

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**12-14 YAŞ GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN TARİHSEL DÜŞÜNME GELİŞİMİ
VE TARİHSEL KANIT KULLANIMI**

Banu ÇULHA ÖZBAŞ

**İzmir
2010**

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**12-14 YAŞ GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN TARİHSEL DÜŞÜNME GELİŞİMİ
VE TARİHSEL KANIT KULLANIMI**

Banu ÇULHA ÖZBAŞ

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Erdal ASLAN**

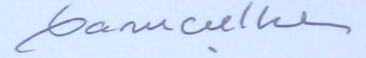
**İzmir
2010**

YEMİN

Doktora tezi olarak sunduğum “12-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Gelişimi ve Tarihsel Kanıt Kullanımı” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ilkelerine aykırı düşecek hiçbir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

30.06/2010

Banu ÇULHA ÖZBAŞ



Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından..... Orta... Öğretimin.....
..... Sosyal... Atalar... Eğitimi..... Anabilim Dalı
..... Tarih... Öğretmenliği..... Bilim Dalında
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Ferda Ayran..... Ferda Ayran

Üye : Yrd. Doç. Dr. Erdal Atalan..... Erdal Atalan

Üye : Yrd. Doç. Dr. Oktay Gökben..... Oktay Gökben

Üye : Yrd. Doç. Dr. Erkan Serçe..... Erkan Serçe

Üye : Yrd. Doç. Dr. Yasın Dagan..... Yasın Dagan

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../...

Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstitü M¼d¼r¼

T.C.
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	377781
Yazar Adı / Soyadı	Banu Çulha Özbaş
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 25543272752
Telefon / Cep Telefonu	02323691211 05343177060
e-Posta	banu.culha@deu.edu.tr
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Gelişimi ve Tarihsel Kanıt Kullanımı
Tezin Tercümesi	Progression in Historical Thinking among Students Ages 12-14 and Using Historical Evidence
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	
Anabilim Dalı	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Doktora
Yılı	2010
Sayfa	450
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Erdal Aslan
Dizin Terimleri	Tarihsel düşünme becerisi=Historical thinking skillTarih eğitimi=History educationTarih öğretimi=History teachingİlköğretim=Primary educationGelişim=Development
Önerilen Dizin Terimleri	Tarihsel İddia=Historical Claim Tarihsel Kanıt=Historical Evidence Tarihsel Yorum=Historical Interpretation
Yayımlama İzni	<input type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Ertelenmesini istiyorum [3 Yıl]

b. Tezimin Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından çoğaltılması veya yayımının **28.07.2013** tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.
NOT: (Ertelene süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.)

29.07.2010

İmza: *Banu Çulha*

Yazdır

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın başlangıcından bu satırların okunduğu ana kadar bütün aşamalarda pek çok kişinin katkısı bulunmaktadır. Çalışmam sırasında desteklerini yoğun olarak hissettiğim aşağıdaki isimlere öncelikle teşekkür etmek isterim.

Yoğun çalışma temposu içinde bana zaman ayıran, kitaplarını benimle paylaşan ve en önemlisi tarihsel kanıt-iddia ve yorum arasındaki ilişki ve bunun tarih eğitiminde rolü üzerine çalışmam konusunda beni yönlendiren, iyi bir araştırmacı olarak yetişmem için gayret gösterip daha iyiye ulaşma çabamda her zaman yardımcı olan değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Erdal Aslan'a teşekkür ederim.

Doktora projemi ilk okuyup değerli fikirleri ile bana yol gösterme nezaketinde bulunan, tezim süresince yayın desteğini benden esirgemeyen ve sorularımı hiçbir zaman yanıtızsız bırakmayan sayın Prof. Dr. Dursun Dilek ve sayın Doç. Dr. İsmail Hakkı Demircioğlu'na teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alan ve verdiği destekle hem tezime hem de akademik gelişimime katkı sağlayan, yoğun çalışma temposu içinde bana zaman ayırma nezaketinde bulunan sayın Prof. Dr. Ferda Aysan'a, tarihçi titizliği ve analitik değerlendirmeleri ile tezime büyük katkı sağlayan, yoğun çalışma temposu içinde bana da zaman ayıran sayın Yrd. Doç. Dr. Oktay Gökdemir'e ve tezimin ilk izleme toplantılarında yer alan sayın Prof. Dr. Nesrin Kale'ye bana zaman ayırdıkları ve tezimin çıkmazlarında yol gösterici oldukları için çok teşekkür ederim.

Tarih eğitimi alanında çalışmam konusunda beni destekleyen ve her sorumu cevaplama nezaketinde bulunan ve büyük bir mütevazilikle kendisinin de tarih eğitimini anlamaya ve öğrenmeye çalışan bir insan olduğunu söyleme olgunluğunu gösteren sayın Prof. Dr. Salih Özbaran'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Tezim sırasında Euro Clio Marta Projesini yönetip ülkemizdeki önde gelen tarih eğitimcileri ile fikir alışverişinde bulunmamı sağlayan, yüksek lisansımın bu yana her zaman sorularımı cevapsız bırakmayan sayın hocalarım Yrd. Doç. Dr.

Semih Aktekin'e ve Yrd. Doç. Dr. Mustafa Öztürk'e, yine bu proje kapsamında bir araya geldiğimizde daha yolun başında bir akademisyen adayı olarak bana yol gösterme ve vakit ayırma nezaketinde bulunan, ölçekte kullandığım kaynak çalışmalarının konuları hakkında fikir veren, sayın Prof. Dr. Mustafa Safran'a, nicel verilerin çözümlenmesi hakkında yol gösteren Doç. Dr. Ahmet Doğanay'a, yayın desteği ile beni onurlandıran Doç. Dr. Bahri Ata'ya ve kendi doktora sürecinden edindiği deneyimi benimle paylaşan, Doç. Dr. Ahmet Şimşek'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Tezim sırasında her başım sıkıştığımda bana bir çıkış yolu bulan, yayın ve akademik desteğini benden esirgemeyen, paylaşımcı bir akademisyen de olunabileceğini bana gösteren Yrd. Doç. Dr. Yasin Doğan'a ve doktora tezimle ilgili kaynak çalışmalarını değerli fikirleri ile belirlememde ve geliştirmemde bana yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Erkan Serçe'ye müteşekkirim.

Tezim süresince en kötü günlerimde uzakta da olsa, yakında da olsa hep yanımda olan Eleni Filippodu'ya, burada isimlerini saymayı çok istediğim ama etik kurallardan dolayı sadece sessiz bir teşekkür sunabileceğim, tezimde kullandığım kaynak çalışmaları ve ölçeği geliştirmemde yardımcı olup beni uzman görüşleri ile yönlendiren çok değerli hocalarıma, bana yine yayın desteği ile yardımseverliğini gösteren sevgili Arş. Gör. Gülçin Yapıcı'ya, yayın ve akademik destekleri ile beni onurlandıran ve araştırma verilerimin analizinde hem söyledikleri hem de yazdıkları ile bana yol gösterici olan Yosanna Vella, Rosaline Ashby, Bruce A. Vansledrigh ve Keith Barton'a çok teşekkür ederim.

Tezimin nicel verilerini çözümleneme yardımcı olan Arş. Gör. Tarık Totan ve Dr. Gül Ünal Çoban'a, nitel verilerimi çözümlenemde bana yardımcı olan ve ilkeli bir akademisyen olmak yolunda her zaman kendisini örnek alacağım Doç. Dr. Elif Tümnüklü'ye, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul üyelerine, özellikle Yrd. Doç. Dr. Şüheda Özben ve Doç. Dr. Ali Günay Balım'a, tezimi dikkatlice okuyup değerli görüşleri ile her zaman işlerimi daha nitelikli hale getirdikleri için teşekkür ederim.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü çalışanlarına, İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE bölümünde çalışanlara ve ölçeklerimi eksiksiz dolduran 1252 öğrenciye, benimle saatlerce görüşme yapmayı kabul eden ve tüm içtenlikleri ile akıllarından geçeni benimle paylaşan tüm öğrencilere ne kadar teşekkür etsem azdır. Gittiğim tüm okullarda karşılaştığım ve yine etik kaygılardan dolayı buraya isimlerini yazamadığım tüm “iyi insanlara” çok teşekkür ederim.

Bana huzurlu bir çalışma ortamı sağlayıp tezimin umduğumdan daha kısa sürede bitmesine olanak sağlayan, öncelikle iyi bir akademisyen olma yolunda beni hep yüreklendiren ve her başım sıkıştığında beni cesaretlendirme nezaketi gösteren sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Doğan Duman’a, doktora süresi boyunca kendi yaşadığı sıkıntıları bizim de yaşamamız için her zaman anlayışla problemlerimizi çözmeye çalışan Yrd. Doç. Dr. Hasan Türker’e ve her zaman yanımda olacağını bildiğim sevgili ablam Yrd. Doç. Dr. Güzin Kantürk Yiğit’e ne kadar teşekkür etsem azdır. Yrd. Doç. Dr. Nevzat Gümüş’e ve Yrd. Doç. Dr. Mustafa Şahin’e de yine bu yoğun süreç içerisinde anlayış gösterdikleri için çok teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olup İzmir’in sıcağında anketleri dağıtmama yardımcı olan babam Şahin Çulha’ya ve her başım sıkıştığında olumlu sözleri ile beni yüreklendiren annem Mücevher Çulha’ya, bana güvenen, beni bütünleyen, her zaman yanımda olan eşim Mustafa Özbaş’a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Banu ÇULHA ÖZBAŞ

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	iv
TABLO LİSTESİ	xi
ŞEKİL LİSTESİ	xvi
ÖZET	xviii
ABSTRACT	xix
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	5
1.1.1. Tarih Öğretimine Yönelik Temel Yaklaşımlar	7
1.1.1.1. Kolektif Belleğin Aktarılması Olarak Tarih Öğretimi	8
1.1.1.2. Eğitim Öğretim Alanı (Disiplin) Olarak Tarih Öğretimi	9
1.1.1.3. Postmodernizmin Tarih Eğitimine Yansıması Olarak Tarih Öğretimi	10
1.1.2. Tarihsel Düşünme Nedir?	13
1.1.2.1. Tarihsel Epistemoloji	14
1.1.2.2. Geçmişin Temsilleri Olarak Tarih	14
1.1.2.3. Tarihsel Önemlilik	15
1.1.2.4. Tarihsel Empati	16
1.1.3. Tarihsel Düşünme Becerileri	17
1.1.3.1. Kronolojik Düşünme Becerisi.....	18
1.1.3.2. Tarihsel Anlama Becerisi.....	18
1.1.3.3. Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi.....	19
1.1.3.4. Tarihsel Araştırma Becerisi.....	20
1.1.3.5. Tarihsel Sorunların Analizi ve Karar Verme Becerisi	21
1.1.4. İlköğretim Öğrencileri Tarihsel Düşünebilirler Mi?	21
1.1.5. Tarihsel Kanıtlar	27
1.1.5.1. Kanıt-Kaynak İlişkisi	28

1.1.5.2. Tarihsel Kaynakların Sınıflandırılması.....	29
1.1.5.3. Tarih Yazıcılığı Açısından Kanıt	34
1.1.5.4. Tarihsel Düşünmenin Kanıt Kullanımı İle Nasıl Geliştirilebileceğine İlişkin Çalışmalara Genel Bir Bakış ...	41
1.1.5.5. Tarihçilerin Tarih Araştırma Süreci ve Kanıt-Olası Model.....	48
1.1.5.5.1. Sınıflama Tasvir Aşaması (Classification)	49
1.1.5.5.2. Kaynaklama Aşaması (Sourcing)	49
1.1.5.5.3. Bağlamsallaştırma Aşaması (Contextualization) .	49
1.1.5.5.4. Doğrulama Aşaması (Corroboration)	50
1.1.6. Tarihsel Bilgi-Kanıt İlişkisi	52
1.1.7. Tarihsel İddia-Kanıt İlişkisi	56
1.1.8. Tarihsel Yorum-Kanıt İlişkisi	56
1. 2. Çalışmanın Amacı.....	58
1. 3. Çalışmanın Önemi.....	58
1. 4. Sayıtlar	60
1. 5. Sınırlılıklar	60
1. 6. Tanımlar	61
1. 7. Kısaltmalar	62
BÖLÜM II	63
2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	63
2.1. İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Kanıtları Kullanma Becerilerini Kolu Alan Çalışmalar	63
2.2. İlköğretim Sınıflarında Tarihsel Kanıtların Kullanımı ve Bunların Öğrencilerin Tarihsel Düşüncelerini Geliştirmedeki Rolünü Konu Alan Çalışmalar	84
BÖLÜM III.....	98
3. YÖNTEM.....	98
3.1. Araştırmanın Modeli	98
3.2. Evren ve Örneklem	102

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	102
3.3.1. İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi	103
3.3.1.1. Ölçek Maddelerinin Hazırlanması	103
3.3.1.2. Kapsam Geçerliliği	108
3.3.1.3. Deneme Uygulaması	109
3.3.1.4. Yapı Geçerliliğinin Belirlenmesi	110
3.3.1.5. Güvenilirlik	119
3.3.2. Kaynak Çalışmaları	120
3.3.2.1. Kaynak Çalışması 1.	120
3.3.2.1.1. Kaynak Çalışması 1'in Taslağının Hazırlanması	121
3.3.2.1.2. Kaynak Çalışması 1'in Geçerliliği	123
3.3.2.1.3. Kaynak Çalışması 1'in Deneme Uygulaması	124
3.3.2.1.4. Kaynak Çalışması 1'in Güvenilirliği	125
3.3.2.2. Kaynak Çalışması 2.	126
3.3.2.2.1. Kaynak Çalışması 2'nin Taslağının Hazırlanması	126
3.3.2.2.2. Kaynak Çalışması 2'nin Geçerliliği	131
3.3.2.2.3. Kaynak Çalışması 2'nin Deneme Uygulaması ...	132
3.3.2.2.4. Kaynak Çalışması 2'nin Güvenilirliği	133
3.3.3. Görüşme	134
3.3.3.1. Görüşme Sorularının Hazırlanması ve Geçerliliğinin Sağlanması	135
3.3.3.2. Görüşmenin Güvenilirliği	135
3.4. Verilerin Analizi	136
3.4.1. İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeğinin Verilerinin Analizi.....	136
3.4.2. Kaynak Çalışmaları ve Görüşmelerin Analizi	137

BÖLÜM IV 141

4. BULGULAR VE YORUMLAR141

4.1. İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri

Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	141
4.1.1. 12 Yaş Grubu Öğrencilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	141
4.1.2. 13 Yaş Grubu Öğrencilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	143
4.1.3. 14 Yaş Grubu Öğrencilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	144
4.1.4. 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri Ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	145
4.1.5. 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri Ve Yaşları Arasındaki İlişki	146
4.1.6. 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	148
4.2. İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Kanıtlar ve İddialara İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	151
4.2.1. 12 Yaş Grubu Öğrencilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	151
4.2.1.1. 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel İddianın Doğruluğunu Değerlendirmede Kaynaklardan Yararlanıp Yararlanma Durumları	157
4.2.1.2. 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Kaynakların Güvenilirliğine İlişkin Görüşleri	159
4.2.1.3. 12 Yaş Grubu Öğrencilerin En Az Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynakları Gördükleri	169
4.2.1.4. 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Kaynaklarda Belirtilen İfadelerin Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları	175
4.2.2. 13 Yaş Grubu Öğrencilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	192
4.2.2.1. 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel İddiaların Doğruluğunu Değerlendirmede Kaynaklardan Yararlanıp Yararlanmama Durumları	196
4.2.2.2. 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Kaynakların Güvenilirliğine İlişkin Görüşleri	199
4.2.2.3. 13 Yaş Grubu Öğrencilerin En Az Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynakları Gördükleri	208

4.2.2.4. 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Kaynaklarda Belirtilen İfadelerin Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları.....	214
4.2.3. 14 Yaş Grubu Öğrencilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	229
4.2.3.1. 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel İddiaların Doğruluğunu Değerlendirmede Kaynaklardan Yararlanıp Yararlanmamaya İlişkin Görüşleri	236
4.2.3.2. 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Kaynakların Güvenilirliğine İlişkin Görüşleri	239
4.2.3.3. 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Kaynakların Az Güvenilirliğine İlişkin Görüşleri	247
4.2.3.4. 14 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Tarihsel Kaynaklarda Belirtilen İfadelerin Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları	254
4.2.4. 12-14 Yaş Gruplarına İlişkin Karşılaştırmalı Bulgular ve Yorumlar	267
4.3. 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlar ve Tarihsel Kanıtlara İlişkin Görüşleri	286
4.3.1. 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların (Anlatıların) Olmasına İlişkin Görüşleri	286
4.3.2. 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte İki Farklı Yorumla Karşılaşırsa Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları	293
4.3.3. 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlar Olmasının Bu Konuyu Öğrenmeye Çalışan Öğrenciler Açısından Sorun Olup Olmayacağına İlişkin Görüşleri	299
4.3.4. 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihçilerin Aynı Tarihsel Olayla İlgili Farklı Yorumlarına İlişkin Görüşleri	304
4.3.5. 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların Olmasına İlişkin Görüşleri	311
4.3.6. 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlar Olduğunda Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları	317

4.3.7. 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlar Olmasının Bu Konuyu Öğrenmeye Çalışan Öğrenciler Açısından Sorun Olup Olmayacağına İlişkin Görüşleri	324
4.3.8. 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihçilerin Aynı Tarihsel Olayla İlgili Farklı Yorumlarına İlişkin Görüşleri	331
4.3.9. 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Anlatıların (Yorumların) Olmasına İlişkin Görüşleri	335
4.3.10. 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı İki Yorum Olursa Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları	341
4.3.11. 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların Olmasının Bu Konuyu Öğrenmeye Çalışan Öğrenciler Açısından Sorun Olup Olmayacağına İlişkin Görüşleri	352
4.3.12. 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihçilerin Aynı Tarihsel Olayla İlgili Farklı Yorumlarına İlişkin Görüşleri	355
4.4. 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Yorum-Kanıt Arasındaki İlişkiye Yönelik Karşılaştırmalı Bulguları	367
BÖLÜM V	381
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	381
5.1. İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışmalar	381
5.2. İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel İddia-Kanıt Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışmalar	385
5.3. İlköğretim Öğrencilerinin Tarihte Farklı Yorumlar ve Tarihsel Kanıtlara İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışmalar	398
5.4. ÖNERİLER	405
5.4.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	405
5.4.2. Program Geliştirmecilere Yönelik Öneriler	406
5.4.3. Alanda Bundan Sonra Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler	406
KAYNAKÇA	408

EKLER.....	421
EK 1: Valilik İzin Belgesi (Plot Çalışma İçin)	421
EK 2: Valilik İzin Belgesi (Ana Çalışma İçin)	422
EK 3: Görüşme Protokolü ve Katılımcı İzin Formu	423
EK 4: İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeğine İlişkin Örnek Maddeler	425

TABLO LİSTESİ**Sayfa No:**

Tablo 1: Tarih Derslerinde Kullanılabilecek Tarihsel Kaynaklar Listesi	33
Tablo 2: Ölçek Maddelerinin Hazırlanması Sırasında Kullanılan Teorik Yapı.....	107
Tablo 3: Ölçeğin Deneme Uygulaması Örneklem Özellikleri	109
Tablo 4: Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları	111
Tablo 5: Ölçek Alt Faktörleri ve İlgili Maddeleri	112
Tablo 6: Madde ve Test İstatistikleri ile Betimsel İstatistikler	115
Tablo 7: DFA Modelinin Uyum İyiliği İndeksleri	117
Tablo 8: DFA Modeline İlişkin Son Analiz Sonuçları	118
Tablo 9: Ölçek Alt Faktörlerinin Cronbach α Değerleri	119
Tablo 10: Kaynak Çalışması 1'in Deneme Uygulamasına Katılan Öğrenciler	125
Tablo 11: Kaynak Çalışması 2'nin Deneme Uygulamasına Katılan Öğrenciler ...	133
Tablo 12: 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	142
Tablo 13: 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	143
Tablo 14: 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	144
Tablo 15: 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	145
Tablo 16: 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ve Yaşları Arasındaki İlişki	147
Tablo 17: 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	149
Tablo 18: 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u Fethi İle İlgili İddialardan Hangisini Daha Doğru Buldukları	151

Tablo 19: 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Seçimlerini Yaparken Kaynaklardan Yararlanma Durumları	157
Tablo 20: 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynağı Seçtikleri	159
Tablo 21: 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Az Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynağı Seçtikleri	170
Tablo 22: 12 Yaş Grubu Öğrencilerin 67 Parça Geminin Doğruluğunu Nasıl Değerlendirdikleri	176
Tablo 23: 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Otorite Kaynaklar Olarak Neleri Gördükleri	183
Tablo 24: 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Gemilerin Bir Gecede İndirilmesi İfadesini Nasıl Kontrol Edebileceklerine İlişkin Görüşleri	187
Tablo 25: 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Gemilerin Bir Gecede İndirilmesi İfadesini Hangi Otorite Kaynaklarla Değerlendirebileceklerine İlişkin Görüşleri.....	191
Tablo 26: 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Hangi İddiayı Daha Doğru Buldukları.....	192
Tablo 27: 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Seçimlerini Yaparken Kaynaklardan Yararlanma Durumları	196
Tablo 28: 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynağı Seçtikleri	200
Tablo 29: 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Az Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynağı Seçtikleri	208
Tablo 30: 13 Yaş Grubu Öğrencilerin 67 Parça Geminin Doğruluğunu Nasıl Değerlendirdikleri	215
Tablo 31: 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Otorite Kaynaklar Olarak Neleri Gördükleri	221
Tablo 32: 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Gemilerin Bir Gecede İndirilmesi İfadesini Nasıl Kontrol Edebileceklerine İlişkin Görüşleri	222
Tablo 33: 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Gemilerin Bir Gecede İndirilmesi İfadesini Hangi Otorite Kaynaklarla Değerlendirebileceklerine İlişkin Görüşleri	228
Tablo 34: 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Hangi İddiayı Daha Doğru Buldukları.....	229

Tablo 35: 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Seçimlerini Yaparken Kaynaklardan Yararlanma Durumları	236
Tablo 36: 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynağı Seçtikleri	239
Tablo 37: 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Az Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynağı Seçtikleri	248
Tablo 38: 14 Yaş Grubu Öğrencilerin 67 Parça Geminin Doğruluğunu Nasıl Değerlendirdikleri	255
Tablo 39: 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Otorite Kaynaklar Olarak Neleri Gördükleri	262
Tablo 40: 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Gemilerin Bir Gecede İndirilmesi İfadesini Nasıl Kontrol Edebileceklerine İlişkin Görüşleri	263
Tablo 41: 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Gemilerin Bir Gecede İndirilmesiyle İlgili İfadeyi Hangi Otorite Kaynaklarla Değerlendirebileceklerine İlişkin Görüşleri.....	266
Tablo 42: 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Hangi İddiayı Daha Doğru Buldukları	268
Tablo 43: 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Seçimlerini Yaparken Kaynaklardan Yararlanma Durumları	269
Tablo 44: 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynağı Seçtikleri	271
Tablo 45: 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Hangi Kaynakları Az Güvenilir Kaynak Olarak Seçtikleri.....	272
Tablo 46: 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin 67 Parça Geminin Doğruluğunu Nasıl Değerlendirdikleri	275
Tablo 47: 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Otorite Kaynaklar Olarak Neleri Gördükleri	277
Tablo 48: Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Hangi İddiayı Daha Doğru Buldukları.....	278
Tablo 49: Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Seçimlerini Yaparken Kaynaklardan Yararlanma Durumları.....	278
Tablo 50: Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynakları Seçtikleri.....	280

Tablo 51: Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Az Güvenilir Olarak Seçtikleri Kaynaklar.....	282
Tablo 52: Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin 67 Parça Geminin Doğruluğunu Nasıl Değerlendirdikleri	284
Tablo 53: Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Gemilerin Bir Gecede İndirilmesi İfadesini Nasıl Kontrol Edebileceklerine İlişkin Görüşleri	285
Tablo 54: 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Aynı Olayla İlgili Farklı Yorumlar Olmasına İlişkin Görüşleri	287
Tablo 55: 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlarla Karşılaştıklarında Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları.....	293
Tablo 56: 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların Olmasının Bu Konuyu Öğrenmeye Çalışan Öğrenciler Açısından Sorun Olup Olmayacağına İlişkin Görüşleri	299
Tablo 57: 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihçilere İlişkin Verilen İfadeye Katılıp Katılmama Durumları	305
Tablo 58: 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlarla Karşılaşırlarsa Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları	311
Tablo 59: 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlarla Karşılaşırlarsa Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları.....	317
Tablo 60: 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlarla Karşılaşırlarsa Bunların Doğruluğunu Değerlendirmede Başvuracakları Otorite Kaynaklar	323
Tablo 61: 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların Olmasının Bu Konuyu Öğrenmeye Çalışan Öğrenciler Açısından Sorun Olup Olmayacağına İlişkin Görüşleri	324
Tablo 62: 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihçilere İlişkin Verilen İfadeye Katılıp Katılmama Durumları	331
Tablo 63: 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Aynı Olayla İlgili Farklı Yorumlar Olmasına İlişkin Görüşleri	335
Tablo 64: 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlarla Karşılaşırlarsa Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları.....	341

Tablo 65: 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlarla Karşılaşırlarsa Bunların Doğruluğunu Değerlendirmede Başvuracakları Otorite Kaynaklar	351
Tablo 66: 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların Olmasının Bu Konuyu Öğrenmeye Çalışan Öğrenciler Açısından Sorun Olup Olmayacağına İlişkin Görüşleri	352
Tablo 67: 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihçilere İlişkin Verilen İfadeye Katılıp Katılmama Durumları	355
Tablo 68: 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Aynı Olayla İlgili Farklı Yorumlar Olmasına İlişkin Görüşleri	368
Tablo 69: 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlarla Karşılaşırlarsa Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları.....	370
Tablo 70: 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların Olmasının Bu Konuyu Öğrenmeye Çalışan Öğrenciler Açısından Sorun Olup Olmayacağına İlişkin Görüşleri	372
Tablo 71: 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihçilere İlişkin Verilen İfadeye Katılıp Katılmama Durumları	373
Tablo 72: Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Tarihte Aynı Olayla İlgili Farklı Yorumlar Olmasına İlişkin Görüşleri	375
Tablo 73: Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlarla Karşılaşırlarsa Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları.....	377
Tablo 74: Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların Olmasının Bu Konuyu Öğrenmeye Çalışan Öğrenciler Açısından Sorun Olup Olmayacağına İlişkin Görüşleri	379
Tablo 75: Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Tarihçilere İlişkin Verilen İfadeye Katılıp Katılmama Durumları	380

ŞEKİL LİSTESİ**Sayfa No:**

Şekil 1:	Tarihçilerin Olası Tarih Yapma Modeli	54
Şekil 2:	Araştırmanın Deseni ve Araştırmada İzlenen Süreç	101
Şekil 3:	12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Hangi Tarihsel İddiayı Daha Doğru Olarak Değerlendirdikleri	267
Şekil 4:	12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Seçimlerini Yaparken Kaynaklardan Yararlanma Durumları	269
Şekil 5:	12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynağı Seçtikleri	270
Şekil 6:	12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Az Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynağı Seçtikleri.....	272
Şekil 7:	12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin 67 Parça Geminin Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları	274
Şekil 8:	12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Seçtikleri Otorite Kaynaklar	276
Şekil 9:	Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynakları Seçtikleri	279
Şekil 10:	Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Az Güvenilir Kaynak Olarak Seçtikleri Kaynaklar.....	281
Şekil 11:	Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin 67 Parça Geminin Doğruluğunu Nasıl Değerlendirebileceklerine İlişkin Görüşleri	283
Şekil 12:	Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Gemilerin Bir Gecede İndirilmesi İfadesini Nasıl Kontrol Edebileceklerine İlişkin Görüşleri	285
Şekil 13:	12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Aynı Olayla İlgili Farklı Yorumların Doğruluğunu Nasıl Kontrol Edebileceklerine Yönelik Görüşleri	369
Şekil 14:	12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların Olmasının Bu Konuyu Öğrenmeye Çalışan Öğrenciler Açısından Sorun Olup Olmayacağına İlişkin Görüşleri	371
Şekil 15:	12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihçilere İlişkin Verilen İfadeye Katılıp Katılmama Durumları	373

Şekil 16:	Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Tarihte Aynı Olayla İlgili Farklı Yorumlar Olmasına İlişkin Görüşleri.....	374
Şekil 17:	Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlarla Karşılaşırlarsa Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları	376
Şekil 18:	Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların Olmasının Bu Konuyu Öğrenmeye Çalışan Öğrenciler Açısından Sorun Olup Olmayacağına İlişkin Görüşleri	378
Şekil 19:	İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel İddiaları Kabul ve Ret Süreçleri	388
Şekil 20:	12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Kaynakların Güvenilirliğini Değerlendirme Yaklaşımları	394
Şekil 21:	12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Kaynaklarda Yer Alan Bilgilerin Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları	397
Şekil 22:	12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumları Değerlendirme Süreçleri	403

ÖZET

12–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Gelişimi ve Tarihsel Kanıt Kullanımı

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin tarihsel bilgiye, tarihsel iddia-kanıt, tarihsel yorum-kanıt arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerinin neler olduğunu, bu görüşler arasında yaş gruplarından, cinsiyetten ve akademik başarıdan kaynaklanan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın amacına ulaşmak için nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak bir nedensel tarama araştırması yapılmıştır. Araştırmanın problemine “İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği”, “Kaynak Çalışmaları” ve “Görüşmelerden” oluşan veri toplama araçları yoluyla veri çeşitlenmesine gidilerek cevap aranmıştır. İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği, Kaynak Çalışmaları ve Görüşmeler veri toplama aracı olarak birlikte kullanılmıştır. 12-14 yaş grubu öğrenciler arasından toplanan 1251 veri, nicel verileri oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 120 öğrenciden elde edilen veriler de nitel verileri oluşturmaktadır. Nicel veriler SPSS 15.00 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Nitel veriler ise sistematik analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda, 12-14 yaş grubu öğrencilerin İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeğinden elde ettikleri sonuçlar cinsiyet, akademik başarı ve yaş açısından önemli farklılıklar sergilemiştir. Öğrencilerin tarihsel iddia-kanıt ve tarihsel yorum-kanıt ilişkisine yönelik görüşleri incelendiğinde öğrencilerin tarih ve tarihsel bilginin doğasına yönelik kanıt temelli anlamalarında bir gelişim olduğunu anlaşılmıştır. Bu paralelde dört kategori belirlenmiştir. Bunlar; tarih geçmişin aktarımıdır, tarih iyi örneklerin bir araya getirilmesidir, tarih farklı kaynaklardan elde edilen farklı yorumlardır, tarih farklı yorumlardır.

Anahtar Kelimeler: Tarihsel Düşünme, Tarihsel İddia-Kanıt, Kanıt-Yorum, Tarih Öğretimi, İlköğretimde Tarihsel Düşünme.

ABSTRACT

Progression in Historical Thinking among Students Ages 12-14 and Using Historical Evidence

The aim of this research is to investigate views of primary school students about historical knowledge, historical claims-evidence, and historical explanations and to try to understand if there is any relationship between students' sex, academic success and the grade in these views. To gain the aim of the research quantitative and qualitative research methods were used together. The Instrument for Determining the Views of Primary School Students about Historical Knowledge, Source Works and Interview were used together as data collection tool. 1251 students' data which were collected from students ages 12-14 were searched for quantitatively. Purposefully sampling method was applied for to select 120 students from ages of 12-14 for qualitatively. Quantitative data were analyzed using SPSS 15.0 and quantitative data were evaluated by systematic analysis. The results showed that there are significant differences according to sex, academic achievement and ages. When evaluating the views of the students' related with the historical claims-evidence and historical interpretation-evidence, it is understood that there is a progress in students' evidence based understanding of nature of history and historical knowledge. Within this context four categories were defined: history is the transfer of the past, history is the gathering of common truths, different sources cause different interpretations, and history is composed of different interpretations.

Keywords: Historical Thinking, Historical Claim-Evidence, Evidence-Explanations, Teaching History, Historical Thinking in the Elementary Years.

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Günümüz okullarının öğretim planlarında yer verilen, tartışmalı derslerden biri, şüphesiz, tarih dersidir. Ancak genel olarak tarih derslerine yönelik 20. yüzyılın başında bir tartışma arandığında onun bugünkü gibi tartışmalı bir ders olarak ele alınmadığı, hatta tartışılacak bir alan olarak görülmediği anlaşılmaktadır. Tarih disiplini içerisindeki teorik anlayışların bir yansıması olarak tarih dersi konularının içeriğinin, temel geleneklerin “büyük gelenek” ya da “büyük (üst) anlatı”yla paralel bir biçimde, toplumun ataerkil, katmanlı yapısını yansıttığı ve öğrencilerin salt siyasi tarihle, kahramanların bitmek tükenmek bilmeyen savaşları ve başarı öyküleri ile karşılaştıklarını görmekteyiz. Dolayısıyla, tarih disiplinine ait tartışmalar ortaya çıkana kadar, tarih öğretiminde geleneksel bir aktarımın sarsılmaz bir biçimde yerini koruduğunu söyleyebiliriz. Bu çerçevede tarih öğretiminde kullanılan yegâne yol, öğrencilerin tarihi nihai bir ürün olarak ezberlemelerini sağlayacak öğretim metotları olmuştur. Böylelikle tarih, genel olarak, ders kitabındaki bilgilerin ezberlenerek sınav kâğıdına eksiksiz aktarılması etkinliği ve önemli kişilerin yaşantılarından ders alma aracı olarak görülmüştür (Özbaran 1992; Safran 2008). Tarih derslerinde öğrencilerden beklenen de ders kitaplarındaki var olan bilgileri okumaları, ezberlemeleri, sorulan sorulara tek ve eksiksiz cevapları bulmaları ve nihayetinde de verilen şıklar arasından doğru olduğunu düşündükleri seçeneğe ait yuvarlakların içini doldurmalarıydı (Barton, 1998).

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren mevcut haliyle artık tarih dersinin anlamını yitirdiği ve en az sevilen dersler listesinin ilk sıralarını işgal ettiği görülmektedir. Bu durum, ister istemez, düşünme becerilerinin yer almadığı böyle bir dersi ders programlarında tutmanın anlamlı olup olmadığını tartışmaya açmıştır (Sylvester, 1995:14; Kabapınar 2003: s.40'daki alıntı). Bununla beraber çocukların genel olarak öğrenmelerini, özelde de tarih öğrenmelerini konu alan çalışmaların artması ile artık çocukların okullardaki tek rollerinin onlara sunulan bilgileri olduğu

gibi hıfz etmek olmadığı anlaşılmıştır (Lee, 2000). Bu da, özünde, bilginin öğrenciler tarafından yapılandırıldığı, bireyde öğrenme gerçekleşirken düşüncelerdeki gelişim sürecine işaret eden (Vella, 2009:13) yapılandırmacı yaklaşımın temel bir kazanımıdır. Yapılandırmacı yaklaşım “yeni tarihlerin” öğretimine ilişkin “yeni öğretim yaklaşımları” çerçevesinde tarih öğretiminde temel ve tartışılmaz kabul edilen doğruların bile yeniden gözden geçirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu anlayışın, resmi eğitim kurumlarında tarih öğretiminin amacına yönelik tarih derslerinde kullanılacak en uygun yöntemlerin ne olabileceği, hatta tarih dersinin içeriğinin bile nasıl şekillendirilebileceği konusunda söylenecek pek çok şeyi vardı.

Bunun yanında tarih eğitiminin dışında tarihin bir sosyal bilim dalı olarak kendine has yönteminde ve bakış açısında da yirminci yüzyıl önemli değişikliklere sahne olmuştur (Gulbenkian Komisyonu 1996; Carr 1996; Özbaran 1998). Bu yüzyıla damgasını vuran tarih anlayışlarından birisi, tarihin sadece büyük devlet adamlarının, diplomatların, kahramanların yapıp ettiklerinden ibaret olmadığını, bunların dışında tarihin bu güne kadar görmezden geldiği, hatta küçümsediği köylülerin, kadınların, çocukların da eseri olduğunu vurgulamaya başladı. Kısaca ifade edecek olursak, artık tarih araştırmalarında sıradan insanların da sesleri duyulur oldu. Tarihin doğasına yönelik bu tartışmalar, tarih araştırmasında tek kaynak olarak görülen belgelerin yanında yeni kaynakları da ortaya çıkardı ve tarih yazımı yeni bir boyut kazandı (Counce 2001; Thomson 1999). Tarih yazımındaki bu yeni boyut, yukarıda da belirtildiği gibi, elbette okullardaki tarih öğretimi için de önemlidir. Çünkü bilindiği gibi okullardaki tarih öğretimi, tarih alanındaki akademik bulgu ve yönelimleri izler. Bu yüzden tarih eğitiminde tarih ve tarihçilik işin temeli ve esası olarak görülebilir (Safran, 2008:13). Bu çerçevede diyebiliriz ki tarih eğitiminde, yapılandırmacı yaklaşımın bir uzantısı olarak “yeni tarih öğretim yaklaşımlarının” anlayışı, yirminci yüzyılın ikinci yarısında tarih disiplinin kendi içerisindeki paradigma değişikliklerinin bir uzantısı olarak ortaya çıkmıştır (Philips, 2002).

“Yeni tarih öğretim yaklaşımlarının” anlayışı çerçevesinde bugün tarih derslerinde öğrencilerden beklenen geleceğin aktif vatandaşları olarak; duydukları, karşılaştıkları ve öğrendikleri hakkında eleştirel düşünebilmeleri, farklı bakış

açılarını değerlendirebilmeleri ve toplum içerisinde daha sorumlu kararlar alabilmeleridir (Wineburg, 2002). Artık tarih öğretiminin tek amacı geçmişe ilişkin “doğru bilgilerin” öğretmen tarafından öğrencilere aktarılması değil (Vella, 2009), Bruner’in (1960:9) belirttiği gibi her disiplinin (bizim çalışmamızda tarihin) kendine özgü doğasının öğrencilere öğretilmesidir. Bu paralelde tarih derslerinin okul programlarındaki rolü, tarih disiplinin kendine has temel süreçlerini ve düşünme becerilerini öğrencilere öğretmek olarak değişmeye başlamıştır (Philips, 2002). Elbette günümüzde bireyin gelişimini sağlayabilmesi için ne tür bilgilere gereksinimi olduğunu ve bu bilgi seçiminin, bunu kendisinde daha önceden var olan bilgilerle ilişkilendirerek yeni bilgi üretebilmesinin ve ürettiği bilgileri sorun çözmede kullanabilmesinin oldukça önemli bir unsur olduğunu (Doğanay, 2003) bilinir. Ancak burada tarihin disiplin olarak kendine has özellikleri olarak bahsedilen, tarihçilerin tarih araştırma süreçlerinin bir benzerini öğrencilerin anlamasını hatta kendi başlarına tarih yazabilmelerini sağlamaktır (Vella, 2009:7). Başka bir deyişle bu yaklaşımla oluşturulan tarih eğitiminin amacı tarihçilerin tarih yazma süreçlerinde kullandıkları becerileri öğrencilere kazandırmaktır. O halde kendimize ilk olarak tarihçilerin tarih yazarken hangi becerilere ihtiyaç duyup kullandıklarını sorabiliriz. Bu sorunun her tarihçi için değişmez bir cevabı yoktur. Genel olarak tarihçiler, tarih araştırma süreçlerinde tarih biliminin peşinden koştuğu tarihsel bilgilere ulaşabilmek için, kendilerinden önce o konu hakkında diğer tarihçilerin yazdıklarını okur, bunları karşılaştırır, sorgular, tarihsel kaynakları analiz eder, tartışmalı konuları değerlendirir, eksikler, yanlışları ve hataları göz önünde bulundurarak ve kanıt temelli tartışmalar geliştirip sonuçlara ulaşırlar. Ana hatlarını en basit haliyle bu biçimde verebileceğimiz tarih araştırma süreci, tarih eğitimcisinin tarihi öğretmede yeni yöntem arayışları çerçevesinde geliştirdikleri yöntemlere de kılavuzluk etmiştir (Togan 1985; Wineburg 2000; VanSledright 2002). Bu yeni yöntemlerle geliştirilmeye çalışılan düşünme becerileri “tarihsel düşünme” çatısı altında toplanmıştır. Burada tarihsel düşünmeden kastedilen, yukarıda ifade ettiklerimizden de çıkarılacağı gibi, ders kitaplarındaki bilgilerin ezberletilmesi değil, öğrencilerin tarihin kendine has düşünme yöntem ve yaklaşımlarını kullanarak işleyebilme yeterliliğini (becerilerini) kazandırılmasıdır (Barton 1996; Seixan 1996; VanSledright, 2002).

Öğrencilerin tarihsel düşünebilmeleri için hiç şüphesiz, tarihsel bilginin kendine özgü doğası ve özelliklerinden haberdar olmaları gerekmektedir. Yani artık öğrencilerin gözünde tarihsel bilginin, üzerinde tekrar düşünmeye değer, yeni kaynaklar bulunduğu ya da kaynak temelli yeni yorumlar yapıldığında değişebilecek (Özbaran, 1995) bir bilgi bütünü olarak yerini alması gerekmektedir. Kısacası, öğrencilerin, tarihin disiplin olarak kendine ait kavramları ve kendi bilgi oluşturma sürecinin farkına varmaları gerekmektedir. Çünkü Peter Lee (2001)'nin çok haklı bir biçimde ifade ettiği gibi tarih, bir disiplin olarak anlattığı hikâyelerden çok daha önemlidir. Benzer bir biçimde Jenkins de (1997:31) tarihin, okul ve akademik ders programları içindeki bir alan olmaktan çok daha fazla bir şey olduğunu vurgulamaktadır. Tarihi diğer sosyal disiplinlerden ayıran, öncelikle tarihsel bilginin oluşturulma süreci ve bu süreçte kullanılan metodolojidir. Tekeli (1998:29) aslında sadece öğrencilerin ve tarih yazarların değil, aynı zamanda tarih okuyucularının da tarih metodolojisini neden bilmeleri gerektiğini çok güzel açıklamaktadır. Ona göre ancak metodoloji bilgisi yoluyla okuyucular okudukları tarihi yerli yerine oturabilirler ve bilimsel olanı bilimsel olmayandan ayırabilirler. Tarih metodolojisinin merkezinde şüphesiz tarihsel kaynakları değerlendirebilme ve kanıt temelli tartışmalar şekillendirebilmek yatmaktadır. Bu yüzden tarih eğitimi alanında son yıllarda yapılan çalışmalarda, tarihsel düşünme ve tarihsel kanıtların kullanımını konu alan çalışmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır (Barton 1996; Seixan 1996; VanSledright 2002; Wineburg 2002; Lee & Ashby 2004; Alabaş 2006; Doğan 2007; Yapıcı ve Dilek 2008; Işık 2008). Biz de bu araştırmamızda, 12-14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel düşüncelerini ve kanıt kullanımlarını konu olarak belirledik. Bu çerçevede araştırmanın giriş bölümünde tarihsel düşünmenin gündeme gelişi, tarihsel düşünme ve kanıt arasındaki ilişki üzerinde kısaca durulmuş, “problem durumu” başlığı altında ise burada giriş niteliğinde bahsettiklerimiz ilgili alt başlıklar altında açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Tarih ne sadece geçmişin hikâyesi ne de uzun zaman önce meydana gelmiş olayların kayıt altına alınmasıdır. Özbaran'a göre tarih, geniş anlamıyla geçmişte insanların yaptıklarına, beklentilerine veya niyetlerine ve çelişkilerine ilişkin olarak gerçekliğine inanılarak ortaya konulmuş betimlemelerdir (Özbaran, 1997:133). Bu tanımın devamında Özbaran, tarihsel bilgiye ancak eldeki kanıtların ışığında, olayların gerçek biçimini sezmeye yarayacak ipuçlarını yakalamakla ulaşılabileceğini vurgulanmaktadır. Carr (1996) ise tarihi tarihçi ile olaylar arasında sürekli bir iletişim, günümüz ile geçmiş arasında bitmeyen bir diyalog olarak tanımlamaktadır. Bu diyalogun nasıl kurulduğu ile ilgili ipucunu ise Watts tarih tanımı içinde vermektedir. Watts'a göre tarih, tarihsel malzeme ile insan etkileşimi yoluyla ortaya çıkan bir süreçtir (Watts, 1972:41; Dilek, 2002: s.5'deki alıntı). Dilek ise tarihi zaman ve boşlukta geçmişe yapılan bir seyahat, geçmişten gelen deneyimleri yansıtmaya gücüne sahip bir disiplin olarak tanımlamaktadır (Dilek, 2002:6). Tarihin ne olduğunu söyleyen çok uzun bir tarih tanım listesi elbette çıkarılabilir. Ancak bizim burada üzerinde durmak istediğimiz, yukarıda verdiğimiz tanımlardan da anlaşılacağı gibi, tarih denildiğinde anlatılmak istenenin artık, olayları yer ve zaman göstererek kronolojik sıra ile anlatmak olmadığıdır. Şüphesiz postmodern bir tarih anlayışının da etkisiyle, artık tarihinin bir disiplin olarak kendine has özellikleri çerçevesinde bir tanımı yapılmaya ya da asla sonlanmayacak bir tanıma ulaşılmaya çalışılmaktadır. Ama her ne olursa olsun yukarıda verdiğimiz ya da verilebilecek tüm tanımlarda, tarihsel bilgiye ulaşmada tarihsel kanıtlarla tarihsel bilgi arasındaki ilişkiye vurgu yapıldığı açıktır. En nihayetinde tarih olarak karşımıza çıkarılan şey her zaman bir yorum barındırır (Kosso, 2009:10), bu yorumların temelinde de tarihin kaynaklarından edinilen farklı bilgilerin yattığını söyleyebiliriz. Jenkins'in (1991; 12) de belirttiği gibi tarihte başkalarının gözlerine ve seslerine güvenmek durumundayız. Çünkü tarihe mal edilen olayları, geçmişte yaşananlar ile okuduklarımız arasında yer alan bir yorumcu vasıtası ile görürüz . Bu paralelde bugün yapılacak ya da yapılmaya çalışılacak tarihe yönelik bir tanım tarihsel bilgi, kanıt, iddia ve yorum ilişkisi üzerine odaklanacaktır.

Okul müfredatlarındaki tarihin ne olduğu konusu da, aslında tarihin neliği ile birebir ilgilidir. Çünkü Safran (2008) okullarda tarih öğretimine yönelik yaklaşımlar, girişte de ifade ettiğimiz gibi, tarih alanındaki akademik bulgu ve yönelimleri izlemiştir. Barton ve Levstik'e göre bugün okul programlarında tarih, öğrencilerin kendi yaşamlarını anlamlandırmalarına yardımcı olan araştırma süreçlerini öğrenebilecekleri bir ders olarak bulunmalıdır. Breisach'in (2009: 16) ifadeleri ile tarihi, bir torba dolusu kuru yaprağı karıştırıp taramaya benzer aylak bir uğraş olmaktan çıkarıp, onu insan hayatı için elzem bir etkinlik haline getiren, geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki bu kopmaz bağ, gündelik yaşamda herkesin tecrübe ettiği bir şeydir. Belki de bugün yaşamımızı anlamlandırmamızda en çok başvurduğumuz şey de işte bu geçmişe ait tecrübelerdir. Bu yüzden Kafesoğlu (1963:2) da tarihi maksatsız bir malumat yığını olmayıp, topluma hitap eden, cemiyetin haldeki durumuyla alakalı ve aynı zamanda istikbali de tanzimde rol oynayan başlıca bilgi şubelerinden biri olarak tanımlamaktadır.

Giriş bölümünde de açıklandığı gibi tarih disiplini söz konusu olduğunda öğrencilerin kendi yaşamlarına transfer edebilecekleri araştırma becerileri, tarihsel düşünme becerileridir. Bu paralelde tarih, okul müfredatları içinde öğrencilerin kaynakların güvenilirliğini ve geçerliliğini sorgulamalarını, geçmişte yaşayan insanlarla, olaylarla, fikirlerle ilgili değerlendirmeleri yapabildikleri bir disiplindir (Foster & Yeager, 1999). Levstik ve Barton (2001) okul programında tarihin özel bir yeri olduğunu, bu yerin de çocukların kendi dünyaları ile ulusal tarih arasında bir bağ kurmalarını sağlayan yani çocukların "Ben kimim?", "Nereden geldim ve nereye gidiyorum?", "Bir kimiz?", "Nereden geldik ve nereye gidiyoruz?" gibi sorularına cevap verebilecek bir ders olmasında yattığını söylemektedir. Gerçekten de hepimiz doğal olarak yaşadığımız toplumun bugüne nasıl geldiğini merak ederiz; hepimizin kafasında, konuya ilişkin, ne kadar yarım yamalak ve yanlış temellendirilmiş olursa olsun belirli bir açıklama vardır (Tosh, 2005:3-4). Bunun yanında okullardaki tarih çalışması, geçmişteki olayları olduğu gibi öğrenme amacının ötesine geçerek, geçmiş hakkında bilginin nasıl elde edilebileceği üzerinde odaklanmıştır (Yapıcı, 2006:26). Böyle bir tarih öğretimi yaklaşımı ise kaçınılmaz şekilde, tarihsel kaynaklarla çalışma, tarihsel sorgulama ve tarihsel düşünme becerilerine gereksinim duyar ve

geçmişi, bir tarihçi gibi yeniden kurma edimi, tarihsel düşünme/anlama/imelem süreçlerinin deneyimlenmesi ve geliştirilmesi ile mümkün olabilir (Dilek, 2009:636).

Tarihin neliğine ve okullarda tarih öğretimine yönelik anlayışlardaki değişiklikler çerçevesinde bu araştırmanın odak noktası 12-14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel düşünceleri ve tarihsel kanıt kullanımı olarak belirlenmiştir. Bu yüzden araştırmanın problem durumu içinde öncelikle tarih öğretimine yönelik temel yaklaşımlar ardından da tarihsel düşünmenin ve tarihsel düşünme becerilerinin neler olduğu tartışılacaktır. Tarihsel düşünmenin gelişiminde bilişsel gelişim, tarihsel kanıtların neler olduğu, tarihsel kanıt-kaynak ilişkisi, kaynakların sınıflandırılması, tarih yazıcılığı açısından kanıt, tarih öğretimi açısından kanıt, tarihsel bilgi – kanıt, tarihsel iddia – kanıt ve tarihsel kanıt - yorum arasındaki ilişkiyle ilgili bilgiler verilecektir.

1.1.1 Tarih Öğretimine Yönelik Temel Yaklaşımlar

Paykoç (1991:6) tarihin üç önemli özelliği üzerinde durmaktadır. Bunlar sırasıyla “geçmişte yaşanan olaylar olarak tarih”, “tarihçilerin geçmişi yorumlarken kullandıkları yöntem olarak tarih” ve son olarak da “tarihçilerin geçmiş olaylarla ilgili olarak kitaplarda yazılmış ve diğer eserlerde bulunan geçmişe ait ifadeler olarak tarih”tir. Bu özelliklerden ilkinin bizi siyasi tarihle karşılaştırırken, ikincisinde öne çıkanın metodoloji ve sonuncu özelliktekinin ise gerek okul programında gerekse resmi tarihte karşımıza çıkan tarih anlayışı olduğunu söyleyebiliriz. Tarihin bu kendi içindeki çok anlamlılığı, onun kendine has bilgi oluşturma sürecinden kaynaklanmaktadır. Bu bilgi oluşturma süreci yani tarih epistemolojisi ve tarih öğretiminin pedagojisi çerçevesinde Sexias (2002) da tarih öğretimine yönelik üç temel yaklaşım ortaya koymuştur. Bunlar:

- a) Kolektif belleğin aktarılması olarak tarih öğretimi,
- b) Eğitim öğretim alanı (disiplin) olarak tarih öğretimi,
- c) Postmodernin tarih eğitiminde yansıması olarak tarih öğretimidir.

Aşağıda bu yaklaşımlar ve dayandıkları temeller üzerinde durulmuştur.

1.1.1.1. Kolektif Belleğin Aktarılması Olarak Tarih Öğretimi

Bu yaklaşım çerçevesinde tarih öğretiminden beklenen geçmişin en iyi hikâyesinin ortak hafızayı şekillendirmek için genç kuşaklara aktarılmasıdır. Yani genel olarak geleneksel anlamda bu yaklaşımda, kültürel mirasın aktarımı ve ulusal kahramanlıkların genç kuşaklara aktarılması üzerinde durulur (Dilek, 2002). Burada hiç şüphesiz en önemli olan hangi tarihsel yorumun öğrencilere öğretilieceğidir (Wineburg, 2002). Bu yaklaşım açısından bu sorunun cevabı bir çırpıda verilebilir. Çünkü en iyi anlatının ve yorumun ne olduğuna, zaten önceden karar verilerek tarih programı oluşturulur. Burada alternatif görüşlerin kesinlikle bir önemi yoktur. Önemli olan sadece öğrenciler için uygun olan konulara yani içeriğe karar verilmesi ve bu yolla kültürün aktarılmasıdır. Bu yaklaşımın bel kemiğini “kimlik”, “bağlılık” ve “toplumsal amaçlar” oluşturmaktadır. Burada kimlikten kastedilen hiç şüphesiz ortak deneyim ve inançların gençlere aktarılması ve grup kimliği olarak düşünenecek olursak da, marjinal olarak nitelendirilen gruplara mensup öğrencilerin doğru yolu bulmalarını sağlayacak bir aktarımın yapılmasıdır. Böylelikle grup kimliği ile sosyal bağlılık da sağlanmaya çalışılır. Bu yaklaşımın ahlak temelli bir zorlamayı barındırdığını rahatlıkla ifade edebiliriz. Mesela, çocuklara ekonomik refaha ulaşma yolu olarak çok çalışmak ve ülkenin ulusal çıkarlarına ulaşabilmeleri için neler yapmaları gerektiği, tarihte önemli olarak nitelenen kişilerin hayat hikayeleri yoluyla anlatılır (Sexias , 2002: 22) ve bu sayede bir ahlak modeli oluşturulması amaçlanır.

Bu yaklaşıma getirilen eleştirilerin başında “Kimin hangi mirası seçilmeli?” veya “Toplum hayatında var olan farklı gelenekler hakkında ne denilmelidir?” soruları yer almaktadır (Lee 1991:1-40; Dilek 2002: s. 48’deki alıntı). Fakat bu sorunun cevabı da oldukça nettir. Çünkü bu yaklaşımda amaç ulusal kimliğin tek yönlü aktarımıdır. Bu yaklaşımla şekillendirilmiş tarih dersleri ile karşılaşan öğrenciler için tarihin anlamsız tarihler, olaylar ve isimler yumağı olarak görülmesi, elbette ki beklenen bir sonuçtur. Eğer tarihçiler, program geliştirme uzmanları, tarih eğitimcileri tarihte tek doğru yorumun ne olduğuna kendileri karar vereceklerse, öğrencilerden bu yaklaşım çerçevesinde beklenen yegâne şey de bu tek doğruları kabullenmek ve hatmetmektir (Sexias, 2002:23). Böylece öğrencilere geçmişin

bilgisi öğretilerek, tarihini, toplumunu, değerlerini, kültürünü tanıyan ve benimseyen iyi vatandaşların yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Demircioğlu, 2005:14). Kısaca, bu anlayışa göre geleneksel tarih öğretimi pozitivist bir yaklaşım sergileyerek, tarih, öğrencilerin karşısına üretimi sonuçlanmış bir ürün olarak çıkarılır (Vella, 2009:8).

1.1.1.2. Eğitim Öğretim Alanı (Disiplin) Olarak Tarih Öğretimi

Bu yaklaşımda öğrencilerin, tarihi, bir disiplin olarak deneyimlemeleri yani tarihsel bilgi oluşturma sürecini egzersiz etmeleri esastır. Kısaca bu yaklaşımda amaç öğrencilere tarih öğretimi yoluyla bilme yollarını öğretmektir. Bu çerçevede tarih eğitiminin amaçları arasında da özgürlükçü demokrasinin eleştirel yurttaşlarını eğitmek ya da yetiştirmek yer almaktadır. Böylelikle öğrencilerin tarihin bir disiplin olarak kendine özgü yapısını öğrenebilmeleri için çeşitli tarihsel kaynaklardan tarihsel bilgi üretmelerini sağlayacak etkinlikler önem kazanmaktadır. Tarihsel kavramların anlaşılmasında takip edilen yol da, temelde tarihçinin izlediği yoldan çok farklı değildir (Demircioğlu, 2005:14). Yani öğrenciler tarihsel kavram, olay ve olguları anlamak için tarih araştırma yöntemlerini, kronoloji ve tarihsel belgeleri inceleme tekniklerini yardımcı unsurlar olarak kullanır (Dilek, 2002:34). Ama yine de burada çelişkili bir noktayı gözden kaçırmamak gerekir. Çünkü her ne kadar öğrencilere bu yaklaşımla okullardaki tarih derslerinde farklı yorumların da olabileceği öğretilse de, bunun hemen ardından ulusal çıkarlar çerçevesinde yine hangi yorumun doğru olduğu da öğretilir. Dolayısıyla bu yaklaşım tarafından öğretilene, öğrencilerini doğru yoruma ulaştırma görevi biçilmiş olur. Netice olarak bu yaklaşımda tarih öğretim süreci tarih araştırma yöntemleri ile desteklense de öğrencilerden beklenen yine tarihteki tek doğru yorumu öğrenmek ve ezberlemektir.

Bu yaklaşıma getirilen eleştiriler genel olarak, tarihi kolektif belleğin (ortak hafızanın) aktarım aracı olarak gören kimi politikacılardan gelir. Çünkü onlara göre her ne şekilde olursa olsun tarihte farklı yorumlar da yapılabileceğini çocuklara öğretmenin istenmeyen ya da beklenmedik bazı sonuçları olabilir. Yani öğrenciler istenmeyen yorumlardan birinin istenene nazaran daha doğru olduğunu düşünebilirler. Bu da ortak ulusal kimliğin gelecek nesillere aktarılmasında sorun

yaşanmasına sebep olabilir. Aslında öğrenciler popüler kültür içinde (televizyon programları, gazeteler...) sürekli farklı yorumlarla karşılaşabilirler. Bu yüzden okulda öğrencilerin tarihte tartışmalı konuları öğrenirken bir açıklamanın doğruluğunu nasıl değerlendireceklerini öğrenmeleri, onların tarihte farklı yorumlarla karşılaştıklarında nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmelerini de sağlayabilir. Bu da öğretim sürecinde tarihi disiplin olarak öğretirken sağlıklı bilginin nasıl seçileceğini öğrencilere kavratmakla sağlanabilir. Yine de bu ve benzer savunmalar bu tip bir yaklaşımla tarih öğretilirse, ortak hafızanın aktarımında bir takım sorunlar oluşabileceğine odaklanan eleştiriler almaktan kurtulamamaktadır (Sexias 2002:23-24; Aslan 2005; Şıvgın 2009).

Hem kolektif belleğin aktarımı olarak hem de disiplin olarak tarih öğretimi yaklaşımları, aslında bugüne kadar alan yazınında yapılan araştırmalar ışığında getirilen önerilerin bir toplamı gibidir. Ama üçüncü yaklaşım olarak sunulan postmodernizmin tarih öğretimi üzerindeki yansımaları bu alanlara göre daha az araştırılan bir konu olmuştur.

1.1.1.3. Postmodernizmin Tarih Eğitime Yansıması Olarak

Tarih Öğretimi

Tarihin doğası ile ilgili birçok akademik yaklaşım, özellikle de postmodern yaklaşımlar vardır. (Karabağ 2002; Vella 2009:5). Sosyal bilimlerin diğer dallarında olduğu gibi farklı tanımlarının postmodern yaklaşımların tarih ve tarih eğitime yansımaları, postmodern tarih yaklaşımı çatısı altında ele alınmaktadır. Her ne kadar postmodernizm tartışmalı bir konu olsa da, postmodern bir tarih anlayışının tarihe bir kurgu olarak yaklaştığını ifade edebiliriz. Ancak bu kurgu anlayışı tarihin önemsizliğini değil bilakis doğrudan veya dolaylı olarak tarihin toplum yaşamına katkısı olduğu görüşünü savunur. Mevcut tarihsel söylemi tarihin içerdiği hikâye ve anlatı açısından eleştiren postmodern tarih kuramı, tarihin gerçekten olmuş olaylar üzerine yazılan yorumlardan oluştuğunu ve tartışmalı olanın da tarihsel olayların varlığı ya da yokluğu olmayıp, bu olayların nasıl yazılıp yorumlandığı olduğunu vurgulamaktadır (Opperman, 2006). Dolayısıyla bu yaklaşıma göre bir tarihsel

gerçekten ya da olaydan pek çok farklı öykü üretilebilir. Böylelikle tarihe yüklenen amaç, büyük anlatının ya da resmi tarihin göz ardı ettiği kopuklukların yeniden yazılması ve resmi tarihin tekil söylemine karşılık çoklu bir söylemle tarihe farklı bir açıdan bakılmasıdır.

Tarih epistemolojisi açısından da bu yaklaşım diğerlerine göre bazı farklılıklar gösterir. Çünkü 1990'ların ortalarında önem kazanan yapılandırmacı yaklaşımın okul tarihini etkilemeye başlaması ile tarihsel bilginin oluşturulduğu ortam ya da sosyal içerik önem kazanmıştır (Ata 2002; Dilek 2002, Yapıcı 2006). Bruner (1996:9) tarihin, basitçe geçmişte ne olduğu hakkında açıklamalar yapmanın ötesinde, geçmişi anlamayı öngören bir disiplin olduğunu ifade eder. Tarihin basit bir şekilde sıralanan olaylardan ibaret olmadığı, tarihçi tarafından yeniden oluşturulduğu fikrindedir. Çocukların bunu yapamayacağını söylemek gerçekçi bir düşünce değildir. Bu çerçevede postmodern tarih anlayışının da etkisiyle tarih öğretmeni ve ders materyalleri tüm doğruları bir “otorite” edasıyla sunmaktan uzaklaşmış; tersine öğrencilerin bilgiyi yorumlayan ve oluşturan kimliğini ön plana çıkaran ve bu kimliğin inşasını kolaylaştıran öğeler olarak karşımıza çıkmıştır (Kabapınar, 2003).

Bunun yanında tarihe yönelik postmodern yaklaşımlar, tarihin yönteminden ve tarihsel bilginin niteliğinden kaynaklanan bazı zorlukların üzerinde de durmuşlardır. Bu anlamda elbette insanların kendi kökenlerine bağlanmalarını sağlamada tarih ne işe yarar ya da insanlar bugünü anlamlandırabilmek için tarihte öğrendiklerini nasıl işe koşabilirler gibi sorular pedagojik olduğu kadar tarih yazıcılığı veya historiografiyle de ilgili sorulardır (Sexias, 2002). Bu nedenle tarihsel doğrular probleminin de temel bir sorun olarak ele alındığı görülmektedir. Carr ve Elton gibi bazı tarihçiler, tarihteki doğruların genellenemeyeceğini çünkü tarihte her olayın kendine has özellikleri olduğunu savunurlar. Onlara göre her tarihsel olayla ilgili farklı zamanlarda farklı insanların sordukları sorular, onları farklı yorumlara ulaştırabilir. Çünkü farklı zamanlarda yaşayan insanlar kendi içinde yaşadıkları toplumun etkisi altında kalırlar. Böylece biraz önce sözünü ettiğimiz tarihsel bilginin oluşturulduğu ortam ya da sosyal içerik bağlamında tüm bunlar bizi tarihsel olayların

anlatımı ve aktarımıyla ilgili bir objektiflik mümkün müdür yoksa değil midir gibi sorularla karşılaştırır.

Postmodern tarih anlayışıyla birlikte ortaya çıkan diğer bir sorun ise tarihin bir edebiyat ürünü olup olmadığıdır. Modern çağın düşünürlerinden Hayden White (1978) tarihi, bir edebi söylem olarak betimlemektedir. Ona göre tarihçiler, eksikli kanıtları kullanarak bir hikâye oluştururlar. Bu yüzden tarih kaotik ve anlamsızdır. Bunun yanında bazı postmodernistler aşırı uçlara giderek tarih diye bir şeyin olmayacağını dahi savunmuşlardır. Bu, onlara göre, tarihsel açıklamalar hem nesnel hem de öznel doğasından kaynaklanır. Tüm bu noktalar bizi, postmodernizm açısından tarihin tehlikede olduğu gibi bir sonuca götürebilirse de, kendisi de bir postmodernist olan Evans (2000) aslında postmodernizmin tarih için bir tehlike olmadığını vurgulayarak, önemli olanın geçmişle tarihi birbirinden ayırmak olduğunu söyler. Her ne kadar genel olarak tarihle geçmiş aynı şeylermiş gibi algılsalar da gerçek böyle değildir. Çünkü tarih sadece geçmişin söylemidir, fakat geçmişin ta kendisi değildir (Jenkins,1991:51). Yine bir postmodernist olan Birckley (1999'dan aktaran Vella, 2009) tarihin bizi doğrulara ulaştırmadığını, yalnızca tarihçilerin yorumlarına ulaştırdığını ifade eder. Başka bir ifadeyle ona göre tarihsel bilgi, ancak bir yorumdan ibarettir. Yorumun değişen doğası gereği bu durum da bizim durağan bir konu ile uğraşmadığımızı gösterir. Kısaca, tarihte yanlış olan bir şey yoktur; sadece farklı yorumlar vardır.

Fakat okul programlarında postmodern tarih öğretimi yaklaşımının kendine has zorluklar barındırdığı da açıktır. Bu zorlukların başında tarihsel bilgi ile güç arasındaki çetrefilli ilişki yer almaktadır (Sexias, 2002). Yani öğrencileri farklı yorumlarla karşılaştırmak ve onların kendi düşünceleri çerçevesinde tarihsel bilgiyi yapılandırmalarını sağlamak, acaba siyasi otoritenin devamını ve ulusal kimliğin inşasını sağlamakta istenen bir şey midir? Bunun yanında karşılaşılan bir diğer zorluk ise öğrencilerin tarihsel bilgiyi kendi başlarına yapılandırabilecek yeterliliğe sahip olup olmadıkları sorusudur. İşte, uzun zamandır tarih öğretiminin amacı ve tarih öğretimi ve bilişsel gelişimle ilgili yapılan çalışmaların merkezinde postmodern tarih öğretimi yaklaşımıyla gün yüzüne çıkan bu sorular yatmaktadır. Dolayısıyla bu

noktada postmodern tarih anlayışının temelinde yatan tarihsel düşünme kavramının ne olduğu konusunda bilgi vermekte fayda vardır.

