

## SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE TARİHSEL KANIT ANALİZİ KULLANIMININ 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ<sup>1</sup>

**Ömür KIZIL**

*Doktora Öğrencisi/Öğretmen, Gazi Üniversitesi/M.E.B., omurpasha@hotmail.com*

*ORCID Numarası: 0000-0002-9181-5437*

### ÖZ

Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihsel kanıt analizinin kullanıldığı bu çalışmanın amacı, öğretim sürecinde bu yöntemi uygulamanın öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Çağdaş pedagojik anlayışın dayandığı temel ilke bilindiği üzere öğrenciyi aktif kılma ve onun üst düzey bilişsel becerilerini harekete geçirme, geliştirme üzerine kuruludur. Öğretim süreçlerinde uygulanan ve son dönemde ortaya çıkmış olan drama, rol yapma, benzetim, problem çözme, proje, altı şapkalı düşünme tekniği, ikili ve grup çalışmaları gibi pek çok yeni yaklaşım bu anlayışa dayanmaktadır. Bunlara ek olarak bir de “tarihsel kanıt analizi” yöntemini sayabiliriz. Çağdaş öğretim anlayışı yalnızca bilgi tüketimi yerine, aynı zamanda öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi ve bilgi üretmesi esasına da dayanmaktadır. Bu amaca hizmet edebilecek önemli yöntemlerden olan kanıt analizi ile öğrencinin farklı kanıtlardan derleyeceği ve aralarında bağlantılar kuracağı bilgilere ulaşması ve bu bağlantılardan yeni bilgiler, değerlendirmeler üretmesi esasına dayanmaktadır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi olan ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve deney-kontrol olmak üzere iki grup üzerinden çalışmalar yürütülmüştür. Konuların tarihsel kanıt analizine dayalı olarak öğretilmesinin akademik başarıları üzerindeki etkisini ölçebilmek amacıyla, araştırmacı tarafından her iki gruba da uygulanan başarı testi geliştirilmiştir. Yürütülen çalışma sonucunda; öğretim sürecinde tarihsel kanıt analizinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, öğretim süreçlerinde diğer yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olduğu ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler öğretimi, tarihsel kanıt analizi, tarih öğretimi.

<sup>1</sup> Bu çalışma, 2013 yılında 2. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda (USBES II) sunulan sözlü bildirden geliştirilmiştir.

## THE EFFECT OF THE USAGE OF HISTORICAL PROOF ANALYSIS ON 7<sup>TH</sup> GRADE STUDENT'S ACADEMIC ACHIEVEMENT IN SOCIAL STUDIES COURSE

### ABSTRACT

The aim of this study, in which historical proof analysis was used in social studies instruction, was to determine the effect of this method on the academic achievement of students. The basic principle of the modern pedagogical approach is to empower the student and activate and develop the student's higher cognitive processes. Techniques such as drama, role playing, simulation, problem solving, projects, the six thinking hats technique, pair and group work have recently been started to be used in instruction, stemming from this new approach. In addition to the above, we must also mention "historical proof analysis". Modern approaches to instruction focus not only on the consumption of knowledge but also teaching the student how to learn and how to produce knowledge. Proof analysis, as one of the most significant methods used in this fashion, allows students to gather different sources of proof and reach information by forming connections between these sources, resulting in the production of new information and evaluations. In this study, a quantitative pre-test post-test control group experimental design was used and activities were carried out with two groups, being the experimental group and the control group. In order to measure the effect of instruction based on historical proof analysis on academic achievement, the researchers developed an aptitude test that was administered to both groups. As a result of the study, we can conclude that the experimental group which received instruction based on historical proof analysis had a higher level of achievement than the control group, who received instruction based on other methods.

**Keywords:** Social studies instruction, historical proof analysis, history instruction.

## GİRİŞ

Yaşanılan dönemin; daha önceki yıllara göre bilginin ve bu bilginin yayılması için kullanılan kanalların hızla arttığı bir zaman dilimine denk düşmesinin sonucu olarak “bilgi toplumu” kavramı ortaya çıkmıştır. Toplumlar da vücut bulan bu durumu ifade etmek için hemen her gün görsel ve yazılı medyada kullanılan söz konusu tabir; eleştirel düşünebilme yetisine sahip, olay ve olguları analiz edebilen, farklı bakış açılarının bilincinde olan, hak, sorumluluk ve ödevlerini bilip, bunları yerine getiren yurttaşların yetiştirilmesini zaruri kılmaktadır. Ekonomik ve sosyal açıdan gelişmiş olarak nitelendirilebileceğimiz ülkelerin eğitim sistemlerine göz atıldığında; bu yönde çalışmaların varlığını tespit etmek için derin araştırmalar yapmaya gerek olmadığı görülecektir. Ülkemizde de 2005 ve 2017 yıllarında gerçekleştirilen Sosyal Bilgiler öğretim programı değişiklikleri ile eğitim sistemimize yapılandırmacı anlayışın hâkim kılınmasının hedeflenmesi de, bir başka deyişle bu amaca hizmet etmeyi ve programda da ifade bulan söz konusu niteliklere sahip vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Avrupa Birliği normlarına uygun olarak hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler programları, Türk Milli Eğitim sistemi için önemli yenilikleri beraberinde getirmiştir. 2005 yılında yenilenen programla birlikte Sosyal Bilgilerin tanımı değişerek, sosyal bilim disiplinlerinden yararlanan, sosyal bilimlerin özüne ve mantığına uygun disiplinler arası bir alan haline gelmiştir (Kaymakçı, 2011). 21. yüzyılın dünyasında yaşayan birey, her gün sayısız basılı ve görsel yayın aracı ile bilgi sağanağına maruz kalmaktadır. Buna bir de son yıllarda yaygınlaşan interneti dâhil edersek durum daha karmaşık bir hal almaktadır. Bu artan bilgi üretimi ve yayılımı karşısında bireyin hayata ve dünyaya bakışında yaşadığı anlam ve kimlik kargaşaları; tek neden-tek sonuç mantığı çerçevesinde düzenlenmiş bilgi kümelerinin çok boyutlu ve karmaşık sosyal hayat karşısında işlevsiz bir yük haline gelmesi, Sosyal Bilgiler programının yeni bir eğitim anlayışı ile düzenlenmesini gerekli kılmıştır (Safran, 2004). Öğretmenin salt bilgi aktaran bir role büründüğü öğretim ortamlarında, eleştirel düşünebilen, sorgulayıcı, aktif, problem çözebilen yurttaşlar yetiştirmenin güçlüğü aşıkârdır. Bunun yerine öğretim sürecinin odağına öğrencinin alındığı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre birey, öğrendiği bilgiyi kendi zihinsel süreçleri ve birikimine göre kendisi oluşturur. Bu yüzden bireyin Sosyal Bilgiler ve Tarih gibi sözel derslerde çeşitli materyaller üzerinde bireysel olarak veya grup etkinlikleri ile çalışıp çıkarımda bulunması beklenmektedir. Bunu Sosyal Bilgiler programında ifade bulmuş şekliyle sunacak olursak, dersin amaçları kısmında yer alan iki maddede şöyle kaleme alınmış olduğunu görürüz:

