

**T.C.**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİMDALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TARİHSEL YAZILI**  
**KANITLARIN KULLANIMI**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan**  
**Yasin Doğan**

**Ankara - 2007**

**T.C.**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİMDALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TARİHSEL YAZILI**  
**KANITLARIN KULLANIMI**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan**  
**Yasin Doğan**

**Tez Danışmanı**  
**Prof. Dr. Necdet HAYTA**

**Ankara - 2007**

Yasin DOĞAN'ın “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı” başlıklı tezi 18/12/2007 tarihinde, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

| <u>Adı Soyadı</u>                           | <u>İmza</u> |
|---------------------------------------------|-------------|
| Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Necdet HAYTA | N. Hayta    |
| Üye : Prof. Dr. Mustafa SAFRAN              | M. Safran   |
| Üye : Doç. Dr. Şefika KURNAZ                | Ş. Kurnaz   |
| Üye : Yrd. Doç. Dr. Behri ATA               | B. Ata      |
| Üye : Yrd. Doç. Dr. Erkan DİNG              | E. Dıng     |

## ÖN SÖZ

Bu araştırmaya başladığım andan itibaren her zaman güvenini ve desteğini hissettiğim danışmanım, Sayın Prof. Dr. Necdet HAYTA'ya, tez izleme komitesindeki değerli hocalarım, Prof. Dr. Mustafa SAFRAN ve Prof. Dr. Enver Aydın KOLUKISA'ya teşekkür ederim. Sıcak şefkatini daima hissettiğim hocam, Doç. Dr. Şefika KURNAZ'a teşekkür ediyorum.

Bu tezi hazırlarken aslında bir resmi yansıtmaya çalıştım. Resmin bu hâle gelmesini sağlayan ve tuvale fırçalarıyla renk veren değerli hocalarım ve meslektaşlarım, Yrd. Doç. Dr. Bahri ATA'ya, Yrd. Doç. Dr. Erkan DİNÇ'e, Yrd. Doç. Dr. Gülin KARABAĞ'a, Dr. Hüseyin KÖKSAL'a, Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK'e araştırmanın nitel yöntemi için Yrd. Doç. Dr. Naciye AKSOY'a çok şey borçluyum ve onlara teşekkürlerimi sunuyorum.

Yürüttüğüm çalışmanın dünya çapında duayenleri olarak kabul ettiğim, Amerika'dan Prof. Dr. Keith BARTON ve İngiltere'den Ros ASHBY'ye değerli fikir, eleştiri ve yayın destekleri için şükran borçluyum.

Ayrıca Yrd. Doç. Dr. Şahin ORUÇ'a, Dr. Halil TOKCAN'a, Arş. Gör. Adnan ALTUN'a, Dr. Nihat ŞİMŞEK'e, Dr. İbrahim SARI'ya, Yrd. Doç. Dr. Fatih ALKAYIŞ'a, Yrd. Doç. Dr. Ahmet KARA'ya ve Adıyaman'daki fakülte hocalarıma destekleri için teşekkür ediyorum. Bilgisayardaki yazım sırasında teknik desteği için öğrencim Murat ÇİLİNGİROĞLU'na da teşekkür ederim.

Uygulama okulundaki çalışma esnasında rahat olmamı hissettiren değerli okul müdürüne, sınıfını ve öğrencilerini benimle paylaşan değerli sosyal bilgiler öğretmeni Ramazan GÜLEÇ'e ve yedinci sınıf öğrencilerine teşekkür ederim.

Resme başlarken bana bu tuvalin beyazlığını sağlayan anneme, babama ve kardeşlerime, hayat arkadaşım sevgili eşim Meltem DOĞAN'a teşekkür ederim.

Bütün bu isimlerini saydığım değerli kişiler, doğru ve güzel şeylere yol açtılar. Çıkabilecek eksiklikler ise bana aittir. Bunu da belirtmek isterim.

## **ÖZET**

### **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı**

**DOĞAN, Yasin**

**Doktora, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Necdet HAYTA**

**Aralık 2007**

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretiminde yazılı tarihsel kanıtların kullanılarak akademik başarının artırılmasını, derse karşı tutumun geliştirilmesini ve tarihsel düşünme becerisinin tarihsel anlama, tarihsel analiz ve yorumlama boyutlarında geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu araştırma yedinci sınıf öğrencileriyle sosyal bilgiler dersinde nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemi olarak deney - kontrol gruplu deneme deseni kullanılmıştır. Ayrıca uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerinin çalışmaları ve uygulamaya dair görüşleri nitel yaklaşımla yorumlanmıştır.

Bu araştırma, Ankara’da bir devlet okulunda altı hafta (on sekiz saat) boyunca yürütülmüştür. Araştırmanın uygulaması “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinin öğretimi sürecinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda Yazılı tarihsel kanıt temelli öğretim etkinlikleri, aktif öğrenme ve öğrenci merkezli bir ortamda uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise dersler, ders kitabı merkezli bir süreçte yapılmıştır.

Akademik başarı ortalamaları birbiriyle denk deney ve kontrol grubundaki 25’er öğrenciye uygulama öncesinde öntest ve öntutum ölçekleri uygulanmıştır. Uygulama süresince deney grubu öğrencilerine birinci elden kaynaklardan seçilmiş yazılı tarihsel kanıta dayalı etkinlikler uygulandıktan sonra, her iki gruba başarı testi ve sosyal bilgiler tutum ölçeği, sontest ve son tutum olarak uygulanmıştır. Buna ek olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine tarihsel düşünme becerileri kapsamındaki, tarihsel anlama, tarihsel analiz ve yorum becerilerinin gelişimini

karşılaştırmak ve değerlendirmek için araştırmacı tarafından geliştirilen tarihsel düşünme becerileri sorgulama formu uygulanmıştır. En son olarak da deney grubu öğrencilerinin yapılan uygulamayla ilgili görüşlerini ve kendilerini değerlendirmeleri amacıyla yine araştırmacı tarafından geliştirilen yazılı tarihsel kanıt özdeğerlendirme formu uygulanmıştır.

Elde edilen verilerin ışığında, nicel bulgular SPSS 11.0 veri analiz programıyla, nitel veriler ise betimsel analiz yapılarak değerlendirilmiştir. Bulguların sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. Uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumları kontrol grubuna göre düşük çıkmasına rağmen uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerinin tutumları oldukça yükselmiştir. Bu durum yapılan uygulamanın öğrenci tutumlarını geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme açısından; kaynağı ve kaynağın yazarının bakışını belirleme, olguları görüşlerden ayırt etme, desteklenmeyen hipotezleri belirleme, tarihsel empati yapma, hayal gücünü geliştirme, tarih haritası üzerinde kaynağa dayalı veri çizebilme ve tarihsel karakterin eğilimlerini okuyabilme bakımından kontrol grubu öğrencilerine göre daha çok geliştikleri belirlenmiştir. Ancak deney grubu öğrencileri içinde yaklaşık %20 oranında öğrenci çoklu kaynağa dayalı olarak bilgilere kanıt gösterme becerileri açısından başarılı olmuşlardır. Kontrol grubunda bu oran daha da düşük çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, Yazılı Kanıt, Birinci Elden Kaynaklar, Tarih Öğretimi, Tarihsel Düşünme Becerileri

## **ABSTRACT**

### **The Use of Written Historical Evidences in Social Studies Teaching**

**By**

**DOĞAN, Yasin**

**PhD Thesis Submitted to the Department of Primary Education**

**Social Studies Teachers Education Program**

**Supervisor: Prof. Dr. Necdet HAYTA**

**December 2007**

This study aims to improve students' academic achievement and their attitudes towards the course of Social Studies teaching. It also endeavors to develop students historical thinking skills to the levels of historical understanding, historical analysis and historical interpretation. This work employs both quantitative and qualitative research methods and its data collection tools were applied to Year-Seven Social Studies students. The model of controlled-experiment was used as the quantitative research method, while the works and views of students in the experiment group were interpreted and used in a qualitative way.

The research application was carried out in a state primary school in Ankara for six weeks (18 hours). The research was practiced while the unit of "Journey into the Turkish History" was taught in the classes. The experimental group was taught with teaching activities based on the use of written historical sources to provide a student-centred learning atmosphere and active learning situation. On the other hand, a textbook-centred constructivist teaching approach was applied on the control group.

There were twenty-five students in both experimental and control groups whose educational background and academic achievement levels were very close to one another. A pre-test and a pre-attitude questionnaire were applied for all participants. During the research process, the experimental group was taught with activities based on primary written historical sources. After then, an academic

achievement test and a Social Studies Attitude Questionnaire were applied with all the participants. Additionally, a cross-examination test prepared by the researcher to check students' historical thinking skills, including historical understanding, historical analysis and interpretation skills, was applied with all of the participants after the research process. Lastly, a written evidence self-evaluation form prepared by the researcher was applied to students in the experimental group to find out their views on the research process and tools.

The quantitative data was analysed with the help of SPSS 11.0 programme, while the qualitative one was analysed in a descriptive way by the researcher. The findings reveal that students in the experimental group were academically more successful than those in the control group. Although, the attitudes of the students in the experimental group towards Social Studies were lower than the ones in the control group before the research process, it turned vice versa after the application. It shows that teaching historical topics with primary written evidence improves students' attitudes towards Social Studies lessons. In addition, it was seen that students in the experimental group improved their historical thinking skills evidently. Those skills are: determining the historical source and its author's viewpoint, differentiating historical facts and opinions, determining those unsupported hypothesis, being able to do empathy with historical figures, develop the imaginative power and so on. However, only 20% of students in the experimental group were able to show evidence for any historical claim from multiple sources. The proportion of this skill was found much lower in the control group.

**Key Words:** Social Studies, Written Evidence, Primary Sources, Teaching History, Historical Thinking Skills



## İÇİNDEKİLER

|                                   |      |
|-----------------------------------|------|
| Başlık Sayfası.....               | II   |
| Jüri Üyelerinin İmza Sayfası..... | III  |
| Önsöz.....                        | IV   |
| Özet.....                         | V    |
| Abstract.....                     | VII  |
| İçindekiler.....                  | IX   |
| Tablolar Listesi.....             | XIII |
| Şekiller Listesi.....             | XV   |
| Ekler Listesi.....                | XVI  |

## I. BÖLÜM

### GİRİŞ

|                              |    |
|------------------------------|----|
| 1. 1. Problem Durumu.....    | 1  |
| 1. 2. Tezin Amacı.....       | 5  |
| 1. 3. Tezin Önemi .....      | 8  |
| 1. 4. Problem Cümlesi.....   | 13 |
| 1. 4. 1. Alt Problemler..... | 13 |
| 1. 5. Varsayımlar.....       | 15 |
| 1. 6. Sınırlılıklar .....    | 15 |
| 1. 7. Tanımlar.....          | 16 |
| 1. 8. Kısaltmalar .....      | 19 |

## II. BÖLÜM

### TARİH YAZIMINDA YAZILI KAYNAKLAR VE KAYNAK TENKİDİ

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2. 1. Tarihî Bilginin İçeriği.....                                             | 20 |
| 2. 2. Birinci Elden Kaynaklar ve Tarihsel Kanıt .....                          | 22 |
| 2. 2. 1. Birinci Elden Kaynağın Tanımı .....                                   | 22 |
| 2. 2. 2. Birinci Elden Kaynakların Sınıflandırılması.....                      | 22 |
| 2. 2. 3. İkinci Elden Kaynağın Tanımı.....                                     | 23 |
| 2. 2. 4. Tarihsel Kanıtın Tanımı.....                                          | 25 |
| 2. 2. 5. Birinci Elden Kaynak ve Kanıt İlişkisi.....                           | 27 |
| 2. 2. 6. Birinci Elden Yazılı Kaynak Türleri.....                              | 27 |
| 2. 2. 7. Birinci Elden Kaynaklarla İlgili Yanılgılar.....                      | 29 |
| 2. 3. Yazılı Kaynaklara Dayalı Tarih Yazımının Gelişim Süreci.....             | 30 |
| 2. 3. 1. Yirminci Yüzyılda Yazılı Kanıtların Tarih Bilimi Açısından Önemi..... | 33 |
| 2. 4. Tarih Yazımında Kaynak Bilginin Oluşturulma Süreci.....                  | 34 |
| 2. 4. 1. Tarih Yazımında Kaynak Tenkidi.....                                   | 34 |
| 2. 4. 1. 1. Dış Tenkit(Bilgelik Tenkidi).....                                  | 34 |
| 2. 4. 1. 2. İç Tenkit.....                                                     | 35 |
| 2. 5. Tarih Yapma Modeli ve Kanıt.....                                         | 38 |

### III. BÖLÜM

#### TARİH ÖĞRETİMİNDE YAZILI TARİHSEL KANIT KULLANIMI

|                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1. Kanıt Kullanımının Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçlarına Uygunluğu.....                                    | 42 |
| 3. 1. 1. Beceriler ve Yetenekler .....                                                                           | 42 |
| 3. 1. 2. Tarih Öğretimine Karşı Tutumlar.....                                                                    | 44 |
| 3. 1. 3. Bilimin Niteliği .....                                                                                  | 44 |
| 3. 1. 4. Çocukların Tarih Araştırma Becerilerini Kullanım Gerekçeleri.....                                       | 45 |
| 3. 2. Tarih Öğretiminde Kanıtın Gündeme Gelişi.....                                                              | 46 |
| 3. 3. Kanıt Temelli Tarih Öğretimi Yaklaşımı.....                                                                | 49 |
| 3. 3. 1. Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kanıt ve İddia İlişkisi.....                                       | 53 |
| 3. 3. 2. Argüman ve Yapısı.....                                                                                  | 53 |
| 3. 4. Tarihsel Düşünmenin Öğretimi.....                                                                          | 58 |
| 3. 4. 1. Tarihsel Düşünmenin Sınıflandırılması.....                                                              | 59 |
| 3. 4. 2. Tarihsel Anlama Becerisi.....                                                                           | 60 |
| 3. 4. 3. Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi.....                                                                  | 61 |
| 3. 4. 4. Kaynağın Güvenirliğini Belirleme.....                                                                   | 61 |
| 3. 4. 5. Çıkarımda Bulunma.....                                                                                  | 62 |
| 3. 4. 6. Olgu ve Görüşleri Ayırt Etme.....                                                                       | 63 |
| 3. 4. 7. Kanıt Kullanarak Tarihî Empatinin Geliştirilmesi.....                                                   | 64 |
| 3. 4. 7. 1. Tarihî Empati Öğretiminde Aşamalar.....                                                              | 67 |
| 3. 4. 8. Çoklu Kaynak ve Çoklu Bakış.....                                                                        | 69 |
| 3. 4. 9. Tarihsel Kanıt ve Karar Verme Becerisi.....                                                             | 74 |
| 3. 4. 10. Yazılı Kanıtlar ve Eleştirel Düşünme.....                                                              | 76 |
| 3. 4. 11. Kanıtlarla İlgili Düşünme Becerileri Geliştirmede Kullanılan Sorular.....                              | 81 |
| 3. 5. Kanıtlarla İlgili Tarihsel Düşünmenin Sınıflandırılması.....                                               | 84 |
| 3. 5. 1. Yaş Gruplarına Göre Tarihsel Düşünmenin Gelişimi.....                                                   | 84 |
| 3. 5. 2. Ergenlerin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Sınıflandırılması.....                                        | 85 |
| 3. 5. 3. Çocukların Kanıt Hakkındaki Fikirlerinin Sınıflandırılması.....                                         | 89 |
| 3. 6. Bilişsel Gelişim Yaklaşımlarına Göre Tarihsel Düşünmenin Öğretilmesi.....                                  | 91 |
| 3. 7. Postmodern Anlayışın Tarih Öğretimine Yansımaları.....                                                     | 96 |
| 3. 8. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından Tarihsel Düşünmenin Gelişimi...100                              |    |
| 3. 9. Okul Programlarında Birinci Elden Kaynak ve Kanıt Kullanımı.....106                                        |    |
| 3. 9. 1. İngiltere Okul Tarih Programlarında Kanıt Kullanımı.....106                                             |    |
| 3. 9. 2. Amerikan Okul Tarih Ve Sosyal Bilgiler Programlarında Birinci Elden Kaynak ve Kanıtın Kullanımı.....110 |    |
| 3. 9. 3. Türkiye’de Ders Programlarında Birinci Elden Kaynak ve Kanıt Kullanımı.....112                          |    |

|                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3. 10. Ders Kitaplarında Birinci Elden Kaynak Ve Kanıt Kullanımı.....                                         | 117 |
| 3.10.1. İngiltere’deki Ders Kitaplarının Kanıt Kullanımı Açısından Değerlendirilmesi.....                     | 117 |
| 3.10.2. Amerika’daki Ders Kitaplarında Birinci Elden Kaynak ve Kanıt Kullanımı.....                           | 122 |
| 3.10.3. Türkiye’deki Ders Kitaplarının Birinci Elden Kaynak Ve Kanıt Kullanımı Açısından Değerlendirmesi..... | 126 |
| 3.11. İnternet Ortamında Birinci Elden Kaynakların Eğitim Amaçlı Kullanımı.....                               | 130 |

#### IV. BÖLÜM

##### BİRİNCİ ELDEN KAYNAK VE TARİHSEL KANIT KULLANIMIYLA İLGİLİ PLANLAMA STRATEJİ VE ETKİNLİKLER

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4. 1. Birinci Elden Kaynakların Kullanımının Planlanması.....                          | 133 |
| 4. 1. 1. Birinci Elden Kaynak Kullanımının Gerekçeleri.....                            | 133 |
| 4. 1. 2. Birinci Elden Kaynakları Kullanmanın Yararlılığı.....                         | 133 |
| 4. 1. 3. Birincil Kaynakları Kullanmanın Zayıf Tarafları.....                          | 135 |
| 4. 1. 4. Birinci Elden Kaynaklara Erişim.....                                          | 137 |
| 4. 1. 5. Birinci Elden Yazılı Kaynakları Seçme Aşamaları.....                          | 138 |
| 4. 1. 6. Birinci Elden Kaynağın ve Kanıtı Kullanabilme Aşamaları.....                  | 141 |
| 4. 1. 7. Öğretimi Düzenleme.....                                                       | 142 |
| 4. 1. 8. Öğretim Etkinlikleri.....                                                     | 142 |
| 4. 2. Birinci Elden Kaynak ve Kanıt Kullanımına Yönelik Stratejiler.....               | 146 |
| 4. 2. 1. De La Paz’ın Tarihsel Düşünme Stratejileri Modeli.....                        | 146 |
| 4. 2. 2. Drake ve Brown’un Üç Aşamalı Tarihsel Düşünme Stratejisi.....                 | 148 |
| 4. 2. 3. Lecocq’un Kavrama- Analiz –Değerlendirme Stratejisi.....                      | 150 |
| 4. 2. 4. Tarihsel Olay Yeri İnceleme Tutanağı Stratejisi.....                          | 153 |
| 4. 3. Birinci Elden Kaynak ve Kanıtın Kullanımıyla İlgili Etkinlikler.....             | 155 |
| 4. 3. 1. Birinci Elden Kaynaklar Kullanarak Sınıfta Yaratıcı Fikirleri Oluşturmak..... | 155 |
| 4. 3. 2. Kaynaklar Nasıl Meydana Getirilir?.....                                       | 160 |
| 4. 3. 3. Kendi Kaynağınızı Oluşturun.....                                              | 161 |
| 4. 3. 4. Kendi İmzanızı Oluşturun. ....                                                | 162 |
| 4. 3. 5. Gelecek İçin Kendi Arşivinizi Oluşturun. ....                                 | 163 |
| 4. 3. 6. Sınıfta Tarih Mahkemesi. ....                                                 | 164 |
| 4. 3. 7. Yazılı Kaynaklar İçin Çalışma Yaprakları Geliştirme.....                      | 165 |
| 4. 4. İlgili Çalışmalar .....                                                          | 167 |
| 4. 4. 1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....                                           | 167 |
| 4. 4. 2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....                                           | 189 |

## V. BÖLÜM

### YÖNTEM

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| 5. 1. Araştırmanın Modeli.....                                      | 202 |
| 5. 2. Araştırma Grubu.....                                          | 202 |
| 5. 3. Veri Toplama Teknikleri .....                                 | 211 |
| 5. 3. 1. Başarı Testi.....                                          | 212 |
| 5. 3. 2. Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği.....                          | 217 |
| 5. 3. 3. Tarihsel Düşünme Becerileri Sorgulama Formu.....           | 219 |
| 5. 3. 4. Tarihsel Yazılı Kanıt Kullanma Öz Değerlendirme Formu..... | 222 |
| 5. 4. Araştırmanın Uygulama Basamakları.....                        | 223 |
| 5. 4. 1. Deneysel İşlem Öncesi Süreç Basamakları.....               | 223 |
| 5. 4. 2. Araştırmanın İşlem Yolu .....                              | 225 |
| 5. 4. 3. Deneysel İşlem Sonrası Süreç Basamakları.....              | 232 |
| 5. 5. Verilerin Analizi .....                                       | 232 |

## VI. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

|                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6. 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar.....           | 235 |
| 6. 2. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar.....   | 236 |
| 6. 3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar..... | 237 |
| 6. 4. Deney ve Kontrol Grubunun Öntutum Puanlarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar.....                      | 238 |
| 6. 5. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Tutum – Son Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar.....        | 239 |
| 6. 6. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Tutum – Son Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar.....      | 240 |
| 6. 7. Deney ve Kontrol Grubunun Son Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar.....                    | 241 |
| 6. 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Becerileriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....                    | 242 |
| 6. 8. 1. Öğrencilerin Tarihsel Anlama Becerileriyle ilgili Bulgular ve Yorumlar.....                                           | 243 |
| 6. 8. 1. 1. Kaynağın veya Yazarının Kimliğini Belirlemeye Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....                                    | 244 |

|                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6. 8. 1. 2. Kaynak Metni Yeniden Yapılandırma ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....                                           | 253 |
| 6. 8. 1. 3. Tarihsel Olgu ve Görüşleri Ayırt Edebilmeye Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....                                    | 255 |
| 6. 8. 1. 4. Tarihî Empati Kurabilmeye İlgili Bulgular ve Yorumlar.....                                                       | 258 |
| 6. 8. 1. 5. Tarih Haritasından Veri Çıkarma veya Tarih Haritası Üzerinde Veri Oluşturma ile İlgili Bulgular ve Yorumlar..... | 260 |
| 6. 8. 2. Öğrencilerin Tarihsel Analiz ve Yorum Becerileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....                               | 262 |
| 6. 8. 3. Kaynaklara Dayalı Tarihsel Sorular Oluşturma ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....                                   | 276 |
| 6. 9. Deney Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Yazılı Kanıt Kullanma Öz Değerlendirmeleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....    | 283 |

## VII. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

|                     |     |
|---------------------|-----|
| 7. 1. Sonuç.....    | 298 |
| 7. 2. Öneriler..... | 307 |

|                       |            |
|-----------------------|------------|
| <b>KAYNAKLAR.....</b> | <b>313</b> |
|-----------------------|------------|

|                   |            |
|-------------------|------------|
| <b>EKLER.....</b> | <b>339</b> |
|-------------------|------------|

## TABLOLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo1:</b> Beceriler ve Yetenekler.....                                                                                                             | 43  |
| <b>Tablo 2:</b> Kanıtla İlgili Düşünme Türleri Geliştirmek İçin Basit Bir Model.....                                                                    | 82  |
| <b>Tablo 3:</b> Yeni Sosyal Bilgiler Programında Bazı Beceriler.....                                                                                    | 114 |
| <b>Tablo 4:</b> Araştırmanın Deneysel Deseni.....                                                                                                       | 205 |
| <b>Tablo 5:</b> Deney ve Kontrol Grubunun Belirlenmesi İçin Değişkenlerin<br>Ön Test Puanlarının Betimleme Tablosu.....                                 | 209 |
| <b>Tablo 6:</b> Öğrencilerin Ön Test Başarı Puanlarının Sınıflara Göre<br>ANOVA Sonuçları .....                                                         | 209 |
| <b>Tablo 7:</b> Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre<br>Dağılımı.....                                                             | 210 |
| <b>Tablo 8:</b> Başarı Testi Sorularının Kapsadığı Kazanımlar.....                                                                                      | 214 |
| <b>Tablo 9:</b> Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları.....                                                                                               | 217 |
| <b>Tablo 10:</b> Tarihsel Düşünme Becerileri Sorgulama Formunun Analizinde<br>Kullanılan Alt Beceriler.....                                             | 220 |
| <b>Tablo 11 :</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Türk Tarihinde<br>Yolculuk” Ünitesi Başarı Testinden Aldıkları Son Test t-Testi Sonuçları..... | 235 |
| <b>Tablo 12:</b> Deney Grubu Öğrencilerinin “Türk Tarihinde Yolculuk”<br>Ünitesi Ön Test ve Son Test Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları..... | 237 |
| <b>Tablo 13:</b> Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Türk Tarihinde Yolculuk”<br>Ünitesi Öntest ve Sontest Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları..... | 237 |
| <b>Tablo 14 :</b> Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Ön Tutum<br>Toplam Puanlarının Gruplara Göre t-Testi Sonuçları.....                   | 238 |
| <b>Tablo 15 :</b> Deney Grubunun Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik<br>Ön Tutum ve Son Tutum Toplam Puanlarına Göre t-Testi Sonuçları.....                 | 239 |
| <b>Tablo 16 :</b> Kontrol Grubunun Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Ön Tutum<br>ve Son Tutum Toplam Puanlarına Göre t-Testi Sonuçları.....               | 241 |
| <b>Tablo 17:</b> Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Son Tutum<br>toplam Puanlarının Gruplara Göre t-Testi Sonuçları.....                   | 242 |
| <b>Tablo 18:</b> Deney Grubu Öğrencilerinin Kaynak Türleri Hakkında Görüşleri.....                                                                      | 244 |
| <b>Tablo 19:</b> Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kaynak Türleri Hakkında Görüşleri.....                                                                    | 245 |
| <b>Tablo 20:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kaynakların<br>Yazılış Tarihiyle İlgili Görüşleri.....                                           | 247 |

|                                                                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 21:</b> Deney Grubu Öğrencilerinin A ve B Kaynağının Yazarlarının Meslekleriyle İlgili Görüşleri.....                                | 249 |
| <b>Tablo 22:</b> Kontrol Grubu Öğrencilerinin A ve B Kaynağının Yazarlarının Meslekleriyle İlgili Görüşleri.....                              | 251 |
| <b>Tablo 23:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Metinleri Anlama ve Yeniden Yapılandırma Becerilerinin Değerlendirilmesi..... | 253 |
| <b>Tablo 24:</b> Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Olgu ve Görüşü Ayırt Etmeleriyle ilgili Düşünceleri.....                               | 256 |
| <b>Tablo 25:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarih Haritasında Veri Oluşturmalarıyla ilgili Becerileri.....                         | 259 |
| <b>Tablo 26:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarih Haritasında Veri Oluşturmalarıyla ilgili Becerileri.....                         | 261 |
| <b>Tablo 27:</b> Farklı Yorumların Oluşmasına Etki Eden Faktörlerle İlgili Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Görüşleri.....               | 264 |
| <b>Tablo 28:</b> Farklı Yorumların Oluşmasına Etki Eden Faktörlerle İlgili Kontrol Grubu Öğrencilerinin Görüşleri.....                        | 268 |
| <b>Tablo 29:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin A Kaynağının Güvenirliğiyle İlgili Görüşleri.....                                      | 269 |
| <b>Tablo 30:</b> A Kaynağının Güvenirliğiyle İlgili Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Görüşleri.....                                      | 270 |
| <b>Tablo 31:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kaynakların Tarafsızlığına Yönelik Soruya Verdikleri Cevaplar.....                     | 274 |
| <b>Tablo 32:</b> Güvenirlik ve Tarafsızlık Kavramlarının Bağdaştırılmasıyla İlgili Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cevapları.....       | 278 |
| <b>Tablo 33:</b> Öğrencilerin Sordukları Soruların Soru Kökleriyle İlgili Bulgular.....                                                       | 279 |
| <b>Tablo 34:</b> Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Kaynaklardan Ürettikleri Soruların Özelliklerine Ait Bulgular.....                     | 280 |
| <b>Tablo 35:</b> Öğrencilerin Kanıt Kullanmaya İlişkin Tutumlarının Değerlendirmesi.....                                                      | 284 |
| <b>Tablo 36:</b> Öğrencilerin Kaynakların İç Tenkidiyle ilgili Becerilerini Değerlendirmesi.....                                              | 286 |
| <b>Tablo 37:</b> Öğrencilerin Kanıtın İçeriğiyle İlgili Okuma Becerilerini Değerlendirmesi.....                                               | 288 |
| <b>Tablo 38:</b> Öğrencilerin Çoklu Kaynak Kullanma Becerilerini Değerlendirmeleri.....                                                       | 293 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Şekil 1:</b> Fines'in Tarih Yapma Modeli.....                                     | 39  |
| <b>Şekil 2 :</b> Husbands'ın Kanıt, Tarihî Sorgulama ve Yorumlama Modeli.....        | 40  |
| <b>Şekil 3:</b> Yapısalcı Bir Modelde Anahtar Öğeler.....                            | 104 |
| <b>Şekil 4 :</b> Birinci Elden Kaynaklar Kullanarak Yapılandırma.....                | 105 |
| <b>Şekil 5:</b> De La Paz ve Morales'in Tarihsel Düşünme Stratejileri Modeli.....    | 147 |
| <b>Şekil 6:</b> Kavrama-Analiz Değerlendirme Stratejisi 1. Aşaması.....              | 151 |
| <b>Şekil 7:</b> Kavrama -Analiz Değerlendirme Stratejisi 2. Aşaması.....             | 152 |
| <b>Şekil 8:</b> Kavrama-Analiz Değerlendirme Stratejisi 3. Aşaması.....              | 153 |
| <b>Şekil 9:</b> Osmanlı Devleti'nin Son Dönemine Ait Bir Madeni Para.....            | 158 |
| <b>Şekil 10:</b> Ön Test-Son Test Kontrol Grubu Deseni.....                          | 204 |
| <b>Şekil 11:</b> Araştırmada Kullanılan Bağımlı ve Bağımsız Değişken Akış Şeması.... | 206 |



## EKLER LİSTESİ

|                                                                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>EK 1:</b> Öğretmen ve Öğrenciler İçin Selçuklu-Osmanlı Dönemi Yazılı Birinci Elden Kaynak Listesi.....                        | 340 |
| <b>EK 2:</b> Tarihsel Kanıt Türleri.....                                                                                         | 352 |
| <b>EK 3a:</b> California Eyaleti Tarih - Sosyal Bilimler Çerçeve Programında Birinci Elden Kaynak ve Kanıt (Örnek Programı)..... | 353 |
| <b>EK 3b:</b> Sınıf Seviyelerine Göre Arizona Eyaleti Sosyal Bilgiler Programında Tarihsel Düşünme ve Kanıt Kullanma.....        | 356 |
| <b>EK 4:</b> Türkiye’de Sosyal Bilgiler / Tarih Programlarında Birinci Elden Kaynak ve Kanıt.....                                | 358 |
| <b>EK 5:</b> İngiltere İlköğretim Düzeyi Tarih Ders Kitabı Birinci Elden Kaynak ve Kanıt Kullanımı.....                          | 362 |
| <b>EK 6:</b> Amerikan Eyaletlerinin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Birinci Elden Kaynak Kullanımı.....                        | 367 |
| <b>EK 7:</b> Türkiye’de 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Birinci Elden Kaynak ve Kanıt Kullanımı.....                     | 370 |
| <b>EK 8:</b> Birinci Elden Kaynak ve Kullanımıyla İlgili Eğitim Amaçlı İnternet Siteleri.....                                    | 372 |
| <b>EK 9:</b> Tarihsel Düşünmeye Rehberlik Etmede Birinci Elden Kaynak Analizi: Yazılı Kaynaklar.....                             | 374 |
| <b>EK 10:</b> Tarihsel Olay Yeri İnceleme Stratejisi.....                                                                        | 375 |
| <b>EK 11:</b> Yazılı Tarihsel Kaynaklar İçin Örnek Çalışma Yaprakları.....                                                       | 377 |
| <b>EK 12:</b> Başarı Testi.....                                                                                                  | 383 |
| <b>EK 13:</b> Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....                                                                  | 388 |
| <b>EK 14:</b> Tarihsel Düşünme Becerileri Sorgulama Formu.....                                                                   | 389 |
| <b>EK 15:</b> Tarihsel Yazılı Kanıt Kullanma Becerileri Öz Değerlendirme Formu.....                                              | 391 |
| <b>EK 16:</b> Araştırma İçin Resmi İzin Yazıları.....                                                                            | 393 |
| <b>UYGULAMA SÜRECİNDE KULLANILAN ETKİNLİK ÖRNEKLERİ</b>                                                                          |     |
| <b>EK 17:</b> Birinci Elden ve İkinci Elden Kaynaklar: Karşılaştırma.....                                                        | 396 |
| <b>EK 18:</b> Farklı Bakış Açıları Kartı.....                                                                                    | 398 |
| <b>EK 19:</b> Kelimelerin Değişimini Keşfedin.....                                                                               | 403 |
| <b>EK 20:</b> Kim Haklı ?.....                                                                                                   | 404 |
| <b>EK 21:</b> Kanıtın İçeriğini Harita Üzerinde İşleme Etkinliği.....                                                            | 405 |

“Eğer kendi geçmişimizi unutursak ve geleceğin vizyonuna sahip değilssek, şu an, bizim kaybolduğumuz yerdir.”

Ayi Kwei Armah (Afrikalı tarihçi)

## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlara, sınırlamalara, tanımlamalara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

### 1. 1. PROBLEM DURUMU

Eğitimin başlıca hedeflerinden biri, sosyal tesir ve iyi vatandaş yetiştirmektir. Bu sebeple eğitimin amacı, demokratik yaşayışın değerini anlayabilmeleri için öğrencilerin zihinlerini ve karakterlerini kuvvetlendirmek olacaktır. Sosyal bilgilerin gayesi ise, vatandaşlığı güçlendirmek ve kişinin kendisine, ailesine ve devlete karşı olan sorumluluğunu daha kuvvetli hissettirmektir (Moffat, 1957:20).

Sosyal bilgiler, günümüzde ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimlerin disiplinlerinden seçilmiş konulara dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır (Erden :199). Sosyal bilgiler eğitimiyle ilgilenen eğitimcilerden Sönmez ise, sosyal bilgileri şöyle tanımlamaktadır: “Sosyal bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir” (Sönmez, 1999:17).

Welton ve Mallan (1992), sosyal bilgileri, “sosyal şeylerin öğretimi, yani kültürel mirasın, düşünmenin ve karar vermenin ayrıca sosyal bilimlerin öğretimi amaçlarında birleşmiş bir disiplin” şeklinde tanımlamaktadırlar. Buradaki birinci ve üçüncü amaç, sosyal bilgiler derslerinin içeriği ile, ikinci amaç ise dersin süreci ile ilgilidir. Her üç amaç da toplumsal yetkinliğe sahip iyi vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir (Welton ve Mallan ,1992; Akt. Melendez ve diğerleri, 2000:5).

Aralarındaki yakın ilişkiden dolayı, çoğu kez eş anlamlı olarak kullanılan “Sosyal Bilimler” ve “Sosyal Bilgiler” kavramları arasında aslında bir ayrım söz konusudur. Varış (1996:131), sosyal bilimleri “bilgi kategorisi”, sosyal bilgileri ise “program kategorisi” olarak sınıflandırmaktadır. Bu sınıflama çerçevesinde sosyal bilimler, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, tarih, siyasal bilgiler, ekonomi gibi bilim dallarını kapsamakta; sosyal bilgiler başlığı altında ise tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi önemli yer tutmakta, felsefe, hukuk, mantık ve ahlak gibi alanlara da yer verilmektedir. Görüldüğü gibi sosyal bilgilere, sosyal bilimlerin öğretim için seçilmiş olan ve değişmeyen bölümü olarak bakılmaktadır. Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin bulgularını toplumda gerekli olan yönleriyle ele almakta, bir toplumu oluşturan bireylerin, o toplumdaki yaşayışı, ilişkileri, kültürü, öteki toplumlarla olan ilişkileri içindeki yerini ve bu konulardaki ortak ve temel bilgilerin oldukça kapsamlı bir bölümünü oluşturmaktadır (Sözer, 1998:3).

ABD’de 1892 yılında toplanan Ulusal Eğitim Konseyi, ulusal toplum anlayışını oluşturmak üzere sosyal bilgiler dersini düzenlemiştir. Sosyal bilgiler dersinin içeriği tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi derslerinden oluşturulmuş ve toplumun gereksinimlerine göre içerik yeniden yapılandırılmıştır. Bu anlayış, 1960 yıllarına dek sürmüştür; fakat bu yıldan itibaren dünyada, toplumsal ve siyasal yaşamda, bilim ve teknikteki gelişme, öğrenme-öğretme anlayışındaki yenilikler ve yaklaşımlar, sosyal bilgiler dersinin hem hedef ve davranışlarını hem de içeriğini yeniden oluşturmayı gündeme getirmiştir (Dönmez, 2003:39).

Sosyal bilgiler, yukarıda da belirtildiği gibi 1916 sonrası Amerikan pragmatizmi ve toplumsal yapısından kaynaklanan ihtiyaçların karşılanması amacıyla ortaya çıkan bir derstir. Dersin oluşturulmasının, iki geçerli sebebi bulunduğunu söylemek mümkündür. Birinci sebep, 1890’lı yıllarda bu ülkeye göç edenlerin iyi vatandaş olabilmeleri için toplumla uyumunu hızlandırmaktır. Bir diğeri de, John Dewey ve arkadaşlarının etkisiyle ders konularının, çocuğun günlük hayatından ve ilgilerinden alınması gerektiği anlayışıdır. ABD’deki Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi’ne göre, (NCSS, 1990:36-37) sosyal bilgiler için önemli olan temel düşünme becerileri şöyle ifade edilmiştir:

1. Bilginin kazanımıyla ilgili olan beceriler: Okuma becerileri (anlama, okuma hızı, kelime hazinesi), çalışma becerileri (bilgiyi bulma, bilgiyi düzenleme), referans ve bilgiyi toplama becerileri (kütüphane kullanımı, özel referanslar, harita küre ve grafik kullanma, çevrede yer alan kaynaklar) teknik beceriler (bilgisayar, TV, internet kullanma)

2. Bilginin kullanımı ve organizasyonu becerileri: Düşünme becerileri (bilgiyi sınıflandırma, açıklama, analiz etme, özetleme, sentezleme ve bilgiyi değerlendirme) karar verme becerileri, bilişsel farkındalık becerileri

3. Sosyal katılım ve kişiler arası ilişkilerle ilgili beceriler: Kişisel beceriler, grup etkileşimi, sosyal-politik katılım becerileridir.

ABD’de başlatılan sosyal bilgiler alanındaki gelişmeler, diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de etkili olmaya başlamıştır. Türkiye’de Cumhuriyet döneminden itibaren ilkokullarla ilgili çeşitli düzenlemelere gidilmiştir. 1926 programında “İlk mektebin başlıca maksadı genç nesli muhitine faal bir şekilde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaş yetiştirmektir” ilkesi temele alınmış, tarih, coğrafya, ve yurt bilgisi derslerine her biri iki saatten olmak üzere haftada 6 saat olarak 4. ve 5. sınıflarda yer verilmiştir. 1962 program taslağında ilkokulun amacı “kişisel, insanlık münasebeti, ekonomik ve toplumsal hayat” bakımından belirlenmiş, tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin yerine toplum ve ülke incelemeleri dersi konulmuş, ders saatleri dördüncü sınıfta 6, beşinci sınıfta 5 saat olarak tespit edilmiştir. 1968 programında ise, dersin adı tekrar sosyal bilgiler olarak değiştirilerek, dördüncü ve beşinci sınıflarda beş saat olarak okutulmaya başlanmıştır (Sönmez, 1996:7).

Yeni hazırlanan (2004) ilköğretim programında sosyal bilgiler dersinin vizyonu ise şu şekilde izah edilmiştir.

- Sosyal bilimlere ait kavram ve yöntemleri kullanan
- Çağın gerektirdiği temel bilgi, beceri ve değerlerle donanmış

●Etkin üretken hak ve sorumluluklarını bilen ve kullanan yurttaşlar yetiştirmektir (MEB, 2005:45).

Sosyal bilgilerin bir “Sosyal Bilim” olarak öğretilmesi, bu dersin amaçlarını yansıtan üç önemli yaklaşımdan birini oluşturur. İnsanlar yaşamları boyunca değişik sorunlarla karşılaşır. Yetişkinlerin karşılaştıkları sorunların birçoğu, çocukken karşılaştıkları sorunlardan farklıdır. Sürekli değişen dinamik bir dünyada sorunlara etkili çözümler bulabilmek için, insanlarda sorun çözme becerisinin geliştirilmesi gerekir. Sorunlara geleneksel yaklaşımlar, geleceğin daha karmaşık ikilemlerinin çözümü için yetersiz kalacaktır. Bu yüzden vatandaşların gelecekte karşılaşacakları sorunların etkili çözümü için beceriye gereksinimi vardır.

Sosyal bilim çerçevesinde düşünme, bilim adamlarının da kullandığı süreç (bir eylemi gerçekleştirme yöntemi) olarak da tanımlanan anlamda kullanılır ve alanın yapısında odaklanır. Yapı terimi, ayrıca, belirli bir alanda bilim adamlarının yeni bilgiler edinmesini de ifade etmektedir. Bu da kavram ve genellemeler oluşturacak bilginin kazandırılması demektir. Her alan, belirli bilgi kazanma tekniklerini içerir. Bu teknikler, öğrencilerin hipotezlerinin doğruluğunu saptamalarına imkan verir. Öğrenciler, zaman içinde anlayış geliştirip, konu alanı içindeki kavram ve genellemeleri kullandıkça, sosyal bilimlerin alanının düşünme yöntemlerini de benimserler. Bu süreç sonrasında, öğrenciler, demokratik ülkelerde kaçınılmaz olan bazı sorunlarla karşılaştıklarında bu düşünme yöntemlerini uygulayabilecek duruma gelirler.

Kısaca, sosyal bilimcinin okuldaki rolü, yeni kuşak öğrencilere sosyal bilgiler programı kapsamında, karmaşık toplumsal ve bireysel problemlere bir sosyal bilimci becerisi ve tutarlılığı ile yaklaşarak, bu problemlere çözüm aramayı öğretmek olarak tanımlanmaktadır. Bu tutarlı yaklaşım, öğrencilerin kısa süre sonra karşı karşıya kalacakları toplumsal çalışmalar, yapı ve sorunları en iyi şekilde çözümleyebilmelerini sağlayacaktır.

Bu yaklaşımın içeriğini değişik sosyal bilimlerin bilgi temeli oluşturur. Öğrenciler insan davranışlarını ve vatandaşlığı, sosyal bilimlerin temel ilke ve

kavramlarını inceleyerek öğrenirler. Sosyal bilimler geleneğinde yöntem araştırma-inceleme yöntemidir. Sosyal bilim dallarıyla ilgili bilgilerin kazanımı yanında bunları öğrenme sürecine de özellikle önem verilir ( Doğanay, 2002:20).

## 1. 2. TEZİN AMACI

Sosyal bilgiler dersi, öğrencileri en iyi şekilde topluma hazırlamayı hedefler ve bu hedefleri gerçekleştirmek için bilgi ve beceriyi öğrencilere donatmakla sorumludur. Günümüzde toplum içerisinde bireyler sayısız miktarda bilgi bombardımanına maruz kalmaktadır. Bu derece yoğun ve hacimli enformatik ortamda birey olarak; doğruyla yanlış, ön yargılı olmayı ve objektifliği kısa sürede birbirinden ayırt etmek zorunluluğu vardır. Daha inanılır daha güvenilir ilk elden bilgiyle yaşamak adına fikirlerin, olguların kanıtlanması elbette sosyal ve bireysel yaşam için kolaylaştırıcı unsurdur. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bilgi kaynaklarını tanıyabilmesi, sorgulayabilmesi ve kaynakları eleştirebilmesi günlük hayatta karşılaşacağı sorunlar için gerekli becerilerdendir. Ülkemizde tarih dersi ve sosyal bilgiler dersi, adeta ezberlenme ile özdeşleştirilmektedir. Bu çerçevede yaygın kanı, bu derslerin ezberlenmeden öğrenilemeyeceği noktasındadır. Çünkü öğrencinin temel ödevinin sınıfta ve sınavda, ders kitabı yazarının sunduğu bilgileri ezberlemek olduğuna inanılmaktadır. Yine tarih derslerinin, öğrencilerin etkin katılımlarına ve zihinsel gelişimlerine çok da olanak tanımayan sıkıcı bir ders olduğu düşüncesi oldukça taraftar bulan bir düşüncedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı uygun öğrenme ortamları oluşturulduğu takdirde, öğrencilerin tarih derslerinde de etkin olabildiklerini, kişisel bakış açılarını belirleyebildiklerini, değerlendirmeler yapabildiklerini, bilişsel ve duyuşsal alanlara ilişkin becerilerini geliştirebildiklerini ortaya koyabilmektir (Kabapınar,2006:10). Bu amacı gerçekleştirebilmek için ülkemizdekinden farklı bir eğitim anlayışına sahip olan İngiltere ve ABD'deki tarih ve sosyal bilgiler öğretiminin (Sosyal Bilgiler dersi İngiltere'de yer almamaktadır) tanıtılması ve sistem içerisinde öğrencilerin görevlerinin neler olabileceğine ilişkin birtakım örneklerin sergilenmesi düşünülmüştür.

Sosyal bilgilerin bir sosyal bilim olarak öğretilmesiyle iyi vatandaş yetiştirmek için öğrencilere, sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerdeki bilgi, beceri ve

değerler kazandırılmalıdır. Öyle ki, sosyal bilimcilerin düşünme yöntemini tam olarak öğrenmiş gençler de, sosyal bilimciler gibi algılayıcı ve ayırt edici olabilirler (Erden, tarihsiz:7). Sosyal bilimciler, kullandıkları öğretim yöntemlerinin iyi vatandaşlar yetiştirmekte yararlı olacağını söylediğinde, kastettikleri, öğrencinin farklı sosyal bilim alanlarında, örneğin, tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi alanlarında, bir düşünme tarzı geliştirmesi (uygulama ve eylem yapma yöntemi) gerekliliğidir. Bir bilim insanı gibi düşünmeyi öğrendikten sonra, bir vatandaş olarak değerlendirmeyi, dikkatle anlamlandırmayı ve mantıklı sonuçlara varmayı gereğince anlamış olacaktır (Barth, 1978:19).

Bu araştırmanın bir diğer amacı öğrencilerin tarihsel düşünme ve tarihsel anlama gibi tarih alanına mahsus beceriler ile eleştirel düşünce becerilerinin gelişip gelişmediğini, eğer bir gelişim varsa bu gelişmenin seyir ve mahiyetini betimlemektir. Bu tez çalışması ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan tarih konularının öğretimi sırasında yazılı kanıt kullanabilmesi kanıtı eleştirel düzeyde sorgulayabilmesi kanıtı dayalı olarak analiz, tarihi empati, çıkarım yapma ve öne sürdükleri iddiaya/teze belgelerden çıkarılan kanıt bulma gibi becerileri geliştirmesi amaçlanmıştır.

Öğretmenler yetişkin dünyasına girmek üzere olan genç öğrenciler için çok önemli olduğunu düşündükleri kavramlar ve/veya beceriler konusunda farklı anlayışlar sergilerler. Bu farklı bakış açıları seçilen kaynakları ve her öğretmenin bu kaynakları kullanış yolunu etkiler. Wineburg, bakış açılarının analizi ve ön yargılar konularına önem veren öğretmenlerin araştırmaya ve çeşitli kaynaklar kullanmaya daha meyilli olduğunu, bu sayede öğrencilerin sosyal bilgileri kapsayan ve soran fikir farklılığını göreceklarını ifade etmektedirler. Bakış açılarının analizine önem veren sosyal bilgiler öğretmenleri ders kitaplarının sosyal bilgiler metinlerindeki yorumları açıkça ortaya çıkarmadığını fark etmektedirler(Wineburg, 2001b).

Nerdeyse her sosyal bilgiler öğretmeni programlarına ders kitaplarında yer verse de geleneksel öğretim yoluyla öğrenenler, sosyal bilgilerin içeriğindeki bilginin “objektif” kaynağının da kendisi olarak neredeyse sadece ders kitabına güvenmektedirler. Hynd (1999), bu uygulamanın “eleştirel araştırmayı

güçlendirmede yetersiz olduğunu saptamanın kolay olduğunu” ileri sürmektedir. Geleneksel öğretim metodunu uygulayan pek çok öğretmen araç olarak konuşmayı kullanır. Hynd bu öğretmenlerin pek çoğunun “tarihi hikaye gibi öğretme” tuzağına düştüğünü ileri sürmektedir. Genellikle, öğretmenler tek bir ders kitabı kullanırlar, kitabın sırasını takip ederler ve başarılı öyküleme yoluyla kitabı süslerler. Fakat ders kitaplarının biçimini gözden geçirmenin sadece bir başlangıç olduğu unutulmamalıdır. Tarih öğretmenleri aynı zamanda öğrencileri çok sayıda kaynak okurken eleştirel araştırma ve okuma yazma becerilerini nasıl uygulayacakları konusunda eğitmek zorundadırlar (Marmion, 2005:24).

Bu araştırmanın temel amaçlarından biri öğrencilerin ilgi ve güdülenmelerini artırarak sosyal bilgiler eğitimi ve tarih eğitiminin etkili ve aktif öğretimine katkıda bulunmaktır. Tez sonucunda bu alanlara teorik bilgi kazandırmak kadar, teorik bilgileri kullanma yetkisine sahip Talim Terbiye Kurulu’na ve alanın asıl uygulayıcısı olan sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerine pratik faydalar sağlamak da önem arz etmektedir. Öğretmenlerin yeniliklere karşı çok olumlu tutumlar sergilemelerine karşın bu olumlu tutumlarını yenilikleri uygulama aşamasında aynı kararlılıkla gösteremediklerini ve buna sebep olarak da genellikle zaman, mekan ve maddi problemlerini ileri sürdüklerini belirten Davis Jr.’ın bu tespitini Türkiye için de geçerli saymak mümkündür (Akt: Karabağ, 2003:237).

Davis Jr. öğretmenlerin her ne kadar yeni metotlara açılmış gibi görünseler de daima en iyi bildikleri metotla öğretimi sürdürdüklerini belirtmektedir. Yani ortaya ne kadar yeni, etkili ve popüler bir metot konulursa konulsun, öğretmenler uygulama aşamasında pratik olanı yani bildikleri geleneksel metotları tercih etmektedirler. İşte bu nedenle, bu tezde öğretmenlerin zorlanmayacağını görebilmesi, onları uygulamaya teşvik etmek açısından, zaman, mekan ve masraf anlamında, en asgari şartlarda uygulama çalışması yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı ise, sosyal bilgiler müfredatına uygun düzeyde gerek deneysel çalışmamızın sınırları içerisinde kalan dönemle ilgili, gerekse daha geniş bir zaman periyodunu içeren Türk Tarihi ile ilgili yazılı kanıt, belge ve dokümanlara ulaşılabilecek adresleri tespit etmek ve elde edebildiğimiz kadarını ise çalışmanın sonunda ekler kısmında okuyucuya sunmaktır (EK 1). Araştırmanın bu amacının gerekliliği kısaca



belirtilmek gerekirse, yukarıda da değinildiği gibi Türkiye’de her şartta öğretmen ve öğrencilerin kanıtlara ulaşabilmesinde güçlüklerin ortadan henüz kalkmamasıdır. Yukarıda belirtilen amaçların gerçekleştirilmesinin gerekliliği , tezin önemi kısmında açıklanmıştır.

### 1. 3. TEZİN ÖNEMİ

Ülkemiz ilköğretim programları açısından yeniden bir yapılanma içerisine girmiş ve birkaç yıl sürecek bu yeniden yapılanma projesinin içinde sosyal bilgiler öğretimi de yer almıştır. Tüm programlarda esas alınan yaklaşım modeli yapılandırmacılık (constructivism) olarak uygulanmaktadır. Bu yaklaşımın temel düşüncesinden biri öğrencilerin ön bilgilerinin üzerine yeni bilgileri inşa etmek yani yapılandırmaktır. Bilinenden yola çıkılarak öğrencilerde aktif öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi bu yaklaşımın bir diğer parçasıdır. Yapararak öğrenme denilen bu modelde, yaşamdan bir şeyler katmak ve bilgileri kanıt kullanarak netleştirmektir. Pek çok ders için bilginin dışında beceri ve değerlerin de kazandırılması göz önünde tutulmuştur. Sosyal bilgiler programı açısından bakıldığında değerlere ve becerilere program içinde yoğun bir şekilde yer verilmiştir. Yukarıda belirtilen gerek bilginin kanıtla sağlamlaştırılması ve gerekse becerilerin öğretimde daha önemli hale gelmesi araştırmacıyı, bu konudaki problemlere çözümler arama yoluna sevk etmiştir.

Sosyal bilgiler dersinin ilköğretim seviyesinde okutulmasının çeşitli amaçları vardır. Sosyal Bilgiler dersi öncelikle toplum içerisinde yaşama şuurunu kazandırmaya yöneliktir. Öğrencilerin, yaşadığı topluma karşı görev, sorumluluklarını bilinçli bir şekilde yerine getirmek adına; haklarını bilen ve kullanabilen vatandaş olmak için sosyal bilgiler dersine ihtiyaçları vardır. Kısacası Sosyal bilgiler dersi, öğrencileri en iyi şekilde topluma hazırlamayı hedefler ve bu hedefleri gerçekleştirmek için bilgi ve beceriyi öğrencilere donatmakla sorumludur. Daha öncede belirtildiği gibi, günümüzde toplum içerisinde bireyler sayısız miktarda bilgi bombardımanına maruz kalmaktadır. Bu derece yoğun ve hacimli enformatik ortamda birey olarak; doğruyla yanlış, ön yargılı olmayı ve objektifliği kısa sürede birbirinden ayırt etmek zorunluluğu vardır. Daha inanılır daha güvenilir birinci elden

bilgiyle yaşamak adına fikirlerin, olguların kanıtlanması elbette sosyal ve bireysel yaşam için kolaylaştırıcı unsurdur. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin kanıt tanınması, sorgulaması onu eleştirel seviyede düşünmesi günlük hayatta karşılaşacağı sorular için de geçerli ve gerekli becerilerdendir. Bu çalışmayla, yukarıda bahsedilen güçlüklerin üstesinden gelmek için yapılması gerekenlerin sistematik bir şekilde sunulması da amaç edinilmiştir.

Genel bir anlayışla tarihsel bilinç, bireyin tarihi yorumlayışı ile ilgili nitelikli bir bakış açısı geliştirme sürecidir, bir bakıma; tarih biliminin metodolojik bakış açısını bilerek, hassasiyetlerini gözönüne alarak, temel kavramlarını kullanarak birtakım yetkin kişilerin (ders kitabı yazarı/öğretmen) doğrunun/yanlışın ne olduğuna ilişkin yaklaşımlarının, bir bütün olarak başka bireylerin zihnine akıtılarak/kazınarak nakledilmesi sözkonusu ise burada bir bilinç oluşumundan değil, bir bakışın bir başkasına yansıtılmasından söz edilebilir. Bu muhtemelen, tarihsel bilginin ya da yorumun naklidir. Böylesi bir öğrenme sürecinin sonuçlanacağı adres de, çok özel bir çaba gösterilmedikçe, muhtemeldir ki, ezber olacaktır. Bu noktada bilinç, bireyin zihinsel donanımlarının sorunsal üzerinde yoğunlaşması, durumu tarihsel kaynaklara inerek irdelemesi ve bireysel çıkarımlara ulaşması ile ilgili olsa gerektir. Bireysel ve tarihsel bilince ulaşma ile ilintili işlemler sürecinde, birey aynı zamanda konu alanına ilişkin birtakım beceriler ile de donanmaktadır. İşte bu noktada, herhangi bir konuda “yapabiliyor durumuna gelme” ile ilgili beceriler aslında tarihsel bilincin oluşumunun mihenk taşlarını meydana getirmektedir. “Sorgulama temelli tarih öğretimi”nin bireysel bilincin oluşumunda işlevsel bir rol oynadığı söylenebilir (McAlevy, 2000).

Bu anlayış çerçevesinde öğrencinin yetişkinlere oranla çok daha az ön yargı içeren düşünme biçimleri, ders kitabı yazarı ya da öğretmen tarafından yönlendirilmemekte, öğrencinin tarihsel bilgi ve yorumlamalara ilişkin özgün ve öznel yaklaşımları ön plana çıkarılmaktadır. Bu noktada ders kitabı yazarı ve öğretmen, öğrencinin bu özgün ve öznel ürünleri ortaya koyabilecek etkinliklerin altyapısının inşasıyla meşgul uzmanlar durumundadır. Nitekim öğrenci sözkonusu etkinliklerle, tarih dersinde aklın ve düşüncenin varlığını görebilmekte, bir takım oluşturma süreçlerini doğrudan yaşamakta, söylediklerinin anlamlı ve değerli

olabildiğine ilişkin bakış geliştirmekte ve bunların sonucu olarak da çok insani ve çok gerekli bir duygu olan “kendine güven duyma” süreci içine girebilmektedir.

İngiltere’de “Yeni Tarih” dönemi olarak da adlandırılan tarih öğretimi hızla, geleneksel yaklaşımın yerini terk etmesine neden olmaktadır (Rogers,1978 :7). Ülkemizde de öğrencilere olguları ve tarihleri ezberleterek kalıcı olmayan ve günlük hayatta sorun çözmeyen bu sistem yerini; geçmişi bugüne taşıyan, eleştirel düşünebilen, gerekli çıkarım ve değerlendirmeleri yapabilen katılımcı dinamik vatandaşlar yetiştirmek için daha fazla sorumluluk alan öğrencilerin yetiştiği bir modele bırakması okulların program ve ders kitaplarına yansımaya başlamıştır.

Okullarda beceri temelli tarih öğretimiyle ilgili Shemilt’in(1980) belirttiği gibi İngiltere’de 1972’de başlatılan, “Okullar Konseyi Projesi: Tarih 13-16” nın ana prensibi iki temel unsuru içerir: Birincisi, tarih eğer ortaokul müfredatı kapsamına girmeyi garantilemek isterse öncelikle genç kuşağın gereksinimlerini karşılamalıdır; İkincisi ise, ders, “bilgi birikimi” olmaktan çok “bilgiye yaklaşım yöntemi şeklinde öğretilmelidir.

İngiltere’deki projenin tasarı ekibi, bir tarih çalışması tarafından cevaplandırılması beklenen beş ergen gereksinimi belirlemiştir:

1. İçinde yaşadıkları dünyayı anlamaya duyulan ihtiyaç
2. Farklı bir zaman ve bölgedeki insanların çalışarak edinecekleri deneyim sayesinde kendi kişiliklerini bulma ihtiyacı
3. İnsan ilişkilerinin devamlılık sürecini anlama ihtiyacı
4. Kendi kendilerine uğraşabilecekleri bir ilgi alanı bulma ihtiyacı
5. Eleştirel düşünce geliştirebilme ve insanları ilgilendiren durumlar hakkında yargıya varabilme ihtiyacı

Belki de çoğu sıradan insanın ve tarihçinin ve hatta tarih eğitimcisinin ciddiye alması gereken bir durum ise hala ortadadır. Şöyle ki tasarım felsefesindeki ikinci nokta olan konuya bir bilgi birikimi değil de bilgiye yaklaşım yöntemi olarak bakmak, öncelikle tarihle ilgili eğitimleri 14 veya 16 yaşında sona erecek olan gençlere tarihin aslında harcanacak emek ve zamana değer bir uğraş olduğunu

kanıtlama ihtiyacından doğmuştur. Eğer okulların işlevlerinden biri gelecek nesillere, büyüklerin neleri değerli ve vazgeçilmez bulduklarını göstermekse o zaman öğrencilere tarihin ne olduğunu öğretmek için bilinçli bir uğraş son derece önemlidir. Ayrıca, öğrencilere yıllardan beri geliştirilmiş ve tarihçilerin de paylaşıp kullandığı dili ve anlamları tanıtmak öğretmenlerin görevidir. Bu, daha ileri düzeyde tarih çalışacak öğrenciler için kesinlikle gereklidir ama tarih çalışmaya devam etmeyecekler için de önemlidir. Eğer onlar tarihin ne olduğunu anlamaksızın okuldan ayrılırlarsa, onların kendi ilgi alanlarını tarih kapsamı içinde bulmaları veya bu alanda çalışanlara anlayış göstermeleri veya hoşgörü duymaları beklenemez (Nichol, 1991:35).

Araştırılacak konuyla ilgili yurtdışında özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'deki çalışmalar ileri bir düzeye erişmişken Türkiye'de de teorik bakış ve betimsel yaklaşımlar bilimsel ortamlarda son on yıl içerisinde ele alınmaya başlamıştır. Eğitimcilerin bir bölümü tarih öğretiminin en temel amaçlarından birinin, öğrencilerin tarihsel düşünebilme becerilerini geliştirmek olduğunu ileri sürmektedirler (Nichol,1991; Stradling, 2001; Dilek, 2001; Safran; 2004). Burada öğrencinin başarısı, kendisine öğretilenleri -ezberletilenleri- tekrarlamasından değil, hedeflenen bilgi ve becerileri içselleştirip gerçek yaşama yansıtabilmesinden geçmektedir. Bu hedefleri gerçekleştirebilmek için, öğrencilerde kuru tarih bilgisinden öte, tarihsel bir bakış açısının, bir tarih bilincinin oluşturulması gereğini düşünen ve bu becerilere sahip olan tarih öğretmenlerine ihtiyaç vardır.

Ülkemizde tarih öğretime yönelik yapılan bir takım araştırmalarda ise daha çok içerik, ders kitapları, öğretmen niteliği gibi sorunlar incelenmiştir. Konuyla ilgili yapılan literatür taraması sonucunda tarih öğretiminde, özellikle tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik özellikle uygulamalı araştırmaların sayıca istenilen oranda olmadığı görülmüştür. Bundan dolayı, bu çalışmanın bu konuyla ilgili yapılacak özellikle ders iç öğrenci - öğretmen etkileşimli çalışmaları daha da ileri götürmesi açısından ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırma ile; tarihsel düşünme becerilerinin tarihsel anlama ve tarihsel analiz ve yorum becerilerinin sınıf ortamına nasıl ve ne düzeyde yansıdığı belirlendiğinden,

bu yönleriyle ortaya koyduğu bulgular bakımından önem taşımaktadır. Aynı zamanda bu bulgularla bu alanda yapılacak yeni çalışmalara rehberlik edeceği söylenebilir.

Öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerden eleştirel düşünme ve özellikle tarihsel düşünme, iyi tasarlanmış öğretim ortamlarında kalıcı ve yansıtıcı bir rol üstlenebilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmelerinde, ders programlarının buna uygun olarak hazırlanmış olması büyük bir etkidir. Sosyal bilgiler ders programının, öğretmenlerin bu becerileri öğrencilere kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerektiğinden, çalışmadan elde edilecek bulgular, programın geliştirilmesinde program geliştirme uzmanlarına, öğretmenlere, akademisyenlere yol göstermesi ve bilgi sunması açısından önem taşımaktadır.

Yurtdışındaki çağdaş ve teknoloji destekli çalışmalara bakıldığında; örneğin, Amerika’da tarih ve sosyal bilgiler öğretimiyle ilgili içeriğe dinamizm kazandıran birinci elden kaynakların sınıf ortamında eğitim materyaline dönüşmesinde özel ve devlet kurumlarının ciddi mesafeler kat ettiği görülmüştür. Amerikan Ulusal Arşiv Başkanlığı ve Kongre Kütüphanesi ülke içi ve dünya geneline yönelik arşivde yer alan yazılı ve görsel kaynakları hem elektronik ortamda hem de kurum içerisinde ilköğretim seviyesindeki öğrenciye sunmak için çalışmalar yürütmüştür. Hatta Amerikan tarihinde en önemli yüz belgeyi belirlemek adına ilköğretim ve lise düzeyinde öğrenciler arasında her yıl yarışmalar düzenlenmektedir. Özellikle Amerikan tarihinin köşe taşı olan 100 temel belgeyi seçme yarışmasının amacı, Amerikan vatandaşlığının birliğini ve farklılığını yansıtan belgeleri fark etmek ve özümsemektir ( Mccullough, 2004). İnternet üzerinden orijinal bilgi kaynaklarının kopyasına saniyeler içerisinde ulaşılabilir. Ayrıca bu kurumlara ait internet sitelerinde ders içi öğretime yönelik bilgiye de rastlanmaktadır. Özel kurumlar biraz daha ileriye giderek ticari boyutta tarihi belge paketlerini okullarda kullanmak üzere satışa sunmuşlardır.

#### 1. 4. PROBLEM CÜMLESİ

Bu tezin problem cümlesi “ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde tarihsel yazılı kanıtların kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarısına, sosyal bilgiler dersiyle ilgili tutumlarına ve tarihsel düşünme becerileri geliştirmelerine etkisi nasıldır?

##### 1. 4. 1. Alt Problemler

Yukarıda ifade edilen amacın gerçekleştirilmesi için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesindeki konuların öğretiminde yazılı tarihsel kanıtların kullanımına göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubuyla ders kitabı merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubunun son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinin öğretiminde yazılı kanıtların kullanımına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinin öğretiminde ders kitabı merkezli öğretim materyallerinin kullanıldığı kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde derse yönelik tutumlar açısından yazılı kanıtların kullanıldığı deney grubu ile ders kitabıyla öğretimin uygulandığı kontrol grubunun ön uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yazılı kanıtların kullanımına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun ön ve son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Ders kitabı merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubunun ön ve son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Yazılı kanıtların kullanıldığı deney grubu ile ders kitabıyla öğretimin uygulandığı kontrol grubunun son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Deney ve kontrol grubunun yazılı kanıtlara dayalı olarak hazırlanmış sorular karşısında verdikleri cevapların tarihsel düşünmenin ;

- a) Kaynakları ve yazarını sorgulama,
  - b) Tarihsel metinlerin gerçek anlamlarını yeniden yapılandırma
  - c) Olgu ve görüşleri ayırt etme
  - d) Tarihsel empati kurma
  - e) Tarih haritasından veri çıkarma veya tarih haritası üzerinde veri oluşturma
  - f) Geçmişteki farklı kişilerin bakış açıları üzerinde; değişik güdülerini, inançlarını, ilgilerini, umutlarını ve korkularını tanıtarak düşünme
  - g) Tarihsel kanıt temelli ve bilgiye dayalı hipotezlerle desteklenmeden öne sürülen görüşleri ayırt edebilme
  - h) Birbiriyle çelişkili tarihsel anlatımları karşılaştırma
  - ı) Kaynaklara dayalı tarihi sorular oluşturma
- becerileri açısından karşılaştırmalı olarak düzeyleri nasıldır?

9. Deney grubu öğrencilerinin yazılı kanıt kullanarak tarihsel düşünmeyi geliştirmeye yönelik yaptıkları etkinliklerle ilgili görüşleri nasıldır ?

### 1. 5. VARSAYIMLAR

1. Araştırmanın deneysel işlem sürecinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kontrol altına alınamayan dış etkenlerden aynı derecede etkilendikleri düşünülmektedir.
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ders dışı zamanlarda, deneysel işlem konusunda yapılan uygulamalarla ilgili iletişime geçerek birbirlerini etkilemedikleri varsayılmaktadır.
3. Veri toplama araçlarının, araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu varsayılmaktadır.
4. Pilot uygulama okulundaki araştırmaya katılan öğrencilerin yeni sosyal bilgiler programına yabancı olmadıkları varsayılmaktadır.

### 1. 6. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, 7. sınıf sosyal bilgiler dersi müfredatında yer alan “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinin ilk 4 kazanımını ve ilgili açıklamalarını içeren konularla ilgili araştırmacı tarafından geliştirilen tarihsel yazılı kanıt temelli etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi ile

2. Araştırma, 2006-2007 eğitim öğretim yılı ile

3. Araştırma, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan Namık Kemal İlköğretim Okulunun 7. sınıf öğrencileri ile

4. Ölçme ve değerlendirme, başarı testleri, tutum ölçekleri öz değerlendirme formları ile, nitel veri toplama aracı olarak da öğrencilerin cevapladıkları tarihsel düşünme becerileri sorgulama formlarıyla ve

5. Tarihsel düşünmenin; tarihsel anlama, tarihsel analiz ve yorumlama becerilerinin değerlendirilmesiyle



6. Araştırmada ölçüt alınan başarı testinin sorularının sadece ilgili kazanımlara yönelik olması ile

7.Yazılı kanıt olarak sadece birinci elden kaynaklarla

8. Sosyal bilgiler 2005 programının pilot uygulamasıyla

sınırlıdır.

## 1.7. TANIMLAR

**Argüman:** Tez, iddia, sav (TDK:117).

**Beceri:** Öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir (MEB, 2005:47).

**Birinci Elden Kaynak:** Bir tarihçi, tarih yazım işinde iki tip kaynak kullanmaktadır. Bunlardan birisi olan birinci elden kaynak, çalışılan olayın geçtiği döneme ait kaynaklardır. Birinci elden kaynakla ilgili en genel tanım “insan geçmişinden kalan bütün izleri içermektedir” şeklindedir. Arşiv malzemeleri, kronikler, hatıralar, kitabeler gibi tarihçinin ilk elden bilgiye ulaştığı kaynaklar olarak da tanımlanmaktadır (Barton, 2005).

**Delil-Kanıt /Tarihsel Kanıt (Evidence):** İnsanı aradığı gerçeğe ulaştırabilecek iz, emare (TDK, 2005). Eski dilde beyyine. Yol gösteren kılavuz, şahit, belge, tanık. Delil- aklî : Düşünülerek bulunan delil. Delil-i Cedeli: tartışma konuşma sonucunda bulunan delil. Deli-i ilzamî: inandırıcı delil. Delil-i katî: kesin delil (Develioğlu: 172) Tarihsel kanıt ise geçmişten gelen kalıntı ve izlerin tarihsel bilgi çerçevesinde sorgulanması yoluyla elde edilen tarihsel anlamının gerçekleşmesine yardımcı olan kaynaklar olarak tanımlanabilir (Tosh, 1997:31). Tarihçinin, üzerinde düşünerek, geçmiş olaylar hakkında sorduğu soruları yanıtlayabileceği tek tek belgelerin ortak adıdır (Coolingwood, 2000:29).

**Eleştirel Düşünme:** Konuyla ilgili ipuçlarının, kanıtların dikkatle değerlendirilmesini temel olarak işleyen ve düşünmede etkili olan faktörlerin göz önünde tutulması,

geçerli bilişsel süreçlerin kullanılması ile olabildiğince nesnel kararlara ulaşmayı amaçlayan bir düşünme biçimidir (Carter 1973; Akt. Demir; 2006: 25).

**İç Tenkit (Sourcing Heuristic ):** Bu kavramı Ranke, tarih yazımı için ortaya atmış olup tarih eğitiminde ise ilk ortaya koyan eğitimci ve psikolog Sam Wineburg'dur. Wineburg'a göre bu kavram, tarihçilerin okudukları belgelerle ilgili nasıl düşündüklerini açıklayan bir kavramdır. Tarihçiler birinci elden kaynakları incelediklerinde kaynakları tenkit ederler. Yazarın inandırıcılığı, güdülenmesi, belgenin yazıldığı zamanda anlattığı olaya katılmış olması ve yazarın belgeyi oluştururken kimi muhatap aldığı ve yazma niyeti tarihçiler tarafından sorgulanır (Wineburg;2001). Bu süreçle ilgili benzer tanımlamayı aslında daha önceleri Langlois ve Seignobos aynı kavramla açıklamışlardı( 1937:15).

**İddia :** Haklı haksız bir hükme ayak direme. 2. Mahkemede bir hakkın sabit olduğu davasında bulunma (TDK: 410). İddia bir sorun üzerine duruşu ifade eder ve amaç argümanın arkasında olmaktır. İddia bir argümanın amacıdır. İddia iddiacının savunduğu çıkarımı sunar. Basitçe iddia argümanın özüdür (Toulmin, 1960).

**Karşılaştırmalı Kaynak Tenkidi (Corroboration Heuristic) :** Wineburg bu kavramı pek çok belgeden öğrenilen bilgiyi karşılaştırmak için kullanmıştır. Bir kaynaktan sunulan bilgiyi diğer kaynak belgelerle karşılaştırma işidir (Wineburg 2001b).

**Kazanım:** Öğrenme süreci içerisinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanır (MEB, 2005:764).

**Tanık- Şahit ( Witness veya Eyewitness):** Gördüğünü ve bildiğini anlatan kimse. Beyine –i adil: doğru şahit (Develioğlu; 97).

**Tanıklık- Şahitlik (Testimony):** Bir olayı görmek şahit olmak (TDK;1900).

**Tarihsel Anlama:** Tarih derslerinde, tarihsel kanıt ve belgelerin sınıf içerisinde sistematik bir şekilde kullanılması sonucu, tarihsel olayların geçmişin şartları içinde değerlendirilmesiyle oluşan anlama yeteneğidir (Dilek, 2001:86).

**Tarihsel Araştırma Yaklaşımı (Historical Investigation Approach/ Historical Inquiry) :** Tarihçilerin çalışmalarının incelenmesi üzerine temellenmiş bir öğretim yaklaşımıdır. Aşamaları, araştırma sorusu geliştirmek, tarihsel bağlamı ayarlamak, kanıtı incelemek ve geçmişteki bir olay durum, tarihsel aktör, süreç ve düşünüş hakkında teorileri düzenlemektir.

**Tarihsel Düş Gücü: (Historical Imagination).** Tarihsel anlamada, geçmiş hakkındaki gerçekleri zihinde yapılandırmak ve tarihsel kanıtların eksik bıraktığı belirsizlikleri ortadan kaldırmak için kullanılan disipline edilmiş hayal etme gücüdür (Dilek, 2001:95).

**Tarihsel Düşünme Becerileri:** Tarihçi gibi araştırma yapmak için kaynaklara ulaşma, ulaşılan bilgileri eleştiri süzgecinden geçirme gibi sahip olunması gereken becerilerdir.

**Tarihsel Düşünme:** Tarih düşüncesi tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında bağlar kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Tarih düşüncesi, geçmişin tarih olmadığını “*tarihi gerçek*” ile *gerçeğin* birbirinden farklı kavramlar olduğunu belirlemede başvurulması gereken bir düşünme biçimidir (Dilek, 2001:66).

**Tarihsel Sorgulama (Historical Inquiry):** Öğretmen anlatısı, öykü, kaynak çalışması, rol oynama, tüm sınıfın katıldığı ders gibi bütün öğrenme etkinliklerini, bir birini tamamlayan bir dizi çalışma (ders) şeklinde iç içe dokuyarak en sondaki motive edici önemli etkinlik aracılığıyla hepsini ilginç bir tarihsel problemin çözümü için harekete geçirmektir (Riley’den Akt. Historical Association Final Report; 2006:2).

**Tutum:** Bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi yada bir olayı olumlu yada olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimidir (Katz; 1967; Akt; Tavşancıl, 2002:66). Sherif ve Sherif (1996) ise bir tutum, psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini belirleyen oldukça sürekliliği olan bir hazır olma durumudur şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Tavşancıl; 66).

**Vesika-Belge:** İnanılacak sağlam delil (Devellioğlu;1148).

**Yazılı Tarihsel Kanıt:** Geçmişten gelen, yazılı ve basılı kalıntı ve izlerin tarihsel bilgi çerçevesinde sorgulanmasıyla elde edilen tarihsel anlamının gerçekleştirilmesine yardımcı olan kaynaklardır (Tosh, 1997: 31).

## 1. 8. KISALTMALAR

**ÖSKD :** Ön test- Son test Kontrol Gruplu Desen

**f :** Frekans

**% :** Yüzde

**$\bar{X}$  :** Aritmetik Ortalama

**KO :** Kareler Ortalaması

**KT :** Kareler Toplamı

**N :** Denek sayısı

**p :** Anlamlılık düzeyi

**S :** Standart sapma

**sd :** Serbestlik derecesi

**F :** Varyans değeri

**TTKB:** Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

**Akt:** Aktaran

**DAGM:** Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü

“Söz uçar yazı kalır.”  
Bir deyiş

## II. BÖLÜM

### TARİH YAZIMINDA YAZILI KAYNAKLAR VE KAYNAK TENKİDİ

#### 2. 1. TARİHİ BİLGİNİN İÇERİĞİ

Mavi gezegende an denilen zaman kesiti, bütün canlı ve cansız varlıkları, insanlar ve insan ilişkileriyle farklı zamanların ve farklı ritimlerin birbirine dolanmış olduğu karmaşık bir görüntüdür ve “geçmiş” kendisini yıldızlı bir gecede olduğu gibi şipşak görüntülerle göstermez. Ama geçmiş mekanlar, hayatlar, duygular, değerler ve yaşamı oluşturan her ne varsa tümüne dair esintiler şu veya bu ölçüde eşyaların, coğrafyanın mezar taşlarının, tozlu arşiv belgelerinin unutulmuş mektupların, türkülerin, deyimlerin arasına serpilidir. Tarihsel izlerin peşine düşmek Febvre’nin etkileyici ifadesinde olduğu gibi belgelerden kırlara, fotoğraflara, coğrafya bilgilerine anılara uzanan uzun bir yolculuğun peşinen göze almak demektir (Febvre 1985; Akt. Danacıoğlu, 2001).

Tarih kavramı, dünyada 19. yüzyıla kadar genel olarak “ölü geçmişin ulaşılmış bilgisi” olarak anlaşılmıştır (Collingwood 1990:206). Tarihin yalnızca “siyasi” yanı üzerinde durulmuş ve öğretilmesinin gereğine de ancak siyasi zorunluluklardan dolayı inanılmıştır.

Tarih biliminin 19. yüzyıldaki üstatlarından Ranke’nin yüzyılın ortalarında, tarihin “davul ve borazan seslerinin tarihi” olduğunu söyleyerek tarihçiye sadece “ne oldu?” sorusunun ardına düşmesinin öğütlemesinin üzerinden yaklaşık bir buçuk asır geçmiştir. Bu bir buçuk asır içerisinde tarihçilik önemli kişilerin, savaşların ve diplomatik zaferlerin tarihi veya münferit olaylarla rastlantıların yığını olmaktan katı determinist açıklamaların materyali olmaya oradan da tüm insani etkinliklerin incelenmesine; tek boyutlu bir zaman anlayışından pek çok ritmin iç içe bir süreci temeline oturtmaya yada belge okuyuculuktan, göz alabildiğine geniş bir alanda, hatta

sınırların bir kavrayış içerisinde bir araştırmacının her türlü veriyi konuştuğu bir tarza doğru oldukça önemli değişiklikler geçirmiştir (Danacıoğlu, 2001:1).

Yukarıda da belirtildiği gibi tarih araştırmalarının yöntemine ve tarihsel bilginin mahiyetine dair araştırmalar yine 19. yüzyılda başlamıştır. Bilimsel tarih anlayışının temelini atıldığı bu yüzyılda tarihî bilginin;

- a) Nasıl mümkün olabildiği,
- b) Esas olarak neyi içermesi gerektiği,
- c) Bugün yaşayan insanlarla ilişkisi,

tartışılmıştır. Bu tartışmalar, bilimsel tarihin ana problemlerini ortaya koymuş ve tarihsel bilginin mahiyetine dair bazı hükümleri beraberinde getirmiştir.

Collingwood; tarihi bilginin mahiyetini (doğasını) belirleyen hükümleri kısaca şöyle özetlemiştir:

- a) Geçmiş ile bugün arasında bir nedensellik bağı bulunmaktadır.
- b) Tarihi olaylar aklî ve ahlakî bir takım temellere dayanmaktadırlar.
- c) Tarihî bilgi somut kanıtlara dayanmalıdır ve tarihçinin zihninde yeniden canlandırılmalıdır.
- d) Tarihî bilgi, tarihçinin öznelliğine bağlı olarak “Kanı”nın yorumlanmasından doğmaktadır (Collingwood 1990:99).

19. ve 20. yüzyıllarda tarihî bilgiye yönelik yapılan tartışmalar, tarihin içeriğini değiştirmemişse de o içeriğin algılanmasını değiştirmiştir. Tarih, geçmişin bilgisi olmaktan sıyrılıp, geçmişin şimdide yaşayan bilgisi haline gelmiştir (Carr, 1988:29). Bu anlayışın sonucu olarak, tarihi bilginin muhtevasını oluşturan olay ve olgular kadar, bilgiyi keşfeden, formüle eden ya da öğrenen bugünün insanı da önem kazanmıştır (Safran ve Köksal:2001).

## 2. 2. BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLAR VE TARİHSEL KANIT

### 2. 2. 1. Birinci Elden Kaynağın Tanımı

Kaynak, en genel anlamıyla tarihi bilgi veren malzemedir. İnsanın söylediği, yazdığı veya imal ettiği her şey onun hakkında bilgi verebilir. Fransız tarihçi M. Bloch “kaynaklar bizden önce yaşayanların geride bıraktığı izlerden ibarettir” ifadesini kullanmıştır (Akt. Stradling, 2003). Birinci elden kaynak, ibaresinin çok değişik tanımlamaları bulunmaktadır. Marwick (1970), birinci elden kaynakları “temel, ham, işlenmemiş bulgular olarak tanımlamaktadır (Akt. Stradling, 2003). Kütükoğlu’na göre (1994:17) her bilgi veren malzeme kaynak olma özelliğine sahip değildir. Bu malzemenin kaynak kabul edilebilmesi için; devrinde vücuda getirilmiş olması veya devrine yakın bir zamanda veya devrin kaynaklarından faydalanılarak meydana getirilmiş olması gerekir. Kütükoğlu; devrinde meydana getirilmiş kaynakları “Ana Kaynak”, ana kaynaktan faydalanılarak meydana getirilenleri ise “Birinci Elden Kaynak” olarak adlandırmıştır (Kütükoğlu, 1994:18). Ata (1998:128) ise bir tarihçinin, tarih yazımı işinde iki tip kaynak kullandığını ifade etmektedir. Bunlar, birinci elden kaynaklar ve ikinci elden kaynaklardır (Ata, 1998:128). Halkın (1989), birinci elden kaynakları tanımlamasında; arşiv malzemeleri, kronikler, hatıratlar, kitabeler, gibi tarihçinin ilk elden bilgiye ulaştığı kaynaklar olarak ifade etmiştir. Paykoç’a göre birinci elden kaynak, çalışılan olayın geçtiği döneme ait kaynaklardır (Paykoç; 1991:6). Bugün, Henry Johnson’un “Birinci elden kaynak, insan geçmişinden kalan bütün izleri içermektedir.” geniş tanımı yaygınlık kazanmıştır.

### 2. 2. 2. Birinci Elden Kaynakların Sınıflandırılması

Tarihçinin kullandığı birinci elden kaynaklarla ilgili standart bir sınıflama tam olarak yapılamamıştır. Örneğin Halkın, birinci elden kaynakları; diplomatik kaynaklar (kanunlar, resmi mektuplar vb), nakli kaynaklar ( kronikler, hikayeler vb. ) ve epigrafik kaynaklar şeklinde 3 gruba ayırmıştır (Halkın, 1989:20).

Kütükoğlu (1994:18) birinci elden kaynakları;

- 1- Yazılı, çizili, sesli ve görüntülü kaynaklar,
- 2-Sözlü kaynaklar
- 3-Müzelik malzeme

olmak üzere 3 gruba ayırmıştır. Bazı yazarlar ise birinci elden kaynakları 5 kategoride incelemektedir. Bunlar; yazılı dokümanlar, elektronik medya, güzel sanatlar, folklor ve mitoloji, fiziksel çevre ve maddî kültürdür (Ata, 2002:81).

Amerikan Kongre Kütüphanesi, birinci elden kaynak türlerini 6 grupta ele almaktadır. Bunlar;

**a. Nesne (Obje) Kaynakları:** Buluntular, aletler, silâhlar, icatlar, üniformalar, modalar, mezar taşları.

**b. İmaj (Görsel) Kaynaklar:** Fotoğraflar, filmler, videolar, güzel sanatlar.

**c. İşitsel Kaynaklar:** Sözlü tarih kayıtları, görüşme kayıtları, müzik kayıtları.

**d. İstatistik Kaynakları:** Nüfus verileri, haritalar, mimarî çizimler gibi.

**e. Metin Kaynaklar:** Gazeteler, mektuplar, tarihsel yemek kitapları, reklamlar, günlükler, bilinen tarihsel dokümanların orijinal metinleri.

**f. Halk Kaynakları:** Aile fotoğrafları, atadan kalma aletler ve malzemeler, giysiler. Başka bir sınıflamaya göre de birinci elden kaynaklar, basılı birinci elden kaynaklar, basılmamış birinci elden kaynaklar, sözlü gelenek, görsel dokümanlar ve buluntular olarak sınıflandırılmıştır. Brooks, Aris ve Perry (1993) ise birinci elden kaynakları, tarihçinin kullandığı kanıtlar olarak sınıflamış ve 7 başlık oluşturmuştur. Bunlar; Yazılı, görsel, sözlü, arkeolojik, fiziksel, coğrafi ve diğer kanıtlar adı altında toplanmıştır(EK 2).

### 2. 2. 3. İkinci Elden Kaynağın Tanımı

Kütükoğlu'na göre (1994:18); ana kaynakla birlikte birinci elden kaynağın bulunmaması halinde birinci elden kaynaklara dayanılarak meydana getirilen kaynaklara ikinci elden kaynak denir. Stradling'e göre(2003) ise, ikinci elden



kaynaklar, tarihçilerin, gazetecilerin, yorumcuların ve gözlemcilerin yazıları ve düşünceleridir. Uygulamada birinci elden ve ikinci elden kaynaklar arasında çoğu kez bir derece farkı vardır, ayrımı büyük ölçüde yazarın anlatılan olaylara yakınlığı, anlatımın olaylar sırasında mı yoksa daha sonra mı yazıldığı veya yazarı harekete geçiren güdüler belirler. Paykoç'a göre, ikinci elden kaynaklar ise birinci elden kaynaklara dayanarak hazırlanmış telif eserlerdir (Paykoç;1991:6). Kütükoğlu'nun yukarıda yaptığı sınıflamaların tarih öğretiminde adlandırılması genelde ana kaynaklar ve birinci elden kaynaklar için "Birinci elden kaynaklar" yada "birincil kaynaklar" (Primary Sources), bu kaynaklara dayanılarak yazılan kaynaklara ise "ikinci elden kaynaklar" yada "ikincil kaynaklar"(Secondary Sources) şeklinde kullanılmaktadır (Barton, 2001; Veccia, 2004; Husbands, 2000; Nichol, 1991; Safran, Köksal, 1998; Stradling, 2003). Örneğin Aşıkpaşa'nın yazmış olduğu Tevarih-i Ali Osman adlı eser Osmanlı Devletinin kuruluş döneminden itibaren başlayıp yazarın ölümüne(1481) kadar devam etmektedir. Aşıkpaşa'nın tanık olduğu veya yaşadığı dönem(1393-1481) yılları arasındır. Oysa Osman Bey, Orhan Bey ve I. Murad dönemiyle ilgili de verdiği bilgiler başkalarına dayanılarak yazılmasına rağmen tarih için çok değerli bilgilerdir. Bu açıdan hem ana kaynaktır hem de birinci elden kaynaktır. Aynı dönemle ilgili Fuat Köprülü'nün " Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu" isimli eseri ise alanında çok kıymetli olmasına rağmen, birinci elden kaynaklara dayalı yorumlar içerdiği için ikinci elden bir kaynaktır. Çünkü hem anlatılan olaylara tanık olmamıştır hem de birden çok birinci elden kaynakları esas alarak bir araştırma eser ortaya çıkarmıştır. Yukarıda verilen örnekler çerçevesinde birinci elden kaynak tabiri bu çalışmada esas alınmıştır.

#### **2. 2. 4. Tarihsel Kanıtın Tanımı**

Tarih, geçmişte meydana gelmiş insan etkinlikleri ile ilgilenmektedir. Tarihî bilginin nesnesi, geçmişte olup bitmiş olay ve olgulardır. Bu olay ve olgular olup bitmişlerdir ve araştırmacıya gözlem ve deney imkânı tanımazlar. Ancak olup bitmiş olay ve olgular geride bir takım kalıntılar bırakmışlardır, işte tarihî bilginin nesnesi (malzemesi) bu kalıntılar, yani belgelerdir.

Özbaran’a göre tarih; geniş anlamıyla geçmişte insanların yaptıklarına beklentilerine veya niyetlerine ve çelişkilerine ilişkin olarak gerçekliğe inanılarak ortaya konulmuş betimlemeler olarak tanımlanmakta ve eldeki kanıtların ışığında , olayların gerçek biçimini sezmeye yarayacak ipuçlarını yakalamanın mümkün olacağı belirtilmektedir (Özbaran, 1997:133). Benzer tanımlara baktığımızda Ariel ve Will Durant, tarihi; “geçmişte olan hadiseler hakkındaki belgelerin verileri” (Akt. Kütükoğlu, 1995:1) olarak tanımlarken Watts ise, “tarihsel malzeme ile insan etkileşimi yoluyla ortaya çıkan bir süreç” olarak tanımlamaktadır (Dilek, 2001:5). Tarihî bilginin öznesi ise, bugün yaşayan ve sadece kendini keşfetmeyi meslek edinmiş kimseler değildir. Tarihî bilginin öznesi, bilgiye muhatap olan herkes’tir. Herhangi bir tarihî bilgiyi açığa çıkaran tarihçi kadar, açığa çıkan tarih bilgisiyile karşılaşan tarih öğrencisi de, bu durumda tarihî bilginin öznesi konumundadır (Safran ve Köksal,72).

20. yüzyıl tarih anlayışı, tarihî bilginin kaynağını (nesnesini) net bir biçimde “kanıtlar” olarak nitelemiştir(Collingwood, 1990:74) Bu bilginin kaynağıyla muhatap olan herkesi de tarihî bilginin tamamlayıcı bir unsuru olarak nitelemiştir. Bu anlayışın sonuçları, özellikle tarih öğretimi alanına yansımıştır (Nichol, 1996:14).

Tarihin tanımına ve anlamına dair yukarıda ifade edilenlerin çoğunluğu tarih biliminin yapısından ve işleyişinden kök bulmaktadır. Bilimsel işlevsellik açısından kaçınılmaz olan ortada geçmişin bir zamanını gün yüzünde tutan her türlü eşyadır. Tanık olamadıklarımız zaman çizelgesinin mazisinde kalanlar mesajını sahiplenmiş şişe misali bazen bize rağmen de hayatta kalmaya direnenler, her şeyiyle kanıt olarak ifade edilir. Adına kalıntı, buluntu dediğimiz tüm kaynaklar, insanların geçmişteki faaliyetlerini içerir (Tosh,1997:31). Tarihsel kanıt ise geçmişten gelen kalıntı ve izlerin tarihsel bilgi çerçevesinde sorgulanması yoluyla elde edilen tarihsel anlamının gerçekleşmesine yardımcı olan kaynaklar olarak tanımlanabilir.

Husbands kanıtlarla ilgili olarak: “ tarih yaşanmış geçmiş konu edinir. Geçmiş bir zamanla yaşanmıştır ve onunla ilgili tüm kalıntılar her yerdedir. Bunlar arkeolojik yerler, harabeler, kalıntılar, eski binalar, kitaplar dokümanlar, arşivler ile hepimizin sahip olduğu kültürel ve entelektüel mirastır. Bunların hepsi tarihçinin bilgi

kaynağıdır. Geçmişle ilgili olarak bu kalıntıları sorgulamaya başladığımız andan itibaren onlar artık tarihsel kanıt olarak değerlendirilebilir” (Husbands, 2000). Husbands’ın ifadesiyle (2000) “Tarihsel kavrayışın gelişmesi her zaman kurduğumuz etkin diyalogun sonucudur. Hangi biçimde olursa olsun geçmişin bıraktığı kendi aramızda Tarih, ilgi alanımız, elimizdeki yada kullanabileceğimiz kanıtlar, kanıtların içerdiği bozulmalar, boşluklar ve kanıtları üreten geçmiş arasındaki belirsiz ilişkiler yüzünden zordur. Tarihsel kanıtı incelemeden, bunun olduğunu nasıl biliyoruz? sorusuna güvenilir cevap veremeyiz. Bazı durumlarda Tarihsel problemler ortaya çıkar çünkü hesaba katılacak çok fazla kalıntı var; bu nedenle tarihçi hangi kalıntıları kullanacağını seçmek zorundadır. Diğer durumlarda, başka sorunlar çıkar çünkü neredeyse hiç sağlam kanıt yoktur.”

Collingwood, tarihte soru ve kanıt karşılıklı olarak değerlendirirken soruları yanıtlamayı sağlayacak herhangi bir şeyin kanıt olduğunu ifade etmiştir. Bundan dolayı birinci elden kaynağı kanıttan ayıran en önemli özellik kaynağa sorulan soruya verdiği cevaptır. Daha açık bir deyişle her birinci elden kaynağa doğrudan kanıt denilemez. Eğer o birinci elden kaynaktan tarihçinin sorduğu soruyla ilgili cevap alınabiliyorsa o zaman birinci elden kaynak bir kanıt statüsü kazanır.

Collingwood’un ifade ettiği gibi; “geçmişle ilgili çıkarımda bulunmak ve tündengelim yapmak için çeşitli kaynaklar hakkında soru sormakla tarihsel sorgulama oluşturulur” (Collingwood 1939) .

### **2. 2. 5. Birinci Elden Kaynak ve Kanıt İlişkisi**

Tarihsel kanıt ile tarihsel kaynak kavramları arasındaki farklılıkla ilgili olarak Carr- Elton çekişmesine değinen Jenkins (1997:60-61), “kanıt” teriminin belirsiz bir biçimde kullanılmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Carr-Elton çekişmesinde “kanıt” terimi Elton tarafından tarihçinin araştırma yaparken kullandığı kaynaklar olarak tanımlanmaktadır. Oysa Carr kanıtı, geçmişten gelen, varolan ve bir yorumu desteklemek üzere kullanılan izler olarak tanımlamaktadır. Carr’ın düşünceni destekleyen Jenkins ise kanıt terimi konusunda unutulmaması gereken belli başlı noktalar olduğunu şöyle dile getirmektedir: “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. Ashy de kaynak ve kanıt kavramlarının birbiri yerine kullanılmasıyla ilgili kaygılarını şöyle belirtmiştir: “Hem tarih yazımında hem de tarih eğitiminde “kaynak” ve “kanıt” kelimeleri birbirinin yerine sıklıkla kullanılmaktadır ve öğrencilerin yanı sıra tarihçiler ve öğretmenlerde bu konuda açık ayrımlar yapmalıdır. Eğer gelişme sağlanmak isteniyorsa öğrencilerin kaynakların kanıtlarla aynı olmadığını anlamalarını ve kaynaklarla iddialar arasındaki kanıtsal ilişki konusunda bir kavrayış geliştirmeleri gerekir”(Ashby, 2004:9).

### 2. 2. 6. Birinci Elden Yazılı Kaynak Türleri

Birinci elden yazılı kanıt oluşturabilecek kaynaklar araştırmacılar tarafından farklı sınıflandırmalara tabii tutulmuştur. Bunlardan Andretti (1993:65-73) özellikle öğrencilerin yerel tarih çalışmalarında kullanılabilecek yazılı kaynakları ve bulunabilecek yerleri şöyle sınıflamıştır:

- a) **Yerel kayıtlar:** Bu kayıtları şehrin yerel kasabasındaki kütüphanelerden bulmak mümkündür.
- b) **Cadde yön levhaları ve isimleri:** Genellikle bu kayıtlar her şehir için 3-4 yılda bir yayınlanır. Bu kayıtlarda şehir ve kasabalardaki tüm cadde ve sokak isimleri, sokaktaki evler, içinde oturanların meslekleri yazılıdır. (Türkiye’de adrese dayalı kayıt sistemiyle oluşturulan yeni bir veri tabanı, Andretti’nin ifade ettiği gibi gelecekteki tarihçiler için bir kaynak olabilir)
- c) **Eski haritalar:** Eski haritaların yaygın olarak kullanımı 19. yüzyılın ortalarına kadar gitmektedir. Şehirlerin büyük ve küçük ölçekli haritalarında yer isimleri önemli kaynaktır.
- d) **Yerel gazeteler:** Şehir ve kasabalarda yayınlanan yerel gazeteler şehir kütüphanelerinde toplanıp saklanmaktadır.
- e) **Nüfus kayıtları:** Nüfus kayıtlarında yaş, cinsiyet, doğum tarihi, meslekler, evin mülkiyeti, hakkında bilgilere rastlanabilir. Bu kayıtlar özellikle sosyal

konulu tarih çalışmaları için değerlidir. Bu kayıtlara kütüphanelerden ulaşılabilir.

- f) **Yerel tarih kitapları:** Bir bölgenin geçmişi hakkında yazılmış yerel tarih kitapları o yerle ilgili bakışı yansıtmaları açısından şaşırtıcıdır.
- g) **Resmi belgeler:** Bu belgelere ilin veya ilçenin belediyesinden yada merkezi hükümetin yerel temsilciliklerinden alınabilir. Sağlık kültür, spor ve sosyal yaşamla ilgili bulunulabildiği gibi şehrin pek çok yapısı da bunlardan bulunabilir. Ayrıca yerel müzelerden de sergilenmiş yazılı kaynak türlerine ulaşılabilir.
- h) **Kişisel kayıtlar:** Günlükler, mektuplar, yemek tarifi kitapları, kişisel yazmalar, en önemlileridir. Ayrıca kartpostalların arkasında yazılan mesajlar da önemlidir. Tebrik kartları, nüfus cüzdanları, evlilik cüzdanları, gibi aile tarihi yazmak için elverişli olan bu kaynaklarla soyağacı ve ailenin zaman çizelgesi oluşturulabilir.

Andretti'ye benzer olarak Blyth ve Hughes da (1997), yazılı tarihsel kaynakları 5 başlıkta sınıflandırmıştır. Hem Andretti'nin hem de Blyth ve Hughes'un sınıflaması daha çok öğrencilerin kullanımı göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Blyth ve Hughes'un (1997) tasnifi ise şöyledir:

**a) Kişisel Kayıtlar:** Mektuplar, günlükler, dergiler, gazetelerden kesilerek yapııştırılan haberlerin oluşturduğu defterler, diyagramlar, yetki belgeleri,(sertifikalar), müfredat defterleri, envanter defterleri, vasiyetnameler, ev planları, faturalar, okul raporları, atama belgeleri ve kimlik kartları.

**b) Kültürel ve Estetik Kayıtlar:** Tarih hikayeleri, şiirler, çocuk ninnileri, şarkılar, halk türküleri, konser besteleri, oyunlar, yemek tarifi kitapları, reklamlar, ilanlar, afişler, magazin dergileri, referans kitapları.

**c) Yerel Kayıtlar:** Okul kayıtları, cadde isimleri, yer isimleri, yön levhaları, rehberler, dini kurumların kayıtları, haritalar, kılavuz kitaplar, yerel gazete ve

dergiler, nüfus sayımı kayıtları, yerel tarih broşürleri, arşiv vesikaları, yerel hükümetin resmi yayınları.

**d) Hükümet Kayıtları:** Ulusal nüfus istatistikleri, ulusal haritalar, komisyon raporları, meclis zabıtları, antlaşmalar, Kraliyet kayıtları, resmi istatistikler.

**e) Kağıt Olmayan Kayıtlar:** Papirüs, levhalar, plakalar, kil tabletler, mimari yapılar, mezar taşları, madeni paralar, el işlemleri(1997:101).

Baykara (1999:40) kaynağı, olay veya kişiyle ilgili inceleme alanı hakkında vasıtasız doğrudan ve açık her türlü bilgi şeklinde tanımlamıştır. Baykara'ya göre(1999) kaynağın temel özelliği doğrudan oluşudur, dolaylı bilgiler de her zaman mevcuttur, ancak onların kaynak olarak kıymetleri daha geridedir. Baykara kaynakların birinci veya ikinci elden kaynaklar şeklinde ayırt edilmesine gerek olmadığını ifade etmiştir. Ona göre kaynak doğrudan ve vasıtasız bilgi özelliğiyle dikkat çekmektedir. Dolayısıyla kaynaklar hem çok çeşitli hem de hem de çok yönlü olabilirler (1999:40). Baykara, İsmail Hakkı Uzunçarşılı'nın Osmanlı Tarihi ve Zeki Velidi Togan'ın Umumi Türk Tarihine Giriş adlı eserlerin kaynak olarak tanımlanamayacağını fakat Togan'ın Hatıralar adlı eserinin ise 1880-1925 yılları için kaynak olarak tanımlanacağını ifade etmiştir.

Yukarıdakilerin dışında yazılı birinci elden kaynakları basılı ve basılmamış şeklinde sınıflamalar da yapılmıştır.

### 2. 2. 7. Birinci Elden Kaynaklarla İlgili Yanılgılar

Barton, tarihte birinci elden kaynakların kullanımı ile ilgili çalışmasında (2005); birinci elden kaynakların kullanımının önemini vurgularken aynı zamanda bazı yanlış kavramlarında yaygın olarak kullanılmasının, etkili ve maksimum düzeyde yarar sağlamasına engel olduğunu vurgulamıştır. Barton, çalışmasında birinci elden kaynakların hem tarih yazımında hem de eğitim aracı olarak potansiyelini en üst düzeyde kullanmak için önerilerde bulunmuştur. Barton'a göre birinci elden kaynakların kullanımıyla ilgili olarak tarihçilerin kullandıkları yöntemlerden esinlenen eğitimcilerin de bu konuda yanılgılara sahip olabileceğini

ortaya koymaya çalışmıştır. Birinci elden kaynakları kullanırken ve değerlendirirken bir efsane gözüyle bakılmaması gerektiğini vurgulamıştır. Aşağıda belirtilen birinci elden kaynakların özelliklerinin tek tek sorgulanması gerektiğini örnek açıklamalarla belirlemiştir. Ancak bu çalışmanın hacmini aşmaması için sadece birinci elden kaynaklarla ilgili ilke ve değişmez kriterlere yer verilmiştir. Barton, ilke ve değişmez kriter denecek şekilde birincil kaynakların özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- a) Birinci elden kaynaklar ikinci elden kaynaklardan daha inanılırdır.
- b) Birinci elden kaynaklar geçmiş hakkında tartışmalar olarak okunabilir.
- c) Tarihçiler önyargıları ve güvenilirliği değerlendirmek için kaynak cetveli kullanırlar.
- d) Orijinal tarih araştırmalarıyla uğraşan öğrenciler birinci elden kaynakları kullanırlar.
- e) Öğrenciler birinci elden kaynaklara göre geçmişin anlamlandırmasını yapılandırabilirler.
- f) Birincil kaynaklar eğlencelidir.
- g) Kaynaklar birinci ve ikinci elden kaynaklar diye sınıflandırılabilir (Barton, 2005:749).

Barton yukarıda ilkeler olarak kalıplaşmış değişmez anlayışların tartışılabileceğini belirtmiştir. Birinci elden kaynakların hem tarihçilerin değişmez aracı olması hem de öğrenciler için öğretim materyali olması bakımından bir mit, bir efsane olmamasına yönelik de tartışma başlatmıştır (Barton, 2005).

## **2. 3. YAZILI KAYNAKLARA DAYALI TARİH YAZIMININ GELİŞİM SÜRECİ**

Tarih yazının icadıyla başlamıştır. Yazı öncesi toplumlarda ise sözlü tarihin kullanıldığına rastlanmaktadır. Antik Yunan'a bakıldığında İlyada'nın ilk yazılı versiyonu görülebilir (Thompson, 1999:23). Yazının icadıyla birlikte sözlü kaynakların kullanılmasına devam edilmiştir. Günümüzde ilk tarihçiler olarak bilinen Herodot ve Thukydides'in tarih kitapları da ilk yazılı tarih kitabı/kaynağı niteliği

taşıır. Örneğın M.Ö. Pers savaşları sonunda yapılan anlaşmalarda yer alan kişilere Herodot sorularını yöneltmiştir (Hoover, 1978:391). Herodot'un yaptığı görüşmeler sonucu yazdığı tarihtir.

Ortaçağ tarih yazımına genel olarak bakıldığında da Yunan ve Roma tarih yazımının bir devamı olduğu görölmektedir. Rivayetçi yöntem değışmeden kalır. Ortaçağ tarihçisi hâlâ olgular konusunda rivayete bağımlıdır. Kendisine ulaşmış olan rivayetlerin gelişmesini incelemek ya da onları oluştıurucu öğelerine ayırmak için elinde hiçbir araç yoktur (Collingwood, 1996: 85).

Ortaçağın kapanışıyla, Avrupa düşüncesinin başlıca işlerinden biri tarihsel incelemenin yeniden yönlendirilmesi olmuştur. Rönesans'la birlikte yazılı kaynaklar, sözlü kaynakların yanı sıra kullanılmaya başlanmıştır (Somersan, 1998; Akt. Sarı, 2007:15).

Rönesans'tan itibaren yazılı kaynaklar gitgide çoğalmışsa da, belge araştırması için değerli bir yardımcı olarak eski teknikler kullanımda kalmıştır. Tarih metodu olarak belge kullanımı matbaanın yaygınlaşması ve basılı eserlerin çoğalması ile önem kazanmıştır. Fransız ihtilali sonucunda özel arşivlerin açılması ile tarihçiler arşivlere yönelmişlerdir. Belge metodu XIX. yüzyılda yeni akademik tarih mesleğinin temeli olarak ortaya çıkmıştır (Tuncay, 1993; Akt. Sarı, 2007:18).

XVIII. yüzyıl Aydınlanma tarihçileri arasında, yer alan Voltaire, uzak geçmişten nesilden nesile aktarılmış, tarihin ilk temellerini oluştıuran sözlü geleneğe kuşkuyla yaklaşıyordu. Kökenleri ne kadar uzağa giderse değerlerinin o kadar azaldığını, her aktarımda olabilirliklerinden biraz daha kaybettiklerini ve kehanetlerin, mucizelerin, hayaletlerin artık masal diyarına gönderilmesini, tarihin felsefe tarafından aydınlatılması gerektiğini savunuyordu. Dönemin tarihçilerinden daha çok ayrıntı, daha kesinleştirilmiş bilgi talep ediyordu. Örneğın *XII. Charles'ın tarihi* (1731) adlı eserinde “teknik bir noktayı bile doğruluğu şüphe götürmeyecek tanıklıklara başvırmadan sunmayışıyla” övünmektedir. Yayınlanmasının ardından eserin güvenilirliğinin bir göstergesi olarak, anlatılan olayların bazıları için “görgü



tanıklığı” yapan Polonya Kralının kendisine yazdığı takdir mektubunu da kitabına eklemiştir (Thompson, 1999: 25).

Basılı malzemenin XVIII. yüzyıl’da da devam eden muazzam çoğalışının ilk etkisi tarih yazıcılığının olumlu açıdan zenginleşmesi olmuştur. Aynı zamanda XVIII. yüzyıl sonlarında bağımsız sosyal tarih araştırmaları da başlamıştır.

Yine Aydınlanma çağı ile birlikte Batıda (özellikle İngiltere’de) yaşadıkları coğrafyayı tanımak isteyen seyyahların hatıralarında duyduklarını bol bol kaydetmeleri, XIX. yüzyılın ortalarında şekillenen nesnelliği ön plana çıkaran ve “yazılı belge yoksa tarih de yok” anlayışındaki modern tarih yazıcılığına kadar varlığını sürdürmüştür (Langlois ve Seignobos, 1937:15–16).

19. yüzyıl başında Almanya’da Leopold von Ranke, akademik tarih eğitimi, sistematik tarihsel metot eğitimiyle tarih alanına ağırlığını koymuş ve modern akademik tarihin kurucusu olmuştur. Ranke’nin mesleki tarih eğitimi, önce Fransa’ya sonra Avrupa ve Amerika’ya yayılmıştır. Sorbon’da Langlois ve Seignobos “Tarih Çalışmalarına Giriş” el kitabında (1898) “Tarihçi belgelerle çalışır. Belgelerin yerini hiçbir şey tutmaz. Belge yoksa tarih yoktur.” diyerek yaklaşmışlardır. Bu süreçte tarih biliminde sözlü malzemenin kullanımı 19. yüzyılda modern akademik tarihin ortaya çıkması ile hemen tamamen ortadan kalktı ve yerini tamamen yazılı tarih verilerine dayandırdı (Tunçay, 1993:2; Somersan, 1998: 369).

Selçuklu ve Osmanlı Tarihçilerinin ilk dönemlerinde yazılan tarih kitapları “İslam Tarihçiliği” geleneğini devam ettirmekteydiler. Yani rivayetçi nakledici bir özellikteydi. Saray görevlisi olarak çalışan vakanüvislerin yazdıkları kitaplar kendi dönemleri öncesini diğer kitaplardan naklederken, bu Osmanlı tarihlerini yazanların veya vakanüvislerin yazdıkları tarihlerin bir kısmı da kendi tanıklıklarına dayanmaktadır. Örneğin Aşık Paşa, yazdığı tarihin bir kısmını başkalarının yazdıklarına dayandırmış; bazı olayları başkalarından dinlemiş ve diğer kısmını da kendi şahitliğine dayandırmıştır (Aşıkpaşaoğlu, 1992:5–6).

Osmanlı tarihine baktığımızda da XVIII. yüzyılda tamamlanan *Naima Tarihi*’nde Naima’nın Maanzade Hüseyin Efendiyle yaptığı konuşmalara dayalı

tanıklıklar önemli yer tutmaktadır. Eyüpoğlu (1991:131), Naima'nın Tarihi'nde Osmanlı İmparatorluğunun belli bir dönemini açıklarken olaylara dayandığını, onları nedenleriyle anlattığını, ayrıca olayların temelinde devleti sarsan, uçları padişahın çevresine değin uzayan yolsuzlukları açıklamakta olduğunu belirtir. Eyüpoğlu, yapıtı bir anılar dergisi niteliğinde görmektedir. Cevdet Paşa bile yazdığı tarihte geniş bir kaynak taramasının yanında yazdığı tarihi dönemin ( 1774–1826) olayları içinde bulunmuş veya tanık olmuş kişilerden de bizzat bilgi almıştır (Yinanç, 1999: 576). Diğer Osmanlı tarihlerinde de bu çeşitliği görmek mümkündür.

Günümüzde yakın tarihle ilgili birçok tarih bilgisi gelişim ve değişimin hızına bağlı olarak ya çabucak uçup gitmekte veya hiç var olmamış gibi hiçbir iz bırakmadan yok olmaktadır. Buna çoğunlukla teknolojik gelişmeler sebep olmaktadır. İletişim teknolojisindeki hızlı değişimin yol açtığı azalan belge sorunu artarak devam etmektedir. Bilgi ve fikirlerin uçucu olduğu; mektubun, telgrafın yerini telefonun; kitap ve gazete gibi yazılı metinlerin yerini tv, sinema, multivizyon, kaset-çalar gibi görmeye ve işitmeye dayalı cihazların; klasör ve dosyaların yerini internet sayfalarının aldığı günümüzde yerel veya genel tarihin azalan kaynaklarını yeni bilgi toplama yolları geliştirerek aşması gerekmektedir. Ancak aynı teknolojik gelişmeler, uzak ve yakın geçmişe ait birçok tarih malzemesini yaşatabilmemize ve koruyabilmemize imkanlar sağlamaktadır (Thompson, 1999: 97).

### **2. 3. 1. Yirminci Yüzyılda Yazılı Kanıtların Tarih Bilimi Açısından Önemi**

Bütün tarih çalışmalarının can damarını belgeler ve diğer yazılı kaynaklar oluşturur. Hiç kuşkusuz makul vakayinamelerden, anıtsal yapılardan ve diğer maddi bir takım izlerden bir çarpışmanın nerede ve ne zaman yapıldığı, çarpışmayı kazanan, iki tarafın kayıpları ve kilit kişilerin adları öğrenilebilir. Ama resmi yazışmalar, mektuplar, görgü tanığı ifadeleri gibi birinci elden kaynak niteliğindeki belgeye dayalı bulgular olmadan ilgili kişilerin davranışlarını, aldıkları kararları, verdikleri emirleri, uyguladıkları taktikleri, akıl yürütme biçimlerini ve güdülerini anlamakta güçlük çekilebilir. Bütün bunlar ancak onlar ya da onların yakın kişiler tarafından o sırada veya kısa bir süre sonra yazıya dökülmüşse bilinebilir.

Çağdaş tarihin birinci elden kaynakları daha önceki çağlara oranla çok daha zengindir. Yazıya dökülmüş sözlerin yanı sıra, filmler, radyo ve televizyon haberleri, belgeseller, ses arşivleri, elektronik kayıtlar, çeşitli eşyalar. Ancak yaşadığımız bu son yüzyılın tarihini iyi anlamada yazılı belgeler hala kritik bir öneme sahiptir. Bunun sebeplerini Stradling şu şekilde açıklamıştır;

Bu yüzyılda merkezi ve yerel yönetimlerin işlevleri çarpıcı boyutlarda artmıştır. Bilgileri toplama, saklama ve yeniden bulma süreçlerinin mekanikleşmesi ve buna bağlı olarak resmi istatistiklerin yayımlanması sayesinde insanların günlük yaşamları hakkında eskisinden daha çok şey bilinmektedir.

Örgün eğitimin yaygın hale gelmesiyle birlikte, bu yüzyılın neredeyse bütün önemli olayları ve sosyal gelişmeleri konusunda sosyal temsil düzeyi yüksek insan gruplarının görüşlerine ve deneyimlerine ulaşmak mümkündür. Basın ve yayın faaliyetlerinin genişlemesi sayesinde artık bir olayla yada gelişmeyle ilgili daha çok perspektife ulaşılabilmektedir (Stradling, 2003:211).

## **2. 4. TARİH YAZIMINDA KAYNAK BİLGİNİN OLUŞTURULMA SÜRECİ**

Tarihte bilgi esas olup onun edinilmesi başlı başına büyük bir olaydır. Araştırmanın en önemli işlerinden birisi bilginin bulunduğu yerler ve edinme imkanlarıdır. Burada öncelikle bilginin esasının kaynak olduğunu bilmek gerekir. Tarih araştırmacısı konusunu incelerken mutlaka kaynaklara yönelmesi gerekir.

### **2. 4. 1. Tarih Yazımında Kaynak Tenkidi**

Modern Tarih yazımının öncülerinden olan ve tarih bilimine metodolojik bir anlayış kazandıran Seignobos ve Langlois(1937) kaynakların tenkidiyle ilgili aşağıdaki temaları ortaya koymuşlardır:

#### **2. 4. 1. 1. Dış Tenkit (Bilgelik Tenkidi)**

Dış tenkit büsbütün bir hazırlık işidir. Bu türlü bir tenkit bir gaye değil bir araçtır. Dış tenkite yapılacak şey ondan vazgeçmeye yetecek kadar yapılmasıdır.

Ancak lüzumlu bir iştir. Langlois ve Seignobos dış tenkitin aşamalarını sırasıyla şöyle bölümlere ayırmıştır:

- a) Aslına Çevrime tenkidi (Kaynağı yazan kişinin yazdığıyla ortaya çıkan vesika birbiriyle aynı mıdır? Baskı ve yayın sürecinde değişime uğramış olabilir mi?)
- b) Çıktığı yerin tenkidi (Bu vesika nereden gelmiştir? Onu yazan kimdir? Vesikanın tarihi nedir?)
- c) Kaynakların tenkitle sınıflara ayrılması
- d) Bilgelik tenkidi ve bilgeler (Olgunluk ve deneyime sahip midir?)

#### 2. 4. 1. 2. İç Tenkit

**a) Tefsir Tenkidi(hermeneutique):** Vesikanın içindeki şeyleri analiz etmek ve yazarın ne demek istediğinden emin olmak için lüzumlu olan bir tefsir tenkidi ve müellifin söylediklerini kontrol etmek için lüzumlu olan vesika hangi şartlarda meydana gelmişse o şartları analiz etmek ve menfi(Olumsuz) tenkitten oluşur. Tefsir tenkidinde metnin yazarının gerçekten ne düşündüğünü unutmadan vesikanın içindeki şeyleri analiz etmekle başlar. Vesikada kullanılan dilin kelime manalarını tayin etmek, yazarın kullandığı terimlerin farklı anlamlarının olabileceğini düşünerek hareket etmelidir.

**b) İçeriden ve menfi, samimilik ve doğruluk tenkidi:** Vesikanın içeriği hakkından tarihçi şüpheli olmalıdır. Bir vesikanın içeriği bir bütün olarak düşünülmemelidir. Bir vesika birbirinden ayrı ifadelerden teşekkül etmiştir. Bu ifadelerden her biri ayrı ayrı olarak yalancı veya yanlış olduğu halde ötekiler doğru olabilir. Bunun için ilmi bir gerçek şahitlikle yerleşmez. Şahidin doğruluğuna inanılacak kanıtlar bulmak gerekir. Bir yazarın ifadesinin değeri o yazar hangi şartlar altında yazmışsa yalnız o şartlara bağlıdır. Yazarın gerçekten öğrenmiş olduğu şeyle ilgili aldanmış olabilir. Ayrıca yazarın gerçekten inanmış olduğu şeyle ilgili olarak da sözünde durmayan biri olabilir. Yazarın yalan söyleyip söylemediğini anlamak için samimilik tenkidi, yazarın aldanıp aldanmadığını anlamak için doğruluk tenkidi yapılır. Langlois ve Seignobos bir yazarın yalan söylemeye sevk eden nedenleri de şöyle sıralamıştır:

- Yazar kendisinin işine yarayacak bir fayda aramağa çalışır, vesikayı okuyanı bir iş yapmaya sevk etmek veya bir işten vazgeçirmek için onu aldatmak ister. Bile bile yanlış haber verir. Yazarın yalan söylemekte menfaati vardır.
- Yazar kendisini yalan söylemeğe mecbur eden bir vaziyette bulur. Herhangi bir yazarın bir takım kural ve adetlere uygun vesika yazması lazım olduğu zaman bu gerçekleşebilir.
- Yazar herhangi bir insan grubu için (millet, parti, mezhep, şehir, aile) veya bir takım ideoloji veya kurumların bütünü için bir meyil veya bir nefret duymuş olur da bu duygu kendisini sevdiklerine faydalı ve sevmediklerine zararlı olacak surette bir fikir vermek için olayların şeklini yanlış göstermeye sevk etmiştir.
- Yazar, şahsi gururundan veya bağlı olduğu grupla övünmesinden dolayı kendisine veya grubuna kıymet vermek için yalan söylemeğe kadar gitmiştir.
- Yazar, halka hoş görünmek istemiş veya hiç olmazsa halkın fikrine karşı gelmekten çekinmek istemiştir. Kendisini okuyan halkın ahlakına yahut modasına uygun duygular ve fikirler ifade etmiştir.
- Yazar, edebiyat sanatları yaparak okuyanların hoşuna gitmek istemiş, kendisinin ne türlü anladığına göre olayları daha güzel göstermek için değiştirmiştir.

Langlois ve Seignobos, yazarın yalan söylemesinin dışında yanlış söylemesinin ihtimallerini de şu şekilde ele almıştır(1937:169):

- Yazar, olaya tanıklık edecek bir durumda bulunabilir ve onu gerçekten gözlemlemiş olduğunu hayal edebilir. Fakat yazarın bir kuruntusu, bir şüphe veya batıl bir inanç olaya gerçekten tanıklık etmesine engel olmuştur.
- Yazar, olayı iyi gözlemleyecek bir konumda veya durumda olmamış olabilir.
- Yazar, kendisinin görmüş olabileceği fakat bakmak zahmetine katlanmadığı olayları yazmıştır.
- İfade edilecek olay sadece gözlem veya tanıklıkla öğrenilmeyecek bir özelliktedir. Örneğin koca bir ordunun savaş esnasındaki tüm hareketlerine bir noktadan tanık olarak ifade etmek yanlışlığa sebep olabilir.

Günümüzden yüzyıl kadar önce tarih yazımına getirdikleri standartlar bugün de işlevsel olarak kullanılmaya devam etmektedir. Seignobos ve Langlois kaynak tenkidini en ince ayrıntısına kadar irdelediklerinin bir örneğini yine yazarın bakışının yanlış olmasının aksine ihtimaller dahilinde pekala samimi olabileceğini de şöyle sıralamışlardır:

➤ Olay yalana imkan vermeyecek bir niteliktedir. Yazar bir eğilimini göstermek için yalan söyleyebilir. Yazar her türlü yalanın etkisiz olacağını sandığı bir noktada yalan söylemek için artık bir sebep kalmaz. Bu ihtimallerin olup olmadığını anlamak için şu soruları sormak kaçınılmazdır:

- 1) Anlatılan olay yazarın yapmak istediği etkinin tersine doğru mu gidiyor?
- 2) Yazarın kendisinin veya bağlı olduğu grubun gözettikleri çıkarın, gururun, duyguların tersine bir anlatım söz konusu mudur?
- 3) Yazarın hatırını gözetmek istediği düşüncenin, fikrin tersine bir anlatım söz konusu mudur? İfade edilen olayı halk o kadar iyi bilir ki yazar yalan söylese bile yalanın meydana çıkacağından emin olduğu için yalan söylemez. İfade edilen olay yazar için çok önemsiz olursa bunun için olayın şeklini değiştirmek istemeyi düşünmez.

➤ Olay yanlışlığa ihtimal vermeyecek niteliktedir. Herkes tarafından görülmüş ve yayılmıştır.

➤ Olay ancak doğru olabilmek şartıyla ifade edilebilecek niteliktedir. Bir yazar beklemediği ve kendi adetlerinin tersine olan bir olayı ancak gözlemlerinin etkisiyle kabul etmeğe mecbur olduğu zaman gördüğünü iddia eder.

Bir olay hakkında bir sonuca gitmeden önce hiç olmazsa o zamanda yaşamış başka yazarları karşılaştırmak gerekir. Her gözlemde tanıklıkta yanlışlık ihtimalleri vardır. Bu ihtimal tamamen ortadan kaldırılamazlar fakat bir çok gözlem birbiriyle uyumlu ise onların aynı yanlışlığa düşmelerinin ihtimali çok zayıftır. Kişisel yanlışlıklar birbirinden ayrı ifade edilirler. Birbirine uygun gelenler doğru gözlemlerdir. Eğer bir olay hakkında tek bir kişinin tanıklığı söz konusuysa tarihçiler o zaman sadece kaynağı zikretmelidirler (örneğin Sezar diyor ki) . Aynı olay üzerine bir çok kaynak birbirinin zıddını ifade edebilirler. O zaman her ikisinin ortasını

bulmak ilmi değildir. Her kaynağı ayrı ayrı tenkit edip şüpheli olanı bir tarafa bırakmak gerekir (Langlois, Seignobos :195-200).

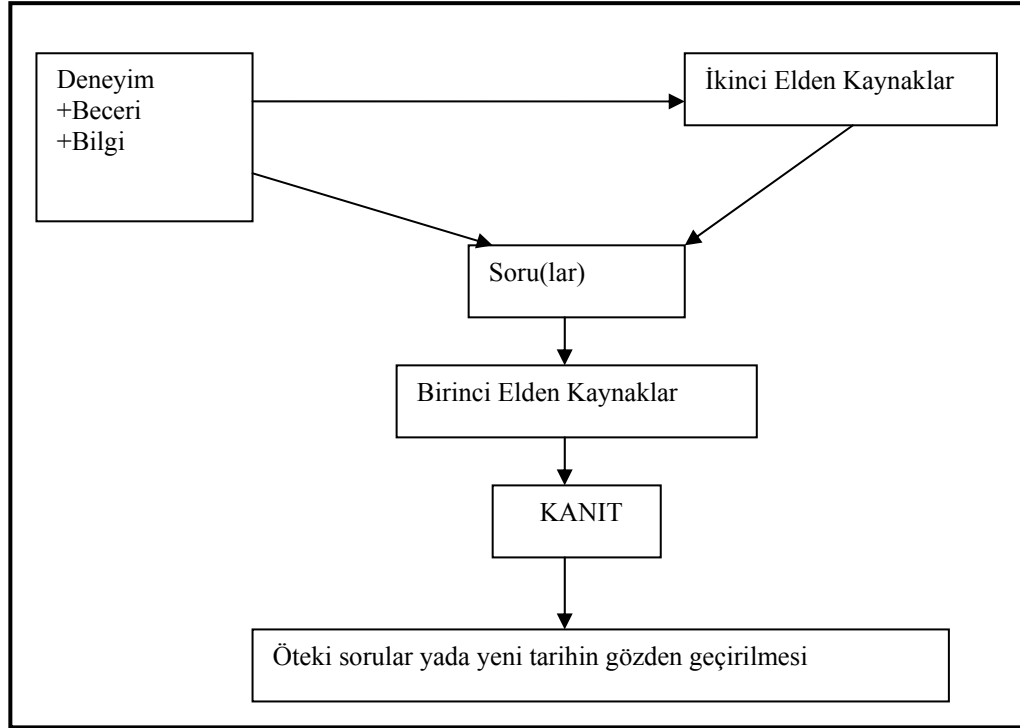
## 2. 5. TARİH YAPMA MODELİ VE KANIT

Herhangi biri tarafından tarih yapmayı üstlenme süreci bir kalıp veya model içinde resmedilebilir. “Tarih yapma” terimi Profesör Hexter tarafından icat edilmiştir. Tarihle ilgili etkinliklerin tüm dönemlerini ve seviyelerini kapsar. Geçmişte olanları anlamaya karar vermenin bir yolu eldeki ham maddeleri göz önünde bulundurmaktır. Husbands’ın ifadesiyle (2000); “bu ham maddeler ya da kalıntılar tarih değildir. Tarihsel bilgi kurma için temel sağlarlar. Bir bakıma geçmiş ölüdür. Geçmiş olma, önceki zamanlardaki insanların yaşantıları sadece geride bıraktıkları kanıtlara dayanan maddi, fiziki ve elimizde var olan belge kalıntıları yoluyla bulunabilir, fakat bu yöntem yanıltıcı ya da hatalı olabilir. Fakat öbür bakımdan ise geçmiş asla ölü değildir. Geçmiş anlama, her bireyin sahip olduğu kişisel, kültürel ve düşünsel miras yoluyla var olmayı sürdürür. Geçmiş, geçmişin kalıntılarıyla ilgili önemli olduğu düşünülen sorulardan doğan yorumlar yoluyla yapılandırılır. Aslında, eldeki kalıntılarla ilgili sorular sormaya başlayana kadar nerdeyse hiçbir anlamda kanıt değildirler” (Husbands, 2000:14 ).

Fines (1994: 124) ise; tarih yapmayı şu şekilde ifade ederek ortaya koymuştur: “Tarih geçmişten bize sınırlı olan gelenlerle yapılabilir. Biz her zaman geçmişten materyaller seçmemize rağmen dikkatle seçmeye çalıştığımız materyallerin dışında olguların her biriyle yığınla materyali geri çevirmekteyiz. Geçmiş anlamaya çalışırken becerilerimiz bizleri sınırlamaktadır. Bazen bu çok büyük ölçekte uygulanıyor. Örneğin erken dönem medeniyetlerinden bir yazıyı çözmek için becerilerimiz yeterli gelmemektedir. Girit dili problemi çözülünceye kadar bunlardan kanıt olarak kullanamıyorduk. Fakat çok az da olsa küçük beceri alanları vardır. Bir belgede ifade edilen bakış açısını anlamak için, bir bütüne ulaşmak için parçaları birleştirmek için, bir problemi açıklarken değişik bilgi parçalarını birleştirmek için yeteneklere sahibiz”

Bu yüzden kanıtı elle idare etmek tarihçinin temel görevidir. Aynı zamanda karmaşık ve zordur. Eğer çocukların sınıflarda tarih yaklaşımını anlamaları isteniyorsa zorlukların bazılarını anlamaları için çaba sarf etmelidir.