1.1.2. Tarihsel Düşünme Nedir?

Tarihsel düşünmenin ne olduğunu tanımlamaya, belki ne olmadığını üzerine biraz düşündükten sonra karar verebiliriz. Tarihsel düşünme ile kastedilen ne öğrencilerin sadece tarihsel olayların tarihlerini belleyip olayları sıraya koymasına ne de tarihte önemli kişilerin kimler olduğunu bilmeleridir. Tarihsel düşünme kendiliğinden gerçekleşen doğal bir gelişim süreci de değildir. Özünde tarihsel düşünme, geçmişin anlamını kavramak için kullandığımız zihinsel yapılardaki temel değişimdir (Wineburg, 2002:6). Bu yüzden de geçmişi derinlemesine araştırma sürecini anlamayı gerekli kılar. Kısaca tarihsel düşünme, tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında köprüler kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir (Dilek, 2002). Tarihsel düşünme üzerine uzun yıllardır çalışan İngiliz tarih eğitimcisi Sexias, tarihsel düşünmeyi dört açıdan incelemenin mümkün olduğunu ileri sürmüştür. Bu çalışmada da tarihsel düşünmenin ne olduğu bu çerçevede değerlendirilecektir.

Sexias'ın (1993) tarihsel düşünmeye yönelik bu dört açısı ya da süreci şunlardır:

- a) Tarihsel epistemoloji,
- b) Tarihsel temsil edilebilirlik (agency),
- d) Tarihsel önemlilik,
- e) Tarihsel empati.

Bunlar birbirinden ayrı süreçler olarak değerlendirilmemelidir. Çünkü bunlardan biri birçok tarihsel düşünme becerisini kapsayabilir. Süreçlerden her biri tarihsel düşünmenin bileşenleri olarak birbirlerine bağlıdır. Örneğin tarihsel empatinin geliştirilmesi için diğer tarihsel düşünme alanları da oldukça yararlıdır. Öğrenciler tarihsel olayı yaşadığı zaman içinde anlayamazlarsa, elbette ki o olayı yaşayan insanlara ilişkin bir empati de kuramazlar (Yeager & Foster, 1998). Bu

süreçlerin daha iyi anlaşılabilmesi için her bir alanla ilgili biraz daha bilgi vermek yararlı olacaktır.

1.1.2.1. Tarihsel Epistemoloji

Etimolojik olarak Yunanca “bilgi” anlamına gelen “episteme”den (ἐπιστήμη) gelen epistemoloji sözcüğü, bilgi kuramlarının felsefi alanının ifade eder. Bu alan, herhangi bir şeyi nasıl bildiğimizle ilgilidir (Jenkins, 1987:22). Dolayısıyla tarihsel epistemoloji, tarih felsefesi ya da tarihsel bilginin nasıl geliştiğini, doğruluğunun nasıl kanıtlandığını, bilgiye ulaştıran verilerin kalitesinin nasıl değerlendirildiğini ve teorik modellerin açıklandıkları olaylarla nasıl ilişkilendirildikleri gibi konuları içerir. Tarih eğitimi açısından ise tarihsel epistemoloji, öğrencilerin, tarihsel bilginin doğasını ve tarihçilerin tarihi anlamak ve çıkarımda bulunmak için kullandıkları süreçleri anlamayı gerekli kılar. Bu noktada tarihsel zamanı, sebep ve sonuç ilişkisini, süreklilik ve değişimi anlamak önemlidir. Tarihsel epistemolojinin bir diğer bileşeni tarihsel kaynaklarla çalışabilmektir. Burada tarihsel bilginin temelinde birinci ve ikinci elden kaynaklar olduğunu bilme ve bu kaynakları tarih çalışmalarında iddiaya çevirerek kanıt olarak kullanabilme gibi becerileri yer almaktadır. Öğrenciler tarihsel bilginin ne olduğunu, ellerini taşın altına koyup tarih yapma etkinliklerine katılarak daha iyi anlayabilirler. Tüm bunlar tarih epistemolojisi boyutu içinde değerlendirilmektedir.

1.1.2.2. Geçmişin Temsilleri Olarak Tarih

Tarihsel temsil (agency), nedensellik hakkındaki bir düşünme biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradaki temsil kavramı, tarihçinin güç ilişkileri üzerine odaklanması ve tarihsel değişimi kimin gerçekleştirdiği, tarihçinin kendisini içinde bulunduğu toplumsal, siyasi ve ekonomik yapıların onları ne şekilde sınırlandırdığıyla ilgilidir (Seixas & Peck, 2004:113-114). Geleneksel tarih anlayışının bir kenara ittiği işçi, köylü, kadın, çocuk ve gündelik yaşam gibi konular, bu alanlarda çalışan tarihçiler tarafından kurban olmaktan çıkarılarak tarihin merkezine yerleştirilmeye çalışıldı. Yapılan araştırmalarla da tarihsel önemliliğin sadece yönetici elitler

arasında olduğu geçmiş anlatıların, öğrencilerin kendi temsil fikirleri hakkında nasıl bir etkiye sahip olduğu anlaşılmalı istenmiştir. Kadın, etnik gruplar ve işçi tarihlerini savunanlar, kendi çalıştıkları bu konuların öğrencinin kendisini tarihsel değişimin aktif bir gücü olarak görmesini sağlayacağını düşünürken, bu tam da muhaliflerin korktuğu şey olmuştur (Seixas & Peck, 2004:114). Demek ki farklı toplumsal yapılardaki genç insanların kendi yaşamlarını tarihsel değişimin aktif bir parçası olarak görmeleri ya da anlamaları, geçmişi onlara hangi yolla sunduğumuzda, başka bir deyişle geçmişin temsili olarak karşılıklarına neyi çıkardığımızda yatmaktadır.

Tarih derslerinde öğrencilerin, ulusal kimliğin inşası için önemli rol oynayan tarihsel şahsiyetler ve onların yapıp ettikleri ile karşılaşmalarına rağmen, Levstik ve Barton (2001) öğrencilerin kendilerini grubun bir parçası olarak görmediklerinde onların ne geçmişin gücünü anlayabileceklerini ne de gelecek için görülebilir modeller oluşturabileceklerini ifade eder. Bu da etkili vatandaşlar yetiştirmek noktasında istenen bir şey değildir. Bu nedenle öğrencilerin tarihin temsil ettiği tarihsel karakterlerin insani boyutlarını görmelerini sağlamak bir gerekliliktir. Çünkü ancak böylelikle öğrenciler, tarihe yön vermiş insanların da birçok açıdan kendilerinin sahip oldukları özelliklere sahip olduğunu anlayabilir ve tarihi değiştirebilecek gücü kendilerinde hissedebilir.

1.1.2.3. Tarihsel Önemlilik

Tarihsel önemlilik öğrencilere toplumun üyeleri yani aile bireyleri, akrabalar, arkadaşlar; eğitim, medya vs. gibi kurumlar ve tarihsel yerler ve müzeler gibi mekânlardan elde edilen bilgiler yoluyla gerçekleştirilen bir kültürel aktarımdır (Barton, 1998). Öğrenciler bu kanallar vasıtasıyla yeni bir tarihsel olay ya da kişilik hakkında bilgi edinerek kendileri açısından bu olayın veya kişinin önemli olup olmadığına karar verirler. Öğrencilerin geçmişteki belirli bir kişiye ya da olaya neden ve nasıl önemlilik atfettikleriyle ilgili yapılan son çalışmalar, farklı etnik grup ve sosyal çevrelerden gelen öğrencilerin, tarihsel önemliliği farklı açılardan anladıklarını göstermektedir (Seixas & Peck, 2004: 114). Elbette burada tarihsel kanıt kavramının öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı sorgulanabilir. Fakat

ilginçtir ki yapılan araştırmalar öğrencilerin tarihsel kanıt kullanımları ve tarihsel kanıt kavramına yönelik düşüncelerine yönelik tamamen tutarlı sonuçlar ortaya koymuştur. Bu sonuçların en çarpıcı olanı ise, genç çocukların kanıt kullanarak geçmişin bir resmini inşa edemeyeceklerine yönelik düşüncelerin yanlışlığıdır. Ancak araştırmalar, kanıtla çalışmanın doğuştan gelen bir yetenek olmadığını, sistematik bir öğretimin sonucu olarak geliştiğini de göstermektedir (Seixas & Peck, 2004:114).

1.1.2.4. Tarihsel Empati

Dilek (2002) geçmişini zihnimizde yapılandırmak için tarihsel düş gücümüzü (historical imagination) veya imgelem yeteneğimizi kullanarak empati yaptığımızı ve tarihsel gerçekliğı ararken delillerin eksikliğıyle ortaya çıkan belirsizlikleri de aslında empati yoluyla gidermeye çalıştığımızı ortaya koymuştur. Karabağ da (2002) tarihsel empati ile kastedilenin tarihsel kanıtları inceledikten sonra karşımıza çıkan boşlukları empati aracılığıyla doldurmak olduğunu ifade etmektedir. Yoksa amaç kesinlikle bireylerin, tarihi, tarihsel bilgi ve kanıttan uzak hayal ürünleri olarak görmelerine yol açmak değildir. Tarihsel empati sadece hayal gücü etkinliğı ya da geçmişte yaşayanlara sempati geliştirme yolu da değildir. Empati öğrenciler için aktif bir süreçtir (Yeager & Foster, 2001:13). Çünkü empati bizim geçmişte yaşayan insanlar hakkında ipuçlarına ulaşmamızı, onların gözlerinden görmemizi ve onların kulaklarından duymamızı sağlar. Bu da bizi aşırı değerli olmaktan kurtararak diğeri insanlar ve zamanlarla yakınlaşmamızı sağlar (Greene, 1995:54; Yeager & Foster, 2001' deki alıntı).

Tarihsel empatinin gerçekleşmesi için Yeager ve Foster şöyle bir yol izlenmesini önermektedir: İlk olarak öğrencilere incelenecek tarihsel olay hakkında temel tarihsel bilgi edindirilmelidir. Çünkü tarihsel dönem ve koşullar bilinmeden öğrencilerin empati kurmaları imkansızdır. İkinci olarak, öğrencilerin tarihsel olayı bugünün değil yaşadığı dönemin şartlarına göre değerlendirmeleri sağlanmalıdır. Üçüncü olarak, olayın açıklanmasında özellikle tarihsel kanıtların değerlendirilmesi esas alınmalıdır. Öğrenciler bu yolla tarihin işlenmemiş verileriyle karşılaşır ve

böylece olayın tam açıklanamayan yerlerini, boşluklarını ve tartışmalı konularını bulur. Bundan sonra öğrencilerden beklenen o güne ait kanıtlarla, tarihçilerin o konu hakkında söylediklerinden yola çıkarak olay hakkında çıkarımda bulunmalarındır. En son olarak öğrenciler, incelenen tarihsel dönemde yaşayanlarla tarihsel kanıtlara dayanarak empati kurarlar (Yeager & Foster, 2001:16). Dolayısıyla geçmiş anlamada önemli bir role sahip olan empati tarihsel araştırmanın en önemli basamaklarından birini oluşturur. Levstik ve Barton (1997;95), öğrencilerin ister ders kitaplarında, isterse kendi ürettikleri hikâyelerde olsun, tarih hakkındaki bilgileri hikâyeler yoluyla edindikleri üzerinde durmaktadır. Hikâyeler oluştururken öğrencilerden geçmişte yaşayan insanlar gibi olmaları değil, onların bakış açılarının ve davranışlarının bizimkinden ne kadar farklı olduğunu anlayabilmeleri amaçlanmaktadır. Çünkü onlar, bizden çok farklı toplumlardan gelmektedir ve biz, onlar hakkında elimizdeki kanıtları ne kadar etkili bir biçimde anlamlandırmaya çalışırsak aramızdaki uzaklık da o kadar azalır (Kamen, 1991;84). Netice itibariyle tarihsel empati, insanların geçmişte hangi durumda neden öyle davrandıklarını anlamamızı içine alarak (Yeager & Foster, 2001:1-7), geçmişteki insanların duyguları ve düşüncelerini, onların dünyalarını nasıl gördüklerini ve sonuçta da nasıl davrandıklarını anlamamıza yardımcı olur (Barton, 2004) .

Kısaca tarihsel düşünme çatısı altında tarihsel epistemoloji, tarihsel temsil, tarihsel önemlilik ve tarihsel empati başlıkları altında incelediğimiz bu yaklaşımlar, okul programı içinde tarihsel düşünme becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle aşağıda tarihsel düşünme becerilerinin neler olduğu açıklanmıştır.

1.1.3.Tarihsel Düşünme Becerileri

Tarihsel düşünme temelli bir programa sahip olan Amerika Birleşik Devletleri'nde tarihsel düşünme becerileri, beş "Tarihsel Düşünme Standardı" altında incelenmektedir (NCHS). Bunlar:

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

1.1.3.1. Kronolojik Düşünme Becerisi

Geçmişte meydana gelmiş tarihsel olayların, düşünce ve inanç akımlarının, üretim şekillerinin vb. topluma etkisinin, yer ve zaman göstererek doğru bir şekilde anlatılmasını üstlenmiş olan tarih biliminin öğretimindeki temel öğelerinden biri zaman kavramıdır (Safran ve Şimşek 2006). Bu yüzden kronolojik düşünme tarihsel anlamlandırmanın kalbinde yer alır. Çünkü kronolojik düşünme becerisi öğrencilerin geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı birbirinden ayırabilmelerini, tarihsel olayların zamansal yapısını anlayabilmelerini, tarihi zamanlarla ilgili verilen bilgileri yorumlayabilmelerini ve zaman içinde yaşanan değişim ve sürekliliği açıklamayabilmelerini içerir. Şüphesiz burada kronolojiyle kastedilen öğrencilerin salt olayların oluş tarihlerini ezberlemeleri değil, olayın zaman boyutunun kavranmasını kapsar. Öğrencilerin bu beceriyi geliştirebilmeleri için zaman şeridinde kendilerine sunulan bilgileri değerlendirebilmeleri, geçmiş, bugün, gelecek penceresinden olayları değişim ve süreklilik çerçevesinde değerlendirebilmeleri ve kendileri tarih yazarken de kronolojik zamanı yerinde ve doğru kullanabilmeleri gerekir. Ayrıca öğrencilerin tarihsel zamanın kültürlerin süzgecinden geçerek şekillendiğini fark etmeleri, Rumi takvimi miladiye çevirebilmeleri, kısaca zamanı günler, haftalar, aylar, yıllar, onyıllar, yüzyıllar ve binyıllara göre hesaplayabilmeleri gerekmektedir.

1.1.3.2. Tarihsel Anlama Becerisi

Tarihsel anlama yaratıcı okumayı da içine alan geniş bir beceriler yumağıdır. Öğrencilerden beklenen tarihi metinleri gerçek bağlamlarında okuyarak, olaylarda kimlerin rol oynadığını, nerede gerçekleştiklerini, sebeplerinin ve sonuçlarının neler olduğunu anlamaları ve tüm bu verileri kullanarak tarihsel bilgiyi kendi bağlamlarında tekrar yapılandırmalarıdır. Bu noktayı Herder (1744-1803) tarihi

bugünün ölçütleri ve kavramlarını kullanarak kavramaya çalışmanın yanılgılar doğuracağını belirterek dile getirmiştir (Doğan, 2007:58). Fakat bugünün bakış açısı ve şartlarından sıyrılarak geçmiş düşünmek, sanıldığı kadar kolay değildir. Birçok tarihsel metni okurken, bu olayın içinde kimlerin olduğunu, neler olduğunu, nerede olduğunu, bu olayı hangi olayların tetiklediğini veya olaya sebep olduğunu ve bu olayı hangi sonuçların takip ettiğini bilmemiz gerekir. Bunun için de öğrencilerin zihinde canlandırarak okuma yeteneğini geliştirmeleri gerekmektedir.

Tarihsel anlamamanın bir diğer noktasını ise tarihsel olayların içindeki ana soruyu sorabilmek oluşturmaktadır. Bunun için de çocukların olayın amacını, bakış açısını ya da içinde bulunulan durumu anlayabilmeleri esastır. Burada kilit nokta, öğrencilerin farklı bakış açılarını anlayabilmelerini sağlamaktır. İşte bu noktada tarihsel metni yaratıcı okuma becerileri ile okuyabilmek önem kazanmaktadır.

Tarihsel anlama aynı zamanda insanlığı anlamayı da gerekli kılar. Burada öğrencilerden insanların genel ilgilerini, ihtiyaçlarını, korkularını, eksikliklerinin neler olduğunu anlayabilmeleri beklenir.

Sonuç olarak, tarihsel anlamamanın gerçekleşebilmesi için farklı biçimlerde sunulan birçok bilgiyi kullanabilmek gerekir. Burada haritalar, görsel ve yazılı kaynaklar, sesli kaynaklar, resimler, fotoğraflar, karikatürler, arkeolojik canlandırmalar, şiirler, romanlar, oyunlar ve halk hikâyeleri, popüler ve kültürel müzikler bilgi formu olarak kullanılabilir. Bunun yanında tarihsel olayın geçtiği mekânın coğrafi özellikleri de tarihsel olayı kendi bağlamı içinde değerlendirebilmemizi kolaylaştırır.

1.1.3.3. Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi

Tarih eğitimi söz konusu olduğunda, genel olarak öğrenciler okul duvarları içinde tarihte tek bir yorum ve tek bir doğru bilgi ile karşılaşır. Bu fikirlerin geliştirilmesinde ders kitaplarının rolü tartışılmazdır. Bu kitaplar olmadan da okul programı içerisinde tarih öğretmek pek mümkün görünmemektedir. Her ne kadar tarihin geçmişte ne olduğuyla konu edildiği düşünülse de, geçmişte gerçekten ne olduğu konusunda tarihçiler, tarih ders kitabı yazarları, tarih öğretmenleri arasında da farklı düşünceler bulunmaktadır. Bu yüzden tarih sadece cevapların hatırlanması

değildir. O, aynı zamanda eldeki kaynaklardan yararlanarak tartışmaları değerlendirebilmeyi ve bunlara makul cevaplar bulabilmeyi sağlayacak bir beceriyi de gerekli kılar.

Kısaca tarihsel analiz ve yorum konusunda öğrencilerin başarılı olabilmeleri için bir kaynağın güvenilirliğini değerlendirebilmeleri, farklı değerleri, fikirleri, davranışları ve çıkarımları karşılaştırabilmeleri, tarihsel gerçekler ile yorumları birbirinden ayırabilmeleri, çoklu bakış açısını anlayabilmeleri ve tarihin sadece yenenlerin bakış açısı ile yazılmadığını anlayabilmeleri ve geçmişte yaşanan olayların günümüzü nasıl etkilediği hakkında yorum yapabilmeleri gerekmektedir. Burada unutulmaması gereken tarihsel bilgilerin değişebilir bir doğasını öğrenciye verebilmektir. Bu ise birden fazla kaynak kullanmayı zorunlu kılar. Böylece öğrenci, ders kitabının yanında diğer tarih belgelerini ve buluntularını kullanarak geçmişe ilişkin farklı yorumları ve yaklaşımları görebilecektir. Bu bağlamda tarihsel inceleme veya araştırma sadece olguları ezberlemek değil, belirli bir tarihsel konu hakkındaki iddiaları inceleyip değerlendirerek, eldeki kanıtlara dayanarak, geçici de olsa geçerli birtakım sonuçlara ulaşmaktır (NCHS,1996).

1.1.3.4. Tarihsel Araştırma Becerisi

Tarih araştırmasının ve tarihsel araştırmanın ne olduğunu öğrenmenin en etkili yolu hiç şüphesiz kendi başına tarih yazma ya da yapmadır. Burada öğrencilerden beklenen kendi başlarına tarihsel sorular formüle edebilmeleri, tarihsel bilgileri toplayabilmeleri, değerlendirebilmeleri, tarihsel bağlama oturtabilmeleri ve kendi tarihlerini anlamlı bir şekilde sunabilmeleridir. Tarihsel araştırma becerisi için öğrenciler birinci ve ikinci elden kaynaklarla birebir karşılaştırılırlar. Bu kaynakların sorgulanması yoluyla yapılan bir tarihsel araştırmada öğrenciler bir eser, resim veya araç-gerecin neden, nasıl, ne zaman yapıldığını ve bunların geçmişte yaşayan insanların hayatlarını ne ölçüde kolaylaştırdığını görme fırsatı bulacaklardır (Dilek, 2002). Ders kitapları ikinci elden kaynaklar olup olayların üzerinden uzunca bir zaman geçtikten sonra birinci elden kaynaklar ya da diğer tarihsel açıklamalara dayanılarak yazılan kitaplardır. Birinci elden kaynaklarla çalışırken öğrencilerin bu kaynağı kimin ürettiğini, ne zaman, nasıl ve neden ürettiğini; bu kaynağın

otantikliğini, yazarının güvenilirliğinin nasıl değerlendirileceğini, o kaynağı bırakanın ya da yazanın kendi bakış açısını ne kadar yansıttığını değerlendirmeleri gerekmektedir.

1.1.3.5. Tarihsel Sorunların Analizi ve Karar Verme Becerisi

Geçmiş nasıl algıladığımız, aslında bugün kendimizi nasıl tanımladığımız ile yakından ilgilidir. Bu nedenle de neredeyse istisnasız herkes tarihte neler olduğu, neyin doğru olduğu konusunda konuşmaktan kendini alamamaktadır. Ancak burada, masallarla, efsanelerle, mitlerle ve tarihsel anlatılarla karşımıza çıkan tarih, kişisel yargıları ve ikilemleri ya da çıkmazları da içermektedir. İşte bu kişisel yargılar, ikilemler ya da çıkmazlar nedeniyle öğrencilerin geçmişte yaşanan olaylara nelerin sebep olduğunu, olayların nasıl meydana geldiğini anlamaları, bu olayların çözümü için farklı neler yapılabilirdi sorusuna cevap arayarak tarihsel olayların analizi içine girmeleri, geçmişteki insanların yaptığı doğru ya da yanlış seçimleri etkileyen değerleri ve inançları sorgulamaları gerekmektedir. Böylesi bir analizle, öğrencilerin geçmişteki olayı kendi bağlamında ve olayı yaşayan insanların gözlerinden değerlendirerek o dönemin şartları için neler yapılabilirdi diye düşünmeleri, elbette ki onların bugünü anlamaları için de bir yol anahtarı olacaktır.

1.1.4. İlköğretim Öğrencileri Tarihsel Düşünebilirler Mi?

Muhtemelen bu soru bundan 60-70 yıl önce sorulsaydı, alınabilecek tek cevap tarihin 15-16 yaşına kadar öğrencilere okul programı içinde öğretilmesinin uygun olmadığı olurdu. Çünkü tarihsel düşünme ve bunun okuldaki uygulamaları hakkında yapılan ilk çalışmalar, bireyde tarihsel anlamının gerçekleşebilmesi için uzun süre beklemek gerektiği yönündeydi. Bu dönemde tarih öğrenmenin olgunlaşmaya bağlı ve kültürel deneyimler sonucu erişilebilen bir beceri olduğuna inanılmaktadır. Genel olarak tarih öğretimi üzerine ilk araştırmaları yapan bu bilim insanları için tarihsel düşünme, tarihlerin listelenerek sıraya konulması, üzerinde mutabakata ulaşılmış tek doğrular olarak tarihsel bilginin tek yorum ve hikâye olarak öğrencilere aktarılmasıdır (Wineburg, 2002). O dönemin en önde gelen eğitim psikologlarından Edward Thorndike da “Eğitim Psikolojisi” adlı 442 sayfalık eserinde tarihle ilgili tek bir örnek vermektedir. Bu örnekte de erkek öğrencilerin tarih dersindeki akademik

başarılarının kızlara nazaran daha iyi durumda olduğunu savunulmuştur (Wineburg, 2002). Bundan sonra ise Piaget'nin teorisi 1950lerden 1970lere kadar tarih eğitiminde ve daha birçok alanda tartışmasız başucu kuramı olmuştur (Ata, 1998b). Bu kuramı benimseyen araştırmacılardan biri de E. A. Pell'dir. Birmingham Üniversitesi'nde eğitim psikologu olarak çalışan Pell, özellikle çocukların dil becerilerinin gelişimini Piaget'nin kuramı çerçevesinde değerlendirmiştir. Fakat Pell de çocukların tarih eğitimindeki başarıları üzerinde durmamıştır. Tarih konusunda söz söyleme görevi Pell'in öğrencilerinden biri olan Hallam'a kalmıştır.

Hallam'ın çalışması alanda en iyi bilinen ve uzun yıllar etkili olmuş çalışmaların başında gelir. Hallam yaşları 11 ila 17 arasında değişen 100 lise öğrencisi ile öğrencilerin tarihsel anlamalarını konu alan bir çalışma yapmıştır. Öğrencilere konuları Mary Tudor, Norman Zaferi ve İrlanda İç Savaşı olan üç tarihsel metin verilmiş ve onlara "Willam'ın Kuzey İngiltere'yi yakıp yıkması doğru muydu değil miydi?" gibi sorular sorulmuştur. Hallam, çocukların verdikleri cevapları Piaget'nin bilişsel gelişim kategorilerine göre kodlamış ve araştırma sonunda 100 lise öğrencisinden sadece 2'sinin yüksek seviyeye ulaştıkları ortaya çıkmıştır. Hallam, tarih konularının çocukların kendi hayatları ile birebir ilgisi olmayan eskiden yaşayan insanlar ve onların bugünkünden çok farklı yaşam tarzlarını konu aldığı için uygun olmadığını savunmuştur. Hatta ona göre tarih bu özellikleri dolayısıyla yetişkinlerin bile öğrenmekte ve anlamakta zorlanabilecekleri bir alan olarak görülmüştür (Cooper 1994; Ata 1998b; Wineburg 2002).

Hallam'ın ardından Pell yine Piaget'in modelini kullanarak ergenlerin ne tip bilişsel süreçler kullandıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda Piaget'inkine benzer sonuçlar bulmuştur. Ona göre tarih öğrenciler için uzak bir ada gibidir. Çünkü çocuklara kendi hayatları ile hiç ilgisi olmayan insanlardan hayatlarından bahsetmektedir. Bunun için de tarihin çocuğun kendi dünyası ve yaşamı için de anlamlı hale getirilerek sunulması gerekmektedir (Cooper, 1994).

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Piaget'nin teorisi çerçevesinde kurulan bu araştırmalara yönelik eleştiriler yapılmaya başlamıştır. Bu eleştirilerin başında bu kuramın çocuğun gelişimine bütünsel bir bakış açısı getirmemiş olması bulunmaktadır. Ayrıca bilişsel becerilerin belirli yaş grupları ile sınırlandırılması da eleştirilmiştir. Yapılan bu araştırmada sanki araştırma sonucu önceden biliniyormuş yani Piaget'nin teorisine uygun bir sonuç beklentisi ile araştırma düzenlenmiş gibi olduğu düşünülmüştür. Hem Hallam'ın hem de Pell'in çalışmalarında kısacası bazı boşlukların olduğu bugün tarih eğitimcileri tarafından kolaylıkla görülebilmektedir. Bu boşlukların da başında araştırmalarda öğrencilerin önbilgilerinin göz ardı edilmesi gelmektedir. Yukarıda bahsettiğimiz çalışmalarına ek olarak G. R. Elton'un çalışmasıyla da tarihin ancak üniversiteye gelen öğrenciler için uygun bir alan olduğu ileri sürülmüştür (Wineburg, 2002).

Araştırmalarda gözden kaçan en önemli şeylerden biri de öğrenmenin sosyal boyutunun yok sayılmasıdır. Bu yok sayış genel olarak eğitim alanındaki çalışmaları ile Vygotsky tarafından giderilecektir. Vygotsky dile getirdiği "işbirlikli öğrenme" yaklaşımıyla, insanların ancak diğer insanlarla etkileşim sonucunda öğrenebildiklerinin üzerinde durmuştur (Vella 2002; Philips 2002). Bu görüşün eğitim ortamına yansımaları ise çocukların hem birbirleri hem de öğretmenleri ile etkileşimlerinin öğrenme ortamlarını ve öğrenme süreçlerini etkilediği bilgisi oldu. Bunun yanında çocukların dilsel gelişmeleri için de grup çalışması yapmalarının ne kadar önemli olduğu üzerinde duruldu (Dilek, 2002). Ama tüm bunlar için çocuklara nasıl birlikte çalışacaklarının da öğretilmesi gerekiyor ve bu paralelde de öğretmenlere önemli görevler düşüyordu (Açıkgöz, 1998). İşbirlikli öğrenme ile öğrencilerin "deneyimleyerek öğrenmeleri" de sağlanabilirdi.

Vygotsky'nin çalışmalarını Batı dünyasına tanıtan Bruner, onun birçok görüşünü öğrenmenin sosyal alanı açısından paylaşıyordu. Bruner, insanların aslında günlük hayatta birçok şeyi deneyimleyerek öğrendiklerinin altını çizmekteydi. Bunun yanında çocukların görsel şeyler, diyagramlar ya da renkli görüntüler yoluyla daha iyi öğrenebildiklerini söylüyordu. Bruner (1960) Eğitim Süreci (The Process of

Education) adlı eserinde her konunun her çocuğa her yaşta öğretilbileceğini savunmuş; burada önemli olanın süreç, içerik ve metot olduğunu vurgulamıştır. Tarih öğretimi söz konusu olduğunda her yaş grubundan öğrencilerin uygun öğrenme ortamları sunulduğunda ve disiplinin kendine has bilgi edinme yolu kılavuz olarak seçildiğinde tarihi öğrenebileceklerini ortaya koydu (Açıkgöz 1998; Ata, 2002).

Ardından Harvard Gardner'ın yaptığı çalışmalar özellikle öğrencilerin zekâ alanlarının yeniden düşünülmesine sebep oldu. Böylece tarih öğretimi söz konusu olduğunda Smith (1996), Dickinson (1999) çalışmalarında Gardner'ın zekâ alanları çerçevesinde araştırmalar yaptılar ve aslında uygun öğretim metodu kullanılırsa tarihin öğrenciler için öğrenilmesi zor alanların dışına çıkarılabileceğini savundular.

Yeni tarih anlayışını zenginleştiren ve çerçevesini çizen Booth ve Shemilt'in çalışmaları ise artık tarih eğitimi açısından Piaget'in kuramının tekrar gözden geçirilmesinin zamanının geldiğini gösterdi. Piaget'ye göre tarih, birçok soyut kavram içerdiği için küçük çocuklar için uygun bir konu değildi. Fakat Booth ve Shemilt'in çalışmaları aslında çocuklara tarih öğretmek için 16 yaşına kadar beklemek gerekmediğini, uygun tarihsel kanıtlar ve metotlar kullanılarak küçük yaşlardaki çocuklara da tarihin öğretilbileceğini gösterdi. Booth (1980, 1987) çalışmalarında Piaget'nin teorisini eleştirdi ve aslında yapılması gerekenin çocukların tarihi nasıl öğrendiklerini araştırmak olduğunu savundu. Çünkü ona göre çocukların nasıl tarih öğrendikleri bilinmeden uygun bir teknik veya strateji geliştirmek de mümkün değildir. Booth'un bu söylemlerinden kolaylıkla anlaşılacağı gibi Vygotsky ve Bruner'den sonra Booth da öğrenmeyi hayata geçirecek olan şeyin öğretim metodolojisi olduğunun altını çizmektedir. Booth (1980) tarihçilerin tarihsel tartışmaları, değerlendirmeleri nasıl gerçekleştirdiğini araştırıp bu sürecin bir benzerini okul çocuklarına yaşatarak, öğrencilerin tarihi tartışarak, birbirleri ile bilgilerini paylaşarak ve birlikte karar vererek öğrenebileceklerini ortaya koydu. Böylece sadece 14-16 yaş grubundaki çocukların değil daha küçük yaştaki çocukların da kanıtların yardımı ile kendi yaş düzeylerinden beklenmeyecek derecede ileri düşünceler ortaya koyabildikleri örneklendirilmiştir.

Fines (1980) ise Shemilt'in ve SCHP'nin çalışmalarını tarih öğretmenleri için yararlı olacak şekilde bir araya getirerek Piaget'nin teorisindeki açıkları kapattı ve çocukların uygun öğretme ortamları yaratıldığı takdirde tarihsel anlamayı kolaylıkla başarabileceklerini, başka bir deyişle aslında tarihin öğrenciler için nasıl aktif, ilgi çekici ve uygun olduğunu gösterdi. Teaching History dergisinin sayfalarına yansiyarak tarih eğitimini bir hayli etkileyen bu fikirler sayesinde, çocukların öğrenmesine dair algıda ciddi değişiklikler yaşandı.

Egan (1983) tarihsel düşünme basamaklarını “mitsel”, “romantik”, “felsefi” ve “ironik” olmak üzere dört evreye ayırarak incelemiştir. Mitsel düşünme düzeyi yaklaşık olarak 7 yaşa kadar devam eden bir süreçtir. Bu dönemde öğrencilerin hayalleri ile öğrendikleri görülür; bu yüzden duygusal ilişkiler ve ikili zıtlıklar önem kazanır. Romantik dönem yaklaşık olarak 8-13 yaş arası döneme denk gelir. Bu dönemde çocuklar kimin en büyük, kimin en küçük, kimin en hızlı olduğuna ilişkin bilgilere ilgi duyarlar. Bundan sonra gelen düzey ise felsefi düzeydir. Bu düzey 14 ile 20 yaş arasını kapsar. Bu dönemde artık bireyler örnekleri, tekrarlanan olaylar arasındaki bağları kurarak genellemelere varabilirler. İronik dönem ise alaycı dönem olarak tanımlanır ve bu dönemin ana özelliği yaşanan dünyanın nereden başladığı ve sonunun nereye doğru gittiği ile ilgili kesin değerlendirmeler yapılabilmesidir.

1988'den sonra ise uygulamacı ve uygulama merkezli araştırmalar gündeme gelmiş, teorinin araştırmasız olamayacağını, yani teori ve araştırmaların birlikte ilerlemesi gerektiğine vurgu yaptı. Böylelikle bu araştırmaları takiben, tarih öğretiminin nasıl daha canlı ve ilgi çekici olabileceğini konu alan çalışmaların sayısında bir artış başladığı görülmektedir. 1988'den hemen sonra Swinnerton ve Jenkins (1999) öğretmenlerin ulusal programda ne kadar başarılı olduklarını anlamaya çalışan çalışmalar yapmıştır. Benzer bir biçimde tarihsel anlamının nasıl daha etkili ölçülebileceğini konu alan çalışmalar da yapılmaya başlandı. Hem Counsell (1997) hem de Riley (2000) çocuklara sorulabilecek uygun sorular üzerinde çalıştı. Seixas (1996)

çocukların çok farklı yollarla tarih öğrenme deneyimleri geliştirdiklerini ortaya koydu. Bu, öğrencilerin tarih öğrenmelerini sadece okul programının şekillendirmediği, okul programıyla birlikte öğrencilerin televizyondan, kitaplardan, aile büyükleriyle sohbetlerinden de tarih öğrendikleri anlamına gelmektedir ki, bu da aslında öğrencilerin tarihsel düşüncelerinin onlara sunulan fırsatlarla da ne kadar bağlantılı olduğu göstermektedir (Levstik & Pappas 1987; Philips, 2002).

Günümüze yaklaştıkça yapılan birçok araştırma ilköğretim öğrencilerinin tarih öğrenmede çok sofistike becerilere sahip olabileceklerini ortaya koymuştur (VanSledright 2001; 2002). Bunlara araştırmalara örnek olarak tarihsel kanıtlarla çalışırken, alternatif açıklamalarla başa çıkarken öğrencilerin nasıl bilgi oluşturduklarını konu alan çalışmalar verilebilir (Barton 1997; Booth 1994; Foster & Yeager 1999; Levstik & Smith 1996; VanSledright 2002b). Böylelikle artık günümüze gelindiğinde çocuklar için okul programı içinde tarihin uzak bir ada değil, çocukların da yaşamlarında etkili ve önemli bir alan olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Bugün ise tarih araştırmacılarının ilgisini en çok çeken yöntemlerden biri kanıt temelli tarih öğretimidir. Özellikle son yıllarda Türkiye’de (Dilek ve Yapıcı 2008; Doğan 2007; Alabaş 2007) ve dünyada (VanSledright, 2002) hem öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini hem de sınıflarda kanıt kullanımını değerlendiren birçok araştırma yapılmaya başlanmıştır. Kanıt temelli tarih öğretiminin bir yansıması olan ve kalbinde de tarihsel kanıtların yattığı bu yöntemi daha iyi anlayabilmek için ilerleyen bölümde tarih öğretiminde kullanılacak tarihsel kanıtların neler olduğu ve tarihsel düşünme ile kanıt arasındaki ilişki üzerinde durulacaktır.

1.1.5. Tarihsel Kanıtlar

“Tarihte olduğunu bildiğimiz şeylerin gerçekten de olduğunu nasıl bilebiliriz? Tam olarak hangi çeşit kaynaklar bizi doğru bilgiye ulaştırır? Ya da tarihte doğru bilgiye ulaşmak mümkün müdür?” Tüm bu sorulara verilebilecek cevaplar bizi öyle ya da böyle tarihsel kanıtlarla ilgili bir tartışmaya götürmektedir. Carr (1996) kanıtı, geçmişten gelen, var olan ve bir yorumu desteklemek üzere kullanılan izler olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda öne çıkan, hiç şüphesiz, yorumu desteklenmesinde kanıtın ne derece etkin bir rol üstlendiğidir. Collingwood (1996: 292) ise tarihsel kanıtın değerlendirilmesinin ölçütü olarak kanıtı doğru bilgiyle yaklaşmayı göstermektedir. Yani Collingwood’a göre tarihsel bilgi arttıkça kanıtı tanıma ve onu değerlendirme becerisinin artması da beklenen bir sonuçtur. Burada Collingwood, Carr’ın yukarıda belirtilen yorumu desteklemek için kullanılan izler fikrine, bu izlere ulaşmada doğru soruyu sormanın gerekliliğini eklediği görülmektedir. Bu noktada Husbans’ın (1996:13-16) sorgulama ve kanıt arasındaki ilişkiye dair yorumu bize yol gösterici olabilir. Husbans (1996: 16) tarihsel kanıtın geçmişin günümüze ulaşan kalıntı ve izlerinin kendi anlamlandırmalarımız ekseninde sorgulanması ile oluştuğunu ifade eder. Kısaca tarihsel kanıt olarak nitelendirdiklerimiz; geçmişin olaylarına ilişkin tarihçilerin belgeler üzerinde yapacağı çalışmada sorulan soruların cevaplarının arandığı belgelerin ortak adıdır (Collingwood, 1990:29). Oysa Jenkins (1997:60-61) kanıt konusunda unutulmaması gereken belli başlı noktalar olduğunu şöyle dile getirmektedir: “Geçmiş olup bitmiştir: izleri sürmektedir. Tarihçi onlara gitsin gitmesin, bulsun bulmasın bu izler vardır, kanıt terimi bu izlerden daha önce değil, yorum ve sav adına kanıt olarak yararlanıldığında kullanılır.” Burada kanıtlarla ilgili tarih felsefesinin ilgilendiği bazı temel sorunlar karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan biri aslında tarih olarak karşılaştığımız her şeyin bir yorum ürünü olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre tarihte ne olduğunu hep dolaylı yollarla öğreniriz ve hangi kaynağı kullanırsak kullanalım bu durum böyledir. Hem birinci hem de ikinci elden kaynaklar onları bırakanların süzgecinden geçerek bize ulaşır. Birinci elden kaynaklar da bırakıldıkları dönemin izlerini taşıyabilirler ya da belki de o dönemdeki her tarihsel kaynağa henüz ulaşamamıştır; ya da belki farklı görüşleri kapsayan tarihsel kanıtlar da vardır ama onlar imha edilmiş olabilirler. Bunun yanında tarihçiler de tarihsel kanıtlarla çalışırken bazı hatalar yapabilirler. Örnek

olarak çeviri yaparken ya da deşifre sırasında yapılabilecek hatalardan söz edilebilir. Bu noktada söyleyebileceğimiz elimizde ne olursa olsun, bu, ikinci elden bir kaynaktır. Her ne kadar olayı gören insanların elinden çıksa da onlar da bir rapordur. Hafızaları onları yanıltabilir. İkinci elden ya da birinci elden kaynakların sebep olduğu sorunların yanında bunları yazım sürecinde yazarın veya tarihçinin de yaptığı bazı hatalar olabilir. Bu hatalar bilinçli olabileceği gibi, Tosh'un belirttiği gibi "gerçekleri seçme" yoluyla da yapılabilir (1984:113). Her halükarda bu hatalara ek olarak, hiçbir tarihsel kaynağın bulunmadığı durumlardan da söz edilebilir. Bu, yazılı olmayan bir geçmişle ilgili olabileceği gibi, kanıtların ortadan kaybolduğu durumlar için de geçerlidir (Jenkins, 1997:23).

Araştırmamız açısından bütün bu tartışmalar bize, kanıtın önemsiz olduğunu değil, aksine, tarihçiyi, onu çevreleyen dinamiklerin kanıta etkisini göstermesi bakımından önemlidir. Böylelikle kanıtın değil kanıtların olduğu ve farklı kanıtların nasıl kullanılacağı ve kanıtlara dair okumaların nasıl yapıldığı önem kazanmaktadır.

1.1.5.1. Kanıt – Kaynak İlişkisi

Togan (1985:36) tarihsel kaynağı, tarihe ait bilgiler veren maddelere "menba" yahut "kaynak" diyoruz şeklinde tanımlamaktadır. Collingwood (1996:323) ise, "kaynak" sözcüğünün ilk akla gelen anlamı olan suyun ya da başka bir şeyin hazır olarak alındığı bir şeyin tarih söz konusu olduğunda aynı anlamda kullanılmadığını, çünkü kaynağın tarihçinin ifadelerini hazır olarak aldığı bir şey demek olamayacağını vurgulamaktadır. Tosh (2005) ise tarihsel kaynakların, insanların geçmişteki faaliyetlerinden geriye kalan her türlü bulguyu içerdiğini, bu çerçevede de yazılı ve sözlü dili, coğrafi yüzey şekillerinin durumunu ve insan yapımı maddi kalıntıları, güzel sanatlar ile fotoğraf ve filmi de kaynak olarak tanımlamaktadır. Köstüklü (1998:14) ise kaynağı, olayın bizatihi içinden geldiği bilgi, belge ve kalıntıların tümü olarak açıklar. Köstüklü'ye göre geçmişin izlerini taşıyan tüm kalıntı ve belgeler kaynak olarak nitelendirilmekte, geçmişle ilgili bir malzemenin kaynak olabilmesi için bu malzemenin şu niteliklere sahip olması gerektiğini belirtir:

1. Devrinde vücuda getirilmiş olması
2. Devrine yakın bir zamanda ve devrinin kaynaklarından faydalanılarak meydana getirilmiş olması (2007:17).

Demek ki kısaca tarihsel kaynakları geçmişe ait izler taşıyan ham maddeler olarak tanımlamak mümkündür. Bunlar resmi belgeler gibi tarihle doğrudan ilgili olabileceği gibi, yaşanan olay ya da geçmişteki insanlarla ilgili belgelere yansımayıp efsane, mit, masal gibi edebi türlerde yahut da daha yakın zamanlarda fotoğraf, sinema vb. sanat eserlerinde karşımıza çıkabilen tarihçi tarafından işlenmemiş verilerdir. Bu nokta, kaynaklarla kanıt arasındaki farka değinilmesi açısından da önemlidir. Hinton (1990; Vella 2009: s.15’deki alıntı) kaynaklarla kanıtların aynı şey olmadığını ve ikisi arasındaki ayrımı bilmenin önemi üzerinde durmaktadır. Ona göre kaynaklar tarihçiler için işlenmemiş materyallerdir ve uygun sorularla sorgulandıkları ve değerlendirildikleri zaman tarihsel iddiayı desteklemekte kanıt olarak kullanılabilirler. Burada kaynakla kanıt arasındaki ayrım kolaylıkla belirtilmiş olsa da, günlük dil ve kullanımda kimi zaman bu iki kavramın sıklıkla birbirlerinin yerine yanlış olarak kullanıldığı görülmektedir. Ashby (2004) bu durumu çok güzel bir şekilde dile getirmiştir. Ona göre de hem tarih yazımında hem de tarih eğitiminde “kaynak” ve “kanıt” kelimeleri birbirinin yerine sıklıkla kullanılmaktadır ve öğrencilerin yanı sıra tarihçiler ve öğretmenlerde bu konuda açık ayrımlar yapmalıdır. Eğer tarihsel düşünmede gelişme sağlanmak isteniyorsa, öğrencilerin kaynakların kanıtlarla aynı olmadığını anlamaları ve kaynaklarla iddialar arasındaki kanıtsal ilişki konusunda bir kavrayış geliştirmeleri gerekir (Ashby, 2004:9).

1.1.5.2. Tarihsel Kaynakların Sınıflandırılması

Tarih öğretimi söz konusu olduğunda, yukarıdaki satırlarda da dile getirildiği gibi, iki tür kaynak karşımıza çıkmaktadır. Bunlar birinci elden ve ikinci elden kaynaklardır. İkinci elden kaynaklar tarihsel bilgiyi bize dolaylı yollarla ulaştıran kaynaklar olup, bu kaynakları tarihçiler yazdıkları tarihlere kanıt oluşturmak için kullanırlar ve tarihçinin ister istemez kişisel tercihlerini de barındırırlar. Tarihte ikinci elden kaynaklar olarak tarih kitaplarını, ders kitaplarını ve filmleri sayabiliriz. Sanatsal bir ürün olan film, bir tarihsel olayı ya da kişiyi anlatarak ikinci elden

kaynak olur. Burada tarihçinin rolünü yönetmen üstlenir ve film aracılığıyla ele aldığı kişiye ya da olaya dair kendi yorumunu bize sunar. Birinci elden kaynaklar ise tarihsel bilgiyi bize doğrudan ulaştırılan kaynaklardır ve tarihçinin çalıştığı dönem ve zaman diliminden bugüne ulaşan materyallerdir (Vella, 2009:13)

Tosh (2005:51) özgün kaynakları, ele alınan olay veya düşüncelerle aynı döneme ait kanıtlar şeklinde açıklar. Birincil kaynaklar olarak ifade edilen özgün kaynaklar, her gün artan bir oranda üretilmektedir. Bu kaynakların tarihsel belge niteliği kazanması ise tarihçiler tarafından çalışmalarında bilinen bir kaynak olarak kullanılmalardan geçmektedir. Birincil kaynakları otobiyografiler, hatıralar, gazete ve yayınlanmış makaleler, resmi yayınlar, parlamento konuşmaları, mektup, tutanaklar, günlükler, arşiv belgeleri, vakıf kayıtları, yerel yönetim kayıtları ve şirket kayıtları gibi belgeler oluşturmaktadır.

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

Kyvig &Z Marty (2000: 30-31) tarihsel kaynakları “tarihin izleri” olarak ifade ederler. Bu izleri de dört kategoride açıklarlar. Bunlardan ilki maddi olmayan izlerdir ki elle tutulmazlar: Gelenekler, görenekler, inançlar, prensipler, batıl inançlar, efsaneler ve dil maddi olmayan izleri içerir. İkinci kategoride yer alan maddi izler ise, kavranması daha kolay olan nesnelere, eşyalar, geçmişin sanat eserleri ve insan yapımı ürünlerden oluşur. Bazı maddi izler “antika haline gelmiş” olsalar bile hala kullanımdadır: Binalar ve araziler, olayların ya da olaylar dizisinin maddi kalıntılarıdır. Aletler, makineler, araçlar, resimler, heykeller, giysiler ve mobilyalar da bu sınıflama içerisindedirler. Yazılı izler ise üçüncü kanıt türü olarak değerlendirilmektedir: Mektuplar, günlükler, dergiler, göçmenlik evrakları, doğum

ve ölüm vesikaları, karneler, iş ve finans formları, bazen mezar taşları, mücevherler üzerindeki yazılar maddi izlerin birer parçası olabilir. Dördüncü izler ise “temsili iz” olarak nitelenebilir. Bunlar fotoğraflar, halk şarkıları ve masallardır.

Kaynaklar hakkındaki tanımları biraz daha genişletebiliriz. Örneğin Collingwood (1996:323) yazılı kaynaklar ile yazılı olmayan kaynaklar arasında bir ayırım yapmış ve yazılı kaynakların tarihçinin ilgilendiği konuya ait sözlü olguları ileri süren ya da içeren hazır ifadeler taşıdığını, yazılı olmayan kaynakların ise konuyla ilgili arkeolojik malzemeler, çömlek parçaları vs. olduğunu ileri sürmüştür. Ata (1998b:129) birinci elden kaynakları olaylara kendisi tanık olan ya da katılan kişilerin ifadelerini içeren kayıtlar olarak görmekte ve bunların gazete haberleri, manüskriptler, anılar, notlar, mektuplar, haritalar, yasalar vs. olabileceğini söylemektedir. İkinci elden kaynaklar ise Ata'ya göre çalışılan dönemle ilgili doğrudan fiziksel bir teması olmayan, birincil kaynağı inceleyen kişilerin kayıtlarıyla ortaya çıkan kaynaklardır. Barton (2005:749) da bu tanıma benzer bir biçimde birinci el kaynağın çalışılan olayın geçtiği döneme ait kaynak olduğunu, ikinci el kaynağın ise bu kaynaklara dayanılarak hazırlanmış eserler olduğunu ifade etmektedir. Halkin (1989:20) de birinci elden kaynakları diplomatik kaynaklar (kanunlar, resmi mektuplar vb.), nakli kaynaklar (kronikler, hikayeler vb) ve epigrafik kaynaklar şeklinde üçe ayırarak sınıflamaktadır. Tarih metodolojisi ve diplomatik alanındaki çalışmalarıyla ünlü Kütükoğlu ise birinci elden kaynakları şu şekilde tasnif etmektedir:

1. Yazılı çizili, sesli ve görüntülü kaynaklar,
2. Sözlü kaynaklar
3. Müzelik malzemeler

Amerika kongre kütüphanesi ise birinci elden kaynakları

1. Nesne (obje) kaynakları
2. İmaj (görsel) kaynaklar

3. İşitsel kaynaklar
4. İstatistik kaynaklar
5. Metin kaynaklar
6. Halk kaynakları

olmak üzere 6 gruba ayırmıştır.

Bennett (1999;Vella, 2009'daki alıntı) ise yukarıdaki yaklaşımlardan farklı olarak tarihsel kaynakları birinci ve ikinci elden olarak sınıflandırmanın genellikle problemli olabileceğini vurgulamıştır. Ona göre birinci elden ya da ikinci elden olduğunu iddia ettiğimiz bir kanıt değişkenlik gösterebilir. Örneğin 1950'li yıllara ait bir ders kitabı, genel olarak ders kitabı olduğu için ikinci elden bir kanıt olarak değerlendirilir; fakat aynı ders kitabı 1950'li yıllarda tarih eğitiminin nasıl olduğunu araştıran bir tarihçi için birinci elden bir kaynak olarak değerlendirilecektir.

Macdonald 1986'dan yaptığı uyarlamada Vella (2009:14) tarih derslerinde kullanılacak tarihsel kaynakları yazılı kaynaklar, sözlü kaynaklar, görsel kaynaklar, arkeolojik kaynaklar olarak dört grupta incelemektedir. Bu kaynak türleri aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 1
Tarih Derslerinde Kullanılabilecek Tarihsel Kaynaklar Listesi

Yazılı Kaynaklar	Sözlü Kaynaklar	Görsel Kaynaklar	Arkeolojik Kaynaklar
Otobiyografiler	Röportajlar	Karikatürler	Paralar
Biyografiler	Görüşmeler	Resimler	Oymalar
Nüfuz verileri	Radyo programları	Filmler	Höyükler
Resmî açıklamalar	Bantlar	Fotoğraflar	Sit alanları
Dokümanlar	Gramofon kayıtları	Tablolar	Süs eşyaları
Arsa haritaları		Basmalar	Yer adları
Hükümet raporları		Televizyon programları	Kırık çömlek parçaları
El ilanları		Videolar	Yollar
Envanterler			Kalıntılar
Mektuplar			Şehirler
Seyir defterleri			Heykeller
Magazinler			araçlar
Haritalar			
Memoratlar			
Gazeteler			
Romanlar			
Risaleler			
Yerel idari kayıtlar			
Parlamentar kayıtlar			
Oyunlar			
Şiirler			
Posterler			
Okul kitapları			
İstatistikleri			
Tabletler			

Görüldüğü gibi geçmişin bilgisini bize taşıyan kaynak türleri oldukça fazladır. Özellikle bilgi artışının getirdiği depolama anlayışı ve kayıt altına alma zorunluluğu, teknolojiye ortaya çıkan yeni depolama araçları, kaynak çeşitliliğini her geçen gün etkilemekte, değiştirmekte ve arttırmaktadır.

1.1.5.3. Tarih Yazıcılığı Açısından Kanıt

Her ne kadar tarihin bir disiplin ya da bilim dalı olarak kabul görmesi ile ulus devletlerin ortaya çıkıp kurumlaşması eş zamanlı (Safran, 2008:15) olsa da, antikçağdan itibaren farklı tarih algıları ve farklı tarih yazıcılığı ve buna paralel olarak da tarih yazıcılığında kullanılan farklı tarihsel dayanaklarla karşılaşırız. Ancak araştırmamızdaki temel amacımız tarih yazıcılığının tarihini vermek olmadığından, burada ancak bazı genellemeler yoluyla ilgili dönemler hakkında öne çıkan temel tarih yazıcılığı anlayışlarını ve yine genel olarak bu anlayışlarla birlikte karşılaştığımız kanıt görüşünü vermeye çalışacağız. Bu çerçevede aynı dönem içerisinde, dönemin genel yaklaşımlarına uymayan farklı bakış açılarının da var olduğu, burada sadece araştırmamızda temel problemlerle ilintilendirdiklerimizin ön plana çıkarıldığı unutulmamalıdır.

Geleneksel olarak tarih yazıcılığı Herodotos’la başlatılmaktadır. Elbette Herodotos’tan önce de geçmişin kayıt altına alınması söz konusudur; ancak bu kayıtlar, mesela Asur ya da Sümer tabletleri, tanrılardan yardım beklemek amacıyla kaynaklanan ürünlerdir. Dolayısıyla da gerçek bir tarih yazıcılığı için, “insanoğlunun yaptıkları zamanla unutulmasın ve gerek Yunanlıların, gerekse Barbarların meydana getirdikleri harikalar bir gün adsız sansız kalsın” amacıyla kitabını kaleme aldığı belirten Herodotos’u beklemek gerekir (Oral, 2006: 35). Herodotos hakkında bir değerlendirmede bulunan Halkin (1989:69), onun tarih eleştirisi ya da kritiği hakkında kısmi bir sezgiye ulaşmış görünse de, bazı kavramlarına da sahip olmadığını belirtmektedir. Başka bir açıdan da o dönemin tarih algısı, bugün tarih denildiğinde bizim aklımıza gelen tanıma tam olarak oturmaz. Çünkü antik dönemde tarih ve retorik birbirinden pek ayrılmamaktadır ve bu nedenle de tarihçiye düşen görevin, güzel hitabet örneklerinin inşasına ulaşmak olduğu düşünülmektedir (Halkin, 1989:69). Bu düşünce sadece tarihçilerle sınırlı da değildir. Mesela Aristoteles’e göre tarihsel bilgi felsefi bilgidir; onun altındadır, çünkü insan bilgisini genele vardırılmaz. Genele ancak akıl yoluyla yani rasyonel düşünme ile varılabilir. Bu nedenle tarih, etimolojisinin (*historia*) imlediği gibi kısaca, bir

anlatıdır; bir hikâyedir. Eski Yunan tarihçilerinin en iyisi olarak kabul edilen Thukydides de Herodotos'la benzer biçimde tarihi, hatırdaki tutulmaya değer olayların hikâyesi olarak düşünmüştür (Oral,2006:36). Böylece hatırdaki tutulmaya değer olayları hatırdaki tutan tarihçi bir öğretmen, anlattığı hikâyeler ise edebiyatın bir kolu haline geliyordu. Bu durum en net biçimde onun, Pelapones Savaşlarını anlattığı eserini nutuklarla doldurmasından anlaşılabilir (Halkin,1089:70). Yunanlı tarihçiler yöntem konusuna pek fazla kafa yormamışlar ancak hayli erken bir evrede, efsane ve destanın yetkesine karşı aklı, sağduyuyu ve bir ölçüde deneyimi egemen kılmışlardır. Uzak geçmiş keşfetmek konusunda uygun araçlar geliştiremeyen Yunanlılar, yakın geçmiş için güvenilir yazarların ifadelerine başvurmadan başka bir çare bulamamış, tarih yazımını ise gerçeği keşfetmek veya entelektüel merakı gidermek uğruna geçmişin yeniden inşası olarak görmemişlerdir (Breisach 2009:61).

Yunan dünyası tarafından bırakılan ciddi bilgi birikimi ve emekleme aşamasındaki tarih yazımına rağmen Romalılar için de tarih, edebi bir tür olmuştur. Bu dönem tarihçileri de tıpkı Yunanlı meslektaşları gibi her şeyden önce edebi etki endişesi taşımışlar, hikâyenin doğrulundan ziyade tasvirlerin güzelliğiyle ilgilenmişlerdir (Haklin, 1989:70). Bununla birlikte tarih yazmaktaki amaç kamu yararı olarak düşünüldüğünden kuramsal tartışmalar dar sınırlar içerisine hapsedilmiş, tarih yazmanın hep pratik amacı göz önünde bulundurulmuştur. Sadece Çiçero ve Lucianus tarih yazımı konusunda gelişigüzel birkaç sözün ötesinde şeyler söylemişlerdir. Onlar için de bilgilerin doğruluğu, basit olarak, anlatıya ikna gücü kazandırmak için gerekli görülmüştür (Breisach, 2009:107). Bu çerçevede Romalı tarihçiler için kanıtın, sağlam kaynaklara başvurmak şeklinde formüle edildiğini, sağlam kaynaklar olarak ise, Polybios'un ifade ettiği gibi, görgü tanıklarının veya olayları bizzat yaşamış kişilerin sayıldığını dile getirebiliriz (Breisach, 2009:73).

Eski ve Yeni Ahit üzerine temellenen Hıristiyan tarih yazımı ise tarihsel kaynak olarak İncil'i kullanılıyordu. Yahudi kavminin öyküsü, gözlemlenen olayların gelişimde ilahi bir maksada işaret ediyordu. Tüm dünyaya ve olaylara hükmeden Tanrı, Yunan ve Roma tanrılarının aksine, keyfi hareket ediyor; kudretini

Talih ve Felek'le paylaşmadan, olup bitenlere doğrudan ve adil bir biçimde müdahale ediyordu (Breisach, 2009:110). Dolayısıyla Ortaçağla birlikte, döngüsel bir tarihten çizgisel bir tarih anlayışına geçilir. Hıristiyan inancı gereği insanların artık geçmişi kadar geleceğini de gözetmesi, geçmiş ve geleceği bir arada düşünmesi gerekmektedir (Özlem, 1998:23). Ancak Ortaçağ tarihçisi de hâlâ olgular konusunda rivayete bağımlıdır. Kendisine ulaşmış olan rivayetlerin gelişmesini incelemek ya da onları oluşturan öğelerine ayırmak için elinde hiçbir araç yoktur (Collingwood, 1996: 85). İncil, Kuran ve Tevrat kutsal birer kitap olarak inanılmalarının yanında aynı zamanda bir tarih kitabıydılar ve tarihsel bir zamana işaret ediyorlardı (Özlem, 1998 :23). İlk tarih filozofu olarak bilinen Augustinus (354-430) tarihi, tekerrürden ibaret olmayıp, ilk günahla başlayan ve bir daha tekrar etmeyecek olaylardan oluşan bir defalık bir süreç olarak görmüş; tarihi de tanrı tarafından yaratılmış dünyanın bir görünümü olarak tanımlamıştır (Meyerhoff, 2006: 25). Kısacası Ortaçağlarda her şeyi denetleyen tanrı düşüncesi insanı ve insani düşünceyi dışlayarak tarih yazımında eleştirel bir yaklaşım geliştirememiş, tarih de bağımsız bir bilgi dalı olarak ele alınmamıştır (Oral, 2006:36). Bu durumu Halkin (1989:70) Ortaçağ insanlarının aldatılmaktan korkmadıklarını ve yazılı bir şahitliğin yalancı olabileceğinden, muhtemel bir hikâyenin gerçeğe uygun olmayabileceğinden asla şüphe duymadıklarını söyleyerek vurgulamaktadır.

Ortaçağ tarih yazımının Hıristiyan bir forma bürünmesi ve nihayet ortadan kalkması bin yıllık bir süre almıştır. 15. yüzyıla kadar devam eden bu süreç Rönesans düşüncesiyle aşılmış, Yeniden Doğuş, yani Rönesans düşüncesi tarihin nesnel yöntemlerinin ve esaslı bir tarih anlayışı oluşumu için uygun koşulların ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur (Oral, 2006;37). Ortaçağ insanı, her şeye tanrısal bir perde arkasından bakarken, Rönesans insanı doğa ile arasındaki bu perdeleri kaldırmış ve hem doğayı hem de kendini yeni bir gözle görmek istemiştir. Hümanist tarihçilik adı da verilen bu dönemde, eldeki klasik antikçağ metinler, ilgili başka metinlerle karşılaştırılarak yeniden kullanılabilir hale getirilmiş, tarih laikleştirilmeye çalışılmış, kaynakların değeri, şahitlerin otoritesi ve belgelerin gerçekliği sorgulanmıştır (Haklin, 1989:71). Bunun en güzel örneklerinden biri Napolili Lorenzo Valla'dır (1405-1457). Çalışmalarında tarihsel değişim ve anakronizm

üzerinde duran Valla, bir yöntem ve epistemoloji kurmaya çalışmış, kaynakların değerini, tanıkların güvenilirliğini ve geleneksel çözümleme yöntemini tartışmaya açarak, tarihe eleştirel yaklaşımı sokan kişilerden birisi olmuştur. Onun, Konstantin'in Bağıışı adlı belgenin sahte olduğunu ilan etmesi, eleştirel düşünme için de kayda değer bir ilerleme olarak görülmektedir (Halkin 1989:71; Oral 2006:38).

Valla'nın yaşadığı yüzyılda tarih, artık üniversitelerde okutulan bir ders, hatta bir üniversite disiplini olmuştur. Fakat buradaki tarih, modern anlamıyla bir tarih bilimi değildir; daha çok Antikçağ ve Ortaçağın belirlediği bir konum içerisinde retorik ve şiir sanatının yanında yer alan edebi bir türdür ve amacı da hümanist ahlak öğretisini desteklemektir (Özlem,1998:40). Tarihin bu ahlakçı ve öğütçü yaklaşımına karşı çıkarak, onun olayları “gerçek nedenleriyle” anlatması gerektiğini ilk kez ileri süren kişi Floransa Tarihi, Prens gibi klasikleriyle tanıdığımız Niccola Machiavelli olmuştur (1469-1527). Machiavelli, hümanist tarih yazımının olayları tek tek şahısların veya toplulukların edimleriyle açıklama girişiminin çok ötesine geçerek, insani olaylardaki sürekli değişimi belirleyen kanunları keşfetme amacını gütmüş; Roma tarihini, ders alınacak başlıca kaynak olarak görmüştür (Breisach, 2009:208). Machiavelli'nin öğrencisi olan Francesco Guicciardini (1483-1540) de yazdığı İtalya Tarihi adlı eserinde, edebi geleneklere itibar etmemiş ve biçimden çok konuya öncelik vermiştir. Bu özelliklerinden dolayı Batı tarih yazımında modern analitik tarihin ve tarihte politik tartışmanın bu yapıyla başladığı varsayılır (Oral, 2006:39). Guicciardini'yi Machiavelli'den ayıran en önemli özelliği, onun Roma'nın ve diğer şehir devletlerinin tarihlerinden alınma örneklerin yararı konusunda daha temkinli davranmasıdır. Bu konuda o, örneklere bakarak hüküm vermenin son derece yanıltıcı ve yanlış olduğunu ileri sürmüştü; daha yakın tarihli insan güdülerini ve davranışlarını gözlemlemeyi ve çözümlemeyi yeğlemiştir. Bu doğrultuda vesikaları önemli bir araç olarak değerlendirerek, bunları sık sık ve dikkatle incelemiştir (Breisach, 2009: 208-209).

Bu dönemde öne çıkan bir diğer isim Flavio Biondo'dur. Bir ibret dersi vermekten çok geçmişi yeniden canlandırmaya yönelik bir tarih yazan Biondo, edebi

olmayan kaynaklara başvurmuş, beylik otoritelere dayanmak yerine, elindeki araçları genişleterek gerçekten yeni bazı bilgilere ulaşmıştır. Edebi kaynaklara başvurma, 19. yüzyılın sonlarına dek daha kapsamlı bir metodolojiyi gerekli kılan kadar egemenliğini sürdürse de, genel olarak bu dönemde ortaya çıkan metin eleştirisi, klasik filoloji ile tarih yazımı arasındaki bağı açıkça göstermektedir (Breisach, 2009: 212).

16. yüzyıl Fransa'sındaki tarihçiler, hem Fransızların atalarının kim olduğu sorusuyla hem de tarihte toplumu şekillendiren hukuka ya da kanunlara yönelik olarak tartışmalarla uğraşmışlardır. Fransızların uzak geçmişteki atalarının kim olduğuna yönelik görüşlere kuşkuyla yaklaşmış; hukuk alanında ise tarihi ilgi alanları değiştikçe, tarihçinin başvurduğu kaynakların da değiştiği savunulmuştur. François Baudouin, tarihin savaşlar, kahramanlar veya ahlaki örnekler değil de çok yavaş değişen hukuk ve toplumsal kurumlarla ilgilenmesi durumunda, eski devir tarihçilerine ve bunların anlatılarına dayanılarak geçmişin öyküsünün yazılamayacağını ileri sürüyordu (Breisach, 2009: 225). Böylelikle Fransa'da tarih yazımı gerçeklik, doğruluk, görgü tanıklarının yani eski otoritelerin ifadeleri eleştirel bir gözle incelenmeye başlanmış ve bunlar doğrulanmış belgelerle sağlama alınmıştı (Breisach, 2009:225). Bu yüzyılın ve onu takip eden 17. yüzyılın kısaca, tarihin doğruluğundan kuşku duyanlar için kısmi bir yanıt hazırladığını, metinlere ve belgeye dayalı olmayan anlatılara son derece eleştirel bir yaklaşımla bakan, birincil kaynaklara önem veren ve kaynak skalasını tarihi kalıntılara genişletip kurumlar ve siyasi olmayan meseleleri de kapsamına dahil eden bir miras bıraktığını söyleyebiliriz (Breisach, 2009: 249-250).

