

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı
Tarih Eğitimi Bilim Dalı**

**ORTAÖĞRETİM TARİH DERS KİTAPLARI KANIT
TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ
NERESİNDEDİR?: BİR SAPTAMA ÇALIŞMASI**

**HİLAL KİBAR
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

İSTANBUL, 2019

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı
Tarih Eğitimi Bilim Dalı**

**ORTAÖĞRETİM TARİH DERS KİTAPLARI KANIT
TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ
NERESİNDEDİR?: BİR SAPTAMA ÇALIŞMASI**

**HİHAL KİBAR
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**DANIŞMAN:
PROF. DR. YÜCEL KABAPINAR**

İSTANBUL, 2019

ONAY

Hilal KİBAR tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Tarih Ders kitapları Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımının Neresindedir? : Bir Saptama Çalışması” konulu bu çalışma 17.05/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ DANIŞMANI

Adı Soyadı

İmza

Prof. Dr. Yusef KABAPINAR



JÜRİ ÜYESİ

Prof. Dr. Mehmet Akbulut

.....

JÜRİ ÜYESİ

Doç. Dr. Gültenel

.....

ÖZGEÇMİŞ

- 2006 Gürlek Nakipođlu Lisesi
- 2012 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalından Mezun Olma
- 2012 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programına Giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-Posta kibarhilal@gmail.com

ÖNSÖZ

Yapılandırmacı anlayış çerçevesinde değişen eğitim felsefemiz eğitim-öğretim sürecine dâhil olan tüm materyallerde değişimi başlatmıştır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışının yerleşmesi için kullanılacak en etkili araç ise şüphesiz ders kitaplarıdır. Bu süreçte ders kitapları da yeniden ele alınmaya başlanarak ezberci, öğrenciyi pasifleştiren, dikte edilip öğrencilerin sorgulama becerilerine ket vuran ders kitaplarının yerine çok yönlü düşünmeye sevk eden, araştıran, sorgulayan, aktifleştiren ders kitapları gündeme gelmiştir. Araştırmada yapılandırmacı öğrenme anlayışının yerleşmesi için en etkin unsurlardan olan kanıt temelli öğrenmenin ders kitaplarına ne derece yansıdığı değerlendirilmiştir. Kanıtların ders kitaplarında yer alması ve öğrencilerin kanıtlar üzerinden çalışarak kendi tarihi bilgilerini yapılandırmaları sosyal bilimlerin siyah ya da beyaz olarak nitelendirilemeyeceğini anlamalarını sağlamaktadır. Öğrenci, tarih yapma aşamalarını bizzat yaşayarak küçük bir tarihçi gibi çalışma imkânı bulmakta ve eleştirel düşünme becerisi kazanmaktadır. Araştırma kapsamında seçilen onaylı ders kitaplarını kanıt temelli öğrenme açısından değerlendirerek yapılandırmacı öğrenme anlayışında atılan adımlar değerlendirildi. Ders kitaplarında kullanılan kanıtların; birinci ve ikinci elden kanıt çeşitliliği, görsel kanıtların niceliği ve niteliği, ötekinin ders kitaplarına ne kadar yansıdığı, ders kitabı yazarlarının kanıt temelli öğrenme anlayışına ne kadar hâkim olduğu ve bu öğrenme modelini ders kitaplarına ne kadar yansıttıkları ayrıca akademisyenlerin kanıt temelli öğrenmeye bakış açıları ve Türkiye’deki ders kitaplarında kanıt kullanımını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin anket uygulanarak araştırma sonuçlarına eklenmiştir. Araştırmanın ders kitaplarında kanıt temelli öğrenme anlayışının tam olarak yansıtılmasına katkı sunacağı ümit edilmektedir.

Araştırma sürecinde her daim destek verip motive eden ve tecrübesini bizden esirgemeyen Prof. Dr. Yücel Kabapınar’a teşekkürü bir borç bilirim. Her anımda yanımda olup bana destek veren arkadaşlarıma, hayatım boyunca öğretmenleriyle yolumu aydınlatan, ışığıyla yön veren annem Nermin Kibar ve babam İdris Kibar’a, kardeşim Cihan Kibar’a sonsuz teşekkürler...

HİLAL KİBAR

ÖZET

Bu araştırmada, yapılandırmacı felsefe ışığında yenilenen MEB onaylı ortaöğretim Tarih ders kitaplarının kanıt temelli öğrenmeyi ne kadar yansıttığı incelenmiştir. MEB onaylı ortaöğretim Tarih kitapları arasından seçili beş ders kitabından hareketle Tarih ders kitaplarında mevcut olan kanıtların niceliği ve niteliği, birinci ve ikinci elden kanıtların kullanımı, görsel kanıtlara ne kadar yer verildiği, ötekiden seçilen kanıtların niteliği ile ilgili tespitler tablolar halinde belirlenmeye çalışılmış, ders kitaplarında atılacak adımların neler olması gerektiğine dair önerilere yer verilmiş ve örnekler üzerinden değerlendirme yapılarak araştırma doküman analizi sonucunda elde edilen veriler ile sınırlı olmuştur.

Kanıt temelli öğrenme; aktif öğrenme, küçük bir tarihçi gibi çalışma, tarih yapma sürecinde aktif olarak yer alma, empati yapma, çok yönlü düşünme, eleştirel ve sorgulamaya dayalı düşünme becerilerini geliştirmede etkin rol oynamaktadır. Ayrıca araştırma kapsamında akademisyenlere açık uçlu anket uygulanarak kanıt temelli öğrenmeye dair fikirleri, Türkiye'deki kanıt temelli öğrenmenin ders kitaplarına yansımaları, kanıt temelli öğrenmenin öğretmen ve öğrenciler için ne ifade ettiği, ders kitaplarında kanıt temelli öğrenme adına ne tür adımlar atılabileceğine dair önerilere yer verilmiştir. Araştırma sonucunda ortaöğretim Tarih ders kitaplarının geçmiş yıllara oranla ilerleme kaydedildiği görülse de kanıt temelli öğrenmeyi tam anlamıyla yansıtmadığı, ders kitabı yazarlarının kanıt temelli öğrenmeye ilişkin eğitim almaları gerektiği, kanıtların çoğunlukla ikinci elden seçildiği ve etkinliklerle desteklenmediği, görsel kanıtların ders kitaplarında işlevsiz olduğu ve ötekiden seçili kanıtların ana anlatıyı destekleyici metinlerden oluştuğu bulguları elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Tarih Öğretimi, Tarihsel Kanıt, Kanıt Temelli Öğrenme, Ders Kitapları, Kanıtların Kullanımı.

ABSTRACT

In this study, to what extent History text books, approved by MNE (Turkish Ministry of National Education), which has been rewritten in the consideration of constructive philosophy reflect evidence-based learning approach, have been investigated.

Considering the five selected text-books approved by MNE, current quantity and quality of evidences in the history text-books, the use of first and second hand evidences, the extent to which visual evidence has made difference, the qualifications of other selected evidences have been illustrated in tabular forms; recommendations on what initiations are to be taken are discussed, and data acquired at the end of analysis of research documents have been studied with respect to the evaluations of the samples.

Evidence-based learning had huge impact on the evolvement of thinking approaches based on active learning, studying as a young historian, involving actively in forming history process, empathizing, thinking broadly and questioning-criticizing. Furthermore, in the scope of the study was conducted an open-ended survey on academicians which features the suggestions covering their ideas about evidence-based learning, the impacts of evidence-based learning on text-books in Turkey, what evidence-based learning means for teachers and students, what sorts of changes could be made in text-books in terms of evidence-based learning approach. This study finds that secondary school History text-books do not reflect substantially evidence-based learning approach in spite of recent progress made in writing the text-books; text-book authors should get in-service trainings about evidence-based learning; evidences are selected from that of second hand and not supplemented with activities; the illustrations on the text-books are out-dated; and the evidences taken from other sources do not support main plot.

Key words: History Education, Historical Evidence, Evidence-based Learning, Text-books, Use of Evidence.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ÖRNEKLER LİSTESİ.....	xii
I.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	4
1.3.Araştırmanın Soruları.....	4
1.4.Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
II.KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1.Neden Tarih Öğreniyoruz ?.....	7
2.2. Tarihçilik Bağlamında Kanıt.....	10
2.3.Bir Öğretim Yöntemi Olarak “Kanıt Temelli Öğrenme”.....	17
2.3.1.Kanıt Kullanmanın Öğrenci İçin Sağlayacağı Faydalar.....	32
2.4. Öğretim Programlarında Kanıt Temelli Öğrenme.....	37
2.4.1. Öğretim Programlarındaki Değişimler.....	40
2.5. İlgili Araştırmalar.....	51
2.6. Çalışmanın Kuramsal Temelleri.....	58

III. YÖNTEM	59
3.1.Araştırma Modeli.....	59
3.2.Çalışma Grubu.....	60
3.3.Verilerin Toplanması.....	61
3.3.1.Verİ Toplama Araçları.....	61
3.3.1.1. Doküman İncelemesi.....	61
3.3.1.2.Anket.....	62
3.4.Uygulama.....	63
3.5. Nitel Verilerin Toplanması.....	63
3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	63
3.6.1. Dokümanların Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	63
3.6.2. Anket Verilerinin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	64
IV.BULGULAR	65
4.1.Kanıt Temelli öğrenmenin Yansıması Noktasında Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarının Durumu Nasıldır?.....	65
4.2. Tarih Ders Kitaplarında Birinci ve İkinci El Kanıtların Kullanımı.....	73
4.2.1. Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Birinci ve İkinci Elden Kanıtların Kullanımı.....	73
4.2.2. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Birinci ve İkinci Elden Kanıtların Kullanımı.....	75
4.2.3. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Birinci ve İkinci Elden Kanıtların Kullanımı.....	79
4.2.4. On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Birinci ve İkinci Elden Kanıtların Kullanımı.....	84
4.2.5. On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabında Birinci ve İkinci Elden Yazılı ve Görsel Kanıtların Kullanımı.....	88
4.3. Tarih Ders Kitaplarında Görsel Kanıtların Kullanımı.....	94

4.3.1. Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Görsel Kanıtların Kullanımı.....	96
4.3.2. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Görsel Kanıtların Kullanımı.....	98
4.3.3. On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Görsel Kanıtların Kullanımı.....	103
4.3.4. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Görsel Kanıtların Kullanımı.....	108
4.3.5. On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabında Görsel Kanıtların Kullanımı.....	110
4.4. Tarih Ders Kitaplarında “Öteki”nin Sunumu.....	113
4.4.1. Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Öteki.....	113
4.4.2. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Öteki.....	119
4.4.3. On Birinci Sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Öteki.....	126
4.4.4. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Öteki.....	127
4.4.5. On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabında Öteki.....	131
4.5. Kanıt Temelli Öğrenmenin Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarına Yansımaları Boyutuyla İlgili Tarih/Sosyal Bilgiler Öğretimi Üzerine Çalışan Akademisyenlerin Görüşleri Nasıldır?.....	138
4.5.1. Akademisyenlerin Kanıt Temelli Öğrenmenin Tarih Öğretimindeki Amacı, İşlevi ve Öğrencilerde Getirebileceği Beceri/Perspektiflere İlişkin Bakış Açısı Nasıldır?.....	138
4.5.2. Kanıt Temelli Öğrenme Anlayışının Teorisi ve Başka Ülkelerin Ders Kitaplarında Yer Alan Örnekleri Göz Önünde Bulundurulduğunda Akademisyenler Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Kanıtların Sunumu Nasıldır?.....	143
4.5.3. Türkiye’deki Lise Tarih Öğretim Programlarında Yer Alan Kanıtların İşlevi ve Kullanımına İlişkin Verilen Açıklamaların Ders Kitaplarına Yansımalarını Akademisyenler Nasıl Yorumlamaktadır?.....	147

4.5.4. Akademisyenlerin Mevcut Haliyle Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında Kullanılan Kanıtların Öğrenciler ve Öğretmenler İçin Ne Anlam İfade Edebileceğine İlişkin Bakış Açıları Nasıldır?.....	152
4.5.5. Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarını Kanıt Temelli Öğrenme Çerçevesinde Daha İyi Kılma Adına Akademisyenlerin Önerileri Nelerdir?.....	157
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	163
5.1.Sonuç.....	163
5.2.Tartışma.....	166
5.3.Öneriler.....	168
5.3.1. Öğretmenler İçin Öneriler.....	168
5.3.2. Ders Kitabı Yazarları İçin Öneriler.....	168
5.3.3. Milli Eğitim Bakanlığı İçin Öneriler.....	169
5.3.4. Alanda Araştırma Yapacak Akademisyenler İçin Öneriler.....	169
KAYNAKÇA.....	170
EKLER.....	180
EK 1: Açık Uçlu Anket Formu Örneği.....	180

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1: Birinci ve İkinci Elden Kanıtlar Nelerdir? Kanıt Temelli Tarih Öğretim Anlayışının Genel Yapısına Dair.....	16
Tablo 2.2: Fines'in Tarih Yapma Modeli.....	25
Tablo 2.3: Eğitimde Kanıt Temelli Uygulama ve Politikayı Güçlendirmeyi Amaç Edinen Sistematik İnceleme Merkezleri.....	31
Tablo 2.4: Kanıt Temelli Ders Materyalinin Genel Yapısı.....	34
Tablo 4.1: Dokuzuncu Sınıf Ders Kitabında Kanıt Kullanımı.....	66
Tablo 4.2: Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Kanıt Kullanımı.....	67
Tablo 4.3: On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Kanıt Kullanımı.....	68
Tablo 4.4: On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Kanıt Kullanımı.....	69
Tablo 4.5: On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabında Kanıt Kullanımı.....	71
Tablo 4.6: Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında 1. ve 2. Elden Kanıt Kullanımı.....	73
Tablo 4.7: Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında 1. ve 2. Elden Kanıt Kullanımı.....	75
Tablo 4.8: On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında 1. ve 2. Elden Kanıt Kullanımı	80
Tablo 4.9: On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında 1. ve 2. Elden Kanıt Kullanımı.....	85
Tablo 4.10: On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitaplarında 1. ve 2. Elden Kanıt Kullanımı.....	89
Tablo 4.11: Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Görsel Kanıtların Kullanımı.....	96

Tablo 4.12: Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Görsel Kanıt Kullanımı.....	98
Tablo 4.13: On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Görsel Kanıtların Kullanımı.....	103
Tablo 4.14: On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Görsel Kanıtların Kullanımı.....	108
Tablo 4.15: On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitaplarında Görsel Kanıtların Kullanımı.....	110
Tablo 4.16: Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Kullanılan Ötekiden Kanıtlar.....	115
Tablo 4.17: Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Kullanılan Ötekiden Kanıtlar.....	120
Tablo 4.18: On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Kullanılan Ötekiden Kanıtlar.....	127
Tablo 4.19: On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabında Kullanılan Ötekiden Kanıtlar.....	132

ÖRNEKLER LİSTESİ

	Sayfa No
Örnek 2. 1: Bir İngiliz Ders Kitabından (History in Focus) Sunulan Kesit.....	28
Örnek 2.2: Bir İngiliz Ders Kitabından (School History Project) Sunulan Kesit.....	31
Örnek 4.1: Dokuzuncu Sınıf Ders Kitabında Türklerin İslam'ı Kabulü Konusundan Bir Kanıt.....	65
Örnek 4.2: Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Osmanlı Hoşgörüsünü Anlatan Bir Kanıt.....	67
Örnek 4.3: T.C. İnkılâp Tarihi Ders Kitabında Metin İçine Yerleştirilmiş Kanıtlar.....	69
Örnek 4.4: On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Türklerin Askeri Yapısı İle İlgili Sunulan Kanıtlar.....	70
Örnek 4.5: Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabı İçinde Sunulan Bir Kanıt.....	72
Örnek 4.6: Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında İslam Tarihi Ünitesinden Bir Kanıtın Sunumu.....	74
Örnek 4.7: Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Fatih Sultan Mehmet'in Bosnalılara Fermanı.....	76
Örnek 4.8: Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Ermeni Meselesine İlişkin Gazete Haberleri.....	77
Örnek 4.9: Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Nizam-ı Cedid Askerlerinin Geçit Töreni.....	77

Örnek 4.10: Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabı İçinden Bir Kanıt Kullanımı.....	78
Örnek 4.11: Meşrutiyet'in Halkta Uyandırdığı Etkiye Dair Bir Kanıt.....	79
Örnek 4.12: On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında İyi Bir Hükümdarın Özelliklerini Belirlemek İçin Kutadgu Bilig'den Sunulan Bir Kanıt.....	81
Örnek 4.13: On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Yabancı Gözüyle Osmanlı Toplumuna Dair Bir Kanıt.....	82
Örnek 4.14: On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında İlk Türk Devletlerinin Toplum Yapısı ile İlgili Kanıtlar.....	83
Örnek 4.15: On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Türklerin İslam'ı Kabulü İle İlgili Sunulan Kanıt.....	84
Örnek 4.16: On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Gazetelerin Kullanımına Dair Bir Örnek.....	86
Örnek 4.17: On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Metin İçine Yerleştirilen Kanıtlardan Bir Örnek.....	87
Örnek 4.18: On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Etkinliklerde Kanıt Kullanımı.....	88
Örnek 4.19: On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitaplarında Gazetelerin Kullanımına Dair Örnekler.....	90
Örnek 4.20: TÜSİAD'ın Gençler İçin Çağdaş Tarih Kitabından Bir Kesit.....	91
Örnek 4.21: TÜSİAD ve MEB Ders Kitaplarında İkinci Dünya Savaşı'nın Sonuçları Bölümünden Bir Karşılaştırma.....	92
Örnek 4.22: On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitaplarında Kanıt ve Gazetelerin Kullanımına Dair Bir Örnek.....	93

Örnek 4.23: Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında İlk Çağ Uygarlıkları Konusu Kapsamında Kullanılan Bir Kanıt.....	97
Örnek 4.24: Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Harita Kullanımına Dair Bir Örnek.....	97
Örnek 4.25: Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Kullanılan Kadın Görselleri.....	99
Örnek 4.26: Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Konuların Sunumundan Bir Örnek.....	100
Örnek 4.27: Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Grafik Kullanımına Bir Örnek.....	101
Örnek 4.28: Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Dergi ve Gazetelerin Kullanımına Dair Örnekler.....	102
Örnek 4.29: On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Görsel Kullanımına Dair Örnekler.....	104
Örnek 4.30: On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Gazete Haberi Kullanımına Dair Örnekler.....	105
Örnek 4.31: On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Büyük Taarruzu Gösteren Kroki.....	106
Örnek 4.32: On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Kullanılan Film Afişi, Grafik ve Kitap Tanıtımı.....	107
Örnek 4.33: On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Kullanılan Tarih Şeritlerinden Biri.....	107
Örnek 4.34: On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Kapıkulu Piyade Askerlerini Gösteren Bir Görsel Kanıt.....	109
Örnek 4.35: On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Kullanılan Tablolardan Örnekler.....	109

Örnek 4.36: On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitaplarında Gazete Kullanımına Dair Örnekler.....	111
Örnek 4.37: On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitaplarında Tablo ve Grafik Kullanımlarından Örnekler.....	112
Örnek 4.38: On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitaplarında Kullanılan Tarih Şeritlerinden Bir Örnek.....	112
Örnek 4.39: Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Haçlı Seferleri İle İlgili Verilen Kanıtlar.....	116
Örnek 4.40: Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Ötekiden Kanıtlar.....	117
Örnek 4.41: Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Batılıların Gözünden Osmanlı'ya Dair Sunulan Kanıtlar.....	122
Örnek 4.42: Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Rönesans'ın Kaynağına Dair Sunulan Bir Kanıt.....	123
Örnek 4.43: Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Ermeni Meselesine Dair Sunulan Bir Gazete Haberi.....	125
Örnek 4.44: T.C. İnkılâp Tarihi Ders Kitabında Yer Verilen Bir Yabancı Kanıt.....	126
Örnek 4.45: On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Türklerin Teşkilatçı Yapılarına Dair Sunulan Kanıtlar.....	128
Örnek 4.46: On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabında Yahudi Karşıtı Yasalardan Sunulan Kanıtlar.....	133
Örnek 4.47: TÜSİAD Gençler İçin Çağdaş Tarih Kitabından Bir Kesit.....	134

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bireyin kendini fark etmesi, değer yargılarını, tercihlerini, beğenilerini kavraması, farkındalıklar oluşturması, topluma uyumu ve toplumun beklentilerini karşılayabilmesi için eğitim zaruri bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. İhtiyaca cevap verecek kurumlar ise okullar olmuştur. Belli yaş gruplarındaki öğrenciler bir öğretim programı doğrultusunda öğrenim görmekte böylece öğrencilerin toplumla kaynaşması sağlanmaktadır. Bu noktada her ders için farklı bir öğretim programı ve kazanımlar belirlenmiştir. Genel müfredat içinde ise bu beklentileri karşılamada her zaman ön plana çıkan ders tarih dersi olmuştur. Türk tarihinde resmi eğitim kurumlarında tarih öğretimi XIX. yüzyılın ikinci yarısında başlamıştır (Özbaran, 1998, s.63). Tarih dersi ‘makbul’ olanı yetiştirmede en etkili öğretim alanı olagelmıştır. “Neden Tarih öğretimi” sorusuna ise çoğu kez öğrencilerin psikomotor, duyuşsal ve bilişsel gelişimine katkıda bulunmak ve ideal vatandaş yetiştirmek cevapları verilmiştir. Tarih dersi öğretim programına bakıldığında ise tarih dersinin genel amaçlarından birkaçı şöyledir:

- Millî kimliği oluşturan öğeleri ve millî kimliği korumanın zaruri olduğunu kavratmak.
- Geçmiş ve bugün arasında bir köprü kurarak millî birlik ve beraberliğin önemini kavratmak.
- Tarihin siyaset dışında ekonomik, sosyal ve kültürel alanları kapsadığını fark ettirerek sıradan insanların da tarihin öznesi olduğu bilincini yaratmak.
- Tarih biliminin yöntem ve tekniklerini ve tarihçi becerilerini aktif olarak kullanmalarını sağlamak (TTK, 2007).

Genel amaçlardan bahsedilen maddeler incelendiğinde, milli birlik ve beraberliğin, milli kimliğin oluşması için tarih dersine özel bir görev atfedilmiştir. Şüphesiz bu görevin gerçekleşmesini sağlamak için önemli olan iki unsurdan biri öğrenme ortamında öğrenciyle bire bir temas kuracak olan öğretmen diğeri ise öğrenmeye yön verecek olan ders kitaplarıdır. Bu bağlamda ders kitapları hala büyük önem teşkil etmektedir. Yurdun dört bir çevresine devlet eliyle dağıtılan ve her öğrenciye ulaşan ders kitapları gerek ulaşılabilirliği gerekse sunduğu muhteva ile öğrenciler üzerinde

büyük etkiye sahiptir. Öğrenciler, öğretmene ulaşamadıkları her anda ve eksik öğrenmelerini tamamlama ihtiyacı duyduğunda birincil başvuru kaynağı olan ders kitaplarına ulaşmaktadır. Genele bakıldığında ise, ders kitapları davranışçı yaklaşımın esas alındığı dönemlerde ezberci anlayışı sunan tek tip bilgiler ışığında yazılmaktaydı. Eğitim anlayışının 2007 yılı itibariyle değişmesiyle birlikte ders kitapları da belli bir süzgeçten geçerek yeniden incelenmiş ve pek çok değişiklik yapılmıştır. Çalışmada ders kitaplarındaki değişimin ne denli olduğunu ve ders kitaplarında kanıt temelli öğrenmeye ne kadar yer verildiği incelenecektir.

Türkiye’de ders kitapları Talim Terbiye Kurulu kontrolünde olmakla birlikte belli başlı yayınevlerine ders kitabı yazma görevi verilmekte ve ders kitapları anlaşmalı yayınevlerinden basılarak yurdun dört bir yanına dağıtılmaktadır. Tabii bu süreçte izin ve kontrol durumunun tek odak noktasını Talim Terbiye Kurulu oluşturmaktadır. Onaylı Tarih ders kitaplarını incelendiğinde ise, farklı yayınevlerinden basılsalar dahi tek bir kalıptan çıkmışçasına birbirine benzediği görülmektedir. Farklı yayınevleri hemen hemen aynı içeriği kullanmakta, sunulan sav ve iddialar ise birbirleriyle paralellik göstermektedir. Kabapınar’ın çalışmasında bir ders kitabı yazarının “...*Bakanlık çeşitli konuların ne şekilde, kaç sayfa işleneceğini belirlemiştir. Bunun dışına çıkmak mümkün değil. Yani yazar olarak ben, kendi irademi kullanarak kitabımı yazamıyorum.*” şeklindeki açıklamaları ders kitaplarının birbirine neden bu kadar benzediğini açıkça göstermektedir. Aynı zamanda yine aynı çalışmaya katkıda bulunan başka bir ders kitabı yazarı da ders kitabı yazarlarına verilen ve uyulması gereken bir yönerge bulunduğu ve bunun dışına çıkılmadığından bahsetmektedir (Kabapınar, 2014, s.354-355).

Yapılandırmacı anlayışla birlikte ders kitaplarında klasik anlayıştan vazgeçilerek bunun yerine kazanımlarla ilgili çeşitli kanıtlar ve görseller sunularak etkinliklere yer verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, eğitimdeki değişimleri göz önünde bulundurarak esnek ve sorgulayıcı, performans odaklı, öğrenciyi merkeze alan, zekâyı çoklu şekilde ele alan bir eğitim sistemini temele alan müfredat için harekete geçmiş ve ders kitapları da sürecin en önemli ögesi olarak etkilenmiştir¹. Ders kitapları yıllar içinde en çok eleştirilen noktalardan biri olmuştur. Tarih öğretiminde Salih Özbaran ve Yücel

¹ <http://www.egitimsen.org.tr/index.php?yazi=38>

Kabapınar'ın çalışmalarıyla birlikte ders kitapları pek çok yönüyle değerlendirilmiş ve eleştiriye tabi tutulmuştur. Bu eleştirilerin başında “*ders kitaplarının, eksik ve yanlış bilgileri içerdiği, güncel bilgileri yansıtmadığı, öğreticiliğin ağır bastığı, öğretim yöntemlerinin öğrenci merkezli olmadığı, bilgilerin mutlak doğrular olarak sunulduğu, belli bir ders kitabına bağımlılığın olduğu, farklı yorum ve ek bilgiler için kitap dışına çıkılmadığı, derslerde hikâyeci yöntemin hâkim olduğu, olay ve olguların toplumsal temellerine inilmediği, insan hakları ve demokrasi gibi çağdaş değerlere yeterince önem verilmediği*” gelmektedir (İnal, 1996, s. 23-24).

Ders kitaplarının tek tip yazılmasının yanı sıra bir merkez tarafından kontrol edilmesi de hem uygulamada hem de çoklu bakış açısının yerleştirilmesinde çeşitli sıkıntılara sebep olmaktadır. Tarih ders kitapları her yönüyle kaynak çeşitliliği sunarak toplumun her kesimine değinmeli ve uzlaştırıcı bir rol oynamalıdır. Ne yazık ki tek tip sayılan mevcut anlayış buna mani olmaktadır. Üniversitelerdeki tarih öğretimi bölümleri de yapılan tarih araştırma sonuçlarının tarih öğretimine aktarmaktan geri kalmıştır (Özbaran, 1998, s.63). Dolayısıyla Tarih ders kitapları da bir benzeri sayılabilecek Sosyal Bilgiler ders kitaplarından geride kalmıştır. Sosyal Bilgiler ders kitaplarının pek çok noktada daha ileride olmasının nedeni ise ders kitaplarının yazım sürecinde konu ile ilgili çalışmaları olan akademisyenlerin aktif rol oynamasıdır.

Değişen öğretim programında bilginin değeri ve öğrencilerin deneyimleri göz önünde bulundurularak öğrencilerin yaşama aktif katılımını, doğru karar vermesini, sorunların üstesinden gelmesini destekleyen bir yaklaşım izlenmiştir (MEB, 2007, s.8). Bu çerçevede ulaşılmaya hedeflenen tarihsel düşünme becerileri ise şu şekildedir:

- Kronolojik düşünme
- Tarihsel kavrama
- Tarihsel analiz ve yorum
- Tarihsel sorun analizi ve karar verme
- Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma

Tarih öğretimi çeşitli sorunlarla birlikte anılmaktadır. Tüm dünyada farklı yaklaşım ve alternatif modeller uygulanırken Türkiye’de durum nedir? Türk öğretim programları bu yaklaşımların neresindedir? Bu bağlamda yazılan ders kitaplarında bahsedilen becerilerin gerçekleşmesine ne derece imkân sunulduğu kullanılan kanıt ya da

materyallerin yapılandırıcılığa ne kadar hizmet ettiği araştırma konusunu oluşturmaktadır. Onaylı ders kitaplarını inceleyerek müfredat, kanıt kullanımı, görsel malzeme kullanımı, tarihsel empati, sözlü tarih, yerel tarih gibi birçok alanda değerlendirme yaparak öğrencilerin ne derece kanıt temelli bir ders kitabına sahip olup olmadığı değerlendirilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim Tarih ders kitaplarının kanıt temelli öğrenme yaklaşımına ne kadar sahip olduğunu ortaya koymaktır. Bu çerçevede MEB onaylı ortaöğretim Tarih ders kitaplarından seçilen beş ders kitabı incelenmiştir. Ders kitaplarında kanıtlara ne kadar yer verildiği ayrıntılı olarak incelenmiş ve kanıtlar I. elden kanıt, II. elden kanıt, görsel, yazılı kanıtlar ve ötekiden kanıtlar olmak üzere tablolandırılmıştır. Ders kitaplarının yapılandırıcı yaklaşımın neresinde olduğu, eğitim dünyasında yaşanan gelişmelerin ders kitaplarına nasıl yansıdığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırma çerçevesinde çalışmaya katılan akademisyenlerin kanıt temelli öğrenmeye ve Türkiye'deki kanıt temelli uygulamalara ilişkin bakış açılarını saptamak amaçlanmıştır.

1.3. Araştırma Soruları

1. Ortaöğretim Tarih ders kitaplarına kanıt temelli öğrenme nasıl yansımaktadır?
2. Kanıt temelli öğrenmenin yansımaları noktasında ortaöğretim Tarih ders kitaplarının durumu nasıldır?
 - 2.1. Ortaöğretim Tarih ders kitaplarında birinci ve ikinci elden kanıtların yansımaları nasıldır?
 - 2.2. Ortaöğretim Tarih ders kitaplarında görsel kanıtların yansımaları nasıldır?
 - 2.3. Ortaöğretim Tarih ders kitaplarında ötekinin yansımaları nasıldır?
3. Kanıt temelli öğrenmenin ortaöğretim Tarih ders kitaplarına yansımaları boyutuyla ilgili tarih/sosyal bilgiler öğretimi üzerine çalışan akademisyenlerin görüşleri nasıldır?
 - 3.1. Akademisyenlerin kanıt temelli öğrenmenin tarih öğretimindeki amacı, işlevi ve öğrencilerde getirebileceği beceri/perspektiflere ilişkin bakış açısı nasıldır?

3.2. Akademisyenlerin kanıt temelli öğrenmenin Türkiye’deki tarih öğretimindeki kullanımına ilişkin görüşleri nasıldır?

3.2.1. Kanıt temelli öğrenme anlayışının teorisi ve başka ülkelerin ders kitaplarında yer alan örnekleri göz önünde bulundurulduğunda akademisyenler Türkiye’deki lise Tarih ders kitaplarındaki kanıtların sunumu hakkında neler düşünmektedir?

3.2.2. Akademisyenlerin Türkiye’deki lise tarih öğretim programlarında ifadesini bulan kanıtların sunumuna ilişkin bakış açıları nasıldır?

3.2.3. Akademisyenlerin mevcut haliyle Türkiye’deki lise Tarih ders kitaplarında kullanılan kanıtların öğrenciler ve öğretmenler için ne anlam ifade edebileceğine ilişkin bakış açıları nasıldır?

3.2.4. Türkiye’deki lise Tarih ders kitaplarını, kanıt temelli öğrenme çerçevesinde daha iyi kılma adına akademisyenlerin önerileri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacı yaklaşıma göre ifade edilmiş olan ortaöğretim Tarih ders kitaplarının kanıt temelli öğrenme yaklaşımının (I. ve II. elden kanıt, görsel, yazılı ve ötekiden alınan kanıt) neresinde olduğunun belirlenmesinin;

- Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı program geliştirme biriminde yer alan ders kitaplarını denetleme ve değerlendirme komisyonlarına,
- Talim Terbiye Kurulu ders kitabı inceleme komisyonu üyelerinin çalışmalarına,
- Milli Eğitim Bakanlığı’nın yürüttüğü hizmet içi kurslarda ve seminer çalışmalarında kanıt temelli öğrenmenin öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri konusunda Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmenlerine,
- Ders kitabı yazarlarının kanıt kullanımının önemine dair bilgilendirilmesine,
- Üniversitelerin Tarih Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ders kitaplarında kanıt kullanımının önemine dair fikir edinmesine,
- Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri’nde görülen “Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme” dersinin içeriğine ve bu dersi alan öğretmen adaylarına,
- Ortaöğretim Tarih ders kitabı yazarlarına,

- Ortaöğretim Tarih ders kitabı ile ilgili yapılacak olan diğer araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Çalışma grubunda yer alan seçili Ortaöğretim Tarih ders kitaplarındaki kanıtların nicelik ve nitelik olarak değerlendirilmesinden elde edilen veriler,
2. Çalışma grubunda yer alan akademisyenlere uygulanan anket verileri ile sınırlıdır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Neden Tarih Öğreniyoruz?

Tarih dersinin okul müfredatına girmesiyle birlikte ‘Neden tarih öğrenmeliyiz?’ sorusu sık sık gündeme gelmektedir. Tarih dersinin genel yapısı dikkate alındığında ideal vatandaş yetiştirmek için en uygun içeriğe sahip olduğu ve toplum olarak da genetik yatkınlıktan dolayı bu yapının oldukça kolay kavrandığı görülmektedir. Her dönem tarih dersinin öğrenim amaçlarını mevcut iktidarlar istenilene göre müdahalede bulunmuş, ekleme ya da çıkarmalar yapmıştır bu günümüzde dahi devam etmektedir. Tarih eğitiminde eleştirel düşünme becerileri kazandırma ön plana çıksa da vatandaşlık ve kültür aktarımı olarak da tarih dersi önemli bir araç olarak görülmektedir (Demircioğlu, Tokdemir, 2008: 83). Bir başka açıdan bakan Copeaux ise Türkiye’de tarih eğitiminde üç ana nokta olduğunu söylemektedir: “Tehlike anını fark etmeye çağrıda bulunma, Türk gururunu okşama, Kemalist düşünceyi yerleştirme” (Aktaran Usta, 2011:169). Öğretim programları değerlendirildiğinde ise zaferler ön plana çıkmakta her dönemde milleti yükselişe götüren icraatlar sıralanmakta ve yüceltilmektedir. Sözelimi 10. sınıf ders kitaplarında Yükselme Dönemine yapılan vurgu ve konuya ayrılan bölüm öylesine sağlam ki devletin bir anda yıkılmasına öğrenciler anlam vermekte zorlanmaktadır. Ya da devletin kötü gidişatına sebep olan gelişmeler üç beş cümle içerisinde verilmekte hemen ardından ıslahat çalışmalarına dönülmektedir. Bahsedilen bu verilerde Copeaux’un tespitinin ne kadar yerinde olduğunu göstermektedir.

Demircioğlu (2008), tarih öğretim amaçlarının geleneksel ve çağdaş yaklaşım olarak iki boyutta değerlendirmiştir. Geleneksel yaklaşımda tarih dersi, kimlik aktarımı ve vatandaşlık noktasında ön plana çıkıp iyi bir vatandaş olarak yetişmesi hedeflenirken çağdaş yaklaşımda öğrencinin küçük bir tarihçi becerilerini kullanıp bilgiyi keşfetmeleri, bilimsel ve analitik düşünme yeteneğine sahip olmaları hedeflenmektedir (Demircioğlu, Tokdemir, 2008:75). İdeal vatandaş yetiştirmek amaçlanırken diğer yandan bilimsel ve analitik düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesi için hem öğretmene hem de öğretim materyallerine büyük görev düşmektedir. Zira günümüzde pek çok öğretmen tarih dersini sunum şeklinde yapmaya devam etmekte ve öğrenciyi

aktifleştirmek için sadece soru-cevap yöntemine yer vermektedir. Ders kitapları ise birbirinin aynısı olduğundan ve tek bir pencereden yazıldığından dolayı öğrencilerde sözü geçen becerilerin gelişmesine ket vurulmaktadır. Bu da XXI. yüzyıl ‘vatandaşını’ ihtiyaç duyduğu becerilerden yoksun bırakmaktadır. Öğretim programları incelendiğinde tarih öğretiminin genel amaçları arasında;

- *“Türkiye Cumhuriyeti’nin gelişmesinde Atatürk İlke ve İnkılâplarının önemini kavratarak öğrencilerin çağdaş, demokratik, laik ve ulusal değerleri yaşatmasına istekli olmalarını sağlamak,*
- *Bugün, geçmiş ve gelecek algısında tarih bilincini kazanmalarını sağlamak,*
- *Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öğeleri kavratarak öğrencilerin kültürel mirasımıza sahip çıkmalarını sağlamak,*
- *Milli kimliği oluşturan öğeleri ve milli kimliğin korunması gerektiğini kavratmak,*
- *Milli birlik ve beraberliğin önemli olduğunu kavratmak,*
- *Tarihsel süreç boyunca kurulan uygarlıkların ve milletlerin hakkında bilgilenmesini sağlamak,*
- *Türk milletinin dünya uygarlığının gelişmesinde yaptığı katkıları kavratmak,*
- *Tarihin yalnızca siyasi değil sosyal, kültürel vb. birçok alanı kapsadığından hareketle sıradan bireylerin de tarihin öznesi olduğunu fark ettirmek,*
- *Farklı dönemlerdeki toplumlar arasında yaşanan etkileşimi analiz ederek günümüze etkileri hakkında yorumlar yapmasını sağlamak,*
- *Tarihle ilgili bir çalışma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini ve tarihinin becerilerini kullanmalarını sağlamak,*
- *Hoşgörü, insan hakları, demokrasi gibi temel değerlerin önemini kavranmasını sağlayarak bu değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini sağlamak,*
- *Kendi kültürel değerlerinin fakında olarak diğer kültürlerle etkileşimde bulunmasını sağlamak,*
- *Uygarlığın ve kültürün mirası hakkında çalışmalar yaparak bilimsellik, çalışkanlık, estetik gibi değerleri kazanmasını sağlamak,*
- *Tarihsel anlatıları ifade ederken öğrencilerin Türk dilini doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak”(MEB, 2011).*

Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim amaçları incelendiğinde bugün, geçmiş, gelecek algısı vurgusu yapıldığı aynı zamanda Türk tarihinden hareketle diğer uygarlıklar hakkında birikim sahibi olmak, insani bir takım değerlere sahip olmak gibi vurgular yer almaktadır. Genel amaçlar bunlar olsa da tarih öğretiminde ders kitaplarına ve konu dağılımına bakıldığında bu amaçların ne oranla gerçekleştirilebileceği tartışmalıdır. Diğer ülkelerle öğretim amaçları açısından karşılaştırma yapıldığında örneğin İngiltere'de, Ulusal Tarih Müfredatı Çalışma Grubu bir rapor yayınlamış ve tarih eğitimi ile öğrencilerde gerçekleştirilmesi hedeflenen amaçları şöyle sıralamıştır:

- “Geçmişte yaşanan olaylardan yola çıkarak bugünün anlaşılmasını sağlamak,
- Geçmişe olan ilgiyi canlı kılmak,
- Öğrencilerde kimlik duygusu oluşmasına yardımcı olmak,
- Kültürel mirastaki payını anlamasına yardımcı olmak,
- Günümüzdeki diğer ülkeler ve onların kültürleri hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamak,
- Öğrencinin tarih yardımıyla düşünsel gelişimine fayda sağlamak,
- Tarih biliminde araştırma yapanların kullandıkları farklı yöntemlerle öğrencileri tanıştırmak,
- Öğrencileri yetişkinliğe hazırlamak,
- Müfredatın farklı alanlarına katkıda bulunmak”(Bourdillon'dan aktaran Aslan, 2006: 164-165).

İngiltere ve Türkiye'de yer alan tarih öğretim amaçları karşılaştırıldığında geçmiş ile gelecek arasında bağ kurmak, dünya uygarlıkları hakkında bilgi sahibi olmak, kültürel mirasa sahip çıkmak gibi birçok noktada birbirine benzemektedir. Benzerliğe rağmen sonucun aynı olmamasında yer alan sebepler neler olmaktadır? Bu soruya verebilecek cevap öğretmenlerin ders içindeki tutumu, öğrenme ortamının etkisi, öğretim materyalleri ilk olarak akıllara gelmektedir. Bahsedilen noktalar tarih eğitiminin kalitesini düşürmekte ve toplumda tarih dersinin gereksiz olduğu algısını oluşturmaktadır. Genel olarak bakıldığında dünyanın pek çok yerinde tarih öğrenmek/öğretmek çok fazla talep görmemektedir. Bunun sebepleri arasında mevcut tarih bilgisinin toplumun beklentilerine uygun olmaması ya da tarihçilerin oluşturdukları bilgileri değişik bir şekilde öğretmekten geri durmasıdır. Böylece tarih

gençlerin beklentilerinden uzak bir alan haline gelmeye başlamış ve köşesine terk edilmiştir (Beck'den aktaran Köksal, 2008:392). Türkiye'de durum dünyadakinden farksız görünmektedir ama bu sebeplerden farklı olarak tarih öğretim amaçlarına etki eden faktörlerde bulunmaktadır. Eğitim sisteminin ana ögesi haline gelen üniversite sınavları derslere biçilen rolleri ve bu doğrultuda amaçları da değiştirmektedir. Öğrencilerin çoğu derslere sınavda ne çıkar gözüyle baktığından dolayı genel amaçlara yönelik ders içi faaliyetler kısıtlanmakta ve sınav döngüsü içinde öğretmeni sıkıştırılmaktadır. Bu bağlamda öğretim amaçları oluşturulurken sınav faktörünün de göz önünde bulundurulması genel amaçlara ulaşma yolunu açacaktır.

2.2.Tarihçilik Bağlamında Kanıt

Kanıt, kelime anlamı olarak *'bir şeyin doğruluğu konusunda kanaat verici belge'* anlamına gelmektedir (TDK, 2017). Diğer yorumlarda ise kanıt (evidence) bir konuyla alakalı önceden yapılan araştırmaların sonuçlarından elde edilen bulgular olarak tanımlanmıştır (Efendioğlu, Yelken Yanpar, 2009: 111). Bloch'a göre *'kaynaklar bizden önce yaşayanların geride bıraktığı izlerden ibarettir.'* H. Johnson'a göre ise birinci elden kaynaklar *"İnsan geçmişinden kalan bütün izleri"* kapsamaktadır (Doğan, 2007:22). Tosh'un ifadesine göre tarihsel kaynaklar, insanların geçmişteki faaliyetlerinden arda kalan bütün bulguları kapsar: yazılı, sözlü, maddi kalıntılar, fotoğraf, film vb. (Tosh'dan aktaran Keskin, 2013:8-9). Lucien Febvre tarih yapma sürecini şöyle ifade etmektedir:

"Kuşkusuz tarih yazılı belgelerle yapılır. Ama yazılı belgeler yoksa onlarsız da yapılabilir ve yapılmalıdır. Balı alınacak her zamanki çiçeklerin yokluğunda, tarihçinin zengin buluşları içinde ne varsa hepsi kullanılarak yapılmalıdır. Sözlerle de tarih yapılabilir, resimlerle de. Toprak parçasıyla da, çatı kiremitleriyle de. Tarla biçimleri ve yaban otlarla da. Ay tutulmasıyla da at yularıyla da. Jeologların uzmanca taş-kanıtlarıyla da, kimyacıların kılıçların madeni üzerine yaptığı araştırmalarla da. Bir sözcükle: İnsandan kalma olan, insana bağlı olan, insana yarayan, insanın dile getirdiği ve onun varlığını, uğraşlarını, zevklerini ve yaşam biçimlerini anlatan ne varsa, bunların hepsiyle tarih yapılır ve yapılmalıdır." (Febvre'den aktaran Carr ve Fontana, 1992: 39).

Thomson'a göre hiç kimse geçmişi tam olarak inceleyemez; yalnızca geçmişin kalıntılarını inceleyebilir (1983: 8). Tarih bilimi geçmişi inşa eder ve inşa etme sürecinde başvuracağı yegâne kaynak geçmişten günümüze intikal eden tarihi kanıtlardır. Tarihçiler çalışmalarına kaynaklardan başlamak mecburiyetindedir. İncelediği kaynaklar toplumların geçmişteki her türlü faaliyetinden arda kalan bulguları içermektedir (Tosh, 1997:31). Kanıt olmaksızın tarihçinin yazacağı şeyler hikâye olmanın ötesine geçemez. Tarihi bilgiyi var eden ana faktör kanıtlardır. Çünkü tarihçi bilmek istediği şeylerin görgü tanığı değildir (Collingwood, 2010:366). Tarihte nelerin yaşandığının bilgisini ortaya koyabilmenin ilk şartı tarihçinin elinde materyal, kaynak olması yani kanıt olabilecek belgelerin olmasıdır (Kılıç, 2008: 63). Çünkü *“ifade edilen söylemden önce delil (tarih) yoktur: Sadece izler vardır (sadece geçmiş vardı).”* (Jenkins, 2011: 78). Tarihçi elde ettiği kanıtlarla geçmişin izini süren bir dedektif gibidir. Ele geçirdiği her belge neden ve nasıla giden yolu kısaltmaktadır (Uzun, 2006: 8). Yaptığı araştırmalarla tarihte olup bitmiş olanı bilmekle tarihçi onu var kılmıyor yalnızca var olanı bilinebilir hale getiriyor (Kılıç, 2008: 63). Fines ise; tarih yapmayı şu şekilde ifade ederek ortaya koymuştur (1994: 124):

“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 çözülmeye 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.”

Tarihi kanıtları elde eden tarihçi kanıtları anlayabilmek içeriğini kavrayabilmek için çeşitli yardımcı bilim dallarına başvurmanın ardından kanıtların güvenilirliğini ve kapsamını değerlendirip tarihi inşa etme sürecine başlar. Tarihçiler kendi yorumlarını desteklemek için farklı kaynaklardan edinmiş oldukları bilgilerle daha önce edindiği

bilgileri bir araya getirip “daha yapıcı etkinliklerle” ilgilenirler. Bu durumda tarihçiler “bilgi dönüştürücü (knowledge transformers)” olurken öğrenciler okuduklarını aktarmak için yazmayı tercih eden “bilgi anlatıcılarıdır (knowledge tellers)” (Wiley and Voss’dan aktaran Keleş, Kiriş, 2010: 188).

Tarih yaşanıp bitmiş olan geçmişi inceler ve bundandır ki onunla ilgili kanıtlar hemen her yeredir. Bunlar arkeolojik yerler, kalıntılar, eski binalar, harabeler, kitaplar, arşivler, dokümanlar ile herkesin sahip olduğu kültürel miras içindedir ve hemen hepsi tarihçinin kaynağıdır. Kaynağın türü olayın geçtiği döneme göre yazılı, sözlü ya da görsel olabilir. Örneğin; yazının icadından önceki dönemin kaynağı üç boyutlu yani arkeolojik olabilirken sonraki dönemlerde yazılı kaynaklar daha fazladır XIX. yüzyıldan sonraki dönemlerde teknolojik gelişmelerle de birlikte görsel ve sözel kaynakların ağırlığı artmaktadır (Acun, 2011: 120). Tarihi kaynaklar her an her yerde çevremizi sarmış durumdadır. Yaşadığımız çevrede, mahallemizde ya da kütüphanelerde erişebileceğimiz noktalarda tarihi kaynaklar bulunmaktadır.

Geçmişle ilgili kalıntıları sorgulamaya başlanılan dakikadan itibaren ise onlar artık tarihsel kanıt olarak anılabilir (Husbands’dan aktaran Tangülü, Çıdacı, 2016: 257). Elde edilen kanıtların hiçbiri tarihi oluşturmaz orada tarihi var edip anlamlandıran ve geçmişi kuran tarihçilerdir (Şimşek, 2011: 924). Tarihçi araştırdığı döneme gidemeyeceğinden oluşturacağı tarihsel iddia, soru ve kanıtlarla başlamaktadır. Bu süreçte elde ettiği kanıtlardan ve sorulardan yola çıkarak iddiasını oluşturur (Keleş, Kiriş, 2010:192). Fizik, biyoloji, kimya gibi bilim dallarının araştırma merkezi nasıl laboratuvarsa tarih biliminin laboratuvarı da incelediği kanıtlardır. Tarihçi elde ettiği kanıtları laboratuvar ortamında değerlendirip kanıtı işleyerek tarih bilgisini oluşturmaktadır. Tarih çalışmak farklı kanıtlarla uğraşmak ve o kanıtları değerlendirme tecrübesi kazandırmaktadır. Bahsedilen kanıtlar tarihçilerin geçmişe ait geçerli ve doğru fotoğrafı şekillendirebilmek için kullandıkları kanıtlardır (Stearns’dan aktaran Dinç, 2009:123). Tarihsel bilgi kanıtların tarihçi tarafından seçilip algılanması, yorumlanması ve tarihçinin zihninde yeniden canlandırılmasıyla oluşmaktadır (Şimşek, Yazıcı, 2011:20). Tarihçi tarihsel metinleri oluşturanlarla özdeşlik kurup olup biteni anlamaya ve anlamlandırmaya çalışmaktadır (Şimşek, Pamuk, 2010:24). Mims ise tarihi belgelerin tarihsel tahlillerin içinde eritildiği bir pota gibi olduğunu vurgulayarak tarihi belgeleri anlamamanın yolunun

tahlil yapmaktan geçtiğini vurgulamıştır (Kızıl, 2018:62). Tarihçinin kanıtla tanıştığında devreye sokması gereken “tarihsel akıl yürütme” (historical reasoning) kanıtı analiz ederek kanıtın sahip olduğu manayı anlamayı, tarihsel tartışmaları oluşturmayı ve açıklama yapmak için uygun olan kanıtı kullanmayı en önemlisi de kanıtı kullanırken ön yargıdan kaçınmayı içerir (Monte-Sano’dan aktaran Keleş, Kiriş, 2010: 191). Bu noktada tarihçi için önemli olan nokta farklı hacim ve değere sahip tarihsel değişimleri birbiriyle çelişen farklı yorumları ve farklı türden tarihsel kanıtları nasıl değerlendirebileceğini öğrenmektir (Stearns’dan aktaran Dinç, 2009:126).

Kanıtlar tarihçinin ellerinde değer bulmakta ve tarihi yeniden yapılandırmaktadır. Aslında tarihi bilgilerin değişime açık olması kanıtların ne denli etkin olduğunun göstergesidir. Yeni bulunan kanıtlarla var olan tarihi bilgi destekleneceği gibi baştanbaşa değişimde gösterebilmektedir. Tarihçinin ellerinde can bulan kanıtlar geçmişe dair bilgileri yapılandırıp yeni bir materyal olarak karşımıza çıkarmaktadır. Collingwood’un da söylediği gibi, ‘*tarih kanıtın yorumlanmasıyla işler.*’ (2010: 45). Kanıtlar olmaksızın tarihçi tarih yapma noktasında yalnız kalacaktır. Bilimsel çalışmalar ancak kanıt kullanıldığı sürece geçerliliğini korur bu nedenle tarihçilerde çalışmalarında birinci ve ikinci kaynakları seçip kullanmalıdır. Tarihçinin tarihçi olarak anılmasını sağlayan şey yaptığı çalışmayı kanıtlarla var etmesinden ileri gelmektedir (Collingwood’dan aktarana Tangülü, Çıdacı, 2016:258). Tarihçi kanıtları sorduğu sorularla konuşturmalıdır. Usta bir tarihçi ise hayatı boyunca her türlü kaynağa açık olarak çalışmış ve hangi soruları sormanın etkili olacağını sezgisel olarak kesinleştirmiş kişidir (Tosh, 1997:56). Çalışmasına veri olacak kanıtları bulup onları doğru bir biçimde değerlendirip kanıt sorduğu sorularla tarihi bilgiyi oluşturan tarihçi tarihi bilgiyi var etmektedir. Husbands’ın ifadesiyle;

“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).”

Tarihçileri farklı kılan nokta onların kanıtlara sordukları sorulardır. Böylece farklı sorularla kanıtlardan aldıkları cevapları elde edip yorumlayan tarihçi kendi bakış açısının da etkisiyle tarihi bilgiyi oluşturmaktadır. Carl *‘Tarih doğrulanmış bir olgular kümesidir. Tıpkı bir balıkçının tablasındaki balıklar gibi, belgeler, yazıtlar vb. içinde olgular hazır dururlar. Tarihçi onları alır, evine götürür, pişirir, canı nasıl istiyorsa o şekilde sofraya koyar.’* (2011:60) ifadeleriyle tarihçinin tarih yapma sürecindeki ana unsurun olguları oluşturan belgeler olduğunu ifade etmiştir. Jenkins de tarihle geçmişin ayırt edilmesi gerektiğini belirterek geçmişin geçmiş olarak kaldığını tarihin ise tarihçiler tarafından yeniden oluşturulduğunu yani tarih diye okuduklarımızın tarihçilerin yorumları olduğunu savunmuştur ve bu iddiasını üç nedene bağlamıştır:

- Geçmişte yaşananların ancak bir kısmı aktarılabilir ve hiçbir tarihçinin anlatımı geçmişte yaşananları tam olarak karşılayamaz.
- Bir tarihi anlatı geçmişe göre değil ancak diğer tarihi anlatılara göre sınanabilir.
- Tarih farklı birinin gözlerine, seslerine dayanır ve tarihi ancak geçmişteki olaylarla onları bize aktaran bir tarihçi aracılığıyla görürüz (Jenkins: 1997:23).

Tarihçi tarihi belgeleri toplayıp kendi süzgecinden geçirerek tarihi bilgiyi var etmekte ve bu var oluş sürecinde ana etkeni kanıtlar oluşturmaktadır. Tarihçinin araştırma yaparken kullandığı kanıtlarda tarihi oluşturma sürecinde hassas bir nokta oluşturmaktadır. Bu bağlamda tarihçi araştırma konusu ile ilgili elde edebileceği tüm kanıtlara ulaşmalı, kanıtların içerdiği bilgileri objektif bir biçimde değerlendirmeli ve tarihi bilgiyi oluşturmalıdır. Yine Carl’ın dediği gibi, *‘olgu çuvala benzer, içine bir şey koymadıkça dik durmaz’* (2011:62). Ancak tarihi olguları kanıtlarla destekleyen tarihçi onları var edebilir. Tarih eserlerinde ilk ilgilenilmesi gereken nokta içindekiler değil eseri yazan tarihçi olmalıdır. Tarihçinin kanıt sorduğu sorular tarihsel bilgiyi var etmektedir. *“Sorular olmadan tarihi kanıt olamazdı. Düz bir taş parçasını bile geçmiş için tarihi kanıt döndüren sorular sorulardır”* (Dickinson, Lee ve Gard, 1978; Akt.

Karabağ, 2003:130) ifadesi aslında tarihçinin zihninde beliren soruların tüm tarihi bilgiye olan etkisini ortaya koymaktadır. Kaynaklar adeta küçük çocuk gibidir ancak kendileriyle konuşanla diyaloga geçerler bu noktada da bu diyalogu başlatan şey tarihçilerin kaynağa sordukları sorulardır (Cheney'den aktaran Tosh, 1997:57). Collingwood tarihte soru ve kanıtı değerlendirirken soruları yanıtlamayı sağlayacak herhangi bir şeyin kanıt olabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle birinci elden kaynağı kanıttan ayırt eden en bariz özelliğin kaynağa sorulan soruya verdiği cevaptır. Daha net bir ifadeyle birinci elden kaynağa kanıt denilemez eğer birinci elden kaynaktan tarihçinin sorduğu soruyla ilgili yanıt alınabiliyorsa o vakit birinci elden kaynak kanıt vasfını alır (Doğan, 2007: 26). Jenkins de iki farklı tarihçinin aynı belgeleri kullanmış olsalar bile farklı tarih yazımı ortaya koyacağını bunun da tarih değil de tarihçinin bakış açısının yansıması olacağını ifade etmiştir (Jenkins, 1997:23-25). Bu farklılığı yaratan nokta tarihçilerin kanıtla yönettiği sorular ve aldığı cevaplardır. Bu soruların oluşmasına tarihçinin yetişmesi, dünya görüşü, becerileri, algıları da etki etmektedir.

Tarihi kanıtlar kaydedenlerin belleğinden yansıyanlardır. Kanıtları inceleyen tarihçinin eseri incelendiğinde ise elde edilen bilgilerin tarihçinin zihninden akseden olduğu da göz ardı edilmemelidir. Kanıtlar oluşturulurken hem yazanın hem de inceleyen zihninden kırılıp tarihi bilgiyi oluşturmaktadır. Bu anlamda kanıtlar tarihi bilginin harcıdır. Tarih araştırması yapan bir tarihçi kaynakların ortaya çıkışını, biçimini, özgünlüğünü, güvenilirliğini dikkate almalıdır.

Kyvig ve Marty (2000:301-31), tarihsel kaynakları tarihin izleri olarak betimler ve bu izleri dört kategoride açıklar. Birinci kategori maddi olmayan izler yani gelenekler, görenekler, ilkeler, inançlar, efsaneler, dil vb. içermektedir. İkinci kategoride maddi izler ise nesnelere, insan yapısı ürünler, eşyalardan oluşmaktadır. Yazılı izler ise üçüncü kanıt türüne girmektedir ve bunlar mektup, dergi, günlük, doğum ve ölüm belgeleri, karneler vb. olarak ifade edilebilir. Dördüncü kategori ise temsili iz yani fotoğraflar, halk şarkıları ve masallarıdır. Geçmişten gelen kaynak türleri oldukça fazladır ve bilgi artışıyla beraber gelişen depolama anlayışı bu çeşitliliği sağlamaktadır.

Tablo 2.1. Birinci ve İkinci Elden Kanıtlar Nelerdir? (Kabapınar, 2012:240).

Tarih Konularıyla İlgili Kanıtlar	
Tarihsel Birinci Elden Kanıtlar	Tarihsel İkinci Elden Kanıtlar
Siyasi anlaşma metinleri, Anayasa metinleri, Günlükler, Anılar, Afişler, Veciz sözler, Meclis tutanakları, Görgü tanıklarının ifadeleri, Hükümet raporları, Askeri/Sivil raporlar, Kişisel mektuplar, Resmi İstatistikler, Minyatürler, Gravürler, Dönem fotoğrafları, Ticari kayıtlar, Fermanlar, Tapular, Buyruklar, Paralar, Yıllıklar, alfabe örnekleri, Madalyalar, Evlilik cüzdanı, Belediye kayıtları, Marşlar, Dönem Karikatürleri, Heykeller, Pullar gibi.	Akademik tarihsel kitaplar, Dergiler, Ders kitapları, Tarih haritaları, Ansiklopedi, Tarihsel romanlar, Tarihsel filmler, Belgeseller, Yerel ile sözlü tarih çalışmaları.

Birinci el kanıtlar geçtiği dönemin tanığı olmuş her türlü kaynaklardır. Birinci el kanıtlar arasında anayasa metinleri, meclis tutanakları, görgü tanıklarının ifadeleri, askeri/sivil raporlar, afişler, dönem fotoğrafları, minyatürler, tapular, ticari kayıtlar, yıllıklar, marşlar, dönemin karikatürleri, heykeller, pullar, gazete, günlük, para, madalyon, anlaşma metni, mühür, kılıç vb. savaş aletleri, adaletname, ferman, berat, tuğra, mahkeme kayıtları gibi pek çok kaynak gösterilebilir. İkinci el kanıtlar ise birinci el kanıtlar temele alınarak oluşturulan kaynaklardır. İkinci el kanıtlar arasında akademik tarihsel kitaplar, ders kitapları, ansiklopedi, dergiler, tarih haritaları, tarihsel romanlar, belgeseller, filmler, yerel ve sözlü tarih çalışmaları gösterilebilir (Kabapınar, 2012:240). Bahsedilen kaynakların yanı sıra yazısız kaynaklar da tarih yazımında önemli birer kaynak olarak ortaya çıkmaktadır. Tarihçiler yazılı belgelerin yetmediği durumlarda yazısız belgelerden yola çıkarak oluşan boşlukları yazısız belgelerle doldurmuşlardır (Memiş, 2005:92). Esasen tarih bilimi özgün olan kaynakların tekrar tekrar değerlendirilmesine dayanmaktadır. Bu sebepten ötürü tarihçiler özgün kaynakları birinci elden kaynak olarak kabul ederler ve kendilerinin geçmişle ilgili yazdıkları her şey de ikincil kaynak olarak sınıflandırılır. Birincil kaynaklar kesin doğru bilgi içeren kaynaklardır denilemez. Çünkü birincil kaynakların çoğu kesinlikten uzak, belirsizdir tarihçinin çalışmasını şekillendiren önemli noktalardan birisi kaynakları inceleyerek bu tür zayıf yönlerini ortaya çıkarmaktır (Tosh, 1997:33-34). Tarihçilerin inceleyeceği

birinci elden kaynakların çoğu iktidar sahiplerinin bakış açısından yazılmış kaynaklar olsalar da bu tarz belgeler tarihçilerin o dönemde meydana gelmiş olayları kronolojik olarak belirlemesine yardımcı olmaktadır (Memiş, 2005:100). Tarihçi elde ettiği belgelerin analizini profesyonel bir şekilde yapmalı ulaştığı kanıtların tarihi bilgiyi oluşturmadaki rolünü ön plana çıkartarak tarihi araştırmasını tamamlamalıdır. Böylece ister birinci el isterse ikinci el kaynak olsun tarihin aydınlatılmasında tarihçinin eline can verecek geçmişe ışık tutarak tarihçinin önünü aydınlatacaktır.

2.3. Bir Öğretim Yöntemi Olarak “Kanıt Temelli Öğrenme”

‘Eğitim nasıl olmalı?’ sorusuna verilen cevap yüzyıllar boyunca farklı karşılıklar bulmuştur. Önceleri öğretmenin başat olduğu ve süreci tümüyle yönlendirdiği bir eğitim anlayışı mevcutken değişen dünya ve algılarla birlikte eğitim de yeniden şekillenmiştir. XX. yüzyılın pozitivist anlayışından sıyrılan eğitim günümüzde oluşturmacılarla programlara ve okullara girmiştir. Yapılandırmacılık yalnızca öğrenme kuramı değil; bireysel bilgi, biliş ve dünya görüşüdür (Matthews’dan aktaran Şimşek, 2004:117). Bu nedenle de yaşamın neredeyse tüm alanlarına etki eden bir değişken olarak eğitimin oluşturmacı yaklaşımdan payını almaması mümkün değildi.

2007 yılında gözden geçirilen ve büyük ölçüde değişen öğretim programlarıyla birlikte eğitimin felsefinin temelleri oluşturmacı anlayışa dayandırıldı. Piaget, Vygotsky, Bruner gibi pek çok bilim adamı fikirleriyle ve araştırmalarıyla oluşturmacılığın temellerini atmışlardır. Eski şemaların yeni öğrenmeleri şekillendirdiği, öğrenmenin bireysel olduğu ve öğrencinin bu süreçte aktif olarak rol oynaması gerektiği öne çıkan unsurlardandır. Öğrenmenin basit bir uyarıcı-tepki bağıyla gerçekleştiğini savunan ve bu bağlamda öğrenciden beklenenin uygun tepkiyi vermesi olarak indirgeyebileceğimiz bir anlayış terk edilerek öğrencinin aktif olacağı ve kendi bilgisini yapılandıracağı bir eğitim modeli benimsenmektedir. Böylece öğrenciler de tarihçiler gibi geçmişin bilgisini inşa edebilir ve öğrencilerin kendi tarihsel anlatılarını oluşturmalarına yardımcı olunur (Pamuk, 2015:32). Bu durumda değişen eğitim anlayışı programlara, okullara, öğretmene ve öğrenciye yeni roller vermektedir. Basit bir süreçte öğrenciye sunulan bilgiler zamanla uyarıcı-tepki bağının zayıflaması ile unutulmakta ve işe yaramaz duruma gelmektedir. Yapılandırmacı anlayış ise öğrencinin kendisini ön plana atmakta

ve öğrenim sürecine bizzat katılan öğrencinin bilgiyi aktif şekilde elde etmesine böylece elde edilen bilginin daha kalıcı olmasına imkân sağlamaktadır. Birincil veri kaynakları ve değiştirilebilir materyaller yapılandırılmış sınıflarda etkinliklerde kullanılmalıdır. Öğrenci kendi şemalarını, ön bilgilerini ve deneyimlerini işe sürerek bilgiyi yapılandırmakta ve kalıcı öğrenme oluşmaktadır. Oluşturmacı yaklaşımın temelinde sekiz ilke vardır. Bunlar:

- “Bütün öğrenme etkinlikleri daha geniş görevlere dönüştürülmelidir.
- Öğrenciler sürekli desteklenmelidir.
- Gerçekçi sınıf ortamları oluşturulmalıdır.
- Gerçekçi sınıf ortamlarının oluştururken öğrenciyi etkin kılmalı, oluşturulan ortamlar öğrenilecek bilgiyi yansıtabilecek düzeyde olmalıdır.
- Öğrencilere çözüm üretme olanağı sunulmalıdır.
- Öğrenciler süreç içinde düşünmeye sevk edilmelidir.
- Öğrencilerin fikirleri dikkate alınmalı ve öğrenciler her fırsatta cesaretlendirilmelidirler.
- Öğrencilere süreç boyunca kendilerini ifade etme şansı verilmelidir.” (Savery ve Duffy’den aktaran Akay, 2005).