**Şekil 1**  
**Fines'in Tarih Yapma Modeli**

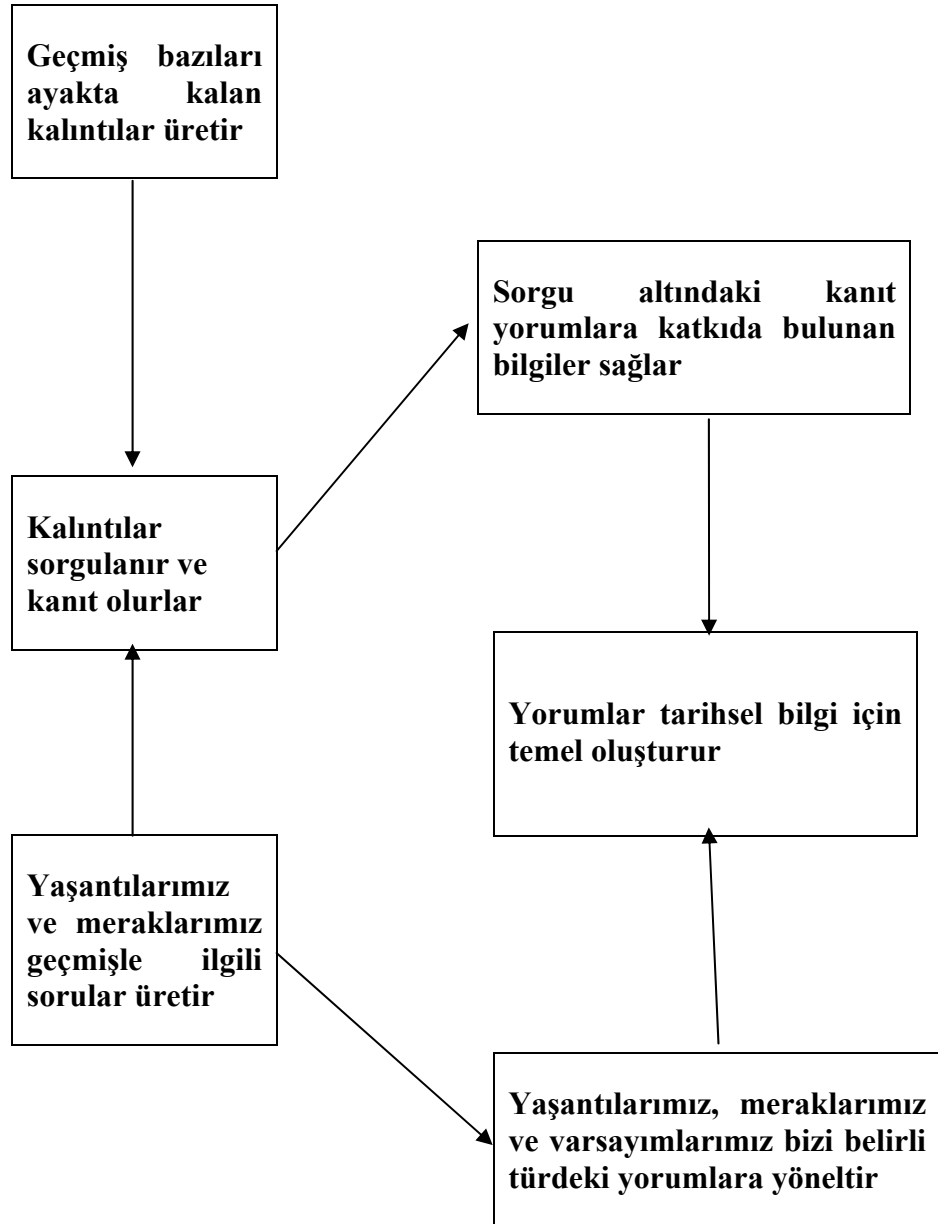


**(Kaynak: Fines,1994:124)**

Uzman tarihçilerin görevi olmasına rağmen çocukların tarih derslerinde karşı karşıya kaldıkları görevlerden gerçekten farklıdır. Her iki görev için ortak sözcükler hakkında çıkarımlar yapılmalıdır. Her iki görev arasında farklılıkların doğasını bulunmalıdır.



**Şekil 2**  
**Husbands'ın Kanıt, Tarihi Sorgulama ve Yorumlama Modeli**



(Kaynak: Husbands, 2000:14)

Aslında geçmişi biriktirmek, daha önceden yaşamış insanların doğasının ve eylemlerinin deneyimlerinin depolanmasıyla başlar. Tarih yaparken öncelikle geçmiş

hakkında bir soru üretilmelidir. Sıkça çok genel bir soru olabilir. Niçin insanlar savaşa başvurmak için oldukça hazırdırlar.

Bir veya birden çok soru oluşturmak için birinci elden kaynağa gitmek zorunluluğu vardır. Bu bilgi işlenmemiş ham bir dönemden gelebilir. Kaynaklardan bilgi parçaları seçilir. Bunlar sorulara yanıt vermede yardım eder. Kanıtı anlamaya çalışmak için çaba sarf edilmelidir. Genellikle bu süreç sadece yeni bir sorudan doğar. Zaman zaman tarihle ilgili bilgiler, bakışları gözden geçirmeye yardımcı olur.

Tarih yapma modelindeki amaç kanıt işleme aşamasında deneyim, beceriler, ve bilgiye çok ihtiyaç duyulmaktadır. Bunu bir belgeyle etkili biçimde yapmak için örneğin onun kim tarafından yazıldığına ne durumda olduğuna, kim için ne amaçla ortaya çıkarıldığını bilmeye ihtiyaç vardır. Ayrıca belgeyi anlamlandırmak için belgenin içeriğini bilmek gerekir. Bağlantılar arasında derin bir anlam keşfetmek, belgeyi sezgisel okumada yardım etmesi için deneyimlere ve becerilere ihtiyaç vardır.

Özetle, bu bölümün oluşturulmasının genel amacı eğitim çalışmalarında bilim olarak tarih disiplininin kullanılmasını etkin bir şekilde sağlamaktır. Bunun için tarihçilerin tarih araştırmaları için kullandıkları esas malzeme olan kaynakların tanımlanması, türleri, kaynak tenkidi, yazılı kaynaklara dayalı tarih oluşturma geçmişi anlatılmıştır. Özellikle eğitim alanında tarih araştırma becerilerinin kullanılması sırasında birinci ve ikinci elden kaynak, kaynak ve kanıt kavramlarının farklılıkları ve birbirleriyle ilişkisinin iyi anlaşılması gerekmektedir. Kaynak türlerinin özellikleri bilinirse eğitimde daha etkili kullanılması mümkün olacaktır. Kaynak tenkidi bölümünde özellikle iç tenkit başlığının detaylı ve kapsamlı tutulması, öğrencilerin uygulama sırasında kaynak tenkidi ile ilgili düşüncelerinin anlaşılmasına katkı sağlamış ve öğrencilerin ifadeleri iç tenkit bölümünün içeriğiyle ilişkilendirilmiştir.

### III. BÖLÜM

#### TARİH ÖĞRETİMİNDE YAZILI TARİHSEL KANIT KULLANIMI

##### 3. 1. KANIT KULLANIMININ TARİH ÖĞRETİMİNİN EĞİTİMSEL AMAÇLARINA UYGUNLUĞU

Fines ve Coltham (1993:837) beceri ve yeteneklerle ilgili olarak etkili bir tarih öğretimi için gerekli olan bilişsel davranışları ortaya koymuştur. Bu davranışların bazıları kısa sürede kazanılabilirken bazılarının kazanılması daha uzun süre alabilir. Bir kısmı bir kez öğrenildiği zaman daha sonra birçok kez kullanılabilir. Bir kısmı ise okul yılları boyunca biriken çoğalan uygulamalarla gerçekleşir.

##### 3. 1. 1. Beceriler ve Yetenekler

Fines ve Coltham, tarih öğretiminin eğitimsel amaçlarını bir model olarak ele alırken tüm amaçlar içerisinde kanıtın önemli bir yere sahip olduğuna dikkat çekmektedir. Aşağıda 3 temel amacın içerisinde kanıtın değeri ve önemi ele alınmıştır.

Bu bölümde beceri ve yeteneklerle ilgili olarak etkili bir tarih öğretimi için gerekli olan bilişsel davranışlar ortaya konmaktadır. Bu davranışların bazıları kısa sürede kazanılabilirken bazılarının kazanılması daha uzun süre alabilir. Bir kısmı bir kez öğrenildiği zaman daha sonra birçok kez kullanılabilir. Bir kısmı ise okul yılları boyunca biriken çoğalan uygulamalarla gerçekleşir. Aşağıda bu becerilerden bazıları verilmiştir. Coltham ve Fines bu becerilere, referans becerileri, sözcük edinimi, hafızaya yerleştirme vb. becerilerini de eklemiştir. Burada doğrudan kanıt kullanımına yönelik tarih öğretiminin amaçlarıyla uygun olan becerilere yer verilmiştir.

**Tablo 1**  
**Beceriler ve Yetenekler**

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

(Kaynak: Fines,Coltham;1993:837)

### 3. 1. 2. Tarih Öğretimine Karşı Tutumlar

İnsanların yaşantılarına ve tarihi kanıtlara göre duyguları ve eylemleri dramatize ederek sunar. Fines ve Coltham'ın ifade etmiş olduğu bu amaç özellikle tarihsel empati ve tarihsel hayal gücü (imgelem) becerileriyle ilişkili bir tutumla açıklanabilir.

### 3. 1. 3. Bilimin Niteliği

Kanıt olarak kullanılabilecek materyal türlerini hatırlar.

Temel ve ikincil, materyallere uygulanabilecek esas işlemleri bilir.

Örnek amaç ifadesinde sözü edilen işlemler aşağıda verilmiştir.

- a) Tek bir ürün ya da kanıtın derinliğine incelenmesi
- b) Bir konu ile ilgili birinci ve ikinci elden kaynaklardaki, uygun olduğu takdirde diğer bilimlerdeki tüm delillerin toplanması ve değerlendirilmesi.
- c) Kanıtlarla ilgili sorulabilecek soruları ve bunların niteliklerinin belirlenmesi
- d) Kaynak materyalin aşağıdaki ölçütlere göre değerlendirilmesi;
  - 1 ) Gerçeklik
  - 2 ) Uygunluk
  - 3 ) Tutarlık
  - 4 ) İnanılabilirlik
  - 5 ) Güvenilirlik
  - 6 ) Bütünlük
  - 7 ) Kendi içinde ve diğer materyallerle tutarlılık,
  - 8 ) Kanıtların kendi döneminin kültürü ve politik düşüncesi vb. uygunluğu
  - 9 ) Kaynak materyalin insan tabiatının ve davranışının kişisel tecrübe ve bilgisiyle uygunluğu.
- e) Yeni araştırmalar yapma, mevcut kanıtlardan, geçmişe ve geleceğe dönük tahminlerde bulunma, bilgi ve tecrübelerin temeline dayalı bilgiler çıkarma ve belli bir boşluğun kaçınılmaz olduğunu kabul etme gibi yollarla bilgilerdeki eksikliklerin tanınması ve uygun faaliyetlerin işlenmesi.
- f) Birinci elden ve ikinci elden kaynak materyallerinin analizini yapacak şekilde;
  - 1 ) Bakış açısını keşfetmek.
  - 2 ) Eğilimi sezmek.

- 3 ) Gerçeği değer yargılarından ayırmak,
- 4 ) Karmaşık materyallerdeki unsurları ayırmak,
- 5 ) Açık ifade edilmemiş varsayımları tanımak.
- 6 ) Karmaşık materyallerle bağlantıların nitelikleri (zaman, davranış ve neden) arasındaki ilişkileri tanımlamak.
- g) 1 ) Bilginin daha önce organize edilmiş elemanlarıyla, yeni elemanlarının;
- 2 ) Bilginin ve deneyimin sahip oldukları parçalarla kanıta dayanan materyallerin;
- 3 ) Güncel ilişkiler, neden-sonuç ilişkileri gibi bazı organize edilmiş ilkeleri kullanan birden fazla kaynaktan seçilmiş materyallerin sentezini yapma

Gunning de (1978) tarih derslerinde beceri geliştirme konusunda entelektüel becerilere ilişkin farklı kategorilerin varlığından söz etmiş, kendisi Bloom'un modelini kullanmıştır. Bu becerileri, kendi düşünceleriyle ifade etme (çevirme), yorumlama, tartışma, irdeleme, öteleme, analiz, sentez, değerlendirme, alt başlıkları altında incelemektedir. Gunning de değişik alıştırmalarla ve yüksek düzey sorularla öğrencilerde bu becerilerin geliştirilebileceğini düşünmektedir (Akt. Ata: 81).

### 3. 1. 4. Çocukların Tarih Araştırma Becerilerini Kullanma Gerekçeleri

Tarih öğretiminde tarih biliminin yapısını yöntem olarak kullanmak pek çok araştırmacı tarafından eleştirilmiştir. Özellikle Elton (Akt. Fines,1994) ve onunla aynı görüşte olanlar iddialarına göre, çocukların araştırmacı bir tarihçi gibi böyle bir eğitim almalarının gereği yoktur. Bir diğer eğitimci olan Fines ise eleştirilerin bu boyutuna katılmış ve şöyle devam etmiştir: “Çocukların hepsinin bir tarihçi olmayacağı düşünülürse açıkça doğru düşünmektedirler. Çünkü ilköğretimde okuyan öğrencilerin çok az bir kısmı üniversitede tarih okumaktadırlar.” Karşı gelen görüşün aksine Fines (1994:124) ise çocukların tarihçilere benzer yollarla çalışabileceğini de 3 temel gerekçeyle açıklamıştır:

- 1) Tarihi bilmeden sadece gizemli iddialar serisine ulaşılabilir. Sadece kalplerde eksik bir öğrenme hissi oluşur. Ezbere dayalı öğrenme sadece sınavlarla ilgilenen yarışmacılara hizmet edebilir. Bu yüzden kullanılmamalı ve faydasızdır.

2) İyi öğrenme aktif öğrenmedir, öğretmenden çok öğrenciler çalışma yaparlar. Kanıtın problemleriyle uğraşmada öğrenme, meydan okumadır, zihni germektir, memnuniyettir ve nasıl çalışıldığına yardım eder. Aktif öğrenme anlamayı sağlar.

3) Kaynak materyal kullanmak ve kanıt problemlerini çözmeye çalışmak gerçeklik hissi verirken ikinci elden kaynaklar nadiren bu hissi verebilir. Geçmiş zamandan bir kanıtı ele almak o geçmiş zamanın pek çok görünüşünü kavramayı sağlar ve çalışılan konuyu hissetmek için yardımcı olur. İkinci elden kaynaklar kolayca duyguları veya hayalleri bağlılığı atağa geçirmez, eğer birinci elden kaynaklar dikkatle ele alınırsa hayaller, duygular, birinci elden kaynaklarla atağa geçirilir (Fines, 1994:125).

Shemilt, (1980) tarih derslerinde düşünme ve anlamayı geliştirme adına aşağıdaki faaliyetleri son derece etkili bulmuştur:

- Farklı kanıt türlerini kullanma ve anlama
- Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme
- Değişim kavramını anlamlandırabilme
- Olayları, olayın içinde yer alan kişilerin bakış açılarıyla görebilme (Empati)
- Kanıtları eleştiri süzgecinden geçirebilme ve kanıtı süzebilme yeteneği
- Hipotez oluşturma, sonuçlar çıkarma
- Çıkarımları özetleyebilme ve ifade edebilme
- Olayları uygun ve doğru tarihsel bağlamları içersine yerleştirebilme(Shemilt,1980:21).

### 3. 2. TARİH ÖĞRETİMİNDE KANITIN GÜNDEME GELİŞİ

Amerika’da ilk olarak Lucy Maynard Salmon isimli bayan tarih eğitimcisi “hands –on” yaklaşımını 19. yüzyılın sonuna doğru dile getirmiştir. Bu yaklaşım modeline göre orijinal belgeler çocuklara öğretim materyali olarak verilmeliydi. 1902 yılında ders kitabını bir destekleyici materyal olarak kullanmayı önerirken daha belirgin olarak ön plana birincil kaynakların konulmasını savunmuştur (Hopkins, 2001). Tarih öğretiminde kaynak kullanımıyla ilgili en eski çalışmalardan birisi Amerikan Tarih Kurumunun raporudur. 1903 yılında yayınlanan bu raporda çocuklar için birinci elden kaynakların sınırlı olarak kullanılmasını öneriyordu. (Osborne; 25)

Yukarıdaki ilk girişimden itibaren 20. yüzyıla kadar, tarihî bilginin mahiyetine dâir yapılan tartışmalar bu bilginin öğretimine yansıtılmamıştır. Çünkü bu yüzyıla kadar tarihi bilginin mahiyetinin yalnızca tarihçiye ilgilendirdiği düşünülmüştür. Oysa tarihçinin ortaya çıkardığı tarih bilgisi ile tarih öğrencisinin sahip olduğu tarih bilgisi aynı mahiyettedir. Ve tarihî bilginin mahiyeti, bu bilgiye yönelen herkesin, bilginin temel kaynaklarıyla yüzleştirilmesini gerekli kılmaktadır (Collingwood 1990:74). Bu gereklilik, tarih öğretiminde "Kanıtı Dayalı Tarih Öğretimi" adıyla yeni bir yaklaşımın doğmasına yol açmıştır. Bu tarz tarih öğretiminde öğrencilerin tarihî belgelerden, ilk elden kaynaklardan yararlanmaları öngörülmüştür.

Tarih öğretiminde kaynak kullanımını savunan en eskilerden birisi M.W. Keatinge'dir. 1910'da Keatinge, *Studies in the Teaching of History*, çalışmasıyla ortaya koymuştur. Keatinge tarih öğretimi için problem yaklaşımının istekli savunuculuğunu üstlenmişti. Bu yüzden sınıfta kaynak belgelerin kullanımını şu ifadeleriyle öneriyordu:

“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” (Akt. Osborne; 25). Bugün dahi büyük kaynak analizi öncüsünden öğrenilecek çok şey olduğu düşünülmektedir. Keatinge sınıf içinde kaynak temelli etkinlikler tasarlamış ve uygulamaya çalışmıştır. Bugün de bu etkinlik modelleri kullanılmaktadır.

Keatinge'nin kullanmış olduğu etkinliklerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

**Kaynaktaki iç kanıtı kullanmak:** Bir sınıf II. Richard'ın dönemini ve o dönemde çıkmış köylü isyanını işliyordu. Keatinge öğrencilere ünlü kronikçi Froissart'ın köylü isyanının anlatımını verdi. O kasten öğrencilere yazar hakkında hiçbir şey söylememişti. Fakat öğrencilerden yazarla ilgili her şeyi yazmalarını istemiş ve onlar bunu kaynaktaki kanıttan yapabilmişlerdi. Keatinge'nin örnek olarak gösterdiği yanıtlar gerçek çıkarımsal becerilerdir.



**Bir uyarıcı kaynağı yorumlamada bağlamsal bilgiyi kullanmak:** Keatinge, Mary Tudor döneminin önemi hakkında öğrencilerle bir çalışma yapmıştı. Öğrenciler önceden Kral Henry ve Edward'ın yaptıkları bazı reformları biliyorlardı. Keatinge öğrencilere Mary'nin bir konuşmasını dağıtmıştı. Bu konuşmada Mary, kiliseden alınmış toprakların tekrar kendilerine geri verileceğine dair söz veriyordu. Çocuklardan soylu sınıfın bir üyesi olarak hayali bir karşı konuşma yazmalarını istemişti. Çünkü çocukların soyluların kilisenin zenginliği üzerine saldırı yapmaktan fayda çıkardığı bilgisini göstermelerine ihtiyaç vardı. Bu etkinlik çocukları, Mary'nin önerisi içindeki bağlamı anlamalarını göstermeye zorluyordu. Keatinge'nin gösterdiği öğrenci yazısında şöyle denmişti: “ Kraliçe Mary kendi topraklarını önemsiyor fakat bizim sahip olduğumuz toprakların da bizim için önemli olduğunu unutuyor. O toprakları geri vermenin haklı olduğunu düşünüyor. Fakat bütün insanlar aynı şeyi düşünmüyor. Biz topraklarımızı elimizde tutmak istiyoruz. Kraliçe Mary sadece sana ait olan toprakları kiliseye geri ver” (McAleavy: 9-10).

Keatinge'nin dışında 1900'lü yılların başında bilimsel bir yayın olan History Teacher's Magazine dergisinin (Bu dergi daha sonra The Social Studies adını almış ve ulusal sosyal bilgiler konseyi (NCSS) tarafından günümüzde de yayınlanmaya devam etmektedir) 1910 yılında yayınlanan makalelerinden bazıları tarih öğretiminde kaynak kullanımının kavramsal ve uygulamalı boyutlarını değerlendiren çalışmalardır. Bu çalışmaların Keatinge'yle aynı döneme denk gelmesi önemlidir. Örneğin Nebraska Üniversitesinden, Fled Morrow Fling 1909 yılında “Tarih Öğretiminde Kaynakların Kullanımı” isimli makalesinde lise öğrencileri için tarih öğretiminde kaynak kullanılmasının bilimsel gerekçelerini sunmuş ve bunun uygulanmasında özellikle Fen bilimleri ile ilgili öğrencilerin kullanımı mümkün olan bir laboratuvarın benzerini tarih öğretimi içinde önemli bulmuştur. Fling'in bu makalesi yaklaşık 85 yıl sonra “The Social Studies” dergisinin 1994 yılı Eylül- Ekim sayısında tekrar yayınlanması ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Fling, özellikle şunu vurgulamıştır (1909:5); öğretim metodlarıyla ilgili olarak eğitimciler neden tarihin doğasından ve kullandığı yöntemlerden faydalanmıyorlar? Bu sorunun cevabını vermeye kendisi ortaya koymaya çalıştığı modelle çalışmıştır. Bugün tarih yapma denilen düşünceyi, geçmişin tanığı olan kaynaklardan tarihi

öğretme yaklaşımını yaklaşık yüz yıl önce açıklamıştır. Örneğin eleştirel düşünmeyi geliştirmesi bakımından kanıtın tarih öğretiminde kullanılması ve günlük hayatta doğru bilgiye ulaşmasında önemli olduğunu belirtmiştir. Fling tarihsel metodu tarihçinin çalışmalarından esinlenerek öğrenciler için öğretim yöntemine dönüştürme olarak anlatmaya çalışmıştır. Keatinge, çocuklar için kaynak kullanımını ısrarla savunurken Fling özellikle tarih öğretiminde çoklu kaynak kullanımını örnek etkinliklerle ortaya koymuştur. Bu açıdan bir öncü olduğu söylenebilir. Örneğin Eski Yunan tarihinde Salamis Savaşıyla ilgili konuyu, Herodot'un "Tarihi", Eschylus'un "Persliler" ve Plutarch'ın "Themistocles'in Yaşamı" eserlerinden öğrencilerin eleştirerek öğrenmelerini istemiştir. Özellikle kaynak kritiğini karşılaştırmalı olarak kullanmaya özen göstermiştir. Ayrıca Fling, "Yunan Tarihinin Kaynak Kitabı" adlı çalışmasında aynı olaylarla ilgili pek çok kaynağı yorum yapmadan yer verdiğini ifade etmiştir.(1909;7) Fling'in düşünceleri bir süre daha "The History Teacher Magazine" dergisinde destek görecektir ve eğitimde kaynak kullanımıyla ilgili yayınlar dergide kabul görecektir (Elson, 1910: 218). Yine 20. yüzyılın ilk çeyreğinde Keatinge'nin ve Fling'in yanında Hazen, Brown ve Robinson'un tartışmaları tarih öğretiminde kaynak kullanımını ilerisi için sağlam bir zemine oturtacaktır (Osborn, 2003).

### 3. 3. KANIT TEMELLİ TARİH ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMI

Kanıt dayalı tarih öğretiminde, sınıf içinde uygulanan öğretim etkinlikleriyle ilgili üç yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlar şöyle sıralanabilir:

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

İç içe girmiş bu üç yaklaşım, tarih öğrencileri için belli bir öğrenim hiyerarşisi sunmaktadır. Bu hiyerarşi, öğretim süreci içinde sadece bilginin ulaşılmış kısmının elde edilmesi değil, araştırma alışkanlıklarının da kazandırılması fikrine dayanmaktadır (Nichol, 1996). Kanıt dayalı tarih öğretimi, ulaşılmış tarihi bilgede

tarihçinin görelî hâkimiyetini anlamada öğrenciye yardım etmekte ve profesyonel tarihçinin çalışması ile tarih öğretimini ilişkilendirmektedir.

Belirli bir zamanda olup bitmiş bir tarihi gerçeklik, öğrencilerin zihninde somut bir zaman kategorisine yerleşmemektedir. Bu durum öğrencilerin belli bir zaman dilimi içinde yaşadıklarının bilincine ermelerini engellemektedir. Oysa tarih öğretiminden öğrencilere bir zaman bilinci kazandırması da beklenmektedir. Kanıt ise, belli bir ana aittir. İncelenen zaman diliminin bizzat bir parçasıdır. Belli bir gerçek duruma ve belli bir zaman dilimine aittir. Kanıtın ait olduğu zaman tarihi bilgi bütünü içinde belirlenmiş, sınırları çizilmiş bir “güvenli-bilinen alan”dır. Kanıt, ait olduğu zaman dilimini öğrencinin zihninde somutlaştırmaktadır (Ricoeur, 1990).

Tarihi gerçeklik şimdi ve burada değildir: Hazır bir şekilde sunulan tarihi bilgi tarihin kendisi değil, hikayesidir (Jenkins, 1997). Tarihi bilginin tahkiyesi ise, geçmiş zaman karakteri taşımaktadır. Bu karakter, tarihi bilginin öğrencinin zihninde rivayet düzeyine indirgenmesine sebep olmaktadır. Oysa kanıt, bilinecek bir nesne olarak bu anda ve buradadır. Geçip gitmiş tarihi olayın hikayesi değil, somut bir tespittir. Bu yönüyle kanıt tarih öğretiminde bir laboratuvar hizmeti yüklenir. Tarihi gerçekliğin gelip geçici olmayan bir ürününü bugüne ve sınıfa taşıyarak, gözlem imkanı sunar.

Ulaşılmış tarihi bilginin konusu olan kişi olgu veya olay, hazır bilgi olarak sunulduğu takdirde arka planda kalmaktadır: Bilgiyi sunan tarihçinin ya da öğretmenin dilinde onlar, edilgen ve üçüncü şahıs durumuna gelmektedirler. Tarihi gerçeğin bu şekilde ikinci, üçüncü elden sunulması, tarihi bilginin nesnesini önemsizleştirerek öğrenimi dolaylı hale getirmektedir. Oysa kanıt, tarihi gerçekliğin konusu olan kişi, olgu ya da olayları direkt olarak öğrencinin muhatabı haline getirmekte ve onları öğretim sürecinde etkinleştirmektedir. Yani, öğrenci ile tarihi kanıtın konusu olan kişi, olgu veya olay arasında direkt bir diyalog kurulmaktadır.

Tarihi bilginin doğruluğu, dayandığı temellere başvurularak gösterilebilir. Bu temeller kanıtlardır. Dayanakları gösterilmiş bilgi, güvenilir bilgidir. Geleneksel tarih öğretiminde öğretmen, ulaşılmış tarihi bilginin temsilcisi konumundadır. Öğretmen, bilginin dayanaklarını gösterebilme imkanından mahrumdur. En yetkili ağız olarak

sınıfta sunduğu hazır tarihi bilgi öğrencide sadece bir şahitlik durumu oluşturmaktadır. Öğrencinin dayanaklarını görmediği hazır bilgiye şahitlik etmesi ise gerçek öğrenme değildir. Gerçek tarihi bilgi eldeki belgelerin kanıtladığı gerçeğin bilgisidir (Collingwood, 1990). Kanıta dayalı tarih öğretiminde bilginin dayandığı temeller gösterilmektedir. Öğrencinin tarihi bilginin karşısındaki durumu şahitlik olmaktan çıkmaktadır. Öğretim süreci, kanıta dayalı sınanmış güvenilir bilgi ile gerçekleşmektedir. Bu durum öğrenciyi güvenilir tarihi bilginin öğrenilmesinde etkin bir konuma yükseltmektedir (Nichol, 1996:19).

Tarihin doğasından kaynaklı olarak, sözel ve soyut sembollerin kullanılması, öğretim etkinliğinin azalmasında, hatırlanma düzeyinin düşük olmasında baş faktör olarak değerlendirilebilir. Tarih derslerinin tüm öğretim kademelerinde, öğrenciler tarafından sıkıcı ve zor anlatılan bir ders şeklinde algılanmasının ya da ezber dersi olarak anlaşılmasının nedeni de budur (Şimşek, 2003:143). Ayrıca hazır bilgi, öğrencilerde bir düşünme tembelliği oluşturmaktadır: Tarihi bilginin mahiyeti bilginin öğrencide bir iç yaşantı ya da sistemli bir düşünce bütünü haline gelmesini gerektirmektedir. Oysa geleneksel tarih öğretiminde öğrenci, verilmiş bilgiyi analiz etmeyi gereksiz bulmaktadır. Kanıt ise belli bir ön bilgi gerektirmektedir. Kanıtı yorumlayarak bilgiye ulaşması istenen öğrenci başarılı olabilmek için hem eski bilgilerini canlı tutmak, hem de onları kullanmak zorunda kalmaktadır. Bu nedenle kanıtlarla öğretim sürekli ve tam bir öğrenimi sağlamaktadır (Ricoeur, 1990).

Öğretimde “Yeni Tarih” anlayışının ön gördüğü “Yaratıcı Tarih” anlayışını savunan Vella’ya göre (2001), tarihin kendi yapısı, tarihe bilgi toplamaktan çok, bir araştırma tarzı olarak bakmayı önemli kılmaktadır. Eğer tarih, temelde geçerli yorumlar vermekle ilgiliyse, tarih dersinde, öğrencilere tarihsel materyali çözümlemede ve yorumlamada yardım edecek becerileri kazandırma üzerine odaklanması gerektiği tartışılmalıdır. Eğer biz tarihi bir olgudan sonra diğer olgu ile sınırlarsak, tarih öğretiminin en önemli hedefini kaybetmiş olacağız. Üstelik bir kişinin belleğinde tutabileceği olgu sayısı sınırlıdır. Becerilere ilişkin durum farklıdır. Bir kez beceri öğrenilince, gelecekte farklı durumlar için de kullanılabilir.

Öğrencilerin tarih disiplinin ana özelliklerinin farkına varmalarında sınıf ortamı, öğretmenin bilgiyi verici olarak gösterildiği ortamdan öğrenciler için aktif öğrenme çevresi olması düşünülmelidir. “Yeni Tarih” tarafından savunulan yaratıcı tarih öğretimi, sadece sebep ve sonucun analizini geliştiren becerilerin de ötesine gider. Burada önerilen, öğrencilere okulda -ilköğretim düzeyinde bile- tarihsel kaynakların verilmesi ve onların, olguları kendi başlarına “inşa etmeleri” ve “keşfetmeleridir.” Tarihsel kaynak olarak, genellikle dokümanter malzemenin fotokopisi kastedilmektedir. Fakat, bunlar, kalıntı ya da otantik arşivsel filmler de olabilir. Kaynak malzemeleri kullanarak, gerçekten, J.S. Bruner’in(1960 ve 1966) teorileri ile geliştirilen “konu alanının yapısını” öğrencilere öğretilir.

Genelde sosyal bilgilerde, özelde tarih disiplininde öğrencide geliştirilmesi gereken beceriler konusunda çok değişik sınıflamalar bulunmaktadır. Stearns bu becerileri üç kategoride incelemektedir. Bunlar;

1. Kanıtı değerlendirme yeteneği,
2. Çatışmalı yorumları değerlendirme yeteneği,
3. Geçmişe ait değişim örneklerini değerlendirme tecrübesi(Akt. Ata, 2002).

Tarihçilerin, kanıtlarla uğraşması yıllar sürer ve okul çocuğundan aynı şeyi yapmasını isteme haksızlık gibi görülmektedir. Fakat öğrencileri kanıt ile haşır neşir yapmanın amacı, onları tarihçilere dönüştürmek değildir. Öğrenci, kanıtı bakarak ve kanıtla çalışarak, gerçek bir tarih araştırması yapıyor da değildir. Üstelik, okulun bilim laboratuvarında deneyler yapmasını istediğimiz öğrenci, bilimin gelişmesini engellemediği için, ilköğretimde Türkçe kompozisyonlarından büyük bir edebî değer ummayız. Benzer şekilde, okul çocuklarının birincil kanıtı ele alarak tarih yaptığını söylemek haksızlık değildir.

Palmer ve Batho (1981) sınıfta tarihsel kanıtın kullanımı sırasında, ilginç becerilerin elde edilmesini incelemişlerdir. Bu iki bilim adamı, bir araştırmayla, her türlü beceriyi geliştirmeyi garanti altına alma girişimlerine karşı araştırmacıları uyarmaktadırlar.

Özetle kanıta dayalı tarih öğretiminin öncelikli sorunları, kullanılacak kanıtların seçimi ve düzenlenmesi ile bu kanıtların yorumlanma metodudur.

### **3. 3. 1. Tarih / Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kanıt ve İddia İlişkisi**

İddia bir sorun üzerine duruşu ifade eder ve amaç argümanın arkasında olmaktır. İddia bir argümanın amacıdır. İddia iddiacının savunduğu çıkarımı sunar. Basitçe iddia argümanın özüdür. Örneğin bir konuşmacı hava kirliliğinin arttığını ve sonra da hava kirliliğiyle solunum hastalıklarının bağlantısını kurarsa konuşmacı hava kirliliğinin solunum hastalıklarının artışına sebep olduğunu iddia edebilir. Eğer bir konuşmacı titanik filminin popülerliğini garanti edecek esasları kurarsa konuşmacı titanik filminin çok mükemmel bir film olduğunu iddia edebilir. Bir konuşmacı silahların yasaklanması gerektiği iddiasını savunmak isteyebilir. Bu iddiaya ulaşmak için konuşmacı iddianın garantisini ve temellerini kurmak zorundadır (Toulmin,1953). Herhangi bir bilgi verirken, bir iddiayı dile getirirken, bir değerlendirme yaparken, bir “kanıt”a dayanma yükümlülüğü ve alışkanlığı yalnızca tarihçilere ait değildir. İnsanlar, gündelik ilişkilerinde bile sürekli olarak, “birilerini”, geçmişte olmuş yada halihazırda olmakta olan kimi olayları, kendi yapıp ettiklerini, planlarını, kendilerinin yada başkalarının özelliklerini, belli başlı bilgi kaynaklarını referans göstererek iletişim kurarlar. Konuşurken, bilgi verirken, suçlarken yada savunurken bir “kanıt”a dayanmak, herkesin yapa geldiği bir davranıştır.

Tarihsel bilgi de güvenilir kanıtlara ve etkili referanslara dayanmaktadır. Tarihsel bilginin “oluşturulduğu” iki ana kaynak kanıtlar ve referanslardır. Bir öğrenci yada bir tarihçi, Malazgirt savaşını çalışmak istediğinde Malazgirt’e gitmez. Kütüphaneye gider. Öğrenme sürecini daha etkili kılmak istiyorsa, oradan çıktıktan sonra, ilgili kanıtların bulunduğu arşiv neredeyse oraya gider. Tarihsel bilgiye doğru atılan ilk adımlar bunlardır (Şahin ve Köksal, 2003:56).

### **3. 3. 2. Argüman ve Yapısı**

Argüman modelinin temel bileşenleri arasında iddialar, kanıt ve genel ve benimsenmiş kabuller (garanti) yer almaktadır. Bu bileşenler okuma, yazma ve

eleştirel düşünmeye vurgu yapmaktadır. Argümanın bu bileşenleri açık anlaşılır ve etkili bir şekilde durumu açıklamaktadır.

İddia; bir tartışmada yada argüman öne sürülen açıklamadır. Bu ana fikirdir. İddia yazarın tasvir ettiği çıkarım olarak düşünülebilir.

Kanıt ise iddiaları desteklemekte kullanılan bilginin vücuda gelmesidir. Bu bilgi öznel bir kişinin deneyimi, objektif olgular veya bir uzmanın otoritesi üzerine de dayandırılabilir. Toulmin (1958), bu bilgiyi iddialar için zemin olarak ifade eder. Kanıtın pek çok türü vardır. Bunlardan önemli olanları kişisel deneyimler, raporlar ve otoritedir. Veri; kanıt, olgu, bilgi ve iddianın sebebidir. Başlangıçta ilk olarak nedeni oluşturur. Veri önemlidir, çünkü argümanın temelini oluşturur. Bir argüman anekdota dayalı kanıt içinde temellenebilir. Bazı olayların özel bir örnek olması argümana temel oluşturmasını sağlar.

Bir öğrenci çalışmasında ötanazinin (acısız ölüm) yasallaştırılması gerektiğini iddia eder. Bu iddiada öğrencinin babaannesinin uzun bir süre acı çektiğinin ve kanserin sonucu olarak da acılı ızdıraplı bir şekilde öldüğünü izlemesinin deneyimi yer almaktadır. Öğrencinin betimleyici detayları seçmesi okuyucu da duygusal bir tepki ve güçlü bir samimiyet havası uyandırmaktadır. Öğrencinin kişisel bir deneyimini kullanması onun tezinin geçerliliği için güçlü bir kanıt sağlar. Özellikle okuyucular arasında benzer deneyimlere sahip olanlar için bu daha güçlüdür.

Diğer yandan bazı okuyucular kanserle ilgili herhangi bir deneyime sahip olmayabilirler ve sevdikleri birinin yada bir aile üyesinin ölümüyle ilgili deneyime asla sahip olmayabilirler. Bu insanlar için kanıtın duygusal çekimi açık olmasına rağmen daha fazla kanıt gerekebilecektir. Bu durumda yazar ülkede yaşam desteğine bağlı hastaların sayısını gösteren bazı istatistikleri sağlamayı isteyebilir. Ayrıca sağlık bakımı sağlayıcılar ve ailelere yansıyan fiyat maliyetleri de istatistiksel açıdan kullanılabilir. Bu yaklaşıma göre yazar tezini desteklemek için dış kaynaklardan toplanan objektif olguları rapor olarak kullanır. Sayısal bilgiler bazı olaylar arasındaki ilişkiyi veya bazı olayların son durumunu tanımlamasını sağlayabilir.

Öğrenci yazar tezinin geçerliliği için bir otoriteye başvurabilir. Bu durumda bir sağlık bakım uzmanından alıntı yapması iyi bir seçim olabilir. Hatta her bir alan yetkililere sahiptir. Bunlar insanlar arasında uzman olarak tanınırlar. Bilgisayar endüstrisinde Bill Gates, profesyonel basketbol alanında Michael Jordan gibi insanlar alanlarında yetkili insanlardır. Bu insanlara inanılır.

Genel kabul; bir tezin altında yatan herkesçe kabul görmüş faraziyeler ve genel ilkelerdir. Toulmin'in tez modeline göre(1958); genel kabuller kanıtı iddiaya bağlar. Onlar birbirine bağlı elemanlardır. Haklı çıkarma veya genel kabul dinleyicinin iddiadan kanıtı doğru hareketidir. Bir tezde benimsenmiş kabuller ifade edilebilmesine rağmen o sık sık gizli veya ifade edilmemiş faraziyedir. Üstelik bu benimsenmiş kabuller sıkça değer temellidir. Bu davranışlara, başka insanlar, olaylar ve sorunlar hakkındaki tutumların oluşmasına rehberlik eden ilkeler veya inançlardır. Bu genel kabuller değer temelli oldukları için tanımlamakta zorlanılabilir. Sorulması gereken soru ise insanlar hakkındaki yargılamaları etkileyen değerleri durdurma nasıl açıklanabilir.

Akademik tez öğrenme sürecinin iç parçasıdır. Akademik anlamda tez daha ihtilafli anlama gelmektedir. Akademik tez sorunlara mantıklı yaklaşmayı ima eder. Akademik toplumda insanlar karşı görüşlere sahip olabilirler. Fakat onlar kendi durumlarını güçlendirmek ve değiştirmek için tartışırlar. Bilinçli ve saygılı çerçevede bakış açılarını değiştirmeye çalışırlar. Örneğin iki tarih profesörünün II. Dünya savaşında Hiroşima ve Nagasakinin bombalanmasıyla ilgili bakışları farklı olabilir. Ancak akademik tezde tartışma yoğun olmasına rağmen duygu asla geçerli bir sebep olarak yer tutmaz. Campell tarihsel olguları şu an anlamak için bir argüman modeli sunduğunda tarihçilerin çeşitli zıtlıklar ortaya koyduğunu analiz etmiştir (James ve Meriskel; 2005:28 vd.).

Tarihsel iddiaya dayalı hipotezi oluşturmada net bir şekilde öğretiminde, uygulanmasında ve değerlendirmesinde bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır. İddia oluşturmaya dayanan tarih öğretimine yardım edebilecek aşamalı bir deneme aşağıda sunulmuştur.



1. Tartışma ve uyuşmazlığa davet eden tarihsel yorum sorusu sorun.
2. İddia tartışmalı hipotezin sorularını cevaplandırmalıdır.
3. Hipotezin inandırıcılığı için iddia tartışmalı ve makul nedenleri olmalıdır.
4. İddianın her bir nedenini desteklemek için özel ve ilgili kanıtları uygulayın. Eğer gerekirse iddianın nedenlerini kanıtlarla destekleyin.
5. Karşı bir iddia oluşturun, bu karşıtlığı kanıtlarla destekleyin ve sonrasında iddiacının asıl iddiasını güçlendirmek için karşıt iddiayı çürütmek amacıyla yeni bir kanıt ortaya koyun.
6. Yeni ve bilinmeyen bir olgu için çıkarım sorusu yazmalarını isteyin. Çıkarım daha önceden iddiayı test etmeye yardım etmeli (<http://www.hihumanities.org/hday/essays.html>).

Yirmi yılı aşkın bir süre önce Peter Rogers, “Yeni Tarih” adlı kitabında; teorinin uygulamaya, bir iddiayı anlayan genel durumların kısa bir tartışmasından, oluşan tarihin yapısıyla ilgili bir tartışma sunmuştur. Peter Rogers, İddiaları bilgiye dönüştürecek temelleri düşünülmesini istediğinde, “güçlü tanıkları temel aldık”, demenin yeterli olmayacağını ileri sürmektedir. Bu yaklaşımda sınırsız regresyon yönteminin faydasız olduğunu vurgulayan Rogers, tek tanık yerine bilgilere dayanan bazı iddialar bulunması gerektiğini savunmaktadır. (Rogers,1978:4). Rogers şunları söylemektedir:

Sadece “nasıl olduğunu bilme” bize “emin olma hakkını” verir, çünkü iddiaları bilmek için tek geçerli temel budur. Öte yandan nasıl olduğunu bilme genel bir araştırma tekniği değildir. Fakat araştırma alanı türüne özgü büyük bir öge tarafından ortaya çıkarılmaktadır. Böylece şekillendirilen konuyu sunulmaya hazır hale getirir. Farklı araştırma yöntemleri tarafından üretilmek ve düzenlemek zorunda olan çeşitli türlerde kanıtlar vardır (Rogers,1978:7). Rogers söylediği şeydi;

“Farklı araştırma yöntemleri tarafından üretilmek ve düzenlemek zorunda olan çeşitli türlerde kanıtlar vardır. Çünkü farklı açıklama türleri üretmek için kanıtlara ilişkilendirilen farklı tür sorular vardır”(Rogers, 1978:7).

Rogers, burada farklı konularda araştırma yöntemleri arasında ayrımlar yapıyor olsa da tarihte farklı türdeki soruların farklı araştırma yöntemleri gerektiği açık bir durumdur. Tarih geçmiş hakkında farklı türlerde sorular sorar ve sorulara cevap verilirken herhangi bir iddianın bilgi olduğunun doğrulanmasında neyin kanıt olarak göz önünde tutulacağını belirleyen şey bu soruların özel ve kişisel yapısıdır. (ne olduğuyla, neden olduğuyla, bunun olmasında kimin sorumlu olduğuyla, ne değiştiğiyle ya da olan değişen şeyle ilgili neyin önemli olduğuyla ilgili) farklı sorular kanıtlarla farklı açılardan ilgilirse bu durumda kanıtsal ilişki ortaya atılan iddiaların farklı durumlarını da belirler.

Tarihsel araştırma tarih müfredatının merkezi olacaksa ve tarih sınıflarında önemli bir girişim olarak görülecekse o müfredat ve o girişimin merkezi öğrencilerin tarihsel kanıt görüşlerinin gelişimi olmalıdır. Rogers yazarın iddiasının ve kanıtın sorgulamasını ve kaynakların eleştirel kullanımını destekledi, fakat otuz yıllık eleştirel “kaynak çalışmasından” sonra araştırmaların çoğu öğrencinin bilgiye öğretildiği gibi yaklaşma ve kanıta geçmiş öğrenmenin bir yolu olarak başvurma eğiliminde olduğunu ileri sürmektedir.

Öğrenciler geçmişle ilgili bilgilerinin geçmişin geride bıraktığı materyalden gerektiğini anladıkları zaman tüm öğrenciler sıklıkla bu kaynakları tarihsel kanıt olarak anlama konusunda çok az etkisi olan kaynaklarla baş edebilmek için soru sorma yöntemlerini kullanan, öğrenciler kanıta baş vurma tarihsel ayrıntılara ulaşabilmek için etkili bir yol olsa da ve tarihsel kaynakları sorgulama yöntemi öğrencilerin kanıtlarla ilgili eleştirel farkında olabilmelerini desteklese de, Rogers’ın “bilmek” ve “nasıl olduğunu bilmek” arasındaki “ortak” ilişki dediği kavrama (Rogers, 1978:7) anlaşılmazsa tarihsel ifadeler öğrencilerin gelecek yaşantılarında çok az kullanacakları etkisiz, durgun bilgi olarak kalacaktır. Gelecekteki tarihsel tartışmaları mantıksal temellere dayanarak kanıtlamayacaklardır. Ya da geçmiş olaylara ilgili açıklamaların ya da bu olayların öneminin hayatları boyunca neden değişebildiğini anlamayacaklardır.

Öğrencilerin tarihsel iddiaları doğrulamak için kanıta başvurma, kaynakları değerli bilgiler olarak görme ya da güvenirlilik testini temel alarak kaynakların

faydalı olduğunu reddetme eğilimleri öğrencileri Tarihsel araştırmayı kavramalarını araştırmak için düzenlenmiş olan Chata (Tarih Kavramları ve Öğretim Yaklaşımları) araştırmanın içeriğinde belirgin bir şekilde ortaya koyulmuştur.

Öğretmenlerin hedeflerinin tarihsel kaynaklarla yaptıkları sınıf çalışmalarının yapısını belirlemek ve geçmişteki ve günümüzdeki farklı uygulamalara ışık tutmak olduğunu ifade eden Ashby (2004); “okulda “kaynak” kullanımının amaçları ve tarihsel iddialara ya da yorumlarla olan ilişkisi hakkındaki tartışmalar kaynak grupları ve bunların uzunluklarıyla ilgili tartışmalardan daha yararlıdır.”

Bu hedeflerden biri öğrencilerin kanıt anlamalarını geliştirmeye, bu hedefin önündeki başlıca engel ise kaynak çalışmasına yetenek temelli bir uygulama olarak yaklaşmaktır. Dahası, “kaynak” ve “kanıt” kelimeleri birbirinin yerine sıklıkla kullanılmaktadır ve öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerde bu konuda açık ayrımlar yapmalıdır. Öğretmenler öğrencilerine yardımcı olmak için ticari amaçla üretilmiş materyali sınıfta kullanması pek çok öğrencinin yanlış kavranmasına sebep olan kaygı verici bir durumdur. Eğer gelişme sağlanmak isteniyorsa öğrencilerin kaynakların kanıtlarla aynı olmadığını anlamalarını ve kaynaklarla iddialar arasındaki kanıtsal ilişki konusunda bir kavrayış geliştirmeleri gerekir. Rogers’ın tanımladığı ‘ortak ilişki’ sınıfta desteklenmelidir, fakat belirli parçaların doğruluğunu saptamak için öğrencileri, kaynakları bilgi düzeyindeki iddialarla ya da kaynakların anlatımlarıyla eleştirmenin ötesine tartışmalıdır (Ashby, 2004:9).

### **3. 4. TARİHSEL DÜŞÜNMENİN ÖĞRETİMİ**

Tarihsel düşünme, Descartes’in deyimiyle “doğuştan ve doğal”dır. Her çocuk, “demin” ya da “dün” neler yaptığını, kendisinin dışında bile olsa “neler olduğunu” hatırlayarak, demin ya da dün olup bitenler hakkında kendine özgü nedenler ve sonuçlar türetebilir. Onun dün yada demin “ne olduğuna ve niçin olduğuna” ilişkin söylemler türetmesi, özü itibarıyla bir tarihsel düşünme etkinliğidir. O halde tarih, insan için doğal ve öncelikli bir düşünce yetisine seslenmektedir. Tarih öğretimi, bu düşünme biçimini, bireyin kişiselliğinden daha geniş bir alana yaymaktadır(Köksal; 2007: 233).

Tarih öğretimi, tarihsel bilginin değişebilir pedagojik hedefler doğrultusunda öğrencilere “ulaştırılmasını” yada gerek tarihsel bilginin doğasının zorlamaları ve gerekse tarih öğretiminin başlı başına bir bilim dalı olarak verilerinin tarih programlarına dahil edilmesi sonucunda, öğrenciler tarafından bizzat “üretilmesini” içermektedir. Bu içerik doğrultusunda öğrenciler, ya ders kitabı formunda hazırlanmış sunulu tarihsel metinlerle ya da kendilerinden basit tarihsel anlatılar türetebilecekleri yazılı-yazısız tarihsel kanıtlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Husbands, 2000:129).

Tarih öğrenimiyle, öğrencilerin “tarihsel düşünme” becerilerinin; neden-sonuç ilişkileri kurabilme, kavramsallaştırma, kronolojik düşünme, değişim ve sürekliliğin doğasını kavrayabilme gibi zihinsel yeteneklerinin geliştirilmesi esastır. ister ders kitaplarındaki yavan tarihsel metinler aracılığıyla, ister öğrencilerin evlerinde, yakın çevrelerinde yada müzelerde bulabilecekleri kanıtlardan yola çıkılarak yapılsın, öğrencilerin zihinlerinde “geçmiş”e ilişkin oluşan zihinsel şemanın, gerçekte tarihsel bilginin doğası ile ilişkili olduğunu kabul etmek gerekmektedir. Bu doğrultuda, tarihsel bilginin niteliğinin, tarih yazarları kadar tarih öğreticileri tarafından da tartışılmış olması önemlidir (Köksal, 2007:230).

### **3. 4. 1. Tarihsel Düşünmenin Sınıflandırılması**

Amerika'daki pek çok eyaletin tarih ve sosyal bilgiler dersleri standartları, tarih disiplininin özel analitik becerilerini artan oranda vurgulamaya başlamıştır. Amerika’da Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi'nin yayımladığı standartlar arasında, “öğrenciler, geçmişi inşa etmede değişik kaynakları (mektuplar, günlükler, haritalar, fotoğraflar gibi) tanıyabilmeli ve kullanılabilmeli.” denmektedir. Amerikan tarih programlarında beceriler, beş "Tarihsel Düşünme Standardı" altında incelenmektedir. Bunlar;

1. Kronolojik Düşünme Becerisi,
2. Tarihsel Anlama Becerisi,
3. Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi,
4. Tarihsel Araştırma Becerileri,
5. Tarihsel Sorunların Analizi ve Karar Verme Becerisidir.

Bütün bu becerilerin bir vakum da gelişemeyeceği ve bunun için bir tarihsel konunun ya da içeriğin gerektiği üzerinde özellikle durulmuştur. Her bir beceri standardı için 4 ile 10 arasında değişen hedef davranış yazılmıştır. Bunlardan özellikle tarihsel anlama ve tarihsel analiz ve yorum becerisi bu araştırmanın uygulama bölümünün bulgularını değerlendirilmesinde kullanıldığı için aşağıda açılımı verilmiştir.

### **3. 4. 2. Tarihsel Anlama Becerisi**

Tarihsel metinlerin en belirleyici özelliklerinden biri de tarihi olayları inandırıcı bir şekilde yeniden düzene koymasındır. Bunun da ötesinde, tarihsel metinler tarihin akışı içindeki insanların eğilimlerini, karşılaştıkları sorunları yaşadıkları karmaşık dünyayı açıklama gücüne sahiptirler. Öykü, biyografi, otobiyografi ve benzeri tarihsel metinleri anlamak için öğrenciler, zihinde canlandırarak okuma yeteneğini geliştirmelidir. Bunu yaparken birey ve grupların; niyetlerini, eğilimlerini, değer yargılarını, fikirlerini, umutlarını, şüphelerini, kararlarını, güçlü yanlarını ve zayıflıklarını göz önüne almalıdır.

Tarihsel metinleri kavramak ayrıca, öğrencilerin tarihsel yaklaşım edinmelerini yani geçmişteki olayları dönemin şartları ve kavramlarıyla ve bu geçmişte yaşayanların bakış açılarından inceleyebilmelerini gerektirir. Bunu için; öğrenciler geçmişe ait buluntuları, belgeleri, günlükleri, mektupları, sanat eserlerini, edebi ürünleri, vb. kaynakları incelerken, geçmişte bugünün kavram ve normlarıyla değerlendirmekten kaçınmayı öğrenmeli, olayların meydana geldiği tarihsel bağlamı göz önünde tutmalıdırlar (NCHS;1996).

### **3. 4. 3. Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi**

Öğrenciler tarihsel metni analitik bir bakış açısıyla inceleyebilen iyi bir tarih okuyucusu olmalıdır. Bu konuda en sık karşılaşılan sorunlardan birisi; öğrencilerin temel olguyu, doğru cevabı ve en geçerli yorumu bulmaları konusunda doğru bir duyguya sahip olmaları zorunluluğudur. Öğrencilere, “Amaca uygun okuyor muyum?”, gibi sorular sordurmak gerekir. Yoksa öğrenciler her tarihsel metinde anlatılanların peşinen doğru ve gerçek olduğunu düşünürler.

Bu tür sorunlar tarih ders kitaplarının tarihi geleneksel olarak aktarma biçimlerinden de kaynaklanmaktadır. Yani olgular belirlenmiş bir sonuca doğru sıralı bir şekilde sunulmaktadır. Bu sorunun üstesinden gelebilmek için, birden fazla kaynak kullanmak gerekir. Böylece öğrencinin, ders kitabının yanında diğer tarih dokümanlarını ve buluntuları kullanarak geçmişe ilişkin farklı yorumları ve yaklaşımları görmesi mümkün olacaktır.

Öğrenciler, tarihçilerin metinlerini oluştururken farklı olguları kullanabileceklerini ve bu olguları farklı yorumlayabileceklerini kavramalıdır. Bu nedenle tarih genellikle “geçmişte meydana gelen olaylar” olarak tanımlanır ve tarihten bu anlaşılır. Fakat yazılı tarih, sadece geçmişte olan olaylar değil, bu olayların neden ve nasıl olduğu hakkında tarihçiler arasında gerçekleşen diyalogdur. Tarihsel inceleme veya araştırma sadece olguları ezberlemek değildir. Belirli bir tarihsel konu hakkındaki iddiaları inceleyip değerlendirerek, eldeki kanıtlara dayalı, geçici de olsa geçerli sonuçlara ulaşmaktır (NCHS;1996).

Yukarıdaki beceri sınıflamaları incelendiğinde ve araştırma etkinliğine bir süreç olarak bakıldığında aslında kabaca üç aşama ve içerdiği becerilerden söz edilebilir. Bunlar; Bilgiyi edinme, bilgiyi kullanma, bilgiyi sunmadır. Bilgiyi edinme, değişik tür bilgi kaynaklarını tanıma ve ulaşabilme, kütüphanede katalog tarama becerileri ile ilgilidir. Bilgiyi kullanma, verileri değerlendirmek ile ilgidir. Konuya ilişkin araştırma yapanların çoğunluğu 2. aşamanın içerdiği beceriler konusunda farklı ama, benzer yaklaşımlar sergilemişlerdir. Bu aşama, "Tarih Okuryazarlığı" (History Literacy) olarak ele alınan okuma becerileri ile yakından ilişkilidir. Bu, analiz aşamasına denk düşmektedir. Bilgiyi sunma ise, konuşma, yazma, sentez becerileri ile ilgidir. Yurt dışındaki yayınlarda, özellikle öğrencilerin çok sayıda birincil kaynağa dayalı olarak kendi anlatılarını oluşturmakta kullandıkları yazma becerileri üzerinde çok durulduğu görülmektedir.

#### **3. 4. 4. Kaynağın Güvenirliğini Belirleme**

Öğrenciler, sosyal bilgiler, tarih yada bir başka derste bir proje çalışması yaparlarken, herhangi bir problemin çözümü için veri toplarlarken bilgi kaynaklarının

ne kadar doğru söylediklerini belirleme ihtiyacı duymaktadırlar. Güvenilir kaynak, doğru bilgiyi verdiği kanıtlanabilen kaynaktır. Özellikle tarihte, kaynakların güvenilirlik derecesini belirleyebilmek, hani neredeyse tarihçilik işinin bütünü olarak algılanmaktadır. Ders kitaplarının bu konuda öğrencilere rehberlik etmesi bir zorunluluktur. Çünkü pek çok öğrenci, tarih ile ders kitaplarının dışında sistemli olarak karşılaşmamaktadır.

Herhangi bir kaynağın güvenilirliğinin saptanabilmesi için, Şahin ve Köksal'ın önerdiği (2003) aşağıdaki basamaklardan yararlanılabilir:

- Kaynağın yazarının/anlatıcının geçmişi ve birikimi araştırılır.
- Konuyu yazmaya yetkin olduğunu gösterir ne tür kimlik bilgilerine sahip olduğu araştırılır. Yazar, olayları doğru ve dürüstçe yazma yetenek ve eğilimine sahip mi? Anlattıkları, birinci elden kaynaklara mı dayanıyor?
- Yazarın belli önyargı yada eğilimlerinin olup olmadığı belirlenir. Varsa, bunlar, anlatımı nasıl kusurlu yada öznel kılabilir, tartışılır.
- Yazarın, yazmaktaki amacı belirlenir. Yazarın hedef kitlesi, kimler için yazdığı belirlenir.
- Yazarın, yazarken kullandığı yöntemin yeterliliği ve uygunluğu tartışılır. Örneğin yazar, dipnot kullanmış mı, yada bibliyografya vermiş mi, yazarın iddiaları, olaylar tarafından destekleniyor mu? gibi sorulara cevap aranır(Şahin ve Köksal,2003:89).

### **3. 4. 5. Çıkarımda Bulunma**

Çıkarımda bulunma, öğrencilerin gözlediği yada okuduğu olaylardan yola çıkarak, herhangi bir verili bilgiye dayanmaksızın bir kararı şekillendirmesidir. Okurken sonuç çıkarmak, paragraflar/ satırlar arası okumayla sağlanabilir. Doğru ve geçerli çıkarımda bulunabilmek, tutarlı mantık analizlerine ve metnin dikkatli incelenmesine bağlıdır. Ders kitapları, genellikle sonuçları ifşa etmede cömert davranmaktadırlar. Öğrencilerin sonuçlar çıkarmadan “öğrenmeleri” mümkün değildir. Ne metinlerde ne de bölüm sonu sorularında, öğrencilerden sonuç çıkarmaları istenmemektedir.

Aşağıda Safran ve Köksal'ın (2003:58) önerdiği şekilde sıralanan aşamalar, öğrencilerin sonuç çıkarmalarına yardımcı olabilir:

- Metin, cümlelerdeki olayları ve fikirleri fark etmek için dikkatlice okunmalıdır.
- Bilgi özetlenmeli ve olaylar listelenmelidir.
- Aynı konuda varsa diğer bilgiler işe koşulmalıdır.
- Okunan metine dayalı olarak ne tür bir sonucun çıkarılabileceğine karar verilmelidir.

### 3. 4. 6. Olgu ve Görüşleri Ayırt Etme

Bir olgu, kanıtlanabilen yada kaynaklarca doğrulanabilen bir ifadedir. Bir görüş ise, doğruluğu yada yanlışlığı kanıtlanmamış, kişisel bakış açısını yansıtan düşüncelerdir. Tarihsel kaynaklarda, ders kitapları dahil, çoğu zaman, yazarın kendisinin yada yararlandığı yazarların görüşleri kanıtlanmış bulgularla karıştırılmaktadır. Bu durum, kanıtlanmış olguların, kişisel görüşler karşısında değerini yitirmesine neden olmaktadır. Öğrenciler, olgularla kişisel görüşleri ayırt edebilmek zorundadır.

Yazılı bir kaynakta veya metinde, olgularla görüşler arasındaki farkı belirleyebilmek için aşağıda Şahin ve Köksal'ın da önerdiği (2003) basamaklar kullanılabilir:

- Bilgi içeren bir materyalleri okurken yada dinlerken, sürekli olarak olgular ve görüşler arasındaki farklılık düşünülmelidir.
- Görüş bildiren kelime yada bağlaçlar aranır. “*Bence, inanıyorum ki, iki, muhtemelen, belki de, bana öyle geliyor ki, olabilir, benim kararıma göre, benim bakış açımdan vb*”.
- Metindeki, övme, onaylama yada yerme ifadeleri araştırılmalıdır. “*İyi, kötü, zavalı, tatmin edici, yüce, her şeyin en iyisini bilir, vb*”.
- Abartılı niteleme ifadelerine karşı duyarlı olunmalıdır. “*En iyi, en kötü, en büyük, muhteşem, berbat vb*”.
- Aşırı olumsuzluk içeren ifadeler aranmalıdır. “*Aşağılık, düşkün, rezil vb*”.



- Cümlelerin içerdığı genellemeler irdelenmelidir. “*Asla, hiç, her zaman* vb”.
- Bir gerçeğe ilişkin bir ifadeyi destekleyici özel verilere dikkat edilmelidir.
- Sonunda, bilginin bir olgu mu yoksa bir görüş mü olduğu belirlenmelidir (Şahin ve Köksal, 2003:91).

### 3. 4. 7. Kanıt Kullanarak Tarihi Empatinin Geliştirilmesi

Tarihi empatinin özünde “kanıtla disipline edilmiş hayal gücü” vardır (Slater, 1991:Akt. Karabağ;124). Ancak bu yetersiz bir açıklamadır. Bu hayal gücünün hangi, kaç tane, ne tür kanıtla disipline edilmesi gerekmektedir. Örneğin uygun olmayan bir metin, resim ya da karikatür kullanan bir öğretmen tarihi empatinin “kanıtla disipline edilmiş hayal gücü” prensibini yerine getirmiş olmakta mıdır? Elbetteki ideal olan, her öğrencinin farklı bakış açılarını anlayabilecekleri çok çeşitli materyallerin sınıfa taşınabilmesidir (tarihi karakterin kendi anıları, belgeler, şahitlerin raporları, tarihçilerin yorumları vb.). Hatta mümkünse, aynı olayı birbirinden farklı anlatan kaynakların kullanılması bakış açılarını analiz etme şansı verecektir.

Tarihi empati geçmişteki davranışlar için mantıklı nedenler bulabilmek için işte böyle bir kanıt yelpazesi içinde karmaşık bir düşünme sürecini gerektirir. Eğer öğrencilere sınırlı kaynak ve sınırlı perspektif sunuluyorsa, bu tarihi empatinin gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir. Örneğin Vansledright çalışmasında (2001; Akt. Karabağ, 2003:124) bu olumsuz durumla karşı karşıya kalmış bir araştırmacının tarihi nasıl çarpıtabileceğini göstermektedir.

Öğrencinin her çeşit tarihi kaynak, materyal ve kanıtları gerektiği şekilde kullanabilmesi, onların doğruluğunu test edebilmesi ve eğer varsa, onlarda yer alan ön yargılı ve yanlı tutumu ortaya çıkarabilmesi, öğrencinin tarihi empati ile beraber tarihi kanıt düzeylerinde de ilerleme kaydetmesini gerektirir. Bu iki unsur beraberce ilerlemediği takdirde tarihi empatiye ve tarihi empati ile ulaşılabilecek doğru tarihi bilgiye ulaşılması mümkün olamaz. Tarihi kanıtın, tarihi empati için doğru olarak kullanılması konusunda şu benzetmeyi yapmak mümkündür; tarihi kanıtla ilgili olarak doğru soruları soran ve her sorduğu soruda yeni bir bilgi edinen kişi, çekinin

karşılığını para olarak alan birine benzer. Burada da sorulan her yeni soru, tarihî bilgi olarak geri dönmektedir (Karabağ:129).

Tarihî kanıtı anlamlı hâle getiren tarihçinin empati yapmasıdır. Tarihî kanıtı da anlamlı hâle getiren sorulan sorulardır. Hatta bazı tarihçiler “soru yoksa tarihî kanıt da yoktur” gibi bir mantık ileri sürmektedirler: “Sorular olmadan tarihî kanıt olamazdı. Düz bir taş parçasını bile geçmiş için tarihî kanıt döndüren sorulan sorulardır” (Dickinson, Lee ve Gard, 1978; Akt. Karabağ, 2003:130). Sorulacak sorular ise tarihçinin tarihî empati ve imgelem becerisi ile belirlenmektedir. Eğer tarihçi olayları yeniden zihninde canlandırırken çeşitli ve anlamlı sorular sormazsa, ulaşmaya çalıştığı nokta, çıkmaz sokak hâline gelir. Tarihçi Elton, her seferinde yeni ve doğru soru sormanın çok güç olduğunu, bunu ancak tarihî empati yeteneği gelişmiş bir tarihçinin yapabileceğini söyler (Elton, 1967; Akt. Karadağ: 130).

Öğrencilerin kanıtları yorumlarken, birinci ve ikinci elden kanıtlara sorular sorarak elde ettikleri bilgileri, sistematik olarak düzenleyebilecekleri ve onları tarihî empati kurmaya hazırlayıcı bir tablo oluşturmak da faydalı olacaktır. Bu tablonun formatı şu şekilde olabilir:

Levstik (2001) ve VanSledright’ın da belirttiği gibi (2001; Akt. Karabağ:131), biz insanlar kültürü hem etkileyen, hem de kültürden etkileneniz; hem tohum, hem de ürünüz. Bu yüzden öğretmenler, geçmişle ve hatta bugünle ilgili bakış açılarının pek çok farklı faktörden (eğitimleri, milliyetleri, inançları, dilleri, yetiştirilişleri, bilgiye ulaşma imkanları vb.) etkilenmiş olabileceğini öğrencilerine kavratmalıdırlar. VanSledright öğrencileri özellikle de geçmiş ve geçmişteki insanları yargılamadan önce kendi değerlerini gözden geçirmeye davet etmektedir ki bu tarih eğitiminin öğrencilere kazandırabileceği çok önemli bir alışkanlık olabilir. Bunun yanında öğrencilere tarihçilerin yazılarını okurken onların da kendilerine ait değer, düşünce ve inançları olduğunu hatırlatmalı ve tarihçinin geçmiş okyanusunda sadece ulaşabildiği ve ulaşmak istediği balığı yakalayacağını altı çizilmelidir. Böylece öğrenci tarihî kanıtları şüphe ve eleştiri ile incelemeye teşvik edilecektir. Öğrenciler çeşitli sorular sorarak güvenilirliğinden emin olmadıkları kanıtları doğru olarak kabul etmemeyi öğrenmelidirler.

Öğrenciler tarihî kanıtları gerçek bir tarih yazmak üzere kullanmamakla birlikte, tarihin doğa bilimlerinden farklı olduğunun farkında olmalıdırlar. Geçmişteki insanların davranışlarını ve tarihteki olayları anlamak için belli ve kesin kurallar yoktur. Birbirine çok benzeyen durumlarda farklı kişiler farklı tepkiler verebilmekte ve bu tepkiler de farklı olaylara yol açabilmektedir. Öğrenciler her kişinin kendine özgü kişiliği, geçmişi, inançları, değerleri, eğitimi vb. olduğunu ve her olayın kendi özel şartlarında gerçekleştiğini anlamalıdırlar. Bu yüzden geçmişle ilgili sonuçlarını iyi yapılandırmalıdırlar. Öğretmen de tarihçilerle değil öğrencilerle birlikte olduğunun farkında olarak, onların ulaştıkları sonuçların bir tarih denemesi olduğunu bilmeli ve değerlendirmesini buna göre yapmalıdır. Unutulmamalıdır ki; gerçek, insanların görebildikleri ve görmek istedikleridir. Downey, (Akt. Karabağ:131 ) başarılı bir tarihî empati için tarihî kanıtların nasıl değerlendirileceğine ilişkin tavsiyelerde bulunmuştur:

- Öğrenciler geçmişin bugünden farklı olduğunun, tarihî olayların kendi şartlarına ve dönemlerine özgü olduğunun bilincine vardırılmalıdır.
- Perspektif alma, öğrencinin geçmişle bugünü ne kadar ayırt edebildiği ve birbiriyle bağlantılı perspektifler arasında ne kadar geçiş yapabildiği kriterlerine göre değerlendirilmelidir.
- Öğrenciler aldıkları perspektifleri ve bu perspektiflerin olayın içindeki tarihî karakterler açısından sonuçlarını açıklayabilmelidirler.
- Perspektifler tarihî kanıtlara dayandırılmalı ve gerçeğe uygun olmalıdır.

Sonuçta; tarihî empati tarihî kanıtları, tarihî bağlamı ve bunların iç yüzlerini kavramayı ve bunları bugünün dünyasının anlayacağı şekilde sunmayı gerektirir.

Yeager ve Foster'a göre tarihî empatinin uygulama aşamaları:

- İnsan davranışının inceleneceği tarihî olayın tanıtımı (olayın içinde yer alan kişilerin perspektifleri dahil olmak üzere),
- Tarihî bağlamın ve kronolojik bilginin anlatımı,

- Çeşitli tarihî kanıt ve yorumların analizi,
- Elde edilen bilgilerden yola çıkarak, tarihî yeniden canlandırma ve kendi tarih anlatısını oluşturma şeklinde sıralanabilir.

Yeager ve Foster'in oluşturduğu bu dört aşamalı tarihî empati eğitimi, aslında tarih çalışmalarındaki ana aşamalarla, kısacası tarih metodolojisiyle uyum göstermektedir. Bu aşamaların, pratiğe tercümesi şu şekilde yapılabilir. Öncelikle bilmece ya da yap-boz gibi çözülmesi gereken problemler yahut çelişik durumlar etkili öğrenme ortamı sağlamaktadır. Bu, hem geçmişle bugünün ayırt edilmesine yaramakta hem de öğrencilerin geçmişe merakını uyandırmaktadır (Karabağ; 135).

#### **3. 4. 7. 1. Tarihsel Empati Öğretiminde Aşamalar**

Öğretmen, öğrencilere sorduğu sorularla başlayan motivasyon süreci tamamlandıktan sonra, konuyla ilgili bağlamı sağlamak için kronolojik ve arka plan bilgisini öğrencilerden araştırmalarını ister. Öğrenciler bundan sonraki aşamada çeşitli birinci ve ikinci elden kaynakları ele almalıdırlar. Tarihî kanıtların çeşitleri, sayısı ve niteliği öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine göre belirlenmelidir. Örneğin lisede 20 ya da 30 değişik kaynak kullanılabilir. Öğretmenin kullanılacak kanıtlar üzerinde dil ve imla açısından oynama ve özetler yapması tartışılan bir konudur. Çünkü öğretmenin seçiminin empoze edilmesi söz konusudur. Oysa burada öğretmen tarihî kanıtları bir hareket noktası olarak kullanmaktadır. Ancak eğer dili ağır bir metin söz konusu ise doğal olarak öğretmenin metni günümüz diline uyarlaması ve bilinmeyen kelimelerle ilgili bir sözlük hazırlaması gerekecektir (Safran ve Köksal, 1996).

Bu aşamada öğrencilerin tarihî kanıtlara eleştirel sorular sorması istenir. Öğrenciler kaynakları güvenilir olmadığı hâlde güvenilir saymak ve kullanmak ve böylece yanlış sonuçlara ulaşmak konusunda uyarılmalıdırlar. Kaynağı kim, ne zaman, nerede yazmış sorularından başlayarak, diğer yazarların ve kaynakların verdikleri bilgilerle tutarlı mıdır? yazarın bakış açısı nasıldır? sorularıyla devam ederek kaynağın güvenilir olup olmadığı araştırılır. Özellikle yazarın bazı ön yargıları olup olmadığı, bazı görüşlerden etkilenip etkilenmediği araştırılmalıdır.

Öğretmenler, öğrencilerinin ne öğrendiklerini bu aşamada takip etmeli ve gerekiyorsa daha karmaşık, sorgulayıcı sorularla öğrencilerin konuya ilişkin tarih bilgilerini genişletmelidirler. Yeterli öğrenmenin sağlandığına inanıyorsa, öğretmen basit ödevler verebilir. Örneğin verilen sorular dâhilinde küçük gruplara bölünerek çalışmalarını sağlayabilir. Sonra tüm sınıfın katıldığı büyük grup tartışması ile her grubun vardığı sonuç paylaşılır ve değerlendirilir. Farklı sonuçların sebepleri üzerinde durulur. Belki bir sonraki aşama her öğrencinin bireysel olarak kaynakları tekrar incelemesi ve kendi araştırmasını yapması olabilir. Bundan sonra öğrencilere ilk yazdıkları düşüncelerle şimdi ulaştıkları sonuç arasındaki farkı okuyarak incelemeleri ve bazılarının bunu sınıfla paylaşmaları istenebilir.

Öğrenciler, bu aşamada hangi kaynağın olayın anlaşılmasında daha fazla katkısı olduğu sorusuna cevap aramalıdır. Sonra öğrencilerden kendilerinden daha alt bir sınıftaki öğrenciler için olayı kendi ifadeleriyle kaleme almaları istenebilir. Gerçekten de tarihçi becerilerinin öğretildiği bir tarih dersinin sonunda verilebilecek en güzel değerlendirme uygulaması bu olacaktır. Bu arada öğrenciler dil ve yorumun tarihçilik mesleğinde oynadığı rolü de tartışmış olacaklardır. Bunun yanında kaynak kullanımını ve kaynaklara atıf yapmayı da öğreneceklerdir. Bazı öğrenciler böyle bir çalışma için rehberliğe ihtiyaç duyacaktır. Burada öğrencilerin önce küçük gruplar halinde tartışmalarına izin verilmelidir. Grup tartışmalarının da yararlı olduğu gözlemlenmiş olmakla birlikte, öğrencilerin bireysel yaptıkları böyle bir tarih yazma çalışmasının konunun etkili öğretimindeki gücü tartışılmazdır.

Öğrenciler ve öğretmenler varılan sonuçların birer deneme olduğunun bilincinde olmalıdır. Belki de bazı öğrencilerin vardıkları sonuçlar sınıf arkadaşlarının ve hatta tarihçilerin görüşlerinden farklıdır. Ancak bunun neden böyle olmuş olabileceğine ilişkin sağlıklı ve yargılamaktan kaçınan tartışmalar durumu aydınlatmaya yardımcı olacaktır.

Downey ise (Akt; Karabağ:138 );

- Öğrenciler geçmişin bugünden farklı ve tarihî sonuçların zamana ve mekâna özgü olduğunu bilirlerse,

- Geçmiş perspektifler arasındaki farklılıkların farkında olurlar ve bu perspektifleri kendi bakış açılarını bir kenara bırakarak alabilirlerse,
- Aldıkları perspektifleri ve bunların olaydaki tarihî karakterler açısından sonuçlarını açıklayabilirlerse,
- Perspektifleri tarihî kanıtlara dayanıyorsa ve tarihî gerçeklerle uyumluysa, başarılı bir perspektif alma sürecinin gerçekleşeceğini vurgulamaktadır. Ayrıca Downey öğrencilerin perspektif alma gelişiminde takip edilecek adımları sırasıyla belirtirken 3. adımda, öğrencilerin işlenen konuya ilişkin birinci ve ikinci elden çeşitli kanıtları toplayabilmeleri ve inceleyebilmeleri gerektiğini belirtmiştir.

McCormick (2004b:12) ise tarihî empatinin niteliği aşağıdaki şekilde sıralamıştır. Geçmişte yaşamış insanlar için empatiyi geliştirmek sadece geçmişteki insanların kimliklerini tanıtarak sınırlandırılmamalıdır.

Tarihî empatinin 6 temel niteliği vardır. Bunlar:

1. Geçmişte yaşamış insanları anlamak ve açıklamak,
2. Geçmişteki olayların değerlendirilmesinde tarihsel bağlam ve kronolojinin göz önünde bulundurulması,
3. Tarihsel kanıtın değerlendirilmesi ve analizini eksiksiz yapılması,
4. Geçmişteki suç unsuru eylemlerin değerlendirilmesi,
5. Geçmiş bir dönemin sezgisini, insanların başarılarının ve eylemlerinin karmaşıklığını değerlendirmek ve duyarlı olmak ve saygı göstermektir.

#### **3. 4. 8. Çoklu Kaynak ve Çoklu Bakış**

Hemen hemen herkes, günlük yaşıntıda haberlerde internet üzerinde çalışma ortamında ve boş vakitlerde genelde metinlerden oluşan pek çok mesajla karşı karşıya kalmaktadır. Sık sık bu çoklu mesajlar zıtlıklar ve karmaşıklıklar içerir.

İnsanların bir adayın seçim öncesinde nasıl seçtiğine karar verdiği düşündürücüdür. Sıkıcı sesler dinlenir. Saldırı reklamları izlenir. Durumlarıyla ilgili gazete yazılarını okunur. Tartışmalar gözlemlenir ve hatta mümkünse adaylarla konuşulur. Bütün bu çelişkili bilgi kaynakları eşsiz bakış açıları ve ön yargıları sunar. Farklı amaçları iletir ve inanırlılık düzeylerinde çeşitliliğe sahiptir. Fakat her nedense insanlar bütün bu bilgileri bilgiye dayalı bir seçim için tasnif edememektedir. İnsanoğlu dünya genelinde bir vatandaş bir öğrenci, bir tüketici bir ebeveyn olarak çoklu mesajlarla yüzleşmek durumundadır.

Günlük yaşamdaki bu çok çeşitli ve çok amaçlı bilgi türlerinin geçmişte kaldığı düşünüldüğünde; bir tarihçinin çoklu bakışa sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. Örneğin tarihçiler bir konu üzerinde değişik kaynakları araştırır. Sonra konu üzerinde yorumunu yapılandırır. O bu yorumunu değişik bakış açılarından oluşmuş kaynaklardan bilgi toplayarak ve farklı amaçlar için yazılmış metinlere dayanmış da olsa yapar. Tarih derslerinde ve sosyal bilgiler derslerinde tek bir kaynağı, kalıntıyı incelemek de hem öğretmenler hem de öğrenciler için faydalı olabilir. Bu, tarihsel yöntemin bazı ilişkilerini kurmanın bir yolu olabilir (tarihsel şartlar ve çevre hakkında sorular yöneltme, ayrıntı noktalarını açıklamaya, güvenilir olma, amaç, inanılabilirlik, verilen bir araştırma için belirli bir parçanın kullanıldığını değerlendirme v.b.) Bu, ayrıca tarihsel kanıt kullanılarak denenen hipotezler ve çıkarımlar geliştirebilecek yöntemler hakkındaki daha geniş konuların bazısına şekil verme yolu olarak faydalı olabilir.

Fakat uygulamada tarihsel anlama nadiren tek bir kanıt özelliğindeki kalıntı temeli üzerine kurulur. Çoğu durumda yorumlar birbirleriyle karşılaştırılan kalıntılara dayanır. Kıyaslamalar yapma görüşleri ve hipotezleri kontrol etme çeşitli materyaller meydana getirme şeklindedir (Husbands, 2000:22). Tarihçinin seçtiği kaynaklar ve onu yorumlaması pek çok faktörün yansımasıdır. Onun önyargılı kanıları, ön yargıları, araştırma becerileri, tarihçilik eğitimi, yaşadığı yerin siyasal iklimi, parasal kaynaklar onun bulgularındaki verinin zengin olması, bu faktörlerden sayılabilir. O yorumunu yazdığı zaman içinde olduğu duygular onun yorumu için bir tezdır. Tarih öğretiminde tarihsel bilginin doğasının bir parçası olarak geçmişin açıklamalarının çoklu olması önemli bir çalışma alanının oluşmasına neden olmuştur. Son yirmi, otuz

yılda pek çok tarih eğitimcisi tarafından tarih öğretiminde çoklu yorumların kullanımıyla ilgilenilmiştir. Amaral'a (2007:1) göre; tarih öğretiminde çoklu bakışları keşfetmek onlarla çalışmak öğrencilerin seçme yeteneklerini ve bilgiyi düzenlemelerini geliştirebilir. Çoklu bakış yaklaşımı geçmişle ilgili farklı düşünmenin yollarıyla çalışmayla meşgul olmalarında öğrencilerin analitik becerilerini de güçlendirebilir. Çoklu bakış düşüncesi aynı zamanda bugünkü dünyanın karmaşıklığını daha iyi anlama da öğrencilere yardımcı olur. Barca (2001;8) bu durum karşısında tarih öğretmenlerinin bir amaç olarak, geçmişin açıklamalarının ister herkesçe kabul görmüş olsun isterse de çelişkili sunulmuş olsun aynı tarihsel olay için farklı tarihsel açıklamaların öğrencilere sağlamasının gerektiğini ifade etmektedir. Barton ve Levstik'e göre "Farklı bakış açılarını çalışmak, öğrencilere onların ayrımcılığı, marjinalleşmeyi ve muhalefeti; aynı zamanda güç ve imtiyazı anlamalarına yardımcı olur. Öğrencilere hayatları boyunca dünyada rol almayı öğretecek bir çok farklı yolların kapısını açar" (1997:3).

Barton ve Levstik (1997), öğrencilerin bu şekilde bir tarihsel düşünceleri için öğretmenlere şunları önermektedir:

- Devam eden insanlık ikilemleri üzerine odaklanın. Şu anki ikilemlerin geçmişte kökleri olduğunu belirtin. Bu kökleri çözmek hem özgürleştirici hem de güçlendirici olabilir.
- İnsanların yapmış oldukları eylemlere odaklanın. İnsanların baskıya ve adaletsizliğe karşı nasıl davrandığını, onları nasıl kabullendiğini ya da görmemezlikten geldiğini aynı zamanda da diledikleri geleceği nasıl inşa ettiğini vurgulayın.
- İnce eleyip sık dokumaya ve şüpheciliğe odaklanın. Tarihsel yorumun yazılmış doğasını vurgulayın. Kimin sesi iştiliyor? Kimler saf dışı bırakılmış? Hikâye başka nasıl bir şekilde anlatılabilir?
- En alt düzeye odaklanın. Sınıftaki ve daha büyük bir ortamdaki meseleleri çözmek için tarihsel bakış açısını vurgulayın.



- En üst düzeye odaklanın. Ayrımcılığı, marjinalleşmeyi ve muhalefeti hem evrensel hem de yerel tepkileri gerektirecek evrensel bir mesele olarak çalışın (2004:3).

Tarihsel açıklamalarda geçicilik özelliğini anlatımların çokluluğuyla yansıtılabilir. Tarihte çıkarım yapmak yorumla ilgilidir. Bu yorumlar tamamen onaylanamaz veya çürütülemez. Raul Walsh ve William Dray, tarihsel açıklamaların çeşitli olmasının sebeplerini onların özel bir bakış açısından yapılanmalarına bağlamıştır. Lee'ye göre (2002) her bir bakış daima değer yargılarını içermekte ve o yargılar tarihsel bilgi için içselleştirilmektedir. Eğer ifadeler kanıt temeline oturtulursa o bilgiler zayıf ve güçsüz olarak görülmez. Tarihsel bilginin özelliğini zenginleştirebilir. Tarihte çoklu bakışın olması tarihin sistemliliğini kaldırmaz (Akt. Amaral; 2).

Barca'ya göre (2001); lisans öğrencisi olan tarihçilere kaynakların sağladığı kanıta dayanılarak çapraz geçerlilik çalışmaları yaptırılabilir ve farklı anlatımlar sunulabilir. Ona göre bütün görüşler, düşünceler ve bakış açıları eşit geçerliliğe sahiptir. Çoklu bakış yaklaşımı yeterli sorularla yapılabilir. Barton ise (2004) tarihin vatandaşlığa katkı sağlamasının bir yolunun öğrencilere bir şey hakkında düşünceleri için onlara farklı kaynakların verilmesi bu kaynakların analiz edilmesi, eleştirel bir yapı sağlamaları ve bu analizlerden çıkarımlar yapmaları gerektiğini ifade etmiştir. Barton, diğer insanların düşüncelerini, ilgilerini, problemlerini ve insan olmanın farklılığını anlamak için, saygı duymak, tanımak için tarihin farklı bakış açılarını sunarak gerçekleşmesine katkı sağlayacağını savunmuştur (Akt. Amaral: 3). Cooper ve Dilek'te (2004) farklı bakış açılarından ve çelişki argümanlardan bir durumun 11 yaşındaki çocuklar tarafından görülebileceğini ifade etmişlerdir (2004:6). Ayrıca sınıfta en önemli kaynak olarak geleneksel ders kitaplarının taşıdığı özellikler bakımından tartışılması gereken diğer bir konudur. Ders kitaplarında aynı olay hakkında çoklu kaynağın kullanılması pek çok ülkede olduğu gibi (Örneğin Portekiz ) Türkiye'de ders kitaplarının içine taşınmaya başlanmıştır. Geleneksel ders kitapları da öğrenci için tek temel kaynak idi. Çağdaş tarih öğretimi anlayışına sahip ders kitapları da öğrenciler için esas tek kaynak olma özelliğine sahiptir. En azından içerisindeki

tarihsel bilginin farklı kaynaklara dayandırılarak anlatılması bir avantaj olarak değerlendirilebilir.

Tarih öğretiminde, empati becerisinin, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin, tarihsel düş gücünü geliştirmenin ilk adımı, herhangi bir olay, karar, kişi yada kurumu, farklı bakış açılarından değerlendirebilmektir. Bir olaya yaklaşırken, göz önünde bulundurulabilecek bakış açıların sınırsız gibi görünmektedir. “Kadınlar yada erkekler açısından”, “askerler yada din adamları açısından”, “köylüler yada şehirliiler açısından”, “toprak sahibi köylüler ve toprağı olmayan köylüler açısından”, “Hıristiyanlar ya da Müslümanlar açısından”, “Demokrasi yada Feodalite açısından”, “Türkler ya da Yunanlılar açısından” vb.

Ancak bakış açıları yelpazesinin genişliği, olay ya da olguların öznel yanlarına göre daralmak durumundadır. Bakış açılarını doğru belirlemek önemlidir. “II. Meşrutiyet’i, “kadınların ve erkeklerin” bakış açılarından değerlendirmek mümkündür. Fakat yapılan değerlendirmenin sonuçları çarpıcı ve anlamlı olmayabilir. II. Meşrutiyet’i “Azınlıkların ve Türklerin” bakış açılarından incelemek, daha doğru gibi görünmektedir.

Şahin ve Köksal’a göre (2003), herhangi bir tarihsel olayın farklı bakış açıları gözetilerek tarihsel kaynakların kullanılması iki biçimde olabilir. İlki, bir tarihsel olayı, kendisinden etkilenenlerin tümü açısından ele almaktır. İkincisi, yine herhangi bir tarihsel olaya, değişik tarihçileri bakış açılarıyla bakmaktır.

Farklı bakış açıları denilince genellikle anlaşılan ikincisidir. Örneğin, “Tanzimat Fermanı”na farklı bakış açılarından bakmak istendiğinde, X tarihçi ile Y tarihçinin aynı olayı kendi bakış açılarından kaynaklanan farklılıkla birlikte ele almak anlaşılmaktadır. Bu anlayış, Tanzimat Fermanından etkilenen herkesin, aynı biçimde etkilendiği varsayımını içermektedir (2003:71).

Farklı bakış açılarını belirleyebilmek için Şahin ve Köksal (2003) tarafından önerilen şu aşamalar izlenebilir:

- Metinde geçen her bir olay listelenmelidir.
- Her bir olay sonucunda tarafların durumun belirlenmelidir.

- Tarafların, olaya tepki olarak ne yaptıkları belirlenmelidir.
- Tarafların her birinin olaya verdikleri tepkiler doğrultusunda, olayı kendileri açısından nasıl değerlendirdikleri belirlenmelidir(2003:71).

### 3. 4. 9. Tarihsel Kanıt ve Karar Verme Becerisi

Karar verme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin hepsini içerdiği için, daha çeşitli bilişsel becerilerin kullanılmasını gerektirmektedir. Örneğin, devşirme sistemini anlatan bir çok tarihi kaynağı okuyup inceledikten sonra “devşirme mi olmak isterdiniz, yoksa ailenizin yanında mı kalmak isterdiniz?” sorusu karar verme alıştırmaları olarak kullanılabilir.

Karar verme becerisini geliştirmek için pek çok tarih dersinde sınıf içi uygulamaları yapılabilir. Özellikle de bir tarihi karakterin kararını, davranışını değerlendirme uygulamaları yapılabilir. Bunun için özellikle tarihi karakterle ilgili dönemin canlı tanıklarının yazmış oldukları birinci elden kaynaklar karşılaştırmalı değerlendirmelerle akılcı karar verme çalışmaları yaptırılabilir. Türk tarihiyle ilgili pek çok önemli olayın günümüze kadar gelmiş çeşitli yazılı kaynaklarına ulaşılabilir. Böylece öğrenciler bizzat dönemin şartlarına gidebilecek bir ortama sahip olurlar. Yoksa tarihi bir olayın günümüz tarihçilerinin yorumuna maruz kalındıktan sonra sunulması karar verme becerisinin gelişimine daha az etki edecektir. Örneğin, “A şahsı neden V, Y, Z davranışlarını, kararlarını değil de X davranışını, kararını seçti? Neden böyle davranmış, karar vermiş olabilir?” Bu yaklaşım rol oynamayı, tartışma yöntemini, yazılı ödev yapımını ya da bir okuma çalışmasını (metindeki karar noktalarını tespiti ve bunların analizi gibi) içerebilir. Örneğin, Çanakkale cephesindeki durum açıklandıktan sonra, Atatürk’ün kararları sunulur ve “Atatürk, o dönemde bu kararı vermiş, peki bunun alternatifleri neler olabilir? Yapılabilecek en doğru hareket hangisiydi?” yahut “Onun bu kararları almasında neler etkili olmuş olabilir? Düşüncelerinizi tarihi kanıt kullanarak açıklayınız.” şeklinde alıştırmalar yaptırılabilir.

Karar verme alıştırmaları için farklı uygulamalar, çeşitli ve farklı yaklaşımları değerlendirme veya anlama alıştırmaları olabilir. Örneğin kölelikle ilgili çeşitli

görüşleri değerlendirerek, iyi olduğunu düşündüğü bir görüş için oy verme yahut azınlıklar, Türkler, yöneticiler, yabancı ülkeler, ilim adamları vb. bakış açılarından Tanzimat Fermanı'nı değerlendirme ve bu görüşlerden hangisinin kendisine uygun olduğuna karar verme gibi.

Öğrenciler sonuçta farklı cevaplar vereceklerdir. Daha sonra öğrencilerin kendi aralarında ulaştıkları fikirleri tartışmalarına izin verilmelidir. Neden bazı cevapların diğerlerinden daha mantıklı ya da gerçekçi olduğu tartışılmalıdır. Elbette sınıflarda bunu yapabilen ve yapamayan öğrenciler olacaktır. Ancak bu tarz uygulamalar yapıldıkça öğrencilerin becerisi de artacaktır. Ayrıca öğretmenin aşağıda sayılacak bilgi yelpazesini öğrencilere sunması gerekir.

- Tarihi karakterle ilgili bilgi,
- Karakterin eğilimleri,
- Karakterin içinde bulunduğu durumla ilgili bilgi,
- Günümüz beklentileri ve değerleri ile ilgili bilgi,
- Tarihi karakter yahut durumla ilgili farklı kaynaklarda yer alan bilgiler (Karadağ, 189) .

Daha sonra bildiklerinden yola çıkarak da bir hükme varabilirler. Öğrencinin kendini tarihi karakter yerine koyması istenerek, “sen olsaydın ne yapardın?” alıştırmaları da yaptırılabilir. Böylece öğrenci, genel olarak o dönemin, özel olarak da tarihi karakterin şartları içinde ne yapacağına karar vermek durumunda kalacaktır. Örneğin Erginer, “Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?” adını verdiği bir teknik olarak ele almış ve bir ders örneği sunmuştur (Erginer, 2000:297 vd.).

Erginer’e göre, “Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?” etkinliği, öğrencileri bir sorun karşısında bırakarak, “böyle bir durumla siz karşı karşıya kalsaydınız soruna ne tür çözüm yolları üretebilirdiniz?” sorgulaması karşısında, soruna çözüm yolu üretmelerini sağlamak için uygulanan oldukça kullanışlı bir uygulamadır. Bu özelliği ile düşünüldüğünde, uygulamanın örnek olay incelemesi etkinliğinden pek de farklı olmadığı düşünülürse de, buradaki amaç, zaman ve mekan değerlerinin de alt üst edildiği durumlar yaratarak, öğrenciyi başka bir zamanda ve mekanda düşündürmek

ve dolayısıyla sorunla karşılaştırmak ve sorunu çözdürmektir. Bunun yanında bu uygulamadaki önemli fark, öğrencilerin önüne daha önce çözülmüş bir sorunun konmuş olmasıdır. Daha önce çözülmüş bir sorun karşısında “siz olsaydınız ne yapardınız?” sorgulamasının yapılması, öğrencilerin düşünme ve sorun çözme yetilerini zorlayacağından daha yaratıcı ve orijinal çözüm fikirleri öne sürmelerini, dolayısıyla daha çok kritik düşüncelerini sağlamaktadır.

Bilen (1989) tarafından literatüre aktarılan bu uygulamada, öğrencilerin geçmiş yaşantılardan ve önceki bilgi dağarcığından sonraki yaşantılara bilgi transferinin sağlanması önemli bulunmaktadır. Bunun yanında bu uygulamadaki önemli fark, öğrencilerin önüne daha önce çözülmüş bir sorunun konmuş olması ve başka çözümler beklenmesidir (Akt. Karabağ, 190).

### **3. 4. 10. Yazılı Kanıtlar ve Eleştirel Düşünme**

Eleştirel araştırma, daha düzenli düşünme gerektiren problem çözme yeteneğidir. Bu çalışma, eleştirel araştırmayı yazarın bakış açısını şekillendiren tarihsel ve sosyal içeriği kavramanın yanı sıra önyargılarını, amacını ve hedef kitlelerini analiz etme becerisi olarak tanımlamaktadır (Hydn, 1999; Wineburg, 1999).

Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi olan NCSS (1994); “sosyal bilgilerin temel amacını bağımsız bir dünyada kültürel açıdan çeşitlilik gösteren demokratik bir toplumun vatandaşları olarak gençlerin toplumun yararına olacak bilgileri ve mantıklı kararları verme yeteneği geliştirmelerine yardımcı olmaktır” şeklinde ifade etmiştir. Demokratik bir cumhuriyette yaşayan yetişkin bir vatandaş doğru kararları verebilmek için analiz etme becerilerini geliştirmelidir. Bakış açılarını karşılaştırmak ve çatışan bakış açılarını görmek için öğrencilere verilen okuma parçalarını yorumlamayı öğretmek, öğrencileri NCSS’nin sosyal bilgileri amacına ulaşmak için gerekli olan becerileri gerçekten kullanmalarını sağlar. Washington Eyaletinin Eğitim Bakanlığı’nın devletin sosyal bilgiler hedefleriyle ilgili açıklaması şunu vurgulamıştır. “Eleştirel düşünme becerileri toplum kaygıları hakkındaki alternatif bakış açılarının yanı sıra mantıksal kararları destekler” (NCSS; 1994).

Dewey düşüncenin işlevi yaşıntıyı belirsiz şüpheli başlık durumunda açık, tutarlı, sabit, uyumlu bir duruma dönüştürmektedir (Dewey,1933,:100) .

Bir birey olarak öncelik, ilk amaç; vatandaşlık kurumunun vazifesini üstlenebilecek öğrencilerin –gelişmesi yoluyla özgür bir ulus olarak hayatta kalmayı sağlamaktır. Sosyal bilgiler konusunda bilgilendirilmiş öğrenci, eğitim ve (öğrenme) ve genel durumu geliştirme sorumluluğu arasındaki ilişkiyi göz önünde bulunduran bireyin düşüncelerini ve tavrını gösterir.

Dewey’in öğrenci merkezli eğitimde eleştirel araştırmanın rolüyle ilgili görüşlerinden çok etkilenen Hart, sosyal bilgiler programının metodoloji ve tarihi yansıtmak zorunda olduğunu vurgulamıştır. Her iki uzman da öğrencilerin katılımını ve gelişimini arttırmak için okulların eleştirel araştırmaya başvurmasını istemiştir. Toplumsal ve idari eksiklikleri tanımlayıp analiz ettikten sonra sosyal yeniden yapılandırmacılar eleştirel araştırma temelli okullara katılan gençlerin sosyal değişimi geliştirmek için çaba sarf edeceklerini söylemişlerdir.

Eleştirel düşünce bağlamında tekrar ifade edilirse; terim olarak kullanılan kanıt kavramı iddia edilen bir olgunun reddedilmesinin veya desteklenmesinin bir göstergesi yada verileridir. Kanıtın kullanılması ifadeleri test etmede yardım eden eleştirel düşünenler içindir. Felly’ye (1975) göre bunları körü körüne şüphecilerden ve körü körüne saf kişilerden ayırt etmek gerekir. Felly’e göre; “yeni sosyal bilgilerin olgunlaşmasının kalbi eleştirel düşünmedir. Kesinlikle son 60 yılın müfredat devriminin merkezinde eleştirel düşünme yer alır. Öğrencilerden sadece ezber yapmaları istenmez aynı zamanda sosyal bilgilerin içeriği hakkında eleştirel düşünceleri de istenir. Fakat 1970’li yılların ortalarına gelindiğinde henüz kanıtın kullanımı özelleştirilemediği gibi hem de sistematik olarak incelenmemiştir.”

Son otuz yılda eğitimde trendler ve ilgilenilen temalar değişse de sosyal bilgiler öğretimi literatüründe tekrar eden temaların başında öğrencilerin bağımsızca eleştirel düşünen kişiler olmalarının öğretilmesinin gerekliliği gelmektedir. Terim olarak eleştirel düşünme bir ifadenin kabul edilmesi veya reddedilmesinde kararın gerekçesi için kabul edilen standartların ışığında bir iddianın veya kanıtın

değerlendirilmesi olarak tanımlanır. Bu tanımlama Smith ve Ennis'in çalışmalarından çıkarılmıştır (Smith,1953; Ennis, 1967). Tıpkı aritmetikte toplama, çıkarma, bölmeyle uğraşıldığı gibi, sosyal bilgilerde de eleştirel düşünme görev grupları olarak tasarlanabilir. Bunun içerisinde gerekli işlemler olarak kanıtın ilişkisinin yargılanması, kanıtın güvenilirliğinin yargılanması, söylenmemiş bir varsayımın tanımlanmasından yada öncülleri izleyen bir ifadeden oluşmuş olup olmadığının yargılanması yer alabilir (Feely, 1975).

Çeşitli kaynaklardan çeşitli bakış açıları çalışmanın odak noktası sosyal bilgilerdeki bir alan olan tarih eğitimi için Amerika'da pek çok eyalette olduğu gibi Washington eyaletinin sosyal bilgiler standartlarını çeşitli bakış açılarını oluşturma ve çeşitli kaynakları kullanma ile ilişkili olarak ele almak çok önemlidir. OSPI'ye (2005) göre; sosyal bilgiler, bağımsız bir dünyada kültürel olarak çeşitlilik gösteren demokratik bir toplumda sorumlu vatandaşlar yetiştirmeye katkıda bulunmaktadır. Sosyal bilgiler öğrencileri sesli eleştiriler yapma ve fiziksel çevrenin ve toplumun sürdürülebilir gelişimine katkıda bulunacak uygun tavır takınma konusunda yetiştirir.

Sosyal bilgiler dersi araştırmayı, toplumsal ve eleştirel düşünmeyi geliştirir. Bu beceriler kısaca aşağıdaki şekilde kazandırılır. Uygun teknolojiler yardımıyla öğrenciler bilgili olmak için bir araya gelirler, yorum yaparlar ve bilgiyi analiz ederler. Vatandaşlık ile ilgili konuşmalara katılma yetenekleri, konuşma uygulamaları ve toplumsal beceriler yoluyla gelişir. Eleştirel düşünme becerileri milli sorunlar hakkındaki alternatif bakış açılarının yanı sıra mantıklı kararlara teşvik eder (OSPI,2005).

Yukarıda tekrarlana ifadelerde belirtildiği gibi OSPI, (2005) tarih eğitiminin pek çok bakış açısından oluştuğunu ve öğrencilere çeşitli bakış açılarını yorumlamayı öğrettiğini onaylamaktadır. OSPI'nin çoklu bakış açıları üzerindeki isteklerini yerine getirmek için öğretmenler iki görevi tamamladıkları için çok sayıda kaynak (birincil ve ikincil) kullanmalıdırlar. İlk olarak öğretmenler programı yapılandırırken pek çok kaynak kullanmak zorundadırlar. Dersi planlamanın yapılandırma safhasında öğretmenlerin pek çok kaynak kullandıkları ders sırasında öğrenciye belli edilmelidir. Bu sayede öğrenciler öğretmenlerin pek çok kaynağı analiz etme modeline bilinçli bir

şekilde tanıklık edebilirler. İkincil olarak, öğretmenler konuları analiz ederken öğrencilere pek çok kaynak kullandırmalıdır.

Öğrencilerinin eleştirel kuramda sorgulama becerilerini geliştirmeleri önemlidir. Bu sayede yetişkinlikte gerekli olacak analiz etme becerilerini geliştirebilirler. Wilhelm ve Edmiston'ın (1998; Akt. Marmion: 13) birkaç bilim dalı ile ilgili konuya ait birimleri kullanması öğrencilere Myers'in belirttiği becerilerin pek çoğunu uygulama fırsatı vermiştir. Örneğin; bilgi, yorum, eleştirel analiz, karar verme, müzakere etme ve uzlaşma. Myers okuryazarlığı “temel ideolojileri ve metnin özel bir yorumunu destekleyen güç ilişkilerini eleştirmek için anlamın kasıtlı olarak bozulması”olarak tanımlamıştır. Myers metnin pek çok biçimini analiz etme ve yorumlama yeteneğinin okuryazarlığın tek bir becerisinden gelmediğine inanmaktadır. Yerel gazeteyi okumak için gerekli olan becerileri fotoğrafçılığı, savaş propagandası afişlerini ve Web günlüğünü (Profesyonel ve amatör makaleler) anlamak için gereken becerilerden kesinlikle farklıdır ( Akt. Marmion: 13).

Bu noktadan tarihin amaçlarına bakıldığında Tosh'un belirttiği gibi ; “geçmiş bilmek demek, işlerin hep bugünkü gibi olmadığını bilmek demektir ve bu, gelecekte de mutlaka aynı olmayabileceğini gösterir. Tarih yerleşmiş düşüncelere kuşkuyla bakılmasına zemin hazırlayabilir”(Tosh:1997:7). Tosh'un ifadesiyle “ne kadar otoriter sayılırsa sayılsın, sorgulanmayacak hiçbir belge yoktur(Tosh,71). Yine E. P. Thompson'un(1999) çarpıcı ifadesine yer veren Tosh, verilerin “dikkatli bir güvensizlik disiplini altında eğitilmiş kafalar tarafından sorgulanmasının” şart olduğunu söylemektedir(Tosh,1997:71).

Tarihsel bilgi güvenilir kanıtlara ve etkili referanslara dayanmaktadır. Tarihsel bilginin oluşturulduğu iki ana kaynak kanıtlar ve referanslardır. Tarihsel bilgiye doğru atılan ilk adım bunlardır. Tarih öğretiminin öğrencilere özellikle bir iddia ya da bir görüşü dile getirirlerken bir kanıt ya da referansa dayanma alışkanlığını kazanması, eleştirel düşüncenin öğretimi açısından oldukça önemlidir(Köksal, 2005:93). Tarih derslerinde değişik kategorilerden her biri için farklı kanıtlar ve referans kaynakları vardır. Bazıları için yalnızca yazılı kanıt yeterli olabilirken bazıları farklı tarihçilerin ortak kanaatleriyle desteklenmek



zorundadır. Bir tarihsel kavramın üzerinde uzlaşmış anlamı hakkında değişik referansların gösterilmesi gerekirken bir kurumun işlevi hakkında kuruma ilişkin belgeleri kanıt olarak göstermek yeterli olabilmektedir (Nash,1994:213).

İlk ve orta öğretimde geçmişe dair konuların ele alındığı sosyal bilgiler ve tarih derslerinde öğrencilerin geçmişe ait olaylarla ilgili kanıtlara ulaşması, onları sorgulayıp değerlendirerek kendi tarihsel bilgilerini inşa etmeleri yeni eğitim anlayışının temel gayelerinden biridir. 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; 1999). Örneğin Roma İmparatorluğu niçin çöktü? Adolf Hitler Almanya’da nasıl ve niçin iktidara geldi? Maya toplumunun özellikleri nelerdi? Bütün bu neden ve niçin sorularına tarihsel kanıt kullanma bağlamında cevap verebilmek için iki temel faktör göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar:

- 1) Eleştirel düşünme becerilerini uygulamak,
- 2) Birinci elden kaynak şeklinde tarihsel kanıtı doğru ve tarafsız kullanmaktır.

Öğrenciler ikinci elden bir kaynağa bağlı kaldıklarında, ki uygulamada bu genellikle ders kitabıdır, sorgulama ve eleştirme gibi düşünme becerilerini kullanma ve geliştirme gereksinimi duymazlar. Ders kitaplarında bir kanıt kullanma, onu değerlendirme, açıklama ya da ondan çıkarımda bulunma sistematik bir şekilde yer almamaktadır. Oysa birinci elden kaynakların kullanımı öğrenciler eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi tarih derslerinde öğrenme ve geliştirmelerine zemin hazırlar. Bunu da okuma, yazma, konuşma ve grup etkileşimi yoluyla sağlayabilirler (Köksal, 2004). Wineburg’a (2001) göre önemli olan, çocukların anlatılan konuların farklılık göstermesindeki gerçeği kavramaları amacıyla gizli kalmış birinci ve ikinci elden kaynakları keşfetmeleri için onlara imkanlar sunmaktır.

Öğrencileri dokümanlarla haşır neşir etmenin amacı, onları tarihçi olarak yetiştirmek değildir. Çünkü ancak birkaç öğrenci tarihçilik mesleğine heves edebilir. Aslında amaç, yazılı dokümanları okurken, pratiğini yaptıkları eleştirel okuma

becerilerini gündelik yaşamda da kullanabilecek iyi ve etkin vatandaş yetiştirmektir (Keleş, Ata, Köksal, 2006). Birinci elden kaynakları kullanarak eleştirel düşünmeye katkı sağlamak adına Claver'in önerdiği aşağıdaki etkinlikler yapılabilir:

- 1) Bir metin içinde kültürel ve psikolojik farklılıkların ve karmaşıklığı belirlemek çoklu anlamların olabilme ihtimallerini açıklamak,
- 2) Farklı düşünceleri, çeşitliliği, risk almayı, ifadeyi açıklamayı keşfetmek,
- 3) Geçmişe ait kullanılmayan kelimeleri ve bir metin içindeki belirsizliği tanımak ve anlamak,
- 4) Bir kaynağın içerisindeki bakış açısını ve bağlamın önemini anlamak ve bunu açıklayabilmek için kanıtın iç ve dış kritik yoluyla geçerliliğini açıklamak,
- 5) Bir tarihsel kaynaktaki ana fikri fark etmek,
- 6) Yazarın sahip olduğu düşünce, deneyim ve bilgi ile kaynak arasında bağlantı kurmak,
- 7) Tarihsel kanıt tarafından desteklenen genellemeler yapmak,
- 8) Birinci elden kaynaklardaki kalıpları ve temaları fark etmek,
- 9) Sözlü ve yazılı iletişimle bir kişinin açık ve ikna edici fikirlerini iletmek (Claver, 1999: 17).

Okul tarih öğretiminde birinci elden kaynakların kullanılmasının eğitsel gerekçesi, büyük oranda öğrencilerin ömür boyu işine yarayabilecek yukarıda sözü edilen analiz ve sentez becerilerinin geliştirilmesi anlayışına dayanmaktadır. Eğer tarih öğretiminden amaç; tarihe ilişkin bilgiler, kavramlar, tutumlar ve değerlerin yanı sıra, öğrencilere, hayat boyu kullanabileceği bazı becerileri edindirmek ise öncelikle bu becerilerin ne olduğu, hangilerinin, ne şekilde kazandırılacağı üzerinde durmak gerekir (Ata, 2002:81).

### **3. 4. 11. Kanıtla İlgili Düşünme Becerileri Geliştirmede Kullanılan Sorular**

Sınıfta düşünmenin geliştirilmesini desteklemeye başlamak için basit bir modele ihtiyaç vardır. Saxton ve Morgan (Akt. Husbands, 2000:24) sınıf sorusunun üç genel amacını belirlemiştir. Bunlar:

- Bilgi ortaya çıkaran sorular (anımsatma, hatırd tutma, akıl yürütmeyi önerme)
- Anlamayı ortaya çıkaran sorular. Bu sorular hem ayıran (tutumları ifade etmeyi teşvik etme ve muhakeme etme) hem de birleştirilen (Bağlantı kurma, çıkarım yapmayı ve yorumlamayı isteme) olabilir.
- Yansıtmayı ortaya çıkaran sorular (Yargılama, oluşturma, neden bulma)

**Tablo 2**  
**Kanıtla İlgili Düşünme Türleri Geliştirmek İçin Basit Bir Model**

| Soru Türleri                             | Düşünme Aşamaları  | Özellikleri                                                                                                                                                                                                                         | Sorular                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Bilgiyi Ortaya Çıkaran Sorular</b>    | <b>Gelişme</b>     | Bu sorular olguları doğru olarak hatırlama, tanıma yada gözleme gerektirir.<br><br>Tek bir doğru cevap aramaları yönünden kapalı sorulardır.                                                                                        | Bu hangi maddeden yapıldı?(nesneler için)<br>Bu kaynaktaki karakterlere neler oluyor?                                                                       |
| <b>Yansıtmayı Ortaya Çıkaran Sorular</b> | <b>Yargılama</b>   | Bu sorular kişisel (belki de eşsiz ) cevaplar temin eder.<br><br>Seçme, değerlendirme ve bir görüş ya da inancın düzenlenmesini gerektirirler.                                                                                      | Bunun gibi kaynakları korumak için para harcamalı mıyız?<br>Bu mektubun yazarına inanmak için makul bir gerekçe var mı?                                     |
| <b>Anlamayı Ortaya Çıkaran Sorular</b>   | <b>Ayıran</b>      | Bu sorular mümkün olan doğru bir cevabı aramayı gerektirir.<br>Bu sorular, hayal gücünü kullanmayı, bir hipotezi(iddiayı) düzenlemeyi problem çözme yeteneğini gerektirir.<br>Tahmin, çıkarım ve yeniden yapılandırmayı gerektirir. | Bu nesnenin veya mektubun tasarımı nasıl geliştirilebilir?<br>Anlatımları kullanarak kaynaktaki geçen olayları yorumlamada neler önerebilir siziz?          |
|                                          | <b>Birleştiren</b> | Bu sorular en iyi ya da en uygun cevabı ararlar.<br><br>Çoktan bilinen ya da anlaşılmış konular üzerinde odaklanırlar.<br><br>Açıklamalar, yorumlar, karşılaştırmalar ya da karşılıklı ilişkileri gerektirebilirler.                | Bu nesne ne için kullanıldı?<br>Bu mektup neden yazıldı?<br>Bu mektubu nasıl kullanabilirsiniz ?<br>Kanıt bunu ileri sürmenin doğru olduğunu gösteriyor mu? |

(Kaynak: Husbands, 2000:24)

Tablonun gösterdiği bu düşünme türlerinin hiç biri bir diğerinden daha zor yada daha kolay değildir; sadece tarihsel gelişimle ilgili kanıtlar hakkında

düşünmenin farklı türleridirler. Husbands (2000:25) bunu şöyle açıklamaktadır: “Öğrenciler tarafından farklı düşünme türlerini gerektirirler ve farklı sorgulamaları destekleyen yollarla, öğretmenler ve öğrenciler tarafından düzenlenebilirler.

Taslağı çıkarılan yaklaşımın bazı önemli sonuçları var. İlki sınıfta tarihsel araştırmanın doğasına uyabilmesidir. Soruların sıralaması öğrencileri daha yüksek tarihsel anlama düzeylerine çıkarmanın bir yolu olarak yerleştirilmiştir. Fakat bu modelde daha yüksek düzeyler belirli soru türleri ya da bilişsel talepler yoluyla geliştirilmektedir. Bunun yerine öğrencinin anlaması düşünme türü yoluyla geliştirilir, düşünme için sorulan sorular desteklemeyi amaçlamıştır ve bu öğretmene, öğrencinin dikkatini, duygularını ve ilgilerini anlamaya yönelten kanıt yaklaşımı geliştirme konusunda sorumluluk yükler.

Bu yaklaşımın ikinci sonucu kanıtın olanaklı hale getirdiği geçmişe cevap verme türleriyle ilgilidir. Bir öğrenci bir çömlek parçası tutar ya da arkeolojik bir kazının raporunu okur. Bir öğrenci kral I. Charles’in idamının öyküsünü okur ve idamın birkaç ay sonra basılmış resmine bakar. Bir öğrenci bir tarih kitabı okur. Bunlar geçmişe öğrencilere getirir mi? Bunlar geçmişin izleri, işaretleri mi? Resimden, küpten, nüfus sayımı kayıtlarından, kralın infazını anlatan ders kitaplarından kesin anlamlar çıkarılamaz. Kalıntılar hem geçmişin kendisinden daha az (Geçmişin parça halindeki kalıntıları oldukları için) hem de daha çoktur (geçmiş, herkes gibi, öğrenciler tarafından anlam yüklenmeleri gerektiği için, kalıntılar geçmişten daha fazladır).

Kanıtta her zaman sorgulamanın ya da yorumlamanın gösterebildiğinden çok daha fazlası vardır. Küpün üzerinde evde ya da sokaktaki posterlerde görülen süslemeleri hatırlatan renkler ya da karikatür karakterlerini andıran şekiller gösterilebilir. İdamın anlatımı insanları kızgın, üzgün, pişman yapar. Kanıt sadece geçmişten bir parça değil, insanın zihnindeki bir şeylerin temelidir, kesin bir kimliği yoktur. Bu yönden anlamı yaratan şey geçmişin kendisi değildir. Anlam, geçmişe anlam verebilecek düşünce işlemleri yoluyla üretilir. Kanıtların ya da kalıntıların anlamları toplumsal ve kişiseldir.

Öğrenci düşünmesiyle olan bu ilgi sınıftan tarihsel kanıtın yerinin tarihçilerin çalışmalarındaki yerinden oldukça farklı olduğunun bir anımsatıcısıdır. Tarihçilerin tersine öğrenciler (seçilen) tarihsel kanıtın incelemesinden “yeni” genel bilgi üretmek istemeyecekler yeni kişisel anlamalar üretecekler.”

Kanıt tarih dersini ‘güvenilir’ hale getirdiği için ya da tarihçinin etkinliğini “örneklediği” için değil; desteklediği düşünme türleri için sınıfta tarihsel çalışmada yer almaktadır (Wineburg, 1991a).

Husbands’a (2000:26) göre; anahtar, kanıtın ürettiği düşüncedir. Öğretmenlerin görevi geçmişle ilgili düşünme türleri geliştirmek için kanıtın sınıfta kullanılmasıdır. Kanıt temelli tarih, tarihsel anlamanın yapılandırılmasını mümkün kılan materyaller ağı sağlar.

### 3. 5. KANITLA İLGİLİ TARİHSEL DÜŞÜNMENİN SINIFLANDIRILMASI

#### 3. 5. 1. Yaş Gruplarına Göre Tarihsel düşünmenin Gelişimi

Kanıtın sınıf seviyelerine göre sınıflandırılması özellikle İngiltere tarihsel beceriler programında açıkça belirtilmiştir. Tarihsel becerilerde çocukların gelişimi için bazı amaçlar içerisinde yer alan kanıtlarla ilgili beceriler Foster (1998) tarafından yaş gruplarına göre şu şekilde sınıflandırılmıştır.

**8 yaşından itibaren:** Geçmişteki somut bir kanıtın ana özelliklerini tanımlayabilir. Ayrıca onların kullanımıyla hipotez oluşturur.

**10 yaşından itibaren:** Kaynak ve kanıt terimlerini basitçe tanımlayabilir, somut bir kanıtın kaynaktan farklı olduğunu anlar.

**12 yaşından itibaren:** Değişik zamanlardan gelen kanıtın çeşitliliğini fark eder. Birinci ve ikinci elden kaynakları ayırt eder. Birinci ve ikinci elden kaynaklardan çıkarım yapar. Kanıt içindeki boşlukları fark eder. Basit grafik kaynaklarını yorumlar.

**14 yaşından itibaren:** Aynı zamanda meydana gelmiş iki olayın benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırarak not eder. Kanıtın yansız olmadığını

fark eder ve tanır. Olgu ve yorum görüş ayrımını yapar. Basit istatistiksel kaynaklardan yorum yapabilir.

**16 yaşından itibaren:** Bağlantılı ve bağlantısız kanıtı ayırt eder. Değişik türden kanıt parçalarını karşılaştırır boşlukları ve çelişkileri not eder. Ön yargı ve propagandayı tanıyabilir (Foster, 1989:222).

Foster'ın bu sınıflaması ve buna benzer yaş grubu odaklı tarihsel düşünme sınıflandırmaları Barton (2004) tarafından eleştirilmiştir. Barton'a göre; kanıt ve tarihsel düşünmeyle ilgili katılımcılar ve kalıpların oluşturulması konusunda birlik sağlanamamıştır. Ayrıca tarihsel düşünmenin gelişimini sınıflandırırken genel-geçer nitelikte olmaması konusunda uyarmıştır. Çünkü öğrencilerin tarihsel düşüncelerinin kalıbı olmamalıdır. Amerikanın içerisinde bile öğrencilerin düşünceleri onların sosyal arkaplanlarına (background) bağlı olarak çeşitli olabilmektedir. Farklı milletlerden ve etnik arkaplanlardan oluşan öğrencilerin düşüncelerinin çeşitliliği cesaretlendiricidir. Bu, tarihsel düşünmenin tek bir kalıbı olmadığını kaçınılmaz olarak göstermektedir. Tarihsel düşünme için ölçüt olarak yaşı vurgulanmamasını ifade eden Barton; öğrencilerin öğrenmeye farklı sorunlar, farklı kavramlar ve farklı deneyimlerle başladığını ve bunun da yaş gruplarına göre standart oluşturmama da gerekçe olduğunu savunmuştur([www.historians.org/perspectives](http://www.historians.org/perspectives)).

### 3. 5. 2. Ergenlerin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Sınıflandırılması

Tarihsel düşünme üzerine araştırma yapan İngiliz eğitimci Shemilt'in çalışması (1987) 15 yaşındaki 167 öğrenciyle ve 24 okulda yürütülmüştür. İngiltere'de tarih eğitiminde çok etkili bir kişidir. Okul tarih projesinin değerlendirmesinde çalışmıştır. Daha sonra bu projenin yürütücüsü ve ergenlerin tarihi anlaması konusunda çalışmalarıyla öncü olmuştur.

Shemilt'in çalışması ergenlerin tarih hakkındaki düşünme becerilerini, basitten (1. aşama) daha çok karmaşığa doğru (4. aşama) sınıflandırılmaya yöneliktir.

Shemilt'in (Akt. Shawyer, ve diğerleri, 1988:212-4) okullarda yaptığı okul tarih projesi çalışmasına katılan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine

göre “tarihteki gerçekler kesindir” görüşüne daha az katıldıkları ortaya çıkmış ancak bu öğrenciler tarihsel kanıt kavramını zor bulmuşlardır.

Shemilt kanıtlar hakkındaki düşünmeyi 4 seviyede ele almıştır.

1-Kanıtlar bilgi sunar.

2-Kanıtlar keşfedilmemişlere cevap getirirler.

3- Kanıtlar problem sunarlar.

4- Kanıtların içeriği tarihselliğin kurulmasını gerektirirler.

Shemilt’in belirlediği bu aşamalar belirtmeye ve değerlendirmeye ait bir ölçüm aracı olarak kullanılabilmesi açısından önemlidir. Amerika’da yapılan bir başka araştırmanın sonuçları içerik hakkında daha fazla bilgi sahibi olan öğrencilerin, öğretmenlerinin yazılı belge niteliğindeki kanıtları göstermede pratik hâle gelmelerinin de katkısıyla önemli bir ilerleme gösterdiklerini ortaya koymuştur. Booth yaptığı bir çok araştırmayla çocukların kanıt kullanabilme konusunda eğitilebileceğini göstermiştir (Akt. Shawyer ve diğerleri: 214).

**Birinci Aşama: Geçmişle ilgili verilen tarihsel bilgi kesin bilgidir.**

- a) Bazı öğrenciler öğretmenin söylediklerinin doğru olduğunu bilir. Çünkü öğretmenin doğruyu söylediği bilinir. Öğrenciler ezberleticiler olarak tarihçileri önemserler.
- b) Tarihsel olgular tartışılmaz ve onlar, hatırlamak amacıyla kullanılmaya uygun değildir. Geçmişten insanlar arkalarında bilgi bıraktılar (kuşaktan kuşağa aktarılabilir) –bu kanıtla aynı değildir- bu bilgi pek çok öğrenci için sadece çamurlu sudur.
- c) Tamamlanmamış bilgi tamamlanmamış bir anlatı demektir fakat tamamlanmamış anlatıdaki bilinen olgular kesindir.
- d) Bazı öğrenciler bilgi/ kanıt ilişkisiyle boğuşurken oldukça zorlanırlar.
- e) Bu gelişmemiş düşüncenin düzelmez özelliği mi ya da etkili eğitimle düzeltilemez mi? (Sonrakini önermek için bazı kanıtlar vardır).

**İkinci Aşama: Kanıt, geçmişin içerisindeki ayrıcalıklı bilgidir. Tarihsel bilgi keşfedilebilmek içindir.**

- a) Öğrenciler tarihsel bir anlatı içinde kanıtın önemli bir parça olduğunu fark eder. Onlar kanıtın değerlendirilebilir olduğunu anlarlar.
- b) Ancak bazı öğrenciler olaylarla ilgili yorum yapan kaynaklar ile olaylarla bağlantılı kaynaklar arasındaki farklılığı anlayamazlar.
- c) Bundan dolayı öğrenciler bütün kaynakların güvenilirliğini sorgulamaya eğilimlidirler.
- d) Böyle bir durumda öğrenciler tarihi; çıkarım temelli açıklamadan çok yeniden yapılandırma süreci(değişmez noktalardan) olarak görürler. Öğrenciler nokta koymaya katılıyorlar.
- e) Öğrenciler teknik dili de kavramların temelini oluşturmada ve anlamadan kullanabilirler.
- f) Öğrenciler bu aşamada önyargılı bir anlatımla, bir anlatım içindeki önyargılar arasındaki farklılığı ayırt etme de başarısız da olabilirler.
- g) Güvenirlikle gerçekliği dengelemede basit bir eğilim de vardır. Buna göre birinci elden kaynaklara öncelik verilir. Örneğin Adolf Hitler tarafından Britanya savaşını anlattığı ve kendisi tarafından imzalanan kısa notu ki bu vasiyet sadece yanlış anlaşılmış bir metindir, bazı ergenlere göre, dünyanın en iyi savaş tarihçisi John Keegan'ın yazdığı 2. Dünya Savaşı'nın aynı konusuyla ilgili bölümden daha inandırıcıdır.
- h) Son olarak bazı öğrenciler tarihçilerin geçmişin doğru bir resmini aradıklarını, kepekten tarihsel buğdayı seçip ayırdıklarını düşünürler.

**3. Aşama: Kanıt geçmiş hakkında çıkarım için temeldir. Tarih mantık sürecinin çözülmüş bir parçasıdır.**

- a) Öğrenciler şimdi kanıtla bilgi arasında ayırım yapabilirler ve kaynak materyalleri değerlendirirken kendilerine rehber olması açısından bazı plan çeşitlerine ihtiyaç duyarlar.
- b) Bu problemle uğraşmak için bazı öğrenciler önyargıları üzerine geri çekilirler yada öğretmenin rehberliğiyle öğrencilerin sonuç çıkarmaları bildirebilirler.



- c) Ancak tarihsel düşünme sadece çıkarım yapmaktan çok kanıt gösterme süreci üzerinde temellenir. Kanıt göstererek muhakemenin bir özelliği şüpheyi azaltmaktır.
- d) Diğer bir deyişle öğrenciler(tarihçiler) tamamen kesin olamazlar yalnız tarihsel muhakeme üretecektir. O ancak açıklamada bireysel uzlaşma üretebilir. Bunu, aşağıda kanıtın ve yorumlamanın kesin kuralları izlemektedir. Bir öğrenci olarak onu koyar.
- e) Tarih “dar bir doğruyu açıklar”. Nihayet açıklayıcı ürün çok yada az doğruluğu ispatlanabilir. “Belirsizlik ilkesi”ni yönetmekte öğrenciler kanıt karşısında hipotezleri ve onların test etmeye sahip olabilir.
- f) Bu aşamada öğrenciler tarihçilerin bir metot içinde çalışmasını örneğin bir başlangıç hipotezi oluşturma, kanıt taraması, keşfedilen kanıt karşısında hipotezleri test etme ve hipotezi değiştirmeyi görür.
- g) Diğer yandan öğrenciler tarihsel uzmanlığın anahtar parçası olarak zor “gerçek” i araştırmayı hala göz önünde bulundurabilir.

**4. Aşama: Kanıtın tarihselliğinin farkında olmak (sadece olayların tanımlanması değil, olayların yeniden yapılandırılması olarak tarih)**

- a) Bu aşamada öğrenciler tarihsel tartışma altında tarihsel olayların katılımcıları için bilinmeyen yüzeylere sahip olunabilen olayların yeniden yapılandırılmasını fark etmeye başlarlar.
- b) Öğrenciler aynı zamanda tekrar edilemeyen tarihsel olayların doğasını ve ihtiyacı olduğu bazı bağlamsal çerçeveleri, eldeki kanıtı, iz sürmeyi, çaprazlamayı kavrayabilir.
- c) Ancak 4. aşamada bir ergen halihazırdaki bağlamla ilgili karmaşıklığı geniş bir arka planın genel sıralamasının ilgisini tarihçiler kadar başarmakta zorlanırlar. Öğrenciler kaynağın arka planını sorgulamada ikinci elden kanıt olarak tanımlansa bile zorlanabilirler.
- d) Sonuçta öğrenciler bu aşamada kaynağın kökeni ve statüsü hakkında sorulara sahip olmada arka plan bilgisinin çeşitlerini kullanmaya eğilimlidir. Bu,

kaynağın güvenilirliğini kaynağın bağlamı ve anlamından daha üstün tutan düşüncenin devam etmesidir.

#### **4. aşamada özetlenen bakışların üstesinden gelmek için bir öğretmen;**

- İkinci elden kaynak olarak arka plan bilgisi sunmalıdır. Bu bilgi, kanıta dair çerçevenin dışında, kanıta dayalı olmamalıdır.
- Farklı alıştırmalarla birinci elden ve ikinci elden kaynaklar kullanılmasını ve birinci ve ikinci elden kaynakların nasıl kullanılabileceğini tanıtmalıdır.
- Arka plan materyallerinin, değişik kategorilerden geldiğini ve farklı uygulamalara sahip olduğunu konu için arka planı, kaynaklar için arka planı, ekonomik ve kültürel arka planla ufku genişletmenin farkına varmalıdır.
- Bilgi batağına saplanmaktan kaçınmak için arka plan bilgisini dikkatlice seçmeli ve sınırlandırmalıdır.

#### **3. 5. 3. Çocukların Kanıt Hakkındaki Düşüncelerinin Sınıflandırılması**

Çocukların kanıt hakkındaki düşünceleriyle ilgili bazı eğilimleri gösteren araştırmaları Gard, Lee, Shemit, ve Ashby farklı zamanlarda yürütmüşlerdir. Lee ve Ashby (1987), bu sınıflamaları bir araya getirerek 6 temel seviyeye ayırmışlardır:

**1. Seviye (Geçmişin Resimleri):** Bu seviyedeki çocuklar, geçmişini sanki bugünlük gibi; tarihsel kanıtı da sanki geçmişe doğrudan ulaşma imkanı sağlayan bir durum olarak görürler. Geçmiş hakkındaki ifade ve anlatılarla ilgili bir sorgulama olmadığı gibi malzemenin sağladığı bilginin doğru ve yanlışlığı hakkında da bir soru yoktur.

**2. Seviye (Bilgi):** Geçmişin bir otorite tarafından kurgulandığı, bilindiği ve aynı zamanda bittiği düşünülür. Olası tarihsel kanıt bilgi olarak ele alınır. Bilginin doğruluğu veya yanlışlığı hakkında sorular ortaya çıkar. Fakat bilgili alim bir kişiden sormak dışında tarihin bu sorulara nasıl cevap vereceği ile ilgili bir yöntemden bahsedilmemektedir.

**3. Seviye (Tanıklık):** Geçmiş iyi yada kötü olarak görülür. Geçmiş nasıl (Hangi şekilde) biliriz türünden sorular makul karşılanır. Bu da geçmiş hakkındaki ifade ve anlatıları test etmek için tarihin bir metodolojisi olduğu anlayışının oluşmaya başladığını gösterir. Kanıtın neyi temsil ettiği noktasında uzlaşmazlık vardır. Doğru söylem ve yalan söylem arasında gelgitler olur. Yazarın bir şekilde anlatıda geçen tarihsel duruma tanık olduğu düşünülür. Bu tanıklık ne kadar doğrulansa anlatının gücü de o kadar artacaktır.