Aydınlanma çağı ile birlikte rasyonalist tarih anlayışı büyük Avrupa'yı kapsayacak şekilde yayılıp gelişmiştir. Rasyonalist tarihçiler için artık tarih “ iyi ve kötü doğüstü güçlerin oyun alanı” değildir (Oral, 2006:43). Artık kilisenin tarihini yazmak da tarihçilerin nihai hedefi olmaktan çıkmıştır. Avrupa'nın tarihi, şehir tarihleri gibi yeni tarih araştırma alanları meydana çıkmış ve bu tarih anlayışı Montesquieu, Voltaire, Gibbon gibi tarihçilerin yazdıkları ile görülür olmuştur.

Elbette tarihin konusundaki bu değişiklik yönteminde ve dayanaklarındaki değişikliklere de yansımıştır. Montesquieu (1689-1755) kurumsal ve karşılaştırmalı bir tarih yazımı yöntemi kullanmış, açıklayıcı tarihin öncüsü olan Voltaire (1674-1778) ise *tarih felsefesi* kavramını ilk kez ortaya koyarak tarihi, bütün insan faaliyetlerinin bir kaydı olarak değerlendirmiştir (Özlem, 1998:45). Gibbon (1734-1794) mucizelerin de tarihin konusu olarak değerlendirilebileceğini ileri sürmüştür. Kısaca bu yaklaşımlarla tarih, kaynaklar üzerinden karşılaştırmaların yapılabileceği eleştirel bir düşünme alanına dönüştürülmeye başlanmıştır diyebiliriz.

Romantik tarihçiler içinse tarih, yaşanan zamanın kurumlarını gerçekten anlamak ve değerlendirmek amacına yönelik olarak ele alınmıştır. Bu dönemde öne çıkan isimlerden J. J. Rousseau (1712-1778), insanın doğuştan iyi olan doğasının topluluk haline gelme süreci içinde bozulduğunu, tarihin aslında insanın bu bozulmasının tarihi olduğunu ileri sürmüştür (Özlem, 1998:50). Bu dönemde Ortaçağlar barbarlık ve batıl inançların çağları olarak değil, “insan iradesinin tarihi” olarak anlaşılmaya başlanmıştır. Alman Romantikleri arasında yer alan Niebuhr (1776-1831) ilk kez Roma tarihinin kaynaklarını eleştirel bir incelemeden geçirmiş, böylece çağdaş anlamda tarihsel kaynak kritiği yönteminin ilk temsilcilerinden ve yeni kritik metodun da öncülerinden olmuştur (Oral, 2006:48). Burada kritik metottan kastedilen tarihsel materyali tam olarak tanımak, titiz bir şekilde değerini belirlemek ve rivayetlerle asıl şekli değişen olayların gerçek yönlerini ortaya koymaktır. Bu metodu bilinçli bir şekilde ele alıp geliştirerek, tarihi, bir bilim dalı haline getiren ise Ranke’dir (Safran, 2008:15). Ranke (1795-1889)’ye göre tarih çalışmanın asıl amacı “geçmişte gerçekten neler olup bittiğini” göstermektir. Ona göre bu gerçek bilgiye ancak birinci ve ikinci elden kaynakları analiz etmek ve aynı konudaki başka yazarların kanıtlarıyla karşılaştırmak suretiyle ulaşılabilir. Burada geçmiş yaşamı her yönüyle tam ve doğru olarak yeniden canlandırma gayreti, kullanılan kaynaklarda çok çeşitliliğe yol açmıştır (Breisach, 2009:337). J. G. Herder (1774-1803) geçmişe bugünkü değerlerle bakmanın sakıncaları üzerinde önemle durmuştur. Ona göre tarihte her dönem kendine özgü, bir defalık ve bireysel bir bütün oluşturur (Özlem, 1998:61) ve bu bütünü anlamaya çalışma sürecinin merkezinde de döneme ilişkin kaynakların titizlikle incelenmesi yatmaktadır.

19. yüzyılın en önde gelen sosyal bilimcilerinden olup pozitivistin babası sayılan August Comte (1798-1857) tarihçinin ilk görevinin, araştırma yapacağı konuyla ilgili tarihsel olguları temel alan bilgi toplamak olduğunu ileri sürmüştür. Bu olgular birinci kaynaklara eleştirel yöntem uygulanarak, doğruluğu kanıtlanmış olgulardır ve konuyu açıklama ve yorumlama yöntemini belirlerler. Tarihçinin giriştiği bu faaliyet içerisinde inançlara ve değerlere yer yoktur (Oral,2006: 50). Karl Marx (1818-1883)'a göre tarih, bir toplumsal analiz aracıdır; toplumun oluşumunda etken olan ise “üretici güçler”dir. Üretici güçler, işgücüyle beraber üretici potansiyeli uygulamaya koyan araçlar, teknikler ve hammaddelerdir. Üretici güçler üretim ilişkilerinin yapısını etkiler. Üretim biçimleri ve üretici güçler toplumun ekonomik yapısını meydana getirir. İşte tarih de tüm bu ilişkileri analiz eden yegane araçtır (Oral, 2006:50-51). Kısaca 19. yüzyılın sonu ile yirminci yüzyılın başlarında tarih, yalnızca geçmişe ilişkin verileri bir araya getirmekle sınırlı kalan bir dal olarak görülmemeye başlandı. Bu paralelde artık tarihin, amacı genellemelere varmak olan diğer bilimlerin yöntemlerini kullanmaması gerektiği ileri sürülmeye başlandı. Bu görüşte olanlara göre tarihin anlamı ve amacı esin ya da deneyim yoluyla, bireysel olanı, biricik, yani benzersiz olanı bulmak olmalıydı (Oral, 2006: 51).

Netice olarak 1870-1914 yılları arasındaki tarih yazımı, durgun yüzeyi hızlı ve şiddetli dip akıntılarının etkisiyle gitgide daha fazla çalkalanan bir okyanusa dönüşmüştür. Tarih yazımının Altın Çağı, yüzeyde Birinci Dünya Savaşı'na dek sürmüş, tarih, tüm üniversitelerde ayrı bir disiplin olarak yerini almış, tarihsel yaklaşım diğer disiplinleri de etkisi altına almış ve hala büyük bir kesintiye uğramadan süren gelenek sayesinde güçlü bir tarih duygusunu korumak olanaklı olmuştur. (Breisach, 2009:341) Bu paralelde Rönesans'tan itibaren yazılı kaynaklar gitgide çoğalmışsa da, belge araştırması için değerli bir yardımcı olarak eski teknikler kullanımda kalmıştır. Tarih metodu olarak belge kullanımı matbaanın yaygınlaşması ve basılı eserlerin çoğalması ile önem kazanmıştır. Fransız İhtilali sonucunda özel arşivlerin açılması ile tarihçiler arşivlere yönelmiş ve belge metodu

XIX. yüzyılda yeni akademik tarih mesleğinin temeli olarak ortaya çıkmıştır (Tuncay, 1993).

Son birkaç kuşakta tarihçiler, ilgi alanlarını büyük ölçüde genişletip sadece siyasi olaylar, ekonomik hayat ve toplumsal yapılarla yetinmeyerek zihniyetlerin tarihi, günlük yaşamın tarihi, maddi kültür tarihi, beden tarihini gibi alanlara da ilgi göstermeye başladılar (Burke, 2003:8). Böylelikle tarih anlayışına dinamik nitelikler kazandırıldı (Oral, 2006:52). Bu tarihçiler kendilerini yönetimlerin ürettiği, onların arşivlerinde muhafaza edilen resmi belgelerle kısıtlamaya kalkışsalar, görece yeni sayılabilecek bu alanlarda araştırma yapmaları mümkün olmayacaktı (Burke, 2003:8). Bu nedenle sonuç olarak tarih yazımında gitgide daha geniş bir kanıtlar yelpazesinden yararlandığı, yeni anlayış içerisinde edebi metinler ve sözlü tanıklıkların, imgelerin ve hatta coğrafi yapıların bile tarih araştırmalarında kendilerine ait yerlerini buldukları söylenebilir. Tarih yazıcılığı açısından kanıt yelpazesindeki bu çeşitlilik tarih eğitiminde de farklı kanıtların tarihsel düşünmeyi geliştirmek için kullanılmasında yol gösterici olmuştur. Bu yüzden ilerleyen bölümde tarihsel düşünme ve kanıt ilişkisi üzerinde durulacaktır.

1.1.5.4. Tarihsel Düşünmenin Kanıt Kullanımı ile Nasıl

Geliştirilebileceğine İlişkin Çalışmalara Genel Bir Bakış

Tarih eğitiminde kanıt kullanımı, bilindiği kadarıyla ilk kez yirminci yüzyılın ilk yarısında, Keating adındaki İngiliz tarih öğretmeni tarafından sınıf içi etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. 1910 yılında yayımladığı sıra dışı kitabında Keating (Studies in the Teaching of History) çocuklara üzerinde bolca çalışabilecekleri materyaller verilmesini, tarihin yazılı belgelerine sorular sordurulmasını ve en önemlisi her fırsatta çocukların belgelerle yüzleştirilmesi gerektiğini savunmuştur (Philips, 2002).

Amerika Birleşik Devletleri'nde ise Lucy Maynard adında bir tarih öğretmeni orijinal belgelerin çocuklara bir öğretim materyali olarak verilmesi gerektiğinin ve bunların ders kitaplarını destekleyici ve zenginleştirici materyaller olarak kullanılabilirliğinin altını çizmiştir (Hopskins, 2001). Amerikan Tarih Kurumu'nun

1903 yılında yayımladığı raporda, kısıtlı da olsa, tarih öğretiminde kaynakların kullanılabilceğini dile getiren ifadeler rastlanmaktadır (Osborne, 2003). Burada hem Keating'in hem de Maynard'ın sınıf içi uygulamalarında kanıtlara yer vermeleri ve bu yolla diğer öğretmenlere göre daha başarılı olmaları nedeniyle, onların, kendilerinden yaklaşık 60 yıl sonra tarih öğretimine damgasını vuracak “yeni tarih” yaklaşımının habercileri olduklarını söyleyebiliriz (Pihilips, 2002).

Yeni bir tarih yaklaşımının gerekliliği 1960'lı yıllarda yapılan araştırmalarla okullarda tarihin tehlikede olduğunun su yüzüne çıkması ile görülmüştür. Bu paralelde tarihsel düşünme ve kanıt arasındaki ilişkiyi ilk ortaya koyan kapsamlı araştırma Shemilt (1987) tarafından gerçekleştirilmiştir . Bu araştırma sonucunda öğrencilerin tarihsel düşünceleri ve kanıt kullanma becerileri dört başlık altında kategorize edilmiştir:

1. Aşama: Geçmişin Bilgisi Verilmiştir.

Bu aşamadaki çocuklar için “kanıtla” “bilgi” aynı şeydir. Birbirlerinin yerine kullanılabilirler. Onlar için birinci elden kaynaklar eksiksiz, tam tarihi bilgiye ulaşmanın yegâne kaynaklarıdır. Tarih ders kitabı da bu çerçevede eksiksiz bilgilerin sunulduğu asla eleştirilemez bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bu aşamada öğrenciler tarihçilerin geçmiş hakkında her şeyi bildiğini, tarihçiler arasında farklı tarihsel çıkarımların olamayacağını düşünürler. Onlar için bir tarih araştırmasının da metodolojik ve kavramsal sorunlarının olması kesinlikle beklenmez. Çünkü zaten tarihsel bilgi, araştırılarak kolaylıkla bulunan ve öğrenilen bir bilgidir.

2. Aşama: Kanıtlar Geçmişin Ayrıcalıklı Bilgileridir.

Bu aşamada çocukların tarihin metodolojik olarak bazı problemleri olduğunun farkında oldukları görülür. Onlar için artık geçmişi nasıl bilebiliriz sorusu anlam kazanır. Bu aşamada öğrenciler bilginin tarihsel kanıtların parçalarından çıkarıldığının farkında olsalar da, bunların güvenilirliğini nasıl değerlendirmeleri gerektiği konusunda yeterli bir bilgiye sahip değillerdir. Hepsinin emin olduğu tek

şey birinci elden kaynakların güvenilir olduğudur. Çünkü bunlar tarihsel olayın yaşandığı zamandan kalma oldukları için öğrenciler onların eksiksiz bilgi verdiklerine inanmaktadır.

3. Aşama: Geçmişle İlgili Çıkarımlar Kanıt Temellidir.

Bu aşamada öğrenciler kanıtlarla bilgilerin birbirinden farklı şeyler olduğunun farkındadırlar. Ayrıca kanıtlara ilişkin problemlerin de farkına varmaya başlarlar. Başka bir ifadeyle artık bu öğrenciler için kanıtların güvenilirliğinin değerlendirilmesi gerekir fakat bunu nasıl yapacakları konusunda yeterli bilgiye sahip değillerdir.

4. Aşama: Geçmişin Tarihle Aynı Şey Olmadığının Farkındadırlar.

Bu aşamada öğrenciler hem tarihin metodolojisini ve doğasını anlamaya hem de sonuçların tarihçiler tarafından oluşturulduğu anlamaya başlarlar. Öğrenciler tarih yazarken tarihçilerin iddialarını kanıtlarla desteklediklerinin farkındadırlar. Bu paralelde öğrencilerin tarihçilerin ürettiklerinin aslında bir yeniden inşa olduğunun farkında olmaları da beklenir. Kısaca ifade edecek olursak, araştırmanın sonucunda öğrencilerin ancak ergenliğin son dönemlerinde 3. ve 4. aşamaya gelebildikleri görülmüştür.

1995 yılına gelindiğinde okullarda kanıtların kullanılmasını konu alan çalışmaların sayısı artmıştır. Colwill (1990) ve diğerleri Shemilt'in çalışmasından etkilenerek sınıflarda tarihsel kanıtların nasıl kullanılabileceği ile ilgili çalışmalar yapmışlardır. Fakat sınıf içi uygulamalarda bu çalışmalar her zaman istenilen sonuçları doğurmamıştır. Örneğin Lang (1993) ve Counsell (1997) adlarındaki iki tarih öğretmeni yeni tarih anlayışı çerçevesinde düzenlenen kanıt temelli etkinliklerin sınıf içi uygulamalarını sorgulamışlar ve aslında tam olarak istenilene ulaşamadığına vurgu yapmışlardır. McAleavy (1998) de bu yöntemin tekrar sorgulanması gerektiğini ileri sürmüş, yaptığı araştırmalarda özellikle öğretmenlerin kanıt temelli sınav soruları hazırlarken çok zorlandıklarını ortaya koymuştur. Hatta

eleştiriler o kadar ileri boyutlara ulaşmıştır ki, Lang (1993) tarihsel kanıtlardaki eksikliklerin bulunması ya da birinci ve ikinci elden tarihsel kanıtların birbirinden ayrılması etkinliklerinin aslında, ölmüş gitmiş adamların tarihini incelemekten de daha sıkıcı olduğu ileri sürmüştür. Kanıt temelli tarih öğretimindeki bu eksiklikleri, öğrencilerin kanıtları kullanarak nasıl bir akıl yürütme süreci yaşadıkları ya da kanıtlardan ne öğrendiklerini konu alan araştırmaların yok denecek kadar az olmasına bağlamıştır. Tüm bu eleştiriler tarih öğretiminde kanıtların yeniden değerlendirilmesine yol açmıştır. Bu bağlamda tarih eğitiminde kanıt kullanımı ile nelerin beklendiği şu şekilde yeniden tanımlanmıştır (Philips, 2002).

- Öncelikle kanıtlar öğrencilerin geçmişi anlamaları ve geçmiş hakkında bilgi edinmelerini sağlamak için kullanılmalıdır. Bunun için kanıtlara tarihsel olaylar, değişim ve süreklilik konularında araştırmanın bir parçası olarak yer verilmelidir.
- En önemlisi tarihsel kanıtlar kendi bağlamları (tarihsel bağlamları) içinde değerlendirilmelidir.
- Kanıtlar ayrıca sonuçlara varma ve yeni çıkarımlara ulaşmada kullanılmalıdır.
- Özellikle farklı tarihsel kanıtlardan gelen bilgileri karşılaştırma ve değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerde eleştirel düşünmeyi gerçekleştirmek için kanıtlardan yararlanılmalıdır.

Yukarıdaki ifadelerden özellikle kanıtları sınıfta kullanırken tarihsel bağlama önemli bir vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu paralelde kanıt temelli tarih öğretiminde, kanıtı bırakanın sorgulanmasını da içine alan tarihsel bağlam çerçevesinde kanıtın değerlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu ise tarih eğitimcilerini bunun nasıl sağlanabileceğini konu alan çalışmalara yöneltmiştir. Başka bir deyişle 1990'lerden sonra kanıt temelli tarih eğitiminde en önemli gelişme, kanıtların tarihsel bağlam içerisinde analiz edilmesi gerektiğinin üzerinde durularak, araştırma temelli bir tarih eğitimine doğru geçilmesi oldu. Bu gelişim sınıf temelli araştırmalarda da kendini göstermiştir. Bu araştırmalardan biri Mulholland'ın (1998;7) “kanıt sandviçleri” (evidence sandwich) adlı çalışmasıdır. Bu çalışmada öğrencilerin kanıt kullanma becerilerinin geliştirilerek tarihsel yazmaya doğru nasıl

ilerledikleri araştırılmıştır. Buna benzer olarak Byrom da (1998;32-3) tarihçilerin çoklu tarihsel kanıtı kullanarak nasıl tarihsel yazmayı gerçekleştirdiğini gösteren bir örnek olay çalışması yapmıştır. Aynı şekilde Banham da (1998, 2000) farklı konularda tarihsel kanıtlardan nasıl yararlanılabileceğini gösteren çalışmalar yapmıştır. Bunlar özellikle derin bir tarihsel argüman üzerine uygun kanıtları bir araya getirerek yapılan çalışmalardır. Kısaca söyleyecek olursak her ne kadar tarihsel kanıtların tarih derslerinde kullanılması ilk defa yeni tarihle dile gelse de bu kullanım yeni tarihin ilk günlerinden itibaren gelişmeye başlamış ve zamanla daha sofistike bir aşamaya ulaşmıştır. Özellikle O'Neill (1998), Smith (2001) çocuklar için kanıt temelli tarih öğretiminin nasıl daha anlamlı hale getirilebileceği ile ilgili araştırmalar yapmış ve bu araştırmalar sonucunda şunları önermişlerdir:

1. Sınıflarda çocuklara kaynakların ve kanıtların amaçlarının neler olduğunu ve bu etkinliklere neden gerek duyulduğu anlatılmadığıdır. Çünkü ancak bu yolla çocuklar bu etkinlikleri neden yaptıklarını anlayabilirler.

2. Kanıt çalışmalarını ayrı etkinlikler olarak değil günlük ders içi etkinliklerin bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

3. Çocukların kanıtlarla çalışırken dil becerilerini de geliştirebilecekleri etkinlikler hazırlanmalıdır.

4. Hem birinci hem de ikinci elden tarihsel kaynakları kullanılmalıdır; çünkü ancak bu yolla öğrenciler hem birinci hem de ikinci elden kaynakların önemli olduğunu hissedebilirler.

5. Kanıtı yazanın amacının ne olabileceği, kanıttaki eksikliklerin neler olabileceği gibi sorularla öğrencilerin kanıtı eleştirel değerlendirmeleri yani tenkit etmeleri sağlanmalıdır.

6. Öğrencilerin kanıtı tarihsel bağlam içinde değerlendirmeleri sağlanmalıdır.

7. Kesin bir yargı bildiren ifadelerden kaçınarak “belki, muhtemelen, büyük bir ihtimalle” gibi zarflar kullanılmalıdır.

LeCocq (2000) kanıt temelli öğrenmede gelişimin nasıl olduğu ile ilgili çalışmış ve özellikle tarihsel bağlam içinde öğrencilerin kanıtları nasıl değerlendirdiklerini anlamak için 7 sınıf öğrencileri ile (13-14 yaş) 6 hafta süren bir

araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerle kanıt temelli çalışırken üzerinde durulacak 3 ana basamak geliştirmiştir. Bunlar:

Birinci Basamak: Kavrama (Kapsam): Burada kast edilen öğrencilere kaynakların ne söylediğini kavratmaktır. Örneğin kendisi öğrencilere I. William'ın Hastings Savaşı'nda neden kazandığını kavratmak için bir etkinlik hazırlamıştır. Öğrencilerden öncelikle I. William'ın Hastings Savaşı'nı kazanmasının sebeplerinin neler olabileceği ile ilgili üç ana sebebi destekleyen kanıtları seçmelerini istemiştir. Ardından öğrencilerden her bir kanıtın seçilme nedenini açıklamaları istenerek, “Bu fikir...tarafından desteklenmektedir”, “O iddia eder ki...” gibi kalıpları kullanarak fikirlerini savunmaları beklenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin gerçekten de ormandaki ağaçları görmeye başladıklarının farkına varılmıştır. Yani öğrenciler gerçekten de birbiri ile alakalı konuları eşlemeyi başarmışlardır.

İkinci Basamak: Analiz: Bu basamakta amaç, öğrencilerin kaynakların bize ne söylediği ile ilgili sorular sormalarını sağlamaktır. Bunu yapabilmek için de LeCocq öğretmenlerin sınıflarda kanıtlarla çalışırken önyargılardan, hatalardan ve eksikliklerden söz etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğrencilere kendi başlarına kanıtı değerlendirme fırsatı da verilmelidir. Burada da etkinlikler hazırlanırken bir kaynağın asla yetmeyeceği, daha fazla kanıtın incelenmesi gerektiği, öğrencilerin gerçeklerle fikirler (yorumlar) arasındaki farkı görebilmelerinin sağlanması, kaynağı bırakan kişinin de tarihsel bağlam içinde incelenmesinin sağlanmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır

Üçüncü Basamak: Değerlendirme: Bu basamakta amaç, kaynağın bize ne dediği ile ilgili görüşleri tekrar gözden geçirmektir. Yani bir kaynak hakkında son yargılamanın yapılması, aynı zamanda bir başka sürecin de başlangıcı sayılır. Bunun için de LeCocq kaynağın değerine yönelik son bir değerlendirmenin daha yapılması gerektiğini vurgular. Bu yolla öğrencilerin tarihsel kanıtların yanlı ve yanlışı olabileceğini görmeleri sağlanır (Le Cocq, 2000;52-54).

Geçmiş anılamının ve geçmişe ilişkin bilgi edinmede kanıtların rolünün ne olduğuna yönelik yapılan bir başka çalışma da Clare Riley (1999)'e aittir. Ayrıca Mulholland (1998), Cooper(1992) ve Lang (1993) da tarihsel kaynakları analiz ederken hayal gücünün rolünün ne olduğunu konu alan çalışmalar yapmışlardır. Riley (1999) ve Mulholland (1998) özellikle geliştirdikleri tekniklerin her yaş grubu öğrenciler için uygun olabileceğini vurgulamaktadırlar. Onların önerdikleri model ise şöyledir:

Birinci aşama, öğrencilere kaynağın tarihsel bilgi oluşturma sürecinde neden ve nasıl yararlı olduğunu göstermeyi içine alır. Burada Cooper (1992) tarafından geliştirilen yaklaşımla Riley, çocuklara şu soruların sorulması gerektiğinin altını çizmektedir:

- a. Kaynak bize kesin olarak neleri söylemektedir?
- b. Ben bu kaynaktan neler çıkarabilirim? (Kaynak neleri öne sürüyor?)
- c. Kaynak bana neleri anlatmıyor (söylemiyor)?
- d. Daha neleri öğrenmem lazım? (Daha başka hangi soruları sormam lazım?)

İkinci aşama, birinci aşamada sorulan bu soruların cevaplarının belirli bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilmesini kapsar.

Üçüncü aşama, öğrencilerin tarihsel olayla ilgili kesin doğrularla, yoruma dayandırılarak oluşturulmuş doğrular arasındaki farklılıkları anlamalarını kapsar. Bunun için çocuklara tarihsel olaydaki görüşleri anlamalarını sağlayacak etkinlikler yaptırılır.

Bunların yanında Drake ve Brown (2003)'ün üç aşamalı tarihsel düşünme stratejileri modeli ve De La Paz (2005)'in tarihsel düşünme stratejileri modellerinden

de söz etmek mümkündür. Özetle günümüzde, hem öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini, hem de sınıflarda kanıtların nasıl kullanılacağına ilişkin gün geçtikçe gelişen bir literatür mevcuttur. Fakat bu literatüre ilgili yayın ve araştırmalar bölümünde ayrıntılı olarak yer verileceği için burada sadece en temel olanlar üzerinde durulmuştur.

Fakat tarihsel düşünme ve kanıt arasındaki ilişki bizi tarihçilerin tarih yazma sürecinde kanıtın rolü üzerine düşünmeye itmektedir. Çünkü yapılan tüm çalışmalar aslında bu modelin öğrenciler açısından uyarlanmasını hedeflemektedir. Bu yüzden aşağıda tarihçilerin tarih araştırma süreci ve kanıtlar üzerinde durulacaktır.

1.1.5.5. Tarihçilerin Tarih Araştırma Süreci ve Kanıt - Olası Model

Fines (1999), tarihsel düşünmenin temelinde yatan tarih araştırma sürecini bir modele dönüştürmüştür. Bu modeli geliştirirken çıkış noktası tarihçilerin geçmişte yaşanan olaylara ilişkin ne tip sorular sorarak tarihsel bilgiye ulaştıklarının incelenmesidir. Fines aslında tarihçilerin birbiri ile etkileşim halinde birçok süreçten geçerek tarihsel bilgiye ulaştıklarını söylemektedir. Wineburg (1991), Leinhardt ve Young (1991) da yaptıkları çalışmalarda tarihçilerin tarih yazma sürecinin nasıl işlediği konusunda önemli ipuçları ortaya koymuştur. Bu süreç bizim araştırmamız açısından çok önemlidir. Çünkü ancak bu yolla tarihçilerin tarihsel olaylara ilişkin çelişkileri nasıl çözdükleri, modellemeleri nasıl geliştirdiklerini anlayabiliriz. Tüm bu çalışmalardan elde edilen bu model, tarih eğitimi alanında “tarih yapma” modeli olarak tanımlanmaktadır. Aşağıda tarih yapma modeli içinde kanıtların nasıl değerlendirildiği ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Buna göre “Tarih yapma” modeli içinde kaynakların değerlendirilmesi 4 aşamada gerçekleşir (Wineburg, 1999). Bunlar:

- 1) Sınıflama, sınıflandırma, tasvir (Classification)
- 2) Kaynaklama (Sourcing)
- 3) Bağlamsallaştırma (Contextualization)
- 4) Doğrulama (Corroboration)

1.1.5.5.1. Sınıflama, Tasvir Aşaması (Classification)

Bu aşama genel olarak, tarihçilerin kaynakları sınıflara ayırarak tasvir yapmalarını kapsar. Burada tarihçiler kaynaklara “Elimdeki ne tür bir kaynaktır?”, “Kaynağı bırakan kimdir?” “Kaynağa ilişkin yanlışlar neler olabilir?” gibi sorular yöneltmektedirler. Bu aşamada tarihçilerin sordukları sorular kısaca, tarihçinin araştırmasının odak sorusu ve kaynakların güvenilirliği ile bu kaynaklardan hangi bilgilere ulaşılabileceği sorusudur. Bu aşamada tarihçilerin genel olarak doküman analizi yaptıkları ve kim, ne hakkında gibi soruları kaynağa yönelterek eleştirel okumaya başladıkları görülür. Böylece tarihçilerin hangi kaynağın daha güvenilir olduğuna karar vermeleri gerekir. Elbette kaynak seçimini tarihçinin amacı ve odak sorusu etkiler; ayrıca tarihçilerin tarihsel kaynaklardaki eksiklikleri nasıl değerlendirdiklerinin incelenmesi de, tarihsel bilgiye ulaşmada nasıl bir yol izlediklerine ilişkin ipuçları verir. Tarihçiler genel olarak bundan sonra kaynağa ve kaynağı bırakana ilişkin daha derinlemesine sorular sormaya başlarlar.

1.1.5.5.2. Kaynaklama Aşaması (Sourcing)

Kaynaklama aşamasında tarihçiler kaynakların kimin tarafından ve nasıl bir ortamda bırakıldığı, kaynağı bırakan kişinin olayı görüp görmediği, kaynağı bırakanın cinsiyeti, ırkı, toplumsal sınıfı, etnik kökeninin ne olduğu vb. gibi sorulara cevaplar arayarak bir değerlendirme yaparlar. Fakat her tarihçi için bu süreç böyle işlemeyebilir. Burada süreci etkileyen bir başka nokta da tarihçinin hangi teoriden etkilendiğidir. Örneğin, eleştirel teoriden etkilenen bir tarihçi kaynağa bu soruları yönelterek araştırmasına başlamaz çünkü onun için her doküman zaten eksiklidir. Bu nedenle de ilk yapması gereken bu eksiklikler bulmaktır. Dolayısıyla da onun soracağı sorular, genel olarak kaynaktaki hataların ve kaynağın doğası, anlamı ve etkisinin neler olabileceğine ilişkin sorular olacaktır.

1.1.5.5.3. Bağlamsallaştırma Aşaması (Contextualization)

Bu aşamada tarihçiler ellerindeki kaynakları kendi çalışma konuları çerçevesinde değerlendirir. Yani kaynaklama gibi bağlamsallaştırma da tarihçilerin kaynağın güvenilirliğini ve geçerliliğini düşünmelerini gerektirir ama burada

tarihçilerin asıl üzerinde durdukları soru olayın nasıl bir ortamda gerçekleştiği, olaya ilişkin kaynakları bırakan görgü tanıklarının bu kaynakları ne zaman bıraktıkları gibi sorulardır. Ayrıca “Kaynaklar bırakıldıktan sonra neler değişmiştir?” gibi sorulara da tarihçiler bu aşamada bir cevap ararlar.

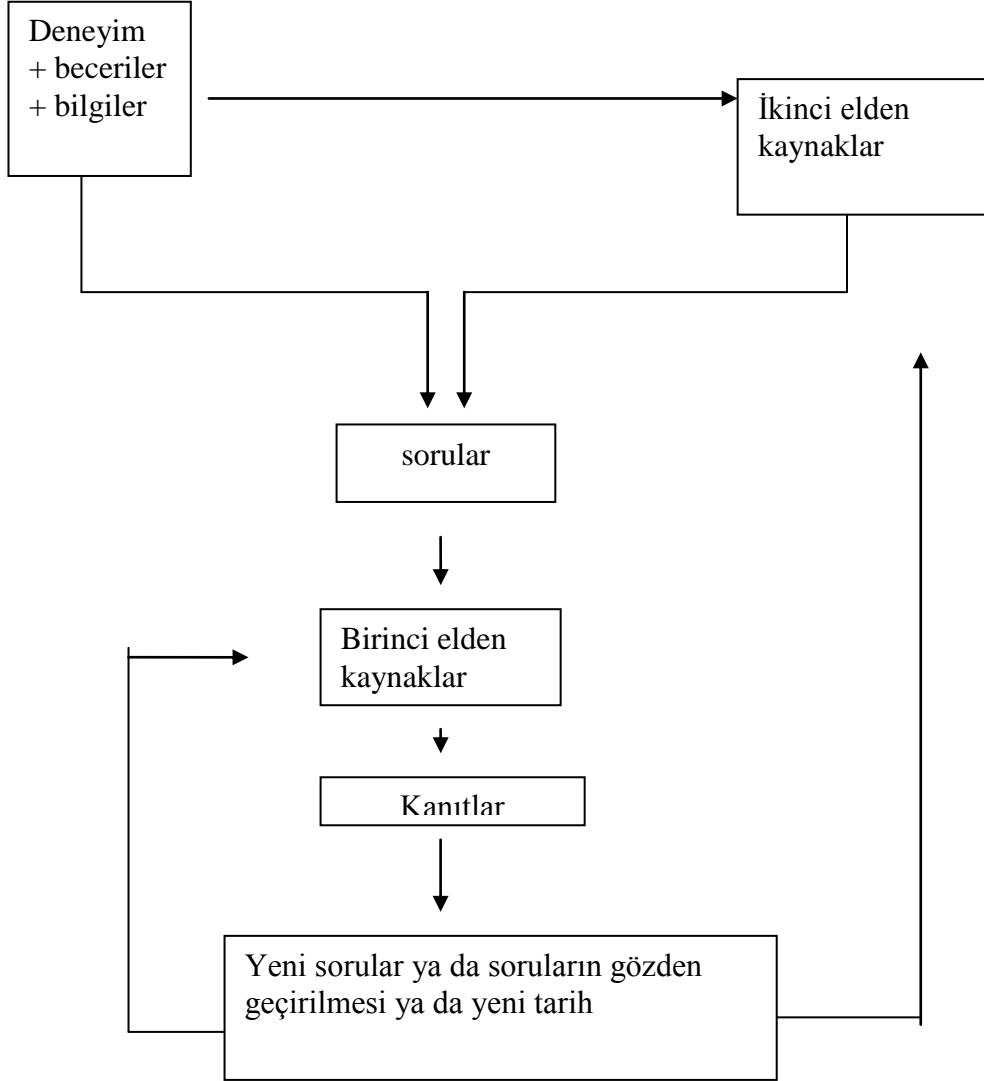
1.1.5.5.4. Doğrulama (Corroboration)

Bu aşamada tarihçiler kaynakların iç tutarlılığını inceler. Yani ellerindeki kaynaklarla aynı döneme ait diğer kaynakları karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları bulmaya çalışırlar. Böylece kaynakların hangi açılardan birbirini destekler, hangi açılardan da birbiri ile çelişkili olduklarını değerlendirirler.

Kaynakların değerlendirmesinin yukarıdaki gibi gerçekleştiği olası tarih yapma sürecine yönelik modeli gösteren bir tabloya aşağıda yer verilmiştir. Burada tarihçiler beceri ve deneyimlerinden yola çıkarak, ikinci elden kaynakları inceleyerek bir araştırma sorusu oluştururlar. Bu araştırma sorusuna birinci elden kaynakları ve ikinci elden kaynakları kullanarak cevap aramaya çalışırlar. Burada tarihsel araştırmalarının odak noktasına ilişkin kanıt temelli iddialar geliştirirler ve daha önceden elde ettikleri bilgilere uyan ya da uymayan bir tarihle karşılaşırlar. Bu süreç sonucunda ya yeni bir tarihsel bilgi ile karşılaşırlar ya da yeni sorularla başa dönerler.

Kimisi emin olmak için sıradan kanıt-sonuç çıkarma bilimsel süreçlerini izler; bununla birlikte diğerleri anlama, içebakış, empati gibi oldukça olağandışı süreçleri izleyebilir (Meyerhoff, 2006:44).

Şekil 1
Tarihçilerin Olası Tarih Yapma Modeli



Bu çalışmanın da amacı öğrencilerin tarihsel bilgiyi ve tarihsel bilgi üretme sürecinde kanıtların rolüne ilişkin görüşlerini incelemek olduğu için aşağıda tarihsel bilgi – kanıt, tarihsel iddia – kanıt, tarihsel yorum – kanıt ilişkileri açıklanmıştır.

1.1.6. Tarihsel Bilgi – Kanıt İlişkisi

Tarihsel bilgi ve tarihsel kanıt arasındaki ilişki üzerine düşünmek bizi, tarihsel bilginin kaynağını, doğasını, doğruluğunu, sınırlarını inceleyen felsefenin epistemoloji, konumuz özelinde ise epistemolojisi dalı ile karşı karşıya getirir (Cevizci, 1997:248). Epistemolojinin ana kavramları ve konuları geçmişi bilme, anlama ve açıklama ile ilgilidir. Bu nedenle tarih yazımı analizi ile ilgili felsefi konuların çoğu epistemolojik olarak tanımlanabilir (Kosso, 2009:9). Bu çerçevede tarihsel bilgi ve kanıt arasındaki ilişkiye dair tarih epistemolojisi bağlamında temel problemleri şöyle sıralayabiliriz:

- a) Tarihsel bilginin imkânı problemi
- b) Tarihsel bilginin doğruluğu problemi
- c) Tarihsel bilginin kaynağı problemi
- d) Tarihsel bilginin sınırları problemi

a) *Tarihsel bilginin imkânı problemi*, Jenkins'in ifade ettiği gibi “var olan bir şeyi bilmek zaten zordur; “tarihte geçmiş” gibi edimsel olarak var olmayan bir şeyi söylemek çok daha zordur” şeklinde formüle edilebilir (Jenkins,1997:23). Başka bir deyişle tarihsel bilginin imkânı problemi dediğimizde, ulaşılabilir bilgi ile tarih arasındaki boşluk karşımıza çıkar (Kosso, 2009). Bilindiği gibi tarihte ne olduğunu bize ulaşan kaynaklar aracılığıyla anlamaya çalışırız. Fakat ulaştığımız bu kaynaklar aynı zamanda iki zorlukla da bizi karşı karşıya getirir. Birincisi tarih konusunu geçmişte yaşayan insanların yapıp ettikleri oluşturur; fakat hiçbir tarihçinin bu insanları görüp onlara soru sorma imkânı yoktur. İkinci zorluk ise tarihsel yorumların kaynağı olarak değerlendirilen kanıtları bırakanlar da insandır ve onlar da taraflı, bencil, inatçı vb. insanlar olabilirler. Aynı zamanda onlar bizim yaşadığımız kültüre de ait değildirler ki öyle olsa bile insanın kendi yaşadığı zamanı ve birlikte yaşadığı insanları bile anlaması kimi zaman çok güç, hatta imkânsız olabilmektedir (Kosso, 2009:11).

b) *Tarihsel bilginin doğruluğu problemi* olarak karşımıza çıkanın aslında, özünde doğrulamanın yapısı ile ilgili sorunlar olduğunu söyleyebiliriz. Buradaki temel problemler “Tarihsel bilgi bir takım dayanaklar üzerine mi inşa edilir, yoksa temel mesele inançların dışarıda bırakılmasıyla oluşan bir dizi iddia arasındaki tutarlılık mıdır?”, ya da “Tarihsel kanıtlarla tarihsel gerçekler keşif mi edilir yoksa çıkarım yoluyla mı elde edilir?” gibi sorulardır (Kosso,2009:10). Kısacası tarihinin en temel işlevi geçmişteki olaylarla insan amaçları ya da faaliyetleri arasındaki bağlantıları anlamak ve yazılı bir biçimde açıklamaktır (Muslow, 2000:15). Burada da karşısına peşinde koştuğu bilginin doğruluğu problemi çıkmaktadır.

c) *Tarihsel bilginin kaynağı problemi*: Tarih özünde kanıtları olgulara çevirme sürecine ilişkin bir uğraştır (Muslow, 2000:19). Bu yüzden kanıtlar ya da deliller üzerine düşünme tarihsel kaynakların doğası üzerine düşünmeyi gerekli kılar. Burada kanıtlar hakkında konuşmak aslında bir nevi mahkeme salonunda yargılamanın yapılmasına benzetilebilir. Bu hem yararlı hem de uygun bir analogidir. Jüri karşısında “Kim neyi yaptı?” sorusunun cevabı bize fiziksel bir geçmişi gösterirken, aynı zamanda jürinin yapılan eylemin nedenlerini ya da güdülerini ve kastını göz önünde bulundurması olayın mental ya da ruhsal boyutunu bize gösterir (Kosso, 2009:15). Her iki durumda da jüri heyeti kararını teslim etmeden önce hem görgü tanıklarının hem de maddi kanıtları hesaba almak zorundadır. Benzer şekilde geçmişte yaşayan insanlardan kalan şeyler de hem görgü tanıkları hem de maddi kalıntılardır ve pek çok değişik formda ya da şekilde olabilirler. Hikâyeler, günlükler, mektuplar, alışveriş fişleri gibi dilbilimsel ve edebi olabileceği gibi binalar, kalıntılar, kırık çömlek parçaları, sanat eserleri gibi maddi de olabilirler. Ancak her iki tür birbirini dışlamaz. Başka bir ifadeyle dilsel ve maddi kanıtlar arasındaki ayırım mental ve fiziksel geçmiş arasındaki fark gibi değildir. Dilbilimsel bir kanıt geçmişe ait bir fiziksel olaya raporluk edebilir veya materyal bir kanıt da insanların nasıl düşündüklerine ya da değerlerine yönelik bir açıklayıcı olabilir.

Tarihsel kanıtlarla ilgili ilk problem doğruluktur. Tarih yazımında bu, “güvenilirlik” (otantiklik) ve “anlam” olmak üzere iki taraflıdır. Otantiklik belgenin

gerçek olup olmaması, ne zaman nerede yazıldığı ve kim tarafından bırakıldığıyla ilgiliyken anlam ise kanıtın “ne söylediği” ile ilgilidir. Bu durum bilimsel kanıtlar için de geçerlidir; sadece terminolojide bir farklılık görülür. Otantiklik burada kanıtın güvenilirliğine tekabül eder. Mesela Galileo, çağdaşlarını, kullandığı teleskopun göksel cisimleri gözlemlemede güvenilir bir alet olduğuna ikna etmek konusunda bir sıkıntı yaşamıştır. Temel sorun ise teleskoptan görünenlerin gerçekten gökyüzündeki cisimler mi yoksa teleskopun kendisi tarafından üretilen imajlar mı olduğudur. İşte bu otantiklik sorunudur ve ancak bu sorun giderildikten sonra anlam, yani teleskop vasıtasıyla görünenlerin anlamı üzerine düşünmek bir mana kazanmaktadır (Kosso, 2009:16).

David Hume tarihsel kanıtların güvenilirliği ile geçen yıllar, kişiden kişiye aktarılan bilgi ve olaylar ile bugün arasında basit bir korelasyon önermiştir. Buna göre olaya zamansal olarak ne kadar yakınsak ve bilgi ne kadar az el değiştirmişse, kanıtın güvenilir olma olasılığı o kadar fazladır. Fakat yine de bilgi akışının ne kadar el değiştirdiği onun niteliği kadar önemli olmasa gerektir. Modern tarihçilerin bir kanıtın otantikliğini belirleyebilmeleri için kanıtı kimin kaydettiğini, betimledikleri olayı nasıl bildiklerini ve hangi sebepler ya da özel ilgilerle yazdıklarını vb. bilmeleri gerekmektedir. M. I. Finley’in özetlemesiyle herhangi bir yazılı kaynağa yöneltilecek ilk soru, onun neden yazıldığı ve neden yayımlandığı olmalıdır. Kısaca otantikliğin kaynakla ilgili bir takım temel bilgileri gerektirdiğini ifade edebiliriz (Kosso, 2009:17).

Tarihçinin kültürel önyargıları da onun tarihsel kanıtları ve otantikliği değerlendirirken etkili olabilir. Arthur Danto'nun ifadeleriyle dile getirecek olursak “Hiç kimse arşivlere çıplak gitmez” (Kosso, 2009: 17). Geçmiş yaşantımız, bilgilerimiz ister istemez tarihsel bilginin doğrulanması konusunda önemli bir rol oynayabilir.

d) *Tarihsel bilginin sınırları problemi*: Geçmiş ne kadar bilebileceğimizle alakalı olan bu sorun da yine bizi, geçmiş, tarihçinin olguları çıkardığı kaynak

materyaller olarak kanıt ve tarihçiye yönelik bir tartışmaya götürmektedir. Çünkü geçmişe dair bilgimizi sınırlayan, genel olarak kanıt ve tarihinin kanıt yaklaşımıdır. İkisi arasındaki ilişki tam olarak kurulsa dahi, yani tarihçi geçmişe ait bütün kanıtları bilse dahi acaba kanıtların bize sunduğu geçmişe yönelik tarihsel bilgimiz tam mı olacaktır? Tarihinin yaptığı kanıtları bulmak, seçmek ve çalışmak olduğuna göre, kanıtın gerçekten geçmişi sunup sunmadığını sorgulamak gerekmektedir.

Analitik yaklaşım adını verebileceğimiz ve 19. yüzyıl pozitivistlerinden Ranke ve Acton gibi tarihçiler tarafından paylaşılan görüşe göre olgular ve kanıtlar arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır. Kanıtlar, tarihinin onları toplaması ve kullanması için orada bir yerlerde durmaktadır. Onlara göre kanıtın kendisi geçmişin olgusuyla neredeyse aynı şeydir. Tarihsel doğruluğun bir kanıt toplanması meselesi olduğunu düşünen bu tarihçiler gayretle toplanan kanıtların sonucunun kesin ya da nihai bir tarih üreteceğini düşünmüşlerdir. Dolayısıyla tarih, onlara göre, doğrulanmış olguların bir derlemesinden ibarettir. Bu yaklaşımı geliştirerek devam ettiren Renvall, Dahl ve Ladourie ise kanıtlara tarihçiler tarafından bir dizi rasyonel ve teorik sorular yöneltmesi gerektiğinin altını çizmişler, tarihçilerin olguların bir demetini oluşturmak yerine, kanıtın sunduğu teorileri ortaya çıkarmaları gerektiğini savunmuşlardır. Ancak yine de geçmişin resmini son tahlilde kanıtın doğruluğuna bağlayarak analitik yaklaşımı devam ettirmişlerdir. Kısacası bu yaklaşım kanıt ile olgular arasında bir fark görmemektedir. Böylelikle onlara göre kanıt olgudur; yeter ki otantik olsun (Ahonen, 2001:67-68).

Analitik yaklaşıma ilk karşı çıkan yorumbilimin temsilcilerinden W. Dilthey olmuştur. Dilthey kanıtın aslında subjektif olduğunu, çünkü kanıtın hem geçmiş yazarı tarafından ona yüklenen anlamları hem de yazarın yaşadığı zamanın kültürel bağlamının öğelerini taşıyan anlamları içerdiğini ileri sürmüştür. Böylece kanıtı, kültürel bir ürün olarak ele almıştır. Bloch ve Elton da tarihsel bilginin geçmişin değil, kanıtlanabilir gerçekliğin yeniden inşası olduğunu söylemişler ve kanıtın geçmişin kendisi olmadığını vurgulamışlardır. Bu nedenle de onlara göre tarihçiler

geçmiş değil, sadece kanıtı bilebilirler. Geçmiş geçip gitmiştir; tarih ondan bağımsız olarak var olur. Netice itibariyle tarihinin peşinde olduğu geçmişin keşfini yapmak değildir; tarihçi iyi bir metotla kanıttan türetebileceği tarihsel bir anlatının inşasını aramaktadır. Veyne de, tarihin rasyonelliğinin kanıttan kaynaklanmadığını, tarihinin kafasından geldiğini ileri sürmüştür (Ahonen, 2001:69).

1.1.7. Tarihsel İddia – Kanıt

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne bakıldığında iddianın ileri sürülen savunulan düşünce, sav olarak tanımlanmakta olduğu görülür (Türk Dil Kurumu [TDK]: 1988: 1046). Tarihsel iddia söz konusu olduğunda ise ileriye sürülen düşünce ve savların kaynaklara dayandırılmaları gerekir. Örneğin bir konuşmacı hava kirliliğinin arttığını ve sonra da hava kirliliğiyle solunum hastalıklarının bağlantısını kurarsa, konuşmacı hava kirliliğinin solunum hastalıklarının artışına sebep olduğunu iddia edebilir. Eğer bir konuşmacı Titanik filminin popülerliğini garanti edecek esasları oluşturursa, konuşmacı onun çok mükemmel bir film olduğunu iddia edebilir. Bir konuşmacı silahların yasaklanması gerektiği iddiasını savunmak isteyebilir. Bu iddiaya ulaşmak için konuşmacı iddianın garantisini ve temellerini kurmak zorundadır (Toulmin,1953; Doğan, 2007: s.53'deki alıntı).

1.1.8. Tarihsel Yorum – Kanıt İlişkisi

Tarihsel yorumlama, kanıtın otantikliğinin kurulması ile bir olguya ulaşılması arasındaki kanıtı işleme sürecidir. Kanıtı işleme veya kanıtı yönelme, aynı kaynakları kullanan tarihçilerin nasıl farklı sonuçlara ulaştıklarını açıklamakta önemli ipuçları vermektedir. Ancak burada tarihinin sorduğu soruların, ilgilendiği konuların ve ön yaşantılarının da tarihsel yorum ve kanıt arasındaki ilişkide önemli roller oynadığını söyleyebiliriz.

Yoruma yönelik yaklaşımlar açısından, tarihsel bilginin sınırlılıkları bahsinde olduğu gibi, iki farklı yaklaşımdan bahsetmek mümkündür. Ranke ve Acton yorumu, kanıtın kendi iç eleştirisi olarak ele almakta, tarihinin aklını önyargılardan

olabildiğince temizlemesi gerektiğini söylemektedir. Böylece yorumun anlamı kanıt uzanan bir dizi doğru soru sorma metodu olmaktadır. Renvall bu metodun karşılaştırma ve eleme olduğunu, böylelikle bilimsel olmayan kanıttan bilimsel doğruların keşfolunacağını ileri sürmektedir. Kısaca ifade edecek olursak bu yaklaşım içerisinde yorum, otantik kanıttaki objektif verinin gözlenmesidir; objektiflikten kasıtsa tarihçinin düşüncelerinden bağımsız olmasıdır. Yapılan karşılaştırma ve eleme neticesinde farklı kanıtlar birbirlerinden bağımsız olarak aynı verileri sunuyorsa, o zaman tarihsel bir olgu kanıtlanmış olur (Ahonen, 2001:72-74).

Yorum bilim açısından ise Dilthey, tarihsel kanıtın, yorumlanması gereken insan düşüncesini barındırdığını ileri sürmüştür. Ona göre kanıt sadece yaşamın bir parçası değildir; o aynı zamanda yaşamın bir dışı vurumudur. Kanıtın bireysel anlamı yaşamın karşısında, kendisini kanıtta ortaya koyan kişi çerçevesinde anlaşılmalıdır. Bunun için de objektif metot yeterli değildir; empatiye ulaşmak için kişinin hayal gücünü de kullanması gerekir (Ahonen, 2001: 74). Kısacası bu yaklaşımda yorum, tarihçinin kendi dünyasını da kanıtla yansıtarak sorular sorduğu ve onu konuştuğu, tarihçinin mental dünyası ile kanıtın anlamı arasındaki bir etkileşim olarak görülmektedir.

Tarihçilerin farklı yorumlarının temelinde aynı olayla ilgili sordukları farklı sorular bulunabilir. Bu farklı soruların da kaynağında, genel olarak var olan kaynakları problem temelli okuduktan sonra aynı konuya yeni bir bakış açısı getirmek yatmaktadır. Bunun yanında Tosh (1997)'un da belirttiği gibi bizim bugünkü önceliklerimiz de geçmişe ait sorduğumuz soruları cevaplamamızı etkileyebilmektedir.

Kısaca tarihçilerin tarihsel olaylarla ilgili sordukları sorular onların yorumlarını etkileyebileceği gibi, yorumlar da tarihçilerin ön yaşantılarından etkilenebilir. Örneğin tarihçilerin araştırmak için seçtikleri konularda ön yaşantılarının etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda son yıllarda kadın tarihi ile ilgili araştırmaların artmasını, üniversitelerde kadın akademisyenlerin sayısının

artmasına bağlamak mümkündür. Ön yaşantıyla beraber kişinin politik seçimleri de yorumu etkilemektedir. Hatta Jenkins (1997:27) yöntem ve kanıtı bir tarafa koyup yorumu belirleyen yegane şeyin ideoloji olduğunu savunmaktadır.

Sonuç olarak tarihçinin kanıt yaklaşımının, ona sorduğu soruların, ön yaşantılarının, politik tercihlerinin yorumu da etkilediğini ve aynı geçmiş, aynı olaylar hakkında pek çok farklı anlatının ortaya çıkmasını sağladığını ifade edebiliriz (Munslow, 2000:25).

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 12–14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik görüşlerini, tarihsel kanıtlar – tarihsel iddialar, tarihsel kanıtlar – tarihsel yorumlar arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerinin neler olduğunu betimlemek ve yaş gruplarından, cinsiyetten, akademik başarıdan kaynaklanan bir farklılık olup olmadığını incelemektir.

1.3. Çalışmanın Önemi

2005 yılı Sosyal Bilgiler programının hedeflerinden biri de, öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerini geliştirmektir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Fakat Türkiye’de öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin, özellikle tarihsel bilgiye yönelik görüşlerinin ne durumda olduğunu belirlemeye yönelik yapılan yaş gruplarının karşılaştırılmasına dayalı çalışmalar yok denecek kadar azdır. Kaldı ki özünde tarihsel düşünmenin epistemoloji boyutuna işaret eden bu tip çalışmaların sayısı, yurtdışında da son on yıldır hızlanarak artmıştır (Lee & Ashby 2002; Ashby, 2005). Çünkü genel olarak öğrencilere küçük tarihçiler rolü verilerek, tarihsel bilginin oluşturulma sürecini yaşamalarını hedefleyen yani yaparak yaşayarak tarihi öğrenmelerini konu alan yeni tarih anlayışlarının etkisiyle bu tip çalışmalar görülmeye başlanmıştır. Bu yüzden bu çalışmalar günümüze yaklaştıkça katlanarak artmaktadır. Öğrencilerin özellikle tarihsel bilginin kendine has özelliklerinin neler olduğunu, tarihsel bilgi-kanıt, tarihsel bilgi-iddia ve tarihsel bilgi-yorum arasındaki

ilişkiye yönelik görüşlerinin ne olduğunu bilmek ve anlamak oldukça önemlidir. Çünkü ancak bu yolla okullarda karşımıza çıkan öğrencilerin tarihin doğası hakkında gerçekten ne bildiklerini anlayabiliriz (Sexias 1993; Hsiao 2005; Barca 2005). Bu bilgiler üzerinde kültürel, toplumsal ve bireysel birikimin etkisi yadsınamaz (Barton, 2004). Bu nedenle bu araştırma ile elde edilecek verilerin, öğrencilerin tarih görüşlerini inceleyerek zengin bir veri oluşturacağı, bu yolla öğrencilerin ne düşündüğünden hareketle hazırlanacak öğretim programı ve ders kitapları için ayrıca uygulamadaki öğretmenlerin sınıflarını dolduran öğrencilerin bu konu hakkında neler düşündüklerini anlamaları açısından önemli veriler doğuracağı düşünülmektedir.

PROBLEM CÜMLESİ

12-14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik görüşleri, tarihsel kanıtlar – tarihsel iddialar, tarihsel kanıtlar – tarihsel yorumlar arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri nelerdir? Öğrencilerin bu görüşleri arasında yaş gruplarından, cinsiyetten, akademik başarıdan kaynaklanan farklılıklar var mıdır?

ALT PROBLEMLER

1. 12 yaş grubundaki öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik görüşleri nelerdir?
2. 13 yaş grubundaki öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik görüşleri nelerdir?
3. 14 yaş grubundaki öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik görüşleri nelerdir?
4. 12–13–14 yaş grubundaki öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik görüşleri arasında cinsiyetten, akademik başarıdan, yaş grubundan kaynaklanan bir farklılık var mıdır?
5. 12 yaş grubundaki öğrencilerin tarihsel kanıtlar – tarihsel iddialara ilişkin görüşleri nelerdir?
6. 13 yaş grubundaki öğrencilerin tarihsel kanıtlar – tarihsel iddialara ilişkin görüşleri nelerdir?

7. 14 yaş grubundaki öğrencilerin tarihsel kanıtlar – tarihsel iddialara ilişkin görüşleri nelerdir?
8. 12–13–14 yaş grubundaki öğrencilerin tarihsel kanıtlar – tarihsel iddialara ilişkin görüşlerinde cinsiyet, akademik başarı ve yaş grubundan kaynaklanan bir farklılık var mıdır?
9. 12 yaş grubu öğrencilerin tarihsel kanıtlar – yorumlara ilişkin görüşleri nelerdir?
10. 13 yaş grubu öğrencilerin tarihsel kanıtlar – yorumlara ilişkin görüşleri nelerdir?
11. 14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel kanıtlar – yorumlara ilişkin görüşleri nelerdir?
12. 12–13–14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel kanıtlar-yorumlara ilişkin görüşlerinde cinsiyet, akademik başarı ve yaş grubundan kaynaklanan bir farklılık var mıdır?

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmada seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını, örnekleme alınan öğrencilerin içtenlikle doldurdukları kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın evreni 2008-2009 öğretim yılı ikinci döneminde İzmir evrenini temsil ettiği düşünülen örneklem ile sınırlıdır.
2. Araştırma tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel kanıtların doğasını anlama ve tarihsel açıklamaların güvenilirliğini değerlendirebilme basamağı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Tarihsel İddia: İddia bir sorun üzerine duruşu ifade eder ve amaç argümanın arkasında olmaktır. İddia bir argümanın amacıdır. İddia iddiacının savunduğu çıkarımı sunar. Basitçe iddia argümanın özüdür (Toulmin, 1960'dan aktaran Doğan, 2007;17).

Tarihsel Kanıt: İnsanı aradığı gerçeğe ulaştırabilecek iz, emare (TDK, 2005). Yol gösteren kılavuz, şahit, belge, tanık. Geçmişten gelen kalıntı ve izlerin tarihsel bilgi çerçevesinde sorgulanması yoluyla elde edilen tarihsel anlamının gerçekleşmesine yardımcı olan kaynaklardır (Tosh, 1997:31). Tarihinin, üzerinde düşünerek, geçmiş olaylar hakkında sorduğu soruları yanıtlayabileceği tek tek belgelerin ortak adıdır (Collingwood, 2000:29).

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

Tarihsel Yorum: Tarihsel yorumlama, kanıtın otantikliğinin kurulması ile bir olguya ulaşılması arasındaki kanıtı işleme sürecidir.

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

Tarihsel Düşünme Becerileri: Tarihçi gibi araştırma yapmak için kaynaklara ulaşma, ulaşılan bilgileri eleştiri süzgecinden geçirme gibi sahip olunması gereken becerilerdir (Doğan, 2007).

1.7.Kısaltmalar

TD: Tarihsel Düşünme

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

İÖTBYGBÖ: İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği

CHATA Concept of History and Teaching Approaches

NCHS National Center for History in the Schools

BÖLÜM II

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

12 – 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Düşünceleri ve Kanıt Kullanımı başlığını taşıyan bu çalışmayla ilgili yayın ve araştırmalar incelendiğinde, bu yayın ve araştırmaların iki başlık altında toplanabilecekleri görülmektedir. Bunlar:

- a) İlköğretim öğrencilerinin kanıt kullanma becerilerini konu alan çalışmalar,
- b) İlköğretim sınıflarında kanıt kullanımı yoluyla öğrencilerin tarihsel düşüncelerini geliştirmeyi konu alan çalışmalardır.

Bu nedenle, araştırmanın ilgili yayın ve araştırmalar bölümünde hem yurtiçinde hem de yurtdışında yapılan çalışmalar bu iki başlık altında toplanarak incelenecektir.

2.1. İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Kanıtları Kullanma Becerilerini Konu Alan Çalışmalar

Giriş bölümünde de anlatıldığı gibi, tarih öğretiminde kanıt temelli öğrenme özellikle “yeni tarih” anlayışı çerçevesinde gündeme gelmiş ve geliştirilmiştir. Burada genel olarak amaç, öğrencilere küçük tarihçiler rolünü vererek onlara tarihsel bilginin oluşturulma safhalarını yaşatmak, bu yolla da öğrencilerde tarihsel düşünme becerileri dediğimiz becerileri geliştirmektir. Kanıt temelli tarih öğretimi ile ilgili yapılan ilk çalışmalar özellikle öğrencilerin kanıt kullanma becerilerini konu alan çalışmalardır. Bilindiği gibi bu yaklaşımdan önce Piaget’nin kuramı çerçevesinde çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalarda da tarih, 14–15 yaşına kadar öğrenciler için öğrenilmesi ve anlaşılması zor bir ders olarak tanımlanmıştır (Hallam ve Pell’in çalışmaları gibi). Ayrıca bu çalışmalarda öğrencilerde tarih öğrenmeye yönelik bazı becerilerin eksik olabileceği vurgulanmıştır. Fakat ilerleyen yıllarda genel olarak bireyde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini konu alan çalışmaların verileri ışığında, öğrencilerin tarihi anlama ve öğrenme becerileri yeniden düşünölmeye başlanmıştır.

Öğrencilerin tarih öğrenmelerini klişe yöntemlerin dışına çıkararak yeniden çalışmaya değer gören araştırmacıların başında Felly ve Thompson gelmektedir.

Felly (1975), öğrencilerin sözel yeteneklerinin, yaşlarının, cinsiyetlerinin, sosyo-ekonomik düzeylerinin, öğrenme deneyimlerinin ve eğitim beklentilerinin kanıt kullanma becerilerini etkileyip etkilemediğini anlamak için bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 2 okuldan toplam 304 öğrenci katılmış, bu öğrencilerin 113'ü 7. sınıf, 94'ü 9. sınıf ve 97'si ise 11. sınıftan seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak bir anket uygulanmış, ankette tarihsel bir olayla ilgili hipotez cümleleri ve bu hipotezlere ilişkin iddialara yer verilmiş ve öğrencilerden de bu iddiaları kanıtlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sözel yeteneklerinin kanıt kullanma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Thompson (1984)'ın çalışmasının amacı ise, öğrencilerin yazılı kanıtlar üzerinde nedensellik analizini yapabilme düzeylerini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için 12, 14 ve 17 yaş gruplarından toplam 150 öğrenciye yazılı kaynaklara ilişkin sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilere yeterli fırsat verildiğinde, beklenenin aksine belgeleri daha iyi anlayıp çözümleyebildikleri ve nedensellik ilişkisini doğru olarak kurabildikleri görülmüştür.

Her ne kadar yukarıda saydığımız çalışmalar alanda ilk çalışmalar olarak belirlense de, bu alanda en bilinen ve yıllarca tarih eğitimi çalışmalarında temel referans olarak görülen, *Shemilt'in (1987)* çalışması olmuştur. İngiliz eğitimci Shemilt, ergenlerin tarihsel düşünme becerilerinin ne durumda olduğunu betimlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 24 okuldan 15 yaşındaki 167 öğrenci katılmıştır. Bu çalışma, aslında giriş bölümünde anlatılan Okul Tarih Projesi'nin (SCHP) de değerlendirilmesi olarak görülebilir. Araştırma sonucunda Shemilt öğrencilerin tarihsel düşünme seviyelerini 1'den 4'e kadar aşamalara ayırarak betimlemiştir. Bunlar:

1. Kanıtlar sadece bilgi sunar.
2. Kanıtlar keşfedilmemişlere cevap getirir.

3. Kanıtlar problem sunar.
4. Kanıtların içeriği tarihselliğin yeniden kurulmasını gerektirir.

Birinci Aşama: Geçmişle ilgili verilen tarihsel bilgi kesin bilgidir.

Bu aşamada öğrencide, öğretmene ve öğretmenin söylediklerine itaat görülür. Yani öğretmenin söylediklerinin tereddütsüz doğru olduğu kabul edilir. Bu paralelde tarih öğretmenleri de, tarihsel bilginin ezberleticileri rolünü üstlenir. Öğrenciler için tarihsel olgular tartışılmaz doğrulardır. Bu öğrenciler tarihin geçmişteki insanların bize bıraktıkları kanıtlardan öğrenildiğini düşünürler; ama burada kastettikleri tam olarak tarihsel kanıtlar değil, karmaşık bilgi yumaklarıdır. Öğrenciler için tarihsel anlatının tamamlanmamış olması sadece anlatıdaki bir eksiklik olarak değerlendirilir. Fakat yine de bu anlatı içindeki olgular kesindir. Bu aşamadaki öğrenciler için bilgi ile kanıt arasında ayırım yapmak oldukça zordur.

İkinci Aşama: Kanıt, geçmişten gelen seçilmiş ayrıcalıklı bilgidir. Tarihsel bilgi keşfedilebilir.

Bu aşamada öğrenciler tarihsel anlatı içinde kanıtın önemini fark eder ve kanıtı değerlendirme yollarını anlamaya başlarlar. Ancak bazı öğrenciler tarihsel olayla ilgili yorum içeren ve içermeyen kaynaklar arasındaki farkı hala anlayamazlar. Bundan dolayı tüm kaynaklar öğrenciler için sorgulanmaya değerdir. Bu aşamadaki öğrenciler için tarih, yeniden yapılandırma sürecidir; yani tarihte çıkarım önemli bir yer almaz. Ayrıca öğrenciler tarihe ait teknik dili ve kavramları anlamadan gelişigüzel kullanma eğilimindedirler. Öğrencilerin bu aşamada önyargılı bir anlatımla, anlatım içindeki önyargılar arasındaki farklılığı ayırt etmekte başarısız oldukları görülür. Yani öğrencilerin güvenilirlikle gerçekliği ayırmada, basit yollar izledikleri söylenebilir. Örneğin, en çok birinci elden kaynaklara önem verirler. Son olarak, bazı öğrenciler tarihçilerin, geçmişin tek doğru resmini bulmaya çalıştığını düşünürler. Yani onlara göre tarihçi, kepekten tarihsel buğdayı seçip ayıran kişidir.

Üçüncü Aşama: Kanıt geçmişle ilgili çıkarım yapmaya yarar. Tarih de mantık sürecinin çözülmüş bir parçasıdır.

