktır.

1. 1. 2. Tarih Öğretiminin Değişen Amaçlarına Bakış

Tarih öğretiminin amaçları, bilim paradigmalarının eğitime dolayısıyla tarih öğretimine yansımaları ile değişen toplumsal ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Dilek (2001, s.49) bu sınıflamayı üç başlıkta ele almıştır:

1. Vatandaşlık eğitimi
2. Sosyalleşme aracı
3. Kişilik gelişimi.

Dilek (2001, s.30-31) eğitimin üstlendiği temel amaçlardan birinin, bilimi ülke ve toplumun gelişimine katkı sağlaması amacıyla yapılandırmak olarak görür. Bilimsel bilginin eğitim programları ile çocuğa verilmesi pozitivist anlayışın eğitim öğretimdeki uzantısı olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda, fen bilimleri ve bazı beşeri bilimlerin çalışmalarının toplumsal fayda temelinde organize edildiği gerçeğine ulaşılır. Söz konusu bilimsel geleneğe göre hazırlanan tarih ders programlarının, mevcut siyasal yapının benimsenip, korunması, topluma ve bireye sağlayacağı fayda temelinde görevler yükleyerek hazırlandığı bilinmektedir. Genel anlamı ile bu düşünceler tarih öğretimi amaçlarının “vatandaşlık eğitimi” ekseninde algılanmasına neden olmuştur.

Söz konusu anlayışın hâkim olduğu öğretim programlarına bakmak, bu hedefin hangi anlamlar yüklenerek benimsendiğini daha da açıklayacaktır. 1926 yılında hazırlanan

Milli Eğitim programında tarih dersinin hedefleri şu şekilde belirtilmiştir (akt. Ata, 1998, s.5).

1. Çocuklara Türk Milletinin mazisi hakkında bilgiler verip onlarda milli şuur uyandırmak.
2. Bugünkü medeniyetin uzun bir mazinin ürünü olduğunu anlatmak.
3. Büyük şahısların hayat ve hareketleri tasvir edilerek çocuklara model olabilecek örnekler göstermek.

Cumhuriyetin ilk yıllarında hazırlanan bu tarih öğretim hedefleri incelendiğinde, temel anlayışın tarih dersi aracılığı ile iyi vatandaş yetiştirme olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra “büyük adamlar” ve “siyasal olaylar” anlatımı da milli bilinci kazandırmada içerik bağlamında yer alacağı belirtilmektedir. Pozitivist tarih anlayışının tarihe, topluma ve o toplumun siyasal yapısına sağladığı fayda bağlamındaki tarih anlayışı bu yıllarda Türkiye’deki tarih öğretim hedeflerine yansıdığı anlaşılmaktadır.

Tarihin vatandaşlık eğitimdeki rolünü önemseyen Baymur’un (1941, s.5) değerlendirmesi, günümüze kadar tarih öğretimine yüklenen disiplin dışı amaçların niteliğine ilişkin önemli bir örnektir.

Her millet yeni nesle milli bir talim ve terbiye vermek, ona kendi damgasını vurmak ister. Okullar ile, ordusu ile, spor ve gençlik teşkilatı ile, milli karaktere caiz cemiyetler ile, neşriyat ile buna varmaya çalışır. Bu milli şuurun uyanmasında, beslenip kökleşmesinde tarihin mühim rolü vardır. Tarih için haklı olarak “kök duygusu” kazandırır derler. Filhakika bu sayede ecdadımızla aramızda münasebet kurulmuş olur. Onların yaşayış, düşünüş ve duyuş tarzları, mücadeleleri hakkında fikir edinir; onlara neler borçlu olduğumuzu anlar, gelecek nesle karşı olan vazifelerimizi idrak etmiş bulunuruz. Schopenhaver’in dediği gibi, bir millet benlik şuuruna, ancak tarih vasıtası ile varabilir. Sonra yine haklı olarak söylenildiği gibi mazi bizim içimizde yaşadığı takdirde milletimiz bir istikbale sahip olabilir. Tarihin milli terbiyedeki rolünü taktir eden milletler, büyük devlet adamları daima bu kaynaktan istifade etmeye çalışmışlardır. Dikkat edilecek olursa bazı milletler kendileri için fütuhat planları çizerken, imparatorluklar kurmaya çalışırken, hep aynı sihirli vasıtaya başvurmaktadırlar. Atatürk’ün yeni bir tarih tezi ile Türk milletine çok daha uzak bir mazinin kapılarını açması, Türk tarihini ve tedrisatını birinci planda bir mesel olarak ele alması, hep milli terbiye kaygısı ile izah olunabilir.

Tarih insanların nereden geldiklerini ve ne olduklarını öğrenmelerini sağladığı gibi, dünü öğretmeyi ve hatırlamayı amaçlar. Aynı zamanda çağdaş değerlerin iyi anlaşılıp, insanın doğru değerlendirmeler yapmasını sağlar. Başka bir ifade ile tarih “doğruluk ve hakikatin teminatıdır”. İnsan geçmişini ne kadar iyi tanırsa onun o ölçüde az kölesi olur değerlendirmesini yapan Kütükoğlu (2007, s.5) yukarıda sözü

edilen bireyin milli bilinci kazanması anlayışını yinelerken aynı zamanda bugünün değerlerinin birey tarafından anlamlandırılmasında tarihe roller yüklemektedir.

“Tarih niçin öğretilir?” sorusuna Nichol (1991, s.3-4) tarihin toplumsal kaynaşmayı sağladığını; öğrencileri iyi bir vatandaş, aynı zamanda milletin sadık taraftarları yaptığını; bireye yaşama uyum sağlamada yardımcı olduğunu; okul ahlâk katkısı ve dünya vatandaşlığı bilincine erişmeye yönelik öğretildiğini belirtir. Tarih öğretimine, bireye ulusal kimlik bilinci kazandırmada atfedilen görev, çağın gereklerine ve değişen koşulların etkisine bağlı olarak, bir üst amacında tanımlanmasını gündeme getirmiştir. Bu amaç Dilek’in ifade ettiği “bireyin sosyalleşmesi” düşüncesidir. Aslında vatandaşlık bilinci ile sosyalleşme amacı arasında görünürde çok fazla bir ayrım olmamakla birlikte, bu amaç bireyin demokratikleşme sürecindeki gelişimine katkısı ile vatandaşlık eğitimi temelinin millilik esaslarından daha evrensel bir formda insan hakları ve dünya vatandaşlığı anlayışına varan bir misyonu taşımaktadır.

Çağın çok kültürlü ve çok kimlikli sosyal yapısı, bireye sorumluluklarını yerine getirmede önemli görevler yüklemektedir. Birey ait olduğu toplumun kendisine sunduğu haklar yanında bir takım ek sorumlulukları da taşımaktadır. Dünya vatandaşı olmak bireye, temel yaşam koşullarında hayatını sürdürme olanağı sunarken aynı zamanda ona insan haklarını tanıma ve saygılı olma sorumluluğu vermektedir. Günümüz insanının söz konusu edilen hak ve sorumlulukları bilmesi ve uygulayabilmesi, belli düzey bir bilinci gerektirir ki bu da bireyin tarihsel gelişim süreçlerini öğrenmesini gündeme getirir. Bu bağlamda, tarih eğitimi bireyin karmaşıklaşan günümüz kimlik tanımlamasına ulaşmasında etken bir rol yüklenir (Tekeli, 2007, s.112).

Tarih öğretiminden beklenen amacın sadece ulusal değerler noktasında olmadığına vurgu yapan Özalp (2000, s.4-5) evrensel değerleri kazanmış, temel insan haklarına saygı ve hoşgörü anlayışını geliştirmiş ve demokrasi bilincine sahip bireyler yetiştirmeyi tarih öğretim hedefleri olarak sıralar. Bu yaklaşım tarih öğretiminde; “Milliyetçi Tarih” anlayışı yerine “Milli Tarih” anlayışını öne çıkarmayı; ulusal,

yerel, bölgesel ve kıtasal tarih ile dünya tarihi arasında uygun dengeleri kurmayı; siyasi ve askeri tarihten çok kültürel, ekonomik ve sosyal tarihe yer vermeyi; gençlerimizin diğer toplumlara yönelik olumsuz imajlarını ortadan kaldırarak, onlara olumlu bir bakış açısı geliştirmeleri konusunda yardımcı olmayı, böylece toplumlar arası yakınlaşmaya katkıda bulunmayı; bireye tarih bilgisinin yanısıra eleştirel, analitik düşünme ve araştırma becerisi ile geçmişî daha değişik açılardan görebilme yeteneği kazandırmayı; gençlerimize tarihi kullanarak dün-bugün-yarın zaman boyutları arasında köprü kurabilme becerisi kazandırmayı; gençleri demokratik, insan haklarına saygılı, barışçı, toplumsal sorumluluk taşıyabilen, sorunlara çözüm yolu getirebilen biçimde yetiştirmeyi hedeflemektedir. Buraya kadar sözü edilen tarih öğretimi amaçlarının 1998 Sosyal Bilgiler dersi programındaki yansımalarına baktığımızda üzerinde ağırlıkla durulan noktanın millilik esaslı etkin vatandaşlık olduğu görölmektedir. Bu ders ile öğrenciler,

1. Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içindeki onurlu geçmişini ve yerini kavrar;
2. Tarihte milletimize ve insanlığa hizmet etmiş olan Türk büyüklerini tanır, tarihe yön veren kişilerin yerinde ve zamanında gösterdikleri ileri görüşlölük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakârlık ve kahramanlıklarının tarihin akışını nasıl etkilediğini kavrar;
3. Bugünkü uygarlığın uzun bir geçmişin eseri olduğunu kavrar, bu uygarlıkta Türk milletinin hizmetini ve payını anlayarak, Atatürk'ün direktifleri uyarınca milli kültürümüzü çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkarma yolunda her fedakârlığı göze alabilme bilinci kazanır;
4. Bugünü daha iyi değerlendirebilmek için geçmiş çağlardaki sosyal, ekonomik ve siyasi olayların neden ve sonuçlarını günümüzle kıyaslama yaparak düşünme, araştırma ve akıl yürütme yeteneğini geliştirirler (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1998, s.537).

Vatandaş yetiştirme misyonu bu program hedeflerinde görölmektedir. Aynı zamanda bu hedefler arasında yer alan geçmiş ve bugün bağını kurma noktasındaki açılımı “tarih bilinci” anlayışına işaret etmektedir. Bu amaçlar, günümüzde artan bir oranda bireyin zihinsel gelişimi ve tarihin kendi metodolojisi ile kavranması düşüncesinde yoğunlaşmaya başlamıştır. Özellikle bireyin öğrenmesine ilişkin eğitim kuramlarındaki değişim, tarih öğretiminden beklenenlerin içeriğini “vatandaşlık eğitimi” ve “sosyalleşme” döngüsünden tarih bilinci ve bu bilincin oluşturulması esnasında bireye kazandırılacak beceri, değer ve bilgi merkezli bir yapıya dönüştürmektedir.

Sungu'ya göre tarihin en önemli amacı, çocuğu içinde yaşadığı sosyal hayat hakkında aydınlatması, diğer bir ifadeyle çocuğu sosyal ve ulusal hayata uyum sağlatmasıdır. Tarihin bu görevi yerine getirebilmesi için sadece eski olayları göstermesi de rol oynamalıdır. Bunun yanında bugünün toplumunun hayatı hakkında da bireyin fikir edinmesinde rol alır. Böylece, insanlığın mevcut koşullarının oluşum evrelerini ortaya koyarak, yaşanılan çağın, dönemin daha iyi anlaşılıp, kavranmasını sağlar (akt. Ata, 2002a, s.153). Tarihe yüklenen söz konusu bu görevi Tekeli (2007, s.89-95) tarih bilincinin öğrencilere kazandırılması olarak ifade eder. Buna göre, yaşanılan dönemin süreçlerinin ve bu süreçlerdeki farklı belirleyicilerin varlığı tarih bilinci anlayışını oluşturur. Tarih bilincinin oluşmasında, “sosyalizasyon süreci, kişiye ve konumuna göre farklılıklar, bilgi, değerler, ideolojik yönelimler, sorumluluklar ve vaziyet alışlar” gibi belirleyicileri önemlidir. Bireyin bu belirleyicilerle şekillenen geçmişini anlamlandırması, bugünü algılaması ve bu yolla geleceğe ilişkin beklentiler oluşturmaları tarih bilinci olarak tanımlanır.

Carr ve Fontana (1992, s.199) tarihin amacını, geçmişe ilişkin merakın giderilmesi ya da kültür aktarımı değil, toplumların geçmiş yaşayış biçimlerini ortaya koyup, bugünün işlerliğinin birey tarafından tanımlanması ve bu yolla kuracağı bağla kendi yerini anlaması olarak değerlendirirler. Bugünün anlaşılabilirliğinin bu düşünce ile geçmişin iyi anlamlandırılmasından geçtiği vurgulanmaktadır. Nitekim geçmiş dönemlerin zamansallığını, değişim ve sürekliliğini, zihinsel kurgularını doğru algılayan bireylerin yaşadıkları günü de aynı metotla anlamlandırıp organize edebileceği savunulmaktadır. Tarihteki nedenselliği, zaman, mekân, değişim ve süreklilik ağını kurabilen öğrencinin bugünün karmaşık sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel süreçlerdeki akışkanlığı da zihninde doğru yere oturtacağı, böylece eğitim öğretimle hedeflenen bireyin analitik düşünme ve problem çözme becerilerine erişmesi tarih öğretimi ile de kazandırılacağı düşünülmektedir.

Tarih öğretimin amaçları arasında bireyin kişilik gelişimine olan katkısının ifadelendirilmesi, diğer bir deyişle ağırlıklı söylem haline gelmesi Türkiye’de 2004 Sosyal Bilgiler Programı ile netleştiği bilinmekle birlikte, diğer amaçların da bu

program amaçları içerisinde varlığını koruduğu da “Neden Yeni Tarih Öğretimi?” başlığı altında ele alınacaktır.

1. 1. 3. Neden Yapılandırmacılık ve Yeni Tarih Öğretimi?

Öğrenme, kişinin çevresi ile etkileşimi sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer düzeyinde gerçekleşen kalıcı değişimler olarak ifade edilmektedir. Tanımlamada söz konusu olan değişim, durağan olmayan dinamik bir yapıyı öngörür ki, bu da bireyin bu değişim içerisinde yeni anlamlar ve yeni yapılandırmalar kazandığı süreci açıklar (Özden, 2003, s.21). Bireyde bu dinamik değişimi bilgi, beceri, değer ve tutum ekseninde yeni kazanımlara ulaştırmada eğitim çeşitli kuramlarla ve bu kuramların bireyin öğrenmesine ilişkin getirdiği temel ilkelerle genişleyen bir öğrenme öğretme örüntüsü oluşturmuştur. Öğrenmedeki değişimin dinamikliği aynı zamanda farklı öğrenme anlayışlarının gelişimini beraberinde getirmiştir. İlerleyen bilimsel bilginin elde edilmesindeki yapılarda meydana gelen değişimler ve bu alanda artan akademik çalışmalar, öğrenmenin boyutlarını çeşitlendirerek farklı kuramların eğitim literatüründe yer almasında neden olmuşlardır. Bu bağlamda gelişen öğrenme kuramlarını Özden (2003) tarafından “klasik öğrenme kuramları” ile günümüz egemen öğrenme anlayışı olan “yapılandırmacı” öğrenme kuramı olarak sınıflamıştır. Klasik öğrenme kuramlarını ise “davranışçı öğrenme”, “bilişsel öğrenme” ve “duyuşsal öğrenme” olarak sıralamaktadır.

“Neden yapılandırmacı eğitim anlayışı?” sorusuna verilecek cevap ya da cevapların açıklığı noktasında söz konusu edilen klasik öğrenme kuramlarının öğrenmeyi nasıl tanımladıklarına baktıktan sonra günümüzde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin getirdiği ilkelerle program geliştirme çalışmalarına hız verip değişimi somutlaştıran yapılandırmacı öğrenme kuramına geçişin ya da Türkiye’ de öğrenme anlayışında gerçekleşen değişimin gerekçelerine bu öğrenme kuramının ilkeleriyle cevap aranmaya çalışılacaktır. Klasik öğrenme kuramlarının öğrenmeye ilişkin tanımları aşağıdaki şekilde tablolandırılabilir:

Tablo 1: Klasik Öğrenme Kuramları

Davranışçı Öğrenme Kuramı	Bilişsel Öğrenme Kuramı	Duyuşsal Öğrenme Kuramı
Öğrenme, bireyin dışarıdan bir uyarıcı ile etkileşimi sonucunda, pekiştirmeyle kazandığı kalıcı davranış değişikliğidir.	Öğrenme, bireyin çevresinde olup bitenlere zihninde yüklediği anlamlardır.	Öğrenme, bireyin çevreden ulaşan verileri değerlendirdikten sonraki zihinsel/duyuşsal ve/veya psiko-motor tepkimidir.

Kaynak: Özden, 2003, s.21-46

Klasik öğrenme kuramları içerisinde eğitim programlarında temel anlayışı oluşturan hem teorik hem de uygulamalı olarak etkili olan kuram davranışçı öğrenmedir. Pozitivist anlayışın eğitime yansımaları niteliğindeki bu kuramın öğrenmeye dıştan gelen uyarıcıya bireyin verdiği tepki olarak bakması, bireyin zihinsel yapılandırmaları ve duyuşsal anlamlandırmalarını karşılayamaması önemli eleştiriler almasına neden olmuştur. Özellikle hızla artan bilgi birikimlerini öğrenciye kazandırmada davranışçı kuramın yetersizliği ve her bilginin dışarıdan ezberletilerek öğretileceği düşüncesi, uyarıcı-tepki-pekiştirme ekseninde öğreneni pasif alıcı konumunda gören bu kuram, günümüz koşullarında eğitimden beklenenlere cevap vermede yetersiz kalmaktadır.

Jonassen (1991'den akt. Deryakulu, 2001, s.6) bilgiyi zihinde işlemeye dayalı bilişsel öğrenme kuramını benimseyen öğretim uygulamalarında da nesnel bir gerçeklikten söz edildiğini vurgular. Bu nedenle davranışçılıkta olduğu gibi hedef ve görev çözümlemeleri yoluyla öğrencilere öğrenmeleri gereken bilgiler olarak aktarılması üzere bu nesnel gerçeklik temel alınmaktadır.

Pozitivist paradigmanın, bilginin bireyin dışında nesnel olduğu ve ancak birey tarafından zihinsel süreçlerle keşfedilip ortaya çıkarıldığı anlayışının eğitime yansımaları olan davranışçı ve bilişsel kuramın bilgiyi adeta öğrenciye depolama anlayışı 20. yüzyılın ortalarından itibaren sorgulanmaya başlanmıştır. Değişimi getirecek bu sorgulamada sanayi toplumundan bilgi toplumuna dönüşümün payı da önemlidir. Sanayi toplumunun eğitim anlayışının günümüz bilgi toplumu sürecinde

yetersiz kaldığı; bu nedenle gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerine çağdaş bir yorumunun yapıldığı son otuz yıldır görülmektedir.

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, 2001, s.89).

Schwier (1995’den akt. Deryakulu, 2001, s.7) öğrenme kuramlarını iki grupta nitelemiştir. Bu bağlamda birinci grup olan, “yönlendirmeci yaklaşımlar” nesnelci görüşün öğretim uygulamalarında önceden belirlenmiş amaçlara yine önceden tespit edilmiş bir takım etkinliklerle ulaşmayı öngören anlayışını içerir Diğer yandan “demokratik yaklaşım” gibi öğrencilerin, öğretim uygulamalarının planlanması, amaçların oluşturulması, kendi karar mekanizmalarını süreçte etkin kullanmalarını öngören ve öğrenme sürecinde öğrenci denetimini vurgulayan yapılandırmacı öğrenme kuramı olarak ifade eder.

Öğrenmeye getirdiği farklı yaklaşımla geleneksel anlayıştan ayrılan bu yeni paradigma, bilginin keşfedilmediği, yorumlandığı; ortaya çıkarılmadığı, oluşturulduğu, yani öğrenen tarafından yapılandırıldığı görüşündedir. Bilgi, kişiden bağımsız değil; kişiye ait izler taşımasından dolayıdır ki öznel bir yapıdadır. Pozitivist ötesi paradigmanın bilginin öznelliği anlayışı üzerine kurulan bu eğitim kuramı “yapılandırmacılık” olarak tanımlanır (Özden, 2003, s.54). Benzer bir tanımda yapılandırmacı öğrenme, öğrencinin dış dünyadan duyu organları ile algıladığı bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninden kendi gerçeğini (bilgilerini) oluşturması ya da en azından önceki deneyimlerine dayanarak gerçeği

yorumlama süreci olarak açıklanır (Kabapınar, 2007, s.14; Deryakulu, 2001, s.7). Yapılandırmacılık kendi içerisinde sınıflandırılmaktadır. Bunlar:

1. Bilişsel Yapılandırmacılık
2. Sosyal Yapılandırmacılık
3. Radikal Yapılandırmacılık (Yanpar, 2006, s.90).

Bilimsel yönelimli yapılandırmacı görüş, öğrenmeyi temelde bireysel bir gelişim olarak görmektedir. Her öğrenci önceden edindiği bazı bilgi ve deneyimlerden oluşan bir zihinsel yapıyla sınıfa gelmekte, öğrencinin yeni bilgileri nasıl özümseyeceği ve önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle nasıl bütünlük kuracağı öğretimde cevaplanmaya çalışılan soruları getirmiştir. Öğretim sırasında öğretmenin görevi, çeşitli öğrenme görevleri ve sorular yardımıyla öğrencilerde yeni karşılaştıkları bilgilerle varolan zihinsel yapıları arasında bazı çelişkiler yaratmak, ardından da öğrencilerin bu çelişkili durumları çözmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin bireysel olarak bilgileri yapılandırması, bu çelişkili durumlara çözüm seçenekleri üretmeleri sırasında gerçekleşmektedir (Deryakulu, 2001, s.5). Öğrencinin kendi kişisel değerlerini geliştirmesi ve bunun yanı sıra toplumun değer yargılarını araştırması amaçlanmaktadır. Böylelikle öğrencinin kişisel, sosyal ve ahlâkî sorunları tanınması ve çözmesine ilişkin becerileri kazanması hedeflenmektedir (Kabapınar, 2007, s.14-15).

Sosyal yapılandırmacılar ise öğrenmede sosyal çevrenin rolüne dikkat çekerek öğrenmede yetişkin bireyin aracı rolüne, kültürel öğelere, dile ve sosyal etkileşime önem vermektedirler (Bağcı Kılıç, 2001, s.14). Bu anlayışı savunan yapılandırmacılar Vygotsky'nin görüşlerinden yola çıkarlar. Vygotsky'e göre öğrenme sosyal etkileşim ve dil vasıtasıyla gerçekleşir, bu nedenle Piaget'in ifade ettiği gibi sadece bireyin kendi başına yapılandırıdığı bir şey değildir (Özden, 2003, s.59). Vygotsky'e göre bireyin bilgiyi yapılandırması sürecinde, birey davranışlarını çevreye uyum sağlayacak konumda tutmakta ve deneyimleriyle anlam oluşturmaktadır. Bilme işlevi, zihinsel, sosyal, kültürel ve dile dayalı bir etkileşimle meydana gelir. Bilginin doğası, bireyin sosyal etkileşimlerine, dile ve ortak fikir

birliğine varılan anlamlara dayanır. Nitekim, bilgi öğrenen tarafından hem kendi deneyimleri hem de içinde bulunduğu toplumla yaşadığı etkileşim sonucu oluşur (Yanpar, 2006, s.91). Vygotsky'nin sosyal yapılandırmasını Bağcı Kılıç (2001, s.13) üç başlık altında özetlemiştir:

1. Anlamlandırma: Bireyin anlamlandırmalarında içinde bulunduğu sosyal çevre ve kültür önemli bir etkiye sahiptir.
2. Bilişsel gelişim araçları: Bilişsel gelişimi organize eden araçları ifade eder ki, bunlar dil, kültür ve çocuğun yakın ilişkide bulunduğu ve önemli saydığı kişilerdir. Bunlar bilişsel gelişimi biçimlendirir.
3. Yakınsal gelişim araçları: Kişinin gelişimi sonu olmayan bir süreçtir. Bu süreç içinde, kişinin problem çözme becerileri geliştikçe birey bir üst yakınsal gelişim alanına ulaşır .

Yapılandırmacı yaklaşımın üçüncü sınıflaması olan radikal yapılandırmacı anlayışın bilginin anlamlandırmasına ilişkin görüşleri Tezci ve Uysal (2004, s.4) tarafında şu ifadelerle açıklanmıştır:

Bilme, hem biyolojik hem de sosyal, kültürel ve dile dayalı etkileşimlerle meydana gelir. Bilginin doğası, sosyal olarak paylaşılan deneyimlere dile ve üzerinde fikir birliğine varılan anlamlara dayanır. Dolayısıyla bilgi, sosyal müzakere, konsensüs ve sosyal etkileşimlerde dilin kullanımıyla yansıtmacı soyutlama ve öz düzenlemeyle oluşturulur. Öğrenenler bilgiyi zihninde aktif olarak oluştururlar. Bireyin oluşturmuş olduğu bu anlamın dışsal gerçeklik denilen şeyle uyuşması beklenemez. Çünkü bireysel olarak deneyimlerimiz değiştiğinden doğruluğun ya da gerçekliğin tek bir doğru görüşü yoktur. Radikal oluşturmacı bakış açısından dışsal bir gerçekliğin varlığı tartışmalıdır. Dolayısıyla nesnel gerçekliğin varlığından söz edilemez. Oluşturulan bilgi de subjektiftir. Anlam bireyler tarafından dünyaya verilir. Birey kendi gerçeklerinin ve sembolik formlarının yaratıcısıdır.

Bu noktaya kadar ifade edilen yapılandırmacı anlayışın klasik öğrenme kuramı olan davranışçı kuramdan farklılıklarına bakmakta yarar görülmektedir. Öğrenme konusunda, geleneksel yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşımın ayrıldığı temel noktalar şöyle karşılaştırılabilir.

Tablo 2 : Geleneksel Yaklaşım ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Karşılaştırılması

GELENEKSEL YAKLAŞIM	YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM
Bilgi bireylerin dışındadır, nesneldir. Öğretmenlerden, öğrencilere transfer edilebilir.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir, öznelidir. Öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulur.
Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrencilerin öğretilenleri tekrar etmelerine bağlıdır.	Öğrenme, öğrencilerin kavramsal anlamayı gösterebilmelerine bağlıdır.

Kaynak: Özden, 2003, s.55–56

Geleneksel ve yapılandırmacı sınıflarda eğitim programının niteliği, kullanılan materyal türleri, öğrenci ve öğretmen rolleri, öğrenci etkinlikleri ve öğrencilerin değerlendirme süreçleri gibi alanlarda birbirlerinden farklı özellikler görülmektedir. Bu farklılıklar, Brooks ve Brooks’a (1993) göre şu şekilde ifade edilebilir:

- Geleneksel sınıflarda kullanılan eğitim programında temel becerilere ağırlık verilir ve konu, parçadan bütüne doğru işlenir; fakat yapılandırmacı sınıflarda kullanılan eğitim programında kavramlara ağırlık verilir ve konu, bütünden parçaya doğru işlenir.
- Geleneksel sınıflarda eğitim programına katı bir şekilde bağlılık söz konusuysa, yapılandırmacı sınıflarda ise öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusundaki sorularına önem verilir.
- Geleneksel sınıflarda eğitim programında kullanılan etkinlikler, ağırlıklı olarak ders kitapları ile sınırlı iken, yapılandırmacı sınıflarda birincil bilgi kaynaklarına ve öğrenci materyallerine dayanır.
- Geleneksel sınıflarda öğrenciler, bilginin öğretmenler tarafından verileceği boş kutular olarak algılanırken, yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler, bilgiye kendileri anlam verir ve yapılandırır.
- Geleneksel sınıflarda öğretmenler, öğrencilere bilgiyi doğrudan aktaran kaynak olarak algılanırken, yapılandırmacı sınıflarda öğrencilerle etkileşime girerek onlara öğrenme çevresi sunan kaynak olarak algılanırlar.

- Geleneksel sınıflarda öğretmenler, öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini anlamak için öğrencilerden, sorduğu sorulara doğru cevabı vermelerini beklerler; fakat yapılandırmacı sınıflarda öğretmenler, öğrencilerin belli bir konu ile ilgili sahip oldukları bakış açılarını öğrenmeye çaba gösterirler.
- Geleneksel sınıflardaki öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretimden ayrı bir süreç olarak testlerle yapılır; fakat yapılandırmacı sınıflarda değerlendirme öğretim ile birlikte, öğretmenin öğrenci çalışmalarını gözlemlemesi ya da portfolyalarının toplanması sonucunda gerçekleşir.
- Geleneksel sınıflarda öğrenciler, genellikle yalnız çalışırlar; fakat yapılandırmacı sınıflarda gruplar halinde çalışırlar.

Yapılandırmacı eğitim felsefesinin Türkiye’deki öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi ile somutlaşması, hem Sosyal Bilgiler dersi içerisindeki tarih konularının öğretimine hem de tarih dersi öğretimine yansımıştır. Özellikle davranışçı yaklaşımın tarih öğretimindeki egemen anlayış ve uygulamaları son yıllarda tarih öğretiminin sorgulanmasını, bunun yanısıra çağın üreten bilgi toplumuna yetiştirilecek bireylerin temel bilgi, beceri ve değerlerle donatımı bu alanında misyonunu yeniden tasarlamaya dönük kuramsal temeller yaratmıştır. Öyle ki değişen siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılar 19. ve 20. yüzyıl tarih öğretim anlayışlarına da yansımıştır.

Aşağıda geçtiğimiz yüzyılın son çeyreğinde ifadelendirilen “Yeni Tarih” anlayışı ele alınacak, bu anlayışın tarih öğretimine getirdiği anlamlar yapılandırmacı eğitim anlayışı göz önünde bulundurularak sorgulanmaya ve “neden yeni tarih öğretimi?” sorusuna da yanıt ya da yanıtlar aranmaya çalışılacaktır.

Postmodernizm, tarihçileri, belgeleri daha ayrıntılı inceleme ve bakma, ortaya çıkarılmamış yanlarını bulma ve metinlerle anlatılar üzerine yeni düşünme biçimleri bulama konusunda yüreklendirmiştir. Tarihçiler, yöntemleri ve usulleri üzerine özeleştirici kapılarını daha da geniş alanlarda açmaya başlamışlardır. Tarihsel

çalışmanın eleştirel bir değerlendirmesinin yapılmasında, tarihçilerin özeleştirisi süzgecinde kendi özelliklerini kabul etmeleri yatmaktadır. Tarih yazımındaki konu alanının toplumsal bilim modellerinden edebiyat modellerine geçişi, tarihe geniş kitlelerin erişebilmesine olanak sağlamıştır (Tosh, 2005, s.250). 1970 yılından günümüze kadar geçen süreçte, küreselleşme bağlantılı değişimler, dünyada yurttaşlık ve kimlik anlayışlarında; tarih yazımında değişimleri de beraberinde getirmiştir. Tarihin ilgilendiği konuların kapsamı ve çeşitliliği artmış, tarihin ve tarihçinin yararlanacağı kaynak türlerinde çeşitlilik olmuş böylece tarih yazımında da yaklaşım farklılıkları ortaya çıkmıştır (Iggers, 2000, s.108).

Yeni tarih yazım yaklaşımı kendini bu dönem yapılan tarih tanımlarında gösterir. Jenkins (1997'den akt. Dilek, 2001, s.96) geçmişin bugün için geçip bittiğini ancak onun bilgisinin tarihçiler tarafından çeşitli tarihsel kaynaklarla geri getirildiğini belirtir. Smith ve Lloyd, tarihin geçmiş olmadığını belirtirken, ne olduğuna ilişkin “Günümüze ulaşabilmiş belgelere dayanarak geçmişin belirli parçalarının yeniden kurulmasıdır; bu parçalarda onları yeniden kuran tarihçinin bugünkü koşullarıyla şu veya bu şekilde bağlantılı olanlardır” şeklinde yanıt vermişlerdir (Tosh, 2005, s.136). Bu geri getirme noktasında tarihçi için iki önemli misyon ön plana çıkmaktadır. Bunlardan ilki “tarihi yeniden yaratma”, ikincisi ise “yorumlama” gücüdür (Tosh, 2005, s.106). Bu nedenle Collingwood (1990, s.13) “kes-yapıştır” tarih görüşünü reddeder. Bu bakış, tarihin bilgisini günümüze ellerindeki kaynaklarla ulaştırmaya çalışanların özel katkılarının varlığının bilinmesi gerektiğini vurgular. Tosh ise (2005, s.129) tarihi tarihçinin, kendi taraflıkları ve önyargıları doğrultusunda oluşturmaktan kurtulmak için kanıtların karşılaştırmalı sınanması yolunu önerir. Böyle formüle edilmiş bir tarih yazımında kanıta yöneltilmiş yeni sorular ile bilinenin bilinmeyen yönlerinin keşfedileceğini ve defalarca çalışma yapılan kaynaklarda görülemeyen verilerin açığa çıkarılacağını belirtir.

Tarihçinin çalışma yöntemlerindeki yeni anlayışı vurgulayan Cooper (1994, s.2), “tarihçiler geçmişten kalan izlere özel sorular sorarak onlar hakkında bilgi edinmeye çalışıyorlar” açıklamasını yapar. Tarihsel anlamanın gerçekleşmesi için tarihçinin elindeki belgelerde yer alan geçmişin izlerini sorgulaması gerekmektedir (Aysevener,

2001, s.18). Öğrencide ise deneyim, keşfetme ve problem çözme teknikleri ile tarihsel anlamının sağlanacağı düşünülmektedir (Dilek, 2001, s.85). Bu tekniklerin aslında tarihçinin yöntemi ekseninde düşünüldüğü açıktır. Nitekim tarihsel bilinç, ders kitabı yazarı ya da öğretmenin belli anlayış ve doğruları aktarması/empoze etmesi ile öğrencide oluşturulacak bir şey değildir. Tarihsel bilinç, kaynak ve kanıt üzerinde çalışılarak, farklı bakış açılarının irdelenmesi ile oluşturulabilecek metodolojik bir süreçtir. Başka bir ifadeyle, kanıtın tarihsel bilginin oluşumundaki önemini, kanıtların sınırlılıklarını, güvenilirliğini ve sınama süreçlerini de kapsayan yöntem temelli bir kazanımdır (Kabapınar, 2005, s.27). Tarih konularının öğretimine getirilen bu yeni tarih anlayışının Türkiye’de davranışçı öğrenme kuramı anlayışı ile gerçekleştirilemeyeceği tartışmaları 2004 ve 2005 yılında hazırlanan ve yapılandırmacı eğitim felsefesini temel alan öğretim programlarıyla da özde dile getirilmiştir. Bu yeni programda tarihsel anlamının öğrencide gerçekleşmesi ancak tarihi bilginin varlığı üzerine inşa edilecek bir kanıt sorgulaması ile sağlanacağı vurgulanmıştır.

Yeni tarih öğretimi modelinde, öğrenci tarihi aktarmak için değil, tarihi kendi sorgulaması ile yeniden yazmak için eğitilecektir. Böylece tarih eğitimi, siyasi olgu ve olaylarla dolu bir bilgi depolaması işlevi görmeyecek, insanın tüm yaşam boyutlarına bir tarihçi gibi bakmayı ve bu yolla kendi tarihsel bilgisini oluşturmayı öğretecektir. Tarih öğretimi ile ulusal kimlik oluşturma ve tarih bilinci kazandırma hedefleri eski anlayışın bir getirisiyken bugün gelinen noktada, yeni modelin getirdiği esas değişikliğin üçüncü amaç olduğu görülmektedir ki, bu da öğrencilerin tarih eğitimi ile belli bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanmaları boyutudur (Tekeli, 2007, s.18). Özellikle belli beceriler ifadelendirmesi, tarih öğretiminde tarihçi becerilerini ifade etmektedir. Tarihi doküman üzerinde yapılandırmacı öğrenmeye göre kendi bilgisini anlamlandıracak öğrencinin bunu gerçekleştirmesinde tarihçinin çalışma yöntemi örnek olacaktır. Bu nokta yapılandırmacılık ile yeni tarih anlayışının örtüştüğü alanı göstermektedir. Bu eğitim felsefesinin öğrenme kavramına ilişkin tanımlaması aynı zamanda tarih öğretimindeki tarihsel anlamayı sağlamada bugün öngörülen egemen eğitim felsefesini anlaşılır kılmaktadır.

Bu yeni tarih anlayışı modelinde öğrencilerin birer tarihçi gibi kaynaklar üzerinde çalışmalarının nedenlerini Fines (1994'den akt. Yapıcı, 2006, s.25) şöyle açıklar:

- 1- Tarihin nasıl yazıldığını, bize nasıl ulaştığını bilmeksizin öğrenilen tarih bir dizi iddianın ezberlenmesinden öteye gidemez. Ezberlenmiş bir tarih faydasızdır ve kullanılamaz.
- 2- İyi öğrenme daima aktif öğrenmedir. Buna göre öğretmenden ziyade öğrenciler çalışır. Kanıt ile ilgili problemlerle başa çıkmayı öğrenmek meydan okumayı, zihinsel esnekliği, düşünsel süreçleri gerektirir ve bu çalışılan şeyin anlamlandırılmasına yardım eder. Aktif öğrenme anlamayı sağlar.
- 3- Kaynak kullanımı ve kanıt ile ilgili problemleri çözmeye çalışmak, ikinci el tarihin nadiren verdiği gerçeklik hissini verir. Kanıtı zamanın bağlamında ele almak o zaman ait birçok görünüm hakkında içgörü (zamanı birçok yönüyle anlamayı) sağlar ve çalıştığımız konuyu hissetmeye yardım eder.

Tarihin yazılma sürecinin bilincinde olunması, tarihçinin kanıtlarla karşılaşmasında kanıta yöneltilen sorular yoluyla problem çözme süreçlerini aktif hale getirme ve birinci elden kaynaklardan elde edilecek tarihsel bilginin verdiği güvenilirlik hissini dönemin anlamlandırılmasına olanak sağlayacağı düşüncesi gerçekte öğrencilerde bu yolla belli başlı becerileri kazanma sürecine işaret etmektedir.

Yapılandırmacı eğitim ile yeni tarih öğretimi anlayışı ekseninde öğrencilerin beklenen tarihçi becerilerini göstermesi açısından tarihçinin çalışma sürecine bakmak önemli görünmektedir. Tekeli (2007, s.43) tarihin yazılma sürecinde tarihçi tarafından cevaplandırılması gerektiğini düşündüğü on dört soru belirlemiştir. Bu sorulardan bazıları şunlardır:

1. Bol malzemeye, ya da kıt malzemeye yazma stratejisi nasıl farklılaşır?
2. Tarih yazarken dönemlere nasıl ilişkilendirme yapılıyor?
3. Mekânı tanımanın tarih yazımına ne gibi etkileri olur?
4. Bir belgenin güvenilirliği nasıl ölçülebilir?
5. Belgelerde kullanılan kavramların içeriğinin zamana ve mekana göre değişmesi sorunu nasıl ele alınabilir?
6. Bilgideki belirsizlik tarih yazarken dile yansıtılmalı mı?
7. Tarih yazarken resmi ideolojiye karşı tutum ne olmalıdır?

Tarih yazımı aşamasında tarihçi tarafından sözü edilen bu sorular, aynı zamanda öğrencilerde tarihi anlama ve tarihsel bilgiyi elde etme süreçlerinden haberdar olmaları gereken noktaları vermektedir. Bu sorular ilköğretim öğrencileri için ilk

bakışta ulaşılması güç anlamlar ifade etse de içerik bağlamında bugünün sorgulama ve yeniden üretmeye dayalı tarih öğretimi mantığını anlatır konumdadır. Tarihçinin yol haritası olması, öğrenciler için de düzeylerine uygun yapıda bu harita içinde kendi kazanımlarını tarih öğretiminde gerçekleştirmeleri düşünülebilir. Tarihsel malzemenin güvenilirliği, tarihçinin yanlılığı, zamanı ve mekânı tasarlama biçimi, kanıttaki kavramları zamansallık bağlamında anlamlandırması ve kullandığı dil gibi tüm bu süreçler aslında tarihsel anlamaya ulaşmaya çalışan öğrenciler için de tasarlanmaktadır.

Yeni tarih anlayışını içeren 2004 Sosyal bilgiler dersi programında tarih konuları ile kazandırılacak bazı genel amaçlar şunlardır:

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
2. Atatürk İlke ve İnkılaplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
3. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
4. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
5. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
6. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir.
7. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
8. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006, s.6).

Bu amaçlardan ilk üçü, ulusların vatandaşlık kimliklerini oluşturma ile kendi siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel yapılanmalarını bireylerine kazandırma düşüncesinin bir yansımasıdır. En genel anlamıyla Sosyal bilgiler dersi aracılığıyla etkin vatandaş yetiştirme ve bireyin kendi toplumu içerisindeki sosyalleşmesi hedeflerine hizmet etmektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramının program içerisindeki yeri bu genel amaçlarda görülmektedir. Öyle ki, program sosyal bilimlerin bilgiyi yapılandırma, üretme ve bunu düzenleme ilkelerine göre, öğrenenin kendisi de bu alanlara ilişkin bilgiye ulaşma ve bunu farklı biçimlerde kullanıp kendi zihinsel ve sosyal yapılandırmalarının oluşumuna katkı sağlaması amacına yönelik olarak

hazırlanmıştır. Beşinci amaç ise tarih konularının öğretimindeki önemli bir yapılanma anlayışını ifade eder. Bu anlayış, kanıtın öğrenen tarafından sorgulanarak, tarihsel bilginin oluşturulması ve bunun kullanılması esasına dayanır. Tarihsel kanıtın sorgulanması sürecinde geçmişe ait tüm veriler üzerinden benzerlik ve farklılıkların tespiti ile tarihsel değişim ve sürekliliğin öğrenci tarafından algılanması da işe koşulmaktadır. Araştırmamızda da öğrencilerin tarihsel kanıtları sorgulama becerileri ile konu edilen tarihsel sorgulamayı gerçekleştirme düzeyleri belirlenmeye çalışılacaktır.

Yeni tarih öğretimi anlayışı ile yapılandırmacı eğitim kuramının Sosyal Bilgiler dersi amaçlarındaki yansımaları ile beraber 8. sınıf T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi taslak programında da bu iki anlayışın izleri görülmektedir. 2008-2009 öğretim yılında uygulamaya konulacak olan bu ders programı ondört amaç altında hedeflerini belirlemiştir. Bunlar içerisinde on amaç ulusal bilinci geliştirmeye ilişkin kazanımlar niteliğindedir ve eski programın temel bazı özellikleri varlığını korumaktadır. Değişimin yansımaları içeren dört amaç ise aşağıda verilmiştir. Öğrenciler bu öğretim programı ile;

1. İnsan hakları, ulusal egemenlik, milliyetçilik, demokrasi, çağdaşlık, laiklik ve cumhuriyet kavramlarının Türk milleti için ifade ettiği anlamı ve bunların önemini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler (md.6).
2. Atatürk İlke ve İnkıaplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur (md. 7).
3. Kanıta dayalı akıl yürütme yeteneklerini geliştirerek geçmişle günümüz arasında bağlantılar kurar ve bu bağlamda benzetmeler yapar (md.12)
4. Günümüzün ve geleceğin sorunlarına Atatürkçü bir yaklaşımla çözümler getirebilecek tutum, davranış ve beceri kazanır (md.14) (www.ttkb.meb.gov.tr).

Bu dersin öğretimine ilişkin yapılan açıklamalarda dersin uygulama etkinlikleri içerisinde sadece siyasi, askeri ve diplomatik olaylara indirgenerek işlenmemesi gerektiği, bunun yanı sıra döneme ait kültür, sanat alanlarının da sürece dahil edilmesi vurgulanmaktadır. Dersin içeriğine getirilen bu genişleyen konu alanı vurgusu, postmodernizmin tarihin konu alanına getirdiği açılımı yansıtmakta, bu da tarihin ilgili döneminin bir bütünlük içerisinde verilmesi düşüncesini vurgulamaktadır. Modernite tarihçilerinin egemen çalışma alanını oluşturan yerel tarih, öğrencilerin öncelikle “yakından uzağa” ilkesi doğrultusunda bu ders programında da yer almıştır. Sözü ettiğimiz bu iki açılım (kültür, sanat alanı ile yerel tarih) yeni tarih

öğretiminin birer uzantısı niteliğindedir. Tarih konularının sorun merkezli bir yapıda verilmeye çalışılması da günün pedagojik bakışına uygun görünmektedir. Sorun merkezli sunum yoluyla öğrenenin bilimsel araştırma basamaklarını kullanmasına vurgu yapılmaktadır. Dersin öğretiminde, tarih metodolojisi, inkılap tarihine ait kavramlar ve günün kavramları arasında anlamlı bağlar kurulması önerilmekte; böylece kavram öğretimine eski programdan daha belirgin bir yer verilmektedir.

Beceri ve değer geliştirme de dersin hedefleri arasında yer almıştır. Atatürk'ün kişilik özellikleri önceki programlardaki vurgusu ile aynen tekrarlanmıştır. “Güncelik” ilkesi ile öğrencilerin kamuoyunu ilgilendiren tarihi sorunlardan haberdar edilmesi ve bunun üzerine öğrencinin proje çalışmalarının teşvik edilmesi de bu programın yeni açılımıdır. Alan gezilerine ilişkin açıklamayla da gezi çalışması sonucunda öğrencilerin hazırlayacağı sözlü ve yazılı sunum ile belli becerilere ulaşması düşünülmüştür. Kültürel değerlere vurgu yapılmakta, çeşitli kaynaklarla (roman, hikaye, hatıra, şiir, gezi yazısı, şiir ve fıkra) döneme ilişkin bilgi elde etme yollarının tanıtılması istenmektedir.

Derse getirilen ölçme ve değerlendirme anlayışı ise yapılandırmacı ilkeler doğrultusunda klasik ölçme değerlendirmenin yanında süreç değerlendirilmesini de benimsemektedir. Bu bağlamda ilköğretim 8. sınıf T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin hem amaçlarına hem de derse ilişkin getirilen açıklamalarına yeni tarih öğretimi ile yapılandırmacı anlayışın ilkeleri yansımıştır denebilir.

1. 1. 4. Tarihsel Kanıt

Tarihin işleyişi kanıta bağlıdır ve kanıtın yorumlanması bu işlerliği sağlamaktadır. Dolayısıyla geçmişin olaylarına ilişkin tarihçinin belgeler üzerinde yapacağı çalışmada soruların cevaplarının arandığı belgelerin ortak adına tarihsel kanıt denir (Collingwood, 1990, s.29). Husbands (1996, s.13-16) geçmişin günümüze ulaşmış kalıntı ve izlerinin kendi anlamlandırmalarımız ekseninde sorgulanması ile tarihsel kanıtın oluştuğunu ifade eder. Tarih, yaşanmış geçmişi konu edinir. Geçmişte yaşananlarla ilgili tüm kalıntılar her yerdedir. Bunlar arkeolojik eserler, harabeler,

kalıntılar, eski binalar, kitaplar, dokümanlar, arşivler ile insanlığın sahip olduğu kültürel ve entelektüel mirastır. Bu miras sorgulanmaya başladığı andan itibaren tarihsel kanıt olarak değerlendirilebilir.

Köstüklü (1998, s.14) tarihin tanımında yer alan kaynak kavramını “olayın bizatihi içinden geldiği bilgi, belge ve kalıntıların tümü” olarak açıklar. Dolayısıyla geçmişin izlerini taşıyan tüm kalıntı ve belgeler kaynak olarak da nitelendirilmektedir. “Tarihsel kanıt mı, yoksa tarihsel kaynak mı” ifadelendirmelerinin geçerli olduğu yolunda yapılan tartışmalarda Jenkins (1997, s.60-61) Elton ve Corn’ın tanımlarına dikkat çeker. Corn kanıtı, geçmişten günümüze gelen, mevcut olan ve tarihçi tarafından yapılan bir yorumu desteklemek üzere kullanılan izler olarak tanımlar. Elton ise, tarihçinin geçmiş üzerinde çalışırken kullandığı kaynaklar olarak tanımlanmaktadır. Kanıtın geçmişin izlerinden önce değil, o izlerin yorumlanması halinde işlerlik kazandığını belirtir. Yapıcı (2006, s.138) bu ikilemi şu örneklerle açıklar:

“tarihsel bir objenin fotoğrafı kaynak olarak nitelendirilebilirken, fotoğrafta yer alan objenin geçmişin izlerini taşıyan bir kanıt olduğu...Bu bağlamda, fotoğraf hangi tarihte çekilmiş olabilir? sorusunun da kaynağı; fotoğrafta yer alan obje düşünülebilir...kaynak sorgulandığı zaman, geçmişi anlamaya mümkün kılan bir kanıt haline gelmektedir.

Kütükoğlu (2007, s.17) geçmişten bilgi veren malzemenin kaynak olabilmesi için iki koşul ifade eder. Buna göre kaynak;

1. Devrinde vücuda getirilmiş olması
2. Devrine yakın bir zamanda ve devrinin kaynaklarından faydalanılarak meydana getirilmiş olması gerekir.

Tarihsel kaynaklar, birincil ve ikincil kaynaklar olarak da sınıflandırılmaktadır. İkincil kaynaklar, tarih kitapları ya da ders kitapları ve de filmlerdir. Bu kaynaklar tarihçilerin ve filmlerin yaratıcısı yönetmenlerin, tarihsel olaya ilişkin yorum ve değerlendirmelerini sunar. Tarihin bilgisi bu kaynaklarla dolaylı bir şekilde sunulmuş olur. Özellikle de tarih öğretiminin ana kaynaklarını oluştururlar (Vella, 2005, s.3).

Fines ve Nichol'de (1997) benzer bir sınıflama ile tarihin kaynaklarını birincil ve ikincil olarak ifade ederler. Birincil kayıtlar özgün kaynaklar, ikincil kayıtlar ise bizler tarafından oluşturulan ve tamamen kişisel kayıt olanlardır. Amerikan Kongre Kütüphanesi, birincil kaynak türlerini altı grupta ele almaktadır.

1. Nesne kaynakları: Buluntular, aletler, silahlar, icatlar, üniformalar, modalar, mezar taşları
2. İmaj kaynakları: Fotoğraflar, filmler, videolar, güzel sanatlar
3. İşitsel kaynaklar: Sözlü tarih kayıtları, görüşme kayıtları, monik kayıtları
4. İstatistik kaynakları: Nüfus verileri, haritalar, mimari çizimler
5. Metin kaynakları: Gazeteler, mektuplar, tarihsel yemek kitapları, reklâmlar, günlükler, bilinen tarih dokümanlarının orijinal verileri
6. Halk kaynakları: Aile fotoğrafları, atadan kalma aletler, malzemeler ve piyesler (Ata, 2002b, s.80).

Tosh (2005, s.51) özgün kaynakları, ele alınan olay veya düşüncelerle aynı döneme ait kanıtlar şeklinde açıklar. Birincil kaynaklar olarak ifade edilen özgün kaynaklar, her gün artan bir oranda üretilmektedir. Bu kaynakların tarihsel belge niteliği kazanması ise tarihçiler tarafından çalışmalarında bilinen kaynak olarak kullanılmalarından geçmektedir. Birincil kaynaklar otobiyografiler, hatıratlar gazeteler ve yayınlanan makaleler, kamusal romanlar, resmi yayınlar, parlamento konuşmaları, mektup, tutanaklar günlükler arşiv belgeleri, kilise kayıtları, yerel yönetim kayıtları ve şirket kayıtlarıdır. Danzer ve Newmen (1996'dan akt. Ata, 2002b, s.80) birincil kaynakları 5 kategoride incelemektedir. Bunlar;

- 1- Yazılı dokümanlar
- 2- Elektronik medya
- 3- Güzel sanatlar
- 4- Folklor ve mitoloji
- 5- Fiziksel çevre ve maddi kültür olarak sıralanmıştır.

İkincil kaynaklar ise, birincil belgeleri destekleyen veya doğruluğunu sorgulayan ana kaynaklardır (Drake ve Drake Brown, 2003, s.3). Coltham ve Fines (1971'den akt. Safran, 1993, s.831) kanıt olarak kullanılabilecek kaynak türlerini, tarihi eserler, resimler, portreler, yazılı ya da basılı dokümanlar, anıtlar, yapılar, fotoğraflar, haritalar, mitler, masallar, folklör, edebiyat, müzik, istatistikler, hatırat olarak ifade etmişlerdir. Memiş ise (2005, s.93-111) tarihte kaynak türlerini daha farklı sınıflandırmıştır. Bunlar:

I.Gözlem ve Hatıralar

II.Haberler (Rivayetler)

1. Sözlü Haberler

a. Destan ve Hikayeler

b. Efsaneler

c. Menkıbeler

d. Fıkralar, Anlamlı Sözler, Atasözleri

2. Yazılı Haberler

a. Kitabeler

b. Soyağacı [Genelöji, Şecere]

c. Yıllıklar (Anallar), Kronikler, Vakayinameler

d. Biyografi ve Hatıralar

e. Otobiyografi ve Hatıralar

f. Gezi Notları (Seyahatnameler)

g. Gazete ve Benzeri Yazılı Belgeler

3. Resim, Fotoğraf, Film Gibi Çizim Haberleri

III.Kalıntılar

1. Kendiliğinden Kalan Kalıntılar

a. İnsan Vücudu Kalıntıları

b. Dil ve Yer Adları Kalıntıları

c. Gelenek, Görenek, Halk Bilimi (folklor) Kalıntıları

d. Sanat, Bilim ve Zanaat Kalıntıları

e. Nümizmatik Kalıntıları

f. Edebi Eserleri

g. Protokol ve Benzeri Resmi Yazışma Kalıntıları

2. Bazı Özel İlgileri Yaşatan Kalıntılar

a. Anıtlar

b. Diplomasi Kalıntıları

Paykoç (1991) yazılı belgeler içinde yer alan kaynakları gözlem ve hatıralar, haberler ve kalıntılar olarak ifade etmiş, bunların zaman içerisinde gelişerek belge niteliği kazandıklarını belirtmiştir. Bu türler sözlü haberler, yazılı haberler ve çizim haberleridir. Çizim haberlerinde anıtsal yapılarda ya da eserlerde rastlanan resim ve çizimler, heykel ve kabartmalar, geçmişten kalan haritalar, fotoğraflar, film ve slaytlar yer almaktadır.

Kyvig ve Marty (2000, s.30-31) tarihsel kaynakları “tarihin izleri” olarak ifade ederler. Bu izleri de dört kategoride açıklarlar. Bunlardan ilki maddi olmayan izlerdir ki elle tutulmazlar. Kurumlar, gelenekler, görenekler, inançlar, prensipler, batıl itikatlar, efsaneler ve dil maddi olmayan izleri içerir. İkinci kategoride yer alan maddi izler ise, kavranması daha kolay olan nesneler, eşyalar, geçmişin sanat eserleri ve insan yapısı ürünlerden oluşur. Bazı maddi izler, “antika haline gelmiş” olsalar bile hala kullanımdadır. Binalar ve araziler, olayların ya da olaylar dizisinin maddi kalıntılarıdır. Aletler, makineler, araçlar, resimler, heykeller, giysiler ve mobilyalar da bu sınıflama içerisinde yer alırlar. Yazılı izler ise üçüncü kanıt türü olarak değerlendirilmektedir. Mektuplar, günlükler, dergiler, göçmenlik evrakları, doğum ve ölüm vesikaları, karneler, iş ve finans formları, bazen mezar taşları, mücevherler üzerindeki yazılar maddi izlerin birer parçası olabilir. Dördüncü izler ise “temsili iz” olarak nitelenebilir. Bunlar fotoğraflar, halk şarkıları, halk masallarıdır. Görüldüğü gibi geçmişin bilgisini bize taşıyan kaynak türleri oldukça fazladır. Özellikle bilgi artışının getirdiği depolama anlayışı ve kayıt altına alma zorunluluğu bu çeşitliliği etkiler görmektedir.

Andretti (1993, s.3) geçmişle ilgili yapılan yorumlara bağlı kalmamak ve o dönemi ayrıntılı incelemek için çeşitli kanıtlara başvurmamız gerektiğini hatırlatır. Örneğin; Viktorya Dönemin’deki İngiltere toplumunda alınan tedbirleri incelemek için

belgelere, nesnelere (eşya), binalara, tarih kitaplarına, romanlara, resimlere ve bu dönemde yaşayan kişilerin anılarına bakmak gerekir. Tarihsel kanıtın sınıfta kullanımı ile kazandırılacak beceriler ile tarihte her zaman birden fazla bakış açısı bulabiliriz. Örneğin; Viktorya Dönemi toplumundaki disiplin anlayışına karşı çıkan bir tarihçi kanıt yelpazesini farklılaştıracaktır. Bunun için düşkünler evi kayıtlarına, soruşturma komisyonlarının bulgularına, romanlara ya da dönemin sosyolojik eserlerine bakacaktır.

Tarihi kanıtların modern zamanla gelen teknolojiye bağlı artan bilgi depolanmaları vasıtası ile çeşitlendiğini söylemek mümkündür. Kanıtları hangi türde ifade edersek edelim her biri geçmişin bugünde varlığını göstermesi, insan zihninin, hal ve hareketlerinin, zaman içerisindeki tüm yapıp ettiklerinin dağınık da olsa çeşitli yapılarda yansımaları ile tarih, tarihçi ve bu alanın verilerine ihtiyaç duyan her kişi ve kurum için değerli olacaktır.

1. 1. 5. Kanıt Temelli Tarih Öğretimi

Kanıtlar, bütün bilimsel çalışma alanlarında olduğu gibi, tarih çalışmalarında da temel bir kavram olarak önemli bir değere sahiptir. Bilimsel çalışmalar delillere dayandığı sürece yeterli geçerliliğe sahip olurlar. Tarihçi, çalışmalarına uygun olan birincil ve ikincil kaynakları seçerek, bu kaynaklar arasındaki farkla, sahip oldukları yorum farkını da dikkate alarak çalışmalarında kullanmaktadır. Tarihçinin, tarihçi olmasını sağlayan şey, incelediği konuyla ilgili ulaştığı kanıtların ortaya koyduğu bilginin sonucudur (Collingwood, 1990, s.248).

Geçmiş araştırılırken bir şeyin nasıl yapıldığı, nasıl ve hangi amaçla kullanıldığı veya insanlar için taşıdığı önemin bilinmesi gerektiğinde tarihi delillerin açıklanması yöntemine başvurulur (Cooper, 1995, s.4). Tarihçiler geçmişle onun kalıntıları yoluyla bağlantı kurarlar. Bu yüzden tarihsel kanıta başvurmadan tarih anlayışı elde edemeyiz. Tarihsel kanıt sadece bilgi işleme aktivitelerine temel teşkil etmez, o dili keşfetmeye, dilin katılımcılara sunduğu anlamlara ve geçmişin tarihçesine açılan bir araştırma yoluna da sahip olmamızı sağlar (Husbands, 1996, s.16).

Tarih derslerinde kaynak kullanma, benimsenen tarih anlayışı ve eğitim görüşü ile yakından ilgilidir. Tarih derslerinde doküman kullanma temelde pedagojik tarih ile bilimsel tarihin pek aynı olmadığı ve öğrencilerde tarihçi becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görüşüne dayanır (Ata, 2002b, s.80). Bu gereklilik tarih öğretiminde “Kanıt Dayalı Tarih Öğretimi” adıyla yeni bir yaklaşımın doğmasına yol açmıştır. Tarih öğretiminde kanıt temelli bir anlayışın gerekçeleri şöyle açıklanabilir (Safran ve Köksal, 1998, s.73-75):

- Tarih, öğrencilerde geçmiş zaman tanımı ve sınırları belli olmayan bir genişlik olarak algılanmakta; öğrencilerin zihinlerinde somut bir zaman kategorisine yerleşmemektedir. Bu nedenle sınıfta kullanılacak kanıt önem taşımaktadır. Çünkü kanıt ait olduğu döneme ilişkin verdiği zaman dilimi ile öğrencinin zihninde bu kavramın somutlaşmasını sağlayacaktır.
- Hazır bir şekilde öğrenciye sunulan tarihi bilgi, öğrencinin zihninde geçmişin hikayesi konusunda tasarlanmaktadır. Kanıt ise geçmişin hikayesini değil, bilgisini somut halde sınıfa sunmaktadır. Böylece öğrenci zihninde tarihin bilgisi gelip geçmiş bir yapı olmaktan çıkıp, kanıt vasıtasıyla sınıfa taşınmış sorgulanmaya ve üzerinde düşünmeye açık bir alan haline dönüşecektir.
- Tarihi bilginin ikinci, üçüncü elden sunulması, öğrenenin aktivitesini içermediğinden konunun önemsiz olarak görülmesine ve dolaylı öğrenmeye neden olmaktadır. Kanıt ise, öğrenciyi tarihi bilginin yapılandırılması ve sorgulanmasında aktif konuma getirmekte, dolayısıyla öğrenci konu ile ilgili olay, olgu ve kişiler ile kanıt üzerinden doğrudan bir diyalog kurmaktadır.
- Klasik tarih öğretiminde öğrenci, hazır bilgiyi analiz etmeyi gereksiz bulmaktadır. Kanıt ile öğrenmede ise, öğrenci, tarihi bilgiyi elde etmek için birtakım zihinsel sorgulamaları gerçekleştirmek zorundadır
- Tarihi bilginin temelleri kanıtlardır. Klasik tarih öğretiminde öğretmen ve kitap merkezli hazır bilgi akışı vardır. Bu yolla tarihi bilginin dayanakları gösterilememektedir. Bilginin dayanaklarının görülmediği durumlar öğrenmenin gerçekleşmesindeki olumsuzluklardan biridir.

Nichol de (1991, s.15-19) kanıtın tarih öğretiminde kullanılmasına ilişkin gerekçeleri de kanıtın sınıf tarihini orijinal kıldığı ya da tarihçinin aktivitesini model gösterdiği için değil, desteklediği düşünce çeşitleri ve imkân sağladığı öğrenme yolları için sınıftaki öğretimde yeri olduğunu belirtir. Bunun yanısıra kanıtlara dayanarak çalışmak, öğrenciye eğitimin sonuna dek tarihçinin yeteneğinin görelî hâkimiyetini anlamaya yardım ettiğini ifade eder. Kanıta dayalı tarih öğretiminde, bilginin dayandığı temeller gösterilmektedir. Öğrencinin tarihi bilginin karşısındaki durumu şahitlik olmaktan çıkmaktadır. Öğretim süreci, kanıta dayalı, sınanmış ve güvenilir bilgi ile gerçekleşmektedir. Bu durum öğrenciyi güvenilir tarihi bilginin öğrenilmesinde etkin bir konuma yükseltmektedir. Fines'e (1996, s.125) göre kanıta dayalı öğretim yönteminde öğretmenden ziyade öğrenci çalışır. Kanıt problemleriyle başa çıkmak (problemin üstesinden gelmek) insanı mücadeleye alıştıırır; beyin jimnastiği yaptırır, tatmin eder ve uğraşılın işi anlamlı hale getirir. Aktif öğrenme anlamaya götürür. Kaynak malzemeleri kullanmak ve kanıt problemleriyle uğraşmak, ikinci el tarihin nadiren vereceği gerçeklik hissini verir.

Geçmiş yalnızca tarihçilerin yazıları, seyyahları ve tarih yazarları ile tarif edilemez; ayrıca konuşulan kelimeler, resimler ve filmlerle de ilgilidir. Geçmişe ait şeylerin, çevirileri, hatta tariflerini anlama yetisi, müzeleri gezerek, televizyon programları seyrederek, müzik dinleyerek ve yazılı eserleri inceleyerek de geliştirilebilir (Culpin, 1996, s.132). Dolayısıyla geçmişin bilgisinin öğrenciye kazandırılmasında söz konusu tarihi malzemeler işe koşulmalı, bunların sorgulanma süreci eğitim ortamlarında etkin kılınmalıdır. Bunun yanında alternatif tarihsel kaynaklar kullanılarak bu sorgulama alanı genişletilmelidir. Böylece öğrencilerin sosyal hayatları içerisinde karşı karşıya geldikleri problemler, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmişliği oranında çözüme kavuşacaktır.