**4. Seviye (Kes-Yapıştır veya Makas ve Hamur ):** Hiçbir kişisel anlatı geçmiş tam olarak vermese bile geçmiş tam olarak ortaya konulabilir. Farklı kaynaklardaki doğru ifadeleri kesip bir araya yapıştırarak yeni doğru bir versiyon ortaya çıkarabiliriz. Tarihsel bilginin doğruluğu hakkında “Anlatan veya rapor eden kişi doğruyu bilecek bir konumda mı?” türünden sorular ortaya atılır.

**5. Seviye (Dar Bağlamda Kanıt) :** Geçmiş hakkındaki anlatılara küçük kanıt parçacıklarından ulaşılabilir. Kanıt geçmişe yönelik tanıklık içermeyen sorulara maruz kalabilir. Ayrıca herhangi bir şey hakkında doğrudan bilgi vermeyen pek çok şey kanıt olarak değerlendirilebilir. Bu da gerçek tanıklık olmadan bile tarihçilerin tarihsel gerçeği ortaya çıkarabileceklerini gösterir. Kanıtın değeri ona sorulan sorularla ortaya çıkar. Kanıtı tarafsızlık veya yalan ifadeler hakkında sorular sorulmadıysa bir şeyler eksik kalmış demektir. Bu gruptaki çocuklarda kanıtı dayalı anlatının da anlatının oluşmasıyla ve değerlendirilmesiyle ilgili kanıttan başladığı anlayışının belirme emareleri görülmektedir. Yani kanıt sadece belirli fikirlere, yapılara ulaşmayı sağlamaz anlayışıdır.

**6. Seviye (Tam Bağlamda Kanıt):** Eğer kanıt kendi tarihsel bağlamında anlaşılırsa bir önceki seviyede belirtilen işleri görebilir. Burada hatırlanması gereken kanıtın hangi şekilde onu üreten toplumla ilgili olduğu noktasıdır. Bu, bazı sorgulama aşamalarının devre dışı bırakılmasını içerdiği gibi bazı tarihsel çalışmaların da oluşturulmuş gerçekler olarak önceden kabul edilmesini de kapsar. Biz her şeyi bir kerede sorgulayamayabiliriz. Bağlam her zaman mekana göre değişir. Bir dönem anlayışı önem kazanmaya başlar (Lee, Ashby, 1987:17).

### 3. 6. BİLİŞSEL GELİŞİM YAKLAŞIMLARINA GÖRE TARİHSEL DÜŞÜNMENİN ÖĞRETİLMESİ

Bireyin bilişsel gelişiminde evreler olduğu teorisinin Piaget tarafından ortaya atılması (Piaget,1959) birçok eğitim psikologunu bu evreleri öğretime uygulamaya itti. Teoriye göre bilişsel gelişim; somut öncesi işlemler evresinden soyut işlemler evresine kadar uzanmakta idi. Piaget çocuğun düşünce gelişimini kapsayan 3 niteleyici aşamayı öne sürmüştür. Bu görüş, çocukların tarihsel kaynaklardan geçmiş hakkında çıkarım yapabilmek için gerekli yeteneklerinin olmasıyla ortaya çıkmıştır. Onun görüşüne göre küçük çocuklar bir zaman içinde birden fazla bakış açısına sahip olamamaktadırlar. İkinci aşamada çocukların düşüncesi gerçek gözlemlerle sınırlanmıştır. Üçüncü aşamada ise çocuklar varsayıma dayalı olasılıkların dizisini zihinlerinde tutabilmektedirler (Cooper, 1994:101).

İngiltere'deki 1995 programı, çocukları, tarihte düşünme alıştırmalarına erken yaşta başlanılmasının önemini vurgulamaktadır. Gerçi Piaget'e göre, somut işlem aşamasında çocuklar, özgürlük ve adalet gibi kavramları konuşmada kullanır, ama içeriklerini kavramada sorunları vardır. Program, ilköğretimin 6. 7. ve 8. sınıflarında soyut fikirlerden söz edilebileceğini, fakat bunların, öğrencinin günlük yaşamı ile ilişkilendirilmesi gerektiğini ileri sürer. Piaget, ergenlik ve sonrası denk gelen son gelişim dönemini "Soyut İşlemler Dönemi" olarak adlandırmıştır. Bu dönemde çocuklarda, hipotetik düşünme yetenekleri gelişmeye başlar. Tarihe ilişkin hipotetik sorular sorulabilir. Bu aşamada, Piaget, çocuğun genelleme, tümdengelim, tümevarım yapabildiğini; bununla birlikte, soyut kavramlar, mümkün oldukça somut materyallerle desteklenmesini ileri sürmüştür.

Gerçekten, soyut işlem aşamasında öğrencilerin tarihsel kanıt ile uğraşmada güçlükleri yoktur. Yeter ki kanıttaki sözcükler çocuğun seviyesine uygun olsun. Bu aşamada bir tarihsel olaya ya da kişiye ilişkin iki zıt görüş verilebilir. Tartıştırılabilir ve ya hayali argümanlar yazdırılabilir. Zıt düşünceler ve olgular arasında denge kurması sağlanabilir. Piaget, çocuğun "çünkü" kelimesini kullanım şeklini incelemiş, ancak 7-8 yaşlarında çocuk amprik "çünkü"yu kullanmaya başladığını saptamıştır.

Dolayısıyla, çocuğa tarihte nedenselliğin öğretiminin güçlüğüne de dikkat çekmiştir (Ata, 1999:46).

Tarih düşüncesi ve bilişsel gelişim üzerine ilk araştırma Hallam (1967) tarafından yapılmıştır. Hallam, yaşları on bir ile on altı arasında değişen 100 ortaöğretim öğrencisine bir test uygulamıştır. Öğrencilerin soyut işlemler evresine 16.2-16.6 yaşlarında ulaştığını bulmuştur. Bununla birlikte, 14.8 yaşındaki bir öğrencinin cevabı soyut işlemler evresini ifade etmiştir. Çünkü, bu cevapta bir takım dengelerin farkında olma durumu söz konusudur: Hallam, araştırmasında birçok somut öncesi cevaplar bulmuştur. Ona göre bu cevaplar, Piaget'in düşüncenin farklı alanları konusunda, daha küçük çocuklar için tespit ettiği kriterleri yansıtıyordu. Göreceli de olsa soyut işlemler evresine ait cevaplardan yoksunluk -birçok ortaöğretim öğrencisinin karşısına tarih dersini alışlagelenin tersine öğrenilmiş gerçeklerin ezberlenmesinden farklı bir disiplin olarak çıkarıyor ve karşılaştıkları zorlukları gösteriyordu.

Hallam'ın çalışmasına nazaran daha az karmaşık olan bir çalışmada, Lodwick yaşları on bir ile on dört arasında değişen öğrencilere Stonehenge'in bir resmini göstererek, onun bir tapınak mı yoksa bir kale mi, olduğunu sormuştur. Öğrencilerin cevaplarının ise mantıksızdan mantıklılığa, sonra da ifadelerini destekleyici kanıt kullanmaya ve olasılıklı düşünmeye kadar dereceler halinde bir gelişim gösterdiğini tespit etmiştir (Akt.Dilek, 2000). Cooper ise Lodwick'in çalışmasından hareketle, öğrencilerin akıl yürütmedeki (*reasoning*) gelişimlerinin kısmen bilgi artışından kaynaklandığını, dolayısıyla tarihî olaylar ve olguları bir mantık çerçevesinde tartışmaları için, daha fazla bilginin öğrencileri etkin kılacağını savunur(Cooper, 1999:16).

De Silva düşüncenin tanımlayıcı modelden açıklayıcı modele geçişinin on bir ila on dört yaşları arasında gerçekleştiğini iddia ederken Steele(1976) tarihte soyut düşünmenin diğer derslere nazaran daha geç oluştuğunu ifade eder. Oysa, İngiltere'de Okullar Konseyi Tarih Projesi'nde (*Schools Council History Project*) çalışan Shemilt (1976); aynı yaş grubuna yönelik olarak tarihte soyut işlemler evresinin artık geçerli bir hipotez olmadığını söylemiştir. Tarihte geçersiz, diğer öğretim alanlarında geçerli

sonuçlar alınabilir tarzındaki bir anlayışı da eleştirmiştir. Ayrıca, soyut işlemler evresinde bulunan bir öğrencinin fen ile ilgili akıl yürüttüğünde rasyonel sonuçlar bulurken, aynı öğrencinin tarih ile ilgili yaptığı akıl yürütme işleminde irrasyonel sonuçlar elde etmesini yadırgar. Sonuçta, Shemilt, tarihî kavramların hem soyut hem de somut bir şekilde ğretilbileceğini ifade etmiştir. Bu alanda yapılan son araştırma da Shemilt’i destekler niteliktedir. Lee ve diğerklerinin (1996) elde ettikleri sonuçlara göre, yedi yaşındaki bazı çocukların on dört yaşındaki bazı çocuklardan tarihî konular hakkında düşüncelerini ifade etmede çok daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır. Bu ve diğerk araştırma projelerinin sonuçlarından hareketle, tarihte “bilgi” faktörünün bireyin tarih düşüncesinin gelişiminde etkili bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır(Akt. Dilek, 2000).

Dilek’in bilişsel gelişim aşamalarının tarih öğretimine uygunluğuyla ilgili araştırmasında derinlemesine incelediğı bu fıkirden iki farklı bakış açısı doğmuştur. Bunlardan birincisi, kısaca somut öncesi, somut ve soyut işlemler olarak adlandırılan bilişsel evrelerin herhangi bir yaş sınırı olmaksızın bireylerde ortaya çıkabileceğı düşüncesidir. Yani, kullanılan ders materyalinin niteliğı, bireylerin mevcut tarih bilgileri ve alana olan ilgileri gibi unsurlar onların tarihi öğrenme ve anlamadaki düzeylerinde farklılıklar oluşmasına sebep olmaktadır. Bir başka deyişle, tarihsel kaynak veya kanıtın doğası ve soruların karmaşıklığı bireylerin kaynak veya kanıt karşısında ulaştıkları sonuçları ve sorulara verdikleri karşılıkları etkilemektedir. İkinci bakış açısında ise bilişsel gelişimde bir evreden diğerkine geçiş diğerk ğretim alanlarına nazaran *tarihte* daha uzun sürmektedir. Bununla birlikte, Smith ve Knight yaptıkları bir araştırmada, bazı öğrencilerin tarih dersinde de aynı diğerk derslerde olduğu gibi soyut işlemler evresine uygun akıl yürüttüklerini tespit etmişlerdir (Dilek, 2000).

Piaget’in gelişim modelinin tarihsel düşünmeyle ilişkisini araştıran araştırmacılarından diğerk önemli birisi de Martin Booth’dur. Booth, Piaget’in gelişim modelinin özellikle tarihsel düşünmeyi ölçmeye uygun olmadığı düşüncesindedir. Tarihinin alışma stilinin bir doğa bilimcisinin araştırma amaçlarından farklı olduğunu ifade eden Booth, ayrıca tarihsel düşünmenin önceliğinin tündengelim veya tümevarım olmadığını iddia etmiştir (Booth, 1993). Barton da bilişsel gelişim

aşamalarına uygun bir tarihsel düşünmeyi yaş gruplarıyla sınıflandırmanın ve bunu genellendirmenin yanlış olacağı konusunda uyarmıştır (Barton, 2004).

Anlaşılabacağı üzere, Piaget'in bilişsel gelişim evrelerini öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimine ve tarihsel öğrenmeye bağlamak, ciddi anlamda bilimsel kaygıları da beraberinde getirmektedir. Esasen, diğer öğretim alanlarındaki geçerliliği de sorgulanan bu evrelerin en azından tarihte yaş ile ilgili olmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, tarih düşüncesinin gelişimi dil ve kavram gelişimi, tarih bilgisi, uygun ders materyallerinin kullanılması ve öğretim teknikleri ile doğrudan ilişkilidir.

Diğer bir bilişsel gelişim modeli kuramcısı olan Vygotsky, bireyde iki tane gelişim düzeyi olduğunu tespit eder. İlk düzey, asıl gelişim düzeyidir ki, bireysel problem-çözme ile sınırlıdır. İkinci düzeyi, "ileri gelişim düzeyi/alanı" (*the zone of proximal development*) olarak adlandırılabilir. Bu aynı zamanda asıl gelişim düzeyi ile potansiyel gelişim düzeyi arasındaki uzaklıktır ki yetişkin rehberliğinde veya daha yetenekli sıra arkadaşları ile yapılan işbirliği şeklindeki problem-çözme ile sınırlıdır (Tharp, Gallimore; Akt. Dilek, 2000).

Vygotsky'ye göre yapılandırmacı model, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin inşa etmeleri temeline dayanmaktadır. Bu yaklaşım, pasif öğrenme yerine aktif öğrenmeyi önermektedir. Yapılandırmacı yaklaşım iki alt yaklaşımda incelenebilir: Birincisi, bireysel yapılandırmacılıktır. Bu yaklaşım, öğrencilerin, bilgiyi yaşamları süresince kendi kendilerine inşa etmeleri sürecidir. İkincisi ise Sosyal Yapılandırmacılıktır. Bu yaklaşım, bilginin bireysel olarak edinilmesi yanında, öğrencilerin sosyal gruplarla ilişkilerini daha fazla geliştirmeleri süreci olarak açıklanabilir. Sosyal gruplarla daha fazla etkileşim, işbirlikçi çalışmalara da olanak sağlayacaktır (www.dest.gov.au).

Vygotsky'nin en önemli tespitlerinden biri, bireyin öğrenme sürecinde kendisi için kendinin sağladığı yardımdır .

Çocuk dili aktif olarak kullanmaya başladığından itibaren, gözleriyle ve elleriyle olduğu kadar sesli konuşarak da problemleri çözümler. Bu durum, aslında hayat boyu sürececek bir deneyimdir (Sutherland, 1992; Akt. Dilek, 2000).

Piaget ve Vygotsky'nin görüşlerinin aksine diğer bir gelişim psikolojisi kuramcısı Bruner; bilginin anlaşılmasındaki üç önemli süreci tanımlar: Fiziksel deneyime ve duylara dayalı olarak canlandırma/rol yapma ya da yaparak yaşayarak öğrenme (*enactive*) (*bir yeri ziyaret etme veya araç gereç kullanma gibi*); *deneyimlerin özünü resmetme (iconic)* (resimler, haritalar, şemalar, modeller gibi) ve kavramları sembollerde veya dilde organize etme (*symbolic*) (kavramları yazarak ya da sözle ifade etme gibi). Bruner, bu süreçleri birbirinden farklı veya ayrı olarak değerlendirmez. Bunların birbirini tamamlayan süreçler olduğunu düşünür. Bunları katı sınırları olan ve önem sırasına göre geçilmesi gereken öğrenme süreçleri olarak da görmez. Bruner'e göre, özellikle, tarih derslerinde öğrencilere sorulan soruların veya verilen materyallerin onları bir yöne doğru itmesi veya herkesin "öğretmenin istediği tarihsel gerçeğe ulaşması" gibi bir şey söz konusu değildir. Asıl olan, bu süreçlerin yaşanarak tarih derslerinde de sorgulama, hüküm verme gibi temel becerilerin kazanılması yoluyla belirsizlik ve olasılık faktörlerinin hesaba katılmasıdır (Akt. Cooper, 1995:20).

Çocukları tarihçi gibi düşündürmekten, onları tarihçi yapmak amaçlanmamaktadır. Tarih öğretimine uyarlanan Brunerci yaklaşımı şöyle maddeleştirilebilir:

1. Tarih, kendi kanıtlama süreci, içeriği, düzenleyici kavramları ile farklı bir “ bilgi biçimidir.”
2. Öğrenci, tarihin yapısına ayak uydurmaya teşvik edilmelidir.
3. Tarih, öğrenilmesi gereken farklı bir disiplin ve bilgi biçimidir. Diğer derslerle bağlantı gereklidir. Ama tarihin farklılığı yitirilmemelidir.
4. Her ne yaşta olursa olsun, her hangi bir tarih konusu her çocuk için anlaşılır kılınabilir. Fakat çocuklara bazı konuları daha kolay öğretmenin kolay olduğunu inkar etmemek gerekir.

Bruner'in takipçisi pek çok tarih eğitimcisi okul tarihinin çocuğa tarihsel araştırma modeline pratik giriş olarak verilmesi gerektiği ortak düşüncesindedir. Üstelik, bu görüş, tarihçi becerilerinin, çocuklarda gelişmesi için çocuğun tarihsel dökümanlar ile haşır neşir olmasının önemini de vurgulamaktadır(Ata, 1999).



Bu bağlamda, tarihî bir resmin veya belgenin analizinin yapılması, kavramsal anlamayı pekiştirmek için tartışma ortamlarının yaratılması ve -elde edilmesi gereken sonuçtan çok- öğrenme sürecine önem verilmesi öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimini önemli ölçüde etkileyecektir.

Dilek (2000) somut öncesi, somut ve soyut işlem evreleri olarak adlandırılan düşünce süreçlerinin, tarih konuları söz konusu olunca öğrencilerin tarih düşüncesini açıklamakta yetersiz kaldığı müşahade edildiğini belirtmiştir. Piaget'nin ilerlemeci anlayışına uygun olarak geliştirdiği bilişsel gelişim teorisinin, tarihte öğrenme açısından, araştırmacıları iki değişik kampa ayırdığı görülmüştür. Birinci grupta yer alan araştırmacılar, tarih derslerinde öğrencilerin bu evrelere herhangi bir yaş sınırı olmaksızın ulaştığını ifade ederlerken, ikinci grupta yer alan araştırmacılar, öğrencilerin tarih derslerinde bu evrelere diğer derslere nazaran daha geç ulaştıklarını iddia etmektedirler. Gerçekten, yukarıda zikredilen araştırmaların bulguları değerlendirildiğinde düşünce gelişimini birtakım yaş sınırları içinde açıklamanın zorluğunu anlamaktayız. Bilginin ve sorgulamaya dayalı öğretim tekniklerinin öğrencinin tarih düşüncesinin gelişiminde pozitif bir role sahip olduğunu bunun da dil ve kavram gelişimi ile yakından ilgili olduğunu tespit etmiştir (Dilek, 2000:9).

### **3. 7. POSTMODERN ANLAYIŞIN TARİH ÖĞRETİMİNE YANSIMALARI**

On dokuzuncu yüzyıldan başlayarak ağırlıklı bir dünya görüşü ve bilim paradigması görünümünde eğitim araştırmaları ve anlayışlarında da oldukça geniş ve sağlam bir yer edinmiş pozitivizmin, son zamanlarda yerini post yapısalcı ve postmodern anlayışlara bırakması tarih felsefesi ve bağlantılı olarak tarih öğretimi anlayış ve uygulamalarını da etkilemiştir. Bu doğrultuda geçmişle ilgili olarak tek bir doğrunun olmadığı düşüncesinden hareketle sorgulama, mantıksal düşünme ve düş gücü süreçleri, tarihsel dil gelişimi, bilgiyi kanıt ve belgeden yola çıkarak yapılandırma, yorumlama ve ürün ortaya koyma gibi bir tarihçide olması gereken becerileri öne çıkaran bir tarih anlayışı gittikçe önem kazanmaktadır (Cooper ve Dilek, 2004). Bu açıdan bakıldığında özet olarak postmodern tarih anlayışının temel söylemi tarihin, tarihçilerin kendi önyargı ve düşünceleri çerçevesinde oluşturdukları bir yorum bütünü olduğudur.

Mesela Jenkins, tarihle geçmişî birbirinden ayırt etmemiz gerektiğini, çünkü geçmişin geçmişte kaldığını tarihin ise tarihçiler aracılığıyla yeniden, farklı şekillerde oluşturulduğunu, böylece tarih diye okuduklarımızın tarihçilerin yorumlarından başka bir şey olmadığını savunur. Jenkins bu iddiasını üç nedene dayandırmaktadır:

1. Geçmişte olanların ancak bir bölümü aktarılabilir ve hiçbir tarihçinin anlatımı, geçmişe tam olarak karşılık gelmez.
2. Bir anlatım geçmişe göre değil ancak diğer anlatımlara göre sınanabilir.
3. Kendisi de kuşkulu olan doğrudan bellekten farklı olarak tarih, başka birilerinin gözlerine ve seslerine dayanır; tarihi geçmişteki olaylarla bizim onlar hakkındaki okumalarımız arasında yer alan bir yorumcu aracılığıyla görürüz.

Jenkins burada, iki ayrı tarihçinin aynı olaylardan bahseden aynı kaynakları kullansalar dahi iki farklı tarih yazımı ortaya çıkartabileceklerini, bunun da tarih değil tarihçinin bakış açısının dışavurumu olarak adlandırılabilceğini anlatmak istemektedir (Jenkins, 1997:23-25).

Iggers'a göre (2000:123) "insan, dili düşüncelerini aktarmak için kullanmaz, fakat insanın düşündüğü şeyi dil belirler" temel düşüncesine oturtulmuş olan postyapısal felsefe, postmodern tarih anlayışının da temelini oluşturmuştur. Bu temelden hareketle postmodern tarih dört soruya cevap arar. Birincisi, geçmiş geçmişte kaldığına göre, geçmişe tüm gerçekliğiyle ulaşılabilir mi? İkincisi, geçmişle ilgili elimize ulaşan kaynaklar nasıl oluşturulmuşlardır (nasıl yazılmışlardır)? Üçüncüsü, ne ölçüde gerçeği yansıtmaktadırlar (ne kadar doğrudurlar)? Dördüncüsü, hangi tarih, doğru tarihtir ve bunun doğruluğuna kim karar vermektedir?

Tarih öğretimi yaklaşımlarını şekillendiren tarihçilik anlayışları ve onların da çıkış noktası olan pozitivist ve postmodern bilim paradigmaları öncelikli olarak ele alınmıştır. Bu yolla bilim paradigmaları, tarih yazımı/tarihçilik anlayışları ve tarih öğretimi arasındaki etkileşim görünür kılınmıştır. Bu paradigmaların tarih öğretim programlarına yansımaları, öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri, tarihsel düşünmenin yapılandırılmasında, etkili olmuştur (Yapıcı, 2007).

Her ne kadar Türkiye eğitim sisteminde henüz tam olarak farkına varılmasa da postmodern bir çağda yaşamaktayız ve postmodernizm özel öğretim yöntem ve tekniklerini de etkisi içine almış bulunmaktadır (Karabağ, 2002:63). Alan eğitimcileri kendi konularıyla postmodernizm arasındaki bağlantıları ortaya koymak üzere çalışmalar yapmaktadırlar. Son elli yıldır ülkemizde ve dünyada tarih anlayışında büyük değişimler olmuş, bu anlayıştan hareketle yapılan yeni araştırmalar bir çok yeni tarih bilgisini ortaya çıkarmıştır. Safran'ın da ifade ettiği gibi “Ne yazık ki ülkemizde, bu bilgiler ve eğitim-öğretim alanında geliştirilen bilimsel yöntemlerin sentezi olabilecek bir tarih programı yapılarak değişik öğretim basamaklarında okutulan tarih ders kitaplarına, dolayısıyla öğrenciye yansıtılamamıştır (Safran, 1996). Ancak 21. yüzyılın içinde bulunduğumuz bu ilk çeyreğinde özellikle Sosyal Bilgiler (MEB, 2005) ve Lise Tarih Programları (TTKB, 2007) postmodern anlayışa doğru bir kıvılcım başlatmıştır.

Görülen odur ki ;okuma yazma ve tarih eğitimiyle birlikte çoklu okur yazarlık ihtiyacı açıktır. Çünkü; günümüz dünyasındaki bazı eğitimciler sosyal bilgileri, öğretmenlerin öğrencilerine pek çok bakış açısını tanıttıkları geniş bir yol olarak görmektedirler. Postmodern/yapısalcı kuramını kuran (Foucault, Usher& Edwards, Weedon) bu eğitimciler pek çok bakış açısı içeren sosyal bilgiler programı yoluyla öğrencilerin tarih, sosyoloji, siyaset ve antropoloji derslerinde tek bir “doğrunun” olmadıklarını anlayacaklarına inanmaktadırlar. Postmodern eğitimciler gücü kimin elinde tuttuğunu anlamak ve kimliğini saptamak için sembollerin ve metinlerin yapısına önem vermektedir(Marmion:14 ).

Modernistlerin mantık üzerine kurulu gerçek doğru kavramının tersine postmodernizm tüm bilginin bağlamsal, tarihsel, ve tutarsız olduğu çoğul bir doğru anlayışı önermektedir. Güçle birleştirildiğinde konuşmalar, özneler, nesneler ve öznelerin konumunu belirleyen mekanizmalar yaratır.

Metne ait olan olmayan tüm kaynakların postmodern bir bakış açısıyla görülmesi gerektiğini anlamak, öğrenciler için çok önemlidir. Her bireysel tarihinin ya da sosyoloğun yakın çevresi ya da geçmişteki çevresi ve kişisel ön yargıları tarihsel ya da sosyolojik olayları yorumlama biçimini şekillendirir. Brocher (Akt.

Lacan, 1993) üniversitenin müzakere etme sisteminin okullarda uygulanması gerektiğini savunmaktadır. Çünkü öğrenciler önceden belirlenen bakış açılarıyla ilgili bilgilerin pasif alıcıları konumundadırlar: Okul “ bir şahsa bağlı olmayan bir sistemden başka bir şey değildir. Aynı öznel (öğrenciler), onların istekleri ve onlara özgü davranışlar için bir hazırlık yapılmıyor. Bireyler sadece sistemi canlandırmaya, uygulamaya ve genişletmeye yarayacak şekilde düşünmek ve davranmak zorundadır.

Marmion’a göre; eğitimcilerin çoğu postmodern kuramı ve pedagojik uygulamaları kabul etmemektedirler. Bunun nedeni eğitimin Aydınlanma değeri üzerine kurulmuş olmasıdır. Eğitimsel sürecin mantıksal temeli ve eğitimcinin görevi, bireysel faaliyetlerini uygulayabilen, kendi kendini yönlendirme kapasitesine sahip insancıl fikirler üzerine kurulmuştur. Eğitim hizmeti, bireylerin tamamen bağımsız, kendi bireysel amaçlarını uygulayabilen kişiler olmasını sağlayan bir hizmet olarak algılanmaktadır (Marmion; 16).

Pek çok eğitimcinin Aydınlanma temelleri tarafsız eğitim idealine bağlıdır. Wolk (2003), öğretmenlerin müfredatta eleştirel araştırma eleştirel okuma- yazma uygulamanın müfredat içeriğine siyasal kişilik verip vermediği konusunu düşündüğünü ifade etmektedir. Fakat eğitimciler ve idareciler araçları seçiyor ve müfredatı yapılandırıyorlarsa gerçek bir tarafsız eğitim var mıdır? “Tarafsız nesnel” bir eğitim olduğuna inanmanın güç olduğunu iddia etmektedir. Çünkü eğitimcilerin ve idarecilerin tarih programıyla ilgili verdiği bazı kararlar politik bir ortamda verilmektedir. Güçlü, eğitimsel, ahlaki, felsefi, politik değerler ve gelenekler eğitimcilerin tarih eğitiminin üç tanımını karşılayan tarih programını hazırlarken program kararlarının içine işlemektedir. Bakanlık, devlet, ve ulus; bu üç bölümün bakış açıları öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını da belirler. Böylece özne ve karar verme kavramı bölüm araçları için ayrılan sınırlı bir bütçeye ve yapay zaman periodlarına eklendiğinde siyasi kararlar müfredatta katlanarak vurgulanıyor.

Dahası Tezcan’a göre; pek çok eğitimci postmodernist kuramın ve uygulamasının sorun yaratıcı olduğunu düşünüyorlar çünkü bu kuramın toplumu parçaladığına inanıyorlar. Postmodernizmde ikiye bölünmeler ve sistemler eleştiriye hedef olduğu için bu eğitimciler toplumda bireyler arasındaki benzerlikler yerine

farklılıkları vurgulayan bir bilgi felsefesinde toplumsal bir yarar göremiyorlar. Postmodern bir dünya için eğitimin niteliği ve bireylerin eğitimi üç noktadan hareketle yapılmalıdır; eğitim kavramının kendisi, öğretim yöntemleri ve ders programlarıdır. Postmodern eğitimde bilgi hızla değiştiği için bireyin sürekli öğrenme süreci içinde, çok yönlü ve bilgi dışında erdem de öğrenir durumda olması, buna paralel olarak eğitim ortamının araç-gereç, yöntem açısından çok zengin olması ve eğitim programının değişebilir olması beklenmektedir (Tezcan, 1993).

Sosyal bilgiler de problem çözme becerilerinin Aydınlanma'nın objektiflik sorgulaması ve doğal bilimlerle özneyi çok sıkı şekilde bir birine bağladığına inanan Engle(1977), problem çözme hedeflerini sosyal bilgiler programında karar verme becerilerinin yerine koymaya çalışmıştır. Çünkü "karar verme düşünceye dayalı, riskli-düşündürücü-ve sonuca ulaşma işlemine yönelmiştir"

Berliner ve Sparkes (Akt. Marmion:17) karar verme becerilerindeki değişiklikten sonra Engle'nin direnişi ile uyuşabildiler. Çünkü, Berliner ve Sparkes doğal bilimlerden türetilmiş yöntemlerin sosyal bilimlere uyum sağlayamayacağını çünkü bu iki bilimin tamamen farklı olayları ölçtüğünü söylemişlerdir.

### **3. 8. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI AÇISINDAN TARİHSEL DÜŞÜNMENİN GELİŞİMİ**

İlköğretim okullarının büyük çoğunluğunda yaşanan eğitim temelli sorunların sebebi olarak, nesnelci-pozitivist eğitim politikalarının benimsenmiş olması görülmektedir. Bilgiyi keşfetme çağında ve bunun için oldukça istekli olan bireyleri sıralara mahkum etmek, öğretmenin mutlak hakimiyetine dayanan bir eğitim sistemini benimsemek, aktif olması gereken bireyleri pasifleştirmek, bu sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Yapılandırımcı eğitim politikalarının benimsendiği bilgi toplumunda bu sorunların fazla yaşanmadığı görülür. Bu eğitim sisteminde öğrenci aktif bizzat eğitim öğretim ortamının içerisinde yer alır. Bilgi toplumlarında bireylerin, yaşadıkları sosyal ve kültürel ortamı anlamaları, eleştirmeleri, değiştirmeleri egemen yapı içerisinde dönüştürücü ve yaratıcı bireyler olarak yetiştirmeleri beklenmektedir.

Bilgi toplumlarında eğitim politikaları, günün koşullarına bağlı olarak sürekli bir değişim içerisinde. Bu sebeple eğitim reformunun amacına ulaşabilmesi için okulları yeniden yapılandırmak, öğretimi ise yapılandırmacı kurama dayandırmak ve programlar ile teknolojinin birleştirilerek bütünleştirilmesi önerilmektedir (Şimşek, 2007: 53). Günümüzde, bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 9).

Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı, Piaget ve Vygotsky'nin görüşlerine dayalı olarak iki temel grupta incelenmektedir. Bunlar, bilişsel ve sosyal yapılandırmacıdır (Yager, 1995). Bilişsel yapılandırıcı öğretim stratejisi Piaget'in kuramına dayalıdır, günümüzde von Glasersfeld ve Fosnot tarafından desteklenmektedir. Bu bakış açısı bireyin yapılandırıcı etkinliğini vurgulamaktadır. Öğrenme, bireyin beklentisi karşılanmadığında oluşur; bireyin beklentisi ve karşılaştığı durum arasındaki çelişki çözümlendiğinde denge oluşur ve bilişsel ilerleme gerçekleşir. Ancak Piaget'in Bilişsel gelişim aşamalarıyla ilgili ortaya attığı görüşlerinin tarihsel düşünmenin gelişim aşamalarına uygun düşmediği özellikle son çeyrek asırda yapılan uygulamalı araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bu çalışmalar ve savundukları düşünceler aşağıda daha detaylı bir şekilde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Sosyo-kültürel yaklaşımı savunan sosyal yapılandırmacılar ise, bilişin sosyal ve kültürel ortamdaki etkileşimi üzerinde durmaktadırlar. Bu yaklaşımın savunucularından Vygotsky, Leontev ve Bakhtin'e göre, bu yaklaşım bilişin sosyal yapısını incelemektedir ve öğrenme diğer bireylerle paylaşılan etkinlikler sırasında oluşmaktadır (Duffy ve Cunningham, 1996).

Yapılandırmacılık akımının son yıllarda ilgi görmesi, pek çok nedene dayandırılmaktadır. Özellikle geleneksel sınıf ortamında öğrenme ezber şeklinde bilginin tekrar edilmesi esasına dayanırken, yapılandırmacı öğrenmede bilgi transfer edilerek birey tarafından yeniden özgün bir şekilde anlamlandırılır. Ancak bilginin yapılandırılabilmesi için önceden öğrenilmesi temel şarttır.

Bilgiyi yapılandırma, bireyin geliştirdiği bilişsel organizasyonun kendine uygun objeler ve olaylarla karşılaştığı zaman onlarla etkimesiyle gerçekleşir. Öğrenciler kendi meraklarını uyandırarak ve bireysel ilgilerini soru sorma, araştırma ve keşfetmeyle ateşleyerek kendi kendilerinin motive edicisidirler. Bu metotta nesnellik terk edilmekte v bilginin keşfedilmek yerine yeniden yorumlandığı ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğu savunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999:20).

Psikolog Graham Hendry (1996), tarih öğretmenlerini de yakından ilgilendiren bir dizi yapılandırmacı ilkeyi dile getirmiştir:

- Bilgi; sanat eserlerinde, belgelerde, bilgisayar dosyalarında ya da yazı tahtalarında değil, insanların zihinlerinde var olur. Başka bir deyişle, bilginin yorumlanması ve aktarımı tarih öğretiminde anahtar süreçtir.
- Farklı öğrenciler, kendi bilgi ve deneyimlerine bağlı olarak farklı farklı anlamlar türetirler.
- Sahip olunan bilginin değişmesi, öğrenci yalnız başına iken gerçekleşecek bir iş olmayıp, öğrenci ile öğretmenin bilgi dünyaları arasındaki etkileşim neticesinde gerçekleşir.
- Bilgi asla kesin değildir. Bütün yorumlar ve çıkarımlar zamanla değişirler.

Bu ilkeler, tarih öğretiminin değişen yapısına son derece uygundur. Giderek küreselleşen dünyada öğretmen, bilgiyi dikte ettiren değil, bir rehber ve yol gösterici olmalıdır. Bu yeni yaklaşıma göre, tarihsel bilginin değişen yapısı öğrenciler için giderek daha anlaşılır olmakta, bu nedenle de okul dışındaki dünyanın karmaşık yapısını çok daha iyi anlayabilmektedirler ([www.dest.gov.au](http://www.dest.gov.au)).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı öğrenenlere temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkar etmez, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Bu sebeple yapılandırmacı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar nitekim bu durum bilginin doğasının bir gereği olarak görülür. Bu anlamda yapılandırmacı

öğrenme kuramına göre öğrenme edilgen bir alma süreci olmayıp etkin bir anlam oluşturma sürecidir. Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir ve çevresel olanaklara göre biçimlenir (Saban, 2002:127-167).

Yapısalcı sınıflarda öğrenme, işbirliği ve sosyal bir yapı içinde gerçekleşmektedir. Brooks ve Brooks (1993)'a göre, eğitim ortamının düzenlenmesi sınıf içi aktivitelerin yorumlanmasında öğrencileri cesaretlendirmektedir. Onlara göre yapılandırmacı ortam şu şekilde olmalıdır;

— Yapılandırmacı ortamlarda sıkıcı programlara bağlı kalmaz, öğrencileri serbest bırakır ve öğrencilerin düşüncelerine odaklanır.

— Yapılandırmacı ortam öğrencilerin ilgi duyduğu konuları takip etmesi, bağlantılar kurması fikirleri yeniden formüle etmesi ve eşsiz sonuçlara ulaşması için öğrencilerin elinde olağanüstü bir güçtür.

— Yapılandırmacı ortam, gerçeğin bir yorum konusu olduğu ve çoklu bakış açılarının var olduğu karmaşık bir dünyada öğrencilerle önemli mesajları paylaşılmasına katkı sağlar.

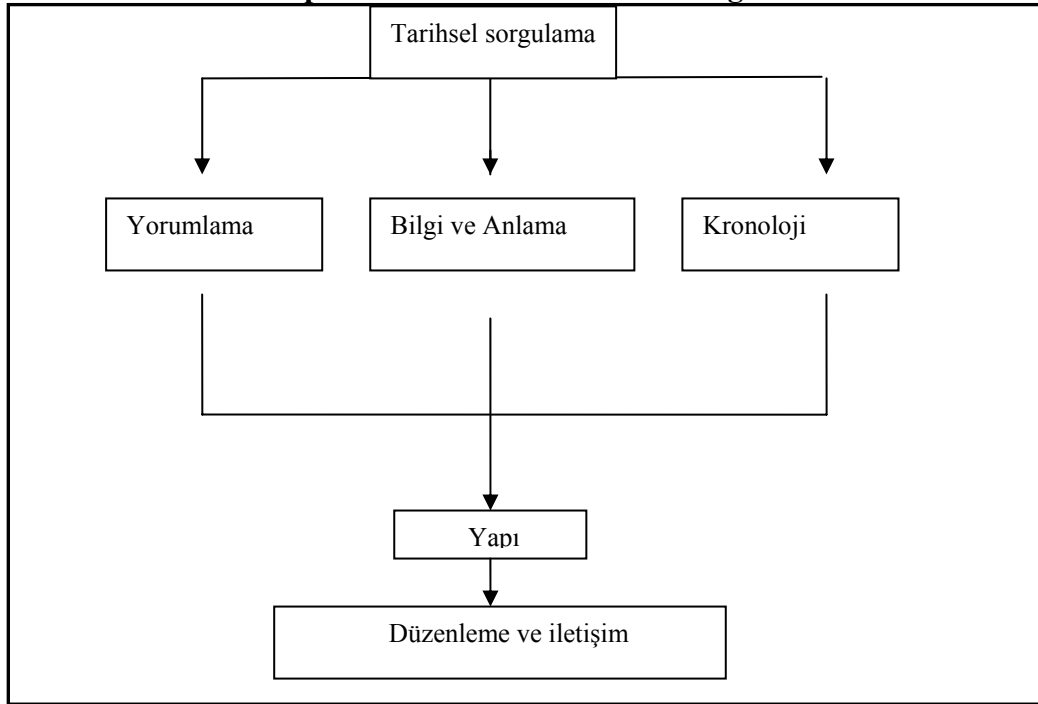
Willis, Stephens ve Matthwl'ye göre (Akt. Rice, Wilson, 1999) yapısalcı sınıfta öğrenme öğrencilerin arasında ve öğretmenlerle işbirliği vasıtasıyla desteklenir. Yüksek düzeyde düşünme ve problem çözmenin cesaretlendirildiği; öğretmen konuyu öğrencinin yaşantısıyla ilişkilendirir; öğrencilerin kendi bilgilerinin oluşturmaya izin verilir ve doğru veya yanlış cevapların tekrarlanmasından kaçınılır ve öğretmen kolaylaştırıcı ve rehber olarak davranırlar. Birçok yapısalcı teoriler basitçe doğru cevabın verilmesi yerine araştırma yoluyla öğrenme üzerine vurgu yaparlar.

Yapılandırmacılığın ilkelerini tarih öğretimiyle ilişkilendiren bazı araştırmacıların görüşleri ise şu şekilde yansımıştır. Rogers, tarihin nasıl spiralleştirilebileceğini, tarihi temel düşüncelerden bir olan “kanıt”(evidence) bağlamında ele almıştır. Böylece, spiral program yaklaşımı, çocuğun tarihsel kaynakları kullanabileceği olasılığını da yükseltmiştir( Rogers, 1978:28). Copeland'a göre ise (1998), tarih öğretiminde kanıtın sorgulanabilme yeteneğinin olması



yapısalcı yaklaşım için önemli faktörlerden biridir. Birinci elden kaynakların örnek materyal olarak kullanılması sorgulamanın temel olduğu gerçek madde olabilecektir. Tarihsel sorgulama yapısalcı yaklaşımın kalbidir ve kanıt hakkında sorular sormaktan oluşur.

**Şekil 3**  
**Yapısalcı Bir Modelde Anahtar Öğeler**

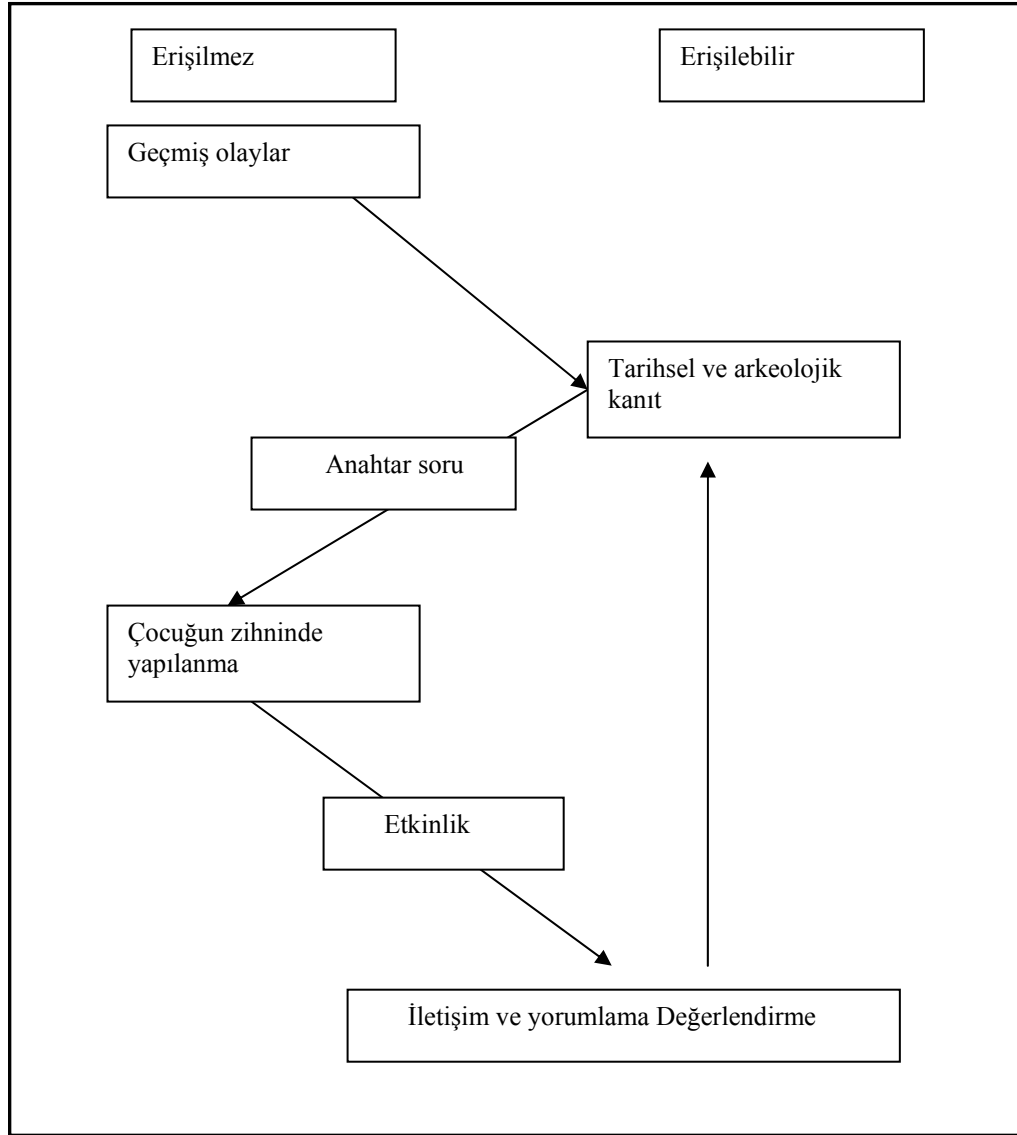


**(Kaynak: Copeland,1998)**

Copeland yapılandırma sürecini şu şekilde ifade etmiştir. “Geçmişe şimdi ulaşmak mümkün değildir. Geçmişe ait tarihsel ve arkeolojik kanıtlara ulaşabiliriz. Bu erişim eşya, nesne, binalar, belgeler, resimler vb. birincil kaynaklarla sağlanabilir. Bu şekilde görülen kanıtı sorular sormak yoluyla geçmişteki yaşam hakkında çocuğun zihninde yapılandırmasına yardımcı olur”(Copeland, 1998).

Copeland, birinci elden kaynaklar kullanarak geçmişin yapılandırılmasını aşağıdaki şekil 4’te açıklamıştır. Burada tarihsel kanıt geçmişe çocuğun zihni arasındaki bağlantıyı sağlamaktadır. Tarihsel kanıt ancak sorularla konuşturulabilir. Böylece etkinliklerle desteklenen yapılandırmanın son aşamasında yorumlanan kanıt dayalı değerlendirmeler ve bilgiler oluşur.

**Şekil 4**  
**Birinci Elden Kaynakları Kullanarak Yapılandırma**



(Kaynak: Copeland,1998)

Yapılandırmacı yaklaşıma göre tarih dersleri için gerekli mekanlardan biri tarih laboratuvarları ya da odalarıdır. Daha 1935'de İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, “Tarih ve Terbiye” adlı eserinde tarih odasından söz etmiş ve bu odanın neler içermesi gerektiğini yazmıştır. Günümüzde ciddi bir yer edinen “tarih yapma” (doing history) ya da yaparak yaşayarak öğrenme (learning by doing) anlayışını Baltacıoğlu daha 1930’larda savunmuştur. Bugün de tarih laboratuvarı, sadece çocuklara film ve CD’lerin gösterildiği bilgisayarların ve internetin yer aldığı bir yer olarak

algılanmaktadır. Aslında burası, çocukların bunlar yardımıyla birinci elden kaynakların kopyalarına dayalı olarak tarihi "bir tarihçi gibi" çalışarak, yeniden yazdıkları ve ürün ortaya koydukları bir odadır.

Ata, askeri okullarda Atatürkçülük sınıfları olduğunu ve bu sınıflarda ilgili materyallerin bulunduğunu ayrıca özel okullarda da bu tür sınıflara rastladığını, bu tür odaların resmi okullarda da yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmektedir (Ata, 2005: 83-84).

### **3. 9. OKUL PROGRAMLARINDA BİRİNCİ ELDEN KAYNAK VE KANIT KULLANIMI**

#### **3. 9. 1. İngiltere Tarih Programlarında Kanıt Kullanımı**

İngiltere’de analizlerde ve yorumlarda tarihsel gerçeklerin nasıl yer aldığını öğrenme, müfredatın temel amacıdır. İngiltere’de okul tarih programı 1991 yılında yenilenmiştir. Bu programda 3 temel kazanım hedefi belirlenmişti. Bunlar *bilgi ve tarihi anlama*, *tarihin yorumları* ve 3. olarak da *tarihsel kaynakların kullanımı* şeklinde yer almıştı. Ancak 1995 yılından itibaren hedefler değiştirilmiş ulusal program bilgi, beceri ve anlama şeklinde hazırlanmıştır. Bu hazırlanan programın temel amacı olan çocukların bilgiyi elde etme, uygulama, beceriler ve anlama 5 ana tema içerisinde sunulmuştur(Husbands;Kitson; Pendry,2003:13). Bu temalar şunlardır:

- Kronolojik anlama
- Geçmişteki olayları, insanları, değişimleri anlama ve bilme
- Tarihsel yorumlama
- Tarihsel sorgulama
- Düzenleme ve iletişim

1991 programının genel hedeflerinden olan tarihsel kaynakların kullanımı, 1995 yılındaki değişikliklerle tarihsel sorgulama olarak yeniden tasarlanmıştır. Tarihsel sorgulama özellikle öğrencilerinin kanıt kullanarak sorgulayıcı düşünme için tarihsel

soruları cevaplandırabilmesine yardımcı olmasından dolayı öğretmenleri cesaretlendirir (Husbands, Kitson, Pendry, 2000: 14).

İngiltere’de ilköğretim düzeyinde eğitim 3 aşamalı olarak planlanmıştır. Key Stage 1, ilköğretimin ilk aşaması olup bu aşamada 1 ve 2. sınıf öğrencileri eğitim görmektedirler.

Key Stage 2 olarak ifade edilen ilköğretimin 2. aşamasında 3. sınıftan 6. sınıfa kadar eğitim gören öğrenciler yer alır. Bu aşama için gerekli görülen tarihsel düşünme ve kaynak kullanma becerileri ise şöyledir:

*Öğrenciler bir dizi uygun kaynaktan insanlar, olaylar ve değişim çalışmalarını araştırmalıdır. Öğrencilere, geçmişin farklı yollarda sunulduğunun ve yorumlandığının fark etmeleri ve bunun sebeplerinin verilmesi öğretilir.*

İlköğretimin 3. ve son aşaması olan Key Stage 3’te 7. sınıflardan 9. sınıfın sonuna kadar ki öğrenciler eğitim görmektedirler. Bu aşamada öğrenciler için gerekli tarihsel düşünme becerileri ve kaynak kullanma düzeyleri ise;

*Bir dizi kaynağın tanımlanması, seçilmesi ve kullanılması ve kullanılan kaynakların değerlendirilmesi kadar tarihsel olayların, insanların, şartların ve değişimlerin nasıl ve niçin farklı yollarda yorumlandığı ve yorumların değerlendirildiği de öğretilmelidir (DFEE ve QCA, 1999).*

İngiltere’de okullar için 1991 yılında yürürlüğe giren Ulusal Program, bilişsel gelişimin doğrusal teorisi ve Bruner’in bilişsel gelişim sarmal programı üzerine dayandırılmıştır. İngiltere’de 1991’de Ulusal Tarih Programı düzenlendikten sonra okul tarihinin amaçları ve doğası hakkında uzun süreli tartışmalar olmuştur. Yeni tarih programının en yenilikçi bakışından birisi, çocuklara tarihin yorumlarını öğretme gerekliliğinin olmasıdır. Bunun gerekliliğini ortaya koymak için yapılan çalışmalarda, sınıfta tarihsel kaynakların kullanımı, uygulanması, birinci ve ikinci elden kaynak ayrımının yapılması vurgulanmıştır. Yeni tarih çalışma grubunun program öncesinden ortaya koydukları tespitlere dayalı örnekler şöyledir: “Tarih öğretiminde çocukların birinci elden kaynakları kullanması tarihçilerin yazdıklarını

değerlendirme ve çalışmaları değerlendirme tamamlayıcı olabilir. Birinci elden kaynaklar ve ikinci elden kaynaklar okullarda gereksiz yere ihmal ediliyor. Geleneksel durumdaysa bu kaynaklar daha fazla göze çarpmalıdır.” (McAleavy, 2000:73).

Okul düzeyindeki tarih öğretiminde var olan sorunları çözme, öğretime yeni bir yaklaşım ve metod getirme iddiasında bir proje olan Okul Tarih Projesi (“School History Project”) ile “Sorgulama Temelli Tarih Öğretimi” yaklaşımı 1972 yılında geliştirildi (Husbands, 2000:131; Kabapınar, 1998:74; Ata, 1999). Bu probleme yanıt bulan eğitimciler iki temel noktadan hareket ettiler. Birincisi, dönemin etkin öğrenme anlayışı olan yapılandırmacı (constructivist) anlayışın öngördüğü gibi bilginin öğrenen tarafından oluşturulması/anlamlandırılmasının gerekliliği idi (Husbands, 2000:131; Nichol, 1997:9; Copeland, 1998:122 ). Bu yaklaşımın temelinde, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı ve öğrencinin kendi öznel düşünce ve değer yargılarını, bakış açılarını kendisinin oluşturması temel görüşü yatmaktadır. Bu çerçevede tarih öğretmeni ve ders materyalleri tüm doğruları bir “otorite” edasıyla sunmaktan uzaklaşıyor; tersine öğrencilerin bilgiyi yorumlayan, oluşturan kaynağın kimliğini ön plana çıkaran ve bu kimliğin inşasını kolaylaştıran öğeler olarak karşımıza çıkıyordu.

Sorgulama temelli tarih öğretiminin dayandığı diğer boyut ise, konu alanı olan tarihin metodolojisi, tarihsel bilgiyi üretme sistematığı oluşturmuştur. Disipliner anlayış ve uzmanlığın metodolojik çerçevesinin öğrenciye tanıtılması “Yeni Tarih” olarak da adlandırılan anlayışının en önemli hareket noktası olarak görülmektedir. Bu çerçevede tarih öğretiminde ana vurgu; tarihçilerin *araştırma*, *analiz* ve *yorumlama* süreçlerinin öğrenciye tanıtılması ve öğrencide bu süreçlere ilişkin deneyim ve becerilerin oluşturulmasına yapılmıştır. Böylelikle, öğrencileri pasif birer alıcı konumuna indirgeyen tarihsel bilgilerin ezberlenmesine gerek kalmıyor; öğrencilerin tarihsel bilgi ve yorum üretim sürecine aktif katılımları ile tarih öğretiminde düşünsel ve metodolojik bir boyut yaratılıyordu. Bu boyut ile öğrenci, tarihte tartışılabilir konuları irdeliyor; tarihçilerin farklı bakış açılarını tanıyarak mutlak doğrunun tarih biliminde yeri olmadığını görüyor; tarihsel bilgi ve yorumdaki değer yargıları, inanç, ideolojik tutumdan kaynaklanan muhtemel ön yargıları anlayarak birinci ve ikinci

elden kaynaklara şüphe ile yaklaşılması, güvenilirliklerinin sorgulanması gerektiğini algılıyordu (Kabapınar, 2003:87).

Bu iki yaklaşımın yön vermesiyle oluşturulan ders kitapları, diğer eğitim araçlarında tarih biliminin üretmiş olduğu farklı yaklaşımlar ve alanın metodolojik hassasiyetleri, öğrencilerin yaş kuşakları dikkate alınarak oluşturulmuş pedagojik yaklaşımların ortaya koyduğu ilkeler çerçevesinde sergilenmeye başlanmıştır. Buna göre öğrenciye inceleyeceği tarihsel probleme ilişkin ihtiyaç duyduğu temel bilgi ders kitabında yine verilmektedir. Bundan başka, konunun gereksinim gösterdiği ve tarihsel incelemeye ışık tutacak yazılı ve görsel kaynaklar, öğrencinin önüne ders kitapları aracılığıyla getirilmektedir. En önemlisi de öğrenciyi edilgen bir dinleyici olmaktan uzaklaştıracak ve sunulan kaynaklar çerçevesinde irdelemeler yapmasına olanak verecek birtakım aktivitelerin varlığı “Sorgulama Temelli Tarih Öğretimi”nin en ayırt edici özellikleri idi (Husbands, 2000:16; Kabapınar, 2003:40).

Aslında sistem temel felsefesini “tarihçinin bilgiyi üretim basamaklarında yaptığı işlemlerin öğrenciye tanıtılması”ndan alıyordu. Buna göre küçük bir tarihçi rolüne sokulan öğrenci, arka plan bilgisiyle konu ile ilgili var olan bilgileri tanıyor, tıpkı tarihçiler gibi kaynaklar üzerinde çalışıyor ve yine tarihçi rolü içerisinde kişisel yorumunu/bakış açısını ortaya koyuyordu. Bu öğrenci merkezli yaklaşım ile öğrenci “yapabiliyor olma” duygusu ile tanışıyor; kişisel yaklaşımları, değer yargıları ve tavır alışlarının farkına varıyor ve bu farkındalığı seslendiriyordu.

İngiliz tarih öğretimi sisteminin temelini, küçük bir tarihçi rolüne bürünmüş olan öğrenciye, tarih metodolojisinin duyarlılıklarının tanıtılması ve bilgi üretim basamaklarına ilişkin deneyim ve becerilerin kazandırılması oluşturmaktadır. Bu çerçevede önem kazanan bir başka boyut da, öğrenciye öğretim içerisinde sık sık karşılaşacağı alana özel kavramların tanıtılmasıdır. Nitekim öğrencilerin defterinde işlenen ilk konuyu bu kavramların tanıtılması oluşturmaktadır. Bu çerçevede “kalıt, otantik, ön yargı, kronoloji, empati, hüküm verme, düşünce belirtme ve kaynak” öğrencilere tanıtılan kavramlardan sadece birkaçıdır.

Sınıf içi uygulamalar göstermektedir ki, tarih öğretiminde ilk vurgu noktası, alanın metodolojik kavramlarının öğrenciye tanıtılması ile metodolojik öncelikler ve süreçler temelinde alanla ilintili becerilerin öğrenciye kazandırılmasıdır. Bu anlayış içerisinde öğrenci, kendisine sunulan bilgi ve yorumları bir bütün olarak sorgulamaksızın içselleştiren bir alıcı konumunda değildir. Tam tersine öğrenci, geçmişe ilişkin olayları, anlamları, kavramları, düşünceleri, duyguları nasıl anlamlandırıdığını/yorumladığını ortaya koyan küçük bir tarihçidir, sosyal bilimcidir. Öğretmen ise bilen, doğruyu-yanlışı belirleyerek son noktayı koyan kişi olmanın ötesinde, öğrencisinin bakış açısını, yorumunu, anlamlandırmasını keşfeden, öğrencisinin bugünden geçmişe yönelik nitelikli bir perspektif geliştirmesinin altyapı koşullarını hazırlayan bir kolaylaştırıcıdır.

### **3. 9. 2. Amerika Sosyal Bilgiler Programlarında Birinci Elden Kaynak ve Kanıt Kullanımı**

Sosyal bilgiler Amerika gibi devletler için, çoğulcu bir ulus içinde ortak ulusal yaşantının önemini vurgulamaktadır, fakat postmodern pedagojilerin kabul edilmesine önem verme ulusun çoğulcu gerçeğidir. Amerika; sınıf, toplum, cinsiyet, cinsel yönelim, etkin yapı ve dinsel kimlik yönünden çeşitlilik gösteren bir ülke olduğu için vatandaşların bireylerin farklı yaşantılarını saptayabilmeleri önemlidir. Sosyal bilgiler, yaşamın kolaylıklarını ve zorluklarını farklı kültürlerle sahip ve ideolojik toplum bakış açısıyla ele almaktadır (Marmion: 18).

Amerika’da bütün eyaletleri kapsayan resmi bir ulusal program olmamakla birlikte hazırlanmış ulusal çerçeve program eyaletlerdeki programlara yansımış eyalet programları arasında da oldukça benzerlik vardır. Örneğin 5. sınıfta her eyalette eyaletin tarihi ve coğrafyası tema olarak işlenir. Ulusal çerçeve program, geçmişteki belirgin anlatıların nasıl olduğunu öğrenmek yerine bunların içeriğini öğrenmeyi vurgulamaktadır. Fakat son yıllarda çok sayıda eğitimci birinci elden kaynakların ve tarihsel araştırmaların ilgili yönlerini kullanmaya daha fazla ağırlık veren müfredat değişiklikleri önermişlerdir (örneğin Levstik ve Barton, 2001; Ulusal Tarih Standartları Projesi, 1994; Sledright ve Kelly, 1998; Wineburg, 1991).

Amerika'daki pek çok eyaletin tarih ve sosyal bilgiler dersleri standartları; tarih disiplininin özel analitik becerilerini artan oranda vurgulamaya başlamıştır(EK 3a, EK 3b) Amerika'daki pek çok tarih öğretmeni okul programlarına ait araçların en azından bazılarını seçme şansına sahiptir. Idaho, Texas ve California gibi 22 eyalet ders kitabı seçimini devlet onaylı bir listeyle sınırlandırırken, eyaletlerde ve bölgelerde öğretmenlere genellikle ders kitabı olmayan kaynakların kullanımıyla ilgili bilgi edinme fırsatı verilir. Çoğu öğretmen, sınıfta kullanacakları kaynakların bakış açıları ve medya biçiminin yanı sıra ders kitabı olmayan kaynakları seçme yetkisine sahiptir. Bayer'in söylediğine göre liselerdeki sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğu doğrudan öğretimin geleneksel modelini kullanmaktadırlar. Patrich ve Hawke'nin anketi, Amerika'da sosyal bilgiler öğretmenlerinin %90'nının ders kitabı kullandığını ve %50'sinin tek bir ders kitabına bağlı kaldığını ortaya çıkarmıştır. Laster ve Cheek'in daha yakın bir zamanda yaptıkları anket, Patrick ve Hawke'nin bilgilerinin hâlâ geçerli olduğunu, öğretmenlerin ders kitaplarına bağlı kalmaya devam ettiklerini göstermiştir (Akt.Marmion, 2005:20).

Amerika'da Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyinin yayımladığı standartlar arasında, “Öğrenciler, geçmişi inşa etmede değişik kaynakları (mektuplar, günlükler, haritalar, fotoğraflar gibi) tanıyabilmeli ve kullanılabilmeli.” denmektedir (NCSS, 1990).

Okul içi Amerikan Ulusal Tarih Merkezinin geliştirdiği beceri tarzında tarihsel düşünme standartları da aşağıdaki beş alt başlığı içermektedir (NCHS,1996). Bunlar:

1. Kronolojik Düşünme Becerisi, 2. Tarihsel Anlama Becerisi, 3. Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi, 4. Tarihsel Araştırma Becerileri, 5. Tarihsel Sorunların Analizi ve Karar Verme Becerisi.(Alter:2000) Özellikle tarihsel anlama becerisi ile tarihsel analiz ve yorum becerisi içinde yer alan hedeflerin önemli bir kısmı kanıtlı ilgilidir. Bunlar:

- 1-Kanıta dayalı tarihsel bakış,
- 2-Tarihsel bir belgenin kaynağını ya da yazarını tanıma,



- 3-Tarihsel olgu ya da yorumlar arasında ayırım yapma,
- 4-Çoklu bakışları önemseme

şeklinde belirlenmiştir (NCHS:1996). Amerika'daki pek çok eyalette olduğu gibi Georgia Eyaletinin eğitim programlarında sanattan siyaset bilimine, tarihten edebiyata birçok dersin öğretiminde, değişik konularda birinci elden kaynağın kullanılmasını öğretmenlere görev olarak yüklemiştir. Birincil kaynak kullanımı ile birlikte aşağıdaki bilgi işlem becerilerini de program sıralamıştır. Bunlar:

- 1-Belgelere bağlı olarak soruşturma ve yorum yapma soruları formüle etme,
- 2-Belgeleri analiz etme,
- 3-Birinci ve ikinci elden kaynaklar arasında ayırım yapabilme,
- 4-Bir kaynağın otoriterlik, inanılrlık samimiyet, geçerlilik ve olası önyargıları ortaya çıkarma,
- 5-Farklı kaynaklardan aynı olayın yorumlarını analiz etme şeklinde ele alınmıştır(Hunter, 2002:3).

Yukarıdaki program kazanımlarının içerik olarak benzer özelliklerini pek çok eyalette görmek mümkündür(Massachusetts History and Social Science Curriculum Framework, 2003). Ayrıca Yeni Zelanda Sosyal Bilgiler çerçeve programı da farklı bir ülke olmasına karşın Amerika'nın çeşitli eyaletlerinin uyguladığı programlarla yukarıdaki özellikler bakımından benzer nitelik taşımaktadır(Ministry of Education, 1997).

### **3. 9. 3. Türkiye'de Ders Programlarında Birinci Elden Kaynak ve Kanıt Kullanımı**

Son dönemde Türkiye'de eğitim alanında büyük değişimler yaşanmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretimi de bu değişimden payını, öğrenme anlayışından ders programına, ders kitaplarından ölçme ve değerlendirmeye dek uzanan boyutlarda almıştır. Bu çerçevede yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile sosyal bilimlerin metodolojisinin öngördüğü kavram ve ilkeler, öğretimde önem kazanmaya başlamıştır. 2004 yılından itibaren başlayan değişimle birlikte 2005 yılında

yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan yeni ilköğretim programları uygulamaya konulmuştur( EK 4).

Türkiye’de 2004 Sosyal Bilgiler Programını geliştirmede Batılı ülkelerdekine benzer bir yol izlenmiştir. Yeni programla Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ana amacı, Milli Eğitimin Genel Amaçları çerçevesinde bireyin kendisini, yaşadığı toplumu, dünyayı kendi istek ve becerileriyle anlamasına katkıda bulunmasına fırsat ve ortam sağlamak olarak belirtilmiştir (Safran, 2004:32). Bu bağlamda sosyal bilgilerin içerik merkezli olduğu kadar beceri merkezli olmasına da dikkat edilmiştir. 2004 Sosyal Bilgiler Programı genel olarak incelendiğinde tarihin, 1998 programında olduğu gibi belirgin bir biçimde konu ya da ünite şeklinde değil, benimsenmiş olan öğrenme alanları, kazanımlar, bunları gerçekleştirmek için seçilmiş etkinlikler ve bunlara bağlı öğretimi planlanmış beceriler çerçevesinde ele alınmış olduğu görülmüştür. Yani, diğer bir deyişle yeni programda tarih, bir öğretim alanı (disiplin) olarak değil, sosyal hayata ilişkin problemlerin çözümünü destekleyen bir araç olarak yer almıştır (Şimşek, 2006:207).

İlköğretim sosyal bilgiler programı daha öncekilerinden farklı olarak bilgi kazandırmanın yanı sıra beceri ve değerleri de kapsayacak şekilde geliştirilmiştir. Programda öğretmene verilen sorumlulukların arasında şunlar yer almaktadır:

Öğretmen, “sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” anlayışlarına önem vermelidir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin, vb.) bilimsel yöntemleri sezdirilmelidir.

Öğretmen, okul içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanarak, öğrencileri sık sık gerçek hayat problemleriyle çelişkili durumlarla karşılaştırmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünmelerini sağlamalıdır.

Öğretmen, kaynak kullanımı ve kanıt değerlendirmeye dayalı sosyal bilgiler öğretiminde, öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurmalarını ve kanıta dayalı akıl yürütmelerini sağlamalı, kanıtların sınırlılıklarının ve tarihin farklı yorumlarının olabileceğini fark ettirmelidir.

Öğretmen, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren bireysel ya da grup olarak birincil ve ikincil kaynaklar üzerinde çalışarak, kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olmalıdır.

Öğretmen, inceleme gezilerine önem vermelidir. Bu geziler pazar yerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, müze-kentler, savaş alanları) yönelik olabilir. Tarihî bir kişilikten söz ediliyorsa, bu kişi de okulun bulunduğu çevrede doğmuş, yaşamış ya da ölmüş ise bu açıdan değerlendirilmelidir. Bu kişinin medrese, cami, kütüphane, imaret, han, türbe, mahalle, sokak ve ev gibi herhangi bir eserde kitabesi varsa, bu kişi ve eserleri ile ilgili öğrencilere araştırma projeleri verilebilir. (MEB, 2005). Bu kavramların ve bakış açılarının okul boyutundaki tarih/sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması, çığır açıcı bir dönüşümün göstergelerindendir.

Yeni programda on iki beceri alanının alt becerileri olarak betimlenen, sosyal bilgiler ve tarih derslerinde daha da önemli hâle gelen alt becerilerden bazıları aşağıdaki tablo3’de sunulmuştur:

**Tablo 3**  
**Yeni Sosyal Bilgiler Programında Bazı Beceriler**

|                                                             |                                                         |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| • Farklı bakış açılarını açıklama                           | • Açık fikirli olma                                     |
| • Kalıp yargıları fark etme                                 | • Başkalarının düşünce ve duygularını anlama            |
| • Kararları sorgulama                                       | • Farklılıklara saygı duyma                             |
| • Bir kanıtı kullanma, referansa dayanma                    | • Görüşlerini gerekçelendirme                           |
| • Esnek ve orijinal olma                                    | • Olgular ve fikirleri ayırma, propagandayı tanıma      |
| • Farklı perspektiften bakma                                | • Yazarın yargısını tanıma                              |
| • Çözüm yollarını öğrenme                                   | • Tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme             |
| • Kendisini karşıdakinin yerine koyma                       | • Olaylara karşıdakinin bakış açısıyla bakma            |
| • Çevresindeki olay ve olguları doğru ve tarafsız tanımlama | • Tarihsel problemin çözümüne alternatif çözümler bulma |

On iki temel becerinin alt beceri alanları olarak yukarıda ifade edilenlerin pek çoğu yeni programda “sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmaları” ile örtüşen becerilerdir. Sözgelimi bir sosyal bilimcinin farklı bakış açılarının varlığını olağan görebilmesi, saygı duyması, bir kanıtı

kullanması, referansa dayanması, olay ve olgulara farklı perspektiflerden bakabilmesi, olgu ve fikirleri ayırt ederek propagandayı görebilmesi ve kaynakların güvenilirliğini sorgulayabilmesi, kalıp yargıları fark edebilmesi ve tüm bunları yaparken açık fikirli olması beklenebilir (Kabapınar, 2007). Aslında bu beceri ağırlıklı durum, ABD’deki sosyal bilgiler öğretiminin yapısından etkilenilmeyle ortaya çıkmış gibi görünse de yeni programda İngiltere merkezli “yeni tarih” anlayışının izlerini de fark etmek mümkündür (Şimşek, 2006:207).

Yeni sosyal bilgiler programı 4. sınıftan itibaren, öğrencilerin birinci elden kaynakları kullanıp kanıtları değerlendirmelerini, sebep-sonuç ilişkisi kurmalarını ve kanıta dayalı olarak akıl yürütebilmelerini öngörmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin, kanıtların sınırlılıklarının ve tarihin çeşitli yorumlarının farkındalığını da kazandırmayı amaçlamıştır (MEB, 2004).

Öğretmen, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren bireysel ya da grup olarak birincil ve ikincil kaynaklar üzerinde çalışarak, kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olmalıdır. Sosyal bilgiler dersi 6. ve 7. sınıf programı, dersin amaçları içerisinde yer alan özellikle aşağıdaki iki madde birinci elden kaynak kullanımına uygundur.

1. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
2. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir (TTKB, 2005).

2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren pilot uygulamasına başlanılan 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin programında (TTKB, 2006) dersin genel amaçlarından biri “kanıta dayalı akıl yürütme yeteneklerini geliştirerek geçmişle günümüz arasında bağlantılar kurar ve bu bağlamda benzetmeler yapar” maddesi yer almaktadır. Yine bu dersin programında öğretmenin yapması gereken görevler kısmında şöyle denilmektedir:

1. Öğretmen, öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde geçen tarih metodolojisine özgü kavramları (kanıt, sebep-sonuç, süreklilik-değişim, benzerlik-farklılık gibi) öğrenmelerine dikkat etmelidir.
2. Öğretmen, olguları ve olayları aktarmak ya da öğrencilere ders kitaplarını ezberletmek yerine, aktif öğrenmeye dayalı etkinlikler uygulamalıdır. Öğretmen bilgi verici bir rol üstlenmek yerine, öğrencilerinin tarihî olaylarla ilgili anlam kurmalarına yardımcı olmalıdır. Öğrencileri, zihinsel becerilerini kullanmaya ve açık uçlu sorularla sorgulamaya teşvik etmelidir. Öğrencilere soruları cevaplamaları için yeterli süre tanınmalıdır.
3. Öğrencilerin bireysel ya da grup olarak birinci ve ikinci elden kaynaklar üzerinde "bir sosyal bilimci gibi" çalışmalarını sağlamalıdır. Bu yolla onların, kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olmalıdır( EK 4).

Öğrencilerde bu becerilerin geliştirilmesinde, öğrenme anlayışından ders kitaplarına kadar pek çok öğenin önemi yadsınmamakla birlikte, sürecin en kilit rolünü dersin öğretmeni oynayacaktır demek yanlış olmayacaktır (Dilek, 2001). Bu anlamda dersin öğretmenin alanın metodolojisini, bu metodolojinin temel kavram ve önceliklerini bilerek içselleştirmesi ve bunları öğrenme ortamına yansıtarak öğrencilerin yukarıda ifadesini bulan becerileri oluşturmalarına katkı sağlaması çok büyük oranda önem kazanmaktadır. Bu çerçevede sosyal bilimlerle ilgili derslerin öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının sosyal bilimlerin metodolojisini anlamaları, bu metodolojinin temel kavram ve anlayışlarını nitelikli bir şekilde irdelemeleri, bu derslerin varoluş amaçları ile ilgili geniş bir perspektife sahip olmaları çok önemlidir (Kabapınar, 2007).

Lise tarih programlarının hepsi henüz değişmemesine rağmen, yeni tamamlanan 9. sınıf lise Tarih 1 dersinin programına (TTKB, 2007) bakıldığında tarihsel düşünme ve kanıtlarla ilgili değişiklikler aşağıdaki şekilde yansıtıldığı görülebilir.

Tarih dersi genel amaçları arasında “tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlamak” yer almıştır.

Programın uygulanmasıyla ilgili açıklamalar bölümünde ise;

1. “Tarih Bilimi” ünitesi anahtar ünite olarak hazırlanmıştır. Bu üniteye tarih metodolojisi ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Öğrencilerin bu üniteye kazandığı bilgi ve becerileri, diğer ünitelerde de kullanmaları sağlanmalıdır. Böylece kazanılan bilgi ve beceriler öğrenciler tarafından içselleştirilebilecektir. Örneğin; tarihî bir olay veya nesne hakkındaki farklı bakış açıları, sunulan kanıtlar ve verilerden yararlanarak sorgulama becerisi tüm tarih ünitelerinde kullanılabilir ( EK 4).
2. Ders işlenişleri ve etkinlikler tarihsel düşünme becerilerini edindirmeye ve geliştirmeye yönelik olmalıdır.

Tarih Dersi Öğretim Programı’nda yer alan tarihsel düşünme becerileri şunlardır:

- Kronolojik düşünme
- Tarihsel kavrama
- Tarihsel analiz ve yorum
- Tarihsel sorun analizi ve karar verme
- Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma (TTKB,2007)

### **3. 10. DERS KİTAPLARINDA BİRİNCİ ELDEN KAYNAK VE KANIT KULLANIMI**

#### **3. 10. 1. İngiltere’deki Ders Kitaplarının Kanıt Kullanımı Açısından Değerlendirilmesi**

Ders kitabı aracılığıyla sağlanan birinci ve ikinci elden yazılı ve görsel kaynaklar öğrencilerin değerlendirme sürecine girmesi, tarihsel olay ile ilgili alanın metodolojik yaklaşımları merkezinde bireysel görüş ve analizlerini yapabilmesi “Yeni Tarih” anlayışının temel yaklaşımları arasındadır (Brown, 1995: 18; Levstik vd., 1997:26).

Bu bakımdan İngiliz ders kitapları değerlendirildiğinde, ders kitaplarında günlükler, kişisel mektuplar, anılar, askerî raporlar, resmî istatistikler görgü

tanıklarının ifadeleri, şarkı sözleri ile birlikte incelenen olayla ilgili varsa şiirlere de yer verilmekte; öğrencilerin değişik tarihsel kaynaklar üzerinde çalışması sağlanmaya çalışılmaktadır (Kabapınar, 2003:42).

İngiltere Tarih Kurumu tarafından Key Stage 2 ve 3 (5- 9.sınıflar) için tarih dersleri değişim projesi çerçevesinde, İngiltere’deki okullarda uygulamalar incelenmiş ve bir rapor hazırlanmıştır (Historical Association’s Key Stage 2-3 History Transition Project, 2006 :2). Bu projede elde edilen bulgulara göre çocukların çabaladıklarında ve uğraşı içinde olduklarında tarihi sevdikleri ortaya konmuştur. Çalışma süresince öğrenciler, orijinal kaynak materyaller ve geçmiş olayların sonradan yapılmış yorumlarıyla (örneğin özel filmler,televizyon belgeselleri, haber filmleri, resimler ve fotoğraflar) karşılaştırılmışlardır. Sonra öğrenciler kaynaklarla birlikte etkin ve çabalayıcı çalışmalarla motive edilmiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin sık sık bu ilgi çekici kaynakların önemi üzerinde yorumlarda bulundukları not edilmiştir.

İngiltere’de de önceleri daha az resim ve çok içerik, kimi önemli konular oldukça kısa ve öz olarak ele alınmış haldeydi. Dolayısıyla bu ders kitapları gençlerin ilgisini çekemiyor ve öğrenciler tarafından sıkıcı bulunuyordu. 1970’lerde Okullar Konseyi Tarih 13-16 Projesi kapsamında yapılan ‘Etkili Okuma Projesi’yle tarih ders kitaplarının öğretimi destekleyici rolünün çok az olduğu, çoğu sınıfta öğretmenlerin kendi notlarına ve materyallerine dayanarak ders işledikleri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca ders kitabı okuma becerilerinden de yoksun olduğu, derslerde okuma becerilerinden çok öğretmen konuşmasının ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir. Okullar Konseyi Tarih 13-16 Projesi kendi ders materyallerini, kitaplarını uygulamaya koyunca bu, oldukça büyük bir yenilik olarak nitelendirilmişti. Öğretmenler halihazırdaki ders kitaplarını bile etkili bir şekilde kullanamadıkları için, ilk önceleri Proje’nin ders kitaplarını ve materyalleri kullanmakta zorlanmışlardı. Fakat zamanla, bu zengin materyalle ders işlemenin öğrenci üzerindeki etkisi fark edilerek, daha farklı bir tarih programı ve ders kitabı anlayışına geçilmesi zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Böylece, 1993’te Eğitim Reformu ile tarih programı yenilenmiştir. İngiltere’de ders kitapları, programda tanımlanan ünitelerin her biri için ayrı ayrı hazırlanmaktadır. Her ders kitabı bol resim, bol tarihsel kanıt çeşitli düzeyde soru ve

etkinlikler içerir hâldedir. Bu şekilde, ders kitapları öğretmenlerin vazgeçilmez kaynak kitapları ve tarih derslerinin de önemli materyali hâline gelmiştir. Özellikle birinci elden kaynaklardan alınmış parçalar ve bunların incelenmesine yönelik alıştırmalar ilgiyi çekmektedir.

İngiltere’de Ulusal Eğitim Bakanlığı’nca belirlenmiş bir ders programı olmakla birlikte, belirlenmiş bir ders kitabı yoktur. Eğitim Bakanlığı ne kitap hazırlar ne de önerir. Öğretmenler, kendi seçimlerini yapmakta özgürlerdir ve tek kitaba bağlı kalmak zorunda değildirler. Öğretmenlerin her sene iki ders kitabı seçme hakkı vardır. Ders kitaplarını öğretmenler yazar. Yayınevleri öğretmenlerle ve öğretmen dernekleri ile bağlantı kurar ve kitabın yazılması için sipariş verir. Kısaca, ders kitaplarının seçimi çok esnektir, ama bu konu yayıncının işidir ve onlar serbest piyasa kuralları çerçevesinde uygun olan kitabı bulup yayınlarlar. Ders kitapları yayımlandıktan sonra, her yerel kurum ders kitaplarının alınması için bir fon sağlar. Okullara alınan bu ders kitaplarını öğrenciler bütün sene kullanır ve sene sonunda okula iade ederler. Öğretmenlerin de iki kitap seçme hakkı olduğundan, bir sınıfta üç farklı kitap kullanılabilir. Bu da öğretime çeşitlilik kazandırır (Karadağ, 2003b:173).

İngiliz tarih ders kitaplarının ortak yönü, öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya sevk ederek ve öğrenciyi dersin içine çekecek bir şekilde hazırlanmış olmasıdır. Buna bağlı olarak, ders kitaplarında yer alan bir konunun sunulmuş şekil ve metoduna baktığımızda, o konunun 3 bölüm şeklinde düzenlendiği söylenebilir. Bunlar:

- a-Konunun ana hatlarıyla anlatıldığı metin kısmı,
- b- Metindeki bilgileri tamamlayan veya tartışmaya açan, değişik kaynaklardan alınmış kısa alıntılar (Sources),
- c- Sorular, olarak sınıflandırılabilir (Köstüklü,1997).

Metin kısmının konuyu ana hatlarıyla kısa ve öz biçimde sunacak şekilde hazırlanmasına dikkat edildiği söylenebilir. Her ders kitabına, metnin yanına, konu ile ilgili çeşitli kaynaklardan alıntılar konmuştur. Bu kaynaklar, birinci veya ikinci elden kaynak olabilmektedir. Her bir alıntı ‘Kaynak A’, ‘Kaynak B’ veya ‘Kaynak 1’, ‘Kaynak 2’ vb. şeklinde belirtilmiştir. Bu alıntılar arasında, konunun özelliğine göre



resim ve haritalar da bulunabilmektedir. Bu alıntıların seçiminde, özellikle konuyu tamamlayıcı veya farklı nitelik ve görüşleri içeriyor olmasına dikkat edilmiştir. Hemen hemen her ders kitabının her bir konusunda en az 4-5 kaynak bulunmaktadır. İleri sınıflara yönelik ders kitaplarında, bu tür kaynak alıntılarının sayısında artış görülmektedir. Mesela, lise seviyesindeki bir ders kitabının Çanakkale Savaşlarının anlatıldığı “Gelibolu” konusunda esas metnin dışında çeşitli kaynaklardan alınan 14 alıntı bulunmaktadır. Bu alıntılardan biri harita, biri Çanakkale Savaşını tasvir eden bir resim ve diğerleri ise o dönemi yaşamış kişilerin veya bazı devlet adamlarının Çanakkale Savaşlarıyla ilgili sözleri veya hatıralarından kısa kesitleri içermektedir. Bu kaynaklarda farklı ve değişik yorum veya gözlemler bulunmaktadır. Öğrenci “Çanakkale Savaşları” konusunu okurken bu kaynaklarla birlikte meseleyi daha geniş bir boyutta düşünebilmektedir. Ders kitaplarında, tek bir bakış açısı gösterilmeyip, işlenen konu ile ilgili değişik görüşler sunularak öğrencinin daha geniş bir perspektiften düşünerek, tartışarak konuyu algılaması amaçlanmaktadır (Walsh, 1996; Akt. Köstüklü, 2001:107).

Bu çalışma sırasında incelenen İngiltere tarih ders kitaplarından birisi, Okul tarih projesi resmi ders kitabı olarak kabul edilmiş, C.Shephard’ın “Re- Discovering The Twentieth Century World” (2003) ve diğeri ise J. Clare’ın “Investigation History Britain 1750-1900”dir. Bu ders kitaplarında yazılı kanıt kullanımı ve tarihsel düşünme süreçleriyle ilgili etkinliklerin içerikleri 13-14 yaş grubuna göre yazılmış olup, iki ders kitabının konuyla ilgili içerikleri aşağıda sıralanmıştır:

- 19. yüzyılda güçlü bir inancın oluşmasındaki kanıt nedir?
- Değerlendirme kısmında verilen bir kaynağa (19. yüzyılda yazılmış bir yerel gazete) dayanılarak insanların coşkulu bir inanç içinde olmasının kanıtlarını listelemeleri istenmiştir.
- Örneğin, tarihsel empati etkinlikleri performans değerlendirme ölçekleriyle sunulmuştur.
- Öğrencilerden hayal güçlerini kullanarak bir kaynağın içerisindeki karakterle tarihsel empati kurmaları istenir. Ayrıca geçmişte bir karakterin yerine kendilerini koymaları ve geçmiş dönem ağzından mektup yazmaları da istenir.

- Öğrencilerden kendilerini, köle ticareti konusunda bir köle tüccarı, Afrikalı bir köle veya işçiye ihtiyacı olan Amerikalı bir çiftçinin yerine koymaları istenir. Diğer kişilere köle ticareti konusunda düşüncelerini söylemeleri istenir.
- Öğrencilerden köle ticareti ile ilgili karşıt görüşleri yansıtan bir konferans etkinliği düzenlemeleri istenir.
- İşlenen bölümle ilgili geçmişe ait bir şiirin içerisinden, sorulara cevap vermeleri istenir. Özellikle şiirle ilgili “niçin” “nasıl” kelimeleriyle başlayan sorulara cevap vermeleri istenir.
- Bölüm içerisinde işlenen temalarla ilgili olgu dosyaları oluşturulmuştur. Kullanılan kaynaklar, bu olgu listeleriyle ilişkilendirilmiştir.
- Verilen kaynaklar içerisinde hangisinin belirtilen bir olguyu desteklediğini düşünmeleri istenmiştir.
- Öğrencilerin bir kaynak içerisindeki olguları tespit etmeleri istenir.
- Tablo, grafik gibi sayısal verilerin kullanıldığı herhangi bir kaynağın, belirtilen bir iddiayı destekleyip desteklemediğini söylemeleri istenir.
- Öğrenciler, A kaynağı şu konuda bize ne söylemektedir? Ne gibi mesajlar vermektedir? sorularıyla düşündürülür. A kaynağıyla B kaynağını bir kişi veya olayla ilgili anlatımlarında karşılaştırmaları istenir.
- A kaynağı ile B kaynağının yazarlarının görüş ve yargılarına ait birkaç cümle yazmaları istenir. Bunlardan hangi yazarın; öğrencileri bir konuda duygusal olarak etkilemeye çalıştığı sorulmaktadır.
- Öğrencilerin kendi ifadeleriyle herhangi bir yazılı kaynağı tekrar yazmaları istenir.
- Kendinizi 1830 yılında olduğunuzu hayal ediniz. İlgili konuda, kendinizce haklı olduğunuzu yansıtan karşıdaki insanları ikna edici bir metin yazınız. Okuyucularınızı etkilemek için duygusal sözler kullanınız.
- Öğrencilerin kaynak içerisinde yazarın söylediklerinden abartılı bulunanları düşünmeleri istenir.
- Öğrencilerden, kaynakta yazarın söylediklerinden hangisinin sempatik bulunduğunu söylemeleri istenir.

- Öğrencilerden tarihteki bir konu hakkında film izlemeleri ve o filmdeki kurgular ile gerçekleri ayırt etmeleri istenir.
- A kaynağı B kaynağına niçin benzemektedir?
- Öğrencilerin, A kaynağının konuyla önerdiği farklı sebebin ne olduğunu söylemeleri istenir.
- Birlikte çalışma her bölümün sonunda yer alan bir etkinliktir. Bu çalışmalarda özellikle işlenen bölümle ilgili ortaya atılan sorunlar üzerinde tartışılır. Karşıt görüşler oluşturulurken tarihçilerin argümanları kaynak gösterilir. Örneğin; “ bazı tarihçilerin söylediğine göre Demokrasi İngiltere’de 1932 yılında doğdu ve İngiltere demokrasiyi dünyaya yaydı. Fakat bazı tarihçiler de 1928 yılına kadar İngiltere’de demokrasinin olmadığını;dünyaya demokrasiyi Amerika’nın getirdiğini söylemektedirler.” Öğrencilerden istenilen 19. yüzyılda İngiltere’de demokrasinin olup olmadığına karar vermektir. Çalışma esnasında sınıf gruplara bölünür. İşlenen bölümle ilgili bulgulardan faydalanılması istenir. Tartışma esnasında ise öğrencilerin görüşlerini “Çünkü....”bağlacıyla başlayarak kullandıkları kanıtlarla desteklemeleri istenir.
- Öğrencilerden aynı olayla ilgili A, B, C, kaynaklarına bakarak hangisinin, tarihçilerin en çok öğrenmek istedikleri konu hakkında daha faydalı olduğunu bulmaları istenir.
- Öğrencilerden iki şiir kaynağının sundukları yorumların sebeplerini düşünmeleri istenir.
- Öğrencilerin herhangi bir uluslararası olayın muhatabı olan ülkelerin birindeki bir gazeteye ayıplama, kınama mektubu yazmaları istenir. Bu mektubun sayfadaki kaynaklara göre yazılması gerektiği belirtilir( EK 5).

### **3. 10. 2. Amerika’daki Ders Kitaplarında Birinci Elden Kaynak ve Kanıt Kullanımı**

Gelenekçi pedagoji, günümüz tarih eğitimi üzerindeki büyük etkisini Amerika’da da sürdürmektedir. Laster ve Cheek, öğretmenlerin bilgi aktarımında ders kitaplarına dayanmaya devam ettikleri için sosyal bilgiler programında, ders

kitaplarının hala çok önemli ve etkili bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Akt. Marmion, 2005:20).

Öğretmenler, yetişkin dünyasına girmek üzere olan genç öğrenciler için çok önemli olduğunu düşündükleri kavramlar veya beceriler konusunda farklı anlayışları sergilerler. Bu farklı bakış açıları, seçilen kaynakları ve her öğretmenin bu kaynakları kullanış yolunu etkiler. Wineburg ve Wilson (1991; Akt. Marmion: 21) bakış açılarının analizi ve ön yargılar konularına önem veren öğretmenlerin araştırmaya ve çeşitli kaynaklar kullanmaya daha meyilli olduğunu ifade etmişlerdir. Bakış açılarının analizine önem veren sosyal bilgiler öğretmenleri, ders kitaplarının metinlerdeki yorumları, açıkça ortaya çıkarmadığını fark etmektedirler. Bu öğretmenler Shrang'ın (1967; Akt. Marmion: 20) tarih ders kitapları analiziyle aynı fikirdeydiler. Shrang; “Tarih kitapları ön yargılı oldukları için değil ön yargıları tarz yoluyla gizlediğini, çok kötü tarih metinleri yazarları sanki hiç var olmamış, sanki sadece resmî gerçekleri kaydeden eşsiz bir zekânın araçlarıymış gibi yazılır. Ders kitaplarının yazılış tarzı edilgen cümlelerde konuşan bedensiz bir ses tarzında yazılır; bu, metnin sadece seçilen bilgiler, yorumlar ve görüşlerden oluşan bir insan yapıtı olmadığına, tarih olduğuna dair yaygın karışıklığı büyütür.” Fikrini savunmuştur.

Beyer'in (1994) söylediğine göre, liselerdeki sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğu doğrudan öğretimi kullanmaktadırlar. Patrich ve Hawke'nin (1982) anketi, Amerikan sosyal bilgiler öğretmenlerinin %90'ının ders kitabı kullandığını ve %50'sinin tek bir ders kitabına bağlı kaldığını ortaya çıkarmıştır. Laster ve Cheek'in (1997; Akt. Marmion: 21) daha yakın bir zamanda yaptıkları anket Patrick ve Hawke'nin bilgilerinin hâlâ geçerli olduğunu, öğretmenlerin ders kitaplarına bağlı kalmaya devam ettiklerini göstermiştir.

Neredeyse her sosyal bilgiler öğretmeni, sosyal bilgilerin “objektif” kaynağının da kendisi olarak sadece ders kitabına güvenmektedirler. Hynd (1999) bu uygulamanın “eleştirel araştırmayı güçlendirmede yetersiz olduğunu saptamanın belirtisi olduğunu ileri sürmektedir. Doğrudan öğretim metodunu uygulayan pek çok öğretmen araç olarak konuşmayı kullanır. Hynd bu öğretmenlerin pek çoğu “ tarihi hikâye gibi öğretme” tuzağına düştüğünü ileri sürmektedir. “Genellikle, öğretmenler

tek bir ders kitabı kullanırlar, kitaptaki sırayı takip ederler ve başarılı öyküleme yoluyla kitabı süslerler.”

Öğrenciler hikâyeyle meşgul olur ve bu katılım sayesinde tarihin hikayesini öğrenir. Fakat sınıftaki temel vurgu bir çağla başlama ve öğrencileri sırayla sonraki zaman aralıklarına götürmek üzeredir. Bu tür zaman düzenlemeleri, bu iddiayı destekleyen çok az araştırma olmasına rağmen kişinin daha önceki bir zaman aralığını öğrenmeden daha sonrakini tam olarak anlayamayacağı inancını temel almaktadır.

Wineburg (1991b) tarihçilerin tersine öğrencilerin sosyal bilgiler ders kitaplarını tarihsel bilginin en güvenilir kaynağı olarak gördüklerini tespit etmiştir. Gazete şeklindeki düzeni ve dili nedeniyle ders kitaplarını temel kaynak olarak gördükleri için öğrenciler ders kitabını tarafsız, hiçbir şeyi görmeyen ve kısa ve öz olarak değerlendirmişler. Öğrenciler gerçek temel kaynakları kullanılan dil yüzünden “çok önyargılı “ olarak nitelendirmişlerdir. Ayrıca Hydn’in (1999) çalışması da öğrencilerin ders kitaplarını objektif kaynaklar olarak nitelendirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin ders kitaplarından sağlanan bilgileri tercih etmelerinin sebebini açıklamaktadır.

Gabella’nın (1994) araştırması sonucunda da öğrencilerin gerçeklere dayalı olduğu için ders kitaplarına, ders kitabı olamayan diğer kaynaklardan daha fazla değer verdikleri ileri sürülmüştür. Ayrıca, Gabella’nın araştırması, diğer kaynakların programa dahil edildiğinde, öğrencilerin ders kitabı haricindeki kaynakları yorumlamaya daha açık ve yatkın olduklarını göstermektedir.

Commeyra ve Alverman’ın üç adet dünya tarihi kitabının bölüm başlıkları ve içeriği ile ilgili araştırması dünya tarihini batı uygarlığı bakış açısıyla yazıldığını göstermektedir. Amerikan ders kitaplarının içeriğinin üçte biri üçüncü dünya ülkeleri üzerinde odaklanmıştır. Üçte ikisi ise Avrupa tarihi ve Batı uygarlığına ayrılmıştır.

Hynd (1999), tarih ders kitaplarının öykü formundaki düzeninin öğrencileri, tarihçilerin uyguladığı işlemi görmekten alıkoyduğunu ileri sürmektedir. Psikoloji ve fen bilgisi ders kitaplarındaki metinlerin aksine tarih ve sosyal bilgiler metinleri, öğrencileri çelişen bilgileri ve tartışmaları görmekten alıkoymaktadır. Fen bilgisi ders

kitaplarının tersine, tarih ders kitapları bir hikaye formatı izlemektedir. Çünkü konu, uzman ve amatör yorumlardan, hikayelerden toplama bir çalışmadır. Açıkça, tarih ve pek çok bilim dalı, bağlamsal açıdan farklılık barındırır. Büyük farklardan biri kimya ve fizik temel olarak cansız özneler üzerinde odaklanırken tarih, insan yaşantısı üzerinde odaklanan bir bilim dalıdır. “Hikâye” ders kitaplarında yer almalıdır, fakat çatışan bakış açıları mutlaka dahil edilmelidir. Yayıncılar, çeşitli tarihsel bilgileri tek bir anlatıya indirgediklerinde tarihsel olayların gerçek karışıklığını saklamaktadırlar aynı zamanda öğrenciler sonuç çıkarmaya ve analiz etmeye teşvik edilmemektedirler (Marmion, 2005:23).

Ders kitaplarının biçimini gözden geçirmenin sadece başlangıç olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenler, öğrencilerini çok sayıda kaynak okurken eleştirel araştırma ve okuma yazma becerilerini nasıl uygulayacakları konusunda eğitmek zorundadırlar. Hydn (1999) ve Wineburg (1991b) pek çok sosyal bilgiler öğretmeninin öğrencilere kaynakları nasıl okuyacaklarını öğretmekte başarısız olduklarını belirtmektedirler. Wineburg hem tarihçilerin hem de Ulusal Eğitim Gelişiminin Değerlendirilmesi sınavında tarih alanında başarılı olan lise öğrencilerinin okuma ve eleştirel analiz işlemlerini karşılaştırmaktadır.

Wineburg, öğrencilerin ve tarihçilerin yeteneklerini ve davranışlarını farklılaştıran iki etmeni saptamıştır. Öğrenciler kaynakların bağlamsal katmanlarını saptama ve analiz etmede vazgeçilmez olan okuma yazma becerileri konusunda eksiklerini giderirlerse; öğrenciler metinde kavradıkları bilgiyi sadece kelimesi kelimesine okumakla kalmaz aynı zamanda yazarın amacını, ön yargılarını ve toplumsal çevreyi analiz etmek için yorumlayarak, ayrıntılı bir şekilde okurlar. Wineburg “konuşma” yı analiz etmenin tarihçilere yoruma dayalı da olsa daha fazla bilgi sağladığı belirtilmiştir.

Gerçek metin tarihçiler tarafından algılanan metnin temel yapısıdır. Metinler bilgi aktarmak, hikâyeler anlatmak ya da kayıt tutmak için yazılmazlar. Metinler “konuşma sanatları”, sadece içinde bulundukları toplumsal şartları yeniden düzenlemeye çalışarak, anlaşılabilir yazılı toplumsal etkileşimler olarak ortaya çıkar (Wineburg, 1991b).

Daha öncede belirtildiği gibi hem NCSS (1994) hem de OSPI (2005) sosyal bilgiler eğitiminin pek çok bakış açısının eleştirel analizle birleştirilmesi gerektiği konusunda ısrarcıdır. NCHS (1996) tarih eğitiminin eleştirel araştırmadan ayrılmayacağını düşünmektedir. “ Tarih eğitimi çocukların sadece olaylar, isimler ve tarihleri ezberlemekle kalmayıp aktif bir şekilde soru sormalarını ve öğrenime dahil olmalarını gerektirir (NCHS, 1996).

Gabella (1994) eğer öğrenciler, tarih dersini oluşturan alternatif bakış açıları ve karışıklıkları anlama ve saptama becerilerine değer veriyorlarsa öğretmenlerin baskın ve geleneksel doğrudan öğretim uygulamasından uzaklaşmaları gerektiğini ileri sürmektedir. Tarihin içine işleyen kavramların anlamları için öğrencilerin araştırmada, yer analizinde tarihsel bilginin yorumunda yer almaları öğretmenler tarafından sağlanmalıdır. Rossi’nin (1995,Akt. Marmion,25) iki soruna dayanan sosyal bilgiler programı durum çalışması, öğrencilerin eleştirel araştırma becerilerini uygulamaları ve geliştirmeleri için öğretmenlerin ders yöntemlerini derinlemesine uygulamaları gerektiğini ileri sürmektedir. Kronolojik genişliği sınırlandırma işlemi, öğrencilerin tarihi algılama düzeylerini arttıracaktır. Çünkü kavramlar, algılar ve neden-sonuç ilişkileri sınırlı sayıdaki konularda derinlemesine incelenir.

### **3. 10. 3. Türkiye’deki Ders Kitaplarında Birinci Elden Kaynak ve Kanıt Kullanımı**

Özellikle internet, CD-ROM gibi bilişim teknolojilerinin arttığı bir çağda ders kitabının tartışılması garip görünebilir, ama hem öğrenci için hem de öğretmen için yazılmış bir ders kitabı hâlâ bilgi için bir temel ve yol gösteren bir rehberdir. Neredeyse ders kitabının evrensel olarak kabul edilmiş denilebilecek değeri ve öneminin yanı sıra ciddi problemleri de barındırdıkları başka bir evrensel gerçektir. Hayta ve Karabağ’ın da belirttiği gibi (2003:34) “ ders kitaplarında yer alan tarih gerçekten doğru ve gerçek tarih midir? Öğrenciler ve öğretmenlere bir ders kitabına dayanarak ders işlemek neler kaybettirir veya kazandırır.” Hayta ve Karabağ’ında belirttiği gibi ders kitabının yazarının (tarihçinin) birinci önceliğinin doğruluk ve gerçeklik olmadığıdır. Özellikle tarih ders kitapları, yeni nesillere toplumsal değerleri

ve kültürel birikimi aktarmanın birinci yolu olarak görülmektedir (Hayta ve Karabağ, 2003, 34).

Tarih ve sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme giderek büyük bir önem taşımaktadır. Bunun için de ders kitaplarının eleştirel düşünmeye katkı sağlayacak şekilde tasarlanması gerekir (Hayta, Karabağ, 2003: 42). Eleştirel düşünmeyi tarih konularında geliştirmenin en önemli materyali çoklu birinci elden kaynakların analiz edilmesidir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler sınıflarında birinci elden kaynakları kullanmalarının farklı yol ve seçenekleri vardır. Bu yolların farklı yararlılığı ve sınırlılığı bulunmaktadır. Bunlardan bazıları birinci elden kaynakların ders kitaplarında yer alması, çeşitli yayınevlerince hazırlanmış birinci elden kaynak setlerinin kullanılması ve teknolojinin (internet, dijital arşivler) kullanılmasıdır. Birinci elden kaynak kullanımının ilk ve en kolay yolu ise bunlara sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilmesidir. Çünkü ders kitapları eğitim ortamlarında kullanılan en önemli materyallerdir. Bu nedenle ders kitapları daha fazla resim, harita, örnek, olayların tanığı olmuş kişilerin metinleri gibi birinci elden kaynakları içermelidir (Vanfossen ve Shiveley, 2000). Özellikle bütün öğretmen ve öğrencilerin birinci elden kaynaklara ulaşabilmesi açısından, sosyal bilgiler ders kitaplarında birinci elden kaynak kullanımı önem kazanmaktadır.

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ve çalışma kitaplarına bakıldığında birinci elden kaynakların büyük çoğunluğu kazanımın öngördüğü şartlarla kullanılmıştır. Sözlü tarih kullanılarak aile tarihlerinin öğrenilmesine yönelik aktif çalışmalara yer verilmiştir.

Birinci elden kaynak kullanılırken özellikle çocuğun bilişsel gelişimine uygun olarak 4. sınıfta öncelikli olarak görsel kaynakların tercih edilmesine dikkat edildiği ortaya konulmuştur. Nitekim görsel birinci elden kaynakların diğer kaynaklara göre yoğun bir şekilde kullanılması uygun olduğu için 4. sınıf ders kitaplarında görsel birinci elden kaynaklara geniş bir hacimde yer verilmiştir (çalışma kitapları dâhil). Ancak görsel kaynaklar içerisinde sadece fotoğrafa ağırlık verildiği; resim, portre, para, pul, minyatür, gravür, afiş, reklam, nesne gibi birçok birinci elden kaynağa ya hiç yer verilmediği ya da çok düşük oranlarda yer verildiği de tespit edilmiştir.



Yeni ders kitaplarında yazılı, görsel ve sözel kanıtın sorgulanmasına yönelik çalışmalar, daha önceki ders kitaplarında yer almayan özelliktir. Ders kitabında kullanılan birincil kaynakların çoğunlukla sayfadaki bilgiye uygun olacak şekilde seçildiği ancak kaynaklarla ilgili analiz yapılmasına yeterince önem verilmediği görülmektedir. Çalışma kitaplarında özellikle birincil kaynakların sorgulanması yoluna gidilerek ders kitabındaki bu eksiklik giderilmeye çalışılmıştır (Doğan, 2005: 482).

4. sınıf ders kitaplarından farklı olarak 5. sınıfta, birinci elden kaynakların kullanılmasıyla ilgili olarak görsel kanıtların doğrudan verilecek beceri şeklinde yer almıştır. İncelenen kitaplarda görsel kaynakların, diğer birinci elden kaynaklara oranı 3 katı kadardır. Ders kitaplarında çoğunlukla birinci elden kaynaklar sorgulanmadan kullanılmış, sadece bazı yerlerde bir iki açık uçlu soru yöneltilerek dolaylı olarak sorgulama yoluna gidilmiştir. 4. sınıf kitaplarında olduğu gibi birinci elden kaynak sorgusu belge analizi, çıkarımda bulunma etkinlikleri, çalışma kitaplarında yer almıştır.

Sınıfta kullanılacak ders kitabındaki birinci elden kaynakların dilinin sade olduğu, teknik terimlerin çıkarıldığı veya anlamının verildiği görülmüştür. Ayrıca kullanılan materyalin öğrenci seviyesinin altında ve üstünde olmamasına dikkat edildiği görülmektedir (Doğan: 483).

Birinci elden kaynak kullanımı açısından 6. sınıf ders kitaplarında çoğunlukla imaj kaynaklarının, ardından metin ve nesne kaynaklarının kullanıldığı, halk kaynaklarının kullanımı ise sadece belli kitaplarda yer aldığı ve genel olarak çok az kullanıldığı, işitsel kaynakların ise hiç kullanılmadığı yapılan çalışmalarla(Yılmaz ve diğerleri,2007) tespit edilmiştir. 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenme alanları içerisinde birincil kaynak kullanımına en elverişli öğrenme alanlarının sırasıyla “Kültür ve Miras”, “Güç, Yönetim ve Toplum” ve “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” olduğu, en az elverişli öğrenme alanlarının ise “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Birey ve Toplum” olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz ve diğerlerine göre (2007), sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında toplam 527 birinci elden kaynak kullanımı örneği bulunmaktadır. Bu bulgu, yapılandırmacı anlayış doğrultusunda hazırlanan 6. sınıf ders kitaplarında önemli ölçüde birincil kaynağa yer verildiğini göstermektedir. Ayrıca kullanılan birincil kaynakların genellikle yapılandırmacılığa uygun bir biçimde “analiz et”, “eleştir”, “yorumla”, “sence bu fotoğraf ne anlatıyor?”, “sence bu alet ne işe yarıyor?”, “günümüzde kullanılan bir şeye benziyor mu?” gibi düşünmeye yönlendiren sorularla desteklendiği görülmektedir. Böylece öğrenci, ders kitabında yer alan kaynağı, bir tarihçi gibi sorgulamakta ve günümüz ile bağlantısını kurarak zihninde yeni bilgilerini daha kolay yapılandırmaktadır.

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında( EK 7) ise tarihsel düşünmenin çeşitli standartlarına uygun etkinlik ve kaynakların değerlendirilmesi yapıldığında kısaca şu boyutların yer aldığı görülmektedir:

- Çoğunlukla, herhangi bir olay veya kişi hakkında tek bir kaynak verilmiş ve kaynağın tarihinin, isminin, yazarının belirtilmesiyle ilgili bir standart oluşturulmamıştır.
- Kaynak veya yazar hakkında bazı konularda tanıtıcı bilgi verilmiştir.
- Kaynak türleri içerisinde en çok başvuru alan kaynak Seyahatnamedir. Bunun dışında şiir, dergi, vasiyetname, günlük, mektup, hatırat, vesika, tarih kitabı kullanılmıştır.
- Kaynaktaki bilgilere dayalı değerlendirme yapmaları istenmiştir.
- Kaynağa dayalı olarak tarihsel empati yapılması istenmiştir.
- Genellikle kaynağın içeriğiyle ilgili çıkarım yapma sorusu sorulmuştur
- Bazen kaynağın kendisi ve içeriğiyle ilgili doğrudan soru sorulmamıştır.
- Tek bir kaynağın içinden alınan çeşitli anlatımlar değişik kaynaklar gibi sunulmuş fakat bu değişik anlatımları sentezleyecek sorular sorulmuştur.
- Bir konuyla ilgili 3 görüş sunulmuş bu görüşlere dayanarak ortak bir çıkarım yapılması istenmiştir. Ancak farklı görüşün kullanılış amaçlarından olan çelişkiyi, tutarsızlığı, taraflılığı yansıtan metin özelliği taşımamaktadırlar.
- Aynı konuyla ilgili çoklu kaynak kullanılmaya çalışılmıştır. Kaynakların içeriğine göre yorumda bulunmaları istenmiştir.

- Farklı anlatılar kullanılmasa da tarih içinde bir olay hakkında tartışan karakterlerin görüşleri yansıtılmıştır.
- Değerlendirme bölümünün çoktan seçmeli soruları ön metne dayalı çıkarım ve değerlendirme yöneliktir. Tarihî empatiyle ilgili soru açık uçlu, olarak sorulmuştur.
- Tarih şeridinin değişik kaynaklar kullanılarak hazırlanması istenmiştir.
- Şehir tarihi yazma etkinliğinde birinci elden kaynakların kullanılması amaçlanmıştır.

Sadece çalışma kitabında bir etkinlikte kaynağın yazarının pozisyonunu ve anlatımıyla ilişkisini sorgulayacak sorular sorulmuştur. Bu sorular iç tenkit becerisini geliştirmeye yöneliktir. Bunlar:

- Seyyahlar gözlemlerini yazarken nelerden ve kimlerden etkilenmiş olabilirler?
- Seyyahlar gözlemlerini kim için yazmışlardır?
- Metinlerdeki benzer kültür öğelerini farklı seyyahlar nasıl yorumlamışlardır?
- Bir gazete haberinin yazılma sebebi ne olabilir? (Komisyon, 2007:54-90).

### **3. 11. İNTERNET ORTAMINDA BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARIN EĞİTİM AMAÇLI KULLANIMI**

Ders kitaplarının yetersiz oldukları durumlarda öğretmenlere ihtiyaç duydukları materyalleri sağlama konusunda internet önemli bir araçtır. Günümüzde pek çok gelişmiş ülkede tarih ve sosyal bilgiler öğretmenleri, elektronik ortama aktarılmış pek çok birinci elden kaynağa internet üzerinden ulaşabilmektedir (EK 8).

Birinci elden kaynaklara ulaşılması ve bunların öğretimde kullanımı, mevcut arşiv, müze ve kütüphanelerin artması ile paralel olarak yükselen bir çizgi göstermiştir (Tally ve Goldenberg, 2005). Bass (1998) ile Tally (1996)'e göre; birinci elden belgeleri kullanmak, öncelikle öğrencilere gelişimin karmaşıklık ve gerçeklik hissini vermektedir. Birinci elden kaynakların parça parça, özel ve aykırı doğası öğrencilerin bu kaynaklar ve tarihi kanıtların şüpheli doğasını anlamasına yardımcı olacağı gibi, ön yargıları yıkacak eleştirel düşünme becerilerini de geliştirme potansiyeline sahiptir. Üçüncü olarak, çoğu dijital (sayısal) arşivin görsel, işitsel ve

metinsel formatlarını birleştiren multi-medyanın doğası, öğrencilere çeşitli öğrenme stilleri ile tarihi ve kültürel sorunlar hakkında düşünmek için bir çok yol sunar. Son olarak, çoğu dijital(sayısal) arşive eşlik eden araştırma ekipmanları (doküman analiz yaprakları vb.) öğrencilerin alışılmışın dışında bir yolla materyallerin doğruluğunu sorgulamalarını mümkün kılarak onların bir uzman gibi eleştirel düşünme becerisi kazanmalarına yardımcı olur. Tally ve Goldenberg'in (2005) arşivlerle ilgili yaptıkları çalışmaya göre; öğretmenlerin dijital(sayısal) arşiv destekli birinci elden kaynakları kullandıkları sınıflarda öğrenciler, derse aktif olarak katılmakta ve belge analizi ile tarihsel yorumlama becerilerini öğrenmektedirler. Tanımlanan bu çeşit etkinlikler öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirerek öğretmen gözetiminde kendi tarih bilgilerini yapılandırmalarına olanak sağlamaktadır.

Tolly ve Goldenberg'in (2005) çalışması öğretmenlerin ve öğrencilerin “okuma” ve bir çok kaynak materyalden (fotoğraf, harita, müzik, konuşma ve karikatür) anlam oluşturma üzerine kurulu beceriler hakkındaki literatüre katkıda bulunmaktadır (Boss, 2003; Seixas, 1998; Wineburg, 2001). Bu beceriler; yakın gözlem, belge inceleme, kaynak araştırması, çıkarım yapma ve bunları doğrulamayı içermektedir (Akt. Wineburg, 2001).

Özetle, bu bölümün teze katkı sağlaması adına oluşturulmasının amacı tarih öğretiminde kanıt kullanmayı, bazı öğretim yaklaşımları açısından ele almak ve sosyal bilgiler -tarih eğitiminde kanıt kullanmanın mantığını bu yaklaşımlar çerçevesinde yansıtmaktır. Özellikle ilköğretim düzeyinde öğrencilerin bilişsel gelişimleriyle tarihsel düşünebilmelerinin ilişkisi kanıt merkezinde ele alınmıştır. Konuyla ilgili yapılan tartışmaların bu çalışmanın uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Özellikle kanıt merkezli tarihsel düşünme düzeylerinin farklı araştırmacıların çalışmalarıyla karşılaştırarak ortaya konulması uygulamayla ilgili bulguların sağlam bir zemine oturtulmasına yardımcı olmuştur. Ayrıca tarih eğitiminde İngiltere'nin deneyimi, sosyal bilgiler eğitiminde de Amerika'nın öncülüğü göz önünde bulundurularak, bu ülkelerin okul programlarında ve ders kitaplarında kanıt ve birinci elden kaynak kullanımının Türkiye'deki program ve ders kitaplarının geldiği noktaya ışık tutması açısından değerlendirmesi yapılmıştır. Bu şekilde Türkiye'de yapılan çalışmaların varabileceği hedefle ilişkiler kurulmuştur.

Özellikle bu program ve ders kitabı örneklerinin verilmesi uygulamada rehberlik yapmıştır. Ayrıca çağdaş teknolojiyle ilgili bölümün oluşturulması, sınıflarda internet aracılığıyla birinci elden kaynağa erişimin ve etkinlik örneklerinin elde edilmesi açısından düşünülmüştür.

“Bir milleti yücelten o milletin hisse senetleri değil hissi senetleridir.”  
Sunay Akın

#### IV. BÖLÜM

### BİRİNCİ ELDEN KAYNAK VE TARİHSEL KANIT KULLANIMIYLA İLGİLİ PLANLAMA STRATEJİ VE ETKİNLİKLER

#### 4. 1. BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARIN KULLANIMININ PLANLANMASI

##### 4. 1. 1. Birinci Elden Kaynak Kullanımının Gerekçeleri

Bu konuyla ilgili detaylı açıklamalar daha önceki bölümlerde detaylı olarak ele alınmıştır. Burada sınıf içi uygulamalar için özet bir tekrar olarak ele alınmıştır.

**a) Kaynağı yazan kişilerin bakış açısı ve duygularının değerlendirilmesi:** Günlükler ve kişisel mektuplar gibi belge çeşitleri, karakterlerini motivasyonlarını ve güdülerini değerlendirmek için mükemmeldir.

**b) İki yada daha fazla yazılı kaynağın karşılaştırılması:** Bu, üstteki etkinliklerden daha karmaşık bir beceridir. Üst sınıflara uygulanmalıdır. Örneğin aynı olayın iki farklı yorumu, farklı bakış açıları ile yazılmış olabilir.

**c) İki yada daha fazla kaynaktan alınan bilgileri sentezlemek:** Bu beceri, incelenen dönem hakkında bilgi gerektirir. Kanıtların incelenmesi, öğrencilerin incelenen dönemde bir günü anlatan değerlendirme yazılarında etkilidir.

##### **d) Kaynakların Eleştirel Değerlendirmesi**

Kaynakları sorgulama işlemi öğrencilere,

- Kaynakları karşılaştırma,
- Bilgi üretme,
- Sonuç çıkarma becerileri

kazandırmalıdır.

### e) Kaynakların Analizi

- Kaynağın özel kelime/ kalıp özelliklerine dikkat çekmek,
- Bir kaynağı sorgulamak için model sağlamak,
- Modeli, öğrencinin kendisinin kaynakları sorgulamasını teşvik etmek için kullanmak,
- Not çıkarmak için bir düzen sağlamak, ör: bir tablo veya akış diyagramı yapmak (MEB,2004).

### 4. 1. 2. Birinci Elden Kaynakları Kullanmanın Yararlılığı

Öğrenciler birinci elden kaynaklarla ilgili olarak tarih eğitiminden iki önemli gerçeğe karşı karşıyadırlar. Birincisi, tarih olaylarının kaydı katılımcıların kişisel, sosyal, politik ve ekonomik görüşlerini yansıtır.

İkincisi, yaşadıkları sosyal çevrenin ve kendi kişisel durumlarının etkisiyle yaratılan ön yargıları bu kaynaklara taşıyabilirler. Öğrenciler bu kaynakları kullandıkları zaman, tarih yorumlarla değerlendirilir ve kesin olmayan yorumlamalar, nesnel olmayan bakış açıları ortaya çıkabilir.

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

Tarihî kaynakların yorumlanması, güncel kaynakların analizi ve değerlendirilmesine katkı sağlar (Gazete raporları, televizyon ve radyo programları ve reklamlar).

Birinci elden kaynakları kullanmak yoluyla öğrenciler, bir bakış açısı ve ön yargının bir kanıtı nasıl etkileyeceğini bilerek öğrenme süreçlerini gerçekleştirirler. Ayrıca çelişkilerin ve sınırlamaların farkına vararak verili kaynakla ilgili yargıları

pekişir. Böylece ne tür kaynakların güvenilir olduğuna karar verirler. Bu beceriler arasındaki önemli nokta şudur; bilginin danışılan birçok kaynağının kullanımını uygun bir biçimde yapıp kullanabilmektir.

Bu becerilerin gelişmesi yalnızca tarihi araştırma için önemli değildir. Özgür bir toplumun oluşturulması için sorumlu bir vatandaş olarak bilgiyi değerlendirme gibi önemli bir işlevsellik için de önemlidir (Stradling, 2003:223).

Öğrenciler birinci elden kaynakları, tarihi kaynaklar olarak kullanmalıdırlar. Öğrenci kaynağın içeriğini analiz etmelidir ve onun önem derecesini saptamalıdır. Bu durum süreç içinde kişiyi tarihçi kimliğine bürüyecektir.

Bu biçim tarihsel sunum formu öğrencilere bir tarihçi yetisi sağlamalıdır. Yani gerekli soruları ortaya koymak, kritik analizlerde bilgiyi kontrol altında tutmak, farklı materyalleri sentezlemek, sonuçları okunabilir biçimde açıklamak ve açıklama yaparken inandırıcı olmak gibi nitelikleri kazanmalıdırlar.

Bu becerilerin gelişiminde sınıftaki zamanın büyük bir kısmı bu işe ayrılmalıdır. Çaba sürekli olmalı, bireysel çalışmaya olanak sağlamalıdırlar (Barton, 756). Birincil kaynakların derslerde kullanılması, öğrenciler açısından temel olarak şu faydaları sağlanmalıdır ( <http://memory.loc.gov/learn/educators/handouts/prsrc.pdf>; Schreiber, 1984; akt: Vanfossen and Shiveley, 2000):

- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir,
- Yerel tarihin anlaşılmasını sağlar,
- Öğrencilerin, farklı insanların hayat ve deneyimlerine ilişkin derin anlayış geliştirerek empati kurmasını sağlar,
- Farklı bakış açılarının analiz edilmesini sağlayarak, geleneksel ders kitaplarında eksik olan çoklu bakış açısının gelişmesini destekler,
- Öğrencilere tarihin sürekliliğini kavratır,
- Soyut tarihsel kavramların öğrenilmesine yardımcı olur.
- Özellikle yazılı birinci elden kaynakların kullanılmasının diğer bir avantajı da ister kütüphaneden olsun ister internet üzerinden olsun fotokopi



edilmesi ve çoğaltılması diğer kaynaklara göre daha kolay aynı zamanda düşük maliyettedir (Andreetti, 1993:69).

#### 4. 1. 3. Birinci Elden Kaynakları Kullanmanın Zayıf Tarafları

Birincil kaynakların sınıf içi kullanımı ile ilgili pek çok yazar çok farklı olmasa da aşağıdaki olumsuzluklardan ve sınırlılıklardan bahsetmişlerdir. Bunlar:

- 1- Yöntem zaman alıcıdır.
- 2- Öğrenciler, tek başına sağlamayacakları tarihsel gelişmeyi anlamaya yarayacak kaynakları toplamak zorundadır.
- 3- Kaynakların çok fazla sayıda olması gerekir.
- 4- Kullanılan orijinal materyallerin miktarının sınırlandırılmış olması
- 5- Kaynaklar tek yanlı olabilir ve karşıt fikirlerin varlığı yok sayılarak, olaylara tek taraflı bakılmış olma durumu olabilir.
- 6- Birinci elden kaynaklar ektir, ders kitaplarının yerini dolduramazlar (bazı araştırmacılar ise özellikle yazılı kaynakların, bizzat içeriğin kendisi olduğunu iddia etmişlerdir. Özellikle belli bir tema ya da seçimlik konularla ilgili dersler için uygulandığını belirtmek gerekir. Ders kitabının yazılı kanıtlardaki bilgiyi anlamlandırmada ön çalışma için gerekli bir yardımcı materyal olduğu da savunulan görüşler arasındadır ).

Andreetti ise özellikle yazılı kanıtların zorluklarını şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencilerin okuma ve anlama seviyelerinin yeterli düzeyde olmaları gerekir.
- El yazısı stilleri şu anki kullandığımız yazı stillerinden farklı olabilir. Kelimeler farklı olabilir.
- Nesneler yazılı kaynaklara göre daha ilgi çekicidir. Öğrenciler kendini alıkoyamazlar. Oysa yazılı kaynaklar sıkça bu ilgi çekiciliği hissettirmezler (1993,65).

#### 4. 1 . 4. Birinci Elden Kaynaklara Erişim

Öğrencilere birinci elden kaynaklara ulaşmaları için kendi kullandıkları doğum belgesi, sosyal güvenlik kartı, pasaport, ve sürücü ehliyeti gibi dokümanları sunarak işe başlanılabilir.

Bu kaynaklar kişinin yaşadığı dönem, toplum ve kişisel özellikleriyle ilgili ne anlatırlar? Bu kaynaklar tarihçiler tarafından nasıl kullanılabilirler?

Yirminci yüzyılda öğrenci yaşamındaki genellemeleri yapmak için okul, iş, sağlık ve aile kayıtlarının nasıl kullanılabileceğine dikkat edilmelidir. Bu tür kayıtlardan başka daha birçok ulaşılabilir kaynak bulunmaktadır.

Yaşanılan semtteki ya da toplumdaki belgeye nasıl ulaşılabilir? Kaynaklar resmi ve bireysel olabilir: nüfus sayımı belgeleri, günlükler, bir yerde uzun süreli yaşayan insanlarla yapılan görüşmeler, bir çok kasabada var olan müze, yerel tarihle ilgili dernekler, toplumsal amaçlı hizmet veren topluluklar, yerel topluluk hakkında en geniş bilgiye ulaşabileceğiniz yerler olabilir. Buralar başlangıç noktası olarak belgelere ulaşmamıza yardım ederler. Ayrıca arşivler ve il kayıtlarıyla birlikte yukarıdaki yerler, birinci elden kaynakların deposu durumundadır. Birçok şirket, lise öğrencilerine katılabilecekleri bu konuyla ilgili birçok öneriyi ve projeyi sunmaktadır. Yerel kaynaklar ve öğretmenin katkıları yeterlidir.

Türkiye ile ilgili yazılı kanıtlara öğretmen ve öğrencilerin ulaşabileceği yerler, Avrupa ve Amerika Birleşik Devletlerine göre daha sınırlı ve dar kapsamlı olmasına rağmen, bulunup kullanıma sunulması açısından yüksek bir potansiyele sahiptir. Çünkü bugün, Amerika Birleşik Devletleri'nin 1750'lerde başlayan tarihiyle ve bu tarihin kayıtlarının toplanıp günümüzde hizmete sunulmasına bakınca ters bir orantıyla karşı karşıya kalındığı görülmektedir.

Tarih programlarına paralel, birinci elden kaynaklar çok değişik yerlerde bulunabilir. Öncelikle, birincil kaynağın kendisi ya da bir parçası ders kitabında yer alıyor olabilir. İkinci duruma göre, tarih ders kitaplarına paralel, ama daha açıklayıcı ve alternatif bir metin olarak öğretmen tarafından sınıf ortamına getirilebilir. Birincil

kaynağın üçüncü kullanım şekli ise, internete dayalı ya da bilgisayara dayalı tarih derslerini gerektirmektedir.

Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenleri, Türk tarihine ilişkin dokümanları, akademik ve popüler tarih dergilerinde, Osmanlı arşivine dayalı pek çok yayında ( Mühimme defterleri ve Şeriye Sicil defterleri gibi) bulabilirler. Bunlar, Belleten, Tarih Vesikaları Dergisi, Hayat Tarih Mecmuası, Belgelerle Türk Tarihi Dergisi gibi eski ve yeni süreli yayınlar da olabilir. Bu kaynaklar, Hacı Mehmet Efendi'nin Terekesi, telgrafın mucidi Samuel Morse'un Sultan Abdülmecit'e mektubu, Tanzimat Fermanı, Atatürk'e 9. Ordu Müfettişliğinin verildiğini gösteren belge, Amasya, Erzurum ve Sivas Kongreleri Kararları, bir asker mektubu, Tekalif-i Milliye Kanunu, Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı Günlüğü olabilir(Ata,2002:83).

Bilgiye, yeteneğe ve ilgiye dayalı tarih araştırma ve çalışmalarının gelişim süreci, öğrenci ve öğretmenin bu sürece katılımı uzun süreli olarak verimli olabilir. Bu açıdan ekler bölümünde öğretmen ve öğrencilerin erişebilecekleri, basılı veya internet ortamında birinci elden kaynak içeren dergi, kitap, ve internet sitesi adres ve künyelerine ulaşılabilir(EK 1).

#### **4. 1. 5. Birinci Elden Yazılı Kaynakları Seçme Aşamaları**

Tarihsel kaynağın ya da kaynakların kullanımında öğretmen, tarihsel bilginin çerçevesini belirlemede ya da onu ders kitaplarındaki formlar halinde sunmada çok önemli bir role sahiptir. Metinsel bir altyapı, kaynak malzemesini anlamlı kılmak için gereklidir. Tarihsel çerçevenin geliştirilmesi, tarihsel koşulları anlamada, öğrencilerin kanıt hakkında soracakları özel soruların cevaplanmasında gerekli olan bilgi miktarına bağlıdır. Öğrenciler için yapılacak bu tür bir rehberlik tarihsel çalışma için gerekli olan zihinsel faaliyetin tümünü kapsayan bir dizi alıştırmaya ve soru içerir. Orijinal tarihi kanıtın eğitsel bir kaynağa dönüştürülmesi sürecinin başlangıcında, üç temel sorun ortaya çıkmaktadır. Birincisi, sınıf içinde kullanmak üzere seçilen kanıtın, tarih biliminin nesnesi olma hususunda uygun bir örneklem olup olmadığı (Ricoeur, 1990). İkincisi, kanıtın dilinin öğrencilerin yaş düzeylerine, dil kabiliyetlerine ve tarihi anlayış kapasitelerine uygun bir şekle getirilip

getirilemeyeceği (Nichol, 1996: 17) ve üçüncüsü de, kanıtı yorumlama metodunun, tarihi bilgi bütününe kapsamak ve öğrencilerde istenen bilgi ve becerileri oluşturmak konularında yeterli olup olmadığı sorunlarıdır.

Nichol (1991), bütün ortaokul öğrencilerine hitap eden erişilebilir yazılı kaynaklar için dört farklı aşama belirlemiştir. Her bir aşama öğrencinin dil kabiliyetine ve tarihsel anlayış kapasitesine bağlıdır. Gerçekte bir çok yazılı eser ve el yazması kaynaklar kendi formları içerisinde, pek çok öğrenciye anlaşılabilir görünür. Bu nedenle, ortaokulun başlangıcından itibaren öğrencilerin belli kaynaklar üzerinde çalışabileceklerini tartışmanın saçmalaktır.

## **I. AŞAMA:**

- Öğrenciler tarihsel kaynaklarla buluşmalarının ilk düzeyinde, yaş gruplarının düzeyine uygun hale getirilmiş materyallerle karşılaşır.
- Öğrencilerin onları kullanabilmeleri için orijinal kaynakların bir araya getirilmesinde ve düzenlemesinde dikkatli bir elden geçirmeye gereksinim vardır.
- Bu düzenlemenin derecesi ve şekli orijinal formuna ve hedef kitleye bağlıdır.
- Kaynakların sınıf-içi kullanıma uygun kaynaklara dönüşümü çoğu kez radikal bir elden geçirme gerektirir.
- İlk adım, orijinal olan yazıyı okunabilir bir el yazısı veya daktilo(Bilgisayar) yazısına dönüştürmektir. MS.1700'den önceye ait bütün kaynakların bu işleme gereksinimi vardır (Türkiye için 1928 yılı ve öncesi yani alfabe değişiminden öncesi için gereklidir).
- İkinci adımda ise sözdizimi (sentaks), gramer, kısaltmalar ve imla gibi karışıklığa sebep olabilecek herhangi bir unsurun revizyonu yapılır.
- Üçüncü adımda, öğrencilerin kavrama kapasitesini aşan zor kelime ve deyimler değiştirilir. Bu aşamada öğretmenin orijinal kaynakları çocukların anlayabileceği bir şekle çevirmesi sözkonusudur.
- Çok önemli bir faktör ise kaynağı öğrencinin okuma yaşına uyumlulaştırmaktır.
- Son olarak da kaynaklar çekici ve kolayca anlaşılabilir bir şekle sokulmaktadır.
- Özellikle ilk sınıflarda kullanılacak kaynakların seçimi de eşit oranda önemlidir.

- Kaynak, öğrencilerin entelektüel düzeyine uygun ve anlaşılabilir olmalıdır. Bir çok çocuk için kaynağın içeriği şekilsel (Bruner) düzeyde veya çocuğun gelişimini sağlayan işlemsel (Piaget) düzeyde olmalıdır.
- Seçicilik, karışıklık yaratan ilgisiz pasajların çıkarılmasını da içerecektir: yani öğrencinin kaynak malzemenin yaşama geçirmeyi amaçladığı, tarihsel pozisyonunu anlamasına engel teşkil eden materyal seçilip atılmalıdır.