“1.Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.

“2.Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir” (MEB, 2005).

Sekizinci sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin programında da öğretmenin yapması gereken görevler kısmında şöyle bir madde gözümüze çarpmaktadır:

“Öğrencilerin bireysel ya da grup olarak birinci ve ikinci elden kaynaklar üzerinde ‘bir sosyal bilimci gibi’ çalışmalarını sağlamalıdır. Bu yolla onların, kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olmalıdır” (MEB, 2006).

Öğretim programlarında geçen ifadeler göz önünde bulundurulduğunda; öğretmenlerin, tarihsel bilgi oluşturma sürecini, öğrencilere yaptırarak yaşatmaları (Çulha Özbaş, 2010) gerektiği söylenebilir. Tarih konularının öğretiminde kanıt kullanımı, bu hususta güçlü yönler barındırmaktadır. Bu teknik, çocukların tarihsel bilgi ve becerilerini geliştirecek bir yol olarak geçmişte kalan imaj, bilgi ve nesnelerin tanıtımını içerir. Bu konuda gerçekleştirilen iyi uygulamalar küçük yaştaki öğrencilerde dahi geçmişle ilgili ilk düşünce, beceri ve tutumlarını geliştirmelerinde yardımcı olur (O’hara ve O’hara, 2001: 69’dan akt. Dönmez ve Altıkulaç, 2014).

Öğrenme sürecini tarihsel kanıtların ve materyallerin sorgulanmasıyla bir takım çıkarımlara ulaşılması şeklinde dizayn eden bu anlayış için; tarihsel kanıt analizi, kanıt temelli öğrenme, kanıta dayalı öğrenme gibi tabirler kullanılmaktadır. Yeni Sosyal Bilgiler programına göre hazırlanan kitaplarda bu yaklaşımın izlerini görmek mümkün olmakla birlikte, beraberinde bazı bilindik sorunları barındırmaktadır. Şimdilik (presentism) ve anakronizm bunların başında gelmektedir. Öztürk (2011), ortaöğretim kurumlarında kullanılmakta olan dört tarih kitabını nitel içerik analizi ile incelediği çalışmada; kitap yazarlarının tarihi şahsiyetleri kendi dönemlerinin anlayışları, bakış açıları ve anlam dünyaları çerçevesinde yansıtmada bilinç ve dikkat düzeylerinin pek yüksek olmadığını ortaya koymuştur. Söz konusu çalışmada özellikle zaman ve mekân algılarındaki değişim, kavram kullanımı ve olayların sebeplerinin açıklanması konusunda önemli bilgi ve yorum hatalarının yapıldığı gözlenmiştir. Sosyal Bilgiler 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında da tarihsel materyallerin ve kanıtların yer yer kullanıldığı görülmektedir. Kabapınar’ın (1999) yaptığı bir araştırma; tarih derslerinde, ders kitaplarının hemen hemen tek yazılı kaynak durumunda olduğunu göstermiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirmek ve öğrencileri öğretim sürecinde aktif kılmak için uygulanabilecek temel tekniklerden birisi olan tarihsel kanıt analizinde; dikkatli bir seçim sürecinin ardından sınıf ortamına birinci ve ikinci elden kaynaklar getirilerek, öğrenciler tarafından tekniğe uygun bir formatta bunların analizinin gerçekleştirilmesi sağlanır. Yapılandırmacı anlayışa uygun olarak öğretmenin buradaki rolü, bilgiyi yapılandıran öğrenciye rehberlik etmektir. Tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesi açısından öğrencilerin birinci ve ikinci elden kaynakları tanıması, incelemesi, tarihsel kaynaklar üzerinde çalışmalarda bulunması önem arz etmektedir (Işık, 2011). Doğan (2007) da bu konuda tarihsel kanıta başvurmadan bir tarih anlayışına ulaşamayacağını vurgulamaktadır. Esasında tarihsel kaynaklar, bir tarihçi tarafından kullanıldığında kanıta dönüşmektedir (Dönmez ve Altıkulaç, 2014: 925). Ancak öğrencilerin sosyal bilimcilerin çalışma metodlarını kavrayacakları şekilde düzenlenmiş kanıt analizine dayalı bir öğretim sürecinde de tarihsel kaynakların, kanıt hüviyeti kazandığı söylenebilir. Zira, Çulha Özbaş’ın (2010) 12-14 yaşındaki öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda öğrencilerin belirttiği şu görüşler bu iddiayı doğrulamaktadır.

- Tarih geçmişin aktarımıdır,
- Tarih iyi örneklerin bir araya getirilmesidir,

- Farklı kaynaklardan farklı yorumlar çıkar. Tarihçi kaynakları araştırıp otorite kaynak çerçevesinde doğru tarihi yazmalıdır,
- Tarih farklı yorumlardır. Tarihçilerin tarihsel kaynağa sorduğu sorular, inandıkları teoriler ve ön yaşantılar farklı yorumları ortaya çıkarır (Çulha Özbaş, 2010: 405).