Bahsedilen ilkeler değerlendirildiğinde, gerek öğretmen gerek öğrenci gerekse öğrenme ortamının baştan aşağı şekillendiği görülmektedir. Öğrenci süreç boyunca öğretici tarafından desteklenmeli, yüreklendirilmeli ve etkin kılınmalıdır. Kendini ifade edebilen, düşünen ve yeni fikirler üretilip sosyal hayata bunları aktarabilen öğrenci yetiştirmek yapılandırmacı eğitim anlayışının ana ilkesini oluşturmaktadır. Bu noktada davranışçı yaklaşımda programın ihtiyaçları göz önüne alınırken yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur. Davranışçı yaklaşımın kalıp yargılarından sıyrılarak öğrenene kıymet verilmiş ve öğrenci ihtiyaçları programı şekillendirmiştir. Öğrenme ortamını düzenleme, öğrencilere etkinliklerde rehberlik yapma öğretmenin başlıca rolüdür. Öğretmen bu süreçte yol gösteren, rehber konumuna gelmiştir. Öğrenciyi yönlendirme, cesaretlendirme noktasında başat faktör olmuştur. Öğrenci böylece düşüncelerini ifade etmekten çekinmeyecek ve girdiği her ortama uyum sağlayıp fikirleriyle çözüm sunacaktır. Davranışçı yaklaşımda uyarıcı-tepki bağı kuvvetli tutulup öğrenme için bu bağ dikkate alınırken yapılandırmacı yaklaşımla

birlikte uyarıcı-tepki bağı dışında kalan her şeyin öğrenmeye etki ettiği göz önünde bulunduruldu. Beynin bilgisayara benzetildiği görüşünü ise yapılandırmacılar reddederler. Yapılandırmacı yaklaşımda insan beyni özgün, esnek, kendini değiştiren ve yeniden şekillendiren bir öze sahiptir (Fosnot'tan aktaran Koç, Demirel, 2004:174). Bu bağlamda öğrencinin geçmiş yaşantıları, şemaları, çevresel ve sosyal faktörler, öğrenme ortamının yapısı, öğretmenin yapısı ve ders materyalleri dâhil pek çok nokta öğrenmenin gerçekleşmesinde etki etmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın getirdiği en önemli öğretim yöntemlerinden biri olan kanıt temelli öğrenme öğrencilerin kendi bilgisini oluşturmada rol oynayan en önemli öğretim yöntemlerinden biridir. Sturme ve Hersen'ye göre kanıt temelli uygulama tıp alanında ortaya çıkmış olmasına rağmen pek çok alanda kabul görmektedir. Örneğin; kanıt temelli uygulama ve deneysel olarak desteklenen programlar Amerikan Psikoloji Derneği (APA) ve İngiltere Genel Öğretim Birliği gibi birçok birlik tarafından önerilmektedir. Kanıt temelli uygulama Amerika Birleşik Devletlerinde eğitimciler için kanunla mecburi kılınmıştır (Canbolat, Özdemir, 2016:78). XIX. yüzyılın sonlarında Amerika'da Lucy Maynard Salmon adlı bir tarih eğitimcisi "hands on" yaklaşımını dile getirmiştir. Buna göre orijinal belgeler öğrencilere öğretim materyali olarak verilmelidir. 1902 senesinde ders kitaplarının destekleyici bir materyal olarak kullanmayı teklif ederken birinci el kaynakların öne çıkarılmasını savunmuştur (Hopkins'den aktaran Doğan, 2007: 46). Tarih öğretiminde kaynak kullanılmasıyla ilgili en eski raporlardan biri Amerikan tarih kurumunun hazırladığı rapordur. Bu rapora göre öğrencilerin birinci elden kaynakları sınırlı olarak kullanılması öneriliyordu (Osborne'dan aktaran Doğan, 2007:46). Tarih öğretiminde kaynak kullanmayı savunan en eski isimlerden biri de Keatinge'dir. "Studies in the Teaching of History" isimli eserinde sınıfta kaynak belgelerin kullanımını şu sözlerle ifade etmiştir: "*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 alıştırmaları zorunlu olarak yapmalıdırlar*" (Osborne'dan aktaran Doğan, 2007: 47). Daha sonra yapılan araştırmalarda da Fled Morrow Fling 1909 senesinde "Tarih Öğretiminde Kaynakların Kullanımı" adlı makalesinde tarih öğretiminde kaynak kullanılmasının bilimsel gerçeklerini ifade etmiştir. Bu makale

yaklaşık 85 yıl sonra “The Social Studies” dergisinde tekrar yayınlanmıştır (Doğan, 2007:49).

İngiltere’de Okullar Konseyi 1972 yılında ‘Okul Tarih Projesi (School History Project)’ ile Kanıt Temelli Tarih Öğretimini ortaya koydu. Proje kapsamında tüm eğitim basamaklarında yapılanmaya gidilerek yapılandırmacı öğrenme anlayışı temelinde öznel düşünce ve öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturulması hedeflendi (Kabapınar, 2012:237). Değişen eğitim felsefesi paralelinde yenilenen ders kitaplarında konu ve kazanımlarla ilişkili olan kanıtlar yerli ve yabancı araştırmacıların çalışmalarından ilgili bölümler alınarak ders kitaplarında öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler kanıtlar üzerinden küçük birer tarihçi gibi çalışarak kendi bilgilerini oluşturmuş ve öğrenme sürecinde etkin olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak düzenlenmiş öğretim programlarında öğrencilerin bilginin farklı formlarıyla karşılaşması ve bilgiyi farklı biçimlerde edinmesi anlayışı hâkimdir (Şimşek, 2011:925). Kendi bilgisini üreten ve kendi öğrenme sürecine sahiplik eden öğrenciler tarihi konularla ilgili kendilerine sunulan kanıtları değerlendirebilecek ve tarihi bilginin oluşum sürecinde yaşanan tüm o basamakları değerlendirip kendi doğrusuna varacaktır. Bu noktada kanıt temelli öğrenme sosyal bilimlerde laboratuvar rolü üstlenmektedir. Öğrenciler kanıtlardan oluşan bu laboratuvarda aktifleşecek ve tarih bilgisini var edecektir.

Kanıt temelli öğrenme en yalın haliyle bilimsel araştırma bulgularının uygulama olarak kullanıldığı, öğrencinin süreç boyunca kendini denetleyeceği bir yapıya sahiptir. Kanıt temelli öğrenme, öğrenme sürecinde dikte edici bir yapıya sahip değildir. Süreç boyunca kendi öncelikleriniz ve gayelerinizle uyuşan en iyi başarıyı nasıl elde edebileceğinizin yolunu gösterir (Efendioğlu, Yanpar Yelken, 2009: 111-115). Kanıt temelli öğrenmede işe öğrencilere kanıt kullanmayı öğretmekle başlanmalıdır böylece öğrencilerin kanıtlardan faydalanıp karşı karşıya kaldıkları olayları yorumlamaları ve doğru bilgiye ulaşmaları mümkün olabilir (Sağlam, Bilgiç, 2018:61). Kanıt temelli öğrenmenin baz alındığı bir öğrenme ortamında sunulan kanıtlar öğrenciyi doğru bilgiye ulaştırmada bir rehber konumundadır. Süreç boyunca kendi önceliklerine, değerlerine göre kanıtlar öğrencilerin zihinlerini meşgul eder, kanıtlar arasında varsa bağlar araştırılır, eleştiri süzgecinden geçirilir, konu bağlamında değerlendirmeler yapılır ve süreç sonunda öğrenci kendi bilgisini var eder. “*Tarihçi gibi düşünmek*”

söylemi tarihçinin çalışma yöntemlerini takip edip diğer bir deyişle tarihçi gibi tarihsel dokümanları inceleyerek kullanmak manasına gelmektedir (Keleş, Kiriş, 2010: 188). “Tarihçi gibi düşünmek” ya da “küçük bir tarihçi gibi” hareket etmek kendini tam anlamıyla kanıt temelli öğrenmede ortaya koymaktadır. Tarihçinin tarihi bilgiyi var ederken kullandığı yöntemler ve attığı adımlar kanıt temelli öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik etmektedir. Böylece öğrenciler kanıt temelli öğrenme ile birlikte bilginin var edilme sürecine hem tanık olacak hem de süreçte aktif olarak rol alacaktır. Öğrencilerden tarihçi gibi düşüncelerini istemelerinin nedeni bir taklit edilme değil, değişik kaynaklardan bilgileri toplamaları ve ön bilgilerini ya da yorumlarını desteklemek için bir araya getirip yazma işlemini yapmaları ve “yapıcı bir etkinlik” ile meşgul olmalarını sağlamaktır (Wiley ve Voss’dan aktaran Keleş, Kiriş 2010:188). Kanıt temelli öğrenme ile öğrenci ile tarihçilerin dünyası tanıştırılmalı ve öğrencilerde tarihi anlamlandırıp yorum yapma kabiliyetleri ile geçmişle günümüz arasında köprü kurmak açısından tarihçi gibi düşünme becerileri geliştirilmelidir (Dilek, 2008: 55). Öğrenciler böylece kendilerinin de tarih yapma sürecine katılabileceğini fark edecek ve tarih dersine olan ilgi ve alakaları artarak derse karşı olumlu tutum geliştireceklerdir.

Yeni tarih anlayışını öne çıkaranlara göre tarih dersinde yalnız sebep ve sonuçların analizini geliştiren becerilerden ziyade tüm öğrencilere tarihsel kaynakları sunularak öğrencilerin olguları kendi başlarına inşa etmeleri ve keşfetmeleri sağlanmalıdır (Turan, 2016:709). Sınıf ortamında belgeye/kanıta dair içi uygulanan belgeye dayalı tarih öğretimi etkinliklerinde temelde üç nokta üzerinde durulmaktadır. Bunlar (Doğan,2007:49);

- “Öğrencilerin tarihçilerin yaptıklarını anlamasını sağlamak,
- Öğrencilere kısmen ya da tamamen tarihçinin yaptığını yaptırmak,
- Öğrencilere kendi tarih çalışmalarını devam ettirecek olan geleceğin tarihçileri gibi davranmaktır.”

Öğrenciler kanıt temelli öğrenme ile bahsedilen üç temel nokta üzerinde yetiştirilmeye çalışılmalıdır. Kanıt temelli öğrenmenin uygulandığı tarih derslerinde birinci ve ikinci elden kanıtlarla işlenen derslerde öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tarih derslerini orijinal hale getirdiği için ya da tarihçinin faaliyetlerini örnek gösterdiğinden dolayı değil düşünce çeşitleri ve sağladığı öğrenme

yollarından dolayı kanıt temelli öğrenmenin tarih öğretiminde yeri bulunmaktadır. Bir kanıtta her zaman soru ve yorumun kazandırdığından çok daha fazlası mevcuttur (Tangülü, Çıdacı, 2016: 258). Öğrenciler aynı konu hakkında çok farklı şeyler ileri süren kanıtları ve yazarları tanıma imkânı bulmalıdır. Tarih öğretmeni ders sürecinde tarihsel kanıtların anlamına ve kanıtlardaki belirsizliklere öğrencilerin dikkatini çekmeli, karşılaştırma yaptırmalı ve karşıt metin okuması yapmaları için yönlendirmelidir (Yılmaz, 2013: 205-206).

Farklı kaynaklardan seçilen kanıtlardan farklı sonuçlar elde edilebileceği için tüm kaynaklar taranmalı ve her bir kaynaktan iyi olanlar seçilip alınmalıdır (Petty'den aktaran Efendioğlu, Yanpar Yelken, 2009: 115). Öğrenciler farklı kanıtları değerlendirip kanıtların içine girdiğinde tarihin kalıp doğrulardan oluşmadığını tarihçilerin tarihi konular hakkında farklı görüş beyan edebileceklerini fark edecek ve kendi doğrusuna giden adımları atmaya başlayacaktır. Tarihin doğası gereği siyah ya da beyaz olamayacağı ve tarihi bilgilerin zaman içinde değişebileceği algısı öğrencilerde gelişecektir. Böylece tarih belli iktidarların elinden çıkıp öğrencilerin değerlendirme yapıp tarihçinin adımlarını izleyebileceği bir araştırma sahasına dönüşecektir. Mevcut uygulamalarda ise öğrenciler ders kitaplarından dayatılan bilgileri ezberlemek sunulan kanıtları ise ispat olarak kullanmak zorunda kalmaktadır. Pek çok öğrenci tarihsel anlatıları geçmişte olmuş bitmiş hikâyeler olarak görmekte, mevcut ders kitaplarından hareket ederek de tarihi, olguların ve olayların kronolojik sıralaması olarak görmektedir (Keleş, Kiriş 2010:188). Öğretmen rehberliğinde kanıt temelli çalışmalarda, öğrencilere meydan okuma imkânının sunulduğu ortamlarda ve tarihsel düşünme süreçleriyle meşgul olan öğrencilerde eleştirel düşünme, sorgulama, analiz ve yorum yapma, empati kurma gibi tarihsel becerilerin daha fazla gelişmesi olasıdır (Dilek, 2009:661). Nitekim Işık, Doğan, Balkaya, Dilek, Alabaş, Tangülü, Çıdacı, Kabapınar, Kızıl, Köksal, Ata gibi pek çok akademisyenin yaptığı araştırmalarda kanıt temelli öğrenmenin öğrenme ortamının iyileştirilmesine ve tarihsel becerilerin gelişmesine yaptığı katkılar görülmektedir.

Bruner, kanıt temelli öğrenme ile ilgili görüşlerini “öğrenciler konuya tarihçi olarak yaklaşmalıdır, tarihin arkasındaki temel kavramları keşfetmelidir” şeklinde ifade etmiştir (Şimşek, 2011:923). Öğrenciler tarihi bilginin en ham haliyle karşılaşp onu

özümsemeli ve tarihi bilgiyi var etme sürecine ortak olmalıdır. Böylece empati becerileri gelişecek dönemin algısına ulaşmaları kolaylaşacaktır. Kanıtlardaki farklı tutumları gören öğrenciler ulaştıkları bilgilere şüphe ile yaklaşacak ve güvenilirliklerini sorgulayıp alternatif bakış açılarına ulaşmaya çalışacaklardır. Böylece öğrencilerin çoklu okuryazarlık becerilerini kazanmada kanıt temelli öğrenmenin önemi ortaya çıkacaktır (Sağlam, Bilgiç, 2018:61). Öğrenciler sadece ders kitaplarını okuyup anlayıp onları yorumlamakla kalmamalı farklı kaynaklara ulaşarak yeni bakış açıları kazanmalı ve yorum güçleri geliştirilmelidir. Öğretmenler okuyan, anlama yetisi güçlü bireyler yetiştirmek için öğrencileri okumaya özendirmeli ve farklı kanıtları öğrenme ortamına getirerek sürece dâhil etmelidir. Alternatif kaynaklara ulaşarak elde edilen veriler öğrencilere sunulmalıdır. Aynı ders için yazılan farklı kaynaklardan görüşlere öğrenciler ulaşabilmelidir (Ulusoy, 2010: 39).

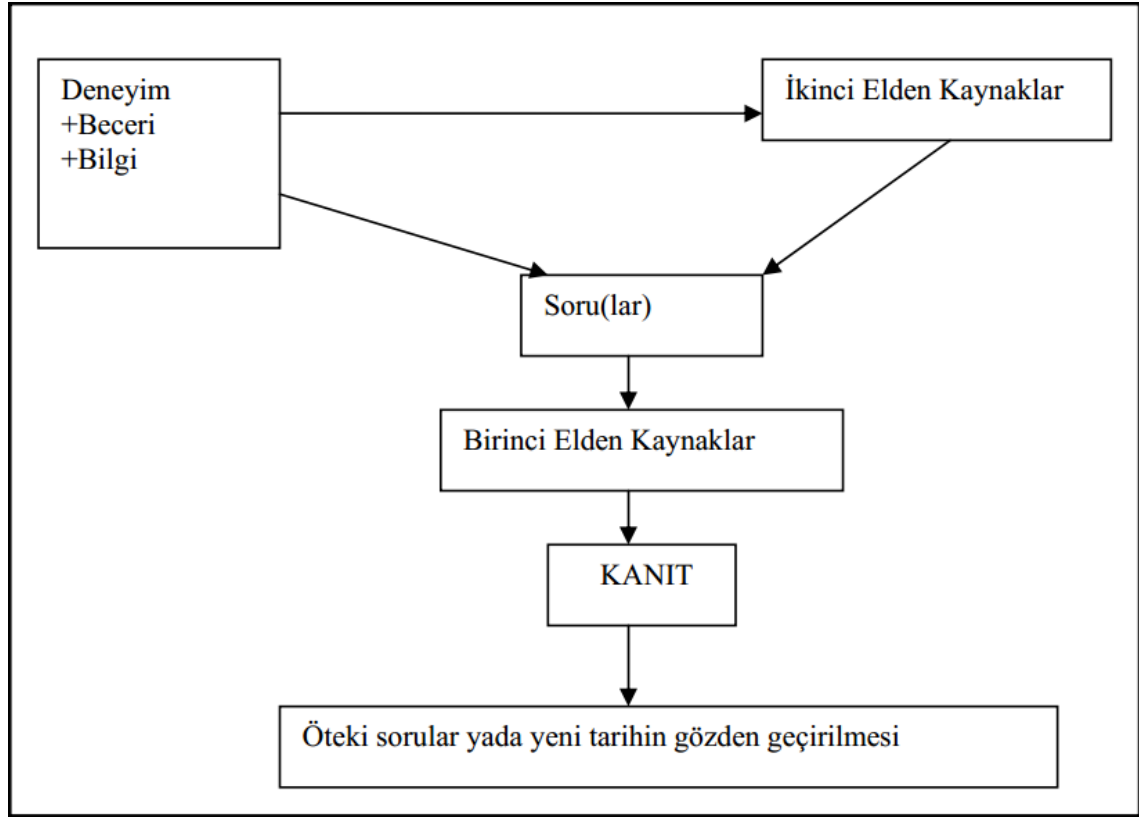
Kanıt temelli tarih öğretiminin temelinde, öğrenci merkeze alınarak öğrencinin kendi öznel düşünce ve değer yargılarını oluşturması beklenmektedir. Böylece tarih öğretmeni ya da ders kitabı yazarı otorite olmaktan çıkarak öğrenme ortamını hazırlayan, problemleri çözen ve öğrencilerin tarihi konularda farklı boyutları görmesine vesile olan “rehber” görevini üstlenmektedir (Kabapınar, 2018: Basımda). Kanıt temelli öğrenme ile sürece dâhil olan her şey bir değişim sürecine girmiş ve yeni roller üstlenmiştir. Ders kitapları kutsal olmaktan çıkmış öğretmenler otorite yerine rehber olma görevi üstlenmiştir. Öğrenciler ise süreçte kendi bilgisini var etmeye çalışan küçük bir tarihçi rolünü üstlenmiştir. Yalnız bu noktada kanıtların öğrencilerin dikkatini çeken materyal olarak değerlendirilmemesine dikkat çeken Perry, kanıt kullanımının öğrencilerin becerilerini geliştirme noktasında yaptığı katkılara vurgu yapmıştır. Perry’ye göre tarihsel kanıtlara sorular sorup soruların cevaplarını kanıtlarda aramak tarih öğretiminin ana esaslarından biridir (Aktaran Dinç, 2009: 1438-1439).

Düşünme becerilerine etki eden belgeler/kanıtlar; gözlemlene, veri toplama, benzetme ya da karşılaştırma, analiz ve sentez yapma, delil kaynakları değerlendirip hipotez kurma ve sonuca varma gibi öğretimin esas amaçlarına ulaşabilmek için temel bir işleve sahiptir (Keskin, 2013:7). Öğrenme sürecinde kullanılan belgeler öğrencilerin zihinlerinde pek çok pencere açarak onlara başka bir dünya olduğunu da göstermekte ve empati yeteneğine de katkı sağlamaktadır. Tarihsel empatinin oluşması hayal gücüne

bağlıdır zira tarihsel empati kanıtlarla desteklenmediği takdirde ürünün kalitesi edebi bilgilerin ya da sanat eserlerinin sahip olduğu özelliklerin ötesine geçmesi mümkün gözükmemektedir (Lee ve Rogers'dan aktaran Dinç, 2009: 1440). Tarihsel kanıtların analizinde birincil kaynaklar sayesinde öğrenciler kendilerini o dönemde yaşamış tarihi karakterlerin yerine koyabilmektedir. Bu da empati becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Stradling'den aktaran Kızıl, 2018:61). Tarih derslerinde düşünme ve anlamayı geliştirmek adına yapılacak faaliyetler arasında (Candan, 2005: 332):

- *“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 yapabilme)*
 - *Kanıtları eleştiri süzgecinden geçirebilme ve kanıt süzebilme yeteneği*
 - *Hipotez oluşturma, sonuçlar çıkarma*
 - *Çıkarımları özetleyebilme ve ifade edebilme*
 - *Olayları uygun ve doğru tarihsel bağlamları içerisine yerleştirebilme”*
- gösterilmektedir.

Tarih dersinde anlamayı geliştirmek adına atılacak adımlar değerlendirildiğinde kanıt kullanmanın, farklı türden kanıtlara ulaşabilmeyi, değişimi kavrayabilmeyi, empati ve eleştiri yapabilmeyi, olayları doğru tarihsel bağlam içine yerleştirmeyi sağladığı görülmektedir. Bahsedilen adımların neredeyse hepsinde kanıt temelli öğrenmenin önemi ortaya çıkmakta ve tarihi bilgiyi yapılandırmada kanıtların merkeze alınması gerektiği ayrıca kanıtlarla öğrencilerin tanıştırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Verimli ve etkili bir tarih öğretimi için kanıt temelli öğrenme esas alınarak tarih öğretiminin merkezine alınmalıdır. Fines'in tarih yapma modelinde kanıtların etkililiği öne çıkmaktadır. Öğrencilere sunulan ikinci el kanıtlar öğrencilerin zihinlerinde soru işaretleri oluşturmaktadır. Oluşan soru işaretleriyle öğrenciler birinci elden kaynaklara ulaşarak bambaşka tarihi yorumlar oluşturup kendi tarih bilgilerini inşa etmektedirler. Böylece öğrenciler zihinlerinde oluşan kalıp düşüncelerden sıyrılarak kendi öğrenme sürecini aktif hale getirmektedir. Fines'in bu modeli aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Fines'in Tarih Yapma Modeli (Fines, 1994:124).

Öğrenme yaşantıları öğrencilerin keşfetmelerini, analiz ve değerlendirme yapmalarını, bilgiyi asıl kaynağından sentezlemeyi ve öğrendiklerinden bir anlam çıkarmayı kapsayacak şekilde ele alınmalıdır (Jadallah'dan aktaran Sağlam, Bilgiç, 2018:61). Jadallah'ın ifade ettiği öğrenme ortamını sağlayacak olan yöntem ise kanıt temelli öğrenmeden geçmektedir. Öğrenciyi sürece dâhil etmek ve tarihsel tartışma oluşturabilmek için tarihçinin tam anlamıyla neyi tartıştığını idrak etmesi gerekir. Bunun için ise öğrencilerin kaynaklarla çalışması ve kaynaklardaki tarihsel tartışmalarına analiz etmesi gerekmektedir (Keleş, Kiriş 2010:195). Öğrencilerin üzerinde çalışacağı kanıtlar tabii ki özenle seçilmeli ve belli başlı kriterlere göre şekillenmelidir. Nichol (1991:18), sınıfa taşınacak bir kanıtta olması gereken nitelikler olarak öğretmenlere şu noktaları önerir:

- *“Tarih öğretmenin amaçlarına uygun olmalıdır,*
- *Konulara ve ünitelerin amaçlarına göre seçim yapılmalıdır,*
- *İşlenen konu ile ilgili sorulabilecek sorulara cevap alınabilecek içeriğe sahip olmalıdır,*

- *Önceden işlenmiş konu ya da ünitelere atıfta bulunabilecek içeriğe sahip olmalıdır,*
- *Öğrencide heyecan ve merak uyandırabilecek ifade biçimine ve anlam zenginliğine sahip olmalıdır,*
- *Öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak seçilmelidir,*
- *Öğrencilerin bilişsel düzeyleri gözetilerek seçilmelidir,*
- *Öğrencilerin dil seviyelerine indirgenebilecek bir üsluba sahip olmalıdır,*
- *İncelenen konu veya ünitenin birinci derecede önemli kişi veya olaylarıyla ilgili olmalıdır,*
- *Mümkün olabilecek kadar ilk elden kaynaklardan seçilmelidir,*
- *Kanıtlar yazılı belge, resim, para, eşya vs. türünden çeşitlilik sunmalıdır.”*

Öğrencilerde tarihsel tartışmaları geliştirmek için ise tarihsel bir metni okurken “tarihçi neyi amaçlıyor?”, “tartışmanın oluşmasında hangi önermeler ve kanıtlar temel olarak kullanılmaktadır?”, “Tarihçi bakış açısının doğruluğunu ortaya koymuş mu?”, “tartışma tezat fikirler içeriyor mu?” , “tartışmanın hangi kısımlarına katılıyorum ya da katılmıyorum?”, “tarihçi sunduğu kanıtlardan daha fazla yararlanabilir miydi?” gibi sorular çerçevesinde tarihsel metinleri analiz etmesi sağlanmalıdır (Fordham’dan aktaran Keleş, Kiriş, 2010: 196). Barton, tarihsel kanıt analizi kullanılırken yararlanabilecek dört işlevi şöyle sıralamıştır (Kızıl, 2018: 63):

- *“Tarihsel sorgulamayı harekete geçirmek,*
- *Tarihsel anlatılar için kanıt sağlamak,*
- *Geçmişle ilgili bilgi aktarmak,*
- *Geçmişteki insanların düşüncelerine ve deneyimlerine bakış sağlamak”*

Tarihsel kanıtları kullanırken ve öğrenciler kanıtlar üzerinde çalışırken sorgulama yapmalı, anlatılar için kanıt sağlanmalı, bilgi aktarmalı ve geçmişteki insanlarla empati kurulmalıdır. Böylece kanıtı işlemek, anlamlandırıp tarihi bilgiyi üretmek daha mümkün olmaktadır. Birincil ya da ikincil bir kaynakla çalışan öğrencilerin kaynağa sorması gereken sorular ise şunlardır:

- *“Kaynağı kim, neden yazmıştır?*
- *Söz konusu bilgi nasıl elde edilmiş ve nereden gelmiş?*

- *Kaynağın içinde yer alan bilgi konu hakkında yazılmış diğer belgelerle tutarlılık içinde midir?*
- *Kaynaktaki bilgiler hangi noktalarda taraflı olabilir?*
- *Kaynakta yer alan bilgilerde herhangi bir tarafgirliğin bulguları var mı?"*
(Stradling, 2003: 217).

Kanıtların kullanımı için belirli bir ön bilginin var olması gerekmektedir. Kanıtı yorumlayıp bilgiye ulaşması için öğrencinin hem eski bilgilerinin hafızasında canlı tutması hem de o bilgileri kullanması gerekmektedir. Böylelikle kanıt kullanarak yapılan öğretim tam ve sürekli bir öğrenimin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Ricoeur'dan aktaran Doğan, 2007:51).

Jenkins'in (1992) değindiği gibi, okullardaki tarih öğretimi tarihçilerin çalışmalarındaki gibi çeşitliliği ve değişkenliği yansıtmalı, öğretmenler öğrencileri tarih yazımındaki yeni yaklaşımlarla tanıştırmalı ve tarihi yeniden düşünmelerine, kendilerine özgü tarihsel yorum yapabilmelerine olanak sağlamalıdır (Aktaran Yılmaz, 2013:203). Eğitim ortamları öğrencilerin iletişime teşvik edilmesine, kanıta dayalı karar vermesi, açık uçlu söylemler, alternatifler aramasına ve orijinal çözümler sunması, eğitim-öğretim etkinliklerinin göz önüne alınması gerekir (Barber'dan aktaran İlter, 2013:594). Zenginleştirilmiş eğitim ortamları sayesinde öğrenciler kanıt temelli sürece dâhil olup özgün yorumlar ortaya koyabilmekte ve tarihin doğasına hâkim olabilmektedir.

Kanıt temelli öğrenmenin temeli sayılabilecek İngiltere'de tarih ders kitaplarında konu ile ilgili metinler yer almakta ardından metni tamamlayan farklı kaynaklardan alınmış kanıtlar ve bu kanıtlarla ilgili etkinlikler bulunmaktadır. Ana metnin etrafına yerleştirilen kanıtlar ise 'source' olarak adlandırılıp numara verilmektedir. Böylece öğrenciler ders kitaplarında tek bir görüşü ezberlemek zorunda kalmayarak tarihi kanıtlarla çalışma imkânı elde etmiş, kendi bilgisini oluşturmada aktif rol üstlenmiştir. Aynı zamanda farklı kanıtlarla karşı karşıya kalan öğrenciler çoklu bakış açısı geliştirmede önemli bir adım atmış bulunmaktadır.


Örnek 2. 1. Bir İngiliz Ders Kitabından (History in Focus) Sunulan Kesit.

THE BEGINNINGS OF THE COLD WAR: 1945–1949

Why did the Soviet Union blockade Berlin?

Despite all the threatening talk of the early years of the Cold War, the two sides had never actually fired on one another. But in 1948 they came dangerously close to war.

SOURCE 30





Germany in 1948.

Germany had become a real headache for the Western Allies. After the destruction of war, their zones were in economic chaos. Stalin feared a recovering Germany and wanted to keep it crippled. But it was clear to the Allies that Germany could not feed its people if it was not allowed to rebuild its industries. Although they themselves were wary of rebuilding Germany too quickly, Britain, France and the USA combined their zones in 1946 to form one zone (which became known in 1949 as West Germany; see page 334). In 1948 they reformed the currency and within months there were signs that Germany was recovering.

4 Look at the cartoons in Source 31. Do they make the same point?

SOURCE 31

Two cartoons from 1949. A is Soviet and B is British. In A, the documents on the ground are headed 'Occupation statutes' and 'Bonn constitution'. The caption to B is: 'If we don't let him work, who's going to keep him?'

331

History in Focus'tan verilen örneği incelediğinde ilk dikkati çeken nokta konu başlıklarının soru şeklinde olmasıdır. Konu başlığı soru şeklinde verilerek yapılmaya çalışılan şey aslında öğrencilerde merak duygusunun uyandırılmaya çalışarak öğrenme için ihtiyaç duyulan güdülenmenin oluşmasıdır. Soru şeklinde verilen konu başlıkları aynı zamanda öğrencilere daha yolun başında net bir bakış açısı sunmamakta ve bir önyargı oluşmasının önüne geçilmektedir. 'Source 30' gibi numaralar verilerek kanıtlar

arasında bir bağ oluşturulmakta kurulan bu bağ etkinliklerde verilen sorularla pekiştirilip öğrencilerin kanıt yorumlayıp öz bilgisini oluşturmada adım atmasını sağlamaktadır. Ayrıca kullanılan görsel malzemelerin konu bağlamında olması ve ders kitabının kullanılabilir alanlarına yerleştirilmesi de öğrencilere görsel kanıt sunma anlamında bir zenginlik sağlamaktadır. İngiltere’de ders kitapları oluşturulurken AKA yani ana fikir-kanıtla-açıkla (PEE, Point-Evidence Explain) tekniği kullanılmaktadır (Evans ve Pate’den aktaran Keleş, Kiriş, 2010: 196). Öğrenciler ders kitabını incelerken önce konu ile ilgili genel geçer bilgilere yani ana fikre sahip olacak ardından kendi bilgisini destekleyen kanıtları seçip açıklama yapacaktır. Böylece kanıtlar ders kitaplarında işlevsiz olarak kalmayacak öğrencilerin zihinlerinde can bulacaktır. Soru cümlelerinde yer alan tartış, yorumla gibi ifadelerle öğrenciler olayları listeleyip bırakmayacak ve bir tez geliştirip kendi iddialarını destekleyecek kanıtlar sunmalıdır (Keleş, Kiriş, 2010:197). Kanıt temelli öğrenme anlayışıyla ilgili gelişmeler zaman içinde Türkiye’de de karşılık bulmuştur. Tarih Vakfı ve TÜSİAD’ın yapmış olduğu çalışmalarda ele alınan tarihi konular kanıt temelli öğrenme anlayışına ilişkin ele alınarak bir model ders kitabı oluşturulmuştur. Tarih Vakfı’nın hazırlamış olduğu ‘XX. Yüzyıl Dünya ve Türkiye Tarihi’ adlı ders kitabı 2005 senesinde yani Milli Eğitim Bakanlığı’nın yapılandırmacı yaklaşımı benimsemesinden daha önce hazırlanmıştır. Hazırlanan kitap beş ana bölüm ve yirmi dokuz alt bölümden oluşmaktadır. Her alt bölümde bir giriş ve ana metnin yanında Mercek, Belge ve Tarih Yazmak başlıklarına yer verilmektedir. Mercek başlığında ana metinde anlatılan konunun bir boyutu ele alınmıştır. Belge başlığında ise anlatılan döneme ilişkin özgün metinlere yer verilmiştir. Tarih yazmak başlığında ise öğrencinin tarihle ilişkisini zenginleştirecek konu ve sorunlara yer verilmiştir. Kitapta yer verilen görsel malzemeler ve bu görsellerin altında verilen bilgiler görsellik katmak adına değil ayrı bir anlatı oluşturmak için seçilmiştir (2002:1). TÜSİAD’ın 2002 yılında hazırlamış olduğu ‘Gençler İçin Çağdaş Tarih’ ders kitabı da Tarih dersini ezber olmaktan öteye taşımak adına farklı bir yaklaşım benimsenerek hazırlanmıştır. Kitabın tanıtım bölümünde konuların dersin içeriğiyle ilgili belgeler eşliğinde karşılık iki sayfada işlendiği, anlaşılması zor terimler için sözlük oluşturulduğu, önemli tarihi olayların yerleştirilmesi için haritalar kullanıldığı, önemli tarihi kişilerin biyografilerine yer verildiği bilgilerine yer verilmiştir. Ayrıca öğrencileri yönlendirmek adına belge incelemesi başlığıyla verilen bölümde belgelere ‘kim, ne, ne

zaman ve metin kime sesleniyor?’ sorularının sorulması gerektiği bilgisi verilmiştir. Daha sonra öğrencilere ‘belgeyi dikkatli okuyun, soruları sırayla cevaplayın bilgilerinizi kullanın, belgenin katkısını özetleyin, belgenin etki alanını belirleyin ve belgeyi eleştirin’ tavsiyeleri verilmiştir. ‘Bunlardan kaçının’ başlığında ise anlatılan durumu hiç aydınlık kazandırmadan aktarmak, dersi ezberden anlatmak, tüm tarihin dönemini anlatmak gibi uyarılara yer verilmiştir (2002:17).

İngiltere’de tarih dersleriyle öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler şunlardır: Kronolojik anlama, geçmişteki değişim, insan ve olayları anlama ve bilme, tarihsel yorum, tarihsel araştırma ve organizasyon ve iletişim (Demircioğlu, 2007:35). Ders kitaplarının oluşturulmasında bahsedilen becerilerin geliştirilmesi temele alınmıştır. Kanıt temelli öğrenme ile birlikte öğrencilerin ders kitaplarında okudukları olayları ilginç hale getirmekte, konuların sıkı bir ezber yapılması gerekliliği ortadan kalkmakta, konuların daha iyi anlaşılması sağlanmakta, öğrencilerin geçmişle daha güçlü bir bağ kurmaları sağlanmakta ve birinci el kaynakların müfredatla ilişkilendirilmesi sağlanmaktadır (Keskin, 2013: 3).

Kanıt temelli öğrenmeye birçok sivil toplum kuruluşundan da destek gelmektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) eğitim politikalarının olabildiğince en iyi kanıtlara dayandırılmasının oldukça önemli olduğuna işaret etmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu’na (UNICEF) göre kanıtlar, eğitimde politika yapma sürecinde politika konularını tanımlama, seçme geleceğe ilişkin tahminlerde bulunma, politikanın uygulanışını izleme ve etkisini değerlendirme yollarıyla katkıda bulunabileceğini belirtmiştir. Bahsedilen kurumların amaçları; kanıtları daha kolay ulaşılabilir kılmak, araştırmacıların etkileşimli bir ortamda tartışmasını sağlamak, kanıt standartlarını geliştirme, kanıtların kullanımı için güven ve işbirliği ortamını oluşturma yer almaktadır (Canbolat, Özdemir, 2016:78-90). Eğitimde kanıt temelli uygulamayı destekleyen ve sistematik incelemelerde bulunan merkezler de eğitime katkıda bulunmaktadır. Aşağıdaki tabloda da gösterildiği gibi pek çok Avrupa ülkesinde bu sorumluluğu paylaşarak kanıt temelli uygulamayı kuvvetlendirmeye çalışan kuruluşlar mevcuttur.

Tablo 2.3. Eğitimde Kanıt Temelli Uygulama ve Politikayı Güçlendirmeyi Amaç Edinen Sistematik İnceleme Merkezleri (Slavin'den aktaran Canbolat, Özdemir, 2016:90).

Girişim	Ülke	Başl. Yılı	Temel sorumlu kurum
The Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating (EPPI) Center	Birleşik Krallık	1993	Londra Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü
The What Works Clearinghouse (WWC)	ABD	2002	Amerikan Eğitim Sekreterliği, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
The Iterative Best Evidence (BES) Synthesis Programme	Yeni Zelanda	2003	Yeni Zelanda Eğitim Bakanlığı
The Canadian Council on Learning	Kanada	2004	Özerk
The Best Evidence Encyclopedia (BEE)	ABD	2004	Johns Hopkins Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Danish Clearinghouse for Educational Research	Danimarka	2006	Aarhus Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü
The Campbell Collaboration (C2)	Norveç	2001	Özerk
The Coalition for Evidence-based Education (CEBE)	Birleşik Krallık	2009	Özerk


Türkiye’de kanıt temelli öğrenme sürecini ders kitaplarına yerleştirmede sorumluluğu tek başına Milli Eğitim Bakanlığı’na yüklemek yerine destek olması noktasında yukarıdaki tabloda gösterilen yurt dışındaki merkezlerin benzerlerini oluşturarak sürecin ilerlemesine olumlu katkıda bulunabilir.

Örnek 2.2. Bir İngiliz Ders Kitabından (School History Project) Sunulan Kesit.

2.2 How effectively did the Nazis control Germany between 1933 and 1945?

The Gestapo
This was the state secret police. They could tap telephones, open mail and collect information from a huge network of informers. Informers reported on local people who they believed were 'anti-Nazi'. The Gestapo arrested people without trial, tortured them and imprisoned them in concentration camps.


Source 2



▲ A teletype room in Gestapo Headquarters, where information was received from informers

The police and the courts
The ordinary **police** continued with their regular work, but their bosses were all Nazis. This meant that the police became part of the network of informers, collecting information on everyone, whilst ignoring crimes committed by Nazis.
The **courts** were under Nazi control as well. Nazis were appointed as judges so a fair trial was impossible. The number of offences carrying the death penalty went up from three in 1933 to 46 by 1943. These included: listening to foreign radio stations; telling an anti-Nazi joke; having a sexual relationship with a Jew; and being a habitual criminal.

Source 3



▲ German judges give the Nazi salute as they swear loyalty to Hitler

Informers
The Nazi Party had a strong local structure. Every town was divided into small units, called blocks. The Block Warden, a local Nazi, visited every home in the block each week, collecting donations to the Nazi Party and checking up on everyone.
As a Socialist opponent of Hitler said, 'Every staircase has an informer.' The Block Warden wrote a report on everyone in their block. This report could affect whether or not you got a job. The Warden noted any signs of independent thinking, for example, not flying the Nazi flag on celebration days, or not being enthusiastic enough about Hitler and his achievements.

51

Örnekte 1933-1945 yılları arasında Almanya'daki Nazi kontrol sistemini anlatan konu kapsamında kullanılan kanıtlar yer yer verilmektedir. Görsellerle pekiştirilen metin Nazi kontrol sistemleriyle bütünleşen Gestapo sistemine dair kanıtlar vererek ardından ek kanıtlarla konuyu işlemiştir. Öğrenci kanıtları 'Source' olarak yani kanıt olarak görmüşlerdir ki Türk tarih ders kitaplarında henüz kanıt kelimesi kullanılmamakta "destekleyici metin, bilgi notu, yorumlayalım" gibi başlıklar altında verilmektedir. Öğrenciler ders kitaplarında sunulan kanıtları kullanarak kanıt kavrama, kanıtları karşılaştırma ve kanıtlar arasında çıkarım yapabilme gibi birçok alanda gelişim gösterebilmektedir. Tarih derslerinde kanıtları kullanan öğrenciler kanıtları özümseyip kendine bir anlam çıkartmalı, kanıtları farklılıkları ya da benzerlikleri noktasında karşılaştırmalar yapmalı, varsa tarafsız tutumları ortaya koyarak sonunda kendine özgü bir ürün oluşturabilmelidir.

2.3.1. Kanıt Kullanmanın Öğrenci İçin Sağladığı Faydalar

Akademik çalışmalardan seçilen farklı kanıtları öğrenciler değerlendirerek konu hakkında doğru bir sonuca ulaşmakta ve pasif olmaktan çıkmaktadır. Kanıt kullanımı ders kitaplarında her geçen gün artmaktadır. Collingwood'a göre XX. yüzyılda tarihi bilginin kaynağını dokümanlar oluşturacaktır (Aktaran Işık, 2008:391). Dokümanlardan seçilen kanıtlar tarih öğretiminde öğrenciye pek çok açıdan fayda sağlayacaktır. Sınıf içinde uygulanan kanıt dayalı tarihi öğretiminde temelde üç yaklaşım vardır:

- *"Tarihçilerin yaptıklarını anlamayı öğrencilere öğretmek,*
- *Tarihçilerin yaptıklarını öğrencilere yaptırmak,*
- *Öğrencilere kendi çalışmalarını yürütecek olan geleceğin tarihçileri gibi davranmak"* (Nichol'den aktaran Doğan, 2007: 49).

Sosyal Bilimlerde çalışmaların sonuçları her toplumda farklılık gösterebilir. Sosyal bilimlerin farklı yapısının öğrencilere gösterilebilmesi için aynı tarihi olayın farklı bakış açılarıyla sınıfta tartışılması gerekir. Böylece öğrencilerde çoklu bakış açısının gelişmesi sağlanacak ve demokratik değerler oluşacaktır (Demircioğlu, Tokdemir, 2008:79). Öğrenciler aynı olayın farklı toplumlarda oluşturduğu farklı bakış açılarını görebilecek, sosyal bilimlerin içinde barındırdığı farklılığı idrak edebilecektir. Sınıf içinde tartışma ortamının oluşması ise öğrencilerin birbirlerine saygı duymalarını ve

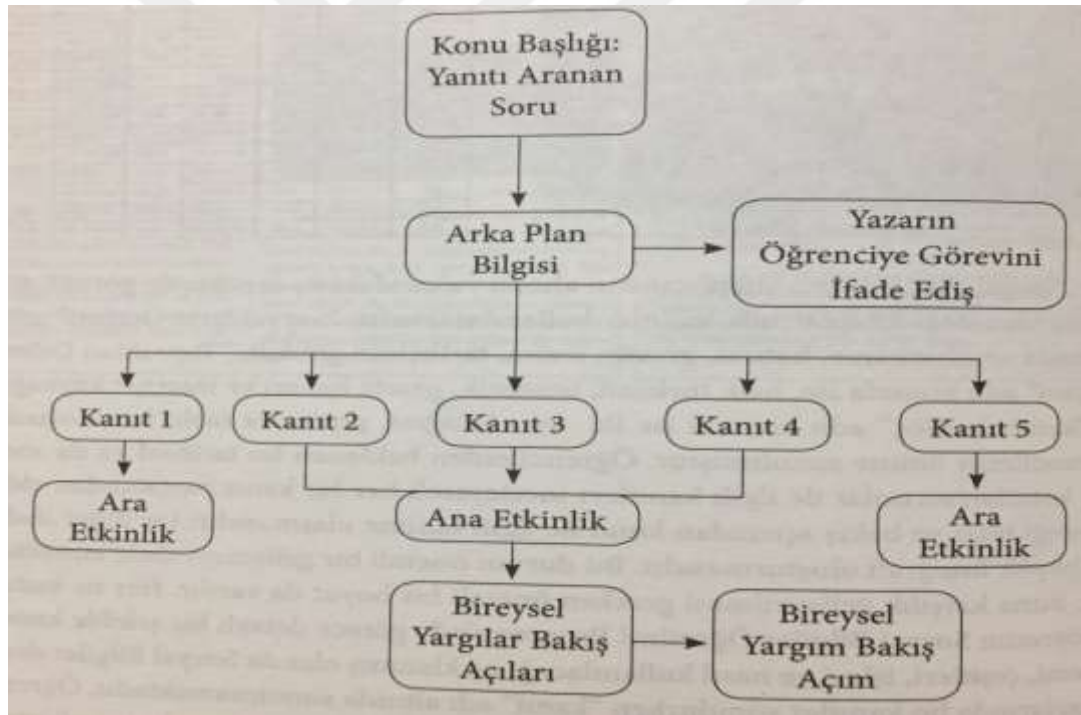
farklı görüşleri anlamaya çalışmalarını sağlayacaktır. Öğrenciler farklı fikirleri karşılaştırabilmelidir çünkü karşılaştırılmayan veriler gerçekçi bilgiler vermekten uzaktır. Farklı bakış açılarından incelenen konuda tarafsız yorumlar yapmak daha kolaydır. Öğrenciler bir olay hakkında farklı boyutlardan düşünebilmeli ve problem çözerken farklı alandaki bilgilerini kullanabilmelidir (Genç, Eryaman, 2007:97). Aynı zamanda tarihi olayların benzerlik ve farklılıklarının vurgulanması öğrencilerde kalıcı öğrenmenin geliştirilmesini sağlayacaktır (Demircioğlu, 2013:125). Birinci el kaynaklarla çalışan öğrencilerin gözünde tarihi olayların canlanması daha kolay hale gelmektedir. Ders kitaplarının net anlatım tarzının benimsendiği bir öğretim ortamında öğrencilere söz konusu döneme ait belgelerin getirilmesi kararların ne şartlar altında alındığının öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlar. Öğrenciler farklı bakış açılarını gördükleri gibi tarihsel kavramları uygulama, kaynağa sorular sorma, analiz edip yorumlama ve benimsenmiş anlatıyla karşılaştırıp test edip sonuçlara ulaşma yoluna gitmektedir (Stradling, 2003: 212). Kanıt temelli öğrenme ile öğrencilerde gelişen beceriler şunlardır:

- *“Tarihsel bilginin üretiminde kanıtların temele alındığını bilir.*
- *Aynı kanıtlarla çalışılmış olsa bile tarihçilerin farklı bakış açılarına sahip olabileceklerini kavrar.*
- *Tarihte tek bir doğrunun olmadığını fark eder.*
- *Tarihsel konularla ilgili kanıtların güvenilirliğini sağlanmasının önemini kavrar.*
- *Tarih dersinin sadece ezberden ibaret olmadığını fark etmelerini sağlar”*
(Kabapınar, 2012: 239).

Tarihsel anlama, tarihsel duyarlılık, düş gücü vb. becerilerin gelişmesi için tarihi belgelerin kullanılması gerekmektedir. Husbands’a göre tarihsel anlama gibi becerilerin gelişebilmesi ancak tarihi kanıtlarla ilişki kurmak gerekmektedir (Aktaran Dilek, 2002:88). Öğrenciler kanıtla birebir etkileşim kurduğunda bahsedilen döneme dair izleri görebilecek ve konuya ilişkin ilgisi canlı kalabilecektir. Safran’a göre (2006), bilgiye ulaşmak için kanıtı yorumlayan öğrenciler eski bilgilerini canlı tutmak ve onları canlı tutmak zorundadır (Ulusoy, 2010:39). Öğrenciler önceki öğrenmeleri ışığında kanıta yaklaşacak ve onlar üzerinden kanıtı değerlendirerek yeni bilgilerini oluşturacaktır. Mercantini, tarihsel dokümanların kullanımının öğrencilerdeki güdülenme sorununu çözmeye etkili olabileceğini ifade etmiştir (Aktaran Işık, 2008:393). Öğrenciler birinci

elden kanıtlarla çalışmaya başladığında ana kaynakla karşılaştığından dolayı ilgisi artar ve tarihinin araştırma sırasında izlediği adımları takip etme fırsatı bulur. Kullanılan belgeler, ilgi uyandırma, belli olay ve kavramları öğretmek, öğrencinin kanıtla ilişki kurması için gereken becerileri kullanmada etkili olabilir (Keskin, 2013:5). Kanıtları kullanma, test etme ve bunlardan sonuçlara ulaşma, kanıtları süzgeçten geçirme ve belli bir bakış açısıyla tartışabilme İngiltere’de tarih eğitiminin amaçları arasında gösterilebilir (Smart, 2009:86). Kanıtların ders kitabına seçiminde ise öğrencilerin gelişim düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır. Kanıtlarda kullanılan dile ve anlatıma özen gösterilmeli öğrencilerin anlayabileceği tarzda düzenlemeler yapılmalıdır. Aşağıdaki şemada kanıt temelli ders materyalinin genel yapısı gösterilmektedir.

Tablo 2.4. Kanıt Temelli Ders Materyalinin Genel Yapısı (Kabapınar, 2012: 250).



Yukarıda verilen tabloda görüldüğü gibi, kanıt temelli bir öğrenmenin temel alındığı bir ders kitabında başlıklar soru olarak verilmelidir. Sorulan soru konu içinde yanıt aranacak sorudur. Daha sonra arka plan bilgisi verilerek kanıtlar öğrencilere ard arda verilmelidir. Kanıtların arasına ara ve ana etkinlikler konularak öğrenciler kanıt üzerinde çalıştırılmalıdır. Böylece öğrenciler öğrenme sürecinde aktif rol alacaktır. Kanıt temelli öğrenmenin sağlayacağı faydalar XXI. yüzyıl bireyinde olması gereken becerilerdir. Bundan dolayı ders kitaplarında kanıt temelli öğrenmeye yer verilerek

toplumun ihtiyacı olan bireyler yetiştirilmiş olacaktır. Birinci elden kaynaklarla çalışan öğrenciler, bilgiyi analiz edip değerlendirmeyi, kaynaklar arasındaki farklılıkları ve ön yargıları idrak etmeyi, kaynaklar içinden seçilen kanıtın da önemini fark etmeyi öğrenir (Michael'den aktaran Doğan, Dinç: 199). Aynı zamanda birinci el kaynaklar verimli bir şekilde kullanıldığında hayal gücümüzün ve duygularımızın da gelişmesine katkıda bulunur (Fines'den aktaran Doğan, Dinç: 200). Birinci ve ikinci elden kaynakların kullanımıyla ayrıca öğrenciler hipotez kurup kurdukları hipotezleri denemeyi öğrenebilir ve öğrencilerde bilimsel değerlerin oluşumuna katkı sağlayabilir (Demircioğlu, Tokdemir, 2008: 79).

Işık'ın araştırmasından elde edilen sonuçlara göre (2011:1300); belgeler üzerinde çalışan öğrencilerin etkileşimlerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bahsedilen faydalardan dolayı ders kitaplarında kanıt kullanımının artması öğrencilerde daha önce de sayılan pek çok becerinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Yapılan çalışmalar da kanıt kullanımı ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişkiyi gözler önüne sermektedir. Örneğin; öğrenciler kendilerine sunulan fermanları okuyup incelemiş ve kendi görüşlerini ortaya koymuşlardır. Etkinlik sonunda yapılan değerlendirmede öğrencilerin akademik başarısının da arttığı gözlemlenmiştir (Keleş ve diğ.'den aktaran Doğan, Dinç: 200).

Kullanılan birinci el kaynaklarla öğrenciler o günün koşulları içinde kendilerini bulmaktadır ve tarihin içine doğru bir yolculuğa başlamaktadır. Galbraith, *“Uzun vadede hiçbir şey, ne şimdi bizim tarih hakkında yazdıklarımız ne de başkalarının yazmış oldukları, orijinal belgelerin kendisi kadar önemli olamaz... Sonraki kuşaklara sınırsız bir esin sağlama gücü, ancak orijinal belgelerde bulunabilir”* (Aktaran Tosh, 1997: 105). Birinci el kaynaklar kullanılırken göz önünde bulundurulması gereken unsurlar arasında öğretici olması, dilinin öğrencinin anlayabileceği derecede sadeleştirilmesi ve öğrencinin dikkatini çekebilecek nitelikte olması sıralanabilir. Zira kullanılan kanıtlarda öğrenciye inemeyen ya da öğrencinin dikkatini çekmekte yetersiz kalan kaynağın öğretici hiçbir özelliği kalmamaktadır. Kullanılan kaynakları iyice özümsemek ve analiz yapabilmek için belli başlı etkinlikler kaynaklara yöneltilmelidir. Etkinlik olmadan sunulan kaynaklar sadece ders kitabını süslemek ve zengin göstermek için kullanılmış olup herhangi bir becerinin gelişmesine katkı sağlamamaktadır. Birinci

elden kanıtları etkili bir şekilde kullanmak için şu etkinlikler yaptırılabilir (Clever'den aktaran Doğan, Dinç: 200-201):

- *“Metin içinde farklılığı belirlemek için çok fazla anlamın olabileceğini açıklamak,*
- *Metin içindeki farklı düşünceleri ve metin içinde yer alan ifadeyi açıklamayı fark etmesini sağlamak,*
- *Metin içinde yer alan geçmişe ait kelimeleri tanıtmak ve anlamlandırmak,*
- *Metin içindeki bakış açılarını kavramak ve kanıtı iç ve dış tenkit yaparak geçerliliğini ortaya koymak,*
- *Kullanılan tarihsel materyaldeki temel fikri fark etmesini sağlamak,*
- *Yazarın görüşleri ile kaynak arasında bir bağlantı oluşturmak,*
- *Tarihsel kanıttan yola çıkarak genellemeler yapabilmek,*
- *Birinci elden kaynaktaki kalıp ifadelerin ve temaların fark edilmesini sağlamak,*
- *İletişim kurarken net ve ikna edebilen fikirlerini iletme.”*

Öğrencilerin küçük birer tarihçi gibi araştırma yapabilmesi için kanıtlarla çalışması gerekmektedir. Tarihsel kanıt, geçmişten gelen bilgilerin tarihsel bilgi etrafında sorgulanarak oluşturulan tarihsel anlamayı gerçekleştirecek kaynaklardır (Tosh'dan aktaran Doğan, 2008:172). Ders kitaplarında yer verilen kanıtlar öğrencilerin sorgulama, eleştirel düşünme ve analiz etme becerilerinin gelişmesine fayda sağlayacaktır. Öğrenci gerçek kanıtlarla karşılaştığında onları özümseyecek, birbirleriyle karşılaştıracak ve kendi bilgisini üretme fırsatı yakalayacaktır. Öğrencilerin kanıt temelli öğrenme ile işlenen derslere ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri, sosyal bilimci gibi çalışarak derslerde aktif oldukları ve bu durumu eğlenceli buldukları görülmüştür. Ortaya çıkan sonuçların alan yazındaki araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmüştür (Sağlam, Bilgiç, 2018: 67-68). Stradling de benzeri yorumlarda bulunarak yazılı kaynaklar üzerinde çalışan öğrencilerin tarihsel kavramları uygulama, sorular sorma, bilgileri analiz etme ve yorumlama, çıkarımlarda bulunma gayretini gösterdiğini söylemiştir (Kızıl, 2018: 62). Kanıt temelli öğrenme ile ilgili Woelders, sorgulayıcı araştırmalarda öğrencilerin elde ettiği kanıtlardan çıkarımlara, belgesellere, arşivlere, tarihi eserlere, edebi metinlere ve sonuçlara dayalı olarak kendi tarihsel bilgilerini var ettiklerini belirtmiştir (Aktaran İlter, 2013:594). Grosvenor ve Watts da

ek olarak okullardaki tarih eğitiminin öğrencilerin bilgi ve anlayış kazanmaları yönünde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Husbands tarihsel kanıtların uygun şekilde sunulması durumunda öğrencilerin kanıtları kullanarak geçmiş hakkında bir anlayış geliştirebileceklerini öne sürmüştür. Ayrıca tarihsel kanıtın yalnızca bilgiyi işleme etkinliğini oluşturan bir malzeme olmadığını aynı zamanda geçmişin tarihselliğini incelemek için bir yol olduğunu da eklemiştir (Aktaran Dinç, 2009: 1434-1438).

Türkiye’de kanıt temelli öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda ise 2008-2009 öğretim yılından itibaren uygulanan tarih dersi öğretim programlarında yer alan temel beceriler ve tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere yeteri kadar kazandırılmadığı ortaya koyulmuştur. Tarih derslerinde en çok kazandırılan temel ve tarihsel düşünme becerilerinin geleneksel tarih öğretiminde var olan klasik amaç ve beceriler ile sade, tek boyutlu olarak ifade edilen beceriler olduğu görülmektedir. Son yıllarda tarih öğretim programlarına dâhil olan analiz etme, hipotezler üretmek, yorumlama, değerlendirme, karşılaştırma gibi üst düzey zihinsel performans gerektiren becerilerin daha düşük düzeyde kaldığı fark edilmiştir. Bu becerilere dair önermelerde ‘fikrim yok’ yanıtının çıkması ise tarih öğretmenlerinin bahsedilen becerileri henüz tam anlayarak tarih dersleriyle bağdaştıramadıkları görülmektedir (Turan, 2016:725-726). Üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilebilmesi ve öğretmenlerin bahsedilen beceriler hakkında öngörü sahibi olabilmesi için hem öğretim programları geliştirilmeli hem de öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir. Öğretmenlerin bu becerilere hâkim olması öğrenme ortamlarında öğrencilerin daha aktif olmasını sağlayacağı gibi hem de öğrencilerin derse olumlu tutum geliştirilmesi sağlanmış olacaktır.

2.4. Öğretim Programlarında Kanıt Temelli Öğrenme

Öğretim programı, kademe kademe ders hedeflerini gösteren bu süreçte öğretmene yol gösteren resmi bir materyaldir. Öğretim programları; kazanımlar, öğrenme yaşantıları, içerik ve değerlendirmeden oluşmaktadır (Bıkmaz, 2014:57). Türkiye’de program geliştirme cumhuriyetle başlamış olmakla birlikte sonraları hazırlanan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile beraber pek çok kademenin programlarının değiştirilmesi kararı alınmıştır. Hazırlanan öğretim programlarının temelini öğretmen, öğrenci ve öğretim programı oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı Tarih Öğretim programlarının içeriğinde öğrenme-öğretme, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, yeterlilik ve

beceriler, değer eğitimi, programın uygulanması, yapısı ile ilgili bölümler yer almaktadır. Tarih dersi öğretim programları sosyal bilgiler öğretim programlarıyla karşılaştırıldığında sosyal bilgiler dersinin temel beceriler olarak çok daha kapsamlı olduğu görülmektedir.

Tarih öğretim programlarının tarih ile tarihçi arasındaki diyalogu önemsemeyen, tarihin tarihçinin bir eseri olduğunu reddeden nesnelci bir tarih anlayışıyla programlanması, küçük bir tarihçi gibi hareket etmesi beklenen öğrencinin tarihle bireysel ilişki kuramamasına, tarihi, etki edemeyeceği, kendinden bağımsız bir alan olarak görmesine neden olmuştur (Şimşek, Yazıcı, 2011:29). Küçük bir tarihçi gibi çalışma yapması beklenen öğrenci tarih yapma sürecinde etki edemeyeceğini düşünüp tarihle bireysel ilişki kuramamaktadır. Öğretim programlarında *‘Tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlamak’* ve *‘Öğrencilerin farklı dönem, mekân ve kişilere ait toplumlar arası siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz ederek bu etkileşimin günümüze yansımaları hakkında çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak’* (MEB, 2011: 4) gibi bütüncül yaklaşımlar sergilenmiştir. Programlarda öğrencilerde beklenen bütüncül bir yaklaşıma sahip ve tarihçi becerilerini kullanarak hareket etmesidir. Programda belirtilen ve öğrencilerde gelişmesi beklenen beceriler öğrenme ortamına girildiğinde çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır. Her ne kadar bütüncül bir yaklaşım istense de ders kitapları çoğunlukla siyasi faaliyetler üzerine yoğunlaşmaktadır aynı zamanda kazanımların yoğun olması müfredat yetiştirme telaşını beraberinde getirmekte ve çoğu kez öğrencilere tarihçi becerilerinin kazandırılma çabası arka plana atılmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (MEB, 2018) temel beceriler arasında tarih öğretim programlarından farklı olarak ‘kanıt kullanma, politik, medya, dijital, hukuk, harita ve finansal okuryazarlığı, empati, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, konum analizi, yenilikçi düşünme, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama’ gibi öğrencinin bireysel gelişimine katkı sağlayacak pek çok ek bulunmaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler ders kitabında dikkat edilecek hususlar arasında güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt

kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıf ortamına taşınabileceği vurgusu yapılmıştır (MEB, 2018: 9).

Sosyal Bilgiler öğretim programında değerler eğitimi kapsamında ‘ adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik’ gibi değerlere yer vererek öğretim sürecinde bahsedilen değerlerin oluşturulmasına da öncelik verilmiştir.

Tarih öğretim programlarında ise kronoloji ve bütüncül yaklaşımla değerlendirme vurgusu birçok kez yer almıştır. 11. sınıf Tarih dersi öğretim programına bakıldığında ise öğrencilerin tarihçi becerilerini kullanmaları istense de (s. 4) program genelinde kanıt kelimesinin kullanılmadığı görülmektedir. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin amaçları arasında *‘Tarihin sadece siyasi değil, ekonomik, sosyal ve kültürel alanları kapsadığını fark ettirerek hayatın içinden insanların da tarihin öznesi olduğu bilincini kazandırmak, dünyada meydana gelen siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmelerin Türkiye’ye etkilerini ve Türkiye’nin XX. yüzyılda dünya olaylarındaki rolünü anlamak, XXI. yüzyılın gelişen ve değişen gereksinimlerine yanıt verebilecek ve geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek beceriler geliştirmelerini sağlamak, Millî tarih ve kültürümüz konusunda bilinçli ve duyarlı, aynı zamanda dünyadaki farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilen, entelektüel ve sosyal becerilere sahip bireyler olarak yetişmelerini sağlamak’* (MEB, 2012: 6) yer almıştır. Tarihin farklı alanlarındaki yansımaların öğrencilere gösterilerek sosyal, kültürel, ekonomik alanlarda da etkilerini hissettirmek amaçlanmıştır böylece öğrenciler farklı alanlardaki etkileri göz önüne alarak tarihi gelişmelerin insana etkisini daha doğru değerlendirebilecektir. Türkiye’nin ders kitaplarında geçen dönemlerdeki rolünü değerlendirebilmek için öğrenciler dış dünyaya ait daha fazla kanıtı ihtiyaç duymaktadır. Bu da eş zamanlı tarih anlayışını kuvvetlendirecek dünyadaki ve Türkiye’deki gelişmeleri öğrencilerin reel bir şekilde değerlendirilmesi sağlanacaktır. Aynı zamanda farklı kültürlerle etkileşim kurabilen, entelektüel, sosyal becerilere sahip bireyler yetiştirebilmek için okuduğunu anlayıp yorumlayabilen, kendini ifade etmekten çekinmeyen, kendi doğrularını girdiği her ortamda aktarabilen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

2.4.1. Öğretim Programlarındaki Değişimler

Geçmişten günümüze kadar değişen dünya algısı toplumların eğitimden beklentilerini de etkilemiştir. Dolayısıyla programlar her dönem mevcut dünya görüşünden etkilenerek değişim geçirmiştir. Önceleri davranışçı eğitim felsefesi doğrultusunda şekillenen öğretim programları XX. yüzyılla birlikte değişim geçirmiş ve yapılandırmacı anlayış ön plana çıkmıştır. Türkiye’de dünya çapında yaşanan bu değişimden nasiplenerek 2005 yılından itibaren mevcut eğitim felsefesini değiştirerek yapılandırmacı esasla öğretim programları öncülüğünde aslında tüm eğitim sürecinde etkili olacak adımlar atmıştır. Öğretim programları oluşturulurken esas alınan felsefi yaklaşımlar, öğretim amaçları, öğretim programları, ders kitapları, ölçme-değerlendirme sürecini yani öğretim sürecinin başından sonuna kadar belirleyici olmaktadır (Pamuk, 2015:30).

