



T.C

SİNOP ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

EDA ŞAHİN

KANIT TEMELLİ TARİH ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN KANIT
KULLANMA BECERİLERİ



KANIT TEMELLİ TARİH ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN KANIT KULLANMA
BECERİLERİ

EDA ŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

KANIT TEMELLİ TARİH ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN KANIT
KULLANMA BECERİLERİ

EDA ŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ HÜRÜ SAĞLAM TEKİR

SİNOP – 2021

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

04/02/2021 imza

EDA ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
KISALTMALAR	ix
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
ÖNSÖZ.....	16
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	8
1.2.1 Araştırmanın Alt Amaçları.....	9
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	10
1.4. SAYILTILAR	11
1.5. SINIRLILIKLAR.....	12
İKİNCİ BÖLÜM	13
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. TARİH YAZIMININ GELİŞİMİ	13
2.2. TARİH EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ	24
2.2.1 Cumhuriyet Öncesi Dönemde Osmanlı Devleti' nde Tarih Eğitimi	26
2.2.2 Türkiye Cumhuriyet'i Devleti'nde Tarih Eğitimi	32
2.2.3. Tarih Öğretiminin Amaçları	37
2.2.4. Tarihsel Kanıt	40

2.2.4.1. Birinci ve İkinci Elden Kaynağın Tanımı, Sınıflandırılması ve Türleri	44
2.2.4.2. Tarih Öğretiminde Kanıt Kullanımı.....	47
2.2.4.3. Kanıt Temelli Öğrenme Yöntemi	49
2.2.4.5. Kanıt Temelli Tarih Öğretim Yöntemi	54
2.5. İLGİLİ LİTERATÜR	60
2.5.1. Kanıt Temelli Öğrenme Yöntemine İlişkin Tezler	60
2.5.2. Kanıt Temelli Öğrenme Yöntemine İlişkin Makaleler.....	64
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	66
YÖNTEM.....	66
3. 1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	66
3. 2. ÇALIŞMA GRUBU	70
3. 3. VERİLERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	71
3.3.1 Hazırlık Süreci	71
3.3.2 Uygulama Süreci.....	72
3.3.3. Veri Toplama Araçları	73
3. 4. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI	75
3.4.1 Betimsel Analiz.....	75
3.4.2 Söylem Analizi.....	82
3.4.3. Basit İstatistik Analizler	85
3.4.4 Geçerlik ve Güvenirlik	85
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	87
BULGULAR.....	87
4.1. TARİHSEL KANITLAR ÜZERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ DİYALOGlarından KANIT KULLANMA BECERİLERİNE YÖNELİK ELDE EDİLEN BULGULAR	87

4.1.1 Tevhid-i Tedrisat Kanunu İle İlişkili Tarihsel Kanıtlar Üzerine Gerçekleştirilen Sınıf İçi Diyaloglardan Elde Edilen Öğrencilerin Kanıt Kullanma Becerilerine Yönelik Bulgular	87
4.1.2 Harf İnkılâbı ile İlişkili Tarihsel Kanıtlar Üzerine Gerçekleştirilen Sınıf İçi Diyaloglardan Öğrencilerin Kanıt Kullanma Becerilerine Yönelik Elde Edilen Bulgular	90
4.1.3 Millet Mektepleri ile İlgili Tarihsel Kanıtlar Üzerine Gerçekleştirilen Sınıf İçi Diyaloglardan Öğrencilerin Kanıt Kullanma Becerilerine Yönelik Elde Edilen Bulgular	106
4.2 TARİHSEL KANIT KULLANMA BECERİLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ ÜRÜNLERİ KÖŞE YAZILARINDAN ELDE EDİLEN BULGULAR	116
4.2.1 Farkı Düzeyde Tarihsel Kanıt Kullanma Becerilerini Temsil Eden Öğrenci Ürünleri Köşe Yazılarından Örnekler	116
4.2.2 Öğrenci Ürünleri Köşe Yazılarında Tarihsel Kanıt Kullanma Becerilerinin Dağılımına İlişkin Bulgular	129
4.3. TARİHSEL KANIT (BELGESEL) ÜZERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRENCİLERİN KANITI KAVRAMA BECERİLERİNE YÖNELİK ÇALIŞMA KÂĞITLARINDAN ELDE EDİLEN BULGULAR	131
4.3.1 Çalışma Kâğıdının 1. sorusu “Mustafa Kemal Atatürk neden Türk Tarih Kurumu’nu kurma gereği duymuştur?” Sorusuna İlişkin Kanıt Kavrama Becerisine Yönelik Bulgular	131
4.3.2 Çalışma Kâğıdında “Türk Tarih Kurumu tarih bilincini oluşturmak amacıyla ne tür faaliyetlerde bulunmuştur?” Sorusuna İlişkin Kanıt Kavrama Becerisine Yönelik Bulgular	135
4.3.3 Çalışma Kâğıdında “Türk Tarih Kongresi’ne farklı ülkelerden bilim insanlarının katılımını ne şekilde değerlendirebiliriz?” Sorusuna İlişkin Kanıttaki Bilgiyi Değerlendirme Becerisine Yönelik Bulgular	140
4.3.4 Çalışma Kâğıdında “Sizce Türk Tarih Kurumu’nun kurulmuş olması ülkemize ne tür faydalar sağlamıştır?” Sorusuna ilişkin Kanıt Kavrama Becerisine Yönelik Bulgular	144

4.3.4 Çalışma Kâğıdı Sorularına Verilen Cevaplardan Kanıt Kavrama Becerisine Yönelik Başarı Testi Bulguları.....	148
BEŞİNCİ BÖLÜM	151
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	151
5.1. SONUÇ	151
5.1.1 Birinci Alt Problem Tarihsel Kanıtlar Üzerinde Çalışan Öğrencilerin Sınıf İçi Diyaloglarından Kanıt Kullanma Becerilerine Yönelik Elde Edilen Sonuçlar	151
5.1.2 İkinci Alt Problem Köşe Yazılarından Tarihsel Kanıt Kullanma Becerilerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar.....	153
5.1.3. Üçüncü Alt Problem Çalışma Kâğıtlarından Tarihsel Kanıt Kullanma Becerilerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar.....	155
5.1.4 Çalışmanın Tüm Bulgularından Elde Edilen Öğrencilerin Tarihsel Kanıt Kullanma Becerilerine Yönelik Genel Sonuçlar	156
5.2 ÖNERİLER.....	158
5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	158
5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	160
KAYNAKÇA	162
ÖZGEÇMİŞ.....	176
EKLER.....	177

ÖZET

Bu araştırmada kanıt temelli tarih öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin kanıt kullanma becerilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Sinop il merkezinde öğrenim gören 19 kız, 14 erkek olmak üzere toplam 33 ortaokul 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulama ortaokul 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin “Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye” bölümünde yer alan “Eğitim ve Kültür Alanındaki Gelişmeler” konuları kapsamında sürdürülmüştür. Araştırma esnasında kullanılacak etkinlikler araştırmacı tarafından geliştirilerek, iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüş ve öneriler doğrultusunda etkinliklere son şekli verilerek uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada birinci ve ikinci elden tarihsel kanıtların öğrencilere aktarılması yoluyla kanıt temelli etkinlikler yaptırılmış, bunun sonucunda öğrencilerin kanıtları kullanarak, sorgulayarak kanıt kullanma becerileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin değerlendirilmesinde söylem analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; derslerin başında kanıtları tanımlama, kavrama, başka bir anlatıma çevirme, öteleme (imgelem), analiz etme, sentezleme ve değerlendirmede zorlanan öğrencilerin tarihsel kanıtlar üzerinde çalıştıkça bu becerilerini geliştirebildikleri görülmüştür. Öğrencilerin hafızaya yerleştirme, kanıtı kavrama, analiz, öteleme, sentez, yargı ve değerlendirme becerilerini en çok sergileyebildiği çalışmanın köşe yazısı etkinliği olduğu görülmüştür. Fakat köşe yazısı etkinliğinde çok az sayıda öğrencinin kanıtı referans alarak yargı ve değerlendirme yapabilme becerisini gerçekleştirdiği görülmüştür. Genel olarak öğrencilerin becerilerine bakıldığında, birinci sırada öğrencilerin tamamına yakınının kanıtı kavradıkları, ikinci sırada hafızaya yerleştirme, üçüncü sırada öteleme, dördüncü sırada analiz ve beşinci sırada sentez yapabilme becerilerini ortaya koyabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın dikkat çekici sonuçlarından biri de öğrencilerin yazılı ve işitsel kanıtlardan ziyade resimli tarihsel kanıtları kavramada daha başarılı olmuş olmalarıdır. Ayrıca bu kanıtlar üzerinde çalışma noktasında öğrencilerin daha istekli oldukları belirlenmiştir. Fakat bu duruma karşı öğrencilerin özellikle izledikleri belgeselleri kavramada ve belgeselden bilgi elde etmede zorlandıkları belirlenmiştir.

Kanıt dayalı etkinlikler ile tarihi öğrenen öğrencilerin farklı düşünceleri kavrayabildikleri, az sayıda da olsa bazı öğrencilerin farklı bakış açılarıyla olayları değerlendirdikleri, empati yaparak o dönemde yaşayan insanların duygu ve düşüncelerini anlayabildikleri ve olaylara tek bir yönden bakmanın doğru olmayacağını fark ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin kanıtlara dayalı olarak işlenen derslerde kazandıkları ve geliştirdikleri becerileri göz önünde bulundurulduğunda, sınıf içerisinde öğretim süresince tarihsel kanıtlarla çalışmaların yaygınlaştırılması ile bu becerilerinin kazandırılabilir ve geliştirilebilir olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tarihsel Kanıt, Tarih Öğretimi, Kanıt Temelli Öğrenme, Kanıt Kullanma Becerileri



ABSTRACT

This research aimed to determine the evidence-use skills of 8th-year students based on activities carried out with the evidence-based history teaching method. The study group of the research consists of 33 secondary school 8th-year students, 19 girls and 14 boys, studying in central Sinop in the autumn semester of the 2019-2020 academic year. The research activity was carried out within the scope of the topic of “Developments in the Fields of Education and Culture”, which is contained in the “Kemalism and Modernization of Turkey” part of the Secondary School 8th-Year course of “Republic of Turkey’s Revolution History and Kemalism”. The activities to be used for the research were developed by the researcher, and two field experts were consulted for this purpose. In line with the opinions and suggestions received from the experts, the design for activities was finalized and the implementation stage started. In this stage, by providing the students with first and second-hand historical evidence, they were led to carry out evidence-based activities, and in the end, their ability to use evidence, including by utilizing and questioning such evidence, was tried to be determined.

Discourse analysis and descriptive analysis were used to evaluate the data obtained from the research. It was seen that although the students had difficulties in identifying, comprehending, paraphrasing, extrapolating (imagining), analysing, synthesizing and evaluating the evidence at the beginning of the courses, they managed to develop these skills as they worked on historical evidence. The columnist activity was one in which the students were most able to exhibit their skills of memorizing, comprehending, analysing, extrapolating, synthesizing, judging and evaluating evidence. It was observed in the columnist activity, however, that very few students actualized the ability to judge and evaluate based on evidence. It was concluded in a general evaluation of the students’ skills that, in the first place, almost all of them grasped the evidence and that they were able use their skills in memorizing in the second, extrapolating in the third, analysing in the fourth, and synthesizing in the fifth place. One of the remarkable results of this study is that students were more successful at grasping illustrated historical evidence rather than written and auditory evidence. It was also determined that they were more willing to work on this evidence. However,

they had difficulties in understanding the documentaries they watched and obtaining information from them.

It was observed that students who learned history through evidence-based activities were able to grasp different thoughts, that some of them, albeit in a small number, evaluated events with different perspectives, understood through empathy the feelings and thoughts of people living in the respective period, and realized that it would not be right to look at the events from a single perspective. It was ascertained in consideration of the skills the students gained and developed in the courses taught based on evidence that it is possible to teach and improve these skills by spreading evidence-based historical activities in classroom education.

Keywords: Historical Evidence, History Teaching, Evidence-Based Learning, Evidence-Use Skills

KISALTMALAR

TTK : Türk Tarih Kurumu

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2. 1. Kanıtı Sorgulama ile Kazandırılacak Beceri ve Yetenekler.....	56
Tablo 2. 2. Coltham ve Fines (1971) Tarafından Oluşturulan Kanıt Kullanma Becerileri.....	57
Tablo 3. 1. Coltham ve Fines (1971) Kanıt Kullanma Becerisi ve Örnek Analizler.....	77
Tablo 4. 1. Köşe Yazılarına Yansıyan Öğrencilerin Tarihsel Kanıt Kullanma Becerileri.....	129
Tablo 4. 2. “Mustafa Kemal Atatürk neden Türk Tarih Kurumu’nu kurma gereği duymuştur? sorusuna yönelik öğrencilerin kanıt kavrama beceri düzeyleri.....	132
Tablo 4. 3. “Türk Tarih Kurumu tarih bilincini oluşturmak amacıyla ne tür faaliyetlerde bulunmuştur? ” sorusuna yönelik öğrencilerin kanıt kavrama beceri düzeyleri.....	136
Tablo 4. 4. “Türk Tarih Kongresi’ne farklı ülkelerden bilim insanlarının katılımını ne şekilde değerlendirebiliriz?” sorusuna yönelik öğrencilerin kanıt kavrama beceri düzeyleri.....	140
Tablo 4. 5. “Sizce Türk Tarih Kurumu’nun kurulmuş olması ülkemize ne tür faydalar sağlamıştır?” sorusuna yönelik öğrencilerin kanıt kavrama beceri düzeyleri.....	144
Tablo 4. 6. TTK Çalışma Kâğıdındaki Sorulara Verilen Cevapların Puan Dağılımı.....	148
Tablo 4. 7. Öğrencilerin TTK Çalışma Kâğıdında Aldıkları Notların Başarı Puan Dağılımı	149

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2. 1. Kanıt Temelli Öğrenmenin Bir Örnek Üzerinden Somutlaştırılması.....	51
Şekil 3. 1. Araştırmada İzlenen Durum Çalışması Planı	67
Şekil 4. 1. Kanıt 17. Taşrada Bir Kortejde Açılan Propaganda Afişi	91
Şekil 4. 2. Kanıt 2. 27 Haziran 1928 Milliyet Gazetesi.....	92
Şekil 4. 3. Kanıt 3. 24 Eylül 1928-İkdam Gazetesi	95
Şekil 4. 4. Kanıt 4. Dükkânın Önünde Alfabe Çalışan Esnaf	97
Şekil 4. 5. Kanıt 5. Alfabenin Meydanlarda Tanıtımı	99
Şekil 4. 6. Kanıt 9. Mezuniyet Vesikası	108
Şekil 4. 7. Kanıt 10. 28 Ekim 1929 Halk Gazetesi	110
Şekil 4. 8. Kanıt 11. 1 Kasım 1929 Cumhuriyet Gazetesi.....	110
Şekil 4. 9. Kanıt 12. 5 Ocak 1929 Cumhuriyet Gazetesi.....	110
Şekil 4. 10. Kanıt 13. 3 Ocak 1929 Akşam Gazetesi.....	110
Şekil 4. 11. Kanıt 15. 15 Kasım 1929 Elmacık Millet Mektebi.....	114

ÖNSÖZ

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı'nın yüksek lisans programı çerçevesinde hazırlanan bu çalışmada, son dönemlerde ön plana çıkan öğrenme yöntemlerinden birisi olan kanıt temelli öğrenme yöntemi ile işlenen derslerde, tarihsel kanıtların kullanımının öğrencilerin kanıt kullanma becerilerine etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla, kanıt temelli öğrenme yöntemi, kanıt kullanma becerilerine yönelik kütüphane ve dijital ortamda konuya ilişkin literatür taranmış, sonrasında öğrencilerin kanıt kullanma becerilerine yönelik uygulamalı bir araştırma yapılmıştır.

Gerek ülkemizde gerekse dünyada tarih dersleri çoğu zaman sıkıcı ve ezber dersi olarak görülmektedir. Bu ezberci tarih anlayışı, tarihin savaşlarla ve anlaşma maddeleri ile boğulması, derslerde ağırlı olarak siyasi tarihin işlenmesi, derslerde çoğu zaman kaynak olarak yalnızca ders kitaplarının kullanılması bu durumun farklı nedenleri arasında yer almaktadır. Fakat kanıt temelli öğrenme yönteminin İngiltere'de ortaya çıkışı ile birlikte tarih ile ilgili öğrencilerin olumsuz tavırlarının değiştirilmesi sağlanmaya çalışılmış, tarih dersinin öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, yorum yapmaya sürükleyecek nitelikte olması gerektiği düşünülmüştür. Tarihi bir gerçekliği kanıtlara dayanarak anlatmak, sorulara bu şekilde yanıt aramak öğrenci de merak duygusu uyandıracak ve öğrencinin tarih derslerine ilgi duyması ve bu derse aktif katılım sağlaması sağlanacaktır. Öğretmen bu yöntemde yalnızca yol gösterici görevindedir. Kanıtlarla çalışılan bir ortamda öğrenci bir konu hakkında tek bir doğru veya tek bir bakış açısı olmadığını görerek olaylara geniş açıdan bakmayı öğrenir.

Günümüzde kanıt temelli öğrenme yöntemi eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu bağlamda bu yönetime ilişkin yapılan ve yapılacak olan her bir çalışmanın gerek Türkiye'deki gerekse dünyadaki tarih öğretimi için önemli olduğu düşünülmektedir.

Beş ana başlık altında topladığımız çalışmamızın ilk bölümünde tarih, tarihçilik ve kanıt temelli öğrenme yönteminden kısaca bahsedilerek problem durumu, çalışmanın amacı ve önemi açıklanmaya çalışılmıştır. İkinci bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesi içerisinde geçmişten günümüze tarih yazıcılığı, tarih öğretimi, tarihsel kanıt, tarih öğretiminde kanıt kullanımı ve kanıt temelli öğrenme yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde yöntem kısmının her bir alt başlığı detaylı şekilde açıklanarak okuyucuya sunulmuştur. Dördüncü bölümde elde edilen bulgular alt problemlerden yola çıkılarak ortaya konmuş ve tablolarla zenginleştirilerek tüm ayrıntılarıyla ele alınmıştır. Beşinci bölümde ise sonuçlar ele alınırken anlam bütünlüğünün sağlanması ve çalışmanın anlaşılabilir olması bakımından bulgular kısmına uygun olarak başlıklar halinde sunulmuştur.

Çalışmanın meydana getirilme sürecinde ilk olarak kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Hürü SAĞLAM TEKİR'e en derin minnettarlığımı ifade etmek isterim. Yüksek lisans eğitimim boyunca hem ders hem de tez çalışmamda benimle yakından ilgilenerek manevi yardımlarını esirgemediği; daima anlayışlı ve iyiliksever kişiliği ile her zaman yanımda olduğu için teşekkürü kendisine borç bilirim.

Her durumda kıymetli zamanını bana ayırarak, fikirleriyle yolumu aydınlatan, tez çalışmam boyunca önemli görüşleriyle eksikliklerimi kapatmama vesile olan Doç. Dr. Kibar AKTİN'a şükran borçluyum. Kendisi daima bilgi birikimiyle tezimin gelişmesine önemli katkılarda bulunarak çalışmamda yol gösterici olmuştur.

Her türlü desteğiyle hayatımın her anında varlığını hissettiren kıymetli annem Rukiye AYTEKİN ve Gürsel AYTEKİN'e ve ablalarım burada büyük bir minnettarlıkla yer vermek isterim. Benim için çok zorlu geçen yüksek lisans sürecinde eşimin yardımları ve destekleri sayesinde eğitimimi ve tez çalışmamı tamamlama olanağı buldum. Bu sebeple hayat arkadaşım sevgili eşim Tarık ŞAHİN'e çok teşekkür ederim.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltı, sınırlılıkları ve araştırmada ele alınan temel kavramlara ilişkin tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsanlar bugünde yaşarlar fakat gelecek ile ilgili endişe duyarak planlar yaparlar. Bu sebeple bugünde yaşarken gelecekte neler olabileceği hakkında tahminlerde bulunabilmek için geçmiş ile ilgili düşünmek gerekir (Stearns, 2009, s. 118). İnsanoğlu sürekli olarak kendini bilmek ve tanımak amacını hisseder. Bu nedenle insanda kendiliğinden geçmişi öğrenmek duygusu uyanır. Böylece insanın hem kendini hem çevresini, hem de geçmişini anlama merakının doğması, tarihi araştırmada temel neden olarak ortaya çıkar. Fakat insanın doğasında ayırıcı unsur olan merak duygusu da tarihini bilme ve öğrenme gereksinimini doğurur. Burada ifade edilen merak duygusu bir şuurlanmanın ardından ortaya çıkan entelektüel meraktır (Uzun, 2006, s. 2). Ayrıca dünyadaki neredeyse bütün toplumlar geleceklerini inşa edecek olan çocukların bakış açıları ve davranışlarında tarihlerini öğrenmelerinin temel unsur olduğuna inanmışlardır. Tüm bu sebeplerden dolayı geçmişte ve günümüzde küçük yaşlardan itibaren çocuklara okullarda tarih eğitimi verilmektedir. Fakat zamanla tarihe yüklenen işlevler değişmiştir. Çünkü bilim ve teknik alanında yaşanan gelişmeler, sürekli değişen toplumsal dinamikler, tarih bilimine olan bakış açısını etkilemiştir. Bunun sonucunda tarih programları yeniden ele alınarak (Safran, 2008, s. 14) tarihçilik ve tarih öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi gündeme gelmiştir. Bu noktada konuya tarihin neliği ve tarihçilik üzerinden giriş yapmak faydalı olacaktır.

Tarihin daha doğru bir ifade ile tarih biliminin anlaşılması için öncelikle burada üç kelime üzerinde durmak gerekmektedir. Birincisi historia, ikincisi tevarih ve son olarak res gestae. Historia Yunanca “somut bir malzeme, maddi varlığa sahip bir malzeme, bilgi” demektir (Ortaylı, 2018, s. 1). Araştırmamız açısından bu tanım bizim için önemlidir. Çünkü tarihsel bilgiyi üretmek için somut deliller gerekmektedir. “Tevarih” kelimesi, Arapçada tarih sözcüğünün kökü “ay bilgisi”, diğer bir ifade ile

takvim bilgisi demektir. Son olarak Latince “res” şeyler, “gestae” davranış, tavır, eylem, hareket anlamındadır (Ortaylı, 2018, s. 1). Tarih kelimesinin batı dillerindeki tüm karşılıkları ise Grekçe İstoria, İstorien kelimesinden türemiştir. Bu kelime iyon lehçesinde bildirme, tebliğ, haber alma yolu ile bilgi edinme manasına gelmektedir. İstoria, insan topluluklarının yaşadıklarını kaydetme yoluyla edinilen bilgi manasında ilk olarak Herodotos tarafından kullanılmıştır. Herodotos, kitabına tanık olunan ve haber alınan şeylerin anlatılması anlamına gelen “istorias apodesis” ismini vermiştir. Ardından Thukydides, istoria kelimesini yalnızca aktarma ve kaydetme olarak kullanmamış aynı zamanda geçmişte yaşanan olayları değerlendirme ve yorumlama olarak ele almıştır (İslam Ansiklopedisi, s. 777). Bu şekilde zaman içerisinde tarih kelimesi bugün kullanılan şeklini almaya başlamıştır.

Zaman ve değişim bilimi olan tarih (Bloch, 2018, s. 24) dediğimiz disiplinin aslında klasik tanımlarından çok içeriğine bakmak gereklidir. Tarih, yalnızca kütüphanelerimizin raflarında yer alan bir kitap değildir. Tarih, insan dediğimiz varlık ve tarihsel kaynakların etkileşimi sonucu ortaya çıkan süreçtir (Watts, 1972, s. 41; Akt. Dilek, 2007, s. 5). Devletlerin geçmişten günümüze değişim ve gelişim yönünü tayin eden tarih, bir vatandaşın içinde bulunduğu toplum ile iletişim kurmasını ve toplumla bütünleşmesine yardımcı olan, onda birlik ve beraberlik bilincini ortaya çıkaran bir kültür hazinesidir (Turan, 2002, s. 189). Tarih, geçmiş ya da geçmişin aynası değildir. Tarih geçmişi inceleyen bir disiplindir, bu nedenle geçmişin kendisi değildir. Tarihte bir olay ile ilgili tek bir bakış açısı ve yorumdan söz edilemez (Dilek, 2007, s. 5). İnsanların geçmişe yönelik merakları beraberinde tarihe olan ilgilerini doğurmuştur. Tarih, geçmiş ve bugün arasındaki bağlantı sürecidir ve kitaplarda, siyasilerin, medyanın gündeminde, okullarda ve bazı birey ve grupların söylemlerinde yer almaktadır (Aktın, 2005, s. 8).

Yukarıdaki kısa ifadelerden dahi tarih biliminin, tarih eğitim ve öğretiminin önemi anlaşılmaktadır. Araştırmamızın temel unsurlarından olan İnkılâp Tarihi Dersi Öğretim Programı’nda (2018) tarihçilerin çalışmalarından elde edilen bulguların farklı yaş grubundaki öğrencilere aktarılması en genel amaç olarak karşımıza çıkmakla birlikte geçmişe dair merak ve ilgilerini uyandırmak, bir tarihsel miras anlayışı geliştirmek, kendilerini geçmişle bağlantılı bir şekilde tanımlamalarına yardımcı olmak, tarihsel düşünme becerilerini zaman, değişim, süreklilik, kanıt temelli öğrenme, kronolojik

düşünme becerileri kapsamında geliştirme amaçlarına rastlanmaktadır. Bu nedenle tarih dersinin belirlenen hedeflere ulaşması için doğru öğretim yönteminin seçilmesi gerekir. Bu aşamada şunu belirtmek gerekir ki her konuda ve her koşulda işe yarayacak, mükemmel işleyecek bir öğretim yöntemi bulunmamaktadır. Tek başına mevcut hiçbir öğretim yöntemi eğitimin genel ve özel hedeflerini ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılayamaz. Bu sebeple eğitimciler derslerde sürekli olarak aynı yöntemi tercih etmemeli, çocuklar için en doğru ve etkili yöntemi seçmelidir (Turan, 2015, s. 190). Bu yöntemlerden biri de öğrencilerin farklı bakış açılarını görmelerini sağlayarak, onların düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirecek kanıt temelli öğrenme yöntemidir.

2005 yılından itibaren uygulanmaya konulan yeni sosyal bilgiler programından başlayarak ve daha sonraki aşamada güncellenen 2018 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini geliştirmek dersin kazandırmak istediği beceriler içerisinde yer almaktadır. Özellikle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı içerisinde kanıt kullanma, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede dersin amaç ve kazanımları noktasında hayli öneme sahiptir. Kanıt temelli öğrenmenin tarih derslerine yansımaları ilk defa 2007 yılından itibaren hazırlanan tarih öğretim programlarıyla gerçekleşmiştir. 2007 programı kanıt temelli öğrenme yöntemine örtük bir göndermede bulunurken, 2011 yılında gerçekleştirilen değişikliklerle bu yaklaşım ayrıntılı olarak ele alınmıştır (Yazıcı, 2019, s. 76-77). Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı'nda (2018) kanıt temelli öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtlarla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları amaçlanmıştır. Gerek günlük yaşamda gerekse okulda öğrencilerin karşılaşacağı bilgilere eleştirel bakabilmeleri adına kanıt kullanma becerilerini geliştirebilmeleri ve bunu etkin olarak kullanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda sorgulayıcı tarih öğretiminde kaynak ve kanıt kullanmanın önemi dikkat çekicidir (Doğan, 2019, s. 190).

Kanıt temelli öğrenme, farklı kanıtların kullanılması ile bireysel anlam oluşturma süreci olarak tanımlanabilir. Bu yöntemde temel unsur süreç içerisinde mümkün olduğu kadar farklı türde, içerikte ve görüşte kanıtların kullanılmasıdır (Kabapınar, 2019, s. 34).

Böylece öğrenci, birden fazla kaynakla karşılaşarak sorgulama sürecine girecek ve kendi görüş ve düşüncelerini ortaya koyacaktır.

Kanıt temelli tarih öğretimi, öğrencilerin tarih ve sosyal bilimlere ilişkin bazı farkındalıklar geliştirmesine önemli katkılarda bulunacaktır. Bunlardan bazıları;

- Mevcut bir bilgidен tarihsel bilginin üretilebilmesi için mutlak olarak kanıt olması gerekir.
- Tarihçiler veya sosyal bilimciler aynı kanıtları kullanarak farklı sonuçlara ulaşabilir, farklı yorumlayabilir ve farklı bakış açlarına sahip olabilirler.
- Öğrenciler de mevcut kanıtları kullanarak tarihsel veya sosyal bilimlerle ilişkili konularda yorum ya da bakış açısı ortaya koyabilirler.
- Tarih ve sosyal bilimlerin yorumlanmasında mutlak doğrunun olmadığını öğrenirler.
- Tarihsel konularla ilgili kanıtların güvenilirliğinin mutlak suretle sorgulanması gerektiğini kavrarlar.
- Tarih ve sosyal bilgiler dersinin ezbere dayalı dersler olmadığını anlarlar (Kabapınar, 2019, s. 31-32).

Tarih derslerinde kanıt ve belge kullanılmaması, farklı türden kaynaklardan araştırma yapılmaması öğrencilerde anlatılan konu üzerinde önyargı oluşmasına sebep olabilir. Bu şekilde öğretmenin kendisine verdiği bilgi ile yetinen, araştırma yapmayan, sorgulamayan, olayları derinlemesine incelemeyen bireyler yetişir. Bu sebeple gerek eğitim hayatında gerekse toplumsal hayatta kanıt ve kaynak kullanımının yerleştirilmesinin önemi büyüktür. Tam bu noktada söylenilebilir ki, tarih ve sosyal bilgiler derslerinde, öğrencilerin kaynak ve kanıtlarla etkileşime girmesi öğrenmeyi hızlandırarak, öğrenmenin kalıcı olmasını sağlar (Işık, 2008, s. 3).

Yapılandırmacı anlayış çerçevesinde ele alınan kanıt temelli tarih öğretim yöntemi bir bakıma öğrenciye tarihçi sıfatını kazandırır. Öğrenci bir tarihçinin araştırma yaptığı sırada geçtiği süreçlerden geçerek kendi tarihsel yorumunu ortaya koyacaktır. Öncelikle konu üzerinde araştırma yapacak, kaynaklara ulaşacak, bulduğu kaynakları sorgulayacak, yaptığı analiz sonucunda araştırmayı yorumlayarak bir sonuca varacaktır. Bu süreç içerisinde öğrenci çalışmasını anlamlı hale getirebilmek için çeşitli sorular sorması gerekmektedir. Sorulan sorular anlamlı, öğrenciyi sonuca ulaştıracak, onu

düşünmeye yönlendirecek sorular olmalıdır (Yetiş, 2018, s. 23). Bu bağlamda: “Saxton ve Morgan (1994), sınıf içerisinde öğrencilere sorulabilecek olan soruların amacını 3 temel maddede ele almıştır. Bunlar:

- a) Bilgiyi ortaya çıkaran sorular
- b) Anlamayı ortaya çıkaran sorular (Bu sorular hem ayıran hem de birleştiren olabilir.)
- c) Yansıtmayı ortaya çıkaran sorular (Yargılama, oluşturma, neden bulma) (Akt. Doğan, 2019, s. 192).

Bu manada tarihsel kanıtlar, geçmişin inşasında başlangıçtan sonuca kadar birinci ve ikinci elden kaynakların kullanılarak, geçmiş ile bireylerin zihni arasındaki bağlantıyı kurmaktadır. Tarihsel bir kanıtın manasını anlamak için uygun soruların sorulması gerekir. Böylelikle etkinliklerle ortaya konan yapılandırmanın nihai aşamasında, yorumlanan kanıta dayalı değerlendirmeler ve bilgiler ortaya çıkar (Doğan, 2019, s. 191).

Tüm bunların dışında toplumda fikir birliğine varılamamış tartışmalı konular hakkında görüş ayrılıkları yoğun bir şekilde yaşandığı için, bu konular öğretilirken öğretmen merkezli yöntemlerin kullanılması uygun bulunmamaktadır. Bu gibi konularda öğrencileri etkin hale getirerek, aktif öğrenme yoluna gitmek daha doğru olacaktır. Çünkü öğrenci bu şekilde kendi bakış açısını ve yorumunu ortaya koyarken gerekli özgüveni kazanabilir, eleştirel düşünebilir ve öğrencide çeşitli argümanlar oluşturabilme yeterlilikleri gelişebilir. Bu sebeple genel olarak özellikle tartışmalı konuların öğretiminde kanıt temelli tarih öğretimi kullanılmaktadır. Bu yöntem bu türden konuların etkili bir şekilde öğretilmesi için seçilebilecek aktif öğrenme yaklaşımlarındandır. Bunun dışında birinci veya ikinci elden kaynakların kullanılmadığı, aktarılan bilgiler üzerinde sorgulamaların yapılmadığı konuların öğretiminde beklenen başarı düzeyine ulaşmak pek mümkün değildir (Günel, 2010, s. 223).

Gerek sosyal bilgiler gerekse tarih derslerinde kanıt temelli öğrenmeye ilişkin ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde bu derslerde tarihsel kanıt kullanımının gerekliliği göz ardı edilmez bir gerçektir. Zaman içerisinde kanıt temelli öğrenmeye yönelik yapılan çalışmaların sayısı da artış göstermektedir. Bozkurt (2018) “Sosyal

Bilgiler Öğretiminde Kanıt Temelli Öğrenme Uygulamaları” başlıklı makalesinde, sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğrenmenin öğretmen adaylarında üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine etkisinden bahsetmekte ve kanıt temelli öğrenme yoluyla üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilebileceği sonucuna vardığını belirtmektedir. Bakmaz (2016), “Sosyal Bilgiler Dersinde Para ve Pulların Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında Ortaokul 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde görsel kanıt para ve posta pullarından yararlanmanın öğrencilerin başarıları üzerine etkilerini incelemiş, sonucunda para ve posta pulları temelli etkinliklerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerin, ders kitaplarıyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduklarını saptamıştır. Efendioğlu ve Yelken (2009) “Eğitimde Yeni Yaklaşımlar: Kanıt Temelli Öğretim” başlıklı makalede özellikle fen bilimleri ve tıp alanlarında kullanılan kanıt temelli öğretim yaklaşımının eğitim bilimleri alanında ve öğretim uygulamalarında nasıl kullanılması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada yazarlar kanıt temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrencilerin öğrenmelerinin olumlu yönde desteklenebileceğini ve öğrenmeye olan bakış açıları ve tutumlarının olumlu yönde değiştirebileceğini ve eğitim alanındaki kazanımların da artacağını ifade etmişlerdir.

Tarih konularının öğretiminde tarihsel kanıt kullanma becerilerine dönük yapılan birçok çalışmaya da rastlamak mümkündür. Dere (2019) “Kanıt Temelli Öğrenmeyle İlişkisi Bağlamında Sözlü Tarihe Bakmak” başlıklı çalışmasında sözlü tarih ve kanıt ilişkisine değinerek, sözlü tarihin sosyal bilgiler derslerinde kanıt temelli olarak nasıl kullanılabileceğine detaylı şekilde yer vermiştir. Kıbar (2019) “Ortaöğretim Tarih Ders Kitapları Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımının Neresindedir? Bir Saptama Çalışması” başlıklı yüksek lisans tezinde ortaöğretim tarih ders kitaplarında geçmiş yıllara oranla ilerleme kaydedildiği görülse de kanıt temelli öğrenmeyi tam anlamıyla yansıtmadığını, kanıtların çoğunlukla ikinci elden seçildiğini ve etkinliklerle desteklenmediğini, görsel kanıtların ders kitaplarında işlevsiz olduğunu belirtmiştir. Yetiş (2018) “Öğretmen ve Öğrencilerin Kanıt Temelli Tarih Öğretimine İlişkin Görüşleri: Bir Durum Saptaması” adlı yüksek lisans tezinde 12 tarih öğretmeni ve yine farklı lise türlerinde eğitim alan 12 tarihi seven/sevmeyen öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen ve öğrencilerin kanıt temelli tarih öğretim yönteminin okullarda uygulanması gerektiği konusunda aynı görüşe sahip olduklarını ifade etmiştir. Bilgiç (2018, s.71-73), “İlkokul

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Kanıt Temelli Öğrenmeye İlişkin Bir Eylem Araştırması” adlı çalışmasında sosyal bilgiler dersinin kanıt temelli olarak işlenmesi ile öğrencilerin büyük çoğunluğunun doğru çıkarımlarda bulunarak bilgiye ulaşabildikleri sonucuna ulaşıldığını belirtmiştir. Çıdacı (2015), “Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Birinci Elden Kaynakların Kullanımı (7. Sınıf Örneği, Kanıt Temelli Öğrenme)” adlı yüksek lisans tezinde Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynak (kanıt) kullanımının öğrenci başarısına ve derse karşı olan tutumuna etkisini araştırmıştır. Çiftarslan (2019), “8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımı İle Tarih Öğretimi: Fenomenolojik Bir Çalışma” adlı yüksek lisans tezinde kanıt temelli öğrenme etkinlikleriyle öğrencilerin tarihsel olaylarla ilgili açıklamalarda bulunarak görüşlerini ortaya koyduklarını ve kanıtları sorgulayarak, tartışarak ve analiz ederek öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılım gösterdiklerini belirtmiştir. Alabaş (2007), “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Eylem Araştırması” adlı yüksek lisans tezinde kanıt temelli tematik öğrenme ortamlarında öğrencilerin derse daha fazla katıldıklarını ifade ederek, öğrencilerin düşüncelerini kanıta başvurarak destekleme, sorgulamalar yapma becerisini kazandıklarını belirtmiştir. Işık (2008) “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Tarih Konularının Öğretiminde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Aksiyon Araştırma” başlıklı yüksek lisans tezinde 9–10 yaş grubundaki öğrencilerin bireysel ve grup çalışmaları sonucunda, “kanıt temelli öğrenme” modeli uygulamalarıyla tarihsel sorgulamaları öğretmen rehberliğinde yapabildiklerini, öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler gösterdiğini belirtmiştir. Doğan (2007) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı” adlı doktora tezinde “İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde tarihsel yazılı kanıtların kullanılmasının sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre kanıt kullanma düzeylerinin yüksek olduğu ve kanıtları daha etkili kullandıkları sonucuna varmıştır.

Olaylara eleştirel bakabilen, dogmalara karşı çıkan, sorgulayan, özgür düşünebilen ve kendini doğru bir şekilde ifade edebilen vatandaşlar yetiştirebilmek için “Kanıt Temelli Öğrenme” yaklaşımının sahip olduğu önem göz ardı edilemez. Bu sebeple hem tarih derslerinde hem de diğer bilimlerde olabildiğince kanıtlarla çalışılması gerekmektedir. Geleceğe hazırlanan öğrencileri ezber sistemden kurtararak,

kendi bilgisini üretebilen bireyler olarak yetiştirmek için kanıt ve belgelerle çalıştırmak gerekir (Kabapınar, 2019, s. 51). Sonuç olarak kanıt/kaynak ve belge kullanmayan, farklı kaynaklardan yararlanılmadan işlenen dersler sonucunda önyargılı bir şekilde olaylara bakan ve sorgulamayan, eleştirel düşünme becerileri gelişmemiş öğrenciler ve sonucunda bir toplum yapısı oluşur. Dolayısıyla üst düzey düşünme becerileri gelişmiş bir toplum yapısına sahip olunabilmesi için kanıt ve kaynak kullanma becerilerinin geliştirilerek sorgulama düzeyinin geliştirilmesinin önemi göz ardı edilmemelidir. Bu öneme karşı yapılan alan yazın taraması sonucunda sosyal bilgiler ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde kanıt temelli tarih öğretim yöntemiyle öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerilerini ortaya koyan uygulamalı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Alabaş, 2007; Çıdacı, 2015; Çiftarslan, 2019; Dere, 2019; Doğan, 2007; Işık, 2018). Bu bağlamda tarihsel kanıtlara dayalı tarih öğretim yöntemiyle öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini tespit etmek ve bu becerilerin geliştirilebilir olup olmadığını belirlemek bu çalışmanın en önemli amacı olmuştur.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Tarih derslerinde çeşitli tarihsel kanıtlar ile öğrencilere zıtlıkları, çelişkileri, farklı bakış açılarını bir arada vererek düşünsel ve duyuşsal anlamda öğrencileri sorunun içinde var etmenin yöntemlerinden biri kanıt temelli tarih öğretimidir. Bu yöntemde öğrenci tüm öğrenme ve öğretme sürecinin merkezinde yer almaktadır. Çünkü bu yaklaşımda öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişimi ön planda tutulmaktadır. Böylesine önemli bir yaklaşımda okullarda her kademede yapılacak olan çalışma bu yöntemin çok boyutlu olarak ele alınmasını sağlayarak literatüre katkı sağlayacaktır (Kabapınar, 2019, s. 1-3). Bu sebeple bu çalışmada kanıt temelli tarih öğretim uygulamaları ile 8. sınıf öğrencilerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel kanıt kullanma becerilerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda kanıt temelli tarih öğretim yöntemine uygun olarak derste Atatürk döneminde eğitim ve kültür alanında yapılan yeniliklere ilişkin birinci ve ikinci elden farklı türde gazete, dergi, resim, fotoğraf, karikatür, köşe yazısı vb. tarihsel kaynaklar kullanılmış ve bu kaynaklara yönelik sınıf içi tartışmalar, gösterim (çalışma kâğıdı ile belgesel izletme) ve köşe yazısı yazma etkinlikleri

gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde kanıt temelli öğrenme yöntemi ile öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini tespit etmek ve bu becerilerde ders süresince bir gelişme olup olmadığı nitel bir yaklaşımla belirlenmek amaçlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda döneme ilişkin farklı bakış açılarını içeren tarihsel kanıtlar seçilerek öğrencilerin kişisel çaba göstererek konuya ilişkin kendi yargılarını oluşturmaları beklenmiştir.

1.2.1 Araştırmanın Alt Amaçları

Yukarıda ifade edilen amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye” ünitesinde;

- Eğitim ve kültür alanında yaşanan gelişmeler ile ilgili konuların öğretiminde yazılı, görsel ve işitsel tarihsel kanıtlar üzerinde çalışan öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini belirlemek
 - ✓ Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ilişkili tarihsel kanıtlar üzerine gerçekleştirilen sınıf içi etkinlikte öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini belirlemek
 - ✓ Harf İnkılâbı ile ilişkili tarihsel kanıtlar üzerine gerçekleştirilen sınıf içi etkinlikte öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini belirlemek
 - ✓ Millet Mektepleri ile ilişkili tarihsel kanıtlar üzerine gerçekleştirilen sınıf içi etkinlikte öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini belirlemek
- Öğrenci ürünü köşe yazılarından öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerilerini belirlemek
- Tarihi belgesel izleyen öğrencilerin çalışma kâğıtlarına yansıyan kanıt kavrama becerilerini belirlemek.
 - ✓ “Mustafa Kemal Atatürk neden Türk Tarih Kurumu’nu kurma gereği duymuştur?” sorusuna ilişkin öğrencilerin kanıt kavrama becerilerini belirlemek
 - ✓ “Türk Tarih Kurumu tarih bilincini oluşturmak amacıyla ne tür faaliyetlerde bulunmuştur?” sorusuna ilişkin öğrencilerin kanıt kavrama becerilerini belirlemek

- ✓ “Türk Tarih Kongresi’ne farklı ülkelerden bilim insanlarının katılımını ne şekilde değerlendirebiliriz?” sorusuna ilişkin öğrencilerin kanıt kavrama becerilerini belirlemek
- ✓ “Sizce Türk Tarih Kurumu’nun kurulmuş olması ülkemize ne tür faydalar sağlamıştır?” sorusuna ilişkin öğrencilerin kanıt kavrama becerilerini belirlemek

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkiye’de tarih eğitimi alan yazınında, son on yıldır tarih derslerinin geleneksel yapısının, içerik ve öğretim yöntemlerinin değiştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Tarih dersleri yalnızca mevcut konunun öğrenciler tarafından ezberlenmesinin dışında konumlanmalıdır. Water’ın ifade ettiği gibi modern tarih öğretimi zor konuları içermeli, kişi ve toplumlar üzerinde etki yaratmalı, tartışmalı konular üzerinde daha çok durmalı, ve öğrenciler olaylara çok yönlü bakabilmelidirler (Yazıcı, 2019, s. 75-76). Bu çalışmada öğrencilere çeşitli tarihsel kanıtlar sunularak üzerinde çalışılan konular üzerinde tartışmaları beklenmiştir. Araştırmamız esnasında öğrenciler kanıtlarla çalışarak, kanıtları tanımlama, kavrama, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirme ile kanıt kullanma becerilerini geliştirme imkânı elde edeceklerdir. Öğrenciler kanıtları kullanarak üzerinde çalışma yapılan konular ile ilgili kendi düşünce ve yorumlarını ortaya koyabileceklerdir. Ayrıca Yazıcı’ya (2019) göre, tarih ders kitaplarında yer bulan tarihsel kanıtlar öğrencinin tarihsel bir bilgiyi düşünce süzgecinden geçirerek yapılandırması için değil, yalnızca mevcut tarihsel konuya ilişkin bir doğruyu desteklemek veya pekiştirmek amacıyla yer almaktadır. Bunun yanı sıra ders kitaplarında yer alan etkinliklerdeki sorular, genellikle analiz, yargı ve değerlendirmeden uzak, sadece ilgili tarihsel kanıtı özetlemeye dayanan niteliktedir. Temel kavrama becerisinin ötesine geçemeyecek olan bu etkinlikler ile kanıt temelli öğrenmenin temel ilkelerinin görmezden gelindiği açıktır (Yazıcı, 2019, s. 100). Bu araştırmada tartışmalı konular üzerinde çalışan öğrencilere farklı bakış açılarını içeren çeşitli türde kanıtlar sunulmuş ve böylece öğrenciler üst düzey düşünme becerilerini de ortaya koyma imkanı elde etmişlerdir. Aynı zamanda araştırma sonucunda elde edilecek bulgu ve sonuçların, öğrencilerin hem eğitim hem de günlük yaşamlarına olan katkısının anlaşılmasına hem öğretmenlere, hem akademisyenlere hem

de bu alanda çalışma yapan araştırmacılara kaynaklık edebilecektir. Çalışmada ayrıntılı olarak etkinlik örneklerinin ve uygulama aşamasının sunulması gerek tarih gerekse sosyal bilgiler öğretmenleri için yol gösterici olması bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir. Kanıt temelli öğrenme alanında uygulamalı çalışmaların ortaokul seviyesinde sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Araştırmanın sayıltıları aşağıdaki gibidir;

- ✓ 8. Sınıf 33 öğrencinin araştırmanın çalışma evrenini oluşturduğu varsayılmaktadır.
- ✓ 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde “Eğitim ve Kültür Alanındaki Gelişmeler” çerçevesinde hazırlanan tarihsel kanıtların öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini geliştirmeye uygun olduğu varsayılmaktadır.
- ✓ Araştırmaya katılan öğrencilerin etkinliklere içtenlikle katıldıkları ve sorulara samimi cevaplar verdikleri,
- ✓ Uygulama yapılırken yapılan kamera kaydı sırasında öğrencilerin, gözlemciden etkilenmeyerek doğal davranışlarını sergiledikleri,
- ✓ Uygulama esnasında öğrencilerin birbirlerini etkilemedikleri, bireysel düşünceleri ile hareket ettikleri,
- ✓ Veri toplama araçlarının araştırmanın amacına ve konusuna uygun olarak seçildiği,
- ✓ Öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini sınıflandırmada ve yorumlamada kullanılan Coltham ve Fines’in (1971) geliştirdiği kanıt kullanma beceri kriterleri bulguları değerlendirmek için uygun bir ölçme aracı olduğu,
- ✓ Araştırma sonucunda elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- ✓ 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı Bahar dönemiyle,
- ✓ Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Sinop il merkezinde bulunan bir devlet okulunun 8. sınıftaki 33 öğrenciyle
- ✓ 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin “Eğitim ve Kültür Alanındaki Gelişmeler” konu alanı ile sınırlıdır.
- ✓ Tarihsel kanıt temelli etkinliklerde sınıf içi tartışmalardan elde edilen veriler; öğrenci ürünleri gazete köşe yazıları ve öğrenci çalışma yapraklarıyla,
- ✓ Verilerin analizinde kullanılan nitel yöntemlerle,
- ✓ Çalışmanın amacına ve kapsamına uygun olarak işlenen 6 ders saati ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. TARİH YAZIMININ GELİŞİMİ

Birlikte yaşayarak toplumu oluşturan insanların zaman içerisinde ortaya koydukları kültür birikimi, toplumsal düzen, ekonomik düzen, siyasi gelişmelerin hepsi tarihin konusunu oluşturur. Bununla birlikte sanat, edebiyat, inanç sistemleri, bilim, teknik, kentleşme, yönetim, hukuk dolayısıyla maddi manevi tüm birikimler tarihin konusunu teşkil etmektedir. Bu sebeple tarih beşerî bilimlerin merkezinde yer alır ve toplumsal bir rolü bulunmaktadır. Toplumu oluşturan bireyler geleceklerini şekillendirirken daima geçmişe dolayısıyla tarihe ihtiyaç duymaktadırlar (Ünal, 2010, s. 185). Bu nedenle tarih eğitiminin hem ülkemiz hem de dünyadaki diğer toplumlar için önemi ve değeri göz ardı edilemez. Bu bilgiler ışığında öncelikle dünyada tarih ve tarihçiliğe kısa bir giriş yapılarak, tarih eğitim ve öğretiminin tarihsel süreci anlatılmaya çalışılacaktır.

Dünyada ilk çağlardan itibaren insanlar toplumda yaşanan gelişmeleri ve olayları kaydetme gereği duymuşlardır. Örgütlenmenin ortaya çıkışı ile toplumda farklı kurumlar oluşturulmuş bununla birlikte toplumda gerçekleşen olayların kaydının tutulması çabasıyla birlikte tarih yazıcılığının başladığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda yıllıklar ilk olarak ilkçağda Sümerler tarafından oluşturulmuştur. Bu dönemden sonra uzunca bir süre tarih, bir yanıyla devlet kayıtları olarak tutulan ve aktarılan bir nitelik taşımaktadır. Devletin ortaya koyduğu tarihsel bilgi, askeri-siyasi olayları ve gelişmeleri aktaran özellikte ve toplumun tamamını kapsamaktan ziyade yine devlet yönetimindeki belli sayıdaki insanlara yöneliktir. Doğu ve Batı'daki bu tarih yazıcılığı uzun süre bu şekilde devam etmiştir. Yapılan çalışmalarda özellikle Yakındoğu'da ilkçağlardan itibaren tarih yazımı anlamında belli bir sistemin varlığından söz edilebilir. Tarih yazımında "kendinden önce gelenin korunması, sınırlı sayıdaki insanın anlaması için oluşturulma-yazılma, devlet-siyaset olaylarının kaydını tutma amacını taşıması ve özellikle de asker devletlerde ortaya çıkan devlet işlerini, olaylarını kayıt altına alma ve bu yolla toplumlararası ilişkilerde yeni gelişkin roller elde etmeye olanak yaratma söz

konusudur. Bu noktadan hareketle eski metinler üzerinde ekleme, çıkarma veya yenileştirme çabası yoktur (Coşkun 1997, s. 57).

M.Ö. 5. yüzyıldan itibaren insan toplumlarının geçmişte yaşadıklarını objektif olarak araştırma ve bunları anlatma, ortaya çıkan sonuçları yazıya dökme eylemi olarak tarih yazımı ilk çağ toplumları arasında Yunanlarda ortaya çıkmıştır. Fakat Yunanların tarih yazımını gerçekleştirmelerinden çok daha önce, M.Ö 3. binin sonlarından başlayarak Mısır, Mezopotamya ve Anadolu coğrafyasında siyasi, dini ve askeri alanda gerçekleşen çok sayıda olay ve gelişmelerin kayıt altına alındığını, kral listelerinin oluşturulduğunu, olayların yıllık düzende hazırlanarak kaydının tutulduğu bilinmektedir. İlk çağ toplumları arasında özellikle Hititler yıllıklar düzenlemeye ön plana çıkmıştır. Yıllara göre düzenlenip kayda geçirilen bu yıllıklarda geçen olayların gerçeğe uygun, okuyucu üzerinde etki yaratabilecek tarzda ve belirli görüşlere göre anlatılmasına dikkat edilmiştir. Yazının icadı ile birlikte gelişen bu kayıt tutma etkinlikleri, dini ve mitolojik bir niteliğe sahiptir ve genellikle tapınaklarda dini yetkililer tarafından hazırlanmış ya da kral tarafından yazılmıştır. Bu yıllıkları kayıt altına alan ayrı bir tarihçi figürü ya da ‘tarih yazan özne’ yoktu. Kayıtlarda kralın şahsıyla özdeşleştirilmiş birinci tekil şahıs kullanılarak, kralın gerçekleştirdiği başarılar ve kahramanlıklar anlatılmıştır (Demiriş, 2019, s. 21). Bunun yanı sıra M.Ö. 3200’lü yıllarda yazının icadından önce, toplumların yaşamış oldukları olaylar, sahip olduğu değerler sözlü tarih aracılığı ile sonraki kuşaklara aktarılmıştır. Böylece karanlık geçmiş az da olsa aydınlatılmaya çalışılmıştır. Fakat bu efsaneler, destanlar ve birçok bilgi yazıya geçirilemedikleri için zaman içerisinde tahavvül etmişlerdir. Bu sebeple bilim olarak ele alınabilmesi adına mevcut sözlü verilerin, muhakkak yazılı ve görsel kanıtlarla doğrulanması şarttır (Ulusoy, 2017, s. 680). Diğer bir ifadeyle belgelerle kanıtlanamayan veya kabul görebilecek kaynaklarla doğrulanamayan geçmiş zaman, tarih bilimi içerisinde değerlendirilemez. Aksi taktirde anlatılanlar rivayet olmaktan öteye geçemez.

Eski Mezopotamya’da tarih yazımı, yıllıklar, adak yazıtları, tanrıya mektuplar gibi krali yazıtlar, listeler ve kronikler gibi kronolojik metinler ve tarihsel edebi metinler olarak ifade edilen efsanevi ve epik anlatımlar ve gerçeği yansıtmayan otobiyografiler olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Bunlardan krali yazıtlar başta Sümer olmak üzere Akkad, Babil ve Asur dönemlerinin hepsinde karşımıza çıkmaktadır.

Sümer ve Akkad kralî yazıtlarında siyasi ve askeri girişimler, sınır anlaşmazlıkları, sulama kanalları açma, kralların ya da kralî yeteneklere sahip kişilerin icraatları konu edilirken, Babil kralî yazıtlarında kralî inşaat faaliyetleri ve restorasyon çalışmaları, Asur kralî yazıtlarında ise inşaat çalışmalarının dışında kralların askerî seferleri konularına değinilmiştir. Özellikle Asur kralî yazıtlarında kralların başarılarına dikkat çekilerek övgüyle bahsedilmektedir. Kronolojik metinler arasında listeler (kral ve eponim listeleri ile yıl isimleri) ve kronikler ön plana çıkmaktadır. Kral listelerinde kral isimleri, kraliyet süreleri, kralın soyuna dair kısa bilgiler yer almaktadır. Kronikler ise üçüncü kişinin aktarımıyla kronolojik olarak ortaya konan anlatılardır. Tarihsel epik anlatılar ile uydurma otobiyografilerde ise efsanevi anlatım biçiminin hâkim olduğu, mitolojik unsurların yer aldığı, efsanevi özellikler ile gerçeğin net olarak birbirinden ayrılmadığı bir anlatım söz konusudur. Fakat anlatılan krallar gerçektir ve olaylar tarihsel bir dönem üzerinden ilerler (Grayson, 1980, s. 149-182; Akt. Kağnıcı, 2012, s. 65-68).

İlk çağ uygarlıklarında ele geçen metinlerden anlaşılacağı üzere olaylar tek taraflı bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Aynı zamanda kahramanlıklar ve başarılar ön plandadır, başarısızlık veya yetersizlik durumları söz konusu değildir. Metinlerde her zaman karşı taraf suçlanmış başroldeki kahraman ya da kral haklı gösterilmiştir. Dolayısıyla bu dönemde tarihe yön veren kişinin bu metinleri yazan kişi olduğu söylenebilir (Liverani, 2011, s. 29; Akt. Kağnıcı, 2012, s. 75).

Bu dönemde ortaya çıkan tarih yazımı dışında tarih öğretiminin de olduğunu söyleyebiliriz. Eski Mısır'da yükseköğretim kurumlarında kahramanlık hikâyelerinin öğretildiği, ayrıca Eski Babil ve Asur'da okullarda tarih dersine önem verildiği dönemin eserleri ve belgelerinden bilinmektedir. Fakat öğretilen tarih bugünkü gibi değil daha çok kralların hayatlarının öğretilmesi ve kahramanlık hikâyeleri tarzındadır. Bunun dışında savaş ve barışlar, devlet içerisinde yaşanan önemli gelişmeler, yapılan antlaşmalar, kralın ava gidişi ve hayatı anlatılmıştır. (Türk, 2006, s. 1). Bu dönemde ele geçen, bir öğrencinin tarih dersinde hazırladığı anlaşılan toprak bir levhada bir yüzünde sırasıyla 11 Babil kralının isimleri ve bu kralların ne kadar süre tahtta kaldıkları bilgisi yer almaktadır. Levhanın diğer yüzünde ise küçük şehirlerin 11 kralının ismi yazılmıştır (Kanad, 1963, s. 86).

Tarih yazımının ilk olarak geçmişte yaşanmış olayların yazıya dökme eylemi şeklinde Yunanlarda görüldüğünü ifade etmiştik. Mitoslar, Eski Yunan dünyasında kâinat ve insanı açıklamaya yönelik ilk denemelerdir. Bu mitoslar hem doğayı hem de insanın tarihsel-kültürel oluşumuna değindiğinden tarih düşüncesinin de ilk örnekleri sayılmaktadır. Fakat zamanla dünyayı ve insanı açıklamada bu mitosların yetersiz kalması neticesinde, gerçeğe dayalı açıklama denemelerine girilerek tarih araştırmasının gerekliliği doğmuştur. Bu gereklilik beraberinde Eski Yunan dünyasında, efsane aktarıcılığından, geçmişte yaşanan olayların sistemli bir biçimde aktarıcılığını getirmiş ve Herodotos ile Thukydides'in bilimsel tarihçiliğine kadar çeşitli tarih çalışması denemeleri yapılmıştır (İbişi Temelli, 2013, s. 2).

Yunanlarda tarihsel olayların anlatımı kendilerinden öncekilerden farklı olarak kral ya da tanrılar gibi otoriteden değil bir tarihçinin bizzat kendi çalışmaları sonucunda ortaya konmuştur. Diğer bir ifade ile Yunanlar tarih yazımına yenilik olarak bir tarihçi figürünü getirmişlerdir. Yunan tarih yazımına destanlar ve lirik şiir örnekleri gibi sözlü edebiyat örnekleri öncülük etmektedir. M.Ö. 800-500 yıllarına gelindiğinde nesilden nesile aktarılan bu destanlar, tarihsel düşüncenin gelişmesiyle birlikte yeni bir biçimde varlıklarını sürdürmüşlerdir. Yunan kentlerinde tapınaklardaki ya da bazı kamu binalarındaki arşivlerde yer alan tarihi belgeler de destanların dışında tarihi olayları kayıt altına alacak olan kişilere gerekli malzemeyi vermiştir (Demiriş, 2019, s. 22). 6. yüzyıla gelindiğinde bazı kimseler arşivlerdeki bu kayıtları, sözlü malzemeleri ve kendi gözlemlerinden yararlanarak toplumları bilgilendiren eserler ortaya koymaya başladılar. Bu kişiler eserlerini şiir yazarlardan farklı olarak düzyazı şeklinde kaleme alarak logographlar (düzyazı ile yazan yazar), yani nesir yazarları şeklinde adlandırıldı. Logographlar bulundukları şehirlerin kuruluş ve yerel tarihini, şehrin kral, kahraman veya önemli ailelerin soylarını konu edinen Genealogia olarak ifade edilen secere, soyağacını, çıktıkları yolculuklarda gördüklerini içeren eserler yazmışlardır. Ortaya çıkan bu eserlerde tarihin yanı sıra coğrafya biliminin de filizlenmeye başladığı görülür. Zaman içerisinde Logographlar eserlerinde üslup değişikliğine giderek tarih yazmaya uygun hale getirmişlerdir ve bu eserleri tarihin babası olarak kabul gören Herodotos'a büyük kolaylık sağlamış ve kaynaklık etmiştir. Logographlar arasında en bilineni ve en eskisi Miletoslu Kadmos'tur. Miletoslu Kadmos yaptığı gözlemler ve izlenimlerini

düzyazı şeklinde kayıt altına almayı başlatan kişi olmuştur. Doğduğu kentin kuruluşunu konu edinen eseri *Ktisis Miletou* daha antikçağda kaybolmuştur (Boyana, t.y.). Miletoslu Kadmos dışında Logographlar arasında önemli bir diğer isim Hekataios'tur. Yine Herodotos'un kendisinin eserlerinden faydalandığı, tarihçi olduğu kadar coğrafyacı olması ile de bilinen Hekataios Doğunun tarihi ve çeşitli ülkelerin tasvirinin yer aldığı *Yeryüzünün Tasviri* (Periodos Ges) adlı eserinin günümüze sadece bazı parçaları kalmıştır (Keleş, t.y.).