Tarihsel kanıt analizi sürecinde kullanılacak kaynaklar için kullanılan birinci ve ikinci elden kaynaklar tabiri, bir kaynağın kullanım amacına göre ona yüklenen değerden ibarettir. Birinci elden kaynak denilince büyük çoğunluğun aklına günlük, fotoğraf, yeminli yazılı ifadeler, vasiyetnameler, yazıtlar vb. gelmektedir. Tarihçilerin yazdıkları ikinci elden kaynaklar ve ders kitapları ise bu duruma göre üçüncü elden kaynaklar olarak nitelendirilebilmektedir. Oysa Barton (2005), bu sınıflandırmalarda bir kaynağın doğasının ne tür bir nesne olduğu üzerinden değil, tarihsel bir araştırmaya ne amaçla katkıda bulunduğu üzerinden değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Örneğin bir ders kitabını birinci elden kaynak olarak düşünmeyebiliriz, ancak eğer 1950'li yıllardaki ders kitaplarının Kurtuluş savaşını ne şekilde tasvir ettiğini bilmek istiyorsak; o zaman hiçbir şekilde birinci elden kaynak olmamalarına rağmen, o kitaplar kendilerinde bulunan savaşla ilgili bilgilerden dolayı birinci elden kaynak olarak incelenebilir.

Dönmez ve Altıkulaç (2014), araştırmalarında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel kaynakları kullanımına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma neticesinde, katılımcıların derste tarihsel kaynak kullanımına istekli oldukları, ancak nasıl kullanacakları konusunda kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Adayların derste birincil kaynakları tercih ettiği, bunlardan da en çok arşiv belgeleri, arşiv filmleri ve hatıratlar gibi kaynakları öncelikli olarak gördükleri tespit edilmiştir. Tarihsel kanıt analizinde birincil kaynaklar sayesinde öğrenciler, kendilerini incelenen olayları bizzat yaşamış tarihi figürlerin yerine koyabilirler (Stradling, 2003: 212). Örneğin Shipps'in (1976) çalışmasında hazırlanan etkinlikler, öğrencilerin tarihsel belgelerden yola çıkarak 1920'lerdeki bir şehir konseyi oylamasını, 1930'ların vatandaşlarını, 1950'lerdeki bir işçi sendikasının üyelerini analiz ederken tarihsel empati yapabilmeleri için fırsatlar sunmaktadır.

Barton (2005), tarihsel kanıt analizinin kullanım alanı ile ilgili olarak da bazı uyarılarda bulunarak; bu tekniğin asla tarafsızlığı ve güvenilirliği denetlemek için kullanılmaması gerektiğini savunmaktadır. Çünkü birinci elden yazılı kaynaklar da oluşturanların bakış açısını ve ön yargılarını barındırıyor olabilir. Burada önemli olan farklı bakış açılarını yakalamaya çalışmak ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektir. Tarihsel kanıt analizi tekniğini uygularken amacın ne olacağı da bir başka zihin karışıklığını beraberinde getirmektedir. Bu yöntemi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve kanıt sorgulama yeteneklerini geliştirmek için mi kullanacağız? Yoksa öğrenciye işlediğimiz konu ile ilgili belge sunup bilgi vermek için mi? Bu iki yaklaşımdan herhangi birisini salt bir amaç haline getirmek Türk Milli Eğitim sistemi içerisinde hedeflenen sonuçlara ulaşmamızı muhtemelen zorlaştıracaktır. Salt bilgi aktarımı benimsenir ise, yeni Sosyal Bilgiler programının yapılandırmacı anlayışına ters düşer ve kazanımlara ulaşılması güçleşir. Tam tersine sadece eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir amaca hizmet etmek üzere kullanılırsa da sınavlara dayalı Türk Milli Eğitim sistemi içerisinde öğrencinin ve öğretmenin başarılı olması hususunda yeni bir güçlüğü ortaya çıkaracaktır. Bu durumda Safran (2006: 183), beceri

öğretimi ile konu alanı bilgisinin öğrenimi konusunda bir denge kurmanın kaçınılmazlığını vurgulamıştır. Çünkü tarih konularının öğretiminde bilgi, beceri ve tutum birbirini tamamlayan unsurlardır. Vella (2001), bir becerinin içerik ve araç olmadan boşlukta geliştirilemeyeceğinden dolayı, tarihsel kaynaklar kullanarak öğrencinin tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesinin sağlanabileceğini belirtmektedir (Vella, 2001'dan aktaran Işık, 2011: 1291). Stradling (2003) de yazılı kaynaklar üzerinde doğrudan çalışan öğrencilerin, kilit tarihsel kavramları uygulama, sorular sorma, bilgileri analiz edip yorumlama, çıkarsamalarda bulunma çabasına girdiklerini belirtmektedir (s. 212). Bu hususta Alabaş (2007), Doğan (2008) ve Işık'ın (2008) kanıt temelli öğrenme ve tarihsel kanıt kullanımı konularında yüksek lisans tezi olarak hazırladıkları çalışmalar, bu tekniğin öğrencilerin tarihsel analizlere ulaşabilmeleri ve tarihsel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Er Tuna ve Gültekin (2013) ise çalışmalarında ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin tarihsel materyal/kanıtlara ilişkin soru sorma becerilerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda öğrenciler tarafından alt bilişsel basamaklara yönelik sorular sorulduğu tespit edilmiştir. Akbaba (2005) da tarih derslerinde görsel birinci elden materyal kullanımının (fotoğraf) öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi olduğunu ifade etmiştir.