## 2. AŞAMA:

- Bu aşamada, kaynak, gerekli olan minimum değiştirmeyeyle orijinalinden kopya edilir veya çevrilir.
- Esas değişiklik kaynağı arşivsel yapısından kurtarmakla ve ilgisiz kabul edilen pasajların atılması ile oluşur. Bu tür bir değişiklik kullanılmayan konuşma ve grameri güncelleştirmeye ve kaynağı modernize bir İngilizceyle(Türkçe) sunmaya yöneliktir.
- Bu aşamada da, öncekindeki gibi çeviriden kaynaklanan büyük bilgi kaymalarının olmaması hedeflenmektedir.

## 3. AŞAMA :

- Orijinal kaynakların fotokopisini veya suretini kullanmayı içerir.
- Anahtar faktör onların arşivsel yapılarından alınmalarıdır.
- Bu düzeyde sunulan kanıt modern bir İngilizce (Türkçe) ile yazmak ve anlaşılabilir bir çeviri yapabilmek gereklidir.
- Bu tür düzeltilmemiş kaynaklar kendi doğal kaynak yapılarını birleştirilme ve öğrencilere sunulma şekilleriyle oluşturmaktadırlar.

## 4. AŞAMA:

- Öğrenciler kanıtın basılı ve el yazması parçalar halindeki kaynaklarını arşivsel metin halinde iken çalışırlar.
- Kaynakların doğallıklarının bozulmadan kullanımı tarihsel anlayışa farklı bir boyut ekler.
- Bu boyut, önceki 1-3 arası aşamalarda değiştirilmiş unsurların değerlendirilmesine izin verir.

- Dördüncü aşamada çalışan öğrenciler birçok profesyonel tarihçi becerilerine gerek duyarlar. Kaynakların anlamını açıklama ve şifresini çözme becerisi, kaynağı arşivsel metni içine yerleştirmek, başlığın gelişmesindeki genel anlayış ve oluşan ilişkiyi görmek ve bu bilgileri elindeki konuyla ilgili sahip olduğu sorulara cevap vermeye yardımcı olacak birer kanıt olarak kullanmak gibi (Nichol, 1991:17-19).

#### 4. 1. 6. Birinci Elden Kaynağın ve Kanıtın ve Kullanabilme Aşamaları

Öğretmen, hangi çeşit kaynağın, öğrencilerinin dikkatini çekeceğine karar verir ve bu kaynağı, sınıfta hangi etkinlikler çerçevesinde kullanacağını belirler. Öğretmenlerin birinci elden kaynağı seçmeden önce bazı sorulara cevap vermesi gerekir.

- a) **İlgi:** Hangi çeşit kaynaklar öğrenciler için özellikle ilgilidir? Kanıtın içeriği öğrencide heyecan ve merak uyandırabilecek ifade biçimine ve anlam zenginliğine sahip midir?
- b) **Okuma Seviyesi:** Birinci elden kaynağın okuma seviyesi bakımından zorluğu nasıldır? Öğrencilerin yeteneğiyle karşılaştırıldığında bu kaynağın diliyle baş edilebilecek midir? Bu kaynağı anlamaları için öğrencilere nasıl yardımcı olabilirsiniz?(Örneğin terimler sözlüğü desteği verebilirsiniz?)
- c) **Uzunluk:** Kaynağın uzunluğu ne kadardır? Öğrencilerin yeteneğine göre veya sınıfta kullanıma göre sürenin sınırlı olması karşısında belgenin bir kısmını işleyiş dışında tutabilme gereksiniminiz olabilir mi? Kaynağın bir bölümünü sınıf içerisinde kullanmayarak yada çıkararak kaynağın orijinal anlamının bozulmadığını ve korunduğunu nasıl garanti edebilirsiniz?
- d) **Bakış Açısı:** Kaynaklarda bir olay, bir sorun, veya bir konuyla ilgili çeşitli bakış açılarının yansızca sunulmasını sağlamak için kullanımda nasıl seçim yaparsınız? Bakış açılarının karşılaştırılmasını sağlamak için dengeli bir seçim yapmayı başarabilir misiniz?
- e) **Kaynak Çeşitliliği:** Kanıt, mümkün olduğu kadar birinci elden kaynaklardan mı seçilmelidir? Kullanacağınız kaynaklar tür olarak çeşitlilik sağlıyor mu? (örneğin, basılmış, basılmamış, mektup, makale, anı, tarih kitabı vb.

- f) **Yer:** Konuyla ilgili kaynağı siz veya öğrencileriniz nerede bulabilir?(Okul Kütüphanesi, İnternet, Arşiv Müdürlüğü ,Halk Kütüphanesi vb.)

**Programa Uygunluğu:** Nichol (2006:39) sınıfta kullanılacak kanıtların seçimi için şunları önermektedir. Seçilen kanıtların içerikleri, tarih öğretimin amaçlarına uygun olmalıdır. Kanıtlar, konulara ve ünitelerin amaçlarına göre seçilmelidir. Kanıt, işlenen konu hakkında sorulabilecek sorulara cevap alınabilecek muhtevaya sahip olmalıdır. Kanıt, önceden işlenmiş konu ya da ünitelere atıfta bulunabilecek muhtevaya sahip olmalıdır. Kanıt, incelenen konu veya ünitenin birinci derecede önemli kişi veya olayları ile ilgili olmalıdır. Stradling'e göre sınıf ortamı için yazılı kaynakları seçerken aşağıdaki noktalara dikkat etmek gerekir; ulaşılabilirlik, zaman, maliyet, amaca uygunluk, denge, okuma düzeyi, öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesi ve değerlendirme (Stradling, 2003:216).

#### 4. 1. 7. Öğretimi Düzenleme

Birinci elden kaynakların kullanımını sınıfta düzenlemek için Papas'a göre (1999) aşağıdakiler önemlidir:

**a)Etkinlik türü :** Birinci elden kaynaklar nasıl kullanılabilir? (sınıf tartışması, yazılı rapor, sınıf içi sunum, rol oynama veya diğer öğretim stratejileri olarak mı kullanılacak?)

**b)Sınıf Yönetimi:** Bir etkinlik için öğrencileri nasıl organize edeceksiniz? Birinci elden kaynak etkinliğine bireyleri, küçük grupları veya bütün sınıfı mı dahil edeceksiniz?

**c)Zaman :**Öğrencilere görev dağılımını yapmak için ne kadar gerekli zaman kullanacaksınız?

**d) Değerlendirme:** Birinci elden kaynaklarla bu deneyimin sonuçları olarak öğrencilerin ortaya koyacakları ürün veya performans ne olacaktır?

#### 4. 1. 8. Öğretim Etkinlikleri

Papas (1999), burada birinci elden kaynakların dört öğretim aşaması içinde birleştirilmesini önermiştir.

### a) Odaklaşma Etkinlikleri

Öğretmen, bir ya da iki kısa birincil kaynağı sınıfta ders başlangıcı olarak kullanabilir.

1. Odaklaşma etkinliği için seçilen birinci elden kaynaklarla:

- Bir bulmaca sunulabilir;
- Basmakalıp bir örnek(Stereotip) veya bilge bir kişi karşılaştırılır;
- Bir zıtlık sunulur
- Bir teklif veya anlayış yada bir deneyim sunulur;
- Empati geliştirilir(ilginç bir insan hikayesine göre);
- Daha sonra karşılaştırılabilecek farklı açıklamalar veya genellemeler karşı bir genelleme veya açıklama sunulur.

2. Odak etkinlikleri aşağıdaki teknikler kullanılarak sunulur:

- Kaynaklar hakkında iyi tasarlanmış bir veya iki soru üretilir.Sorular bir sınıf tartışması için veya öğrencileri bölerek sorulara cevap vermesi için bir kıvılcım olarak kullanılır.
- Belgeye yönelmeyi teşvik etme düşüncesi için öğrencilerin serbestçe etkileşimlerini yazmaları istenir. Daha sonra sınıf olarak belge tarafından teşvik ettirici olan farklı tepkiler karşılaştırılır.
- Bir veya iki belge gözden geçirildikten sonra küçük öğrenci grupları öğretim konusunun gelişimine göre soru listeleri oluştururlar.
- Tarihsel bir dönem hakkında odaklaşmayı öğretmek için çağdaş olan birinci elden kaynaklar kullanılır. Örneğin geçmişte göç üzerine gazete haberi, düşük maaşı gösteren bordro veya refaha ulaştıran düzenlemeler bahsedilen konuların keşfi için bir sıçrama tahtası olarak kullanılır. Konularla ilgili kaynaklarda geçen tarihi tartışmaları öğrencilerin tahmin etmeleri istenir. Benzer olarak günümüze değin tekrarlanan bir konu üzerinde günümüzdeki tartışma ile kıyaslayarak sorgulamayı teşvik edici tarihsel bir kaynak kullanılabilir.



### **b) Soruşturma etkinlikleri**

Öğretmen, öğrencilerin birincil kaynağa soruşturma yaklaşımıyla yaklaşmasını sağlayarak, öğrenciye ana kavramları buldurur.

1. Sorgulayıcı bir yaklaşımı geliştirmek için bir dönem, bir kavram, veya bir konu üzerinde bir çok kaynaktan oluşan paket öğrencilere sağlanır. Öğrenciler interneti veya diğer araştırma araçlarını kendileri için birinci elden kaynak paketi oluşturmak için kullanabilirler.
2. Birinci elden kaynak paketleri bir dizi sorgulayıcı etkinlik için odaklaşmayı gerçekleştirici olarak kullanılırlar. Öğrenciler birinci elden kaynakları kullanarak bir tarih çağı veya dönemi hakkında sorulara cevap verme, hipotez geliştirme ve onu test etme ve çıkarımda bulunmaya sahip olurlar.
3. Öğrencilerin sorgulaması birinci elden kaynaklarla özel olarak çalışmaktan seçilen birinci elden kaynağı kullanmaya, ders kitabına veya diğer öğretim materyallerine ek kaynak oluşturmaya kadar bir dizi çalışmayı gerçekleştirebilir.

### **c) Uygulama etkinlikleri**

Öğretmen, öğrencilerin kitaptan öğrendikleri kavramları uygulamalarda hareket noktası olarak kullanabilir.

1. Birinci elden kaynaklar öğrencilerin onlardan öğrendiklerini uygulamaya dönüştürmesi için mücadele etmede kullanılabilir. Öğrenciler çalıştıkları birinci elden kaynaklarla ders kitabının anlattıklarına alternatif oluşturmaya veya onu genişletmeye sahip olurlar.
2. Öğrencilerin ders kitaplarının haricinde bütün bir birinci elden kaynak metniyle çalışmalarını sağlar. Birinci elden kaynak metnin tamamına dayanarak kaynağın yazarı tarafından yapılan çıkarımı savunmayı veya çürütmelerini öğrencilerden isteyiniz. Daha sonra öğrenciler internet kaynaklarından veya diğer kaynaklardan kendi çıkarımlarını desteklemeleri için araştırma yapmalarını isteyiniz.

3. Bir dizi birinci elden kaynak sununuz. Öğrencilere yeni belgelerin nasıl desteklediklerini veya diğer belgelerden biriktirilen anlamın var olan bilgiyle mücadele ettiğini sorunuz. Öğrenciler sonradan ortaya çıkan belgelere dayanarak çıkarımlarını gözden geçirecekler ve arıtacaklardır.

#### **d) Değerlendirme Etkinlikleri**

Birinci elden kaynaklar öğrencilerin beceri ve kavram düzeylerini geliştirmelerini değerlendirmek için faydalı bir araç olabilir. Birinci elden kaynakların analiziyle öğrencilerin becerilerini değerlendirmek ve onların öğrendiklerini değerlendirmek için birinci elden kaynak kullanın. Değerlendirme etkinlikleri için hem çalışılan dönem hakkında kaynaklardan hem de konuyla ilgili çağdaş kaynaklardan seçiniz. Gerçek değerlendirme görevleri öğrenciler için şunları içerebilir:

- Birinci elden kaynak belge hakkında bir deneme (özet ) yazmak. Tarih içinde bir dönem hakkında yaygın kabul görmüş bir çıkarımla mücadele etmek veya kaynakların o dönemi nasıl desteklediklerini açıklamak.
- Pek çok birinci elden kaynağın analizine dayanarak tarihi bir sorun hakkında sözel bir sunuma hazırlanmak.
- Tarihi bir konu hakkında bir müze sergisi oluşturmak için birinci elden kaynakları seçmek. Seçilen belgelerin haklılığı , doğruluğu ve sayısı için manşet yazmak.
- Kaynağın oluşturulduğu zamanda yaşamış birisinin durumunu alarak birinci elden kaynağa(Konuşma,Gazete makalesi,nasihat veya dini vaaz) karşılık vermek veya yanıt yazmak.

Çalışılan konuyla ilgili birinci elden kaynaklardan elde edilebilecek en önemli bakışları yansıtan görsel bir sergi(poster, magazin dergisi kapağı ve resimli zaman çizelgesi) hazırlamak

## 4. 2. BİRİNCİ ELDEN KAYNAK VE KANIT KULLANIMINA YÖNELİK STRATEJİLER

### 4. 2. 1. De La Paz'ın Tarihsel Düşünme Stratejileri Modeli

De La Paz (2005) tarafından kişinin kendi düzenlediği stretejiyi geliştirme modeli (SRSD-Self Regulated Strategy Development) esasında Wineburg'un çalışmalarından esinlenilerek geliştirilmiştir. Bu stratejinin 3 temel aşaması vardır. Bunlar sırasıyla:

#### **Birinci Aşama: Kaynak İncelemesi:**

Düşünme stratejisinin ilk bölümü, bir belgenin kaynağının doğruluğunu ve yazılış amacını belirlemek için kontrol edilmesini de kapsayan, kaynak araştırmasına dahil olmak için öğrencilere bir yol sağlamıştır (Wineburg, 1991). Bunu anlaşılabilir bir hale getirmek için strateji, öğrencileri belgede yazılmış kelimeleri kimin söylediğini yada yazdığını düşünmeye ve şu üç sorunun cevaplarını yazmaya teşvik eder:

- (a) Yazarın amacı neydi?
- (b) Destekleyici sebepler ve açıklamalar anlaşılır mı?
- (c) Taraf tutulduğuna dair bir kanıt buluyor musunuz?

#### **İkinci Aşama: Detayları Karşılaştırma:**

Tarihsel düşünme stratejisinin ikinci bölümü, kaynağın güvenilirliğini kabul etmeden önce bu kaynaktaki detayları başka bir kaynakla karşılaştırmayı kapsayan teyit etme(onaylama) işleminin öğrencilere öğretmek için düzenlenmiştir. Öğrencilere şu soruları düşünme, detayları karşılaştırma ve çelişen görüşleri not etme öğretilir:

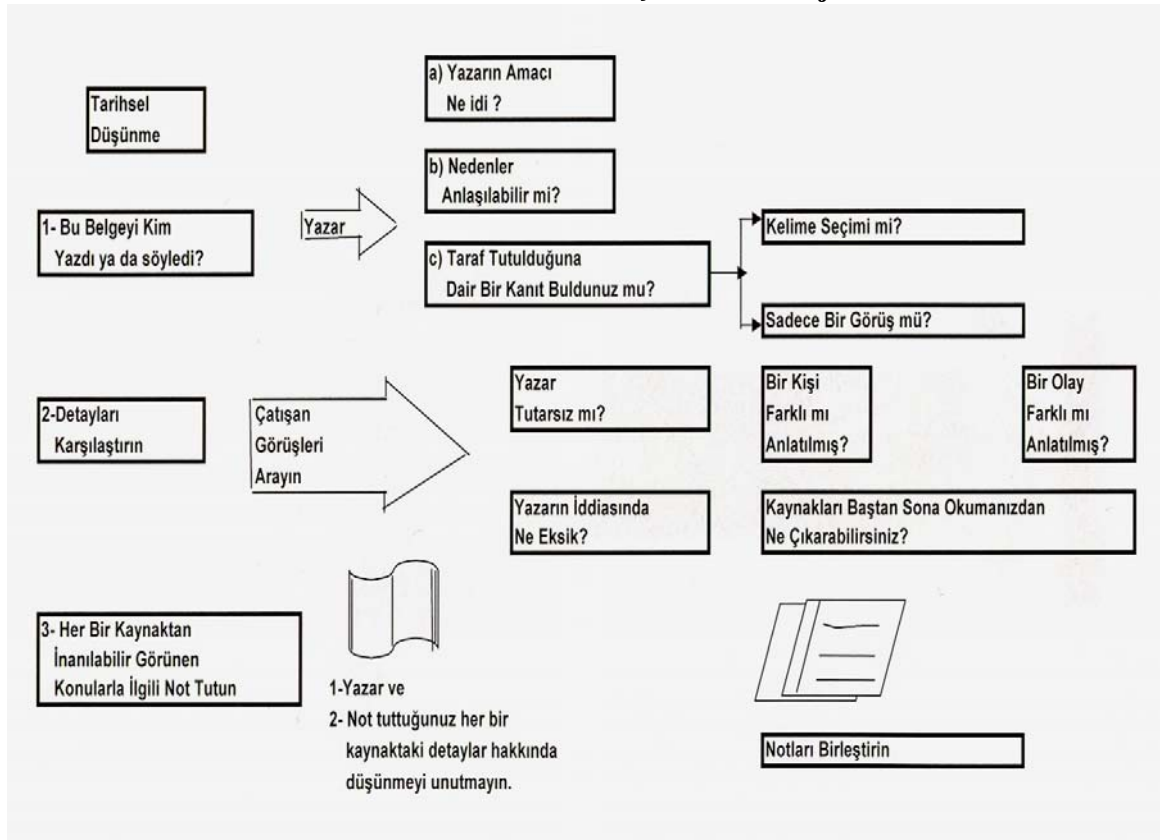
- (a) Yazar tutarsız mı?
- (b) Bir kişi farklı şekilde mi anlatılıyor?
- (c) Bir olay farklı şekilde mi anlatılıyor?
- (d) Yazarın iddiasında eksik olan şey ne?
- (e) Kaynakları baştan sona okumadan ne çıkarabilirsiniz?

### Üçüncü Aşama: Her Kaynaktan İnanılır Görünenleri Not Etme:

Bu aşama, öğrencilerin bir dahaki sefere sorumlu oldukları işleri düzenlemek ve belgelerden edindikleri tüm kavrayış ve gerçekleri kullanmak için bir hatırlatıcı olarak görev yapmaktadır. Amaç, öğrencilerin olay yada konunun analizlerinin özetini açıklamak için not tutmalarını sağlamaktır. “yazarı ve her bir kaynaktan tuttuğunuz notları hesaba katmayı unutmayın.” İfadesi öğrencilerin denemelerini düzenlemeye başlamadan önce ( yazma stratejisini kullanarak) önceki iki aşamayı birleştirmek için teşvik edici bir araç olarak kullanılmaktadır.

Şekil 5

#### De La Paz ve Morales’in Tarihsel Düşünme Stratejileri Modeli



(Kaynak: De La Paz, Morales, Winston,)

#### 4. 2. 2. Drake ve Brown’un Üç Aşamalı Tarihsel Düşünme Stratejisi

Drake ve Brown’un tarihsel düşünmeyi geliştirmek için önerdiği 3 aşamalı tarihsel düşünme stratejisi yazılı ve görsel kaynak kullanımını içeren bir sınıf içi çalışmadır. Öğrenciler belgeleri özel bir bağlam içindeki kaynak olarak anlamalıdır. Öğrenciye belgeleri çözümleme konusunda öğretmen yardımcı olmalıdır. Öğrenciler, yazarı doğrulayan belgeleri bulmak, yazılan ilk kaynağı tanımlamak ve hitap edilen kitleyi göz önüne almak gibi olguları anlama sürecine katılabilmelidir.

Yapılan çalışmalar (Wineburg,1991b; Drake ve Brown, 2003), öğrencilerin dikkatinin kaynak sorgulamasına çekilmesinin tarihsel düşünme açısından önemli olduğunu göstermektedir. Öğrenciler okuma sürecini şu beş başlık altında düzenleyebilirler:

- 1- Kaynağın tanımlanması
- 2- Kaynağın analizi
- 3- Tarihsel bağlamın analizi
- 4- Kaynağın anlatısının ve can alıcı temanın tanımlanması
- 5- Sosyal bilimler açısından ilgili disiplin ve kaynak arasındaki ilişkinin gösterilmesi (EK 9).

Wineburg’e (1991b) göre; her bir başlık veya bunların yan başlıkları; verimli bir kavrama için gerekli okumadan önce yapılan “kaynak sorgulamayı”, kaynağın diğer kaynaklarla ilişkisini ortaya koyan “kanıt destekli sorgulamayı”, kaynağın yazıldığı dönemde dünyanın diğer bölgelerinde meydana gelenlerle ilişkileri tanımlayan “bağlam içinde karşılaştırmayı” vurgulamaktadır.

Öğretmenler tarihsel düşünme açısından metinleri dikkatli bir biçimde seçmek zorundadırlar. Öğretmen öğrencilerine düzenlenmiş geniş bir birinci elden kaynak sunmalıdır. Bunlar, yazılı metinler, mektuplar, konuşma bölümleri, günlükler ve diğer görsel materyaller olan, fotoğraflar haritalar, politik çizgi filmler, grafiklerdir.

Yaşa uygun birinci elden kaynaklar bulmak, etkili bir öğretmenin en önemli niteliklerinden biridir ve bu yöntem tarihsel düşünmeyi güçlendirip, çekici hale getirmektedir.

Genellikle öğretmenler birinci elden kaynakları iki stratejiyle kullanmaktadır. Birincisinde, bazı öğretmenler birinci elden kaynağı tarihsel bir konuyla birleştirerek konu hakkında bilginin doğruluğunu kanıtlamak için kullanır. Diğerinde ise, öğretmenler ve tarihçiler tarafından bilinen gerçekleri öğrencilerin kendi kendilerine keşfetmelerini sağlayan, çok yönlü birinci elden kaynakları sunarak ilerlemelerini sağlar.

Bu ikincisi daha çok yönlü bir nitelik taşır. Çünkü kaynakların bu türü sınıfa özel bir konu için taşınıp getirilmektedir. Her iki yöntem de reddedilmemelidir. Drake ve Brown (2003) yaygın olarak kullanılan bu stratejilerle birlikte kullanılacak üçüncü bir strateji önermektedir.

Bu üçüncü strateji, birinci, ikinci ve üçüncü aşamalar etrafında düzenlenmiştir. Birinci elden kaynakların kullanımıyla ilgili bu üçüncü stratejisi, işlenmemiş kaynak belgelerin, amaçlı tartışmalarla birlikte öğrencilere sunulmasıdır.

Öğretmen başlangıçta öğrencilerle ham belgeyi tartışır ve belgenin bağlamını anlamayı denerken geçmiş hakkında yargıları sormayı ileriye bırakır. Böylece öğrenciler çalışırken, tarihin o döneminin, daha zengin bir bağlam içinde anlamaya çalışırlar(birinci aşama).

Daha sonra öğretmen birinci aşamayla ilgili belgeyle bağlantılı diğer belgeleri sunar (ikinci aşama). Üçüncü aşamada öğrencilerden konuyla ilgili belgeleri kendilerinin bulmaları istenir. Bu üçüncü aşama; belgeleri, öğretmenlere öğrencilerin yanlış konumlandırmaları ve kapasiteleri hakkında bilgi verir. Öğretmenin bu değerlendirme işi üçüncü aşama boyunca zihinsel araştırma sürecinin inceden inceye araştırması yoluyla gerçekleşir (Drake, 2001:159-160).

#### 4. 2. 3. Lecocq'un Kavrama- Analiz –Değerlendirme Stratejisi

Le Cocq (2000) öğrencilerin güvenli bir süreci geliştirmeleri için ihtiyaç duyacakları düşünme becerilerini kazanmalarında kaynaklarla çalışmanın gereğini belirlemiştir. Daha sonra da öğrencileri güdülemesi ve kolay anlaşılması için bu süreci sağlam temellere oturtacak uygulama stratejilerini ortaya koymuştur. 7. sınıf öğrencileriyle (13-14 yaş ) 6 haftalık bir süreç boyunca sırasıyla kavrama-analiz ve değerlendirme aşamalarına odaklanmıştır. Bu süreç çocukların, kavramada, yorumlamada ve bir teoriyi desteklemede kanıt olarak kaynak materyali kullanmasını sağlamıştır.

**KAVRAMA:** Bu aşama, kaynağın söylediklerinin anlaşılmasını gerektirir. Le Cocq;(51) kavrama düzeyinde çocukların bulgularını açıkça ifade etmeleri için dilin kullanımı sırasında “Bu fikir .....tarafından desteklenir”, “ O iddia eder ki...” yada “ Benim çıkarımlarımı oluşturacak kanıt bir yazılı kaynağın içerisinde bulunabilir” kalıplarını kullanabileceklerini savunmuştur. Bu aşamada öğrenciler; Bu savaşı kim kazandı? Niçin onlar bu savaşta zafer elde ettiler? Şeklinde sorularla kaynakları anlamaya çalışırlar. Kaynakları okuma ve anlama öğrencinin önceki bilgileriyle karşılaştırma yapmasını sağlayacaktır.

**ANALİZ:** Bu aşama, kaynağın söylediklerini sorgulama aşamasıdır. Bu aşama dikkatli düşünmeyi gerektirir. Analiz aşamasında öğrenciler için aşağıdaki niteliklerin önemini Le Cocq şöyle sıralamıştır:

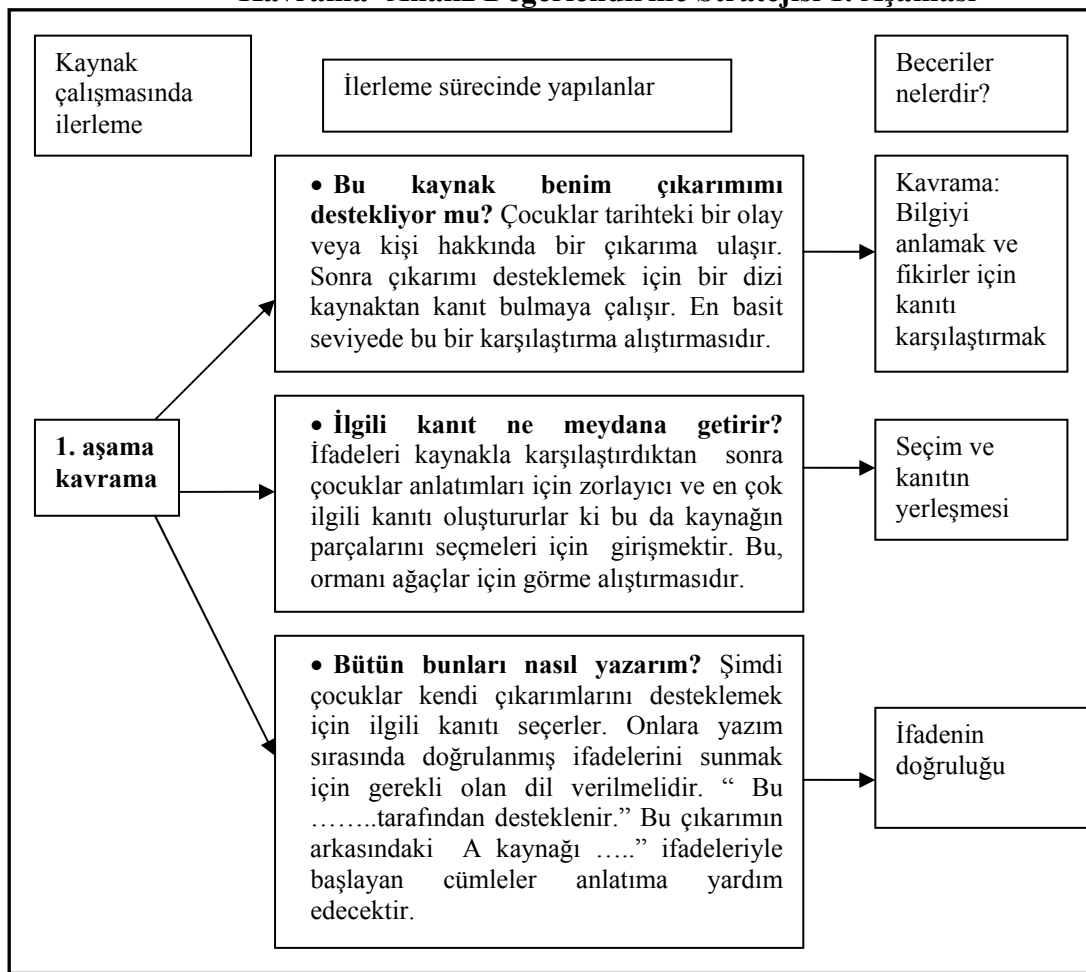
- Bir anlatım sık sık yeterli değildir. Karşılaştırma yapmak için çeşitli anlatımlara ihtiyaç duyulur. Böylece benzerlikler ve farklılıklar bulunabilir.
- Bir kaynaktaki olgu ve görüş arasındaki farklılık önemlidir.
- Kaynağı yazan veya oluşturan kişinin arka planına ihtiyaç vardır. Böylece yazarın tanımladığı olay veya kişi ile ilişkisi belirlenebilir.

**DEĞERLENDİRME:** Bir kaynak hakkında son yargılamaları düzenleme aynı zamanda başka bir süreci de başlatabilir. Bu süreç güvenirlilik sorusuyla bağlantılıdır. Eğer dikkatli yaklaşılsa ön yargıların hızla artması engellenebilir. Eğer

bir kaynak önceki çıkarımlar için kanıt sağlıyorsa, o kaynak bir başka konu hakkında faydalı kanıtı daha iyi sağlayabilir (Le Cocq:54).

Le Cocq yukarıdaki teorik açıklamasını yaptıktan sonra 7. sınıflar için, tarihsel kaynak çalışmasıyla okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin analizini içeren 3 aşamalı bir şekil oluşturmuştur (LeCocq:52).

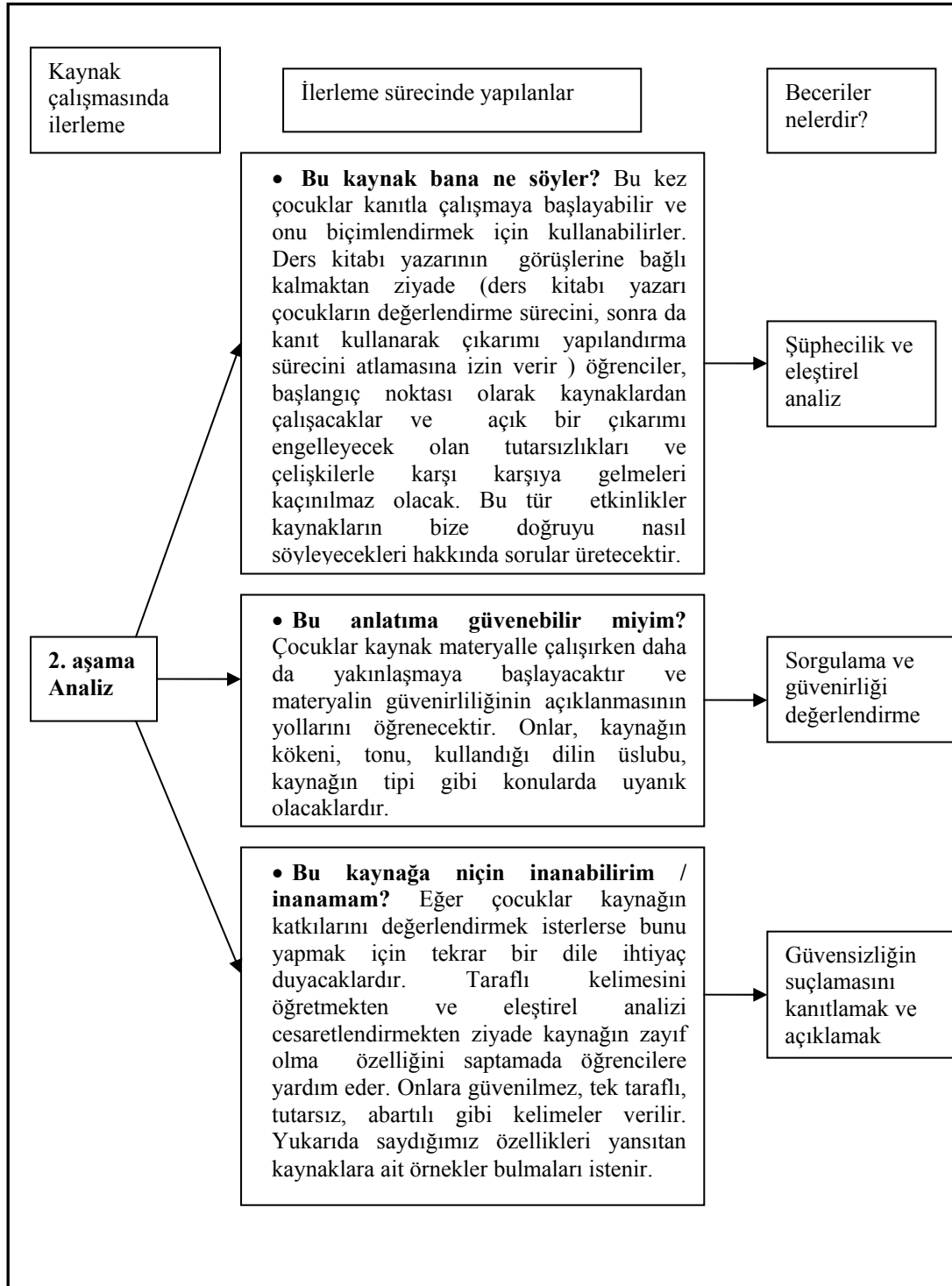
**Şekil 6**  
**Kavrama -Analiz Değerlendirme Stratejisi 1. Aşaması**





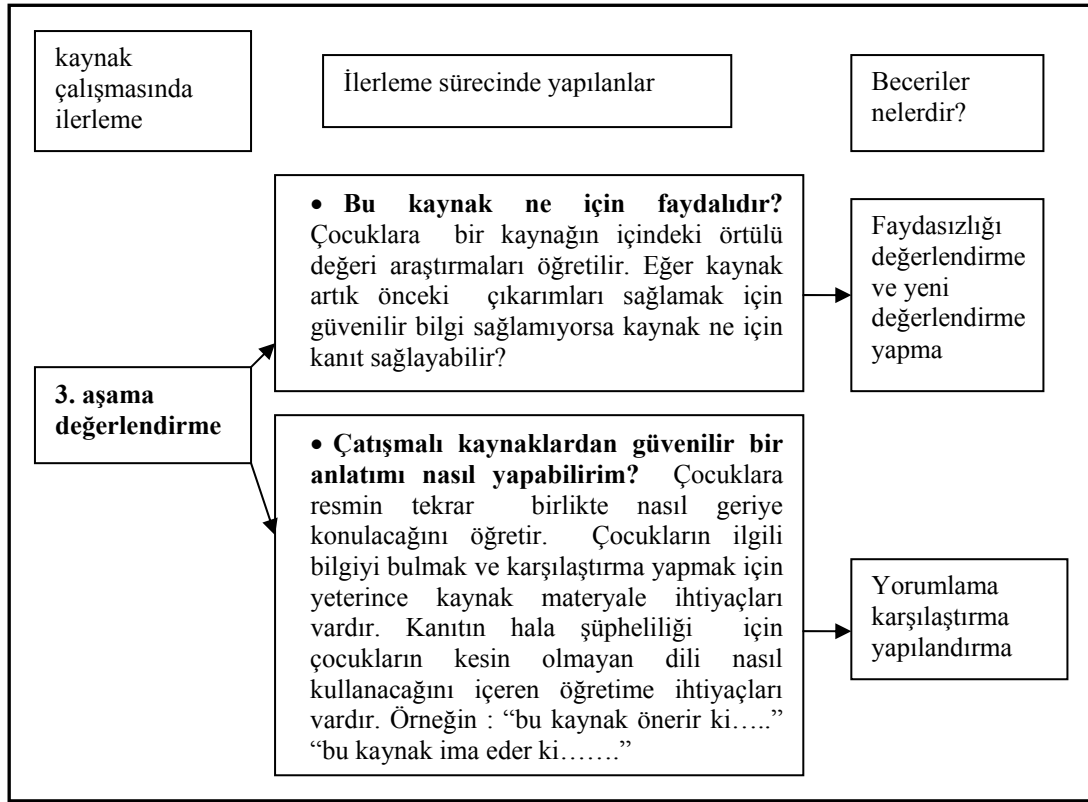
Şekil 7

## Kavrama- Analiz- Değerlendirme Stratejisi 2. Aşaması



### Şekil 8

#### Kavrama-Analiz- Değerlendirme Stratejisi 3. Aşaması



(Kaynak:LeCocq, 2000:53)

#### 4. 2. 4. Tarihsel Olay Yeri İnceleme Tutanağı Stratejisi

Tarihsel olay yeri inceleme projesi, sosyal bilgiler öğretmenleri için tasarlanmış olup sınıfa birinci elden kaynak getirmek için gerekli olan güçlü bir eğitim mekanizmadır.

İnternetin gelişi ve erişilebilirliğiyle pek çok kütüphane ve arşiv ellerindeki belgeleri online yayınlamaya başladılar. Eşzamanlı olarak ilk ve orta öğretim tarih derslerinde gerçek tarihçilerin yaptıkları çalışmalara benzer alıştırmaları öğretmenler öğrencilere aktardılar. NCHS(1994) öğretmenlere standartları sağladı.

Tarihsel olay yeri incelemesi öğretim modeli aşağıdaki 4 aşamadan oluşmaktadır.

- Bir dedektif olmak
- Kanıtı incelemek
- İp uçlarını araştırmak
- Şifreyi çözmek

Bir dedektif olma aşaması, öğrencilere tarihsel olay yeri incelemesi tanıtılır. Burada öğrencilere arka plan bilgisi ve tarihsel bağlam sağlanır. Öğrencilere daha sonra onların sorgulamalarına rehber olmak için merak uyandırıcı soru yöneltilir. Sonunda öğrencilere soruyu cevaplamada ve şifreleri çözmeye yardım etmesi amacıyla bir görev verilir .

Bu noktadan sonrası öğrencileri kanıtı inceleme bölümüne taşır. Sorunu çözmeye öğrencilere yardım etmek öğrencilere uygun birinci elden kaynak bağlantı linkleri sağlanır. Şu belgeler metin, resim, ses, veya görüntü klipleri içerebilir.

İp uçlarını arama aşamasında öğrencilere dedektifin seyir defteri için sorulardan oluşan bir paket sağlanır. Bu şekilde kanıtın analizinde onlara rehberlik eder. Bu, öğretim amaçlarına bağlı olarak çok yapılandırılmış yada çok açık uçlu olabilir. Sorular öğrencilerin çalışmaları için hazır yazılmış olabilir. Sonunda şifreyi çözmek aşamasında öğrenciler başlangıç sorusu için kendi cevaplarını kanıta dayalı akla uygun kök salmış bir şekilde sunarlar. Buna ek olarak öğrenciler yeni bir soruya giriş yapmak için cesaretlendirilirler. Bir sonraki inceleme için süreç başlamış olur.

Her bir dava için öğretmenlere yönelik bir bölüm yer alır. Bu bölüm etkinliklerin amaçlarını gösteren bir listeyi, ayrıca ek bağlamsal bilgiyi, kaynakları, öğretmelerin faydalanacağı öğretim stratejilerini de sağlar(EK 10). EK 10’da verilen tabloyu doldurmak için öğrencilere tarihi bir dönem hakkında birden çok birinci elden yazılı kaynak verilir. Bu kaynaklarla ilgili oluşturulmuş tabloya kaynaklara dayanarak ip uçları toplamaları istenir. Daha sonraki aşamada ise en sonda yer alan soruları yanıtlamaları istenir.Bu stratejide önemli, olan dedektiflerin veya polislerin bir olayda izlemiş oldukları yöntemin atmosferini oluşturmaktır. Tek bir olay hakkında da yapılabilmesi mümkündür.

Model standartlaşmayı amaçlamaktadır. Böylece öğretmenler kolayca etkinlikleri arayıp bulacaklar ve kullanılmayan terminolojiyle uğraşmayacaklardır. Nihayetinde öğretmenler etkinlikleri sınıfta basılı formatta da kullanabilir(Swan;Hofer, 2003).

Yaygın bir kullanım alanına sahip olan “Belge Temelli Sorgulama” (Document Based Questions) belgelerin içindeki bilgilerden ve geçmiş bilgilerden bir çıkarımda bulunmaları için öğrencilerin bir özet yazmalarını da gerektirir. BTS’yi savunanların iddiası belgeleri kullanarak tarihi bir olayın anlamlı hale gelmesi tarih disipliniyle ortaya konulmalıdır. Ayrıca öğrencilere tarih öğretme yaklaşımı sunar. Ayrıca DBQs geniş şekilde gerçek bir performans değerlendirme ölçeğidir. Özellikle test mantığıyla ölçmeyi ve değerlendirmeyi savunanlar DBQs ile değerlendirmenin yerine alternatif değerlendirme araçlarını kullanmalarını savunmuşlardır (Robinson, 2006:2).

#### **4. 3. BİRİNCİ ELDEN KAYNAK VE KANITIN KULLANIYLA İLGİLİ ETKİNLİKLER**

##### **4. 3. 1. Birinci Elden Kaynaklar Kullanarak Sınıfta Yaratıcı Fikirleri Oluşturmak**

Öğretmen; birinci elden kaynakları, öğrencilerin becerilerdeki ve kavramlardaki ustalıklarını değerlendirmek için yaratıcı amaçlı işlevsel bir araç olarak kullanabilir. Doğan ve Dinç (2007:207) bunları şu şekilde uyarlanabileceğini önermektedir.

**Sınıf Sergisi:** Bir konu seçerek sınıfta bir sergi düzenleyip, bu sergide konuyu birincil kaynakları sergileyerek açıklayabilirsiniz.

**Galeri Yürüyüşü:** Duvarda sergilediğimiz birincil kaynakları kümeleyip her bir kümenin öyküsünü anlatabilirsiniz.

**Bilgi Yaşı:** Bazı kültürler birincil kaynakları iletmede konuşma aktarımını kullanırken bazıları mektup , e-mail, vb. kullanırlar. Diğer zamanlarda ve yerlerde insanların bilgiyi nasıl kayıt edip paylaştıklarını bulun. Siz nasıl iletim kurarsınız? Bu

soruyu düşünün. Ayrıca gelecekteki tarihçilere ne tür kayıtlar bırakılır gibi soruları düşünün ve bulgularınızı bir harita veya zaman çizelgesinde gösterin.

**Gazete Haberleri:** Yeni bir öykü yazmak için neden, nasıl, niçin, kim, nerede sorularını kullanın.

**Zaman kapsülü:** Bugünkü hayatı göstermek için bir zaman kapsülü yaratılır. Bugünün yaşamının nasıl olduğunu gelecekteki insanlara gösterecek olan belgeler, resimler ve diğer kaynakları seçilir.

**Bu Nedir Oyunu:** Birincil ve ikincil kaynaklarla dolu bir kutu yapılır. Kaynakları birincil ve ikincil diye ayrılır. Bu çalışma bir bayrak yarışı gibi de düzenlenebilir.

**Bu Kimdir Oyunu:** Bir grup her öğretmenin her birinden onların yaşamına ait birincil kaynakları toplayıp bir çanta yaparlar. Öğrenciler gruplar halinde çalışabilirler ve bu kaynakları değerlendirip kaynakları temel alıp öğretmenleri tanımaya ve tanımlamaya çalışabilirler. Bunu birincil kaynakların değişik türlerinin sunumunda da kullanabilirsiniz.

**Dokümanlar:** Evdeki bireylere ait mektuplar , diğer dokümanlar ve el yazması şeyler getirebilir. Her biri dokümanın kime ait olduğu ve zamanı saptanabilir.

**Dil Profesörü:** Eski mektup ve günlüklerdeki yazılara bakarak onları değerlendirip iyi bir yazı örneği olup olmadıklarına karar verdikten sonra onların bugünkü standartlara uyup uymadıklarını saptayıp dildeki değişimleri saptayabilirsiniz. Birincil kaynakları kullanarak tarihsel bir romandaki olayları belgelemeye çalışabilirsiniz.

Kitabın kaynakçası belgeleme için bize önemli kaynaklar sunabilir. Romanı tarihsel olarak daha da nasıl doğru biçime sokabileceğimiz düşünülebilir.

**Aile Ağacı:** Bir ailedeki belgeler incelenerek ve görüşmeler yaparak bir aile ağacı yapılabilir.

**Şiiri Yeniden Yazmak:** Sözle veya dokümanla aktarılan bir şiir bulun. Herkes aynı kaynakla çalışmalıdır. Her bir öğrenciden etkili dört dizesini büyük bir kağıda yazmaları istenir. Bu dizelerden şiirin tamamını oluşturmaları istenir. Eğer birden fazla kişi aynı dizeyi seçerse bu başlık olarak kullanılabilir veya nakarat olabilir.

**Madeni Paralarla İlgili Etkinlik:** Hughes ve Blyth (1997) madeni paraların aynı zamanda öğrenciler için yazılı bir kaynak olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Paralar bir nesne özelliğinde kaynak vasfı taşımasına rağmen bu madeni paraların üzerindeki yazılı ifadeler ve mesajlar yazılı kaynak sorgulaması çerçevesinde kullanılabilir. Köstüklü (2001), sınıfa getirilen bir Osmanlı gümüş parasını yazılı birinci elden kaynak olarak nasıl değerlendirileceği konusunda şu örneği vermiştir.

Öğretmenler öğrencilerin Osmanlıca bilmediğini düşünerek kendilerinin önceden günümüz Türkçesine çevirmesi gerekmektedir. Bir tarih öğretim aracı olarak nasıl değerlendirebileceği hususunda aşağıdaki örnek önemlidir;

**Kullanılan paranın ön yüzünde:** Devlet-i Osmaniye, 10 para, 1327 (1911), Duribe fi Kostantiniyye ifadeleri ile buğday başağı ve zeytin dalı şekilleri vardır.

**Arka yüzünde ise:** Ortada bir tuğra ve hemen yanında Reşad yazısı, etrafında; “Hürriyet, Müsavat, Adalet” ifadesi ile buğday başağı ve zeytin dalı bulunmaktadır. Şimdi bu özellikte bir para yazılı tarihsel kaynak olması açısından ne ifade ettiği şu şekilde değerlendirilebilir.

**Şekil 9**  
**Osmanlı Devleti'nin Son Dönemine Ait Bir Madeni Para**



- 1- Bu bir Osmanlı parasıdır ve devletin resmi adı “Devlet-i Osmaniye”dir
- 2- Üzerindeki 1327 tarihi Rumi olup, Miladi 1911 yılına karşılık gelir. Bu bilgi o dönemde Osmanlı’da Milad tarihin kullanılmadığını gösteriyor. Lise düzeyindeki öğrenciler için Hicri tarihi Miladi tarihe çevirmeleri konusunda uygun bir yapılandırmacı örnek olarak kullanılabilir.
- 3- “10 Para” ifadesinden 1900’lü yıllarda Osmanlı’nın kullandığı para birimleri hakkında bilgi ediniyoruz. 40 para= 1 kuruş olduğuna göre elimizdeki para 1/4 kuruştur.
- 4- “Duribe fi Kostantiniyye” ifadesi Arapça olup “İstanbul’da basılmıştır” demektir. Bu durum; devlet hayatında Arapçanın etkisini gösteriyor. Öte yandan İstanbul’da basılmış olduğu özellikle belirtildiğine göre, demek ki başka yerlerde de para basılıyordu. Nitekim Mısır’da da para basılıyordu. Bu durum bize Osmanlı Devleti’nin mali politikası hakkında bir fikir veriyor.
- 5- Paranın arka yüzündeki tuğra ve “Reşad” ifadesinden 1911 yılında sultan Reşad’ın padişah olduğunu rahatlıkla anlatır. Paralar aynı zamanda hakimiyet alameti olduğundan paranın ait olduğu dönemde kimin veya hangi siyasi yapının hakim olduğu bilinebilir.

6- “Hürriyet, Müsavat, Adalet” yazıları ise Fransız ihtilalinin getirdiği siyasi sloganları hatırlatmaktadır. Açıkça görüleceği üzere Fransız İnkılabı’nın Osmanlı üzerine büyük etkisi, hatta siyasi baskısı olmuştur. Çok uluslu bir yapıya sahip olan bir devletin parasına bu sloganları yazması, şüphesiz devletin çözülüşünü hızlandıracaktır. Bu ifadeler öğrencilere o dönemde ülkedeki siyasi hareketler, ve Fransız inkılabının tesirleri hakkında bir fikir veriyor.

7- Para üzerindeki yazı ve rakamların eski yazıyla yazılmış olmasından o yıllarda Osmanlı toplumunun hangi alfabeyi kullandığını gösteriyor.

8- Paranın yapıldığı maden gümüş olup avarı düşüktür. Bu, o dönemde Osmanlı Devleti’nin iktisadi durumu hakkında da bir fikir vermektedir.

9- Paranın üzerindeki tezyinat ve süslemeler, dönemin sanat ve kültür anlayışı hakkında bazı mesajlar verebilir.

Bu değerlendirmelere belki başka değerlendirmeler de eklenebilir. Ancak açıkça görüleceği üzere, bir Osmanlı parası bize ait olduğu dönemin, siyasi,sosyal, iktisadi, idari vb. pek çok durumu hakkında önemli bilgiler vermiştir(Köstüklü, 2001:122).

Yukarıdaki çeşitli etkinliklerin dışında öğrencilerin geçmişe tanıklık eden kaynakları anlayabilmeleri için kaynakların nasıl meydana geldiğiyle, geçmiş hissini verecek kaynak belge oluşturmayla, tarihsel kaynaklar açısından resmi belgelerin önemini anlamak için imza oluşturmayla, gelecek için arşiv oluşturmayla, tarih mahkemesiyle ilgili etkinlikleri, ilköğretim seviyesine uygun olarak yaptırılabilir.



#### 4. 3. 2. Kaynaklar Nasıl Meydana Getirilir?

Kaynak belgelerin altındaki yazıları okuyunuz. Her bir belge ile ilgili aşağıdaki soruları cevaplamak için grup çalışması yapınız ve tartışınız.



Sigorta Pulu



Kurs Şehadetnamesi



Ortaçağ İslam Dünyasından Bir tarih kitabı sayfası



Padişah Beratı

1. Her bir kaynağın oluşturulmasıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Bu kaynakları yazmak için neye ihtiyaç duyulmuştur?
3. Kaynakların her biri hangi dilde yazılmıştır? Niçin?
4. Kaynakları kimin yazdığını düşünüyorsunuz?
5. Önemli belgelerin üzerine niçin mühür vurulmuştur?
6. Padişah yazısının üstüne niçin tuğra çekilmiştir?

### 4. 3. 3. Kendi Kaynağınızı Oluşturun

Kaynaklar her çeşit şekilde ve ölçüde oluşturulabilir. Örneğin padişah fermanları dikdörtgen şeklinde ve geniştir. Örneğin vergi makbuzları buna göre daha küçüktür. Yüzyıllar önce kayıtlar kıvrımlı uzun kağıtlardan oluşturulurdu. Parşömeden yapılan bu kağıtların uzun hale getirmek için dikerlerdi. Çünkü metrelerce uzunlukta kağıtlar meydana getiriliyordu.

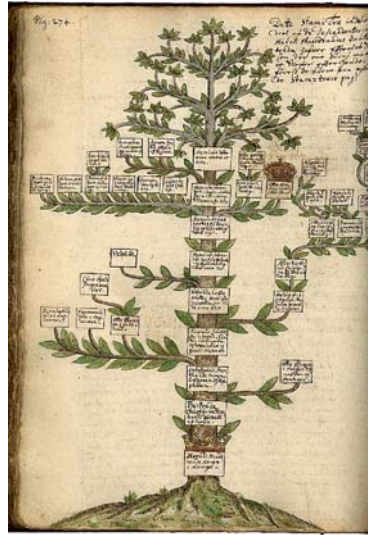


Aşağıdaki taslaklar üzerinde karar verin:

- Hangi tür bir kanıt oluşturacaksınız?
- Hangi ölçüde olabilecek?
- Kaynağı etiketlerken mühür vuracak mısınız?
- Kaynağın altında imzanız olacak mı?

İçerikle İlgili Düşünceler

- Uzun bir kağıt rulo üzerine okul kurallarını yazabilirsiniz.
- Okuldan aldığınız önemli bir ödülün kaydı olabilir.
- Okuldaki bir olayla ilgili duyuru olabilir.



### Tasarlama

Okunabilir olacağından emin olmalısınız?

Sizin için önemli bir belge izlenimi yaratacak şekilde değişik renkler ve yazılar kullanın.

#### 4. 3. 4. Kendi İmzanızı Oluşturun

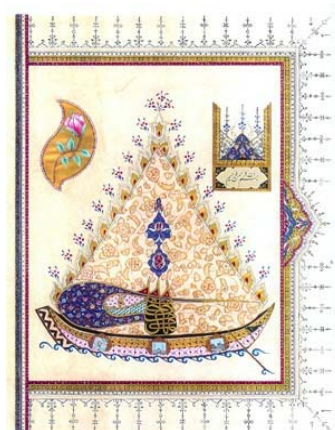
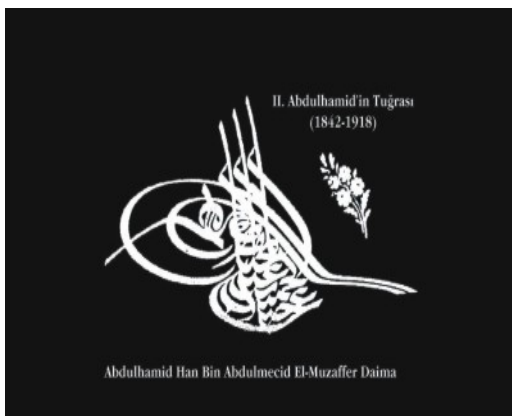
Belgeler üzerinde imza kullanma geleneği çok eskilere kadar gitmektedir. Osmanlı padişahları ise kendileri adına yazılan belgelere imza olarak tuğra çekerlerdi. Her padişahın tuğrası farklıydı.

İmza kullanılmadan önce soylular, hükümdarlar ve din adamlarının yazdıklarının geçerli ve doğru olması için belgelere kendilerine ait mühürler basarlardı. Avrupalı devletlerin liderleri imza atarken o dönemde Osmanlı padişahları onun karşılığında tuğra çekerlerdi. Tuğralarda kendi isimleri süslemeli bir şekilde hat yazısıyla yazılırdı. Pek çok insan okuma yazmayı öğrendikten sonra belgelere parmak basma yerine kendi imzalarını atmayı öğrendiler. Yasal belgeler yakın tarihte mühürle birlikte imza da taşımak zorunda kaldı.



#### ÇALIŞMA

Çeşitli imza resimleri üzerinde çalışın. Kişisel sadece size ait olan imzanızı oluşturmada düşüncelerinizi kullanın. Ayrıntıyla donatarak isminizin alıştırmasını yapın. Geniş ve ilginç olmalı fakat hepsinden önemlisi başka birinin kopyalamasının ve taklit etmesinin zor olmasına dikkat edin.



#### 4. 3. 5. Gelecek İçin Kendi Arşivinizi Oluşturun

Orijinal belgeler yüzyıllardır korunarak bizim tarihimizin parçası olmuşlardır. Bugün bizim ürettiğimiz belgeler mektuplar, kitaplar, gazeteler, paralar, pullar, günlükler, bilgisayarda oluşturduğumuz ürünler bir gün sonraki nesillerin üzerinde çalışması için geleceğin arşivleri ve kayıtları olacaktır.

Her gün ki bilgi kaynaklarının toplanması ve seçimi için grup çalışması yapın. Bu bilgi kaynakları gazete makaleleri, reklam afişleri, yemek menüsü, fotoğraflar, haritalar, paralar, kartpostallar, davetiyeler, okul karneleri, özel kimlik belgeleri, teşekkür ve takdir belgeleri, cd, dvd, cep telefonları, hafıza kartları olabilir. Aşağıdaki soruları tartışın.

Onların oluşum biçimleri- onlar neden yapılmıştır? Hayatta kalacaklar mı?

| BİLGİ KAYNAĞI | KAYNAĞIN ÜRETİLDİĞİ MADDE | İÇERİĞİ                | DEĞERİ                                | SAKLANIR | YOK EDİLİR |
|---------------|---------------------------|------------------------|---------------------------------------|----------|------------|
| Gazete Haberi | Gazete kağıdına baskı     | Okul Meclisleri seçimi | Katılımcı Demokrasinin geliştirilmesi | X        |            |
| Otobüs Bileti | Kağıt                     | Evden Okula yolculuk   | Düzenli Sıradan Olay                  |          | X          |
|               |                           |                        |                                       |          |            |
|               |                           |                        |                                       |          |            |
|               |                           |                        |                                       |          |            |
|               |                           |                        |                                       |          |            |

Onların içeriği- Onlar ne tür bilgi vermek içindir? Doğru ve eksiksiz mi?

Onlar gelecek için korunmaya değer mi? Evet ise bunu nasıl yapabilir siz?

Bulgularınızı tabloya kaydedin.

Tablonuzda işaretlediklerinizden birini seçin. Gelecek için saklanması gerektiğini veya yok edilmesi gerektiğinin sebeplerini düşününüz ve bunu açıklayan kısa bir rapor yazınız.



#### 4. 3. 6. Sınıfta Tarih Mahkemesi

**TEMA:**Sanayii inkılabı kendi çocukları harap etti mi?

Bu etkinlikte sanayii inkılabını mahkemeye taşıyacaksınız. Bazı öğrenciler, fabrikalarda ölen çocuk işçilerin ölümüne sebep olanların suçlu olduğu konusunda sizi ikna etmeye çalışacak. Diğerleri ise size bir suçun olmadığını veya kasıtlı olmadan ölüme sebep verme suçunun olduğunu söyleyecekler.

##### **Hazırlık**

1. Sınıfta 5 veya 6 gruba ayrılın.Davacı için mi savunma için mi iddiada bulunacağınıza karar verin.
2. Her bir grup çocuk işçilerin fabrikalarda çalıştırılmasıyla ilgili kaynakların yer aldığı sayfaları tekrar kontrol etsin ve davanın konusuyla ilgili tanıkların isimlerinin listesini yapsın. Bu çağıracağınız tanık kişi sizin iddianızı kanıtlayıcı olmalıdır.
3. Her bir tanığa soracağınız soruların olduğu liste yapın.Tanığın verebileceği cevapları da hazırlayın. Örneğin davacının tanığa sorduğu “ Çalışan çocukların koşulları nasıldı?” sorusuna , tanık tarafından verilecek cevabın da çalışma saatlerini ve cezaları tanımlamasını içermesi gerekir.
4. Öğretmenin hakim rolünde olması gerekir.

##### **Duruşma**

1. Önce davacı grup daha sonra da savunma grubu tanıklarını çağırarak ve onlara sorular soracak.
2. Onların yalan söylediğini veya abarttıklarını görmek için öğretmen ve diğer öğrenciler de sorular sorabilecektir.
3. Daha sonra öğretmen hangi tarafın kazandığına karar verecek ve daha iyi yapılp yapılmamasına göre puan verecektir.

##### **PERFORMANS DEĞERLENDİRME**

1. Sade bir davada tanıklar çağrılır ve tanıklar insanlara savunma için iyi yada davacı için kötü şeyler söylerler.
2. Daha iyi bir davada ise çağrılan tanıklar detaylı cevaplar verirler.
3. Çok iyi bir davada sanayii inkılabının nasıl olgulara sebep olduğunu kanıtladığını(davacılar için) veya cinayetlerin cezasının olamayacağını kanıtlarını açıklarlar.
4. En iyi dava tanıkların güvenilirliğini sorgulayacaktır (Clare, 2003:34).

#### 4. 3. 7. Yazılı Kaynaklar İçin Çalışma Yaprakları Geliştirme

Sınıf içinde kullanılacak etkinlik ve stratejiler olarak değerlendirilebilecek aşağıdaki çalışma Stradling tarafından hazırlanmıştır(Bu ve buna benzer birkaç benzer yazılı tarihsel kaynak çalışma kağıdı çalışmanın sonunda yer almıştır (EK 11). Sırayla beş temel kategoriye göre sorular sınıflanmıştır.

**Tanım:** Bu sorulara sadece verilen bilgiler temelinde cevap verin. Tahmin yürütmeye çalışmayın. Örneğin ikinci soruyu ancak tarih ve ya yıl verilmişse cevaplandırın. Anlatılan olayın yaşandığı sırada yazıldığını varsaymayın.

##### **Bağlam**

1. Bu belgeyi kim- kişiler ya da makamlar yazmış?
2. Ne zaman yazılmış?
3. Kimin için yazılmış?
4. Ne tür bir belge sayılır?
5. Yazarın içinde durduğu ana noktalar özetle nelerdir?
6. Bu kaynakta hiç bilmediğiniz olaylara ve ya kişilere gönderme var mı?
7. Size aşına gelmeyen kelimeler, ibareler veya kısaltmalar var mı?(bu türden sorular daha da artırılabilir)

##### **Yorum**

8. Bu kaynak birincil mi yoksa ikincil mi?

##### **Bulgu**

- a) Kaynak olayın olduğu sırada mı yazılmış yoksa olaydan günler, aylar, ve hatta yıllar sonra mı yazılmış?
- b) Belgede yazarın anlatılan olayları doğrudan yaşadığına ve ya olaylarla ilişkisi olduğuna dair ipuçları var mı?
- c) Yazar olayın görgü tanığı mı?
- d) Yazar gerçekte neler olup bittiğini bilecek iyi bir konumda mıydı?
9. Kaynakta yazarın sunulan bilgilere nasıl ulaştığına ilişkin ipuçları var mı?

**10.** Kestirebildiğiniz kadarıyla bu kaynak yaşanan olayların güvenilir bir anlatımı gibi görünüyor mu?(metinde bu kaynağın güvenilir olduğunuzu düşünmenize yol açacak ipuçları var mı?)

**11.** Bu belge niçin yazılmış?

a) Bu belgenin niçin yazılmış olduğunuzu belirlemenize yarayacak ip uçları örneğin yazarın adı, konumu, adresi, belgenin başlığı var mı?

b) Yazılış biçiminden belgenin niçin yazılmış olabileceğini çıkarabiliyor musunuz? Bir başkasını bilgilendirmek için mi? Olup bitenlerin kişisel kaydını tutmak için mi? Bir isteğe karşılık vermek için mi? Yazarın eylem ve kararlarını gerçekleştirmek için mi? Belgeyi alacak kişiyi memnun etmek ya da kızdırmak için mi?

**12.** Kaynağa dayanarak yazarın bakış açısı ve görüşü hakkında ne söyleyebilirsiniz? Yazar sadece durumu mu bildiriyor,bilgi mi veriyor, olup bitenleri mi anlatıyor, yoksa kaynak malzemede kanaatler, sonuçlar ya da tavsiyeler de var mı?

**13.** Yazar herhangi bir açıdan taraflı mı?

a) Yazar olup bitenleri nesnel ve dengeli bir şekilde anlatıyor mu?

b) Yazarın bir grubun kişinin ya da bakış açısının lehinde ve ya aleyhinde olduğunu açığa vuran açıklamalar ya da ibareler var mı?

### **Önceki bilgilerle bağlantılar**

**14.** Bu kaynaktaki olgular ders kitabınız da dahil diğer kaynaklardan bildiğiniz olgularca destekleniyor mu?

**15.** Bu kaynak olayları yorumlama açısından diğer kaynakları doğruluyor mu yoksa onlarla çelişiyor mu?

Bulgularda boşlukları saptamak

**16.** Yukarıdaki sorulara cevap vermenizi sağlayacak bilgilerden eksik olan var mı? Ad tarih ve ya diğer olgular gibi?

### **Daha fazla bilgi edinebileceğiniz kaynakları saptamak**

**17.** Bilgi boşluklarını tamamlayabileceğiniz, bu kaynakta verilen bilgileri ya da yazarın yorumunu kontrol edebileceğiniz başka kaynak hangileridir? (Stradling, 2003:226).

#### 4. 4. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde birinci elden kaynak kullanımı, kanıt kullanımı, çoklu kaynaklarla çoklu bakış üzerinde yapılmış araştırmaların çalışmamızla ilişkili olanların problem durumları ve bulguları özet olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Buna göre araştırmaların konusu, verilerin toplanması, varılan sonuçlar belirlendikten sonra yapılan bu çalışmayla benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırılarak incelenmiştir.

##### 4. 4. 1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Amaral'ın farklı bakış açılarıyla sunulmuş kaynaklarla aynı konunun anlatımının öğrenciler üzerindeki etkisini araştırdığı çalışma (2007) son dönemlerde çoklu kaynak ve çoklu bakışın önemini vurgulamaktadır. Amaral 12-14 yaşları arasındaki Portekizli öğrencilere Vasco De Gama'nın Hindistan'a ulaşımını farklı bakışlarla sunan iki kaynak vermiş ve bu öğrencilerin ne tür düşüncelere sahip olduğunu öğrenmeye çalışmıştır. Ayrıca öğrenciler farklı bakış açılarına sahip kaynakları karşılaştırırken bunu nasıl gerçekleştirdikleri de gözlenmiştir.

Öğrencilere şu sorular sorulmuştur:

1. Her iki tarihçinin (Portekizli ve Hintli tarihçi) Vasco De Gama ve Hint Kralının görüşmeleriyle ilgili aynı fikirde oldukları düşünceler hangisidir?
2. İki farklı tarihçinin aynı olayı farklı bir bakışla anlatmalarını nasıl açıklayabilirsiniz?

Çalışmaya katılan 26 öğrenciden 17'si her iki kaynakta da ortak olarak anlatılan ifadeleri bulmuşlardır. 9 öğrenci ise bazılarını bulabilmiştir. Fakat öğrenciler çarpaz olarak bilgileri fark etmelerine rağmen kullandıkları ifadeler sadece bir kaynaktan alınmıştır.

Robinson'un 108 üniversite öğrencisiyle yapmış olduğu araştırmada (2006) ise Çiftlik Çelik Yıkımı 1892 olayı hakkında tartışmalı ve çelişen bir konu etrafında çoklu belge kullanan grup ile tekli kaynak (ders kitabı veya tarihçi anlatımı) kullanan grup arasında tarihsel anlama sürecinin derinliği ve tarihsel düşünme açısından fark



olup olmadığı ortaya konmuştur. Sonuç olarak her iki grup arasında tarihsel anlama açısından fark çıkmamış işlem derinliği açısından da gruplar arasında önemli bir fark çıkmamıştır (Robinson, 2006).

Doner ve Allen (2005), 90 öğrenciden oluşan ilköğretim 5. ve 7. sınıf öğrencileriyle çoklu birinci elden kaynak belgelerle ilgili bir çalışma yapmıştır. Veriler, sınıf, içerik seviyesi ve sürecin kaydedilmesiyle elde edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları eleştirel düşünme becerilerini kullanmada tarihsel belgeleri yorumlama ve analiz etmede birinci elden kaynaklarla meşgul olan öğrencilerin tarihi yorumlarken kendine daha güven duyduklarını göstermiştir.

Chowen(2005), yaptığı araştırmada, lisede dünya tarihi sınıfında öğretmen 20 kişilik öğrenci grubuyla birinci elden kaynak paketi kullanarak tarihsel düşünme becerilerinin öğretimine odaklanmıştır. Çalışmada yazılı, görsel ve fotoğraf kanıt olarak kullanılmıştır.Öğretmen öğrencilerin tarih dersindeki yüksek düzeyde düşünme becerileri hakkındaki yeteneklerini araştırdı. Öğretmen; rol oynama,tarihsel benzetişim(taklit)sınıf tartışması, sınıfta okuma ve yazma gibi bir dizi etkinlik yaptırdı.Verileri toplamak için öğrencilere dağıtılan soru formu,sınıf etkinlikleri video kayıtları,öğrenci görüşme formları,sınıf katılım kartları ve öğrenci sesli düşünme tutanakları kullanılmıştır.

Ortaya çıkan verinin yorumlanması sınıf tartışmaları ve etkinliklerinin yapıldığı sınıfta öğrenciler tarihsel düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin belirtilerini göstermiştirler. Bağımsız çalışan öğrencilerin yazdıklarına ve görüşme sonuçlarına bakıldığında tarihsel düşünmenin belirtilerinde azalma görülmüştür. Rol oynama, tarihsel taklit(benzetişim) gibi sınıf etkinliklerinin öğrencilerin tarihsel düşünme yeteneklerini arttırdığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin eforlarına bakıldığında onların çalışmalarıyla tarihçilerin çalışmaları arasında bağlantısızlıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çalışmalarıyla uzman tarihçilerinki arasında farklılığı öğrenciler tanımlayamamışlardır. Özellikle öğrenciler sınıfta kullandıkları tarihsel becerileri tanımlayamamışlardır ki o becerileri uzman tarihçiler kullanıyordu. Bu beceriler tarihsel düşünmeyi vurgulamaktaydı.

Ashby'nin yapmış olduğu çalışmanın (2005) çıkış noktası; eğer tarih eğitimin amacı tarihin bir disiplin olarak anlaşılmasını sağlamaksa bu anlayışın merkezini kanıt kavramı oluşturmalıdır. Bu geçmişten kalan malzemeyi inceleme yeteneğini destekleyerek hipotezler geliştirmeye ve tarihsel saptamalarda bulunmaya yardımcı olur. Bu çalışma, öğrencilerin tarihsel kaynakların doğası hakkındaki yaklaşımlarını ve tarihsel bilgi/saptamalar hakkındaki düşüncelerine inmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin düşüncelerini açığa çıkarmak için hazırlanan yazılı ödevler 6, 7 ve 9. sınıflara devam eden 10-14 yaş grubundaki toplam 265 öğrenciye yaptırılmış ve akabinde bu öğrencilerin 67'si ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Örneklem okulların bulunduğu yer, sınıf sayısı vs. göre kasıtlı olarak seçilmiştir. Öğrencilerin kendilerine verilen hepsi aynı konuda hazırlanmış üç tarihsel anlatıyı okuyarak bunlardan en makul buldukları birini seçmeleri ve daha sonra da neden bunu seçtiklerini gerekçeleri ile ortaya koymaları istenmiştir.

Analiz kriterleri:

1. Öğrenciler yapmış oldukları seçimde neyi ön plana almışlar?
    - \* Kendi kişisel ilgilerini mi?
    - \* Konunun daha önceden öğrendikleri bir şey olup olmaması mı?
    - \* Konunun genişliği ve detayları mı?
    - \* Anlatının kesinliği mi?
    - \* Anlatının makul ya da abartılı olma durumu mu?
  2. Sunulan anlatı ile anlatının konusu hakkındaki kanıtların özelliklerinin karşılaştırılması
  3. Kanıtlardaki bilgilerden yola çıkarak anlatıları yeniden değerlendirmek ve sunulan üç versiyonun ortak özelliklerinden oluşan yeni ve özgün bir anlatı ortaya çıkartmak ve bunu gerçekleştirmek
  4. Tarihsel kanıtları ve anlatıları sorgulamak (ilerleyen yaş gruplarında görülen ve gelişimsel olan bir durum)
- Sonuç olarak,

1. Bir çok öğrencide kanıt/kaynağa bilgi olarak yaklaşma eğilimi olduğu,
2. Öğrenciler tarihsel anlatıları doğrulama/benimseme veya reddetme durumlarında zorluk çektikleri,
3. Kaynak/kanıtlarla çalışmanın yanı sıra öğretimde tarihsel olguların doğasına da önem verilmesi gerektiği,
4. Eğer amaç öğrencilerde bir kanıt kavramı geliştirmekse, onların kanıt ve kanıta dayalı olarak oluşturulan tarihsel bilgi arasındaki açık ilişkiyi anlamaları sağlanması gerektiği ortaya konulmuştur.

De La Paz'ın araştırmasında (2005), 70 sekizinci sınıf öğrencileri (19'u yetenekli yazma yeteneğine sahip öğrenci, 39 ortalama yazma yeteneğine sahip öğrenci, 11 öğrenme güçlüğü çeken öğrenci ve duygusal bozukluğu olan bir öğrenci) birleştirilmiş sosyal bilgiler dersi ve dil sanatları dersine katılmışlar. Tarihsel düşünme dersi 12 gün ve yazma dersi 10 gün sürmüştür. Ders sırasında öğretmenler ve öğrenciler her iki stratejiyi uygulamak için işbirliği yapmışlar ve daha sonra öğretmenin yardımı (ve diğer ders yapıları) giderek ortadan kaldırılmıştır. Öğrenciler birinci elden kaynak belgeleri okumayı ve onlar hakkında not tutmayı ve notları deneme yazmaya hazırlık için kullanmayı öğrenmişlerdir. Öğretmen yardımı olmadan çalıştıkları en son ve ilk çalışmalarının ( birinci elden kaynakları okuma ve yazma) resmi kıyaslamalarının sonuçları yüzünden öğrencilerin ders memnuniyetini dışa vurmadıklarını düşünülmüştür. Öğrenci çalışmasında ayrıca hatırlamaya yardımcı kısa yazılar kullanılmış ve öğrenciler deneme yazmadan önce (çizgili kağıda) yazılı notlar oluşturmuşlar. De La Paz'ın (2005) makalesinde sunulan sonuçlar kontrol gurubundaki öğrenme güçlüğü olmayan, herhangi bir çeşit ders almamış 62 öğrenciye kıyasla ders sırasında hedef stratejilerde uzmanlığını kanıtlamış olan öğrencilerin, ilk öğrenme profillerine bakılmaksızın, tarihsel açıdan daha kesin ve daha ikna edici denemeler yazdıklarını ortaya koymuştur.

McCormick (2004b), ilköğretim öğretmen adaylarıyla birinci elden kaynakların bağlamsal olarak okunmasının nasıl olduğunu ortaya koymak için 4 öğretmen adayından oluşan bir grupta sesli düşünme platformu oluşturulmuş; odak grup görüşmesini esas alan nitel araştırma yöntemi kullanarak bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada ilköğretim öğretmen adaylarının çocuklara birinci elden

kaynak belge okurken geçmiş, günümüz ve gelecek hakkında eleştirel düşüncelerine rehberlik etmek için onlarında sahip olması gereken beceriler ve düşünme yapıları göz önünde tutulmuştur. Bu çalışmayla öğretmen adayları grubunun birinci elden belgeleri eleştirel okuma kapasiteleri ve onların kişisel inançlarının düşünce yapılarının tarihsel düşünmeye etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Öğretmen adayları ve araştırmacılar için önemli bulgular ve soruları içermektedir. Bu çalışma ilköğretim öğretmen adaylarının tarihsel düşünme ile ilgili bakışlarında bir temel teşkil etmektedir. Öğretmen adaylarının tarihi belgeleri eleştirel okumada onların uzmanlık yetersizliği bulunmuştur. Öğretmen adaylarının önceki eğitim deneyimlerinin birinci elden belge okuyarak tarihsel düşünceleri için hazırlığının çok az olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmen yetiştirmede sosyal bilgiler ders programında tarihsel eleştirel düşünmeyi geliştirmede eğitimcilere de sorumlulukların düştüğünü ortaya koymuştur (McCormick, 2004b: 38).

McCormick, Amerika’da ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında (2004a), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi ve öğrencilerin tarihsel bir olayı doğru ve onlara anlamlı bir biçimde kavramalarını amaçlamıştır. Bununla birlikte birinci elden kaynaklarla anlamlı okuma deneyimleri kazandırmayı sağlamaya çalışmıştır. Öğrenci grupları Amerikan Devrimi sürecinde Trenton Savaşıyla ilgili tanıkların anlatımına dayanan günlük, mektup, gazete haberi kullanmışlardır. Onların soruşturmasına göre ve geçmişin yeniden yapılandırılması öğrenciler sadece tarih hakkında heyecan duymadılar aynı zamanda ver olan olaylar üzerine çoklu bakışı keşfettiler. McCormick, ilköğretim öğrencilerinin tarihi olaylarla ilgili sınıftan yanlış kavramalarla uzaklaştığını ifade etmiştir. Bunun sebebini ise tarihi olayları anlatırken tekdüzeliğe, basitliğe dayandırmaktadır. Çeşitli medya aracılığıyla sunulan slayt gösterileri, videolar öğretmenlerin açıklaması olmadığında bu yanlış kavramalara sebep olmaktadır. McCormick’in öğrencileri tarihi mektupları, günlükleri, ve dönemin gazete mektuplarını okurken en iyi bir şekilde faydalanmak için belgelerin yazıldığı zaman hakkında bazı temel bilgilere sahip oldular.

Öğrenciler işbirliği içinde, hep birlikte kanıta dayalı olarak geçmişî anlamlandırdılar. Bu çalışmada öğrenciler geçmişte yaşayan insanların düşüncelerine ve inançlarına inanarak önem verdiler; geçmişte olanlar hakkında eleştirel düşünebilmek için onların vaziyetinin uygunluğunu zorluklarını ve eylemlerinin olduğu düşüncesini geliştirdiler. Araştırmacı öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek için öğrencilerden Trenton savaşına katılmış veya tanık olmuş birisinin bakışıyla bir mektup yazılmasını istemiş. Araştırmacı General Washington'un veya onun yüzbaşısının bakışıyla yazmalarını önermesine rağmen pek çok öğrenci Trenton kasabasından yerli bir kişinin bakışıyla, savaşa katılmış bir askerin veya Hessianlı bir tüccarın bakışıyla yazmıştır. Anekdöt biçiminde yorumlar ve hislerinin ifadesi öğrencilerin geçmişe kişisel bağlantılarını ve empatilerini göstermiştir.

Ashby'nin bir diğer araştırmasında (2004), öğrencilerin tarihsel iddiaları kontrol etme yaklaşımları ve tarihsel iddialar ve dayandıkları kanıtlar arasındaki ilişkiyi anlamaları incelenmiştir. Çocukların tarihsel kanıt anlamalarını keşfedebilmek için düzenlenmiş iki özel soruya cevap veren öğrencilerin kapsamlı bir analizi yapılmıştır. Üç ilkökul ve altı ortaokuldan, 3,6,7 ve 9'uncu sınıflarda toplam 320 çocuktan bir araştırma örneği meydana getirilmiştir. Araştırmanın bulguları tüm yaş gruplarından öğrencilerin büyük çoğunluğunun tarihsel iddiaları, doğrudan bir otorite tarafından, iddianın temel konusundan ve geçmişin bıraktığı bir materyal arasında bağlantı kurulmasından test edilebilecek konular olarak gördüklerini ileri sürmüştür. Fakat bu bulgular ayrıca bazı çocukların iddialarla ilgili sorular sorabildiklerini göstermiştir. Öğrenciden, konuyla ilgili temel bilgiler kapsamında sağlanan (öğrencilere ipucu veren) kaynakları temel alarak (Onlara özet hikaye olarak sunulan); farklı tarihsel, iddialar arasından bir seçim yapmaları ve bu seçimi açıklamaları istenmiştir. Geçerli iddiayı kavrama öğrencilerin kaynakları grup halinde kullanmalarını ve onları kanıt olarak anlamalarını gerektirmiştir. Daha sonra öğrencilerden bu kaynaklardan her hangi birinin karar vermelerinde ve nedenini açıklamada özellikle faydalı olup olmadığını belirtmeleri istenmiştir. Başlangıçta öğrencilere konunun bağlamını anlatan temel bilgi sunulmuştur. Fakat çok az öğrenci iddianın alındığı kaynağından ya da arka plandaki materyalden söz etmiştir. Bu

yazarlar tarafından ortaya atılan iddiaların yapısı çok önemliydi. Çift olarak ele alındığında sorular öğrencilerin farklı türdeki iddiaları kontrol etme konusundaki fikirlerini inceleyebilen bilgiler sağlamıştır. Öğrenciler bu iki soruyu nasıl çözmeye çalıştılar? Birinci ve ikinci soruda yapılan iddiaların yapıları arasında öğrenciler ne dereceye kadar bir ayırım yaptılar? Onaylamaları ne dereceye kadar bir kanıt, yazarın pozisyonuyla ilgili araştırmaya ya da diğer kaynaklara dayanıyordu? Cevaplar tümevarım yöntemiyle analiz edilmiştir.

İlk soruya verilen cevaplar dört temel kategori ortaya çıkarmıştır Bu soruya cevap veren öğrencilerin çoğu bu iddiayı kitaplara ve/veya uzmanlara başvurarak, diğer öğrenciler kayıtlara veya kalıntılara (temel olarak cesetler, kemikler, silahlar ve zırhlar) dayanarak kontrol etmek istemişlerdir. Diğerleri bu iddiayı destekleyen bir değere sahip olmaları için kaynakların güvenilirliğinin olması gerektiğini ileri sürerek bu iddiayı kaynak kullanımı yoluyla kontrol etmeye çalışmışlar fakat bu kaynağın gerçek yazarından söz etmemişler. Bazı öğrenciler özellikle daha büyük sınıftakiler yazarın bilme ihtimali kapsamında iddianın kendisini sorgulamışlardır. farklı kategorilerde her yaş grubundan alınan cevapların yüzdeleri şunları ortaya çıkarmıştır. Her iki soruda da yaşları daha küçük olan öğrenciler büyük öğrencilere oranla daha fazla kitaplara ve uzmanlara başvurmuşlar genel olarak kitaplara ve uzmanlara başvuran önemli sayıda öğrenci vardır. İlkokul grubunun cevapları arasında ve iki ortaokul grubunun cevaplarında kitaplara ve uzmanlara başvurma konusunda belirgin bir fark çıkmıştır. İki ortaokul ve iki ilkokul grubu cevaplarında çok az fark çıkmıştır. Büyük yaştaki öğrencilerin kaynakların güvenilirliğini sorgulama yüzdeleri küçük yaştaki öğrencilerden fazla olup, güvenilirlikle ilgili cevaplar, ilk okul çağındaki gruplar ve ortaokul çağındaki gruplar arasında belirgin bir farklılık olduğunu göstermiştir. Orta okul çağındaki grubun kontrol ettikleri iddiaların yapısında ayrımlar yapma, yüzdeleri ilk okul çağındakinden fazladır. Savaş alanındaki kalıntıları çıkararak belirli bir alanda savaş olup olmadığını kontrol etmenin mümkün olduğunu düşünmüşlerdir. Bu yaklaşım kimin kimi öldürdüğü ya da belirli bir kişi tarafından kaç kişinin öldürüldüğü hakkında kanıt sağlamaz. İkinci soruda kontrol edilen iddianın yapısı 7. ve 9. sınıftaki öğrencileri ileri süren iddiayı

sorgulamaya yöneltilmiş fakat 3. ve 6. sınıftaki öğrenciler üzerinde böyle bir etkisi olmamıştır.

NAEP (Amerikan Ulusal Eğitim Sürecini Değerlendirme ) 2004 yılı verileri göstermiştir ki, öğretmenler tarih sınıflarında daha fazla belge kullanmaktadırlar. Ulusal bazda ve eyaletler bazında bir değerlendirme biçimi olarak belge temelli sorgulama çalışmalarının sayısının arttığı ortaya konmuştur. 2004 yılında tarihsel düşünmenin geliştirilmesinde çoklu belgelerin kullanılması üzerine yapılan 45 çalışmaya Amerikan tarihini öğretme programı çerçevesinde Amerikan federal vergi tahsisatından 44 milyon dolar burs/ destek ayrılmıştır ( Department of Education, 2004). <http://www.ed.gov/programs/teachinghistory/2004tahabstracts/index.html>

Ashby bir diğer çalışmasında ise (2003), İngiltere de tarih programının isteklerini anlamayı ve çocukların tarihsel sorgulamanın doğasını kavramalarının sağlanması ihtiyacını incelemiştir. Ashby'nin çalışmasında, kanıt kavramının programın hedefleri için önemli olduğunu ileri sürülmüş ve çocukların bu öğrenim alanında sahip olabilecekleri ön yargı ve yanlış anlamaların bazılarını tanımlamış ve tartışmıştır. Üç, yedi ve dokuzuncu sınıftaki öğrencilerin benimsediği düşünceler araştırılmıştır. Çocukların kanıt anlamalarını ve tarihsel iddiaları kontrol etme yaklaşımlarını araştırmak için çocukların cevaplayacakları bir grup ödev verilmiş ve bu ödevler değerlendirilmiştir. Üçüncü sınıftaki çocuklara Hikaye A ve Hikaye B şeklinde sunulan iki tarihsel iddia, ipucu olarak sunulan dört kaynak verilmiş ve diğer yaş gruplarına Hikaye A, Hikaye B ve Hikaye C şeklinde sunulan üç tarihsel iddia ve ipuçları olarak sunulan altı kaynak verilmiştir. Çocuklara ayrıca tarihsel bağlamda kaynakları düzenlemelerini sağlayan temel bilgiler verilmiştir. Hikaye B kanıt olarak kullanılan kaynaklarla ilgilidir. Altı kaynağın hepsini incelemekte ve açıklamaktadır. Ayrıca diğer hikayelerin varlığını da açıklamaktadır. Hikaye A, bir şekilde inandırıcı olmayan iddiaları da kapsayan toplu bilgiler olarak yaklaşılan yazılı kaynakların toplam ağırlığıyla ilgilenmektedir. Hikaye C'nin iddiası ortaçağın bir kavramını olarak Arthur'un görsel ve nesnel(obje) kaynaklarına dayanmaktadır. Çocuklardan hangi hikayenin en doğru olduğuna karar vermeleri için kaynaklardaki temel bilgiyi kullanmaları istenmiştir. Araştırma, çocuklardan yaptıkları seçimlerin açıklamalarını isteyen tartışma sorusuyla sınırlanmıştır.

Daha küçük yaştaki çocuklar için hikayeler özel niteliklerine göre seçilmiştir. Hikayenin neyle ilgili olduğu bazı kararlarda belirleyici etmenlerden birisidir. Bazı öğrencilerin seçiminin nedeni “Arthur’la ilgili hikayeleri seviyorum” şeklindedir. Örneğin bazı üçüncü sınıf öğrencileri çok maceralı ve heyecanlı olduğu için hikayeyi seçmişler ve yine kaynakları göz önünde bulundurdıklarına dair belirti göstermemişlerdir. Hikayenin tarihsel doğruluğu konu edilmemiştir. Bu tür cevaplar altıncı ve yedinci sınıftaki çocukları arasında da görülmüş, hikayelerini benzer sebeplerden dolayı seçmişlerdir. Hikayelerin seçimi, kaynaklar hesaba katılmadan yapılmıştır. Kaynakları göz önünde bulundurmadan hikayeye odaklanan diğer çocuklar da bir hikayenin içerdiği bilgi miktarı sebebiyle böyle yapmışlardır. Çocuklara göre bir hikaye ne kadar çok bilgi içeriyorsa o kadar doğrudur. Bazı altıncı sınıf öğrencileri Hikaye C’yi seçmişler onların ifadesiyle “çünkü, bu her şey hakkında daha fazla şey söylüyor”, bunun yanında yedinci sınıftaki bazı öğrencilerin cevabı ise daha kapsamlı olmuştur ve Hikaye C’yi seçmesinin sebebi; kimin savaştığı, nerede ve ne olduğu gibi savaş hakkında daha fazla şey anlatmasıyla ilgili olmuştur. Fakat kaynaklara başvurmadan hikayenin doğruluğunu saptamaya çalışan çocuklardan bir ya da ikisi Hikaye A’nın en iyi olduğunu iddia etmiştir. Onların ifadesine göre; “çünkü bize zaman veriyor, ta krala dayanıyor ve tüm ayrıntılara sahip”, “çünkü çok gerçekçi, yılı, kimin katıldığını nerede olduğunu ve ne olduğunu veriyor. Bu çocuklara göre isimler, tarihler ve rakamlar kendisi için konuşan bilgi türleridir. Ayrıntılar ispatlanmış gerçeklerle eş değerdedir. Bu düşünce tarih için sorunludur. Bilgi hakkında bu şekilde düşünen çocuklara göre Hikaye B tek doğru hikayedir ve özellikle diğer ikisi ayrıntının gerçekliğini gösteriyor gibi görüldüğünde Hikaye B’de hiçbir güvence verilmemiştir. Bazı çocuklar “kesin olmama” düşüncesini, fikrin doğruluğunu test etmenin bir yolu olarak kullanmış ve bu şekilde hikaye B’nin en doğrusu olduğuna karar vermişlerdir. Yedinci sınıftaki bazı öğrenciler diğer hikayedeki rakamların Hikaye B’de olmadığını görmüş ve bu da hikayeyi daha güvenilir yapmıştır. Altıncı ve yedinci sınıftaki bazı öğrenciler kesin olmayan ifadelerin güvenilirlik gücü hakkında daha açık olmuşlar ve test şartları altında Hikaye B’nin anlattıklarının ayakta kalma olasılığının yüksek olduğunu görmüşlerdir. Hikaye B’nin çok sayıda kesin tarih ya da herhangi bir şey vermemesinin, hikayenin



büyük kısmının yanlış olmayacağı anlamına geldiğini söyleyen yedinci sınıf öğrencileri de çıkmıştır.

Daha büyük yaşlardaki çocukların çoğu kanıt düzeyinde çalışmışlar ve olaya yakınlık açısından ipucunun değerini kavramışlardır. Bazılarına göre kaynağın yazarının bir keşiş olması “doğruluk” yönünden kaynağa güvenilirlik vermiştir. Cevaplardan, çocuklardan bazılarının karar verirken kaynakları kullandıklarına ya da bu kaynaklara başvurdıklarına dair bir belirti olmadığı anlaşılmıştır. Araştırma çok daha bilgili bir kanıt kavrayışının ve iddiaların doğruluğunu kontrol etmek için kullanılan yaklaşımların küçük yaştaki öğrencilerden çok büyük yaştaki öğrenciler tarafından kullanıldığını ileri sürmüştür. Fakat, aynı zamanda bazı küçük yaştaki öğrencilerin daha büyük yaştaki öğrencilerin çoğundan daha yüksek bir düzeyde düşünebildiğini ortaya çıkarmıştır.

Lapp ve arkadaşlarının çalışmasına (2002) göre, tarih derslerinde sınıf içi belge kullanımının giderek artmasına rağmen, bunun test temelli ölçme değerlendirmede başarıya etkisi olmamıştır. NAEP’in raporlarına göre 8. ve 12. sınıflarda her gün tarihsel çoklu belge kullanan öğrencilerin test puanlarının hafta bir kez tarihsel çoklu belge kullanan öğrencilerinkinden daha düşük çıkmıştır. Ayrıca tamamen çoklu tarihsel belgelerle öğretim gören öğrencilerin NAEP’in yaptığı test sınavlarında önemli ve anlamlı bir farkın çıkmadığını ortaya koymuştur.

Ders kitaplarıyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Amerika’da sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde birinci elden kaynak kullanımının önemini hiçbir zaman yadsımamakla birlikte farklı nedenlerden dolayı birinci elden kaynaklara ulaşmada zorluk yaşamaktadırlar. Bu nedenle bir çok öğretmen derslerinde birincil kaynak kullanamamaktadır (Huck, Helper, Hickman 1987; Rasinski 1983, Akt; Vanfossen, Shiveley, 2000).

Şu sonuçlar ortaya koymuştur ki çok iyi seçilmiş birinci elden kaynakları üst düzeyde kullanan öğretmenler tarafından öğretildiğinde de öğrencilerin tarihsel düşünmeleri değişime karşı oldukça direnmiştir (VanSledright, 2002).

Sonuçlar sınıfta artan belge kullanımının, çoklu belge kullanımının yaygın bir şekilde savunulmasının ve belge kullanımının artırılması için federal para tahsisinin önemli problem olduğunu ortaya koymaktadır(Robinson, 2006:1).

Barton (2001), Kuzey İrlanda ve Amerika'daki çocukların tarihsel kanıtın rolünü kavrayış şekilleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları araştırmıştır. Kapsam yönünden sınırlı olsa da araştırma çocukların tarih eğitimindeki bu temel konu üzerindeki bakış açılarını geliştirme konusundaki kritik sorunlara değinmektedir ve her iki bölgedeki eğitimciler için ipuçları içermektedir. Bu karşılaştırmalar oldukça önemlidir. Çünkü değişen ulusal bağlamlardaki benzer sorunları inceleyen çalışmalar çocukların kavrayışları üzerindeki etkileri çeşitliliğin önemine ışık tutabilir. Sadece bir bölgede yürütülen araştırma çocukların düşüncelerinin incelenen yönlerinin farklılık göstermediği ya da gelişimlerinin yaşa bağlı özelliklere sahip olduğu izlenimini verebilir; farklı toplumlarda büyümüş ve farklı müfredatlarla karşılaşmış öğrencilerle ilgili olan karşılaştırmalı çalışmalar özel ve genel olarak farklılıklarla karşılaşabilir. Kuzey İrlanda ve Amerika'da çocuklar tarihi benzer kaynaklardan öğreniyorlar (okullar, akrobalar, medya ve tarihi alanlar) fakat ne öğrendiklerinin içeriği çok farklıdır. İki bölgedeki öğrencilerin fikirlerinin karşılaştırılması bu kaynakların çocukların tarih hakkındaki görüşlerini nasıl etkileyebileceğini göstermektedir.

Barton'un yapmış olduğu karşılaştırmalı araştırma ilkökul çağındaki çocuklarla yapılan 3 aylık çalışmayı temel almaktadır. Bu çalışmaların ikisi Amerika'da biri Kuzey İrlanda'da yürütülmüştür. Barton araştırmasında (2001); Amerikan öğretim sistemi için şöyle ifade etmektedir. "Amerikan öğrencileri tarihi okullarından ve toplumlarından öğrenmektedirler. Fakat Amerika'da bunlar öğrencilerin tarihsel gerçekleri temel alan çeşitli kaynakları anlamalarına yardımcı olmaz. Okulda öğrenciler genellikle hikâyeler öğrenirler (Kolomb'un hikâyesi, amerikan devrimi ya da Marthin Luther) ve bu hikâyeler öğretmenlerin sunumlarıyla, hikâye kitaplarıyla ya da diğer kitaplarla ve bazen filmlerle desteklenir. Öğrencilerin kaynakları geçmişle ilgili sonuçlara ulaşmak için kanıt olarak kullandıkları kuzey İrlanda'da hikâyelerin nasıl yapılandırıldığına hikâyelerini kendilerinin içeriği üzerinde durmak hiç yaygın değildir. ders kitapları bazen sanat eserlerinin ya da diğer

kalıntıların resimlerini içerse de bunlar genelde sunumların ayrılmaz bir parçası değildir. Sadece güzel resimler olarak kullanılırlar. Amerika'daki böyle kaynakların çoğu konuyla ilgisiz çünkü öğrenciler insanların günlük hayatlarını nasıl yaşadıklarından, sosyal ve maddesel kültürün tanımlarından çok ünlü insanların neler yaptıklarıyla ilgili hikâyeler öğreniyorlar.

Ayrıca Amerika'daki tarihi alanlar kuzey İrlanda'dakinden farklıdır. Amerika'da yıkık kaleler yok, ama arkeologların ya da tarihçilerin çalışabileceği kalıntıların kopyaları olan başka tarihi alanlar da yoktur. Amerika'daki tarihi alanlar genellikle restore edilmiş binalar ya da geliştirilmiş geniş parklardan oluşur. Öğrenciler aileleriyle Williamsburg sömürgesi, özürlük anıtı ya da iç savaş alanlarına gittiklerinde ayrıntılarında oldukça gerçek olan fakat bu sunumların temel aldığı sanat eserleri ve kalıntıları karşılamayan simgeler görürler. Ziyaretçiler tarihsel sorgulamanın sonuçlarını görürler fakat bu işlemin kendisini görmezler. Amerika'da öğrencilere okulda öğretilen tarihi çağlara uygun olan yapılar ya restore edilmiş ya da yıkılmıştır. Bunların harabe olarak kalmasına nadiren izin verildiği için çocuklar böyle kalıntılarla karşılaşamazlar. Amerikan yerlilerinin daha eski kalıntıları Amerika'nın çoğu bölgesinde belirgin yapılar olarak ayakta kalamamıştır; ya yerin altındadır ya da alanda nadiren görülmektedir.

Barton araştırmasının bulgularına dayanarak ulaştığı sonuçları şu şekilde sunmuştur: "Kuzey İrlanda'daki öğrenciler tarihsel kanıtın rolünü Amerika'dakilerden daha iyi anlıyorlar. Amerika'daki öğrencilerin çoğu bu derslerde tarihsel kaynaklara Shemilt'in (1987), bazı İngiliz çocuklar arasında saptadığı gibi sadece bilgi olarak yaklaşmaktadırlar. Amerikalı öğrenciler geçmişte insanların çevrelerinde neler olduğunu bildiklerini ve bu bilgiyi bize sözlü aktarım ya da kitaplar yoluyla ulaştırdıklarını düşünüyorlardı. Somut kalıntılar ya da sanat eserleriyle ilgili konuşurken bile öğrenciler geçmişin bu izlerine bilgi kaynağı olarak yaklaştılar. Eski üniforma ya da silahların ne olduğunu gösterdiğini düşünüyorlardı. Fakat bunların tarihsel bir durum için kanıt olarak kullanılabileceğine dair bir öneri getirilmedi. Tarihsel kaynaklar basit bir şekilde geçmişe doğrudan ulaşmanın bir yolu olarak görüldü. Kuzey İrlanda'daki pek çok öğrenci sözlü aktarımı (kitapları değil) bir bilgi kaynağı olarak görseller de genellikle bunu diğer kaynaklarla birleştirirler; dahası

diğer kalıntılara yaklaşımları sadece bilgi kaynağı olarak değil, kanıt olarak da kullanılabildiğini ortaya koydu. Öğrenciler” ipucu” ve ”kanıt” gibi kelimeleri sık sık kullandılar. Tarihçilerin, arkeologların çalıştığı kalıntılar” parçalar” ve “küçük kalıntılar” dır.

Bu bulgular Amerikalı eğitimciler için iki önemli ipucu sağlamaktadır. Öncelikle kanıtın rolünü kavrama ilkokulun ilerleyen yıllarında çocuğun kapasitesine uygundur. Eğer kuzey İrlanda’daki okullar kanıt kullanımını tarih öğretiminde uygulayabiliyorsa Amerika okullarının bunu yapamamasının bir sebebi yoktur ve eğer Kuzey İrlanda’daki ilkokul çocukları kanıtın tarihsel gerçeklikleri öğrenmek için gerekli olduğunu anlayabiliyorlarsa Amerika’daki çocuklar da anlayabilirler. Yıllardır süren kapsamlı araştırmalar ve İngiltere’den alınan deneysel kanıtlar ve Kuzey İrlanda’dan alınan sonuçlarla birlikte bu bulgular çocukların bunu kavramalarının kapasitelerinin üstünde olduğunu düşünmek için bir sebep olmadığını ortaya çıkardı.

Fakat Amerika’daki öğrencilerin okul dışındaki alanlarda tarihsel kanıtla ilgili daha az deneyimleri olabileceği için eğitimciler kanıt algılama becerisi geliştirmek için başlangıca da dikkat etmelidirler. Amerikan öğrencilerinin cevapları tarihsel kanıtta ipuçları, bakış açıları ya da güvenilirliğin rolüne aşinalık açısından bir eksiklik göstermemektedir. Öğrenciler ilk anda kanıtla olan ihtiyacı fark etmediler, sadece bilginin geçmişten günümüze doğrudan aktarıldığını düşündüler. Bu durum sınıf etkinliklerinin Amerikan öğrencilerine verdiği kanıtı değerlendirme ve yorumlama çalışmasının yetersiz olduğunu ve böyle etkinliklerin öğrencilere sadece henüz sormayı öğrenmedikleri sorulara cevap verme yollarını verdiğini ortaya koymuştur (Shemilt, 1987: 43). Amerika’da okul dışı yaşantılar genellikle öğrenciler geçmişteki toplumların tam olmayan somut kalıntıları görme imkânı sağlamadığından eğitimciler öğrencilere tarihsel bilgiyi sorgulamaları konusunda yardımcı olabilirler. Bu sayede öğrenciler kanıtın neden gerekli olduğunu anlayabilirler. Bu tarihsel sorgulama sürecinde gerekli olan bir yaklaşımdır. İngiltere’deki tüm eğitimcilerin farkında olduğu gibi kaynaklar sadece tarihsel sorgulamayla ilişkili olduklarında kanıt olurlar. Eğer öğrenciler soruların tarihteki rolünün farkında değillerse kanıtları kavramaları mümkün olmayacaktır. Barton’un bu çalışması amerikan öğrencilerinin kanıtları

kavramalarını sağlamak için onlara sadece temel kaynakları vermek yerine öğretimde daha kapsamlı değişiklikler yapılması gerektiğini ileri sürmektedir.

Mitchell (2000), 2 tane 7. sınıf öğrencisiyle vatandaşlık dersinde karmaşık kaynak belge paketiyle bir çalışma yapmıştır. Mitchell, kaç tane öğrencinin probleme dayalı tarihsel sorgulama dersinin bir parçası olarak karmaşık kaynak belgelerden seçilmiş metinlerle çalışırken desteklendiğini araştırmıştır. Cevabını aradığı diğer bir soru ise öğrencilerin çevirim içi formatta kaynak belge sunumuyla etkileşimleri nasıldır? Son olarak cevabını aradıkları soru öğrencilerin kaynak belge analizinde internette birbiriyle köprü bağlantılı metinleri(hiperlink metinler) kullanımı nasıldır?

Kaynak belgeler birbirleriyle köprü kurularak çevirim içi bir ortamda öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Veriler nitel araştırma yöntemlerine göre toplanmıştır. Bu çalışmanın bulguları birbirleriyle köprü oluşturularak internet ortamında sunulan hiperlinkli metin iskeleti, öğrencilerin probleme dayalı tarihsel sorgulama dersinde karmaşık çoklu kaynak belgelerle meşgul olmalarında yardımcı olabileceğini ortaya koymuştur.

Bulgulara göre öğrencilerin bu belge sunma yapısından hoşlandıklarına hem öğrenciler hem de öğretmenler inanmışlar ve öğrencilerin kavrayışlarını geliştireceğini düşünmüşlerdir. Öğrencilerin çevirim içi belgelerle etkileşimleri hakkındaki verilerden çıkan bulgular ise; öğrencilerin çevirim içi olmayan kaynakları okuduklarında kullandıkları stratejiler ile çevirim içi olarak kaynakları okuma stratejileri birbirine benzerdir. Öğrencilerin kullandıkları belgelerle ilgili stratejileri kullanabilmeleri ve kaynakları anlamaları onların okuma seviyesine bağlı kalmıştır.

Hiperlinkli metin iskeletlerinin kullanımının öğrencilere tarihsel belgeleri anlama ve karar verme sürecinde yardımcı olmada özellikle öğrencilerin okuma becerilerinin seviyelerinin etkisinde kalmıştır. Bulgulardan çıkarılan sonuçlara göre hiperlinkli metin iskeletlerinin tarihsel kaynak belgelerle kullanılmasının öğrenciler için anlamalarında yardımcı olabileceği yollardan birisi olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Mitchell'in çalışmasında , öğrencilerin çevirim içi belgeleri kullanımını etkileyen pek çok faktör ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin çevirim içi

tarihsel belgeleri kullanırken motivasyonun önemli bir rolünün olduğu sonucuna da varılmıştır. Mitchell'in bulguları pek çok çalışmada olduğu gibi öğrencilerin çevirim içi tarihsel belgeleri kullandığı yolların açıkça farklı olduğunu göstermiştir. Ayrıca hiperlinkli metin yapısının etkisinin öğrencilerin okuma becerileri seviyelerine bağlı olduğunu da ortaya koymuştur. Öğrencilerin okuma becerileri seviyeleri çevirim içi tarihsel belgeleri kullanmaları üzerinde etkili olmuştur.

Bass ve Rosenzweig'in (2000), sosyal bilgiler derslerinde aktif öğrenmeyi teşvik etmede teknolojiyi kullanımıyla ilgili oluşturduğu 3 çerçeveden birisi, sorgulayıcı öğrenmedir. Burada yararlı internet ve CD-Romlar aracılığıyla elde edilen birinci elden kaynakların kullanılmasını vurgulamışlardır. Öğretmen raporlarında ilköğretimden lise dönemi boyunca birinci elden kaynağa dayalı sorgulayıcı etkinliklerin öğretimde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Capita, Cooper ve Mogos'un İngiltere ve Romanya'daki 10-11 yaşlarındaki çocuklarla yapmış oldukları çalışmanın (2000) amacı iyi uygulamaların ortak özelliklerini tanımlamak ve çocukların tarihsel düşünme ve yaratıcılık konusundaki performanslarını her iki ülke açısından karşılaştırmaktır. Bu çalışma süresince öğrencilerin bir disiplin olarak tarih dersinde tarihsel sorgulama süreçlerini öğrenip öğrenmediklerini keşfetmeye çalışmışlardır. Araştırmacıların elde ettikleri bulgulara göre 11 yaşındaki kız öğrencilerin bazılarının tarihsel sorgulama sürecinin bir kısmını fark ettikleri ortaya çıkmıştır. Her iki ülkede öğrenciler seçilen aynı kaynakların sorgulamanın odağına bağlı olduğunu fark etmişler ve tarihçilerin ilgisi ile sorgulamanın ilişkili olduğunu da fark etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca kaynakların geçerliliğinin de önemli olabileceğini fark etmişlerdir.

Doppen (2000), tarihi empatinin öğrencilere geçmişe ait daha zengin bir anlama sağlama konusunda nasıl yardım edebileceğini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Florida Üniversitesi'ne bağlı bir araştırma okulundan yaşları ortalama 15 olan 88 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın odak noktası ise, Başkan Truman'ın Japonya'ya karşı atom bombasını kullanma kararıyla ilgili 18 belgenin çözümlemesi yoluyla, öğrencilerin tarihsel anlam oluşturma sürecinin gelişimini izleyebilmektir. Araştırmanın ilk aşamasında,

öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için ön test verilmiştir. Sonra elde ettikleri bulguları tartışılmış; ardından, öğrenciler kütüphane ve internet yoluyla bireysel araştırmalar yapmış ve bunlara dayanarak atom bombası hakkında kendi görüşlerini yansıtan birer makale yazmışlardır. Ünitenin bitiminden bir hafta sonra da öğrencilere, ön testle aynı olan son test verilmiştir. Üç hafta sonra, “bu üniteyi beğendiniz mi, neden?” gibi soruları içeren bir anket yoluyla niteliksel bir dönüt almak amaçlanmıştır.

Araştırma sonunda öğrencilerin, belirli bir tarihi belgenin nasıl çoklu bakış içerebileceğinden ziyade, belgenin hangi görüşü desteklediği gibi sınırlı bir odaklanma eğiliminde oldukları bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca pek çok öğrencinin, bir dereceye kadar çoklu bakış açısına yönelik bir anlayış geliştirebildiği belirlenmiştir. “empati” değişkenine ilişkin olarak ise öğrencilerin tarihi kendileri yaparak, geçmişle daha fazla uğraştıkça, geçmiş kuşakların verdiği kararlara yönelik daha derin bir empati duygusu geliştirebildikleri belirlenmiştir.

Dulberg, (1998) tarihsel anlamanın temel unsurları olan bakış açısı ve empati geliştirme üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı eğitimcilerle çocukların bakış açısı geliştirme yetenekleri üzerine deneysel bir sunum sağlamak ve tarihi düşünme ve öğrenme yollarını daha iyi anlamaktır. Araştırmanın örneklemini, San Fransisko’daki bir devlet okulundan seçilen 5. sınıfın 16 öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Tarihsel düşünme ve bakış açısı geliştirmeye dair üç düzey bulunmuştur. Bu düzeyler öğrencilerin geçmişte yaşamış insanlara yönelik algılamalarının farklı yollarla niteliksel olarak değişkenlik gösterdiği ve çok boyutlu olduğu görüşünü desteklemektedir. Ayrıca bakış açısı geliştirmenin de bir kişinin sahip olması veya olmaması gibi tek bir olgu olmadığını, tarih programının bir parçası olarak öğretilip geliştirilebileceğini destekler niteliktedir. Araştırma sonunda öğrencilerin bakış açısı geliştirmelerinin; onların aile kültürü, bireysel dil yetenekleri ve geçmiş deneyimleri gibi birden çok etkenden etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Voss (1998), tarih öğretimi konusunu belli ana başlıklar altında incelemiştir. Araştırmacı;

1) Öğrenciler tarih hakkında neler biliyorlar ve bunları hangi kaynaklardan ediniyorlar? 2) Tarihi öğrenmede metinlerin rolü nedir? adlı başlıklara ilişkin olarak, 1980-1990 yılları arasında yapılan araştırmaları ortaya koyan bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonunda, 1. başlık altında irdelenen araştırmalarda öğrencilerin tarihi, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında öğrendiklerini, bununla birlikte, sınıf dışı öğrenmeleri daha çok ve daha önemli olduğu ve bunların da sınıf içi öğrenmeleri olumsuz yönde etkilediği bulgusu elde edilmiştir. 2. başlık altında, tarih öğretiminde metinlerin rolüne ilişkin olarak, belgelerin okunması ve karşılaştırılması yoluyla tarih öğretiminin derin bir süreç anlamayla sonuçlanabilecek diyalektik bir karşılaştırma sağladığını belirtmektedir. Ayrıca, tarihsel olaylara ilişkin çatışan görüşleri ve alternatif açıklamaları incelemenin öğrenme, anlamlandırma ve ilgi uyandırma olasılığını artırdığını ortaya koymaktadır.

Levstik ve Barton'un çalışması(1997) sınıf içinde tarihsel düşünmenin geliştirilmesinin ve birinci elden belge kullanımının haklı gerekçelerini yurtdışında yapılan çalışmaların bulguları da sağlamaktadır. Birinci elden belge kullanımıyla tarih yapmak demek sınıf içerisinde gerçek tarihsel sorgulamayla ve öğretim uygulamalarıyla öğrencilerin tarihsel düşünme ve anlamalarını geliştirmek anlaşılmaktadır.(Levstik ve Barton, 1997)

Yeagar ve Wilson'un (1997) yapmış olduğu çalışmada, tarihsel düşünmenin lisans düzeyinde nasıl olduğu araştırılmıştır. Araştırmanın yöntemi gözlem ve görüşme yöntemidir, araştırmaya Southeastern State Üniversitesi'nde sosyal bilgiler eğitimi programında okuyan 30 öğrenci katılmıştır. Araştırma süreci Sosyal Bilgiler öğretim yöntemleri dersini kapsamıştır. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır. Öğrenciler sosyal bilgiler öğretmenliği programı süresince ne dereceye kadar tarihsel düşünmeyle ilgilenmişlerdir? Sosyal bilgiler öğretim yöntemleri dersinin birinci elden kaynakları içeren tarihsel metinlerin analizi ve tarihsel düşünmeyle ilgisi ne şekildedir? Niçin



bazı öğrenciler tarihsel düşünmeyi derslerinde kullanabilirken diğerleri kullanamamaktadır?

Öğrencilerin çoğu üniversite tarih derslerinde sorgulayıcı ve çeşitli kaynakların analizine imkân tanıdığını kaydetmişlerdir. Buna ek olarak öğretici ders kitapları, biyografiler ve anlatımın kullanıldığını ifade etmişlerdir. Çalışmada özellikle öğrencilerin tarihsel düşünmeye katılmalarında, cesaretlenmelerinde öğretim metotları dersinin en önemli unsur olduğunu ortaya koymuştur. Bu ders öğrencilerin önceki bilgilerinin üzerine inşa edilmiştir. Daha da önemlisi öğretim yöntemleri ve metotları dersi öğrencilerin tarihsel düşünmeyi anlamlandırmanın kavramlaştırılmasına hizmet etmektedir. Pek çok öğrenci öğretim yöntemleri dersinin işbirliği içerisinde geçmesinden memnun kalmış ve ders içerisinde gerçekleştirilen tarihsel düşünme etkinliklerinin grup halinde yapıldığını belirtmişlerdir. Öğrenciler aynı öğretim yöntemleri dersini almalarına rağmen tarihsel düşünme kavramını değişik şekillerde yorumlamışlardır. Bu yorumların temelinde ise birinci elden kaynakların kullanılması yatmıştır. Öğrencilerin çoğu öğretim yöntemleri dersinin diğer tarih dersleri ile iç içe verilmesi gerektiğine inanmışlardır. Önemli bir diğer sonuçta öğrencilerin bu acemilik döneminde öğretim deneyimleri için öğretim yöntemleri dersinden bilgiyi dönüştürmeyi kazandıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmada özellikle dikkati çeken diğer bir sonuç da lisans öğrencilerinin öğretmenlik yapacağı dönemde çocuklara tarihsel düşünmeyi öğretmede bir risk alacaklarını söylemeleridir. Sebep olarak da bu modelin yeni olması, kolay olmaması ve güvenli olmamasını ileri sürmüşlerdir. Yine de risk almanın pozitif sonuçları olduğunu da ifade etmişlerdir. Lisans öğrencileri çelişkili ve çatışan konuları, tarihi sorunları öğretmede gönüllü olduklarını belirtmişlerdir. Genel olarak lisans öğrencileri tarihsel düşünme etkinliklerini, yargı oluşturmak, bir bakışı analiz etmek, tarihsel kanıtı değerlendirmek, tarihsel çıkarımlar yapmak adına kendi öğrencilerinin yetenekleri için bir uyarıcı olarak kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca çocukların öğretmenlerin yardımı olmaksızın tarihsel düşünmeyi öğretmede zorlanacaklarını belirtmişlerdir.

Stahl ve arkadaşları (1996), öğrencilerin, tarihsel bir olayın zengin ve zihinsel bir modelini geliştirip geliştiremedikleri, belgelerden elde ettikleri bilgilerle neler

yapabilecekleri, görevlerinin bilgiyi işleme nasıl bir etkisi olduğu, öğrencilerin metinlerdeki bilgilerle nasıl bütünleştiğini ve öğrencilerin tarihi kaynakları değerlendirirken destekleme, kaynağa inme ve bağlamsallaştırma işleriyle uğraşıp uğraşmadıklarını belirlemek amacıyla, lise öğrencilerinin, Amerikan tarihindeki tartışmalı bir olay hakkındaki belgeleri sunarken kullandıkları teknikleri incelemişlerdir. Araştırma sonunda, bu öğrenciler tarafından yaratılan zihinsel modellerin en az iki belge okuduktan sonra iç tutarlılıklarının daha fazla olduğu, fakat ondan sonra da tutarlılığın daha da artmadığı bulunmuştur. Yeterli bilgi düzeyine sahip iki öğrenci karşılaştırılırken, bu öğrencilerin aldıkları notlara bakıldığında asıl görevi ihmal ederek kelimesi kelimesine notlar tutma eğiliminde oldukları görülmüştür. Araştırmacılar, öğrencilerin olay ya da çözüm hakkında bilgi toplamak için baştaki okumaları kullandıklarını ileri sürmektedirler. Öğrencilerden bir tanımlama yapmaları istendiğinde ise, metne yakın tanımlamalar yaptıkları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu da, öğrencilerin belli bir konu üzerinde kendi görüşlerini belirtmeleri istendiğinde pek çok not almış olmalarına rağmen okudukları metinlerdeki bilgileri dikkate almaksızın görüş bildirdikleridir. Araştırmacıların gözlemlerine göre lise öğrencilerinin özellikle çatışan görüşlerin sunumunda farklı metinlerden bilginin birleştirilmesinde bazı özel yönergeler, talimatlar kullanılmaksızın çoklu belgelerden yararlanamayacakları savunulmuştur.

Wiley ve Voss (1996), üniversite öğrencilerinin tarihçilerinkine yakın bir tarih bakış açısını benimsediği durumları saptamak ve öğrenme ile anlamının bu durumlardan nasıl etkilenebileceğini belirlemek üzere bir araştırma yapmışlardır. Bu amaçla, 1800-1850 dönemi İrlanda'sı hakkında ya bir ders kitabından bir bölüm ya da farklı kaynaklardaki aynı bilgi verilmiştir. Verilen kaynaklar okunduktan sonra öğrencilerden İrlanda'nın 1846-1850 arasındaki nüfusundaki önemli değişimlere nelerin yol açtığına ilişkin bir anlatım ya da bir iddia yazmaları istenmiştir. Araştırmacıların beklentilerine uygun biçimde öğrencilerin, farklı kaynakları kullanarak iddia yazdıkları görülmüştür. Bununla birlikte, öğrencilerin kaynakları en iyi nedensel ve açıklayıcı ilişkilerle anladığı ortaya çıkmıştır.

Perfetti ve arkadaşları (1996), öğrencilerin belgesel kanıtlardan sonuç çıkarma becerisinin, üzerinde çalıştıkları belgelerden etkilenip etkilenmediğini

ölçmek üzere bir araştırma yapmışlardır. İki ayrı üniversiteden seçilen öğrenci grubuna okumak üzere farklı belge türlerini içeren bir takım tarihi belgeler verilmiştir. Bu gruplardan birine, birinci elden kaynaklar, diğerine ise birinci elden kaynaklardan alıntılar yapan tarihçilerin makaleleri verilmiştir. Öğrencilerden, belgeleri okumaları ve kullanışlılıklarını ve güvenilirliklerini ölçmek ve belgelerdeki tartışmalar üzerine görüşlerini belirtmek amacıyla da kısa bir makale yazmaları istenmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin kaynakları kullanmalarının, belgeleri değerlendirirken ve yorumlarken kullandıkları ölçütü etkilediğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar öğrencileri, akıl yürütme ve sonuç çıkarma işlevine sahip çeşitli belge türlerine, özellikle de birinci elden kaynaklara yönlendirmenin, öğrencilerin belgeleri ve tarihi problemleri nasıl algılayacakları ve sunacaklarını değiştirdiğini göstermiştir.

Seixas (1993), öğrencilerin tarihsel bilgiyi yapılandırma sürecini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma süreci, tarihsel anlamayla ilgili iki kaynak arasındaki ilişki ve ayrılma üzerine öğrenci algılarını incelemek üzere yapılandırılmıştır. Çok kültürlü bir okuldan, sosyal bilgiler dersi akademik başarısı yüksek, altı tane on birinci sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak katılımlı gözlem ve görüşme kullanılmıştır. Araştırma verilen, katılımlı sınıf gözlemleri ve her öğrenciyle yapılan iki adet derinlemesine görüşme yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, tarihsel önem, tarihsel kanıt ve otorite, tarihsel iş, empati ve etik yargılama kodları açısından çözümlenmiştir.

Wineburg'un (1991b) yaptığı araştırmanın amacı ise, insanların tarihsel kanıtları sorgulayarak birinci ve ikinci elden kaynakları nasıl değerlendirdiklerini incelemektir. Bu amaçla yapılan araştırmanın örneklemini San Fransisko'daki üniversitelerde görev yapan 8 tarihçi ve 2 liseden 16 yaşındaki 8 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan kaynaklar, bağımsızlık savaşının başlangıcını oluşturan Lexington Savaşı ile ilgili sekiz yazılı ve üç resimli belgeden oluşmaktadır. Lexington savaşı ile ilgili bir takım belgelerin verilmesinden sonra hedeflerinin "1775 yılının 19 Nisan sabahında Lexington Green'de neler yaşandığını anlamaya çalışmaları" olduğu söylenmiştir. Öğrenciler, sekiz yazılı belgeyi okuduktan sonra kendilerine üçer adet resim gösterilmiştir. Resimlerin incelenmesinin ardından öğrencilerden, yazılı belgeleri bu olayın anlaşılmasındaki güvenilirlik dereceleri

bakımından sıralamaları istenmiştir. Sıralama işinden sonra da ön bilgilerin kabaca ölçümü için koloni dönemine ait 12 terim (adlar, olaylar ve kavramlar) tanımlatılmıştır. Araştırma sonunda, deneyimli olan ve olmayanların farklı aşamalar sergilemediği bulgusu elde edilmiştir. Başka bir ifadeyle, öğrenciler ve tarihçiler arasındaki farklılık sadece belirli bilişsel etkinliklere dair bir kanıt oluşturabilmektedir. Elde edilen diğer bir bulgu ise, yetenekli lise öğrencilerinin tarih hakkında pek çok şey bilebildikleri, fakat hâlâ tarihsel bilginin nasıl yapılandırıldığı hakkında çok az bilgi sahibi olduklarıdır.

Shemilt'in okullarda yaptığı okul tarih projesi çalışmasına (1988) katılan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre “tarihteki gerçekler kesindir” görüşüne daha az katıldıkları ortaya çıkmış ancak bu öğrenciler tarihsel kanıt kavramını zor bulmuşlardır (Akt. Shawyer, Booth, Brown, 1988: 212-4).

VanSledright ve Kelly, (1986), geleneksel ilköğretim tarih ders kitapları ciddi olarak eleştirmişlerdir. Bu eleştiriler ders kitabına alternatif biyografilerin, tarihsel kurguların, geçmiş anlatmada edebiyat temelli anlatımların, çoklu birinci elden kaynakların kullanımının tarih öğretiminde giderek artmasına sebep oldu. Bu çalışmada araştırmacılar sınıf öğrencilerinin Amerika tarihi derslerinin öğrenilmesinde kullanmış oldukları kaynakların etkisinin ne olduğu üzerine yoğunlaşmışlardır. Ayrıca öğretmen görüşlerini ve onların sağladıkları öğrenme fırsatlarını da değerlendirmişler. Araştırmacılar sınıftaki 6 öğrenciye ilgiyle okudukları farklı metinlerin tarihsel anlamalarını, eleştirel okumalarını, eleştirel düşüncelerini nasıl etkilediğini görmek istemişlerdir. Verilerden 7 tema ortaya çıkmıştır. 1) Öğrenciler alternatif metinleri tercih etmişlerdir. 2) Çoklu kaynak kullanılırken öğrenciler kanıtın güvenilirliği ve geçerliliği hakkında sorular sormamışlardır. 3) Öğrenciler kaynak olarak kullanılabilecek metinlerin farklılıklarının etkisini kaydedememişlerdir. 4) Öğrencilerin söyledikleri metne bağlı oluşum ile bağlamın birleşmesinden bağımsız çalışıldığıdır. 5) Yazarın kanıtı elde ettikleri yeri kaydetmemişlerdir. Yazarın kanıtı elde ettiği yeri kaydetmeksizin öğrenciler metinlerin kaynağını değerlendirememişlerdir. 6) Onun yerine metinlerin geçerliliğini haklı kılmakta öğrenciler nicel ölçüt kullanmışlardır. 7) 3 öğrenci eleştirel okumanın ve ileri düzeyde tarihsel düşünmenin işaretlerini göstermişlerdir.

Yukarıdaki temalarla ilgili bulgular öğrencilerin Amerika tarihini öğrenmelerinde eleştirel okuyucular ve tarihsel düşünürler olmanın ve tarihsel anlamının geliştirilmesinin tartışılır olduğunu ortaya koymuştur.

Shemilt (1981), yaptığı bir araştırmayla beceriye dayalı tarih öğrenimi gören öğrencilerin, geleneksel tarih öğrenimi gören öğrencilerden daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Vella, 2001: 4-5)

Felly'in (1975) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin test edilen bir ifadeye veya hipotezde kullandıkları kanıtların öğrencilerin yeteneklerini ve özelliklerini tanımlayıp tanımlayamayacağını yordamaya çalışmıştır. Felly'nin çalışması öğrencilerin beş özelliğini yordayıcı olarak öngörmüştür. Bunlar öğrencilerin sözel yeteneği, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, eğitim beklentileri ve cinsiyetten oluşmuştur. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır. Öğrencilerin bu özellikleri, kanıt kullandıklarında performanslarını tahmin etmede(yordamada) etkisi var mıdır? Her birinin bir diğerini tahmin etme gücünün değişmezliği nedir?

Araştırmacı kanıtı burada bir gösterge veya veri olarak kullanmıştır. İddia edilen bir olgunun inkâr edilmesi veya desteklenmesinde kullanılan bir terimdir. çalışmanın asıl sorusu hipotezlerde ya da ifadelerin test edilmesinde öğrencilerin tanımlanmış özellikleri ve doğal yeteneklerinin onların kanıt kullanmasının tahmin etmesini sağlayıp sağlamadığıdır. Çalışmada daha detaylı olarak yordayıcılar olarak öğrencilerin 5 özelliği üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin sözel yeteneği (testlerle ölçülmektedir) yaş, sosyo ekonomik düzey, eğitim beklentileri ve cinsiyet yordayıcı değişkenler olarak seçilmiştir. Şu özelliklerin her biri için çalışmada kullanılan soru, “ öğrencilerin bu özelliği kanıt kullanmada performansı tahmin etmemizi sağlar mı? Değişkenlerin bir arada olmasının tahmin etmede gücü nedir? Felly'nin yapmış olduğu araştırmaya iki okuldan 304 kişi katılmıştı. Bunların 113'ü 7. sınıf, 94'ü 9. sınıf ve 97'si ise 11. sınıftan seçilmişti. Araştırmacı öğrencilere bir olguyla ilgili hipotez cümlesi vermiş, daha sonra ufak bilgi parçacıklarından oluşan ipuçlarından hipotezi iddiayı kanıtlamalarını istemiştir. İddianın desteklenebilir mi, çürütülebilir mi yoksa ilgisiz mi olduğunu ortaya koymalarını istemiştir. Teoriye ve araştırmaların

bulgularına göre öğrencilerin sözel eleştirel düşünme görevleri üzerinde sözel yeteneklerinin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

#### 4. 4. 2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kabapınar'ın yakın zamanda yapmış olduğu bir araştırmada (2007) sosyal bilimlerle ilgili derslerin öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının sosyal bilimlerin metodolojisini anlamalarının, bu metodolojinin temel kavram ve anlayışlarını nitelikli bir şekilde irdelemelerinin, bu derslerin var oluş amaçları ile ilgili geniş bir perspektife sahip olmalarının önemi vurgulanmıştır. Kabapınar'ın araştırmasının yanıt bulmaya çalıştığı sorular aşağıdaki gibidir. Bunlar; Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, kendilerine sunulan sosyal bilgiler/tarih metinleri çerçevesinde sosyal bilimlerin/tarihin metodolojisi ve dersin öğretim amacı ve niteliğine ilişkin algılamaları nasıldır? Öğretmen adaylarının bu algılamaları, yeni programın ortaya koymakta olduğu teorik çerçeve, ilke ve kavramlarla ne oranda örtüşmektedir? Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler/tarih metodolojisini anlamlandırma ve sosyal bilgiler derslerine anlamlar yükleme noktasında ikiye ayrıldıkları gözlenmiştir. Bunlardan *kendilerine sunulan metni kabul edenler*, “*Vatandaşlık Aktarımcıları*” olarak adlandırılabilmiştir. Bu grup öğretmen adayları, Sosyal Bilgiler/Tarih dersleri aracılığıyla, araştırmada ifade ettikleri düşüncelerden de hareketle, öğrencilerde belirli inançların, değer yargıları, bakış açıları ve inanışların oluşmasını amaçlamakta olduğu bulgulara dayandırılmıştır. İkinci kategoriye oluşturan ve *kendilerine sunulan metni reddeden öğretmenleri* de “*metodolojik bakış destekçileri*” olarak adlandırmanın olanaklı olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmenlerde, diğer öğretmenlere göre, daha iyi bir sosyal bilimler/tarih metodolojik bakış açısının oluştuğunu iddia etmenin yanlış olmayacağı belirtilmiştir. Yine bir başka iddia da, bu öğretmen adaylarının, en azından teorik düzeyde, 2004 yılında ilan edilen ve uygulamaya başlanan yeni sosyal bilgiler öğretim programına ve bu programın ilkelerine çok daha hızlı/kolay bir biçimde uyum sağlayacağıdır. Metodolojik bakış destekçisi olan bu öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretimine ilişkin bakış açısının, daha objektif ve eleştirel olunarak ve öğrencide belirli beceriler

geliştirilerek oluşturulacak tarihsel/sosyal/bireysel bilincin çok daha kalıcı ve işlevsel olabileceği doğrultusunda olduğu varsayılmaktadır.

Dilek ve Yapıcı'nın yakın bir zamanda (2007) gerçekleştirdiği bir araştırmada ise Tarih öğretmen adaylarının, sınavlarda verilen birincil ve ikincil kaynakları sınıflandırmaları, farklı perspektiflerden analiz ederek çıkarımlar yapmaları, kronolojinin farkında olarak tarihsel yorumlar oluşturmaları ve yaptıkları bu çalışmalardan yola çıkarak ilgili kaynakları bir derste nasıl kullanacaklarını açıklayan bir ders planı hazırlamaları beklenmiştir. Bu noktada sınavlar; öncelikle öğretmen adaylarının tarihsel düşünme ve kaynak kullanma becerilerini tespit etme ve sonrasında bu becerilerini tarih öğretimi uygulamalarında nasıl işe koşacaklarını saptama olmak üzere iki aşamalı tasarlanmıştır. Bu araştırmanın örneklemini kaynakları analiz etmede yetersiz kalan 75 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, onların, okudukları metni yeterince anlamadıklarını, önceki bilgi ve deneyimleriyle iletişime giremediklerini, tarihsel bağlama uygun düşünemediklerini, tarihsel sorgulama becerilerini işe koşamadıklarını göstermiştir. Öğrenciler, tarihsel bağlama ve çağın ruhuna uygun düşünmek yerine, geçmişe güncel değerlerden yola çıkarak bakma yanılgısı içinde olmuşlardır. Öğrenciler, padişahlarla -ya da olaylarla- tanımlanan dönemlere göre şekillenen bir tarihsel zaman anlayışında, tarihsel düşüncelerini süreklilik ve değişim bağlamı doğrultusunda oturtmakta güçlük çekmişlerdir. Öğrencilerin metni yanlış anlamış olmalarının en önemli nedenlerinden birinin de tarihsel dili anlamada ve eleştirel okumada yaşanan sıkıntılar olabileceği ifade edilmiştir. Öğrencilerin kaynak türlerini sınıflandırırken yaptıkları iki belirgin hata, transkripti yapılmış orijinal belgeler ile ve bir kitap/dergide çıkan orijinal belgelerin birincil mi ikincil mi olduğu konusunda yaşanan karmaşa olduğu belirtilmiştir.