Eski Yunanca historia kelimesini ilk kullanan Herodotos'tur. Bu kelimenin Türkçe karşılığı gözleme ve bilgi edinmeye dayanan araştırma şeklindedir. Herodotos neredeyse hayatının tamamını "*Herodot Tarihi*" ni yazabilmek için seyahat ederek geçirmiştir (Aslan, 2020, s. 2). Herodotos yazdığı kitapta amacının Persler ile Yunanlar arasındaki savaşın nedenlerini ve Yunanlar ile Asya halklarının başarılarının unutulmasını engellemek olarak ifade etmiştir. Herodotos'un yazdığı eserin tarih yazıcılığı açısından sistemli ve kapsamlı şekilde hazırlandığı anlaşılmaktadır. Fakat eserinde yazılı kaynaklardan ziyade, gördüğü ve duyduğu bilgileri kullanmıştır (Demiriş, 2019, s. 23). Eserinde destandan, etnografyadan, geometriden, coğrafyadan, antropolojiden izler vardır bunun yanında olağanüstü ilginç şeyleri, hayranlık uyandıran şaşılmalı olayları da anlatma gereği duymuştur. Tarih kitabında bazı anlatımlarını kanıta dayandırmadan kulaktan duyma bilgilerle aktarırken, bazı anlatımlarını ise sayısal verilere dayandırmaktadır. Bu yönüyle Thukydides gibi her görüş ve düşüncesine kesin kanıtlar gösteren bir tarihçi olmadığı söylenebilir (Yakut, 2015, s. 47-48). Fakat Herodotos kanıtları kendi tezini teyit etmek için kullanan bir tarihçidir. Elde ettiği kanıtları kullanarak ortaya atılan teorileri reddederek kendi sonucunu ortaya koymaktadır (Demir, 2012, s. 323).

Herodotos'tan yaklaşık 25 yaş küçük olan Thukydides (M.Ö 460-400) ise Peloponnesos Savaşı'nı anlattığı eserinde siyasi ve askeri olaylara yer vermiştir. Thukydides'in günümüze ulaşmış olan eseri ilk siyasi tarih ve ilk bilimsel tarih olma özelliği göstermektedir. Thukydides eserinde Sparta ile Atina arasında geçen bu savaşı öncekilere göre anlatılmayı daha çok hak ettiğini belirterek Yunan tarih yazımına, anlatılmaya değer olayları seçerek anlatmak şeklinde bir seçicilik ölçütü getirmiştir. Eserinde olayları anlatırken ortaya koyduğu iddiaları belgelerle destekleyerek yazılı

kaynaklara da yer vermiştir. Thukydides geçmişi bilmenin gelecek için bir rehber oluşturacağı düşüncesini benimsemiş bir tarihçidir (Demiriş, 2019, s. 23).

Her ne kadar Herodotos ve Thukydides Yunan tarih yazıcılığında ön plana çıksa da bu noktada Homeros'a değinmek gerekir. Homeros'un M.Ö 750 civarında doğduğu varsayılmaktadır. İlyada ve Odysseia destanlarıyla tanınan Homeros Eski Yunan'da tarih düşüncesinin ortaya çıkışında pay sahibi ilk isim olmakla taçlandırılmaktadır. Homeros destanları ise Eski Yunan'da tarihçiliğin/tarih yazıcılığının ilk örneği olarak kabul görmektedir. Eski Yunan dünyasında tarih yazıcılığının Homeros'un şiirlerinde bulunduğu, bu şiirlerin toplumun kültür ve bilgi kaynağı olduğu bilinmektedir. Mitoslara dayalı şiirleri içerisinde barındıran Homeros destanları dönemin kültürel özelliklerini yansıması sebebiyle Yunan tarih yazıcılığındaki ilk örnekler olarak kabul edilmiştir. Homeros yaşadığı toplumun belirgin özelliklerini eserlerinde ortaya koyarak dönemin tarih anlayışına önemli bir hizmette bulunmuştur (Temelli, 2013, s. 10-11).

Eski Yunan'da, evren ve insana dair bilinmeyenleri açıklamak amacıyla mitoslar ortaya konmuş, ortaya çıkan bu mitoslar hem doğayı hem de insanın tarihsel-kültürel serüvenini konu edindiğinden tarih düşüncesinin de ilk örnekleri olarak değerlendirilmektedir. Fakat bu mitoslar zaman içerisinde insanı ve çevresini açıklamakta yetersiz kalmıştır. Bunun sonucunda gerçekçi açıklama denemeleri başlamış ve bu noktada tarih araştırmasının gerçekliği ile karşılaşmıştır. Bu yönelimin ardından, Eski Yunan dünyasında, efsane ve mitolojik anlatım tarzı terk edilerek tarihsel gelişmelerin sistematik şekilde aktarımı başlamıştır. Bu dönemde Herodotos ile Thukydides'e kadar bir takım tarih yazımı denemeleri gerçekleştirilmiş, bu iki isimle birlikte ise, bilimsel tarihçiliğin ilk örnekleri ortaya konmuştur. Fakat Eski Yunan'da tarihçiliğin/tarih yazıcılığının ilk örneği olarak Homeros destanları gösterilmektedir. Homeros, Eski Yunan'da tarih düşüncesinin ortaya çıkışında pay sahibi ilk isimdir. Eski Yunan'da tarih düşüncesi efsanecilikten gerçek tarih modeline doğru bir ilerleme göstermiştir. Bazı yönetsel eksikliklere rağmen doğru bilgiye ulaşma ve bunu gelecek kuşaklara aktarma gayesi, Eski Yunan'da tarihçiliğin hikâyecilikten bilimselliğe doğru gelişmesini sağlamıştır (Temelli, 2013, s. 2-25).

Eski Yunan'da Helenistik döneme gelindiğinde (M.Ö 4. yüzyıl-M.Ö 2. yüzyıl) tek tek şehir devletlerinden, tek bir siyasi birliğe geçilmiştir. Bu gelişme Yunanların tarih

anlayışının değişmesine neden olmuştur. Bu geçiş ile birlikte evrensel tarih, dünya tarihi düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bunun yanında tarih yazmadaki yöntem de değişmiştir. Helenistik dönemde yaşayan kişilerin anlattıklarına dayanarak yazmaktan ziyade, eskiden yazılmış kaynaklardan faydalanarak yazma yöntemi gelişmiştir (Demiriş, 2019, s. 24).

Eski Yunan'dan sonra Roma dönemine baktığımızda tarih yazımının kendilerine özgü olmadığını, araştırma metodu ve anlatım biçimi yönünden Yunanlıların tarih yazımından etkilendiklerini görmekteyiz. Romalılarda da kayıt tutma geleneği vardı, ayrıca atalarının kahramanlıklarını gelecek nesillere aktarma ve onları örnek alma kaygıları bulunmaktaydı. Bu unsurlar onların tarih yazmaya hazır durumda olduklarını göstermektedir. Böylelikle hem Yunan tarih yazımının hem de kayıt tutma faaliyetleri ile Roma'da tarih yazımı M.Ö 3. yüzyılda Kartaca Savaşları sırasında Romalı senatörlerin, yaşanan olay ve gelişmeleri yıl yıl anlattıkları bir yıllık düzeni içinde kaleme aldıkları eserlerle başlamıştır (Demiriş, 2019, s. 26). Yunan tarihçiliğinin aksine Roma tarihçiliğinde belirli bir ölçüde mitos vardır. Bunun dışında Roma tarihçiliğinde Yunan'da olmayan doğrudan doğruya tarihe ve millete misyon yükleme özelliği vardır (Ortaylı, 2018, s. 16-17). Dönemin öne çıkan isimlerinden, Roma'nın tarihini Latince olarak yazmayı başlatan ilk kişi olan ve Yaşlı Cato olarak bilinen Marcus Porcius Cato tarih yazımı açısından önem taşımaktadır. Cato'nun tarih yazmaktaki amacının tarihin ahlaki ve öğretici yönünü ön plana çıkarmak ve Romanın gelecekteki yöneticilerini eğitmek olduğu bilinmektedir (Demiriş, 2019, s. 26).

Görüldüğü üzere başlangıçta uzun bir süre boyunca tarih, genellikle yönetici adaylarını yönetim konusunda bilgilendirmek ve yönetime hazırlamak ile sınırlıydı. Fakat 16.yüzyıla gelindiğinde tarih bilimi farklı bir boyut kazanarak bu amacın dışında dini metinlerin yorumlanması ve klasik dillerin öğretilmesine de kaynaklık etmiştir (Safran, 2008, s. 13-14). Avrupa'da 16 . yüzyılda, tarihin kiliselerin denetimi altında olduğu bilinmektedir. Bu dönemde tarih hala edebiyatla ilintili ve edebi bir tür olarak görülmektedir. Dönemin tarih adına önemli gelişmesi J. Bodin tarafından tarihin Antikçağ, Ortaçağ ve Yeniçağ olarak dönemlere ayrılmasıdır. Yapılan bu ayırım tarihin inceleme alanının gelişmesini, yeni kitapların ve konuların kaleme alınmasını sağlamıştır (Tekeli, 1998, s. 53-67; Akt. Aktın, 2005, s. 15). Bununla birlikte 18. yüzyıla gelindiğinde tarih araştırmalarının metotlarına ve tarihsel bilginin ilkelerine

ilişkin çalışmaların başladığı görülmektedir (Merey, 2019, s. 29). Herodot ve Thukydides'ten itibaren tarih vakayinameler, siyasi anılar, denemeler gibi çeşitli türlerde yazılmıştır ve siyasi ve askeri olaylar ile kral ve kahramanların ön planda olduğu bir tarih yazımı söz konusudur. Aydınlanma dönemi ile birlikte bu durum değişmiş, dönemin düşünürleri, tarihin yalnızca savaşıardan ve siyasetten meydana gelmediğini, tarihin içerisinde ticaret, güzel sanatlar, hukuk, görenekler ve değer yargılarını da barındırdığını, toplumsal tarih incelemelerinin de gerçekleştirilmesi gerektiğinin bilincine varmışlardır (Burke, 2006, s. 10-14).

19. yüzyıla gelindiğinde artık tarih bilimi ve tarih eğitimi, eşitlik ve insan hakları gibi kavramların ortaya çıkışı, millet-devlet sisteminin oluşması, özgür düşünce ve demokrasi hareketlerine paralel olarak, bugünkü şeklini almaya ve eğitim hayatında da hak ettiğı yeri bulmaya başlamıştır. Bunun yanında tarih bu dönemde, vatan terbiyesini bütünleyici bir etken olarak görülmüştür. Yine bu yüzyılda tarihe artık modern bir bilim dalı olarak bakılmıştır. Önceleri olayları yalnızca kronolojik olarak rivayetçi bir anlatım ile ortaya koyan tarih, bu yüzyılda geçmiş ile şimdiki zaman arasında bağlantı kurarak gelecekte neler olabileceğı hakkında fikirler ortaya koymayı hedefleyen bir bilim halini almıştır. Bu yönüyle tarih, statik yani geçmişte kalmış durağan bir bilim değil dinamik bir bilimdir. Diğer bir deyişle tarih, geçmişin salt bilgisi olmaktan çıkmış, geçmişin şu anda yaşayan bilgisi halini almıştır. Bunun neticesinde ise tarihin içeriğini oluşturan olaylar kadar bunun bilgisine ulaşan bugünün insanı da önem kazanmıştır (Merey, 2019, s. 29-30). Bu noktada belirtmek gerekir ki küçük yaştan itibaren ilim ve fikir hayatına ilgi duymuş ve iyi bir eğitim görmüş, ünlü Arap filozof, tarihçi ve devlet adamı (Uludağ, 1999, s. 541) İbn-i Haldun döneminin düşünürlerinden farklı olarak henüz 14. yüzyılda ilk kez bir tarihçinin tarihi kaynakları sorgulayarak üzerinde düşünmesi gerektiğini belirterek tarihçiliğe yenilik getirmiştir. İbn-i Haldun tarih yazımını hikâyeci anlayıştan çıkararak, olayların nasıl ve neden ilişkisi içerisinde açıklama ve izah etme yoluna gitmiştir (Özlem, 1996, s. 29) ve nihayet bu yenilik 19. yüzyılda modern tarihçilik ile birlikte yaygın hale gelmiştir (Eroğlu, 2002, s. 176).

19. yüzyılda Fransız devrimi ile birlikte Avrupa'da ortaya çıkan milliyetçilik akımının etkisiyle ulus devletlerin çeşitli gereksinimleri yeni bir tarih yazımını meydana getirmiştir. 18.yüzyıla kadar tarihçilikte ön planda olan krallar ve kahramanlar bu akımın etkisiyle yerini ulusların yaşadıklarına bırakmıştır. Dolayısıyla bu ulus

devletlerin ortaya çıkması ile tarihin bir bilim haline gelmesi aynı anda gerçekleşmiştir. Çünkü ulus devletin diğerleri tarafından kabul görmesi için milliyetçi söylemlere ve elbette tarihselciliğe ihtiyaç vardır. Belirtilen dönemde milliyetçiliğin en büyük destekçileri ve milliyetçiliğe sempatiyle yaklaşanların çoğunluğu tarihçilerdi (Safran, 2008, s. 15). Milliyetçilik kavramının ortaya çıkışı ile tarih, bilimsel bir disiplin ve öğretim programı olarak okul programlarındaki yerini almaya başlamıştır. Sonrasında ise milli kimliğin oluşturulması ve iyi bir vatandaş yetiştirme amacına hizmet etmiştir (Safran, 2008, s. 13-14). 19. yüzyıl boyunca tarih yazımının temelini siyasi, askeri ve ülkeler arasındaki ilişkiler oluşturmaktaydı. Tarihi anlatıların amacı ise bu dönemde varlığını sürdüren ulus devletlerin başarılarını ön planda tutmaktı. En genel manasıyla tarih yazımı siyasi bir oluşumu desteklemek, bir ideolojiyi savunmak, karşıt düşünceleri çürütmek için kullanılan bir malzeme durumuna getirilmişti (Tosh, 2008, s. 91).

19. yüzyılda pozitivist tarih anlayışı kavramına burada yer vermek gerekmektedir. 19. yüzyılda pozitivist bilim anlayışı felsefe ve tarih gibi çalışma alanlarının bilimsellik konusunu gündeme getirdi. Dönemin bilim insanları tarih çalışmalarını pozitivist bilim anlayışına göre şekillendirerek tarihin bilim olması için çalışmışlardır. Sonucunda ise geçmişin öğrenilmesini sağlayan kanunlar ortaya koymuşlardır (Aysevener, 1994, s. 26). Böylelikle tarih diğer disiplinler gibi kendine özgü yasaları olan ve nedensellik ilkesi bağlamında geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunulabilecek bir disiplin haline gelmiştir (Şimşek, 2019, s. 25).

Avrupa’da Aydınlanma Çağı’nın akılcı düşünen tarihçilerine kadar yaşanan olaylar kaderin bir neticesi olarak düşünülmüş ve ahlaki çerçevede ele alınmıştır. Bunun yanında Aydınlanma tarihçileri dahi yaşananları ahlaki nitelikleri ön planda tutarak açıklamışlardır. Bu hikâyeci anlayışa ilk darbe 1830 yılında Alman tarihçi Leopold von Ranke’den gelmiştir (Demirel, 2015, s. 6). Leopold von Ranke 1830 yılında Berlin’de tarih seminerini kurmuş, Ranke ekolünü yaratmıştır ve büyük çapta tarihçi bir nesil yetiştirmeye başlamıştır. Böylelikle doğru ve titiz bir araştırma zihniyetiyle çalışan yeni Alman tarih anlayışı, bütün dünya için örnek olacak şekilde ilerlemiştir (Şanbey, 1960, s. 288-289). Ranke tarih biliminin gelişmesine önemli katkı sağlamıştır. Bu katkılardan en önemlisi tarihin, felsefe ve edebiyattan ayrı bir disiplin olarak kabul görmesini sağlamak olmuştur. Bunun dışında belge inceleme ve kritik etme metodunu geliştirmiştir. Ranke “Tarih yalnızca ne olduysa (nasılsa) onu öyle göstermek ister”

sözü ile tarihçinin görevinin yalnızca olgulara dayanan objektif bir tarih ortaya koymak olduğunu ifade etmektedir (Carr, 1996, s. 15). Ranke ve onu takip edenler, tarihi gerçekliğin geçmişte ne şekilde meydana geldiyse o şekilde ortaya çıkarılması iddiasını savunmuşlardır (Sunar, 2019, s. 68). Ranke' nin geliştirdiği teori Alman, İngiliz ve Fransız tarihçileri tarafından kabul görmüş ve takip edilmiştir. Bunun dışında tarihçinin iki çeşit görevi olduğuna inanmaktadır. Birincisi her olayı kendi içinde, kendi şartlarında anlamaya çalışmak ve değerlendirmek, ikincisi her ayrı olayda mevcut olan genelliği kavramaktır. Ranke içinde bulunduğu zaman diliminde alanındaki bütün düşünce hareketlerini titizlikle takip ederek orijinal bir şekilde işlemiş ve tarih yazımına büyük katkı sağlamıştır (Şanbey, 1960, s. 275-279).

20. yüzyılın başlarına gelindiğinde İngiliz tarihçilerin Ranke tarafından ortaya konulan olgular tarihine sıkı sıkıya bağlı kaldıklarını görüyoruz. Onlara göre tarih doğrulanmış bir olgular bütünüdür (Carr, 1996, s. 14). Collingwood ise belgelerin aynen alınıp kullanılmasına dayanan olgular tarihçiliğini eleştirerek, içinde yaratıcılık barındırmayan çalışmaların bilim olmadığını ifade etmiştir. Bu durumu hazır bir bilginin bir kitaptan diğerine aktarmak olarak açıklamaktadır. Ona göre tarih, tarihçinin zihninde oluşandır (Collingwood, 1996, s. 252-320). Bununla birlikte 20. yüzyılın başlarına olgusal tarih anlayışına ilişkin eleştiriler de başlamıştır. Yaşanan olayların dışında olayları gerçekleştirenlerin de önemli olduğu savunulmuştur. 1929 yılından sonra Fransa'da Lucien Febvre ve Marc Bloch öncülüğünde Annales dergisinin başlattığı akım toplumsal tarih anlayışının gelişmesine liderlik yapmıştır. Tarihçiler ekonomi, antropoloji, psikoloji, sosyoloji gibi diğer sosyal bilim alanlarına yönelmişlerdir (Demirel, 2015, s. 7).

Burke'ye (2006) göre Annales ekolünün ortaya çıkışındaki öncü fikirler şu şekilde ifade edilebilir;

- Yalnızca geçmişte yaşanan olayların anlatıldığı geleneksel anlatımından ziyade, sorunun kaynağına inilerek analitik tarih anlayışı geliştirilmelidir.
- Yalnızca siyasi odaklı tarih anlayışı yerine insan faaliyetlerinin tamamına yönelen bir tarih anlayışı benimsenmelidir.

- Bu iki hedefe ulaşabilmek için yalnızca tarih biliminden değil diğer disiplinlerden de faydalanmak ve iş birliği yapmak gereklidir (Şimşek ve Pamuk, 2019, s. 26).

Bu anlayışta tarihi oluştururken diğer disiplinlerden de faydalanılarak yapılan tarihi araştırmalarda, insanı etkileyen bütün koşullar göz önünde bulundurulmuştur (Aktın 2005, s. 20). Geçmişte yaşananlar ve insanların yapıp ettikleri bir bütün halinde araştırılmış ve bir sonuca varılmıştır.

Annales yaklaşımında olayların kronolojik tarihleri bellidir ve yalnızca bunlar yeterli değildir. Diğer disiplinlerden faydalanılarak bunun ötesine geçilmelidir. Yalnızca kaynaklar değerlendirilmemeli bunun dışında insanı etkileyen tüm sebepler göz önünde bulundurulmalıdır (Özbaran, 1992, s. 33). Annalesçiler çalıştıkları tüm konular üzerinde yargılama yapmak yerine olayları anlama ve açıklama yoluna gitmişlerdir. Diğer bilimsel alanlardan faydalanarak toplumun bütün alanlarını kapsayacak şekilde çalışmalar yapmışlardır. Annales tarihçileri tarihçilerin çalışma alanlarını genişleterek ihmal edilen birey ve toplumsal grupları da tarihçilerin çalışma sahasına sokmuştur (Sönmez, 2008, s. 73-75).

Annales yaklaşımında tarihçinin temel amacı; ortaya koyduğu çalışma ile içinde bulunduğu çağın sorularına cevap verme olarak belirtilmiştir. Tarihçi yaşadığı zamanın problemlerini temel alarak araştırmalarına başlamalıdır. Geçmişin değerlendirilmesi temelinde bugünü anlama girişimidir ve tarihçi bir nevi tarihi tersten okumaktadır (Ekin, 2019 s.77).

20. yüzyılın ikinci yarısına doğru tarih disiplininde yeni bir akım ortaya çıkmış, bu akım mikro tarihçilik olarak adlandırılmıştır. Bu akım 1970’li yılların sonları ve 1980’li yıllarda zirve yapmıştır. Bu yeni akımın en temel özelliği geçmişe dair geniş ölçekli değerlendirmeler yapmaktan ziyade, araştırmaların çerçevesini küçülterek, küçük bir alanda daha derin ve detaylı araştırmalar yapmalarıdır. Tarih çalışmalarının merkezi bireyler ve küçük gruplar olursa, geçmişte yaşamış insanların ve toplumların işleyişi hakkında daha aydınlatıcı araştırmalar gerçekleştirilebilirdi. Mikro tarihçilik yalnızca tarihin dışında bırakılmış, görmezden gelinmiş kişiler değil, toplumun her kesiminden insanların ve olayların detaylı olarak ele alınmasıdır. Mikro tarihçilik çalışmalarında bilhassa antropoloji disiplininin yaklaşım ve kavramlarından oldukça

faýdalandyğı bilinmektedir. Mikro tarihçilik temelde “dünyayı bir kum tanesinde görme” girişimidir (Sunar, 2019, s. 88-92).

Tarihçilik ve tarih yazımı üzerine verilen bu bilgilerden sonra araştırmanın bundan sonraki bölümünde tarih öğretimi, Türkiye’de tarih öğretiminin gelişimine ise Cumhuriyet öncesi ve sonrası dönem şeklinde iki başlık altında değinilecektir. Tarih öğretim yönteminin ele alındığı bir çalışmada tarih öğretiminden bahsedilmesi uygun görülmüştür.

2.2. TARİH EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ

Eğitimin klasik manada temel amacı içinde bulunan toplumun gelişmesini sağlamak maksadıyla, bilimin okul programlarında yer almasını sağlamaktır. Matematik, fizik, kimya, coğrafya gibi disiplinler toplumda bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkı sağladıkları düşünülerek yararlı görülmektedir. Ancak tarih açısından bakıldığında pratik olarak bu mümkün görünmemektedir. Tarih disiplinine yönelik ortaya çıkan bu endişe tarih ders programlarının bilimselliğe uygun, insana ve topluma pratikte yarar sağlaması gerektiği düşüncesini temel alarak geliştirilmiştir (Dilek, 2007, s. 24).

Tarih öğretimi eğitim sistemindeki en çok problem yaşanan disiplinlerden biridir. Eğitim politikalarının amaçları, tarih alanında yeterli sayıda nitelikli eğitimci olmaması bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir. Bu sebeplerin ortak noktası tarih öğretiminde uzun süre ciddi manada bir değişiklik gerçekleştirilmemesidir. Küreselleşme ile tarihin popülerlik kazanması, tarih öğretiminin yeniden ele alınıp düzenlenmesini beraberinde getirmiştir. Okullarda tarih eğitiminin amaçları, içeriği, tarih öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler dönemin siyasi oluşumlarına, yeni ilmi çalışmalara ve teknolojik gelişmelere göre değişkenlik göstermiştir (Safran, 2015, s. 9). Burada kısaca İngiltere’de tarih eğitiminin gelişimine de değinmek gerekmektedir. Çünkü II. Dünya Savaşı sonrasında çeşitli alanlarda yaşanan gelişmeler ile birlikte özellikle İngiltere’de tarih öğretiminin yeni bir yaklaşımla programlarda yer aldığı bilinmektedir (Demircioğlu, 2019, s. 67). 1960’lı yılların sonlarına doğru tarihin niçin öğretilmesi gerektiği konusunda çeşitli tartışmalar yaşanmış, bu tartışmaların sonucunda yeni tarih öğretimi anlayışı doğmuştur. Okul Konseyi’nin popüler tarih anlayışı “Yeni Tarih” olarak ifade edilmiş, tarih öğretiminin temel amacının geçmişte yaşananları

ezberlemekten çok tarihsel becerileri kazanmak olduğu belirtilmiştir. Sınıf ortamında öğretmenin yalnızca bilgi aktarımı yapmasından ziyade öğrencilerin de aktif olarak derse katılım sağlamaları beklenmiştir. (Aktın, 2016, s. 97). Bu anlayışa göre tarih, geçmişin bilgisi olmasının yanı sıra insanlara problem çözme ve düşünme becerilerini kazandıracak olan bir disiplindir. Başka bir ifade ile tarih dersleri öğrencilere zamanın ihtiyaç duyduğu becerileri kazandırmalıdır. Bu anlayış zamanla diğer ülkelerde de benimsenmiş ve tarih, aktif öğrenci katılımlı ve öğrenci merkezli olarak öğretilmiştir (Demircioğlu, 2019, s. 67-68).

Tarih sosyal bilimlerin önemli alanlarından birisidir ve bu önemi tarih öğretiminin her dönemde toplumun, siyasilerin, yöneticilerin her zaman yakından ilgilenmesini beraberinde getirmiştir. Tarihin ortaya çıkışından günümüze kadar tarihin neden öğretilmesi gerektiği üzerinde tartışmalar yaşanmış, zaman içerisinde toplumun ihtiyaçları ve bilimsel gelişmeler ile bu soruya cevap aranmıştır. Toplumun gereksinimleri, bilimsel gelişmeler dışında siyasiler de tarih öğretiminin amaçlarının şekillenmesinde rol almışlardır. Bu sebeple tarih zaman zaman birtakım politikacı ve siyasilerin suistimal ettiği alanlardan birisi olmuştur (Demircioğlu, 2019, s. 67).

Zaman içerisinde tarih öğretime yönelik çeşitli anlayışlar benimsenmiş ve bu yaklaşımlar tarih öğretiminin nasıl daha kalıcı ve etkili öğretilebileceğini ortaya koymuştur. Özellikle yapılandırmacı yaklaşım ile öğrencinin bilgiye bizzat kendisinin ulaşması beklenerek öğrencinin yaparak yaşayarak aktif katılım göstermesi istenmiştir (Güven, 2014, s. 2,3). Öğrencilerin derste aktif, tartışma ve eleştirilere katılım gösteren bireyler olması beklenmiştir. Grafikler, görsel kaynaklar, çeşitli dokümanlar kullanılarak bu durum sağlanmaya çalışılmıştır. Böylelikle öğrenci odaklı bir eğitim ve öğretim gerçekleştirmek amaçlanmıştır (Stradling, 2003, s. 138).

Tarih öğretimi dünden bugüne toplumun ve devletin yakın takibindedir. Devletlerin varlığını sürdürebilmesi ve toplumun sahip olduklarını gelecek kuşaklara aktarabilmesi için bu gereklidir. Diğer bir ifade ile tarih öğretimi ile toplumun sahip olduğu değerler ve kültürel unsurlar, gelecek nesillere aktarılır, geçmişini bilen bireyler toplumu ve devleti ayakta tutar (Safran, 2010, s. 65-66). Tarih öğretimi diğer insanlara ve toplumlara saygı göstermeyi, ahlaklı davranmayı amaçlar. Tarih öğretimi ile vatandaşlık değerlerini ve kültürel değerleri koruyan, geçmişte insanların ortaya

koyduğu tarihi kalıntılara değer veren bireyler ve toplumlar yetişir (Safran, 1993, s. 17). Tarih öğretimi sayesinde öğrenciler her konuda daha bilinçli hale gelir, duygu ve düşüncelerinde kararlı, empati kurma becerileri olan, görev ve sorumluluklarını bilen bireyler olurlar (Baymur, 1945, s. 3).

Tarih öğretimine dair verdiğimiz bu kısa ve genel bilginin ardından çalışmanın bundan sonraki bölümünde Osmanlı Devleti ve Cumhuriyet döneminde tarih eğitim ve öğretimine dair bilgiler aktarılacaktır.

2.2.1 Cumhuriyet Öncesi Dönemde Osmanlı Devleti' nde Tarih Eğitimi

Cumhuriyet'in ilanından önce Tanzimat dönemi ile birlikte Osmanlı Devleti'nde tarih ders kitaplarının ve tarih eğitiminin varlığından bahsedilmektedir. Bu nedenle Tanzimat'tan önce tarih eğitiminin hiç var olmadığını söylemek mümkün değildir. Bu bağlamda Osmanlıda ve İslam toplumlarında bu dönemden önce de hem özel hem de genel anlamda tarih eğitiminin mevcut olduğu görülmektedir. Özellikle Harezmi'nin bilinen ve günümüze ulaşan tek eseri olan 'Mefatih'i El Ulum' (Bilimlerin Anahtarları) (Bahadırov, 2017, s. 203) adlı eserinde yer alan eski İran tarihi, İslam öncesi Arap tarihi, Yunan ve Roma tarihi gibi dersleri, İslam dünyasında okutulan derslere örnek olarak göstermesi önemlidir. Bunun dışında Emeviler zamanında öğrencilere savaş bilgileri, medreselerde Kur'an, tefsir, fıkıh, nahiv, edebiyat, şiir, aritmetik, geometri, hadis ve tarih derslerinin verilmesi, Tanzimat dönemi öncesinde de İslam toplumlarında tarih ve tarih eğitimi verildiğinin bir delilidir (Merey, 2019, s. 30). Osmanlı Devleti döneminde Tanzimat Fermanı ilan edilmeden önce okullarda öğrencilere genel tarih dersleri ve Osmanlı ile İslam Tarihi dersleri verilmekteydi. II. Mahmud döneminde 12-16 yaşları arasındaki çocuklara teknik okullara girebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgilerin verilmesi maksadıyla özel okullar açılmıştır. Süleymaniye ve Sultan Ahmet camilerinde Müslüman erkeklere açılan iki rüştiyede temel dilbilgisi ve matematik dışında tarih dersleri de öğretilmiştir. Yine devletin memur ihtiyacını karşılamak için açılan Mekteb-i Maârif-i Adliyye ve Mekteb-i Ulûm-ı Edebiyye' de Arapça, Fransızca, coğrafya, siyasal bilimler, matematik dersleri dışında tarih dersleri de verilmiştir. (Sağlam Tekir, 2015, s. 43).

Tanzimat döneminde batılılaşma hareketlerinin başlamasıyla hem tarih yazımında hem de tarih öğretiminde önemli değişimler yaşanmaya başladı (Çapa, 2012, s. 1). Tanzimat'ın ilanı ile birlikte Osmanlı Devleti içerisinde bulunan tüm kurum ve uygulamalarda olduğu gibi tarih anlayışında da farklılaşma meydana gelmiştir.

Bu dönemde Osmanlı Devleti'nin ilk yetkin ilim kurumları olarak bilinen ve yüksek dereceli medreseler olarak ifade edilen Sahn-ı Seman Medreselerinde uygulanan müfredat programı eski medrese geleneğinden farklılık göstermiyordu. Sahn medreseleri aklî ve naklî ilimlere göre planlanmıştı (Unan, 2008, s. 533). Fakat Sahn-ı Seman Medreselerinde ilk mektep muallimi olacakların alacakları dersler arasında tarih dersinin açıkça yer almaması Osmanlı Devleti'nde tarih derslerinin okutulmadığı kanaatini oluşturmuştur. Ancak bu durum tarih derslerinin medreselerde okutulmadığı anlamına gelmemektedir. Zira tarih dersi edebiyat dersi içerisinde okutulmuştur (Tekin, 1994). Bunun dışında III. Selim döneminde Nizam-ı Cedit ile birlikte Mühendishane-i Berri Hümayun'da yeni savaş tekniklerini öğretmek için tarih dersi durumunda olan "Harp Tarihi" adında bir ders okutulmuştur (Gökdoğan, 2002; Akt. Merey, 2019, s. 30).

Türkiye'de Osmanlı Devleti zamanında tarih derslerinin okul müfredatında yer bulması Avrupa ülkeleri ile çağdaştır. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile Muhtasar Tarih-i Osmanî sıbyan okullarında, Tarih-i Umumi ve Tarih-i Osmani dersleri rüştiyelerde okutulmaya başlanmıştır (Safran, 2015, s. 10). Genel tarih içinde Tarih-i Enbiya ve Tarih-i İslâm temel alınmıştır (Tunçay, 1977, s. 271; Akt. Şimşek ve Yazıcı, 2013, s. 11).

Başlangıçta tarih dersleri Osmanlı Devleti'nde Osmanlı hanedanlığının öğretilmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Zamanın şartları göz önünde bulundurulduğunda bu durum doğal görülmektedir. Çünkü Osmanlı devleti çok uluslu bir yapıdadır ve devletin dağılmasını engellemek ve vatandaşların devlete olan bağlılıklarını sağlamak amacıyla Osmanlı vatandaşlığı kimliği oluşturmak gerekmektedir. Bunun yanında 1860'lardan sonra sınırlı da olsa genel Türk tarihine yönelik çeviri ve telif eserler de kullanılmaya başlanmıştır (Safran, 2015, s. 10).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Tanzimat dönemi ıslahatçılarının eğitim hakkındaki düşüncelerini açıkça ortaya koymaktadır. Buna göre Tanzimatçıların amacı ilköğretimi zorunlu hale getirmek ve köylere kadar götürerek bu okulların kanun ve

nizamlarla merkezden yönetimini sağlamak, her okula yeni açılan okullardan mezun olan yeni öğretmenleri atamaktı. Asıl önemli husus ise okulların programlarının değiştirilerek dini bilgiler dışında Dünya ile ilgili aritmetik, tarih ve coğrafya gibi derslerin de dâhil edilmesidir (Hayta, 1995, s. 56). Diğer bir ifade ile bu nizamname ile eğitimde yaşanan yenilikler ve kurulan yeni okullar sistematize edilmiş, ilk ve ortaokullarda tarih dersine yer verilmesini gerekli kılmıştır. Tarih öğretimi, bu nizamname ile uygulamaya konmak üzere yasallaşmış ve okullarda her kademedede resmi ders programında yerini almıştır (Merey, 2011, s. 30). İlköğretim okullarında tarih programında Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ve Anadolu'nun durumu, Osmanlı padişahları ve dönemlerinde yaşanan önemli gelişmeler, peygamberler tarihi, dört halife dönemi, ilk Türk İslam devletleri gibi konular yer almıştır (Türk, 2006, s. 344).

Tanzimat döneminde açılan yeni eğitim kurumlarında, tarih dersinin hazırlanan programlarda yer alması ile birlikte tarih kitapları yeni yöntemler kullanılarak yazılmıştır. Yenilikler arasında siyasi olayların yanı sıra sosyal ve kültürel alanda yaşanan gelişmelerin yer bulması gösterilebilir. Osmanlıda Ahmet Vefik Paşa tarafından kaleme alınan Hikmet-i Tarih isimli kitap tarih öğretimi açısından bu dönemde ortaya konmuş ilk çalışmalar arasında yer almaktadır. Kitabında Ahmet Vefik Paşa tarihi olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurularak, toplumun gelişmesi ve olgunlaşması üzerine düşünmesi gerektiğini belirtmiştir. Kendisi tarihi bir bilim olarak kabul etmiş ve öğrenilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Safran, 2015, s. 10). Bu eserin dışında Süleyman Hüsnü Paşa tarafından okullarda okutulmak için yazılan "Tarih-i Âlem'in" de önemi büyüktür. Batıdan yararlanılarak yazılan bu eserde Türklere büyük oranda yer verilmiş aynı zamanda çeşitli yabancı kelimelerin Türkçe karşılıkları verilmiştir. Bu sebeple Türkçüler arasında hatırı sayılır bir yere sahip olmuştur (Beydilli, 2010, s. 92). Bu eserlerin bir kısmı Fransızca tarih kitaplarının etkisinde kalınarak yazılmıştır (Köken, 2002, s. 28). Bu dönemde özellikle Mekteb-i Sultanilerin ders programı, işleyişi, öğretmen seçimi ve malzemeleri tamamen Fransa'dan gelen memurlar tarafından düzenlenmiş, Fransız liseleri model alınmıştır. Buna rağmen temel bilim dersleri altında tarih ve İslam tarihi dersleri de okutulmuştur (Düzenli, 1996; Akt. Merey, 2019, s. 33).

Tanzimat devri eğitimcilerinden olan Selim Sabit Efendi'den bu kısımda bahsetmek değinmek yerinde olacaktır. Selim Sabit Efendi, İstanbul'da yeni açılan bir

ilkokulda ilk defa hesap tahtası ve harita gibi öğretim araçlarını kullanan kişidir. Kendisinin yazmış olduğu "Rehnüma-yı Muallimin" (Öğretmenlerin Rehberi) Türkiye'de modern öğretim yöntemleri konusunda yazılan ilk eserdir. Rehnüma'da her sınıfta okutulacak olan dersler ve bu derslerin süreleri belirtilerek, derslerin içeriklerinin yalın bir şekilde bölümler ve ana başlıklarla verilmesi beklenmiştir (Türk, 2006, s. 340). Selim Sabit Efendi'ye göre; öğretmen tarih dersinde öncelikli olarak özetle konuyu öğrencilere anlatmalı, devamında öğrenciler konuyu kitaptan kendileri okumalıdır. Ertesi gün konu öğrencilere anlattırılır, sonrasında önemli olaylar hakkında soru cevap şeklinde öğrencilere temrin (alıştırma) yaptırılır (Aşıkoğlu, 1995, s. 118).

Mekteplerde okutulan tarih dersleri açısından üzerinde önemle durulması gereken kişi Osmanlı Devleti'nin son resmî devlet tarihçisi (Özcan, 1998, s. 175) olan Abdurrahman Şeref Bey'dir. Çünkü kendisinin yazmış olduğu tarih, coğrafya ve ahlak, dönemin klasik kitapları olmuştur (Merey, 2019, s. 33).

Tarih öğretiminin II. Abdülhamid dönemindeki durumuna baktığımızda, diğer alanlarda olduğu gibi büyük değişimlerin yaşandığını söyleyebiliriz. Bilindiği üzere II. Abdülhamid devrinde eğitim kurumlarına büyük yatırımlar yapılmıştır. Yalnızca okullarda değil, ders programlarında da büyük değişiklikler olmuştur. Abdülhamit döneminde eğitimin işleyişine yaşanan siyasi olaylar ve değişen ideoloji büyük oranda etki etmiştir. Başlangıçta tarih bilimine olan ilgi günden güne artmış tarih derslerinin okullarda haftalık saati fazlalaştırılmıştır (Boztepe, 2015, s. 1). Tarih programının ilköğretim seviyesinde gündeme gelmesi II. Abdülhamid dönemi ile birlikte olmuştur. Bu dönemde Mekatib-i İbtidaiye için yeni bir öğretim programına ihtiyaç duyulduğunda, köy okullarında tarih ve coğrafya okutulmasına ihtiyaç duyulmadığı kararına varılmış, şehir okullarında ise tarih dersine ihtiyaç duyulup duyulmadığı ise bir süre daha tartışma konusu olmuştur (Merey, 2019, s. 31). Fakat tarih derslerine bir süre sonra sınırlamalar getirilmiştir. Bunun sebebi gençlerin Fransız İhtilali'nden etkilenmesi olarak belirtilmiştir (Demircioğlu, 2012, s. 120). İlk olarak 1893 tarihli programla sıbyan mekteplerinden tarih dersi ardından rüştiyelerdeki tarih-i umumî dersi kaldırılmıştır (Baymur, 1945, s. 11). II. Abdülhamid döneminin ilk yıllarında çeşitli "Tarih-i Umûmî" kitabı yayınlanmıştır. Yayınlanan kitaplar arasında ilk öne çıkan 1882-1883 yıllarında yayımlanan Murat Bey'in (Mizancı Murat) 6 ciltlik "Tarih-i

Umûmî” eseridir. Bu eser Süleyman Paşa’nın Tarih-i Âlemi’nden sonra en fazla tanınan kitaptır (Çapa, 2012, s. 7).

Osmanlı döneminde tarih alanındaki en önemli değişiklikler ise siyasal, toplumsal ve ekonomik reformların gerçekleştiği II. Meşrutiyet döneminde yaşanmıştır. Başlangıçta ders programı ve müfredatlarında köklü değişimler yaşanmamıştır. Fakat Abdülhamid’in tahttan indirilmesinden sonra basılan ders kitaplarında, Sultan Abdülhamid dönemi bir “istibdat” dönemi olarak belirtilmiştir. 31 Mart Ayaklanması ise meşruti yönetime karşı olan “şeriatçı ve gerici” bir girişim olarak ders kitaplarında yerini almıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun Balkanlardaki dört devlete karşı 1912-1913'te yaptığı Balkan savaşı ise ulus olma bilincini ortaya koyduğundan, Türk olma ve Türkçülük düşüncesi İslami bir ifade ile sentezlenerek aktarılmıştır (Alkan, 2011, s. 158). Diğer bir ifade ile milliyetçi tarih yazımı II. Meşrutiyet döneminde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmıştır (Demircioğlu, 2008, s. 431). II. Meşrutiyet döneminde Batıda pozitivist felsefe ve eğitim bilimleri çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmaların etkisiyle okullarda deney ve gözleme dayalı olarak derslerin işlenmesi gerektiği düşünülmeye başlanmıştır. Tarih öğretiminde de bu sebeple tarihi çevrenin kullanılmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Demircioğlu, 2012, s. 122).

31 Mart Olayının ardından, 1889’da temeli atılan İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin, etkinliğini artırmasından sonra kendi ideoloji ve hegemonyasını meşrulaştırmak için okullardaki müfredat programlarında ve ders kitaplarında birtakım değişiklikler gerçekleştirdiği bilinmektedir. Demokratikleşme tarihi çerçevesinde Tanzimat döneminden itibaren yaşanan siyasal gelişmeler tarihin konusunu oluşturmuştur. İstibdat dönemi olarak belirtilen II. Abdülhamid döneminde yer verilmeyen Sultan V. Murat, Sultan Abdülaziz, Sadrazam Mithat Paşa, Jön Türk hareketinin üyeleri, Kanun- i Esasi’nin ilan edilmesi, ilk meclisin açılması gibi gelişmeler, dikkat çekici tarihsel olaylar olarak tarihi kaynaklarda yerini almaya başlamıştır (Alkan, 2011, s. 161).

II. Meşrutiyet dönemindeki tarih öğretiminden bahsederken bu dönemin öne çıkan isimlerinden birisi olan Ali Reşat’a da değinmek gerekir. Çünkü bu dönemde çok sayıda telif-tercüme eser yayınlayan Ali Reşat, kitaplarında özellikle Fransa ve Avrupa tarihi üzerinde durmuştur. Meşrutiyet’i ve Cumhuriyet’i benimseyen genç öğrenciler Fransız İhtilali’ni kendisinin kitaplarından öğrenmişlerdir. Milli egemenlik, vatandaş olma gibi

düşünceler Ali Reşat'ın kitaplarıyla yeni nesile aşılarmıştır (Toprak, 1989, s. 55; Akt. Keleş ve Kiriş, 2006, s. 573). Ali Reşat tarafından hazırlanan lise tarih kitapları Cumhuriyet döneminde basılmaya devam etmiştir. Ali Reşat'ın bu kitapları hazırlarken büyük ölçüde Fransa'dan etkilendiği görülmektedir. Öyle ki bu kitaplar adeta Fransa'daki okullar için hazırlanmış, Fransa'nın tarih kitaplarını çoğu kez kelimesi kelimesine Türkçeye çevirmiştir. Bundan dolayı kitapların içerikleri daha çok Fransa ve Avrupa tarihinden oluşmuştur (Toprak, 2012, s. 240).

Tarih dersleri, II. Meşrutiyet döneminde de tıpkı Tanzimat döneminde olduğu gibi milli ve vatani terbiye aracı olarak görüldüğü için, öğrencilerin eleştirel düşünmesine ve onların akıl yürütmesini geliştirmesine yönelik olarak düzenlenmemiştir. Bu dönemde Satı Bey ile çalışma arkadaşlarının yaptığı çalışmalar II. Meşrutiyet'in ardından ilköğretim programlarına az da olsa katkı sağlamıştır. Böylelikle ilkokul tarih programları, ortaöğretim programlarıyla mukayese edildiğinde daha pedagojik bir görünüm kazandığı söylenebilir. Satı Bey, Meşrutiyet döneminde uygulanan tarih programını eleştirmiş, bunun sebebini ise o dönemde tarih öğretiminin amacının öğrencilere tarihi isimleri, olayları, rakamları, çeşitli tarihleri ezberletmek olmasına bağlamıştır. Bununla beraber, ilköğretim seviyesinde bir tarih öğretiminin amaçlarının içerisinde ahlak ve vatan eğitiminin de bulunmasının gerekliliğini belirtmiştir. Ayrıca bu seviyede, çıkarsama ve siyasal akıl yürütmenin temel alınmasının gereksiz olduğu düşüncesine varmıştır (Merey, 2019, s. 34). Özellikle Satı Bey'in 1909-1912 yılları arasında Darülmuaallimin'in başına geçmesi Türk eğitim tarihinde önemli gelişmelerden birisi olarak görülmektedir. Satı Bey'in bu dönemde çıkardığı dergilerin içerisinde tarih öğretime ilişkin makaleler vardır. Tarih öğretime yönelik yazılan bu makaleler ve uygulanan tarih dersi örnekleri bugünün yapılandırmacı anlayışına yakın bir içeriktedir (Safran, 2015, s. 11).

Sonuç olarak II. Meşrutiyet dönemi aydınları tarih öğretiminde özellikle Fransa'nın etkisinde kalmış, Avrupa ve dünya tarihine önem vermiş, İttihat ve Terakki Cemiyeti üyelerinin etkisini gösterdiği zamanlarda da Türklük, Türkçülük ve milliyetçi tarih yazıcılığı ön plana çıkmıştır.

2.2.2 Türkiye Cumhuriyet'i Devleti'nde Tarih Eğitimi

Türkiye Cumhuriyet'i Devleti'nin kuruluşu ile beraber, inkılâplar sürecine girilmiş, bu süreçte ülkenin siyasî ve idarî yapısı mühim değişimlerle yeniden şekillenmiştir (Şimşek ve Yazıcı, 2013, s. 14). Bu şekillenmenin baş mimarı elbette Mustafa Kemal Atatürk'tür. Atatürk Türk siyasi tarihinin yanı sıra Türk bilim ve eğitim tarihi için de önemli bir şahsiyettir. Geçmişte yapılan hataları, geri kalınmışlığın nedenlerini çok iyi bilen ve inceleyen Mustafa Kemal Atatürk, Yeni Türk devletini inşa ederken eğitimi büyük bir temel sayıp; yeni devleti bu temel üzerine kurmaya çalışmıştır. Atatürk bunu gerçekleştirirken eğitim alanının hem felsefesini hem de uygulamasını yapmıştır (Turan, 2007, s. 107). Atatürk ve Cumhuriyet dönemi aydınlarının eğitim yapısında büyük bir dönüşüm ve değişim çabası içerisine girdiği bu dönemde, tarih öğretimi anlayışında da büyük yenilikler olmuştur.

Başlangıçta Cumhuriyet dönemi aydınlarının tarihe ve onun işlevine olan bakış açıları, tarihe yükledikleri anlam, II. Meşrutiyet döneminden farksızdır. Özellikle erken Cumhuriyet dönemindeki ders kitaplarındaki Fransız etkisi, tarih dersinin pragmatik eğitsel amaçlarla kullanıldığının göstergesidir. Yine Fransız etkisiyle tarih öğretimi ile milliyetçilik kavramları arasındaki bağ ve bu iki unsurun topluluk psikolojisi oluşturmadaki önemi anlaşılmıştır. 1922 yılından sonra gerek eğitim gerekse diğer alanlarda Osmanlı tarihine olan bakış açısı değişmeye başlamıştır. Bu değişim ile birlikte 1922 yılına kadar olan tarih programları, Batı tarihi, İslam tarihi ve Osmanlı Türkleri tarihinin ilavesi ile ortaya konmuştur. Yine 1922 yılından sonra Tanzimat döneminden itibaren "Tarih'i Umumi" ismi ile öğrencilere okutulan Genel Tarih, Eski Çağ, Orta Çağ, Yeni Çağ ve Yakın Çağ olarak bölümlendirilmiştir (Merey, 2019, s. 34-35).

Tarih öğretiminde Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte önemli değişimler yaşanmıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki tarih öğretimine yönelik uygulamalar 1930 öncesi ve sonrası olarak ikiye ayrılabilir (Safran, 2015, s. 12).

1923 yılında Cumhuriyet ilan edildikten sonra tarih öğretimi anlamında ilk değişiklik 3 Mart 1924 yılında kabul edilen Tevhîd-i Tedrisat Kanunu ile gerçekleşmiştir. Hüseyin Vasıf Çınar'ın Maârif Vekilliği yaptığı dönemde 43 kişiden oluşan bir program heyeti oluşturulmuş ve bu kurulun gerçekleştirdiği çalışmalar

sonucunda ilk, orta ve lise ders programlarının yeniden hazırlanması yoluna gidilmiştir. Bununla birlikte ilk olarak geçmişteki düşünce yapısı ile bağlantılı olduğu düşünülen hanedancı fikirler kitaplardan çıkarılmış ve bunun yerini Cumhuriyet fikri almıştır. 1924 yılının Ekim ayına gelindiğinde ise yeni bir Maârif-i Umûmiye Kanunu yayımlanmıştır. Tarih dersleri de diğer dersler ile birlikte bu kanun kapsamında yeniden ele alınarak düzenlenmiştir. Hazırlanan yeni program ile birlikte Türk Medeniyet tarihinin dışında, son arkeolojik çalışmaların ışığında Mısır, İran, Yunan, Anadolu, İbrani ve Roma uygarlıklarına da yer verilmesini gerekli kılmıştır. Ayrıca Türk medeniyeti tarihinin ilk derslerinde kültür ve medeniyet konularının öğretilmesi, sonraki derslerde ise Türk kültürünün Doğu ve Batı uygarlıkları içerisindeki yeri ve öneminin, ekonomik, siyasi, dini ve düşünsel niteliklerinin izah edilmesi beklenmiştir. Bunun haricinde programda İslam tarihi yer bulmamış, Osmanlı Devleti tarihi ise hanedanın bir övgü unsuru olmaktan çıkarılmıştır (Oral, 2006, s. 238-240).

Bu dönemde ders verme yöntemlerinde, öğrencilerin derslerde daha etkin hale getirilmesi, derslerin birbirleriyle bağlantılı olarak bir bütün olarak sunulması gibi denemeler gerçekleştirilmiştir. Türk olma, Türk yurdu, Türk inkılâbı gibi konular ile ilgili duyarlılık edinilmesi başlıca hedeflerdendir. Bu bilinci oluşturmak ve amaca ulaşmak için milli bayramların eğitimde araç olarak kullanılması tavsiye edilmiştir (Turan, 2007, s. 123).

1924 yılına gelindiğinde tarih derslerinin üçüncü sınıftan itibaren müfredat programına dâhil edildiğini görmekteyiz. Ders kitaplarında tarih konuları bugünden başlayarak geçmişe doğru kronolojik olarak düzenlenmiştir. Dördüncü ve beşinci sınıflarda yine tarih dersi bulunmakta ve programda Genel Tarih dersi ile Türk Tarihi dersinin birlikte okutulması beklenmiştir. 1926 yılında gerçekleştirilen değişiklik ile toplu eğitim yöntemi uygulamaya konulmuş, ilk üç sınıfta Hayat Bilgisi dersine, önceki yıllarda olduğu gibi aynı şekilde dördüncü ve beşinci sınıflarda asıl tarih dersleri okutulmuştur (Tunçay, 1975; Akt. Çapa, 2002, s. 41).

Genel olarak bakıldığında bu dönemde bilhassa ilkökul tarih ders kitaplarının millî tarih anlayışı içerisinde yazıldığı ve yayımlandığı görülmüştür. İlkokullar için Mehmet Fuat Köprülü, İhsan Şerif Saru, Ahmet Refik Altınay, Ahmet Halit Yaşaroğlu ve Emin Ali Çavlı gibi tarihçi ve öğretmenler tarih ders kitapları kaleme almışlardır.

Belirtilen isimler tarafından yazılan kitapların adları ve içerikleri incelendiğinde, ilkokullarda milli tarih öğretimine ayrıcalık tanındığı açıktır (Çapa, 2002, s. 44).

Yıllar içerisinde çeşitli değişikliklere uğrayarak tatbik edilen müfredat programları 1924 yılından itibaren de değişimine devam etmiştir. Müfredat programlarındaki bu değişimler beraberinde yeni tarih ders kitaplarının yazılmasını gerekli kılmıştır. Bu amaçla ilk ders kitapları Ahmet Refik Altınay tarafından hazırlanmıştır. Yıllar içerisinde daha çok popüler bir tarihçi olarak bilinen Ahmed Refik’in yazı hayatı askeri okullarda yaptığı öğretmenlik ile başlamıştır. Enver Paşa’nın desteği ile ilk defa Hazîne-i Evrak’a yani arşive girerek Osmanlı belgelerini inceleyen Ahmed Refik öğrenciler için tarih kitapları ile okul kitapları da yazmıştır (Özcan, 1989, s. 120-121). Bunlar arasında 1924 tarihinde yayımlanan, ilköğretim beşinci sınıflar için yazmış olduğu Umûmî Tarih kitabında yeniçağ ve yakın çağ konularını ele almıştır. Bunun yanında dördüncü sınıflar için kaleme aldığı 1926 tarihinde yayımlanan Umûmî Tarih kitabı ise İlkçağ ve Ortaçağ konularını içermektedir (Şimşek ve Yazıcı, 2013, s. 15).

İsmi ve ortaya koyduğu eserler ile Türk eğitim tarihine birçok şahsiyetin katkısı olmuş ve önemli hizmetlerde bulunmuşlardır. Bu isimlerden birisi de İhsan Şerif Bey’dir. Osmanlı Devleti’nin son yılları, Birinci Dünya Savaşı ve İstiklal mücadelesine şahit olmuş iyi bir eğitimci olan İhsan Şerif Saru, sahip olduğu bu bilgi birikimini genç kuşaklara aktarmak için ilkokul tarih ders kitapları kaleme almıştır (Başkaya, 2016, s. 297). Bu dönemde İhsan Şerif Saru’nun ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri için yazdığı “Cumhuriyet’te Tarih” (Şimşek ve Yazıcı, 2013, s. 15) ve yine kendisinin ilkokul üçüncü sınıflarda okutulmak üzere yazdığı, 1926 senesinde basılan “Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri” kitabı önemli eserler arasındadır (Başkaya, 2016, s. 303). Belirtilen isimler dışında Mehmet Fuat Köprülü’nün 1928 yılında yayımlanan Milli Tarih kitabı ve ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri için Süleyman Edip ve Ali Tevfik tarafından 1929 yılında yazılan, “İlk Mektep Çocuklarına Tarih Dersleri” isimli kitaplar da dönemin öne çıkan ders kitapları arasındadır (Şimşek ve Yazıcı, 2013, s. 15).

1927-1928 öğretim yılında bütün ilkokullarda uygulamaya koyulan son öğretim programında tarih dersinin amacının, öğrencilere Türk ulusunun geçmişi hakkında bilgi vererek onlarda milli bilinci uyandırmak, bugün var olan uygarlığın köklü bir geçmişi

olduğunu anlatmak ve önemli kişilerin yaşamı ve gerçekleştirdiklerinin tasvir edilerek öğrencilere emsal alabilecekleri örnekler sunmak olduğu ifade edilmiştir. Belirtilen programda milli tarih düşüncesi ön plana çıkarılmış ve Türk tarihi ilk dönemlerinden Cumhuriyet'in ilanına kadar bütünlük içerisinde anlatılmıştır. Bu programda İslam tarihi hiç yer bulmamış ve yine Osmanlı tarihi hanedana övgü olmaktan çıkarılmıştır. Dördüncü sınıf tarih ders programına yalnızca giriş bölümünde, insan yaşamının ilk zamanları ve tarih öncesi dönemdeki yaşayış şekilleri ile eski büyük uygarlıklara yer verilmiştir. Bunun yanında beşinci sınıfta, Genel Tarih dersi ile Ortaçağ döneminde Doğu ve Batının mukayese edilmesinden sonra Yeniçağ ve Yakınçağlarda Avrupa ve Türk Tarihi anlatılmıştır. Bunun dışında Fransız Devrimi, Sanayi İnkılâbı, İstanbul'un fethinden Cumhuriyet'in ilanına kadar yaşanan siyasi olaylar, Fransız İhtilali'nin etkileri ve Türklerde ıslahat hareketleri gibi konulara da yer verilmiştir (Çapa, 2002, s. 41).

Belirtilen dönemde ortaokul seviyesinde yine yeni tarih anlayışı yönünde tarih ders kitapları yazıldığını görmekteyiz. Öncelikle Hamit Ongunsu ve Muhsin Tekel tarafından ortaokul üçüncü sınıflarda okutulmak üzere kaleme alınan "Türkiye Tarihi" adlı ders kitabı karşımıza çıkmaktadır. Türkiye Tarihi kitabı 1924-1929 seneleri arasında üç kez basılmıştır. Bu eserde Osmanlı tarihine geniş yer verilmiştir (Aslan, 2004, s. 88).

Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren ilkokul ve ortaokullardaki tarih kitapları zamanla değişmiş, lise tarih ders kitaplarının değişimi ise 1931 yılından sonra gerçekleşmiştir. Bu yıla kadar ise bir takım küçük değişiklikler yapılarak II. Meşrutiyet döneminden kalma, büyük bir kısmı Fransızcadan tercüme edilmiş olan tarih ders kitapları okullarda kullanılmıştır (Şimşek ve Yazıcı, 2013, s. 15). 1931 yılında Türk Tarih Tetkik Cemiyeti Cumhuriyet döneminin ilk ders kitaplarını Türk Tarih Tezini temel alarak kaleme almıştır. Cemiyetin önemli isimleri arasında "Yusuf Akçura, Afet İnan, Hasan Cemil Mehmet Tevfik, Samih Rifat, Reşit Galip, Sadri Maksudi, Şemseddin Vasif ve Yusuf Ziya" yer almaktadır. Bu isimlerin yazdığı kitaplarda Türklerin üstün bir ırk olduğu ve dünyadaki diğer birçok medeniyete ev sahipliği yaptığına ilişkin bilgiler yer almıştır (Aktın, 2011, s. 145). Cumhuriyet dönemine geçiş yapan sultanilerin müfredat programında, okulların birinci devresinde dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar haftada on saat tarih dersi okutulmuştur. Dördüncü sınıfta eskisi

gibi Tarih-i Enbiya, Tarih-i İslam dersleri, beşinci sınıfta Osmanlı tarihi Türklerin kökenlerinden başlayarak kuruluşuna kadar olan dönem verilmiştir. Sultanilerin altı, yedi ve sekizinci sınıflarında, Eskiçağdan Yakınçağa kadar olan dönem kronolojik olarak verilmiş, I. Meşrutiyet'e kadar anlatılan Osmanlı tarihi Avrupa tarihi ile birlikte öğrencilere anlatılmıştır. Sultanilerin ikinci devresini oluşturan dokuzuncu, onuncu ve onbirinci sınıflarının Fen şubesinde 8 saat, Edebiyat şubesinde ise 12 saat tarih dersi okutulmuştur. Aynı şekilde bu derece sınıflarda da Osmanlı Devleti tarihinin yanında Avrupa tarihi de yer bulmuştur (Çapa, 2002, s. 41-42).