Literatür incelendiğinde, Doğan (2007) ile Tangülü ve Çıdacı'nın (2016) bu çalışmada incelenen problem durumuna benzer şekilde tarihsel kanıt kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırdığı görülmektedir. Her iki çalışmada da, Sosyal Bilgiler dersinde tarihsel kanıt kullanımının akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğan (2007), ayrıca aynı bağımsız değişkenin öğrencilerin derse yönelik tutum (nicel) ve tarihsel düşünme becerileri (nitel) üzerindeki etkisini de incelemiş ve olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Tangülü ve Çıdacı (2016) da, derste tarihsel kanıt kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemiş ve benzer sonuçlara ulaşmıştır. Belirtilen ortak noktalarının yanında her iki çalışma da 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Bir kanıtın hem bilgi sunması hem de beceri eğitiminin gereklerini yerine getirebilmesi, doğrudan bizim o kanıtı soracağımız sorulara, dolayısıyla rehberlik edilen öğrencilerin o kanıtı soracağı sorulara bağlıdır. İlgili doküman incelenirken öncelikle o belgenin geçtiği dönemle, olayla ilgili sorular üretilmelidir (Işık, 2011: 1289). Bu etkinlik, çalışmanın bilgi edinme boyutu ile ilgili olacaktır. Daha sonra öğrenciler üst düzey bilişsel süreçleri başlatacak sorularla yönlendirilmeli ya da sordukları sorulara dokümandan aldıkları cevaplara göre tarihsel metinler oluşturmaları sağlanmalıdır. Mims (2002) de, tarihi belgelerin tarihsel tahlillerin içinde eritildiği bir pota gibi olduğunu vurgulamış ve tarihi belgeleri anlamak için tahlil yapmak gerektiğini belirtmiştir. Çalışmalar esnasında öğrencilerin çoğunun okul yılları boyunca kitaplarla yalnız pasif okuma yapmak üzere yüz yüze geldiğini unutmamak gerekir. Bir Sosyal Bilgiler kitabında sağlanan içindekiler sayfası, tablolar listesi ve indeks gibi bölümlerin nasıl kullanılacağını bilmelerini beklemek dahi hatalı bir ön kabul olabilir. Bu açıdan bir tarihsel kanıt analizi çalışmasında öğretmene düşen rol önem kazanmaktadır.

Örnek bir tarihsel kanıt analizi çalışmasında öğrencilere Tanzimat Fermanı'nın sunulduğu düşünülürse; eğer öğrenci bu fermanın yayımlandığı döneme ait arka plan bilgisine sahip değilse bu metinden ne gibi bir çıkarımda bulunabilir? Bu sorunun cevabının bir öğretmeni memnun etmesi beklenemez. Bu açıdan kullanılan kaynaklarla

ilgili arka plan bilgisinin öğrencilere sunulması zaruri bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda öğretmenin “rehberlik” konumundan biraz daha uzaklaşarak öğrencilere bilgi sunması beklenebilir. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımında öğretmenden beklenen role aykırı bir durum gibi görünse de salt öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemek uğruna, uygulanan etkinliklerden verim elde edilememesi riski göze alınabilecek bir durum değildir. Öğrenci eğer Tanzimat Fermanı’nın yayımlandığı ortamı, Osmanlı İmparatorluğu’nun o dönemdeki sorunlarını, gayelerini bilmezse bu belge ona çok anlamsız gelebilecektir. Bir anlam yükleyemediği bu belge hakkında sorulan sorulara da sağlıklı cevaplar bulması güçleşecektir. Öğrencilerin, kendilerine sunulan tarihsel kanıtları sağlıklı bir şekilde değerlendirebilmeleri için onlara bir tarihsel arka plan bilgisi sunulması bu açıdan zorunluluk kazanmaktadır. Bu durum öğretmenin aktarım metodunu kullanmasını veya ders kitapları gibi daha bütüncül bir anlatıma sahip kaynakların kullanımını gerektirmektedir. Arka plan bilgisi sunulurken düz anlatım tekniğinin kullanılma sıklığı ve oranı iyi planlanmadığı takdirde, tarihsel kanıt analizinin amacına ulaşması zorlaşabilir. Bu sebeple yapılan ders planında Tanzimat Fermanı gibi birinci elden kaynaklar ile daha bütüncül bir anlatıma sahip ders kitabı gibi ikinci, üçüncü elden kaynakların entegrasyonu, kazanımlara ulaşılmasında daha verimli bir öğretim sürecinin unsurları olacaktır.

Barton (2005) tarihsel kanıt analizi kullanılırken faydalanılabilecek dört işlev sıralamıştır:

- 1- Tarihsel sorgulamayı harekete geçirmek,
- 2- Tarihsel anlatılar için kanıt sağlamak,
- 3- Geçmişle ilgili bilgi aktarmak,
- 4- Geçmişteki insanların düşüncelerine ve deneyimlerine bakış sağlamak (s.1420-1423)

Etkili bir şekilde kullanıldığı takdirde tarihsel kanıt analizi öğrenciler için öğretim sürecinin daha eğlenceli, canlı ve ilgi çekici geçmesini sağlamaktadır (Doğan ve Dinç, 2007; Şimşek, 2011; Işık, 2011). Arka plan bilgisinden yoksun bir şekilde kullanıldığı takdirde veya diğer unsurların da gerektiği şekilde sağlanamadığı koşullarda ise beklenen etkinin görülmesi olası değildir. Barton (2005) bu konuda “kaynak çalışması yapmış olmak için kaynak çalışması yapmak mekanikleşir ve anlamsız bir hal alır” demektedir (s.1417).

Tarihsel kanıtların öğretimde kullanımı hususunda önemli hususlardan birisi de bu kanıtların nereden temin edileceğidir. Müzeler, bu konuda tarihsel kanıtların merkezi olarak düşünülebilir (Adams ve Millar, 1982). Diğer yandan devlet kurumlarının arşivleri de bu konuda oldukça zengindir. Prochaska’nın (1984) çalışması, bu konuda önemli bir örnek sunmaktadır. Prochaska (1984), İngiltere’deki Kamu Kayıt Ofisi’nin (Public Records Office) İngiliz tarihi ile ilgili birincil kaynaklar açısından bir hazine niteliğinde olduğunu belirtmiştir. Konunun önemine binaen Londra’daki tarih öğretmenlerine yönelik, birincil kaynakların sınıfta kullanımı ile ilgili, örnek dokümanlar üzerinden bir eğitim düzenleyerek süreci ve sonuçları çalışmasında paylaşmıştır. Dönmez ve Altıkulaç’ın (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının tarihsel kanıtların derste kullanımı hususunda kendilerini yetersiz gördüklerini göz önünde bulundurulur ise; Prochaska’nın (1984) çalışmasına benzer çalışmaların Türkiye’de de gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti devlet arşivleri bu konuda oldukça zengindir.