Programlarda yaşanan değişimlerde Gardner’ın çoklu zekâ, Vygostky’nin sosyal yapılandırmacılık, Caine’in beyin temelli öğrenme, Paul’un eleştirel düşünme ve öğrenme stilleri başta olmak üzere esnek öğrenme, yaratıcı düşünme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, yaşam boyu öğrenme gibi pek çok öğretim modeli etkili olmuştur (Akınoğlu, 2005:36). Günümüzde bireyin ihtiyaç duyduğu şey bilgi üretiminin ön planda olduğu çağdaş bir eğitim bu da eğitim alanında değişiklikleri zorunlu kılarak yapılandırmacılık ve çoklu zekâ anlayışı ön plana çıkmıştır (Akınoğlu, 2005:32). Yeni tarih öğretimi anlayışında tarihsel düşünme becerileri ön plana çıkmış ve öğrencilere kanıt değerlendirme, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir’(MEB, 2015). Yeni öğretim programlarında öğrencilerde gelişmesi beklenen beceriler arasında kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, neden-sonuç ilişki kurma, değişim ve sürekliliği algılama, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel empati ön plana çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı yeni öğretim programlarında amacın *“kendi öz kültürümüzden yola çıkarak evrensel değerlere katkı yapmak”* olduğunu açıklamıştır (TTKB, 2009). Ancak ‘Biz’ tanımı yapıldığında ‘Biz ve ötekiler’ arasına sınır koyulmaktadır ve *‘Her tanım yeni ayrımlar, dışlamalar doğuruyor ve “Evrensel değerlerle ilişki kurarken bu ‘Biz’ nereye kadar açılacak, sınır nereye çizilecek?”* sorusuyla karşılaştırıyor.’ (Çayır, 2010:33-34). Bu tavır birlik olmayı sağlamaktan ziyade varsayılan birlik içindeki

çatlakları daha da belirginleştirmektedir. Dolayısıyla yenilenen öğretim programlarından beklenen daha birleştirici bir dil benimsemesi ve tarih dersini herkesi kucaklayıcı bir ders haline getirmesidir. Benimsenen öğretim programının değişmesiyle birlikte ‘nasıl birey yetiştirmeliyiz?’ sorusuna aranan cevap da değişmiştir. Yenilenen öğretim programlarının eskiye göre değişime daha açık ve esnek olduğu görülse de süreç içinde çok yol alması gerektiği de görülmektedir.

Ağırlık noktasını içerik oluştururken yeni öğretim programlarında öğrencinin düşünme süreçleri ön plana çıkarılmış, düşünen öğrenci yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Akınoğlu, 2005:42). Daha önce programda yer alan becerilerle birlikte Tarih dersi öğretim programının amaçları arasında;

- *“Dünya, Türk ve Anadolu tarihinin farklı dönemlerini anlamak için gereken bilgileri kazandırmak,*
- *Güncel hayata ışık tutacak tarih bilinci geliştirmek,*
- *Tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek,*
- *Tarih biliminin dayandığı ilkeler hakkında bilgi kazanmak,*
- *Geçmişten bugüne gelen insanlığın mirasını öğretmek,*
- *Türk milletinin günümüze kadar gelen serüvenini kavratmak*
- *Öğrencilerin sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısına sahip olmalarını sağlamak,*
- *Geçmişle ilgili farklı bakış açılarının olabileceğini fark etmelerini sağlamak,*
- *Türk tarihini insanlık tarihi bağlamında karşılaştırmalı olarak vermek,*
- *Evrensel temel değerleri kavratmak,*
- *Ortak geçmişin milli kimliğin oluşmasındaki rolünü kavratmak,*
- *Medeniyetimizin temel değerlerinin davranışlara yansımaları sağlamak,*
- *Tarihi mirasa sahip çıkan bireyler yetiştirmek,*
- *Günümüzdeki politik ve sosyo-ekonomik problemlerin temelini geçmişten geldiğini kavratmak,*
- *İnsan haklarına saygılı ve duyarlı olmayı sağlamak,*
- *Demokrasinin korunmasında duyarlı bireyler yetiştirmek,*
- *Geçmişteki olayların meydana gelmesinde sadece liderlerin değil farklı toplumların ve sıradan insanların katkılarının olduğunu kavratmak,*

• *Tarihi olayların yerel, ulusal ve uluslararası etkileşimleri olduğunu fark ettirmek yer almaktadır” (MEB, 2015).*

Yukarıda öğretim programından seçerek yer verilen amaçlarda belli başlıklar ön plana çıkmaktadır. Amaçlarda her ne kadar insanlık, dünya ve Türk tarihi denilse de konuların dağılımını ve aktarımını incelediğimizde Türk tarihinin ön planda olduğuna ve diğer tarihi olayların bize etki ettikçe yer bulduğuna tanık olunmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin dünya görüşü oluşturmada ya da dünyanın geri kalanıyla ilgili bilgi sahibi olmasında ders kitapları yeterli olmamakta ve öğrencilere imkân sunmamaktadır. Programın ana temasının Türk tarihi etrafında şekillenmesi öğrencilerin uluslararası boyut ve etkileşimleri belli ölçüde kavramasına sebep olacaktır. Nitekim küreselleşen dünyaya uyum sağlayacak bir vatandaş yetiştirilebilmesi aynı zamanda milletler arası etkileşimleri kavrayan, dünya milletleri arasında yerini algılayabilen birey ihtiyacını doğurmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanabilmesi için öğretim programlarında farklı bölgelerin tarihlerine daha fazla yer verilmeli ve kanıtlarla çeşitli görüşler öğrencilere sunulmalıdır. Bir başka görüşe göre milli tarihin öğretim planlarında öne çıkmasındaki anlayış *“Türk tarihi ne kadar çok öğretilirse ulus bilinci de o kadar iyi yerleşir.”* anlayışından kaynaklanmaktadır. Bu anlayış ulus bilincinin gelişmesinden çok milli tarih öğretimini etkisiz hale getirmektedir (Öztürk, 2010:312). Biz temelli tarih anlayışını Schlözer *“İnsan, büyük bir kentin her sokağını ezbere bilebilir; ama elinde bir plan olmadıkça veya kente tepeden, kuşbakışı bakmadıkça bütünü hakkında bir fikir sahibi olamaz.”*(Aktaran Breisach, 2012:402-403). Schlözer’in sözleri sadece Türk tarihini adım adım bilerek genel bir tarih anlayışının oluşamayacağını açıkça göstermektedir.

Eleştirel ve sorgulayıcı bakış açısının gelişimi için ise öğrencilerin ihtiyaç duyacağı şeylerden biri de ders kitaplarında farklı görüşleri barındıran ifadelere ve kanıtlara yer verilmesidir. Oysaki ders kitabında yer verilen kanıtların pek çoğu ana metnin peşinden gitmekle birlikte farklı bir fikir beyan etmediği için öğrencilerin eleştirme ve sorgulama becerilerinin gelişmesine ket vurmaktadır. Çeşitli kanıtların sunulmadığı ve tek düze kanıtların destekleme amaçlı kullanıldığı bir ders kitabında öğrenciler farklı bir görüşü inceleyemeyecek ve programda hedeflenen beceriler gerçekleşemeyecektir. Kanıt kullanımının tek düze olması öğrencilerin aslında çoklu perspektiften uzak kalmalarına ve benzeri becerilerinin gelişmemesine neden olmaktadır. Öte yandan programda

‘yaptırılır, buldurulur, hissettirilir, gösterilir, kullanılır, algılatılır’ gibi öğretmenin merkezde olduğu ve öğrenciyi yönlendirdiği ifadelerin yer alması da dikkat çekicidir². Programda yer alan bu ifadeler öğretmene yönlendirici rol vermekten ziyade ona yine başköşede rol biçmektedir. Programın amaçları arasında tarihi olayların oluşumunda sadece liderlerin ön planda olmadığını kavratmak olsa da kitabın akışı içinde sıradan insanlara yer verilen bölümlerin sayısı bir elin parmağını geçmemektedir. Tarih dersi öğretim programları öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, bireysel farklılıkları dikkate alan, çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayışla hazırlanmış ve aşağıda belirtilen maddeleri temele almıştır (MEB, 2011: 5-6):

- *“Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.*
- *Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.*
- *Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi, öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.*
- *Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.*
- *Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.*
- *Öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.*
- *Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.*
- *Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.*
- *Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına imkân sağlar.*
- *Her öğrenciyi ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.”*

Tarih öğretim programları değerlendirildiğinde bireysel farklılıklara saygı duyan, öğrencileri araştırmaya, düşünmeye yönelten, topluma karşı duyarlı olmasını amaçlayan ve her öğrenciyi ulaşabilmeyi hedefleyen ilkeler esas alınmaktadır. Bahsedilen amaçlar yapılandırmacı öğrenme anlayışının hedefleri arasında yer almaktadır. Tarih dersi

² (<http://www.erg.sabanciuniv.edu/>)

öğretim programının temel yaklaşımını ardından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere kazandırılması düşünülen farkındalıklar aşağıda sıralanmıştır (MEB, 2018).

- *Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,*
- *Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algulamaları,*
- *Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmeleri,*
- *Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,*
- *Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,*
- *Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.*

Tarih ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları temelde birbiriyle örtüşse de sosyal bilgiler ders programında kanıt temelli öğrenme daha çok yer bulmaktadır. Tarih dersi öğretim programında ise bu ifadelerden kaçınılmış tarih dersinde kazanılması hedeflenen becerilerin içlerine yerleştirilerek becerilerin kazandırılması dolaylı olarak da olsa kanıt temelli öğrenmeye bağlanmıştır.

Diğer taraftan programların merkezden gelmesi ve tek tip yapılması, yerel ve bölgesel farklılıklara ve programı şekillendiren belirleyici unsur olan öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine yer verilmemesi pek çok sorunlara yol açmakta bu da tarihin sadece zorunlu bir ders olarak algılanmasına sebep olmaktadır (Sakaoğlu ve Tarih Vakfı'ndan aktaran Dinç, 2006:266). Programlar bölgesel farklılıkları dikkate alarak hazırlansa ve sistem içindeki dönütler göz önünde bulundurulsa tarih öğretim programlarının işlerliği artacak ve de tarih dersi bugün bulunduğu konumdan kurtulacaktır.

Becerilerin öğrencilere kazandırılması için en önemli araç ders kitaplarıdır. Bu bağlamda ders kitaplarının nasıl olması gerektiğine dair yönlendirmeler ve uyarılarda programda yer almıştır. Programda yer alan temel beceriler: ‘Türkçeyi düzgün kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, araştırma-sorgulama, sorun çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, gözlem yapma, değişim ve sürekliliği algılama, mekânı algılama, sosyal katılım.’ olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2012). Programda yer alan tarihsel düşünme becerileri ise şunlardır:

- “*Kronolojik düşünme*
- *Tarihsel analiz ve yorum*
- *Tarihsel kavrama*
- *Tarihsel sorun analizi ve karar verme*
- *Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma”* (MEB, 2012).

Programda sorgulamaya dayalı bakış, tarihsel analiz ve yorum gibi ifadelerle yer verilse de bu becerilerin gelişimi için farklı kanıtlar, yorumlar, bakış açıları verilmeli ve öğrencilerin eleştirel düşünmeye sevk edecek etkinliklere yer verilmelidir. Ders kitaplarına bakıldığında öğrencinin küçük bir tarihçi gibi çalışmasını sağlayacak veri verilmediği gibi etkinliklerde ‘nerede, nasıl, ne zaman olmuştur ya da açıklayınız, tanımını yapınız’ gibi kısır ifadelerle yer verilmektedir. Tarih dersinde kazandırılması düşünülen tarihsel düşünme becerileri arasında en belirgin noktayı kronolojik düşünme becerisi üstlenmektedir. Hem öğretim programlarında hem de ders kitaplarında kendini hissettirmektedir. Tarih dersinin bu kadar kronoloji temelli ele alınması ise öğrencileri tarihi olayların ne zaman olduğunu ezberlemeye itmektir. Kanıt temelli öğrenmenin doğasına baktığımızda ise öğrencilerin kronolojik bir aktarıma sahip olması değil de tematik bir yaklaşımla tarihi konuları öğrenmesi öne çıkmaktadır. Kronolojik düşünme ile öğrencilerde gelişecek beceriler aşağıda belirtilmiştir. Bunlar (MEB, 2009:8);

- “*Geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayırım yapar.*
- *Bir tarihsel metindeki zaman akışını (başı, ortası ve sonu) belirler.*
- *Belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturur.*
- *Takvim zamanını günler, haftalar, aylar, yıllar, yüzyıllar, binyıllar olarak ölçer. Takvim çeşitleri ve bunlara ait temel kavramlar (MÖ, MS, yüzyıl vb.) üzerinden*

zamanı hesaplamalar ve diğer takvim sistemlerine (hicri ve rumi takvimi miladi takvime vb.) dönüştürür.

- *Tarih şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlar.*
- *Tarihsel süreklilik ve değişimi açıklamak amacıyla bir tarihsel akış şeması oluşturur.*
- *Tarihi, dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırır ve farklı yaklaşımlar önerir.”*

Ders kitaplarında tarihi konuların aktarımı da kronolojik yaklaşıma göre şekillenmektedir. Kronoloji tarih bilimlinin bel kemiği olsa da ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere tarihi süreç içerisinde her şeyin sırasıyla verilmesi anlayışı tarih derslerini sıkıcı, ezber olmaktan bir adım öteye taşımamaktadır. Tarih dersi öğretim programlarında yer alan diğer bir tarihsel düşünme becerisi ise tarihsel kavrama becerisidir. Tarihsel kavrama becerisi ile öğrencilerin *‘Tarihsel metinleri kavramak ayrıca, öğrencilerin tarihsel yaklaşım edinmelerini yani geçmişteki olayları dönemin şartları ve kavramlarıyla bu geçmişi yaşayanların bakış açılarından inceleyebilmelerini gerektirir. Bunun için; öğrenciler geçmişe ait buluntuları, belgeleri, günlükleri, mektupları, sanat eserlerini, edebi ürünleri vb. kaynakları incelerken, geçmişi bugünün kavram ve normlarıyla değerlendirmekten kaçınmayı öğrenmeli, olayların meydana geldiği tarihsel bağlamı göz önünde bulundurması’* amaçlanmaktadır. Tarihsel kavrama becerisinin gelişimi için öğrencilerin geçmişi yaşayanların bakış açılarına sahip olması ve geçmişe ait belgeler üzerinde çalışması gerekmektedir. Bu bağlamda kanıt temelli öğrenmenin tarihsel kavrama becerisindeki rolü ortaya çıkmaktadır. Geçmişe ait belge ve buluntularla çalışan öğrenciler o dönemde yaşamış insanların düşüncelerini ve sahip oldukları imkanları anlayacak aynı zamanda empati yapma becerisini de kazanmış olacaktır. Tarihsel kavrama becerisini geliştirirken öğrencilerde aşağıdaki becerilerde gelişmektedir (MEB, 2011: 9);

- *“Tarihsel belge veya metnin yazarını ve kaynağını belirtir.*
- *Bir tarihsel metnin gerçek anlamını kavrar.*
- *Bir tarihsel metinde yazarın cevaplamaya çalıştığı temel soruları belirler. Tarihsel metnin inşa edildiği bakış açısını ortaya koyar.*
- *Tarihsel olgu ve görüşleri ayırt eder.*

- *Tarihsel metinleri hayal gücünü kullanarak okuyabilir.*
- *Farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirir.*
- *Tarihsel olayların meydana geldiği coğrafi alanlar hakkında bilgi edinirken veya mevcut bilgilerini geliştirirken tarihsel haritalardaki bilgiyi kullanır.*
- *Grafiklerde, tablolarda, şemalarda ve diyagramlarda sunulan metne yardımcı veriler üzerinde çalışırken görsel ve sayısal verileri kullanır.”*

Tarihsel kavrama becerisini geliştirmede metnin kaynağına inme, metin yazarının bakış açısını fark etme, farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirme gibi pek çok nokta aslında kanıt temelli öğrenmenin içten içe tarih dersi öğretim programlarında kendini bulduğuna işaret etmektedir. Bahsedilen noktaların pek çoğu ancak kanıt temelli öğrenme ile elde edilecek beceriler arasındadır. Tarihsel analiz ve yorum becerisinde de kanıt temelli öğrenmeye atıf yapılmaktadır. Tarihsel analiz ve yorum başlığı altında (MEB, 2011:9) *“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 buluntularını kullanarak geçmişe ilişkin farklı yorumları ve yaklaşımları görmesi mümkün olacaktır.”* ifadelerine yer verilmiştir. Öğrencilerin tarihi dokümanları kullanıp farklı bakış açıları ve yaklaşımlar geliştirmelerinin önemine vurgu yapılmıştır. Tarihsel analiz ve yorum becerisini geliştiren öğrencilerde *“benzerlik ve farklılıkları belirleme, farklı bakış açılarını göz önünde bulundurma, neden-sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu görme, tarihsel kanıt temelli ve bilgiye dayalı hipotezlerle desteklenmeden oluşturulan görüşleri ayırt etme, ihtilaflı tarihsel metinleri karşılaştırma, tarihçilerin farklı yorumlarından ve tarihçileri arasındaki temel tartışmalardan haberdar olma”* gibi pek çok noktada öğrencilerin donanımlı hale gelmesi beklenir. Bu noktada tarihsel kanıt kelimesinin programda geçtiğini ve kanıt temelli öğrenme ile elde edilebilecek pek çok öğrenin öğretim programları hedefleri arasında gösterildiği görülmektedir. Öğretim programlarında hedeflenen becerilerden biri de tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisidir. *“Mevcut alternatifleri analiz etmek, tercih edilmemiş seçeneklerin sonuçlarının ne olacağı hakkında değerlendirmeler yapmak ve tercih edilmiş çözüm yollarının sonuçlarıyla karşılaştırmak, öğrencilerin bu konulara bireysel ilgi ve katılımını artırır”* (MEB, 2011:10) ifadeleri tarihi bilgiyi sunan anlatının alternatiflerine işaret etmekte ve öğrencilerin zihinlerinde tercih edilmemiş olanın şüphesini

oluşturmaktadır. Böylece öğrenciler farklı değerlendirmelere ulaşma yoluna girecekler ve tarihi bilgi oluşturmada alternatif kaynaklara ulaşmaya çabalayacaktır. Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisini geliştirirken öğrencilerde aşağıdaki becerilerin oluşması beklenmektedir (MEB, 2011:11);

- *“Geçmişteki konu ve sorunları tanımlar, bu konu veya sorunla ilgili insanların çıkarlarını, değer ve bakış açılarını analiz eder.*
- *Güncel sorunların ortaya çıkmasına etki eden önceki durumlara ve mevcut faktörlere ilişkin kanıtları düzenler.*
- *Güncel bir sorunun tarihsel arka planını belirler.*
- *İlgili tarihsel olayları belirler ve güncel sorunlarla ilgisi olanları olmayanlardan ayırt eder.*
- *Alternatif tarihsel oluş süreçlerini değerlendirir.*
- *Bir tarihsel sorunu çözmeye yönelik hareket planı hazırlar: Problemi tanımlar, problemi ortaya çıkaran faktörleri analiz eder, iyi incelenmiş tercihler arasından inandırıcı bir çözüm önerir.*
- *Tarihsel bir kararın uygulanmasını değerlendirir.”*

Geçmişteki konularla ilgili bakış açılarını analiz etme, alternatif tarihsel oluş süreçlerini değerlendirme, tarihsel bir sorunu çözmeye iyi incelenmiş tercihler içinden bir çözüm sunma ve tarihsel bir kararın uygulanışını değerlendirme kanıt temelli öğrenme yaklaşımı ile elde edilebilecek farkındalıklar arasında gösterilmektedir. Öğretim programında son olarak tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi geliştirme noktasında yine kanıt temelli öğrenmeye işaret edildiği görülmektedir. *“Tarihsel sorgulama, konu hakkındaki kanıtlar yeterince zengin olduğu, olayda yer alan insanların konuşulduğu, olayla ilişkisi olan farklı bakış açıları ve farklı geçmişlere sahip insanların çıkar, inanış ve fikirlerini yansıttığı ölçüde iyi bir sorgulama türüdür”* (MEB, 2011:11) ifadeleri ile tarihsel sorgulama becerisinin ancak zengin kanıtlarla desteklendiği ve farklı bakış açılarını yansıttığı sürece etkili olabileceği ifade edilmiştir. Yer verilen ifadeye göre tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi öğrencilerde geliştirilmek isteniyorsa ders kitaplarında yeteri kadar kanıta ve farklı bakış açılarına yer verilmesi gerekmektedir. Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisini

geliştirirken öğrencilerde aşağıda belirtilen becerilerin gelişmesi görülmektedir (MEB, 2011: 12);

- *“Tarihsel dokümanlar, tanıkların anlatıları, mektuplar, günlükler, buluntular, fotoğraflar, tarihi mekânlar, sanat eseri ve mimari eserlerden hareketle tarihsel sorular sorar.*
- *Kütüphane ve müze koleksiyonları, tarihi mekânlar, tarihi fotoğraflar, gazeteler, günlükler, dergiler, belgesel filmler, tanık anlatıları, nüfus sayım sonuçları, vergi kayıtları, istatistiksel derlemeler ve ekonomik göstergeler gibi çok değişik kaynaklardan tarihsel veri elde eder.*
- *Tarihsel verinin ait olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamı açıklayarak bu verileri sorgulama, geçerliğini, güvenilirliğini, yeterliğini, gerçekliğini, iç tutarlılığını ve bütünlüğünü değerlendirir. Olguların göz ardı edilmesi veya icat edilmesi yoluyla önyargı, çarpıtma ve propaganda amacı taşıyıp taşımadığını inceler.*
- *Eldeki kayıtlardaki boşlukları belirleyip, zaman ve mekâna ait bilgi ve bakış açılarını düzenleyerek sağlam bir tarih yorumu yapar.*
- *Ailenin büyüklüğü ve kurulmasındaki değişimler, göç şekilleri, refah dağılımı ve ekonomik değişimler gibi konuların açıklanmasında sayısal analizleri kullanır.*
- *Yüzeysel görüşler yerine sağlam bir muhakemeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlarla destekler.”*

Tarihsel dokümanları kullanması, birinci elden tarihi verileri elde etmesi, verileri sorgulaması, elde ettiği bilgileri düzenleyip propaganda amacı taşıyıp taşımadığını kestirmesi, tarih yorumu yapabilmesi, yorumlarını tarihsel kanıtlarla desteklemesi gibi beceriler kanıt temelli öğrenmenin aslında programların arka planına girdiğini göstermektedir. Öğretim programlarında kanıt temelli öğrenme kelime anlamıyla tam olarak geçmese de programın alt başlıklarında kanıt kullanma, kanıtlar değerlendirme, farklı görüşleri belirleme, analiz etme, sorgulamaya dayalı araştırma becerisi geliştirme kanıt temelli öğrenmenin geliştireceği becerilerdir. Dolayısıyla Tarih dersi öğretim programlarında kanıt kelimesinin yer bulduğu ve geliştirilecek becerilerde kanıt temelli öğrenmenin öne çıktığı görülmektedir.

Öğretim programında olması gereken özelliklere farklı ülkelerden örnek verecek olursak; Birleşik Krallık'ın Talim Terbiye Kurulu Başkanı Mick Waters şu başlıklarla yanıt vermiştir:

- “Zor konulara yer vermeli
- Kişi ve toplumu etkilemeli
- Tartışmalı konulara yer vermeli
- Duygulara değinmeli
- Bireyleri korkularıyla yüzleştirmeleri
- Farklı bakış açılarıyla olayları inceleyebilmeli
- Farklılıklara yer vermeli” (Aktaran Phillips, 2009:122).

Programda tartışmalı konulara yer verilmesi bireyin birçok beceri yönünden gelişmesi sağlanmaktadır. Demokratik ülkelerde de öğretim programlarında tartışmalı konulara değinilerek bireyler ihtilafli sorunları çözmek için gerekli olan becerilerle yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Yılmaz, 2012: 203). Tartışmalı konuların öğretim programlarında olmasının sağlayacağı faydalar şunlardır:

- “Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek,
- Sosyal iletişim becerilerini geliştirmek,
- Kendilerine olan güvenlerini ve aktif vatandaşlık katılımına olan inançlarını arttırmak
- Çoğulcu demokrasideki vatandaş rollerine hazır olmalarını sağlamak,
- Demokratik vatandaşlık değerlerini içselleştirmelerine yardımcı olmak” (Harwood ve Hahn'dan aktaran Yılmaz, 2012: 203-204).

Tarih dersi; özgür düşünme, etkili iletişim kurma, işbirlikli öğrenme, güncel temelli tartışmalar yapma, kanıta dayalı araştırma yapabilme, çok yönlü düşünebilme, hoşgörülü olma, ayrımcılığı reddetme, ben ve öteki ayrımını sağlıklı bir şekilde yapabilme becerilerini öğrencilere kazandırmada etkilidir (Demircioğlu, Tokdemir, 2008:77). Bahsedilen becerilerin kazandırılmasında programın temel öğeleri yönlendirici olmakta ve programın çizdiği sınırlar çerçevesinde ders kitapları yazılmaktadır. Bu bağlamda çok yönlü düşünme, kanıtları değerlendirme gibi becerilerin gerçekleşmesi için ders kitaplarında bol bol farklı kanıt ve bakış açısına yer verilmelidir. İncelediğinde ortaya çıkan sonuç ise ders kitaplarında kanıtlara ya da farklı bakış açısına sahip olan kaynaklara çok az sayıda yer verildiğidir. Bu durumda

‘yapılandırmacı anlayışın neresindeyiz?’ sorusunu tekrar akıllara getirmektedir. Hâlbuki öğretim programlarında birinci ve ikinci elden kaynaklara yer verilmeli, yazılı, görsel, işitsel kaynaklar öğrencilere sunulmalı, farklı yorumlar olduğunu kavramalı, gerekli ve güvenilir kanıtlara ulaşmalı ve bu kaynakların güvenilirliğini sorgulamalı ifadeleri yer almasına rağmen ders kitaplarına çok fazla yansımamıştır. Tarih öğretim programlarında iki önemli eksik bulunduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi öğretim planlama ve uygulamada öğretmenlere tanınmış olan yetki alanı daha kavramsal bir ifadeyle ‘*öğretmen özerkliğinin*’ geliştirilmesi yeni programlara istenilen şekilde yansımamıştır. Diğer nokta ise öğretim içeriklerinin oluşturulmasında ayrıntılı bir bilgi aktarımının eski ansiklopedik yaklaşımla çok büyük oranda devam ettirilmesidir (Öztürk, 2009). Kronolojik düşünme becerisinin içine hapsedilmiş olan yoğun bilgi bombardımanı yeni tarih anlayışı içerisinde de kendine yer bulmaktadır.

Öğretim programlarında yer verilen kazanım ve ders saatlerinin oranları ise şöyledir:

- 9. sınıflarda Tarih dersinde 44 kazanıma 72 ders saati.
- 10. sınıflarda Tarih dersinde 64 kazanıma 72 ders saati.
- 11. sınıflarda Tarih dersinde 33 kazanıma 144 ders saati.
- 11. sınıflarda T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde 62 kazanıma 72 ders saati.
- 12. sınıflarda Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde 42 kazanıma 144 ders saati.

Kademelerdeki kazanım ve ders saati oranı birbirinden oldukça farklı oranda yer almaktadır. Bazı kademelerde kazanımlarla ile ders saatleri bire bir örtüşürken 10. ve 11. sınıfların kazanımları verilen ders saatleri içinde verimli bir şekilde işlenememektedir. Belirtilen kademelerde ya ders saati arttırılmalı ya da kazanım sayısı düşürülmelidir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Araştırma tarih dersi ve nispeten sosyal bilgiler ile bağlantılı olduğundan dolayı fen bilimleri, sağlık gibi alanlarda yer alan kanıt temelli öğrenme üzerine araştırmalara yer verilmemiştir. Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kanıt temelli öğrenme ve ders kitapları üzerine yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir. Kanıt temelli öğrenme üzerine yapılan çalışmalardan 10 yüksek lisans ve 3 doktora tezine ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların çoğu öğretmen ve öğretmen adayları üzerine olmuştur. Yine adı geçen çalışmalarda sıklıkla ilköğretim ve üniversite düzeyindeki

öğrenciler üzerinde araştırma yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda nicel, nitel ve karma yöntemler kullanılmıştır. Bu çalışmaların 8'i nitel, 2'si nicel ve diğer 3'ün de ise karma yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemlerin içinde yarı deneysel, betimsel ve eylem araştırması modelleri de kullanılmıştır. Alan yazında kanıt temelli öğrenme ile ilgili; öğrenme ve öğretmeye yönelik, literatür taramasına yönelik, akademik başarıya olan etkisi, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yönetime ilişkin bakış açıları ve tutumları, öğrencilerin tarih dersine ilişkin bakış açıları olmak üzere belli başlı alanlarda çalışmalar yapılmıştır.

Hülya Işık (2008), *'İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Tarih Konularının Öğretiminde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Aksiyon Araştırma'* adlı bir yüksek lisans çalışması yapmış bulunmaktadır. Çalışmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersi içindeki tarih konuları ile buluşturulmasında kanıta dayalı öğretim uygulamalarının kullanılması incelenmiştir. Böylece öğrencilerde süreklilik, değişim, sebep ve sonuç, zaman ve mekân benzeri temel kavramları öğretiminde kanıt temelli öğrenme etkinliklerinin etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma 9-10 yaş grubundan seçilen 42 öğrenciyle 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretimi üzerinde yapılmıştır. Çalışma 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinin "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesi kapsamında nitel aksiyon araştırması olarak sürdürülmüştür. Veri toplama araçları olarak öğrenci görüşme formları, öğrenci ürünleri ve video kayıtları kullanılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen veriler betimsel analiz, söylem analizi, içeril analizi yaklaşımları ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgularda öğrencilerin kanıt temelli öğrenme modeliyle tarihsel sorgulamaları öğretmen rehberliğinde yapabildikleri ve tarihsel düşünme becerileri üzerinde olumlu etki yaptığı görülmüştür.

Ramazan Alabaş (2007), *'İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Eylem Araştırması'* yüksek lisans çalışması yapmıştır. Çalışma grubu olarak 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi gören 12 yaş rubundan oluşan 29 öğrenci seçilmiştir. Araştırmada kanıt temelli öğrenme modelinin doğasına uygun olarak farklı öğretim teknikleriyle farklı türden (birinci ve ikinci elden yazılı kanıtlar gibi) kaynaklar kullanılarak öğrencilerde üst düzeyde düşünceler oluşturması amaçlanmıştır. Araştırma 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi ünitelerinden olan "İpek Yolunda Türkler" ünitesi kapsamında aksiyon araştırmanın "Uygulayıcının Aynı Zamanda Araştırmacı Olduğu"

yaklaşım ile sürdürülmüştür. Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak aksiyon araştırmanın bir katılımcısı olan ders öğretmeni ve öğrencilerine uygulanan görüşme formları, süreç boyunca yaşananları keşfedebilmek adına video-kamera kayıtları, araştırmacı notları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen rehberliğinde kanıtların sorgulanmasıyla işlenen tarih derslerinde öğrencilerin bilişsel alanda bir tarihçi gibi derin tarihsel analizlere ulaşabildiği görülmüştür.

Tuba Çıdacı (2015), '*Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Birinci Elden Kaynakların Kullanımı*' adlı bir yüksek lisans çalışması yer almıştır. Araştırma çerçevesinde birinci elden kaynakların (kanıtların) 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve derse olan tutumlarına etkisi araştırılmaktadır. Araştırmada karma yöntem yani nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu kapsamında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli uygulanmış ve nitel alanda ise eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Örneklem grubu olarak ise Muğla ilinin Menteşe ilçesinde özel bir okulun 7. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Okulun 7/A ve 7/B sınıflarının biri kura yöntemiyle deney grubu ve diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubu seçilen sınıfa kanıt temelli etkinlikler sunulmuş ve birinci elden kaynaklar kullanılarak işlenmiştir. Kontrol grubunda ise sosyal bilgiler dersi ders programına uygun olarak devam etmiştir. Her iki gruba da "Ülkeler Arası Köprüler" ünitesindeki konulara hakkında herhangi bir çalışma yapılmadan önce ve çalışma yapıldıktan sonra başarı testi ile tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerim analizlerinde ise deney grubu adına olumlu bir farklılık görülmüştür. Araştırma sonucunda kanıt kullanımının Sosyal Bilgiler dersinde oldukça etkili olduğu görülerek tarih konularının öğretiminde birinci elden kanıt kullanımının yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Yusuf Canbolat (2016), '*Eğitimde Kanıt Temelli Uygulama ve Politika Geliştirme*' başlığıyla bir yüksek lisans çalışması yapmıştır. Literatür incelemesi olan bu araştırmada kanıt temelli uygulama ve politika çerçevesi ve zeminin oluşturulması, kanıt niteliği taşıyan bulguların niteliği, modelin sınırlılıkları, kanıt üretme sürecinin daha zengin hale getirilmesi, kanıt üretme ve paylaşma metodolojileri incelenilmiştir. Araştırma sonucunda bir takım sıkıntılara rağmen kuramsal boyuttan uygulama

boyutuna geçildiği ve WWC ve EPPI gibi sistematik inceleme merkezlerinin giderek daha fazla önem kazandığı bulgularına ulaşılmıştır.

Banu Çulha Özbaş (2010), '12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Gelişimi ve Tarihsel Kanıt Kullanımı' isimli doktora teziyle ilköğretim öğrencilerinin tarihsel bilgiye, tarihsel yorum-kanıt arasındaki ilişkiye yönelik fikirlerini ortaya koymak ve bu fikirlerin oluşumunda yaş, cinsiyet ve akademik başarıdan kaynaklanan bir farklılık olup olmadığı ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çerçevede nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden faydalanarak nedensel tarama araştırması yapmıştır. Veri toplama araçlarını İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği ile kaynak çalışmaları ve görüşmeler oluşturmuştur. Örneklem nitel ve nicel veri olarak ayrılmıştır. 12-14 yaş grubu öğrencilerden elde edilen 1251 veri nicel veri grubunu oluştururken amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen 120 öğrenciden elde edilen veri grubu da nitel verileri oluşturmuştur. Öğrencilerin tarihsel yorum-kanıt ilişkisine bakıldığında öğrencilerin tarihsel bilginin doğasına yönelik kanıt temelli anlamalarında gelişim olduğu gözlemlenmiştir.

Yasin Doğan (2007), '*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı*' isimli doktora tezinde yazılı kanıtların kullanımıyla akademik başarının artırılması, derse karşı tutum geliştirilmesi, tarihsel anlama, tarihsel analiz ve yorumlama boyutlarının geliştirilmesine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem uygulanmıştır. Nicel araştırma yöntemi olarak deney ve kontrol grubu kullanılırken uygulamaya katılan deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya dair fikirleri ve çalışmaları nitel boyutunu oluşturmuştur. Örneklem grubu olarak Ankara'da bir devlet okulu öğrencileri seçilmiştir. Uygulama süreci olarak "Türk Tarihinde Yolculuk" ünitesinin öğretimi seçilmiştir. Deney grubunda kanıt temelli öğrenme etkinlikleri kullanılırken kontrol grubunda ise ders kitabı takip edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına başarı testi ve sosyal bilgiler tutum ölçeği, son test, son tutum olarak uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlarda deney grubu öğrencileri kontrol grubuna oranla daha başarılı bulunmuştur. Araştırma sonucunda tarihsel empati yapmada, hayal gücü geliştirmede, tarihsel karakterlerin eğilimlerini okuyabilme noktalarında gelişme olduğu gözlemlenmiştir.

Aydın Balkaya (2002), *'İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Tarihsel Kanıtların Etkililiği'* isimli yüksek lisans çalışmasında Sosyal Bilgiler Dersi tarih konularının öğretiminde kanıtların etkililiği incelenmiş ve öğretmenleri tarihsel kanıt kavramı hakkındaki fikirleri belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler tarih konuları öğretiminde kanıtların etkililiği, öğretmenlerin kanıtlar hakkındaki düşünceleri, kanıt kullanımının etkili öğretimdeki yeri, öğrencilerin kanıtlara ne ölçüde ilgi duyduğu, kanıt kullanılarak işlenen bir ders ile kanıt kullanılmadan işlenen ders arasındaki fark ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma Sosyal Bilgiler Ders Programındaki tarihsel kanıtların tespiti, kullanımı ve öğretmenlerin kanıtlar hakkındaki görüşlerini tespit etmeyi amaçladığı için bir bakımdan tarama modeline ve kanıt kullanılan ve kanıt kullanılmayan bir öğretim sürecindeki ders başarısını kontrollü gözlem yoluyla neden-sonuç ilişkilerini belirlemeyi amaçladığı için de deneme modeline uygun olarak yapılandırılmıştır. Araştırma sonucunda tarihsel kanıtların kullanımıyla birlikte tarih derslerinde öğretimin etkililiğinin artırabileceği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerde tarihçilerin çalışma yöntemini kullanma becerilerinin geliştirilebilmesi için tarihsel kanıtların kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Nihal Doğan (2008), *'İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkililiği'* isimli yüksek lisans tezinde kanıt temelli öğretiminin öğrencilerin tarih öğretimi, tarih öğretimi amaçları, tarihsel kanıtla ilişkin algılamaları, tarihsel kanıtı sorgulama düzeyleri, kanıt temelli tarih öğretimi sürecine ilişkin görüşleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma 8. sınıfa giden 14 yaş grubundan 25 öğrenci ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri tarihsel dokümanlar, görüşme formu, açık uçlu sorulardan oluşan anket ve gözlem sonuçlarından oluşmuştur. Verilerin çözümlenmesinde tarihsel kanıtların sorgulanmasına ilişkin öğrenci ürünleri doküman analizi, dereceleme puanlama anahtarı ve betimsel analiz; araştırmacı gözlem notları betimsel analiz; ders sürecine ilişkin görüşme verileri içerik analizi ve betimsel analiz; açık uçlu öğrenci anketine ait veriler içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kanıt temelli tarih öğretim uygulamasında kanıt sorgulama düzeylerinin farklı olduğu, öğrencilerin derse ilgileri ve öğrenmenin kalıcı olması noktasında olumlu etki oluşturduğu, öğrencilerin uygulama sonunda tarih öğretimi, tarihçi ve tarihsel kanıtla

ilişkin algılamalarında tarih metodolojisine uygun bir anlayış geliştirdikleri görülmüştür.

Ayşe Yetiş (2018), '*Öğretmen ve öğrencilerin 'Kanıt temelli tarih öğretimine ilişkin görüşleri: Bir durum saptaması'*' adlı yüksek lisans çalışmasında öğretmen ve öğrencilerin "kanıt temelli tarih öğretim yöntemi"ne ilişkin algılarını belirlemek aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin kanıt temelli tarih öğretim yöntemini mevcut sistem ile karşılaştırmalarını sağlayarak değerlendirmede bulunmaları sağlamak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu farklı lise türlerinde görev alan 12 tarih öğretmeni ve yine farklı lise türlerinde eğitim alan 12 tarihi seven/sevmeyen öğrenci oluşturmuştur. Araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması çalışma deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formu, Kanıt Temelli Tarih Öğretimi Tanıtımı ve Ses Kayıt Cihazı" kullanılmıştır. Ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler aynıyla kelime işlem dosyasına aktarılmış ve sonrasında ise önermelerden oluşan kategorik analiz tabloları araştırma sorularına uygun şekilde kullanıma hazır hale getirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrencilerin genel görüşleri değerlendirildiğinde kanıt temelli tarih öğretim yönteminin okullarda uygulanması ve hayata geçirilmesi noktasında aynı görüş açılarını paylaştıkları tespit edilmiştir.

Kanıt dayalı araştırmalar kapsamında fen bilimleri, tıp ve matematik alanlarında da çalışmalar yapılmıştır.

Yasemin Ateşyan (2017), '*Hemşirelik öğrencilerinin kanıt temelli uygulama yetkinlikleri'*' adlı yüksek lisans tezinde hemşirelik öğrencilerinin kanıt temelli uygulamalar konusundaki bilgi, beceri ve tutumlarının değerlendirilmesini amaçlamıştır. Örneklem olarak Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde Hemşirelik bölümünde okuyan 435 öğrenci oluşturmuştur. Nicel yöntem kullanılmış olup verilerin toplanmasında sosyo-demografik özellikler formu ve Hemşirelik öğrencilerinde kanıt temelli uygulama ölçeğinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda kanıt temelli öğrenme hususunda hemşirelerin yüksek oranda farkındalığı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tuba İskenderoğlu (2010), *'İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kanıtlamayla ilgili görüşleri ve kullandıkları kanıt şemaları'* adlı doktora tezinde ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının kullanmış oldukları kanıt şemaları ve matematiksel kanıt yapmaya yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel yöntem kullanılmış olup bu amaçla veri toplama sürecinde yazılı sınav ve klinik görüşmeler uygulanmış ek olarak öğretmen adaylarının kanıtla yönelik fikirlerini tespit için de “Matematiksel Kanıt Yapmaya Yönelik Görüş Ölçeği” adıyla bir ölçek uygulanmıştır. Araştırmaya 174 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kanıtla dair olumlu bakış açılarının olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Şükriye Nazlı Can (2017), *'Nükleer enerjiyi araştırmak için model kanıt diyagramı kullanmak: Yedinci sınıf öğrencilerinin risk algısı ve konuyu anlamaları üzerine etkisi'* adlı yüksek lisans tezinde nükleer enerjinin kanıtla dayalı bir yaklaşım ile aktarılmasının 7. sınıf öğrencilerinin nükleer enerji ile ilgili risk algıları, nükleer enerjiyi öğrenmeleri, argümantasyon kaliteleri ve Türkiye’de nükleer santral yapımı konusundaki görüşleri üzerinde etki edip etmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Örneklem grubu olarak İstanbul’da öğrenim görmekte olan 7.sınıf öğrencilerinden 110 kişi seçilmiştir. Araştırma yarı deneysel olarak gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu geleneksel bir anlatımla sürece devam ederken 1. deneysel grup kanıtla dayalı ders işlemiştir. 2. deneysel gruptaki öğrenciler ise Model Kanıt Diyagramı içeren kanıtla dayalı bir etkinlik üzerinde çalışma yapmıştır. Elde edilen sonuçlarda kanıtla dayalı aktivitenin interaktif ders anlatımına oranla nükleer enerjiyi anlamaya, risk ve fayda algısı ile argümantasyon kalitesinin geliştirilmesine daha uygun bir ortam sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kanıt temelli öğrenmeye ilişkin yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde tarih öğretiminden çok sosyal bilgiler öğretimi üzerinde araştırma yapıldığı görülmüştür. Ders kitabı, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden oluşan çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde birbirini tamamladığı görülmektedir. Yine de Tarih dersi öğretim programları, ders kitapları üzerine daha kapsamlı araştırmalar yapılması gerektiği görülmüştür. Çalışmanın bu noktada ders kitaplarında yaşanan değişimin ne durumda olduğunu ortaya koyma anlamında bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

2.6. Çalışmanın Kuramsal Temelleri

Çalışmanın örneklem grubu içerisinde yer alan ortaöğretim Tarih ders kitapları incelendiğinde ‘kanıt’ olarak herhangi bir ifadeye rastlanmadığı görülmektedir. Bu nedenle araştırma çerçevesinde yer alan Tarih ders kitaplarında ana anlatı dışında yer alan bölümler kanıt olarak değerlendirilmiştir. Tarih ders kitaplarında yer alan ‘yorumlayalım, bilgi notu, içerik destekli metin’ gibi başlıklar da araştırma kapsamına ‘kanıt’ olarak dâhil edilmiştir. Ders kitabı yazarının ana metnin dışına yerleştirdiği yazılı ve görsel malzemeler kanıt kapsamında değerlendirilerek Tarih ders kitaplarında kanıt temelli öğrenmenin ne kadar yansıdığı ile ilgili bir netice elde edilmeye çalışılmıştır. Bu mantık çerçevesinde örneklem grubundaki lise Tarih ders kitapları gözden geçirilerek kanıt olarak nitelendirilen yazılı ve görsel materyallerin ders kitaplarındaki yeri tablolar üzerinden değerlendirilmiştir. Tablolarda Tarih ders kitaplarında yer alan kanıtlar birinci/ikinci elden kanıtlar, görsel ve ötekiden kanıtlar olarak ayrı başlıklar halinde sunulmuş ve sayfa başına düşen kanıt sayıları verilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarının uygulanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanacaktır.

3.1. Araştırma Modeli

Ortaöğretim Tarih ders kitaplarında kanıt temelli öğrenmenin ne derece yansıdığını ortaya koymayı amaçlayan ve akademisyenlerin kanıt temelli öğrenmeye ilişkin bakış açılarını yansıtan araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmanın genel bir tanımını yapacak olursak *'gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma'* çeşididir (Yıldırım, Şimşek, 2011: 39). Yapılan araştırma nitel araştırma olup durum çalışma deseniyle oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında incelenen Tarih ders kitaplarında kanıt kelimesi geçmemekte olup farklı başlıklar altında sunulan kesitler kanıt kapsamında değerlendirilmiştir. Durum çalışması nasıl ve niçin sorularını merkeze alan araştırmanın kontrolünde olmayan bir olay ya da olguyu incelemesidir (Yıldırım, Şimşek, 2011:277). Araştırma kanıt temelli öğretimin Tarih ders kitaplarına ne derece yansıdığını ortaya koymayı hedeflediğinden dolayı durum çalışma desenlerinden bütüncül tek durum desenine sahiptir. Bu bağlamda 2007 yılında değişen eğitim felsefesi ile yapılandırmacı yaklaşımla değişen ders kitaplarının içeriğinde kanıt temelli öğrenme yaklaşımına ne denli yer verildiği, kanıtların seçimleri, birinci ve ikinci elden kanıtların kullanım durumları, görsel ve ötekiye ait kanıtların nicel ve niteliği üzerine araştırma yapılmıştır. Doküman incelemesinde ders kitaplarında belirtilen konulara dair seçilen kanıtlar bu kanıtların kendi içerisindeki farklılıkları, seçim yapılan kanıtların nitelikleri, kanıtların ana metinle ilişkisi, görsel kanıtların metinle ilişkisi ve işlevleri ile ilgili değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Ek olarak konu çerçevesinde seçili akademisyenlere beş soruluk açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Akademisyenlere uygulanan bu ankette akademisyenlerin kanıt temelli öğrenmeye

ilişkin bakış açıları, tarih öğretimine sağlayacağı faydalar, öğretmenler ve öğrenciler için ne ifade ettiği, ders kitaplarının kanıt temelli öğrenmeyi ne kadar yansıttığı ve kanıt temelli öğrenmenin yerleşmesi adına önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin sonuçları tablolar ile gösterilmiştir. Tablolarda veriler belli başlıklar altında sınıflandırılmış ve elde edilen sonuçlar üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. İncelenen Tarih ders kitaplarının kanıt temelli öğrenme yaklaşımına ne kadar sahip olduğu ve akademisyenlerin kanıt temelli öğrenmeye ilişkin görüşleri araştırmanın temelini oluşturmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma nitel araştırma olup nitel örnekleme çeşitlerinden “tipik durum örnekleme”nin özelliklerini göstermektedir. Tipik durum örneklemesindeki amaç “ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir” (Patton’dan aktaran Yıldırım, Şimşek, 2011:110). Talim Terbiye Kurulu tarafından 2015-2016 yıllarında onaylanmış olan 11 adet Tarih ders kitabı arasından 5 tanesi örneklem grubuna dâhil edilmiştir. Bu örneklem içerisinde seçilip araştırmada kullanılan kitaplar aşağıda belirtilmiştir.

- Yılmaz, A. (2015) *Ortaöğretim Tarih 9*, Ankara: Ekoyay Yayıncılık.
- Tüysüz, S. (2016) *Ortaöğretim Tarih 10*, Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Balcılar, E., Kılıç, M., Kurt, Y. (2016). *Ortaöğretim 11 T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük*, Ankara: Top Yayıncılık.
- Okur, Y., Sever,A., Aksoy, M., Kızıltan, H., Öztürk, M., Karaman, M. (2016). *Ortaöğretim Tarih 11*, Ankara: MEB Yayıncılık.
- Akgün, E., Balcılar, E., Kılıç, M.(2016). *Ortaöğretim 12 Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi*, İzmir: Top Yayıncılık.
- TÜSİAD (2004). *Gençler İçin Çağdaş Tarih*, İstanbul: Epsilon Yayınevi & Hachette Livre International.

Çalışma grubunu oluşturan 9, 10, 11 Tarih, 11 T.C. İnkılap ve Atatürkçülük ile 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nun 2014 ve 2015 yıllarında almış olduğu kurul kararları ile onaylanmıştır.

Çalışma grubunun ikinci basamağını oluşturan örneklem tipini ise nitel örnekleme çeşitlerinden “kartopu veya zincir örnekleme” oluşturmaktadır. Bu yaklaşım ‘araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında’ oldukça etkili bir biçimde kullanılmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2011:111). Çalışmanın bu kısmını akademisyenlere uygulanan açık uçlu sorulardan oluşan anket oluşturmuştur. Yurt genelinde tarih/sosyal bilgiler üzerine çalışmaları bulunan 7 akademisyene kanıt temelli öğrenme ve bu yaklaşımın tarih ders kitaplarında kullanımına ilişkin 5 sorudan oluşan bir anket yapılmış olup elde edilen veriler araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Anket yapılan akademisyenlerden ikisi profesör, ikisi doçent, ikisi doktor öğretim üyesi ve biri araştırma görevlisidir. Anket yapılan akademisyenlerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde ise biri kadın diğer altı katılımcının ise erkek olduğu görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplamada nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedefler olgular hakkında bilgi veren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2011: 187). Bu doğrultuda örneklem olarak seçilen ders kitapları için veri toplama yöntemlerinden olan doküman analizi belirlenmiştir. Belirlenen akademisyenlerin kanıt temelli öğrenmeye ve ders kitaplarına yansımalarına ilişkin görüşlerini almak için ise tüm soruları açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma çerçevesinde kullanılan veri toplama araçlarının özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1.1. Doküman İncelemesi

Doküman incelemesi, “araştırma kapsamında yer alan olgu ya da olaylar hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların analizini kapsamaktadır” (Yıldırım, Şimşek, 2011:187). Seçili ortaöğretim Tarih ders kitaplarının kanıt temelli öğrenme yaklaşımının neresinde olduğu, kullanılan birinci ve ikinci el kanıtlar, görsel ve yazılı kanıtlar, etkinlikler,

harita, tablo ve şemalar, bilginin ne şekilde sunulduğu gibi pek çok boyut belirlenmiş ve veri toplama aracı olarak doküman analizi seçilmiştir. Belirlenen konuların çok yönlü olması toplanan veriyi temele alan nitel araştırmanın güvenilirliğini de arttıracaktır (Yıldırım, Şimşek, 2011: 189). Tipik durum örnekleme kapsamında araştırma soruları çerçevesinde araştırma yapılacak olan ders kitapları seçilmiştir. Seçilen ders kitapları için araştırma soruları çerçevesinde kategoriler oluşturulmuş. Ders kitaplarında kullanılan yazılı ve görsel kanıtların dağılımı, kullanılan kanıtların I. ve II. el kanıt kullanımı olarak sınıflandırılması, görsel kanıtların kendi arasında kategorize edilmesi ve ötekiden seçilen kanıtların ders kitaplarında kullanımı başlıkları araştırma temelini oluşturmuştur. Elde edilen veriler sayısallaştırılarak elde edilen veriler tablolar halinde bulgular kısmında sunulmuştur.

3.3.1.2. Anket

Araştırmada tipik durum örnekleme kapsamında Türkiye genelinde tarih/sosyal bilgiler öğretimi alanında araştırma yapmış olan akademisyenler belirlenerek açık uçlu sorulardan oluşan anket çalışması yapılmıştır. Açık uçlu sorular ile serbest cevap verme imkânı doğmuştur. Ayrıca konu ile ilgili daha geniş ve daha ayrıntılı bilgi edinme avantajı da sağlanmıştır (Büyüköztürk, 2005:136). Akademisyenlere “Ortaöğretim Tarih Ders Kitapları Kanıt Temelli Yaklaşımın Neresindedir? Bir Saptama Çalışması” kapsamında 5 açık uçlu sorudan oluşan anket hazırlanmıştır. Anket çerçevesinde hazırlanan sorularda akademisyenlerin kanıt temelli öğrenmeye ilişkin bakış açıları, yabancı ülkelerle karşılaştırıldığında Türkiye’deki gelişmelerle ilgili neler düşündükleri, Tarih öğretim programları ve Tarih ders kitapları bağlamında kanıt temelli öğrenmenin yansımaları hakkındaki yorumları, kanıt kullanımının öğretmen ve öğrenci için ne ifade ettiği ve kanıt temelli öğrenme adına daha iyiyi yakalamak için nelerin yapılması gerektiği noktasında görüşleri alınmıştır.

Akademisyenlerin farklı şehirlerden olması ve zaman sınırlılığından dolayı anket soruları e-posta ile yönlendirilmiştir. Çalışmaya katılan akademisyenlerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş, araştırmada A1, A2, A3 gibi kod adlarıyla anılmıştır. Uygulamadaki zorluklar ise soruyu cevaplamada karşı tarafı güdüleyememek ve araştırmanın sadece elektronik ortamı kullanabilen katılımcılara uygulanması olmuştur (Büyüköztürk, 2005:146).

3.4. Uygulama

Araştırma boyunca nitel verilerin toplanmasında izlenen yollar aşağıda açıklanmıştır.

3.5. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmada doküman incelemesi ve anket yoluyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmada seçili ders kitaplarından elde edilen veriler ‘Doküman İncelemesi’ kapsamında değerlendirilmiştir. Bu çerçevede 2007 yılından sonra değişen eğitim felsefesiyle yapılandırmacı anlayışla hazırlanan ortaöğretim Tarih ders kitapları arasında Talim ve Terbiye Kurulu’nun onayını alan farklı yayınevlerinden basılan 5 Tarih ders kitabına ulaşılmıştır. Tarih 9, 10, 11, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi başlıkları kitapların kademelerini belirlemiştir. Çalışma kapsamında görüşleri alınan tarih/sosyal bilgiler üzerinde çalışma yapmış akademisyenlerden mail üzerinden toplanan veriler betimsel analiz kapsamında değerlendirilmiştir.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada verilerin çözümlemesi ile ilgili bilgiler dokümanlardan elde edilen verilerin çözümlemesi ve yorumlanması başlıkları altında aşağıda verilmiştir.

3.6.1. Dokümanların Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ders kitaplarının incelenmesi sürecinde içerik analizinin uygulanmasına karar verilmiştir. İçerik analizi ile amaçlanan toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamak ve verilerin içinde olabilecek gizli kalmış gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. İçerik analizinin temelinde benzer verileri belirli kavramlar etrafında bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyip yorum katmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2011: 227). Seçili ders kitapları da belirtilen yönleriyle değerlendirilmiş ve ne kadar ‘kanıt temelli öğrenme yaklaşımını’ barındırdığı derinlemesine incelenmiştir. Bu çerçevede ders kitaplarının temel yapıları incelenmiş ve kanıt olarak değerlendirilecek parçalar saptanmıştır. Ders kitaplarında yer alan kitap tanıtımı bölümlerinde “bilgi notu, yorumlayalım, tanıyalım, okuma metni, eş zamanlılık gibi eklerin ne amaçla kullanılacağına dair bilgilendirme yapılmıştır. 9. sınıf

Tarih ders kitabında konuya girerken öğrencilerin motivasyonlarını artırmak adına “yorumlayalım”, konularla ilgili ilginç olay ve hatıraları aktarmak için “okuma metni”, konuları desteklemek ve öğrencilerin bilgilerini pekiştirmek için “bilgi notu” başlıkları verilmiştir. 10. sınıf Tarih ders kitabında konunun kolaylaştırılması için oluşturulmuş içerik destekleyici metinler, kavramların açıklaması için bilgi notları, 11. sınıf Tarih ders kitabında anlatımları desteklemek için bilgi başlıkları, 11. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ile 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitaplarında ise kazanımları destekleyen Atatürk sözleri ve alıntı bölümlerine yer verilmiştir. Tarih ders kitaplarında verilen bu bölümler “kanıt” başlığı altında incelenerek araştırmaya veri olmuştur. Elde edilen veriler tablolaştırılarak tablolar üzerinden yorum yapılacaktır.

3.6.2. Anket Verilerinin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Tipik örneklem grubu oluşturan akademisyenlerden toplanan açık uçlu sorulardan oluşan anket verileri toplanıp değerlendirilmiştir. Anketten elde edilen veriler betimsel analiz çerçevesinde değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular betimsel analiz oluşturmada atılan dört adım çerçevesinde önce betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuş ardından tematik çerçeveye göre veriler işlenmiş ve bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır (Yıldırım, Şimşek, 2011:224). Çalışma kapsamında elde edilen veriler soru başlıkları üzerinden akademisyenlere verilen kod adlarıyla aktarılmış ve yorumlar yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonucu elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Kanıt Temelli Öğrenmenin Yansıması Noktasında Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarının Durumu Nasıldır?

Türkiye’de eğitim-öğretimin en önemli materyalini ders kitapları oluşturmaktadır. Öğretmenin olmadığı zamanlarda öğrencinin temel başvuru kaynağı günümüzde dahi ders kitaplarıdır. Bu bağlamda kanıt temelli öğrenmenin Tarih ders kitaplarına ne derece yansıdığı ile ilgili detaylar bu bölümde yer almaktadır. Örneklem grubundaki ders kitaplarından biri dokuzuncu sınıf Tarih ders kitabıdır. Tarih ders kitaplarının kanıt temelli öğrenmeye ilişkin durumu aşağıdaki örnekte gösterilmektedir.

Örnek 4.1. Dokuzuncu Sınıf Ders Kitabında Türklerin İslam’ı Kabulü Konusundan Bir Kanıt, (MEB, 2015, s.148).

YORUMLAYALIM

TÜRKLER VE İSLAMİYET

Türklerin İslam dinini fazla bir güçlük çekmeden seve seve kabul etmeleri gerçektir. Bu kolaylıkta onların Gök Tanrı dinleriyle İslamiyet arasında birtakım benzerliklerin bulunması önemli bir rol oynamıştır. Türklerin eskiden tek tanrı ile birlikte cennet ve cehenneme inandıklarını biliyoruz. Üstelik İslamın gaza ve cihada verdiği önem, onların hayatlarına ve dünya görüşlerine uygun düşüyordu. Türkler dünyanın idaresini Tanrı tarafından kendilerine ısmarlandığına inanırlardı. İslam’a girmekle onlar Allah’ın askerleri oluyorlar, ellerine hiçbir yerde bulamayacakları eşsiz bir dayanak geçirmiş oluyorlardı.

*Prof. Dr. Erol GÜNGÖR
Tarihte Türkler, s. 68*



Resim 5.1: Türk-İslam şehirleri, temsili resim

Yukarıdaki metinden hareketle Türklerin İslamiyet öncesi ve sonrası kültürel değişimi hakkında neiler söylenebilir? Açıklayınız.

Örnekten de anlaşılacağı gibi kanıt kelimesine yer verilmemiş, sunulan metin üzerinden sorulan soruda ise değişim hakkında yorumlar istense de söz konusu metin benzerlikleri esas aldığı için sağlıklı bir değerlendirme elde edilemeyeceği görülmektedir.

Ders kitabında kanıt olarak sunulan metinler kitabın girişinde yer alan tanıtım şemasında “Tanıyalım, Yorumlayalım, Metin İçi Kanıt, Bilgi Notu, Okuma Metni, Eş Zamanlılık” başlıkları tanıtılarak ders kitabı hakkında bilgi verilmiştir. Ders kitabında yer alan ünitelerde kanıt olarak değerlendirilebilecek kısımların dağılım oranları ise aşağıdaki tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Yazılı Kanıt Kullanımı.

Yazılı Kanıtlar						
Üniteler	Yorumlayalım	Metin İçi Kanıt	Bilgi Notu	Okuma Metni	Tanıyalım	Eşzamanlılık
Tarih Bilimi	18	10	2	1	-	-
Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	6	1	4	-	1	-
İlk Türk Devletleri	13	5	6	1	1	-
İslam Tarihi ve Uygarlığı	11	17	2	-	3	-
Türk-İslam Devletleri	14	8	5	-	3	1
Türkiye Tarihi	19	-	1	-	7	1
Toplam	81	41	20	2	15	2
Genel Toplam			161			
Sayfa Başına Düşen Kanıt Sayısı			0.7			

Dokuzuncu sınıf ders kitabında yazılı kanıt kapsamında yorumlayalım, bilgi notu, okuma metni, tanıyalım, eşzamanlılık gibi kısımlara yer verilmiştir. Kanıt kelimesinin kullanımından kaçınılmış ve bahsedilen başlıklar tercih edilmiştir. Kullanılan kanıt sayısı ders kitabının sayfa sayısına bölüldüğünde oldukça az olduğu görülmüştür. Ders kitabının genelinde sayfa başına bir kanıt bile düşmemektedir.

Onuncu sınıf ders kitabında ders kitabının girişinde yer alan “Tarih Kitabını Tanıyalım” bölümünde “İçerik Destekli Metin, Metin İçi, Bilgi Notu, Yazma Etkinliği, Eş Zamanlılık” başlıkları tanıtılarak ders kitabı hakkında bilgi verilmiştir. Kullanılan yazılı kanıtların dağılımı ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Yazılı Kanıt Kullanımı.

Yazılı Kanıtlar					
Üniteler	İçerik Destekli Metin	Metin İçi	Bilgi Notu	Yazma Etkinliği	Eşzamanlılık
Beylikten Devlete	5	1	2	2	1
Dünya Gücü Osmanlı Devleti	12	9	-	-	5
Arayış Yılları	6	1	1	1	2
Avrupa ve Osmanlı Devleti	6	1	1	-	2
En Uzun Yüzyıl	14	13	5	-	4
Toplam	43	25	9	3	14
Genel Toplam		94			
Sayfa Başına Düşen Kanıt Sayısı		0.4			

Yaklaşık yedi yüz yıllık bir dönemi kapsamına rağmen kullanılan kanıt sayısının az olduğu görülmüştür. Bir imparatorluk yapısının devrindeki pek çok siyasi unsura etki etmesine rağmen kullanılan kanıtların bu denli sığ olması öğrencilerin bakış açısını da körleştirmektedir. Diğer ders kitaplarından farklı olarak burada yazma etkinliği adı altında ekstra bir bölüme de yer verilmiştir. Eş zamanlılıkların ara ara ünitelere serpilmesi ise oldukça olumlu bir gelişmedir. Öğrenciler böylece karşılaştırmalı olarak düşünebilecek ve zaman algısını oluşturabilecektir. Ders kitabı içinde yabancı yazarların ifadelerine yer verildiği de görülmektedir.

Örnek 4.2. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Osmanlı Hoşgörüsünü Anlatan Bir Kanıt, (MEB, 2016, s.80).



Bir Batılı Gözüyle Osmanlı Hoşgörüsü

Osmanlı Devleti hakkındaki araştırmaları ile tanınan ünlü tarihçi Gibbons "Osmanlı İmparatorluğu'nun Kuruluşu" isimli eserinde bu durumu şu sözlerle anlatır:

"Yahudilerin toptan öldürüldüğü, engizisyon mahkemelerinin ölüm saçtığı bir devirde Osmanlılar idareleri altında bulunan çeşitli dinlere bağlı kimseleri barış ve uyum içinde yaşatıyorlardı. Onların hoşgörüsü hangi amaçla gerçekleşmiş olursa olsun, şu gerçeğe itiraz edilemez ki Osmanlılar dinî hürriyet ilkesini benimsemiş ilk millettir."

Herbert Adams Gibbons, Osmanlı İmparatorluğu'nun Kuruluşu, s. 22.



Gibbons'un ifadesiyle Batı'da engizisyon mahkemelerinin ölüm saçtığı bir dönemde Osmanlılar hangi nedenlerden dolayı dinî hürriyet ilkesini benimsemiş olabilirler?

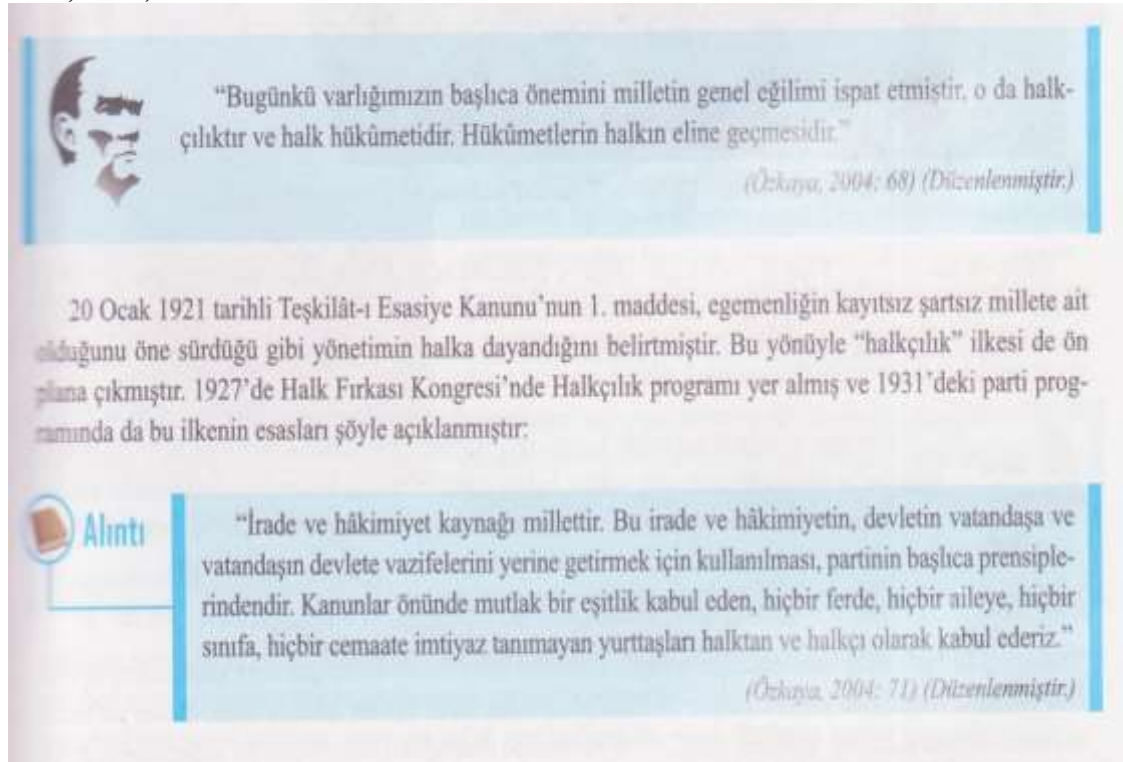
Örnekte yer alan metin ders kitabı içinde Osmanlı hoşgörüsünü anlatmak için yer verilmiştir fakat etkinlik olarak yer alan sorular öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmamaktadır. On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının başında yer alan “Organizasyon Şeması” bölümünde adım adım kitap tanıtılarak “Etkinlik, Alıntı, Bilgi Notu, Biyografi, Atatürk Sözleri, Tarihi Metin” bölümleri hakkında bilgi verilmiştir. Aşağıdaki tabloda ders kitabında bahsedilen bölümlerin dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3. On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Yazılı Kanıt Kullanımı.