Akinoğlu ve Arslan'ın (2007) yapmış oldukları bir araştırmanın amacı, ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin bazı tarihi kavramları kazanma durumunun belirlenmesi ve değerlendirilmesidir. 185 tane lise 1. sınıf öğrencisiyle yürütülen çalışmada, tarih derslerinde öğretilen ana kaynak (birinci elden kaynak) kavramının öğrenciler tarafından kazanılma durumları hakkında şu bulgulara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin, ana kaynak (birinci elden kaynak) kavramının ne olduğu sorusuna verdikleri yanıtların dağılımına göre: 29 öğrenci (% 15,67) “Her türlü belgenin korunduğu yerdir.” 3 öğrenci (%1,635) “Halk arasında ağızdan ağza söylenen eserlerdir.” 125 öğrenci (%67,56) “Doğrudan doğruya tarihi bir olayı yaşayan kişilerin verdikleri bilgi ve eserlerdir.” 28 öğrenci (% 15,135) “Tarihsel verilerin zamana ve mekana göre sınıflandırılmasıdır” şeklinde birinci elden kaynak kavramının kazanım düzeyini gösteren bir bulgu elde edilmiştir. Buradan yapılan öğretimin, orta düzeyde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Alabaş’ın (2007) ilköğretim okulu 12 yaş grubundaki 29 kişilik 6. sınıf öğrencisi ile yürüttüğü “Kanıt Temelli Öğrenme Modeli” olarak adlandırılan araştırmasında öğrencilerin tarih düşüncesini belirleme, farklı türden kaynakların öğretim ortamına taşınması ve ilköğretim öğrencilerinin öğrenmelerine etkilerini incelenmiştir. Araştırma, eylem araştırmalarından “araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olduğu” yaklaşım ile yürütülmüştür. Bu araştırma, belirli bir öğretim tekniğinin etkililiğinin deneysel olarak sınanmasını değil, tarihsel düşünme üzerine yapılan çalışmalara hem alan yazında hem de sınıf içi uygulamalarda öğrencilerde tarihsel anlama ve tarihsel düşünmeyi nasıl öğrendikleri üzerine yeni bir bakış açısı eklemeyi amaçlamış; öğrencilerin tarihsel düşünmeyi nasıl öğrendiklerinin incelenmiş ve sınıf içi uygulamalar, farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Vygotsk’nin görüşlerini temel alan sosyal yapılandırmacılığın sınıf içi uygulamalarının başında işbirlikli öğrenme gelmektedir. Yapılandırmacı tarih öğretimi de kanıtlarla çalışmayı, böylece öğrencilerin yeni bilgiler inşa etmesini desteklemektedir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları maddeler halinde şu şekilde özetlenmiştir:

1. İlköğretim öğrencilerinin mevcut tarihsel düşünme becerileri daha çok romantik düzeyde çıkmıştır. Kanıtları sorgulama, farklı kaynaklarla destekleme şeklinde işlenen sosyal bilgiler dersleri sonucunda, öğrencilerin bazılarında tarihsel düşünme düzeylerinde, bulundukları düzeyin üstünde kelimeler kullandıkları görülmüştür.
2. Metin yorumlama sorularında ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bazılarının kendilerinden beklenilmeyecek şekilde yorumlamalarda bulunması yaygın bir şekilde savunulan zihinsel becerilerin belirli bir sıra ile yaşa bağlı olarak geliştiği şeklindeki görüşe göre temellendirilen ilköğretim 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin bir grup 7. ve 8.



sınıf öğrencilerinin ise bir grup olarak kabul edilmesi şeklindeki yaygın inanca ters düşmüştür.

3. Araştırmaya katılan çoğu öğrencinin tarihe yükledikleri anlam geçmiş zamanlar ve bu geçmiş zamanlara ait kavramlar olmuştur. Öğrencilerin çoğu tarih kavramını zaman kavramı ile eşdeğer tutmuşlardır. Tarihçiliğe ise daha çok bilgi sahibi olmak olarak değerlendiren öğrencilerin 1/3'ü, isteyen herkesin tarihçi olabileceğini yeter ki bu işi isteyerek yapması gerektiğini vurgulamıştır.

4. Kanıt temelli tematik öğrenme ortamlarında öğrencilerin derse daha fazla katıldıkları gözlenmiş, öğrencilerin derse olan güdülenmelerini olumlu yönde etkilemiştir.

5. Kanıt Temelli öğrenme ortamlarında öğrencilerin bazıları kendilerine yöneltilen soruları cevaplamada kendi ifadelerini kullanamamış, bunun yerine kaynaklarda bu soruyla ilgili cümleleri bularak aynılarını çalışma kağıtlarına yazdıkları görülmüştür. Bu duruma geleneksel anlayıştaki öğretmenlerin öğrencilerden hazır bilgiyi geri istemeleri neden gösterilebileceği ifade edilmiştir.

6. Öğrencilerin bir bölümü kanıtlar üzerinde geçmiş dönem hakkında yapılan konuşma ve sorgulamalarda olayın yaşandığı zamanı göz önünde bulundurmakta zorluk çekmişlerdir. Bazı öğrencilerin ise geçmişi kendi şartlarında değerlendirebildikleri gözlenmiştir. Bu durum, bu gruptaki öğrencilerin olaylara tarihsel duyarlılık ve aynı zamanda empatik bakış açısıyla yaklaşabildiklerini düşündürmektedir.

7. Küçük grup çalışmaları şeklinde işlenen kanıt üzerinde konuşmalar, öğrencilerin aynı zamanda birbirlerinden etkilenme yoluyla öğrendiklerini göstermiştir.

8. Bu araştırmada düşüncelerini kanıtı başvurarak destekleme, sorgulamalar yapma öğrencilerden kazanmaları beklenen becerilerin gerçekleştiğini gösteren veriler elde edildiği belirtilmiştir.

Yılmaz ve arkadaşlarının ders kitapları üzerine yaptığı çalışmada (2007) yeni (2005) programa göre yazılmış 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında birinci elden kaynak kullanımı düzeylerini değerlendirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aramışlardır.

1. Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında;
  - a. nesne kaynaklarına,
  - b. imaj kaynaklarına,
  - c. işitsel kaynaklara,
  - d. istatistik kaynaklarına,
  - e. metin kaynaklar
  - f. halk kaynaklarına yer verilme düzeyi nedir?
2. Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında birincil kaynaklara yer verilme düzeyleri açısından yayınevleri arasında fark var mıdır?
3. Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında birincil kaynaklara yer verilme düzeyleri açısından öğrenme alanları arasında fark var mıdır?

Bulgulara dayalı olarak birincil kaynak kullanımı açısından 6. sınıf ders kitaplarında çoğunlukla imaj kaynaklarının ve ardından metin ve nesne kaynaklarının kullanıldığı, halk kaynaklarının kullanımı ise sadece belli kitaplarda yer aldığı ve genel olarak çok az kullanıldığı, işitsel kaynakların ise hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenme alanları içerisinde birincil kaynak kullanımına en elverişli öğrenme alanlarının sırasıyla “Kültür ve Miras”, “Güç, Yönetim ve Toplum” ve “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” olduğu, en az elverişli öğrenme alanlarının ise “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Birey ve Toplum” olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında birinci elden kaynaklara yer verilme düzeyinin belirlenmesi amaçlanan bu araştırmada elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında toplam 527 birincil kaynak kullanımı örneği bulunmaktadır. Bu bulgu, yapılandırmacı anlayış doğrultusunda hazırlanan 6. sınıf ders kitaplarında önemli ölçüde birinci elden kaynağa yer verildiğini göstermektedir. Ayrıca kullanılan birinci elden kaynakların genellikle yapılandırmacılığa uygun bir biçimde “analiz et”, “eleştir”, “yorumla”, “sence bu fotoğraf ne anlatıyor?”, “sence bu alet ne işe yarıyor?”, “günümüzde kullanılan bir şeye benziyor mu?” gibi düşünmeye yönlendiren sorularla desteklendiği görülmektedir. Böylelikle öğrenci ders kitabında

yer alan kaynağı bir tarihçi gibi sorgulamakta ve günümüz ile bağlantısını kurarak zihninde yeni bilgilerini daha kolay yapılandırmaktadır.

Yapıcı'nın araştırması **(2006)**, 4 Avrupa ülkesinde (İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye) uygulanan ve “tipik birer iyi örnek” olarak nitelenen tarih dersi örneklerini sınıf değerleri, derslerin perspektifi (siyasi, sosyal, kültürel) tarihsel sorgulama süreci, sınıfta kullanılan söylem türü, tarihsel düşünme becerileri ve çalışma süreçleri bağlamında karşılaştırmalı olarak analiz etmeyi ve bu yolla farklı ülkelerdeki tarih öğretimi anlayışlarının benzeşen ve farklılaşan yönlerini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırma, “Teaching History to Ten Year Olds in a Range of European Countries/ Bazı Avrupa Ülkelerinde On Yaş Öğrencilerine Tarih Öğretimi” adlı devam eden daha geniş kapsamlı bir projenin verilerinden yola çıkılarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın amaçları nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi/analizine uygun olarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın dokümanları sözü edilen ülkelerde yapılan tarih dersi uygulamalarının video kayıtları, transkriptleri ve Türkiye’de işlenen tarih dersinden elde edilen öğrenci ürünleridir (şiiir, resim, vb.). Ders süreci, sınıf düzeni ve değerleri ile çalışma sürecine ait veriler betimsel analiz; ders konusu ve tarihsel sorgulama sürecine ait veriler içerik analizi; sınıfta söylem türü ve tarihsel düşünme süreçleri söylem analizi teknik ve yaklaşımları doğrultusunda çözümlenmiştir. Tüm bu teknik ve yaklaşımları çerçeveleyen paradigma hermeneutik (yorumlamacı yaklaşım)’tir. İngiltere, Fransa ve İsviçre ders uygulamalarında tarihsel belge/kaynakların sorgulandığı ve analiz edildiği yöntem olarak tarih becerilerine geniş yer verildiği, derslerin bir bölümünün işbirlikli öğrenmeye ayrıldığı; Türkiye örneğinde disiplinler arası bir yaklaşımla kaynaklara dayalı olarak tarihsel düşünme, imgelem ve özgün bir tarihsel ürün ortaya koyma becerilerinin öne çıktığı ve tüm ülkelerin oluşturmacı/ yaklaşıma uygun -yeni- tarih anlayışı çizgisinde yer aldığı bulgulanmıştır.

Türkiye’de Keleş, Ata ve Köksal tarafından yapılan bir çalışmada **(2006)** ise lise öğrencilerinden deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubu

öğrencilerine birinci elden kaynak olarak Tanzimat fermanının orijinalinin fotokopisi ve günümüz Türkçe transkripsiyonu dağıtılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Dokümanla öğretim yaklaşımını kullanan deney grubu öğrencileri fermanı okuyarak, içeriğini yorumlayarak kendi görüşlerini oluşturmuşlardır. Bu etkinlikler onların dersin konusuyla ilgili akademik başarılarını da yükseltmiştir (Keleş, Ata, Köksal, 2006).

Lise öğrencilerinin tarihsel düşünme ile ilgili görüşlerin araştıran Mağat (2006) Kahramanmaraş'ta yaptığı çalışmada tarama modelini kullanmıştır. “Tarih konularının öğretiminde tarihçi rolü verilerek daha kalıcı ve araştırmacı eğitim yapılabilir” ifadesine araştırmaya katılan 185 lise öğrencisinden 67 öğrenci **tamamen katılıyorum** yanıtını vermiştir. Bu sayı araştırmaya katılanların % 36,2'sine karşılık gelmektedir. Yine araştırmaya katılan 79 öğrenci bu ifadeye **katılıyorum** derken yüzdeler olarak % 42,7'ye karşılık gelmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 79'u tarih öğretiminde tarihçilerin çalışma yöntemlerinin kullanılmasının başarıyı ve kalıcı öğrenmeyi artıracığına inanmışlardır (Mağat, 2006: 81).

Akinoğlu ve Diriöz'ün (2006) yaptığı çalışmada, tarih öğretmenlerinin eleştirel ve yaratıcı düşünceyi harekete geçiren etkinlikleri kullanma oranları ve konu ile ilgili görüşleri belirlemek amacıyla öğretmenlere “Tarih öğretiminde proje çalışmalarını, tarihsel kaynak inceleme, kanıt toplama, yazma ve sunma etkinliklerini hangi sıklıkla kullanırsınız?” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında; kanıt toplama, yazma ve sunma etkinliklerini, ‘hiçbir zaman’ kullanmayanlar ile ‘nadiren’ kullananların oranının, ‘her zaman’, ‘çoğu zaman’, ‘ara sıra’ kullananların oranına eşit olması, ‘hiçbir zaman’ kullanmayanların, ‘her zaman’ kullananlardan çok fazla olması, öğretmenlerin tarih öğretiminde proje çalışmalarını, tarihsel kaynak inceleme, kanıt toplama, yazma ve sunma etkinliklerini az kullandıklarını göstermektedir.

Kıcır tarafından yapılmış bir araştırmada (2006) ise, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde tarih öğrenme beceri düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında; kaynağı sorgulama (iç ve dış kritikler), düşünsel

beceriler (empati kurma, çağrışımsal düşünme, tarihsel düş gücü, bilgi kullanımı) ve yorum becerisi (perspektif alma ve perspektif geliştirme) tarih öğrenme becerileri olarak ele alınmıştır. Araştırma konusu ile ilgili olarak bir başarı testi hazırlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin tarih öğreniminde kaynağı sorgulama becerileri yeterli değildir. Düşünsel becerilerden empati kurma, çağrışımsal düşünme ve tarihsel düş gücü/imgelem becerileri orta düzeyde gelişmiş olup, bilgi yetersizliğinin kaynağı sorgulama ve düşünsel becerilerdeki eksikliklerinin temel nedeni olduğu saptanmıştır. Tarih öğreniminde yorum becerilerinden olan perspektif alma gelişmiştir. Ancak, diğer becerilerin kullanımında olduğu gibi yorum yetisinde de bilgi eksikliği perspektif geliştirme becerilerinin gelişmemiş olduğuna dair bulgulara esas neden olarak tespit edilmiştir. Özellikle, tarihin doğasına uygun çalışılması ve öğrenilmesindeki bilgi kullanımı, dil becerilerinin ve önemli bilişsel becerilerin (sorgulama ve yorumlama) gelişmemiş olması bu araştırmada elde edilen en önemli sonuçtur.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Özdemir (2006) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin konu ile ilgili görüş ve önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinin *eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorun çözme ve karar verme* becerilerini “kısmen” kazandırdığı görüşündedir. Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerilerinin yeterince kazandırılmamasını etkileyen etmenler içinde en çok etkili olanların “Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerilerinin kazandırılması için yeterli ortam ve olanakların sağlanamaması” ve “Öğrencilerin okulda öğrendikleri ile okul dışında öğrendikleri arasında bir tutarlılık sağlanamaması” olduğu görüşündedir. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma açısından etkili, uygun, ideal, malzemesi geniş bir ders olduğunu da belirtmişlerdir.

Ders kitaplarında birinci elden kaynak ve kanıt kullanımıyla ilgili diğer bir çalışma Doğan (2005) tarafından yapılmıştır. Çalışma 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlanılan yeni sosyal bilgiler öğretimi ders kitaplarının birinci elden kaynak ve kanıta dönüştürülmesiyle ilgilidir. Doğan’ın araştırmasının uygulama

boyutunu, 4. ve 5. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarının doküman incelemesi yoluyla incelemesi oluşturmaktadır. 5 ders kitabı, 5 çalışma kitabı üzerinde kitaplar taranarak incelenmiştir.

Sosyal Bilgiler dersine ait şu an okutulmakta olan 3 ders kitabı, 3 de çalışma kitabı üzerinde doküman incelemesi yöntemiyle birincil kaynakların kullanım oranları tespit edilmeye çalışılmıştır. Birinci elden kaynakların ders kitaplarında kullanılma şekli üzerinde de çalışılmıştır. Birinci elden kaynaklar herhangi bir sınıflandırmaya koyulmayıp sadece türü üzerinden yola çıkılmıştır. Yapılan tespitlere göre birinci elden kaynakların büyük çoğunluğu kazanımın öngördüğü şartlarla kullanılmıştır.

4. sınıf ders kitabı ve çalışma kitaplarına bakıldığında sözlü tarih kullanılarak aile tarihlerinin öğrenilmesine yönelik etkin çalışmalara yer verilmiştir. Birincil kaynak kullanılırken özellikle çocuğun bilişsel gelişimine uygun olarak 4. sınıfta öncelikli olarak görsel kaynakların tercih edilmesine dikkat edildiği ortaya konulmuştur. Ayrıca görsel birinci elden kaynakların diğer kaynaklara göre yoğun bir şekilde kullanılması uygun olduğu düşünüldüğünde bu açıdan 4. sınıf ders kitapları görsel birinci elden kaynaklara geniş bir hacimde yer vermiştir (çalışma kitapları dâhil). Ancak sadece görsel kaynaklar içerisinde fotoğrafa ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Oysaki resim, portre, para, pul, minyatür, gravür, afiş, reklâm, nesne gibi birçok birincil kaynağa ya hiç yer verilmemiş ya da çok düşük oranlarda yer verilmiştir.

Yeni ders kitaplarında yazılı, görsel ve sözel kanıtın sorgulanmasına yönelik çalışmalar, daha önceki ders kitaplarından yer almayan özelliğidir. Ders kitabında kullanılan birincil kaynakların çoğunlukla sayfadaki bilgiye uygun olacak şekilde seçildiği ancak kaynaklarla ilgili analiz yapılmasına yeterince önem verilmediği görülmektedir. İncelenen çalışma kitaplarında özellikle birincil kaynakların sorgulanması yoluna gidilerek ders kitabındaki bu eksiklik giderilmeye çalışılmıştır.

Programın amaçları arasında özellikle yakından uzağa ilkesine uygun olacak şekilde birincil kaynak kullanımında öğrencinin yaşadığı çevreden başlayarak geçmişin izlerinden yola çıkarak kanıtları sorgulamaları yer almaktadır. Bunun için de

yerel tarih ve yakın tarihin canlı olarak öğrenci tarafından gözlenmesine önem verilmektedir. Ders kitaplarında ise buna yönelik birkaç yönlendirme örneğinin dışında yapılandırıcı çalışmalara yer verilmemiştir. Sorgulanan ve kaynak analizi yapılan birinci elden kaynak sayısı, sorgulanmamış kaynak sayısından yaklaşık %15 oranında daha düşüktür (Doğan: 482).

5. Sınıf ders kitaplarıyla ilgili elde edilen bulgulara bakıldığında birinci elden kaynakların herhangi bir sınıflandırmaya tâbi tutulmayıp, sadece türü üzerinden yola çıkılmıştır. 4. sınıf ders kitaplarından farklı olarak 5. sınıfta, birinci elden kaynakların kullanılmasıyla ilgili olarak görsel kanıtların doğrudan verilecek beceri şeklinde yer almıştır. İncelenen kitaplarda görsel kaynakların, diğer birinci elden kaynaklara oranı 3 katı kadardır. Ders kitaplarında çoğunlukla birinci elden kaynaklar sorgulanmadan kullanılmış, sadece bazı yerlerde bir iki açık uçlu soru yöneltilerek dolaylı olarak sorgulama yoluna gidilmiştir. 4. sınıf kitaplarında olduğu gibi birinci elden kaynak sorgusu belge analizi, çıkarımda bulunma etkinlikleri çalışma kitaplarında yer almıştır. 4. sınıfa göre 5. sınıfta tarihsel düşünme becerilerini kazandırmak için daha fazla birincil kaynakla çalışmayı gerektirmektedir. Görsel kaynaklarla birlikte öğrencinin çevresine yönelik yazılı, basılı belgeler de kullanılmaya başlanmalıdır. Örnek olarak günlükler, mektuplar, geçmiş yıllara ait gazete haberleri, maceraya dönük seyahatname ve gezi yazıları, hatıraları gösterilebileceği belirtilmiştir. İncelenen kitaplara bakıldığında öğrencinin seviyesinde mektup, gazete haberi, seyahatname, günlük örnekleri tespit edilememiştir.

5. sınıf kitaplarında da Harita, Gravür, Otobiyografi, Karikatür Buluntu ve kalıntı Portre Gezi ve seyahatname türüne ait birincil kaynak materyallere rastlanmamıştır. 4. ve 5. sınıfa ait kitaplarda doğrudan birinci elden kaynakla ikinci elden kaynak arasındaki farklılıkların ortaya konmadığı görülmektedir. Öğrenci hangisinin birinci, hangisinin ikinci elden kaynak olduğunu fark etmeden birinci elden kaynak çalışması yapılmaması gerektiği belirtilmiştir. Birinci elden kaynakla ikinci elden kaynakların farklılığını sadece bir yayın evinin 4. sınıf kitabında gözlenmiştir. Sınıfta kullanılacak ders kitabındaki birinci elden kaynakların dilinin sade olduğu, teknik terimlerin çıkarıldığı veya anlamının verildiği görülmüştür.

Ayrıca kullanılan materyalin öğrenci seviyesinin altında ve üstünde olmamasına dikkat edildiği görülmektedir (Doğan: 483).

Cooper ve Dilek'in (2004) yaptığı çalışmada 11 yaşındaki ilköğretim öğrencilerinin tarih dersleriyle ilgili düşünme düzeyleri hakkında bilgilere ulaşılmıştır. İngiltere, İtalya İsviçre Romanya ve Türkiye'de yürütülen çalışmalarda sınıf içi etkinlikler video kaydı çözümlemesiyle deşifre edilmiştir. Kaynaklara sorular sorulmuş, drama yapılmış, şiir yazılmış, resim çizilmiş ve şarkı söylenmiştir. Türkiye ile ilgili bölümde Timur'la Yıldırım Bayezid arasındaki Ankara Savaşı konusu çerçevesinde çalışma yapılmıştır. Kaynak çalışmasında Timur'la Yıldırım Bayezid'in birbirine yolladıkları mektuplar üzerinde çalışılmıştır. Çocuklar kaynaklardan bilgiye ulaşmışlar. Farklı bakışlarla kendi görüşlerini ifade etmek için birinci elden kaynakları kullanmışlardır. Kaynakları yorumlayıp tartışmışlar. Öğrenciler belgeden bilgiyi oluşturarak bu bilgiyle Timur'un bakışıyla bir ferman hazırlamışlardır. Tarihsel sorgulamanın süreci kanıtı olarak video çözümlemesi ile oluşturulan metin bilişsel içerik açısından incelenmiştir. Sınıf ruhunun, sınıf organizasyonun önemi ortaya çıkmış. Kaynaklarla meşgul olunurken motivasyonun, merakın, yaratıcılığın önemini de ortaya koymuştur.

Erinç'in araştırması (2003); tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiği belirlenmiş üç öğretmenin 10. sınıflarda bu becerileri geliştirmeye yönelik ne tür etkinlikler yaptıklarını ortaya koymak amacıyla yapılan bir örnek olay çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu iki aşamada belirlenmiştir. Öncelikle, Adana İli Seyhan İlçesi'nde bulunan Resmi Genel Orta Öğretim Kurumları'nda görev yapan 14 tarih öğretmeninin tarih öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla görüşmeler ve derslerinde kullandıkları teknik ve araç-gereçleri belirlemek için gözlemler yapılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlemesi sonucunda üç öğretmenin diğer öğretmenlere göre farklı teknik ve araç-gereç kullanımına ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirici etkinliklere daha çok yer verdikleri belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda araştırmanın asıl çalışma grubu olan üç öğretmen ve on beş öğrenci belirlenmiştir. Araştırma verilen yarı yapılandırılmış görüşme ve sınıf ortamında yapılan gözlemler yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin sınıf ortamında yaptıkları



etkinliklerin National Center for History in the Schools (NCHS, 1996) tarafından belirlenen standartlar göz önünde bulundurulduğunda ilk basamak olan kronolojik düşünme aşamasında kaldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik en çok gerçekleştirdikleri etkinlikler neden-sonuç ilişkisi kurma ve bugünle bağlantı kurma olmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin ön bilgileri hatırlatma, konunun önemini açıklama, tarihi olaylarla ilgili farklı bakış açılarına yer verme etkinliklerini çok az gerçekleştirdikleri; tarihsel düşünmenin en önemli basamağı olan araştırma ödevlerine ise hiç yer vermedikleri görülmüştür.

Balkaya (2002), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Tarihsel Kanıtların Etkililiği” konulu araştırmasında, öğretmenlerin tarihsel kanıt kavramı hakkındaki düşünceleri, kanıta ulaşma yolları ve zorlukları, kanıtları kullanma durumları ile kanıtların etkili Öğretim uygulamalarına olan katkısı yönündeki düşünceleri belirlenmiş; öğrencilerin tarihsel kanıta ne ölçüde ilgi duydukları ve öğrenmenin gerçekleşmesi yönünden, kanıt kullanılan bir ders ile kullanılmayan ders arasındaki farklılıklar tespit edilerek, konu ile ilgili yapılan çalışmalar gözden geçirilmiş , tarihsel kanıt olarak kullanılabilecek malzemeler tespit edilmiştir. Araştırma sonunda tarihsel kanıt kullanılan bir ders ile kullanılmayan ders arasında öğrenmenin gerçekleşmesi yönünde, gözlem sonucu elde edilen bulgulara göre, kontrol grubu öğrencileri bilgi, yorumlama, uygulama ve analiz düzeylerinde davranışlar göstermiş, sentez ve değerlendirme düzeylerinde ise sınırlı sayıda davranış göstermiş ya da bu düzeylere hiç çıkamamışlardır. Deney grubu öğrencileri ise bütün düzeylerde davranış gösterirken analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerine çıkarak, bu düzeylerde çok sayıda davranış sergiledikleri araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Ayrıca tarihsel kanıtların kullanıldığı derslerde, kanıtlarla ilgili olmak üzere; düşünme, konuşma, tartışma, kanıta dokunma, inceleme, karşılaştırma, kanıtın resmini ve modelini yapma, kanıtlarla ilgili hayal kurma gibi etkinlikler öğrencileri azami seviyede aktif kıldığı, böylece öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığı araştırmacı tarafından gözlenen sonuçlardır.

Bozcan (2002), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih konularının Öğretiminde Öğrencilerin Tarih Düşüncesinin Gelişimi” adlı çalışmasıyla, ilköğretim 1. kademe sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde 4. ve 5. sınıf

öğrencilerinin kişisel özellikleri ile tarihsel öğrenme durumunu etkileyen faktörler arasındaki ilişkiyi, tarihsel düşünmenin gelişimini ve bu gelişimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi konu edinirken aynı zamanda öğrencilerin başarı seviyesini yükseltecek nitelikli bir tarih öğretiminin nasıl olması gerektiği sorusuna da dolaylı olarak yanıt aramaya çalışmıştır. Araştırmada konuya uygun olarak; nicel araştırma tekniklerinden anket, nitel araştırma tekniklerinden de gözlem kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar ile öğrencilerin tarihsel düşünme seviyeleri ve sınıf içi tarih öğrenme durumları tespit edilmiştir. Öğrencilerin; tarihsel zaman kavramıyla, tarihin diliyle, tarih öğrendikleri kişi ve ortamlarla, tarih öğrenmeyle, tarih öğrenirken karşılaştıkları güçlüklerle, tarih öğrenirken kullandıkları tekniklerle, tarihsel merak ve ilgi alanlarıyla ilgili sorulara verdikleri cevaplarda istatistiksel açıdan farklılıklar tespit edilmiştir. Bu araştırmada elde edilen başka bir sonuç ise öğrencilerin tarih derslerine katılımını sağlayacak yöntem, teknik ve etkinlikler kullanılması sonucu tarih derslerinden sıkılması ve dolayısıyla derslerin sık sık kopmaların yaşanmasına neden olmasıdır.

Özetle, alanyazın taraması ile elde edilen araştırmalara bakıldığında, tarihsel düşünme becerileri ve bu becerilerin okul ortamında geliştirilmesine ilişkin olarak, temel eğitimden yüksek öğretime kadar her eğitim kademesinde pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, tarihsel düşünmenin özellikle birincil kaynaklarla araştırma ve öğrencilerin farklı bakış açılarını inceleyerek kendi görüşlerini kanıtlara dayalı olarak yapılandırma boyutlarına odaklandığı ve nitel araştırma tekniklerinin ağırlıklı olarak kullanılarak derinlemesine veri toplamaya gidildiği dikkat çekmektedir.

## V. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, aşamaları, veri toplama araçlarının geliştirilmeleri ve uygulanması, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 5. 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmanın modeli, nicel ve nitel araştırma modellerinin birlikte tasarlandığı modeldir. Pek çok araştırmacı tarafından da ifade edildiği gibi nitel ve nicel yaklaşımların kendine has özel avantajları olduğundan yapılan çalışmanın amaçlarıyla uyumlu olarak iki yaklaşım etkili kullanılabilir (Hammersley, 1992; 1995; Miles ve Huberman, 1994; Robson, 1993; Strauss and Corbin, 1998; Cohen ve diğ., 2000; Creswell, 2003, Akt. Dinç,2005:104). Salomon’a göre bir araştırmacı için en önemli olan nitelik, onun soruları için en uygun yöntemleri seçmesidir. Çünkü her durum, uygulamada özel kesin bir yöntemi gerektirir. Her yöntem, olguları farklı açıklar. Salomon’a göre bilginin geçerliliği sistemlerin sınırlılıklarının içinde yargılanır (1991: 5).

Araştırılan konuyla ilgili daha iyi bakış açısı sağlanması için farklı paradigmalardan en uygun olanları seçilir. Bu çoklu yöntem veya karışık yöntem yaklaşımı olarak adlandırılır. Silverman çoklu yöntem yaklaşımının gerekliliğini şu şekilde yorumlamaktadır: “Araştırma yaklaşımının hem nitel hem de nicel olmaması için herhangi bir ilke yoktur”(Silverman, 1993:14). Tekli yöntemin zayıflığının üstesinden gelmek amacıyla araştırma yöntemlerinin birlikteliği aynı zamanda üçgenleme olarak da adlandırılır. Yalnız bir yöntemden denenmiş bir gerçekliğin doğru ve tam olarak sunumu ve bütün olarak üretimi beklenmemelidir (Denzin, 1994). Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmada bu karışık yöntemin kullanılmasının bir diğer gerekçesi ise zamanla nicel araştırmaların eğitim olgularını ve olaylarını açıklamadaki yetersizlikleridir. Bu araştırmaların sonuçlarının eğitim alanında yeterince yönlendirici olmaması gibi sınırlılıklar, nitel

araştırma yöntemlerinin de eğitim alanında kullanılmasına yol açmıştır. İnsan davranışı, esnek ve bütüncül bir yaklaşımla araştırılabilir ve bu yaklaşımla araştırmaya dâhil olan bireylerin görüşleri ve deneyimleri büyük önem taşır (Yıldırım ve Şimşek, 2005:14). Bu nedenle çalışmada, konu ve soruların içeriğinden dolayı yukarıdaki araştırmacıların da görüşlerinden faydalanılarak karışık yöntemin kullanılması tercih edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutu için ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen (ÖSKD) modeli tasarlanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desende denekler, deneysel çalışmanın hem öncesinde hem sonrasında bağımlı değişkenle ilgili ölçüme tabi tutulurlar. Bu desende denekler, deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılırlar (Karasar, 1999:97; Büyüköztürk, 2001:21).

Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2006:87). Deneysel yöntem, bir araştırmada değişkenleri (nicel olarak ölçülebilen ve farklı değerler alabilen özellikler) ölçebilmek ve bu değişkenler arasındaki sebep sonuç ilişkilerini ortaya koyabilmektir (Çepni, 2001:31).

Bu araştırma modelinde gruplara ayrılmış veya tek bir grup halinde mevcut olan materyali, herhangi bir işleme tabi tutmadan ölçmek, tartmak, saymak, görmek, koklamak gibi yollarla sağlanan bilgileri kaydetmek veya aynı materyali bir işleme tabi tutmak suretiyle denemeler gerçekleştirilir. Bu yapılan işlemlerin ardından deney ve çözüm verileri analiz edilerek sonuçlar değerlendirilir (Arıkan, 2000:69). Deneme ortamı, yapay ya da doğal koşullarda fakat araştırmacının kontrolü altında gerçekleştirilir.

Karasar'ın (2006:88) Meyers ve Grosser'den (1974:111) aktardığına göre, bir araştırmanın deneme sayılabilmesi için şu üç koşulu karşılaması gerekir.

1. Araştırmacı, durumu (değişkenleri) değiştirebilmeli (manipule edebilmeli)
2. Değiştirmeler kontrollü olmalı

3. Araştırmacı, durumu değiştirmesinin etkisini gözleyebilmeli (etki-tepki işleyişi izlenebilmeli), bu desen özellikle sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan bir desendir.

Katılımcılar, deneysel işlemten önce ve deneysel işlemten sonra, bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçüldüğünden bu desen ilişkili bir desendir. Aynı biçimde farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de ilişkisiz bir desendir. Bu özelliğinden dolayı deney ve kontrol gruplu desen karışık bir desendir.

Ön test ve son test kontrol gruplu desenin gereklerini şöyle sıralamak mümkündür.

1. Desen bir denekler havuzunu gerektirir ve denekler rastgele atama ile iki gruba ayrılır. Daha sonra rastgele olarak seçilecek bir gruba (deney grubu) bağımsız değişken uygulanacak, diğerine (kontrol grubu) uygulanmayacaktır.

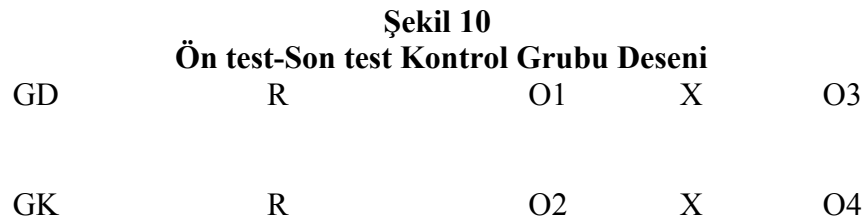
2. Denekler bir deneyin katılımcıları olduklarını bilseler dahi, mümkünse deney ya da kontrol grubunda olduklarını bilmemelidirler.

3. Deneyin başlangıcında, bağımlı değişkenin bir ön test ölçümü, deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerden elde edilmelidir.

4. Sadece deney grubundaki denekler, işlem ya da deneysel değişken olarak da isimlendirilen bağımsız değişkeni almalıdır.

5. Deneyin sonunda bağımlı değişkenin bir son test ölçümü deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerden elde edilmelidir.

6. Bağımlı değişken üzerinde herhangi bir fark olup olmadığını karşılaştırmak için deney ve kontrol grupları karşılaştırılmalıdır (Eckhardt ve Erman, 1997, Akt: Büyüköztürk, 2001:21). Ön test -son test kontrol gruplu desenin sembolize edilmiş şekli aşağıdaki gibidir.



Şekil 10’da gösterilen kontrol gruplu desende kullanılan sembollerin açılımları aşağıdaki şekildedir:

GD: deney grubu, GK: kontrol Grubu, R: deneklerin gruplara rastgele olarak atandığını, O1 ve O3: deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini, O2 ve O4 kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini, X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni( deneysel değişkeni) göstermektedir.

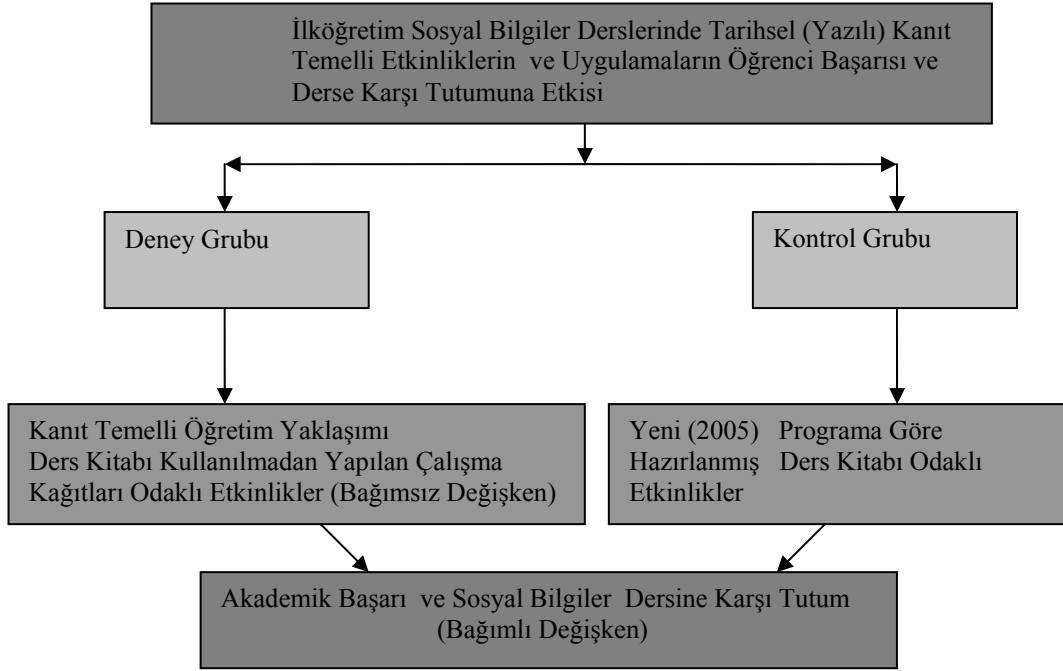
Deneme modeli çalışmalarda deneklerin seçimi, araştırmanın en önemli kısmını oluşturur. Denekler, eşleştirme ve rastgele atama yöntemleri ile iki gruba ayrılırlar. Çalışma için tespit edilen iki gruptan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olduğu rastgele atama veya birkaç sınıfa uygulanan ön testten sonuçları birbirine en yakın olan iki sınıf seçilerek de tespit edilebilir. Bu çalışmada ön test birkaç sınıfa uygulanmış ve sonuçları birbirine en yakın olan iki grup; biri kontrol, diğeri deney grubu olmak üzere oluşturulmuştur. Bu tür çalışmalarda kontrol grubu kullanmak, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini artıracak böylece sonuçlara daha güvenle bakılmış olacaktır. Ancak bu tür bir çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının olabildiğince birbirine yakın olmasına dikkat etmek gerekmektedir (Kaptan, 1998:85). Bu çalışmada kullanılan deneysel desen Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4**  
**Araştırmanın Deneysel Deseni**

| Gruplar       | Ön testler                                                   | Deneysel İşlem                                                             | Son testler                                                  |
|---------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Deney Grubu   | Akademik Başarı<br>Testi, Sosyal<br>Bilgiler Tutum<br>Ölçeği | Kanıt Temelli<br>Etkinliklere Dayalı<br>İşleniş<br>(Bağımsız Değişken)     | Akademik Başarı<br>Testi, Sosyal<br>Bilgiler Tutum<br>Ölçeği |
| Kontrol Grubu | Akademik Başarı<br>Testi, Sosyal<br>Bilgiler Tutum<br>Ölçeği | Yeni (2005)<br>Programa Göre<br>Hazırlanmış Ders<br>Kitabı Temelli İşleniş | Akademik Başarı<br>Testi, Sosyal<br>Bilgiler Tutum<br>Ölçeği |

Araştırmada yer alacak olan bağımlı ve bağımsız değişkenler akış şeması Şekil 11 ile gösterilmiştir.

**Şekil 11**  
**Araştırmada Kullanılan Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Akış Şeması**



Bu çalışmada yazılı kanıt temelli öğretim yaklaşımı bağımsız değişken, akademik başarı ve sosyal bilgiler dersine karşı tutum da bağımlı değişken olarak gösterilebilir.

Araştırmanın nicel yöntem bölümü, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modelinde yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesindeki konulara uygun ders yapılmadan önce ve ders yapıldıktan sonra, başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada, ön test yapılmasının nedeni, grupların deney öncesi başarı benzerlik derecelerinin bilinmesini sağlamaktır. Çalışmanın son aşamasında, deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında fark bulunup bulunmadığı SPSS 10.0 programında değerlendirilerek, gruplar arasındaki fark ölçülmüştür.

Bu araştırmada, ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinin tarihsel yazılı kanıt kullanma temeline dayalı etkinlikler geliştirilerek yapılan derslerin öğrenci başarıları ve tutumu üzerindeki etkileri araştırılmış; ayrıca bu etkinliklerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirip

geliştirmediği betimlenmeye çalışılmıştır. Birinci elden yazılı tarihsel kaynaklardan oluşturulan kanıt temelli etkinliklerden yararlanılarak öğrencilerle birlikte çeşitli uygulamalar yapılmış, aktif öğrenme yaklaşımı uygulanmış ve öğrenci merkezli sınıf ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Daha sonrasında ise, araştırmacı tarafından geliştirilen materyaller üzerinden konular işlenmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde, deney ve kontrol gruplarında aynı bağımlı değişkenler gözlenmiş ve bu değişkenlere ilişkin ön test ve son test puanları alınarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bu çalışmada aynı zamanda nitel araştırma yaklaşımı da nicel araştırma yaklaşımıyla birlikte kullanılmıştır. İnsan ve grup davranışlarının “niçin” ini anlamaya yönelik araştırmalara nitel (“qualitative”) araştırma denir. Nitel araştırma Niçin? Nasıl? ve Ne Şekilde? sorularına yanıt arar. Nitel araştırma kişilerin kanaatleri, tecrübeleri, algıları ve duyguları gibi öznel verilerle (subjective data) meşgul olur. Nitel araştırma bir durumu, ilişkili bağlantıları içinde bütüncül bir bakış açısıyla (holistic perspective) anlamaya çalışır. Bir olayı etkileyen değişkenleri kendisi ortaya çıkarır. Nitel araştırmalarda veriler, çoğunlukla gözlem, görüşme ve anket yoluyla toplanır. Zaman alıcı olması dolayısıyla küçük örneklemeler (small samples) üzerinde çalışılır (Ergün, 2005). Nitel araştırmalarda katılımcıların deneyimlerinden, görüşlerinden, hissettiklerinden ve bilgilerinden sık sık doğrudan alıntı yapılır (Merriam, 2001:6) ve bu bilgi görüşmelerden elde edilir. Veri resimlerden ve sözcüklerden toplanır, sayılardan toplanmaz ve sonuçlar çalışmanın sunumunu zenginleştirmek için verilerden alıntı yapılarak oluşturulur (Bogdan , Biklen, 1982:27).

Deney ve kontrol gruplarının tarihsel düşünme becerilerine sahip olma düzeylerini karşılaştırmak için hazırlanan dokümana öğrencilerin verdikleri cevaplar nitel modelde “betimsel analiz” yapılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler için çoklu kaynak kullanarak tarihsel düşünme becerilerine sahip olup olmadıklarını değerlendirmek için hazırlanmış açık uçlu ve yarı yapılandırılmış soruların cevapları, nitel modelde betimsel analiz yapılarak yorumlanmıştır. Yine öğrencilerin kanıt kullanabilmeleriyle ilgili kendilerini değerlendirdikleri öz değerlendirme formları da nitel bir bakışla değerlendirilmiştir.



## 5. 2. ARAŞTIRMA GRUBU

Araştırma öğrencileri, 2006–2007 öğretim yılında, bir devlet okulu olan, Ankara İli, Çankaya İlçesi, Namık Kemal İlköğretim Okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri arasında seçilmiştir. Bu okulun 7. sınıf öğrencileri Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu yeni sosyal bilgiler dersi (6. ve 7.sınıf ) programı için pilot uygulama okulu içerisinde yer almışlardır. Araştırmaya dahil edilen öğrenciler yeni sosyal bilgiler programını 5. ve 6. sınıfta iken de pilot okul olarak uygulamışlardır. Bu nedenle yeni sosyal bilgiler programıyla ilişkileri 2 yıl öncesine gitmektedir. Ayrıca okulun pilot okul olması nedeniyle bu okulda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri, yeni sosyal bilgiler programıyla ilgili olarak hizmet içi eğitime alınmışlardır.

Araştırma grubundaki öğrencilere 5. ve 6. sınıfta iken bakanlık tarafından ders kitapları sağlanamamasına rağmen 7. sınıfta öğrencilere ders kitabı ve çalışma kitapları dağıtılmıştır. Bu ders kitaplarının içeriğinin büyük bir kısmının değişmeden 2007 / 2008 eğitim öğretim yılından itibaren Türkiye’deki tüm okullarda okutulmasına karar verilmiştir (Komisyon, 2006). Araştırma kapsamındaki kontrol grubu öğrencileri, hem çalışma kitabı hem de ders kitabıyla materyal sıkıntısı yaşamamış; öğretmen için de öğretmen kılavuz kitabı önceden sağlanmıştır. Böylece deney ve kontrol grupları arasında ders materyali bakımından bir fırsat eşitsizliğinin olmadığı düşünülmektedir. Çünkü her iki gruptaki öğrenciler yukarıda da belirtildiği gibi yeni sosyal bilgiler programı karşısında acemilik yaşama aşamasını geçmişlerdir. Pilot uygulamadan dolayı deneme sürecinin olumsuz özelliklerinin düşük olduğu söylenebilir.

Araştırma yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi (alt-orta-üst olarak düşünülürse) ortanın üzerindedir. Okul, konumunun Ankara’nın merkezine çok yakın olması sebebiyle bir taşra okulu özelliği taşımamaktadır. Ancak öğrenciler arasında orta ve düşük gelir seviyesindeki ailelerin çocuklarının da eğitim gördüğü tespit edilmiştir. 2. kademe sınıflarının ortalama öğrenci sayısı 25 ile 30 arasındadır. Başarı testi, ön test olarak 3 sınıfa (7/A, 7/B, 7/C) uygulanmış ve ön test sonuçları birbirine

en yakın olan sınıflardan biri deney, biri de kontrol grubu olmak üzere iki sınıf seçilmiştir. Bu seçim rastgele atama yöntemiyle yapılmıştır.

**Tablo 5**  
**Deney ve Kontrol Grubunun Belirlenmesi İçin Değişkenlerin**  
**Ön test Puanlarının Betimleme Tablosu**

| Sınıflar | N  | $\bar{X}$ | S     | Minimum | Maksimum |
|----------|----|-----------|-------|---------|----------|
| 7/ C     | 25 | 42,96     | 17,93 | 19,00   | 84,00    |
| 7/ B     | 25 | 39,16     | 13,89 | 19,00   | 80,00    |
| 7 /A     | 25 | 33,20     | 12,51 | 15,00   | 69,00    |
| TOPLAM   | 75 | 37,50     | 14,77 |         |          |

Yukarıda betimsel özellikleri tablolaştırılmış olan grupların ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğrencilerin ön test puan ortalamalarının sınıflara göre ANOVA sonuçları aşağıdaki tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6**  
**Öğrencilerin Ön test Başarı Puanlarının Sınıflara Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler ortalaması | F     | p     |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|-------|-------|
| Gruplar Arası     | 937,627         | 2  | 468,813            | 2,323 | 0,105 |
| Gruplar İçi       | 144529,76       | 72 | 201,802            |       |       |
| Toplam            | 15467,387       | 74 |                    |       |       |

Analiz sonuçları, sınıfların ön test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. ( $F_{(2-72)} = 2,32$ ,  $p > 0.05$ ). Başka bir deyişle sınıfların ön test başarı puan ortalamaları arasında bir fark yoktur. Bu bulgu her üç sınıfın(grubun) deney öncesi ön bilgilerinin istatistiksel olarak denk olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuca göre grupların uygulama için birbirine denk olduğu anlamı ortaya çıkmıştır.

Ancak sınıfların ön test ortalama puanlarına tablo 5'e bakıldığında yüksekten düşüğe doğru şöyle sıralanabilir. 7/C sınıfının aldığı ortalama puan  $\bar{X} = 42,96$  , 7/B sınıfının aldığı ortalama puan  $\bar{X} = 39,16$  , 7/A sınıfının ön test ortalama puanı ise  $\bar{X} = 33,20$  olduğu görülmektedir. Ön test puan ortalamaları bakımından yukarıdaki sınıflardan, 7/C sınıfı ve 7/ B sınıfı puan olarak birbirlerine yakın olarak tespit edilmiş ve 7-C sınıfı deney grubuna, 7-B sınıfı ise kontrol grubuna rastgele olarak atanmışlardır.

6 hafta boyunca deney grubu öğrencileriyle birlikte (7-C sınıfı) ünitenin 1.2.3. ve 4. kazanımları, birinci elden kaynaklardan seçilmiş yazılı çoklu belgeler esas alınarak hazırlanmış ders planları ve kanıt temelli etkinliklerle işlenmiş; kontrol grubu öğrencilerine (7-B sınıfı) ise yeni (2005) programa göre hazırlanmış ders kitabındaki kazanımlara uygun eğitim vermeye çalışılmıştır. Ayrıca gerek deney, gerekse kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sayısının birbirine yakın olması, çalışmanın daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde kolaylıklar sağlamıştır. Tablo7'de deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

**Tablo 7**  
**Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı**

| Cinsiyet | Deney Grubu | Kontrol Grubu | Toplam |
|----------|-------------|---------------|--------|
| Kız      | 11          | 13            | 24     |
| Erkek    | 14          | 12            | 26     |
| Toplam   | 25          | 25            | 50     |

Tablo 7'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin toplam sayısı 25, kontrol grubundaki öğrencilerin sayısı 25 olarak tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan deney grubundaki kızların sayısı 11, erkeklerin sayısı ise 14' tür. Deney grubundaki erkek öğrenci sayısı, kız öğrenci sayısına yakındır. Kontrol grubunda ise 13 kız 12 erkek öğrenci yer almaktadır.

### 5. 3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Veri, bir sonuca varabilmek için gerekli olan bilgi şeklinde tanımlanır. Veri duyu organlarına dayalı olarak elde edilir. Araya girebilecek araçlar, bu gerçeği değiştiremez. Bu sebeple veri gözlenen ve kaydedilen şeydir (Karasar 2006, s.132).

Araştırmada kullanılan verileri türlerine göre iki grupta toplamak mümkündür. Çalışmada kullanılan veriler, öznel olup yorum gerektirdiklerinden yargısal nitelikteki veriler sınıflamasına dâhil edilir. Çünkü yargısal veriler; başarı, genel yetenek, kişilik, ilgi, görüş, tutum gibi özellikler bu verilerle belirlenebilmektedir (Karasar, 2006:133).

#### **Araştırmadaki deneysel desenle ilgili alt problemlerin istatistiksel analizi için gerekli olan nicel verileri toplamak için;**

1. “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesindeki konuların kanıta dayalı olarak öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisini tespit etmek amacıyla **Başarı Testi** geliştirilmiştir.

2. Tuğba Yanpar Şahin tarafından geliştirilen **Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği** kullanılmıştır.

3. Deney grubu öğrencilerinin yaptıkları uygulamalarla ilgili süreci ve kanıt kullanmayla ilgili kişisel görüşlerini değerlendirdikleri **Tarihsel Yazılı Kanıt Becerileri Öz Değerlendirme Formu** uygulamalardaki gözlemler de göz önünde bulundurularak araştırmanın sonunda kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

#### **Nitel verileri toplamak için;**

4. Yurt dışında ve yurt içinde alan yazınındaki çalışmalar incelenmiş, bu çalışmalara dayanılarak araştırmacı tarafından çoklu kaynak metinlerini kapsayan, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişim düzeyini belirlemeyi amaçlayan belgelere dayalı soruların yer aldığı **Tarihsel Düşünme Becerileri Sorgulama Formu** adı altında araştırmacı tarafından nitel veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Özetle nitel veri toplama tekniği içerisinde kullanılan ve “araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi”ni (Yıldırım vd., 2000:140) kapsayan “Doküman İncelemesi” kullanılmıştır.

### **5. 3. 1. Başarı Testi**

Başarı testleri, belli bir programa dayalı öğretim sonunda öğrencilerin bilgi, kavram ve anlayış yönünden gösterdikleri akademik gelişimi belirlemek amacı ile hazırlanan ve kullanılan testlerdir (Yıldırım, 1999:15).

Başarı testiyle öğrencilerden toplanacak verilerin analiziyle akademik başarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Başarı testi hazırlanırken esas alınan noktaların başında, deney ve kontrol grubunun öğrenme ortamı açısından fırsat eşitsizliğine maruz kalmamaları gelmektedir. Bunun için de hazırlanan sorular ne tamamen deney grubu için hazırlanmış etkinliklerin kaynağı olan metinlerden seçilmiştir ne de kontrol grubunun kullandığı sosyal bilgiler ders kitabından seçilmiştir. Soruların hazırlanmasında uygulama süresince işlenecek ilgili kazanımlar temel oluşturmuştur. Başarı testi geliştirilirken değerlendirilen diğer bir husus ise soruların bilişsel taksonomiye göre sınıflandırılmasıyla ilgilidir. Bilgi düzeyini ölçen sorular tercih edilmemiştir. Onun yerine, kavrama, analiz ve sentez düzeyini ölçen sorular geliştirilmiştir. Çünkü araştırmacının tarihsel metinlere dayalı etkinlikleri kullanırken öğrencilerin;

- Çıkarım yapma,
- Yargı oluşturma,
- Kanıt gösterme,
- Ana fikri bulma
- Yargıya ulaşma,
- Bir şeyin göstergesi olma
- Yorum yapma,
- Bir düşünceyle ilgili olma
- Dayanak oluşturma,
- Bir yargıyla çelişme

konusunda karşılarına çıkabilecek sorulara karşı da kendilerini geliştirmelerini hedeflemektedir. Nitekim OKS’de ve MEB’in yapmış olduğu ilköğretim düzeyindeki diğer sınavlarda geçmiş yıllardaki sosyal bilgiler özellikle de tarih konusıyla ilgili soruların iskeletini birkaç satırdan oluşan bir metin oluşturmakta ve o metne dayalı olarak sorular sorulmaktadır. Bu sorular içerisinde yukarıda da belirtildiği gibi, metne dayalı çıkarımda bulunma (tümevarım), metne dayalı yargı oluşturma, metinden soruya yönelik kanıt gösterme, metindeki ana fikri bulma, metne dayalı yargıya ulaşma, metnin hangi fikirle çelişki içerisinde olduğunu bulma ve benzeri soru kökleri kullanılmıştır (<http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/>).

Araştırmada, “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesindeki konuların, kanıt temelli birinci elden tarihsel yazılı kaynaklarla işlenmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla; araştırmacı tarafından kazanımlara ve öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimine uygun olduğuna inanılan ve şu ana kadar ki “OKS” sınavlarında sorulan sorular taranmış, bunların içerisinde seçilen sorulardan ve araştırmacı tarafından hazırlanmış özgün sorulardan oluşan çoktan seçmeli bir başarı testi hazırlanmaya çalışılmıştır. Soruların oluşturulmasında dikkat edilen en önemli husus, soruların kazanımları karşılayacak şekilde her bir kazanıma eşit veya eşite yakın bir şekilde dağıtılmış olmasıdır. Ölçme aracının güvenilirliğini artırmanın yollarından biri aynı niteliği ölçmek için kullanılan soruların sayısını artırmaktır. Böylece hem başarı testi sorularının ölçülmek istenen niteliği ne kadar yansıtabildiği hem de nitelik boyutlarının yeterince kapsanıp kapsanmadığı belirlenmiştir (Arseven, 2001:140-141).

Başarı testinde yer alan her bir soru için, dört seçenek yer almakta olup öğrencilere kendilerine en uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Aşağıdaki tabloda, her bir kazanım için sorulan soru adedi açık bir şekilde gösterilmiştir.

**Tablo 8**  
**Başarı Testi Sorularının Kapsadığı Kazanımlar**

| Kazanımlar                                                                                                                                             | Açıklamalar                                                                                                                                                                                                                                                  | Başarı Testinin İlgili Soruları |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| 1. Türkiye Selçukluları döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu'nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir. | Siyasî mücadeleler Malazgirt, Miryokefalon Savaşları ve Haçlı Seferleri çerçevesinde verilecektir. Kültürel açıdan da Anadolu Türk beyliklerinin faaliyetleri işlenecektir.                                                                                  | 1, 2, 11, 15, 20, 21, 24, 25    |
| 2. Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar.                                             | Kuruluştan İstanbul'un fethine kadar olan dönemde coğrafi konum, iskân politikası askerî, ekonomik ve toplumsal yapı ele alınacaktır.                                                                                                                        | 3, 4, 5, 8, 9, 14*              |
| 3. Osmanlı Devleti'nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı'da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir.                                      | Osmanlı ordusunun yapısı ve askerî alandaki yenilikler de ele alınacaktır. İstanbul, Trabzon, Kırım, Ege Adaları, Mısır, Kıbrıs ve Girit fetihleri, Preveze ve İnebahtı Deniz Savaşları, Sinop ve Çeşme baskınları kazanımın içeriği açısından işlenecektir. | 6,10, 12, 13, 16, 18, 19,       |
| 4. Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir.                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                              | 7, 14*<br>17, 22,<br>23,        |

(\*) Hem 2. kazanımın hem de 4. kazanımın içeriğini kapsayan bir sorudur.

Testin kapsam geçerliğinin sağlanması için testteki soruların tüm konu içeriğini örneklemesine ve kapsadığı soruların her birinin ölçmek istediği davranışı en iyi derecede ölçmesine (Tekin, 2000:45) özen gösterilmiş bunun için uzman görüşüne başvurulmuştur. Teste ilişkin konu uzmanlarının ve öğretmenlerin görüşleri alınmış; bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Ayrıca kazanımlarla ilgisi olmadığına daha sonradan kanaat getirilen bazı sorular, testten atılarak teste son şekli verilmiştir. Başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması; sosyal bilgiler yeni programının pilot uygulamasının yapıldığı Ankara'nın Çankaya ilçesinde yer alan Turhan Feyzioğlu İlköğretim Okulunda öğrenim görmekte olan toplam 140 öğrenciden oluşan 7. sınıf öğrencisi üzerinde ön uygulama şeklinde yapılmıştır. Bu okulda ön uygulamanın yapılmasının gerekçesi ise, gerek ailelerinin sosyo ekonomik düzeyi ve gerekse OKS sınavlarında alınan

puanların esas uygulamanın yapılacağı okulla birbirine yakın olmasıdır. Okulun bu özellikleri çalışmanın yapıldığı okulun özelliklerine yakın ve benzer niteliktedir.

Uygulama sonuçlarından elde edilen cevaplar “ITEMAN” (Item and Test Analysis ) programı ile bilgisayarda analiz edilmiştir. Soruların madde güçlükleri aşağıdaki esaslar göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Madde analizi, temelde, belli niteliklere sahip olması istenen bir teste alınacak maddeleri seçme sorunuyla ilgilidir. Bir terzi için elbise provası ne ise, test geliştirici için de bir testin ön denemesi odur. Bu deneme şu amaçlara hizmet edebilir.

1. Çok güç ve çok kolay maddelerle bir maddenin istenmeyen ve akla uygun olmayan çeldiricilerini tanımak
2. Geliştirilecek testin maksadına uygun güçlükteki maddeleri seçebilmek için her bir maddenin güçlük düzeyini belirlemek.
3. Her bir maddenin ayırt etme gücünü belirlemek
4. Testin son formunda bulunacak madde sayısını kararlaştırmak için gerekli verileri sağlamak
5. Testin son formunun uygulanmasında verilecek zamanı saptamada yardımcı bilgi sağlamak
6. Yönergedeki eksiklik ve kusurları ortaya çıkarmak.

Listelenen bu veriler elde edildikten sonra, bir testin son formunu oluşturmak ve onun uzunluğu, uygulama süresi ve uygulama koşullarıyla ilgili kararları vermek oldukça kolaylaşır (Tekin, 2000:237).

**Madde Güçlük İndeksi:** Bu değer maddenin zorluk derecesini göstermektedir;

.50 (Ne zor ne de kolay), .90 (Oldukça kolay), .10 (Oldukça zor)

Verilere göre hazırlanan ön testte zorluk derecesi 0.30 ile 0.75 arasında olan testler başarı testine dahil edilerek madde güçlüğü bu değerlerden yukarı ve daha az olan maddeler testten çıkarılmıştır. Yine madde ayırtıcılık gücünün 0.30 dan yukarı olmasına da dikkat edilmiştir. Hazırlanan testin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.789 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre hazırlanan başarı testinin oldukça güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.



Ayrıca başarı testindeki her bir soruya, madde analizi uygulanarak her maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Ayırt edicilik indeksi .25'in altında olan 16 soru, testten çıkarılmıştır. Ayrıca ayırt edicilik indeksi bu değerden yüksek olan, ancak doğrudan bilgi düzeyini ölçen sorular oldukları için 2 soru geçerlilik ve güvenirlik çalışmasından sonra testten çıkarılmıştır. Böylece başarı testinin içinde yer alan sorular kavrama, analiz ve sentez düzeyini kapsamıştır. Bu düzeyleri kapsamamasının gerekçesi ise şu şekilde açıklanabilir. Kanıt temelli yaklaşıma dayalı etkinliklerin öğrencilerde ölçmek istediği bilişsel düzey daha çok anlama, yorumlama, çıkarım yapma, analiz yapma ve sentez yapmaya yöneliktir. Bu açıdan bakıldığında bilgi düzeyindeki sorular öğrencileri ezberlemeye yöneltir. Kanıt temelli öğretim yaklaşımının doğasına doğrudan hitap etmediği düşünülebilir. Bu çalışmanın ve buna benzer çalışmaların da ulaşmak istediği nokta tarihi ezbercilikten kurtararak zevkli hale getirmektir.

Yukarıda yapılan işlemler sonucunda 25 maddeden oluşan başarı testi oluşturularak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ön uygulama testinde yer alan 43 madde ve bu maddelere ait güçlük ve ayırt edicilik indeksi Tablo 9'da verilmiştir. Başarı testinin pilot uygulamasından sonra 6, 8, 14, 15, 19, 22, 23, 25, 31, 32, 33, 35, 37, 39, 41 ve 43 numaralı sorular madde güçlük indeksi ve ayırt edicilik indeksi puanları 0.30 ile .75 aralığının dışında olduğu için çıkartılmıştır. Ayrıca 5. ve 9. sorular ayırt edicilik ve güçlük indeksi bakımından uygun aralığın içinde olmasına rağmen doğrudan bilgiyi ölçen sorular olduğu için başarı testinin homojen yapısına uygun olmadığı düşünülmüş, geçerlilik ve güvenirlik yapıldıktan sonra testten çıkartılmıştır. Böylece başarı testinin madde güçlük ortalaması .398 çıkmıştır. Geçerlik güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçme araçlarına son şekli verilerek deney öncesinde kullanıma hazır hale getirilmiştir (EK12). Testin değerlendirilmesinde her doğru cevaba "4" puan, yanlış ve boş cevaplar için ise "0" puan verilmiştir. Bu testten alınabilecek en yüksek puan "100"dür.

**Tablo 9**  
**Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları**

| Madde No | Doğru Cevap Yüzdesi | P=Güçlük<br>D=Ayırt Edicilik İndeksi | Madde No | Doğru Cevap Yüzdesi | P=Güçlük<br>D=Ayırt Edicilik İndeksi |
|----------|---------------------|--------------------------------------|----------|---------------------|--------------------------------------|
| 1(C)     | 57                  | P=38 D=50                            | 23(C)    | 18                  | P=32 D=37                            |
| 2(B)     | 41                  | P=30 D=33                            | 24(D)    | 34                  | P=10 D=07                            |
| 3(A)     | 31                  | P=40 D=33                            | 25(B)    | 22                  | P=28 D=33                            |
| 4(B)     | 48                  | P=49 D=60                            | 26(A)    | 41                  | P=33 D=30                            |
| 5(A)     | 34                  | P=47 D=50                            | 27(D)    | 31                  | P=41 D=57                            |
| 6(C)     | 40                  | P=03 D=10                            | 28(D)    | 43                  | P=32 D=37                            |
| 7(C)     | 53                  | P=37 D=40                            | 29(B)    | 37                  | P=44 D=33                            |
| 8(C)     | 47                  | P=18 D=17                            | 30(D)    | 36                  | P=46 D=43                            |
| 9(C)     | 80                  | P=36 D=37                            | 31(D)    | 21                  | P=09 D=00                            |
| 10(B)    | 44                  | P=37 D=40                            | 32(C)    | 37                  | P=19 D=17                            |
| 11(D)    | 56                  | P=49 D=33                            | 33(D)    | 31                  | P=23 D=20                            |
| 12(D)    | 41                  | P=36 D=40                            | 34(C)    | 36                  | P=34 D=30                            |
| 13(C)    | 32                  | P=30 D=33                            | 35(D)    | 24                  | P=23 D=17                            |
| 14(A)    | 23                  | P=26 D=20                            | 36(C)    | 27                  | P=42 D=43                            |
| 15 (C)   | 30                  | P=21 D=13                            | 37(D)    | 42                  | P=19 D=27                            |
| 16(D)    | 50                  | P=41 D=50                            | 38(D)    | 41                  | P=45 D=60                            |
| 17 (A)   | 36                  | P=42 D=47                            | 39(C)    | 27                  | P=20 D=17                            |
| 18(B)    | 35                  | P=36 D=43                            | 40(D)    | 43                  | P=65 D=74                            |
| 19(D)    | 28                  | P=10 D=12                            | 41(A)    | 40                  | P=04 D=13                            |
| 20(A)    | 38                  | P=34 D=37                            | 42 (D)   | 32                  | P=36 D= 37                           |
| 21(C)    | 47                  | P=36 D=37                            | 43(C)    | 35                  | P=13 D=27                            |
| 22 (A)   | 32                  | P=25 D=17                            |          |                     |                                      |

### 5. 3. 2. Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği

Bu çalışmada, Şahin ve diğerleri (2000) tarafından “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerine Karşı Tutumları, Akademik Benlik Kavramları ve Bilişsel Öğrenme Düzeyleri” adlı çalışmaları için geliştirilen ve 27 maddeden oluşturulan “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” kullanılmıştır (EK 13).

Ankette 27 tutum ifadesi yer almaktadır. Bu ölçekte öğrencilerden ölçekte yer alan maddelere yönelik düşüncelerini yansıtmaları beklenmiştir. Her maddenin karşısında “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum”, şeklinde beş seçenek sunulmuştur. Öğrencilerden bunlardan yalnızca bir tanesini işaretlemeleri istenmiştir. Bu şekilde olumlu tutuma sahip öğrencilerle, olumsuz tutuma sahip öğrencilerin daha iyi tespit edileceği düşünülmüştür. Ölçekte likert tipinde ifadeler için “tamamen katılıyorum (5)”, “katılıyorum (4)”, “kararsızım (3)”, “katılmıyorum (2)”, “hiç katılmıyorum (1)”, puanı verilmiştir. İstatistiksel analizler göz önünde bulundurularak olumlu cümleler tamamen katılıyorumdan itibaren 5, 4, 3, 2, 1; olumsuz cümleler de tamamen katılıyorumdan itibaren 1, 2, 3, 4, 5 puanla değerlendirilerek SPSS programının veri dosyalarına işlenmiştir. Olumsuz cümle içeren ve ters kodlanan maddeler sırasıyla 2, 3, 5, 8, 10, 13, 15, 17, 20, 22, 24 ve 27 numaralı maddelerdir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek ise 135 puandır. Ölçekten elde edilen puanların yorumlanması ise;

- 1- 27 puan = 1 (Tamamen Olumsuz Tutum)
- 28-54 puan = 2 (Olumsuz Tutum)
- 55- 81 puan = 3( Kararsız Tutum)
- 82-108 puan= 4 (Olumlu Tutum)
- 109-135 puan = 5 (Tamamen Olumlu Tutum)

olarak ifade edilmektedir. Şahin ve diğerleri, bu ölçeği geliştirirken literatürden daha önce geliştirilen ölçekleri incelemiş ve dört boyutlu 30 soruluk beşli dereceleme ölçeğinden oluşan bir ön tutum ölçeği hazırlamışlardır. Hazırlanan bu ölçeğin 101 kişi üzerinden yapılan pilot çalışma sonucunda, Alpha güvenirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Yapılan madde analizi sonunda 30 maddelik ölçek 27 maddeye indirilmiş ve nihai hale getirilmiştir. Ayrıca tutum ölçeği ile ilgili faktör analizi yapılmış; maddelerin başlangıçta hedeflenen ilgi, sevgi, korku ve önem boyutlarında genel olarak toplandığı görülmüştür. Faktör analizi çalışması, tutum ölçeğinin geçerliliğini saptamak için bir gösterge olmuş, başlangıçta belirtilen boyutlarla analiz sonucu elde edilen boyutların genel olarak paralel gitmesi geçerliğe katkıda bulunmuştur(Şahin ve diğerleri, 2000:16-17). Bu çalışmada, ön tutum ölçeği deney ve kontrol grubundaki 50 öğrenciye uygulanmış SPSS 10.0 paket programıyla elde

edilen verilerle tutum ölçeğinin güvenirliği ölçülmüş ve Alpha güvenirlik katsayısı .899 elde edilmiştir. Bu sonuç, kullanılan tutum ölçeğinin iç tutarlılık güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

### 5. 3. 3. Tarihsel Düşünme Becerileri Sorgulama Formu

6 haftalık uygulama sürecinin son aşamasında çalışmaların tarihsel düşünme becerilerine sağladığı katkıyı değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından bir veri toplama aracı geliştirilmiştir (EK 14). Bu tür değerlendirme materyalleri İngiltere’de özellikle tarih öğretiminde ilköğretim ve ortaöğretim dengi öğrencilere değerlendirme sınavı olarak yaptırılmaktadır. Okul tarih projesinin değerlendirme bölümünün bir aşamasıdır. Görülmemiş belge, materyal sınavı (Unseen paper exam) olarak adlandırılmıştır. Burada özellikle daha önceden üzerinde çalışılmamış bir konu ve yazılı birinci elden kaynak kullanılmaktadır(Lee,1989; Dawson, 1989; SREB, Akt. Karabağ, 2003a).

Bu veri toplama aracı, 2 bölümden oluşturulmuştur. 1. bölüm çoklu bakışın özüne uygun olarak aynı konuyla ilgili farklı kişilerin tanıklığına dayanan anlatımların yer aldığı iki belgeden oluşmuştur. Kullanılan belgelerdeki çoklu bakışın yapısı kaynakların yazarlarının olay esnasında bulundukları konumdan kaynaklanan yorum farklılıkları ve yaşantı farklılıklarıyla ilgilidir. Çünkü her iki kaynak da İstanbul’un fethinin aşamalarını doğrulamaktadır. Kaynakların tarihsel düşünmeyi geliştirmeye ve çoklu bakışı yansıtmaya çalışan temel özellikleri ise kısaca şunlardır. A kaynağının yazarı Osmanlı devletine sadece yıllık vergi veren ve savaş zamanlarında sultanın yanında savaşan Sırp kralının ordusundaki bir askerdir. Bu açıdan bakıldığında yazarın Osmanlı bakışını yansıtan bir kişi olmadığı görülmektedir. Kaynakta kendisinin Türklerden ayrı olduğunu da ifade etmiş ve yazar kendisinin bakış açısını da kaynakta açıkça belirtmiştir. Ayrıca Bizans taraftarı olmadığı da metinden anlaşılmaktadır. Kullandığı cümlelerde samimiyeti görülmektedir. Bütün bunlar kaynağı iç tenkit etme işlemi ve yazarın güvenilirliği konusunu değerlendirme açısından öğrenciler için etkileyici bir özelliktir. Ayrıca bu kaynağın araştırma için uygun olmasındaki diğer bir sebep ise, tekdüze olguları sıralama yönüne gitmemiş, üslubuyla metne çekicilik kazandırmıştır. Bu açıdan hedef

kitle için teşvik edici bir özellik taşımaktadır. Ayrıca tezin temel problemini de ifade etmektedir. Ayrıca A kaynağı bizzat olayın içerisinde olduğu için bizzat yaşamış ve yaşadıklarını anlatmıştır. B Kaynağı ise İstanbul'un fethini görmüş bir Osmanlı tarihçisidir. Fakat kaynak içerisinde doğrudan kendini ifade edici anlatımlar yapmamıştır. A kaynağına göre biraz daha geri planda kalmaktadır.

bu çalışmanın kapsamına giren ve nitel yöntemin veri analizinde kullanılan NCHS'nin, Tarihsel Düşünme Standartlarından 2 temel beceri ve bu becerilerin geliştirilmesi için öğrencilerin yapabilecekleri, belirlenmiş alt beceriler şeklinde aşağıda tablo 10'da gösterilmiştir. (National Center for History in the Schools- [www.sscnet.ucla.edu/nchs](http://www.sscnet.ucla.edu/nchs)).

**Tablo 10**  
**Tarihsel Düşünme Becerileri Sorgulama Formunun Analizinde Kullanılan Alt Beceriler**

| <b>Tarihsel Anlama Becerisinin Alt Becerileri</b>                                                                                                                                                                          | <b>Sorgulama Formunda Becerileri Belirlemeye Yönelik Sorular</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Tarihsel belgenin veya anlatımın kaynağını veya yazarını tanımlayabilmek ve onun güvenilirliğini ölçebilmek.                                                                                                            | 1. Sizce kaynaklar hangi tarihte yazılmış olabilir?<br>2. A kaynağının türü nedir?<br>Devlet belgesi ( ) anı kitabı ( ) tarih kitabı ( ) seyahatname ( ) mektup ( ) fetihname ( ) şiir ( )<br>5. B kaynağının türü nedir?<br>Devlet belgesi ( ) anı kitabı ( ) tarih kitabı ( ) seyahatname ( ) mektup ( ) fetihname ( ) şiir ( )<br>3. A kaynağının yazarının anlattıklarını güvenilir buluyor musunuz? Neden?<br>4. A ve B kaynağının yazarlarının fetih sırasında meslekleri ne olabilir? |
| 2. Tarihsel metinlerin gerçek anlamlarını; kimlerin rol oynadığını, olayların nasıl ve nerede gerçekleştiğini, bu gelişmelere nelerin yol açtığını ve hangi sonuçların yaşandığını belirleyerek yeniden yapılandırabilmek. | 11. Padişah niçin gemilerin karadan yürütülmesini istiyor?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 4. Tarihsel olgu ve görüşleri ayırt edebilmek, bunu yaparken ikisi arasındaki ilişkiyi dikkate almak. Tarihçinin üzerinde çalıştığı olguları seçtiğini ve bu seçimin tarihçinin görüşünü yansıttığını fark etmek.          | 6. B kaynağında, “ gemileri uçurdular” sözü bir olgu mudur yoksa yazarın görüşü müdür? Neden?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>6. Tarihi bakış açılarını (a) geçmişi kendi dönemi içinde, orada yaşayanların gözlerinden ve deneyimlerinden onların eserlerinde, günlüklerinde, mektuplarında, tartışmalarında, sanatlarında vs. açıklandığı gibi betimleyerek, (b) tarihsel bağlamı, gerçekleşen olay içinde (o zaman ve yerin değerleri, görünüşü, seçenekleri ve olasılıkları) düşünerek ve (c) geçmişi bugünün normları ve değerlerine göre yargılamaktan kaçınarak takdir ederler.</p> | <p>10. Siz Fatih'in yerinde olsaydınız ve başka bir yol deneme zorunluluğunuz olsaydı ne yapardınız?</p>                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p>7.İçinde tarihi olayların gerçekleştiği coğrafi ortama ait bilgileri sağlamak veya aydınlığa kavuşturmak için tarihi haritalara görece ve kesin konumunu, uzaklık ve yönleri içeren, bölgenin doğal ve insan yapımı özelliklerine ve bu özelliklerin ve orada gerçekleşmiş tarihi olayların uzamsal dağılımlarındaki kritik ilişkilere ait veri çizebilmek.</p>                                                                                              | <p>11. Yandaki tarih haritası üzerinde Haliç'in ağız açık bırakılmıştır. Zincir çekerek kapatınız.</p> <p>12.Osmanlı gemilerinin karadan geçtiği güzergahı yandaki tarih haritasının üzerinden oklarla işaretleyiniz.</p>                                                                                                                                    |
| <p><b>Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisinin Alt Becerileri</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <p><b>Sorgulama Formunda Becerileri Belirlemeye Yönelik Sorular</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>1. Geçmişteki farklı kişilerin çoklu bakış açıları üzerinde; değişik güdülerini, inançlarını, ilgilerini, umutlarını ve korkularını tanıtarak düşünebilmek.</p> <p>2. Tarihsel kanıt temelli ve bilgiye dayalı hipotezlerle, desteklenmeden öne sürülen görüşleri ayırt eder.</p> <p>5. Birbiriyle çelişkili tarihsel anlatımları karşılaştırır.</p>                                                                                                         | <p>13. Gemi adetleri hakkında A ve B kaynakları neden farklı sayı söylemişlerdir?</p> <p>3. A kaynağının yazarının anlattıklarını güvenilir buluyor musunuz? Neden?</p> <p>7. Her iki kaynağın yazarını tarafsız olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?</p> <p>6. B kaynağında, “ gemileri uçurdular” sözü bir olgu mudur yoksa yazarın görüşü müdür? Neden?</p> |
| <p><b>Tarihsel Araştırma Becerisinin Alt Teması</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <p><b>Sorgulama Formunda Temaları Belirlemeye Yönelik Soru</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <p>1.Tanık anlatımlarından, mektuplardan, günlüklerden, fotoğraflardan, ve diğer kayıtlardan tarihi anlatımlardan tarihi sorular biçimlendirebilmek.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p>14. Kaynaklara veya yazarlarına sorulmayan bir soru sorunuz.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

#### 5. 3. 4. Tarihsel Yazılı Kanıt Kullanma Öz Değerlendirme Formu

Uygulamanın yapıldığı 6 haftalık süre boyunca öğrenciler için hazırlanmış etkinliklerin sunumu, içeriği, uygulanışı, öğrencilerin tepkileri ile ilgili bakışlarını yansıtmak amacıyla araştırmacı tarafından uygulama süreci izlenmiştir. Bu

izlenimlere dayanılarak uygulama tamamlandıktan sonra öğrencilerin kendi görüşlerini değerlendirmek için bir veri toplama aracı oluşturulmuştur (EK 15). Bu veri aracı 4 çerçeve temayı ortaya koymayı amaçlamıştır.

- a) Öğrencilerin kanıt kullanmasıyla ilgili tutumları
- b) Öğrencilerin kaynağın(kanıtın ) iç tenkidıyla ilgili becerileri
- c) Öğrencilerin kanıtın içeriğiyle ilgili becerileri
- d) Öğrencilerin karşılaştırmalı çoklu kaynak kullanımıyla ilgili becerileri

Bu çerçeve temalarla ilgili uygulama sürecine dayanarak öğrenciler kendilerini değerlendirmeye çalışmışlardır. Veri toplama aracı standart olmayıp sadece uygulama sürecinin izlenmesiyle belirlenmiş maddelerden oluşmuştur. Bu veri toplama aracının kullanılmasındaki amaç öğrencilerin kendi görüşleriyle ilgili fikir sahibi olmaktır.

Veri toplama aracındaki maddelerle ilgili olarak öğrenciler 3'lü likert sınıflamasına göre görüşlerini belirtmişler ve bu görüşlerini olumlu görüşler için;

hepsinde(3 puan) -bir kısmında(2 puan)- hiçbirinde(1 puan)

olumsuz ifadeler için ise tam tersi bir puanlamaya tabi tutulacak şekilde işaretlemişlerdir. Bu puanlar sadece frekans ve yüzdelere alınarak karşılaştırılmıştır.

Yukarıdaki temalara göre öğrencilerin kanıt kullanımıyla ilgili tutumlarını değerlendirmeleri için 5. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 14. ve 21. maddeler esas alınmıştır. Bu maddelerin özelliği, öğrencilerde oluşan duygu, ilgi ve isteğin ne kadar olduğunu belirlemektir. Kanıta ne kadar duygusal yaklaşp yaklaşmadıklarını da tahmin etmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin kanıtın iç tenkidini yapabilme becerileriyle ilgili kendi değerlendirmelerini anlamak için, 1. 2. 3. 4. 25. ve 29. maddeler esas alınmıştır. Bu maddelerin özelliği ise kaynağı analiz etmeden önce kaynağı tanımadır. Kaynağı tanımaya ve anlamaya yönelik öğrencilerin beceri sahibi olup olmadığını tahmin etmeyi amaçlamıştır. 3. çerçeve tema ise kanıtın içeriğine yönelik beceriler için öğrencilerin kendilerini nasıl değerlendirdiklerini kapsamaktadır. Bunun için 6. 13. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 26. 30. 31. ve 32. maddeler esas alınmıştır. Bu maddelerin

yapısı ise kanıtın öğrencilerin düzeyine uygunluğunu, öğrencilerin başa çıkabilme seviyelerini, anlamalarıyla ve içeriğe hakim olmalarını tahmin etmeyi amaçlamıştır. Son tema ise çoklu kaynak kullanarak kanıtı destekleyici karşılaştırmalar için öğrencilerin kendilerini nasıl değerlendirmekte olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu çerçeve tema için, 22. 23. 24. 27. 28. 33. 34. 35. 36. ve 37. maddeler esas alınmıştır. Bu maddelerin genel karakteristiği ise tarihsel yorumların farklı bakış açlarına dayandığını betimlemektir. Ayrıca birinci elden kaynaklardaki bilgilerin kanıtlanmaya ihtiyacı olduğunu vurgulamaktır.

#### **5. 4. ARAŞTIRMANIN UYGULAMA BASAMAKLARI**

2006-2007 eğitim ve öğretim yılı birinci döneminde Namık Kemal İlköğretim Okulunda yürütülen bu araştırmanın, uygulama sürecinde; (hazırlık ve deneysel işlem öncesi, deneysel işlem ve deneysel işlem sonrası süreci) yapılan uygulamalar aşağıda ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

##### **5. 4. 1. Deneysel İşlem Öncesi Süreç Basamakları**

1. Araştırma sürecinin deneysel çalışma kısmına başlamadan önce literatür taraması yapılarak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.
2. Araştırmanın deneysel niteliği ve uygulama yapılacak okulun bir devlet okulu olmasından dolayı araştırma sürecinin başında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kanalıyla gerekli yazışmalar yapılarak Milli Eğitim Bakanlığından izinler alınmıştır. Bu izin belgelerinin bir örneği ekler bölümünde sunulmuştur (EK 16).
3. İzin süreci devam ederken diğer taraftan araştırmada kullanılacak ölçekler ve uygulama sürecinin içeriği, uzman görüşlerine de başvurularak araştırmacı tarafından hazır hale getirilmiştir. Ölçme araçları hakkında ayrıntılı bilgi bu bölümün ilgili başlıkları altında sunulmuştur. Uygulama içeriği hakkında ayrıntılı bilgi ise deneysel işlem süreci başlığında sunulmuştur. Uygulama başlamadan önce araştırmanın yapılacağı okulun yöneticileri ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile bilgilendirici görüşmeler yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının denkliği, ön testler öncesinde sözlü olarak araştırılmış, uygulama öncesindeki sosyal bilgiler yazılı sınavı sonuçları



karşılaştırılarak bir farklılığın olmadığı görülmüş ve derse giren diğer öğretmenler tarafından da şubeler arasında farklılığın bulunmadığına dair bilgiler alınmıştır.

Araştırmanın uygulanacağı okuldaki 7. sınıf şubelerinden deney ve kontrol gruplarını belirlemek için bu okuldaki 6 şubeden önce 3'üne başarı testi ve tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Öncelikle 3 şubeye ön test ve öntutum ölçeğinin uygulanmasının sebebi, 3 şube sabah, 3 şube ise öğlen okula devam etmeleridir. Sabahçı ve öğlenci şubelerin sosyal bilgiler derslerine ise ayrı ayrı öğretmenlerin girdiği tespit edilmiştir. İlk etapta öğlenci öğretmenin girdiği şubelerde grupların belirlenmesi için ön test ve öntutum ölçeğinin uygulanmasına karar verilmiştir. Çünkü sabahçı öğretmen programda geride kaldığını ifade etmiş ve girdiği şubeler arasında da konuları paralel işleyemediğini belirtmiştir. Eğer öğlenci sınıflar arasında grupların denk olmadığı ortaya çıkarsa sabahçı şubelere veya uygulama izninin alındığı diğer okulda başlanması kararlaştırılmıştır. Sonuç olarak öğlenci şubeler arasında istatistiksel olarak denklige yönelik bir sorun çıkmadığı ve anlamlı bir farklılığın olmadığı verilerin analizinden sonra anlaşılmıştır. Araştırmacı, uygulamanın başlamasına iki hafta kala her iki grubun derslerine dinleyici olarak katılmaya başlamış ve uygulama başladığında ön iletişim aşaması tamamlanmıştır. Böylece öğrenciler ve araştırmacı arasında olumsuz olabilecek iletişim problemleri giderilmeye çalışılmıştır.

4. Belirlenen bu şubeler arasından bir şube deney ve bir şube ise kontrol grubu olmak üzere rastgele olarak atanmıştır.

5. Yazılı kanıta dayalı öğretim yaklaşımına uygun öğretim yapılacak deney grubu öğrencileri için “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi kapsamında ders etkinlikleri hazırlanmıştır.

6. 6 hafta (18 ders saati) olarak planlanan öğretim uygulamasının öncesinde ön uygulamalar bir önceki hafta yapıldığı için, süreye dahil edilmemiştir. Son haftanın 3 saati ise son test, son tutum,(40 dakika) öz değerlendirme formu ve tarihsel düşünme becerileri sorgulama formunun cevaplandırılmasına((80 dakika) ayrılmıştır. Böylece 15 ders saati (5 hafta) deney sürecine ayrılmıştır.

7. Araştırma boyunca deney ve kontrol gruplarının derslerine araştırmacının girmesine karar verilmiş; ancak uygulama sürecinin başlangıcından sonuna kadar

sosyal bilgiler öğretmeni; gerek sınıf yönetimine yardımcı olması, gerek öğrencilerin motivasyonunu zayıflatmaması ve gerekse araştırmacının muhtemel öznel ve yanlı yaklaşımını araştırmaya yansıtması için derslere katılmıştır.

#### **5. 4. 2. Araştırmanın İşlem Yolu**

1. Deney grubu öğrencilerinin dersleri yazılı tarihsel kanıtlara dayalı yaklaşıma uygun öğretim etkinlikleri ile, kontrol grubu öğrencilerinin dersleri ise yeni programa göre hazırlanmış ders kitabı odaklı olarak gerçekleştirilmiştir.
2. Ders etkinliklerinin uygulamasına 2006 yılının aralık ayının başında başlanmıştır. Öğretim etkinlikleri “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinde yer alan ilk dört kazanımla ilgili konular üzerinde gerçekleşmiştir (Kazanımların içeriği bu bölümün başarı testi kısmında detaylı açıklanmıştır).
3. Deney grubu öğrencilerine, uygulamaya geçilmeden önce kanıt temelli öğretim yaklaşımının öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisini belirlemek ve tarihsel düşüncelerini geliştirmek için bir araştırma planlandığı bildirilmiştir.
4. Öğrencilere, yapılan dersler ve etkinliklerin notla değerlendirilmeyeceği, not almak için stres yaşamamaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu sayede öğrencilerin not korkusu ve stresi yaşamadan öğretim etkinliklerine başlamaları sağlanmaya çalışılmıştır.
5. Deney grubuna araştırma kapsamındaki “Yazılı Kanıt Temelli Öğretim” yöntem ve tekniğine uygun etkinliklerin hazırlanması planlanmış ve bu çalışma planı her hafta başında ders öğretmenine de sunularak görüşü alınmıştır.
6. Kontrol grubundaki öğrencilere “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinin ilk 4 kazanımı, deney grubu öğrencileriyle aynı zamanda işlenmeye başlanmış ve ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve çalışma kitabı esas alınarak belirtilen yönergelere uygun bir şekilde aynı süreyi kapsayacak şekilde işlenmiştir.
7. 6 haftalık uygulama süresince deney grubu öğrencileriyle yazılı kanıt temelli öğretim yaklaşımına uygun olarak yapılacakları planlamak amacıyla çalışma planı hazırlanmıştır. Bu çalışma planı aşağıda gösterilmiştir.

## I. HAFTA

Uygulamanın ilk haftasında deney grubu öğrencileriyle tarihsel belgeleri, birinci elden kaynakların daimi yuvası olan arşivleri tanımak amacıyla gerekli izinler alındıktan sonra Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğüne okul saati dışında bir inceleme gezisi düzenlenmiştir.

Uygulamanın ilk haftasında öğrencilere birinci elden kaynağın ne olduğu, örnekler gösterilerek anlatılmış ve ikinci elden kaynaklarla karşılaştırma yapılmıştır. Birinci elden kaynaklarla ikinci elden kaynakları karşılaştırmalı etkinlikler yapılmıştır(EK 17). Özellikle ders kitabının ikinci elden kaynak özelliğinde olduğu vurgulanmaya çalışılmıştır. İlk hafta yoğun olarak tarihsel bilgi sağlayan kaynak türleri, yazarı, tarihi, yazı karakteri gibi özellikler üzerinde durulmuştur. Öğrencilerden kendilerine ait birinci elden kaynak, kanıt niteliği taşıyan malzemeler getirmeleri istenmiştir. Özellikle kendi çevrelerine ait kişisel malzemeleri bulmaları istenmiştir. Kademeli olarak uygulamanın ilk haftasında birinci elden kaynakların nasıl okunacağı konusunda öğrencilere tanıtımda bulunulmuştur.

Uygulamada kullanılan ilk çoklu kaynak örneği Malazgirt ve Miryokefalon savaşlarıyla ilgili olmuştur. Malazgirt ve Miryokefalon savaşlarıyla ilgili olarak savaşın olduğu yeri gösteren bir harita, orduların hareketleri, savaşı tanımlayan bir ders kitabı, savaşta yer almış önemli kişilerin bazılarının isimlerinin yer aldığı liste ve birinci elden kaynakların kısa açıklamasını yapan bir paragraflık bir yazı hazırlanmıştır.

Bu ilk uygulamada özellikle öğrencilerin, okuma seviyesi, metinlerin ve ilgili soruların uzunluğu değerlendirmeye alınmış ve böylelikle bir ders saatinde ne kadar uzunlukta yazılı kaynak metnin kullanılmasının gerektiği öğrencilerin durumuna göre planlanmıştır. Sınıfa getirilecek kaynakların özellikleri ve seçimiyle ilgili Nichol'un (1991), Papas'ın (2004) ve Stradling'in (2003) kavramsal çerçevede belirttikleri kriterlere uygun süreç takip edilmiştir. Kaynakların seçimi sınıfa getirilmeden çoğunlukla öğretmen tarafından halledilmesi gereken bir süreçtir. Bu aşamada öğrencilerden konuyla ilgili kaynakları bulup getirmeleri istenmemiştir.

İlk haftada kullanılan birinci elden kaynaklar, araştırmacı tarafından o dönemde yaşamış yazarların eserlerinden elde edilmiştir. Malazgirt savaşıyla ilgili farklı bakışı yansıtmak adına Urfalı Mateos'un Vakayiname'sinden ve müslüman tarihçi İbnü'l Cevzi'nin tarih kitabındaki savaşın anlatıldığı bölümler alınmıştır. Her biri dört beş kişiden oluşan işbirlikçi gruplar sessizce dağıtılan kaynakları okudular. Öğrenciler kaynak metinlerdeki Alparslan ve Romen Diyojen arasındaki konuşmaları okuduktan sonra olayı canlandırdılar. Daha sonra kendilerine dağıtılan çalışma yaprağı üzerinde etkinliği gerçekleştirdiler. Ayrıca öğrencilerden kaynaklara dayalı sorular üretmeleri istendi.

Miryakefalon savaşıyla ilgili çoklu bakışı yansıtan kaynaklar olarak ise savaşın akışı hakkında verdiği bilgiler içeren Bizans İmparatoru Manuel'in, İngiltere Kralı II. Henry'e gönderdiği mektup ve Sultan II Kılıçarslan'ın Malatya Süryani (Hristiyanlığın bir kolu) patriği Mihael'e gönderdiği fetihname kullanılmıştır. Burada orijinal kaynaklara ulaşamadığı için mümkün olduğu kadar gerçeklik hissi vermek için öğrencilere Arapça ve Latince eski yazılı kaynak örnekleri gösterilmiştir. Öğrenciler; özel kelimeleri, terimleri, ifadeleri ya da cümleleri ve onlar için tanıdık olmadıkları kelimeleri yanlış heceliyorlardı. Araştırmada antik bir dille yoğunlaşmış metinleri okutulmasından sakınılmıştır. (Örneğin, süslü ağdalı ve uzun cümleler). Bunun yerine daha çok günlük ve mektup gibi kişisel çalışmalar tercih edilmiştir. Onların mesajları daha düz ve sade olmalıydı. Eğer onlara orijinal el yazısıyla yazılmış mektubun kopyası dağıtılsaydı ve sonrasında el yazısını okumaları istenseydi bunu yapmaları mümkün olmayacaktı. Araştırmacı, öğrencilere Miryakefalon savaşıyla ilgili Bizans İmparatorunun el yazısıyla yazılmış mektubunu bir kağıda yazmalarını istemiş ve yaptıkları çalışma sonunda onların kafalarının karıştığını görmüştür.

## II. HAFTA

Araştırmanın 2. haftasında Haçlı seferleri çerçevesinde Anadolu'nun Türkleşmesine odaklanacak şekilde birinci elden yazılı kaynaklardan alınmış farklı metinler sınıfa araştırmacı tarafından getirilmiştir. Uygulama için seçilen kaynaklar şunlardır: Papa II. Urban'ın Haçlı seferlerini başlatan konuşması, Selahattin

Eyyubi'nin Kudüs'ü Haçlılardan geri almasının anlatıldığı İbnü'l Esir'in kitabından ilgili bölüm, Üsâme Bin Münkız'ın günlüğünden alınmış Türk ve Haçlıların bilim ve tıp alanındaki anlayışlarını gösteren anlatı, Latinlerin İstanbul'u işgal ettikleri 4. Haçlı seferine katılmış bir Latin askerinin hatıraları ve işgale tanık olmuş Bizanslı bir keşişin tanıklığına dayanan Bizans kaynağı kullanılmıştır. Haçlı seferleriyle ilgili, seferlerin olduğu yerleri gösteren bir harita, orduların hareketleri, olayı tanımlayan bir ders kitabı, savaşta yer almış önemli Türk ve Müslüman komutanların bazılarının isimlerinin yer aldığı liste ile kullanılan birinci elden kaynakların kısa açıklamasını yapan bir paragraftan oluşan bir yazı hazırlanmıştır. Öğrencilerden kendilerini Papa II. Urban'ın konuşmasını dinleyen gazeteciler gibi hayal ederek kendi gazetelerine haber yazmaları istenmiştir. Sınıf ikiye bölünmüş ve bir grubun Hristiyan bakışıyla haber yazması istenmiş ve diğer grubun ise Türk ve Müslüman bakışıyla haber yazmaları istenmiştir. Bu çalışma sınıf dışı performans çalışması olarak verilmiştir.

2. hafta uygulamalarının tamamında başlangıç aşamasında öğrenciler kendi gruplarıyla birlikte bilinmeyen kelimelere kendi sözlüklerinden baktılar. Zor paragrafların anlamlarını kendi aralarında tartıştılar. Daha sonra gruplar 10- 20 dakika arasında kaynaklarla çalıştılar. Araştırmacı sık sık kaynakların modern dilde okunuşu ve hecelemesi ile ilgili açıklama yapmıştır. Araştırmacının görevi, metindeki değiştirmelerin çoğunu güncellemek ve heceleme ile ilgili olmuştur. Tarihsel kaynakların daha kolay ve doğru okunması amaçlanmıştır. Araştırmacı süreç içerisinde kaynakları sınıf ortamına getirirken onları yorumlamaya çalışmamıştır. Öğrencilere önceden hazırlanmış sınıf içi çalışma yaprakları dağıtılmış ve kaynağı, yazarı, anlatılan olayları, kaynak sorgulaması yapılarak öğrencilerin diğer kaynaklarla karşılaştırmaları istenmiştir. Çalışma yapraklarında tarihi empati, olguyu görüşten ayırt etme, desteklenmeyen iddiaları bulmayı geliştirici sorular yer almıştır (EK 18).

### III. HAFTA

3. haftanın ilk ders saatinde Türkiye Selçuklu ve Osmanlı ticari ve kültürel hayatını yansıtan iki kaynak belge öğrencilere dağıtılmıştır. Kaynak olarak Osman Turan'ın hazırladığı Türkiye Selçukluları Hakkında Resmi Vesikalar adlı eserden ve Ahmet Akgündüz'ün Osmanlı Kanunnameleri'nden uygun belgeler seçilmiştir. Bu çalışmada da daha önceki haftalarda izlenen süreçler devam ettirilmiştir. Türkiye

Selçukluları ve Osmanlılarda halk sağlığı ve ticaretin güvenli bir şekilde yapılmasıyla ilgili yasal düzenlemelerin yer aldığı bu belgelerle öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılamaları istenmiştir. Günümüzde var olan durumu karşılaştırmaları için öğrencilerden ders dışında pazaryerlerinin yönetimi ve halk sağlığıyla ilgili yasal düzenlemeleri araştırmaları istenmiştir.

3. haftanın diğer iki saatinde ise 2. kazanımı sağlamak adına Osmanlı Devletinin fetih siyaseti ve genişlemesiyle ilgili Mehmet Neşri ve Aşıkpaşa'nın eserlerinden aynı olayın anlatımıyla ilgili bakış açısını ortaya koymak için metinler kullanılmıştır. Metinlerin diliyle ilgili değişikliğe gidilmemiştir. Metinlerde geçen kelimelerin günümüzdeki kullanılışıyla karşılaştırmak için “Kelimelerin Değişimini Keşfedin” etkinliği yaptırılmıştır (EK 19). Osmanlı devletinde ticaret hayatıyla ilgili tablo şeklindeki kaynak verilerinin kullanılmasıyla ilgili olarak Halil İnalcık'ın Osmanlı Uygarlığı isimli kitabından Bursa'da ticari hayatı anlatan “Şamlı Sadrettin'in Günlüğü” kullanılmıştır. Bu çalışmada tablo şeklindeki veri kaynaklarının birbirleriyle karşılaştırılarak bilginin onaylatılması, birbirini destekleyen veya çürüten hipotezlerin oluşturulması istenmiştir.

#### **IV. HAFTA**

4. haftada öğrencilere 3. kazanımla ilgili olarak Osmanlı ordusu hakkında bilgi veren iki yabancı kaynağın metinleri kullanılmıştır. Kaynaklardan biri Yeniçeriler hakkında Moldovalı bir kaynak, diğeri ise Osmanlı ordusu hakkında bilgi toplamak için görevlendirilmiş bir İspanyol elçinin İspanya kralına sunduğu rapordur. Bu kaynaklar öğrencilere dağıtılmadan önce öğrencilere Discovery Channel tarafından hazırlanmış “Yeniçeriler” isimli belgesel izlettirilmiştir ve ön bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Bu etkinlikte, öğrenciler karşılıklı konuşmaların geçtiği bölümler için kaynağa dayalı drama yapmışlardır. Ayrıca tarihi empati yaptırılarak aynı olayı doğaçlama yoluyla canlandırmaları istenmiştir. Bu etkinlik özellikle empati ağırlıklı olarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. İstanbul'un kuşatılmasıyla ilgili “Kim Haklı?” isimli karar verme becerisine yönelik etkinlik yaptırılmıştır(EK 20). Akdeniz'de Türk denizciliğinin gelişmesiyle ilgili iki farklı bakışı yansıtmak adına Türk ve İspanyol kaynaklarından konuyla ilgili metinler sınıfta kullanılmıştır. Tunus'un

Osmanlılar tarafından fethedilmesiyle ilgili Türk bakışını göstermesi bakımından Barbaros Hayrettin Paşa'nın Hatıratında geçen bölüm ile o dönemde İspanya kralı olan ve Osmanlı devleti ile mücadele eden Carlos'un Tunus Beyleri'ne yazmış olduğu Osmanlı karşıtı mektup kullanılmıştır. Bu çalışmada da kaynak sorgulamasının aşamaları öğrencilere yaptırılmıştır. Ayrıca tarih haritası üzerinde çizim yapmaları istenmiştir. Daha sonra öğrenciler İspanya Kralı Carlos'a ait mektubu kendi yorumlarıyla tasarlayabilmişlerdir. Bu süreçte araştırmacının katkısı çok az olmuş ya da hiç olmamıştır.

4. haftada öncelikle daha önceki standart süreçler uygulanmış, 40 dakikalık ders için öğrencilere deniz ticaretinin önemini yansıtmaları açısından Sokullu Mehmet Paşa'nın Süveyş Kanalı projesiyle ilgili “resmi belge” sınıfa getirilmiştir. Bu belge Sokullu Mehmet Paşa tarafından kaleme alınmıştır. Öğrencilere bu belgenin hem Osmanlıcası hem de günümüz diline çevrilmiş transkripsiyonu gösterilmiştir. Öğrenciler, Osmanlıca metni anlamadıkları gibi, günümüz diline çevrilmiş transkripsiyonunu da okuduklarında oldukça zorlanmışlar ve öğrencilerin kafaları karışmıştır. Daha sonra ise araştırmacı tarafından herhangi bir yorum katılmadan öğrencilerin okuma düzeyine uygun şekilde hazırlanmış metin öğrencilere dağıtılmıştır (EK 21). Konuyla ilgili tarih haritası ve ön bilgi mahiyetinde kısa yazı dağıtılmıştır. Öğrenciler, kendilerine dağıtılan kaynağa dayalı olarak oluşturulan çalışma kağıdı üzerinde 25 dakika çalışmışlardır. Osmanlı resmi yazışmalarıyla ilgili kalıpları tanımaya başlamışlardır.

## **V. HAFTA**

Deney grubu öğrencileriyle 5. haftada Osmanlı Devletinde hoşgörü konulu 4. kazanım üzerine kaynak metinlerden elde edilmiş kanıta dayalı çalışmalar yürütülmüştür. Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmış ve tamamen Osmanlı arşivinden oluşturulmuş belgelerin yer aldığı “Aynı Gökkubbe Altında Yaşamak” isimli kitap gösterilmiştir. Öğrenciler bu kitabı gruplar halinde inceledikten sonra her grup bu belgeler içerisinde beğendikleri üç belgeyi sınıfta diğer grup öğrencilerine tanıtmışlardır. Neden bu belgeleri seçtiklerini ve beğenme sebeplerini açıklamışlardır. Her gruba, öğrenciler tarafından tanıtılan belgelerle

ilgili sorular sorulmuştur. Araştırmacı, önceki haftalarda da olduğu gibi öğrencilere sorulan soruların dışında öğrencilere yazılı belge okuyarak çoklu bakışa sahip olmaları amacıyla aşağıdaki soruları da sormuştur?

1. Bu belge ne için yazılmış olabilir? (bilgi vermek, ikna etmek, bir görüşü ifade etmek)
2. Yazar olayla ilgili birinci elden bilgiye sahip midir?
3. Yazarın ön yargılı olması için bir görüş yansıtılıyor mu?
4. Olayla ilgili yazılan bilgiler hemen sonrasında mı yazılmıştır yoksa çok zaman geçtikten sonra mı yazılmıştır?
5. Eğer daha sonra yazılmışsa olayla yazılış tarihi arasında ne kadar zaman geçmiştir?

İşbirlikçi grup içinde öğrenciler, okudukları ve yorumladıkları olaylarını yukarıdaki sorularla sorguladılar. Öğrenciler birlikte kanıta dayalı olarak geçmişini anlamlandırmaya çalıştılar.

## VI. HAFTA

Uygulamanın son haftasında 80 dakikalık derste öğrencilerin daha önce görmedikleri ve uygulama süreci içerisinde anlatılmayan İstanbul'un fethiyle ilgili iki farklı bakış açısına dayalı kanıt temelli Tarihsel Düşünme Becerileri Sorgulama Formu, deney ve kontrol grubu öğrencilerine dağıtılmıştır(EK14). Bu uygulama İngiltere'de özellikle tarih öğretiminde ilköğretim ve lise dengi okullardaki öğrencilere değerlendirme sınavı olarak yaptırılmaktadır. Bu uygulama, okul tarih projesinin değerlendirme bölümünün bir aşamasıdır. Görülmemiş belge, materyal sınavı (Unseen paper exam) olarak adlandırılmıştır. Burada özellikle daha önceden üzerinde çalışılmamış bir konu ve yazılı birinci elden kaynak kullanılmaktadır(Karabağ, 2003a). Bu çalışmada da özellikle tarihsel düşünceleri değerlendirme yöntemi olarak kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin, süreç sonunda kendilerini değerlendirmeleri için bir “ Yazılı Tarihsel Kanıt Becerileri Öz Değerlendirme Formu” hazırlanarak dağıtılmıştır. Bu form, daha sonra toplanarak incelenmiş süreç içerisindeki becerilerin ifade edilmesi araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir (EK 15).



40 dakikalık son derste ise öğrencilere başarı testi(EK 12) son test, sosyal bilgiler tutum ölçeği(EK 13) son tutum olarak uygulanmıştır. 12. 16 Ocak 2007 tarihinde öğretim etkinlikleri tamamlanmıştır. Bu kapsamda araştırma; 6 haftada 15 saat etkinliklerin uygulanma süreci, 3 saat de verileri toplama uygulanması olmak üzere toplam 18 ders saati sürmüştür.

#### **5. 4. 3. Deneysel işlem Sonrası Süreç Basamakları**

1. Öğrencilerin derslerde yaptıkları etkinlikler ve ev ödevleri toplanarak incelenmiştir.
2. Ölçüm araçlarından bir kısmında elde edilen verilerin SPSS paket programı ile istatistiksel analizleri yapılmış bir kısmının ise frekans ve yüzdeleri alındıktan sonra alıntılar kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır.
3. Yapılan istatistiksel analizler yorumlanmış ve araştırmadan elde edilen sonuçlar raporlaştırılmıştır.

#### **5. 5. VERİLERİN ANALİZİ**

Araştırmanın nicel verileri SPSS 10.0 istatistik program paketinin yardımıyla çözümlenmiştir. Buna göre grupların denkliliğini belirlemek için okuldaki 7. sınıfın 3 şubesinde akademik başarı testi ön test olarak uygulanmış ve grupların belirlenmesi için elde edilen veriler Tek Faktörlü Varyans Analizine tabi tutulmuşlardır. İki den fazla grubun fark puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek faktörlü varyans analizi(ANOVA) ile test edilmiştir (Büyüköztürk, 2001:33).

Gruplar arasındaki akademik başarı puanlarının ortalamalarının farkının anlamlılığı ise İlişkisiz Örneklemeler için t- Testi ile çözümlenmiştir. Yine aynı grubun akademik başarılarının ortalamalarının deney öncesi ve deney sonrası farklılığının anlamlı olup olmadığı İlişkili Örneklemeler için t- Testi ile çözümlenmiştir. İlişkili örneklemeler t-testi, ilişkili iki ölçüm ya da puanların elde edildiği deneysel ve tarama çalışmalarında kullanılabilir. İlişkili ölçümler deseni a) aynı deneklerin tekrarlı ölçümleri ya da b) eşleştirilmiş örneklemelerden elde edilen ölçümler olduğunda söz konusu olabilir(Büyüköztürk, 2004:63).

Gruplar arasındaki derse karşı tutum puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ise İlişkisiz Örneklemeler için t- Testi ile çözümlenmiştir. Yine aynı grubun derse karşı tutumlarının deney öncesi ve deney sonrası farklılığının anlamlı olup olmadığı İlişkili Örneklemeler için t- Testi ile çözümlenmiştir. Ön test son test kontrol gruplu desende deneysel işlemin etkililiğini test etmede kullanılan, hesaplama ve yorumlama bakımından en kolay olan teknik, iki grubun ön test - son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan ilişkisiz gruplar için t-testidir (Kaptan, 1993).

Nitel verilerin analizinde, alan yazınında farklı kavramlar ve yaklaşımlar yer almaktadır. Ancak bütün yaklaşımlarda verilerin betimlenmesi ve temaların ortaya çıkarılmasının önem kazandığı görülmektedir. Nitel araştırmalarda, analizin derinliğine göre veri analizini iki grupta incelemek mümkündür. Straaus ve Corbin'in önerdiği bu iki veri analizi, “betimsel analiz” ve “içerik analizi”dir. Betimsel analiz, araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır.

Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Doğrudan alıntılara sık sık yer verildiği bu yaklaşımda görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacı güdülür. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir. Bu yaklaşımla okuyucu, elde edilen bilgilerle betimsel bir yaklaşımla tanıştırılmış olur. Bu betimlemelerden yola çıkarak araştırmacının kendi yorumlarını yapması ve bazı çıkarımlarda bulunması mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224).

İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesi demektir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına imkân verir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada, araştırmanın kavramsal yapısı önceden

açık bir şekilde belirlenebildiği için, verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Betimsel analizde amaç, elde edilmiş bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu süreçte, önce veriler açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır, sebep-sonuç ilişkisi irdelenir ve sonuçlar ortaya konur (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Tarih öğretiminin niteliğine ilişkin çıkarımlarda bulunmayı kolaylaştıran bu çalışmanın verileri nitel araştırmada kullanılan veri analizlerinden biri olan “Betimsel Analiz”e (Yıldırım vd., 2000:158) göre irdelenmiştir. Nitekim “öğrenci ders ödevleri ve sınavları” eğitim araştırmalarında kullanılabilecek dokümanlar arasında yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 1999:141). Bu çalışmanın dokümanlarını kaynak temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanarak uygulanmış etkinliklerden elde edilen çalışma kağıtları oluşturmaktadır. Öncelikle metinler birkaç kez satır satır okunmuş ve buna yönelik kodlamalar oluşturulmuştur. Kodlamalar sırasında kullanılan kavramlar alanyazınla bağlantılı olarak verilerden elde edilmiştir. Önceden belirlenen temalar (alt beceriler) altındaki kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sonuçlar ortaya konmuştur. Bulguların yorumlanması aşamasında araştırmanın ikinci üçüncü ve dördüncü bölümünde yer alan kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalardan yararlanılmış, bulguları destekleyen ve desteklemeyen bilgiler nedenleriyle birlikte sonuç bölümünde belirtilmiştir. Nitel araştırmalara yöneltile en önemli eleştirilerden biri, geçerlik ve güvenilirlik konusunda nicel araştırmalarda kullanılan standart araçların olmamasıdır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için veri üçgenlemesi yoluna gidilmiş örneğin derse karşı tutumlar, öz değerlendirme formundaki cevaplarla karşılaştırılmış öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleriyle ilgili görüşleri ise tarihsel düşünme becerileri sorgulama formuna verdikleri cevaplarla karşılaştırılarak iç tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel verilerin analizi, alan eğitiminde uzman olan 2 kişi tarafından da kontrol edilmiş ve yüksek bir korelasyon elde edilmiştir. Ayrıca uygulamanın yürütüldüğü gruptaki bütün öğrencilerin görüşlerini sayısal verilere dönüştürerek yansıtmaya yönelik tarihsel yazılı kanıt öz değerlendirme formu verileri de yüzdelik oran ve frekans analizi yapılarak çözümlenmeye çalışılmıştır.

## VI. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin işlenmesinden sonra problem çözümüne ışık tutacak şekilde kullanıma hazır hale getirilen veriler bu bölümde yer almaktadır.

#### 6. 1. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ SON TEST BAŞARI PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASIYLA İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesindeki konuların öğretiminde yazılı tarihsel kanıtların kullanımına göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin hazırlandığı deney grubuyla ders kitabı merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubunun son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır?

Araştırmanın birinci alt probleminin analizi için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi son test başarı puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öğrencilerin “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi başarı testinden aldıkları son test ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11**  
**Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Türk Tarihinde Yolculuk” Ünitesi Başarı Testinden Aldıkları Son test t-Testi Sonuçları**

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S     | sd | t     | p    |
|---------|----|-----------|-------|----|-------|------|
| Deney   | 25 | 69,28     | 17,46 | 48 | 2,212 | ,032 |
| Kontrol | 25 | 57,36     | 20,51 |    |       |      |

Tablo 11’de görüldüğü gibi, yazılı kanıt temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, deney öncesindeki “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinde aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X}=42.96$  iken bu değer deney sonrasında  $\bar{X}=69,28$

olarak tespit edilmiştir. Ders kitabı merkezli yeni programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi puanlarının ortalaması  $\bar{X}=39,16$  iken bu oran deney sonrasında  $\bar{X}=57.36$  olmuştur. Bu sonuçlara göre, yazılı kanıt temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubu başarı testi puanlarının ortalaması ile ders kitabı merkezli yeni (2005) sosyal bilgiler programına uygun öğretimin uygulandığı kontrol grubu puan ortalamalarında bir artışın olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak deney grubu öğrencilerinin başarı ortalamaları kontrol grubuna göre çok yüksek bir artış göstermiştir ( $t_{(48)} = 2,12, p < ,05$ ). Deney grubunun son test başarı puanları kontrol grubu son test başarı puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin bu başarılarında gözlenen farklılıkların nedenini, kanıt temelli etkinlik ve uygulamalarla dersin işlenmesi şeklinde yorumlamak mümkündür. Bu araştırmada eleştirici ve sorgulayıcı soruların cevaplarına bakıldığında, buna uygun yöntem, teknik ve etkinliklerle ders işlenen deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre, eleştirici ve sorgulayıcı düşünmenin kullanılması açısından çok daha başarılı oldukları görülmüştür. Buna göre kanıt kullanarak tarih dersinin işlenmesi öğrenci başarısını artırdığı gibi çıkarım yapma, kanıt gösterme ve yargıya ulaşma türündeki sorular karşısında başarıyı artırmıştır.

## **6. 2. DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN ÖN TEST – SON TEST BAŞARI PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASIYLA İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmanın ikinci alt problemi olan; ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinin öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12**  
**Deney Grubu Öğrencilerinin “Türk Tarihinde Yolculuk” Ünitesi Ön Test ve Son Test Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları**

| Başarı Testi | N  | $\bar{X}$ | S     | sd | t      | p    |
|--------------|----|-----------|-------|----|--------|------|
| Ön test      | 25 | 42,96     | 17,93 | 24 | -9,968 | ,001 |
| son test     | 25 | 69,28     | 17,46 |    |        |      |

Deney grubu öğrencilerinin tarihsel yazılı kanıt temelli öğrenme ortamı sonrasında konuların öğrenilmesinde anlamlı bir artış göstermişlerdir.  $t_{(24)} = -9,968$ ,  $p < 0.05$  Bu bulguya göre, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi başarı testi puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 42,96$  iken, dersi kanıt temelli etkinliklerle işledikten sonra başarı testi ortalama puanları  $\bar{X} = 69,28$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu göstermiştir ki, çıkarım yapma, kanıt gösterme, yoruma ulaşma gibi analiz, sentez ve değerlendirme türündeki sorular karşısında başarı sağlamada çoklu belgelere dayanan yazılı kanıt temelli etkinlikler önemli bir etkiye sahiptir.

### 6. 3. KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN ÖN TEST – SON TEST BAŞARI PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASIYLA İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan; ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinin öğretiminde ders kitabı merkezli öğretim etkinliklerinin kullanıldığı kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13:**  
**Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Türk Tarihinde Yolculuk” Ünitesi Ön Test ve Son Test Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları**

| Başarı Testi | N  | $\bar{X}$ | S     | sd | t      | p    |
|--------------|----|-----------|-------|----|--------|------|
| Ön test      | 25 | 39,16     | 13,89 | 24 | -5,075 | ,001 |
| son test     | 25 | 57,36     | 20,51 |    |        |      |

Kontrol grubu öğrencilerinin ders kitabı odaklı öğrenme ortamı sonrasında konuların öğrenilmesinde anlamlı bir artış göstermişlerdir  $t_{(24)} = -5,075$ ,  $p < 0.05$ . Bu bulguya göre, kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi başarı testi puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 39,16$  iken, ders kitabı odaklı etkinliklerle işledikten sonra başarı testi ortalama puanları  $\bar{X} = 57,36$ 'ya yükselmiştir. Bu bulgu göstermiştir ki ders kitabının yeni programa göre hazırlanmış olmasının olumlu bir etkisi vardır. Bu olumlu artışta özellikle uygulamada esas alınan üniteye çoklu bakışın ve kanıt kullanmanın bir önceki bölümde de betimlendiği gibi düşük ve sistematik olmamakla beraber uygulanmaya çalışıldığını da göz önünde bulundurmak gerekir. Ayrıca konunun bir şekilde öğrenilmiş olması hiç öğrenilmemesine oranla genellikle olumlu puan olarak yansımaktadır.

#### 6. 4. DENEY VE KONTROL GRUBUNUN ÖN TUTUM PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASIYLA İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan; ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yazılı tarihsel kanıtların kullanıldığı deney grubu ve ders kitabıyla öğretimin yapıldığı kontrol grubunun ön uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14 : Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Ön Tutum toplam Puanlarının Gruplara Göre t-Testi Sonuçları**

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S     | sd | t      | p    |
|---------|----|-----------|-------|----|--------|------|
| Deney   | 25 | 94,24     | 16,71 | 48 | -2,236 | ,030 |
| Kontrol | 25 | 104,28    | 14,98 |    |        |      |

Tablo14'e göre uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanlar şöyledir. Deney grubunun toplam puanları  $\bar{X}=94,24$  iken kontrol grubunun Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları toplam puan  $\bar{X} = 104,28$ 'dir. Her iki grubun tutum ölçeğinden

alabileceği en yüksek toplam puan 135, en düşük puan ise 1’dir. Bir önceki bölümde puan aralıklarıyla ilgili kategorilere bakıldığında 81-108 puan aralığı öğrencilerin olumlu tutuma sahip oldukları anlamına gelmektedir. Buna göre grupların deney öncesi toplam puanlarına bakıldığında Sosyal Bilgiler dersine karşı olumsuz veya kararsız bir tutuma sahip olmadığı anlamı ortaya çıkmaktadır. Ancak tablo 14’e göre  $t_{(48)} = -2,236$  ,  $p < 0.05$  sonucu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı öntutumlarında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir.

#### 6. 5. DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN ÖN TUTUM – SON TUTUM PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASIYLA İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın beşinci alt problemi olan; ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesiyle ilgili yazılı kanıtların kullanımına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun ön ve son uygulamadan aldıkları toplam tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo15’te verilmiştir.

**Tablo 15**  
**Deney Grubunun Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Ön Tutum ve Son Tutum**  
**Toplam Puanlarına Göre t-Testi Sonuçları**

| Tutum Ölçeği | N  | $\bar{X}$ | S     | sd | t     | p    |
|--------------|----|-----------|-------|----|-------|------|
| Ön Tutum     | 25 | 94,24     | 14,90 | 24 | 3,384 | ,002 |
| Son Tutum    | 25 | 111,64    | 16,71 |    |       |      |

Deney grubu öğrencileri, 6 haftalık süreç boyunca tarihsel yazılı kanıt kullanılarak oluşturulan öğrenme ortamı sonrasında Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarında anlamlı bir artış göstermişlerdir.  $t_{(24)} = 3,384$ ,  $p < 0.05$  Bu bulguya göre, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi tutum ölçeği toplam puanları



$\bar{X} = 94,24$  iken, çoklu kaynaklarla tarihsel düşünmeyi geliştirici yazılı tarihsel kanıtlara dayalı etkinliklerle dersin işlenmesinden sonra tutum ölçeği toplam puanları  $\bar{X} = 111,64$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu aslında araştırmacının da çalışma boyunca öğrencilerdeki izlenimlerine ters düşmektedir. Çünkü öğrenciler, etkinliklerin büyük bir çoğunluğunda sürekli üretmeye, çalışmaya yönlendirilmiş ve okuma ve yazma etkinlikleriyle öğrencilerin zorlanacağı kanısı oluşmuştu.

6 haftalık uygulama süresince öğrenciler çalışma kağıtlarından oluşan pek çok okuma yazma etkinliğinde zorlanmış olabilecekleri düşünülebilir. Etkinliklerde kullanılan kaynak belgelerin büyük bir kısmı yazıya dayandığı için resim, fotoğraf gibi öğrencileri daha çok etkileyen materyaller çok az uygulamada kullanılmıştır. Üstelik yazılı kaynaklara dayanan uygulama okuma ve yazma becerileri düşük olan öğrenciler için de sıkıcı bir tutuma neden olabilirdi. Ancak öğrencilerin bu tür etkinlikler karşısında olumlu tutum gösterdiğine yönelik çalışmalar bu bulguyu desteklemektedir. McCormick (2004) beşinci sınıflarla yazılı birinci elden kaynakları kullanarak tarihsel düşünmelerini geliştirmeyi amaçlamış ve sonuçta çocukların geçmişe çoklu baktıklarını keşfetmişler ve heyecan duymuşlardır. Buna benzer bir çalışmada da Mitchell öğrencilerin hoşlarına giden bu tür etkinliklerin öğretimde etkili olduğunu göstermiştir(2000). Aynı şekilde kaynaklarla meşgul olunurken motivasyonun, merakın, yaratıcılığın önemini de ortaya koyan diğer bir çalışmayı da Cooper ve Dilek (2004) gerçekleştirmişlerdir. Yine Akınoğlu ve Diriöz'ün (2007), lise öğrencilerine uyguladıkları eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrencilerin tarih dersine karşı daha duyarlı bir hale gelmesini sağladığı gibi bireylerin tutumunu da olumlu olarak değiştirmede etkili olduğu görülmüştür.

#### **6 . 6. KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN ÖN TUTUM – SON TUTUM PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASIYLA İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmanın altıncı alt problemi olan; İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesiyle ilgili ders kitabı merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubunun ön ve son uygulamadan aldıkları tutum puanları

arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo16’da verilmiştir.

**Tablo 16**  
**Kontrol Grubunun Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Ön Tutum ve Son Tutum**  
**Toplam Puanlarına Göre t-Testi Sonuçları**

| Tutum Ölçeği | N  | $\bar{X}$ | S     | sd | t     | p    |
|--------------|----|-----------|-------|----|-------|------|
| Ön Tutum     | 25 | 104,28    | 14,98 | 24 | 1,728 | ,097 |
| Son Tutum    | 25 | 113,08    | 18,62 |    |       |      |

Kontrol grubu öğrencileri, 6 haftalık süreç boyunca yeni (2005) sosyal bilgiler programına göre hazırlanmış ders kitabı odaklı öğrenme ortamı sonrasında Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarında anlamlı bir artış göstermemişlerdir.  $t_{(24)} = 1,728$ ,  $p > 0.05$  Bu bulguya göre, kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi tutum ölçeği toplam puanları  $\bar{X} = 104,28$  iken, ders kitabına odaklı etkinliklerle dersin işlenmesinden sonra tutum ölçeği toplam puanları  $\bar{X} = 113,08$ ’e yükselmiştir. Bu artış oranı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı uygulama öncesinde olumlu olan tutumlarını daha da yükseltmiştir. Ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu düşünülmemektedir.

#### **6. 7. DENEY VE KONTROL GRUBUNUN SON TUTUM PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASIYLA İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmanın yedinci alt problemi olan; İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesiyle ilgili yazılı kanıtların kullanıldığı deney grubu ile ders kitabıyla öğretimin uygulandığı kontrol grubunun son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo17’de verilmiştir.

**Tablo 17**  
**Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Son Tutum Toplam**  
**Puanlarının Gruplara Göre t-Testi Sonuçları**

| GRUPLAR | N  | $\bar{X}$ | S     | sd | t     | p    |
|---------|----|-----------|-------|----|-------|------|
| DENEY   | 25 | 111,64    | 14,90 | 48 | -,302 | ,764 |
| KONTROL | 25 | 113,08    | 18,62 |    |       |      |

Tablo 17'ye göre uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanlar şöyledir. Deney grubu toplam puanları,  $\bar{X}=111,64$  iken kontrol grubunun sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları toplam puan  $\bar{X}=113,08$ 'dir. Her iki grubun tutum ölçeğinden alabileceği en yüksek toplam puan 135, en düşük puan ise 1'dir. Bir önceki bölümde puan aralıklarıyla ilgili kategorilere bakıldığında 109-135 puan aralığı öğrencilerin tamamen olumlu tutuma sahip oldukları anlamına gelebilmektedir. Buna göre grupların deney sonrası toplam puanlarına bakıldığında sosyal bilgiler dersine karşı olumsuz veya kararsız bir tutuma sahip olmadığı anlamı ortaya çıkmaktadır. Ancak tablo 17'ye göre  $t_{(48)} = -,302$ ,  $p>0.05$  sonucu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı son tutumlarında her iki gruptan birinin lehine anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermektedir.

Tablo 17'ye bakıldığında her iki grubunda sosyal bilgiler dersine karşı oldukça olumlu bir tutuma sahip oldukları anlaşılmış; gerek deney grubuna uygulanan çoklu bakışı yansıtıcı yazılı tarihsel kaynakların kullanılması, gerekse ders kitabının kullanılması, öğrencilerin derse karşı ilgi göstermelerini, derse sevmelerini, derse önem vermelerini ve korkularını azaltmasını sağlamıştır.

## 6. 8. DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİYLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın uygulaması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına daha önceden hiç kullanmadıkları ve çoklu bakışı yansıtan yazılı kanıta dayalı sorgulamanın gerçekleştirilerek oluşturulan veri toplama aracının çözümlemesi yapılmıştır. Bu tür veri toplama araçları İngiltere eğitim sisteminde

özellikle tarih eğitiminde daha önceden görülmemiş kaynaklar (Unseen Papers) ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır (Lee, 1989; SREB,1989, Akt. Karabağ, 2003a). Bu verilerin çözümlenmesine dayanılarak bulgular ortaya konmuştur. Çalışmada belirlenen tarihsel düşünme becerileri Amerika Ulusal Tarihsel Düşünme Standartları içerisinden; (NCHS;1996) ölçme aracında kullanılan kaynaklara uygun olarak araştırmacı tarafından seçilmiştir(EK14). Burada elde edilen bulgular, öğrencilerin ilgili tarihsel düşünme standartlarından hangilerinin yapıp yapmadığına ve yapılanların ne ölçüde gerçekleştiğine yönelik betimlenmiş ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Tarihsel düşünme standartlarının temel başlıkları ana tema ve bu becerileri gerçekleştirmek için öğrencilerin yapabilmesi gereken beceriler ise alt temalar olarak esas alınmış ve bu yönde betimleme yapılmıştır. Ancak bütün olarak tarihsel düşünme becerilerini çoklu bakışa uygun olarak seçilmiş tarihsel bir konu veya anlatımda belirlemek veya değerlendirmek çok güçtür. Buna uygun kaynakların belirlenebilmesi de zordur. Ayrıca bu beceriler seviye olarak kolaydan zora doğru ve öğrencilerin bilişsel gelişime göre değerlendirilmelidir. Örneğin tarihsel düşünme standartlarının tarihsel araştırma becerisi kapsamında öğrencilerin yapması gereken “ var olan kayıtlardaki boşlukları belirleyebilmek, zaman ve yerin bağlamsal bilgi ve bakış açılarını, kanıtlardaki hayal gücüne dayanarak ayırtılandırarak için sıralayabilmek; boşlukları tündengelimsel olarak doldurabilmek ve tarihi bir yorum oluşturabilmek” ifadesinin elbette ilköğretim düzeyindeki öğrencilerden beklenmesi tartışılabilir. Bulguları değerlendirirken her bir tarihsel düşünme becerisinde öğrencilerin yapabilmesi gerekenleri belirleyebilmek için bazen birden çok sorgulayıcı soru kullanıldı. Ayrıca bir beceri için öğrencilerin yapabilmesi gerekenleri belirlerken sorulan birçok soru, birden çok beceriyi kapsamakta olup bu yönde betimleme ve değerlendirme de yapılmıştır.

#### **6. 8. 1. Öğrencilerin Tarihsel Anlama Becerileriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde Tarihsel anlama becerileriyle ilgili öğrencilerden elde edilen verilerin tarihsel anlama becerilerinin ilgili; 1, 2, 4, 6, 7 ve 8. maddelerini gerçekleştirip gerçekleştirmediği veya nasıl gerçekleştirdikleriyle ilgili bulgular ve

yorumlar yer almaktadır. Bu becerinin genel amacı öğrencilerin farklı kaynak türlerini anlamalarını sağlamaktır.