Tarihsel kanıt kullanmayı öğrenmek gerçekle ilgilenmek, nesnellik elde etmek, tarih öğrenmek için temel sebeplerden biridir ve tarih öğrenmenin gerekli kıldığı şeylerin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda sınıfta tarihsel kanıtları kullanmanın, kanıtlarla çalışmanın iki haklı sebebi üzerinde durulmaktadır. Bunların ilki ders programında tarihin rolü hakkındaki genel iddialarla ilgilidir. Bu iddialarda

tarihin büyük oranda karmaşık, politik ve ticari bilgi yığınlarından oluştuğu dile getirilmektedir. Öğrencileri bu tür bilgi yığınlarına ve okul dışında gerçek yaşama hazırlamada kanıt inceleme aktivitesi önemli rol oynamaktadır. Böylece tarihsel kanıtları toplama, inceleme ve sorgulama etkinlikleri öğrencilere daha sonra sunulacak tarihsel bilgiyi sorgulama ve yorumlama becerisi kazandıracaktır. İkinci haklı sebep ise, bilim dalı olarak tarihin doğası ile ilgilidir. Tarihçilerin geçmişle ilişkisi tarihsel kanıtlar aracılığıyla kurulur ve sürdürülür. Bu nedenle tarihsel kanıta başvurmadan hiçbir tarihsel anlayış edinemeyiz. O halde kanıtları tarih öğretiminde kullanmak bir “ekstra” değil, öğrencilerin tarihsel bilincini geliştirmede gerekli bir ögedir. Yani tarihsel kanıtlar, soruları sormak ve cevaplamak anlamında tarih öğretiminin anahtar ögesidir (Husbands, 1996, s.15). Bu noktada, kanıtı sorgulamaya yönelik hazırlanacak soruların niteliği de önem taşımaktadır. Sakston ve Morgan tarihsel kanıt hakkında düşünme ve sorgulamaya yönelik soruları üç genel amaç altında belirlemişlerdir.

1. Bilgi meydana getiren sorular (hatırlatma, hatırlama, imalar önerme),
2. Anlama meydana getiren sorular. Bu tür sorular ya uzaklaştırıcı (davranış ifadesini teşvik ederek, düşünerek) ya da birleştiricidir (bağlantı kurarak, çıkarım ve yorum yapmayı talep ederek),
3. Yansıtma meydana getiren sorular (karar verme, yaratma, düşünme).

Bu üç soru sınıflamasında taksonomik bir yaklaşım söz konusudur. Öğrencilerin bu sınıflama ile kanıtı sorgulama sürecini geçirmeleri en alt düzeyden en üst düzeye öğrenme ve anlamının oluşumunu sağlayacağı gibi düşünme süreçlerini etkin kılacağı düşünülmektedir. Bu sorularla yapılacak bir sorgulamada ise Tablo 3’deki model önerilmektedir.

Tablo 3: Kanıtı Sorgulamaya Yönelik Sorular

Bilgi Üreten Sorular: Gelişim	Yansıma Yapan Sorular: Kararsal	Kavram Üreten Sorular	
Bu sorular gerçekleri, tam hatırlamayı, tanıma ve gözlemi gerektirir. Bunlar, basit ve doğru bir cevap arayan birbirine yakın sorulardır. - Neden yapılmıştır? - Bu resimde krala ne oluyor?	Bu sorular şahsi (belki tek) cevaplar çıkarır. Bunlar tercih ve değerlendirme gerektirir. Bir fikrin veya inancın formülasyonunu içerir. - Bu gibi tabloları korumak için para harcamalı mıyız? - Bu mektubun yazarı inanmaya ikna edilmiş miydi?	<i>Birbirine karşı olanlar</i>	<i>Birbirine yakın olanlar</i>
		Bu sorular birden fazla olası doğru cevap sağlar. Bunlar yaratıcı düşünce, hipotez, formüle etme ve problem çözme becerisi ister. Tahmin, çıkarsama ve yeniden yapılandırma gereklidir. - Bu nesnenin dizaynı nasıl geliştirilebilir? - Bu parçaları kullanarak, bu olaylara ne gibi yorumlar yaparsınız?	Bunlar en uygun ya da en iyi cevabı ararlar. Bilinen ya da anlaşılan bilgi üzerinde yoğunlaşırlar. Açıklamalar, yorumlar, mukayeseler ve etkileşimlere ihtiyaç duyarlar. - Bu nesne niçin kullanılıyordu? - Bu mektup niye yazıldı? - Bunu nasıl kullanabilirim? - Kanıt, bunun bu şekilde olduğunu düşünmemizi sağlıyor mu?

Kaynak: Husbands, 1996, s.20-25.

Bu modelde kanıtı yöneltilecek soruların kolaydan zora doğru sıralanışı söz konusudur. Öğrenciler ilk önce kanıtı dış kriterlere ardından da iç kriterlere göre sorgulamaları beklenmektedir.

Cooper ise (1995, s.3) kanıtın sorgulanmasında amaca göre, aşağıdaki sorulara benzer sorulardan yararlanılabileceğini belirtmektedir:

- Onu üreten toplum hakkında elimizdeki kanıt ne söylüyor?
- Nasıl yapıldı?
- Niçin yapıldı?
- Ne için kullanıldı?
- Kimin için yapıldı/kullanıldı?
- Nerede bulundu?
- Benzerleri var mı?

Kanıtı sorgulamaya ilişkin bir başka soru önerisi modeli ise Nichol (1991, s.72) tarafından sunulmuştur. Onun kanıtı sorgulamaya ilişkin önerisinde soru tipleri ön plana çıkmakta ve bu yolla yapılacak bir sorgulamada kanıt her türlü soru çeşidi ile çözümlenmeye çalışılmaktadır.

Tablo 4: Birincil veya İkincil Kanıtı Sorgulama Soruları

Soru Tipi	Açıklama
Veri anımsama sorusu	Öğrencinin olayları kullanıma sokmaksızın hatırlamasını gerektirir.
Adlandırma sorusu	Öğrenciden, tarihsel olayla nasıl bir bağlantı kurduğunu göstermeksizin, bir şeyin adını söylemesi istenir.
Gözlem sorusu	Öğrencilerden, olayla ilgili bilgileriyle bağlantı kurmaksızın, bir şeyi tanımlamaları istenir.
Mantık sorusu	Öğrencilerden bir şeyi açıklamaları istenir.
Kuramsal soru	Öğrenciden olayın nasıl gelişmiş olabileceğini veya ona neyin sebep olabileceğini düşünmesi istenir.
Duyuşsal soru	Öğrencinin kanıtla bizzat ilgilenmesi istenir.
Hipotez oluşturma sorusu	Öğrencinin olası sebep ve sonuçlar hakkında kurumsal olarak düşünmesini sağlamak için sorulur.
Problem çözme sorusu	Öğrencinin kanıtı değerlendirmesi için sorulur.
Kanıtı sorgulama sorusu	Olayın gerçekliğini görmek için sorulan sorulardır.
Sentez sorusu	Soru sürecini bir araya toplayan ve problemin çözümüne imkân veren sorulardır.
Kontrol sorusu	Öğretmen den ziyade öğrencilerin davranışlarını düzenlemeye yönelik sorulardır.
Kapalı soru	Çoğunlukla tek bir yanıt ile sınırlandırılmayan ve “öğretmen düşüncesini yakalamaya” yönelik sorulardır.

Kaynak: Nichol, 1991, s.72

Sınıfta kanıtın amaca uygun olarak kullanılması ve kanıta yönelik söz konusu bu soruların işe koşulmasında öğretmenlerin önemli katkıları bulunmaktadır. Nichol (1991, s.18) sınıfa taşınacak bir kanıtın nitelikleri konusunda öğretmenlere şu noktaları önerir:

1. Tarih öğretmenin amaçlarına uygun olmalıdır,
2. Konulara ve ünitelerin amaçlarına göre seçilmelidir,
3. İşlenen konu hakkında sorulabilecek sorulara cevap alınabilecek içeriğe sahip olmalıdır,

4. Önceden işlenmiş konu ya da ünitelere atıfta bulunabilecek muhtevaya sahip olmalıdır,
5. İçeriği öğrencide heyecan ve merak uyandırabilecek ifade biçimine ve anlama zenginliğine sahip olmalıdır,
6. Öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri gözeticilerle seçilmelidir,
7. Öğrencilerin bilişsel düzeyleri gözeticilerle seçilmelidir,
8. Öğrencilerin dil seviyelerine çevrilebilecek bir üsluba sahip olmalıdır,
9. İncelenen konu veya ünitenin birinci derecede önemli kişi veya olaylarıyla ilgili olmalıdır,
10. Mümkün olduğu kadar ilk elden kaynaklardan seçilmelidir,
11. Kanıtlar yazılı belge, resim, para, eşya vs. türünden çeşitlilik arz edebilir.

Kanıtın seçimi konusunda dikkat edilecek hususların yanında öğretmenin sorgulama sürecindeki rolü kanıt temelli tarih öğretiminden beklenenlere ulaşılması noktasında önemli görülmektedir. Cooper'a (1995, s.5) göre çocuklar, tarihi eserleri geçmişte nasıl yapıldığı, nasıl ve nerede kullanıldığı, o dönem insanların zihinlerinden geçenleri düşünüp hissettikleri konusunda çıkarım yapma sürecinde aktif rol almalıdırlar (örneğin mumla yatağa girmek ya da eski bir resimdeki çocukların kıyafetlerini giymek gibi). Öğretmenler, bu konuda düş güçlerini kullanmada onlara yardımcı olmalıdır. Çocuklar sonuçların ötesinde çok şeye ulaşmak için cesaretlendirilmelidir. Bu durum tarihi daha iyi anlamalarına yardımcı olacaktır. Böylece onların, önce birbirleriyle sonra da öğretmenleriyle tartışmaları, tarihsel olarak neyin geçerli olduğu konusunda çıkarımlar yapmalarını sağlayarak daha iyi öğrenmelerine sebep olacaktır.

Öğretmenler tarafından seçilmiş tarihsel kaynak veya belgeleri öğrencilerin dikkatli ve doğru şekilde yorumlayabilmesi için onların tarihsel bilgi ile de donatılması gerekmektedir (Dilek, 2001, s.9). Öğrencilerin hiçbir tarihsel bilgi almaksızın herhangi bir tarihsel döneme ait kaynak materyalleri ile karşılaştırılmasının tarih öğretiminde aşırıya kaçmak olacaktır. Çünkü tarihinin böyle bir boşluk içinde çalışması mümkün değildir. Bu yüzden tarih çalışmasında öncelikle olgulara hakim olunmalıdır (Vella, 2001, s.5). Öğretmenler sınıflarında analiz etmek için belgeler

seçtiğinde öğrencilerin tarih bilgisine ve tarihi düşünme yetisine hitap edecek pek çok unsuru göz önünde bulundurmalıdır. Bu noktada öğretmenin birincil kanıtı sınıfta kullanım için seçerken sorması gereken sorular vardır. Bu sorular şöyle sıralanmaktadır:

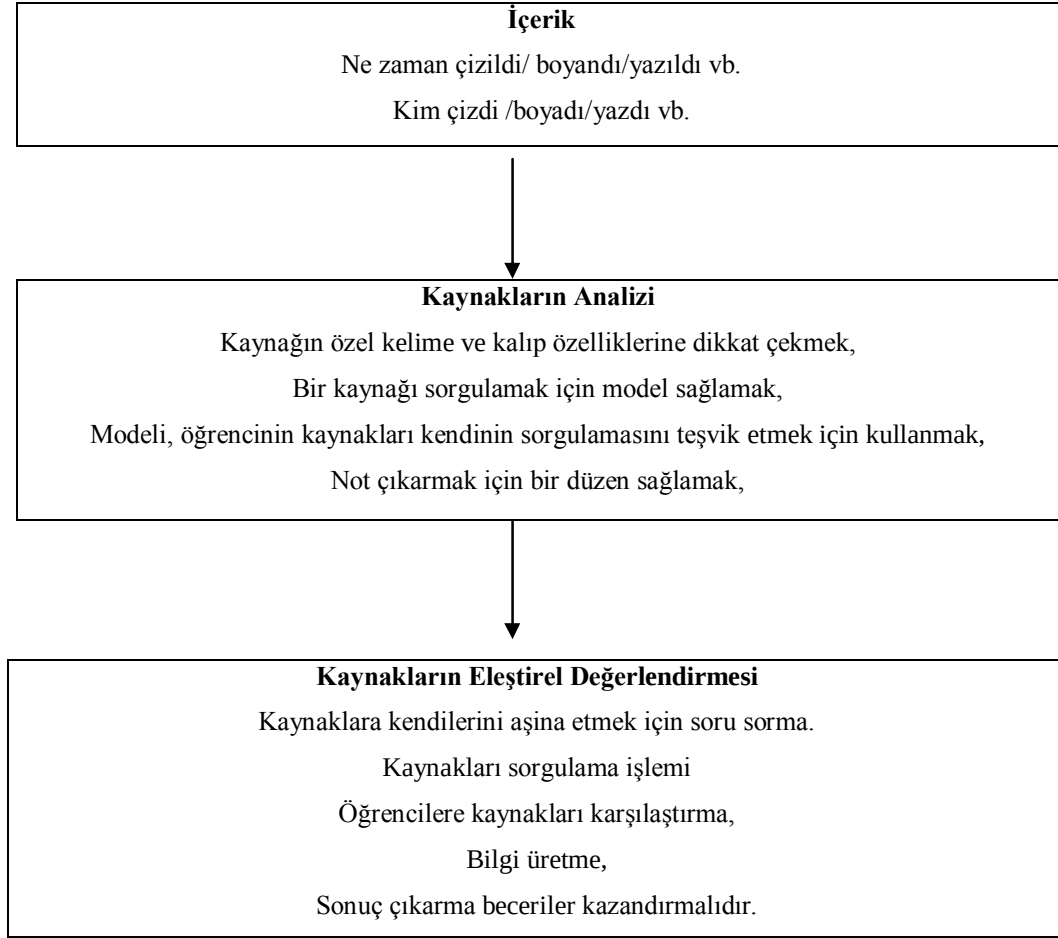
1. Bu belge benim öğrencimin ilgi alanına girer mi?
2. Bu belge öğrencilerimin öncelikli bilgilerinde bir şey uyandırır mı?
3. Bu belge onların aşıkard oldukları konsept, düşünce ve olayla bağlantı kurabilmesine olanak sağlayacak mı?
4. Bu belge öğrenciye düşünsel bazda uygun mudur?
5. Bu belge hangi şekillerde öğrencinin metin odaklı anlayışını geliştirir?
6. Bu belge öğrencinin önceden edinmiş olduğu tarih bilgisini hangi şekilde etkiler?
7. Bu belge öğrencinin muhakeme yapma ve bilgi kaynaklı kararları verme sürecinde nasıl bir katkı sağlar?
8. Bu belge tarihin öğrencide uyandırdığı davranışlarını kullanma şeklini hangi yönde geliştirir? (Drake ve Drake Brown, 2003, s.4).

Bu sorular aynı zamanda kanıtın seçiminde öğretmenin yol haritası konumundadır. Öğretmenin elindeki kanıtlara yönelteceği bu sorular, kanıt temelli tarih öğretimi uygulamalarının belirlenen bilgi ve beceri kazanımına hizmet etme noktasındaki verimliliği açısından önemlidir. Öğrencilerin kanıtlarla karşılaşmaları sürecinde öğretmenlerin öğrencilere bakış açılarını Nichol (1991, s.15) şöyle açıklar:

1. Öğrencilere tarihçilerin yaptıklarını anlamayı öğretmek,
2. Öğrencilere kısmen veya tamamen, tarihçinin yaptığını yaptırmak
3. Öğrencilere kendi tarih çalışmalarını sürdürecekt olan geleceğin tarihçileri gibi davranmak .

Öğretmenlerin bu bakış açıları ile başlatacağı kanıtı sorgulama sürecinde öğrenciye sağlayacağı rehberlik Şekil 1’de açıklanmıştır (Curtis ve Bardwell 1996’dan akt. Akbaba, 2003, s.63):

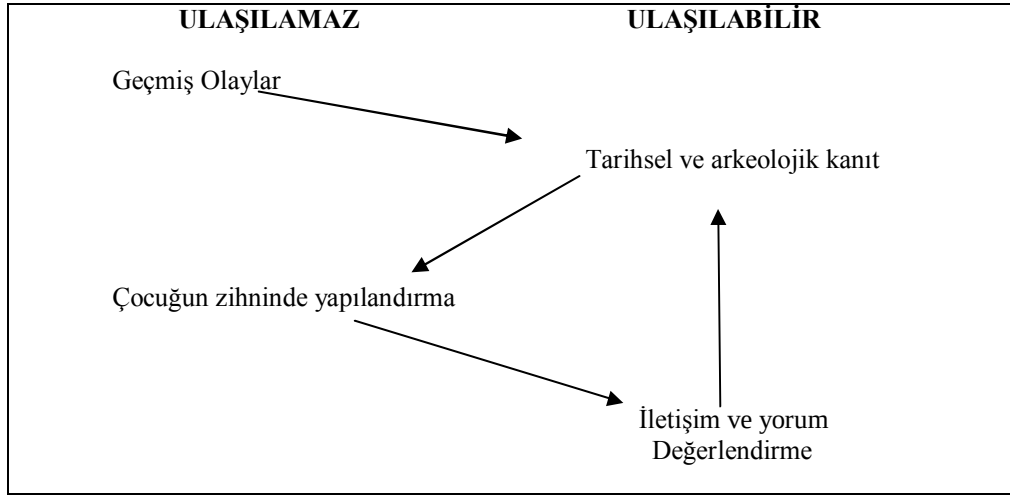
Şekil 1: Kanıtın Sorgulama Sürecinde Öğretmen Rehberliği



Kaynak: Curtis ve Bardwell, 1996, akt: Akbaba, 2003, s.63

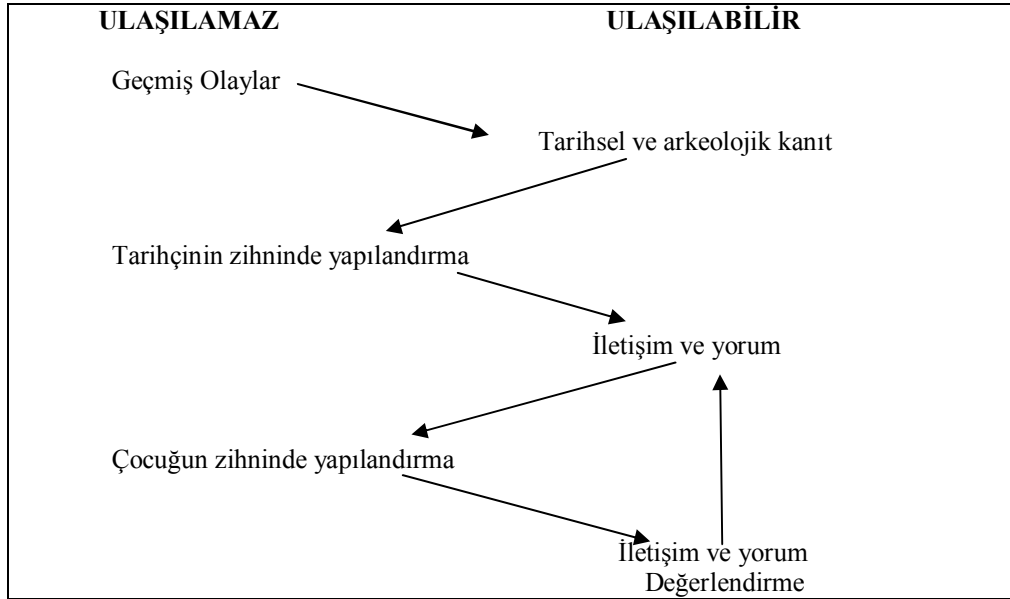
Kanıtın sorgulanmasına ilişkin bu modelde öğretmen rehberliğinin önemsendiği görülmektedir. Öğretmenin rehberliği eşliğinde öğrencinin kanıt üzerinde ne tür işlem basamaklarını gerçekleştireceği verilmeye çalışılmıştır. Giriş düzeyinde kanıtın genel özelliklerine vurgu yapılması söz konusudur. Böylece öğrencinin kanıt hakkında genel bir bilgi edinmesi sağlanacaktır. İkinci aşamada analiz süreçlerinin işe koşulması ile öğrenci ilgi ve dikkati artırılabilecektir. Son aşama ise kanıtı sorgulama becerilerinin inşa edileceği yönlendirme süreci olacaktır. Kanıtın sorgulanmasına ilişkin yapılan bir başka sorgulama modeli de kanıtın türüne göre tasarlanmıştır. Copeland (1998) tarafından tasarlanan bu model Şekil 2 ve Şekil 3’de verilmiştir.

Şekil 2: Birincil Kaynakları Kullanarak Yapılandırma



Kaynak: Copeland, 1998; akt. Yapıcı, 2006, s.37.

Şekil 3: İkincil Kaynakları Kullanarak Yapılandırma



Kaynak: Copeland, 1998; akt. Yapıcı, 2006, s.37.

Bu modelde birincil ve ikincil kaynakların analizi sürecindeki işlem sıralaması ön plana çıkmaktadır. Birincil kaynak kullanılarak öğrenenin zihninde kaynağa ilişkin yorum ve değerlendirmenin yapılması öngörülmektedir. Bu yapılandırmada öğrenci ilk elden kanıtla karşılaşmış ve kendi sorgulamasını gerçekleştirmiş olacaktır. İkincil kaynak kullanılarak yapılan sorgulamada ise tarihsel bilginin yapılandırılmasında çocuğun kanıtla karşılaşması ve kurduğu diyalogla yorum ve değerlendirmeye ulaşması tasarlanmaktadır. İkincil elden kaynak sorgulamasında öğrencinin tarihçi

zihninde yapılandırılan kanıt üzerinde bir diyaloga geçmesi ve tarihçi bakışını yorumladıktan sonra kendi bilgi ve deneyimleri ile ikinci bir yoruma ulaşması beklenmektedir. Verilen her iki modelde de öğrencinin aktif katılımı ön görülmektedir. Görüldüğü gibi, öğrencinin kanıttan veri elde edebilmek için her defasında sorduğu yeni sorular, onun problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Kanıt kullanılarak gerçekleştirilen tarih öğretimi uygulamalarında sıklıkla kendisini aktif konumda tutmak zorunda kalan öğrenci, hem kendi çıkarımları ile derse ilgisini artırır hem de tarihi bilginin açığa çıkarılmasındaki yöntemle tanışmış olur.

Birincil kaynakların kullanılması, öğrencilerin önemli tarihsel kavramlarla karşılaşmasını sağlar. Bu tür kaynaklarla öğrenciler, geçmişte yaşamış insanların yaşamları ile doğrudan temas kurar. Yani birincil kaynaklar aracılığıyla tarih insanileştirilir. Ayrıca öğrenciler bu kaynakları kullanırken önemli analiz becerilerini geliştireceklerdir. Birincil kaynaklar, öğrencilerin çok değişik yaklaşımları görebilmelerini sağladığı gibi; bilgi, beceri ve analiz yeteneklerini geliştirecektir. Öğrencilerin bu kaynaklarla aracasız karşılaşmaları; eleştirel düşünmelerine, sorular ile keşfetme serüvenine girmelerine, sorularına aradıkları cevaplarla mantıklı açıklama ve çıkarımlar sunmalarına, kendi deneyimleri ile elde ettiklerini harmanlayıp tarihsel gerçeklere uygun yorumlar geliştirmelerine olanak sağlayacaktır (Ata, 2002b, s.81).

İkincil belgelerin sınıfta kullanımda ise iki amaçtan söz edilmektedir. Öncelikle ikincil belgeler, birincil belgelerde bulunan fikirlerle uyum içerisinde olmalıdır. İkinci olarak ise, ikincil belgeler, birincil belgelerdeki verilerle çatışmamalıdır (Drake ve Drake Brown, 2003, s.3). İkincil kaynaklara yönelik bu tür bir amaç yüklemesi özellikle kanıtın sınıfta kullanımındaki yararlılığı ile bağlantılı bir açılamdır. Özellikle öğrencilerin referans alma, kaynağı destekleme, karşılaştırma yapma, benzerlik ve farklılıkları tespit etme, kaynağın güvenilirliğini tespit etme gibi becerilerin geliştirilmesinde ikincil belgeler düşünülmektedir.

Tarihi belgeler içerisinde sınıfta kullanılacak görsel kaynaklar da söz konusu birincil ve ikincil kaynakların sağlayamayacağı bazı eğitimsel katkıları sunarlar. Bu kaynakların geçmişe ilişkin tanıklıklar, taşıdığı değer ve yazılı belgelerin sunduğu kanıtları destekleme noktasında önemli bir işlev taşır. Özellikle de olayların tarihi söz konusu olduğunda, imgelerin, metinlere aşına olan tarihçilere zaten bildikleri şeyler söyledikleri doğrudur. Ancak bu gibi durumlarda bile imgenin ekleyeceği şeyler vardır. Geçmişin başka kaynakların ulaşmadığı yönlerine girme imkanı sağlarlar. İmgeler geçmişi daha canlı bir şekilde “hayalimizde canlandırmamızı” sağlar. Resimler, heykeller, baskılar ve diğer imgeler bize, yani gelecek nesillere, geçmiş kültürlerin yazıya dökülmemiş deneyimlerini ya da bilgilerini paylaşma olanağı sağlar (Burke, 2003, s.13).

Görsel kaynakları incelemenin öğrenciler için bir çok avantajı vardır. Bir imgeyi inceliyorken, değişen an ya da hareket ve duygusal akış gibi olayın parçası olan şeyler tarafından rahatsız edilmezsiniz. Baktığınız imgeye tekrar tekrar dönebilir, çeşitli boyutları inceleyebilir, yeni sorular sorabilir ve bu sayede yeni fikirlere ulaşabilirsiniz (Levstik ve Barton, 1997, s.149). Bu noktada ilköğretim öğrencileri düşünüldüğünde, görselin öğrenci zihninde daha anlamlı olacağı ve derse olan ilgiyi artıracığı olasıdır. Sınıfta kullanılacak kanıtın türü ne olursa olsun sorgulanması yoluyla öğrenciye kazandırılacak belli başlı beceriler söz konusudur. Kanıt ile karşılaşan öğrencilerin kanıtı sorgulama sürecinde bazı beceri ve yetenekleri göstermesi kanıt temelli tarih öğretiminin verimliliğini ifade edecektir. Bu bağlamda, kanıtı sorgulama ile ilgili öğrencilerden beklenen beceriler Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5: Kanıtı Sorgulama ile Kazandırılacak Beceri ve Yetenekler

a) A. İç Kanıtı Dayalı Dokümanları Anlama	
1. Kavrama	İçeriği özetleme, terimleri anlama
2. Çeviri	Birinden diğerine çevirme, örneğin; istatistikî bilgiyi tablolaştırma
3. Seçim	Kanıtın ya da olgunun bir parçasını belirlenen probleme ilişkin olarak seçme
4. Analiz	Kanıtın iki ya da daha fazla parçasını karşılaştırma
b) B. Dış Kriterleri Kanıtı Uygulama	
5. Tanıma	Öğrenilenden farklı olarak, bağlam içinde bir olguyu tanıma
6. Uygulama	Materyali kendi bilgi ve yaşantısı ile modern fenomenal fikirlerle ilişkilendirme
c) C. Yaşa ve Yeteneğe Bağlı Olarak İç Kanıt ya da Dış Kriterlerden Yararlanabilme Becerileri	
7. Sentez	Bir çok kaynakların sağladığı malzemeyi seçerek, bunu yaratıcı kompozisyon şeklinde bir çeşit iletişim biçimine dönüştürme
8. Çıkarım	Kanıtın diğer kısımlarına ya da daha geniş tarihsel ve genel çerçeveye başvurarak, kanıttaki problemleri açıklama
9. Yargı	Kanıtın kaynağı ya da yazarına yönelik bilgilere ilişkin olarak stil ya da içeriğe başvurarak, kanıttaki güvenilirlik, taraflı kanıtları belirleme

Kaynak: Vella, 2001, s.4-5 .

Öğrencilerin kanıtı iç kriterlere göre sorgulamasında ilk aşama kanıtın içeriğinde yer alan bilgiyi elde etmesidir. Kanıt içerisindeki bilginin elde edilmesinden sonra kanıtın mevcut yapısını başka bir forma dönüştürme işlemi gerçekleştirilmektedir. Amaca uygun parçanın kanıt içerisinden seçimi de kanıtın sorgulanmasında iç kriteri oluşturmaktadır. Analiz aşamasında kanıtın birden fazla parçasının karşılaştırılması ya da farklı türden kanıtların karşılaştırılması söz konusudur. Dış kriterleri kanıtı uygulama aşamasında ise, farklı olguların tanımlanması ve öğrencinin kendi kazanımlarını kanıtı uygulaması düşünülmüştür. Bu noktaya kadar ki sorgulama sonrasındaki aşamalar ise, öğrencilerin yaşlarına göre gösterebilecekleri beceri ve yetenekler olarak düşünülmektedir. Kanıttan yola çıkarak bir ürün yaratmaları, kanıt içerisindeki problemleri saptamaları ve en sonunda değerlendirme ile bir yargıya varmaları beklenmektedir.

Kanıtın öğrenci tarafından sorgulanmasında söz konusu edilen bu beceriler daha ayrıntılı olarak Coltham ve Fines (1971'den akt. Safran, 1993, s.834-839) tarafından şöyle açıklanmaktadır:

- **Sözcük edinimi:** Tarih sözel bir bilim olduğu için terminolojisinin kavranması.
- **Referans Becerisi:** Tamamen değil, kısmen özellikli olguları ve bilgileri ikincil kaynaklardan elde edip kontrol etmek ve yeniden düzenlemek için kazandırılmalıdır.
- **Hafızaya Yerleştirme:** Bilgiler arasından uygun olanını çekip çıkarma.
- **Kavrama:** Bu aşama yeni malzeme ile ilk karşılaşıldığında gerekli olan davranıştır. Materyalin genel yapısının anlaşılmasını sağlayan tetkiklerin sonucudur. Bu sorgulamada öğrencilerden; kanıtın dikkat çekici özelliklerini tanımlamaları, kanıtın özetini vermeleri, kanıtın bir parçası ya da ikincil kaynak materyal hakkında ilginç, şaşırtıcı olan unsurları formüle etmesi ve kanıt hakkında soru üretmeye başlaması beklenmektedir.
- **Çeviri:** Karşılaştığı tarihi materyalleri bir biçimden başka bir biçime dönüştürme. Bu sorgulamada öğrencilerden; bilgiyi olgusal biçimden öyküsel biçime dönüştürmeleri, sözlü malzemenin özetini yapmaları, sözlü malzemeyi matematiksel, diyağram, model ve harita olarak vermeleri, bir haritanın, nesnenin ya da resmin özelliklerini tanımlamaları istenmektedir.
- **Analiz:** Malzemenin özelliklerinin kavramsal ve eleştirel olarak değerlendirilmesi için bir araçtır. Bu sorgulamada öğrencilerden; bir nesnenin bölümlerini sözel olarak isimlendirmeleri, farklı kaynaklar arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, kanıtın öğeleri arasındaki bağların niteliklerini belirlemeleri, kaynakları karşılaştırmaları beklenmektedir.
- **Öteleme:** Daha önce kazanılan bilgilerin kullanılmasıyla yeni bir düşüncenin oluşturulması ki bir miktar imgeleme gücünü de gerektirir.

Bu sorgulamada öğrencilerden kanıt içerisinde var olan boşlukları makul çıkarımlar ve tekliflerle doldurmaya çalışması beklenmektedir.

- **Sentez:** Bir araya getirme davranışı olan sentez araştırmanın başından sonuna kadar ihtiyaç duyulan bir beceridir. Bu sorgulamada ise öğrencilerden; kanıt içerisindeki unsurları birbirlerine bağlayacak bağlantıları kullanmaları, eldeki amaçlara uygun olmayan unsurları elemeleri, kanıt hakkındaki bilinen ile bilinmeyenleri organize edip bütünleştirmeleri, birincil ve ikincil kaynaklardan çıkan malzemelerle ilgili kendi deneyim ve bilgi dağarcığını zenginleştirmeleri beklenmektedir.
- **Yargı ve Değerlendirme:** Bir ölçüt ya da ölçütlerle materyallerin özellikleri arasında bilinçli karşılaştırmalar yapmak. Bu sorgulamada öğrencilerden; kanıtı değerlendirirken uygun ölçüt kullanmaları, elde edilen sonuçları tartışmaları, ölçüt ve yargı arasında bağ kurmaları ve ölçüte başvurarak yargının doğruluğunu kanıtlamaları, kanıtı sorgularken dönemin değerlerini dikate almaları ve bu değerlerle günün değerleri arasındaki fark ya da farkları ortaya koymaları beklenmektedir.
- **İletişim Becerileri:** Tarih çalışmasının ürünlerinin ilgilenen tüm kişilere uygun şekilde ulaştırılması. Bu aşamada öğrencilerden; kanıtı farklı biçimlerde sunmaları beklenmektedir .

Söz konusu edilen bu beceriler kanıt temelli tarih öğretiminde öğrencilerin kanıt sorgulamalarıyla gösterecekleri ya da süreç içerisinde geliştirecekleri beceriler olarak düşünülmektedir. Taslak olarak hazırlanan ve 2008-2009 eğitim yılında uygulanacak 8. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programının 12. maddesinde kanıta dayalı akıl yürütme becerileri ifade edilmiştir. Bu noktada öğrencilerin bu becerileri kazanımı kanıt temelli tarih öğretiminde yaşanan sorunların tespiti ve bu sorunların çözümü için gerekli çalışmaların yürütülmesine bağlıdır.

1.1.6. Kanıt Temelli Tarih Öğretiminde Yaşanan Sorunlar

Kanıt temelli tarih öğretiminde öğrenci ve öğretmenler birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunlardan bazıları kanıtın doğasından kaynaklanan sorunlardır ki, bu tür sorunlar kanıtın sınıfta kullanımını güçleştirmektedir. Bazıları öğretmenin bu konuda yeterli bilgi ve deneyime sahip olup olmaması ve kanıtı hazırlama ve sunmasındaki hatalardan, bazıları ise öğrencilerin kanıtı kullanabilme düzeyinde olup olmadığı yönündeki tartışmalardan kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, kanıt temelli tarih öğretiminde karşılaşılan kimi sorunları şöyle sıralamak mümkündür:

- Türkiye’de yeni tarih görüşü, okul tarihinin; sosyal ve iktisadi yaklaşımların, azınlıkların, kadınların yer alması gerektiği şekilde, yani içerik açısından ele alınmıştır. Gerçekte ise yeni tarih anlayışı çocuk merkezlik, tarih çalışması, tarihçi becerilerini geliştirme, soruşturma yönetimi, kanıtı yorumlama ve analiz etme, nedensellik, değişim empati gibi temel kavramlar üzerine inşa edilmiştir (Ata, 2002c, s.2).
- Ülkemizde ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi, öğrenci aktifliğinin az sağlandığı ve en az materyal kullanılan derslerden birisidir. İlköğretim öğretmenlerinden pek çoğu dil ve mantık-matematik zekasına ilişkin derslere daha çok önem vermektedir. Oysa zeka anlayışının değiştiği günümüzde insan zekası çok boyutludur ve bunun eğitime yansımalarında en önemli getirisi, çok yönlü materyal ve aktivitelerin kullanılmasıdır. Öğrenme-öğretme ortamında temel materyal olarak genelde ders kitabı ve öğrenme ortamında öğretmen merkezli yaklaşım, düz anlatım ve soru cevap kullanılmaktadır. Öğretmenler, hedefleri gerçekleştirirken, hangi hedefler için hangi yaklaşım, yöntem ve teknikleri, hangi materyalleri kullanacaklarını ve en önemlisi öğrenme ilkelerini, program geliştirmeyi bilmelidir (Yanpar, 2005, s.3).
- Bugün tarih dersleri konusu daha önceden belirlenmiş ve sınırlanmış, belirli bir kalıba dayalı, öğrenciyi öğrenmekten çok ezberlemeye iten, eğlenceli

olmayan gereksiz tanımlarla dolu, içerik açısından ilkokul seviyesine uygun olmayan, dil açısından karmaşık ve ağır bir yapıya sahiptir (Özbaran, 1992, s.89).

- Tarih zaman içerisinde insan davranışlarında meydana gelen değişim ve gelişmeyle ilgilenir. Bu doğru olmakla birlikte, genellikle daha yüksek genellik seviyesinde çalışmak anlamına gelir ve detaylı analiz edilen özel örneklerden farklı bir çerçevededir ve kendi öğrenme zorluklarını beraberinde getirir (Canadian Social Studies, 2004, s.1-2).
- Piaget gibi gelişim psikologlarının tarihsel düşünme için gerekli kavram ve becerilerin erişkinliğe kadar gelişmediğini ileri sürmeleri, küçük çocuklara tarih öğretiminin azaltılmasına ya da kaldırılmasına eğitimcileri ikna etmiştir. Bu nedenle tarih programı, ilköğretim düzeyinde çocukları, arkeologların çalışmasına ve yöntemine yönlendirmektedir. Somut işlem döneminde çocuklara somut nesnelere bağlı olarak karşılaştırma, sınıflama, sıralama yaptırmaktadır. Çocukların bu tür somut bir tarih ile tanıştırılmaları, “tarihin entelektüel değerinin yitirilmesine neden olabileceğini” gündeme getirmiştir (Ata, 2002c, s.3)
- Tarih öğretiminde kronolojik ardışıklık anlayışı temel alınmaktadır. Bu anlayış temele alınırken öğrencilerin algılaması gereken başka kavramların ve izlemesi gereken başka yolların da olduğu göz ardı edilmektedir (Shawyer, Booth ve Brown, 1988, s.209).
- Tarihsel kanıtları incelemekten tarihte olup bitenleri sağlıklı bir şekilde bilmek mümkün değildir. Buna karşın, kalıntıların bazı konular için çok sayıda olması, bazı konular için daha az sayıda olması tarihçiler için problem teşkil etmektedir. Bu problemlerden biri kalıntıların istenilmeyen perspektiflerden bilgi sağlamasıdır. Bir diğeri de kalıntıların kendi içerisinde tutarsızlık göstererek çelişkili olmasıdır (Husbands, 1996, s.16). Bu nedenle kanıtın öğretim ortamında kullanılmasında sıkıntılar yaratmaktadır.

- Öğretmenlerin tarihin içeriğini tümüyle bir kenara bırakıp, öğrencilerin becerilerini artırmayı arzuladıkları dönemler olmuştur. Öyle ki öğrenciler, hiçbir tarihsel bilgi almaksızın, herhangi bir tarihsel döneme ait kaynak materyalleri ile karşılaşmışlardır. “Yeni Tarih’in” böyle aşırı verilmesinden kaçınılmalıdır (Vella, 2001, s.5).
- Çocukların tarihsel kanıtları başarılı olarak nasıl kullanacağı; öğretmenlerin öğrencilerin tarihsel anlama seviyelerinin daha ileri seviyelere ulaşmaları konusunda nasıl bir yönlendirme içerisinde olmalarının tam olarak bilinmemesi kanıtın sınıftaki kullanımına ilişkin sorunlara işaret etmektedir (Bozcan, 2002, s.64).
- Öğrencilerin birinci elden yazılı kaynaklarla çalışması bir takım problemler yaratır. Öncelikle bu kaynaklar, okuma ve kavrama bağlamında bir uzmanlık gerektirir. Ayrıca bu kaynakların yorumlama için başlangıç noktası oluşturabilecek yönleri olmasına rağmen, devrin sosyal ve kültürel yapıları dışında kavranmaları oldukça güçtür (Andretti, 1993, s.67).
- Öğretmenler yazılı bir belgede hangi bilginin silinip hangisinin kalması gerektiği hususunda çok dikkatli düşünmelidir. Düzenleme bir yorumlama eylemidir ve pek çok öğretmene göre bu zor bir konudur. Bir belgenin seçimi bile öğretmen katında bir yorumlama eylemidir. Bu bağlamda öğretmenin önceliklerinden biri, entelektüel dürüstlüğünü korumak olmalıdır (Drake ve Drake Brown, 2003, s.4).
- Basit sayılabilecek bir tarihi olayla dahi ilgileniyor olsak bile, bilginin karmaşıklık seviyesi ve miktarı öğrencilerin başa çıkabileceği ve kullanabileceğinden fazla olabilir. Bu nedenle işin öğretmen tarafından seçim ve basitleştirme süreci önemlidir. Öğretmenler profesyonel sağduyuya başvurarak, öğrencilere neyi sunmasının mantıklı olacağına karar vermelidirler (Canadian Social Studies, 2004, s.4).

Tüm bu konular kanıt temelli tarih öğretiminin istenilen biçimde gerçekleştirilmesinde karşılaşılan problemler olarak durmaktadır ki, bunlar kanıtın sınıfta kullanımını engelleyen unsurlar olarak nitelenebilir. Sosyal bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programlarının ön gördüğü kanıt sorgulamaya ilişkin amaçların gerçekleşmesinde alanda yaşanan sorunların çözümü önemlidir. Nitelikli bir kanıt temelli tarih öğretimi ancak bu yolla sağlanmış olur.

1.1.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Türkiye’de ve dünyada kanıt temelli tarih öğretime ilişkin olarak yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

1.1.7.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Kanıt temelli tarih öğretimi konusunda Türkiye’de yapılan araştırmaların çoğunlukla ilköğretimde yer alan Sosyal Bilgiler dersi içerisindeki tarih konuları kapsamında öğretmenlerin kanıt kullanmasına yönelik olduğu görülmektedir. Bunun dışında son yıllarda öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda bazı tarihsel kavramların kazandırılması ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi noktasında yoğunlaştığı bilinmektedir. Bu araştırmalardan bazıları şöyle özetlenebilir:

Balkaya (2002), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Tarihsel Kanıtların Etkiliği* adlı araştırmasında, öğretmenlerin tarih konularının öğretiminde kullanılan tarihsel kanıtların tespiti ve kanıt kullanımına yönelik uygulamalar hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini, algılamalarını ve değerlendirmelerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, öğretmenlere uygulanan bir anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, tarihsel kanıt kavramının ne ifade ettiği ve hangi öğretim malzemelerinin tarihsel kanıt olarak değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Tarihsel kanıtları elde etme ve geliştirme yolları tespit edilerek, tarihsel kanıtların kullanılması yoluyla tarih derslerinde öğretimin etkililiğinin artırılacağı saptanmıştır. Ayrıca, tarih derslerini daha verimli kılmak amacıyla öğrencilerde, tarihçilerin çalışma yöntemini kullanma becerilerinin

geliştirilmesi, bu amaçla tarihsel kanıtların kullanılmasının gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Bozcan (2002), *İlköğretim 1. Kademesinde Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Öğrencilerin Tarih Düşüncesinin Gelişimi* adlı çalışmada, 4. ve 5. sınıfa giden öğrencilerin tarih düşüncesinin gelişimini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, 300 kişilik 4. ve 5. sınıfa giden öğrenciler üzerinde anket ve gözlem yolu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin; tarihsel zaman kavramıyla, tarihin diliyle, tarih öğrendikleri kişi ve ortamlarla, tarih ve tarih öğrenmeyle, tarih öğrenirken karşılaştıkları güçlüklerle, tarih öğrenirken kullandıkları tekniklerle, tarihsel merak ve ilgi alanlarıyla ilgili sorulara verdikleri cevaplarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Akbaba (2003), *Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı* adlı çalışmada, öğrencilerin tarihsel fotoğrafları kullanarak çalışmasının akademik başarılarına etkisi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, kontrol gruplu deneysel bir desenle gerçekleştirilen deney grubundaki 24 öğrenci ile kontrol grubundaki 28 öğrenci üzerinde, ön test son test ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, tarih öğretiminde fotoğraf kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir.

Canbaz (2006), *İlköğretim Okulu 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenci Yeteneklerine Dayalı Konu Merkezli Öğretim Tekniğinin Değerlendirilmesi* adlı araştırmasında, birincil ve ikincil kaynak kullanımının öğrencilerin ders başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri 7. sınıfa giden bir grup öğrenciye uygulanan başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin birincil ve ikincil kaynaklarla çalışmaları sosyal bilgiler dersi başarılarını ve hatırlama düzeylerini artırdığını belirtmiştir.

Kılınç (2006), *Tarih Öğretiminde Karikatür Materyali Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi* adlı araştırmasında, geleneksel öğretim ile karikatür sorgulamasıyla yapılan öğretim uygulamaları arasında öğrencilerin akademik

başarılarında farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verileri, lise 3. sınıfa giden öğrenciler üzerinde öntest ve sontest ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, geleneksel öğretim metodunun uygulandığı sınıf ile öğretim materyali olarak karikatürün kullanıldığı sınıfın sontest puanları arasında karikatürün sorgulandığı sınıfın lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, görsel materyalin öğrenci motivesi ve derse ilgisinde olumlu etkisi olduğu araştırma sonuçlarından biridir.

Kıcır (2007), *Sosyal Bilgiler Dersinde 7. Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğrenme Beceri Düzeyleri* adlı çalışmasında, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde tarih öğrenme beceri düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri, 25 öğrenci üzerinde başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kaynağı sorgulama beceri düzeyleri %46.6, tarih öğrenme becerileri %47.6, çağrışımsal düşünme becerileri %68, tarihsel düşgücü düzeyleri %76, perspektif alma becerileri %88, perspektif geliştirme düzeyi %32 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin tarih öğreniminde kaynağı sorgulama becerileri yeterli olmadığı; düşünsel becerilerden empati kurma, çağrışımsal düşünme ve tarihsel düşgücü/ingelem becerileri orta düzeyde gelişmiş olup, bilgi yetersizliğinin kaynağı sorgulama ve düşünsel becerilerdeki eksikliklerinin temel nedeni olduğu; tarih öğreniminde yorum becerilerinden olan perspektif alma becerisinin gelişmiş olduğu belirtilmiştir.

Alabaş (2007), *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Model: Bir Eylem Araştırması* adlı çalışmasında, kanıt temelli öğrenme modeli olarak tanımlanan ve bu modelin doğasına uygun şekilde farklı öğretim teknikleri ile farklı türden kaynaklar kullanılarak öğrencilerde yüksek düzeyde düşünceler oluşturulması amaçlanmıştır. Araştırma verileri, 12 yaş grubundaki 6. sınıfa giden 29 öğrenciye uygulanan görüşme formu, video-kamera kayıtları, açık uçlu anket ve metin yorumlama soruları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kanıtlara dayalı tarih öğretiminde, öğretmen rehberliği ile kanıtların sorgulanması ile 12 yaş grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeylerinde bilişsel alanda tarihçiler gibi derin

tarihsel analizlere ulaşabildiği, duyuşsal alanda hoşlanma tutumu geliştirdikleri sonucu elde edilmiştir.

1.1.7.2. Yurt dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında kanıt temelli tarih öğretimi ve kanıtı kullanma becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar çoğunlukla görsel kaynakların tarih öğretiminde kullanımı ve kanıtı sorgulama becerilerinin bir kısmı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmalardan kimileri şöyle özetlenebilir.

Rogers (1984), *The Power of Visual Presentation [Görsel Sunumun Gücü]* adlı araştırmasında, öğretmen merkezli tarih öğretimi ile görsel kaynak kullanılarak gerçekleştirilen tarih öğretimini karşılaştırmak ve görsel kaynakların verimliliğini belirtmek amaçlanmıştır. Araştırma verileri, 10-13 yaş arasındaki 200'ü aşkın öğrenci üzerinde görsel ve sözlü sunumların kullanılması ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, görsel materyallerin en çok sevilen; yazılı materyallerin ise en az ilgi duyulan belgeler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin görsel yoldan edindikleri bilgileri sembolik anlatıma çevirmeyi öğrendiklerini ve görsel betimlemenin öğrenmede etkili olduğunu belirtmiştir.

Thompson (1984), *Understanding The Past [Geçmiş Anlamak]* adlı çalışmasında, öğrencilerin yazılı kanıtlar üzerinde nedensellik analizini yapabilme düzeylerini ortaya koymak amacıyla nedensel analiz örneği vermiştir. Araştırma verileri, 12, 14 ve 17 yaş gruplarında yer alan 150 öğrenci üzerinde yazılı kaynaklara ilişkin hazırlanan sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlardan toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilere yeterli derecede fırsat verildiğinde normalden çok daha fazla anlayışa sahip olduklarını ve belgede geçen olayları birbirleri ile bağlayıp nedensellik ilişkisini doğru kurabildiklerini belirtmiştir.

Harnett (1993), *Identifying Progression in Children's Understanding: The Use Of Visual Materials to Assess Primary School Children's Learning in History [Çocukların Kavramadaki Gelişimini Tanımlandırma: İlkokul Çocuklarının Tarih*

Öğrenimini Değerlendirmede Görsel Materyallerin Kullanımı] adlı çalışmasında, ilkokul öğrencilerin görsel materyaller üzerinden kavram öğrenmelerinin neler olduğu amaçlanmıştır. Araştırma verileri, yaşları 5, 7, 9 ve 11 olan ilköğretim öğrencileri üzerinde görsel kaynaklar kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin geçmiş ve şimdiki zaman arasındaki farkları belirleyebildikleri; tarihin temel kavramları olan değişim ve süreklilik konularında fikir ileri sürebildikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Vansledrigh ve Kelly (1998), Reading American History: The Influence of Multiple Sources on Six Fifth Graders. [*Amerikan Tarihini Okuma: Çoklu Kaynakların Altı Beşinci Sınıf Öğrencisindeki Etkisi*] adlı çalışmalarında, öğrencilerin karşılaştıkları metinleri ayırt etme anlayışı ve yeteneğini, metinlerin farklı amaçlarına yönelik okunmaları ve kullanımını, ve metinlerin öğrencilerin içerik-formu birleştirmeleri ile olan ilişkilerini; eleştirel okumanın gelişimini, öğrencilerin çoklu-kaynakları olayların çakışan yorumlarını ayır etmelerini, tarihsel kanıtın yanlışlığını belirlemelerini (güvenilirlik ve geçerlilik hususları), amaçlamışlardır. Araştırma verileri, beşinci sınıfa giden 6 öğrenci üzerinde mülakat, anket ve dokümanlardaki sorulara verdikleri yanıtlar ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenciler alternatif metinleri tercih ettikleri; metinlerin farklılıklarının metinlerin kaynak olarak kullanılabilmelerini etkileyebildiğinin farkına varamadıkları; çoklu kaynakların kullanımının öğrenciler arasında kanıtın geçerliliği ve güvenilirliği hakkında soru uyandırmadığı; yazarların kanıtı elde ettiği kayıtlar olmaksızın, öğrencilerin metinlerin kaynağını değerlendiremedikleri; bunun yerine, metinlerin geçerliliğini yargılamada, öğrenciler miktar kriterini kullandıkları; ve öğrencilerin eleştirel okuma ve ileri tarihsel düşünmeye dair önemli izler verdiklerini belirtmişlerdir.

Foster ve Yeager (1999), You've got put together the pieces : English 12 Year Olds Encounter and learn From Historical Evidence [*Parçaları Birleştir, 12 Yaşındaki İngiliz Çocuklar Tarihsel Kanıtlarla Yüz Yüze Gelip Bu Kanıtlardan Öğrenirler*] adlı çalışmalarında, 12 yaş grubu öğrencilerin kaynaklar üzerinden nasıl öğrendiklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma verileri, İngiliz okullarındaki

12 yaş grubunda yer alan 51 öğrenci üzerinde tarihsel dokümanlar kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, bu yaş grubundaki pek çok öğrencinin soyut tarihsel akıl yürütmede başarılı olduklarını; kanıttaki yanlışlıkları ortaya çıkardıklarını ve kanıtı eleştirme yeteneklerini gösterdiklerini; ayrıca bu yaş grubu öğrencilerin birincil kaynakları başarılı bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Wasta ve Lotta (2000), *Civil War Stories: An Integrative Approach to Developing Perspective* [*İç Savaş Hikayeleri: Perspektif Geliştirmeye Bütünleştirici Yaklaşım*] adlı çalışmada, öğrencilerin perspektif alma becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, resim analizi ve kanıt sorgulama yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kaynağı sorgulama, düşünsel becerileri ve ikonik çalışmalar ile kendilerine özgü tarih bilgisini oluşturabildiklerini, tarihsel empatiyi ve tarihsel düş gücünü etkili bir şekilde kullandıklarını belirtmiştir.

Vansledrigh (2000), *Can Ten-Year-Olds Learn to Investigate History As Historians Do?* [*10 Yaşındaki Öğrenciler, Tarihçiler Gibi Tarihi Araştırmayı Öğrenebilirler mi?*] adlı araştırmasında, öğrencilerin tarih çalışmalarında tarihçi becerilerini gösterip gösteremedikleri bulgusuna erişmeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, ilköğretim beşinci sınıfta okuyan 8 öğrenci üzerinde tarihsel doküman ve resim analizi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının arttığını; tarihçiler gibi dokümanları okuma, analiz etme ve yorumlamayı öğrenmelerinin onlarda bir farkındalık yarattığını ve gerçek iddialarla sahteleri arasında ayırım yapabilmede onlara pratik beceriler kazandırdığını belirtmiştir.

Gehlbach (2004), *A New Perspective Taking: A Study of Social Perspective Taking and Its Association with Conflict Resolution* [*Perspektif Almaya Yeni Bir Bakış Açısı: Sosyal Perspektif Alma Çalışması ve Onun Problem Çözme, Tarihsel Empati ve Sosyal Bilgiler Başarı ile İlgili İlişkisi*] adlı araştırmasında, öğrencilerin perspektif alma, problem çözme ve tarihsel empati becerilerini sosyal perspektif alma çalışması ile ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma verileri, 9. ve 10. sınıfa giden 240 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde doküman ve video kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma

sonucunda, kelime bilgisi gelişmiş öğrencilerin yazılı metinlerden anlamlı çıkarımlar yaptıklarını; sosyal bilimlerin içerik bilgisi ve perspektif alma becerilerinin tarihsel empatiyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, tarihe ilgisi olan öğrencilerin bir tarihçi gibi gerekli bilişsel çabayı geliştirmeye yatkın oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Tarih konularının öğretiminde kanıt kullanımına ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde; Türkiye’de bu alandaki araştırmalarda daha çok öğrencilerin kanıt kullanımı ile gerçekleştirilen tarih öğretimindeki akademik başarıları ve bunun geleneksel öğretimle karşılaştırılması ele alınmıştır. Bunun dışında çok az sayıda yapılan kanıt sorgulama becerileri ile ilgili araştırmalarda ise kanıtın bilişsel düzey sorgulama aşamaları bütüncül bir yapıda araştırılmadığı; özellikle tarihi kavram edinimi ve tarihsel düşünme becerileri odaklı oldukları görülmüştür. Kanıttan bilgi elde etme düzeyinden, değerlendirme ve nedenselliği anlama düzeylerine kadar sistemli bir sorgulama süreci araştırması yapılmadığı belirlenmiştir.

Yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde ise, tüm sınıf ve yaş düzeylerinde araştırmaların yapılmaya çalışıldığı ve “Yeni Tarih” anlayışının getirisi olan kanıt sorgulama merkezli çalışmaların varlığı dikkat çekicidir. Bu çalışmaların büyük bir kısmının öğrencilerin kanıt sorgulama becerilerinin neler olduğunu tespit etmeye yönelik olduğu görülmektedir. Özellikle kanıt türlerindeki çeşitlilik üzerine yapılan çalışmalar ağırlık kazanmış, akademik başarıdan çok öğrencilerin birer tarihçi gibi sorgulama becerileri üzerinde durulmuştur. Bu çalışmalarda da kanıt sorgulamaya ilişkin bütüncül değerlendirmeler yapılmamıştır. Yani kanıtın sorgulanmasındaki tüm bilişsel beceriler verilmemiştir.

Hem Türkiye’de hem de yurt dışında yapılan çalışmalarda öğrencilerin kanıt sorgulama becerileri, bu sürece duyuşsal tepkileri, tarih, tarihçi ve kanıtla ilişkin algılamaları ile tarih öğretimine olan bakış açıları bütüncül bir çalışma ile verilmemiştir. Bu nedenle, yapılan bu araştırma ile ilköğretim ikinci kademesindeki 14 yaş grubundaki öğrencilerin tarih, tarihçi, tarih öğretimi ve kanıt algılamalarının kanıt temelli tarih öğretim uygulamaları ile nasıl değişim gösterdiği; bunun yanı sıra bu grup öğrencilerin kanıt sorgulama becerilerini en alt düzeyden en üst düzeye

kadar ne oranda gösterebildikleri ve kanıtı sorgulama süreci yaşantıları ile bu süreç hakkındaki görüşleri ayrıntılı incelenme amacı taşımakta ve böylece alandaki araştırmalara farklı bir noktadan hareketle katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde tarihsel kanıt kullanımının etkililiğini tespit etmektir. Bu genel amaca bağlı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1.Öğrencilerin, tarih öğretimindeki belli kavramlara ilişkin görüşleri ile ilgili amaçlar:

- 1.1. Öğrencilere göre tarih nedir?
- 1.2. Öğrencilere göre tarihçi kimdir?
- 1.3. Öğrencilere göre tarihçi nasıl kaynaklardan yararlanır?
- 1.4. Öğrencilerin tarih öğretiminin amaçlarına yönelik düşünceleri nelerdir?
- 1.5. Tarihsel kanıt kavramı öğrencilere ne ifade etmektedir?
- 1.6. Öğrencilerin kanıtın önemini bilme düzeyi nedir?

2. 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğrencilerin tarihsel kanıtları kullanma becerilerinin neler olduğuna ilişkin amaçlar:

- 2.1. Öğrencilerin kanıtı anlama ve kanıttan amaca yönelik bilgi elde etme düzeyi nedir?
- 2.2. Öğrencilerin kanıtı çeviri düzeyi nedir?
- 2.3. Öğrencilerin tarihsel kanıtları karşılaştırma düzeyi nedir?
- 2.4. Öğrencilerin tarihsel kanıttan yola çıkarak özgün bir ürün yaratma düzeyi nedir?
- 2.5. Öğrencilerin tarihsel kanıtlardaki yanlışlığı ortaya koyabilme düzeyi nedir?
- 2.6. Öğrencilerin kanıtlardaki nedenselliği anlama düzeyi nedir?

3.Öğrencilerin tarihsel kanıtı sorgulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde tarihsel kanıt kullanımının etkililiğinin belirlenmesinin;

- Milli Eğitim Bakanlığı program geliştirme uzmanlarının çalışmalarına,
- Talim Terbiye Kurulu ders kitabı inceleme komisyonu üyelerinin çalışmalarına,
- 2008-2009 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konacak olan ilköğretim 8. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretim programının uygulanmasına,
- Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen hizmet içi kurslarda ve seminer çalışmalarında, kanıta dayalı tarih öğretiminin öğrencide ortaya çıkaracağı beceriler konusunda Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmenlerine bilgi verilmesine,
- ders kitabı yazarlarına, Sosyal Bilgiler ve Tarih ders kitaplarında kanıta yer verme ve bunu kullanma konusunda yol göstermesine,
- üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Tarih Öğretmenliği ana bilim dallarında öğretmen adaylarının kanıtlarla öğretim konusunda yetiştirilmesine,
- Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmenlerinin, araştırmanın bulgularından yararlanarak, tarih konularının öğretiminde kanıt kullanmanın önemini görmelerine ve derslerinde gerekli önemi göstermelerine,
- Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmenlerinin, araştırmanın bulgularından yararlanarak, sınıf içi etkinliklerde kanıtın nasıl kullanılacağına ilişkin bilgi edinmelerine ve
- öğrencilerin, bilişsel düzey becerilerine, eleştirel düşünme ve empati becerilerine,
- yapılacak diğer çalışmalara kaynak oluşturulmasına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Öğrencilere uygulanan anket ve öğrencilerle yapılan mülakat ile hazırlanan dokümanlar ve gözlemden elde edilen veriler,
2. 2007-2008 eğitim öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki Sakarya İlköğretim Okulu 8/B şubesindeki öğrenciler,
3. İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Kurtuluş Savaşı Hazırlık Dönemi” konularının öğretimi ile sınırlıdır.

(b) 1. 5. Tanımlar

(c) **Tarih:** Tarih geçmişin delile dayalı bilimidir (Collingwood, 1990, s.14).

Tarihsel Kanıt: Geçmişten arta kalan kalıntı veya izlerin sorgulanması yoluyla elde edilen, tarihin beslendiği kaynaklar (Dilek, 2001, s.88).

Öğretim Materyali: Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan tüm malzemeler, öğrencilere işaret ve açıklamaların sunulması ve bunların tam olarak anlaşılmasının sağlanması; öğrencilerin, beklenen davranışları göstermeye özendirilmesi , bu davranışların denenmesine izin verilmesi ve böyle denemelerin kolaylaştırılması; beklenen davranışların pekiştirilmesi, böyle olmayanların düzeltilmesi amacıyla yararlanılan araç ve gereçleri kapsar (Özçelik, 1992, s.129).

Beceri: Beceri bir şeyi sürekli tekrar edebilecek yeterlilikte yapma işi. (Öztürk ve Dilek, 2005, s.64).

II.BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarının hazırlanması, uygulanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

İncelenecek konunun özelliğinden dolayı araştırma nitel araştırma yöntemleri benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmaların doğal ortamda meydana gelen olgu, olay ya da davranışlar üzerine yoğunlaşarak sürdürülmesi ve araştırma sonuçlarının genelleme amaçları taşımaması (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008, s.201; Gürsakal, 2001, s.121) bu araştırmanın yöntemini şekillendirmiştir.

Bu çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel kanıt kullanımına ilişkin görüşlerinin ve kanıt kullanma becerilerinin gelişimi araştırıldığı için araştırma konusunun doğal ortamda incelenmesi yoluna gidilmiştir. Öğrencilerin kanıt sorgulama süreçlerini nasıl anlamlandırdıklarının araştırma amaçları doğrultusunda belirlenmesi gereği araştırma nitel araştırma modeli olan “eylem araştırması” ya da “aksiyon araştırması” şeklinde desenlenmiştir. Kanıt temelli tarih öğretimi etkinliklerinde öğrencilerin kanıt sorgulama becerileri, bu sürece ilişkin görüşleri ve uygulama öncesi ile sonrası tarih ve tarih öğretimi içerisindeki belli kavramlara ilişkin algılamalarındaki değişim eylem araştırması kapsamında değerlendirilmiştir.

Eylem araştırması, eğitim kurumlarında öğretmen, yönetici ya da eğitim danışmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir araştırmacının doğrudan kendisinin ya da başka bir uygulayıcı ile gerçekleştirdiği ve mevcut bir sorunu anlama, çözme ve sürece ilişkin sorunların belirlenmesine yönelik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.296). Bu yaklaşımın önemli bir özelliği araştırmacının konumuna ilişkindir.

Araştırmacı uygulayıcı olarak kendisi araştırılan konunun içinde yer alır ve tarafından sorun durumuna özgü yeterlilikte geliştirdiği veri toplama araçlarını kullanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008, s.264-265). Bu yönüyle bu araştırmada uygulayıcı aynı zamanda çalışma grubunu oluşturan sınıfın da ders öğretmenidir. Ekiz (2003, s.141) eylem araştırmasının okul ve sınıf gibi yerel seviyelerde değişimin ve buna bağlı olarak da gelişimin oluşturulmasında en güçlü araştırma yöntemi olduğu üzerinde durur. Berg (2001'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.296) eylem araştırmalarını üç tür altında sınıflandırmaktadır. Bunlar:

1. Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması.
2. Uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırması.
3. Özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması

Özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması, uygulamacıya yeni bilgiler, beceri ve deneyimler kazandıran ve uygulamalarına karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmesini sağlayan bir araştırma türüdür. Nitekim uygulayıcı, bir problem çözme süreci olarak göreceği kendi uygulamaları içinde kendi rolünü de sorgulayacaktır. Bu yaklaşımda uygulayıcının araştırma yoluyla mesleğinde daha etkin hale gelmesi, kuram ile uygulamayı bütünleştirme becerisi kazanması ve kendi alanındaki politikalara dair yeni görüşler geliştirmesi olasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.297). Tarihsel kanıtın etkililiği üzerine yapılan bu araştırmanın deseni eylem araştırması türlerinden “özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması” ile örtüşmektedir. Nitekim etkinlikleri hazırlayan ve uygulama süreci içinde gözlemci olarak yer alan öğretmen, görev yaptığı okulda araştırmacı kimliği ile süreci yürütmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel bir araştırma olması ve bu araştırma yönteminin dayandığı felsefi anlayış gereği, bir evren tayinine gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ise, Sakarya ili, Adapazarı ilçesi sınırları dahilinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Sakarya İlköğretim Okulu'nun 8/B sınıfına devam eden 25 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmuştur. Bu grup öğrencilerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde 14 kız öğrenci, 11 erkek öğrenci ile çalışılmıştır.