Yazılı Kanıtlar						
Üniteler	Etkinlik	Alıntı	Bilgi Notu	Biyografi	Atatürk Sözleri	Tarihi Metin
1881’den 1919’a Mustafa Kemal	6	7	5	-	10	-
Milli Mücadele’nin Hazırlık Dönemi	13	5	-	3	5	8
Kurtuluş Savaşı’nda Cepheler	14	2	2	2	3	2
Türk İnkılâbı	27	4	2	6	23	-
Atatürkçülük ve Atatürk İlkeleri	42	8	1	1	72	-
Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası	10	-	-	1	15	-
Atatürk’ün Ölümü	5	3	-	-	1	-
Toplam	117	29	10	13	129	10
Genel Toplam	308					
Sayfa Başına Düşen Kanıt Sayısı	1.2					

Ders kitabında diğerlerinden farklı olarak ‘Atatürk Sözleri’ olarak ayrı bir bölüme yer verilerek konular arasında yeri geldikçe Atatürk’ün sözleri verilmiştir. Ayrıca ‘Tarihi Metin’ olarak belirtilen alanlarda önemli tarihi gelişmelerle ilgili metinlere yer verilmiştir. Etkinlik adı altında bilgiler verilerek öğrencilerden bu bilgileri değerlendirerek yorumlar ve çıkarımlar yapmaları istenmiştir. İncelenen ders kitabında metin içi kanıtlara yer verilse de bunlara ilişkin herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir.

Örnek 4.3. T.C. İnkılâp Tarihi Ders Kitabında Metin İçine Yerleştirilmiş Kanıtlar, (MEB, 2016, s.169).



“Bugünkü varlığımızın başlıca önemini milletin genel eğilimi ispat etmiştir. o da halkçılıktır ve halk hükümetidir. Hükümetlerin halkın eline geçmesidir.”
(Özkaaya, 2004: 68) (Düzenlenmiştir.)

20 Ocak 1921 tarihli Teşkilât-ı Esasiye Kanunu'nun 1. maddesi, egemenliğin kayıtsız şartsız millete ait olduğunu öne sürdüğü gibi yönetimin halka dayandığını belirtmiştir. Bu yönüyle “halkçılık” ilkesi de ön plana çıkmıştır. 1927’de Halk Fırkası Kongresi’nde Halkçılık programı yer almış ve 1931’deki parti programında da bu ilkenin esasları şöyle açıklanmıştır:

Alıntı “İrade ve hâkimiyet kaynağı millettir. Bu irade ve hâkimiyetin, devletin vatandaşa ve vatandaşın devlete vazifelerini yerine getirmek için kullanılması, partinin başlıca prensiplerindedir. Kanunlar önünde mutlak bir eşitlik kabul eden, hiçbir ferde, hiçbir aileye, hiçbir sınıfa, hiçbir cemaate imtiyaz tanımayan yurttaşları halktan ve halkçı olarak kabul ederiz.”
(Özkaaya, 2004: 71) (Düzenlenmiştir.)

Dolayısıyla da öğrenciler için bu kanıtlar çoğu kez okuma parçasından öteye gitmemiş ve kanıtlar işlenmemiştir. Bu da ders kitabının kanıtları işlevsel hale getirememesine neden olmuştur. 11 Tarih ders kitabında “Organizasyon Şeması” bölümünde “Bilgi, Ben Kimim/Biyografi, Eş Zamanlık, Drama, Destekleyici Metin” başlıkları tanıtılarak hangi amaçla kullanıldığı hakkında bilgi verilmiştir. Aşağıdaki tabloda bu başlıkların ders kitabı içindeki dağılımları belirtilmiştir.

Tablo 4.4. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Yazılı Kanıt Kullanımı.

Yazılı Kanıtlar					
Üniteler	Bilgi	Ben Kimim /Biyografi	Eşzamanlılık	Drama	Destekleyici Metin
Türklerde Devlet Teşkilatı	20	2	3	-	46
Türklerde Toplum Yapısı	13	1	2	-	34
Türklerde Hukuk	4	1	2	-	25

Türklerde Ekonomi	3	-	2	1	28
Türklerde Eğitim	8	14	3	1	41
Türklerde Sanat	1	-	3	-	8
Toplam	49	18	15	2	182
Genel Toplam	266				
Sayfa Başına Düşen Kanıt Sayısı	1.1				

11 Tarih ders kitabında ek olarak drama verilerek öğrencilerde kalıcı öğrenme oluşturma adına adım atılmıştır. Destekleyici metinler ders kitabında sıklıkla kullanılmıştır. Destekleyici metinlerin çoğu ise ders kitabı yazarı tarafından ya da kaynakları kullanılmış birkaç yazardan alıntı yapılarak oluşturulmuştur. Ders kitabının pek çok kısmında yabancı tarihçilerden alınan kanıtlara yer verilmiştir.

Örnek 4.4. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Türklerin Askeri Yapısı İle İlgili Sunulan Kanıtlar, (MEB, 2016, s.9).

<p>SEYYAHLARA GÖRE TÜRKLER</p> <p>Savaş hevesi azalır diye barış zamanlarında büyük avlar tertip ederlerdi. İrili ufaklı birlikler hâlinde toplanarak düşman üzerine, hem de şaşırtıcı bir hızla baskınlar yaparlardı. Eğer tesadüfen karşılarına hakkından gelemeyecekleri bir kuvvet çıkmış bulunursa karmakarışık bir hâlde kaçmaktan çekinmezlerdi. Ama onlar kaçıya bile bir harp tuzağı hâline getirirdi. Bir aralık şimşek hızıyla geri döner, çabucak ve sıkı bir intizamla sıraya girerek ne olduğunu anlamayan düşmanın üzerine saldırdıkları. Savaşta gösterilen cesaret ve yararlığa çok kıymet verdikleri söylenebilir.</p> <p>L. LIGETI, çev.: Sadrettin KARATAY, <i>Bilimleyen İç Asya</i>, s. 47.</p>	<p>YABANCILARA GÖRE TÜRK ASKERİ</p> <p>Ammianus (Aminius): "(Hunlar) piyade olarak savaşmaya hiç alışkın değillerdi. Şaşılacak kadar uzak mesafelere attıkları ve demir kadar sert ve öldürücü sivri kemikten uçlu oklarını atmada gösterdikleri maharete hiç kimse erişemezdi... (Hunlar) iyi savaşçılar olup yay ve kement kullanmakta eşsizdiler."</p> <p>S. T. Efraim: "(Hunların) Haykırmaları aslanların kükremesini andırır. Atları üzerinde ufukta bir fırtına gibi uçarlar. Ordularıyla bir tufan gibi kapladıkları bütün arz üzerinde dehşet uyandırmışlardır. Silahlarına karşı gelebilecek kimse mevcut değildir."</p> <p>Çinliler: "Türkleri üstün yapan atları ve okçularıdır. Kendilerine uygun gelirse şiddetle saldırlar, tehlikede olduklarını sezerlerse rüzgâr gibi kaçarlar, şimşek gibi kaybolurlardı."</p> <p>Prof. Dr. Salim KOCA, "Eski Türklerde Devlet Geleneği ve Teşkilatı", <i>Türkler Ansiklopedisi</i>, C 2, s. 839-840.</p>
--	---

Örnekte görüldüğü gibi, yabancı tarihçilerin ifadeleri bir arada verilse de içerikler hemen hepsinde neredeyse aynı olmakta ve belirli özelliklerden bahsedilmektedir. Bu da kanıt temelli öğrenmenin oluşturmak istediği kanıt çeşitliliğine gölge düşürmektedir.

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabının giriş bölümünde “Organizasyon Şeması” bölümünde “Bilgi Notu, Biyografi, Eş Zamanlılık, Alıntı, Etkinlik, Metin İçi” başlıkları açıklanarak hangi amaçla kullanılacakları açıklanmıştır. Aşağıdaki tabloda bu bölümlerin ünitelere göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.5. On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabında Yazılı Kanıt Kullanımı.

Yazılı Kanıtlar						
Üniteler	Bilgi Notu	Biyografi	Eş Zamanlılık	Alıntı	Etkinlik	Metin İçi
20.Yüzyıl Başlarında Dünya	8	4	1	2	26	-
İkinci Dünya Savaşı	5	6	-	7	14	6
Soğuk Savaş Dönemi	7	4	8	1	25	1
Yumuşama Dönemi ve Sonrası	15	3	3	4	29	1
Küreselleşen Dünya	8	2	1	4	47	-
Toplam	43	19	13	18	141	8
Genel Toplam			242			
Sayfa Başına Düşen Kanıt Sayısı			0.9			

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabında etkinlikler ağırlıkta olmuştur. Konuları XX. yüzyılda geçen bir ders kitabında kanıt sayısının düşük olması ise eleştirilmektedir. Oldukça canlı ve hareketli bir dönemi içeren Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabında ilgi çekici, tartışmalı ve dikkat çeken konularla ilgili çok daha fazla kanıt kullanılabileceği düşünülmektedir. Günümüzde dahi anılan tarihi kişiliklere yer verilmekte onların katıldığı tarihi olaylarla ilgili ders kitaplarında bilgi notu olarak anılan bölümlere yer verilmektedir.

Örnek 4.5. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabı İçinde Sunulan Bir Kanıt, (MEB, 2016, s.20).

1.2.3. Sovyet Yönetiminde Türklerin Durumu

Lenin, sosyalistlerin 1913'ten beri tartışmaları sonucu ulaştıkları "ulusların kendi kaderlerini tayin hakkı" ilkesini devrimle birlikte ilan etti. Bunun üzerine 1917'de Tatar Türkleri, İdil-Ural Devleti'ni; Kazaklar, Alaş Orda Özerk Cumhuriyeti'ni; Müslüman Halk Meclisi, Hokand'da Özerk Türkistan Cumhuriyeti'ni kurdu. Daha sonra iç savaşın ortaya çıkardığı kartışıklıklar sırasında da Türkler bağımsız devletler kurmayı sürdürdü. Harzem Halk Cumhuriyeti, Başkırdaşan Sovyet Cumhuriyeti, Türkistan ve Kırgız Özerk Cumhuriyetleri bu devletlerdendir. Bu tür oluşumların amacı Turancılık düşüncesi doğrultusunda Türkistan'ın bağımsızlığını sağlamaktır. Bu nedenle 1920 sonlarından itibaren Sovyet yönetimi, Türk devlet ve toplulukları üzerinde doğrudan egemenlik kurmaya çalıştı.

Sovyetler, Türk toplulukları üzerindeki denetimini sürdürülebilirlik için kültürel çalışmalarla da yer verdiler. Türklerin yaşadığı yerlerde Rus okulları açıldı ancak Türk aileleri bu okullara fazla eğilim göstermedi. Türklerin yaşadığı yerler ele geçirildikten sonra "Türkistan" sözcüğü yasaklandı. Türkistan bölgesinde Kazak, Kırgız, Türkmen, Azerbaycan ve Özbeklerden oluşan beş ayrı özerk cumhuriyet kuruldu. Kazakçılık, Özbekçilik, Türkmençilik ve Kırgızçılık ön plana çıkarıldı. Bu toplulukların kendilerine özgü edebiyatlarına, tarihlerine dikkat çekilerek ayrı kimliklere sahip olmalarına çalışıldı. Bu şekilde aralarında rekabet ortamı oluşturulmaya çalışılarak aralarında birlik kurulması engellendi.

Bilgi Notu

Basmacı Hareketi

Basmacı sözcüğü, baskın yapan anlamındadır. Sovyet Devrimi'nden önce Çarlık Rusya'sına karşı Orta Asya, Kafkas ve Kıırım Türkleri'nin yaptığı harekete verilen addır. Sovyet Rusya'nın 1918'de Milli Hokand Hükümeti'ni dağıtması üzerine, Basmacı Hareketi Sovyet Rusya'ya karşı mücadeleye başladı. Hareket, daha sonra Fergana Vadisi'ne ve Orta Asya'nın büyük bölümüne yayıldı. Hareketin temel amacı, bağımsız Türkistan kurmaktır. 1919 Eylül'ünde Fergana'da Türkistan Hükümeti kuruldu. Sovyet Hükümeti ile Basmacılar arasında çok şiddetli çatışmalar yaşandı. Sovyetlerin genel saldırısı ve Basmacılar'a 1921'de katılan Enver Paşa'nın 1922'de öldürülmesi üzerine zayıflayan hareket, 1931'e kadar sürdü. 5 Aralık 1936'da SSCB'ye bağlı Kırgızistan, Türkmenistan, Özbekistan ve Kazakistan Cumhuriyetlerinin kurulmasıyla Basmacıların bağımsız Türkistan amaçlarını gerçekleştirmeye ortamı ortadan kaldırıldı.

(Roux, 2007: 466-467; Oran, 2008: 163) (Düzenlenmiştir.)



Enver Paşa

Örnekte yer alan 'bilgi notu' beraberinde bir görselle birlikte verilse de bu bilgiye ilişkin herhangi bir etkinliğe ya da soruya yer verilmeyerek sunulan kanıtlar işlevsiz kılınmıştır.

Tartışma, akıl yürütme, birinci elden kaynak kullanma, empati kurma gibi etkinlikler arka planda kalmıştır. Pek çok konuda olduğu gibi, antlaşmalarda da birinci el kaynak kullanılmamıştır. Anlatılan konular birinci el kaynaklar kullanılarak somut hale getirilmemiştir. Hazırlanan yeni program teknik olarak bir nebze ilerleme sağlasa da ideolojik anlamda farklılık göstermemiştir (Aktaş, 2013:97-98). Tarih ders kitapları içerdiği konulara bir cevap niteliğinde hazırlanmış tartışmaya mahal vermeyecek kanıtlarla süslenerken öğrencilerin ezberine sunulmuştur. Tarihiçi Buttenfield "Okullarımızda öğretilen tarih dersleri övünme, gurur ve küstahlık getirdi. Herkes haksız sadece biz haklıyız inancını kuvvetle besledi. Öğrendiklerimizin çoğunu unutmaktan başka çare yok" (Aktaran Güvenç,1998:27). İşte bu anlayış iktidarları Tarih ders kitapları aracılığıyla savunma yapma anlayışına sürüklemektedir.

Türkiye'de durum böyle olsa da Dünya üzerinde pek çok ülkede ders kitabı anlayışı farklılık göstermektedir. Örneğin; ABD ders kitaplarında oldukça çok sayıda resimler ve bol etkinlikler yer almaktadır. 827 sayfalık ders kitabında 435 fotoğraf, 115 harita, 39 çizim ve grafik yer almıştır. Ayrıca ders kitaplarında bilgi bombardımanı yapmaktan

uzak durulmuştur. Fransa’da ders kitabı seçimi öğretmenlere bırakılmıştır. İspanya’daki ders kitabında ise farklı kaynak ve resimler %50, sorular %20, anlatım ise %30 oranındadır (Karabağ, 2010:150-152). Türkiye’deki ders kitaplarında belli bir ilerleme görülse de Avrupa ya da ABD ders kitaplarıyla karşılaştırıldığında alınacak epey yol olduğu gözükmetedir.

4.2. Tarih Ders Kitaplarında Birinci ve İkinci El Kanıtların Kullanımı

Araştırmada örneklem olarak seçilmiş olan Tarih ders kitaplarında kanıtlara ne kadar yer verildiği ve verilen kanıtların birinci ve ikinci el kanıt olarak dağılımına araştırmanın bu kısmında yer verilmiştir.

4.2.1. Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Birinci ve İkinci Elden Kanıtların Kullanımı

Dokuzuncu sınıf ders kitabı incelendiğinde kapsamını altı üniteden oluştuğun görülmektedir. Ders kitabının sahip olduğu müfredat Tarih biliminin tanımı, yöntem ve teknikleri ardından ise insanlık tarihinin karanlık dönemi olarak adlandırılan Taş Devri’nden başlamakta olup İslam’ın doğuşu, Türk-İslam Devletleri’nden Türkiye Tarihi’ne kadar oldukça geniş bir aralığa sahiptir.

Tablo 4.6. Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında I. ve II. Elden Yazılı ve Görsel Kanıtların Kullanımı.

Üniteler	I. Elden Yazılı Kanıt	I. Elden Görsel Kanıt	II. Elden Yazılı Kanıt	II. Elden Görsel Kanıt
Tarih Bilimi	3	61	28	20
Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	-	39	11	9
İlk Türk Devletleri	1	13	24	15
İslam Tarihi ve Uygarlığı	1	30	20	15
Türk-İslam Devletleri	7	12	18	22
Türkiye Tarihi	6	21	20	18
Toplam	18	176	121	99

Genel Toplam	414
Sayfa Başına Düşen Kanıt Sayısı	1.9

Kullanılan birinci ve ikinci elden kanıtlar görsel ve yazılı olmak kaydıyla ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Başlıklar değerlendirildiğinde ders kitabının ikinci elden görsel ve yazılı kaynaklara daha fazla sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Yer yer dönemsel kanıtlara yer verilmiş örneğin eski devirlerden kalma pek çok kalıntı görsel olarak ders kitabında sunulmuştur. Fakat bunlara dair herhangi bir etkinliğe yer verilmediği tespit edilmiştir. Örneğin, sayfa 109’da Kıpçaklara ait balballara ve diğer kalıntılara ait görsel sadece dekor amaçlı kullanılmış bu kalıntıların değerlendirilmesine ait etkinliğe yer verilmemiştir. Ders kitabında İbn Batuta seyahatnamesinden Kâbe’yi tanıtan bir metne yer verilse de herhangi bir etkinlik bulunmamakta ya da kanıtın niteliğine dair soru sorulmamaktadır. “Tanıyalım” bölümünde İbn Batuta’nın seyahatnamesinden bir bölüme yer verildiği görülmektedir.

Örnek 4.6. Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında İslam Tarihi Ünitesinden Bir Kanıt Sunumu, (MEB, 2015,s.126).



Kâbe’ye ait eski bir görsele yer verilip seyahatnameden bir kesitle izah edilse de kanıt kelimesinin kullanılmasından kaçınılmış ve de herhangi bir etkinliğe ya da sorulara yer verilmeyerek öğrenci kanıt üzerinde çalıştırılmamıştır. Sayfa başına düşen kanıt sayısı ise 1.85 olarak belirlenmiştir. Bu rakam kanıt temelli öğrenmenin inceleme kapsamındaki ders kitaplarına henüz yeterince yansımadağı sonucuna götürmektedir. Ayrıca sunulan birinci el ve ikinci el kanıtlar, kanıt başlığı altında verilmemiş ders

kitabı genelinde de kanıt ifadesi geçmemiştir. Sunulan ikinci el kanıtlar ise çoğunlukla aynı yazarlardan tercih edilmiştir. Ders kitabı yazarının yeni kanıt bulma noktasında kolayca kaçtığı düşünülmektedir. Türk-İslam yazarlarından olan Yusuf Has Hacı, Kaşgarlı Mahmut gibi pek çok âlimden bahsedilmesi ders kitaplarının belli bir noktada iyileşme geçirdiğini göstermektedir. Tarihe yardımcı bilim dallarında birçok bilim dalı açıklanmış olsa da öğrencilerin zihninde bir bütün oluşturulmasını sağlayacak yapıya yer verilmemiştir. İlk ünite olan “Tarih Bilimine Giriş” ünitesiyle öğrencinin bir tarihçi gibi yetişmesi amaçlansa da veriler tek bir açıdan sunularak öğrencilerin küçük bir tarihçi gibi tarihin araştırma basamaklarını izlemesi mümkün olmamıştır.

Dokuzuncu sınıf Tarih ders kitabında birinci elden ve ikinci elden kanıt kullanımı yeterince olmasa da geçmiş yıllara göre değerlendirildiğinde olumlu bir artış gözlemlenmektedir. İlerleyen yıllarda kanıtların sayısı artırılmalı ve kanıtlar üzerinden etkinlikler temellendirilmektedir.

4.2.2. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Birinci ve İkinci Elden Kanıtların Kullanımı

Onuncu sınıf ders kitabının konu kapsamı Osmanoğulları'nın bir uç beyi olarak kurulmasından başlamakta ve I. Dünya Savaşı'na kadar uzanmaktadır. Ders kitabı yaklaşık yedi yüz yıllık bir dönemi kapsayan geniş bir içeriğe sahiptir. XX. yüzyıla kadar uzandığı için de birinci el kaynakların kullanımına oldukça uygundur. Birinci ve ikinci elden kaynakların kullanımı ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında I. ve II. Elden Yazılı ve Görsel Kanıtların Kullanımı.

Üniteler	I. Elden Yazılı Kanıt	I. Elden Görsel Kanıt	II. Elden Yazılı Kanıt	II. Elden Görsel Kanıt
Beylikten Devlete	3	10	4	17
Dünya Gücü Osmanlı Devleti	3	32	19	15
Arayış Yılları	3	8	4	17
Avrupa ve Osmanlı Devleti	2	22	4	18

En Uzun Yüzyıl	4	42	10	12
Toplam	15	114	41	79
Genel Toplam		249		
Sayfa Başına Düşen Kanıt Sayısı		1.1		

Dokuzuncu sınıf Tarih ders kitabına oranla daha yakın bir dönemi anlatmasına rağmen onuncu sınıf ders kitabında daha az kanıt kullanılmış hatta birinci elden kanıtların sayısı bir elin parmağını geçmemiştir. Hâlbuki Osmanlı dönemine ait feranlar, adaletnameler, ıslahatnameler, elçilik raporları, vakayinameler, seyahatnameler, minyatürler, gravürler, portreler, kartpostallar vb. pek çok materyale ulaşılabilir ve öğrencilere kanıt olarak verilebilirdi. Ders kitabını incelediğimizde ferman olarak sadece Fatih Sultan Mehmet'in Bosnalılara fermanı dışında herhangi bir fermana yer verilmemiştir (s. 49).

Örnek 4.7. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Fatih Sultan Mehmet'in Bosnalılara Fermanı, (MEB, 2016, s.49).



Fatih Sultan Mehmet'in fermanı sadeleştirilerek yer almakla birlikte fermanın orijinal görseliyle birlikte kullanılmasının öğrencilerin merak duygusunu daha çok uyandıracığı düşünülmektedir. Öğrenciler birinci el kanıtı doğrudan gördüklerinde kanıt üzerinde çalışma istekleri artmaktadır. Gazete haberleri son üniteye yer alsada ders kitabını süsleyen bir görsel materyal olarak kalmış bunların üzerinden herhangi bir etkinlik yapılmamıştır (s. 187). Bir istisna olarak Ermeni sorunu konusunda iki gazete haberine

yer verilmiş haber metinleri üzerinden ‘terör haberlerine ilişkin duygu ve düşünceleriniz nelerdir?’ sorusuna yer verilmiştir (s. 207).

Örnek 4.8. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Ermeni Meselesine İlişkin Gazete Haberleri, (MEB,2016, s.207).



Yukarıdaki örnek gazete haberleri değerlendirildiğinde ise iki farklı haber olsa da içeriğinin hemen hemen aynı olduğu fark edilmektedir. Dolayısıyla kanıt kullanılsa da kanıt çeşitliliğinin sağlanamadığı görülmektedir. Bir diğer örnek, Nizam-ı Cedit askerlerinin geçiş törenine ait bir görsel kullanılsa da (s.145) görsele dair etkinlik yaptırılmamıştır.

Örnek 4.9. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Nizam-ı Cedit Askerlerinin Geçit Töreni, (MEB, 2016, s.145).



Öğrenciler kanıtlarla karşılaşsalar dahi kanıtları eleştirecek, karşılaştıracak ya da yazarın görüşünün etkisini sorgulatacak etkinlikler yer almamıştır. Görsele dair bir cümlelik açıklama yapılarak geçilmiş öğrenci için değerlendirilmesine çok olanak sağlanmamıştır. Osmanlı arşivlerinin oldukça kapsamlı ve zengin olduğu düşünüldüğünde arşivlerden seçilen pek çok belgenin ders kitaplarında yer bulabileceği düşünülmektedir. Ders kitaplarında yer bulan arşiv belgeleri öğrencide hem merak hem de heyecan uyandıracaktır. Ders kitabında Aşıkpaşazade, Oruç Bey, İbn Batuta gibi farklı kaynaklardan alınan ifadelerle ‘Örnek Olaylarla Osmanlı Devlet Anlayışı’ verilmiştir.

Örnek 4.10. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabı İçinden Bir Kanıt Kullanımı, (MEB, 2016, s.30).



Örnek Olaylarla Osmanlı Devlet Anlayışı

Türkler İznik'in köylerini almışlardı. Bu köylerin kâfirini incitmezlerdi. Hatta bu kâfirler vakit vakit İznik Hisar'na karşı Müslümanla beraber savaşırlardı. İznik halkına derterdi ki: "Gelin biçareler, rahat olun ki biz rahat olduk; Türk idaresine girin!"

Bütün vilayeti Türk almış, yalnız İznik Hisar duruyordu. Orhan Gazi dahi İznik üzerine geldi. Kâfirler dahi bir itimat ettiklerini gönderdiler: "Bizim ile anlaşma yapın. Gidenimiz gide, duranımız dura, hisar size teslim edelim." dediler.

Orhan Gazi kabul etti. İznik fetholunduktan sonra Orhan Gazi (**Resim 1.10**) bu sancağı oğlu Süleyman Paşa'ya, Bursa sancağını da diğer oğlu Murat Gazi'ye verdi. Adını "Bey Sancağı" koydu. Karacahisar'ı amcası oğlu Gündüz'e verdi. Orhan Gazi bütün vilayetlerine nazır oldu. Oğlu Süleyman Paşa'yı Taraklı Yenicesi'ne gönderdi. O vilayetler Orhan Gazi'nin adaletini iğitmişlerdi.

Orhan Gazi hangi vilayeti aldıysa adaletle idare etti. Alamadıkları da onun adaletini duydular. Süleyman Paşa Taraklı Yenicesi'ne varınca hisar ahitname ile verdiler. Göynük de aynı şekilde alındı. Mudurnu da öyle. Süleyman Paşa öyle adalet etti ki bütün vilayetlerin halkı: "Ne olaydı eski zamandan beri bunlar bize bey olarlardı." dediler.

Atsız, Aşıkpaşaoğlu Tarih, s. 45-47 (Düzenlenmiştir.).



Resim 1.10: Orhan Bey'i gösteren bir minyatür (Nakkâş Osman, 1579)

Sultan Yıldırım Bayezit Han Konya üzerine yürüdüğünde harman vaktiydi. Harmanlarda samanından ayrılmış buğday ve arpa lar yığılmış yatıyordu. Yıldırım Han hakka hukuka saygılı bir kimseye bir habbe aldırmadı. Askerin atları aç kaldı. Varıp Konya halkından atlarına arpa istediler. Konya halkı dediler ki: "Hisardan nasıl çikalım? Yıldırım Han izin verirse çikalım, arpamızı satalım." Vardılar Yıldırım Han'a söylediler. Yıldırım Han izin verdi. Hisar halkına adam gönderdi. Hisar halkı da hisardan çıktılar. Kendi dilediklerince arpa larını, buğday larını sattılar. Akçasını alıp hisara girdiler. Hisar halkı Yıldırım Han'dan bu adaleti görünce Konya'yı kendileri verdiler. Aksaray'ı, Niğde'yi ve Kayseri'yi yöreleriyle teslim ettiler.

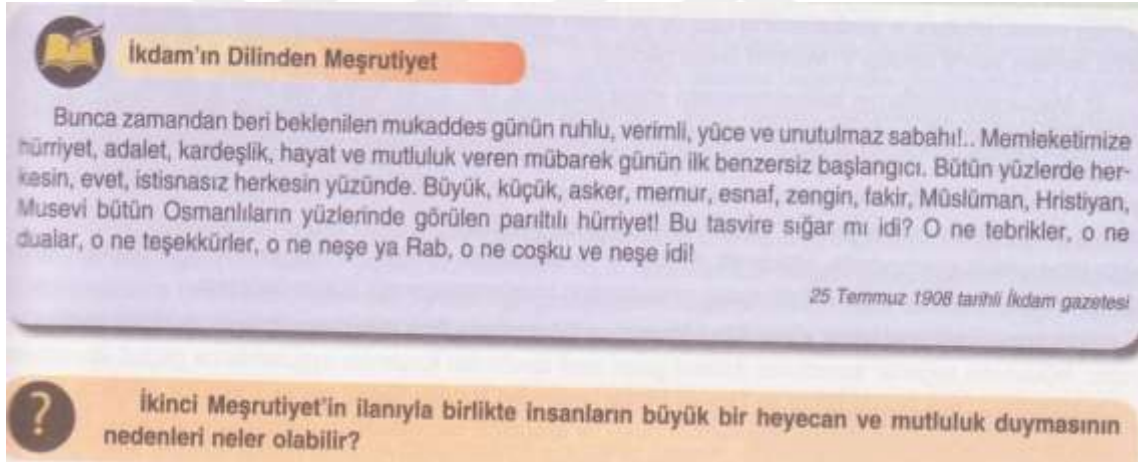
Edinelli Oruç Bey, Oruç Bey Tarih, s. 55, 56 (Düzenlenmiştir.).

Bursa'nın sultanı İhtiyaruddin Urhan Bek'tir (Orhan Bey). Urhan Sultan Osmanoğlu'nun oğludur. "Cuk" Türkçede küçük anlamına gelir. Bu sultan, Türkmen hükümdarlarının mal, ülke ve askerce en büyüğüdür. Onun kaleleri yüze yakındır. Vaktinin büyük bir kısmını buraları dolaşmakla geçirir. Her kalede bir müddet kalarak etrafı kolaçan etmek, eksikleri tamamlamakla uğraşır. Anlatılanlara göre hiçbir şehirde bir aydan fazla oturmaz, devamlı Rumlarla savaşır, onları kuşatır. Zaten onun babası aldı Bursa'yı Rumların elinden. Onun kabri şehir mescidinin kenarındadır. Anlatılanlara göre baba Osmanoğlu, Yeznik (İznik) şehri yirmi sene kuşatmış, fethedemeden vefat etmiş. Sonra oğlu kuşatmaya devam etmiş ve on iki yıl sonra fethetmiş. Ben onunla burada karşılaşmışım. Bana kese kese dirhem gönderdi.

İbn Battuta Seyahatnamesi, C I, s. 430 (Düzenlenmiştir.).

Benzer örnekler üzerinden yapılan alıntılardaki ortak ifade devletin adalet ve hoşgörülü oluşundan cömertliğinden bahsedilmektedir. Devletin herhangi bir noktada yaşadığı sorunlar ya da sıkıntılar kanıtlar arasına dâhil edilmemiştir. Öğrenciler devlet gibi büyük siyasi yapıların yaşayacağı ikilem ya da aksaklıklardan bihaber olarak eldeki kanıtları değerlendirmekle yetinmiştir. Metine ilişkin soru ise ‘Yukarıdaki metinlerden hareketle Osmanlı devlet adamlarının yönetim anlayışını oluşturan temel ilkelerin neler olduğu konusunda hangi çıkarımlarda bulunabilirsiniz?’ şeklinde ifade edilmiştir. Belli bir pencereden alıntı yapılan bir metinde öğrencilerin çıkarım yapacağı noktalar ise bellidir. Öğrencilere eleştirme yaparak karşılaştırabilecekleri metinler sunulmamıştır. Yine ders kitabının ilerleyen bölümlerinde II Meşrutiyet’in ilanı hakkında bir gazete haberine yer verilmiştir.

Örnek 4.11. Meşrutiyet’in Halkta Uyandırdığı Etkiye Dair Bir Kanıt, (MEB, 2016, s.181).



Gazete haberleri birinci el kanıt kapsamında nitelendirildiği için ders kitaplarında yer bulması oldukça önemli bir gelişmedir. Sadeleştirilmiş bir metnin yanında öğrencilerin ana kaynağı görebilmesi adına gazetenin orijinal halinin de ilave edilmesinin daha olumlu gelişmeler sağlayabileceği düşünülmektedir.

4.2.3. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Birinci ve İkinci Elden Kanıtların Kullanımı

11.sınıf Tarih ders kitabı ortaöğretim kurumlarının sözel sınıflarında okutulmaktadır. Türklerin devlet teşkilatı, toplum yapısı, ekonomi, eğitim, hukuk, sanat gibi pek çok başlıktan bahsedilmektedir. Ünitelerde konu olan başlıktan söz edilerek milattan önceki

dönemlerden XX. yüzyıla kadar geçen süreç anlatılmakta ve geleneksel uygulamalardan ve bu uygulamalarda zaman içinde yaşanan değişimlerden bahsedilmektedir. Ders kitabında kullanılan birinci ve ikinci el kaynak kullanımı ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.8. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında I. ve II. Elden Yazılı ve Görsel Kanıtların Kullanımı.

Üniteler	I. Elden Yazılı Kanıt	I. Elden Görsel Kanıt	II. Elden Yazılı Kanıt	II. Elden Görsel Kanıt
Türklerde Devlet Teşkilatı	12	50	55	28
Türklerde Toplum Yapısı	10	32	37	15
Türklerde Hukuk	6	20	24	14
Türklerde Ekonomi	5	39	26	3
Türklerde Eğitim	4	40	45	22
Türklerde Sanat	-	128	9	3
Toplam	37	309	196	85
Genel Toplam		627		
Sayfa Başına Düşen Kanıt Sayısı		2.5		

Üniteler değerlendirildiğinde birinci el kanıt kullanımı diğer kanıtların kullanımına oranla daha azdır. Kullanılan birinci elden kanıtlar arasında Kutadgu Bilig, Divan-ı Lügati't Türk, Dede Korkut Hikâyeleri, Aşıkpaşazade, Oruç Beğ Tarihi, İbn Batuta seyahatnamesi, Busbecq'in Türk Mektupları, Moltke'nin Türkiye Mektupları, Nizamülmülk-Siyasetname, İbn Bibi-Selçukname, Evliya Çelebi-Seyahatname gibi pek çok eser bulunmaktadır. Birinci el kanıtların kullanımına dair bir örnek de Yusuf Has Hacip'ten hükümdar olmanın esasları kapsamında gösterilmiştir.

Örnek 4.12. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında İyi Bir Hükümdarın Özellikleri Belirlemek İçin Kutadgu Bilig'den Sunulan Bir Kanıt, (MEB, 2016, s.24).



KUTADGU BİLİG'E GÖRE HÜKÜMDAR

Kün-Toğdı: İnsanlar arasında büyük, küçük, kötü, iyi bilgili, bilgisiz, fakir, zengin, akıllı, akılsız ve küstah olanlar vardır. Bey hangi özelliklere sahip olursa memleket düzene girer.

Öğdülmiş: Bey beylikle doğar; görerek öğrenir ve böylece işlerin hangisinin daha iyi olduğunu bilir.

Kün-Toğdı: İş yapan kendi vazifesini yapar; bunun kusur veya fazilet olduğunu gören takdir eder. Ben iş yapan insanım, sen ise onu gören insansın.

Öğdülmiş: Bey ilk önce asil soydan gelmelidir; cesur, kahraman, kuvvetli, yürekli bilgili, akıllı ve uyanık olmalıdır. Bey tok gözlü, hayâ sahibi ve yumuşak tabiatlı olmalı, sözünde ve hareketinde açık davranmalıdır. Dili dürüst ve kalbi doğru olmalı ki halka faydalı olsun.

Bir memleketin bağı ve kilidi ihtiyatlık ve kanundur. Bey ihtiyatlı ise memleketini muhafaza eder. Doğru kanun koydu ise memleketini tanzim eder. Bey iki şey ile kendi beyliğini bozar. Bunlardan biri zulüm, biri ihmalkârlıktır.

Bey cesur, kahraman ve atılgan olmalıdır. Aslan köpeklerle baş olursa köpeklerin her biri kendi karşısındakine aslan keser. Eğer aslanlara köpek baş olursa o aslanların hepsi köpek gibi olur.

Bey bir de şu beş şeyi kendinden uzak tutmalıdır. Acelecilik, cimrilik, hiddet, inatçılık ve şüphesiz yalancılıktır.

Ey hükümdar, birçok memleketleri elde etmek istersen sağ elin ile kılıç sallar ve vururken sol elin ile mal dağıt ve ağzından çıkan sözler şekerden daha tatlı olsun. Beyler örf ve kanuna nasıl riayet ederlerse halk da onu örnek alır ve öyle davranır.

Memleketin temeli, sağlamlığı, halkın hakkı olan kanuna ve hizmette bulunanlara dağıtılan gümüşe bağlıdır. Kanun himayesinde halk sevinç içinde yaşamalı ve parayı görerek hizmet edenlerin de yüzleri gülmelidir. Bu iki zümre beyden memnun olursa memleketi ve idaresi düzene girer.

Yusuf Has Hacip, çev.: Reşit Rahmetî ARAT, Kutadgu Bilg. s. 147-160 (Düzenlenmiştir.).

Yukarıda Yusuf Has Hacip'in Kutadgu Bilig adlı eserinden alınmış bir metin bulunmaktadır. Bu metinden hareketle Türk-İslam devletlerinde hükümdarın özellikleriyle görev ve yetkilerini tespit ediniz.

Öğrenciler iyi bir hükümdarda aranan özellikleri metinde tespit etmiştir. Metne yönelik sorulan sorularda ise öğrencinin anlama becerisini geliştirebilecek sorulara ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Bir sonraki örnekte Busbecq'den verilen bölümde '... Bu koca mecliste bulunan herkes haiz olduğu mevki ve rütbeyi kendi liyakati ile almıştı. Hiç kimse filanın neslinden gelmiş olmak dolayısıyla diğerlerinden yüksek bir mevkiye çıkamaz... En yüksek mevkiye çıkmış olanlar çoğu zaman çobanlıktan yetişmişlerdir.' (s.83) sözlerine yer verilmiştir. Moltke'nin mektubunda da bir sultan kızının düğünündeki ihtişamdaki bahsedilmektedir.

Örnek 4.13. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Yabancı Gözüyle Osmanlı Toplumuna Dair Bir Kanıt, (MEB, 2016, s.91).

BUSBECQ'E (BUSBEK) GÖRE OSMANLI TOPLUMU

Biz huzurda iken büyük bir kalabalık vardı. Bütün hassa alayı, süvariler, sipahiler, gurebalar, ulufeciler, yeniçeriler burada idiler. Bu koca mecliste bulunan herkes haiz olduğu mevki ve rütbeyi kendi liyakati ile almıştı. Hiç kimse filanın neslinden, falanın soyundan gelmiş olmak dolayısıyla diğerlerinden yüksek bir mevkie çıkamaz. Herkesin vazife ve memuriyeti ne ise ona göre itibar edilir. Bundan dolayı Türkler arasında merasimlerde üstünlük kavgası yoktur. Herkesin ifa ettiği vazifeye göre tayin edilmiş bir mevki vardır. Herkese sultan bizzat memuriyet ve vazifesini tevcih eder. Bunu yaparken ne zenginliğe ne anadan doğma, babadan gelme asaletе bakar ne istirhamlara ne tavsiyelere... Bir namzedin sahip olabileceği nüfuz ve şöhreti hiç nazarı itibara almaz. Yalnız liyakatla dirayete bakar, seciye arar, fikrî kabiliyet ve istidadı düşünür. Türkiye'de herkes kendi mevki ve istikbalinin banisidir. En yüksek mevkilere çıkmış olanlar çoğu zaman çobanlıktan yetişmişlerdir.

G. D. BUSBECQ, Kanuni Devri'nde Bir Sefirin Hatıratı (Türk Mektupları), s. 40-41 (Düzenlenmiştir.)



Sokollu Mehmet Paşa

Kitabın genelinde birinci elden kanıt olarak kullanılan iki yabancı kaynakta da Türklerin hem devlet sistemindeki liyakatli olma özelliğinden hem de görkemli şöenlerden bahsedilmemektedir. Bunun dışında devletin yıkılış sürecine girdiğinde yaşadığı rüşvet, iltimas ya da son dönemlerdeki israftan kaynaklı maddi sorunlardan bahsedilen kaynaklara yer verilmemiştir. Ders kitabı birinci el görsel kanıtların kullanımı bakımından oldukça doyurucudur. Görsellerin çokluğuna rağmen görsellerin sorgulanmasına dair etkinliklerin sayısı yine yetersizdir. II. elden yazılı kanıtlara sıklıkla yer verilmesine rağmen kanıt çeşitliliği ya da farklı yazarlardan kanıt verilmesi bakımından değerlendirildiğinde bir takım eksiklikler göze çarpmaktadır. Kullanılan kanıtlar yerli ve yabancı fark etmeksizin hep aynı isimlerin eserinden seçilmekte ve hep aynı tarzda kanıtlar kullanılmaktadır. Ders kitabında sayfa 4'te yer alan kanıtlarda şu benzer ifadeler seçilerek verilmiştir.

Örnek 4.14. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında İlk Türk Devletlerinin Toplum Yapısı İle İlgili Kanıtlar, (MEB, 2016, s.4).

<p>ÇİNLİLERE GÖRE UYGURLAR MS X. yüzyılda Turfan'a gelen Çin elçisi Uygurlar hakkında şunları söylemiştir: "Onların devletinin içinde hiçbir fakir insan yoktur; yiyeceği olmayanlara devlet hesabından yardım edilir. Onların birçokları yüz yaşına kadar yaşar. Olgunluk çağına erişmeden ölenler hiç görülmemiştir."</p> <p><i>Prof. Dr. Bahaeddin ÖGEL, Türk Kültür Tarihine Giriş, C 1, s. 121.</i></p>	<p>SOSYAL ADALET "Aşına" adlı bir Kök Türk beyi de maddi refahı artırmak için halktan 10 yıl hiç vergi almamış ve bu yüzden kendisi yoksul duruma düşmüştür. Bazı beyler, onun bu durumunu alay konusu yapmak istemişlerdir. Fakat o "Ben ancak halkım zengin olunca huzur duyarım." diyerek cevap vermiştir.</p> <p><i>Prof. Dr. Salim KOCA, "Eski Türklerde Devlet Geleneği ve Teşkilat", Türkler Ansiklopedisi, C 2, s. 831.</i></p>
---	--

İlkinde Çin elçisinin Uygurlar hakkında "Onların devletinin içinde hiçbir fakir insan yoktur; yiyeceği olmayanlara devlet hesabından yardım edilir" ifadelerine yer verilmiştir. İkincisinde ise bir Türk beyinin maddi refahı artırmak için on yıl halktan vergi almadığı ve bu yüzden kendisinin yoksul duruma düştüğünden bahsedilmiştir. Etkinlik sorusu olarak da "Türklerin devlet anlayışındaki esasları tespit ediniz" sorusuna yer verilmiştir. Bahsedilen iki kanıt da birbiriyle örtüşmekte ve ideal devlet anlayışı ile bir bütün olacak uygulamalardan bahsedilmektedir.

Öğrencilerde sorgulama ve eleştirme gibi becerilerin gelişmesi için verilen kanıtlar elverişli midir? Kanıt kullanımında amaç öğrencilerin kanıtları karşılaştırması, sorgulaması ve gerçeği arayacak sorular oluşturmasıdır. Fakat ders kitaplarındaki kanıt temelli anlayışı bir ispat olarak kanıt kullanımına yönelmektedir. Görsel kullanımı noktasında ikinci el görsellerin kullanımı birinci el görsel kanıtlara göre daha azdır. Görsellere dair sorular ve etkinlikler diğer ders kitaplarına oranla daha fazla yer kaplamaktadır.

Türklerin kabul ettiği dinlerle ilgili kanıtlara da yer verilmiştir. Türklerin kabul ettikleri dinler ve İslam'a geçiş süreçleriyle ilgili değerlendirmenin yer aldığı metin aşağıda verilmiştir.

Örnek 4.15. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Türklerin İslam'ı Kabulü İle İlgili Sunulan Kanıt, (MEB, 2016, s.80).

TÜRKLER VE DİN	
<p>"Karakterlerine uymayan farklı inançları benimseyen bazı Türk boyları yalnız eski düşünce ve anlayış tarzlarını değil millî kimliklerini de kaybederek Türklükten uzaklaşmışlardır. Tabgaçların Budizm'i kabul etmeleri Çin kültürünü benimsemeleri ile sonuçlanmıştır. Balkanlarda siyasi alanda etkili olan Uzlar, Kumanlar ve Peçenekler Hristiyan halk arasında kaybolup gittiler. Yöneticiler tarafından Museviliğin benimsendiği Hazarlar da benzer bir akibete uğramışlardır. Budist ve Maniheizt Uygurlar kısa zamanda dağılmış Avrupa'ya giden Avarlardan ve Hunlardan eser kalmamıştır. Hristiyanlığı benimseyen Macarlar ve Bulgarlar ise Avrupa'da Osmanlılara karşı uzun süre rakip oldular."</p>	<p>"Türklerin kabul ettikleri dinler arasında sadece İslamiyet olumsuz etkiye neden olmamış, aksine milletimize çok daha büyük hamleler yapma imkânını sağlamıştır. İslamiyet diğer dinlerin aksine Türklerin manevi cephesini yenilemiş ve tamamlamıştır. İslamiyet'in insani ve ahlaki değerlerinin yanında herkesi çalışmaya, faaliyete, icabında cihada yani bedeni fedakârlığa teşvik etmesi mücadeleci ve hareketli Türklerin ruhuna hitap etmiştir. Türklerin içinde bulunduğu bu manevi ortamda Karahanlılar, Selçuklular, Osmanlı Devleti vd. doğmuş, gelişmiş ve yaşamıştır."</p>
<p>Prof. Dr. İbrahim KAFESOĞLU, <i>Türkler ve Medeniyet</i>, s. 66-67 (Düzenlenmiştir.).</p>	

Kanıt incelendiğinde Türklerin İslam öncesi kabul ettikleri dinlerin benliklerini kaybetmelerine kendi kültürlerinden uzaklaşmalarına sebep olduğu belirtilmektedir. Diğer dinlerin aksine İslam'ın Türklerin ruhlarına hitap ettiği vurgusu yapılmıştır. Burada İslam öncesi dinlerin Türklerin benliklerini kaybetmesinin tek sebebi olarak gösterilmesi yalnızca İslam dininin Türklerde oluşturduğu olumlu hislere yer verilmesi öğrencilerin algısını şekillendirmekte ve eleştirel düşünmesini önlemektedir. Dinlerin Türk kültürüne etkilerine dair daha kapsamlı ve farklı kanıtlara yer verildiğinde daha sağlıklı bir değerlendirmenin mümkün olabileceği düşünülmektedir.

4.2.4. On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Birinci ve İkinci Elden Kanıtların Kullanımı

İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında Mustafa Kemal'in Hayatı, Milli Mücadele Hazırlık Dönemi, Kurtuluş Savaşı'nda Cepheleler, Türk İnkılâbı, Atatürkçülük ve Atatürk İlkeleri, Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ve Atatürk'ün Ölümü konularından oluşmaktadır. Ünitelerdeki birinci ve ikinci elden kanıtların kullanımı tablodaki gibidir.

Tablo 4.9. On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında I. ve II. Elden Yazılı ve Görsel Kanıtların Kullanımı

Üniteler	I. Elden Yazılı Kanıt	I. Elden Görsel Kanıt	II. Elden Yazılı Kanıt	II. Elden Görsel Kanıt
1881'den 1919'a Kadar Mustafa Kemal	4	22	23	2
Milli Mücadele'nin Hazırlık Dönemi	9	34	20	-
Kurtuluş Savaşı'nda Cepheler	7	11	12	5
Türk İnkılâbı	13	51	52	-
Atatürkçülük ve Atatürk İlkeleri	11	97	154	2
Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası	1	13	25	-
Atatürk'ün Ölümü	4	10	6	-
Toplam	49	238	292	9
Genel Toplam		588		
Sayfa Başına Düşen Kanıt Sayısı		2.3		

Ünitelerdeki kanıt dağılımı değerlendirildiğinde ders kitabı içinde I. elden görsel ve II. elden yazılı kanıt kullanımı daha fazladır. Günümüze daha yakın bir dönemi içerdiğinden dolayı ikinci el görsellerin yerine birinci el görsel kanıt tercih edilse de görsel kanıtlar ders kitabı içinde etkin bir şekilde kullanılmamış herhangi bir etkinliğe dâhil edilmemiştir. Dönemin atmosferini yansıttığı için oldukça önemli olan haber görselleri etkinlik olmaksızın ünitelerine yerleştirilmiştir. Ders kitaplarında görülen bu genel sorun kitaplarda görsel kanıtların nasıl ya da ne amaçla kullanılması gerektiği sorularını tekrar gündeme getirmektedir. Zira kitabın içine dağıtılan, boşluk doldurmak için kullanılan görsel materyaller öğretime herhangi bir katkı sağlamayacaktır. Diğer ders kitaplarına oranla gazete haberlerinin ders kitabında daha fazla yer verildiği görülmektedir. Gazete haberleri ile öğrenciler birinci el kanıtlarla çalışabilme imkânı elde etmektedir.

Örnek 4.16. On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Gazetelerin Kullanımına dair Bir Örnek, (MEB, 2016, s.159).



Gazete haberleri yer alsa da öğrencileri birinci el kanıtlarla çalışabileceği soru ya da etkinliklerin olmadığı görülmektedir. Gazete haberinin boyutu da öğrencilerin içeriğini kavrayabilmesine imkân tanımamaktadır. Her ne kadar gazete haberlerinin yer alması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilse de işlevsiz olarak bırakılması öğrencilerin kanıt üzerinde çalışmasına engel teşkil etmektedir.

Kullanılan birinci elden yazılı kanıtların çoğu Nutuk'tan ya da Mustafa Kemal'in çevresinde bulunan kişilerin yazdıkları eserlerden kullanılmıştır. Kullanılan kanıtlar arasında internet sitelerinden alınan kesitlere de sıkça yer verilmiştir. II. el yazılı kanıtlar tıpkı 11. sınıf Tarih ders kitabında olduğu gibi belli başlı yazarların eserlerinden seçilmiştir. Dolayısıyla kanıt çeşitliliği, karşıt kanıtların kullanımı gibi örneklerle rastlanmamaktadır. Ders kitabında alıntılar halinde pek çok kanıt kullanılmış olsa da bunlar paragrafların yani bütünün içine yerleştirilmiş herhangi bir etkinlik olarak sunulmamıştır. Birinci ya da ikinci el kanıtların arasında yurt dışından herhangi bir kanıtla yer verilmemiştir.

Örnek 4.17. On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Metin İçine Yerleştirilen Kanıtlardan Bir Örnek, (MEB, 2016, s.140).

5.6.1. Türk Toplumunun İhtiyaçlarından Doğması

Atatürkçülük; düşünsellik ve eylemselliği birlikte yürüten, Türk toplumunu duraksamadan ve ödün vermeden çağdaşlaştırmaya yönelik ilkeler bütünüdür. Mustafa Kemal, aşağıdaki yaklaşımından da anlaşılacağı gibi çağdaşlaşmanın ulusal bir siyaset olarak yürütülmesi gerektiğini savunmuştur:

“Büyük sorunumuz en uygar ve en gönençli ulus olarak varlığımızı yükseltmektir... Bu yalnız kurumlarımızda değil, düşüncelerinde temelli bir devrim yapmış olan büyük Türk ulusunun dinamik ölküsüdür. Bu ölküyü en kısa zamanda başarmak için düşün ve eylemi, beraber yürütmek zorundayız.

(KIR, 1981: 217)

Batılı çağdaş demokratik devletlerde yaşanan değişimleri inceleyip bu devletlerin gelişme nedenlerini araştıran Atatürk, kendini yenileyemeyen devletlerin geri kalmaya ve hatta çölmeye mahkûm olduklarını anlamıştır. Osmanlı Devleti'ndeki yenilik çabalarını ve bu alanda yaşanan başarısızlıkları incelemiş, elde ettiği bulgulara göre akileti bir yöntem izlemiştir. Türk toplumunun ihtiyaçlarını belli bir öncelik sırasına koyarak inkılapları gerçekleştirmiştir. Bu nedenle yaptığı tüm inkılapları birbirine bağlı, birbiriyile uyum içinde ve birbirini destekleyecek şekilde gerçekleştirmiştir.

5.6.2. Dinamik Bir Yapıya Sahip Olması

Atatürkçü Düşünce Sistemi, devleti toplumu ile birlikte çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkarmayı amaçladığı için duragan, tutucu, dogmatik vb. değil, dinamik, devingen, sürekliliğe sahip ve gelişmelere ayak uyduran güçlü bir devlet yapısını hedeflemiştir.

5.6.3. Gerçekçi, Akılcı ve Bilimsel Olması

Atatürk ilkeleri, gerçekçi yaklaşımları öngörür. Gerçekleşmeyecek hayalleri hedeflemez. Atatürkçü düşünce sistemini oluşturan Atatürk'ün söylev ve demeceleri, fikirleri ve yaptığı inkılaplar hep bilimin öncülüğünde gerçekleşmiştir. Türk toplumunun uygar dünya içinde varlığını sürdürebilmesi; aklı ve bilimi rehber edinmesi, özgürlük ve hakimsizliği ilke edinmesi, demokratik, laik kurum ve kuruluşlara sahip çıkmasına bağlıdır.

Yarımlar çok daha güçlü olacak

FATİH projesiyle ilgili gazete haberi (18 Şubat 2014)

140

Ders kitabı içerisinden verilen örnekle birlikte mavi tonla verilen kanıtların aralara serpiştirildiği yine bir gazete haberinin ders kitabının köşesinde yerini aldığı görülmektedir. Metin ve gazete haberi kanıt olarak anılmadığı gibi ders kitabına gelişigüzel yerleştirilerek ana metini parçası gibi gösterilmiş ve üzerinde çalışma yapmak için herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir.

Oysaki bahsedilen dönemde Milli Mücadele yedi düvele karşı yürütülmüş olmakla birlikte yabancı pek çok kanıt, gazete haberi, asker mektupları ya da komutanlarla yapılan röportajlardan seçmelere yer verilebilirdi. Böylece Milli Mücadeleyi farklı bir gözden görme şansı öğrencilere verilebilirdi. Tek bir cepheden milli mücadele anlatımı öğrencilerin farklı kanıtlara ulaşmalarına karşılaştırma ve sorgulama becerileri kazandırılmasına engel olmuştur. Öğrencilerin empati duygularını ön plana çıkartacak kanıtlara ya da drama gibi etkinlikler verilmemiştir. İncelenen ders kitabının ünite içlerinde yer alan birkaç etkinlik de olmasa ansiklopedi tarzı bir anlatım benimsenmiş olduğu iddia edilebilecektir. Ders kitabı içlerinde yer alan etkinliklerden bir örnek aşağıda sunulmuştur.

Örnek 4.18. On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Etkinliklerde Kanıt Kullanımı, (MEB, 2016, s.39).

Etkinlik

► Mustafa Kemal'in, Mondros Ateşkes Antlaşması ve sonrasındaki gelişmeler ile ilgili aşağıdaki değerlendirmeleri, kişisel özelliklerinden hangilerine örnek oluşturur? Boş bırakılan yerlere yazınız.

1. Mondros Ateşkesi ile ilgili Sadrazam Ahmet İzzet Paşa'ya gönderdiği telgrafında: "... Pek ciddi ve samimi olarak arz ederim ki ateşkes şartları arasında yanlış yorum ve anlamayı ortadan kaldıracak önlemler alınmadıkça, orduları terhis edecek ve İngilizlerin her dediğine boyun eğecek olursak ihtirasların önüne geçmeye imkân kalmayacaktır..." (.....)

(Kocatürk, 2007a: 116)

2. 7 Kasım 1918'de Yıldırım Orduları Grubu ve 7. Ordu Karargâhı lağvedilirken hükümete yaptığı teklif: "Orduları dağıttım, fakat unvanı muhafaza edelim. En ufak bir müfreze hâlinde de olsa, bu namla ben onun kumandanlığı ile yetinir ve vatana hizmet ederim." (.....)

(Çaycı, 2002: 39)

3. 13 Kasım 1918'de İstanbul'a geldiğinde denizin ortasında demirlemiş, Anlaşma Devletleri'ne ait donanmayı görünce yaveri Cevat Abbas Bey'e söylediği: "Geldikleri gibi giderler." (.....)

(Kocatürk, 2007a: 118)

Etkinlik incelendiğinde Mustafa Kemal'i anlatan birkaç eserden alıntılar verilerek öğrencilerden Mustafa Kemal'in kişisel özellikleriyle birlikte değerlendirilmeleri istenmiştir. Etkinliği daha anlamlı kılmak adına farklı boşluk doldurma yerine daha üst düzey becerilerin oluşmasını sağlayacak soruların kullanılabilceği düşünülmektedir. Ayrıca etkinliklerin oluşumunda daha fazla kanıt öğrencilere verilerek eleştirel düşünme, analiz etme gibi becerilerin gelişimine daha fazla katkıda bulunulabilirdi. Böylece öğrenciler kanıtları değerlendirmede daha aktif olarak üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecekti.

4.2.5. On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabında Birinci ve İkinci Elden Kanıtların Kullanımı

12. sınıf ders kitabı konuları arasında XX. Yüzyıl Başlarında Dünya, İkinci Dünya Savaşı, Soğuk Savaş Dönemi, Yumuşama Dönemi ve Sonrası, Küreselleşen Dünya yer almaktadır. XX. ve XXI. yüzyılı kapsayan ve etkileri günümüzde dahi hissedilen konuları kapsadığından dolayı birinci el yazılı ve görsel kanıtlara ulaşmak oldukça kolaydır. Kanıt kullanımının dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.10. On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitaplarında I. ve II. Elden Yazılı ve Görsel Kanıtların Kullanımı.

Üniteler	I. Elden Yazılı Kanıt	I. Elden Görsel Kanıt	II. Elden Yazılı Kanıt	II. Elden Görsel Kanıt
20.Yüzyıl Başlarında Dünya	5	33	35	1
İkinci Dünya Savaşı	6	33	38	-
Soğuk Savaş Dönemi	7	41	47	-
Yumuşama Dönemi ve Sonrası	7	59	53	-
Küreselleşen Dünya	7	91	62	-
Toplam	32	257	235	1
Genel Toplam		525		
Sayfa Başına Düşen Kanıt Sayısı		2.0		

Yirmi ve yirmi birinci yüzyılı kapsamasından dolayı ders kitabında sadece bir adet ikinci el görsel kanıt kullanılmıştır. Görsel malzemenin çokluğundan ve kolay ulaşılabilir olduğundan ders kitabında birinci el görsel kanıt kullanımı tercih edilmiştir. Bu durum yazılı kanıt kullanımında ise tam tersine dönmüştür. Birinci elden yazılı kanıtların fazlaca olmasına ve kullanılabilir olmasına rağmen ders kitabında ikinci el yazılı kanıt kullanımının daha fazla olduğu görülmüştür. Yabancı kanıtlara yer verilse de belli başlı isimler tercih edilerek yabancı kanıt kullanımında geniş bir yelpazeden seçim yapılmamıştır. Tıpkı On Birinci Sınıf İnkılâp Tarihi ders kitabında olduğu gibi bu dönemle ilgili verilen ikinci el Türk yazarların kanıtlarında da aynı isimler sayfaları kaplamakta ve geniş bir kanıt dağılımı görülmemektedir. Hâlbuki ders kitabının kapsadığı muhteva ile ilgili hem yerli hem de yabancı onlarca yazarın çalışmalarından bahsetmek mümkündür. Bu çeşitliliğe rağmen neden birkaç araştırmacının dışına çıkılmadığı merak konusudur. Örneğin; Hatay sorunu ele alınırken sadece Kocatürk'ün eserinden bir bölüme yer verilmiş ve Türkiye'de sürecin gelişiminden bahsedilerek sayfanın sağ alt köşesinde Son posta gazetesinin haberine yer verilmiştir. Her ne kadar kanıt kullanılmış olsa da yabancı bir kanıtın yer verilmemiş olması konuyu eksik

bırakmıştır. Fransa’da da oldukça ses getiren bu olaya farklı bir kanıt kullanarak karşı tarafın gözünden baktırmakla öğrenciler karşılaştırmalı olarak konuyu analiz edebilecekti. Gazeteler birçok konu ile ilgili olarak ders kitaplarında kullanılmış olsa da haber metinleriyle ilgili herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir.

Örnek 4.19. On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitaplarında Gazetelerin Kullanımına Dair Örnekler, (MEB,2016, s.49-30).



Hatay'ın Türk topraklarına katılması ile ilgili gazete haberi (24 Haziran 1939)




Dünya Ekonomik Buhranı ile ilgili gazete haberi (24 Ekim 1929)


Yabancı gazetelerin birinci el kanıt olarak ders kitaplarında yer alması öğrencilerin farklı bir bakış açısı görmesi noktasında olumlu bir adımdır. Lakin tercümesinin verilmeyişi ve haber içeriğinin oldukça küçük bir şekilde yer alması metne öğrencilerin hâkim olmasını önlemiştir. İkinci Dünya Savaşı anlatılırken film önerileri, asker mektupları, röportajlar, savaş afişleri ders kitaplarında kullanılabilir ve öğrenciler günümüze bu kadar yakın olayları çeşitli kaynaklardan öğrenme fırsatı elde edebilirdi. İkinci Dünya Savaşı’nda Yahudilere uygulanan soykırımı anlatırken kısa kısa bahsedilmekleyen TÜSİAD’ın hazırlamış olduğu ‘Gençler İçin Çağdaş Tarih’ kitabında holokosttan, toplama kamplarından, gaz odalarından kamplarda kullanılan kimlik işaretlerinden ve kamptaki bir kadının fotoğrafından, öldürülen Yahudilerin gözlüklerinden, tanıkların ifadelerinden, askeri raporlardan, yararlı olabilecek biyografilerden, kurbanların sayılarını veren tablolardan, bir cellâdın tanıklığından faydalanılmıştır. Türkiye’nin savaşa girişi MEB kitabında İnönü biyografisi (s.79) ve Deringil’den alınan bir kanıt (s. 80) eşliğinde verilirken TÜSİAD’ın kitabında hükümet değişikliklerini gösteren bir tarih şeridi, iki karikatür, o dönemin ithalat-ihracat verileri, Yunus Nadi’nin gazete haberi ve Şükrü Saraçoğlu’nun ağzından Moskova Görüşmeleri

ile anlatılmaktadır. İki ders kitabı karşılaştırıldığında öğrenciler için heyecan verici ve çeşitli etkinliklerle dolu olan kitabın öğretici olacağını öngörmek mümkündür. Farklı yorumları, etkinlikleri, materyalleri ders kitaplarında kullanarak öğrencilerin ilgi ve merak duygusunu uyandırabilmektedir. Salt paragraflarla bilgi aktarımı, kanıtlarla bilginin desteklenmesi öğrencilerin ders kitabını gördüğünde ön yargıya kapılmasına sebep olmakta ve derse negatif duygularla başlamaktadır. Ders kitaplarını ilgi çekici hale getirebilmek için materyal çeşitliliğini arttırmalı ve öğrencileri derse çekecek etkinlikler koyulmalıdır.

Örnek 4.20. TÜSİAD'ın Gençler İçin Çağdaş Tarih Kitabından Bir Kesit, (2004, s.43).



▲ "İşte düşman." 1943 tarihli bir Müttefik afişi (Kuzey Afrika'ya yönelik olarak hazırlanmış bir Amerikan afişinin Fransızca uyarlaması).



▲ Yeni bir silah: Alman V2 füzesi.
V2 = Vergeltungswaffe 2 ("misilleme silahı 2").

YORUMLAYABİLMEK İÇİN

■ Soru 1

Belgeler	1	2	3	4	5
NE (tür)	istatistik	harita	metin	afiş	fotoğraf
NE ZAMAN (tarih, tarihsel ortam)	savaş	savaştan sonra	savaştan sonra	savaş	savaş
KİM (yazar)	-	-	Churchill	Müttefikler	Almanlar
KİME	genel bilgi	genel bilgi	tanıklık	propaganda (anı)	tanıklık (arşiv belgesi)

Burada çeşitli türden belgeler bulunmaktadır (istatistik, metin, harita, afiş, fotoğraf). Belgelerden bir tanesi (belge 4) propaganda amacıyla hazırlanmıştır. Bazı belgeler olayların meydana geldiği döneme (belge 4 ve 5), diğerleri ise olaylardan sonraki bir tarihe aittir (belge 1, 2, 3). Belgelerin kimi Müttefiklerin (belge 3 ve 4), kimi ise Mihver güçlerinin imzasını taşımaktadır (belge 5). Belgelerden ikisi genel bilgiler içermektedir (belge 1 ve 2). Propaganda amacıyla hazırlanmış olan belge ise doğrudan çağdaşlarına seslenmektedir.

□ Soru 2

- Belgelerin her birinden edindiğimiz bilgiler nelerdir?
- Hangi belgeler birden fazla konu üzerinde düşünmemizi gerektiriyor?