Bu aşamada öğrenciler kanıtla bilgi arasında daha net bir ayırım yapmaya başlarlar ve kaynak materyalleri değerlendirirken bazı stratejileri kolaylıkla kullanabilirler. Tarih konuları ile ilgili problemlerle karşılaştıklarında ön yargılarından kimi zaman sıyrılabilirler; ayrıca öğretmenin rehberliği ile çok karmaşık sonuçlara da kolaylıkla ulaşabilirler. Ancak bu aşamada öğrencilerin tam olarak tarihsel düşündükleri söylenemez; çünkü öğrencilerin tarihsel düşünebilmeleri için kanıt göstermeyi de becerebilmeleri gerekir. Yani, iddialarını kanıt temelli şekillendirmeleri gerekir; ancak bu aşamada öğrencilerin bu becerileri tam olarak gösteremedikleri görülebilir. Bu aşamadaki öğrenciler için tarih, dar anlamda hala doğruyu açıklamak için vardır. Bu açıklayıcı ürünün az ya da çok doğruluğu ispatlanabilir. Ayrıca, öğrenciler için tarihçilerin tarih yazma sürecinden daha çok haberdar oldukları, örneğin araştırmaya başlamadan hipotezler geliştirdikleri, kanıtları taradıkları, elde edilen kanıtlar karşısında hipotezleri test edebildikleri ve buna paralel hipotezleri değiştirebildikleri görülür. Ama hala öğrenciler için tarihsel tek bir gerçek vardır ve tarihçiler de bunu bulmaya çalışırlar.

Dördüncü Aşama: Kanıtın kendine has özelliklerinin farkına varma; sadece tarihsel olayların açıklanmasında değil, olayların yeniden yapılandırılmasında da kanıtın rolünü anlama.

Bu aşamada öğrenciler tarihsel konuların tekrar tartışılabilir olduğunu, yani tarihsel olaylarla ilgili bugüne kadar bilinmeyen şeyler de olabileceğini kavrarlar. Başka bir deyişle bu aşamadaki öğrenciler için tarih nihai bir ürün değildir. Öğrenciler aynı zamanda her tarihsel olayın kendine has özellikleri olduğunu, yani tarihsel olayların tekrar edilemeyeceğini, bunların ancak eldeki kanıtları çapraz eleştiriye tutarak değerlendirilebileceğini anlarlar. Ancak dördüncü aşamada bir ergenin elbette ki tarihsel bir olayı yine de tarihçiler gibi değerlendirmesi

beklenemez. Öğrenciler, özellikle tarihsel olayların arka planını anlamakta zorluklar yaşayabilirler. Sonuçta bu aşamada öğrencilerin tarihsel kaynakları eleştirel değerlendirebildikleri görülmektedir. Fakat yine de öğretmenlere, öğrencilerin bu aşamaya çıkmasını sağlamada önemli görevler düşmektedir.

Shemilt (1987)'in çalışması genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlere şu tip önerilerde bulunduğu görülmektedir: Öncelikle, derslerde öğretmenler işlenen konu ile ilgili temel bilgileri ikinci elden kanıtları kullanarak öğrencilerin karşısına çıkarmalıdır. Derslerde farklı ve çeşitli birinci ve ikinci elden kaynaklar kullanılmalıdır. Öğretmenlerin öğrencileri gereksiz bilgi ile doldurmalarının önüne geçmek için, önceden kullanacakları bilgileri ve kanıtları seçmeleri ve sınıflamaları gerekmektedir. Bununla beraber öğrencilerin içinde yaşadıkları çevreden ve ailelerinden öğrendikleri tarih zenginlik olarak değerlendirilmeli ve öğrencilerin bu yolla elde ettikleri bilgiler, onların tarihsel bilgiyi sorgulamayı öğrenmeleri konusunda yardımcı olmalıdır. Böylece öğrenciler kanıtın neden gerekli olduğunu anlayabilirler. Yani sınıf içi etkinliklerin niteliği ile kanıt kullanma becerisinin artırılabilceği araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında gösterilmektedir. VanSledright ve Kelly de, bu paralelde, öğrencilerin sınıf içi kanıt kullanma becerilerini incelemişlerdir.

VanSledright ve Kelly (1986)'nin yaptıkları çalışmanın amacı, Amerikan tarihi dersinin kanıt temelli işlenmesinin öğrencilerde ne gibi becerileri arttıracakını betimlemektir. Bunun için, araştırmanın uygulamasının yapıldığı sınıftaki 6 öğrenciye farklı tarihsel metinlerden oluşan bir kaynak çalışması verilmiş ve öğrencilerin bu kaynakları eleştirel okumalarında nasıl bir değişiklik olduğu incelenmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmen görüşleri ve öğretmenlerin sınıflarda sağladıkları kanıt temelli öğrenme ortamı da değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler 7 tema altında toplanmıştır. Bunlar:

- 1) Öğrenciler alternatif metinleri tercih etmişlerdir.
- 2) Öğrenciler çoklu kaynak kullanılırken kanıtın güvenilirliği ve geçerliliği hakkında sorular sormamışlardır.
- 3) Öğrenciler kaynak olarak kullanılacak metinlerin farklılıklarının etkisini kaydedememişlerdir.
- 4) Öğrenciler kaynakları tarihsel bağlam içinde değerlendirememişlerdir.
- 5) Yazarın kanıtı elde ettikleri yeri kaydetmemişlerdir. Yazarın kanıtı elde ettiği yeri kaydetmeksizin öğrenciler metinlerin kaynağını değerlendirememişlerdir.
- 6) Kanıt yerine metinlerin geçerliliğini haklı kılmakta öğrenciler nicel ölçüt kullanmışlardır.
- 7) Sadece 3 öğrenci eleştirel okumanın ve ileri düzeyde tarihsel düşünmenin işaretlerini göstermiştir. Bu araştırmada araştırmacılar ayrıca geleneksel ilköğretim tarih ders kitaplarını eleştirmişler ve etkili tarih öğretimi için ders kitaplarına alternatif biyografilerin, tarihsel kurguların, geçmişi anlatmada edebiyat temelli anlatımların, çoklu birinci elden kaynakların kullanımının artırılması gerektiğini savunmuşlardır. Aynı zamanda öğrencilerin kanıt kullanma becerilerine ilişkin yapılan araştırmaların azlığına da vurgu yapılmıştır. Bu boşluğa yönelik alanda yapılan çalışmaların en önemlilerinin başında Sirkka ve Wineburg'un araştırmaları gelmektedir.

Sirkka (1990), tarihsel bilginin doğası ve bunun ergenler tarafından nasıl algılandığını anlamak için bir araştırma yapmıştır. Araştırma 12-13 yaşındaki öğrencilerle gerçekleştirilen bir örnek olay çalışmasıdır. Araştırmada ana kavramlar olarak değişim ve sebep (ontolojik ana kavramlar), kanıtlar ve çıkarımlar (epistemolojik ana kavramlar) alınmıştır. Araştırma sonucunda özellikle öğrencilerin bu ana kavramları anlamalarında gelişimsel özelliklerin etkili olmadığı vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kanıtları öncelikle doğrudan bilgi olarak değerlendirdikleri, ikinci anlam olarak da anlamın yansıması olarak gördükleri anlaşılmıştır.

öğrencilerin tarihsel materyallerden nasıl çıkarımda bulduklarını göstermiş ve bu çerçevede tarih programının geliştirilmesi konusunda önerilerde bulunmuştur. Fakat hala öğrencilerin tarihsel bilgiyi yapılandırma süreçlerinin nasıl gerçekleştiğine yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır.

Seixas (1993), öğrencilerin tarihsel bilgiyi yapılandırma sürecini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma süreci, tarihsel anlamayla ilgili iki kaynak arasındaki ilişki ve ayrılma üzerine öğrenci algılarını incelemek üzere yapılandırılmıştır. Araştırma, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin okuduğu bir okuldan, sosyal bilgiler dersi akademik başarısı yüksek altı 11. sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak katılımlı gözlem ve görüşme kullanılmıştır. Araştırma verileri, katılımcı sınıf gözlemleri ve her öğrenciyle yapılan iki adet derinlemesine görüşme yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, tarihsel önem, tarihsel kanıt ve otorite, empati ve etik yargılama kodları açısından çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ve etnik gruplarıyla tarihsel bilgiyi yapılandırma süreçleri arasındaki farklılıklar saptanmıştır.

Harnett (1993), öğrencilerin görsel materyaller üzerinde kavram öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya yaşları 5, 7, 9 ve 11 arasında değişen ilköğretim öğrencileri katılmış; veri toplama aracı olarak görsel kaynaklar ve bunlara ilişkin hazırlanan sorular kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin geçmiş ve şimdiki zaman arasındaki farkları belirleyebildikleri, tarihin temel kavramları olan değişim ve süreklilik konularında fikir ileri sürebildikleri ortaya çıkmıştır.

Barton (1994), ortaokul öğrencilerinin tarihsel anlamalarını incelemek için bir araştırma yapmıştır. Araştırma verileri, yaklaşık 90 saat süren katılımcı gözlem, 29 öğrenci ile yapılan 33 yapılandırılmamış görüşme ve 278 yazılı kompozisyonun analizi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tarihsel düşüncelerinin tutarlı bir özelliğinin, bütün tarihsel olayları ve akımları bireylerin davranışları ve niyetleri ile açıklama eğilimi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, bu yaş grubundaki

öğrencilerin ekonomiyi ve politikayı nasıl anladıklarına ilişkin araştırma sonuçları ile de tutarlılık içindedir. Bu araştırmalarda da öğrenciler siyasi ya da ekonomik kurumların tarihte oynadıkları rolü anlamamışlardır. Bu araştırmada ayrıca ortaokul öğrencilerini tarih derslerinde arttırılmış tarihsel içerikle karşılaştırmanın, bu içerik onların sosyal kurum ve güçleri anlamalarına odaklanmadıkça etkili olamayacağı ileri sürülmüştür.

Perfetti ve arkadaşları (1996), öğrencilerin yazılı kanıtlardan sonuç çıkarma becerisinin, üzerinde çalıştıkları belgelerden etkilenip etkilenmediğini ölçmek üzere bir araştırma yapmıştır. İki ayrı üniversiteden seçilen öğrenci grubuna farklı belge türlerini içeren bir takım tarihi belgeler verilmiştir. Bu gruplardan birine birinci elden kaynaklar, diğerine ise birinci elden kaynaklardan alıntılar yapan tarihçilerin makaleleri verilmiştir. Öğrencilerden, belgeleri okumaları ve kullanılabilirliklerini ve güvenilirliklerini ölçmek ve belgelerdeki tartışmalar üzerine görüşlerini belirtmek amacıyla da kısa bir makale yazmaları istenmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin kaynakları kullanmalarının, belgeleri değerlendirirken ve yorumlarken kullandıkları ölçütü etkilediğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar öğrencileri, akıl yürütme ve sonuç çıkarma işlevine sahip çeşitli belge türlerine, özellikle de birinci elden kaynaklara yönlendirmenin, öğrencilerin belgeleri ve tarihi problemleri nasıl algılayacakları ve sunacaklarını değiştirdiğini göstermiştir.

Wiley ve Voss (1996), üniversite öğrencilerinin tarihçilerinkine yakın bir tarih bakış açısını benimsediği durumları saptamak ve öğrenme ile anlamanın bu durumlardan nasıl etkilenebileceğini belirlemek üzere bir araştırma yapmıştır. Bu amaçla, öğrencilere 1800-1850 dönemi İrlanda'sı hakkında ya bir ders kitabından bir bölüm ya da farklı kaynaklardaki aynı bilgi verilmiştir. Verilen kaynaklar okunduktan sonra öğrencilerden, İrlanda'nın 1846-1850 arasındaki nüfusunda önemli değişimlere nelerin yol açtığına ilişkin bir anlatım ya da bir iddia yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin, farklı kaynakları kullanarak iddia yazdıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kaynakları en iyi nedensel ve açıklayıcı ilişkilerle anladığı da ortaya çıkmıştır.

Stahl ve arkadaşları (1996), lise öğrencilerinin, tarihsel bir olayın zihinsel modelini geliştirip geliştiremediklerini, belgelerden elde ettikleri bilgilerle neler yapabileceklerini, öğrencilerin tarihsel kaynakları değerlendirirken destekleme, kaynağa inme ve bağlamsallaştırma işleriyle uğraşıp uğraşmadıklarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonunda öğrenciler tarafından yaratılan zihinsel modellerin en az iki belge okunduktan sonra iç tutarlılıklarının daha fazla olduğu, fakat ikiden fazla belgenin verilmesi durumunda tutarlılığın daha da artmadığı bulunmuştur. Yeterli bilgi düzeyine sahip iki öğrenci karşılaştırılırken, bu öğrencilerin aldıkları notlara bakıldığında, asıl görevi ihmal ederek kelimesi kelimesine notlar tutma eğiliminde oldukları görülmüştür. Araştırmacılar, öğrencilerin olay ya da çözüm hakkında bilgi toplamak için baştaki okumaları kullandıklarını ileri sürmektedir. Öğrencilerden bir tanımlama yapmaları istendiğinde ise, metne yakın tanımlamalar yaptıkları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu da, öğrencilerin belli bir konu üzerinde kendi görüşlerini belirtmeleri istendiğinde pek çok not almış olmalarına rağmen, okudukları metinlerdeki bilgileri dikkate almaksızın görüş bildirmeleridir. Ayrıca araştırmacıların gözlemlerine göre lise öğrencilerinin, özellikle çatışan görüşlerin sunumunda, farklı metinlerden bilginin birleştirilmesinde bazı özel yönergeler ve talimatlar kullanılmaksızın çoklu belgelerden yararlanamayacakları savunulmuştur.

Voss (1998), öncelikle öğrencilerin tarih hakkında neler bildiklerini ve bunları hangi kaynaklardan öğrendiklerini ve öğrencilerin tarih öğrenmelerinde metinlerin rolünün ne olduğunu incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu amaca ulaşmak için 1980-1990 yılları arasında yapılan çalışmaları incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin tarihi, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında öğrendiklerini, sınıf dışı öğrenmelerinin sınıf içi öğrenmelerini kimi zaman olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, tarihsel olaylara ilişkin çatışan görüşleri ve alternatif açıklamaları incelemenin öğrenme, anlamlandırma ve ilgi uyandırma olasılığını artırdığını ortaya konulmuştur.

Lee ve Ashby (2000) yaşları 7 ila 14 arasında değişen öğrencilerin tarihsel anlamalarındaki gelişimi incelemek amacı ile bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma aslında CHATA (Concept of History and Teaching Approaches) projesinin ürünlerinden biridir. Projenin bu ilk makalesinin kapsamı 7-14 yaş grubundaki öğrencilerin tarihsel anlatıları nasıl anladıklarıdır. Projenin örneklem grubunu yaşları 7 ila 14 arasında değişen İngiltere'nin farklı bölgelerinde öğrenim görmekte olan 320 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 3 farklı kaynak çalışması kullanılmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler bu kaynak çalışmalarını doldurmuş, ardından da 122 öğrenci ile kaynak çalışmasına verdikleri cevaplar kullanılarak devam eden (follow-up interview) görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda;

1. Yaş grupları arasında, tarihsel anlamamanın farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Örneğin 8 yaşındaki bazı öğrenciler 12, hatta 14 yaşındaki çoğu öğrenciden daha karmaşık düşüncelere sahip oldukları bulunmuştur. Yani öğrencilerin tarihsel anlamaları açısından tam bir gelişimden söz etmek mümkün değildir.
2. Öğrencilerin tarihsel anlamamanın her alanında farklı gelişim özellikleri gösterebildikleri anlaşılmıştır. Örneğin bir öğrenci nedensellik alanında ilerleme gösterirken rasyonel anlama konusunda herhangi bir ilerleme gösterememiş olabilmektedir.
3. Ayrıca farklı kavramsal alanlardaki gelişmelerin farklı zamanlarda gerçekleşmesi de mümkündür. Nedensellik anlayışına yönelik en büyük kazanımlar 5. sınıfta görülmekteyken, rasyonel anlamaya yönelik kazanımlar ise 3. ve 6. sınıfta görülmektedir.
4. Araştırma sonuçlarından biri de okul müfredatı içinde tarihin net bir konu olarak tanımlanmadığı iki okulda tarihsel anlamadaki ilerlemenin en düşük olduğudur.

Lee ve Ashby genel olarak Chata Projesi sonuçlarına bağlı olarak bu makale sonucunda öğrencilerin tarihe yönelik görüşlerini 6 başlık altında değerlendirmişlerdir. Bunlar:

Verili olarak (aktarılan) tarih: Bu görüşteki öğrenciler için tarihin anlattığı hikâyeler aynıdır. Tarih dışarıdan araştırılan ve görülenle aynı şeydir.

Ulaşılmaz olarak tarih. Bu görüşteki öğrenciler için tarih bilinemezdir. Bu öğrenciler için tarihsel bir olayı bilmek mümkün değildir çünkü tarihsel olayın yaşandığı dönemde orada bulunamayız. Bu yüzden tarihte hiçbir şey bilinemez. Zaten anlatılardaki farklılıklar da geçmişe doğrudan erişimin eksikliğinin bir sonucudur.

Belirleyici hikâyeler olarak tarih. Bu görüşteki öğrenciler için hikâyeler aslında hâlihazırdaki bilgilerin düzene sokulması ile elde edilir. Bu yüzden anlatılardaki farklılık aslında bilgidaki ve hatalardaki açıkların sonucudur.

Az ya da çok önyargılı bir şekilde nakledilen olarak geçmiş. Bu görüşteki öğrenciler için aktif bir katılımcı olarak yazarın bildirdiklerinden ve hikâyelerden odak değişim, anlatılardaki farklılıklar çarpıtmanın bir sonucudur (yalan formunda, ön yargı abartmaları, dogmatizm); problem sadece bilgi eksikliği değildir.

Bir bakış açısıyla seçilen ve organize edilen olarak geçmiş. Bu görüşteki öğrenciler için hikâyeler yazarın sahip olduğu meşru bir durumdan yazılır. Yani anlatılardaki farklılığın sebebi yazarın yaptığı seçimlerdir.

Kriterlere uygun bir biçimde sorulan soruların cevabı olarak (yeniden) inşa edilen geçmiş. Bu görüşteki öğrenciler yazarın pozisyonundan ve seçiminden ayrılıp anlatının doğasına yönelmektedirler. Yani farklılığın sebebi ayrıntının doğasıdır.

Doppen (2000), öğrencilerin geçmişi anlamalarında tarihsel empatinin rolünün ne olduğunu incelemek amacı ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneğini, Florida Üniversitesi'ne bağlı bir araştırma okulunda öğrenim görmekte

olan 15 yaşındaki 88 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşmak için Başkan Truman'ın Japonya'ya karşı atom bombasını kullanma kararıyla ilgili 18 belge öğrencilere sunulmuş ve öğrencilerden bu belgeler yoluyla tarihsel olayı çözümlmeleri istenerek öğrencilerin bilgi oluşturma süreçleri gözlenmiştir. Ayrıca araştırmaya başlamadan önce öğrencilerin bu konu hakkında ön bilgilerinin ne olduğunu anlamak için bir ön test kullanılmıştır. Öğrenciler kendilerine verilen tarihsel kaynakların yanında kütüphaneye ve internetten de araştırma yaparak Japonya'ya atom bombasının atılması konusunda bir ödev yazmışlardır. Bu uygulamalar 3 hafta sürmüştür. Araştırma sonunda öğrencilere başta doldurdıkları ön test, son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere üniteyi beğenip, beğenmediklerini dayanakları ile açıklamaları istenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin, belirli bir tarihi belgenin nasıl çoklu bakış içerebileceğinden ziyade, belgenin hangi görüşü desteklediği gibi sınırlı bir odaklanma eğiliminde oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca pek çok öğrencinin, bir dereceye kadar çoklu bakış açısına yönelik bir anlayış geliştirebildiği belirlenmiştir. Empati değişkenine ilişkin olarak ise öğrencilerin, tarihi kendileri yaparak, geçmişle daha fazla uğraştıkça, geçmiş kuşakların verdiği kararlara yönelik daha derin bir empati duygusu geliştirebildikleri belirlenmiştir.

Barton (2001), Kuzey İrlanda ve Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin tarihsel bilgi oluşturma sürecindeki kanıtın rolünü nasıl algıladıklarını, bu algıları arasında benzerlik ve farklılıkların neler olduğunu betimlemek için bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma sınırlı bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiş olmasına rağmen iki farklı ülkeden karşılaştırmalı verileri gözler önüne serdiği için çok önemlidir. Hem Kuzey İrlanda hem de Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenciler tarihi benzer kaynaklardan öğrenmelerine rağmen (okullar, akrabalar, medya ve tarihi alanlar) tarih konularının içeriği öğretim programında farklılıklar göstermektedir. Araştırma verileri Amerika Birleşik Devletleri ve Kuzey İrlanda'da bulunan iki farklı ilköğretim okulunda 3 ay süren gözlemler sonucunda toplanmıştır. Araştırma verilerine göre Amerika Birleşik Devletleri'nde çocuklar tarihi formel olarak okuldan ve enformel olarak da yaşadıkları toplum içinde öğrenmektedir. Ama öğrenciler bu yolla öğretilen tarihte

tarihin temel kavramlarını anlamakta başarılı olamamaktadır. Çünkü okullarda öğrenciler genellikle hikâyeler öğrenirler (Kolomb'un hikâyesi, Amerikan Devrimi ya da Marthin Luther) ve bu hikâyeler öğretmenlerin sunumlarıyla, hikâye kitaplarıyla ya da diğer kitaplarla ve bazen filmlerle desteklenir. Öğrencilerin kaynakları geçmişle ilgili sonuçlara ulaşmak için kanıt olarak kullandıkları Kuzey İrlanda'da hikâyelerin nasıl yapılandırıldığı ve hikâyelerin içeriği üzerinde durmak yaygın değildir. Ders kitapları bazen sanat eserlerinin ya da diğer kalıntıların resimlerini içerse de, bunlar genelde sunumların ayrılmaz bir parçası değildir; sadece güzel resimler olarak kullanılır. Amerika Birleşik Devletleri'nde ise böyle kaynakların çoğu konuyla ilgisizdir. Çünkü öğrenciler insanların günlük hayatlarını nasıl yaşadıklarından, sosyal ve maddi kültürün öğelerinden, ünlü insanların neler yaptıklarıyla ilgili hikâyeler öğrenirler. Ayrıca Amerika Birleşik Devletleri'ndeki tarihi alanlar Kuzey İrlanda'dakilerden farklıdır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde yıkık kaleler yoktur. Burada tarihi alanlardan anlaşılan genellikle restore edilmiş binalar ya da sonradan oluşturulmuş tarihi parklardan oluşmaktadır. Ayrıca Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrencilere okulda öğretilen tarihi çağlara uygun olan yapılar ya restore edilmiş ya da yıkılmıştır. Bunların harabe olarak kalmasına nadiren izin verildiği için çocuklar böyle kalıntılarla karşılaşamazlar. Bu yüzden araştırma sonucunda özellikle Kuzey İrlanda'daki öğrencilerin tarihsel kanıtın rolünü Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğrencilere göre daha iyi anladıkları görülmüştür. Çünkü genel olarak Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğrenciler derslerde tarihsel kaynaklara, sadece bilgi olarak yaklaşmaktadır. Ayrıca öğrenciler geçmişte insanların çevrelerinde neler olduğunu bildiklerini ve bu bilgiyi bize sözlü aktarım ya da kitaplar yoluyla ulaştırdıklarını düşünmektedir. Kısaca ifade edecek olursak, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğrenciler için tarihsel kaynaklar basit bir şekilde geçmişe doğrudan ulaşmanın bir yolu olarak görülmektedir. Kuzey İrlanda'daki öğrenciler ise tarihsel kanıtların çeşitliliği, kanıt-kaynak arasında nasıl bir ayırım olduğunu ve kaynakların tarihsel bilgi oluşturulma sürecindeki rolünü daha iyi kavradıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kanıt kullanma becerilerinin ne durumda olduğunu belirleyen bir diğer araştırmayı ise yine Chata Projesi kapsamında Rosaline Ashby yapmıştır.

Ashby (2004)'nin yapmış olduğu araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin farklı tarihsel iddiaların doğası ve iddiaları değerlendirme yaklaşımlarının neler olduğunu karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir. Araştırmada öğrencilerin özellikle iki amaçlı soruya verdikleri cevapların analizine yer verilmiştir. Araştırmanın örneklemini yaşları 3, 6, 7, 9 arasında değişen 3 ilköğretim 6 ortaöğretim okulundan seçilen 320 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda her yaş grubundan öğrencilerin tarihsel iddiaların güvenilirliğini değerlendirirken en çok otorite kaynaklara başvurmayı ifade ettikleri anlaşılmıştır. Öğrenciler otorite kaynaklar olarak da en çok, konunun içeriğine göre uzman bir kişiyi ya da kalıntıları göstermektedir. Aynı zamanda bu araştırma sonuçları öğrencilerin farklı iddiaların doğasına ilişkin eleştirel sorular da sorabildiklerini göstermiştir. Bu öğrenciler açısından tarihsel iddiaları değerlendirebilmek için tek bir yol yoktur.

Ashby (2005)'nin öğrencilerin tarihsel iddiaların doğruluğunu değerlendirme yaklaşımlarını incelediği diğer bir çalışma da Chata Projesi kapsamında yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini yaşları 10 ila 14 arasında değişen 265 öğrenci ve 67 öğrenci ile yapılan devam eden (follow-up) görüşmeler oluşturmuştur. Öğrencilere bir kaynak çalışması sunulmuş ve bu kaynak çalışmasında aynı tarihsel olayla ilgili 3 farklı iddiaya ve bu iddiaları destekleyen 6 tarihsel kanıtı yer verilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak tarihsel kanıtları bilgi kaynağı olarak görme eğiliminde oldukları anlaşılmıştır. Her ne kadar öğrenciler tarihsel iddiaları değerlendirirken gelişmiş cevaplar verseler de, kaynakları katıksız bir bilgi kaynağı olarak görmeleri yanlış sonuçlara ulaşmalarına sebep olmaktadır. Ayrıca öğrenciler kaynakların güvenilirliğini değerlendirirken de yanlılgılar içine düşmüşlerdir. Araştırma sonucunda, özellikle tarih eğitiminin merkezinde tarihi bir disiplin olarak öğrencilere kavratmak yattıyorsa, öğrencilerin tarihsel kaynaklar ve kanıtlara ilişkin görüşlerinin bilinmesinin ne kadar önemli olduğuna vurgu yapılmıştır.

Hsiao (2005), Tayvan'daki 13-15 yaş grubu öğrencilerin tarih ders kitaplarındaki farklı anlatıları anlama düzeylerini incelemek için bir araştırma

yapmıştır. Araştırmada genel olarak Chata Projesi'nin yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada bir yazılı kaynak çalışması 94 öğrenciye uygulanmış, ardından 13 yaşında 33 ve 14 yaşında 33 ve 15 yaşında 28 öğrenci ile devam eden görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmada da Chata Projesi'nin sonuçlarına benzer neticelere ulaşılmıştır. Öğrenciler tarihi, kesin bir geçmişin yansıması olarak görmekte-dirler. Öğrenciler için farklı tarihsel yorumların ya da anlatıların olmasının sebebi genel olarak ulaşılan tarihsel kaynaklardaki farklılıklardır. Çok az sayıda öğrenci tarihin geçmişin bir kopyası olmadığını ve anlatıların yazarların seçimlerinden etkilendiğini fark edebilmiştir.

Barca (2005), Portekizli öğrencilerin tarihsel açıklamaların doğruluğunu değerlendirme yaklaşımlarının neler olduğunu araştırmıştır. Bu araştırmada da Chata Projesi'nde kullanılan yöntem benzer bir yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya yaşları 12 ile 20 arasında değişen 270 öğrenci katılmıştır. 12 öğrenci ile de devam eden görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada yine yazılı bir kaynak çalışması kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Chata Projesi'nde olduğu gibi tarihi daha önceden hazırlanmış hikâyeler olarak gördüklerini anlaşılmıştır. Yine yaş grupları arasından tam bir gelişimden söz edilememiş ancak bazı küçük yaşta-ki öğrencilerin ifadeleri hayret verici bulunmuştur. Öğrencilerin kanıtları anlamalarında ulusal programların etkisi üzerine vurgu yapılmış. Araştırma sonucunda öğrencilerin özellikle “bilmiyorum”, “bilemem” gibi cevaplarına ilgi çekilmiş ve bu konularda desteğe ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır.

Amaral (2007), aynı tarihsel konunun farklı bakış açılarıyla sunulmuş kaynaklarla anlatımının öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmak için bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacına ulaşabilmek için yaşları 12-14 arasında değişen Portekizli öğrencilere Vasco De Gama'nın Hindistan'a ulaşmasını farklı bakışlarla sunan iki kaynak verilmiş ve bu öğrencilerin ne tür düşüncelere sahip oldukları öğrenilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin farklı bakış açılarına sahip kaynakları karşılaştırırken bunu nasıl gerçekleştirdikleri de gözlenmiştir. Öğrencilere sorulan sorular şu şekildedir:

1. Her iki tarihçinin (Portekizli ve Hintli tarihçi) Vasco De Gama ve Hint Kralının görüşmeleriyle ilgili aynı fikirde oldukları noktalar hangisidir?
2. İki farklı tarihçinin aynı olayı farklı bir bakışla anlatmalarını nasıl açıklayabilirsiniz?

Araştırma sonucunda çalışmaya katılan 26 öğrenciden 17'si her iki kaynakta da ortak olarak anlatılan ifadeleri bulmuş; 9 öğrenci ise ancak bazılarını bulabilmiştir. Fakat öğrenciler çapraz olarak bilgileri fark etmelerine rağmen kullandıkları ifadeler sadece bir kaynaktan alınmıştır.

Vella (2009) sınıflarda tarihsel kanıtların kullanımı ve öğrencilerin tarihsel kanıtları kullanma becerileri ile ilgili araştırmasında, küçük yaştaki çocukların tarihsel kanıtlara ilişkin görüşlerinin neler olduğunu incelemiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlikler öğrencilere uygulanmış ve daha sonra öğrencilerdeki değişiklikler belirlenmiştir. Araştırmada 5 ve 10 yaşındaki öğrencilerden oluşan öğrenci grupları ile çalışılmış, sınıf öğretmeni öğrencilerden akademik başarıları düşük, orta ve yüksek olanları belirlemiş ve öğrenciler sınıf listesinden tesadüfî yolla seçilmiştir. Ardından öğrenciler bireysel görüşmeye alınmış, fakat bu sırada bazı öğrencilerin bireysel görüşmede zorlandıkları görülerek öğrencilerin grup halinde görüşmeye alınmasına karar verilmiştir. Dört hafta süren çalışmanın başında öğrencilere yazılı, görsel ve maddi kanıtlarla çalışmalarını sağlayan bir etkinlik düzenlenmiş ve çalışma sonunda yine bu etkinlik, öğrencilerin nereden nereye ilerlediklerini incelemek için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda daha küçük yaştaki öğrencilerin büyüklere göre kanıtları değerlendirirken daha yaratıcı fikirler geliştirdikleri anlaşılmış, öğrencilerin grup arkadaşları ile birlikte kanıtları değerlendirme sırasında birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak yurtdışında ilköğretim öğrencilerinin kanıt kullanma becerilerini konu alan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların başlangıçta

Piaget'nin teorisini çürütmek ve öğrencilerin tarih yapabilme becerilerine vurgu yapmak amacıyla yapıldığı görülmektedir (Kelly 1984; Shemilt 1987). Bu ilk çalışmaların ardından öğrencilerin tarihsel bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ile ilgili çalışmalar yapılmış (Wineburg, 2000); günümüze yaklaştıkça ise özellikle İngiltere'de Lee ve Ashby tarafından gerçekleştirilen Chata Projesi'nin metodolojisi ve bulguları çerçevesinde araştırmalar yürütülmüştür. Günümüzde de öğrencilerin kanıtları nasıl algıladıkları ve bu algılarını nelerin etkilediğini konu alan çalışmalar yapılmaya devam etmektedir. Elbette burada unutulmaması gereken nokta, öğrencilerin kanıtı ve tarihsel bilginin oluşturulması sürecinde kanıtların rolünü nasıl algıladıklarının anlaşılmasına verilen önemdir. Çünkü ancak öğrencilerin bunları nasıl algılandığı bilirse onların düşüncelerini geliştirmek için sınıf içi uygulamalar geliştirilebilir. Türkiye'de genel anlamda öğrencilerin tarihsel düşünme gelişimiyle ilgili ilk çalışmalar 2000'li yıllarla birlikte yapılmaya başlansa da, bu çalışmaların tam olarak öğrencilerin kanıt temelli tarihsel düşünme becerilerinin nasıl geliştiğine yönelik olmadığını ve sayıca yok denecek kadar az olduğunu ifade edebiliriz.

Bu çalışmalardan biri *Bozcan (2002)* tarafından gerçekleştirilmiştir. Bozcan'ın çalışmasının amacı, ilköğretim 1. kademesinde Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde tarihsel düşüncenin gelişimini incelemektir. Araştırmanın verileri 4. ve 5. sınıfa giden 300 öğrenci üzerinde anket ve gözlem yolu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tarihsel zaman kavramıyla, tarihin diliyle, tarih öğrendikleri kişi ve ortamlarla, tarih ve tarih öğrenmeyle, tarih öğrenirken karşılaştıkları güçlüklerle, tarih öğrenirken kullandıkları tekniklerle, tarihsel merak ve ilgi alanlarıyla alakalı sorulara verdikleri cevaplarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kıdır (2006) ise, Sosyal Bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin tarih öğrenme beceri düzeylerini belirlemek amacı ile bir uygulama yapmıştır. Araştırma kapsamında kaynağı sorgulama (iç ve dış kritikler), düşünsel beceriler (empati kurma, çağrışımsal düşünme, tarihsel düş gücü, bilgi kullanımı) ve yorum becerisi (perspektif alma ve perspektif geliştirme) tarih öğrenme becerileri olarak ele

alınmıştır. Araştırma konusu ile ilgili olarak bir başarı testi hazırlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tarih öğreniminde kaynağı sorgulama becerileri yeterli değildir. Düşünsel becerilerinden empati kurma, çağrışımsal düşünme ve tarihsel düş gücü/imgelem becerileri orta düzeyde gelişmiş olup, bilgi yetersizliğinin kaynağı sorgulama ve düşünsel becerilerdeki eksikliklerin temel nedeni olduğu saptanmıştır. Tarih öğretiminde öğrencilerin, yorum becerilerinden olan perspektif alma gelişmiştir. Özellikle, tarihin doğasına uygun çalışılması ve öğrenilmesindeki bilgi kullanımı, dil becerilerinin ve önemli bilişsel becerilerin (sorgulama ve yorumlama) gelişmemiş olması bu çalışmada elde edilen en önemli sonuçlardır.

Özdemir (2006), yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin tarama modeli kullanarak öğretmenlerin görüş ve önerilerini belirlemeye çalışmıştır. Elde edilen veriler şu şekilde maddelenmiştir:

- Araştırmaya katılan öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorun çözme ve karar verme becerilerini “kısmen” kazandırdığı görüşündedir.
- Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerilerinin yeterince kazandırılmamasını etkileyen etmenler içinde en çok etkili olanların “Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerilerinin kazandırılması için yeterli ortam ve olanakların sağlanamaması” ve “Öğrencilerin okulda öğrendikleri ile okul dışında öğrendikleri arasında bir tutarlılık sağlanmaması” olduğu görüşündedir.
- Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma açısından etkili, uygun, ideal, malzemesi geniş bir ders olduğunu ancak program ve mevcut ezberci eğitim sisteminden kaynaklanan eksiklikler olduğu görüşündedir. Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırmak için en fazla araştırma ödevi vermeyi tercih etmektedirler.

Safran ve Şimşek (2006) ilköğretim 4-8 sınıf (10-14 yaş arası) öğrencilerinde tarihsel zaman kavramı ve buna bağlı becerilerin gelişimini araştırmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini üst-orta-alt sosyo-ekonomik çevreden gelen 3 ilköğretim okulunda 421 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilere konuya ilişkin başarı testi uygulanmıştır. 149 öğrenci ile de yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri sosyo-ekonomik çevre, cinsiyet, sınıf düzeyi (yaş), matematik ve dil (Türkçe) başarıları açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda tarihsel zaman kavramı bilgi ve becerilerinde, erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha başarılı görülmüş, öğrencilerin yaşları arttıkça zaman kavramını daha iyi anladıkları anlaşılmıştır. Aynı zamanda çocukların tarihsel zaman kavramı ve buna bağlı kronoloji becerilerindeki başarılarının matematik ve Türkçe başarıları ile ilişkili olduğu da anlaşılmıştır.

Dilek ve Yapıcı (2007) 75 tarih öğretmen adayı üzerinde sınavlar yoluyla bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının birinci ve ikinci el kaynakları nasıl kullandıkları, tarihsel düşünme ve kaynak kullanma becerileri ve bu becerileri uygulamada nasıl kullanabilecekleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarından tarihsel dokümanları sınıflandırmaları, analiz ederek çıkarımlar yapmaları, kronolojiyi kullanmaları, tarihsel yorumlar oluşturmaları ve bir ders planı hazırlamaları istenmiştir. Yapılan sınav sonucunda öğretmen adaylarının, okudukları metni yeterince anlamadıkları, önceki bilgi ve deneyimleriyle iletişime giremedikleri, tarihsel bağlama uygun düşünemedikleri ve tarihsel sorgulama becerilerini işe koşamadıkları görülmüştür.

Tay (2007)'in yaptığı çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretimi kapsamında ilköğretim 4., 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin nedensellik kavramına ilişkin bilgi ve becerilerinin ne düzeyde olduğunu ve bunun sınıf ve okul (sosyo-ekonomik çevre) durumuna göre değişip değişmediğini belirlemektir. Çalışmada “betimleyici araştırma” yöntemi kullanılmış ve veriler nicel yöntemle elde edilmiştir.

Sınırlandırılmış evren kullanılan bu çalışmada, nicel yöntemin örneklemini 465 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada sonucunda elde edilen sonuçlardan biri; Çocuklarda nedensellik kavramına ilişkin toplam başarı puanları ile sınıf düzeyleri ve sosyo-ekonomik çevre arasındaki farkın anlamlı olmasıdır.

Er (2008) çalışmasını Osmanlı Devleti'nin kuruluşu konusu çerçevesinde öğrenci, tarih öğretmeni ve tarihçilerin, tarihte nedensellik anlayışlarının nasıl şekil aldığı, birbirlerine ne ölçüde benzer nedensellik ilişkisi kurduklarını betimlemek amacıyla yapmıştır. Betimleyici araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veriler hem nitel hem de nicel yöntemlerle elde edilmiştir. Sınıflandırılmış evren kullanılan çalışmada nicel ve nitel yöntemin örneklemini 300 kişi oluşturmaktadır. Öğretmenlere, akademisyen tarihçilere ve öğrencilere aynı araştırma uygulanmıştır. Araştırma sonucunda özetle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Hem ortaöğretim hem de ilköğretim öğrencilerinin nedensellik zincirini kurmalarında, cinsiyetin belirleyici bir etkisinin ve öneminin olmamasına karşın, yaş farkının neden seçiminde belirleyici bir rolünün olduğu ortaya çıkmıştır.
2. Öğrencilerle öğretmenlerin nedensellik anlayışları benzer niteliktedir; bu iki grup dışında diğer grupların kendilerine özgü nedensellik ilişkileri kurdukları ve birbirlerinden etkilenmedikleri görülmüştür.

Bu konuyla ilgili daha kapsamlı nitel bir çalışma yapılmasına ihtiyaç vardır. Düşüncelerin altında yatan asıl fikirler ve nedensellik ilişkisi nitel bir yöntemle daha belirgin bir şekilde ortaya çıkarılabilir.

Keçe (2009), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlık beceri seviyelerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma verileri araştırma konusu paralelinde geliştirilen 12 temel soru ve bunlara bağlı alt sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile 4 farklı ilköğretim okulundan 12 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, özel okul öğrencilerinin devlet

okulu öğrencilerine göre daha ileri düzeyde olduğu görülmüştür. Okullardaki akademik başarısı yüksek öğrencilerin tarihsel okuryazarlık becerilerinin de ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin tarihle ve tarihsel konularla ilgili az sayıda kitap okudukları tespit edilmiş, buna bağlı olarak da farklı kaynaklar arasındaki görüş ayrılıklarını, tutarsız bilgileri ayırt etme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak yukarıda da ifade ettiğimiz gibi Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde tam olarak tarihsel bilgi kanıt ilişkisini konu alan bir çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalarda 12-14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel düşüncelerine ilişkin karşılaştırmalı çalışmalara da rastlanmamıştır. Bu yüzden yaptığımız araştırmanın alandaki bu boşluğu doldurmada bir basamak olacağı düşünülmektedir.

2.1. İlköğretim Sınıflarında Tarihsel Kanıtların Kullanımı ve Bunların Öğrencilerin Tarihsel Düşüncelerini Geliştirmedeki Rolünü Konu Alan Çalışmalar

İlköğretim öğrencilerin tarihsel kanıtları kullanabilme becerilerini konu alan çalışmalardan sonra özellikle teorinin sınıf içi uygulamaya nasıl yansıdığı inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalardan biri Rogers’a aittir.

Rogers (1984) yaptığı çalışmada, öğretmen merkezli tarih öğretimi ile görsel kaynak kullanılarak gerçekleştirilen tarih öğretimini karşılaştırmayı ve görsel kaynakların verimliliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, 10-13 yaş arasında 200’ü aşkın öğrenci üzerinde görsel ve sözlü sunumların kullanılması ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, görsel materyallerin en çok sevilen, yazılı materyallerin ise en az ilgi duyulan belgeler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin görsel yoldan edindikleri bilgileri sembolik anlatıma çevirmeyi başardıkları görülmüştür.

Dulberg (1998) tarihsel anlamının temel unsurları olan bakış açısı ve empati geliştirme üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı eğitimcilerle çocukların bakış açısı geliştirme yetenekleri üzerine deneysel bir sunum sağlamak ve öğrencilerin tarihsel düşünme ve öğrenme yollarını daha iyi anlamaktır. Araştırmanın örneklemini, San Francisco'daki bir devlet okulundan seçilen on altı 5. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Buna göre tarihsel düşünme ve bakış açısı geliştirmeye dair üç düzey bulunmuştur. Bu düzeyler öğrencilerin geçmişte yaşamış insanlara yönelik algılamalarının farklı yollarla niteliksel olarak değişkenlik gösterdiği ve çok boyutlu olduğu görüşünü desteklemektedir. Ayrıca bakış açısı geliştirmenin de bir kişinin sahip olması veya olmaması gibi tek bir olgu olmadığını, tarih programının bir parçası olarak öğretilip geliştirilebileceğini destekler niteliktedir. Araştırma sonunda öğrencilerin bakış açısı geliştirmelerinin, onların aile kültürü, bireysel dil yetenekleri ve geçmiş deneyimleri gibi birden çok etkenden etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Capita, Cooper ve Mogos (2000)'un İngiltere ve Romanya'daki 10-11 yaşlarındaki çocuklarla yapmış oldukları çalışmanın amacı tarih öğretiminde iyi uygulamaların ortak özelliklerini tanımlamak ve çocukların tarihsel düşünme ve yaratıcılık konusundaki becerilerini her iki ülke açısından karşılaştırmaktır. Bu çalışma süresince araştırmacılar, öğrencilerin bir disiplin olarak tarih dersinde tarihsel sorgulama süreçlerini öğrenip öğrenmediklerini keşfetmeye çalışmışlardır. Araştırmacıların elde ettikleri bulgulara göre 11 yaşındaki kız öğrencilerin bazılarının tarihsel sorgulama sürecinin bir kısmını fark ettikleri ortaya çıkmıştır. Her iki ülkede de öğrenciler, seçilen aynı kaynakların sorgulaması sırasında tarihçilerin rolünün önemini anlamışlardır.

McCormick (2004) Amerika Birleşik Devletleri'nde ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi ve öğrencilere tarihsel bir olayın doğru ve anlamlı bir şekilde nasıl öğretilabileceğini araştırmıştır. Özellikle birinci elden kaynakların etkili olarak nasıl kullanılabilirliğini anlamaya çalışmıştır. Araştırmada öğrenciler

Amerikan Devrimi sürecinde Trenton Savaşı'yla ilgili tanıkların anlatımına dayanan günlük, mektup, gazete haberi kullanmışlardır. Araştırma sonucunda bu tip uygulamalara katılan öğrencilerin, bu yolla, tarih hakkında heyecan duydukları ve tarihsel olayla ilgili çoklu bakışı da gerçekleştirebildikleri anlaşılmıştır. Fakat McCormick, ilköğretim öğrencilerinin tarihi olaylarla ilgili yanlış kavramlara da sahip olduklarını hatta bunları geliştirdiklerini ileri sürmüştür. Bunun sebebi olarak da tarihi olaylar anlatırken tekdüze bir yaklaşımın uygulanmasını göstermiştir. McCormick, öğrencilerin tarihi mektupları, günlükleri ve dönemin gazete haberlerini kullanırken, mutlaka tarihsel olayın geçtiği döneme ilişkin de temel tarihsel bilgiye sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinlikleri sırasında tarihsel olayı birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olarak daha iyi anladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin tarihsel kanıtlarla çalışarak olayı yaşayanlara ilişkin daha kolay empati kurabildikleri de anlaşılmıştır.

De La Paz araştırmasında (2005), 70 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşan (19'u üstün yazma yeteneğine sahip, 39'u ortalama yazma yeteneğine sahip, 11'i öğrenme güçlüğü çeken öğrenci ve 1 duygusal bozukluğu olan öğrenci) birleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi ve edebiyat dersine katılmıştır. Tarihsel düşünme dersi 12 gün ve yazma dersi 10 gün sürmüştür. Ders sırasında öğretmenler ve öğrenciler her iki stratejiyi uygulamak için işbirliği yapmışlar ve daha sonra öğretmenin yardımı (ve diğer ders yapıları) tedricen ortadan kaldırılmıştır. Öğrenciler birinci elden kaynak belgeleri okumayı ve onlar hakkında not tutmayı ve notları deneme yazmaya hazırlık için kullanmayı öğrenmişlerdir. Öğretmen yardımı olmadan çalıştıkları en son ve ilk çalışmalarının (birinci elden kaynakları okuma ve yazma) resmi kıyaslamaların sonuçları yüzünden öğrencilerin ders memnuniyetini dışa vurmadıklarını düşünülmüştür. Öğrenci çalışmasında ayrıca hatırlamaya yardımcı kısa yazılar kullanılmıştır ve öğrenciler deneme yazmadan önce (çizgili kâğıda) yazılı notlar oluşturmuşlardır. Araştırma sonucunda kontrol grubundaki öğrenme güçlüğü olmayan, herhangi bir ders almamış 62 öğrenciye kıyasla ders sırasında hedef stratejilerde uzmanlığını kanıtlamış olan öğrencilerin, ilk öğrenme profillerine bakılmaksızın tarihsel açıdan daha kesin ve daha ikna edici denemeler yazdıklarını ortaya konulmuştur.

VanSledright (2002), kendisinin katılımcı araştırmacı olarak farklı kùltùrlerden gelen òğrencilerin okuduğu bir ilköğretim okulunda yirmi üç 5. aşama òğrencisi ile bir araştırma yapmıştır. Dört ay boyunca aynı sınıfta Amerikan Tarihi dersini sürdürmüş ve sınıf içi uygulamalarda tarihi anlama ve araştırmayı hedefleyen bir yaklaşım sergilemiştir. Bu yaklaşımın òğrenciler üzerindeki etkisini anlamak için 28 òğrenciden 8'inin tüm performansları kayıt altına alınmıştır. Ayrıca kanıt temelli becerileri òğrenmeye ilişkin iki farklı başarı testi de uygulanmıştır. Bu başarı testlerinden ilki araştırmacı araştırmasına başlamadan, diğeri ise araştırma bittikten sonra òğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda òğrencilerin tarihsel belgelerden anlam çıkarabildikleri, belgelerin tarihsel bir kaynak olarak doğasını anlayabildikleri, belgelerin güvenilirliği değerlendirebildikleri ve kaynaklar arasındaki detayları karşılaştırarak tarihsel bağlan içinde kaynak temelli çıkarımlarda bulunabildikleri anlaşılmıştır. Bu çalışma özellikle ilköğretimin ilk yıllarındaki òğrencilerin tarihe yönelik bu becerileri geliştirmeyeceklerine ilişkin ön yargıları kırması açaşından çok önemlidir. Van Sledright, Kelly ile yaptığı bir diğer araştırmada yine bu konu üzerine çalışmıştır.

“Amerikan Tarihini Okumak” başlıklı çalışmalarında *VanSledright ve Kelly (2002)* çoklu kaynakların altı 4. aşama òğrencisi üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya öncelikle geleneksel ilköğretim ders kitaplarının eleştirisi ile başlanmış, bu eksiklikleri gidermek için çoklu kaynak kullanımının ne kadar önemli olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada farklı tabakalardan ve becerilere sahip 6 òğrencinin Amerikan Tarihi dersinde farklı kaynakları nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda aşağdaki şu yedi tema belirlemiştir:

1. òğrenciler alternatif tarih anlatıları yazmakta başarılı olmuştur.
2. òğrenciler farklı anlatıları farklı kaynakların nasıl etkilediğini anlamışlardır.
3. òğrenciler çalışma sırasında òğrendiklerini farklı alanlara da transfer edebilmişlerdir.

4. Derste farklı kaynakların kullanılması öğrencilerin kaynakların geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin sorular sormalarına sebep olmuştur.
5. Öğrencilerin, kaynakların altına kaynağı kimin ve ne zaman bıraktığı gibi bilgiler yazılmadıkça kaynağın güvenilirliğini sorgulamadıkları anlaşılmıştır.
6. Anlatıların güvenilirliğini değerlendirmek yerine öğrencilerin genel olarak bilgi temelli kriterlere önem verdikleri anlaşılmıştır.
7. Özellikle 3 öğrencinin eleştirel okuma ve tarihsel düşünmede çok ileri beceriler gösterdiği anlaşılmıştır.

VanSledright ve Frankes (2006) iki 4. aşama sınıfta öğrencilere tarihsel kavramların ve araştırma stratejilerinin nasıl öğretildiği ve bunların öğrenciler tarafından nasıl algılandığını incelemek için bir araştırma yapmıştır. Her iki sınıfta da Amerikan Yerlileri ünitesi araştırılmıştır. Bir sınıfta öğretmen öğrencilerin stratejik bilgilerini ve kavramlarla ilgili görüşlerini geliştirmek için tarih ve araştırma becerilerini birleştiren etkinlikler yaptırmıştır. Diğer öğretmen ise tarih araştırması yaptırmış, fakat doğrudan konuyla ilgili herhangi bir bilgi vermemiştir. Öğretmenlerin pratikleri günlük olarak gözlemlenmiş ve öğretmenlerle hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin odağı her bir dersin amacının ne olduğu ve bu amaca ulaşmak için hangi yolun denendiği olmuştur. Ayrıca her sınıftan 6 öğrenci derinlemesine görüşmeye tabi tutulmuş, hem ünite sonunda hem de dönem bittikten sonra neler öğrendiklerini düşündükleri hakkında öğrencilerin kavramsal gelişimleri ve stratejik bilgilerini araştırma deneyimi ile ilgili olarak sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin araştırma yapma ile ilgili tutumlarına ilişkin zengin veriler elde edilmiştir. Birinci sınıftaki öğretmen, öğrencilerine kavramları öğretme ve stratejik bilgi araştırma konusunda ikinci sınıftaki öğretmene oranla daha başarılı olmuştur. Araştırma, dolayısıyla, tarihsel becerileri geliştirmede öğretmenlere ne kadar önemli bir görev düştüğünü bir kez daha vurgulanmıştır.

Batı'da yapılan bu çalışmaların dışında Türkiye'de ise *Balkaya (2002)*, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Tarihsel Kanıtların Etkililiği adlı araştırmasında, öğretmenlerin tarih konularının öğretiminde kullanılan

tarihsel kanıtların tespiti ve kanıt kullanımına yönelik uygulamalar hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini, algılamalarını ve değerlendirmelerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri öğretmenlere uygulanan bir anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, tarihsel kanıt kavramının ne ifade ettiği ve hangi öğretim malzemelerinin tarihsel kanıt olarak değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Tarihsel kanıtları elde etme ve geliştirme yolları tespit edilerek, tarihsel kanıtların kullanılması yoluyla tarih derslerinde öğretimin etkililiğinin artırılacağı saptanmıştır. Ayrıca, tarih derslerini daha verimli kılmak amacıyla öğrencilerde, tarihçilerin çalışma yöntemini kullanma becerilerinin geliştirilmesi, bu amaçla tarihsel kanıtların kullanılmasının gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Çaydaş (2003), ortaöğretim 10. sınıfta tarih derslerinde düşünme becerilerin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi ile ilgili bir örnek olay çalışması yapmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin sınıf ortamında yaptıkları etkinliklerinin National Center for History in the Schools (NCHS, 1996), tarafından belirlenen standartlar göz önünde bulundurulduğunda ilk basamak olan kronolojik düşünme aşamasında kaldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik en çok gerçekleştirilen etkinlikler neden-sonuç ilişkisi kurma ve bugünle bağlantı kurma olmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin ön bilgileri hatırlatma, konunun önemini açıklama, tarihsel olaylarla ilgili farklı bakış açılarına yer verme etkinliklerini çok az gerçekleştirdikleri; tarihsel düşünmenin en önemli basamağı olan araştırma ödevlerine ise hiç yer vermedikleri görülmüştür.

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

Karabağ (2003), tarihsel empati becerisi üzerine hem ilk öğretim öğrencilerine hem de orta öğretim öğrencilerine yönelik bir araştırma yapmıştır. Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinden oluşan bir deney, bir de kontrol grubu oluşturmuş ve dört hafta (8 ders saati) boyunca çeşitli dokümanlar kullanarak ders işlemiştir. Ders işleme sürecinin sonunda tüm öğrencilere klasik yazılı tip sınavı uygulamıştır. Ortaöğretim 10. sınıflarda “Osmanlı Devlet Yönetimi” ünitesinde yer alan devşirme sistemi ve Divan-ı Hümayun konuları üzerinde uygulama yapmıştır. Uygulamada konu ile ilgili iki arşiv vesikasının aslı ve çevirisi, çeşitli kitap, ansiklopedi ve Hayat Tarih Mecmualarından derlenmiş resimler, ferman örnekleri, ders kitabı, bir anekdot, Fatih Sultan Mehmet’in Kanunnamesi’nden bugünkü dile çevrilmiş alıntılar, çeşitli akademik eserlerden yapılan alıntılar, Divan-ı Hümayun hakkında bir çalışma kağıdı gibi tarihsel dokümanlar kullanılmıştır. Daha sonra bu dokümanlar öğrenciler tarafından analiz edilmiş ve konu ile ilgili drama çalışması yapılmıştır. Uygulama sonunda yapılan yazılı sınavda öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenerek sonuçlar çıkarılmıştır. Öğrencilerin tarihsel empatiyi nasıl algıladığı betimsel analiz yaklaşımıyla nitel açıdan değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin tarihsel empati becerisini göstermede kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin cevaplarının bilgi tekrarı veya bilgiye dayanmadan verilmiş günlük tarihsel empati alıştırmaları sonunda öğrencilerin empati becerisini kazandıkları ve üst düzey tarihsel empati anlayışına ulaştıkları belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplarda inceledikleri dokümanlarla destekledikleri ve referans kullandıkları, geçmişi tarihsel dokümanlardaki bilgiler ile destekleyerek yorumladıkları görülmüştür.

Köksal (2005), tarih öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünmenin ilişkisi, eleştirel düşünmenin boyutları, eleştirel düşünmenin eğitimde uygulanması, eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme için okuma biçimleri ve eleştirel düşünce sözcüğü üzerinde durulmuştur

Köksal (2006), bir diğer araştırmasında ise 11. sınıf Osmanlı Tarihi dersinde Tanzimat Fermanı'nın İlanı konusunun dokümanlarla öğretiminin öğrenci başarısına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Köksal araştırmasını, 45'er kişiden oluşan deney ve kontrol grubu ile gerçekleştirmiştir. Lise 3. sınıfta her iki grupta da aynı programı uygulamasına karşılık bir grupta (deney grubu) doküman kullanmış, diğer grupta (kontrol grubu) ise klasik yöntemle ders işlemiştir. Deney grubunda Tanzimat Fermanı'nın Osmanlıca metni, transkripsiyonu ve günümüz Türkçesine çevrilmiş halinin yer aldığı dokümanlar kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise doküman kullanılmadan normal ders işlenmiştir. Deney grubundaysa uygulamada, düşünce ve olguları ayırma etkinliği, dış kritik ve iç kritik tekniğinin kullanılması, içerik analizi tekniğinin uygulanması şeklinde çalışmalar yapılmıştır. Uygulama sonunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş, araştırma sonucunda dokümanla işlenen dersin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Keleş, Ata ve Köksal (2006) tarih derslerinde doküman kullanımının lise öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini incelemek üzere bir araştırma yapmışlardır. Araştırma lisede 11. sınıfta seçmeli Osmanlı Tarihi dersini alan 90 öğrenci üzerinde deney ve kontrol grupları oluşturularak yapılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi ile toplanmıştır. Deney grubu öğrencilerine Tanzimat Fermanı'nın orijinalinin fotokopisi ve günümüz Türkçesine transkripsiyonu dağıtılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel öğretim yöntemi ile konu uygulanmıştır. Dokümanla öğretim yaklaşımını kullanan deney grubu öğrencileri birinci elden kaynak olarak fermanı kendileri okumuşlar, içeriğini yorumlayarak kendi görüşlerini oluşturmuşlardır. Ayrıca öğrenciler kendilerine verilen dokümanın analizini başarılı bir şekilde yapmışlardır. Bu etkinlikler onların dersin konusu ile ilgili akademik başarılarını da yükseltmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunun başarı düzeylerindeki artış kontrol grubuna göre daha yüksek olmuştur. Çalışmada deney grubundaki öğrencilerin dokümanla çalışma sırasında sordukları sorular, dokümanı üst düzeyde sorgulamaya başladıklarını göstermiştir. Tarihi doküman kullanılan deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

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

Kılıç (2006), Tarih Öğretiminde Karikatür Materyali Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi adlı araştırmasında, geleneksel öğretim ile karikatür sorgulamasıyla yapılan öğretim uygulamaları arasında öğrencilerin akademik başarılarında farklılıklar olup olmadığını belirlemeye çalışılmıştır. Araştırma verileri, lise 3. sınıfa giden öğrenciler üzerinde ön test ve son test ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, geleneksel öğretim metodunun uygulandığı sınıf ile öğretim materyali olarak karikatürün kullanıldığı sınıfın son test puanları arasında karikatürün sorgulandığı sınıfın lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, görsel materyalin öğrenci motivasyonu ve derse ilgi üzerinde olumlu etkisi olduğu araştırma sonuçlarında biri olarak ortaya çıkmıştır.

Yapıcı'nın araştırması (2006), 4 Avrupa ülkesinde (İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye) uygulanan ve “tipik birer iyi örnek” olarak nitelenen tarih dersi örneklerini sınıf değerleri, derslerin perspektifi (siyasi, sosyal, kültürel) tarihsel sorgulama süreci, sınıfta kullanılan söylem türü, tarihsel düşünme becerileri ve çalışma süreçleri bağlamında karşılaştırmalı olarak analiz etmeyi ve bu yolla farklı ülkelerdeki tarih öğretimi anlayışlarının benzeşen ve farklılaşan yönlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, “Teaching History to Ten Years Old in a Range of European Countries/ Bazı Avrupa Ülkelerinde On Yaş Öğrencilerine Tarih Öğretimi” adlı devam eden daha geniş kapsamlı bir projenin verilerinden yola çıkılarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın amaçları nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi/analizine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın

dokümanları sözü edilen ülkelerde yapılan tarih dersi uygulamalarının video kayıtları, transkriptleri ve Türkiye’de işlenen tarih dersinden elde edilen öğrenci ürünleridir (şiir, resim gibi). Ders süreci, sınıf düzeni ve değerleri ile çalışma sürecine ait veriler betimsel analiz; ders konusu ve tarihsel sorgulama sürecine ait veriler içerik analizi; sınıfta söylem türü ve tarihsel düşünme süreçleri söylem analizi teknik ve yaklaşımları doğrultusunda çözümlenmiştir. Tüm bu teknik ve yaklaşımları çerçeveleyen paradigma hermeneutik (yorumlamacı) yaklaşımdır. İngiltere, Fransa ve İsviçre ders uygulamalarında tarihsel belge/kaynakların sorgulandığı ve analiz edildiği yöntem olarak tarih becerilerine geniş yer verildiği, derslerin bir bölümünün işbirlikli öğrenmeye ayrıldığı; Türkiye örneğinde disiplinler arası bir yaklaşımla kaynaklara dayalı olarak tarihsel düşünme, imgelem ve özgün bir tarihsel ürün ortaya koyma becerilerinin öne çıktığı ve tüm ülkelerin oluşturmacı yaklaşıma uygun -yeni-tarih anlayışı çizgisinde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2007) yaptığı araştırmada ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde resimlendirilmiş öykülerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Erdoğan çalışmasında 6. sınıf düzeyindeki 46 öğrencisine bir tarih ünitesi içerisinde resimlendirmiş öykü tekniğini uygulamıştır. Uygulamada öğrencilerin öykü çözümlenmelerini, görsel olmalarını ve görsel imgeler oluşturma edimlerini içeren veriler, nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz, doküman analizi ve içerik analizine göre yapılandırılmıştır. Bu çerçevede araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, resimlendirilmiş öykü tekniğinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine olumlu etkileri bulunduğu ortaya konulmuştur.

Alabaş (2007), İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Eylem Araştırması adlı çalışmasında, kanıt temelli öğrenme modeli olarak tanımlanan ve bu modelin doğasına uygun şekilde farklı öğretim teknikleri ile farklı türden kaynaklar kullanarak öğrencilerde yüksek düzeyde düşünceler oluşturmayı amaçlamıştır. Araştırma verileri, 12 yaş grubundaki 6. sınıfa giden 29 öğrenciye uygulanan görüşme formu, video-kamera kayıtları, açık uçlu

anket ve metin yorumlama soruları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kanıtlara dayalı tarih öğretiminde, öğretmen rehberliği ile kanıtların sorgulanması ile 12 yaş grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeylerinde bilişsel alanda tarihçiler gibi derin tarihsel analizlere ulaşabildiği, duyuşsal alanda ise hoşlanma tutumu geliştirdikleri sonucu elde edilmiştir.

Doğan (2007), çalışmasında, ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde yazılı tarihsel kanıtların kullanılarak akademik başarının arttırılmasını, derse karşı tutumun geliştirilmesini ve tarihsel düşünme becerisinin tarihsel anlama, tarihsel analiz ve yorumlama boyutlarında geliştirilmesini amaçlamaktadır. 7. sınıf öğrencileriyle Sosyal Bilgiler dersinde yürütülen bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi olarak deney-kontrol gruplu deneme deseni kullanılmıştır. Ayrıca uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerinin çalışmaları ve uygulamaya dair görüşleri nitel yaklaşımla yorumlanmıştır. Bu araştırma Ankara’da bir devlet okulunda altı hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırmanın uygulaması “Türk Tarihine Yolculuk” ünitesinin öğretimi sürecinde gerçekleştirilmiştir. Deney, 25 kişilik eş sınıfta uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları kontrol grubuna göre düşük çıkmasına rağmen, uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerinin tutumları oldukça yükselmiştir. Bu durum yapılan uygulamanın öğrenci tutumlarını geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme açısından kaynağı ve kaynağın yazarının bakışını belirleme, tarihsel empati yapma, hayal gücünü geliştirme, tarih haritası üzerinde kaynağa dayalı veri çizebilme ve tarihsel karakterin eğilimlerini okuyabilme bakımından kontrol grubu öğrencilerine göre daha çok geliştikleri belirlenmiştir. Ancak deney grubu öğrencileri içinde yaklaşık %20 oranında öğrenci çoklu kaynağa dayalı olarak bilgilere kanıt gösterme becerileri açısından başarılı olmuşlardır. Kontrol grubunda bu oran daha da düşük çıkmıştır.

Işık (2008), yapmış olduğu çalışmada, ortaöğretim tarih derslerinde doküman kullanılmasına bağlı olarak öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin

gelişimi ve akademik başarılıının artmasına değinmiştir. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi olarak deney-kontrol gruplu deneme deseni, nitel araştırma yöntemi olarak da öğrencilerin uygulama sırasında yazdıkları tarihsel metinlerinin betimsel analiz yöntemi ile yorumlanması seçilmiştir. Araştırma Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bir devlet okulunda 5 hafta boyunca 76 öğrenciyle uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, tarih derslerinde dokümanların kullanılmasının deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarını kontrol grubuna göre daha fazla arttırdığı görülmüştür. Ayrıca derslerde doküman kullanımının deney grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerine kontrol grubu öğrencilerine nispeten olumlu anlamda daha fazla etki ettiği belirlenmiştir.

Doğan (2008)'in araştırmasının amacı, kanıt temelli tarih öğretiminin öğrencilerin tarih, tarih öğretimi, tarih öğretiminin amaçları, tarihçi ve tarihsel kanıta ilişkin algılamaları, tarihsel kanıt sorgulama beceri düzeyleri ve kanıt temelli tarih öğretimi sürecine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmanın amacına ulaşmak için nitel araştırma yöntemlerinden aksiyon araştırması kullanılmıştır. Araştırma, bir devlet okulunun 8. sınıfına devam eden 25 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Gözlem, görüşme ve doküman inceleme yöntemlerinin de kullanıldığı araştırma sonucunda, kanıt temelli tarih öğretim uygulamasında öğrencilerin kanıt sorgulama beceri düzeylerinin farklılık gösterdiği; öğrencilerin ders sürecini derse ilgi, öğrenme ve öğrenmenin kalıcılığı noktasında olumlu değerlendirdikleri; kanıt temelli tarih öğretimi uygulaması sonucunda öğrencilerin tarih, tarih öğretimi, tarih öğretiminin amaçları, tarihçi ve tarihsel kanıta ilişkin algılamalarında tarih metodolojisi ve yapılandırmacı eğitim felsefesine uygun anlayışlar geliştirdikleri anlaşılmıştır.