#### **6. 8. 1. 1. Kaynağın veya Yazarının Kimliğini Belirlemeye Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Tarihsel anlama becerilerini gerçekleştirmek için öğrenciler başlangıçta; “Tarihsel belgenin veya anlatımın kaynağını veya yazarını tanımlayabilmeleri ve onun güvenilirliğini ölçebilmelidirler.” (NCHS;1996).

**a) Kaynağın Türü:** İstanbul’un fethinin farklı iki tür kaynağa dayalı olarak sunulduğu kaynak sorgulamasında kullanılan kaynaklardan biri, fethiye katılmış olan bir Sırp kökenli yeniçeri askerinin İstanbul’un fethiyle ilgili hatıralarıdır (A Kaynağı). Kaynağın künyesinin belirtildiği bölümde kaynağın adı “Bir Yeniçerinin Hatıratı” şeklinde belirtilmiştir. Diğer kaynak(B Kaynağı) ise Fatih zamanında yaşamış ve İstanbul’un fethini görmüş olduğu kabul edilen(Yılmaz, 1998:70) bir Osmanlı Tarihçisi Tursun (Dursun) Bey’in Tarih-i Ebul Feth (İstanbul’un Fethinin Tarihi) isimli tarih kitabıdır. B kaynağın künyesi verilirken İstanbul’un Fethinin Tarihi kaynağın adı olarak belirtilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin;

**A ve B kaynaklarının türü hangisidir?** şeklinde sorulan sorulara verdikleri cevapların yüzdeleri ve frekanslarını gösteren tablo 18 aşağıdadır.

**Tablo 18**  
**Deney Grubu Öğrencilerinin Kaynak Türleri Hakkında Görüşleri**

| <b>A Kaynağı</b>    | <b>%</b> | <b>f</b> | <b>N</b> | <b>B Kaynağı</b> | <b>%</b> | <b>f</b> | <b>N</b> |
|---------------------|----------|----------|----------|------------------|----------|----------|----------|
| Devlet Belgesi      | 4        | 1        | 25       | Devlet Belgesi   | 4        | 1        | 25       |
| Tarih Kitabı        | 20       | 5        | 25       | Tarih Kitabı     | 68       | 17       | 25       |
| Fetihname           | 4        | 1        | 25       | Fetihname        | 4        | 1        | 25       |
| Anı                 | 68       | 17       | 25       | Anı              | 24       | 6        | 25       |
| Anı ve Tarih kitabı | 4        | 1        | 25       | Diğer            | -        | -        | 25       |
| Toplam              | 100      | 25       |          | Toplam           | 100      | 25       |          |

Yukarıda tablo 18'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin kaynak türüyle ilgili bulgular şöyle yorumlanabilir:

A Kaynağının bir anı kitabı olduğunu tespit eden öğrencilerin oranı % 68'dir. Öğrencilerin % 20'si ise bu kaynağın bir tarih kitabı olduğu düşüncesine sahip olmuşlardır. A kaynağının hem anı hem de Tarih kitabı olduğunu düşünenlerin oranı % 4'tür. Kaynak türlerinin içerisinde “ Bir fethin başka Müslüman veya dost devletlere hükümdarın ağzından müjdelenmesi” amacıyla yazılan Fetihname seçeneği de konulmuştur. Deney grubu öğrencileri, fetihname örneğini uygulama içerisinde bir kaynak türü olarak tanımışlardır. İstanbul'un fethi konusunda yazılmış A kaynağının fetihname türünde olduğunu düşünenlerin oranı % 4'tür. Öğrencilerden sadece % 4'ü A kaynağını Devlet belgesi olarak düşünmüşlerdir.

Kaynağının bir tarih kitabı olduğunu anlayan deney grubu öğrencilerinin oranı % 68'dir. Anı türünde bir kaynak olduğu görüşünde olanların oranı % 24, devlet belgesi olduğunu düşünenlerin oranı % 4, fetihname diyenlerin oranı ise sadece % 4'tür. Bu bulgulara göre deney grubu öğrencileri büyük bir çoğunlukla % 68 oranında kaynak türlerini belirleyebilmişlerdir.

Kontrol grubu öğrencilerinin;

**A ve B kaynaklarının türü hangisidir?** şeklinde sorulan sorulara verdikleri cevapların yüzdelerini ve frekanslarını gösteren tablo 19 aşağıdadır.

**Tablo 19**  
**Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kaynak Türleri Hakkında Görüşleri**

| <b>A Kaynağı</b> | <b>%</b> | <b>f</b> | <b>N</b> | <b>B Kaynağı</b> | <b>%</b> | <b>f</b> | <b>N</b> |
|------------------|----------|----------|----------|------------------|----------|----------|----------|
| Devlet Belgesi   | 8        | 2        | 25       | Devlet Belgesi   | 12       | 3        | 25       |
| Tarih Kitabı     | 20       | 5        | 25       | Tarih Kitabı     | 44       | 11       | 25       |
| Fetihname        | 16       | 4        | 25       | Fetihname        | 16       | 4        | 25       |
| Anı              | 56       | 14       | 25       | Anı              | 20       | 5        | 25       |
| Seyahatname      | -        | -        | 25       | Seyahatname      | 4        | 1        | 25       |
| Diğer            | -        | -        | 25       | Mektup           | 4        | 1        | 25       |

Yukarıda tablo19'a bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin kaynak türüyle ilgili bulgular şöyle yorumlanabilir:

Kontrol grubu öğrencilerinin A kaynağının türünü belirleme konusundaki tespit ve yanlışlarının oranı ise şöyledir. Öğrencilerin % 56'sı A kaynağının anı türünde olduğunu belirleyebilmişlerdir. Öğrencilerin % 8'i Yeniçerinin Hatıratı'nı bir devlet belgesi olarak düşünmüş, öğrencilerin % 20'si kaynağın türünün tarih kitabı olduğu yanlışına düşmüşlerdir. Öğrencilerin % 16'sı ise fetih konusuna istinaden kaynak türünü Fetihname olarak değerlendirme yanlışına düşmüşlerdir.

Tursun Bey'in yazdığı kaynağın tarih kitabı türünde olduğunu tespit eden kontrol grubu öğrencilerinin oranı % 44, anı türünde olduğunu söyleyenlerin oranı % 20, fetihname türünü seçenlerin oranı % 16, Devlet belgesi türünde olduğunu düşünenlerin oranı % 12, mektup türünde olduğu görüşünde olanların oranı % 4 ve seyahatname türüne ait olduğunu düşünenlerin oranı ise % 4'tür. Kontrol grubu öğrencilerinde kaynak türüyle ilgili görüşlerin yelpazesinin daha geniş olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası "İstanbul'un Fatihinin Tarihi" ibaresini kaynağın künyesinden ilişkilendirememişlerdir. Ayrıca fetih kavramının birçok kontrol grubu öğrencisini fetihname türüyle bağlantı yapmaya zorlamış olduğu anlaşılmaktadır.

### **Kaynağın Yazılış Tarihi:**

A ve B kaynağında hangi tarihte yazıldıkları konusunda belirli bir tarih verilmemiştir. Her iki kaynağın yazarının da Fatih zamanında yaşamış olması ve bizzat İstanbul'un fethine gerek katılarak ve gerekse izleyerek tanık olmaları hatta gördüklerini oldukça detaylı bir şekilde anlatmış olmaları öğrenciler için ipuçlarıdır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin;

**A ve B kaynaklarının hangi tarihte yazılmış olabileceğini düşünüyorsunuz?** şeklinde sorulan soruya verdikleri cevapların yüzdeleri ve frekanslarını gösteren tablo 20 aşağıdadır.

**Tablo 20**  
**Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kaynakların Yazılış Tarihiyle İlgili Görüşleri**

| Kaynakların Yazılış Tarihi         | DENEY |    |    | KONTROL |    |    |
|------------------------------------|-------|----|----|---------|----|----|
|                                    | %     | f  | N  | %       | f  | N  |
| 1453'ten Önce                      | 20    | 5  | 25 | 24      | 6  | 25 |
| 1453'te                            | 48    | 12 | 25 | 52      | 13 | 25 |
| 1453 ve Yakın Bir Zaman Sonrasında | 32    | 8  | 25 | 8       | 2  | 25 |
| 1450-1460 Yıllarında               | -     | -  | 25 | 8       | 2  | 25 |
| Yazarların Ölümünden Sonra         | -     | -  | 25 | 8       | 2  | 25 |
| Toplam                             | 100   | 25 |    | 100     | 25 |    |

Yukarıdaki tablo 20'ye bakıldığında deney grubu öğrencilerinin kaynakların yazılış tarihiyle ilgili bulguları şöyle yorumlanabilir:

Deney grubu öğrencilerinin % 20'si İstanbul'un Fethinin tarihini tam olarak hatırlamamış olmalarından, İstanbul'un fethinden önce bu kaynakların yazılmış olabileceği yanılgısına düşmüşlerdir. Bu orana dahil olan öğrencilerin aynı zamanda kronolojik düşünme becerilerinin gelişimiyle ilgili de sorunları olabileceğini yansıtmaktadır. Şimşek (2006b:246), çocukların tarihsel zaman kavramı ve buna bağlı kronoloji becerilerindeki başarılarının, onların matematik ve dil(Türkçe) başarıları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle yerleştirme, konumlandırma ve tarihlendirme becerilerinin matematik başarılarıyla ilişkili olduğunu da ortaya koymuştur. Deney grubu öğrencilerinin % 44'ü kaynakların yazılış tarihlerini fethin gerçekleştiği yıl olan 1453 yılı olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin bu düşüncesi yazarların anlatım biçimi ve bulundukları konumdan etkilenmeleriyle açıklanabilir. Çünkü, her iki kaynağın yazarı fetih sürecini yakın geçmiş zaman diliyle anlatmışlardır. Ayrıca A kaynağının yazarı fethe katılan bir asker olarak bizzat tanık olduğunu anlatımı içerisinde vurgulamıştır. Böylece bu öğrenciler tarihsel kaynakların fethin gerçekleştiği zamanda yazıldığı anlayışına sahip olmuşlardır. Oysa A kaynağının künyesindeki "hatırat" ifadesi bu öğrenciler için bir anlam oluşturmamıştır. Çünkü hatırat türünden kaynakların yazarı tarafından daha sonraki



yıllarda yazılma durumu da yaygındır. Deney grubu öğrencilerinin % 32'si ise kaynakların yazılış tarihini 1453 ve hemen sonrası olarak yorumlamışlardır. Bu öğrencilerin 1453'ten yakın bir zaman sonra yazılmış olabileceğini de düşünmeleri, fetih esnasında veya o yıl içerisinde kayda geçirilmediği ihtimalinin de farkında olduklarını gösterir. Deney grubu öğrencilerinden hiçbiri, kaynakların yazılış tarihini yüzyıllar sonra veya yazarların ölümlerinden sonra yazılmış olma düşüncesinde olmamışlardır. Deney grubu öğrencilerinin tamamı, yazarların eserlerini yaşamları içerisinde kaleme aldıklarını göz önünde bulundurmuşlardır.

Tablo 20'ye bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin kaynakların yazılış tarihiyle ilgili bulguları şöyle yorumlanabilir:

Kontrol grubu öğrencilerinin %24'ünün İstanbul'un fethiyle ilgili olayların fethitten önce yazılmış olabileceğini düşünmesi ve bunu belirtmesi İstanbul'un fethinin ne zaman olduğunu bilmedikleriyle açıklanabilir. Öğrencilerin % 52'si kaynakların İstanbul'un fethinin tarihinde yazıldığı düşüncesine sahip olmuşlardır. Öğrencilerin bu düşüncesi yazarların anlatım biçimi ve bulundukları konumdan etkilendikleriyle açıklanabilir. Çünkü, her iki kaynağın yazarı fetih sürecini yakın geçmiş zaman diliyle anlatmışlardır. Ayrıca A kaynağının yazarı fethi katılan bir asker olarak bizzat tanık olduğunu anlatımı içerisinde vurgulamıştır. Deney grubu öğrencilerinin yarısına yakınında olduğu gibi bu öğrenciler de tarihsel kaynakların fethin gerçekleştiği zamanda yazıldığı anlayışına sahip olmuşlardır. Oysa A kaynağının künyesindeki "hatırat" ifadesi bu öğrenciler için bir anlam oluşturmamıştır. Çünkü hatırat türünden kaynakların yazarı tarafından daha sonraki yıllarda yazılma durumu da yaygındır.

Bu grupta bir öğrenci 1453 yılını muhtemel olarak ifade ederek ihtiyatla karşılamıştır. Kontrol grubunda % 8 oranında öğrenci tam yıl olarak vermedikleri gibi 1450-1460 diyerek fethitten önce mi sonra mı yazıldıkları konusunda emin olmadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin sadece % 8'i fetih yılında veya yakın bir zaman sonra yazılmış olabileceklerini belirtmişlerdir. Bu öğrenciler, yazarların yaşadıkları olayları an ve an kaleme almamış olabilecekleri ihtimalini de göz önünde bulundurmuşlardır. Öğrencilerin % 8'i ise fethi tanıklık etmiş yazarların

kaynaklarının 1900’lü yıllarda yazıldığını düşünmüşlerdir. Bu öğrencilerin ifadeleri yazarların fetih zamanında orada bulunduklarını göz önünde tutmadıklarını ortaya koymaktadır.

#### **Yazarların konumu veya mesleği:**

A ve B kaynağının yazarlarının meslekleri, konumları, kaynakların iç tenkidinin yapılmasında tarihçiler için bilinmesi gereken bir durumdur. Öğrencilere tarihçilik becerilerinin öğretilmesi için de bu durumun ortaya çıkarılması gerekir. Çünkü kaynakları anlamamanın yolu kaynakları yazan kişilerin dünyasını ve yaptıkları işleri anlamakla daha mümkün olur. Bu açıdan kaynaklara bakıldığında A kaynağının yazarı, mesleğini ve olayı anlatırken durumunu kaynak içerisinde belirgin bir şekilde ortaya koymuştur. B kaynağı hakkında da bir Osmanlı Tarihçisi olduğu şeklinde kaynağı tanıtırken öğrencilere bilgi verilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin;

**A ve B kaynağının yazarlarının fetih sırasında meslekleri ne olabilir?** şeklindeki soruya verdikleri cevapların yüzdelerini ve frekanslarını gösteren tablo 21 aşağıdadır.

**Tablo 21**  
**Deney Grubu Öğrencilerinin A ve B Kaynağının Yazarlarının Meslekleriyle İlgili Görüşleri**

| A Kaynağı | %  | f  | N  | B Kaynağı | %  | f  | N  |
|-----------|----|----|----|-----------|----|----|----|
| Tarihçi   | 12 | 3  | 25 | Tarihçi   | 56 | 14 | 25 |
| Yeniçeri  | 76 | 19 | 25 | Yeniçeri  | 8  | 2  | 25 |
| Komutan   | 8  | 2  | 25 | Komutan   | -  | -  | 25 |
| Gazeteci  | -  | -  | 25 | Gazeteci  | 20 | 5  | 25 |
| Yanıt Yok | 4  | 1  | 25 | Yanıt Yok | 16 | 4  | 25 |

Tablo 21’e göre deney grubu öğrencilerinin, kaynak yazarlarının konumu ve meslekleri hakkındaki görüşlerinden şu bulgular ortaya çıkmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin % 76'sının, A kaynağının yazarının konumunu ve mesleğini kaynağın içinden kanıtlayarak buldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, yazarın kendisi fethi anlatırken; konumunu ve mesleğini açıkça ifade etmiş olmasından kaynaklanmıştır. Bazı öğrenciler bir tarihçi olduğunu düşünmüşlerdir. Bu öğrencilerin kaynağın türüyle ilgili verdikleri cevaplara bakıldığında tarih kitabı olduğunu düşünmeleriyle paraleldir. Öğrencilerin % 8'i yeniçeri askerini bir komutan olarak algılamışlardır. Oysa kaynağın içerisinde onun komutan veya komuta etmekle ilgili bir görevi belirtilmemiştir. Deney grubu öğrencilerinden sadece biri kaynağın yazarının mesleğini veya fethi katılma amacını anlamamıştır. Sonuç olarak deney grubu öğrencileri A kaynağının yazarıyla ilgili bilgileri kaynağın içerisinden kanıtlayarak sunabilmişlerdir.

Deney grubu öğrencilerinin B kaynağının yazarıyla ilgili görüşleri A kaynağının yazarıyla ilgili görüşlerine göre daha dağınık çıkmıştır. Öğrencilerin % 56'sı kaynağın yazarının bir tarihçi olduğunu anlamışlar. Öğrencilerin % 8'i yazarı bir yeniçeri, % 20'si gazeteci olduğunu düşünmüştür. Deney grubu öğrencilerinin % 16'sı ise bu konuda fikrini belirtmemiştir. Bu bulgulara bakıldığında kaynağın künyesinde bir tarih kitabı olduğu ifadesiyle ilişkilendiremeyenlerin oranının % 48 olduğu anlaşılmaktadır. Bu düşüncede olan öğrenciler kaynağın içerisinden kaynağın yazarını tanıma konusunda daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Deney grubu öğrencilerinin % 32'sinin kaynağın türünü bir tarih kitabı olarak düşünmedikleriyle de bu bulgu desteklenmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin;

**A ve B kaynağının yazarlarının fetih sırasında meslekleri ne olabilir?** şeklinde sorulan soruya verdikleri cevapların yüzdelerini ve frekanslarını gösteren tablo 22 aşağıdadır.

**Tablo 22**  
**Kontrol Grubu Öğrencilerinin A ve B Kaynağının Yazarlarının Meslekleriyle İlgili Görüşleri**

| A Kaynağı | %  | f  | N  | B Kaynağı | %  | f  | N  |
|-----------|----|----|----|-----------|----|----|----|
| Tarihçi   | 20 | 5  | 25 | Tarihçi   | 40 | 10 | 25 |
| Yeniçeri  | 52 | 13 | 25 | Yeniçeri  | 16 | 4  | 25 |
| Komutan   | 8  | 2  | 25 | Komutan   | 4  | 1  | 25 |
| Gazeteci  | 8  | 2  | 25 | Gazeteci  | 20 | 5  | 25 |
| Yanıt Yok | 12 | 3  | 25 | Yanıt Yok | 20 | 5  | 25 |

Tablo 22’ye göre kontrol grubu öğrencilerinin, kaynak yazarlarının konumu ve meslekleri hakkındaki görüşlerinden şu bulgular ortaya çıkmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin yarısı (% 52) A kaynağının yazarını bir fethetmiş bir asker olarak ifade etmişlerdir. Ancak öğrencilerin yaklaşık yarısı ise kaynağın içerisindeki tasvire rağmen bu kanıtı değerlendirememişlerdir. Yanılgılar arasında en yüksek orana sahip olan düşünce, yazarın bir tarihçi olduğu yönündedir(% 20). Ayrıca öğrencilerin % 12’sinin kaynağın yazarının mesleği konusunda bir fikri bulunmazken, % 8’i komutan ve % 8’i ise gazeteci olduğu yönünde yanılgıya düşmüşlerdir. Kontrol grubu öğrencilerinin A kaynağının türünü belirleme konusunda görüşlerine bakıldığında % 44 oranında kaynağın türünü yanlış belirleme ile ilgili bulgu, yazarın mesleğini yanlış yorumlayanların oranı ile benzer özelliktedir.

B kaynağının yazarının mesleği veya konumuyla ilgili kontrol grubu öğrencilerinin görüşlerini belirlemek için yine tablo 22’ye bakıldığında B kaynağının künyesinde belirtilen “İstanbul Fatihinin Tarihi” ifadesini bir kanıt olarak öğrencilerin değerlendiremedikleri ortaya çıkmaktadır ki öğrencilerin % 40’ı yazarın bir tarihçi olduğunu anlayabilmişlerdir. Ancak, özellikle gazeteci olduğu görüşünde olanlar A kaynağında olduğu gibi önemsenecek bir orandadır (% 20). Öğrencilerin % 20’si bu

konuda fikir sahibi olmazken % 20 oranında öğrenci ise kaynağın yazarını bir komutan veya yeniçeri askeri olarak düşünmüşlerdir. A kaynağına göre B kaynağının yazarını kaynağın içerisinden çıkarım yapmaya yönelik belirgin, net ifade olmaması öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin yanlış olmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerinin B kaynağının türünü yanlış belirleme konusundaki görüşlerinin oranı (%56) ile B kaynağının yazarının mesleği veya konumu ile ilgili yanlış düşünme oranlarının (%60) yakın çıkması birbirini desteklemektedir.

**Kaynakların Dili:** Tarihsel bir anlatım dilinin, kullanılan kelimeler, terimler ve kısaltmaların şüphesiz öğrencilerin kaynaklara dayalı tarihsel anlama becerilerine etkisi vardır (Stradling, 2003:225). Öğrencilerin kaynakların içeriğiyle ilgili yorumlarını değerlendirmeden önce kaynakların kullandıkları özel terim, özel isim, kısaltma ve bilinmeyen kelimelerle ilgili öğrencilerin seviyelerini belirlemek için deney ve kontrol grubu öğrencilerine sırasıyla sorulan sorular ve onların verdikleri cevaplar aşağıdadır:

**A ve B kaynağında geçen yer isimlerini ve özel isimleri belirtiniz?**

Bu soruyla ilgili, deney ve kontrol grubu öğrencileri görüşlerini sorgulama kâğıdının üzerinde kelimelerin altını çizerek belirtmişlerdir. Öğrencilerin geneli yer isimlerini tanımışlar ve altını çizmişlerdir. Her iki grubun belirttikleri yer isimleri; Haliç, Galata, Galata Kalesi, Konstantinopol, Edirne Kapısı olarak altı çizilmiştir. Özel isim olarak hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencileri; Fatih Sultan Mehmet, Bizanslılar, Sırp Despotu, Sultan, Türkler, Sultan ve Sultan II. Mehmet, kelimelerini özel isim olarak değerlendirmişlerdir.

**A ve B kaynağında bilemediğiniz kelimeleri belirtiniz?**

Bu soruya, hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencileri birbirine yakın cevaplar vermişlerdir. Her iki grupta da bilinmeyen kelime sayısı, öğrenci başına 3 kelimeyi geçmemiştir. Öğrencilerin bilmediklerini kelimeler arasında, mürettebat, manda, kadirga, küçük yelkenli, ızdırap, hatırat ve kalas kelimeleri yer almıştır.

Bu bulgular değerlendirmede kullanılan yazılı kaynakların dilinin her iki grup için eşit zorlukta olduğu fikrini ortaya koymaktadır.

#### 6. 8. 1. 2. Kaynak Metni Yeniden Yapılandırmayla İlgili Bulgu ve Yorumlar

Kaynaklardaki bilgileri öğrencilerin anlayıp anlayamadıkları ve bilgiyi nasıl yapılandıkları kaynağın içinden neden, nasıl, niçin gibi sorular sorulararak öğrenilebilir. Bu amaçla deney ve kontrol grubu öğrencilerine aşağıda yer alan 11. soru yöneltilmiştir.

#### 11. SORU: Padişah niçin gemileri karadan yürütülmesini istemiştir?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların sınıflandırmasına göre, frekans ve yüzdeleri tablo 23’ te gösterilmiştir.

**Tablo 23**

#### **Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Metinleri Anlama ve Yeniden Yapılandırma Becerilerinin Değerlendirilmesi**

| Kaynak Metinleri Anlama ve Yeniden Yapılandırma | DENEY |    |    | KONTROL |    |    |
|-------------------------------------------------|-------|----|----|---------|----|----|
|                                                 | %     | f  | N  | %       | f  | N  |
| Kaynaklara Dayalı Doğrudan Çıkarım              | 72    | 18 | 25 | 44      | 11 | 25 |
| Kaynaklardan Dolaylı Çıkarım                    | 4     | 1  | 25 | 20      | 5  | 25 |
| Yanlış Çıkarım                                  | 16    | 4  | 25 | 24      | 6  | 25 |
| Anakronik Çıkarım                               | 8     | 2  | 25 | -       | -  | 25 |
| Cevapsız                                        | -     | -  | 25 | 12      | 3  | 25 |
| Toplam                                          | 100   | 25 |    | 100     | 25 |    |

Tablo 23’e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin % 72’si kaynakların içeriğiyle ilgili soruya doğrudan kaynaklardan alıntı yaparak cevap vermişlerdir. Kaynaklardan doğrudan alıntı yaparak cevap veren öğrencilerin bazıları şunları söylemişlerdir: “Haliç’te zincir olduğundan karadan gidilmesi gerekmiştir.” “Gemilerin denizden gitmesi engeliyle karşılaştıkları için böyle düşünmüşler”,

“Çünkü Bizans İmparatoru denizden izin vermemiştir. O yüzden karadan gitmişlerdir”, “Padişahın fikri böyle olduğu için o bölgeden indirmişler.” “Zincir var ve denizden ilerleyemezler”. Bu gruptaki öğrencilerin cevapları, metnin içeriğiyle ilgili soruları yapılandırırken kaynağa dayanarak yapılandırıldığını göstermektedir. Ayrıca bu cevabı veren öğrencilerin kaynağı kanıta dönüştürdüklerini de gösterir. Deney grubu öğrencilerinin % 4’ü kaynakların içeriğiyle ilgili soruyu kendi zihinlerinde yorumlayarak cevaplamışlardır. Kaynaklardaki bilgilerden dolayı çıkarım yapmışlardır. “ Haliç’in ağzında kalın zincirler vardı” örnek gösterilebilir. Öğrencilerin % 16’sı kaynaklardaki anlatımı dikkate almadan soruya romantik bir yaklaşımla cevap vermişlerdir. Egan’ın belirttiği romantik düşünmenin özellikleri, gerçekliğin sınırlarının zorlanması, insan niteliklerini aşma düşüncesinin gelişimi, bilginin kişiselliği ile zihin arasında romantik gerçekliği ayırmak olarak sıralanabilir (Egan, 1997, s.217). Gerçekliğin sınırlarının zorlanarak verilen öğrenci cevaplarına bakıldığında; “Düşmana gözükmemek için”, “Yakalanma olasılığı düşük olduğu için”, “Eğer denizde olsaydı Bizanslılar görürdü” ifadeleri bu bakışı yansıtmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin% 8’i ise kaynak metinlerle ilgili bilgiyi yeniden yapılandırırken anakronik yanlışlıklar yapmışlar ve günümüz şartlarından soruyu cevaplamışlardır. Örneğin, “ Haliç köprüsünden geçiş olmadığı için gemiler karadan yürütülmüştür”, “Çünkü Galata köprüsü var o yüzden geçemezler” ifadeleri öğrencilerin günümüz şartlarıyla metni yorumladıklarını gösterir.

Tablo 23’e bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin % 44’ü kaynakların içeriğiyle ilgili soruya doğrudan kaynaklardan alıntı yaparak cevap vermişlerdir. Kaynaklardan doğrudan alıntı yaparak cevap veren öğrencilerin bazıları şunları söylemişlerdir: “ Bizans’ı hem moral olarak çökertmek hem de Haliç’i geçmek için”, “Zincirle tutulduğu için”, “ Çünkü Haliç’ten inen zincirler Osmanlı gemilerine geçit vermiyirlardı”, “ Haliç’i geçebilecek başka bir yol olmadığı için”, “Çünkü Haliç’in her tarafında zincirler varmış”. Kontrol grubundaki bu öğrencilerin cevapları, metnin içeriğiyle ilgili soruları yapılandırırken kaynağa dayanarak yapılandırıldığını göstermektedir. Ayrıca bu cevabı veren öğrencilerin kaynağı kanıta dönüştürdüklerini de gösterir. Kontrol grubu öğrencilerinin % 20’si kaynakların içeriğiyle ilgili soruyu kendi zihinlerinde yorumlayarak cevaplamışlardır. Kaynaklardaki bilgilerden dolayı

çıkarmışlardır. Örneğin, “Haliç’e direk indiği için”, “ Tek çaresi o gibi gözüküyordu”, “Her taraftan kuşatmaya başlayıp düşmanın yenilgisine sebep olmak için”, “Bizans’ın surlarını yıkıp daha rahat saldırabilmek için karadan yürütülmüştür.” Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin % 24’ü Fatih’in gemileri karadan yürütme sebebini doğru açıklayamamışlardır. Bu soruyla ilgili öğrencilerin yanıtları ise, “ Haliç’e çok gemi ve insan gideceği için karadan yürütülmesini istiyor”, “Zincirlerle birbirine bağlayıp daha kolay olsun diye”, “Eğer karadan gönderseydi, Bizanslılar tuzak kurabilirdi. Denize göre kara daha mantıklı” şeklinde olmuştur. Gemilerin karadan yürütülmesinin gerekçesini kontrol grubunun % 12’si cevaplayamamıştır.

#### **6. 8. 1. 3. Tarihsel Olgu ve Görüşleri Ayırt Edebilmeye Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Amerikan Ulusal tarihsel düşünme standartları içerisindeki tarihsel anlama becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin yapabileceklerinden birisi de; “tarihsel olgu ve görüşleri ayırt edebilmek, bunu yaparken ikisi arasındaki ilişkiyi dikkate almak. Tarihçinin üzerinde çalıştığı olguları seçtiğini ve bu seçimin tarihçinin görüşünü yansıttığını fark edebilmektir. ”

Bu beceriyle ilgili tarihsel düşünme sorgulama formunda öğrencilere şu soru sorulmuştur:

**6. SORU: B Kaynağında, “ gemileri uçurdular” sözü bir olgu mu yoksa yazarın görüşü müdür? Neden?**

Deney grubu öğrencilerinin bu soruya vermiş oldukları cevapların değerlendirilmesinin dağılımı ise tablo 24’te gösterilmiştir.



**Tablo 24**  
**Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Olgu ve Görüşü Ayırt Etmeleriyle İlgili Düşünceleri**

| Olgu ve Görüşleri Ayırt Etmede Öğrencilerin Düzeyleri | DENEY |    |    | KONROL |    |    |
|-------------------------------------------------------|-------|----|----|--------|----|----|
|                                                       | %     | f  | N  | %      | f  | N  |
| Olgu                                                  | -     | -  | 25 | 8      | 2  | 25 |
| Görüş                                                 | 100   | 25 | 25 | 92     | 23 | 25 |
| TOPLAM                                                | 100   | 25 |    | 100    | 25 |    |
| Açıklama Yapmadan Olgu Olduğunu İfade Edenler         | -     | -  | 25 | 8      | 2  | 25 |
| Açıklama Yapmadan Görüş Olduğunu İfade Edenler        | 12    | 3  | 25 | 28     | 7  | 25 |
| Görüş Olduğunu Genel Açıklamayla İfade Edenler        | 28    | 7  | 25 | 32     | 8  | 25 |
| Görüş Olduğunu Tek Kaynaktan Kanıtlayanlar            | 40    | 10 | 25 | 16     | 4  | 25 |
| Görüş Olduğunu Her İki Kaynaktan Kanıtlayanlar        | 16    | 4  | 25 | 8      | 2  | 25 |
| Görüş Olduğunu Ön Bilgilerine Dayandıranlar           | 4     | 1  | 25 | 8      | 2  | 25 |
| TOPLAM                                                | 100   | 25 |    | 100    | 25 |    |

Tablo 24'e göre deney grubu öğrencilerinin tamamı B kaynağının yazarının bu ifadesini bir görüş olarak ifade etmişlerdir. Bu bulgu deney grubu öğrencilerinin olguyla görüşü ayırt etme oranının çok yüksek olduğunu gösterir. Deney grubu öğrencilerinin %12'si görüş olduğunu anlamışlardır fakat bunun gerekçesini açıklamamışlardır. Öğrencilerin % 28'i ifadenin bir görüş, bir yorum olduğunu ifade ettikten sonra neden olarak da genel geçer ifadeler kullanmışlardır. Örneğin bu bakış öğrencilerden bazılarının ifadelerine şöyle yansımıştır; "Çünkü gemiler uçmaz", "Çünkü gerçekte gemiler uçamazlar", "Gemiler fiziki olarak uçamazlar", "Gemilerin kanadı olmadığından uçamazlar".

Öğrencilerin % 40'ı bu ifadenin görüş olduğunu sadece B kaynağının içeriğine dayanarak kanıtlamışlardır. Öğrencilerin değerlendirmelerinden bazıları şu şekildedir;

"Yazar belki de uçurdular diyor, tam olarak bilinmiyor.", "Çünkü belki diyor", "Çünkü belki ifadesini kullanmıştır", "Çünkü Fatih karadan götürelim demiş", "Yazar iyi bir savaş yaptıkları için böyle benzetmiş". Bu öğrencilerin ifadelerine bakıldığında

aslında yazarın “belki de” kelimesini kullanmasının göreceli olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca yazarın kullandığı ifadeyle bir benzetme yaptığını da öğrenciler belirtmişlerdir. Ayrıca Fatih’in emrinden uçurmakla ilgili bir düşünce çıkarılamayacağını da bu öğrenciler fark etmişlerdir. Sonuç olarak bu öğrenciler gerekçelerini sadece yazarın anlatımından çıkarmaya çalışmışlardır. Öğrencilerden beklenen en önemli beceri ise bu ifadenin görüş olduğunu kullanılan 2 kaynaktan veya A kaynağıyla desteklenerek kanıtlanmasıydı. Bunu başaran öğrencilerin oranı ise % 16’dır. Bu öğrenciler genel çıkarımda bulunmadıkları gibi bu düşüncelerini sadece bir kaynağa da dayandırmakla yetinmemişlerdir. Tarihsel düşünmede çoklu kaynağa göre kanıt ulaşma düzeyinde oldukları söylenebilir. Öğrenciler görüş olduğu düşüncesine şu ifadeleri kullanarak ulaşmışlardır. “ Çünkü Sırp askeri böyle bir şeyi belirtmemiştir ve yazar da zaten belki demiş”, “ A kaynağı karadan gittiler diyor”, “ A kaynağı buna inanmadığı için, zaten B kaynağının yazarı da emin olarak konuşmamış”.

Öğrencilerin bu düşünceleri tarihsel düşünmenin olguyla görüş ayrımını tarihsel açıdan gerçekleştirebildiğini göstermektedir. Deney grubu öğrencilerinin % 4’ü ise herhangi bir kaynağa dayandırmadan ve genel açıklama yapmadan ön bilgilerini kullanmışlardır. Örneğin öğrencinin, “ Çünkü o dönemde teknoloji gelişmediğinden gemiler uçamazdı” ifadesi bunu yansıtmaktadır. Bu bulgular deney grubu öğrencilerinin olgu ve görüş ayrımını yapabildiğini ve bunu gerek genel çıkarımlarla, gerekse kaynaklara dayandırarak yapabildiklerini ortaya koymaktadır. Fakat öğrencilerin sadece bir kaç farklı kaynaklarla destekletirken bağlamı ve ön bilgiyi göz önünde bulunduran sadece bir kişidir.

Tablo 24’e göre kontrol grubu öğrencilerinin % 8’i dışındakiler, yazarın bir görüş belirttiğini anlamışlardır. Bu da kontrol grubu öğrencilerinin olgu görüş ayrımını yapabildiklerini gösterir. Kontrol grubu öğrencilerinin % 92’sinin içerisinde % 28’i görüş olduğunun gerekçesini açıklayamamışlardır. Kontrol grubu öğrencilerinin % 32’ si ise genel açıklamalar ve genel çıkarımlarla ortaya koymaya çalışmışlardır. Örneğin öğrencilerin, “Görüştür, çünkü olgu herkes tarafından kabul edilen bir şeydir, görüş ise kişiden kişiye değişir”, “ Çünkü gemileri o kadar hızlı

çekemezler”, “ Çünkü gemiler deniz dışında gidemezler”, “Gemiler uçmaz” ifadeleriyle açıklanabilir. Öğrencilerin % 16’sı kaynağın kendisine dayanarak görüş olduğunu kanıtlamaya çalışmışlardır. Örneğin öğrencilerden bazıları “ Yazar bunu böyle benzetmiş”, “Belki uçurdular diyor”, “Çünkü, yazar gemiler çok hızlı çekildiği için böyle yazmış” şeklinde açıklamışlardır. Aslında Kontrol grubu öğrencileri sadece kaynağın kendisinden destekleme konusunda Fatih’in emrini ve “belki” ifadesini tam olarak bu düşüncelerini destekleme de kullanamamışlardır. Kontrol grubu öğrencilerinden % 8’i görüş olması gerektiğini her iki kaynağa ya da diğer kaynaktan karşılaştırarak ifade etmişlerdir. Örneğin, “Çünkü herkes tarafından kabul edilen bir kanıtı yoktur”, “ Çünkü A kaynağı bunu kabul etmemiştir” ifadeleri bunu açıklayabilmektedir. Öğrencilerden % 8’i ise o dönemin bağlamını ve ön bilgisini kullanarak bir görüş olduğunu kanıtlamaya çalışmışlardır. Bu öğrencilerin görüşleri ise şöyledir; “Çünkü o dönemde gemiler uçmaz, bu dönemde teknoloji sayesinde belki olabilir”, “Çünkü daha önceden böyle bir şeyi kimseden duymadım”. Deney grubu öğrencileriyle karşılaştırıldığında kontrol grubu öğrencilerinin metindeki ipuçlarından ve kaynakların karşılaştırılmasından görüşlerini tarihsel düşünmeye uygun bir şekilde yansıtamadıkları söylenebilir.

#### 6. 8. 1. 4. Tarihî Empati Kurabilmeyle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tarihsel anlama becerilerinden birisi de tarihî empati kurabilmedir. Tarihsel düşünme standartlarına göre, öğrencilerin tarihî empati kurabilmeleri için aşağıdakilerini yapabilmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bunlar; “tarihî bakış açılarını (a) geçmiş kendi dönemi içinde, orada yaşayanların gözlerinden ve deneyimlerinden onların eserlerinde, günlüklerinde, mektuplarında, tartışmalarında, sanatlarında vs. açıklandığı gibi betimleyerek, (b) tarihsel bağlamı, gerçekleşen olay içinde (o zaman ve yerin değerleri, görünüşü, seçenekleri ve olasılıkları) düşünerek ve (c) geçmiş bugünün normları ve değerlerine göre yargılamaktan kaçınarak takdir ederler” şeklindedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme becerileri sorgulama formunda sorulan 10. soruya (*Siz Fatih’in yerinde olsaydınız ve başka bir yol deneme zorunluluğunuz olsaydı ne yapardınız?*) verdikleri cevapların tarihî empati kurabilme açısından bulgular olarak yansımaları tablo 25’ te gösterilmiştir.

**Tablo 25**  
**Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarihî Empati Kurabilmeye İlgili Cevapları**

| Tarihî Empati Kurabilmeye İlgili Cevapların Gruplandırılması | DENEY |    |    | KONROL |    |    |
|--------------------------------------------------------------|-------|----|----|--------|----|----|
|                                                              | %     | f  | N  | %      | f  | N  |
| Tarihî Empati Kurabilenler                                   | 56    | 14 | 25 | 28     | 7  | 25 |
| Tarihî Empati Kuramayanlar                                   | 28    | 7  | 25 | 44     | 11 | 25 |
| Romantik Yaklaşanlar                                         | 16    | 4  | 25 | 8      | 2  | 25 |
| Cevap Veremeyenler                                           | -     | -  | 25 | 20     | 5  | 25 |
| TOPLAM                                                       | 100   | 25 |    | 100    | 25 |    |

Tablo 25’ te görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin % 56’sı tarihî empati yapmayı gerektiren soruya uygun cevaplar vermişlerdir. Bu öğrencilerin verdikleri cevaplar ise şöyledir:

“Denizden gemileri kaldırıp iplerle Haliç’e indirirdim”, “ Gizlice hep denizi takip eder en sessiz gecede götürürdüm”, “Demir testere kullanır, Haliç’in ağzındaki zinciri keserdim”, “Galata yakınlarında gizli liman yapardım”, Zincirleri koparmanın bir yolu olacağını düşünerek ısrarla araştırırdım”, “ Zincirleri demir makasla keserdim”, Zincirin üzerinden ateşe tutardım ama bir işe yaramayabilirdi”, “İstanbul’u alma fikrinden vazgeçerdim”, “Bizans’ın önemli bir adamını esir alır, ona altınlar verir ve içten çöktürdüm.”

Deney grubu öğrencilerinin % 28’i tarihî empati kuramamışlardır. Bu öğrencilerin ifadeleri ise şöyledir: “ Fatih’in düşüncesi oldukça güzel başka bir şey denemeye gerek yok”, “En iyisini denemiş başka bir şey aklıma gelmedi”, “Başka taktik denemezdim”.

Deney grubu öğrencilerinin %16’sı geçmişin şartlarını göz önünde bulunduramayarak günümüzün bakışıyla empati yapmaya çalışmışlardır. Romantik yaklaşımlarının izleri görülebilir. Örneğin; “İstanbul’a atom bombası atardım”, “ Deniz altı yaptırırdım”, “ Denize mayın döşerdim” şeklindeki cevaplar bu grupta yer almaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin “Siz Fatih’in yerinde olsaydınız ve başka bir yol deneme zorunluluğunuz olsaydı ne yapardınız?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara bakıldığında; öğrencilerin sadece % 28’i tarihî empati kurabilmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar; “ Belirli aralıklarla saldırı düzenler bunaltana kadar devam ederdim”, “ Zincirin yanından geçebilecek küçük bir kanal açardım. Bu yoldan gemileri geçirirdim”, “ Bizans’ın içine casus yollar iç güvenliklerini bozmaya çalışırdım”, “Özel usta çilingirciler çağırıp zinciri kırdırırdım”, “ Tüm denizi gemilerle kuşatıp sonra surları yıkıp içeri girmeyi denerdim” şeklinde ifade edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin % 44 ise tarihî empati kuramamışlar ve Fatih’in izlediği yolun dışında bir şey düşünememişlerdir. “Başka bir taktik denemezdim, Fatih güzel düşünmüş bence”, “ Taktiği güzel”, “Aynısını yapardım”, Onun yerinde olsaydım onun yaptıklarını yapardım” şeklindeki öğrenci cevapları tarihî empatinin özelliklerini yerine getirmemektedir. Kontrol grubu öğrencilerinden % 8’ i kadar ise romantik olarak yaklaşım sergilemişler ve geçmişin şartlarını göz önünde bulundurmamışlardır. Örneğin; “ Ben olsaydım helikopter götürürdüm”, “Zincirlere C-4 bombası koyardım” şeklindeki cevaplar bu grubun içerisinde yer almaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin % 20’si ise bu soruya cevap verememişlerdir.

#### **6. 8. 1. 5. Tarih Haritasından Veri Çıkarma veya Tarih Haritası Üzerinde Veri Oluşturmayla İlgili Bulgular ve Yorumlar**

Tarihsel anlama becerilerinden birisi de tarih haritalarına dayalı veri oluşturmak veya tarih haritaları üzerinde bilgiyi işlemek ve çizmektir. Öğrencilerin tarihsel kaynakların anlatımlarını tarih haritaları üzerine yansıtıp yansıtmadığını belirleyebilmek için İstanbul’un fethini gösteren bir tarih haritası tarihsel düşünme becerileri sorgulama formuna eklenmiştir. Bu harita üzerinde önceden gösterilmiş olan Haliç’in ağzındaki zincir ve gemilerin karadan Haliç’e indirildiği güzergâh araştırmacı tarafından silinmiştir. İpucu sağlayacak bazı yer isimleri ise haritada gösterilmiştir. Öğrencilerden tarihsel kaynaklardaki bilgilerden ve anlatımlardan yararlanarak silinmiş olan yerlerin gösterilmesi istenmiştir. Bu amaçla öğrencilere aşamalı olarak üç soru sorulmuştur. İlk olarak, “Padişah gemileri niçin karadan yürütmek istemiştir?” sorusu yöneltmiştir. Bu soruya verdikleri cevapların

akabinde, bu soruyla ilişkili olarak öğrencilere dağıtılan İstanbul'un fethini gösteren tarih haritası üzerinde açık bırakılan Haliç'in ağzına zincir çekerek kapatmaları istenmiştir. Bundan sonraki aşamada ise Osmanlı gemilerinin karadan geçtiği güzergahı tarih haritası üzerinden oklarla işaretlemeleri istenmiştir. Bu süreçle ilgili ilk aşamanın bulguları detaylı olarak kaynak metni yeniden yapılandırma ile ilgili bulgular ve yorumlar bölümünde anlatılmıştır. Ancak diğer iki aşamayla bağlantılı olarak ilişkisini göstermek açısından "Padişah niçin gemilerin karadan yürütülmesini istemiştir?" sorusuna doğru cevap verenlerin ne kadarının harita üzerinde doğru işaretlemeler ve çizimler yapabildikleri ortaya konmuştur. Buna göre öğrencilerin;

**11. Yandaki tarih haritası üzerinde Haliç'in ağzı açık bırakılmıştır. Zincir çekerek kapatınız.**

**12. Osmanlı gemilerinin karadan geçtiği güzergâhı yandaki tarih haritasının üzerinden oklarla işaretleyiniz.**

sorularına verdikleri cevapları gösteren tablo 26 aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 26**  
**Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarih Haritasında Veri Oluşturmalarıyla İlgili Becerileri**

| <b>Kaynaklara Dayanarak Tarih Haritasına Veri Aktarma Becerisi</b>                                                | <b>DENEY</b> |          |          | <b>KONTROL</b> |          |          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------|----------|----------------|----------|----------|
|                                                                                                                   | <b>%</b>     | <b>f</b> | <b>N</b> | <b>%</b>       | <b>f</b> | <b>N</b> |
| Haliç'in Ağzını Zincirle Kapayanlar                                                                               | 84           | 21       | 25       | 52             | 13       | 25       |
| Haliç'in Ağzını Zincirle Kapayamayanlar                                                                           | 16           | 4        | 25       | 48             | 12       | 25       |
| Toplam                                                                                                            | 100          | 25       |          | 100            | 25       |          |
| Gemileri Doğru Güzergahta Yürütenler                                                                              | 68           | 17       | 25       | 28             | 7        | 25       |
| Gemileri Doğru Güzergahta Yürütemeyenler                                                                          | 32           | 8        | 25       | 72             | 18       | 25       |
| Toplam                                                                                                            | 100          | 25       |          | 100            | 25       |          |
| "Padişah niçin gemilerin karadan götürülmesini istiyor?" sorusunu kaynaklara dayalı olarak doğru cevaplandıranlar | 64           | 16       | 25       | 36             | 9        | 25       |

Tablo 26'ya bakıldığında deney grubu öğrencilerinin % 84'ünün Haliç'in girişine(ağzına ), doğru bir konumda zincir çektikleri anlaşılmaktadır. Ancak deney grubu öğrencilerinin % 16'sı Haliç'in ağzına doğru bir konumda zincir çekmeyi

gösteremedikleri anlaşılmıştır. Deney grubu öğrencileri en son aşamada yapmaları gereken gemilerin, Galata'nın kuzeyinden boğazdan karaya, oradan da Haliç'e indirildikleri güzergâhı oklarla gösterebilmeleri idi. Deney grubu öğrencilerinin % 68'i Osmanlı gemilerinin karadan Haliç'e indirildikleri güzergahı doğru bir şekilde okla göstermişlerdir. Ancak deney grubu öğrencilerinin % 32'si ya yanlış bir bölgeden gemilerin geçişini okla göstermişler ya da hiç gösterememişlerdir.

Ayrıca yukarıda da belirtildiği gibi deney grubu öğrencilerinden “Padişah niçin gemilerin karadan yürütülmesini istiyor?” sorusuna doğru cevap verenlerin % 64'ü harita üzerine de doğru bir şekilde yansıtabilmişlerdir. Bu da deney grubu öğrencilerinin doğru anlamlandırdıkları bilgiyi başka bir ortama dönüştürebildiklerini göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin % 52'si harita üzerinde Haliç'in ağzını Bizanslılar'ın yaptığı gibi zincirlerle kapatabilmişlerdir. Kontrol grubu öğrencilerinin % 48'i ise ya yanlış bir konumda zinciri çekmişlerdir (Örneğin Boğazın girişini kapatma) ya da harita üzerinde çizmemişlerdir. Kontrol grubu öğrencilerinin 3. aşama olan gemilerin karadan Haliç'e indirildiği güzergahı okla veya işaretle gösterme oranı ise giderek düşmüş % 28 oranında başarılı olmuşlardır. Kontrol grubu öğrencilerinden, “Padişah niçin gemilerin karadan yürütülmesini istiyor?” sorusuna kaynaklara dayanarak doğru cevap verenlerin % 36' sını harita üzerine de doğru bir şekilde yansıtabilmişlerdir. Bu orana bakıldığında, bütün olarak bilginin farklı ortamlara yansıtılıp yansıtılmadığı sonucuna varılabilir. Yani deney grubunda ve kontrol grubunda öğrencilerin öncelikle kaynakları anlaması, bu anlamının da başka bir ortama aktarılması birbiriyle ilişkili bir şekilde gerçekleşmiştir.

#### **6. 8. 2. Öğrencilerin Tarihsel Analiz ve Yorum Becerileriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar**

Tarihsel düşünme becerilerinin içerisinde tarihsel analiz ve yorum becerileri önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler tarihsel metni analitik bir bakış açısıyla inceleyebilen iyi bir tarih okuyucusu olmalıdır. Bu konuda en sık karşılaşılan sorunlardan birisi; öğrencilerin temel olguyu, doğru cevabı ve en geçerli yorumu

bulmaları konusunda doğru bir duyguya sahip olmaları zorunluluğudur. Öğrencilere, “Amaca uygun okuyor muyum?”, gibi sorular sordurmak gerekir. Yoksa öğrenciler her tarihsel metinde anlatılanların peşinen doğru ve gerçek olduğunu düşünürler.

Bu tür sorunlar tarih ders kitaplarının tarihi geleneksel olarak aktarma biçimlerinden de kaynaklanmaktadır. Yani olgular belirlenmiş bir sonuca doğru sıralı bir şekilde sunulmaktadır. Bu sorunun üstesinden gelebilmek için, birden fazla kaynak kullanmak gerekir. Böylece öğrencinin, ders kitabının yanında diğer tarih kaynaklarını ve buluntuları kullanarak geçmişe ilişkin farklı yorumları ve yaklaşımları görmesi mümkün olacaktır.

Öğrenciler, tarihçilerin metinlerini oluştururken farklı olguları kullanabileceklerini ve bu olguları farklı yorumlayabileceklerini kavramalıdır. Bu nedenle tarih genellikle “geçmişte meydana gelen olaylar” olarak tanımlanır ve tarihten bu anlaşılır. Fakat yazılı tarih, sadece geçmişte olan olaylar değil, bu olayların neden ve nasıl olduğu hakkında tarihçiler arasında gerçekleşen diyalogdur. Tarihsel inceleme veya araştırma sadece olguları ezberlemek değildir. Belirli bir tarihsel konu hakkındaki iddiaları inceleyip değerlendirerek, eldeki kanıtlara dayalı, geçici de olsa geçerli sonuçlara ulaşmaktır (NCHS;1996).

NCHS’nin oluşturduğu tarihsel düşünme standartlarında, tarihsel analiz ve yorum becerilerinin geliştirilmesi için;

- 1) Öğrencilerin geçmişteki farklı kişilerin çoklu bakış açıları üzerinde; değişik güdülerini, inançlarını, ilgilerini, umutlarını ve korkularını tanıtarak düşünebilmeleri,
  2. Tarihsel kanıt temelli ve bilgiye dayalı hipotezlerle, desteklenmeden öne sürülen görüşleri ayırt etmeleri,
  - 3) Birbiriyle çelişkili tarihsel anlatımları karşılaştırmaları,
- gerektiği belirtilmiştir.

Öğrencilerin tarihsel analiz ve yorum becerileriyle ilgili yapabileceklerini ortaya koymak için aşağıdaki sorular deney ve kontrol grubu öğrencilerine tarihsel düşünme sorgulama formunda sorulmuştur.



SORU 13: Gemi adetleri hakkında A ve B kaynakları neden farklı sayılar söylemişlerdir?

SORU 3: A kaynağının yazarının anlattıklarını güvenilir buluyor musunuz? Neden?

SORU 7: Her iki kaynağın yazarını tarafsız olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

SORU 6: B kaynağında, “ gemileri uçurdular” sözü bir olgu mudur yoksa yazarın görüşü müdür? Neden?(Bu soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar; “Tarihsel Olgu ve Görüşleri Ayırt Edebilmeye Yönelik Bulgular ve Yorumlar” başlığı altında daha önceki sayfalarda anlatılmıştır. Bu sebeple gereksiz tekrar yapılmaması için anlatılmamıştır.)

**SORU 13: Gemi adetleri hakkında A ve B kaynakları neden farklı sayılar söylemişlerdir?**

Yukarıdaki soruyla ilgili deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cevapları tablo 27 ‘de gösterilmiştir.

**Tablo 27**  
**Farklı Yorumların Oluşmasına Etki Eden Faktörlerle İlgili Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Görüşleri**

| Kaynakların Farklı Bakışı Açılarını Algılamının Sebepleri | DENEY |    |    | KONTROL |    |    |
|-----------------------------------------------------------|-------|----|----|---------|----|----|
|                                                           | %     | f  | N  | %       | f  | N  |
| Görüş Açılarının Farklılığı                               | 16    | 4  | 25 | 24      | 6  | 25 |
| Tanık Olabilme                                            | 12    | 3  | 25 | 8       | 2  | 25 |
| Kültürel Kimliğin Etkisi                                  | 20    | 5  | 25 | -       | -  | 25 |
| Sayıların ve Detayların Etkisi                            | 16    | 4  | 25 | -       | -  | 25 |
| Kaynakların Yazılış Dönemi                                | 12    | 3  | 25 | 16      | 4  | 25 |
| Yazarın Üslubu                                            | 20    | 5  | 25 | 20      | 5  | 25 |
| Cevap Veremeyenler                                        | 4     | 1  | 25 | 32      | 8  | 25 |
| Toplam                                                    | 100   | 25 |    | 100     | 25 |    |

Tablo 27’ye bakıldığında deney grubu öğrencileri kaynaklardaki gemi sayıları hakkında farklı yorumda bulunmalarının sebeplerini birkaç değişik başlıkta

değerlendirmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin % 16'sı bu farklılığın sebebini yazarların görüş açısıyla açıklamışlardır. Bu öğrencilere göre yazarlar fethetmiş kişilerdir ve bulundukları konum gereğince farklı rakamlar kullanmışlardır. Tanık olmalarına rağmen insanların konumları görüşlerini etkilemiş olabilir. Bu görüşte olan öğrencilerin cevapları ise şöyledir:

“Çünkü ikisinin de gördükleri gemi sayısı farklıdır”, “ A ve B kaynakları görüş alanları farklı olduğundan dolayı böyle söylemişlerdir”, “ Bir yazar(A kaynağı) gemilerin bir bölümünü saymamış olabilir”, “Yanlış görmüş olabilirler”. Bu cevaplar aslında tüm öğrencilerden beklenen cevaplar arasındadır. Çünkü yazarların, olaya ister katılarak ister izleyerek tanıklık etmiş olması görüş mesafeleriyle ilgili gemi sayılarını farklı ifade etmeleri ihtimal dahilindedir. Bu tür tanık veya gözlemci pozisyonlarının bilinmesi tarihsel olayların yorumlanmasındaki farklılığın anlaşılmasını sağlayacaktır. Ayrıca kaynağın içerisinden kanıt göstererek bu tür cevaplara ulaşılabildiklerini de gösterir. Bu görüşte olan öğrenciler kanıt kullanarak anlayabilmişlerdir.

Deney grubu öğrencilerinin % 12'si farklı yorumun olmasının sebebini yazarların tanık olup olmamasına bağlamışlardır. Bu görüşte olan öğrencilerin cevapları ise şöyledir: “ Çünkü biri savaşta diğeri savaşta olmadığı için olabilir”, “Birisi(A), bizzat savaşa katılmıştır. Fetheden taraftadır. Diğeri ise izlemiş ve görebildiklerini yazmıştır. A kaynağı daha doğrudur”, “ A kaynağı olayı yaşamış doğru söylüyor, B kaynağı ise tahminde bulunuyor” ve “ Çünkü biri savaşta diğeri ise savaşta olmadığı için olabilir.” Deney grubu öğrencilerinden bu görüşte olanlar tanıklığı doğru anlatma ile eş değer kabul etmişlerdir. Oysa A kaynağının yazarı, savaşın bir tarafı olduğunu net bir şekilde ifade etmesine rağmen yanlış olma ihtimalini öğrenciler göz ardı etmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinden % 20 oranında öğrenci bu sorunun cevabını yazarların kültürel kimlikleriyle ilişkilendirmişlerdir. Bu tür cevaplar da öğrencilerden beklenen cevaplar arasındadır. Çünkü aynı olayın farklı bakış açılarıyla anlatılmasında en önemli faktörlerden birisi, yazarın benimsediği ve ait olduğu kültürün etkisinde kalmasıdır. Kaynakları sorgularken öğrencilerin mutlaka bu anlayışın farkında olmaları gerekir. Bu faktörü göz önünde bulunduran öğrencilerin cevapları ise şöyle ifade edilmiştir:

“ A kaynağı Sırp askeri, B kaynağı Türk’tür. Bunun için farklıdır”, “ Bir yazar Sırp, diğer yazar Osmanlı olduğu için”, “ Çelişki var ikisinden biri yalan söylüyor veya doğru söylüyor”, “Çünkü biri Türk biri Sırp”, “ A kaynağı Osmanlı tarafından B kaynağı ise tarafsız yazmıştır”. Öğrencilerin bu düşüncelerine bakıldığında kültürel faktör olarak yazarların etnik kimliğinin ön plana çıkartıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca yazarların taraflı olmalarından dolayı yalan söylediklerini düşünmektedirler. Aslında A kaynağının yazarının, Sırp askeri olduğunu ifade etmesine rağmen yalan söyleme durumunun çok düşük bir ihtimal olduğu yine kendisiyle ilgili itiraflarda bulunmasından anlaşılabılır. Bu görüşte olan öğrenciler A kaynağının içerisindeki bilgileri kanıt olarak görememişlerdir. Kaynakların doğruluğunu, güvenilirliğini belirleme ve yorum farklılığını ortaya koyma açısından anlatımlardaki detayların ve sayıların da etkisi vardır. Bu açıdan bakıldığında bazen detaylar ve sayılar güvenirliliği artırırken bazen de bu tür anlatımlar yazarın güvenirliliğine şüphe düşürmektedir. Çünkü rakamların net bir şekilde ortaya konması yazarın konumuyla doğrudan ilişkilidir. Ayrıca çok eski dönemlere ait anlatımlarda yoğun bir detayın varlığı geçen zaman açısından risk taşımaktadır. Deney grubu öğrencilerinin % 16’sı kaynakların doğru anlatımını detayların, özellikle sayısal değeri olanların varlığı ve yokluğuyla ilişkilendirmişlerdir. Detaylarla ilgili faktörü esas alan deney grubu öğrencilerinin görüşleri şunlardır:

“ A kaynağı 30 derken yuvarlamış B kaynağında ise 67 net sayıdır”, “ A kaynağı yuvarlak hesap (30), B kaynağı kesin sayı (67)” ve “A kaynağı 30 derken yuvarlamış B kaynağı ise kesin görmüştür 67 adet”. Bu bakımdan yorumların doğruluğunu test eden öğrenciler sayıların küsüratlı olmasını güvenilir bir bilgi olarak algılamışlardır. Benzer çalışmalarda da detayların yoğun ifade edilmesi ve sayıların kullanılması öğrencilerin algılamalarında etkili olmuştur. Bu nedenle öğrencilerde böyle düşüncenin oluşmasını yadırgamamak gerekir.

Kaynakların yazılış dönemi de yorumların farklı olmasında bir etkidir. Kaynakların birinci elden kaynak olmaması, rivayetleri, duyulanları aktarması, daha sonradan kaleme alınması tarihsel yorumların farklı olmasında etkilidir. Bu düşünceye sahip olan deney grubu öğrencilerinin oranı % 12’dir. Deney grubu öğrencilerinin kaynakların yazılış dönemiyle ilgili cevapları ise; “ Evet çünkü

kaynakların yazılış tarihi farklı olabilir” ve “ Farklı zamanlarda yazılmıştır A kaynağı önce B kaynağı sonra” şeklinde gösterilebilir.

Kaynakların yazımında anlatımında yazarın kişiliğinin, üslubunun büyük bir etkisi vardır. Deney grubu öğrencilerinin %20’si, kaynakların farklı yorumda bulunmasına, yazarın kişiliğinden ve anlatım üslubundan kaynaklanmış faktörün etkili olduğuna inanmışlardır. Bu görüşte olan öğrenciler şöyle ifadelerde bulunmuşlardır: “ Çünkü birbirinin aynı olmasın diye biraz da şaşırtmak için”, “ A kaynağında 30 gemi B kaynağında 67 parça diyor. 30 gemi 67 parçadan oluşuyordu. Belki o yüzden farklı söylemiş olabilirler”, “ A ve B kaynakları abartmış B daha da abartmış”, “ B kaynağı kendi fikirleriyle anlattığı için A ve B kaynakları gemi sayılarını farklı söylüyor. B kaynağının gemileri uçurdular fikri yanlış olduğu için sayıları da yanlış söylemiştir” ve “ A ve B kaynakları abartılı veya yalan söylemiş olabilirler”. Öğrencilerin bu tür durumları ifade etmeleri çok önemlidir. Çünkü kaynakları yazan kişiler bazen okunurluğunu artırmak için abartıya, süslemeye bazen de yalan söylemeye yönelebilirler. Örneğin Evliya Çelebi’nin Seyahatnamesi çok değerli bir tarihsel kaynak olmasına rağmen bazı yerlerde abartıya kaçtığı tespit edilmiştir.

Ayrıca bazı yazarlar olay yerinde olmamakla birlikte oradaymış gibi anlatarak eserinin değerini ve önemini artırmak için yalan söyleyebilirler. Bu tür durumların öğrenciler tarafından fark edilmesi, kaynak tenkidi açısından çok işe yaramaktadır. Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin sadece % 4’ü bu soruya cevap verememiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin kaynaklardaki tarihsel yorumların farklı olmasına etki eden etkenlerle ilgili cevapları ise aşağıda tablo 28’de gösterilmiştir.

**Tablo 28**  
**Farklı Yorumların Oluşmasına Etki Eden Faktörlerle İlgili Kontrol Grubu Öğrencilerinin Görüşleri**

| Kaynakların Farklı Bakışı Açılarını Algılamamanın Sebepleri | KONTROL |    |    |
|-------------------------------------------------------------|---------|----|----|
|                                                             | %       | f  | N  |
| Görüş Açılarının Farklılığı                                 | 24      | 6  | 25 |
| Tanık Olabilme                                              | 8       | 2  | 25 |
| Kültürel Kimliğin Etkisi                                    | -       | -  | 25 |
| Sayıların ve Detayların Etkisi                              | -       | -  | 25 |
| Kaynakların Yazılış Dönemi                                  | 16      | 4  | 25 |
| Yazarın Üslubu                                              | 20      | 5  | 25 |
| Cevap Veremeyenler                                          | 32      | 8  | 25 |
| Toplam                                                      | 100     | 25 |    |

Tablo 28’e göre kontrol grubu öğrencilerden % 24’ü kaynaklarda gemilerin sayısının farklı verilmesini görüş açılarındaki farklılığıyla açıklamışlardır. Bu öğrencilerin ifadeleri ise şöyledir:

“ Gemiler peşpeşe olduğu için”, “ Belki birisi bazı gemileri görmemiştir diğeri ise tam söylemiş olabilir”, “ Çok fazla oldukları için”, “ Yazarların görüş alanları farklıdır” ve “Daha sonra Haliç’in ağız açıldığından gemiler içeri girmiş olabilir”, “Değişik yerlerde bulunuyor olabilirler”. Kontrol grubundaki bu öğrenciler yazarların görüş açılarıyla ilgili muhtemel açıklamaları yapmışlardır. Bu açıdan bakıldığında görüş açısı ve bulundukları konumla ilgili bütün alternatifler öğrenciler tarafından düşünülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinden % 8’i tanık olup olmamanın kaynakları yorumlama da etkili olduğu düşüncesine sahip olmuşlardır. Bu görüşteki öğrenciler şöyle ifade etmiştir: “ Biri gördüklerini diğeri ise rivayetten duyduklarını söylemiş” ve “ Belki biri görmüş diğeri duymuştur”. Kontrol grubu öğrencilerinden %16’sı kaynakların yazılış dönemi ile farklı yorumların oluşabildiğini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin görüşleri ise şöyle ifade edilmiştir: “Belki farklı tarihlerde bu olayı yazmış olabilirler”, “ Bilgi aldıkları kaynaklar farklı olabilir” ve “ Farklı tarihlerde olduğu için.”

Kontrol grubu öğrencilerinin % 20'si yazarın kişiliğinin ve anlatım üslubunun farklı yorumların çıkmasında etkili olduğu görüşündedirler. Bu öğrenciler düşüncelerini şöyle açıklamışlardır: “ Bence ikisi de tahminde bulunmuş”, “ A sayı demiş B parça demiştir.”, “ Çünkü B kaynağının yazarının söyledikleri yalan”, “ Çünkü yazarların bildiği miktar sorulmuş”, “ Farklı kişiler tarafında yazılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin % 32'si ise bu soruya cevap vermemişlerdir. Deney grubuna göre kontrol grubu öğrencileri kaynakların farklı yorumlara sahip olabilmesiyle ilgili faktörleri daha az seçenekte dile getirmişlerdir. Ayrıca, detayları, yazarların kültürel kimliğinin etkisini göz önünde bulundurmamışlardır. Ayrıca her iki grup B kaynağını biraz daha tarafsız ve güvenilir bulurken bazı ifadeleri kaçırmışlardır ya da önemsememişlerdir. B kaynağında “Padişahımın güzel zihninde yeni fikirler eksik olmazdı”, “ kâfire karşı taarruz edemediklerinden ...” şeklindeki ifadeler aslında B kaynağın bakış açısıyla ilgili ipuçları vermektedir.

Tarihsel analiz ve yorum becerilerini geliştirmek için öğrencilerin Tarihsel kanıt temelli ve bilgiye dayalı hipotezlerle, desteklenmeden öne sürülen görüşleri ayırt etmeleri gerekmektedir. Bu amaçla öğrencilere tarihsel düşünme beceriler sorgulama formunda yer alan sorular sorulmuştur.

### 3. SORU: A kaynağının yazarının anlattıklarını güvenilir buluyor musunuz? Neden?

Bu sorunun birinci bölümünde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar tablo 29’ da gösterilmiştir.

**Tablo 29**  
**Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin A Kaynağının Güvenirliğiyle İlgili Görüşleri**

| A Kaynağının Güvenilirliğini Sorgulama | DENEY |    |    | KONTROL |    |    |
|----------------------------------------|-------|----|----|---------|----|----|
|                                        | %     | f  | N  | %       | f  | N  |
| A Kaynağını Güvenilir Bulanlar         | 80    | 20 | 25 | 68      | 17 | 25 |
| A Kaynağını Güvenilir Bulmayanlar      | 20    | 5  | 25 | 24      | 6  | 25 |
| Cevap Veremeyenler                     | -     | -  | 25 | 8       | 2  | 25 |
| Toplam                                 | 100   | 25 |    | 100     | 25 |    |

Tablo 29 ‘da görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin % 80’i A kaynağında anlatılanları güvenli bulmuşlardır. Yani kaynağın yazarını güvenilir karşılamışlardır. Ancak deney grubu öğrencilerinin % 20’si A kaynağının anlattıklarını güvenilir bulmamışlardır. Kontrol grubu öğrencilerinin % 68’i, A kaynağını güvenilir bulmuş % 24’ü ise güvenilir bulmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin % 8’i ise görüş bildirmemişlerdir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin A kaynağını neden güvenilir bulduklarını açıklayan tablo 30 aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 30**  
**A Kaynağının Güvenirliğiyle İlgili Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin**

| A Kaynağını Güvenilir Bulma Sebepleri | DENEY |    |    | KONTROL |    |    |
|---------------------------------------|-------|----|----|---------|----|----|
|                                       | %     | f  | N  | %       | f  | N  |
| A Kaynağının Sorgulanması             | 20    | 4  | 20 | 18      | 3  | 17 |
| Karşılaştırmalı Kaynak Sorgulaması    | 45    | 9  | 20 | 12      | 2  | 17 |
| Yazarın Tanıklık Etmesi               | 25    | 5  | 20 | 29      | 5  | 17 |
| Ön Bilgiyi Kullanma                   | 10    | 2  | 20 | 18      | 3  | 17 |
| Sebebini Açıklayamama                 | -     | -  | 20 | 23      | 4  | 17 |
| Toplam                                | 100   | 20 |    | 100     | 17 |    |

#### Görüşleri

Tablo 30’a göre deney grubu öğrencilerinden A kaynağının anlatımını ve yazarını güvenilir bulanlar farklı sebepler ortaya koymuşlardır. Bu görüşlerden birisi A kaynağının iç sorgulamasını yaparak test etmelerinden doğmuştur. Bu öğrencilerin oranı % 20 olup öğrencilerin görüşleri ise şöyledir: “ Çünkü yazar biz olmadan da İstanbul feth edilebileceğini yazmış”, “ Çünkü bir insan kendini küçük düşürecek bile olsa bu şekilde açıklamalarda bulunmazdı”, “ Çünkü yazar kendisinin hiçbir şey yapmadığını yazıyor”, “ Yazar her şeyi itiraf ediyor”, “ Olayları detaylı ve gerçekçi yazmış”. Öğrencilerin bu görüşleri kaynağın iç tenkidini yapabildiklerini göstermektedir. Kaynağın anlatımından kaynağın yazarını ortaya çıkarması açısından bu tür iç tenkid gereklidir. Wineburg’un “kaynak sorgulaması” sürecini gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

A kaynağını güvenilir bulan deney grubu öğrencilerinin % 45'i karşılaştırmalı kaynak sorgulaması yaparak A kaynağının güvenilirliğini test etme yoluna gitmişlerdir. Bu şekilde kaynağı test etmeye çalışan öğrencilerin ifadeleri ise şöyledir: “ Çünkü her iki kaynak birbirini destekliyor”, “ Çünkü A ve B birbirlerini destekliyor”, “Çünkü A kaynağını B kaynağı destekliyor”, “ Çünkü diğer kaynakla pek çok şeyi aynı anlatmış” ve “ A kaynağının söylediklerini diğer kaynak da söylüyor”, “Çünkü öğretmenlerimiz ve tarihi bilenler de böyle söylüyor”. Bu bulgular öğrencilerin diğer kaynağın anlattıklarını kanıt olarak desteklemekte kullanmışlardır. Bu süreç Wineburg'un “ Karşılaştırmalı kaynak sorgulaması” sürecidir. Bir kaynağın anlatımının diğer kaynaklarla desteklenmesidir. Kaynağın sorgulaması sürecine göre daha karmaşık ve daha zordur. Deney grubu öğrencilerinin genelinin % 32'si bunu gerçekleştirebilmişlerdir.

Deney grubu öğrencilerinden A kaynağını güvenilir bulanlar arasında % 25 kadar öğrenci kaynağın yorumunun doğru ve güvenilir olmasını bizzat yaşadıklarını ve gördüklerini anlatmasıyla ilişkilendirmişlerdir. Bu süreç aslında kaynağın kendisini sorgulamakla ilgilidir. Ancak öğrenciler için anlatımın birinci elden olmasının ne kadar önemli olduğunu göstermesi açısından ayrıca açıklanma gereği duyulmuştur. Bu öğrenciler birinci elden bilgi verdiğini düşündükleri için diğer kaynaklarla karşılaştırmaya gerek duymadan güvenilir olduğunu düşünmüşlerdir. Bu düşüncede olan öğrencilerin ifadeleri ise şöyledir: “ Çünkü yazar kendi yaşadıklarını anlatmış”, “ Çünkü bu bir anıdır. Kaynağın ismi hatırat diyor, buradan anlaşılır”, “ Çünkü yazar bu olayları yaşamış”, “Çünkü yeniçeri kişi bu savaşın içindeydi”, “ Çünkü birebir bu olayları yaşamış”

Kanıt temelli öğrenmede en önemli süreçlerden biri, öğrencilerin kaynağı değerlendirirken ön bilgilerini işe koymalarıdır. Bu süreci kullanabilen deney grubu öğrencilerinin oranı % 10'dur. Bu görüşte olan öğrencilerin açıklamaları ise şöyledir: “ Evet yeniçeriler savaşlarda kullanılıyordu. Onlar da Türkler'e yardım etmişlerdir”, “Çünkü zaten İstanbul fethedilmiştir”. Kanıt temelli öğrenmede özellikle ön bilgilerden faydalanma kaynağın bir bağlama oturtulmasını sağlayabilir. Öğrenciler bu sürece gelebilmesi için ön öğrenmelerinin mümkün oldukça fazla olması gerekir. Ön bilgilerini kullanan öğrencilerin oranı tarihsel düşünme becerileri sorgulama



formunda hem deney hem de kontrol grubu için çok düşük çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin ancak ileride ön bilgiyi ve bağlamı kullanabileceklerini göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencileri arasında A kaynağını güvenilir bulanların toplam öğrenci içerisinde oranı % 68'dir. Bu oranın içerisinde A kaynağının sorgulanmasıyla güvenilir bulanların oranı % 18'dir. Bu görüşünü A kaynağına dayandıran öğrencilerin ifadeleri ise şöyledir: “ Çünkü yazar olayları oldukça detaylı anlatmıştır”, “ Çünkü gerçekçi bir anlatım yapmış”, “ Anlatılanları gerçeğe yakın buldum”. Bu şekilde ifadelerin doğruluğunu ve kaynağın kendisini test eden öğrenciler kanıtlarını net bir şekilde ortaya koyamamışlardır. Genel ve yuvarlak ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadeler A kaynağının güvenilirliğini ortaya koymada yeterli değildir.

A kaynağını güvenilir olarak tanımlayan kontrol grubu öğrencilerinin %12'si A kaynağını başka kaynaklarla özellikle de B kaynağındaki bilgilerle test etmeye çalışmışlardır. Bu şekilde kaynağın güvenilirliğini test eden öğrencilerin ifadeleri ise şöyledir: “ Çünkü B kaynağındaki yazar, çekme sanatını bilen mühendis ve teknik adamlar diyor . O zamanlar mühendis olmaz”, “ Biliyorum çünkü başka kaynaklarda da aynı şey var”. B kaynağının yanlış veya güvenilir olmaması A kaynağını doğrudan güvenilir bir niteliğe taşıyacağı düşüncesi doğru bir düşünme şekli değildir. Bu açıdan karşılaştırmalı kaynak tenkidinde önemli olan benzer veya aynı anlatımların yer almasını tespit etmektir.

Kontrol grubu öğrencilerinden % 29'u A kaynağının bizzat yaşadığı olayları anlatması şeklinde bir test etme şeklini benimsemişlerdir. Bu şekilde kaynağın güvenilir olabileceğini ifade edenler şöyle demişlerdir: “ Çünkü gözleriyle görmüş”, “ Çünkü kaynağın yazarı yeniçeri savaşta bulunmuştur”, “ Yaşayan bir insanın anılarına dayanıyor”. Kontrol grubu öğrencilerinin % 18'i ise ön bilgilerini kullanarak A kaynağının güvenilir olabileceği yoluyla test etmeye çalışmışlardır. Bu öğrenciler ise şöyle ifade etmişlerdir: “ Daha önceden duymuştum”, “Çünkü yeniçerilere İslam öğretildiği için yalan söylemek kötü bir şeydir” ve “ Böyle bir olay gerçekte gerçekleşmiştir”.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bazıları A kaynağını güvenilir bulmamışlardır. Deney grubu öğrencileri bu durumu şöyle açıklamışlardır. “ Yazarı belli değil, ayrıca biz yardım ettik diyerek övünüyor”, “ Çünkü o bir Türk askeri değil Sırp askeridir. Belki Türkleri kötülemeye çalışmış olabilir”, “ Çünkü orijinal kaynağından Türkçeye aktarılırken belki bazı değişiklikler olmuştur”, “ Hayır çünkü B kaynağındaki gemi sayıları birbirini tutmuyor”.

Bu şekilde A kaynağının güvenilirliğini test edenlerin ifadelerine bakıldığında yazarının belli olmaması, orijinal dilinden Türkçeye çevrilirken hata olması, kültürel kimliğinin etkisinde kalması, diğer kaynaklarla çelişen anlatımların olması bir kaynağın güvenilirliğini şüpheye düşürecek şeylerdir. Bu açıdan deney grubundaki bu öğrencilerin görüşleri sorgulayıcı ve eleştirel düşünmenin izlerini yansıtmaktadır.

Ayrıca kanıtlanmamış hipotezlerin test edilmesinde eleştirel düşünmek önemlidir. Kontrol grubu öğrencilerinden A kaynağını güvenilir bulmayanların gerekçeleri ise şöyle ifade edilebilir: “ Çünkü 1453’ten günümüze kadar bu bilgiler gelirken değişikliğe uğramış olabilir”.

**SORU 7. Her iki kaynağın yazarının tarafsız olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?**

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar kanıt kullanımı, karşılaştırmalı kaynakla desteklemeyi ön plana çıkaran türdendir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yukarıdaki soruya verdikleri cevaplara ait bulgular tablo 31’de gösterilmiştir.

**Tablo 31**  
**Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kaynakların Tarafsızlığına Yönelik Soruya Verdikleri Cevaplar**

| Kaynakların Tarafılığı ve Tarafsızlığı        | DENEY |    |    | KONTROL |    |    |
|-----------------------------------------------|-------|----|----|---------|----|----|
|                                               | %     | f  | N  | %       | f  | N  |
| Kaynaklar Tarafsızdır                         | 80    | 20 | 25 | 48      | 12 | 25 |
| Kaynaklar Taraflıdır                          | 20    | 5  | 25 | 20      | 5  | 25 |
| Cevap Vermeyenler                             | -     | -  | 25 | 32      | 8  | 25 |
| Toplam                                        | 100   | 25 |    | 100     | 25 |    |
| <b>Tarafsız / Taraflı Olmanın Gerekçeleri</b> | %     | f  | N  | %       | f  | N  |
| Tanık Oldukları İçin Tarafsızdır              | 8     | 2  | 25 | -       | -  | 25 |
| Kaynaklar Birbirini Destekliyorlar            | 48    | 12 | 25 | 20      | 5  | 25 |
| Anlatım Biçimleri Tarafsız Olduğunu Gösterir  | 12    | 3  | 25 | 8       | 2  | 25 |
| Tarafsızlığın Sebebini Açıklamayanlar         | 8     | 2  | 25 | 20      | 5  | 25 |
| Kaynaklar Çelişkili Olduğundan Taraflıdır     | 20    | 5  | 25 | 4       | 1  | 25 |
| Yazarı Belli Olmadığından Taraflıdır          | 4     | 1  | 25 | -       | -  | 25 |
| Tarafılığın Sebebini Açıklamayanlar           | -     | -  | 25 | 16      | 4  | 25 |
| Soruya Cevap Vermeyenler                      | -     | -  | 25 | 32      | 8  | 25 |
| Toplam                                        | 100   | 20 |    | 100     | 25 |    |

Tablo 31'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin A ve B kaynağının tarafsız olduğu konusundaki görüşlerinin oranı % 80'dir. Deney grubu öğrencilerinin % 20'si ise A ve B kaynağının taraflı olduğu görüşünü belirtmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin % 48'i kaynakların tarafsız anlatım yaptığı görüşünü benimserken % 20 oranındaki kontrol grubu öğrencisi kaynakların anlatımında tarafılığın olduğu düşüncesi hakim olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin % 32'si ise kaynakların taraflı mı tarafsız mı anlatım yaptığı konusunda her hangi bir düşünce belirtmemişlerdir. Bu bulgular deney grubu öğrencilerinin büyük bir farkla kaynakların tarafsızca kaleme alındığı konusunda tespitlerde bulundukları göstermektedir.

Deney grubu öğrencileri kaynakların tarafsız olduğu konusunda görüşlerine dayanak olarak birkaç farklı tez ortaya çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinden % 8'i kaynakların fetih esnasında orada bulunmalarının yani birinci elden kaynak niteliği taşımalarının tarafsızca yazılmış olabileceğini belirtmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin ifadeleri ise şöyledir: “ İki yazar da gördüğü gibi yazıyor”, “Çünkü yazarlar gördüklerini anlatmış”. Bu düşüncedeki öğrenciler daha önceki sorulara verdikleri cevaplarda da görüldüğü gibi, yaşanan olaylara tanık olmanın veya katılmanın doğru, güvenilir ve tarafsız bilgi sunacağına inanmaktadırlar. Onlar için canlı şahitlik gerçekliğin ta kendisidir. Sorgulanmasına gerek yoktur.

Deney grubu öğrencilerinin % 48'i her iki kaynağı birbiriyle karşılaştırarak taraflı veya tarafsız olduğunu test etmeye çalışmışlardır. Tarafsız olduğu konusunda gerekçelerini şöyle açıklamışlardır: “ Her iki kaynak tarafsızdır. Çünkü anlatılanlara bakılırsa birbiriyle aynı”, “ Çünkü kaynaklar birbirini destekliyor”, “ Çünkü A kaynağında eğer yanlış yaparlarsa cezalandırılıp öldürülecekleri yazıyor”, “ Çünkü B kaynağı gemilerin uçurulup uçurulmadığından emin olmadığını söylemiş ve belki demiş. Bu da tarafsız olduğunu gösterir”, “Çünkü A kaynağının yazarı kendi kötülüklerini de yazmıştır”, “A kaynağı bir Sırp askeri ve istemediği halde yardım etmiş”, “ Çünkü her iki kaynakta da ana tema ve düşünce aynı” ve “ Çünkü A ve B kaynağı aynı olayı anlatıyor”. Bu görüşteki öğrenciler bilgi kaynaklarının eleştirilerek kullanılmasını önemsemektedirler. Tek kaynakla yetinmedikleri de anlaşılabilir.

Deney grubu öğrencilerinin % 12'si kaynakların anlatım biçimine dayanarak tarafsız olabileceklerini düşünmüşlerdir. Bu düşüncede olanlar şöyle ifadeler kullanmışlardır: “ Anlatımlarında bir taraf tutma gibi bir şey yok”, “ Yazarlar olayı tamamen gerçekçi olarak anlatmışlardır” ve “ İkisi de olayı açıkça anlatıyor”. Bu görüşteki öğrenciler aslında dolaylı olarak kaynakları karşılaştırarak bu düşünceye sahip olmuşlardır. Ayrıca anlatımdaki üslup bu öğrenciler için doğruluğu, inandırıcılığı etkilemektedir. Detaylar ve sayılar da bu düşüncedeki öğrenciler için önemli bir belirleyici etken olabilir.

Deney grubu öğrencilerinin % 8'i kaynakların tarafsız olduğunu belirtmelerine rağmen her hangi bir gerekçe sunmamışlardır.

Kontrol grubu öğrencilerinin % 48'inin A ve B kaynağının tarafsız olarak anlattığı görüşünde olduğu yukarıda belirtilmiştir. Bu gruba dahil olan öğrencilerden, kaynakların neden tarafsız olduğuyla ilgili görüş belirtenlerin % 20'si her iki kaynağın birbirini derteklediğini ifade ederek açıklamıştır. Bu görüşte olan kontrol grubu öğrencilerinin bazılarının ifadeleri ise şöyledir: “ Çünkü her iki yazar da olayı aynı yorumla yazmışlardır”, “Çünkü birbirine benziyorlar”, “ Çünkü her ikisi de tarafları olduğu gib anlatmış”. Bu ifadeler öğrencilerin tarafsızlığın olup olmadığını diğer kaynakla kontrol ederek karşılaştırma yoluna gitmişlerdir. Kontrol grubu öğrencilerin % 8'i yazarların anlatımından ve üslubundan tarafsız olabileceğine karar vermiştir. Bu öğrenciler şöyle açıklamışlardır: “ Olaylar tarafsız, olduğu gibi anlatılıyor” ve “ Çünkü her iki yazar görüşünü bildiği gibi yazmıştır”. Aslında bu öğrencilerin düşüncelerin arkasında da her iki kaynağın karşılaştırmasından elde edilen bir çıkarım söz konusu olabilir. Fakat bunu net bir şekilde açıklayamamışlardır. Ayrıca bir öğrenci anlatımların tarafsızlığıyla ilgili gerekçesinde tarihçilerin iç tenkit yaparken kullandıkları, olayın açıkça herkes tarafından kabul edilmesi faktörüne değinmiş ve şöyle demiştir “ Böyle bir şey inkar edilemeyecek bir olaydır”. Kontrol grubu öğrencilerinin % 20'si her iki kaynakta anlatılanların tarafsızca ortaya konduğunu ifade etmesine rağmen bunun sebebini açıklayamamışlardır.

Her iki kaynağın tarafsız olacağı düşüncesinde olan öğrenciler deney ve kontrol grubunda da ağırlıklıdır. Ancak bu gruplardaki öğrencilerin bir kısmı kaynaklara şüpheyle yaklaşma eğiliminde olmuşlardır. Deney grubu öğrencilerinin % 20'si A veya B kaynağının taraflı olabileceği görüşünü dile getirmişlerdir. Bunu ise şu ifadelerle dile getirmişlerdir: “ Çünkü her iki tarafta farklı sayılar yazmışlardır. Örneğin biri 30 gemi, diğeri 67 gemi vardı demiş”, “ A kaynağı taraflıdır. Çünkü Türkler'e biz yardım ettik diyor. Türkleri kötülüyor”, “ Tarafsız değildir, çünkü her iki kaynakta yalan bilgiler var”, “ Çünkü A kaynağını Osmanlı tarafından biri yazmıştır, taraflıdır, B kaynağı ise tarafsız anlatıyor”, “ B kaynağı kendi fikriyle anlatmıştır” ve “ Farklı yazmışlar”. Bu düşüncede olan öğrenciler net bir şekilde kanıt göstererek taraflı olabileceğini yansıtamamışlardır. Ayrıca farklı anlatmış olmakla taraf tutmayı doğrudan ilişkilendirecekleri ifadeler kullanamamışlardır. Gemi sayılarının farklı olarak ifade edilmesinin arkasında Osmanlı'yı küçültmek veya

Bizans'ı küçültmek gibi bir niyetin olması bir kanıt olarak görülemez. Ancak sonuçta farklı ve çelişkili anlatımların öğrencilerde şüphe doğurması olumlu bir beceridir. Bu da kaynakların arkasını görmek açısından yarar sağlamaktadır. Yazarların mensup olduğu toplumun tarafını tutmasını düşünmeleri, tarihçilerin kaynakları tenkit ederken yaptıkları çalışmalardan biridir. Eğer anlatımda böyle bir ifade veya ima varsa öğrencilerin bunları yakalaması gerekir. Öğrencilerin kullandıkları metinlerde ise yazar(A kaynağı), mensubu olduğu toplumu ifade etmekle birlikte kendini yüceltecek yerde kendisini küçültmüştür. Mensup olduğu Sırp toplumunu veya Bizans tarafını öven anlatımlar yapmamıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin % 20'sinde, A veya B kaynağının taraflı olabileceği görüşü oluşmuştur. Bu öğrenciler görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir: “ A kaynağı taraflı B kaynağı tarafsızdır”, “ B kaynağının söyledikleri taraflıdır çünkü yalan yazmış”, “A kaynağının taraflı olduğunu düşünüyorum”. Bu görüşleri açıklayan öğrenciler görüşlerini destekleyici kanıt kullanamamışlardır.

Deney ve kontrol grubu öğrencileri kaynakların tarafsızlığıyla ilgili savaşın tarafı olan Türklerin ve Bizanslıların aleyhinde ve lehinde olabilecek ifadelerden bahsetmemişlerdir. Oysa B kaynağında padişahı yücelten (padişahın güzel fikrinde...) ve Bizans'ı küçülten (kâfire karşı taarruz) ifadeleri taraflı olması konusunda sorgulanmasını gerektirebilirdi.

Kaynakların tenkit edilmesiyle ilgili öğrencilere sorulan iki soru aslında birbirini destekleyici ve iç tutarlığı ölçmeyi de amaçlamıştır. A ve B kaynağı tarafsız mıdır? A kaynağının yazarının anlattıkları güvenilir mi? Bu sorulara her öğrencinin verdiği cevabı birbiriyle ilişkili olarak iç tutarlılık açısından değerlendirilmiştir. Bunun yapılmasındaki amaç öğrencilerin cevaplarını, görüşlerini dile getirirken kaynaklardaki anlatımı bütün olarak görüp göremediklerini yansıtabilmektir. Ayrıca “güvenirlilik” ve “tarafsızlık” kavramlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ortaya çıkarmaktır. Burada “Tarafsız olmak güvenirliliği; güvenilir olmak da tarafsızlığı arttırır” yaklaşımını öğrencilerin ne kadar bağdaştırdığını betimlemek de amaçlanmıştır. Bu durum aşağıda tablo 32 ile gösterilmiştir.

**Tablo 32**  
**Güvenirlilik ve Tarafsızlık Kavramlarının Bağdaştırılmasıyla İlgili Deney ve**  
**Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cevapları**

| Güvenirlilik Tarafsızlık Kavramlarının<br>Bağdaştırılması | DENEY |    |    | KONTROL   |           |           |
|-----------------------------------------------------------|-------|----|----|-----------|-----------|-----------|
|                                                           | %     | f  | N  | %         | f         | N         |
| A Kaynağını Güvenilir Bulanlar                            | 80    | 20 | 25 | <b>68</b> | <b>17</b> | <b>25</b> |
| A ve B Kaynağını Tarafsız Bulanlar                        | 80    | 20 | 25 | <b>48</b> | <b>12</b> | <b>25</b> |
| Kaynakları Hem Güvenilir Hem Tarafsız Bulanlar            | 68    | 17 | 25 | <b>36</b> | <b>9</b>  | <b>25</b> |

Tablo 32’den de anlaşılacağı gibi deney grubu öğrencilerinin % 68’i A kaynağını, kaynağın kendisini sorgulayarak veya B kaynağıyla karşılaştırarak güvenirliliğini test etmişlerdir. Bu öğrenciler, A kaynağını güvenilir bulduktan sonra orada anlatılanları doğru kabul edip B kaynağıyla karşılaştırmışlar ve her ikisinin de tarafsız anlatımda bulunduğu sonucuna varmışlardır. Bu öğrenciler güvenilir olduğuna inandıklarının tarafsız olacağına da karar vermişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin % 12’si ise bu bağdaşıklığı kuramamışlardır. Kontrol grubu öğrencilerinden % 36 oranında öğrenci güvenirlilik ve tarafsızlık arasındaki doğrudan ilişkiyi yansıtacak cevaplar vermişlerdir.

### **6. 8. 3. Kaynaklara Dayalı Tarihsel Sorular Oluşturmayla İlgili Bulgular ve Yorumlar**

Tarih, geçmişten günümüze ulaşan kaynaklara sorulan sorularla yapılandırılır. Bu açıdan eldeki kaynakların anlamlı bir duruma gelmesi için mutlaka sorular sorulması gerekir. Bir kaynağın kanıt olabilmesi için sorulacak soruya cevap vermesi gerekir. Bunun için kanıt kullanmada soru sormanın çok büyük önemi vardır. Tarihsel düşünme becerileri içerisinde öğrencilerin, tarihsel araştırma yapabilmeleri için; tanık anlatımlarından, mektuplardan, günlüklerden, fotoğraflardan, diğer kayıtlardan ve tarihi anlatımlardan tarihi sorular biçimlendirebilmeleri gerekir. Bu çalışmada, öğrencilerden kendilerine verilen kaynaklara dayalı olarak sorulmamış bir sorunun sorulması istenmiştir. Bundaki amaç öğrencilerin kaynaklarla karşı karşıya geldiklerinde kanıtla dönüştürme süreçlerini kendilerinin ne şekilde yapabildiklerini belirlemektir.

Sınıfta kanıt kullanma sürecinde öğretmenin sorduklarının veya hazır kaynak analizi sorularının dışında öğrencilerin kendi başlarına soru üretmeleri de gerekir. Çünkü çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları bilgi kaynaklarıyla ilgili sorgulama yaparken yanlarında hazır yapılandırılmış sorular veya öğretmenleri olmayacaktır. Öğrenciler tarihsel düşünme becerileri sorgulama formunun son bölümünde;

**14. SORU: Kaynaklara veya yazarlarına sorulmayan bir soru sorunuz.**

şeklindeki yönergeye göre öğrencilerin hazırladıkları soruların soru köklerini gösteren tablo 33 aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 33**  
**Öğrencilerin Sordukları Soruların Soru Kökleriyle İlgili Bulgular**

| Kaynaklara Dayalı Oluşturulan Soruların Soru Kökleri | DENEY |    |    | KONTROL |    |    |
|------------------------------------------------------|-------|----|----|---------|----|----|
|                                                      | %     | f  | N  | %       | f  | N  |
| Neden / Niçin / Niye                                 | 72    | 18 | 25 | 40      | 10 | 25 |
| Nasıl                                                | 8     | 2  | 25 |         | -  | 25 |
| Kısa Cevaplı Sorular ( evet-hayır)                   | 12    | 3  | 25 | 12      | 3  | 25 |
| Ne / Kim                                             | 4     | 1  | 25 | 4       | 1  | 25 |
| Nerede / Nereden                                     | 4     | 1  | 25 | 4       | 1  | 25 |
| Ne Zaman                                             | -     | -  | 25 | 8       | 2  | 25 |
| Kaç Tane                                             | -     | -  | 25 | 4       | 1  | 25 |
| Hangi                                                | -     | -  | 25 | 4       | 1  | 25 |
| Cevapsız                                             | -     | -  | 25 | 24      | 6  | 25 |
| TOPLAM                                               | 100   | 25 |    | 100     | 25 |    |

Tablo 33'te görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin % 72'si “neden” “niçin” ve “niye” şeklinde soru kökleri içeren sorular üretmişlerdir. Bu tür soru kökleri tarihsel olay veya kişi hakkında sebep ve sonuçları sorgulayan soru türlerinde sıkça kullanılır. Deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun bu tür soru kökleri kullanması, tarih çalışmalarının esas unsuru olan sebep - sonuç ilişkisini ortaya koymaya eğilimli olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çoğunlukla bu tür soru köküne eğilimli olmaları daha önceki sosyal bilgiler derslerinde sebep - sonuç



ilişkisiyle ilgili etkinliklerin baskın olarak öğretmen tarafından kullanılmasıyla açıklanabilir. Aynı şekilde deney grubu öğrencilerinin % 8'i "nasıl", % 12'si "cevabı evet veya hayır olan sorular", % 4'ü "kim/ne" ve % 4'ü ise "nereden/ nerede" soru köküyle başlayan sorular üretmişlerdir. Deney grubu öğrencileri 5N 1K sorularından çoğunlukla "Niçin" sorusuna yönelişlerdir. Kontrol grubu öğrencilerinin tablo 33'e göre ürettikleri soruların soru köklerine bakıldığında deney grubunda olduğu gibi sebep ve sonuç ilişkisini sorgulayan "Niçin/ Niye/ Neden" soru kökünü kullanmışlardır. Bu soru köklerinin oranı ise % 40'tır. Öğrencilerin çoğunlukla bu tür soru köküne eğilimli olmaları daha önceki sosyal bilgiler derslerinde sebep- sonuç ilişkisiyle ilgili etkinliklerin baskın olarak öğretmen tarafından kullanılmasıyla açıklanabilir. Aynı şekilde kontrol grubu öğrencilerinin % 8'i "ne zaman", % 12'si "cevabı evet veya hayır olan sorular", % 4'ü "kim/ne", % 4'ü "kaç tane", % 4'ü "hangi" ve % 4'ü ise "nereden/ nerede" soru köküyle başlayan sorular üretmişlerdir. Kontrol grubu öğrencilerinin % 24'ü ise kaynakları kullanarak veya kaynak dışında soru üretememişlerdir. Öğrencilerin sordukları soruların örneklerini tablo 34'ün bulgularıyla birlikte değerlendirerek yorumlanmıştır. Öğrencilerin ürettikleri soru köklerinin açıklanmasından sonra sordukları soruların kaynaklarla ilişkisi aşağıdaki tablo 34'te gösterilmiştir.

**Tablo 34**  
**Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kaynaklardan Ürettikleri Soruların Özelliklerine Ait Bulgular**

| Kaynaklara Dayalı Oluşturulan Soruların Grupları |                                        | DENEY |    |    | KONTROL |    |    |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------|-------|----|----|---------|----|----|
|                                                  |                                        | %     | f  | N  | %       | f  | N  |
| Kaynakların Yazarlarına Sorulan Sorular          |                                        | 48    | 12 | 25 | 28      | 7  | 25 |
| Kaynakların İçeriğiyle İlgili Sorular            | Cevabı Kaynaklarda Yer Alan Sorular    | 16    | 4  | 25 | 12      | 3  | 25 |
|                                                  | Cevabı Kaynaklarda Yer Almayan Sorular | 32    | 8  | 25 | 40      | 10 | 25 |
| Kaynak Dışı Sorular                              |                                        | 4     | 1  | 25 | -       | -  | 25 |
| Soru Soramayanlar                                |                                        | -     | -  | 25 | 20      | 5  | 25 |
| TOPLAM                                           |                                        | 100   | 25 |    | 100     | 25 |    |

Tablo 34'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin % 48'i kaynakların yazarı veya kaynağın kendisiyle ilgili sorular üretmişlerdir. Öğrencilerin bu türden sordukları sorular örnek olarak şunlardır:

“A kaynağının yazarı kimdir?”, “ A ve B kaynaklarının yazarları birbirleriyle çelişiyor mu?”, “ Sizce bu kaynaklar doğru mudur?”, “A kaynağının yazarı neden bilinmiyor?”, “ A kaynağının yazarı neden her şeyi itiraf etmiştir?”, “Neden A kaynağında yazarın ismi verilmemiştir?”, “ B kaynağının yazarı niçin kendi kafasında uydurmuştur?”, “Neden iki tane kaynak var?” ve “ Neden iki tane kaynağın yazarı farklı yazmış” ve “ B kaynağı neden gemilerin sayısını abartmıştır?”

Yukarıdaki öğrenci sorularına bakıldığı zaman, kaynak tenkidi için gerekli sorular üretebileceklerini göstermektedir. Bazı sorular öğrencilerin kaynakların içerisindeki boşlukları fark ettiklerini de göstermektedir. Örneğin A kaynağının yazarı bilinmediğini kaynaklarla ilgili bir boşluk olarak değerlendirdikleri gibi, yazarların üslubundan (örneğin A kaynağı neden itirafta bulunmuştur) onun kişiliğini, güdülerini de ortaya çıkarmaya çalışmışlardır.

Deney grubu öğrencileri kaynağın içerisindeki bilgiyi ortaya çıkarmak için de sorular sormuşlardır. Bu soruların oranı % 48'dir. Öğrencilerin kaynağın içeriğiyle ilgili sordukları sorulara bakıldığında soruların cevaplarının kaynakta yer alma oranı % 16'dır. Bu da % 16 oranında kaynağı kanıta dönüştürdüklerini göstermektedir. Öğrencilerin sordukları sorular ise şunlardır:

“Fatih nasıl görev dağılımı yapmıştır?”, “ Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u nasıl almıştır?”, “ Gemiler her tarafı kuşatmışken neden Haliç'e girmek istiyorlar?”, “ Haliç'in ağzı neden zincirlerle kapatılmıştır”, “ Bizans İmparatorluğu neden surlarla kapatılmıştır?” ve “ Sırp askerleri neden geri dönmek istediler?” Bu soruların cevapları doğrudan veya dolaylı bir şekilde kaynaklarda anlatılmıştır. Öğrenciler bu sorular çerçevesinde kaynakları kanıta dönüştürmüşlerdir. Öğrenciler bir tarihçinin yaptığı gibi elindeki kaynağa sorduğu sorular karşısında kaynağın cevap vermesi durumunda kaynağı kanıta dönüştürebilirler.

Ancak kaynağın içeriğine yönelik deney grubu öğrencilerinin sordukları soruların % 32'sinin cevabı ise kaynaklar tarafından cevaplanmamıştır. Öğrencilerin bu şekilde sordukları sorular şunlardır:

“Bizans İmparatoru o kalın zincirleri nereden buldu ve Haliç'in ağzını nasıl kapattı?”, “ Fatih neden İstanbul'u fethetmiştir?”, “ Fatih İstanbul'u neden bu kadar çok almak istiyordu?”, “ Haliç'in karşı tarafına mermi atacak top yok muydu?”, “Bizans imparatoru niçin yardım istememiştir?” ve “Bizans ordusu zayıf olmasına rağmen niçin Avrupa'dan yardım almadı?” Bu sorulara bakıldığında öğrenciler olayların açıklanmayan sebeplerini sorgulamak istemişlerdir. Ancak kullanılan kaynakların bu sorulara cevap vermediği düşünüldüğünde başka kaynaklara yönelmeleri gerekmektedir. Kullanılan kaynaklar, bu soruları cevaplandıracak nitelikte kanıt özelliği taşımamaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin sadece % 4'ü kaynak dışı sorular sormuşlardır. Örnek olarak “ Cenevizliler Bizans'a yardımcı kuvvet olarak mı gelmişlerdi?” sorusu gösterilebilir. Genel olarak deney grubu öğrencilerinin sordukları sorular, bilgiyi ve anlamayı ortaya çıkaran sorular üretmişlerdir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ürettikleri soruların sınıflandırılması için tablo 34'e bakıldığında kaynaklara ve kaynakların yazarlarına yönelik soruların oranı % 28 olup öğrencilerin ürettikleri sorular ise şunlardır:

“Niçin iki kaynak farklıdır?”, “ Gemileri saydınız mı?”, “ Onları anlatırken neler hissettiniz?”, “ Neden değişik yazdınız?”, “Yeniçeri doğru söylüyor mu?”, “ Sizce hangi kaynak daha gerçekçidir?” ve “ B kaynağı mühendisler vardı demiş o zamanlarda mühendis var mıydı?” Kontrol grubu öğrencilerinin bu sorularına bakıldığında kaynaklardaki boşlukları kısmen de olsa fark edebildikleri ve kaynakların yazarlarına yönelik şüphelerini ortaya koydukları söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin % 52'si kaynakların anlatımıyla ilgili sorular üretmişlerdir. Bu soruların kaynağı kanıtla dönüştürebilme oranı % 12'dir. Bu gruptaki öğrencileri soruları ise şöyledir:

“ Sırp askerleri nereyi kuşatmak için Türklerin yanına gitmiştir?”, “ Gemiler neden karadan götürülmüş olabilirler?” ve “A kaynağında Konstantinapolis neresidir?” Bu sorulara kaynakların doğrudan veya dolaylı olarak cevap vermesi mümkün olduğundan kontrol grubu öğrencileri, % 12 oranında bu kaynakları kanıt olarak kullanabileceklerini göstermektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin % 40’ı ise cevabı kaynakların içinde yer almamakla birlikte kaynaklardan bilgi üretmek ve kaynakları anlamak için şu soruları üretmişlerdir:

“Osmanlı neden Bizans İmparatorluğuna girmeye çalışmıştır?”, “ B kaynağı neden gemiler uçuyor diye bir sözcük söylemiştir?”, “ A kaynağı neden İstanbul’u Konstantinapolis diye yazmıştır?”, “ Gemileri nasıl uçurdular?”, “ Dağdan geçerken kaç tane odun kullandılar?”, “ Dağlardan indirilen gemiler için neden tünel kazılmıştır? “ Neden tam 30 gemi, 29 veya 31 değil?” Öğrencilerin bu soruları yeni tarihsel araştırma yapmaları için başlangıç soruları olabilir. Bu öğrencilerin sordukları sorular tarihsel kesinliğin şüpheyile karşılandığını gösterebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin % 20’si kaynaklardaki anlatımları kullanarak soru üretememişlerdir.

## **6. 9. DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN TARİHSEL YAZILI KANIT KULLANMA ÖZ DEĞERLENDİRMELERİYLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi için uygulama süresince deney grubu öğrencilerinin yazılı tarihsel kanıt kullanarak tarihsel düşünmeyi geliştirmek amacıyla yaptıkları etkinlikler hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik tarihsel yazılı kanıt öz değerlendirme formu dağıtılmıştır. Formun öğrencilerin cevap verecekleri tercih bölümünde öğrencilerin sürecin tamamında, bir bölümünde ya da hiçbir bölümünde kendi becerilerini değerlendirmeleri istenmiştir (EK15).

Tarihsel Yazılı Kanıt Öz Değerlendirme Formu, her türlü detayı değerlendirmeye yönelik verileri elde etmek için araştırmacının süreç boyunca etkinlik türlerini, öğrencilerin algılarını, zorlandıkları veya istekli oldukları durumları gözlemlemesiyle oluşturulmuştur. Bu formda öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleriyle ilgili görüşleri, araştırmacı tarafından oluşturulan maddelerin 4

temel sınıflamaya tâbi tutulmasıyla ortaya konmaya çalışılmıştır. Formun alt faktörleriyle ilgili öğrenci görüşleri ve algıları ortalama, yüzdelik oran ve frekans dağılımına göre değerlendirilmeye ve betimlenmeye çalışılmıştır.

**Tablo 35**  
**Öğrencilerin Kanıt Kullanmaya İlişkin Tutumlarının Değerlendirmesi**

| Madde İsmi                                                                              | N  | Ort. P | Hiçbirinde<br>f % | Bir Kısımında<br>f % | Hepsinde<br>f % |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|--------|-------------------|----------------------|-----------------|
| 5.Orijinal belgenin resmini çalışma kağıdında görmek ilgimi çekti                       | 25 | 2,80   | - -               | 5 20                 | 20 80           |
| 7.Kanıt üzerinde çalışmak beni geçmişe götürdü                                          | 25 | 2,48   | 2 8               | 9 36                 | 14 56           |
| 8.Kullandığımız kaynaklar sayesinde kendimi tarihçi gibi hissettim                      | 25 | 2,72   | - -               | 7 28                 | 18 72           |
| 9.Tarihi kanıtlardan tarihi öğrenmek ders kitaplarından daha çok ilgimi çekti           | 25 | 2,68   | - -               | 8 32                 | 17 68           |
| 10.Devlet belgesini okumak hoşuma gitti                                                 | 25 | 2,72   | - -               | 7 28                 | 18 72           |
| 11.Eskiden yazılmış tarih kitaplarını okumak hoşuma gitti                               | 25 | 2,56   | 3 12              | 5 20                 | 17 68           |
| 12.Hatırat türünden kaynaklarla çalışmak hoşuma gitti                                   | 25 | 2,44   | 2 6               | 10 40                | 13 52           |
| 14.Tarihi mektupları okuyunca kendimi mektubun yazıldığı dönemde yaşamış gibi hissettim | 25 | 2,52   | 3 12              | 6 24                 | 16 64           |
| 21.Okuduğum kanıtlarla ilgili düşüncemi rahatlıkla söyledim                             | 25 | 2,48   | 1 4               | 9 36                 | 15 60           |

Öğrenciler, çoklu tarihsel kaynakları kullanılırken kaynakların transkribinin yanında orijinal belgenin veya kaynağın kendisini ve hiç olmazsa resmini görmeyi oldukça olumlu karşılamışlardır. Bu kategoride en yüksek puanı bu maddeye vermişlerdir ( $\bar{X} = 2.80$ ). Öğrencilerin % 100'ü sadece günümüz Türkçesine çevrilerek kaynakların kullanılmasına ilgi göstermediklerini belirtmişlerdir.

Tarihsel yazılı kaynaklar üzerinde çalışarak öğrencilerin kendilerini tarihçiymiş gibi hissetmelerinin oranına bakıldığında öğrencilerin % 72'si bu hisse kapıldıklarını belirtmişlerdir. Ancak bütün öğrenciler bazen de olsa yaptıkları çalışmalarla tarihçilerin işini yaptıkları hissine kapılmışlardır. 7. ve 14. maddeye

bakıldığında öğrencilerin bu tür çalışmalarla tarihsel empati yapıp yapamadıklarını değerlendirmelerini görmek mümkündür. Her iki maddede de kanıtlar ve geçmişe gitme hissine ne kadar sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Tablo 35'e göre 8. madde için % 8; 14. madde için % 12 oranında öğrenci, tarihsel empati kurmayı hiçbir çalışma esnasında hissetmediklerini ifade ederken, 7. madde için % 36; 14. madde için % 36 oranında öğrenci, bazı etkinlikleri yaparken kendilerini geçmişte yaşamış gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Etkinliklerin tamamında öğrencilerin 7. madde için % 80; 14. madde için % 64'ü tarihî empati yaparak geçmişi hissetmiş olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin kanıt türlerine karşı bakışları tablo 35'e göre değerlendirildiğinde öğrencilerin sırasıyla en çok devlet belgelerini %72, eskiden yazılmış tarih kitaplarını % 68, tarihi mektupları % 64 hatıratları % 52 oranında bütün etkinlikler süresince bunları kullanmaktan hoşlandıklarını belirttikleri söylenebilir.

Öğrenciler tarihi öğrenmek için tarihsel kanıtların kullanılmasını ders kitabına göre daha ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin % 68'i uygulamanın tamamında ilgilerini çektiklerini değerlendirirken %32' si uygulamanın bir kısmında ilgilerini çektiklerini ifade etmişler; ama öğrencilerin hiçbiri ders kitabıyla tarih öğrenmenin daha ilgi çekici olduğunu ifade etmemişlerdir.

Öğrencilerin çoklu bakışı ve kanıt bulmayı esas alan etkinliklerle ilgili yapılandırılmış sorulara verdikleri cevaplara yönelik kendi değerlendirmelerine bakıldığında öğrencilerin yarısından fazlası (%60) tüm etkinliklerle ilgili düşüncelerini zorlanmadan ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Tarihsel yazılı kanıt özdeğerlendirme formunun alt faktörlerinden birisi öğrencilerin kaynakların iç tenkidini yapabilme becerilerini değerlendirmeleriyle ilgilidir. Bu faktörle ilgili öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini gösteren tablo 36 aşağıdadır.

**Tablo 36**  
**Öğrencilerin Kaynakların İç Tenkidiyle ilgili Becerilerini Değerlendirmesi**

| Madde İsmi                                                             | N  | Ort. P | Hiçbirinde<br>f % | Bir Kısımında<br>f % | Hepsinde<br>f % |
|------------------------------------------------------------------------|----|--------|-------------------|----------------------|-----------------|
| 1.Kaynağın türünü belirleyebildim                                      | 25 | 2,44   | - -               | 14 56                | 11 44           |
| 2.Kaynağın hangi tarihe ait olduğunu bulabildim                        | 25 | 2,68   | - -               | 8 32                 | 17 68           |
| 3.Kaynağın kim tarafından yazıldığını bulabildim                       | 25 | 2,68   | - -               | 8 32                 | 17 68           |
| 4.Birinci elden kaynaklar ile ikinci elden kaynakları ayırt edebildim. | 25 | 2,52   | 2 8               | 8 32                 | 15 60           |
| 25.Kaynakların taraflı olup olmadığından şüphe duydum                  | 25 | 1,76   | 11 44             | 9 36                 | 5 20            |
| 29.Arşiv müdürlüğüne yaptığımız gezi kaynakları tanımamı sağladı       | 25 | 2,56   | 3 12              | 5 20                 | 17 68           |

Tarihçiler kaynakları kullanmadan önce bu kaynakları bazı işlemlere tâbi tutmaktadırlar. Wineburg bu işlemi Sourcing Heuristic (Kaynak Tenkidi) olarak ifade etmektedir(2001:7). Tarihçilerin bu süreci değerlendirmesi gibi, tarih öğretiminde tarihsel düşünmeyi geliştirmek için de öğrencilerin bu tür çalışmaları denemeleri gereklidir. Tablo 36'ya bakıldığında öğrenciler kanıtı kullanmadan önce kaynak tenkidiyle ilgili becerilerini aşağıdaki şekilde değerlendirmişlerdir.

Öğrenciler 1. 2. ve 3. maddelere verdikleri cevaplarla kaynağın yazarını, türünü ve hangi tarihte yazıldığını belirleme konusunda kendi becerilerini değerlendirmişler. Kaynağın kimliğini bulma çalışmalarının tümünde öğrencilerin % 44'ü türünü belirleyebildiğini, %68'i tarihini belirleyebildiğini, % 68'i ise kaynağın yazarının kim olduğunu belirleyebildiğini ifade etmişlerdir.

Ancak tablo 36'ya göre kaynağın türünü belirleme konusunda tüm etkinliklerde becerikli olmadıklarını ifade etmişlerdir (% 56). Bu bulgu öğrencilerin, kaynağın, belge, hatırat, tarih kitabı, fetihname, ferman, günlük ve mektup gibi türlerini tespit etmede yeterli beceriye sahip olmadıklarını ifade etmeleri açısından

önemlidir. İleride bu tür araştırmalarda bu sorunu çözmeye yönelik öğretim stratejileri ve tekniklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

29. madde kaynağın birinci elden mi ikinci elden mi olduğunu belirleyip belirleyemediklerini ifade etmeleri açısından önemlidir. Öğrencilerin % 60'ı birinci elden veya ikinci elden kaynağı ayırt edebildiklerini ifade etmiş; 2 öğrenci yani %8'i ise bu ayrımı yapamadıklarını belirtmişlerdir.

Bu maddeyle ilişkili olarak 29. madde ise öğrencilerin uygulamanın ilk haftasında, Devlet Arşivleri Müdürlüğüne yaptıkları inceleme gezisinin kaynakları yani geçmişin tanıklarını tanıyıp tanıyamamada, etkisini değerlendirmeleri açısından önemlidir. Tablo 36'ya göre öğrenciler bu inceleme gezisi sayesinde belgeleri doğal ortamlarında ve orijinal hallerinde görmüşler; % 68 oranda uygulamayla ilgili kaynakları tanımada tamamen yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak geziye katılanlar içerisinde 3 öğrenci yani % 12'si bunun etkili olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 20'si ise arşiv kayıt ortamında görüp incelediklerinin sınıfta yaptıkları kaynak çalışmalarının bir bölümünde faydalı olduğu fikrini belirtmişlerdir.

Kaynağın güvenilir olup olmadığı ve taraf tutup tutmadığı konusunda oluşturulan 25. maddeyle ilgili olarak öğrencilerin sadece % 20'si şüpheye kapıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin yarıya yakını yani % 44'ü ise uygulamalar süresince bütün kaynakların doğru, tarafsız ve güvenilir olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, öğrencilerin kaynağın güvenilirliği, tutarlılığı konusunda Tarihsel düşünme becerileri sorgulama formunda ortaya konulan bulgularla örtüşmektedir. Ancak araştırmacı, 6 haftalık uygulama süresince kullanılan kaynakların bir kısmında taraflı, tutarsız ve diğer kaynaklarla çelişen yorumları seçmeye özen göstermiştir. Bu açıdan araştırmanın yapıldığı 7. sınıf öğrencilerinin kaynağın güvenilirliğini belirlemeyle ilgili tarihsel düşünme becerilerinin daha da olgunlaşması gerektiği söylenebilir.



**Tablo 37**  
**Öğrencilerin Kanıtın İçeriğiyle İlgili Okuma Becerilerini Değerlendirmesi**

| Madde İsmi                                                                           | N  | Ort. P | Hiçbirinde<br>f % | Bir Kısımında<br>f % | Hepsinde<br>f % |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|--------|-------------------|----------------------|-----------------|
| 6.Kanıtlardaki özel isimler anlamamı zorlaştırdı.                                    | 25 | 2,28   | 9 36              | 14 56                | 2 8             |
| 13. Tablo şeklindeki kanıtları okumak karmaşık ve zor geldi                          | 25 | 1,80   | 3 12              | 14 56                | 8 32            |
| 15. Kanıta soru sormakta zorlandım                                                   | 25 | 2,32   | 10 40             | 13 52                | 2 8             |
| 16. Kullandığımız kanıtların dili anlamayacağım kadar ağır geldi                     | 25 | 2,35   | 10 40             | 11 44                | 4 16            |
| 17. Kanıtlardaki yazının dilini günümüze uyarlayabildim                              | 25 | 2,28   | 1 4               | 16 64                | 8 32            |
| 18. Kanıtla ilgili hazırlanmış soru sayısını fazla buldum                            | 25 | 2,28   | 10 40             | 12 48                | 3 12            |
| 19.Kanıtla ilgili hazırlanmış soruları anlamadım                                     | 25 | 2,36   | 14 56             | 6 24                 | 5 20            |
| 20. Kanıtta yer alan metnin uzunluğu fazlaydı                                        | 25 | 2,28   | 10 40             | 12 48                | 3 12            |
| 26. Kanıtlardan yeni sözcükler öğrendim                                              | 25 | 2,48   | 1 4               | 11 44                | 13 52           |
| 28. Kaynaktan iddiayla ilgili kanıtı bulmama rağmen onu yazılı olarak ifade edemedim | 25 | 2,28   | 11 44             | 10 40                | 4 16            |
| 30. Kanıtla ilgili soruları cevaplandırırken daha önceki bilgilerimden faydalandım   | 25 | 1,16   | 13 52             | 10 40                | 2 8             |
| 31. Tarihsel terimlerin ve kavramların anlamlarını cümlelerin gidişinden çıkardım    | 25 | 2,40   | 3 12              | 9 36                 | 13 52           |
| 32. Kanıtları farklı etkinliklere dönüştürerek kullanmak anlamama yardımcı oldu      | 25 | 2,60   | 1 4               | 8 32                 | 16 64           |

Tablo 37’deki bulgulara bakıldığında maddelerin ağırlık noktasını kanıtı okuma ve anlama becerileri oluşturmaktadır. Bu tablodaki maddeler öğrencilerin belgeleri okurken başarılı olabildikleri veya zorlandıkları durumları ifade etmeleri açısından önem taşımaktadır. Yazılı kanıtların öğrenciler tarafından kullanılmasında yaşanan zorlukların içinde özellikle öğrencilerin okuma yazma seviyeleri belirleyici olmaktadır.

Öğrencilerin 16. maddeye verdikleri cevaplara bakıldığında % 16'sı kullanılan bütün belgelerin dilinin ağır olduğunu ifade etmiş, % 40'ı kaynakların dilinin ağır olmadığını, % 44'ü ise bazı kaynakların dilinin anlayamayacakları kadar ağır geldiğini ifade etmiştir.

17. maddeyle ilgili olarak öğrencilerin kaynaklardaki bazı kelimelerin geçmişteki kullanımlarının günümüz Türkçesine uyarlamaları konusunda yaptıkları değerlendirmelere bakıldığında kelimelerin dönüşümüne yönelik becerileri kullanamama zorluğunu sadece bir öğrenci tüm uygulama boyunca yaşadığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 64'ü bazı belgelerde kelimelerdeki değişimi fark edip günümüze uyarlayabildiklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin % 32'si, kelimelerin değişimiyle ilgili uyarlamayı çalışmanın tamamı süresince gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Kanıtta yer alan metnin uzunluğuyla ilgili olarak 20. maddeye verdikleri cevaplara bakıldığında bütün kaynakların metnin uzun olduğu görüşünde olan 3 öğrenci % 12'lik bir oranı yansıtmaktadır. Katılan öğrencilerin yaklaşık % 50'si ise çalışma esnasında kullanılan yazılı kaynakların bir kısmının metnin uzun olduğunu söylemişlerdir. % 40 oranında katılımcı ise kullanılan birinci elden kaynakların etkinlikler için uzun olmadığı görüşünü belirtmişlerdir.

26. maddede öğrencilerin yazılı kaynakları kullanarak kelime hazinelerini ne düzeyde geliştirdiklerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu maddenin bulgularına bakıldığında “hiçbir yeni sözcük öğrenmedim” diyen sadece 1 öğrenci vardır. Öğrencilerin yarısından fazlası bütün kaynaklardan yeni kelime ve kavramlar öğrendiğini ifade etmişlerdir. Ancak öğrencilerin % 44'ü bunu bütün belgeleri kullanırken gerçekleştiremediklerini değerlendirmişlerdir.

31. madde öğrencilerin kavram ve kelime dağarcıklarının gelişimiyle ilgilidir. “Kaynakların içerisinde geçen tarihsel terim ve kavramların anlamlarını metnin içerisinde yani cümlelerin gidişatından çıkardım” diyenlerin oranı bütününde % 52, bir bölümünde % 36 ve hiçbir bölümde diyenlerin oranı ise %12'dir. Bu bulgu da öğrencilerin metnin diliyle mücadele etmelerinde kendilerini başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bakışlarına göre uygulamada kullanılan kaynakların dilinin seviyelerinin çok üzerinde olmadığı anlamını da taşımaktadır.

Yine okuma yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik bir madde olan 6. maddeyle ilgili olarak bulgulara bakıldığında öne çıkan durum öğrencilerin yarısından fazlasının kaynakların içindeki özel isimlerin metni anlamada bazı kaynaklar için sıkıntı yaşadıklarını itiraf etmeleridir. Tarihsel terim ve kavramlardan farklı olarak özel yer isimleri, özel kişi isimleri ve benzeri özel isimlerin metinleri anlama da öğrencileri zorlamakta olduğu öğrenci görüşlerinden çıkarılmaktadır. Katılan öğrencilerden 2 tanesi özel isimlerin bütün çalışmalarda kendilerine anlamı güçleştirici geldiğini belirtirken, % 36 oranındaki öğrenci özel isimleri metinleri anlama noktasında sınırlayıcı olarak görmemektedir.

Çalışma sırasında tablo şeklinde veriler içeren kaynaklar kullanılmış ve bu tarz kaynakları okumada yaşadıkları güçlükleri ifade etmeleri için 13. maddeyi değerlendirmeleri istenmiştir. Tablo 37'ye bakıldığında bu madde ile ilgili bulgular aslında düz metinlere oranla tablo şeklindeki bilgi kaynaklarının okunmasının ve anlaşılmasının öğrenciler için karmaşık ve zor gelmiştir. Öğrencilerin % 56'sı bazen ve % 32'si tamamen zorlandıklarını ve karmaşık bulduklarını ifade etmişlerdir. Tablo 37'ye bakıldığında sadece 3 öğrenci karmaşık bilgi kaynaklarıyla uğraşmakta zorlanmadığını belirtmiştir.

18. madde kaynaklarla ilgili hazırlanmış açık uçlu ve diğer soruların öğrenciler için fazla gelip gelmediğiyle ilgilidir. Bu maddenin bulgularına bakıldığında öğrencilere bütün çalışmalar içerisinde her etkinlik için 10 soruyu geçmeyecek şekilde soru sorulmuştur. Öğrencilerin % 12'si soru sayısını fazla bulurken % 48'i bazı etkinlikler için soru sayısını fazla bulurken öğrencilerin % 40'ı ise soruların tüm etkinlikler için yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Yine kaynak analizi ile ilgili hazırlanan soruları öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kendi görüşlerince ortaya koymak için 19. maddenin bulgularına bakmak gerekir. Bu maddeyle ilgili olarak öğrencilerin değerlendirmelerine bakıldığında öğrencilerin % 20'si tüm soruları anlamadığını ifade etmiş, % 24'ü bazı soruları anlayamadıklarını ifade ederken, %56'sı ise genelde soruları anladıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu öğrenciler açısından soruların anlaşılma güçlüğüne yüksek olmadığı anlamına gelmektedir. 15. madde de öğrencilerin soru sorma becerileriyle

ilgilidir. Kaynağa veya yazarına sorulmamış bir sorunun sorulması kaynak analiziyle ilgili yapılandırılmış çalışma yapraklarında vazgeçilmez bir etkinliktir. Bu amaçla öğrencilerin kendi değerlendirmelerine bakıldığında tablo 37'ye göre öğrencilerin % 2'si kaynağa ve yazarına soru sorma noktasında bir zorluk yaşadıklarını ifade etmişler, % 52'si bazı etkinlikler sırasında kaynağa ve yazarına soru sormakta zorlandıklarını ifade etmişler ve katılanların %40'ı ise kaynağa sorulmamış bir soruyu sormakta güçlük çekmediklerini belirtmişlerdir.

28. madde kaynaklarla ilgili yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Öğrencilere kaynaklarla ilgili ortaya konmuş bir iddiayı yazılı olarak ifade etmede kendilerini başarılı bulup bulmadıkları sorulmuştur. Tablo 37'ye bakıldığında öğrencilerin % 44'ü kaynaklara dayalı ortaya atılan bir iddiaya kanıt bulmalarına rağmen bunu yazılı ifade edemediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %40'ı ise bazı etkinliklerde iddiayı kanıtlayabildiklerini fakat bunu yazıya dönüştürmekte başarılı olamadıklarını ifade etmişlerdir. Katılan öğrencilerin sadece %16'sı bütün etkinlikler için kaynaklara dayalı ortaya atılan iddiaları bulup yazılı olarak sunduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara bakıldığında öğrenciler bir iddiayı sunulan kaynaklara dayalı olarak kanıtlamakta kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymuşlardır.

Öğrencilerin önceki bilgilerini sunulan tarihsel bir olayla ilişkilendirebilmelerini değerlendirmek için 30. maddeyle ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Kaynaklarla çalışma yapılırken kaynağın arka planıyla ilgili genel bir bilgi verilmesi tarihsel düşünmeyi geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Genelde bu tür etkinliklerde öğretmenin olay veya kişiyle ilgili kısa bir arka plan çerçevesi çizmesi gerekir. Ayrıca öğrenciler bağlamı ne kadar iyi bilirlerse belge veya kaynak analizinde başarılı olma oranları da artabilir. Bu açıdan öğrencilerin belgenin konusuyla ilgili deneyim, birikim ve ön okumalarının olumlu yansıyacağı düşünülmektedir. Bu maddeyle ilgili bulgulara bakıldığında öğrencilerin bağlam bilgisinin çok düşük olduğu önceki bilgilerinin belge ve kaynakları analiz etmede kullanılan soruları cevaplamada yardımcı olmadığı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca tarihsel düşünme becerileri sorgulama formunda öğrencilerin cevaplarına bakıldığında uygulamanın yapıldığı deney grubu öğrencileriyle kontrol

grubu öğrencilerinin kaynağı ve kaynağın anlattığı konuyu bağlam içerisine oturtmakta güçlük çekmişlerdir. Öğrenciler son uygulamada dağıtılan kaynaklardaki cevaplarında kanıtın dışındaki bilgilerini yansıtamamışlardır. Ancak çok az da olsa bağlamın kullanıldığı ifadeler rastlanmıştır.

Öğrencilerin %8'i daha önceden bildiği şeyleri kaynaklara karşı sorulan soruları çözmede yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin % 40'ı ise ön bilgilerini bazı etkinlikler esnasında soruları çözmede kullandıklarını ifade etmişler, fakat öğrencilerin % 52'si ön bilgi ve birikimlerinin kaynaklara yönelik sorulan soruları cevaplandırmada kullanamadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu bulgular öğrencilerin aslında Selçuklu ve Osmanlı Tarihiyle ilgili konularla gerek sosyal bilgiler derslerinde gerekse ders dışı ortamlarda karşılaşmadıklarının da bir sonucu olabilir. Çünkü seçilen kaynakların bir bölümünün içeriği çok spesifik olmamakla birlikte öğrencilerin bu konularla ilgili olayları doğrudan öğrenmiş olmamaları mümkündür. Öğrenciler daha önceden bu konulara dair bilgi sahibi olmuş olsalar bile kalıcı öğrenme haline getirmemiş olabilirler. Bu nedenle uygulama konularına taşıyamamış olabilirler.

32. maddenin içeriği sınıf içinde ve dışında kaynakları kullanarak farklı etkinliklerin yapılması kaynakları anlamak için yardımcı olup olmadığını değerlendirmeye yöneliktir. Örneğin öğrenciler, sınıf gazetesi oluşturma, drama yapma, kelimelerin dönüşüm serüvenlerini karşılaştırma, tarihi olayları tarih mahkemesi yoluyla inceleme ve olay yeri inceleme stratejisi gibi uygulama ve etkinliklerin kaynak metinleri anlamaya katkı sağlayıp sağlamadığını değerlendirmişlerdir. Bununla ilgili 32. maddenin bulgularına bakıldığında farklı etkinliklere dönüştürmenin kaynakları anlamada genelde % 64 oranında öğrenciler tarafından faydalı ve yardımcı olduğu öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Bu orana bir bölümünde yardımcı olduğunu düşünenler de (%32) eklendiğinde %100' e yakın öğrenci değerlendirmesi bu tür etkinliklerin faydalı ve yardımcı olduğu ortaya konmuştur.

Öğrencilerin çoklu kaynak kullanarak çoklu bakışa sahip olmakla ilgili değerlendirmeleri aşağıda tablo 38'de gösterilmiştir.