□ Soru 3

- "Topyekün savaş" ne demektir? Üzerinde durulması gereken, savaşın yalnızca askeri ve coğrafi yönleri midir?

TAVSİYELER

- + Bulduğunuz fikirleri ve olayları sorunsala verilen cevapta (3. sorunun cevabı) açıkça belirtmelisiniz.

Başka bir konu üzerinden değerlendirecek olursak SSCB'nin dağılması konusu incelenilen ders kitabında Prestroika ve Glastnost'un açıklanması, Gorbaçov'un hayatı, SSCB'nin haritası, Dehşet Dengesi ve Doğu Bloku'nun dağılması olarak verilmektedir. TÜSİAD'ın kitabında ise önce SSCB haritası ve etki alanları verilmekte daha sonra Stalin'in hayatı, Komünist Parti'nin örgütlenmesi, propaganda afişi, Stalin dönemindeki tutuklu sayısı, yıllık üretimin gelişimi Çelik İşçileri tablosu, Voroney bölgesindeki açlık, Sovyet modelini suçlayan birkaç eser, Kravçenko'nun hayatı, Macaristan ayaklanması, Kruşçev'in hayatı, Stalin'in cenaze töreni, Brejnev, Ekim Devrimi kutlamaları, anketler, fotoğraflar, karikatürler, fiyat ve para değerleri, yararlı biyografiler gibi pek çok materyal öğrencilere sunulmaktadır. İki kitapta aynı konuyu farklı biçimlerde ele almaktadır. Ders kitabında gazete ve kanıt kullanımı devam etse de gazeteler görsel dekor amaçlı kullanılmaya devam edilmiştir.

Örnek 4.21. TÜSİAD ve MEB Ders Kitaplarında İkinci Dünya Savaşı'nın Sonuçları Bölümünden Bir Karşılaştırma.

The image shows a page from the TÜSİAD textbook. It features a historical black and white photograph of a factory with tall chimneys. Below the photo is a table with the following data:

1942'de üretilen SSCB'deki (1938 yılı) (1938 yılı)	1942'de üretilen SSCB'deki (1938 yılı)
Demir	100
Çelik	100
Yanmaz	100
Alüminyum	100
Yanmaz	100
Alüminyum	100

Below the table is another historical photograph showing a group of people, possibly soldiers or workers, in a field.

The image shows a page from the MEB textbook. It features a historical black and white photograph of a group of people, possibly soldiers or workers, in a field. The page contains text in Turkish, including a section titled "4.4.3 Toplumun Sonuçları".

TÜSİAD'dan aktarılan bölümde Albert Camus'un 'Atom Tehdidi Altında Yaşam' başlığında atom bombasının toplum üzerindeki etkisi yansıtılırken son cümlelerde ise yürütülmeye değer tek savaşın barış olduğu vurgusu ile metin sona ermektedir. Ayrıca General Eisenhower'ın toplama kampına girdiği fotoğrafa yer verilerek öğrencilerden

Amerikalıların hislerine açıklık getirmeleri istenmektedir. Nürnberg mahkemelerinin verdiği cezalara da örnekler verilerek İkinci Dünya Savaşı'nın insani tablosu öne çıkarılmaktadır. MEB ise toplumsal sonuçların yer aldığı bölümde daha çok ölümlerin istatistik yönüyle ilgilenmiştir. Ölü ve yaralılar asker ve sivil olarak ayrılmış, ölüm sebepleri ayrı ayrı açıklanmıştır. Savaşın evlerinden ettiği mülteciler ise metin yanına yerleştirilmiş ve herhangi bir etkinlikle işlenmemiştir. Kullanılan görseller ders kitabını renklendirmek dışında bir işlev üstlenmemiştir. Aynı felsefeyle çıkan iki farklı ders kitabında karşılaşılan tablo ise birinde etkili bir şekilde tarih öğretimi sunulup olayların insani yönü ön plana çıkartılırken diğerinde olaylara yaklaşım farklı bir şekilde olmuş ve kullanılan ek metin ya da görseller etkin olarak kullanılmamıştır. Bu karşılaştırma kanıt temelli öğrenmenin iki farklı ders kitabında farklı bir bakış açısıyla ele alındığını göstermektedir.

Örnek 4.22. On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitaplarında Kanıt ve Gazete Kullanımına Dair Bir Örnek, (MEB, 2016, s.71).

İkinci cephenin açılmasından sonra Almanya için yenilgi kaçınılmaz olmuştur. Almanya'nın doğusundan ve batısından saldırıya geçen Müttefik kuvvetlerin Berlin'deki başkanlık binasına yaklaştıkları 30 Nisan 1945'te Alman Başbakan Hitler hayatına son verdi. 2 Mayıs'ta Berlin, Müttefik güçlerine teslim oldu. 7 Mayıs'ta Alman delegeleri Reims (Rems) kentindeki Eisenhower'ın ana karargâhında Almanya'nın kayıtsız şartsız teslim belgesini imzaladılar. Böylece Avrupa'da II. Dünya Savaşı resmen sona erdi.



Savaşın Avrupa'da bittiği ile ilgili gazete haberi (8 Mayıs 1945)

San Francisco (San Fransisko) Konferansı (ABD) (25 Nisan - 28 Haziran 1945)

Katılımcılar: 1 Mart 1945'e kadar Mihver Devletler'e savaş ilan eden tüm ülkeler.

Toplanma amacı: Almanya'nın teslim olmasından kısa bir süre önce başlayan Konferans; II. Dünya Savaşı'ndan sonra Milletler Cemiyetinin yerine Birleşmiş Milletler Örgütünün kurulmasını sağlamak için toplandı. Temeli 1944'te Dumbarton Qaks (Dumbarton Aks) Konferansı'nda atılan bu yeni örgütte büyük devletlere geniş yetkiler tanınıyordu. Çoğunluğu oluşturan küçük devletlerin bu duruma itirazları, Konferans savaş devam ederken toplandığı için çok az etkili oldu.

Alınan kararlar: Görüşmeler sonucunda Genel Kurulda devletlerin eşitliği kabul edilirken Güvenlik Konseyinde büyük devletlerin üyeliklerinin sürekliliği ve "veto" haklarının varlığı kabul edildi. Konferans, 26 Haziran 1945'te elli ülkenin Birleşmiş Milletler Antlaşması'nı imzalaması ile sona erdi.

Ayrıca kanıt kelimesinin kullanılmasından kaçınılarak San Francisco Konferansı ile ilgili metinler herhangi bir açıklama yapılmaksızın renkli bir bölümde yer verilmiş ve metne dair herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir. Ders kitaplarında hala yeterli yer bulamayan yer bulunduğu dahi çoğu kez bir etkinlikle üzerinde çalışma yapılmayan

karikatürler, istatistikler, fotoğraflar, anketler, afişler, röportajlar, biyografi gibi pek çok materyal başka ders kitaplarında konunun anlatıldığı temel kanıtlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Seçili ders kitaplarında henüz yazılı kanıtları dahi verimli kullanamayan Tarih ders kitapları bahsedilen materyalleri, konuları verimli kılmak adına bir an önce ders kitaplarında kullanmalıdır.

4.3. Tarih Ders Kitaplarında Görsel Kanıtların Kullanımı

Görsel öğrenmelerin kalıcılığı pek çok araştırmada ortaya konulmuştur. Ortaöğretim Tarih ders kitaplarının görsel kullanımının kalıcılığını ne kadar ele aldığına dair değerlendirmeler ise bu bölümde ele alınmıştır. Gardner'in öncüsü olduğu çoklu zekâ anlayışı tek bir zekâ tipinin olmadığı ortaya koyup çoklu zekâ anlayışını ortaya çıkarmıştır. Peki, çoklu zekâ türlerine sahip öğrencilere aynı ders kitabının sunulmasının eğitime katkısı nedir? Tarih ders kitapları zekâ türleri arasında en çok sözel zekâ türüne hitap etmektedir. Konular paragraflar halinde art arda yer almış, anlatımın nerdeyse tamamı sözel içeriğe sahip olmuştur. Ek olarak öğretmenin ders boyu sürdürdüğü sunum işitsel zekâ alanına hitap etmiştir. Bu noktada farklı zekâ türlerine sahip öğrenciler dersten kopmakta ya da yetersizlik duygusuna kapılıp okula ve derslere negatif duygular beslemektedir.

Bu bölümde ana odak noktamız ise diğer zekâ türleri arasında olan görsel zekâdır. Tarih ders kitaplarını incelediğimizde ders kitaplarında yer verilen görsel öğelerin sadece boşluk doldurmak, sayfaya renk vermek amaçlı kullanıldığı görülmektedir. Ders kitaplarındaki görseller geçmişi bugüne getirmektedir. Kullanılacak olan görsellerin seçiminde ana metine uygun, açıklayıcı olması ve düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir (Demircioğlu, 2013:128). Hâlbuki ders kitaplarında kullanılan görsellerin kalitesi düşük olmakla birlikte çoğunlukla görseller ders kitaplarının kenar ya da köşelerinde kalmaktadır. Öğrencilere bu görselleri yorumlatacak ya da üzerinde düşünmelerini sağlayacak herhangi bir etkinliğe dahi çok az rastlanmaktadır. Öğrenciler tek tip anlatıma maruz bırakıldığı gibi aynı zamanda görsel materyallerden de mahrum kalmıştır. Pek çok kere verilen görsel malzeme ile ilgili bilgiler yetersiz olmuştur. Görseller kısa birkaç kelime ile açıklanmış ve bazıları ise sadece zenginleştirme amaçlı kullanılmıştır. Öğrencilerin görsel materyalleri

kullanarak sorgulama yapması çıkarımda bulunmasına yönelik etkinlikler oluşturulmamıştır. Haritalara nispeten daha fazla yer verilse de haritalar üzerinden okuma yapmak ise mümkün gözükmemektedir. Bunun sebebi haritaların görsel kaliteden noksan olmasıdır. Haritalar çoğu kere oldukça küçük verilmekte ve sayfa arasında kalmaktadır. Harita kullanımının eksikliği ise tarih öğretimine oldukça olumsuz etki etmektedir. Tarih ders kitaplarının tekrar gözden geçirilip görsel açıdan zengin malzeme sunmalı ve öğrencilerin görsel zekâlarının gelişmesine yardımcı olmalıdır.

Görsel zekâyâ sahip insanlar şekillere, görüntülere çabucak hâkim olup zihinlerinde farklı boyutlarda canlandırabilmektedir. Araştırmalar, öğrenmelerin %83'ünün görme yoluyla gerçekleştiğini göstermektedir. Bu nedenle de görsel zekâyâ sahip öğrencilere onların öğrenmelerini kolaylaştıracak materyaller sunulmalıdır. Ders kitapları içinde de destekleyici görsel öğelerle öğretim pekiştirilmelidir. Eğitimde bireysel farklılıklar üzerinden bireyin kendini tanıması ve değerli hissetmesi için önlemler alınmalıdır. Öğrenci kendi dışında oluşan bir program ve ders materyaline sahip olmakta ve buna uyum sağlayamadığında kendini değersiz görmektedir. Bireyi ve bireyin ihtiyaçlarını gözetmeyen bir ders materyali ya da bir program öğretimin gerçekleştirilmesinde ne derece etkili olabilir? Tarih dersini renklendirip zaman-mekân algısının oluşmasını sağlayacak bir ders kitabı Tarih dersini öğrencilerin gözünde daha ilgi çekici boyuta getirecektir. Bir başka deyişle Tucholsky 'bir resim bin sözcükten daha fazlasını söyler' sözü bizlere görselin gücünü göstermektedir (Aktaran Kıcıır, 2008:387).

Ders kitaplarında kullanılacak görsel kanıtlar öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmalı, ders içeriğiyle bağlantılı olmalı, ilgi uyandırmalı, etkinliklerle birlikte kazanımların gerçekleşmesine hizmet etmeli, ders kitabında uygun yerlere yerleştirilmeli ve dikkat çekici olmalıdır. Öğrencilerin tarihi bilgileri görsel kanıtlarla desteklediğinde ancak öğrenmenin kalıcı olması yolunda bir adım atılabilir. Örneklem kapsamında yer alan Tarih ders kitaplarında görsel kanıtların kullanımına ilişkin bulgular başlıklar halinde değerlendirilmiştir.

4.3.1. Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Görsel Kanıtların Kullanımı

Dokuzuncu sınıf Tarih ders kitabı konuları ‘Tarih nedir?’ sorusu ile başlamakta tarih bilimi, uygarlıkların doğuşu, İlk Türk Devletleri, İslam Tarihi, Türk-İslam Tarihi, Türkiye Tarihi konularından oluşmaktadır. Bu bağlamda konularla ilişkili metinlerin yanında görsel malzemelere de belli bir oranda yer verilmiştir. Görsel malzemelerin dağılımı ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.11. Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Görsel Kanıtların Kullanımı.

Görsel Kanıtlar								
Üniteler	Şahıs	Tarihi Resim	Dekoratif	Tarihi Kanıt	Tablo	Harita	Canlandırma	Tarih Şeridi
Tarih Bilimi	17	46	14	4	3	1	-	2
Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	1	3	38	6	4	7	1	3
İlk Türk Devletleri	5	3	20	-	5	8	-	1
İslam Tarihi ve Uygarlığı	9	-	36	-	3	2	1	1
Türk-İslam Devletleri	10	-	24	-	8	6	1	1
Türkiye Tarihi	11	-	28	-	6	3	-	-
Toplam	53	52	160	10	29	27	3	8
Genel Toplam				342				
Sayfa Başına Düşen Kanıt Sayısı				1.5				

Tabloda belirtilen kategorileri detaylı olarak inceleyelim. Şahıs başlığı altında verilen resimler genelde tarihi figürler olmakla birlikte çoğu kez ünlü hükümdar ve komutanların resimlerine yer verilmiştir. Kitapların genelinde kadınlara ya da halktan herhangi birine neredeyse hiç yer verilmemiştir. Tarih egemen unsur olarak görülen erkekler üzerinden şekillenmiş ve bu anlayış görsellere de yansımıştır. Tarihi resim olarak ise geçmişe ait konuya örnek vermek amacıyla kullanılan görseller seçilmiştir. Kullanılan görsellerin çoğu aşağıdaki örnekte de görüleceği gibi herhangi bir etkinliğe yer verilmeksizin ders kitabını renklendirmek adına kullanılmıştır.

Örnek 4.23. Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında İlk Çağ Uygarlıkları Konusu Kapsamında Kullanılan Bir Kanıt, (MEB, 2015, s 68).

Frigler, tarımın yanında maden işlemeciliği de yaptılar. Dokumacılığa ise oldukça ilerleyen Friglerin, "tapetes" denilen halı ve kilimleri oldukça ünlüydü.

Frigler, Fenike alfabesini kullanırlardı. Özellikle hayvan hikâyeciliğine (fabl) dayalı edebiyatı oldukça geliştirdiler.

Frigler, dokuma ve madencilik yanında kaya mimarisinde de oldukça ilerlediler. Kralları için tümölüs denilen kaya mezarları yaptılar. Bu mezarlar arasında en ünlü olanı kral Midas'ın mezarıdır. Frigyalılar, Kafkaslardan gelen Kimmerler tarafından yıkıldı (MÖ 676).

BİLGİ NOTU

TAPETES

Frigya tekstil ve kilimleriyle ünlüydü. Gordion kazılarında Frig tekstil ürünlerinden parçalar elde edildi. Türk kilimlerinin atası olan ve tapetes adını taşıyan Frig kilimleri, antik dünyanın en sevilen malları arasındaydı. Friglerin, kilim için kullandıkları tapetes adı bugün bile Fransızcada tapıs olarak karşımıza çıkar. Ayrıca altın simle kumaş üzerine nakış işleminin bir Frig buluşu olduğu söylenir. Gordion'da MÖ VIII. yüzyıla ait yapılarda bulunan binlerce dokuma tezgâhının varlığı Frigya'da tekstil sanayinin ne denli gelişmiş olduğunu bir kanıttır.

Anadolu Uygarlıkları Ansiklopedisi
C 2, s. 228

Fotoğraf 2.28: Kral Midas'ın mezarı

? Friglerdeki kilim dokumacılığın günümüze yansımaları nasıl olmuştur? Araştırınız.

Dekoratif olarak kullanılan resimler ise kitapların genellikle köşelerinde yer alan herhangi bir etkinlikte yer bulmayan görseller olarak tanımlanmıştır. Tarihi kanıt olarak ise kanıt değeri taşıyan görsellere yer verdik. Tablo olarak yer verilen kısımlarda ise herhangi bir konuya ilişkin verileri tablo şeklinde düzenleyen veriler seçilmiştir. Harita ise genel anlamda belli bir coğrafyayı ya da belli devletlerin sınırlarını temsil eden görsellere yer verilmiştir.

Örnek 4.24. Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Harita Kullanımına Dair Bir Örnek, (MEB, 2015, s.97).



Haritalar ders kitabının çoğu bölümünde sayfanın yarısını kapsayacak şekilde ya da köşelere yerleştirilecek şekilde kullanılmıştır. Öğrencileri harita üzerinde çalıştıracak etkinliklere ise yer verilmemiştir. Canlandırma kısmı ise belli başlı konularda verilen metinlerin ders içinde sunumunun yapılmasıdır. Ayrıca canlandırmalara her üniteye yer verilmemiştir. Tarih şeritleri de belli bir zaman dilimi içinde ard arda gelişen olayların kronolojisine yer vermek için kullanılmıştır. Ders kitabı incelendiğinde yazılı metinlerin ağırlıkta olduğunu görsellerin ana metni renklendirmek için kullanıldığı görülmektedir. Görseller genelde kitabı dekorize etmek için kullanılmış ve görsellere dair çok az sayıda etkinliğe yer verilmiştir. Korkmaz'ın araştırmasında 9. sınıf Tarih ders kitapları hakkında katılımcıların %78 gibi önemli bir çoğunluğunun ders kitabında yer alan harita, resim, grafik, şema gibi görsel öğeleri konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olacak nitelikte bulmadıklarını belirttikleri, yine % 59 gibi önemli bir kısmının da kitabın bütününde çizimler, fotoğraflar, haritalar, resimler, şemalar vb. unsurların metinle ilişkilendirilmediğini söyledikleri tespit edilmiştir (2006).

4.3.2. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Görsel Kanıtların Kullanımı

Onuncu sınıf ders kitabında ise daha farklı görsel başlıklar kullanılmıştır. Ders kitabının konularını sırasıyla Osmanlı kuruluş, yükseliş, duraklama, gerileme ve dağılma dönemleri oluşturmaktadır. Bu konuların aralarında ise Avrupa tarihinde eşzamanlı olarak yaşanan gelişmelere yer verilmiştir.

Tablo 4.12. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Görsel Kanıt Kullanımı.

Görsel Kanıtlar										
Üniteler	Minya tür	Tarihi Şahsiyet	Temsili resim	Dekoratif	Tablo	Harita	Plan	Sahne Tekniği	Grafik	Gazete-Dergi
Beylikten Devlete	3	8	6	5	3	5	-	-	-	-
Dünya Gücü Osmanlı Devleti	10	12	7	11	4	5	1	1	-	-
Arayış Yılları	2	10	6	5	1	3	-	-	1	-
Avrupa ve Osmanlı Devleti	4	16	10	7	-	6	-	-	-	-
En Uzun yüzyıl	12(fo	18	4	9	2	6	-	-	-	5

	to)									
Toplam	31	64	33	37	10	25	1	1	1	5
Genel Toplam	208									
Sayfa Başına Düşen Kanıt Sayısı	0.9									

Ünitelerde anlatılan dönemler baz alındığında ilk dönemlere ait kullanılan minyatürler dikkat çekmektedir. Bahsedilen döneme paralel olarak minyatürler konuyu renklendirmek adına kullanılmış olup öğrenciler minyatür adına nerdeyse hiçbir şey bilmemektedir. Eski bir Türk geleneği olan minyatürlerin ders kitapları içinde kullanımı ise çok azdır. Oysaki minyatürler Osmanlı geleneğine ait pek çok önemli unsuru barındırmaktadır. Şahsiyet resimleri olarak yine bir önceki ders kitabında bahsedildiği gibi padişah, kral, komutanların resimlerine yer verilmiştir. Lakin burada birkaç istisnai durumdan söz etmek gerekir. Rus Çarıçesi II. Katerina, Florance Nightingale, Halide Edip ve son dönemlerde ismi sıkça anılan Afife Jale, Fatma Aliye, Emine Semiye hanım tarihi bir figür olarak görseller olarak kullanılmıştır.

Örnek 4.25. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Kullanılan Kadın Görselleri, (MEB, 2016, Rus Çarıçesi II. Katerina (s.144), Florance Nightingale (s.171), Halide Edip (s.184).



Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan yıkılışına kadar geçen süre zarfında birkaç kadın ismine ve de görseline yer verilmesi de erkek egemen tarih anlayışının tarih ders kitaplarına nasıl yansıdığını göstermektedir. Temsili olarak adlandırılan görseller ise o dönemin ardından resmedilmiş olan görsellerdir. Dekoratif olarak sunulan görseller bir önceki ders kitabında sunulduğu gibi herhangi bir etkinlikte yer almayan görsel zenginliği arttırmak için kullanılan materyallerdir. Ders kitaplarında kullanılan tablolarla verileri sınıflandırıp kategorize etmeyi sağlamak adına kullanılmıştır.

Haritalar yapılan seferleri ya da devletlerin sınırlarının ulaştığı yerleri idrak etmek ve coğrafi farkındalık oluşturmak adına kullanılmıştır. Amaç bu olsa da kullanılan haritaların görsel kaliteleri oldukça düşük tutulmuş ve boyutları üzerinde inceleme yapmayı sağlayamayacak kadar küçük verilmiştir. Bahsedilen sıkıntılar haritaların sadece görsel yoğunluğu desteklemek adına kullanıldığını göstermektedir. Minyatürler ders kitaplarında gündeme gelerek görsel bir zenginlik sağlamıştır.

Örnek 4.26. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Konuların Sunumundan Bir Örnek, (MEB, 2016, s.100).

3. OSMANLI DEVLETİ'NİN GENEL DURUMU

Osmanlı Devleti 16. yüzyılda geniş sınırlara ulaştı. Akdeniz ve Karadeniz'i birer Türk gölü hâline getirerek dünyanın en güçlü devleti konumuna yükseldi. Bununla birlikte 16. yüzyılın sonlarına doğru Osmanlı devlet düzeninde bozulmalar başladı. Taht kavgalarına son vermek amacıyla sancağa çıkma usulü kaldırıldı. Aynı amaçla 17. yüzyıl başlarından itibaren Osmanlı veraset anlayışında değişikliğe gidilerek hanedanın en yaşlı ve olgun erkek üyesinin padişah olması esasına dayanan ekber ve erşed sistemine geçildi. Alınan bu önlemler sonucunda taht mücadeleleri önceki dönemlere göre azalma gösterdi. Ancak bu dönemde uygulamaya konulan kafes usulü yeni sorunların ortaya çıkmasına neden oldu. Buna göre padişahlar şehzadelik yıllarını sarayın kafes adı verilen özel bölümlerinde ve dışardan habersiz şekilde geçiriyorlardı. Bu nedenle devlet yönetiminin gerektirdiği bilgi, beceri ve tecrübeden yoksun kalıyorlardı.

Padişahların yetersizliği ve kimi zaman da çocuk yaşta tahta geçmeleri nedeniyle saray kadınları ve onlarla birlikte hareket eden çıkar gruplarının etkisi arttı. Buna bağlı olarak devlet hizmetine girme ve görevde yükselmeye liyakat prensibinin yerini rüşvet, yolsuzluk ve adam kayırmacılık aldı. Kadılık ve müderrislik gibi eğitim gerektiren görevler bile para ile alınıp satılır hâle geldi. Beşik ulemalığı adı verilen uygulamayla müderrislikler babadan oğula geçmeye başladı. Aynı şekilde timarlar da hak eden kişilere değil, en fazla rüşvet verenlere tahsis edildi. Sonuç olarak devlet gücü bilgisiz ve yeteneksiz kişiler tarafından kullanılır oldu.

17. yüzyılda tımar sisteminin bozulmasına bağlı olarak tarımsal üretimde ve devletin gelirlerinde önemli düşüşler yaşandı. Ayrıca tımarlı sipahilerin sayısında azalma oldu. Buna bir de Yeniçeri Ocağındaki bozulmalar eklenince Osmanlı ordusu hızla eski gücünden uzaklaştı. Savaşların uzun sürmesi ve çoğu zaman başarısızlıkla sonuçlanması hem giderlerin artmasına hem de çeşitli toplumsal sorunların ortaya çıkmasına yol açtı. Örneğin 1596 tarihli Haçova Meydan Muharebesi'nin (Resim 3.1) başlangıcında Osmanlı ordusu ağır kayıplar verince askerlerin bir kısmı savaş alanını terk etti. Ancak akıncı birliklerinin büyük gayreti ve saray çalışanları ile geri hizmet bölüklerinin devreye girmesiyle kaybedilmek üzere olan savaş kazanıldı. Savaş sonunda ise Sadrazam Sinan Paşa orduya yoklama yaptırarak kaçakları tespit ettirdi. Ayrıca vilayetlere gönderdiği emirnameler ile de kaçakların bütün mallarına el konulmasını istedi. Bu olay Anadolu'da Celâli İsyanlarının başlamasının nedenlerinden biri oldu.

Osmanlı Devleti 16 ve 17. yüzyıllarda Avrupa'da yaşanan bazı gelişmelerden de etkilendi. Özellikle yeni ticaret yollarının bulunmasıyla birlikte Osmanlıların kontrolündeki İpek ve Baharat yolları eski canlılığını kaybetmeye başladı. Bunun sonucunda da Osmanlı Devleti'nin gümrük gelirleri azaldı. Osmanlı Devleti yönetim, ordu ve ekonomideki bu bozulmalar nedeniyle 17. yüzyıl boyunca çeşitli sorunlarla karşı karşıya kaldı.

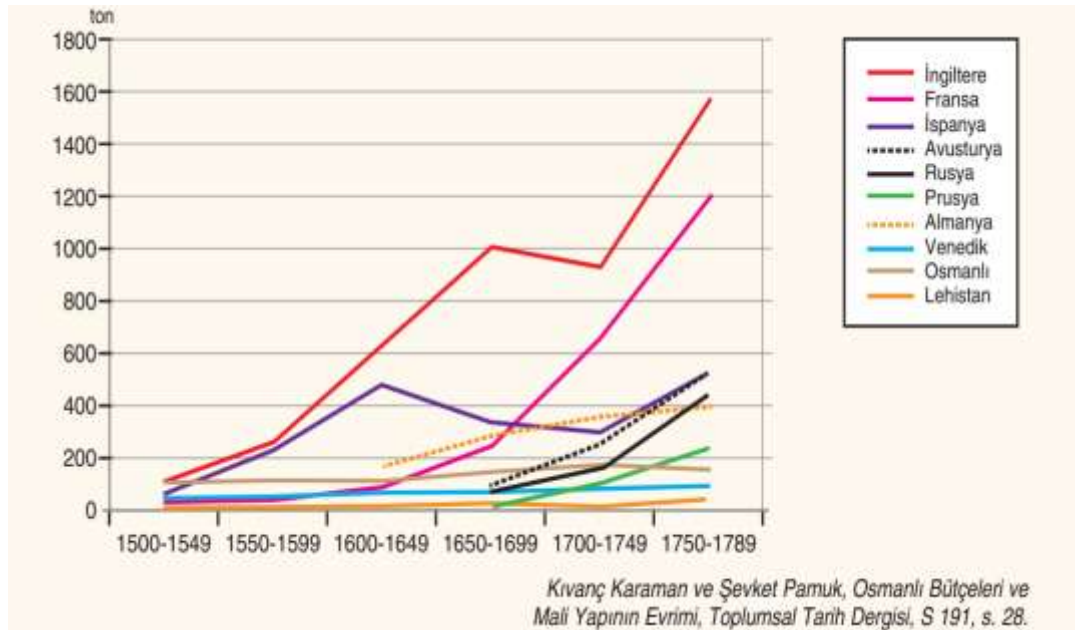


Resim 3.1: Haçova Meydan Savaşı'nı gösteren bir minyatür (Nâdirî, 1605)

Fakat minyatürlerin nasıl inceleneceğine, içerdiği görsel figürlerin detaylarını dair bir yönerge olmadan minyatürlerin derslerde incelenmesi pek olası görünmemektedir. Planlar ise seferlerin yönünü, stratejileri göstermek adına kullanılmıştır. Kitabın sadece

ikinci ünitesinde yer alan sahne tekniği ise öğrencilerin öğrendiklerinden yola çıkarak Divan-ı Hümayun toplantısı ile ilgili bir metin yazmasını ve sınıf ortamında bu metnin canlandırılmasını istemiştir. Bir başka açıdan değerlendirildiğinde ders kitaplarında karikatürlerin kullanımı da oldukça gündemde olan ve hakkında araştırmalar yapılan bir konu olmasına rağmen mevcut ders kitaplarında karikatür kullanımının yer bulmadığı görülmektedir. Hâlbuki bazen uzunca anlatılacak bir konu karikatür kullanımıyla çok kısa sürede aktarılabilir. Tarihsel karikatürler kullanılması öğrencilerde sözü geçen döneme ilişkin bir pencere açmakta ve konuyu özet şeklinde özgün olarak aktarmaktadır (Stradling, 2003:100). Osmanlı son dönemlerine, Balkan Savaşlarına ve I. Dünya Savaşları'na ait pek çok öğretici karikatür mevcut olup bu karikatürler olayların geçtiği dönemin basılı yayınında yer bulmuştur bahsedilen karikatürlerin ders kitaplarında yer bulması tarih öğretimi adına olumlu gelişmeler yaratacağı düşünülmektedir. Grafik ise Arayış Yılları ünitesinde yer almış olup Avrupa devletlerinin gümüş cinsinden yıllık gelirleri ile ilgili bilgi vermektedir. Kitapta sadece bir defa grafik kullanılmış olup Avrupa devletlerinin mali durumları tek tek verilerle sunulmuştur.

Örnek 4.27. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Grafik Kullanımına Bir Örnek, (MEB, 2016, s.104).



Böylece öğrencilerin mali durumlar üzerinden Avrupa devletleri ile Osmanlı devleti arasında karşılaştırma yapması amaçlanmıştır. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde ise gazete kullanımı başlamış özellikle Takvim-i Vekayi, Ceride-i Havadis, Tercüman-ı Ahval, Tasvir-i Efkâr gibi gazeteler ile halk gündelik basın ile tanışmıştı. Gazetelerin ders kitabında kullanımı ise En Uzun Yüzyıl ünitesine denk gelmiştir. Gazeteler, görsel bir metin gibi kullanılmış verilen görsel üzerinden herhangi bir etkinlik verilmemiştir. İlk olarak II. Mahmut'un yaptığı ıslahatların yanında gazetelerin ön sayfasına yer verilmiştir (s.160). Daha sonrasında Diyojen dergisinin kapağından bir görüntüye yer verilmiştir (s.187).

Örnek 4.28. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Dergi ve Gazetelerin Kullanımına Dair Örnekler, (MEB, 2016, s.187-160).



Resim 5.10: Diyojen dergisinin kapağından bir görünüş

e. Diğer ıslahatlar

Devlet yönetimi, askerlik, eğitim ve ekonominin yanı sıra toplumsal hayatta da yenilikler yapan II. Mahmut kendisinden önceki padişahlardan farklı olarak kes, pantolon ve ceket giydi. Memurların da aynı kıyafetleri giymesini isteyen padişah, Avrupalı hükümdarlar gibi devlet dairelerine resmini astırdı. 1831'den itibaren de ilk Osmanlı resmi gazetesi olan Takvim-i Vekayi'yi (Fotoğraf 5.2) yayımlanmaya başladı. Böylece halkı gelişmelerden ve devletin aldığı kararlardan haberdar etmek istedi.

II. Mahmut Dönemi'nde İstanbul'un nüfusunu kontrol etmek ve asayişini sağlamak amacıyla şehre gireceklere geçiş belgesi alma zorunluluğu getirildi. Aynı şekilde yurt dışına çıkışlarda da pasaport alınması zorunlu tutuldu. Bu arada devletin kişilerin mallarına el koymasına gelen müsadere usulü kaldırıldı. Buluşucu hastalıkların yayılmasını önlemek için de karantina uygulamasına geçildi.

? Takvim-i Vekayi'nin yayımlanmasının Osmanlı toplumuna sağladığı yararlar neler olabilir?



Fotoğraf 5.2: Takvim-i Vekayi'nin ön sayfasından bir görünüş

Bu iki gazete ve dergi kapaklarına dair herhangi bir yorum yapılmamış, görsel bir veri olarak yer almış ve etkinliğe yer verilmemiştir. II. Meşrutiyet'i kutlamak için hazırlanmış posta kartını da bu çerçevede değerlendirdik (s.181). Ermeni olaylarının anlatıldığı bölümde ise iki gazete haberine daha yer verilmiş olup manşetlerde 'Amerika'da iki diplomatımız öldürüldü.' ve 'ASALA cinayetlerini Türkiye'ye taşıdı.' ifadelerine yer verilmiştir (s.207). Ayrıca bu iki manşetle ilgili 'Gazetelerde gördüğümüz terör haberlerine ilişkin duygu ve düşünceleriniz nelerdir?' sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Burada dikkati çeken kanıt seçerken olduğu gibi görsel malzeme seçerken de 'bizden' olmasına özen gösterildiğidir. Zira iki gazete haberi de aynı duyguları yansıtmakta ve içerik olarak birbirleriyle örtüşmektedir.

Dolayısıyla buradan çıkacak tek bir duygu vardır. Bu nedenle öğrencilerin kanıtı objektif bir şekilde sorgulaması ya da eleştiri yapması çok da mümkün gözükmemektedir. Gazete başlıklarına bakıldığında farklı bir gazete manşeti ya da haberi kullanılmadığını görülmektedir. Özellikle Ermeni olaylarının işlendiği konularla gazete haberleriyle ana metin desteklenmiştir. Onuncu sınıf Tarih ders kitabında da kullanılan görsellerde belli kriterlerin dışına çıkılmamış ve çoğu görsel herhangi bir etkinlik olmadan ders kitabındaki metinlerin yanında kullanılmıştır.

4.3.3. On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Görsel Kanıtların Kullanımı

On Birinci sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında ise ana müfredat Kurtuluş Savaşı'nı aşama aşama takip etmiş ve görsellerin kullanımında da bu tarihi süreç göz önünde bulundurulmuştur. Ünitelerde kullanılan görsellerin dağılımı ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

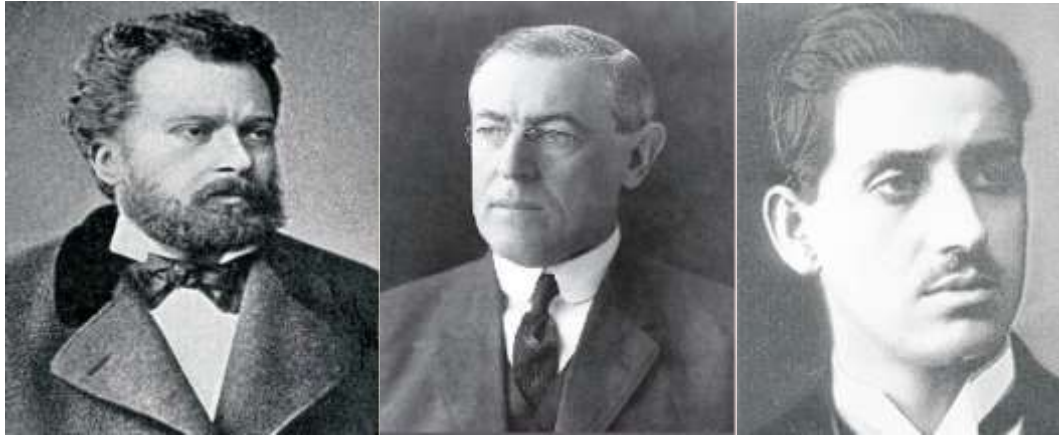
Tablo 4.13. On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Görsel Kanıtların Kullanımı.

Görsel Kanıtlar										
Üniteler	Şahıs	Tarihi Resim	Dekoratif	Gazete	Kitap Resmi /Afiş	Harita	Tab lo	Tarih Şeridi	Grafik	Kroki
1881'den 1919'a Kadar Mustafa Kemal	10	6	8	-	-	1	3	1	-	-
Milli Mücadele'nin Hazırlık Dönemi	15	15	4	5	-	4	8	-	4	-
Kurtuluş Savaşı'nda Cepheler	6	8	3	-	5	1	2	1	-	3
Türk İnkılâbı	16	26	8	8	1	1	7	-	-	-
Atatürkçülük ve Atatürk İlkeleri	20	48	32	11	-	3	15	-	2	-
Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası	2	10	1	1	-	1	1	-	-	-
Atatürk'ün	-	6	4	4	-	-	-	-	-	-

Ölümü										
Toplam	69	119	60	29	6	11	36	2	6	3
Genel Toplam	341									
Sayfa Başına Düşen Kamt Sayısı	1.3									

11. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında diğer ders kitaplarında olduğu gibi şahıs resimlerinin kullanımı diğer tüm görsellere oranla daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bahsi geçen dönemde etkili olmuş, olaylarda başrolde bulunup döneme izini bırakmış şahıslar resimleriyle kitaplarda öğrencilere tanıtılmıştır. İlk üniteye Mustafa Kemal'in gençlik ve öğrencilik yıllarına, askeri hayatına ve onun ailesine ait görseller kullanılarak görsel materyallerle öğrencilerin belleği canlandırılmıştır. Aynı zamanda dönemde ideolojik fikirleriyle ön plana çıkmış olan Namık Kemal, Tevfik Fikret gibi isimlerde portreleriyle ders kitabında yer bulmuştur.

Örnek 4.29. On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Görsel Kullanımına Dair Örnekler (MEB, 2016, Namık Kemal (s.21, ABD Başkanı Wilson (s.40), Hasan Tahsin (s.41)).



Kurtuluş Savaşı süresince adı anılan askeri, siyasi, sanatsal pek çok isim ya biyografileriyle ya da görselleriyle öğrencilere tanıtılmıştır. Fotoğraflar, tarihi bir belge olarak ilk kez Kırım Savaşı'nda kullanılmaya başlanmıştır. Şehirlerin döneme ait fotoğrafları, önemli gelişmelerin yaşandığı mimari yapılara ders kitaplarında yer verilmiştir. Yine de etkisi büyük olan fotoğraf kullanımı ders kitaplarında istenilen düzeyde olmamıştır. Dekoratif resimlerde herhangi bir müze, meydan vb. resimler kullanılmıştır. Gazeteler ünitelerde yine yer bulmuştur. Gazetelerin taşıdığı önem şüphesiz oldukça büyüktür. Dönemin algısını, anlayışını, halkın tepkisini ortaya

kopması bakımından öğrencileri dönemin içine taşımakta ve dönemin bir insanı olarak olayları yorumlayabilmesini sağlamaktadır. Gazeteler kendi dönemlerinde en büyük etkiyi oluşturan görüşü kaydederler, olaylara ilişkin günlük kayıtlar sağlarlar, gazeteciliği aşan bazı konular hakkında daha geniş araştırmaların sonuçlarını sunarlar (Tosh, 1997:38-39). Tarihçi için en önemli birincil kaynak basındır. Basındaki gelişmelerin ders kitaplarında yer bulması da öğrencileri o günün dünyasına götürmektedir. Ders kitabında Yunan işgaline, inkılâplara, Atatürk'ün ölümü ardından çıkan gazete haberlerinden örneklere yer verilmiştir.

Örnek 4.30. On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Gazete Haberi Kullanımına Dair Örnekler, (MEB, 2016, s.234, 108, 41).



Gazete haberleri öğrenciler için birinci el kanıtı görüp değerlendirme olanağı sunmuştur. Gazete kullanımının yanı sıra haberlerle ilgili etkinliklere yer verilmesi öğrenciler adına daha olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebilecektir.

Milli Mücadele dönemini anlatan eserler bir başlık altında verilmiş, adı geçen Halide Edip, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Kemal Tahir, Falih Rıfkı Atay gibi yazarlara ve eserlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda yazmış oldukları eserlerin kitap kapaklarına yer verilerek tanıtımları yapılmıştır. Böylece öğrenciler dönemi anlatan eserleri tanıma imkânı bulacak ve okumalarına vesile olacaktır. Haritalar ise yine kitabın hemen her ünitesinde yer bulmuş, öğrencilerde coğrafi farkındalığın oluşmasını sağlamaktadır.

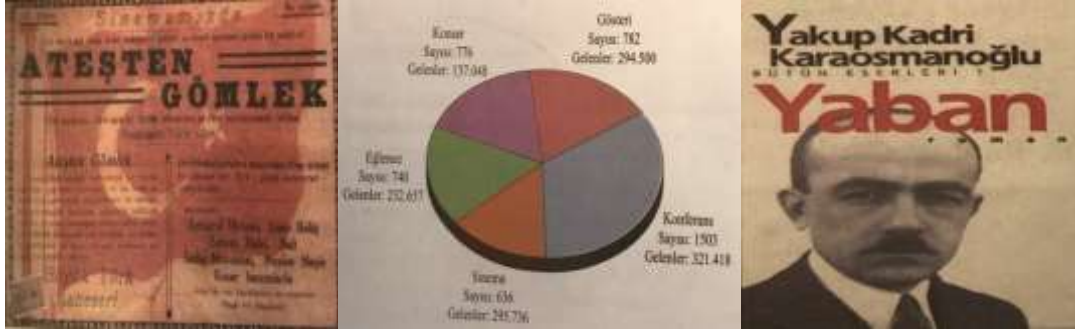
Kullanılan diğer görseller arasında ise Kurtuluş Savaşı'nda Cepheleler ünitesinde yer alan kroki gelmektedir. Ders kitabının 75. sayfasında yer alan krokide Büyük Taarruz 'da Türk ve Yunan birliklerinin hareket alanlarına yer verilmiştir.

Örnek 4.31. On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Büyük Taarruz'u Gösteren Kroki, (MEB, 2016, s.75).



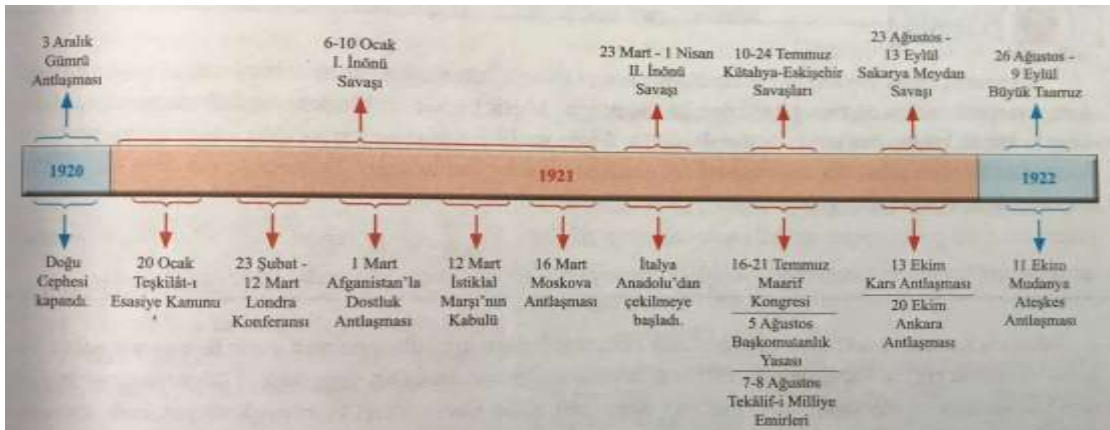
Ordu düzeni ve taarruzu incelemek adına oldukça olumlu bulunan bu krokinin tek eksik yönü ise boyut olarak yetersiz kalmasıdır. Zira öğrenciler harita, kroki gibi görselleri değerlendirirken kullanılan görsel malzemenin boyutu artmakta ve görselin öğrenmeye katkısı ortaya çıkmaktadır. Ünitelerde yer alan tablolarda sayısal veriler belli başlıklar altında gruplandırılmıştır. Öğrenciler böylece sayısal verileri belli başlı gruplar altında değerlendirme fırsatı bulmaktadır. Grafikler ise sadece Milli Mücadele'nin Hazırlık Dönemi ve Atatürkçülük ve Atatürk İlkeleri ünitelerinde kullanılmıştır. Milli Mücadele Hazırlık Dönemi ünitesinde I. TBMM'de yer alan milletvekillerinin meslek, yabancı dil bilme ve yaş dağılımları, eğitim durumları grafik halinde gösterilmiştir. Atatürkçülük ve Atatürk İlkeleri ünitesinde yer verilen grafikte ise 103 Halkevinin 1935 yılı faaliyetleri konser, gösteri, eğlence, sinema, konferans dağılımları gösterilmiştir.

Örnek 4.32. On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Kullanılan Film Afişi, Grafik ve Kitap Tanıtımı, (MEB, 2016, s.78-184-77).



Halkevlerinin faaliyetleri, Kurtuluş Savaşı'nın önemli yazarlarının kitaplarının görsel içerik olarak yer bulması öğrencilere o günün şartlarını idrak etme şansı vermektedir. Tarih şeritleri öğrencilerin zamansal algılarını geliştirmekte ve olayların takibini kolaylaştırmaktadır. İlk ünite Mustafa Kemal'in doğumundan 1918'e kadarki süreçte yıl yıl kazandığı okulları ve görevleri bir tarih şeridi şeklinde sıralanmıştır. Öğrenciler böylece Mustafa Kemal'in milli mücadeleye gelinceye kadar aldığı eğitimi ve görevleri inceleme fırsatı bulacaktır. Mustafa Kemal'in 1919'a kadar aldığı görevlerle askeri olgunluğa ulaştığını ve görmüş olduğu eğitimin onun askeri kariyerinin gelişimine nasıl yansıdığını anlama fırsatı doğurmuştur. Üçüncü ünite Kurtuluş Savaşı'nda Cepheler 'de ise Doğu Cephesi'nin kapanışından Mudanya Ateşkes Antlaşması'na kadar geçen süreç yıl yıl verilerek yaşanan gelişmeler tarih şeridinde yer bulmuştur.

Örnek 4.33. On Birinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Kullanılan Tarih Şeritlerinden Biri, (MEB, 2016, s.71).



Öğrencilerin tarihi süreçleri kavramasında önemli bir rol üstlendiği görülen tarih şeritlerinde öğrenciler tarihi olayların sebep sonuç ilişkisi ile birbirlerine bağlandığını görmekte ve tarihi devamlılığı idrak etme şansı bulmaktadır.

4.3.4. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Görsel Kanıtların Kullanımı

11. sınıflarda sözel sınıflarda ya da seçmeli olarak okutulan Tarih ders kitabında ise Türklerin devlet, ordu, hukuk, eğitim vb. yapıları incelenmektedir. Daha çok Türklerin teşkilatlanmalarıyla ilgili konuları barındıran bu ders kitabında görsel kaynakların kullanımı ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.14. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Görsel Kanıtların Kullanımı.

Görsel Kanıtlar						
Üniteler	Tarihi Resim	Şahsiyet	Dekoratif	Tarih Şeridi	Tablo	Harita
Türklerde Devlet Teşkilatı	55	13	2	1	27	1
Türklerde Toplum Yapısı	32	6	9	-	4	1
Türklerde Hukuk	23	7	4	-	10	-
Türklerde Ekonomi	33	1	8	-	9	3
Türklerde Eğitim	35	22	5	-	14	2
Türklerde Sanat	129	3	-	-	3	-
Toplam	307	52	28	1	67	7
Genel Toplam			462			
Sayfa Başına Düşen Kanıt Sayısı			1.9			

Diğer ders kitaplarında olduğu gibi adı geçen ders kitabında da tarihi şahsiyetlerin portreleri oldukça yoğun şekilde kullanılmıştır. Ders kitabındaki görselliği arttırmak adına ise tarihi resimler konularla ilgileri dâhilinde görsel malzeme olarak sunulmuştur. Mete Han, Kürşat ve diğer Türk hakanlarının temsili resimleri sunularak teşkilatlanma yolunda yapmış oldukları katkılar anlatılmıştır. Bunların yanı sıra devlete katkıları

bulunmuş ünlü devlet adamları ve bilginlerin de portrelerine yer verilmiş olup yaşamları ve çalışmaları hakkında bilgiler verilmiştir.

Örnek 4.34. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Kapıkulu Piyade Askerlerini Gösteren Bir Görsel Kanıt, (MEB, 2016, s.37).



Tarih şeridi sadece ilk ünite kullanılmış olup her ünite fazlasıyla tablolara yer verilmiştir. Kullanılan tablolarda hükümette yer alan görevlilerin bugünkü karşılıkları, saray görevlileri, divanların dağılımları, eyaletler ve idarecileri, yapılan göçler, dönemsel karşılaştırmalar, medreselerde okutulan dersler vb. olmak üzere pek çok başlığa yer verilmiştir.

Örnek 4.35. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Kullanılan Tablolardan Örnekler, (MEB, 2016, s.177, 31).

MEDRESELERDE OKUTULAN DERSLER			
DİN VE HUKUK DERSLERİ	DİL, EDEBİYAT DERSLERİ	FELSEFE DERSLERİ	MÜSBET BİLİM DERSLERİ
Kur'an okuma	Arap Edebiyatı	Felsefe	Tıp
Tefsir	Farsça	Mantık	Cerrahi
Hadis	Nahiv		Riyaziye
Fıkıh	Sarf		Hesap
Kelam	Hıtabet		Hendese
	Şiir		Müsellesat
	Cerh ve Tadil		Nücüm
	Tarih		Heyet
	Edeb		Tabiiyat

PADIŞAH		
DİVAN-I HÜMAYUN		
VEZİRLER KAPTAN-I DERYA	ŞEYHÜLİSLAM KADİASKER	NIŞANCI DEFTERDAR
SEYFİYE	İLMİYE	KALEMİYE
İdare-Askerlik	Yargı-Öğretim-Dini İşler	Yazışma-Maliye

Sunulan tablolarda öğrenciler dönemsel değişimleri hem sayısal verilerle değerlendirme imkânı bulmuş hem de belli başlıklar altında sınıflandırılan tablolarda teşkilat yapısının işleyişini kavrama fırsatı bulmuştur. Kullanılan haritalarda ise en çok göze çarpan haritaların boyutları ya da basım kalitesinden kaynaklanan sorunlar gelmektedir. Zira her en kadar harita kullanılsa da öğrencilere haritalara yönelik etkinlikler sunulmamakta ve dersin işleniş sırasında çoğu kez haritaların adı dahi geçmemektedir. Bu da görsel malzemelerin ders içinde ne derece kullanılıp kullanılmadığı sorusunu gündeme getirmektedir.

4.3.5. On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabında Görsel Kanıtların Kullanımı

On ikinci sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabında ise XX. yüzyıl başlarından itibaren konular anlatılmakta ve konulara ilişkin görseller kullanılmaktadır. Kapsadığı dönem itibariyle diğer ders kitaplarına oranla daha fazla görsel kullanılabileceği sonucuna varılmaktadır. Görsel kullanımının üniteler içindeki dağılımı ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.15. On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitaplarında Görsel Kanıtların Kullanımı

Görsel Kanıtlar								
Üniteler	Şahsiyet	Tarihi Resim	Dekoratif	Gazete	Tablo	Grafik	Harita	Tarih Şeridi
20.Yüzyıl Başlarında Dünya	10	21	4	3	13	7	5	-
İkinci Dünya Savaşı	6	27	-	6	7	-	6	1
Soğuk Savaş Dönemi	23	12	6	7	11	1	10	1
Yumuşama Dönemi ve Sonrası	15	33	11	7	16	2	14	2
Küreselleşen Dünya	29	34	28	5	20	2	15	1
Toplam	83	127	49	28	67	12	50	2
Genel Toplam				418				
Sayfa Başına Düşen Kanıt Sayısı				1.6				

Her kademenin ders kitabında olduğu gibi on ikinci sınıf ders kitabında da şahsiyet resimlerinin ne kadar fazla oranda kullanıldığı görülmektedir. Ünlü siyasetçiler, komutanlar, devlet adamları, sanatçılar, bilim adamları, yazarlar, sporcular gibi pek çok tarihi figür öğrencilere tanıtılmıştır. Aynı zamanda o dönemde kullanılan mimari yapılar, eşyalar, karargâhlar, meydanlar ve hatta o dönemin materyallerini sergileyen pek çok müze de görseller arasında yerini almıştır. Dekoratif resimlerde konuyla paralel şekilde yerini almıştır. Tabii ki XX. yüzyılda basılı yayındaki artış göz önünde bulundurulduğunda gazete, dergi gibi pek çok görselin ders kitaplarında kullanımı da artmıştır. Hemen her üniteye gazete haberlerine yer verilmiştir. Lakin gazete haberlerinin yeri artsa da görsel olarak ders kitaplarının kenar ya da köşelerinde kalmış ve öğrencilerin ana başlık dışındaki gelişmeleri okumasına imkân tanımamıştır. Yine gazetelere yönelik hiçbir etkinlik koyulmamış bunda dolayı da gazete haberleri kazanımların gerçekleşmesine büyük bir katkı sağlayamamıştır.

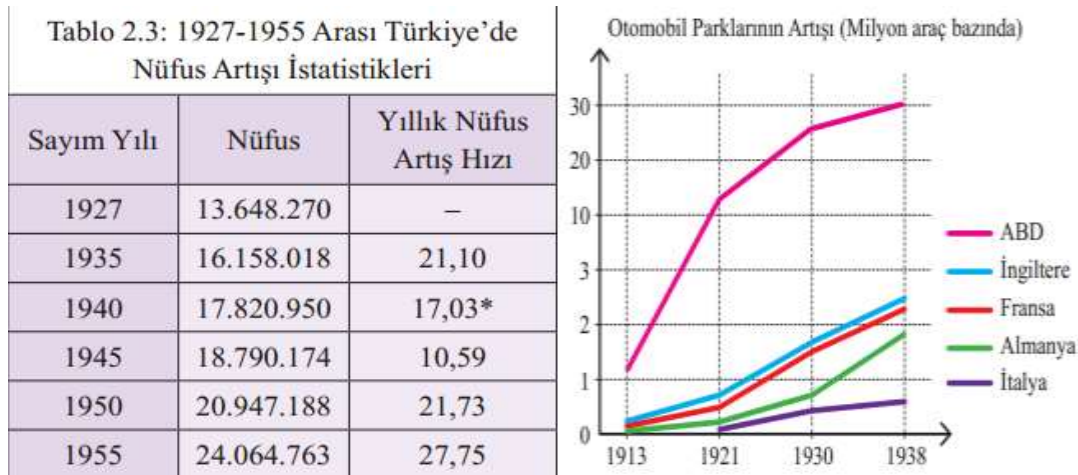
Örnek 4.36. On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitaplarında Gazete Kullanımına Dair Örnekler, (MEB, 2016, s.30.49).



Yukarıda verilen örneklerden ilkinе bakıldığında 'Brooklyn Daily Eagle' gazetesinin haberine yer verilmiş fakat haberin içeriğine dair herhangi bir Türkçe metne yer verilmemiştir. Kanıt olarak sunulan gazete haberinin içeriğini anlamayan öğrencilere ne

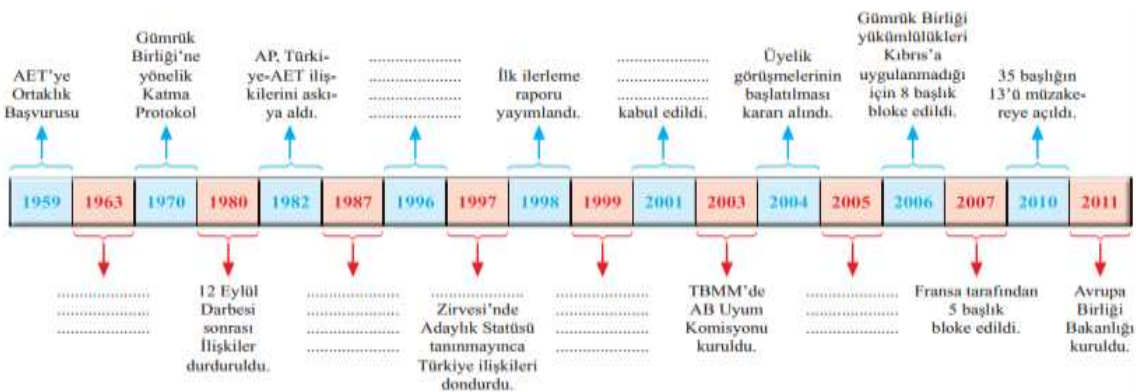
derece faydalı olacaktır? Kullanılan tablolar, grafikler her dönemi farklı özellikleriyle vermiş öğrenciler böylece her aşamada farklı bilgileri karşılaştırma imkânı bulmuştur.

Örnek 4.37. On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitaplarında Tablo ve Grafik Kullanımlarından Örnekler, (MEB, 2016, s.83-41).



Tablo ve grafikler ile öğrenciler bilgilerini kategorileştirerek daha kalıcı olmasını sağlamıştır. Ders kitabında yer verilen tarih şeritlerinden biri ikinci ünite de XIX. ve XX. yüzyıldaki buluşların kronolojisi olarak sunulmuş diğeri ise son ünite de yer alan Türkiye-AB ilişkilerinin yıllar içerisindeki gelişimi kronolojik olarak sunulmuştur.

Örnek 4.38. On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitaplarında Kullanılan Tarih Şeritlerinden Bir Örnek, (MEB, 2016, s.205).



Öğrenciler bu vesile ile yıllar içerisindeki yaşanan gelişmeleri izleyip takip edebilme imkânı elde etmiştir. Haritalar diğer ders kitaplarının aksine oldukça büyük ve

incelemesi kolaylaşacak şekilde sunulmuştur. Yine haritalar üzerinde etkinliklere yer verilerek öğrencilerin haritaları incelemesi ve kavraması sağlanmıştır.

Tarih ders kitaplarını genel anlamda incelendiğinde varılan sonuçlar şunlardır: Ders kitapları görsel malzeme açısından yetersiz kalmıştır. Ayrıca kullanılan görsellere kitapta sunulan yerler ise sıklıkla ana metinden arda kalan kenar ya da köşeler olmaktadır. Görsellerin kalitesinin düşük olması ise ayrı bir sorun teşkil etmektedir. Kullanılan minyatür, gravür, fotoğraf ve karikatürlerin görüntü kalitesi öğrencilerin bahsedilen görsellere ilgisini azaltmakta ve üzerinde düşünmesini engellemektedir. Görseller çoğu kez detay olarak kalmakta kullanılan görsel materyaller için herhangi bir etkinlik verilmemekte hatta çoğu kez soru dahi sorulmamaktadır. Bu da dersin işleyişi sırasında öğretmeni/öğrenciyi ana metine odaklandırmakta ve görselleri göz ardı etmesine sebep olmaktadır.

4.4. Tarih Ders Kitaplarında “Öteki”nin Sunumu

Tarih öğretimi zaman içinde değişim ve dönüşüme uğrayarak yeni kavramlar etrafında şekillenmeye başlamıştır. Özellikle oluşturmancılığın etkisi ile meydana gelen değişim tarih öğretiminde yeni kavramlar etrafında yapılar oluşturmaya başlamış ve bu yapılar bazı problemlerin de gün yüzüne çıkmasına sebep olmuştur. Tarih öğretiminde ön planda olan biz algısı zaman içinde ders kitaplarının vazgeçilmezi olmuş ve tarih ‘biz’ etrafımızda şekillendirilmiştir. Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan biz’in dışında kalanlar öteki olarak adlandırılmış ve genelde negatif anlamlar yüklenmiştir. Tarih ders kitaplarında ‘öteki’den söz edip temas kurulamadığında günümüzde yaşanan sorunlarla da başa çıkılamamakta ve ortak bir gelecek tahayyül edilememektedir (Pingel, 1998:140). Bu bağlamdan yola çıkarak yapılan araştırmada öteki kavramına yabancı yazar ya da kanıt olarak yer verildi ve çalışma bu bakış açısıyla sürdürüldü.

4.4.1. Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Öteki

Ders kitaplarının eğitimdeki rolü göz önüne alındığında öğrencilerin zihnini şekillendirme sürecinde ne derece etkili olduğu açıktır. Bu nedenle ders kitaplarına öğrencileri eleştirmeye sorgulamaya sevk edecek metinlerin konulması ve öğrencilerin bu çelişkili metinler üzerinde tartışması sağlanmalıdır. Lise ders kitapları incelendiğinde

ise birbiriyle bir bütün oluşturan herhangi bir farklılığa yer vermeyen metinlerle/kanıtlarla karşılaşılmaktadır. Özellikle belli ünitelerde farklı yazarlara yer verilebilecekken ünite içinde pek çok kere aynı yazara ait metinler verilmekte ve öğrenciler belli bir bakış açısına sürüklenmektedir.

Konu ya da kazanımla ilgili pek çok farklı yazar ve kaynağa ulaşmak yerine ders kitabı yazarları bunun aksine belli başlı yazarların kaynaklarına ulaşmayı tercih etmiştir. Farklı uygarlıklara ait başlık ve kazanımlarda dahi kanıtlar genelde Türk yazarlardan seçilmiştir. Bu uygarlıkların kendi tarihleriyle ilgili yorumlarına yer verilmemiş ve ders kitabı yazarları kısa ve kolay yolu tercih ederek elinin altındaki eserlerden alıntılar yapmıştır. Kişi ya da belli başlı kavramlarla ilgili ansiklopedik bilgiler ve tanımlar verilmiştir. Örneğin; Dokuzuncu sınıf Tarih ders kitabının ikinci ünitesinde yer alan Tales, Para ve Anallara ilişkin verilen metinler Anadolu Uygarlıkları Ansiklopedisi'nden seçilen metinlerle öğrencilere aktarılmış ve öğrencilere sorgulama imkânı verilmemiştir. Başka bir örnekle devam edilecek olursa 'Türklerde Ordu' başlığı altında bir metin verilmiş. Metnin yanında yer alan destekleyici/yorumlayıcı kanıtlarda bir yabancı ve bir Türk yazara yer verilmiş. Türk yazara ait olan metinde '*Tarihçi Ammianus Hun Türklerinin savaşçılığıyla ilgili olarak: Hunlar piyade olarak dövüşmeye hiç alışık değillerdi. Bir defa eyere oturduktan sonra, küçük ve çirkin ama yorulmak bilmeyen, yıldırım gibi atlarına sanki yapışık kalırlardı*' (s. 88) ifadelerine yer verilmiştir. Hemen yan sayfada yer alan metinde ise Nemeth'den şu alıntı yapılmıştır (s. 89) : '*At üzerinde süratle giderken öne, arkaya, yana aynı emniyetle ok atabilmeleri sayesinde yerleşik kavimlerin ağır hareket kabiliyetlerine sahip köylü orduları üzerinde, aşılması mümkün olmayan bir üstünlük temin etmişlerdir. Hunluların 'süratli atlılar' olduklarını itiraf eden Jordanes, Türk atlılarının fırtına gibi görünüp ve uçan kuş sürüleri gibi bir anda kaybolduklarını belirler.*' Kanıtlar incelendiğinde ordu yapısıyla ilgili atın öneminden bahseden hızlı ve kuvvetli bir ordu yapısından bahsedilmektedir. Öyle ki ana anlatıda ordu yapısının mükemmel yapı ve işleyişine yer verilmekle birlikte bu mükemmel yapı metnin etrafında verilen yerli ve yabancı kanıtlarla desteklenmiştir. Metne dâhil edilecek ötekiden seçilmiş olan kanıtlar dahi ana anlatıyı besleyecek ve o anlatıya kanıt oluşturacak yazarların eserlerinden seçilmiş ve ispat olarak sunulmuştur. Bu anlamda öteki seçiminde 'bizden' olmasına dikkat edilmiştir. Dokuzuncu sınıf Tarih ders kitaplarına bakıldığında bizden ve ötekiden alınan kanıtların dağılımı şu şekildedir:

Tablo 4.16. Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Kullanılan Ötekiden Kanıtlar

Üniteler	Biz Temelli Kanıtlar	Öteki Temelli Kanıtlar
Tarih Bilimi	21	5
Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	11	1
İlk Türk Devletleri	21	4
İslam Tarihi ve Uygarlığı	19	2
Türk-İslam Devletleri	23	1
Türkiye Tarihi	17	5
Toplam	112	18
Genel Toplam	130	

Tabloda görüldüğü üzere ötekinin ünitelere dağılımı oldukça düşük düzeydedir. Tarih ders kitabı içerisinde biz temelli kanıtlar %60'ken öteki temelli kanıtlar %9 oranındadır. Ötekiye yer verilen metinlerde ise genelde destekleyici tamamlayıcı metinlerin seçimine önem verilmiştir. Seçili kitabın tümü göz ününde bulundurulduğunda öteki bütün içinde %6,2 olarak yer bulmaktadır. Diğer noktada Türklerin İslam'ı kabulü noktasında her iki dinin benzerliklerine yer verilirken farklılıkları göz ardı edilmiş ve konuda yer bulmamıştır. Ayrıca konu ilişğinde verilen kanıtta şu ifadeler yer verilmiştir: *'Türklerin İslam dinini fazla bir güçlük çekmeden seve seve kabul etmeleri gerçektir. Bu kolaylıkta onların Gök Tanrı dinleriyle İslamiyet arasında birtakım benzerlikler bulunması önemli bir rol oynamıştır.'* (s.148) sözü geçen kanıtın yan sayfasında ise kanıtta sözü geçen Gök Tanrı ve İslam dinlerinin benzerlikleri bir tablo halinde verilmiştir. İncelenen ders kitapları asıl anlatının bir ispatı olarak kanıt kullanmayı tercih etmiş ve kullanılan kanıtların içeriği belirli yönlerde olmuştur. Haçlı Seferleri ile ilgili iki yabancı yazardan alıntı yapıldığı görülmektedir.