Kiriş (2009)'in çalışmasının amacı, lise tarih derslerinde öğrencilerin tarihsel metin yazma bilgi ve beceri düzeylerini belirleyerek öğrencilerin tarih metinlerini, tarihsel bir metin yazılırken dikkat edilmesi gereken ilkeler açısından değerlendirmek ve öğrencilerin kullandıkları tarihsel söylem biçimlerini ve özelliklerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel veriler, araştırma sorusu çerçevesinde ön ve son test uygulamalarında öğrenciler tarafından yazılan tarihsel

metinlerden sağlanmıştır. Araştırmanın uygulama aşaması, Ankara merkezde bulunan 3 lisede okuyan 10. sınıf Türkçe-Matematik (TM) grubu öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın nitel sonuçları, tarih dersinde, öğrencilerin tarihçi gibi yazma becerilerinin geliştirilebileceği ve Tarihsel Metin Değerlendirme Ölçeğine uygun tarihsel metinleri yazmada başarılı oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca araştırmada örneklem grubu öğrencilerinin tarihsel metinlerini oluştururken, tarihsel söylemin temel özellikleri olan tarihsel zaman kavramı ve nedensellik ilişkisinin farkında oldukları da belirlenmiştir. Öğrencilerin tarihsel söylem biçimlerinden anlatı türü ile açıklayıcı anlatım biçimini kullandıkları, metinlerinde tarihsel bir tartışma geliştiremedikleri, metin içerisinde kendi bakış açılarından bir tez ortaya atma ve bu tezlerini destekleyecek kanıtları kullanma konusunda sıkıntı yaşadıkları sonucu elde edilmiştir.

Dilek (2009)'in çalışmasında, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin tarihsel düşünme süreçlerinde imgelem becerisini nasıl işe koştuklarını ve bu yolla geçmiş nasıl kurguladıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için İstanbul'da yer alan bir ilköğretim okulunda Sosyal Bilgiler dersi tarih konuları kapsamında bir sergi/müze ziyareti gerçekleştirilmiş; sonrasında öğrencilerden tarihsel kaynakları kullanarak imgelemlerinde oluşan geçmiş kurgularını resmetmeleri istenmiştir. Ortaya konulan 59 ürün/illüstrasyondan 9'u amaçlı örnekleme yöntemine göre örneklem olarak seçilmiştir. Elde edilen veriler doküman incelemesi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak tarihsel kaynakları kullanarak geçmiş tarihsel bağlama uygun biçimde kurgulama becerisi gösterdikleri, tarihsel kaynakların öğrencilerin tarihsel imgelem süreçlerini disipline etmede işlevsel olduğu, öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerini imgeleme ve düşünsel süreçlerde işe koşabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gerek Batı'da gerekse Türkiye'de yapılmış tarihsel düşünme becerilerini konu alan bu çalışmaları incelediğimizde aralarında temel bir farkın olduğunu görmekteyiz. Batı'da gerçekleştirilen çalışmalar öncelikle öğrencilerin tarihsel düşüncelerinin nasıl geliştiğini anlamaya çalışmış ve bu amaca ulaşıldığı düşünüldükten sonra yapılan araştırmalar paralelinde tarihsel kanıtların sınıflarda

kullanımını destekleyen çalışmalara geçilmiştir. Türkiye’de ise Batı’daki çalışmaların ilk basamağının aksine, doğrudan sınıf için uygulamalara geçildiği görülmektedir. Başka bir deyişle Türkiye’deki araştırmalar Batı’daki teorik yapıyı kullanarak sınıf içi etkinliklere yönelmişlerdir. Bu çerçevede yaptığımız bu araştırma ile özellikle tarih epistemolojisi bağlamında elde edilecek verilerin, daha sonra yapılacak çalışmalar için de zengin bir veri kaynağı oluşturacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ele alınarak araştırma deseni, evren ve örnekleme, veri toplama yöntemleri, veri toplama araçlarının geliştirilme basamakları, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ve veri çözümlene teknikleri ayrıntıları ile belirtilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Genel olarak eğitim araştırmalarında, araştırma sorularının türüne, araştırmacının olaylar üzerindeki kontrolüne ve olayın odak noktasının ne olduğuna bağlı olarak kullanılacak yol belirlenmektedir (Yin, 1994). Bu araştırmanın problemi 12–13–14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel bilgiye ve tarihsel kanıtlar-iddialar, tarihsel kanıtlar-yorumlara yönelik görüşlerinin neler olduğu; öğrencilerin bu görüşleri arasında yaş gruplarından, cinsiyetlerinden ve akademik başarılarından kaynaklanan farklılıkların olup olmadığı şeklinde belirlenmiştir. Bu probleme cevap aramak için de nitel ve nicel araştırma yöntemleri araştırmanın odak noktasına uygun olacak şekilde birlikte kullanılmıştır. Bu yüzden bu kısımda araştırmada kullanılacak nitel ve nicel araştırma yöntemleri ışığında araştırma deseninin nasıl oluşturulacağı açıklanacaktır.

Suter (2005) nicel araştırmanın sayısal değerler aracılığıyla hipotezleri test etmeyi, nitel araştırmanın ise bunun yerine sözel betimlemeler aracılığıyla karmaşık görüngeleri açıklamayı amaçladığını belirtmektedir. Eğitim alanında nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının güçlü yanı, araştırma sonuçlarının gerçekleri oldukça hatasız bir şekilde ortaya koyması ve araştırma yöntemi ile sonuçlarının genellenebilmesidir. Araştırmacının öznelliği araştırmadan soyutlanabilir ve böylece

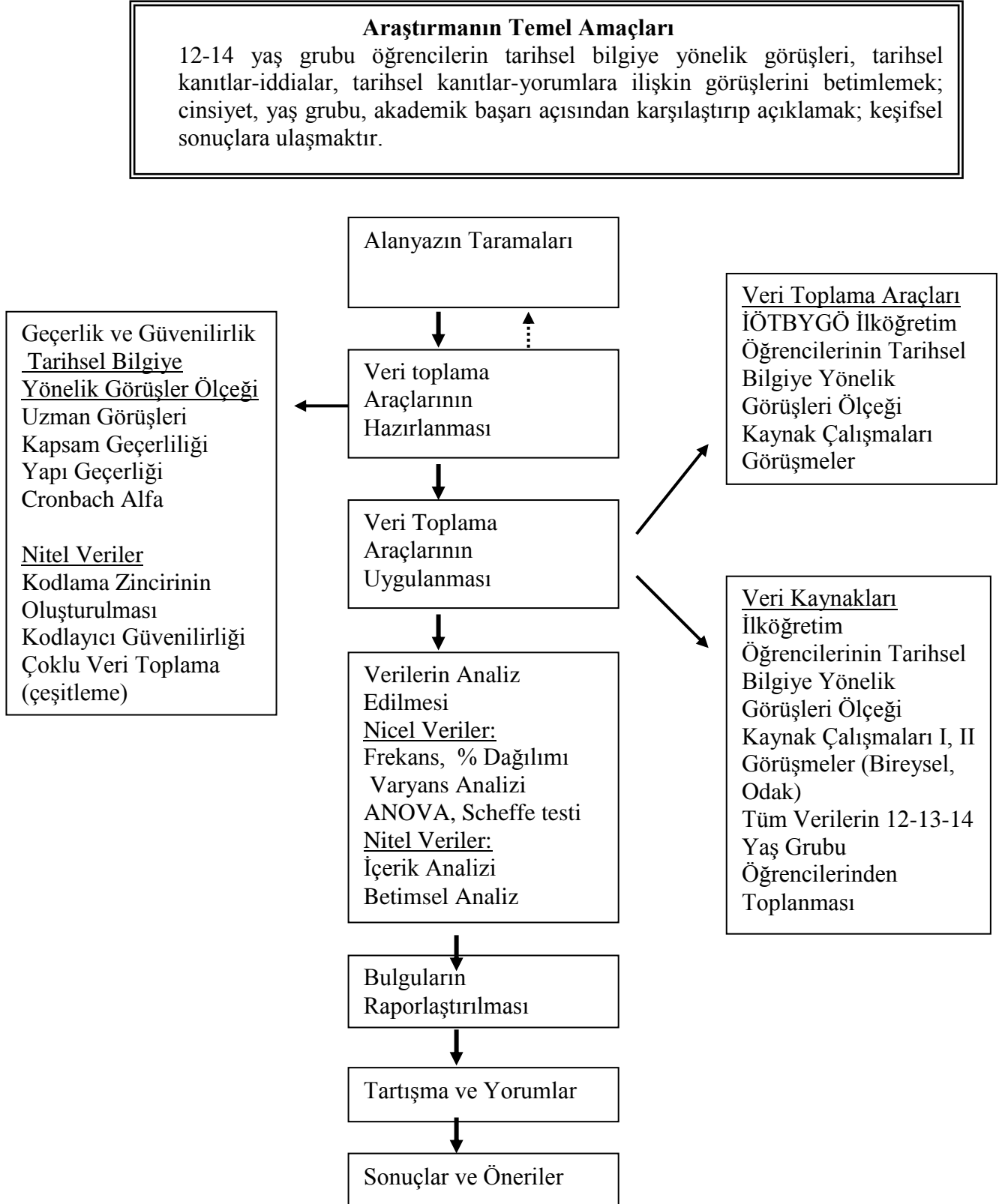
araştırma objektif bir şekilde gerçekleri tam olarak yansıtabilir (Hara, 1995). Bu yüzden nicel araştırma belli sorular setine kalabalık insan gruplarının tepkilerini ölçme olanağı tanınması, böylece verilerin karşılaştırılmasını ve istatistiksel işlemler yapılmasını kolaylaştırması, kısa, özlü ve ekonomik bir şekilde sunulabilir genellenebilir bir bulgular seti elde edilmesini sağlaması açısından eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Nitel araştırma ise Yıldırım ve Şimşek (1999:19)'in tanımına göre “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” olarak tanımlamaktadırlar. Nitel araştırma yöntemi çok daha küçük insan grupları ya da durumlar hakkında zengin ayrıntılarla dolu bir bilgi seti sunar. Bu durum, olay ya da durumların daha iyi anlaşılmasını sağlar ama genellenebilirlik düzeyini düşürür (Stecher & Borko, 2002). Hara (1995), her iki yaklaşımın güçlü ve zayıf yönlerinin bulunduğunu ve hangisinin tercih edileceğinin araştırmanın konu ve amacı ile araştırmacının inançlarına bağlı olduğunu belirtmektedir. Genel olarak nitel araştırma sosyal bir olayı anlama amacıyla yapılırken, nicel araştırma, nedenleri, sonuçları, ilişkileri belirlemek için gerçekleştirilir. Her iki yaklaşım da değerlidir ve eğitimin ilerlemesinde katkıları vardır (Wiersma, 2000).

Sosyal bilgiler eğitimi araştırmalarının en genel amacı öğrenme ve öğretmeye temel olacak veriler elde etmektir (Barton, 2006). Bu araştırmalar yoluyla öğrencilerin tutumları, algıları, nasıl öğrendikleri, öğrenme süreçlerini nelerin etkilediği vb. gibi karmaşık yapıları konu alan veriler elde edilir. Genellikle bu tür soruların cevaplarını tek bir araştırma yöntemiyle elde edilecek sonuçlarla toplamak mümkün görülmediğinden, sosyal bilgiler eğitimi araştırmalarında hem nitel hem de nicel yaklaşım benimsenmekte ve kullanılmaktadır (Richardson, 2006). Bu araştırmanın alt problemlerinden birini İzmir evreninde 12–13–14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik görüşlerinin neler olduğu ve bu görüşler arasında cinsiyet, yaş grubu ve akademik başarıdan kaynaklanan bir farklılık olup olmadığı oluşturmaktadır. Araştırmanın bu alt problemine cevap aramak için nicel araştırma yönteminin kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle bu alt probleme cevap aramak için İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik

Görüşleri Ölçeği hazırlanmış ve uygulanmıştır. Böylece geniş bir evrende karşılaştırmalı veri toplama yoluna gidilmiştir. Araştırmanın bir diğer alt problemi olan 12–13–14 yaş grubu öğrencilerin, tarihsel iddialar - kanıtlar, tarihsel kanıtlar-yorumlara ilişkin görüşlerinin neler olduğunu keşfetmek ve açıklamak için de nitel yaklaşımla şekillendirilmiş kaynak çalışmaları ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Böylece öğrencilere “Tarihsel iddialar - kanıtlarla arasında nasıl bir ilişki vardır” ya da “Tarihsel kanıtlar-yorumlar arasında nasıl bir ilişki vardır” şeklinde doğrudan sorular sormak yerine dolaylı bir yol kullanılarak öğrencilere kaynak çalışmaları yöneltilmiş ve bunlara ilişkin sorular sorulmuştur. Öğrencilerin kaynak çalışmalarını doldururken nasıl bir süreç yaşadıklarını anlamak için de bireysel ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Özetle, bu çalışmada araştırmanın odak noktası çerçevesinde veri ve yöntem çeşitlemesine gidilerek veri toplanmıştır. Doğal olarak tüm bunlar mevcut durumu anlamak için yapılmış ve bu sebeple de araştırmanın yöntemi olarak tarama yöntemi belirlenmiştir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasal, 1995:77). Tarama yöntemi ile belli bir zamanda mevcut koşulların doğasını açıklamak amacıyla veri toplanır (Coken & Manio, 1996:83). Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası görülmez. Bilinmek istenen şey, vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip betimleyebilmektir (Karasal, 1995:77). Yani tarama yöntemi eğitimsel, psikolojik ve sosyolojik değişkenler arasındaki ilişkiler, ayrımlar ve örneklerle ilgilenmektedir (Wiersma, 2000:14). Babbie (1990) tarama araştırmasının üç genel amacını, betimleme, açıklama ve keşif olarak belirtmektedir. Bu çalışmada da öncelikle ilköğretim öğrencilerinin tarihsel bilgiye, tarihsel iddialar - kanıtlar, tarihsel kanıtlar-yorumlar arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri betimlenecek, ardından açıklanacak ve keşif temelli sonuçlara varılmaya çalışılacaktır. Bu çalışmada da nedensel karşılaştırmaya (Karasal ve diğer., 2008:233) dayanan bir araştırma modeli benimsenmiştir. Bu bağlamda, aşağıda, Şekil 2’de, araştırma problemine cevap aramak için hazırlanan araştırma deseni ve süreç gösterilmiştir:

Şekil 2
Araştırma Deseni ve Araştırmada İzlenen Süreç



3.2. Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir ili anakent ilçelerinde yer alan ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Örneklemi ise olasılık tabanlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme ile seçilen 22 ilköğretim okulu oluşturmaktadır (Ek 1-2). Tabakalı örnekleme, sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2000:66). Bu çalışmada İzmir ili merkez ilçeleri evrenin sınırlarını oluşturmaktadır. Alt birimler ise her bir ilçede yer alan ilköğretim okullarıdır. Bu ilköğretim okullarından orantılı olarak örnekleme alınacak okullar belirlenmiştir. Ardından her okulda 6., 7., 8., sınıflar tekrar kendi aralarında kümelenecek ve her bir kümeden birer sınıf tesadüfi yolla seçilmiştir. Elde edilen 1251 kişilik örneklem grubuna İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri Ölçeği ve iki kaynak çalışması (448 on iki yaş, 402 on üç yaş, 401 on dört yaş) uygulanmıştır. Ölçeğe ve kaynak çalışmasına verdikleri cevaplara göre ise görüşmelerin uygulanacağı öğrenciler, gönüllülük esasına göre amaçlı örnekleme türlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Buradaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005:108). Görüşmeye alınacak öğrencilere sosyal bilgiler dersi akademik başarıları, cinsiyetleri ve ölçek çalışmalarına verdikleri yazılı cevaplar incelenerek maksimum çeşitlilik uygulanmıştır. Çeşitliliğin sağlanmasında araştırmanın alt problemlerine de paralel olarak cinsiyet, akademik başarı, yaş dikkate alınmıştır. Görüşmelere toplan 120 öğrenci (40 12 yaş, 40 13 yaş ve 40 14 yaş) katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmadaki veri toplama araçları

- İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri Ölçeği,
- Kaynak Çalışmaları (Source Works),
- Görüşmelerdir (devam eden odak grup ve bireysel).

Aşağıda her bir veri toplama aracı ve geliştirilme basamakları ayrıntısı ile açıklanmaktadır.

3.3.1. İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri Belirleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Ülkemizdeki alan yazını incelendiğinde ilköğretim öğrencilerinin tarihsel bilgiye yönelik görüşlerini (Tarih epistemolojilerini) belirlemeyi konu alan bir ölçek çalışmasına rastlanmamıştır. Yurt dışında ise öğrencilerin epistemolojik görüşlerini konu alan çalışmalarda ölçek kullanmak yerine, daha çok nitel yolla veri toplandığı görülmüştür (Wineburg 2000; Lee 2002; VanSledright 2002; Ashby 2004). Fakat bu araştırmaların örneklemeleri oldukça az sayıda öğrenciden oluşmaktadır. Bu yüzden daha büyük bir örneklemden veri toplayarak karşılaştırma yapabilmek için nicel bir ölçek geliştirmenin daha uygun olacağı düşünülmüştür. Bu yüzden özgün bir ölçek çalışmasına gidilmiştir. Aşağıda ölçek hazırlama aşamaları ayrıntısıyla anlatılmıştır.

3.3.1.1. Ölçek Maddelerinin Hazırlanması

İlköğretim öğrencilerinin tarihsel bilgiye yönelik görüşlerini incelemek için geliştirilen bu çalışmanın ölçek maddeleri hazırlanırken, öncelikle üç araştırma alanındaki bilgilerden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki genelde bilginin kaynağını, doğasını, doğruluğunu, sınırlarını inceleyen (Cevizci, 1997:248) felsefenin epistemoloji alanı olup, bu çalışma özelinde de tarih epistemolojisi alanıdır (Collingwod 2000; Özden 2005). İkincisi insanlarda genel olarak epistemolojik bilişi (epistemic cognition) konu alan çalışmalar (King & Kitchener 2002; Kuhn & Weinstock 2002; Schommer 1990) ve üçüncüsü de tarihsel düşünmenin gelişimini konu alan çalışmalardır (Lee 2004; Stearns, Seixas & Wineburg 2000; Wineburg 2001). Son iki alanda bireysel derinlemesine görüşmeler yapılarak veri toplanmış ve

bu yüzden de ölçek maddelerinin hazırlanmasında ilgili araştırma sonuçlarından oldukça yararlanılmıştır.

King ve Kitchener tarafından geliştirilen Yansıtıcı Değerlendirme Modeli (Reflective Judgment Model – RJM - YDM) Dewey'nin yansıtıcı düşünme tanımından yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bu araştırma sonucunda yansıtma öncesi (prereflective), yarı yansıtıcı (quasi-reflective) ve yansıtma (reflective) olmak üzere üç aşama belirlenmiştir. Kuhn ve Weinstock (2002) ise araştırmalarında, bireylerin bilgi ile dış gerçeklik arasındaki ilişkiyi anlamalarının nasıl değiştiğine odaklanmıştır. Epistemolojik Anlama Seviyelerine (Levels of Epistemological Understanding – LEU- TEB) ilişkin araştırma sonucunda 4 farklı aşama belirlemiştir. Bunlar: realist (gerçekçi), mutlakiyetçi (absolutist), çoklu bakışlı (multiplist) ve değerlendirmecidir (evaluativist).

Burada teorik yapı olarak yansıtma ile ilgili çalışmalardan yararlanılmasının sebebi, tarihçilerin de tarihsel bilgiye ulaşırken tarihsel kanıtları değerlendirme sürecinde aslında bu modele benzer bir süreç yaşamalarıdır. Örneğin yansıtma öncesi dönemde bireyler iyi yapılandırılmamış araştırma problemlerinin, sonuçları olumsuz etkileyebileceğinin farkında değildir. Benzer bir biçimde gerçekçi aşamada olan bireylerin de iddiaların dış gerçekliğin bir kopyası olduğu inancında oldukları bilinmektedir. Yansıtma öncesi dönemin diğer bir özelliği ise doğru ve yanlış bilgiyi birbirinden ayırmanın her zaman mümkün olduğu kanısındır. İyi otoriteler her zaman doğru cevabı bilebilirler. Benzer olarak mutlakiyetçi aşamada da bireyler yanlış inançların olabileceğini düşünürler ve iddiaların gerçeklerden temellendiğini bilirler. Fakat gerçekliği sunmada doğru ya da yanlış davranabilirler. Bu sebeple bilgiler, bireylerin bireysel düşüncelerinden temellenir. Bu, RJM'nin (YDM) yansıtma öncesi dönemi ile aynıdır. Çok bakışlı aşamada (LEU-TEB) bilme süreci olarak konunun önemi daha önemli görülür. Bilmenin objektif hali geri çekilir; iddialar burada fikirler, kendi sahipleri tarafından özgürce seçilen bilgiler olarak anlaşılmaya başlanır (Kuhn & Weinstock, 2002:124). RJM'de (YDM) buna benzer öznel ve bilgiye kavramsal yaklaşım yarı yansıtmacılık olarak karşımıza çıkar. Bu aşamadaki bireyler için bilgisel iddialar tam bir kesinlik içermez; bazen araştırmada

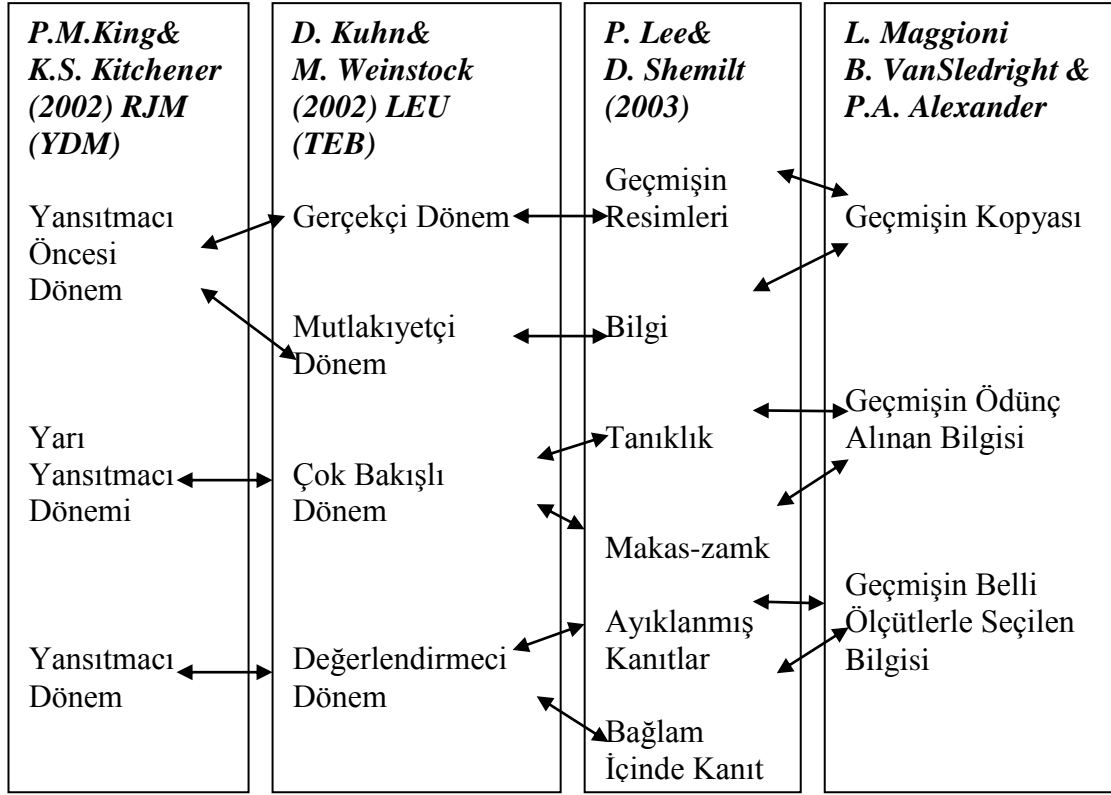
metodolojik ya da kanıtların doğasından veya yanlış kullanımlarından kaynaklı problemler yaşanabilir. Her ne kadar RJM (YDM) kanıtsal kalıntıların üzerine odaklansa da bu bir seçimdir ve özel durumlarla ilgili tartışmalar da yapılabilir. Son olarak, yansımacı mantıklama RJM’de (YDM) üçüncü dönem olarak tanımlanır. Doğrulama ve değerlendirme elde olan kanıtlara dayandırılmalıdır. Eğer yeni kanıtlar ya da yeni metotlar uygulanırsa bilgilerin değişebileceği gösterilmektedir. Buna benzer bir durum, değerlendirme aşaması olarak LEU’da (TEB) da görülür. Bilgiye yönelik yanlı ve yansız yaklaşımlar değerlendirmeyi etkiler ve iddialar birer hüküm olarak değerlendirilir. Bu değerlendirme ve karşılaştırma iddialar ve kanıtlarla ilgilidir (Kuhn & Weinstock, 2002:124). Bu araştırmalar öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik görüşlerini inceleyen alan araştırmaları ile de paralellik göstermektedir; örneğin tarihçiler ve parlak lise tarih öğrencilerinin tarihsel bilgiye yönelik görüşlerini inceleyen (Wineburg, 1991) ya da tarih öğretmenlerinin (Yeager& Davis, 1996) tarihsel bilgiye yönelik görüşlerini inceleyen araştırmalar gibi. Fakat bu araştırmada özellikle İngiltere’deki 7-14 yaş arasında derinlemesine bir çalışma gerçekleştiren Lee ve Ashby nin çalışmasından yararlanılmıştır. Ayrıca Lee ve Shemilt (2003) de öğrencilerin kanıtlara ilişkin fikirlerini 6 aşamada incelenebileceğini ortaya koymuşlardır. Birinci aşamada Lee ve Shemilt, öğrencilerin kanıtları geçmişe doğrudan ulaşma aracı olarak değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. İkinci aşamada öğrenciler kanıtları bilgi kaynağı olarak ve tarihi de bazı otoriteler tarafından kesin olarak bilinebilecek bilgiler bütünü olarak görmektedirler. Burada, öğrencilerin tarih ile geçmiş arasındaki ayrımı daha fark etmedikleri görülür. Öğrenciler tarihin sadece geçmişin yansıması olduğunu düşünürler. Öğrencilerin bu seviyelerde kanıtları geçmişin bir kopyası olarak gördükleri söylenebilir. Bu aynı zamanda RJM açısından yansıtma öncesi dönem, LEU (TEB) açısından da realist ya da mutlakıyetçi dönem olarak değerlendirilebilir. Lee ve Shemilt (2003)’e göre gelişim, üçüncü ve dördüncü aşamalarda başlar. Öğrenciler bu aşamada tarihsel çıkarımların doğruluğunu sorgulamaya başlarlar ve tarihçilerin tarihi, kanıtlardaki en iyi bilgileri bir araya getirerek oluşturduklarını düşünür. Farklı kanıtlar içindeki en inandırıcı parçaların tarihçiler tarafından bir araya getirilerek tarihin yazıldığını düşünürler. Bu aşamada öğrenciler *borrower* (ödünç alıcılar) olarak değerlendirilir. Öğrenciler bu aşamada hala tarihsel

kaynakları kanıtlara çevirmekte nasıl bir yol izleyeceklerini bilmemektedirler. Hala otorite kaynaklar önemlidir ve öğrenciler için birbiri ile çelişen kaynaklar rahatsız edicidir. Bu aşama RJM’de (YDM) yarı yansıtma ya da LEU’da (TEB) çoklu bakışlı olarak değerlendirilebilir. Lee ve Shemilt (2003) tarafından belirlenen beşinci ve altıncı aşamalarda öğrenciler, tarih araştırmacısının duruşunun önemini farkındadırlar. Öğrenciler, sorulara cevap vermek için geliştirilmeyen kanıtlara yönelik sorular soran tarihçilerin soru sormadaki rolünden haberdardır. Bu aşamada öğrenciler kaynağı bırakanın bakış açısı ve farklı kaynaklarda çelişen bilgilerin değerlendirilmesi gerektiğinin ve tarih araştırmacısının kaynaklardaki eksiklikleri gidermedeki rolünün farkındadırlar. Burada artık tarih araştırması yine ve yeniden yapılabiliyor olarak görülmeye başlanmıştır. Bu aşama değerlendirmeci (criterialist) olarak tanımlanabilir.

Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi yansıtma öncesi dönemine ait bir özellik, LEU’da (TEB) gerçekçi ve mutlakıyetçi aşamaya ait bir özellik olarak da tanımlanabilir. Tarihte ise buna benzer bir bakış kopyacı tutum olarak değerlendirilebilir. Burada tarihin kanıtlara ihtiyacı yoktur. Benzer olarak, yarı yansıtmacı aşamada da çok yönlü dönem, LEU’da (TEB) kesin olmayan dönemdir. Tarihte ise buna paralel görüşler gerçekten ne olduğunu kimse bilemez, tarihsel bilginin güvenilirliğini arttıran şey tarihsel olayın görgü tanıkları tarafından aktarılıp aktarılmamasıdır. Yansıtmacı düşünmede ise öğrencilerin kendi çıkarımlarını kanıtlarla desteklemeleri gerekmektedir. Burada kanıtları karşılaştırma ve kanıtları bırakanın güvenilirliğini değerlendirme en önemli tarih araştırma aşamalarından biri olarak değerlendirilir. Öğrencilerden tarihin bir araştırma sürecinin sonucunda oluşturulduğunu ve her tarihin aslında bir yorum olduğunun farkına varmaları beklenir. Araştırmacının önceden sahip olduğu hipotezler, kaynaklar arşivi ve tarihsel tartışmalar önemlidir. Sonuç olarak ölçek maddeleri hazırlanırken kullanılan teorik yapı şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 2

Ölçek Maddelerinin Hazırlanması Sırasında Kullanılan Teorik Yapı



Yukarıda anlatılan araştırmalardan elde edilen veriler ışığında hazırlanan maddeler yanında 6. (12) 7. (18) ve 8.(20) sınıfta okumakta olan 45 ilköğretim öğrencisine

- Tarihsel bilgi değişir mi? Değişirse nasıl değişir?
- Tarihsel bilginin kaynağı nedir?
- Tarihsel bilginin sınırları nelerdir?
- Tarihçiler tarihi nasıl araştırırlar?
- Tarihsel bilginin doğruluğunu neler etkiler?

soruları yöneltmiştir. Maddeler hazırlanırken öğrencilerin yazılı cevaplarının dışında görev başındaki bir tarihçinin resmini çizmeleri ve tarihe yönelik bazı sorulara cevap vermeleri de istenmiştir. Böylece öğrencilerin tarihsel bilgiyi üreten tarihçiler ve tarihsel bilginin oluşturulma sürecine ilişkin görüşleri derinlemesine anlaşılmasına çalışılmıştır. Ardından 9 ilköğretim öğrencisi (3 altıncı sınıf, 3 yedinci sınıf ve 3 sekizinci sınıf) ile yazdıkları kullanılarak derinlemesine yapılandırılmamış

görüşmeler yapılmıştır. Tüm bu çalışmalardan sonra deneme uygulamaları 19'u olumsuz olan toplan 40 madde hazırlanmıştır.

Örnek taslak maddeleri:

- ✓ Eğer bir şeyi tarih kitabından okursam bu onun doğru olduğunu gösterir.
- ✓ Sadece tarihçiler tarihte gerçekten neler olduğunu bilebilir.
- ✓ Tarih sorularına verilebilecek her zaman bir doğru yanıt vardır.
- ✓ Tarih ve geçmiş benim için aynı anlama sahiptir.
- ✓ Bir tarihsel olayla ilgili birden fazla açıklama olması sadece yorum farkıdır.

Hazırlanan taslak ölçeğin maddeleri, 5'li likert tipinde, “kesinlikle katılıyorum”dan (1) “kesinlikle katılmıyorum”a (5) uzanan bir yanıt aralığı düşünülerek oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri hazırlanırken kullanılan dilin basit, sade ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Ölçek maddeleri hazırlandıktan sonra önermelerin dilbilgisine uygunluğu ve açıklık gibi yönlerden net ve tek bir anlam taşımalarını kontrol açısından Türkçe eğitimi uzmanından görüş alınmıştır. Ayrıca 15 ilköğretim öğrencisine ölçek maddeleri okutularak anlamadıkları bir madde olup olmadığı sorulmuştur.

3.3.1.2. Kapsam Geçerliği

Ölçeğin ölçme amacına uygunluğu ve ölçülmek istenen amacı temsil ettiğini sınamak için kapsam geçerliği çalışması gereklidir (Şencan, 2005). Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak üzere uzman değerlendirme çalışması yapılmıştır. Bunun için sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi, tarih eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi, tarih alanında uzman iki tarihçi, eğitim felsefesi alanında uzman bir öğretim üyesi, sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman bir öğretmenin, ölçekteki maddeler ve ölçeğin ölçmek istediği konuya uygunluğu konularında görüşleri alınmıştır. Uzmanlar ölçek maddelerini uygun/uygun değil/kalabilir şeklinde kodlamışlardır. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler Cohan Kappa formülü kullanılarak hesaplanmış, buna göre uyuşum, 85 olarak bulunmuştur. Bu, hakemler

arasında uyuşumun yüksek olduğunu gösteren bir değerdir çünkü 60'ın üzerindeki sonuçlar uzmanlar arasındaki uyuşmada iyi olarak değerlendirilmektedir (Şencan, 2005:758). Değerlendirme sonucunda ölçekteki bazı maddeler çıkarılmış, bazılarında da gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeye denemelik son hali verilmiştir. Deneme uygulaması yapılacak olan ölçeğin toplam madde sayısı 40'tır.

3.3.1.3. Deneme Uygulaması

Ölçeğin geliştirme çalışması, İzmir ili Buca ilçesinin farklı sosyo-ekonomik bölgelerinden tabakalı örneklem yoluyla belirlenen 6 ilköğretim okulunda 6., 7., ve 8., sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 525 öğrenciden elde edilen veriler ile yapılmıştır. Alan yazını incelendiğinde örneklem büyüklüğü olarak $n=300$ rakamı iyi; $n=500$ rakamının ise çok iyi olarak (Şencan, 2005:362) değerlendirildiği görülmektedir. Bu yüzden deneme uygulama için 525 öğrencinin verilerinin yeterli olduğu düşünülmüştür. Ölçeği özensiz dolduran ve hatalı işaretlemeler yapan toplam 25 öğrencinin verileri çalışma kapsamının dışında tutulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliği çalışmaları 500 öğrenciden elde edilen verilerle yapılmıştır. Örneklemeye ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Ölçeğin Deneme Uygulaması Örneklem Özellikleri
Cinsiyet (n=sayı)

Sınıf	Toplam
6. sınıf	101
7. sınıf	171
8. sınıf	228
n	500
Kızlar	251
Erkekler	249

3.3.1.4. Yapı Geçerliliğinin Belirlenmesi

Bir ölçeğin yapı geçerliği, ölçülen yapının birbiriyle yüksek korelasyon gösteren özelliklerinin birer faktör altında kümelenmesi (faktör analizi) ve ölçülen yapının homojen olduğu varsayımının sınanması (iç tutarlılık) ile belirlenebilir (Erkuş, 2003; Tavşancıl, 2002). Tarihsel bilgiye yönelik görüşlerin hangi alt yapılardan oluştuğunu belirlemek için yapı geçerliğini sağlamak üzere betimleyici faktör analizi kullanılmıştır. Betimleyici faktör analizi, bilinmeyen bir kuramsal yapının nasıl olduğunu açıklama amacına yönelik olarak kullanılır (Erkuş, 2003:90). Bu yolla ölçüm aracıyla toplanan verilerin hangi faktörleri veya bileşenleri içerdiğine ilişkin bulgular elde edilebilir (Şencan, 2005:355). Faktör analizi öncesinde KMO ve Barlett testleri yapılmıştır. KMO değeri 0.829 ve Barlett testinin de anlamlı olduğu ($X^2=1981$; $p=0.00$) görülmüştür. KMO ve Barlett testi sonuçları, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Başlangıçta 40 maddeden oluşan ölçeğin maddelerinin 13 faktörde toplandığı görülmüştür. Bu yüzden faktör yükü değerinin yüksek olmasına (0.45 ve üstü) ve binişikliğin olup olmamasına dikkat edilmiş ve bu özelliklere uymayan 4 adet madde ölçekten ayıklanmıştır (Büyüköztürk, 2003). Geriye kalan maddeler faktör yük değerleri 0,40 sınır değer olarak kabul edilerek (Büyüköztürk, 2003) toplam dokuz faktörde 27 maddenin yer aldığı görülmüştür. 36 madde ile yeniden faktör analizi yapılmış ve 9 maddenin Temel Bileşenler Analizinde, 6 maddenin de Döndürülmüş Bileşenler Analizinde yük değerlerinin binişik (birden fazla faktörde yer aldığı) olduğu görülerek ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Son haliyle 21 maddeden oluşan ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımları, faktör ortak varyansları, Temel Bileşenler Analizi (PCA) ve döndürme sonrası yük değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

Madde No	h^2 Faktör Ortak Varyansı	Yük Değeri Döndürme	
		1. Faktör Yüğü (PCA)	Sonraki Yük Değeri
7	.648	.589	.699
17	.571	.616	.622
16	.639	.395	.615
18	.555	.577	.543
15	.529	.489	.453
6	.490	.501	.693
1	.586	.462	.676
5	.568	.573	.626
2	.518	.449	.505
29	.556	.558	.687
25	.606	.541	.630
24	.648	.521	.589
27	.529	.457	.556
34	.610	.494	.646
40	.541	.574	.628
33	.495	.429	.566
39	.510	.462	.528
37	.583	.540	.712
35	.630	.509	.706
32	.526	.541	.700
21	.481	.545	.540

Açıklanan Varyans Toplam: % 46,871

Faktör-1: % 19,519

Faktör-2: % 11,266

Faktör-3: % 5,973

Faktör-4: % 5,28

Faktör-5: % 4,832

Analiz sonunda, elde edilen Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüş Ölçeğinin beş faktörlü olduğu görülmüştür. Faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 19'unu, ikinci faktör % 11'ini, üçüncü faktör yaklaşık % 16'sını, dördüncü faktör

% 5'ini, beşinci faktör % 4'ünü açıklamaktadır. Beş faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans % 46,871'tür. Beş faktörün maddelerde açıkladıkları ortak varyans yaklaşık % 11-38 arasında değişmektedir.

Faktör döndürme sonrasında, birinci faktörün 5 maddeden (7,17,16,18,15), ikinci faktörün 4 maddeden (6,1,5,2), üçüncü faktörün 4 maddeden (29,25,24,27), dördüncü faktörün 4 maddeden (34,40,33,39) ve beşinci faktörün 4 maddeden (37,35,32,21) oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktördeki yük değerleri .453 ile .699, ikinci faktördeki yük değerleri .505 ile .693, üçüncü faktördeki yük değerleri .556 ile .687, dördüncü faktörün yük değerleri 528 ile .646, beşinci faktörün yük değerleri ise .540 ile 712 arasında değişmektedir. Faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. Her faktörde yer alan maddeler ve faktörlere verilen isimler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 5
Ölçek Alt Faktörleri ve İlgili Maddeleri

FAKTÖRLER	MADDELER
Tarihsel Bilginin Kesinliği	<p>7- Sadece tarihçiler tarihte gerçekten neler olduğunu bilebilir.</p> <p>17- Bir tarihçinin tarih araştırması sonucunda elde ettiği bilgiler tek doğru cevaplardır.</p> <p>16- Tarih hakkında merak edilen her sorunun cevabı bugüne kadar bulunmuştur.</p> <p>18- Tarihçiler tarihte neyin doğru olduğu konusunda her zaman aynı fikirdedir.</p>

15- Tarih araştırması yapmanın tek amacı doğru cevaplara ulaşmaktır.

6- Eğer bir şeyi tarih kitabından okursam bu onun doğru olduğunu gösterir.

1- Ders kitabında tarih hakkında anlatılan her şey doğrudur.

5- Sosyal bilgiler öğretmenin tarih hakkında derste söylediği her şey doğrudur.

2- Tarih dersinde bazı konuları anlayamazsam öğretmen ne söylüyorsa onu kabul etmek en doğrusudur.

29- Tarihçiler tarihsel olaylarla ilgili yeni kanıtlara ulaştıklarında tarihsel bilgiler değişebilir.

25- Tarihçilerin cevabını bulamadıkları bazı tarih soruları da vardır.

24- Tarih kitaplarındaki bilgiler kimi zaman değişebilir.

27- Tarih araştırmalarıyla elde edilen yeni bilgiler o güne kadar tarihçilerin doğru olduğuna inandıkları düşüncelerin değişmesine sebep olabilir.

Tarihsel Bilginin Kaynağı

Tarihsel Bilginin Gelişimi

Tarihsel Bilginin Dayanağı

34- Tarihte doğru cevaba ulaşabilmek için tarihçilerin kullandıkları yöntemler farklıdır.

40- Tarihçilerin açıklamalarını tarihsel kanıtlarla ispatlamaları gerekir.

33- Bir tarihsel olayla ilgili birden fazla açıklama olması sadece yorum farkıdır.

39- Tarihçiler farklı tarihsel kanıtları karşılaştırarak tarihsel bilgiye ulaşırlar.

37- Tarihçiler tarih hakkında söylediklerinin kanıtlara dayandırmak zorunda değildir.

35- Aynı tarihsel olayla ilgili farklı tarihçilerin yazdıklarını okumak zaman kaybıdır.

Tarihsel Bilginin Aktarımı

32- Tarihçiler tarihi tarih kitaplarında yazan bilgileri ezberleyerek öğrenirler.

21- Tarihçilerin tarihsel olayları tekrar tekrar araştırmaları zaman kaybıdır.

10- Tarihte bir şeyi iyi öğrenmenin en etkili yolu onu ezberlemektir.

Elde edilen ölçme aracının maddeleri ile alt boyut toplam puanları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını görmek ve ölçeğin iç tutarlılığını ölçmek üzere maddeler ve alt boyut, toplam puanlar temel alınarak madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere

alt boyutlardan ve ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6
Madde ve Test İstatistikleri ile Betimsel İstatistikler

Madde No	Madde-Test Korelasyon	Ortalama	Standart Sapma
7	0,488**	3.24	1,36
17	0,501**	3.09	1.28
16	0,439**	3.18	1.92
18	0,558**	3.15	1.30
15	0,378**	2.50	1.38
1. Faktör	0,728**	15.17	4.67
6	0,393**	2.59	1.18
1	0,200**	2.47	1.16
5	0,409**	2.42	1.22
2	0,374**	2.89	1.38
2. Faktör	0,511**	10.38	3.36
29	0,256**	3.60	1.14
25	0,266* *	3.93	1.13
24	0,112**	3.43	1.21
27	0,163**	3.50	1.10
3. Faktör	0,302**	14.48	3.01
34	0,182**	3.51	1.14
40	0.256**	3.88	1.24
33	0,009	3.53	1.17
39	0,133**	3.74	1.07
4. Faktör	0,219**	14.67	3.09
37	0,559**	3.11	1.34
35	0,507**	3.30	1.45
32	0,499**	3.23	1.41
21	0,511**	3.33	1.52
5. Faktör	0,718**	12.98	4.14
Toplam	1	67.70	9.69

* Korelasyon 0.01 seviyesinde çift yönlü olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 6’da da görüldüğü gibi ölçek ile ölçüt alınan tarihsel bilgiye yönelik görüş puanları arasındaki hesaplanan korelasyon 1. faktör için 0.728 ($p<0.01$), 2 faktör için 0.511 ($p<0.01$), 3. faktör için 0.302 ($p<0.01$), dördüncü faktör için 0.219

($p<0.01$), beşinci faktör için 0.718 ($p<0.01$) olarak bulunmuştur. Hem madde hem de faktör temelinde elde edilen madde-test korelasyon katsayıları negatif, sıfır ya da sıfıra yakın bulunmuştur (Tavşancıl, 2002:54); dolayısıyla aracın iç tutarlılığının yüksek ve dolayısıyla yapı geçerliğinin var olduğu söylenebilir. Elde edilen ölçeğin son halinin 21 maddeden oluştuğu, ölçeğin 5'li Likert tipinde hazırlandığı ve puanların postmodern tarihsel bilgi anlayışı göz önünde bulundurularak tek yönlü kodlandığını göz önünde bulundurulursa, ölçekten toplam ve alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16'dır. Puanlar hesaplanırken, geleneksel tarihsel bilgi anlayışını yansıtan ve tamamı 1. faktörde yer alan maddelere ait puanlar ters kodlanmıştır. Ayrıca her faktörden alınabilecek en yüksek puanlar sırasıyla 40, 25, 15 ve en düşük puanlar da 8, 5 ve 3 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekteki madde puanlarının standart sapması incelendiğinde maddelerin standart sapmalarının 0.96 ile 1.34 arasında değişen değerlere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca faktör ve toplam puan ortalamalarının standart sapmalarının da 3.45 ile 5.98 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durumda, grubun dağılım ölçüsünün küçük (grubun benzeşik), dolayısıyla geliştirilen ölçeğin madde, faktör temellendirme ve toplamda hitap ettiği grupla ilgili olarak güvenilir olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada açımlayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra bir de hazırlanan bu modeli denemek için doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi araştırmacıya maddelerinin hangi faktörler altında yüklendiğinin incelemesine olanak verirken (Coakes, 2005:154) doğrulayıcı faktör analizi ise araştırmacının oluşturduğu modelin veri tarafından doğrulanma sürecini incelemeye yöneliktir (Noar, 2003). Araştırmacıların çoğu, ölçek geliştirme çalışmalarında açımlayıcı faktör analizinin sonrasında doğrulayıcı faktör analizi kullanma eğilimindedir (Worthington ve Whittaker, 2006:5).

Doğrulayıcı faktör analiziyle belirlenen beş faktörün araştırma verisi tarafından doğrulanma oranı doğrulayıcı faktör analiziyle incelemiştir. Yapı geçerliğinin bu aşamasında ilköğretim öğrencilerinin tarihsel görüşlerini belirleme ölçeğine ilişkin oluşturulan ikinci düzey (high order) model, doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak sınanmıştır. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modifikasyon önerileri incelendiğinde Madde 5 – Madde 18 arasındaki ilişkilerin modelin uyum iyiliği indekslerini önemli oranda düşürdüğü görülmüştür. Bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

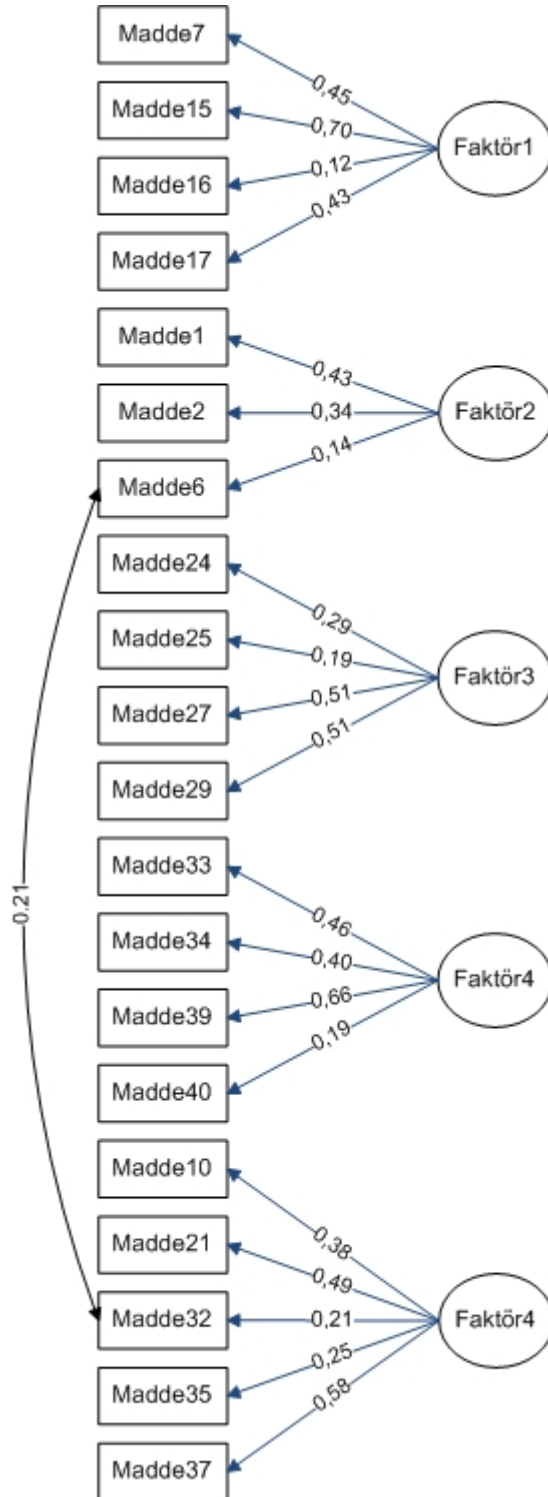
Model uyumuna ilişkin ilk inceleme ki kare katsayısının serbestlik derecesine oranı aracılığıyla incelenmiştir. Bu oranın 5'ten küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007:14). Bu çalışmada uyum iyilik indeksleri olarak kare uyum indeksi (Relative Fit Index, RFI), orantılı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), ortalama hataların karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR), farklılık uyum indeksi (Incremental Fit Index, IFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) indeksleri kullanılmıştır. Araştırmacılar GFI, NFI, RFI, CFI ve IFI indekslerine ilişkin değerlerin .90'dan büyük RMSEA değerinin ise .80'den küçük olmasının yeterli olduğunu belirtmektedirler (Şimşek, 2007). Tablo 7'ye bakıldığında modele ilişkin tüm uyum iyiliği indekslerinin yeterlilik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 7
DFA Modelinin Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2	sd	χ^2/sd	GFI	NFI	RFI	CFI	RMR	RMSEA
411,22	159	2,59	0,92	0,92	0,91	0,90	0,05	0,05

Modele ilişkin uyum iyiliği indekslerinin yeterlilik gösterdiği görülerek araştırmanın nihai modeli olarak Tablo 8'de yer alan modele göre analiz sonlandırılmıştır.

Tablo 8
DFA Modeline İlişkin Son Analiz Sonuçları



3.3.1.5. Güvenilirlik

Geçerli bir ölçek aynı zamanda güvenilir bir ölçektir (Fraenkel ve diğ. 1996). Güvenirlik, ölçme aracının ölçtüğü özellikleri ne derece tutarlı ve hatalardan arınık ölçtüğünün göstergesidir (Tekin,2000). Yapı geçerliğini test etmek üzere uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucu belirlenen 21 madde ve beş faktörden oluşan ölçeğin alt faktörlerinin ve tamamının güvenilirliği Cronbach α katsayısı elde edilmiş ve Tablo 5’de sunulmuştur. Ayrıca ölçeğin kararlılığını ortaya koymak üzere farklı bir örneklem grubuna – İzmir ili Buca ilçesinde bir ilköğretim okulunun 6., 7., ve 8., sınıflarında öğrenim gören toplam 120 öğrenciye – 4 hafta ara ile (Büyüköztürk, 2003) ölçek yeniden uygulanmış ve elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 9
Ölçek Alt Faktörlerinin Cronbach α Değerleri

	n	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	Toplam
Cronbach α	500	0,72	0,51	0,30	0,21	0,71	0,82
Test-Tekrar- Test Güvenilirliği	120	0,81	0,83	0,79	0,86	0,82	0,83

Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir sayılabilmesi için güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması gerektiği (Tavşancıl, 2002; Büyüköztürk, 2003) düşünüldüğünde, ölçeğin tamamının ($\alpha=0.83$) güvenilir olduğu görülmektedir. Ölçeğin test-tekrar test sonuçlarının ise 1. Faktör için 0.84, 2. faktör için 0.81, 3. faktör için 0.79 ve ölçeğin tamamı için 0.85 olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçeğin zaman içinde kararlılık gösteren bir yapıya sahip olduğu belirtilebilir.

3.3.2 Kaynak Çalışmaları

Tarihsel düşünme alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde sıklıkla nitel değerlendirme araçlarının kullanıldığı görülmektedir (Wineburg, 2001; Ashby, 2005; Barton, 2006). Çünkü genel olarak tarihsel düşünmeyi konu alan araştırmalarda cevabı aranan sorular; çocukların tarihsel kanıtları nasıl ele aldıkları, bunlardan nasıl anlam inşa ettikleri, kompleks ya da karmaşık tarihsel kanıtlardan nasıl anlam oluşturdukları, tarihsel bilgiyi anlamalarını nelerin nasıl etkilediği ve nihayetinde de tarihi nasıl algıladıkları gibi sorulardır. Doğal olarak bu soruların cevapları da kompleks yapılar içinde saklıdır (Barton, 2006). Kısaca kaynak çalışmaları, öğrencilerin tarihsel bilgi üretme sürecini ve temel zihinsel yapılarını ortaya koymaya yönelik, araştırmacılar tarafından amaçlı olarak önceden hazırlanmış çalışma yapılarıdır (Wineburg, 2002). Kaynak çalışmalarında öğrencilerin temel zihinsel yapılarını ortaya koyabilecekleri tarihsel kanıtlarla birebir karşılaşmaları ve kendi bilgilerini oluşturma süreçlerinin derinlemesine incelenmesi hedeflenmektedir (Levstik&Barton 1996; Wineburg 2002). Kaynak çalışmaları ile çocuklara doğrudan sorular sormak yerine kaynaklarla şekillendirilmiş bir süreçte nasıl düşündükleri anlaşılmasına çalışılır (Vansledright, Kelly &Meuwissen, 2006; Lee & Ashby 2002). Kısaca kaynak çalışmalarında dolaylı bir yoldan öğrencilerin ne düşündükleri ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasına çalışılmaktadır. Bu araştırmada da iki farklı kaynak çalışması hazırlanmıştır. Bu kaynak çalışmalarından ilki öğrencilerin tarihsel kanıtlarla-yorumlara ilişkin görüşlerinin, ikincisi ise tarihsel iddialar - kanıtlar arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerinin neler olduğunu incelemek için hazırlanmıştır. Burada her bir kaynak çalışması ve geliştirme aşamaları ayrıntıları ile anlatılacaktır.

3.3.2.1. Kaynak Çalışması 1

Kaynak çalışması 1 öğrencilerin aynı tarihsel olaya ilişkin tarihçilerin farklı yorumları ile karşılaştıklarında bu olaya ilişkin ne tip açıklamalar getirdiklerini incelemek için hazırlanmıştır. Aşağıda bu süreçte nasıl bir yol izlendiği basamak basamak anlatılmıştır.

3.3.2.1.1. Kaynak Çalışması 1'in Taslağının Hazırlanması

Kaynak çalışmanın taslağını hazırlamak için öncelikle İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı tarih konuları incelenmiştir. Bu incelemenin amacı programda tarihçilerin tarihsel olaylarla ilgili farklı yorumlarının bulunduğu bir konu bulmaktır. Fakat her ne kadar program içinde böyle bir kazanım yer alsa da tam olarak bu kazanımı karşılayan bir etkinliğe rastlanmamıştır. Bu yüzden ulusal programdaki konular listelenmiş ardından da alanda çalışan tarihçilerden fikir alınmıştır. Tarihçilerin de yardımıyla matbaanın Osmanlı'ya gelme tarihi ile ilgili tarihçilerin farklı yorumları olduğu anlaşılmıştır. Olayla ilgili tarih yazını tarandığında da bu farklılığın kanıt ve yorum temelli olduğu anlaşılmıştır. Bu yüzden ilk kaynak çalışmasının konusu matbaanın Osmanlı topraklarına gelmesi olarak belirlenmiştir.

Bazı tarihçilere göre Osmanlı Devleti'ne ilk matbaa 1727 yılında İbrahim Müteferrika tarafından, bazı tarihçilere göre ise 1500'lü yıllarda Osmanlı toprağında yaşayan azınlıklar tarafından getirilmiştir. İşte ilk kaynak çalışmasında çocukları bu iki farklı açıklamayla karşılaştırmak ve buna paralel sorular sorarak tarihsel bir olayla ilgili iki farklı yorumla karşılaştıklarında nasıl bir süreç yaşadıklarını incelemek amaçlanmıştır. Bu yüzden 3 sayfadan oluşan bir kaynak çalışması hazırlanmıştır. İlk sayfada tarihsel olayla ilgili iki açıklama da farklı sütunlar içinde sunulmuş ve bu açıklamaları destekleyen canlandırmalardan da yararlanılmıştır. Öğrencilerden öncelikle bu açıklamaları incelemeleri ve bu iki açıklama arasında bir fark olup olmadığına ilişkin görüşlerini yazmaları istenmiştir. Aşağıda bu kaynak çalışmasının ilk sayfası sunulmuştur.



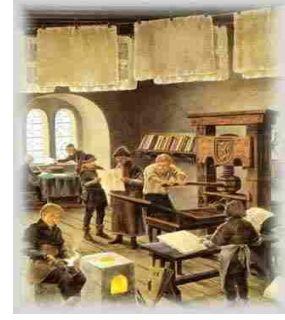
İlk matbaayı 1455 yılında Alman Gutenberg bulmuştur. Böylece kitaplar kısa zamanda basılarak çoğaltılabilmektedir.



Osmanlıda ise kitaplar bastırılmazdı. Hattatlar kitapların sayfalarını çoğaltıp, kopya ederlerdi. Bu uzun ve zahmetli bir işti. O yüzden bir kitabın çoğaltılması günlerce sürerdi.



Osmanlı'ya ilk matbaa 272 yıl sonra İbrahim Müteferrika ve Sait Mehmet Efendi tarafından 1727 yılında getirilebildi.



İlk matbaayı 1455 yılında Alman Gutenberg bulmuştur. Bu büyük buluş kısa sürede diğer ülkelere de yayılmıştır.



Osmanlı topraklarında Yahudiler 1488, Ermeniler 1567 Rumlar da 1627 yılından itibaren matbaayı kullanmışlardır. Hatta II. Beyazıt zamanında, Yavuz Selim zamanında da 33 kitap basılmıştır.



Osmanlıya ilk matbaa 33 yıl sonra yani 1500'lü yıllarda işte bu Yahudi, Ermeni ve Rumların kurdukları matbaalarla girmiştir.

Bu iki açıklama arasında fark var mıdır? Varsa açıklar mısınız?

.....

.....

.....

.....

Kaynak çalışmasının ikinci sayfasında öğrencilere tarihsel olayla ilgili dört açıklama sunulmuş ve bunlardan birini seçmeleri ve neden bu açıklamayı daha doğru bulduklarını açıklamaları istenmiştir. Bu açıklamalar Lee ve Ashby'nin 2002 yılında İngiltere'de bir kısım ergen öğrenci ile yaptıkları çalışmadan uyarlanmıştır. Bu açıklamalar ve açıklamalara paralel sorular aşağıda verilmiştir.

...Yukarıda matbaanın Osmanlı'ya ilk ne zaman geldiği ile ilgili iki farklı açıklama bulunmaktadır. Bunları okuduktan sonra sizce aşağıdaki ifadelerden hangisi en doğrusudur? Yanındaki kutucuğa işaretleyiniz.

- Hiç kimse gerçekten matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihi tam olarak bilemez.
- Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihlerin farklı olması sadece bir yorum farkıdır.
- Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihle ilgili tek bir yorum yapmak mümkün değildir.
- Bu iki tarihten mutlaka biri yanlıştır. Bir olayla ilgili iki tarih olması mümkün değildir.

Neden bu açıklamayı doğru bulduğunuzu açıklar mısınız?

Peki, şimdi biz Osmanlı'ya ilk matbaanın hangi tarihte geldiğine nasıl karar verebiliriz?

Peki, aynı olayla ilgili iki farklı tarih olması bu olayı öğrenmeye çalışan öğrenciler açısından bir sorun yaratır mı? Neden?

Eğer tarihçiler aynı konuyu araştırıyorlarsa, aynı kaynakları kullanıyorlarsa ve yalan da söylemiyorlarsa yazdıkları arasında farklılık olmaması beklenir. Bu görüşe katılma ve katılmama nedenleri nedir?

3.3.2.1.2. Kaynak Çalışması 1'in Geçerliği

Kaynak çalışmasının taslağı hazırlandıktan sonra taslakta yer alan açıklamaların ve soruların her birinin ne amaçla hazırlandığı ayrıntılı bir şekilde betimlenerek, taslak, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar kaynak çalışmasını soru ve açıklamaları çalışmanın amacına göre uygun/uygun değil/kalabilir şeklinde değerlendirmişlerdir. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler Cohan Kappa formülü kullanılarak hesaplanmış buna göre uyuşum ,90 olarak bulunmuştur. Bu hakemler

arasında uyuşumun yüksek olduğunu gösteren bir değerdir çünkü .60'ın üzerindeki sonuçlar uzmanlar arasındaki uyuşmada iyi olarak değerlendirilmektedir (Şencan, 2005:758). Değerlendirme sonucunda taslakta küçük değişiklikler yapılarak deneme uygulamasına geçilmiştir.

3.3.2.1.3. Kaynak Çalışması 1'in Deneme Uygulaması

Nitel araştırmada geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1989'dan aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bunun için de araştırmacının bazı önlemler alması gerekmektedir. Bu önlemlerin başında da pilot çalışma gelmektedir. Özellikle nitel araştırmada güvenilirliği arttırmak için iki pilot çalışma yapılması önerilmektedir (Kabapınar, 2003). Bu araştırmada da biri kaynak çalışmasını hazırlarken, biri de kaynak çalışmasını hazırladıktan sonra iki pilot çalışma yapılmıştır.

Bu araştırmanın ilk plot çalışması İzmir ili Buca ilçesinde 6. sınıf (3), 7. sınıf (3), 8. sınıf (3)'ta öğrenim görmekte olan, akademik başarısı düşük, orta ve yüksek olan 9 öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilerden öncelikle kaynak çalışmalarını doldurmaları istenmiş, ardından da bu kaynak çalışmasında yer alan yönergeler ve kaynak çalışmasının içeriğine göre öğrencilerin fikirleri sorulmuştur. Öğrencilerden gelen eleştiriler ışığında da kaynak çalışmalarında bazı ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır. Örneğin öğrencilerden bazıları kaynak çalışmalarının içinde geçen bazı kelimeleri anlamakta zorluk çekmişlerdir. Bu yüzden kelimelerin açıklamasına ilişkin bir bölüm kaynak çalışmasına eklenmiştir.

Kaynak çalışmasının ikinci plot çalışması ise İzmir ili Buca ilçesinde yer alan 3 ilköğretim okulundan toplam 60 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın plot çalışmasına katılan öğrencilerin cinsiyete ve sınıfa göre dağılımları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10
Kaynak Çalışması 1'in Deneme Uygulamasına Katılan Öğrenciler
Cinsiyet (n=sayı)

Sınıf	Kız	Erkek	Toplam
6.	10	10	20
7.	10	10	20
8.	10	10	20
	30	30	60

Bu öğrencilerden de öncelikle kaynak çalışmasını okuyup doldurmaları istenmiştir. Cevaplar incelendiğinde öğrencilerin yönergeleri ve soruları anlamakta zorluk yaşamadıkları görülmüştür. Özellikle konuyu anlatan canlandırmaların öğrencilerin ilgisini çektiği gözlenmiştir. Bu yüzden ilk plot çalışmadan sonra ikinci plot çalışmada kaynak çalışmasında fazla bir değişiklik yapılmadan kaynak çalışması asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.3.2.1.4. Kaynak Çalışması 1'in Güvenilirliği

Nitel araştırmada güvenilirliği arttırmak için araştırmacıların bazı önlemler almaları önerilmektedir. Bu önlemler, daha çok araştırmada kullanılan stratejilerin, neden/nasıl kullanıldığının belirgin hale getirilmesi ve bu şekilde diğer araştırmacıların bu stratejileri benzer bir biçimde kullanabilmesine olanak tanınması ile ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu noktada araştırmacı izlediği aşamaları ayrıntılı ve açık bir biçimde rapor ettiği takdirde araştırmasının dış güvenilirliği, araştırma sonuçlarını kendi tercih ve yönelimlerine göre biçimlendirmedeğini okuyucuya ikna ettiği takdirde ise araştırmanın iç güvenilirliği konusunda önemli adımlar atmış olacaktır (Kabapınar, 2003: 411). Yine araştırma sonucu rapor edilirken bulguların bir bölümünün orijinalliği bozulmaksızın verilmesinin araştırmanın iç güvenilirliğini önemli bir şekilde yükseltecek önlemlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2000; Türnüklü 2001). Bu araştırmada özellikle kaynak

çalışmasının nasıl ve neden hazırlandığı ayrıntılı bir şekilde anlatılarak güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır.

Ayrıca araştırmanın dış güvenilirliği arttırmak içinse öncelikle veri kaynağını oluşturacak bireyler açık bir şekilde tanımlanmıştır. Böylece, benzer araştırma yapan diğer araştırmacılar örneklem oluştururken bu tanımlamaları dikkate alabileceklerdir (Yıldırım ve Şimsek, 2005). Elde edilecek verilerin analizinde kullanılacak kavramsal çerçeve ve varsayımlar ayrıntıları ile alınmıştır.

3.3.2.2. Kaynak Çalışması 2

Bu kaynak çalışmasının amacı çocukların tarihsel açıklamaların güvenilirliğini değerlendirme ve tarihsel açıklamalarla tarihsel kanıtlar arasında nasıl bir ilişki gördüklerini araştırmaktır. Bu çalışmada da konu olarak Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u Fethi seçilmiştir. Bu konunun seçilmesinin sebebi hem ulusal programda yer alması hem de olaya ilişkin farklı tarihsel kanıtların bulunmasıdır. Aşağıda kaynak çalışması 2'nin geliştirilme basamakları ayrıntısıyla anlatılmıştır.

3.3.2.2.1. Kaynak Çalışması 2'nin Taslağının Hazırlanması

Bu kaynak çalışmasında öğrencilerin öncelikle Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u Fethi ile ilgili 3 açıklama içinden birini seçmeleri ve seçimlerini açıklamaları istemiştir. Bu açıklamaların her biri amaçlı olarak bir tarihçi ve araştırmacı tarafından birlikte hazırlanmıştır. İlk açıklamada çalışmanın devamında çocukların karşısına çıkarılacak tarihsel kanıtları değerlendirdiklerinde elde edebilecekleri bilgiler yer almaktadır. İkinci açıklamada ise olay herhangi bir ayrıntıya gidilmeden herkesin olayla ilgili hemfikir olduğu bir açıklama bulunmaktadır. Üçüncü açıklamada ise tarihsel olayla ilgili özellikle sayısal açıklamalara yer verilmiştir. Bu yolla öğrencilerin tarihsel açıklamanın güvenilirliğini nelere dayandırdıkları ile ilgili ön fikirler elde edilebilmesi planlanmıştır. Bu tür bir yaklaşım Amerika Birleşik Devletleri'nde ilköğretim öğrencilerinin tarihsel düşünceleri ve tarihsel kanıtlar arasındaki ilişkiyi inceleyen

Wineburg tarafından 2002 yılında kullanılmıştır. Aşağıda kaynak çalışmasının bu ilk bölümü sunulmuştur.