1933 yılına gelindiğinde ortaokul ve lise öğrencileri için yazılan tarih ders kitaplarının öğrencilere ağır gelmesi ve müfredat programının ağırlığı nedeniyle ortaokullar için yeni tarih kitapları yazılması gerekliliği anlaşılmış ve 1934 yılına yetiştirilmek üzere çalışmalar başlamıştır (Merey, 2019, s. 35). Tüm bu gelişmelerin ardından öğretimde müfredat programının ağırlığının olumsuz sonuçlarını en aza indirmek için 1935 yılında bir grup üniversite ve lise öğretmenlerinden oluşan komisyon tarafından her ders için birer kılavuz oluşturulmuş ve eski programlar hafifletilmeye çalışılmıştır (Çapa, 2002, s. 43).

Sonuç olarak Türkiye'de Tanzimat dönemi ile okullarda gerek tarih öğretiminde gerekse tarih yazıcılığında önemli değişimler başlamıştır. Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise özellikle 1924 ve 1926 yılına ait ilkökul müfredat programları Cumhuriyetçilerin tarih öğretim anlayışına uygun olarak hazırlanmış ve onların beklentilerini karşılayacak olan ilk adımlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilhassa 1926 yılından sonra öğrencilere genel tarih derslerinin yanında milli tarih dersleri de verilmiştir. Özellikle genel tarih dersleri sadece İslam tarihi ile sınırlandırılmamış, insanlığın geçmiş dönemlerini de ele alacak biçimde yeniden değerlendirilmiştir. Zaman içerisinde milli tarih anlayışı yaygınlaşarak Türk tarihi en başından bir bütün olarak değerlendirilmiş ve önceki dönemlerden farklı olarak İslam tarihine yer verilmemiştir. Osmanlı Devletine olan bakış açısı da değişmiştir. Cumhuriyet'in ilanının ardından özellikle 1930'lu yıllardan sonra tarih ders kitaplarında diğer ulusları küçümseyen ifadeler kullanılmaması uluslararası kongrelerde bir iftihar kaynağı olarak ön plana çıkarılmıştır (Çapa, 2002, s. 54-55).

Atatürk'ün vefatından sonra dünya üzerinde yaşanan siyasi ve sosyal olayların etkisi ile dış politikada batı yanlısı bir tavır benimsenmiştir. Bu durum beraberinde “Hümanizm” akımını getirmiştir. Bu akım Anadolu kültür kaynağını Grek-Latin uygarlığı olarak belirtmiştir. Anadolu'nun geçmişini araştırmak amacıyla olanlar kısmen de olsa bu görüşü benimsemiştir. Başlangıçta tarih ders kitapları yalnızca Türk Tarih Tezi'ni temel alırken 1938 yılından sonra Hümanizm ve Türk Tarih Tezi etkisi altında kaleme alınmıştır (Aktın, 2011, s.145).

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde tarih öğretiminin amaçları açıklanmaya çalışılacaktır.

2.2.3. Tarih Öğretiminin Amaçları

Eğitim tarihi üzerine yapılan incelemelerde, tarih öğretiminin amaçlarına ilişkin dönemler ve çağlar arasında ülkeden ülkeye farklılık olduğu görülmektedir. 20. yüzyılın ikinci yarısında tarih öğretiminin amacının, geçmişin bilgisinin ve kültürünün gelecek kuşaklara aktarmak olduğu düşünülmüştür. Bunun yanında I. Dünya Savaşı'ndan sonra tarih öğretiminin barışa katkı sağlayabilecek şekilde öğretilmesi gerektiği düşünülerek çalışmalar gerçekleştirilmiş ancak başarılı olunamamıştır. II. Dünya Savaşı sonrasında ekonomik ve teknolojik alanda yaşanan gelişmelerle birlikte özellikle İngiltere'de tarih öğretiminin yeni bir yaklaşımla programlarda yer aldığı bilinmektedir (Demircioğlu, 2019, s. 67). Tarihin neliği ile ilgili tartışmalar sonucunda Nuffield Vakfı ve Okullar Konseyi gibi kuruluşların çalışmaları ile köklü projeler ve öneriler ortaya konmuştur. Sonrasında “Yeni Tarih” olarak isimlendirilen yeni bir yaklaşım ile tarih derslerinde bilgilerin ezberlenip hatırlanmasından ziyade milli tarih ile uluslar arası tarihin derinlemesine ele alınmasına yönelik bir anlayış benimsenmiştir (Smart ve Harnett, 2009, s. 105). Bu yaklaşımda tarih öğretiminin temel amacı geçmişte yaşananları ezberlemekten çok tarihsel becerileri kazanmaktır. Yalnızca öğretmenin bilgi aktarıcılığı rolünü üstlendiği sınıf ortamından çok öğrencilerin sınıf ortamında aktif olmaları beklenmektedir (Aktın, 2016, s. 97). İngiltere'de Ulusal Tarih Programı Çalışma Grubu tarafından hazırlanan raporda tarih öğretime yönelik amaçlar ise şu şekildedir:

- Geçmişten yola çıkılarak bugünün anlamlandırılmasına yardımcı olmak
- Geçmişe ilgiyi canlandırmak

- Çocuklara kimlik duygusu kazandırılmasına yardımcı olmak
- Kültürel köklerini ve mirastaki kendi payını anlamasına yardımcı olmak
- Modern dünyadaki diğer ülkeler ve kültürler hakkında bilgilenmesine ve onları anlamasına katkıda bulunmak
- Tarih yardımıyla çocuğun düşüncel gelişimine katkıda bulunmak
- Tarihsel incelemeler, sistematik analiz ve değerlendirmeye, mantıksal zorluklar ve gerçeğin araştırılmasına destek sağlamak,
- Tarih metodolojisi ile çocukları tanıştırmak,
- Programın diğer alanlarına zenginleştirici bir katkıda bulunmak,
- Çocukları gelecekteki yetişkinlik yaşamlarına hazırlamaktır (Aslan, 2006, s. 165).

Tarih dersinin öğretimi ve dersin amacı ile ilgili çeşitli tartışma ve anlaşmazlıklar söz konusudur. Bu tartışmanın katılımcıları arasında Lee (1991), Fines (1994), Slater (1995), Ferro (1984), Blyth (1989), Strom ve Parson (1982) gibi araştırmacılar yer almaktadır. Bahsi geçen araştırmacılar tarih öğretimi ve amacını oluşturan temel unsurları üç ayrı görüşle değerlendirmişlerdir. İlk görüşe göre tarih öğretimi öğrencinin kişisel gelişiminde önemli bir unsurdur; ikinci görüşe göre tarih öğretimi sosyalleşme aracı olarak kültürel mirasın aktarılmasında kullanılır, üçüncüsü ise tarih öğretimi vatandaşlık eğitiminde kullanılan bir araçtır (Dilek, 2007, s. 25).

Türkiye’de, Avrupa Birliği Bakanlar Komitesi’nin 31 Ekim 2001 tarihli Tavsiye Kararı ile tarih öğretiminde ilköğretimden ortaöğretim son sınıflarına kadar ciddi reformlar yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda milli kimlik, hoşgörü, insan hakları, karşılıklı anlayış, tarihin kötü amaçlı kullanılmasının önüne geçmek vb. konular göz önünde bulundurulmuştur (Safran, 2008, s. 19).

Safran’ a göre (2015) tarih müfredat programlarında yer alan iddialı amaçlar dikkat çekicidir. Öğretmenlerden çocukların yaşadığı dönemi anlamalarını sağlaması, geçmişe dair ilgi uyandırması, milli kimlik bilincinin gelişmesine katkı sağlaması aynı zamanda da öğrencileri vatandaşlığa hazırlaması istenmektedir (s. 12).

Tarih öğretiminin amaçlarına yönelik gerçekleştirilen literatür incelemesinde belirlenen amaçların çok geniş bir yelpazede olduğu dikkat çekicidir. Demircioğlu tarafından belirlenen amaçların alt kategorileri şu şekildedir:

- Tarihsel bilgi, toplum değerleri ve kültür aktarımı için tarih ğretimi
- Geçmişi ve bugünü anlamak için tarih ğretimi
- Var olan ideolojik yapının benimsetilmesi ve kimlik gelişimi için tarih ğretimi
- Öğrencilerin tecrübe ve bilimsel düşünme becerileri edinmelerini sağlamak amacıyla tarih ğretimi
- Tarihle ilgili temel kavramların ğretimi için tarih ğretimi ve
- Dil becerilerini ve boş vakitleri değerlendirmek için tarih ğretimi (Demircioğlu, 2019, s. 68).

Ülkemizde tarih dersi sosyalleşme ve vatandaşlık bilinci oluşturmada bir araç olarak kullanılmaktadır. Tarih eğitimi, Türk toplumunun gereksinimlerini karşılamak amacıyla vatandaşlık duygusu, kültürel değerlerin öğretilmesi ve moral duygusu aşılamak için düzenlenmiştir. Tarih ğretiminin amacı bir nevi vatandaşlık, hukuk ve ahlak eğitimine hizmet vermektir (Dilek, 2007, s. 38).

Tarih ğretimi öğrencilerin aşağıda belirtilen beş kapasitesinin gelişmesine yardımcı olur:

- Öğrencinin zaman anlayışını ve bunu toplumsal değişikliklerle ilişkilendirebilmesine,
 - Anlatı kurabilme yeteneğinin gelişmesine,
 - Empati kurma becerisini kullanarak olayları kavrayabilme,
 - Herhangi bir konu hakkında araştırma yapabilme,
 - Mevcut kavramları ve dili doğru ve yerinde kullanarak yazıya aktarabilme.
- Belirtilen bu maddeler tarih öğretimin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Tekeli, 2002, s. 17-18).

Türkiye’de Ortaöğretim tarih dersi ğretim programına (9, 10 ve 11. sınıflar) göre tarih ğretimi ile;

1. Geçmişten günümüze insanlığın oluşturduğu mirası kavramaları,
2. İnsanlık/dünya, Türk ve Türkiye (Anadolu) tarihinin farklı dönemlerini, bu dönemlerde yaşamış olan kişileri, olay, olgu ve kurumları anlamaları,
3. Türk, İşlam ve Türkiye tarihinde önemli rol oynamış kişileri tanımaları,
4. Yaşadıkları toplum, ülke ve dünyanın bugünlere nasıl ulaştığını anlamaları,

5. Türk kültürünün temel değerlerini kavramaları, benimsemeleri ve bunları davranışlarına yansıtmaları,
6. Tarihî olayları değerlendirirken olayın meydana geldiği dönemin koşullarını göz önünde bulundurmalarının gerekliliğini kavramaları,
7. Birincil ve ikincil kaynaklardaki kanıtları kullanma, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirerek edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları,
8. Millî kimlik ve aidiyet duygularını geliştirerek Türkiye'nin dünyadaki yerini ve rolünü kavramaları,
9. Millî kimliğin oluşmasında ortak tarihin rolünü kavrayarak kültürel ve tarihî mirasa sahip çıkan bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2018).

Görüldüğü üzere tarih öğrenmek tüm yaşam becerilerimizi geliştirmemize yardımcı olur. Bizlere öğretilen çeşitli olaylardan sonuçlar çıkarabilmemizi sağlar. Öğrencileri derslerde pasif gözlemci olmaktan çıkararak, çeşitli konulara ilişkin yorum yapabilme, soru sorabilme yeteneği kazandırır. Eleştirel düşünme, akıcı yazma, konuşma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur (Aslan, 2006, s. 171).

Bu bölümde tarih öğretiminin amaçlarına ilişkin genel bir değerlendirme yapıldı ve belli başlı sonuçlara ulaşıldı. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde çalışmamızın ana unsuru olan kanıt kavramı, birinci ve ikinci elden kaynak ve tarih öğretiminde kanıt kullanımı üzerinde açıklamalarda bulunulacaktır.

2.2.4. Tarihsel Kanıt

Türk Dil Kurumu kanıt sözcüğünü, bir şeyin doğruluğu, gerçekliği konusunda kanaat verici belge (TDK, 2020) olarak tanımlamaktadır. Kanıt sözcüğünün İngilizcedeki karşılığı “evidence, proof ve argument” kelimeleridir. Belirtilen sözcükler terim bilimde, bir davada öne sürülen düşüncenin doğruluğuna yargıcı, yargılığı inandırmak, kişinin, düşünerek vardığı ve inandığı sonucu yani kesin düşüncesini oluşturmak için yargılama süresinin kullanılmasını, toplanmasını uygun gördüğü yazılı belgeleri, sözlü işlemlerin tümünü ifade etmektedir. Elbette bu süreç sanıldığı kadar kolay değildir. Burada kanıt kavramı merkezi bir konumdadır (Yalı ve Şimşek, 2019, s. 23). Bunun dışında kanıt kelimesi bir konu hakkında daha evvel gerçekleştirilmiş olan

Çalışmaların sonucunda elde edilen bulgulardır (Efendioğlu, Yelken Yanpar, 2009, s. 111).

Geçmiş dönemlerde kanıt kavramı özellikle fen bilimlerinin olmazsa olmazı olarak görülürken yaşadığımız dönemde kanıtların varlığı ve kanıt kullanımı sosyal bilimlerin de ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Gerek günümüzde gerekse geçmiş dönemlerde toplumlar her türlü bilgi kirliliğine maruz bırakılmış, yalan yanlış bilgiler ile insanlar yönlendirilmeye çalışılmış ve yeni nesiller bu doğrultuda yetiştirilmiştir. Elbette böyle bir ortamda doğru bilgiye ulaşmada hayli zorluk yaşanmıştır. Zaman içinde belgelerle desteklenmeyen düşünceler, ispatlanamayan olaylar insanlar için herhangi bir anlam ifade etmemeye başlamıştır. Bu noktada kanıtlar gerçek bilgiye ulaşmada yol gösterici olmuş ve önem kazanmıştır (Yetiş, 2018, s. 14).

Kanıt dediğimiz şey dünya üzerinde doktorlar, avukatlar, hâkimler, tarihçiler, arkeologlar, teologlar, araştırmacılar, gazeteciler, muhabirler, eğitimciler, felsefecilerin yanı sıra birçok meslek grubu ile sıradan halkın dahi günlük yaşamı boyunca dile getirdiğı ve üzerinde durduğu bir kavramdır (Yalı ve Şimşek, 2019, s. 23). Araştırmamızın konusunu oluşturan kanıt temelli tarih öğretimi kapsamında tarihsel kanıt ve eğitimde tarihsel kanıt kullanımının önemi üzerinde durmak anlamlı olacaktır.

Kanıt, bir tarihçinin basmakalıp ezber bilgisi değildir; kanıt, bir tarihçi için anlaşılabilir olan ve doğru soru yöneltildiğinde olguya ulaşmasını sağlayan her türlü yazı, söz, yapı ve parmak izi gibi her şeydir. “Kanıt ancak birisi ona tarihsel olarak baktığı zaman kanıttır. Yoksa salt algılanmış olgudur...” (Collingwood, 2015, s. 309-310). Diğer bir ifade ile tarihsel bir vakayı değerlendiren bir kişi gerçekçi ve doğru bir bakış açısıyla olaya yaklaşamazsa var olan kanıtı kullanamaz. Kanıt tarihsel bilgi kullanılarak anlaşılır hale getirilir, ortada bir bilgi yoksa incelenen kanıt algılanmış olgu olmaktan öteye geçemez (Collingwood, 1996, s. 291-292).

Collingwood (1990) tarih ve kanıt arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamıştır: “Tarih kanıtın yorumlanmasıyla işler. Burada kanıt tek tek belge denen şeylerin ortak bir adıdır, belge ise şimdi ve burada var olan, tarihçinin, üzerinde düşünerek, geçmiş olaylar hakkında sorduğı soruları yanıtlayabileceğı türden bir şeydir” (Collingwood, 1990, s. 29). Mevcut kanıtların hiçbirisi tarihi meydana getirmez. Orada tarihi oluşturup anlamlı hale getiren ve geçmişini kuran tarihilerdir (Şimşek, 2011, s. 924; Akt. Kibar,

2019, s. 12). Bir tarihçi, yaptığı araştırma kapsamında o döneme gidemeyeceği için ortaya koyacağı tarihsel sav, sorduğu sorular ile topladığı kanıtlarla başlamaktadır. Bu zaman içerisinde temin ettiği kanıtlardan ve sorduğu sorulardan yararlanarak iddiasını ortaya koyar (Keleş ve Kiriş, 2010, s. 192).

Bilim insanları ortaya koydukları hipotez ya da düşüncelerini kanıtlarla desteklemek durumundadır. Bu duruma sosyal bilimciler ve tarihçiler açısından baktığımızda ve tarih eğitiminin önemi düşünüldüğünde daha da önem kazanmaktadır. Bu konu ile ilgili birçok tarihçi ve yazar kanıtların, kaynakların ve belgelerin varlığını ve kullanımını ciddiyle vurgulamışlardır. Barton (2005) bu konu ile ilgili “Tarihçiler geçmiş hakkında sorular soruyor ve bu sorulara cevap vermeye yardımcı olacak kanıtlar arıyorlar” (Barton, 2005, s. 749) demiştir. Fines’a (1996) göre geçmiş dönemlere ait kanıtlar ile çalışmak bugünü daha iyi anlamamıza ve bugünü değerlendirirken olaylara çok yönlü bakmamızı sağlar ve üzerinde çalışılan konunun daha iyi anlaşılması ve öğrenilmesine imkân tanır (Fines, 1996, s. 125). Beratlı (2006, s. 10) “Elbette ki tarih, kanıtlanmış tarihsel olgulara dayanarak geçmişi bugün yeniden inşa etmek için tarihsel kaynaklara ve belgelere muhtaçtır” der. Dilek’e göre “Tarih yapma, tarihçinin, geçmişin izlerini (tarihsel malzeme/kanıtlar) eleştirel bir yaklaşımla sorgulayarak ve mantıksal düşünme süreçlerini işe koşarak bir çalışma/ürün ortaya koyma sürecidir” (Dilek, 2009, s. 637). Belirtilen ifadelerden anlaşılmaktadır ki tarihsel bir bilgi ancak kanıtlar yoluyla ortaya konulabilir. Kanıtlar belirli bir süzgeçten geçirilir ve mantıksal bir çerçeveye oturtulursa anlam kazanır.

Tarih bilimi geçmişi yeniden inşa eder ve bu süreç içerisinde başvurulacak tek kaynak geçmişten bugüne kalan tarihi kanıtlar olacaktır. Bir tarihçinin araştırmasının ilk aşamasını kaynaklara ulaşmak oluşturur. Ele aldığı kaynaklar insanoğlunun geçmiş dönemlerde ortaya koyduğu tüm etkinliklerin sonucudur (Tosh, 1997, s. 31). Ortada herhangi bir kanıt yoksa bir tarihçi hikâyeden başka bir şey yazamaz. Mevcut tarihi bir bilginin ortaya çıkmasını sağlayan kanıtlardır. Çünkü tarihçi tarihi olayların görgü tanığı değildir, kanıtlardan yola çıkarak istenilen bilgileri ortaya koyabilir (Collingwood, 2010, s. 366). Diğer bir ifade ile geçmişte neler olduğunu ortaya koymak isteyen bir kişi öncelikle konuya ilişkin materyallere, kaynaklara yani kanıtlara ulaşmalıdır. Böylelikle tarihçi mevcut olan bir bilgiyi bilinebilir hale getirmiş olur (Kılıç, 2008 Akt: Kibar, 2019, s. 11). Bu noktada gizil kanıt ve edimsel kanıt ifadeleri üzerinde durmak gerekir.

Bir konu ya da vakayla ilgili olan her türlü yazılı ve yazısız ifade gizil kanıt, gizil kanıtta bulunan ifadelerden yola çıkarak bizim için faydalı olguları alıp kabul etmemizle ortaya çıkan bölüm ise edimsel kanıttır. Evrende yaşanmış olan her olay ve olgunun gizil kanıtı vardır. Bu olay ve olgulardan doğru ve gerçekçi yaklaşım ve sorular ile edimsel kanıtlar ortaya çıkarak bilgi kirliliği engellenmiş olur (Collingwood, 2005, s.118-119).

Elton tarafından kanıt terimi tarihçinin araştırmalarını gerçekleştirirken kullandığı kaynaklar olarak ifade edilmiştir. Carr ise kanıt kavramını, geçmişten günümüze ulaşan, var olan ve bir yorumu desteklemek amacıyla yararlanılan izler olarak açıklar. Carr'ın düşüncesine destek veren Jenkins ise kanıt terimi konusunda şunları dile getirmiştir: “Geçmiş olup bitmiştir, izleri sürmektedir. Tarihçi onlara gitsin gitmesin, bulsun, bulmasın bu izler vardır, kanıt terimi bu izlerden daha önce değil, yorum ve sav adına kanıt olarak yararlanıldığında kullanılır” (Doğan, 2009, s. 86).

Diğer bir düşünceye göre kanıt, geçmişte yaşananları idrak etmemizi sağlayan her türlü yazılı belge, tarihi yapılar ve sözlü materyallerdir. Günümüze kadar varlığını koruyabilmiş olan bu kanıtlar sayesinde insanlar zaman içerisinde yaşanmış olan tarihi olayları anlamlandırabilir ve kendisi için lazım gelen temel becerileri kazanabilirler. Şimdilerde ise bu sebeple gerek ülkemizde gerekse dünyada eğitim ve öğretim sisteminde çocuklara mevcut bir kanıtı tetkik etme ve değerlendirme becerisi kazandırmada sosyal bilgiler ve tarih dersleri ön plana çıkmaktadır (Demircioğlu, 2007, s. 140).

Tarih dediğimiz bilim geçmişte yaşanıp bitmiş olanı inceler ve bu sebeple onunla ilgili kanıtları her yerde görmek mümkündür. Bunlar arasında arkeolojik kazı alanları, tarihi binalar, çeşitli kalıntılar, kitaplar, arşivler, dokümanlar ile insanların sahip olduğu kültürel miras içindeki her şey tarihçinin kaynağını oluşturmaktadır. Belirtilen kaynakların çeşidi olayın yaşandığı zaman içerisindeki duruma göre yazılı, sözlü veya görsel olabilmektedir. Söz gelimi yazı icat edilmeden önceki dönemlerin kaynağı arkeolojik kalıntılar iken, ilerleyen dönemlerde yazılı kaynakların daha fazla olduğunu görüyoruz. 19. yüzyıldan sonra ise teknolojiye yaşanan gelişmeler ile daha çok görsel ve sözel kaynaklar ile karşılaşmaktayız (Acun, 2011, s. 120).

Bir olay veya konu ile ilgili var olan kanıt veya kanıtlar anlaşılabilir olmada büyük önem taşır. Her çalışma alanında ve meslek grubunda olduğu gibi sosyal bilimci ve tarihçiler için de kanıtlar hayli önemlidir. Bu alanda eğitim veren öğretmenler kanıtları sorgulama becerisini öğrenciye kazandırmalıdır. Okulda öğrenciler de bir konu veya olayla ilgili farklı düşünce yapısına sahip kaynaklardan oluşan kanıtları inceleyebilmeli ve kendi bakış açısını geliştirerek kendi fikirlerini ortaya koyabilmelidirler. Böylelikle onlar hem geçmişte hem de bugün yaşananlar arasında bağ kurarak olayları anlamlandırır ve açıklar (Kabapınar, 2012, s. 249-250).

Eğitim çerçevesinde ele alındığında kanıtlar, incelenen olay ve konu hakkında toplanan her türlü yazılı, görsel ve işitsel kaynaklardan meydana gelir. Kaynak ise, olayın bizzat içinde bulunduğu bilgi, belge ve kalıntıların tamamıdır (Köstüklü, 2006, s. 14). Kaynaklar birinci ve ikinci el kaynaklar olarak ikiye ayrılır. Birinci ve ikinci el görsel, işitsel ve yazılı kaynaklar yoluyla kanıtlara ulaşılır ve eğitimde kullanılır. Kaynakların tetkiki sonucu ulaşılan kanıtlar ise birinci ve ikinci el yazılı kanıtlar ve görsel kanıtlar olmak üzere gruplandırılmıştır (Bekret, 2019, s. 12). Bu açıklamaların ardından birinci ve ikinci el kaynaklar ile görsel kaynaklar hakkında bilgi verilecektir.

2.2.4.1. Birinci ve İkinci Elden Kaynağın Tanımı, Sınıflandırılması ve Türleri

Birinci el kaynak bir olay hakkında var olan temel, ham, işlenmemiş bulgular yaşanan dönemde olayı yaşayan veya olaydan etkilenen insanlar tarafından ele alınan kaynaktır. Örneğin bir gazeteci veya tarihçi gerçekleşen bir olayı yaşanan dönemde bizzat gözlemleyerek kaleme alıyorsa birinci el kaynaktır (Stradling, 2003, s. 216). Ortaya çıkarılan kaynaklar dönemin fotoğrafları, resimleri, metinleri, videoları gibi görsel malzemeler de olabilir. Elbette kişilere bilgi veren her malzeme kaynak olarak kabul edilemez. Bir materyalin kaynak olarak kabul görmesi için olayın geçtiği dönemde ortaya çıkmış olması ya da dönemin ardından veya o zamanın kaynaklarından yararlanılarak ortaya konmuş olması gerekir. Döneminde ortaya çıkarılmış olan kaynaklara ana kaynak, ana kaynaktan yararlanılarak ortaya konanlara ise birinci elden kaynak denir (Kütükoğlu, 1994; 18 Akt. Çıdaçı, 2015, s. 12).

Tarihçilerin araştırmalarında kullandığı birinci elden kaynaklarla ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Bunlardan bir tanesi birincil kaynakların diplomatik

kaynaklar, nakli kaynaklar ve epigrafik kaynaklar olarak 3 grupta ele alınması şeklindedir (Halkın, 1989, s. 20; Akt. Doğan, 2007, s. 22). Kütükoğlu (1994) tarafından yapılan sınıflandırma ise şu şekildedir:

- 1- Yazılı, çizili, sesli ve görüntülü kaynaklar,
- 2-Sözlü kaynaklar
- 3-Müzelik malzeme (Kütükoğlu, 1994, s. 18).

Amerikan Kongre Kütüphanesi ise daha ayrıntılı bir sınıflandırmaya giderek birinci elden kaynakları 6 grup halinde ele almıştır. Bunlar:

1. Nesne (Obj) Kaynakları: Buluntular, aletler, silâhlar, icatlar, üniformalar, modalar, mezar taşları.
2. İmaj (Görsel) Kaynaklar: Fotoğraflar, filmler, videolar, güzel sanatlar.
3. İşitsel Kaynaklar: Sözlü tarih kayıtları, görüşme kayıtları, müzik kayıtları.
4. İstatistik Kaynakları: Nüfus verileri, haritalar, mimarî çizimler gibi.
5. Metin Kaynakları: Gazeteler, mektuplar, tarihsel yemek kitapları, reklamlar, günlükler, bilinen tarihsel dokümanların orijinal metinleri.
6. Halk Kaynakları: Aile fotoğrafları, atadan kalma aletler ve malzemeler, giysiler. (Ata, 2002, s. 80).

Sonuç olarak ne şekilde gruplandırılırsa gruplandırılısın her türlü kaynak gerek araştırmacılar gerek tarihçiler gerekse öğrenciler için büyük önem taşır. Bu kaynaklar sayesinde geçmiş anlamlı hale getirip bugün yaşanan olaylara ilişkin daha iyi çıkarımlarda bulunabiliriz.

Birinci el kaynaklar araştırmacı ve tarihçilerin olmazsa olmazlarındandır. Bu sebeple bu kişiler ana kaynakları kullanırken en etkili ve azami derecede faydalanmaya çalışmalıdırlar.

Barton (2005), birinci elden kaynaklardan en üst düzeyde yararlanmak için çeşitli tavsiyelerde bulunmuş ve birincil kaynakların ilke ve değişmez kriterlerini sıralamıştır. Bunlar:

1. Birinci elden kaynaklar ikinci elden kaynaklardan daha inanılırdır.
2. Birinci elden kaynaklar geçmiş hakkında tartışmalar olarak okunabilir.

3. Tarihçiler önyargıları ve güvenilirliği değerlendirmek için kaynak cetveli kullanırlar.
4. Orijinal tarih araştırmalarıyla uğraşan öğrenciler birinci elden kaynakları kullanırlar.
5. Öğrenciler birinci elden kaynaklara göre geçmişin anlamlandırmasını yapılandırabilirler.
6. Birincil kaynaklar eğlencelidir.
7. Kaynaklar birinci ve ikinci elden kaynaklar diye sınıflandırılabilir (Barton, 2005, s. 749).

En az birinci el kaynaklar kadar önemli olan diğer kaynak türü ikinci el kaynaklardır. İkinci el kaynak, birinci el kaynaklara bağlı olarak incelenerek ve yorumlanarak ortaya konulan kaynaklardır. Birinci ve ikinci el kaynakların farkını anlamak için olayın yaşandığı zaman ile kaynağın meydana getirildiği zamanın yakınlığı ve kaynağı ortaya koyan kişinin olaya yakınlığı göz önünde bulundurulmalıdır (Stradling, 2003, s. 216). Diğer bir ifade ile ikinci el kaynak; tarihçilerin, araştırmacıların arşivdeki belgesel malzemeler ve diğer birincil kaynakları kullanarak ortaya koydukları kaynaklardır (Gilderhus, 2011, Akt; Çıdacı, 2015, s. 15). Başka bir tanıma göre ise ikinci elden kaynak; tarihçilerin, gözlemcilerin, yorumcuların, gazetecilerin ürettikleri yazıları ve düşünceleridir (Stradling, 2003). Bu noktada ikinci el kaynakların birincil belgeleri onaylayan ya da onların doğruluğunu veya gerçekliğini sorgulayan kaynaklar olduğunu söyleyebiliriz (Drake ve Brown, 2003, s. 3).

“Tarihçi, birinci elden maddeleri yani ilk bilgileri standart ürünler yani ikinci elden bilgiler haline dönüştürerek, onu, tecessüsler, arşivler, koleksiyonlar, vs.’nin temsil ettiği bir kültür sahasından diğer bir kültür sahasına yani tarihe aktarmaktadır” (Memiş, 2005, s. 197). Burada ifade edilmek istenen tarihçilerin birincil kaynakları kullanarak yeni kaynaklar olan ikinci elden kaynakları ortaya koyduğudur.

Kütükoğlu ikinci elden kaynaklar için ana kaynakla beraber birinci elden kaynakların bulunmaması durumunda birinci elden kaynaktan yararlanılarak oluşturulan kaynaklar tanımını kullanmıştır (Kütükoğlu, 1994, s. 18). Bir başka tanımda ikinci el kaynak birinci elden kaynaklar esas alınarak hazırlanmış telif eserler olarak belirtilmiştir (Paykoç, 1991, s. 6).

Görsel kaynak ise gözlenemeyen, tanık olunamayan soyut olayları zihninizde somutlaştırmaya yarayan öğretim malzemeleridir. Okullarda öğrencilere gösterilen görsel kaynaklar onların konuyu daha iyi anlayarak dikkatlerinin dağılmasını engeller, onların soyut kavramları anlamlı hale getirmelerine yardımcı olur (Akbaba, 2014, s. 217-219). 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımın etkin hale gelmesi ile birlikte gazete haberleri, resim, fotoğraf, karikatür, poster, günlükler, mektuplar, grafik ile şemalar birlikte kitaplarda yer bulan görsel kanıtlar olmuşlardır. Görsel kanıtlar yazılı belgeler kadar tesirli ve öğrencilerin konuyu daha açık şekilde anlamalarını sağlayan araçlardır (Acun, 2006, s. 350-351).

Görüldüğü üzere tarihi kanıtların, modernleşme ve yaşanan teknolojik gelişmelere bağlı olarak çoğalan bilgi ve veri depolanmaları yoluyla çeşitlendiğini söyleyebiliriz. Kanıtları hangi türde belirtirsek belirtelim bunların tümü, geçmişte yaşananların bugün de izlerini devam ettirmesi, insan beyninin, onun davranışlarının, zaman içerisindeki tüm gerçekleştirdiklerini yapılar, yazıya, resme vs. yansıtmalarıyla tarih, tarihçi ve bu alanın bilgisine ihtiyacı olan herkes için önemlidir (Doğan, 2008, s. 31).

2.2.4.2. Tarih Öğretiminde Kanıt Kullanımı

Öğrenme dediğimiz şey, deneyim, keşfetme ve problem çözme yoluyla gerçekleşmekte, dolayısıyla öğrenciler tarih öğrenirken bu süreci deneyimlemek durumundadır. Öğrenme ve öğretme ortamının bu yapı çerçevesinde gelişebilmesi için öğrencilerin tarihsel kanıt ve belgeler ile sistematik olarak çalışması gerekmektedir (Dilek, 2007, s. 71). Bu noktadan hareketle tarihsel kanıtların öğrenme sürecine katkısını düşünecek olursak, tarih derslerinde kanıt kullanımına değinmeden önce tarih derslerinde kanıt, kaynak kullanımının kısaca tarihçesine bakmak yerinde olacaktır.

Kanıt, kaynak, belge bunların hepsi tarihin ve tarih eğitiminin ayrılmaz birer parçasıdır. Bu kavramların tarih derslerinde yer almasının ise 19. yüzyıla dayandığını söyleyebiliriz. İlk olarak Amerika’da hem tarihe hem de tarih yazımına büyük katkı sağlayan Amerikan Tarih Derneği’nin yönetim kurulunda oturan ilk kadın tarihçi (Britannica, 2019) Lucy Maynard Salmon bu konu ile ilgili karşımıza çıkan ilk isimdir. Öğrencilerini orijinal araştırma yapmaya ve geleneksel olmayan kaynakları keşfetmeye teşvik eden, bilimsel araştırma tekniklerine özellikle vurgu yaparak gazete ve tarihi materyallerin kullanımı üzerine dersler veren Lucy Maynard Salmon “hands-on”

yaklaşımını 19. yüzyılın sonlarına doğru ortaya koymuştur. Bu yaklaşım öğrencilere orijinal belgelerin sunulması ve öğrencilerin bu kanıtları öğretim materyali olarak kullanmasını öngörmüştür. 1902 yılında ders kitaplarının öğrenmeyi destekleyen materyal olarak kullanılması gerektiği, daha çok birinci elden kaynakların ön plana çıkarılması gerektiği vurgulanmıştır (Hopkins, 2001; Akt. Doğan, 2007, s. 46). Bunun dışında tarih öğretiminde kaynak kullanımına ilişkin 1903 tarihli Amerikan Tarih Kurumunun raporu dikkat çekici çalışmalardan birisidir. Belirtilen raporda öğrencilerin sınırlı da olsa birinci el kaynakları kullanması gerektiği ifade edilmiştir. Lucy Maynard Salmon dışında ilk yıllarda tarih öğretiminde kaynak kullanımını destekleyen bir diğer isim Maurice Walter Keatinge'dir. 1910 yılında Keatinge, *Studies in the Teaching of History* isimli kitabını yayınlamıştır. Keatinge tarih öğretimi için problem yaklaşımının istekli savunuculuğunu yapmıştır. Konu ile ilgili Keatinge "Çocuklarımıza üzerinde bolca çalışmaları için materyaller verilmelidir. Tarihin yazılı belgelerinden sorular sorulmalıdır. Bundan sonra bizim konumuz problem oluşumu için azaltılmalıdır ve çocuklar belgelerle yüzleşmelidir ve belgeleri zihinlerinde tutmak için alıştırma zorunlu olarak yapmalıdırlar" demiştir (Osborne, 1987, s. 25; Akt. Doğan, 2007, s. 46-47). Yine 1900'lü yılların başında *History Teacher's Magazine* dergisinde yayınlanan makalelerden bazılarında tarih öğretiminde kaynak kullanımının kavramsal ve uygulamalı yönlerini ele alan çalışmalar yayınlanmıştır. Yine bu dönemde Fling "Tarih Öğretiminde Kaynakların Kullanımı" adlı çalışmada lise öğrencileri için tarih öğretiminde kaynak kullanılmasının bilimsel esaslarını ortaya koymuş ve tarih öğretimi için laboratuvar benzeri bir ortamın uygulanabileceğini ifade etmiştir (Doğan, 2007, s. 48).

Maurice Walte Keatinge ve Fled Morrow Fling'in dışında 20. yüzyılın ilk çeyreğinde tarih öğretiminde kaynak kullanımına ilişkin Hazen, Brown ve Robinson'un çalışmaları da bizler için önemlidir (Osborn, 2003; Akt. Doğan, 2007, s. 49).

Sturmey ve Hersen'ye göre kanıt temelli uygulama öncelikle tıp alanında ortaya çıkmış olmasına rağmen günümüzde pek çok alanda kendisini göstermektedir. Örneğin; kanıt temelli uygulama ve deneysel olarak desteklenen programlar Amerikan Psikoloji Derneği (APA) ve İngiltere Genel Öğretim Birliği gibi pek çok birlik tarafından tavsiye edilmektedir. Hatta kanıt temelli uygulama Amerika Birleşik Devleti'nde eğitimciler için kanunla zorunlu hale getirilmiştir (Canbolat, 2016, s. 78).

2.2.4.3. Kanıt Temelli Öğrenme Yöntemi

Eğitim öğretim kavramları insanların hayatına girdiğinden beri bu konuda araştırmacılar, mevcut bilgilerde daha kaliteli ve daha kalıcı nasıl öğrenme sağlanabilir? sorusuna cevap aramıştır. Zaman içerisinde ise bu bağlamda zaman zaman çok tutulan zaman zaman da kolayca unutulan bazen de uzun yıllar boyunca kullanılacak olan yöntem-teknikler geliştirmişlerdir. Elbette ki bu yöntem ve teknikler tarih dersi için de geçerlilik göstermiştir (Yetiş, 2018, s. 21).

1970’li yıllara gelinceye kadar tarih öğretimi genel olarak tüm dünyada benzerlik göstermektedir. Belirtilen dönemde tarih öğretimi her kademede kronolojik tarihsel sürecin öğrenciye sunulduğu, ezberlemenin ön planda olduğu bir tarzdaydı. Tarihi bilgiler öğrencilere neredeyse matematiksel bilgi kesinliği ile sunulmaktaydı. Öğretmen dersi anlatır, öğrenci dinler tarzda bir işleyiş söz konusuydu. Tarih dersi adeta “en sevilmeyen, içinde zihinsel işlemin olanaklı olmadığı, ezberin kader olduğu” bir ders olarak görülmekteydi. Bu durum beraberinde bu dersin seçmeli bir ders olması hatta belki okul programından çıkarılması önerilerini getirmiştir (Kabapınar, 2003, s. 40). Bütün bu problemler içerisinde farklı eğitim sistemlerini de etkileyecek olan yeni bir yaklaşım İngiltere tarafından ortaya konmuştur. 1968 yılında Mary Price “Tarih Tehlikede” isimli bir makale kaleme almıştır. Price, bu çalışmasında tarih dersinin öğrenciler tarafından sevilmediğini, dersin ilgi çekici olmadığını, tarih ile ilgili öğrencilerin olumsuz tavırlarının değiştirilmesi için yeni çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmiştir (Kabapınar, 2019, s. 29).

1972 yılına gelindiğinde, İngiltere Okullar Konseyi, Leeds Üniversitesi tarafından yürütülmüş olan “History 13-16: School History Project” isimli projeyi desteklemiştir. ‘School History Project’ adlı proje ile çok sayıda çalışmalar yapılmış, çalışmaların sonucunda öğrencilerin birden fazla kaynak materyalle iç içe olması sağlanmış, öğrencilerin, değişim, süreklilik, neden-sonuç ilişkisini kavrayarak geçmiş ile ilgili çalışmaları beklenmiş, aktif öğrenme sağlanarak kaynak kullanımı önemsenmiştir (Booth, 1992, s. 3-4; Akt. Aktın, 2011, s. 95). Bu proje kapsamında Coltham ve Fines çok sayıda çalışma ortaya koymuş, yapılan bu çalışmalar beraberinde tarih öğretimi konusunda çok sayıda yeniliği beraberinde getirmiştir. İngiltere Okullar Konseyi 1972 yılında Okul Tarih Projesi olarak isimlendirilen proje ile ‘Kanıt Temelli Tarih Öğretimi

(evidence-based history teaching) yaklaşımını ortaya koymuştur. “Yeni Tarih” olarak da ifade edilen bu proje kapsamında tüm eğitim kademelerinde, öğretim programlarından ders kitaplarına kadar tüm eğitim sistemi bu yaklaşım çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır. Yeni program, yapılandırmacı yaklaşım ve sorgulama temelli tarih öğretimi anlayışı çerçevesinde ortaya konmuştur (Kabapınar, 2002, s. 251).

1980’li yıllara gelindiğinde ise İngiltere’de tek düze anlatım ve ezber yönteminden vazgeçilerek tarih dersinin niteliğinde ve yapısında çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Belirtilen dönemde tarih derslerinde beceri ve kavramlar göz önünde bulundurularak önemsenmiş, bu ders vasıtasıyla öğrencilere tarihsel analiz, yorum, karar verme, araştırma ve sorgulama, iletişim, organizasyon, kronolojiyi anlama gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Tarih öğretimi çerçevesinde gerçekleştirilen bu değişimler kaynaklar yoluyla elde edilen kanıtları, olay ve bilgileri sorgulamaya dayanmıştır (Demircioğlu, 2010, s. 34-37). “Kanıt Temelli Öğrenme” yaklaşımı ve “Kanıt Sorgulama” becerisi Türkiye’de 2005 yılında sosyal bilgiler öğretim programında yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile kullanılmaya başlanmıştır. Bu durum bize Türkiye ders kitapları ve öğretim programlarının, İngiltere ders kitapları ve öğretim programlarının gerisinde kaldığını göstermektedir (Bekret, 2019, s. 11).

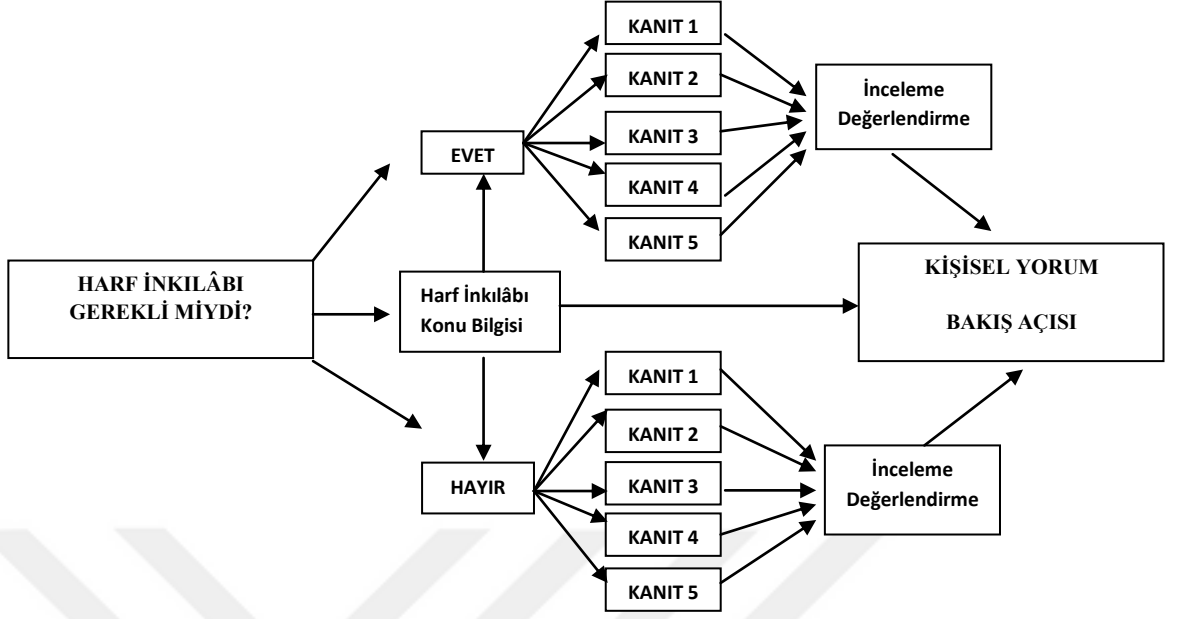
Kanıt temelli öğrenmenin tarih derslerinde ilk defa yer alması ise 2007 yılından itibaren hazırlanan programlarda olmuştur. 2011 yılında gerçekleştirilen değişiklikle kanıt temelli öğretim yöntemi daha detaylı olarak ele alınmıştır. Bu öğretim programında tarihsel kanıtların önemine vurgu yapılarak, derslerde kullanılacak olan tarihsel kanıtların niteliği ve bunların nasıl kullanılacağına dair genel bir çerçeve çizilmiştir. Ayrıca öğrencinin yalnızca ders kitabında sunulan kanıtlarla sınırlı kalmaması ve farklı kaynaklara yönelmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu sayede öğrenci ders kitabındaki bilgileri sorgulayarak yeni sorular üretecektir. Ders kitabında yer almayan tarihi şahsiyetlerin görüş ve düşüncelerini araştırarak ders kitabında yer verilmeyen bir konuyu derinlemesine inceleyecektir (Yazıcı, 2019, s. 77).

Kanıt temelli öğrenme yöntemi, temelde eğitim pedagojisi ve tarih yöntem bilimi çerçevesinde şekillenmiştir. Eğitim basamağında sorgulamaya dayalı tarih öğretimi yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım anlayışının temel ilkeleri göz önünde tutularak ele alınmıştır. Bu yaklaşımda ana etken öğrencidir ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı

söz konusudur. Öğrencinin kendi düşünce ve bakış açısını kendisinin oluşturması, değer yargılarını kendisinin belirlemesi beklenir. Bu noktada tarih öğretmeni yol gösterici ve rehber görevini üstlenmektedir. Öğretmen, öğrenciye gerekli öğrenme ortamını hazırlar ve öğrencilerin konuların farklı boyutlarını görmesini sağlar. Kanıt temelli öğrenmenin diğer ayağı konu alanı olan tarihin yöntembilimi, tarihsel bilgiyi üretme durumudur. Bu yaklaşımda tarihçilerin kaynağa ulaşma, kaynağı anlama, kaynağı analiz etme, değerlendirme ve yorumlama süreçlerinin öğrencilere kazandırılması önemli bir noktadır. Öğrenciler derslerde tarihsel kanıtlar üzerinde çalışarak ve bu süreçleri deneyimleyerek bu becerileri kazanırlar. Bu şekilde öğrenciler yalnızca tarihsel bilgileri ezberlemek durumunda kalmayacak tarihsel bilgiyi bizzat kendileri üretecektir (Kabapınar, 2019, s. 34). Diğer bir ifade ile kanıt temelli öğretim yaklaşımı öğrencilerin kanıtları kullanarak geçmişini kendilerinin inşa etmesi durumudur. “Bu yaklaşımda artık tarih öğretimi bir olgular koleksiyonunun yeni kuşaklara aktarılması olarak düşünülmemekte; tarihi olay ve olguların sebep sonuç ilişkilerinin tarihsel kanıtlar esas alınarak öğrenciler tarafından kurulması şeklinde anlaşılmaktadır” (Craver; Akt. Doğan, Dinç, 2007, s. 198).

Bazı araştırmacılar kanıta dayalı öğrenimi şu şekilde açıklamışlardır: “Bir başka ifadeyle öğretim daha önceki çalışmalardan elde edilen kanıtlar üzerine inşa edilir. Değerlendirme açısından bakıldığında öğrenenlerin kendi öğrenmelerini değerlendirdikleri, öğrenme çıktılarını daha önceki bilimsel araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırdıkları bir değerlendirme yaklaşımı uygulanır. Kanıt temelli öğrenme, basit bir şekilde bilimsel araştırma sonuçlarının kullanıldığı bir öğrenme süreci değil, bilimsel araştırma bulgularının uygulamaya dönük olarak kullanıldığı ve öğrenenin kendi kendini denetlediği karmaşık bir yapıya sahiptir” (Yanpar ve Efendioğlu, 2009, s. 111).

Bu aşamada kanıt temelli öğrenme yöntemi bir örnek üzerinden aktararak daha somut bir anlatım sağlanmaya çalışılacaktır. Bu nedenle aşağıda Şekil 1 konumuzla ilişkili hale getirilerek verilmiştir (Kabapınar, 2019, s. 33).



Şekil 2. 1. Kanıt Temelli Öğrenmenin Bir Örnek Üzerinden Somutlaştırılması

Kanıt temelli tarih öğretiminde öğrencinin kanıtı kavraması ve sorgulamasına yönelik olarak hazırlanan soruların niteliği önemlidir. Bu soruların öğrencilerin anlayabileceği düzeyde olması gerekmektedir. Sakston ve Morgan'ın ortaya koyduğu, tarihsel kanıtlar üzerinde öğrencilerin düşünme ve sorgulamalarını sağlayacak soruların üç genel hedefi vardır. Bunlar:

- Bilgiyi oluşturan sorular (hatırlatma, hatırlama, imalar, önerme),
- Anlamayı gerçekleştiren sorular. Bu tür sorular ya uzaklaştırıcı (davranış ifadesini teşvik ederek, gerçekleştiren düşünerek) ya da birleştiricidir (bağlantı kurarak, çıkarım ve yorum yapmayı talep ederek),
- Yansıtma gerçekleştiren sorular (karar verme, yaratma, düşünme).

Bu üç soru türü öğrenciler kanıtı sorgulamaya başladığı zaman alt düzeyden üst düzeye doğru öğrenme ve anlama gerçekleştirecek ve öğrencilerin düşünme süreçleri daha etkin hale gelecektir (Doğan, 2008, s. 34).

Öğrencilerin kanıt sorgulamalarına yönelik sorulacak soruların dışında, kullanılacak olan kanıtın niteliği de önemlidir. Sınıf ortamında kullanılacak olan bir kanıt:

- Öncelikle kanıt tarih öğretmeninin amaçlarına uygun,
- İşlenen konunun ve ünitenin amaçlarına uygun,
- İşlenen konu ile ilgili sorulara cevap verebilecek nitelikte,
- Önceden işlenmiş konu ya da ünitelere atıfta bulunabilecek muhtevaya sahip olmalıdır,
- Kanıtın içeriği ve niteliğinin öğrencide heyecan ve merak uyandıracak biçimde,
- Öğrencinin konuyu anlamasını sağlayacak nitelikte,
- Öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun,
- Öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun,
- Öğrencilerin dil seviyelerine çevrilebilecek bir üslupta,
- Mümkünse birinci elden,
- Yazılı, görsel, işitsel vs. türden çeşitli türlerde olmalıdır (Nichol, 1991, s. 18).

Soruların dışında, öğretmenlerin kanıtları seçerken dikkat etmesi gereken çeşitli unsurlar vardır. Öğretmen tarihsel kanıtları seçerken şu soruları sormalıdır:

- Seçilen tarihsel kanıt öğrencinin ilgi alanına giriyor mu? Tarihsel kanıt öğrencinin ilgisini çekebilecek mi?
- Kanıt öğrencilerin önceki bilgilerini hatırlatacak şekilde mi?
- Seçilen tarihsel kanıt ile işlenen konu arasında öğrenci bağlantı kurabilir mi?
- Kanıt öğrencinin düşünmesini sağlayacak türden mi? Kanıt öğrencilerin zaman içindeki değişimi incelemesine izin veriyor mu?
- Kanıt ne şekilde kullanılırsa öğrencinin anlayışını geliştirir?

- Kanıt öğrencinin önceden var olan bilgisini ve bakış açısını ne şekilde etkiler?
- Kanıt öğrencinin belirli bir kanıya varma ve karar verme sürecini nasıl etkiler?
- Seçilen kanıt öğrencinin davranışlarını kullanma şeklini hangi yönde geliştirir ve etkiler? (Drake ve Drake Brown, 2003, s. 4).

Özetle kanıt temelli tarih öğrenme yöntemi ilk olarak 20. yüzyılda İngiltere’de ortaya çıkmış sonrasında bir öğretim yöntemi olarak yaygın şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Ülkemizde ise yapılandırmacı yaklaşımın gündeme gelmesi ile eğitim hayatına girmiştir. Kanıt temelli öğrenme yönteminin temelinde öğrencinin derste aktif olması, kendi bakış açısını ortaya koyması, öğrencinin kendi değer yargılarını oluşturması vardır. Öğrenciler kendilerine sunulan tarihsel kanıtları kullanarak kendi tarihlerini kendileri oluştururlar. Kanıt temelli öğrenme yönteminde öğrencilerin kanıt kullanmalarını sağlayacak olan, rehber görevi gören öğretmenin de dikkat etmesi gereken bir takım hususlar vardır. Öğretmen kanıtı sorgulamaya ve anlamaya yönelik sorular sorarak öğrenciyi yönlendirmelidir. Sınıf içerisinde kullanılacak olan kanıt, öğretilen konunun amacına uygun, öğrenci de merak duygusu uyandıracak, öğrencinin yaşına ve gelişimine uygun ve mümkün olduğunca çeşitli ve ilk elden kanıtlar olmalıdır.

2.2.4.5. Kanıt Temelli Tarih Öğretim Yöntemi

Öğrencilerin düşünceleri özgürce ifade edebilmeleri, var olan nesne ya da düşüncelere eleştirel bakabilmeleri adına gerek sosyal bilgiler gerekse tarih derslerinde geleneksel öğretim tarzından çıkılarak, öğrencilerin kanıtlanabilir bilgiyi üretmeleri adına çeşitli kanıtlar sınıfa getirilmeli ve öğrencilerin bu kanıtlar üzerinde çalışmaları sağlanmalıdır. Böylelikle derslerde kullanılacak olan kanıtlar öğrencinin ilgisini çekerek onda merak duygusu uyandıracak ve öğrencinin kanıtı inceleyerek yorum yapabilme ve eleştirel düşünebilme becerisi kazanmasını sağlayacaktır. Bu yolla kanıtlar, öğrencide verilen bilgilerin kalıcılığını sağlar. Günümüzün eğitim anlayışının temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşım gereği öğrenci aktif hale getirilmek istendiğinden, kanıt temelli öğretim öğrencileri aktif kılarak onları bilmeye ve keşfetmeye teşvik etmektedir (Tangülü ve Çıdacı, 2016; Akt. Bilgiç, 2018, s. 8-9).

Kanıt temelli öğretimle ilgili, sınıf içi uygulamalara yönelik üç yaklaşım mevcuttur. Bu yaklaşımlar şu şekilde ifade edilebilir:

- Öğrencilere tarihçilerin yaptıklarını anlamayı öğretmek,
- Öğrencilere kısmen ya da tamamen tarihçinin yaptığını yaptırmak,
- Öğrencilere kendi tarih çalışmalarını sürdürecektir olan geleceğin tarihçileri gibi davranmak (Nichol, 1996).

Birbiriyle ilişkili bu üç yaklaşım, tarih öğrenimi gören öğrenciler için belirli bir öğrenim aşama sırası sunmaktadır. Bu sıralama, öğretim aşaması boyunca yalnızca bilginin erişilmiş bölümünün elde edilmesi değil, araştırma alışkanlıklarının da kazandırılması düşüncesine dayanmaktadır (Nichol, 1996).

Tarih derslerinde kaynak kullanma, kabul edilen tarih anlayışı ve eğitim görüşü ile yakından ilişkilidir. Derslerde kaynak kullanma temelde öğrencilerde tarihçi becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görüşüne dayanmaktadır (Ata, 2002, s. 80). Bu gereklilik beraberinde tarih öğretiminde “Kanıt Dayalı Tarih Öğretimi” ismiyle yeni bir yaklaşımın ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Kanıt temelli tarih öğretiminin gerekçeleri şu şekilde ifade edilebilir (Safran ve Köksal, 1998, s. 73-75):

- Tarih, öğrencilerde yalnızca geçmiş zaman tanımı ve sınırları belirsiz bir genişlik olarak düşünülmektedir. Bu sebeple tarih öğrencilerin zihinlerinde somut olarak yer bulamamaktadır. Bu sebeple sınıf içerisinde kullanılacak olan kanıtlar büyük öneme sahiptir. Bu kanıtlar sayesinde öğrenci kanıtın ilişkili olduğu zaman dilimini kavrayacak bu kavram zihninde somut hale gelecektir.
- Herhangi bir tarihsel kanıt kullanılmayan derslerde öğrenciye aktarılan tarihsel bilgiler öğrencinin zihninde geçmişe ait bir hikâye şeklinde tasarlanmaktadır. Tarihsel kanıtların sınıf içerisinde kullanılması ile öğrenciye sunulan bilgi somut hale gelir. Böylelikle öğrencinin zihninde tarihin bilgisi hikâye olmaktan çıkıp, üzerinde düşünüp, sorgulamalar yapabileceği açık bir alan olacaktır.
- Öğrenciye aktarılan tarihsel bilgi kanıtlara dayalı verilmediği zaman öğrenci konunun sıkıcı ve önemsiz olduğunu düşünebilir. Bu durum öğrencide dolaylı öğrenmeye neden olmaktadır. Tarihsel kanıtların kullanılması ile öğrenci tarihi bilginin yapılandırılması ve sorgulanmasında aktif hale gelecek, böylelikle

konuya ilişkin ilgili olay, olgu ve kişiler ile kanıt üzerinden doğrudan bir bağlantı kuracaktır.

- Öğrenci klasik olarak işlenen tarih derslerinde kendisine sunulan hazır bilgiyi analiz etme ve değerlendirme gereği duymayacaktır. Kanıt temelli yöntem ile öğrenci, tarihi bilgiye ulaşmak için çeşitli zihinsel sorgulamaları gerçekleştirmek durumundadır.
- Kanıtsız bir tarihi bilgi düşünülemez. Klasik tarih öğretiminde öğretmen ve kitap merkezli bilgi aktarımı vardır. Bu şekilde öğrenciye sunulan bilginin herhangi bir dayanak noktası yoktur. Bilginin dayanaklarının olmaması öğrenmedeki olumsuzluklardan biridir.

Aynı zamanda kanıt temelli öğrenme ile öğrenciler Kabapınar'a (2013, s. 27) göre;

- Tarihsel bilginin ortaya çıkarılmasının temelinde kanıtların olduğunu anlayacaklar,
- Tarihsel kanıtların aynı olması durumunda dahi tarihçilerin farklı bakış açıları ve yorumlarda bulunabileceklerini fark edecekler,
- Tarihsel kanıtları çeşitli süzgeçlerden geçirdikten sonra düşüncelerini ortaya koyabileceklerini öğrenecekler,
- Tarihi bilginin oluşum sürecinde mutlak doğruların olmadığını fark edeceklerdir.

Elbette sınıfta kanıtlara dayalı öğretim önemli olduğu kadar öğrencilerin kanıtı sorgulama yoluyla kazanacağı beceri ve yetenekler de önem taşımaktadır. Vella tarafından ortaya konulan beceriler Tablo 2. 1 incelendiğinde daha iyi anlaşılacaktır. Bu bölüme ayrıntılı olarak verilerin analizi bölümünde yer verilmiştir.

Tablo 2.1 Kanıtı Sorgulama İle Kazandırılacak Beceri ve Yetenekler

A. İç Kanıt 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. Dış Kriterleri Kanıta Uygulama

5. Tanıma Öğrenilenden farklı olarak, bağlam içinde bir olguyu tanıma
 6. Uygulama Materyali kendi bilgi ve yaşantısı ile modern fenomenal fikirlerle ilişkilendirme
-

C. Yaşa ve Yeteneğe Bağlı Olarak İç Doküman ya da Dış Kriterlerden Yararlanabilme Becerileri

7. Sentez Birçok kaynağın 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 kanıları belirleme
-

(Vella, 2001, s. 4-5; Akt. Işık, 2008, s. 140)

Öğrencilerin kanıtı iç kriterlere göre sorgulamasında ilk aşama kanıtı anlama, kanıtı kavramadır. Kanıtı kavrayabilen bir öğrenci sonrasında kanıtı farklı bir biçime dönüştürerek gerekli bilgiyi elde eder. Bunun dışında amaca uygun parçanın kanıt içerisinden seçimi de kanıtın sorgulanmasındaki iç kriterlerden biridir. Öğrencinin analiz aşamasında birden fazla kanıtı karşılaştırabilmesi beklenmektedir. Dış kriterleri kanıta uygulama aşamasında ise, farklı olguların tanımlanması ve öğrencinin kendi kazanımlarını kanıt üzerinde kullanması düşünülmektedir. Sonrasında, öğrencilerin yaşlarına göre ortaya koyabilecekleri beceri ve yetenekler söz konusudur. Sentez, çıkarım ve yargı aşamasında öğrencilerden farklı kanıtları kullanarak bir sonuca varmaları, bir ürün ortaya koymaları ve kanıt içerisindeki problemleri belirleyerek yargı ve değerlendirme yapmaları beklenmektedir (Doğan, 2008, s. 43).