**Tablo 38**  
**Öğrencilerin Çoklu Kaynak Kullanma Becerilerini Değerlendirmeleri**

| Madde İsmi                                                                                                       | N  | Ort. P | Hiçbirinde<br>f % | Bir Kısımında<br>f % | Hepsinde<br>f % |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|--------|-------------------|----------------------|-----------------|
| 22.Kanıtın konusuyla ilgili belgesel izleyince kanıtı daha kolay değerlendirdim                                  | 25 | 2,56   | 3 12              | 5 20                 | 17 68           |
| 23. Kanıtla ilgili harita kullanınca daha iyi anladım                                                            | 25 | 2,48   | 1 4               | 9 36                 | 15 60           |
| 24. Kanıtla ilgili resim kullanınca daha iyi anladım                                                             | 25 | 2,60   | 1 4               | 8 32                 | 16 64           |
| 27. Kaynaklarla ilgili iddialara kanıt bulmakta güçlük çektim                                                    | 25 | 1,60   | 4 16              | 7 28                 | 14 56           |
| 33. İki kaynağın birbiriyle çatışan ve çelişen ifadelerini bulmakta zorlandım                                    | 25 | 2,12   | 9 36              | 10 40                | 6 24            |
| 34.Farklı yorumlara sahip tarihsel kaynaklar kullanmak tarihte farklı bakış açılarının olduğunu anlamamı sağladı | 25 | 2,01   | 5 20              | 12 48                | 8 32            |
| 35. İki kaynağın aynı konuyu farklı yorumlaması kafamı karıştırdı                                                | 25 | 2,00   | 6 24              | 13 52                | 6 24            |
| 36. İki kaynaktan birbirini destekleyen ifadeleri bulmak kolay oldu                                              | 25 | 2,68   | 1 4               | 6 24                 | 18 72           |
| 37. Tarihimizle ilgili olayları düşmanların bakışıyla (Haçlı kaynakları) yorumlamakta zorlandım                  | 25 | 1,96   | 9 36              | 8 32                 | 8 32            |

Yukarıdaki tablo 38'in çerçevesini çoklu kaynak kullanımı ve çoklu bakışla ilgili öğrenci değerlendirmeleri oluşturmaktadır. Çalışmanın tamamında öğrencilere bir konuyla ilgili, bir dönemle ilgili ya da bir süreçle ilgili gerek birbirini destekleyen kaynaklar ve gerekse de birbiriyle uyuşmayan, çatışan, çelişen kaynaklar verilmiştir. Ayrıca konunun arka planını destekleyici belgesel, harita ve resim gibi kaynaklar da kullanılmıştır.

Bu etkinliklerle ilgili olarak öğrencilerin yapabildikleri, ya da zorlandıkları, becerileri kendi bakışlarından değerlendirmeleri istenmiştir. Kaynakları desteklemek için belgesel kullanımı % 68, harita kullanımı % 60 ve resim kullanımı % 64 oranında öğrencilerin konuyu anlamasına ve kanıtı yorumlamasına yardımcı olduğu öğrencilerin kendisi tarafından belirtilmiştir. Bu orana bir kısım öğrencilerin bazı

etkinlikler için değerlendirmelerine bakıldığında ise belgesel için, %20, harita için %36 ve resim için % 32 oranında kanıtı anlamaya yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Belgesel gösteriminin kanıtı değerlendirmede yardımcı olmadığı görüşünde olan öğrencilerin oranı %12, Haritalarla kanıtın desteklemesinin kaynağı değerlendirmeye yardımcı olmadığı görüşünde olan öğrencilerin oranı % 4 ve kaynağın resimlerle desteklenerek kanıtın değerlendirilmesine yardımcı olmadığı oranı ise %4 olarak öğrencilerin ifadelerinden çıkarılmıştır. Bu bulgular aslında öğrencilerin birinci elden yazılı kaynak kullanırken görsel, işitsel ve nesnel(objeler) kaynaklarla desteklenmesinin öğrencilerin tarihsel düşünmesine yardımcı olacağı gibi olumlu bir tutum ortaya koymalarının da fayda sağlayabileceğini göstermektedir.

Öğrencilerin sunulan kaynaklara dayalı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuş iddia ile ilgili değerlendirmelerine yönelik olarak 27. madde hazırlanmıştır. Bu maddeye öğrencilerin verdikleri cevaplara göre, öğrencilerin % 16'sı iddialara kanıt bulma etkinliklerinde güçlük çekmediği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kendi düşüncelerine göre bazı etkinliklerde iddiaya kanıt bulma noktasında güçlük çekme oranı ise %28 'dir. Ancak öğrencilerin % 56'sı bütün çalışmalarda oluşturulan iddia cümlelerine kaynaklardan kanıt bulmada zorlandıklarını itiraf etmişlerdir. Çoklu kaynak kullanımıyla ilgili olarak en düşük ortalama bu maddede görölmektedir ( $\bar{X} = 1,60$ ).

Çoklu bakışın farklı kaynaklarla ortaya konulduğu etkinliklerde öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine bakıldığında özellikle eleştirel okuryazarlık yönlerinin gelişimiyle ilgili ipuçlarına ulaşılabilir. 33. madde aynı konuyla ilgili iki kaynağın çatışan, çelişen ve birbirleriyle tutarlılık göstermeyen ifadelerin öğrenciler tarafından ne kadar fark edilebildiği ve bunu ne kadar ortaya koyabildikleri ölçölmek istenmiştir. Burada esas olan yine öğrencilerin görüşleridir. Öğrencilerin % 24'ü bu tür etkinliklerin tamamında çatışmacı, tutarsız ifadeleri bulmakta güçlük çektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin % 40'ı bazı etkinlikler sırasında çatışmacı ve çelişkili ifadeleri kaynaklarda bulmakta zorlandıklarını ifade etmişler ve öğrencilerin % 36'sı ise bütün uygulamalar sırasında çatışan ve çelişen tutarsız ifadeleri bulmakta güçlük çekmediğini belirtmişlerdir. Yine bu maddenin tam

tersi olarak 36. madde ise öğrencilerin birbirini destekleyen kaynaklarda destekleyici ifadeleri ne ölçüde bulup bulmadıklarını belirtmeleriyle ilgilidir. Bu maddenin bulgularına göre öğrencilerin % 72 gibi büyük bir oranı böyle etkinliklerin tamamında destekleyici ve doğrulayıcı ifadeleri bulmakta hiç zorlanmadıklarını ifade etmiştir. Bazı etkinliklerde destekleyici ve doğrulayıcı ifadeleri bulmakta zorlanmadıklarını söyleyen öğrencilerin oranı % 24 ve her etkinlikte bu tür ifadeleri bulmakta zorlandım diyenlerin oranı ise sadece % 4'tür.

Çoklu bakışın öğrenciler üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu belirlemek için 34. ve 35. madde oluşturulmuş ve öğrencilerin çoklu bakışa yönelik düşünceleri yansıtılmaya çalışılmıştır. 34. madde öğrencilerin farklı yorumları içeren kaynakları kullanarak tarihsel çoklu bakışın olduğunu anlayıp anlamadığını sorgulayan bir maddedir. Öğrencilerin yanıtlarına bakıldığında bu öğrencilerin % 20'si farklı yorumlara sahip kaynakları okuyup onların üzerinde çalışınca çok yönlülüğün ne olduğunu anlamaya çalıştıklarını ve bunu kendilerinde geliştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 40'ı ise bu konuda bazı etkinliklerde tarihte farklı bakışın olduğunu anlamalarını sağladığını belirtirken, öğrencilerin % 40'ı ise tarihsel yorumları içeren kaynakların aslında farklı bakış açılarından kaynaklandığını anlamadıklarını ifade etmişlerdir. 35. madde ise tarihsel yorumların farklı olması karşısında öğrencilerin başa çıkmasıyla ilgilidir. İki kaynağın aynı konuyu farklı yorumlamasını değerlendiren öğrencilerin bu tür kaynakların kullanılması karşısında kafalarının karışmasının bütün etkinlikler süresi oranı % 24 iken bazı kaynak analizi çalışmalarında kafalarının karıştığını ifade etme oranı % 52 ve kafalarının hiç karışmadığını belirten öğrencilerin oranı ise % 24'tür. Bu bulgulara göre, seçilen bazı karşılaştırmalı kaynakların öğrencileri anlamada zor duruma düşürmüş olabileceği söylenebilir.

37. maddenin bulgularına bakıldığında, öğrencilerin kültürel bakışlarının dışına çıkıp çıkmadıklarıyla ilgili ifadelere ulaşılabilir. Öğrenciler uygulama esnasında Haçlı bakışı, Hristiyan bakışı ve buna benzer yabancı bir kültüre ait bakış açılarına sahip olup olmadıklarını değerlendirmek için, Papa'nın Haçlı seferlerini başlatan konuşmasıyla ilgili Avrupalı bir gazetecinin ağzından gazete haberi; Yeniçeri ocağına alınan bir Sırp çocukla ilgili ailesine yazmış olduğu bir mektup



etkinliği yapılmıştır. Öğrencilerin bu tür etkinlikleri gerçekleştirirken zorlanma oranlarına bakıldığında, öğrencilerin %36'sı bu tür etkinliklerde tamamen zorlandıklarını ifade ederken öğrencilerin % 32'si bazı etkinliklerde bu zorluğu yaşadığını ifade etmişlerdir. Fakat öğrencilerin % 32'si kendi kültürü dışındaki bir kişinin perspektifinden tarihsel bir olayı anlama ve sunma konusunda her zaman zorlandıklarını belirtmişlerdir.

## VII. BÖLÜM

### SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu çalışmada öncelikle tarihin yazımında kaynakların önemi, kaynak türleri, kaynak tenkidi, tarih yazımındaki paradigma değişimleri ve bunların tarih öğretimine yansımaları incelenmiş, öğrenme, öğrenmenin doğası ve tarihsel öğrenme çeşitli açılardan incelenmiş, NCHS'nin tarihsel düşünmeyi ele alışı ve düşünce basamakları hakkında bilgi verilmiş, tarihsel kanıt hakkında bilgi verilerek, kanıtların sosyal bilgiler dersi tarih konuları öğretimindeki yeri tartışılmış, yapılan deneysel çalışma ile kanıta dayalı tarih öğretiminin öğretime uygulanması başarı, derse karşı tutum, tarihsel düşünme becerilerini geliştirilmesi ve kanıt kullanmaya yönelik görüşleri gibi çeşitli açılardan ele alınmıştır.

Amerika'da Fling, İngiltere'den Keatinge ile 20. yüzyılın başlarından itibaren başlayan Türkiye'de ise Baltacıoğlu'nun görüşlerinde dile getirilen, tarih öğretiminde öğrencilerin, tarihsel bilginin ana kaynakları olan birinci elden kaynaklar ve bu kaynakların derlenip güncelleştirilmesi yoluyla bilimsel bilgi haline dönüşmelerini sağlayan yöntemlerle tanıştırılarak, bu dilsiz tarihsel kanıtların tarih ve de aynı zamanda tarih öğretmeninin mantığını, yazarın bakışından kaynaklanan özneliliğinin şekillendirdiği dolayısıyla da eleştirilebilir olduğu gösterme isteği bugün de değişik adlar altında devam etmektedir (Köksal, 2002:87). Zaten tarihçinin incelediği tarihsel konuların güvenilir olup olmadığı, uğraşı alanın gerçekliğe ne kadar ulaştığı dün olduğu gibi bugün de tartışılan konular arasındadır. Tarih eğitiminde kaynağa dayalı kanıt kullanımı yaklaşımı öyle görünüyor ki tarih yapmanın süreci değişmediği sürece var olacaktır. 20. yüzyılın başından itibaren başlayan bu yaklaşım, özünü kaybetmeden değişik strateji ve yöntemler kullanılarak gelecekte de devam edecektir. Örneğin günümüzde artan bilginin teknolojik ortamlarda depolama ve elektronik belge sağlamadaki gelişmeler, kanıt kullanmayı bilgisayar ve internet gibi ortamlarda ilgililere ve öğrencilere sunar hâle gelmiştir.

## 7. 1. SONUÇ

Yukarıdaki bilgiler ışığında araştırmada elde edilen sonuçlar; akademik başarı, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve tarihsel düşünme becerileri değişkenleri açısından sıraya sunulmuştur.

1. İlköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik başarıları bakımından yazılı kanıt temelli etkinliklerle öğretim yapılan deney grubu öğrencileriyle, yeni (2005) programa göre hazırlanmış ders kitaplarıyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

2. Yazılı kanıt temelli etkinliklerle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları bakımından ön test – son test puanlarının karşılaştırması son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

3. Yeni (2005) programa göre ders kitabı merkezli öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları bakımından ön test – son test puanlarının karşılaştırması son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

4. İlköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde, derse yönelik tutumlar açısından yazılı kanıtların kullanıldığı deney grubu ile ders kitabıyla öğretimin uygulandığı kontrol grubunun ön uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

5. İlköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde yazılı kanıtların kullanımına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun ön ve son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında son uygulama lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

6. Ders kitabı merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubunun ön ve son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

7. Yazılı kanıtların kullanıldığı deney grubu ile ders kitabıyla öğretimin uygulandığı kontrol grubunun son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme becerileri sorgulama formunda, verdikleri cevapların tarihsel düşünmenin tarihsel anlama, tarihsel analiz ve yorum becerileri açısından bulguları incelendiğinde genel olarak deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre kanıt kullanma düzeylerinin, yüksek olduğu ve kanıtları daha etkili kullandıkları sonucuna varılmıştır. Tarihsel anlama becerilerinin ve tarihsel analiz ve yorum becerilerinin alt temalarıyla ilgili deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bulgularından ise şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

a) Kaynakların türünü, yazarının konumunu ve mesleğini belirleme ile ilgili bulgular incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmış, ancak öğrencilerin kaynağın türünü ve yazarının konumunu belirleme konusunda kaynaklarda doğrudan ip uçları olmadığı takdirde zorlandıkları görülmüş ve mantıklı çıkarımlar yapamamışlardır. Kaynağın yazılış tarihiyle ilgili olarak bulgular, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birinci elden kaynakların olayın gerçekleştiği dönemde meydana getirildiğini anladıklarını ortaya çıkarmıştır. Bazı öğrencilerin konumlandırma, yerleştirme, tarihlendirme konusunda sorun yaşadıkları görülmüştür. Bazı öğrencilerin ise, kaynakların olayın yaşandığı andan itibaren yakın bir zaman içinde yazılmış olabileceğini düşünmesi tarihçilerin kaynak tenkidi sürecini keşfedebildiklerini göstermiştir.

b) Kaynak metinlerin gerçek anlamlarını yeniden yapılandırmayla ilgili öğrencilerin cevaplarından elde edilen bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencileri sorulan soruya çoğunlukla, kaynaklardan doğrudan alıntı yaparak cevaplandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğrencilerin metinleri yapılandırırken romantik düşünme özelliklerini yansıttıkları görülmüştür. Özellikle gerçekliğin sınırlarının zorlanması bu tür öğrencilerin cevaplarında görülmüştür. Kanıtlarla çalışma yapılırken az da olsa öğrencilerin anakronik hatalar yaptıkları gözlenmiştir.

c) Deney ve kontrol grubu öğrencileri kaynaklarda geçen olgularla, kanıtlarla desteklenmemiş görüşleri ayırt etme konusunda başarılı olmuşlardır. Her iki grupta yazara ait görüşle gerçeğin kendisinin farklı olduğunu anlamışlardır. Ancak bunu bir gerekçeye dayandırma konusunda bazı öğrencilerin genellemeler yaptıkları bazı öğrencilerin ise yazarın ifadesindeki ip uçlarından faydalanarak gerekçe sundukları sonucuna ulaşılmıştır. Çok az da olsa çoklu kaynak kullanımının olguyla görüşü ayırt etme de kullanıldığı da saptanmış ve karşılaştırmalı kaynak kullanarak olgu ve görüşün ayırımını yapabildiklerini göstermişlerdir. Ayrıca ön bilgi kullanımının da çok düşük olduğu ortaya konmuştur. Görüş içeren ifadelerin arkasındaki dilin ve kavramların önemini öğrencilerin büyük çoğunluğu fark edememişlerdir.

d) Deney grubu öğrencilerinin yarısı, klasik bir tarihî empati sorusu karşısında kaynaklarla ilgili tarihî empati kurabilme becerisine sahip olamamışlardır. Bu oran kontrol grubunda daha da artmış ve tarihi empati kurabilenlerin oranları düşmüştür. Tarihî empati kurmaya çalışan öğrencilerin bir kısmı geçmiş, geçmişin şartlarında ve bağlamında değil de günümüz şartlarında yorumlamaya çalışmışlardır. Bu öğrencilerin hatalarının başında anakronik düşünme yanlışlığı gelmektedir. Günümüzden sıyrılmayı başaramamışlardır.

e) Deney grubu öğrencilerinin kaynak metindeki bilgileri tarih haritasına aktarma konusunda başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Özellikle metni yeniden yapılandırarak anlamlandıran öğrencilerin bunu tarih haritası üzerinde gösterme ve çizme becerilerine yansıttıkları görülmüştür. Ancak kontrol grubu öğrencilerinin kaynaktaki bilgiye dayalı olarak tarih haritası üzerinde veri çizme ve gösterme oranları deney grubuna göre düşük çıkmış, metni anlayıp yapılandırmayla bunu tarih haritasına dönüştürme arasında ilişkinin etkisi görülmüştür.

e) Geçmişteki farklı kişilerin (özellikle yazarların) bakış açıları üzerinde nelerin etkili olduğu konusunda deney grubu öğrencileri, benzer düşüncelere sahip oldukları gibi bazı görüşler açısından da farklılıklar ortaya çıkmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazarların farklı bakış açısının üzerinde etkili olan faktörlerle ilgili sebepleri beş başlık altında açıklamışlardır. Bunlar; yazarların olayla ilgili bulundukları konumdan kaynaklanan görüş açıları, olaya tanıklık edip

etmemeleri, kültürel kimliklerinin yansması, kaynakların yazılış tarihleri, yazarın üslubu ve anlatımı şeklindedir. Bu sebeplerin oranı birbirine yakın çıkmıştır. Öğrencilerin bazıları bir olaya tanık olan yazarın mutlaka doğru yazdığını düşünmüşlerdir. Onlara göre birinci elden kaynak olmak gerçekliğin kendisidir. Bazı öğrencilerin farklı bakış açısına sahip olmada etkili faktörlerin başında, yazarların gözlem yaptığı fiziksel durumun etkisini ortaya koyması kaynak tenkidi açısından oldukça olumlu bir gelişmedir. Kaynakların farklı bakışa sahip olmalarında yazarın korkularının, güdülerinin, inançlarının ve umutlarının etkisini doğrudan dile getirenler sadece deney grubu öğrencileri olmuştur. Bu öğrenciler yazarın etnik ve dini kimliğinin farklı bakış açısına sahip olmada etkisinin farkına varmışlardır. Ancak bu düşüncelerini kaynaklarla destekleyici kanıt kullanarak sunamamışlardır. Ayrıca bazı öğrencilerin farklı görüşe sahip olmasında yazarın üslubu ve anlatımıyla ilişki kurmuşlardır. Bu tür çıkarımda bulunan öğrenciler tutarlı bir kanıt sunamamışlardır. Deney grubu öğrencilerinden bazıları, sayıları ve detayları kaynağın gerçeği yansıtmaması konusunda belirleyici tayin etmişlerdir. Detaylı anlatım ve sayıların küsüratlı olması kaynakların güvenilirliğiyle de doğrudan ilişkilendirilmiştir. Çok nadir de olsa bazı öğrencilerin kaynaklardaki yorumların farklı olmasında farklı tarihlerde yazılmasının ve başkalarından alınmasının etkisinden bahsetmişlerdir.

g) Öğrenciler bir kaynağın anlatımında öne sürülen hipotezleri destekleyici kanıtlar bulma konusunda üç yol kullanmışlardır. Bunlardan birincisi kaynağın kendisini sorgulamak, ikincisi kaynaktaki anlatımları başka kaynakla karşılaştırmak ve üçüncüsü ise ön bilgilerini kullanmak. Bunların oranlarına bakıldığında, en çok kaynağın iç sorgulamasıyla hipotezi destekleyici kanıtların kullanıldığı, daha sonra karşılaştırmalı kaynakla kanıtların kullanıldığı ve en az olarak da ön bilgilere dayanarak hipotezleri destekleyici kanıtın kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Deney grubu öğrencileri kaynağın iç sorgulamasını yaparken yazarın olaya tanık olması veya katılmış olmasını güvenilirliğin nedenleri arasında saymıştır. Bu oran kontrol grubunda daha fazla çıkmıştır. Ancak diğer kaynağı, destekleyici kanıt olarak kullanma oranı yarıya yakın çıkmış, bu oranın kontrol grubunda daha düşük çıktığı sonucuna varılmıştır.

h) Deney ve kontrol grubu öğrencileri tarihsel anlatımlardaki çelişkiyi, görüş açısı, olaya tanıklık edip etmemeleri, kültürel kimliklerinin yansımaları, kaynakların yazılış tarihleri, yazarın üslubu ve anlatımına bağlamışlardır. Kaynakların taraflı olup olmadığı konusunda elde edilen bulgular incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yarıya yakını bunun sorgulamasını, karşılaştırmalı kaynak incelemesiyle yapmaya çalışmıştır. Ancak kullandıkları kelimelerin ve ifadelerin derin bir sorgulamayı yansıtmadığı sonucuna varılmıştır. Bazı öğrencilerin çelişkili anlatımları taraflı olmakla eş değer gördükleri sonucuna varılabilir. Bu durum öğrencilerin ön bilgileriyle ilişkili olabilir. Ayrıca yazarların farklı kültüre mensup olmalarının da taraflı olmada etken olduğu görüşünü benimseyen öğrenciler bunu destekleyici ifadelerle kanıtlayamamışlardır. Genelde deney grubu öğrencileri kaynakların güvenilirliğiyle tarafsızlığını doğru orantılı olduğu görüşünü benimsemişlerdir. Bu ilişkiyi kontrol grubu öğrencileri daha düşük oranda cevaplarına yansıtmışlardır.

1) Kanıt temelli öğrenmenin özü, kaynaklara dayalı sorularla bir görüşü, bir iddiayı, bir hipotezi kanıtlamaktır. Bunun için de öğrencilerin kaynakları kanıtla dönüştürecekleri sorular üretmeleri gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencileri kaynaklara sorulmamış bir soru sorma konusunda deney grubu lehine bir farklılık söz konusu olmuştur. Deney grubu öğrencilerinin sorduğu sorular çoğunlukla bilgiyi ortaya çıkarma ve anlama düzeyindedir. Yansıtıcı soruların sorulmadığı anlaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin sorularının yarısı kaynağın kendisi ve yazarıyla ilgili iken yarısı da kaynağın içeriğiyle ilgili olmuştur. Öğrencilerin kaynağın içeriğiyle ilgili soruları incelendiğinde kaynaktaki bilgiyi kanıtla dönüştürme oranlarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin kaynağın içeriğiyle ilgili sordukları soruların büyük bölümünde kaynaktan bir kanıt elde edilecek türden sorular olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Genel olarak kaynakla ilgili sorular üretilmesine rağmen kaynakları kanıtla dönüştürme sürecinin ortalamanın altında olduğu açıktır. Çok düşük de olsa kaynaklardaki boşlukları fark eden soruların da üretildiği sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin sordukları soru kökleri incelendiğinde ise deney ve kontrol grupları öğrencilerinin “neden, niçin” türünde soru sordukları ortaya konulmuştur. Bu

tür sorular tarih derslerinde sıkça kullanılan soru türleridir. Sebep ve sonuç ilişkisini açığa çıkarması açısından önemlidir. Öğrencilerin sorularının bir kısmında tarihsel gerçekliğin şüpheyile karşılanabileceği düşüncesinin izlerini taşımaktadır.

9. Deney grubu öğrencilerinin uygulamada yaptıklarıyla kendilerini değerlendirmeleri arasında iç tutarlığı belirlemek için öz değerlendirme formuna verdikleri cevaplar incelenmiş ve elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

a) Genel olarak deney grubu öğrencilerinin kendi yaptıklarını ifade ederken gerçeği yansıttıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin tarihsel düşünme becerileriyle ilgili etkinliklerde yaşadıkları zorlukları, güçlükleri, ilgileri, istekleri, merakları kendi ifadeleriyle ortaya koyduğunu gösterir. Buna rağmen öz değerlendirme formunda kendilerinin iyi yanlarını ortaya koymak adına abartılı değerlendirmelerde bulundukları da ortaya konulmuştur. Fakat bu sonuç öz değerlendirmelerinin nesnelliğini azaltmamıştır.

b) Öğrenciler tarihsel yazılı kanıt kullanmayı ders kitabı kullanmaya tercih etmişlerdir. Yazılı kanıtlarla birlikte görsel ve işitsel kaynakların kullanılmasını, drama, sınıf gazetesi gibi farklı etkinliklerle tarihî empatiyi geliştirici etkinlikleri faydalı bulmuşlardır. Tarihçilerin becerilerini keşfetme arzusu içinde olduklarını da ifade etmişlerdir.

Bütün bu sonuçlar konuyla ilgili alanyazındaki konu merkezli düşünen araştırmacıların bulgularıyla karşılaştırıldığında benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür.

Kanıt kullanmanın akademik başarıya olumlu etkisi konusunda Keleş, Ata ve Köksal (2006), Bozcan (2002) ve Shemilt'in (1981) yaptıkları araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Akademik başarı testindeki anlama ve analiz düzeyindeki soruların yoğunluğu öğrencilerin çıkarım yapma, iddiaya kanıt gösterme, yargıya ulaşma gibi soru türlerinde başarılı olduğunu göstermiştir.



Yazılı kanıt kullanmanın sosyal bilgiler ve tarih derslerinde derse karşı tutumları arttırması, motivasyonu sağlaması, öğrencileri güdülemesi öğrenciyi etkin duruma getirmesi konusunda pek çok çalışma yapılmıştır. Amaral (2007), McCormick (2004b), Doner ve Allen (2005), Cooper ve Dilek (2004), Balkaya (2002), Akınoğlu ve Diriöz (2007), Alabaş (2007) ve başka araştırmacıların çalışmaları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermiştir. Bu çalışmada derse karşı tutumlarla ilgili elde edilen sonuçlar arasında deney ve kontrol grubunun son tutum puanları arasında istatistiksel olarak bir farkın ortaya çıkmamasının sebebi şu şekilde açıklanabilir. Deney grubunun uygulama başlangıcında kontrol grubuna göre derse karşı tutumları daha düşük çıkmıştır. Bu sonuç deney grubunun olumlu, kontrol grubunun ise oldukça olumlu tutum sergilediği anlamına gelmektedir. Ancak uygulama sonunda deney grubu öğrencilerinin tutumları oldukça olumlu denilecek şekilde artmıştır. Kontrol grubu ve deney grubunun son tutum puanlarının anlamlı bir fark yansıtmaması her iki grubunda derse karşı üst düzeyde olumlu yaklaşımlarıyla açıklanabilir. Bu durum deney grubunun aslında uygulama öncesindeki dezavantajını avantaja dönüştürdüğü anlamına gelmektedir.

Araştırmanın sonuçları arasında özellikle çoklu kaynak kullanımıyla ilgili dikkate değer bir sonuçta öğrencilerin kendilerine verilen iki kaynaktan birini otorite metin olarak tercih etmeleridir. Her iki kaynakta da çapraz olarak bilgileri fark etmelerine rağmen kullandıkları ifadelerde bir kaynağı kendilerine yakın gördükleri izlenimi ortaya çıkmıştır. Bu sonuç aynı yaş grubunda çalışan Amaral'ın (2007) öğrencileri tarafında da benzerlikler göstermiştir. Ayrıca bu çalışmada elde edilen, çatışan görüşlerin, alternatif açıklamaların incelenmesinin öğrenme, anlamlandırma ve ilgi uyandırma olasılığını artırdığı sonucu Voss (1998) tarafından da ortaya konulmuştur.

Araştırmanın tarihsel düşünme boyutuyla ilgili olarak öğrencilerin kanıt kullanırken Wineburg'un (1991b) tarihsel düşünme düzeylerinden kaynak sorgulaması (Sourcing Heuristic) ve kanıtlarla destekleyici sorgulamayı (Corroboration Heuristic) kullandıkları bağlamsal düşünme düzeylerinin ise bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin kanıt kullanmayı öğrenerek geliştirebilecekleri gibi ön okumalarının da etkisi unutulmamalıdır. Bu araştırmanın sonuçlarından birisi okuma düzeyleri ve ön bilgileri düşük olan öğrencilerin kanıt etkili kullanamadıklarını göstermiştir. Sözel yetenekleri düşük olan öğrencilerin sorgulama becerileri açısından performansının düşük olması; Mitchell (2000) ve Felly'nin (1975) çalışmalarının sonucuyla da benzerlikler göstermektedir. Ayrıca ilgili alanyazında çalışan Nichol'un (1996), Safran ve Köksal'ın(1998) tespitlerine de uygundur. Cooper (1999) öğrencilerin akıl yürütmedeki (*reasoning*) gelişimlerinin kısmen bilgi artışından kaynaklandığını, dolayısıyla tarihî olaylar ve olguları bir mantık çerçevesinde tartışmaları için, daha fazla bilginin öğrencileri etkin kılacağı düşüncesiyle araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Lee ve diğerlerinin (1996) elde ettikleri sonuçlara göre, yedi yaşındaki bazı çocukların on dört yaşındaki bazı çocuklardan tarihî konular hakkında düşüncelerini ifade etmede çok daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır. Bu ve diğer araştırma projelerinin sonuçlarından hareketle, tarihte “bilgi” faktörünün bireyin tarih düşüncesinin gelişiminde etkili bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma sırasında bazı öğrencilerin ifadelerinde tarihsel gerçekliğin sınırlarını zorlayıcı izlerin olması Egan'ın (1983) tarihsel düşünmeyi sınıflandırmasındaki romantik dönemle açıklanabilir. Ayrıca Alabaş'ın (2007) yakın yaş grubuyla yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla bu açıdan paralellik göstermektedir. Yine öğrencilerin kaynağın doğruluğunu belirlerken izledikleri yollardan birisi olan detayların ve sayıların etkileyici gücü Ashby'nin (2004) İngiltere'de aynı yaş grubuyla yaptığı çalışmada da ortaya çıkmıştır. Bazı öğrencilerin kaynağı tarihlendirmede yaşadıkları sıkıntı Şimşek'in (2006b) belirttiği gibi matematik ve dil başarılarıyla ilişkilendirilebilir.

Kaynak metni anlama ve yorumlama sorularında ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bazılarının bir tarihçi gibi derin yorumlarda bulunması bilişsel becerilerin yaşa bağlı olarak aşama aşama geliştiği şeklindeki Piaget'in görüşlerini tarih eğitimi çerçevesinde savunan eğitimcilerin fikirleriyle çelişmektedir. Dilek'in bilişsel gelişim aşamalarının tarih öğretimine uygunluğuyla ilgili araştırmasında derinlemesine incelemesinde iki farklı bakış açısı doğmuştur. Bunlardan birincisi,

kısaca somut öncesi, somut ve soyut işlemler olarak adlandırılan bilişsel evrelerin herhangi bir yaş sınırı olmaksızın bireylerde ortaya çıkabileceği düşüncesidir. Yani, kullanılan ders materyalinin niteliği, bireylerin mevcut tarih bilgileri ve alana olan ilgileri gibi unsurlar onların tarihi öğrenme ve anlamadaki düzeylerinde farklılıklar oluşmasına sebep olmaktadır. Bir başka deyişle, tarihsel kaynak veya kanıtın doğası ve soruların karmaşıklığı bireylerin kaynak veya kanıt karşısında ulaştıkları sonuçları ve sorulara verdikleri karşılıkları etkilemektedir. Bu araştırmanın sonuçları bu bakış açısını yansıtmaktadır. Ayrıca Barton'un (2004) belirttiği gibi tarihsel düşünmenin yaşa göre sınıflandırmanın bir hata olduğu kültürel, toplumsal ve bireysel birikimin öğrencinin düşünce gelişimini farklı etkileyeceği de düşünülmelidir.

## 7. 2. ÖNERİLER

Şu ana kadar Türkiye’de konuyla ilgili yapılmış çalışmaların önerdiklerine bakıldığında genel olarak öğretmen ve öğrencilerin kullanabilmesi için tarihsel kaynakları sağlama ortamlarının gerekliliğine önemle vurgu yapılmıştır. Haklı olan bu önerilerin ne zamana kadar çalışmalarda öneri olarak yer alacağı merak konusudur. Oysa bu sürecin hızla bitirilip mümkün olduğu kadar çok sayıda sınıf içi stratejiler, yöntemler ve daha detaylı çalışmaların sonuçlarına dayanılarak alana özgü öneriler daha fazla dile getirilmelidir. Bunun için de elbette öğretmen ve öğrencilerin kaynak bulma da ve kaynaklara ulaşma da sıkıntı yaşamamaları gerekmektedir. Bu da araştırmacılar, eğitimciler, öğretmenler ve öğrencilerin değil kurumların desteğiyle olacaktır.

### Milli Eğitim Bakanlığı’na Yönelik Öneriler

1. Birinci elden kaynakların kanıt olarak kullanımı sadece sosyal bilgiler ve tarih öğretimine has bir durum değildir. Coğrafya, Fen, Medya Okuryazarlığı, Türkçe ve Matematik dersleriyle ilgili olarak da kullanılmasının gerekliliği yurtdışındaki çalışmalardan anlaşılmaktadır. Bu nedenle daha geniş bir öğrenci ve öğretmen kitlesine yönelik çalışmaların da yapılması gereklidir. Ancak şu an ki konjonktürde okul programlarında ifadesini bulan paradigma sosyal bilgiler ve tarih derslerini daha yakından ilgilendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında sosyal bilgiler derslerini daha verimli ve etkin kılmak için ders kitaplarında çoklu bakışın tarihsel bilgiye yansımaları fark ettirici etkinlikler hazırlanmalıdır.

3. Öğretmenlere hizmet içi eğitim kursları ve seminerler düzenlenmelidir. Bu tür çalışmalarda özellikle özel teknik ve yöntemler, yeni yaklaşımlar birinci elden kaynak ve kanıt kullanımı odaklı olarak sunulmalıdır. Örnek sunumlar öğretmenlerin anlayışlarını etkilemesi açısından mutlaka yapılmalıdır. Çünkü kavramsal bilgiler uygulamaya dönüşmedikçe kalıcı izler bırakmamaktadır. Kavram yanılgıları (birinci elden kaynak-kanıt) ve buna benzer yanlış algılamaların üzerinde de durulmalıdır.

2. MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde programlara uygun, Türk tarihiyle ilgili önemli tarihsel kaynakları, belgeleri, antlaşmaları vb. orijinalleri,

transkripsiyonları ve öğrencilerin okuma seviyelerine uygun günümüz diline yorum katılmadan ham materyal olarak etkileşimli (interaktif) CD'ler hazırlanarak öğretmenlere kaynak sağlaması noktasında ihtiyacı giderebilir.

3. Kanıt temelli etkinliklerin yer aldığı internet siteleri hazırlanmalıdır. Hazırlanacak internet sitelerinde öğretmenlerin farklı türden kaynakları sınıfta nasıl kullanacakları, kaynak analizinin nasıl yapılacağı gibi teorik bilgilerin yanında örnek ders planlarına yer verilmelidir.

4. Bakanlık tarafından çıkarılan “Bilimin ve Aklın Aydınlığında Eğitim” dergisinde muhtelif sayılarda uygulama örnekleri yer alacağı gibi, Tarihsel düşünme, eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığıyla ilişkili olarak birinci elden kaynaklar ve kanıt konusunda özel dosya sayısı hazırlanmalıdır. Bu dergide yer almasının en önemli özelliği ulaşabildiği öğretmen ve öğrenci kitlesinin çok fazla olmasıdır. Çünkü “Bilimin ve Aklın Aydınlığında Eğitim” dergisi Türkiye’de her okula ulaşabilecek sayıda basılmakta ve okullara ulaşmakta ve öğretmenlerin ilgisini çekmektedir. Bu dergi aynı zamanda Osmanlı Devleti’nin son zamanında çıkan ve Cumhuriyet döneminde de devam eden o zamanki Milli Eğitim Bakanlığının resmi yayını olan Tedrisat Mecmuası’nın misyonunu devam ettirmelidir. Çünkü, Tedrisat Mecmuası’nın genelinde konuların öğretimiyle ilgili etkinlikler yer almıştır. Bu tür etkinlikler Bilimin ve Aklın Aydınlığında Eğitim dergisinde devam ettirilmelidir.

### **Öğretmenlere Yönelik Öneriler**

1. Kanıt temelli sosyal bilgiler/tarih derslerinin öğrencilerde yüksek düzeyde öğrenme sağlayabildiği, öğrencilerin derslere daha fazla motive olduğundan hareketle derslerinde kanıta dayalı etkinlikleri işe koşmaları önerilmektedir.

2. Öğrencilerin derslere daha etkin katılımı çeşitli araştırma sonuçları ile desteklenen öğrenci yeteneklerine dayalı konu merkezli öğretim tekniğini sınıflarında işe koşmaları, bunun için de farklı sınıflarda derse giren sosyal bilgiler öğretmenlerin öğrenci yetenek ve ilgilerini tanımaları önerilmektedir.

3. Öğretmenler sosyal bilgiler derslerinde çevrelerinde neleri kaynak olarak kullanabileceklerini araştırmalıdır.

4. Birinci ve ikinci elden kaynağın farklılığını ortaya koymalıdır.
5. Derste birinci elden kaynak kullandıklarında mümkünse kaynağın orijinalinin fotokopisini sınıfa getirmelidirler.
6. Kaynak seçiminde özellikle yazarın bakış açısının yansıdığı, taraflı, ön yargılı metinler seçilmelidir. Anlatımda olguların ardı ardına getirilerek hazırlanmış birinci elden kaynağın ikinci elden kaynaktan farkı yoktur. Öğrencileri etkileyen daha çok kişisel kayıtlardır. Mümkün olduğu kadar bu tür kaynaklar kullanılarak çocuğun dünyasına girmesini kolaylaştırmalı ve tarihî empati için bunu fırsat olarak değerlendirmelidir.
7. Grup çalışması, sınıfta tarih mahkemesi gibi işbirlikçi etkinliklerle çoklu bakışın ve çelişkili anlatımların üzerinde durulmalıdır.
8. Çelişkili ve çatışmalı konuları seçerken günümüzdeki ideolojik düşüncelere tarihsel taban oluşturmuş konulardan kaçınmalı, daha ileriki yaşlara bırakılmalıdır.
9. Birinci elden kaynaklarla aile tarihi yapımları için proje çalışmaları yaptırılabilir.
10. Eğer çocukların sınıflarda tarih yaklaşımını anlamaları isteniyorsa zorlukların bazılarını anlamaları için çaba sarf etmeleri sağlanmalıdır.
11. Uzman tarihçilerin görevi olmasına rağmen çocukların tarih derslerinde karşı karşıya kaldıkları görevlerden gerçekten farklıdır. Her iki görev için ortak sözcükler hakkında çıkarımlar yapılmalı. Her iki görev arasında farklılıkların doğası ortaya konulmalıdır.
12. Arşivle ilgili kayıtların yer aldığı büyük şehirlerdeki okulların öğretmenleri bu tür ortamlarla öğrencileri bir araya getirmelidir.
13. Yerel tarih çalışmaları açısından birinci elden kaynakların her türünü değerlendirmenin bir fırsat olduğu düşünülmelidir.

### **Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler**

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına kaynak, kaynak çeşitleri vb. konularda seçmeli dersler konulmalıdır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına sınıfta kanıtların nasıl kullanılacağını içeren zorunlu ya da seçmeli dersler konulmalı.
3. Özellikle özel öğretim yöntemleri derslerinde kanıt temelli etkinlikler yaptırılmalı.

4. Farklı tekniklerle kanıtların sınıf ortamında nasıl kullanılacağına öğretmen adaylarına anlatılması gereklidir.
5. Özellikle ilköğretim öğrencilerin tarihsel düşüncelerinin nasıl geliştirilebileceği özel öğretim derslerinde anlatılmalıdır.

### **Eğitim Araştırmacıları için Öneriler**

Öyle görünüyor ki birinci elden kaynakların kanıt olarak sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde kullanılmasıyla ilgili gelişmeler günümüzde olduğu gibi gelecekte de elektronik ortamlar üzerinde yoğunlaşacaktır. Ülkemizde de beceriye dayalı tarih öğretimi ilköğretim, lise ve üniversite aşamalarında seviyeye uygun bir şekilde programlara yansımış ve yansımaya devam edecektir. Bu sürecin bir an önce standart bir şekilde sağlam zemine oturtulduktan sonra çağdaş gelişmeler takip edilmeli ve alana katkı sağlanmalıdır. Tarihi çok geniş bir coğrafyaya yayılmış ve yaşadığı coğrafyalarda sayısız kalıntı ve iz bırakmış Türk milleti; Amerika, Avustralya, Kanada, gibi tarih sahnesine yeni çıkmış ülkelere göre yığınla yazılı, yazısız kalıntıya sahiptir. Bu ülkeler kısıtlı ve kıt tarihsel kaynaklarına rağmen öğretimin her basamağında birinci elden kaynakları programlarında etkin bir şekilde kullanırken ülkemiz elindeki bu sayısız arşiv malzemesini ve birikimini öğretim hayatına yansıtmalıdır. Bu aşamada araştırmacılar kadar devlet kurumları olarak; MEB, TTK, Üniversiteler, Ulusal ve Yerel Kütüphaneler, Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, Belediyeler ve Valilikler (bu konuda Elazığ Valiliğinin Fırat üniversitesiyle birlikte yürüttükleri kent arşivi oluşturma projesi ve İzmir Büyükşehir Belediyesi'nin Ahmet Piriştina Kent Arşivi örnek çalışmalar olarak gösterilebilir) ve özel toplum kuruluşlarının toplumsal bir hizmet olarak uygun elektronik ortamlarda (İnternet ve CD) veya basılı halde tarihsel kaynakları öğrencilerin kullanımına sunmalarına yönelik projeleri geliştirmeleri önerilmektedir.

Ülkemizde ilköğretim öğrencileri ile kaynakların kullanımı, kaynaklar üzerinde konuşma, tartışma, bunların öğrenciler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi üzerine yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu konuda konunun

farklı yönlerinin ele alındığı çalışmaların yapılması(birinci ve ikinci el kaynak, görsel-işitsel kaynak, ve bunların temel tarih kavramlarına etkileri vb.)alan Egitimi çalışmaları açısından son derece önemlidir. ilköğretim öğrencilerinde tarihsel düşünmenin mevcut durumu ve bunun çeşitli öğretim teknikleri ile geliştirilmesi konusunda yapılan çalışmaların az olması bu alanda yapılan çalışmaları bulgularından hareketle yeni çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır.

### **Ders Kitaplarıyla İlgili Öneriler**

Yeni programla ilgili görüşler arasında öğretmenin pek fazla ön planda olmadığı pasif durumda kaldığı bir rehber niteliğine büründürüldüğüne dair görüşler tamamen gerçeği yansıtmamaktadır. Bazı noktalarda ders kitaplarının yetersiz kaldığı durumlarda öğretmene çok sorumluluk düşmektedir. Bunlardan birisi de derste ya da okul dışında öğrencilerin birincil kaynakların kullanılmasına yardımcı olmasıdır. Gerek birinci elden kaynakların temini gerekse de bunların eğitimsel araçlara dönüştürülmesi görevi öğretmene düşmektedir. Öğrenci seviyesine uygun bir kaynak o zaman etkili olur.

Öğrencilerin dikkatini çekecek göz alıcı birincil kaynakların ders kitaplarında yer alması için çeşitliliği artırmak gerekmektedir. Sadece fotoğraf ve belgelerin sorgulanmasıyla tarihsel düşünme becerisi kazandırılması zor olur. Mümkün olduğu kadar günlük hayatın izlerini taşıyan kaynaklar tercih edilmesi materyalin etkililiğini artırır. Ders kitaplarında gerek öğretmen kitabı gerekse de öğrenci çalışma kitaplarında birincil kaynak kullanım yönergelerinin ve örnek şablonların artırılması daha etkili olur. Ders kitaplarını yardımcı bir materyal haline dönüştürerek öğrencilere hazır, ezberci bilgilerin sunulmasından kurtarmak gerekir. Özellikle birincil kaynaklarla yapılandırmak için birebir öğrencinin zihninde yapılandırılmamış materyallerin sunulmasından çok, öğrenci tarafından ilk kez yapılacak bilgiyle karşılaşması önemlidir.

Batıdaki ders kitaplarında yer alan tarihsel düşünmeyi geliştirici, yorum gücünü artırıcı, çıkarım yapılmasını sağlayan, eleştirel düşünce becerilerine hitap eden materyallerin ülkemizde de daha da etkin bir şekilde kullanılması gerekir. Kendi



tarihinin önemli köşe taşı, belge ve kaynaklarını fark eden bir toplum geçmişten geleceğe uzanan yolda atılan adımları daha iyi yorumlayacaktır. Öğrencilere, çocuklara birinci elden kaynakların önemini kavratmak için ailede ve okulda küçük yaştan itibaren birincil kaynak koleksiyonu yapma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Bu şekilde kültürel ve tarihsel mirası sahiplenmeyi de benimsemeye başlayacaktır.

Bundan sonra çıkacak kitaplarda birinci elden kaynak kullanarak sosyal bilgiler dersinin yapılandırılmasına daha fazla yer verilmesini önermekteyiz. Bu konu da ders kitabına yüklenmenin sebebinin ülke şartları olduğu unutulmamalıdır. Çünkü öğretmenlere, ilgili kurumlar ve kuruluşlar tarafından batıdaki gibi, birinci elden kaynak paketleri sunulmamaktadır. Öğretmenlerin de her koşulda birinci elden kaynak temin etmesi güçtür. Öğrenciler ve ailelerinde ise bu kültürün daha da gelişmesini beklemek gerekir. Ülkemizde, Batıda olduğu gibi birinci elden kaynaklarla ilgili internet üzerinden zengin veri tabanlarına yönelik çalışmalar öğretim noktasında yeterli değildir. Bu sebeplerden dolayı birinci elden kaynakların kullanılmasında şu an için en uygun materyal ders kitaplarıdır.

## KAYNAKLAR

- AKBABA, B. (2003). Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı, Tarih Eğitimi Bilim Dalı.
- AKINOĞLU, O., ARSLAN Y. (2007). Türkiye’de Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarih Kavramlarını Kazanma Durumu ve Değerlendirilmesi, **Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** Sayı: 18, Bişkek.
- AKINOĞLU, O., DİRİÖZ, U.(2007). **Tarih Öğretiminde Eleştirel ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi**. Ankara: PegemA Yayınları.
- ALABAŞ, R. (2007). **İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Eylem Araştırması**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- ALTER G.J. MONSON, B.LARSON and.Morgan, J. (2000). **Social Studies Content For The Elementary School Teacher**. New Jersey: Perntice Hall Publication.
- AMARAL C. (2007). Different perspectives in history classroom: a study with Portuguese students Presented **4.th Heirnet Conference 2007**, 10-12 September, Marmara University, Istanbul.
- ANDREETTI, K. (1993). **Teaching History from Primary Evidence**. London: David Fulton.
- ARIKAN, M. (1995). **XIV.-XVI. Yüzyıllarda Türk-İspanyol İlişkileri ve Denizcilik Tarihimize İlgili İspanyol Belgeleri**. Tarih Dizisi No. 7, Ankara: T.C. Genel Kurmay Başkanlığı Deniz Kuvvetleri Komutanlığı Kültür Yayınları.
- ARSEVEN, A. (1993). **Alan Araştırma Yöntemi, İlkeler, Teknikler, Örnekler**. Ankara: Gül Yayınevi.

- ASHBY, R. (2005). Students' Approaches to Validating Historical Claims. **Understanding History:Recent Research in History Education 2** (Ed. R. Ashby, P. Gordon, P. Lee). London: Routledge. s.45-66
- ASHBY, R. (2004). Developing a Concept of Historical Evidence: Students' Ideas About Testing Singular Factual Claims **International Journal of Historical Learning, Teaching and Research**, Volume 4 Number 2 July.
- ASHBY, R. (2003). The Concept of Historical Evidence: Curriculum Demands and Children's Understandings. **in Educação Histórica e Museus**. (ed. BARCA, I.) Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. s.37-55
- ÂŞIK PAŞAOĞLU (1992). **Aşık Paşaoğlu Tarihi**. Hazırlayan: Nihal Atsız, İstanbul: MEB Yayınları.
- ATA, B. (1999). "İngiltere'de Piaget ve Bruner'in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma". **PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 6, ss-44-51.
- ATA, B. (2005). Tarih Pedagojisine Uygun Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Nasıl Olmalıdır?" **İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorular ve Çözüm Önerileri**. Mehmet Saray ve Hüseyin Tosun (Ed.), Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- ATA, Bahri (1998). Tarih Öğretimine Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Eğitimi Bilim Dalı.
- ATA, Bahri (2002). "Tarih Derslerinde Dokümanlarla Öğretim Yaklaşımı". **Türk Yurdu** C.22, S.175, s.80 -86.

- BALKAYA, Aydın (2002). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Tarihsel Kanıtların Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı
- BARBAROS HAYRETTİN PAŞA, (Tarihsiz). **Barbaros Hayrettin Paşanın Hatıraları (Gazavat-ı Hayrettin Paşa)**. Hazırlayan: Ertuğrul Düzdağ. 1. ve 2. Cilt Tercüman 1001 Temel Eser, İstanbul: Tercüman Gazetesi Yayınları.
- BARCA, I. (2001). Prospective teachers' ideas about assessing different accounts. **International Journal of Historical Learning, Teaching and Research**, 1(3), s. 7-20.
- BARR, R., BARTH, J. L. and SHERMIS, S. S. (1978). **The Nature of Social Studies**. CA: ETC Publications.
- BARTON K. (2001). Primary Children's Understanding Of The Role Of Historical Evidence: Comparisons between the United States and Northern Ireland. **International Journal of Historical Learning, Teaching and Research**, Volume 1 Number 2 June.
- BARTON, K. (2004). Research on Students' Historical Thinking and Learning, **Perspectives**, October, 42 / 7.  
<http://www.historians.org/perspectives/Issues/2004/0410/0410tea1.cfm>  
 adresinden 19.08.2007 tarihinde alınmıştır.
- BARTON, K. (2005). "Primary Sources In History:Breaking Through The Myths". **Phi Delta Kappan** ,January 2005, Volume 86, Number 10
- BASS R., ROSENZWEIG R., (2000) "Rewiring the History and Social Studies Classroom: Needs, Frameworks,Dangers, and Proposals," **Journal of Education**. ERIC: ED452845 <http://www.eric.ed.gov> adresinden 2.3. 2007 tarihinde alınmıştır

- BASS, R. (2003). Engines of inquiry: Teaching, technology, and learner-centered. **Journal of Research on Technology in Education** 1 (International Society for Technology in Education). s.1-6
- BEYER, B. (1994). Gone But Not Forgotten: Reflections on the New Social Studies. **The Social Studies**, 85, s.251-256.
- BİLEN, M. (1989). **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Ankara: Sistem Ofset.
- BLYTH, J. E. (1982). **History in Primary Schools**, London: McGraw Hill.
- BLYTH, J. E. and HUGHES, P. (1997). **Using Written Sources in Primary History**, London: Hodder and Staughton Pub.
- BOGDAN, R.C., BIKLEN, S.K. (1982). **Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods**. Philadelphia: Allyn & Bacon Pub.
- BOHAN H.C. and DAVIS, O. L (1998). Historical Constructions: How Social Studies Student Teachers' Historical Thinking is Reflected in Their Writing of History. **Theory and Research in Social Education**, Spring 1998, Volume 26, Number 2, s.173-197.
- BOOTH M. (1993) Students' Historical Thinking And The National History Curriculum In England. **Theory And Research In Social Education**, Spring, Volume XXI, Number 2, s. 105-127.
- BOZCAN, M. (2002). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Öğrencilerin Tarihsel Düşüncelerinin Gelişimi. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı.
- BROOKS, J. G., BROOKS, M. G. (1993). **The Case For Constructivist Classrooms**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- BROOKS, R. ARIS, M. PERRY. S.I. (1993). **The Effective Teaching of History**. London: Longman.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). **Deneyisel Desenler, Ön test-Son test, Kontrol Grubu Desen ve Veri Analiz Kitabı**, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2004). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum**, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- CALIFORNIA DEPARTMENT of EDUCATION (2000). **History–Social Science for California Public Schools Content Standards Kindergarten Through Grade Twelve**. Bob Klingensmith (Ed.). California: California State Board of Education, October, 1998.
- CAPITA, L., COOPER, H. MOGOS, I. (2000). History, Children's Thinking and Creativity in the Classroom: English and Romanian Perspectives. **International Journal of Historical Learning, Teaching and Research**. Volume 1 Number 1 December. <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal1/journalstart.htm> adresinden 15 Ekim 2005 tarihinde alınmıştır.
- CARR, E. (1988). **What Is History?** Newyork: Random House.
- CHOWEN, B.W. (2005) Teaching Historical Thinking: What Happened in a Secondary School World History Classroom. Ph.D Thesis , University of Texas.
- CLARE, J. D. (2003). **Investigating History Britain, 1750-1900**. (Prepared for Key Stage 3). London: Hodder and Stoughton Publications.
- CLARI R. D. (1994). **İstanbul'un Zaptı 1204**. İngilizceden Çeviren: Beynün Akyavaş. Ankara: TTK Yayınları.
- COLLINGWOOD, R. G. (2000) **Tarih Felsefesi Üzerine Denemeler**. Çev: E. Özvar. İstanbul: Ayışığı Kitapları.

- COLLINGWOOD, R.G. (1939). **An Autobiography** (paperback 1970). London: Oxford: University Pres.
- COLLINGWOOD, R.G. (1990). Tarih Tasarımı. Çeviren: K. Dinçer. İstanbul: Ara Yayıncılık.
- COOPER H. and DİLEK D.(2004). Children's Thinking in History: analysis of a history lesson taught to 11 year olds at Ihsan Sungu School. **Heirnet Conference 2004**. [www.heirnet.org/2004conference/papers/cooperdilek.doc](http://www.heirnet.org/2004conference/papers/cooperdilek.doc)  
<http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal8/8contents.htm>  
 adresinden 21 Ocak 2005 tarihinde alınmıştır.
- COOPER, H. (1992). **The Teaching of History: Studies in Primary Education**. London: David Fulton.
- COOPER, H. (1994). Historical Thinking and Cognitive Development in the Teaching of History. **Teaching History**. H. Boudillon (Ed.). London: Open University Publishing.
- COOPER, H. (1995). **The Teaching of History in Primary Schools: Implementing the Revised National Curriculum**. London: David Fulton.
- COPELAND, T. (1998). "Constructing History: All Our Yesterdays". Teaching The Primary Curriculum For Constructive Learning. M. Littledyke and L. Huxford (Editors). London: David Fulton Publishers.
- CRAVER, K. (1999). **Using Internet Primary Sources to Teach Critical Thinking Skills in History**. Westport, CT, USA: Greenwood Pres.
- ÇAY, A. (1984). Anadolu'nun Türkleşmesinde Dönüm Noktası Sultan II. Kılıçarslan ve Karamıkbeli Zaferi. İstanbul: Orkun Yayınevi.
- ÇAYDAŞ, E. (2003). Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersinde Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Etkinliklerin Değerlendirilmesi:Adana İlinde Örnek Bir Olay Çalışması, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi: Adana, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÇEÇEN, N. (2003), İstanbul'un Fethi Konusunun İlköğretim ve Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Bilimsel ve Biçimsel İçerik Yönünden İncelenmesi ve Öğretmen Gözlemi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi: Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Ana bilimdalı Tarih Eğitimi Bilimdalı.

ÇİMEN, A. (2005). **Tarihi Değiştiren Konuşmalar**. İstanbul: Timaş Yayınları.

DANACIOĞLU, Esra (2001). **Geçmişin İzleri: Yeni Başımızdaki Tarih için Bir Kılavuz**. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

DAWSON, I. (1989). The Schools History Project :A Study in Curriculum Development. **History Teacher**, May 1989, C:22 S: 3 s.221-38

DE LA PAZ, S., MORALES P., WINSTON P. M. (2007). Source Interpretation: Teaching Students with and without LD to Read and Write Historically. **Journal of Learning Disabilities**. March 2007;40 (2) s.134-144.

DE LA PAZ, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. **Journal of Educational Psychology**, 97 (2), s.137-156.

DEMİR, M. K. (2006). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

DEMİRTAŞ, Abdullah - James L. BARTH. (1997). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi: Öğrenci Kılavuzu**. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

DENZIN, N.K., LINCOLN, Y.S. (1994) "Introduction: Entering The Field of Qualitative Research." **Handbook of Qualitative Research**. s. 117. London: Sage.



DENZIN, N.K., LINCOLN, Y.S. (2000). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage.

DEPARTMENT of EDUCATION (2003). Massachusetts History and Social Science Curriculum Framework, Massachusetts  
<http://www.doe.mass.edu/frameworks/hss/final.pdf> adresinden 05 Kasım 2005 tarihinde alınmıştır.

DEPARTMENT of EDUCATION, (2004) .  
<http://www.ed.gov/programs/teachinghistory/2004tahabstracts/index.html>  
 adresinden 05 Kasım 2005 tarihinde alınmıştır.

DEVELLİOĞLU, F.(1997). **Osmanlıca- Türkçe Ansiklopedik Lugat**, Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.

DEWEY, J. (1916). **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education**. New York: Macmillan

DEWEY, J. (1933). **How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process**. Boston: Houghton Mifflin.

DİLEK D., YAPICI G. (2007) Tarih Öğretmen Adaylarının Kaynaklarla Çalışmada Karşılaştıkları Güçlükler Ve Romantik Tarih Anlayışı: Sınav Kağıtları Üzerine Bir Analiz. **4.th Heirnet Conference 2007**, 10-12 September, Marmara University, İstanbul.

DİLEK, D. (2004). Öğrencilerde Tarih Düşüncesinin Gelişimi:Tarih Derslerinde Öğrenme ve Anlama. **Milli Eğitim Dergisi**, S.145.

DİLEK, D. (2001) “İlköğretimde Tarih Konularının Öğretiminde Kullanılan Tekniklere Göre Öğretmen Tipleri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri** (1), 323-336.

DİLEK, D. (2001). **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünme Gelişimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- DİNÇ, E.(2005). The European Dimension In The Turkish History Curriculum: An Investigation Of The Views Of Teaching Professionals. Ph.D Thesis, University of Nottingham.
- DOĞAN, Y. (2006). Yapısalcı Öğrenme Modeli ile Tarihsel Birincil Kaynakların İlişkisi ve Bu İlişkinin İlköğretim 4-5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Kullanım Düzeyi. **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı**. I.Cilt, Ankara: Kök Yay.
- DOĞAN, Y., DİNÇ, E.(2007). Birinci Elden Tarih Kaynaklarının Sosyal Bilgiler Ve Tarih Derslerinde İnternet Üzerinden Kullanımı: ABD ve İngiltere’den Uygulama Örnekleri, **TSAD**. Cilt 11, S.2 Nisan Ağustos.
- DOPPEN, F.H. (2000). Teaching and Learning Multiple Perspectives: The Atomic Bomb”. **The Social Studies**, C.91,S.4,s. 159-169.
- DÖNMEZ, C. (2003). Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler, **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu**. Şahin, C. (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- DRAKE F. D., BROWN S. D. (2003). A Systematic Approach to Improve Students' Historical Thinking, **The History Teacher**, Vol.34 No:4 August 2003. <http://www.historycooperative.org/journals/ht/36.4/index.html> adresinden 13 Ocak 2006 tarihinde alınmıştır.
- DRAKE. F. D. (2003). “Teaching Historical Thinking”. <http://www.ericdigests.org/2003-2/historical.html> adresinden 20 Nisan 2004 tarihinde alınmıştır.
- DUFFY, T. M., Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the Designand Delivery of Instruction. David H. Jonassen (Ed.). **Handbook of Research for Educational Communications and Technology**. New York: Simon & Schuster Macmillan.

- DULBERG, N.R. (1998). Perspective –Taking and Emphaty in History and Social Studies: A Study of Fifth Grade Students’ Thinking. Ph.D Thesis, University of California.
- EGAN, K. (1983). Accumulating History. **History and Theory**. S. 22, s.66-81
- EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (MEB), <http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/>, adresinden 23 Eylül 2006 tarihinden itibaren alınmıştır.
- ELSON, H. (1910). Use Of Sources in History Teaching. **History Teacher’s Magazine**. C.1. S.10, s. 218-219.
- ERDEN, M. (Tarihsiz). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Alkım Yayınları.
- ERGİNER, E. (2000). **Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ERGÜN, M.(2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nitel Araştırma** <http://www.egitim.aku.edu.tr/nitelarastirma.ppt#256,1>, adresinden 30 Mart 2006 tarihinde alınmıştır.
- EVLIYA ÇELEBİ, (1991). Evliya Çelebi Seyahatnamesinden Seçmeler. Hazırlayan: Nihal Atsız. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- FEELY, T. (1975). Predicting Students' Use of Evidence: An Aspect of Critical Thinking. **Theory and Research in Social Education**, S.3, 1, December 1975 s.63-72.
- FINES, J. COLTHAM, J.B. (1993) “Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları”. İngilizceden Çeviren: Mustafa Safran. **Belleten**, C.57, S.220, Aralık, Ankara.
- Final Report — Historical Association’s Key Stage 2-3 History Transition Project [http://czv.e2bn.net/e2bn/leas/c99/schools/czv/web/website\\_files/final%20report.pdf](http://czv.e2bn.net/e2bn/leas/c99/schools/czv/web/website_files/final%20report.pdf), adresinden 14 Ocak 2007 tarihinde alınmıştır.

- FINES, J. (1994). Evidence: the Basis of the Discipline? **Teaching History**. Hilary Bourdillon (Editor). Newyork: the Open UNİVERSİTY Publication.
- FLING F. M. (1909). One Use of Sources in the Teaching of History, **History Teacher's Magazine**, September C.1,S.1,s.5-7.
- FOSTER, S. J. and YEAGER, E. A. (1999). "You've got to put together the pieces": English 12-year-olds encounter and learn from historical evidence". **Journal of Curriculum and Supervision**, C.14, S.4.s.286-317.
- GABELLA, M. S. (1994). Beyond the Looking Glass: Bringing Students into the Conversation of Historical Inquiry. **Theory and Research in Social Education**, 22(3), 340-363.
- HALLAM, R. N. (1967). "Logical Thinking in History". **Educational Review**, Cilt19, Sayı 3, s.45-56.
- HART, A. B. (1909). Imagination in History. **The American Historical Review**, October, s.227-251.
- HAYTA, N., KARABAĞ, G. (2003). Tarih Ders Kitapları Nasıl Analiz Edilmelidir?, **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Tarih 9-12**. Necdet Hayta (Ed.), (s.33-52). Ankara: Nobel Yayınları.
- HENDRY, G. (1996). **Teaching With an Internet**. London: University of Birmingham.
- HOFER, M., OWINGS S. K. and WHITAKER, S. (2004). The Historical Scene Investigation (HSI) Project: Facilitating Historical Thinking with Web-Based, Digital Primary Source Documents. C. Crawford et al. (Eds.). **Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2004** (pp. 4801-4806). Chesapeake, VA: AACE.
- HOLT, R., Winston (Tarihsiz). Written Source Analysis. [http://go.hrw.com/resources/go\\_ss/teacher99/toolkit/TOOLKT01.pdf](http://go.hrw.com/resources/go_ss/teacher99/toolkit/TOOLKT01.pdf) adresinden 14 Eylül 2005 tarihinde elde edilmiştir.

HOOVER, H. (1978). **The Past Before Us Contemporary Historical Writing in the USA.** (Edited for the American Historical Association) Michael Kamen (Editor). İthaca and London: Cornell University Press..

HOPKINSON, D. (2001). History Must Be Seen. **Library Talk.** 143-237 X, November1,C.14,S.5.

<http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6004&Subject/@id=325> adresinden 22 Kasım 2005 tarihinde alınmıştır.

[http://czv.e2bn.net/e2bn/leas/c99/schools/czv/web/website\\_files/final%20report.pdf](http://czv.e2bn.net/e2bn/leas/c99/schools/czv/web/website_files/final%20report.pdf) adresinden 20 Nisan 2007 tarihinde alınmıştır.

<http://www.ade.state.az.us/standards/sstudies/articulated/> adresinden 12 Şubat 2006 tarihinde alınmıştır.

<http://www.archives.gov/education> adresinden 04 Mart 2007 tarihinde alınmıştır.

[http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/written\\_document\\_analysis\\_worksheet.pdf](http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/written_document_analysis_worksheet.pdf) adresinden 09 Eylül 2006 tarihinde alınmıştır.

<http://www.dest.gov.au> adresinden 19 Kasım 2006 tarihinde alınmıştır.

<http://www.hsionline.org> adresinden 22 Şubat 2007 tarihinde alınmıştır.

<http://www.learningcurve.gov.uk/snapshots/snapshot09/snapshot9.htm> adresinden 02 Kasım 2006 tarihinde alınmıştır.

<http://www.ttkb.meb.gov.tr> (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Resmi Sitesi) adresinden 13 Kasım 2007 tarihinde alınmıştır.

<http://www.wm.edu/hsi/> adresinden 17 Haziran 2006 tarihinde alınmıştır.

<http://www.nationalarchives.gov.uk/teachers/> adresinden 04 Mart 2007 tarihinde alınmıştır.

<http://www.mdhs.org/teachers/worksheets.html> adresinden 10 Temmuz 2007 tarihinde alınmıştır.

<http://www.k12.wa.us/CurriculumInstruct/SocStudies/default.aspx> adresinden 22 Kasım 2006 tarihinde alınmıştır.

<http://www.hihumanities.org/hday/essays.html> adresinden 29 Kasım 2006 tarihinde alınmıştır.

<http://memory.loc.gov/learn> adresinden 29 Kasım 2006 tarihinde alınmıştır.

HUSBANDS C., KITSON A., PENDRY A. (2003). **Understanding History Teaching: Teaching and Learning About the Past in Secodary Schools.** Philedalphia: Open University Press.

HUSBANDS, C. (2000). **What is History Teaching?: Language, Ideas and Meaning in Learning About the Past.** Buckinghamm and Philadelphia: Open University Pres.

HYND, C. R. (1999). Teaching Students to Think Critically Using Multiple Texts in History. **Journal of Adolescent & Adult Literature**, 42, 428-436.

Idaho Department of Education. (2004). Bureau of Curriculum and Accountability: Curricular materials. <http://www.sde.state.id.us/instruct/Curriculum/ssced.asp> adresinden 15 Kasım 2006 tarihinde alınmıştır.

IGGERS, G.( 2000). **Bilimsel Nesnellikten Postmodernizme: Yirminci Yüzyılda Tarih Yazımı.** Çev: G. Çağalı Güven. İstanbul: TVY Yay.

JAMES M. and MERISKEL A. (2005). **Reading Literature Writing Argument** (Second Edition). Pearson Prentice Hall.

JENKINS, K.(1997). **Tarihi Yeniden Düşünmek.** İngilizceden Çeviren: B.Şener. Ankara: Dost Kitabevi.

KABAPINAR Y. (2006) Eğitim Felsefesinin Yansıması Olarak İngiliz Öğrencilerin Tarih Dersi Defterleri: Nicola ve Arkadaşlarının Tarihsel Bilinçlerinin Oluşum Sürecinden Kesitler, **Milli Eğitim S.** 170 MEB S. 8-30 Bahar.

- KABAPINAR, Y. (1998). A Comparison Between Turkish and English History Textbooks: Design, Construction and Usability Issues. Ph.D Thesis , University of Leeds.
- KABAPINAR, Y. (2003). “Eğitim Pedagojisi ve Tarih Metodolojisi Açısından Türk ve İngiliz Tarih Ders Kitapları”, **Tarih ve Toplum**, Sayı 230, ss. 40-47.
- KABAPINAR, Y. (2007) Prospective Teachers’ Ideas about the Methodology of Social Sciences/History and Purpose of Social Studies Teaching: Evaluation of “Us” Through “Others”, Presented **4.th Heirnet Conference 2007**, 10-12 September, Marmara University, Istanbul.
- KAPTAN, S. (1993). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- KARABAĞ, G. (2002). ‘Postmodernizm ve Tarih Öğretimi’. **Türk Yurdu**, C. 22 (54).
- KARABAĞ, G. (2003a) Öğretilbilir ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı.
- KARABAĞ, G. (2003b). Avrupa Birliği ve Tarih Ders Kitapları. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Tarih 9-12**. Necdet HAYTA (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARAL, E.Z. (1988). **Selim III’ ün Hat-tı Hümayunları: Nizam-ı Cedit(1789-1807)**. Ankara: TTK Yayınları.
- KARASAR, N. (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (16.baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KAREN M. Dutt-Doner, Susan Allen and Catherine Cook-Cottone (2005). Improving Classroom Instruction: Understanding the Developmental Nature of Analyzing Primary Source Documents Niagara University; Nichols School', SUNY

Buffalo <http://ncsscufa.org/Files/CUFANewsletterSpring2005.doc> adresinden 27 Şubat 2006 tarihinde alınmıştır.

KELEŞ, H., ATA, B. ve KÖKSAL, İ. (2006). “Tarihî Dokümanla Tarih Öğretiminin Lise Öğrencilerinin Başarısına Etkisi”. **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, 99-112.

KICIR, K. (2006). Sosyal Bilgiler Dersinde 7. Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğrenme Beceri Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

KOBRIN, D. (1996). **Beyond the Textbook: Teaching History Using Documents and Primary Sources**. Portsmouth, NH: Heinemann.

KOMİSYON (2006). Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı. M. Safran (Ed.). Ankara: MEB Yayınları.

KOMİSYON, (2005). **Türkçe Sözlük**, Ankara: TDK Yayınları

KÖKSAL, H. (2007). Tarih Öğretiminde Tarihsel Düşüncenin İki Felsefi Dayanağı. **Milli Eğitim**. S.175, Yaz 2007, s.230-235.

KÖKSAL, Hüseyin (2004). Tarih Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Eğitimi Bilim Dalı.

KÖSTÜKLÜ, N. (1997). İngiltere’deki Tarih Öğretimi Üzerine Bazı Düşünceler ve Türkiye’deki Tarih Öğretimiyle İlgili Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme. **S.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi** (Sosyal Bilimler), S.8, Konya .

KÖSTÜKLÜ, N. (2001). **Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi**. Konya: Günay Ofset.

KÜTÜKOĞLU, M.S. (1995). Tarih Araştırmalarında Usul. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.



- LAPP, M.S., GRİGG, W.S. and TAY-LİN, B.S.H. (2002). **The Nation's Report Card: U.S. History 2001**. Washington: U.S.Department of Education.
- LECOCQ H. (2000). Beyond Bias: Making Source Evaluation Meaningful to Year 7. **Teaching History**. 99 May, s.50-55.
- LEE, P.(1983). History Teaching and Philosophy of History. **History and Theory**. C:22 S.4, s.19-49
- LEE, P., ASHBY, R., & DICKINSON, A. (1996). Progression in Children's Ideas about History. M. Hughes (Ed.), **Progression in Learning** (s.51-81). Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- LEE, P.J. , ASHBY, R. (1987). Discussing the Evidence. **Teaching History**, 48. London: Historical Association. s.13-17.
- LEVSTIK, L. S., BARTON, K. C. (1997). **Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- MAALOUF, A. (2006). Arapların Gözüyle Haçlı Seferleri. İngilizceden Çeviren: Ali Berktaç. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- MAĞAT R. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarih Derslerine İlgisi ve Tarih Düşüncesinin Gelişimi Kahramanmaraş Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretimi Tarih Anabilim Dalı.
- MARMION S. W. (2005). Students As Historians: History Teachers' Attitudes Toward Using Primary And Secondary Sources. Thesis Of Master Of Arts In Education. Washington State University.
- McALEAVY, T. (1998). The Use Of Sources in School History 1910-1998: a Critical Perspective, **Teaching History**, S.91,s.10-16,

- McALEAVY T. (2000). Teaching About Interpretations, J. Arthur, R. Phillips (Editor). **History Teaching** ,s.72-82, London: Routledge Pub.
- McCORMICK T. (2004). Re-reading Abraham Lincoln: How Elementary Teacher Candidates Contextually Read Primary Documents. **The Annual Meeting of the College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies**. November 18, Baltimore Maryland.
- McCORMICK T.M.(2004). Letters From Trenton, 1776: Teaching With Primary Sources, **Social Studies And The Young Learner**. 17(2) s.5-12
- McCULLOUGH, J. (2004),**Our Documents: A National Initiative on American History, Civics, and Service Teacher Sourcebook**, National History Day Pub.
- MEHMED NEŞRÎ, (1983). **Neşri Tarihi I-II**. Hazırlayan: Mehmet Altay Köymen. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- MELLENDEZ, W. R., BECK, V. and FLETCHER, M., (2000). **Teaching Social Studies in Early Education**. USA: Delmar Thomson Learning.
- MERRIAM, S.B. (2001). **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- MIKHAIL PSELOS (1992). **Mikhail Pselos'un Khronographiası**. Çev: Işın Demirkent. Ankara: TTK Yayınları.
- MITCHELL L.A. (2000). Using Hyperlinked Scaffolding To Support Student Work With Text-Based Source Documents As Part Of A Problem-Based Historical Inquiry Lesson. Doctorate Thesis. Auburn University.
- Ministry of Education (1997). Social Studies in the New Zealand Curriculum. Wellington,  
[http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl3523\\_v1/socialst.pdf](http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl3523_v1/socialst.pdf)  
 adresinden 01 Kasım 2005 tarihinde alınmıştır.

- MOFFAT, M. (1957). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. İngilizceden Çeviren: Nesrin Oran. İstanbul: Maarif Basımevi.
- MUSBACH, J. W. (2001). Using Primary Sources in the Secondary Classroom. **OAH Magazine of History**. (Fall 2001): 30–32.
- NASH, G. (1994). *American Odyssey, the United States in The 20. Century*. Newyork.
- NCHS (National Center for History in the Schools) (1996). **National standards for history**. Los Angeles: National Center for History in the Schools.
- NCSS (National Council for the Social Studies) (1994). **Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies**. Washington: National Council for the Social Studies.
- National History Standards Project (1994). **National Standards for United States History: Exploring the American experience**. Los Angeles: National Center for History in the Schools.
- NCSS .(1990). **Social Studies Curriculum Planning Resources**. USA Lova: Hunt Publishing Social Studies for Students With Disabilities. Journal of Learning Disabilities, v29n.5p.450-460 sep. ISSN:0022-2194.
- NICHOL, John (1996). **Teaching History**. Çev: Mustafa Safran. Ankara.
- NICHOL, J. and Dean, J. (1997). **History 7-11: Developing Primary Teaching Skills**, London: Routledge.
- OSPI (Office of the Superintendent of Public Instruction) (2005). Social Studies Overview. <http://www.k12.wa.us/CurriculumInstruct/SocStudies/default.aspx> adresinden 15 Mart 2006 tarihinde alınmıştır.
- OSBORNE K. (1987). Archives in the Classroom, **Archivaria 23** (Winter 1986-1987).

- OSBORNE, K. (2003). Voices From The Past Primary Sources: A New Old Method of Teaching History Canadian Social Studies Volume 37, Number 2, Winter. [http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css\\_37\\_2/CLvoices\\_from\\_the\\_past.htm](http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_37_2/CLvoices_from_the_past.htm) adresinden 01 Kasım 2006 tarihinde alınmıştır.
- ÖZBARAN, Salih (1995). **“İlkokul tarih programları ve ders kitapları”, Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. Hazırlayan: Salih Özbaran. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- ÖZDEMİR, D. (2006). **Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- ÖZTÜRK, C., OTLUOĞLU R. (2002). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller**. Ankara: PegemA Yayınları.
- PAPPAS P. (1999). Teaching With Primary Sources. <http://www.arizonahistoricalociety.org/media/edocs/TBevidence.pdf> adresinden 01 Kasım 2006 tarihinde alınmıştır.
- PAUL, R. W. (1995). **Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World**: Foundation for Critical Thinking, Dillon Beach California.
- PAYKOÇ, Fersun. (1991). **Tarih Öğretimi**. Eskişehir: AÖF Yayınları.
- PERFETTI, C.A., ROUET, J.F., BRITT, M.A. and MASON, M.A. (1996). Using Multiple Sources of Evidence to Reason About History, **Journal of Educational Psychology**, 88 (3), s.478-493.
- PIAGET, J. (1959) **The Language and Thought of the Child**. London: Routledge and Kegan Paul.
- QUALIFICATION AND CURRICULUM AUTHORITY (1999). **National Curriculum for England History Key Stage 1-3**. London: Department for Education And Employment.

- RECOMMENDATION REC (2001). 15 of the Committee of Ministers to Member.
- RICE, Margaret and WILSON Elizabeth K. (1999). "How technology aids constructivism in the social studies classroom." **Social Studies**, Jan/Feb99, Vol. 90 Issue 1, p28, 6p.
- RICEOUR, P. (1991). **Anlamli Eylemi Bir Metin Gibi Gormek**, P. Rabinov ve W. Sullivan (Editors). Toplumbilimlerde Yorumcu Yaklasim. Istanbul: Hurriyet Vakfi Yayinlari.
- ROBINSON C. (2006). Effects of Document Generation and Source Presentation on Historical Understanding and Thinking. **International Conference on Learning Sciences Proceedings of the 7th international conference on Learning sciences**, Bloomington, Indiana, s.585 - 591
- SABAN, A. (2002). **Öğrenme Öğretme Süreci**, Ankara: Nobel Yayinlari.
- SAFRAN, M. ve KOKSAL, H. (1998). "Tarih Öğretiminde Yazili Kanitlariin Kullanilmasi". **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 18, sayi: 1, sf. 71-86.
- SAFRAN, M. ve KOKSAL, H. (2003). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplari ve Sosyal Bilgilerin Mantigi, **Konu Alani Ders Kitabi İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler** (Ed. Cemalettin Şahin), Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- SAFRAN, M. (1996). Tarih Programlari Nasil Düzenlenmelidir?. **G.E.F. Dergisi** S.4.
- SAFRAN, M. (2004). İlköğretim Programlariında Yeni Yaklaşımlar: Sosyal Bilgiler 4-5. Sınıf, **Bilimin ve Aklın Aydınliğında Eğitim** S.54-55, s.32-33.
- SARI, İ. (2007). Sözlü Tarih Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenci Başarisına Etkisi. Yayinlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğı Anabilim Dalı.
- SEIXAS, P. (1994). Students' understanding of historical significance. **Theory and Research in Social Education**, 22(3), 281-304.

- SEIXAS, P.(1993). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting, **Curriculum Inquiry**, Vol. 23, No. 3 (Autumn, 1993), s.301-327.
- SHAVYER,G. M.BOOTH, R. BROWN (1988). “The Development of Children’s Historical Thinking”. **Cambridge Journal Of Education**, Vol. 18, No.2.
- SHEMILT, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (Ed.), **The history curriculum for teachers** (Pp. 39-61). Basingstoke: Falmer Press.
- SHEMILT, D.(1976), “Formal operational thought in history: Some first impression on the Evaluation of School Council Project: History 13-16” **Teaching History**, Cilt. 4.
- SHEMILT, D.(1980). **Schools Council History Project 13-16**, London.
- SHEPHARD, C., SHEPHARD, K. (2001). **Re- Discovering The Twentieth Century World (School History Project Official Textbook).Key Stage 3**, London: John Murray Publishing
- SILVERMAN, D. (1993). **Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction**. London: Sage.
- SOMERSAN, S. (1998). Sözlü Tarih, Araştırmacılık ve Tarih Yazımına Katılım. **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Sempozyumu**. Haz: Salih Özbaran. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- SÖNMEZ, V. (1996). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- SÖZER, E. (1998). **Sosyal Bilimler Kapsamında Sosyal Bilgilerin Yeri ve Önemi**, Sosyal Bilgiler Öğretimi. Can, G. (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- STAHL, S. A., HYND, C. R., BRITTON, B. K., MCNISH, M. M. and BOSQUEST, D. (1996). **What happens when students read multiple source documents in history?** *Reading Research Quarterly*, 31, 430-456.

[http://curry.edschool.virginia.edu/go/clic/nrrc/hist\\_r45.html](http://curry.edschool.virginia.edu/go/clic/nrrc/hist_r45.html) adresinden 01 Kasım 2006 tarihinde alınmıştır.

STEELE, I. (1976). **Developments in History Teaching**. London: Open Boks.

STRADLING, R. (2001). **Teaching 20. Century European History**. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

STRADLING, Robert (2003). **20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli?** İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

SWAN, K. O., HOFER, M. (Tarihsiz). **The Historical Scene Investigation (HSI) Project: Facilitating Historical Thinking with Web-Based, Digital Primary Source Documents**. <http://www.hsi.online.com> adresinden 1 Kasım 2006 tarihinde alınmıştır.

SYMCOX, L. (2002). **Whose history? The struggle for national standards in American classrooms**. New York: Teachers College Press.

ŞAHİN, T., ÇAKIR, Ö.S., ŞAHİN, B.(2000). **İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerine Karşı Tutumları, Akademik Benlik Kavramları ve Bilişsel Öğrenme Düzeyleri**. Ankara: MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları

ŞİMŞEK, A. (2003). Tarih Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı. **G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 4, Sayı 1, (2003), 143- 157.

ŞİMŞEK, N.(2007).Sosyal Bilgiler Öğretiminde CBS Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı.

ŞİMŞEK, A. (2006a). İlköğretimde Tarih Öğretimi Açısından 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. **II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi**. Van: Milli Eğitim Basımevi.

- ŞİMŞEK, A. (2006b). İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Eğitimi Bilim Dalı.
- TALLY, B. Goldenberg, B. (2005). "Fostering Historical Thinking With Digitized Primary Sources". **Journal of Research on Technology in Education**. Volume 38, Number 1.
- TAVŞANCIL, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TEKİN, H. (2000). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Kitabevi.
- TEZCAN, M. (1993). Postmodernizm ve Eğitim. **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C.26, S.1, s.39-50
- LCAM (The Library of Congress American Memory). **Why Use Primary Source?** <http://memory.loc.gov/learn/educatorshandouts/prsrc.pdf> adresinden 17 Nisan 2007 tarihinde alınmıştır.
- The National Curriculum for History in England, DFEE and QCA, (1999), London: Departmet for Education and Employment
- THEVENOT, J. (1978). **1655- 1656'da Türkiye**, İngilizceden Çeviren: Nuray Yıldız. İstanbul: Tercüman 1001 Temel Eser Serisi.
- THOMPSON, P. (1999). **Geçmişin Sesi: Sözlü Tarih**. İngilizceden Çeviren: Ş.Layikel. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- TOSH, John (1997). **Tarihin Peşinde**. İngilizceden Çeviren: Özden Arıkan. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- TOULMIN, S. (1958). **The Uses of Argument**. London: Cambridge University Publishing.



TTKB (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı) (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6.7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara: MEB Yayınları.

TTKB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı) (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4. 5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları.

TTKB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı) (2006). İlköğretim TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8.Sınıf Öğretimi Programı. Ankara: MEB Yayınları.

TURAN, O. (1988). **Türkiye Selçukluları Hakkında Resmi Vesikalar**. Ankara: TTK Yayınları.

TURSUN BEY (1977). **Tarih-i Ebul Feth (İstanbul'un Fethinin Tarihi)**. Hazırlayan: Mertol Tulum. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

TÜRK DÜNYASI VAKFI İLİM HEYETİ (1989). **Şer'îye Sicilleri I-II**. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

URFALI MATEOS (1997). **Urfalı Mateos Vekayinamesi**. Çeviren: Mürsel Öztürk. Ankara: TTK Yayınları.

VANFOSEN, P.J., J.M. SHIVELEY (2000). Using the İnternet to Create Primary Source Teaching Packets. **The Social Studies**, 91 (6):244-252.

VANSLEDRIGHT, B. A. (2002). Fifth Graders Investigating History in the Classroom: Results from a Researcher-Practitioner Design Experiment. **Elementary School Journal**. Vol. 103, No. 2, Special Issue: Social Studies (Nov., 2002), s. 131-160

VANSLEDRIGHT B. A., KELLY C. (1998). Reading American History: The Influence of Multiple Sources on Six Fifth Graders. **The Elementary School Journal**, Vol. 98, No. 3 (Jan., 1998), pp. 239-265

VANSLEDRIGHT, B. (2002). **In search of America's past: Learning to read history in elementary school**. New York:Teacher's College Press.

- VARIŞ, F. (1996). **Eğitimde Program Geliştirme** “Teori ve Teknikler” 6. baskı, Ankara: Alkım Yayıncılık.
- VECCIA, S. (2004). **Uncovering Our History: Teaching with Primary Sources**. Chicago: American Library Association.
- VELLA, Y. (2001). “Yaratıcı Tarih”. İngilizceden Çeviren: Bahri ATA. **MEB Dergisi**. S.150, s.3-8.
- VILLEHARDOUIN G. D. VALENCINNES H. D, (2001). **Konstantinopolis’te Haçlılar**. İngilizceden Çeviren: Ali Berktaş. İstanbul: İletişim Yayınları.
- VOSS, J.F. (1998). “ Issues in the Learning of History”. **Issues In Education**, C.4,S.2, s.163-210.
- WILEY, J., VOSS, J. F. (1996). “The Effects of Playing Historian, on Learning in History”. **Applied Cognitive Psychology**, S.10 (7),s. 63-72.
- WINEBURG S. (2001). **Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching Past**. Temple: Temple University Pres.
- WINEBURG, S. S. (1991a). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. **American Educational Research Journal**, 28, 495-519.
- WINEBURG, S. S. (1991b). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Process Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence, **Journal of Educational Psychology**, 83(1), s.73-87.
- WOLK, S. (2003). Teaching for Critical Literacy in Social Studies. **The Social Studies**, 94(3), 101-107.
- YEAGER, R., E. (1995). Science/Technology/Society: A Reform Arising From Learning Theory and Constructivist Research. **The Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Sanfrancisco, CA.

- YAPICI, G. (2006). Dört Kültürde Tarih  ğretimi Yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye  rnekleri, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi: İstanbul Marmara Üniversitesi Eēitim Bilimleri Enstitüsü.
- YAŞAR, O. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Görsel Materyal Kullanımı ile Coērafya Konularının Eēitim ve  ğretimi, **MEB Dergisi**, S: 163, s.104-119.
- YAZARI BİLİNMIYOR (2003). **Bir Yeniçerinin Hatıratı**. Çeviren: Kemal Beydili. İstanbul: Tarih ve Tabiat Vakfı Yayınları.
- YEAGER, E. A. and WILSON, E. K.(1997). Teaching Historical Thinking in the Social Studies Methods: a Case Study, **Social Studies**; May/Jun97, Vol. 88 Issue 3.
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (1999). **Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YILDIRIM, C. (1999). **Eēitimde  l me ve Deēerlendirme**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- YILMAZ, A., KARADUMAN, H., ÖZDEMİR, D., OSMANOēLU, A. E. (2007). “Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitaplarında Birincil Kaynak Kullanımı” III. Sosyal Bilimler Eēitimi Kongresi: Adana, Çukurova  niversitesi ve MEB, 18- 20 Haziran 2007.
- YILMAZ,  . F. (1998). **Kaynaklarla Osmanlı Tarihinden Altın Sayfalar 1-2**. İstanbul: Osmanlı Yayınları.
- YINANÇ, M. H. (1999). **Tanzimattan Meşrutiyete Kadar Bizde Tarihçilik**. Tanzimat II. İstanbul: Milli Eēitim Basımevi.

EKLER

## **EK 1:ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLER İÇİN SELÇUKLU-OSMANLI DÖNEMİ YAZILI BİRİNCİ ELDEN KAYNAK LİSTESİ**

### **A) SELÇUKLU DÖNEMİ**

ABUL FARAC, G. (1987),Abul Farac Tarihi Cilt 1,2 (Çev. Ömer Rıza Doğrul), TTK Yay ., Ankara

AHMED EFLAKİ,(1973), Menakib’ül Arifin (Ariflerin Menkıbeleri) I-II, (Çev. Tahsin Yazıcı), MEB. Yay. Ankara,

AKSARAYÎ, K. M., (2000), Müsameretü’l Ahbar , (Çev. Mürsel Öztürk) TTK Yay. Ankara

ALTAN E. (2003) İkinci Haçlı Seferi 1147-1148, TTK Yay. Ankara

ANNA KOMNENA (1997), Alexiad Malazgirt'in Sonrası İmparator Alexios Komnenos Döneminin Tarihi, (Çev. Bilge Umar) İnkılap Kitabevi, İstanbul

CLARI R. D. (1994) İstanbul’un zaptı 1204 (Çev. Beynun Akyavaş) TTK Yay. Ankara

ÇAY A.(1984), Anadolu’nun Türkleşmesinde dönüm noktası Sultan II. Kılıçarslan ve Karamıkbeli Zaferi, Orkun Yayınevi, İstanbul

ÇİMEN, A. (2005), Tarihi Değiştiren Konuşmalar, Timaş Yay., İstanbul

İBN BİBİ, (1996), El Evamür’ül -Alai’ye Fil Umuri’l AlaiyeI-II(Selçukname), Haz. Mürsel Öztürk), Kültür Bakanlığı Yay. Ankara

İSLAM KAYNAKLARINA GÖRE MALAZGİRT SAVAŞI METİNLER VE

ÇEVİRİLERİ, (1988) (Haz.Faruk Sümer, Ali Sevim), TTK Yay .Ankara

MAALOUF, A.(2006). Arapların Gözüyle Haçlı Seferleri, (Çev. Ali Berktaş), İstanbul :Yapı Kredi Yay.,

MARCO POLO, (1985), Marco Polo'nun Geziler Kitabı, (Çev. Ömer Güngören),  
Yol Yay. İstanbul

MIKHAIL PSELOS (1992), Mikhail Pselos'un Khronographiası, (Çev. Işın  
Demirkent), TTK Yay. Ankara

NİZAMÜLMÜLK (1982) Siyasetname Hazırlayan; Mehmet A. Köymen, Kültür ve  
Turizm Bakanlığı Yay. Ankara

TURAN, O. (1988), Türkiye Selçukluları Hakkında Resmi Vesikalar, TTK Yay.  
Ankara

URFALI MATEOS, (1997) Urfalı Mateos Vekayinamesi, (Çev. Mürsel Öztürk), TTK  
Yay. Ankara

VİLLEHARDOUİN G. D. VALENCİNNES H. D, (2001), Konstantinopolis'te  
Haçlılar, (Çev. Ali Berkay) İletişim Yayınları, İstanbul

### **B) OSMANLI DÖNEMİ**

AHMET REFİK, Onbirinci Asr-ı Hicri'de İstanbul Hayatı (1495-1591), (Haz.  
Abdullah Uysal), Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay. İstanbul

AHMET REFİK, Onbirinci Asr-ı Hicri'de İstanbul Hayatı (1592-1688) (Haz.  
Abdullah Uysal), Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay. İstanbul

AHMET REFİK, Onikinci Asr-ı Hicri'de İstanbul Hayatı (1689-1785) (Haz.  
Abdullah Uysal), Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay. İstanbul

AHMET REFİK, Onüçüncü Asr-ı Hicri'de İstanbul Hayatı (1786-1882) (Haz.  
Abdullah Uysal), Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay. İstanbul

AKGÜNDÜZ, A. (1992), Belgeler Gerçekleri Konuşuyor I-V, Nil Yay. İstanbul

AKGÜNDÜZ, A. (1992) Osmanlı Kanunnameleri I-X, Osmanlı Araştırmaları Vakfı  
Yay. İstanbul

ARIKAN, M. (1995) XIV.-XVI. Yüzyıllarda Türk -İspanyol ilişkileri ve Denizcilik Tarihimizle ilgili İspanyol Belgeleri, T.C. Genel Kurmay Başkanlığı Deniz Kuvvetleri Komutanlığı. Kültür Yayınları Tarih Dizisi No. 7, Ankara.

ÂŞIK PAŞAOĞLU,(1992)Aşık Paşaoğlu Tarihi , (Haz. Nihal Atsız), MEB. Yay.İstanbul

BARBAROS HAYRETTİN PAŞA, (Tarihsiz) Barbaros Hayrettin Paşanın Hatıraları (Gazavat-ı Hayrettin Paşa) 1. ve 2. Cilt Tercüman 1001 temel Eser (Haz. Ertuğrul Düздаğ), Tercüman Gazetesi Yay. İstanbul,

BARON DE TOTT, (tarihsiz). Türkler ve Tatarlara Dair Hatıralar (18.yüzyıl),Tercüman Yayınları, İstanbul

BAŞBAKANLIK DEVLET ARŞİVLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ,(2006) Gökkuşbe Altında Birlikte Yaşamak:Belgelerin Diliyle Osmanlı Hoşgörüsü, (Edt. Cevat Ekici), Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Yay.Ankara

BİNARK İ. (1996),Başbakanlık Osmanlı Arşivi'ndeki Belgeler Işığında Türkler'de Adalet Anlayışı, Yeni Türkiye, Sayı: 10,

BURNABY, F.(1999), At Sirtında Anadolu, (Çev.Fatma Taşkent), İletişim Yay. İstanbul

BUSBECQ,O.G.D.(Tarihsiz ), Türkiye'yi Böyle Gördüm, (Çev. Aysel Kurutluoğlu), Tercüman 1001 Temel Eser Serisi, İstanbul

ÇEŞMİ-ZADE MUSTAFA REŞİD,(1993), Çeşmi-Zade Tarihi, (Haz. Bekir Kütükoğlu), İstanbul Fetih Cemiyeti Yay.İstanbul

ÇANAKKALE, ÜMİTLER, YANILGILAR GERÇEKLER, (2003), (Haz. Burhan Sayılır), Yeni Türkiye Yay. Ankara

- DELLAL, N.A.(2002), Alman Kùltür Tarihinden Seçme Tarihi ve Yazınsal Ürünlerde Türkler: Avrupa’da Türk İmgesine Bir Katkı, Kùltür ve Turizm Bakanlığı Yay. Ankara
- D’OHSSON, M.(Tarihsiz), 18.Yüzyıl Türkiye’sinde Örf ve Adetler, (Çev. Zerhan Yüksel), Tercüman 1001 Temel Eser Serisi, İstanbul
- DUKAS, (1956),Bizans Tarihi, (Çev. Vladimir Mirmiroğlu), İstanbul, İstanbul Fetih Cemiyeti Yay.
- ELİOT, S.C. (Tarihsiz), Avrupa’daki Türkiye I-II (Çev. Adnan Sınar,Şevket Serdar Türet), Tercüman 1001 Temel Eser Serisi, İstanbul
- KARAL, E.Z.(1988), Selim III’ün Hat-tı Hümayunları: Nizam-ı Cedit(1789-1807), TTK Yay. Ankara
- EVLİYA ÇELEBİ, (1991),Evliya Çelebi Seyahatnamesinden Seçmeler, (Haz. Nihal Atsız), Kùltür Bakanlığı Yay. Ankara
- Gaziantep Şer’i Mahkeme Sicilleri 1800-1909, (1966),(Haz. Cemil Cahit Güzelbey), Gaziantep Kùltür Derneği Yay.Gaziantep
- HAYRULLAH EFENDİ,(2002)Avrupa Seyahatnamesi, (Haz. Belkıs Altunış Gürsoy), Kùltür Bakanlığı Yay. Ankara
- HOCA SADETTİN EFENDİ, (1992), Tac’üt-Tevarih (Tarihlerin Tacı) I-V Cilt , (Haz. İsmet Parmaksızoğlu), Kùltür Bakanlığı Yay.Eskişehir
- I. Uluslar arası Seyahatnamelerde Türk ve Batı İmajı Sempozyumu Belgeleri,(1987), (Edt.Zeki Cemil Arda), Anadolu Üniversitesi Yay. Eskişehir
- IV. SULTAN MURAD’IN REVAN VE TEBRİZ SEFERİ RUZNAMESİ, (1999), (Haz. Yunus Zeyrek),Kùltür Bakanlığı Yay. Ankara



- EVLIYA ÇELEBİ, (1991), Evliya Çelebi Seyahatnamesinden Seçmeler, (Haz. Nihal Atsız), Kültür Bakanlığı Yay. Ankara
- İNALCIK, H.(1995), Fatih Devri Üzerinde Tetkikler ve Vesikalar, TTK Yay. Ankara
- İNALCIK, H. (2004), Osmanlı Uygarlığı I-II , Kültür Bakanlığı Yay. İstanbul
- KATİP ÇELEBİ, Esfahi'l Bihar Tuhfetü'ül Kibar,
- KOÇİBEY, (1998), Koçibey Risalesi, (Haz. Yılmaz Kurt), Akçağ Yay. Ankara
- KORDATOS, Y. (2006), Bizans'ın Son Günleri, (Çev. Muzaffer Baca), Alkım Yay. İstanbul
- KRİTOVULOS, (1967) Tarih-i Sultan Mehmed-i Sani (İstanbul'un Fethi) Çev. (Muzaffer Gökman), Kitapçılık Yay. İstanbul
- LOTİ, P. (1995), Türkler Üzerine Makaleler, (Çev. Betil Önuçak), Der Yay. İstanbul
- MEHMED NEŞRÎ, (1983), Neşri Tarihi I-II, (Haz. Mehmet Altay Köymen), Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay. Ankara,
- MİLLÎ SAVUNMA BAKANLIĞI, (2005), Arşiv Müzesi Kataloğu, (Haz. Milli Savunma Bakanlığı ve Ankara Ticaret Odası), Milli Savunma Bakanlığı Yay. Ankara
- MİLLÎ SAVUNMA BAKANLIĞI ARŞİV MÜDÜRLÜĞÜ, (1999) Cepheden Mektuplar, Milli Savunma Bakanlığı Arşiv Müdürlüğü Yay. Ankara
- MİLLÎ SAVUNMA BAKANLIĞI ARŞİV MÜDÜRLÜĞÜ, (1999) Belgelerle Atatürk, Milli Savunma Bakanlığı Arşiv Müdürlüğü Yay. Ankara
- MİLLÎ SAVUNMA BAKANLIĞI ARŞİV MÜDÜRLÜĞÜ, (1999) Çanakkale 1915, Milli Savunma Bakanlığı Arşiv Müdürlüğü Yay. Ankara
- MİLLÎ SAVUNMA BAKANLIĞI ARŞİV MÜDÜRLÜĞÜ, (1999) Cepheden Meclise, Milli Savunma Bakanlığı Arşiv Müdürlüğü Yay. Ankara

MOLTKE, H.V.(1967), Türkiye Mektupları, (Çev.Kemal Vehbi Gül),Varlık Yay.  
İstanbul

MONTEQU, L. (Tarihsiz), Türkiye Mektupları 1717-1718 (Çev.Aysel Kurutluoğlu)

OFLAZOĞLU, T.(1988), Bizans Düştü Fatih, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay.  
Ankara

ÖZKAN, N.(2004), Modena Devlet Arşivindeki Osmanlı Devletine İlişkin  
Belgeler(1485-1791), Kültür Ve Turizm Bakanlığı Yay. Ankara

PIRİ REİS,(1973), Kitab-ı Bahriye I-II, (Haz. Yavuz Senemoğlu) Tercüman 1001  
Temel Eser Serisi, İstanbul

ROMEN KAYNAK VE ESERLERİNDE TÜRK TARİHİ I KRONİKLER, (1993),  
Haz. Mehmet Ali Ekrem), TTK Yay. Ankara

SANZ, M.S.Y. (Tarihsiz), Türkiye'nin Dört Yılı 1552-1556, (Çev. Aysel  
Kurutluoğlu), Tercüman 1001 Temel Eser Serisi, İstanbul

SELİM III'ÜN HATT-I HÜMAYUNLARI, (1999), (Haz. Enver Ziya Karal), TTK  
Yay . Ankara

SEYDİ ALİ REİS,(Tarihsiz ) Mir'at-ül Memalik, (Haz. Necdet Akyıldız), Tercüman  
Gazetesi 1001 Temel Eser Serisi, İstanbul

SULTAN ABDÜLHAMİD, (1986), Sultan Abdülhamid'in Hatıra Defteri, (Haz.  
İsmet Bozdağ), Pınar Yay. İstanbul

TEBLY, K.(1988), Dersaadet'te Avusturya Sefirleri, (Çev. Selçuk Ünlü), Kültür ve  
Turizm Bakanlığı Yay. Ankara

THEVENOT,J.(1978), 1655- 1656'da Türkiye, (Çev.Nuray Yıldız), Tercüman 1001  
Temel Eser Serisi,İstanbul

TOKEL,B. B.(2005), Destan ve Abide: Çanakkale, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay.

Ankara

TURSUN BEY,(1977), Tarih-i Ebul Feth (İstanbul'un Fethinin Tarihi), (Haz. Mertol

Tulum), İstanbul Fetih Cemiyeti Yay. İstanbul

TÜRK DÜNYASI ARAŞTIRMALARI VAKFI İLİM HEYETİ,(1989), Şer'ie

Sicilleri I-II, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yay. İstanbul

TÜRK DÜNYASI ARAŞTIRMALARI VAKFI İLİM HEYETİ,(1993), Mühimme

Defteri I, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yay. İstanbul

ULUBELEN,E. (1967), İngiliz Gizli Belgelerinde Türkiye, Aykaç Kitabevi, İstanbul

YAVUZ SULTAN SELİM KANUNNAMESİ, 1987,(Haz. Hadiye Tuncer), Tarım

Orman ve Köyleri Bakanlığı Yay. Ankara

YAZARI BİLİNMIYOR (2003),Bir Yeniçerinin Hatıratı, (Çev. Kemal Beydili),

Tarih ve Tabiat Vakfı Yay. İstanbul

YILMAZ,Ö. F. (1998), Kaynaklarla Osmanlı Tarihinden Altın Sayfalar 1-2, Osmanlı

Yay. İstanbul

YİRMİSEKİZ ÇELEBİ MEHMED, (1993), Yirmisekiz Çelebi Mehmed Efendi'nin

Fransa Sefaretnamesi, (Haz.Beynun Akyavaş), Türk Kültürünü Araştırma

Enstitüsü Yay. Ankara,

1795 Tarihli Osmanlı Eyaleti Cezayir ile ABD Arasındaki Barış Antlaşması,

(Edt.Erdem Ergen),Bilim ve Ütopya, S.147 Yıl: 12 Eylül 2006, İstanbul

(Aşağıda künyesi verilen Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü yayınlarının tam metin orijinal şekline ve transkripsiyonuna <http://www.devletarsivleri.gov.tr/yayinlar.htm> adresinden erişilebilir.)

DAGM, (1982), Atatürk ile İlgili Arşiv Belgeleri (1911-1921 Tarihleri Arasına Ait 106 belge), Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yay.

DAGM, (1992), Bosna-Hersek İle İlgili Arşiv Belgeleri (1516-1919), Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yay.

DAGM, (1993), Musul-Kerkük İle İlgili Arşiv Belgeleri (1525-1919), Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yay.

DAGM, (1995), Osmanlı Belgelerinde Ermeniler (1915-1920), Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yay.

DAGM, (1995), Arşiv Belgelerine Göre Balkanlar'da Ve Anadolu'da Yunan Mezâlimi I: Balkanlar'da Yunan Mezâlimi, Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yay.

DAGM, (1996), Arşiv Belgelerine Göre Balkanlar'da Ve Anadolu'da Yunan Mezâlimi III: Gayr-i Müslimlere Yapılan Yunan Mezâlimi, Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yay.

DAGM, (1997), Başbakanlık Osmanlı Arşivi'ndeki Belge Türleri, Padişah El Yazıları Ve Belge Restorasyonu, İstanbul, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yay.

- DAGM, (2001), Osmanlı İdaresinde Kıbrıs, Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yay.
- DAGM, (2000), Osmanlı Arşivi'nde Bulunan Muâhedenâmelerden Örnekler, Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yay.
- DAGM, (2001), Ermeni Komiteleri (1891-1895), Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yay.
- DAGM, (2001), Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri (1914-1919) I, Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yay.
- DAGM, (2002), Osmanlı Belgelerinde Ermeni-Fransız İlişkileri (1879-1918) I, Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yay.
- DAGM, (2003), Belgelerle Mustafa Kemal Atatürk (1916-1922), Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yay.
- DAGM, (2004), Osmanlı Belgelerinde Ermeni-İngiliz İlişkileri (1891-1893) II, Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yay.
- DAGM, (2005), Osmanlı Belgelerinde Çanakkale Muharebeleri I, Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yay.
- DAGM, (2005), Osmanlı Belgelerinde Çanakkale Muharebeleri II, Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yay.
- DAGM, (1994), İstiklal Harbi ile İlgili Telgraflar, Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Cumhuriyet Arşivi Daire Başkanlığı Yay.

## SÜRELİ YAYINLAR

Aşağıda İsmi verilen dergilerin hemen hemen her sayısında yazılı veya görsel birinci elden kaynaklar sunulmuştur.

Askeri Tarih Araştırmaları Dergisi (yayında)

Askeri Tarih Belgeleri Dergisi (yayında)

Askeri Tarih Bülteni(yayında)

Belgelerle Türk Tarihi Dergisi (yayında)

Belleten (yayında)

Harp Tarihi Vesikaları Dergisi (yayında değil)

Hayat Tarih Mecmuası (yayında değil)

Popüler Tarih Dergisi (yayında)

Resimli Tarih Mecmuası (yayında değil)

Tarih Dünyası Mecmuası (yayında değil)

Tarih Konuşuyor (yayında değil)

Tarih ve Coğrafya Dergisi (yayında değil)

Tarih ve Coğrafya Dünyası (yayında değil)

Tarih ve Edebiyat Mecmuası (yayında değil)

Tarih ve Düşünce Dergisi (yayında)

Tarih ve Medeniyet dergisi (yayında)

Tarih ve Toplum Dergisi (yayında)

Tarih Vesikaları Dergisi (yayında değil)

TOEM(Tarih- Osmani Encümeni Mecmuası) (yayında değil)

TTK Belgeler Dergisi, (yayında)

Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi (yayında)

Türk Dünyası Tarih Dergisi (yayında)

Yakın Tarihimiz Dergisi (yayında değil)

Yeni Tarih Dergisi (yayında değil)

Yeni Tarih Dünyası (yayında değil)

Yıllarboyu Tarih Dergisi (yayında değil)

## **ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERE KAYNAKLIK EDECEK İNTERNET SİTELERİ**

[http:// www.canadiancollection.ca](http://www.canadiancollection.ca) (Kanada Ulusal Arşivi Resmi Sitesi)

[http://czv.e2bn.net/e2bn/leas/c99/schools/czv/web/website\\_files/final%20report.pdf](http://czv.e2bn.net/e2bn/leas/c99/schools/czv/web/website_files/final%20report.pdf)

<http://memory.loc.gov/learn> (Amerikan Ulusal Kongre Kütüphanesi Arşivle Öğrenme Sitesi)

<http://www.ade.state.az.us/standards/ssstudies/articulated/>

<http://www.archives.gov/education> (Amerikan Ulusal Arşiv Sitesi Eğitim Sitesi)

[http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/cartoon\\_analysis\\_worksheet.pdf](http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/cartoon_analysis_worksheet.pdf)

[http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/written\\_document\\_analysis\\_worksheet.pdf](http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/written_document_analysis_worksheet.pdf)

<http://www.ata.boun.edu.tr> (Boğaziçi Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Uzaktan Eğitim Sitesi )

<http://www.dest.gov.au>

<http://www.devletarsivleri.gov.tr> (Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Resmi Sitesi)

<http://www.ermenisorunu.gen.tr/turkce/arsiv/index.html>(Ermeni Sorunuyla İlgili Sivil Bilgilendirme ve Paylaşım Sitesi)

[http://www.gazi.edu.tr/duyurular/yok\\_duyuru/tum.html-19k](http://www.gazi.edu.tr/duyurular/yok_duyuru/tum.html-19k).

<http://www.hihumanities.org/hday/essays.html>

<http://www.hsionline.org> (Kaynaklara Dayalı Tarihsel Olay Yeri İnceleme Projesi Paylaşım Sitesi)

<http://www.hyperhistory.org/index.php?option=displaypage&Itemid=480&op=page>

<http://www.k12.wa.us/CurriculumInstruct/SocStudies/default.aspx>

<http://www.learningcurve.gov.uk/howto/studentprimary.htm> (İngiltere Ulusal Arşiv Kurumu Eğitim Sitesi)

<http://www.learningcurve.gov.uk/snapshots/snapshot09/snapshot9.htm>

<http://www.mdhs.org/teachers/worksheets.html>

<http://www.msb.gov.tr/Birimler/personel/arsivmd/html/arsivmd/muzesi.html>

<http://www.naa.gov.au/education/education.html> (Avustralya Ulusal Arşivi Resmi Sitesi)

<http://www.nationalarchives.gov.uk/teachers/>

<http://www.nationalarchives.gov.uk/teachers/learningcurve.htm>

<http://www.osmanli.org.tr> (Osmanlı Araştırmaları Vakfı Resmi Sitesi)

<http://www.proteacher.com>

<http://www.ttkb.meb.gov.tr> (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Resmi Sitesi)

<http://www.wm.edu/hsi/>

<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~acun/> (Türk Tarihiyle ilgili elektronik ortamda veri oluşturmayla ilgili çeşitli projelerin yer aldığı Hacettepe Üniversitesi'nin resmi sitesi)

<http://www.devletarsivleri.gov.tr/yayinlar.htm>

[http://www.tsk.mil.tr/8\\_TARIHTEN\\_KESITLER/8\\_3\\_Canakkale\\_Muharebelerinden\\_Kesitler/Canakkale\\_Muharebelerinden\\_Kesitler.htm](http://www.tsk.mil.tr/8_TARIHTEN_KESITLER/8_3_Canakkale_Muharebelerinden_Kesitler/Canakkale_Muharebelerinden_Kesitler.htm) (Genel Kurmay Başkanlığının Türk Tarihinin bazı önemli olayları hakkında kaynakları paylaşma açtığı resmi site )

<http://www.canakkale.gen.tr> (Çanakkale Savaşlarıyla ilgili yazılı ve görsel kaynakların sunulduğu paylaşım sitesi )

<http://www.belgenet.com/arsiv.html> (Türkiye Cumhuriyetiyle ilgili geçmişe ve günümüze ait resmi belgelerin paylaşma sunulduğu site)

[http://www.arsivder.org.tr/turkiye\\_arsivleri.asp](http://www.arsivder.org.tr/turkiye_arsivleri.asp) (Arşiv çalışanlarına ait sivil toplum kuruluşu resmi sitesi)

<http://www.apikam.org.tr/index.php?p=1> (İzmir Büyükşehir Belediyesinin İzmir'in geçmişiyle ilgili arşivin yer aldığı Ahmet Piriştina Kent Arşivi ve Müzesi )

<http://www.mkutup.gov.tr/> (Çevirim dışı olarak faydalanılabilecek çeşitli kaynak kitap, harita, kartpostal, gravür, minyatürün bulunduğu Milli Kütüphane resmi sitesi)



## EK 2: TARİHSEL KANIT TÜRLERİ



Kaynak: BROOKS, R. ARIS, M. PERRY. S.I. (1993). **The Effective Teaching of History.** London: Longman.

**EK 3 a: CALİFORNİA EYALETİ TARİH - SOSYAL BİLİMLER ÇERÇEVE  
PROGRAMINDA BİRİNCİ ELDEN KAYNAK VE KANIT  
(ÖRNEK PROGRAMI)**

California okullar için Sosyal bilimler – tarih çerçeve programında 1998 yılında standartlar belirlenmiştir ve bu standartlar öğrencilere sadece bilgi kazandırmakla kalmayıp onlarda sosyal bilimcilerin ve tarihçilerin geçmişi araştırmak için kullandıkları çalışma yöntemlerini ve geçmişle gelecek arasındaki ilişkiyi belirlemede eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmeyi gerekli kılmıştır.

Baştan sona bu standartlar geçmişten gelen biyografiler, orijinal belgeler, günlükler, mektuplar, efsaneler, konuşmalar ve diğer anlatıcı nesnelerin kullanımı, öğrencilerin tarihsel olayları anlama düzeylerinin gelişmesini sağlar. Eyalet heyeti bu kaynakların okullara avantaj sağlayacağını ve öğrencilerin tarihle doğrudan karşılaşmalarını cesaretlendireceğini umut etmektedir. Bu standartlarda yer alan becerileri kullanabilen öğrenciler, 21. yüzyılda ihtiyaçları olan araçlarla donatılacaklardır (California State Board of Education, 2000:7).

California Eyaletinin okullardaki Sosyal Bilgiler ve Tarih dersleri için hazırladığı bu standartlar içerisinde, okul öncesi dönemden 12. sınıf sonuna kadar sürecek eğitim ve öğretim boyunca diğer standartların yanında aşağıdaki becerileri içeren standartları öğrenciler ve öğretmenler gözetmek zorundadırlar.

**Anasınıfından 5. Sınıfa Kadar Yer Alan Tarih ve Sosyal Bilimleri Analiz Becerileri**

Anasınıfından 5. sınıfın sonuna kadar yer alan standartlarla öğrenciler aşağıdaki entelektüel, nedensel, yansıtıcı ve araştırma becerilerini gösterir:

**Araştırma Kanıt ve Bakış Açısı**

1. Öğrenciler birinci elden ve ikinci elden kaynakları ayırt eder.
2. Öğrenciler tarihsel belgeler, tanıkların anlatımları, sözlü tarihler, mektuplar, günlükler, nesneler, fotoğraflar, haritalar, sanat ürünleri ve mimari eserlerle karşılaşacaklar ve olaylarla ilgili sorular soracaklardır.

3. Öğrenciler belge kaynakları üzerindeki tarihsel karakterleri ve olayları kurgulanmış karakterler ve olaylarla karşılaştırarak kurguyla olguyu ayırt edecektir.

### **Tarihsel Yorumlama**

- Öğrenciler tarihsel olayların çoklu sebep ve etkilerini tanıyıp yorumlar ( California State Board of Education, 2000:8-9).

### **2.sınıfta:**

- Öğrenciler, nesneleri, fotoğrafları görüşmeleri ve belgeleri içeren birinci ve ikinci elden kaynak kullanarak bir ailenin tarihini izler( California State Board of Education, 2000: 14).

### **3. sınıfta:**

- Öğrencilerin, yaşadıkları toplumun nasıl kurulduğunu, bireylerin ve ailelerin bu kuruluş ve gelişmeye nasıl katkı sağladıklarını, toplumun zaman içinde nasıl değişime uğradığını; haritalar, fotoğraf, sözlü tarihler, mektuplar, gazeteler ve diğer birinci elden kaynaklar kullanarak çıkarımda bulunurlar.
- Öğrenciler vatandaşlık bağıyla toplum olma hissini yaratan temel belgeleri önemli yerel ve ulusal dönüm noktalarının tarihini ve sembolleri bilir(Amerikan Bayrağı, Beyaz Başlı Kartal, Özgürlük Anıtı, Amerikan Anayasası, Bağımsızlık Bildirgesi, Amerika'nın başkenti) (California State Board of Education, 2000: 17).

### **6-8. Sınıflarda Yer Alan Tarih ve Sosyal Bilimleri Analiz Becerileri**

6. sınıftan 8. sınıfın sonuna kadar ki dönem boyunca yer alan standartlarla öğrenciler aşağıdaki entelektüel, nedensel, yansıtıcı ve araştırma becerilerini gösterir.

### **Kronolojik Düşünme**

Öğrenciler, komşularının, şehirlerin, eyaletlerin, ve ülkelerin fiziksel, kültürel özelliklerini, insanların tarihsel göçünü, imparatorlukların genişlemesini, parçalanmasını, ekonomik sistemlerin gelişmesini tanımda çeşitli harita ve belgeleri kullanır.

### **Araştırma Kanıt ve Bakış Açısı**

1. Öğrenciler tarihsel bir araştırma ve çalışmayla cevaplanabilecek soruları tasarlar.

2. Öğrenciler tarihsel anlatı ve hikâyelerde olguları görüşlerden ayırt eder.
3. Öğrenciler, tarihsel bir anlatı ve hikayede, ilgili bilgiyi ilgisiz bilgiden, temel bilgiyi önemsiz bilgiden ve kanıtlanan bilgiyi kanıtlanamaz bilgiden ayırt eder.
4. Öğrenciler birinci ve ikinci elden kaynakların güvenilirliğini değerlendirir ve onlardan sonuç çıkarır.
5. Öğrenciler, tarihsel ifadeler yer veren ( sorular sorulur, kaynaklar kullanılır, yazarın bakışı ortaya konulur) bağlamı belirleme ve tarihsel olaylar üzerindeki tarihsel bakış açılarının farklılığını belirler (California State Board of Education, 2000: 28 -29).

9. sınıftan 12. sınıfın sonuna kadar ki dönem boyunca yer alan standartlarla öğrenciler aşağıdaki entelektüel, nedensel, yansıtıcı ve araştırma becerilerini gösterir:

### **Kronolojik Düşünme**

- Öğrenciler, insanların hareketlerini, yerel ve uluslararası büyük göç kalıplarını, çevresel tercihleri yerleşim kalıplarını, uyumsuzlukları içeren çeşitli harita ve belgeleri kullanır.

### **Tarih Araştırması, Kanıt ve Bakış Açısı**

1. Öğrenciler, tarihsel yorumlamalar içindeki aldatıcı tezlerden(argüman) geçerli argümanları ayırt eder.
2. Öğrenciler, tarihsel yorumlamalar içindeki ön yargı ve taraflılığı tanır.
3. Öğrenciler, geçmişin alternatif yorumlarıyla ilgili tarihçiler arasındaki büyük tartışmaları değerlendirir.
4. Öğrenciler, hipotezi yapılandırıp test eder; birinci ve ikinci elden kaynakları toplar, değerlendirir ve sözel ve yazılı bir sunumda bilgiyi kullanır

**Kaynak:** California State Board of Education, (2000). History–Social Science for California Public Schools Content Standards Kindergarten Through Grade Twelve.

### EK 3b: SINIF SEVİYELERİNE GÖRE ARİZONA EYALETİ SOSYAL BİLGİLER PROGRAMINDA TARİHSEL DÜŞÜNME VE KANIT KULLANMA

#### 1. AŞAMA: AMERİKANIN TARİHİ

| 1. KONUSU: TARİH İÇİN ARAŞTIRMA BECERİLERİ: Tarih araştırması, öğrencilerin güncel konular veya tarih çalışmalarıyla ilgili soruları veya konuları çalıştıkları bir süreçtir. Birinci elden ve ikinci elden kaynaklar kullanılarak öğrenciler etkili bir şekilde doğru ve ilgili bilgiyi elde eder. Bu performans amaçları 2. aşamada dünya tarihi dersinde uygun bir şekilde öğretilir. |                                                                                                                     |                                     |                                                                                                                                                                                                    |                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Okul öncesi                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 1.sınıf                                                                                                             | 2.sınıf                             | 3.sınıf                                                                                                                                                                                            | 4.sınıf                                                                               |
| PA:2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | PA:2                                                                                                                | PA:2                                | PA:2                                                                                                                                                                                               | PA:2 Birinci ve ikinci elden kaynaklar arasındaki farklılıkları belirlemek            |
| PA:3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | PA:3 Geçmişteki olaylar ve kişiler hakkında çalışmak için fotoğraf, obje (eşya) harita gibi birinci elden kullanmak | PA:3                                | PA:3 Geçmişteki olaylar ve insanlar hakkında çalışmak için fotoğraf, nesne, eşya, görüşme, belge, harita gibi birinci elden kaynaklar ve ansiklopedi, biyografi gibi ikinci elden kaynak kullanmak | PA:3 Hem birinci elden hem ikinci elden kaynaktan kullanılan bilgilerin yerini bulmak |
| PA:4 Birinci elden kaynak kullanmak                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | PA:4                                                                                                                | PA:4 Birinci elden kaynak kullanmak | PA:4                                                                                                                                                                                               | PA:4                                                                                  |

| 5.sınıf                                                                                      | 6.sınıf                                                                                       | 7.sınıf                                                                                             | 8.sınıf                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>PA:1</b>                                                                                  | <b>PA:1</b> tarihsel verileri kullanarak, anlatım,grafik,kartları yapılandırmak               | <b>PA:1</b> tarihsel verileri kullanarak, anlatım,grafik,kartları yapılandırmak                     | <b>PA:1</b> tarihsel verileri kullanarak, anlatım,grafik,kartları yapılandırmak                       |
| <b>PA:2</b>                                                                                  | <b>PA:2</b> Kartlarda, tablolarda, grafiklerden gösterilen tarihsel verileri yorumlamak       | <b>PA:2</b> Kartlarda, tablolarda, grafiklerden gösterilen tarihsel verileri yorumlamak             | <b>PA:2</b> Kartlarda, tablolarda, grafiklerden gösterilen tarihsel verileri yorumlamak               |
| <b>PA:3</b> Birinci ve ikinci elden kaynaklar arasındaki farklılıkları tanımlamak            | <b>PA:3</b>                                                                                   | <b>PA:3</b>                                                                                         | <b>PA:3</b>                                                                                           |
| <b>PA:4</b> Hem birinci elden hem ikinci elden kaynaktan kullanılan bilgilerin yerini bulmak | <b>PA:4</b> bir tarih çalışması veya araştırması için cevaplandırılabilir soruları düzenlemek | <b>PA:4</b> bir tarih çalışması veya araştırması için cevaplandırılabilir soruları düzenlemek       | <b>PA:4</b> bir tarih çalışması veya araştırması için cevaplandırılabilir soruları düzenlemek         |
| <b>PA:5</b>                                                                                  | <b>PA:5</b> Birinci ve ikinci elden kaynaklar arasındaki farklılıkları tanımlamak             | <b>PA:5</b> birinci elden kaynak belge ile ikinci elden kaynak belge arasındaki ilişkiyi tanımlamak | <b>PA:5</b> birinci elden kaynak belge ile ikinci elden kaynak belge arasındaki farklılığı tanımlamak |
|                                                                                              | <b>PA:6</b> Birinci ve ikinci elden kaynakların önyargılarını ve güvenilirliğini belirlemek   | <b>PA:6</b> Birinci ve ikinci elden kaynakların önyargılarını ve güvenilirliğini belirlemek         | <b>PA:6</b> Birinci ve ikinci elden kaynakların önyargılarını ve güvenilirliğini belirlemek           |
|                                                                                              | <b>PA:8</b>                                                                                   | <b>PA:8</b> aynı tarihi olay üzerine iki bakış açısını tanımlamak                                   | <b>PA:8</b> aynı tarihi olay üzerine iki bakış açısını analiz etmek                                   |



**EK 4: TÜRKİYE’DE SOSYAL BİLGİLER VE TARİH PROGRAMLARINDA BİRİNCİ ELDEN KAYNAK VE KANIT**

| DERS VE SINIF     | KAZANIM VE KAZANIM NUMARASI                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | ÜNİTE ADI             | AÇIKLAMALAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | BECERİLER                                                                                                                  |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SOSYAL BİLGİLER 4 | 6. Sahip olduğu resmî kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.                                                                                                                                                                                                                                                                                           | KENDİMİ TANIYORUM     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Doğrudan verilecek beceri: Kanıt tanıma ve kullanma                                                                        |
| SOSYAL BİLGİLER 4 | 1.Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur. Çevredeki somut nesnelerden hareket edilir. (2 ve 4. kazanımlar)<br>4.kazanım: Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir.<br>5.Kazanım: Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Millî Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye’yi betimler. | GEÇMİŞİMİ ÖĞRENİYORUM | Yakın çevre ve Türkiye’nin betimlenmesi, kullanılan görsel materyallerin içeriği ve sözlü tarih çalışmaları ile sınırlandırılacaktır (4. kazanım)<br>Çevredeki somut nesnelerden hareket edilir. (2 ve 4. kazanımlar)<br>Yakın çevre ve Türkiye’nin betimlenmesi, kullanılan görsel materyallerin içeriği ve sözlü tarih çalışmaları ile sınırlandırılacaktır (4. kazanım) |                                                                                                                            |
| SOSYAL BİLGİLER 5 | 1. Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve yapıtları tanır.                                                                                                                                                                                                                                                                                         | ADIM ADIM TÜRKİYE     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Doğrudan verilecek beceri: Görsel kanıt kullanma (nesne, minyatür, gravür, fotoğraf, karikatür, grafik, temsili resim vb.) |
| SOSYAL BİLGİLER 5 | 5. Kanıt kullanarak Atatürk inkılâplarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır.                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | ADIM ADIM TÜRKİYE     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                            |
| SOSYAL BİLGİLER 5 | 1.Kanıtlara dayanarak, Atatürk’ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi gösterir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | GERÇEKLEŞEN DÜŞLER    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                            |
| SOSYAL BİLGİLER 5 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | BİR ÜLKE BİR BAYRAK   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Basılı ve Görsel Kaynakları Kullanma ve                                                                                    |



|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  | Değerlendirme                                                        |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------|
| DERSİN ADI VE SINIFI | KAZANIM VE KAZANIM NUMARASI                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | ÜNİTE ADI                    | AÇIKLAMALAR                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  | BECERİLER                                                            |
| SOSYAL BİLGİLER 6    | 2. Olgu ve görüşü ayırt eder.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENİYORUM  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |                                                                      |
| SOSYAL BİLGİLER 6    | 1. Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk toplumlarının siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.<br>6. Dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin hayatından yararlanarak ilk Türk- İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.<br>8. Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarını kanıtlar gösterir. | İPEK YOLUNDA TÜRKLER         | Türk destanları, yazıtları ile döneme ait seyahatnameler vb. belgelerden elde edilen bilgiler çerçevesinde Hun, Kök Türk ve Uygur dönemi ele alınacaktır. (1.kazanım)<br>Türk adının geçtiği ilk tarihsel metinler olan yazıtların önemi vurgulanacak. (1. kazanım)                             |  | Doğrudan verilecek beceri: Çıkarımda bulunma                         |
| SOSYAL BİLGİLER 6    | 4.Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | DEMOKRASİNİN SERÜVENİ        | Tarihsel metinler olarak Hammurabi Yasaları, Veda Hutbesi, Magna Carta ve Kanuni Sultan Süleyman'ın ilgili yasaları, 1789 İnsan Hakları Bildirgesi, Kânun-i Esasî, 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi karşılaştırmalı olarak incelenecektir.(4. kazanım) |  |                                                                      |
| SOSYAL BİLGİLER 7    | 6. Atatürk'ün iletişime verdiği öneme kanıtlar gösterir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | İLETİŞİM VE İNSAN İLİŞKİLERİ |                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |                                                                      |
| SOSYAL BİLGİLER 7    | 2. Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar.<br>4. Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir.<br>5. Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir.<br>7. Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir.                                                                   | TÜRK TARİHİNDE YOLCULUK      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  | Doğrudan verilecek beceri: Tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme |
| SOSYAL BİLGİLER 7    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | EKONOMİ VE SOSYAL HAYAT      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  | Doğrudan verilecek beceri: Tarihsel empati                           |
| SOSYAL BİLGİLER 7    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | YAŞAYAN DEMOKRASİ            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  | Doğrudan verilecek beceri: Karar Verme                               |

| DERSİN ADI VE SINIFI                 | KAZANIM VE KAZANIM NUMARASI                                                                                                                                                                                                                                                                                    | ÜNİTE ADI                                          | AÇIKLAMALAR                                                                                                                                                                                                             | BECERİLER                                    |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| TC. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK 8 | I. Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin durumunu, topraklarının paylaşılması ve işgali açısından değerlendirir.                                                                                                                                                                                                | MİLLÎ UYANIŞ<br>YURDUMUZUN<br>İŞGALİNE<br>TEPKİLER | <b>Örnek Etkinlik:</b> “Birinci Dünya Savaşında Osmanlı” (Görsel materyaller, zaman şeritleri ve döneme ilişkin belgelerden yararlanılarak Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşındaki durumu incelenir.) (1.kazanım) |                                              |
| TC. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK 8 | 1.Kurtuluş Savaşı'nda Doğu ve Güney cephelerinde yapılan mücadeleleri, sebep ve sonuçları açısından değerlendirir.                                                                                                                                                                                             | YA İSTİKLAL<br>YA ÖLÜM                             | <b>Örnek Etkinlik:</b> Kurtuluş Savaşı Gazetesi”(Dönemin gazetelerindeki bazı haberler 5N 1K formülü ile incelenerek Doğu ve Güney Anadolu'nun o günlerdeki durumu değerlendirilir.) (1. kazanım)                       | Doğrudan verilecek beceri: Karar Verme       |
| TC.İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK 8  | 13.Büyük Nutuk'un söyleniş amaçlarını, içeriğini ve tarihsel niteliğini kavrar.                                                                                                                                                                                                                                | ÇAĞDAŞ TÜRKİYE<br>YOLUNDA<br>ADIMLAR               |                                                                                                                                                                                                                         |                                              |
| TC. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK 8 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | BİR<br>KAHRAMAN<br>DOĞUYOR                         | <b>Örnek Etkinlik:</b> Atatürk de Bir Zamanlar Çocuktı” (Atatürk'ün çocukluk dönemi ve dönemin toplumsal ve kültürel yapısı, döneme ait görsel ve yazılı kaynaklardan yararlanılarak incelenir.” (1.kazanım)            |                                              |
| TC. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK 8 | 4. Atatürk'ün ölümü üzerine yayımlanan yazılı ve görsel kanıtlardan hareketle onun kişilik özellikleri ile fikir ve görüşlerinin evrensel değerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.<br>5. Türk milletinin ulu önderine ebedî kazanım) bağlılığını ve minnet duygusunu ifade etmek yönündeki çabalarını fark eder. | ATATÜRK'ÜN<br>ÖLÜMÜ                                | Yurt içinde ve yurt dışında çıkan gazete haberleri, anılar kullanılacaktır. (5. kazanım)                                                                                                                                | Doğrudan verilecek beceri: Çıkarımda bulunma |

MEB, TTKB (2006)TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ 8. SINIF PROGRAMINDAN ALINMIŞTIR

### 9. SINIF TARİH 1 DERS PROGRAMINDA TARİHSEL DÜŞÜNME VE KANIT KULLANMA

| DERSİN ADI VE SINIFI | KAZANIM VE KAZANIM NUMARASI                                                                                    | ÜNİTE ADI               | AÇIKLAMALAR                                                                                                                              |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TARİH 1<br>9.SINIF   | 1.Örnek tarihi olayları inceleyerek tarih biliminin konusu hakkında çıkarımda bulunur.                         | TARİH TARİHÇİ VE TOPLUM | Yer zaman sebep –sonuç ilişkisi, değişim, süreklilik, kanıt, nesnellik, benzerlik, farklılık gibi temel kavramlar üzerinde Durulacaktır. |
| TARİH 1<br>9.SINIF   | 2.Örnek incelemeler yaparak tarihçinin kullandığı kaynakları ve yöntemleri fark eder.                          | TARİH TARİHÇİ VE TOPLUM | Belge analiz teknikleri üzerinde durulacaktır.                                                                                           |
| TARİH 1<br>9.SINIF   | 3.Tarihi bir olayı incelerken olayın yaşandığı dönemin koşulları göz önünde bulundurmanın önemini kavrar.      | TARİH TARİHÇİ VE TOPLUM |                                                                                                                                          |
| TARİH 1<br>9.SINIF   | 4. Tarihi bir olay hakkındaki farklı bakış açılarını, sunulan kanıtlar ve veriler açısından sorgular.          | TARİH TARİHÇİ VE TOPLUM |                                                                                                                                          |
| TARİH 1<br>9.SINIF   | 5. Yeni bulgular ve fikirler ışığında tarihi bilginin ve yorumların değişebilirliğine ilişkin fikirler edinir. | TARİH TARİHÇİ VE TOPLUM |                                                                                                                                          |
| TARİH 1<br>9.SINIF   | 6. Tarih araştırmacılığıyla ve yazımıyla ilgili yeni yaklaşımları tanır.                                       | TARİH TARİHÇİ VE TOPLUM | Tarihçilerin çalıştıkları yeni konu alanları (aile,yerel, kadın, şirket nesne, çocukluk vb.) da ele alınacaktır.                         |
| TARİH 1<br>9.SINIF   | 7. Tarihçinin araştırma yaparken diğer bilimlerden nasıl yararlandığını fark eder.                             | TARİH TARİHÇİ VE TOPLUM | Tarihin diğer bilim dallarından nasıl yaralandığı tarihi bir olay, yer ve belge incelemelerinden hareketle işlenecektir.                 |
| TARİH 1<br>9.SINIF   | 8. Tarih öğrenmenin amaçları ve yararları tartışılır.                                                          | TARİH TARİHÇİ VE TOPLUM |                                                                                                                                          |
| TARİH 1<br>9.SINIF   | 9. Bir tarihçinin hayatı ve bilimsel çalışmaları hakkında araştırma yaparak tarihçilik mesleğini tanır.        | TARİH TARİHÇİ VE TOPLUM |                                                                                                                                          |

TTKB, (2007). Tarih 1 Lise 9. Sınıf Taslak Programı

## EK 5: İNGİLTERE İLKÖĞRETİM DÜZEYİ TARİH DERS KİTABI BİRİNCİ ELDEN KAYNAK VE KANIT KULLANIMI

### Why there and why then?

**WHY DID the INDUSTRIAL Revolution** happen where and when it did? Historians disagree about the answer to this question. On this page there are many possible reasons suggested by historians, but as you will see not everyone agrees how important each one is. You have already looked at some of these factors in detail. Now you can make up your own mind about them.