2.3.Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacı ile *Dokümanlar, Gözlem, Öğrenci Görüşme Formu ve Öğrenci Anketi* kullanılmıştır.

2.3.1. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarının hazırlanma süreçlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.3.1.1. Dokümanlar

Araştırmanın veri toplamaya yönelik dokümanlarının hazırlanması amacı ile 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Kurtuluş Savaşı Hazırlık Dönemi” başlığı altında yer alan konulardan bazıları seçilmiştir. Bu başlık altında yer alan konular, hazırlanan etkinlik isimleri ve kullanılan kanıtlar ise şunlardır:

Tablo 6 : Araştırmada Kullanılan Etkinlikler ve Kanıt Türleri

KURTULUŞ SAVAŞI HAZIRLIK DÖNEMİ			
No	Etkinlik Adı	İlgili Konu	Kanıt/Kaynak Türleri
1	Kuvay-ı Milliye	Kuvay-i Milliye Hareketi	Birincil Kaynak İkincil Kaynak Görsel Kaynak
2	Sansun’a Uzanan Yol “İlk Adım”	Mustafa Kemal’in Samsuna Çıkışı ve Milli Bilincin Uyandırılması	Film
3	Kuvay-ı Milliye Doğuyor	Milli Birlik ve Beraberlik Yönünden Dayanışmanın Önemi İşgallere Karşı İlk Direniş	Şiir Karikatürler
4	Amasya Genelgesi	Amasya Genelgesi ve Önemi	Birincil Kaynak İkincilelden kaynak
5	Ulusal Karar Anları	Erzurum ve Sivas Kongreleri	Birincil Kaynaklar İkincil Kaynaklar
6	Misak-ı Milli	Son Osmanlı Mebusan Meclisi, Misak-ı Milli ve İstanbul’un İşgali	İkincil Kaynaklar
7	İlk Meclis Anketi	Büyük Millet Meclisinin Açılışı ve Çalışmaları	Birincil Kaynak İkincil Kaynaklar
8	Milli Mücadele Yolculuğu	Kurtuluş Savaşı Hazırlık Dönemi Kronolojisi	Görsel Kaynak İkincil Kaynaklar

Bu bölümde yer alan konular, tarihsel kanıtların sınıf içerisinde öğrenciler tarafından incelenmesi ve değerlendirilmesine dayalı olarak işlenmiştir. Her konu ile ilgili yazılı ve görsel kanıtlar araştırmacı/öğretmen tarafından hazırlanmıştır. Konuların işlenmesinde birincil ve ikincil kaynaklar kullanılmıştır. Her ders saati için hazırlanan çalışma kâğıtları fotokopi ile çoğaltılıp öğrencilere dağıtılmıştır. Yukarıdaki ana başlıklar altında verilen konular üzerinde yapılacak uygulamanın süresi 15 ders saati olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan dokümanlar Ek-1’de sunulmuştur.

2.3.1.2. Gözlem

Gözlem, araştırma yaparken insan davranışlarının doğal ortamlarında bir amaca odaklanarak o davranışın ayrıntılı bir şekilde irdelenmesini sağlayan, araştırmada tamamlayıcı rolü olan bir yöntemdir. Bu yöntem, araştırmada amaçlanan hedefleri gerçekleştirmeye yönelik davranışları doğrudan gözlemlene olanağı sunar ve araştırmacı süreç boyunca bireyin davranışlarını doğal ortamlarında gözlemlediği için gerçeğe daha yakın bilgiler elde edilmesine imkan sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 170-173; Büyüköztürk ve diğerleri, 2008, s. 215). “Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.170).

Gözlem yönteminde, araştırmadaki gözlemin yapılandırılma derecesi ve katılımcının rolü sınıflandırılmıştır. Buna göre;

Tablo 7 : Yapılan Araştırmaya Göre Gözlemin Sınıflandırılması

Gözlemcinin Rolü	Tam katılımcı
Gözlemcinin Katılımcılar Tarafından Bilinip/Bilinmemesi	Katılımcılar gözlemcileri bilmez veya neyi gözlemledikleri hakkında bilgi sahibi değildir.
Gözlemin Amacının Katılımcılara Açıklanıp/Açıklanmaması	Gözlemin amacının hiçbir katılımcıya açıklanmaması
Gözlemin Süresi	Birden fazla zamanda gözlem yapılması (Örneğin; aylar, yıllar vb.)
Gözlemin Odağı	<u>Geniş Odaklanma</u> : Bütünsel bir yaklaşımla bir etkinliğin ya da özelliğin gözlemlenmesi ve unsurun bütün özelliklerinin araştırılması.
Gözlemin Ortamı	<u>Doğal Ortam</u> :Gözlemin doğal ortamında müdahale edilmeden gerçekleştirilmesi.

Kaynak: Büyüköztürk ve diğerleri, 2008, s.220

Yukarıdaki tablo araştırmanın yapıldığı süreçte gözlem yönteminin nasıl kullanıldığına yönelik sınıflandırmayı açıklamaktadır.

Yapılandırılmamış Gözlem: Bu yöntem, araştırmacıya/gözlemciye veri toplamada özgür bir ortam sunar ve herhangi bir standart gözlem aracı yoktur. Bu ortamda, katılımcı gözlemcinin etkili bir araştırma yapmasında, gözlemcinin kişisel becerisi ve duyarlılığı ön plana çıkar. Çünkü, gözlemcinin kendisi veri toplamada araçtır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 171; Büyüköztürk ve diğerleri, 2008, s. 216-217).

2.3.1.3. Öğrenci Görüşme Formu

Nitel araştırmaların temel karakteristiği araştırma öznelерinin bakış açılarını, anlam dünyalarını ortaya koyma, araştırılan kişiler tarafından dünyayı görme oluşturmaktır. Bu bağlamda araştırılan kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmak ve görüşülenlerin anlam dünyalarını, duygu ve düşüncelerini anlamak için nicel görüşmelerden farklı olarak yüzeysel değil, daha derin bilgi edinmek esastır (Kuş, 2003, s.87). Briggs (1986) görüşme yönteminin bireylerin deneyimlerine, görüşlerine, tutumlarına, duygularına, inançlarına ilişkin bilgi edinmede oldukça etkili bir yöntem olduğu için sosyal bilimler araştırmalarında kullanılan yaygın bir veri toplama aracı olduğunu belirtmektedir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.119). Görüşme, nitel araştırmada temel veri toplama araçlarındandır. İnsanların gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yoludur (Punch, 2005, s.165-166).

Öğrenci Görüşme Formu'nun geliştirilmesi sürecinde öncelikle öğrencilerin tarih öğretim uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri ön görüşmeler yapılarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda alınan bilgiler ile birlikte öğrencilerin kanıt temelli tarih öğretim uygulamaları ile ilgili süreç değerlendirmelerini belirlemek amacıyla sorular oluşturulmuştur. Görüşme sorularının oluşturulmasında belli ölçütler temel alınmıştır. Soruların açık, anlaşılır ve yönlendirmeden uzak bir yapıda olmasına dikkat edilmiştir. Bu ölçütler ile hazırlanan görüşme soruları araştırmacı dışında bir uzman ve bir öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler ve öneriler doğrultusunda görüşme sorularına son biçimi verilmiştir. Görüşme soruları

oluşturulduktan sonra Öğrenci Görüşme Formu hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu Ek-2’de verilmiştir.

2.3.1.4. Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkililiği İle İlgili Öğrenci Anketi

Anket belirli bir konu üzerinde araştırmacının hipotezine bağlı kalarak örnekleme oluşturan kişilere sistemli olarak sorular sorma işidir (Balcı, 2001, s.185) . Araştırmanın bir diğer veri toplama aracı olarak *Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkililiği İle İlgili Öğrenci Anketi* kullanılmıştır.

Anketin geliştirilmesinde, araştırmanın alt amaçlarını karşılayacak açık uçlu sorulardan oluşan taslak anket formu hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan taslak anket formu on beş sorudan oluşmuştur. Bu form iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Ayrıca iki 8. sınıf öğrencisine sorular sorulmuş ve anlaşılmayan noktalar olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Uzman ve öğrenci değerlendirmeleri ile anket sorularına son biçimi verilmiştir.

Açık uçlu olarak oluşturulan anket içerisinde, tarih ve tarih öğretiminin ne olduğuna ilişkin bir soru; tarih öğretiminin amaçlarına ilişkin bir soru; tarihçi kimliği ve tarihçinin kullandığı kaynaklara ilişkin iki soru; tarihsel kanıt kavramı ve kanıtların tarih öğretimindeki önemine ilişkin iki soru ve öğrencilerin kanıt olarak değerlendirdikleri kaynaklara ilişkin bir soru bulunmaktadır.

Anket formunun geliştirilmesinden sonra geçerlilik çalışması yapılmıştır. Anketin kapsam geçerliliğine bakılmıştır. İçerik-kapsam geçerliliği bir ölçme aracının muhteva açısından araştırma amaçlarının beklenen davranışlarını ne derece ölçtüğünün tayin edilmesidir (Balcı, 2001, s.119). Bu aşamadan sonra son halini alan anket formu uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Araştırmada kullanılan öğrenci anketi Ek-3’de verilmiştir.

2.3.2. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanmasına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.3.2.1. Dokümanların Uygulanması

Kanıt temelli tarih öğretimi uygulamaları için araştırmacı/öğretmen tarafından hazırlanan etkinlik dokümanları 15 ders saati içerisinde Ocak, Şubat ve Mart aylarını kapsayacak biçimde çalışma grubunu oluşturan 25 öğrenci ile birlikte ders sürecinde uygulanmıştır. Etkinlik kâğıtları araştırmacı/öğretmen tarafından fotokopi ile çoğaltılıp sınıfa dağıtılmıştır. Uygulama sürecinde gerekli malzemeler öğrenci ve araştırmacı işbirliği ile temin edilmiştir. Ek-1’de verilen etkinlikler ikişer ders saati olarak planlanan derslerde uygulanmıştır.

2.3.2.2. Gözlemin Uygulanması

Araştırmacı/katılımcı gözlemci, 15 ders saatini kapsayan uygulamada öğrencilerin bu süreçteki tarihsel kanıtın etkililiğine ilişkin algılamalarındaki değişimi vermek amacıyla gözlem yapmıştır. Gözlemci, öğrencilerin kanıtı sorgulama sürecindeki tepkilerini, derse ilgi ve katılımlarını gözlemleyerek araştırma notlarına yansıtmıştır. Araştırmacının gözlem notlarından bir örnek Ek-4’de verilmiştir

2.3.2.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Yapılması

Araştırma verilerinin bir bölümü öğrenci görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmeler 20.03.2007 ile 22.03.2007 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde akademik başarı ortalamaları yüksek, orta ve düşük olarak belirlenen 9 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilere ilişkin gruplama şöyledir:

Her başarı düzeyinde 3'er öğrenci ile kanıt temelli tarih öğretim uygulamaları sonunda önceden tespit edilen saatlerde görüşme yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeye ilişkin görüşme numarası, öğrencilerin kod isimleri, görüşme tarihleri ve görüşme yerine ilişkin bilgiler Ek-5'de verilmiştir.

Görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler, araştırmacı açısından önemli kolaylıklar sağlar. Öncelikle araştırmacının not alma sorunu önemli oranda ortadan kalkmış olur. Bu şekilde araştırmacı, soru sorma ve dinleme işlevlerini daha etkili bir biçimde yerine getirebilir. Bunun yanında kayıt sırasında not almakta mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.147).

2.3.2.4. Anketin Uygulanması

Anketin uygulaması araştırmanın amaçları doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğrencilerin kanıt temelli sorgulama süreci başında ve sonunda görüşlerindeki değişimi belirlemek amacıyla hazırlanan anket formu ön uygulama ve son uygulama olarak araştırmacı/öğretmen tarafından uygulanmıştır. Öğrencilere uygulama öncesi anket formu 2007 Ocak ayı içerisinde uygulanmıştır. Son anket uygulaması ise kanıt temelli tarih öğretimi uygulamalarının tamamlanması sonrası Mart ayı içerisinde uygulanmıştır. Her iki uygulamada sınıf mevcudunun tamamı üzerinde yapılmış, ankete katılmayan öğrenci olmamıştır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma verilerinin çözümlemesine ilişkin bilgiler, dokümanlardan, görüşmeden ve anketten elde edilen verilerin çözümlemesi ve yorumlanması başlıkları altında aşağıda verilmiştir.

2.4.1. Dokümanların Çözümlemesi ve Yorumlanması

Dokümanlardan elde edilen verilerin çözümü iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada; çalışma kâğıtlarında yer alan sorular, kanıt kullanma beceri düzeylerine göre gruplandırılmıştır. Her beceri düzeyi için dereceleme puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Bu puanlama anahtarı örneği Ek-6'da verilmiştir. Puanlama anahtarlarına ilişkin kodlama cetvelleri hazırlanmıştır. Bu puanlama cetveli Ek-7'da verilmiştir. Öğrenci ürünlerinin analizinde araştırmacı öğrenci yanıtlarını puanlama cetveline kodlama yapmıştır. Böylece öğrencilerin kanıt kullanma beceri düzeylerine ilişkin ortalamaları nicel verileri oluşturmuş ve yorumlanmıştır.

İkinci aşamada ise beceri düzeyi ortalamaları belirlendikten sonra, daha önceden ders başarısına göre belirlenen üç düzey 9 öğrencinin yanıtları doğrudan alıntılarla betimsel analiz gerçekleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

2.4.2. Gözlem Verilerinin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Katılımcı gözlemci öğrencilerin derse olan ilgi ve katılımlarını, tarihsel kanıtın bu güdülenmeyi nasıl etkilediğini ve tarihsel kanıtı sorgulama becerilerinin nasıl değiştiğini gözlemlemiş ve bu gözlem araştırma notlarına yansımıştır. Araştırmacı gözlem notlarının çözümlemesi, dokümanlardan elde edilen verilerin betimsel analizinden sonra verilmiş ve yorumlanmıştır.

2.4.3. Görüşme Verilerinin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanması yaklaşımıdır. Betimsel analizle, elde edilen veriler, düzenlenerek yorumlanır ve anlaşılır bir biçimde betimlenerek okuyucuya sunulur. Bu betimlemeler yorumlanır, neden-sonuç bağları sorgulanır ve bir takım sonuçlara

ulaşılır. Betimsel analizde veriler, sık sık doğrudan alıntılar verilerek yorumlanmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.224).

Bu doğrultuda, her bir öğrenci ile yapılan görüşmeler, görüşme veri dökümü formlarına aktarılmıştır. Araştırmada kullanılan veri dökümü formu örneği Ek-9’da verilmiştir. Veri dökümü yapıldıktan sonra araştırmanın kuramsal boyutu ve buna göre oluşturulan görüşme soruları dikkate alınarak kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Araştırmada görüşme verilerinin analizi sonrasında oluşturulan görüşme kodlama anahtarı örneği Ek-8’de verilmiştir.

Görüşme verilerinin kodlanması araştırmacı ve uzman tarafından kodlama anahtarına göre ayrı ayrı kodlanmıştır. Böylece “Uzlaşma Sayısı” ve “Uzlaşmama Sayısı” belirlenmiştir. Görüşme verilerinin güvenilirliği aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994’den aktaran, Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.81).

Güvenilirlik: Uzlaşma Sayısı/ Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı

Güvenilirlik formülü ile hesaplanan sonucun % 70 düzeyinde olması durumunda (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.233) değerlendiriciler arası güvenilirlik sağlanmış olacaktır. Bu aşamada, güvenilirlik çalışması sonrasında görüşme sorularının güvenilirlik yüzdeleri hesaplanmıştır. Görüşme sorularının güvenilirlik yüzdeleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Görüşme Sorularının Güvenilirlik Yüzdeleri

Sorular	Güvenilirlik Yüzdeleri (%)
1	81
2	93
3	95
4	83
5	81
6	100
Ortalama	88,8

Tablo 8’de görüldüğü gibi, araştırmacı ve uzman arasındaki görüşme sorularının kodlamalarının karşılaştırılması sonrasında elde edilen güvenilirlik yüzdeleri incelendiğinde güvenilirlik oranlarının % 81-% 100 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuç, % 70’den yüksek olduğu için araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

Görüşme kodlama anahtarında belirlenen temalar çerçevesinde görüşlerin tekrarlanma sıklığı sayılmıştır. Böylece, her görüşün sıklığı belirlenerek tablo biçiminde sunulmuştur. Ayrıca her tablo ardından görüşmecilerden doğrudan alıntılar yapılarak verilerin yorumlanması yoluna gidilmiştir.

2.4.4. Anket Verilerinin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Anket ile elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin açık uçlu sorulara vereceği cevaplar incelenerek belirli kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler de kodlama cetveline işlenmiştir (Gürsaka, 2001, s.123). Böylece nicel verilere ulaşılmıştır. Nitel verilerin nicelleştirilmesi; görüşme, gözlem veya doküman incelenmesi yoluyla elde edilmiş yazılı biçimdeki verinin, belli süreçlerden geçirilerek sayılara veya rakamlara dökülmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.242).

Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur. Betimsel analizle fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.227). İçerik analizi, sözel ya da yazılı verilerin belirli bir problem veya amaç bakımından sınıflandırılması, özetlenmesi, bu verilerin belirli değişken veya kavramlarının ölçülmesi ve belirli bir anlam çıkarılması için taranarak kategorilere ayrılmasıdır. İçerik analizi gözlemler, mülakatlar, açık uçlu veya kompozisyon tipi cevapların alınacağı sorular, çeşitli testler her çeşit belge, hatıra, mektup, gazete, dergi, kitap, TV-radyo yayınları gibi materyallerin analizinde uygulanabilen bir yöntemdir (Arık, 1992, s.119).

Bu doğrultuda araştırmada öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar incelenmiş ve her soru için kategoriler oluşturulmuştur. Öğrencilerin yanıtları araştırmacı ve uzman tarafından kodlama cetveline işlenmiştir. Anketin kodlama cetveli Ek- 10'da verilmiştir. Kodlamaların “Uzlaşma Sayısı” ve “Uzlaşmama Sayısı” belirlenmiştir. Anket verilerinin güvenilirliği aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman, 1994'den aktaran, Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.81).

Güvenilirlik formülü ile hesaplanan sonucun % 70 düzeyinde olması durumunda (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.233) değerlendiriciler arası güvenilirlik sağlanmış olacaktır. Bu aşamada, güvenilirlik çalışması sonrasında anket sorularının güvenilirlik yüzdeleri hesaplanmıştır. Anket sorularının güvenilirlik yüzdeleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Anket Sorularının Ön Uygulama ve Son Uygulamada Güvenilirlik Yüzdeleri

Sorular	Ön Uygulama Güvenilirlik Yüzdeleri (%)	Son Uygulama Güvenilirlik Yüzdeleri (%)
1	83	86
2	87	86
3	94	91
4	97	99
5	84	84
6	86	89
7	96	98
Ortalama	89,5	90,4

Tablo 9’da görüldüğü gibi, araştırmacı ve uzman arasındaki anket sorularının kodlamalarının karşılaştırılması sonrasında elde edilen güvenilirlik yüzdeleri incelendiğinde güvenilirlik oranlarının ön uygulamada % 83-% 97; son uygulamada % 84-% 98 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuç, % 70’den yüksek olduğu için araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

Anket verileri belirlenen temalar çerçevesinde yanıtların tekrarlanma sıklığı sayılmıştır. Böylece, cevapların sıklığı belirlenerek tablo biçiminde sunulmuştur. Anketin ön uygulama verileri ile son uygulama verileri tablolarla karşılaştırmalı bir şekilde verilmiş ve yorumlanmıştır. Bu tablolar altına da ders başarısına göre seçilen öğrencilerden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanması yoluna gidilmiştir.

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma bulguları, dokümanlardan, görüşmelerden ve anketten elde edilen bulgular olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

3.1. Dokümanlardan Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Kanıt temelli tarih öğretim uygulamalarında öğrencilerin kullandıkları dokümanlardan elde edilen bulgular kanıt kullanma beceri düzeylerine ilişkin başlıklar altında verilmiştir. Bu başlıklar Vella (2001); Safran (1993) kanıt sorgulamada öğrencilerden beklenen becerilere ilişkin sınıflamalarından (bkz. Giriş, s.43-45) alınmıştır. Bunlardan araştırma süreci için alınanlar şöyledir:

1. Kanıtı Anlama ve Kanıttan Amaca Yönelik Bilgi Elde Etme Düzeyi
2. Kanıtı Çeviri Düzeyi
3. Kanıtları Karşılaştırma Düzeyi
4. Kanıtlardan Ürün Yaratma Düzeyi
5. Kanıtlardaki Yanlılığı Tespit Edebilme Düzeyi
6. Kanıtlardaki Nedenselliği Anlama Düzeyi

Araştırma süresince öğrencilerin söz konusu bu becerileri hangi düzeyde gösterebildikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Kanıt kullanma beceri düzeylerinden 25 öğrencinin aldığı puanlar, dereceleme puanlama cetvelinden elde edilen ortalama ile verilecektir. Ardından, ders başarılarına göre seçilen 9 öğrencinin ürünleri yukarıdaki beceri düzeylerine ilişkin ikişer soruya verdikleri yanıtlarla incelenecektir.

3.1.1. Öğrencilerin Kanıtı Anlama ve Kanıttan Amaca Yönelik Bilgi Elde Etme Düzeylerine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Öğrencilere, kanıtı anlama ve kanıttan amaca yönelik bilgi elde etme düzeylerine ilişkin yedi soru yöneltilmiştir. Bu düzey sorularda, öğrencilerden farklı türdeki kanıtların türlerini; kanıttaki olgu, olay ve kişileri tespit etmeleri; kanıtın belli bir parçasını özetlemeleri; ana konuyu belirleyebilmeleri ve bunu tarihin bilimsel diline uygun terminoloji ile mantıksal bağlarla ortaya koymaları (Vella, 2001; Safran, 1993) beklenmektedir.

25 öğrencinin kaynağı okuma, anlama ve kaynağa yöneltilen soru merkezinde kanıttan tarihsel bilgi elde etme düzeylerinin % 68 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kanıtları kullanarak tarihsel bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi tarihsel düşünme becerileri ile yansıtmada orta düzey bir başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu ile öğrencilerin, kanıtı doğru okuma, anlama ve kanıttaki verileri amaca yönelik olarak çözümlemeleri geliştirilebilir bir seviyede olduğu görülmüştür. Burston (1972'den akt. Demircioğlu, 2005, s.14) öğrencilerin, tarihçilerin kullanmış olduğu tarihsel a uygun olarak eğitilmeleri ve yönlendirilmeleri halinde bir tarihçi gibi, kaynağı kullanarak bilgiyi oluşturabileceklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin uygun öğrenme ortamlarında, oluşturmacı yeni tarih anlayışı ile tarihsel kanıtları sorgulamaya yönlendirilmesi ve bunun öğrenme sürecine yayılmasının, öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir.

Kanıtı sorgulamada ilk düzey beceri olarak nitelendirilen “kanıtı kavrama ve kanıttan tarihsel bilgileri tarihin doğasına uygun yapıda elde etme”, öğrencilerin kanıtı sorgulamaya ilişkin diğer becerileri göstermelerinde temel niteliğindedir. Bu nedenle, bu beceride orta düzey bir bulgunun varlığı kanıtın sorgulanmasına ilişkin beklenen becerilerin belli bir süreç esnasında gelişeceğinin göstergesidir. Öğrencilerin kanıt ile karşılaşmalarından itibaren sorgulamadaki her aşama tarihsel un uygun bir yapıda verilmesiyle öğrencide kanıtla ilişkin soru işaretleri oluşturmaya; kendi bulguları ile sınıfta yaratılan tartışma ortamında kendini yeniden sorgulamasına; öğrenmenin kendi yapılandırması sonucu gerçekleştiğinin farkına varmasına neden olacaktır. Ayrıca kanıtın özetini yaparken ya da kanıt içerisinde tarihsel bilgi arayışına girerken gösterdiği performans öğrenci merkezli yaklaşımın uygulaması olacaktır.

Kanıtı anlama ve kanıttan amaca yönelik olarak tarihsel bilgi elde etme düzeylerini belirlemek amacıyla yöneltile sorulardan iki tanesi ve öğrencilerin bu sorulara yanıtları aşağıda verilmiştir:

“Ulusal Karar Anları” etkinliğinin 1. sorusu “ *Yukarıdaki belgelerde sözü edilen konu nedir?*” şeklindedir (bkz. Ek-1E). Öğrencilerden farklı türde ve farklı bakış açılarını ifade eden kanıtları inceleyip, kaynaklarda/kanıtlarda üzerinde tartışılan konunun ne olduğunu ifade ederek, kanıtlardan amaca yönelik tarihsel bilgiyi elde etmeleri beklenmektedir. Bu çerçevede farklı düzey ders başarısına sahip 9 öğrencinin verdikleri yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Ders Başarısı Yüksek Öğrenciler

Aşağıda Aslı’nın “Ulusal Karar Anları” etkinliğinin 1. sorusuna vermiş olduğu yanıt yer almaktadır.

...Türk... milletinin... başka bir... devleti... himayesi,
altına alınırsa... durumu... ne... olacak?... alınmaz
Sa ne olacak.

Aslı “Ulusal Karar Anları” etkinliğinin 1. sorusuna, milletin bir devletin himayesi altında olduğunda karşılaşacağı sonuçlar ile bağımsız yaşaması halindeki durumunun ne olacağı şeklinde bir yanıt vermiştir. Yanıtında beklenen “manda” ve “bağımsızlık” kavramlarını kullanmamıştır. Öğrencinin kanıtlarda geçen farklı görüşleri ayrı ayrı vermesi kaynakları karşılaştırdığını ve içerikleri iyi analiz ettiğini göstermektedir. Bu yanıtı altı farklı kanıt içerikteki anlatımlarına göre gruplandırmış ve iki ana konu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca belgelerdeki tartışma konusunu soru formunda (Alınmazsa durumu ne olacak? Alınırsa durumu ne olacak?) vermiş olması öğrencinin bilgiyi kullanmada güçlük çekmediğinin bir göstergesi olarak düşünülmektedir. Öğrencinin altı farklı kanıt üzerinden bir gruplama ile iki görüşü yansıtarak vermeye çalıştığı konuyu, soru formunda yazması onun kanıtlardaki fikir

tartışmasını tarafsız bir bakış ile değerlendirdiğini göstermiştir. Elde ettiği bilgiyi soru ile yapılandırması öğrenmenin niteliği açısından anlamlı kabul edilmiştir.

Aslı'nın diğer kaynağı anlama ve kaynaktan bilgi elde etme ile ilgili sorulara verdiği yanıtlarla örtüşen bir yanıt vermesi, öğrencinin kaynakları kullanarak istenilenler doğrultusunda belgelerden bilgi elde etme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Aşağıda ise Merve'nin vermiş olduğu yanıt yer almaktadır.

Mondros'tan sonra başlayan işgaller... zamanında... aranan
kurtuluş... çarelerinden bir... olan manda... h'mayesidir

Merve'nin verdiği yanıt incelendiğinde, kaynakların ifade ettiği konuyu doğru bir şekilde tespit etmiştir. Öğrenci, belgelerde manda yönetimi düşüncesi etrafında konunun geliştiği ve bunun da aranan kurtuluş çarelerinden bir tanesi olarak konuşulduğunu yansıtmıştır. Merve'nin farklı içerik ve türdeki kaynakları kullanarak soruda istenilenler doğrultusunda bilgi elde ettiği ve bunu yapılandırabildiği görülmektedir. Manda kavramı etrafında konunun geçtiği ifadesinin yanında bu konunun konuşulması ve tartışma konusu olmasındaki gerekçeyi de dönemin koşullarını düşünerek açıklamıştır. “Kurtuluş çareleri” nitelemesi kanıtların ifade ettiği zaman ve koşulları doğru yapılandırıldığını göstermektedir. Bu da onun düzeyini daha belirgin hale getirmekte, kaynağı anlama ve kaynaktan amaca yönelik bilgi elde etme seviyesinin gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Öğrencinin belgeleri doğru bir kronoloji içerisinde değerlendirdiği “Mondros'tan sonra” ifadesinden de anlaşılmaktadır. Dolayısıyla döneme ilişkin yeterli bilgiye sahip olması kaynakları değerlendirmesinde öğrenciye uygun zemini hazırladığının da göstergesi durumundadır. Öğrencinin bu konu bağlamında tarihsel zamanı algılama düzeyinin de yeterli olduğu bu bulgu ile de belirtilebilir. Nitekim Cooper (1992'den akt. Dilek, 2001, s.69) öğrencilerin akıl yürütmedeki gelişimlerinin kısmen bilgi artışından kaynaklandığını, dolayısıyla tarihi olaylar ve olguları bir mantık çerçevesinde tartışmaları için daha fazla bilginin öğrenciyi etkin kılacağını

savunur. Öğrencinin, 1. Dünya Savaşı sonrası Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu duruma ilişkin sahip olduğu tarihi bilgisinin varlığı, kaynaklardaki tarihi bilgiyi açığa çıkarma ve bunu etkin bir biçimde kullanma aşamalarında kendini göstermektedir. Öyle ki, Ricoeur (1990'dan akt. Safran, 2006, s. 38) kanıtı kullanarak bilgiye ulaşması istenen öğrencinin, başarılı olabilmek için hem eski bilgilerini canlı tuttuğunu hem de bunu kullanmak zorunda kaldığını ifade eder. Bu da Merve'nin soruya üst düzey, bütüncül bir yanıt vermesini açıklar nitelikte görünmektedir. Aşağıda ise Elif'in vermiş olduğu yanıt yer almaktadır.

*Belgelerde...söyl...edilen...konu...manda...kavramı...ve.....
...bağımsızlık...söz...etmiştir.....*

Elif belgelerde iki konudan söz edildiğini belirtmiştir. Öğrenci kısa net bir cevapla yetinmiştir. Bu cevabı ile altı farklı kaynağı içerik olarak özetleyebildiğini ve kendi içinde gruplayarak manda ve bağımsızlık kavramları üzerinde konuyu ifade etmekte güçlük çekmediğini göstermektedir. Doğru bir bilgiye ulaşması, onun kaynağı anlama ve kaynaktan amaca yönelik bilgi elde edebilme düzeyinin yüksek olmasının bir neticesidir. Öğrencinin kaynakların ifade ettiği konuyu saptamakta güçlük çekmediğini görmekteyiz. Ayrıca bu düzeydeki diğer arkadaşları gibi ilgili kavramı (manda) kullanmış olması da onun düzeyi ile doğrudan ilintili olduğu düşünülmektedir.

Bu grup öğrencilerinin kaynağı anlama ve kaynaktan bilgi elde edebilme düzeyleri yeterli olarak değerlendirilmektedir. Özellikle öğrencilerin kaynaklardaki konuyu karşılaştırmalı bir yapıda vermeleri bunun bir göstergesi konumundadır. Ayrıca, “manda” ve “bağımsızlık” kavramlarını mantıksal bir yapıda kullanmaları kaynaklardaki tarihsel bilgiyi başarılı bir şekilde yansıtabildiklerinin ifadesidir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel anlama düzeylerinin bir göstergesi de sorulara verdikleri yanıtlardaki dilsel sunumdur. Tarihsel anlama, öğrencinin alanın terminolojisini, zaman, mekân ve nedensellik bağlarını ilgili olay, olgu ve kişiler ile mantıksal bağlar kurarak sunabilmesi ile gerçekleştirildiği düşünüldüğünde, bu grup

öğrencilerin tarihsel düşünme süreçlerinde geliştirilmeye açık önemli alt yapıda olduklarını göstermektedir.

Ders Başarısı Orta Öğrenciler

Aşağıda Ebru'nun "Ulusal Karar Anları" etkinliğinin 1. sorusuna vermiş olduğu yanıt yer almaktadır.

...Osmanlı...Devletinin...manda...himayesini...kabul...
edip...etmemesi.....

Ebru'nun Ulusal Karar Anları etkinliğinin 1. sorusuna (bkz. Ek-1E) verdiği yanıt incelendiğinde, "Osmanlı Devleti'nin manda himayesini kabul edip etmemesini" belgelerde ifade edilen konu olarak belirtmiştir. Öğrencinin manda yönetiminin kabul ya da reddinin konuşulduğunu ifade etmesi, kaynakları kullanarak bilgiye ulaşabildiğini göstermektedir. Öğrencinin, bu konunun tartışıldığı mekân ve oluşumun farklı olduğu bilgisine sahip olmayışı da cevabından anlaşılmaktadır. Kaynaklarda geçen konuşmaların, Osmanlı Devleti'nin geleceği merkezinde değil de Türk halkının çeşitli şekillerde nasıl yaşayabileceği çerçevesinde oluştuğunu fark edememiştir. Kaynaklarda Sivas Kongresi'nde tartışma konusu olan manda yönetimi hakkında farklı iki görüş yansıtılmıştır. Bu tartışmaların İstanbul Hükümeti taraf kabul edilerek gerçekleşmediği düşünüldüğünde öğrencinin Anadolu'daki milli oluşum hakkında temel bazı bilgi yapılandırmalarında boşluk yaşadığı söylenebilir. Öğrencinin manda ve bağımsızlık konusunun tartışıldığı döneme ilişkin kavramı kullanması ve kaynakları ana konu etrafında birleştirebilmesi, kaynakları anlama ve kaynaklardan bilgi elde etme düzeyinin orta olduğunu ve yöneltilecek çeşitli sorularla istenilen düzeyde başarı elde edilebileceği düşünülmektedir. Aşağıda ise Kadir'in vermiş olduğu yanıt yer almaktadır.

...Bağımsızlık veya Manda himaye si...

Kadir kısa ve net bir cevap vermekle yetinmiştir. Cevabını açıklama yoluna gitmemiştir. Öğrencinin konuya ilişkin kavramı kullanması ve istenilen yanıt vermesi orta düzeyde kanıttan bilgi elde ettiğini göstermektedir. Ancak, yanıtında nasıl bir yapılandırmaya giderek bu bulguya ulaştığı ya da bütünü nasıl değerlendirdiğine ulaşılammıştır. Soruda istenilen ana konuyu oluşturan iki kavramı tam bir cümle oluşturmadan vermiştir. Kaynakları gruplandırıp gruplandırmadığı sadece bu iki kavram (manda ve bağımsızlık) üzerinden ifade edebiliriz. Çünkü altı farklı tür ve içerikteki kaynaklar sınıflandırıldığında bu iki kavrama ulaşmaları doğru bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Pınar'ın "Ulusal Karar Anları" etkinliğinin 1. sorusuna verdiği yanıtta, kaynakların bütününe kullanmadığı anlaşılmaktadır. Çünkü kaynaklarda ülkenin geleceğine ilişkin iki yol önerilmekte ve bunun üzerine konuşmalar yapılmaktadır. Oysa öğrenci, sadece bir tarafın ifade ettiği konuyu belirtmiştir.

Bağımsızlığımızın...konu olacağı...ve...hiçbir.
Zaman...manda...hiçneyesine...girmeyeceğimizi
belirtiyor.

Manda yönetiminin kabul edilemeyeceği ve bağımsız yaşanılacağı çıkarımında bulunmuştur. Bu ifadeler tartışmaların sonucuna ilişkin verilebilecek bir yanıt olarak kabul edilebilir. Ancak, tek başına bütün belgelerin ortak konu çizgisini vermemektedir. Bunun yanında "girmeyeceğimizi" ifadesi, öğrencinin duygusal bağlamda düşündüğünü ve taraflı bir çıkarım yansıttığının göstermektedir. Öğrencinin kaynakların bütününe kullanmamış olması, onun kaynağı anlama ve kaynaklardan bilgi elde etme düzeyinin orta ve geliştirilebilir olarak değerlendirilmektedir.

Köstüklü (1998, s.189) tarih öğretiminde istenilen düzeyde netice elde edilebilmesi için, bilim dalına ait terminolojinin doğru kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, yüksek başarı düzeyindeki öğrenciler ile orta düzey öğrencilerin yanıtlarının büyük çoğunluğunda, tarihi kavramları anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde kullanmaları, tarih öğretimi kazanımları açısından değerli bulunmaktadır.

Öyle ki, öğrencinin ilgili konuyu anlaması başka bir ifade ile bilgiyi yapılandırıp bunu kullanabilmesi belirli kavramları konuyu anlamlandırması ile ilintilidir.

Ders Başarısı Düşük Öğrenciler

Aşağıda Semih'in "Ulusal Karar Anları" etkinliğinin 1. sorusuna vermiş olduğu yanıt yer almaktadır.

başarı... olmak... istediklerini... karar... karar...

Semih belgelerde üzerinde durulan konuya ilişkin bir bilgiye ulaşamamıştır. Verdiği cevapta devletin çaresiz ancak, kazanma isteği içinde olduğunu belirtmiştir. Bu yanıt öğrencinin kaynakları anlama ve bilgi elde etme düzeyinin oldukça düşük olduğunun ifadesidir. Kaynaklardan birinde geçen ifadeleri kullanmasının yanı sıra, bu cümleyi de mantıklı bir şekilde organize edememiştir. Kaynakları soru merkezinde incelerken içerikteki anlatıma göre gruplandırmadığı görülmüştür. Kaynakları sadece okumuş ve kaynaklardan bir kısmında geçen düşüncüyü yansıtmıştır. Beklenen düzeyde bir sorgulama yapmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğrencinin kanıtlar üzerinde yapacağı sorgulamada desteğe ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Aşağıda ise Sare'nin vermiş olduğu yanıt yer almaktadır.

Türk... milleti... hür... yaşamak... istediğini... ve... bağımsız...
olmak... istediğini... anlatıyor...

Türk milletinin hür yaşamak istediğini ve bağımsız olmak istediğini anlatıyor.

Sare kanıtlarda geçen konunun ne olduğuna ilişkin verdiği yanıtta, kendisi bir yargı bildirmiştir. Kaynakların üzerinde durduğu konuyu ifade edememiştir. Semih gibi Sare'de kanıtlardaki en genel ve kendilerine en yakın değerlendirilebilecek konuyu ifade etmekle yetinmiştir. Bu öğrencinin kanıtları karşılaştırıp bilgiye ulaşma sürecini yürütememesi bilgiyi yapılandırmada önemli bir eksik olarak

değerlendirilmektedir. Tarihsel bilginin anlamlandırılmasının yansımasını, öğrencinin oluşturma etkinlikleri, kendi deneyim ve bilgileri ile bütünleştirme sürecini söylemleri ve yapıp ettikleri ile göstermesi olarak değerlendirdiğimizde Sare'nin yanıtı bilgiye ulaşmada yeterli görülmemektedir. Bu nedenle, kaynağı anlama ve kaynaktan bilgi elde etme düzeyi düşük bulunmuştur.

Mertcan, kaynaklardan sadece birinde geçen içeriği ifadelendirmiştir.

.....Yukarıdaki...beğenilen...sözü...edilen...kanı...değeri...
...canlı...son...dergi...kaynak...hava...aldığını...belirliyor.

Tek kaynaktan yararlanarak cevap vermiş olması ve diğer kaynaklardaki fikirleri, düşünsel anlamda birbirleri ile karşılaştıramaması soruya beklenen yanıtı verememesine neden olduğu düşünülmektedir. Öğrencinin kaynağı anlama ve kaynaklardan bilgi elde etme düzeyi yeterli bulunmamıştır.

Bu grup öğrencilerinin, kaynaklardaki konuya ilişkin kavramları kullanmadıkları görülmüştür. Tarihsel bilgidaki eksikliğin verdikleri cevaplara yansıdığı düşünülmektedir. Çünkü ifadelerindeki kopukluk ve doğrudan tek kaynaktan alıntı, öğrencinin bilgi eksikliği, deneyimlerinin yetersiz olması ve kaynakları anlamama düzeyini ortaya koymaktadır. Ayrıca, kanıt sorgulamasına ilişkin yeterli alt yapı edinmemeleri farklı kaynakları bir arada kullanmalarında olumsuz bir etkiye sahiptir.

“Kuva-yı Milliye Doğuyor” adlı etkinlikte (bkz. Ek-1A) üç kanıt türü kullanılmıştır. Bu etkinliğin 1. sorusu “ Yukarıdaki üç kaynağın türü nedir?” şeklindedir. Bu soru, öğrencilerin kanıt üzerinde çalışma aşamalarından ilki olan kanıtın türünü, künyesini belirlemeye yöneliktir. Belli bir ön bilgiye sahip olan öğrencilerin kanıtlarla karşılaşması ve kanıtın türü hakkında çıkarımda bulunmaları üzerine kurulmuş bir adlandırma sorusudur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlarda, kaynağın/kanıtın türünü bilip bilmedikleri; birincil kaynak, ikincil kaynak görsel kaynak sorgulaması yapıp yapmadıkları araştırılacaktır.

Ders Başarısı Yüksek Öğrenciler

Aslı'nın soruya verdiği yanıtı baktığımızda, 1. kaynağı asker sayısı, 2. kaynağı bir yazı, 3. kaynağı ise harita olarak yansıtmıştır.

Kaynak 1: ...Savaş... Belgeler

Kaynak 2: ...Yazı... Belgeler

Kaynak 3: ...Haritalar...

Öğrencinin 1. kaynak ve 2. kaynağın türünü ifade etmekte zorlandığı görülmektedir. Öğrencinin kanıtların türünü belirlemeye ilişkin gerçekleştirdiği sorgulamada, kanıtların içeriğine yönelik bir yanıt vermiştir. Kanıtlarda geçen verileri nicelik, nitelik ve görsel olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflamada, öğrencinin birincil elden kaynak ya da ikincil kaynak bulgusuna hiç ulaşmaması geleneksel anlayışın bir getirisi olarak değerlendirilmektedir. Aslı'nın karşılaştığı malzeme ya da kanıt tür olarak getireceği sınıflamada içerikteki veriler önemli olmakla birlikte, kanıt çıkış noktası bağlamında düşünmemesi orta düzey bir sorgulama sonucu olarak değerlendirilmektedir.

Merve, kaynakların türünü ifadelendirirken kaynakların ne olduğuna ilişkin verdiği yanıtta, kaynaklardaki başlıkları kullanmış ve 1. kaynağı grafik, 2. kaynağı yazı ve 3. kaynağı harita olarak belirtmiştir.

1- Yukarıdaki kaynakların türü nedir?

Kaynak 1: Anadolu'daki İtilaf Devletleri ve azınlık güçleri Asker Sayıları grafiği

Kaynak 2: Padişahın kararını açıklayan bir yazı

Kaynak 3: Mandres Ateşkes Anlaşması'ndan sonra işgal edilen yerlerin haritada gösterilişi

Öğrencinin kaynakların türünü tespit etmekte güçlük çektiği görülmektedir. Kaynakların başlıklarını kullanarak yanıt vermeye çalışması bunun bir göstergesi

olarak düşünülmektedir. Ancak, 1. kaynağı sayı grafiği olarak değerlendirmesi önemsenmektedir. Asker mevcutlarını gösteren bir tablo olan 1. kaynak için yaklaşık bir tanımlamaya gitmesi içerikteki veri açısından kaynağı değerlendirdiğini göstermektedir. 2. kaynağı ifade ederken “yazı” nitelemesi kaynaktaki verinin sunum şekli ile ilgilidir. Bu nedenle öğrencinin kaynaklar üzerinde birincil ya da ikincil kaynak yanıtına ulaşamadığı, kendi tasarısının daha çok kaynakların veriliş formatına yönelik olduğu görülmektedir. Aşağıda ise Elif’in vermiş olduğu yanıt yer almaktadır.

Kaynak 1: İtilaf devletlerinin.. asker sayısı tablosu

Kaynak 2: Padişahın... kendi... mantığı için yurdumun işgal edilmesine göz yumar mı?

Kaynak 3: Harita.....

Elif’in bu soruya verdiği yanıtı incelediğimizde, 1. kaynağın asker sayısını veren bir tablo, 2. kaynağın padişahın işgalle ilgili düşüncesini ifade eden bir yazı, 3. kaynağın ise harita olduğunu belirtmiştir. Burada öğrenci kaynağın türüne bakmadığı, içeriğindeki anlatım ve veriye ilişkin çıkarımda bulunmaya çalıştığı görülmektedir. Cevaplarının uzunluğu da kaynakların türünü tespit etmekte güçlük çektiğinin bir göstergesidir. Ayrıca, 2. kaynağa ilişkin verdiği yanıt öğrencinin kaynaktaki konuya taraf olarak yaklaştığını ve yanıtını da bu çerçevede düşündüğünü vermektedir.

Bu grup öğrencilerinin 3. kaynağın türünü ifade etmekte güçlük çekmedikleri ancak 1. ve 2. kaynağı anlamada yardıma ihtiyaç duydukları görülmektedir. Öğrencilerin verilen kaynakları istatistik ve metin olarak ifadelendirmeleri, birincil ve ikincil elden kaynak sorgulamasına gitmediklerini, bunun yanında içerik olarak kaynakların türünü belirlemeye çalıştıkları görülmüştür. Bu bulgu da öğrencilerin geleneksel eğitim anlayışı ile getirdikleri kazanımların bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Oysa ki tarihsel düşünme becerilerini geliştirme ve kanıt sorgulama temelli öğrenme ortamlarının oluşturulması ile öğrencilerin süreç içerisinde, kullandıkları kaynakları doğru analiz edebilecekleri ve edindikleri deneyimlerle istenilen becerilere ulaşabilecekleri bilinmektedir. Öğrencilerin süreç içerisinde farklı kanıtlar ile

çalışmalarının ve öğretmen rehberliğinin eşliğinde bu tür sorgulamayı daha nitelikli gerçekleştirecekleri düşünülmektedir.

Ders Başarısı Orta Öğrenciler

Aşağıda Ebru'nun "Kuva-yı Milliye Doğuyor" etkinliğinin 1. sorusuna vermiş olduğu yanıt yer almaktadır.

Kaynak 1: Sayı... Kaynaklı... Belgeler

Kaynak 2: Şekil... Kaynaklı... Belgeler

Kaynak 3: Şekil... Kaynaklı... Belgeler

Ebru kendi grubundaki diğer iki öğrenciye göre farklı bir sınıflama yaparak cevap vermiştir. Kaynakları içerik sunumlarına göre ifade etmiştir. Öğrencinin kaynağı anlama ve türünü ortaya koyma düzeyinin orta kabul edileceği düşünülmektedir. Çünkü öğrenci belgeleri içerik açısından da sınıflama becerisi gösterebilmiştir. Bu öğrencinin, yüksek başarı düzeyindeki öğrencilerin yanıtlarına yakın cevapları, bu tür bir sorgulamada akademik başarı ile kanıt sorgulama becerisi arasında çok anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Yüksek başarı düzeyindeki öğrenciler gibi Ebru kanıtların kaynakçalarını değerlendirmemiş, birincil ya da ikincil kaynak olup olmadığına ilişkin bir sorgulama yapmamıştır.

Kadir'in kaynakların türüne ilişkin verdiği yanıtlar istenilen düzeyde değildir.

Kaynak 1: Askeri... 1915...

Kaynak 2: Padişahın... işgal... 1915...

Kaynak 3: İşgal... edilen... yerler...

Öğrencinin ders başarısının orta olduğu dikkate alındığında, aynı seviyede kaynakların türünün ne olduğuna ilişkin bir sorgulama yapamadığı görülmektedir. Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra işgal edilen bölgelere ilişkin verilen harita kaynağını da tespit edememesi, öğrencinin kaynağı anlama ve türünü belirleme

bağlamında oldukça yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğrencinin bu denli yetersiz bir düzeydeki sorgulaması, kanıtlar üzerinde istenilen becerileri gösterebilmesi açısından zorluk yaşayacağını belirtisidir. Kaynaklar üzerinde şekil açısından farklılık ifadelendirmesi de yapılmamıştır. Birincil ve ikincil kaynak çıkarımı yapamamıştır. Bunun yanı sıra kaynakların başlıklarını olduğu gibi vermesi, soruyu doğru analiz edemediğinin de bir göstergesi sayılmaktadır. Öğrencinin kaynaklardaki içeriğe göre de bir sınıflama yoluna gitmemiştir. Aşağıda ise Pınar'ın vermiş olduğu yanıt yer almaktadır.

Kaynak 1: Asker.....sayısı.
Kaynak 2: 7.2.21.....
Kaynak 3: Harita...kaynağı...

Pınar'ın verdiği yanıt incelendiğinde, kaynakların türünü ifade edemediği görülmektedir. Verilen iki kaynağı içerikleri açısından düşünmüş, belgelerin künyesine ilişkin bir değerlendirme yoluna gitmemiştir. 3. kaynağın türünü belirlemede diğer arkadaşları gibi o da güçlük çekmemiştir. Bu kaynağa ilişkin yanıtında öğrencilerin öğrenme sürecinde ilgili kaynakla karşılaşma imkânlarının fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğrencinin kaynağı anlama ve türünü ifade etme düzeyinin geliştirilebilir olduğu söylenebilir. Birinci kaynağı içeriğindeki sayısal veriler nedeniyle sınıflamıştır. İkinci kaynağı ise “yazı” olarak değerlendirmiş, kaynakçasından yararlanma yoluna gitmemiştir.

Bu düzey öğrencilerin tutarlı bir seviye göstermedikleri belirlenmiştir. Kadir gibi bu düzeydeki bazı öğrencilerin, harita kaynağını tespit edemedikleri görülmüştür. Ancak kaynağın sorgulanması sürecindeki sınıf içi tartışmalarda bu öğrencilerin 3. kaynağın türüne ilişkin doğru söylemlerde bulundukları araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Bunun da öğrencilerin kesinliği konusunda bir kanıya ulaşmadıkları bazı verileri, yazıya dökmekte çekimser davranmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin ilköğretim sürecinde sistemli bir kaynak çalışması yapmamaları ya da bu çalışmaların sadece yıllık ödev mantığında öğrencilere yönlendirme ve rehberlikten yoksun olarak kendi başına bırakılarak öneri niteliğinde kalmasından

kaynaklandığı düşünülmektedir. Özellikle bu tür ödevlendirmelerde farklı kaynakları gören öğrencilerinde bu kaynakları sadece içeriğindeki bilgiler açısından değerlendirdikleri, kaynağın türüne, kim tarafından, ne zaman ve hangi amaçla oluşturulduğuna ilişkin bir çalışma yapmadıkları bilinmektedir.

Ders Başarısı Düşük Öğrenciler

Aşağıda Semih'in "Kuva-yı Milliye Doğuyor" etkinliğinin 1. sorusuna vermiş olduğu yanıt yer almaktadır.

Kaynak 1: İlgil. edilen... asker... sayıları

Kaynak 2: Padişahın... askerleri

Kaynak 3: İlgil. edilen... yerlerin haritası

Semih'in verdiği yanıt incelendiğinde, 1. ve 2. kaynağı içeriğine göre yansıtmıştır. 3. kaynağın ise harita olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin 1. ve 2. kaynağın türüne ilişkin bir sorgulama yapmadığı sadece 3. kaynağı ifade etmede belli bir türü ifade edebildiği görülmektedir. Ancak, bu kanıtların türünü belirleme ve kanıtı anlama düzeyi açısından geliştirilebilir bir seviyedir. Öğrencinin yanıtında kelimelerin birbirinden kopuk oluşu, sözcük edinimindeki yetersiz düzeyini yansıtmaktadır. Aşağıda ise Sare'nin vermiş olduğu yanıt yer almaktadır.

Kaynak 1: Hilal... Devletkârinin... asker... sayıları

Kaynak 2: Padişah... halka... ne söylüyor.

Kaynak 3: Anbarın... harita... sayıları... ilgili edilen yerler

Sare, kanıtın türünü sorgulamaya ilişkin verdiği cevapta, bir çıkarımda bulunamamıştır. Öğrencinin kanıtların başlıklarını olduğu şekliyle almış olması ve kendi bir sorgulaması ile bir tespit yapmamış olması kaynağı anlama türünü belirleme düzeyinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir.

Mertcan, kanıtların türleri konusunda hiçbir mantıklı çıkarıma yer verememiş bu soruyu boş bırakmıştır. Öğrencinin bu soruyu anlamadığı ve sürece katılmadığı gözlemlenmiştir. Öğrenci ile yapılan görüşmede birden fazla kanıtla çalışmakta zorlandığını ifade etmiştir. Nitekim öğrencinin bu etkinlik sürecinde derse katılımda aktif olmadığı gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin tarihsel bilginin kanıtı sorgulayan kişinin yorumlaması ile oluşturulduğu bilincine ulaşmaları kanıttan bilgi elde etme düzeyine ilişkin çeşitli etkinliklerde yöneltilen soruların devamlılığı ile sağlandığı gözlemlenmiştir. Yanıtlarını oluştururken kanıta dönük, kanıtı referans alarak verme çabası içerisinde oldukları görülmüştür. Düşük ders başarısına sahip öğrencilerin bilgi elde etme düzeyine ilişkin ilk sorularda anlamlı olmayan ilişkiler kurmaya çalıştıkları ancak bu düzey sorularla karşılaştıkça yanıtlarında daha temkinli oldukları gözlemlenmiştir. Görsel kaynaklar ile yazılı kaynakların bu düzeyde sorgulamasında sınıfın tamamının görsel kaynağa odaklı yanıt verme çabasında oldukları, yazılı kaynaklara ilişkin daha az öğrencinin etkin katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Yüksek ders başarısına sahip öğrencilerin kanıtta yer alan bilginin ifadelendirmesinde 1. ve 2. sorulara ön bilgileri ile yanıt verdikleri ve ilerleyen sorularda kaynak odaklı/kaynağı referans alan yanıtların arttığı gözlemlenmiştir.

3.1.2. Öğrencilerin Tarihsel Kanıt Çeviri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tarihsel kanıtları kullanmaya ilişkin yapılan beceri ve yetenekler sınıflamasındaki çeviri becerisinin, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde ne seviyede olduğunu tespit etmeye yönelik olarak, öğrencilere çeşitli kaynaklar kullanılarak 6 soru yöneltilmiştir. Bu sorularla öğrencilerin kanıttaki verileri olgusal biçimden öyküsel bir yapıya ya da kanıttaki edebi anlatımı olgusal bir anlatıma dönüştürmeleri beklenmektedir. Bunun yanında sözlü bir veriyi; matematiksel ya da görsel unsurlarla sunabilmesi ve görsel malzemedeki öğeleri doğru bir anlatımla sözel bir yapıda vermeleri tarihsel kanıtı çeviri becerileri (Vella, 2001; Safran, 1993 bkz.

Giriş, s.43-45) olarak görülmekte ve öğrencilerden bu doğrultuda sorgulama yapmaları istenmektedir.

Etkinliklerde, öğrencilerin kanıtı çeviri becerisine ilişkin verdikleri cevaplardan aldıkları puanların ortalaması % 61 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin tarihsel kanıtı çeviri düzeylerinin orta bir seviyede olduğunu göstermektedir. Tarihsel kanıtı çeviri becerisi bilişsel bir davranış olmasına karşın, kanıtı anlama ve kanıttan bilgi elde etme becerisinden daha üst düzey bir sorgulamayı gerektirmektedir. Öğrencilerin kanıtı anlama ve kanıttan bilgi elde etmeye ilişkin gösterdikleri orta düzey başarının, kanıtı çeviri düzeyinde de orta olmasına karşın oransal anlamda belirgin fark ortaya çıkması, öğrencilerin bir üst düzey sorgulamada daha düşük bir başarı gösterdiklerinin işareti olarak değerlendirilmektedir.

Guning (1978'den akt. Demircioğlu, 2005, s.26) öğrencilerin tarihsel malzemeler üzerinde yapacakları çeviri etkinliği ile bilgiyi bir seviyeden diğer seviyeye dönüştürdüklerini ifade eder. Bu bağlamda öğrenciler tarihsel kanıtları, tarihi bilgiye ve tarihin diline bağlı kalarak, kanıtı olduğu yapıdan yazılı, görsel ya da matematiksel bir anlatımla yeniden oluşturmaları beklenmektedir. Öğrencinin bilgiye ulaşması ve kendi deneyimleri ile bilgiyi yeniden yapılandırması söz konusu olduğunda, bunun tarih öğretimi uygulamalarındaki yansımalarından birinin de tarihsel kanıtı çeviri becerisinin geliştirilmesi olarak düşünülmektedir. Bu beceri düzeyi ile öğrencilerin kanıtlarda yer alan bilgiyi olduğu gibi yansıtma ve özetleme becerisinin, çeşitli şekillerde sunmaları sağlanmaktadır. Böylece “Yeni tarih” öğretimindeki öğrenci merkezli yapılandırma gerçekleştirilmiş olacaktır. Kanıttan ilk aşamada bilgi elde eden ve bunu özetleyen öğrenci, ikinci aşamada kullanmaya yönlendirilmektedir. Bu bilginin kullanılmasında kalıplaşmış yapılar olmaması, öğrencinin farklı formlarda aynı bilgiyi sunabilmesi yapılandırmacı öğrenme sürecine işaret etmektedir. Öğrencinin tarihsel bilgiyi kendi zihninde, bilginin doğasına uygun bir çeviriye tabi tutması tarih öğretim etkinliklerinde öğrenci merkezli uygulamalar olarak adlandırılmaktadır.

Kuvay-ı Milliye etkinliği'nin 4. sorusu, “Kaynak 2 ve Kaynak 3’deki karikatürleri inceleyiniz. Karikatüristin görsel öğelerle neyi anlatmak istediğini açıklayınız?” (bkz. Ek-1B) şeklindedir.

Bu etkinlikte Anadolu’nun işgalini farklı öğelerle anlatan iki karikatür kullanılmıştır. Öğrencilerden yukarıda ifade edilen soru ile karikatürdeki görsel anlatımı sözel ifadeye dönüştürmeleri yani kaynaktaki verileri mevcut yapısı dışında çevirmeleri beklenmektedir. Coltham ve Fines (1971’den akt. Safran, 1993, s.835) tarihsel kanıtları çevirinin bir boyutunu, öğrencinin haritanın, nesnenin ya da resmin özelliklerini kusursuz olarak anlatması olarak ifade eder. Bu noktada görsel bir kaynak olarak, özellikle son dönemde öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirmek ve derse etkin katılımı sağlama amacıyla kullanılan karikatürler aracılığıyla öğrencilerin buradaki unsurları ayrı ayrı değerlendirmeleri ve görsel anlatımı dil becerisini kullanarak sözel anlatıma çevirmeleri hedeflenmektedir.

Ders Başarısı Yüksek Öğrenciler

Aşağıda Aslı’nın Kuva-yı Milliye etkinliği’nin “Kaynak 2 ve Kaynak 3’deki karikatürleri inceleyiniz. Karikatüristin görsel öğelerle neyi anlatmak istediğini açıklayınız?” (bkz. Ek-1B) şeklindeki sorusuna verdiği yanıt Kaynak 2 ve Kaynak 3 olarak ayrı ayrı yer almaktadır.

Kaynak: Aslan = İngilizler, temsil ediyor çünkü Türk bayrağının üstüne de
dması Türk bayrağının artık baskabının himayesi altında dması
bayrağın artık hüküm süreni kalmaması olabilir. Akbaba = Türk bayra-
ğın yarı olarak gördüğü için oraya dıgı yonelmis dması işgal
leri anlatıyor bu işgalci ler ise aslan = İngiliz akbaba = Fransız Yunan
İtalyanlar dır. Çünkü İngiliz e zamanın en güçlü devleti dır.

Aslı’nın Kaynak 2’ye ilişkin verdiği yanıtı incelediğimizde, kaynaktaki geçen görsel öğeleri ayrı değerlendirdiği görülmektedir. Öğrenci karikatürün içerisinde yer alan “aslan, akbaba ve Türk bayrağı” öğelerini anlamlandırmaya çalışmıştır. Bu görsel öğelere ilişkin yaptığı ilk çeviri karikatür içerisindeki en büyük unsur olan aslan

figürüne ilişkindir. Aslı aslan figürünü İngiliz güçleri olarak nitelemiştir. Öğrencinin bu anlamlandırmasının karikatürü incelediğimizde yanlış algılama olduğu görülecektir. Çünkü aslan İngilizleri değil, vatanı işgale uğramış Anadolu halkını temsil etmektedir. Aslan figürüne ilişkin betimlemesinin gerekçesini Türk bayrağının üzerinde olmasına bağlamaya çalışmış ancak karikatürde aslan bayrağı koruma adına resmedilmiştir. Öğrenci karikatüre ilişkin ikinci çeviriyi akbabaları Fransız, İtalyan ve Yunan güçlerine benzetmesi ile vermiştir. Karikatürist akbabaları kullanarak Anadolu'yu işgal eden İtilaf Devletleri'ni anlatmaya çalışmıştır. Bu nedenle öğrencinin akbaba figürüne ilişkin çevirisi karikatürün mesajına uygun bir niteliktedir. Öğrencinin Kaynak 2'deki karikatürü çevirisinde bir unsura ilişkin yanlış bir değerlendirme yaptığı ancak karikatürün genel mesajına ilişkin akbaba betimlemesinde doğru çıkarımda bulunarak çeviriyi gerçekleştirdiği görülmüştür. Aşağıda Aslı'nın Kaynak 3'de yer alan karikatüre ilişkin çevirisi yer almaktadır.

2 Kaynak: Hilalin ters dönmesi = Türkçük ve bağımsızlığın ortuk gittikçe
kaybolması yok olmas salanına gelir Bulutların eukerim kederin
Cadukun olmas Türklerin ünü kara bulutların dalaşına olma
temsil eder Kadın ise ortuk zincirlerini koparmas özgür olmak hiç
millletin himayesi altında olmak isteniyse Kadının bastığı topraklar eğe
bölgesinin göstermektedir

Aslı'nın 3. kaynak olarak verilen Anadolu karikatürü çevirisini sembollerin ayrı ayrı değerlendirilmesi şeklinde yapmıştır. Karikatürde hilalin şekli, bulutlar, kadın figürü, zincir ve çizilen topraklar öğrencinin çevirisinde ana semboller olmuştur. Bu sınıflaması Aslı'nın kaynağa ilişkin doğru bir çözümleme yaklaşımını yansıtmaktadır. Görsel kaynak içerisindeki tüm öğeleri ayrı ayrı değerlendirerek dönemin koşulları içerisinde anlamlandırmaya çalışmıştır. Bu öğelerin betimlenmesinde öğrencinin gösterdiği dikkat önemsenmektedir. Çünkü görseldeki hilalin ters çizimi öğrencinin bağımsızlığı tehlikede görme olarak değerlendirmesine neden olmuştur. Bu değerlendirmede karikatürün vermek istediği mesaja uygun bir anlatımdır. Bulutların şehrin üzerindeki varlığı öğrenci tarafından doğru ifade

edilmiştir. Kadın figüründeki zincirin kopmuş oluşunu bağımsızlık isteği olarak değerlendirmesi de görselin mesajına uygun bir betimlemedir. Aslı'nın karikatürlere ilişkin çevirileri kaynakların genel mesajına oldukça uygun olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrencinin görsel kaynağı olduğu yapıdan başka bir forma dönüştürerek çevirmesi beklenen kanıtı çeviri becerisi açısından yeterli bulunmuştur. Aşağıda ise Merve'nin karikatürlerin çevirisine ilişkin yanıtları yer almaktadır.

1.Kaynak: İtilaf devletleri...Türk...yurdunu...ele...geçirip...Türk...egemenliğini...
...ele...geçirmiş. Diğer...devletler...ise...biz...neşv-i şadın...dye...bir...arama...
...calbasında ki Bayrağımızı...yani...egemenliğimizi...sömürüp...bayrağımızı...kend
...egemenliklerine...almaya...çalışıyorlar.