Kanıtın öğrenci tarafından sorgulanmasında söz konusu edilen bu beceriler daha ayrıntılı ve açıklayıcı olarak Coltham ve Fines (1971) tarafından ele alınmıştır. Çalışmamızda da Coltham ve Fines (1971) tarafından oluşturulan kanıt kullanma becerileri göz önünde bulundurularak analizler yapılmıştır.

Tablo 2. 2. Coltham ve Fines (1971) Tarafından Oluşturulan Kanıt Kullanma Becerileri

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, diyagram, 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 dikkate 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

(Akt. Safran, 1993, s. 834-839).

Sonuç olarak yukarıda bahsi geçen beceriler kanıta dayalı öğrenmede öğrencilerin kanıt ile çalışma, kanıtı sorgulamaları sonucunda gösterecekleri ya da süreç içerisinde

geliştirecekleri becerilerdir. Sınıf içerisinde kullanılacak olan kanıtlar sayesinde öğrenciler bu becerileri kazanarak kendi bakış açılarını ortaya koyabilir, gerekli sorgulamaları yapabilir hale gelebilir ve tarihi zihinlerinde daha somut hale getirebilirler. Bunun dışında öğrenciler bu yaklaşım sayesinde tarihi öğrenmede tek kaynağın ders kitapları olmadığını görecektir ve geçmişte yaşananlar ile ilgili farklı kaynaklardan yararlanarak, çoklu bakış açısıyla olayları sorgulayacak ve çok yönlü düşünebileceklerdir.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde ilgili literatüre yer verilecektir.

2.5. İLGİLİ LİTERATÜR

Kanıt temelli tarih öğretimi ile ilgili çalışmalara bu bölümde yer verilecektir. Araştırmalar, tezler ve makaleler şeklinde iki başlık halinde sunulacaktır.

2.5.1. Kanıt Temelli Öğrenme Yöntemine İlişkin Tezler

Bilgiç (2018), “İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Kanıt Temelli Öğrenmeye İlişkin Bir Eylem Araştırması” adlı yüksek lisans tezinde sosyal bilgiler dersinin kanıt temelli olarak işlenmesi ile öğrencilerin büyük çoğunluğunun doğru çıkarımlarda bulunarak bilgiye ulaşabildikleri, öğrencilerin görsel kanıtlardan, yazılı kanıtlara göre bilgiyi daha kolay transfer edebildikleri, kanıt temelli sosyal bilgiler dersi ile öğrencilerin iki farklı kanıtı karşılaştırma yapmada istenilen düzeyde başarılı olamadıkları, ayrıca sosyal bilgiler dersinin kanıt temelli olarak işlenmesi ile öğrencilerin sentezlemede başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Çiftarslan (2019), “8.Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile Tarih Öğretimi: Fenomenolojik Bir Çalışma” adlı yüksek lisans tezinde kanıt temelli öğrenme etkinlikleriyle öğrencilerin tarihsel olaylara ilişkin açıklamalarda bulunarak görüşlerini ortaya koyduklarını, öğrencilerin kanıtları sorgulayarak, tartışarak ve analiz ederek öğrenme sürecine aktif bir şekilde katıldıklarını belirtmiştir. Kanıtlarla çalışmanın sonucunda öğrencilerin, geçmişi ayrıntılarıyla öğrenebildiklerini, tarihin derinliklerine inebildiklerini ve geçmişi zihinlerinde canlandırabildiklerini, öğrencilerin farklı görüşleri algılayabildiklerini, tarihsel kanıtlardaki bilgileri sorgulayarak kendi görüş ve düşünceleri ortaya koyabildiklerini ifade etmektedir.

Şener (2019), “Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Kanıt Kullanımının Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi ve Öğretmen Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde kanıt kullanımının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinde, öğrenilen bilgilerin kalıcı olduğu, olumlu sınıf iklimine yol açtığı, öğrenciler arasında işbirliğini artırdığı ve zamandan tasarruf sağladığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Katılımcıların kanıt temelli öğretimin geliştirdiği becerilere dair görüşlerinde, en fazla zaman ve kronolojiyi algılama becerisini ifade ettiklerini, bunun dışında gözlem, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, problem çözme ve mekânı algılama gibi becerilerini ortaya koyduklarını belirtmiştir. Yapılan çalışmanın nicel boyutunda ise deney grubundaki öğrencilerin, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır.

Bakmaz (2016), “Sosyal Bilgiler Dersinde Para ve Pulların Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi” adlı çalışmada Ortaokul 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde para ve posta pullarından yararlanmanın öğrencilerin başarıları üzerine etkilerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda para ve posta pulları temelli etkinliklerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin, ders kitaplarıyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu, sosyal bilgiler dersinde para ve posta pullarının kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerine olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çıdacı (2015), “Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Birinci Elden Kaynakların Kullanımı (7.Sınıf Örneği, Kanıt Temelli Öğrenme) ” adlı çalışmada sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynak (kanıt) kullanımının öğrenci başarılarına ve derse karşı olan tutumuna etkisi üzerinde çalışmış, gerek deney grubu gerekse de kontrol grubu öğrencilerinin bazılarının uygulamaya başlamadan önce konu hakkında ön bilgiye sahip oldukları, deney grubu öğrencileri ile yapılan etkinlikler uygulanan başarı testleri sonucunda kanıt ve birinci elden kaynak kullanarak ders işlemenin öğrenci başarılarına olumlu yönde etki yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

Işık (2008), “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Eylem Araştırması” isimli yüksek

lisans tezinde öğrencilerin kanıt temelli öğrenme yaklaşımıyla geçmiş ile günceli karşılaştırma, değişim ve sürekliliği anlama, tarihe mal olan kavramlar hakkında argüman geliştirmede başarılı oldukları, öğrencilerin kanıtlardan yola çıkarak tarihsel bilgiyi yapılandırabildikleri ve yorumlayabildikleri, öğrencilerin tarih disiplinine özgü kavramları ve tarihsel dili kullanabilme düzeylerinin ileri bir düzeye çıkabildiği sonucuna ulaşmıştır.

Doğan (2008), “İlköğretim 8.Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkililiği” adlı yüksek lisans tezinde 25 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırma sonucunda öğrencilerin yarısından fazlasının kanıtı anlayabildiği, kanıttan amaca yönelik bilgi elde edebildiğini tespit etmiştir. Görsel kaynaklara ilişkin sorgulamalarda öğrencilerin daha aktif oldukları ve yazılı kaynaklara göre daha fazla düşünsel çaba harcadıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin, kanıtı doğru okuma, anlama, kanıttaki verileri amaca yönelik olarak çözümlemeleri ve kanıtın türünü belirlemede geliştirilebilir orta bir seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin tarihsel kanıtı çeviri düzeylerinin geliştirilmeye açık, orta bir seviyede olduğunu ifade etmiştir.

Doğan, (2007) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı” adlı doktora tezinde ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde tarihsel yazılı kanıtların kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarısına, sosyal bilgiler dersiyile ilgili tutumlarına ve tarihsel düşünme becerileri geliştirmelerine etkisi üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre kanıt kullanma düzeylerinin yüksek olduğu ve kanıtları daha etkili kullandıklarını ifade etmiştir. Tarihî empati kurmaya çalışan öğrencilerin bir kısmının geçmişi, geçmişin şartlarında ve bağlamında değil de günümüz şartlarında yorumlamaya çalıştıklarını, günümüzden sıyrılmayı başaramadıklarını belirtmiştir.

Alabaş (2007), “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Eylem Araştırması” adlı yüksek lisans tezinde kanıt temelli tematik öğrenme ortamlarında öğrencilerin derse daha fazla katıldıklarını, öğrencilerin derse olan güdülenmelerini olumlu yönde etkilendiğini, öğrencilerin bir bölümünün kanıtlar üzerinde geçmiş dönem hakkında yapılan konuşma ve sorgulamalarda olayın yaşandığı zamanı göz önünde bulundurmakta zorluk çektiklerini, bazı öğrencilerin ise

geçmiş kendi şartlarında değerlendirebildiklerini öğrencilerin olaylara tarihsel duyarlılık ve aynı zamanda empatik bakış açısıyla yaklaşabildiklerini ifade etmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin düşüncelerini kanıtı başvurarak destekleme, sorgulamalar yapma becerilerinin gerçekleştiğini gösteren veriler elde edildiğini belirtmiştir.

Bekret (2019), “Kanıt Temelli Güncel Olayların Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımına Yönelik Bir Eylem Araştırması” adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin çoğunun, sınıfta uygulanan kanıt temelli öğrenme etkinliklerinde derse katıldıklarını, çalışma kâğıtlarında yer alan sorulara yönelik kişisel görüş oluşturup açıklayabildiklerini ve bir ürün ortaya koyabildiklerini dolayısıyla kanıt temelli öğrenme yöntemiyle güncel olayların incelendiği etkinliklere yönelik tüm süreçte, öğrencilerin oldukça başarılı olduklarını ifade etmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin çoğunun, nitelikli kategorisi içerisinde yer aldığını, ortalama ve zayıf kategorilerinde ise bu sayının çok daha az olduğunu belirtmiştir. Süreç içerisinde etkinliklere ve çalışmalara karşı ilgisiz öğrenci olmadığını, fakat kanıt temelli öğrenme etkinliklerine yönelik çalışma kâğıtlarında görüşlerini yeterince ifade edemeyen, konuya ilişkin fikirlerini yansıtamayan öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin uygulama süreci boyunca görsel, sözel ve yazılı kanıtlar üzerinden sorulan sorulara ilişkin bireysel bakış açılarıyla ve kişisel görüş geliştirerek açıklamalarda bulunduğu, çalışma kâğıtlarında inceledikleri kanıtlardan yola çıkarak oluşturulan sorulara ilişkin çıkarımlarını ifade edebildikleri, kanıtları yorumlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Kibar (2019) “Ortaöğretim Tarih Ders Kitapları Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımının Neresindedir? Bir Saptama Çalışması” başlıklı yüksek lisans tezinde ortaöğretim tarih ders kitaplarında geçmiş yıllara oranla ilerleme kaydedildiği görülse de kanıt temelli öğrenmeyi tam anlamıyla yansıtmadığını, kanıtların çoğunlukla ikinci elden seçildiğini ve etkinliklerle desteklenmediğini, görsel kanıtların ders kitaplarında işlevsiz olduğunu belirtmiştir.

Yetiş (2018) “Öğretmen ve Öğrencilerin Kanıt Temelli Tarih Öğretimine İlişkin Görüşleri: Bir Durum Saptaması” adlı yüksek lisans tezinde 12 tarih öğretmeni ve yine farklı lise türlerinde eğitim alan 12 tarihi seven/sevmeyen öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen ve öğrencilerin kanıt temelli tarih öğretim yönteminin okullarda

uygulanması gerektiği konusunda aynı görüşe sahip olduklarını ifade etmektedir. Kanıt temelli öğrenmenin uygulanması ile kazanılması muhtemel becerilere yönelik sorulan soruya verilen yanıtlarda görece öğrencilerin daha özel cevaplar verdiklerini belirtmiştir. Kanıt temelli yöntemin kendilerinde olumlu sonuçlar meydana getireceğini düşünen öğrencilerin, yöntemin bir an önce okullarda uygulanmasını dile getiren açıklamalarda bulunduklarını ifade etmiştir.

Işık (2008) “Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine ve Başarılarına Etkisi” adlı doktora tezinde doküman kullanımının öğretildiği ve tarihsel doküman kullanılarak öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test başarı puanları arasında manidar düzeyde bir farklılığın olduğunu belirlemiş, tarihsel birinci ve ikinci el yazılı dokümanların tarih öğretiminde önemli bir öğretimsel araç-gereç olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin, birinci ve ikinci el yazılı belgelerde bulunan fikirler arasında anlamlı bağlantılar kurabildiklerini ifade ederek, öğrencilerin tarih ders kitaplarındaki bilgiler ve öğretmenlerinin anlattıkları ile birinci elden kaynaklarla bağlantı kurarak tarihsel anlatıları yeniden biçimlendirdiklerini ifade etmiştir.

2.5.2. Kanıt Temelli Öğrenme Yöntemine İlişkin Makaleler

Efendioğlu ve Yelken (2009) “Eğitimde Yeni Yaklaşımlar: Kanıt Temelli Öğretim” adlı makalesinde özellikle fen bilimleri ve tıp alanlarında kullanılan kanıt temelli öğretim yaklaşımının eğitim bilimleri alanında ve öğretim uygulamalarında nasıl kullanılması gerektiğini ortaya koymuşlar ve kanıt temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrencilerin öğrenmelerinin olumlu yönde desteklenebileceğini ve öğrenmeye olan bakış açıları ve tutumlarının olumlu yönde değiştirebileceği ve eğitim alanındaki kazanımların da artacağı ifade edilmiştir.

Dere (2019) “Kanıt Temelli Öğrenmeyle İlişkisi Bağlamında Sözlü Tarihe Bakmak” başlıklı çalışmada sözlü tarih ve kanıt ilişkisine değinerek, sözlü tarihin sosyal bilgiler derslerinde kanıt temelli olarak nasıl kullanılabileceğine detaylı bir şekilde yer vermiştir.

Bozkurt (2018) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kanıt Temelli Öğrenme Uygulamaları” başlıklı makalesinde, sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli

öğrenmenin öğretmen adaylarında üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine etkisinden bahsetmekte ve kanıt temelli öğrenme yoluyla üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilebileceği sonucuna vardığını belirtmektedir.

Kızıl (2018), “Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Kanıt Analizi Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi” isimli makalesinde, kanıt temelli öğrenme ile öğretim sürecinde uygulamanın öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçladığını belirtmiştir. Araştırmanın sonucunda tarihsel kanıt analizi etkinliklerini kullanmanın öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde, önemli bir etkisi olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Uygulanan ön test, son test ve tarihsel kanıt analizi etkinlikleri ile bu yöntemin, bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme boyutlarının her birinde, öğrencilerin geleneksel yöntemle ve ders kitabındaki etkinliklere göre daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuç tarihsel kanıt analizi etkinliklerinin sosyal bilgiler dersi için önemini ortaya koymaktadır.

Işık (2011), “Ortaöğretim Tarih Derslerinde Birinci ve İkinci El Kaynaklar ile Etkinlik Temelli Ders İşlemenin Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı araştırmasında 76 öğrenci ile 5 hafta boyunca çalışmasını yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar ile etkinlik temelli işlenen derslerin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiği, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre tarihsel düşünme becerilerine dönük belgeleri daha etkili kullandıkları, belgeler üzerinde çalışan öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerinin daha fazla olduğu, öğrencilerin tarih ders kitaplarındaki bilgiler ve öğretmenlerinin anlattıkları ile birinci elden kaynaklarla bağlantı kurarak tarihsel anlatıları yeniden biçimlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

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

3. 1. ARAŞTIRMA MODELİ

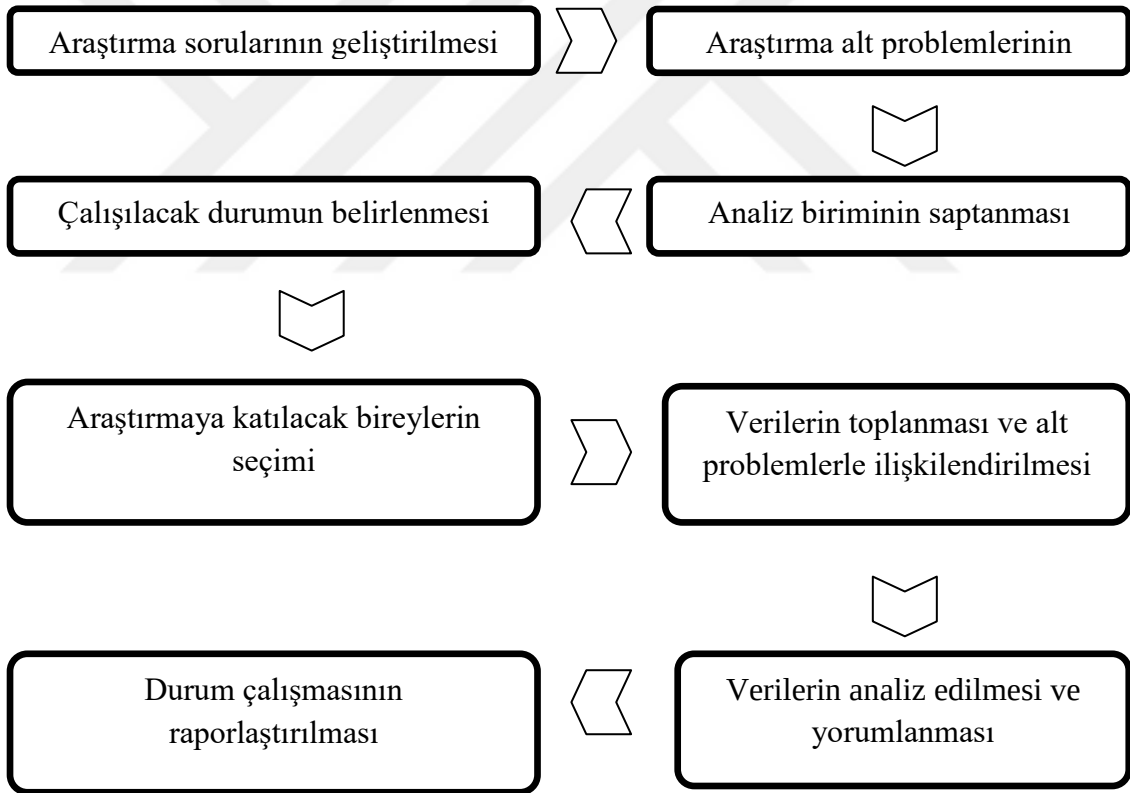
Bu çalışma, araştırma konusunun doğasına uygun olarak nitel araştırma yöntemleri benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmaların doğal ortamda meydana gelen olgu, olay ya da davranışlar üzerine yoğunlaşarak sürdürülmesi ve araştırma sonuçlarının genelleme amaçları taşımaktadır (Gürsaka, 2001, s. 121). Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39).

Nitel araştırmalarda en çok kullanılan araştırma yöntemlerinden birisi de durum çalışmasıdır. Bu çalışmada az sayıda bireyle çalışılması, derinlemesine gözlem yapılması ve çok sayıda veri toplama aracı kullanılması gerektiği için durum çalışması yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.75-84). İngilizce literatürde Case Study olarak geçen durum çalışması, Türkiye’de özel durum çalışması, örnek olay çalışması, vaka çalışması, olay inceleme, örnek olay incelemesi ve durum çalışması gibi farklı şekillerde isimlendirilmektedir. Yaygın olarak kullanılmaya başlandığı 1980’li yıllardan bugüne durum çalışması, araştırılan konunun bir yönünün derinlemesine incelenmesine olanak sağlar ve bazı genel teorileri açıklama amacı taşır (Kaleli Yılmaz, 2014, s. 263-264). Durum çalışmasında, araştırmacı çalıştığı konuyu iyice anlamak ve araştırmak gayesiyle durum ya da durumlara yoğunlaşır, etkenlerin ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine derinlemesine inceleme yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 69).

Durum çalışmasında çoklu veri toplama kullanılarak sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik şekilde bilgi toplanarak, o sistemin derinlemesine incelenmesi söz konusudur. Durum çalışmasında veriler sistematik bir

şekilde toplanarak gerçek bir ortamda neler olduğuna bakılır. Ortaya çıkan sonuçlardan olayın neden o şekilde oluştuğu belirlenir ve gelecek araştırmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koyar. (Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 419-420). Creswell durum çalışmasını; araştırmacı tarafından zaman içerisinde sınırlandırılmış durum veya durumların çoklu veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelendiği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımı olarak ifade etmektedir (Creswell, 2007, s.73; Akt. Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 420).

Durum çalışması yaklaşımında araştırmacının çalışmayı yürütürken izlemesi gereken bazı aşamalar mevcuttur. Bu aşamaları içeren araştırmanın durum çalışması planını Şekil 3.1’de görebilirsiniz (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 291).



Şekil 3.1. Araştırmada İzlenen Durum Çalışması Planı

1. Araştırma sorularının geliştirilmesi

Nitel ve nicel araştırmaların birçoğunda “kim, ne, nerede, nasıl ve niçin (veya neden)” soruları oldukça önemlidir. Özellikle durum çalışmalarında “nasıl”, “niçin” ve “ne” soruları diğer sorulara göre en uygun sorulardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 281). Bu araştırmada “8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel kanıtlar ile işlenen derslerde öğrencilerin kanıt kullanma becerilerinin ne durumda?” olduğu sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

2. Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi

Bu araştırmanın alt problemleri;

- Öğrenme sürecinde yazılı ve görsel tarihsel kanıtlarla karşılaşan öğrencilerin sınıf içi diyaloglarında kanıt kullanma becerilerini belirlemek.
- Köşe yazısı etkinliğinde öğrencilerin tarihsel kanıtları kullanma becerilerini belirlemek,
- Tarihsel bir belgeseli izleyen öğrencilerin çalışma kâğıdı ile kanıt kavrama becerilerini değerlendirmek

3. Analiz biriminin saptanması

Her alt problem araştırmanın bir odağına işaret eder. Buradaki nasıl ve niçin soruları araştırmanın yönünü belirlemektedir. Araştırmacının veri toplarken üzerinde odaklanacağı alanlara dikkat çekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 282). Bu üçüncü aşama durumun ne olduğunun belirlenip tanımlandığı bir boyuttur. Bu çalışmalarda durum bir öğrenci olabilir. Ya da tek bir bireyin dışında birkaç bireyin çalışmaya dâhil edildiği çoklu durum çalışmalarına da dönüştürülebilir. Birey veya bireylerin analize konu olması pek sorun oluşturmamaktadır (Seggie ve Bayburt, 2015, s. 125). Fakat belirli uygulama süreçlerine ilişkin araştırmalarda sınırları kesin hatlarla belirlemek zordur. Bu sorunu çözmenin yolu analize konu olan birimin araştırma problemiyle ilişkisidir. İyi belirlenmiş bir araştırma problemi ve sorular analiz biriminin ne olacağı konusunda önemli rol oynamaktadır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 283). Durum çalışmasında çalışılacak olan durum “birey, bireyler, okul, okul bölgesi, programlar, kararlar, bir programın uygulama süreç, örgütsel değişim veya başka konularla” ilişkili olabilmektedir. Kim ve ne sorularına verilen cevap analiz birimini

oluşturmaktadır. Bu çalışmada analiz birimini “öğrenciler” oluşturmaktadır (Güçlü, 2019, s. 333).

4. Çalışılacak durumun belirlenmesi

Araştırmacı çalışmak istediği durum veya durumları araştırma problemi ile ilişkili olup olmadığını ayrıca durumun zaman ve kaynaklar açısından analizini yapar. Hangi durumların araştırma problemine uygun olup olmadığını bu aşamada araştırmacı dikkate almak zorundadır (Güçlü, 2019, s. 124; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 284). Bu çalışmada çalışılacak durum ilköğretim İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde 8.sınıf öğrencilerinin tarihsel kanıt kullanma becerilerini belirlemektir.

5. Araştırmaya konu olacak bireylerin seçimi

Bu aşamada araştırmacı, araştırmasına konu olan birey veya bireyleri, kurum ya da kurumları saptar. Diğer araştırmalardan farklı olarak durum çalışmalarında ayrıntılı ve derinlemesine bir çalışma yapılacağından örneklem grubu daha az sayıda bireyden oluşmaktadır. Durum çalışmasının doğasına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” ile 8. sınıf düzeyinde 33 öğrenci araştırmanın örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Küçük örneklem grubu ile araştırılan konuya ilişkin derinlemesine fikir edinilmeye çalışılmıştır (Ayrıntılı bilgi için Bkz. Çalışma grubu bölümüne).

6. Verilerin toplanması ve alt problemlerle ilişkilendirilmesi

Durum çalışmalarında çeşitli kaynaklardan veri toplanmaktadır. Veri toplama yöntemi veya yöntemleri alt problemler dikkate alınarak belirlenir (Seggie ve Bayburt, 2015, s. 125). Bu çalışmada veriler sınıf içi video kamera kayıtlarından, öğrenci ürünlerini içeren gazete köşe yazılarından ve tarihsel bir belgeyle ilişkin çalışma kâğıtlarından toplanmıştır. Bu veriler alt problemlerle ilişkilendirilmiştir (Bkz. Veri toplama araçları).

7. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması

Durum çalışmalarından elde edilen veriler çalışmanın başında belirtilmiş olan alt problemler dikkate alınarak düzenlenip yorumlanır. Böylece alt problemlerle ilişkili olmayan veriler dışarıda bırakılmış olur. Bu çalışmada veriler, araştırmanın desenine uygun olarak alt problemler dikkate alınarak yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 286). Durum çalışmasında elde edilen veriler genelde betimsel ve içerik analizi

yoluyla analiz edilebilir (Seggie ve Bayburt, 2015, s. 125). Bu çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz ve söylem analizi kullanılmıştır (Bkz. Verilerin analizi)

8. Durum çalışmasının raporlaştırılması

Durum çalışması pek çok nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi çok sayıda veri seti ile sonuçlanabilir. Burada araştırma sonuçlarının okunabilir olması önemli bir boyut kazanmaktadır. Bu nedenle araştırma raporlarının içerikten ödün vermeden okunabilir betimsel tarzda sunulması gereklidir. Bu temel varsayımdan hareketle ilk olarak araştırmanın başında problem ve alt problemler, veri toplama araçları, verilerin analizi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. İkinci olarak her bir bölümün ve alt bölümlerin başlangıcında ilgili bölümlerin neleri kapsadığına ilişkin özet açıklamalar verilmiştir. Üçüncü olarak başlıklar altında sözü edilen konuları en iyi tanımlayabilecek şekilde oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Özellikle veriler ve bu verilerden elde edilen sonuçlar alt başlıklar ve tablolar oluşturularak raporlaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 284).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu Sinop il merkezinde 2019- 2020 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 8. sınıf ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” seçilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 141). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Genellikle araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bakımdan araştırma kapsamında hazırlanan kanıtlara dayalı ders içi etkinlikler 19 kız 14 erkek toplam 33 kişilik öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Yalnızca köşe yazısı etkinliğine bir öğrenci katılım sağlayamamıştır. Araştırma etiğine uygun olarak kız öğrenciler KÖ, erkek öğrenciler EÖ şeklinde 1’den başlanarak KÖ1, KÖ2, EÖ1, EÖ2 şeklinde kodlanmıştır. Söylem analizi sırasında belirlenemeyen öğrenciler TÖ (Tanımsız öğrenci) şeklinde kodlanmıştır. Öğretmen rolünde olan araştırmacı ARŞ olarak kodlanmıştır.

3.3. VERİLERİ TOPLAMA SÜRECİ

Çalışmanın bu bölümünde veri toplama süreci hazırlık ve uygulama süreci olmak üzere iki aşamalı olarak ele alınacaktır. Hazırlık süreci, ünite seçimi, araştırmada kullanılacak kaynakların seçimi, etkinliklerin tasarlanması aşamalarından oluşmaktadır. Uygulama aşaması 6 saatlik ders planına uygun olarak gerçekleştirilen etkinlikleri kapsamaktadır.

3.3.1 Hazırlık Süreci

1. Tarih derslerinde özellikle tartışmalı konuların kanıt temelli öğrenme yöntemi ile yürütülmesi sonucunda öğrencilerin, eleştirel düşünme, farklılıkları görme, bir konu hakkında farklı bakış açılarının olabileceğini fark etme, konular ve düşünceler üzerinde kendi değerlendirmelerini yapabilme, tartışma kültürü kazanma, farklı görüşlere saygı duyma gibi nitelikleri kazanacakları düşünülmektedir (Günel, 2019, s. 221-223). Bugünkü çağdaş Türk toplumunun temelini oluşturan Atatürk dönemi inkılapları, özellikle harf inkılabı kendi dönemi içerisinde önemli tartışmalı konulardan biridir. Bu mesele üzerine yazılı, görsel ve işitsel kaynakların çeşitliliği öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerilerinin gelişiminde etkili olacağı düşünülmüştür. Bu kapsamda çalışmada ünite olarak 8. Sınıf TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde “Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye” ünitesindeki “Eğitim ve Kültür Alanındaki Gelişmeler” başlığı araştırmanın temellendirileceği konu olarak seçilmiştir.

2. Araştırma konusuna karar verildikten sonra konuya ilişkin ikinci aşamada çeşitli kaynaklar taranarak, çalışmada kullanılacak olan kitap, dergi, makale ve belgesellere karar verilmiştir. Etkinliklere dâhil edilecek olan kaynaklar seçilirken öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini geliştirecek nitelikte olması göz önünde bulundurulmuştur. Bu kaynaklar titizlikle incelenerek bunlardan bazıları görsel, işitsel ve yazılı olarak kategorize edilerek etkinliklerde kullanılmak üzere seçilmiştir. Bu kaynaklar Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Bkz. Ek. 6), Harf İnkılâbı (Bkz. Ek. 7, Ek. 8, Ek. 9, Ek. 10, Ek. 11, Ek. 12, Ek. 13, Ek. 22, Ek. 23, Ek. 24), Millet Mektepleri (Bkz. Ek. 14, Ek. 15, Ek. 16, Ek. 17, Ek. 18, Ek. 19, Ek. 20, Ek. 21) ve Türk Tarih Kurumu’na ilişkin kaynaklardır (Bkz. Ek. 25).

3. Üçüncü aşamada ilk etkinlik sınıf içi büyük grup tartışmalarında tarihsel kanıtların kavranması ve sorgulanması üzerine Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ilişkili kısa

bir belgesel¹, Harf İnkılâbı ve Millet Mektepleri ile ilişkili tarihsel kanıtlar üzerine öğrencilere yöneltilecek sorular belirlenmiştir. Oluşturulan sorular Coltham ve Fines (1971) tarafından tanımlanan Tablo 2.2’de yer verilen kanıt kullanma becerileri temel alınarak hazırlanmıştır.

Örneğin tarihsel kanıtlara yönelik

“Haberin içeriği ne?” (Kanıt 3) kanıt kavrama becerisi,

“Ne yapıyor adam?” (Kanıt 4) çeviri becerisi

“Kanıt 15, Kanıt 14’teki hangi görüşü desteklemektedir?” analiz becerisine ilişkin vb. soru türleri oluşturulmuştur.

Belirlenen sorular iki uzman görüşüne sunulmuştur. Geri bildirimler doğrultusunda tarihsel kanıt kullanma becerilerini geliştirici sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ders sunumunda kullanmak üzere ilgili tarihsel kaynakların yer aldığı slaytlar oluşturulmuştur.

4. Dördüncü aşamada Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Harf İnkılâbı, Millet Mektepleri’ne ilişkin bilgilerin de yer aldığı Türk Tarih Kurumu belgeseline² ilişkin çalışma kâğıdı hazırlanmıştır (Bkz. Ek. 3). Çalışma kâğıdında yer verilen dört soru ile öğrencilerin izledikleri tarihi belgeseli kavrama düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

5. Beşinci aşamada Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Harf İnkılâbı ve Millet Mektepleri konularının tarihsel kanıtlar kullanılarak işlenmesinin ardından öğrencilerden bu kanıtları kullanarak kendilerini o dönemdeki bir gazeteci gibi düşünmeleri istenen bir gazete köşe yazısı yazmaları tasarlanmıştır.

6. Altıncı aşamada uygulamaya başlamadan önce her türlü resmi izinler alınmıştır. (Bkz. Ek. 1). Bu süreç devam ederken çalışmanın yapılacağı okulun yöneticileri ve uygulama yapılacak sınıfın sınıf öğretmeni ile bilgilendirici görüşmeler yapılmıştır.

3.3.2 Uygulama Süreci

Uygulama süreci 6 ders saatini kapsamaktadır. Altı ders saati aşağıdaki sürece uygun olarak kanıt temelli öğrenme etkinlikleriyle gerçekleştirilmiştir.

Uygulama süreci aşağıdaki şekildedir:

¹ Belgele <https://www.youtube.com/watch?v=zUdeqLz1tKc> adresinden erişilmiştir.

² Belgele <https://www.ttk.gov.tr/genel/tarihce/> adresinden erişilmiştir.

I. Ders Saati: Araştırmacının kendini tanıtmayı, araştırma süreci hakkında bilgi verilmesi, Tevhid-i Tedrisat Kanununa ilişkin hazır bulunuşluğun tespiti ve slayt üzerinden kısa konu anlatımı, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ilgili belgeselin izletilmesi ve konuya ilişkin kanıt kullanma becerilerinin tespitine yönelik soru cevap etkinliği,

II. ve III. Ders Saati: Harf İnkılâbına yönelik hazır bulunuşluğun tespiti ve kısa konu anlatımı. Harf İnkılâbına yönelik tarihsel kanıtların (Bkz. Ek. 7, Ek. 8, Ek. 9, Ek. 10, Ek. 11, Ek. 12, Ek. 13, Ek. 22, Ek. 23, Ek. 24) sınıf içerisinde kullanılarak öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini ortaya koymalarını sağlayacak soru cevap etkinliği, Millet Mektepleri ile ilgili öğrencilerin hazır bulunuşluklarının belirlenmesi ve slayt üzerinden kısa konu anlatımı.

IV. ve V. Ders Saati: Millet Mektepleri ile ilgili tarihsel kanıtların (Bkz. Ek. 14, Ek. 15, Ek. 16, Ek. 17, Ek. 18, Ek. 19, Ek. 20, Ek. 21) sınıf içerisinde kullanılarak öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini ortaya koymalarını sağlayacak soru cevap etkinliği, öğrencilerin tarihsel kanıtları kullanarak gazete köşe yazısı yazmaları.

VI. Ders Saati: Türk Tarih Kurumu ile ilgili belgeselin izletilmesi (Bkz. Ek. 25) ve hazırlanan çalışma kâğıtlarında (Bkz. Ek. 3) yer alan soruların öğrenciler tarafından yanıtlanması.

3.3.3. Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında veriler toplanırken mümkün olduğunca birden fazla veri toplama aracı kullanılmaktadır. Bu şekilde farklı veriler sayesinde araştırmanın veri tabanı zenginleşebilir, elde edilen sonuçlara daha geniş bir bakış açısıyla bakılabilir ve alternatif yorumlar yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Genel olarak alan yazın incelendiğinde durum çalışmasında kullanılacak veri toplama araçlarının belgeler (dokümanlar), kayıtlar (arşiv kayıtları), görüşmeler, katılımsız gözlem, katılımcı gözlem ve fiziksel eserler olmak üzere altı başlık altında toplandığı görülmüştür (Kaleli Yılmaz, 2014, s. 273).

Araştırmanın veri toplama araçlarının belirlenmesi sürecinde öncelikle araştırma konusu ile ilgili literatür taraması yapılmış, 8.sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımları ayrıntılı olarak incelenmiş ardından uzman görüşleri alınarak veri toplama araçları araştırılan konuya uygun olarak oluşturulmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı olarak sınıf içi video kamera kayıtları, kanıt temelli öğrenme etkinliklerine ait

çalışma kâğıtları, öğrenci ürünleri gazete köşe yazıları kullanılmıştır. Birden fazla veri toplama aracı seçilerek araştırmanın kapsam ve yapı geçerliği arttırılmaya çalışılmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2008). Çünkü durum çalışmalarında geçerliliği sağlamak için çalışmanın yapı, iç ve dış geçerliliği sağlaması gerekmektedir (Çepni, 2012). Yapı geçerliliğini sağlamak için veriler yukarıda sıralanan birçok kaynaktan toplanmış, toplanan verilerden bir kanıt zinciri oluşturulmaya çalışılmış ve hazırlanan ilk rapor katılımcılardan biri veya birkaçına okutularak görüşleri alınmıştır.

Katılımlı Gözlem: Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından olan katılımlı gözlemde araştırmacı bulunduğu ortamdaki ayrıntılara hâkim olarak o ortamda yeterli veri toplamak amacıyla belirli ve sürekli zaman geçirmek durumundadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 291). Bu şekilde araştırmacı araştırma ortamını, katılımcıları ve davranışlarını daha iyi anlayabilir. Katılımlı gözlemde araştırmacı kendi varlığının doğal ortamı nasıl etkilediği konusunda farkındalığını geliştirmeli ve bu etkileri en aza indirmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 68). Bu çalışmada araştırmacı, öğretmenlik görevini üstlenmiş aynı zamanda gözlemci olarak yer almıştır. Bu nedenle çalışmada veri toplama araçlarından biri olarak katılımlı gözlem de tercih edilmiştir.

Video Kamera Kayıtları: Video kamera kayıtlarında, araştırmanın yapıldığı süre boyunca tüm dersler video-kameraya kaydedilmiştir. Sınıf içerisindeki değişkenlerin ve öğrencilerin kanıt temelli öğrenme süreçlerinin analiz edilmesine yardımcı olması amacıyla bu kayıtlar yapılmıştır. Video kamera kayıtları araştırmanın doğasına uygun olarak sınıf içinde öğrenci davranışlarını takip etmek ve söylem türlerini değerlendirmek açısından önemlidir.

Gazete Köşe Yazıları: Bu etkinlikte Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Harf İnkılâbı ve Millet Mektepleri ile ilgili yazılı, görsel ve işitsel kaynaklar sunularak araştırmacı rehberliğinde çalıştırılan öğrencilerden kendilerine verilen kanıtlardan yola çıkarak, kendilerini bir gazeteci olarak (üçüncü şahıs perspektifinden) düşünmeleri ve yeni Türk alfabesi ile ilişkili bir köşe yazısı yazmaları istenmiştir. Öğrencilere köşe yazılarını yazarken yeni Türk alfabesine neden ihtiyaç duyulduğu, Harf İnkılâbını destekleyenlerin ve desteklemeyenlerin gerekçeleri, Atatürk'ün Harf İnkılâbının gerçekleştirilmesi için yaptıkları ve kendilerinin inkılâbı destekleyip desteklemedikleri gibi unsurlara yer vermeleri gerektiği konusunda ipuçları verilmiştir (Bkz. Ek. 2).

Sonrasında öğrencilerin köşe yazıları Coltham ve Fines (1971) tarafından oluşturulan kanıt kullanma becerileri göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir.

Çalışma Kâğıdı: Çalışma kâğıdı Türk Tarih Kurumu'na³ ilişkin öğrencilere izlettirilen bir belgeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Çalışma kâğıdında (Bkz. Ek. 3) her biri 25 puan olmak üzere dört soru bulunmaktadır. Sorular öğrencilerin görsel kanıt kavrama becerilerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Kullanılacak verilerin geçerlilik ve güvenilirlik açısından yeterli olması için çalışma kâğıtlarının hazırlanmasında iki uzmandan destek alınarak kâğıtların öğrencilerin seviyelerine uygunluğu ve kapsam geçerliği denetlenmiş ve veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.4. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Çalışmada köşe yazıları betimsel analiz ve basit istatistiki yüzde hesabı yapılarak (Bkz. Tablo 4.1) aracılığıyla, sınıf içi diyaloglar söylem analizi ile ve çalışma kâğıdı, basit istatistiki yüzde hesabı yapılarak analiz edilmiştir.

3.4.1 Betimsel Analiz

Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır. Bu yaklaşımda görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacı güdülür. Betimsel analizde temel hedef, elde edilen bulguları, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla veriler, ilk olarak sistemli ve açık bir şekilde betimlenir. Ardından yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkisi içerisinde ele alınır ve birtakım sonuçlara varılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 224). Betimsel analiz, köşe yazılarında elde edilen verileri analiz ederken ve yorumlarken güvenilir sonuçlara ulaşmak için kullanılmıştır. Betimsel analizde Coltham ve Fines (1971) tarafından tanımlanan kanıt kullanma becerileri temel alınarak yorumlanmıştır.

Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır:

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Betimsel analiz için oluşturulan çerçevede verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağına karar verilir. Bu çalışmada Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Harf İnkılâbı, Millet Mektepleri ve Türk Tarih

³ Belgeye <https://www.ttk.gov.tr/genel/tarihce/> adresinden erişilmiştir.

Kurumu konuları üzerinde çalışılmış, kanıtın öğrenci tarafından sorgulanmasını içeren betimsel analizde Coltham ve Fines (1971) tarafından tanımlanan kanıt kullanma becerileri çerçeve olarak belirlenmiştir.

Coltham ve Fines (1971) tarafından tanımlanan kanıt kullanma becerileri;

Sözcük Edinimi: Tarih sözel bir bilim olduğu için terminolojisinin kavranmasını içermektedir

Referans Becerisi: Tamamen değil, kısmen özellikli olguları ve bilgileri ikincil kaynaklardan elde edip kontrol etmek ve yeniden düzenlemeyi kapsamaktadır.

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, diyagram, 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 dikkate almaları ve bu değerlerle günün değerleri arasındaki fark ya da farkları ortaya koymaları beklenmektedir (Akt. Safran, 1993, s. 834-839).

2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada daha önce belirlenen çerçeveye göre elde edilen veriler okunur ve düzenlenir. Veriler anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 240). Araştırmanın bu aşamasında, öğrencilerin gazete köşe yazılarında kanıt kullanma becerilerinin her biri tema olarak belirlenip (Bkz. Tablo 3. 1) bu becerilere göre veriler analiz edilmiştir.

Tablo 3. 1. Coltham ve Fines (1971) Kanıt Kullanma Becerisi ve Örnek Analizler

Beceri	Sınıf İçi Diyalog Ve Diğer Etkinliklerden Örnekler
Sözcük edinimi	ARŞ: İlk olarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile başlayacağız. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun anlamını bilen var mı? Nedir Tevhid-i Tedrisat? KÖ1: Eğitim ve öğretimde birlik. Araştırmacı ve öğrenciler arasındaki ilk etkileşim olan yukarı diyalogda görüldüğü gibi genel olarak öğrencilerin Tevhidi Tedrisat kanunu ile hazır bulunuşluklarının olduğu ve Tevhid-i Tedrisat ile ilgili sözcük edinimlerinin gerçekleştiği görülmektedir.
Hafızaya Yerleştirme	KÖ7 “O dönemde bazı harfler yoktu”

	cümlesiyle dersin başlangıcında kendisine verilen “Özellikle Arap harfleri sessiz harflerden oluştuğundan ve Türkçede ise sekiz sesli harf bulunduğundan, Türkçeyi, bu harfler ile okuyup yazmanın kolay olmadığı ve yetersiz kaldığı anlaşılmıştır” tarihsel bilgisini referans aldığı görülmektedir. KÖ7’nin tarihsel kanıtlardan bilgi çıkarımı Coltham ve Fines (1971) tarafından “Hafızaya yerleştirme” eyleminin gerçekleştiğinin kanıtı olarak değerlendirilmektedir. KÖ10’un “O dönemde çocuklar 3-4 sene okusalar bile harfleri öğrenemiyorlardı” cümlesini yazarken Kanıt 6’daki Hüseyin Cahit Yalçın’ın “Çocuklarımız mekteplerde üç sene dört sene çalıştıktan sonra da doğru okuyamazlar” cümlesinden kanıttaki bilgiyi hafızaya yerleştirdiği ve kanıt görüşüne destek olarak kullandığı görülmektedir. EÖ7’nin köşe yazısı incelendiğinde “Arap alfabesi zor yazıldığı için Latin alfabeye ihtiyaç duyulmuştur” görüşüne Kanıt 17’yi kavrayarak ulaştığı görülmektedir. KÖ11’in “Atatürk [tarafından] harf inkılâbının gerçekleştirilmesi için sokaklarda ağaçların üstüne, duvarlara ve benzeri yerlere alfabe asılmış ve öğretilmeye çalışılmıştır” cümlesinden Kanıt 4 ve Kanıt 5’teki görselleri kavrayarak yazdığı anlaşılmaktadır.
Kavrama	
Çeviri	ARŞ: Bakın bu da o dönemden bir fotoğraf. Ne görüyorsunuz fotoğrafta? KÖ2: Adam (Gülerek) ARŞ: Adam görüyorsunuz. Ne yapıyor adam? TÖ 1: Resim çekiniyor. TÖ 2: Alfabeye çalışıyor. ARŞ: Tek tek cevap verirsiniz!...

KÖ5: Alfabeyi çalışıyor.

Yukarıdaki diyaloglarda görüldüğü gibi öncelikle öğrencilere Kanıt 4'te ne gördüklerini tanımlamaları ve özetlemeleri istenen bir çeviri sorusu yöneltilmektedir. Soruya öğrencilerin grup olarak “adam görüyoruz. Ve TÖ2 ve KÖ5’in “Alfabeyi çalışıyor” yanıtları görseli tarihsel bağlamla ilişkilendirerek tanımlayıp özetleyerek tarihsel kanıtlarla ilişkili çeviri becerisini kullandıklarını göstermektedir.

Analiz

ARŞ: Evet hem kadınlar hem erkekler var. Peki Kanıt 15 Kanıt 14'teki hangi görüşü destekliyor?

EÖ1: Okuma yazma öğrenmeyi.

EÖ6: Cahillikten kurtulmayı.

Öğrencilere “Peki Kanıt 15 Kanıt 14'teki hangi görüşü destekliyor?” sorusu sorularak Coltham ve Fines (1971) tarafından “Analiz” olarak tanımlanan farklı kaynaklar arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, kanıtın öğeleri arasındaki bağların niteliklerini belirlemeleri, kaynakları karşılaştırmaları beklenmektedir. Söz konusu soruya EÖ1 “Okuma yazma öğrenmeyi”, EÖ6 “Cahillikten kurtulmayı” yanıtı vermektedir. Verilen cevaplardan öğrencilerin iki kanıtı birbiri ile ilişkilendirerek cevaplama sorunu yaşadıklarını göstermektedir.

Öteleme

KÖ12 harf inkılâbı ile ilgili “Destekleyenler, büyük bir ihtimalle Latin alfabesinin daha kolay olduğunu bu yüzden yeni harf inkılâbının okuma yazma oranını arttıracığını düşünmüşlerdir. Desteklemeyenler Arap alfabesine alıştıklarını ve Latin alfabesine alışılması durumunda eski değerlerimiz, tarihi eser, kitap, şiir gibi önemli eserlerin değerinin anlaşılamayacağını savundular” cümlesinden KÖ12'nin kanıtlar (Bkz. Kanıt 8, Kanıt 17) içerisinde var olan

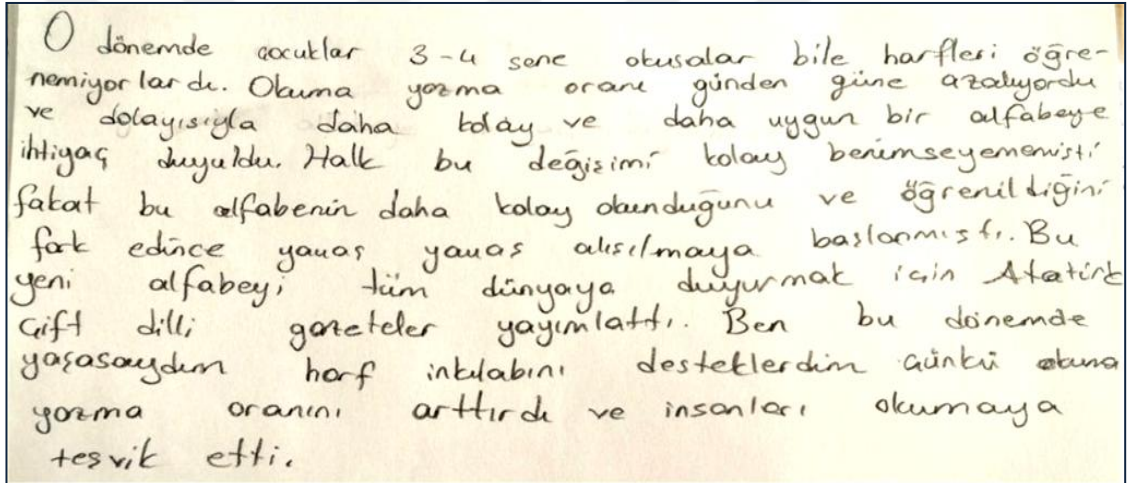
	bilgileri kullandığı (hafızaya yerleştirme) ve bu bilgiler arasındaki boşlukları imgeleyerek makul çıkarımlar ve tekliflerle doldurmaya çalışıp öteleme becerisi gösterdiği anlaşılmaktadır
Sentez	EÖ8 köşe yazısında “Yeni Türk alfabesini” destekleme gerekçesini “bizim çağdaşlaşma yolunda attığımız bir adım olarak sayardım” şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Bu görüşünü tarihsel kanıtlardaki bilgilerden ziyade harf inkılâbı ile ilgili klişeleşmiş bir ifadeye dayandırdığı ileri sürülebilir. “O dönemlerde Atatürk Millet mektepleri açmıştır bu sayede Yeni Türk Alfabesi tüm yurda yayılmıştır” ifadesi tarihsel kanıtlardan bilgi aktarımını (hafızaya yerleştirme) içeren ifadelerdir ve kanıtlardaki bilgiyi sentezleyerek aktarmıştır.
Yargı ve Değerlendirme	KÖ12 yazısının sonunda harf inkılâbını destekleyeceğine yönelik durum değerlendirme yazısında “Destekledim çünkü halkımızın okuma yazma oranının artmasını sağlamak isterdim. Ayrıca eğer halkımız okuma yazma bilirse benim gazetemi de okuyabilirdi” ifadesi ile okuma yazma oranının artması varsayımını ölçüt alarak ve kendi gazetesinin de okunması olasılığının artacağını ileri süren ifadesi ile bilişsel empatik bir süreçle yargı ve değerlendirme yaptığı görülmektedir.

3. Bulguların tanımlanması: Bu aşamada düzenli hale getirilen veriler tanımlanarak uygun yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir. Veriler kolay ve anlaşılır şekilde tanımlanarak gereksiz tekrarlardan kaçınılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 240). Bu çalışmada düzenlenen gazete köşe yazısı verileri Coltham ve Fines’in (1971) tarafından tanımlanan kanıt kullanma becerilerine göre kategorize edilen becerilerin dağılımı tablolaştırılarak (Bkz. Tablo 4.1) kaç öğrencinin hangi becerileri kullandığı yüzde

olarak hesaplanarak sunulmuştur. Kanıt kullanma becerilerini bütüncül göstermek açısından iyi, orta ve kötü düzeyde tanımlanan semantik bir ölçme aracı ile on öğrenci ürünü doğrudan alıntılar yorumlanarak sunulmuştur. Kanıt kullanma becerilerinde ölçüt olarak 8-5 tanesini ortaya koyabilen öğrenciler iyi, 4-3 beceriyi sergileyen öğrenciler orta ve 2-0 beceriyi sergileyen öğrenciler kötü olarak değerlendirilmiştir.

Aşağıda kanıt kullanma becerisi iyi olarak tanımlanan KÖ10'un köşe yazısı sunulmuş ve köşe yazısının Coltham ve Fines'in (1971) tarafından tanımlanan kanıt kullanma becerilerine göre yorumsal analizine yer verilmiştir.

Örnek: KÖ10'un köşe yazısı.



O dönemde çocuklar 3-4 sene okusalar bile harfleri öğrenemiyorlardı. Okuma yazma oranı günden güne azalıyordu ve dolayısıyla daha kolay ve daha uygun bir alfabeye ihtiyaç duyuldu. Halk bu değişimi kolay benimseyememişti. Fakat bu alfabenin daha kolay olduğunu ve öğrenildiğini fark edince yavaş yavaş alışılmaya başlanmıştır. Bu yeni alfabeyi tüm dünyaya duyurmak için Atatürk çift dilli gazeteler yayımlattı. Ben bu dönemde yaşasaydım harf inkılabını desteklerdim çünkü okuma yazma oranını arttırdı ve insanları okumaya teşvik etti.

KÖ10'un köşe yazısı incelendiğinde yazısını yazarken kendisine verilen tarihsel kanıtları kullanmış olduğu anlaşılmaktadır. KÖ10 "o dönemde çocuklar 3-4 sene okusalar bile harfleri öğrenemiyorlardı" cümlesini yazarken Kanıt 6'daki Hüseyin Cahit Yalçın'ın "Çocuklarımız mekteplerde üç sene dört sene çalıştıktan sonra da doğru okuyamazlar" cümlesinden kanıttaki bilgiyi hafızaya yerleştirdiği görülmektedir. Köşe yazısında "Bu yeni alfabeyi tüm dünyaya duyurmak için Atatürk çift dilli gazeteler yayımlattı" ifadesinde Kanıt 2'deki Milliyet Gazetesini ve Kanıt 3'teki İkdam Gazetesinin kavrandığı anlaşılmaktadır. Kanıtı kavrama öğrencinin kanıtın konusunu ifade edebilmesi ve onu tarihin bilimsel diline uygun olarak mantıksal bağlarla ortaya koymasındır (Doğan, 2008, s.73).

KÖ10 köşe yazısında aynı zamanda “halk bu değişimi kolay benimseyememişti. Fakat bu alfabenin daha kolay olduğunu ve öğrenildiğini fark edince yavaş yavaş alışmaya başlanmıştır” ifadesiyle öteleme becerisini ortaya koymuştur. Bununla birlikte KÖ10’un “Ben bu dönemde yaşasaydım harf inkılâbını desteklerdim çünkü okuma yazma oranını arttırdı ve insanları okumaya teşvik etti” ifadesi bilişsel olarak empatik düşünebilme becerisini göstermektedir. KÖ10 öte yandan farklı kanıtlardaki bilgilerden faydalanarak Arap ve Latin alfabesi arasında bilinçli karşılaştırmalar yapmakta Latin alfabesinin okuma yazma oranını arttırdığı ölçütünü temel alarak “ben bu dönemde yaşasaydım harf inkılâbını desteklerdim” yargısını savunmaktadır. Nitekim kanıtın yargı ve değerlendirme aşamasında Coltham ve Fines (1971) öğrencilerin kanıtı değerlendirirken uygun ölçüt kullandıklarını, elde edilen sonuçları tartıştıkları, ölçüt ve yargı arasında bağ kurmaları ve ölçüte başvurarak yargının doğruluğunu kanıtlamalarının beklendiğini ifade etmektedir. Sonuç olarak KÖ10’un köşe yazısında kanıtlardaki bilgiyi kullanarak hafızaya yerleştirme, kanıtı kavrama, öteleme yapma, empatik düşünebilme, yargı ve değerlendirme yapma becerisi gösterdiği bulgulanmıştır.

4. Bulguların yorumlanması: Bulgular tanımlandıktan sonra bu aşamada bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması yapılmıştır. Tüm köşe yazılarından elde edilen sonuçlar Coltham ve Fines (1971) tarafından tanımlanan kavramsal çerçeveye uygun olarak yorumlanmış (Bkz. KÖ10’un köşe yazısı) ve sonuçları tablolaştırılarak sunulmuştur. Öğrencilerin her bir beceriyi kullanma yüzdesi basit istatistiki verilerle hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 4.1). Tablolara ilişkin yorumlar köşe yazılarından doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3.4.2 Söylem Analizi

Söylem analizi, her türlü iletişimde yer alan söylemlerin detaylı olarak analiz edilmesidir. Söylem çözümlemesi, sözcüklerin, tümcelerın anlambilimsel olarak art arda gelmesinin görelı bir yorumunu içerir (Aziz, 2011, s.149). Araştırmanın sınıf içi uygulama sürecinde bir veri toplama aracı olarak kullanılacak video-kamera kayıtlarındaki öğretmen-öğrenci, öğretmen-sınıf, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-sınıf etkileşimlerindeki konuşmalar söylem analizi kullanılarak Tablo 2.2’ ye göre analiz edilmiştir. Sınıf içi kamera kayıtlarından elde edilen veriler ilk önce tüm ayrıntılarıyla

konuşma ağzına sadık kalınıp numaralandırılarak sırasıyla yazıya geçirilmiştir. Video kaydı çözümlmelerinin her biri diyalog akışına uygun olarak Coltham ve Fines (1971) tarafından tanımlanan kanıt kullanma becerileri göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır. Söylemlerin analizinde uzman görüşü alınarak analizin güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Aşağıda video kaydı çözümlemesinin bir kesiti sunulmuştur:

Diyalog 6. Kanıt 5'te Alfabeyi Tanıtan Fotoğraflar Üzerine

ARŞ: Burada ne görüyorsunuz?

KÖ6: Yine insanlar alfabe çalışıyor.

KÖ5: Alfabe halka tanıtılıyor.

ARŞ: Evet başka!.

EÖ5: İnsanlar toplanmışlar.

ARŞ: Peki bu afişler sizce neden yapıştırılmış olabilir?

Grup halinde: (Sınıfın çoğunluğu) Halka tanıtmak için.

ARŞ: Sizce bu insanlar ne düşünüyor olabilirler? İlk defa gördüler, meydanlarda yeni alfabe var.

(Bir süre sessizlik, gülüşmeler, öğrenciler kendi aralarında fısıltı şeklinde konuşuyor)

KÖ2: Nasıl okuyacağız bunu? (Gülerek)

ARŞ: Siz bu insanların yerinde olsaydınız ne düşünürdünüz?

KÖ1: Şaşırdım.

TÖ1: Ne oluyor? derdim.

KÖ2: Ben eyvah buna da mı çalışacağız derdim.

ARŞ: Kolaylıkla kabul eder miydiniz peki?

Grup halinde: (Sınıfın çoğunluğu) Hayır.

ARŞ: Peki ya daha kolaysa. Mesela bu alfabe size daha kolay gelse kabul eder miydiniz?

(Mırıldanmalar. Öğrencilerden bazıları fısıltıyla hayır diye kafa sallıyor)

KÖ2: Ederdim hocam.

KÖ6: Ne kadar çalışacağıma bağlı.

EÖ1: Alışabilmek zorundayız hocam.

KÖ1: Alışmak zor.

Yukarıdaki diyalog incelendiğinde ARŞ tarafından öğrencilere “Burada ne görüyorsunuz?” şeklinde gözlem sorusu yöneltilmektedir. Öğrencilerden KÖ6’nın “Yine insanlar alfabe çalışıyor”, KÖ5 “Alfabe halka tanıtılıyor”, EÖ5 ise “İnsanlar toplanmışlar” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin Kanıt 5’teki fotoğrafları tanımlayıcı soruları Kanıt 4’e göre daha kolay cevaplayabildikleri ileri sürülebilir. Ayrıca öğrenciler yeni alfabenin tanıtılıyor olmasını ve insanların alfabeyi çalışıyor olmasını kavrayarak çeviri becerilerini ortaya koymaktadırlar. Öğrencilerin kanıt tarihsel bağlamla ilişkilendirerek tanımlama, kavrama ve çeviri becerilerinin bu etkinlikte geliştiği görülmektedir. Kanıt 5’e yönelik ikinci aşamada öğrencilere “Sizce bu insanlar ne düşünüyor olabilirler?” sorusu ile geçmişte yaşayan insanların alfabe hakkında nasıl düşünmüş olabileceklerini anlamaları için perspektif alma sorusu yöneltilince KÖ2 gülerek “Nasıl okuyacağız bunu?” şeklinde cevap vermiştir. Cevap KÖ2 ile sınırlı kalsa da o dönemde yaşayan insanın bakış açısıyla doğru bir çıkarımda bulunup bilişsel olarak perspektif alma eyleminde bulunabilmiştir. Perspektif alma sorusuna diğer öğrencilerden yanıt gelmemesi üzerine “Siz bu insanların yerinde olsaydınız ne düşünürdünüz?” şeklinde tarihsel bir empati sorusu yöneltilmektedir. Bu soruya yanıt veren KÖ1 geçmişle kurdukları empatik kişisel bağda “Şaşırdım” ifadesinde görüldüğü gibi duyuşsal, KÖ2 “Ben eyvah buna da mı çalışacağız derdim” şeklinde duyuşsal ve bilişsel, TÖ1 “Ne oluyor? derdim” ifadesinde görüldüğü gibi bilişsel empatik ifadelerle rastlanmaktadır. Bilişsel ve duyuşsal empatik ifadeler çocukların geçmişle bağ kurmasında kişisel giriş noktalarını oluşturmuştur. Bu ifadeleri yeni alfabeyle yönelik sorulan “Kolaylıkla kabul eder miydiniz peki?” sorusuna sınıfın büyük bir kısmının hayır olarak verdikleri cevapta da görmek mümkündür. Öğrencilerden KÖ1 “Alışmak zor” ve EÖ1’in “Alışabilmek zorundayız hocam” ifadeleri de yeni bir alfabeyle alışmanın zor olduğu fakat alışmanın zorunlu olduğu ifadeleri öğrencilerin tarihsel empatik düşünme sürecinde geçmişteki insanların nasıl hissetmiş ve düşünmüş olabileceğini perspektif alarak yakaladığını göstermektedir.