Örnek 4.39. Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Haçlı Seferleri İle İlgili Verilen Kanıtlar, (MEB, 2015, s.190).



Yorumlayalım başlığı altında verilen metinlerden Avrupalıların gözünden aktarılan bölümde “Hırsızlar, korsanlar pek çok farklı suçu işlemiş olanlar kutsandılar...Çeyrek milyon adam öldü ve otuz bin kadını Kudüs'e girebildi...” ifadeleri Haçlı ordusunun niteliğinin suçlu kişilerden oluştuğunu belirtmektedir. Müslümanların gözünden aktarılan bölümde ise “...Onları hiç zorlanmadan boğazlamaktadır...Bunların yerini hiç vakit yitirmeden sarhoş olmuş Frenk yağmacıların abartılı naraları alır...” Bu kanıtta ise Haçlı ordusunun kıyımından ve yağmasından bahsedilerek haçlı ordusu hakkında öğrencilerde aynı etkinin oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. Örneğin; 9. sınıf ders kitaplarının ‘İslam Tarihi’ ünitesinde yalnızca iki farklı kanıt yer verilmiştir. Bunlardan biri Hz. Muhammed’e yazdığı şiirle kitapta yer bulabilen Goethe diğeri ise Kâbe’nin tanıtımında seyahatnamesinden bir bölüme yer verilen İbn Batuta’dır. Goethe yazmış olduğu şiirde Hz. Muhammed’in gittiği yolun kutsiyetinden bahsetmektedir.

Yine İslam’ın doğuşu ve yayılışı ile ilgili yer verilen kanıtların pek çoğu tek bir yazardan seçilmiştir. Aynı yazarın eserlerinden alınmış metinlerin konu aralıklarına sık sık yerleştirilmesi ise şu soruyu akıllara getiriyor: ‘Dönemi anlatan başka herhangi bir kaynak yok mu?’ Kitapta kazanımlara ilişkin benzer isimlerin kullanılması öğrencilerde çoklu bakış açısının gelişmesini engellemektedir. Zira hep aynı yazara ait kanıtlar öğrencinin tek bir merkezden kanıtları görmesine sebep olmakta bundan dolayı sorgulama becerisinin gelişmesine de engel olmaktadır. 9. sınıf ders kitabında yer alan

Dizeler incelendiğinde ötekinin varlığından ziyade ötekiye düşmanlık hissi veren bir metne yer verilerek iletişim kurma, empati yapma gibi beceriler göz ardı edilmiş ve düşmanlık hissi uyandıracak dizelere yer verilmekten geri durulmamıştır. Ders kitabının ‘Türkiye Tarihi’ ünitesinde ise beş yabancı yazara yer verilmiştir. Sözü geçen kanıtlardan bir kaçına bakacak olursak ilk olarak bir Haçlı kroniğinden alınan ifadelerle yer verelim: *“Rumların zulmünden kaçan üç bin Haçlı Müslüman oldu. Ah merhamet, sen hıyanetten de daha zalimsin! Çünkü Türkler Hıristiyanlara yardım edip şefkat göstererek dinlerini satın alıyor, bununla beraber asla onları din değiştirmeye zorlamıyorlardı.”* (s. 186) ifadeleri yine içeriği destekleyen metinlerin kanıt olarak kullanıldığını görmeyi sağlamaktadır. Metnin yanında yer alan Niketas’tan yapılan alıntıda ise *‘Bu kadar iyi muamele esirlere vatanlarını unutturdu. Birçok yerin halkı onun (I. Keyhüsrev) memleketine göç etti.’* (s. 186) ifadeleri yine tanıdık kanıtlar arasında gösterilebilir. Benzeri ifadelerle çevirisini Kriton Dinçmen’in yaptığı kanıtta da rastlanmaktadır (s. 189): *“Temeli sevgi ve iyilik dini olan İsa dininin derinliklerinde bulunan bir fikre hizmet etme mazereti altında, Batılılar Doğu’ya kötülük tohumunu ekmişlerdir. Ve o tohumu kanla sulayıp zavallı Doğu’nun acı meyvelerini bugün bile tatmakta oldukça korkunç ve kökleri derinlere inen bir nefret ağacı haline getirmişlerdir.”* Ders kitaplarında yer alan bu ifadeler ise tarih öğretiminin amaçlarından sapmakla beraber öğrencilerde biz duygusunun gelişimini de önleyici niteliktedir.

Ders kitabının son ünitesi olan ‘Türkiye Tarihi’ ünitesinde Haçlı Seferleri’ne ilişkin diğer bir kanıtta da şu ifadeler öğrencilere sunulmuştur (s. 190): *“...Şehir kan ve ateş içindedir. Erkekler, kadınlar ve çocuklar çamurlu sokaklarda kaçmaya çalışmakta, ama şövalyeler onları hiç zorlanmadan yakalayıp anında boğazlamaktadır. Son hayatta kalanların da dehşet çığlıkları yavaş yavaş söner. Bunların yerini hiç vakit yitirmeden sarhoş olmuş Frenk yağmacılarının abartılı naraları alır. Öğleyin bir matem bulutu bütün şehri sarar.”* Haçlı ordusuna dair belirtilen metinlerin sıklıkla verilmesi ve hep aynı pencereyi yansıtması ‘öteki’nin negatifliğini her yönüyle ortaya koymaya çabalamaktadır. Sözü geçen kanıtın hemen yanında yine Avrupalıların gözünden haçlıları anlatan bir metine yer verilmekte ve şu ifadeler geçmektedir (s. 190): *“...Herkes kâfirlere karşı Tanrı’nın intikamını almak için silahlar edindi. Hırsızlar, korsanlar pek çok farklı suçu işlemiş olanlar kutsandılar. Böylece Papa, kâfirlere karşı silah kullanabilecek durumda olanları cesaretlendirdi...”* Müslümanların gözünden

verilen metinde yağma, kan ve ateşten bahsedilirken Avrupalıların gözünden anlatılan metinde zaten toplumda dışlanmış olan suçlu kimselere (hırsız, korsan gibi) vurgu yapılarak haçlı ordusuna dair olumsuz hisler bu kimseler vesilesiyle uyandırılmaktadır. Sözü geçen ötekiden alınmış kanıtlar bize ne için ötekiye yer verildiği ya da ötekiden alınan kanıtın ne olduğunu açıkça ortaya koymuştur.

Dokuzuncu sınıf Tarih dersi konu dağılımlarına bakıldığında aslında ötekiye ve ötekiden alınan kanıtlara çokça yer verilebileceği oldukça açıktır. Zira üniteler, Tarih Öncesi Dönemler, İlk Çağ uygarlıkları, İslam öncesi Türk Tarihi, İslam Tarihi, Türk-İslam Tarihi ve Türkiye Tarihi konularını kapsamaktadır. İlk ünite ilk uygarlıklara, insanların gelişimine ve bu gelişimde ortak paylarının bulunduğu dair pek çok farklı kanıt sunma imkânı tanımaktadır. Yine müfredat incelendiğinde Bizans, Arap, Çin başta olmak üzere pek çok farklı kanıt ulaşmanın konu itibarıyla mümkün olduğu görülmektedir. Ötekiden alınan kanıtlar bu bağlamda kazanımları pekiştireceği gibi öğrencilerde de pek çok farklı becerinin de gelişmesine katkı sağlayacaktır. Ötekiden alınan kanıtları seçerken göz önünde bulundurulması gereken noktalara dikkat etmek de bir diğer husustur. Bu kanıtları seçerken ana anlatıyı besleyecek, destekleyecek belki de ispatı olarak kullanılacak kanıtlar ayrıştırılmalıdır. Her tarihinin farklı görüş belirtebileceği, tarihin pek çok farklı yorumunun olduğu ve içinde bulunan şartların tarihi olaylara etki edebileceği gerçeğini ortaya koyan kanıtlar seçmek öğrencilere farklı pencereler açacak ve bakış açılarının gelişmesine katkı sağlayacaktır.

4.4.2. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Öteki

Onuncu sınıf ders kitabında konu dağılımı Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan başlayıp I. Dünya Savaşı'nın sonuçlarını kapsamaktadır. Beş üniteden oluşan ders kitabının işlenişine ayrılan vakit haftalık iki saat olmakla beraber bir eğitim-öğretim yılı içinde yaklaşık yedi yüz yıllık bir tarihin öğretilmesi hedeflenmektedir. Dokuzuncu sınıf ders kitabında olduğu gibi farklı yazar ve bakış açılarına oldukça az yer verilmektedir. Türk yazar dışında kanıt olarak kullanılan metinlerin yazarları genel anlamda bizdeki anlatıyı destekleyici niteliktedir. Ders kitabındaki üniteleri incelediğimizde ötekiye ait kanıtların dağılımı şu şekildedir:

Tablo 4.17. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Kullanılan Ötekiden Kanıtlar.


Üniteler	Biz Temelli Kanıtlar	Öteki Temelli Kanıtlar
Beylikten Devlete	10	1
Dünya Gücü Osmanlı Devleti	17	5
Arayış Yılları	8	-
Avrupa ve Osmanlı Devleti	7	1
En Uzun Yüzyıl	30	1
Toplam	72	8
Genel Toplam	80	

10. sınıf Tarih ders kitaplarında biz temelli kanıtların oranı %35, öteki temelli kanıtların oranı ise %4 olarak belirlenmiştir. Kanıt dağılımı biz temelli kanıtların lehine olmuştur. Ders kitabının ilk ünitesi olan ‘Beylikten Devlete’ ünitesinde Osmanlı’nın büyümesinden, teşkilatından, adalet ve hoşgörüsünden bahsedilmekte ve üniteye sadece bir farklı kanıt yer verilmektedir. Ünite genelinde Türk yazarlardan ve ders kitabı yazarının kendisinin hazırladığı kanıtlar yer almaktadır. İlk üniteye sadece bir farklı kanıt yer verilmiştir. Bu kanıt ise İbn Battuta Seyahatnamesi’nden alınmıştır. Örnek olaylarla ‘Osmanlı Devlet Anlayışı’ başlığı altında verilen bölümde Aşıkpaşazade ve Oruç Beğ’den kanıtlara yer verilmiştir. Aşıkpaşazade’den alınan kesitte “*Orhan Gazi hangi vilayeti aldıysa adaletle idare etti. Alamadıkları da onun adaletini duydular. Süleyman Paşa Taraklı Yenicesi’ne varınca hisarı ahitname ile verdiler. Göynük de aynı şekilde alındı. Mudurnu da öyle. Süleyman Paşa öyle adalet etti ki bütün vilayetlerin halkı: ne olaydı eski zamandan beri bunlar bize bey olalardı.*” dediler (s. 30). Metnin devamında Oruç Beğ ve İbn Battuta’ya yer verilmektedir. İbn Battuta Seyahatnamesi’nden alınan kesitte (s. 30) “*Bursa’nın sultanı İhtiyaruddin Urhan Bek’tir. Urhan Sultan Osmancuk’un oğludur... Bu sultan, Türkmen hükümdarlarının mal, ülke ve askerce en büyüğüdür. Onun kaleleri yüze yakındır. Vaktinin büyük bir kısmını buraları dolaşmakla geçirir. Her kalede bir müddet kalarak etrafı kolaçan etmek, eksikleri tamamlamakla uğraşır.*” Verilen kanıtlar genel itibariyle Türk hükümdarlarının adaletinden, savaşçı yapısından ve ululuğundan bahsetmektedir. Bu

bağlamda bir bütün olarak birbirlerini destekleme özelliği ön plana çıkmaktadır. Yazar tarafından düzenlenen kanıtlarda ise bilgilerin alındığı kaynağa ulaşma sıkıntısı ön plana çıkmakta ve de kanıtı sorgulama noktasında sıkıntı yaratmaktadır. Yazar böyle bir yolu tercih ederek kanıtı sorgulama, eleştirel düşünme gibi becerilerin gelişmesine ket vurmuş olmaktadır. Bunun yerine dönemin farklı kaynaklarından alıntılar yapıp öğrencilerin farklı bakış açılarını görmesine fırsat sunabilirdi. Böylece öğrenciler Tarih disiplininin tek bir bakış açısına sahip olmadığını, dönemin farklı algılarına sahip olan pek çok yazarın var olduğunu da kavrayabilirdi. Fakat bu yol tercih edilmeyerek ‘Devşirme Sistemi’, ‘I. Murat Hüdavendigâr nasıl şehit edildi?’ gibi başlıklar öğrencilerin dikkatini çekebilecek farklılıkta kanıtlarla süslenebilecekken öğrenciler yazar tarafından oluşturulan ve genel geçer bilgi kabul edilen metinleri inceleyerek konuyu kavramaya çalıştılar. Oysaki devşirme sistemi devlet ve Hıristiyan halk için farklı açılardan ele alınmalı ve öğrencilere bu noktada duygudaşlık duygusunun kazandırılması hedeflenmeliydi. Zira küçük yaşta evlerinden ayrılan çocuklar için verilen eğitimin zorluğu, süreç boyunca yaşadıkları bir günlük ya da mektup yoluyla öğrencilerden talep edilebilirdi. Lakin yazar kaleme aldığı kanıtta sadece devşirme sistemini herkesin talep ettiği hatta devşirme alınmayan Müslüman toplulukların padişaha ricada bulduklarından bahsetmekle yetinmiştir (s. 32).

İkinci ünite ‘Dünya Gücü: Osmanlı Devleti’ başlığı altında toplanan yükselme dönemi hükümdarlarının icraatlarından ve devlet yapısından oluşmaktadır. Üniteye 5 yabancı yazara yer verilmekle beraber yine Türk yazarlardan alınan kanıtlara ağırlık verilmiştir. Ünite içinde Coğrafi Keşifler, Rönesans, Reform gibi Avrupa tarihinden konulara da ünite içinde bölüm bölüm yer verilmiştir. Osmanlı toplumunda günlük yaşam ana başlığı altında Bertrandon de la Broquiere ve Busbecq’den kanıtlara yer verilmiştir. Bertrandon de la Broquiere’nin Denizaşırı Seyahati’nden “ *Büyük bir refah içinde bulunan Türk köylüleri, Hristiyan köylülerin çoğunun aksine hiçbir aman yalın ayak gezmeler. Dizlerine kadar çıkan çizme giyerler. Türkler erken kalkar ve işlerine erken giderler. Sessizlik ve büyük bir gayretle iş görürler. Rumlar, Sırplar ve Bulgarların aksine Türkler, evlerinde evcil hayvan beslemezler. Hiçbir Türk, temizce yıkanmadan evinden çıkmaz. Bir hayvanın yediği yemeği bir Türk yemez. Bir tavuk kesmek istediği takdirde bile onu bir müddet temiz yiyeceklerle besler...*” (s. 76) ifadelerine yer verilmiştir.

Örnek 4.41. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Batılıların Gözünden Osmanlı'ya Dair Sunulan Kanıtlar, (MEB, 2016, s.76).




Batılı Bir Seyyahın Gözünden Türkler

“...Büyük bir refah içinde bulunan Türk köylüleri, Hristiyan köylülerin çoğunun aksine hiçbir zaman yalın ayak gezmezler. Dizlerine kadar çıkan çizme giyerler. Türkler erken kalkar ve işlerine erken giderler. Sessizlik ve büyük bir gayretle iş görürler. Rumlar, Sırlar ve Bulgarların aksine Türkler, evlerinde evcil hayvan beslemezler. Hiçbir Türk, temizce yıkanmadan hayinden çıkmaz. Bir hayvanın yediği yemeği bir Türk yemez. Bir tavuk kesmek istediği takdirde bile onu bir müddet temiz yiyeceklerle besler...”

“...Gerek şehirde gerek köyde Türkler kuvvetli savaşçı, kanaatkâr işçi, namuslu tüccar, sadık arkadaş ve himaye edici efendilerdir. Kısaca, doğru ve samimi kimselerdir...”

Bertrandon de la Broquiere, Bertrandon de la Broquiere'in Denizazırı Seyahatı, s. 56 (Düzenlenmiştir.).




Osmanlı Medeniyetinin Sırları

Sultanın karargâhı çok kalabalıktı. Hizmetkârlar ve yüksek mevki sahibi kimselerle doluydu. Bu muazzam kalabalığın içinde tek kişi yoktu ki itibarını kendi kişisel cesaretinden ve meziyetlerinden başka bir şeye borçlu olsun. Doğduğu aileden dolayı diğerlerinden farklı kılınısın.

Sultan, vazifeleri ve görülecek hizmetleri bizzat kendisi dağıtır. Bunu yaparken o kimsenin servetini ve rütbesini önemsemez, aday olanın şöhretini ve nüfuzunu düşünmez. Sadece meziyetlerini göz önüne alır. Kabiliyetini, karakterini ve mizacını inceler. İşte böylece herkes layık olduğunun karşılığını görür ve makamlar da işlerin üstesinden gelebilecek kimselerle dolar. Türkiye’de her insanın, içine doğduğu şartları değiştirme ve kaderini tayin etme imkânı vardır. Sultanın altındaki en yüksek mevkilere sahip kimseler genellikle siğirtmaçların oğullarıdır. Böyle doğmuş olmaktan utanç duymak şöyle dursun, bununla övünürler. Meziyetlerin doğum veya miras yoluyla soydan geçtiğini kabul etmezler.

Türkler arasında itibar, hizmet ve idari mevkiler kabiliyet ve faziletin ödülü oluyor. Kişi tembel ve sahtekâr ise hiçbir zaman yükselmiyor, küçümsenip hakir görülüyor. İşte, Türkler bu nedenle, neye teşebbüs etseler başarılı oluyorlar ve hükmeden bir ırk olarak hâkimiyetlerinin sınırlarını her gün genişletiyorlar. Bizim usullerimiz ise çok farklı. Bizde meziyete yer yoktur. Her şey doğuma dayanır ve yüksek mevkilerin yolunu açan sadece soylu olmaktır.

Busbecq, Türk Mektupları, s. 50, 51 (Düzenlenmiştir.).



Yukarıdaki metinlerden birincisi 1433 yılında Osmanlıların Rumeli’deki topraklarını gezen Fransız seyyah Bertrandon de la Broquiere’e (Bertrando dö la Brokiye) aittir. İkinci metin ise Kanuni Dönemi’nde Osmanlı ülkesine gelen ve padişahın huzuruna çıkan Avusturya Elçisi Busbecq’in (Busbek) “Türk Mektupları” adlı eserinden alınmıştır. Anlatılanlardan hareketle 15 ve 16. yüzyıllarda Osmanlı toplumunun yapısı hakkında çıkarımlarda bulunarak Osmanlı toplumu ile Avrupa toplumlarını karşılaştıran bir metin yazınız.

Busbecq’in Türk Mektupları adlı eserinden ise “*Türkler arasında itibar, hizmet ve idari mevkiler kabiliyet ve faziletin ödülü oluyor. Kişi tembel ve sahtekâr ise hiçbir zaman yükselmiyor, küçümsenip hakir görülüyor. İşte, Türkler bu nedenle, neye teşebbüs etseler başarılı oluyorlar ve hükmeden bir ırk olarak hâkimiyetlerinin sınırlarını her gün genişletiyorlar. Bizim usullerimiz ise çok farklı. Bizde meziyete yer yoktur. Her şey doğuma dayanır ve yüksek mevkilerin yolunu açan sadece soylu olmaktır.*” (s. 76) ifadeleri verilmiştir. Her iki metinde de Türklerin günlük anlayışı ve devlet teşkilatında yer verilen ilkelere vurgu yapılmakla birlikte Türklerin genel itibariyle üstün yönlerinden bahsedilmiş ve de bu üstünlüğün onları dönemin önde gelen güçleri arasına soktuğu vurgusu yapılmıştır.

Bir Batılı Gözüyle Osmanlı Hoşgörüsü başlığında Herbert Adams Gibbons'un Osmanlı İmparatorluğu'nun Kuruluşu eserinden bir bölüme yer verilmiştir: “*Yahudilerin toptan öldürüldüğü, engizisyon mahkemelerinin ölüm saçtığı bir devirde Osmanlılar idareleri altında bulunan çeşitli dinlere bağlı kimseleri barış ve uyum içinde yaşatıyorlardı. Onların hoşgörüsü hangi amaçla gerçekleşmiş olursa olsun, şu gerçeğe itiraz edilemez ki Osmanlılar dini hürriyet ilkesini benimsemiş ilk millettir.*” (s. 80). Devletin ululuğu, yapısı ve hoşgörülüğüyle ilgili ana metinde yer alan ifadeler seçilen yerli ve yabancı kanıtlarla da desteklenmiş durumdadır. Bunun pek çok örneğine ders kitaplarında sıkça rastlanmaktadır. Oysaki devlet yapısının zaman zaman sıkıntılar yaşayabileceğine ve bunların fertlere de yansiyabileceğine yer verilmeli ve mükemmel bir devlet yapısından ziyade yaşanan sıkıntıları her adımda sistemde eritebilen bir devlet yapısının varlığı ön plana çıkartılmalıydı. Böylece öğrenciler dönemin şartlarını daha sağlıklı idrak edebilecek ve eleştirel düşünme becerisine daha kolay erişebilecekti. Padişahlara iletilen şikâyet mektuplarından örnekler verilebilir ve çeşitli sıkıntıları gidermek adına sultanların yayınladığı adaletnamelere yer verilebilirdi. Böylece öğrenciler dönemin şartlarının oluşturduğu sıkıntıları idrak edebilmiş olacak ve tarihte her dönem farklı bir atmosferin var olduğunu fark etmiş olacaktır. Ayrıca Reform, Rönesans ve Coğrafi Keşifler konularında kanıt kullanımına neredeyse rastlanmamaktadır. Oysaki belirttiğimiz konular Avrupa tarihi ile ilişkili olup pek çok farklı kaynak kullanılabilir gibi kitap yazarı yerli kanıtı sadece bir kez yer vermeyi tercih etmiştir. Rönesans ile ilgili yerli bir kanıttan alıntı yapılmış ve kanıtın özünde Rönesans'ın kaynağının Endülüs olduğu vurgusu yapılmıştır.

Örnek 4.42. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Rönesans'ın Kaynağına Dair Sunulan Bir Kanıt, (MEB, 2016, s.65).



Rönesans'ın Kaynağı

Batı'ya ilmin, felsefenin, düşüncenin var olduğunu gösteren Endülüs'tür. Ve keza İslam medeniyetinin esas giriş yolu da Endülüs'tür. Denebilir ki Endülüs olmasaydı Rönesans olmazdı.

Süleyman Hayri Bolay, Endülüs'ten İspanya'ya, s. 7.



Müslümanlar hangi kültür ve medeniyet unsurlarıyla Batı medeniyetini etkilemiş olabilir?

Konu kapsamında Rönesans döneminde yaşanan gelişmelerden örnekler verilip yabancı kanıtları tanıtmak tercih edilebilirdi. Alphonse de Lamartine'in Türkiye Tarihi adlı eserinden alınan kanıtlarda ise yine 'bizce' kabul görmüş olan İnebahtı Deniz Savaşı'nda Sokullu'nun verdiği cevap ve de II. Mehmet'in Bizans imparatorunun elçisine verdiği cevaplar baz alınmıştır. Görüldüğü üzere bu iki kanıtın içeriği de bizce pek çok kaynakta yer bulmuş hatta öylesine yer etmiştir ki tarih bilgisi vasat olan herhangi biri dahi bu bilgiyi kolaylıkla çeşitli meclislerde anlatabilmektedir. Bu tarz kanıtların seçimiyle öğrenciler 'bizim penceremizden' olaylara bakmaya devam edecektir. Sıkça sözü edilen sorgulama, eleştirme, farklı fikirlere saygı duyma gibi becerileri kazanması da bu şartlarda oldukça zor gözükmektedir.

Ders kitabının üçüncü ünitesi 'Arayış Yılları' başlığı altında Osmanlı Devleti'nin XVII. yüzyılda yaşadığı gelişmelere yer verilmiştir. Avrupa'daki gelişmelerin Osmanlı'ya etkisi, iç isyanlar ve XVII. yüzyılda Avrupa'nın siyasi durumu konuları ağırlıklı olarak işlenmiştir. Kanıt seçiminde incelenen kitabın genelinde olduğu gibi yerli yazarlardan alınan kanıtlar tercih edilmiştir. Üniteye tek bir yabancı kanıt dahi yer verilmemiştir. Oysaki farklı görüşlerin de yer alabileceği konular varken ve farklı bakış açılarına ihtiyaç duyulurken kitap yazarı bu durumu görmezden gelmiştir. Öğrencilerin empati yapma, sorgulamaya dayalı öğrenme, eleştirel düşünme gibi becerilerinin oluşması için mutlaka farklı kanıtları görmeli, farklı bakış açılarına şahit olmalı ve kanıtlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırarak kendi görüşünü, kendi tarih algısını oluşturmalıdır. Lakin öğrencilerin kullandığı materyallerde bu becerilerin kazanılmasını sağlayabilecek herhangi bir metne yer verilmeyerek bu fırsat ellerinden alınmış olacaktır. Dördüncü ünite ise 'Avrupa ve Osmanlı Devleti' başlığında XVIII. yüzyılda yaşanan gelişmeleri kapsamaktadır. XVIII. yüzyılda devletlerin izlemiş olduğu politikalar, Lale Devri, Sanayi İnkılâbı, ABD'nin Kuruluşu, Fransız İhtilali gibi pek çok konu hem ana metin üzerinden hem de bütünün yanında verilen kanıtlarla sunulmaktadır. Konuların nispeten daha yakın tarihli olması ve bugüne etki etmesinden dolayı öğrenciler değişik perspektiflerden bakma şansına sahip olmalıdır ki maalesef bölüm incelendiğinde böylesine geniş çaplı konular için sadece yedi yerli ve bir yabancı kanıtın kullanıldığı görülmüştür. Farklı bir yazardan alınan tek kanıtı ise Kant'ın Aydınlanma Felsefesi oluşturmaktadır. Avrupa'da düşünce ve bilim hayatı başlığı altında yer verilen bu kanıt aydınlanma fikrine dair içeriği ile dikkat çekmektedir.

Aydınlanma ile ilgili felsefik bir metin verilmiş Kant'ın insanlardan beklentisini dile getirmiştir. Bu başlık altında yer alan Sanayi İnkılâbı ile ilgili farklı yani ötekiden kanıtı yer vermemeyi tercih etmiştir. Hâlbuki bu inkılâbın gerçekleşmesinde yaşanan sancıyı, ağır fabrikalaşma süresini temsil edecek ve doğurduğu sonuçları ortaya koyacak bir yabancı kaynak kullanılabilirdi.

Ders kitabının son ünitesi olan 'En Uzun Yüzyıl' adlı başlık altında ise Sened-i İttifak, Tanzimat, Islahat Fermanları, Meşrutiyet gibi konulardan Balkan Savaşları'na ve I. Dünya Savaşı'na kadar uzun bir dönem işlenmektedir. Böylesine büyük bir hacimde otuz yerli kanıtı yer verilirken sadece bir yabancı kanıtı yer verilmiştir. Kullanılan yabancı kanıt ise Le Martin gazetesine ait bir haber metnidir. Ermeni tehciriyle ilgili anekdotlar veren bu metinde Paris Barış Konferansı'na katılan Ermeni heyetinin başkanı Bogos Nubar Paşa'nın Le Martin gazetesine verdiği demeçten kesitler bulunmaktadır (s.179): “ *Biz Ermeniler, Büyük Savaş'ta müttefikler lehine çalıştık.(...) Osmanlı Türk boyunduruk ve baskısından Ermenilerin kurtulması lazım. Daha önce Yunanlılar Batılı ülkelerin yardımı ile kendi bağımsızlıklarını kazandılar. Ermeniler ise büyük kayıplar vererek Osmanlı'nın tarihten silinmesinde müttefikler yanında hizmette bulundular. Şimdi Kafkasya'da Ermeni Devleti kuruluyor... Şimdi Kafkaslarda 2,1 milyon Ermeni vardır. Ermeniler, Büyük Ermenistan Devleti kurmaya hazırdır. Müttefiklerin bu konuda yardımını bekliyoruz.*”

Örnek 4.43. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Ermeni Meselesine Dair Sunulan Bir Gazete Haberi, (MEB, 2016, s. 179).



İtiraf

Mondros Ateşkes Antlaşması'nın ardından Birinci Dünya Savaşı'nın galip devletleri tarafından Paris'te toplanan Barış Konferansı'na Ermeniler adına kurulan bir heyet de katıldı. Ermeni heyetinin başkanlığını yapan Bogos Nubar Paşa 29 Şubat 1919 tarihli Fransız Le Matin gazetesinde çıkan demeçinde şunları söylemişti:

“Biz Ermeniler, Büyük Savaş'ta müttefikler lehine çalıştık. Rus ordusu Kafkasya üzerinden Anadolu içlerine ilerlerken Kont Nikola emrinde Ermeni asıllı askerler vardı. Rusya'da iç kanışıklıklar çıkması üzerine Kafkasya'ya çekilen Rus ordusunun yardımcısı olarak Ermeni Antranik ve Nazarbekof kumandasında 50 bin silahlı Ermeni asıllı asker ve 150 bin kişilik destek gücü vardı. İngiliz kumandan Allenbi, Kudüs'e girerken birlikleri içinde seçkin Ermeni askerler vardı. Fransa'nın kendi ülkesini savunmak için yaptığı savaşlarda 800 Ermeni asıllı asker kahramanca savaştı. Onlardan geriye 50 kişi kaldı. Fransa'nın Suriye'de Osmanlı ile savaşı esnasında kullandığı Doğu Lejyonu'nun yarısı Ermeni asıllı askerler idi. Bu askeri birlik Ermeni Lejyonu olarak Kilikya'ya (Adana) da gitti.

Osmanlı Türk boyunduruk ve baskısından Ermenilerin kurtulması lazım. Daha önce Yunanlılar Batılı ülkelerin yardımı ile kendi bağımsızlıklarını kazandılar. Ermeniler ise büyük kayıplar vererek Osmanlı'nın tarihten silinmesinde müttefikler yanında hizmette bulundular. Şimdi Kafkasya'da Ermeni devleti kuruluyor. Ermenistan, Doğu Anadolu'daki 6 vilayet ve Kilikya'yı da içine alacak şekilde genişletilmiş olarak kurulmalıdır. Ermenilerin Karadeniz sahillerinde Trabzon'dan da denize çıkma hakkı vardır. Pontus yöresinde Ermenilerin sınır sorunları Yunanlılarla aramızda sorun olmaz. Şimdi Kafkaslarda 2,1 milyon Ermeni vardır. Ermeniler, Büyük Ermenistan Devleti'ni kurmaya hazırdır. Müttefiklerin bu konuda yardımını bekliyoruz.”

29 Şubat 1919 tarihli Le Matin Gazetesi

?
Bogos Nubar Paşa'nın yukarıdaki demeçiyte ilgili değerlendirmelerde bulunabilirsiniz?

Kanıtın içeriği incelendiğinde genel anlamda Ermenilerin Osmanlı aleyhine ittifak yaptığından ve Osmanlı topraklarında bir Ermenistan kurmak istedikleri sonucu çıkmaktadır. Bu çıkarım ise zaten Ermeni Meselesi başlığı altında belirtilmiş ve Bogos Nubar Paşa'nın verdiği demeç de kanıt olarak sunulmuştur. Böylesine derin ve tartışmalı bir konu tek bir kanıtla yer verilerek geçiştirilmiş ve öğrenciler için tek bir yol seçenek olarak sunulmuştur. Genel bir değerlendirme yapıldığında ise konu aralığı oldukça geniş olmasına ve pek çok kaynağa rahatlıkla ulaşılabilecek olmasına rağmen kanıt kullanımı konu aralığına göre yetersiz kalmış ve ana anlatıya ağırlık verilerek öğrenciler yoğun bir bilgi aktarımına tutulmuştur.

4.4.3. On Birinci Sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Öteki

On birinci sınıf ders kitabının içeriği Mustafa Kemal'in hayatından başlamakta ve Milli Mücadele yıllarını daha sonrasında Kurtuluş Savaşı'ndaki cephelemleri, Türk İnkılâbı, Atatürk İlkeleri ve Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası'nda yaşanan gelişmeleri kapsayıp Atatürk'ün ölümü ile son bulmaktadır. I. Dünya Savaşı'nın hemen ardından yaşanan ve neredeyse Avrupa devletlerinin tamamını etkileyen bu dönem için kanıt seçiminde oldukça fazla çeşitlilik yaşanmalıdır. Durum böyle gözükse de kitabın bölümleri gözden geçirildiğinde kanıt çeşitliliği oldukça az tutulmuş olup kitabın ilk altı ünitesinde ötekiden seçilen bir kanıtla yer verilmemiş olup son ünite olan yedinci ünite ise Feyzioğlu'ndan aktarılan İngiliz Tarihçi Arnold J. Toynbee'nin sözlerine yer verilmiştir (s. 231).

Örnek 4.44. T.C. İnkılâp Tarihi Ders Kitabında Yer Verilen Bir Yabancı Kanıt, (MEB, 2016, s.231).

"Bir an için tahayyül ediniz ki; Batı dünyasında Rönesans, Reformasyon, 17. yüzyıl sonundaki bilim ve düşünce ihtilali, Fransız İnkılabı ve Sanayi İnkılabı bir insan ömrünün içine sığdırılmıştır.."

İngiliz Tarihçi Arnold J. Toynbee (Arnold Tonbi)

(Feyzioğlu, 1987: XVIII)

Sunulan kanıtta dünyayı değiştiren pek çok gelişmenin bir insan ömrü kadar kısa bir süre zarfında gerçekleşmiş olmasına vurgu yapılarak dönemde meydana gelen gelişmelerin vuruculuğundan bahsedilmiştir. Hâlbuki incelenen kitap sahip olduğu içerik ile farklı çok fazla kaynak sunabilecek imkâna sahipken bu nokta göz ardı edilmiştir. I. Dünya Savaşı konusunda karşı cephelerden hiçbir kanıttan söz edilmemiştir. Bir yabancı gazete haberi, I. Dünya Savaşı'na katılmış bir askerin hatıratı, günlüğü metni gibi çeşitliliği sunmak öğrencilere pek çok farklı pencereden bakabilme imkânı verecek ve öğrenciler kendi tarih bilgisini oluşturacaktır. Sözgelimi I. Dünya Savaşı ile ilgili bölümlerde Enver Paşa'nın günlüğünden kesitlere yer verilebilirdi. Yine Kurtuluş Savaşı'nda Cepheler bölümünde bir Yunan komutanı, yabancı bir devlet adamı gibi birinin görüşlerine yer verilebilirdi. Öğrenciler dünya savaşına bir de karşı cepheden bakma fırsatı elde etmiş olurdu. Ötekiden ziyade Çanakkale'de ve Milli Mücadele'de savaşmış bir Türk askerinin de günlüğüne, mektubuna yer verilmediği tespit edilmiştir.

4.4.4. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Öteki

On birinci sınıflarda sözel sınıflarda ya da seçmeli olarak okutulan ders kitabının konularını Türklerde Devlet Teşkilatı, Türklerde Toplum Yapısı, Türklerde Hukuk, Türklerde Ekonomi, Türklerde Eğitim ve Türklerde Sanat başlıkları oluşturmaktadır. Konular tamamıyla Türklerin sosyal, idari ve ekonomik yapısından oluşmakla birlikte ötekiden kaynak kullanımı diğer ders kitaplarına oranla daha yüksektir. Ünitelerde görülen bizden ve ötekiden kaynak seçimleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.18. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Kullanılan Ötekiden Kanıtlar.

Üniteler	Biz Temelli Kanıtlar	Öteki Temelli Kanıtlar
Türklerde Devlet Teşkilatı	61	5
Türklerde Toplum Yapısı	39	8
Türklerde Hukuk	29	1
Türklerde Ekonomi	27	4

Türklerde Eğitim	48	1
Türklerde Sanat	8	1
Toplam	212	20
Genel Toplam	232	

Tarih ders kitapları içinde en fazla kanıt kullanımına sahip olan 11. Sınıf Tarih ders kitaplarında biz temelli kanıtlar %97 oranındayken öteki temelli kanıtlar %10 oranında kalmıştır. Kullanılan kanıtlar incelendiğinde kanıtların birbirleriyle örtüşen yapıları dikkat çekmektedir. Zira ‘bizden’ kanıtların yanında yer verilen ötekiden kanıtlar bizi doğrulayacak şekilde yer verilmiş ve bu ölçüde ‘biz-öteki’ fark etmeden kanıtlarda tek bir yoruma yer verilmiştir. Örneğin; teşkilatlanma başlığı altında iki kanıt yer verilmiştir. Bunlardan birisi L.Ligeti’den (s. 8) “...Cemiyetin en küçük birliği olan aileden Hun İmparatorluğu’na varıncaya kadar tam bir nizam ve teşkilat vardır. Askeri, siyasi her birliğin başında, rütbesi ve salahiyeti tam olarak tayin edilmiş bir şef bulunmaktadır.” ifadelerine yer verilmiştir.

Örnek 4.45. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Türklerin Teşkilatçı Yapılarına Dair Sunulan Kanıtlar, (MEB, 2016, s. 16).

ç. Teşkilatlanma	
<p>YABANCI GÖZÜYLE TÜRKLER</p> <p>Çinli kronikçi, büyük küçük bütün savaş vakalarını aynı derece sağlam bir doğrulukla gelecek nesillere devretmiştir. Bundan başka Hun âdetleri, hayat tarzları üzerine faydalı ve tespite değer bulduğu ne varsa onları da toplamıştır. Cemiyetin en küçük birliği olan aileden Hun İmparatorluğu’na varıncaya kadar tam bir nizam ve teşkilat vardır. Askerî, siyasi her birliğin başında, rütbesi ve salahiyeti tam olarak tayin edilmiş bir şef bulunmaktadır.</p> <p>L. LİGETİ, çev.: Sadrettin KARATAY, <i>Bilmeyen İç Asya</i>, s. 45-47 (Düzenlenmiştir.).</p>	<p>TÜRKLERDE TEŞKİLATÇILIK</p> <p>Geniş ülkelere ve birçok kavme birden hükmedebilmek, ancak merkeze bağlı ve iyi işleyen güçlü teşkilatlar sayesinde mümkün olabilmiştir. Türkler, çok iyi işleyen idari ve askerî teşkilatlar kurarak tarih sahnesine çıkmışlar, geniş sahalara ve büyük topluluklara hükmetmişlerdir. Özellikle Oğuz Kağan Destanı’nda da belirtilen boy teşkilatı ile Büyük (Asya) Hun Hükümdarı Mete’nin askerî ve idari teşkilatı, bütün Türk tarihi boyunca devam etmiş ve devlet kurucularına örnek olmuştur.</p> <p>Prof. Dr. Salim KOCA, “Eski Türklerde Devlet Geleneği ve Teşkilat”, <i>Türkler Ansiklopedisi</i>, C 2, s. 827.</p>

Hemen yanında ise Salim Koca’dan (s. 8) “Geniş ülkelere ve birçok kavme birden hükmedebilmek, ancak merkeze bağlı ve iyi işleyen güçlü teşkilatlar sayesinde mümkün olabilmiştir. Türkler, çok iyi işleyen idari ve askerî teşkilatlar kurarak tarih sahnesine

çıkışlar, geniş sahalara ve büyük topluluklara hükmetmişlerdir...” Bir Türk ve bir yabancı yazardan verilen kanıtlar öz itibariyle Türklerin teşkilatçı oldukları ve kurdukları nizam sayesinde ülkeleri yönetebildikleri sonucuna işaret etmektedir. Oysaki öğrenciler benzeri kanıtları görerek değil de birbirleriyle çelişen, içerisinde farklılıklar barındıran kanıtları görerek eleştirel düşünebilir. Yine aynı yazarlardan verilen kanıtlarda L.Ligeti’den Seyyahlara göre Türkler *başlığında* “...Ama onlar kaçıışı bile bir harp tuzağı haline getirirdi. Bir aralık şimşek hızıyla geri döner, çabucak ve sıkı bir intizamla sıraya girerek ne olduğunu anlamayan düşmanın üzerine saldırırlardı. Savaşta gösterilen cesaret ve yararlılığa çok kıymet verdikleri söylenebilir.” cümlelerine yer verilmiştir. Yanında yer alan yabancılara göre Türk askeri kısmında ise S. Koca’dan aktarılan S. T. Efraim Türklerin askeri yapıları ile ilgili (s. 9) “Haykırmaları aslanların kükremesini andırır. Atları üzerinde ufukta bir fırtına gibi uçarlar. Ordularıyla bir tufan gibi kapladıkları bütün arz üzerinde dehşet uyandırmışlardır. Silahlarına karşı gelebilecek kimse mevcut değildir.” görüldüğü üzere her iki kanıtta da Türk ordusunun hızından ve verdikleri dehşetten bahsedilmiştir. Oysaki sözü geçen hızın ya da nizamın zaman zaman doğurduğu olumsuz sonuçlardan da bahsedilip öğrencilerin zihinlerinde teşkilat yapısındaki aksaklıkları gidermeye dair oluşumlara zemin hazırlanabilirdi. Burada bahsedilmesi gereken diğer önemli unsur ise Türk ya da yabancı olsun pek çok kez ünite ve kitap içindeki diğer bölümlerde aynı yazarlardan alınan kanıtlara yer verilmesidir. Kitap yazarı bu noktada kitabı bir kısır döngüye sokmuş aynı yazarların eserlerinden değişik başlıklar altında kanıtlar vererek öğrencilerin farklı kaynaklara ve kanıtlara ulaşmasının önünü kesmiştir. Bu bağlamda kanıt kullanımı demek aynı yazarlara defalarca yer vermek değil de konu ile ilgili araştırma yapıp fikir beyan etmiş olan diğer yazarların eserlerine de ulaşip bu kanıtları öğrencilere sunmaktır. Kitap ne kadar ötekiden kanıt sunmada diğer kitaplara nazaran ön planda olsa da aynı yazarlardan kanıt kullanımında kaçtığı abartı göze çarpmaktadır. Kitabın ikinci ünitesi olan ‘Türklerde Toplum Yapısı’ bölümünde kadının toplumsal hayattaki yeri iki yabancı ve bir Türk kanıt kullanılarak anlatılmıştır. Dr. Latife Kabaklı Çimen’in eserinden Dede Korkut Hikâyeleri’nden bir bölüm verilmiştir (s. 74):

“Beri gelsene, başım bahtı, evim tahtı!

Evden çıkıp yürüyende selvi boylum,

*Topuğuna sarmaşanda kara saçlım,
Kurulu yaya benzer çatma kaşlım,
Güz elmasına benzer al yanaklım,
Kadınım, direğim, marifetlim.”*

Yine aynı yazarın eserinden Radloff’un görüşlerine yer verilmiştir (s. 74) :
“*Altaylılarda kadın ve erkek arasındaki konuşma ve görüşme tamamıyla serbesttir. Kadınlar erkeklerle konuşurken hiçbir zaman yüzlerini örtmeyi düşünmezler. Bu sırada terbiyesizlik sayılabilecek hiçbir şaka veya takıntıya rastlamadım.*” Aynı sayfada İbn Batuta’nın Büyük Dünya Seyahatnamesi’nden (s. 74) “*...Burada kadınlar genellikle kocalarıyla birlikte gezerler. Erkeğin hürmetini gören, onu adeta kadının hizmetkârlarından biri zanneder.*” ifadelerine yer verilmiştir. Kanıtlar incelendiğinde kadınların el üstünde tutulduğu, erkekle eşit görüldüğü vurgusu ortaya çıkmaktadır. Metin içinde de yer alan bu bilgi tam üç kaynaktan alınan kanıtlarla desteklenmiştir. İncelenen ders kitabında farklılık sunma gereği görülmediği gibi sorgulama, eleştirel düşünme, çoklu bakış açısına yer verme becerilerine önüne aynı tarz kanıtlar verilerek set çekilmiştir.

Busbecq’in Kanuni Devrinde Bir Sefirin Hatıratı adlı eserinden Osmanlı toplumu başlığında (s. 83) “*...Bu koca mecliste bulunan herkes haiz olduğu mevki ve rütbeyi kendi liyakati ile almıştır. Hiç kimse filanın neslinden, falanın soyundan gelmiş olmak dolayısıyla diğerlerinden yüksek bir mevkiye çıkamaz. Herkesin vazife ve memuriyeti ne ise ona göre muamele edilir.*” bölümüne yer verilmiştir. Busbecq dönemin hak ve liyakatini ön plana çıkartırken bu kanıtın karşısına beşik ulemalığı ile ilgili bir kanıt ya da Fuzuli’nin Şikâyetname adlı eserinde yer alan “*Selam verdim rüşvet deyü almadılar*” kısmı verilip öğrencilerden beyin fırtınası yapmaları istenebilirdi. Burada yine ortaya çıkan durum ötekiden kanıt seçilip yer verilse bile ötekinin kanıtı bizi destekliorsa ve bizimle ilgili olumlu varsayımlar içeriyorsa yer bulabilmiştir. Bu ise ne derece yapılandırmacı ne derece kanıt temelli öğrenme sorularını akıllara getirmektedir.

Kitabın üçüncü ünitesi olan ‘Türklerde Hukuk’ bölümünde Cüveyni’den alınan Cengiz Han Yasaları tek ötekiden kaynak olarak yer almıştır. Dördüncü ünite de dört yabancı kaynağa yer verilmiştir. Bu kanıtlardan en dikkat çeken Tanzimat döneminde bozulan

ekonomiye dair eleştirilerde bulunan Feldmareşal H.Von Moltke'dir. Moltke'nin mektupları adlı eserinde (s. 156) “...*Hediye bütün doğuda olduğu gibi burada da adettir; memurlar ve subaylar bahşiş alırlar. Paranın ayarının bozulması artık son haddine gelmiştir. Burada toprağa pek az sermaye yatırılmaktadır ve servet çok defa şu ya da bu ferte toplanan paradan ibarettir. Avrupa'daki gibi üretimden doğmamıştır... Ziraatın durumu bundan da kötüdür. Zorunlu ihtiyaç maddelerinin fiyatı birkaç kat artmıştır... Memleketin içinde kimse büyük ölçüde tahıl ziraatıyla uğraşmak istemiyor, çünkü hükümet, satın almalarını, kendi kendine tayin ettiği fiyatlarla yapmaktadır. Böylelikle hükümet, uçsuz bucaksız verimli topraklar ekilmeden dururken buğdayı Odessa'dan satın almak zorunda kalıyor.*” ekonomik bozulmayı pek çok detayıyla ortaya koyan Moltke'nin bu anekdotları öğrencilere bozulan ekonomiye farklı bir gözden görme imkânı sağlıyor ve aynı zamanda ekonomiye etki eden birçok faktörü görme imkânı buluyor. ‘Türklerde Eğitim’ başlığı beşinci üniteyi kapsamakta olup bu ünite de yabancı bir kaynak olarak sadece Yuliv S. Hudyakov’a yer verilmiştir. Türkler Ansiklopedisi’nden Hudyakov’un yazdığı kesite ‘Türklerde Ordu’ başlığı altında yer verilmiş olup ordunun silah üretim teknolojisi, savaş atları, atlı askerlerin rolü gibi noktalardan bahsedilmiştir.

Kitabın son ünitesi ‘Türklerde Sanat’ konusunu kapsamakta olup bu ünite de sadece bir yabancı yazara yer verilmiştir. Jean-Paul Roux’a yabancı gözüyle Osmanlı sanatı başlığında yer verilmiştir. Kanıtta Osmanlıların yaptığı eserlerin etkileyciliğinden bahsedilmektedir. Sanat anlamında mimari, hat, tezhip, ebru gibi pek çok sanat incelenmiş olup yerli yazarlardan alınan kanıtlarla desteklenmiştir.

4.4.5. On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabında Öteki

Lise son sınıfın ders kitabı olan bu kitapta XX. yüzyıl başlarında dünyada yaşanan gelişmelerden başlanarak II. Dünya Savaşı ve sonrasında yaşanan Soğuk Savaş Dönemi, ardından Yumuşama (Detant) Dönemi ve Küreselleşen Dünya başlığı altında yakın dönemde dünya ve Türkiye'nin gündemini etkileyen olaylara yer verilmiştir. Konular bağlamında ötekiden alınan kanıtlara da daha fazla yer verildiği görülmektedir. Ünitelerdeki biz ve ötekiden kanıtların dağılımı ise şöyledir:

Tablo 4.19. On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabında Kullanılan Ötekiden Kanıtlar.

Üniteler	Biz Temelli Kanıtlar	Öteki Temelli Kanıtlar
20.Yüzyıl Başlarında Dünya	21	19
İkinci Dünya Savaşı	38	6
Soğuk Savaş Dönemi	48	6
Yumuşama Dönemi ve Sonrası	57	13
Küreselleşen Dünya	68	1
Toplam	232	45
Genel Toplam	277	

Ders kitabı içerisinde biz temelli kanıt kullanımını %97, öteki temelli kanıt oranı ise %19 olarak tespit edilmiştir. 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabı diğer Tarih ders kitapları arasında en fazla öteki temelli kanıtın kullanıldığı ders kitabı olmuştur. Genel anlamda kanıt kullanımına öncelik verilmişse de birinci ve dördüncü ünite dışındaki ünitelerde ötekiden sunulan kanıtların sayıca azlığı dikkati çekmektedir. Dağılım olarak ise yine Türk yazarlardan seçilen kanıtların çokluğu göze çarpmaktadır. İlk ünite olan ‘20.Yüzyıl Başlarında Dünya’ başlığı altında kullanılan yabancı kanıtlar genel itibariyle dönemin önemli simaları olan Vladimir İlyiç Lenin, Albert Einstein gibi biyografilere yer verilmiş aynı zaman da tablolarda gösterilen veriler için yabancı kaynaklardan faydalanılmıştır.

Aynı zamanda dönemin algısını yansıtan yabancı yazarlardan alıntılara da yer verilmiştir. Örneğin; Hobsbawm’ın eserinden aktarılan İngiliz edebiyatçı William Golding’in “ *Bu yüzyılın insanlık tarihinin en şiddetli yüzyılı olduğunu düşünmekten kendimi alamıyorum.*” (s. 11) sözleri de yirmi birinci yüzyılın tüm dünya için ne kadar sancılı bir dönem olduğunu da apaçık ortaya koymaktadır. Özellikle 1929 ekonomik krizini anlatmak için John Steinbeck’in romanından alıntılar yapılması da dönemde ortaya çıkan zor yaşam şartlarının anlaşılmasında öğrencilere yardımcı olmaktadır (s. 31). Yine Avrupa’da faşizmin ne kadar ilerlediğini göstermek için Langlois’ten yapılan alıntılar Yahudilere karşı uygulanan sert politikanın örneklerini de idrak etme şansını bulmuşlardır.

Örnek 4.46. On İkinci Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabında Yahudi Karşıtı Yasalardan Sunulan Kanıtlar, (MEB, 2016, s.39).



Yahudi Karşıtı Yasalardan Bazı Örnekler

Alman halkının sürekliliği için Alman kanının saflığının gerekli şart olduğu olgusunun ve Alman halkının geleceğini her ne pahasına olursa olsun garanti altına almadaki sarsılmaz iradenin idrakine vararak Reichstag, aşağıdaki kanunları oy birliği ile kabul etti:

1. Yahudi ve Alman vatandaşları ya da akraba kanları arasındaki evlilikler yasaklandı. Bu kanuna karşı yapılan evlilikler kanundan kaçmak için yurt dışında da yapılsa geçersizdir.

2. Yahudi ve Alman vatandaşları ya da akraba kanları arasındaki evlilik dışı ilişkiler yasaklanmıştır.

3. Yahudilerin kendi işleri için kırk beş yaşından küçük Alman vatandaşları ya da akraba kanlarını işe alma hakkı yoktur.

1 Ocak 1939'dan itibaren, Yahudilerin perakendecilik, yolculuk, ulaşım işleri ve ticaretle uğraşması ve serbest esnaf mesleğini icra etmeleri yasaklanmıştır. Bugünden itibaren, bütün pazarlarda, gıda ve ürünleri pazarlamaları, reklamlarını yapmaları ve sipariş vermeleri yasaklanmıştır...

Eğer bir Yahudi ticari bir şirkette yönetim kademesinde bulunuyorsa altı haftalık bir uyarıyla işten çıkartılabilir...

Bir Yahudi, tüketim kooperatifine üye olamaz. Böyle kooperatiflerin Yahudi üyeleri 31 Aralık 1938'den itibaren dışlanacaktır. Özel bir dışlama bildirimi gerekli değildir...

18 Kasım 1938

(Langlois, 2000: 171) (Kısaltılarak düzenlenmiştir.)

➤ Bu yasalara göre Nazilerin Yahudi karşıtlığı üzerinden izledikleri ırkçı politikaları ve bunun toplum içinde yurttaşlar arasında yol açabileceği olumsuzlukları tartışınız.

Kanıttan birkaç örnek sunacak olursak (s. 39) “*Yahudi ve Alman vatandaşları ya da akraba kanları arasındaki evlilikler yasaklandı... Eğer bir Yahudi ticari bir şirkette yönetim kademesinde bulunuyorsa altı haftalık bir uyarıyla işten çıkartılabilir... Bir Yahudi, tüketim kooperatifine üye olamaz.*” Kanıtta gösterilen bu uygulamalar öğrencilere sadece dini yönden farklı olduğu için ötelenen bir insanla duygudaşlık yapma şansı vermektedir.

Tabii ders kitabı incelenirken TÜSİAD’ın hazırlamış olduğu Gençler İçin Çağdaş Tarih kitabı da gözden geçirilmiştir. TÜSİAD’ın hazırlamış olduğu bu kitap kanıt temelli öğrenmeyi ön plana çıkardığı gibi yapılandırmacılığı her anlamıyla özümsemiştir. Kitapta kullanılan kanıtlar, tablolar, haritalar, görseller ve etkinlikler her anlamıyla öğrencilerin dikkatini çekecek yapıya sahiptir. Terimler, anahtar sözcükler, haritaların oldukça büyük ve dikkat çekici bir şekilde hazırlanması, karikatür, afiş, günlük gibi pek çok farklı kanıt sunması öğrencilere farklı bir deneyim fırsatı kazandırmaktadır. TÜSİAD’ın hazırladığı ‘Gençler İçin Çağdaş Tarih’ kitabı MEB ders kitaplarının hazırlanışında örnek olarak alınmalıdır.

Örnek 4.47. TÜSİAD Gençler İçin Çağdaş Tarih Kitabından Bir Kesit, (2004, s.85).

▼ Sovyetler Birliği'ndeki yıkımlar.

Sovyetler Birliği'nin işgal altındaki bölgelerinde, savaştan önce 88 milyon kişi yaşıyordu. Sanayi üretimi 46 milyar rubleye ulaşıyordu (1926-1927 fiyatlarına göre). 122.000 kilometrelik demiryolu bulunuyordu. Naziler, toplam 1.710 kent ve 70.000'den fazla kasaba ve köyü kermen ya da tamamen yakıp yıktılar.

6 milyondan fazla bina yakıldı ya da yerle bir edildi, 25 milyon insan evsiz kaldı. En fazla hasar gören kentler arasında Stalingrad, Sivastopol, Leningrad, Kiev, Minsk, Odessa, Smolensk, Novgorod, Orel, Harbin, Voronej, Rostov gibi en önemli sanayi ve kültür merkezleri de bulunuyor.

Dışarıya, toplam 4 milyon içini çalıştırdığı 31.850 fabrikayı yerle bir etti, 239.000 elektrik motoru ve 175.000 iş makinesini yok etti ya da bunlara el koydu; toplam 65.000 kilometre demiryolu, 4.100 gar binası, 36.000 posta, telgraf, telefon bürosu yıkıldı, tahrip edildi.

40.000 hastane ve klinik, 84.000 okul, yüksek okul ve araştırma merkezi, 43.000 kütüphane, 98.000 köprü, 1.876 stalyer ve 2.890 tarım makinesi deposu yağmalandı ya da yıkıldı.

Olğanüstü Devlet Komisyonu, ulusal ekonomimize verilen zararın tutarını 679 milyar ruble (1941 fiyatlarıyla) olarak hesaplamıştır.


1942'de Sovyetler Birliği'nin uğradığı maddi kayıpların bilançosunu okumak üzere kurulan Olğanüstü Devlet Komisyonu'nun 12 Eylül 1945 tarihli raporu.

1. Belgeyi tanıtırız (kaynağı ve tarihsel ortamı).
2. Sovyetler Birliği'nin savaştan en fazla zarar gören bölgeleri hangileridir? Bu yıkımların Sovyet halkının yaşam düzeyi üzerindeki sonuçları nelerdir?

1945'te ülkelerin GSMH'ları (1938 için sabit değer 100).

Amerika Birleşik Devletleri	180
Birleşik Krallık	106
Sovyetler Birliği	79
Fransa	54
Japonya	41
Almanya	29

▲ 1945'te Alman sığınmacılar.



▲ 6 Ağustos 1945'te atılan atom bombasıyla yerle bir olan Hiroşima.

6 Kıtık.

a. Yenilen Ülkelerde

Yaşamak için normal bir insanın bir günde alması gereken kalorileri 2.000 olarak belirlediği halde, yokluk döneminde Almanlar için bu rakam ortalama 700 ile 800 arasında değişiyordu. [...] 1948 yılının sonunda, yalnızca Hamburg'daki hastaneler açığı nedeniyle ödem geçiren 10.000 hasta tedavi etmişti. Köln'de yapılan bir sayımda, çocukların yalnızca %12'sinin ayağı yukarı normal bir kiloya sahip oldukları saptanmıştır. Kentlerde çöktürülen açlığın daha da vahim boyutlara ulaşmasında stokların savurganlıkla tüketilmesi ve köylere fabrikaların kesilmiş olması da rol oynuyordu. Spekülasyon, istilçilik, karaborsacılık korkunç bir biçimde yayılmıştı. [...]

Karaborsacılık, diğer Avrupa ülkelerinde savaşı deneyen en zor günlerde bile görülmemiş boyutlara ulaşmıştı. Pazar fiyatları resmi fiyatların 100 ya da 200 katına kadar çıkıyordu. Bir paket sigaranın fiyatı bir işçinin bir aylık ücretine eşitti. Balık isfil tramvayları kullanıyordu vatmanlar, sakin sakin sesleniyorlardı: Brandenburger - Schwarzmarkt! (Brandenburg Kapısı - Karaborsa!).

İllerinde önemli uyandırıcı ürünler bulunduran batılı askerler, doğal olarak paralel sektörün başlıca aktörleriydi. Kulüpler ve kabinelerinde faaliyet gösteriyorlardı. [...] Tika bosa erzak yüklü müttefik askerleri, kaçakçılar ve gece güzelleri bu tür yerlerin müdavimlelendirdi.

André Mannon ve Lés Marcas, La République fédérale allemande (Paris, 1967).

b. Galip Ülkelerde

İngiltere bugün gereksinim duyduğu gıda maddelerini, sanayi için gerekli hammaddeleri istediği gibi satın alamıyor. Bunun için gerekli olanaklara sahip değil. Savaş yılları boyunca, ülke dışında kalarak çok yatırım tasfiye etmesi ve o kadar çok borçlanması gerekti ki, 1938 yılı rakamlarına göre ithalatın %23'ünü tek başlarına karşılayan gelişmelerin bir açığı kalmadı.

İngiliz ailesi, ülkesinin itibarı zımeye götüremediği yiyeceklerden, giyeceğe döviz girmesini sağlamak için dışarı satabilmesi daha uygun olan araç-gereçten, fabrikaların işleyebilmesi için de yakacağından vazgeçmek zorunda.

Bertrand de Jouvenel, L'Écher d'une expérience (Paris, 1948).

1. Kıtık kendini nasıl gösteriyor?
2. Neden galip gelen ülkeler de yokluk çekiyorlar?

'İkinci Dünya Savaşı' ünitesi savaşın yarattığı atmosferi anlatan bir alıntı ile başlamaktadır. Herodotos'un eserinden alınan Lidya Kralı Kroisos (s. 53) "...Kimse barış dururken savaşı seçecek kadar deli değildir; barışta oğullar babalarını gömerler, savaşta babalardır oğullarını mezara indiren." insanlık tarihinin en büyük savaşlarından olan bu harp tüm Avrupa'yı esir almış, insanlık adına pek çok kara leke bırakmıştır. Öğrencileri bu atmosfere hazırlamak ve onlara bu hissiyatı vermek adına bu alıntı ile başlayan ikinci ünite de yalnızca altı yabancı kaynağa yer verilmiştir.

Oysaki XX. yüzyılın ortalarına denk gelen bu savaşla ilgili onlarca film, belgesel, afiş, günlük, hatıra bulunabilir ve konu kapsamında kanıt olarak kullanılabilir. Böylesine

küresel bir konuda dahi altı yabancı kanıtla konuyu sınırlamak öğrencilerin becerilerini geliştirmesine engel teşkil etmektedir. Hitler, Stalin, Mussolini, Churchill, İnönü gibi liderler ötekiden değil bizden seçilmiş kaynaklardan alıntılar yapılarak aktarılmıştır. Bu liderlerin etkilerini göstermek için yaptıkları konuşmalardan örnekler sunulabilir ve hayatlarındaki dikkat çekici dönüm noktalarından kanıtlara yer verilebilirdi. Bu bağlamda İngiltere Başbakanı Winston Churchill'in İngiliz parlamentosunda yaptığı konuşmaya yer verilmesini de oldukça olumlu bulunmuştur. Öğrenciler böylece birinci ağızdan yaşananların mantığını anlama fırsatı bulacak ve dönemin gözünden olayları değerlendirecektir. Bu kitapta da göze çarpan kanıtların belli kaynaklardan seçilmiş olmasıdır. Yani bu alanda çalışmış olan birkaç yazarın eserlerinden kanıtlara öncelik verilmiş olup belli bir yazar çevresi dışına çıkılmamıştır. Bu da çoklu bakış açısının kanıt seçerken göz ardı edildiğini göstermektedir.

TÜSİAD'ın hazırlamış olduğu kitapta ise verilen belgelerdeki bilgilerin güvenilirliğini sorgulatan ifadeler yer verilmiştir. Örneğin; *'Belgelerin içerdiği bilgilerden hangileri tarihsel olarak güvenilir bilgilerdir?'* (s. 63) bu vb. sorularla öğrenciler verilen her bilgiye kuşkusuz güven duymak yerine sorgulamayı, araştırmayı ve karşılaştırmayı tercih edecektir. Böylece öğrenciler kendi bilgilerini oluşturacak olan küçük birer tarihçi gibi hareket edecektir. Yine tavsiyeler bölümüne yer verilerek detaylı araştırma yapmak isteyen öğrencilere yol gösterilmiştir. Bir cellâdın tanık olduğu diyaloglara yer verilmiş böylece öğrencilerin duygudaşlık duygusu geliştirilmiştir. Oldukça fazla kanıt çeşitliliği sunularak öğrencilere tarihin ne kadar geniş bir etkiye sahip olduğu da gösterilmiştir. Karikatürler oldukça büyük boyutlarda verilerek öğrencilere yorumlayıp üretkenliğe sevk edecek sorulara yer verilmiş böylece görsel materyallerde işlevsel kılınmıştır.

Üçüncü ünite 'Soğuk Savaş' dönemini kapsamakta olup bu dönemi anlatan bir girizgâhla başlamaktadır. Churchill'in *'Baltık Denizi'ndeki Stettin'den, Adriyatik'teki Trieste'ye kadar tüm kıta boyunca bir demir perde indi.'* (s. 89) sözleri kutuplaşmanın Avrupa'daki etkisini gözler önüne sürmektedir. Ayrıca bu tümce öğrencilerin kafasındaki soru işaretlerini canlandırmakta ve konuya olan ilgiyi de arttırmaktadır. Lakin soğuk savaş dönemi özellikle ABD ile SSCB arasındaki gerilimi temsil etmesine rağmen sadece altı yabancı kanıtla yer verilmiştir. Ünite başında ABD Başkanı Truman, Fransa lideri De Gaulle, İngiltere başbakanı Clement Attlee, SSCB başkanı Stalin gibi

öne çıkan liderlerin genel bakış açılarına yer verilmiştir. Lakin bu bakış açılarının hangi kaynaktan alındığı ve hangi yazara ait olduğuna dair herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Bu da verilen metinlerdeki ifadelerin zeminsiz bir yapıya sahip olduğuna dair kuşkular uyandırmaktadır. Verilen metinlerdeki ifadeler farklı kaynaklardan alınan metinlerle desteklenebilir ve bu süreçte öğrencilere kanıt çeşitliliği oluşturacak materyaller sunulabilirdi.