Merve 2. kaynak olarak verilen karikatüre ilişkin çevirisini genel bir değerlendirme ile vermiştir. Çevirisinde görsel içerisindeki çizimlere ayrıntılı bir bakışı vermemiştir. Değerlendirmesi sadece kaynağın ifade ettiği Anadolu'nun işgal yıllarına ilişkin genel atmosferi yansıtmaktadır. Davetsiz misafirlerin kimler olduğu ya da görseldeki sembollerin neler olduğu vurgusu yapılmamıştır. Sadece İtilaf Devletleri'nin Anadolu için tasarları kısaca verilmeye çalışılmıştır. Aşağıda Merve'nin 3. kaynağa ilişkin yanıtı yer almaktadır.

2.Kaynak: Millet...bağımsızlık...istiyor. Türk...milleti...ise...kadını...erkeği...ile...büyük
...bir...mücadele...indeler. Kadın...zinciri...kırması...Dışmanlara...biye...karşı...gele...
...meyeceğini Türk...milletinin...ağına...aldığını...belirtiyor. Hilal...ter...dönmesi...Türk...mil-
...leti...için...çok...zor...günler...alup...yurdun...her...an...elden...sıkakileği...anlatılıyor.
...Kadın...Türkiye...Haritası...üzerinde...durmaya...Türk...milletinin...bütün...yurtta...sığın-
...kararla...canla...başla...savaşacağını...anlatmak...istiyor.

Öğrenci bu görseli içerisindeki sembollerle açıklamaya çalıştığı görülmektedir. Hilal, zincir ve kadın çizimlerini karikatürün mesajı bağlamında açıklamaya çalışmıştır. Kadının kollarında çizilen kırılmış zinciri öğrenci bağımsızlık için gösterilen azim

olarak nitelemiş ve kadın özelinde Türk milletinin genel düşüncesini vermiştir. Kurduğu bu bağlantı tarihsel döneme ilişkin doğru tasvirler olarak değerlendirilebilir. Hilalin ters çizimini ülkenin içinde bulunduğu zor durum olarak değerlendirmesi de görselin mesajına uygun bir betimlemedir. Öğrencinin iki kaynağa ilişkin bu çevirilerinde eksiklikler olduğu görülmektedir. Kaynaklardaki tüm sembol ve çizimleri değerlendirmede, belli başlı bazı semboller üzerinden genel bir çeviri yaptığı görülmüştür. Aşağıda ise Elif'in 2. kaynağa ilişkin verdiği yanıt yer almaktadır.

Kaynak: İtilaf devletleri... bağımsızlığını... ayıklara... altına... almıştır. 'Türk'... topraklarını... hiçbir kimsenin... veremeye... karşılı... değil. Kargalar... yani bazı... devletlerde... türk toprağını... almayı... geliştirmek... Ama... toprak... türk toprağı... gibi... doğrudan bir... yeri... kimsenin... veremeye... bir... alışı... vardır.

Elif'in 2. kaynağa ilişkin verdiği yanıtı incelediğimizde, öğrencinin karikatür içerisinde yer alan üç çizimi verdiği görülmektedir. Karga, kaplan ve Türk bayrağı çizimleri ile karikatürdeki mesajı sözel olarak çevirmeye çalışmıştır. Karga çizimlerini İtilaf Devletleri olarak vermiş ve bunların Türk bayrağı ve toprağı üzerinde hâkimiyet için geldiklerini ifade etmiştir. Bayrak üzerinde aslan figürünü kaplan olarak değerlendirmiş olmasına rağmen karikatürün mesajına uygun olarak kaplanın toprağı koruyucu sembolü olarak değerlendirebilmiştir. Öğrencinin bu çevirisi içerisinde kaplan figürüne ilişkin betimlemenin kim ya da kimleri temsil ettiği vurgulanmamıştır. Ancak İtilaf Devletleri'ne ilişkin betimlenin doğru olduğu görülmüştür. Aşağıda ise Elif'in 3. kaynağı çevirisi yer almaktadır.

Kaynak: Dışarılar... bir... kara bulut... gibi... ültimüm... edilmektedir... Bağımsızlığımız... elimizden... alınacak... ölmeye... ama... türk toprağında... bir... türk... kadını... dahi... olsa... bağımsızlık... his... bir... zaman... dınanmaz... Dinler... var... ne... ppp... -dip... kaportilic...

Elif 3. kaynak olarak verilen karikatürü kadın, zincir ve bulut çizimleri üzerinden çevirmeye çalışmıştır. Öğrenci bulutları düşman olarak betimlemiş ve “üstümüze” ifadesiyle Türk toprakları üzerindeki düşman kuvvetlerinin düşüncesini vermiştir. Karikatürde çizilen kadın görüntüsünü ülkede tek bir kadın dahi kalsa bağımsızlık için mücadele edilecektir şeklinde yorumlamıştır. Öğrencinin bu yorumu diğer arkadaşlarından farklı bir bakışı yansıtmaktadır. Karikatürdeki kopuk zinciri ise bağımsızlığın kazanımı vurgusu ile anlatmıştır. Öğrencinin her iki görseli çevirisi değerlendirildiğinde karikatürlerin genel mesajına uygun değerlendirmeler yaptığı, görsel içerisindeki sembol ve çizimleri doğru nitelediği görülmüştür. Aşağıda ise orta ders başarısına sahip öğrencilerin yanıtlarına yer verilmiştir.

Ders Başarısı Orta Öğrenciler

Aşağıda Ebru’nun Kuva-yı Milliye etkinliği’nin “Kaynak 2 ve Kaynak 3’deki karikatürleri inceleyiniz. Karikatüristin görsel öğelerle neyi anlatmak istediğini açıklayınız?” (bkz. Ek-1B) şeklindeki sorusuna yanıtı yer almaktadır.

.....Düşmanların...Türk milletinin...bayrağını...yak...almak...istediğini...egemen
.....lık altına...almak...istediğini...belirlemiştir.....

Öğrencinin 2. kaynağa ilişkin çevirisi oldukça yüzeysel olmuştur. Davetsiz misafirlerin “düşman” olarak nitelemeye çalıştığı görülmektedir. Türk milletinin bayrağının yok edilmeye çalışıldığı vurgusu dışında öğrencinin karikatürün aslan ve akbaba figürlerine ilişkin bir açıklaması olmamıştır. Aşağıda ise 3. kaynak olarak verilen karikatüre ilişkin yanıtı yer almaktadır.

Kaynak 2.deki Türk kadını çizmiştir. Anadolu'daki Türklerin
Anadoluyu kur tormal. İlin elinden geleni yapacağını ve kimsenin
İzlerini egemenlik altına almayacağını göstermektedir. Orada ki Ay'ın
...bir dönmesi Türk milletinin özgün olduğunu ve birçok şey yapması gerektiği
...göstermektedir. Bulutların işi simesinde Anadolu'da bir hüznü keşfedildiğini
anlatmak istiyor. Ama kadın zincirleri koparak bir umut olduğunu
söylenecek ist

Ebru 3. kaynağı ifade ettiği yanıtına 2. kaynak olarak başlaması bir hata niteliğindedir. Karikatürün içeriğindeki kadın, bulut, ay ve zincir çözümlmeleri dönemin Anadolu insanının genel durumunu yansıtmaları açısından anlamlı değerlendirmelerdir. Bulutların Anadolu için hüznü temsil ettiği; ayın ters halinin halkın işgalden dolayı yaşadığı üzüntüyü yansıttığı ve zincirin kopuk oluşu ise kurtuluş için bir çarenin varlığına işaret ettiğini belirtmiştir. Öğrencinin 3. kaynağa ilişkin bu çevirisi daha anlamlı ve dönemin atmosferini yansıtacak betimlemelerle ilintili olduğu görülmektedir. Aynı çeviriyi 2. kaynaktan yapmamış olması öğrencinin görsel malzemeyi sözel ifadelendirmede eksik olduğunu göstermemektedir. Çünkü öğrenci benzer bir kaynak olan 3. kaynağı doğru betimlemelerle açıklayabilmiştir. Bu grup öğrencileri arasında yanıt incelenen Kadir'in bu soruya yanıt vermediği görülmüştür. Aşağıda Pınar'ın "Kuva-yı Milliye" etkinliğinin 4. sorusuna yanıtı yer almaktadır.

Bu karikatürde bize İtilaf Devletlerinin saldırdığı
ve bizim yani Türk milletinin kendi bağımsızlığını
koruduğu ve başkanı hiçbir zaman bırakmayacağını
anlatır.

Pınar 2. kaynağa ilişkin çevirisinde görselin öğelerinin ayrı ayrı betimlenmesi yerine genel bir değerlendirme yapmıştır. Değerlendirmesinde İtilaf Devletleri'nin Türk milletine olan tavrı ve milletin bağımsızlık duygularını vermeye çalışmıştır. Öğrencinin bu açıklaması karikatürün vermek istediği mesaj açısından doğru bir

değerlendirme olarak nitelenebilir. Ancak görselin ayrıntılı bir çevirisi değildir. Öğrencinin 3. kaynağa yanıtı ise şöyledir:

Bu karikatürde bize kara bulutları İtilaf Devletleri olduğunu anlatır. Ama milletin bağımsızlığını koruduğunu Anadolu'nun parçalanmadığını ama milletin elindeki zinciri kırıp bu zorlukları aştığını belirtir.

Bu yanıtında karikatür içerisindeki iki sembolü kullandığı görülmektedir. Bulutların İtilaf Devletleri olduğunu ifade ederek aslında Anadolu üzerindeki tehlikeyi işaret etmeye çalışmıştır. Bu tehlikeye rağmen milletin zincirleri kırarak bu zorlukları aştığı bağlantısı karikatürün genel mesajına oldukça yakın değerlendirilebilir. Öğrencinin görsel kaynağı sözel olarak betimlemede yeterli bir seviyede olduğu görülmektedir. Aşağıda düşük ders başarısı gösteren öğrencilerin yanıtları yer almaktadır.

Ders Başarısı Düşük Öğrenciler

Aşağıda Semih'in Kuva-yı Milliye etkinliği'nin "Kaynak 2 ve Kaynak 3'deki karikatürleri inceleyiniz. Karikatüristin görsel öğelerle neyi anlatmak istediğini açıklayınız?" (bkz. Ek-1B) şeklindeki sorusuna yanıtı yer almaktadır.

2.Kaynak: Türk milleti bağımsızlığını kazanmış, Anadolu'yu sevmesi ve iyileştirmesi.

3.Kaynak: Anadolu'nun parçalanmaması için İtilaf devletleri kara bulutları gibi peşinde.

Öğrencinin karikatürlere ilişkin yanıtları oldukça yüzeysel değerlendirmelerdir. 2. kaynağın verdiği mesajı karikatürün öğelerini kullanmadan genel bir değerlendirme ile vermiştir. 3. kaynak için ise kara bulutları İtilaf Devletlerine benzeterek Anadolu üzerindeki bu devletlerin düşüncesini vermeye çalışmıştır. Öğrencinin karikatürlere

ilişkin değerlendirmeleri doğru olmakla birlikte ayrıntıya yer vermediği görülmektedir. Ancak kanıt sorgulama beceri düzeyi açısından görsel kaynağı çevirisi önemsenmektedir. Karikatürlere ilişkin verdiği yanıtlar anlamlılık içermektedir. Aşağıda ise Sare'nin bu soruya verdiği yanıt yer almaktadır.

..... İtilaf devletleri güçlü bir devlet ve bu devletler İtilaf'a guller.....
..... içinde kargola. Onlar küçük devletler İtilaf devletleri güçlü oblagun
..... da hepseri: kendi himayesine almış. Küçük devletlere hucukmamışa
..... koarlı. Ama onlar geneste belki big de bir sey diğer arısından
..... devletin birine bismişler

Sare İtilaf Devletleri'ni güçlü, karga çizimlerini de İtilaf Devletleri himayesinde yaşayan küçük devletler olarak nitelemiştir. Öğrencinin bu benzetmesinde küçük devletlerin kimler olduğunu açıklamaması yanıtını anlamsızlaştırmıştır. Ayrıca İtilaf Devletleri'nin karikatürdeki temsili hakkında da bir çıkarımda bulunmaması öğrencinin betimlemesinin kapalı bir anlatım içermesine neden olmuştur.

Aşağıda ise Sare'nin 3. kaynağa ilişkin yanıtı yer almıştır.

..... İtilaf tas dnmis. Özgürlük gtmis fmo bigim halkımız.....
..... yinede tas dnmeye koarlı. Nkabr gmsile vurulsade kucurğ
..... Özgürlüğümüzü ne kadar elimizden alsakda big sermek
..... Özgürlüğümüzü geri alı. F. hapanı. Yordumuzu esle baktırmış
..... San bittir öka. a san tttle ölmekten yordumuzu bırak
..... moayf

Sare 3. kaynağı hilal ve zincir öğeleriyle açıklamaya çalışmıştır. Hilalin ters dönmesini özgürlüğün kayboluşu olarak ifade etmiştir. Bu yanıtı doğru bir betimleme olarak nitelenebilir. Zincirlerin esareti işaret ettiğini vurgulamış ve karikatürdeki tek insan figürü ile bağımsızlık mücadelesini açıklamaya çalışmıştır. Öğrencinin diğer kanıt sorgulamaya ilişkin yanıtlarına göre görseli sorgulamada daha belirgin başarı gösterdiği söylenebilir. Aşağıda Mertcan'ın soruya verdiği yanıt yer almaktadır.

Aslan İtilaf devletleri beyrahi kromajı calıması
kromajda etrafı kromajı

Öğrencinin verdiği yanıt incelendiğinde yanıtının anlam bütünlüğü taşımadığı görülmektedir. Karikatür içerisindeki aslan sembolü öğrenci tarafından yanlış anlaşılmıştır. Aslanı İtilaf Devletlerine benzetmiştir. Ancak karikatürde aslan Türk milletini betimlemektedir. Aşağıda öğrencinin 3. kaynağa ilişkin çevirisi yer almaktadır.

Bilmediği kadın zincirlermiş ve hangisi
buna zincirlermiş... sarı... kız... hemide... İstanbul'da
hamiler... ay... ters... dan... bir... bir... bir...

Öğrencinin karikatür içerisindeki sembolleri fark ettiği ancak bunların ne ifade ettiğine ilişkin bir değerlendirme yapamadığı görülmektedir.

Bu grup öğrencilerin birbirinden farklı düzeylere sahip olduğu görülmüştür. Bunun en önemli nedeni ise öğrencilerin görsele ilişkin çıkarım yapmada daha istekli oluşları düşünülmektedir. Kalaycı (2001, s.68) karikatürün öğretimin her aşamasında kullanılmasını öğrencilerin değişik bağlantılar kurmada ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmede önemli bir işlevi olduğunu vurgular. Nitekim ders başarısı açısından düşük düzeyde olan bu grup öğrencilerin diğer arkadaşları gibi karikatür materyaline ilişkin doğru betimlemeler yapabildikleri görülmüştür. Öğrencilerin derse ilgileri ve öğrenmenin gerçekleşmesinde bu tür kaynakların önemi görülmektedir. Diğer kanıtı sorgulama düzeylerinde beklenen düzeyde cevaplar veremeyen bu grup öğrencilerin kaynaklar üzerinde deneyim kazandıkça daha belirgin bir başarı grafiği gösterdikleri bulgulanmıştır.

Kuva-yı Milliye etkinliğinin 1. sorusu “İngilizlerin, İtalyanların ve Fransızların işgal ettikleri yerler nerelerdir?” (bkz. Ek-1B) şeklindedir. Bu etkinlik içerisinde 1. kaynak olarak şiir verilmiştir. Şiir içerisinde işgal alanları edebi anlatımla verilmiştir.

Öğrencilerden bilgiyi şiirsel biçimden olgusal biçime dönüştürmeleri yani şiirsel anlatım içerisinde tarihsel bilgiyi çıkarmaları ve olgusal bir ifade ile yansıtma beklenmektedir.

Belgeler azaldığı ve desteklenmeye ihtiyaç olduğu zaman dilimlerinde, edebi eserlerin, kurgu kısımlarının metin içerisinde ayrıştırılarak bir belge niteliğinde kullanılabilir (Tural, 1986, s.110). Tarihi dokümanlar tarihçilerin bunlar üzerindeki sorgulamaları ile oluşmakta dolayısıyla tarihçilerin becerilerinin öğrencilere kazandırılması aşamasında, öğrencinin elinde tarihsel gerçeklerle ve edebi anlatımların iç içe olduğu malzemeler üzerinde bir tarihçi gibi çalışması, onun hem tarihi kanıtın ne olduğunu kavramasına hem de tarihçi becerilerini geliştirmesine zemin hazırlayacaktır. Bilginin elde edilmesi ve bunun farklı yapılarda sunulması konusunda öğrencilerin deneyim kazandıkça geliştirecekleri bu beceriler, tarihin kendi metodolojisinin işe koşulduğu bir öğretimi yansıtacaktır. Böylece bu alanın vatandaş yetiştirme ve sosyalleşme aracı olarak düşünülmesi ötesinde, bireye yönelik kazanımlar ve beceriler kazandırması konusundaki bakış açısını da gerçekleştirecektir Öğrencilerin, tarihsel kanıt çeviri becerisine ilişkin düzeylerini belirlemek amacıyla yöneltilen sorulardan iki tanesi ve öğrencilerin bu soruya yanıtları aşağıda verilmiştir: Öğrencilerin cevapları sırasıyla şöyledir:

Ders Başarısı Yüksek Öğrenciler

Aslı,

Murat nehri, Carik Dağı, Fırat, Yeşilirmak, Kızılırmak, Gültepe, Tilbezar Ovası.

4kcu, Gökkuş, Korogöl, Sığirci Gölü } Akdeniz ve Karadeniz

Gökkuş, Seyhan, Ceyhan, } Akdeniz ve Karadeniz Gölü

Merve,

Murat Nehri, Canik dağları, Fırat, Yeşilirmak, Kızılırmak,
Göltepe, Tilbesir Buasının olduğu yerler

Gökürme, Seyhan, Ceyhan'ın olduğu yerler
Aksu, Göksu, Söğüt Gölü'nün olduğu yerler

Elif,

Murat nehri, Canik dağları ve Fırat, Yeşilirmak, Kızılırmak, Göl-
tepe, Tilbesir Ovası.

Aksu, Göksu, Karagöl'le Söğüt gölü
Gökürme, Seyhan, Ceyhan

Bu öğrenciler şiir içerisinde geçen işgal alanlarını, şiirin anlatımından ayırarak, olgusal bir yapıda doğru bir şekilde ifade etmişlerdir. Yanıtlarını soruda istenilen sıra ile verdikleri görülmüştür. İfadelerinde şiirsel anlatıma yer vermemeleri ve eksiksiz olarak tarihi bilgiyi edebi bir ürün içerisinde ayırt edebilmeleri öğrencilerin çeviri düzeylerini yeterli olarak yansıttığı düşünülmektedir. Öğrencilerin tarihsel malzeme içerisindeki kurgusal anlatımı olgusal yapıya dönüştürmelerindeki düzeyleri ve bu becerilerinin gelişmiş olması, sosyal yaşantıları içerisinde karşılaşacakları karmaşık verileri doğru analiz ve dönüşümlerle en kullanışlı hale getirmede büyük önem taşımaktadır.

Ders Başarısı Orta Öğrenciler

Ebru,

Murat Nehri, Canik dağları ve Fırat, Yeşilirmak, Kızılırmak
Göltepe, Tilbesir Ovası.

Aksu ve Göksu, Karagöl'le Söğüt gölü
Seyhan, Ceyhan, Gökürme

Kadir,

Murat nehri, Canik dağı ve Fırat, Yeşil ılmak, kızıl ılmak

Göltepe, Tilbeşar ovası

Karagöl, Söğüt Gölü,

ve şeker ova, kıyasıya dökük solumlar, yamaçlar
dağlar kıyasıya ve seyhan ve ceyhan

Pınar

Murat nehri, Canik dağbırı, Fırat, Yeşil ılmak,
kızıl ılmak, Göltepe, Tilbeşar ovası

Karagöl, Söğüt Gölü

Seyhan ve Ceyhan

Bu düzeydeki öğrencilerden Ebru ve Pınar'ın yanıtları incelendiğinde, şiir içerisindeki İtilaf Devletleri'nin Anadolu'da işgal ettikleri yerleri çalışma kağıdına yerleştirirken eksiklikler yaptıkları görülmüştür. Tarihsel bilgiyi edebi anlatımdan soyutlayabildikleri, ancak bilginin tamamını yansıtamadıkları saptanmıştır. Bunu da öğrencilerin orta düzeyi ile doğru orantılı bir sonuç olarak değerlendirebiliriz.

Kadir'in yanıtında ise şiirsel anlatıma ilişkin ifadelerin yer aldığını görüyoruz. Fransızların işgal alanlarını edebi anlatım içerinden çıkarırken, bilgiyi şiirsellik formatından soyutlayarak verememiştir. Öğrencinin, İngiliz ve İtalyan işgal bölgelerini ifadelendirirken beklenen çeviriyi yapabilmesi, onun kaynağı kurgusal anlatımdan olgusal bir yapıya dönüştürmede iki farklı yanıt orta bir seviyede olduğunu göstermektedir.

Ders Başarısı Düşük Öğrenciler

Semih,

murat nehrı, conık dağları, fırat,
kara gölle, söğüt gölü gırmaz basamaklı türbesi yatan
büyük aşık gölü
Çukurova kıyısıyla düzlük uçurumlar, Yörük kızı, yamaçlar

Sare,

Kızılırmak Gültape, Tilbezar avası
Akavula, Gökse, Karapötle Söğütli Gölü
Çukurova kıyısı düzlük, uçurumlar, yamaçlar, dağlar
kıyasıya ve Seyhan ve Ceyhan ve kara gölü, Yörük
Kızı

Mertcan,

Adana ve çevresi...
Çukurova karga Antalya çevresi:
Orta marea

Bu öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin şiirsel anlatımı olduğu gibi aldıkları, herhangi bir çeviri yapmadıkları görülmektedir. Semih'in "gümüş basamaklı türbesi yatan büyük aşık gölü", "düzlük uçurumlar, Yörük kızı, yamaçlar" ifadeleri; Sare'nin "Çukurova kıyısı düzlük, uçurumlar, yamaçlar, dağlar kıyasıya... kara gözlü Yörük kızı" ifadesi bu öğrencilerin şiirsel anlatıma bağlı kaldıklarını yansıtmaktadır. Mertcan'ın ise oldukça eksik veri kullanmasının çeviriyi tam olarak gerçekleştirememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca, kaynakta ifade edilen işgal alanlarına ilişkin yerleştirmelerinde yanlışlıklar yaptıkları da görülmektedir. Öğrenciler, edebi bir ürün içerisindeki tarihi bilgiyi şiirsel anlatımından olgusal anlatıma dönüştürememişlerdir. Ayrıca, şiir içerisindeki işgal alanlarını oldukça eksik bir şekilde yansıtmaları, bu öğrencilerin diğer kaynağı

kullanma düzeylerindeki başarı oranları ile örtüşmekte ve kanıtı çeviri düzeyleri düşük olarak değerlendirilmektedir. Kanıtı kavrama ve kanıttan amaca yönelik bilgi elde edebilme düzeylerini bu sorgulamada da görmek mümkündür. Kaynak içerisinde geçen işgal alanları bilgisini bütün içerisinden çıkarıp ifade edememişlerdir.

Öğrencilerin kanıtı olduğu yapıdan başka bir forma dönüştürme veya çevirme işlemini gerçekleştirirken bilgi elde etme düzeyi sorgulamalarına göre öğretmene daha fazla soru yönelttikleri gözlemlenmiştir. Kaynak olarak kullanılan karikatürlerin (bkz. Ek-1B) sözel anlatıma dönüştürülmesine ilişkin soruda öğrencilerin kaynaktan ne elde edilmesi gerektiği sorularının arttığı görülmüştür. Bu sorulardan biri araştırmacı tarafından şu şekilde not edilmiştir.

Ö. No: 3 Biz bu karikatürde ne anlatıldığını mı bulmaya çalışacağız?

Öğrencilerin bu tür sorularla kanıtı çeviri işlemini anlamlandırmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu kaynağın çevirisinde bazı öğrenciler kendilerine yöntem belirlemiş ve öğretmen/araştırmacı onayına başvurmuşlardır. Çevirinin yöntemine ilişkin öğrenci ifadelerinden bir örnek şöyledir:

Ö. No:12 Hocam ben karikatürdeki ifadeleri ayrı ayrı anlatmaya çalışsam olur mu?

Bu tür ifadelerlendirmeler, öğrencilerin tarihsel kanıtı sorgulamada tarihçinin tarihin doğasına uygun yöntemi kullanması gerektiği bilgisine ulaşmaları açısından önemsenmektedir.

3.1.3. Öğrencilerin Tarihsel Kanıtları Karşılaştırma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilere, tarihsel kanıtları karşılaştırabilme düzeylerine ilişkin 6 soru yöneltilmiştir. Bu düzey sorularla, öğrencilerden farklı türdeki kanıtları analiz ettikten sonra birden fazla kanıtı; tür, içerik, oluşturulduğu zaman ve mekân, yazarın üslubu, geçerlilik ve güvenilirlik ölçütlerine göre sınıflandırmaları ve kanıt türlerini ve ifade ettikleri ana konuyu belirleyebilmeleri ve bunu tarihin bilimsel diline uygun terminoloji ile mantıksal bağlarla ortaya koymaları (Vella, 2001; Safran, 1993; bkz. Giriş, s.43-45) beklenmiştir.

Tarihi kanıtları sorgulama süreci sonunda, öğrenci cevapları, tarihsel kanıtları karşılaştırma düzeylerini tespit etmeye yönelik hazırlanan dereceleme puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Hazırlanan puanlama cetvelinde 25 öğrencinin tarihsel kanıtları karşılaştırma ve bunu ortaya koyabilme düzeyleri % 59 olarak tespit edilmiştir. Oluşturmacı bir tarih programının, zamanı algılama; farklı tarihi değerlendirmeleri sorgulama; çocukların çeşitli yollarla edindikleri bilgi birikimleriyle bütünlük oluşturma ve kaynakları kullanarak tarihsel sorgulama süreçlerini gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin farklı tarihsel kaynakları kullanarak yaptıkları sorgulamada kanıtları karşılaştırma becerilerinin orta düzey bir seviye göstermesi, oluşturmacı tarih öğretimi sürecinin amaçlananlar doğrultusunda yürütülmesi ve süreçteki kazanımların artarak bir gelişme göstermesi açısından anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin tespit edilen bu becerilerinin, kanıtlar üzerinde uygun sorgulama yöntemi ve rehberliği sağlandığında geliştirilmeye açık bir zeminde olduğu görülmektedir. Bu da yeni T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programına ilişkin kanıt sorgulama temelli bir yöntemin verimliliği noktasındaki kaygıları azaltacak niteliktedir. Öğrencilerin tarihsel kanıtları karşılaştırma düzeylerini belirlemek amacıyla yöneltilen sorulardan iki tanesi ve öğrencilerin bu sorulara yanıtları aşağıda verilmiştir:

İlk Meclis Anketi etkinliğinin 5. sorusu, *“Kaynak 2’deki milletvekillerinin eğitim durumları dağılışı, Kaynak 1’deki cevapların oluşmasını nasıl etkilemiş olabilir?”* (bkz. Ek-1G) şeklindedir.

Bu etkinlik kâğıdında, 1. kaynak “İlk Meclis Anketi Sonuçları” , 2. kaynak ise “TBMM Birinci Dönem Milletvekillerinin Eğitim Durumları Dağılımı” verilmiştir. Öğrencilerden her iki kaynağı dikkatlice incelemeleri ve bu inceleme ile 2. kaynaktaki verilerin, 1. kaynaktaki cevapların oluşumuna etkisinin var olup olmadığını ya da ne yönde etki edebileceğini tartışmaları ve kaynakları bu açıdan karşılaştırmaları istenmektedir. Aynı zamanda, yapacakları karşılaştırma ile bir yargıya varmaları beklenmektedir. Kaynaklar üzerinde yapacakları karşılaştırmalar yoluyla eleştirel düşünme süreçlerini de harekete geçirmeleri hedeflenenler arasındadır. Özellikle öğrencilerin 2. belgede verilen eğitim durumları dağılımında

üniversite ve yüksekokul mezunlarının oranı ile 1. belgede en fazla üzerinde durulan ve ifade edilen cevaplar arasında bağ kurmaları istenmektedir. Öğrenciler bu düzey sorgulama yolu ile farklı kanıtlardaki olay, olgu ya da kişileri nitelik ve nicelik açısından karşılaştırmaları analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesi noktasında anlamlı görünmektedir. Yeni tarih öğretimindeki öğrenci merkezli anlayışı da karmaşık içeriğe sahip farklı tür ve yapıdaki kaynakların karşılaştırılması, sürecin beceri gelişimine katkısı açısından daha nitelikli bir yapı almaktadır.

Ders Başarısı Yüksek Öğrenciler

Aşağıda Aslı'nın "İlk Meclis Anketi" etkinliğinin "Kaynak 2'deki milletvekillerinin eğitim durumları dağılışı, Kaynak 1'deki cevapların oluşmasını nasıl etkilemiş olabilir?" şeklindeki 5. sorusuna vermiş olduğu yanıt yer almaktadır.

Yüksek okul okuyanlar eğitim demişlerdir. 158 okul bitiren. Geriye kalan 218 sayısı ekonomi veya Demokrasi demiş. Hiç okumayanlara kalsa idi; dini eğitimle yönetilirdi. Eğitim bu dağılımın oluşmasında olumlu etki yapmıştır.

Yüksek okul okuyanlar eğitim demişlerdir. 158 okul bitiren. Geriye kalan 218 sayısı ekonomi veya Demokrasi demiş. Hiç okumayanlara kalsa idi; dini eğitimle yönetilirdi. Eğitim bu dağılımın oluşmasında olumlu etki yapmıştır.

Aslı'nın verdiği yanıtta, her iki belgeyi de karşılaştırmış ve bu karşılaştırma ile bir yargıya ulaşmıştır. Aslı, yüksekokul okuyanlar ülkenin kalkınması için 1. kanıttaki anket sorusuna "eğitim" yanıtını verdiklerini ifade etmiştir. Bu yanıtla öğrencinin iki belgede geçen verilerden en fazla orana sahip iki unsur arasında bağ kurabildiğini görmekteyiz. İlişkilendirdiği bu iki öge arasındaki bağda dönemin koşullarının bir yansımaları vermektedir. Öğrencinin bu anlamda doğru bir zeminde karşılaştırma yapmaya çalıştığı söylenebilir. Nitekim bu ilişkilendirmede dönemin anlayış ve değerleri de verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, eğitim durumu dağılışının 1. kaynaktaki cevapların oluşumuna olumlu katkı sağladığını belirterek, veriler arasında anlamlı bir karşılaştırma yapabildiği görülmektedir. Sadece kaynaklardaki bir bölüm ile

ilgilenmemiş, belgeler içerisindeki diğer verileri de kullanarak çıkarımda bulunmaya çalışmıştır. Özellikle okullu olmayan milletvekillerinin, ülke geleceğinin en iyi şekilde planlanması ve güçlenmesindeki çareyi “*dini eğitim*” çerçevesinde düşünebileceklerini vurgulaması, karşılaştırmayı farklı bölümler üzerinde de yaptığının bir kanıtı niteliğindedir. Yüksek eğitilmiş vekil sayısındaki çoğunluğun anket sorusuna verilen cevaplarda olumlu etkiye sahip olduğu düşüncesi öğrencinin kanıtlardaki verileri okuma ve bunları karşılaştırma düzeyinin yeterli olduğunu göstermektedir. Aşağıda ise Merve’nin yanıtı yer almaktadır.

.....Kaynak 1 ve kaynak 2'yi karşılaştırırsak her millet vekili kendi öğrendiği bilgileri ile sınırlı olarak cevap vermiştir. Zaten üniversite okuyanların gönderilmelerinin sebebi yüksek eğitim almaları olabilir. Bunun dolayısıyla millet vekili seçilmiş olabilir. Eğitim alanlarının verdiği kararlar daha doğru ve daha nitelik taşıyan kararlardır.

Üniversite ve yüksek okul okuyanların ülke sorunlarını daha iyi anladığı ve görebildiğini ifade eden Merve, bunların oranının fazla olmasının 1. belgedeki en çok ifade edilen “*ekonomik gelişme*” cevabının oluşmasını etkilediğini belirtmiştir. Öğrencinin iki belgedeki verileri karşılaştırdığı ve bu karşılaştırmaya kendi değerlendirmesi ile mantıklı bir açıklama getirdiği saptanmıştır. Öğrencinin “karşılaştırırsak” ifadesi sorgulamadaki analiz aşaması bilincine erişmiş olduğunun kanıtı gibidir. “Zaten” ve “dolayısıyla” söylemleri yükseköğrenimli milletvekillerinin konumunu açıklamak için kullanmaya çalışması öğeler arası ilişkilendirme ve karşılaştırma adımları olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada, üniversite ve yükseköğrenim görmüş milletvekillerinin aldıkları eğitimden kaynaklı düşünme ve sorunları görme kapasitelerinin gelişmişliği yargısını bildirmiştir. Bu yargı bilgiyi temellendirme düşüncesi olarak değerlendirilmektedir. Kanıtın sorgulamasında öğrenciden beklenen de tek başına bilgi elde edinimi değil, bu bilgiyi anlamlı bağlarla bütünledikten sonra değerlendirme yapabilmesidir. Aşağıda ise Elif’in bu soruya yanıtı yer almaktadır.

Neseli medresede dıgnbr dnt eğitım gđrdkleri iain aylarda etti ygnış.....
labilir.....
İbnı okuduklan okula gbre Onab atk ları eğitme gbre aulab etti
labilir Üniversitede Okuyolar devlet yđitım İb medreselerde dıgnbr
stışık İşık vb. m

Elif, yüksekokul okuyan milletvekillerinin aldıkları eğitimden dolayı cevaplarının devlet yönetiminde yapılacak düzenleme ile ülkenin kalkınacağı ekseninde olduğunu ifade etmiştir. Medrese çıkışlı vekillerin “*dini eğitimi*” ülke sorunlarına çözüm olarak görmüş olabileceklerini belirtmiştir. 1. kaynakta, ülke geleceğinin daha iyi olabilmesi hangi konunun daha dikkatle çözüme kavuşturulması sorusuna verilen yanıtların, 2. kaynaktaki milletvekillerine ait eğitim düzeyleri ile bağlantılı olduğunu; anketteki cevaplardaki dağılımın eğitim seviyesine göre oluştuğunu belirtmiştir. Cevaplarının bütününe incelediğimizde, kaynakları karşılaştırdığı ve birden fazla unsuru karşılıklı değerlendirmeye çalıştığını görmekteyiz. Bu da öğrencinin karşılaştırma yapabilme düzeyinin yeterli olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Bu grup öğrenciler, kanıtlarda geçen verileri anlamlı bağlar oluşturarak karşılaştırmışlardır. Öğrencilerin bu yolla bir dedektif gibi çalışarak kaynaklar üzerindeki görünmeyen anlam bağılıklarını vermeleri; kendi becerilerinin farkına varmalarına, tarih ve tarih öğretimine olan kalıplaşmış bakış açılarının değişmesine uygun bir zemin sağlayacağı düşünülmektedir. Matematiksel veriler üzerinden yapılan bu karşılaştırmalar öğrencilerin istatistik verileri ile de tarihi bilgiyi yapılandırabildiklerini göstermektedir. Bateson (akt. Caine ve Caine, 2002, s.7) bir konunun anlaşılmasının ilişkilerin algılanması sonucu ortaya çıktığını ifade eder ki; bu grup öğrencilerinin kaynaklar arası ilişkiyi bir tarihçi gibi verileri işleyerek ortaya koyabilmesi onların tarihi olayları anlama düzeylerini de yansıtır. Ayrıca, öğrencilerin tarihi kaynakların çeşitlilik gösterebildiğini algılamaları açısından da farklı tür verilerden oluşan tarihi verilerle çalışmaları önemlidir

Ders Başarısı Orta Öğrenciler

Aşağıda Ebru'nun İlk Meclis Anketi etkinliğinin 5. sorusuna (bkz. Ek-1G) yanıtı yer almaktadır.

Medresede okuyanlar dinî eğitim üniversitede okuyanlar eğitime önem verilmesi çok halkın yobazlığı olabilir. Çünkü bu kişiler okumayı eğitim almış kişiler okumamış kişilerde güçlü bir ordu demek olabilirler. Çünkü bu kişiler kendi halklarında yetiştiği için il-kinin kurtulabilmesi için böyle olmalıdır olabilirler.

Ebru'nun "İlk Meclis Anketi" etkinliğinin "Kaynak 2'deki milletvekillerinin eğitim durumları dağılışı, Kaynak 1'deki cevapların oluşmasını nasıl etkilemiş olabilir?" şeklindeki 5. sorusuna verdiği yanıt diğer arkadaşlarının değerlendirmelerinden farklıdır. Okullu olmayan milletvekillerinin "güçlü bir ordu" cevabını verebileceklerini düşünmüştür. Bu cevabını da eğitim almayan vekillerin kendi koşulları içerisinde yetişmesine dayandırmaya çalışması, yani milletvekillerinin sorunlara getireceği çözümün dar kapsamlı olacağı düşüncesi, ulaştığı sonucu temellendirme çabası olarak değerlendirilmektedir. Belgeler içerisindeki diğer veriler üzerinde bir karşılaştırma yapmaması orta düzey bir öğrenci başarısını yansıtmaktadır. Aşağıda ise Kadir'in verdiği yanıt yer almaktadır.

Medresede okuyanlar dinî eğitim üniversitede okuyanlar eğitime önem verilmesi çok halkın yobazlığı olabilir. Çünkü bu kişiler okumayı eğitim almış kişiler okumamış kişilerde güçlü bir ordu demek olabilirler. Çünkü bu kişiler kendi halklarında yetiştiği için il-kinin kurtulabilmesi için böyle olmalıdır olabilirler.

Kaynaktaki oylamaların 3/1'ü olumsuz yönde etkilidir

Kadir anlamlı bir yanıt oluşturmamıştır. Kaynakları karşılaştırmadığı görülmektedir. Aşağıda Pınar'ın bu soruya verdiği yanıt yer almaktadır.

Yüksek eğitim görmüş olan milletvekilleri aldığı eğitimden dolayı ulusun en iyi olan kararı vermiş. Eğitim almayanlar eğitimsizliklerinden dolayı ulusunun nasıl bir duruma düşeceğini bilmemiş ve kendi buyruklarıyla hareket etmişler.

Pınar kaynaklardaki verileri birbirleriyle anlamlandırmaya çalışmıştır. Öğrenci, vekillerin öğrenim durumlarının onlara bir sorumluluk verdiği ve öğrendiklerinin Belge 1'deki cevapların oluşumuna katkı sağladığını ifade etmiştir. Buradaki eğitim düzeyi verisi ile 1. kaynakta ankete verilen cevaplar arasında “dolayı” bağlacı iki kaynağı birlikte değerlendirme düşüncesidir. Eğitim almayan milletvekillerine ilişkin ikinci cümledeki açıklaması kaynaklarla ilişkili değildir. Öğrenci kendi deneyimleri ile doğrudan yargıya varmaya çalışmış, kaynak referans alınmamıştır. Belgelerdeki verileri doğrudan kullanmamış ancak alınan eğitimin bireye yüklediği donanımın cevaplara yansıdığını açıklamamıştır. Öğrencinin yüksek öğrenimli milletvekili sayısı ile en fazla cevaplanan kategori arasında bağ kurduğunu göstermektedir.

Ders Başarısı Düşük Öğrenciler

Aşağıda Semih'in “İlk Meclis Anketi” etkinliğinin “Kaynak 2'deki milletvekillerinin eğitim durumları dağılışı, Kaynak 1'deki cevapların oluşmasını nasıl etkilemiş olabilir?” şeklindeki 5. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

Sayıla etkileniş olabilir. Eğitim ve gelişimin buradaki farkları olduğunu görüyoruz. Onun için bunı milletvekillerimize şimdiki neslimiz ile de daha iyi olabileceğini anlatıyor.

Semih, eğitim ve gelişmenin 1. kaynakta olduğu gibi 2. kaynakta da fazla olduğu şeklinde bir açıklama yapmıştır. Kaynakları karşılaştırmamıştır. Sadece belgelerin öne çıkan verilerini yansıtmıştır. Belgeler içerisindeki verileri karşılaştırmaya tabi tutmadığı için herhangi bir değerlendirme yapamamıştır. Öğrencinin milletvekillerinin gelecek için düşünceleri konusundaki değerlendirmesi kaynakların

anlatımı ile uyuşmamaktadır. Kaynakların karşılaştırılmasında anlamlı ilişkilerin kurulması önemsendiği için öğrencinin karşılaştırma düzeyi düşük bulunmuştur. Aşağıda Sare'nin bu soruya verdiği yanıt yer almaktadır.

Eğitime önem vermiştik... ilkokuldan 2. sene durken Üniversite... yada...
Öğretmen Okul... öğretmenler 158... sene... buda... demek... doğru? Milletvekili...
olmak için eğitim çok önemlidir

Sare 2. kaynakla ilgili bir değerlendirme yapmış, diğer kaynağı hiç kullanmamıştır. Eğitimli vekillerin oranının fazla olmasının onların eğitime verdikleri önemden kaynaklandığını belirtmiş, ancak bunun göstergesi için bir karşılaştırma yoluna gitmemiştir. Öğrencinin ikinci kaynağa ilişkin çıkarımı, milletvekili olmanın koşullarından biri olarak değerlendirdiği eğitimidir. Bu da kanıtın amaca yönelik kullanılmadığını, öğrencinin kanıttan yanlış bir çıkarımda bulunduğunun ifadesidir. Oysa ki ikinci kaynak milletvekillerinin eğitim durumlarını vermektedir. Milletvekili olmanın şartları ile ilgili bir bilgi içermemektedir. Birinci kanıta ilişkin hiçbir ifade kullanmamış, dolayısıyla karşılaştırma yapamamıştır. Cevabında iki kaynağı kullanmamış olması, kaynakları mantıklı bir bağlamda karşılaştıramadığının bir göstergesidir. Aşağıda Mertcan'ın verdiği yanıt yer almaktadır.

Üniversite mezunu daha... olgun... olumlu... düşünmüştür... ve... cevap... vermiştir...
orta okul mezunu... daha... ki... cahilce... düşünmüştür... ve... olumsuz... cevap...
vermiştir

Üniversite mezunu milletvekillerinin daha olumlu düşüneceğini belirten Mertcan, orta düzey okul bitirenlerin ise olumsuz düşünülmüş olabileceklerini ifade etmiştir. Öğrencinin, milletvekillerinin olumlu ve olumsuz düşüncelerinin neler olabileceği konusunda bir değerlendirme yapmaması ve 2. kaynaktaki verilerle bağlantılı olup olmayacağı konusunda bir ifade kullanmaması, belgeleri karşılaştırma düzeyinin bu örnekte düşük olduğunu göstermektedir.

Bu düzey öğrencilerin yanıtlarında karşılaştırma yapmadıkları görülmektedir. Verilen iki kaynağa ilişkin bir soru olmasına karşın öğrenciler söylemlerinde sadece 2. kaynağı sorgulamaya çalışmışlardır. Bu nedenle birden fazla kaynakla çalışma etkinliklerinin sıklıkla yapılması önemlidir. Öğrencilerin ilgilendikleri kaynaklara ilişkin doğru olmayan değerlendirmeler yapmaları kaynakları anlama ve kavrama düzeyinde de yetersiz olduklarına işaret etmektedir.

“Kuva-yı Milliye Doğuyor” etkinliğinin 2. sorusu “Yukarıdaki üç kaynağı kullanarak Kuva-yı Milliye’nin ortaya çıkış sebeplerini yazınız.” (bkz. Ek-1A) şeklindedir. Etkinlik içerisinde üç farklı kaynak verilmiştir. Öğrencilerden bu üç kaynağı karşılaştırarak Kuva-yı Milliye’nin oluşum sebeplerini ifade etmeleri istenmektedir. Kaynakların karşılaştırılması ile bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması beklenmektedir.

Ders Başarısı Yüksek Öğrenciler

Aşağıda Aslı’nın “Kuva-yı Milliye Doğuyor” etkinliğinin “Yukarıdaki üç kaynağı kullanarak Kuva-yı Milliye’nin ortaya çıkış sebeplerini yazınız.” şeklindeki sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

...Anadolu her tarafında düşman asker barındırıyordu.
Padişah ümidini kesmişti. Halk ne yapacak ne yapacak
diye düşünüyordu? Ve halk birleşerek ittifak yaptı.
Bunun sonucunda düşmanları yurttan etmek
için Kuva-yı Milliye’yi oluşturdular.

Aslı’nın verdiği yanıt incelendiğinde, üç kaynağı karşılaştırabildiği, her kaynağın ifade ettiği konuyu özetlediği ve buradan hareketle bir sonuca ulaştığı görülmektedir. 1. kaynak ile 3. kaynağı karşılaştırmış, “Anadolu her tarafından düşman asker barındırıyordu” ortak bilgisine ulaşmıştır. Ardından, 2. kaynakta padişahın işgal

konusunda bir şey yapamayacağını söylemesinin, halkın yönetimden beklentisinin kalmamasına bağlamıştır. Tüm bu sebeplerin Anadolu halkının çareler aramasına neden olduğunu ifade ederek kaynakları karşılıklı olarak kullanmış ve bu arayışın Kuva-yı Milliye'yi ortaya çıkardığını belirtmiştir. Öğrencinin yanıtının çok açık olduğu görülmektedir. Ayrıca Kuva-yı Milliye'nin nasıl bir yapılanma ve amaç ile oluştuğunu vurgulaması, kaynakları kullanırken ön bilginin kullanımı gerekliliğini de yansıtmıştır. Öğrencinin bu yanıtı diğer sorulara verdiği yanıtlarla da örtüşmekte ve başarı düzeyini yansıtmaktadır. Aslı Anadolu halkının içinde bulunduğu durumu kendisine sunulan Kaynak 1, 2 ve 3 bilgileri ile verdikten sonra soruda istenilen cevaba götürecek bağlantıyı “halk ne yapsak ne yapsak” düşüncesine bağlamıştır. Bu ifadelendirme öğrencinin bilgiyi kendi yapılandırması ile ortaya koyduğunu göstermektedir. Dönemin atmosferi düşünüldüğünde öğrencinin ifadelendirmesi çok anlamlı görülmektedir. Aşağıda Merve'nin “Kuva-yı Milliye Doğuyor” etkinliğinin 2. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

Devlet 11111 devletleri ne çok asker var. edikne de
Devlet Padişahı kendi refahını düşünmüyor. Halk devletten
1 yardım alamayınca Kuva-yı Milliye'yi oluşturmuş.
Artık mahlû işgal büyüyor, halk kendi çare aramaya
başlıyor.

Merve ise yanıtı bir bütünlük içerisinde yansıtamasa da kaynakları karşılaştırmış ve doğru saptamalarda bulunmuştur. Kaynak 1 ve Kaynak 2' deki veri ve anlatımı kullanarak halkın Kuva-yı Milliye'yi oluşturduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak 3. kaynaktaki haritayı da değerlendirmiş, işgalin büyümesinin halkı yönlendirdiğini vurgulamıştır. Bu öğrencinin kaynakları karşılaştırma düzeyi yeterli bulunmuştur. Aşağıda ise Elif'in “Kuva-yı Milliye Doğuyor” etkinliğinin 2. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

...İtilaf devletleri binlerce askerde yurdumuza giriyor. Padişah
bu duruma kendi menfaati için hiç bir şey demiyor.
Böylece halk böyle olmayacak Türk vatanının bağımsızlığı
onun kendi aralarında milli teşkilatlanmaya kuruyorlar.
Böylece kuva-yı milliye doğuyor.

Elif 1. ve 3. kaynakları birlikte değerlendirmiş, İtilaf güçlerinin çok sayıda askerle yurdu işgal ettiğini ve 2. kaynakta padişahın bu duruma kendi çıkarları doğrultusunda bir şey yapmadığını ifade ederek, kaynakları mantıksal bir bağlam içerisinde karşılaştırmıştır. Bu da öğrencinin birden fazla kaynağı içeriğindeki tarihi bilgiyi karşılaştırabildiğini ve bu karşılaştırmayı anlamlı bir bütün olarak sunabildiğini göstermektedir. Ayrıca, “*milli teşkilatlanma*” ifadesi ile derse ait kavramları doğru algıladığı ve bilgiyi yerinde kullanarak başarı düzeyini açık olarak yansıttığı düşünülmektedir. Köstüklü (1998, s.189) tarih öğretiminde istenilen sonucun elde edilebilmesi için, bilim dalına ait terminolojinin doğru kullanılması gerektiğini; Dilek ise (2001, s.80) tarih düşüncesinin gelişiminin çocuktaki kavramsal gelişime paralel geliştiğini vurgular. Bu noktada öğrencinin yanıtında Kuva-yı Milliye’ye ilişkin “*milli teşkilatlanma*” betimlemesi onun tarihsel düşünme becerilerini geliştirme aşamasında önemli bir kazanım olarak değerlendirilmektedir. Kaynaklardaki bilgileri özetleyip sıra ile sunmuş ve sorunun yanıtını son cümleyle tamamlamıştır.

Ders Başarısı Orta Öğrenciler

Aşağıda ise Ebru’nun “*Kuva-yı Milliye Doğuyor*” etkinliğinin “*Yukarıdaki üç kaynağı kullanarak Kuva-yı Milliye’nin ortaya çıkış sebeplerini yazınız..*” şeklindeki 2. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

..Anadoluda..İkbal..Den..ve..Afaklık..Gözetim..Askerlerin..yurdur-
mı..Hendek..Atseke..Açlı..sonra..İşgal..etmelerini..sonra..
yurdur..paylaşma..başladık..padışahın..berhengi..
bir..te..ki..göstermemi..ve..yabancıların..ardı..caphane..ve
silahların..talansın..sonra..afkaya..çıkması..

Ebru 1. kaynaktaki askeri gücün, 3. kaynaktaki gösterilen alanları işgali sonucunda 2. kaynaktaki padişahın bu duruma karşı tepkisiz kalmasının Kuva-yı Milliye’yi ortaya çıkardığı şeklinde yanıt vermiştir. Öğrencinin üç kaynağı anlam bütünlüğü içinde ele alıp karşılaştırarak sonuca bağladığı görülmektedir. Kaynaktaki verilerin dışında öğrenci, konuya ilişkin verilen ön bilgileri de kullanmış, 1. Dünya Savaşı sonrası Osmanlı ordusunun durumu ile Kuva-yı Milliye’nin gerekçelerini vermiştir. Bu yanıtı ile yüksek başarı düzeyindeki öğrencilerin cevaplarına yakın bir düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenci kanıttaki verileri doğru tanımladığı ve karşılaştırma yapması gerektiği bilincinde olduğu noktada beklenen performansı gösterebildiği açıktır. Bu anlamda öğrencide dikkat çeken bir bulgu da kendisini taraf olarak değerlendirmeye dahil etmesidir. Tarafsız sorgulama anlayışının geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Aşağıda Kadir’in “Kuva-yı Milliye Doğuyor” etkinliğinin 2. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

..padişahın..işgallere..karşı..birsey..yapamaması..işgalsilerin..çok..soy-
olması..ve..işgal..edilen..yerlerin..soğalması..nedenleriyle..Kuva-yı
..Milliye..hareketi..ortaya..çıkması..

Kadir’in verdiği yanıt incelendiğinde, üç kaynağı kullandığını görmekteyiz. Kaynakların verdiği mesajları doğru bir anlatımla ayrı ayrı vurgulamış ancak bunu karşılıklı sebep-sonuç ilişkisi ile sunamamıştır. Kaynaklarda soruya ilişkin bilgileri birbiri ile bağlama çabası göstermemiştir. Kuva-yı Milliye’de oluşturulan bir “hareket” olarak nitelemesi az da olsa konuyla ilgili bazı mevcut bilgilerinin olduğunu göstermektedir. Aşağıda Pınar’ın “Kuva-yı Milliye Doğuyor” etkinliğinin 2. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

Kuva-yı Milliye'nin ortaya çıkış sebebi'.....
Padışahın işgal devletlerine misafirperverliğini'.....
göstermek istemesi, Azinlik güçlerinin Asker.....
sayısı oldukça fazladır ve Mandros Atz kesten.....
sonra yurtdan tamamen işgal edilmesi'.....

Pınar'da Kadir'in yanıtına benzer bir yanıt vermiştir. Kuva-yı Milliye'nin ortaya çıkış sebeplerini kaynakların verdiği mesajlar açısından sıralamış, ancak bir karşılaştırma yapmamıştır. Kaynakları doğru okuması, dışardan destekle karşılaştırma yapabileceğini düşündürmektedir. İkinci kaynaktan elde ettiği bilgiyi dönemin olaylarına ilişkin bir değerlendirme ile yansıtmamış, padişahın misafirperverlik göstermek istemesi şeklinde yalın anlatımla vermiştir. Öğrencinin bu bağlamda kaynaklar arası ilişkileri kavrayamadığı söylenebilir.

Hazır bilgi sunumu beklentisi içerisinde olan öğrencilerin bu etkinlikler yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirmede etkin rolün öğretmende değil kendilerinde olduğunun farkındalığı noktasında olumlu tepkiler göstermiştir. “Yeni tarih” öğretimi anlayışındaki öğrenme yöntemi ve öğrenci rolü açısından bu süreç değerli görünmektedir. Nitekim Tunçay (1977, s.54) tarihsel bilgilerin hiç de bir kutsal kitaptan okunarak öğrenilmediğinin, çeşitli kaynaklardan eleştirel bir yöntemle derlendiğinin öğrenciye fark ettirilebilmesinin tarih öğretiminin iyileştirilmesine yönelik çalışmaları anlamlı kılacağını vurgular.

Ders Başarısı Düşük Öğrenciler

Aşağıda Semih'in “Kuva-yı Milliye Doğuyor” etkinliğinin “Yukarıdaki üç kaynağı kullanarak Kuva-yı Milliye'nin ortaya çıkış sebeplerini yazınız” şeklindeki sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

Menakus...ateskes...ankuşmasını...izlenim...uygulaması.....
Ocalusun...düşüti...v.c...silahların...toplanması.....

Semih sadece 3. kaynağı işaret eden bir yanıt vermiştir. Ancak bu yanıtı da tam olarak kanıtı referans olarak göstermemektedir. Ayrıca kaynaklar dışında bilgi vermesi öğrencinin kaynakları kullanmadan cevap verme düşüncesini yansıtmaktadır. Birinci ve ikinci kaynağa ilişkin bir değerlendirme yapmamıştır. Diğer düzey kanıt sorgulama etkinliklerinde de Semih'in kaynağa doğrudan incelemediği sadece konuya en genel yanıtlar verdiği görülmüştür. Aşağıda Sare'nin "Kuva-yı Milliye Doğuyor" etkinliğinin 2. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

Halk devletten yardım olmayınca kuva-yı milliye ortaya
sıkıyor.....

Sare, padişahın işgaller karşısındaki tutumunu ifade eden ikinci kaynağı kullanmış, birinci ve üçüncü kaynağın Kuva-yı Milliye'nin oluşumuna etkisine ilişkin bir yanıt vermemiştir. Öğrencinin üç kaynağı birlikte kullanmakta zorluk çekmesi başarı düzeyi ve diğer sorulara verdiği yanıtlarla örtüşmektedir. Aşağıda Mertcan'ın "Kuva-yı Milliye Doğuyor" etkinliğinin 2. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

İşgalciler ölkemizi yavaş yavaş sömürüyorlar bizzat
karşılık torklerde onlara karşılık veremeyiş oluyorlar

Mertcan çok kısa bir yanıt vermiştir. Kuva-yı Milliye'yi savaş sırasında halkın kurduğu birlik olarak ifade etmiştir. Ancak soruda istenilen yanıt bu değildir. Kaynakların hiç birine ilişkin bir yorumda bulunamaması onun kaynakları karşılaştırmada düşük bir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bu öğrencilerin büyük bir bölümü birden fazla kanıt kullanmada zorluk çekmişlerdir. Sorulara verdikleri yanıtlar sadece birinci kanıtla ilişkin ya da hiçbir

kanıt odaklı olmayan genel bir anlatım üzerinden olmuştur. Öğrencilerin okuma, kavrama, bilgi elde etme, bu bilgileri sınıflama ve bunları birbirleri ile dönemin tarihsel bağlamında anlamlı yapılarda karşılaştırma konusunda düşük bir düzeyi yansıttıkları düşünülmektedir. Bu netice öğrencilerin ders başarıları ile örtüşmüş olması tek başına bu düşük sorgulama düzeyini kalıplaştırmamakla birlikte, kanıt ile çalışma deneyimlerinin artması ile yavaş yavaş bu grup öğrencilerinde sorgulamaya ilişkin beklenen performansı gösterecekleri düşünülmektedir.

Tarihsel kanıtları karşılaştırma düzeyine ilişkin öğrencilerin yaptıkları sorgulamada ilk karşılaştırma sorularına yanıtlarında daha çok tek kaynak verileri üzerinde değerlendirme yaptıkları gözlenmiştir. Bu düzey sorularla karşılaştıkça kaynaklar arası bağlantı kurmada olumlu bir değişim göstermişlerdir. Bu olumlu değişim kaynakları karşılaştırma becerisi kazanmanın bir sonucu olarak nitelendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin derse katılımı ve ilgisi bu düzey sorularda bilgi düzeyi ve çeviri düzeyine göre daha belirgindir. Öğrenciler kanıtları karşılaştırırken sınıf içi etkileşimin arttığı gözlemlenmiştir. Farklı kanıtların karşılaştırılması sürecinde öğrencilerde üst düzey düşünme becerileri göstermeye istekli oldukları ancak deneyim yetersizliğinden öğrencilerin kaynakların benzerlik ve farklılıklarını tür, konu ve yazarın üslubu açısından değerlendirmede güçlük çektikleri gözlemlenmiştir.

3.1.4. Öğrencilerin Tarihsel Kanıttan Özgün Bir Ürün Yaratma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu boyutunda öğrencilere, farklı tür kanıtlar sunulmuş ve bu kanıtları kendi yaratıları ile nasıl anlamlandırdıklarını yazılı ve görsel sunumla ortaya koyabilme düzeylerini belirleme yoluna gidilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere tüm çalışma sürecinde dört soru yöneltilmiştir. Bu düzey sorularla, öğrencilerin kanıtlardan yola çıkarak kendi ürünlerini oluşturmaları (Vella, 2001; Safran, 1993; bkz. Giriş, s.43-45) beklenmiştir. Öğrencilerin bu süreçteki yaratıları aynı zamanda kanıtın ya da kanıtların içeriği ile anlamlı olması ve tarihsel bilgiyi doğru sunması açısından da değerlendirilmiştir.

Tarihi kanıtları sorgulama süreci sonunda, öğrenci çalışma kağıtları bu düzey becerileri tespit etmeye yönelik hazırlanan dereceleme puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Hazırlanan puanlama cetvelinde 25 öğrencinin tarihsel kanıtlardan özgün bir ürün yaratabilme düzeyleri % 61 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin tarihsel kanıtları, kanıtın içerik, yazarın uslubu ya da kanıtın iç ve dış kritiklerle sorgulanmasının dışında; bu kanıtları kendi kazanımları ile kanıtın verilerini sentezleyip yeni bir ürün yaratabilme ve kanıtı sorgulamanın başka bir boyutunun farkına varabilme noktasında öğrencide yaratacağı algılayış değişikliği açısından önemli bulunmaktadır. Yapılandırmacılığa göre öğrenme, bir yorumlama sürecidir. Her öğrenci bir öğretmen ya da bilim insanı gibi bilgiyi farklı kaynaklardan alır ve anlamak için yeniden inşa eder (Roth, 1994, s.198). Nitekim, öğrencilerin tarihsel kanıtlardan elde ettikleri tarihi bilgiler ışığında kendi anlamlandırmalarını oluşturmalarına zemin ve bu yönde uygulamalara yönlendirmek yapılandırmacı eğitim anlayışı ve yeni tarih öğretimi anlayışı ile örtüşen bir etkinlik olarak görülmektedir.

Caine ve Caine (2002, s.17) öğrencilere yönelik kazandırılması düşünülen beceriler için, kendi yollarında kendi zihinlerinde kendi anlamalarını yaratma ve becerilerini düzenlemede uygun ortam ve fırsatların yaratılması gerektiğini vurgular. Oluşturmacı eğitim anlayışının yeni Sosyal Bilgiler programına yansımaları olan belli başlı beceriler içerisinde yer alan “yaratıcı düşünme becerisi”, Caine ve Caine’nin vurguladığı uygun fırsat ve ortamların tarih öğretiminde kullanılacak kanıtlar aracılığıyla oluşturulup, geliştirilebileceği düşüncesine eğitimcileri yönlendirmektedir. Bu noktada “öğrencilerin kanıtlar üzerinden sözel ve görsel yaratılarını ortaya koyabilme düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmış; tarihsel kanıtların öğrencilerin tarihsel düş gücünü geliştirmede etkisi belirlenme yoluna gidilmiştir.

Öğrencilerin tarihsel kanıttan özgün bir ürün yaratma düzeylerini belirlemek amacıyla yöneltilen sorulardan iki tanesi ve öğrencilerin bu sorulara yanıtları aşağıda verilmiştir.

Samsun'a Uzanan Yol “ İlk Adım” filminin (27 dk.) çalışma kâğıdında 6. soru, “Türkiye’de ünlü bir senaristsiniz. Mustafa Kemal’in Samsun’a çıkışını anlatan bir senaryo yazdınız. Bu senaryonun etkileyici bir adı olması gerekiyor. Senaryonuzun adını ne koyardınız?” (bkz. Ek-1C) şeklindedir. Öğrencilerden kaynaktan yola çıkarak özgün bir ürün yaratmaları, tarihi bir olayı empati yaparak senarist gözüyle yapılandırmaları ve mevcut bilgilerini de bu senaryo adını oluştururken kullanmaları beklenmektedir. Böylece empati becerilerinin geliştirilmesi ve tarihi bir olayla ilgili kendi kurgulamalarını kullandıkları kaynaktan hareketle somutlaştırmaları sağlanacaktır. Ortaya çıkaracakları ürün aynı zamanda ilgili konunun ana hatları ile kavranıp kavranamadığının ve tarihsel dili kullanma düzeylerinin de bir göstergesi olacaktır.

Ders Başarısı Yüksek Öğrenciler

Aşağıda Aslı’nın Samsun’a Uzanan Yol “ İlk Adım” filminin çalışma kâğıdında “Türkiye’de ünlü bir senaristsiniz. Mustafa Kemal’in Samsun’a çıkışını anlatan bir senaryo yazdınız. Bu senaryonun etkileyici bir adı olması gerekiyor. Senaryonuzun adını ne koyardınız?” şeklindeki 6. soruya ilişkin yanıtı verilmiştir.

Anadolu’ya dönen fânes

Aslı’nın verdiği yanıt incelendiğinde, bir senarist gibi düşünebildiği, senaryosunun adını kısa ve anlaşılır bir yapıda oluşturduğunu görmekteyiz. Öğrencinin bu yanıtla, Mustafa Kemal’in Samsun’a çıkışı ile başlayan Milli Mücadele sürecini tarihsel gerçeklik içerisinde, soruda istenildiği gibi formüle edebildiği anlaşılmaktadır. Dönemin olaylarını doğru organize edebildiği de oluşturduğu senaryo adından çıkarılabilmektedir. Samsun’a çıkışın Anadolu için bir ışık olduğunu ifadelendirmesi bunun bir göstergesidir. Senaryo adının kısa, anlaşılır ve tarihsel gerçekliğe uygun yaratılmış olması öğrencinin kaynak olarak yararlandığı filmde doğru bir yargıya ulaştığını ve ürün yaratma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Aşağıda

Merve'nin "Samsun'a Uzanan Yol İlk Adım" filmi çalışma kağıdındaki 6. soruya ilişkin yanıtı verilmiştir.

Batan...Güneşin...Doğuşu...