Bu deneysel çalışmada; tarihsel kanıt analizi hususunda Barton'ın sunmuş olduğu dört işlevin tümünden, kanıtların niteliği ve konusuna göre yeri geldikçe faydalanılmıştır.

## PROBLEM CÜMLESİ

Sosyal Bilgiler dersinde tarihsel kanıt analizi tekniği ile öğretim yapılan deney grubunun akademik başarı puanları ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## Alt Problemler

- 1- Deney grubu ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2- Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4- Deney grubu ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## YÖNTEM

Bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan deney modeli Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Modelin Simgesel Görünümü

G <sub>1</sub> R	O <sub>1.1</sub>	X	O <sub>1.2</sub>
G <sub>2</sub> R	O <sub>2.1</sub>		O <sub>2.2</sub>

Tablo 1'de görüldüğü üzere iki grup üzerinden çalışma yürütülmüş ve her iki gruba da ön test (O<sub>1</sub>) uygulanmıştır. Öğretim sürecinde birinci gruba (G<sub>1</sub>) tarihsel kanıt analizi tekniği (X) ile öğretim yapılırken, ikinci grup (G<sub>2</sub>) ile geleneksel öğretim yapılmıştır. Öğretim sürecinin ardından her iki gruba da son test (O<sub>2</sub>) uygulanarak veri toplanmıştır.

## Araştırmanın Yapıldığı Öğrenci Grubu

Araştırma İzmir ili, Kemalpaşa ilçesi 80. Yıl Sütçüler Ortaokulu'nda yapılmıştır. Gruplar, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 80. Yıl Sütçüler Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 7. sınıf şubelerinden kurayla seçilmiştir. Araştırma "Yaşayan Demokrasi" ünitesinde uygulanmıştır. 80. Yıl Sütçüler Ortaokulu 7-A sınıfı kontrol grubu, 7-C sınıfı ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları sayı ve cinsiyet açısından denkleştirilmiştir.



**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	N		Kız		Erkek	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Deney	16	50	8	50	8	50
Kontrol	16	50	8	50	8	50

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında toplam 32 öğrenci bulunmaktadır. Her iki grupta yer alan erkek ve kız öğrenci sayıları birbirine eşittir.

### Dersin İşlenişi ve Kullanılan Kanıtlar

Dersin işlenişine geçmeden önce tarihsel kanıt analizi tekniğine uygun olarak ünite düzeyinde günlük ders planları hazırlanmıştır. Yaşayan Demokrasi ünitesine ait ders planları hazırlanırken;

- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönergesi’nin; 12. maddesinde belirtilen “Ders planı, her dersin eğitim programına ve konuların özelliklerine uygun olarak işlenmesini sağlamalıdır” ve aynı yönergenin 13. maddesinde “Ders plânı hazırlanırken; öğrencinin kazanımları ve hedef davranışları saptanır” hükümleri gereğince konuya uygun kazanımlar Milli Eğitim Bakanlığı’nın programından alınmıştır.
- İşlenecek konularla ilgili kanıtlar tespit edilerek plan içerisine yerleştirilmiştir.

Ünite işlenirken kullanılan tarihsel kanıtların listesi şu şekildedir:

- Kül Tigin Yazıtı ve fotoğrafları
- Kurultay ve Divan-ı Hümayun resim tabloları
- Saltanat (Monarşi) hakkında çizilmiş karikatürler
- Tanzimat Fermanı metni ve Mustafa Reşit Paşa’nın fermanı ilanını gösteren resim
- Kanun-i Esasi’nin ünite ile ilgili maddelerini içeren metin ve parlamentonun açılışını gösteren çizim
- TBMM’nin açılışı – Mustafa Kemal’in meclis konuşması metni ve ilgili fotoğraf
- Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası’nın ilk 9 maddesi ve resim
- Türkiye Yeşilay Cemiyeti Başkanı’nın 1 Kasım 2012 tarihli konuşması ve fotoğraf
- Montesquieu’nün sivil toplum kuruluşları ile ilişkilendirilebilecek bir sözü ve resim.

Yaşayan Demokrasi ünitesinde yer alan beş adet kazanım, yukarıda listelenmiş olan kanıtlar kullanılarak öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Dersin işlenişinde öncelikli olarak öğrencilerin dikkatini çekme ve

güdüleme amaçlı bazı resim veya fotoğraflar gösterilerek sorular yöneltilmiş, tarihsel bağlam bilgisi verilmiş ve ardından kafalarda oluşan soru işaretlerini giderebilmek adına kanıtlar dağıtılarak sorgulanmasına geçilmiştir.

Ünitede kullanılan kanıtlar incelendiği takdirde bazılarının orijinal metninin öğrenciler tarafından anlaşılmasının güç olduğu tahmin edilebilecektir. Bu durumu sorun olmaktan çıkarmak için Kül Tigin Yazıtı, Tanzimat Fermanı, Kanun-i Esasi, Mustafa Kemal Paşa'nın konuşma metni ve 1982 Anayasa'nın bazı maddeleri; öğrencilerin seviyesine uygun hale getirmek amacıyla herhangi bir dilsel anakronizme mahal vermeden sadeleştirilmiştir. Nitekim Ulusoy (2010) öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği bir araştırmada yabancı veya günümüzde kullanılmayan kelimeler içeren, "dili ağır" olarak tarif edilen metinlerin anlaşılmasının öğrencilerin yorum yapamamalarına ve söz konusu metin hakkında sitemde bulunmalarına sebep verdiği bulgusuna ulaşmıştır.

Kanıtların incelenmesine geçilmeden önce dikkat edilmesi gereken bir husus da; öğrencilere sunulacak olan kanıt ile ilgili tarihsel arka plan bilgisinin verilmesi ve sunulacak olan kanıtın zaman ve mekânda bir bağlama yerleştirilmesidir.

Kanıtlar öğrencilere sunulduktan sonra niteliğine göre; ya bireysel olarak ya da grup çalışması ile incelenmiş ve ardından yöneltilen soruların cevapları bulunmaya çalışılmıştır. Kanıtlara yöneltilen soruların kazanımlara ulaşmaya hizmet edecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Bazı sorular, özellikle yanıtın kanıt içerisinde bulunamayacağı şekilde hazırlanmış olup; öğrencileri ders kitabı, internet vb. alanlara yönlendirerek araştırmayı derinleştirmeleri amaçlanmıştır.