Genel olarak öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlarda görsel tarihsel kanıt üzerinden geçmişle kurdukları empatik bağda kendilerini resimdeki insanların yerine koyarak onları bilişsel ve duyuşsal olarak anlamaya çalıştıkları ve alfabe değişikliğini o dönemde yaşayan insanların bakış açısıyla perspektif alarak değerlendirdikleri görülmektedir.

3.4.3. Basit İstatistiki Analizler

Bu çalışmada düzenlenen gazete köşe yazısı verileri Coltham ve Fines (1971) tarafından tanımlanan kanıt kullanma becerilerine göre kategorize edilerek dağılımı tablolastırılmıştır. Bu tabloda kaç öğrencinin hangi becerileri kullandığı yüzde olarak hesaplanarak sunulmuştur (Bkz. Tablo 4.1). TTK belgesine yönelik çalışma kâğıdında (Bkz. Ek 3.) her biri 25 puan değerinde dört soruya yer verilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar cevap anahtarına göre değerlendirilmiştir (Bkz. Ek 5.). Her bir sorunun başarı yüzdesi basit istatistiki yüzde hesaplamalarıyla analiz edilip ayrı ayrı tablolastırılmıştır (Bkz. Tablo 4. 2, Tablo 4.3, Tablo 4. 4, Tablo 4. 5). Analiz sonuçları öğrenci cevaplarından doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sonucunda tüm öğrencilerin başarı testi puanları belirlenmiştir. Başarı testi puan dağılımı tablolastırılarak (Bkz. Tablo 4.6) sunulmuştur. Öğrencilerin başarı puan dağılımı 100'lük puan sistemi üzerinde tablolastırılarak (Bkz. Tablo 4. 7) sınıfın genel başarı ortalaması gösterilmiştir.

3.4.4 Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada genel olarak Coltham ve Fines (1971) tarafından tanımlanan kavramsal çerçeveye uygun olarak belirlenen temalar (sözcük edinimi, referans becerisi, hafızaya yerleştirme, kavrama, çeviri, analiz, öteleme ve sentez, yargı ve değerlendirme) temel alınarak öğrenci köşe yazıları ve çalışma kâğıtları dikkatle incelenmiştir. Çalışmada verilerin doğruluğunu ve geçerliğini teyit etmede güvenirliliği arttırmak için köşe yazılarının analizinde ve sınıf içi diyalogların analizinde çoklu analizci üçgenlemesi kullanılmıştır. Analizcilerin üçgenlemesi “iki veya daha fazla kişiye aynı nitel verinin bağımsız olarak analiz ettirilmesi ve bulgularının karşılaştırılmasıdır” (Patton, 2014, s. 560). Bu araştırmada bir araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından analiz edilen bulguların “tutarlılığına” bakılmaya çalışılmıştır (Patton, 2014, s. 248). Öğrenci köşe yazılarının analizinde Miles ve Huberman'ın (2016, s. 64) önerdiği güvenirlilik formülü (Güvenirlilik = Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Güvenirlilik

yüzdesinde birinci aşamada analiz edilen verilerin üçte birinin %85'i, ikinci aşamada üçte ikisinin %90'ı ve üçüncü aşamada tamamının %95 benzer sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir. Güvenirliğin kodlama şemasının boyutuna ve aralığına göre %90 aralığında olması beklenir (Miles ve Huberman, 2016, s. 64). Analizci üçgenlemesinde Miles ve Huberman'ın güvenilirlik formülü kullanılarak çalışmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Verilerin farklı şekillerde analiz edilmesi bulguların hem görsel hem içerik yönünden daha zengin olmasına ve durumlara farklı perspektiflerden bakmaya imkân tanımıştır. Bu sayede incelenen durumlar hakkında kapsamlı bilgiler elde edilmiştir.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde araştırmadan elde edilen bulgulara ve bulgulardan hareketle oluşturulmuş yorumlara yer verilecektir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara alt problemler başlığı altında yer verilmiştir.

4.1. TARİHSEL KANITLAR ÜZERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ DİYALOGLARINDAN KANIT KULLANMA BECERİLERİNE YÖNELİK ELDE EDİLEN BULGULAR

Bu bölümde Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Harf İnkılâbı ve Millet Mektepleri ile ilgili yazılı, görsel ve işitsel kanıtlar kullanılarak gerçekleştirilen derste, öğrenci diyaloglarına yansıyan tarihsel kanıt kullanma becerilerine yönelik yapılan söylem analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Söylem analizi yapılırken tüm ayrıntılarıyla konuşma ağzına sadık kalınarak sırasıyla yazıya geçirilmiş, her kanıt ve diyalog, 1’den başlayarak numaralandırılmıştır.

4.1.1 Tevhid-i Tedrisat Kanunu İle İlişkili Tarihsel Kanıtlar Üzerine Gerçekleştirilen Sınıf İçi Diyaloglardan Öğrencilerin Kanıt Kullanma Becerilerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın ilk aşamasında herhangi bir kanıt gösterilmeden öğrencilerin Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ilgili hazır bulunuşluklarını belirlemek ve onları derse hazırlamak amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiş (Bkz. Diyalog 1).

Diyalog 1. Tevhid-i Tedrisat Kanunu Üzerine

ARŞ: İlk olarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile başlayacağız. Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun anlamını bilen var mı? Nedir Tevhid-i Tedrisat?

KÖ1: Eğitim ve öğretimde birlik.

ARŞ: Öğretim birliği evet. Tarihi 3 Mart 1924. İçeriğini bilen var mı Tevhid-i Tedrisat kanununun?

EÖ1: Bütün okullar Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlandı.

ARŞ: Evet başka?

KÖ1: Medreseler kapatılacak.

EÖ2: Eğitimde birlik sağlanacak.

EÖ3: Öğretmenim tekke ve zaviyeler kapatılacak.

ARŞ: O daha sonra... Başka bilgisi olan var mı?

(Cevap gelmedi)

ARŞ: Arkadaşlar şimdi Tevhid-i Tedrisat Kanunundan önce nasıl bir eğitim sistemi vardı? Cumhuriyet ilan edilmeden önce Osmanlıdan kalan medreseler vardı, yabancı okullar ve azınlık okulları vardı ve bunun dışında bir de batılı tarzda eğitim veren kurumlar vardı. O yüzden üç tane kurum ortaya çıktı. Dolayısıyla bazıları batılı tarzda yetişiyor, bazıları eski tarzda medresede yetişiyor, bazıları da azınlık okulları ve yabancı okullarda kendi eğitim sistemine göre öğrenci yetiştiriyorlar. Dolayısıyla üç çeşit öğrenci yetişmiş oluyor burada. 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat ilan edildikten sonra medreseler kapatıldı. İmam hatip okulları açıldı medreselerin yerine. Dini bilgiler konusunda uzman yetiştirmek için Darülfünun'da İlahiyat Fakültesi açıldı ve burada azınlık okulları ve yabancı okullara belirli sınırlamalar getirildi. Bu sınırlama ve kurallara uymayan okullar da kapatıldı.

Araştırmacı ve öğrenciler arasındaki ilk etkileşim olan yukarıdaki diyalogda görüldüğü gibi genel olarak öğrencilerin Tevhidi Tedrisat Kanunu ile hazır bulunuşluklarının olduğu ve Tevhid-i Tedrisat ile ilgili sözcük edinimlerinin gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bu aşamada derse katılım sağlamaya çalıştığı, derse karşı ilgili oldukları anlaşılmaktadır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu üzerine yapılan sınıf içi diyalogun ardından mevcut kanun ile ilgili genel bir bilgi verilerek, öğrencilerin cevapları teyit edilmiş, zihinlerinde yanlış bilgi kalması engellenmeye çalışılmıştır.

Etkinlik 1: Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ilgili belgeyle ilişkin araştırmacı ve öğrenciler arasında gelişen sınıf içi diyaloglar

İkinci aşamada öğrencilerle gerçekleştirilen ilk etkinlik öğrencilere Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ilgili 2 dakika 33 saniyelik kısa tarihi bir belgeselin izletilmesi ve öğrencilere çeşitli sorular yöneltilerek konuya ilişkin iletişim sürecini ortaya koymak şeklindedir. Aşağıdaki diyaloglarda görüldüğü gibi öğrencilere çeşitli sorular yöneltilerek tarihi belgeseli kavramaları beklenmiştir (Bkz. Diyalog 2).

Diyalog 2. Kanıt 1 Tevhid-i Tedrisat Kanunu Belgeseli Üzerine

ARŞ: (Belgesel izlendikten sonra) Kısaca özetleyebilecek bir arkadaşımız var mı? (Bir süre sessizlik, gülüşmeler, bakışmalar, fısıldaşmalar)

ARŞ: (Belirli bir süre cevap gelmeyince) Yok mu? Genel olarak nedir Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve sonucunda neler olmuştur? Videodan yola çıkarak neler söyleyebilirsiniz?

EÖ1: Eğitim ve öğretim birliği sağlanmaya çalışıldı.

ARŞ: (Sınıftan cevap gelmeyince) Bunun dışında karma eğitime geçildi. Artık kız ve erkek öğrenciler bir arada eğitim görmeye başladı.

EÖ4: İlköğretim zorunlu hale geldi.

KÖ2: Eğitim birliği sağlandı.

Yukarıdaki diyalogda görüldüğü üzere öğrenciler kanıtlarla karşı karşıya kalmadan önce sorulan sorulara rahatlıkla cevap verirken, belgesel izletildikten sonra bir süre çekimser kaldıkları fakat çeşitli ipucu niteliğinde yönlendirici sorular yöneltildikten sonra cevap vermeye başladıkları görülmektedir. Öğrencilerden EÖ1, KÖ2, EÖ4'ün "Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonucunda neler olmuştur" sorusuna verdikleri cevapların, daha önce hazırbulunuşluk sorularına verilen cevaplarla benzerlikler taşıdığı dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra belgeselde yer alan azınlık okulları ve yabancı okullar üzerindeki denetimsizliğe son verilmesi, ders programlarının çağın gereklerine göre yeniden düzenlenmesi, bütün okullarda ortak program uygulanarak kültür birliğinin sağlanmasının amaçlanması, okul yapımına hız verilerek vatandaşların eğitim öğretim hizmetlerinden daha rahat ve parasız yararlanmalarını içeren ayrıntılı bilgilerin öğrenciler tarafından dile getirilmediği görülmektedir. Öğrencilerin cevaplarından belgeseli ön bilgiler doğrultusunda tarihsel kaynak olarak kavradıkları ileri sürülebilir.

4.1.2 Harf İnkılâbı ile İlişkili Tarihsel Kanıtlar Üzerine Gerçekleştirilen Sınıf İçi Diyaloglardan Öğrencilerin Kanıt Kullanma Becerilerine Yönelik Elde Edilen Bulgular

İkinci derste öğrencilerle soru cevap yöntemiyle hazır bulunuşlarını tespit etmek amacıyla Harf İnkılâbı üzerine aşağıdaki diyalog gerçekleştirilmiştir.

Diyalog 3. Harf İnkılâbı Üzerine

ARŞ: 1 Kasım 1928’de Harf İnkılâbının ilan edildiğini biliyoruz. Harf inkılâbı ilan edilmeden önce biz hangi alfabeyi kullanıyorduk? Latin alfabesine geçmeden önce...

EÖ2: Arap Alfabesini.

KÖ2: Arap alfabesini.

KÖ1: Arap alfabesi.

ARŞ: Evet Arap alfabesini kullanıyorduk. Türkler Müslüman olduktan sonra Arap alfabesine geçtiler. Dilbilimcilerin yaptığı araştırmaya göre Türkler yaklaşık 12 ile 18 tane alfabe değiştirmişler. Müslüman olduktan sonra da Arap alfabesini kullanmaya başlamışlar. Şimdi bu Latin alfabesine geçiş ile ilgili tartışmalar 1928 yılında birdenbire olmadı. Yani bir gecede Latin alfabesine geçilmedi. Yaklaşık 1850’lerden itibaren Latin alfabesine geçiş için çalışmalar başladı.

ARŞ: Sizce neden Latin alfabesine geçilmek istenmiş olabilir?

(Bireysel mırıldanmalar)

KÖ3: Çünkü şey Latin Alfabesinin öğrenimi daha kolay ve kısa sürede daha hızlı yazılabilir (Heyecanlı ve kekeleyerek)

KÖ4: Herkes anlayabilir o alfabeyi yani Latin alfabesini.

KÖ2: Zaten amaç okuma yazma oranını arttırmak olduğu için daha kolay anlayabilirler.

ARŞ: Evet başka görüşü olan var mı? Yok.! Birçoğunuzun söylediği doğru. Neden? Hemen şu görüntüye bakalım. Gül, gel ve kel kelimeleri aynı şekilde

yazılıyor, görüyorsunuz (Bkz. Kanıt 17 gösterilerek) Sesli harf olmadığı için tek başına mesela ben gel yazsam bu kişi bunun tek başına hangi anlama geldiğini bilemez. Çünkü üç farklı anlama geliyor. Sesli harflerin bulunmamasından kaynaklı yaşanan zorluk sebebiyle Latin alfabesine geçiş süreci başlatıldı. Özellikle Arnavutların ve Azerbaycan’da Latin alfabesinin kabul edilmesi de Türkiye’deki geçiş sürecini hızlandırdı. Latin alfabesine geçiş süreci özellikle İzmir İktisat Kongresi’nde somut bir şekil aldı. Burada Kazım Karabekir kendi görüşlerini belirtti, Atatürk kendi görüşlerini belirtti ve 1928 yılına kadar kesintisiz olarak bu tartışmalar devam etti. Peki Atatürk neler yaptı? Dil Encümeni kuruldu. Gülhane Parkı’nda bir balo düzenlendi ve burada Latin alfabesinin tanıtımı yapıldı. Bunun dışında okullarda, kahvehanelerde, meydanlarda dolaşarak halka Latin alfabesini tanıttı.



Şekil 4. 1. Kanıt 17. Taşrada Bir Kortejde Açılan Propaganda Afîşi

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde “Sizce neden Latin alfabesine geçilmek istenmiş olabilir?” sorusuna öğrenciler tarafından Latin alfabesinin Arap alfabesine göre daha kolay öğrenildiği ve anlaşılır olduğu ve okuma yazma oranını arttırmak amaçlı kabul edildiği ifadelerine rastlanmaktadır. Öğrencilerin Harf inkılâbı konusunda bilgi sahibi oldukları gerek grup halindeki konuşmalarından gerekse parmak kaldıran öğrencilerin fazlalığından anlaşılmaktadır. Harf İnkılâbına neden gerek duyulduğu bilgisinin öğrenciler tarafından kavrandığı bulgulanmıştır.

Öğrencilerin Harf İnkılâbı ile ilgili hazır bulunuşluğunun tespit edildiği soru cevap etkinliğinin ardından kanıt temelli tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek amaçlı 27 Haziran 1928 tarihli Milliyet Gazetesi öğrencilere gösterilmiştir (Bkz. Kanıt 2).

Etkinlik 2: 27 Haziran 1928 tarihli Milliyet Gazetesine ilişkin araştırmacı ve öğrenciler arasında gelişen sınıf içi diyaloglar



Şekil 4.2. Kanıt 2. 27 Haziran 1928 Milliyet Gazetesi

Yukarıdaki tarihi gazete ile ilişkili olarak sınıfta gerçekleşen ikinci etkinlik sırasında oluşan diyaloglar şu şekildedir;

Diyalog 4. Kanıt 2 Milliyet Gazetesi Üzerine

ARŞ: Bu o döneme ait bir gazete parçası. Ne görüyorsunuz arkadaşlar burada?
(Fısıldaşmalar)

ARŞ: Hangi gazete bu?

EÖ2: Azerbaycan

ARŞ: Gazetenin ismini bilen var mı? (Fısıldaşmalar)

TÖ: Milliyet Gazetesi mi?

ARŞ: Evet 27 Haziran 1928 tarihine ait Milliyet Gazetesi. Peki kaç dilde yazılmış? Ne görüyorsunuz?

KÖ2: Valla baya bir dille yazılmış yani (Gülerek)

(Fısıldaşmalar -3, 4, 5 Arap alfabesi var)

ARŞ: Arap Alfabetini görüyorsunuz başka?

(Grup halinde konuşmalar: Latin alfabesi de var.)

ARŞ: Ortada Latin alfabesini de görüyoruz değil mi? Çift dilli...

ARŞ: Peki sizce neden iki alfabe kullanılmış olabilir?

KÖ2: Bir alfabeyi bilip diğer alfabeyi bilmedikleri için olabilir.

ARŞ: Başka fikri olan var mı?

EÖ3: Daha çok kişi anlar.

ARŞ: Peki bu dönemde Latin alfabesi kabul edilmiş mi?

(Fısıldaşmalar). Grup halinde konuşmalar: Edilmiş. (Ağırlıklı olarak edilmiş deniliyor)

ARŞ: Hayır daha Latin alfabesi kabul edilmemiş. Bakın 1 Kasım 1928’ de kabul edildi. Gazetenin çıkış tarihi haziran ayında gördüğünüz gibi. Daha ilan edilmemiş ise neden çift dille çıkmış olabilir?

(Fısıldaşmalar. Grup halinde konuşmalar: Yavaş yavaş geçiş... Halka benimsetmek...).

ARŞ: Evet. Halka tanıtmaya başlamışlar. Şimdi bir tanesi Osmanlıca biliyor bir tanesi örnek veriyorum Latinceyi halka alıştırmaya çalışıyor o yüzden çift alfabe kullanılmaya başlanmış. Mesela bu da Yeni Adana Gazetesi. Eylül 1928’e ait. Bakın basın ve gazeteler o zaman halkı yavaş yavaş alıştırmaya ve öğretmeye başlamışlar bu şekilde.

Yukarıda yer verilen diyalog 4’te görüldüğü gibi öğrencilere yöneltilen ilk soruların birinci elden tarihsel kaynağı kanıt olarak tanımlamalarını içeren soru türleri olmuştur: Öğrencilere gazetenin ismi sorulmuştur. Bu soruya cevap veren öğrencilerden EÖ2 soruyu cevaplayamazken diğer öğrenci olan TÖ “Milliyet Gazetesi mi?” tereddütlü

cevabı ile gazeteyi ifade edebilmiştir. Gazetenin kaç dille yazıldığı sorusuna KÖ2'nin “Valla baya bir dille yazılmış” cevabı, fısıldaşmalarda ifade edilen “3, 4, 5” ve “Arap Alfabeti” bilgileri Coltham ve Fines (1971) kanıt temelli öğrenmede belirlediği kanıttan uygun bilginin öğrenciler tarafından çekilip çıkarması eyleminin gerçekleştirildiğini göstermektedir. Tarihsel belgenin kavratılmasına yönelik “Peki sizce neden iki alfabe kullanılmış olabilir?” sorusuna verilen cevaplarda tarihsel belgenin tarihinin göz ardı edildiği görülmüştür. Bu durum karşısında öğrencilere dikkat etmeleri gereken ipucu niteliğinde “Peki bu dönemde Latin alfabesi kabul edilmiş mi?” sorusu sorulmaktadır. Öğrencilerin verilen bu ipucuna rağmen kronolojik olarak belgedeki tarihin “Harf İnkılâbının kabul edildiği tarihten önce olduğu bilgisini fark edemedikleri görülmektedir. Öğrencilere “Hayır daha Latin alfabesi kabul edilmemiş. Bakın 1 Kasım 1928’de kabul edildi. Gazetenin çıkış tarihi haziran ayında gördüğünüz gibi. Daha ilan edilmemiş ise neden çift dille çıkmış olabilir?” ipucu tarih bilgisi verilerek tekrar sorulmuştur. Öğrencilerden fısıldaşmalar halinde “Yavaş yavaş geçiş... Halka benimsetmek...” cevapları karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin Latin Alfabesinin kabul edilme sürecinin aşamalı olarak gerçekleştiğini tarihsel bağlamına uygun olarak destekleyici ipuçlarıyla fark edebildikleri ileri sürülebilir.

Diyalog 4’te genel olarak öğrencilerin Kaynak 2’deki tarihsel belgeyi kanıt olarak tanımlamalarını içeren (gazetenin adı, basıldığı tarih) sorulara cevap vermekte zorlandıkları görülmektedir. Soruların ipucu niteliğindeki hatırlatıcı bilgilerle desteklendiğinde öğrencilerin tarihsel belgeyi kavramaya yönelik çıkarım sorularına daha başarılı şekilde cevaplar verebildikleri görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin kanıtın ne zaman basıldığı, kim tarafından yayınlandığı, kanıtın ismi kanıtı tanımlayıcı sorulara yeterli cevap veremediği anlaşılmaktadır. Bu durum çocukların tarihsel kanıtlar üzerinde çalışma alışkanlıklarının olmamasıyla ilişkilendirilebilir. Fakat Coltham ve Fines’in (1971) “Kavrama” olarak tanımladığı kaynaktaki konunun genel yapısının anlaşılmasını sağlayan yoruma dayalı sorulara daha iyi cevap verebildikleri görülmektedir. Çünkü genel olarak kavrama düzeyinde soruların çocukların derslerinde çok sık karşılaştıkları soru türlerinden olduğu ileri sürülebilir.

Etkinlik 3: 24 Eylül 1928 tarihli İkdâm Gazetesine ilişkin araştırmacı ve öğrenciler arasında gelişen sınıf içi diyaloglar



Şekil 4.3. Kanıt 3. 24 Eylül 1928-İkdam Gazetesi

İkinci etkinlikte gerçekleşen birinci kanıt temelli gazete etkinliğinin ardından üçüncü etkinlikte ikinci kanıt temelli gazete etkinliğine geçilmiştir. Tarihsel kanıt niteliğindeki ikinci gazete ile karşılaştırılan öğrencilerin tarihsel kanıtı tanımlama becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Yukarıdaki gazete ile ilişkili olarak sınıfta gerçekleşen diyaloglar;

Diyalog 5. Kanıt 3 İkdam Gazetesi Üzerine

ARŞ: Bu da o döneme ait bir gazete. Hangi yıla ait?

EÖ1: 1928

ARŞ: 1928 yine. Kaç dilde yazılmış?

(Fısıldaşmalar). Grup halinde konuşmalar: 2, 3, 5, 6...

ARŞ: Alfabe olarak düşünün.

KÖ1: İki dil. Latin alfabesi var. Bir de Arap alfabesi.

ARŞ: Evet. Latin ve yine Arap alfabesi var. Ne diyor? “Azami bir sene sonra yeni harfler sayesinde Türk gazeteleri laekal Fransız gazeteleri derecesinde güzel çıkacaktır. “Laekal en azından hiç olmazsa demek. Yani en azından Fransız gazeteleri kadar güzel gazeteler çıkacak diyor.

ARŞ: Peki hangi gazete bu?

EÖ3: İkdam.

ARŞ: Burada bize hangi konu ile ilgili bilgi veriyor? Haberin içeriği ne?

EÖ1: Alfabe

KÖ3: Yine alfabe

EÖ3: Alfabe

ARŞ: Alfabeden, yeni harflerden bahsediyor evet. Peki bu gazeteyi hazırlayan kişinin harf inkılabını desteklediğini söyleyebilir miyiz?

Grup halinde konuşmalar: Evet.

ARŞ: Nereden anlıyoruz bunu?

KÖ2: Çünkü iki tane alfabe kullanmış.

EÖ1: Hem Arapça yazmış hem Latince yazmış.

EÖ2: Büyük başlık atmış.

EÖ3: Öğretmenim eski alfabeyi kullanırken yeniye kullandığından daha çıkmadığından dolayı desteklediğini belirtiyor.

ARŞ: Başka nereden anlıyoruz? Haberin başlığını tekrar okur musunuz? Ne diyor?

EÖ1: Haaa evet. Yeni harfler sayesinde diyor.

ARŞ: Daha güzel çıkacak diyor gazetelerimiz değil mi? Bu cümleden anlıyoruz alfabeyi desteklediğini.

Yukarıdaki diyaloglarda görüldüğü gibi Kanıt 3'teki gazeteyi tarihsel kaynak olarak tanımlayıcı "Hangi yıla ait?", "Peki hangi gazete bu?", "Kaç dilde yazılmış?" gibi sorular öğrencilere sorulmaktadır. Sorulara sırasıyla EÖ1 "1928" yılı basımlı, EÖ3 "İkdam", KÖ1 "İki dilli. Latin alfabesi var. Bir de Arap alfabesi". Kanıtı kavramaya yönelik "Haberin içeriği ne?" sorusuna EÖ1, KÖ3 ve EÖ3 "Alfabe" cevabı ile söz konusu sorulara cevap verebilmişlerdir. Öğrencilerin Kanıt 3'teki gazeteyi tanımlayıcı soruları Kanıt 2'ye göre daha kolay cevaplayabildikleri anlaşılmaktadır. Kanıtı tanımlama becerilerinin bir önceki çalışmaya göre daha da geliştiği görülmektedir.

Kanıtla yönelik ikinci etkinlikte bir önceki etkinlikte yer verilmeyen Kanıt 2'nin taraflılığını sorgulamayı içeren "Peki bu gazeteyi hazırlayan kişinin harf inkılâbını desteklediğini söyleyebilir miyiz?" sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Grup halinde "Evet" yanıtını veren öğrencilere "Nereden anlıyoruz bunu?" sorusu yöneltilmiştir. Bu cevaplarına gazeteden kanıt göstermeleri istenmiştir. Öğrencilerden EÖ3 gazetede eski alfabenin kullanıldığı bir zamanda yeni alfabenin de kullanılması nedeniyle gazetede yeni alfabenin desteklendiği savını ileri sürmüştür. "Haberin başlığını tekrar okur musunuz? Ne diyor?" ipucunun ardından EÖ1 "Haaa evet. Yeni harfler sayesinde diyor" cevabıyla asıl görüşün bu olduğu açıklamasını desteklediğini göstermiştir. EÖ3 ve EÖ1 kanıtın (İkdam gazetesi) harf inkılâbını desteklediğini, kanıt üzerinden ifadeler göstererek ispatlayabilmişlerdir. Öğrencilerin tarihsel kanıt tanımlama ve kavrama becerilerinin diyaloglarda da görüldüğü gibi bir önceki etkinliğe göre daha da ilerlettikleri ileri sürülebilir.

Etkinlik 4: Dükkânın önünde alfabe çalışan esnafın fotoğrafına ilişkin araştırmacı ve öğrenciler arasında gelişen sınıf içi diyaloglar



Şekil 4. 4. Kanıt 4. Dükkânın Önünde Alfabe Çalışan Esnaf

Dördüncü etkinlik yukarıdaki Kanıt 4'teki fotoğrafta boş zamanlarında dükkânı önünde alfabe çalışan esnaf ile ilgilidir. Kanıt 4 ile ilişkili olarak sınıfta gerçekleşen diyalog 5 aşağıda verilmiştir.

Diyalog 5. Kanıt 4 Dükkânın Önünde Alfabe Çalışan Esnaf Fotoğrafi Üzerine

ARŞ: Bakın bu da o dönemden bir fotoğraf. Ne görüyorsunuz fotoğrafta?

KÖ2: Adam (Gülerek)

KÖ1: Adam.

Grup halinde konuşmalar: Adam görüyoruz (Gülüşmeler)

ARŞ: Adam görüyorsunuz. Ne yapıyor adam?

TÖ1: Resim çekiniyor.

TÖ2: Alfabeye çalışıyor.

ARŞ: Tek tek cevap verirsiniz! ...

KÖ5: Alfabeyi çalışıyor.

ARŞ: Alfabeyi çalışıyor. Ne iş yapıyor olabilir sizce?

TÖ1: Öğretmen

TÖ2: Öğrenci.

EÖ1: Esnaf olabilir.

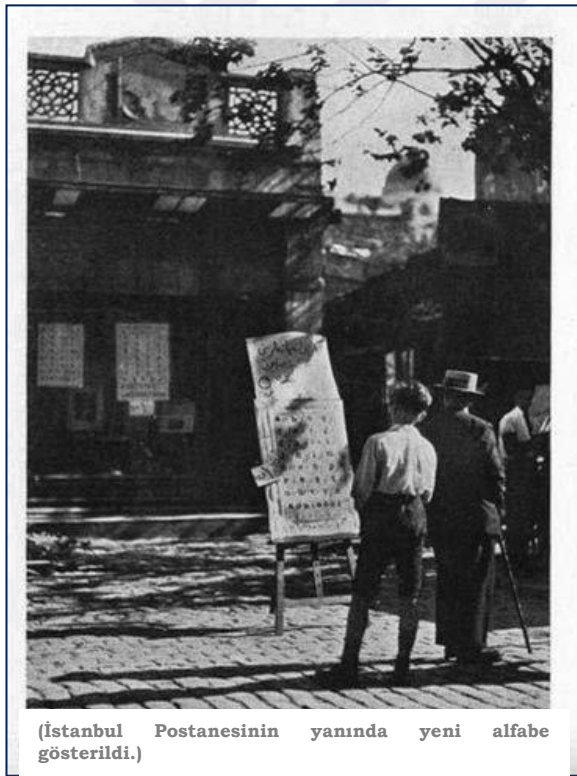
KÖ2: Hımmm.. Dükkân sahibi boş zamanında alfabe çalışıyooor (Uzatarak ve gülümseyerek) (Kanıt üzerindeki açıklamayı fark ediyor).

ARŞ: Arkadaşlar fotoğrafta gördüğünüz boş zamanında alfabeyi çalışan bir dükkân sahibi. O dönemde alfabeyi halka öğretmek için meydanlara, okul önlerine, postanelere, dükkânların önüne bu şekilde alfabeler asılmış.

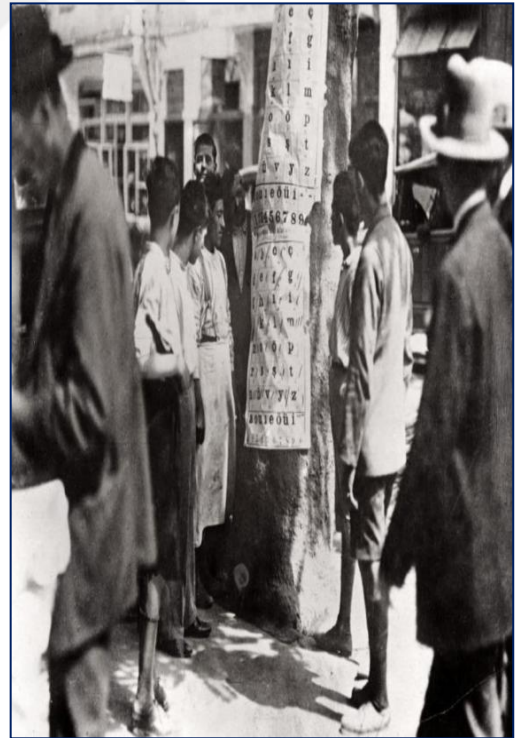
Yukarıdaki diyaloglarda görüldüğü gibi öncelikle öğrencilere Kanıt 4'te ne gördüklerini tanımlamaları ve özetlemeleri istenen bir çeviri sorusu yöneltilmektedir. Soruya öğrencilerin grup olarak "adam görüyoruz" şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin fotoğraf ve konu arasında bağlantı kurmalarını sağlamak amacıyla çeviri becerisine yönelik ARŞ tarafından "Ne yapıyor adam?" sorusu sorulmaktadır. TÖ2 ve KÖ5'in "Alfabeyi çalışıyor" görseli tarihsel bağlamla ilişkilendirerek tanımlayıp özetleyerek tarihsel kanıtla ilişkili çeviri becerisini kullandıklarını göstermektedir. Bu iki öğrenci resimdeki kişinin alfabe çalışıyor olduğunu kavrayarak Coltham ve Fines (1971) tarafından "Çeviri" becerisi olarak isimlendirilen resmin özelliklerini tanımlama ve kanıttaki görselin ne olabileceğini ifade

edebilme becerisini gösterebilmişlerdir. ARŞ tarafından adama yönelik “Ne iş yapıyor olabilir sizce?” sorusuna TÖ1 “Öğretmen”, TÖ2 “öğrenci” yanıtını vermeleri bu öğrencilerin kanıttaki bazı ayrıntıları fark edemediklerini göstermektedir. Öğrencilerden yalnız KÖ2 kanıt üzerinde yer alan açıklamayı fark ettikten sonra “Hıııııı.. Dükkân sahibi boş zamanında alfabe çalışıyooor” cevabı ile kanıtta yer alan ayrıntıyı fark edip aktardığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrencinin Coltham ve Fines (1971) kanıt temelli öğrenmede belirlediği kanıttan doğru bilginin alınması eylemini ve kanıtta görülen durumun ne olduğunu ifade etme ile çeviri becerisini gerçekleştirdiği görülmektedir. Fakat genel olarak öğrencilerin söz konusu kanıtı tanımlama ve kavramada zorlandıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Etkinlik 5: Alfabenin meydanlarda tanıtımı ile ilgili fotoğraflara ilişkin araştırmacı ve öğrenciler arasında gelişen sınıf içi diyaloglar



(İstanbul Postanesinin yanında yeni alfabe gösterildi.)



Şekil 4. 5. Kanıt 5. Alfabenin Meydanlarda Tanıtımı

Beşinci etkinlik yukarıdaki Kanıt 5’teki fotoğrafta yeni alfabenin meydanlarda tanıtılması ile ilgilidir. Kanıt 5 ile ilişkili olarak sınıfta gerçekleşen diyalog 6 aşağıda verilmiştir.

Diyalog 6. Kanıt 5 Alfabe'yi Tanıtan Fotoğraflar Üzerine

ARŞ: Burada ne görüyorsunuz?

KÖ6: Yine insanlar alfabe çalışıyor.

KÖ5: Alfabe halka tanıtılıyor.

ARŞ: Evet başka!.

EÖ5: İnsanlar toplanmışlar.

ARŞ: Peki bu afişler sizce neden yapıştırılmış olabilir?

Grup halinde: (Sınıfın çoğunluğu) Halka tanıtmak için.

ARŞ: Sizce bu insanlar ne düşünüyor olabilirler? İlk defa gördüler, meydanlarda yeni alfabe var.

(Bir süre sessizlik, gülüşmeler, öğrenciler kendi aralarında fısıltı şeklinde konuşuyor)

KÖ2: Nasıl okuyacağız bunu? (Gülerek)

ARŞ: Siz bu insanların yerinde olsaydınız ne düşünürdünüz?

KÖ1: Şaşırdım.

TÖ: Ne oluyor? derdim.

KÖ2: Ben eyvah buna da mı çalışacağız derdim.

ARŞ: Kolaylıkla kabul eder miydiniz peki?

Grup halinde: (Sınıfın çoğunluğu) Hayır.

ARŞ: Peki ya daha kolaysa. Mesela bu alfabe size daha kolay gelse kabul eder miydiniz?

(Mırıldanmalar. Öğrencilerden bazıları fısıltıyla hayır diye kafa sallıyor)

KÖ2: Ederdim hocam.

KÖ6: Ne kadar çalışacağıma bağlı.

EÖ1: Alışabilmek zorundayız hocam.

KÖ1: Alışmak zor.

Yukarıdaki diyalog incelendiğinde ARŞ tarafından öğrencilere “Burada ne görüyorsunuz?” şeklinde gözlem sorusu yöneltilmektedir. Öğrencilerden KÖ6’nın “Yine insanlar alfabe çalışıyor”, KÖ5 “Alfabe halka tanıtılıyor”, EÖ5 ise “İnsanlar toplanmışlar” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin Kanıt 5’teki

fotoğrafları tanımlayıcı soruları Kanıt 4’e göre daha kolay cevaplayabildikleri ileri sürülebilir. Ayrıca öğrenciler yeni alfabenin tanıtılıyor olmasını ve insanların alfabeyle çalışıyor olmasını kavrayarak çeviri becerilerini ortaya koymaktadırlar. Öğrencilerin kanıt tarihsel bağlamla ilişkilendirerek tanımlama, kavrama ve çeviri becerilerinin bu etkinlikte geliştiği görülmektedir. Kanıt 5’e yönelik ikinci aşamada öğrencilere “Sizce bu insanlar ne düşünüyor olabilirler?” sorusu ile geçmişte yaşayan insanların alfabe hakkında nasıl düşünmüş olabileceklerini anlamaları için perspektif alma sorusu yöneltince KÖ2 gülererek “Nasıl okuyacağız bunu?” şeklinde cevap vermiştir. Cevap KÖ2 ile sınırlı kalsa da o dönemde yaşayan insanın bakış açısıyla doğru bir çıkarımda bulunup bilişsel olarak perspektif alma eyleminde bulunabilmiştir. Perspektif alma sorusuna diğer öğrencilerden yanıt gelmemesi üzerine “Siz bu insanların yerinde olsaydınız ne düşünürdünüz?” şeklinde tarihsel bir empati sorusu yöneltilmektedir. Bu soruya yanıt veren KÖ1 geçmişle kurdukları empatik kişisel bağda “Şaşırırdım” ifadesinde görüldüğü gibi duyuşsal, KÖ2 “Ben eyvah buna da mı çalışacağız derdim” şeklinde duyuşsal ve bilişsel, TÖ “Ne oluyor? derdim” ifadesinde görüldüğü gibi bilişsel empatik ifadelerle rastlanmaktadır. Bu ifadeleri yeni alfabeyle yönelik sorular “Kolaylıkla kabul eder miydiniz peki?” sorusuna sınıfın büyük bir kısmının hayır olarak cevap verdiklerini diyalogda da görmek mümkündür. Öğrencilerden KÖ1 “Alışmak zor” ve EÖ1’in “Alışabilmek zorundayız hocam” ifadeleri yeni bir alfabeyle alışmanın zor fakat zorunlu olduğu ifadeleri geçmişteki insanların nasıl hissetmiş ve düşünmüş olabileceğini perspektif alarak ve duyuşsal olarak kavradıklarını göstermektedir.

Genel olarak öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlarda görsel tarihsel kanıt üzerinden geçmişle kurdukları empatik bağda kendilerini resimdeki insanların yerine koyarak onları bilişsel ve duyuşsal olarak anlamaya çalıştıkları ve alfabe değişikliğini o dönemde yaşayan insanların bakış açısıyla perspektif alarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Etkinlik 6: Hüseyin Cahit Yalçın’ın sözlerine ilişkin araştırmacı ve öğrenciler arasında gelişen sınıf içi diyaloglar

Kanıt 6. Hüseyin Cahit Yalçın’ın Sözleri

Biz memlekette doğru düzgün okuma yazmayı bilmeyenleri azaltamıyoruz. Çünkü harflerimiz buna manidir. Çocuklarımız mekteplerde üç sene dört sene çalıştıktan

sonra da doğru okuyamazlar. Çocuklarımız değil, hiçbirimiz her kelimeyi doğru telaffuz ettiğimizi iddia edemeyiz. Böyle lisan, böyle tahsil olur mu? Bir köylü çocuğu senelerce mektebe gidip de hiçbir şey öğrenemezse niçin vakit kaybetsin.... Gazeteler okunamıyor, kitaplar okunamıyor, basılmıyor (Hüseyin Cahit Yalçın, 22 Eylül 1923, Resmi Gazete).

Altıncı etkinlik yukarıdaki Kanıt 6'daki Hüseyin Cahit Yalçın'ın sözleri ile ilgilidir. Kanıt 6 ile ilişkili olarak sınıfta gerçekleşen diyalog 7 aşağıda verilmiştir

Diyalog 7. Kanıt 6 Hüseyin Cahit Yalçın'ın Sözleri Üzerine

ARŞ: Şimdi burada Hüseyin Cahit Yalçın'ın konu ile ilgili sözleri var. Bir arkadaşımız okuyabilir mi?

(EÖ3 Hüseyin Cahit Yalçın'ın sözlerini okuyor)

ARŞ: Hüseyin Cahit Yalçın bu sözü ne zaman söylemiş?

KÖ1: 22 Eylül 1923

KÖ5: 22 Eylül

EÖ1: 1923 yılında.

ARŞ: Peki konusu ne? İçeriği ne bu konuşmanın?

EÖ3: İnsanların yeni çıkacak alfabeye hemen alışamaması.

KÖ5: Eski alfabe ıııı fazla telaffuz ve şeyleri olmadığı için yeni alfabeye geçilmiş.

ARŞ: Şimdi burada ne diyor? Çocuklar okullarda üç sene dört sene eğitim görüyormuş ama doğru telaffuz edemiyorlar, yazdıklarını, okuduklarını anlayamıyorlar, böyle lisan olur mu? diyor. Yani bunun değiştirilmesi gerektiğini söylüyor değil mi?

ARŞ: Peki neden okumayı yazmayı tam olarak öğrenemiyormuş çocuklar?

KÖ3: Öğretmenim çünkü Arap alfabesi daha zor olduğundan dolayı çocuklar öğrendikleri zaman bile akıllarında tutamıyorlar.

EÖ6: Öğretmenim yani eğitimde çok çeşitlilik olduğu için. Mesela bazılarını medreseye gittiği için bazılarıysa onlar basit okullara gittiği için ayrılık oluyor. O yüzden de öğrenememiş olabilirler.

ARŞ: Peki Hüseyin Cahit Yalçın bu alfabe ile ilgili iddialarını hangi kanıtlara dayandırıyor?

(Bir süre sessizlik, öğrenciler anlayamadıklarını ifade eder şekilde bakıyorlar)

EÖ4: Hiçbir şey.

KÖ5: Gazetelerin okunamaması.

EÖ3: Öğretmenim boş gidip boş geliyorlar.

Yukarıda yer verilen diyaloglarda görüldüğü gibi öğrencilere ilk olarak tarihsel kaynağı tanımlayıcı sorular yöneltilmiştir. “Hüseyin Cahit Yalçın bu sözü ne zaman söylemiş?” sorusuna KÖ1 “22 Eylül 1923”, KÖ5 “22 Eylül” ve EÖ1 “1923 yılına” cevabı ile söz konusu soruya yeterli ve zorlanmadan cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Ardından öğrencilere kanıtın konusu ve içeriği sorulmuştur. Öğrencilerden EÖ3’ün “İnsanların yeni çıkacak alfabeye hemen alışamaması” cevabı Coltham ve Fines’in (1971) “Kavrama” olarak tanımladığı beceriyi kazanamadığını göstermektedir. Çünkü kanıtta Arap alfabesinin insanlar tarafından okunup yazılamadığı belirtilmektedir. KÖ5 “Eski alfabe fazla telaffuz ve şeyleri olmadığı için yeni alfabeye geçilmiş” cevabını vermiştir. Öğrencinin burada kanıtın içeriğini anladığını ancak ifade etmekte zorlandığı düşünülmektedir. Daha sonra Nichol (1991, s. 72) tarafından kontrol sorusu olarak nitelendirilen, öğrencilerin davranışlarını düzenlemeye yönelik “Şimdi burada ne diyor? Çocuklar okullarda üç sene dört sene eğitim görüyormuş ama doğru telaffuz edemiyorlar, yazdıklarını, okuduklarını anlayamıyorlar, böyle lisan olur mu? diyor. Yani bunun değiştirilmesi gerektiğini söylüyor değil mi?” sorusu yöneltilmektedir. “Peki neden okumayı yazmayı tam olarak öğrenemiyormuş çocuklar?” sorusuna EÖ6 “Öğretmenim yani eğitimde çok çeşitlilik olduğu için. Mesela bazılarını medreseye gittiği için bazılarıysa onlar basit okullara gittiği için ayrılık oluyor. O yüzden de öğrenememiş olabilirler” cevabını vermektedir. Burada öğrencinin tarihsel kanıtı kavramaktan uzaklaşarak önceki bilgisi Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile bağlantı kurmaya çalıştığı görülmektedir.

Etkinlik 7: Fuat Köprülü’nün sözlerine ilişkin araştırmacı ve öğrenciler arasında gelişen sınıf içi diyaloglar

Kanıt 7. Fuat Köprülü’nün Sözleri

“Bir milletin eski alfabesini bırakıp yeni bir alfabe kabul etmesi, eski bir kültür dairesinden çıkıp yeni bir kültür çerçevesi içerisine girmesi demektir. Biz Arap alfabesini bırakmakla orta zaman şark kültüründen çıkıp muasır garp kültür dairesine girmek iradesini göstermiş oluyorduk” (Fuat Köprülü; Alfabe İnkılâbı, Ülkü, Eylül, 1938, C.12, Sayı 67, s.2).

Yedinci etkinlik yukarıdaki Kanıt 7’deki Fuat Köprülü’nün sözleri ile ilgilidir. Kanıt 7 ile ilişkili olarak sınıfta gerçekleşen diyalog 8 aşağıda verilmiştir.

Diyalog 8. Kanıt 7 Fuat Köprülü’nün Sözleri Üzerine

ARŞ: (Fuat Köprülü’nün sözünü okuduktan sonra) Ne anladınız bu cümleden?

EÖ1: Garp ne demek?

ARŞ: Batı.

KÖ2: Muasır ne demek?

KÖ1: Muasır, garp?... (anlayamadığını ifade eder biçimde)

EÖ3: Muasır yüksek seviye demek değil mi?

(Öğrenciler kaynağı anlayamadıklarını ifade eder biçimde kendi içlerinde mırıldanıyor)

ARŞ: Çağdaş demek. (Bir süre cevap gelmeyince) Yani diyor ki biz yeni alfabenin kabulü ile Doğu medeniyetinden çıkıp Batı medeniyetine adım atmış oluyoruz, Batı kültürüne yaklaşıyoruz. Hangi yıla ait bu?

KÖ1: 1938

EÖ1: 1933 ay! 1938. (Şaşırarak).

KÖ5: 1938.

ARŞ: Peki bu sözleri kim söylemiş?

TÖ: Fuat Köprülü mü?

KÖ7: Fuat Köprülü.

Yukarıda verilen diyaloglarda görüldüğü gibi öncelikle öğrencilere “Ne anladınız bu cümleden?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin kanıtı kavrayıp kavramadıkları sorgulanmak istenmektedir. Öğrencilerden EÖ1’in “Garp ne demek?”, KÖ2’nin

“Muasır ne demek?”, KÖ1’in “Muasır, garp?” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Verilen yanıtlardan Kanıt 7’nin öğrencilerin anlama ve yorumlama düzeylerine uygun olmadığı ve öğrenci seviyesine göre düzenlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Daha sonra öğrencilere “Hangi yıla ait bu?”, “Bu sözleri kim söylemiş?” gibi tarihsel kaynağı tanımlayıcı sorular yöneltilmektedir. Sorulara sırasıyla KÖ1 “1938” ve KÖ7 “Fuat Köprülü” yanıtını vererek soruya istenilen cevabı verebilmişlerdir. Bu noktadan hareketle Kanıt 7’nin öğrencilerin anlama düzeylerine uygun olmadığı düşünülmekte dolayısıyla öğrencilerin kaynağı kavrayamadığı fakat kanıtı tanımlayıcı soruları kolaylıkla cevaplayabildikleri görülmektedir.

Etkinlik 8: Harf Devrimi ile okuma yazma oranına ilişkin araştırmacı ve öğrenciler arasında gelişen sınıf içi diyaloglar

Kanıt 8. Harf Devrimi ile Okuma Yazma Oranı

Harf Devrimi’nden bir yıl önce 1927’de halkın %8,16’sı okuma yazma biliyordu... Ancak bu oranlar gayrimüslimleri kapsıyordu. Türkler arasında okuma-yazma oranı yalnızca %5-6 idi. 1 Kasım 1928’de kabul edilen Yeni Türk Harfleri Yasası ile okuma-yazma oranı neredeyse sıfıra inmiş, bu oran 1935’te altı yaş ve yukarısında %19,25’e, 1940’ta ise %22,4’e yükselmiştir (Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, İstanbul, 1999, s.351).

Sekizinci etkinlik yukarıdaki Kanıt 8’deki Harf Devrimi ve Okuma Yazma Oranı ile ilgilidir. Kanıt 8 ile ilişkili olarak sınıfta gerçekleşen diyaloga aşağıda yer verilmiştir.

Diyalog 9. Kanıt 8 Harf Devrimi ile Okuma Yazma Oranı Üzerine

ARŞ: (Kaynak okunduktan sonra) 1927’de halkın %8,16’sı okuma yazma biliyordu. 1935’te okuma yazma oranı %19,25’e, 1940’ta ise %22,4’e yükselmiş. Ne anlıyoruz bundan?

EÖ1: Yeni Türk alfabesi daha iyi anlaşıldı.

EÖ5: Latin alfabesi daha kolay.

TÖ: Okuma yazma oranı artmış.

ARŞ: Peki bu açıklamadan yola çıkarak harf inkılâbı sonucunda okuma yazma oranında artış sağlandığını söyleyebilir miyiz?

Grup halinde: Evet. (Öğrencilerden bazıları kafa sallayarak onaylıyor.)

Yukarıda verilen Diyalog 9 incelendiğinde öncelikle kaynak öğrencilere okunmakta, ardından öğrencilerin kaynağı kavrayıp kavramadıklarının tespiti için “Ne anlıyoruz bundan?” sorusu yöneltilmektedir. Söz konusu soruya EÖ1 “Yeni Türk alfabesi daha iyi anlaşıldı”, EÖ5 “Latin alfabesi daha kolay”, TÖ “Okuma yazma oranı artmış” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Verilen cevaplardan Coltham ve Fines (1971) tarafından “Kavrama” olarak ifade edilen kaynaktaki konunun genel yapısının anlaşılmasını sağlayan yoruma dayalı sorulara cevap verebildikleri anlaşılmaktadır. “Bu açıklamadan yola çıkarak harf inkılâbı sonucunda okuma yazma oranında artış sağlandığını söyleyebilir miyiz?” sorusuna ise öğrenciler grup halinde “Eveet” yanıtını vermektedirler. Bu cevaptan hareketle Kanıt 8’in sınıf içerisinde bulunan öğrencilerin çoğunluğu tarafından kavrandığı ileri sürülebilir.

4.1.3 Millet Mektepleri ile İlgili Tarihsel Kanıtlar Üzerine Gerçekleştirilen Sınıf İçi Diyaloglardan Öğrencilerin Kanıt Kullanma Becerilerine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın bu aşamasında herhangi bir kanıt gösterilmeden öğrencilerin Millet Mektepleri ile ilgili hazır bulunuşluklarını belirlemek ve onları derse hazırlamak için çeşitli sorular yöneltilmektedir (Bkz. Diyalog 10)

Diyalog 10. Millet Mektepleri Üzerine

ARŞ: Millet Mekteplerinin açılma sebebi nedir arkadaşlar bilen var mı?

EÖ1: Okuma yazma oranını arttırmak.

KÖ3: Öğretmenim şimdi Arap Alfabesinde hepsi... (Heyecanlanan öğrenci cümlelerin devamını getiremiyor)

ARŞ: Dinliyorum seni, acele etme.

KÖ3: Öğretmenim tam düzenleyemiyorum.

ARŞ: Tamam önemli değil.

EÖ6: Bütün Türkleri yani bu mekteplerde toplamak gibi bir şey değil mi?

KÖ1: Yeni harfleri öğretmek.

ARŞ: Evet yeni harfleri öğretmek amacıyla 1 Ocak 1929'da millet mektepleri açıldı. Millet mekteplerinde A ve B olmak üzere iki farklı derslik açılacak. A sınıfı dersliklerinde, hiç okuma yazma bilmeyen kişilere yeni Türk alfabesiyle okuma yazma öğretilecek. B sınıfı dersliklerde ise, Arap harfleriyle okuma yazma bilen, ancak Türk harflerini bilmeyen vatandaşlara yeni harfler ile okuma yazma öğretilecektir.

Yukarıda verilen Diyalog 10 incelendiğinde ilk olarak öğrencilere “Millet Mekteplerinin açılma sebebi nedir” sorusu yöneltilmektedir. Bu soru ile öğrencilerin hazır bulunuşlukları tespit edilmeye çalışılmaktadır. Mevcut soruyu EÖ6 “Bütün Türkleri yani bu mekteplerde toplamak gibi bir şey değil mi?” diyerek tereddütlü halde cevaplamaktadır. Soruyu EÖ1’in “Okuma yazma oranını arttırmak”, KÖ1’in “Yeni harfleri öğretmek” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Verilen cevaplardan öğrencilerin bir kısmının harf inkılâbında olduğu gibi millet mektepleri ile ilgili temel düzeyde hazır bulunuşluğunun olduğu anlaşılmaktadır.

Etkinlik 9: Mezuniyet vesikasına ilişkin araştırmacı ve öğrenciler arasında gelişen sınıf içi diyaloglar



Şekil 4. 6. Kanıt 9. Mezuniyet Vesikası

Dokuzuncu etkinlik yukarıdaki Kanıt 9'daki mezuniyet vesikası ile ilgilidir. Kanıt 9 ile ilişkili olarak sınıfta gerçekleşen diyalogun ayrıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

Diyalog 11. Kanıt 9 Mezuniyet Vesikası Üzerine

ARŞ: Ne olabilir bu?

KÖ1, KÖ2, EÖ1: Mezuniyet vesikası.

KÖ8: Millet mektebinden mezun olmuş birinin belgesi.

TÖ: Diploma gibi.

ARŞ: Evet mezuniyet vesikası. Hangi dershaneden mezun olmuş?

(Öğrenciler kanıt üzerindeki yazıyı okumaya çalışarak mırıldanıyor)

EÖ4: Cevket

EÖ1: Cevketköy.

KÖ1: A Dershanesinden.

EÖ1: Doktor yazısı (Gülerek).

ARŞ: A Dershanesinden. Yani bu hangi alfabeyi biliyor?

Grup halinde: Hiçbir şey bilmiyor.

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde öncelikle öğrencilere Kanıt 9’da ne gördüklerini tanımlamaları istenen bir gözlem sorusu yöneltilmektedir. Kanıt 9 gösterildikten sonra “Ne olabilir bu?” çeviri sorusuna sırasıyla öğrencilerin cevap verebildikleri görülmektedir. Daha sonra öğrencilere “Hangi dershaneden mezun olmuş?” sorusu sorulmaktadır. EÖ4 “Cevket” EÖ1 “Cevketköy.” ve KÖ1 “A Dershanesinden.” yanıtını vermektedir. Burada öğrencilerin Çerkesköy’ü okuyamamış olsalar da istenilen cevabı verdikleri görülmektedir. “Yani bu hangi alfabeyi biliyor?” sorusuna öğrenciler grup halinde “Hiçbir şey bilmiyor” şeklinde yanıtlayarak dersin başında ARŞ tarafından kendilerine verilen “Millet mekteplerinde A ve B olmak üzere iki farklı derslik açılacak, A sınıfı dersliklerinde, hiç okuma yazma bilmeyen kişilere yeni Türk alfabesiyle okuma, yazma öğretilecek, B sınıfı dersliklerde ise, Arap harfleriyle okuma yazma bilen, ancak Türk harflerini bilmeyen vatandaşlara yeni harfler ile okuma yazma öğretilecektir” bilgisini kullanmaktadırlar. Sonuç olarak öğrencilerin, Kanıt 9 ile ilgili çeviri becerisine yönelik sorulara cevap verebildikleri, kanıtı tanımlayabildikleri söylenebilir.

Etkinlik 10: 28 Ekim 1929 tarihli Halk Gazetesi, 1 Kasım 1929 tarihli Cumhuriyet Gazetesi, 5 Ocak 1929 tarihli Cumhuriyet Gazetesi ve 3 Ocak 1929 tarihli Akşam Gazetesine ilişkin araştırmacı ve öğrenciler arasında gelişen sınıf içi diyaloglar



Şekil 4.7. Kanıt 10. 28 Ekim 1929 Halk Gazetesi.

Şekil 4.8. Kanıt 11. 1 Kasım 1929 Cumhuriyet Gazetesi.



Şekil 4.9. Kanıt 12. 5 Ocak 1929
Cumhuriyet Gazetesi.

Şekil 4.10. Kanıt 13. 3 Ocak 1929
Akşam Gazetesi.

Onuncu etkinlik yukarıdaki Kanıt 10'daki Halk Gazetesi, Kanıt 11'deki Cumhuriyet Gazetesi, Kanıt 12'deki Cumhuriyet Gazetesi ve Kanıt 13'teki Akşam Gazetesi ile ilgilidir. Kanıt 10, Kanıt 11, Kanıt 12 ve Kanıt 13 ile ilişkili olarak sınıfta gerçekleşen diyalog 12'ye aşağıda verilmiştir.

Diyalog 12. Kanıt 10 Halk Gazetesi, Kanıt 11 Cumhuriyet Gazetesi, Kanıt 12 Cumhuriyet Gazetesi ve Kanıt 13 Akşam Gazetesi Üzerine:

ARŞ: Bunlar da o döneme ait gazeteler. Gazetelerin tarihi nedir?

KÖ1: 1929

KÖ9: 1929

Grup halinde: 1929

ARŞ: Gazetelerin isimlerini söyleyebilecek olan var mı?

KÖ7: Öğretmenim Halk Gazetesi, Cumhuriyet Gazetesi, şu da Cumhuriyet Gazetesi (Eliyle işaret ederek), Akşam Gazetesi

ARŞ: İlk gazetesinin başlığında ne yazıyor?

EÖ6: Millet Mektepleri 1 Teşrinisani' de açılıyor.

KÖ9: Millet Mektepleri 1 Teşrin... (Okumaya çalışıyor)

KÖ7: Öğretmenim Teşrinisani ne demek?

ARŞ: Kasım demek. Kasım ayı.

ARŞ: İkinci gazetede ne diyor?

TÖ: Millet Mektepleri bugün açılıyor.

EÖ1: Millet Mektepleri açılıyor.

ARŞ: Fotoğrafta ne görüyorsunuz?

(Mırıldanmalar)

KÖ9: Öğretmen.

EÖ1: Bir hoca alfabeyi anlatıyor.

KÖ1: Okuma yazma öğretiyor.

KÖ5: Çocuk var gibi görünüyor.

TÖ: Çocuk da var.

(Çocuk görüyoruz sesleri geliyor aralarda)

ARŞ: Çocuk görüyorsunuz. Başka?

KÖ2: Tahta (Gülerek)

ARŞ: Kadınlar mı var, erkekler mi?

KÖ1: Kadınlar var.

KÖ2: Kadınlar.

EÖ6: Sadece kadınlar var.

ARŞ: İki fotoğrafta da kadınlar var. Bakın bu da o döneme ait bir gazete.

Haberin başlığında ne diyor? Millet mekteplerine kadınların rağbeti daha fazla.

Bu durumun sebebi ne olabilir sizce? Neden kadınlar daha çok gidiyor?

EÖ4: Kadınlar okuma yazmayı daha az bildiği için.

KÖ6: Daha az bildikleri için.

EÖ6: Öğretmenim kadınlar o dönemde çalışmadığı için erkekler de çalıştığı için olabilir mi?

EÖ3: Öğretmenim kadınların öğrenme isteği daha fazla.

KÖ7: Eskiden okula hep erkekler gidiyordu kadınlar bir şey bilmiyordu ama şimdi kadınlar daha çok şey öğrenmek için gidiyor olabilir.

ARŞ: Bakın bu da Akşam gazetesi. Gazetelerin hepsinin 1929 yılına ait olduğunu söylemiştik. Ortak konusu ne gazetelerin?

KÖ1: Millet Mektepleri

KÖ6: Harflerin öğretilmesi

EÖ6: Millet Mektepleri

EÖ3: Okuma yazma

TÖ: Millet mektepleri açılıyor.