Aşağıda İstanbul'un fethi ile ilgili 3 açıklama ve bu olayla ilgili kaynaklar yer almaktadır. Şimdi sizlerden istenen öncelikle bu 3 açıklamayı okumanız ve bunlardan birini seçerek yanındaki kutucuğu işaretlemenizdir.

15. yüzyılda Fatih Sultan Mehmet adında çok cesur bir Osmanlı padişahı yaşadı. Bizanslılarla İstanbul'u ele geçirmek için savaştı. Bir gecede 62 parça donanmayı karadan Haliç'e indirerek düşmanı şaşkına uğrattı ve şehri aldı.

15. yüzyılda Osmanlı padişahı II. Mehmet Bizanslılarla İstanbul'u almak için savaştı. En sonunda 1453 yılında Bizanslıları yendi ve İstanbul'u ele geçirdi. Bu Osmanlı'nın Bizans karşısında kazandığı en büyük başarı oldu.

1453 yılında Sultan Mehmet muazzam bir orduyla Bizanslıların karşısına çıktı. Çok sayıda gemiyi kızakların üstünden kaydırarak bir gecede Haliç'e indirmeyi başardı. 53 gün süren kuşatmadan sonra Bizans ordusu yenildi ve İstanbul Türklerin eline geçti.

Kaynak çalışmasının ilerleyen bölümlerinde ise olayla ilgili birinci ve ikinci elden yazılı ve görsel tarihsel kaynaklar öğrencilere sunulmuştur. Bu kaynakların her biri de yine amaçlı olarak seçilmiştir. Aşağıda kaynaklar ve neden seçildikleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1. Kaynak: İstanbul'un fethini anlatan bir Yunanlı tarihçiye aittir. Burada gemilerin sayısı ve nasıl indirildikleri ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Bu bilgiler diğer kaynaklardaki bilgilerle çelişmektedir. Burada amaç öğrencilerin karşısına aynı olayla ilgili farklı tarihsel açıklamaların dayanağı olan tarihsel kaynaklardaki çeşitliliği sunmak ve onların karar verme sürecinde tarihsel bilgi olarak hangisinin doğruluğuna inandıklarını anlamaktır.

Kaynak 1

Gemiler tıpkı denizde gidiyor gibi görünür ve açılan yelkenler ise rüzgârdan şişerlerdi. İşte bu suretle yokuştan tepeye yükselen ve oradan da limana inmeye

başlayan gemiler, böylece Galata'nın çok yakınında bulunan Soğuk Su Haliç'inde toplandılar. Bu gemiler orta boyda altmış yedi parçadan ibaretti.

Târîh-i Sultan Mehmed Hân-ı Sâni: Kritovulos, Çev. Karolidi, Sadl. ve notlar: Muzaffer Gökman, Kitapçılık Ltd. Şti Y., İstanbul 1967, s.76-77).

2. Kaynak: İstanbul'un fethine katılan bir Bizanslı tarihçinin gemilerin Haliç'ten indirilmesini ayrıntısı ile anlattığı bölümdür. Böylece öğrencilerin birinci kaynakla ikinci kaynağı karşılaştırıp karşılaştırmadıkları da incelenmiş olacaktır.

Kaynak 2

"Bu gemilerin, sanki denizdeymiş gibi karada hareket ettiklerini gözleriyle tâkip etmemiş bir kimse için, bunun inanılmayacak kadar garip bir manzara olduğunu tekrâr etmek isterim. Ama ben bunları bizzat gözlerimle gördüm. Eğer bu hârikulâde olayın meydana gelmesinde hazır bulunmuş olmasaydım, bunun inanılmaz ve garip masallar gibi görünen rivâyetlerden olduğuna inanırdım!"

Kostantiniye Muhasarası Ruznâmesi 1453, Nicolo Barbaro, Çev. Ş. Talip Diler, İstanbul Fetih Cemiyeti Y., 2. b., İstanbul 1976, s.78.

3. Kaynak: İstanbul'un fethi kutlamaları çerçevesinde hazırlanan bir kitaptan alınmıştır. Burada gemilerin bir gecede indirilmesinin mümkün olmadığını bildiren bir açıklama yer almaktadır.

Kaynak 3

Gemileri karadan çekerek denize indirme işlemi birden olmadı, bunun için önceden uzun süre hazırlıklar yapıldı. Hatta gerek insan gücü gerekse makineler vasıtasıyla kızaklar üzerinden çekilen gemiler, birkaç gün süren bu işlemler sonrasında Kasımpaşa arkasındaki sırtlarda birbiri peşinden dizildi ve Haliç'e indirildi. Dolayısıyla gemilerin bir gecede bu kadar yolu kat ederek çekilmesi ve Haliç'e indirilmesi mümkün görünmemektedir.

Fatih ve Dönemi: Ed: Prof. Dr. Necat Birinci, Türk Kültürü Hizmet Vakfı Yayınları, İstanbul, 2004, s.92-93.

4. Kaynak: Osmanlı tarihi alanındaki otoritelerden birisi olarak görülen İsmail Hakkı Uzunçarşılı'ya ait İstanbul'un fethine ilişkin açıklamadır.

Kaynak 4

Nihayet Çiftesütun altındaki cihetten yani Tophane'den itibaren donanmadan ayrılan iki, üç ve beş sıra kürekli altmış yedi veya yetmiş iki gemi bir gece içinde (21-22 Nisan) Kasımpaşa'ya indirilmiştir; gemiler inerken bir taarruza uğramamak için birkaç top, okçu ve arkebuzcular tarafından himaye olunmuşlardır. Gemilerin bir gece içinde Haliç'e indirilmesi düşmanı hayrette bıraktı ve şaşkınlık verdi.

Osmanlı Tarihi, I. Cilt, 3. Baskı Ord. Prof. İsmail Hakkı Uzunçarşılı, Türk Tarih Kurumu Basımevi – Ankara, 1972, s. 481.

5. Kaynak: Dönemi yaşamış bir Osmanlı tarihçisi olan Tursun Bey'in Fatih'in İstanbul'u fethi ile ilgili verdiği fermanı yansıtmaktadır.

Kaynak 5

Fatih Sultan Mehmet Han emretti ki, "kadırgalar ve küçük yelkenlilerden bir kısmı, boğazdan karaya çekilip, Galata sırtlarından liman denizine yani Haliç'e indireler ta ki, bütün her taraftan kuşatmaya başlanıp, düşmanın yenilgisine sebep ola, gemiler nasıl denizde giderse, kara toprakta da gidebilsin.

Tursun Bey, **Tarih-i Ebul Feth** (İstanbul Fatihinin Tarihi) Ferman.

6. Kaynak: Zonora tarafından 1824-1829 yılları arasında Fatih'in İstanbul'u fethini konu alan tablosudur. Bu tablo öğrencilerin ders kitabında da yer almaktadır. Araştırmada yazılı kaynakların yanında görsel kaynaklar da kullanılarak öğrencilerin tarihsel kaynakların güvenilirliğinde hangi tip kanıtları seçeceklerinin incelenmesi sağlanacaktır.

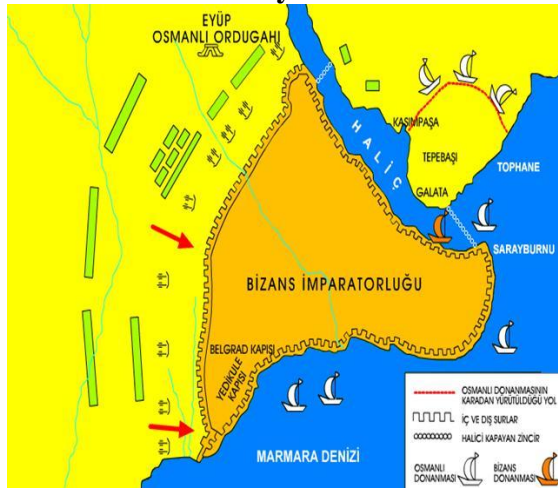
Kaynak 6



İstanbul'un Fethi, Fauste Zonora (1824-1929)

7. Kaynak: Tarih atlasından alınmıştır ve Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethini göstermektedir. Burada gemilerin karadan nasıl indirildiği betimlenmiştir.

Kaynak 7



Tarih Atlası

Kaynak 8: Fatih'in İstanbul'u fethini konu alan Nakkaş Osman'a ait bir minyatürdür. Öğrencilerin bu minyatür yoluyla döneme ait bir kaynağı değerlendirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece görsel kaynakların içinde de birinci ve ikinci elden olanları değerlendirebileceklerdir.

Kaynak 8



Seyid Lokman'ın Hünernamesinden, Nakkaş Osman'a atfedilen minyatür. Topkapı Sarayı Müzesi.

Öğrencilere karşlarına çıkarılan her bir tarihsel kaynağın kimin tarafından bırakıldığı açıklanmıştır. Öğrencilerden bu kaynakları incelemeleri ve aşağıda verilen sorulara cevap aramaları istenmiştir.

- Kararınızı verirken bu kaynaklardan herhangi biri işinize yaradı mı? Nasıl?
- Bu kaynaklardan hangilerini daha güvenilir buldunuz? Neden?
- Bu kaynaklardan hangilerini daha az güvenilir buldunuz? Neden?

Öğrencilerin böylece farklı tarihsel kanıtlar arasında hangilerini güvenilir gördükleri, güvenilirliğini nasıl belirlediklerine ilişkin görüşleri bu sorularla betimlenmiştir. Ardından öğrencilerin kaynak içindeki bazı birbiri ile çelişen ifadelerle ilişkin nasıl bir akıl yürütme sürecine girecekleri de hazırlanan şu sorularla incelenmeye çalışılmıştır.

Kaynak 1’de Fatih Sultan Mehmet’in 67 parça gemiyi Haliç’e indirdiği belirtilmektedir. Bunun doğru olup olmadığını nasıl kontrol edebilirsiniz?

Kaynak 4’te Fatih Sultan Mehmet’in gemileri bir gecede karadan denize indirdiği belirtilmektedir. Bunun doğruluğunu nasıl kontrol edebilirsiniz?

Bu yolla öğrencilerin ilgileri kaynakların ayrıntılarına çekilerek tarihsel açıklamaların ve kaynakların güvenilirliğini değerlendirme yaklaşımları incelenmeye çalışılmıştır.

3.3.2.2.2. Kaynak Çalışması 2’nin Geçerliliği

Kaynak çalışmasının taslağı hazırlandıktan sonra taslakta yer alan açıklamaların ve soruların her birinin ne amaçla hazırlandığı ayrıntılı bir şekilde betimlenerek taslak, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar kaynak çalışmasındaki soru ve açıklamaları çalışmanın amacına göre uygun/uygun değil/kalabilir şeklinde değerlendirmişlerdir. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler Cohan Kappa formülü kullanılarak hesaplanmış ve buna göre uyum .90 olarak bulunmuştur. Bu,

hakemler arasında uyuşumun yüksek olduğunu gösteren bir değerdir çünkü .60'ın üzerindeki sonuçlar uzmanlar arasındaki uyuşmada iyi olarak değerlendirilmektedir (Şencan, 2005:758). Değerlendirme sonucunda taslakta küçük değişiklikler yapılarak deneme uygulamasına geçilmiştir.

3.3.2.2.3. Kaynak Çalışması 2'nin Deneme Uygulaması

Kaynak çalışması 2'de de biri taslağın hazırlanması, biri de taslağın asıl uygulamasının yapılmasından önce olmak üzere iki plot çalışma yapılmıştır.

Araştırmanın ön plot çalışması 6. sınıf (3), 7. sınıf (3) ve 8. sınıf (3) akademik başarısı düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerle yapılmıştır. Burada önce öğrencilerden kaynak çalışmalarını doldurmaları istenmiş, ardından da bu kaynak çalışmasında yer alan yönergeler ve kaynak çalışmasının içeriğine göre öğrencilerin fikirleri sorulmuştur. Öğrencilerden gelen eleştiriler ışığında da kaynak çalışmasında bazı ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır. Örneğin öğrencilerden bazıları kaynak çalışmasının içinde geçen bazı kelimeleri anlamakta zorluk çekmişlerdir. Bu yüzden kelimelerin açıklamasına ilişkin bir bölüm kaynak çalışmasına eklenmiştir. Ayrıca öğrencilerden bazıları kaynak çalışmasında kullanılan yazılı tarihsel kaynaklardaki metinleri uzun bulmuştur. Bu yüzden metinlerde aslına sadık kalınarak bazı kısaltmalar yapılmıştır. Böylece taslak çalışması deneme uygulaması için hazır hale getirilmiştir.

Kaynak çalışmasının ikinci plot çalışması İzmir ili Buca ilçesinde yer alan 3 ilköğretim okulundan toplam 60 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın plot çalışmasına katılan öğrencilerin cinsiyete ve sınıfa göre dağılımları tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11
Kaynak Çalışması 2'in Deneme Uygulamasına Katılan Öğrenciler

Cinsiyet (n=sayı)			
Sınıf	Kız	Erkek	Toplam
6.	10	10	20
7.	10	10	20
8.	10	10	20
	30	30	60

Bu uygulamada öncelikle öğrencilerden kaynak çalışmasını sessizce doldurmaları ve anlamakta zorluk çektikleri bir yer olursa işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde bazı öğrencilerin kaynak çalışmasını tam olarak doldurmadıkları görülmüştür. Bunun sebebi sorulduğunda da öğrenciler, yazılı kaynakları okumaktan sıkıldıkları yönünde cevap vermişlerdir. Bunun üzerine kaynak çalışmasındaki görsel kaynakların sayısı artırılarak yazılı kanıtların arasına görsel kanıtlar yerleştirilmiştir. Öğrencilerden gelen öneriler dikkatle incelenerek kaynak çalışmasına asıl uygulama için son hali verilmiştir.

3.3.2.2.4. Kaynak Çalışması 2'nin Güvenilirliği

Nitel araştırmaya temel oluşturan ilkelerden birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmamasıdır (Yıldırım & Şimşek 2005). Bu yüzden nitel araştırmalarda güvenilirlik, nicel araştırmalarda olduğu gibi test etme ve belirleme amacına yönelik değildir (Kabapınar, 2003). Burada araştırmacının alması gereken bazı önlemler vardır. Bunlar Kaynak Çalışması 1'in geliştirme basamaklarında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Genel olarak Kaynak Çalışması 2'nin geliştirme ve güvenilirliğini artırma aşamalarında da aynı kriterlere dikkat edilmiştir.

Bu önlemlerin yanında araştırmacılar, aynı araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla farklı araştırma tekniklerinin bir arada kullanılmasının (çeşitleme,

triangulation), nitel araştırmaların geçerliğini yükselteceğini ileri sürmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Türnüklü, 2001). Bu yüzden kaynak çalışmalarının yanında kaynak çalışması temelli görüşmeler de yapılmıştır. Görüşmelerle ilgili ayrıntılar ilerleyen satırlarda verilecektir.

3.3.3. Görüşme

Nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan yöntemlerden biri görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:127). Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olan görüşme bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanıla gelmiştir (Karasar, 1991,165-166). Görüşmede asıl amaç, görüşülen kişilerin anlam dünyalarını, yorumlamalarını ortaya çıkarmaktır (Kuş, 2003, 125). Bu araştırmada da kaynak çalışmalarına ve İlköğretim ğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri lği ve kaynak çalışmalarına verecekleri cevaplara göre görüşmelerin uygulanacağı öğrenciler gönüllülük esasına göre amaçlı örnekleme türlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Buradaki amaç, göreli olarak küçük bir örnekleme oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005:108). Görüşmeler sırasında öğrencilerin kaynak çalışmalarına verdikleri cevaplar hatırlatıcı olarak kullanılmıştır. Bu yüzden araştırmada genel olarak devam eden görüşme (follow-up interview) türünden yararlanılmıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin yazılı cevapları hatırlatıcı olarak kullanılarak öğrencilerin gerçekten o cevapları verirken ne düşündükleri ve bilgiyi nasıl yapılandırdıkları anlaşılmaya çalışılmıştır (Schweber, 2006). Bu yaklaşım genel olarak tarihsel düşünme üzerine çalışan araştırmacıların öğrencilerin gerçekten ne düşündüklerini daha iyi anlamak için kullandıkları bir yoldur (Wineburg 2000; Lee & Ashby 2001; Ashby 2004; Ashby 2005; Barton 2006). Öğrencilerle devam eden görüşmeler hem bireysel hem de odak grup görüşme Şeklinde gerçekleştirilmiştir. Burada odak grup görüşme kullanılmasının sebebi grupta bir bireyin sorulan soruya verdiği bir yanıtın diğer bireyler tarafından duyulması; onlara, kendi düşüncelerini verilen bu yanıt çerçevesinde oluşturma fırsatı vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:151) Böylece görüşmeye tek başına katılan öğrencilerin sıkılması ve çekinmesinin önüne

geçilmeye çalışılmıştır (Vella, 2009). Ayrıca öğrenciler için bir görüşme protokolü ve soruları da hazırlanmıştır. Bu soruların ve görüşme protokolünün hazırlama aşamaları aşağıda ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Görüşme protokolü ve görüşme soruları Ek 3'tedir. Ayrıca görüşmeye isteklilik esasına göre katılması beklenen öğrenciler için bir de Katılımcı İzin Formu hazırlanmıştır ki bu form da Ek 4'te yer almaktadır.

3.3.3.1. Görüşme Sorularının Hazırlanması ve Geçerliğinin Sağlanması

Görüşme sorularını hazırlamak için ilk önce alan yazını taranmış ve bu bağlamda araştırmanın kapsamı çerçevesinde sorular hazırlanmıştır. Ayrıca görüşme soruları hazırlanırken öğrencilerin kaynak çalışması 1 ve 2'deki cevaplarını derinlemesine anlamaya yönelik sorular da hazırlanmıştır. Taslak sorular hazırlandıktan sonra soruların her birinin ne amaçla hazırlandığı ayrıntılı bir şekilde betimlenerek, taslak görüşme soruları uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar taslak görüşme sorularını kaynak çalışmanın amacına göre uygun/uygun değil/kalabilir şeklinde değerlendirmişlerdir. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler Cohan Kappa formülü kullanılarak hesaplanmış buna göre uyuşum .100 olarak bulunmuştur. Bu hakemler arasında uyuşumun yüksek olduğunu gösteren bir değerdir çünkü .60'ın üzerindeki sonuçlar uzmanlar arasındaki uyuşmada iyi olarak değerlendirilmektedir (Şencan, 2005:758).

Uzman görüşünden sonra hazırlanan taslak sorular 6. sınıf (3), 7. sınıf (3) ve 8. sınıf (3)'ta öğrenim görmekte olan ve akademik başarısı düşük, orta ve yüksek olarak belirlenen 9 öğrenci ile denenmiştir. Öğrencilerin sorulara kolaylıkla cevap verebildikleri görülmüştür. Ardından taslak görüşme sorularına bir görüşme protokolü eklenerek asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir.

3.3.3.2. Görüşmenin Güvenilirliği

Görüşmeler, okul ortamında, sessiz sınıflarda ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin ardından her bir görüşme öncelikle yazılı hale

getirilmiş, sonra da görüşme verileri ile diğer veri toplama araçlarından elde edilen veriler çeşitlemeye gidilerek bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirilmiştir. Görüşme analizinde ilk güvenilirlik çalışması, dijital ses kayıtlarının yazıya dökülmesi sırasında yapılmıştır. Bunun için ses kayıt cihazındaki veriler 2 hafta aralıklarla yazıya dökülmüştür ve her iki çözümleme sürecindeki tutarlılığa bakılmıştır (Türnüklü, 2000). Bunun için verilerin çözümlenmesiyle elde edilen metinler karşılaştırılmış ve aralarındaki uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesi .95 olarak belirlenmiştir. Ryan ve Bernard (2000) alan yazınında yaygın olarak uyum yüzdelikleri ile ilgili ölçütün kimi araştırmacılara göre .70'in kimilerine göre ise .80'in üzerinde olması yönünde görüşe sahip olduklarını belirtmektedir. Buna göre, sesli görüşmelerin ses kayıt cihazından üzerinde çalışabilir yazılı metin hale getirme sürecinin güvenilir şekilde gerçekleştiği söylenebilir. Ayrıca birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak da veri çeşitlemesine gidilmiş, bu yolla da araştırmanın ve veri toplama araçlarının güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır (Türnüklü, 2000). Bunun yanında bulgular ve yorumlar kısmında öğrencilerin birebir ifadeleri ve kaynak çalışmasında yazdıklarından alıntılar yapılarak da güvenilirlik arttırılmaya çalışılmıştır. Genel olarak veriler yazılı hale getirildikten sonra kategoriler belirlenmiştir. Bu kısım, verilerin analizi başlığı altında ayrıntılı bir şekilde anlatılacaktır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi başlığı altında öncelikle İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeğinden elde edilen verilerin, ardından da kaynak çalışmaları ve görüşmelerden elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği ayrıntısı ile anlatılacaktır.

3.4.1. İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeğinin Verilerinin Analizi

Bu ölçeğin analizinde SPSS 15.0 programından yararlanılmıştır. Böylece ölçeğin alt boyutlarına ilişkin frekans ve yüzde (%) dağılımı elde edilmiştir. 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında yani gruplar arasında farklılık olup olmadığını

anlamak için Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Gruplar arasında elde edilen farklılıkların hangi alt boyutlardan kaynaklandığını anlamak için de Scheffe ve Tukey testleri uygulanmıştır. İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği verileri sınıf, cinsiyet ve yaş grubu bazında değerlendirilmiştir.

3.4.2. Kaynak Çalışmaları ve Görüşmelerin Analizi

Bazı araştırmacılara göre veri analizi, araştırma probleminin belirlenmesi ve teorik yapının şekillendirilmesi ile başlamaktadır (Cohen, Manion, Morrison 2002). Bu çalışmada da tarihsel düşünmenin tarihsel kanıt merkezli becerileri dikkate alınarak, tarihsel düşünme, teorik yapısı içinde değerlendirilmiştir. Nitel veriler genel olarak öğrencilerin yanıtlarının sınıflandırılması yoluyla veri analizi, veri sunma ve veri doğrulama yaklaşımı ile analiz edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla “sistemik analiz” yapılmıştır. Bu çerçevede veriler betimsel bir yaklaşımla sunulmuş ve buna ek olarak belirlenen bazı temalar ve temalar arası ilişkiler şekiller yoluyla betimlenmiştir.

Daha önceden de belirtildiği gibi öğrencilerle yapılan görüşmeler dijital ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bilgisayara aktarılan sesli görüşmeler, transkript cihazı kullanılarak bilgisayarda yazıya dökülüş ve uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Elde edilen bu yazılı metinler belli kategorilere göre kodlanarak içerik analizi yapılmıştır. Çalışılacak olan konular alan yazınından yararlanarak oluşturulmuş kuramsal çerçeveye sahip olduklarından kodlama işleminden önce kategoriler belirlenmiştir (Türnüklü, 2000). Kategoriler araştırma amacına göre alan yazınından, görüşme soruları üzerine yapılan plot çalışma sürecinden ve görüşme sürecinden yararlanılarak oluşturulmuş ve her bölümün girişinde konu ile ilgili kategoriler sunulmuştur. Yazılı hale getirilen görüşme metinleri hazırlanan kategoriler ışığında kodlanmıştır. Kısaca kategoriler oluşturulurken alan yazınının yanı sıra elde edilen verilerden de yararlandığından aslında kategorilendirme işlemi analiz boyunca süren ve araştırma problemini,

hipotezleri, tanımları ve anlam çıkarmaya yönelik temaları ilgilendiren bir süreç olarak ele alınmıştır (Glesne, 1999).

Kategoriler belirlendikten sonra her bir kategori için uygun olan kodların (anahtar sözcükler ya da sözcük grupları, ortak anlama götüren ifadeler) kabaca bir listesi yapılarak, elde edilen görüşme metinlerinin kodlanmasına geçilmiştir. Kodlama sırasında oluşturulan listede olmayan ancak görüşmelerden ortaya çıkan kodlar da kategorilere eklenmiştir.

Patton'a (1990) göre nitel bir çalışmada bir araştırmacının aklını kullanarak elinden gelenin en iyisiyle verileri yansız olarak sunumunun dışında kesin bir kural yoktur. Bu noktada nitel çalışmaların hem en güçlü hem de en zayıf yanını oluşturan araştırmacı faktörü ortaya çıkmaktadır. Klasik içerik analizinde yazılı hale getirilen görüşme metinlerinde oluşturulan yapıların güvenilir şekilde kodlanabilmesi için birden fazla kodlayıcı tarafından kodlanması öngörülür (Ryan & Bernard, 2000). Burada amaç kodlayıcıların sistematik şekilde yanlı davranmalarının önüne geçmektir. Charmez de (2000) kodlama sırasında güvenilirliğin karşılaştırmalar yaparak gerçekleştirilebileceğini ve bu karşılaştırma yollarından birisinin de aynı araştırmacının farklı zamanlarda yapacağı kodlamaların karşılaştırılması olduğunu söylemektedir. Bu teknikte, aynı kişinin aynı verileri iki kez kodlamasının bireyin kendi bakış açısından olayı olabildiğince yansız aktarabilmesini sağlamak için belli aralıklarla yapılması öngörülmektedir. Bu nedenle 4 hafta aralıkla elde edilen veriler araştırmacı tarafından yeniden kodlanmıştır. Araştırmada elde edilen kodların uyuşum yüzdesi .97 olarak hesaplanmıştır.

Kategoriler belirlendikten sonra öğrencilere sorulan her soru betimsel ve karşılaştırmalı bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Kısaca bu çalışmada genel olarak verilerin sunumunda Cohen, Manion, Morrison (2000) tarafından belirlenen 3 aşama izlenmiştir. Bunlar:

Verinin işlenmesi, azaltılması (Data Reduction): Verinin incelenmesi ve kodlanmasıdır. Veri, araştırma problemi ile ilgili daha sade ve anlaşılır bir hale getirilir. Bu aşamada her bir görüşme sorusu ve öğrencilerin kaynak çalışmalarına verdikleri yazılı cevaplar ayrı ayrı bir araya getirilmiştir. Öncelikle İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği ve Kaynak Çalışmalarını eksiksiz ve tam olarak dolduran her bir öğrencinin anket kâğıdı kodlanmıştır. Öğrenci cevaplarının bu genel kodu için şöyle bir örnek verilebilir:

4. 6. 18. k. y. 1. : 4. okul 6. sınıf 18. öğrenci, kız, yüksek başarılı 1. soruya verilen cevaptır.

6. b3. e. M: 6. sınıf 3. bireysel, erkek, öğrenci adının ilk harfi. (Bireysel görüşme koduna örnek).

6. 5. 39. 2k: 6. sınıf, 5. odak grup görüşme, 39. ifade, 2. kız öğrenci

6. 5. 40. A: 6. sınıf, 5. odak grup görüşme, 40. ifade, araştırmacı.

6. 5. 41. 1k: 6. sınıf, 5. odak grup görüşme, 41. ifade, 1. kız öğrenci (odak grup koduna örnek)

Ardından her bir kaynak çalışmasına verilen cevaplar ayrı ayrı kategorilere ayrılarak kodlanmıştır. Bu kategorilerin oluşturulma süreci yukarıda ayrıntısı ile anlatılmıştır. Kategoriler oluşturulduktan sonra SPSS paket programında değerlendirilerek frekans ve yüzde hesapları yapılmıştır. Böylece veriler içerik analizine ve betimsel analize hazır hale getirilmiştir. İçerik analizi ile temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramları ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005:227). Betimsel analiz ile elde edilen veriler belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005:224).

Verilerin görsel hale getirilmesi (Data Display): Veri çeşitli grafikler, tablolar ve şekiller yoluyla görsel hale getirilir. Öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevaplar kodlanarak grafikler oluşturulmuştur.

Sonuç çıkarma ve teyit etme (Drawing Conclusion and Verification):

Ortaya çıkarılan temalar, kavramlar ve ilişkiler yorumlanır, karşılaştırılır ve teyit edilir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar tablolar halinde sunularak karşılaştırmalar sağlanmıştır. Özellikle sonuç bölümünde bu çeşit tablolara yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, öncelikle “12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri Nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri Ölçeğinden elde edilen veriler ışığında değerlendirilecektir. Bu değerlendirmenin ardından “İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Kanıtlar ve İddialarla, Tarihsel Kanıtlar ve Yorumlara İlişkin Görüşleri Nelerdir?” sorularının cevapları da kaynak çalışmaları, bireysel ve odak grup görüşmelerden elde edilen bulgular üzerinden tartışılacaktır.

4.1 . İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri

Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim öğrencilerinin tarihsel bilgiye yönelik görüşlerinin neler olduğu, 12-13-14 yaş grubundaki öğrenciler için öncelikle kendi içlerinde, daha sonra da karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır. Aşağıda öncelikle 12 yaş grubuna ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir.

4.1.1. 12 Yaş Grubu Öğrencilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, 12 yaş grubu öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik görüşlerinin onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorusuna, İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ölçeğinden yararlanılarak cevap aranmıştır. Ölçekten elde edilen analiz sonuçları ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, *t* değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12
12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ve Cinsiyetleri
Arasındaki İlişki

Boyutlar	Cinsiyet	n	ort	ss	t	sd	p	d
Tarihsel Bilginin Kesinliği	Kız	216	10,24	3,01	2,736	446	,006*	.12
	Erkek	232	11,07	3,36				
Tarihsel Bilginin Kaynağı	Kız	232	9,07	2,61	1,351	446	,177	-
	Erkek	216	9,42	2,83				
Tarihsel Bilginin Gelişimi	Kız	232	15,13	2,56	1,392	446	,165	-
	Erkek	216	14,78	2,85				
Tarihsel Bilginin Dayanağı	Kız	232	14,91	2,62	1,922	446	,055	-
	Erkek	216	14,43	2,70				
Tarihsel Bilginin Aktarımı	Kız	216	13,43	2,84	2,090	446	,037*	.40
	Erkek	232	14,04	3,33				

* $p = .05$ Anlamlı fark vardır.

Tablo 12 incelendiğinde ölçeğin Tarihsel Bilginin Kesinliği ($p:0,006$) ve Tarihsel Bilginin Aktarımı $p = .037$ alt boyutlarında erkekler lehine anlamlı ($p < 0,5$) bir farklılık görülmektedir. Tarihsel Bilginin Kesinliği alt boyutunda bir tarihçinin tarih araştırması sonucunda elde ettiği bilgilerin tek doğrular olduğu, sadece tarihçilerin tarihte gerçekten neler olduğunu bilebildikleri, tarih hakkında merak edilen her soruya bugüne kadar cevap bulunduğu, tarihçilerin tarihte neyin doğru olduğu konusunda her zaman aynı fikirde oldukları, tarih araştırması yapmanın tek amacının tek doğrulara ulaşmak olduğunu öne süren ifadeler yer almaktadır. Tarihsel Bilginin Aktarımı boyutunda da tarihçiler, tarih hakkında söylediklerini kanıtlara dayandırmak zorunda değildir; aynı tarihsel olayla ilgili farklı tarihçilerin yazdıklarını okumak zaman kaybıdır; tarihçiler tarihi tarih kitaplarında yazan bilgileri ezberleyerek öğrenirler; tarihçilerin tarihsel olayları tekrar tekrar araştırmaları zaman kaybıdır ve tarihte bir şeyi iyi öğrenmenin en etkili yolu onu ezberlemektir gibi yine tarihsel bilginin kesinliği paralelinde ifadeler yer almaktadır. Bu bulgular ışığında 12 yaş grubundaki erkek öğrencilerin kız öğrenciler göre

tarihsel bilginin aktarımı ve kesinliği konusunda daha kapalı düşündükleri söylenebilir.

Bu bulgular çerçevesinde 12 yaş grubu öğrencileri King ve Kicherman'a (2002) göre yansıtma öncesi dönemde, Kuhn ve Weinstrach'a göre (2002) ise mutlakıyetçi ve gerçekçi bir bakış sergilemektedirler. Başka bir deyişle 12 yaş grubunda erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre tarihi daha çok geçmişin bir kopyası olarak değerlendirmekte ve tarihsel bilginin değişmez kesinliğine inanma eğilimindedir.

4.1.2. 13 Yaş Grubu Öğrencilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 13 yaş grubu öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik görüşleri onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir sorusuna İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ölçeğinden yararlanılarak cevap aranmıştır. Ölçekten elde edilen analiz sonuçları ortalama, standart sapma, frekans yüzde, *t* değerleri Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13
13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Boyutlar	Cinsiyet	n	ort	ss	<i>t</i>	sd	<i>p</i>	d
Tarihsel Bilginin Kesinliği	Kız	209	11,02	3,27	,221	400	,825	
	Erkek	193	11,10	3,54				
Tarihsel Bilginin Kaynağı	Kız	209	9,20	2,40	1,123	400	,262	
	Erkek	193	8,92	2,57				
Tarihsel Bilginin Gelişimi	Kız	209	15,17	2,60	,463	400	,644	
	Erkek	193	15,03	3,29				
Tarihsel Bilginin Dayanağı	Kız	209	14,83	2,52	,102	400	,919	
	Erkek	193	14,87	2,89				
Tarihsel Bilginin Aktarımı	Kız	209	13,50	2,67	,784	400	,434	
	Erkek	193	13,71	3,01				

Tablo 13 incelendiğinde 13 yaş grubu öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşler Ölçeğine verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar ışığında öğrencilerin tarihsel bilginin kesinliği, tarihsel bilginin kaynağı, tarihsel bilginin gelişimi, tarihsel bilginin dayanağı, tarihsel bilginin aktarımı alt boyutlarında farklılık görülmemektedir.

4.1.3. 14 Yaş Grubu Öğrencilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik görüşleri onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir sorusuna İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri Ölçeğinden yararlanılarak cevap aranmıştır. Ölçekten elde edilen analiz sonuçları ortalama, standart sapma, frekans yüzde t değerleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14
14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Boyutlar	Cinsiyet	n	ort	ss	t	sd	p	d
Tarihsel Bilginin Kesinliği	Kız	203	10,49	3,13	,358	399	,721	
	Erkek	198	10,37	3,22				
Tarihsel Bilginin Kaynağı	Kız	203	9,17	2,37	1,409	399	,160	
	Erkek	198	8,83	2,44				
Tarihsel Bilginin Gelişimi	Kız	203	15,46	2,55	2,453	399	,015*	.19
	Erkek	198	14,78	2,95				
Tarihsel Bilginin Dayanağı	Kız	203	15,29	2,42	1,523	399	,129	
	Erkek	198	14,91	2,52				
Tarihsel Bilginin Aktarımı	Kız	203	13,33	2,65	1,094	399	,274	
	Erkek	198	13,03	2,82				

* $p = .0,5$ Anlamlı fark vardır.

Tablo 14 incelendiğinde, 14 yaş grubu öğrencilerin Tarihsel Bilginin Gelişimi alt boyutunda farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Tarihsel Bilginin Gelişimi alt

boyutunda, tarihçiler tarihsel olaylarla ilgili yeni kanıtlara ulaştıklarında tarihsel bilgiler değişebilir; tarihçilerin cevabının bulamadıkları bazı tarih soruları da vardır; tarih kitaplarındaki bilgiler kimi zaman değişebilir; tarih araştırmalarıyla elde edilen yeni bilgiler o güne kadar tarihçilerin doğru olduğuna inandıkları düşüncelerin değişmesine sebep olabilir şeklinde ifadeler yer almaktadır. Bu sonuca göre 14 yaşında kız öğrenciler tarihsel bilginin gelişimi konusunda daha esnek düşünmektedir. Ölçeğin Tarihsel Bilginin Kesinliği, Tarihsel Bilginin Kaynağı, Tarihsel Bilginin Dayanağı, Tarihsel Bilginin Aktarımı alt boyutlarında ise bir farklılığa rastlanmamıştır.

4.1.4. 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın 12-14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik görüşleri onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir sorusuna İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ölçeğinden yararlanılarak cevap aranmıştır. Ölçekten elde edilen analiz sonuçları ortalama, standart sapma, frekans yüzde t değerleri Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15
12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Boyutlar	Cinsiyet	n	ort	ss	t	sd	p	d
Tarihsel Bilginin Kesinliği	Kız	644	10,58	3,15	1,501	1249	,134	-
	Erkek	607	10,85	3,39				
Tarihsel Bilginin Kaynağı	Kız	644	9,14	2,47	,521	1249	,602	-
	Erkek	607	9,06	2,63				
Tarihsel Bilginin Gelişimi	Kız	644	15,24	2,57	2,441	1249	,015*	.16
	Erkek	607	14,86	3,02				
Tarihsel Bilginin Dayanağı	Kız	644	15,00	2,53	1,898	1249	,058	-
	Erkek	607	14,72	2,71				
Tarihsel Bilginin Aktarımı	Kız	644	13,42	2,72	1,146	1249	,252	-
	Erkek	607	13,60	3,09				

* $p = .0,5$ Anlamlı fark vardır.

Tablo 15 incelendiğinde, 12-14 yaş grubu öğrencilerden elde edilen veriler üzerinden Tarihsel Bilginin Gelişimi alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yani kız öğrenciler tarihçiler tarihsel olaylarla ilgili yeni kanıtlara ulaştıklarında tarihsel bilginin değişebileceğini, tarihçilerin de cevabının bulamadıkları bazı tarih soruları olabileceğini, tarih kitaplarındaki bilgilerin kimi zaman değişebileceğini, tarih araştırmalarıyla elde edilen yeni bilgilerin o güne kadar tarihçilerin doğru olduğuna inandıkları fikirlerini değiştirmelerine sebep olabileceğini düşünmektedirler. Bu bulgu kız öğrencilerin genel olarak erkek öğrencilere göre tarihsel bilginin gelişimi konusunda daha esnek düşündüklerini göstermektedir. Ölçeğin Tarihsel Bilginin Kesinliği, Tarihsel Bilginin Kaynağı, Tarihsel Bilginin Dayanağı ve Tarihsel Bilginin Aktarımı alt boyutlarında ise farklılık görülmemiştir.

4.1.5. 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ve Yaşları Arasındaki İlişki

Araştırmanın 12-14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik görüşleri onların yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir sorusuna İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ölçeğinden yararlanılarak cevap aranmıştır. Ölçekten elde edilen analiz sonuçları ortalama, standart sapma, kareler toplamı, kareler ortalaması Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16
12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ve Yaşları
Arasındaki İlişki

Boyutlar	Yaş	n	ort	ss	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Tarihsel Bilginin Kesinliği	12 Yaş	448	10,63	3,20	82,882	2	41,441	3,901	,020*	.43
	13 Yaş	402	11,06	3,39	13258,366	1248	10,624			
	14 Yaş	401	10,43	3,17	13341,249	1250				
	Toplam	1251	10,71	3,26						
Tarihsel Bilginin Kaynağı	12 Yaş	448	9,23	2,72	12,335	2	6,168	,947	,388	-
	13 Yaş	402	9,06	2,48	8124,096	1248	6,510			
	14 Yaş	401	9,00	2,41	8136,432	1250				
	Toplam	1251	9,10	2,55						
Tarihsel Bilginin Gelişimi	12 Yaş	448	14,95	2,70	7,353	2	3,677	,466	,627	-
	13 Yaş	402	15,10	2,94	9842,269	1248	7,886			
	14 Yaş	401	15,12	2,77	9849,623	1250				
	Toplam	1251	15,05	2,80						
Tarihsel Bilginin Dayanağı	12 Yaş	448	14,67	2,66	40,083	2	20,041	2,923	,054	-
	13 Yaş	402	14,84	2,69	8557,679	1248	6,857			
	14 Yaş	401	15,10	2,47	8597,762	1250				
	Toplam	1251	14,86	2,62						
Tarihsel Bilginin Aktarımı	12 Yaş	448	13,72	3,10	65,836	2	32,918	3,898	,021*	.39
	13 Yaş	402	13,59	2,83	10538,722	1248	8,444			
	14 Yaş	401	13,18	2,74	10604,558	1250				
	Toplam	1251	13,51	2,91						

* $p=0,5$ Anlamlı fark vardır.

Tablo 16 incelendiğinde, 12-14 yaş grubu öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşler Ölçeğinden aldıkları puanlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrenci gruplarının aldıkları puanlar arasında farklılıklar görülmüştür. Bu farklılığın ölçeğin hangi alt boyutundan kaynaklandığını anlamak için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonucunda 12 yaş grubundaki öğrencilerin ($x=10,63$, $ss.=3,10$) 14 yaş grubundaki öğrencilere göre ($x=10,43$, $ss.=3,17$) tarihsel bilgi kesinliği düzeylerinin önemli derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre 12 yaş grubundaki öğrencilerin bir tarih araştırması sonucunda elde edilen bilgilerin tek doğrular olduğu, tarihçilerin tarihte neyin doğru olduğu konusunda hemfikir oldukları, tarihçilerin sadece tarihte neler olduğunu bilebildiklerini, tarih araştırması yapmanın tek amacının doğru cevaplara ulaşmak olduğuna ilişkin görüşlerinin 14 yaş grubu

öğrencilere göre daha keskin olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan Tukey testi sonucunda 13 yaş grubundaki öğrencilerin ($x= 13,72$, $ss.= 3,10$) 14 yaş grubundaki öğrencilere göre ($x= 13,18$, $ss.= 2,74$) tarihsel bilgi aktarımlarına ilişkin görüşlerinin de daha keskin olduğu söylenebilir. Buna göre, 13 yaş grubundaki öğrenciler aynı tarihsel olayla ilgili farklı tarihçilerin yazdıklarını okumanın zaman kaybı olacağına, tarihçilerin tarihi tarih kitaplarında yazan bilgileri ezberleyerek öğrendiklerine, tarih hakkında söylenenlerin kanıtlara dayandırılmak zorunda olmadığına ilişkin daha kapalı düşündükleri görülmektedir.

4.1.6. 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Araştırmanın 12-14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik görüşleri onların akademik başarılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir sorusuna İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ölçeğinden yararlanılarak cevap aranmıştır. Ölçekten elde edilen analiz sonuçları ortalama, standart sapma, kareler toplamı, kareler ortalaması Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17
12- 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Boyutlar	Başarı	n	ort	ss	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Tarihsel Bilginin Kesinliği	Düşük	94	12,03	2,99	636,071	2	318,036	31,240	,000*	.66
	Orta	270	11,74	3,08	12705,177	1248	10,180			
	Yüksek	887	10,25	3,24	13341,249	1250				
	Toplam	1251	10,71	3,26						
Tarihsel Bilginin Kaynağı	Düşük	94	9,50	2,29	68,345	2	34,173	5,286	,005*	.38
	Orta	270	9,46	2,40	8068,086	1248	6,465			
	Yüksek	887	8,95	2,60	8136,432	1250				
	Toplam	1251	9,10	2,55						
Tarihsel Bilginin Gelişimi	Düşük	94	14,34	2,35	305,269	2	152,635	19,958	,000*	.51
	Orta	270	14,27	2,85	9544,354	1248	7,648			
	Yüksek	887	15,37	2,77	9849,623	1250				
	Toplam	1251	15,05	2,80						
Tarihsel Bilginin Dayanağı	Düşük	94	14,13	2,38	257,130	2	128,565	19,237	,000*	.49
	Orta	270	14,17	2,69	8340,632	1248	6,683			
	Yüksek	887	15,16	2,56	8597,762	1250				
	Toplam	1251	14,86	2,62						
Tarihsel Bilginin Aktarımı	Düşük	94	14,59	2,58	366,956	2	183,478	22,367	,000*	.54
	Orta	270	14,26	2,92	10237,602	1248	8,203			
	Yüksek	887	13,16	2,87	10604,558	1250				
	Toplam	1251	13,51	2,91						

* $p = .0,5$ Anlamlı fark vardır.

Tablo 17 incelendiğinde 12-14 yaş grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşler Ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında her boyutta farklılıklar görülmüştür. Bu farklılığın ölçeğin hangi alt boyutunda, hangi gruplar arasında yer aldığını anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucunda düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin ($x = 12,03$ $ss = 2,99$) yüksek akademik başarıya sahip öğrencilere göre ($x = 10,25$, $ss = 3,24$) tarihsel bilginin kesinliğine ilişkin görüşlerinin önemli derecede yüksek olanlar lehine farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre akademik başarıları yüksek olan öğrenciler sadece tarihçilerin tarihte neler olabileceğini bildiklerini, tarih araştırması sonucunda elde edilen bilgilerin tek doğrular olduğunu, tarihte neyin doğru olduğu konusunda her zaman aynı fikirde olduğunu, tarih araştırması yapmanın tek

amacının doğru cevaplara ulaşmak olduğunu ve tarih hakkında merak edilen her sorunun cevabının bugüne kadar bulunduğunu düşündüklerini göstermektedir. Buna göre akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin tarihsel bilginin kesinliğine yönelik görüşlerinin daha keskin olduğu söylenebilir. Scheffe testi sonucunda ayrıca yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin ($x= 8,95$ ss.= **2,60**) orta akademik başarıya sahip öğrencilere göre ($x= 9,46$, ss.= **2,40**) tarihsel bilgi kaynağına ilişkin görüşlerinin önemli derecede farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre orta akademik başarıya sahip öğrencilerin tarihsel bilginin kaynağı olarak ders kitaplarını ve sosyal bilgiler öğretmenlerini gördükleri, sosyal bilgiler öğretmenin tarihle ilgili söylediklerinin tek doğru olduğunu düşündükleri söylenebilir. Yine yapılan Scheffe testi sonucunda yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin ($x= 15,37$, ss.= **2,77**) düşük akademik başarıya sahip öğrencilere ($x= 14,34$ ss.= **2,35**) göre tarihsel bilgi gelişimine ilişkin görüşlerinin önemli derecede farklılık gösterdiği görülmektedir. Ayrıca yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin ($x= 15,37$, ss.= **2,77**) orta akademik başarıya sahip öğrencilere göre ($x= 14,27$ ss.= **2,85**) tarihsel bilginin gelişimine ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuçlara göre orta ve düşük başarıya sahip öğrencilerin tarihte yeni kanıtlara ulaştığında tarihsel bilginin değişebileceği, tarihçilerin cevabını bulamadıkları bazı tarih soruları da olduğu, tarih kitaplarındaki bilgilerin kimi zaman değişebileceğine ilişkin görüşlerde daha kapalı düşündükleri söylenebilir.

Tarihsel Bilginin Dayanağı alt boyutunda, yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin ($x= 15,16$, ss.= **2,56**) düşük ($x= 14,13$ ss.= **2,38**) ve orta ($x= 14,17$ ss.= **2,69**) akademik başarıya sahip öğrencilere göre farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Buna göre, orta ve düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin tarihçilerin iddialarını tarihsel kanıtlarla ispatlamaları gerektiğini, tarihçilerin farklı tarihsel kaynakları karşılaştırarak tarihsel bilgiye ulaştıklarını, bir tarihsel olayla ilgili birden fazla açıklamanın olmasının yorum farkı olduğunu düşünmekte zorluk çektikleri söylenebilir. Scheffe testi sonucunda düşük ($x= 14,26$ ss.= **2,92**) ve orta akademik başarıya sahip öğrencilerin ($x= 14,13$ ss.= **2,38**) yüksek akademik başarıya sahip öğrencilere göre ($x= 13,16$, ss.= **2,87**) tarihsel bilginin dayanağına ilişkin görüşlerinin farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre öğrencilerin tarihsel bilginin

dayanağı olarak ders kitaplarını gördükleri, bu bilgileri tekrar tekrar araştırmanın zaman kaybı olduğunu düşündükleri, tarihle ilgili bir şeyi en iyi öğrenme yolunun onu ezberlemek olduğu konusunda daha keskin düşündüklerini ifade edebiliriz.

4.2 İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Kanıtlar ve İddialara İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim öğrencilerinin tarihsel iddialar ve kanıtlara ilişkin görüşlerini incelemek için onlara, yöntem bölümünde de anlatıldığı gibi, aynı tarihsel olayla ilgili 3 farklı tarihsel iddia ve bunlara ilişkin 8 tarihsel kanıt verilmiştir. Öğrencilerin kaynak çalışmalarına verdikleri yazılı cevaplar, bireysel ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler bu bölümde, öncelikle yaş grupları bazında, ardından da genel değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu nedenle öncelikle 12 yaş grubuna ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiş, ardından da 13 ve 14 yaş gruplarına ait bulgular karşılaştırılmalı olarak yaş grupları ve akademik başarıları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

4.2.1. 12 Yaş Grubu Öğrencilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda, 12 yaş grubu öğrencilerin Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u Fethi ile ilgili kaynak çalışmasında onlara sunulan iddialardan hangilerini seçtikleri tablo 18'de sunulmaktadır.

Tablo 18
12 Yaş Grubu Öğrencilerinin Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u Fethi İle İlgili İddialardan Hangisini Daha Doğru Buldukları

İddia	n	%	Kızlar		Erkekler	
			n	%	n	%
1. İddia	128	28,6	60	13,4	68	15,2
2. İddia	84	18,8	51	11,4	33	7,4
3. İddia	236	52,7	121	27	115	25,7

Tablo 18 incelendiğinde 12 yaş grubu öğrencilerin %52,7'sinin (%27 kızlar, %25,7 erkekler) 3. iddiayı seçtikleri, %28,6'sının (%13,4 kızlar, %15,2 erkekler) 1.

iddiayı seçtikleri, %18,8'inin ise (%11,4 kızlar, %7,4 erkekler) 2. iddiayı seçtikleri görülmektedir. Öğrencilerin neden bu iddiaları daha doğru bulduklarını incelemek için yapılan görüşmelere bakmakta yarar vardır:

6.b6.k.2e.: Ben 1.'yi seçtim. Çünkü daha önce Fatih Sultan Mehmet'in yaptığı bu savaşın *çizgi filmini* izlemiştim. Orada da bir gecede 62 parça donanmayı karadan Haliç e indirerek düşmanı şaşkına uğrattı ve şehri aldı. Gerçekten düşmanlar şaşkına uğramıştı. *Çizgi filmi* izlediğimde ben de şaşkına uğramıştım.

6.1.35.7e.: Ben de 3.'sünü seçtim. Çünkü daha *önceden* bu konu hakkında bir *araştırma* yapmıştım. Kendi önceki bilgilerimle kaynakları okuduğumda dördüncü kaynakla ikinci kaynağı çok mantıklı buldum. Zaten kızaklara yağ dökülüp gemileri karadan götürdüklerini de biliyordum. Bu yüzden 3.'sünü seçtim.

6.3.12.5e.: Bana da 3 daha yakın geldi. Kaynaklardan yararlanmadım, zaten ben bu konuyu biliyordum. Babam bana bunu daha önce anlatmıştı.

6.b6.k.2e, 6.1.35.7e, 6.3.12.5e kodlu öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde her ne kadar her bir öğrenci doğru olarak farklı iddiaları seçse de, öğrencilerin tarihsel iddianın doğru olup olmadığına karar verirken *önceden bildiklerinden* yola çıkarak karar verdikleri görülmektedir. Bu öğrencilerden 6.b6.k.2e için bir çizgi film, 6.1.35.7e için daha önce ders kapsamında yaptığı bir araştırma, 6.3.12.5e için ise babasının ona anlattıkları iddiadaki bilgilerin doğruluğunu değerlendirmede etkili ve yeterli olmuştur. Levstik ve Barton da (2001) öğrencilerin, tarihi sadece okulda veya resmi eğitim kurumlarında öğrenmediklerini, okul dışında öğrenmelerinin de onların tarih öğrenmelerinde ne kadar etkili olduğunu vurgulamaktadır. Yine VanSledrigh (2002) tarih eğitiminde başarıya ulaşmak isteniyorsa öncelikle öğrencilerin ön öğrenmelerini harekete geçirici etkinlikler hazırlamak gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin iddiaların doğruluğunu değerlendirirken kullandıkları bir diğer yol ise iddialar arasında en çok ayrıntıyı sunan açıklamayı seçmektir. Bu görüşü destekleyen öğrencilerin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

6.b9.e.: Ben 3.'yü seçtim. Burada Haliç'e indirmeyi başardı diyor. 53 gün süren kuşatmayla Türklerin eline geçti diyor. Yani uzun süren mücadeleden sonra yenmişler yani, ama sonuçta yenmişler. Bunu güzel *ayrıntılı anlattığı* için bunu seçtim.

6.2.19. 2e.: Eğer ben 1'i seşmeseydim 3'ü seşerdim çünkü 3.'de daha iç açıcı anlatmış, böyle gün olarak anlatmış, böyle 53 gün demiş. O yüzden ben 1 olmasaydı 3'ü seşerdim.

6.4.3.2k.: Ben 1453 yılında Sultan Mehmet muazzam bir orduyla Bizanslıların karşısına çıktı, çok sayıda gemiyi kızakların üzerinden kaydırarak bir gecede Haliç'e indirmeyi başardı. 53 gün süren kuşatmadan sonra Bizans ordusu yenildi ve İstanbul Türklerin eline geçti. Bana bu daha inandırıcı geldi, daha iyi geldi. *Daha çok ayrıntılı anlatmış*

6.1.11.A.: Ayrıntılı ve kapsamlı derken ne demek istedin?

6.1.12.3k.: Yani bence daha çok anlatmış, yani konuyu bize daha iyi anlatmış.

6.1.13.A.: Tam anlayamadım, burada daha iyi anlatılan ne?

6.1.14.3k.: Yani daha *uzun* anlatmış. Bu da bizim anlamamızı kolaylaştırdığı için bunu seçtim.

Yukarıda verilen ğrenci ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin özellikle ayrıntıların yer aldığı açıklamaların daha doğru olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ayrıca açıklamanın uzunluğu da, 6.1.12.3k kodlu ğrenci için önemli sayılmıştır. Burada da 3. açıklama karşımıza çıkmaktadır. Aslında ğrencilerin genel değerlendirmeleri incelendiğinde özellikle 3. açıklamayı seçtikleri görülmektedir. Buradan ğrencilerin tarihsel iddianın doğruluğunda kendilerine sunulan açıklama içindeki ayrıntının miktarının ne kadar etkili olduğu kolaylıkla fark edilmektedir. Burada ayrıntı olarak karşımıza çıkan, 6.b9.e. ve 6.4.3.2k kodlu öğrenciler için iddia içinde sayılara yer verilmesidir. Araştırmanın bu bulgusu Lee ve Ashby (2002) tarafından yapılan araştırmanın bulgularını da destekler niteliktedir. Başka bir deyişle öğrenciler için bir ifadenin doğruluğu, içinde bulundurduğu tarihlerin çokluğu ve ayrıntının fazlalığı ile doğru orantılıdır. Öğrencilerin kararlarını etkileyen bir diğer unsur ise inandırıcılıktır. İnandırıcılıkla ilgili örneklere aşağıda yer verilmiştir.

6.b2.e.: 3.'y seçtim. Çünkü Türklerin Bizanslıların karşısına çıkması savaşı inandırıcı anlatması. Burada çok sayıda gemiyi kızakların arasından kaydırarak bir gecede Haliç'e indirmeyi başardı diyor, orada savaşırken gemilerin kızakların üzerinde kaydırırken öldüğünü, mesela o benim için önemli bir Şey oldu. Doğru cevap o geldi.

6.b5.k.Z.: Ben 3.'y seçtim. Çünkü o bana daha yakın geldi, ne bileyim bunlar daha *inandırıcı* geldi bana. Daha çok beni inandırdığı için onu seçtim.

6.4.9.4k.: Bir ben farklı seçtim galiba bana da 2. en yakın geldi bana nedense, çünkü burada en sonunda 1453 yılında Bizanslıları yendi ve İstanbul'u ele geçirdi diyor. 1453 yılında 3. kutucukta da vardı ama nedense bana 2. seçenek daha yakın geldi.

Bu açıklamalarda inandırıcılığı arttırmada ayrıntıya yer vermenin ne kadar etkili olduğu da görülmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi öğrencilerin ilk akıllarına gelen ayrıntının bolluğu, bunun neden önemli olduğu ise ayrıntı ile inandırıcılık arasında kurdukları bağla kolaylıkla anlaşılmaktadır. Burada öğrenciler için tarihsel iddianın inandırıcılığı ile o iddia içinde yer alan ayrıntının bolluğu arasında çok net bir bağ kurulduğu söylenebilir. Öğrenciler için önemli olan bir diğer unsur ise ilgi çekici ya da güzel olduğunu düşündükleri iddiaları seçmeleridir. Aşağıda öğrencilerin bu görüşlerini destekleyen ifadelerine yer verilmiştir.

6.2.5. 2e.: Ben de 1.'yi seçtim. Birinciyi seçmemim sebebi daha *ilgi çekici* geldi bana.

6.2.6. A.: Bunu diğerlerinden daha ilgi çekici yapan nedir?

6.2.7.2e.:Yani bu daha güzel geldi bana.

Bu öğrencinin ifadesi aslında daha ilgi çekici, güzel gibi açıklamalarla aslında bazı öğrencilerin tarihsel iddiaları değerlendirmede net bir kriter kullanmadıklarını da göstermektedir. Yani bu öğrenciler iddianın doğruluğunu değerlendirirken bireysel tercihlerini yansıtan kararlar almaktadırlar. Öğrenciler için tarihsel iddianın doğruluğunu değerlendirmede bir başka yol ise iddia ile onlara verilen kaynaklar arasında bir bağlantı kurma çabasıdır. Aşağıda bu görüşü destekleyen öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

6.4.2.1k.: Eee şimdi burada diyor ki 15. yüzyılda Fatih Sultan Mehmet adında çok cesur bir Osmanlı padişahı varmış, eee Bizanslılarla İstanbul'u ele geçirmek için savaşmışlar, eee bir gecede 62 parça donanmayı karadan Haliç'e indirerek düşmanı şaşkına uğratmışlar, ben buradaki resme göre kaynak 5'e göre olarak şey yaptım yorumladım, o yüzden 1.'sini seçtim.

6.1.2.1k.: Ben 1.'yi seçtim. 15. yüzyılda Fatih Sultan Mehmet adında çok cesur bir Osmanlı Padişahı yaşadı. Bizanslılarla İstanbul'u ele geçirmek için savaştı, bir gecede 62 parça donanmayı karadan denize indirerek

düşmanı şaşkına uğrattı ve şehri aldı. Bunu neden seçtim? Kaynaklarda da okudum ben, 7. kaynağın bunu doğruladığını gösterdi diğer kaynaklara bakarsak bazılarının yanlış olduğunu gördüm, örneğin 62 değil 67 olduğunu gördüm. Buna göre 7. kaynağı daha uygun olduğunu kendime ifade ettim.

6.1.6.2k.: Ben 3.'yü seçtim. 1453 yılında Sultan Mehmet muazzam bir orduyla Bizanslıların karşısına çıktı. Çok sayıda gemiyi kızakların üzerinden kaydırarak bir gecede Haliç'e indirmeyi başardı. 53 gün süren kuşatmadan sonra Bizans ordusu yenildi ve İstanbul Türklerin eline geçti. Ben tüm kaynakları okudum inceledim. İkinci kaynak birinci kaynağa baktım, öbür şıklarda da vardı ama bana 3. kaynak daha açıklayıcı geldi, zaten kaynaklara da baktım üçüncü açıklamaya da bakarak en çok özetledim ve o daha açıklayıcı geldi.

6.1.10.3k.: Ben de 3.'sünü seçtim. 1453 yılında Sultan Mehmet... Üçüncüyü seçmemin nedeni konu bence daha kapsamlı olarak orada belirtilmiş. *Kaynaklara baktığımda da uyumlu olduğunu gördüm.*

Bu öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde kendilerine verilen kaynakları okuyarak onlarla bir eşleştirme yoluna gittikleri görülmektedir. Wineburg (2001) usta tarihçilerle parlak lise öğrencilerinin tarihsel kanıtlardan bilgi üretme süreçlerini incelediği çalışmasında, tarihsel bilgi oluşturma sürecinde kaynakları karşılıklı değerlendirmenin önemini vurgulamıştır. 12 yaşındaki öğrencilerin kaynakları karşılıklı değerlendirerek (cross checking) tarihsel iddianın doğruluğunu değerlendirmeye çalışmaları, onların tarih yapabilme becerilerini de göstermesi açısından önemlidir. Öğrenciler kaynakları iddiayı desteklemek ya da reddetmek için kanıt olarak kullanabilmektedirler. Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi bazı öğrenciler tarihsel iddia ve kaynaklarda ortaklıkları ararken, bazıları da aşağıda verildiği gibi kaynaklarla iddiaların örtüşmeyen yanları üzerine vurgu yaparak kararlarını vermektedir.

6.1.49.3k.: Ben de arkadaşlarımızın dediğine katılıyorum. Bir de *birinci kaynakta* 67 parçadan olduğunu söylemiş ama *birinci açıklamada* 62 parça olduğunu söylemiş ondan bence 1.'si yanlış olabilir diye düşünüyorum. Ama tabi arkadaşlarımızın görüşüne saygılıyım.

6.1.50.4k.: Ben 3. kaynağı seçtim, birinci kaynakta 62 parça diyor ama kaynak birde 67 diyor, oysa siz zaten bu üçünün de doğru olabileceğini söylemişsiniz. Ben zaten onu eledim direkt kaynak 1'i, ikinci kaynak da bana çok açıklayıcı gelmedi. 3. kaynak dikkatimi çekti açıklayıcı buldum.

6.1.52.5e.: O zaman ikisinde de şey yapılmış burada kaynaklarda araştırmış o kadar çok kaynak var ki burada bir tanesinin 67 demesi onu doğru yapmaz diğer kaynaklara da bakman gerekirdi. Hangi buradaki doğru ya da yanlış değil bizim buradaki kendi fikrimiz önemli, 67'yi sadece bir kaynakta diyor. Bence 5, 10 tane kaynak deseydi ben o zaman tamam diyecektim. Ama yok.

Yukarıda verilen örneklerden anlaşılacağı gibi öğrencilerin tarihsel iddiaların doğruluğunu değerlendirmede kullandıkları yollardan biri de kendilerine verilen kaynaklarda yer almayan bilgileri içinde barındıran iddianın doğruluğuna inanmamalarıdır. Burada da öğrencilerin kaynakları kendilerine kılavuz ettikleri görülmektedir. Fakat elle sayılabilecek kadar az bir kısım öğrenci kaynakların güvenilirliğine ilişkin sorular sormuştur. Başka bir ifadeyle genel olarak öğrenciler kaynaklardaki bilgilerin tartışılmaz doğrular olduğuna inanma eğilimindedirler.

Genel olarak 12 yaş grubu öğrencilerin kendilerine sunulan tarihsel iddiaların güvenilirliğini değerlendirirken öncelikle daha abartılı ve daha ayrıntılı olan iddiayı seçtikleri görülmektedir. Bunun yanında öğrenciler önceden bildiklerine paralel olan iddiaların da doğruluğunu daha çabuk kabul etme eğiliminde olmuşlardır. 12 yaş grubundaki öğrencilerin kullandıkları bir diğer yol ise onlara daha inandırıcı geldiğini düşündükleri iddiayı daha doğru görmeleridir. Burada da inandırıcılığı arttıran hiç şüphesiz ayrıntıdır. Ayrıca bazı öğrenciler de “ilgi çekici” gibi genel ifadeler kullanarak seçimlerinin sebebini açıklamışlardır. Yine bir diğer ilgi çekici şey de öğrencilerin bireysel tercihlerini ön plana çıkararak “beğendim, hoşlandım” demeleridir. 12 yaş grubu öğrencilerin kendilerine verilen kaynakları dikkatlice inceledikleri ve bunlardan yola çıkarak kararlarını verdikleri de görülmüştür. Bu gruba giren bazı öğrenciler kaynaklarla iddialar arasında benzerlik bulmaya çalışmışlar, bazıları ise bunlar arasındaki farklılıkların üzerinde durmuşlardır.

4.2.1.1. 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel İddiaların Doğruluğunu

Değerlendirirken Kaynaklardan Yararlanıp Yararlanmama Durumları

Öğrencilerin hangi iddiayı neden seçtikleri incelendikten sonra, öğrencilere, bu iddiaları seçerken onlara verilen kaynaklardan yararlanıp yararlanmadıkları sorulmuştur. Aşağıda öğrencilerin bu soruya verdikleri yazılı cevaplar tablo olarak gösterilmiş, ayrıca öğrencilerle yapılan bireysel ve odak grup verileri de derinlemesine yorumlamak için kullanılmıştır.

Tablo 19
12 Yaş Grubu Öğrencilerin Seçimlerini Yaparken Kaynaklardan Yararlanma Durumları

	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
Yararlandım	372	82,8	199	44,4	172	38,4
Yararlanmadım	75	16,7	32	7,1	43	9,6
Kararsızım	2	0,4	1	0,2	1	0,2

Tablo 19 incelendiğinde 12 yaş grubu öğrencilerin seçimlerini yaparken %82,8'i (%44 kızlar, %38,4 erkekler) kaynaklardan yararlandıklarını, %16,7'si (%7,1 kızlar, %9,6 erkekler) kaynaklardan yararlanmadıklarını, %0,4'ü (%0,2 kızlar, %0,2 erkekler) kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde çok az bir kısmının kararsız olduklarını belirttikleri ve azımsanmayacak kadar çok bir kısmının ise kaynaklardan yararlandıklarını belirttikleri görülmektedir. Kaynaklardan yararlandığını belirten öğrenciler bunlardan nasıl yararlandıklarını şöyle ifade etmişlerdir :

.....
Evet yararlı çünkü kaynaklardaki bilgiler doğru
olduğu için seçeneğilerden kaynaklara u-
yan seçeneği seçtim.....

4 6 18 k y 1

Öğrencinin kaynaklarda belirtilen bilgilerle açıklamalarda belirtilen bilgileri eşleyerek kararını verdiği anlaşılmaktadır. Kaynaklardan yararlandığını belirten bir

başka grup öğrenciye göre ise iddialar arasındaki çelişkiyi ortadan kaldırmak için kaynaklar kullanılabilir:

..Evet. Bazı kaynaklar birbirine çelişiyor. Bu çelişkiyi ortadan kaldırmak için bu bilgileri kullandım.

6 12 k y 1

Odak grup görüşmelerde de yine öğrencilerin iddiaların seçiminde kaynaklardan yararlandıklarını ortaya koyan açıklamalar yer almaktadır.

6.b5.k. Z.: Bunlarla ilgili pek bilgi bilmiyordum. Kaynaklardan yararlandım. Bu yüzden seçtim.