Merve "Batan güneşin doğuşu" senaryo adı ile filmi dikkatlice izlediği ve konuyu doğru bir zeminde görülmektedir. Öğrencinin filmde geçen Osmanlı Devleti'nin paylaşılma sürecini, senaryo adına yansıtmış olması kaynağı kullandığının göstergesidir. Senaryo adının kısa, açık ve tarihi gerçeklerle uyumlu olarak tasarlaması, öğrencinin kaynaktan edindiği tarihi bilgiyi ürün yaratırken doğru bir yapıda organize ettiğinin ifadesidir. Aşağıda ise Elif'in "Samsun'a Uzanan Yol İlk Adım" filmi çalışma kağıdındaki 6. soruya ilişkin yanıtı verilmiştir.

Samsun...Güneşi...Doğuyor...

Elif yazdığı senaryo adını Milli Mücadele'nin doğuşu bağlamında oluşturmuştur. Öğrencinin izlediği filmin konusunu ve içeriğini doğru bir şekilde analiz ettiği görülmektedir. Senaryo adının kısa, anlaşılır ve beklenen konu merkezinde oluşturmuş olması, öğrencinin kaynaklardan yararlanarak özgün ürün yaratma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu grup öğrencilerin, kanıtı farklı bir düzeyde sorgulama sonundaki yaratıları kanıttan ürün yaratabilme beceri düzeyini karşıladığı düşünülmektedir. Öğrencilerin söylemleri hem tarihi gerçekliğe hem de kanıt olarak derste kullanılan filmin içeriğine uygun; kendi birikim ve deneyimlerinin bir ürünü olacak nitelikleri de barındıran bir yapıdadır. Özellikle öğrencilerin Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkışına ilişkin ilköğretim 1. kademedен ve her yıl bu tarihi günün törenlerle kutlanması sürecindeki edinimlerinden yararlandıkları da düşünülmektedir. Öğrencilerin söylemlerindeki ortak ifadelendirmeleri, ürün yaratma sürecinde bireysel çalıştıkları göz önüne alındığında dikkat çekicidir.

Ders Başarısı Orta Öğrenciler

Aşağıda ise Ebru'nun Samsun'a Uzanan Yol " İlk Adım" filminin çalışma kâğıdında "Türkiye'de ünlü bir senaristsiniz. Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkışını anlatan bir senaryo yazdınız. Bu senaryonun etkileyici bir adı olması gerekiyor. Senaryonuzun adını ne koyardınız?" şeklindeki 6. soruya ilişkin yanıtı verilmiştir.

...Anadoluda.....Kurtuluşunun.....İlk....Adımı....

Ebru verdiği yanıtta, Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkışını Anadolu'nun işgalden kurtuluşunun başlangıcı olarak ifade etmiştir. Bu öğrencinin, kaynak olarak sunulan filmi doğru bir bakışla değerlendirdiğini ve tarihsel gerçeklikle senaryosu arasında anlamlı bir bağ kurduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra senaryo adının izlediği film adıyla benzerlik gösterdiği de görülmektedir. Bu nedenle Ebru'nun kaynaktan ürün yaratma düzeyi orta olarak değerlendirilmektedir. Aşağıda Kadir'in "Samsun'a Uzanan Yol İlk Adım" filmi çalışma kağıdındaki 6. soruya ilişkin yanıtı verilmiştir.

*Samsun'da.....İlk....Adımı.....

Kadir'in oluşturduğu senaryo incelendiğinde, filmi değerlendirdiğini söyleyebiliriz. Mustafa Kemal'in Samsun'a gidiş sürecini vermesi açısından anlamlı bir senaryo adı oluşturmuştur. Aşağıda ise Pınar'ın "Samsun'a Uzanan Yol İlk Adım" filmi çalışma kağıdındaki 6. soruya ilişkin yanıtı verilmiştir.

ANADOLUDA.....İLK....ZAFER.....

Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkışını bir başarı olarak adlandıran Pınar, kısa ve açık bir senaryo adı yazmıştır. Bu olayı bir zafer olarak adlandırması konu içeriği açısından tam olarak tutarlılık göstermemekle birlikte, zafere giden yolda ilk adım

olması öğrenciyi haklı çıkarmaktadır. Pınar'ın kaynaktan ürün ortaya çıkarma düzeyi diğer sorulara verdiği yanıtlarla eşdeğer bulunmuştur.

Ders Başarısı Düşük Öğrenciler

Aşağıda Semih'in Samsun'a Uzanan Yol " İlk Adım" filminin çalışma kâğıdında 6. soru, "Türkiye'de ünlü bir senaristsiniz. Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkışını anlatan bir senaryo yazdınız. Bu senaryonun etkileyici bir adı olması gerekiyor. Senaryonuzun adını ne koyardınız?" şeklindeki soruya yanıtı yer almaktadır.

Mustafa Kemal...ve...adım....

Semih'in yanıtında anlamlı bir bütün oluşturmamıştır. Tarihi olayı ifade etmekte eksik olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise öğrencinin konu ile ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olmaması olarak düşünülmektedir. Bu nedenle kaynaktan yararlanarak özgün bir ürün yaratma düzeyi düşük bulunmuştur. Aşağıda ise Sare'nin "Samsun'a Uzanan Yol İlk Adım" filmi çalışma kağıdındaki 6. soruya ilişkin yanıtı verilmiştir.

"Bir...cumhuriyet...lideri" adını...koydum..

Sare, senaryo adını daha çok Mustafa Kemal üzerine oluşturmuştur. Ancak soruda istenilen Milli Mücadele'nin başlangıcı kabul edilen Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkışını yansıtacak bir ürün ortaya çıkarmasıydı. Mustafa Kemal'in hayatına yönelik bir ürün ortaya koyması istenilmesi durumunda, öğrencinin bu yanıtı yeterli düzeyde görülecektir. Beklenen içeriği taşıyan bir senaryo adı yazmaması, öğrencinin hem soruyu hem de kaynak olarak kullandığı filmi, üzerinde durulan konu etrafında yorumlayamadığının bir göstergesidir. Ayrıca kaynak filmin ifade ettiği dönem ile öğrencinin ürününün ifade ettiği dönem arasında belirgin bir zaman farklılığı olması Sare'nin kaynağın ifade ettiği zaman dilimini düşünmeden yanıt verdiği görülmektedir. Aşağıda ise Mertcan'ın "Samsun'a Uzanan Yol İlk Adım" filmi çalışma kağıdındaki 6. soruya ilişkin yanıtı verilmiştir.

Musta... Kemal... Samsun... çıkması...

Mertcan'ın ifade ettiği senaryo adının yaratıcılıktan uzak bir ürün olduğunu görüyoruz. Öğrenci soruda verilen ifadeyi olduğu gibi alması ve kaynağı değerlendirememesi ürün yaratma düzeyinin düşük olduğunu ifadesidir.

Samsun'a Uzanan Yol " İlk Adım" filminin çalışma kâğıdında 7. soru "İzlediğiniz filmin reklâmı için bir sinema afişi resmediniz?" (bkz. Ek-1C) şeklindedir. Bu sorunun yanıtlanması için öğrenciler gruplara ayrılmıştır. Aslı, Merve ve Elif bir grup; Ebru, Kadir ve Pınar diğer bir grup; Semih, Sare ve Mertcan bir başka grup olarak çalıştırılmıştır. Öğrencilerin ürünleri bu gruplar üzerinde değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Akademik başarıda üç düzeyi veren bu öğrenci gruplarının ürünleri aşağıda verilmiştir.

Ders Başarısı Yüksek Öğrenciler

Bu düzey öğrencilerinden Aslı, Merve ve Elif'in grup olarak yaptıkları afiş çalışması şöyledir:

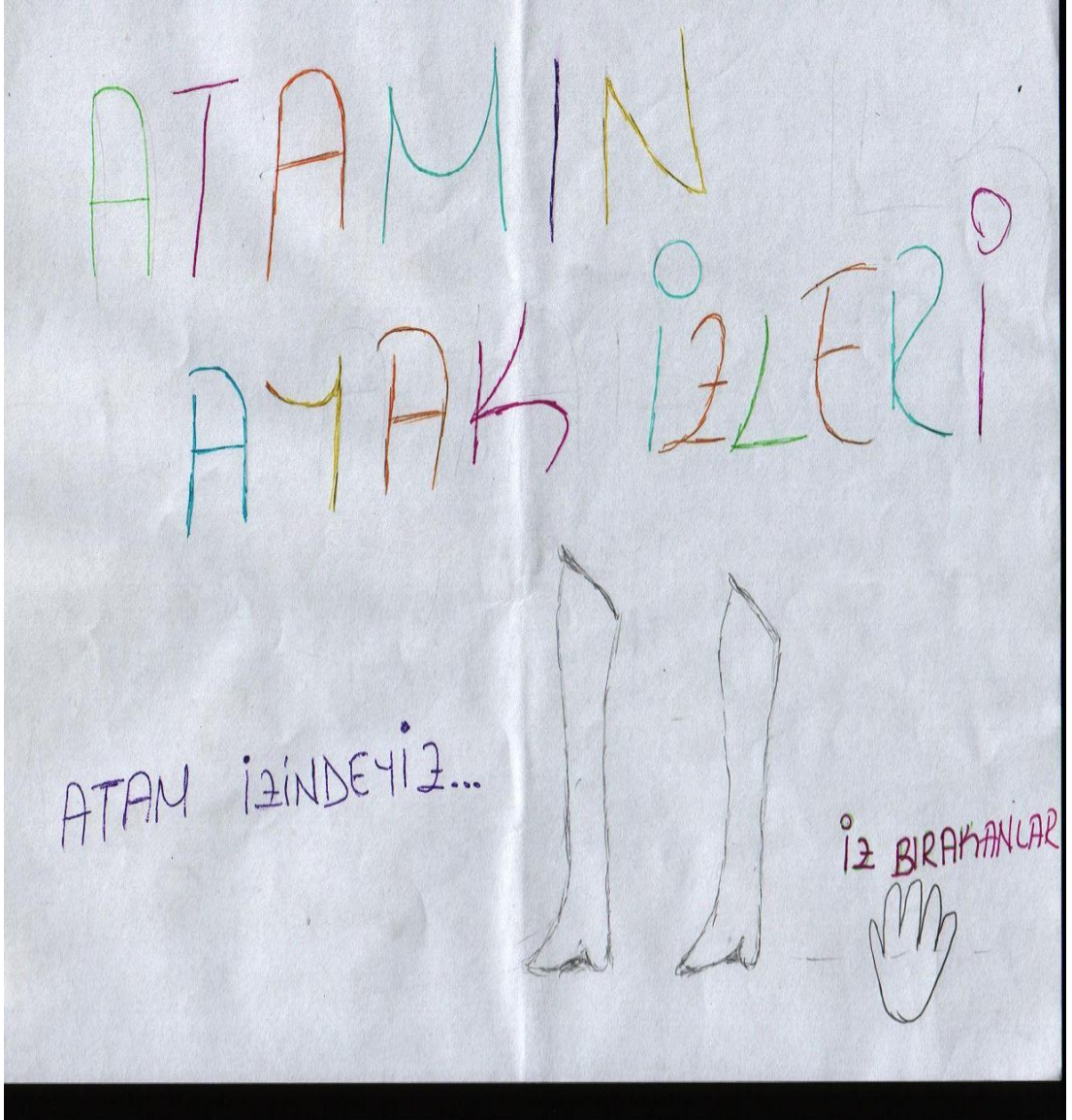


Resim formunda tasarlamaya çalıştıkları afişlerinde güneş, el ve zincir sembolleri filmin içeriğini yansıtmada önemli unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkışı güneş sembolü ile bunun neticesi de el üstündeki zincirin kopuk olarak çizimli ile verilmeye çalışılmıştır. Bu noktada, öğrencilerin ürünü tarihsel gerçeklik içerisinde döneme ilişkin anlamlı bir yer almasına karşın, görselin içeriğinde konunun doğrudan bağlantısını yansıtan bir anlatıma yer verilmemiştir. Öğrencilerin afişlerindeki ilk dikkat çekici özellik, bir önceki soruda yazdıkları senaryo adıyla bütünlük içinde oluşudur. Bruner, bilginin kavranmasındaki üç süreç olduğunu ve bunların; fiziksel deneyime ve duylara dayalı olarak canlandırma/rol yapma ya da yaparak yaşayarak öğrenme (bir yeri ziyaret etme ya da araç gereçleri kullanma gibi); deneyimlerin özünü resmetme (resimler, haritalar, şemalar, modeller vb.) ve kavramları sembollerle veya dilde organize etme (akt. Dilek, 2001, s.77) şeklinde sıralandığını belirtir. Bu grup öğrencilerinde Bruner'in işaret ettiği bilgiyi anlaşılır kılma süreçlerinden yaparak yaşayarak öğrenme ve deneyimlerin getirdiklerini açığa çıkarma da tarihsel bilgiyi kanıt olarak verilen film içerisinden çıkararak zihinlerinde anlamlı hale getirip hem sözel yaratı hem de sembollerin kullanıldıklarını bunu da görsel anlatımla başarılı bir şekilde yansıttıkları düşünülmektedir. Bu noktada, öğrencilerin kendine özgü yaratılarında deneyim ve yaşantıların yanı sıra; zihinsel süreçlerin organizesi ile yapılanan sorgulama süreçlerinde kullanılan kanıtların etkisi önem kazanmaktadır. Öğrenme öğretme ortamı, öğretim süreci içindeki bireyin etkileşimde bulunduğu, onun etrafını saran çevre olarak tanımlar. Dolayısıyla zemin algılamayı, algılama davranışı, davranışta kendine özgü sonucu getirdiği vurgusunu yapar. Bu vurgu kanıt temelli tarih öğretim etkinliklerinde öğrenci bakışını farklılaştıracak onu düşünsel becerileri kullanmaya yönlendirecek platformu önemli kılmaktadır. Bu noktada, öğrencilerin çalışması kullandıkları semboller açısından Kurtuluş Savaşı hazırlık dönemi aşamaları içerisinde Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkışını betimler niteliktedir. Güneş, öğrenciler açısından aydınlığın sembolü olarak değerlendirdiği, bununla işgal günlerinden kurtulmanın ışığı umudu yüklendiği düşünülmektedir. El sembolü Türk halkını ve zincirde o dönemdeki esareti anlatır konumdadır. Güneş, el ve zincir sembolleri ile Türk halkı açısından dönemin atmosferi yansıtılmış, adlandırmadaki

“Anadolu’ya Doğan Güneş” ifadesi ile filmdeki içeriğe atıfta bulunulmuştur. Aşağıda ise ikinci grup öğrencilerin ürünü yer almaktadır.

Ders Başarısı Orta Öğrenciler

Bu düzey öğrencilerinden Ebru, Kadir ve Pınar’ın grup olarak yaptıkları afiş resim çalışması şöyledir:

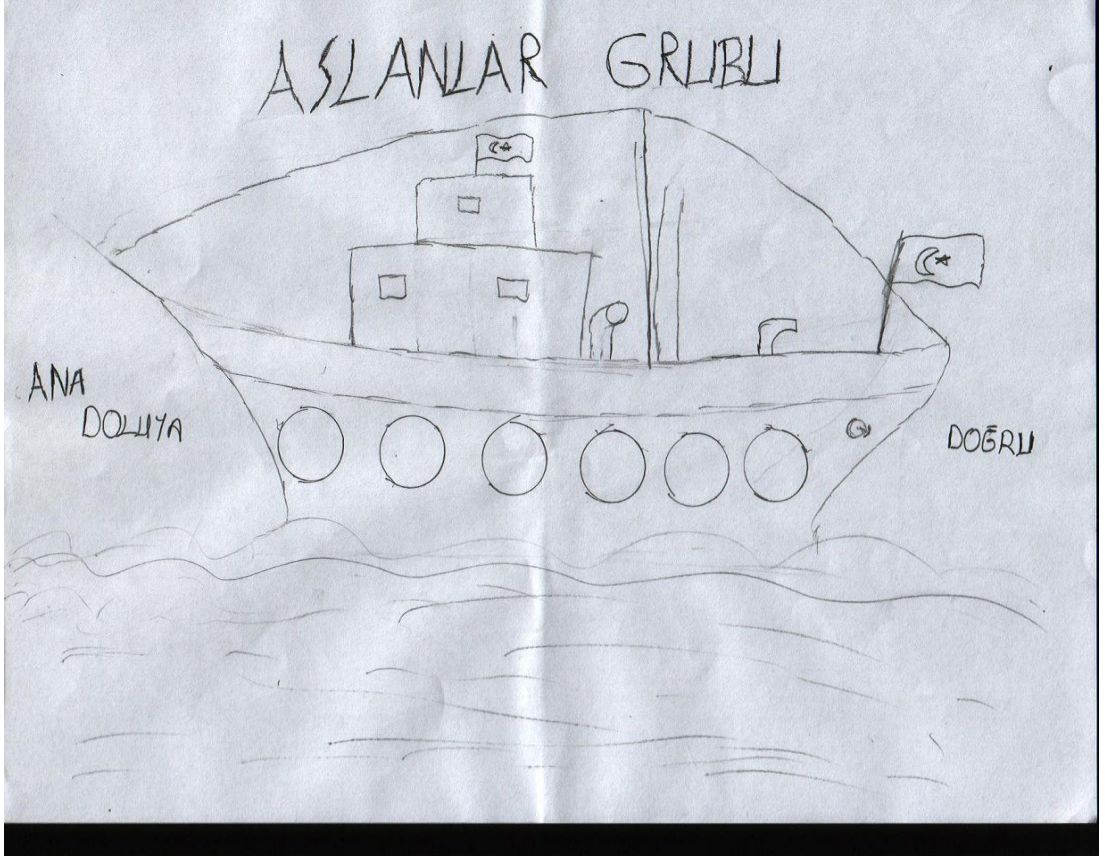


Bu grup öğrencilerinin oluşturdukları afiş resmin içerik açısından çok fazla zenginleştirilmediği görülmektedir. Öğrencilerin izledikleri filme ilişkin bir anlatım

oluşturmadıkları ve bu görsel anlatımında Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkışını çağrıştırmada zayıf bir üslupta yapılandıkları düşünülmektedir. Bu grup öğrencilerin görsel anlatımı sözel yanıtlarına göre daha düşük bir seviyede olduğu görülmüştür. Aşağıda ise üçüncü grup öğrencilerin ürünleri yer almaktadır.

Ders Başarısı Düşük Öğrenciler

Bu düzey öğrencilerinden Selim, Sare ve Mertcan'ın grup olarak yaptıkları afiş resim çalışması şöyledir:



Öğrenciler, filmin hem ismi hem de gösterimindeki anlamı yakalama noktasında önemli bir başarı gösterdikleri görülmüştür. Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkışını bir gemi resmi ile vermeleri, dilsel yapılandırma ile yansıtamadıkları becerilerini görsel anlatımda oldukça açık, anlaşılır ve tarihi olayın meydana geliş sürecine uygun bir şekilde güçlük çekmeden oluşturduklarının simgesi konumundadır. Nitekim Yapıcı

(2006, s.46) öğrencilerin tarihsel malzeme ile girdiği etkileşim ve kazandığı deneyimin düşünsel becerileri geliştireceğini; bu becerilerin gelişmesinin de tarihi bilgiyi yapılandırmada daha başarılı bir çizgi izleyeceğini belirtir. Gard ve Lee (1978, s.21) tarih öğretiminde önemli olanın öğrencinin belirlenmiş yapıda, tarihsel bilgiyi hatırlaması değil, bunun onun “bildiği” bir şey olduğunu söylememiz noktasında, bu bilginin onun uygulamadaki yeterliliğinin göstermesi gerektiğini vurgular ki, bu öğrencilerin tarihsel bilgiyi kavrama ve bunu görsel sunum ile organize etmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu grup öğrencilerin çalışmadaki görsel kaynaklar üzerinde yaptıkları sorgulama neticesinde sözel anlamlandırmada beklenen performansı gösteremedikleri; ancak somut görsel unsurlarla zihinlerindeki oluşumları rahatlıkla yansıttıkları görülmüştür. Nitekim Gardner (1999, s.41) görsel/uzamsal zeka sınıflamasında öğrencilerin materyaller içerisinde okumalardan değil, daha çok görsel materyallerden öğrenebildiklerini ifade eder. Harvey (1999’dan akt. Yapıcı, 2006, s.45) tarihsel anlamının tarihsel imgelemin teşvik edilmesiyle ilerleyebileceğini öne sürerek resim, fotoğraf, belgeseller, tarihsel filmler gibi görsel materyallerin tarihsel imgelemin beslenmesinde önemli rol oynadığını belirtir. Bu grup öğrencilerin özellikle tarihsel kanıtlar üzerinde çalışmaları neticesinde beklenen düzeyde kendilerini ifade edebilmeleri için görsel bir ürün yaratmaya teşvik edilmeleri gerekmektedir.

Tarihsel kanıttan özgün bir ürün yaratma düzeyine ilişkin öğrencilere etkinlikler içerisinde afiş çalışması, şiir yazımı ve senaryo adı oluşturmaları istenmiştir. Yüksek ders başarısına sahip öğrencilerin oluşturduğu I. grup çalışmasında öğrencilerin her birinin etkin katılımı dikkat çekmiştir. Grup üyelerinin kaynak olarak izledikleri Samsun’a uzanan yol “İlk Adım” filminin konusunu ilk önce konuştukları ve not ettikleri gözlemlenmiştir. Ardından konuya uygun neler çizebileceklerini belirlemişler ve afişi oluşturmaya başlamışlardır. Bu grup öğrencilerin ürünü yaratma sürecinde sürekli yeni simgeler ifadelendirdikleri görülmüştür. Fakat bu simgeleri afiş içerisine yerleştirmekte zorlanmışlardır ve konuya uygun olup olmadığını tartışmışlardır. II. grubu oluşturan öğrenciler kendi aralarında tartışmadan grup elemanlarından birinin önerisi ile afiş oluşturmaya başlamışlardır. Bu grup üyeleri

arasında etkileşimin daha az olduğu gözlemlenmiştir. III. grubu oluşturan öğrenciler ise bu çalışmada yüksek motivasyon göstermişlerdir. Öğrencilerin öğrenmedeki bireysel farklılıklarının buna etki ettiği düşünülmektedir. Yazılı kaynaklara ilişkin sorgulamada isteksiz ve dikkatini sağlayamayan bu grup öğrencilerin, görsel kaynaklara ilişkin bu çalışmada daha aktif oldukları gözlemlenmiştir. Kaynak olarak kullanılan film içerisindeki “Bandırma Vapuru” öğrencilerin oluşturduğu afişin ana unsuru olmuştur. Bu anlamda kanıta dayalı ürün yaratma çalışmasında bu grup öğrencilerin derse ilgili oldukları gözlemlenmiştir.

3.1.5. Öğrencilerin Tarihsel Kanıtlardaki Yanlılığı Ortaya Koyabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada öğrencilere farklı tür kanıtlar sunulmuş ve bu kanıtlardaki yanlılığı ortaya koyabilme düzeylerini belirlemek amacıyla iki soru yöneltilmiştir. Bu düzey sorularla, öğrencilerin tarihsel kanıtların oluşturucularını; kanıtın oluşturulma amacı ve içerikteki bakış açılarını sorgulama yolu ile kanıtların geçerlilik ve güvenilirliklerini belirlemeleri (Vella, 2001; Safran, 1993; bkz. Giriş, s.43-45) beklenmiştir.

Tarihi kanıtları sorgulama süreci sonunda, öğrenci ürünleri bu düzey becerileri tespit etmeye yönelik hazırlanan dereceleme puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Hazırlanan puanlama cetvelinde 25 öğrencinin tarihsel kanıtlardaki yanlılığı anlama ve bunu sorgulama düzeyleri % 46 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin tarihsel kanıtlardaki yanlılıkları ortaya koyabilme becerileri oldukça düşük bir seviyededir. Kanıtı sorgulamaya dayalı tarih öğretim uygulamalarına alıştırılmayan öğrencilerin karşılaştıkları her türlü bilgi aktarım kaynakları üzerinden sağlıklı, geçerli ve güvenilir bilgiler elde etmede beklenen performansı gösterememelerine neden olmaktadır. Aynı nedenlerden dolayı, öğrencilerin eğitim ortamındaki otoritelerin her sunduğu kaynağı güvenilir bulma anlayışı; öğrencilerin kimlik ve kültürel etki sonucu kazanımları da tarihsel kanıtları güvenilirlik ve geçerlilik bağlamında değerlendirmeye etki etmektedir.

Öğrencilerin tarihsel kanıtlardaki yanlılığı tespit etme düzeylerini belirlemek amacıyla yöneltlen bir soru ve öğrencilerin bu soruya yanıtları aşağıda verilmiştir.

Misak-ı Milli etkinliğinin 4. sorusu “*Sizce İtilaf Devletleri’nin bu bildirisi, işgal konusunda ne derece güvenilir bilgiler içermektedir? Açıklayınız.*” (bkz. Ek-1F) şeklindedir. Bu soru ile öğrencilerin kaynağın içerik sorgulamasını yaparak, güvenilir bilgiler içerip içermediğini tartışmaları ve anlatımdaki yanlılık unsurlarını tespit etmeleri beklenmektedir.

Aşağıda Aslı’nın Misak-ı Milli etkinliğinin “*Sizce İtilaf Devletleri’nin bu bildirisi, işgal konusunda ne derece güvenilir bilgiler içermektedir? Açıklayınız.*” şeklindeki 4. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

.....Bence...güvenilir bir kanıt...değil...Çünkü...bugüne...kadar...
kendisi...çıkarları...için bizi...hiç...sayan...bir devletin
şimdi...bunları...söylemesi...çok...düşündürücü
değildir...Çünkü...Bunu...ufak bir...çocuk bile anlayabilir

Aslı’nın verdiği yanıt incelendiğinde, kanıtı güvenilir bulmadığını ifade etmiştir. Bunun nedenini ise, kaynağın taraflı yazılması olarak göstermiştir. Bu bildiriye İtilaf Devletleri’nin kendi çıkarları doğrultusunda hazırladıkları, dolayısıyla yanlı bir belge olduğunu belirtmiştir. İtilaf devletleri’nin Anadolu’daki uygulamalarına ilişkin bir bağlantı yaratarak güvenilir bir anlatım olmadığını belirtmiştir. Bu devletlerin ifadeleri üzerinde çok fazla düşünülmeden niyetlerinin belli olduğunu ifade etmesi metni güvenilir bulmadığının göstergesidir. Öğrencinin kaynağın çıkış noktasını doğru değerlendirebildiği ve belgenin taraflı bir bakış ile yazıldığını fark edebildiği görülmektedir. Ayrıca öğrencinin “*bugüne kadar*” söylemi ön bilgilerini kullanarak da kanıtın içeriği konusunda güvenilirlik sorgulaması yaptığı görülmektedir. Burada diğer bir veri de öğrencinin bu soruya “*bize*” ifadesi ile kendisini de katarak kabul etmiştir. Bu açıdan yanıt incelendiğinde güvenilirlik sorgulamasında öğrencinin kimlik bilincinin yansması olarak değerlendirilmektedir. Öğrencinin kanıtın içerik

açısından hazırlayanların taraflılığını yansıttığını vermesi yanlılığını sorgulama düzeyi açısından yeterli bulunmuştur. Aşağıda Merve'nin "Misak-ı Milli" etkinliğinin 4. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

Bence güvenilir bir kaynak değil. Çünkü İtilaf Devletlerine güven duyulmamalıdır. Ayrıca tek çıkarım olarak İstanbul'u işgal etmek olmamalıdır. Bence işgal bahanesi olarak görülmüştür.

Merve İstanbul'un işgali ile ilgili verilen belgenin güvenilir olmadığını belirtmiştir. Nedeni olarak da "İtilaf Devletleri'ne güven duyulmamalı" şeklinde bir açıklama yapmıştır. Öğrencinin ön öğrenmeleri kaynağı sorgulamada kullandığı ve bu bilgileri ile yorum yaptığı görülmektedir. Merve bu belge ile İtilaf Devletleri'nin İstanbul'un işgali için bahane aradıklarını söylemekte "bence" ifadesi ile kendi düşünsel yapılandırmasını vermektedir. Bu düşünce konuyu çalışan birçok tarihçi içinde aynı ifadelerle belirtilmektedir. Ayrıca, öğrencinin metnin oluşturucuları aracılığıyla güvenilirlik sorgulaması yapması kanıt sorgulamada önemli bir adımdır. Merve'nin yanıtındaki "ayrıca" açılımı kanıtın içeriğindeki olaya kendi çözümü olarak yansımıştır. Bu da tarihsel kanıtlar aracılığı ile öğrencilerin tarihi bir problemi doğru tespit etme ve buna ilişkin çözüm önerileri geliştirme noktasında önemli bulunmaktadır. Öğrencinin kaynağın oluşumundaki sebepleri bilmesi, kaynağın güvenilirliğini sorgulayabildiğini ve kanıttaki yanlılığı ortaya koyabildiğini göstermektedir. Merve'nin kanıtın yanlılığını ortaya koyabilme düzeyi yüksek bulunmuştur. Aşağıda ise Elif'in "Misak-ı Milli" etkinliğinin 4. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

Kaynak 8. Taraflı bir kaynaktır. Taraflı bir kaynaktan güvenilir olunmaz. Çünkü taraflı kaynak hep kendisine...
...tarafa... çıkar... bakın hep kendisi... haddi... çıkar...
böyle bir kaynağın güvenilir olması çok olası...

Elif diğer arkadaşlarından farklı olarak, kaynağı “*taraflı*” ifadesi ile nitelemiştir. Ayrıca, taraflı hazırlanmış bir belgenin güvenilir olmasının çok küçük bir olasılık olduğunu belirtmesi, onun kaynağın yanlılığını ortaya koymadaki düzeyini yansıttığı düşünülmektedir. Ancak, metnin anlatımına ayrıntılı açıklama yapmamıştır. Taraflı değerlendirmesini ne tür bir bilgi ile ifade ettiğini vermemiştir. Öğrencinin taraflı bir bakış ile hazırlanmış belgelerde kendi çıkarları doğrultusunda, içeriğin oluşturulduğunu fark ettiği görülmektedir.

Safran (2006, s.37) kanıta dayalı tarih öğretiminin elde edilmiş tarihi bilgede tarihçinin kanıt üzerindeki hakimiyetini kavramada öğrenciye yardım ettiğini ve profesyonel tarihçinin çalışması ile tarih öğretimini ilişkilendirdiğini belirtir. Dolayısıyla yeni tarih öğretimi anlayışındaki öğrencinin eleştirel düşünme süreçlerini harekete geçirme ve tarihçi becerilerini kazandırmada kanıta dayalı sorgulama önem kazanmaktadır. Bu grup öğrencilerin kanıtı sorgulama sonucu, yanıtlarını ön öğrenmeleri ile bütünlük içinde vermeye çalıştıkları görülmüştür. Edindikleri tarihi bilgileri, kanıtın analiz sonuçlarını değerlendirme ve yorum geliştirmede kullanmaları, kanıttan elde ettikleri bilgileri destekleme ihtiyacından kaynaklandığı düşünülmektedir. Jadallah (2000, s.222) öğrenme yaşantılarının öğrencilerin keşfetmesini, analiz yapmasını, değerlendirme yapmasını, bilgiyi var olan kaynaklardan sentezlemesini, yorumlamasını ve anlamasını kapsaması ve yeni bilginin ön öğrenmeler üzerine inşa edilmesi gerektiğini ifade eder.

Ders Başarısı Orta Öğrenciler

Aşağıda Ebru'nun Misak-ı Milli etkinliğinin “Sizce İtilaf Devletleri’nin bu bildirisi, işgal konusunda ne derece güvenilir bilgiler içermektedir? Açıklayınız.” şeklindeki 4. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

İtilaf Devletleri burada bizim işiğimizi düşünmüyor...
gibi... yapış... bizi... kandırıyor... cana zararları... Bu durum... kacasında
...düşün... bir... bir şey... yapmıyor... halkı... paraları... etmişler
...Bu... konut... güvenilirs... bir... konut... değildir...

Ebru sorusuna kanıtı hazırlayanlar açısından bakarak yanıt vermiştir. Buradan hareketle İtilaf Devletleri’nin Anadolu halkından yana olan ifadelerinin inandırıcı olmadığını ve halkı yanıltmaya yönelik hazırlandığını belirtmiştir. İçerikteki anlatım ile uygulamada olan çelişkinin öğrenci tarafından belirlendiği görülmektedir. Bu nedenle öğrencinin, kaynağı hem hazırlayanlar hem de içeriğindeki veriler doğrultusunda güvenilir bulmadığını söyleyebiliriz. Ebru, orta düzeydeki arkadaşlarından farklı bir bakış geliştirmiş olması ve yüksek düzeyde değerlendirilen öğrencilerle aynı sorgulamayı yapabilmesi öğrencinin ders notu başarısından daha üst bir düzeyde bir sorgulama yaptığını göstermektedir. Bu bulgu eski sisteminin öğrenci başarısını değerlendirmedeki yetersizliğini vermesi açısından önemsenmektedir. Çünkü ders başarısı orta olarak geleneksel sistem sınıflaması yapılan bu öğrencinin kanıtı sorgulamada beklenen becerileri gösterebildiği ve orta düzey üzerinde bir sorgulama yaptığı belirlenmiştir. McKeown ve Beck’in (1994’den akt. Safran ve Ata, 2003, s.351) geliştirdiği “Yazarı sorgulamak” stratejisi ile öğrencilerde metnin içeriğine ilişkin eleştirel bir tutum kazandırabileceğini ve bununla tarih öğrenmeyi öğrenci açısından kolaylaştıracağını ifade eder (Bu bağlamda düşünüldüğünde öğrenme süreci içerisindeki yazarı sorgulamaya ilişkin uygulama devamlılıkları, akademik başarısı orta düzey olan bir öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede aktif bir konuma sahip olacaktır. Aşağıda Kadir’in “Misak-ı Milli” etkinliğinin 4. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

Bence pek güvenilir bir Kanıt değildir. Kendi yorumla
ayrıca açıklanmıştır. Ve taraf tutmuştur.

Kanıtın güvenilir olmadığını, İtilaf Devletleri'nin bu bildiri ile taraflı bir bakış yansıttığını belirtmiştir. Kadir, kaynağın güvenilirliği konusunda sorgulama sonucunu "pek" söylemiyle vermektedir ki, bu da kanıtın yanlılığını belirleme noktasında net bir çıkarımı yansıtmaktadır. Aşağıda Pinar'ın "Misak-ı Milli" etkinliğinin 4. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

Onların diğer görevleri yerine getirmediğini
gibi bu işgilde yerine yetinemeyecekler.....
Taraflı bir anlatımdı onun için güvenilir
bir kanıt değildir.

Pinar, İtilaf Devletleri'nin güven ve barışı sağlamakla ilgili kendilerinde gördükleri sorumluluğu yerine getirmediklerini belirtmesine karşın işgali yapamadıklarını söyleyerek; kaynağı bütün bir bakışla değerlendirememekten kaynaklanan bir çelişkiye düştüğü görülmektedir. Öğrencinin kaynağın yazılış tarihi ve bu süreçte İstanbul'un işgal edilmiş olduğu bilgisine sahip olmadığı da bulgular arasındadır. Bununla birlikte kaynağın taraflı bir anlatımı olduğunu ve bu nedenle güvenilir olmadığını belirtmiştir. Ancak anlatımdaki taraflı yönleri açıklamamıştır. Bu öğrencinin kanıttaki yanlılığı ortaya kayabilme düzeyi orta olarak saptanmıştır.

Ders Başarısı Düşük Öğrenciler

Aşağıda Semih'in Misak-ı Milli etkinliğinin "Sizce İtilaf Devletleri'nin bu bildirisi, işgal konusunda ne derece güvenilir bilgiler içermektedir? Açıklayınız." şeklindeki 4. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

Güvenilir bir kanıt değildir. Öyle değil. Belki de
Osmanlı Devletini alabilir diye güvenli değildir.

Semih'in yanıtı incelendiğinde, kaynağın güvenilir olmadığını ifade etmiştir. Ancak bunun açıklamasını yapamamıştır. Öğrenci bilgi eksikliğinden kaynaklı bir belirsizlikle açıklama yapmaya çalışmış ve kanıtın güvenilir olmadığını bunu da İtilaf Devletleri'ni düşünerek, onların Osmanlı Devleti'ni almak istemelerine bağlayarak açıklamıştır. Metnin içeriği ve metni yazarlar açısından bir değerlendirme yapmamıştır. Semih'in kanıtın yanlılığını sorgulama düzeyi düşük bulunmuştur. Aşağıda Sare'nin "Misak-ı Milli" etkinliğinin 4. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

Hayır değil. ASIA Güvenilir bir kaynak değildir.

Ancak bunun gerekçelerini açıklamamıştır. Bu da öğrencinin kaynağı hem oluşturanlar hem de içerik açısından sorgulayamadığını, kanıttaki yanlılığı ortaya koyabilme düzeyinin de düşük olduğunu göstermektedir. Aşağıda Mertcan'ın "Misak-ı Milli" etkinliğinin 4. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

Aminler... değil... Çünkü bu İtilaf devletleri... değil...
İtilaf devletleri... koruyacak... diyorlar... Osmanlı devleti
ile anlaşarak... ittifak...

Mertcan, kaynağın İtilaf Devletleri tarafından yazılmasının güvenilirliği etkilediğini düşünmüştür. Ayrıca anlatımdaki ifadelerin yanı sıra İtilaf Devletleri'nin gerçek düşüncesinin başka olduğunu belirtmiştir. Metni oluşturanlar açısından bir değerlendirme yapması önemli bulunmuştur. Mertcan'ın ders notunun düşük olmasına rağmen bu kaynağı tek başına değerlendirmede çok fazla güçlük

çekmemesinin nedeni, tek bir kaynak üzerinde daha rahat çalışması olarak düşünülmektedir. Diğer kaynağı sorgulama etkinliklerinde Mertcan, birden fazla kaynağı kullanmada oldukça düşük bir başarı gösterdiği bilinmektedir.

Bu grup öğrencilerin kaynağın oluşturucularını fark ettikleri ancak bunu kanıtın içeriğindeki açıklamaları yorumlayarak yani kanıtın içerik verisini referans alarak yapamadıkları görülmüştür. Tarihsel kanıtların güvenilirlik sorgulamasında sadece kanıtı oluşturanlar açısından doğrudan bir sonuca gitmek istenilen bir sorgulama değildir. Bu nedenle bu öğrencilerin tarihsel kanıtlardaki yanlılığı tespit etme düzeyi düşük bulunmuştur.

Tarihsel kanıtlar üzerinde yapılan sorgulamada önemli bir boyut, kanıtın güvenilirlik sorgusudur. Etkinliklerde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun derse katıldığı gözlemlenmiştir. Kaynaklardaki konulara kendilerini de taraf kabul ederek yaklaşmışlardır. Özellikle söylemlerinde kanıttaki olayları kabullenme ya da reddetme tepkileri göstermişlerdir. Kanıtın güvenilirliğinin sorgulanmasında kaynakların kendi anlayış ve ön öğrenmelerine uygun ise güvenilir, değilse içeriği taraflı kabul ettikleri gözlemlenmiştir. Kendilerine yakın gördükleri tarihi kişi ya da devletlere ilişkin kaynaklarda sorgulama tutumları daha çok duyuşsal tepkiler yoluyla yansıtmışlardır. Bu anlamda sınıfın genel bir görüş birliği içinde olduğu ve birbirlerini etkiledikleri gözlemlenmiştir.

3.1.6. Öğrencilerin Tarihsel Kanıtlardaki Nedenselliği Anlama Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada öğrencilere farklı tür kanıtlar sunulmuş ve bu kanıtlardaki nedenselliği ortaya koyabilme düzeylerini belirlemek amacıyla dört soru yöneltilmiştir. Bu düzey sorularla, öğrencilerin tarihsel kanıtlar içerisindeki olgu ve olayları birbirinden ayırt ederek; sebep-sonuç ilişkisini (Vella, 2001; Safran, 1993; bkz. Giriş, s.43-45) tarihsel zaman, mekan ve kavramları kullanarak anlamlı bütünler halinde vermeleri ve bunu tarihçi metodu ile yorumlamaları beklenmektedir.

Tarihi kanıtları sorgulama süreci sonunda öğrenci ürünleri bu düzey becerileri tespit etmeye yönelik hazırlanan dereceleme puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Hazırlanan puanlama cetvelinde 25 öğrencinin tarihsel kanıtlardaki nedenselliği anlama ve bunu ortaya koyabilme düzeyleri % 48 olarak tespit edilmiştir. Tarihsel kanıtı sebep-sonuç ilişkisi içerisinde analiz etme düzeylerini belirlemek amacıyla yöneltilen sorulardan iki tanesi ve öğrencilerin bu sorulara yanıtları aşağıda verilmiştir:

Öğrencilerin tarihsel kanıtlardaki nedenselliği anlama düzeylerini tespit etmek amacıyla Amasya Genelgesi adlı etkinliğin 1. sorusu “*Amasya Genelgesi’ni okudunuz. Sizce böyle bir metnin hazırlanmasının nedeni ya da nedenleri neler olabilir?*” (bkz. Ek-1D) şeklinde yöneltilmiştir. Çalışma kağıdında Amasya Genelgesi’nin bazı maddeleri orijinal hali ile verilmiştir. Bu soru ile öğrencilerden metin içeriğini sorgulamaları ve bu metnin oluşum gerekçelerini kanıtın içeriğindeki anlatımdan sebep-sonuç ilişkisi kurarak ortaya koymaları beklenmektedir. Belgenin hazırlanış nedenini metinden hareketle sorgulamaları düşünülmektedir. Böylece öğrencilerin tarihsel kanıtın ortaya çıkışındaki nedenselliği kanıt içerisinde aramaları ve tarihsel olayların nedensellik bağıını oluşturmaları sağlanacaktır.

Ders Başarısı Yüksek Öğrenciler

Aslı’nın Amasya Genelgesi adlı etkinliğin “*Amasya Genelgesi’ni okudunuz. Sizce böyle bir metnin hazırlanmasının nedeni ya da nedenleri neler olabilir?*” şeklindeki 1. sorusuna verdiği yanıt şöyledir:

...Vatanın bütünlüğü ve bağımsızlığı tehlikede old. için, hazırlanmış
Türk milleti bağımsızlığına düşkün olduğu için baskıların him
si altında yaşayamayacaklarını bildikleri için.....

Aslı’nın Amasya Genelgesi adlı etkinliğin “*Amasya Genelgesini okudunuz. Sizce böyle bir metnin hazırlanmasının nedeni ya da nedenleri neler olabilir?*” şeklindeki 1. sorusuna verdiği yanıt incelendiğinde, kanıtın hazırlanmasındaki nedeni kanıt

içerisindeki anlatımdan faydalananak verdiğini görüyoruz. Amasya Genelgesi'nin hazırlanmasını “vatanın bütünlüğü ve bağımsızlığı tehlikede olduğu için” ifadeleri ile açıklamıştır. Ayrıca metnin ortaya çıkış gerekçesini halkın bağımsız yaşama isteği şeklinde belirtmesi öğrencinin üst düzey bir değerlendirme yapabildiğini göstermektedir. Öğrenci kanıttaki sonucun hangi sebeplerle oluştuğunu vurgularken, halkın genel özelliğine ilişkin bir saptamada bulunarak, kanıtın oluşumundaki gerekçeyi desteklemeye çalışmıştır. Aslı'nın kanıttaki nedenselliği anlama düzeyi yeterli bulunmuştur.

Dickinson, Gard ve Lee (1978, s.10) bir tarihçinin nasıl yorumlama yaptığına ilişkin şu açıklamayı yaparlar:

Bir tarihçi geçmişin kaydından geçmişle ilgili tarihsel bir iddiaya yöneldiğinde, sahibi olduğunu iddia ettiği ikinci kaydı üzerinde çizim yapar ve gerekliyse, iddiasına olan ikinci kaydının gerekçesi için, birinci kaydın dediğini anlattığı düşüncesini çıkarabilir. Bu şekilde, şu ana dek kendine has ulaşılmaz, eleştiri ve değerlendirmeye açık olan ikinci kaydının bir kısmını oluşturmuş olur.

Aslı tarihsel kanıt içerisindeki nedenselliği belirleme noktasında kanıtın kendisinin oluşumunun nedenlerini “olduğu için” , “bildikleri için” gibi ifadeleriyle kendi yorumlamalarını, kanıttaki nedensellik bağıyla temellendirmeye çalışmıştır. Bu da, Dicknson ve diğerlerinin sözünü ettiği tarihçinin birincil kayıt üzerinden geliştirmeye çalıştığı yorumu, öğrencilerinde uygun koşullar sağlandığında tarihçi becerisi olarak gösterebileceğinin kanıtı konumunda olduğu düşünülebilir. Aşağıda Merve'nin “Amasya Genelgesi” etkinliğinin 1. sorusuna yanıtı yer almaktadır.

Merve'nin yanıtı daha ayrıntılı olmuştur. Bu metnin hazırlanmasının nedenlerinin kanıttaki verileri kullanarak açıklamıştır.

Vatanın bütünlüğü ve istiklali tehlikededir. Vatanı kurtarmak
ve bağımsızlık istendiği için yollar aranıp kurtuluşun nasıl
bir yöntemle yapılacağını belirlemek için bu metin hazırlan-
mıştır. Bu görüşme yapıp her şeyde bir plan olduğu için
bu direnişinde planı Amasya Genelgesi maddeleriyle çizilmiştir.

Vatanı işgalden kurtarmak ve bağımsızlığı elde etmek için çareler arandığını ve bu durumdan kurtulmanın bir plan ile başladığını ifade ederek, metnin oluşum gerekçelerini belirtmiştir. Bu da öğrencinin, kanıttaki nedenselliği net ve doğru bir ifade ile açıkladığını göstermektedir. Tarihçinin bilgi üretme yöntemini öğrenen öğrenciler, bir tarihçi gibi bilimsel ve analitik düşünebilme erişine sahip olurlar (Demircioğlu, 2005, s.14). Bu bağlamda, öğrencinin, “...yollar aranıp kurtuluşun nasıl bir yöntemle yapılacağı” ifadeleri dönemin tarihsel gerçekliğini yansıtmaması bir de tarihçi gibi kanıt üzerine geliştirilen yorumun da işaretidir. Öğrencinin kanıttaki sebep-sonuç ilişkisini anlamlı bir açıklama ile vermesi onun kanıttaki nedenselliği anlama düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. Merve’nin birincil elden kanıttan elde ettiği nedenselliği kendi kazanımları ve bakış açısının işaretleri ile vermesi tarihsel düşünme becerilerindeki düzeyin gösterdesidir. “Bu görüşme”, cümlesinden de anlaşılmaktadır ki öğrenci Amasya Genelgesi’nin ne tür bir yapılanma ile meydana geldiği bilgisine de sahiptir. Kanıtın istenilen düzeyde analiz edilip yorumlanmasında, öğrencilerin tarihi olaylara ilişkin bilgisinin belli bir seviyede mevcudu önem kazanmaktadır. Aşağıda Elif’in “Amasya Genelgesi” etkinliğinin 1. sorusuna yanıtı yer almaktadır.

Metnin hazırlanmasının nedeni Vatanın bütünlüğü ve bağımsızlığı tehlikededir. İstanbul hükümeti sorumluluklarını yerine getirmediği için Atatürk ve arkadaşları bu durumdan kurtulmak için toplanıp - kurtuluş carilerinin onca, yöntemini ve gerekçelerini ele alarak Amasya Genelgesini hazırlamışlardır.

Ülke bütünlüğünün tehlikede olması ve padişahın bu duruma bakışı genelgenin oluşumunu sağlayan nedenler olarak ifade etmiştir. Burada “İstanbul hükümeti sorumluluklarını yerine getirmediği için” söylemi öğrencinin nedensellik bulgusunun ilkin; “Atatürk ve arkadaşları bu durumdan kurtulmak için” söylemi ise ikinci nedensellik bağına açıklar durumdadır. Öğrencinin birbirine paralel ve mantıklı bir bağlam oluşturması dile olan hakimiyetini yansıtmaktadır. Ayrıca öğrenci bu genelgenin vatanı kurtarmanın yollarının da tespiti için hazırlandığını ifade etmiştir.

Kanıt içerisindeki verilerin hepsini kullanarak, içerikteki sebep-sonuç ilişkisini doğru aktarması onun kanıttaki nedenselliği anlama düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Elif'in "Kurtuluş Savaşı'nın amacı, yöntemi ve gerekçesi" ifadeleri ön bilgilerinin varlığını; bilgiyi kullanması da nedensellik bağını kurarken yanıtını destekleme düşüncesi anlayışı olarak değerlendirilmektedir.

Bu grup öğrencilerin süreçte belli bir ön bilgiye sahip olmaları kanıtları sorgulama ve yorumlamada önemli bir yardımcı unsur olduğu düşünülmektedir. Çünkü gerekli tarihi bilgi ile derse katılan öğrencilerin tarihsel düşünme süreçlerinde aktif bir sorgulama yapılabilmektedir. Öğrenciler yanıtlarını oluştururken sahip oldukları tarihi bilgi ile doğru zeminde anlamlı yorumlar oluşmaktadır.

Aşağıda Ebru'nun Amasya Genelgesi adlı etkinliğin "Amasya Genelgesini okudunuz. Sizce böyle bir metnin hazırlanmasının nedeni ya da nedenleri neler olabilir?" şeklindeki soruya ilişkin verdiği yanıt yer almaktadır.

... Mondros... Atsız... Ant... sonra... İtilaf... Devletlerinin... Anadoluyu... işgal... etmeye
başladıkları... için... İtilaf... Dev... silah... cephaneler... toplaması... Jandarbrı...
devlet... adamlarını... komutanları... sürmelerini... İstanbul... Hükümetinin... hiç
bir şey... yapamaması... vade... İtilaf... Devletlerinden... yana... almaması... padi-
şahın... sadece... kendini... düşünmesi... gibi... nedenlerden... dolayı... Amasya
Genelgesi° hazırlanmıştır.

Ebru verdiği yanıtta kronolojik gelişimi doğru bir şekilde verdiği görülmektedir. Kanıtın içeriğinden daha çok ön bilgilerinin varlığı ile Amasya Genelgesi'nin hazırlanmasındaki gerekçeleri yansıtmıştır. Öğrencinin bu ifadeleri doğru olmakla birlikte kanıttaki verilerin dışında fazla ek bilgiler kullanması öğrencinin kanıt üzerinden çok fazla değerlendirme yapmadığını göstermektedir. Bu da onun kanıttaki nedenselliği anlama düzeyinin orta düzeyle diğer sorulara verdiği yanıtlardaki başarı düzeyini yansıtamamıştır.

Öğrencinin kanıtın ifade ettiği dönemi doğru bir tarihsel sürece yerleştirdiği, dolayısıyla tarihsel zaman algısının gelişmiş olduğu görülmektedir. Yanıtındaki değerlendirmelerin daha çok dönemin genel durumunu yansıtmaması kanıtın içeriğindeki veriler üzerinden bir sebep-sonuç bağlamı vermemesine neden olduğu düşünülmektedir. Nitekim Ricoeur (1971'den akt. Safran, 2006, s.37) öğrencinin tarihsel zamanı zihninde somutlaştırmasında kanıtı işaret etmektedir. Kanıtın bu bağlamda öğrencinin yanıtına etki ettiği düşünülmektedir. Kadir ise, kısa bir yanıt vermiştir.

.....Vatanın kurtulmasının nasıl ve kimlere bağlı olduğunu belirtmek için hazırlanmış.....

Yanıtı incelendiğinde, ülkenin kurtulmasının “nasıl” ve “kimle” olacağını belirleme amacıyla genelgenin hazırlandığını ifade etmiştir. Yanıtını çok fazla açıklama yoluna gitmese de “nasıl” ve “kim” ifadeleri Amasya Genelgesi’nin hazırlanış gerekçelerini vermesi açısından önemli bulunmuştur. Kanıt içerisindeki bir bölümü doğru bir çıkarımla kullanmış olması onun, kanıttaki nedenselliği anlamada orta düzey bir başarı gösterdiğini yansıtmaktadır. Kanıt içerisindeki diğer verileri kullanmamış olması bu bulguyu doğrular niteliktedir.

Pınar çok fazla bir değerlendirme yapmadan iki gerekçeyi ifade etmiştir. Bağımsızlığın tehlikede olması ve yönetimin tutumunun böyle bir metnin hazırlanmasında etken olduğunu belirtmiştir.

.....Milletin bağımsızlığı tehlikededir İstanbul hükümeti üzerinde bulunan sorumlu yerine getirmemektedirler Bu nedenle böyle bir metin hazırlanmıştır.....

Öğrenci bu bulguları üzerine hiçbir açıklama yapmamıştır. Kanıtta geçen ifadeleri aynen kullandığı görülmektedir. Kanıttaki nedenselliği anlama düzeyi düşük olarak değerlendirilmiştir. Tarihsel kanıt sorgulama sürecinde bu düzey öğrencilerle yüksek

başarı düzeyindeki öğrencileri birbirinden farklı kılan en önemli unsurun yorum geliştirmede olduğu tespit edilmiştir. Akademik anlamda orta düzey bir başarı gösteren öğrencilerin kanıt üzerinden çok fazla yorum yapamadıkları, sadece soruda istenilene kısa ve net bir yanıt oluşturdıkları görülmüştür. Bu da öğrencilerin tarihsel düşünme süreçlerinin gelişme aşamasında olmasına bunun yanı sıra tarihi bilgi ve ilgili terminoloji destekli bir yorum geliştirmede yeterli kanıt kullama pratiğine sahip olamamalarına bağlanmaktadır.

Ders Başarısı Düşük Öğrenciler

Aşağıda Semih'in Amasya Genelgesi adlı etkinliğin “Amasya Genelgesini okudunuz. Sizce böyle bir metnin hazırlanmasının nedeni ya da nedenleri neler olabilir?” şeklindeki 1. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

..... Bu metnin hazırlanmasının nedeni Amasya Genelgesi'nin önemli olduğunu
ve Osmanlı arşivlerinde büyük yer alması olabilir. Metnin Vatanın
bütünlüğünü ve milletin istiklalini bu genelgeyle korumak.....

Semih bu soruya anlaşılır, mantıklı bir cevap verememiştir. Soruyu yanlış algıladığı, bu nedenle Amasya Genelgesi'nin arşiv belgesi niteliğinin önemine ilişkin anlamlı olmayan bir yanıt oluşturduğu düşünülmektedir. Sebep-sonuç bağlamına dair ikinci cümlesindeki “vatanın bütünlüğünü ve milletin istiklalini ... korumak” söylemiyle Amasya Genelgesi'nin hazırlanma gerekçesini vermeye çalışmıştır. Ancak bu kanıttaki nedenselliğin ifadesi olması açısından oldukça düşük seviyede bir açıklama olarak değerlendirilmektedir. Öğrencinin kanıttaki nedenselliği anlama düzeyi düşük bulunmuştur.

Aşağıda Sare'nin “Amasya Genelgesi” adlı etkinliğin 1. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır. Sare ise belgede geçen ifadeleri aynen alarak kullanmıştır.

...Vatan tehlike de dısmarı yurdu isgal etmekte Halkın gıcukları
yerine getirmenmekte Halkın istiklâlî tehlike de dir Millîtin
istiklâlî yine millîtin aşım ve iradesi kurtaracaktır

Metnin hazırlanmasındaki gerekçeleri sorgulama yoluna gitmeden içerikteki anlatımı kullanmıştır. Bu da öğrencinin kanıttaki nedenselliği anlama ve ifade etmede oldukça düşük bir başarı gösterdiğini sergilemektedir. Aşağıda ise Mertcan'ın "Amasya Genelgesi" adlı etkinliğin 1. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

...yurdumuzun bitiriliğini tehlike de alması İstanbul hükümeti bulmuş
...Amasya'da yerine getirmenmesi yurdumuzun sığıpı duvarının katığı
...gitmesini işi yapıldı

Mertcan, Sare gibi genelge metni içerisindeki anlatımı olduğu gibi almış ve bu anlatıma ilişkin bir sebep-sonuç bağı kuramamıştır. Bu nedenle öğrencinin kanıttaki nedenselliği anlama düzeyi yeterli bulunmamıştır.

Bu grup öğrencilerinin belgede geçen ifadeleri aynen alarak yazmaları kanıtları nedensellik ilişkisi içinde sorgulamada başarı düzeylerinin düşük seviyedeki yansımasıdır. Bu nedenle bu öğrencilerin kanıtı sorgulama sürecinde yardıma ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Öğrencilerin atıfta bulunulan döneme ilişkin tarihsel bir algılama geliştirmemiş olmaları, karşılaştıkları kanıtları tarihsel bağlam içinde anlamlandırma ve bir yorum getirmede zorlanmalarında etkindir. Kırıçoğlu (2005, s.134) betimleme ve çözümlemenin, kaynağı inceleyen yorumu ulaştırmada önemli olduğunu vurgular; öğrencilerin kanıt üzerinde yaptıkları sorgulamada içerikteki sonucun hangi sebeplerden kaynaklandığını verememiş olmaları, kanıta yönelik bir analiz yapamamalarından içerikteki anlatımı betimleyip ayrıştırma ile sebep-sonuç ilişkisini kuramamalarından kaynaklanmaktadır.

"Ulusal Karar Anları" etkinliğinin 4. sorusu "Bazı konuşmacıların himaye altında olmak istemelerinin nedenleri nelerdir?" (bkz. Ek-1E) şeklindedir. Çalışma

kağıdında verilen altı belgeden iki tanesi ülkenin geleceğinin ancak dış ülkelerden alınacak yardım ve himaye ile güvence altına alınacağından söz etmektedir. Öğrencilerden bu soru ile sözü edilen belgelerdeki görüşleri savunan kişilerin gerekçelerini ve düşüncelerini sebep-sonuç ilişkisi kurarak vermeleri beklenmektedir. Böylece öğrencilerin hem kaynaklar içerisinde öncelikle bir gruplama yapmaları hem de soruda istenilen doğrultuda belgelerdeki görüşlerin dayanaklarını sorgulamaları sağlanacaktır. Verdikleri yanıtlarla öğrencilerin kaynaklardaki sebep-sonuç ilişkisini doğru bir yapıda analiz edip etmedikleri de belirlenmiş olacaktır.

Ders Başarısı Yüksek Öğrenciler

Aşağıda Aslı'nın "Ulusal Karar Anları" etkinliğinin "*Bazı konuşmacıların himaye altında olmak istemelerinin nedenleri nelerdir?*" 4. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

.....Mandayı.....kabul.....etsek.....daha.....
iyi.....olar.....Yani.....bizim için.....bizim.....çıkar
.....tarım.....artar.....Devlet.....yıkılmaktan
kurtulur.....diye.....düşünüyorduk.....
.....Ordusuna.....para.....giyecekleri.....bu
devletin.....gidisi.....olumsuzluğunu
gidirmek için.....

Aslı belgelerde başka bir devletin himayesi altına girmeyi savunan konuşmacıların devletin parçalanmaktan ancak himaye yolu ile kurtarılabileceğini ve bizim için en iyi çıkar yolun bu olduğu düşüncesini taşıdıklarını belirtmiştir. Verdiği yanıtla himaye taraftarlarının genel düşüncesini yansıttıktan sonra bunun daha ayrıntılı sebeplerini açıklama yoluna gitmiştir. Ülkenin içinde bulunduğu durumun kısa bir anlatımı ile konuşmacıların himaye altında olmayı düşündüklerini ifade etmiştir.

Öğrencinin neden sorusunun tam karşılığını verdiği düşünülmekte ve kanıtlardaki nedenselliği ifade etme açısından yüksek seviyede değerlendirilmektedir.

Öğrencinin himaye isteğinde olan kişilerin gerekçelerini belgeleri kullanarak doğru tespit edip onların ağızından bunu vermeye çalışmıştır. Ayrıca objektif bir anlatım oluşturmuştur. Kanıtlarda belirtilen görüşe ilişkin kabullenme ya da reddetme uslubu kullanmamış, istenilenler doğrultusunda cevap verme yoluna gitmiştir. Bu bağlamda, Dilek (2001, s.106) tarihsel bakış açısını kullanabilen öğrencilerin geçmişi geçmişin değer yargılarını hesaba katarak incelediklerini, tarihçiler gibi geçerli yorumlar yaparken geçmişin değerlerini sahiplenmek ya da reddetmek yerine anlamaya ve açıklamaya çalıştıklarını belirtir. Aslı'nın yanıtı bu bağlamda önemli görünmektedir. Aşağıda Merve'nin "Ulusal Karar Anları" etkinliğinin 4. sorusuna yanıtı verilmiştir.

...Kaynak...2'de...Kara...vasıf...Bey'in...görüşüne göre,
...maddiye...tan...oluyor...himaye...istiyor...Türk
...Arslan...diye...bir...sey...yok...düşün...Borçlar...
...akmış...ve...birinin...faizi...ödemek...bile...Türkler...
...zar...geleceği...isin...mande...himayesi...istiyor...
...Kaynak...6'da...Halide Edip...Abdül...Abdül...görmüş...mekte,
...Türkler...sevdiği...sa...bir...sak...hay...bedere...ama...manda...hima-
...yesine...gider...se...daha...az...garab...çıkardığı...mande...himayesi
istiyor.

Merve'nin soruya verdiği yanıt incelendiğinde, himaye yönetimini düşünen ve destekleyen kişilerin görüşlerini ayrı ayrı değerlendirdiğini görüyoruz. Yaptığı açıklamada Kaynak 2'deki Kara Vasıf Bey'in maddi gerekçelerle himaye düşüncesini taşıdığını; Kaynak 6'daki Halide Edip'in ise manda himayesi ile daha az zararlar içinde bulunan durumdan çıkılabileceğini düşündüğünü ifade etmiştir. Öğrencinin bu belgelerde sözü edilen konunun gerekçelerini doğru tespit ettiği görülmektedir. Ayrıca kaynaklara atıfta bulunularak verilen yanıtlar öğrencinin tarihçi becerilerini taşıyabilme alt yapısını yansıtmaktadır. Bu görüşleri sebep-sonuç

bağlamında vererek savunulan görüşün dayanaklarını ortaya koyabilmiştir. Bu nedenle öğrencinin tarihsel kanıtlardaki nedenselliği anlama ve bunu mantıklı bir değerlendirme ile verebilme düzeyi yüksek bulunmuştur. Aşağıda ise Elif'in "Ulusal Karar Anları" etkinliğinin 4. sorusuna ilişkin yanıtı yer almaktadır.

Kaynak 2'de bağımsızlığı değil maddi güler
için himaye altına girmek istiyor
Kaynak 6'da Türk milleti konusunda görüşe
dhe çok zararlı olmanın dışındır
Ama maddi himayesinde görüşe dhe
az zarar görecektir. Millîliği için
Kaynak 3'de kararsızdır. Ama Türk
milleti için iyi düşünenlerin himayesi altına
girdiğini

Elif ise, Kaynak 2 ve Kaynak 6'daki görüşlerin himaye düşüncesinde olduğunu Kaynak 3'ün ise bir kararsızlık ifadesi taşıdığını belirtmiştir. Öğrenci Kaynak 3'deki kararsızlık düşüncesini açıklamamıştır. "Ama" söylemiyle 3. kaynaktaki bakışı vermeye çalışmış; "millet için iyi düşünenlerin himayesi altına girilebilir" anlayışının taşıdığını ifade etmiştir. Öğrencinin bu belgede geçen şartlı desteğin alınabileceği düşüncesini himaye konusunda kararsızlık olarak değerlendirdiği düşünülmektedir. Kaynak 2'de maddi gerekçelerin; Kaynak 6'da ise manda yönetiminin savaştan daha az zarar getireceği düşüncesinin yer aldığını ifade etmiştir. Sözü edilen belgelerdeki kişilerin himaye altında olmak istemelerinin gerekçelerini doğru tespitlerle açıklamaya çalışması öğrencinin kanıtlardaki nedenselliği anlama düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ders Başarısı Orta Öğrenciler

Ebru “Ulusal Karar Anları” etkinliğinin “Bazı konuşmacıların himaye altında olmak istemelerinin nedenleri nelerdir?” şeklindeki sorusuna verdiği yanıtta genel bir değerlendirme yoluna gitmiştir.

Osmanlı.....Devletinin.....para.....ordusu.....silahları.....
olmadığı.....için.....kimi.....insanlar.....manda.....himaye.....
sine.....giressek.....daha.....az.....zarar.....görürüz.....diyerek
hatırlıyorlar.....