Diyaloglarda görüldüğü gibi Kanıt 10, Kanıt 11, Kanıt 12 ve Kanıt 13'teki gazeteleri tarihsel kaynak olarak tanımlayıcı “Gazetelerin tarihi nedir?”, “Gazetelerin isimlerini söyleyebilecek olan var mı?” gibi sorular öğrencilere sorulmaktadır. Sorulara sırasıyla KÖ1 “1929”, KÖ7 “Öğretmenim Halk gazetesi, Cumhuriyet gazetesi, şu da Cumhuriyet gazetesi” cevabını vermektedirler. Bu noktadan hareketle söz hakkı alan öğrencilerin mevcut kanıtlarla ilgili tanımlayıcı soruları rahatlıkla cevaplayabildikleri söylenebilir. Daha sonra öğrencilere Kanıt 10 ve Kanıt 11'deki haberlerin başlığı sorulmaktadır. Bu tanımlayıcı sorulara da öğrencilerin cevap verebildikleri görülmektedir. Sonrasında Kanıt 11'de ne gördüklerini tanımlamaları istenen bir soru yöneltilmektedir. “Fotoğrafta ne görüyorsunuz?” sorusuna KÖ9 “Öğretmen.” EÖ1 “Bir hoca alfabeyi anlatıyor”, KÖ1 “Okuma yazma öğretiyor”, KÖ5 “Çocuk var gibi görünüyor” ve TÖ “Çocuk da var” cevabını vermektedir. Bu durum karşısında öğrencilere ipucu niteliğinde “Kadınlar mı var, erkekler mi?” sorusu sorulmaktadır. Soruya öğrenciler kadınlar cevabını verebilmektedir. Daha sonra Kanıt 12 gösterilerek “Haberin başlığında ne diyor? Millet mekteplerine kadınların rağbeti daha fazla. Bu durumun sebebi ne olabilir sizce? Neden kadınlar daha çok gidiyor?” şeklinde bir çeviri sorusu sorularak gazetede ki görsellerde gördükleri bu durumun olası sebepleri üzerinde kuramsal olarak düşünmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerden bu hipotez

sorusuna kadınlarda okuryazar oranının düşük olması (EÖ4, KÖ6, KÖ7) gibi güçlü varsayımsal ifadeler ile cevap verenler olduğu gibi “kadınlar o dönemde çalışmadığı için” (EÖ6) ve “kadınların öğrenme isteği daha fazla” (EÖ3) olması durumuyla ilişkili kabul edilebilir farklı çeviri cevapları da verdikleri görülmektedir. Farklı kaynaklara ilişkin unsurları birbirine bağlayacak sentez niteliğinde “Ortak konusu ne gazetelerin?”, sorusuna KÖ1 “Millet Mektepleri”, KÖ6 “Harflerin öğretilmesi” ve EÖ6 “Millet Mektepleri” şeklinde benzer nitelikte cevaplar verdikleri dikkat çekmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin Kanıt 10, Kanıt 11, Kanıt 12 ve Kanıt 13’ü tanımlayabildiği, kanıtlardaki durumlara yönelik çeviri niteliğinde varsayımsal açıklamalar yapılabildiği, kanıtları birbiri ile ilişkilendirecek şekilde sentezleyebildiği ileri sürülebilir. Özetle Coltham ve Fines (1971) tarafından ifade edilen kaynakların genel yapısının anlaşılmasını sağlayan tetkiklerin öğrenciler tarafından gerçekleştirebildiği görülmektedir.

Etkinlik 11: Halk Gazetesi Haber Metni ve Elmacık Millet Mektebi’ne ilişkin araştırmacı ve öğrenciler arasında gelişen sınıf içi diyaloglar

Kanıt 14. Halk Gazetesi Haber Metni

Gazi nasıl on sene evvel düşmanları vatan topraklarından atmak için milleti seferberliğe çağırdı ise şimdi de Türk yurdundan cahilliği kaldırmak için seferberlik ilan etti. Türkiye’de kadın erkek herkes okumak, yazmak bilecektir, bu ülkede artık okuma bilmeyen kalmayacaktır. İşte Millet Mektepleri bunun için açıldı (‘Millet Mektepleri’, Halk Gazetesi, 11.2.1929, sayfa 1.)



Şekil 4. 11. Kanıt 15. 15 Kasım 1929 Elmacık Millet Mektebi

Kanıt 14'teki Halk Gazetesi haber metni ve Elmacık Millet Mektebi ile ilişkili olarak sınıfta gerçekleşen diyalog 13'ün ayrıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

Diyalog 13. Kanıt 14 Halk Gazetesindeki Haber Metni ve Kanıt 15 Elmacık Millet Mektebi Fotoğrafı Üzerine:

ARŞ: (Kanıt 14 okunduktan sonra) Şimdi fotoğrafa bakalım fotoğrafta ne görüyorsunuz?

KÖ1: Hem kadınlar hem erkekler.

ARŞ: Evet hem kadınlar hem erkekler var. Peki Kanıt 15 Kanıt 14'teki hangi görüşü destekliyor?

EÖ1: Okuma yazma öğrenmeyi.

EÖ6: Cahillikten kurtulmayı.

ARŞ: Bakın ne diyor Kanıt 15'te kadın erkek herkes okuma yazma bilecek. Fotoğrafta da bunu görüyoruz. Kadınlar, erkekler, çocuklar okuma yazmayı öğrenebilmek için okula gelmişler.

Diyalog 13 incelendiğinde öncelikle öğrencilere Kanıt 14 okunmuş daha sonra Kanıt 15 gösterilerek “Şimdi fotoğrafa bakalım fotoğrafta ne görüyorsunuz?” şeklinde gözlem sorusu yöneltilmiştir. Soruya KÖ1’in “Hem kadınlar hem erkekler” yanıtını vermesi Kanıt 11’deki diyalog ile bağlantı kurduğunu düşündürmektedir. “Peki Kanıt 15 Kanıt 14’teki hangi görüşü destekliyor?” sorusu sorularak Coltham ve Fines (1971) tarafından “Analiz” olarak tanımlanan farklı kaynaklar arasındaki benzerlik ve farklılıkları, kanıtın öğeleri arasındaki bağların niteliklerini belirlemeleri ve kaynakları karşılaştırmaları beklenmektedir. Söz konusu soruya EÖ1 “Okuma yazma öğrenmeyi”, EÖ6 “Cahillikten kurtulmayı” yanıtını vermektedir. Verilen cevaplar öğrencilerin iki kanıtı birbiri ile ilişkilendirerek cevaplamada sorun yaşadıklarını göstermektedir.

Etkinlik 12: Yeni Mersin Gazetesi Haber Metni’ne ilişkin araştırmacı ve öğrenciler arasında gelişen sınıf içi diyaloglar

Kanıt 16. Yeni Mersin Gazetesi Haber Metni

Millet Mektebi olan bir yerde oturup da mektebe gitmeyenlerin görecekları zararlar şunlardır: Bu gibi kimseler, 1931 senesinden sonra köy veyahut mahalle ihtiyar meclislerine aza olamayacaklardır. Şirketlere, fabrikalara, çiftliklere ve müteahhitlere amele ve çiftçi yazılamayacaklardır. Devlet ve millet işlerinde aylıkla gündelikle çalışamayacaklardır. Devlet emrine itaat etmemiş göz ile bakılarak bu sene kendilerinden 5 Liradan 25 Liraya kadar para cezası alınacaktır (Mersin Maarif Müdürü Ali Bey, Yeni Mersin Gazetesi,1929).

On ikinci etkinlik yukarıdaki Kanıt 16’daki Yeni Mersin Gazetesi haber metni ile ilişkili olarak sınıfta gerçekleşen diyalog 14’e aşağıda yer verilmiştir.

Diyalog 14. Kanıt 16 Yeni Mersin Gazetesi’ndeki Haber Metni Üzerine:

ARŞ: (Kanıt okunurken öğrencilerin dikkati dağılmaya başladı). (Esnemeler, mırıldanmalar) Dikkatli dinleyelim lütfen. Kaynağa göre millet mektebine gitmeyene ne oluyor?

KÖ2: Para cezası.

EÖ1: Kimse ödemez ki.

KÖ7: Para cezası var.

KÖ1: İşsiz kalırlar.

KÖ3: Bir kişi işe girmek istiyorsa işe de giremeyecek.

EÖ3: Öğrenmek zorundalar.

ARŞ: Yani bir nevi zorunlu tutulmuş değil mi?

(Kafa sallayarak onaylıyorlar)

Diyalog 14 incelendiğinde ARŞ'nin “Kaynağa göre millet mektebine gitmeyene ne oluyor?” sorusuna öğrencilerin “Para cezası” (KÖ2, KÖ7), “İşsiz kalırlar” (KÖ1, KÖ3) ve “Öğrenmek zorundalar” (EÖ3) şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu cevaplar öğrencilerin Coltham ve Fines'in (1971) “Kavrama” olarak tanımladığı kaynaktaki içeriği anladıklarını göstermektedir.

4.2 TARİHSEL KANIT KULLANMA BECERİLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ ÜRÜNLERİ KÖŞE YAZILARINDAN ELDE EDİLEN BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde farklı seviyede kanıt kullanma becerilerinin rastlandığı öğrenci ürünü köşe yazılarını temsil eden örneklerle ve tüm öğrencilerin köşe yazılarında kanıt kullanma becerilerini gösteren sonuçlara yer verilmiştir (Bkz. Tablo 4.1).

4.2.1 Farklı Düzeyde Tarihsel Kanıt Kullanma Becerilerini Temsil Eden Öğrenci Ürünleri Köşe Yazılarından Örnekler

Öğrenci ürünü köşe yazıları (n=32) içerisinde tarihsel kanıt kullanma becerileri iyi (n=14), orta (n=13) ve kötü (n=5) öğrenci ürünleri köşe yazılarından örnekler bu bölümde aktarılmıştır.

a) İyi Düzeyde Tarihsel Kanıt Kullanma Becerilerini Temsil Eden Öğrenci Ürünleri

Dört tarihsel kanıtı ve beş tarihsel kanıt kullanma becerisini (hafızaya yerleştirme, kavrama becerisi, analiz ve yorum yapma becerisi, sentez becerisi ve yargı ve değerlendirme becerisi) ortaya koyan iyi düzeyde yazılmış öğrenci ürünlerinden KÖ7'nin köşe yazısı aşağıdadır:

O dönemde bazı harfler yoktu. Bir kelimenin bir sürü anlamı olabiliyordu bu yüzden daha zordu. Yeni harfler daha kolaydı bu nedenden dolayı ben bir gazeteci olsaydım harf inkılabını desteklerdim. Harf inkılabını desteklemeyenler yeni harflere alışamayacaklarını düşünmüş olabilirler. Ayrıca yeni Türk alfabesi sayesinde okuma yazma oranı arttı. Milli dil ve kültürümüz gelişti ve çağdaşlaşma yolunda önemli bir adım atmış olduk. Atatürk'te bu inkılâba çok önem vermiştir ve herkese harfleri öğretmiştir. Ayrıca daha sonra da baş öğretmen seçildi.

KÖ7'nin köşe yazısı incelendiğinde derste aktarılan bilgileri referans aldığı ve tarihsel kanıtlardan (Bkz. Kanıt 17, Kanıt 8, Kanıt 18) kendi görüşlerini desteklemek için gerekli olan bilgiyi çekip çıkardığı dikkat çekmektedir. KÖ7 "O dönemde bazı harfler yoktu" cümlesiyle dersin başlangıcında kendisine verilen "Özellikle Arap harfleri sessiz harflerden oluştuğundan ve Türkçede ise sekiz sesli harf bulunduğu, Türkçeyi, bu harfler ile okuyup yazmanın kolay olmadığı ve yetersiz kaldığı anlaşılmıştır" bilgisini referans aldığı görülmektedir. KÖ7'nin tarihsel kanıtlardan bilgi çıkarımı Coltham ve Fines (1971) tarafından "Hafızaya yerleştirme" bilişsel eyleminin gerçekleştiğinin kanıtı olarak değerlendirilmektedir. KÖ7'nin yazısında "Bir kelimenin bir sürü anlamı olabiliyordu bu yüzden daha zordu" bilgisini derste gösterilen Kanıt 17'deki bilgiyi kavrayarak yazdığı anlaşılmaktadır. "Yeni Türk Alfabesi sayesinde okuma yazma oranı arttı" cümlesini Kanıt 8'deki bilgiden faydalananarak çıkarımda bulunduğu düşünülmektedir. "Atatürk'te bu inkılâba çok önem vermiştir ve herkese harfleri öğretmiştir" ifadesini yine kendisine gösterilen Kanıt 18'den ve Atatürk'ün harf inkılâbına yönelik yaptığı çalışmaları temel alarak yazdığı anlaşılmaktadır. KÖ7'nin "[Y]eni Türk alfabesi sayesinde okuma yazma oranı arttı. Milli dil ve kültürümüz gelişti ve çağdaşlaşma yolunda önemli bir adım atmış olduk" ifadesi ile kanıtlara dayalı olarak bir yargı ve değerlendirme yapma becerisi gösterdiği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak KÖ7'nin köşe yazısında yeni Türk alfabesinin desteklenmesi yönünde derste aktarılan sözel bilgileri referans alarak, sayısal, görsel ve yazılı kanıtlardaki bilgileri kullanarak (Kanıt 17, Kanıt 8, Kanıt 18) hafızaya yerleştirme ve bu kanıtlardan çıkarımlarda bulunarak tarihsel kavrama becerisini, kanıtlarda harf inkılâbı ile ilgili farklılık gösteren

fikirleri karşılaştırarak tarihsel analiz ve yorum yapma becerisini, çeşitli kanıtlardaki bilgileri bir araya getirerek sentez yapma becerisini ve tarihsel kanıtlardan faydalanarak harf inkılâbı ile ilgili yargı ve değerlendirmeler yapabilme becerisini ortaya koyduğu görülmektedir.

KÖ7'ye benzer şekilde dört tarihsel kanıtın ve beş tarihsel kanıt kullanma becerisinin (hafızaya yerleştirme, kavrama becerisi, analiz ve yorum yapma becerisi, sentez becerisi ve yargı ve değerlendirme becerisi) ortaya konulduğu iyi düzeyde yazılmış öğrenci ürünlerinden biri de KÖ10'un aşağıdaki köşe yazısıdır:

O dönemde çocuklar 3-4 sene okusalar bile harfleri öğrenemiyorlardı. Okuma yazma oranı günden güne azalıyor ve dolayısıyla daha kolay ve daha uygun bir alfabeye ihtiyaç duyuldu. Halk bu değişimi kolay benimseyememişti fakat bu alfabenin daha kolay olduğunu ve öğrenilmesini fark edince yavaş yavaş alımlmaya başlamıştı. Bu yeni alfabeyi tüm dünyaya duyurmak için Atatürk Çift dilli gazeteler yayımlattı. Ben bu dönemde yaşasaydım harf inkılabını desteklerdim çünkü okuma yazma oranını arttırdı ve insanları okumaya teşvik etti.

KÖ10'un köşe yazısı incelendiğinde yazısını yazarken kendisine verilen tarihsel kanıtları (Kanıt 6, Kanıt 8, Kanıt 2 ve Kanıt 3) kullanmış olduğu anlaşılmaktadır. KÖ10 "O dönemde çocuklar 3-4 sene okusalar bile harfleri öğrenemiyorlardı" cümlesini yazarken Kanıt 6'daki Hüseyin Cahit Yalçın'ın "Çocuklarımız mekteplerde üç sene dört sene çalıştıktan sonra da doğru okuyamazlar" cümlesinden kanıttaki bilgiyi hafızaya yerleştirdiği görülmektedir. Köşe yazısında "Bu yeni alfabeyi tüm dünyaya duyurmak

için Atatürk çift dilli gazeteler yayımlattı” ifadesinde Kanıt 2’deki Milliyet Gazetesini ve Kanıt 3’teki İkdâm Gazetesini “... okuma yazma oranını arttırdı” ifadesinden Kanıt 8’deki “Harf Devrimi ile Okuma Yazma Oranı” kanıtını kavradığı anlaşılmaktadır. KÖ10 köşe yazısında “Halk bu değişimi kolay benimseyememişti. Fakat bu alfabenin daha kolay olduğunu ve öğrenildiğini fark edince yavaş yavaş alışmaya başlanmıştır” ifadesiyle bilişsel düzeyde perspektif olarak imgeleme yaptığı öteleme becerisini ortaya koyduğu görülmektedir. Bununla birlikte KÖ10’un “Ben bu dönemde yaşasaydım harf inkılâbını desteklerdim çünkü okuma yazma oranını arttırdı ve insanları okumaya teşvik etti” ifadesi ile o dönemde bir gazeteci olduğunu unutmasına rağmen köşe yazısında birinci tekil kişi ağzından perspektif olarak empatik düşünebilme yetisine sahip olduğu ifade edilebilir. KÖ10 öte yandan farklı kanıtlardaki bilgilerden faydalanarak Arap ve Latin alfabesi arasında bilinçli karşılaştırmalar yapmakta Latin alfabesinin “okuma yazma oranını arttırdı”ğı ölçütünü temel alarak “ben bu dönemde yaşasaydım harf inkılâbını desteklerdim” yargısını savunmaktadır. Nitekim kanıtın yargı ve değerlendirme aşamasında Coltham ve Fines (1971) öğrencilerin kanıtı değerlendirirken uygun ölçüt kullandıklarını, elde edilen sonuçları tartıştıkları, ölçüt ve yargı arasında bağ kurmaları ve ölçüte başvurarak yargının doğruluğunu kanıtlamalarının beklendiğini ifade etmektedir. Sonuç olarak KÖ10’un köşe yazısında kanıtlardaki bilgiyi kullanarak hafızaya yerleştirme, kanıtı kavrama, öteleme yapma, empatik düşünebilme, yargı ve değerlendirme yapma becerisi gösterdiği bulgulanmıştır.

Dört tarihsel kanıtı ve altı tarihsel kanıt kullanma becerisini (hafızaya yerleştirme, kavrama becerisi, öteleme, analiz becerisi, sentez becerisi, yargı ve değerlendirme becerisi) ortaya koyan iyi düzeyde yazılmış öğrenci ürünlerinden biri olan KÖ12’nin yazdığı köşe yazısı şu şekildedir;

Yeni, Arap alfabesi öğrenmesi daha zordur. 8.

Destekleyenler, büyük bir ihtimalle Latin alfabesinin daha kolay olduğunu bu yüzden yeni harf inkılabının okuma-yazma oranını arttıracığını düşünmüşlerdir. Desteklemeyenler, Arap alfabesine alıştıklarını ve Latin alfabesine alışılması durumunda eski değerlerimiz; tarihi eser, kitap, şiir gibi önemli eserlerin değerinin anlaşılamayacağını savundular.

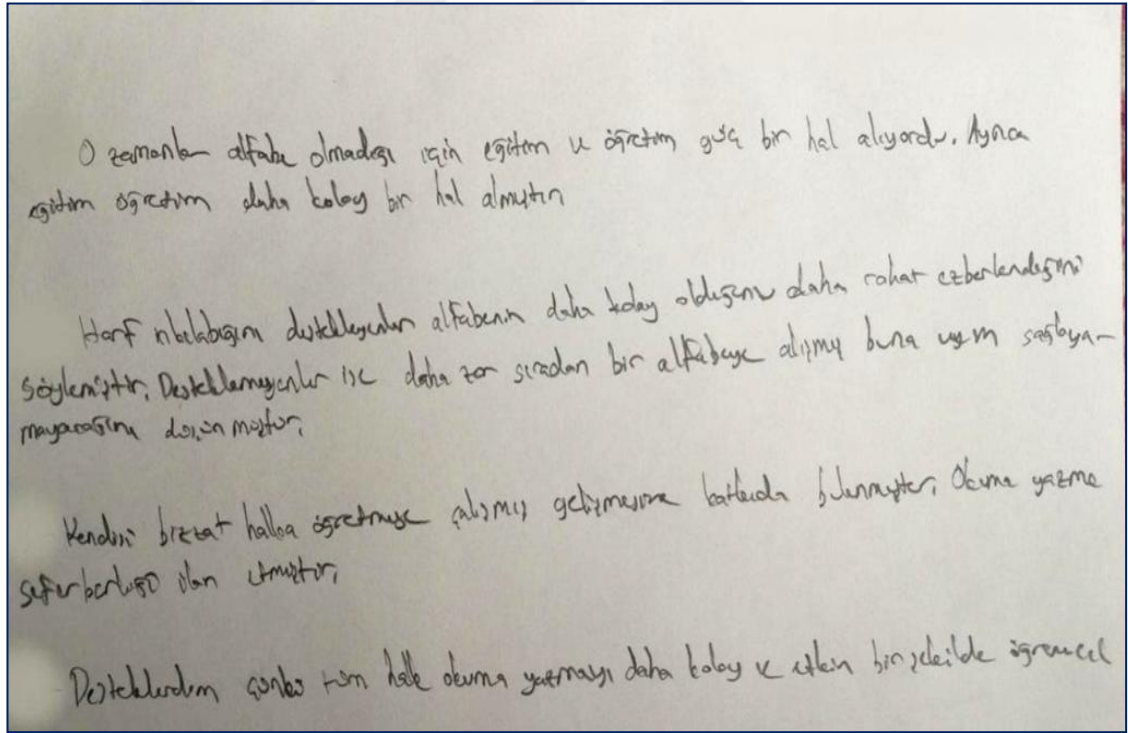
Dükkanların, caddelerin, ağaçların yanına posterler yapıştırarak insanların yeni alfabeyle alışmasını ve öğrenmesini sağladı.

Desteklerin, yeni halkımıza okuma-yazma oranının artmasını sağlamayı istedik. Ayrıca eğer halkımız okuma yazma bilirse benim işim de kolaylaşır.

KÖ12'nin yukarıdaki yazısı incelendiğinde köşe yazısından ziyade birtakım sorulara cevap verir tarzda yazı yazdığı görülmektedir. KÖ12 harf inkılabı ile ilgili "Destekleyenler, büyük bir ihtimalle Latin alfabesinin daha kolay olduğunu bu yüzden yeni harf inkılabının okuma yazma oranını arttıracığını düşünmüşlerdir. Desteklemeyenler Arap alfabesine alıştıklarını ve Latin alfabesine alışılması durumunda eski değerlerimiz, tarihi eser, kitap, şiir gibi önemli eserlerin değerinin anlaşılamayacağını savundular" cümlesinden KÖ12'nin kanıtlar (Bkz. Kanıt 8, Kanıt 17) içerisinde var olan bilgiler kullandığı (hafızaya yerleştirme) ve bu bilgiler arasındaki boşlukları imgeleyerek makul çıkarımlar ve tekliflerle doldurmaya çalışıp öteleme becerisi gösterdiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte KÖ12'nin harf inkılabını destekleyenler ve desteklemeyen şeklinde kategorize ederek yazdığı köşe yazısında tarihsel kanıtlarda farklılık gösteren fikirleri kavradığı ve bu fikirleri karşılaştırarak tarihsel analiz ve yorum yapma becerisine sahip olduğu görülmektedir. KÖ12'nin "Dükkanların, caddelerin, ağaçların yanına posterler yapıştırarak insanların yeni alfabeyle alışmasını ve öğrenmesini sağladı" ifadesinden Kanıt 4 ve Kanıt 5'i kavrayarak yazdığı anlaşılmaktadır. KÖ12 yazısının sonunda harf inkılabını destekleyeceğine yönelik durum değerlendirme yazısında "Desteklerdim çünkü halkımızın okuma yazma oranının artmasını sağlamak isterdim. Ayrıca eğer halkımız okuma yazma bilirse benim

gazetemi de okuyabilirdi” ifadesi ile okuma yazma oranının artması varsayımını ölçüt olarak ve kendi gazetesinin de okunması olasılığının artacağını ileri süren ifadesi ile bilişsel empatik bir süreçle yargı ve değerlendirme yaptığı görülmektedir. Yukarıdaki köşe yazısı incelendiğinde KÖ12’nin Yeni Harf İnkılâbı ile ilişkili kanıtlardan bilgi elde etme (hafızaya yerleştirme), kanıtları kavrama becerisinin olduğu, kanıtlardaki boşlukları makul çıkarımlarla doldurarak öteleme becerisini kullandığı, kanıtlarda farklılık gösteren fikirleri karşılaştırarak analiz etme ve kanıtlardaki fikirleri sentezleyerek yargıya varma ve karar verme becerilerinin olduğu görülmektedir.

İki tarihsel kanıt ve altı tarihsel kanıt kullanma becerisini (hafızaya yerleştirme, kavrama becerisi, öteleme, analiz becerisi, sentez becerisi, yargı ve değerlendirme becerisi) ortaya koyan iyi düzeyde yazılmış öğrenci ürünlerinden biri olan KÖ13’ün yazdığı köşe yazısı şu şekildedir;



KÖ13’ün köşe yazısı incelendiğinde “O zamanlar alfabe olmadığı için eğitim ve öğretim güç bir hal alıyordu. Ayrıca eğitim ve öğretim daha kolay bir hal almıştır” ifadesinde alfabenin olmadığı ve eğitim ve öğretimin güçleştiğine devamında da kolay olduğuna yönelik anlam kopuşlarının olduğu birbirine zıt iki cümleye yer verildiği

görülmektedir. Ayrıca KÖ13'ün bu ifadelerde alfabenin olmadığına yer verirken başka bir cümlesinde eski harflerden haberdar olduğu bilgisi görülmektedir (hafızaya yerleştirme). Görüldüğü gibi KÖ13'ün köşe yazısında bağlantı cümlelerinde eksiklikler, tarihsel anlatısında bağlam kopuşları bulunmaktadır. Öte yandan “Desteklemeyenler daha zor ve sıradan bir alfabeye alışmış buna uyum sağlayamayacağını düşünmüştür” ifadesi ile desteklemeyenlerin düşüncesini anlamaya yönelik bir perspektif alma cümlesi ile karşılaşmaktayız. Bu ifade aynı zamanda öğrencinin tarihsel kanıtlar üzerinde basitte olsa bir öteleme yapabilme becerisini göstermektedir. KÖ13'ün Yeni Alfabe'yi destekleyen ve desteklemeyenlere dönük açıklamalar yapması farklı tarihsel kaynakları analiz edebildiğini göstermektedir. Atatürk için “Kendisi bizzat halka öğretmeye çalışmış” cümlesini görsel Kanıt 18'den, “Okuma yazma seferberliği ilan etmiştir” ifadesini Kanıt 14'ü referans alarak kavradığı anlaşılmaktadır. KÖ13 köşe yazısında yeni alfabeye yönelik değerlendirme ve yargı cümlesinde “Desteklerdim çünkü tüm halk okuma yazmayı daha kolay ve etkin bir şekilde öğrenecek” varsayımına dayandırmaktadır. Sonuç olarak köşe yazısının bütününe bakıldığında anlamda kopuşlar rastlanmasına karşı KÖ13'ün kendisine sunulan kanıtları etkin kullanarak Latin ve Arap Alfabeti ile ilgili bilgiler elde edebildiği ve bu kanıtları kavradığı, kanıtları analiz edebildiği sentezleyebildiği, kanıtlar üzerindeki imgeleminde öteleme yapmakla birlikte yeni alfabe ile ilgili genel değerlendirmeye ve yargıya vardığı görülmektedir.

Dört tarihsel kanıtı ve beş tarihsel kanıt kullanma becerisini (hafızaya yerleştirme, kavrama becerisi, sentez becerisi, yargı ve değerlendirme becerisi) ortaya koyan iyi düzeyde yazılmış öğrenci ürünlerinden biri olan KÖ5'in köşe yazısı şu şekildedir;

Alfabe zor olması, öğrenmenin zor olması,
yeni bir alfabeye ihtiyaç gereksinimi yaratmıştır.

Kitapları, gazeteleri okumak isteyenler öğrenmek isteyenler
harf inkılabını desteklemiştir fakat sadece dildeki hataları
düzeltilmesi gerektiğini savunanlar olmuştur yani harf
inkılabını desteklememiştir.

Atatürk harf inkılabının gerçekleştirmek için millet
mekteplerini açmıştır ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir,
alfabe kabul edildikten sonra okuma yazma öğrenmeyen-
lerin işe alınmayacağı ve para cezası kesileceği söylenmiştir

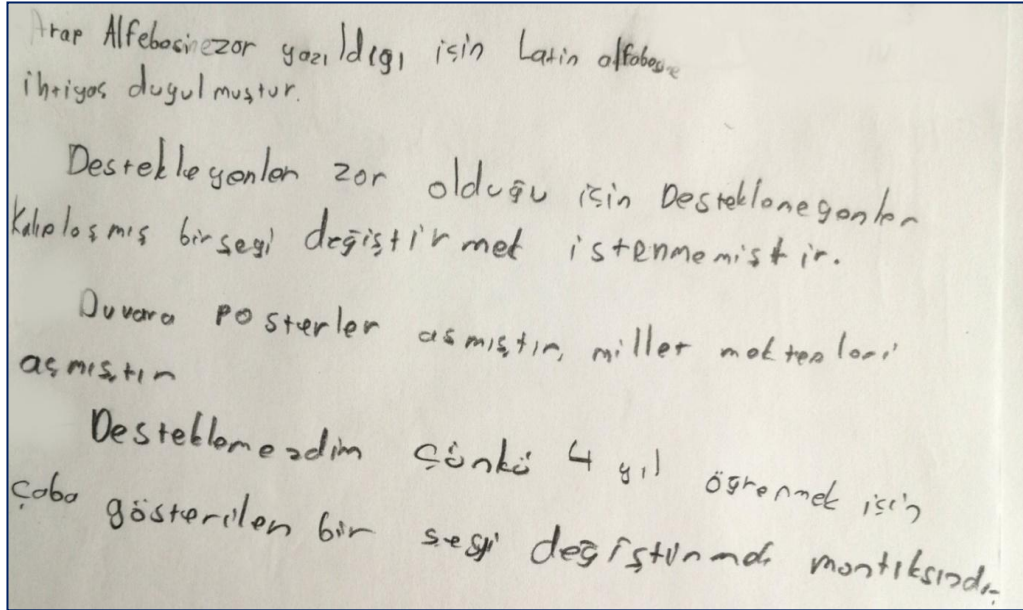
Harf inkılabının kabul edilmesini destekledim. Çünkü
yeni alfabenin öğrenilmesi kolay olacaktır. Ve ülkenin
gelişmesi için düşünüyorsa destekledim.

KÖ5'in köşe yazısı incelendiğinde "Alfabenin zor olması, öğrenmenin zor olması yeni bir alfabeye ihtiyaç gereksinimini yaşatmıştır" cümlesi tarihsel kanıtlardan (Bkz. Kanıt 17, Kanıt 6) alfabe sorununu kavradığını göstermektedir. KÖ5'in bu ifadelerini yazarken dersin başlangıcında kendisine verilen "Türkçeyi, bu harfler ile okuyup yazmanın kolay olmadığı ve yetersiz kaldığı anlaşılmıştır" bilgisini kullandığı düşünülmektedir. KÖ5'in "Fakat sadece dildeki hataların düzeltilmesi gerektiğini savunanlar olmuştur yani harf inkılâbını desteklememiştir" ifadesini Kanıt 19'daki Ali Seydi'nin "Yüzyıllardan beri sayısız bilim insanı, tıp bilgini, edebiyatçı ve şairin yetişmesine engel olmayan bir dilin bazı eksikliklerini gidermeyip onun yerine yetersiz bir alfabe istemek, o büyük dilin sahibi olan milleti alfibesizlik ve dilsizlikle suçlamaktır" bilgisinden yola çıkarak hafızaya yerleştirdiği ve tarihsel kanıttaki bilgiyi kavradığı görülmektedir. KÖ5'in köşe yazısında yeni alfabeyi destekleyen ve desteklemeyenlere yer vermesinden, farklı tarihsel kanıtları analiz edebildiği anlaşılmaktadır. KÖ5 "Alfabe kabul edildikten sonra okuma yazma öğrenmeyenlerin işe

alınmayacağı ve para cezası kesileceği söylenmişti” ifadesini Kanıt 16’dan faydalanarak yazdığı görülmektedir. KÖ5’in harf inkılâbına yönelik genel değerlendirme ve yargı içeren ifadelerinde Harf İnkılâbını destekleyeceğini belirterek “Harf inkılâbının kabul edilmesini desteklerdim. Çünkü yeni alfabenin öğrenilmesi kolay olacaktır” şeklinde bir çıkarımda bulunması kanıtlardan çıkarılan bir görüş olmakla birlikte “Ve ülkenin çağdaş olacağını düşünüyorsam desteklerdim” ifadesi o dönemi içine alan şartlı bir ifadedir. Öğrencinin burada kanıtlarda karşılaşılan farklı görüşlerden yola çıkarak kendisinin de tereddüt yaşayacağı hissini bize vermektedir. Sonuç olarak KÖ5’in köşe yazısını yazarken; kanıtlardan faydalanarak yeni alfabenin gerekçelerini birbirlerine bağlayacak bağlantıları kullanması ve bütünleştirmesi, eldeki amaca uygun olmayan unsurları elemesi kanıtı kavrama ve kanıttan tarihsel bilgi edinme, tarihsel kanıtları sentezleme, değerlendirme ve yargı becerisini gösterebildiği görülmektedir.

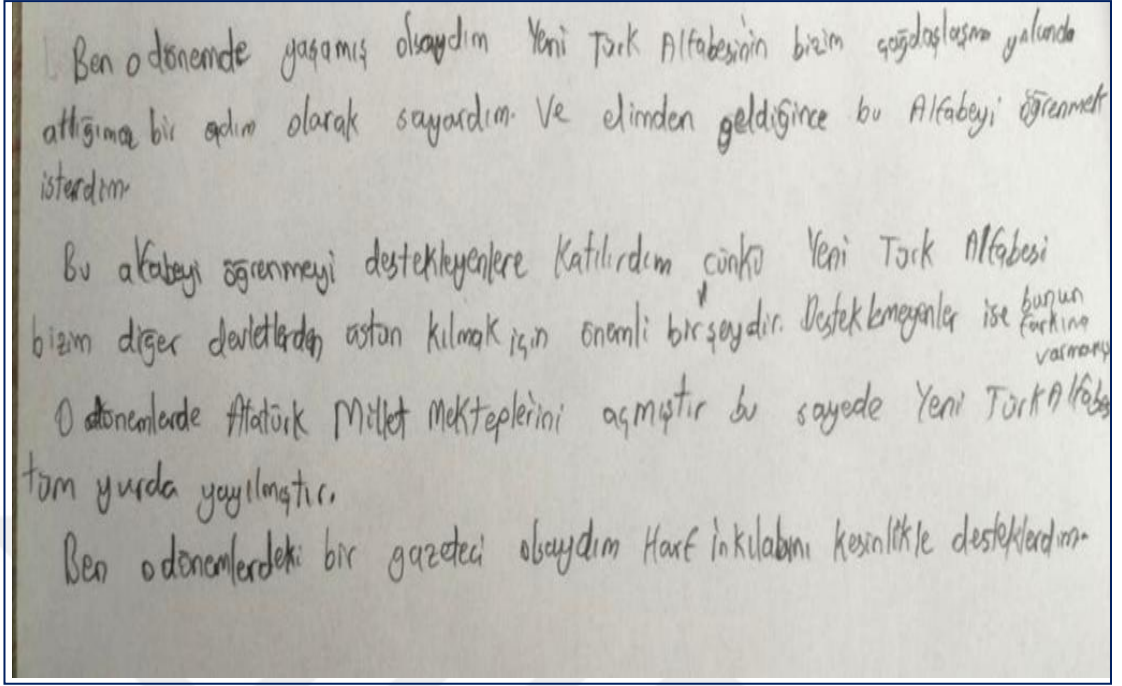
b) Orta Düzeyde Tarihsel Kanıt Kullanma Becerilerini Temsil Eden Öğrenci Ürünleri

Altı tarihsel kanıtı ve öğretmenin referans bilgilerini kullanarak yazdığı köşe yazısında dört tarihsel kanıt kullanma becerisini (hafızaya yerleştirme, kavrama becerisi, analiz ve yorum yapma becerisi, sentez becerisi) ortaya koyan orta düzeyde yazılmış öğrenci ürünlerinden biri olan EÖ7’nin yazdığı köşe yazısı şu şekildedir;



EÖ7'nin köşe yazısı incelendiğinde “Arap alfabesi zor yazıldığı için Latin alfabeye ihtiyaç duyulmuştur” görüşüne Kanıt 17'yi kavrayarak ulaştığı görülmektedir. EÖ7 “Desteklemeyenler kalıplaşmış bir şeyi değiştirmek istenmemiştir” diyerek derste sunulan tarihsel kanıtlar içerisinde var olan boşlukları doldurarak öteleme yaptığı görülmektedir. Atatürk'ün harf inkılâbına yönelik çalışmaları ile ilgili olarak “Duvara posterler asmıştır” cümlesini Kanıt 5'i kavrayarak yazdığı anlaşılmaktadır. EÖ7 “Millet Mektepleri açmıştır” ifadesiyle yine kendisine verilen kanıtları kavradığını göstermektedir (Bkz. Kanıt 10, Kanıt 11, kanıt 12, Kanıt13). Ayrıca EÖ7 Harf İnkılâbını destekleyen ve desteklemeyen şeklinde farklılık gösteren fikirleri karşılaştırarak tarihsel analiz ve yorum becerisini ortaya koymaktadır. EÖ7 yazısının sonunda diğer öğrencilerden farklı olarak harf inkılâbını desteklemeyeceğini ifade etmektedir. “Desteklemezdim çünkü dört yıl öğrenmek için çaba gösterilen bir şeyi değiştirmek mantıksızdır” ifadesinde “dört yıl” gibi bir ölçütü temel alarak harf inkılâbını desteklemeyeceğini savunmaktadır. EÖ7'nin yaptığı yargı ve değerlendirmenin ölçütü kaynaklara dayalı bir değerlendirme olarak görülmemektedir. EÖ7'nin köşe yazısı değerlendirildiğinde kanıtı kavrama becerisi, öteleme becerisi, empati becerisi, analiz becerisini ve farklı kaynaklardan yola çıkarak sentezleme becerisini gösterebildiği, tarihsel kanıtlar içerisindeki var olan bilgileri kullanarak hafızaya yerleştirme becerisini kullandığı ileri sürülebilir.

Beş tarihsel kanıtı ve üç tarihsel kanıt kullanma becerisini (basit düzeyde hafızaya yerleştirme ve kavrama becerisi, sentez becerisi) ortaya koyan orta düzeyde yazılmış öğrenci ürünlerinden biri olan EÖ8'in yazdığı köşe yazısı şu şekildedir;



EÖ8'in yukarıdaki köşe yazısında “Yeni Türk alfabesini” destekleme gerekçesini “bizim çağdaşlaşma yolunda attığımız bir adım olarak sayardım” şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Bu görüşünü tarihsel kanıtlardaki bilgilerden ziyade harf inkılâbı ile ilgili klişeleşmiş bir ifadeye dayandırdığı ileri sürülebilir. “O dönemlerde Atatürk Millet mektepleri açmıştır bu sayede Yeni Türk Alfabesi tüm yurda yayılmıştır” ifadesi tarihsel kanıtlardan (Bkz. Kanıt 10, Kanıt 11, Kanıt 12, Kanıt 13 ve Kanıt 14) bilgi aktarımını (hafızaya yerleştirme) içeren ifadelerdir ve kanıtlardaki bilgiyi sentezleyerek aktarmıştır. Harf İnkılâbına yönelik “Ben o dönemlerdeki bir gazeteci olsaydım Harf İnkılâbını kesinlikle desteklerdim” görüşü köşe yazısının bütünü değerlendirildiğinde çok sayıda kanıttan bilginin kavranıp, analiz ve sentez edilmeden ortaya koyulan basmakalıp bir görüş olduğu görülmektedir. Öğrencinin tarihsel kaynaklardan yeterince faydalanmadığı anlaşılmaktadır. EÖ8'in kanıtlar üzerinde yapacağı çalışmalarda desteğe ihtiyacı olduğu söylenebilir.

c) Kötü Düzeyde Tarihsel Kanıt Kullanma Becerilerini Temsil Eden Öğrenci Ürünleri

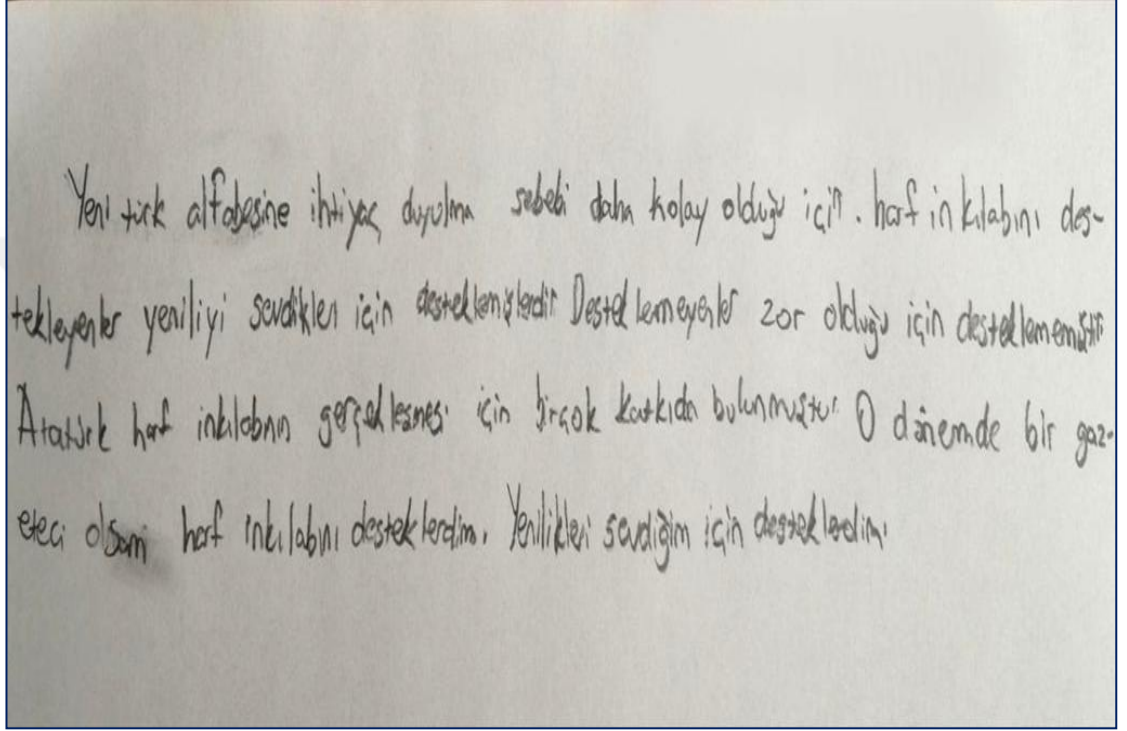
Dört tarihsel kanıtı ve iki tarihsel kanıt kullanma becerisini (basit düzeyde hafızaya yerleştirme ve kavrama becerisi) ortaya koyan kötü düzeyde yazılmış öğrenci ürünlerinden biri olan KÖ11'in yazdığı köşe yazısı şu şekildedir;

Yeni türk alfabesine ihtiyaç duyulmasının nedeni dil birliği-
nin sağlanmasıydı. O dönemlerde çoğu insan farklı dil bilmekteydi.
Osınlar harf inkılabını destekleyen de oldu desteklemeyende
oldu. Atatürk harf inkılabının gerçekleştirilmesi için
sokaklarda ağaçların üstüne, duvarlara ve benzeri yerlere
alfabe asılmış ve öğretilmeye çalışılmıştır.
Ben o dönemde bir gazeteci olsaydım harf
inkılabını desteklerdim çünkü gazeteler iki ayrı
dille yazılmak zorunda kalmazdı,

KÖ11'in köşe yazısı incelendiğinde "Yeni Türk alfabesine ihtiyaç duyulmasının nedeni dil birliğinin sağlanmasıydı. O dönemlerde çoğu insan farklı dil bilmekteydi" cümlesi kanıtları kavrayamadığını göstermektedir. Çünkü kanıtlarda yeni alfabeye ihtiyaç duyulmasının nedeni olarak Arap alfabesini okuyup yazmanın zorluğu, okuryazar oranının düşüklüğü vb. açıklamalar yer almaktadır. KÖ11'in "Atatürk [tarafından] harf inkılâbının gerçekleştirilmesi için sokaklarda ağaçların üstüne, duvarlara ve benzeri yerlere alfabe asılmış ve öğretilmeye çalışılmıştır" cümlesinden Kanıt 4 ve Kanıt 5'teki görselleri kavrayarak yazdığı anlaşılmaktadır. Öğrencinin "Ben o dönemde bir gazeteci olsaydım harf inkılâbını desteklerdim çünkü gazeteler iki ayrı dille yazılmak zorunda kalmazdı" ifadesini Kanıt 2'deki Milliyet Gazetesi ve Kanıt 3'teki İkdam Gazetesi'nden faydalanarak görüş oluşturduğu görülmektedir. Fakat öğrencinin ifadesinden kanıtı kavrayamadığı anlaşılmaktadır. Çünkü öğrencinin, halka alfabeyi tanıtmak ve onları alfabeye alıştırmak için yapılan bu uygulamayı gazetelerin her zaman iki alfabe ile çıktığı şeklinde kavradığı görülmektedir. Sonuç olarak KÖ11'in kullandığı ifadelerden derste kendilerine sunulan Kanıt 4 ve Kanıt 5 dışında birçok tarihsel kanıt doğru kavramakta ve tarihsel kanıttan bilgi elde etmede zorlandığı

anlaşılmaktadır. KÖ11'in kanıtları tam olarak kavrayamadığı ve dolayısıyla harf inkılâbını destekleme kararını geçerli bir ölçüte dayandıramadığı görülmektedir.

Yazısında tarihsel kanıtlara yer vermeyen ve yalnızca bir tarihsel kanıt kullanma becerisini (basit düzeyde kavrama becerisi) ortaya koyan kötü düzeyde yazılmış öğrenci ürünlerinden biri olan EÖ9'un köşe yazısı ise şu şekildedir;



EÖ9'un köşe yazısı incelendiğinde rastlanan “Harf inkılâbını destekleyenler yeniliği sevdikleri için desteklemişlerdir. Desteklemeyenler zor olduğu için desteklememiştir” gibi ifadeler tarihsel kanıtlara dayalı olmayan kişisel çıkarımlardır. EÖ9'un Yeni Türk Alfabesi'ni destekleme görüşünün de duyuşsal bir ifade olduğu görülmektedir. EÖ9'un köşe yazısı değerlendirildiğinde kanıt kullanma becerisinin, Atatürk ile ilgili genel bir çıkarım yapmak dışında oldukça yetersiz olduğu ileri sürülebilir. Yani Türk Alfabesini destekleme kararının duyuşsal bir nedene dayandığı anlaşılmaktadır.

4.2.2 Öğrenci Ürünleri Köşe Yazılarında Tarihsel Kanıt Kullanma Becerilerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Köşe yazılarından öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerilerine yönelik elde edilen bulgular Tablo 4.1’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 4. 1. Köşe Yazılarına Yansıyan Öğrencilerin Tarihsel Kanıt Kullanma Becerileri

Beceri	Öğrenci	n	%
Hafızaya Yerleştirme	KÖ14, EÖ10, KÖ13, EÖ11, EÖ6, EÖ12, KÖ12, EÖ1, KÖ15, KÖ5, KÖ16, KÖ4, KÖ8, KÖ20, EÖ13, KÖ17, KÖ1, KÖ18, EÖ4, KÖ19, KÖ2, EÖ3, KÖ3, KÖ6, EÖ7, KÖ7, KÖ10, EÖ14, EÖ8, KÖ9	30	93,75
Kanıtı Kavrama	EÖ3, KÖ1, KÖ18, KÖ19, KÖ3, KÖ17, KÖ2, EÖ12, KÖ4, KÖ16, EÖ11, KÖ14, KÖ20, EÖ4, EÖ14, EÖ10, EÖ6, KÖ8, KÖ6, KÖ12, KÖ10, KÖ7, KÖ5, KÖ13, EÖ8, EÖ1, EÖ13, KÖ15, KÖ9, EÖ7, EÖ9	31	96,87
Öteleme	KÖ10, KÖ9, EÖ10, KÖ13, EÖ11, EÖ6, KÖ12, EÖ1, KÖ16, KÖ4, KÖ8, KÖ1, KÖ18, KÖ19, EÖ3, KÖ3, KÖ6, EÖ7, KÖ7	19	59,37

Analiz Etme	EÖ10, KÖ13, EÖ11, EÖ6, KÖ12, EÖ1, KÖ5, KÖ16, KÖ4, KÖ8, EÖ13, KÖ17, KÖ14, KÖ18, KÖ19, KÖ2, EÖ3, KÖ3, KÖ6, EÖ7, KÖ7	21	65,62
Sentezleme	KÖ2, EÖ13, KÖ16, KÖ5, KÖ14, EÖ12, EÖ8, KÖ10, KÖ13, EÖ11, KÖ12, KÖ20, KÖ4, KÖ8, EÖ3, KÖ6, EÖ7, KÖ7	18	56,25
Yargı ve Değerlendirme Yapma	KÖ17, KÖ2, EÖ12, KÖ10, KÖ6, KÖ4, KÖ8, EÖ3, KÖ7, KÖ13, KÖ5, KÖ1	12	37,5
Toplam:		131	100

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi öğrencilerin tamamına yakını (%96,87) köşe yazılarında tarihsel kaynaklarda ele alınan alfabe sorununu kavrayarak ifade edebilmişlerdir. Bu bağlamda genel olarak öğrencilerin kaynaklardaki bilgiyi kavrama düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ikinci sırada (%93,75) köşe yazılarında tarihsel kaynaklarda ifade edilen bilgiyi (hafızaya yerleştirme) kullandıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin köşe yazılarında Arap alfabesi ve Latin alfabesi ile ilgili benzerlik ve farklılık içeren görüşlere yer vererek %65,62’sinin tarihsel kaynakları analiz edebilme becerisi edindikleri görülmektedir. Dördüncü sırada öğrencilerin %59,37’si köşe yazılarında kanıtlarda var olan boşlukları öteleme yaparak makul çıkarımlar ve tekliflerle doldurmaya çalıştıkları (imgeleme) görülmektedir. Beşinci sırada öğrencilerin %56,25’inin köşe yazılarında alfabe ile ilgili görüşlerini farklı kaynaklardan faydalananarak sentezleyip yazdıklarına rastlanmaktadır. Son olarak öğrencilerin yalnızca %37,5’inin tarihsel kanıtlardan alfabe ile ilgili görüşlerden yararlanarak yargı ve değerlendirme yapabildikleri göze çarpmaktadır. Tarihsel kaynaklardan alfabe ile ilgili yargı ve değerlendirme yapan öğrencilerin sayıca az olduğu dikkat çekmektedir. Bu sınırlı sayıda öğrencinin, kanıtlardan elde ettikleri

bilgiler ışığında, hangi tür alfabenin kullanılması gerektiğine yönelik görüş geliştirirken ölçüt ya da ölçütlere başvurarak köşe yazılarında bilinçli yargı ve değerlendirmeler yapabildiği dikkat göze çarpan önemli bir bulgudur. Genel olarak öğrencilerin köşe yazılarında derste kullanılan çok sayıda tarihsel kaynağın bağlam bilgisini temel alarak (hafızaya yerleştirme) ve bunlardan çıkarım yaparak (Tarihsel kavrama) köşe yazılarını oluşturdukları görülmektedir. Öğrencilerin köşe yazılarında tarihsel kaynaklardan alfabe sorununu analiz etme ve sentezleme becerisinin ortalamanın üzerinde önemli bir değerde olması çalışmanın önemli çarpıcı sonuçlarından biridir. Köşe yazılarında çok az sayıda öğrencin kanıtları değerlendirerek alfabe sorunu ile genel bir yargıya vardığı dikkat çekmektedir. Bu sayının çok az olmadığı ileri sürülebilir.

4.3. TARİHSEL KANIT (BELGESEL) ÜZERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRENCİLERİN KANITI KAVRAMA BECERİLERİNE YÖNELİK ÇALIŞMA KÂĞITLARINDAN ELDE EDİLEN BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde öğrencilere Türk Tarih Kurumu (TTK) ile ilgili bir belgesel (Kanıt 20) izlettirilmiş ve öğrencilerden çalışma kâğıtlarında yer alan soruları yanıtlamaları beklenmiştir. Etkinliğin amacı öğrencilerin çalışma kâğıtlarındaki soruları yanıtlayarak Kanıt 20'deki belgeseli kavrama ve değerlendirme becerilerini tespit etmektir.

4.3.1 Çalışma Kâğıdının 1. sorusu “Mustafa Kemal Atatürk neden Türk Tarih Kurumu’nu kurma gereği duymuştur?” Sorusuna İlişkin Kanıtı Kavrama Becerisine Yönelik Bulgular

TTK ile ilgili çalışma kâğıtlarında yer alan ilk soru “Mustafa Kemal Atatürk neden Türk Tarih Kurumu’nu kurma gereği duymuştur?” şeklindedir. Mevcut soruya ilişkin kanıtta “Batılı araştırmacılar Türklerin medeniyete katkısı olmayan, bozkırda yaşayan göçebeler olduğunu iddia ediyordu. Oysa bu düşüncelerin hiçbir temeli yoktu. Bu düşüncelere bilimsel bir cevap vermek için araştırma yapmak, ortak bir tarih bilinci oluşturmak ve Türklerin yaşadığı toprakları incelemek gerekiyordu. Mustafa Kemal Atatürk’ün talimatıyla 12 Nisan 1931’de Türk tarihinin incelenmesi ve elde edilen

bilgilerin bilim dünyası ile paylaşılması amacıyla Türk Tarih Kurumu kuruldu” ifadesi yer almaktadır. Bu çerçevede 33 öğrencinin ilgili soruya verdikleri cevaplardan elde edilen kanıt kavrama becerilerine ait sonuçlar Tablo 4.2’ de sunulmuştur.

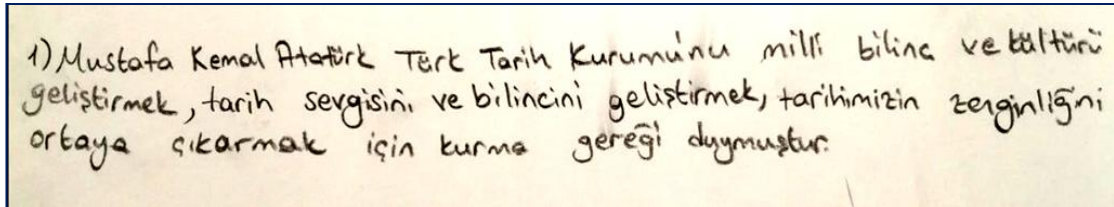
Tablo 4. 2. “Mustafa Kemal Atatürk neden Türk Tarih Kurumu’nu kurma gereği duymuştur? sorusuna yönelik cevaplarda öğrencilerin kanıt kavrama beceri düzeyleri

Beceri	25-19p		18-12p		11-6p		5-1p		0 Puan		Toplam	
Tarihsel	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Kavrama	10	30,30	20	60,60	1	3,03	2	6,06	-	-	33	100

Tablo 4.2’ de görüldüğü gibi öğrencilerin “Mustafa Kemal Atatürk neden Türk Tarih Kurumu’nu kurma gereği duymuştur?” sorusuna yönelik verdikleri cevaplardan 25-19 puan alan öğrencilerin (n=10) çok iyi kavradığı dikkat çekmektedir. 18-12 puan alan öğrencilerin (n=20) kanıt kavrama düzeylerinin 25-19 puan aralığındaki öğrencilere göre biraz daha düşük olduğu görülmektedir. Genel olarak birinci soruya öğrencilerin neredeyse tamamına yakını %90,90’ı 12 puan ve üzerinde alarak Mustafa Kemal Atatürk’ün neden Türk Tarih Kurumu’nu kurma gereği duyduğunu kavradığı ileri sürülebilir. 11-6 puan alan %3,03 öğrencinin sınırlı da olsa kanıt kavrayabildiği, 5-1 puan alan öğrencilerin %6,06’sının ise oldukça düşük düzeyde Kanıt 20’yi kavrayabildiği görülmektedir.

Birinci soruya cevap veren öğrencilerin çalışma kâğıtlarından bazı örnekler

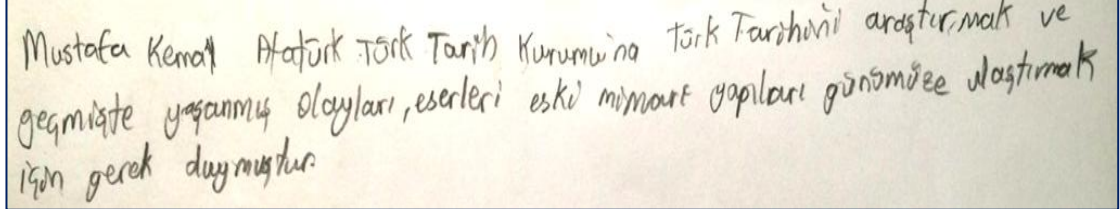
25-19 puan alan aralığında not alan kanıt kavrama becerisi yüksek tam puan alan (25 puan) öğrencilerden KÖ7’nin TTK etkinliğinin 1. sorusuna vermiş olduğu yanıt aşağıda yer almaktadır.



Öğrencinin cevabını kaynaktaki bilgiden yola çıkarak açıklayıcı şekilde “Mustafa Kemal Atatürk Türk Tarih Kurumu’nu milli bilinç ve kültürü geliştirmek, tarih sevgisini ve bilincini geliştirmek, tarihimizin zenginliğini ortaya çıkarmak için kurma gereği

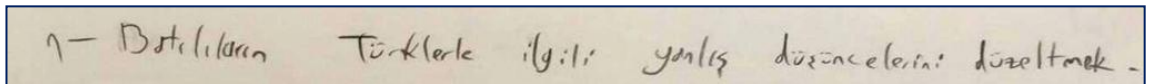
duymuştur” şeklinde verdiği, Türk Tarih Kurumu’nun kurulma sebebini ifade etmekte güçlük çekmediği görülmektedir. Benzer ifadeleri EÖ1, KÖ16, KÖ1, KÖ12, KÖ6, KÖ19, EÖ4, EÖ8 ve EÖ6 öğrencilerin çalışma kâğıtlarında da görmek mümkündür.

Kanıtı kavrama becerisi yüksek (19 puan) öğrencilerden bir diğeri olan EÖ8’in “Türk Tarih Kurumu” etkinliğinin 1. sorusuna vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:



EÖ8 TTK’nin kurulma sebebini “Türk tarihini araştırmak ve geçmişte yaşanmış olayları, eserleri, eski mimari yapıları günümüze ulaştırmak için gerek duymuştur” şeklinde Türklerin medeniyete katkısı olmadığı savlarına bilimsel bir cevap verme gerekçesini göz ardı ederek açıklamıştır. EÖ8’in cevabını Kanıt 20’deki “Bunun dışında Türk Tarih Kurumu kazı çalışmalarına destek verdi. İlk kazı çalışması Alacahöyük’te 1935 yılında gerçekleştirildi. Atatürk’ün direktifiyle başlayan bu kazı sayesinde bilim dünyası kral mezarlarıyla tanıştı. Türk Tarih Kurumu sadece 2000 yılından günümüze kadar 510 kazı ve yüzey araştırmasına destek verdi” bilgilerini referans alarak yazdığı anlaşılmaktadır. EÖ8 cümlelerinde, Türklerin medeniyete katkısını ortaya koyma ve ortak tarih bilinci oluşturma vurgusunu tam olarak ifade edemese de izlediği tarihsel belgeseli kavradığı görülmektedir. KÖ7 ve EÖ8’in verdiği yanıttan ve diğer sayılı öğrencilerin %30,30’u (n=10) “Mustafa Kemal Atatürk neden Türk Tarih Kurumu’nu kurma gereği duymuştur?” sorusuna verdikleri cevaptan izledikleri belgeseli beklenen düzeyde kavradıkları ve tarihsel kanıtlardan bilgi edinimini (hafızaya yerleştirme) gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır.

18-12 puan aralığında not alan öğrencilerden (12 puan) KÖ3’ün ilgili 1. soruya vermiş olduğu yanıt aşağıda yer almaktadır.



KÖ3’ün TTK’nin kurulma sebebini “Batılıların Türklerle ilgili yanlış düşüncelerini düzeltmek” şeklinde açıkladığı görülmektedir. Öğrenci kısa ve net bir cevapla yetinmiştir. Bu soruya KÖ3 beklenen düzeyde yanıt veremese de belgeselde

yer alan “Batılı araştırmacılar Türklerin medeniyete katkısı olmayan, bozkırda yaşayan göçebeler olduğunu iddia ediyordu. Oysa bu düşüncelerin hiçbir temeli yoktu. Bu düşüncelere bilimsel bir cevap vermek için araştırma yapmak ... gerekiyordu” bilgisini kavrayarak yazdığı anlaşılmaktadır. Aynı bilgiden çıkarım yaparak 1. soruya cevap veren öğrencilerden bir diğeri de KÖ5’tir. KÖ5’in (15puan) “Mustafa Kemal Atatürk neden Türk Tarih Kurumu’nu kurma gereği duymuştur?” sorusuna vermiş olduğu yanıt aşağıda yer almaktadır.