Kanıtların her birinin incelenmesinin ve soruların cevaplanmasının ardından konu ile ilgili sınıf tartışması yapılmış ve öğrenciler tarafından derlenen bilgiler paylaşılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacının, "Yaşayan Demokrasi" ünitesi ile ilgili geliştirdiği başarı testi kullanılmıştır. Bu test öğrencilerin bilgi düzeyindeki becerilerini ve üst düzey bilişsel becerilerini yoklayacak sorulardan hazırlanmış olup, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, 80. Yıl Sütçüler Ortaokulu'nda okuyan 8. sınıf öğrencilerinden 54 kişiye uygulanarak yapılmıştır. 8. sınıflar üzerinde çalışılmış olmasının sebebi konuyu bir önceki sınıfta işlemiş olmalarınıdır. Bu ön deneme neticesinde elenen sorulardan sonra 22 maddelik başarı testi, geçerliği bozmayacak şekilde oluşturulmuştur. Testin KR<sub>20</sub> güvenilirlik katsayısı 0.73 bulunmuştur. Testteki soru sayısının çoktan seçmeli bir test için az (22 tane) olmasından dolayı 0.73 düzeyindeki bu güvenilirlik katsayısı yeterli kabul edilmiştir. Kehoe, J. (1995) 10-15 civarı maddeden oluşan çoktan seçmeli testler için 0.50 kadar düşük bir KR<sub>20</sub> güvenilirlik katsayısının yeterli olacağını ve 50 maddenin üzerindeki testler için ise KR<sub>20</sub> değerinin en az 0.80 olması gerektiğini belirtmiştir (Kehoe'den aktaran Tan, 2008: 120).

### Veri Çözümleme Yöntemi

Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Aynı şekilde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için de ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır.

Deney grubu ile kontrol grubuna ait ön test puanlarının birbirleriyle karşılaştırılması ve her iki grubun son test puanlarının birbirleriyle karşılaştırılıp aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını yoklanmasında ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde 22 soruluk test için herhangi bir puanlama baremi kullanılmamıştır. Akademik başarı için ölçüt olarak; testte işaretlenen doğru cevap sayısı alınmıştır.

### BULGULAR ve YORUMLAR

“Yaşayan Demokrasi” ünitesinin başlangıcında her iki sınıfa da geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış olan 22 soruluk başarı testi uygulanarak, süreç öncesi grupların durumu belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırıldığı t-testi sonucu Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ön test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	X	S	sd	t	p
Deney	16	9.37	4.14	30	0.38	.70
Kontrol	16	8.81	4.18			

Tablo 3’e göre deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır,  $t(30)=0.38$ ,  $p>.05$ . Bu veriler ışığında deney grubunun ön teste ait aritmetik ortalamasının ( $X=9,37$ ), kontrol grubuna ait puanların aritmetik ortalamasından ( $X=8,81$ ) anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. 22 soru üzerinden elde edilen bu aritmetik ortalamalar, öğrenciler açısından başarısız sayılacak bir netice olarak görülmeyebilir. Bunun sebebi; “Yaşayan Demokrasi” ünitesinde geçen 30 kavramın, 20 tanesinin daha önceki süreçte de öğrencinin karşısına çıkmış olması ve bu üniteye pekiştirme düzeyinde ele alınmasından kaynaklanıyor olabilir. Diğer kavramlardan 9’u geliştirme düzeyinde üniteye yerini almış iken; yalnızca birisi giriş düzeyindedir. Yani kısacası öğrenciler, üniteye yer alan kavramların neredeyse tamamına bir önceki sınıfın Sosyal Bilgiler dersi konularından ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin önceki ünitelerinden aşınadır.

“Yaşayan Demokrasi” ünitesi deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de Tablo 1’de gösterilmiş olan deney desenine uygun formatta işlenip; sürecin sonunda her iki gruba da son test uygulanmıştır. Grupların, öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin neticesinde kendi içerisinde gösterdikleri değişimi vurgulayabilmek adına deney grubunun ön test ve son testten aldığı puanlar Tablo 4’de, kontrol grubunun ön test ve son testten aldığı puanlar ise Tablo 5’de karşılaştırılmıştır.

**Tablo 4.** Deney Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	N	X	S	sd	t	p
Ön test	16	9,38	4,15	15	8,09	.000
Son test	16	15,56	4,72			

Tablo 4’te görüldüğü üzere tarihsel kanıt analizi aktivitelerinin uygulandığı öğretim süreci sonunda öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir artış meydana gelmiştir,  $t(15)=8,09$ ,  $p<.01$ . Öğrencilerin söz konusu üniteye yönelik akademik başarı puanları araştırma öncesi 22 tam puan üzerinden  $X=9,38$  iken, tarihsel kanıt analizi etkinliklerinin ardından  $X=15,56$ ’ya yükselmiştir. Bu bulgu tarihsel kanıt analizi uygulamasının, öğrencilerin akademik başarılarını artırma üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir.

**Tablo 5.** Kontrol Grubuna Ait Ön Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	N	X	S	sd	t	p
Ön test	16	8,81	4,18	15	3,12	.007
Son test	16	11,81	5,13			

Tablo 5’te yer alan verilere göre; geleneksel yönetime göre, ders kitabına bağlı olarak gerçekleştirilen öğretim sürecinin ardından kontrol grubunun akademik başarısında anlamlı bir artış olduğu gözlenmektedir,  $t(15)=3,12$ ,  $p<.01$ . Kontrol grubundaki öğrencilerin öğretim sürecinin başındaki akademik başarı puanları ortalaması 22 tam puan üzerinden  $X=8,81$  iken, ders kitabındaki etkinliklere bağlı olarak yürütülen öğretim sürecinin ardından  $X=11,81$ ’e yükselmiştir. Bu bulgu doğal olarak dersin işlenmesi neticesinde öğrencilerin başarılarının arttığını göstermektedir. Artış miktarı ise ciddi kabul edilebilecek bir oranda gerçekleşmemiştir.