Kaynakların işlerine yaramadığını belirten öğrenciler ise zaten bu konuda var olan bilgilerinden yola çıkarak kolaylıkla cevap verebildiklerini belirtmektedirler.

kaynakların da illelmesi için. Ama kaynaklardan yararlanmadım. İstanbul'un Fethi ile ilgili bilgilerden yola çıkarak bana en uygun gelen şik ki izaretledim.

10 6 5 e y 1

Yine bireysel görüşmelerden elde edilen veriler de öğrencilerin, o konuda ön bilgileri arttıkça kaynaklardan yararlanmaya gerek duymadıklarını göstermektedir.

6.b6.k.16. E.: Daha önce duydum ve daha önce araştırdığım için ödevim olmuştü üstüne bir de çizgi filmi izleyince zaten yani daha aslında bunu derste görmedik. Ama ben daha önceden bilgi birikimim vardı.

..Kararımı verirken bu kaynaklar işime yaradı. Çünkü insan skuyvoca kafasındaki bilgilere göre henüz doğru henüz yanlış tan olarak onlansa bile kafasında sekilleniyor.

16 6 1 k d 1

12 yaş grubu öğrencilerin verdikleri cevaplar genel olarak incelendiğinde büyük bir çoğunluğun kaynaklardan yararlandığını belirttiği görülmektedir. Bu öğrenciler iddiaların doğruluğunu değerlendirmede kaynaktaki bilgilerle iddialardaki

bilgileri eşleme yoluna giderek iddianın doğruluğuna karar vermişlerdir. Bunun yanında kaynaklardan yararlanmadığını belirten öğrencilerin ise daha önceki bilgilerine dayalı olarak karar verdikleri görülmektedir.

4.2.1.2 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Kaynakların Güvenilirliğine İlişkin Görüşleri

Öğrencilere, daha önce de ifade edildiği gibi, kaynak çalışmasında 8 tane kaynak verilmiştir ve onlardan bu kaynaklardan hangisini daha güvenilir bulduklarını gerekçesi ile açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20
12 Yaş Grubu Öğrencilerin Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynağı Seçtikleri

Kaynak	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
1. Kaynak	68	15,2	33	7,4	35	7,8
2. Kaynak	63	14,1	33	7,4	30	6,7
3. Kaynak	43	9,6	25	5,6	18	4,0
4. Kaynak	63	14,1	30	6,7	33	7,4
5. Kaynak	40	8,9	23	5,1	17	3,8
6. Kaynak	49	10,9	33	7,4	16	3,6
7. Kaynak	54	12,1	29	6,5	25	5,6
8. Kaynak	11	2,5	5	1,1	6	1,3
Hepsi	53	11,8	21	4,7	32	7,1
Hiçbiri	4	0,9	10	0	4	0,9
Toplam	448	100	232	51,8	216	48,2

Tablo 20 incelendiğinde 12 yaş grubu öğrencilerin %15,2’sinin (%7,4 kızlar, % 7,8 erkekler) 1. kaynağı güvenilir buldukları, %14,1’inin (%7,4 kızlar, %6,7 erkekler) 2. kaynağı güvenilir buldukları, %14,1’inin (%6,7 kızlar, %7,4 erkekler) 4. kaynağı, %12,1’inin (%6,5 kızlar, %5,6 erkekler) 7. kaynağı, %10,9’unun (%7,4

kızlar, % 3,6 erkekler) 6. kaynağı, %9,6'sının (%5,6 kızlar, %4 erkekler) 3. kaynağı, %8,9'unun (%5,1 kızlar, %3,8 erkekler) 5. kaynağı, %2,5'inin (%1,1 kızlar, %1,3 erkekler) 8. kaynağı güvenilir buldukları görülmektedir. Öğrencilerden %11,8'i ise (%4,7 kızlar, %7,1 erkekler) kaynakların hepsini güvenilir bulduklarını, %0,9'u ise hiçbir kaynağı güvenilir bulmadıklarını belirtmiştir. Kızlar en güvenilir kaynak olarak 1. ve en az güvenilir kaynak olarak da 6. kaynağı belirlerken, erkekler en güvenilir kaynak olarak yine 1.'yi ve en az güvenilir kaynak olarak ise 8. kaynağı belirlemiştir.

Öğrencilerin kaynakların güvenilirliğini değerlendirirken nasıl bir yaklaşım izlediklerini anlayabilmek için tekrar nitel verilere bakmakta yarar vardır. Bu veriler incelendiğinde öğrencilerin kullandıkları yollardan birinin, kaynağı *inandırıcı* olarak değerlendirmeleri olduğu görülmektedir. Bu görüşe katılan öğrencilerin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

6.b3.e:M.: Kaynak 7'yi güvenilir buldum, çünkü burada daha *inandırıcı* ve ilginç geldi bana.

6.b3.A.: Peki bu kaynağı daha inandırıcı yapan nedir?

6.b3.e:M.:Yani burada görebiliyorsun. Görünce inanıyorsun.

1-4-5-6. kaynaklarını çünkü üstte gördüğüm gibi daha doğrudan inandırıcı geldi.

15 6 10 k y 1

6.b3.e:M kodlu öğrencinin görüşleri incelendiğinde onun, kaynağın inandırıcılığına vurgu yaptığı açıkça görülmektedir. Bunun yanında öğrenci için önemli olan bir diğer özellik de *kaynağın görsel* olmasıdır. 12 yaş grubu öğrencileri için kaynağın görsel olmasının inandırıcılığını da arttırdığına ilişkin görüşlere başka öğrencilerde de rastlanmıştır. Aşağıda bu öğrenci görüşlerinden örnekler verilmiştir.

6.b2.e.: E *gemilerin karada olduklarını düşündüm*. Karada Türklerle Bizanslıların savaşını düşündüm. Takip ettiklerini düşündüm Türklerin Bizanslıları. Takip ederken gözleriyle görmüşler savaştıklarını.

6.3.20.6e.: Kaynak, 8. kaynak daha güvenilir. Çünkü *resimle* anlatıyor, bir de sarayın içini etrafını falan göstermiş *daha iyi anlatıyor* gibi geldi bana.

6.3.23.4e.: Kaynak 3 bana daha güvenilir geldi. Orada *kızakları görünce* kararımı kesinleştirdim ve işaretledim.

6.3.25.3k.: Ben de *resimlerden* daha çok yararlandım. Onlar daha güvenilir geliyor yani *resimlerle kanıtlar* açısından.

6.5. 39 2k.: Ben Kaynak 8'i güvenilir buldum resim olduğu için daha içerikli gördüm resimden.

6.5. 40 A.: Resim olduğu için içeriği fazla, daha çok şey anlatıyor öyle mi?

6.5. 41 2k.: Evet öyle, yani *gözümde canlandırabiliyorum*.

8. kaynak Çünkü 8. kaynak görsel olduğu için daha çok akılda kalıyor

11 6 12 k y 1

En çok 3 kaynak 3 işime yaradı Çünkü o görselde her şeyi açıklığı ile belirliyorduk

6 2 e y 1

Burada öğrencilerin görsel kaynakları gözlerinde tarihsel olayı canlandırmalarını kolaylaştırdığı için daha güvenilir gördükleri anlaşılmaktadır. Fakat öğrenci ifadeleri incelendiğinde genel olarak görsel kaynakların güvenilirliğine ilişkin bir soru işaretlerinin olmadığı da görülmektedir. Yani burada öğrenciler için görsel kaynaklar geçmişin resmi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler için önemli olan bir diğer kriter de *kaynağın bırakıldığı zamandır*.

6.3.26.2e.: Ben 2. kaynağı seçtim. Çünkü orada *1453 yazıyor, yani gören biri yazmış*.

6.3.27.1e.: Ben kaynak 5'i daha güvenilir buldum. Çünkü *savaşı gösteriyor* orada, Bizans İmparatorluğu ve düşmanın saldırdığı yerleri gösterdiği için onu daha güvenilir buldum.

6.3.26.2e kodlu öğrenci için savaşı gören birinin kaynağı bırakması kaynağın güvenilirliğinin arttıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciler için ayrıca kaynağın içeriği de güvenilirliğini değerlendirme açısından önemli bir ölçüttür. Aşağıda bu öğrenci görüşünü destekleyen ifadelere yer verilmiştir.

...Bu kaynaklardan benim seçtiğim 6. kaynak
çünkü bu kaynaktaki tarihleri gemilerin tam
nerede denize indirildiklerini bulursunuz kudu
bizim İstanbul'un fethi hakkında daha çok bilgimiz olur
Bence yazıları çünkü yazılarda neler
olduğunu daha iyi anlatıyor Bence bu
yazılardan yazılar daha iyi

468ey1

6.4.29.3k.: Ben kaynak 4'tekini seçtim çünkü ben de gemilerin bir gecede Haliç'e indirileceğini pek mümkün görmüyordum. Orada da öyle yazıyordu. Bir de ayrıntı veriyor, uzun süre hazırlıklar yapıldı diyor, o yüzden kaynak 4'ü daha güvenilir buldum.

6.1.89.2k.: Güvenilirsiz olan kaynaklar dediniz, kaynak 3, 5, 8 de güvenilirse burada hiç anlatılmıyor, yani o yüzden bunlar biraz da güvenilirsiz.

6.2.53.5e.: Benim en son seçeceğim 1 olursu *sırf gemilerden bahsettiği için* insanı heyecanlandırmaya çalışıyor, gemiler tıpkı denizde gidiyor gibi görünür ve açılan yelkenliler ... gemiyi şey yapıyor böyle *abartmalı* falan yapıyor. Bence güvenilir değil yani

6.1.81.2k.: Ben kaynak 3 ve 7'yi seçtim. 7. kaynaktaki *zaten* ilerliyor yani açıklıyor. Orada savaştan bahsediliyor gemilerin denize indirildiğinden düşmanların savaştıklarından orada da tam o dakikaların resmini yapmışlar, ben o yüzden 3'le 7'yi seçtim.

Bazı öğrenciler için ise o an tarihsel olayla ilgili merak ettikleri konuyu cevabı içinde barındıran kaynak en doğrusudur.

6.5. 32 1k.: Ama Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethettikten sonra şehri yani İstanbul'u Türklerin alması ile ilgili bir kaynak olsaydı bu benim için daha iyi olurdu. Çünkü İstanbul Türklerin eline geçiyor o daha iyi olurdu.

6.5. 33 A.: Bunların konusu senin öğrenmek istediğin şeyle aynı olmadığı için mi daha az güvenilir olduklarını düşünüyorsunuz?

6.5. 34 1k.: Evet. Böyle Türkler alıyor ya o şehri ondan sonra daha güvenilir gelirdi bana.

Yukarıda verilen öğrenci ifadeleri ayrıntının ve bilinenin dışında *yeni bilgiler* içeren kaynakların daha güvenilir olarak değerlendirilme eğilimini göstermektedir. Öğrenciler için güvenilirliği etkileyen bir diğer yol da görsel ve yazılı kaynağın birlikte sunulmasıdır. Aşağıda bu görüşü yansıtan ifadeler yer verilmiştir.

6.4.30.4k.: Şey bence de 5 ve 6 kaynakları daha güvenilir buldum. Çünkü burada da *haritada* bir bakınca yani insan bazı şeyler ayrıntılı olarak görebiliyor. Bunun da *açıklaması okuyunca* yani 6 da gibi geldi bana, o yüzden 5 ve 6. kaynakları güvenilir buldum.

6.1.63.7e.: Çünkü hepsi birbirine benziyor ve *tamamlıyorlar* birbirlerini, biri yanlış olsa hepsi yanlış olur. Ama diğerleri hiç birbirlerini tamamlamıyor. Ve burada çoğu kaynak zaten yanlış olamaz birden fazla kaynak var. Birkaçı doğru olabilir. Bu yüzden 2, 4, 6 en güvenilir kaynaklar bence.

Kaynak 4 ve Kaynak 2'yi daha güvenilir buldum. Çünkü olayın nasıl geçtiği, nerelerde ve nasıl olduğu anlatılıyordu. Ve saanen nasıl geçtiğinin resmi vardı.

11 6 1 e o 1

6.4.30.4k, 6.1.63.7e, 11 6 1 e o 1 koldu öğrencilerin ifadelerinin ortak yanı bir *görsel bir de yazılı kaynağın birlikte* kullanılmasıdır. Öğrencilerin bu birlikte kullanımı birbirini tamamlayan kaynaklar olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler için güvenilirliği arttıran önemli bir yol ise kaynaktaki bilgilerin ayrıntılı olarak verilmesidir.

6.2.36.2e.: Genellikle yazılı olanlar daha çok aklımda kalıyor ve anlaşılıyor, bu resmi herkes anlayamayabilir ama ben o yüzden yazı olarak seçmeyi tercih ettim.

Öğrencilerin iddiaların doğruluğunu değerlendirirken kullandıkları yollardan biri hatırlanacağı üzere kaynaklarla iddiaları eşlemektir. Burada da yine öğrencilerin aynı şekilde kaynakları değerlendirirken de bu yolu izledikleri görülmektedir. Aşağıda bu görüşü destekleyen öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

6.1.114.7e.: Bence *ikinci kaynak daha güvenilir. Çünkü 3.'ü hemen hemen doğruluyor.* Çünkü bu gemilerin sanki denizdeymiş gibi karada hareket ettiklerini görmemiş bir kimse için bunun olmamış inanılmaz bir manzara olduğunu tekrar etmek isterim diyor. 3'te de zaten kızakların üzerinde götürüldüğünden bahsediliyor. 3'ü doğruladığı için ben de 3'ü işaretlediğim için bu kaynak güvenilirdir.

6.1.71.5e.: Ben 2 ve 4 diyorum, 3 seçeneği *tamamıyla anlatıyor* bence

6.1.178.1k.: Ben bunu çok güvenilir buldum. Çünkü *benim seçtiğim seçenek bunla neredeyse aynı.* Buradan bir cümle alınmış oraya kaydedilmiş gibi zaten burada bazı kitaplarda yazdığı gibi birazcık özeti de verilmiş. Tamam diğerlerinde de verilmiş ama bunda birazcık daha fazla verilmiş gibi geliyor bana.

6.1.179.2k.: Kaynak 4'ü çok güvenilir bulmuştum ben, açıkça bu hepsi ile çok ilişkili hatta kızaklar üzerinden çekilen gemiler diyor. Gemiler de karaya doğru çekilebilir. Sonra birkaç gün süren bu işlemler diyor Kasımpaşa arkasındaki sırtlardan birbiri peşi sıra dizildi diyor. Burada da zaten dizilmiş bulunuyorlar diyor ondan güvenilir

Öğrenciler için önemli olan bir diğer gösterge ise kaynağı kimin bıraktığıdır. Çünkü bazı öğrenciler için kaynağı bırakan kişinin güvenilirliği kaynağın da güvenilirliğini etkilemektedir.

6.1.133.7e.: Bir de altındaki yazı da benim dikkatimi çekti. 1453 yılında yazılmış. İstanbul'un fethi sırasında yazılmış ve gördüm diyor.

Genel 4. kaynak sunkeni tarihi anlatmış
9 6 26 e o 1

Bence kaynak 3 daha güvenilir geldi. Çünkü bu resmi alman ressam mut b. k. fetih olayını görmüş. Yalova bu kadar güzel bir tablo çiziyor sanır.
10 6 5 e y 1

2 kaynağı daha güvenilir buldum. Çünkü o 'kaynağın karit-
lanmı. daha kolay olur gibi geldi.
16 6 7 e o 1

Bu kaynaklardan hangilerini daha güvenilir buldunuz? Neden?

Kaynak 5, Kaynak 6 ve Kaynak 2 daha güvenilir. Çünkü Kaynak 2'de anlatan kişi olayı bizzat kendi gözleriyle gördüğünü söylüyor.

16 6 23 k y 1

6.1.136.3k.: Şey aslında ben bunu biraz daha yanlış anlamışım bir insan onları gözüyle görebilir mi diye anlamışım. Bence görebilir diyecektim.

6.1.137.A.: ... gördüğünü söylüyor.

6.1.138.3k.: Görmüş olabilir. Bizden önce yaşayan insanlar burada Osmanlı Devleti'nde yaşayanlar görebilir. Onlar da bir insan bizim gibi, onların da iki gözü iki eli var. Onların da görme şansı var yani.

6.1.139.A.: Gördüyse doğru mu söylüyordur?

6.1.140.1k.: Hayır.

6.1.141.7e.: Göz yanıması olabilir ama.

6.1.142.6e.: Yalan söyleyebilir.

6.1.143.5e.: Abartabilir.

6.1.144.A.: Peki böyle olduğuna fikir yürütüyorsunuz ya bunları bugün düşündüklerinizle mi söylüyorsunuz?

6.1.145.6e.: Ben de atabilirim.

6.1.146.1k.: Ben atmam açıkçası doğruyu söylerim.

6.1.133.7e kodlu öğrenci için kaynağı bırakanın tarihsel olayı görmesi 9 6 26 e o 1 Kodlu öğrenci içinse kaynağı bırakanın bir tarihçi olması güvenilirliği etkilemektedir. Burada hiç şüphesiz tarihsel olayı gören biri tarafından bırakılan kaynak daha güvenilir olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanında bazı öğrencilerin ise kendilerine verilen kaynakları sorguladıkları ve kararlarını ona göre verdikleri görülmektedir. Aşağıda bu görüşü paylaşan öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

1.6.165.2k.: Zaten gerçek resmi olamaz.

1.6.166.7e.: Yani şimdi şu çağda da yapılmış olabilir, o yüzden bana çok güvenilir gelmiyor.

6.1.171.6e.: Yaren dedi ya resimler gerçek değildir diye, şimdi ama biz de resim çektiriyoruz şey yani biz canlı bir varlığımız ve bizi çektiğine göre yani bu bizim de sahte olduğumuz anlamına gelmez. Orası da canlı yaşanmış olabilir.

6.1.172.2k.: Ama burada bir fotoğraf değil, burada biri çizmiş bunu yani orada bir hata yapmış olabilir.

6.1.173.6e.: Yani çekilmiş olması imkansız gibi bir şey de.

6.1.174.2k.: Yani sonuçta çizilmiş bir şey.

6.1.175.7e.: Bunu gören bir insan bunu resmetmek çok zor bir şeydir zaten bunu gören bir insanda yetenek yoksa bunu resmedemez ama bu günümüze kadar gelen birikimlerin toplamından derlenmiş olabilir.

6.1.176.5e.: Buna böyle bakılırsa burada savaşıyor gibi görünüyorlar ya eğer bunu renklendirselerdi saçma olmazdı.

Öğrencilerin kaynağın doğruluğunu değerlendirirken düştükleri bir hata ise anakronizm yapmaları, bugünün değerleri çerçevesinde o olayı yargılamalarıdır. Aşağıda bu öğrenci ifadelerine paralel görüşlere yer verilmiştir.

6.1.151.7e.: Kaynak 3 bana pek şey gelmedi. Çünkü orada bekliyorlar ve gemiler karaya çekiliyor bu görüntü saçma bence.

6.1.152.A.: Sen ne dersin?

6.1.153.6e.: Bu resim yani birlikte kaydırma anlamadım orada ne olduğunu, tam olarak altında yazılanlar olmalı, bir özet koyabilirlerdi.

6.1.154.A.: Bunun bir bilgi ile birlikte verilmesi gerektiğini düşünüyorsun. Sen?

6.1.155.5e.: Osmanlılar burada duruyor gemideliler, Osmanlılar burada durduğu halde gemidekiler onlara bir şey yapmıyor yani yanlış.

6.1.156.A.: Bu resim gemilerin kızakla indirildiğini gösteriyor. Dağdan indiriyorlar gemileri.

6.1.157.4k.: Bu bana asla güvenilir gelmiyor çünkü hiçbir açıklaması yok, sadece İstanbul'un fethi ve resimden insan bir anlasa yani Batuhan'ın dediği gibi anlar. Ya da başka bir şey anlar bu konuda bilgili olmayan biri asla bir şey anlamaz, anlasa da yanlış anlar.

Örneğin şimdi ben bilmiyorum bu konuyu ondan ona baktığımda aaa niye orada duruyorlar diye düşünebilirim. Bu bana güvenilirsiz geliyor.

Bazı öğrenciler ise tarihsel bir olayın doğruluğu ya da yanlışlığına ilişkin bir bilginin doğruluğunun bilinemez olduğunu düşünmektedirler. Çünkü öğrenciler için olayı görme şansımızın olmaması o olayı tam olarak bilememize sebep olmaktadır. Bu öğrenci ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

6.1.191.A.: Mümkün görülmemektedir diyor. Dolayısı ile diyor burada.

6.1.192.2k.: Bence indirildi, sadece 1 kaynakta indirilmedi diyor o yüzden.

Öğrenciler çelişkiye düşüyorlar ardından yeninden açıklamalarına devam ediyorlar.

6.1.193.1k.: Kaynak 4 bence yanlış çünkü orada da yazmıştı çok sayıda gemiyi kızakların üzerinden kaydırarak bir gecede Haliç'e indirmeyi başardı diyor. Ama burada Haliç'e indirilmesi mümkün görülmemektedir diyor. Bence yanlış.

6.1.194.4k.: Ben bundan yine vazgeçmiyorum çünkü daha demin üçüncü şıkta kızaklar diyor burada da kızaklar diyor. Eee burada başka kızak anlatılmıyor zaten burada da bir yer yanlış, gemilerin indirilmemesi yanlış, indirilmiş zaten 5. kaynaktaki haritada da gösteriyor tabi eğer doğruysa öyle düşünüyorum.

6.1.195.6e.: Biz 4'e güveniriz dedik bakın şimdi 4'te güvenilir olan yerler de var. Sadece bir sırası güvenilir değil diye 4 güvenilir değil diyemeyiz ki.

6.1.202.4k.: Ya kaynak 4 yanlış ya kaynak 5 yanlış çünkü kaynak 5 gemiler iniyor diyor ama kaynak 4'te görülmemektedir diyor. Daha demin tartıştığımız gibi acaba yalan mı söyleniyor gerçek mi yani başka bir şey mi bunu yazarlar bilir yani.

6.1.203.A.: Peki nasıl bileceğiz?

6.1.204.4k.: Ölenleri kaldıralım mezardan anca öyle (Gülüşmeler...)

6.1.205.6e.: 2004'te yapılmış sonuna yorum konulmuş yorum da doğru olacak diye bir şey yok.

6.1.206.7e.: Kaynak 6'da ilk cümle ilk 3 cümlede kürekliler falan çevreyi emniyete almışlar denilmişti. 3. kaynağa baktığımızda orada da insanlar falan çevreyi emniyete almışlar.

6.1.207.A.: Peki 6'ya bakalım.

6.1.208.2k.: 6 ile bence ilişkisi yok. Çünkü orada başka şeyler konuşuyor, burada 4 de olumsuz hatta olumlu orada indirildi diyor burada şaşkınlık diyor yani farklı.

6.1.209.A.: 5'e ne dersiniz?

6.1.210.K2.: 5 kesinlikle doğru .

6.1.211.K1.: 5 yüzde yüz doğru bence.

6.1.2125e.: 5 doğru.

6.1.213.6e.: Hem yazılı olduğu için daha çok anlatılıyor hem böylece daha güvenilir oluyor.

Bazı öğrenciler ise doğruluğa ilişkin çok genel fikirler ortaya sürmüşler ve tüm kaynakların doğru olduğunu belirtmişlerdir.

6.5. 29 A: Peki çocuklar kaynaklardan hangilerini güvenilir buldunuz hatırlıyor musunuz? Bakın bakalım.

6.5. 30 5e.: Hepsini.

6.5. 31 4e.: Bence de hepsi.

6.5. 29 A: Peki çocuklar kaynaklardan hangilerini daha güvenilir buldunuz? Neden?
 Tüm hepsini... çünkü... hepsi de... doğru... bence...

5 6 12 k o 1

Genel olarak 12 yaş grubu öğrencilerin tarihsel kaynakların güvenilirliğine karar verirken kaynağın inandırıcı olup olmadığına baktıkları, burada yine ayrıntının inandırıcılığı arttıran bir faktör olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bazı öğrenciler ise kaynaklar içinde özellikle görsel olanların daha güvenilir olduğuna vurgu yapmaktadır. Öğrenciler için bunun en belirgin sebebi, görsel kaynakların olayı öğrencilerin gözleriyle görmüş gibi canlandırmalarını sağlamasıdır. Öğrencilerin kullandıkları bir diğer yol da kaynağın bırakıldığı zamanı kontrol etmektir. Genel olarak 12 yaş grubu için kaynağın bırakıldığı zaman tarihsel olaya ne kadar yakınsa

kaynağın güvenilirliği de o kadar artmaktadır. Kaynağın içeriğinin zengin olması ve öğrencilerin o olayla ilgili merak ettikleri bir soruya kaynak içinde cevap bulmaları da kaynağın güvenilirliğini arttıran faktörlerdendir. Ayrıca öğrencilerin daha önce bilmedikleri yeni bir bilgiyi içeren kaynak öğrenciler tarafından daha güvenilir görülmekte, görsel ve yazılı kaynağın birlikte kullanılması ise öğrencilerin yine vazgeçemedikleri seçenekler arasındadır. Bununla beraber iddiadaki bilgilerle kaynaktaki bilgilerin aynı olması kaynağın doğruluğunu gösterirken, kaynağı bırakan kişinin kimliği de bunu pekiştirebilmektedir. Eğer kaynağı bırakan kişi bir profesör ise, öğrenciler böyle birinin hata yapma ihtimalini çok az olarak değerlendirmektedirler. Kaynağı bırakan kişinin tarihsel olayı görüp görmemesi de öğrencilerin verdikleri kararda önemli bir etkidir. Öğrenciler yaşanan tarihsel olayı kendi gözleriyle görenlerin, olayı da daha doğru yazacaklarına inanmaktadır. Azımsanmayacak sayıda birçok öğrenci ise kaynakların hepsinin doğru olduğunu ileri sürmüştür.

4.2.1.3. 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Hangi Kaynakları Az Güvenilir Gördükleri

Öğrencilere bilindiği gibi kaynak çalışmasında 8 tane kaynak verilmiş ve onlardan bu kaynaklardan hangisini daha güvenilir bulduklarını gerekçesi ile açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 21
12 Yaş Grubu Öğrencilerinin Az Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynağı Seçtikleri

Kaynak	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
1. Kaynak	77	17,2	58	12,9	19	4,2
2. Kaynak	62	13,8	42	9,4	20	4,5
3. Kaynak	46	10,3	16	3,6	30	6,7
4. Kaynak	26	5,8	11	2,5	15	3,3
5. Kaynak	22	4,9	11	2,5	11	2,5
6. Kaynak	45	10,0	22	4,9	23	5,1
7. Kaynak	29	6,5	17	3,8	12	2,7
8. Kaynak	54	12,1	21	4,7	33	7,4
Hepsi	1	0,2	0	0	1	0,2
Hiçbiri	86	19,2	34	7,6	52	11,6
Toplam	448	100	232	51,8	216	48,2

Tablo 21 incelendiğinde 12 yaş grubu öğrencilerin %17,2'sinin (%12,9 kızlar, %4,2 erkekler) 1. kaynağı, %13,8'inin (%9,4 kızlar, %4,5 erkekler) 2. kaynağı, %10,3'ünün (%3,6 kızlar, %6,7 erkekler) 3. kaynağı, %5,8'inin (%2,5 kızlar, %3,3 erkekler) 4. kaynağı, %4,9'unun (%2,5 kızlar, %2,5 erkekler) 5. kaynağı, %10'unun (%4,9 kızlar, %5,1 erkekler) 6. kaynağı, %6,5'inin (%3,8 kızlar, %2,7 erkekler) 7. kaynağı, %12,1'inin (%4,7 kızlar, %7,4 erkekler) 8. kaynağı az güvenilir bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden %19,2'sinin (%7,6 kızlar, %11,6 erkekler) hiçbir kaynağı az güvenilir bulmadıklarını belirttikleri görülmektedir.

Öğrencilerin kaynakların az güvenilirliklerine karar verirken nasıl bir yol izlediklerini anlamak için nitel verileri incelemekte yarar vardır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen nitel verilere göre kayaktaki anlatım tarzı güvenilirliği etkileyen faktörlerden biridir. Aşağıda bu görüşü savunan öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

6.4.41. 3k.: Ben kaynak 7’de orada böyle herhalde fermanlar çıkmış ben bana pek inandırıcı gelmedi, çünkü eee belki de kahramanlığını falan öyle katmış olabilir diye.

6.4.42.A.: Yanlı davranıp kahramanlığını ön plana çıkaracağını mı düşündün?

6.4.43.3k.: Yani biraz daha kahramanlık ön plana çıkabilir gibi geldi Bu kaynaklardan kaynak 2’yi daha az güvenilir buldum. Çünkü gemilerin kara üzerinde ilerlemesi çevreye büyük zararlar verebilir.

6.4.41.3k yazının dilinin güvenilirliği belirlemede önemli olduğunu savunurken 6.4.43.3k öğrencinin *bugünün olup* olmama ile ilgili görüşlerinin ne kadar etkili olduğu kolaylıkla anlaşılmaktadır. Bazı öğrenciler için ise kaynakta verilen *açıklamamanın az olması* o kaynağı daha az güvenilir hale getirmektedir. Aşağıda bu görüşü ileri süren öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir.

6.2.62. 2e.: Ben 5 derim. Çünkü burada *sadece bir resim* var. Biraz harita büyük olmuş aslında böyle resimleri göremiyorum. Gemilerin nereden gittiği falan fazla belli olmadığı için ben o yüzden 5 diyorum.

6.2.67.2e.: Bak şimdi burada görünmüyor fazla bir şey yani görünüyor ama böyle gemilerin falan nereden geldiği sonuçta burada bilgi vermemiş sadece resimle bazı insanlar bir şey anlayamayabilir.

Öğrenciler kaynağın güvenilirliği belirlerken kaynağın türü arasında da bir bağ kurmaktadır. Aşağıda görsel kaynakları neden daha güvenilir gördüklerine ilişkin öğrenci ifadeleri yer almaktadır.

6.3.33.2e.: Bence 3 güvenilir değil. Çünkü bu gerçek değil bence o zaman fotoğraf makinesi yoktu ki.

6.3.35.2e.: Mesela kayıktakiler düşman mı? Yani şimdi orada onlar düşman değilse biraz yardım edebilirler çünkü kıyıya vurmuş yani.

Bu kaynaklardan hangisinin daha az güvenilir buldunuz? Neden?

Ben resimleri daha az güvenilir buldum. Çünkü herseyi katmışlar.

369ey1

Bana göre kaynak 8’dir. Çünkü Topkapı Sarayı Müzesi’ne değil olup al Medînden semâ’deyim.

4 6 5 k y 1

Diğer kaynaklardan hangilerini daha az güvenilir buldunuz? Neden?

Bence 5. kaynak çünkü haritadan söz onları yapıyor

9 6 26 e o 1

3. kaynağı daha az güvenilir buldum çünkü o resim
doğru olmuyor gibi

16 6 7 e o 1

Öğrenciler için önemli olan bir diğer gösterge ise kaynakta yer alan *abartılardır*. Abartıların fazlalığı ya da azlığı güvenilirliği etkileyen faktörler arasında sayılmaktadır.

6.2.53.5e.: Benim en son seçeceğim 1 olurdu, sırf gemilerden bahsettiği için insanı heyecanlandırmaya çalışıyor gemiler tıpkı denizde gidiyor gibi görünür ve açılan yelkenliler ... gemiyi şey yapıyor böyle *abartmalı* falan yapıyor. Bence güvenilir değil yani

Çelişki de öğrencilerin güvenilirliği değerlendirmelerinde önemli bir etkidir.

Aşağıda bunu destekleyen öğrenci ifadeleri yer almaktadır.

6.4.47.4k.: Ben de 1. kaynağı az güvensiz buldum biraz çünkü burada son cümlesinde bu gemiler orta boyda 67 parçadan ibaretti diyor. Onun üstündeki kutucukların 1.'sinde de bir gecede 62 parça donanmayı karadan Haliç'e indirerek düşmanı şaşkına uğrattı ve şehri aldı diyor, o yüzden birinde 62 birinde 67 diyor o yüzden kararsız kaldım. 1. kaynağı güvensiz buldum.

1. kaynak çünkü kaynaқта 67 parça
dan söz ediliyor ancak seçeneklerde
62 parça dan söz ediliyor

4 6 18 k y 1

2. kaynak Gemilerin denizdeki gibi karada
görmesi mantıksız geldi

11 6 12 k y 1

Yukarıda da örneklerine rastlanıldığı gibi *çelişki* öğrenciler açısından kaynakların güvenilirliğini etkileyen faktörlerin arasında sayılmaktadır. Genel olarak öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde *çelişki*den pek hoşlanmadıkları ve bu *çelişki*yi

ortadan kaldırmak için de kaynaklar arasında orta yolu bulma yani ortaklıkları öne çıkararak karar verme yoluna gittikleri görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin çelişkiyi gidermek için kaynaklar arasında nasıl bir değerlendirme yaptıklarına ilişkin bir örnek sunulmuştur.

6.b5.k. Z.: Şimdi aslında bütün kaynaklardan bilgi toplarsın hangisi daha çok varsa, diyelim ki 4 tane kaynak buldun, 3'ü 67 ise ona daha çok güvenirsin. Yani çevrene sorarsın kitaplardan falan bunla ilgili bilgi toplayıp sonra bir daha topladıklarından daha derin araştırma yaparsın.

Öğrencilerin kaynakların az güvenilirliğini değerlendirirken kullandıkları yollardan biri de anakronizme düşerek bugünden değerlendirme yapmadır. Aşağıda bu görüşe sahip öğrenci ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

6.5. 52 1k.: Ben 2'yi daha az güvenilir buldum. Çünkü gemilerin kara üzerinde ilerlediklerini söylüyordu. Gemiler kara üzerinde ilerlemezler ki.

6.5. 54 4e.: Bence de 3'te biraz sorun var. Biraz saçma geldi ya, resim biraz abartılı.

6.5. 55 2k.: Ben kaynak 6'yı bulmuştum. Çünkü daha az daha yani şeyli bilgi vermiş daha değişik bilgi öbürlerinden ne bileyim onu daha az güvenilir buldum.

6.5. 60 3k.: Ben 2'yi az güvenilir buldum. Gördüm diyor, görmüş olabilir ama gördükleri de yanlış olabilir. Kesin bir şey olmadığı için.

Kaynak 1 gemiye indirmek insanları
Sakatlara bilirdi

2 6 19 e y

Kaynak 6 çünkü geminin indirmek için
ben pedisat olam 50 kişi ilahı
ağabenden zaman bir Jova kılbeden
Domeni pedisat bilen bence büyük yapardı

3 6 2 9 e o 1

Öğrenci ifadeleri incelendiğinde azımsanmayacak kadar çok bir kısmının da tüm kaynakları güvenilir bulduklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Aşağıda bu görüşü ileri süren öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

Ban hepsini çok güvenilir buluyorum. Çünkü hepsini
çok buluyorum.

5 6 12 k o 1

Bana göre hepsi güvenilir. Yukarıda en
güzel ve kafama en yakın olanları yazardım.

11 6 1 e o 1

Öğrenci görüşleri incelendiğinde çok az sayıda olsa da bazı öğrencilerin ise *kaynağı eleştirdikleri* görülmektedir. Aşağıda bu öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

Kaynak 7'de F. Sultan Mehmet'in sözlerini
çok verilmis. Ama o zaman teknoloji gelişmediği
için bu sözleri tamamıyla söyledikleri
tam bilemeyiz.

10 6 5 e y 1

Kaynak-2'yi daha az güvenilir buldum. Olayı masal gibi
anlatmış. Ve daha az inandırıcıydı.

16 6 1 k d 1

Öğrenciler için kaynağın güvenilirliğini değerlendirmede önemli olan kriterlerden biri ise *kaynağı bırakan kişinin tarihsel olayı görüp görmemesidir*. Çünkü genel olarak öğrenciler açısından kaynağı eğer tarihsel olayı görmüş bir bırakmışsa o kaynağın güvenilirliği daha yüksek olarak değerlendirilmektedir.

Kaynak 4 - diğer kaynaklara göre daha
az güvenilir geldi. Çünkü olay görmüş
olan bir kişi anlatmıyordu. Kaynak
4'ün anlatımı o kadar gerçekçi değildi.

16 6 23 k y 1

12 yaş grubu öğrencilerin tarihsel kaynakların az güvenilir olanlarını nasıl seçtikleri incelendiğinde, öğrencilerin verdikleri kararlarda kaynaktaki yer alan

açıklamaların az olmasının etkili olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle böyle düşünen öğrenciler için genel olarak kaynaktaki bilgi arttıkça, güvenilirlik de artmaktadır. Öğrenciler için önemli bir diğer ölçüt ise kaynağın türüdür. Öğrenciler için görsel kaynaklar güvenilirliğini korurken yazılı kaynaklar hâlâ şüphe taşımaktadır. Kaynakta abartıların olması ve çelişkilerin yer alması öğrenciler açısından kaynağın güvenilirliğini düşürmektedir. Öğrenciler çelişkileri gidermek için özellikle orta yolu bulmayı seçmektedir. Bazı öğrenciler için ise bugün açısından akıllarına yatmayan ifadelerin yer aldığı kaynaklar yine az güvenilir olarak değerlendirilmiştir. Bazı öğrenciler ise yine tüm kaynakların güvenilir olduğunu iddia ederken, bir kısım öğrencinin ise kaynakları eleştirip karşılaştırma yaparak karar verdikleri görülmektedir.

4.2.1.4. 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Kaynaklarda Belirtilen İfadelerin Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları

Öğrencilere kaynak çalışmasında verilen kaynakları daha derinlemesine incelemeleri için bazı özel sorular sorulmuştur. Bunlardan ilki “Kaynakta Fatih Sultan Mehmet’in gemileri bir gecede indirdiği belirtilmektedir. Bunun doğruluğunu nasıl kontrol edebilirsiniz?” sorusudur. Öğrencilerden gelen cevaplar Otorite Kaynaklar, Kayıtlar ve Kalıntılar, Açıklamanın Sorgulanması, Önceden Bilinenle Karşılaştırma, Herkes Bunu Bilir, Bilinemez, Bugünden Değerlendirme, Kaynakları Karşılaştırma kategorilerinde kodlanarak aşağıda tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22
12 Yaş Grubu Öğrencilerin 67 Parça Geminin Doğruluğunu Nasıl Değerlendirdikleri

Nasıl Kontrol Ederiz?	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
Otorite Kaynaklar	262	58,5	113	29,7	129	28,8
Kayıtlar ve Kalıntılar	38	8,5	24	5,4	14	3,1
Açıklamanın Sorgulanması	24	5,4	12	2,7	12	2,7
Önceden Bilinenle Karşılaştırma	12	2,7	3	0,7	9	2
Herkes Bunu Bilir	4	0,9	2	0,4	2	0,5
Bilinemez	34	7,6	20	4,5	14	3,1
Bugünden Değerlendirme	23	5,1	12	2,7	11	2,5
Kaynakları Karşılaştırma	51	11,4	26	5,8	25	5,6
Toplam	448	100	232	51,8	216	48,2

Tablo 22 incelendiğinde 12 yaş grubundaki öğrencilerin tarihsel bir kaynaktaki bilginin doğruluğunu değerlendirmek için hangi yollara başvurdukları anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin %58,5'i (%29,7 kızlar, %28,8 erkekler) otorite kaynaklara başvurmak gerektiği, %11,4'ü ise (%5,8 kızlar, %5,6 erkekler) kaynakları karşılaştırarak ortak olan görüşü benimsemek gerektiği, %8,5'i (%5,4 kızlar, %3,2 erkekler) kayıtlar ve kalıntılara bakmak gerektiği, %7,6'sı (%4,5 kızlar, %3,1 erkekler) bunun bilinemez bir şey olduğu, %5,4'ü (%2,7 kızlar, %2,7 erkekler) ise kaynaktaki bu açıklamanın sorgulanması gerektiği, %2,7'sinin (0,7 kızlar, %2 erkekler) daha önceden bildikleri ile karşılaştırdığı, %0,9'ununsa (%0,4 kızlar, %0,5 erkekler) bunu herkes bilir cevabını verdiği görülmektedir.

Öğrencilerin bu görüşlerini nasıl şekillendirdiklerini anlamak için yapılan odak grup ve bireysel görüşme verilerini incelemekte yarar vardır. Bu öğrencilerden bazıları verilen ifadenin doğruluğunun *değerlendirilemez veya bilinemez* olduğunu düşünmektedir. Aşağıda bu öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

6.b10.k.29.: Bence olamaz çünkü bir gecede 62 gemi olmaz. Gemiler baya büyük, denize indirilemezler. Bu bence kanıtlanamaz.

Öğrencilerin kararlarını verirken en çok başvurdukları kaynaklar arasında ise *otorite kaynaklar* yer almaktadır. Bu otorite kaynaklar öğretmenler, ders kitapları, müzeler, büyükler... şeklinde sıralanabilir. Öğrencilerin başvurmayı düşündükleri otorite kaynakların neler olduğu ise ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu bulgulara genel bulgulardan sonra yer verilmiş, ancak aşağıda öğrencilerin genel olarak otorite kaynaklar olarak neleri gördüklerine ilişkin ifadeleri sunulmuştur.

6.1.261.4k.: Ben buraya bir şey eklemek istedim. Eee tamam *ansiklopedilerden veya internetten* araştırabilirim. Veya bizim evde bir iki tane ansiklopedi var. Ben bazı şeyleri özellikle ansiklopediden bakıyorum. Çünkü oradakiler biraz daha doğrudur. İnterneti kullandığım da oluyor ama bir de buna *büyüklerimizden yardım* olarak da sosyal bilgiler *öğretmenlerinden dershaneden* her yerden ama onlar biliyorsa bilgi alabiliriz.

6.1.262.A.: Peki sen?

6.1.263.5e.: Bu konuyu tekrar araştırırdım ve *tecrübeli olan kişilerden* de doğru olup olmadığını söyledim. Ben farklı kaynaklardan araştırmalar yapardım. *Araştırma merkezlerine* gider sorardım.

6.1.264.7e.: Tarihsel kalıntıları olan *müzelerin* sergilerini izlemeye giderdim.

6.1.265.A.: Ne dersiniz arkadaşımızın fikrine?

6.1.266.6e.: Güzel.

6.1.267.4k.: Örneğin İzmir gezisi vardı onlar etnografaya müzesine gittiler. Buradan biraz daha fazla bilgi aldılar. Böyle bir soru çıksa geçen gün Türkçe kitabında çıktı, ben cevaplayamadım ama gidenler cevapladı. Gidip görmeleri bence daha iyi.

Burada müzelerin otorite kaynaklar içinde değerlendirilmelerinin sebebi öğrencilerin genel olarak orada da bakma görme etkinlikleri yaparak kolay yoldan bir kaynaktan bilgi edinme eğiliminde olmalarıdır. Bunun yanında bazı öğrencilerin de kararlarını verirken özellikle bugünkü değerler odaklı değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Bu görüşü savunan öğrencilerin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

6.1.268.2k.: Kaynak 1’de Fatih Sultan Mehmet’in 67 parça gemiyi Haliç’e indirdiği belirtilmektedir. Bunun doğru olup olmadığını nasıl kontrol edebiliriz diyor. Ben 1. açıklamaya bakarak doğru olup olmadığını kontrol edebiliriz dedim. Orada yazıyor.

6.1.269.1k.: Ben de aynı fikirdeyim.

6.1.270.A.: Peki 6. kaynağa bakalım. Tophane’den itibaren donanmadan ayrılan 5 sıra kürekli 67 veya 72 gemi bir gece içinde Kasımpaşa’ya indirilmiştir.

6.1.271.2k.: *Bence bir gece içinde o kadar gemi indirilemez.*

6.1.272.4k.: Eğer yani atletizmle ilgileniyorlarsa bir gece içinde onu götürebilirler.

Bazı öğrenciler ise bunu bir mucize olarak değerlendirmekte ve herkesin bunu bilebileceğini savunmaktadır. Aşağıda bu görüşü ileri süren öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

Bence sağında Oranında bir gece gelmiştir.....

5 6 12 k o 1

Diğer kaynakları okuyarak ve karşılaştırarak kontrol ederim.....

11 6 12 k y 1

6.1.273.7e.: Yani şöyle düşünün, Türkler o kadar çok devletin birleşmesin yenemez diyorlar ama biz yendik.

6.1.274.6e.: Örneğin biz futbolda da geçen sene aynı şey oldu. Türklerden olamaz diye beklemeyeceksin. Çılgın Türkler diye kitap yazmışlar yani bunlar normal çok mucizeler de yarattık yani herkes biliyor Türklerin nasıl şey olduğunu, bunu da öyle düşünün. Orhan Gazi’nin torunlarıyız.

6.1.275.7e.: Yani geçen sınıfımızda bizim de başımızdan böyle geçen bir olay vardı. Futbol turnuvası düzenlenmişti. Bu futbol turnuvasında bütün rakiplerimiz bizden güçlüydü. Bize hiç şans tanımıyorlardı ama biz hepsini yendik.

6.1.276.3k.: Ya aslında buradaki her şey çelişkili kaynak 4'te birkaç gün içinde indirilmiş diyor. Kaynak 6'da bir gece içinde indirilmiş diyor yani hepsi çelişkili.

6.1.278.5e.: Bence bir gecede olabilir. Bazı adamlar bir gece de kaç tane mafyayı öldürüyor.

6.1.295.7e.: Konuyu 1. Dünya Savaşı'na götürüyorum ama şimdi düşünelim Türklerin hiç maddiyatı yoktu. O dönemde çok az mermi sayıları vardı. Her attıklarını vurmak zorundaydılar neredeyse. Ondan bu da olabilir.

6.1.273.7e., 6.1.278.5e. kodlu öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde tarihle hikaye arasındaki ince çizgide bocaladıkları ve mucizeleri de tarihin bir parçası olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin değerlendirme sırasında yaptıkları bir hata ise bugünün değerlerinden yola çıkarak karar vermeleridir. aşağıda bu görüşü ileri süren öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

6.1.279.A.: Peki bir gece içinde indirme olayına siz olabilir diyorsunuz. Çünkü...

6.1.280.6e.: Eğreti bir biçimde koysalar bile üzerinde koysalar bile bir iki saatte gider o kadar gemiyi de böyle indirmeleri normal.

6.1.281.3k.: Ama savaş anında hemen o kadar imkân bulunabilir mi diye düşünüyorum.

6.1.282.6e.: Ama bu gece olduğu için.

6.1.283.7e.: Kızaklar var yerlere döşemişler, onun üzerinden de yağ dökmüşler bu bilinen bir şey. Eski dönemde böyleydi. O dönemde bu dönemdeki gibi tanklar falan yoktu. Yani...

6.1.284.3k.: Ama kızaklarla o kadar hızlı olunabilir mi diye düşünüyorum.

6.1.285.7e.: Neden olmasın ya!

6.1.286.2k.: Bence bu kadar süre içinde o kadar şey güvenilebilir mi bence tam güvenilebilir değil.

6.1.287.7e.: Kaç tane gemi olup olmadığını bilmiyoruz. Bir gecede indirilebilir mi onu da bilmiyoruz. 3 tane kaynağımız var bunlar Türk kaynaklar, 3 tane kaynağın içinde gemi sayısı var tamam mı, bunlardan biri kesinlikle doğru olmak zorunda. 1 bize mantıksız geldi ama gemi sayısı doğru olabilir.

6.1.288.6e.: Yani?

6.1.289.7e.: Gemi sayısı en azından 60'tan fazla, en azından bunu düşünebiliriz.

6.3.36.A.: Peki 1. kaynakta 67 tane gemi indirildi diyor, onun doğruluğuna nasıl karar verebiliriz?

6.3.37.4e.: Sayamayız ki. Zaten 67 tane gemi yok ki 5, 6 tane gemi var. Yani bence böyle o kadar gemi olamaz yani. Düşmanların gemilerini de mi saymışlar ne yapmışlar o kadar asker yok, diyelim ki birkaç kişi toplandı ve bir gemiyi kaldırdı onlar zaten şey olur kolları ağırır onlar dinlenene kadar da diğerleri indirir ama 67 tane gemiyi indiremezler.

6.3.41.4e.: Mesela orada hayvanlar olur adamlar yorulur gemiler zaten ağırdır.

6.3.43.4e.: İndirseler zaten kaldıramazlar gemiyi iterlerse de gemi zarar görebilir, iş görmez hale gelebilir. Kırılır yani nasıl anlatsam kaldıramazlar yani o zaman.

6.3.50.6e.: Burada yazıyor işte 3. şeyde bir gecede indirildi diyor.

6.3.52.4e.: Esastan böyle bir şey olamaz diye düşünüyorum.

6.3.41.4e. kodlu öğrencinin ifadeleri incelendiğinde bugün bile gerçekleşmesi mümkün görülmeyen böyle bir olaya ilişkin şüpheleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler için tarihsel kanıt bırakan kişi de önemlidir. Eğer olayı gören kişi kaynağı bırakmışsa, öğrenciler onu daha güvenilir görmektedir.

6.b6.k.33.A.: Peki şuna bakalım: Kaynak 1'de 67 parça gemi Haliç'e indirilmiştir diyor. Bunun doğru olup olmadığını nasıl kontrol edebiliriz?

6.b6.k.34.E.: Kaynak 2'ye sorabiliriz. Çünkü kaynak iki gerçek görmüş yani o görmüştür ve müballeası yoksa doğrudur diye inanıyorum.

6.b6.k.35.A.: Gördüğünü doğru yazmıştır diye mi düşünüyorsun? Peki 1453'te yazdığına göre yaşamıyor şu an, onu görüp sorma şansımız yok. Yazdıklarına mı bakacağız?

6.b6.k.36.E.: Evet, eğer yazdıkları başka biri tarafından değiştirilmediyse.

Öğrencilerden bazıları ise bu tarihsel olayın zaten biliniyor olduğunu düşünmektedir. Bu öğrenciler için zaten aynı olay üzerinde tekrar tekrar da düşünmenin bir anlamı yoktur.

Katın Diktaş Mehmet Koca Bizanslı
 İmparatorlukları Kız Zorunda Yıkıldı Onun
 Savaşlılığıyla Savaş Gemileride İndirildi

3 6 29 e o 1

Öğrencilerden bazıları farklı kaynakları karşılaştırarak, bunlar arasındaki ortaklıkları bulup kararlarını ona göre vermeyi de düşünmektedir.

Kaynak altı ile karşılaştırdım.

11 6 14 e y 1

Başka kaynaklarda da aynı bilginin
 verilip verilmediğine bakılabilir

16 6 23 k y 1

Kalıntılar da öğrencilerin değerlendirmelerinde önemli bir etkidir. Çünkü bazı öğrenciler için anca kalıntılar yoluyla o olayın gerçekten gerçekleşip gerçekleşmediği kanıtlanabilir. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

6.b6.k.40.E.: Yani onlar bile değiştirildiyse buna güvenmekten başka şansımız yok. Gidip göremeyeceğimize göre. Ama belki gemilerin atıklarından falan vardır diye. Yani daha önce dinazorları fosilleri bile araştırıyorlar ya hatta Çanakkale'de Çanakkale Savaşı'ndan kalma şeyler bile vardır.

6.b6.k.41.A.: Onun için kalıntılar olabilir diyorsun.

6.b6.k.42.E.: Arkeologlar falan bilebilirler.

Bunu öğrenmek için yıllar yaşamış
 insanların yaptığı belgeler ile bir durumun
 anlayabiliriz

4 6 8 e y 1

Eğer kalmışsa gemilerin ielerine bakılabiliyor.
Ama bu internet gibi soruyor. Bununla ilgili
kim kaynakları, tencere ortalama gemi sayısını
hesaplayabiliriz.

10 6 5 e y 1

Halihazırda gideret orada bazı yapabiliriz...

10 6 19 k y 1

Özellikle de, durum doğru olup olmadığını nasıl kontrol edebilirsiniz?

görsel bir resmi varsa belki olabilir.

15 6 10 k y 1

Belki o geminin bakıları denizin dibinde kalabilir
bize oradan kontrol edebiliriz.

16 6 7 e o 1

Öğrencilerin kullandıkları bir diğer strateji ise kaynakları eleştirmektir. Her ne kadar bunu yapan öğrenci sayısı az olsa da aşağıda bu öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

6.3.53.5e.: Ama bir gecede olamaz ki.

6.3.57.1k.: Ama kaynak 2'de bir gecede indirildi gözümle gördüm diyor, ona ne diyeceksin?

6.3.58.4e.: Yalan olamaz mı? O yalan da olabilir.

6.3.59.5e.: Bence de şaşırtmaca yaptılar, ikinci kaynakta şaşırtmak için yaptılar.

6.3.60.1k.: Ama adam gözüyle görmüş yaşadıklarını anlatmış.

6.3.61.5e.: Yaşlıdır o zaman.

6.3.62.4e.: Bunamıştır yani.

6.3.65.4e.: 67 tane, biz bir tanesini indiremeyiz ki.

6.3.69.4e.: Kızakları altına koyacaklar yağlayacaklar.

6.3.71.4e.:Yani bir kişi yağlasa 500 kişi kızakları hazırlasa geri kalan zaten kaç kişi kaldı ki? (Resimdeki kişileri sayıyor sürekli)

6.3.74.6e: Baksana adam gördüm diyor.

6.3.75.4e: Ya bunaksa, ya yalan söylediye? Acaba bunu yazdığı zaman kaç yaşındaydı ki?

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde en çok otorite kaynakların üzerinde durdukları görülmektedir. Bu yüzden otorite kaynaklar olarak neleri gördükleri üzerinde dikkatlice inceleme yapmakta yarar vardır. Aşağıdaki tabloda 12 yaş grubu öğrencilerin otorite kaynaklar olarak neleri gördükleri ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir.

Tablo 23
12 Yaş Grubu Öğrencilerin Otorite Kaynaklar Olarak Neleri Gördükleri

Otorite Kaynaklar	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
İnternet	90	33,4	49	18,7	41	15,6
Ansiklopedi	76	29	30	11,5	46	17,6
Ders Kitapları	44	16,8	24	9,2	20	7,6
Kaynak Kitaplar	16	6,1	11	4,2	5	1,9
Büyükler	6	2,3	3	1,1	3	1,1
Öğretmenler	15	5,7	5	1,9	10	3,8
Kütüphaneler	1	0,4	1	0,4	0	0
Tarihçiler	8	3,1	5	1,9	3	1,1
Müzeler	1	0,4	0	0	1	0,4
TV	5	1,9	5	1,9	0	0
Toplam	262	100	133	50,8	129	49,2

Tablo 23 incelendiğinde 12 yaş grubu öğrencilerin %33,4'ünün (%18,7 kızlar, %15,6 erkekler) interneti, %29'unun (%11,5 kızlar, %17,6 erkekler) ansiklopedileri, %6,1'inin (%4,2 kızlar, %1,9 erkekler) kaynak kitapları, %5,7'sinin (%1,9 kızlar, %3,8 erkekler) öğretmenleri, %3,1'inin (%1,9 kızlar, %1,1 erkekler) tarihçileri, %1,9'unun (%1,9 kızlar) televizyonu, %0,4'ünün (%0,4 erkekler) müzeleri güvenilir kaynaklar olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

6.4.50.1k.: Şey *tarih kitaplarına* bakarak, *internetten* araştırarak, ansiklopediden bakarak da bulabiliriz.

6.4.51.A.: Tarih kitapları derken, ders kitapları mı?

6.4.52.1k.: Yok, bazı tarih kitapları oluyor geçmişten günümüze *ansiklopedi* gibi, o kitaplara bakarak.

6.4.53.A.: Anladım. Başka ne dersiniz?

6.4.54.2k.: Bazı *tarih öğretmenlerinden* olabilir, kitaplardan olabilir, ansiklopedilerden olabilir, yani.

6.4.55.3k.: İstanbul'da aslında böyle bir müzenin müdürüne gidip de sorabiliriz.

6.4.56.A.: Güzel, nasıl?

6.4.57.3k.: Televizyonda gördüm ben, oranın *müzesi* var, biz de gidip orada sorabiliriz.

6.4.58.4k.: Ben de ansiklopediler veya tarih kitaplarından yararlanabiliriz diyorum. Çünkü genellikle tarih kitapları geçmişten bize haberler veriyor yani geçmişle ilgili bize bilgiler veriyor. O yüzden ben ansiklopedilere daha çok güveniyorum.

6.4.59.5k.: Ben de ansiklopedi, kitap ya da böyle eskilerden günümüze olan öğretmenlerimize sorabiliriz. Onlar bilebilirler.

6.4.70.3k.: Ben, müzedeki bir rehberde de sorabiliriz. Ansiklopedilerde de bilgi oluyor ama internette ve kitaplarda daha çok yorum farkı oluyor o yüzden müzedeki rehberde sorabiliriz.

Tarih kitaplarına bakarak veya sosyal
Bilgiler öğretmenine sorarak.

3 6 9 e y 1

teknette her bilginin olduğunu
işleniyor, internetten araştırabi-
riz.

4 6 2 e y 1

Bunun doğru olup olmadığını müzeye bakarak
kontrol edebiliriz.

4 6 5 k y 1

Kitapları için yadillerim gerekli.

11 6 18 k y 1

.....
 Tarih kitaplarından araştırabiliriz.....
 11 6 27 k o 1

.....
 Çünkü elim hep 72 tane kalmış.....
 13 6 2 k d 1

.....
 Değeri elip' almadığını internetten ya da antik
 kitapçıdan kontrol edebiliriz.....
 13 6 4 k o 1

6.b6.k.38.E.: İşte o da var, yani insanların dürüstlüğüne bırakıyorum onu da. Ona da bir şey diyemeyeceğim. Zaten başka olaylarda değiştirilmeler görmüştüm daha önce. Örneğin din öğretmenimiz söylemişti bize, Tevrat, Zebur falan bunlar hep değiştirilmiş kitaplardı. Yani bu değiştirilmemiştir inşallah.

6.b6.k.39.A.: Tevrat İncil bile değiştirildiyse diyorsun...

6.b3.e.M.: Ansiklopedilerden bakabiliriz. Orada hepsi ayrıntısıyla yazar.

6.b1.k.İ.: Hımm, ilkönce ben babama sordum çünkü babamım baya bir bilgili olduğunu düşünüyorum ben. İlk önce babama sordum, babam cevap verir ondan sonra da dershanedeki ve okuldaki öğretmenlerime sorar onların yorumlarını karşılaştırırım. Bir de internetten bakarım, ansiklopediye bakma özelliğim yoktur benim, internetten bakar hepsini karşılaştırırım.

6.b1.k.A.: Ama en son kimin söylediğine inanırsın?

6.b1.k.İ.: ... sosyal öğretmenime.

6.2.88.4k.: Genellikle hep internetten araştırıyoruz. Hiç öyle kitapları falan açmam yani. Bilgisayardan bana daha kolay geliyor.

6.2.89.5e.: Bence bu bilgiler zaten doğru ama kısa olduğu için zaten internetten araştırırsan daha fazla bulursun.

6.2.90.2e.: Bence ansiklopediden bakmak daha mümkün ansiklopedisi olmayan internetten de bakabilir ama internetten baktığımız zaman genellikle kolayımıza kaçıyor. Hemen internetten yazıyoruz çıkıyor. Oradan çıkartıp okuyoruz ama ansiklopedide genellikle daha uzun bilgi veriyor. Mesela orada bazı ansiklopedilerde 10 sayfa veriyorsa internette 5-6 sayfa veriyor. İnternette kısaltılmış olarak yazıyor genellikle ansiklopedide daha uzun.

6.2.91.A.: Peki başka ne yapabiliriz?

6.2.92.3k.: Büyüklerimize sorabiliriz.

6.5.62.1k.: Tarih kitaplarından bakabiliriz. Öğretmenlerimize, sosyal öğretmenlerimize sorabiliriz.

6.5.63.4e.: İnternet.

6.5.64.A.: Peki öğretmeninize sordunuz internetten baktınız, ders kitabınıza baktınız, hatta bir de müzeye gittiniz. Sizce yine de en güvenilir olanı hangisidir?

6.5.65.1k.: İnternet.

6.5.66.2k/3k.: Ansiklopedi.

6.5.67.4e.: Ansiklopedi.

Yukarıdaki örneklerden kolaylıkla anlaşılacağı gibi öğrencilerin ilk akıllarına gelen otorite kaynaklar internet, ansiklopediler, ders kitapları, öğretmenler ve büyüklerdir. Bu otorite kaynaklar arasında tarihçileri de görmek mümkündür. Çünkü tarihçiler de öğrenciler için gerçekten ne olduğunu bilebilecek insanlar arasında yer almaktadır. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

6.4.80.3k.: Yabancı biri ile de görüşebiliriz.

6.4.81.A.: Bu olayı yaşamış biriyle mi?

6.4.82.3k.: Yok hayır, yabancı tarihçiler gibi.

Bütün birlikler hepsini çekmeye çalışmış ve sonunda zorla olsa bunu başarmıştır. Bu olayın doğruluğunu kimse bilmezler sadece tarihçiler belgelerden yola çıkarak bu olayın doğruluğunu bizlere iletmıştır.

11 6 1 e o 1

6.4.82.3k kodlu öğrenci için tarihçinin yabancı olması da çok önemlidir. Genel olarak öğrencilerin yabancı tarihçilerin tarihsel olayı daha nesnel anlatacaklarına ilişkin bir inançları bulunmaktadır. Ayrıca 11 6 1 e o 1 kodlu öğrenci

de ancak tarihçilerin bu olayı bilebileceklerini çünkü onların kalıntılardan yola çıkabileceklerini düşünmektedir.

Öğrencilere sorulan diğer soru ise kaynakta “Fatih Sultan Mehmet’in gemileri bir gecede karadan denize indirdiği yazılmaktadır. Bunun doğruluğunu nasıl kontrol edebiliriz?” idi. Öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Tablo 24
12 Yaş Grubu Öğrencilerin Gemilerin Bir Gecede İndirilmesi İfadesini Nasıl Kontrol Edebileceklerine İlişkin Görüşleri

Nasıl Kontrol Ederiz?	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
Otorite Kaynaklar	245	54,7	130	24	115	25,7
Kayıtlar ve Kalıntılar	46	10,3	24	5,4	22	4,9
Açıklamanın Sorgulanması	22	4,9	9	2	13	2,9
Önceden Bilinenle Karşılaştırma	11	2,5	4	0,9	7	1,6
Herkes Bunu Bilir	5	1,1	2	0,4	3	0,7
Bilinemez	36	8	20	4,5	16	3,6
Bugünden Değerlendirme	25	5,6	12	2,7	13	2,9
Kaynakları Karşılaştırma	58	12,9	31	6,9	27	6
Toplam	448	100	232	51,8	216	48,2

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin %54,7’sinin (%24 kızlar, % 25,7 erkekler) otorite kaynaklara başvurmak gerektiğini, %12,9’unun (%6,9 kızlar, %6 erkekler) kaynakları karşılaştırarak bir cevap bulunabileceğini, %10,3’ünün (%5,4 kızlar, %4,9 erkekler) kayıtlar ya da kalıntılara bakılması gerektiğini, %8’inin (%4,5 kızlar, %3,6 erkekler) bunun bilinemez olduğunu, %5,6’sının (%2,7 kızlar, %2,9 erkekler) bugünden bakıp geçmişte olup olamayacağına dair fikir yürüttüklerini, %4,9’unun (%2 kızlar, %2,9 erkekler) açıklamayı sorguladıklarını, %2,5’nun (%0,9 kızlar, %1,6 erkekler) kendi bildikleri ile karşılaştırdıklarını, %1,1’inin (%0,4 kızlar,

%0,7 erkekler) bunun herkes tarafından bilinen bir şey olduğunu ifade ettiklerini görmekteyiz.

Otorite kaynakları değerlendirmek öğrencilerin en çok başvurmayı düşündükleri yollardır. Bu kaynakların neler olduğu ilerleyen bölümde ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Burada örneklerden birkaçı sunulmuştur. Öğrencilerin otorite kaynaklar olarak gördükleri kişiler arasında *yabancı uzmanlar* yer almaktadır.

6.b6.k.43.A.: Peki bir gecede indirilip indirilmediğini nasıl kontrol edebiliriz?

6.b6.k.44.Z.: Bir gecede indirildiğini? Belki Bizanslılar biliyorlardır. Yani Bizanslılar örneğin Orta Asya Türk devletlerinde insanlar ııı, daha kesin yazılar tutmuyorlarmış böyle ta Göktürklerde falan yazı yazmaya, anılar falan yazmaya başlamışlar ama Çinlilerle sürekli savaş halinde olduğumuz için Çinliler sürekli bu yazıları not etmişler, bu notlarından dolayı biz bu yıl sosyal dersinde öğrendiklerimizin hepsini Çinlilerden kaynaklanıyoruz. İşte belki Bizanslılar da Çinliler gibi not etmiştir diye düşünüyorum.

6.b6.k.45.A.: O yüzden onlara bakarak öğrenebiliriz diye düşünüyorsun. Çok güzel. Peki, Çinliler ya da Bizanslılar bu konuda hep doğruyu yazarlar mı?

6.b6.k.46.E.: Yazmayabilirler çünkü sürekli düşmanlık vardı. Yani biraz bizi küçük düşürebilirler. Ama yani Çinliler bu kaynaklarına göre örneğin yani o ne diyim neyse o Uygurlar, Hititler dönemi falan var ya, onları doğruluğu kanıtlanabilen örneğin Çatalhöyük'te Hititlere ait su kanalları falan buluyorlar yani bunun doğruluğunu kanıtlıyor Çinlilerin yazdıkları.

Aslında yukarıda verilen öğrenci ifadeleri öğrencilerin tarih konularını öğrenirken sadece savaşları, barışları, kahramanlıkları değil, tarihin metodolojisine ilişkin de önemli bilgiler edindiklerini göstermesi açısından önemlidir.

Öğrencilerin bu aşamada tarihsel bilginin doğruluğunu değerlendirmede en çok başvurdukları yolların başında yine otorite kaynaklar yer almaktadır. Bu otorite kaynaklar; filmler, tarih kitapları, sosyal bilgiler kitapları, internet, ansiklopediler, müzeler, tarihçiler, büyükler olabilmektedir. Aşağıda bu görüşleri savunan öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

...Film? ..?2teğerek.....ve.....kitaplar.....

Belirtilmektedir. Bunun doğruluğunu nasıl kontrol edebilirsiniz?