1- Türkler hakkında olan medeniyetlere hiç bir faydası olmayan gibi ifadeleri ortadan kaldırmak için Türk Tarih Kurumu'nu kurma gereği duymuştur.

KÖ5’in söz konusu soruya “Türkler hakkında medeniyetlere hiçbir faydası olmayan gibi ifadeleri ortadan kaldırmak için Türk Tarih Kurumu’nu kurma gereği duymuştur” şeklinde verdiği yanıtta belgeselde yer alan ifadeleri kullandığı (hafızaya yerleştirme) görülmektedir. Fakat KÖ5’in KÖ3 gibi Türk Tarih Kurumu’nun kurulma sebebini tek bir nedene bağlayarak sınırlı şekilde kavradığı görülmektedir. Sonuç olarak KÖ3 ve KÖ5’te dâhil olmak üzere sınıftaki öğrencilerin yarısından fazlası (%60,60) 18-12 puan aralığında Kanıt 20’de kendilerine sunulan belgeselden ilgili bilgiyi tamamıyla olmasa da ortalama düzeyde kavradığı söylenebilir.

11-6 puan aralığında not alan sadece bir öğrenci KÖ17’ye (6 puan) rastlanmıştır. KÖ17’nin ilgili 1. soruya vermiş olduğu yanıt aşağıda yer almaktadır.

1) Çünkü hoş bir tarihimiz olsun diye, araştıralım diye.

KÖ17’nin TTK etkinliğinin 1. sorusuna verdiği kısa yanıtta “... hoş bir tarihimiz olsun diye, araştıralım diye” ifadesinden Türk tarihini araştırmak amacıyla kurulduğunu kavradığı anlaşılmaktadır. Fakat verdiği yanıt beklenen kavrama düzeyinde değildir.

5-1 puan aralığında not alan iki öğrenciye (KÖ18 ve KÖ9) rastlanmaktadır. 2 puan alan KÖ18’in 1. soruya vermiş olduğu yanıt aşağıda yer almaktadır.

1- Milli savaşlar ve önemli karar aldığı için bunların tarihe ihtiyacı olduğunu gereksemiştir.

KÖ18 TTK'nin kurulma sebebini "Milli savaşlar ve önemli karar aldığı için bunların tarihe ihtiyacı olduğunu gereksemiştir" şeklinde ifade etmesi onun Kanıt 20'de önemli olan bilgiyi tam olarak kavramada ve cevabını organize etmede sorunlar yaşadığını göstermektedir. İlgili soruda düşük bir puan alan KÖ9'un cevabında da benzer durum yer almaktadır.

1- İyi bir devlet için ve böylece diğer kurumlarda açılacaktır

KÖ9'un 1. soruya TTK'nin kurulma sebebini "İyi bir devlet için ve böylece diğer kurumlar da açılacaktır" şeklinde yanıtladığı görölmektedir. Her iki öğrencinin cevabının tam olarak yanlış olduğunu ileri sürmek zordur. Yeni bir devlet kurma aşamasında olan Atatürk'e göre toplumda milli şuur ve kimlik kazandırmak için kesinlikle TTK'nin kurulmasına ihtiyaç vardır. Her iki öğrencinin de ilgili soruda belgeseli kavrama düzeyinin oldukça düşük olduğu görölmektedir.

4. 3. 2 Çalışma Kâğıdında "Türk Tarih Kurumu tarih bilincini oluşturmak amacıyla ne tür faaliyetlerde bulunmuştur?" Sorusuna İlişkin Kanıtı Kavrama Becerisine Yönelik Bulgular

TTK ile ilgili çalışma kâğıtlarında yer alan ikinci soru "Türk Tarih Kurumu tarih bilincini oluşturmak amacıyla ne tür faaliyetlerde bulunmuştur?" şeklindedir. Mevcut soruya ilişkin kanıtta "Türk Tarih Kurumu günümüze kadar 2.160 kitap yayınlanmıştır. Türk Tarih Kurumu'nun ilk çalışmalarından biri liseler için ders kitabı olarak hazırlanan dört ciltlik Türk Tarihinin Ana Hatları eseridir. İsmail Hakkı Uzunçarşılı'nın Anadolu Beylikleri, Piri Reis'in Kitab-ı Bahriye isimli eserleri de Türk Tarih Kurumu tarafından yayımlandı. Ayrıca başta Atatürk'ün Nutuk, Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi, Selçukname, Osmanlı Tarihi olmak üzere Türk tarihi açısından kritik öneme sahip birçok kitap Türk Tarih Kurumu tarafından yayımlanarak okurların ve araştırmacıların

hizmetine sunuldu. Bunun dışında Türk Tarih Kurumu kazı çalışmalarına destek verdi. İlk kazı çalışması Alacahöyük'te 1935 yılında gerçekleştirildi. Atatürk'ün direktifiyle başlayan bu kazı sayesinde bilim dünyası kral mezarlarıyla tanıştı. Türk Tarih Kurumu sadece 2000 yılından günümüze kadar 510 kazı ve yüzey araştırmasına destek verdi. Türk Tarih Kurumu'nun tarih bilincini oluşturmak için attığı en önemli adımlardan biri Belleten dergisidir. Belleten dergisi dışında Höyük ve Belgeler isimli dergiler de yayınlandı. Türk Tarih Kurumu kurulduğundan beri tercüme çalışmaları yürütmüş, araştırma projelerine destek olmuştur. Kurum ayrıca öğrencilere burs vermektedir. Ayrıca 185.000 eserden oluşan kütüphane araştırmacıların hizmetine sunulmuştur" ifadesi yer almaktadır. Bu çerçevede 33 öğrencinin ilgili soruya verdikleri cevaplardan elde edilen kanıt kavrama becerilerine ait sonuçlar Tablo 4. 3'te sunulmuştur.

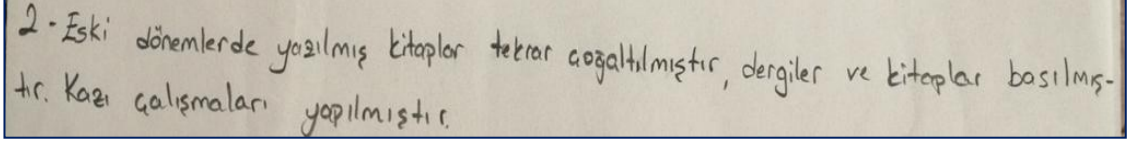
Tablo 4. 3. “Türk Tarih Kurumu tarih bilincini oluşturmak amacıyla ne tür faaliyetlerde bulunmuştur?” sorusuna yönelik cevaplarda öğrencilerin kanıt kavrama beceri düzeyleri

Beceri	25-19p		18-12p		11-6p		5-1p		0 Puan		Toplam	
Tarihsel	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kavrama	14	42,42	8	24,24	9	27,27	-	-	2	6,06	33	100

Tablo 4. 3'te görüldüğü gibi ilgili soruda 25-19 puan aralığında not alan öğrencilerin %42,42'sinin izledikleri belgeselden Türk Tarih Kurumu'nun tarih bilincini oluşturmak amacıyla ne tür faaliyetlerde bulunduğunu çok iyi kavradığı görülmektedir. 18-12 puan aralığında not alan öğrencilerin %24,24'ünün, 11-6 puan aralığında not alan %27,27 öğrencinin sınırlı da olsa kanıt kavrayabildiği, 5-1 puan alan herhangi bir öğrencinin olmadığı, 0 puan alan öğrencilerin %6,06'sının bilgiyi hiç kavrayamadığı görülmektedir. Genel olarak 2. soru birinci sorudan sonra öğrencilerin en başarılı cevaplar verdikleri sorudur. 12 puan ve üzerinde not alan öğrencilerin %66,66'sı “Türk Tarih Kurumu tarih bilincini oluşturmak amacıyla ne tür faaliyetlerde bulunmuş” olduğunu izledikleri belgeselden kavradıkları görülmektedir.

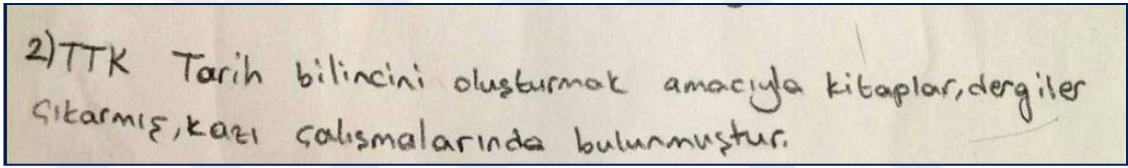
İkinci soruya cevap veren öğrencilerin çalışma kâğıtlarından bazı örnekler

İlgili soruda **25-19 puan aralığında not alan** kanıtı kavrama becerisi iyi (20 puan) öğrencilerden biri olan KÖ1'in "Türk Tarih Kurumu" sorusuna yönelik yanıtı aşağıda yer almaktadır.



2-Eski dönemlerde yazılmış kitaplar tekrar çoğaltılmıştır, dergiler ve kitaplar basılmıştır. Kazı çalışmaları yapılmıştır.

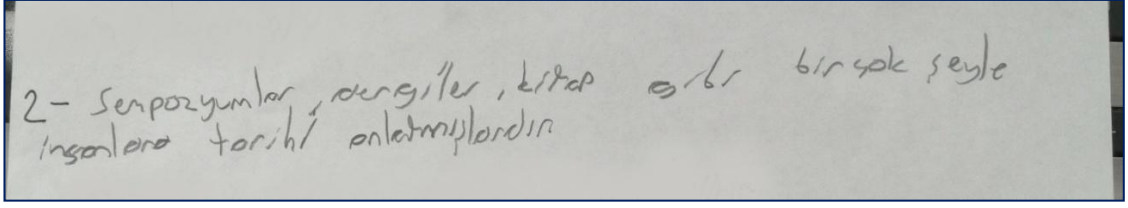
KÖ1 "Türk Tarih Kurumu" etkinliğinin 2. sorusuna, "Eski dönemlerde yazılmış kitaplar tekrar çoğaltılmıştır, dergiler ve kitaplar basılmıştır. Kazı çalışmaları yapılmıştır" şeklinde bir yanıt vermiştir. Öğrencinin kaynaktaki bilgiden yola çıkarak açıklayıcı şekilde yanıt verdiği, TTK'nin faaliyetlerini ifade etmekte güçlük çekmediği görülmektedir. 20 puan alan KÖ7'nin de ilgili soruya verdiği benzer yanıt şu şekildedir:



2)TTK Tarih bilincini oluşturmak amacıyla kitaplar,dergiler çıkarmış,kazı çalışmalarında bulunmuştur.

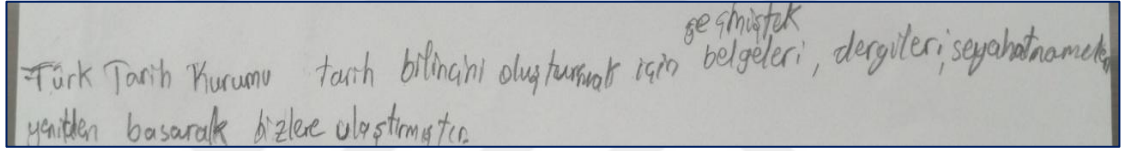
KÖ7 de KÖ1 gibi kanıttan genel bir yorum çıkarmış kanıtta yer alan kitap, dergi vb. isimlere ver vermemiştir. Sonuç olarak KÖ7'nin verdiği yanıtta belgeseldeki tarihsel bağlam bilgisini kullandığı (hafızaya yerleştirme) ve belgeseldeki bilgiyi kavradığı, görülmektedir. Benzer ifadeleri KÖ11, KÖ3, KÖ16, EÖ9, KÖ7, EÖ1, KÖ20, KÖ12, KÖ6, KÖ19, EÖ8 ve KÖ17'nin çalışma kâğıtlarında da görmek mümkündür. KÖ1'in verdiği yanıtta ve diğer öğrencilerin "Türk Tarih Kurumu tarih bilincini oluşturmak amacıyla ne tür faaliyetlerde bulunmuştur?" sorusuna verdikleri yanıtta 25-19 puan aralığında not alan 14 öğrencinin izledikleri belgeseli diğer öğrencilerden daha iyi düzeyde kavradığı görülmektedir.

18-12 puan aralığında not alan öğrencilerden (n=8) EÖ11'in ve EÖ8'in çalışma kâğıdından örnekler: İlgili soruda 15 puan alan EÖ11'in "Türk Tarih Kurumu" etkinliğinin 2. sorusuna vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:



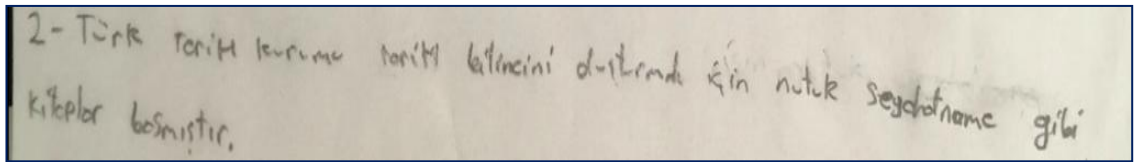
EÖ11'in Türk Tarih Kurumu tarih bilincini oluşturmak amacıyla gerçekleştirdiği faaliyetleri "Sempozyumlar, dergiler, kitap gibi birçok şeyle insanlara tarihi anlatmışlardır" şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Öğrencinin Kanıt 20'yi kavradığı fakat diğer öğrencilerden daha sınırlı bir cevap verdiği görülmektedir.

İlgili soruda **15 puan alan** EÖ8'in "Türk Tarih Kurumu" etkinliğinin 2. sorusuna vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:



EÖ8 söz konusu soruya "Türk Tarih Kurumu tarih bilincini oluşturmak için geçmişteki belgeleri, dergileri, seyahatnameleri basarak bizlere ulaştırmıştır" şeklinde yanıt vererek EÖ11 gibi izlediği belgeseli kavradığı görülmektedir. Fakat öğrenci kurumun gerçekleştirdiği faaliyetleri eksik aktardığı için daha sınırlı bir değerlendirme yapmaktadır.

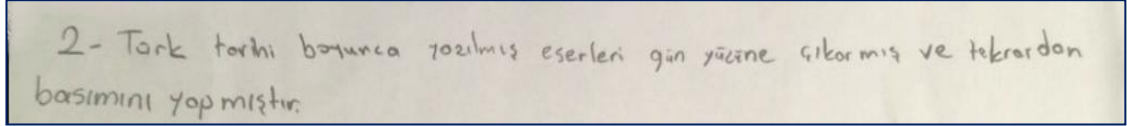
11-6 puan aralığında not alan öğrencilerden (n=9) KÖ15'in ve EÖ6'nın çalışma kâğıdından örnekler: İlgili soruda 6 puan alan KÖ15'in "Türk Tarih Kurumu" etkinliğinin 2. sorusuna vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:



KÖ15'in Türk Tarih Kurumu'nun tarih bilincini oluşturmak amacıyla gerçekleştirdiği faaliyetleri "Türk Tarih Kurumu tarih bilincini oluşturmak için Nutuk, Seyahatname gibi kitaplar basmıştır" şeklinde ifade ettiği görülmektedir. KÖ15'in Kanıt 20'de aktarılan "Ayrıca başta Atatürk Nutuk, Evliya Çelebi Seyahatnamesi,

Selçukname, Osmanlı Tarihi olmak üzere Türk tarihi açısından kritik öneme sahip birçok kitap Türk Tarih Kurumu tarafından yayımlanarak okurların ve araştırmacıların hizmetine sunuldu” bilgisini kavrayarak yanıtladığı anlaşılmaktadır. Fakat Türk Tarih Kurumu’nun gerçekleştirdiği faaliyetleri yeterince açıklayamadığı görülmektedir.

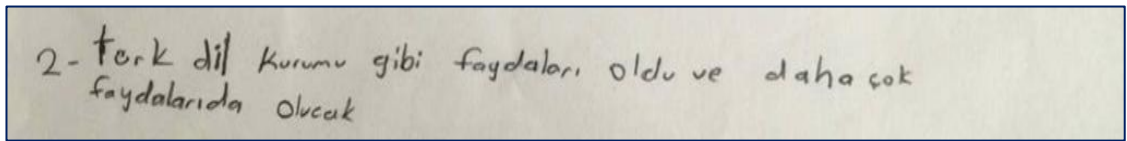
İlgili soruda **6 puan alan** EÖ6’nın “Türk Tarih Kurumu” etkinliğinin 2. sorusuna vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:



EÖ6’nın “Türk Tarih Kurumu” etkinliğinin 2. sorusuna “Türk tarihi boyunca yazılmış eserleri gün yüzüne çıkarmış ve tekrardan basımını yapmıştır” şeklinde yanıt verdiği görülmektedir. EÖ6 Kanıt 20’yi kavrayarak bir çıkarımda bulunmuştur. Fakat bu yanıt beklenen düzeyde değildir. EÖ6, KÖ15 ve 11-6 puan aralığında not alan diğer öğrencilerin izledikleri belgeselde yer alan mevcut bilgilerin bütünü kullanamamış olmaları, kanıtı kavrama beceri düzeylerinin sınırlı olduğunu düşündürmektedir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar yetersiz görüldüğü için “Türk Tarih Kurumu” etkinliğinin 2. sorusunda 5-1 puan aralığında not alan öğrenci bulunmamaktadır.

İlgili soruda **0 puan alan** iki öğrenciye rastlanmıştır: KÖ9 ve KÖ18. KÖ9’un “Türk Tarih Kurumu” etkinliğinin 2. sorusuna vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:



KÖ9 “Türk Tarih Kurumu” etkinliğinin 2. sorusuna “Türk Dil Kurumu gibi faydaları oldu ve daha çok faydaları olacak” şeklinde yanıt vererek Kanıt 20’yi kavrayamadığını göstermektedir. KÖ9 Türk Tarih Kurumu’nun tarih bilincini oluşturmak amacıyla gerçekleştirdiği faaliyetleri ifade edememektedir. Bu sebeple KÖ9’un kanıtı kavrama ve kanıttan bilgi elde etme düzeyi oldukça düşük bulunmuştur.

İlgili soruda KÖ9 ile benzer şekilde **0 puan alan** KÖ18’in “Türk Tarih Kurumu” etkinliğinin 2. sorusuna hiç yanıt veremediği görülmektedir. KÖ18’in vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:

2- Ülkelerle anlaşıp yapmıştır

KÖ18'in Türk Tarih Kurumu tarih bilincini oluşturmak amacıyla gerçekleştirdiği faaliyetleri "Ülkelerle anlaşıp yapmıştır" şeklinde ifade ettiği görölmektedir. KÖ18 Kanıt 20'deki konuya ilişkin hiçbir bilgiyi kullanmamıştır. Öğrenci bu soruda hiçbir mantıklı çıkarıma yer vermemektedir. Sonuç olarak öğrencinin kanıttaki ilgili bilgiyi kavrayamadığı açık ve nettir.

4.3.3 Çalışma Kâğıdında "Türk Tarih Kongresi'ne farklı ülkelerden bilim insanların katılımını ne şekilde değerlendirebiliriz?" Sorusuna İlişkin Kanıttaki Bilgiyi Değerlendirme Becerisine Yönelik Bulgular

TTK ile ilgili çalışma kâğıtlarında yer alan üçüncü soru "Türk Tarih Kongresi'ne farklı ülkelerden bilim insanların katılımını ne şekilde değerlendirebiliriz?" şeklindedir. Mevcut soruya ilişkin kanıtta "Türk Tarih Kongresine farklı ülkelerden bilim insanların katılması ile uluslararası düzeye ulaşması amaçlanmıştır. Böylece Batılı araştırmacılar da yapılan önemli çalışmalardan haberdar olacaklardı" ifadesi yer almaktadır. Bu çerçevede 33 öğrencinin ilgili soruya verdikleri cevaplardan kanıttaki bilgiyi değerlendirme becerilerine ilişkin puanların dağılım sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4. 4. "Türk Tarih Kongresi'ne farklı ülkelerden bilim insanların katılımını ne şekilde değerlendirebiliriz?" sorusuna yönelik cevaplarda öğrencilerin kanıtı değerlendirme beceri düzeyleri

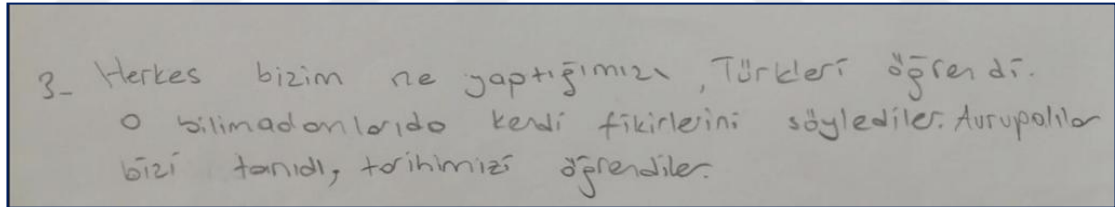
Beceri	25-19p		18-12p		11-6p		5-1p		0 Puan		Toplam	
Tarihsel	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kavrama	5	15,15	4	12,12	11	33,33	11	33,33	2	6,06	33	100

Tablo 4. 4'te görüldüğü gibi "Türk Tarih Kongresi'ne farklı ülkelerden bilim insanların katılımını ne şekilde değerlendirebiliriz?" sorusuna verdikleri cevaplardan 25-19 puan aralığında not alan öğrencilerin %15,15'inin izledikleri belgeselle ilgili

bilgiyi çok iyi kavradığı görülmektedir. 18-12 puan alan öğrencilerin yalnızca %12,12 oranında olması dikkat çekmektedir. 11-6 puan alan %33,33 öğrencinin sınırlı da olsa belgeselle ilgili bilgiyi kavrayabildiği, 5-1 puan alan öğrencilerin %33,33'ünün ise kısıtlı düzeyde kavradığı görülmektedir. 0 puan alan 2 öğrencinin ise kanıtı hiç kavrayamadığı anlaşılmaktadır. Tablodan 4.4'te diğer soruların tablolarına göre düşük bir başarı grafiği dikkat çekmektedir. Öğrencilerin sadece %27,27'sinin (n=9) 12 puan ve üzerinde not aldığı görülmektedir. Geriye kalan öğrencilerin, %66,66'sı (n= 22) 11 puan ve altında oldukça düşük not aldığı görülmektedir. Hiç puan alamayan (n=2) öğrencilere de rastlanmaktadır. Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğrenciler Türk Tarih Kongresi'ne farklı ülkelerden bilim insanlarının katılımını genel olarak değerlendirememişlerdir.

Üçüncü soruya cevap veren öğrencilerin çalışma kâğıtlarından bazı örnekler

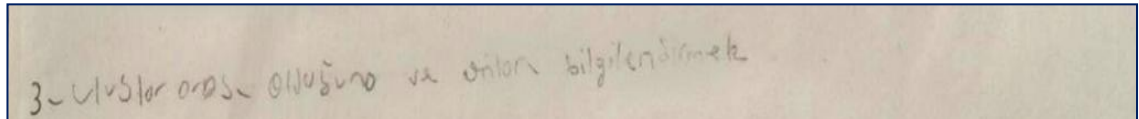
İlgili soruda **25-19 puan alan aralığında not alan** öğrencilerden 25 puan alan EÖ13 ve 20 puan alan KÖ6'nın çalışma kâğıdı örnekleri aşağıda sunulmuştur. KÖ6'nın "Türk Tarih Kurumu" etkinliğinin 3. sorusuna vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:



3- Herkes bizim ne yaptığımızı, Türkleri öğrendi.
O bilim adamları da kendi fikirlerini söylediler. Avrupalılar bizi tanıdı, tarihimizi öğrendiler.

KÖ6'nın Türk Tarih Kongresi'ne farklı ülkelerden bilim insanlarının katılımını "Herkes bizim ne yaptığımızı, Türkleri öğrendi. O bilim adamları da kendi fikirlerini söylediler. Avrupalılar bizi tanıdı, tarihimizi öğrendiler" şeklinde açıklayarak birinci soruya değerlendirme düzeyinde yanıt vermiştir.

Aşağıda EÖ13'ün "Türk Tarih Kurumu" etkinliğinin 3. sorusuna vermiş olduğu yanıt yer almaktadır.

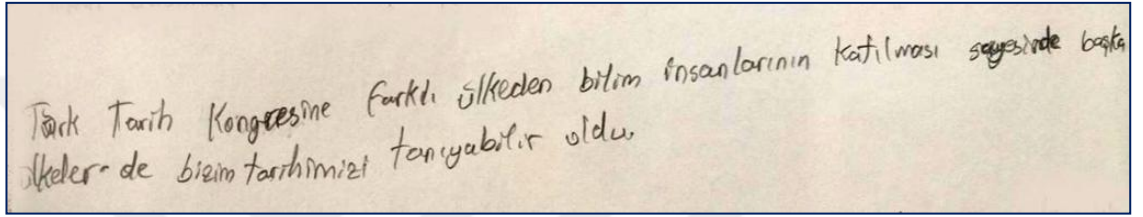


3- Uluslararası oluşuma ve onları bilgilendirmek.

EÖ13 "Türk Tarih Kurumu" etkinliğinin 3. sorusuna, "Uluslararası olduğuna ve onları bilgilendirmek" şeklinde bir yanıt vermiştir. Öğrencinin cevabını kaynaktaki

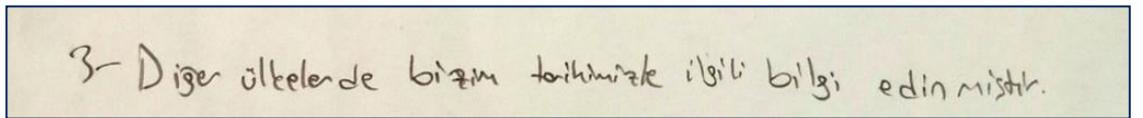
bilgiden yola çıkarak kısa ve net bir cevap verdiği, Türk Tarih Kongresi'ne farklı ülkelerden bilim insanlarının katılımını ifade etmekte güçlük çekmediği görülmektedir. Benzer ifadeleri KÖ3, KÖ1 ve EÖ8'in kâğıtlarında da görmek mümkündür. Sonuç olarak tüm öğrencilerin sadece %15,15'i izledikleri kanıtı diğerlerine göre daha iyi düzeyde kavrayıp değerlendirdiği ve tarihsel kanıtlardan bilgi çıkarımını gerçekleştirebildiği görülmektedir.

İlgili soruya cevap veren **18-12 puan aralığında not alan** öğrencilerden (n=4) 18 puan alan EÖ8'in ve KÖ2'nin çalışma kâğıdından örnekler; EÖ8'in TTK etkinliğinin 3. sorusuna vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:



Türk Tarih Kongresine farklı ülkeden bilim insanlarının katılımı sayesinde başka ülkelerde bizim tarihimizi tanıyabilir oldu.

EÖ8'in söz konusu soruya vermiş olduğu cevap incelendiğinde “Türk Tarih Kongresine farklı ülkeden bilim insanlarının katılımı sayesinde başka ülkeler de bizim tarihimizi tanıyabilir oldu” ifadesi eksik de olsa onun Kanıt 20’de izlediği belgeseldeki ilgili bilgiyi kavrayıp değerlendirdiğini göstermektedir. Bu öğrencinin, 25-19 puan aralığındaki öğrencilerin yanıtlarına yakın cevap verdiği söylenebilir. Fakat öğrenci Türk Tarih Kongresi’ne farklı ülkelerden bilim insanlarının katılımını tek bir nedene bağlayarak kısmen sınırlı bir değerlendirme yapmaktadır. Bu şekilde sınırlı bir yanıt KÖ2’nin çalışma kâğıdına ise şu şekilde yansımıştır:



3- Diğer ülkelerde bizim tarihimize ilgili bilgi edinmiştir.

KÖ2’nin Türk Tarih Kongresi’ne farklı ülkelerden bilim insanlarının katılımını “Diğer ülkeler de bizim tarihimize ilgili bilgi edinmiştir” şeklinde yanıt verdiği görülmektedir. KÖ2’nin de EÖ8 gibi 25-19 puan aralığındaki öğrencilerin yanıtlarına yakın cevap verdiği; dolayısıyla belgeselde ilgili bilgiyi kavrayıp değerlendirdiği söylenebilir. Fakat kanıttaki bilgiyi eksik şekilde kullanarak yanıtını vermiştir.

İlgili sorudan **11-6 puan aralığında not alan** (n=11) öğrencilerden 6 puan alan EÖ3’ün TTK etkinliğinin 3. sorusuna vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:

Türk tarihini araştırmak için.

EÖ3'ün etkinliğin 3. sorusuna “Türk tarihini araştırmak için” şeklinde yanıt verdiği görülmektedir. EÖ3 kısa bir cevapla yetinmiştir. Öğrenci yabancı bilim insanlarının katılımını tam olarak kavrayamadıysa da eksik şekilde belgeselde ilgili bilgiyi değerlendirdiği söylenebilir.

6 puan alan KÖ5'in söz konusu soruya vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:

3- Türk Tarih'ini araştırmak

KÖ5'in de EÖ3 gibi Türk Tarih Kongresi'ne farklı ülkelerden bilim insanlarının katılımını “Türk tarihini araştırmak” şeklinde değerlendirdiği anlaşılmaktadır. KÖ5'in, EÖ3'ün ve benzer puan alan diğer öğrencilerin yanıtından belgeselde ilgili bilgiyi kavrayıp değerlendirebilme beceri düzeyinin beklenen düzeyde olmadığı görülmektedir.

İlgili sorudan **5-1 puan aralığında not alan** öğrencilerden (n=11) 1 puan alan EÖ12'nin TTK etkinliğinin 3. sorusuna vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:

iyi şekilde değerlendiriyorum.

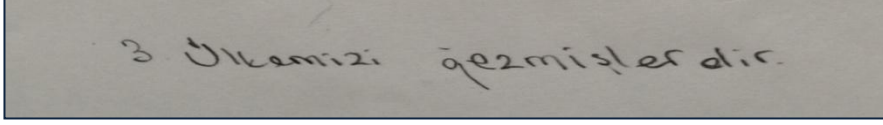
EÖ12'nin verdiği yanıt incelendiğinde, kanıta dayalı somut bir değerlendirmede bulunmadığı görülmektedir. EÖ12'nin kongreye farklı ülkelerden bilim insanlarının katılımına ilişkin değerlendirme yapamadığı anlaşılmaktadır.

EÖ9'un “Türk Tarih Kurumu” etkinliğinin 2. sorusuna vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:

3- Başarılı çalışmalar yapmışlardır.

EÖ9'un “Türk Tarih Kurumu” etkinliğinin 3. sorusuna verdiği yanıt incelendiğinde belgeselden kanıt sunarak bir değerlendirmede bulunmadığı, kendisinin duruma ilişkin bir yorum getirdiği görülmektedir.

3. sorudan **0 puan alan** öğrencilerden (n=2) KÖ14 soruyu boş bırakmış, KÖ4 ise TTK etkinliğinin 3. sorusuna şu şekilde yanıt vermiştir:



KÖ4'ün verdiği yanıt incelendiğinde, Türk Tarih Kongresi'ne farklı ülkelerden bilim insanlarının katılımını “Ülkemizi gezmişlerdir” şeklinde açıkladığı görülmektedir. Verdiği cevaptan KÖ4'ün ilgili bilgiyi değerlendiremediği anlaşılmaktadır.

4.3.4 Çalışma Kâğıdında “Sizce Türk Tarih Kurumu’nun kurulmuş olması ülkemize ne tür faydalar sağlamıştır?” Sorusuna ilişkin Kanıtı Kavrama Becerisine Yönelik Bulgular

TTK ile ilgili çalışma kâğıtlarında yer alan dördüncü soru “Sizce Türk Tarih Kurumu’nun kurulmuş olması ülkemize ne tür faydalar sağlamıştır?” şeklindedir. Mevcut sorunun cevabı belgeselde (Kanıt 20) yer almaktadır. Soru bu nedenle kavrama düzeyinde değerlendirilmiştir. Bu soruda öğrencilerden beklenen yanıt “Türk Tarih Kurumu toplumda gerçek bir tarih algısının oluşmasını sağlaması bakımından önemlidir. Türk Tarih Kurumu Türkiye’de tarihi topluma sevdirmek, ortaya çıkan yanlış ve çarpıtılmış bilgileri düzeltmek, yalan ve tutarsız iddiaları çürütmek için sosyal ve görsel medya gibi araçları da kullanarak Türk Tarih Kurumu’nun daha aktif bir rol üstlenmesini sağlamaktadır. Türk Tarih Kurumu Türk ve Türkiye tarihini çağdaş sosyal bilim anlayışıyla araştırır, aynı zamanda bu alandaki araştırmaları destekler ve toplumdaki tarih bilincini geliştirir. Türk ve Türkiye tarihi araştırmalarını dünya tarih yazıcılığıyla bütünleştirerek; Türk tarihçiliğini evrensel ölçekte en üst düzeye ulaştırır” şeklindedir. Bu çerçevede 33 öğrencinin ilgili soruya ilişkin verdikleri cevaplardan, izledikleri belgeseli kavrama becerileri düzeylerine ait sonuçlar Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4. 5. “Sizce Türk Tarih Kurumu’nun kurulmuş olması ülkemize ne tür faydalar sağlamıştır?” sorusuna yönelik cevaplarda öğrencilerin kanıt kavrama beceri düzeyleri

Beceri	25-19p		18-12p		11-6p		5-1p		0 Puan		Toplam	
Tarihsel	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kavrama	10	30,30	11	33,33	6	18,18	3	9,09	3	9,09	33	100

Tablo 4. 5’te görüldüğü gibi çalışma kâğıdındaki 3. soru “Sizce Türk Tarih Kurumu’nun kurulmuş olması ülkemize ne tür faydalar sağlamıştır?” sorusuna yönelik verdikleri cevaplardan 25-19 puan alan öğrencilerin %30,30’unun izledikleri belgeselden TTK çalışmalarını çok iyi kavradığı, 18-12 puan alan öğrencilerin %33,33’ünün kavrama düzeyinin biraz daha düşük olduğu, 11-6 puan alan %18,18 öğrencinin sınırlı şekilde kavradığı, 5-1 puan alan öğrencilerin %9,09’unun ise oldukça düşük düzeyde kavrama becerisi gösterdiği, %9,09’unun ise Kanıt 20’yi hiç kavrayamadığı görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin %63,63’ü 12 puan ve üzerinde not alarak belgeselde Türk Tarih Kurumu’nun ülkemize ne tür faydalar sağlamış olduğunu anlamıştır.

Dördüncü soruya cevap veren öğrencilerin çalışma kâğıtlarından bazı örnekler

İlgili soruda kanıttaki bilgiyi kavrama düzeyi **25-19 puan aralığında olan** öğrencilerden yüksek puan alan KÖ7’nin (24 puan) “Türk Tarih Kurumu” etkinliğinin 4. sorusuna vermiş olduğu yanıt yer almaktadır.

4) Ülkemizin milli bilinci gelişmiş, kültürümüzün zenginliği artmış, insanlarda tarih sevgisi gelişmiştir.

KÖ7’nin vermiş olduğu yanıt incelendiğinde Türk Tarih Kurumu’nun kurulmuş olmasının ülkemize katkısını “Ülkemizin milli bilinci gelişmiş, kültürümüzün zenginliği artmış, insanlarda tarih sevgisi gelişmiştir” şeklinde açıkladığı görülmektedir.

KÖ3’ün “Türk Tarih Kurumu” etkinliğinin 4. sorusuna vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:

4- Tarihimizi öğrenmek ve tarihimize olan yanlışları düzeltmek,

KÖ3 Türk Tarih Kurumu'nun kurulmuş olmasının ülkemize sağladığı faydaları "Tarihimizi öğrenmek ve tarihimize olan yanlışları düzeltmek" şeklinde ifade etmektedir. KÖ7 ve KÖ3 soruyu beklenen düzeyde yanıtlamaktadır. KÖ3, KÖ7 ve diğer 8 öğrencinin yanıtları belgeselde TTK'nin çalışmalarının ülkemize katkısını kavradığını göstermektedir.

İlgili soruda kanıttaki bilgiyi değerlendirme düzeyi **18-12 puan aralığında** olan öğrencilerden (n=11) 12 puan alan EÖ11'in "Türk Tarih Kurumu" etkinliğinin 3. sorusuna vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:

4- Nereden geldiğimizi, benliğimizi daha iyi anlatmıştır.

EÖ11'in etkinliğin 4. sorusuna "Nereden geldiğimizi, benliğimizi daha iyi anlatmıştır" şeklinde yanıt verdiği görülmektedir. Öğrencinin yanıtından kanıttaki bilgiyi tam olarak kavramadığı anlaşılmaktadır. Fakat sınırlı da olsa bir değerlendirmede bulunabilmiştir.

İlgili soruda kanıttaki bilgiyi değerlendirme düzeyi **11-6 puan aralığında** olan öğrencilerden (n=6) KÖ10'un "Türk Tarih Kurumu" etkinliğinin 4. sorusuna vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:

4- Tarihimizi bilmek, geçmişimizi öğrenmeye yararmıştır.

KÖ10'un "Sizce Türk Tarih Kurumu'nun kurulmuş olması ülkemize ne tür faydalar sağlamıştır?" sorusuna "Tarihimizi bilmek, geçmişimizi öğrenmeye yararmıştır" şeklinde yanıt verdiği görülmektedir. KÖ10 ile soruya benzer yanıt veren diğer öğrencilerin eksik de olsa TTK'nin çalışmalarından değerlendirmeye dönük çıkarım yaptığı görülmektedir.

EÖ12'nin "Türk Tarih Kurumu" etkinliğinin 4. sorusuna vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:

Tarihimizi daha rahat öğrenmemizi sağlamıştır.

EÖ12'nin 4. soruya "Tarihimizi daha rahat öğrenmemizi sağlamıştır" şeklinde bir yanıt verdiği görülmektedir. EÖ11'in, EÖ12'nin ve benzer puan alan diğer öğrencilerin yanıtından sınırlı şekilde değerlendirme yapabildikleri ve kanıtı kavrama düzeyinin beklenen düzeyde olmadığı görülmektedir.

İlgili sorudan **5-1 puan aralığında not alan** öğrencilerden (n=3) 4 puan alan KÖ17'nin 4. soruya vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:

4) Daha fazla araştırmamıza fayda sağlamıştır.

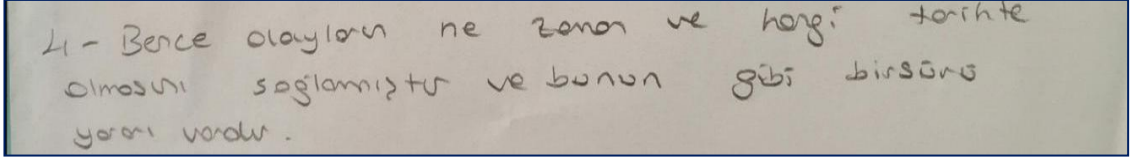
KÖ17 TTK ile ilgili "Daha fazla araştırmamıza fayda sağlamıştır" şeklinde bir değerlendirme yapmaktadır. Öğrencinin yanıtından kurumun Türk ve Türkiye tarihini araştırdığını ifade etmek istediği düşünülmektedir. Fakat KÖ17 tam olarak bir değerlendirme yapamamıştır.

İlgili sorudan **0 puan alan** öğrencilerden (n=3) KÖ15 soruyu boş bırakmış, KÖ9 ve KÖ18 TTK etkinliğinin 4. sorusuna şu şekilde yanıt vermiştir:

KÖ9'un "Türk Tarih Kurumu" etkinliğinin 4. sorusuna vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:

4- Türkçedeki yanlışları düzeltmişlerdir ve herkesin faydalanmasını sağlamışlardır.

KÖ9 TTK ile ilgili yaptığı değerlendirmede "Türkçedeki yanlışları düzeltmişlerdir ve herkesin faydalanmasını sağlamışlardır" ifadelerine yer vermektedir. Öğrencinin cevabında konu ile ilgisi olmayan bir değerlendirmede bulunduğu görülmektedir. KÖ18'in ise konuya ilişkin verdiği yanıt şu şekildedir:



KÖ18'in de KÖ9 gibi kanıtı değerlendirmeye yönelik doğru çıkarımlar yapamadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu iki öğrencinin Kanıt 20'yi kavrayamadığı anlaşılmaktadır.

4.3.4 Çalışma Kâğıdı Sorularına Verilen Cevaplardan Kanıtı Kavrama Becerisine Yönelik Başarı Testi Bulguları

Aşağıdaki Tablo 4. 6'da öğrencilerin TTK çalışma kâğıdındaki sorulara verdikleri cevapların puan dağılımına; Tablo 4.7'de öğrencilerin TTK çalışma kâğıdı sonuçlarından elde edilen tarihsel kanıtı kavrama becerilerine yönelik başarı puan dağılımı sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 6. TTK Çalışma Kâğıdındaki Sorulara Verilen Cevapların Puan Dağılımı

Sorular	25-19p		18-12p		11-6p		5-1p		0p		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.	10	30,30	20	60,60	1	3,03	2	6,06	-	-	33	100
2.	14	42,42	8	24,24	9	27,27	-	-	2	6,06	33	100
3.	5	15,15	4	12,12	11	33,33	11	33,33	2	6,06	33	100
4.	10	30,30	11	33,33	6	18,18	3	9,09	3	9,09	33	100

Tablo 4. 6'da görüldüğü gibi 1. soruda sınıftaki öğrencilerin %30,30'unun 25-19 puan; %60,60'ının 18-12 puan aralığında not aldığı görülmektedir. Söz konusu soruda öğrencilerin %90,90'ının (n=30) ortalama 12 puan ve üzerinde alarak en başarılı oldukları soru olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu soruda başarılı olması belgeselde Türk Tarih Kurumu'nun kuruluşunun detaylı şekilde ele alınması ve öğrencilerin konu ile ilgili hazır bulunuşluklarının olması ile ilişkili olabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin ikinci sırada en başarılı oldukları soru "Türk Tarih Kurumu tarih bilincini oluşturmak amacıyla ne tür faaliyetlerde bulunmuştur" şeklindeki çalışma kâğıdındaki 2. sorudur. Öğrencilerin %66,66'sı bu sorudan 12 puan ve üzerinde

almıştır. Bu soruda öğrencilerin %42,42'sinin ortalama olarak yarıya yakını (n=14) 25-19 puan aralığında en yüksek başarı notunu almış olmaları dikkat çekicidir. Öğrencilerin üçüncü sırada başarılı oldukları soru ikinci soruya yakın oranda 4. sorudur. Öğrencilerin %63,63'ünün 12 puan ve üzerinde not aldığı göze çarpmaktadır. Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin en çok zorlandıkları soru 3. soru olmuştur. Değerlendirme düzeyindeki bu soruda düşük bir başarı grafiği dikkat çekmektedir. Öğrencilerin %27,27'si (n=9) 12 puan ve üzerinde not alırken, %66,66'sının (n= 22) 11 puan ve altında not aldığı görülmektedir. Hiç puan alamayan (n=2) öğrencilere rastlanmaktadır. Öğrencilerin bu soruda göstermiş oldukları başarısızlıkların nedenleri belgeselde “Türk Tarih Kongresi'ne farklı ülkelerden bilim insanlarının katılımını ne şekilde değerlendirebiliriz” şeklinde değerlendirme düzeyinde üst düzey düşünme becerisine yönelik bir soru olmasıyla ilişkilendirilebilir. Aynı zamanda bu soruyu içeren bilgi hakkında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmaması; bilginin belgeselde aktarıldığı sürenin diğer konulara göre daha kısa olması ve sorunun belgesel izletimi ile eş zamanlı sorulmaması öğrencinin bu yeni bilgiyi fark etmesini ve anlamlandırmasını ve dolayısıyla değerlendirmesini güçleştirmiş olabilir.

Tablo 4. 7'de öğrencilerin kanıtı kavrama becerilerine yönelik çalışma kâğıtlarına verdikleri cevaplardan aldıkları notların başarı puan dağılımı 100'lük puan sistemi üzerinden değerlendirilerek gösterilmiştir. Sınıfın söz konusu etkinlikte genel başarı ortalaması Tablo 4. 7'de görülebilir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin TTK Çalışma Kâğıdından Aldıkları Notların Başarı Puan Dağılımı

Puan	n	Başarı Oranı %	Genel Başarı %
88–100 AA 4,00 Pekiyi	-	-	12,12
79–87 BA 3,50 Pekiyi	4	12,12	
70–78 BB 3,00 İyi	6	18,18	21,21
65–69 CB 2,50 İyi	1	3,03	
60–64 CC 2,00 Orta	3	9,09	9.09

55–59 DC 1,50 Başarılı	5	15,15	21,21
50–54 DD 1,00 Başarılı	2	6,06	
30–49 Başarısız	10	30,30	36,36
00–29 FF 0 Başarısız	2	6,06	
Toplam	33	100	100

Tablo 4. 7’de görüldüğü gibi üst düzey pekiyi derecesinde 88-100 puan aralığında not alan öğrencinin olmaması dikkat çekmektedir. En başarılı pekiyi derecesinde 79–87 puan aralığında not alan 4 öğrenci olduğu görülmektedir. İyi düzeyde değerlendirilebilecek 70–69 puan aralığında not alan 7 öğrenci dikkat çekmektedir. Orta düzeyde değerlendirilecek 60–64 puan aralığında not alan 3 öğrenci; başarılı düzeyde 55–54 puan aralığında not alan 7 öğrenci; başarısız düzeyde 30–49 puan aralığında not alan 10 öğrenci ve 00–29 puan aralığında not alan 2 öğrenci bulunmaktadır. Tablodan elde edilen verilerden anlaşılabileceği üzere üst düzey başarı gösteren öğrencilerin sayısı az olmakla birlikte %45,45’inin 70 ve 59 puan aralığında not alarak TTK etkinliğinde kanıtı kavrama becerilerini yansıtmada ortalamanın hayli üzerinde bir başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Bu sonuç bize öğrencilerin, kanıtı doğru kavrama ve kanıttaki verileri amaca uygun olarak çözümleme becerisinin geliştirilebilir bir düzeyde olduğunu göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ile Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yer alan Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye ünitesindeki eğitim ve kültür alanındaki gelişmeler başlığında yer alan konular kapsamında öğrencilerin kanıt kullanma becerileri ve kanıtları kullanabilirlik düzeylerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda veriler toplanmış ve bir önceki bölümde sunulan bulgulara uygun olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçlar ele alınırken anlam bütünlüğünün sağlanması ve çalışmanın anlaşılabilir olması bakımından sonuçlar bulgular kısmına uygun olarak başlıklar halinde sunulmuştur. Bölümün sonunda elde edilen sonuçlar doğrultusunda gelecek çalışmalar için önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ

5.1.1 Birinci Alt Problem Tarihsel Kanıtlar Üzerinde Çalışan Öğrencilerin Sınıf İçi Diyaloglarından Kanıt Kullanma Becerilerine Yönelik Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmacının rehberliğinde çeşitli tarihsel kanıtlar üzerinde çalıştırılan öğrencilerin sınıf içi diyaloglardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Tarihsel kanıt kullanılarak üzerinde gerçekleştirilen etkinliklere başlamadan önce öğrencilerin “Harf İnkılâbı”, “Millet Mektepleri”, “Tevhidi Tedrisat Kanunu” ile ilgili konularda hazır bulunuşluklarının olduğu tespit edilmiştir.
- Tarihsel kanıtlarla etkinlik aşamasına geçildikten sonra öğrencilerin başlangıçta kanıtı kavramaya yönelik sorulara cevap vermekte zorlandıkları fakat çeşitli ipucu niteliğinde yönlendirici sorular yöneltildikten sonra cevap verebildikleri görülmüştür. Özellikle öğrenciler hatırlatıcı/ip ucu niteliğindeki bilgilerle desteklendiğinde tarihsel belgeyi kavramaya yönelik çıkarım sorularına daha başarılı şekilde cevaplar verebildikleri fark edilmiştir.
- Öğrencilerin dersin başlangıcında kendilerine sunulan tarihsel kanıtlara yönelik özellikle kanıt tanımlama sorularına (gazetenin ismi, gazetenin yılı gibi) yanıt vermekte zorlandıkları görülmüştür. Karşılaşılan bu durum; çocuklarla tarihsel kanıtlar üzerinde daha öncesinde benzer çalışmalar yapılmamış olmasıyla

ilişkilendirilebilir. Çünkü uygulamanın başlangıcında tarihsel kanıtı tanımlama ve kavrama becerisini göstermekte zorlanan öğrencilerin, farklı tarihsel kanıtlar üzerinde çalışmaya devam ettikçe belirtilen becerilerini geliştirebildikleri görülmüştür.

- Coltham ve Fines'in (1971) tarihsel kaynakları kavrama becerisi olarak tanımladığı kaynaktaki konunun genel yapısının anlaşılmasını sağlayan kavrama düzeyinde yoruma dayalı sorulara, öğrencilerin daha iyi cevap verebildikleri belirlenmiştir. Bu durum kavrama düzeyi sorularının öğrencilerin derslerinde çok sık karşılaştıkları soru türü olmasıyla ilişkilendirilebilir. Benzer şekilde Yılmaz (2017) "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme ve Ölçme Değerlendirme Sürecinde Kullandıkları Soruların Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerine en fazla bilgi ve kavrama düzeyinde soru sorulduğunu tespit etmiştir.
- Öğrenciler tarihsel kanıtlar üzerinde çalışırken zaman zaman empatik düşünme becerilerini işe koşarak, geçmişteki insanların nasıl hissetmiş ve düşünmüş olabileceğini ifade edebilmişlerdir. Aynı zamanda perspektif alarak o dönemde yaşayan insanların bakış açısıyla durumu değerlendirebildikleri ve anlatılarını tarihsel bağlama uygun olarak ve düş güçlerini de kullanarak imgeleyebildikleri görülmüştür (Öteleme becerisi).
- Öğrencilerin, tarihsel görsel kanıtlar üzerinde çalışarak çeviri becerilerini geliştirebildikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin bir kısmı başlangıçta çeviri becerisini ortaya koymaya yönelik sorulan sorulara cevap vermekte zorlanmış fakat kanıtlar üzerinde çalıştıkça resmin/fotoğrafın içeriğini, olay örgüsünü sözel anlatılarla tanımlayabilmiş, çeviri becerisini sergileyebilmişlerdir.
- Tarihsel kanıt kullanılarak gerçekleştirilen uygulama sonucunda öğrencilerin "Harf İnkılâbı", "Millet Mektepleri", "Tevhidi Tedrisat Kanunu" ile ilgili konularda özellikle alt düzey düşünme becerileri içeren kanıt kavrama, kanıt tanımlama, kanıttaki bilgiyi kullanma beceri düzeylerinde bir artış gözlenmiştir.
- Bazı kanıtlar üzerinde öğrencilerin benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, kaynakları karşılaştırarak analiz yapabilme becerileri belirlenmek istenmiştir. Üst düzey düşünme becerisi içeren bu tür sorularda öğrencilerin iki kanıtı birbiri

ile ilişkilendirerek soruları cevaplamada sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum üst düzey düşünme becerilerine yönelik soruların öğrencilerin en az karşılaştıkları soru türü olmasıyla ilişkilendirilebilir (Şanlı ve Pınar, 2017; Durukan ve Demir, 2017; Yılmaz, 2012). Üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorulara alışkın olmayan öğrencilerin farklı tarihsel kaynakları karşılaştırmaya dayalı analiz sorularında da pek başarılı olamadığı görülmüştür.

- Bazı kanıtlar üzerinde çalışırken öğrencilerin sorularının arttığı ve öğretmenin yardımı ihtiyacı duydukları gözlemlenmiştir. Özellikle tarihsel kanıtlarda taraflılığı belirlemeye yönelik alışkın olmadığı soru türlerinde öğrencilere gerekli destek sağlandığı takdirde kanıtın taraflılığına ya da savunduğu fikre yönelik ipuçlarını yakalayabildikleri, bu tür soruları cevaplayabildikleri görülmüştür.
- Öğrencilerin görsel kanıtlar üzerindeki sorgulamalarda daha etkin oldukları ve yazılı kaynaklara göre daha fazla düşünsel çaba harcadıkları belirlenmiştir.
- Öğrencilerin tarihsel kanıtlar üzerinde çalışırken kanıtı tanıma, kavrama, kanıtı çevirme ve kurgularında rastlanan imgeleme becerileri ve empatik düşünme becerileri tarihsel kanıtların sınıf içerisinde öğretimsel araç olarak etkin bir şekilde kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

5.1.2 İkinci Alt Problem Köşe Yazılarından Tarihsel Kanıt Kullanma Becerilerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmacı rehberliğinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Harf İnkılâbı ve Millet Mektepleri ile ilgili yazılı, görsel ve işitsel çeşitli kaynaklar sunularak çalıştırılan öğrencilerin bu kanıtlardan yola çıkarak, kendilerini bir gazeteci olarak (üçüncü şahıs perspektifinden) düşünmeleri ve yeni Türk alfabesi ile ilişkili bir köşe yazısı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden yazmaları istenen köşe yazılarından elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Uygulamanın ikinci aşaması olan köşe yazısı etkinliğinin öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini en çok gösterebildiği çalışma olduğu belirlenmiştir.
- Köşe yazılarında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu “Hafızaya yerleştirme” olarak ifade edilen bilişsel eylemi tarihsel kanıtlardaki bilgiyi kullanarak

gerçekleştirdiği görülmüştür. Bu yazılarda yeni Türk alfabesine neden ihtiyaç duyulduğu bilgisinin, kanıtlardan kavranarak başarılı şekilde aktarıldığı tespit edilmiştir. Kanıt kavrama becerisinin köşe yazılarında öne çıkan en temel beceri olduğu tespit edilmiştir. Köşe yazısı etkinliğinde sınırlı sayıda öğrencinin tarihsel kanıtı doğru kavramakta ve tarihsel kanıttan bilgi etmede zorlandığı anlaşılmıştır.

- Sınıftaki öğrencilerin yarısından fazlası köşe yazılarında alfabe sorununu ifade ederken kurgusunda tarihsel kanıtlar içerisinde var olan boşlukları öteleme becerisini işe koşarak makul çıkarımlarla aktarabilmişlerdir.
- Köşe yazılarında öğrencilerin yarısından fazlası farklı tarihsel kaynaklardan faydalanan alfabe sorununu analiz ederek aktarabilmiştir.
- Araştırmanın önemli becerilerden birisi olan sentezleme becerisini köşe yazılarında öğrencilerin yarısından fazlası ortaya koyabilmiştir. Bu öğrenciler yazılarında, yeni alfabe ile ilgili sınıfta kendilerine sunulan çeşitli tarihsel kanıtlarla uzlaşmayan fikir ve bilgileri sentezleyerek ifade edebilmişlerdir.
- Öğrencilerin çok azının köşe yazılarında Coltham ve Fines (1971) tarafından tanımlanan kanıtı yönelik yargı ve değerlendirme yapabilme becerisini işe koştığına rastlanmıştır. Öğrencilerin bu beceriyi kullanmada zorlanmış oldukları tespit edilmiştir. Diğer becerilere göre bu beceriyi daha az sayıda öğrenci gösterebilmiştir. Öğrenciler bu sorgulamada gerektiği şekilde kanıtı değerlendirirken uygun ölçütleri kullanamamış, ölçüte başvurarak yargının doğruluğunu kanıtlama becerisini tam olarak yerine getirememişlerdir.
- Kanıt kullanma becerisini tam olarak ortaya koyamayan öğrencilerin köşe yazılarını yazarken tarihsel kanıtlara dayalı olmayan kişisel çıkarımlar yaptığı belirlenmiştir.
- Kimi öğrenciler harf inkılâbının gerçekleştirilmesini bilişsel ve duyuşsal empatik ifadeler ile açıklayarak geçmişteki insanların nasıl hissetmiş ve düşünmüş olabileceğini ifade edebilmişlerdir. Öğrencilerin harf inkılâbını o dönemde yaşayan insanların görüş ve düşünceleriyle değerlendirebildikleri tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin köşe yazılarında tamamına yakını birinci sırada kanıt kavrama, ikinci sırada hafızaya yerleştirme, üçün sırada öteleme, dördüncü sırada analiz,

beşinci sırada sentez yapabilme becerilerini ve son sırada yargı ve değerlendirme yapabilme becerilerini ortaya koyabildikleri görülmüştür.

5.1.3. Üçüncü Alt Problem Çalışma Kâğıtlarından Tarihsel Kanıt Kullanma Becerilerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

- Öğrencilerin izledikleri TTK belgeseli üzerinden tarihsel kavrama becerilerini tespit etmeye yönelik dört soru üzerinden gerçekleştirilen etkinlikte öğrencilerin en başarılı cevaplayabildikleri sorunun diğer sorulara göre birinci soru olduğu tespit edilmiştir. Birinci soruda öğrencilerin neredeyse tamamına yakını TTK'nin kurulma sebebini açıklayabilmiştir. Bu durum belgeselin TTK'nin kuruluşunun ayrıntılı ele alınması ve öğrencilerin konu ile ilgili hazır bulunuşluklarının olması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıntı içeren tarihsel kaynakların ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin olmasının öğrencilerin tarihsel kavrama becerisini olumlu yönde desteklemekte olduğu ileri sürülebilir.
- Öğrencilerin en çok üçüncü soruda Türk Tarih Kongresi'ne farklı ülkelerden bilim insanlarının katılımını değerlendirmekte zorlanmış oldukları tespit edilmiştir. Sorunun üst düzey düşünme becerilerine yönelik olması ve sorunun ele alındığı bilgi hakkında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmaması; belgeselde söz konusu bilginin aktarıldığı sürenin diğer konulara göre daha kısa olması ve sorunun belgesel izletimi ile eş zamanlı sorulmaması öğrencinin bu yeni bilgiyi fark etmesini ve anlamlandırmasını ve dolayısıyla değerlendirmesini güçleştirmiş olabilir.
- TTK çalışma kâğıdına yönelik öğrencilerin başarı puanları değerlendirildiğinde üst düzey başarı gösteren 79-87 puan aralığında not alan öğrencilerin sayısının az olduğu görülmüştür. Yine sınırlı sayıda öğrencinin 70 ve 69 (%21,21) puan aralığında not alarak kanıt kavrama becerilerini yansıtmada ortalamanın üzerinde bir başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Bu sonuç bize öğrencilerin, kanıt doğru kavramada kanıttaki verileri amaca uygun olarak çözümleme becerilerinin geliştirilebilir bir düzeyde olduğunu göstermektedir.

5.1.4 Öğrencilerin Tarihsel Kanıt Kullanma Becerilerine Yönelik Genel Sonuçlar

Kanıt temelli öğretim yöntemi ile işlenen derslerde öğrencilerin “Harf İnkılâbı”, “Millet Mektepleri”, “Tevhidi Tedrisat Kanunu”, “Türk Tarih Kurumu” ile ilgili konularda hazırbulunuşluklarının düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum konu ile ilgili alan öğretmeninin öğrencilere bir hafta öncesinden bilgi aktarmasıyla ilişkilidir.

Öğrencilerin tarihsel kanıtlarla çalışma aşamasında başlangıçta kanıt kavramaya yönelik sorulara cevap vermekte zorlandıkları, yönlendirici ipucu niteliğindeki sorularla cevap vermeye başladıkları görülmüştür. Benzer şekilde öğrenciler başlangıçta kendilerine sunulan tarihsel kanıtlara yönelik kanıt tanımlama sorularına cevap vermekte zorlandıkları fakat tarihsel kanıtlar üzerinde çalıştıkça öğrencilerin bu becerilerini geliştirdikleri tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin kanıt kavrama becerisi olarak tanımlanan kaynaktaki konunun genel yapısının anlaşılmasını sağlayan yoruma dayalı sorulara daha iyi cevap verebildikleri belirlenmiştir. Kanıt kullanma becerisini tam olarak ortaya koyamayan öğrencilerin tarihsel kanıtlara dayalı olmayan kişisel çıkarımlar yaptığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin tarihsel kanıtlar üzerinde çalışırken özellikle köşe yazıları ve diyaloglardan anlaşıldığı üzere empati yapabildikleri, geçmişteki insanların nasıl hissetmiş ve düşünmüş olabileceklerini perspektif olarak fark edebildikleri görülmüştür. Aynı zamanda mevcut konuya ilişkin köşe yazılarındaki öğrencilerin imgeleme gücünü işe koşarak kanıt içerisinde var olan boşlukları makul çıkarımlar ve tekliflerle doldurmaya çalışarak öteleme becerilerini ortaya koydukları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin başlangıçta kanıt kavrama ve kanıt tanımlama becerisinde olduğu gibi görsel içerikli kaynaklarda çeviri becerisini ortaya koymaya yönelik sorular sorulara cevap vermekte zorlanmış olduklarına tanık olunmuştur. Fakat öğrenciler tarihsel görsel kanıtlar üzerinde çalıştıkça resmin özelliklerini tanımlayabilmiş, özellikle görsel kanıtta gördükleri durumun olay örgüsünü ifade ederek çeviri becerilerini geliştirebilmişlerdir.