Tablo 4 ve Tablo 5’te yer alan veriler ortak olarak değerlendirildiğinde; farklı yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen öğretim sürecinin sonunda her iki grubun da akademik başarısında bir artış meydana geldiği

görülmüştür. Artış miktarları arasında bulunan ciddi farklılığın anlamlı olup olmadığı test edebilmek amacıyla uygulanan ilişkisiz örneklem için t-testi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	X	S	sd	t	p
<b>Deney</b>	16	15,56	4.72	30	2,15	.04
<b>Kontrol</b>	16	11,81	5,13			

Tablo 6’da, öğrencilerin akademik başarı puanlarının gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir,  $t(30)=2,15$ ,  $p<.05$ . Öğretim sürecinde tarihsel kanıt analizi etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun akademik başarısı ( $X=15,56$ ), ders kitabına bağlı olarak dersin işlendiği kontrol grubunun akademik başarısından ( $X=11,81$ ) daha yüksektir. Bu bulgu, öğrencilerin akademik başarı puanları ile dersin işlendiği yöntemler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Daha önceden de belirttiği gibi öğrencilerin akademik başarı puanları hesaplanırken 22 soruluk testte, işaretledikleri doğru cevap sayısı dikkate alınmıştır. Sorular için bir puan değeri belirtilmemiş olduğundan, akademik başarı ortalamasının alabileceği maksimum değer 22’dir. Değerlendirmede bu durumun da göz önünde bulundurulması, bulgular üzerinde daha sağlıklı yorum yapılmasına olanak tanıyacaktır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak planlanan her öğretim sürecinde, farklılık arz eden öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiği eğitim çevreleri tarafından ittifak ile kabul edilen bir ilkedir. Bu tekniklerden birisi olan “tarihsel kanıt analizi” veya literatürde geçen diğer adıyla “kanıt temelli öğrenme modeli” kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı da, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine sahip oldukları bir alternatifin etkililik düzeyi hakkında fikir vermektir.

Araştırma neticesinde tarihsel kanıt analizi etkinliklerini kullanmanın öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu yönde, önemli bir etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Uygulanan ön test, son test ve tarihsel kanıt analizi etkinlikleri ile bu yöntemin; bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme boyutlarının her birinde, geleneksel yöntem ve ders kitabındaki etkinliklere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır. Bu sonuç tarihsel kanıt analizi etkinliklerinin Sosyal Bilgiler dersi için önemini ortaya koymaktadır.

Ulaşılan sonuçların literatürdeki benzer çalışmalar ile uyumlu olduğu görülmüştür. Doğan (2007) ile Tangülü ve Çıdacı’nın (2016) bu çalışmada incelenen problem durumuna benzer şekilde tarihsel kanıt kullanımının öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmalarda da, Sosyal Bilgiler dersinde tarihsel kanıt kullanımının akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından birisi de 21. yüzyılın gereklerine uygun şekilde düşünen, sorgulayan, analiz eden ve olaylar üzerinden çıkarımlarda bulunan bireyler yetiştirmektir. Öğretim ortamında bu amaca hizmet edebilecek önemli tekniklerden birisi de tarihsel kanıt analizidir. Tarihsel kanıt örneklerinin kullanılması ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin ders müddetince yazdıkları metinlerde “kavrama, analiz-yorum ve sorun analizi” gibi becerileri sergiledikleri, ancak kontrol grubunun yazdığı metinlerin özellikle “tarihteki şahsiyet, kurum ve düşüncelerin benzerlik ve farklılıklarını bulabilme” becerisinden yoksun olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum özellikle İslamiyet öncesi ve İslamiyet sonrası Türk devletlerinin yönetim şekillerinin, kurumlarının ve hükümdarların kullandıkları unvanların karşılaştırılması etkinliğinde kendisini göstermiş olup; bazı öğrencilerin Göktürk hükümdarı için zaman zaman padişah veya sultan unvanlarını kullandığı, kurultay yerine divan kelimesini seçtiği, kurultayın da tıpkı Türkiye Büyük Millet Meclisi gibi ulusal egemenlik ilkesi ile oluştuğunu düşünmeleri gibi hatalar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Deney grubunda ise bu tip bir hata ile karşılaşmamış olması dikkat çekicidir.

Tally ve Goldenberg’in (2005) yaptıkları bir araştırmaya göre de; öğretmenlerin birinci elden kaynaklar kullandıkları sınıflarda öğrenciler, derse aktif olarak katılmakta ve belge analizi ile tarihsel yorumlama becerilerini öğrenmektedirler (Tally ve Goldenberg’den aktaran Doğan, 2007, s.203). Bu çalışmanın, tarihsel kanıt analizinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımları üzerinde etkisini gösteren literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir.

Araştırma süresince öğrencilere dağıtılan tarihsel metinler, konuşmalar ve karikatürler öğrencilerin derse olan motivasyonu üzerinde gözle görülür bir ilerleme meydana getirmiştir. Birçok öğrencinin; kendilerine bu yönde herhangi bir yönlendirme yapılmadığı halde, okul dışı zamanlarında da söz konusu metinler ile ilgili olarak farklı kaynaklardan tarama faaliyetlerine yöneldikleri ve bulgularını sınıfta paylaşmak istedikleri görülmüştür. Bu durum tarihsel kanıt analizi etkinliklerinin yalnızca bilişsel değil, duyuşsal kazanımlar amacı ile de kullanılabileceği hususunda fikir vermektedir. Öğrenciler, yüzlerce yıl önce yaşamış bir Göktürk Kağan’ının yaptıklarını, yapması gerekenleri, uyguladığı yönetim şeklini vb. bilgileri ders kitabından okuyabilir, ancak bu ona yalnızca yüzeysel bir bilgi sağlar. Oysa Bilge Kağan Yazıtı’nın kullanıldığı bir öğretim sürecinde; bizzat bir kağanın ağzından hisleri, duyguları ve düşünceleri ile yoğrulmuş bir şekilde aynı yönetim bilgisine, kağanın yaptıklarına, yapması gerekenlere vb. bilgilere kendi tarihsel bilgilerini yapılandırarak ulaşabilirler. Bilindiği üzere duyuşsal unsurları harekete geçirmeden, kalıcı bir bilişsel başarımlar elde etmek oldukça güçtür ve tarihsel kanıt analizinde kullanılabilecek bazı kaynaklar bize bu fırsatı kullanma olanağı vermektedir. Bu sebeple sonraki çalışmalarda, tarihsel kanıt analizinin duyuşsal kazanımlar üzerindeki etkisinin araştırılmasının da literatüre önemli bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Belgeler üzerinde çalışılan deney grubu öğrencileri arasındaki etkileşim miktarında önemli bir artış görülmüştür. Öğrenciler, ders kitaplarındaki bilgiler, öğretmenin anlattıkları ve tarihsel kanıtlar arasında bağlantı kurarak tarihsel anlatıları yeniden biçimlendirmişlerdir.