Aynı zamanda dönemi anlatan çok sayıda belgesel ve film mevcut, bunlar yeri geldikçe öğrencilere öneri şeklinde verilebilirdi. Kitabın genel çizgisinin siyasal gelişmelere yer verdiği görülmektedir. Dönemde yaşanan siyasal olayların insanlara neler hissettirdiğine neler yaşandığına bu dönemde bir bireyin nasıl bir yaşam sürdüğüne yer verilmediği görülmektedir. Dünya üzerinde belli başlı siyasi liderlerin hâkim olduğu bir dönem fakat böyle bir dönemin etkisi altındaki insanlar nerede, neler hissediyor? Bu bağlamda kitap maalesef eksik kalmakta ve öğrencilere duygudaşlık yapma şansını kısıtlamaktadır. Dördüncü ünite ‘Yumuşama Dönemi’ çerçevesinde konulara yer verilmiştir. İlk ünitenin ardından en çok yabancı kanıt kullanılan ünite on üç kanıtlı yumuşama dönemidir. Nükleer silahsızlanmaya yönelik atılan adımlar çerçevesinde şekillenen bu dönemde paktlar, senetler ve antlaşmalarla devletler bir güven ortamı oluşturmaya çalışmıştır. Bilgi notu başlığında dönemde geçen teoriler veya isimlendirmeler aktarılmış, tanımlarına yer verilmiştir. Biyografilerle konular desteklenmiştir. Göze çarpan önemli bir noktada incelenen ders kitaplarında ‘insan’ tarihi gelişmelerin dışında bir varlık olarak kalmış ve bütün bu olaylar yaşanırken bir fanusun içinde hayat sürüyormuş gibi yansıtılmıştır. TÜSİAD’ın kitabı incelendiğinde ise insan baş faktör olarak hem yazılı hem de görsel kanıtlarda yer almıştır. Dördüncü ünite içinde yer alan Kıbrıs sorunu ile ilgili Kıbrıs Barış Harekâtı’na katılan bir gazi ile röportaja yer verilmesi birinci elden kanıt olmasında ötürü oldukça önemlidir. Lakin bu noktada Rum tarafından bir kanıt da yer verilebilirdi. 1960-83 yılları arasında Türkiye’de yaşanan gelişmelere yer verilmiştir. 1960 darbesi birkaç cümle ile geçiştirilmiş, öğrenciler günümüze dahi etkileri uzanan bu gelişmeye dair geniş çapta bilgi sahip olmasının önüne geçilmiştir. Burada konu daha detaylı olarak ele alınmalı ve de kanıtlar eşliğinde öğrenciler pek çok kaynağa ulaşmalıydı. Yirmi yılı aşkın sancılı süreç kısa kısa aktarılarak herhangi bir kanıtı yer verilmemiştir. Aynı zamanda pek çok eleştirilere sebep olan darbe anayasaları ile ilgili oldukça sempatik bir kanıt

kullanılmıştır. “ %61,5 evet oyu ile kabul edilen 1961 Anayasası, Türk tarihinde halkoyuna sunulan ilk anayasadır. Aynı zamanda Türkiye'nin demokratik, sosyal ve hukuk devleti olduğunu belirten ilk anayasadır.”(s. 178) yer verilen kanıtta anayasadaki herhangi bir maddeye dahi yer vermeden anayasanın meşruiyetinden bahsedilmiş ve bir ilke imza attığı vurgusu yapılmıştır. Bu noktada öğrencilere yorum yapma şansı vermeden direk mesaj verilmiştir. Hâlbuki 1961 anayasası ile ilgili birkaç maddeye yer verilerek ya da daha önceki anayasalardan ilgili maddelerle karşılaştırmalar yapılarak öğrencilere bilgiyi üretme ve yorum yapma şansı verilebilirdi. Bahsedilen konu bir etkinlik başlığı altında ancak yer bulabilmiş, ekonomik durum tablolarla ifade edilmiştir. Türkiye'den Almanya'ya göç eden işçilerden biriyle röportaja yer verilmiştir. Böylece yaşanan sıkıntıların birinci elden öğrenilme fırsatı doğmuştur. Bunun yanında uyum sorunu ile ilgili bir Alman vatandaşının da yorumlarına ek olarak yer verilebilirdi ya da bir gazete haberi ile duruma farklı bir bakış açısı getirilebilirdi.

Kitabın son ünitesi olan beşinci ünite ‘Küreselleşen Dünya’ başlığına sahip olsa da küresel dünyamıza etki eden ötekiyi görmezden gelerek bir yabancı kanıtla yetinmiştir. Küresel kelime anlamı olarak “dünya ölçüsünde geniş bir bakış açısıyla benimsenen” (TDK, 2017) anlamına gelse de konuyu ‘kendi bakış açımızla’ anlatmakla yetinmiş görünüyoruz. Türk dünyası, Karabağ'da yaşanan gelişmeler, Bosna iç savaşı ile ilgili pek çok güncel konu bizden seçilen kanıtlarla aktarılmış, farklı bir bakış açısına yer vermemiştir. Burada ilk defa Bosna-Hersek'te yaşanan gelişmelerle ilgili film, dizi, roman önerilerine yer verildiği görülmektedir. Öğrencilere seçenek sunma bağlamında oldukça olumlu bir gelişmedir. Filistin sorunu, Körfez savaşı, Afganistan'daki gelişmeler, Türkiye'nin çevre ülkelerle ilişkileri bizden kanıtlarla aktarılmıştır. Bulgaristan'da 1990'larda yaşanan sıkıntılar bir Bulgar göçmenle yapılan röportajla desteklenmiştir. Siyasi alandaki gelişmeler Türk liderlerin resimlerinin peş peşe sıralandığı ve bir buçuk sayfaya sığdırıldığı gözden kaçmamaktadır. Sosyal, kültürel, iktisadi alandaki gelişmeler TÜİK'ten alınan tablolarla ifade edilmiştir. Açlık, uluslararası terörizm, salgın hastalıklar son konular olarak kitapta yer almıştır. Son kısımda sözü edilen başlıklardan en çok zarar gören devletlerden biri olan Türkiye, ders kitaplarında bu konuyu daha farklı bakış açılarından ve yaşanmışlıklar üzerinden inceleyebilirdi.

Genel anlamda ders kitapları ‘öteki’ gözünden değerlendirildiğinde ötekinin sadece bizi korumak ve var etmek amacıyla ders kitaplarında yer bulduğu görülmektedir. Öğrencilerde empati duygusunu geliştirmek ve çoklu bakış açısını var etmek için ders kitaplarında köklü değişiklikler yapmak gerekmektedir.

4.5. Kanıt Temelli Öğrenmenin Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarına Yansıması Boyutuyla İlgili Tarih/Sosyal Bilgiler Öğretimi Üzerine Çalışan Akademisyenlerin Görüşleri Nasıldır?

Çalışma kapsamında yedi akademisyenden beş sorudan oluşan kanıt temelli öğrenmenin tarih öğretiminde geliştireceği beceriler, kanıt temelli öğrenmeye ilişkin bakış açıları, Türkiye’deki lise tarih ders kitaplarında kanıtların sunumu, kanıtların işlevi ve ders kitaplarına yansıması, kanıtların öğretmen ve öğrenciler için ne ifade ettiği, lise tarih ders kitaplarını kanıt temelli öğrenme bakımında daha iyi neler yapılabileceği noktasında görüşleri alınmıştır.

4.5.1. Akademisyenlerin Kanıt Temelli Öğrenmenin Tarih Öğretimindeki Amacı, İşlevi ve Öğrencilerde Getirebileceği Beceri/Perspektiflere İlişkin Bakış Açısı Nasıldır?

Anketin ilk sorusu olan ‘Kanıt Temelli Öğrenmenin Tarih Öğretimindeki Amacı, İşlevi ve Öğrencilerde geliştirebileceği beceri/perspektifler açısından değerlendirdiğinizde kanıt temelli öğrenmeye ilişkin bakış açınız nedir?’ sorusuna akademisyenlerin cevapları kanıt temelli öğrenmeye ilişkin olumlu bir bakış açısı geliştirdiğini göstermektedir. Tarih eğitiminde, eleştirel düşünme ve çoklu bakış açısı oluşturmada kanıt temelli eğitimin önemli bir rol oynadığını ayrıca öğrencilerin küçük birer tarihçi gibi çalışmalarını için kanıt temelli öğrenmenin başat rol oynayacağını söylemektedirler. A1, kanıt temelli öğrenmenin sağlayacağı faydaları şöyle özetlemiştir:

“İyi hazırlanmış kanıt temelli öğrenme etkinlikleri öğrencilerin tarihsel anlama, tarihsel empati, tarihsel analiz gibi birçok becerilerini geliştirmeye destek olabileceği ayrıca öğrenciler tarih felsefesinin temel soruları ile de karşılaşabilecektir... Öğrencilerin tarihçi gibi kaynakları incelemesi, tarihte farklı görüş ve bakış açılarının olduğunu anlaması, bu farklı görüşlerin her birinin kendi içerisinde bir doğruluk barındırdığını fark ederek göreceliği tanınması, kendisine sunulan kaynakların güvenilirliğini sorgulaması, önyargının ve objektif olma çabasının önemini kavraması sağlanabilir.”

A1'e göre öğrenciler kanıt temelli öğrenme ile birlikte tarih felsefesinin temel sorunlarına ulaşabileceklerdir. Farklı görüşleri, bakış açılarını kavrayabilecek ve göreceliği kanıtlar üzerinden idrak edebileceklerdir. Bu bağlamda kanıt temelli öğrenme ile birlikte öğrenciler esasen tarihi kanıtların oluşum süreçlerini göz önünde bulunduracak ve kaynakların sorgulanabilir olduğunu tarihi kanıtların o dönemin insanları tarafından oluşturulduğu gerçeğine ilişkin unsurları kavrayıp tarihi olayları değerlendirirken tarafsızlığın ne denli mümkün olup olmadığını tartışma fırsatı bulacaklardır. Öğrencilerin empati kurabilmesi adına asker günlükleri, hatıratlar, gazete haberleri gibi birinci el kaynaklarla karşı karşıya gelmesi tarihi olayları daha iyi kavrayabilmelerine ve daha kalıcı öğrenme sağlamalarına vesile olacaktır. A2'ye göre ise;

“Kanıt temelli öğrenme eleştirel ve sorgulayıcı öğrenme gerekli kılmaktadır. Tarih öğretimi için ise tarihteki konulara çoklu bakışla bakmasını sağlayacaktır... Kanıt temelli öğrenme özellikle beceri temelli tarih öğretiminin ana kavramıdır. Tarihsel düşünme becerileri olarak ifade edilen bu becerilerdeki zamanı anlamak, kavramak, yorum yapmak ve karar vermek şeklindeki bilişsel süreçler kanıt kavramını kullanmayı gerekli kılar. Aslında bir bakıma kanıt yoksa tarihsel düşünme becerileri de geliştirilemez.”

A2'nin ifade ettiği gibi zamanı, dönemi anlayabilmek için o dönemden getirilen izler (ki bunlar birinci el kanıtları ifade etmektedir) anahtar rol üstlenmektedir. Kanıtlar sayesinde bahsedilen döneme bir pencere açılabilen böylece zaman algısı oluşmakta yorum yapma becerisi gelişmektedir. Tarihsel düşünme becerilerinin gerçekleşmesi için mutlaka kanıt temelli öğrenmenin var olması gerekmektedir. Öğrencilerin bir olayın farklı boyutlarını görebilmesi ve tarihin tek bir yorumdan ibaret olmadığını kavraması için her yönden farklı kanıtların ders kitaplarında gündeme gelmesi ve öğrencilerin kanıtlar üzerinde çalışması gereklidir. A2'ye göre kanıt eşittir tarihsel düşünme becerileridir. Eğer tarihsel düşünme becerileri geliştirilmek isteniyorsa mutlaka tarih ders kitaplarında kanıt temelli öğrenme var olmalıdır. A3 ise şu ifadelerde bulunmuştur:

“Lise tarih öğretim programında yer alan beceriler her ne kadar programda bu kavram ile ifade edilemese de tarihçilik becerileridir. Bu becerilerin edinilmesi için öğrencinin küçük bir tarihçi gibi yazılı ve yazısız belgeler üzerinde çalışması gerekir... Her ne kadar öğretim programında tarihsel araştırma ve sorgulama becerilerine, kanıt temelli öğretime geniş yer ayrılmış olsa da bu durum iç kısımda yeterli karşılık bulmamıştır.”

Öğrencilerin tarihçilik becerilerini tam olarak idrak edebilmesi için mutlaka kanıtlarla yüzleşmesi ve birinci el kanıtları kullanarak çalışmalar yapması gerektiğini belirtmiştir. Birinci el kanıtlarla uğraşp küçük bir tarihçi gibi araştırma yapan öğrenci tarihçinin araştırma sürecinde geçtiği yollardan geçerek tarih bilimindeki araştırma sürecine hâkim olacaktır. Tarihçi becerilerini kazanmanın yolu tarihçinin çalıştığı malzeme ile yüzleşme fırsatı bulmaktan geçmektedir. Ancak tarihçilerin malzemesine sahip olan ve onları tanıma fırsatı bulan öğrenciler “küçük bir tarihçi” gibi olma yolunda adımlar atarak tarihçilik becerilerini kazanabilmektedir. A3 her ne kadar tarih öğretim programlarında tarihçilik becerilerine ve küçük bir tarihçi kavramına atıfta bulunulsa da işin özü olan ders kitaplarında bu kavramların yerini tam olarak almadığını söyleyerek teorik ve pratiğin farklı yansımaları olduğuna vurgu yapmıştır. A4 ise kanıt temelli yaklaşıma ilişkin bakış açısını şu şekilde ortaya koymuştur:

“Kanıt temelli öğrenme, ilgili literatürde de sıkça dile getirildiği gibi öğrencilerin tarihçi becerileri kazanması, bir tarihçi gibi araştırma yapabilmesi ve kendisine sunulan “tarihsel gerçekliği” değil, kendi tarihsel anlatısını oluşturabilmesi adına önemli bulduğum bir yöntem... Bu yöntemin kullanıldığı derslerde diğer yöntemlere göre öğrenci çok daha aktif bir biçimde derse katılıyor. Üstelik bunun için öğretmenin bir yönlendirme yapmasına bile gerek kalmıyor. Öğrenciler kanıtlar çerçevesinde tartışmaya girebiliyor. Bazen bir tarihçinin ulaşabildiği bir yoruma kendiliğinden ulaşabiliyor.”

Kanıt temelli öğrenme ile sıkıcı, ezber olarak ifade edilen tarih dersleri bir ivme kazanmış öğrencilerin kendi bilgisini yapılandırmasına ve aktif olarak sürece dâhil olmasına yardımcı olmuştur. Öğrenciler tarih derslerinde kendilerine sunulan alternatifsiz bilgiyi değil kanıtlarla çalışp belleğinden geçirip yorumlayarak kendi tarih anlatısını oluşturmaktadır. Öğrenme süreci boyunca kanıtları değerlendirip kendi aralarında çalışp tartışan öğrencilerin çoğunlukla öğretmenlerin müdahalesine dahi gerek duymadığı ve süreçte aktif olarak kanıtlar üzerinde değerlendirmelerde bulunduğu bir gerçektir. Değerlendirmelerde akademisyenlerin kanıt temelli öğrenmenin tarihçi becerileri, öğrencinin derste aktif olması, farklı bakış açıklarının görülmesi gibi pek çok noktada hemfikir olduğu aşikâr olsa da A3 bu duruma ek bir yorum getirerek öğretim programlarındaki atıfların ders kitaplarında yeterince yer bulmadığını söyleyerek teorik ile pratiğin denk düşmediğini ifade etmiştir. A5 ise kanıt temelli öğrenme ile ilgili fikrini şöyle beyan etmiştir:

“Öğrenci ona verilen (yani ders kitaplarında olduğu gibi) sonuçları doğrudan kabul etmek yerine kendi çıkarım ve sonuçlarına ulaşabiliyor. Bu durum öğrencilerin en çok eleştirel düşünmemenin okuma, anlama, analiz ve çıkarım yapma gibi alt boyutları çerçevesinde kendilerini geliştirmesine olanak tanıyabilir.”

Öğrencilere tarihi konularda her zaman siyah ya da beyazın olmayacağını bazı konularda grinin de olabileceği ve tek tip görüşlerle tarihi olayların aktarılamayacağını kanıt temelli öğrenme ile görebileceği fark edilmektedir. Öğrencilerin kendi çıkarımlarını elde etmesinin de kanıt temelli öğrenme ile sağlanabileceğini vurgulayan A5, öğrencilerin süreç içerisinde kendilerini daha çok geliştirme imkânı elde ettiğine değinmektedir. A6 ise kanıt temelli öğrenmeye ilişkin şu ifadelere yer vermiştir:

“Kanıt temelli öğrenme, tarih öğretiminin hem disiplin içi hem de disiplin dışı olarak adlandırılan amaçlarını gerçekleştirebilmek açısından hayati derecede önemlidir... Kanıtlar, tarih dersi için bir nevi laboratuvar işlevi görmektedir. Öğrenciler tarih derslerinde tıpkı tarihçiler gibi kanıtlarla çalıştığı, onları incelediği, analiz ettiği ve kanıtlara dayalı olarak kendi eserini oluşturduğu için tarihçi becerilerini edinmektedir... Kanıtlarda farklı bakış açılarını gördükleri için de tarihin doğasında yorum ve farklı görüşlerin olduğunu görmektedirler. Üstelik öğrenciler tarihin doğasına yönelik edindikleri bilgiyi/eleştirel bakışı hayatın diğer alanlarından edindikleri bilgilere de uygulama yetisi edinebileceklerdir... Günümüz dünyası için çok önemli olan eleştirel vatandaşlık becerileri edinebileceklerdir... Öğrenciler kanıt temelli öğrenme sürecinde kendi yorumuna, bakış açısına dayalı ürünler ortaya koyduğu için başarabilme, özgüven kazanma gibi çok önemli duyuşsal yeterlikler de kazanabileceklerdir ki bu sayede ileriki yaşamlarında da kendine güven duyan bireyler olarak toplumda yer almalarına olanak vereceklerdir.”

A6, pozitif bilimler için laboratuvar ne ise sosyal bilimler için kanıt odur diyerek aslında tarih öğretimi için kanıtların ne kadar hayati bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Klasik akışa sahip olan tarih derslerinde öğrenciler hem sıkılmakta hem de kendilerine yöneltilebilecek olan ezber sorulara karşı tedirgin hissetmektedir. Kanıt temelli öğrenme ile öğrencinin bireysel yorumunun ve elde ettiği bilginin önemi artmıştır bu nedenle öğrenciler hem derse katılıp aktifleşmekte hem de kendi yorumunun değerli olduğunu fark etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin özgüven duyguları artmakta ve kendilerini derse önemli katkıda bulunmuş hissetmektedir. A6 öğrencilerin kanıt temelli öğrenme ile birlikte elde edeceği noktaları tarih dersinin de dışına çıkartarak öğrenme sürecinde kendini ifade etme şansı bulan öğrencilerin özgüvenlerinin artacağını ve toplum içinde kendilerini daha iyi ifade etme şansı bulacağı vurgusunu yapmıştır. Kanıtlar üzerinden yapacakları yorumlar ile eleştirel düşünme becerisi kazanacak ve bunu kendi sosyal yaşantısına da

aktaracaktır. A6'nın değerlendirmelerinde daha çok kanıt temelli öğrenme ile öğrencilerde gelişecek tutum ve becerilerin onların öğrenim hayatlarının dışında sosyal hayatlarına da ne kadar olumlu yansması olacağı vurgusu yer almıştır. Böylece öğrencilerin eğitim hayatlarında elde ettikleri bilgi ve becerilerin sosyal hayatlarına ne denli etki edeceği bir kez daha öne çıkmıştır. A7, aşağıdaki ifadelerle kanıt temelli eğitime bakış açısını ortaya koymuştur:

“Eğitim alanındaki ideoloji benim için kanıt temelli öğrenme... Öğrencilerin sosyal ya da tarihsel konularla ilgili çoklu bakış açısını öğrenme hakkı olduğunu düşünüyorum. İyi bir elde hazırlanmış kanıt temelli öğrenme sınıfta kendiliğinden demokratik bir ortam yaratabileceği gibi bir başkasının bakış açısının benimkisi kadar geçerli olabileceğine dair bir perspektifte öğrencide oluşabilecektir... Cumhuriyet dönemi ders kitaplarına baktığımızda iktidarlar geliyor bir bakıyorsunuz Abdülhamit kötü olmuş, bir bakıyorsunuz iktidar değişiyor birden bire Abdülhamit'in iyi versiyonu ile karşılaşabiliyorsunuz adeta; bir borsa iniş çıkışı gibi. Oysaki Abdülhamit'in bir padişah olarak hem olumlu hem olumsuz boyutları var. Bunları siz öğrencinin önüne getirirseniz ve öğrenciden değerlendirmesini isterseniz bu zaten bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim demek oluyor. Ya da şunu söyleyeyim kanıt temelli öğrenme ile derslerinizi sunmazsanız tarih dersi ezber oluyor doğal olarak propaganda oluyor ve bir gün karşınıza 'Muhteşem Yüzyıl' diye bir dizi çıkıyor ve bambaşka bir anlatıyla karşılaşabiliyorsunuz ve birden bir hayal kırıklığına uğrayabiliyorsunuz doğrusunu isterseniz.”

Tarihi konuların iktidarların eline bırakılamayacak kadar değerli olduklarını ve öğrencilere tüm şeffaflığıyla verilmesi gerektiği ortaya konulmaktadır. Böylece öğrenciler farklı görüşlerle daha önceden karşılaşacak sorgulayıp eleştirerek kendi bilgisini oluşturabilecektir. Bir başkasının fikrinin de kendisi kadar haklı olabileceğini öğrenciyken kavrayıp demokratikleşme yolunda bireysel olarak ilk adımı atacaktır. A7 için kanıt temelli öğrenme tarih eğitiminin olmazsa olmazıdır. Tarih öğretiminin merkezine kanıt temelli öğrenmeyi koyarak sınıf içinde demokrasinin kendiliğinden gelişeceğini vurgulamıştır. Kanıtlar olmaksızın tarih öğretimi ezberin ya da propagandanın önüne geçemeyecektir. Abdülhamit örneği üzerinden verilen açıklamada iktidarın olumlu ya da olumsuz etkisinden ziyade hem olumlu hem olumsuz yönleri verilse öğrenciler bilişsel, duyuşsal becerilerini geliştirerek tarih öğretiminin amaçlarına kendiliğinden ulaşmış olacaktır. Bu bağlamda tarih öğretimi iktidarların eline bırakılamayacak kıymetli ve önemlidir. Bu noktada kanıtlar tarih ders kitaplarının bel kemiği olacak ve öğrenciler kendi tarih anlatılarını bu kanıtlar üzerinden şekillendirecektir. Böylece tarih öğretimi bireyin değerli

olduğu, sıkıcı, kalıp ve katı düşüncelerin yer aldığı bir alan olmaktan çıkacak ve tarih öğretimi kendini kanıtlar üzerinden yeniden inşa edecektir.

Akademisyenlerden alınan cevaplar soru bazında değerlendirildiğinde hemen hepsi tarihçi becerileri kazanmada, eleştirel, sorgulayıcı, çoklu bakış açısı geliştirmede, demokratik tutum ve vatandaşlık algısı geliştirmede kanıt temelli öğrenmenin öneminde hemfikir olmuşlardır. Akademisyenlerden; A2 kanıt eşittir tarihsel düşünme becerileri söylemiyle A3 öğretim programlarındaki içeriğin ders kitaplarına yeterince yansımadağı, A6 kanıtların sosyal bilimlerin laboratuvarı olduğu, A7 ise kanıt temelli öğrenmeyi tarih eğitiminin temeline oturttuğu tümceleriyle ön plana çıkmıştır.

4.5.2. Kanıt Temelli Öğrenme Anlayışının Teorisi ve Başka Ülkelerin Ders Kitaplarında Yer Alan Örnekleri Göz Önünde Bulundurulduğunda Akademisyenler Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Kanıtların Sunumu Nasıldır?

‘Kanıt Temelli Öğrenme Anlayışının Teorisi ve Başka Ülkelerin ders kitaplarında yer alan örnekleri göz önünde bulundurulduğunda akademisyenler Türkiye’deki lise tarih ders kitaplarındaki kanıtların sunumu hakkında neler düşünüyorsunuz?’ sorusu anketin ikinci sorusunu oluşturmaktadır. Temelleri İngiltere’de atılan kanıt temelli eğitimin Türkiye’de eskiye oranla yansımadağı bulunsa da çalışmaya katılan akademisyenler yeterli olduğunu düşünmüyor. A6, bu soruya ilişkin bakış açısını şöyle özetlemiştir:

“2005’li yıllardan sonra hazırlanan tarih ders kitaplarında artık çeşitli kanıtlara yer verilmektedir. Üstelik tarih ders kitaplarımızda tarihçi görüşü, fotoğraf, harita, minyatür, gazete haberi, nüfus cüzdanı, tablo, şiir, akademik kaynak, alfabe örnekleri, para, gravür vb. birçok birinci elden ve ikinci elden kaynağa yer verildiği görülmektedir. Bu durum 2005 öncesinde kullanılan ağır bilgi yüklü, sadece harita, resim, tablolarla dolu ders kitaplarını düşündüğümüzde bir devrim olarak görülebilir. Ancak sorun ders kitaplarında söz konusu kanıtların “kanıt” adı altında sunulmamasıdır. Kanıtlar ders kitaplarında görsel, metin, etkinlik veya analiz başlıkları altında sunulmaktadır... Diğer bir sorun ise ders kitaplarında ele alınan tarih konuları ile ilgili sunulan kanıtlarda farklı görüşlere yer verilmemesidir.”

2005 öncesine göre ders kitaplarında devrim olarak nitelendirilecek gelişmelerin yaşandığı A6 tarafından da desteklenmiştir. Ders kitaplarına kanıt olarak tanımlanmasa da pek çok birinci ve ikinci elden kanıtla yer verilmiştir. Böylece öğrencilerin kanıtlarla tanışması sağlanmıştır. A6’nın da belirttiği gibi öğretim programlarında kanıt denilse de ders

kitaplarında kanıt kelimesine rastlanmamakta hatta metinler farklı başlıklar altında yer verilmektedir. Ayrıca kanıt olarak sunulan metinler ara etkinliklerle desteklenmemekte böylece işlevini de yitirmektedir. Kanıtların ders kitabı incelemesinde ortaya çıktığı gibi tek tip görüşlerden oluştuğu A6 tarafından da desteklenmiştir. Kanıt çeşitliliğinin yansımaması çoklu bakış açısını geliştirmede olumsuz bir etki oluşturmaktadır. A5 ise aşağıdaki ifadelerle yer vermiştir:

“Ülkemizde ders kitaplarının bu konuda yetersiz kaldığı düşünülebilir. Ancak kanıtları veya birinci elden tarihi kaynakları derslerde kullanmak için sadece ders kitaplarına güvenmenin doğru bir yaklaşım olduğunu düşünmüyorum. Burada öğretmenlere de epey görev düşüyor. Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenleri her zaman derslerinde kullanabilecekleri çeşitli materyallerin yanında birinci elden kaynaklar veya çeşitli kanıtlar arayışında olmalıdırlar.”

Sadece ders kitaplarına güvenmenin doğru olmadığını söylese de ders kitaplarının eğitimdeki etkinliği su götürmez bir gerçektir. Ayrıca sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin kanıt temelli öğrenmenin önemini yeterince kavrayamadıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere kanıt temelli öğrenmenin etkililiğini ortaya koyacak hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerekmekte ve öğretmenlerin ders içi etkinliklerde kullanabilecekleri kanıtları seçebilecek bir veri tabanı oluşturmalıdır. Böyle bir yöntemle öğretmenler kendi derslerinde hem daha etkin olmakta hem de ders kitabından bağımsız hareket edebileceği serbest bir bölge açılmaktadır. A4, kanıt temelli öğrenme üzerinde çok durulmadığını söyleyerek soruya ilişkin bakış açısını şu ifadelerle belirtmiştir:

“Kanıt temelli öğrenmenin çok ciddiye alınmadan ve üzerine kafa yorulmadan ders kitaplarına yansıdığını söyleyebiliriz. Bu özensizlik ve ciddiyetsizlik hem kanıtların seçimi hem de bu kanıtlarla ilgili düzenlenen etkinlikler için (ki burada sadece soru-cevap etkinlikleri söz konusu).”

A4 kanıt temelli öğrenme noktasında ders kitaplarında adım atıldığı belirtse de bu adımların kanıt temelli öğrenme üzerine yeterince kafa yormadan ya da felsefesini kavramadan atıldığını eklemiştir. Ders kitaplarında sunulan kanıtlar genellikle aynı yazar ya da çevreden isimlerden seçilmektedir. Ayrıca etkinlik olarak sunulanlar ise ‘değerlendiriniz, cevaplandırınız, açıklayınız’ boyutunun bir adım ötesine geçmemektedir. Kanıtlarla ilgili verilen etkinliklerin analiz yapma, sorgulama, eleştirel düşünme, çoklu bakış açısı geliştirme gibi tarihsel düşünme becerilerini geliştirmedeki etkisi de tartışmaya açıktır. A3 ise Türkiye’deki kanıt kullanımına ilişkin şu ifadelerle yer veriyor:

“Ülkemizde ders kitabında kanıt kullanma denilince nedense yazılı kanıtlarda ders kitabının sadece bir aşama gerisine gitmek, görsel kanıtlarda ise anlatımı desteklemek için sayfanın kenarına resim yerleştirmek anlaşılıyor. Bir aşama geriye gitmekten kastın bizim ikinci el kaynak dediğimiz tarihçilerin oluşturduğu metinlerin okuma metni, örnek metin gibi adlarda kullanılmasıdır. Bizim ders kitaplarımızda sunulan kanıtların büyük bölümü ikinci el kaynaklardan alıntılar hatta bir kısmı bizzat ders kitabı yazarı tarafından kurgulanmış metinlerdir.”

Ders kitaplarında kanıtlara baktığımızda yazılı kanıtların pek çoğunun ders kitabı yazarları tarafından oluşturulduğu ki bunun çok daha büyük bir sorun oluşturduğu açıktır. Öğrenciler ders kitabı yazarı tarafından oluşturulan metinlerin kaynağını sorgulayamamaktadır. Ayrıca birçok ders kitabında ders kitabı yazarı tarafından oluşturulan metinlerde aslında genel anlayışın dışına çıkılmadığı görülmektedir. Ayrıca görsel kullanımı sayfaların köşelerine ya da kör noktalarına yerleştirilerek görsel malzemeler dekor olarak kullanılmaktadır. Kör noktalara yerleştirilen görsellerle öğrenciler için herhangi bir beceri geliştirilmesi düşünülmemiş ders kitabının sadece yoğunluğu artırılmıştır. Yazılı kanıtın akla ilk getirdiği şey ise metin içindeki tümcelerin ayrı bir başlık altında sunulması olmuştur. Bu anlayış da A4’ün kanıt temelli öğrenme üzerine çok fazla kafa yorulmadan ders kitaplarına yansıtıldığı fikriyle örtüşmektedir. A2 ise kanıt temelli öğrenmenin ders kitaplarında kullanımıyla ilgili şu değerlendirmelerde bulunmuştur:

“İngiltere’de kanıt temelli öğretimin ders kitaplarında etkili kullanılmasının sebebi ölçme ve değerlendirme sistemiyle ilgilidir. Ortaöğretimde yapılan genel olgunluk sınavları ve üniversiteye giriş sistemlerinde kanıt temelli öğrenmeye dayalı sorular sorulmaktadır. Örneğin; öğrencilere birinci elden ve ikinci elden belge, görsel ya da istatistikî kaynaklar sunulmaktadır. Öğrencilerin kanıt temelli becerileri kullanarak bir essay yani değerlendirme yaparak soruları cevaplandırmaları istenmektedir... Tarihsel düşünme becerileri öğretim programlarında yer almasına rağmen ders kitapları bu becerileri geliştirecek şekilde tasarlanmamıştır. Kanıt temelli öğrenmenin gerektirdiği tarihsel konularla ilgili sorgulamalar yapılmamıştır. Ayrıca tarihsel olayların çok yönlülüğünü yansıtacak kanıtlar sunulmamıştır.”

Türkiye’deki mevcut sınav sistemi göz önüne alındığında kanıt temelli öğrenmenin ders kitaplarına tamamıyla yerleşmesinde çeşitli problemlerle karşılaşılması olasıdır. Sınav odaklı düşünen bir öğrencinin ders kitaplarında arayacağı şey çoğu kez doğru cevaba götürecek olan bilgilerdir. Sunulan kanıtlara bu gözle bakıldığında ise kanıt temelli öğrenmenin sınav engeline takıldığı ortaya çıkmaktadır. Sınav sisteminde yapılacak bir değişiklikle kanıt temelli öğrenmenin öğrencilerde geliştireceği beceriler üzerinden

değerlendirmeler ön plana çıkartılabilir. Bunun yanında mevcut kanıtların ana anlatıyı desteklediği ve sorgulamayı gerektiren herhangi bir materyal sunulmadığı da akademisyenlerden elde edilen verilerle desteklenmiştir. Mevcut kanıtlar tarihi konularla ilgili herhangi bir soru işareti dahi akla getirmemekte tek bir bakış açısıyla kanıtlar ard arda sıralanmaktadır. A1 ise, kanıt temelli öğrenmenin ders kitaplarına yansımaları ile ilgili şu ifadelerle yer vermiştir:

“Türkiye’de genel olarak program üzerinde kanıt temelli öğrenme tarihsel düşünmeyi geliştirmede bir araç olarak yer alsa da ders kitaplarında yansımalarında genel olarak gerçeğin öğrencilerin gözünde canlandırmayı sağlamak için kullanılmaktadır. Kanıt temelli öğrenmede birbiri ile itilaflı konularında öğrencilerin karşısına çıkarılması öğrencilerin bunlarla çalışırken küçük birer sosyal bilimci gibi düşünmeleri önemli bir yer alırken ülkemizde genel olarak suya sabuna dokunmayan konularda tarihsel olayları öğrencilerin gözünde somutlaştırmak için ders kitaplarında kanıt temelli öğrenme kullanılmaktadır.”

Tarih öğretim programında kanıt temelli öğrenme ideal olana ulaşmada bir amaç gibi görünse de pratikte mevcut olan gerçeği yansıtan bir araç olarak ders kitaplarına girmektedir. Ders kitaplarında ihtilaflı konulardan bilhassa uzak durulmakta tartışmalı konular anlatılırken tek bir pencereden verilen kanıtlarla konu hakkında netlik olduğu öğrencilere sezdirilmektedir. Oysa üzerinde tartışmaları devam eden pek çok konu sıradan bir anlatımla geçirilmekte ve detaylar verilmemektedir. Böylece öğrencilerin tartışmalı konular üzerinde çalışarak “küçük bir tarihçi” becerilerini kazanmalarının da önüne geçilmiş olmaktadır. A7 ise, kanıt temelli öğrenmenin ders kitaplarına yansımalarındaki farkla ilgili şu ifadelerle yer vermiştir:

“İngiltere’yi referans alırsam Türkiye’deki ders kitapları kanıt temelliymiş gibi Türk usulü kanıt temelliymiş gibi görünüyor. Bizdeki kanıt temelli aslında o propaganda amaçlı bir diğer versiyonuymuş gibi bizde önce ne verilecek hangi misyon verilecek önce o saptanıyor ona uygun kanıtlar ortaya koyuluyor yani bir bakıma teknik olarak baktığımızda ideal kanıt temelli tümevarım iken bizdeki tündengelim zaten hangi sonucu çocuğun çıkaracağı net dolayısıyla ona uygun kanıtlar serpiştiriliyor ve böylelikle kanıtlar konuşturuluyormuş gibi yapılarak çocuklar arzu edilen sonuca ulaştırılmaya çalışılıyor. Sosyal bilgiler ders kitaplarında ‘Avrupalı Seyyahların Gözünden Osmanlı’ başlığına bakıldığında tüm seyyahlar Osmanlı ile ilgili ideal laflar ediyor. Oysaki Osmanlı korkulan bir devlet bir Türk korkusu var ama bunlar ders kitaplarına yansımıyor. Oluşan ders kitaplarında ötekinin adının ve bakış açısının yer almadığı ötekinin niye öyle düşündüğünün gerekçelerinin yer almadığı bir ders kitabıyla karşılaşılıyor çocuklar. Bu diğerinden daha tehlikeli çünkü bir diğeri propaganda unsurları içerdiği çok belirgin ama diğerinde sanki kanıtlar konuşuyormuş gibi bir izlenim veriliyor. Bakın gelişmeler var ama bu gelişmeler bir

İngiliz bir Amerikan ya da bir Fransız tarih ders kitaplarındaki kanıt temelli amacı ile işlevi ile karşılaştırılmaz dahi.”

Kanıt temelli öğrenmenin Türkiye’deki ders kitaplarına yansımalarıyla birlikte “Türk usulü” kanıt temelli oluştuğunu söyleyen A7, önce öğrencilere benimsetilecek misyonun belirlendiğini daha sonra ona uygun kanıtların seçildiğini söyleyerek aslında Tarih ders kitaplarında kanıt temelli öğrenmenin resmi tarih söylemini meşrulaştırmak adına yer bulduğunu ifade etmiştir. Misyonu uygun seçilen kanıtlarla tarihsel anlatı öğrencilere desteklerle sunulmaktadır. Ders kitaplarındaki gizli yönlendirme kendini kanıtlar üzerinden göstermekte ve genel anlatı bu şekilde desteklenmektedir. Kullanılan yabancı kanıtların ortak tutumu ders kitaplarını destekleyici metinler olması ise dikkat çekicidir. Kanıt temelli öğrenmenin doğasına aykırı olan bu yaklaşım Türk usulü kanıt temelli öğrenme anlayışını da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda kanıtlarla çevrelenmiş bir ideolojiyi fark etmenin diğerine oranla daha zor olacağı açıktır. A7, Tarih ders kitaplarında bir değişim olduğunu belirtmekle birlikte henüz yolun başında olduğu gerçeği düşüncesindedir.

A2 ve A6 kanıt seçiminde farklı görüşlerin yansıtılmadığını ve tek boyutluluk olduklarını belirtirken A5 ders kitaplarının yanında öğretmenlerinde kanıt seçiminde rol oynayabileceğini belirtmiştir. A3 ve A4 kanıt seçimindeki özensizlikten ve kanıt temelli öğrenme üzerine çok kafa yorulmadan ders kitaplarına yansıdığı görüşünü eklemiştir. A7 ise değerlendirmelerinin ardından Türkiye’deki uygulamaların Türk usulü kanıt temelli oluşturduğunu ancak böyle bir uygulamanın eskiye oranla çok daha tehlikeli sonuçları olacağını vurgulamıştır.

4.5.3. Türkiye’deki Lise Tarih Öğretim Programlarında Yer Alan Kanıtların İşlevi ve Kullanımına İlişkin Verilen Açıklamaların Ders Kitaplarına Yansımaları Akademisyenler Nasıl Yorumlamaktadır?

Akademisyenler, Tarih öğretim programlarında kanıtlara dair değerlendirmelerle ders kitapları arasında tutarlılık olmadığı konusunda benzer yorumlarda bulunmuşlardır. Verilen cevaplarda öğretim programlarındaki teorik değerlendirmelerin ders kitaplarına yansımadağı, pratiğe nasıl döküleceği konusunda yetersizlikler yaşandığı, öğretim programlarında iddialı cümlelerin karşılık bulamadığı, kuramsal çerçevenin dışına çıkılamadığı belki de ders kitabı yazarlarının kanıt temelli öğrenmeye ilişkin bilgi

düzeylelerinin olmadığına dair görüş bildirmişlerdir. A6 soruya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Ders kitaplarında söz konusu bilgilerin Kanıt A, Kanıt B veya Kanıt 1, Kanıt 2 gibi adlandırmalarla sunulması gerekmektedir. Ancak tarih ders kitabında bu bilgiler “Yorumlayalım” etkinliği adı altında sunulmuştur... Yine Tarih 9 ders kitabında öğrencilerden Gaznelilerin Hindistan tarihine etkilerini araştırarak bir gazete oluşturmaları istenmiştir. İşin ilginç öğrencilerin bu gazeteyi hem Hintli hem de Gazneli bakış açılarını ele alacak şekilde hazırlamaları istenmiştir. Ancak ders kitabında Hint bakış açısını yansıtan tek bir kanıt bile yer verilmemiştir. Diğer ders kitaplarında da durum pek farklı değildir. Tarih ders kitaplarında konular soru şeklinde ifade edilmemekte, farklı görüşteki kanıtlara yer verilmemekte, sunulan kanıtlar kanıt olarak nitelendirilmemektedir. Her ne kadar öğrencilerden gazete, afiş vb. hazırlamaları istenmekte, öğrenciler araştırmaya yönlendirilse de bunun için gerekli olan farklı görüşler ve ara etkinliklere yer verilmemektedir.”

Kanıt kelimesi öğretim programlarında yer bulsa da tarih ders kitaplarında kanıt kelimesinin kullanılmasından kaçınıldığı görülmektedir. Kanıt yerine okuyalım yorumlayalım, bilgi notu gibi bölümler verilmekte ve pek çoğu etkinlik olmaksızın geçiştirilmektedir. Bazı etkinliklerde afiş, poster, gazete gibi faaliyetler sunulsa da teorik de öğrenci bu becerileri geliştirme adına desteklenmiyor. Bu nedenle de etkinliklerde istenen pek çok şey havada kalmış oluyor. Ders kitaplarının davranışçı düz anlatım mantığı günümüzde kendini gizli de olsa sürdürüyor. Üst düzey tarihsel becerilerin kazandırılması amacıyla etkinlikler konulmuş olsa da ana metinler ve beraberindeki kanıtlar bu amaca uygun hazırlanmadığı için öğrencilerin etkinliklerdeki ürünü ortaya koymaları mümkün olamamaktadır. Ara etkinliklerin pek çoğu açıklayınız, araştırınız, yorumlayınız odaklı olmakla birlikte ana anlatının farklı bakış açılarına yer vermemesi, benzer ve birbirini destekleyen görüşleri barındırması öğrencilerin kanıt temelli öğrenme sürecindeki beceri ve tutumları geliştirmesini önlemektedir. Felsefe kanıt temelli öğrenme olsa da içerikte hala davranışçı tutumun yansımalarının devam ettiği görülmektedir. A1 ise ders kitapları ile öğretim programları arasındaki ilişkiyi şöyle ifade etmiştir:

“Ders kitaplarına bu sürecin yansımalarına baktığımızda programla ders kitapları arasında bazı tutarsızlıklarla karşılaşılmaktadır. Öncelikle kaynakların türü açısından baktığımızda genel olarak ders kitaplarında ikinci elden kaynakların kullanıldığı görülmektedir. Oysaki kanıt temelli öğrenmede öğrencilerin tarihin işlenmemiş kaynakları ile çalışılarak kendi anlatılarını oluştururken bu kaynakların güvenilirliğini değerlendirebilecekleri bir süreç yaşamaları gerekmektedir. Ders kitabında ise kaynaklar daha çok başkaları tarafından geliştirilen anlatıların bir yansıması, elde edilen tek doğru yorumun sunumunu kolaylaştırmak için

kullanılmaktadır. Ders kitaplarında kaynaklar yer almakta fakat öğrencilere kaynaklarla ilgili sorulan sorular “Yukarıdaki metne göre... nasıldır?” gibi kaynağa bakıp, okuyup tek doğru cevabı bulup yazmaları sağlanmaktadır. Kaynağın güvenilirliğine, tarihsel bağlama kısacası tarihsel düşünmeyi geliştirmeye yönelik sorulara pek rastlanmamaktadır.”

Ders kitapları ana metnin yanına ilişitirilen yorumlayalım, bilgi notu vb. gibi kısımlarda öğrencilere ikinci el kaynaklar verilmekte ve düz mantık kullanarak herhangi bir tarihsel düşünme becerisine gerek kalmadan öğrencilerin etkinliklere cevap verebileceği nitelikte düzenlenmiştir. Sunulan etkinliklerle de öğrenci kavrama, bilme düzeyinin ötesine geçememektedir. Kanıt temelli öğrenmenin ana unsur olan birinci elden kanıtlar ders kitaplarında yeterince yer bulmamış ana anlatı destekleyici ikinci el kanıtlar öğrencilerin çalışmalarında ana malzemeyi oluşturmuştur. Öğrenciler işlenmemiş/ham malzeme üzerinde çalışma yapmadan herhangi bir kaynağın güvenilirliğini sorgulamadan tek bir doğrunun sunumu olan kanıtlarla karşılaşmışlardır. Öğretim programlarında yer alan küçük birer tarihçi becerilerini kazanmak iddiası Tarih ders kitaplarında yerini destekleyici kanıtlara bırakmaktadır. A5, soruya ilişkin görüşlerini şu cümlelerle aktarmıştır:

“Ders kitaplarında bunun karşılığı yeterince görülüyor. Bir önceki soruda da belirttiğim gibi burada görev öğretmenlere düşüyor. Hiç şüphesiz ki bu görevi yerine getirmenin öğretmenler için kolay olmayacağını da belirtmek gerekir. Ancak ders kitaplarında yer alan çeşitli alıntı ve metinler daha çok kitabın içeriğini tamamlamak için kullanılmış. Yani sadece bilgi sunumu içeren metinler kullanılmış. Bu tür metinlerden yola çıkan öğrencilerin zaten farklı çıkarımlar veya tartışmalar yapması da pek mümkün olmuyor. Aslında bu sözü edilen metinler (seyahatnameler veya çeşitli dergi, kitap vb.) tam olarak “kanıt” uyuyor mu? Bunu değerlendirmek gerekir.”

A5 kanıtların kullanımına ve işlevine dair vurguların Tarih öğretim programlarındaki karşılığının ders kitaplarına yeterince yansımadığını ekleyerek bir önceki soruda belirttiği gibi kanıt temelli öğrenmede görevin öğretmenlere düştüğünü vurguluyor. Yapılan alıntıların içeriği destekleyici yönünün ön plana çıktığını ekleyerek adı geçen metinlerin kanıt olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceğini sorgulamak gerektiğinden bahsediyor. Sadece bilgileri dikte eden kanıtların aslında kanıt temelli öğrenmenin doğasına uymayacağı ve kanıt adı altında ana anlatıyı destekleyecek olduğu gözükmektedir. Gerçek anlamda kanıt kelimesinin ders kitaplarında yer bulmadığı ve bu metinler üzerinden farklı yorumlar da yapılamayacağı sonucu ortaya çıkmaktadır. A1, A6 ve A5 kanıtların tek yönlülüğü, herhangi bir farklılık içermediği ve sorgulanacak

metinlerin sunulmadığı noktalarında birleşiyorlar. Bu da Tarih ders kitaplarında kanıt temelliye ilişkin eleştirilerde akademisyenlerin hem fikir olduğu gerçeğini ortaya koyuyor. A4 ise, öğretim programlarına dair görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“Gerek 2007 gerekse 2017 programlarında kanıt temelli öğrenme ile ilgili tarih öğretimindeki çağdaş yaklaşımlara, güncel araştırma verilerine ve literatüre uygun, ayrıntılı ve tatmin edici bir çerçeve çizildiği söylenebilir. Ama bu daha çok kuramsal bir çerçeve ve her iki programda kanıt temelli öğrenmenin tarih derslerinde nasıl kullanılabileceğine ilişkin somut ve başka konulara uyarlanabilecek örneklerden yoksun. Bu durum bize, öğretim programlarını hazırlayanların teorik olarak kanıt temelli öğrenmeyi bildiği ama nasıl uygulayacaklarına dair herhangi bir fikirlerinin olmadığını da gösteriyor.”

Kanıt temelli öğrenme teorik olarak bilinse de ders kitaplarına uygulanması, konuların nasıl verileceği gibi noktalarda eksiklikler yaşanmaktadır. Belki de kanıt temellinin olduğu gibi verilmesi istenilen ‘ideal vatandaş’ hedefini tehlikeye sokacaktır. Bu nedenle de kanıt temelli öğrenme olması gerektiği gibi ders kitaplarına yansımamaktadır. Teorik kısımda güncel araştırmalar, son bulgular ve detaylı bir çerçeve çizilse de kanıt temelli öğrenmenin derslere nasıl yansımaları gerektiğinden ya da öğretim sürecine nasıl yedirileceğine dair örnek ve benzer uygulamalardan yoksun bulunmaktadır. Kanıt temelli öğrenme için ideal olan çerçeve programlarda kendini bulurken ders kitaplarına yansımaları ve öğrencilerin üzerinde çalışacağı materyaller noktasında tam anlamıyla kendini bulamamaktadır. Kanıt temelli öğrenme yeni gelişmeleri takip etme ve muasır medeniyetlere ulaşmada bir başlangıç olarak takip edilmiş felsefesi, teorik yapısı ve nasıl bir yol izlenmesi gerektiği kavranılmış olsa da tarih öğrenimi gibi uzun bir süreçte neler yapılabileceği, kanıt temelli öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli öğrenme ortamında nelerin gerekli olabileceği henüz tam anlamıyla idrak edilememiştir. A3 ders kitaplarındaki yansımaya dair aşağıdaki açıklamalarda bulunmuştur:

“Ders kitaplarında kazanımlarla ilgili bölüme baktığımızda öğrenciye verilen kanıtların büyük oranda temsili çizimler olduğunu görürsünüz. Dahası kazanım öğrencinin bu kanıtlara bakarak çıkarımda bulunmasını amaçlar ancak kitapta öğrencinin ulaşması gereken çıkarım zaten peşin olarak yazarlar tarafından eski usul yazılmıştır yani hazırdır. Öğretim programlarının özellikle giriş bölümünde kanıt temelli öğretim veya öğrencinin kanıtlarla çalışmasından defaatle bahsedilmesine rağmen ders kitabında bu tür bir öğretim için gerekli alt yapı hazırlanmamış büyük ihtimalle gerekli kanıtların bulunması ve bunlarla ilgili etkinlik geliştirilmesi sorumluluğu öğretmene bırakılmıştır. Oysa ders kitabının bu konuda etkin rol

oyunmalı belgelere ulaşma, belgelerin günümüz Türkçesine çevrilmesi ve etkinlik geliştirme görevi öğrenci veya öğretmen bırakılmamalıdır.”

Ders kitaplarında kanıtları bulma işinin öğretmenlere bırakılması noktasında A5 ile benzer ifadeler yer vermiş olsa da öğretmenlerin belgelere ulaşma noktasında sıkıntı yaşayacağını da eklemiştir. Ders kitaplarının bu noktada etkin rol oynamasının daha doğru olacağını, belgeleri öğrenme ortamına aktarma ve etkinlik geliştirme sorumluluğunun öğretmenlere bırakılmaması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin kanıt temelli öğrenmenin önemine ilişkin bakış açıları henüz yeterince oluşmamış olması da A3’ün tümcelerini doğrulamaktadır. Kanıtlarda peşin hükümlerin verilmiş olması da öğrencilerin bahsi geçen kazanımları elde etmesinin önüne geçmektedir. Öğrenciler için gerekli önerme kanıtlarla verilmiş olup etkinliklerle değerlendirme ya da tartışmaları istense de becerilerin gelişmesi bu süreçte çok olası görülmemektedir. A2 ise fikirlerini aşağıdaki ifadelerle özetlemiştir.

“Belki tarih kitaplarının yazarlarının kanıt temelli öğrenmeyle ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olması kitapların bu şekilde tasarlanmasını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca üniversiteye giriş sistemindeki bilgi ve kavrama düzeyindeki sorular uygulamadaki tutarsızlığın diğer bir sebebidir.”

Ders kitabı yazarlarına baktığımızda genel anlamda kanıt temelli öğrenmenin anlamını ve önemini tam anlamıyla idrak edemedikleri gözükmektedir. Ders kitaplarının yazım sürecinde kanıt temelli öğrenme üzerine çalışmış akademisyenlerin sürece dâhil edilmesi ders kitaplarının kalitesini de seçilen kanıtların niteliğini de artıracak gibi kanıt temelli öğrenmenin pratiğinin de ortaya koyulmasında olumlu adımlar atılmış olacaktır. Sosyal Bilgiler ders kitapları alanında uzmanlaşmış akademisyenler tarafından hazırlanmakta olup ilgili araştırmalarda akademisyenlerin yaptığı olumlu katkıları ortaya koyulmuştur. Benzeri uygulamalarla birlikte Tarih ders kitaplarında kanıt temelli öğrenmeye ilişkin olumlu gelişmelerin yaşanacağı açıktır. A7, öğretim programlarında kanıt temelli öğrenme ile ilgili fikirlerini şu cümlelerle aktarmıştır:

“Bizim öğretim programlarımıza baktığımızda çok ideal laflar var. Teorik olarak baktığımızda söylem olarak baktığımızda kanıt temelinin çok zengin ifadelerle görece yer bulduğunu görüyorsunuz ama bunun ders kitaplarına yansımaları arasında tutarlılık var mı dersiniz yok. Teorik söylemde kanıt temelli çok daha işlevsel çok daha anlamlı ama bunun ders kitaplarına yansımaları biraz daha sınırlı gibi geliyor bana. Mesela öğretim programında kanıt çok sık geçerken ders kitaplarında

vurgulanan kanıtlara ‘kanıt’ denmiyor başta ne olduğu belirsiz bir şekilde ders kitaplarına serpiştirilmiş doğrusunu isterseniz.”

A7 de cümlelerinde teorik ile pratikteki farklılığa dikkat çekmiştir. Ders kitaplarında kanıt temelli öğrenmenin yeteri kadar karşılık bulmadığını eklemiştir. Seçili kanıtların ise ‘kanıt’ başlığı altında verilmemiş olması öğrencilerin zihinlerinde belli bir yer etmemesine neden olmuştur. ‘Bilgi notu, okuma metni, tanıyalım, yorumlayalım’ gibi pek çok farklı başlık altında verilen kanıtlar belirsizliğe sebep olmakta çoğu kez öğrencilerin bu başlıkları nasıl değerlendirmeleri gerektiği tam karşılık bulamamaktadır. Ana anlatının çevresine yerleştirilmiş metinlerin ne amaçla sunulduğu, kanıt işlevi taşıyıp taşımadığı gibi pek çok soru işareti gündeme gelmektedir. Teori ile pratik ders kitaplarında birbirine ters düşmekte ve kanıt temelli öğrenme olması gerektiği gibi ders kitaplarına yansımamaktadır.

A6’da kanıt kelimesinin kullanılmadığını vurgulayarak A7 ile benzer ifadeler kullanmıştır. Ders kitaplarındaki metinlerin bazıları ise ders kitabı yazarı tarafından oluşturulmuş olup A1’in de belirttiği gibi kaynak güvenilirliğinin sorgulanamamasına neden olmuştur. Kanıt temelli öğrenme adına metinler yerleştirilse de bu metinlere dair verilen etkinlikler kanıt temelli öğrenme ile ulaşılmak istenen üst becerilerin gelişmesine hizmet etmemektedir. Değerlendirin, yorumlayın etkinlikleri zaten öğrencilerin ulaşmaları istenen sonuçlara götürmektedir. A1’in bahsettiği gibi öğrenci işlenmemiş ham malzeme ile çalışmamakta ders kitaplarında yer bulan çoğunlukla ikinci el kanıtlarla çalışmaktadır. Çalışmaya katkı sağlayan akademisyenlerin görüşleri bu noktada birbirleriyle örtüşmektedir.

4.5.4. Akademisyenlerin Mevcut Haliyle Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitaplarında Kullanılan Kanıtların Öğrenciler ve Öğretmenler İçin Ne Anlam İfade Edebileceğine İlişkin Bakış Açıları Nasıldır?

Akademisyenlerden soru kapsamında kanıtların öğretmen ve öğrenciler nezdinde ne ifade ettiğine dair değerlendirmelerde bulunmaları istenmiştir. A2, ders kitaplarında kullanılan kanıtların öğretmenler için ne ifade ettiğini şu cümlelerle açıklamıştır:

“Lise tarih kitaplarında kullanılan kanıtlar tek yönlü olgusal bilgileri yansıtmaktadır. Oysa merak uyandırıcı, duyguları ortaya çıkarıcı, derinlemesine bilgi edinme isteği, yazarın inanç, çıkar, gözlem açısı gibi durumları yansıtıcı kaynaklarla karşı karşıya kalmamaktadır.”

Ders kitaplarındaki tek taraflı bakış açısı kanıtlara da yansımış ve bu nedenle öğrenciler düz bir anlatımın içine yerleştirilen ‘destekleyici metinler’ üzerinden tarih dersini işlemek zorunda kalmıştır. Haliyle bu anlayış dersi sıkıcı ve ezber kalıpların bir adım ilerisine götürmemektedir. Ayrıca kanıtlar öğrencilerde merak güdüsünü harekete geçirmemekte bundan dolayı da öğrenciler işlenen konuyu derinlemesine araştırma isteği duymamaktadır. Bu nedenle kanıt temelli öğrenmenin beraberinde getireceği çok yönlülük ve ‘küçük bir tarihçi’ gibi çalışma adımları eksik kalmaktadır. A2, öğrencilerin nazarında kanıtların ne ifade ettiğini şöyle özetlemiştir:

“Öğrenciler tarih ile ilgili konulara günümüzde özellikle sadece ders kitaplarında ve okuldaki öğrenme süreçlerinde karşı karşıya kalmamaktadırlar. Gerek sosyal medya gerek kitle iletişim araçları ve gerekse tarih konulu dizi ve filmlerde ders kitaplarındaki bilgilerden farklı yorumlarla karşı karşıya kaldıklarında o zaman hangisi doğru şeklinde bir duruma maruz kalabilmektedir. Aslında okulda tarihle ilgili bilgileri edindiğinde çoklu bakış açısını kazanamadıklarından okul dışı tarihle ilgili bilgilerle karşı karşıya kaldıklarında sempatik ya da antipatik bir tutumla değerlendirebilmektedir.”

Çoğu öğrenci tarihi konuları okuldaki Tarih dersleri aracılığıyla duymakta ve öğrenmektedir. Tarih ders kitaplarında verilen tek yönlü anlatım sonucu sosyal hayatında farklı bir tutumla karşılaştığında ya bu fikri özümsemekte ya da eleştirmektedir. Bu da öğrencilerin zihinlerinde Tarih dersinin doğasına ilişkin olumsuz bir tutum canlandırmalarına neden olmaktadır. A3, öğretmenler ve öğrenciler için kanıt kullanmanın önemine dair fikirlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Ders kitaplarındaki kanıtlar öğretmenler için tabiri caizse “ben belgelerle konuşuyorum, söylediklerimde yalan yok” demenin başka bir yoludur. Çünkü ders kitaplarında belgeler metinde anlatılanları desteklemek amacıyla kullanılmaktadır. Öğrencilerde büyük ihtimalle kanıtları yazarın veya öğretmenin “ben belgelerle konuşuyorum, söylediklerimde yalan yok” demesi şeklinde anlıyorlardır. Ders kitaplarında kanıtlara yer verilmemesi veya bu şekilde hatalı kullanım öğrencilerde öyle yanlış anlayışlara yol açıyor ki bazılarında göre ders kitabı birinci el belgeden bile daha önemli bir belgedir.”

Ana anlatımın çevresine yerleştirilen metinler genelde ispatlama amaçlı kullanılmış aynı pencereden bakan yazarların eserlerinden alınmış metinlerdir. Bundan dolayı da kanıtlar öğretmenler için ana anlatıyı kuvvetlendirecek materyaller olarak algılanmaktadır. A2 ile A3’ün kanıtların öğretmenlerde uyandırdığı tek boyutluluk üzerinde ortak görüş bildirdiği söylenebilir. Ders kitaplarının yurt genelinde etkililiği göz önünde bulundurulduğunda

Tarih ders kitapları içinde yer alan kanıtlar yurdun her kesiminden insanlara ulaşıyor ve nüfuz ediyor. Bu bağlamda öğrencilerin de kullanılan kanıtları değerlendirmesi ya da hatalı kullanımı yanlış tarihi bilginin yapılmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin gözünde kanıtlar öne sürülen iddiayı kuvvetlendirmek adına kullanılan ek bilgilerdir. Bu da Tarih ders kitaplarında kanıt temelli öğrenmenin doğasına uygun olarak işlenmediği savını kuvvetlendirmektedir. A4 ise, kanıt kullanımının öğretmenler için taşıdığı anlamı şöyle özetlemiştir:

“Bu konuda genelleme yapabilmem güç. Fakat konuyla ilgili merakımdan dolayı bir tarih öğretmeniyle görüşme fırsatı bulmuştum. Öğretmene ders kitabındaki kanıtları nasıl kullandığını sorduğumda bazen sınıfta okuttuğunu ama çoğunlukla öğrencilerden evde okumalarını istediğini söylemişti. Kanıtlarla ilgili soruları ise müfredatı yetiştirme gibi gerekçelerle neredeyse hiç kullanmamıştı. Benim buradan yaptığım çıkarım; ders kitabında yer alan kanıtlar, tarih öğretmenleri için “okuma parçası” dışında bir anlam ifade etmediği yönünde.”

Genele bakıldığında öğretmenlerdeki salt müfredat yetiştirme isteği kanıtların gerekli ilgi ve önemi görmemesine yol açmaktadır. Sınıf ortamında tartışılıp üzerinde beyin fırtınası yapılması gereken kanıtlar çoğunlukla okutulup geçilmekte ya da evde değerlendirilmesi tavsiye edilen bir noktaya gelinmektedir. Burada öğretmenlerin kanıt olarak neyin görüleceği ya da kanıtın sınıf ortamında nasıl işleneceği ile ilgili fikir sahibi olup olmadıklarının da sorgulanması gerekmektedir. Bu konudaki eksikliği gidermek adına hizmet içi eğitimlerin ve atölye çalışmalarının düzenlenmesi kanıt temelli öğrenmenin daha etkili kullanılmasını sağlayacaktır. Öğrenciler için ise şu değerlendirmede bulunmuştur:

“Tarih öğretmenin kanıtları okutup geçtiği bir öğrenme ortamında kanıtlar öğrenciler için muhtemelen sıkıcı metinlere dönüşecektir. Hiç okutulmadığı durumlarda ise öğrenciler için ders kitabının içeriğini azaltması dışında bir işlevi olmayacaktır.”

Öğrencilerin çoğu kez okutulduğunda dinlemediği, üzerinde düşünmediği ve de bir tür mola olarak görülen kanıtlar, kanıt temelli öğrenmenin tam olarak idrak edilmemesinden dolayı işlevsiz kılınmakta ve içerik yoğunluğuna kısa bir ara olarak görülmektedir. Okunmadığında konunun hızlı biteceği okunduğunda ise bir müddet ara verildiği hissi öğrencilerde kanıt temelli öğrenmeye dair bir farkındalık oluşmadığını da göstermektedir. A5 ise öğretmenler ve öğrenciler için kanıt kullanımının yerine dair aşağıdaki açıklamayı yapmıştır:

“Öğretmenler ve öğrencilerin bunların pek farkında olduğunu düşünmüyorum. Ders kitaplarında varsa bile derslerde bu tür kanıtların yeterince irdelendiğini düşünmüyorum.”

Öğretim sürecinde kanıt temelli öğrenmenin yerleşmediği ve süreç içinde aktif yer alan öğretmen ve öğrencilerin kanıtlara ilişkin pek bir fikir sahibi olmadığı da söylemler üzerinde etkili olmuştur. Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde kanıtların öğretmen ve öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmadığı ve derste aktifleştirilmediği gerçeği ortaya çıkmaktadır. Nitekim Tarih ders kitaplarında farklı amaçlarla yer bulan kanıtlar işlevsiz olmakta ve istenen farkındalığı oluşturamamaktadır. A1, öğretmenler için kullanılan kanıtların önemine dair şu ifadelerde bulunmuştur:

“Öğrenciler için soyut olan tarihi somutlaştıracak görseller olarak ifade etmiştir. Öğrenciler için ise tarihteki tek doğruları gözlerinde canlandırıp akılda tutmayı kolaylaştıracak metinler.”

Tarihin içinden belgelerin öğrencilere sunulması tarih dersine ilgiyi artıracığı gibi aynı zamanda somut materyallerle çalışmak öğrencileri derse hevesli hale getirecektir. Öğrencilerin verilen kanıtları tek doğru olarak görmesi ise yine kanıt temelinin esas amacına hizmet etmediğini göstermektedir. Soyutu somutlaştırmaya hizmet eden kanıtların tek yönlülüğü öğrenciler için geçmişe dar bir pencere açmaktadır. A1, A2, A3 Tarih ders kitaplarındaki kanıtların tek yönlülüğe dikkat çekmişlerdir. Mevcut kanıtları kullanan öğretmenler ders içinde kanıtları kendi anlatılarına ispat olarak kullanmakta öğrencilerde bu kanıtlarla zihinlerindeki bilgileri somutlaştırmaktadır. A6, öğretmenler açısından kanıt kullanımının yerini şöyle açıklamıştır:

“Kanıt temelli öğrenmede öğretmen, öğrencilerin tarihin doğası ve çalışma yöntemine yönelik yeterlilikleri kazanmalarını ve etkinlikleri yapmalarını sağlayacak etkinliklerin rehberliğini yapmaktadır. Öğretmenlerin bu görevi yapabilmeleri için ders kitaplarında farklı görüşleri barındıran kanıtların yer alması ve bu kanıtların da kitaplarda kanıt olarak isimlendirilmeleri gerekir. Ancak ülkemizdeki tarih ders kitaplarında sunulan çeşitli birinci ve ikinci elden kanıtlar kitaplarda görsel, minyatür, metin gibi adlarla nitelendirdikleri için bence öğretmenler için de birer görsel, minyatür, harita, fotoğraftan öteye gitmemektedir.”

A6, kanıt temelli öğrenmede öğretmenlerin rehber yönünün ön planda olduğundan bahsetmişse de ders kitaplarındaki kanıtların farklı olmadığından ve ‘kanıt’ olarak

anılmadığından öğretmenlerin yeterince etkili olamadığını belirtmiştir. Öğrenciler için ise şu değerlendirmelerde bulunmuştur:

“Nasıl ki tarihçi tarih adı verilen eserini yazmak için kanıtları bulup, analiz edip yorumluyorsa öğrenci de bir nevi bunun benzerini ders kitapları aracılığıyla kendisine sunulan kanıtlarla yapmaktadır. Ancak tarih ders kitaplarımızda yer bulan kanıtlar görsel, harita, minyatür, şiir gibi adlandırıldığı için öğrenciler kanıt ve kanıtın önemini maalesef kavrayamamaktadırlar. Ders kitaplarındaki söz konusu kanıtlar öğrenciler için birer harita, türkü, şiir, fotoğraf ve resimden ileriye gidememektedir. Ayrıca öğrencilerin bu kanıtlarla meşgul olmalarını sağlayacak ara etkinliklere de yer verilmemesi bu sorunun yaşanmasının bir diğer nedeni olmaktadır.”