Read the historians' statements carefully. Then, working in groups:

1. Choose statements ('for' or 'against') that could be applied to the case studies of businessmen such as Richard Arkwright or Matthew Boulton on pages 9-25.
2. Draw a flow diagram showing the ways in which any of the six factors are connected.
3. Design a wall display headed 'What caused the Industrial Revolution?' Choose suitable pictures to put on it.
4. Write an essay entitled 'What caused the Industrial Revolution?' Try to include your own view as to which causes were more important than others.

#### Because . . . Britain's population was growing

**For:**

- The more people there were, the more goods businesses could sell to them
- The growing population provided the extra labour to work in the new industries

**Against:**

- Many people in Britain were too poor to be able to buy the products made by British industry
- The new industries often started in places where there were not many people to work in them



#### Because . . . Britain had plenty of raw materials

**For:**

- There was plenty of the raw materials needed to make iron and steel, which were used to make machines and railways
- There was plenty of coal to drive steam engines to power machinery in the factories

**Against:**

- The raw materials were very difficult to extract. They were not always where they were most needed and they were slow and expensive to transport
- These raw materials had been around for thousands of years but there had been no Industrial Revolution



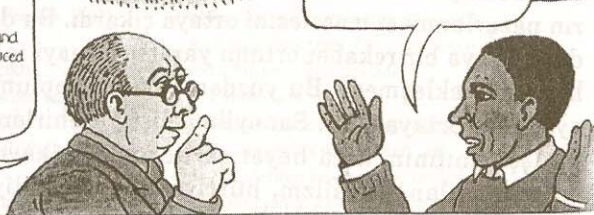
#### Because . . . Britain's farmers grew more food

**For:**

- They grew more food to feed the growing population, particularly the town population, which did not grow its own food
- The profits made by some farmers and landowners were invested in industry or in transport improvements, such as canals
- Farmers and farm workers earned more and so had more money to spend on goods produced by industry

**Against:**

- Some landowners actually tried to stop industry developing in their area
- Many of the improvements in agriculture happened long after the changes in industry had started



SHEPHARD, C.(2000) Discovering The Past Y9: Peace And War School (History Project Official Text)

### Pulling it Together

## Did the Industrial Revolution destroy its own children?

- Some things you have learned about in this chapter have said: 'yes, it did'.
- Some things said: 'it didn't mean to do it'.
- Some things said: 'hey – that's an exaggeration!'

In this assignment, you are going to put the Industrial Revolution 'on trial'. Some pupils will try to persuade you that it was guilty of murder. Others will tell you that it was not guilty, or only guilty of manslaughter (unintentional killing).

### Stage 1 Preparation

1. Divide into groups of five or six. Decide whether you are going to argue for the 'prosecution', or for the 'defence'.
2. Each group goes through pages 19–33, making a list of the names of witnesses you are going to call to give evidence (only choose people who will support your case, for instance, a prosecution group might decide to call Samuel Coulson, from page 27).
3. For each witness, make up a list of questions you will ask, together with the answers the witness would give (for instance, the prosecution might ask Coulson: 'What were conditions like for your children?' and his answer would include a description of their hours and punishments).
4. Ask your teacher to be the 'judge'.

### Stage 2 The task

1. First the prosecution groups, then the defence groups, will call out witnesses and ask them questions.
2. The teacher and other pupils can ask them further questions, to see if they are lying or exaggerating.
3. Then the teacher will decide which side has won, and give grades to pupils according to how well they did.

(a) The basic case will call witnesses who will tell people things that were bad (prosecution) or good (defence).

(b) A better case will call witnesses who will give detailed answers.

(c) The very good case will explain how the facts prove the Industrial Revolution was (prosecution) or was not (defence) guilty of 'murder'.

(d) The best case will question the reliability of the witnesses.



## Was there an Industrial Revolution?

SO FAR in this book we have focused on how industry changed between 1750 and 1850. But did all industries change in the same way? We are going to approach this question by looking at what happened to the DOMESTIC SYSTEM.

In 1750 most industrial work was carried out in people's homes. Historians therefore call it the Domestic System.

The impression many people have is that:

- the Domestic System was an ideal one, where workers controlled their own lives
- the Industrial Revolution totally replaced the Domestic System with an inhuman Factory System.

**SOURCE 1** Written in 1833 by P. Gaskell

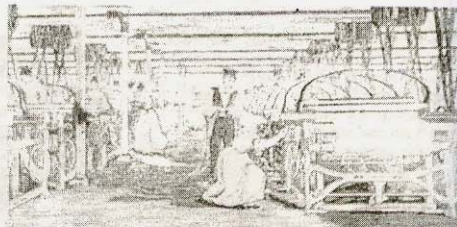
*“Down to 1800 the majority of workers laboured in their own homes. The spinning wheel was to be found in almost every house . . . These were undoubtedly the golden times of manufacturing. By the work carried out under a man's roof he retained his respectability and earned wages which were enough not only to live comfortably upon, but which enabled him to rent a few acres of land.”*

**SOURCE 2** From an article in the magazine *History Today*: April 1983

*“At the centre of most people's picture of the Industrial Revolution stands the dark satanic mill, where an exploited and dispirited army of men, women and children is engaged for starvation wages in an endless round of drudgery: the pace of their labour is determined by the persistent pulse of the steam engine; the sole beneficiary of their efforts is the grasping factory master.”*



**SOURCE 3** A contemporary illustration of a weaver working at home



**SOURCE 4** Weaving in a factory, 1834

1. What do Sources 1–4 suggest were the differences between the Domestic System and the Factory System?

### What was the Domestic System really like?

Under the DOMESTIC SYSTEM a MANUFACTURER bought raw materials and hired labourers to make the finished products in their own houses. For example, in the 1830s the Dixons of Carlisle employed 3500 handloom weavers, scattered all over the north of England and Scotland. These domestic workers were wage earners. They were not their own bosses. Even though they were all working in their own homes rather than in a single factory, it was still a system of mass production. In bad times the employers would cut pay rates, but because the workers were so scattered they could not organise themselves to demand better pay and conditions.

Not many of the workers were skilled craftsmen. Much of the work was just repetition of a few simple movements, such as sewing buttons onto shirts.

All the family was involved. The women, and children from the age of six or seven, worked long



**SOURCE 5** A forge for making nails. It is attached to the family's home. The whole family is involved in the work



## Was Sadler correct?

Some historians do not believe the Sadler Report. They say he exaggerated, told lies, and put words into people's mouths.

### SOURCE F

#### Interview with a Factory Child's Father

*At what time in the morning, in the brisk time did those girls go to the mill? In the brisk time, for about six weeks, they have gone at 3 a.m., and ended at 10 p.m., or nearly half-past*

*What time did they have for rest? Breakfast 1 hour, and dinner 1/2 hour, and drinking 1/4 hour.*

*How long did they sleep during those long hours? It was near 11 p.m. before we could get them into bed after getting a little food, and then my wife used to stop up all night, for fear that we could not get them ready for the time.*

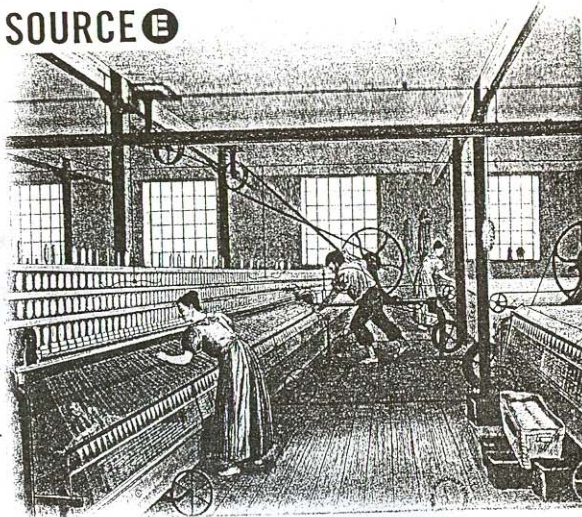
*What time did you get them up in the morning? Me or my wife got up at 2 a.m. to dress them.*

*So that they had not above four hours' sleep at this time? No, they had not.*

*Were the children very tired by this labour? Many times; we have cried often when we have given them the little food we had to give them; we had to shake them, and they have fallen to sleep with the food in their mouths.*

*Sadler Report, 1832: evidence of Samuel Coulson.*

### SOURCE E



A picture in a school book of 1835. Some people say that the artist of Source C used it for his picture of a cotton mill. If he did, the real thing does not seem anywhere near as cruel.

### THINK ABOUT IT

#### 1. Study Source F.

- Which answers seem to you to be exaggerated?
- Which answers are just 'playing for sympathy'?

#### 2. Now go back and look at Source D (page 26). Do any of Hebergam's answers seem exaggerated or playing for sympathy?

## WHAT WAS LIFE LIKE ON THE WESTERN FRONT?

### Winning the war

John recovered from his wounds. In the spring of 1918 John and Bert were back in the trenches and facing a fierce German attack. German 'stormtroopers' crashed through their defences. Things were going very badly. But the German advance ground to a halt. In May, American troops arrived. The Americans were fresh and eager to fight, and brought lots of weapons and supplies with them.

Also, the British had a new weapon – the tank. John had heard of it before but had never seen one of the monsters in action . . . until now. The Allies began pushing the Germans back all along the front line. For the first time John and Bert thought they might make it through the war. They nearly did, but just before the ARMISTICE, on 11 November, Bert was killed. John was angry and bitter at this last piece of cruel bad luck. Now all he wanted to do was get back home.

▼ **SOURCE 21** From '1914 – The Soldier' by Rupert Brooke (1887–1915). Brooke died in Greece on his way to fight in Turkey; he never actually saw any fighting

If I should die, think only this of me:  
That there's some corner of a foreign field  
That is forever England. There shall be  
In that rich earth a richer dust concealed;  
A dust whom England bore, shaped, made aware,  
Gave, once, her flowers to love, her ways to roam,  
A body of England's, breathing English air,  
Washed by the rivers, blest by suns of home ...

▼ **SOURCE 22** From 'Dulce et Decorum Est', written in 1917 by Wilfred Owen (1893–1918). Owen was badly injured in 1917 but went back to fight. He was killed on the Western Front three days before Armistice Day in 1918. In this poem he describes a poison gas attack

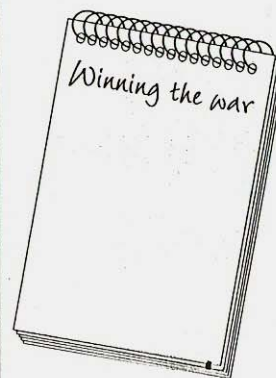
If in some smothering dreams, you too could pace  
Behind the wagon that we flung him in ...  
If you could hear, at every jolt, the blood  
Come gargling from the froth-corrupted lungs,  
Obscene as cancer, bitter as the cud  
Of vile, incurable sores on innocent tongues, –  
My friend, you would not tell with such high zest  
To children ardent for some desperate glory,  
The old Lie: *Dulce et decorum est*  
*Pro patria mori.*  
[It is sweet and proper to die for your country]

### ▼ DISCUSS

- 1 How do the poems in Sources 21 and 22 differ in their view of the war?
- 2 Why do you think they differ so much?

### ▼ ACTIVITY

- 3 Make your last set of notes describing John's attitudes and feelings at the end of the war.



- 4 Now use your notes to write the diary extracts, letters, or the transcript of an interview with John (see the Activity on page 11).

You could also carry out your own research to add more details to your work.

### ▼ REVIEW ACTIVITY

- 5 Look back to the pictures on page 3. Write a paragraph to explain the link between these two deaths.



## EK 6: AMERİKAN EYALETLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA BİRİNCİ ELDEN KAYNAK KULLANIMI

### KANSAS EYALETİ 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDAN ÖRNEK SAYFA



**Kansas**  
**Portrait**

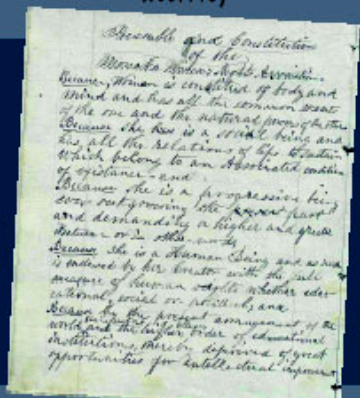
**Clarina Nichols**  
1810-1885

Most political discussions in Kansas Territory were over the issue of slavery and the rights of African Americans. Some people also worked tirelessly for the rights of women. Clarina Nichols was recognized nationally as a passionate voice for the rights of women. She was also an abolitionist. She came to Kansas Territory with the New England Emigrant Aid Society. Clarina settled first near Lawrence, but later she moved to Quindaro. There she became associate editor of the *Quindaro Chimes*, an abolitionist newspaper.

During this time, women had very few rights. They could not vote, and they had limited property rights. They did not have legal rights over their own children. Nichols traveled the territory, giving speeches on equality and gathering signatures on petitions. Nichols attended the Wyandotte Constitutional Convention, not as a delegate, but as an invited guest. She listened carefully, and in between debates spoke to delegates about the rights of women.

Clarina Nichols' work paid off. The final version of the Wyandotte Constitution gave women more rights than they had in other states. Women were given rights in child custody and a voice in education. They also gained certain property rights.

#### Activity



*Wyandotte Constitution of the Moneka Woman's Rights Association. Whereas, Woman is constituted of body and mind and has all the common sense of the man and the natural propensity to govern the man is a social being and has all the relations of the human which belong to an individual member of a community - and*

*Whereas she is a progressive being, ever advancing into a more perfect and desirable a higher and greater position - or in other words*

*Whereas she is a Woman Being and as such is entitled by her Creator with the full measure of human rights whether acknowledged or not, and*

*Whereas the present arrangement of the world and the inferior position of educational, political, domestic, and of great opportunities for intellectual improvement*

**Women's Rights and the Wyandotte Constitution**

When Clarina Nichols attended the Wyandotte Constitutional Convention she represented the Moneka Woman's Rights Association. "The Secretary's Book of the Moneka Woman's Rights Association" (1858-1860) is a primary source. The notebook contains the official minutes taken at the association meetings. Within the notes are several resolutions. These address the goals of the group. Look at the list of resolutions taken from "The Secretary's Book of the Moneka Woman's Rights Association." Compare the list to the Wyandotte Constitution. Make a chart that lists what women wanted and what results women achieved.

Resolved that every woman in Kansas who believes that equal rights belong to women should consider herself a committee of one whose duty it is to do all in her power to convert to her views at least one legal vote.

Resolved that Kansas cannot be truly free while the words "white" or "male" are found within the limits of her constitution. Resolved to enact such laws.

- 1st As will secure to woman the property which she possesses before marriage.
- 2nd Also a just proportion of the joint property of the husband and wife acquired during marriage.
- 3rd Also at the death of the husband or wife that the same laws shall govern the widow or widower in the possession and disposal of the estate and children belonging to them jointly.

#### Everyday Life in the Territory

Settlers in Kansas Territory built houses and established schools and businesses. They raised crops and tended livestock to provide food for themselves and their families. All people in the territory experienced the hardships of the frontier. Housing was often not of the quality the settlers had left behind. Doctors and dentists were sometimes hard to find. New businesses were usually speculative at best. No one really knew if they would succeed or fail.

The weather was not always a friend to the settlers. Winters were particularly brutal. Settlers were also challenged to survive severe droughts. Some emigrants left the territory. Others endured the hardships. Thaddeus Hyatt, president of the National Kansas Committee, wrote to the president of the United States about the conditions in the territory in 1860.

*Thousands of once thrifty and prosperous American citizens are now perishing of want; winter is upon them; of clothing they are nearly bereft; food they have not to last them through the cold season that is approaching; of over a hundred thousand people upon Kansas soil six months ago, at least one quarter or a third have left; of the remainder it is safe to say that 40,000 at this moment see nothing but exodus or starvation at the end of sixty days now just before them.*

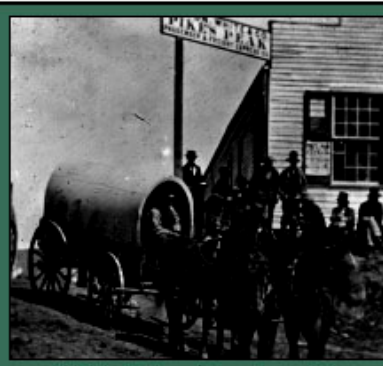


**Agricultural Fair Ball.**

You are respectfully invited to attend an Agricultural Ball at the PLANTERS HOUSE, at Ford City, on Friday evening September 10th, 1889.

COMMITTEE OF ARRANGEMENTS.

**Kansas Territory: A Saga of Bleeding Kansas**



*"Pikes Peak or Bust" became the slogan for many gold seekers.*

#### There's Gold in Those Hills

The western boundaries of Kansas Territory extended all the way to the Rocky Mountains. Big news travels fast, and there was no bigger news than the discovery of gold on the eastern slopes of the Rockies.

Settlers in Kansas Territory spread the word east through letters to friends. "There is a good deal of excitement out to Pikes Peak. Every one talks of going there in Leavenworth next spring," wrote a Leavenworth resident. Newspapers also promoted the rush for gold. "Later accounts only tend to confirm the first reports, and it is now definitely settled that gold is not only found in Kansas, but that it exists in such quantities as to prove profitable to engage in searching for it," printed the Atchison Freedom's Champion.

Thousands of people came to Kansas Territory to seek their fortunes in gold. Some became quite rich, and others found themselves discouraged and headed back home. Many businesses made small fortunes selling supplies to miners. A stagecoach line between Leavenworth and Pike's Peak delivered fortune seekers to the gold fields for \$125. The gold rush lasted only about a year.

Both the northerners and the southerners who came to Kansas Territory brought with them their customs and traditions. Although there were hardships to overcome, life went on. This illustration is for a dance.

## PENSİLVANYA EYALETİ SOSYAL BİLGİLER 7. SINIF DERS KİTABINDAN ÖRNEK SAYFA

### Pickett's Charge at Gettysburg

This report was by an anonymous reporter who witnessed the battle:

The great, desperate, final charge came at four o'clock. The Confederates seemed to have gathered up all their strength and desperation for one fierce effort that should sweep over and wash out our obstinate resistance. They swept up as before, the flower of their army to the front, victory staked upon the issue.

In some places they literally lifted up and pushed back our lines; but, that terrible position of ours!—wherever they entered it, . . . fires . . . swept away their columns like chaff. Broken and hurled back, they easily fell into our hands; and, on the center and left, the last half hour brought more prisoners than all the rest.

. . . It was there that the heaviest shock beat, and shook, and even sometimes crumbled, our line. We had some shallow rifle pits, with barricades of rails from the fences. The Confederate line, stretching away miles to the left, in magnificent array, but strongest here, . . . came steadily. . . . From a hundred iron throats, meantime, their artillery had been thundering on our barricades.

Hancock was wounded; Gibbon succeeded to the command, an approved soldier, and ready for the crisis. As the tempest of fire approached its height, he walked along the line, and renewed his orders to the men to reserve their fire. The Confederates, three lines deep, came steadily up. They were in point blank range. At last the order came!

There came a sheet of smoky flame, a crash, a rush of leaden death. The line literally melted away; but there came the second. Over the barricades, the momentum of their charge swept them on. Our thin line could fight, but it had not weight enough to oppose this *momentum*. . . .

But they had penetrated to the fatal point. A storm of . . . [fire] tore its way from man to man, and marked its track with corpses straight down their line. . . . They leaped forward upon the disordered mass; but there was little need of fighting now. A regiment threw down its arms, and, with colors at its head, rushed over and surrendered. All along the field, smaller detachments did the same. . . . A single brigade . . . came out with 54 less officers and 793 less men, than it took in! . . . It was a fruitless sacrifice. They gathered up their broken fragments, formed their lines, and slowly marched away.

### The Deadliest Battle

Over 51,000 men were lost in the Battle of Gettysburg. The Union suffered 23,000 deaths. The South lost 28,000 men. General Lee was forced to retreat from Pennsylvania.

The Civil War lasted nearly two years after the Battle of Gettysburg, but Lee and his army never recovered from such high losses.

### The Gettysburg Address

Four months after the Battle of Gettysburg, President Lincoln visited the battlefield to dedicate the national cemetery. Edward Everett, the most famous speaker of the time, was asked to deliver the main address. He spoke for nearly two hours. President Lincoln spoke next, and his entire speech took less than four minutes. His speech is still remembered and treasured by Americans.

The Gettysburg Address  
by Abraham Lincoln, delivered Nov. 19, 1863

Four score and seven years ago our fathers brought forth on this continent a new nation, conceived in liberty and dedicated to the proposition that all men are created equal.

Now we are engaged in a great civil war, testing whether that nation, or any nation so conceived and so dedicated, can long endure. We are met on a great battlefield of that war. We have come to dedicate a portion of that field as a final resting place for those who here gave their lives that that nation might live. It is altogether fitting and proper that we should do this.

But in a larger sense, we cannot dedicate, we cannot consecrate, we cannot hallow this ground. The brave men, living and dead, who struggled here have consecrated it far above our poor power to add or detract. The world will little note nor long remember what we say here, but it can never forget what they did here. It is for us, the living,

### Activity

#### Memorize the Gettysburg Address

For many years, students have been assigned to memorize the famous address, and you can, too. As you read it over and over, think about what it meant then and what it means today.

Some words of the address are not commonly used today. These definitions may help:

conceived: planned, or caused to begin  
score: twenty years  
fathers: ancestors  
consecrate: dedicate as a sacred place  
hallow: to make holy

Four score and seven years ago our fathers brought forth on this continent a new nation, conceived in liberty and dedicated to the proposition that all men are created equal. Now we are engaged in a great civil war, testing whether that nation, or any nation so conceived and so dedicated, can long endure. We are met on a great battlefield of that war. We have come to dedicate a portion of that field as a final resting place for those who here gave their lives that that nation might live. It is altogether fitting and proper that we should do this. But in a larger sense, we cannot dedicate, we cannot consecrate, we cannot hallow this ground. The brave men, living and dead, who struggled here have consecrated it far above our poor power to add or detract. The world will little note nor long remember what we say here, but it can never forget what they did here. It is for us, the living,

142

The Pennsylvania Journey

Pennsylvania and the Civil War

143





## EK 7: TÜRKİYE'DE 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDA BİRİNCİ ELDEN KAYNAK VE KANIT KULLANIMI

Akdeniz'de hâkimiyetin tamamlanması için Kıbrıs'ın da alınması gerektiğine inanılıyordu. Neden mi?

"Osmanlı Devleti, özellikle Anadolu, Suriye ve Mısır bölgelerine egemen olduğunda, bu ülkeler için stratejik ve merkezî bir üs konumunda olan Kıbrıs, Venedik'in idaresindedir. Kıbrıs adası, bu yıllarda, Doğu Akdeniz'de Hristiyanların kalesi durumunda kalan tek yerleşim yeridir. Kıbrıs kralı, zaman zaman Osmanlı aleyhine kurulan ittifaklara destek vermiştir. Örneğin, Osmanlılar, 1471'de Karamanoğullarıyla mücadele ettiği sırada, Kıbrıs Kralı, Karamanoğlu Beyliği'ne yardım için kuvvet göndermiştir."

"Avrupa ile Asya'yı birbirine bağlayan ticaret yolu, Kıbrıs adasından veya adanın yakınlarından geçmektedir. Zengin ticaret kabilelerini vurmak isteyen korsanlar da bu nedenle Kıbrıs, Malta, Girit, Rodos gibi adalarda üslenmişlerdir. Sultan II. Selim'in şehzadeliği yıllarında Mısır'dan kendisine gönderilen hediyeleri taşıyan gemiler bile korsanlar tarafından yağmalanmıştır."

"Müslümanlar adaya 24 sefer yapmışlar ve bu seferlerde birçok şehit vermişlerdir. Hac gemileri saldırıya uğramıştır. Ayrıca Kıbrıs halkı, Osmanlı sultanı II. Selim'e, kendilerini Venedik baskısından kurtarması için dilekçe yazmıştır. Şeyhülislamın da Kıbrıs'ın alınması için fetvası vardır."

Kıbrıs'ın alınması ile ilgili üç farklı görüş okudunuz. Kıbrıs'ın coğrafi konumunu, siyasi ve ticari faaliyetlerdeki rolünü düşünerek adanın Venedik Cumhuriyeti'nin elinde olmasının, Osmanlı Devleti'ni nasıl etkileyeceğini söyleyiniz?



Kıbrıs Tarihi, 2. Kitap, s.22.

Aşağıdaki belge Osmanlı çavuşlarından Kubad Çavuş'un 18 Mart 1570'te Venedik senatosuna sunduğu notadır.

"Kıbrıs, Venedik'e 2.000 mil uzaklıktadır. Dalmaçya bölgesinde Venedikliler Osmanlı sınırlarına saldırmakta ayrıca Akdeniz'de tüccar ve hac gemilerine saldıran korsanlar da Kıbrıs'a sığınmaktadır. Venedikliler için gereksiz olan bu adanın ellerinde tutulması dostluğa sığmaz. Bu gibi olayların önlenmesi ve barışın korunması için teminat olmak üzere ada Türklere bırakılmalıdır. Aksi takdirde savaş kaçınılmazdır."



Kıbrıs, hakikaten öteki adalar gibi değildir. Çünkü bu adanın bütün etrafındaki Anadolu sahilleri, Şam korusu ve İskenderiye kıyılarında Müslümanlar yaşamaktadır.

Piri Reis, Kitab-ı Bahriye, s.278.

Venedik tarafı Osmanlıların notasına olumsuz cevap verince, Kıbrıs seferi için gerekli hazırlıklar yapılmaya başlandı. Osmanlı Devleti'nin yaptığı ilk hazırlık, Osmanlı ülkesinden Kıbrıs'a herhangi bir ürün satılmasının yasaklanmasıdır.

Anadolu'dan veya adaya yakın diğer bölgelerden, Kıbrıs'a ürün gönderilmeyerek ne amaçlanmış olabilir? Bu durumun savaşın seyrinde nasıl bir etkisi olabilir?



## FARKLI KÜLTÜRLER BİR ARADA YAŞADI

► “Hoşgörülü olmak” hangi anlamları ifade ediyor?

“Ben Fatih Sultan Han, bütün dünyaya ilan ediyorum ki; kendilerine bu padişah fermanı verilen Bosnalı hristiyan din adamları himayem altındadır ve emrediyorum:

Hiç kimse ne bu adı geçen insanları, ne de onların kiliselerini rahatsız etmesin ve zarar vermesin. Devletimde huzur içinde yaşasınlar.

Ne padişahlık eşrafından, ne vezirlerden veya memurlardan, ne hizmetkarlarımdan hiç kimse bu insanların onurunu kırmayacak ve onlara zarar vermeyecektir. Hiç kimse bu insanların hayatlarına, mallarına ve kiliselerine saldırmazın, hor görmesin veya tehlikeye atmasın. Hatta bu insanlar başka ülkelerden devlete birisini getirirse onlar da aynı haklara sahiptir.

Bu padişah fermanını ilan ederek burada, Allah ve peygamberimiz Muhammed adına yemin ediyorum ki; emrime uyarak bana sadık kaldıkları sürece tebaamdan hiç kimse bu fermanı yazılanların aksini yapmayacaktır.”



Fatih Sultan Mehmet'in Bosnalı din adamlarına verdiği ahidnameyi izlediği devlet politikasıyla nasıl ilişkilendirirsiniz?

“17 Zilkade 1173 (1 Temmuz 1760) tarihinde Adana'dan başka bir yere giden Anestas isimli gayrimüslim defterde dökümü mevcut eşyalarını ve ailesinin mücevheratını, Adanalı Veli Ağa isminde birisine teslim etmiş ve döndükten sonra da bunları eksiksiz almış ve şer'iyeye defterine imza etmiştir.

“Adana Hızır İlyas mahallesinde oturan Hristiyan Ağvar'ın kızı Maryem bir ev satın almıştır.”

“17 Ramazan (3 Mayıs 1760) tarihinde Tarsus'ta “Milkon” isimli bir gayrimüslim de “Ahmed” ismini alarak İslamiyet'i kabul etmiştir.”

**Adana Bir Numaralı Şeriye Sicil Defterinden**

Türkler yaptıkları ikramlar karşılığında kendilerine para teklif edilince kabul etmezler ve “ben hancı (otelci) değilim” derler. Doğulu bir Hristiyanın, konuğunu büyük bir sevgi ve saygıyla karşıladıktan sonra, ayrılırken eline yüklü bir hesap pusulası tutuşturduğunu düşünüyorum da, Türklerin bu özelliğini gerçekten takdire değer buluyorum. Taşrada yaşayan bir Türk doğruluk ve dürüstlük sembolüdür.

“...İzmir'i, İstanbul'u, Suriye'yi ve Lübnan'ı gezin, oralarındaki Hristiyanlardan herhangi birine İmparatorluğa karşı saygı duyup duymadığını sorun. Hepsini birden İmparatorlukta uygulanan tarafsızlığı ve Sultan'ın ismini takdis edeceklerdir.

**Lamartine, c.1/s.38**

Camilere bitişik binalarda ise muhtaç talebeler için küçük odalar, yolcular ve fakirler için misafirhaneler ve barınaklar; hastalar ve sakatlar için hastaneler ve şifa yurtları vardır.

**Ubicini, c.1/s.83**

**Eliot, c.1/s.115-116**

## EK 8: BİRİNCİ ELDEN KAYNAK VE KULLANIMIYLA İLGİLİ EĞİTİM AMAÇLI İNTERNET SİTELERİ

### AMERİKAN ULUSAL ARŞİVİ EĞİTİM AMAÇLI İNTERNET SİTESİ

**For Educators and Students - Microsoft Internet Explorer**

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Geri → → Ara Sık Kullanılanlar

Adres http://www.archives.gov/education/

Google nara Go 1507 blocked Check Look for Map Print

**THE NATIONAL ARCHIVES**  
ARCHIVES.GOV

[Archives.gov Home](#) [Subject Index](#) [Contact Us](#) [FAQs](#) [Español](#)

**Educators and Students**

Educators and Students

**EDUCATORS AND STUDENTS**

- [Lesson Plans and Teaching Activities](#)
- [Conducting Research at the National Archives](#)
- [Training for Teachers](#)
- [School Workshops and Community Group Presentations](#)
- [Video Conferences](#)
- [Education Programs at the Presidential Libraries](#)
- [Regional Resources for Education](#)
- [Related Publications](#)
- [History in the Raw](#)
- [Previous National History Day Resources](#)
- [More Resources](#)

**Learn why Democracy Starts Here**

Print Page E-mail Page Bookmark Page

Welcome to the Digital Classroom, the National Archives' gateway for resources about primary sources, activities and training for educators and students.

| Information for Educators                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Information for Students                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Teaching With Documents Lesson Plans</a></li> <li>• <a href="#">Teaching With Documents Exhibit</a></li> <li>• <a href="#">Collaborate with the National Archives</a></li> <li>• <a href="#">Training for Teachers</a></li> <li>• <a href="#">School Workshops and Community Group Presentations</a></li> <li>• <a href="#">Bringing Your Class to the National Archives in D.C.</a></li> <li>• <a href="#">New Boeing Learning Center at the National Archives Building</a></li> <li>• <a href="#">More Primary Sources - Archival Research Catalog (ARC)</a></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Meet America's Founding Fathers</a></li> <li>• <a href="#">Sign the Declaration</a></li> <li>• <a href="#">What is the National Archives?</a></li> <li>• <a href="#">Introductory Research Activity</a></li> <li>• <a href="#">Archival Research Catalog (ARC) Guide for Students</a></li> <li>• <a href="#">Visiting the National Archives</a></li> <li>• <a href="#">Online Exhibits</a></li> </ul> |

**ARCHIVES.GOV FOR...**

Select One...

**Featured Lesson Plan: U.S. Constitution Workshop**

**Boeing Learning Center at the National Archives Building**

**ARC Guide for Teachers & Students**

**Video Conferences**



## İNGİLTERE ULUSAL ARŞİVİ EĞİTİM SİTESİ

Focus On... The Census - Windows Internet Explorer

http://www.learningcurve.gov.uk/focuson/census/default.htm

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Google G learning curve Go M 1516 blocked Check AutoLink AutoFill Send to Settings

Focus On... The Census Sayfa Araçlar

The National Archives > Research, education & online exhibitions > Learning Curve > Focus on > Focus on Census

Learning Curve Focus on...  
**The Census**  
 the national archives

Click on this Census return to see what it can reveal..

**Milman Street**

what is a census?  
 why is it taken?  
 using the census  
 your turn  
 Teachers notes  
 Print Options  
 Credits  
 Disclaimer

| No. of Schedule | ROAD, STREET, and No. or Name of House | HOUSES Inhabited | HOUSES Uninhabited(U) or Buildings(B) | Number of rooms occupied if less than five | NAME and Surname of each Person                                                                         | RELATION to Head of Family                                                | CONDITION as to Marriage             | AGE last brthday of Males                 | AGE last birthday of Females |
|-----------------|----------------------------------------|------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------|
| 333             | 34 Milman Street                       | 1                |                                       | 2                                          | Norris Richard<br>do Mary<br>do Eleanor<br>do Richard<br>do Ada<br>do Walt<br>do Ethel<br>George Parkin | Head<br>Wife<br>Daughter<br>Son<br>Daughter<br>Son<br>Daughter<br>Stepson | M<br>M<br>S<br>S<br>S<br>S<br>S<br>S | 46<br>48<br>21<br>17<br>8<br>6<br>4<br>23 |                              |
| 334             | 34 Milman Street                       |                  |                                       | 2                                          | Caughill Charles<br>do Jane<br>do Margaret<br>do Charles                                                | Head<br>Wife<br>Daughter<br>Son                                           | M<br>M<br>S<br>S                     | 49<br>43<br>22<br>12                      |                              |
| 335             | 34 Milman Street                       |                  |                                       | 2                                          | Edward Bifield<br>Hannah Bifield                                                                        | Head<br>Wife                                                              | M<br>M                               | 54<br>48                                  |                              |
| 336             | 34 Milman Street                       |                  |                                       | 1                                          | Walter Burton                                                                                           | Head                                                                      | S                                    | 40                                        |                              |

## **EK 9: TARİHSEL DÜŞÜNMEYE REHBERLİK ETMEDE BİRİNCİ ELDEN KAYNAK ANALİZİ: YAZILI KAYNAKLAR**

### **1. KAYNAĞIN TANIMI**

- A. Kaynağın Yazarı:..... (KAYNAĞIN SORGULANMASI)
- B. Kaynağın Başlığı: ..... (KAYNAĞIN SORGULANMASI)
- C. Kaynağın Tarihi:..... (KAYNAĞIN SORGULANMASI)
- D. Kaynağın Türü:..... (KAYNAĞIN SORGULANMASI)

### **2. KAYNAĞIN ANALİZİ**

- A. Kaynağın ana fikri:..... (KAYNAĞIN SORGULANMASI)
- B. Kaynağın diğer kaynaklarla ilişkisi (Eğer çoklu kaynak kullanılmışsa kaynağın diğer kaynaklarla içeriği nasıldır?):..... (KANIT DESTEKLİ SORGULAMA)
- C. Yazarın önceden yaşadığı koşulların etkisi:..... (KAYNAĞIN SORGULANMASI)
- D. Kaynağın muhatabına yönelik niyeti ve amacı: ..... (KAYNAĞIN SORGULANMASI)
- E. Yazarın taraflılığı:..... (KAYNAĞIN SORGULANMASI)
- F. Yazara sorulacak soru:..... (KAYNAĞIN SORGULANMASI)

### **3. TARİHSEL BAĞLAM**

(Kaynağın yazıldığı dönemdeki önemli düşünceler, insanlar, olaylar)

- A. Dönemin yerel / bölgesel insanları, olayları, düşünceleri:..... (BAĞLAM KARŞILAŞTIRMASI)
- B. Dönemin ulusal, düşünceleri, olayları, insanları:..... (BAĞLAM KARŞILAŞTIRMASI)
- C. dönemin küresel düşünceleri, olayları, insanları:..... (BAĞLAM KARŞILAŞTIRMASI)
- D. Dönemin, küresel, ulusal, yerel bağlamı hakkındaki çıkarımlar:..... (BAĞLAM KARŞILAŞTIRMASI)

### **4. ZİHİNSEL ALIŞKANLIĞIN TANIMI VE ÖNEMLİ TEMA VE ANLATIMIN SUNULMASI**

- A. Zihnin alışkanlığı:..... (KANIT DESTEKLİ SORGULAMA)
- B. Kaynağı analiz etmek için bu zihin alışkanlığını kullandığınız yol:..... (KANIT DESTEKLİ SORGULAMA)
- C. Kaynağın bu önemli konu ve anlatımda sunduğu kanıt:..... (KANIT DESTEKLİ SORGULAMA)
- D. Bu önemli konu ve anlatıma göre kaynağın diğer kaynaklara ilişkisinin kanıtı:..... (KANIT DESTEKLİ SORGULAMA)

### **5. SOSYAL BİLİMLER VE SOSYAL BİLGİLERDE BİR DİSİPLİNLE İLİŞKİSİ**

- A. Disiplin:..... (KANIT DESTEKLİ SORGULAMA)
- B. Disiplinle ilişkisinin kanıtı:..... (KANIT DESTEKLİ SORGULAMA)
- C. NCSS(Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Standartları) Teması:..... (KANIT DESTEKLİ SORGULAMA)
- D. Bu temayla ilişkisinin kanıtı:..... (KANIT DESTEKLİ SORGULAMA)

Drake ve Brown'dan (2003) alınmıştır.



### EK 10: TARİHSEL OLAY YERİ İNCELEME STRATEJİSİ

Aşağıdaki tabloyu doldurmak için öğrencilere tarihi bir dönem hakkında birden çok birinci elden yazılı kaynak verilir. Bu kaynaklarla ilgili oluşturulmuş tabloya kaynaklara dayanılarak ip uçları toplamaları istenir. Daha sonraki aşamada ise en sonda yer alan soruları yanıtlamaları istenir. Bu stratejide önemli, olan dedektiflerin veya polislerin bir olayda izlemiş oldukları yöntemin atmosferini oluşturmaktır. Tek bir olay hakkında da yapılabilmesi mümkündür.

A KAYNAĞI: Papa II. Urban'ın Haçlı Seferlerini başlatmak için yaptığı konuşma.

B KAYNAĞI: Selahattin Eyyubi'nin Kudüs'ü fethetmesiyle ilgili İbnü'l Esir'in anlatımı.

C KAYNAĞI: Haçlıların bilim teknik ve sağlıkta Müslümanlarla karşılaştırılmasıyla ilgili Üsâme Bin Münkız'ın Günlüğünden tanıklığı.

D KAYNAĞI : Haçlıların İstanbul'u işgal etmesi ve yaşananlarla ilgili olaylara tanık olmuş Bizanslı bir tarihçinin yazdıkları.

E KAYNAĞI: 4. Haçlı seferiyle ilgili savaşa katılmış bir askerin anıları.

#### TARİHSEL OLAY YERİ İNCELEME TABLOSU

|                                                | Belge A | Belge B | Belge C | Belge D | Belge E? |
|------------------------------------------------|---------|---------|---------|---------|----------|
| Belgenin yazarı kimdir?                        |         |         |         |         |          |
| Belgenin hitap ettiği kişi veya kitle kimdir?  |         |         |         |         |          |
| Belge ne zaman yazıldı?                        |         |         |         |         |          |
| Belgenin türü nedir?<br>Niçin oluşturulmuştur? |         |         |         |         |          |
|                                                |         |         |         |         |          |

|                                                                                             |  |  |  |  |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| <b>Belgeye göre<br/>olayın<br/>İçindeki<br/>düşman ülke<br/>veya kişiler<br/>kimlerdir?</b> |  |  |  |  |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|

Önemli sorular:

1. Şu kaynakları değerlendirmek için hangi soruları sorarsınız?

---



---

2. Anlatımlarda kabul edilen bakış açısı nedir?

---



---

3. Anlatımlarda farklı bakış açıları var mıdır?

---



---

4. Kaynakları sıraladığınızda hangisi Haçlı Seferleriyle ilgili önceki bilgilerinize daha yakın gelmektedir?

---



---

5. Kaynaklardan hangisinde Haçlı seferleriyle ilgili verilen bilgilerin daha güvenli olduğunu düşünüyorsunuz ? Niçin böyle düşünüyorsunuz ?

---



---

6. Haçlı Seferleri gibi tarihsel olayların anlatımını doğru bir şekilde geliştirmek için yaşadığınız zorlukları belirtiniz?

---



---

7. Haçlıların İstanbul'u işgal etmesi olayını sizin anlatmanız İstenirse nasıl bir şekilde yapılanları anlatırdınız?

## EK 11:YAZILI TARİHSEL KAYNAKLAR İÇİN ÖRNEK ÇALIŞMA YAPRAKLARI

### Yazılı Kaynak Analizi Çalışma Yapağı

1. Kaynağın Türü (Birini Seçiniz):

a.Gazete( ) b.Harita ( ) c.Reklam( ) d.Mektup( ) e.Telgraf( ) f.Toplantı kaydı( )  
g.Patent( ) h.Serbest baskı( ) ı.Nüfus sayımı kayıtları( ) i.Nota( ) j.Rapor( )  
k.Diğer( )

2. Kaynağın kendisine has eşsiz özelliğı (bir veya daha çok seçenek işaretlenebilir):

a.İlgili mektup başlığı(antet) ( ) b.Rakam ve işaret sistemi( ) c.Elle yazılmış( )  
d. Damgalı pul ( ) e. Daktilo edilmiş( ) f.Mühürlenmiş( ) g.Diğer( )

3. Kaynağın tarihi:

4. Kaynağı oluşturan yada yazan kişi:  
Başlığı:

5. Kaynağın kim için veya ne için yazılmıştır(muhatabı kimdir)?

6. Kaynak bilgisi (A'dan E'ye birçok seçeneğın işaretlenmesi mümkündür.)

A. Sizce önemli olduğunu düşündüğünüz yazarın söylemiş olduğu üç şeyi sıralayınız?

B. Bu kaynağın niçin yazılmış olduğunu düşünüyorsunuz?

C. Kaynağın niçin yazıldığını bilmenize yardım edecek belge içindeki kanıt nedir?  
Belgeden alıntı yapınız.

D.Kaynağın yazıldığı zamanda Amerika'da yaşamla ilgili belgenin söylediğı iki şeyi sıralayınız.

E. Kaynak tarafından cevaplanmamış bir soruyu yazara sormak için yazınız.

**Bu çalışma kağıdı Amerikan Ulusal Arşivler ve Kayıtlar Yönetimi eğitim sorumluları tarafından tasarlanmış ve geliştirilmiştir.**

[http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/written\\_document\\_analysis\\_worksheet.pdf](http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/written_document_analysis_worksheet.pdf)

## **YAZILI KAYNAK ANALİZİ**

### **I. Kaynağın İçeriği ve Kaynağını Tanımlama**

- 1.Başlık:
- 2.Yazar(lar):
- 3.Yayınlanma veya yazılma tarihi:
- 4.Yayınlandığı veya yazıldığı yer:
- 5.Kaynağın türü:
- 6.Yazarın yazma amacı:
- 7.Yazarın muhatabına yönelik niyeti:

### **II. Kaynağın İçeriğinin Analizi**

- 1.Kaynağın ana konusu :
- 2.Kaynakta bahsedilen temel kişi ve gruplar:
- 3.Tartışılan temel sosyal / politik konular:
4. Vurgulanan bakış açısı:
- 5.Kişisel değerler/açığa çıkan taraflılık :
6. Şüphelenilen yanlışlar veya yanıltıcı ifadeler :

### **III. Kaynağı Değerlendirme**

- 1.Kaynak güvenilir mi?Açıklayın :
- 2.Kaynak faydalı mı? Açıklayın:
- 3.Bu kaynaktan ne öğrenilebilir?

Holt, Rinehart ve Winston'dan alınmıştır.

[http://go.hrw.com/resources/go\\_ss/teacher99/toolkit/TOOLKT01.pdf](http://go.hrw.com/resources/go_ss/teacher99/toolkit/TOOLKT01.pdf)

## BİR KAYNAK NASIL YORUMLANIR?

Yazarı:

Tarihi:

Kaynağın numarası veya sayfası:

Kolleksiyonun Adı :

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |                                  |                                        |                |               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------|----------------------------------------|----------------|---------------|
| <p style="text-align: center;"><b>Isındırma</b></p> <p>Bazı insanların biriktirip sakladıkları kullanıyorsunuz. Niçin onların bu toplama ve saklama işini seçtiklerini düşünüyorsunuz?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Sizin yaşamınızda saklanıp biriktirilecek ne tür belgeler vardır?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Geleceğin tarihçileri sizin hakkınızda yukarıdaki kaynaklarınız hakkında ne söyleyebilirler?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | <p>Aşağıda kaynakla ilgili yerleri doldurunuz.</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="746 779 1070 1249"> <p>Kaynağın Türü veya şekli:</p> </td> <td data-bbox="1070 779 1422 1249"> <p>Muhatap aldığı kişi veya kurum:</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="746 1249 1070 1774"> <p>Konusu:</p> </td> <td data-bbox="1070 1249 1422 1774"> <p>Amacı:</p> </td> </tr> </table> |  | <p>Kaynağın Türü veya şekli:</p> | <p>Muhatap aldığı kişi veya kurum:</p> | <p>Konusu:</p> | <p>Amacı:</p> |
| <p>Kaynağın Türü veya şekli:</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>Muhatap aldığı kişi veya kurum:</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |                                  |                                        |                |               |
| <p>Konusu:</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <p>Amacı:</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |                                  |                                        |                |               |

## BİR GAZETE MAKALESİ NASIL YORUMLANIR ?

Makalenin İsmi :

Yazarı:

Gazetenin Adı :

Şehri:

Tarihi :

Sayfası :

|                                                                                                                        |                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Isındırma                                                                                                              | 1. Bir gazeteye göz gezdirdiğinizde hangi ifadeler ve sözler sizin dikkatini çeker?                                              |
| Gazetenin hangi bölümlerini okursunuz?                                                                                 |                                                                                                                                  |
|                                                                                                                        |                                                                                                                                  |
|                                                                                                                        |                                                                                                                                  |
|                                                                                                                        |                                                                                                                                  |
|                                                                                                                        |                                                                                                                                  |
|                                                                                                                        |                                                                                                                                  |
| Onların sizin hakkında söyledikleriyle ilgili ne düşünüyor sunuz?                                                      | 2. Makaleyi yazdığında yazarın amacı neydi?                                                                                      |
|                                                                                                                        |                                                                                                                                  |
|                                                                                                                        |                                                                                                                                  |
|                                                                                                                        |                                                                                                                                  |
|                                                                                                                        |                                                                                                                                  |
|                                                                                                                        |                                                                                                                                  |
|                                                                                                                        |                                                                                                                                  |
|                                                                                                                        |                                                                                                                                  |
| Bir gazetede yazar olarak çalıştığınızı düşünün. İnsanların niçin yazdığınız makaleleri okumaları gerektiğini düşünün. | 3. Makaleyi tekrar okuyun.Makalenin ana fikrini bu fikri destekleyecek kanıtları göstermek için aşağıdaki şeklin içini doldurun. |

MAKALENİN ANA FİKRİ

DESTEKLEYEN KANIT

DESTEKLEYEN KANIT

4.Bu kaynağın sağladığı en önemli tarihsel bilgi nedir? Kaynaktan kanıt çıkardığınızdan emin olun?

## KARİKATÜR ANALİZ ÇALIŞMA YAPRAĞI

(yazı içeren karikatürler bu çalışmanın kapsamında yer almaktadır )

Görsel mi? .....

Yazılı mı? .....(Bütün karikatürler yazı içermez)

Karikatürde gördüğünüz kişi ve nesneleri sıralayınız.

Karikatürün başlığı veya kimliği :

Karikatürist tarafından karikatürde tanımlanmış olduğu kişi veya nesnelerle ilgili üç sözlü ifadeyi gösteriniz?

Karikatürde yer alan önemli bir tarih veya sayıyı kaydedin:

Karikatürdeki hangi ifadeler sizce önemlidir? Niçin böyle düşünmektesiniz?

Karikatürdeki kelime ve ifadeler sembolleri anlaşılır kılmakta mıdır?

Karikatürün mesajını açıklayınız?

Karikatürün mesajını kabul edip etmediğinizi belirtiniz?

[http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/cartoon\\_analysis\\_worksheet.p  
df](http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/cartoon_analysis_worksheet.pdf)

### **Evinizle İlgili Geleceğin Tarihçilerine Sorular**

1. Geleceğin tarihçileri evinizde kaç kişinin yaşadığını nasıl anlayacaktır?

---



---

2. Bütün yiyecekleriniz çürüyecek tarzda mı? tarihçiler sizin ne yediğinizi nasıl bilecekler?

---



---

3. Geleceğin tarihçileri yaşadığınız yer ve ailenizin üyeleriyle ilgili hangi ipuçlarını araştırmada kullanacaklar?

---

4. Akşamları çocukların ne yaptıklarını geleceğin tarihçileri nasıl araştıracaklar?

---



---

5. Geleceğin tarihçileri akşam evde ne yaptığınızı nasıl araştıracaklar?

---



---

6. Geleceğin tarihçileri sizin toplum içinde nasıl bir statüde olduğunuzu nasıl keşfedecekler? Onlar sizin komşularınızdan daha iyi bir konumda olduğunuzu söyleyebilecekler mi? Onları kullanacağı kanıtlar nedir?

---



---

7. Yaşamınızla ilgili daha iyi kayıt bırakmak için ne yapabilirsiniz?

---



---



## EK 12: BAŞARI TESTİ

Sevgili öğrenciler;

Bu çalışma bilimsel bir araştırmaya yön vermek için yapılmıştır. Sizlerden istenen soruları dikkatlice okumanız ve doğru olduğuna inandığınız seçeneği işaretlemenizdir. Bir soruda birden fazla seçeneği işaretlemeyiniz. İçten cevaplarınız ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Yasin DOĞAN

1. Ortaçağ'da gerçekleşen Haçlı Seferleri sonucunda;

— Kâğıt ve Matbaa kullanımı Avrupalılar tarafından öğrenildi.

— Avrupa'daki derebeylik düzeni sarsıldı.

— Doğu ile Batı arasındaki ticaret hız kazandı.

**Buna göre Haçlı Seferlerinin Avrupa'yı aşağıdaki alanlardan hangisinde doğrudan etkilediği söylenemez?**

- A) Siyasal B) Ekonomik  
C) Kültürel D) Dinsel

2. Anadolu'da kurulan Türk beyliklerinden biri olan Artuklular; Diyarbakır, Mardin ve Harput'a pek çok eser kazandırmışlardır. Diyarbakır'daki Ulu Cami, bunun en güzel örneğidir.

**Yukarıdaki bilgiler Artuklular'la ilgili, aşağıdakilerden hangisine kanıt olarak gösterilebilir?**

- A) Bayındırlıkla ilgili çalışmalar yaptıklarına  
B) Mimaride Bizans'tan etkilendiklerine  
C) Anadolu'da kurulan ilk beylik olduklarına  
D) Türk siyasal birliğini sağladıklarına

3. Osmanlı Devleti Kuruluş Döneminde Balkanlar'da ele geçirdiği boş arazilere Anadolu'daki Göçebe Türkmenlerden bir kısmını yerleştirmiştir. Buna iskân politikası denilmiştir.

**Buna göre hangisi iskân politikasının temel amacıdır?**

- A) Anadolu'daki Türk nüfusunu azaltmak  
B) Merkez otoriteyi güçlendirmek

C) Fethedilen yerleri Türkleştirmek

D) Taht kavgalarını önlemek

4. Osmanlı Devleti'nin kısa sürede büyümesinin etkenlerinden bazıları şunlardır:

I. Bizans İmparatorluğu'nun eski gücünde olmaması

II. Balkan Devletleri arasında dinsel çatışmaların devam etmesi

III. Balkanların siyasal birlikten yoksun olması

**Yukarıdakilerden hangilerinin Osmanlı Devleti'nin Batı'da egemenlik kurmasını kolaylaştırıcı nedenler arasında yer aldığı söylenebilir?**

- A) I ve II B) I ve III  
C) II ve III D) I, II ve III

5. 1. Murat Döneminde Balkanlarda fethedilen bölgelere göçebe Türkmenler yerleştirilmiştir.

Bu uygulama ile Osmanlı Devleti'nin aşağıdakilerden hangisini amaçladığı **söylenemez?**

- A) Ele geçirilen bölgeleri Türkleştirmek  
B) Göçebe Türkmenlere yurt sağlamak  
C) Balkanlarda köklü bir yerleşim sağlamak  
D) Donanma(deniz kuvvetleri) gücünü artırmak

6. Osmanlı Devletinde padişahların;

— Askeri, idari ve hukuki alanda en geniş yetkilere sahip olmaları

— Ülke topraklarının genişletilmesinden, halkın refah ve mutluluğunun sağlanmasından sorumlu olmaları

— Divan toplantılarına başkanlık etmeleri

**Osmanlı Devleti'nin, aşağıdaki özelliklerinden hangisine kanıt olarak gösterilebilir?**

- A) Mutlakiyetle(padişahlıkla) yönetilmesiyle  
B) Yönetimde halkın söz sahibi olmasıyla  
C) Pek çok milletten oluşan halkının olması  
D) Adil ve hoşgörülü bir düzen oluşturmasıyla

7. Fetret Döneminde(iç karışıklık dönemi) Anadolu'daki Türk beylikleri bağımsızlıklarını ilan ederek Osmanlı Devletinden ayrıldıkları halde, Balkan toplumlarında herhangi bir çözülme veya dağılma görülmemiştir. Balkan milletleri Osmanlı Devletine bağlı kalmışlardır.

**Bu durumun nedeni, aşağıdakilerden hangisiyle açıklanabilir?**

- A) Balkan toplumlarının baskı altında tutulmasıyla
- B) Balkan toplumlarının Osmanlı yönetiminden memnun olmasıyla
- C) Balkanlardaki nüfusun tamamen Türkleştirilmesiyle
- D) Bizans'ın Osmanlı Devletine karşı ittifak kurmasıyla

8. Osman Bey döneminde Karacahisar, Bilecik, Yarhisar ve Yenişehir; Orhan Bey döneminde de İzmit, İzmit ve Bursa gibi İstanbul'a yakın yerler fethedilmiştir.

**Yukarıdaki bilgiye dayanarak, Osman ve Orhan Beyler döneminde devlet politikası olarak aşağıdakilerden hangisine önem verildiği söylenebilir?**

- A) Ülke topraklarını Bizans yönünde genişletmeye
- B) Dünya ticaret yollarını ele geçirmeye
- C) Osmanlı ordusunu kuvvetlendirmeye
- D) Anadolu'da Türk birliğini kurmaya

9. Osmanlılar, Rumeli ve Balkanlarda fethedilen yerlere Anadolu'dan getirilen Türk ailelerini yerleştirmişler, onlardan vergi almamışlar ve onların Anadolu'ya geri dönmelerini engellemişlerdir.

**Buna göre, Osmanlıların böyle davranmasının nedeni aşağıdakilerden hangisi olabilir?**

- A) Balkanlardaki dinleri ve dilleri öğretmek istemeleri
- B) Balkanlarda kalıcı egemenlik kurmak istemesi
- C) Anadolu'daki siyasi birliği güçlendirmeye çalışması
- D) Türk Ailelerin Anadolu'da kalmak istememeleri

10. II. Mehmet(Fatih) Dönemi'nde yaşanan;

- Cenevizlilerden Kırım'ın alınması
- Trabzon Rum Devleti'ne son verilmesi
- Amasra'nın alınması
- İstanbul'un fethedilmesi

**gibi gelişmelerin Osmanlı Devleti'nde görülen en önemli sonucu, aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Devletin güvenliğinin sağlanması
- B) Anadolu'da siyasi birliğin sağlanması
- C) Karadeniz'in Türk gölü haline gelmesi
- D) Coğrafi Keşiflerin zararının önlenmesi

11. I- Avrupa'da derebeylik rejimi zayıflayıp merkezi krallıklar güçlendi.

II- Kilise ve papazlara duyulan güven sarsıldı.

III- Barut, pusula, matbaa ve kâğıt gibi buluşlar Avrupalılarca tanındı.

**Haçlı Seferlerinin yukarıda verilen sonuçları sırasıyla din, kültür ve yönetim alanları ile ilişkisi bakımından, aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak gruplanmıştır?**

|        | Din | Kültür | Yönetim |
|--------|-----|--------|---------|
| A) I   | II  | III    |         |
| B) II  | I   | III    |         |
| C) III | II  | II     |         |
| D) II  | III | I      |         |

12. Sokullu Mehmed Paşa, Kızıldeniz ile Akdeniz'i bir kanalla birleştirme projesinin hazırlanmasına öncülük etmişti. Eğer bu proje gerçekleşseydi Ümit burnu ticaret yolu önem kaybedecek ve ticaret yollarının yönü okyanuslardan yeniden Akdeniz'e çevrilecekti.

**Bu durum Osmanlı Devleti'nin, aşağıdakilerden hangisine karşı önlem almaya çalıştığının kanıtıdır?**

- A) Haçlı Seferlerine
- B) Coğrafya Keşiflerine
- C) Fransız İhtilali'ne
- D) Reform hareketlerine

13. Osmanlı Devletinde asker ihtiyacının karşılanması amacıyla; pençik sistemine göre savaşlarda esir düşen veya devşirme yoluyla alınan Hristiyan çocukları Türk-İslam kültürüyle yetiştirildikten sonra devlet hizmetine alınıyordu.

**Buna göre Osmanlı Devleti ile ilgili olarak;**

I. Rumeli’de fetihlerde bulunmuştur.

II. Müslüman olmayan insan gücünden yararlanmıştır.

III. Padişaha sadık bir ordu yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

**gibi yargılardan hangilerine ulaşılabilir?**

- A) Yalnız I                      B) I, II ve III  
C) Yalnız II                     D) I ve II

14. Osmanlı Beyliği’nin kuruluş aşamasında komşusu Bizans’a ait şehirlerin çoğu, başına buyruk tekfurların(valilerin) denetimindeydi. Bu valiler Halktan ağır vergiler istiyorlardı. Halk ise bu tekfurların yönetiminden bıkmıştı.

**Yukarıdaki durumun, Osmanlı Beyliğinin kısa sürede büyümesinde etkili olan aşağıdaki nedenlerden hangisiyle daha ilgili olduğu söylenebilir?**

- A) Fethedilen bölgelere Türkmenlerin yerleştirilmesi  
B) Hoşgörüyeye dayalı bir politika izlenmesi  
C) Coğrafi konumunun avantaj oluşturmaları  
D) Bizans yönetiminde taht mücadelelerinin olması

15. Anadolu Selçukluları döneminde, Anadolu kentlerinin gelişerek han, hamam, cami ve kervansaraylarla donandığı ve zenginleştiği görülür.

**Bu eserlerin, aşağıdaki yerleşim yerlerinin hangisinde daha çok yapıldığı söylenebilir?**

- A) Ticaret yolları üzerinde bulunan kentlerde  
B) Eski kültür merkezleri ve çevrelerinde  
C) Tarıma elverişli bölgelerde  
D) Sınır boylarına yakın kent merkezlerinde

16. Osmanlı Devleti Duraklama Döneminde Girit Adası için Venedik’le 24 yıl süren bir mücadeleye girmiş ve sonunda burayı almıştır.

**Bu durum Osmanlı Devleti ile ilgili, aşağıdakilerden hangisinin kanıtı olabilir?**

- A) Donanmasının (deniz kuvvetleri) eski gücünü kaybettiğine  
B) Baharat Yolu’ndaki denetimi ele geçirdiğine  
C) Batılı anlamda ıslahatlara yöneldiğine  
D) İran ile işbirliği yaptığına

17. İspanya’daki Katolik Hristiyanlar, Müslüman Ben-i Ahmer Devleti’nin yıkılmasından sonra, Arap ve Yahudilere karşı soykırım hareketlerinde bulunmaya başlamışlardır.

II. Bayezid döneminde İspanya’daki Arap ve Yahudiler soykırımından kurtarılmış, Arap ve Yahudilerin önemli bir kısmı Osmanlı topraklarına yerleştirilmiştir.

**Buna göre, Osmanlı Devleti’nin gösterdiği davranış için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?**

- A) Osmanlı, topraklarını İspanya’ya kadar genişletmiştir.  
B) Osmanlı, dinsel ayrım yapmadan tüm halkları korumaya özen göstermiştir.  
C) İspanya, Osmanlının en büyük düşmanıdır.  
D) Osmanlının Avrupa’daki ilerleyişi kolaylaşmıştır.

18. Osman ordusunda 17. yüzyıla beraber bozulmalar başlamış 18. yüzyılda da ise Avrupa’nın etkisiyle askeri alanda ıslahatlar(yenilikler ) yapılmış, Kara ordusu Mühendishanesi ve Deniz ordusu Mühendishanesi gibi askeri alanda yeni okullar açılmıştır.

**Bu bilgiler aşağıdaki yargılardan hangisine kanıt oluşturur?**

- A) Askeri ıslahatlar başarısız olmuştur.  
B) Hazine nakit para sıkıntısı çekmektedir.  
C) Ekonomik alanda ıslahatlar yapılmıştır.  
D) Yetişmiş askeri elemana ihtiyaç duyulmuştur.

### 19. Kanuni döneminde;

I- Barbaros Hayrettin Paşanın Kaptan Derya yapılmasıyla onun yönetiminde olan Cezayir Osmanlılara bağlandı.

II- Haçlı Donanması (deniz ordusu) mağlup edilerek Preveze Deniz Savaşı kazanıldı.

III- Turgut Reis'in usta denizciliği sayesinde Trablusgarp İspanyollardan alındı.

**Bu bilgiler aşağıdakilerden hangisinin kanıtı olabilir?**

- A) Avrupa'da siyasi birliğin bozulduğu
- B) Avrupa'da Türk ilerleyişinin durduğu
- C) Osmanlı Devletinin Akdeniz'e hâkim olmaya çalıştığı
- D) Osmanlı Devletinin gümrük gelirlerinin azaldığı

### 20. Haçlı Seferlerinin;

I— Akdeniz ticareti ve limanlarının önem kazanması

II— Kilise ve Papa'ya duyulan güvenin sarsılması

III—Derebeyliğin güç kaybetmesi

**gibi sonuçları dikkate alındığında, aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

- A) Din adamları güç kaybına uğramıştır.
- B) Ekonomik yaşam canlanmıştır.
- C) Siyasal yapıda değişimler başlamıştır.
- D) Devlet ve din işleri birbirinden ayrılmaya başlamıştır.

21. Anadolu Selçukluları Döneminde, Anadolu kentlerinin gelişerek han, hamam, cami ve kervansaraylarla donandığı ve zenginleştiği görülür.

**Bu bilgiler dikkate alındığında Anadolu(Türkiye) Selçukluları için;**

I. Ticareti geliştirmeyi amaçlamışlardır.

II. Bayındırlık faaliyetlerinde bulunmuşlardır.

III. Toprak gelirlerini artırmayı hedeflemişlerdir.

IV. Sınır boylarında güvenliği sağlamaya çalışmışlardır.

**gibi yargulardan hangilerine ulaşılabilir?**

- A) II ve III
- B) I ve II
- C) I ve IV
- D) III ve IV

22. Osmanlı Devletinde II. Mehmet İstanbul'u aldıktan sonra, Hristiyan Ortodoks Kilisesi'ne Patrik (Din adamı) atamış ve Rum halkına hoşgörülü davranmıştır.

**Buna göre II. Mehmet'le ilgili olarak;**

I. Hristiyan Katolik Kilisesinin güçlenmesini sağlamıştır.

II. Ortodoksların koruyuculuğunu üstlenmiştir.

III. Ortodoksları tek merkezden denetlemeyi amaçlamıştır.

**gibi yargulardan hangilerine ulaşılabilir?**

- A) Yalnız I
- B) I ve II
- C) Yalnız III
- D) II ve III

23. Osman Bey, ölmeden önce oğlu Orhan Bey'e "halkı hoş tutmasını, herkese eşit davranmasını, dürüst ve merhametli olmasını" öğütlemiştir.

**Bu düşüncenin temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Halk ile bütünleşmiş bir yönetimin uzun ömürlü olacağına inanması
- B) Fetihlerin bu yolla daha kolay olabileceğini düşünmüş olması
- C) İslam dininin emirlerine uymak gerektiği görüşünde olması
- D) İslam dininin ancak böyle daha kolay yayılabileceğini düşünmesi

**24.** Miryokefalon Zaferi Selçuklular ve Bizanslılar için bir dönüm noktası teşkil etmektedir. Bizanslılar Malazgirt'te büyük bir yenilgiye uğramalarına rağmen, hala Anadolu'yu geri alma ümidi içerisindeydiler, fakat Miryokefalon'dan sonra bir daha Türkler üzerine saldırmaya cesaret edemediler. Bu tarihten itibaren Türkler hâkimiyet sahalarını genişletmeye devam ederken, Bizanslılar savunmaya çekilmek zorunda kaldılar.

**Yukarıda açıklanan bu durum aşağıdakilerden hangisinin kanıtı olabilir?**

- A) Bizans'ın Selçuklu hâkimiyetine girdiğinin
- B) Haçlı Seferlerinin başladığının
- C) Selçukluların geri çekilmeye başladığının
- D) Bizans'ın Anadolu'yu geri alma ümitlerini yitirdiğinin

**25. Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde;**

- Yabancı tüccarlara gümrük vergisi indirimlerinde bulunulması
- Anadolu'da pek çok kervansaray ve han inşa edilmesi
- Saldırıya uğrayan tüccarların mallarına devlet güvencesi verilmesi

**gibi çalışmalar aşağıdakilerden hangisini gerçekleştirmeye yönelik bir kanıttır?**

- A) Ülkede birlik ve beraberliği sağlamaya
- B) Merkezi otoriteyi güçlendirmeye
- C) Avrupa Hristiyan birliğini bölmeye
- D) Ülke ticaretini geliştirmeye

----TEST SONA ERMİŞTİR----  
---TEŞEKKÜRLER---

### Ek 13: Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda sizin sosyal bilgiler dersiyle ilgili düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmış tutum cümleleri bulunmaktadır. Bunların hiç birinin kesin doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Önemli olan sizin sorularla ilgili gerçek duygu ve düşüncelerinizi belirtmenizdir. Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum cümleleri ile her cümlenin karşısında “**Tamamen Katılıyorum**”, “**Katılıyorum**”, “**Kararsızım**”, “**Katılmıyorum**” ve “**Hiç Katılmıyorum**” olarak beş seçenek yer almaktadır. Lütfen cümleleri dikkatli okuyarak kendinize uygun seçeneği “X” işareti koyarak işaretleyiniz. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Yasin DOĞAN

|                                                                                                | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------|------------|--------------|-------------------|
| 1. Sosyal bilgiler dersini severim                                                             |                     |             |            |              |                   |
| 2. Sosyal bilgiler dersinin biran önce bitmesini isterim.                                      |                     |             |            |              |                   |
| 3. Sosyal bilgiler dersine girerken büyük sıkıntı duyarım.                                     |                     |             |            |              |                   |
| 4. Sosyal bilgiler dersini çalışmayı severim.                                                  |                     |             |            |              |                   |
| 5. Sosyal bilgiler dersini öğrenmekte güçlük çekerim.                                          |                     |             |            |              |                   |
| 6. Sosyal bilgiler dersini günlük yaşamımda kullanırım.                                        |                     |             |            |              |                   |
| 7. Sosyal bilgiler dersinde daha fazla derse katılmak isterim.                                 |                     |             |            |              |                   |
| 8. Sosyal bilgiler dersi çalışırken canım sıkılır.                                             |                     |             |            |              |                   |
| 9. Sosyal bilgiler dersinden hoşlanırım.                                                       |                     |             |            |              |                   |
| 10. Sosyal bilgiler dersinden nefret ederim.                                                   |                     |             |            |              |                   |
| 11. Sosyal bilgiler dersi çok eğlencelidir.                                                    |                     |             |            |              |                   |
| 12. Diğer derslere göre Sosyal bilgiler dersini daha çok severim.                              |                     |             |            |              |                   |
| 13. Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerin günlük yaşamda bir işe yaramaz.                     |                     |             |            |              |                   |
| 14. Arkadaşlarımla Sosyal bilgiler tartışmaktan zevk alırım.                                   |                     |             |            |              |                   |
| 15. Sosyal bilgiler dersini öğrenmek gereksizdir.                                              |                     |             |            |              |                   |
| 16. Sosyal bilgiler dersi benim için ilgi çekicidir.                                           |                     |             |            |              |                   |
| 17. Sosyal bilgiler dersi gereksiz bir derstir.                                                |                     |             |            |              |                   |
| 18. Sosyal bilgiler dersi benim eğitimim için gereklidir.                                      |                     |             |            |              |                   |
| 19. Kendi yaptığım malzemelerle Sosyal bilgiler dersini daha iyi öğrenirim.                    |                     |             |            |              |                   |
| 20. Sosyal bilgiler dersi beni ürkütür.                                                        |                     |             |            |              |                   |
| 21. Sosyal bilgiler dersinde konuyla ilgili kendim malzeme yapmak isterdim.                    |                     |             |            |              |                   |
| 22. Zorunlu olmasam Sosyal dersini almam                                                       |                     |             |            |              |                   |
| 23. Sosyal bilgiler dersine ayrılan ders saatinin fazla olmasını isterim.                      |                     |             |            |              |                   |
| 24. Sosyal bilgiler dersi sınavından korkarım.                                                 |                     |             |            |              |                   |
| 25. Sosyal bilgiler dersi laboratuvarlı olursa daha çok zevk alırım.                           |                     |             |            |              |                   |
| 26. Çalışma zamanımın çoğunu Sosyal bilgiler dersine ayırmak isterim.                          |                     |             |            |              |                   |
| 27. Laboratuvar malzemelerini kullanmasını bilmediğim için Sosyal bilgiler dersinden korkarım. |                     |             |            |              |                   |

## EK 14: TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİ SORGULAMA FORMU

**A KAYNAĞINA GÖRE İSTANBUL’UN FETHİ**

Konstantinopol’in kuşatması için Sırp Despotu(kralı) tarafından padişahın emri üzerine gönderilen askerler arasında ben de vardım.Sırp askerler Sultan II. Mehmet’in Konstantinopol’i kuşattığını işittiklerinde geriye dönmek istedilerse de, kendilerine, eğer bunu yaparlarsa hemen öldürüleceklerine dair uyarıda bulunulduğundan, mecburen Konstantinopol’ e geldiler ve Türklere fetih esnasında yardım ettiler. Bununla beraber, iş yalnız bizim yardımımıza kalmış olsaydı, şehir kesinlikle fethedilemezdi. Yine de bizim yardımımız Türklere biraz fayda sağlamıştır.

Biz Konstantinopol önlerine geldiğimizde, Edirne kapısı önünde konaklatıldık ve orada yerlerimizi aldığımız sırada Sultan, gemileri çok ilgi çekici bir tarzda ve çok büyük masraflarla yola çıkardı, bu olay bütün şehirde ve orduda bir şaşkınlığın doğmasına yol açmıştı. Sultan bu işi şöyle yaptı: dağdan yukarıya doğru bir yol kazıldı ve bu yola üzerlerine kalın yağ tabakası sürülmüş kalaslar (ağaç direk) yerleştirildi. Daha sonra her gemiye gerçek yelkenler konuldu .Çekip sürüklemek için güçlü adamlar görevlendirildi. Yelkenler açıldıklarında, otuz geminin hepsi birbiri ardından, sanki suyun üzerindeymiş gibi öne doğru kaydılar. Bayrakların dalgalanışı ve davulların çalınışı arasında toplar ateşleniyordu. Tam bu anda savaş; gemilerin yarattığı şaşkınlık içinde mihlanmış gibi durdu. Mandalar ve yaya olarak insanlar tarafından kuru toprak üzerinden denize kadar çekilmiş gemiler!.. Bizanslılar gözlerinin önünde böylece silahlanmış gemileri görünce, denize indirilmelerine engel olmak istediler, fakat bunlara karşı hiçbir şey yapamadılar ve böylece Konstantinopol denizden ve karadan fethedildi.

A Kaynağı: Yazarı Bilinmiyor, Bir Yeniçerinin Hatıratı,

(Yayına hazırlayan Kemal Beydili)

**B KAYNAĞINA GÖRE İSTANBUL’UN FETHİ:**

..... Haliç’in ağzındaki zincir gemilerin geçmesine engel olup, o yüzden gemiler yol bulup, istedikleri gibi limana yaklaşamazlardı. Liman tarafı tamamıyla kapalı olup bu taraftan kafiye karşı taarruz edemediklerinden, padişahın güzel zihninde yeni fikirler eksik olmaz idi. Yeni fikirden sonra hemen bu işi uygulamaya başladı. Fatih Sultan Mehmet Han emretti ki, *“kadırgalar ve küçük yelkenlilerden bir kısmı, boğazdan karaya çekilip, Galata sırtlarından liman denizine yani Haliç’e indireler ta ki, bütün her taraftan kuşatmaya başlanıp, düşmanın yenilgisine sebep ola, gemiler nasıl denizde giderse, kara toprakta da gidebilsin.”*

Bu fermanın sonra, çekme sanatını bilen mühendis ve teknik adamlar hazır oldular. Gemileri Galata kalesi sırtlarında havada yürüttüler, belki de uçurdular. Gemiler karada tıpkı denizde olduğu gibi mürettebatı tamamen içlerinde ve yelken ve benzeri donatımı dahi yerli yerindeydi. Gemilerin çekilmesi sırasında güya denizde gidiyor gibi emir ile yelkenleri açarlar ve kürek çekecekler gibi kürekleri ellerine alırlar ve komutanları dahi direkler etrafında öteye beriye koşarak ve ıslık çalarak, seslenerek ve kamçı ile kürekçilere vurarak gayretlerini artırmaya çalışırlardı. Açılan yelkenler ise rüzgarla şişerlerdi. İşte bu şekilde uzun yokuştan tepeye yükselen ve oradan da limana inmeye başlayan gemiler, böylece Galata’nın çok yakınında bulunan Haliç’te toplandılar. Bu gemiler orta boyda altmış yedi parçadan ibaretti. Bizanslılar hiç bir şekilde beklemedikleri bu olayı yani Haliç’in içinde düşmanın bulunmasını ve şehre karşı saldırmak üzere düzenlendiklerini görünce, kendileri için kötü bir manzara olan bu durumda bir kat daha hayret, ızdırap, keder ve telaşa düştüler.

B Kaynağı: Tursun Bey, Tarih-i Ebul Feth (İstanbul Fatihinin Tarihi)

1. Sizce Kaynaklar hangi tarihte yazılmış olabilir?.....

2. Kaynak A’nın türü nedir?

Devlet belgesi ( ) Anı Kitabı ( ) tarih kitabı ( ) seyahatname( ) mektup ( ) fetihname( ) şiir ( )

3. A Kaynağının yazarının anlattıklarını güvenilir buluyor musunuz? Neden?

4. A ve B kaynağının yazarlarının fetih sırasında meslekleri ne olabilir?

5. B Kaynağının türü nedir?

Devlet belgesi ( ) Anı Kitabı ( ) tarih kitabı ( ) seyahatname( ) mektup ( ) fetihname( ) şiir ( )

6. B Kaynağında, “ gemileri uçurdular” sözü bir olgu mudur yoksa yazarın görüşü müdür? Neden?

7. Her iki kaynağın yazarını tarafsız olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

8. A Kaynağı ve B Kaynağında geçen yer isimlerinin ve özel isimlerin altını çiziniz?  
A Kaynağı ve B Kaynağında bilmediğiniz kelimeleri daire içine alınız?

9. Siz Fatih’in yerinde olsaydınız ve başka bir yol deneme zorunluluğunuz olsaydı ne yapardınız?

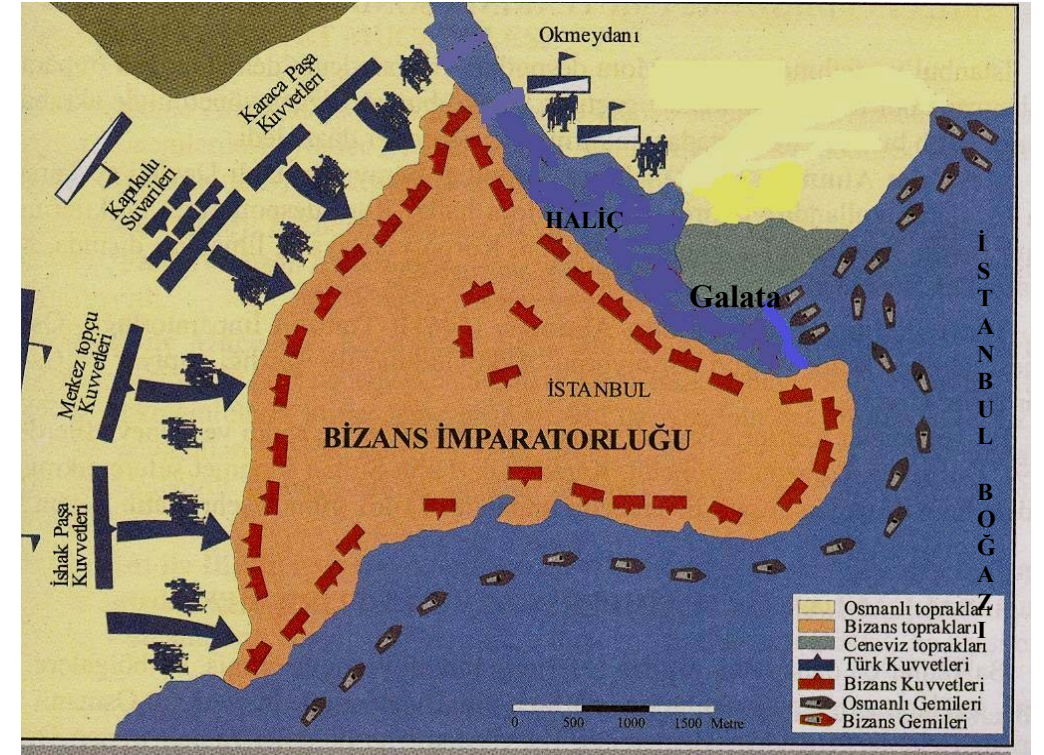
10. Padişah niçin gemilerin karadan yürütülmesini istiyor?

11. Harita üzerinde Haliç’in ağzı açık bırakılmıştır. Zincir çekerek kapatınız.

12. Osmanlı gemilerinin karadan geçtiği güzergahı oklarla harita üzerinden işaretleyiniz.

13.Gemi adetleri hakkında A ve B kaynakları neden farklı sayı söylemişlerdir?

14. Kaynaklara veya yazarlarına sorulmayan bir soru sorunuz.





### EK 15: TARİHSEL YAZILI KANIT KULLANMA BECERİLERİ ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Tarihle ilgili yazılı kanıtların kullanıldığı çalışmanın sonunda; karşılaştığınız güçlükleri, zorlukları, ilginizi çeken yönleri anlayabilmek ve belirleyebilmek amacıyla kendinizi değerlendirmenizi istiyorum. Bu formla ilgili sizlere herhangi bir not verilmeyeceği için dürüstçe ve doğru bir şekilde sizce uygun gelen bölüme (X ) koyunuz..Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Yasin DOĞAN

| İFADELER                                                                                                | Hepsinde | Bir<br>kısmında | Hiçbirinde |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------------|------------|
| 1. Kaynağın türünü belirleyebildim.                                                                     |          |                 |            |
| 2. Kaynağın hangi tarihe ait olduğunu bulabildim.                                                       |          |                 |            |
| 3. Kaynağın kim tarafından yazıldığını bulabildim.                                                      |          |                 |            |
| 4. Birinci elden kaynaklar ile ikincil kaynakları ayırt edebildim.                                      |          |                 |            |
| 5. Orijinal belgenin resmini çalışma kâğıdında görmek ilgimi çekti.                                     |          |                 |            |
| 6. Kaynaktaki özel isimler anlamamı zorlaştırdı.                                                        |          |                 |            |
| 7. Kanıtlar üzerinde çalışmak beni geçmişe götürdü.                                                     |          |                 |            |
| 8. Kullandığımız kaynaklar sayesinde kendimi bir tarihçiymiş gibi hissettim.                            |          |                 |            |
| 9. Tarihsel kaynaklardan tarihi öğrenmek ders kitabından öğrenmekten daha eğlenceli geldi.              |          |                 |            |
| 10.Devlet belgesini okumak hoşuma gitti.                                                                |          |                 |            |
| 11.Çok eski dönemlerde yazılmış tarih kitaplarını okumak beni sıktı.                                    |          |                 |            |
| 12.Anı (hatırat ) türünden kanıtlarla çalışmak hoşuma gitti.                                            |          |                 |            |
| 13.Tablo şeklindeki kaynakları okumak karmaşık ve zor geldi.                                            |          |                 |            |
| 14.Mektup türünden yazılı belgeleri okuyunca kendimi mektubun yazıldığı dönemde yaşamış gibi hissettim. |          |                 |            |
| 15.Kanıtı soru sormakta zorlandım.                                                                      |          |                 |            |
| 16. Kullandığımız kaynakların dili anlayamayacağım kadar ağır geldi.                                    |          |                 |            |
| 17. Kaynaklardaki yazının dilini günümüze uyarlayabildim                                                |          |                 |            |
| 18.Kanıtla ilgili hazırlanmış soru sayısını fazla buldum.                                               |          |                 |            |
| 19.Kaynaklarla ilgili hazırlanmış soruları anlamadım.                                                   |          |                 |            |
| 20.Kaynakta yer alan metnin uzunluğu fazlaydı.                                                          |          |                 |            |
| 21.Okuduğum kaynaklarla ilgili düşüncelerimi rahatlıkla söyledim.                                       |          |                 |            |

|                                                                                                                                 |  |  |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| 22.Kanıtın konusuyla ilgili film(belgesel) izleyince kanıtı daha kolay değerlendirdim.                                          |  |  |  |
| 23. Kaynakla ilgili harita kullanınca daha iyi anladım.                                                                         |  |  |  |
| 24.Kaynakla ilgili resim ve fotoğrafların kullanılması ilgimi çekti.                                                            |  |  |  |
| 25. Kaynakların doğru olup olmadığından şüphe duydum.                                                                           |  |  |  |
| 26. Kaynaklardan yeni sözcükler öğrendim.                                                                                       |  |  |  |
| 27.Kaynaklarla ilgili iddialara kanıt bulmakta güçlük çektim.                                                                   |  |  |  |
| 28. Kaynaktan iddiayla ilgili kanıt bulmama rağmen onu yazılı olarak ifade edemedim.                                            |  |  |  |
| 29. Arşiv müdürlüğüne yaptığımız gezi tarihsel kanıtları tanımamı sağladı.                                                      |  |  |  |
| 30. Kanıtı açıklamada daha önceki bilgilerimden faydalandım.                                                                    |  |  |  |
| 31. Tarihsel terimlerin ve kavramların anlamlarını cümlelerin gidişinden çıkardım.                                              |  |  |  |
| 32.Kanıtları farklı etkinliklerle(örneğin gazete haberine dönüştürerek) kullanmak anlatılanı daha kolay anlamama yardımcı oldu. |  |  |  |
| 33.İki kaynağın birbiriyle çatışan ve çelişen ifadelerini bulmakta zorlandım.                                                   |  |  |  |
| 34. Değişik kaynaklar kullanmak farklı bakış açısına sahip olmamı sağladı.                                                      |  |  |  |
| 35.İki kaynağın aynı konuyu farklı yorumlaması kafamı karıştırdı.                                                               |  |  |  |
| 36.İki kaynaktan birbirini destekleyen ifadeleri bulmak kolay oldu.                                                             |  |  |  |
| 37. Tarihimizle ilgili olayları düşmanların bakışıyla yorumlamakta zorlandım                                                    |  |  |  |

Bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, her türlü kullanım hakkı saklıdır.

## EK 16: ARAŞTIRMA İÇİN RESMİ İZİN YAZILARI



**T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**SAYI : B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/ 9042**  
**KONU : İzin**

**ANKARA**  
**14.11.2006**

**ANKARA VALİLİĞİ  
(İl Millî Eğitim Müdürlüğüne)**

**İLGİ:** M.E.B.Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Bakanlığı'nın 14.11.2006 tarih ve 1293-4775 sayılı yazısı.

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Yasin DOĞAN'ın, Prof. Dr. Necdet HAYTA'nın danışmanlığında yürüttüğü "İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı" konulu tezi ile ilgili Ankara İli Çankaya İlçesi Namık Kemal İlköğretim Okulu, Çankaya Turhan Fevzioğlu İlköğretim Okulu, Keçiören Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu, Yenimahalle Kent-Koop İlköğretim Okulu, Yenimahalle Emin Sağlam İlköğretim Okulu, Çubuk Sabiha Şaşmaz İlköğretim Okulu, Altındağ Atıf Bey İlköğretim Okulu ve Sincan Cumhuriyet İlköğretim Okulunda uygulama yapmasına dair M.E.B.Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı'nın izin yazısının onaylı örneği Ek'te sunulmuştur.

Kendisine müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.

*N. Hayta*

**Prof. Dr. Necdet HAYTA**  
**Enstitü Müdürü**

**Ekler**

- 1-Dilekçe
- 2-M.E.B.E.A.R.G.E.D. izin yazısı
- 3-Başarı Testi
- 4-Tutum Ölçeği

T.C.  
ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Kültür : Kültür  
Sayı : B.08.4.MEM.4.06.02.01.11.070/  
Konu : Araştırma İzni

20.11.2006 72610

.....2.01.01..... MÜDÜRLÜĞÜNE

Gazi Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Sosyal Bilimler Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Yasin Doğan'ın, Prof. Dr. Nacdet HAYTA'nın danışmanlığında yürüttüğü "İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtlarını Kullanımı" konulu anketi okulunuzda uygulayabilmesine izin verildiğine dair Bakanlığımız; Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 14.11.2006 tarih ve 4775 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bakanlık emri gereğince işlem yapılmasını rica ederim.

  
Maşar KOCÇAK  
Müdürü  
Şube Müdürü

EK:

- 1- Bakanlık Emri.
- 2- Anket (6 sf)

20.11/2006 Memur : Z.OLCAY 20  
20.11/2006 Şef : F.YILIKOĞLU

Adres :  
Kumrular Caddesi 3. Sokak  
Kızılay / ANKARA

Tel : 418 68 75 – 418 84 58  
Fax : 419 27 84 – 85

Web : <http://cankaya-meb.gov.tr>  
e-posta : [cankaya@cankaya-meb.gov.tr](mailto:cankaya@cankaya-meb.gov.tr)



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM: Kültür

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/ 3500

KONU : Araştırma Talebi

16.11.2006

KAYMAKAMLIĞINA  
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Gazi Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Sosyal Bilimler Öğretmenliği Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Yasin DOĞAN'ın, Prof.Dr. Nacdet HAYTA'nın danışmanlığında yürüttüğü " İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı " konulu anketi ilçenize bağlı aşağıda isimleri belirtilen ilköğretim okullarında uygulayabilmesine izin verildiğine dair Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 14/11/2006 tarih ve 4775 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bakanlık emri gereğince işlem yapılmasını rica ederim.

  
Erol ORTAKAYA  
Vali a.

Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

ANKET UYGULANACAK OKULLAR

- 1-Kent-Koop İlköğretim Okulu
- 2-Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu
- 3-Emin Sağlamer İlköğretim Okulu
- 4-Turhan Feyzioğlu İlköğretim Okulu ✓
- 5- Namık Kemal İlköğretim Okulu ✓
- 6-Sabiha Şaşmaz İlköğretim Okulu
- 7-Atıf Bey İlköğretim Okulu
- 8-Cumhuriyet İlköğretim Okulu

EKLER

- EK 1- Bakanlık Yazısı  
EK 2- Anket( 6 Sayfa )

DAĞITIM

Keçiören, Çankaya, Yenimahalle,Altındağ  
Sincan ve Çubuk İlçe Kaym.

20.11.2006 \* 44324



İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümü  
TEL: (0 312) 212 46 42 - 413 37 04 - 212 66 40 184  
FAX: (0 312) 212 78 20  
kultur06@meh.gov.tr

## EK 17:BİRİNCİ ELDEN VE İKİNCİ ELDEN KAYNAKLAR: KARŞILAŞTIRMA

Hem birinci elden kaynak hem de ikinci elden kaynak kullanarak bir olay veya kişi ile ilgili araştırma yapınız. Bulduğunuz bilgileri aşağıda ilgili yerlere yazınız. Konu veya kişi ilgili günümüz tarihçilerinin ve olayın dönemine tanıklık etmiş bir tanığın eserini veya belgeyi kullanınız.

| Birinci Elden Kaynak                                       | İkinci Elden Kaynak                                        |
|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Kim ?                                                      | Kim ?                                                      |
| Ne ?                                                       | Ne ?                                                       |
| Ne zaman ?                                                 | Ne zaman ?                                                 |
| Nerede ?                                                   | Nerede ?                                                   |
| Niçin ?                                                    | Niçin ?                                                    |
| Bir kişiyi yada olayı tanımlamak için kullanılan sıfatlar: | Bir kişiyi yada olayı tanımlamak için kullanılan sıfatlar: |
| Olay veya kişinin özeti:                                   | Olay veya kişinin özeti:                                   |
| Kaynağın güçlü tarafları :                                 | Kaynağın güçlü tarafları :                                 |
| Kaynağın zayıf tarafları:                                  | Kaynağın zayıf tarafları:                                  |

Hangi kaynak anlatılanların en doğru olduğunu düşünmenizi sağlamaktadır? Seçiminizi en az üç sebeple savununuz:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Kaynak: <http://www.mdhs.org/teachers/worksheets.html>

## BİRİNCİ ELDEN Mİ İKİNCİ ELDEN Mİ?

Birinci sütunda yukarıda açıkladığınız iki kaynağa dayanarak birinci ve ikinci elden kaynağın özelliklerini listeleyiniz. Her bir kaynak için en az beş özelliği sıralamaya çalışınız. Orta sütunda(2) sınıfa getirdiğiniz kaynağı açıklayınız. Daha sonra herhangi bir özelliğinin uygulanabilirliğini işaretleyiniz. Üçüncü sütunda bulgularınızı desteklemek için kaynaktan kanıt hakkında bahsediniz.

| 1.Birinci Elden Kaynağın Özellikleri       | 2. Birinci Elden mi İkinci Elden mi?       | 3.Kaynaktan kanıtla ilgili bahsedin. |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------|
| 1.<br><br>2.<br><br>3.<br><br>4.<br><br>5. | 1.<br><br>2.<br><br>3.<br><br>4.<br><br>5. |                                      |

| İkinci Elden Kaynağın Özellikleri          | Birinci Elden mi İkinci Elden mi?          | Kaynaktan kanıtla ilgili bahsedin. |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------|
| 1.<br><br>2.<br><br>3.<br><br>4.<br><br>5. | 1.<br><br>2.<br><br>3.<br><br>4.<br><br>5. |                                    |

Sizin kaynağınız daha çok birinci elden kaynağın özelliklerine mi yoksa ikinci elden kaynağın özelliklerine mi sahiptir?

\_\_\_\_\_ Birinci Elden Kaynak      \_\_\_\_\_ İkinci Elden Kaynak

### EK 18: FARKLI BAKIŞ AÇILARI KARTI

**“Haçlılar Anadolu’dan Avrupa’ya döndüklerinde pek çok yenilik öğrenmişlerdi ”**

Yukarıdaki ifadeyi destekleyen veya karşısında olan düşüncelerinizi aşağıdaki ilgili yere yazınız.

| İfadeyi destekleyici iddialarınız | İfadenin karşısındaki iddialarınız |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| 1.                                | 1.                                 |
| 2.                                | 2.                                 |
| 3.                                | 3.                                 |
| 4.                                | 4.                                 |
| 5.                                | 5.                                 |

**Çıkarım**

---



---



---



## EK 19: KELİMELERİN DEĞİŞİMİNİ KEŞFEDİN

Ebül-feth Sultan Mehmed Han İstanbul’u feth eyledükde vermiştir. Rumca yazılıb üzerine tuğra çekilmiştir.  
 “Ben ulu padişah ve ulu şâh Sultan Murat hân oğlu sultân Mehmet’im. Yemin ederim ki, yeri göğü yaradan Hakkı içün dedem ruhu içün ve babam ruhu içün, benim başım içün ve oğlanlarım başı içün, kılıç hakkı içün, şimdiki hâlde Galata’nın(İstanbul’da Bir Semt) halkı dostluk içün babaları ve tercümanları ile feth edilen kalenin anahtarını gönderüb bana kul olmağa itâat etmişlerdir. Ben dahi;

1. Kabul eyledim ki, kendilerin ayinleri ve törenleri daha önceden nasıl ise, yine ol düzen üzere âdetlerin ve törenlerin yerine getüreler. Ben dahi üzerlerine varub kalelerini yıkub harâb etmeyem.

2. Buyurdum ki, kendülerin malları ve mülkleri ve mahzenleri ve bağları ve değirmenleri ve gemileri ve sandalları ve bütün malları ve kadınları ve oğlanları ve kulları kendülerin ellerinde kalsın, karşı gelmeyem ve üşendirmeyem.

3. Ve kiliseleri ellerinde ola, okuyalar ayinlerince. Ammâ çan ve zil çalmayalar. Ve kiliselerin alub mescid etmeyem. Bunlar dahi yeni kilise yapmayalar.

4. Ve Ceneviz bezirgânları(tüccar) denizden ve karadan çiftçilik edüb geleler ve gideler. Gümrüklerin âdet üzere vereler. Anlara kimesne yasak etmeye. Şöyle bileler, güveneler..” (857 hicri./1453 miladi.)

**Kaynak: [www.osmanli.org.tr](http://www.osmanli.org.tr)**

**Fermanın Söyledikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?**

.....

.....

.....

15. yüzyılda insanlar pek çok kelimeyi bugün bizim kullandığımızdan farklı heceliyorlardı. Fatih Sultan Mehmet’in yukarıdaki fermanını bu bakımdan dikkatli okuyunuz. Tablodaki boş yerleri doldurunuz. Ayrıca fermanın içerisinden kendinizin bulacağı farklı hecelenen kelimeleri de tabloya ekleyiniz.Sesli okumanız size yardım edecektir.

| 15. yüzyıl söylenişi | 21.yüzyıl söylenişi |
|----------------------|---------------------|
| İçün                 | İçin                |
| yazılıb              |                     |
|                      | gönderip            |
| kimesne              |                     |
| eyledükde            |                     |
| ol                   |                     |
|                      | varıp               |
|                      | kendilerinin        |
|                      |                     |
|                      |                     |
|                      |                     |

### **TÜRKİYE SELÇUKLULARINDA BELEDİYE İŞLERİNE AİT KARARNAME KAYNAK(A)**

Necmettin Ebubekir'in başkent Konya'da, ihtisap işleri başına(Belediye işlerine ) atandığına dair bir Atama kararnamesidir. Bu kararnamede yetkili kişinin görevleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

1. Ölçü ve fiyatların tespit ve kontrolünde, pazarlarda yasaklama, miskal ve dirhemlerin ölçü ve ayarlarını korumada tam bir gayret ve özen göstermesi,
2. Alış-veriş esnasında maiyetinde bulunan memurların, satıcı ve müşterinin hallerine bakarak adaletsizliğe ve bozgunculuğa meydan vermemeleri,
3. Zanaat sahipleri ve pazar halkına uygun davranması, yeni kanunlar ortaya çıkarmasından sakınması, pazarlara emin tellallar koyması ve kefaletsizlere(izni olmayanlar) izin vermemesi,
4. Suçlulara suçu oranında ceza vermesi ve bütün belediye şartlarına uyması emredilmek şartıyla eski görevlilerin aldıkları vergiyi almaya hak kazanmıştır.

Bu konuda emir, naib (kadı) ve Konya pazarları halkının Necmeddin Ebubekir'i pazarların hâkimi olarak tanımaları ve kararnameyi gönderen hükümdarın emrine güvenmeleri buyrulmuştur.

**KAYNAK(A):** OSMAN TURAN, TÜRKİYE SELÇUKLULARI HAKKINDA RESMÎ VESİKALAR, ANKARA 1997,s.67

**İDDİA:** Türkiye Selçukluları ve Osmanlılarda Halk sağlığı ve ticaretin güvenli bir şekilde yapılmasına önem verilmiştir.

**KANIT:**

1.Kaynak A ve Kaynak B'deki işleri günümüzde belediyenin hangi bölümü yerine getirmektedir?

2.Türkiye Selçukluları ve Osmanlılarda belgelere dayanarak esnafın kanunları yerine getirmemesi durumunda ne gibi cezalar uygulanmaktadır?

### **OSMANLI DÖNEMİNDE İSTANBUL BELEDİYE KANUNNAMESİ KAYNAK(B)**

- 1 Etmekçiler, standart olarak alınan ekmeği narh(belirlenen fiyat) üzere pâk işleyeler, eksik ve çiğ olmaya. Ve her etmekçinin elinde iki aylık, en az bir aylık un buluna. Tâ ki, aniden pazara un gelmeyüb Müslümanlara darlık göstermeyeler.
- 2.Un kapanında olan kapan taşlarını, mahkeme kararıyla muhtesib (belediye görevlisi) dâim görüb gözede. Tâ ki, hile olub un alan ve satan kimselere zarar ve ziyân olmaya.
- 3.Ve hamallar nalsuz at çalıştırmayıp ve dağ yükünün iki yükünden fazla götürmeye. Ve ayağı yaralı atı işletmeyeler. Ve at ve katır ve eşek ayağını gözeteler ve semerini göreler.
- 4.Ve dahi hekimlere ve attârlara(eczacı) ve cerrahlara, muhtesibin (belediye görevlisi) yetkisi vardır; görse ve gözetse gerekdir.
- 5.Bakkallar ve attârlar, 10'u 11'e satarlar, fazlasına satmayalar. Fazlasına satarlarsa, muhtesib (belediye görevlisi) dutub cezalandıra.
- 6.Ve her esnafı aydan aya kadı ile denetleye. Her hangisi kim belirlenen fiyattan eksik sata, muhtesib (belediye görevlisi) hakkından gelüb halk içinde sergileye
- 7.Tamamen bu bahsedilenlerin hepsini de muhtesib (belediye görevlisi) görüb gözetse gerektir, Şöyle bileler, her kim karşı gelirse ve inâd ederse, azarlanması ve cezalandırılması hak olur"

**Kanunnameyi Hazırlayan: Kadı Yaralıca Muhyiddin, Tarih 1502 -1507**

**KAYNAK(B):** AHMET AKGÜNDÜZ, OSMANLI KANUNNAMELERİ, C. II, Sayfa: 188–230, 286–304, 387–402.

**3.Kaynak A ve Kaynak B'ye göre Belediye başkanının hangi konularda yetkileri vardır?**

Sağlık( ) Ticaret( ) Altyapı hizmeti ( ) Vergi toplama( ) Ulaşım ( ) Adalet( )

**4.Sizce güvenli bir ticaretin sağlanması ve halk sağlığı için belgelerde alınan önlemler yeterli midir? Değilse sizce başka hangi önlemler alınmalıdır?**

**Belgelerle ilgili kendi sorunuz?**

**Kanıtın türü nedir?**

Devlet belgesi ( ) Anı ( ) tarih kitabı ( ) seyahatname( ) mektup ( ) fetihname( )

**ŞEYH EDEBALI'NIN OSMAN BEY'E NASİHATI (KAYNAK A)**

Oğul,  
 İnsanlar vardır, şafak vaktinde doğar  
 Akşam ezanında ölürlür.  
 Avun oğlum avun,  
 Güçlüsün, kuvvetlisin, akıllısın,  
 Ama bunları nerede, nasıl kullanacağını bilmezsen  
 Sabah rüzgârlarında savrulur gidersin.

Unutma ki! Yüksekte yer tutanlar  
 Aşağıdakiler kadar güvende değildir.  
 Haklı olduğunda mücadeleden korkma.  
 Bilesin ki atın iyisine doru,  
 Yiğidin iyisine deli derler...  
 Ey oğul, sen beysin, Güceniklik bize, gönül almak sana.  
 Acizlik, hata bize, hoş görmek sana. Geçimsizlik, uyumsuzluk, anlaşmazlıklar  
 bize, adalet sana. Kötü göz, şom ağız, haksız yorum bize, bağışlama sana.  
 Bölmek bize, bütünlemek sana.  
 Ey oğul, sabretmesini bil, vaktinden önce çiçek açmaz. Şunu da unutma,  
 insanı yaşat ki, devlet yaşasın.  
 Ey oğul, işin ağır ve çetin, Allah yardımcın olsun.”

**İDDİA: Osmanlı Padişahları, kuruluş döneminde halkını adaletle yönetmeye ve hoşgörölü davranmaya önem vermişlerdir.**

KANIT:

**1.Osmanlı padişahlarının halkına karşı 3 tane görevini Kaynak A ve Kaynak B’ye göre yazınız?**

A)

B)

C)

**OSMAN BEY’İN OĞLU ORHAN BEY’E NASİHATI (KAYNAK B)**

Bak oğul! Allah-u Tealânın emirlerine ters bir iş islemeyesin.  
 Bilmediğini bilim adamlarından sorup anlayasın!  
 Sana itaat edenleri hoş tutasın.  
 Askerine bolluğu, hediye eksik etmeyesin ki  
 insan ihsanın kulusdur. Zalim olma. Dünyayı adaletle şenlendir.  
 Allah için savaşmayı terk etme.  
 Bilim adamlarına değer ver ki devlet işleri düzen bulsun.  
 Nerede bir ilim sahibi görsen ona saygı göster.  
 Askerine ve malına gururlanma.  
 Bizim yolumuz Allah yoludur.  
 Yoksa kuru kavga ve dünyaya sahip olma davası değildir.  
 Sana da bunlar yaraşır. Daima herkese hediye de bulun.  
 Memleket işlerini eksiksiz gör.

Asker beyleri oğullarına ok atmayı ve at koşturmayı, güreş tutmayı  
 iyi öğreteler ve onları bu işlerle deneyeler, bahadır ve alp edeler.  
 Padişahın devlet işlerini hünerli ve işte deneyimli kişilere  
 ısmarlaması gerekir.  
 Seni Allah'a emanet ediyorum.

**2. Kaynak B’ye göre Padişahların bilim adamlarına değer vermesinin sebebi ne olabilir?**

**3.Siz olsaydınız padişaha veya hükümdara hangi nasihatte bulunurdunuz?**

**4.kendi sorunuz:**

## YENİÇERİLER HAKKINDA MOLDOVYALI BİR KAYNAK

“.....Türkler ordusunda bir gelenek var. **Dört yılda bir**, erkek çocukların **onda birini** alıyorlar. Topladıkları bu çocukları Padişahın hizmeti için hazırlıyorlar. Bu çocukları vakit geldiği zaman İmparatorluk sınırları içindeki **Rum, Sırp** ve diğer **Hristiyan** halktan topluyorlar. Biz Moldavya ve Eflâk'tan toplamıyorlar. Çünkü her zaman biz vergi veriyoruz. . Padişahın adamları köyden köye geziyorlar ve halk ile anlaşarak parası ile çocuk topluyorlar. Pek çoğu, (kölelikten) kurtulmak için, gönüllü olarak giriyorlar toplanan çocuklar arasına. Çocuklarını vermelerinin sebeplerinden birini, bu çocukların, bir gün ola, büyük adam (**vezirliğe kadar**) yetişmesi ümidi oluşturuyor. Topladıkları çocukların bir kısmını İstanbul'a, bir kısmını Edirne'ye ve diğerlerini Anadolu'ya götürüyorlar. Tarımda ve başka yerlerde de çalıştırıyorlar. Bunlara **ACEMİ OĞLAN** diyorlar. Acemi oğlanlar, büyüdükten sonra, en iyileri seçiliyor ve sultanın sarayına alınıyorlar. Saraya alınanların sayısı 500 oluyor. Seçilen acemi oğlanların bir kısmı eğitime devam ediyorlar. Enderun'da (saray okulu)eğitim görüyorlar, bir kısmı ise asker oluyor. **YENİÇERİLER** bunların arasından seçiliyor. Bu askerler sarayda ve imparatorluğun her tarafında görev alıyorlar....”

**KAYNAK A:** Mehmet Ali EKREM, Romen Kaynak ve Eserlerinde Türk Tarihi

Hristiyan ailelerden alınan çocuk sayılarıyla ilgili kaynaklar birbiriyle çelişiyor mu? KANITLAYINIZ?

Kaynak A ve Kaynak B; Hristiyan ailelerden toplanan çocukların yetiştirilmesi ve eğitilmesi ilgili birbirini destekliyor mu? KANITLAYINIZ?

Sizce küçük yaşta çocukların seçilip ailelerinden uzaklaştırılmasının sebebi ne olabilir?

## OSMANLI ORDUSU HAKKINDA BİLGİ TOPLAMAK İÇİN GÖREVLENDİRİLMİŞ KİŞİNİN İSPANYA KRALINA SUNDUĞU RAPOR

**JUAN — Bu yeniçeriler kimlerdir?**

PETRO — Hepsi Hristiyan çocukları. Büyük Türk'e(Kanuni Sultan Süleyman) vergi veren **Rum, Bulgar ve Hırvatların** çocuklarından devşirmedirler. Hristiyanlar çocuklarının **beşte birini** askere göndermeye mecburdurlar. Savaşta ve barışta bu kadar fazla ordu besleyen Türkler sanıldığı kadar fazla para harcamazlar. Hristiyan ve Yahudi aileler her **ondört yaşını** geçen kişi başına yılda bir duka(bir para birimi) öderler. Kaç milyon tutacağını anlayın artık. Daha küçük yaşta olan çocukları alıp Anadolu'da sağlam yetiştirmeleri için çeşitli hizmetlere yerleştirirler, okuma ve çalışma öğrettikten sonra bir kısmını **YENİÇERİLİĞE** ayırırlar. Bunlara, yeniçeri olmadan önce «**ACEMİ OĞLAN**» derler. Hepsi yayadır. Savaş sırasında da onbaşılardan başkası ata binmez.

**JUAN — Ne alırlar?**

PETRO — **Bir buçuk ile üç riyal**(para birimi) arasında değişen gündelik alırlar. **MATA — Peki evli olanlar?**

PETRO — Yeniçerilerin hiç birisi evlenmez. Yeniçeri oldukları için evlenemezler. Hiç bir orduda kılıç kullanmak, ok ve tüfek atmakta bunların eşi yoktur. Bu gücü zor yaşama şartlarından elde etmişlerdir.

**MATA — Gelin de bizde bir eri karyolada yatırmayın.**

**KAYNAK B: MANUEL SERRANO SANZ, TÜRKİYE'NİN DÖRT YILI**

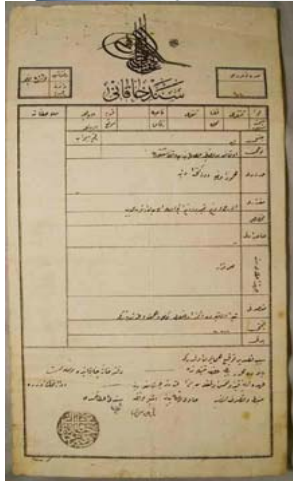
Siz, Hristiyan Ailelerin çocuklarının kaynaklarda anlatılan yöntemle toplanmasını nasıl karşılıyorsunuz?

Siz bu şartlarda yeniçeri olmak ister miydiniz? Neden?

Kaynaklara kendi sorunuz?

## OSMANLI DEVLETİNDE TİCARET HAYATINA AİT A ve B KAYNAĞININ KARŞILAŞTIRILMASI

| ad ve geldiği yer           | getirdiği mallar                      | toplam akça      | Bursa'da satın alan              | Bursa'da satan kişi ve geldiği yer | tarih |
|-----------------------------|---------------------------------------|------------------|----------------------------------|------------------------------------|-------|
| Hoca Sürür, Halep           | biber, Yemen bezi                     | 33.242           | Davud, Edirne                    | —                                  | 1479  |
| Zeyneddin                   | biber ve karanfil                     | 1.070            | Yakub, Bursa, Yahudi             | —                                  | 1480  |
| Abdu'l-Wahhâb               | biber, karanfil ve çivit              | 3.900            | İsmailoğlu Receb, Halep          | —                                  | 1480  |
| Muhammed, Şam               | ham ipek                              | 2.100            | —                                | El-hac Kemal                       | 1479  |
| Faizloğlu Hoca Ali          | lök boyası ve başka mallar, Yemen'den | 16.700           | İstanbul, Balat'tan Yahudi Yakub | —                                  | 1479  |
| Şeyh Abdullah oğlu Ömer     | vaşak kürkü, kemha                    | 12.400           | Hayr'ed-Din ve Şams'ed-Din       | —                                  | 1480  |
| Pera'da yerleşmiş Şamlı Ali | safran                                | 2.500            | —                                | Dokumacı Hacı Halil                | 1480  |
| Hoca Muhammed, Hama         | Ankara sofı, atlas                    | 250 eşrefi altın | —                                | Bursa'da ipek dokumacı Hacı Abdi   | 1480  |



### KAYNAK A

1. Kaynak A ve Kaynak B'ye göre Bursa'da alışverişi yapılan ortak üç ürünü yazınız?  
 (.....)(.....)

2. Her iki kaynakta da ticareti yapılan alanların ismini işaretleyiniz  
 Dokumacılık ( ) gıda ( ) kimya ( )  
 hayvancılık ( ) tarım ( ) Kırtasiye ( )

3. Kaynak A ve Kaynak B'ye göre Bursa'ya hangi şehirlerden tüccarlar gelmiştir?

Yukarıdaki kaynaklara dayanarak bir İDDİA ortaya atınız?

.....

| mallar                                    | fiyat (akça) | kime sattığı                         | kimden satın aldığı       | tarih        |
|-------------------------------------------|--------------|--------------------------------------|---------------------------|--------------|
| biber, ve başka                           | 15.000       | Abdullah oğlu Hamza                  | —                         | 1479 Mayıs   |
| ham ipek                                  | 1.000        | —                                    | Mustafa                   | 1479 Mayıs   |
| Bursa kemhası, müzehheb munakkaş kadifesi | 3.005        | —                                    | Anadolu Beylerbeyi Mehmed | 1479 Ağustos |
| yünlü kumaş ve sof                        | 30.000       | —                                    | Anadolu Beylerbeyi Mehmed | 1479 Ağustos |
| Bursa kemhası                             | 4.000        | Şam'dan Ömer                         | —                         | 1479 Eylül   |
| çivit, biber, karanfil ve başka baharat   | 12.900       | Halep'ten Hoca Muhammed              | —                         | 1479 Eylül   |
| biber, karanfil, çivit, ve başka          | 52.040       | İstanbul'dan Yahudi İlyas oğlu Davud | —                         | 1479 Eylül   |
| lök boyası                                | 4.500        | İpeki dokumacı Abdullah oğlu Yusuf   | —                         | 1480 Nisan   |

### KAYNAK B

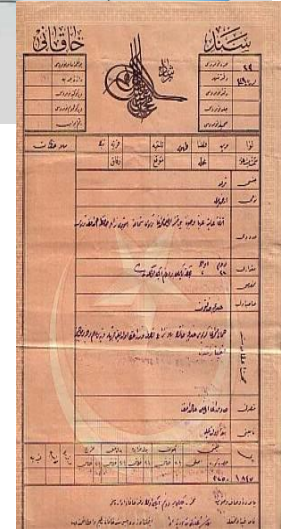
4. Kaynak A ve Kaynak B'ye göre en yüksek fiyatlı alışverişi hangi tarihte kim yapmıştır?

5. Her iki kaynağa göre Bursa'da farklı din ve inançtan insanların ticaret yaptıklarını kantlayabilir misiniz?

.....  
 .....

6. Kanıtlara kendi sorunuz:

.....



## EK 20: KİM HAKLI ?

### Halil Paşa mı Zağanos Paşa mı haklı?

Aşağıda İstanbul'un fethinin öncesinde fetih hazırlıkları yapılmadan önce karar için bir görüşme yapılmaktadır. II. Mehmet, Vezirler Halil ve Zağanos Paşalar ne yapacaklarına karar veriyorlar. Sizlerde Halil ve Zağanos Paşanın birbirine zıt düşüncelerini okuduktan sonra Sultan II. Mehmet'in vereceği kararda kimin haklı olduğuna dair düşüncelerinizi belirtiniz? Sınıfta iki grup oluşturularak tartışma ortamında fikirlerini savununuz?

**II. MEHMET:**Doğuya yönelsem, arkamda Bizans;batıya yönelsem, arkamda Bizans;sürekli bir pusu gibi duyarım onu.

**HALİL PAŞA:** Devletimiz kısa bir zamanda nice ülke fethetti. O topraklara kök salıp yerleşebilmemiz için uzun bir barış dönemi gerek bize.

**ZAĞANOS PAŞA:**Biz gazi devletiz, paşa; amaç barış olsa da varlığımız savaş üstüne kurulmuştur. Kazandığımızı elde tutabilmek için sürekli savaşmak zorundayız biz. Hem, işlemeyen demir pas tutar.

**HALİL PAŞA:** Fazla işleyen demir de çabuk aşınır. Önceki zaferlerimizin çizdiği sınırları gerektiği gibi korumakla yetinmeliyiz.

**ZAĞANOS PAŞA:**Sınırlarımızın en iyi bekçileri kazanacağımız yeni zaferlerdir ancak.

**HALİL PAŞA:**Bizans'ı almak ya da almaya kalkışmak. Bütün Avrupa'yı birleştirir bize karşı.

**ZAĞANOS:**Avrupa zaten birleşmiş bize karşı.

**ZAĞANOS:**Bize yakın uyuyan bir yılan varsa;bir an önce ezmek gerekir başını.

Çünkü biz uyurken uyanabilir.

BENCE .....PAŞA HAKLI ÇÜNKÜ:

1.....

2.....

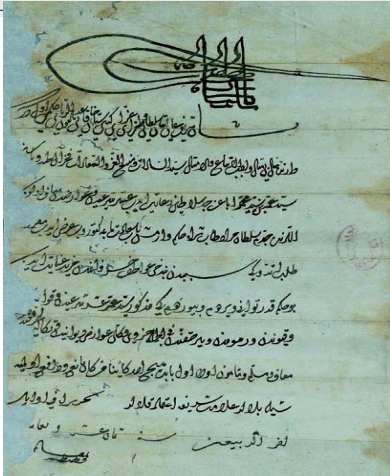


## EK 21:KANITIN İÇERİĞİNİ HARİTA ÜZERİNDE İŞLEME ETKİNLİĞİ

Ben ki Sadrazam Sokullu Mehmet Paşa  
Mısır Beylerbeyine hüküm ki:

Ünlü sultanların ve bütün büyük hakanların övünç kaynağı ve en yüksek mertebede gördüğü iki kutsal yerin hizmetçisi (Mekke ve Medine) sıfatıdır. Yüce Allah'a şükürler olsun ki bu sıfatı bana layık gördü ve üzerime kıldı. O bölgelerin yönetiminin, en güzel düzen içinde olması en büyük arzumdur.

Nefret kazanmış Portakal (Hollanda), Hindistan memleketlerinde zulümle yönetime el koymuş olup, o bölgelerden Mekke ve Medine'ye ziyarete gelen müslümanların yollarını kesmektedir. Müslüman halkın kafirlerin yönetimi altında olması, İslam dininin şanına yakışmamaktadır. Hindistan memleketlerinden kafirlerin çıkarılması ve Mekke ile Medine çevresinde bazı isyankar ve günahkar köylerin bulunduğu, bunların da hakkından gelinmesi gerektiği için bütün donanmalarımın hazır bulundurulması ve Kızıldeniz'e geçirilmesi amacıyla Akdeniz ile Kızıldeniz arasına bir kanal açmak gerekmektedir. Emrediyorum; ferman sana ulaştığı zaman asla bu işi ertelemeyesin ve boşlamayasın. bölgenin usta mimar ve mühendislerini toplayıp, yararlı adamlar bulup gönder ki gidip Akdeniz ile Kızıldeniz'in arasındaki karayı etraflıca inceleyip o bölge kanal açmaya müsait midir, boyu ne kadar olur ve kanaldan kaç gemi geçebilir? Bütün hepsini öğrenip bildirsin ki ona göre hazırlıklarımızı tamamlayıp, Allah'ın inayetiyle Hindistan memleketlerine savaş açalım. Hindistan memleketlerini fethetmek, Portakal (Hollanda) kafirini kovmak amelimize yazılmış olsun.



Belge'nin Türü: Ferman ( ) Anı ( ) tarih kitabı ( ) seyahatname( ) mektup ( ) fetihname( )

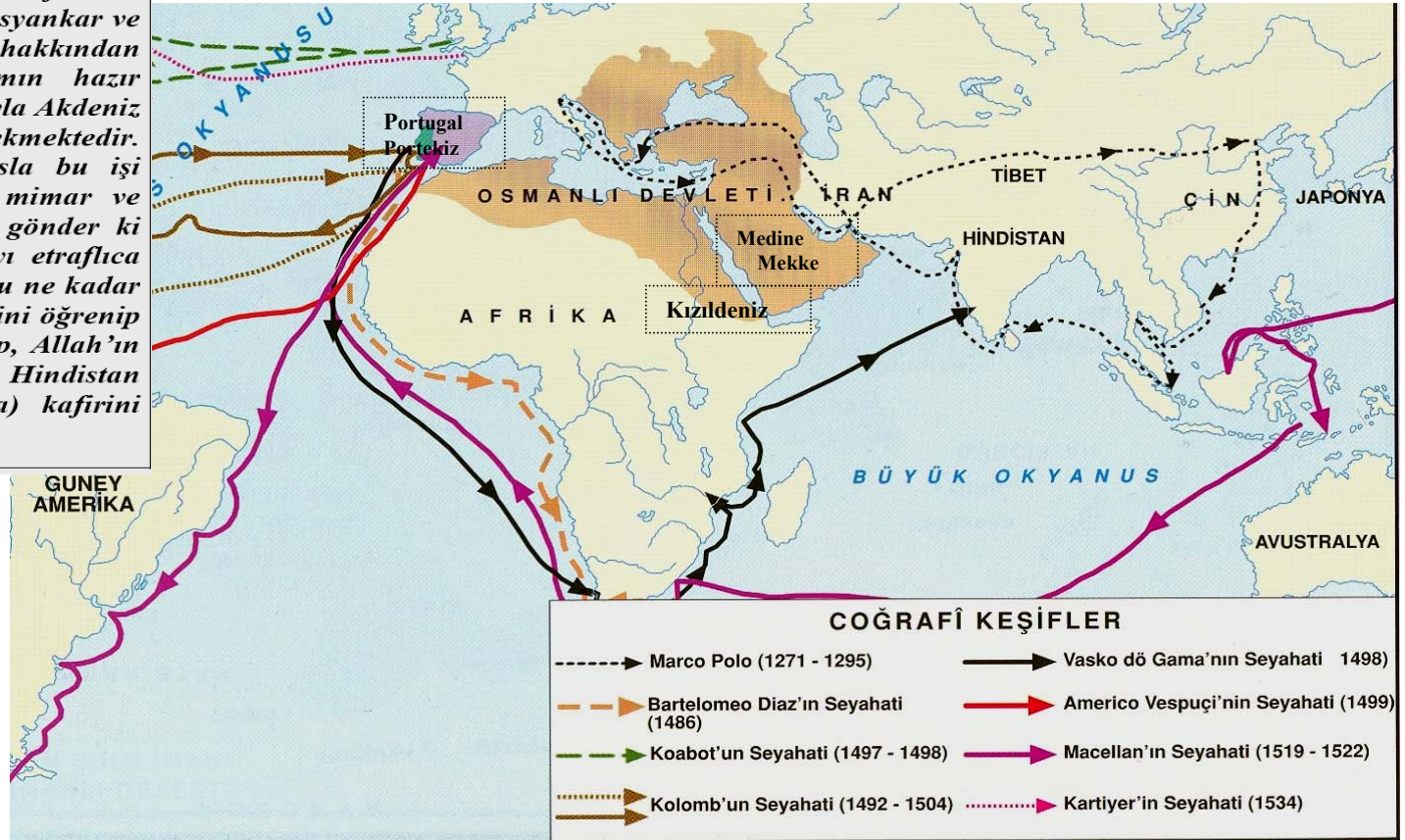
Belgeyi yazan kişi:

Belgenin gönderildiği kişi:

Belgenin yazılış amacı:

Bu belgede yazılan kişiye nasıl hitap edilmiştir?

Belgeye kendi sorunuz:



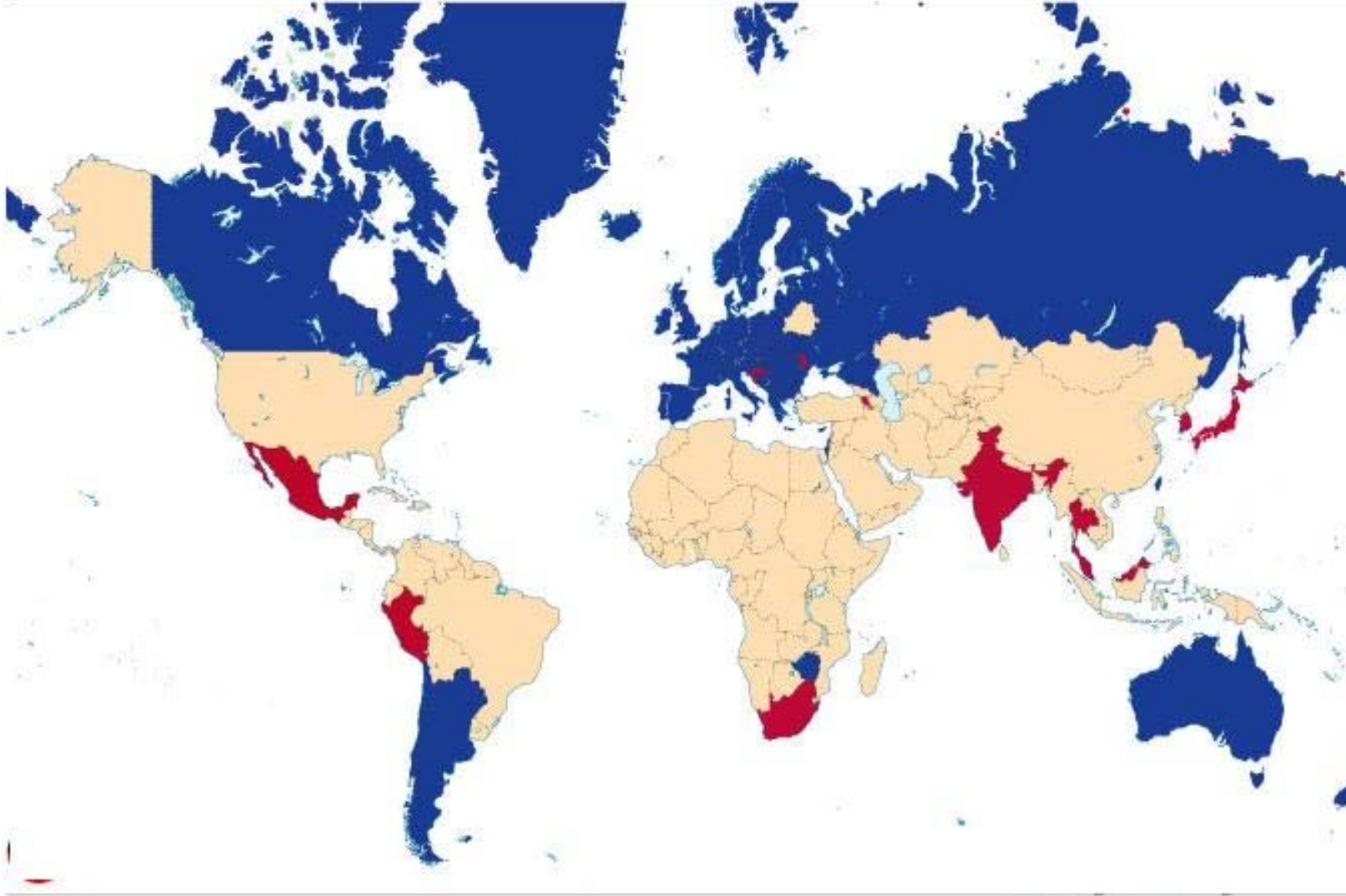


**Harita’da Süveyş kanalının açılacağı yeri işaretleyiniz?**

**Haritada üzerinden Atlas Okyanusunu, Portekiz’i, Akdeniz’i kızıldenizi, Arabistan yarımadasını Hindistan’ı yazıyla yerlerini belirleyiniz?**

**Osmanlı Devleti kanalı açsaydı deniz ticareti açısından neyi gerçekleştirmiş olacaktı. Harita üzerinden eski ve yeni deniz ticareti yollarını çizerek KANITLAYINIZ?**





Harita'da Süveyş kanalının açılacağı yeri işaretleyiniz?

Haritada üzerinden Atlas Okyanusunu, Portekiz'i, Akdeniz'i Kızıldeniz'i Arabistan yarımadasını Hindistan'ı yazıyla yerlerini belirleyiniz?

Osmanlı Devleti kanalı açsaydı deniz ticareti açısından neyi gerçekleştirmiş olacaktı. Harita üzerinden eski ve yeni deniz ticareti yollarını çizerek KANITLAYINIZ?