Ebru, kaynaklardaki düşünceleri tek tek değerlendirmemiştir. Himaye altında olmak isteyenlerin düşüncelerinin Osmanlı Devleti’nin içinde bulunduğu zor durumdan kaynaklandığını ve bu durumdan da ancak bir başka devletin desteği ile çıkılabileceğini düşündüklerini ifade etmiştir. Öğrencinin sözü edilen belgelerde geçen görüşlerin sebeplerini doğru bir anlatımla ifadelendirdiği ancak hangi belgelere bu düşünceleri dayandırıldığını vermemiştir. Kanıtın sorgulanmasında elde edilen veriler doğrultusunda yapılacak tarihsel bir anlatımın kaynak temelli olması gerektiği düşünüldüğünde öğrencinin çıkarımlarını desteklemede sorgulaması eksik kaldığı düşünülmektedir. Aşağıda ise Kadir’in “Ulusal Karar Anları” etkinliğinin 4. sorusuna yanıtı verilmiştir.

4. Kısım.....Ermeni katliamının baskısının
almaması için.....
6. Kısım.....Amerikan mandasını daha az
zararlı çıkılması için.....söyler.....

Kadir’in soruya yönelik yaptığı değerlendirme incelendiğinde, Kaynak 4’ü himaye düşüncesini savunanlar kategorisinde değerlendirdiği görülmektedir ki bu öğrencinin kaynaktaki görüşü yanlış yorumladığının açılımıdır. Kaynak 4’de görüş bildiren

yazar himaye altında olmanın ülkeyi daha zor bir duruma sürükleyeceğini ifade etmiştir. Öğrenci ise bu görüşü doğru bir sınıflamada değerlendirememiştir. Bunun yanında Kaynak 6'daki görüşü doğru bir şekilde verebilmiş ve bu görüşün ülkenin daha az zararla kurtulabileceği düşüncesini taşıyarak belirtildiğini ifade etmiştir. Öğrencinin yaptığı iki değerlendirmenin birinin istenilen düzeyi taşıması onun kanıtlardaki nedenselliği anlama düzeyinin orta olduğunu göstermektedir. Aşağıda Pınar'ın "Ulusal Karar Anları" etkinliğinin 4. sorusuna yanıtı verilmiştir. Pınar'ın verdiği yanıt incelendiğinde, himaye görüşünü destekleyen kişileri doğru tespit ettiği görülmektedir.

Halide Edip Adıvar...himaye...altında
olmak ister...çünkü...Amerikan...
mandasını...daha az...zararlı...görüş

Kara Vasıf Bey...himaye...altında...
olmak ister...çünkü...parasız...yapma
yasağımız...ve...ardusuz...olamayacağı
miz...düşünü...

Öğrenci bu kişilerin himaye altında yaşama isteklerinin gerekçelerini de ayrı ayrı vermiştir. Halide Edip'in Amerikan mandasını az zararlı gördüğünü ifade etmiş ancak bunun gerekçelerini açıklamamıştır. Kara Vasıf Bey'in ise maddi ve askeri gerekçelerle başka bir devletin denetimini istediğini vurgulamıştır. Öğrencinin bu görüşlerin savunulma gerekçelerinden birini tam olarak yansıttığı görülmektedir. Bu nedenle bu öğrencinin kanıtlardaki nedenselliği anlama düzeyi orta olarak değerlendirilmektedir. Bu öğrencinin kaynakları ayrı ayrı gruplayıp, ilgili kaynaklardaki kişileri vurgulayarak nedenselliği vermesi kanıtı kullanma becerilerinin geliştirilmesi aşamasında önemsenen bir özellik olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca öğrencinin "çünkü" ifadeleri tarihsel anlatıyı

oluşturmada kanıtı nedensellik ilişkisi içinde sorgulama çabası olarak düşünülmektedir.

Ders Başarısı Düşük Öğrenciler

Aşağıda Semih'in "Ulusal Karar Anları" etkinliğinin "Bazı konuşmacıların himaye altında olmak istemelerinin nedenleri nelerdir?" şeklindeki 4. sorusuna verdiği yanıt verilmiştir.

Bazı konuşmacıların... güvenliği... altında... ve... gibi...
yerlerini... almak... için... himaye... altında... olmak...
istemeler...

Semih'in yanıt incelendiğinde, altı belgeden hangisi ya da hangilerinin manda yönetimi düşüncesini taşıdığını ifade edemediği ve bunun yanında yaptığı değerlendirmenin belgelerdeki verilerle bir bağlantı taşımadığı görülmektedir. Öğrencinin üzerinde çalışılması hedeflen belgeleri ayırt edemediği, dolayısıyla soruda istenilen sebepleri veremediği görülmektedir. Öğrencinin kanıtlardaki nedenselliği anlama düzeyi bu nedenle düşük bulunmuştur. Aşağıda ise Sare'nin "Ulusal Karar Anları" etkinliğinin 4. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır.

...Kaynak 6'da... himaye... altında... Mandatın...
...nedeni... İstanbul'daki... sinicilerin... az...
...ulusu... ve... itilip... devletlerinin... onlara... daha...
...az... zaman... vermesidir...
...Kaynak 4'te... ise... Emeller... bütün... devlet...
...ulusların... Tüklerde... nendoya... gırmışlar... evet... mecbur...
...kabul eder...

Sare bu grupta değerlendirilen diğer arkadaşlarından farklı olarak bir değerlendirme yapabirmiştir. Kaynak 6 için yaptığı nedensellik bağlantısı geçerli bir yanıt olmasa da

kanıtın manda himayesi düşüncesini taşıdığını fark edebilmiştir. Kaynak 4'e ilişkin açıklaması yanlıştır. Bu belgenin himaye karşıtı bir düşünceyi açıklayan cümlelerini yanlış algıladığı düşünülmektedir. Çünkü kaynakta Türklerin himaye altına girdiğine ilişkin bir bilgi yer almamaktadır. Öğrencinin sadece 6. kaynağın himaye taraftarı olduğunu tespiti kanıtlardaki görüşleri ve bunların sebeplerini beklenen düzeyde yansıtması açısından oldukça düşük seviyede bir ayırım olarak değerlendirilmiş ve onun kanıtlardaki nedenselliği anlama düzeyi düşük bulunmuştur. Aşağıda Mertcan'ın "Ulusal Karar Anları" etkinliğinin 4. sorusuna verdiği yanıt yer almaktadır. Mertcan yanıtında 4. kaynağı kullanmaya çalışmıştır. Ancak kaynağın ifade ettiği düşünceyi yanlış değerlendirmiştir.

Emeni... sistemlerini... getirmek için... mende.
... alarak... ... istiyolar. Bence neden bu kadar...
... için... ... için... ... için...

Kaynakta Amerikan mandasını savunanlara karşı bir görüş bildirilmiştir. Öğrencinin kaynağı doğru analiz edemediği görülmektedir. Soruda da istenilen sebep-sonuç ilişkisini beklenen kaynakları kullanarak verememiştir. Öğrencinin diğer sorulara verdiği yanıtlarla bu yanıtının düzeyi birbirleri ile paralellik göstermektedir ki öğrencinin kanıt içerisindeki nedenselliği ortaya koyabilme düzeyi düşük bulunmuştur. Bu grup öğrencilerin kanıt sorgulamaya ilişkin önceki beceri düzeyleri ile nedensellik çıkarımı düzeyleri aynı paraleldedir. Nedensellik sorgulaması kanıt analizinde üst düzey bir çalışmayı gerektirmektedir.

Kanıt içerisindeki sebep-sonuç ilişkisini ya da farklı türdeki kanıtların karşılıklı nedensellik bağlarının çözümlenmesine ilişkin yapılan sorgulamada öğrencilerin "sebebi", "sonuç" ifadelendirmelerini açık bir şekilde ortaya koyamadıkları gözlemlenmiştir. Özellikle yazılı kanıtlar üzerindeki nedensellik sorgulamasında kanıtı kendi soruları ile analiz etmeye çalışan öğrencilerin yanı sıra sorgulamaya ilgisiz öğrencilerin olduğu gözlemlenmiştir. Ders Başarısı Düşük Öğrencilerin birden fazla kanıt üzerinde nedensellik bağı kurmada isteksiz oldukları gözlemlenmiştir. Bu

düzy soruların yanıtlanmasında yüksek ve orta ders başarısına sahip öğrencilerin daha etkin olduğu ve sınıf içi etkileşimle yeni sorular ürettikleri belirlenmiştir. Bu öğrenciler yaptıkları karşılıklı ilişki analizleri ile süreci daha akıcı hale getirmişlerdir. Yeni soruların oluşumunu sağlayan öğrenciler diğer arkadaşlarını derse katılım konusunda destekleyici roller üstlendikleri gözlemlenmiştir.

3.2. Görüşme Verilerinden Elde Edilen Bulgular ve Sonuçlar

Kanıt temelli tarih öğretim uygulaması sonunda öğrencilerin bu sürece ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan altı soru 9 öğrenciye sorulmuştur. Öğrencilerin bu sorulara yanıtları ve bunlara ilişkin değerlendirmeler aşağıda verilmiştir. Görüşme sonuçları görüşme formunda yer alan soruların sırası ile sunulmuştur.

Aşağıda öğrencilerin “*Kurtuluş Savaşı Hazırlık Dönemi ile ilgili sınıfta yapılan çalışmalar hakkında ne düşünüyorsun?*” şeklindeki birinci soruya ilişkin yanıtları ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 10: Öğrencilerin Tarihsel Kanıt Kullanılarak İşlenen Dersler Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Öğrencilerin Tarihsel Kanıt Kullanılarak İşlenen Dersler Hakkındaki Görüşleri	f
Kaynak kullanımı	5
Çeşitli kaynaklarla çalışmak zevkliydi	4
Kaynaklarla çalışmak zordu	1
Öğretimin Niteliği	4
Kaynaklarla konuları daha iyi öğrendim	3
Kaynaklarla konuları öğrenmede zorluk çektim	1
Genel Toplam	9

Öğrencilerin, tarihsel kanıt kullanılarak gerçekleştirilen dersler hakkındaki görüşlerine baktığımızda, 5’i “Kaynak kullanımı”, 4’ü “Öğretimin niteliği” konusunda görüş belirtmişlerdir. Kaynak kullanımına ilişkin verilen cevaplardan 4’ü “Çeşitli kaynaklarla çalışmak zevkliydi” şeklinde ifade ederken 1’i “Kaynaklarla çalışmak zordu” biçiminde kanıt kullanılarak yapılan dersleri değerlendirmiştir. Kanıt kullanmanın öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin görüş belirten öğrencilerden

3'ü “Kaynaklarla konuları daha iyi öğrendim”, 1'i ise “Kaynaklarla konuları öğrenmede zorluk çektim” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Farklı tür kaynaklarla çalışmanın dersin iyi geçmesine etki ettiğini belirten Aslı'nın bu konudaki görüşleri şöyledir:

Derslerin böyle daha iyi geçtiğini düşünüyorum. Görsel kaynaklar zevkli çalışıldı, bence. ... Derslerde tek kitap kullanmamış olmamız güzeldi. İşte, Kuva-yı Milliye ile ilgili birçok kanıt kullandık. Farklı farklı kanıtları görünce daha etkili oldu. Diğer türlü olsaydı sıkılırdım, kitaptan okumak, hep aynı şeyi yapmış olurduk.

Aslı derste kullanılan çeşitli kaynaklara vurgu yaparak dersin kendi açısından daha verimli geçtiğini ifade etmiştir. Nitekim eğitim-öğretimde araç gereç kullanımının nitelik ve nicelik açısından verimliliği artırdığı ifade edilmektedir. Özellikle tarih gibi soyut kavramlara dayalı derslerin öğretiminde materyal kullanımı önemli bir yere sahiptir. Derste kullanılacak materyaller öğrenmenin yükünü kolaylaştırdığı gibi, öğrencinin de daha iyi motive olmasını ve derse katılımının artmasını sağlayacağı vurgulanır (Vural, 2002, s.212). Öğrencinin ifadeleri aynı zamanda geleneksel öğretim uygulamalarına da eleştiri niteliğindedir.

Kadir sınıfta kanıt kullanılarak yapılan etkinlikleri daha önceki işlenen konularla karşılaştırmıştır. Kadir bu konudaki görüşünü, “Önceden sürekli derste belge kullanmıyorduk. Şimdiki bu çalışmalarda değişik belgeler gördük. Bunlarla çalışmak daha hoşuma gitti benim. Derste sıkılmadım.” şeklinde belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğrencilerden yarısının farklı kaynaklarla yapılan çalışmalarını değerlendirmelerinde, dersleri öğrenme açısından daha etkili ve zevkli buldukları görülmüştür. Öğrencilerin derse katılımı ve ilgisinin arttığı araştırmacı tarafından da gözlemlenmiştir.

Merve tarihsel kanıtlarla çalışmanın öğrenilenleri pekiştirdiğini ve kanıtların ayrıntılı bilgi verdiğini ifade etmiştir. Bu konudaki görüşünü, “Benim için çok yararlı oldu Bu derslerde konularla ilgili gördüğümüz kanıtlar daha iyi oldu bence. Konuları pekiştirmemizi sağladı... Ayrıca, kitapta yazmayan ince ayrıntıları da öğrenmiş oldum.” şeklinde belirtmiştir. Öğrencinin bu ifadeleri kanıt sorgulama yolu ile öğrencilerin derse ilgisi noktasında önemli görülmektedir. Ayrıca kanıt kullanılan

derslerle geçmişteki ders kitabına dayalı dersleri karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmada kanıtın ilgili dönemi detaylandırmada etkili olduğunu “kitapta yazmayan ince ayrıntıları da öğrenmiş oldum” sözleriyle vurgulaması kanıt temelli tarih öğretimi uygulamalarının etkililiği noktasında değer taşımaktadır.

Mertcan kanıtın sınıfta incelenmesi sürecinde sıkıldığını belirtmiştir. Bunun nedeni sorulduğunda ise, “...soruları vardı kanıtların. Onları cevaplamakta zorlandım. Bir konu ile ilgili çok kişinin yazdıklarını anlamak biraz zor geldi.” biçiminde cevap vermiştir. Öğrencinin bu yanıtı, kanıtı sorgulama beceri düzeylerindeki düşük başarı göstermesi ile örtüşmektedir. Kaynaklarla çalışmanın konuları öğrenmede güçlük yarattığını ifade eden Sare, bu konudaki görüşünü, “Aslında konular böyle daha karışık geldi bana. Diğer türlü konuyu kitaptan okuyup, çalışıyordum. Ama kanıtlardan öğrenmek daha zor.” olarak ifade etmiştir. Öğrencinin parçalardan bütüne ulaşmada güçlük çektiği görülmektedir. Birden fazla kaynak ile tarihi bilgiyi sorgulamayla karşılaşmayan öğrencilerin bu sorunları yaşadığını söyleyebiliriz.

Aşağıda öğrencilerin “Etkinliklerde kullanılan kanıt türlerinden en iyi anlayıp yorumladığınız kanıtlar nelerdi?” şeklindeki ikinci soruya ilişkin yanıtları ve yorumları yer almaktadır.

Tablo 11: Öğrencilerin Etkinliklerde Kullanılan Kanıt Türlerinden En İyi Anlayıp Yorumladıkları Kanıtlara İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Öğrencilerin Etkinliklerde Kullanılan Kanıt Türlerinden En İyi Anlayıp Yorumladıkları Kanıtlar	f
Görsel kaynaklar	17
Film	5
Karikatür	5
Fotoğraf	4
Harita	2
Grafik	1
Yazılı kaynaklar	1
Toplantı kararları	1
Genel Toplam	18

Öğrencilerin etkinliklerde kullanılan kanıt türlerinden en iyi anlayıp yorumladıklarının neler olduğuna ilişkin verdikleri yanıtları incelediğimizde, 17’si “Görsel kaynaklar” , 1’i ise “Yazılı kaynaklar” en iyi anlayıp yorumladıklarını düşündükleri kaynaklar olarak ifade etmişlerdir. Görsel kaynakların daha iyi

anlaşıldığını ifade eden öğrencilerden 5'i "Film", 5'i "Karikatür", 4'ü "Fotoğraf", "2'si "Harita" ve 1'i "Grafik" en iyi anlaşılan kaynaklar şeklinde belirtmişlerdir. Yazılı kaynakların anlaşılabilirliği konusunda 1 öğrenci görüş belirtmiş ve ona göre "Toplantı kararları" üzerinde çalışılması kolay ve anlaşılır kaynak olarak nitelendirmiştir.

Elif kendisiyle yapılan görüşmede en iyi anladığı kaynakları şöyle ifade etmiştir:

En iyi anladığım kanıtlar; fotoğraf, haritalar vardı film izlemiştik, sonra grafik zevkliydi. Biraz karikatürü ve grafiği dikkatli incelemek gerekti. ... Anadolu'nun işgalini anlatan karikatürler bence konuyu güzel anlatmıştı.

Ebru görsel kaynakları yazılı kaynaklara göre daha iyi anladığını ifade etmiştir. Ebru bu konudaki görüşünü, "Yazılar değil de görsel olanları daha rahat cevapladım. Harita vardı. İtilaf Devletleri'nin nereleri işgal ettiğini gösteriyordu. Onu anlamak çok kolaydı" biçiminde belirtmiştir. Nitekim görme-ışıtme yoluyla öğretim, öğrenmeye deneysel bir temel sağladığı için, öğrenmeyi daha anlamlı hale getirir. Kelimelerin sembolik ifadelerinin aksine görme-ışıtme araçları gerçek hayat tecrübelerine çok daha yakındır. Bunların anlamları daha açık ve daha az yanıltıcıdır, böylece daha kolay ve daha doğru edinilir. Elif "bence" söylemiyle kaynağın konuyu anlatma noktasındaki kalitesine vurgu yapmıştır. Öğrencinin kaynakları ilgili konu noktasında değerlendirmede belli bir bilince eriştiği söylenebilir. Bu da kanıt temelli tarih öğretiminde öğrencide geliştirilmesi ön görülen beceriler arasındadır.

Görsel kaynakların önemine vurgu yapan Aslı, bunun yanında arkadaşlarından farklı olarak yazılı belgelerden toplantı kararlarının da karşılaştırmalı çalışılınca kolay anlaşıldığını ifade etmiştir. Aslı'nın bu konudaki görüşlerini, "... Görsel kanıtlar her zaman için daha önemlidir. ... Fotoğraflar, film ve karikatürler en iyi anladıklarım arasında Bir de toplantı maddeleri vardı. O da kolaydı. Amasya Genelgesi maddelerinin aslı ile bir yazarın yorumunu karşılaştırdık. Gerçeğini görünce diğer yazıları daha iyi anlıyorsun" şeklinde belirtmiştir. Öğrencinin kanıt sorgulama beceri düzeyinin yüksek olması, onun yazılı kaynakları da rahatlıkla sorgulayabildiği ifadelerini destekler görünmektedir. Öğrencinin birincil elden kaynaktan bilginin daha iyi anlaşıldığına ilişkin değerlendirmesi birincil elden kaynakların sınıfta kullanımının

avantajlarına vurgu niteliğindedir. Bu noktada Doğan (2008, s.15) şunları ifade etmektedir:

Birinci elden kaynaklar, öğrencileri gerçek ve bireysel oldukları için büyüler. Onların yardımıyla tarih insana daha yakın hâle gelir. Orijinal kaynakların kullanım, öğrencilerin yazılı tarihe elleriyle dokunmalarını sağlar. Onlar geçmişte var olan şeylere dokunarak onların değerlerine ve hislerine de dokunmuş olurlar. Bu insana dair ifadeler tarihe renk ve heyecan katarak öğrencileri doğrudan tarihi karakterleri kendilerine bağlayarak kuru bir bilgilendirmeden çok, gerçek ve canlı bir nitelik kazandırır.

Görüşme yapılan öğrencilerin tamamının görsel kaynaklarla çalışmanın, onları sorgulamanın daha kolay ve anlaşılır olduğunu ifade ettikleri saptanmıştır. Görsel kaynaklar üzerinde sorgulama yapmanın öğrenciler için birçok avantajı olduğunu belirten Levstik ve Barton (1997, s.149) bir imgeyi incelemenin, değişen an, hareket ve duygusal akış gibi olayın parçası olan şeyler tarafından rahatsız edilmeyeceğinizi vurgular. Dolayısıyla imgeye tekrar tekrar bakabilir, çeşitli yönlerini inceleyebilir, yeni sorular sorabilir ve böylece yeni fikirlere ulaşabilir.

Aşağıda öğrencilerin “*Etkinliklerde kullanılan kanıt türlerinden üzerinde çalışmakta zorlandığın kanıtlar nelerdi?*” şeklindeki üçüncü soruya ilişkin yanıtları ve yorumları yer almaktadır.

Tablo 12: Öğrencilerin Etkinliklerde Kullanılan Kanıt Türlerinden Üzerinde Çalışmakta Zorlandıkları Kanıtlara İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Öğrencilerin Etkinliklerde Kullanılan Kanıt Türlerinden Üzerinde Çalışmakta Zorlandıkları Kanıtlar	f
Yazılı kaynaklar	11
Akademik kitaplar	6
Anı	2
Şiir	2
Anlaşma metinleri	1
Görsel kaynaklar	3
Grafik	3
Genel Toplam	14

Öğrencilerin etkinliklerde üzerinde çalışmakta zorlandıkları kanıt türlerine ilişkin verdikleri yanıtlara baktığımızda, 11’i “Yazılı kaynaklar”, 3’ü “Görsel kaynaklar” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Yazılı kaynakların analizinin zor olduğunu ifade eden öğrencilerden 6’sı “Akademik kitaplar”, 2’si “Anı”, 2’si “Şiir” ve 1’i “Anlaşma

metinleri” üzerinde çalışmanın zor olduğu kaynaklar olarak ifade etmişlerdir. Görsel kaynak türleri içerisinde “Grafik” kaynağının zor olduğunu 3 öğrenci belirtmiştir.

Öğrencilerden Merve, aynı konu ile ilgili yapılan farklı yorumları anlamakta güçlük çektiğini ifade etmiştir. Merve bu konudaki görüşünü, “*En çok konular hakkında yazılan yorumlar, tarihçilerin kitaplarından aldığınız kısımları anlamak zordu. ... Bir de aynı konuyu farklı yazarlar vardı. O da biraz zordu.*” şeklinde belirtmiştir. Bu söylemde geleneksel anlayışın öğretmen merkezli ve tek der kitabı bilgi sunumunun etkisi olduğu düşünülmektedir. Bilginin farklı kaynakları ile karşılaştırılmayan öğrencilerin aynı konunun farklı yorumlarla sunumu karşısında güçlük çektikleri görülmektedir.

Pınar ise, yazılı kaynağı anlamakta güçlük çekmesini şöyle açıklamıştır:

Yazılı olanlar biraz zor oluyor. Aslında yazıları okumak sıkıcı gelince, bir de anlamını bilmediğin kelimeler olunca soruları cevaplamak zor. Şiir de vardı öyle kelimeler. Siz açıklama yapınca ben anladım. Yoksa şiiri anlamadan sorulara cevap verecektim. O da doğru olmazdı.

Görsel kaynak türlerinden grafiği anlayamadığını ifade eden Sare, bu konudaki görüşünü, “*Grafik vardı. Grafikte anket sonuçlarını vermiştiniz. Hangi cevap fazla, hangi cevap az, o vardı. Bunları bakıp yazmak kolaydı. Ama neden böyle söylemişler gibi soruları yapamadım.*” Sare bu söylemiyle üzerinde çalışmakta zorlandığı kaynaklardan çok kaynaklara yönelik sorulan sorulardan söz etmiştir. Üst düzey soruları yanıtlamakta güçlük çektiğini ifade etmiştir ki dokümanlardaki sonuçlar da öğrencinin bu ifadelerini doğrular niteliktedir.

Aşağıda öğrencilerin “*Tarihsel kanıtların önemi hakkında ne düşünüyorsun?*” şeklindeki dördüncü soruya ilişkin yanıtları ve yorumları yer almaktadır.

Tablo 13: Öğrencilerin Tarihsel Kanıtların Önemi Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Öğrencilerin Tarihsel Kanıtların Önemi Hakkındaki Görüşleri	f
Tarih dersini öğrenme açısından önemli	7
Tarihi olayların ispatı doğruluğu için önemli	3
Tarihçi için önemli	3
Genel Toplam	13

Öğrencilerin tarihsel kanıtların önemine ilişkin verdikleri yanıtların üç kategoride toplandığını görmekteyiz. Öğrencilerden 7'si “Tarih dersini öğrenme açısından önemli”, 3'ü “Tarihi olayların ispatı doğruluğu için önemli” ve 3'ü “Tarihçi için önemli” ifadeleri ile kanıtın önemini belirtmişlerdir.

Öğrencilerden Mertcan, bu konu hakkındaki görüşünü, “*Kanıt önemli olmasaydı, zaten biz bu konuları nereden öğrenecektik.*” şeklinde ifade etmiştir. Tarihsel kanıtların tarihi bilginin doğruluğu açısından önemli olduğunu belirten Ebru, görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

Tarih dersi için önemli. Çünkü tarih dersindeki konuların ispatını, doğruluğunu nasıl anlatacağız. Örneğin hocam; Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkış tarihinin doğruluğunu kanıtlar olmazsa öğrenemeyiz. Birçok kanıtı bakıp 19 Mayıs 1919'dur diyoruz. Çünkü bunu yazan çok kanıt var. O zaman yaşamış kişilerin kitapları var. Atatürk'ün Nutuk kitabında da ilk bu yazıyor, değil mi?

Aslı ise, geçmişteki olayları öğrenebilmek için kanıtların kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Aslı bu konudaki görüşlerini, “*Bence kanıtlar tarih dersi için çok önemli. Çünkü geçmiş olayları biz göremiyoruz, mecburen o tarihten kalma kanıtlara bakmamız gerekiyor*” biçiminde açıklamıştır. Aslı'nın tarihsel kanıtların, tarihi bilginin öğrenilmesi noktasında önemli olduğunu vurgulaması, öğrencinin kanıtı, tarihin malzemesi olarak düşünebildiğini göstermektedir. Valery'nin ifadesiyle “Tarih, bize önceden görme imkânını pek vermez; fakat zihnin bağımsızlığı ile ortak olduğundan bizim daha iyi görmemize yardım edebilir.” (akt. Kütükoğlu, 2007, s.4). Geçmişin bilgisini bugüne taşıyan tarihsel kanıtlar da bu noktada önem taşımaktadır.

Elif ise kanıtların tarihçiler için önemli olduğuna ilişkin görüş belirtmiştir. Öğrencinin bu konudaki görüşleri şöyledir:

Aslında kanıt olmasaydı, tarihi anlayamazdık. Kim ne söylerse ona inanırdık. O zamanda tarihçiye gerek kalmazdı, değil mi? Bence öyle olurdu. Çünkü, tarihçiler kanıtlarla çalışıyor. Elllerinde, örneğin; bilgisayar mühendisinin bilgisayarı olmazsa nasıl yapacak işini? İşte tarihçilerinde kanıtları olmazsa kitap yazamazlardı.

Elif bu ifadeleri ile kanıtın en önemli kullanıcısı olan tarihçinin bu konudaki yerini anlatmaya çalışmıştır. Öğrencinin bunu kendi ilgi alanı ile örneklemesi de günlük yaşamdaki etkilenimlerin öğrencinin değerlendirmelerine katkı sağladığı ve bu edinimlerin anlamlı bağlantılarla yansıtabildiğini göstermektedir. Öğrencinin bu

düzyer bir örnekleme ile kanıtın tarihçi için önemini açıklaması, ders başarısı ve kanıtı sorgulama sürecindeki düzeyi ile paralellik içindedir. Yeni Sosyal Bilgiler ve T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi programlarında yer alan öğrencilerin farklı görüşlerin farkına varabilmesi ve kanıtı sorgulamada tarihçi rolünü algılaması düşüncesi Elif’in tarih öğretiminde kanıtın önemine ilişkin ifadelerinde kendini göstermektedir.

Aşağıda öğrencilerin “*Tarihsel kanıt üzerinde çalışmanın sana kazandırdığı beceriler var mı? Varsa nelerdir?*” şeklindeki beşinci soruya ilişkin yanıtları ve yorumları yer almaktadır.

Tablo 14 : Öğrencilerin Tarihsel Kanıt Üzerinde Çalışmanın Kazandırdıklarına İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Öğrencilerin Tarihsel Kanıtlar Üzerinde Çalışmanın Kazandırdıkları	f
Kanıtlarla nasıl çalışılacağını öğrendim	5
Yorum yeteneğimi geliştirdi	3
Öğrenmenin kalıcı olmasını sağladı	3
Empati yapmamı sağladı	1
Derse ilgimi artırdı	1
Genel Toplam	13

Öğrencilerin, tarihsel kanıt üzerinde çalışmanın kendilerine kazandırdıklarına ilişkin verdiği yanıtlara bakıldığında farklı kazanımları vurguladıkları görülmüştür. Öğrencilerden 5’i “Kanıtlarla nasıl çalışılacağını öğrendim”, 3’ü “Yorum yeteneğimi geliştirdi”, 3’ü “Öğrenmenin kalıcı olmasını sağladı”, 1’i “Empati yapmamı sağladı” ve 1’i “Derse ilgimi artırdı” biçiminde görüş belirtmişlerdir.

Kanıt üzerinde çalışma yöntemini öğrendiğini ifade eden Ebru, bu konudaki görüşünü şöyle belirtmiştir:

Bana ne kazandırdı? Şey... Aslında geçmişteki olayların ispatı olabileceğini öğrendim, belgelerin bize bir şeyler anlattığını öğrendim. Belgelerle nasıl bilgi çıkarabilirim, nelere bakmam gerekir anlamak için.

Görüşmeye katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun kanıtı kullanarak bilgiye ulaşılabilmesini ifade etmeleri beklenen düzeyde bir yanıt olmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin tarihsel kanıtlardan amaca yönelik bilgi elde etme düzeylerinin de % 68

olması bulgusu ile örtüşmektedir. Yeni tarih anlayışının, öğrencide zihinsel becerilerin geliştirilmesi, alana ilişkin çalışma unun kazandırılması, sorgulayan, düşünen ve kendilerine yarar bilgiyi ayırt edebilen bireyler yetiştirme misyonu, tarih öğretiminde kanıt sorgulama temelli öğretimin öğrenciye kazandırdıkları açısından önemli görünmektedir.

Aslı bu soruyu şu şekilde yanıtlamıştır:

Kanıtlar bence tarih dersi için çok önemlidir. Çünkü geçmiş konuları biz göremiyoruz. Mecburen o tarihten kalma kanıtlara bakmamız gerekiyor. Bir de o tarihten hala günümüzde yaşayanlara sorabiliriz. Biz mahallede bir yaşlı ile röportaj yapmıştık. Bunun gibi yani. Aldığımız bilgileri de yazıp yorumlamıştık. ... Kanıtlarda da aynısını yaptık. Böylece yorum yapmamızı geliştiriyor bu şeyler.

Aslı'nın bu ifadeleri tarihi bilginin oluşturulmasında ve öğrenilmesinde kanıtın önemini vurgulamaktadır. Kanıtın sorgulanmasında yorumun varlığı öğrenci tarafından fark edilmiştir. Nitekim Husbands (1996, s.15) kanıtın sınıfta kullanımının önemine ilişkin öğrencilerin tarihsel bilgiyi sorgulama ve yorumlama becerisini kazandıracağını vurgulamaktadır. Ayrıca bu çalışma öncesinde gerçekleştirilen sözlü tarih çalışmasında elde edilen bilgilerin de kanıt olduğunun farkına varması öğrencinin tarih öğretiminde kanıtın önemine ilişkin belirgin bir bilince eriştiğini göstermektedir. Öğrencinin kanıtlar üzerindeki sorgulamada kendi değerlendirmelerinin daha da gelişeceği düşüncesi öğrenci merkezli uygulamalardan ve kanıt temelli tarih öğretimi yönteminden beklenen becerileri işaret etmektedir. Bu bağlamda öğrencinin yanıtı önemsenmekte ve kanıt temelli tarih öğretim uygulamasının verimliliğini yansıtmaktadır.

Kadir ise kanıtlarla çalışmanın konuları hatırlamayı kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Kadir bu konudaki görüşlerini, “*Konuları unutmam herhalde. Çünkü bir konunun değişik yazan belgelerini gördük. Uğraştık böyle yapınca kolay hatırlanır.*” şeklinde belirtmiştir. Öğrenci çeşitli tür sorularla kanıt üzerinde çalışmasının öğrenilenleri hatırd tutmada önemli olduğu düşüncesindedir. Nitekim Safran ve Köksal (1998, s.74) kanıt ile öğrencilerin doğrudan diyalog kurduklarını ve sorgulamaları ile edindikleri bilgilerin hazır sunulan bilgiye göre daha anlamlı olduğunu ifade ederler.

Merve, arkadaşlarından farklı olarak, bu çalışmalar sırasında kendisini tarihçi olarak gördüğünü ifade etmiştir. Öğrenci bu konudaki görüşünü, “*Kendimi çok önemli bir insan gibi hissettim. Yani benim tarihçi gibi olmam güzeldi. Onlar gibi çalışmaya başlamıştık*” şeklinde belirtmiştir. Öğrencinin bu ifadesi kanıt temelli tarih öğretiminin anlamlılığı açısından önemsenmektedir. Fines (1996, s.125) kanıtla çalışmanın öğrenciyi yaptığı işe karşı memnuniyet hissi kazandıracağı ve kendisini daha etkin kılacağını belirtir. Merve’nin kanıtı sorgulamada tarihçi rolü ile tanışması derse ilişkin olumlu tutum geliştirmede ve istenilen becerileri kazanmada değerli görülmektedir. Ayrıca Kabapınar da (2006, s.11) kanıtın sorgulanması ile öğrencilerin “yapabiliyor olma” duygusuyla tanıştıklarını ifade eder.

Mertcan kanıtlarla çalışmasının derse olan ilgisini artırdığını ifade etmiştir. Mertcan bu konudaki görüşünü, “*Bu yaptıklarımız dersi sevmeme yaradı*” ifadeleri ile belirtmiştir. Öğrencinin kanıtın kendisine kazandırdıklarına ilişkin değerlendirmesini derse ilgisinin artması ile açıklaması kanıt temelli tarih öğretim uygulamalarının etkililiği açısından anlamlıdır.

Aşağıda öğrencilerin “*Tarihsel kanıtlar ders kitaplarında kullanılmalı mı?*” şeklindeki altıncı soruya ilişkin yanıtları ve yorumları yer almaktadır.

Tablo 15 : Öğrencilerin Tarihsel Kanıtların Ders Kitaplarında Kullanımına İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Öğrencilerin Tarihsel Kanıtların Ders Kitaplarında Kullanımına İlişkin Görüşleri	f
Ders kitaplarında kullanılmalı	9
Genel Toplam	9

Öğrencilerin tarihsel kanıtların ders kitaplarında kullanımına ilişkin verdikleri yanıtlara baktığımızda, öğrencilerin tamamı “kanıtlar ders kitaplarında kullanılmalı” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerden Kadir tarihsel kanıtların ders kitaplarında da yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Kadir bu konudaki görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

Kitaplarımızda olsa iyi olur. Sizin getirmenize gerek kalmazdı. Bizde kendi kitabımızda olunca evde de bakardık. Şimdiki kitapları okuyup geçince hiçbir şey kalmıyor aklımda. İçindeki kanıtlarla uğraşırsak daha güzel olur.

Kadir'in bu ifadeleri ders kitabı merkezli öğrenme uygulamalarına getirilen eleştirilerin çıkış noktası konumundadır. Öğrenci eski ders kitaplarının öğrenmenin kalıcılığı noktasındaki eksikliğini sadece okuyarak çalışma olarak da nitelendirmiş oluyor. Buradan hareketle kanıtların kitaplarda yer almasının gerektiğini açıklamaya çalışmıştır.

Semih ise kanıtların olduğu bir ders kitabından sıkılmadan çalışacağını ifade etmiştir. Semih, bu konudaki görüşünü, *“Kullanılmalı... Çünkü bu kitaplardan bir şey anlamıyorum. Sıkıcı geliyor. Başka şeyler, resimler, karikatürler sizin bize verdikleriniz gibi olsa sıkıcı olmaz”* biçiminde belirtmiştir. Öğrenci mevcut ders kitaplarındaki tek düzeliği eleştirirken kullanılacak kanıt türlerini de vermeye çalışmıştır.

Merve ise diğer arkadaşlarından farklı bir görüş ifade etmiştir. Merve'nin görüşü ise, *“ ... Ama çok zorunlu değil. ... Biz araştırarak da bulabiliriz. Hep hazır olunca bence anlamı yok ki Bir süre sonra kimse gene bakmaz kitaba. Bence konmasın”* şeklindedir. Merve'nin bu değerlendirmesi yapılandırmacı öğretim programlarının temel anlayışlarından birini yansıtmaktadır. Öğrenenin sorgulayan, araştıran ve bilgiye ulaşma yollarını bilen niteliklere sahip olması noktasında öğrencinin eriştiği bilinç önemsenmektedir.

Kanıt temelli tarih öğretimi, klasik ölçme ve değerlendirme sonuçlarının farklı düzey akademik başarıya sahip öğrencilerinde aktif öğrenmeye ilişkin önemli bir farkındalık oluşturduğu görüşme verilerinden anlaşılmaktadır. Farklı düzey ders başarısına sahip öğrencilerin tamamı öğrenci merkezli uygulamaların derse olan ilgiyi artırma ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamada etkin olduğunu ifade etmişlerdir. Kanıtın sorgulanması ile öğrencilerin önemli bir bölümünün tarihçi ve kanıtla ilişkin üst düzey anlatılar oluşturdukları görüşmedeki söylemleri ile belirlenmiştir. Bu bulgu da öğrencilerin kanıt ile çalışmasının bir sonucu olarak değerlendirilmekte ve kanıt temelli tarih öğretiminin etkililiği açısından önemsenmektedir.

3.3. Anketten Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Kanıt temelli tarih öğretim uygulamalarında öğrencilerin tarih ve tarih öğretiminin belli unsurlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, kanıtı sorgulama süreci öncesinde ve sonrasında (ön test-son test) öğrencilere yedi açık uçlu sorudan oluşan anket uygulanmıştır.

Anket sonuçları ön uygulama bulguları ile son uygulama bulguları karşılaştırarak yorumlanmaya ve öğrencilerin kanıt temelli tarih öğretim uygulamaları öncesi ve sonrası görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bulgular ankette yer alan sorular başlıkları altında aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Öğrencilerin Tarih ve Tarih Dersini İfade Etmek İçin Kullandıkları Sözcüklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilere ankette birinci soru olarak tarih ve tarih dersini nasıl ifade ettiklerini belirlemek amacıyla “ *Tarih ve tarih dersini ifade etmek için kullanacağınız ilk üç sözcük nedir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin anketin ön uygulaması ve son uygulamasında bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 16 ve Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 16’da görüldüğü gibi, öğrencilerin tarih ve tarih dersini ifade etmek için kullandıkları sözcükler incelendiğinde, ön uygulamada öğrencilerin 23’ü “Siyasi olgu ve olaylar”, 20’si “Öğrenme sürecini”, 6’sı “Zaman kavramı” ve 3’ü “Kaynak-kanıt” kavramını ifade etmişlerdir.

Tablo 16: Öğrencilerin Ön Uygulamada“ Tarihi ve tarih dersini ifade etmek için kullanacağınız ilk üç sözcük nedir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Tarih ve tarih dersi	f
Kaynak/Kanıt	3
Belgelere dayanması	1
Geçmişteki mimari eserler	1
Geçmişe ışık tutan bilim	1
Siyasi Tarih Olgu ve Olayları	23
Savaşlar	8
Önemli olaylar	4
Atatürk’ün hayatı ve verdiği mücadele	3
Antlaşmalar	3
Atalarımız	2
Padişahlar	1
Osmanlı tarihi	1
Zafer	1
Öğrenme Süreci	20
Akıcı ve sürükleyici bir ders	3
En sevdiğim derslerden biri	3
Bitmek bilmeyen sıkıcı bir ders	2
Anlatılması gereken bir ders	2
Tarihi anlatma	2
Geçmiş Öğrenmek	2
Zor bir ders	2
Ezber dersi değil	2
Sıkıcı bir ders değil	1
Yorum	1
Zaman Kavramı	6
Geçmiş	6
Yanlış Anlamalar	2
Tarihimizin kötü olduğu	1
İnsanların yaşamak istediği yerde yaşamak	1

Öğrencilerin tarih ve tarih dersini ifade etmek için kullandıkları sözcükleri incelediğimizde, ön uygulamada öğrencilerin tamamına yakını siyasal olgu ve olaylara ilişkin yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlarda özellikle “savaşlar” ve “tarihteki olaylar” sık tekrar edilen sözcükler olmuştur. Siyasi tarih odaklı hazırlanan ders kitabına dayalı, öğretmen merkezli eğitim-öğretim ile 8. sınıfa gelen öğrencilerin, tarihi ve tarih öğretimini, dersin içeriğine ve o derste temel kaynak olarak kullanılan ders kitabının içeriğine göre anlamlandırdıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin ön uygulamada yanıtlarında siyasal olgu ve olaylara ilişkin ifadelerin fazla oluşu, Kabapınar’ın (2005, s. 212) evrensensellikten uzak, bilgi ağırlıklı, tek doğrucu ve siyasi ideolojilerin yönlendirmeleri ile dolu tarih ders kitaplarına ilişkin

eleştirisinin bir yansıması olarak düşünebilir. Aşağıda ise Tablo 17’ de öğrencilerin son uygulamada tarih ve tarih dersini algılamalarına ilişkin yanıtları yer almaktadır.

Tablo 17: Öğrencilerin Son Uygulamada “ Tarihi ve tarih dersini ifade etmek için kullanacağınız ilk üç sözcük nedir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Tarih ve tarih dersi	f
Kaynak/Kanıt	24
Yazılı kaynaklar	7
Tarih kitapları	7
Tarih ansiklopedisi	2
Nutuk	2
Öğretmen kaynakları	1
Tarih test kitabı	1
Kanıt	1
Tarihi eserler	1
Geçmiş kaynaklar	1
Görsel kaynak	1
Siyasi Tarih Olgu ve Olayları	14
Tarihteki olaylar	2
Savaşlar	2
Osmanlı	2
Padişahlar	1
Uygarlıklar	1
Vatan	1
Askerler	1
Anadolu	1
Atatürk’ün verdiği mücadele	1
Ekonomik ve kültürel gelişme	1
Öğrenme Süreci	14
Anlama	2
Yorum	1
Değerlendirme	1
Eleştiri	1
Tartışma	1
Bir ders	1
Zaman Kavramı	8
Geçmişimiz	6
Bugünümüz	1
Geleceğimiz	1
Yanlış Anlamalar	6
Güzel	3
Önemli	2
Olasılık	1

Son uygulamada öğrenci yanıtlarında “siyasal olgu ve olaylara” ilişkin ifadelerin önemli ölçüde azaldığını görmekteyiz. Bu ifadeler ön uygulamada 24 öğrenci tarafından belirtilirken, son uygulamada bu kategoride 14 öğrencinin yanıtını görmekteyiz. Son uygulamada öğrencilerin “tarih ve tarih öğretimi” ifadelerine

ilişkin bu değişimin kanıt temelli, sorgulamaya dayalı tarih öğretimi uygulamalarıyla karşılaştırmalarının neticesi olarak düşünülmektedir. Farklı tür ve içerikteki kanıtlarla öğretim sürecine dahil edilen öğrencilerin, tarihi ve tarih öğretimini sadece siyasi tarihinin verileri ile düşünmekten uzaklaştırdığı görülmüştür. Ön uygulamada vurgulanan “savaşlar” ve “Türk tarihine “ ilişkin söylemlerin son testte de var olduğu ancak tekrar edilme oranının büyük ölçüde azaldığı görülmüştür. Bu noktada tabii ki düşünülen, öğrencilerin siyasi tarih olgu ve olaylarını ifadelendirmemeleri değildir. Sadece, tarihi ve tarih öğretimini siyasi tarihin unsurları ile dar bir çerçevede algılamalarının ötesinde, tarihin bilimselliği ve bunun öğretime yansımaları noktasındaki açılımlarında öğrenciler tarafından fark edilmesidir. Bunun gerçekleşmesi hususunda kanıt temelli tarih öğretimi, öğrenciye kazandıracığı tarihsel düşünme becerileri açısından önemsenmekte; öğrencilerin tarih bilincinin gelişimine katkısı ve derse olan ilgilerinin artması noktasında anlamlı görülmektedir. Son uygulamada öğrenci yanıtlarındaki değişimin nitelikli bir kanıt temelli tarih öğretiminin yansıması olarak değerlendirilmektedir.

Ön uygulamada öğrencilerden sadece 3’ünün kaynak kategorisinde tarihi ve tarih öğretimini ifadelendirmeleri yukarıda da ifade ettiğimiz bu bilim dalının temel niteliklerinin ve tarihçilerin çalışma metotlarının öğretime yansıtılmamasından kaynaklanmaktadır. Ön uygulamadaki yanıtlarda öğrencilerin 8. sınıfa kadar aldıkları tarih öğretimi sürecinde tarihin bilimselliği noktasındaki varlığına ilişkin bir bilincin oluşturulmadığı düşünülmektedir.

Kanıt kategorisinde ön uygulamadaki yanıtların yetersizliğine karşın son uygulamada bu oranın 24 öğrenci cevapları ile oluştuğu görülmüştür. Bu bulgu ön uygulama ile son uygulama arasındaki anlamlı değişimi vermektedir. Kanıtın tarih ve öğretimindeki varlığının öğrenciler tarafından keşfedilmesi, “Yeni Tarih” anlayışında yer alan tarihçinin geçmiş üzerinde çalışırken kullandığı yöntemlerin öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi aşamasında ilk adım olarak değerlendirilebilir. Tarihte kanıtın varlığını fark eden öğrencinin, tarihi bilgiyi yeniden yapılandırmada elinde olması gereken temel malzemenin ne ya da neler olabileceği noktasında kendisine bir yöntem çizeceğine hiç kuşku yoktur. Bu da üreten ve sorgulayan bireyler yetiştirme

hedeflerine uygun bir gelişim sürecinin niteliğini taşımaktadır. Öğrencilerin son uygulamada kaynak kategorisindeki yanıtlarından bir kısmı şöyledir:

Öğrenci No: 6

Kanıt

Öğrenci No: 16

Yazılı...Kaynaklar..

Öğrenci No: 18

Yazılı...ve görsel...kanıtlar..

Tarih öğretiminde ders kitabının varlığı ve etkisinin, kanıtı sorgulamaya dayalı tarih öğretimi sürecinde öğrencilerin zihinlerinde var olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin ders dışı öğrenmelerinde başvuru kaynağı olarak ders kitabını kullanma alışkanlığının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada, ders kitaplarının öğrenci açısından kullanılışlığı göz önüne alınarak yapılandırılmaları gerekliliğini bir kez daha gündeme getirmektedir. Sorgulamaya dayalı bir tarih öğretimi için tarih ders kitaplarının gerekli malzemeyi barındıracak nitelik ve içerikte hazırlanması önemlidir.

Ön uygulamada, öğrencilerin 20'si "öğrenme sürecine" ilişkin yanıtlar vermişlerdir. Bu kategorideki yanıtların sınıfın büyük çoğunluğunun düşüncesi oluşu, öğrencilerin tarih öğretimi uygulamalarına ilişkin bakış açılarını, bu uygulamaların niteliğini ve öğrenci üzerindeki etkisine ilişkin önemli ipuçları taşımaktadır. Öğrencilerin bu kategorideki yanıtlarından bir kısmı şöyledir:

Ö. No: 3

Geniş...kapsamlı...okuyunca...bitmek...bilmiyen...denis...olarak aklıma geliyo

Ö. No: 12

zenginlik ve...geçmişe...dayanır

Ö. No: 18

Tarih akıcı ve sürükleyici bir ders.
En sevdiğim derslerden birisi.

Öğrenme süreci kategorisinde yanıt verenlerden dersi akıcı ve zevkli bulanların yanında zor ve sıkıcı olarak ifade edenlerde bulunmaktadır. Öğrencilerin tamamının tarih öğretiminin içeriği ve uygulamalarına ilişkin ifadeler kullandıkları; tarihi bir bilim dalı olarak adlandırmada oldukça yetersiz bir başarı gösterdikleri görülmüştür. Bu neticenin en önemli çıkış noktasının bir bilim olarak tarihin, öğretim uygulamaları ile öğrenciye fark ettirilmemesi olarak düşünülmektedir. Öğrencilerin tarihi, sadece bir ders olarak görmeleri, bilimselliğine ilişkin niteliklerinin farkına varamamaları ya da bu doğrultuda eğitilmemeleri, tarih ve tarih öğretiminin öğrencideki algılamalarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Son uygulamada ise öğrenme sürecine verilen yanıtlarda, ön uygulamadaki “sıkıcı ya da zevkli” değerlendirmelerin yerini bilişsel süreçleri betimleyen ifadelerin aldığını ve tarih öğretimi sürecine ilişkin yanıtlarının azaldığını görmekteyiz. Öğrencilerin bu kategorideki yanıtlarından bir kısmı şöyledir:

Ö. No: 17

Anlama.....

Yorum.....

Değerlendirme... Eleştiri... Tartışma

Ö. No: 18

Geriye... bakış... ve değerlendirme

Kanıt temelli tarih öğretimi ile öğrencilerin, derse ilişkin ifadelendirmelerinin ve bakış açılarının bilimsel bir nitelik kazanma sürecinde olduğu görülmüştür.

Ön uygulamada, zaman kategorisinde değerlendirilen öğrenci yanıtlarının “geçmiş” kavramı üzerine olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu yanıtları şöyledir:

Ö. No: 13

Geçmişimiz

Ö. No: 19

Geçmişimizde yaşananlar

Ö. No: 23

Geçmişimiz

Öğrencilerin tarihe ve tarih öğretimine ilişkin nitelemelerinin “geçmiş” ifadesinin ötesine geçmediği ve tarihi olmuş bitmiş olaylar bütünü olarak anlamlandırdıkları belirlenmiştir. Tarihin sürekliliğine dair ön uygulamada öğrencilerden hiçbir yanıt gelmemiştir.

Zaman kategorisinde ön ve son uygulama arasındaki değişim incelendiğinde, “geçmiş” ifadelendirmesinin son testte de var olduğu, bunun yanında “bugün” ve “gelecek” kavramlarının da kullanıldığı görülmüştür. Öğrencilerin son uygulamada zaman kategorisindeki yanıtların bir kısmı şöyledir:

Ö. No: 6

Geschied.

Ö. No: 8

Geçmişimi..

Bu günümü..

Geleceğimi..

Ö.No:12

Tarih....biziz, bizde...yaşadığımız...devrin tarihini...olusturuyoruz.

Ön uygulamada zaman kategorisindeki “geçmiş” ifadesinin son uygulamada nitelik açısından anlamlı bir farklılıkta yansıtıldığı görülmektedir. 8 numaralı öğrencinin tarihe ilişkin tanımlamasında “tarih bilinci” anlayışı yer almaktadır. 12 numaralı öğrencinin de bu bağlamda tarihi sadece geçmiş nitelemesinden çıkarıp içinde yaşadığı dönemi ve kendisini tarih olarak tanımlaması tarihin disiplin içi amaçlarının gerçekleştirilmesinde kanıt temelli tarih öğretiminin etkililiğini yansıttığı söylenebilir.

3.3.2. Öğrencilerin Tarih Öğretiminin Amacına İlişkin Yanıtları ve Bulgular

Öğrencilere ankette ikinci soru olarak tarih öğretiminin amacını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla, “Size göre tarih öğretiminin amacı nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin ön ve son uygulamada bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 18 ve Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 18: Öğrencilerin Ön Uygulamada “Size göre tarih öğretiminin amacı nedir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Tarih Öğretiminin Amacı	f
Vatandaşlık aktarımı	24
Geçmişimizi öğretmek	14
Bize örnek olacak olayları anlatmak	3
Atatürk ve arkadaşlarının yaşadıklarını anlatmak	2
Sınavlarda çıkan soruları yapmamızı sağlamak	2
Geleceğimizi belirleyebilmek	1
Osmanlı tarihini aktarmak	1
Yurdumuzu sevip korumamızı sağlamak	1
Kişilik gelişimi	6
Tarihi sevdirmek	5
Yorum gücümüzü geliştirmek	1

Öğrencilerin tarih öğretiminin amacına ilişkin verdikleri yanıtlar vatandaşlık aktarımı ve kişilik gelişimi kategorileri altında toplanmıştır. Tablo 18’de görüldüğü gibi, öğrencilerin tarih öğretiminin amacına ilişkin verdiği yanıtlara bakıldığında, ön uygulamada öğrencilerden 24’ü “Vatandaşlık aktarımı” ve 6’sı “Kişilik gelişimi” tarih öğretiminin amacı olarak belirtmişlerdir. Aşağıda ise Tablo 19’da öğrencilerin anketin son uygulamasında tarih öğretiminin amacına ilişkin yanıtları yer almaktadır.

Tablo 19: Öğrencilerin Son Uygulamada “Size göre tarih öğretiminin amacı nedir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Tarih Öğretiminin Amacı	f
Vatandaşlık aktarımı	24
Geçmişimizi öğretmek	17
Geçmişten ders çıkarmamızı sağlamak	3
Tarihi en doğru biçimde sunmak	2
Geçmişle bugün arasında bağ kurmak	2
Kişilik gelişimi	16
Yorum yapmayı sağlamak	10
Düşünme becerilerinin gelişimini sağlamak	3
Tarihi sevdirmek	1
Tarihe önem verilmesini sağlamak	1
Eleştiri becerisini geliştirmek	1

Tablo 19’da görüldüğü gibi, öğrencilerin tarih öğretiminin amacına ilişkin verdiği yanıtlar incelendiğinde, son uygulamada öğrencilerden 24’ü “Vatandaşlık aktarımı”, 16’sı “Kişilik gelişimi” kategorisinde tarih öğretiminin amaçlarını ifade etmişlerdir.

Ön uygulamada, öğrencilerin 24'ü tarih öğretiminin amacını vatandaşlık kategorisinde değerlendirmişlerdir. Bu kategorideki yanıtlarda en sık tekrar edilen “geçmişimizi öğretmek” ifadesi olmuştur. Aşağıda öğrenci ifadelerinden bazı örnekler verilmiştir:

Ö. No: 9

Öğretmenin amacı bize tarihi öğretip geçmişimiz ile ilgili yaşadığımız zamanları, savaşları, olayları, kültür ve uygarlıkları bize aktararak tarihi bize öğretmiş olur.

Ö. No: 10

Kendi devletimizi milletimizi tanımamız için bu konuda bilgi sahibi olmak için. Mesela Türk vatandaşı. Ona kendi devletini tanıtmıyor ve yanlış birşey söylüyor. Karşıındaki ona anlatır, yanlış olduğunu söyler ve ona bilgi sahibi olur.

Ö. No: 24

Bize Tarihimizi, geçmişimizi anlatma, tarihteki insanların yaşamı, yolda bize örnek olacak olaylarının anlatımı.

Bu öğrencilerin tarih öğretimi ile iyi vatandaş yetiştirmenin amaçlandığını düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin “geçmişimizi, atalarımızın yaptıklarını öğretmek” şeklindeki söylemleri, tarihi vatandaşlık bilinci kazandırmada araç olarak görme düşüncesini yansıtmaktadır. Dilek (2001, s.31) tarih ders programlarının, tarihin topluma ve bireye pratikte fayda amacına yönelik geliştirildiğini, bunun da tarihin vatandaşlık eğitimine bir araç olarak algılanmasına yol açtığını ifade eder. Bu düşüncenin eğitimdeki yansımalarının öğrenci cevaplarıyla da belirgin bir şekil aldığı düşünülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun tarihin amaçlarına yükledikleri anlamların, kimlik bilincinin verilmesi ve geçmişin bilgisinin bugüne

aktarılması noktasında odaklandığı belirlenmiştir. İyi bir vatandaş yetiştirme anlayışının eğitim içerisinde özellikle tarih öğretimi vasıtasıyla gerçekleştirme düşüncesinin öğrenciye tarihin bilimsel bakış açısını kazandırmada ve bu anlamda yönlendirmede eksik bıraktığı görülmüştür. Bu bağlamda “Yeni Tarih” anlayışının gerekliliği tekrar ifadelendirilebilir konumdadır.

Son uygulamada vatandaşlık aktarımı kategorisinde tarih öğretiminin amacını açıklayan ifadeleri incelendiğinde nicelik açısından ön uygulamadaki yanıtlarla anlamlı farklılık olmadığı ancak, “geçmiş öğretmek” söylemlerinin nitelik açısından daha anlamlı bulgular içerdiği görülmüştür. Bu bulgulara ilişkin bazı örnek yanıtlar aşağıda verilmiştir:

Ö. No: 20

Tarih öğretimin amacı, insanların geçmişini bilmesi, geçmişte yaşamış insanların nasıl yaşadığını neler kullandığını bilmek ve bunlardan ders çıkarmak

Ö. No: 8

Bizlere tarihimizi yani "geçmişimizi, bugunümüzü ve geleceğimizi" bize en iyi şekilde doğru bir şekilde öğretmektir. Bu öğrendiklerimizle yorum gücünü kullanmamız, sağlan

Ö. No: 3

Geçmişimizle bugünümüzü karşılaştırmak ve geleceğimize sahip çıkmak ve geçmişimizle bugünümüz arasındaki farkları görebilmektir. Ders çıkarabilmektir.

Bu yanıtlar incelendiğinde, tarih öğretiminin amacının geçmişin bilgisini öğretmenin yanında geçmişle bugün arasındaki farklılıkları tespit etmeyi ve geçmişe ilişkin sorularımıza yanıt vermeyi amaçladığını belirtmişlerdir. Paykoç (1991, s.39) tarihi süreklilik ve değişimin incelenmesi olarak ele aldığımızda bugün ve geleceğin sorunlarının geçmişin incelenmesi ile anlaşılır kılınacağını ifade eder. Nitekim tarihin öğretim amaçlarının ne olduğuna ilişkin öğrenci algılamalarında da geçmiş

bugün ve gelecek bağını kurma, geçmişin bilgisine ulaşmada sorular yöneltme ve farklılıkları tespit etme düşüncesinin yer aldığı görülmektedir.

Tarih çalışmak, bilgi yığma değildir; fakat bilgiyi, insanların nasıl ve neden şu veya bu şekilde hareket ettiklerine, nasıl ve ne şekilde başarıya ulaştıklarına veya yenilgiye uğradıklarına ilişkin canlı bir resim olarak inşa etmek için kullanmak demektir (Dewey, 2000). Bu noktada şu öğrenci cevapları dikkat çekicidir:

Ö. No:12

Bize tarihimiği, atalarımızın ne gibi başarılar veya ne gibi hatalar yaptığını anlatarak kalemizdeki ben nereden geldim, benim atalarım ne yapmış gibi soru işaretlerini kaldırmakla eski kültürlerimi atalarımızın nasıl yaşadığını anlatarak bizi bu konuda bilgilendirmektedir.

Ö. No: 21

Tarihin öğretim amacı ezber değildir.

Bu öğrencilerin de Dewey'in ifade ettiği tarihi bilginin çalışılma amacını ifade ettikleri görülmüştür. Tarih geçmiş hakkında bilgi kalıpları ezberlemek değildir. Nitekim insanlığın geçmişini araştırdıktan, analiz ettikten ve anladıktan sonra orada yakaladığımız evrensel değerleri yeniden kullanılabilir hale getirerek tarihin oluşumuna ve akışına katkıda bulunabiliyorsanız, o zaman gerçek anlamda tarih öğreniyor, onun zevkine varıyor, kazandığınız bilgi ve tecrübeyi uygulama şansına sahip oluyorsunuz demektir (Ata, 2002b, s.51).

Ön uygulamada öğrencilerin tarihin bireyin kişilik gelişimine ilişkin taşıdığı amaçlar konusunda yetersiz yanıtlar verdikleri görülmüştür. Öğrencilerden 5'i dersin sevdinrilmesinin tarih öğretiminin amacı kapsamında düşündükleri belirlenmiştir. Öğrenci yanıtlarına ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö. No: 6

Bize tarih dersini sevdirmek ve bu gençlere nasıl geleceğimizi göstermeye çalışır.

Ö. No: 8

Öğrencilere en iyi şekilde tarihi öğretmek ve sevdirmektir

Ö. No: 18

Tarihi her yönüyle bizlere sevdirmek tarihle ilgili bilgileri aklımıza kazınacak şekilde öğretmek

Tarihin disiplin içi amaçları noktasında öğrencilerin belli bir erişime sahip olmayışları; tarihin sadece geçmişin bilgisini aktarma misyonunu taşıdığı düşüncesinden ve bunun uygulamadaki yansımalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Siyasi tarih bilgisini ezberlemeye yönlendirilen öğrencilerin tarihin amaçlarına yükledikleri anlamlarda geleneksel anlayışın dışına çıkamamaktadır.

Son uygulamada bireyin gelişimine katkısı noktasında tarihin amaçlarını ifade eden öğrencilerin oranında ön uygulamaya göre anlamlı bir değişim gerçekleşmiştir. Bu kategorideki öğrenci yanıtlarından bazıları şunlardır:

Ö. No: 16

Tarih insanın geçmişini öğrenmesini, bir konunun üzerinde yorum yapmasını düşünmesini, araştırma ruhunun gelişmesini sağlayan düşünce sistemidir.

Ö. No: 18

Tarihi bir öğrencilere ayrıntılı ve örneklerle aktarabil
Görsel kaynaklarla tarihi anlatmak ve en önemlisi
Bize tarihi sevdirmek ve düşünmemizi sağlamak

İnsanlar geçmişini nasıl olduğunu öğretilip yorum yapmamız

Banks (1973'den akt. Dilek, 2001, s.41) tarihin disiplin içi amaçlarını kullanmanın, öğrencilerin tarihi bilgiyi yeniden yapılandırmada karşılaşılan güçlükleri takdir duygusu kazandıracağı; onların yeteneklerini geliştirecek ve onları “tarihin akıllı müşterileri” konumuna getirmede önemli olacağı düşüncesindedir. Bu bağlamda öğrencilerin tarihin amaçlarına kendi düşünme süreçlerini harekete geçirme ve yorum yapma yeteneklerini geliştirmede tarih öğretiminin amaçlarına belli becerileri kazanma noktasında amaçlar yükledikleri görülmektedir. Öğrencilerin tarihin öğretim amaçlarını kendi gelişimleri açısından düşünmeleri geleneksel öğretim anlayışından uzaklaşınca oluşmaya başlayacağı da son uygulamadaki verilerle açığa çıkmıştır. Kanıtı sorgulamayı öğrenen öğrencilerin kendi becerilerinin de farkına varabildikleri dolayısıyla dersin öğretim amaçlarına ilişkin algılamalarını yeniden tasarladıkları görülmüştür.

3.3.3. Öğrencilerin Tarihçinin Kimliğine İlişkin Yanıtları ve Bulgular

Öğrencilere, ankette üçüncü soru olarak tarihçinin kim olduğuna ilişkin algılamalarını belirleyebilmek amacıyla, “*Tarihçi kimdir?*” sorusu yöneltmiştir. Öğrencilerin ön ve son uygulamada bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 20 ve Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 20 : Öğrencilerin Ön Uygulamada “Tarihçi kimdir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Tarihçinin Kimliği	f
Bilim Adamı	17
Tarih bilimi ile uğraşan kişi	9
Tarih bilimini iyi bilen kişi	3
Geçmişteki olayları kanıtlarıyla ortaya sürebilen bilimci	2
Tarihi objektif inceleyen kişi	2
Tarih alanında araştırma yapan bilimci	1
Öğretmen	15
Geçmişimizi anlatan kişi	15
Yazar	1
Geçmişteki kültür ve uygarlıkları yazan kişi	1

Tablo 20’de görüldüğü gibi, tarihçinin kimliğine ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde, ön uygulamada öğrencilerin 17’si “Bilim adamı”, 15’i “Öğretmen”, 1’i “Yazar” ifadeleri ile tarihçiyi tanımlamışlardır. Aşağıda ise Tablo 21’de anketin son uygulamasında öğrencilerin tarihçi kimliğine ilişkin algılamaları yer almaktadır.