Kanıt temelli öğretim yöntemi ile işlenen derslerin sonucunda öğrencilerin “Harf İnkılâbı”, “Millet Mektepleri”, “Tevhidi Tedrisat Kanunu” ile ilgili konularda özellikle

alt düzey düşünme becerileri içeren kanıt kavrama, kanıt tanımlama, kanıttan bilgi elde etme beceri düzeylerinde bir artış meydana geldiği bulgulanmıştır.

Öğrencilerden bazılarının başlangıçta farklı tarihsel kanıtlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemede (analiz becerisi) ve bu kanıtları karşılaştırmada zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fakat özellikle köşe yazısı etkinliği sonucunda öğrencilerin analiz becerilerini geliştirdikleri, öğrencilerin yarısından fazlasının (%65,62) bu beceriyi ortaya koyabildiği tespit edilmiştir. Bazı tarihsel kanıtlar üzerinde çalışırken öğrencilerin öğretmenin desteğine ve öğretmenin yönlendirmesine ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin hafızaya yerleştirme, kanıt kavrama, analiz, öteleme, sentez, yargı ve değerlendirme becerilerini en çok sergileyebildiği çalışmanın köşe yazısı etkinliği olduğu görülmüştür. Fakat öğrencilerin köşe yazısı etkinliğinde çok az sayıda öğrencinin kanıt referans olarak yargı ve değerlendirme yapabilme becerisini gerçekleştirdiği görülmüştür. Genel olarak öğrencilerin tamamına yakını kanıt kavrama, ikinci sırada en fazla hafızaya yerleştirme, üçün sırada öteleme, dördüncü sırada analiz ve beşinci sırada sentez yapabilme becerilerini ortaya koyabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle vurgulamak gerekir ki, öğrenciler köşe yazısı etkinliğiyle görüşlerini ortaya koyabilmişler ve tarihsel kanıtlar üzerinde çeşitli sorgulamalar yaparak, tartışarak ve değerlendirmeler yaparak öğrenme sürecine aktif katılım gösterebilmişlerdir.

Bu çalışmanın dikkat çekici sonuçlarından biri de öğrencilerin yazılı ve işitsel kanıtlardan ziyade resimli tarihsel kanıtları kavramada daha başarılı olmuş olmalarıdır. Ayrıca bu kanıtlar üzerinde çalışmakta öğrencilerin daha istekli oldukları belirlenmiştir. Fakat bu duruma karşı öğrencilerin özellikle izledikleri belgeselleri kavramada ve belgeselden bilgi elde etmede zorlandıkları belirlenmiştir. Bunun nedeni videodaki bazı konular hakkında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin olmaması, videonun görüntü kalitesinin öğrencinin dikkatini çekmemesi ayrıca çalışma kâğıtlarındaki soruların önceden öğrencilere okunmaması, arada video durdurularak öğrencilerin dikkatlerinin bu noktalar üzerine çekilmemesinden de kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Kanıta dayalı etkinlikler ile tarihi öğrenen öğrencilerin farklı düşünceleri kavrayabildikleri, az sayıda da olsa bazı öğrencilerin farklı bakış açılarıyla olayları

değerlendirdikleri, o dönemde yaşayan insanların duygu ve düşüncelerini anlayabildikleri ve olaylara tek bir yönden bakmanın doğru olmayacağını fark ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin kanıtlara dayalı olarak işlenen derslerde kazandıkları ve geliştirdikleri becerileri göz önünde bulundurulduğunda, sınıf içerisinde öğretim süresince mümkün olduğu kadar tarihsel kanıtlarla çalışmaların yaygınlaştırılması ile bu becerilerinin geliştirilebilir olduğu belirlenmiştir.

5.2 ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma verilerinden elde edilen bulgulardan yola çıkarak araştırma sonuçlarına dayalı öneriler, araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik şu önerilere yer verilmiştir:

5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

“Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye” ünitesindeki “Eğitim ve Kültür Alanındaki Gelişmeler” konusu ve bu konuların öğretiminde tarihsel kanıtların kullanılması, öğrencilerin öğrenme sürecini zenginleştirdiği ve daha eğlenceli hale getirdiği görülmüştür. Dolayısıyla, tarih derslerinde tarihsel kanıt kullanımı öğretimin mutlak parçası olmalıdır.

Çalışmada öğrencilerin kanıt kullanma becerilerinin gelişimi sınıf içi diyaloglarla, köşe yazıları ve çalışma kâğıtları ile ortaya konulmuştur. Farklı çalışmalarda araştırmacılar öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerilerindeki gelişimi ön test- son test ya da deney ve kontrol grubu uygulamalar gerçekleştirerek tespit edebilirler.

Çalışmada öğrencilerin özellikle kanıt kavrama becerisi ve hafızaya yerleştirme becerilerinin diğer becerilere göre daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple öğrencilerin tarihsel kanıta dayalı öğrenmede üst düzey düşünme becerilerini içeren analiz, öteleme, sentez, yargı ve değerlendirme becerilerinin gelişimini sağlamaya ve güçlendirmeye yönelik geniş çaplı bir çalışmalar yapılabilir.

Çalışmada öğrencilerin özellikle izledikleri belgeselleri kavramada ve belgeselden bilgi elde etmede zorlandıkları belirlenmiştir. Bu sebeple bu tür etkinliklerde video konusu ile ilgili öğrencilerin hazır bulunuşluklarının araştırmacılar tarafından tespit

edilmesi önerilir. Ayrıca eğitim uzmanları tarafından tarihsel konularla ilgili öğrenci seviyesine uygun eğitim videoları hazırlanması videoların öğrenciler tarafından daha etkili bir öğretim materyali olmasını sağlayacaktır. Araştırmacılar video izleme etkinliklerinde çalışma kâğıtları kullanacaklarsa sorular önceden öğrencilere okunarak öğrencilerin videoyu amaçlı ve planlı izlemeleri sağlanmalıdır. Araştırmacılar tarihi belgesel niteliğindeki belgeselleri farklı çalışmalarla öğrencilerin tarihsel kavrama becerilerini tespit edebilir ve geliştirmeye yönelik çalışmalar yapabilir.

Öğrencilerin resimli tarihsel kanıtlar üzerinde çalışmada daha katılımcı ve istekli oldukları gözlemlenmiştir. Araştırmacılar tarafından öğrencilerin hangi tarihsel kanıt ile çalışmasının daha başarılı sonuç vereceğini tespit etmek amacıyla yazılı, görsel ve işitsel kanıtlar üzerinde ayrı uygulamalar gerçekleştirilip karşılaştırmalar yapılabilir. Böylece öğrencilerin hangi kanıt/kanıtlar ile çalışmasının olumlu sonuçlar sağladığı tespit edilebilir.

Bu çalışmada uygulama aşamasında etkinlikler yürütülürken öğrencilerin öğretmenin yönlendirmesine ihtiyaç duyduğu bulgulanmıştır. Bu sebeple tarihsel kanıt temelli öğrenme yönteminde öğretmenlerin mutlak olarak kanıtın sorgulanması esnasında öğrencilere rehberlik yapması gerekmektedir.

Bu çalışma sınırlı bir sürede gerçekleştirilmiştir. Kanıt kullanma becerilerinin derinlemesine analiz edilebilmesi için daha uzun süreli araştırmalar, projeler ve atölye çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Tarih derslerinde kanıt kullanma becerilerinin öğrencide karar verme, eleştirel düşünme, problem çözme becerisi gibi farklı beceriler ve değerleri etkilediğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Tarihsel kanıtlarla üzerinde çalışılan bu konu farklı örneklem grubunda da uygulanarak karşılaştırmalı bir araştırma gerçekleştirilebilir.

Araştırma esnasında öğrencilerin bazı kanıtlar üzerinde çalışırken tarihsel kanıttan bilgi elde etmede zorlandıkları belirlenmiştir. Bu sebeple etkinliklerde kullanılacak tarihsel kanıtlar günümüz Türkçesine çevirilerek ya da kanıtlarda yer alan bilinmeyen sözcüklere ilişkin bir sözlük hazırlanarak öğrencilere sunulabilir.

Bu çalışma 33 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini tespit etmeye ve geliştirmeye yönelik daha geniş çaplı bir çalışma grubu üzerinde araştırma yapılabilir.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Tarihsel kanıt temelli öğrenme yönteminin uygulandığı derste kimi öğrencilerin kişisel görüşlerini ifade ederken çekimser kaldıkları görülmüştür. Kanıt temelli öğrenme uygulamalarında öğrencilerin etkinlik sırasında düşüncelerini sınıf içinde özgürce dile getirilmesi sağlanmalı, rahat olabilecekleri bir ortam oluşturulmalıdır. Aynı zamanda bu doğrultuda yalnız tarih ve sosyal bilgiler dersi için değil diğer derslerde de kanıt temelli öğrenme yöntemi kullanılarak çocukların kendilerini ifade etmelerine, mevcut konulara ilişkin bakış açılarını açıklamalarına, özgür bir ortamda çıkarımda bulunabilmelerine zemin oluşturacak kanıta dayalı etkinlikler derslerde uygulanabilir.

Uygulama aşamasında kimi öğrencilerin derse katılımda isteksiz olduğu gözlemlenmiştir. Bu bakımdan öğrencilere sunulacak tarihsel kanıtların onların ilgilerini çekebilecek türde olması gerekmekte ve uygulama yapılacak etkinlikler bu doğrultuda hazırlanmalıdır.

Çalışmada Harf İnkılabı gibi Türkiye’de tartışma konusu olmuş, fikir ayrılıkları yaratmış bir konu üzerinde çalışılmıştır. Öğrencilere tarihsel kanıtlar sunulurken özellikle yazılı kanıtlarda farklı fikirlere dayalı kanıtlardan faydalanılmaya çalışılmıştır. Bu uygulamada olduğu gibi tartışmalı konularda farklı bakış açılarının yer aldığı tarihsel kanıtlardan yararlanılarak öğretmenin kendi görüşünü doğrudan öğrencilerine yansıtmak yerine öğrencilerin kendi düşüncelerini ortaya koymalarının sağlanması tavsiye edilebilir. Bu şekilde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine fırsat sağlanmış olunur.

Öğrencilerin kanıttaki bilgiyi değerlendirme becerilerinin oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirme sorularının ilişkili olduğu konunun, aktarıldığı zamanla eş zamanlı olarak sorulması ve öğretmenlerin bu tür sorulara daha fazla yer vermesi öğrencilerin değerlendirme becerilerinin gelişimine hız kazandıracakı düşünülmektedir.

Tarih ve sosyal bilgiler öğretmenleri, derslerinde öğrencilerin tarihsel kanıtı sorgulama becerilerini güçlendirecek etkinliklere daha çok yer vermelidir.

Uygulama başlangıcında öğrencilerin en basit kanıt tanımlama becerisini dahi ortaya koymada zorlandıkları tespit edilmiş. Bu durum öğrencilerin tarihsel kanıtlar üzerinde çalışmadıklarını düşündürmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin yalnızca ders işleyişi sırasında değil, tarihsel kanıtlarla çalışmalarını sağlamak amacıyla bu yönetime yönelik proje ve performans ödevleri de verilmelidir.

Öğretmenlerin kanıt temelli öğrenmede doğru rehberlik ve yönlendirmeler yapmaları adına kanıt temelli öğrenme yöntemi ve mevcut konuya hâkim olmaları gerekmektedir.

Öğretmenler uygulama ya da ders öncesinde mutlaka neleri tarihsel kanıt olarak kullanabileceklerini araştırarak sınıfa gelmelidirler.

Okul yönetimi ve öğretmenlerin desteği ile müfredattaki konulara ilişkin tarihsel kanıtları içerisinde bulunduran bir atölye kurularak öğrencilerin bu kanıtlar üzerinde çalışması sağlanabilir.

Farklı kurumlarda çalışan öğretmenler belirli bir platform oluşturarak derslerde kullandıkları kanıtları birbirleriyle paylaşarak fikir alışverişinde bulunabilirler.

KAYNAKÇA

- Acun, F. (2013). Tarih Kaynakları. Ahmet Şimşek. (Ed.). *Tarih Nasıl Yazılır?*(s.s. 119-149).İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Akbaba, B. (2014). “Tarih Öğretiminde Görsel Kaynaklardan Yararlanma”. Mustafa Safran, (Ed.). *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* (ss. 217-231). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Aktın, K. (2005). 1930-1950 Dönemi Orta Öğretim Tarih Ders Kitaplarında Tarihçilik Anlayışı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktın, K. (2011). Türkiye, İngiltere ve ABD Sosyal Bilgiler/Tarih Ders Kitaplarında Yapılandırmacı Yaklaşım, II. Dünya Savaşı Örneği, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alabaş, R. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Eylem Araştırması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alkan, M.Ö. (2011). “II. Meşrutiyet’te Resmi İdeoloji, Resmi Tarih ve Eğitim”. Vahdettin Engin, Ahmet Şimşek (Ed.). *Türkiye’de Tarih Yazımı* (ss. 155-177). İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Altın, H. (2008). “1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Öğretmen Yetiştirme Tarihimizdeki Yeri”. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 271-283.
- Aslan, B. (2004) “Türkiye’de Milli Tarih Anlayışı Bağlamında Düünden Bugüne İnkılâp Tarihi Dersleri”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 81-109.
- Aslan, E. (2006). “Neden Tarih Öğreniyoruz? ”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 162-173.
- Aslan, H. (2020). *Herodot Tarihi’ndeki Anadolu Kentleri*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ata, B. (2002). “Tarih Derslerinde Dokümanlarla Öğretim Yaklaşımı”. *Türk Yurdu*. 22 (175), 80-86.
- Aysevener, K. (1994). “Tarihte Yöntem Sorunu ve Fenomenolojisi”, *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 15, 23-30.
- Aziz, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bagirov, A., (2016). Araştırma Modelleri, Betimsel Yöntem, Tarama(Survey) Modeli, Erişim tarihi: 18 Mayıs 2020, https://prezi.com/8wk_k4ybde1n/arastirma-modelleri-betimsel-yontem-taramasurvey-modeli/?frame=56584f2ce6567144b780d0bd7c11df8a87db8a5e
- Bahadırov, R. (2017). “Ebû Abdullah el-Hârizmî ve Mefâtihu'l-'Ulûm Adlı Ansiklopedik Eseri Üzerine Birkaç Söz”, Trc. Fegani Beyler. *Dörtöge: Felsefe ve Bilim Tarihi Yazıları*, 6 (11), 201-214.
- Bahar, H. (2002). *İlköğretim Okullarında (4. ve 5. Sınıflar) Tarih Öğretimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barton, K. (2005). “Primary Sources In History: Breaking Through The Myths”. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 745-753.
- Başkaya, M. (2016). “İhsan Şerif Bey (Saru) “Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri” Eseri”, *TUHED*, 5(1), 297-315.
- Baymur, F. (1945). *Tarih Öğretimi*. Ankara: Maarif Matbaası.
- Beratlı, N. (2006). “Bilim mi? Sanat mı? Propaganda mı? Tarih Nedir? ”. *Kıbrıs Yazıları*. 3-4, 3-21.
- Beydilli, K. (2010). Süleyman Hüsnü Paşa. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. (Cilt.38, ss. 89-92) İstanbul: İslâm Ansiklopedisi.

- Bilgiç, S. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Kanıt Temelli Öğrenmeye İlişkin Bir Eylem Araştırması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bloch, M. (2018). *Tarih Savunusu*. (3. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Boyana, H. (t.y.). Logographlar (Miletoslu Kadmos, Dionysios, Kharon, Antiokhos, Pherekydes, Akousilaos, Hellanikos, Skylaks, Hekataios). Erişim tarihi: 11 Temmuz 2020 <https://acikders.ankara.edu.tr/course/view.php?id=5939>).
- Bozkurt, F. (2018). “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kanıt Temelli Öğrenme Uygulamaları”. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (24), 334-353.
- Boztepe, S. (2015). *II. Abdülhamit Dönemi İdadilerde Tarih ve Coğrafya Eğitim-Öğretimi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Burke, P. (2006). *Kültür Tarihi* (Çev. Mete Tunçay). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Canbolat, Y. (2016). *Eğitimde Kanıt Temelli Uygulama ve Politika Geliştirme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Carr, E.H.(1996). *Tarih Nedir?*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Collingwood, R. G. (1996). *Tarih Tasarımı*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Collingwood, R. G. (2005). *Tarihin İlkeleri ve Tarih Felsefesi Üstüne Başka Yazılar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Collingwood, R. G. (2015). *Tarih Tasarımı*. (K. Dinçer, Çev.) Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- Çapa, M. (2002). “Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Tarih Öğretimi”. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 29-30, 39-55.

- Coşkun, İ. (1997). *Sosyoloji Yıllığı 1 Hilmi Ziya Ülken'e Övgü Osmanlı Tarihçiliği*, İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Çapa, M. (2012). “Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne Geçiş Sürecinde Türkiye’de Tarih Öğretiminin Tarihçesi”. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 1-28.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, (6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çiftarslan, N. (2019). *8.Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile Tarih Öğretimi: Fenomenolojik Bir Çalışma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çıdacı, T. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Birinci Elden Kaynakların Kullanımı (7.Sınıf Örneği), (Kanıt Temelli Öğrenme)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, M. (2012). “Herodotos ve Yabancı Kültürler: Mısır Örneği”. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 27 (2), 315-338.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ.H. (2019). “Tarih Öğretiminin Amaçları”. Mustafa Safran (Ed.). *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* (3.baskı) (ss. 67-71). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Demirel, M. (2015). “Tarih Biliminin Gelişimi”. Muammer Demirel (Ed.). *Tarih Öğretim Yöntemleri* (2.baskı) (ss. 1-5). Ankara: Pegem Akademi.
- Demiriş, B. (2019). “İlk Çağda Tarih Yazımı”. Mehmet Yaşar Ertaş (Ed.). *Tarih Bilimi ve Metodolojisi* (ss. 21-31). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

- Dere, İ. (2019). “Kanıt Temelli Öğrenmeyle İlişkisi Bağlamında Sözlü Tarihe Bakmak”. Yücel Kabapınar (Ed.), *Kimlik Belirleyen Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme* (ss. 293-312). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilek, D. (2007). Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dilek, D. (2009). Geçmiş İmgelerle Yeniden Kurmak: İlköğretim Düzeyinde Tarihsel İncelem Becerilerinin Kullanımı Üzerine İkonografik Bir Analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 633-689.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, Y. ve Dinç, E. (2007). “Birinci Elden Tarih Kaynaklarının Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde İnternet Üzerinden Kullanımı: ABD ve İngiltere’den Uygulama Örnekleri”. *TSA Dergisi*, 11 (2), 195-220.
- Doğan, N. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkinliği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, Y. (2009). “Sosyal Bilgiler Program ve Ders Kitaplarında Birinci Elden Kaynak ve Kanıt Kullanımı: ABD, İngiltere ve Türkiye Karşılaştırması”. Turan, R. ve Sünbül, A. (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1* (ss. 85-128). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2019). “Tarih Öğretiminde Kanıtı Sorgulama”. Mustafa Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* (3.baskı) (ss. 190-200). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Drake, F. D., & Drake Brown, S. (2003). “A Systematic Approach to Improve Students Historical Thinking” in *The History Teacher*. 36 (4), 465-489.

now=1&seq=25#page_scan_tab_contents adresinden erişilmiştir).

Evren ve Örneklem, (t.y.), Erişim tarihi: 20 Mayıs 2020, https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/13889/mod_resource/content/0/9.%20Evren%20ve%20%C3%96rneklem.pdf#:~:text=duyulan%20verilerin%20elde%20edildi%C4%9Fi%20canl%C4%B1%20ya%20da%20cans%C4%B1z%20varl%C4%B1klardan%20olu%C5%9Fan%20b%C3%BCy%C3%BCk%20gruptur.&text=Evren%20bir%20ara%C5%9Ft%C4%B1rmada%20toplanacak%20verilerin,sonu%C3%A7lar%C4%B1n%20ge%C3%A7erli%20olaca%C4%9F%C4%B1%20C%20yorumlanaca%C4%9F%C4%B1%20gruptur.&text=%C3%96rneklem

96rneklem%20%C3%B6zellikleri%20hakk%C4%B1nda%20bilgi%20toplama
k,se%C3%A7ilen%20onun%20s%C4%B1n%C4%B1rl%C4%B1%20bir%20p
ar%C3%A7as%C4%B1d%C4%B1r.

Gökdoğan, M.D. (2002). *Osman Gazi'den Mehmed Vahdeddin'e Osmanlı Bilimi ve Kültürü. Türkler*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Guide to the Lucy Maynard Salmon Papers, 1818-1976 (bulk 1887-1927), (t.y.), Erişim tarihi: 05 Haziran 2020, https://specialcollections.vassar.edu/collections/manuscripts/findingaids/salmon_lucy_maynard.html#d0e426

Güler, M. (2014). “Yayın Kritiği: Türkiye’de Popüler Tarihçilik (1908-1960)- Ahmet Özcan”. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 201-216.

Günel, H. (2019). “Tarih Derslerinde Tartışmalı Konular ve Kanıt Temelli Tarih Öğretimi Yaklaşımı”. Yücel Kabapınar (Ed.), *Kimlik Belirleyen Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme* (ss. 221-240). Ankara: Pegem Akademi.

Gürsaka, N. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

Güven, İ. (2014). “Tarih Öğretimi ve Uygulamaları” , İsmail Güven (Ed.). *Tarih Öğretimi Kuram ve Uygulama* (ss. 1-5). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Hayta, S. (1995). *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Türk Eğitimine Katkıları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Işık, H. (2008). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Tarih Konularının Öğretiminde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Aksiyon Araştırma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İbişi Temelli, A. (2013). “Eski Yunan’da Tarih Düşüncesi”, *Felsefe Arkivi*, 38, 1-26.

- Kabapınar, Y. (2002). “ İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Öğretim Materyalleri Açısından Türkiye ve İngiltere Örnekleri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2 (1), 247-270.
- Kabapınar, Y. (2003). “Eğitim Pedagojisi ve Tarih Metodolojisi Açısından İngiliz Tarih Ders Kitaplarına Bir Bakış”. *Tarih ve Toplum*, 2 (230), 104-111.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Genişletilmiş 3. baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kağnıcı, G. (2012). *Tarih Yazıcılığı Açısından Eski Mezopotamya’da Krali Kayıtlardaki İfadelerin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaleli Yılmaz, G. (2014). “Durum Çalışması”. Metin, M. (Ed.), Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (ss. 261-285). Ankara: Pegem Akademi.
- Kanad, F. (1963). *Pedagoji Tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (16.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keleş, H. ve Kiriş, A. (2006). “Bir Osmanlı Tarihçisi Olan Ali Reşat’ın Hayatı, Eğitimciliği ve Tarih Öğretimi İle İlgili Görüşleri”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 571-586.
- Keleş, H. ve Kiriş, A. (2010). “Tarihsel Tartışma ve Tarihsel Tartışma Metni Yazma”. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 187-205.
- Keleş, V. (t.y.). *Antik Çağ Yazarları ve Eserleri*. Erişim tarihi: 11 Temmuz 2020 <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/vedat.keles/129537/1.%20Hafta%20Antik%20%C3%87a%C4%9F%20Yazarlar%C4%B1%20ve%20Eserleri.pdf>
- Kızıl, Ö. (2018). “Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Kanıt Analizi Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi”. *International Journal of Eurasian Education and Culture* , 3 (4) , 47-73.

- Kibar, H. (2019). *Ortaöğretim Tarih Ders Kitapları Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımının Neresindedir?: Bir Saptama Çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köken, N. (2002). *Cumhuriyet Dönemi Tarih Anlayışları ve Tarih Eğitimi (1923 -1960)*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köstüklü, N. (2006). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Lucy Maynard Salmon, (t.y.), Erişim tarihi: 05 Haziran 2020, <https://www.britannica.com/biography/Lucy-Maynard-Salmon#info-article-history>
- Kütükoğlu, M.S. (1994). *Tarih Araştırmalarında Usul*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Memiş, E. (2005). *Tarih Metodolojisi*. Konya: Çizgi Yayınları.
- Merey, Z. (2005). “Osmanlı Mekteplerinde Eğitim”. R. Yıldız (Ed.), *II. Sosyal Bilimler Kongresi* (ss. 25-29). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Merey, Z. (2019). “Dünyada ve Türkiye’de Tarih Eğitiminin Tarihsel Gelişimi”. Mustafa Safran (Ed.). *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* (3.baskı) (ss. 29-36). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Nichol, J. (1991). *Tarih Öğretimi*. (Çev. M. Safran). Ankara: Çağrı Matbaacılık.
- Nitel Araştırmada Örneklem Seçimi, (t.y.), Erişim tarihi: 20 Mayıs 2020, https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/85894/mod_resource/content/0/der_s13_nitel%20ara%C5%9Ft%C4%B1rmada%20%C3%B6rneklem%20se%C3%A7imi.pdf
- Oğurlu, Ü. Ve Kaya, F. (2014). *Üstün Zekâlılar Eğitiminde En İyi Uygulamalar, Kanıt Temelli Bir Kılavuz*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Oral, M. (2006). *Türkiye’de Romantik Tarihçilik (1910-1940)*. Ankara: Asil Yayınları.

- Oran, M., ve Karalı, M. A. (2019). “Ortaokul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Değerlendirme Sorularının Bloom Taksonomisinde Bilişsel Alan Basamaklarına Göre İncelenmesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 88-104.
- Ortaylı, İ. (2018). *Osmanlı Düşünce Dünyası ve Tarih Yazımı*. (6. Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özbaran, S. (1992). *Tarih ve Öğretimi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özbaran, S. (2002). *Tarih, Tarihçi ve Toplum*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Özcan, A. (1988). Abdurrahman Şeref. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (Cilt.1, ss. 175). İstanbul: İslâm Ansiklopedisi.
- Özcan, A. (1988). Ahmed Refik Altınay. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (Cilt.2, ss. 120-121). İstanbul: İslâm Ansiklopedisi.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih Öğretimi*. Eskişehir: AÖF Yayınları.
- Sağlam Tekir, H. (2015). Osmanlı Devleti’nde Sağır Dilsiz ve Ââmâların Eğitimi ve Toplumsal Hayattaki Roller (1889-1922). (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kars: Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Safran, M. (1993), “Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları”. *Bellekten*, 57 (220), 827-842.
- Safran, M. ve Köksal, H. (1998). “Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması”. *G.Ü Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 71-86.
- Safran, M. (2010). *Tarih Nasıl Öğretilir, Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Yeni İnsan Yayın Evi.
- Safran, M. (2015). “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Gelişimi”. Muammer Demirel (Ed.). *Tarih Öğretim Yöntemleri* (2.baskı) (ss. 9-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Smart, D. ve Harnett, P. (2009). “İngiltere’de Tarih Öğretim Programı: Tartışmalı Anlatılar”. Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M. Smart, D. (Ed.), *Çok Kültürlü*

- Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* (ss. 103-120). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Stearns, P. N. (2009). “Neden tarih öğreniyoruz? ” (çeviri Erkan Dinç), *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 118-127.
- Stradling, R. (2003). *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli?*. (Çev. Ayfer Ünal). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Sönmez, E. (2008). *Annales Okulu’nun Türkiye’deki Tarih Yazımına Etkisi: Başlangıçtan 1980’e*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Subaşı, M. Ve Okumuş, K. (2017). “Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Sunar, M.M. (2019). “Profesyonel Tarihçiliğin Doğuşu”. Mehmet Yaşar Ertaş (Ed.). *Tarih Bilimi ve Metodolojisi* (ss. 66-71). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Şanlı, C. ve Pınar, A. (2017). “Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi”. *İlköğretim Online*, 16(3), 949-959.
- Şimşek, A. ve Yazıcı F. (2013). “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Dünü, Bugünü”. *TYB Akademi Dil, Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (8), 9-32.
- Şimşek, A. ve Pamuk, A. (2019). “Tarih Yazıcılığının Dünü Bugünü ve Yarını Üzerine Kısa Bir Bakış”. Mustafa Safran (Ed.). *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* (3.baskı) (ss. 23-28). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Tangülü, Z. ve Çıdacı, T. (2016). “Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Birinci Elden Kaynakların Kullanımı”. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (11), 253-273.
- Tekeli, İ. (2002). *Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Eğitimi İçin: İlköğretimde ve Liselerde Tarih Eğitiminin Yeniden Yapılandırılması Konusunda Bir Kavramsal Çerçeve*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

- Tekin, Z. (1994). Tarih Eğitimi Hakkında Bir Vesika, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,1 (1), 75-86.
- Toprak, Z. (2012). Cumhuriyet ve Antropoloji. İstanbul: Doğan Kitap.
- Tosh, J. (1997). Tarihin Peşinde. (Çev. Özden Arıkan) İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tosh, J. (2008). Tarihin Peşinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tuncel, G. (2019). Kanıt Temelli Öğrenme Temelinde Bir Öğretmen Adayı Eğitimi Programının Öyküsüne Bakmak. Kabapınar, Y. (Ed.), *Kimlik Belirleyen Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme* (ss. 333-353). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, İ. (2015). “Öğretim Yöntemleri”. Muammer Demirel (Ed.). *Tarih Öğretim Yöntemleri* (2.baskı) (ss. 189-215). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, R. (2007). “Kültür Alanındaki Gelişmeler”, *Türkiye Cumhuriyet Tarihi II* (ss. 189- 246). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Turan, R. (2007). “Eğitim ve Öğretimdeki Gelişmeler: Yeni Devlet Yeni Eğitim”, *Türkiye Cumhuriyet Tarihi II* (ss. 99-185). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Türk, İ.C. (2006). “Osmanlı Devleti İlköğretim Okulları Tarih Müfredat Programları- Tarih Öğretim Usulleri”. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Fakültesi Dergisi*, ss.333-34.
- Türk, İ.C. (2006). *Osmanlı Devleti'nde Tarih Eğitimi (1839-1922)*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkeş, A. Ö. (2002). “Romana Yazılan Tarih”. *Toplum ve Bilimi*, 91, 166-213.
- Uludağ, S. (1999). İbn Haldun. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (Cilt.19, ss. 538-543). İstanbul: İslâm Ansiklopedisi.

- Ulusoy, K. (2017). “Tarih Öğretmenlerinin Türkiye'deki Tarihçilik Ve Tarih Yazıcılığına İlişkin Görüşleri”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18 (1), 679-700.
- Unan, F. (2008). Sahn-ı Seman. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. (Cilt.35, ss. 532-534). İstanbul: İslâm Ansiklopedisi.
- Uzun, H. (2006). “Tarih Bilimi ve Tarihte Nedensellik”. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 1-13.
- Ünal, Y. (2010). “Türkiye’de Tarihçilik, Tarihçiliğin Gelişimi(15-20.yy) ve Türk-Batı Tarihçiliğine Örnek İki Kitabın Karşılaştırmalı Analizi”, *Kelam Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 183-210.
- Vella, Y. (2001). “Yaratıcı Tarih Öğretimi”. (Çev. B. Ata). *Milli Eğitim Dergisi*.150, 3-5.
- Yakut, A. (2015). “François HARTOG, Herodotos’un Aynası: Öteki Tasavvuru Üzerine Bir Deneme Çev. Mehmet Emin Özcan, İthaki Yayınları Kitap Tanıtımı”. *ARCHIVUM ANATOLICUM (ArAn)*, 9(2), 47-56.
- Yalı, S. ve Şimşek, A. (2019). “Tarih, Tarihçi ve Tarih Yazımı ve Kanıt: Teorik Bir Sorgulama”. Kabapınar, Y. (Ed.), *Kimlik Belirleyen Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme* (ss. 19-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Yanpar, T. (2005). “Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımda Öğrencilerin Etkinlik Dosyalarını Yordayan Değişkenler”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13(2), 513-526.
- Yazıcı, F. (2019). “Güncel Tarih Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Kanıt Temelli Öğretim: “Türk Usulü Bir Yaklaşım mı?” ”. Yücel Kabapınar (Ed.), *Kimlik Belirleyen Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme* (ss. 75-101). Ankara: Pegem Akademi.
- Yetiş, A. (2018). *Öğretmen ve Öğrencilerin Kanıt Temelli Tarih Öğretimine İlişkin Görüşleri: Bir Durum Saptaması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Sekizinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Beşinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Koca, F. (2012). “Tarihsel Empati Üzerine Nitel Bir Araştırma: Tarih Öğretmenlerinin Algı, Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi”. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 855-879.
- Yılmaz, K. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme ve Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Kullandıkları Soruların Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı ve Soyadı	Eda ŞAHİN
Doğum Yeri ve Tarihi	İZMİR/Konak 03.01.1988
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arkeoloji Bölümü
Y. Lisans Öğrenimi	Sinop Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	-
İş Deneyimi	-
Stajlar	-
Projeler	-
Çalıştığı Kurumlar	-
İletişim	
E-Posta Adresi	edaaytekin@outlook.com
Tarih	

EKLER

Ek 1. Etik Kurul



T.C.
SINOP ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönetim Kurulu Kararları

Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sayısı
05.02.2020	01	2020/03

Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönetim Kurulu Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Nuri DİCLE başkanlığında 05.02.2020 tarihinde 10.00-12.00 saatleri arasında Eğitim Fakültesi Toplantı Salonunda toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

KARAR NO:2020/03

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Programı Yüksek Lisans öğrencisi Eda ŞAHİN 'in 02.12.2019 tarihinde Rektörlük Makamına verdiği dilekçesi ile ilgili görüldü.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Programı Yüksek Lisans öğrencisi Eda ŞAHİN ile Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Hürri SAĞLAM TEKİR 'in "Kanıt Temelli Tarih Öğretiminde Öğrencilerin Kanıt Kullanma Becerileri: Sinop Vilayet Gazetesi Örneği (1929-1949)" başlıklı çalışmasının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvuruca ait olmak üzere Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesine uygun olduğunun kabulüne ve sonucun Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Programı Yüksek Lisans öğrencisi Eda ŞAHİN 'e bildirmek üzere Rektörlük Makamına arzına oybirliği ile karar verildi.

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Nuri DİCLE
Başkan

Doç. Dr. Songül ÇEK
Başkan Yrd.

Doç. Dr. H. Demet CABAR
Üye

(Katılmadı)
Dr. Öğr. Üyesi Pınar KARAMAN

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim DEMİRCİ

Dr. Öğr. Üyesi Figen ÇAM TOSUN

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Cüneyt AYDIN

Ek 2. Köşe Yazısı Etkinliği Soruları

UYGULAMA 1:

Kendinizi o dönemde yaşamış bir gazetecinin yerine koyarak aşağıda verilen soruların cevaplarını içinde barındıran bir köşe yazısı yazınız.

- 1- Yeni Türk Alfabesine neden ihtiyaç duyulmuştur?
- 2- Harf İnkılabını destekleyenler neden desteklemiş, desteklemeyenler neden desteklememiştir?
- 3- Atatürk Harf İnkılabının gerçekleştirilmesi için neler yapmıştır?
- 4- Siz o dönemdeki bir gazeteci olsaydınız Harf İnkılabını destekler miydiniz? Desteklemez miydiniz? Neden?

Ek 3. Türk Tarih Kurumuna İlişkin Çalışma Kâğıdı Soruları

UYGULAMA 2:

Aşağıdaki soruları belgeselden yola çıkarak yanıtlayınız.

- 1- Mustafa Kemal Atatürk neden Türk Tarih Kurumu'nu kurma gereği duymuştur?
- 2- Türk Tarih Kurumu tarih bilincini oluşturmak amacıyla ne tür faaliyetlerde bulunmuştur?
- 3- Türk Tarih Kongresi'ne farklı ülkelerden bilim insanlarının katılımını ne şekilde değerlendirebiliriz?
- 4- Sizce Türk Tarih Kurumu'nun kurulmuş olması ülkemize ne tür faydalar sağlamıştır?

Ek 4. Sınıf İçi Etkinliklerden Fotoğraflar



Ek 5. Türk Tarih Kurumu Cevap Anahtarı

1- Mustafa Kemal Atatürk neden Türk Tarih Kurumu'nu kurma gereği duymuştur?

Batılı araştırmacılar Türklerin medeniyete katkısı olmayan, bozkırda yaşayan göçebeler olduğunu iddia ediyordu. Oysa bu düşüncelerin hiçbir temeli yoktu. Bu düşüncelere bilimsel bir cevap vermek için araştırma yapmak, ortak bir tarih bilinci oluşturmak ve Türklerin yaşadığı toprakları incelemek gerekiyordu. Mustafa Kemal Atatürk'ün talimatıyla 12 Nisan 1931'de Türk tarihinin incelenmesi ve elde edilen bilgilerin bilim dünyası ile paylaşılması amacıyla Türk Tarih Kurumu kuruldu.

2- Türk Tarih Kurumu tarih bilincini oluşturmak amacıyla ne tür faaliyetlerde bulunmuştur?

Türk Tarih Kurumu günümüze kadar 2.160 kitap yayınlanmıştır. Türk Tarih Kurumu'nun ilk çalışmalarından biri liseler için ders kitabı olarak hazırlanan dört ciltlik Türk Tarihinin Ana Hatları eseridir. İsmail Hakkı Uzunçarşılı'nın Anadolu Beylikleri, Piri Reis'in Kitab-ı Bahriye isimli eserleri de Türk Tarih Kurumu tarafından yayımlandı. Ayrıca başta Atatürk'ün Nutuk, Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi, Selçukname, Osmanlı Tarihi olmak üzere Türk tarihi açısından kritik öneme sahip birçok kitap Türk Tarih Kurumu tarafından yayımlanarak okurların ve araştırmacıların hizmetine sunuldu. Bunun dışında Türk Tarih Kurumu kazı çalışmalarına destek verdi. İlk kazı çalışması Alacahöyük'te 1935 yılında gerçekleştirildi. Atatürk'ün direktifiyle başlayan bu kazı sayesinde bilim dünyası kral mezarlarıyla tanıştı. Türk Tarih Kurumu sadece 2000 yılından günümüze kadar 510 kazı ve yüzey araştırmasına destek verdi. Türk Tarih Kurumu'nun tarih bilincini oluşturmak için attığı en önemli adımlardan biri Belleten dergisidir. Belleten dergisi dışında Höyük ve Belgeler isimli dergiler de yayınlandı. Türk Tarih Kurumu kurulduğundan beri tercüme çalışmaları yürütmüş, araştırma projelerine destek olmuştur. Kurum ayrıca öğrencilere burs vermektedir. Ayrıca 185.000 eserden oluşan kütüphane araştırmacıların hizmetine sunulmuştur.

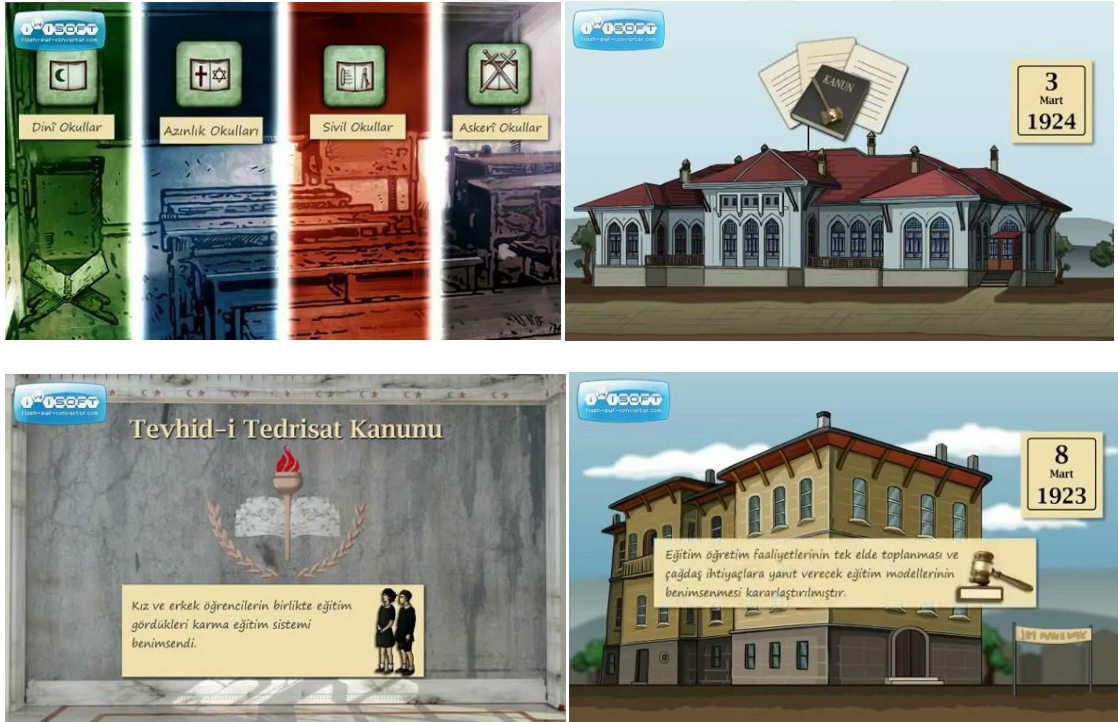
3- Türk Tarih Kongresi'ne farklı ülkelerden bilim insanlarının katılımını ne şekilde değerlendirebiliriz?

Türk Tarih Kongresine farklı ülkelerden bilim insanlarının katılması ile uluslararası düzeye ulaşması amaçlanmıştır. Böylece Batılı araştırmacılar da yapılan önemli çalışmalardan haberdar olacaklardı.

4- Sizce Türk Tarih Kurumu'nun kurulmuş olması ülkemize ne tür faydalar sağlamıştır?

Türk Tarih Kurumu toplumda gerçek bir tarih algısının oluşmasını sağlaması bakımından önemlidir. Türk Tarih Kurumu Türkiye’de tarihi topluma sevdirmek, ortaya çıkan yanlış ve çarpıtılmış bilgileri düzeltmek, yalan ve tutarsız iddiaları çürütmek için sosyal ve görsel medya gibi araçları da kullanarak Türk Tarih Kurumu’nun daha aktif bir rol üstlenmesini sağlamaktadır. Türk Tarih Kurumu Türk ve Türkiye tarihini çağdaş sosyal bilim anlayışıyla araştırır, aynı zamanda bu alandaki araştırmaları destekler ve toplumdaki tarih bilincini geliştirir. Türk ve Türkiye tarihi araştırmalarını dünya tarih yazıcılığıyla bütünleştirerek; Türk tarihçiliğini evrensel ölçekte en üst düzeye ulaştırır.

Ek 6: Kanıt 1: Tevhid-i Tedrisat Kanunu Belgeseli (Belgeselden görüntüler)



Ek 7. Kant 2. 27 Haziran 1928 Milliyet Gazetesi

بازار و کسبه ایستادن عیالین بکندده سوزی
ایده یکدر . بولگی « عیالین » لی اکت
لشده نغورسکر ؟

فلک

ظیفه لریه اعاده ایدیلن مأمورلر
برمدت اول قرداقی دفتر مستندین ملکه
ن میده بک طرفدن ایشدن آل چکدریش
لی سیویل پولیس مأمورلریدن عیالین حالین
لم ایشلرک . اولجه شورای دولتی تصدیق
لی ایدن منع عاکده قراری آلدقزی آکتلر
یش و موی ایدیک وظیفه لریه ایدمسی زوسی
لی ممبریش تبلیغ اولوشمدر . عیالین حالین
« اساساً استقلال حربی ایشلنده ، آمار لریه
میت ملیه استخباراتده عاکلاره بایشده ی
لاشمیش و دود موی ایه و مشورت بکرار
نقاری یلدریشدر .

بکتنه میر هیت عمومیستک مقرراتی
شرکت تیریه هیت عمومیسی دود موی ایداده
چایاغ عقد ایشمدر . بواحدده شرکتک اولجه
دولت سایشیک تمقی قین « ورتوللی اولاراق
لی ایشلنده اولان ایدمک « 15 » بک لیرایی

اولادهک حرطه آتیدهکی شوی ده یازیووز :

Bax veqil paxa İstambula gelijor
Bax veqil İsmet Paxa hazretlerine dâhilîye ve haricîye
veqillerimizle Paris sefirimiz refâkat edeceqlerdir
Bax vekil İsmet Paxa hazretleriyle dâhilîye ve hâricîye veqil-
leri ve Paris sefiri Fethi B-i öendümüzdeki hâfız içinde İstambula
geleceqlerdir. Gelecek hatta sonlarına doğru Dolma bögce sarayında
bir mî-âmore terâib olunacakdır. Bu zîjâret hâkumet erqânyayn mü-
him mesâil-i hâzyra hakkında devlet refâ ile temâyyuz da te'mîn et-
mix olacaktır.

کبریت شرکتی کاتب عمومیسی
عاطفیه ایدله قومیسونی توزک هیت سرخصه سی
ایش کاتی عاتق بک کبریت اداره انصاریمسی
کاتب عمومیستک تئیین ایشلندز .
عاتق بک ، مکتب ملکیه کی اکیال ایشلندن
صوکره بازده کیدرک علوم سیاسیه مکتبتندن
مادونیت دؤسی ایشلندز .

انکایز فایوسی لیاغزده کلیه بک
پولان مانیستدن کاتی پر تفراده کورده اسکیز
بیر سفید دولستک لیاغزی وزارت ایدمکی
یلدریشکده ایدی . انکایز سارایندن غایب ایدده
پورتوللی .
فلوکت لیاغزی وزارت ایدمکده دایر سارایندده
برمدت بورتوللی بیان ایشلندز .

وطنداسه نور کج قونوسمه
اداره « 26 » خصوصی عابریزدون)
وطنداس نور کج قونوش اوله لیک فایوریلی
متلیستک مکتش حال بک اندامه صوکره سعادت

ساملر :
b c d f g n j k q l m n p r
د ب ج د ذ ز ح خ ع (فارسی) ف گ
s x t v z
ذ - ز - ش - ط - و - ح - ط - ص - س - ث

Ek 8. Kant 3. 24 Eylül 1928- İkdâm Gazetesi

Yeni tarihli: 1928, Sayı: 30, Numero: 11287

İktisadî ve Ticarî Akademi
Ticariyat ve Sanayi
Ticariyat ve Sanayi
Ticariyat ve Sanayi

Abone ücretleri
Yeni tarihli: 1928, Sayı: 30, Numero: 11287

Abone ücretleri
Yeni tarihli: 1928, Sayı: 30, Numero: 11287

Azamî bir sene sonra, yeni harfler sayesinde türk Gazeteleri Lâkal fransız gazeteleri derecesinde güzel çıkacaktır!

Bir kaç hafta sonra
Bir kaç hafta sonra Türkiye Büyük millet meclisi toplanacak. Meclâsinden sonra ilk fe'aliyet yeni harfler kanununun kabulu olacak ve bütün milletin büyük bir memnuniyetle zâten huzur cân ettiği bu meclis inkılâp hemen kanûniyet kütâp edecek.

Acabâ, bundan gayri, meclîsin fe'aliyeti ne olacak? Gerek b.a.s vekilîn Mâdalya nûtkundan, gerek bir çok beyânâtın anladığımız göre bu sene meclis ve hükûmet için bir ihtisat senesi olacaktır.

Gazi M. Kemal

Dikkatle okuyunuz
Ankara: 21. (A.A.)
Yeni harflerin, fuhûshâya mem-
nuniyetini pek çok yerde, şehir-
lerde, köylerde, her yerde
halk yeni harflere okuyan yüzünü
gösterir. Halk, yeni yazının kâh-
rânâsını görmüşdür. Vahşi her
yerde, şehirde ve köyde, meclisde
ve bütün mühtilâsle âbâdîler kâh-
rânâsını baştanla eğitilmiş
öğretmenler tarafından öğretilen
yeni ve akıllıdır. Bu akıllı
harflerin kâhîrânâsını, çok ve geniş

Yeni tarihli: 1928, Sayı: 30, Numero: 11287

Abone ücretleri
Yeni tarihli: 1928, Sayı: 30, Numero: 11287

Abone ücretleri
Yeni tarihli: 1928, Sayı: 30, Numero: 11287

Ek 9. Kanıt 4. Dükkânın Önünde Alfabe Çalışan Esnaf



Ek 10. Kanıt 5. Alfabenin Meydanlarda Tanıtımı



Ek 11. Kanıt 6. Hüseyin Cahit Yalçın'ın Sözleri

Biz memlekette doğru düzgün okuma yazmayı bilmeyenleri azaltamıyoruz. Çünkü harflerimiz buna manidir. Çocuklarımız mekteplerde üç sene dört sene çalıştıktan sonra da doğru okuyamazlar. Çocuklarımız değil, hiç birimiz her kelimeyi doğru telaffuz ettiğimizi iddia edemeyiz. Böyle lisan, böyle tahsil olur mu? Bir köylü çocuğu senelerce mektebe gidip de hiçbir şey öğrenemezse niçin vakit kaybetsin....Gazeteler okunamıyor, kitaplar okunamıyor, basılmıyor (Hüseyin Cahit Yalçın, 22 Eylül 1923, Resmi Gazete).

Ek 12. Kanıt 7. Fuat Köprülü'nün Sözleri

“Bir milletin eski alfabesini bırakıp yeni bir alfabe kabul etmesi, eski bir kültür dairesinden çıkıp yeni bir kültür çerçevesi içerisine girmesi demektir. Biz Arap alfabesini bırakmakla orta zaman şark kültüründen çıkıp muasır garp kültür dairesine girmek iradesini göstermiş oluyorduk” (Fuat Köprülü; Alfabe İnkılâbı, Ülkü, Eylül, 1938, C.12, Sayı 67, s.2).

Ek 13. Kanıt 8. Harf Devrimi ile Okuma Yazma Oranı

Harf Devrimi'nden bir yıl önce 1927'de halkın %8,16'sı okuma yazma biliyordu... Ancak bu oranlar gayrimüslimleri kapsıyordu. Türkler arasında okuma-yazma oranı yalnızca %5-6 idi. 1 Kasım 1928'de kabul edilen Yeni Türk Harfleri Yasası ile okuma-yazma oranı neredeyse sıfıra inmiş, bu oran 1935'te altı yaş ve yukarısında %19,25'e, 1940'ta ise %22,4'e yükselmiştir (Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, İstanbul, 1999, s.351).

Ek 14. Kanıt 9. Mezuniyet Vesikası

CHT 38

Umumi 3804
Nümrâ 4
Hususi 4

MİLLET MEKTEPLERİ
Carkesköy 4 Dersanesi
MEZUNİYET VESİKASI
Vilâyeti Eskişehir

Kazası *Paray*
Nahiyesi
Köyü *Carkesköy*

Şehiri
Semti
Mahallesi

Adı *Hüsnü Veli Ef*
Yaşı *16*
İst. *3. Sınıfta okuyor*

dan *4. Sınıf* tarihine kadar *Carkesköy*
Millet Mektebi dersanesinde okuyan *Hüsnü Veli*
yapılan imtihanlarda muvaffak olmuş ve kendisine bu mezuniyet vesikası
verilmiştir.

Millet Mektebi
Muallimi *E. H. H. H.*

Vilâyet Millet Mektepleri
İdare Hey'eti Reis-i namına
Umumi Kâtip *ca. Hüsnü*

12. 3. 1930

22
21
20
19
18
17
16
15
14
13
12
11
10
09
08
07
06
05
04
03
02
01
00

Ek 15. Kanıt 10. 28 Ekim 1929 Halk Gazetesi

SAYI: 38 28 Teşrinisani 1929 3 KURUŞ

HALK

MİLLET MEKTEPLERİ
1 Teşrinisanide Açılıyor



MİLLET MEKTEPLERİNDE HANIMLARIMIZ OKUYOR

Bütün felâketler cehaletten gelir!
Açılan mekteplere koşunuz!
Karanlıktan kurtulunuz!

Ek 16. Kanıt 11. 1 Kasım 1929 Cumhuriyet Gazetesi

Millet mektepleri bugün açılıyor

Bu sene millet mekteplerine çok fazla vatandaş devam edebilmesi için tedbirler alındı
Harf inkilâbının feyyaz neticesinden istifade edelim!



Bu resim geçen sene Millet mekteplerinden birinde alınmıştır

Millet mektepleri bu akşam merasimle ve büyük tezahüratla açılacaktır. Harf inkilâbının feyyaz neticesinden henüz istifade edemiyenler bu suretle kendilerini ümmilikten kurtaracaklar ve okuma yazmayı öğrenmeye başlayacaklardır.

Geçen sene yapılan istatistikler, memlekette mevcut nüfusun ancak yüzde sekizinin okuyup yazabildiğini acı bir hakikat olarak bize göstermişti.

Bunun için hükümet bu sene Millet mekteplerine çok büyük bir ehemmiyet atfetmiştir. Bu sene

Millet mekteplerine çok fazla talebin devamı temin edilmiş ve bu hususta icap eden tahsisat konulmuştur.

Bugünkü küşat merasimi esnasında tezahürat yapılacak, marşlar, neşideler okunacak ve imkân bulunan muntakalarda muzikalar çalınacaktır.

Millet mektepleri muallimleri bu akşam verecekleri ilk derste okuyup yazmanın faydalarından, okumanın ticaret, san'at gibi işlerde oynadığı mühim rollerden, bilhassa yeni harflerin ehemmi-

Türk harfleri ve Gazimiz

"Yeni Türk harflerini çabuk öğrenmelidir. Yeni Türk harflerini her vatandaşa, kadına, erkeğe, hamala, sandalcıya öğretiniz. Bunu vatanperverlik ve milliyetperverlik vazifesi biliniz.

Bu vazifeyi yaparken düşününüz ki, bir milletin, bir heyeti içtimaiyenin, yüzde onu, yirmisi okuma yazma bilir, yüzde sekseni bilmezse bu ayıptır. Bundan insan olanlar utanmak lâzımdır. Bu millet utanmak için yaratılmış bir millet değildir. İftihar etmek için yaratılmış, tarihini ıftiharla doldurmuş bir millettir. Fakat milletin yüzde sekseni okuma yazma bilmiyorsa bu hata bizde değildir. Türkün seciyesini anlamıyarak kafasını bir takım zincirlerle saranlardadır.

Artık mazinin hatalarını kökünden temizlemek zamanındayız. Hataları tashih edeceğiz. Hataların tashih olunmasında bütün vatandaşların faaliyetini isterim. En nihayet

Ek 17. Kanıt 12. 5 Ocak 1929 Cumhuriyet Gazetesi

Millet Mekteplerine Millet hücum ediyor

Mekteplere kadınların rağbeti daha fazla



Ankarada Millet mekteplerine devam eden çocuklu hanımlar



Ankarada Millet Mekteplerinde ders okuyan erkekler

Millet Mekteplerine karşı Milletin göstermekte olduğu rağbet hergün bir parça daha artmaktadır.
Dün cuma olmasına rağmen bir çok kimseler açık olduğunu zannederek mekteplere gelmişlerdir.
Okumak için en fazla arzu ve hahış gösterenler kadınlarla hamallar, küçük esnaf çıraklarıdır.
Bu umumî rağbet karşısında mevcut dersaneler ihtiyaca kâfi gelmeyecektir.

Ek 18. Kanıt 13. 3 Ocak 1929 Akşam Gazetesi

Millet mektepleri açıldı

Halk okuyup yazmayı bir an evvel öğrenmek için mekteplere adeta tehcüm ediyor!

Bu münasebetle mekteplerde tezahürat yapılmış ve sınıflar bayraklarla tezyin edilmiştir



Dershaneden çıkan hanımlar

Memleketimizin her kasaba ve köyünde dün akşam yüz binlerce halk mekteplerde toplandı. Millet mekteplerinin açılışına merasimine iştirak etti. Mahallelere yapılan tebligattan, gazetelerden ve evvelki akşamdan itibaren yer yer çıkarılan davullardan haberdar olup ta bir kaç gündenberi mekteplere müracaat ederek kaydolan halk, sınıfların mahşasında tezyin ve tenvir edilmiş ve bayraklar ve defne dalları ile donatılmış mekteplerde toplanmışlardır.

Ayrıca ekseri halk ta bu merasimde bulunmak istemiş ve mahalli Ocak ve Mahiye erkânı ve muhtar heyetleri de hazır bulunmuşlardır. Millet mektepleri; mektep müdür veya muallimlerinden birinin yeni harf inkişabımız ve okuma, yazmanın ehemmiyeti hakkında irat ettikleri birer nutukla açılmıştır. Ekseri mekteplerde talebe de bulunmuş ve ana, baba, ağabey ve ablasına yeni harf ve vatan marşları manzumeler okumuşlardır.

Bilâhale salonlarda toplanan halk dersanelere yerleştirilmiş ve talimatname mucibince derse ve malûmatlarına göre sınıflara taksim edilmişlerdir. Geçen sene, dersaneler Arap harflerini bilenlere ve bilmiyenlere göre iki kısma ayrılmıştı.

Bu sene ise dersaneler «A» ve «B» namile iki sınıfa tefrik edilmiştir. «A» sınıfı yeni harfleri öğrenecekler, «B» sınıfı geçen sene yeni harfleri öğrenip şahadetname alanlara mahsusdur. «B» sınıfına devam edecek halkta ilk tahsile ait malûmat verilecektir. Bunlar az bir zaman sonra iptidai malûmatı umumiyeye sahip olacaklardır. Her iki sınıfın müddeti 4 aydır. İkmal edenlere şubat nihayetinde şahadetname verilecektir.

Tedrisata haftada 4 gün devam edilecektir. Kadımlar ve erkekler için ayrı ayrı günler tefrik edilmiştir. Pazartesi ve perşembe günleri öğleden sonra kadımlar ikiser ve cumartesi, çarşamba günleri de 3 ten sonra birer saat ders görecektir.

Erkekler de cumartesi, pazar, salı ve çarşamba günü akşamları birer saat ders görecektir.

Dersanelere devam mecburidir. Kay-
 [Mabadi Sa 3 Sü 4-5 te]

Ek 19. Kanıt 14. Halk Gazetesi Haber Metni

Gazi nasıl on sene evvel düşmanları vatan topraklarından atmak için milleti seferberliğe çağırdı ise şimdi de Türk yurdundan cahilliği kaldırmak için seferberlik ilan etti. Türkiye’de kadın erkek herkes okumak, yazmak bilecektir, bu ülkede artık okuma bilmeyen kalmayacaktır. İşte Millet Mektepleri bunun için açıldı (‘Millet Mektepleri’, Halk, 11.2.1929, sayfa 1.)

Ek 20. Kanıt 15. 15 Kasım 1929 Elmacık Millet Mektebi



Ek 21. Kanıt 16. Yeni Mersin Gazetesi Haber Metni

Millet Mektebi olan bir yerde oturup da mektebe gitmeyenlerin görecekleri zararlar şunlardır: Bu gibi kimseler, 1931 senesinden sonra köy veyahut mahalle ihtiyar meclislerine aza olamayacaklardır. Şirketlere, fabrikalara, çiftliklere ve müteahhitlere amele ve çiftçi yazılamayacaklardır. Devlet ve millet işlerinde aylıkla gündelikle çalışamayacaklardır. Devlet emrine itaat etmemiş göz ile bakılarak bu sene kendilerinden 5 Liradan 25 Liraya kadar para cezası alınacaktır (Mersin Maarif Müdürü Ali Bey, Yeni Mersin Gazetesi, 1929).

Ek 22. Kanıt 17. Taşrada bir kortejde açılan propaganda afişi



Ek 23. Kanıt 18. Başöğretmen Gazi Mustafa Kemal Sivas'ta yeni alfabeyi öğretiyor, 1928



Ek 24. Kanıt 19. Ali Seydi'nin Harf İnkılâbı ile ilgili sözleri

“Yüzyıllardan beri sayısız bilim insanı, tıp bilgini, edebiyatçı ve şairin yetişmesine engel olmayan bir dilin bazı eksikliklerini gidermeyip onun yerine yetersiz bir alfabe istemek, o büyük dilin sahibi olan milleti alfabesizlik ve dilsizlikle suçlamaktır” (Ali Seydi, Latin Hurufunun Lisanımıza Kabil-i Taktik Midir?, İstanbul, 1924, s.8-9).

Ek 25. Kanıt 20. Türk Tarih Kurumu Belgeseli (Belgeselden görüntüler)