Tarihsel dokümanların kullanılmasının aynı zamanda öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi olumlu yönde arttırdığı düşünülmektedir. Ancak araştırma probleminin doğrudan bu konulara yönelik olmaması sebebiyle bu hususta veri toplanmamıştır. Bu gözlemlerin sonraki çalışmalara yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Tarihsel kanıt analizi tekniği ile ilgili önemli bir sıkıntı; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde bu tekniğin gereken önem ve ilgiden yoksun bırakılmış olmasıdır. Oysa disiplinler arası bir yaklaşım ile hazırlanan Sosyal Bilgiler programı, yapısı gereği önemli miktarda tarih içeriğine sahip olup bu tekniğin uygulanmasına elverişlidir. Bu sebeple üniversitelerde okutulan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarında bu tekniğe yalnızca birkaç paragraf ile değinilmemeli ve gereken önem gösterilmelidir.

Gerçekleştirilen etkinlikler ve bulgular ışığında araştırma konusu ile ilgili şu önerilerde bulunulabilir:

- Kaynak çalışması yapmış olmak için kaynak çalışması yapmak mekanikleşme ile anlamsız bir hal alır. Bu sebeple tarihsel kanıt analizinin kullanılması, uygun ünite ve konularda tercih edilmelidir.
- Tarihsel bağlama oturtulamayan bir belge, zaman ve mekân içerisine yerleştirilemeyerek kaybolma riski taşımaktadır. Bu sebeple işlenen konu veya sunulacak kanıtın arka plan bilgisi hakkında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri göz önünde bulundurulmalı ve eksiklikler giderilmelidir.
- Arşivler ile ilgili işlerden sorumlu kurumlar, araştırmacıların ve öğretmenlerin arşivlere ulaşımı hususunda kolaylıklar sağlamalıdır. Eğer arşivlere ulaşımı kolaylaştırma işi uzun zaman alacak bir mahiyette ise öğretim amaçlı cd paketleri hazırlanarak öğretim kurumlarının kullanımına sunulmalıdır.
- Sosyal Bilgiler ders kitapları hazırlanırken; tarihsel kanıt analizi tekniğine uygun görülen konuların, bu tekniği uygulamaya elverişli bir şekilde hazırlanması, konuların ve kitabın daha ilgi çekici bir hal almasına imkân tanıyacaktır.
- Ders kitabındaki metinler ve öğretmenlerin sınıfa getirdikleri metinler, anakronizme mahal vermeden öğrenciler için anlaşılır kılınmaya çalışılmalıdır.
- Tarihsel kanıt analizi etkinliğinin kullanıldığı dersler, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini yoklayacak değerlendirme çalışmaları ile desteklenmelidir.
- Tarihsel kanıt analizinin, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akbaba, B. (2005). İnkılap Tarihi Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 65-78.
- Adams, C., ve Millar, S. (1982). Museums and the Use of Evidence in History Teaching. *Teaching History*(34), 3-6.
- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Barton, K.C. (2005). Tarihte Birinci Elden Kaynaklar: Efsaneleri/Mitleri Aşmak. Y. Doğan (Çev.) *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(5), 1407-1426.
- Çulha Özbaş, B. (2010). *12-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Gelişimi ve Tarihsel Kanıt Kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğan, N. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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*, 11(2), 195-220.
- Dönmez, C., ve Altıkulaç, A. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Konularının Öğretiminde Tarihsel Kaynakların Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 923-942.
- Er Tuna, Y., ve Gültekin, F. (2013). Ortaöğretim 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Materyallere İlişkin Soru Sorma Becerilerinin Belirlenmesi. *Turkish History Education Journal*, 2(1), 30-61.
- Işık, H. (2008). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Tarih Konularının Öğretiminde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Aksiyon Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, H. (2011). Ortaöğretim tarih Derslerinde Birinci ve İkinci El Kaynaklar ile Etkinlik Temelli Ders İşlemenin Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1287-1301.
- Kaymakçı, S. (2011). Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Araç-Gereç Boyutu. Refik TURAN (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar II* içinde (s.151-161). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı*, Ankara.
- MEB (2006). *İlköğretim TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı*, Ankara.
- Öztürk, İ.H. (2011). Tarih Öğretiminde Anakronizm Sorunu: Sosyal Bilgiler ve Tarih Ders Kitaplarındaki Kurgusal Metinler Üzerine Bir İnceleme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 37-58.
- Prochaska, A. (1984). Using the Public Records in the History Classroom. *Teaching History*(39), 37-39.
- Safran, M. (2004). *İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar*.
- Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi



- Shapps, J. (1976). Working with Historical Evidence: Projects for an Introductory History Course. *The History Teacher*, 9(3), 359-377.
- Stradling, R. (2003). *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğrtilmeli*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Şimşek, A. (2011). Geçmişin Nesnesini Arayan Bilim Arkeoloji: Türkiye’de Tarih Öğretimindeki Durumu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 919-934.
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Tangülü, Z., ve Çıdacı, T. (2016). Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Birinci Elden Kaynakların Kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 253-273.
- Ulusoy, K. (2010). Hermeneutik Yaklaşımın Tarih Dersinde Kullanılmasına Yönelik Bir Çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 28-45.