Tablo 21 : Öğrencilerin Son Uygulamada “Tarihçi kimdir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Tarihçinin Kimliği	f
Bilim Adamı	26
Belge ve kanıtlarla geçmiş anlatan kişi	17
Geçmiş iyi bilen kişi	4
Geçmiş tarafsız anlatan kişi	3
Geçmiş inceleyen kişi	2
Öğretmen	4
Tarihi anlatan kişi	4
Yazar	6
Tarihi yazan kişi	6

Tablo 21’de görüldüğü gibi, son uygulamada öğrencilerin tarihçinin kim olduğuna ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin 26’sı “Bilim adamı”, 4’ü “Öğretmen” 6’sı “Yazar” kategorilerinde tarihçiyi tanımlamışlardır.

Öğrencilerin “Tarihçi kimdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar, bilim adamı, öğretici-öğretmen ve yazar kategorilerinde toplanmıştır. Ön uygulamada öğrencilerin 17’si tarihçiyi, bilim adamı olarak nitelemişlerdir. Öğrencilerin bu kategoride yanıtlarından bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö. No: 3

Tarihçi tarafsız olarak inceleyen hiçbir baskı altında kalmadan belgeye dayandırarak yapmaya değer. Görsel olarak tarih alanında araştırma yapan bilimciye denktir.

Ö. No: 12

Tarihe bağlı ve geçmişini bilerek insanlara bunu anlatan ve geçmişlerinde neler olduğunu kanıtlarıyla ortaya sürebilen bilimci'dir tarihçi.

Ö. No: 25

Tarih bilimiyle uğraşan, hayatını tarihe adanmış, objektif olarak düşünen kimselerdir.

Son uygulamada ise öğrencilerin tamamı tarihçiyi bilim adamı olarak ifade ederken, bunlardan 17 'i ifadelerinde "kanıt kullanan kişi" söylemleri ile son uygulama lehine anlamlı bir değişimi yansıtmışlardır. Öğrencilerin yanıtlarından bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö. No: 5

Belli kaynaklardan ve bilgilerden yararlanıp bunları bir araya toplayan ve bunları kısıtlara görsel ve yazılı olarak yansıtan kişidir.

Ö. No: 12

Tarihte olan olaylardan yola çıkarak kaynakları kullanan ve bu kaynakları kullanarak olayın yorumunu yapan kişidir. Tarihçinin kullandığı kaynaklar o devirde o konuya ait genelgeler, mektuplar, gazete yazıları ve yapılan anketlerin sonuçları olabilir.

Ö. No: 16

Tarini yapan tarihte gördüğümüz kaynakları, belgeleri, yer ve zamanı göre tarafsız inceleyen kişidir.

Tüm bu yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin tarihçiyi kanıt kullanıp, sorgulayan ve elde ettiği bilgileri kendi yorumlamasıyla aktaran bir bilim adamı olarak düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin tarihçinin bilim adamı kimliğine ilişkin ön uygulama ve son uygulamada algılamalarındaki değişim dikkat çekicidir. Tarihi belgelerin sorgulaması ile anlamlandırmaya çalışan ve tarihçilerin çalışma metodu ile tanışan öğrencilerin tarihçinin niteliklerini ifade etmede daha tutarlı söylemleri olduğu son uygulamada görülmektedir. Bu noktada, öğrencilerin değişen algılamalarının onların kanıt sorgulamada belli becerileri edinmelerinde önemli olduğu düşünülmektedir. Kabapınar (2006, s.11) “Sorgulama Temelli Tarih Öğretimi” anlayışında temel paradigmanın “tarihçinin bilgiyi üretim basamaklarında yaptığı işlemlerin öğrenciye tanıtılması” olarak ifade eder. Dolayısıyla kanıtlar üzerinde yapılacak sorgulamada öğrencilerin tarihçinin yapılandırmalarını algılaması da yeni tarih öğretimi anlayışının gerçekleşmesi noktasında önemli görünmektedir. Öğrencilerin kanıt üzerindeki sorgulamalarının tarihçinin tarihi bilgi üzerindeki yorumlarının varlığını fark ettikleri son uygulamadaki tarihçi kimliğine ilişkin yanıtlarından anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin “küçük birer tarihçi” gibi tarihi olay ve olguları algılamaları öğrencilerin kanıt temelli tarih öğretim uygulamalarına etkin katılımı ile gerçekleştirilecektir. Tarihçilerin malzemesi ile çalışan ve birer tarihçi gibi tarihsel bilgiyi yapılandıran öğrencilerin, tarihçinin özelliklerine ilişkin önemli kazanımlar edindikleri son uygulamadaki nitelikli yanıtlardan anlaşılmaktadır.

Ön uygulamada öğrencilerin 15’i tarihçiyi “öğretici-öğretmen” olarak ifade ederken; son uygulamada 3 öğrenci bu kategoride yanıt vermişlerdir. Öğrencilerin ön uygulamadaki yanıtlarından bazı örnekler şunlardır:

Ö. No: 2

Tarihçi, İntelb, sosyal B. dersine piren bir hocadır.

Ö. No: 7

Tarihin amacını, Atatürk'ün hayatını, yurdumuzu kurtarmak için verdiği qaba gibi konuları anlatan ve geleceğümüzde bize yarayacak konuları anlatan kişi (öğretmen)dir.

Ö. No: 13

Tarhimizi öğreten, geçmişimi öğreten, şuan neden ve kimin yüzünden dolayı burada olduğumuzu bize öğreten ve öğrettigini almak isteyen bir öğretmendir.

Öğrencilerin tarihçiyi, tarih dersini anlatan kişi olarak nitelermelerinde geleneksel tarih öğretiminin öğretmen merkezli uygulamalarından kaynaklandığı ve öğrencileri bu anlamada etkilediği düşünülmektedir. Sınıfta tarihi bilginin aktarımı konusunda öğretmenin tek kaynak konumunda oluşu, kanıtların öğretim sürecine dahil edilmemesi, ders kitaplarının sadece bilgiyi aktaran konumu ve tüm bunların etkisiyle öğrencilerin tarihi pasif alıcılar konumuna getirmesi ön uygulamadaki bu bulgunun nedenleri arasında düşünülmektedir. Son uygulamada öğretici-öğretmen kategorisinde verilen yanıtlardan örnekler ise şöyledir:

Ö. No: 8

Tarihçi, Tarhimizi yani bizleri en iyi şekilde, doğru bir şekilde öğrenip bizlere, bizden öncekilere, bizden sonraki nesillere aktarması gereken kişidir.

Ö. No: 22

Tarihçi, bizlere tarih konusunda elinden ne gelirse kendi bilgilerini bize veren kişidir.

Öğrencilerin tarihçiyi, tarihi öğreten-anlatan kişi şeklindeki tanımlamalarında belirgin bir azalma olduğu bu kategoride verilen 4 yanıtında ön uygulamadaki yanıtlardan nitelik olarak farklılıklar taşıdığı belirlenmiştir.

Ön uygulamadaki öğrencilerden 1'i; son uygulamada 6'sı tarihçiyi, tarihi yazan kişi olarak belirtmişlerdir. Tarihçinin kimliğine ilişkin yazar nitelemesi son uygulamada arttığı görülmektedir.

3.3.4. Öğrencilerin Tarihçinin Kullandığı Kaynaklara İlişkin Yanıtları ve Yorumlar

Öğrencilere, ankette dördüncü soru olarak tarihçinin kullandığı ve yararlandığı kaynakların neler olduğuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, “*Tarihçinin kullandığı kaynaklar nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin ön ve son uygulamada bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 22 ve Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 22: Öğrencilerin Ön Uygulamada “Tarihçinin Kullandığı Kaynaklar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar Ve Frekans Dağılımları

Tarihçinin Kullandığı ve Yararlandığı Kaynaklar	f
Yazılı Kaynaklar	66
Tarihi kitaplar	16
Ansiklopediler	11
Internet	8
Konu anlatımlı test kitabı	7
Nutuk	6
Belgeler	4
Okul defterleri	4
Ders Kitapları	3
Kütüphaneler	2
Romanlar	2
Tarihi sözlükler	1
Dergiler	1
O dönemde yaşayan kişilerin yazdığı kitaplar	1
Görsel Kaynaklar	3
Harita	1
Film-cd	1
Döneme ait kalıntılar	1
Kişiler	1
Öğretmenler	1

Tablo 22’de görüldüğü gibi, ön uygulamada öğrenciler tarihçinin kullandığı kaynaklara ilişkin verdiği yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin 66’sı “Yazılı kaynaklar”, 3’ü “Görsel kaynaklar”, 1’i “Kişiler” tarihçinin kullandığı ve yararlandığı kaynaklar olarak ifade ettikleri görülmüştür. Aşağıda ise Tablo 23’de öğrencilerin tarihçinin kaynaklarına ilişkin anketin son uygulamasındaki yanıtları yer almaktadır.

Tablo 23 : Öğrencilerin Son Uygulamada “Tarihçinin Kullandığı Kaynaklar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar Ve Frekans Dağılımları

Tarihçinin Kullandığı Kaynaklar	f
Yazılı Kaynaklar	56
Ansiklopediler	12
Tarih kitapları	10
Belgeler	9
Arşiv	5
İnternet	5
Mektuplar	3
Toplantı kararları-genelgeler	3
Nutuk	2
Şiirler	2
Anlaşmalar	2
Ders kitabı	1
Makale	1
Gazete	1
Günlük	1
Telgraf	1
Yazılı eserler	1
Anayasa Maddeleri	1
Anketler	1
Görsel Kaynaklar	13
Resim	3
Arkeolojik buluntular	3
Harita	2
Karikatür	2
Görsel kanıtlar	2
Cd-video	1
Kişiler	4
Gaziler	2
Dönemi yaşayanlar	2

Tablo 23’de görüldüğü gibi, son uygulamada öğrencilerin tarihçinin kullandığı kaynaklara ilişkin verdiği yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin 56’sı “Yazılı kaynaklar”, 13’ü “Görsel kaynaklar”, ve 4’ü “Kişiler” kategorilerinde tarihçinin kullandığı ve yararlandığı kaynakları ifade etmişlerdir.

Son uygulamada, yazılı kaynakların tarihçinin kullandığı kaynaklar olduğunu ifade eden öğrencilerin birden çok ve farklı türde kaynakları belirttikleri görülmektedir.

Öğrencilerin tarihçilerin kullandığı kaynaklara ilişkin verdikleri ön ve son uygulamadaki yanıtlar incelendiğinde, belirgin iki farklılığın oluştuğunu görmekteyiz. Bunlardan biri, son uygulamada yazılı kaynak türlerindeki artıştır. Ön uygulamada ise öğrencilerin yazılı kaynaklara ilişkin daha dar bir kaynak türü yelpazesi verdikleri görülmüştür. Son uygulamada özellikle birincil kaynak türlerinin varlığı da farklılaşan bulgular arasındadır. Ön ve son uygulamadaki verilerin son uygulama lehine daha anlamlı çıkmasının, tarih öğretiminde kullanılacak kanıt türlerinin, tarihsel bilgiyi yapılandırmada ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmedeki etkisinin yanı sıra, tarihçinin kullanacağı malzemenin ne ya da neler olabileceği bilgisini de öğrenciye kazandırdığı düşünülmektedir. Ön uygulamada

Ö. No: 9

Tarihî kitaplar, otlak bethlar, dergiler, O dönemde yaşamın içindeki
kitaplar vb. kaynaklar

Ö. No: 13

★ Defter kullanılır. ★ Tarihle ilgili kitap okurlar.
★ Arşivler kullanılır. ★ Eski kitaplardan yararlanılır.

Ö. No: 21

Ansiklopediler, tarih ile ilgili genel kaynaklar ve
öğretmenler.

Öğrencilerin ön uygulamada tarihçinin kaynaklarını kitap ve ansiklopedi olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bunun nedeni ise geleneksel tarih öğretimi uygulamalarında öğrencilerin farklı kaynaklarla karşılaşma ve sorgulama imkanları bulamamaları düşünülmektedir. Son uygulamada yazılı kaynaklar kategorisindeki öğrenci yanıtlarından bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö. No: 10

Hariteler, Karikatürler, Popül edilen şehirler, Batı kaynakları: sağlan
modeller, Şiirler, Tarihçilerin yorumu, Mektup.

Ö. No: 14

NUTUK Belgesel Kanıtlar Resimler
Ansiklopediler
teziden kalan şüpheler

Ö. No: 22

Tarihçi ⇒ Ansiklopediden, internetten, çeşitli tarih kitaplarından, araştırıldığı
konularda o zamanda yazmış kişilerden dinleyip not alır, kendinden daha bilgi
kişilerden yararlanabilir, resimlerden, çeşitli kaynaklardan

Ön ve son uygulama verileri arasındaki ikinci farklılık da görsel kaynak türlerindedir. Ön uygulamada 3 öğrenci görsel kaynakları ifade ederken; son uygulamada 13 öğrenci tarihçi kaynakları içerisinde görsel kaynakları da ifadelendirmişlerdir. Son uygulamada görsel kaynak türlerindeki artan yanıtların, öğrencinin bu kaynaklarla karşılaştırılması ve bu kaynaklardan da tarihi bilginin elde edilip yorumlanabileceği bilgisinin öğrenci tarafından görülmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu iki bulgu da geleneksel tarih öğretimi uygulamalarının, tarihçinin kaynaklarına ilişkin öğrencide yeterli düzeyde bir bilgi birikimi sağlamadığını; kanıtı tarih öğretiminde merkeze alan “yeni tarih öğretimi” anlayışı uygulamalarının ise öğrencinin tarihçi malzemesinin neler olabileceği noktasında öğrenciye zemin hazırladığını göstermektedir. Tarihçinin yararlandığı kaynaklara ilişkin kişiler kategorisinde ön uygulamada 1, son uygulamada ise 4 öğrenci yanıt vermiştir.

3.3.5.Öğrencilerin Tarihsel Kanıtın Ne Olduğuna İlişkin Yanıtları ve Yorumlar

Öğrencilere, ankette beşinci soru olarak tarihsel kanıtın ne olduğuna ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla, “Tarihsel kanıt nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin ön ve son uygulamada bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 24 ve Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 24 : Öğrencilerin Ön Uygulamada “Tarihsel Kanıt Nedir?” sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Tarihsel Kanıt	f
Tarihsel Malzeme	21
Geçmişten günümüze kadar gelen eserler, belgeler	13
Tarihle ilgili olayları belgelerle açıklamak	6
Yaşanmış bir olayın kâğıtlara ya da kil tabletlere yazılması	1
Büyük arkeoloji araştırmaları sonucu bulunan bilgiler	1
Geçmişin İspatı	4
Tarihteki olayları kanıtlamak	2
Tarihteki olayları belgelerle kanıtlamak	2
Yanlış Anlamalar	1
Çanakkale Savaşı	1

Tablo 24’de görüldüğü gibi, ön uygulamada öğrencilerin tarihsel kanıtın ne olduğuna ilişkin verdiği yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin 21’i “Tarihsel malzeme”, 4’ü “Geçmişin ispatı” kategorilerinde tarihsel kanıtı ifade etmişlerdir. Aşağıda Tablo 25’de anketin son uygulamasında öğrencilerin tarihsel kanıtı algılamalarına ilişkin yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 25 : Öğrencilerin Son Uygulamada “Tarihsel Kanıt Nedir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Tarihsel Kanıt	f
Tarihsel Malzeme	25
Geçmişe ait olayı anlatan belge ve bilgiler	14
Geçmişteki olayı anlatan yazılı, görsel ve sözel malzeme	8
Yorum yapmamızı sağlayan kaynaklar	1
Tarihçilerin dönemi anlatmak için yazdığı yazılar	1
Tarihi tarafsız olarak incelemek ve bilgiler elde etmek	1
Geçmişin İspatı	7
Tarihi ve tarihteki olayları kanıtlamak-ispatlamak	7
Yanlış Anlamalar	1
Yaşayan, yazan ve anlatan kişiye denir	1

Öğrencilerin tarihsel kanıtın ne olduğuna ilişkin verdikleri yanıtlar “tarihsel malzeme” ve “geçmişin ispatı” kategorisinde toplanmıştır. Tablo 25’de görüldüğü gibi, son uygulamada öğrencilerin 25’i “Tarihsel malzeme”, 7’si “Geçmişin ispatı” kategorilerinde tarihsel kanıtı ifade etmişlerdir.

Ön uygulamada, öğrencilerin 21'i tarihsel malzeme, 4'ü ise geçmişin ispatı kategorilerinde yanıt vermişlerdir. Son uygulamada ise 25 öğrenci tarihsel malzeme, 7'si geçmişin ispatı kategorisinde yanıt vermişlerdir. Öğrencilerin ön ve son uygulamada tarihsel malzeme kategorisindeki yanıtları, hem nicel hem de nitelik açısından son uygulama lehine daha anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin ön uygulamada tarihsel malzeme kategorisindeki yanıtlarından bazıları şöyledir:

Ö. No: 4

Özela: Çok önceden bir savatta kalma kılıc kalkan ya da önemli bir oğ. Bunlar bir kanıtlar. Çok önceden oldukları için Tarihsel Kanıt demizler.

Ö. No: 9

Tarihçe insanların yaşadığı mağara, savaşı aletleri, eserler, resimler zamanımıza gelenlere denir. Kısaca geçmişte yazılan eserlerin gelecek nesillere aktarılması.

Ö. No: 16

Yazın sanatın yerleri: ölen sanatlarının yaptığı yerleri ve Akademi, sanat kolleksi, sikhler vb.

Öğrencilerin tarihsel kanıtı, geçmişte yaşamış uygarlıkların kullandıkları çeşitli eşyalar olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Tarihsel kanıtın türleri konusundaki anlamlandırmalarının daha çok tarihi eserler olduğu, bunların da günümüze kalanlarının kanıt niteliği taşıdığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin son uygulamadaki yanıtları incelendiğinde, kanıtın ne olduğuna ilişkin beklenen düzeyde tanımlar oluşturduklarını görmekteyiz. Bu yanıtlardan bazıları şunlardır:

Ö. No: 6

Geçmişimizde ve geleceğimizde gerçekleşen tarihi delilleriyle kaynaklarıyla, sonuçlarıyla ifade eden belgelerdir.

Ö. No: 13

Geçmişten bugüne kadar gelen tüm belgelerdir, örneğin; resimler, karikatürler, anılar, mektuplar gibi.

Ö. No: 20

Geçmişten günümüze kadar süregelen belgeler, resimler, paralar, kazılar, meşhura alınan iskeletler bile tarihsel kanıttır işte bu gibi şeylere "tarihsel kanıt" denir.

Tarihsel kanıt tanımlarında "geçmişten günümüze ulaşan belgeler, kaynaklar" ifadeleri kanıtın ne olduğuna ilişkin öğrencilerin algılamalarındaki anlamlı değişimi yansıtmaktadır. Bu yanıtlardan bazıları şunlardır:

Ö. No: 8

Geçmişte yaşanmış olayları doğru ve kanıtlara dayalı anlatan tarihsel niteliği olan belgeler vb.

Ö. No: 18

Tarih ve bilgi niteliği taşıyan ve tarihte yer etmiş olan ve bu yöre gelen tarihsel kanıttır.

Yanıtlarda yer alan "tarihsel niteliği olan" vurgusu öğrencilerin tarihsel kanıtın nitelikleri noktasındaki açılımı olarak değerlendirilmektedir. Geçmişten günümüze gelen belgelerin kanıt olarak değerlendirilmesinde o belgenin tarihsel bir nitelik taşıması da önemsenmektedir. Kanıtın sorgulama ile ortaya çıkarıldığına ilişkin son uygulamada bazı öğrenci yanıtları şöyledir:

Ö. No: 10

Tarihsel Kanıt: Geçmiş olayları günümüze aktaran anlatılar üzerine çalışmamızı sağlayan yorum yapmamızı sağlayan dönemi anlatan kaynaklardır.

Ö. No: 21

Tarihçilerin bize yazıyla veya resimlerle bir kanıt olarak tarihi bize anlatmasıdır. Tarihçilerin bize o dönemdeki düşüncelerini yazıyla veya resme dökmeleridir.

Husbands (1996, s.13) geçmişten kalan kalıntıların sorgulama yoluyla tarihsel kanıt haline getirildiğini vurgular.

Ö. No: 9

Ö. Zaman da görselin, sesin, orijin, yazılı kaynaklar, sözlü kaynaklar, Platonik kaynaklar dır.

Ö. No: 11

Tarihsel kanıt zamanından bu zamana kadar gerçekleşmiş olan olayların bütününe anlatan yazılı ve görsel materyallerdir.

Tarihsel kanıtların “yazılı, görsel ve sözlü” kaynaklardan oluştuğunu ifade eden öğrencilerin ön uygulamadaki tanımlarının değiştiğini görmekteyiz. Kanıt sorgulamaya dayalı tarih öğretimi öğrencilerin tarihsel kanıtın niteliklerine ilişkin anlamlandırmalarını değiştirdiği görülmüştür.

Öğrencilerin ön ve son uygulamada geçmişin ispatı kategorisindeki yanıtları nicelik açısından son uygulama lehine anlamlı bir artış göstermiştir. Ön uygulamada öğrencilerin verdikleri yanıtların bazıları şunlardır:

Ö. No: 7

Tarihi kanıtlamak için, tarihe ait eşyaları getirerek tarihi kanıtlamaktır.

Ö. No: 12

Tarihsel kanıt; Tarihte olmuş birşeyleri; delillerle sabitleyerek düşünüldüğü konuyu kanıtlama bilmektir.

Ön uygulamada, öğrencilerin tarihsel kanıt tarihi bilginin ispatı olarak derlendirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin son uygulamadaki yanıtları ise şöyledir:

Ö. No: 6

Tarihteki olayların yazılı kanıtlarla belirtilmesine denir.

Tarihteki olayların yazılı kanıtlarla belirtilmesine denir.

Ö. No: 13

Tarihinizi, kanıtlarla ispatlamak

Ö. No: 22

Tarihsel kanıt $\Rightarrow$ geçmişin ispatlanabilirliği.

Son uygulamada öğrencilerin tarihsel kanıt tarihi bilginin ispatı tanımlamaları daha da belirginleşmiştir. Sorguladıkları kanıtlar vasıtasıyla ders kitabında verilen bazı temel tarih bilgilerin kaynağını görmeleri kanıtı geçmişin ispatı olarak değerlendirmelerine neden olduğu düşünülmektedir.

3.3.6. Öğrencilerin Tarihsel Kanıtın Tarihi Anlama Noktasında Önemine İlişkin Yanıtları Ve Yorumlar

Öğrencilere, anketin altıncı sorusu olarak, tarihsel kanıtın tarihi anlama açısından neden önemli olduğunu belirlemek amacıyla, “*Tarihsel kanıt, tarihi anlamak açısından neden önemlidir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya ön uygulama ve son uygulamada verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 26 ve Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 26 : Öğrencilerin Ön Uygulamada“Tarihsel Kanıt, Tarihi Anlamak Açısından Neden Önemlidir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Tarihsel Kanıtın Tarihi Anlama Açısından Önemi	f
Öğrenme ve Anlama	15
Tarihi anlamak ve açıklama yapmak için önemli	10
Geçmişi öğrenmek için önemli	2
Tarihte yaşamış insanların yaşamlarını anlatma açısından önemli	1
Tarih dersinin var olması açısından önemli	1
Geçmişteki olaylardan örnek alınması açısından önemli	1
Tarihsel Bilginin Güvenilirliği	9
Tarihteki olayların doğru olup olmadığını anlatması açısından önemli	5
Tarihin daha güvenilir ve inandırıcı olması için	3
Bir şeyi ispat etmek açısından önemli	1
Bilgilerin orijinal olması için önemli	1

Tablo 26’da görüldüğü gibi, ön uygulamada tarihsel kanıtın tarihi anlamak açısından önemini açıklayan yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin 15’i “Öğrenme ve anlama”, 9’u “Tarihsel Bilginin Güvenilirliği” kategorisinde tarihsel kanıtın önemini ifade etmişleridir. 3 öğrenci ise bu soruya hiçbir yanıt vermemişlerdir.

Aşağıda ise Tablo 27’de öğrencilerin anketin son uygulamasında tarihsel kanıtın önemine ilişkin yanıtları yer almaktadır.

Tablo 27: Öğrencilerin Son Uygulamada “Tarihsel Kanıt, Tarihi Anlamak Açısından Neden Önemlidir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Tarihsel Kanıtın Tarihi Anlama Açısından Önemi	f
Öğrenme ve Anlama	20
Tarihi daha net ve açık anlamak için önemli	7
Tarihi doğru bilmek için önemli	5
Tarihimizi iyi bilmek için önemli	4
Tarihteki olayları anlatmak için önemli	3
Tarihçinin açıklama yapması ve bilgi vermesi açısından önemli	1
Tarihsel Bilginin Güvenilirliği	13
Tarihe inanmak için önemli	7
Tarihsel bilginin ispatı için önemli	6
Yanlış Anlamalar	2
Görsel kanıtlarla daha iyi anlaşılır	1
İnsanların savaşarak kazandıkları	1

Tablo 27’de görüldüğü gibi son uygulamada tarihsel kanıtın tarihi anlamak açısından önemini açıklayan yanıtlara bakıldığında, öğrencilerin 20’si “Öğrenme ve anlama”, 13’ü “Tarihsel bilginin güvenilirliği” yanıtlarıyla tarihsel kanıtın tarih için önemini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin, tarihsel kanıtın önemine ilişkin ön ve son uygulamadaki yanıtları arasında hem nicelik hem nitelik açısından son uygulama lehine anlamlı bir değişim olmuştur. Ön uygulamada “*öğrenme ve anlama*” kategorisinde tarihsel kanıtın önemini belirten öğrencilerin yanıtlarından bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö. No: 21

Tarihi açıklarken neden, niçin, nasıl gibi sorular sorarız öğretmenimize ve öğretmen bize bir kanıt göstererek bu soruları gerekleriyle birlikte bize açıklar.

Öğrencinin tarihi bilginin nedenselliğini anlama noktasında tarihsel kanıtın önemini vurgulamaya çalışmıştır. “*Neden, nasıl, niçin*” soruları, öğrencinin kanıtın tarihi olgu ve olayların açıklanmasındaki yeri açısından kanıtın önemlilik yüklediği görülmektedir. Ancak bu denli bir tanımın sınıf içerisinde bir öğrenci tarafından

ifade edilmesi, öğrencilerin tarihsel kanıtın neliğine ilişkin anlamlandırmalarındaki eksikliği göstermektedir.

Ö. No: 22

Tarihsel kanıt, tarihi olarak için bence çok önemlidir. Öğrenci öğretmene bir soru sorduğunda onu bilmediğini tarihte açıklaması yok mu demesi daha doğru olur yoksa açıklamasını yaparak mı o yüzden bir kanıt olması gerekir.

İki öğrencinin de kanıtın tarih öğretiminde önemine ilişkin yanıtlarında, kanıtın, öğretmenin tarihi olayları açıklamasındaki varlığına önem atfetmeleri, kanıtın kendilerince sorgulanmamasının sadece öğretmen kaynağı olarak görülmesinin bir yansıması olarak değerlendirilmektedir.

Son uygulamada, tarihsel kanıtın önemini “öğrenme ve anlama” kategorisinde belirten öğrencilerin yanıtlarından bazıları şunlardır:

Ö. No: 22

Tarihi anlamak belgeleri görmek, çeşitli filmler izlemek bizzat daha inandırıcı gelir ve daha iyi anlamamıza yardımcı olur.

Ö. No: 12

Tarihsel bir kanıt bulunduğunda mesela bir işleme bir mutfak aracı gereği o zamanın kültürünü anlamaya yardımcı olur. Eskiden kalın mağaralar incelendiğinde insanların eskiden oralarda kaldığını gördüğümüz gibi.

Yani tarihsel kanıt geçmişteki kültürü, yaşamı, beceri vb. anlamak açısından önemlidir.

Ö. No: 13

Daha eğrelir olup daha çok merak uyandırır ve bunun için tarihi daha kolay anlatır. Kaynaklarını yeterli kadar geniş olup olmadığını bildiğimiz için daha iyi yorum yapar daha iyi anlatır.

Öğrencilerin yanıtlarında, kanıtın tarihe olan ilgiyi arttırması, tarihi bilginin güvenilirliği ve farklı kültürlerin yaşam biçimlerinin tanınmasının kanıtın varlığı ile gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Tüm bu değerlendirmeler kanıtın tarihi bilginin elde edilmesi ve işlenmesindeki önemine işaret etmektedir. Tarihi olgu ve olayların belli kanıtlar vasıtasıyla elde edildiğini öğrenen öğrencilerin kanıtın önemine ilişkin cevaplarında daha geniş bir bakış geliştirdikleri söylenebilir. Ön uygulamada özellikle tarihi bilginin anlaşılabilirliği açısından değerlendirme yapan öğrencilerin, son uygulamada bunun ötesine geçerek, bu bilginin sağlayıcısı olması güvenilirliği ve tarihe olan ilginin artırılması noktasında da önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda, öğrencilerin tarihin bilimselliğini kavraması hususunda kanıtı sorgulama süreçlerinin anlamlılığı bir kez daha ifade edilebilir. Öyle ki Husbands (1996) tarihsel anlamanın gelişimi daima geçmişin çeşitli şekillerde ardında bıraktığı delil veya kalıntılarla kurduğumuz etkin diyalog ile mümkün olduğunu ifade eder. Dickinson, Gard ve Lee (1978, s.3), tarihsel kanıt ve bilginin öğrencinin tarihsel anlamasının gelişimindeki önemine vurgu yapar.

3.3.7. Öğrencilerin Tarihsel Kanıt Olarak Değerlendirdikleri Yazılı ve Görsel Kaynaklara İlişkin Yanıtları ve Bulgular

Öğrencilere, ankette yedinci soru olarak tarihsel kanıt olarak değerlendirdikleri yazılı ve görsel kaynaklara ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla, “*Tarihsel kanıt olarak değerlendirebileceğimiz yazılı ve görsel kaynaklar nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin ön ve son uygulamada bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 28 ve Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 28: Öğrencilerin Ön Uygulamada “Tarihsel kanıt olarak değerlendirebileceğimiz yazılı ve görsel kaynaklar nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Tarihsel Kanıt Olarak Yazılı ve Görsel Kaynaklar	f
Yazılı Kaynaklar	38
Tarih Kitapları	10
Ansiklopediler	7
Nutuk	7
Anlaşmalar	3
Belgeler	3
Internet	2
Orhun Kitabeleri	2
Sözleşmeler	2
Papirüsler	1
Kil Tabletler	1
Kütüphaneler	1
Testler	1
Görsel Kaynaklar	28
Film-cd	9
Tarihi yerler	6
Müzeler	5
Fotoğraflar	2
Mezarlar	2
Anıtlar	2
Tarihe ait eşyalar	1
TV programları	1
Yanlış Anlamalar	3
Çanakkale savaşı	2
Yaşanan olaylar	1
Boş	2

Tablo 28’de görüldüğü gibi, ön uygulamada öğrencilerin tarihsel kanıt olarak değerlendirdiği yazılı ve görsel kaynaklara ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerden 38’i “Yazılı kaynaklar”, 28’i “Görsel kaynaklar” ifadeleri ile tarihsel kanıt olarak değerlendirdikleri yazılı ve görsel kaynakları belirtmişlerdir. Aşağıda Tablo 29’da öğrencilerin anketin son uygulamasında tarihsel kanıt olarak değerlendirdikleri yazılı ve görsel kaynaklara ilişkin yanıtları yer almaktadır.

Tablo 29: Öğrencilerin Son Uygulamada “Tarihsel kanıt olarak değerlendirebileceğimiz yazılı ve görsel kaynaklar nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Tarihsel Kanıt Olarak Yazılı ve Görsel Kaynaklar	f
Yazılı Kaynaklar	85
Anılar	15
Mektup	10
Kitaplar	8
Telgraf	8
Şiir	7
Belgeler	7
Gazete haberi	5
Hikaye	5
Nutuk	4
Yorumlar	4
Ansiklopedi	3
Makale	3
İnternet	2
Anlaşmalar	2
Genelgeler	1
Yazılı kanıtlar	1
Görsel Kaynaklar	60
Film-cd	14
Resimler	12
Harita	9
Karikatür	8
Heykeller	3
Savaş aletleri	2
Minyatür	2
Anıtlar	2
Çanak-çömlek	1
Tarihi yerler	1
Belgesel	1
Mağara	1
Fotoğraflar	1
Mezarlar	1
Grafikler	1
Görsel kanıtlar	1

Tablo 29’da görüldüğü gibi, son uygulamada öğrencilerin tarihsel kanıt olarak değerlendirdiği yazılı ve görsel kaynaklara ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerden, 85’i “Yazılı kaynaklar”, 60’i “Görsel kaynaklar” tarihsel kanıt niteliği taşıyan kaynaklar ifadelerini kullanmışlardır.

Öğrencilerin tarihsel kanıt olarak değerlendirdikleri yazılı ve görsel kaynaklara ilişkin ön ve son uygulamada arasında hem kaynak türleri hem de bu türlerin tekrar edilme oranlarında son uygulama lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ön uygulamadaki yanıtlarından bazı örnekler şunlardır:

Ö. No: 4

Yazılı olarak not tutulabilir ve görsel olarak mesela:
Kınalı Kuzular gibi filmler ve tarihi anlatan CD'ler.

Ö. No: 11

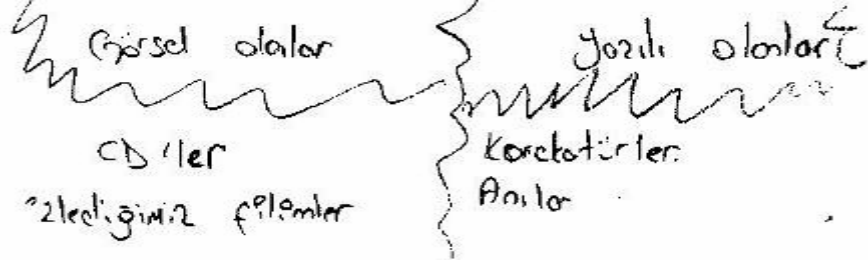
Tarih filimleri ve bu filimlerde geniş görsel efekt
yapımları ve tarih kitaplarından yararlanılma

Ö. No: 16

Ansiklopedi, Tarih kitabı ve internet Cafe'ler vb. internet cafe'leri
ana, diğerleri bize çok büyük faydasıdır, ve müzeler.

Ön uygulamada öğrencilerin yazılı kaynak sınıflamasında “ders kitabı” ve “ansiklopedi” türlerindeki yanıtlarının en sık tekrar edilen yazılı kaynaklar olduğu görülmektedir. Bu kaynakların en çabuk ve kolay ulaşılabilir kaynaklar olması geleneksel tarih öğretimi anlayışının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Son uygulamada ise yazılı kaynak türleri içerisinde ilk sıraları “anı” ve “mektup” türlerinin aldığını görmekteyiz. Uygulama sürecinde her türlü kanıtla karşılaştırılan öğrencilerin bu kaynaklardan tarihi bilgi elde etmeleri, onların tarihsel kaynaklar sınıflamasındaki tür çeşitliliğine yönlendirdiği düşünülmektedir. İlgili tarihi döneme ilişkin incelen bir mektup ya da anının tarihsel nitelikler barındırdığının öğrenciler tarafından sorgulama ile keşfi onların kaynak sınıflamalarına yansımıştır. Ders kitabı ve ansiklopedi ifadelerinin son uygulamada belirgin bir oranda azalması, öğrencilerin farklı kaynaklarla çalışmasından sonucu olarak değerlendirilmektedir. Aşağıda ise öğrencilerin son uygulamada bu soruya ilişkin yanıtları yer almaktadır.

Ö. No: 2



Ö. No: 8

- savaşlarla ilgili CD'ler - Yorumlar
- Anılar
- Mektuplar
- Yazılar
- Antlaşmalar
- Resimler
- Haritalar
- Şiirler

Ö. No: 18

<u>Yazılı</u>	<u>Görsel</u>
• Belgeler	• Anıtlar
• Telgraf	• minyatürler
• Anılar	• Resimler
• Gazeteler	• Haritalar
• Kitaplar	• Karikaturalar
• Mektuplar	
• Hikaye	

Görsel kaynaklar kategorisinde ön uygulamada kaynak türleri çeşitliliğinin son uygulama verilerine göre daha az olduğu görülmektedir. Son uygulamada görsel kaynak türleri hakkında öğrencilerin daha geniş bir yelpaze oluşturdukları görülmüştür.

Öğrencilerin anketin ön uygulaması ve son uygulamasında sorulara verdiklerin yanıtların nicelik ve nitelik açısından son uygulama lehine anlamlı bir değişimi

yansıttığı; tarih, tarih öğretimi, tarih öğretiminin amaçları, tarihçi kimliği, tarihsel kanıt, tarihsel kanıtların önemi ve kaynak türleri hakkındaki algılamalarının kanıt temelli tarih öğretimi ile farklılaştığı söylenebilir. Öğrencilerin tarihin temel kavramları ile tanışması ve bunları anlamlandırabilmesinde tarihin metodolojisine uygun sorgulama temelli öğretim uygulamalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

IV. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ile uygulamalar ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir. Kanıt temelli tarih öğretimi, gerek dünyada gerekse 2004 ve 2005 yıllarında gerçekleştiren yapılandırmacılık temelli program değişikliğinden sonra Türkiye’de öğrencilere tarihçi becerilerini kazandırabilmesi için önemi giderek artan bir konu durumuna gelmiştir. Sosyal Bilgiler dersi içerisinde tarih konularının öğretimi önemli bir konuma sahiptir. Bu noktadan hareket edilerek, bu araştırma ile öğrencilerin tarih konularının öğretiminde kanıtı kullanma düzeyleri; kanıtı sorgulama sürecine ilişkin görüşleri; tarih, tarih öğretimi, tarih öğretiminin amaçları, tarihçi ve çeşitli kaynakları ile ilgili algılamaları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada eylem araştırması deseninden yararlanılmıştır. Bu desene göre kanıt kullanımının etkililiğinin belirlenmesinde dört veri toplama aracı kullanılmıştır. *Dokümanlar, Gözlem, Öğrenci Görüşme Formu ve Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkililiği İle İlgili Öğrenci Anketi* kullanılmıştır. Araştırmada ilk önce 25 öğrenci üzerinde açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulanmış, sonra birincil ve ikincil kanıtlar kullanılarak kanıt temelli tarih öğretim uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu süreç araştırmacı/öğretmen tarafından öğrencilerin derse katılımının nasıl olduğuna yönelik gözlemlenmiştir. Ardından açık uçlu anket öğrenci görüşlerindeki değişimi belirlemek amacıyla anket tekrar uygulanmıştır. Kanıtı sorgulamaya dayalı etkinliklerin ders içi sürecine ilişkin öğrenci görüşleri içinde 9 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Anket ve görüşmeden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı gözlem notları betimsel analiz ile verilmiştir. Dokümanlar araştırma soruları merkezinde doküman incelemesi ile çözümlenmiştir.

4.1. Sonuçlar

Araştırma sonuçları dokümanlardan elde edilen sonuçlar, gözlemden elde edilen sonuçlar, görüşmeden elde edilen sonuçlar ve anketten elde edilen sonuçlar olmak üzere dört başlık altında sunulmuştur.

4.1.1. Dokümanlardan Elde Edilen Sonuçlar

Öğrencilerin çeşitli kanıtlar ile çalışması sonucunda elde edilen dokümanların sonuçları araştırma soruları altında sunulmuştur. Buna göre sonuçlar, öğrencilerin kanıtı anlama ve kanıttan amaca yönelik bilgi elde etme düzeyleri, kanıtı çeviri düzeyleri, kanıtları karşılaştırma düzeyleri, kanıttan ürün yaratma düzeyleri, kanıttaki yanlılığı belirleme düzeyleri ve kanıttaki nedenselliğı anlama düzeyleri başlıkları altında sunulmuştur.

Öğrencilerin Kanıtı Anlama ve Kanıttan Amaca Yönelik Bilgi Elde Etme Düzeyleri

- 25 öğrencinin kanıtı anlama ve kanıttan amaca yönelik bilgi elde etme düzeylerini belirlemeye ilişkin sorulan yedi soruya verdikleri yanıtların dereceleme puanlama cetvelinden aldıkları ortalama % 68 olduğı tespit edilmiştir.
- Ders başarısına göre yüksek, orta ve düşük seviyedeki öğrencilerin bu düzeyde kaynakların türlerini birincil ve ikincil kaynak olarak belirlemede yetersiz oldukları belirlenmiştir. Görsel kaynağın belirlenmesinde bu üç düzey grup öğrencileri beklenen yanıtı verebilmişlerdir. Yüksek ve orta düzey ders başarısına sahip öğrencilerin kaynakların içeriğine göre tür sınıflaması yaptıkları; düşük ders başarısına sahip öğrencilerin ise kaynakların başlıklarını olduğı gibi kullandıkları görölmüştür.
- Kaynaktan amaca yönelik bilgi elde etme düzeyinde yüksek ve orta ders başarısı gösteren öğrencilerin kaynağı özetleme ve ana konuyu belirlemeye ilişkin sorulan sorulara yeterli düzeyde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Bu

grup öğrenciler kaynaklardan bilgi elde ederken ilgili kavramları kullanarak yanıtlarını vermişlerdir. Yüksek başarı düzeyindeki öğrencilerin yanıtlarında dili daha etkili kullanırken, orta düzey ders başarısı gösteren öğrenciler kısa yanıtlarla yetinmişlerdir. Düşük ders başarısına sahip öğrenciler birden fazla kaynaktan bilgi elde etmede zorlanmışlardır. Soruların yöneltildiği birden fazla kaynağa ilişkin bir bilgi elde edememişler; sadece bir kaynağın konusunu belirleyebilmişlerdir.

Öğrencilerin Tarihsel Kanıtı Çeviri Düzeyleri

- 25 öğrencinin tarihsel kanıtı çeviri düzeyine ilişkin sorulan altı soruya yanıtları dereceleme puanlama cetveli ortalamasına göre % 61 olarak bulunmuştur.
- Yüksek ders başarısı gösteren öğrencilerin çeşitli tür ve içerikteki kanıtları farklı formlara çevirmede etkin oldukları belirlenmiştir. Bu grup öğrenciler verilen kaynakları edebi yapıdan olgusal yapıya ve görsel anlatımı sözel anlatıma çevirebilmişlerdir. Çevirilerinde eksik bilgi transferi yapmamışlar, kaynağın ifade ettiği tüm olgu, olay ve kişileri sorularda istenilen biçimde sunabilmişlerdir.
- Orta ders başarısına sahip öğrenciler kaynaklara çeviri işlemi yaparken, kaynaklardaki olgu, olay ve kişileri eksik aktarmışlardır. Görsel kaynağın öğelerinin sözel olarak tanımlanmasında eksiklikler yapmışlardır.
- Düşük ders başarısı gösteren öğrenciler kaynakları olduğu yapıdan başka bir biçime dönüştürmede yeterli bir performans gösterememişlerdir. Çeviri istenilen kaynakları olduğu şekli ile vermeye çalışmışlardır. Ancak görsel kaynağın unsurlarının tanımlanmasındaki çeviri işleminde geliştirilmeye açık yanıtları görülmüştür.

Öğrencilerin Tarihsel Kanıtları Karşılaştırma Düzeyleri

- 25 öğrencinin tarihsel kanıtları karşılaştırma düzeyleri dereceleme puanlama cetveli ortalamalarına göre % 59 olarak tespit edilmiştir.

- Yüksek ders başarısı gösteren öğrencilerin farklı içerikteki kaynaklar üzerinde karşılıklı anlam bağları kurabildikleri, karşılaştırmalarını kaynakları referans alarak yaptıkları ve bu karşılaştırmalarda tarihsel dili etkili kullandıkları belirlenmiştir.
- Orta düzey ders başarısına sahip öğrencilerin kaynakları karşılaştırmada tutarlı bir performansları olmamıştır. Bu grup öğrenciler birden fazla kaynağın karşılaştırmasında kurdukları ilişki bağlarını açıklamada kaynaklara doğrudan atıflar yapamamışlar ve bazı kaynakları kullanmadan sadece iki kaynak üzerinden karşılaştırma yapma yoluna gitmişlerdir. Bu grup öğrencilerden bazılarının tarihsel dili etkin kullanımı konusunda da beklenen düzeyde olmadıkları görülmüştür.
- Düşük ders başarısı gösteren öğrenciler kaynaklararası ilişki bağlarının kurulması, farklı verilerinin anlamlı bütünler oluşturacak biçimde karşılaştırılmasında oldukça zorluk çekmişlerdir. Verilen sorularda kaynakların karşılaştırılması gerektiği konusunda doğru algılamaları da olmamıştır. Verdikleri yanıtlarda anlam bütünlüğü olmayan birbirinden kopuk cümleler yer almıştır. Genelde bir kaynağa ilişkin değerlendirmeler yapmaları kaynakları karşılaştırma düzeyleri açısından oldukça düşük bir başarı sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin Tarihsel Kanıttan Ürün Yaratma Düzeyleri

- 25 öğrencinin tarihsel kanıtlar üzerinden ürün yaratma düzeyleri dereceleme puanlama cetveli ortalamalarına göre % 61 olarak bulunmuştur.
- Kaynaktan yola çıkarak sözel bir ürün yaratma becerisi açısından yüksek ve orta ders başarısına sahip öğrenciler ürünlerini kaynağın konusu merkezinde doğrudan alıntı yapmadan tarihsel dili etkili kullanarak yapılandırmışlardır. Ancak görsel ürün yaratmada aynı performansı gösterememişlerdir. Görsel ürünlerindeki unsurlar sözel yaratılarındaki anlamlara göre daha alt düzey bir anlatımı yansıtmıştır.
- Düşük ders başarısı gösteren öğrenciler sözel ürün yaratmada diğer beceri düzeylerindeki düşük performansa yakın düzeyi göstermişlerdir. Ancak

görsel ürünlerinde kanıtın içeriğine uygun anlamlı öğelerin verildiği ürünler ortaya koydukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin Tarihsel Kanıtlardaki Yanlılığı Ortaya Koyabilme Düzeyleri

- 25 öğrencinin tarihsel kanıtlardaki yanlılığı ortaya koyabilme düzeylerine ilişkin dereceleme puanlama cetvelinden aldıkları ortalama % 46 olarak tespit edilmiştir.
- Yüksek ders başarısına sahip öğrencilerin kaynağın yazarına ve içerikteki anlatıma göre güvenilirlik sorgulaması yapabildikleri görülmüştür. Ancak bu sorgulamayı yaparken kendilerini kanıtın yazarı ve içeriğine göre taraf kabul ettikleri de belirlenmiştir.
- Orta düzey ders başarısına sahip öğrencilerin kanıtın yazarı ve niyeti açısından bir sorgulama yaptıkları ancak bu sorgulamadaki değerlendirmelerini çok fazla açıklayamadıkları belirlenmiştir.
- Düşük düzey ders başarısına sahip öğrenciler kaynakların güvenilir olup olmadığına ilişkin ifadeler kullanmışlar ancak mantıklı bir bağlam içerisinde bu ifadelerini verememişlerdir.

Öğrencilerin Tarihsel Kanıtlardaki Nedenselliği Anlama Düzeyleri

- 25 öğrencinin kanıtlardaki nedenselliği anlama düzeylerine ilişkin dereceleme puanlama cetvelinden aldıkları ortalama % 48 olarak tespit edilmiştir.
- Yüksek düzey ders başarısı gösteren öğrencilerin kanıtlardaki sebep-sonuç ilişkilerini mantıklı bağlarla ortaya koyabildikleri tespit edilmiştir.
- Orta düzey ders başarısına sahip öğrencilerin farklı değerlendirmeleri olduğu görülmüştür. Bazı öğrencilerin kanıtlardaki nedensellik ilişkisini verebildikleri, bazılarının ise sebep-sonuç bağına soruda istenmeyen ek bilgilere başvurarak kurmaya çalıştıkları belirlenmiştir.
- Düşük ders başarısı gösteren öğrencilerin kanıt içerisinde ve kanıtlar arasında olası sebep-sonuç ilişkilerini algılama bunları anlamlı bağlar ile verebilme konusunda oldukça yetersiz bir performans göstermişlerdir.

4.1.2. Gözlemden Elde Edilen Sonuçlar

- Kanıt temelli tarih öğretiminde öğrencilerin derse ilgi ve katılımlarında istekli oldukları gözlemlenmiştir.
- Düşük ders başarısına sahip öğrencilerin sınıf içi tartışmalara daha fazla katıldıkları görülmüştür.
- Kanıtın sorgulanması sürecinde öğrencilerin öğretmene sorularının arttığı ve yardıma ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.
- Görsel kaynaklara ilişkin sorgulamalarda öğrencilerin daha aktif oldukları ve yazılı kaynaklara göre daha fazla düşünsel çaba harcadıkları gözlemlenmiştir.

4.1.3. Görüşmeden Elde Edilen Sonuçlar

Kanıt temelli tarih öğretim uygulamaları sonunda dokuz öğrenci ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme sonuçları şöyledir:

- Öğrenciler kanıt kullanılarak işlenen konuların daha zevkli hale geldiği ve kolay öğrenebildikleri konusunu daha çok vurgulamışlardır.
- Öğrencilerin tamamına yakını etkinliklerde kullanılan kanıt türlerine ilişkin en iyi anlayıp yorumladıkları kanıtların görsel kanıtlar olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu etkinliklerde kullanılan kanıt türlerinden üzerinde çalışmakta en fazla zorlandıkları kanıtların yazılı türler olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler grafik üzerinde çalışmanın zorluğundan söz etmişleridir.
- Öğrenciler tarihsel kanıtların önemini tarih dersini öğrenme anlama noktasında ağırlıklı olarak vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra tarihi olayların ispatı ve tarihçi için önemi konusunda da görüş bildiren öğrenciler olmuştur.
- Öğrenciler tarihsel kanıtlarla çalışmanın kendilerine kazandırdıkları şeyler konusunda farklı görüşler belirtmişlerdir. Kanıtın nasıl sorgulanacağını öğrenildiği ve yorum yapabilme yetilerinin geliştiği konusuna vurgu yapmışlardır.

- Öğrencilerin tamamına yakını tarihsel kanıtların ders kitaplarında kullanılması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Kanıtların kitaplarda kullanılmaması gerektiğini söyleyen bir öğrenci gerekçesini de bunun öğrenciyi hazıra alıştırdığı şeklinde bir açıklama ile vermiştir.

4.1.4. Anketten Elde Edilen Sonuçlar

Öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan anketin ön uygulama ve son uygulaması ile elde edilen sonuçları aşağıda verilmiştir:

- Öğrencilerin anketin ön uygulamasında tarih ve tarih dersine ilişkin tanımlamalarında siyasi tarih olgu ve olaylarına vurgu yapılırken; anketin son uygulamasında öğrencilerin tarih ve tarih dersini kaynak-kanıt kategorisinde ağırlıklı olarak tanımladıkları belirlenmiştir.
- Öğrencilerin anketin ön uygulamasında tarih öğretiminin amacına ilişkin yanıtlarında dersin vatandaşlık aktarımına ilişkin öğelere vurgu yapılırken; anketin son uygulamasında aynı soruya dersin bireyin gelişimine katkısı noktasındaki ifadeleri daha çok vurgulamışlardır.
- Öğrencilerin anketin ön uygulamasında tarihçinin kimliğine ilişkin yanıtlarında tarihçinin bilim adamı ve öğretici olduğu ağırlıklı olarak vurgulanırken; anketin son uygulamasında aynı soruya öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarihçinin bilim adamı olduğuna ilişkin yanıtların fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca anketin son uygulamasında öğrencilerin tarihçiyi öğretmen olarak nitelemelerinde büyük bir azalma görülmüştür.
- Tarihçilerin kullandığı ve yararlandığı kaynakların neler olduğuna ilişkin anketin ön uygulamasındaki yanıtları yazılı kaynaklar üzerinde yoğunlaşırken; anketin son uygulamasında öğrencilerin yazılı kaynaklar yanında görsel kaynakları ve kişileri de tarihçinin kaynakları olarak gösterdikleri belirlenmiştir.
- Tarihsel kanıtın ne olduğuna ilişkin öğrencilerin anketin ön uygulamasındaki yanıtlarında geçmişten günümüze kadar gelen belgeler olarak niteledikleri; anketin son uygulamasında ise geçmişten bugüne ulaşan her türlü belge ve

eserin kanıt olduğu, ayrıca geçmişin ispatını sağlayan belgeler olarak tanımlandığı görölmüştür.

- Öğrenciler tarihsel kanıtın tarihi anlama noktasındaki önemine ilişkin anketin ön uygulamasında geçmişi anlamak için kanıtın önemli olduğunu vurgularken; anketin son uygulamasında geçmişi anlamak ve tarihi bilginin güvenilirliğini belirlemek açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğrencilerin tarihsel kanıt olarak değerlendirdikleri yazılı ve görsel kanıtlara ilişkin anketin ön uygulamasında daha çok ders kitabı ağırlıklı yanıtların olduğu; anketin son uygulamasında ise öğrencilerin yanıtlarında yazılı ve görsel kaynak çeşitlerine ilişkin belirgin bir artış olduğu belirlenmiştir.

4.2. Tartışma

Kanıt temelli tarih öğretim uygulamalarında öğrencilerin kanıttan bilgi elde etme ve kanıtı anlama düzeyleri % 68 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu ile öğrencilerin, kanıtı doğru okuma, anlama, kanıttaki verileri amaca yönelik olarak çözümlemeleri ve kanıtın türünü belirlemede geliştirilebilir orta bir seviyede olduğu görölmüştür. Araştırmanın bu bulgusu, Drake ve Drake Brown'un (2003) araştırmasındaki kaynağı anlama, tanıma ve bu bağlamda türüne ilişkin öğrencilerin orta düzey bir başarı sergiledikleri bulgusu ile örtüşmekte; Canbaz'ın (2006) araştırmasındaki 7. sınıf öğrencilerinin kanıtı sorgulamanın kavrama ve uygulama basamaklarında işlem yapabilmelerine olumlu katkı sağladığı bulgusu ile de kavrama düzeyindeki orta düzey başarının benzerlik göstermektedir. Ayrıca kanıttan bilgi elde etme becerisine ilişkin sorgulamada öğrencilerden ilgili dönemin terminolojisini kullanabilen öğrencilerin kanıtları kavrama ve bilgi elde etme düzeylerinde mantıklı bağlarla yanıtlar oluşturdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu da Gehlbach'ın (2004) araştırmasında, kelime bilgisi gelişmiş öğrencilerin yazılı metinlerden anlamlı çıkarımlar yaptıkları biçimindeki bulgusu ile örtüşmektedir.

Kanıtı kavrama ve kanıttan bilgi elde etme düzeyinde öğrencilerden beklenen kanıtın türünü tespit etmeye yönelik sorgulamada öğrencilerin belirgin bir performansı gösteremedikleri görölmüştür. Öğrencilerin kanıtın türünü tespit etmede

her kanıt türü için doğru çıkarımları yapamamaları kanıta ilişkin tür tespitinde yeterli deneyim ve bilgiye sahip olmamalarının etki ettiği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin tarihsel kanıtı çeviri düzeyleri % 61 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin tarihsel kanıtı çeviri düzeylerinin geliştirilmeye açık orta bir seviyede olduğunu göstermektedir. Bu düzeyi belirlemeye yönelik görsel ve sanatsal nitelikteki kaynaklar kullanılmıştır. Bu etkinliklerde düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin bilgi elde etme düzeyine göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Nitekim Gardner (1999, s.135) insanların tümüyle aynı olmadığı dolayısıyla bireylerin zihinleştirmedeki güçlü yanlarının dikkate alınması ile eğitimde etkin öğrenci varlığının belirginleşeceğini belirtir. Öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilerin tamamı görsel kaynaklarla çalışmanın “daha kolay”, “anlaşılır”, “konunun hatırlanmasında etkili” ve “derse ilgiyi artıran” kaynaklar olduğu düşüncesinde birleşmektedirler. Dolayısıyla bu görüşme bulguları ile çeviri düzeyindeki görseli sorgulama düzeyi bulgusu arasında anlamlı bir benzerlik olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Kılınç’ın (2006) araştırmasında, görsel materyalin öğrenci motivesi ve derse olan ilgiyi artırmada olumlu etkiye sahip olduğu bulgusu ile örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin tarihsel kanıtları karşılaştırma düzeyleri % 59 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu farklı türdeki kanıtların analiz edilip benzerlik ve farklılıklar bağlamında karşılaştırmada öğrencilerin orta düzey başarı gösterdiklerinin bir yansımasıdır. Araştırmanın bu bulgusu, Vansledrigh’ın (2000) ve Vansledrigh ve Kelly’nin (1998) araştırmalarındaki, öğrencilerin tarihçiler gibi dokümanları analiz etme, eleştirel okuma ve çakışan yorumların farkına varma gibi sorgulama becerileri gösterebildikleri bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Kanıt temelli tarih öğretim uygulamalarında öğrencilerin tarihsel kanıttan özgün bir ürün yaratma düzeyleri % 61 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilere uygun fırsat ve imkanlar sağlandığında kendi yapılandırmalarını ortaya çıkarmada başarılı olabildikleri görülmektedir. Bu düzey sorgulamada öğrencilerin kaynağı referans olarak görsel ya da sözel ürünler ortaya koymada düşük ders başarısına sahip

öğrencilerin görsel ürün yaratımında kaynak içeriği ile anlamlı bağları olan ürünler yarattıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek ve orta düzey ders başarısına sahip öğrencilerin sözel ürünlerde dil becerilerini daha etkin kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, Gardner'ın (1999, s.181) çoklu zeka kuramında “anlamaya” ilişkin göstergenin öğrencilerin anlamayı somut olarak ortaya koyma ve bunu yeni materyaller üzerinde ifade edebilme yeteneğinin yansıması olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğrenme ve anlamada önemli olduğu bilgisi ile de araştırmanın bu bulgusu örtüşmektedir. Geleneksel öğretim anlayışının ölçme değerlendirme yöntemlerinde öğrencilerin sadece akademik bilgiyi hatırlamaları üzerine elde edilen sonuçların öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilgiyi kullanma ve beceri düzeyleri açısından ortaya çıkarmadığı bu araştırma bulgularıyla da görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin tarihsel kanıtların yanlılığını ortaya koyabilme düzeyleri % 46 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu kaynağı sorgulama becerisi açısından düşük bir seviyedir. Araştırmanın bu bulgusu, Kıcır'ın (2007) araştırmasında, öğrencilerin kaynağın güvenilirliğini tespit etme becerilerinin düşük olduğu bulgusu ile örtüşmektedir. VanSledright ve Kelly (1998) 5. sınıfta bulunan altı öğrenci ile yaptıkları çalışma sonucunda, farklı kaynakların kullanımının öğrenciler arasında kanıtın geçerliliği ve güvenilirliği hakkında soru uyandırmadığını; metinlerin kaynağını değerlendiremediklerini ve geçerlilik sorgulamasında miktar kriteri üzerinde durduklarını belirlemiştir. Bu bulgular öğrencilerin çeşitli kaynakları geçerlilik ve güvenilirlik açısından sorgulamada yeterli olmadıklarını göstermektedir. Ayrıca araştırmanın bu bulgusu, Foster ve Yeager'ın (1999) araştırmalarındaki, 12 yaş grubundaki öğrencilerin kanıttaki yanlılıkları ortaya çıkardıkları bulgusu ile örtüşmemektedir. Bunun nedeni ise kanıt temelli tarih öğretiminin bu araştırmanın yapıldığı İngiliz okullarındaki istikrarlı uygulamalarının öğrencilerin sorgulamada daha fazla deneyim ve bilgi sahibi olmalarına etkisi olarak düşünülmektedir.

Kanıt temelli tarih öğretim uygulamalarında öğrencilerin tarihsel kanıtlardaki nedenselliği anlama düzeyleri % 48 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu,

Kıcır'ın (2007) 7. sınıf öğrencilerine yaptığı bir çalışmada, öğrencilerden verilen metinler ile ilgili sorulara neden-sonuç ilişkisini kurabilme düzeyleri % 32 biçimindeki bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Her iki bulguda, öğrencilerin analitik düşünme süreçlerini kullanmada yeterli olmadıklarını göstermektedir ki, bu düzey, tarihsel kanıttan bilgi elde etme ve kanıtı çeviri düzeylerinden daha üst düzey bir sorgulama gerektirmektedir.

Araştırmada görüşmeden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin tamamına yakını kanıt kullanılarak gerçekleştirilen dersin “zevкли” ve öğrenme açısından verimli” geçtiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, Alabaş'ın (2007) araştırmasında, kanıtın sorgulanması ile öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri biçimindeki bulgusu ile örtüşmektedir. Ayrıca bu görüşme bulgusu ile araştırmacının gözlem bulguları da benzerlik göstermektedir.

Etkinliklerde kullanılan kanıt türlerinden en iyi anlayıp yorumladıkları kanıtlara ilişkin yapılan görüşmede öğrencilerin tamamı görsel kaynakların daha anlaşılır ve kolay öğrenildiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Ayrıca görüşmede öğrenciler üzerinde çalışmakta zorlandıkları kaynakları yazılı kaynaklar olarak belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulguları, Rogers'in (1984) araştırmasında, görsel materyallerin yazılı materyallere göre öğrenciler tarafından daha anlaşılır bulunduğu biçimindeki bulgusuyla örtüşmektedir. Öğrenme ve derse olan ilginin artması noktasında kullanılan materyalin niteliğinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Tarihsel kanıtların önemine ilişkin görüşmede elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin önemli bir bölümü “tarih dersini öğrenme” açısından kanıtın önemini belirtmişlerdir. Anket sonuçlarında ise öğrencilerin “tarihi öğrenmek ve açıklama yapmak için” kanıtın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, görüşmede öğrencilerin 3'ü “tarihi olayların ispatı için” kanıtın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Anket sonuçlarında ise öğrencilerin yarısına yakını “tarihsel bilginin güvenilirliği” açısından kanıtın önemli olduğunu vurgulamışlardır. Görüşme ve anket verileri bu noktada örtüşmektedir.

Öğrenciler, tarihsel kanıtların kendilerine kazandırdıkları becerilere ilişkin görüşmede en fazla kanıtın sorgulanması aşamalarını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu kanıt kullanma becerilerinin geliştirilmesi açısından önemsenmektedir. Ayrıca “yorum geliştirme” ve “öğrenmenin kalıcılığı” konusunda kazanımlardan söz eden öğrencilerde mevcuttur. Nitekim Kabapınar (1999, s.251) öğrencilerin “küçük birer tarihçi gibi” kanıtı sorgulamasının, tarihsel bilginin kanıtlar üzerinden elde edilmesinin, öğrencinin kendi düşünce, yorum ve eleştirilerini geliştirmesinin “sorgulama temelli tarih öğretimi” anlayışının amaçları olarak ifade etmektedir.

Öğrencilerin tarih ve tarih dersini algılamalarına ilişkin ankette elde edilen sonuçlara göre, anketin ön uygulamasında öğrencilerin tamamına yakınının tarihi ve tarih dersini “siyasi tarih olgu ve olayları” ile anlamlandırdıkları belirlenmiştir. Son uygulamada ise öğrencilerin tarih ve tarih dersini algılamalarında “kaynak/kanıt” kavramlarına ilişkin önemli bir farklılık olmuştur. Bu bulgu geleneksel tarih öğretimindeki siyasi tarih içeriği ile sorgulamaya dayalı tarih öğretimindeki farklı içerik verileri arasındaki değişimi yansıtmaktadır.

Anket sonuçlarına göre öğrencilerin büyük bir bölümü ön uygulamada tarih öğretiminin amacını “vatandaşlık aktarımı” öğeleri ile değerlendirmişlerdir. Son uygulamada ise yanıtlarda “vatandaşlık aktarımı” anlayışı tekrarlanmakta, ancak tarihin amacının bireyin “kişilik gelişimine katkısı” noktasında belirgin bir anlayış değişikliği olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin görüşmede tarihsel kanıt sorgulamadaki kazanımlara ilişkin kanıt sorgulama becerisinin gelişimi ve yorum geliştirmeye katkısı yönündeki yanıtları ile örtüşmektedir.