Sunulan kanıtlar çoğu kez bir objeden öteye gitmemekte ve kullanılmamaktadır. Ders kitaplarında içeriği doldurmak adına yer verilmekte ve de bundan öteye geçmediği görülmektedir. Kanıtlar arasında etkinliklerin sayısının çok az olması ve etkinliklerin ‘kimdir/nedir/açıklayınız’ın ötesine geçmemesi ise kanıtların öğrenciye nüfuz etmemesine neden olmaktadır. Öğrencilerin kanıtları etkili bir araç olarak görmediği gerekli etkinliklerin olmadığı ve kanıt kelimesinden kaçınıldığı bir Tarih ders kitabında hem öğretmen hem öğrenci açısından kanıt temelli öğrenmeyi uygulamak ve öğrencilerde kanıt temelli öğrenme ile gelişecek becerileri elde etmek oldukça zor gözükmektedir. A7 öğretmenler için kanıt temelli öğrenmenin yerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmenlerin kanıt temelli bu haliyle algıladıklarını çok sanmıyorum. Bir takım şeyler veriliyor ama bunun ne anlam ifade ettiği öğretmenler tarafından çok iyi anlaşılmış mıdır emin değilim. Son tahlilde onlar için belirli hedefler var, belirli değer yargılarının çocuklara empoze ettirilmesi gibi bir misyon var çoğu öğretmen için bu haliyle devam ediyor.”

A7 de diğer katılımcıların bahsettiği gibi öğretmenlerin kanıt temelli öğrenmeden ya da kanıtların işlevinden, kanıt temelli öğrenme ile elde edilecek becerilerden çok fazla haberdar olmadığını düşündüğünü vurgulamıştır. Öğretmenlerin pek çoğunun hala bir misyon doğrultusunda Tarih öğretimini devam ettirdiklerini yani eski anlayışın öğretmenler aracılığıyla sürdürüldüğünü eklemektedir. Öğrenciler için kanıt temelli öğrenmenin yerini ise aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır:

“Bir renklilik katıyor belki aynı zamanda bir tehlikede. Çünkü kanıtın doğru olduğuna dair bir bakış açısı geliştiriyor çocuk. Kanıt söylüyorsa doğrudur fen bilimi mantığı gibi yani nedir? Değişmez bir bilgiymiş gibi bakıyor, alternatifi olmadığını görmediği zaman sanki bir hap gibi elde edilmesi gereken bir bilgi gibi alınabilir.”

Öğrencilere sunulan kanıtlar tek bir görece gerçeği temsil ettikleri için öğrenciler bu kanıtların net bilgi verdiğine inanmakta ve çoğu kez aksini dahi düşünmemektedir. Bu nedenle Tarih ders kitaplarında yer alan kanıtlar tek yönlü olduğu için öğrencilerde ispat gibi algılanmakta bu da Tarih öğretimini daha riskli bir duruma sürüklemektedir. Eski ders kitaplarında ana anlatının herhangi bir ek metin olmadan verilmesi öğrencilerde bir soru işareti oluşturmazken günümüz ders kitaplarında kullanılan kanıtlar ana anlatının ispatı olarak kullanıldığı için öğrencilerde eleştiri kabul etmez bir gerçek genel geçer bir bilgi algısı oluşturmaktadır ki bu diğerinden daha tehlikelidir.

4.5.5. Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitaplarını Kanıt Temelli Öğrenme Çerçevesinde Daha İyi Kılma Adına Akademisyenlerin Önerileri Nelerdir?

Tarih ders kitaplarına kanıt temelli öğrenmenin daha iyi nasıl yansıtılabileceğine dair akademisyenlerden görüş bildirmeleri istenmiştir. Bu çerçevede A2 aşağıdaki değerlendirmelerde bulunmuştur:

“Öncelikle beceri temelli eğitimi ölçecek düzeyde ölçme ve değerlendirme yapılması gerekir. Öğrencilere işlenen konuyla ilgili farklı kaynaklar sunulmalıdır. Öğrencilerin kitaplarda yer alan kaynaklardan bilgileri kendilerinin yapılandırması sağlanmalıdır. Devlet arşivleri gibi tarihle ilgili kurumların öğrencilere uygun şekilde hazırlanmış belge ve dokümanlarının açık erişimde paylaşılması sağlanmalıdır. Kitaplarda seçilen kaynakların öğrencilerin ilgi, merak ve dikkatlerini çekecek türde olması duygularını yansıtacak özellikte olması sağlanmalıdır.”

Ölçme ve değerlendirme sistemi yeniden düzenlenerek beceri temelli eğitimi desteklemelidir. Öğrencilere farklı kanıtlar sunulmalı ve öğrencilerin ulaşabileceği daha çok kanıt erişime açılmalıdır. Seçili kanıtlar öğrencilerin gelişim düzeylerine hitap etmeli ve kanıtlara karşı istek uyandırmalıdır. Kanıtları kullanan öğrenciler kendi bilgilerini yapılandırmalıdır. Arşivlerden ziyade batıdaki gibi öğretim kurumları için kanıtları düzenleyip geliştirecek merkezlerin kullanılması kanıt temelli öğrenme adına daha iyi sonuçlar doğuracaktır. A6 ise, soruya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ders kitaplarında yer verilen görsel, minyatür ve metinler kanıt başlığı altında sunulmalıdır. İkincisi tarih ders kitaplarında yer alan tartışmalı tarihi konular mutlaka soru şeklinde ifade edilmelidir. Bu sayede öğrenciler bu konunun/sorunun çözüme kavuşmadığını, belirsizlik yaşadığını anlayabilsinler. Üçüncüsü öğrencilere sunulan tarihi kanıtlarda ve tabii ki arka plan bilgisinde de farklı görüşlere yer verilmelidir. Çünkü kanıt temelli öğrenme anlayışında en önemli hususlardan biri

öğrenciler mutlaka farklı görüşleri barındıran kanıtların sunulmasıdır. Dördüncü olarak ders kitaplarında sunulan kanıtlardaki bilgilerin bir nevi tamamlayıcısı olan ara etkinliklere mutlaka yer verilmelidir. Son olarak öğrencilerin kendi görüşlerini oluşturmasını sağlayacak, tarihte sadece ak ve karanın değil gri alanlarında olabileceğini anlamalarına olanak verecek ana etkinliğe yer verilmelidir. Eğer tarih ders kitaplarımız bu şekilde yeniden revize edilirse her duyduğuna inanan, eleştiren, sorgulayan bir nesil yetişeceğinden kimsenin şüphesi olmasın...”

Ana anlatıyı desteklemek adına yer verilen metinlere kanıt başlığı altında yer verilmesi o metnin işlevini artıracaktır ayrıca konu başlıkları netlik ifade etmemeli aksinin de olabileceğini sorgulatan soru cümleleri şeklinde olmalıdır. Sunulan metinler kanıt ifadesiyle yer aldığı anda öğrenciler konunun içine daha rahat girebilecek ve seçili kanıtlar üzerinde çalışarak anlatıyı oluşturabilecektir. Tek bir bakış açısının olmadığı ve tarihi konular üzerinde tartışmalı konuların da gündeme geldiği bir ders kitabı oluşturulmalıdır. Etkinliklerle kanıtlar diri tutulmalı ve öğrencinin kendi bilgisini yapılandırması sağlanmalıdır. Ana etkinliklerde sadece netliğin olduğu değil grinin de olabildiğini gösteren etkinliklerle öğrenciler etkinliklere dâhil edilmelidir. Öğrencilere tartışmalı konular da verilmeli ve tarihi kanıtlardaki farklı düşünceleri öğrenciler görebilmelidir. Böylece sorgulayan, eleştiren, yorumlayan, analiz eden bir nesil yetiştirilmiş olacaktır. A2 ve A6 farklı kanıtların kullanılması yönünde beyanlar vermişlerdir. Öğrencilerin kullanacağı kanıtların ilgi çekici olması gerektiği ve belirsizlikleri kanıtlar üzerinden idrak etmek gerektiği noktalarında da benzer ifadeler kullanılmıştır. Kanıt temelli öğrenmenin doğası gereği öğrencilerin kanıt çeşitliliğine ve farklı yorumlarla karşılaşması öğrenme ortamına olumlu yansıtacaktır. A1 ise, kanıt temelli öğrenmenin ders kitaplarına daha iyi yansıtılması ile ilgili aşağıdaki önerilerde bulunmuştur:

“Tarih ders kitabı yazarları “tarihsel öğretiminde kanıt temelli öğrenmeye ilişkin geliştirilen stratejiler konusunda iyi çalışmalı” ki bu stratejilere ilişkin yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri ülkemizde bulunmaktadır. Gerçekten bu alanda çalışmış akademisyenlerle ders kitapları yazarları birlikte çalışmalıdır. Kanıt temelli öğrenmenin ne olduğu, tarihin metodunun ne olduğu, tarihsel bilgi-kanıt ve yorum/anlatı arasında nasıl bir ilişki olduğu konusunda ders kitabı yazarları daha derinlemesine bilgi sahibi olmalı ve bunu ders kitaplarına aktarmak konusunda da cesaretli olmalıdır.”

Ders kitabı yazarları kanıt temelli öğrenmeye ilişkin geliştirilen stratejileri incelemeli ve fikir sahibi olmalıdır. Konu ile ilgili yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinde yardım alınmalı ve konu ile ilgili uzman akademisyenlerin desteği ders kitabı yazım sürecinde

alınmalıdır. Böylece teorisi oturan kanıt temelli öğrenme ders kitaplarına daha doğru bir biçimde yansıtacaktır. Ayrıca kanıt temelli öğrenme ile ilgili ne kadar çalışma yapılırsa yapılsın bunu ders kitaplarına aktaracak olan ders kitabı yazarlarıdır. Bu nedenle ders kitabı yazarlarının gerekli desteği alarak hareket etmeleri ve cesur adımlarla ders kitaplarında gerekli adımları atmaları gerekmektedir. A1 diğer akademisyenlerden farklı olarak ders kitabı yazarları üzerinde durmuştur. Bunun nedeni ise son tahlilde ülke genelinde takip edilen materyal ders kitaplarıdır. Eğer bir adım atılacaksa ders kitapları üzerinden atılması daha kısa vadede olumlu sonuçlar getirecektir. A5, aşağıdaki değerlendirmelerde bulunarak önerilerini sıralamıştır:

“En önemli nokta öğretmenlere tarih ve sosyal bilgiler derslerinde kullanılacak nitelikte kanıtları sunmaktır. Bunun için üniversitedeki tarihçileri ile tarih eğitimcilerinin ortak çalışarak her ders seviyesine uygun tarihsel kanıtları derlemeleri ve bunları gerekiyorsa sadeleştirerek çeşitli kitaplar halinde yayınlamaları uygun olacaktır diye düşünüyorum. Bu kitaplarda kanıtların özgün halleri ile bu kanıtların derslerde nasıl kullanılacağını açıklayan bir tür ders planı olmalıdır. Ya da bu bilgiler ders kitaplarında da ek olarak yayınlanabilir. Böylece öğretmenler tarihsel kaynaklarla öğretimi çok fazla zorlanmadan uygulayabilirler.”

Tarih eğitimcilerinin her kademeye uygun kanıtları derleyip toplaması ve bu kanıtların farklı ders kitapları olarak basılması en azından ders kitaplarını tek tip olmaktan çıkaracaktır. Ayrıca ders kitaplarına eklenecek olan bir ders planının öğretmenlere rehber olacağı ve ders esnasında kanıtları nasıl işlemesi yönünde faydalı olacağı aşikârdır. Bu noktada A7 ders kitabı yazarlarından çok öğretmenleri sürece dâhil etmiş ve akademisyenleri kanıtları bulup öğretim sürecine dâhil etmede ön plana çıkarmıştır. A2'nin açıklamalarının ardından belirtildiği gibi süreçte öğrenme ortamlarında kullanılacak kanıtları bulmak ve bu kanıtları öğretim sürecine hazırlamak adına Avrupa'daki örnekleri gibi kurumlar oluşturmak hem akademisyenleri hem de ders kitabı yazarlarının yükünü hafifletecektir. A4, kanıt temelli öğrenmenin daha iyi aktarılması adına önerilerini şöyle özetlemiştir:

“Kanıt temelli öğrenmeyi tarih derslerinde etkili kılmak adına öncelikle öğretim programında konuyla ilgili bir takım düzenlemelerin yapılması zorunlu. Bu düzenlemeler zaten yeterli olan kuramsal çerçeveden ziyade pratiğe dönük olmalıdır. Bu kapsamda ders kitabı ve öğretmenin hangi konularda kanıt temelli öğrenmeye yer vereceğini belirleyebilmek adına uygun kazanımlar kanıt temelli öğrenme ile ilişkilendirilmelidir. Daha sonra ise öğretmenlerin ya da ders kitaplarının kanıt temelli öğrenmeyi tarih derslerinde nasıl kullanabileceklerine ilişkin somut etkinlik

örnekleri öğretim programında yer almalıdır. Bununla birlikte bir o kadar önemli olan öğretmenlerin tutumlarıdır. Türkiye’de tarih öğretmenlerinin dar bir pedagojik anlayışla ve daha da vahimi altı aylık pedagojik formasyon eğitimleri ile yetiştirildikleri göz önünde bulundurduğumuzda öğretmenlere konuyla ilgili gerekli eğitimler verilmeden tarih derslerinde kanıt temelli öğrenimin etkili bir şekilde kullanılamayacağı açıktır. Bu eğitimler bir angarya olarak görülen ve hemen hiçbir pratik yönünün olmadığı hizmet içi eğitimler şeklinde değil bir “atölye” anlayışı çerçevesinde ele alınmalı, öğretmenlere kanıt temelli öğrenimin amacı, tarihsel beceriler üzerindeki etkisinin yanında, kanıt temelli öğrenmeyi nasıl kullanabileceklerine yönelik uygulamalı eğitimler olmalıdır.”

Öğretim programlarında yer bulan teorik ifadelerin yerini pratiğe bırakması kanıt temelli öğrenme ile ilgili fikri olmayan herhangi bir öğretmene yardımcı olacaktır. Yine öğretim programlarındaki kazanımlar kanıt temelli öğrenme ile ilişkilendirilirse somut örneklerle karşılaşan öğretmenler kanıtların nasıl işleneceği ve öğretim sürecine nasıl dâhil edileceği noktasında destek almış olurlar. En nihayetinde dersi yönlendiren süreci şekillendiren öğretmenlere rehberlik yapacak bir öğretim programı kanıt temelli öğrenmenin doğru bir şekilde yansımaları sağlayacaktır. Öğretmenlerin kanıt temelli öğrenme ile ilgili tutum geliştirmesine de yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim olarak teori değil de pratik anlamda çalışmalar yapması kanıt temelli öğrenmenin ders içinde nasıl kullanılacağını göstermesi bakımında büyük önem taşımaktadır. Atölye çalışmalarıyla öğretmenler kanıt temellinin doğasına hâkim olabilecek ve bir dersin kanıt temelli öğrenme anlayışı ile nasıl işlenebileceğini kavrayabileceklerdir. Öğretmenlerin kanıt temelli öğrenmenin önemini idrak edememesi halinde ders kitapları ne kadar donanımlı olsa da işlevsiz kalacaktır. A2, A6 kanıt çeşitliliği üzerinde dururken A1 ders kitabı yazarlarını öne çıkarmış A5 ile A4 ise öğretmenlerin süreçteki etkililiğine dikkat çekmiştir.

A3 ise, kanıt temelli öğrenmenin daha iyi yansıtmak adına belgelerin önemine değinerek şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Öncelikle ulusal ve küresel tarihe ait pek çok belge günümüz Türkçesine çevrilmelidir. Bu görev ya MEB tarafından üstlenilmeli ya da yayınevlerinin ders kitabı başvurularına bir ön şart olarak tebliğ edilmelidir. Belgelerin bir kısmı doğrudan ders kitaplarında etkinlik planı veya yönerge ve yönlendirme soruları ile yer almalıdır. Geri kalan kısmı ya öğretmen kitabına link ya da CD formatında eklenebilir veya daha iyisi öğretmen kitapları z kitap şeklinde geliştirilebilir ve içinde farklı konulara ait görsel ve yazılı belgeler ile bu belgelerin kullanımına yönelik etkinlik planlarına yer verilebilir. Kullanımı öğretmenin inisiyatifine bırakılan ilave belge ve kaynakları ne yazık ki eski usul kitabın arkasına eklenmesini öneremiyoruz çünkü bu kitaplar her yıl yeniden basıldığı için sayfa sayısını

çoğaltacak böyle bir öneri kâğıt ve emek israfını daha da artıracaktır. İkinci olarak öğretim programında beceri eğitime daha fazla yer ayrılmalıdır. Bu amaçla programdaki bilgi, beceri, değer eğitimi oranları revize edilmelidir. Üçüncü olarak ders kitapları yazarlarına kanıt temelli öğretime yönelik uygun kanıt seçimi ve bunlarla yapılabilecek etkinlik örneklerini içeren bir eğitim verilmelidir. Son olarak öğretmen adayları ve görevdeki öğretmenlere beceri eğitimi ve alternatif öğretim yöntemleri konusunda uygulamalı eğitim verilmelidir.”

Yerli ya da yabancı pek çok kanıtın günümüz Türkçesine çevrilmesi ile kanıt çeşitliliği daha da artacaktır. Ders kitaplarında kullanılması adına bir kanıt havuzu oluşturmak kanıt temelli öğrenme anlamında çeşitli kolaylıklara vesile sağlayacaktır. Bu bağlamda MEB'in ön ayak olması gelişmeleri olumlu yönde etkileyecektir. Kanıtlar etkinliklere dair verilen bir yönerge yer bulmalı ki öğretmenler süreci doğru bir şekilde yönlendirebilsin. Ders kitabı yazarları da bu noktada bir eğitimden geçmeli ve ön çalışma sürecine katılmalıdır. Ayrıca yayınevlerinin ders kitabı yazma başvurularına kıstas getirilerek öğrenim sürecinin en önemli materyali olan ders kitaplarının usta ellerden yani bilirkişiler tarafından yazılması sağlanmalıdır. Öğretim programlarındaki beceriler revize edilmeli ve kanıt temelli öğrenme ışığında yeniden değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin uygulamalı eğitimlere katılması da süreci daha doğru bir şekilde ilerletecektir. A3 diğer akademisyenlerden farklı olarak kanıt temelli öğrenme sürecini daha iyi kılma adına pek çok unsuru bir arada değerlendirmiştir. Öğretim sürecine dâhil olan tüm unsurların revize edilmesi ve bir arada değerlendirilmesi süreç boyunca tüm etkenleri bir arada değerlendirmesi aslında öğretimin bir bütün olduğu gerçeğini bir kez daha göstermiştir. A7 ise kanıt temelli öğrenmeyi daha iyi kılma adına diğer bakış açısının önemine vurgu yaparak şu açıklamalarda bulunmuştur:

“ Yani öncelikle 1. elden, 2. elden, görsel, yazılı, biz ve öteki yani diğer bakış açısını da sunan kanıtlarında ders kitaplarında yer alması lazım. Tartışmalı konuların hiç korkulmadan işte ‘Köy Enstitüleri, komünist yuvaları mıydı aydınlanma ocakları mıydı? Abdülhamit ulu hakan mıydı kızıl sultan mıydı? İstiklal Mahkemeleri bağımsızlık mahkemeleri miydi adaletsizlik merkezleri miydi? Ermeni meselesi soykırım mıydı tehcir miydi?’ gerekirse Ermeni tarihçinin de bakış açısının yer alabileceği bir ders kitabı hayal ediyorum. Sosyal sorunlarda da göçler, vergilerle ilgili konularda mutlaka olumsuzluklar da yer almalı. Devletin hataları eksiklikleri de yer almalı, yanlış politikalar da gündeme gelebilmeli. Biz sosyal bilgiler ve tarih öğreticileri kime hizmet ediyoruz? Bu sorunun yanıtı çok önemli. Biz devletin hizmetkârı değiliz, biz hükümetlerin kuklası değiliz. Birey, vatandaş karşısında gerekirse devletin ya da hükümetin hataları da sosyal bilimler ders kitaplarında görece yer bulabilmeli gibi geliyor bana. Daha yapacak çok işimiz var gibi geliyor bana yani biz önce şuna karar vermeliyiz ‘Öğrenci ve eğitim niçin var?’, Eğitim

öğrencinin zihinsel, duyuşsal becerilerini geliştirmek için var. Tarih niçin var? Propaganda unsuru olarak mı yoksa zihin açan bir mekanizma olarak mı? Ben ikincisinden yanayım. Zihin açmalı, Türkiye’de cumhuriyet dönemi tarih derslerine baktığımızda her ideoloji her politik bakış kendisini öğrenciye dayattı. Bir daha söylüyorum lise tarih ders kitaplarında kanıt temelli saf anlamıyla uygulanırsa “yaşasın ve kahrolsun”un ötesinde sürekli iki cephe halinde oluşan Türkiye’nin çok daha demokratik boyuta evrileceğini düşünüyorum. Umarım bir gün bu kitapları tüm saflığıyla görebiliriz. Her ne kadar belirli karamsarlıklarım olsa da dahi şüphesiz yirmi yıl öncesine göre tarih ders kitaplarında tarih öğretim programlarında çok önemli gelişmeler var ama bu gelişmelerin hala son noktası propaganda gibi geliyor bana. Yerel tarih, sözlü tarih, tarihsel empati, kanıt temelli öğrenme bunlar yani kavramlar ama daha saflaştırılması lazım akademik amaçlara hizmet eder boyutunun çok daha ön plana çıkması lazım gibi geliyor bana.”

Tarihi konularda tek bir rengin olmadığı ders kitaplarında verilmeli öğrenciler gerekirse kanıtlar üzerinden tartışmalı ve kişisel bakış açısını oluşturmalarıdır. İki kutuplu tarih anlayışı yok edilerek tarihin bir bilim olduğu unutulmamalıdır. Siyasetin, medyanın üzerinden tarih oluşturulması yerine tarih her şeyden önce bir bilim olduğu için kendini var etmelidir. Tarih öğretimi zihinsel ve duyuşsal becerileri geliştirmek adına yer bulurken birden propagandaya dönüşmemelidir. Devletin hataları ya da sosyal sorunlar, olumsuzluklar göz önünde bulundurulmalı ve öğrencilerin bunları değerlendirmesi, üzerinde çalışması gerekmektedir. Ders kitapları her türlü farklı bakışa açık olmalı ve öğrencilerin ufkunu açmalıdır. A7 farklı görüşlerin yer bulması noktasında A6 ile benzer ifadeler kullanmıştır. Daha fazla demokratik tutumun öne çıkması kanıt temelli öğrenmenin daha anlamlı bir şekilde var olmasını sağlayacaktır. A7, geçmişe oranla ders kitaplarında olumlu gelişmelerin görüldüğünü fakat sürecin hâlihazırda devam ettiğini söylemektedir.

Kanıt temelli öğrenmeye ilişkin geçmişe oranla daha olumlu gelişmelerin yaşandığı tüm akademisyenler tarafından onaylansa da sürecin devam ettiği ve bu süreçte yer alan öğrenci, öğretmen, ders kitabı yazarı, tarih eğitimcisi gibi pek çok unsurun birbirini etkilediği görülmektedir. Yapılacak düzenlemelerde öğrenme sürecinde etkin olan faktörlerin aktifleştirilmesi ve görüşlerinin alınması şüphesiz süreçte yaşanan bazı zorlukların daha kolay aşılmasını sağlayacaktır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın son kısmı olan bu bölümde elde edilen verilerle ilgili genel bir değerlendirme ile sonuç, tartışma ve daha sonra yapılacak çalışmalar için öneriler kısmına yer verilmiştir. Tarih ders kitaplarının ne kadar kanıt temelli öğrenmeyi yansıttığından hareket ederek elde edilen bulgular üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

5.1. Sonuç

Araştırmada kanıt temelli öğrenmenin tarih eğitimine sağladığı faydalar göz önünde bulundurularak Tarih ders kitaplarının kanıt temelli öğrenmeyi ne kadar yansıttığı değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ilk sorusu kapsamında ise; Tarih ders kitaplarında kanıt kullanımına çok sık rastlanmadığı, konu anlatımına ek olarak verilen metinlerin kanıt olarak adlandırılmadığı yorumlayalım, bilgi notu gibi farklı başlıklar altında verildiği tespit edilmiştir. Kanıt temelli öğrenme öğretim programlarına yansısı da ders kitaplarına tam anlamıyla henüz yansıyamamıştır. Ayrıca verilen metinler arasında öğrencilerin tartışabileceği etkinliklere yer verilmemiştir. Yazılı kanıtların yanı sıra verilen görsel kanıtlar Tarih ders kitaplarında genellikle dekor olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Kanıt kullanımı ortaöğretim düzeyindeki Tarih ders kitaplarının her düzeyinde farklılık göstermiş bu farklılık üniteler arasında da kendini göstermiştir. Ders kitaplarında ana anlatının içine serpiştirilmiş metinlerin pek çoğu ise ders kitabı yazarı tarafından oluşturulan ve herhangi bir kaynak gösterilmeyen metinlerdir. Bu metinlerin kullanımı ile kanıt temelli öğrenme arasında büyük uçurumlar vardır. Ders kitaplarında dikkat çeken diğer bir öğede tartışmalı konuların sunumunda ortaya çıkan pürüzsüzlüktür. Ders kitabı yazarları günümüzde dahi tartışılan tarihi konuları bir berraklık içinde sunarak

sınıf içinde herhangi bir tartışma ortamının oluşmasını önlemiştir. Hâlbuki sosyal bilimlerde her şeyin net olmayacağı bazı tarihi konularla ilgili araştırmaların ve anlaşmazlıkların devam ettiği algısının oluşturulması ile öğrencilerin tarihi konulara ilgisinin artması sağlanacak ve birbirini saygıyla dinleyen, eleştiren, araştırma yapıp kendi doğrusunu oluşturabilen bir nesil yetişecektir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında ders kitaplarının birinci ve ikinci el kanıt kullanımı kapsamında bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular çerçevesinde Tarih ders kitaplarında I. el kanıt kullanımının daha az olduğu, kullanılan kanıtların çoğunun ikinci el olduğu gözlemlenmiştir. Tarih ders kitaplarında yer alan ek metinlerin hiçbiri kanıt olarak sunulmadığı görülmektedir. Hâlbuki kanıt temelli öğrenmenin tam olarak yansıdığı ders kitaplarında öğrenciler birinci elden kanıtlar üzerinde çalışma fırsatı bularak tarihinin geçirdiği safhaları bire bir yaşayacak ve kendi tarih bilgisini oluşturacaktır. Böylece tarih dersleri de ezber ve sıkıcı olarak anılmaktan kurutulacak toplum ve birey için Tarih dersinin önemi ortaya çıkacaktır. Seçili ikinci el kanıtlar ise neredeyse birbiriyle içerik olarak örtüşmekte ve öğrencide tarihi olayların siyah ve beyaz kadar net olduğu algısı oluşturulmaktadır. Ders kitaplarında yer alan kanıtlar çoğunlukla ana anlatıyı destekleyecek metinlerden seçilmiştir. Böylece kanıt temelli öğrenmenin doğasına aykırı davranılmıştır. Kanıtlar arasında bağlantı kurulacak ana ve ara etkinlikler sorgulayıcı olmaktan ziyade davranışçı yaklaşımın benimsediği klasik soru tarzları tercih edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında Tarih ders kitaplarında kullanılan görsel kanıtlar tespit edilmiştir. Her düzeyde ve ünite de görsel kanıtların kullanımının sayısı farklılık göstermiştir. Kullanılan görseller kanıt olarak nitelendirilmemiştir. Tarih ders kitaplarındaki görsel öğelerin çoğu dekor amaçlı kullanılmış olup herhangi bir etkinlik çerçevesinde değerlendirilmemiştir. Kullanılan görsellerin baskı ve görüntü kalitesi ise oldukça düşük olmuştur. Ders kitaplarının çoğunlukla ölü köşelerine yerleştirilen görseller öğrencide herhangi bir beceri geliştirmekten oldukça uzak gözükmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusunu ise Tarih ders kitaplarında ötekiden seçilen kanıtlara ne derece yer verildiği oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, Tarih ders kitaplarında kullanılan kanıtlar anlatıyı destekleyen yazarlardan seçilmiş olup bazı konularda hiç bazı konularda ise belli bir ölçü dâhilinde ötekiden kanıtlara yer verilmiştir. Aslında öteki olarak anmış olsak da kanıtlarıyla ders kitaplarında yer bulan yabancı tarihçilerin ortak özelliği ana anlatıyı desteklemeleri, öğrencilerin zihnindeki ‘şanlı tarihimiz’ algısına gölge düşürmemiş olmalarıdır. Böylece şüphe çekip öğrencilerin zihinlerinde sorgulama, eleştirel düşünme gibi becerilerin uyanması önlenmiş olacaktır. Ötekiden kanıtların ders kitaplarında yer alması ile öğrenciler pek çok farklı kanıtı değerlendirerek kanıt temelli öğrenme ile oluşturulmaya çalışılan çoklu bakış açısı becerisini geliştirmiş olacaktır.

Araştırmanın son sorusunu ise kanıt temelli öğrenmeye ve onun Tarih ders kitaplarına yansımalarına ilişkin akademisyen görüşleri oluşturmaktadır. Akademisyenlerle yapılan açık uçlu anket verilerinde ise akademisyenlerin kanıt temelli öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirdikleri, eskiye oranla ders kitaplarındaki gelişmelerin göz ardı edilemeyeceği sıklıkla ifade edilmiştir. Atölye çalışmalarıyla öğretmenlerin kanıt temelli öğrenmenin doğasını kavrayacakları, ders kitapları dışında öğretmenlerin araştırma yaparak birinci el pek çok kanıtla ulaşıp bunları sınıf ortamına getirebileceği, Tarih ders kitabı yazımında siyah ve beyazın olmadığı arada grinin de olduğu ve bunun öğrencilere çekince duymadan verilmesi gerektiği, Tarih ders kitaplarının yazımında iktidarların her dönem etki ettiği ve ideal vatandaş tanımına göre tarih ders kitaplarının şekillendiği, ders kitabı yazımında kanıt temelli öğrenme üzerinde çalışmış akademisyenlerde destek alınabileceği verilerine ulaşılmıştır. Bu bağlamda akademisyenler eskiye oranla çok yol kat edildiğini fakat kanıt temelli öğrenme noktasına atılması gereken pek çok adımın da var olduğu belirtilmiştir. Elde edilen veriler ışığında ders kitaplarında kanıt temelli öğrenme bağlamında yaşanan eksiklikler, sıkıntılar ortaya koyulmaya çalışılmış ve daha iyi bir Tarih ders kitabı adına atılması düşünülen adımlara öneriler kısmında yer verilmiştir.

5.2.Tartışma

2005 öncesinde ortaöğretim Tarih ders kitapları ezberci yapısı, düz anlatımı, siyasi tarihin ağırlıklı olması gibi pek çok noktada eleştiriler almaktaydı. Değişen eğitim felsefesiyle birlikte Tarih ders kitapları da değişime girerek yeniden yapılandırılmıştır. Eski ders kitaplarına oranla incelenen Tarih ders kitaplarında pek çok açıdan belirgin bir biçimde değişim görülmektedir. Bu da eğitim felsefesinin etkisiyle gerek ders kitaplarında gerekse öğretim ortamlarında değişimin başladığını göstermektedir. Fakat yine de Tarih ders kitapları noktasında alınacak epey yol olduğu aşikârdır.

İncelenen ders kitaplarında sunulan metinler tartışmaya kapalı net ifadeler içermekte ve öğrencilerin çok yönlü düşünmesine müsaade etmemektedir. Ders kitaplarında net ifadeler yer verildiği gibi etkinlik bölümleri haricinde genelde bilgi düzeyinde bir anlatım tercih edilmektedir (Aslan, Okumuş, Koçoğlu, 2015:694). Öğrenciler net çizgilerle öğrendikleri bilgileri hiçbir tartışma ortamına girmeden olduğu gibi sindirmekte bu da bilişsel gelişimine zarar verdiği gibi Tarih dersini de sıkıcı bulmalarına yol açmaktadır. Yapılandırmacı felsefeye göre düzenlenen Tarih ders kitaplarında öğrenciler küçük birer tarihçi gibi çalışmalarını sağlayacak materyale sahip olmalıdır. Ders kitapları öğrencileri tartışabilmelerini sağlayacak, çoklu düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirecek yönde düzenlenmelidir. Wineburg, öğrencilerin anlatılan konunun farklı olmasındaki gerçeği anlamaları için birinci ve ikinci elden kaynakları keşfetmeleri gerektiğini söylemektedir (Aktaran Doğan, Dinç, 2007:199). Bu imkân öğrencilere ancak ders kitapları aracılığıyla sunulmaktadır ki bu nedenle ders kitapları olabildiğince fazla kanıtlara yer vermeli ve tarihi olaylarda siyah beyazın yanı sıra grinin de olduğunu gösterecek kanıtlar ders kitaplarında sunulmalıdır. Ayrıca ders kitaplarının yayınevleri ya da yazarları değişse de içeriğindeki benzerliğin değişmemesi gözlerden kaçmamaktadır. Bu da bazı kitap yazarlarının içeriği oluşturmada önceki ders kitaplarından yararlanma yoluna gittiklerini göstermektedir. Ders kitapları bundan dolayı yeni bilgi ve bakış açısı taşımak yerine kendilerini tekrar etmektedir (Öztürk, 2011: 30). Öğrencilerin yoğun olarak siyasi konulara maruz kalması “*tarihin giderek daha savunmacı bir hal almasına*” neden olmaktadır (Walia’dan aktaran Usta, 2011:168). Öğrenciler kendilerini bir tartışmanın orta yerinde savunma metniyle karşı karşıya kalmış bulmaktadır. Ders içinde bu savunma metniyle bütünleşmelidir aksi

takdirde ise dersin amacından uzaklaştığı için ya Tarih dersine karşı olumsuz tutum geliştirmekte ya da ezberci olduğu için ders içeriğinden uzaklaşmaktadır.

Ayrıca tarih ders kitapları değerlendirildiğinde erkek egemen bir tarih anlatısının hâkim olduğunu ‘Nene Hatun, Halide Edip, Katherina’ gibi birkaç tarihi figür dışında herhangi bir kadın isminden ve girişiminden söz etmek oldukça güçtür. Tarih ders kitaplarını değerlendiren bir öğrencide, M.Ö. II. binlerden itibaren tarihin siyasi erk olan erkekler tarafından şekillendiği bu süreçte kadınların, çocukların ya da iktidar dışında kalan tebaanın tarihi seyir içinde hiçbir önem atfetmediği algısını oluşacaktır. Ders kitaplarını basacak yayınevlerinin yazar kadrosuna ve modern öğrenim teknikleriyle ne kadar ilgili olduğuna da dikkat edilmelidir. Ders kitabı yazarları kitap yazımından önce bir hazırlık sürecine tabii tutulmalı ve kanıt temelli öğrenme ve uygulanışı ile ilgili bir eğitim almalıdır. Ders kitaplarında konuların birinci el kanıtlar eşliğinde değerlendirilmesi sağlanmalı ve konu başlıkları öğrencide ilk kıvılcımı oluşturacak bir soru cümlesi şeklinde olmalıdır. Ders kitabında atılacak adımların yanında kazanım sayısı ve ders saati de kanıt temelli öğrenmenin tam olarak uygulanması önünde zaman noktasında bir engel oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin çoğu salt müfredat yetiştirme algısına sahip olduğu için kanıtlar çoğu kez sınıfta okunup geçiliyor hatta öğrencinin değerlendirmesi için ev ödevi olarak veriliyor böylece ders kitaplarında kısıtlı olarak da verilen kanıtlar işlevini kaybetmiş oluyor. Öğretmenlerin kanıt temelli öğrenme ile ilgili bilgilendirilmesinin yanında bu öğrenme sitilinin uygulanışına aktif olarak hâkim olabilmesi için atölye çalışmaları düzenlenmesi faydalı olacaktır. Ders kitabı yazarlarının ve öğretmenlerin algısının dışında kanıt temelli öğrenmenin önündeki en büyük engellerden birini sınav sistemi oluşturmaktadır. Zira mevcut sınav sistemi öğrencilerden bilme ve kavrama düzeyinde cevaplar beklemekte bundan dolayı da tarih dersleri sınav kaygısı gölgesinde işlenmektedir. Sınav sisteminin değişip kanıt temelli öğrenmeye uygun bir biçimde şekillenmesi ve öğrencilerde bilme, kavrama düzeyi dışında eleştirme, sorgulama, analiz yapma gibi becerilerin geliştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılması hem öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirecektir hem de çağdaş dünyanın ihtiyaç duyduğu bireylerin yetişmesi sağlanmış olacaktır.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Öğretmenler İçin Öneriler

Öğretmenlerin çoğu kanıt temelli öğrenmenin ne olduğundan ve öğrenciler için ne ifade ettiğinden habersiz bulunmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin kanıt temelli öğrenmeye ilişkin bakış açılarının geliştirilmesi adına hizmet içi eğitim verilmeli ve atölyeler oluşturularak öğretmenlerin kanıt temelli öğrenme ile bir dersin nasıl işleneceğine dair fikir oluşturması sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenler salt ders kitabının sunduğu olanaklara bağlı kalmamalı öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirebilecek kanıtları temin etme yoluna gitmelidir. Ders kitaplarını kullanırken dahi öğrencilere tarihte daima fikir birliğinin olmadığını ve tarihi olaylarla ilgili araştırmaların günümüzde aktif bir şekilde devam ettiği vurgusunda bulunmalıdır. Böylece öğrencilerin tarihe olan ilgisi artarak küçük bir tarihçi gibi araştırma yapma isteği bulacaktır. Öğrencilere ara etkinlikler sunarak dersi canlı kılmalı ve kazanımlara dair kanıtları ders ortamına getirerek belgeler üzerinden tartışmalarına teşvik etmelidir. Sınıf içinde özgür düşünce ortamının oluşmasını sağlayacak tedbirler almalı ve öğrencilerin fikirlerini çekinmeksizin aktarabileceği bir ortam oluşturulmalıdır.

5.3.2. Ders Kitabı Yazarları İçin Öneriler

Ders kitabı yazarlarının kanıt temelli öğrenme temelinde yazılan yabancı ders kitaplarını incelemesi yazım sürecinde kendilerine kolaylık sağlayacaktır. Ders kitabı komisyonları oluşturulurken kanıt temelli öğrenmenin felsefesini aktaracak bir eğitim verilmeli ve ders kitabı yazarlarına hazırlık sürecinde özgür bir ortam tanınmalıdır. Ders kitabı yazarları hazırladıkları ders kitaplarının içeriğini ağırlıklı olarak birinci el kanıtlardan seçmeleri gerekmektedir. Sunulan kanıtlar birçok farklı görüşü barındırmalı ve kanıtlar aralarda sunulan etkinliklerle birbirine bağlanmalıdır. Süreç boyunca öğrenciyi aktifleştirecek tedbirler alınmalıdır. Konu başlıkları öğrencilerin zihinlerinde ilk soru işaretini oluşturmalı konu ile ilgili net bir yargı oluşturmaktan kaçınılmalıdır. Ders kitapları siyasi erkin serüveni olmakta çıkmalı ve toplumun her kesimine yer verilmelidir. Etkinlikler öğrencilerde sorgulama, eleştirme, çok yönlü düşünme gibi becerileri aktif hale getirecek sorulardan oluşmalıdır. Kullanılan görseller öğrencilerin

ilgisini çekmeli ve döneme ait bulgular barındırmalıdır. Görseller ders kitabını dolduran temalar olmaktan çıkmalı tarih öğretiminde aktif kullanımı sağlanmalıdır. Ders kitabının içerdiği konularla ilgili kanıtların toplu şekilde sunulduğu CD'ler oluşturularak ders kitaplarına eklenmelidir. Öğrencilerin gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak ders kitaplarının içerik tasarımı ilgi çekici olmalıdır.

5.3.3. Milli Eğitim Bakanlığı İçin Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programlarında değişim yapmadan önce öğretmen, öğrenci ve velilerden fikir alarak işe başlamalıdır. Ders kitaplarını yazacak yayınevleri seçilirken aranan kıstaslar arasında mutlaka yapılandırmacılık üzerinde çalışmaları bulunan ve kanıt temelli öğrenmeye hâkim yazarların olması yer almalıdır. Ders kitaplarının oluşturulma süreçlerinde üniversitelerin ilgili bölümlerinde görev yapan akademisyenlerden yardım alınmalıdır. Ders kitaplarının yoğun içeriği ve ders saati göz önünde bulundurularak tarih derslerinin daha verimli geçmesi için ders saatlerini artırma yoluna gidilmelidir. Ders kitaplarının baskı kalitesi artırılmalı ve daha ergonomik hale getirilmelidir. Öğretmenler ders kitaplarını nasıl kullanacağına dair bilgilendirilmeli ve kanıt temelli öğrenmenin önemi hizmet için eğitim ve atölye çalışmalarıyla açıklanmalıdır. Üniversitelere geçiş sınavları kanıt temelli öğrenme sonucu geliştirilecek becerilere dayalı olmalı ve böylece tarih dersinin önemi artırılmalıdır. Öğretmenlere kitap seçme hakkı tanınmalı ve derste sınıf ortamında kullanılacak kanıtlara ulaşım noktasında kolaylıklar sağlanmalı, belli erişim adresleri oluşturulmalıdır. Ders kitapları geçmişin bir savunması olmaktan çıkmalı ve tarihi konular objektif bir şekilde tartışmaya açılmalıdır.

5.3.4. Alanda Araştırma Yapacak Akademisyenler İçin Öneriler

Araştırma kapsamına alınmamış olan diğer Tarih ders kitapları ile ilgili bir değerlendirme yapmaları önerilebilir. Ayrıca onaylı ders kitabından seçilmiş bir konu ile kanıt temelli öğrenme ile hazırlanmış aynı konu farklı örneklem grubunda karşılaştırılmalı olarak araştırılabilir. Ders kitabı yazarları ve öğretmenlerin görüşleri değerlendirilerek kanıt temelli öğrenmeye bakış açıları ortaya koyulabilir.

KAYNAKÇA

- Acun, F. (2013). Tarih Kaynakları. Şimşek, A. (Ed.), *Tarih Nasıl Yazılır?*, İstanbul: Tarihçi Kitabevi, s.s. 119-149.
- Akbaba, B. (2005). İnkılâp Tarihi Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), s.s. 65-78.
- Akbaba, B. (2010). Tarih Öğretiminde Görsel Kaynaklardan Yararlanma. Safran, M. (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, s.s. 170-183.
- Akbaba, B. (2013). Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formunun Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), s.s. 26-41.
- Akgün, E., Balcılar, E. ve Kılıç, M. (2016). *Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi*. İzmir: Top Yayıncılık.
- Akın, U. ve Arslan, G. (2014). İdeoloji ve Eğitim: Devlet-Eğitim İlişisine Farklı Bir Bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), s.s. 81-90.
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de Uygulanan ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 22, s.s. 31-46.
- Akinoğlu, O. (2004), “Yapılandırmacı Öğrenme ve Coğrafya Öğretimi”, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 10, s.s. 73-94.
- Aktaş, Ö. (2013). Ortaöğretim tarih ders kitaplarında yer alan barış ve antlaşmalar üzerine bir değerlendirme. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 2, s.s. 78-107.
- Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M. ve Smart, D. (Ed.) (2009). *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Aktın, K. (2010). *Türkiye, İngiltere ve ABD Sosyal Bilgiler/Tarih Ders Kitaplarında Yapılandırmacı Yaklaşım, II. Dünya Savaşı Örneği*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Alpan (Bangir), G. (2008). Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(II), s.s. 74-102.
- Altan, M. Z. (1999). Çoklu zekâ kuramı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.s. 1-13.
- Altun, A. (2010). Tarih Öğretiminde Mizah ve Karikatür. Safran, M. (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, s.s. 272-278.
- Amaral, C. (2008). Tarih Derslerinde Farklı Perspektifler: Portekizli Öğrenciler ile Bir Çalışma. Safran, M. ve Dilek, D. (Ed.), *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, s.s. 163-174.
- Arıkan, Z. (2016). Ders Kitaplarında Avrupa Tarihi. Özbaran, S. (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s.s. 145-160.

- Aslan, B. (2004). Türkiye’de Milli Tarih Anlayışı Bağlamında Dünden Bugüne İnkılâp Tarihi Dersleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 9, s.s. 81-109.
- Aslan, B., Okumuş, O. ve Koçoğlu, Y. (2015). Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarının Öğrencilerin Gelişim Düzeyine Uygunluğunun İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 37, s.s. 689-699.
- Aslan, E. (2006). Neden Tarih Öğretiyoruz?. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:20, s.s. 162-174.
- Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti’nin İlk Ders Kitapları. *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 35, Sayı: 158, s.s. 215-231.
- Ata, B. (2002). “Tarih Derslerinde ‘Dokümanlarla Öğretim’ Yaklaşımı”. *Türk Yurdu Dergisi*. Sayı:175. s.s. 80-86.
- Ateşeyan, Y. (2017). *Hemşirelik Öğrencilerinin Kanıt Temelli Uygulama Yetkinlikleri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.
- Ayanoğlu, B. (2011). *Türk-Yunan Tarih Ders Kitaplarında Karşılaştırmalı Öteki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), s.s. 46-73, www.esosder.org adresinden 30.05.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Azar, A., Presley, A. İ. ve Balkaya, Ö. (2006). Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Başarı, Tutum, Hatırlama ve Bilişsel Süreç Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, Sayı:30, s.s. 45-54.
- Bal, M. S. (2011). Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Yolları Konusunda Öğretmen Adayı ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), s.s. 371-387.
- Balcılar, E. , Kılıç, M. ve Kurt, Y. (2016). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük*. Ankara: Top Yayıncılık.
- Balkaya, A. (2002). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Tarihsel Kanıtların Etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Başaran, I. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı: Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, (5), s.s. 7-15.
- Bıkmaz, F. (2014). Tarih Öğretim Programlarının Analizi. Güven, İ. (Ed.), *Tarih Öğretimi Kuram ve Uygulama*, Ankara: Pegem Akademi, s.s. 57-74.
- Black, L. (2003). Tarih Öğretim ve Öğreniminde Yöntem Sorunları. *Tarih Eğitimine Eleştirel Yaklaşımlar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, s.s. 28-33.
- Breisach, E. (2012). *Tarih Yazımı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Bulut, S. (2008). *İlköğretim Ders Kitaplarının Görsel Boyut ve İçerik Tutarlılığı Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Büyüköztürk, Ş . (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), s.s. 133-151. Retrieved From <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26124/275190> adresinden 30.05.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Can, N. Ş. (2017). *Nükleer Enerjiyi Araştırmak İçin Model Kanıt Diyagramı Kullanmak: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Risk Algısı ve Konuyu Anlamaları Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Canbolat, Y. (2016). *Eğitimde Kanıt Temelli Uygulama ve Politika Geliştirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ceylan, G. (2006). *Ortaöğretim 10.Sınıf Tarih Ders Kitaplarının Niteliği Hakkında Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Collingwood, R. G. (2010). *Tarih Tasarımı*. Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- Çayır, K. (2009). Avrupalı Olmadan Önce Biz Olmalıyız: Yeni Öğretim Programları ve Ders Kitapları Işığında Türkiye Modernleşmesine Dair Bir Okuma, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), s.s. 1659-1690.
- Çayır, K. (2010). Yeni Bir 'Biz' Anlayışı Geliştirme Yolunda Eğitim, Ders Kitapları ve Okullar, Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış. Çayır, K. (Ed.), *Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çıdaçlı, T. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Birinci Elden Kaynakların Kullanımı (7. Sınıf Örneği) (Kanıt Temelli Öğrenme)*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- Demircioğlu, E. (2013). Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Görseller Hakkında Öğretmen Görüşleri: Trabzon Örneği. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Cilt: 8, Sayı: 7, s.s. 95-107.
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Tarih ve Coğrafya Öğretmenlerinin Sosyal Bilimler Öğretiminin Amaçlarına Yönelik Görüşleri (Doğu Karadeniz Bölgesi Örneği). *BILIG*, Sayı: 31, s.s. 71-84.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin Amaçlarına Yönelik Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 4, s.s. 153-164.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. (2013). Tarih Ders Kitabı Yazımında Yeni Yaklaşımlar. *Karadeniz Araştırmaları*, Sayı:38, s.s. 119-133.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), s.s. 69-88.

- Dilek, D. (2002). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dilek, D. ve G. Yapıcı (2005). Öykülerle Tarih Öğretimi Yaklaşımı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 18, s.s. 115-130.
- Dilek, D. (2010). Öğrencilerde Tarihsel Düşünce Gelişimi. Safran, M. (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, s.s. 123-130.
- Dilek, G. (2010). Çağdaş Tarih Öğretim Programlarında Temel Yaklaşımlar. Safran, M. (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 141-148.
- Dinç, E. (2004). Siyasal Düşünce ve Uygulamaların Tarih Öğretimine Etkisi: Türkiye ve İngiltere Ekseninde Bir Karşılaştırma Denemesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Dinç, E. (2006). Tarih Eğitimcilerinin Mevcut Lise Tarih Müfredat Programı ve Tarih Öğretiminin Amaçları Hakkındaki Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), s.s. 263-276.
- Doğan, N. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkililiği*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Doğan, Y. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıt Kullanmanın Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 2, s.s. 171-186.
- Doğan, Y. (2009). Sosyal Bilgiler Program ve Ders Kitaplarında Birinci Elden Kaynak ve Kanıt Kullanımı: ABD, İngiltere ve Türkiye Karşılaştırması. Turan, R. ve Sünbül, A. M. (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Pegem Akademi, s.s. 85-127.
- Doğan, Y. ve Dinç, E. (2007). Birinci Elden Tarih Kaynaklarının Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde İnternet Üzerinden Kullanımı: ABD ve İngiltere'den Uygulama Örnekleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), s.s. 195-220.
- Efendioğlu, A. ve Yanpar Yelken, T. (2009). Eğitimde Yeni Yaklaşımlar: Kanıt Temelli Öğretim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, Cilt:9, Sayı:2, s.s. 109-123.
- Erol, A. N. (2009). *11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Birinci Dünya Savaşı Konusunun Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Yeniden Tasarlanmasının Öğrenci Başarılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Erzi, Ç. (2011). Türk Eğitim Sistemi'nde Okulların Örgüt ve Yönetim Yapısı ile Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İlişkinin Çözümlemesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences Internatinal*, 1(1), s.s. 75-82.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, IX(1), s.s. 89-102.

- Gürbüz, R. ve Birgin, O. (2011). Öğrenme Ortamına Çoklu Zekâ Kuramını Taşıyan İki Öğretmen ve İki Araştırmacının Yolculuğundan Yansıyanlar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(1), s.s. 1-19.
- Gürol, M. (2002). Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma: Oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), s.s. 159-183.
- Güven, İ., Bıkmaz, F., Demirhan İşcan, C. ve Keleşoğlu, S. (2014). Tarih Dersinde Geliştirilebilecek Beceriler. Güven, İ. (Ed.), *Tarih Öğretimi Kuram ve Uygulama*, Ankara: Pegem Akademi, s.s. 75-93.
- Güvenç, B. (2011). Tarihi Perspektifte Kimlik Sorunu Özdeşimlerini Belirleyen Bazı Etkenler. *Tarih Eğitimi ve Öteki Sorunu*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s.s. 23-29,
- Hali, S. (2014). Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 3, s.s. 158-166.
- Höpken, W. (2003). Tarih Öğretiminde Yeni Yönelimler. *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, s.s. 46-56.
- Iggers, G. (2003). *20. Yüzyılda Tarih Yazımı*. Tarihin Kötüye Kullanımı. İstanbul: Tarih Vakfı, s.s. 1-17.
- Işık, H. (2008). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Tarih Konularının Öğretiminde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Aksiyon Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Işık, H. (2008). Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Başarılarına Etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), s.s. 389-402.
- Işık, H. (2011). Ortaöğretim Tarih Derslerinde Birinci ve İkinci El Kaynaklar İle Etkinlik Temelli Ders İşlemenin Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), s.s. 1287-1301.
- İnal, K. (1996). *Eğitimde İdeolojik Boyut*. Ankara: Doruk Yayınları.
- İskenderoğlu, T. (2010). *İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Kanıtlamayla İlgili Görüşleri ve Kullandıkları Kanıt Şemaları*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Jenkins, K. (2011). *Tarihi Yeniden Düşünürken*. (Çev. A. Şahin). Birleşik Yayınevi, Ankara.
- Kab, İ. (2012). *Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Almanya'daki Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarıyla Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kabapınar, Y. (1992). Başlangıcından Günümüze Türk Tarih Tezi ve Lise Tarih Kitaplarına Etkisi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*. 1, s.s. 143-178.
- Kabapınar, Y. (1992). Bir İdeolojik Mücadele Alanı Olarak Lise Tarih Kitapları I, II, III. *Tarih ve Toplum*, Cilt: 10, s.s. 36-41.

- Kabapınar, Y. (2003). İngiliz Tarih Ders Kitaplarına Bir Bakış. *Toplumsal Tarih*, 230, s.s. 40-47.
- Kabapınar, Y. (2006). Eğitim Felsefesinin Yansıması Olarak İngiliz Öğrencilerin Tarih Dersi Defterleri Nicola ve Arkadaşlarının Tarihsel Bilinçlerinin Oluşum Sürecinden Kesitler. *Milli Eğitim*, Sayı: 170, s.s. 8-31.
- Kabapınar, Y. (2011). Kanıt temelli tarih öğretimi yaklaşımına göre hazırlanmış konuların sınıfta işlenmesi ezber tarih dersinin kaderi midir? *Toplumsal Tarih*, Sayı: 213, s.s. 66-72.
- Kabapınar, Y. ve Camkıran, T. M. (2012). Bilginin Sunumu Boyutunda 1981 ve 2006 Yılı İnkılâp Tarihi Programlarına Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarına Bakmak. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, s.s. 147-168.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2015). Tarih Derslerinde Farklı Becerilere Sahip Öğrencilere Aynı Ders Kitaplarını Sunmak Ne Derece Adildir?: Heinemann Yayınevi Örneği. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), s.s. 156-176.
- Kaf Hasırcı, Ö. (2005). Görsel Öğrenme Stillere Göre Düzenlenen Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), s.s. 299-314.
- Karabağ, Ş. G. (2010). Çağdaş Ülkelerde Tarih Ders Kitapları: Uluslararası Bir Bakış. Safran, M. (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, s.s. 149-156.
- Keskin, İ. (2013). Yapılandırmacı Öğretim Bakımından Arşiv Kaynaklarının Önemi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(5), s.s. 1-29.
- Kıncır, K. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde 7. Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğrenme Beceri Düzeyleri. Safran, M. ve Dilek, D. (Ed.), *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, s.s. 380-405.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, s.s. 174-180.
- Korkmaz, M. (2006). *Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Ders Kitaplarının Niteliği Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Köksal, H. (2008). Çocukluk, Değişen Dünya ve Tarih Öğretiminden Beklentiler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), s.s. 388-396.
- Kuyaş, A., Akarçay-Gürbüz, A., İnsel, A., Karaömerlioğlu, M. A., Kentel, F., Kuyaş, E. ve Sarıbay, A. Y. (2004). *Gençler İçin Çağdaş Tarih*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Maier, R. (2011). Otoriter veya Totaliter Bir Geçmişle Nasıl Hesaplaşılır? Ders Kitabı Yazarlarının Önündeki Sorunlar. *Tarih Eğitimi ve Öteki Sorunu*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s.s. 13-22.

- MEB (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2008). *Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2011). *Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2011). *Ortaöğretim 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2012). *Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mıratkan Camkırın, T. (2011). *1981 ve 2006 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programlarına Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarının İçerik ve Kullanılabilirlik Açılarında Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Milas, H. (2002). Milli Türk Kimliği ve 'Öteki' (Yunan), Bora, T. (Ed.), *Modern Türkiye'de Siyasal Düşünce, Milliyetçilik*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Nichol, J. (1991). *Tarih Öğretimi*. (Çev. M. Safran). Ankara: Çağrı Matbaacılık.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), s.s. 835-857.
- Ocak, G. ve Demirdelen, C. (2009). Ortaöğretim 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Tarih Dersine Bakış Açıkları ve Başarıları Arasındaki İlişkiler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, XI(2), s.s. 107-131.
- Ocak, G., Kısa, Y. ve Yazıcı, S. (2013). Öğrenci Görüşlerine Göre Dokuzuncu ve Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), s.s. 82-100.
- Okur, Y., Sever, A., Aksoy, M., Kızıltan, H., Öztürk, M. ve Karaman, M. (2016). *Tarih 11*. Ankara: MEB.
- Oral, E. ve Tama, M. (2012). Yapılandırmacı Eğitim Anlayışının Lise Tarih Ders Kitaplarına Yansımaları: Uzman Değerlendirmeleri, *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 1, Sayı:1, s.s. 1-22.
- Ortaylı, İ. (2016). Tarih Öğretimi İçin Yazılacak Kitaba İlişkin Sorunlar. Özbaran, S. (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s.s. 43-51.
- Önen, F., Erdem, A., Uzal, G. ve Gürdal, A. (2011). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Programın Uygulanabilirliğine ve Alanla İlgili Kitapların Yeterliliğine İlişkin Görüşleri: Tekirdağ Örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), s.s. 115-137.
- Özbaran, S. (2003). *Güdümlü Tarih*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özbaran, S. (2011). Türkiye'de Tarih Eğitimi ve Ders Kitapları Üstüne Düşünceler. *Tarih Eğitimi ve Öteki Sorunu*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s.s. 61-69.

- Özbaş Çulha, B. (2010). *12-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Gelişimi ve Tarihsel Kanıt Kullanımı*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), s.s. 609-635.
- Öztürk, İ. H. (2009). Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Öğretim Yöntemi Sorunları ve Yeni Tarih Programları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı: 363, s.s. 8-17.
- Öztürk, İ. H. (2010). Avrupa Tarihi Konularının Öğretimi. Safran, M. (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, s.s. 307-314.
- Öztürk, İ. H. (2011). Ders Kitaplarında Özgünlük Sorunu ve Nedenleri: Ortaöğretim Tarih Kitapları Örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 6(1), s.s. 23-37.
- Öztürk, M. (2010). Tarih Öğretiminde Harita Bilgisi ve Kullanımı. Safran, M. (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, s.s. 184-194.
- Pamuk, A. (2015). Tarih Derslerinde Alternatif Ölçme. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(4), s.s. 29-46.
- Pingel, F. (2011). Tarihsel Anılar ve Çok Etnisiteli Bir Bağlamda Tarih Ders Kitapları: Bazı Deneyimler. *Tarih Eğitimi ve Öteki Sorunu*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s.s. 134-140.
- Safran, M. (1993). Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları [J.B Coltham ve J.Finles'in 'Educational Objectives For The Study Of History' Adlı Eseri Üzerine] *Belleten*, 57 (220), s.s. 827-842.
- Safran, M. ve Köksal, H. (1998). Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması. *G.Ü.G.E.F. Dergisi*. Cilt:18, Sayı: 1, s.s. 71-86.
- Sanalan, V. A., Sülün, A. ve Çoban, T. A. (2007). Görsel Okuryazarlık. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), s.s. 33- 47.
- Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sözüer, E. (2012). Türk-Yunan İlişkilerinde “Biz” ve “Öteki” Önyargıların Dinamikleri. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 1/2, s.s. 269-309.
- Şimşek, A. (2010). Kronoloji ve Zaman Algısı. Safran, M. (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, s.s. 77-82.
- Şimşek, A. ve Alaslan, F. (2014). Milliyetçi Tarihten Milli Tarihe, Çatışmacı Eğitimden Barışçı Eğitime Doğru Türkiye’de Tarih Ders Kitapları. *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı: 40, s.s. 1-19.
- Şimşek, A. ve Koca, F. (2011). Liselerde Kültürler Arası Bir Uygulama Örneği Olarak Kanada Programı: Tarih Dersleri Üzerine Öğrenci Görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), s.s. 155-187.
- Şimşek, A., Ergun, Ç. ve Aksoy, M. (Ed.) (2001). Tarih Yazımında “Öteki Kaynaklar”: İstanbul’un Fethi Konusunda Bir Örnekleme. *Mehmet Eröz Armağan Kitabı*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

- Şimşek, A., (Ed.) (2015) Muhittin Tuş-Tarihsel Kanıt ve Kayıtlarla Çalışmak. *Tarih İçin Metodoloji*, Ankara: Pegem Akademi, s.s. 232-236.
- Şimşek, N. (2002). BİG16 Öğrenme Biçimleri Envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi 1(1)*, s.s. 33-47.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), s.s. 115-139.
- Talu, N. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, s.s. 64-72.
- Tangülü, Z. ve Çıdacı, T. (2016). Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Birinci Elden Kaynakların Kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), s.s. 253-273.
- Tozlu, S. ve Akbulut, U. ve Kaya, R. (2004). Tarih yazımı ve öğretiminde ben ve öteki. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, s.s. 411-428.
- Turan, R. (2016). Türkiye’de Tarih Eğitiminde Bir Değişim Dinamiği: Tarih Vakfı. *Journal of Human Sciences*, 13(3), s.s. 3720-3749.
- Tüysüz, S. (2016). *Tarih 10*. Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Ulusoy, K. (2009). Lise Öğrencilerinin Tarih Dersi Sayesinde Elde Ettiği Bazı Kazanımlar. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, s.s. 115-134.
- Ulusoy, K. (2010). Değer Eğitimi: Davranışçı ve Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanan Tarih Programlarında Değer Aktarımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), s.s. 32-51.
- Ulusoy, K. (2010). Hermeneutik Yaklaşımın Tarih Dersinde Kullanılmasına Yönelik Bir Çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), s.s. 28-45.
- Usta, N. (2011). Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunlarına Bir Örnek: Kemal Kara’nın “İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” Ders Kitabında İç ve Dış Düşman Algısı, *Erciyes Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 37, s.s. 163-182.
- Van Der Leeuw, J. (2003). Tarih Öğretimi Üzerine Bazı Düşünceler. *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, s.s. 60-71.
- Vella, Y. (2001). Yaratıcı Tarih Öğretimi. (Çev. B. Ata). *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:150, s.s. 3-5.
- Yetiş, A. (2018). *Öğretmen ve Öğrencilerin “Kanıt Temelli Tarih Öğretimi”ne İlişkin görüşleri: Bir Durum Saptaması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Tarihsel Bilgi Edinme Kaynaklarına Yönelik Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), s.s. 1-21.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2014). Tarih Ders Kitaplarında “Öteki” Kurgusu: 1930’lu Yıllar Üzerine Bir Değerlendirme. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 3(1), s.s. 62-89.

- Yılmaz, A. (2015). *Tarih 9*. Ankara: Ekoyay Matbaacılık.
- Yılmaz, K. (2012). Tartışmalı ve Tabu Konuların İncelenmesi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), s.s. 201-225.
- Yılmaz, K. (2013). Postmodernist Tarih Yaklaşımı: Postmodernizmin Tarih Eğitimi İçin Doğurguları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(II), s.s. 197-209.
- Yurdakul, B. (2015), “Yapılandırmacılık”, (Ed. Özcan Demirel) Eğitimde Yeni Yönelimler, Pegem Akademi, Ankara, s.s. 39-65.



EKLER

EK 1. AÇIK UÇLU ANKET FORMU ÖRNEĞİ

ORTAÖĞRETİM TARİH DERS KİTAPLARI KANIT TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ NERESİNDEDİR? : BİR SAPTAMA ÇALIŞMASI

Merhaba, adım Hilal Kibar Marmara Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Ortaöğretim Tarih ders kitaplarının kanıt temelli öğrenme yaklaşımını ne kadar yansıttığını konu edinen bir çalışma yapmaktayım. Bu çerçevede sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum... Çalışmada isminin kullanılmasını () ya da saklı tutulmasını () istiyorum seçenekleriyle görüşlerinizi belirtebilirsiniz. Desteğiniz için teşekkürler...

Hilal KİBAR

1.Kanıt temelli öğrenmenin tarih öğretimindeki amacı, işlevi ve öğrencilerde geliştirebileceği beceri/perspektifler açısından değerlendirdiğinizde kanıt temelli öğrenmeye ilişkin bakış açınız nedir? Açıklayınız.

2.Kanıt temelli öğrenme anlayışının teorisini ve başka ülkelerdeki ders kitaplarında yer alan örneklerini göz önünde bulundurduğunuzda Türkiye'deki lise Tarih ders kitaplarındaki kanıtların sunumu hakkında neler düşünüyorsunuz? Ayrıntılarıyla yazınız.

3.Size göre Türkiye'deki lise Tarih öğretim programlarında ifadesini bulan kanıtların işlevi ve kullanımına ilişkin açıklamalarla bu açıklamaların ders kitaplarına yansımaları arasındaki ilişki/tutarlılık nasıldır? Açıklayınız.

4.Size göre mevcut haliyle Türkiye'deki lise Tarih ders kitaplarında kullanılan kanıtlar öğrenciler ve öğretmenler için ne anlam ifade etmektedir? Detaylarıyla açıklayınız.

Öğretmenler için;

Öğrenciler için;

5.Size göre Türkiye'deki lise Tarih ders kitaplarını kanıt temelli öğrenme çerçevesinde daha iyi kılma adına neler yapılmalıdır? Detaylarıyla açıklayınız.