Öğrencilerin anketin ön uygulamasında tarihçinin kimliğine ilişkin tanımlamalarında “bilim adamı” ve “öğretmen” kategorilerinde birbirine oldukça yakın oranlarda yanıt vermişlerdir. Anketin son uygulamasında aynı soruya ilişkin yanıtlarda öğrencilerin tamamı tarihçiyi “bilim adamı” olarak tanımladıkları ve bu tanımlar içerisinde 1/5’nin öğretmen niteliğine vurgu yaptığı görülmüştür. Görüşmede öğrencilerin bazılarının “kendimi tarihçi gibi hissettim” ifadeleri tarihçinin bilim adamı niteliğine ilişkin anket ve görüşme bulgularının benzerliğini yansıtmaktadır. Öğrencilerin kanıtı

sorgulama sürecinde tarihçinin metodu ile tanışmaları tarihçiyi tanımlamalarında da olumlu yönde etki ettiği düşünülmektedir. Öğrencilerin kanıt kullanması ve birer tarihçi gibi kanıttan bilgi elde edilip bunu yorumlama süreci içerisinde yer alması, tarihçinin öğretici niteliği ile değil, tarihin bilimselliği noktasındaki kimliği ile tanımlamalarına neden olduğu söylenebilir. Nitekim “Yeni Tarih” öğretiminde öğrencilerden tarihin metodolojisini farketmeleri ve tarihçi becerileri ile tarihi sorgulamaları beklenmektedir.

Tarihçinin kullandığı kaynaklara ilişkin anketin ön uygulamasında öğrencilerden sadece 3’ü görsel kaynaklardan, 1’i kişilerden ve büyük bir kısmı da yazılı kaynaklardan söz etmişlerdir. Son uygulamada ise görsel kaynak ve kişilerin kaynak olarak tarihçi tarafından kullanılabilmesi konusunda ön uygulamaya göre belirgin bir artış görülmüştür. Öğrencilerin tarihçi kimliğine ilişkin bilim adamı nitelemesi bu soruda da daha anlamlı hal almış ve tarihçinin kullandığı kaynakların yelpazesi öğrencilerin zihinlerinde genişlemiştir. Tarihin disiplin içi amaçlarının gerçekleştirilmesi noktasında öğrencilerin tarihçi ve kaynaklarına ilişkin algılamalarındaki değişim önemlidir. Tarihi bilginin tek kaynaktan öğrenilmediği ya da tek bir kaynak üzerinden elde edilmediği bilincinin gelişmesi, araştırma ve problem çözme becerilerinin gelişimini de beraberinde getirecektir. Böylece hem tarihin disiplin içi amaçları hem de öğrencilerin belli pratik becerileri kazanmaları sağlanmış olacaktır.

Tarihsel kanıt tanımına ilişkin anketin ön uygulamasında öğrencilerin tarihsel malzeme nitelemesine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Son uygulamada ise öğrenciler kanıtın tarihsel malzeme olduğu vurgusunu tekrarlarlarken nitelik açısından farklı tanımlamalar yaptıkları görülmüştür. Ayrıca kanıtın geçmişin ispatı olduğu düşüncesi son uygulamada vurgu yapılan bir başka tanımlama olmuştur. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin tarihsel bilginin güvenilirliğinin kanıtlar üzerinden elde edilebileceği yönündeki anlayışa yakın algılama geliştirdiklerini göstermektedir.

Tarihsel kanıt türlerine ilişkin anketin ön uygulamasında öğrencilerin yazılı kaynakları ders kitapları ve ansiklopedi olarak değerlendirdikleri, görsel kaynakları

tarihi eserlere vurgu ile verdikleri görülmüştür. Anketin son uygulamasında ise hem yazılı hem de görsel kaynaklara ilişkin farklı türleri ifade ettikleri ve nicelik açısından ön uygulamaya göre anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, öğrencilerin farklı kaynaklarla karşılatıkça tarihi bilginin kaynakları konusunda genişleyen anlamlı bir bilinci yansıtmaktadır.

4. 3. Öneriler

4.3.1. Milli Eğitim Bakanlığı İçin Öneriler

- Araştırmanın yapıldığı 2006-2007 eğitim öğretim yılında ilköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi geleneksel anlayışa dayalı öğretim programı ile yürütölmekteydi. Araştırma süresince yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun 8. sınıf 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçölük dersi taslak programı hazırlanmış ve uygulaması ise 2008-2009 eğitim öğretim yılı olarak belirlenmiştir. Bu noktada Milli Eğitim Bakanlığının taslak ders programının uygulamaya geçirilmeden kanıtı sorgulama yöntemine ilişkin daha ayrıntılı açıklamalara program içerisinde yer verilmesi önerilebilir.
- Öğretmenlerin sorgulama temelli anlayışa olumlu tutum geliştirme ve bunu etkin bir biçimde uygulama noktasında bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı seminer, konferans, program tanıtım toplantıları ve hizmet içi öğretmen eğitimlerine önem vermelidir.
- Kanıt temelli tarih öğretiminin gerçekleştirilmesi için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yararlanabileceği çeşitli kaynak türlerinin tarihsel dönemlere ilişkin internet siteleri ile kaynak bankaları oluşturulmalıdır.

4.3.2. Program Geliştirme Uzmanları İçin Öneriler

- Sosyal bilgiler ve tarih ders programı geliştirme çalışmalarında tarihsel kanıtların sınıfta kullanımına ilişkin yönlendirici etkinlik ve çalışma

önerilerinin kanıt sorgulama becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanmasına dikkat edilmelidir.

- Öğrencilerin ve öğretmenlerin çeşitli kaynakları kullanmalarına özendirilmeli ve bunun sürekli uygulanabilirliği için uygun öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine özen gösterilmelidir.

4.3.3. Öğretmenler İçin Öneriler

- Öğrencilerin bireysel özellikleri, ilgi ve yetenekleri kanıt temelli tarih öğretimi uygulamalarında dikkate alınmalı, etkinlikler bu doğrultuda hazırlanmalıdır.
- Tarih öğretiminde, öğretmenler, öğrencilerin kanıt sorgulama becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere daha çok yer vermelidir.
- Öğrencileri tarihsel kanıtlarla çalışmaya yönlendirecek proje ve performans ödevleri verilmelidir.
- Öğretmenler, kanıtın sorgulanması ile ilgili etkinlikleri yürütürken, öğrencilere rehberlik yapmalıdır.
- Öğretmenler, tarih konularının öğretiminde diğer sosyal bilim disiplinler, ara disiplinler ve diğer derslerle örtüştüğü noktaları bilmeli ve ilişkilendirmeler yapmalıdır.

4.3.4. Alanda Araştırma Yapacak Akademisyenlere Öneriler

- Bu çalışma 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Tarihsel kanıtın etkililiği ile ilgili bundan sonra yapılacak araştırmalarda farklı sınıf düzeylerinde çalışılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, B. (2003). *Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akşin, S. (2000). *Türkiye Tarihi 4 Çağdaş Türkiye 1908-1980*. İstanbul: Cem Yayınları.
- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alp, İ. (1998). Misak-ı Milli. *Misak-ı Milli ve Türk Dış Politikasında Musul, Kerkük ve Erbil Meselesi Sempozyumu*. (s.192-249). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Andretti, K. (1993). *Teaching History from Primary Evidence*. London: David Fulton.
- Arıburnu, K. (1997). *Sivas Kongresi. Samsun'dan Ankara'ya Kadar Olaylar ve Anılarla Ankara*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi.
- Arık, A. (1992). *Psikolojide Bilimsel Yöntem*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınevi.
- Apak, R. (1990). *İstiklal Savaşında Garp Cephesi Nasıl Kuruldu?*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ata, B. (1998). "John Dewey ve Türkiye'de İlköğretimde Tarih Öğretimi (1923-1930)" *Atatürk'ün Cumhuriyetin İlanından Sonraki Hedefleri Sempozyumu*, Kocaeli Üniversitesi ile Atatürk Araştırma Merkezi, 4-5 Haziran 1998. <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/dosya/1JohnDewey.pdf>. (03.05.2007 tarihinde indirildi).
- Ata, B. (2002a). Bahaeddin Yediyıldız ile Tarih Araştırmaları ve Öğretimi Konusunda Söyleşi, *Türk Yurdu*. Sayı 175,
- Ata, B. (2002b). Tarih Derslerinde Dokümanlarla Öğretim Yaklaşımı. *Türk Yurdu*. Cilt: 22, Sayı: 175, ss: 80-86.
- Ata, B. (2002c). İngiltere'de Piaget Ve Bruner'in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma. 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği

- Sempozyumu 15-16 ekim 1998. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1999 Sayı 6, ss: 44-50
- Atatürk'ün Bütün Eserleri, (2000). Cilt: 3, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Atatürk, G.M.K. (1993). *Nutuk*. Cilt: 1. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Atay, R.A. (2004). *Çankaya*. İstanbul: Pozitif Yayınları.
- Aydemir, S. Ş. (1998). *Tek Adam*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aysevener, K. (2001). *Collingwood'un Tarih Felsefesi*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Bağcı Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 1. ss: 7-22.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem-A Yayınevi.
- Baymur, F. (1941). *Tarih Öğretimi*. Ankara: Gazi Enstitüsü Neşriyatı.
- Bozcan, M. (2002). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Öğrencilerin Tarih Düşüncelerinin Gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brooks, G. and Books, M. G. (1993). *The Case for Constructivist Classrooms*, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Press.
- Burke, P. (2003). *Tarihin Görgü Tanıkları*. (Çev. Z. Yelçe). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem-A Yayınevi.
- Caine R. N. ve Caine, G. (2002). *Beyin Temelli Öğrenme*. (Çev. G. Ülgen). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Canbaz, Y. (2006). *İlköğretim Okulu 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenci Yeteneklerine Dayalı Konu Merkezli Öğretim Tekniğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Carr, E. H., Fontana, J. (1992). *Tarih Yazımında Nesnellik ve Yalınlık*. (Çev. Ö. Ozankaya). Ankara: İmge Yayınevi.
- Collingwood, R.G. (2000). *Tarih Tasarımı*. (Çev. K. Dinçer). Ankara: Hece Yayınevi.

- Culpin, C. (1996). *Teaching History. Making Progress in History*. (Ed. H. Bourdillon). London: Routledge.
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years*, London, UK: Routledge Falmer.
- Cooper, H. (1994). *The Teaching of History in Primary Schools*. London: David Fulton.
- Canadian Social Studies. (2004). Historical Thinking in the Elementary Years: A Review of Current Research. Vol. 39. Number 1, <http://www.quasar.ualberta.ca/css>. (05.10.2007 tarihinde indirildi).
- Çağlar, A. (2001). 21. Yüzyılda Okulun Değişim Rolü ve Yeni Eğilimlere İlişkin İyimser Bazı Öngörüler, *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. (Ed. O. Oğuz; A. Oktay ve H. Ayhan). İstanbul: Serdar Yayınevi.
- Çekiç, O. (2001). *İmparatorluktan Cumhuriyet'e Türk Kurtuluş Savaşı*. Ankara: Or Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Deryakulu, D. (2001). *Yapıcı Öğrenme*. Ankara: Eğitim Sen Yayınevi.
- Dewey, J. (2000). Temel Eğitimde Tarihin Amacı. (Çev. B. Ata). *Milli Eğitim Dergisi*. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/ata.htm> (22.05.2007 tarihinde indirildi).
- Dilek, D. (2001). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. Ankara: Pegem-A Yayınevi.
- Dickinson, K. A. & Lee P. J. (1984). “ Making Sense of History” in *Learning History*. (Ed: A.K. Dickinson, P.J. Lee ve P.J. Rogers). London: Heinemann Educational Books.
- Doğan, Y. (2008). Birinci Elden Kaynakları Sınıfta Etkin Kullanmanın Yolları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. Sayı: 96, ss: 13-22.
- Drake, F. D., & Drake Brown, S. (2003). “A Systematic Approach to Improve Students Historical Thinking” in *The History Teacher* . Vol. 36, No. 4, <http://www.historycooperative.org/journals/ht/36.4/drake.html>. (10.09.2007 tarihinde indirildi).
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş. Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Evans, J. (1999). *Tarihin Savunusu*. (Çev. U. Kocabaşoğlu). Ankara: İmge Yayınevi.
- Fines, J. (1996). Evidence the Basis of the Disiplin. *Teaching History*. (Ed. H. Bourdillon). London: Routledge.
- Fines, J. & Nichol, J. (1997). *Teaching Primary History*. UK: Heinemann.
- Foster, S. J. & E.A. Yeager, (1999). You've got put together the pieces" : English 12 Year Olds Encounter and Learn From Historical Evidence. *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol.14, Issue:4, ss: 286.
- Gard, A. & P. J. Lee, (1978). Educational Objectives for the Study of History' Reconsidered. *History Teaching and Historical Understanding*. (Ed: A.K. Dickinson ve P.J. Lee). London: Heinemann Educational Books.
- Gardner, H. (1999). *Çoklu Zeka Görüşmeler ve Makaleler*. (Çev. M. Tüzel). İstanbul: Enka Okulları.
- Gelbach, H. (2004). A New Perspective Taking: A Study of Social Perspective Taking and Its Association with Conflict Resolution. United States: Proquest Information and Learning Company.
- Gürsakar, N. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Harnett, P. (1993). Identifying Progression in Children's Understanding: The Use Of Visual Materials to Assess Primary School Children's Learning in History. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 23, Issue.2.
- Husbands, C. (1996). *What is History Teaching?*. Buckingham: Open University Press.
- Iggers, G.G. (2000). *Yirminci Yüzyılda Tarih Yazımı*. (Çev. G.Ç. Güven). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- İlk Meclis Anketi, (2004) Ankara: TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları
- İşgal Yılları Atatürk'ün Anlatımıyla Kurtuluş Savaşı. İstanbul: Boyut Yayın Grubu.
- Jadallah, E. (2000). Constructivist Learning Experiences for Social Studies Education. *The Social Studies*. September/October. ss: 221-225.
- Jenkins, K. (1997). *Tarihi Yeniden Düşünmek*. (Çev. B. Sina Şener) Ankara: Dost Yayınevi.
- Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.

- Kabapınar, Y. (2006). Eğitim Felsefesinin Yansıması Olarak İngiliz Öğrencilerin Tarih Dersi Defterleri: Nicola ve Arkadaşlarının Tarihsel Bilinçlerinin Oluşum Sürecinden Kesitler. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 170. ss: 8-30.
- Kabapınar, Y. (1999). Geleneksel ve Çağdaş Tarih Öğretmeni: Türkiye ve İngiltere Örneği. D.E.Ü. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 11, ss: 246-254.
- Kalaycı, N. (2001) *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme Ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Kılınç (2006). *Tarih Öğretiminde Karikatür Materyali Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.
- Kıdır, K. (2007). *Sosyal Bilgiler Dersinde 7. Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğrenme Beceri Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kili, S. (1995). *Türk Devrim Tarihi*. İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Kırıçoğlu, O., T. (2005). *Sanatta Eğitim*. Ankara: Pegem-A Yayınevi.
- Köstüklü, N. (1998). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. Konya: Konya Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Kütükoğlu, M. (2007). *Tarih Araştırmalarında Usul*. İstanbul: Elif Kitabevi
- Kyvıg, D. ve Marty, M. (2000). *Yanıbaşımızdaki Tarih*. (Çev. N. Özsoy). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Levstik, L. ve Barton, K.C. (1997). *Doing History*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Memiş, E. (2005). *Tarih Metodolojisi*. Konya: Öz Eğitim Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1998). Sosyal Bilgiler Programı. *Tebliğler Dergisi*. Sayı: 2487-Nisan. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Munslow, A. (1997). *Tarihin Yapısökümü*. (Çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.

- Nichol, J. (1991). *Tarih Öğretimi*. (Çev. M. Safran). Ankara: Çağrı Matbaacılık.
- Özalp, O. (2000). *İlköğretim ve Liselerde Tarih Öğretimi. Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Özbaran, S. (1992). *Tarih ve Öğretimi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem-A Yayınevi.
- Özçelik, İ. (1992). *Tarih Öğretiminde Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Öztürk, C. Ve Dilek, D. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Ed. C. Öztürk ve D. Dilek). Ankara: Pegem-A Yayınevi.
- Punch, F. K. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. (Çev.D, Bayrak ve diğerleri). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınevi.
- Ran, H. N. (2006). *Kuvayi Milliye Şiirler 3 Kuvayi Milliye Saat 21-22 Şiirleri Dört Hapisaneden Rubailer*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rogers, J. P. (1984). The Power of Visual Presentation. *Learning History*. (Ed: A.K. Dickinson, P.J. Lee ve P.J. Rogers). London: Heinemann Educational Books.
- Roth, W.M. (1994). Experimenting in a Constructivist High School Physics Laboratory. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(2), ss: 197-223.
- Safran, M. (1993). Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları [J.B Coltham ve J.Finles'in 'Educational Objectives For The Study Of History' Adlı Eseri Üzerine] *Bellekten*, C.57, S.220, s: 827-842.
- Safran, M. ve Ata, B. (2003). Öğrencilerin Tarih Metinlerinden Anlam Çıkarmalarına Yönelik Araştırmalara Bir Bakış. *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler*. (Ed: C. Şahin). Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Safran, M. ve Köksal, H. (1998). Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması. *G.Ü.G.E.F. Dergisi*. Cilt:18, Sayı: 1 ss: 71-86.
- Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Selek, S. (1983). *Milli Mücadele 1*. İstanbul: Rapor Gazetesi Eğitim Yayınları.

- Shawyer, G., Booth, M. & Brown, R. (1988). The Development of Children's Historical Thinking. *Cambridge Journal of Education*. Vol.18, No.2.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Tekeli, İ. (2007). *Birlikte Yazılan ve Öğrenilen Bir Doğru*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tezci, E. & Uysal, A. (2004). Eğitim Teknolojisinin Gelişimine Epistemolojik Yaklaşımların Etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET* April 2004 ISSN: 1303-6521 Volume 3, Issue 2, Article 22.
- Thompson, D. (1984). Understanding The Past: Procedures and Content. *Learning History* .(Ed: A.K. Dickinson, P.J. Lee ve P.J. Rogers). London: Heinemann Educational Books.
- Tosh, J. (2006). *Tarihin Peşinde*. (Çev. Ö. Arıkan). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tunçay, M. (1977). İlk ve Orta Öğretimde Tarih. *Felsefe Kurumu Seminerleri* (1975), Ankara: Türk Felsefe Kurumu.
- Tural, S. (1986). Tarihçinin Edebiyat Dünyasından Alması Gerekenler veya Metoda Ait Düşünceler. *Türk Kültürü Araştırmaları*. Ankara, ss: 103-117.
- Türk İstiklâl Harbi, (1965). T.C. Genelkurmay Başkanlığı Harp Tarihi Dairesi Başkanlığı Resmî Yayınları, Ankara II. Cilt (*Batı Cephesi*), 2. Kısım: Seri No: I,
- Unat, R.F. (1941). Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'nin Kuruluşuna Ait Vesikalar. *Tarih Vesikaları*, Cilt: 1, Sayı 1,
- Vella, Y. (1999). Using Historical Sources with Primary School Children. (Çev. B. Ata) *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi-MEB Yayınları*, sayı: 66-67.
- Vella, Y. (2001). Yaratıcı Tarih Öğretimi. (Çev. B. Ata). *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:150, ss: 3-5.
- Vansledright, B. A. & Kelly, C. (1998). Reading American History: The Influence of Multiple Sources on Six Fifth Graders. *The Elementary. School Journal*. Vol.98, Number 3. ss: 240-248.

- Vansledrigh, B. A. (2000). Can Ten-Year-Olds Learn to Investigate History As Historians Do?. Organization of American Historians. <http://www.oah.rg/pubs/2000aug/vasledright.html>. (15.06.2005 tarihinde indirildi).
- Vural, N. (2002). *Uzaktan Eğitimde E-Pedagoji*. Bilişim Zirvesi. TBD. İstanbul.
- Wasta, S. ve Lotta, C. (2000). Civil War Stories: An Integrative Approach to Developing Perspective. *The Social Studies*. March/April. ProQuest Education Journals.
- Yanpar, T. (2006). Etkili ve Anlamlı Öğrenme İçin Kuramsal Yaklaşımlar ve Yapılandırmacılık. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Ed. C. Öztürk). Ankara: Pegem-A Yayınevi.
- Yanpar, T. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımda Öğrencilerin Etkinlik Dosyalarını Yordayan Değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi* Cilt:13 No:2 ss: 513-526.
- Yapıcı, G. (2006). *Dört Kültürde Tarih Öğretimi Yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye Örnekleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2005). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yurdakul, B. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (Ed. Ö. Demirel). Ankara: Pegem-A Yayınevi.

İnternet Kaynakları :

[www.yasamdersleri.com/yazi.asp?id=2975-24k-Ek sonu](http://www.yasamdersleri.com/yazi.asp?id=2975-24k-Ek%20sonu%25c)

[www.arsivtek.com/2363/ilk-Türkiye anketindeki gerçekler.html-34k-Ek sonu](http://www.arsivtek.com/2363/ilk-Türkiye%20anketindeki%20gerçekler.html-34k-Ek%20sonu%25c)

www.ttkb.meb.gov.tr

EKLER

EK-1 : DOKÜMANLAR
EK-1A: KUVA-YI MİLLİYE DOĞUYOR

KAYNAK 1: Anadolu'daki İtilaf Devletleri KAYNAK 2 : Padişah Ne Diyor?
ve Azınlık Güçleri Asker Sayıları

Bölüm 1.02

İngiliz	38.000
Fransız	59.000
Yunan	90.000
İtalyan	17.000
Ermeni	10.000
Pontusçu Rum	20.000-30.000

Galip devletlerle yapılan bu mütareke; millet, devlet ve memleket için hayırlı olacaktı. Mütarekenin hükümlerine uymak, millet ve memleketin selamet (huzur) ve emniyeti için elzemdir (lazımdır). İşgal kuvvetleri ile iyi münasebet (ilişki) tesis olunarak, bunların memlekete medeniyet, halka refah getireceklerini, bu itibarla, gelecek yabancı işgal kuvvetleri hangi din ve milletten olurlarsa olsunlar, kendilerine karşı Türk misafirperverliğine yakışır bir tarzda karşılanmaları lüzumu, şunun veya bunun tahrik, teşvik ve iğfaline (gafilete düşme) kapılarak bu misafirlere karşı herhangi suret ve şekilde muhalefet ve muhasamata (düşmanlık) girişilmemesi...

*Genelkurmay Harp Tarihi Başkanlığı:
Türk İstiklal Harbi 2. cilt, 2. kısım*

Rahmi APAK, İstiklal Savaşında / Şevket Süreyya AYDEMİR, Tek Adam, 1999:76

Devamı

KAYNAK 3: Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan Sonra İşgal Edilen Yerler



3- Mondros Ateşkes Antlaşmasından sonra işgal edilen yerler

Sorular

1- Yukarıdaki kaynakların türü nedir?

Kaynak 1:.....

Kaynak 2:.....

Kaynak 3:.....

2- Yukarıdaki üç kaynağı kullanarak Kuva-yı Miliye'nin ortaya çıkış sebeplerini yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3- Kaynak 3'de işgal bölgeleri görülmektedir. Kaynak 2'de ise padişahın işgallere karşı tutumu verilmektedir. Bu iki belgeden yola çıkarak;

-Türk halkının padişah ve işgalciler hakkındaki görüşlerinin neler olabileceğini yazınız.?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4- Anadolu'nun işgaline ve padişahın tutumuna karşı çıkan bir Kuva-yı Milliyecisin, nasıl bir sloganla Milli Mücadele'ye katılırsın?

.....

.....

EK-1B: Kuva-yı Milliye

KAYNAK 1: Kuvay-ı Milliye Şiiri

Ateşi ve ihaneti gördük ve yanan gözlerimizle durduk bu dünyanın üzerinde. İstanbul 918 Teşrinlerinde (ekim-kasım), İzmir 919 Mayıs'ında ve Manisa, Menemen, Aydın, Akhisar : Mayıs ortalarından Haziran ortalarına kadar yani tütün kırma mevsimi, yani, arpalar biçilip buğdaya başlanırken yuvarlandılar... Adana, Antep, Urfa, Maraş : düşmüş dövüşüyordu... Ateşi ve ihaneti gördük. Ve kanlı bankerler pazarında memleketi Alaman'a satanlar, yan gelip ölülerin üzerinde yatanlar düştüler can kaygusuna ve kurtarmak için başlarını halkın gazabından karanlığa karışarak basıp gittiler. Yaralıydı, yorgundu, fakirdi millet, en azılı düvellerle(devletlerle) dövüşüyordu fakat, dövüşüyordu, köle olmamak için iki kat, iki kat soyulmamak için. Ateşi ve ihaneti gördük.	Murat nehri, Canik dağları ve Fırat, Yeşilirmak, Kızılırmak, Gültepe, Tilbeşar Ovası, gördü uzun dişli İngiliz'i. Ve Aksu'yla Göksu, Karagöl'le Söğüt Gölü ve gümüş basamaklı türbesinde yatan büyük, âşık ölü, şapkası horoz tüylü İtalyan'ı gördü. Ve Çukurova, kıyasıya düzlük, uçurumlar, yamaçlar, dağlar kıyasıya ve Seyhan ve Ceyhan ve kara gözlü Yürük kızı, gördü mavi üniformalı Fransız'ı. Ve devam ettik ateşi ve ihaneti görmekte. Eşraf ve âyân ve mütehayyizânın (ileri gelenlerin) çoğu ve ağalar : Bağdasar Ağa'dan Kelleşi Büyük Mehmet Ağa'ya kadar, düşmanla birlik oldular. Ve inekleri, koyunları, keçileri sürüp, götürüp, gelinlerin ırzına geçip, çocukları öldürüp ve istiklâli yakıp yıkttıkça düşman, dağa çıktı mavzerini, nacağını, çiftesini kapan ve çığ gibi çoğaldı çeteler ve köylülerden paşalar görüldü, kara donlu köylülerden. <u>Nazım HİKMET, Kuva-yı Milliye Destanı</u>
--	--

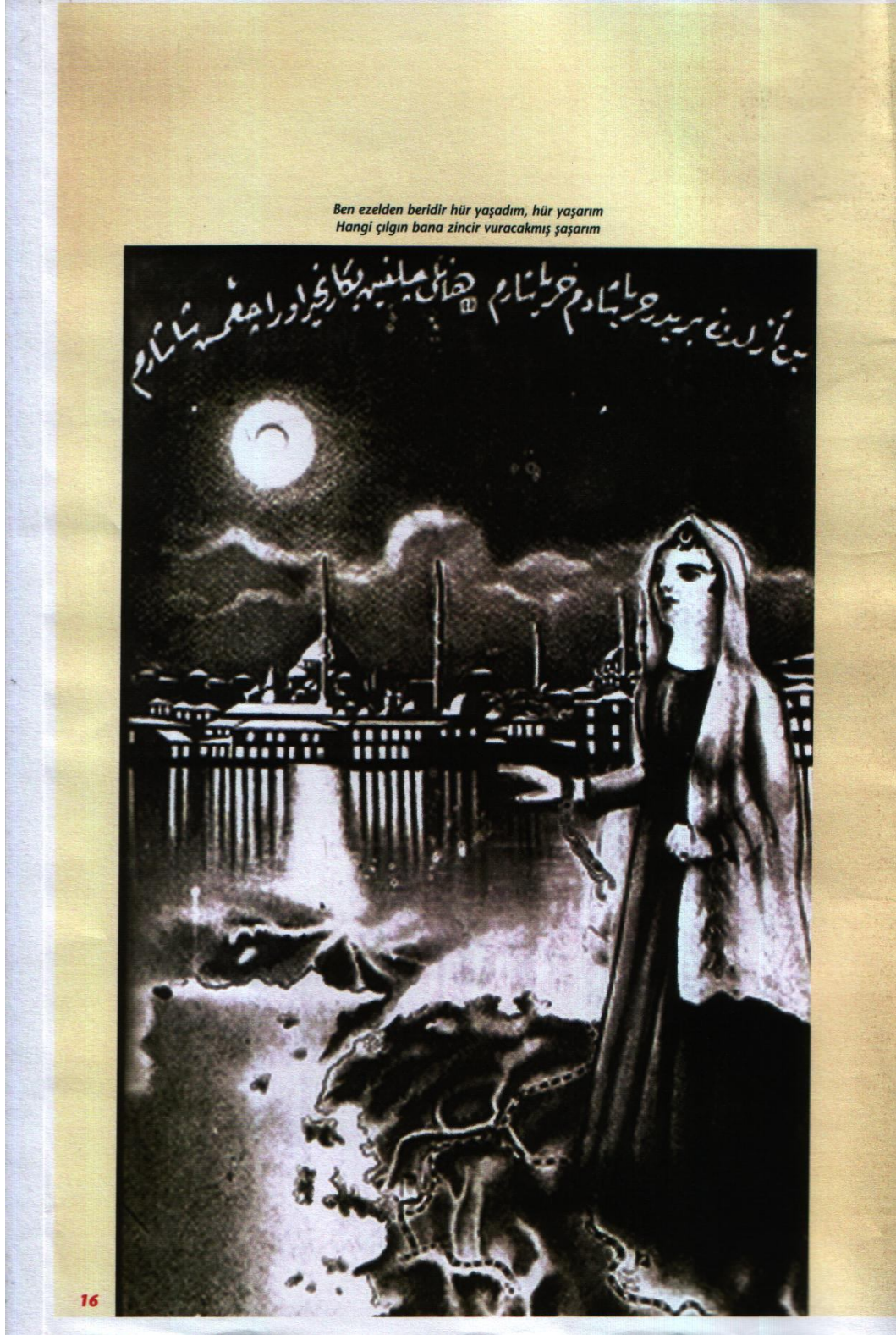
Devamı

KAYNAK 2 :Davetsiz Misafirler



Devamı

KAYNAK 3 : Anadolu



Devamı

SORULAR

1-Kaynak 1’de şair işgalci güçleri nasıl tasvir etmektedir? Sizce, bu tasvirlerin sebepleri nelerdir?

İngilizler:.....Sebebi:.....

Fransızlar:.....Sebebi:.....

İtalyanlar:.....Sebebi:.....

2- İngilizlerin, İtalyanların ve Fransızların işgal ettiği yerler nelerdir?

Devletler	İşgal Ettikleri Yerler
İngilizler	
İtalyanlar	
Fransızlar	

3- Anadolu’nun işgalini gören biri olsaydınız, duygularınızı nasıl bir şiirle ifade ederdiniz.

.....
.....
.....
.....

4- Kaynak 2 ve Kaynak 3’deki karikatürleri inceleyiniz. Karikatüristin görsel öğelerle neyi anlatmak istediğini açıklayınız?

2.Kaynak:.....
.....
.....

3.Kaynak:.....
.....
.....

5- Kaynak 2 ve Kaynak 3'deki karikatürlerde karikatüristin kullandığı semboller nelerdir? Bu semboller Kurtuluş Savaşı'na ilişkin neleri tanımlamaktadır?

Kaynak	Semboller	Sembollerin Tanımlamaları (anlattıkları)
2		
3		

6- Kaynak 1'deki şiirin Anadolu işgalini anlatımı ile Kaynak 2 ve Kaynak 3'deki karikatürlerin anlatımında ortak olan özellikleri yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

EK-1C: SAMSUN'A UZANAN YOL "İLK ADIM"
Sorular

1- Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkışı ne zamandı?

.....

2-Filmde ana karakter ve diğer tarihi kişilikler kimlerdir? İsimlerini yazınız.

.....

.....

.....

.....

3-Mustafa Kemal'i Anadolu'ya geçmeye iten neden/nedenler neydi?

.....

.....

.....

.....

.....

4- Bu filmi yazan senarist senaryosunu neye dayandırmış olabilir? Bu senaryo Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkışını yansıtmada ne derecede güvenilir bir kanıttır?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5-Sizce, filmin isminin "İlk Adım" olmasının nedeni nedir?

.....

.....

.....

.....

6- Türkiye'de ünlü bir senaristsiniz. Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkışını anlatan bir senaryo yazdınız. Bu senaryonun etkileyici bir adı olması gerekiyor.

Senaryonuzun adını ne koyardınız?

.....

.....

.....

7- İzlediğiniz filmin reklâmı için bir sinema afişi resmediniz? (Grup Çalışması-İkinci sayfaya)

EK-1D: Amasya Genelgesi

Yönerge: Aşağıda verilen 1. kaynakta, Amasya Genelgesi'nin bazı maddeleri, 2. kaynakta ise bu genelge ile ilgili bir tarihçinin değerlendirmesi verilmiştir. Konu ile ilgili verilen soruları kaynakları dikkatlice okuduktan sonra cevaplandırınız.

Kaynak 1 : Amasya Genelgesi

1- Vatanın bütünlüğü ve milletin istiklali tehlikededir. İstanbul hükümeti üzerinde bulunan sorumluluğun gereklerini yerine getirememektedir. Bu durum milletimizi aşağı göstermektedir. Milletin istiklalini, yine milletin azim ve kararı kurtaracaktır.

.....

5 - Bu esasların uygulanmasına... bazı sivil ve askeri kişiler tarafından çalışılacaktır.

6- Askeri ve sivil kurumlar hiçbir suretle terk ve başkasına verilmeyecektir. Vatanın herhangi bir tarafında yeniden yapılacak düşman işgal hareketleri bütün orduyu ilgilendirecek ve meydana gelen duruma göre memleketin savunmasına birlikte girişilecektir...Silah ve savaş malzemesi kesinlikle elden çıkarılmayacaktır.

Atatürk'ün Bütün Eserleri, cilt 3, Kaynak Yayınları

Kaynak 2: Amasya Genelgesi Hakkında Bir Değerlendirme

...Hükümetin bir askeri birliği dağıtma ya da ulusal bir örgütü kapatma kararına karşı gelinecekti. Hükümetin birlik komutanlıklarına yapacağı atamalar geçersiz sayılacaktı. Bırakışma gereği İtilafın el koymak isteyeceği silah ve cephaneler teslim edilmeyecekti. Ordu bir bütün halinde davranacaktı. Görülüyor ki, Osmanlı Hükümeti'ne ve Mondros Bırakışması'na , yani İtilaf devletlerine karşı bir isyandır.

Sina AKŞİN, Türkiye Tarihi 4 Çağdaş Türkiye 1908-1980, Cem Yayınları

Devamı
SORULAR

1- Amasya Genelgesi'ni okudunuz. Sizce böyle bir metnin hazırlanmasının nedeni ya da nedenleri neler olabilir?

.....

.....

.....

.....

2- Kaynak 2'de tarihçi yaptığı değerlendirmeyi neye dayandırmış olabilir? Nedeni ile birlikte açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

3- Siz bir tarihçi olsaydınız, Amasya Genelgesi hakkında hazırlayacağınız bir makaleyi ne tür kanıtlardan yararlanarak oluştururdunuz?

.....

.....

.....

4- Amasya Genelgesi hakkında hazırlayacağınız bir ödevde yukarıdaki kaynaklardan hangisi sizin için en güvenilir kanıtlar içerirdi? Nedeni ile birlikte yazınız.

.....

.....

Nedeni:.....

.....

.....

EK-1E: Ulusal Karar Anları

Kaynak 1: Bursa Delegesi Ahmet Nuri Bey'in Görüşü

“ Kendimizi büsbütün güçsüz ve miskinlik içinde görerek “ bizi kurtarın diye” şuna buna yalvarmak gibi bir aşağılıklığa, bu millet katlanamaz. Ya ölürüz, ya tam bağımsız oluruz.”

Kemal ARIBURNU, Sivas Kongresi,1997 s.114-115

Kaynak 2: Kara Vasıf Bey'in Görüşü

“Bütün devletler bizi tam bağımsız bile bırakacaklarını söyleseler yine de desteksiz yapamayız. Dört yüzle beş yüz milyon lira arasında borcumuz var. Bize “ bunu ödeyiniz” diyecekler; oysa bizim gelirimiz bunun faizine bile yetmez...Bunun için, bağımsız yaşamaya parasal durumumuz elverişli değildir... Parasız, ordusuz ne yapabiliriz...

Nutuk, 1.cilt, s.109

Kaynak 3: Sivas Kongresi Kararı

“Madde 7. “... devlet ve milletimizin iç ve dış bağımsızlığı ve vatanımızın bütünlüğü mahfuz (korunmuş) kalmak şartıyla altıncı maddede belirtilen sınırlar içinde milliyet esaslarına riayetkar (saygı gösteren) ve memleketimize karşı istila emeli beslemeyen herhangi devletin fenni, sınai, iktisadi yardımını memnuniyetle karşılırsınız...”

Faik Reşit Unat, “Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'nin Kuruluşuna Ait Vesikalar”, Tarih Vesikaları, c.1, sayı 1, Haziran 1941, s.3

Devamı

Kaynak 4: Dönemin Tanığı Falih Rıfkı Atay'ın Görüşü

Amerika ...Ermeni katliamından bütün Türklüğü sorumlu tutmaktadır. Eğer onun mandası altına girersek Amerika'dan Doğu Anadolu'ya bir E Ermeni göçüne engel olacak mı? Hayır...Nice misyonerlerin o vatanın dört köşesinde okullar açıp Türk olmayan unsurları yetiştirdikleri böyle bir mandadan sonra Türklüğün hali ne olacaktı?

Falih Rıfkı ATAY, Çankaya, 2004 , s.210

Kaynak 5: Mustafa Kemal'in Görüşü

“ Biz azınlıkta kalsak dahi mandayı kabul etmeyeceğiz. Parolamız tektir ve değişmez: Ya bağımsızlık, ya ölüm!

Arıburnu, K. Samsun'dan Ankara'ya Kadar Olaylar ve Anılarla Ankara, 1997

Kaynak 6: Halide Edip Adıvar'ın Atatürk'e Gönderdiği Mektup

“Biz İstanbul'da kendimiz için bütün eski yeni Türkiye sınırlarını içine almak üzere geçici bir Amerikan mandasını ehven-i şer (daha az zararlı) olarak görüyoruz”

Nutuk, 1. cilt,s.115

SORULAR

1. Yukarıdaki belgelerde sözü edilen konu nedir?

.....

2. Belgelerde adı geçen konuşmacıları, konuya yaklaşım biçimlerine göre tablo içine yerleştiriniz.

Belge No	Manda Karşıtları	Manda Yanlıları
1		
2		
3		
4		
5		
6		

3. Yukarıdaki belgelerden hangisi ya da hangileri bir tarihçi için en güvenilir kanıt olacaktır?

.....
.....

4. Bazı konuşmacıların himaye altında olmak istemelerinin nedenleri nelerdir?

.....
.....
.....

5. Dönemi anlatan bir tarihçi olsaydın, bu tartışmaların yaşandığı atmosferi nasıl yansıtırdın?

.....
.....
.....
.....
.....

EK-1F: Misak-ı Milli

Kaynak 1: Dönemin Türk Gazetelerinin Misak-ı Milli İle İlgili Manşetleri

Vakit Gazetesi: Ahd-ı Milli Programı

İleri Gazetesi: Ahd-ı Milli'nin Sulh Esasları

İkdam Gazetesi : Misak-ı Milli Programı Sureti

Tevhid-i Efkar Gazetesi : Mebusan Meclisi'nde Milli Haysiyet Şahlanışı

Alemdar Gazetesi: Meclisi Mebusan'da Ruzname Harici İttihadcı Pervasızlığı

İlker ALP, Misak-ı Milli ve Türk Dış Politikasında Musul, Kerkük ve Erbil Meselesi Sempozyumu, Ankara-1998 s. 192

- 1- Yukarıdaki belgede verilen gazete manşetlerinden yola çıkarak, Milli Mücadele dönemi gazetelerini gruplandırınız.

Destekleyenler	Tarafsızlar	Desteklemeyenler

Kaynak 2: Rauf Orbay'ın Anısı

İstanbul işgal edilmişti.

Padişah İtilaf Devletleri'nin çok güçlü olduklarını vurgulayarak mebusların meclisteki konuşmalarına dikkat etmelerini istemişti. Böylece o, kurtuluşu düşmanı kızdırmamakta bulduğunu bir kez daha belirtmiş oluyordu.

Padişahın bu tutumu üzerine söz aldım ve saltanat makamından beklenen tutumu anlattım:

...eğer biz, bu milletin duygularını dile getirebiliyorsak, şunu arz edelim ki, milletin sizden istediği, Meclis kararı olmadan herhangi bir uluslar arası belgeyi imzalamamaktır

Padişahın yanıtı:

“ Rauf Bey! Bir millet var, koyun sürüsü...Buna bir çoban lazım, o da benim” oldu.

İşgal Yılları, Atatürk'ün Anlatımıyla Kurtuluş Savaşı, İstanbul-2005

2- Kaynak 2 ‘deki Rauf Orbay’ın aktardıklarına göre padişah neden çekinmektedir?

.....
.....
.....

3- Kaynak 2 ‘deki Rauf Orbay’ın yerinde sen olsaydın, padişahın son sözleri üzerine ne hissederdin?

.....
.....

Kaynak 3: İtilaf Devletleri’nin Resmi Bildirimi

Ateşkes Anlaşması yapıldıktan sonra İtilaf Devletleri’ne bir görev düştü. İşbu görev, eski Osmanlı Ülkeleri’ndeki bütün halkın, soy ve din ayırmaksızın yarınki mutluluklarını, gelişmelerini, toplumsal ve iktisadi yaşamlarını güven altına alacak bir barışın temellerini atmaktır. Barış Konferansı bu görevi yapmakla uğraşırken, kaçak İttihat ve Terakki ileri gelenlerini tutan kimi kişiler, “Ulusal Örgüt” takma adı altında bir düzen kurarak ve padişah ile İstanbul Hükümeti’nin buyruklarını hiçe sayarak, savaşın acı etkisiyle büsbütün tükenmiş olan halkı askerlik için toplamak, çeşitli halk toplulukları arasında geçimsizlik yaratmak, ulusal yardım diye halkı soymak gibi işlere yeltendiler ve böylece barış değil, sanki yeni bir savaş dönemini açmaya giriştiler...Bu duruma karşı İtilaf Devletleri, ... barış hükümlerinin uygulanmasını sağlayabilmek için, gerekli önlemleri düşünmek zorunda kaldılar. Tek çıkar yol, İstanbul’u işgal etmektir.

İşgal Kuvvetleri-1920

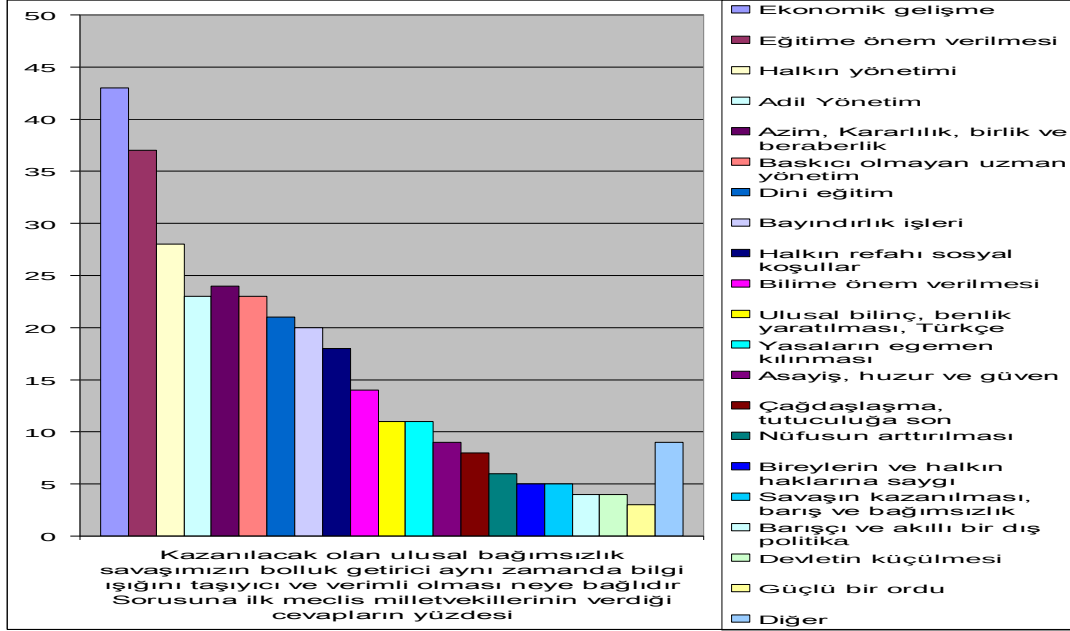
Orhan ÇEKİÇ, İmparatorluktan Cumhuriyete, 2007

4- Sizce, İtilaf Devletleri’nin bu bildirisi, işgal konusunda ne derece güvenilir bir kanıttır? Açıklayarak yazınız.

.....
.....

EK-1G:İlk Meclis Anketi

KAYNAK 1: İlk Meclis Anketi Sonuç Grafiği



Not: Grafikte yer alan değerler, “ İlk Meclis Anketi, TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları, Nisan ,2004” baskılı eserden alınmıştır.

Açıklama: Aşağıdaki soruları Kaynak 1’deki grafiği dikkatle inceledikten sonra cevaplandırınız.

1- Kaynak 1’deki grafikte yer alan verileri elde etmemizde en çok hangi bilim dalının katkısı vardır?

.....

2- Grafikte, sorulan soruya verilen cevaplardan en fazla yüzdelik orana sahip ilk üç konuyu yazınız.

.....

.....

.....

3- Sizce, bu üç konunun en fazla söylenmesinin nedeni / nedenleri neler olabilir?

.....

.....

.....

.....

4- Siz böyle bir soruya cevap verseydiniz, cevabınız ne olurdu? Nedeni ile birlikte açıklayınız.

.....

.....

Devamı

KAYNAK 2: TBMM Birinci Dönem Milletvekillerinin Eğitim Durumu

Okulu	Milletvekili
Medrese	71
Üniversite, Yüksek Okul	158
Sultani (lise)	12
İdadi (lise yakını)	25
Rüştiye (ortaokul)	78
İptidai (ilkokul)	2
Okulsuz ya da özel	30
Toplam	376
<i>Suna KİLİ, Türk Devrim Tarihi, 1995-İstanbul</i>	

5- Kaynak 2'deki milletvekillerinin eğitim durumları dağılışı, Kaynak 1'deki cevapların oluşmasını nasıl etkilemiş olabilir?

.....
.....
.....
.....

KAYNAK 3: İlk Meclis Anketine İlişkin Bir Yorum

Henüz Kurtuluş Savaşı sürerken yapılmış bu anket, zafere olan şüphe taşımayan bu inancı ortaya koyduğu gibi, ilk milletvekillerimizin güçlü bir Türkiye için tasarılarını ve hayallerini de yansıtıyor. Bu hayallerin ışığı zaman tanımayıp, bugünümüzde aydınlatıyor.

www.yasamdersleri.com/yazi.asp?id=2975-24k-Ek sonuç

KAYNAK 4: İlk Meclis Anketine İlişkin Bir Yorum

Bugünü Görmüşler

Milletvekillerinin büyük bir bölümü geleceğinin Türkiye'sinin sağlam ve pırıltılı olabilmesini "ekonomi, eğitim ve adalette" bulduklarını belirterek, adeta geleceği okumuşlardır.

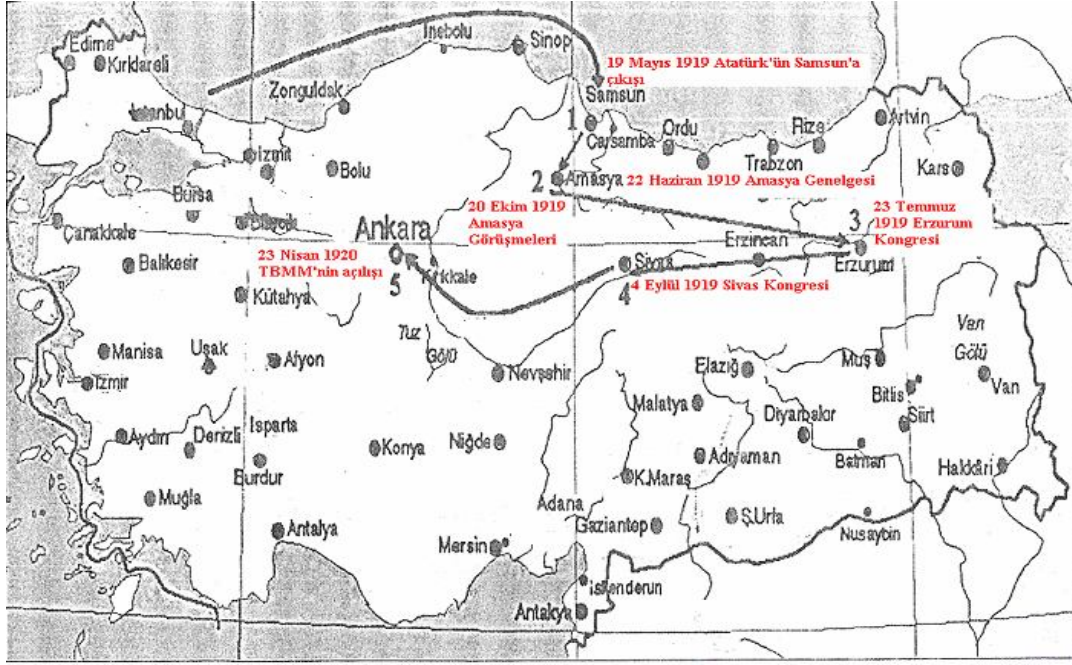
www.arsivtek.com/2363/ilk-Türkiye_anketindeki_gerçekler.html-34k-Ek sonuç

6- Kaynak 3 ve Kaynak 4'deki ilk meclis anketine ilişkin yapılan değerlendirmelerin ortak yönlerini yazınız.

.....
.....

EK-1H: Kurtuluş Savaşı Hazırlık Dönemi Kronolojisi

KAYNAK 1: Milli Mücadele Hazırlık Dönemi Aşamaları



KAYNAK 2 :Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan Sonra İşgal Edilen Yerler

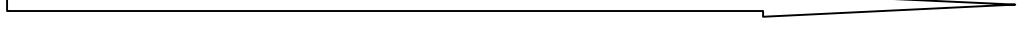
9 Kasım 1918'de bir Fransız alayı Selanik'ten Trakya'ya ve Uzunköprü-Sirkeci arasındaki demiryolunu denetimi altına aldı. Artık Müttefikler arasında hızlı bir işgal yarışı başlamıştı. 30 Ekim 1918'den 15 Mayıs 1919'a kadar Fransızlar Dörtyol'u (11 Aralık 1918), Mersin'i (17 Aralık 1918), Pozantı'ya kadar Adana vilayetini (26 Aralık 1918), Afyonkarahisar İstasyonu'nu (19 Nisan 1919) işgal ettiler.

İngilizler Batum'u (24 Aralık 1918), Antep'i (10 Ocak 1919), Konya İstasyonu'nu (23 Ocak 1919), Maraş'ı (23 Şubat 1919), Birecik'i (27 Şubat 1919), Urfa'yı (24 Mart 1919) ve Kars'ı (13 Nisan 1919) işgal ettiler. 9 Mart 1919'da Samsun'a da bir birlik gönderdiler.

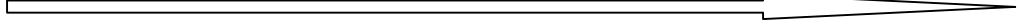
İtalyanlar Antalya'yı (28 Mart 1919), Kuşadası'nı (4 Mayıs 1919), Fethiye, Bodrum ve Marmaris'i (11 Mayıs 1919) işgal etmişlerdir. Yine İtalyanlar 2 Nisan 1919'da Konya'ya bir tabur göndermişlerdir.

Selahattin Selek, Milli Mücadele 1, s.60

- 1- Kaynak 1’de yer alan harita yardımıyla, “Kurtuluş Savaşı Hazırlık Dönemi” kronolojisini çıkarınız.



- 2- Kaynak 2’den işgal edilen yerlerin kronolojisini çıkarınız.



- 3- Yukarıdaki kaynaklarda yer alan illeri aşağıdaki tablo içine yerleştiriniz

Kaynak 1’deki İller (kronoloji ile verilenler)	Kaynak 2’deki İller
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

- 4- Kaynak 2’yi dikkate alarak, sizce Kurtuluş Savaşı hazırlık dönemi aşamaları neden Kaynak 1’de gösterilen illerde yürütülmüş olabilir ?

.....

.....

.....

EK-2
MÜLAKAT (GÖRÜŞME) FORMU

Merhaba,

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde tarihsel kanıt kullanma becerisinin etkililiği ile ilgili bir araştırma yapıyorum. Sizinle yapılacak olan bu görüşmeye vereceğiniz cevaplar, araştırmanın sonuçlarına katkı sağlayacaktır.

Çalışmaya katılıp, duygu ve düşüncelerinizi olduğu gibi aktaracağınız için şimdiden, teşekkür ederim.

1. Tarihsel kanıt kullanılarak işlenen dersler hakkında ne düşünüyorsun?
2. Etkinliklerde kullanılan kanıt türlerinden en iyi anlayıp yorumladığın kanıtlar nelerdi?
3. Etkinliklerde kullanılan kanıt türlerinden üzerinde çalışmakta zorlandığın kanıtlar nelerdi?
4. Tarihsel kanıtların önemi hakkında ne düşünüyorsun?
5. Tarihsel kanıt üzerinde çalışmanın sana kazandırdığı şeyler var mı? Varsa nelerdir?
6. Tarihsel Kanıtlar ders kitaplarında kullanılmalı mı?

EK- 3

TARİHSEL KANIT KULLANIMININ ETKİLİLİĞİ İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ ANKETİ

Sevgili öğrenciler:

Bu anketin amacı, İlköğretim 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının öğretiminde tarihsel kanıt kullanımının etkililiğini belirlemek ve kanıt kullanımındaki uygulamalar hakkında yapılacak çalışmalara bilgi sağlamaktır. Vereceğiniz bilgiler araştırma amaçlı kullanılacaktır. Aşağıda yer alan sorulara ilişkin düşüncelerinizi **ayrıntılı olarak** açıklayınız

Yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Nihal DOĞAN
M.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü

1-Tarihi ve tarih dersini ifade etmek için kullanacağınız ilk üç sözcük nedir?

1-

2-

3-

2-Size göre tarih öğretiminin amacı nedir?

3-Tarihçi kimdir?

4-Tarihçinin kullandığı kaynaklar nelerdir?

5-Tarihsel kanıt nedir?

6-Tarihsel kanıt, tarihi anlamak açısından neden önemlidir?

7-Tarihsel kanıt olarak değerlendirebileceğimiz yazılı ve görsel kaynaklar nelerdir?

EK- 5**GÖRÜŞME TAKVİMİ**

Görüşme No	İsim	Görüşme Tarihi/ Saati	Görüşme Yeri
1	Aslı	20/03/2007- 14:10	Bilişim Teknolojileri Dersliği
2	Merve	20/03/2007- 15:00	Bilişim Teknolojileri Dersliği
3	Elif	21/03/2007-13:45	Bilişim Teknolojileri Dersliği
4	Ebru	21/03/2007- 14:30	Bilişim Teknolojileri Dersliği
5	Kadir	21/03/2007- 15:00	Bilişim Teknolojileri Dersliği
6	Pınar	21/03/2007- 15:30	Bilişim Teknolojileri Dersliği
7	Mertcan	22/03/2007- 13:20	Bilişim Teknolojileri Dersliği
8	Sare	22/03/2007- 13:50	Bilişim Teknolojileri Dersliği
9	Semih	22/03/2007- 14:30	Bilişim Teknolojileri Dersliği

EK- 6

DERECELEME PUANLAMA ANAHTARI

Açıklama: Aşağıdaki puanlama anahtarı, öğrencilerin üzerinde çalıştığı “ Ulusal Karar Anları ” adlı etkinliğin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Soru	Puan	Ölçütler
		İçerik
1	3	Kaynaklar karşılaştırılmış ve kaynakların ana teması açık ve doğru bir biçimde ifade edilmiştir.
	2	Kaynaklar karşılaştırılmış fakat kaynakların ana teması kısmen ifade edilmiştir.
	1	Kaynaklar karşılaştırılmamış ve kaynakların ana teması ifade edilmemiştir.
2	3	Kaynaklar karşılaştırılmış, kaynaklar arasındaki benzerlik ve farklılıklar ifade edilerek tabloya doğru bir şekilde yerleştirilmiştir.
	2	Kaynaklar karşılaştırılmış fakat kaynaklar arasındaki benzerlik ve farklılıklar kısmen ifade edilerek tabloya yerleştirilmiştir.
	1	Kaynaklar karşılaştırılmış fakat kaynaklar arasındaki benzerlik ve farklılıklar tabloya doğru olarak yerleştirilmemiştir.
3	3	Kanıt bir tarihçi bakış açısıyla sorgulanmıştır. Kanıtın menşesine bakılarak güvenilirliği net ifadelerle sorgulanmıştır.
	2	Kanıt kaynağına bakılarak sorgulanmıştır.
	1	Kanıt bir tarihçi bakış açısıyla sorgulanmamıştır. Kanıtın menşei dikkate alınmamış güvenilirlik sorgusu yapılmamıştır.
4	3	Kanıtlar gruplandırılmış, kanıtlardaki görüşler gerekçeleri ile birlikte açık ve doğru bir biçimde ifade edilmiştir.
	2	Kanıtlar gruplandırılmış ancak kanıtlardaki görüşler gerekçeleri olmadan ifade edilmiştir.
	1	Kanıtlar gruplandırılmamış ve kanıtlardaki görüşler gerekçeleri ile ifade edilmemiştir.
5	3	Kanıtlardan yola çıkılarak özgün bir ürün yaratılmıştır. Dönemi yansıtacak terminoloji doğru ve anlamlı bağlar kurularak oluşturulmuştur.
	2	Kanıttan yola çıkılarak bir ürün yaratılmıştır. Dönemi ifade edecek terminoloji kısmen kullanılmıştır.
	1	Kanıtlardan yola çıkarak bir ürün ortaya çıkarılmamıştır.

EK-7

**KANITI ANLAMA VE KANITTAN AMACA YÖNELİK BİLGİ ELDE ETME
DÜZEYİ PUANLAMA CETVELİ**

Öğr. No	U.K. A. İçeri k 1	K.M. D. İçeri k 1	TBM M A.İçe rik 1	M.M İçeri k 1	K.M İçeri k 1	S.U. Y. İçeri k 1	S.U. Y. İçeri k 2	Puan	Ort.
1	2	2	3	2	2	3	2	21/14	67
2	3	2	-	2	2	3	2	21/14	67
3	2	2	2	2	2	3	2	21/15	71
4	1	2	3	2	3	3	2	21/16	76
5	1	2	3	2	2	3	2	21/15	71
6	1	2	2	2	3	3	1	21/14	67
7	2	2	2	2	1	3	2	21/14	67
8	3	3	3	2	2	3	3	21/19	90
9	3	2	2	2	2	3	2	21/16	76
10	1	2	2	2	2	3	2	21/14	67
11	2	2	-	2	2	3	2	21/13	61
12	2	2	-	2	2	3	2	21/13	61
13	3	3	3	3	3	3	3	21/21	100
14	2	2	2	2	2	3	3	21/16	76
15	3	2	2	2	2	3	3	21/17	80
16	1	2	2	2	2	3	3	21/15	71
17	1	2	2	2	2	3	2	21/14	67
18	3	3	3	3	2	3	2	21/19	90
19	3	3	3	3	2	3	2	21/19	90
20	1	1	1	1	1	2	1	21/8	38
21	2	2	2	2	2	3	2	21/15	71
22	1	1	1	1	2	3	2	21/11	52
23	1	1	1	1	2	3	1	21/10	47
24	1	1	1	1	1	2	2	21/9	42
25	1	1	1	1	1	1	2	21/8	38
Top.									68

EK- 8
ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU KODLAMA ANAHTARI

SORULAR	KATEGORİLER	ÖĞRENCİ NUMARASI
1. Tarihsel kanıt kullanılarak işlenen dersler hakkında ne düşünüyorsun?	Kaynak	
	Öğretimin Niteliği	
2. Etkinliklerde kullanılan kanıt türlerinden en iyi anlayıp yorumladığın kanıtlar nelerdi?	Yazılı Kaynaklar	
	Görsel Kaynaklar	
3. Etkinliklerde kullanılan kanıt türlerinden üzerinde çalışmakta zorlandığın kanıtlar nelerdi?	Yazılı Kaynaklar	
	Görsel Kaynaklar	
4. Tarihsel kanıtların önemi hakkında ne düşünüyorsun?	Tarihçi için önemli	
	Öğrenme için önemli	
	Tarihi olayları ispatlamak için önemli	
5. Tarihsel kanıt üzerinde çalışmanın sana kazandırdığı şeyler var mı? Varsa nelerdir?	Kanıtlarla nasıl çalışılacağını öğretti	
	Empati yapmamı sağladı	
	Derse ilgimi artırdı	
	Yorum yeteneğimi geliştirdi	
6. Tarihsel kanıtlar ders kitaplarında kullanılmalı mı?	Öğrenmenin kalıcı olmasını sağladı	
	Kullanılmalı	
	Kullanılmamalı	

EK- 9

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME VERİ DÖKÜMÜ FORMU ÖRNEĞİ

Yer	: Kütüphane		
Tarih	:		
Saat	: 14:10		
Görüşülen Kişi	: Aslı		
Görüşmeci	: Nihal DOĞAN		
BETİMSSEL İNDEKS	SATIR	BETİMSSEL VERİ	GÖRÜŞMECİ YORUMU
	1	Öncelikle teşekkür ederim, araştırmaya katıldığın için.	
	2		
	3	Sağ olun hocam.	
	4		
	5	Sorularıma başlayabilirim herhalde.	
	6		
	7	Evet.	
	8		
	9	“Kurtuluş Savaşı Hazırlık Dönemi” ile ilgili sınıfta	
	10	kanıtlar kullanarak çalışmalar yapmıştık.	
	11		
	12	Evet, evet.	
	13		
	14	Bu çalışmalar hakkında ne düşünüyorsun?	
	15		
	16	Şey...Bu çalışmalar sayesinde Kurtuluş Savaşı hazırlık	
	17	çalışmaları gözümün önünde canlandı. Görsel kaynakların	
	18	olması bence daha etkiliydi	
	19		
	20	Neden?	
	21		
	22	Çünkü, hiç sıkılmadım bu çalışmalar sırasında. Bize	
	23	getirdiğiniz belgelerle uğraştık. Derslerin böyle daha iyi	
	24	geçtiğini düşünüyorum.Görsel kaynaklar zevkli çalışıldı	
	25	bence.Bütün arkadaşlarımda aynı şeyi düşünüyor.	
SAYFA YORUMU:			

EK- 10**TARİHSEL KANIT KULLANIMININ ETKİLİLİĞİ İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ ANKETİ KODLAMA ANAHTARI**

SORULAR	KATEGORİLER	ÖĞRENCİ NUMARASI
1. Tarihi ve tarih dersini ifade etmek için kullanacağınız ilk üç sözcük nedir?	Kaynak/Kanıt	
	Siyasi Tarih Olgu ve Olayları	
	Öğrenme Süreci	
	Zaman Kavramı	
	Yanlış Anlamalar	
2. Size göre tarih öğretiminin amacı nedir?	Vatandaşlık Aktarımı	
	Kişilik Gelişimi	
	Yanlış Anlamalar	
3. Tarihçi kimdir?	Bilim Adamı	
	Öğretmen	
	Yazar	
	Yanlış Anlamalar	
4. Tarihçinin kullandığı ve yararlandığı kaynaklar nelerdir?	Yazılı Kaynaklar	
	Görsel Kaynaklar	
	Kişiler	
	Yanlış Anlamalar	
5. Tarihsel kanıt nedir?	Tarihsel Malzeme	
	Geçmişin İspatı	
	Yanlış Anlamalar	
6. Tarihsel kanıt, tarihi anlamak açısından neden önemlidir?	Öğrenme ve Anlama	
	Tarihsel Bilginin Güvenilirliği	
	Yanlış Anlamalar	
7. Tarihsel kanıt olarak değerlendirebileceğimiz yazılı ve görsel kaynaklar nelerdir?	Yazılı Kaynaklar	
	Görsel Kaynaklar	
	Yanlış Anlamalar	