Yine tarih kitapları ve Sosyal Bilgiler öğretmeninden.

3 6 9 e y 1

İnsiklopedi ve internetten araştırabiliriz.

4 6 2 e y 1

Gidip müzede görevlilerden bilgi topluyarak kontrol edebiliriz.

4 6 5 k y 1

Tarih anlamlarının yazdığı kitaplar ile bir bilgi doğrulayabiliriz.

4 6 8 e y 1

Tarihçilerle sorarak.

11 6 27 k o 1

Belirtilmektedir. Bunun doğruluğunu nasıl kontrol edebilirsiniz?

Öğretmenin anlatışında en çok sordukları büyük.

13 6 2 k d 1

Doğru olup olmadığını büyüklerimize bilginin olarak sorabiliriz.

13 6 4 k o 1

Bazı öğrencileri ise bu tarihsel olayın herkes tarafından zaten bilinir bir şey olduğunu, bu yüzden de tekrar kanıtlamak için üzerinde düşünmenin gereksiz olduğunu ileri sürmektedir. Aşağıda bu görüşe ilişkin örnekler verilmiştir.

Fatih Sultan Mehmet'in koca endüstrisi
makine gücüne sahip kızaklara yerleştirir
Selen kızak vasıtasıyla rakete çıkar
Usluza Raket

3 6 29 e o 1

Bence değildir çünkü Ö. İstanbul'u feth ettiğinde ana
11 bir güç vardı.

5 6 12 k o 1

Sünkü bütün birlik bütün gücünü kullandı -
Mıdır. Bu doğrudur. Ama bunun doğrulu-
ğu kesin değildir.

11 61 e o 1

† Doğru olduğunu için bir şey yazmam.

9 626 e o 1

Bazı öğrenciler ise güvenilirliği değerlendirmede kaynakları karşılaştırmayı ve bu kaynaklar arasında ortak olarak en çok ifade edilen bilgilerin doğru olduğuna inanma eğilimini taşımaktadır. Aşağıda bu görüşe örnekler verilmiştir.

Şişenelerde ve kaynaklarda bir gecede
indirildiği yazıldığı için buradan sonuç
yazabiliriz.

4 618 k y 1

Örnekteki Türk ve Yabancı (özellikle Avrupa)
kaynaklarında karşılaştırma yapılabilir.

10 65 e y 1

Kaynak 2'de de aynı bilgi var.

11 614 e y 1

Bazı öğrenciler için bu olayın bilinmesi mümkün değildir. Bazıları için ise anca o olayı tekrar görürsek ya da olayı görmüş birinin yazdıklarından gerçekten neler olduğunu öğrenebiliriz. Aşağıda bu görüşleri savunan öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

Bunun doğruluğunu ancak edinebileceğimizi düşünüyö-
rum.

16 67 e o 1

Olaya şahit olan bir kişinin anlattığı
kaynağa bakılabilir.

16 6 23 k y 1

Bence kontrol edilene yasamsal 2 dönemde
 yaşamış insanlar şimdiki yok o dönemde
 bilgi veren aldıkları bilgileri hadi bilgiler
 değişmiştir

11 6 18 k y 1

Yukarıda da belirtildiği gibi 12 yaş grubu öğrencilerin çoğunun bu soruya da en çok otorite kaynaklar cevabını verdikleri görülmektedir. Bu yüzden otorite kaynaklar olarak neleri gördüklerini ayrıntılı bir şekilde incelemekte yarar vardır.

Tablo 25
12 Yaş Grubu Öğrencilerin Gemilerin Bir Gecede İndirilmesi İfadesini Hangi Otorite Kaynaklarla Değerlendirebileceklerine İlişkin Görüşleri

Otorite Kaynaklar	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
İnternet	76	31	42	17,1	34	13,9
Ansiklopedi	65	26,5	28	12,9	37	15,1
Ders Kitapları	35	14,3	23	9,4	12	4,9
Kaynak Kitaplar	15	6,1	10	4,1	5	2
Büyükler	8	3,3	3	1,3	5	2
Öğretmenler	23	9,4	8	3,3	15	6,1
Kütüphaneler	1	0,4	1	0,4	0	0
Tarihçiler	14	5,7	9	4,7	5	2
Müzeler	1	0,4	0	0	1	0,4
TV	7	2,9	6	2,5	1	0,4
Toplam	245	100	130	55,7	115	46,9

Tablo 25 incelendiğinde 12 yaş grubundaki öğrencilerin % 31'inin (%17,1 kızlar, %13,9 erkekler) interneti, %26,5'inin (%12,9 kızlar, %15,1 erkekler) ansiklopedileri, %14,3'ünün (%9,4 kızlar, %4,9 erkekler) ders kitaplarını, %9,4'ünün (%3,3 kızlar, %6,1 erkekler) öğretmenlerini, %5,7'sinin (%4,7 kızlar, %2 erkekler) tarihçileri, %3,3 (%1,3 kızlar, %2 erkekler) büyükleri, %2,9'unun (%2,5 kızlar, %0,4 erkekler) televizyonu, %0,4'ünün (%0,4 kızlar) kütüphaneleri, %0,4'ünün (0,4 erkekler) müzeleri otorite kaynaklar olarak belirttikleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin otorite kaynaklar listesinin başında internet, sonunda ise müzeler yer almaktadır.

4.2.2. 13 Yaş Grubu Öğrencilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda 13 yaş grubu öğrencilerin Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u Fethi ile ilgili kaynak çalışmasında onlara sunulan iddialardan hangilerini seçtikleri tablo olarak sunulmaktadır.

Tablo 26
13 Yaş Grubu Öğrencilerin Hangi İddiayı Daha Doğru Buldukları

İddia	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
1. İddia	85	21,1	41	10,2	44	10,9
2. İddia	85	21,1	47	11,7	38	9,7
3. İddia	232	57,7	121	30,1	111	27,6

Tablo 26 incelendiğinde 13 yaş grubundaki öğrencilerin %57,7'si (%30,2 kızlar, %27,6 erkekler) 3. iddianın doğru olduğunu düşünmüşlerdir. Geri kalanların %21,1'i (%10,2 kızlar, %10,9 erkekler) ve yine %21,1'i (%10,2 kızlar, %10,9 erkekler) 1. ve 2. iddianın daha doğru olduğunu düşünmüşlerdir. Öğrencilerin neden bu 3 iddiayı diğerlerine nazaran seçtiklerini anlayabilmek için bireysel ve odak grup görüşmeleri incelemek gerekmektedir. Öğrenci ifadeleri incelendiğinde *inandırıcılığın* önemli bir kriter olduğu görülmektedir.

7.b7.S2.: Ben ikincisini seçtim çünkü o bana daha inandırıcı geldi, benim için daha yakındı.

Öğrenciler için önemli olan kriterlerden biri de *açıklayıcı* olmasıdır. Aşağıda bu öğrenci ifadelerini destekler görüşlere yer verilmektedir.

7.b2.A2.: 3. açıklamayı seçtim. Çünkü o diğerlerine göre daha doğru geldi bana. Çünkü tarih açısından daha iyi, daha açıklayıcı geldi bana.

7.2.5.2k.: Üçüncüyü seçtim. Çünkü üçüncüsü bana olayı daha iyi anlatmış gibime geldi. Ben onda daha iyi anladım.

Bazı öğrenciler ise sadece “Beğendim, beğenmedim” gibi genel ifadeler kullanmışlardır. Aşağıda bu öğrenci ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

7.1.2.2e.: Ben 2. açıklamayı seçtim. Yani o daha aklıma uygun geldi, benim daha çok kafama yattı.

Bazı öğrenciler için ise, *önceden bildikleri* konular değerlendirmelerini etkilemektedir.

7.1.9.1e.: Öğretmenimizin okulda anlattıklarından iki daha doğru geldi.

7.1.21.2k.: Ben 1.'yi seçtim. Çünkü 15. yüzyılda Fatih Sultan Mehmet adında çok cesur bir Osmanlı padişahı diyordu. İşte bize dershanedeki öğretmenimiz de anlatmıştı. Sonuçta Fatih Sultan Mehmet cesur olmasaydı İstanbul u fethedemezdi. Bu yüzden ben Fatih Sultan Mehmet'in cesur olduğuna dayanarak 1.'yi seçtim ve cesur olduğunu da şuradan anlayabiliriz: Bir gecede 62 parça donanmayı karadan Haliç'e indirdi diyor. Sonuçta bir gecede 62 parça donanmayı karadan Haliç'e indirmek kolay bir şey değil. O yüzden 1.'yi seçtim.

7.1.36.2e.: Dershanede zaten daha müfredatı çok ayrıntılı gidiyor.

7.1.37.3k.: Çünkü biz dershanede Osmanlı Devleti konusunu 3 ayda falan bitirdik.

7.5.10.3e.: Ben de ilk seçeneği seçtim. Yani o kitaplarda öyle yazan bir şey gibi aklıma geldi, ben de ondan onu seçtim.

Bazı öğrenciler ise *ayrıntıya* vurgu yapmaktadır. Bu öğrenciler için ifadenin içinde yer alan tarihler, açıklamaların çokluğu onların yaptıkları seçimleri etkilemektedir.

7.1.13.3k.: Ben üçüncü kaynağı seçtim. Çünkü burada ikincide diyor ki en büyük başarı oldu diyor, en büyük başarı tek yani İstanbul'un kazanılması değildi. Burada zaten kaç günde, hangi yıllarda, nasıl bir şekilde yapıldığı anlatıldığı için daha ayrıntılı. O yüzden bunu seçtim.

7.1.23.1k.: Ben 3.'yü seçmiştim çünkü burada daha ayrıntılı bilgi veriyordu. Diğerlerinden söylemediği şeyleri söylüyordu. Mesela 53 gün süren kuşatmayı söylüyordu. O yüzden 3.'yü seçtim.

7.5.17.4k.: Ben 3. seçeneği seçtim. Çünkü oradaki bilgiler daha dolu geldi bana.

7.5.18. A.: Dolu derken?

7.5.19.4k.: Bunlara göre daha fazla geldi. Ve de işte o yüzden de 3. seçeneği seçtim. Bu kaynaklardan hiç yararlanmadan sadece kendi bildiklerimden yaptım.

7.5.20.5k.: Ben de 3.'yü seçtim çünkü biraz daha ayrıntılı. Daha çok anlattığını düşünerek onu seçtim.

7.4.8.3k.: Ben de 3.'sünün ilk cümlesinde orada ordunun daha düzenli, daha gelişmiş olup İstanbul'u öyle fethettiklerini söylüyor, ben de öyle düşündüm, daha güzel ve gelişmiş bir ordu ile yaptıklarını. Ondan sonra 53 gün yani bunun kaç gün sürdüğünü falan da yazmışlar.

7.3.2.1e.: Ben 3.'yü seçtim. Çünkü 53 gün süren kuşatmayı söylemiş, daha çok detay vermiş. Aslında burada da abartma olmuş biraz, bir gecede Haliç'e indirmiş demiş. Ben aslında 2 ya da 3 yapacaktım, 3 yaptım.

7.3.6.3k.: Ben de aslında daha çok detay verdiği, tarih verdiği için üçü seçtim.

7.b1.A2:S.: Bunda ilk olarak tarihine baktım. 53 gün süren savaş, burada ilk olarak tarihini onayladım, daha sonra Bizanslılarla savaşı İstanbul'da Bizanslılara karşı yaptığını da biliyordum. Burada yeterince hepsinde anlatıyordu. Ve de kızakların üzerinden yağlayarak yaptığını kaynak 2'de çok güzelce açıklamış çünkü burada gözüyle gördüğünü söylüyor. Karada ilerleyen teknelerin gemilerin olduğunu söylüyor. Bu yüzden bana 3. açıklama daha gerçekçi geldi.

Bazı öğrenciler ise kaynaklarla iddiaları *eşleme* yoluna gitmektedirler.

7.4.2.3e.: O bana daha doğru geldi. Çünkü ben her türlü kaynağa bakmıştım. Bunların olduğu bir kaynak göremedim. O yüzden bunu işaretledim. Çünkü her kaynakta bunun yaptığı bilgiler vardı. Bu yüzden.

7.4.18.4e.: Ben hem 1. dönem gördüklerimiz hem de kaynaklardan yararlandım.

7.4.18.5e.: Ben kaynaklara kısaca bir baktım özetledim. Daha sonra bildiklerime de dayanarak 3'ü işaretledim.

Öğrenciler için önemli bir kriter ise *ifadedeki dil ve anlatımdır*.

7.4.5.5e.: Ben eeee, bence 3'ü de doğru, bir yanlışlık yok hiçbirinde. Fakat 3. bana daha doğru geldi. Daha nesnel geldi. Diğerleri daha masalsı ya da daha yüceltici kullanılmış, 3. daha nesnel daha bilgiye dayalı daha tarihsel bir şey. O yüzden ben 3.'yü seçtim.

7.2.2.1k.: Ben 1.'yi seçtim. Çünkü bana daha kolay ve samimi geldi. Yani okurken daha iyi kavradım. Öbürleri daha çok tarihsel bilgi vermiş, birincisi daha mantıklı geldi bana. Yani özet, bir de daha

samimi geldi bana. Samimi bir dille anlatılmış. Öbürlerinde tarih falan kullanılmış, yer kullanılmış. Ondan ben 1.'yi seçtim.

7.2.24.2k.: Daha çok tarih olursa hem kafa karıştırır, kafamızı karıştırır daha çok, hem de tarihlerin doğru olup olmadıklarını da bilemeyiz yani.

7.2.25.4e.: Tarihleri tam ezberleyemediğimiz için onların doğru olup olmadığına karar veremeyiz ve kafamızı karıştırır.

7.2.26.1k.: Zaten sonuçta herhangi bir sınavda bize olayı direkt tarihi ile sormuyorlar, bütünlüğü ile soruyorlar.

7.2.27.3e.: Bence önemli kişilerin söyledikleri, verdikleri yorumlar da etkili böyle durumlarda.

Bazı öğrenciler için ifadedeki bilgilerin olayı *gözlerinde canlandırmalarını* kolaylaştırması önemli bir kriterdir. Aşağıda bu öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

7.2.18.1k.: 1. kaynak bize böyle sırf tarih bilgisi yüklediklerinde daha şey kalır aklımızda çabuk gider yani ama daha samimi bir dille anlattıklarında daha çok gözümüzde canlandırırız. Birinci kaynaktan da daha çok böyle cesur biri olduğunu söylüyor, düşmanları şaşkına uğrattığını söylüyor. Ben işte orada mesela düşmanların durumunu gözümün önünde canlandırabildim ama öbürlerinde canlandıramadım.

Genel olarak 13 yaş grubu öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin iddiaların doğruluğunu belirlerken inandırıcılığı ön planda tuttıkları anlaşılmaktadır. Burada inandırıcılığı arttıran en önemli etken olarak ayrıntı ve açıklayıcı bilgiler karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler için ayrıca açıklayıcı bilgiler aynı zamanda tarihsel olayı gözlerinde canlandırmalarını da kolaylaştırıcı bilgiler olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanında bazı öğrencilerin kaynaklarla iddiaları eşleme yoluna gittikleri, bazılarının ise iddiayı sadece bir Türkçe metin gibi inceleyip ifadedeki dili ve anlatımı ön plana çıkardıkları anlaşılmaktadır.

4.2.2.1. 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel İddiaların Doğruluğunu Değerlendirmede Kaynaklardan Yararlanıp Yaralanmama Durumları

Öğrenciler kendileri açısından en doğru olan iddiayı seçtikten sonra, bu seçimleri sırasında kaynak çalışmasında kendilerine verilen kaynaklardan yararlanıp yararlanmadıklarını anlamak için, ikinci bir soru daha sorulmuştur. Aşağıda öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar sunulmuştur.

Tablo 27
13 Yaş Grubu Öğrencilerin Seçimlerini Yaparken Kaynaklardan Yararlanma Durumları

	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
Yararlandım	299	74,4	164	40,8	135	33,6
Yararlanmadım	97	24,1	45	11,2	52	12,9
Kararsızım	6	1,5	0	0	6	1,5

Tablo 27 incelendiğinde 13 yaş grubu öğrencilerin %74,4'ü (%40,8 kızlar, %33,6 erkekler) kararlarını verirken kaynaklardan yararlandıklarını, %24,1'i (%11,2 kızlar, %12,9 erkekler) ise seçimlerini yaparken kaynaklardan yararlanmadıklarını, % 1,5'i ise (%1,5 erkekler) kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir.

Kararlarını verirken kaynaklardan yararlandıklarını belirten ve büyük çoğunluğu oluşturan öğrencilerden bazıları tarihsel olayla ilgili bilgilerini arttırdığı için, bazıları bilgileri yetersiz olduğu zaman, bazıları olayla ilgili daha fazla bilgi edinmesini sağladığı için, bazıları da daha önceden okulda öğrendiklerini hatırlamalarına yardımcı olduğu için kaynaklardan yararlandıklarını belirtmiştir. Aşağıda bu öğrenci ifadelerinden örneklere yer verilmektedir.

7.4.36.4e.: Benim hepsi yaradı çünkü hepsi benim bilgilerime bilgi kattı.

7.2.10.2k.: Benim de kaynaklar işime yaradı, hem buradan resimden bakarak hem de yazıya bakarak daha iyi gördüm.

Evet. Çünkü; önceden derslerden de bilgim vardı. Ve kaynakları okuyunca daha da bildim.

2726ko1

Kararınızı verirken bu kaynaklardan herhangi biri işinize yaradı mı? Nasıl? Kararımı verirken okuduğum bilgileri kullandım. Ama bazı yerlerde bunlar yeterli olmadı bu yüzden kaynaklardan tarih atlası (5. kaynak) işime yaradı.

3732ky1

Yaradı. Tarihte olan öğretmenimin anlattığı ama benim öğrenmediğim bazı konular vardı. Onları okudum ve kabrimi ettik.

976ko1

evet yaradı. Ben bunların yanı sıra fotoğrafını biliyordum ama öğrenmiş oldum.

9710ky1

Evet yaradı. Kalaylılcı öğledi.

9714ky1

Kararınızı verirken bu kaynaklardan herhangi biri işinize yaradı mı? Nasıl?

Bana göre yaradı diyebilirim. Çünkü tarihi öğrenmek süzgeci güzel bir şey ama bazı günler çok sıkıcı oluyor. Bu yüzden resim olduğunu açıkladım. B.e.

13713kd1

Kaynak 3,6 işime yaradı. Çünkü; bu kaynaktaki bilgiler öğrendiklerimle tipatip örtüştü.

1673ey1

Evet, kararımı verirken bu kaynaklar işime yaradı. Hangi kaynaklar ne tür bilgiler vermiş. Araldım da bir karşılaştırma yaptım.

1676ko1

KAYNAKLARI VEYHKEH BU KAYNAKLARDAN HEMHANGİ BİRİ İŞİNİZE YARADI MI? NASIL?

Yaradı. Enerjinin hangi sebebinde olduğu karar verirken kaynakları birbirleriyle karşılaştırdım ve o cevaba her iki kaynağı da karşılaştırdım.

Diğer kaynakları da karşılaştırdım? Neden?

16 7 7 k y 1

Kaynak 1 yaradı çünkü nerede ne kadar gibi sorulara cevap bulabildim.

16 7 8 k o 1

KAYNAKLARI VEYHKEH BU KAYNAKLARDAN HEMHANGİ BİRİ İŞİNİZE YARADI MI? NASIL?

Evet, yaradı. Olayı gören bir kişiden duymak bana daha gerçekçi geldi.

16 7 9 e d 1

Kaynak 3 çünkü resimli bir alıntı ve daha gerçekçi ve yaratıcı.

16 7 10 k d 1

Kaynakların, kararlarını verirken işlerine yaramadığını belirten öğrenciler içerisinde bazıları zaten o konuda yeterli bilgisi olduğuna inandıkları için tekrar kaynaklara bakma gereği duymamıştır. Ayrıca bazıları da zaten iddiaların yeterince açıklayıcı olduğunu, bu nedenle de ek bilgiye ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu öğrencilerin görüşlerine ilişkin örnekler verilmiştir.

7.b3.B6.: Hiçbir kaynaktan yararlanmadım. Sadece okulda gördüğüm, eee, bilgilerden yararlanarak 2. şıkkı seçtim.

Hiçbir kaynaktan yararlanmadım.

2 7 15 e y 1

KAYNAKLARI VEYHKEH BU KAYNAKLARDAN HEMHANGİ BİRİ İŞİNİZE YARADI MI? NASIL?

Kaynaklardan yararlanmadım çünkü genelde bilgiye sahibim.

9 7 31 k y 1

Kaynakları verilen bu kaynaklardan herhangi biri işinize yaradı mı? Nasıl?
 Yarandı çünkü ben kaynakları okumadım
 Benim tarihin 5. Ödeme bunu iyi bilirim

10 7 16 e y 1

Kaynakları verilen bu kaynaklardan herhangi biri işinize yaradı mı? Nasıl?
 Hayır yarandı.

13 7 1 k o 1

Kaynakları verilen bu kaynaklardan herhangi biri işinize yaradı mı? Nasıl?
 Karımı verirken bu kaynaklardan birbiri işime yaradı. Verilen
 bilgilerin ispatlanması, alıntı, sözler ve resimler işimi kolaylaştırdı.

16 7 11 k y 1

Kaynakları verilen bu kaynaklardan herhangi biri işinize yaradı mı? Nasıl?
 Karımı verirken işime yaradığını söyleyemem çünkü
 yapının içindeki bilgiler gerçek ve o dönemde
 kullanılabilir bir yapıdır.

16 7 17 k y 1

13 yaş grubu öğrencilerin tarihsel iddiaların doğruluğunu değerlendirirken kaynaklardan yararlanıp yararlanmama durumlarına bakıldığında, genel olarak öğrencilerin tarihsel olayla ilgili daha fazla bilgi edinmek için, okulda daha önce öğrendiklerini hatırlamak için kaynaklardan yararlandıkları anlaşılmaktadır. Kaynaklardan yararlanmadığını belirten öğrenciler ise zaten o konu ile ilgili karar vermek için yeterli bilgiye sahip olduklarını ya da iddialardaki açıklamaların zaten yeterli olduğunu dile getirmişlerdir.

4.2.2.2. 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Kaynakların Güvenilirliğine İlişkin Görüşleri

Yöntem bölümünde ayrıntılı bir şekilde anlatıldığı gibi öğrencilere bir tarihsel olayla ilgili 8 tarihsel kaynak verilmiş ve bu kaynaklardan hangisini en güvenilir olarak değerlendirdiklerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28
13 Yaş Grubu Öğrencilerin Güvenilir Kaynaklar Olarak
Hangi Kaynağı Seçtikleri

Kaynak	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
1. Kaynak	65	16,2	40	10	25	6,2
2. Kaynak	51	12,7	28	7	23	5,7
3. Kaynak	39	9,7	17	4,2	22	5,5
4. Kaynak	71	17,7	38	9,5	33	8,2
5. Kaynak	21	5,2	10	2,5	11	2,7
6. Kaynak	36	9	20	5	16	4
7. Kaynak	31	7,7	22	5,5	9	2,2
8. Kaynak	13	3,2	8	2	5	1,2
Hepsi	62	15,4	21	5,2	41	10,2
Hiçbiri	13	3,2	5	1,2	8	2
Toplam	402	100	209	52	193	48

Tablo 28 incelendiğinde 13 yaş grubu öğrencilerin %16,7'si (%9,5 kızlar, %8,2 erkekler) 4. kaynağı, %16,2'si (%10 kızlar, %6,2 erkekler) 1. kaynağı, %12,7'si (%7 kızlar, % 5,7 erkekler) 2. kaynağı, %9,7'si (%4,2 kızlar, %5,5 erkekler) 3. kaynağı, %9'u (%5 kızlar, %4 erkekler) 6. kaynağı, %7,7 (%5,5 kızlar, %2,2, erkekler) 7. kaynağı, %3,22'si (% 2 kızlar, %1,2 erkekler) 8. kaynağı güvenilir bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden %15,4'ü (%5,2 kızlar, %10,2 erkekler) hepsini güvenilir bulduklarını belirtirken %3,2'si ise (%1,2 kızlar, %2 erkekler) kaynaklardan hiçbirini güvenilir bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerden elde edilen nicel veriler incelendiğinde 13 yaş grubundaki öğrencilerin doğruluğu değerlendirirken kullandıkları kriterlerden birinin *ayrıntı* olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda bu öğrenci görüşünü destekleyen ifadeler yer verilmiştir.

7.b1.18:S.: Yok, sadece resim olduğu için değil İstanbul'un fethinin temsili resmi olduğu için o bana daha bir gerçekçi geldi. Bir de belli bir tarih verdi. Tabi buna inanmamda ikinci kaynak da ve de karada yürütüldüğüne inanan bazı diğer onları gösteren kaynaklar da çünkü burada da denizden çıkartılan gemiler ve de İstanbul'un fethinin tarihleri de verilmişti burada. Aa, dur bir dakika burada yanlış verilmiş

(öğrenci o sırada kaynaklara tekrar bakınca aslında resmin altında verilen tarihin İstanbul'un fetih tarihi olmadığını görmüştür).

7.1.51.3k.: Ben kaynak 4'ü daha uygun buldum. Orada zaten olan biteni en iyi anlatan bence oydu zaten. Böyle nasıl anlatayım, gemileri karadan nasıl çektiklerini, Fatih Sultan Mehmet'in nasıl şeyler yaptığını, Haliç'e nasıl indirdiklerini her şeyi anlatıyordu. Onun için bana en güvenilir o geldi.

7.5.44.6k.: Ama burada daha fazla bilgi var ve daha fazla şey öğrenebiliyorsun.

7.5.45.1e.: Burada kaynak 3'teki resme göre de zaten gemiler kızaklarla taşınıyor. Benim için yani daha iyi daha tarihini de vermiş, burada daha derin bir açıklama var.

7.5.46.2e.: Yani.

7.5.46.A.: Orada da 15. yüzyıl demiş.

7.5.47.5k.: Ama burada tam ayrıntılı olarak vermiş.

7.5.48.6k.: 1453'ü söylememiş.

7.5.49.1e.: Bir öğrenci araştırma yaparken 15. yüzyılda demektense tam tarihini öğrenmek daha ayrıntılı öğrenmek ister.

7.5.50.5k.: Hatta tam tarih olarak günü ve ayı da söylemesi daha iyi olurdu.

7.5.51.4k.: Zaten Fatih Sultan Mehmet denilince direkt aklımıza İstanbul'u fethettiği geliyor. Ama burada yani 3. kaynakta da daha neler yaşandığını anlatıyor. Daha ayrıntılı.

7.5.52.1e.: Zaten 3. kaynak İstanbul'un fethinin temsili resmi, ben o yüzden daha güvenilir olduğunu düşündüm.

7.2.38.4e.: 6. kaynak daha açıklayıcı geldi, tarihler veriyor. Ondan sonra daha açık bir dille anlatılmış.

Kaynak 1 daha güvenilir geldi. Çünkü, gemilerin...
suda gidişi, nerde toplandıkları, koca parçadan...
düstükleri... oldukça açıklayıcı ve doğru bilgilerdir.

7.5.48.6k, 7.2.38.4e kodlu öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde ayrıntının tarihlerin verilmesinde yattığı anlaşılmaktadır. Ayrıca iddianın uzun olması da ayrıntıyı ve bu paralelde öğrenciler açısından doğruluğu arttırmaktadır. Öğrencilerin üzerinde durdukları bir konu da dil ve anlatımdır. Aşağıda bu görüşü dile getiren öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

..... kaynak 2 daha güvenilir buluyorum
daha! gerekmesi anlatılabilir ki'n

13 9 5 k d 1

..... kaynak 2 beni daha çok etkiledi çünkü
cümle anlatımı çok güzel

2 7 15 e y 1

7.b2.A.14.: Kaynak 4'ü güvenilir buldum. Çünkü bu sanki birisinin ağzından çıkıyormuş gibi geldi bana. Hani sanki karşımda birisi oturuyormuş, anlatıyormuş gibi geldi. O da hoşuma gitti, daha açıklayıcı geldi bana.

7.b2.A.14 kodlu öğrenci anlatıdaki samimiyetin doğruluğu arttırdığını düşünmektedir. 2 7 15 e y 1 kodlu öğrenci için ise cümle bütünlüğü önemlidir. Burada öğrencilerin tarihsel iddiaları kendi doğası ve anlamı içinde değil, Türkçe dersindeki bir metin parçası olarak değerlendirme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bazı öğrenciler ise bunun *bilinemez* olduğunu düşünmektedirler.

7.b7.S.45.: Bence bunu bilemeyiz. Yaşayıp görenler ancak bunu bilebilir.

7.b7.S.45 kodlu öğrencinin bilinemezliği dile getirmesi aslında öğrencinin tarihin imkânı konusunda da soru işaretlerine sahip olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Lee (2001)'ye göre tarih eğitimcilerinin karşı karşıya oldukları en önemli problem de budur. Bu yüzden öğrencilere tarihin kendine özgü doğasını kavratacak etkinlikler yapılmalıdır. Öğrenciler için kaynağın bırakıldığı zaman ve *kaynağı bırakan kişinin tarihsel olayı görüp görmemesi* önemli bir kriterdir. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

7.1.53.1e.: Bana bütün hepsi güvenilir geldi çünkü yani kaynak 4'te arkadaşımız dedi 2004'te yazılmış ama her şeyin 2004'te ya da yeni yazılmış.

7.1.54.3k.: Yani tarih tarihtir, yani 2004 ya da 1888 olması saçma.

7.1.55.1e.: Demek ki bu zamanda belli olmuş olabilir. Ortaya çıkmış olabilir, o yüzden ben kaynak 4'ü de kendime güvenilir buldum. Hepsini güvenilir buldum.

7.1.56.2e.: Ben bir tek 3'ü güvenilir buldum. Çünkü resimlerle anlattığı için İstanbul'un fethi bir olayı resimlerle sadece.

7.5.76.5k.: Ben kaynak 2'yi güvenilir buldum. Çünkü burada o savaşı yapan kişinin sözü alınmış, bence çok da güzel söylemiş, bunun için seçtim.

7.3.18.3k.: Ben kaynak 2'yi daha güvenilir bulmuştum. Çünkü burada biri tarafından şahit olunmuş tarafından konuşuluyor yani.

7.3.22.2k.: Bence 3 hem çekilmiş kanıtlıymış gibi geldi.

7.3.31.1e.: Evet 1'de de görmüş gibi geldi ama burada görünür diyor, kendi gördüğünü belli etmiyor. 2'de ise kanıtlanmış yani kendi gördüğünü söylüyor.

7.4.41.A.: 1 konusunda herkes tamam dedi. Sen 2 dedin, sen olmaz dedin. Konuşun bakalım bir birbirinizle.

7.4.42.5e.: Bu gemilerin sanki denizdeymiş gibi karada hareket ettiklerini gözleriyle takip etmemiş bir kimse için bunun inanılmayacak kadar garip bir manzara olduğunu tekrar etmek isterim ama ben bunları bizzat gözlerimle gördüm. Burada bir kişi tarafından anlatılıyor. Kişinin yorumları katılmış olabilir, bu yüzden tam net bilgiye ulaştığımızı düşünmüyorum. 2'ye o yüzden güvenmedim.

7.4.43.3k.: Ben de gözü ile gördüğü için ve bunları bize anlattığı için yani neredeyse birinci kişiden anlatılmış olduğu için daha güvenilir dedim.

7.4.44.5e.: Yorum farklı olabilir. Diğer sorularda da vardı aynı şey. Eğer bu harikulade olayın meydana gelmesinde hazır bulunmuş olmasaydım inanmazdım, ama bana çok şey geldi yani çok öznel.

7.4.45.3k.: Kendi gözü ile gördüğü için bana daha mantıklı geldi.

7.4.46.5e.: Tabi iki şekilde de düşünülebilir.

7.b3.B8.: Eee ben hangisini güvenilir buldum? Hepsini güvenilir buldum ama en çok güvenilir gelen bana 2., gemilerin sanki denizdeymiş gibi gittiklerini gözleri ile takip etmemiş bir kimse için diyor. Ben bu kaynağı güvenilir buldum. Yani aynı birinci şeyde de söylediğim gibi yazılışlar ve bildiğim bilgilerden yola çıkarak bu kaynak bana daha güvenilir geldi.

Kaynak 7. O tarihi yaşayan bir adam anlatıyor.

9725kd1

Kaynak 3. Çünkü Resim tam o zamanı anlatıyor.

10716ey1

3. Kaynak, çünkü bu kaynaktaki resim İstanbul'un fethinden alınmış gemiler indirilirken resme geçilmiştir.

1673ey1

Bana en güvenilir gelen 1. ve 2. kaynak oldu. Çünkü bu kaynakları olayı gören kişi yazmıştır.

1679ed1

3. kaynağı çünkü İstanbul'un fethine daha yakın olduğu için.

1371ko1

Kaynağın bırakıldığını zamana ilişkin yapılan vurgu öğrencilerin tarihsel olayın yaşandığı zamana daha yakın olan kaynakları daha güvenilir olarak değerlendirdikleri bulgusu ile bizi karşı karşıya getirir. Bunun yanında öğrenciler için önemli olan bir diğer kriter de kaynağı bırakan kişinin güvenilirliğidir.

Kaynak 6'yı daha güvenilir bulduğumu söyleyebilirim. Çünkü baktığımda Türk Tarih Kurumu tarafından yazıldığı ve Profesör tarafından yazılması bununla ilgili güvenilirliği kanıtı.

16 7 17 k y 1

7.3.35.A.: Ressamlar aslında görmedikleri şeylerin de resmini yapabilirler.

7.3.36.4k.: Büyüklerinden almıştır belki o bilgileri.

7.3.37.3k.: Ya da kaynaklardan bulup ona göre resim yapmıştır.

7.3.38.1e.: O zamanlar kaynaklara nasıl bakacak?

7.3.39.3k.: Hayır gören kişiler mesela böyle bir şeyi yazmış falan yani burada kitapların falan yazdığı yazıyor. Yani oradan okuyarak resmetmiş olabilir.

7.3.41.1e.: Bence 4 de iyi. Mesela orada gemilerin karadan çekilmesi bir gecede olmadı diyor, yani fazla abartı kullanmamış ve bir gecede.

7.3.63.1e.: Ben genellikle abartılı olmasını sevmiyorum. Bir de kendimizi nasıl desem hani milli coşkularla anlatılmasını pek düşünmüyorum. Karşı taraftan anlatılırsa daha gerçekçi buluyorum. Karşı tarafın düşüncelerini almak daha iyi olur. Çünkü hani milli coşku olunca hani biz süperiz gibi oluyor.

7.4.51.5e.: Hatta kaynak 2'yi benim için birazcık daha zayıflatan bir şey var, bir Bizanslı söylüyor sanırım bunu Nikola Barbaro aslında biraz Osmanlı ordusunu yüceltmış kendilerine karşı ama yine de Osmanlı taraftarı gibi görünmesine karşın gene de milletini çok geri plana atacağını sanmıyorum.

16 7 17 k y 1 kodlu öğrenci için kaynağı bırakanın bir profesör olması kaynağın güvenilirliğini birebir arttıran unsurların başında gelmektedir. 7.3.39.3k kodlu öğrenci için tarihsel olayı gören biri olması, 7.4.51.5e kodlu öğrenci içinse kaynağı bırakanın yabancı biri olup olmaması güvenilirliği etkileyen unsurlardandır. Bunun yanında öğrenciler için daha önce o *konu hakkında bildikleri* de önemli bir seçim sebebidir. Çünkü daha önceden bildikleri bir şeyle karşılaştıklarından o bilginin doğruluğu üzerinde düşünmelerine gerek kalmamaktadır. Aşağıda bu görüşü ileri süren öğrencilerin ifadelerinden örnekler verilmiştir.

7.1.78.3k.: Bizim dersane kitabımızda da aynı resim vardı. Hatta altına böyle nasıl desem Fatih Sultan Mehmet'in nasıl fethettiğini anlatıyordu, onları okuduğumuz zaman görselle de eşleştirdiğimiz zaman aynı şey çıkıyordu. O yüzden kaynak 3 güvenilir olabilir.

7.5.66.2e.: Tam bir şey olmadı ama 1. kaynak daha güvenilir.

7.5.67.1e.: Ders kitabında geçmesi belki.

7.5.68.A.: Ders kitabında geçiyor mu?

7.5.69.1e.: Evet, birden fazla yerde gördüm. Yani, ders kitabında gördüm. İnternette İstanbul'un fethi diye araştırırken de görmüştüm, o yüzden olabilir belki.

7.5.70.3e.: Ben de 3. kaynağı seçtim. O bana daha doğru geldi. Diğerleri de iyiydi ama bu bana daha doğru geldiği için ben 3.'yü seçtim. Bir de kitaplarda da, ansiklopedilerde de bu resim olduğu için 3. kaynağı seçtim.

47.5.71.k.: Ben kaynak 3 ve kaynak 5, çünkü yazılar yerine resimler daha çok akılda kalır. O yüzden onları seçtim.

7.4.62.5e.: Ben kaynak 4'ü güvenilir bulmuştum. Çünkü biz bunu da gördük, top döktürdüğünü Fatih Sultan Mehmet'in ben top döktürme hikâyesini de okumuştum. Bu kesinlikle güvenilir. Çok doğru bir şey. Çünkü şimdiye kadarki bilgilerimden yararlanabildiğim, en çok yararlanabildiğim kaynak.

4. kaynak daha güvenilirdir. Çünkü ben bu olaya daha önce pek çok kez, büyüklerimden duymuştum.

976ko1

Bazı öğrencileri ise kaynakların güvenilirliği konusunda *öğretmenlerinin* hangisini daha çok güvenilir bulabileceğini düşünerek karar verme eğilimindedir. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencinin ifadelerine yer verilmiştir.

7.5.42.6k.: Ama sırf kısa ve öz yerine daha uzun yaparsak öğretmen daha fazla puan verebilir.

7.5.43.2e.: Öğretmen asla kısa ve öz yazanı bu iyi anlamış kısa şekilde cevap vermiş diyebilir.

Öğrenciler için inandırıcılığı arttıran bir diğer özellik *ise görsel kaynaklarla yazılı kaynakların birlikte kullanılmasıdır*. Aşağıda bu görüşü ileri süren öğrencilerin bulgularına ilişkin verilere yer verilmiştir.

7.2.28.1k.: Resimle gösterilmiş, resimle bence daha açıklayıcı oluyor. Mesela burada Haliç'ten geçirildiğini söylüyor kaynaklarda ama burada nasıl bir yer olduğunu resimlerde görebiliyoruz. Ben de o yüzden kaynak 3'ün daha güvenilir olduğunu düşünüyorum.

7.2.29.2k.: Ben de aynı arkadaşşıma katılıyorum, yani yazılarda neyi simgelemek istediğini tam olarak anlayamıyorum. Resimde nerede, ne zaman falan altında tarihleri de oluyor; nasıl, ne şartlarda savaştıklarını daha iyi anlıyorum nasıl kazandıklarını. Onun için daha çok işime yarıyor. O yüzden kaynak 3'ü seçtim.

7.4.59.5e.: Bir de 8. kaynak Nakkaş Osman'ın minyatürü. Benim asıl az güvenilir bulduğum 8. kaynak. Çünkü peygamberimiz zamanından itibaren Müslümanlarda resim, heykel vs. bir sanat yok. Yani çok güvenilir bulmuyorum açıkçası. Bir kere çizim 3 boyutlu değil ya da öyle olsa bile zamanın çizimcilerine pek güvenmiyorum açıkçası.

Bu kaynaklardaki hangilerini daha güvenilir buldunuz? Neden?

..... kaynak 3 çünkü resimi anlatım
beni 6 zamana götürdü resim daha
anlatıcı

16 7 10 k d 1

Genel olarak 13 yaş grubu öğrencileri kaynakların doğruluğunu belirlerken kaynaktaki ayrıntılara, kaynağın diline ve anlatımına (genel olarak yazılı kaynakları Türkçe dersinde bir metin okur gibi okudukları) ve kaynağı bırakan kişinin kim olduğuna (eğer yabancı bir yazarsa ya da gözüyle görmüş biri ise daha güvenilir olarak değerlendirilmektedir) dikkat ettikleri görülmektedir. Ayrıca kaynağın bırakıldığı zaman da ne kadar tarihsel olayın yaşandığı zamana yakınsa, öğrenciler tarafından o kadar doğru veya iyi olarak değerlendirilmektedir. Bir başka husus ise öğrencilerin ön öğrenmelerine uygun bilgilerin ve öğretmenleri bu kaynaklardan hangisini nasıl değerlendirirdi diye düşüncülerinin değerlendirmelerinde etkili olmasıdır. Son olarak görsel ve yazılı kaynakların birlikte kullanılmasının da öğrenciler açısından olayı daha açıklayıcı bir bilgi haline getirdiği anlaşılmaktadır.

4.2.2.3. 13 Yaş Grubu Öğrencilerin En Az Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynakları Gördükleri

Aşağıda 13 yaş grubu öğrencilerin hangi kaynakları daha az güvenilir olarak değerlendirdikleri Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29
13 Yaş Grubu Öğrencilerin Az Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynağı Seçtikleri

Kaynak	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
1. Kaynak	77	19,2	45	11,2	32	8
2. Kaynak	49	12,2	27	6,7	22	5,5
3. Kaynak	18	4,5	10	2,5	8	2
4. Kaynak	42	10,4	26	6,5	16	4
5. Kaynak	18	4,5	9	2,2	9	2,3
6. Kaynak	25	6,2	14	3,5	11	2,7
7. Kaynak	29	7,2	10	2,5	19	4,7
8. Kaynak	40	10	18	4,5	22	5,5
Hepsi	96	23,8	44	10,9	52	12,9
Hiçbiri	8	2	6	1,5	2	0,5
Toplam	402	100	209	52	193	48

Tablo 29 incelendiğinde öğrencilerin %23’8’inin (%10,9 kızlar, %12,9 erkekler) kaynakların hepsini, %19,2’sinin (%11,2 kızlar, %8 erkekler) kaynak 1’i, %12,2’sinin (%6,7 kızlar, %5,5 erkekler) kaynak 2’yi, %10,4’ünün (%6,5 kızlar, %4 erkekler) kaynak 4’ü, %10’unun (%4,5 kızlar, %5,5 erkekler) kaynak 8’i, %7,2 (%2,5 kızlar, %4,7 erkekler) kaynak 7’yi, %6,2 (%3,5 kızlar, %2,7 erkekler) kaynak 6’yı, %4,5 (%2,5 kızlar, %2 erkekler) kaynak 3’ü, %4,5 (%2,2, kızlar, %2,3 erkekler) kaynak 5’i ve %2’sinin (%1,5 kızlar, %0,5 erkekler) hiçbir kaynağı az güvenilir bulmadıklarını belirttikleri görülmektedir.

Öğrencilerin seçimlerini belirleyen en önemli kriterlerin başında bir kaynağı bir otorite kaynakla doğrulamak gelmektedir. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencilerin görüşlerine örnekler verilmiştir.

7.1.90.3k.: Ben şöyle yapardım, demin dediğim gibi uzun yıllardır tarihle uğraşmış birisine sorardım. Sadece bir kişiye değil birkaç kişiye, mesela üniversiteye giderdim. Oradaki hocalara sorardım,

uzmanlara sorardım, öyle öğrenmeye çalışırdım. Sonuçta ülkemizde birçok uzman var.

7.b2.A.20.: Kaynak 3 bana az güvenilir geldi çünkü bu bana pek bir şey açıklamadı.

7.1.90. 3k kodlu öğrenci uzmanların bunu bilebileceğini, 7.b2.A.20 kodlu öğrenci ise kaynaktaki bilgi azlığının güvenilirliği azalttığını dile getirmektedir. Bazı öğrenciler ise bunun bilinemez olduğunu ileri sürmektedir. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

7.3.132.1e.: Bence kaynak 6 güvenilir değil. Çünkü hem 72 hem de 77 gemi diyor. Kararsız kalmış. Bu da güvenilirliğini düşürür.

.....

16 7 7 k y 1

7.3.132.1e kodlu öğrenci için kaynaktaki yer alan gemi sayısının 72 ya da 77 olarak belirtilmesi kaynağın güvenilirliğini azaltmaktadır. Çünkü öğrenci için bu çelişki yaratan bir durumdur. 16 7 7 k y 1 kodlu öğrenci için ise 4. ve 6. kaynakların bilgi olarak birbirlerinden farklılıklar göstermesi, öğrencinin bu kaynakları daha az güvenilir olarak değerlendirmesine sebep olmaktadır. Öğrencilerin kaynakların güvenilirliğini az olarak belirlerken kullandıkları yollardan biri de önceden bildikleri ile uyuşmayan kaynaklardır. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler verilmiştir.

7.2.56.6e.: Bana kaynak 4 güvenilir gibi geldi. Kızaklar üzerinde çekiliyor diyor. Diğer kaynakların çoğunda ise bir gecede indirildi diyor. Birkaç gün süren bu işlem bir gecede olamaz diyor. Bu yüzden bence güvenilir değil. Biz bir gecede indirildiğini öğrenmiştik.

7.2.56.6e kodlu öğrenci için önceden bildiği dışında bir bilgiyi karşısına çıkararak kaynak tereddütsüz az güvenilir addedilmektedir. Öğrencilerin az güvenilirliği değerlendirirken kullandıkları bir diğer yol ise görsel kaynaktır. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin ifadeler verilmiştir.

7.5.116.3e.: Ben kaynak 5'i seçtim. Çünkü orada sanki Bizans İmparatorluğu daha fazla gibi gözüküyor, bana yani onlar kazanacak gibi gözüküyor.

..... kaynak 5'i daha az güvenilir buldum. Çünkü verilmiş resimlerin resimle anlatılmı. ve pek gerekli görünmüyor.

16 7 17 k y 1

..... 5. kaynağı daha az güvenilir buldum. Çünkü bazı atlaslar yanlış bilgiler veriliyor.

9 7 6 k o 1

..... kaynak 7. Çünkü sadece resim yaparak anlatılmıyor. O resmi birinin anlatması gerek.

10 7 16 e y 1

7.5.116.3e kodlu öğrenci için 5. kaynak olayı gözünün önünde canlandırmasını sağladığı için güvenilirdir. Oysa 16 7 17 k y 1 koldu öğrenci için resim tam olarak anlaşılmadığı için az güvenilirdir. Buradan öğrencilerin görsel kaynakları tereddütsüz güvenilir olarak değerlendirmedikleri, aksine daha fazla bilgiye kolay yoldan ulaşmalarını sağlayan kaynakları güvenilir olarak değerlendirme eğiliminde oldukları söylenebilir. 9.7.6k.o.1 kodlu öğrenci içinse atlas, içinde yanlış bilgiler barındırabildiği için az güvenilirdir. Burada da okul yaşantısı içindeki deneyimlerinin öğrencilerin güvenilirliği değerlendirmelerini etkilediği anlaşılmaktadır. 10.7.16.e.y.1 kodlu öğrenci için resimler az bilgi verdiği için daha az güvenilirdir. Öğrenciler için bir diğer önemli kıstas da kaynağı bırakan kişidir. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencilerin ifadelerinden örnekler verilmiştir.

7.5.101.4k.: Ben hepsini güvenilir buldum ama 8. kaynak başka biri elinden çizilmiş olduğu için oynama olabilir diye düşündüm.

7.1.111.1e.: Ben 2'yi güvenilir bulmuşum burada.

7.1.112.A.: Bir kişinin bu olayı görmesi doğru yazdığı anlamına gelir mi?

7.1.113.2e.: Doğru yazmıştır çünkü yani.

7.1.114.2k.: Bence taraf tutmuştur, karşı taraf sonuçta.

7.1.115.A.: Ama bir gecede indirdiler demiş, çok cesur demiş.

7.1.116.1e.: Çünkü zaten yani bence doğrudur, yani herkes kendi fedakarlığını düşünmeyebilir, yani karşısındakini de düşünebilir nasıl cesaretli diye, örneğin Çanakkale Savaşı'nı buna örnek verirsek düşmanlar kendi aralarında Çanakkale geçilmez demişler. Bu Türklerin cesaretini falan söylemişler, kendi aralarında konuşmuşlar ve geri çekilmişler, yani bütün düşmanlar bile.

7.1.117.1k.: Bu bir mucize gibi.

7.3.75.1e.: Kaynağın içinde saklı zaten ki biz bu yapılan şey, yapan kişiyi tanımadığımız için nereden güvenilir olduğunu bilemeyiz.

En az suvendiğim 5. ve 8. kaynağıdır.
Çünkü bu resimleri çizen kişi resmi
kendi hayaletmis ve tasarlayıp çizmiş
olabilir.

1679ed1

7.1.114.2k ve 7.3.75.1e kodlu öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, aslında kaynaktan daha ziyade kaynağı bırakan kişinin güvenilir olup olmamasına vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Burada öğrenciler kaynağı bırakan kişiyi tanımanın kaynağın güvenilirliğini değerlendirmeyi de kolaylaştıracağını düşünmektedirler. 16.7.9.e.d.1 kodlu öğrenci için resimleri yapan kişiler olayı görmedikleri ve hayallerini kullanarak resimleri çizdiklerinden daha az güvenilirlerdir. Öğrenciler için önemli bir diğer kriter de kaynağın bırakıldığı tarihtir. Aşağıda bu görüşe ilişkin örnek verilmiştir.

7.b1b.23.: 4. kaynak 2004 yılında bir profesörün yazdığı bir şey. Bence yakın tarih, kendi tarihimiz olduğundan, bir de görüş de bildirdiğinden bunu güvenilir bulmadım.

7.b1b. 23 kodlu öğrenci kaynağın bırakıldığı zamanın ne kadar eski olursa güvenilirliğin de o kadar artacağını düşünmektedir. Öğrenciler için önemli bir diğer unsur ise önceden bildikleri bilgiyi bir kaynaktan tekrar görmektir. Eğer kaynaktan önceden bildiklerine paralel bir bilgi ile karşılaşırlarsa bu, kaynağın güvenilir olduğunu, yok önceden bildiklerine paralel bir bilgi ile karşılaşılmazlarsa bu da

kaynağın az güvenilir olduğunu göstermektedir. Aşağıda bu görüşe ilişkin bir örnek verilmiştir.

Kaynak 4'ü buldum çünkü önceden bu bilgileri biliyordum. Kaynak 4'de de aynı bilgim olduğu için kaynak 4'ü güvenilir buldum.

2 7 26 k o 1

Öğrencilerin kullandıkları bir diğer yol ise bugünden, oturdukları sandalyeler üzerinden anlatıdaki inandırıcılığı değerlendirmektir. Eğer kendi akıllarına yatan bir bilgi ile karşılaşırlarsa bu kaynağın güvenilirliğini artırır; fakat kendi inandıklarına ters bir bilgi ile karşılaşırlarsa bu da kaynağın az güvenilir olduğunu gösterir. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencilerin ifadelerinden örnekler verilmiştir.

Kaynak 4 pek güvenilir gelmedi. Çünkü bu kaynaktaki gemilerin insan gücüyle kızaklarla çekildiği ifade edilmiştir. Bu bana pek inandırıcı gelmedi.

3 7 32 k y 1

Kaynak 4 kızakların üzerinde gemi taşınmaz.

5 7 17 k d 1

2. Kaynak çünkü bu kaynaktaki bir kişi olayı bizzat kendisi görmüş gibi anlatıyor. Burada imkansız.

16 7 3 e y 1

3 7 32 k y 1 kodlu öğrenci için gemilerin insan gücü ile çekilmesi inandırıcı değildir ve bu yüzden kaynak da inandırıcı görülmemektedir. 5 7 17 k d 1 kodlu öğrenci için de kızakların üzerinden geminin taşınması mümkün görülmemektedir. 16.7.3.e.y.1 kodlu öğrenci içinse olayı, gören birinin anlatması mümkün görülmemektedir. Bazı öğrencileri için de kaynaktaki az bilgi verilmesi yine güvenilirliği azaltan bir durum oluşturmuştur. Aşağıda bu paralelde öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Bu kaynaklardan hangilerini daha az güvenilir buldunuz? Neden?

1. Kaynak çünkü daha az bilgi verilmiştir.

13 7 1 k o 1

13 yaş grubu öğrenciler için kaynakta verilen bilginin azlığı ya da çokluğu kaynağın güvenilirliğini arttırıp azaltan önemli kriterlerin başında gelmektedir. Bunun yanında öğrenciler için kaynaklardaki anlatı da güvenilirliğe ilişkin karar vermede önemli bir unsurdur. Aşağıda bu görüşe ilişkin bulgulardan örnekler sunulmuştur.

7.5.88.1e.: Ben kaynak 4'ü az güvenilir buldum. Burada bir görüş belirtiliyor, görüşler benim için güvenilir değil. Daha çok kişinin oluşturduğu bilgiler daha gerçekçi, daha tarihi kanıtlayabilecek belgeler değil. Bence kaynak 4 o yüzden güvenilir gelmedi.

Bu kaynaklardan hangilerini daha az güvenilir buldunuz? Neden?

Bu kaynaklardan masalsi anlatıları pek güvenilir bulmadım. Bence abartılmış diyaloglar ymi gerçeklik payı az.

16 7 6 k o 1

7.5.88. 1e kodlu öğrenci için kaynakta sadece görüş belirtilmesi, 16.7.6k.o.1 kodlu öğrenci için ise kaynaktaki masalsi anlatım güvenilirliği düşürmektedir. Burada yine öğrencilerin tarihsel kaynakları Türkçe dersindeki edebi metinler gibi okuyup değerlendirme eğiliminde oldukları açıkça anlaşılmaktadır. Bu da öğrencilerin tarihi kendi doğası içinde değerlendirmede zorluk çektiklerini göstermektedir. Bunun yanında bazı 13 yaş grubu öğrencilerse tarihsel kaynaklara eleştirel bakarak çoklu değerlendirmeler yapabilmektedir. Aşağıda bu bulgulara ilişkin örnekler verilmiştir.

Kaynak 2 çünkü sayfa, kitap hakkında bilgi verilmemiştir.

16 7 8 k o 1

Bu kaynaklardan hangilerini daha az güvenilir buldunuz? Neden?

bir kaynak için çünkü anlatı ve doğru
bir anlatıma girmedi

16 7 10 k d 1

13 yaş grubu öğrenciler tarihsel kaynakların güvenilirliğini değerlendirirken, genel olarak otorite kaynaklar olarak gördükleri kaynaklardan gelen bilgileri tereddütsüz kabul etmektedir. Öğrenciler için kaynaktaki bilginin az olması güvenilirliği düşüren etkenlerin başında gelmektedir. Ayrıca kaynağın kendi içinde çelişki barındırması ya da diğer kaynaklarla karşılaştırıldığında çelişmesi de kaynağın güvenilirliği düşürmektedir. Bu paralelde öğrencilerin ön bilgileri ile uyum içinde olan kaynak güvenilir olarak değerlendirilirken, ön bilgileri ile uyum olmayan kaynaklar az güvenilir olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciler tarafından kaynağın görsel olması ve bu sayede olayı gözlerinde canlandırmalarını kolaylaştırırsa kaynak güvenilir ama açıklayıcı olmaz ve kısa yoldan bilgi edinmelerini sağlamazsa daha az güvenilir olarak değerlendirilmektedir. Kaynağı bırakan kişinin güvenilirliği ile kaynağın güvenilirliği arasında bağ kuran öğrenciler için eğer kaynağı bırakan kişi bir profesör ya da yabancı biri ise güvenilirlik artmaktadır. Kaynaktaki anlatı dili de güvenilirliği birebir etkilemekte, öğrenciler bu noktada Türkçe dersinde öğrendiklerini işe koşarak karar verme yolunu tercih etmektedir.

4.2.2.4. 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Kaynaklarda

Belirtilen İfadelerin Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları

13 yaş grubu öğrencilerin kaynakta belirtilen 67 parça gemi ifadesinin doğruluğunu nasıl değerlendirebileceklerine ilişkin görüşleri aşağıdaki Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30
13 Yaş Grubu Öğrencilerin 67 Parça Geminin Doğruluğunu Nasıl Değerlendirdikleri

Nasıl Kontrol Ederiz?	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
Otorite Kaynaklar	240	59,7	125	31,1	115	28,6
Kayıtlar ve Kalıntılar	32	8	19	4,7	13	3,2
Açıklamanın Sorgulanması	22	5,5	9	2,2	13	3,2
Kendi Bildiği İle Karşılaştırma	5	1,2	2	0,5	3	0,7
Herkes Bunu Bilir	6	1,5	4	1	2	0,5
Bilinemez	23	5,7	15	3,7	8	2
Bugüne Bakıp Olur Olamaz	18	4,5	9	2,2	9	2,7
Kaynakları Karşılaştırma	56	13,9	26	6,5	30	7,5
Toplam						

Tablo 30 incelendiğinde 13 yaş grubu öğrencilerin %59,7'sinin (%31,1 kızlar, %28,6 erkekler) otorite kaynakları, %13,9'unun (%6,5 kızlar, %7,5 erkekler) kaynakları karşılaştırmak gerektiğini, %8'inin (%4,7 kızlar, %3,2 erkekler) kalıntılar ve kayıtlara bakmak gerektiğini, %5,7'sinin (%3,7 kızlar, %2 erkekler) bilinemez olduğunu, %5,5'inin (%2,2 kızlar, %3,2 erkekler) kaynağın sorgulanması gerektiğini, %4,5'inin (%2,2 kızlar, %2,7 erkekler) bugünden bakarak geçmiş sorguladıklarını, %1,5'inin (%1 kızlar, %0,5 erkekler) herkesin bunu bildiğini, %1,2'sinin (%0,5 kızlar, %0,7 erkekler) kendi bildikleri ile karşılaştırdıkları görülmektedir.

Öğrencilerin görüşlerin incelendiğinde en çok otorite kaynaklara bakma yoluna gitme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. İlerleyen sayfalarda öğrencilerin bu sorunun cevabı için hangi otorite kaynakları seçtikleri ayrıntılı olarak incelenecektir. Ama öncelikle kaynakları karşılaştırma kategorisi gözden geçirilecektir. Aşağıda bu kategoride kodlanan öğrencilerin ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

7.5.137.4k.: Bence internet hariç bütün hepsinden yararlanmalıyız. Çünkü internette çok yanlış bilgiler olabiliyor. Yani yanlış bilgiler veriliyor.

7.5.138.1e.: Bence nereye baktığına bağlı. Kişisel görüşlerine bakıyorsan o başka.

7.5.139.2e.: Mesela Vikipedi’de gerçekten çoğu şey doğru, belki birkaç şey yanlış olabilir.

7.5.140.1e.: Ama zaten çok kaynağa baktığın zaman, tek bir kaynağa bağımlı olmadığın zaman o kaynağın yanlış olduğunu anlayabilirsin.

7.5.141.2e.: İki yerde aynı şey yazar, bir yerde farklı yazar.

7.5.142.A.: O zaman ne olur?

7.5.143.2e.: O zaman zaten 2 tanesi aynıysa onu göz önünde bulundurmak, onu düşünmek daha iyi olur.

7.5.144.A.: 5 kaynak varsa 3’ünde aynı şey yazıyorsa o doğrudur.

7.5.145.E.: Evet.

7.5.146.1e.: Bu biraz şey gibi küçükken annem bana hep derdi. Alırken tek bir yere bağımlı kalma birden fazla yere bak ki belki daha iyisi vardır diye, bu benim aklımda hep böyle kalıyor, birden fazla kaynağa bakıyorum ki daha doğrusunu bulabileyim diye.

7.5.147.4k.: Ama şöyle bir şey de var, 4 kaynağa bakacağız 2’si aynı, ikisi aynı.

7.5.148.2k.: O zaman daha fazlasına bakacaksın.

7.5.149.1e.: Senin araştırma konuna bağlı.

7.5.150.2e.: Bir de sana daha yakın olanını seçersen senin için daha iyi olur.

7.5.151.A.: O yakını nasıl belirlersin?

7.5.152.2e.: Hangisi sana daha doğru geliyorsa.

7.5.153.5k.: Yani diyelim 2’si de farklı farklı şeyler, diğer kaynaklardan da bir diğer kaynakla karşılaştırırsın mesela bununla bu bağlantılı olabilir diye.

7.5.154.3e.: Mesela farklı farklı olabilirler ama daha çok kaynağa bakarsak yani ne kadar fazla bakarsak o kadar çok bilgimiz olur.

Cevaplarda ve kaynaklarda 67, 72, 62 gibi sayılar
geçer. Bence dencima sayıları kesin bilhmemekle
birlikte bu sayılardan biri veya bu sayılara yakındır.

16 7 7 k y 1

Birçok tarihinin ve tarih kitaplarının aynı bilgilerin
geçtiğini görmeye bakabiliriz. Böylelikle diğer bilgi olmadan
anlayabiliriz.

16 7 17 k y 1

7.5.137.4k, 7.5.138.1e, 7.5.139. 2e ve 7.5.143.2e kodlu öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, aslında genel olarak öğrencilerin tarihsel bilginin doğruluğunu değerlendirmede nasıl bir yol izledikleri kolaylıkla anlaşılmaktadır. Öğrenciler için önemli olan kaynaklardaki ortaklığı bulmaktır. Çünkü çoğu kaynakta ortak olarak sunulan bilginin doğruluğu üzerine bir kez daha düşünmek gerekmemekte ve bu da vakit kaybını önlemektedir. Ya da 16 7 7 k y 1 kodlu öğrencinin ifadelerinden anlaşılacağı gibi kaynaklarda farklı olarak sunulan bilgilerin ortalamasını almak da güvenilir bir yol olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin en çok başvurdukları bir diğer yol ise önceden bildikleri ile uyum içinde olan bilginin peşine düşmektir. Aşağıda bu görüşe ilişkin örneklere yer verilmiştir.

7.5.155.1e.: Zaten Sosyal Bilgiler dersinde bunların temelleri bize aktarılıyor, oradan da aklımızda kalacaktır. Bize doğru gelmesi biraz da o.

7.5.156.A.: Zaten bu konuyu biliyorsun, biraz da bu bilgiye yakın olanı seçmen gibi.

7.5.157.2e.: Evet.

7.5.158.6k.: Bence de.

7.1.93.3k.: Sonuçta Fatih Sultan Mehmet cesur bir insandı ve ben indirebileceğine inanıyorum.

7.1.94.2e.: Ben de inanıyorum. Hatta onun bir ara dizi film gibi çizgi filmi çıkmıştı, orada izledim, bir gecede indiriyordu kendi cesareti ile, cesurluğuyla indiriyordu.

7.1.96.1e.: Zaten eğer indirilmemiş olsaydı bu kadar bu konunun üzerinde durulmazdı, araştırma falan yapılmazdı.

.....
Evet doğru çünkü, öğretmenimde böyle
.....
dedi.

2 7 26 k o 1

7.5.155.1e derste bu konuyu öğrendiklerini söylemekte, yine 2 7 26 k o 1 de öğretmenin derste anlattıklarına vurgu yapmaktadır. 7.1.93.3k kodlu öğrenci için zaten bu daha önceden bildiği ve inandığı bir bilgidir. 7.1.94.2e kodlu öğrenci ise filmde elde ettiği bilgiler doğrultusunda bu bilgilerin doğru olduğunu düşünmektedir. Bazı öğrenciler ise bunun bilinemez olduğuna vurgu yapmaktadır. Aşağıda bu görüşü ileri süren öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

.....
Bunun doğru olup olmadığını nasıl kontrol edebilirsiniz?
.....
O zaman orada olmam lazım.....

9 7 31 k y 1

.....
Söle ki TV'de benden daha önce dmd
diğer bilgiler pek inandırıcı değil
.....

12 7 15 e y 1

9.7.31.k.y.1 kodlu öğrenci bunu bilebilmesi için o zaman orada olması gerektiğini düşünmektedir. Ancak bu da mümkün olamayacağı için öğrenciye göre olay bilinemezdir. Bazı öğrenciler için ise bu zaten herkes tarafından bilinen bir şeydir ve o yüzden de üzerinde tekrar tekrar düşünmek gerekmemektedir.

.....
Eğer doğru olsaydı bunları yazmazdı.....

13 7 1 k o 1

Aşında her insan böyle bir durumda kararsızdır. Bence doğru bilgi. Çünkü İstanbul'la ilgili bir şey için elinden geleni yaptık ve bazarı düşüştük. Ancak burada da böyle oldu bir kişi öldü ama genelde kazandı. Kazanacağız mı? için halkın bence bir ders olmuştur.

13 7 13 k d 1

13.7.1.k.o.1 kodlu öğrenci, bu bilgi okul kitabında yazdığına göre bunu herkes bilir ve doğrudur demektedir. 13.7.13.k.d.1 kodlu öğrenci ise olayın ayrıntılarını da dile getirerek, herkes tarafından bilinir ve inanılır olduğuna vurgu yapmaktadır. Bazı öğrenciler ise doğruluğu, bugün kendi hayatlarında yapabilecekleri çerçevesinde değerlendirerek karar vermektedirler. Aşağıda bu görüşü ileri süren öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir.

Eğer hava rüzgârlı olmasa, yoksa bir yenden asarı indirilerek olmasa, o kadar gemi indirilmezdi. Ama rüzgâr yelkenlere vurmuş gemiyi hareket ettirmişti. Aynı zamanda yoktu. Bu kuvvet uygulanınca indirilmesi, aslında normal bir olay.

16 7 6 k o 1

Bunun tek yolu, bu olayla ilgili bir bilgi değil bence 67 gemiyi indirmek zor. Biraz zor.

16 7 10 k d 1

16 7 10 k d 1 kodlu öğrenci 67 gemiyi indirmek zor olduğu için bunun imkânsız olduğunu vurgulamakta, 16 7 6 k o 1 kodlu öğrenci ise olayı mümkün görerek anlatmaktadır. Bunun yanında bazı öğrenciler de kalıntılar ve kayıtlara bakılarak karar verilebileceğini düşünmektedir. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencilere ilişkin bulgular sunulmuştur.

Bunun tek yolu, bu olayla ilgili yazılan eski yazıları bulmak ve Türkçeye çevirmek.

16 7 9 e d 1

16.7.9.e.d.1 kodlu öğrenci o döneme ilişkin yazılı kaynaklar yoluyla ancak bu olayın doğruluğunun değerlendirilebileceğini savunmaktadır. Başta da belirtildiği

gibi öğrencilerin en çok üzerinde durdukları otorite kaynaklardır. Aşağıda otorite kaynakları dile getiren öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular verilmiştir.

7.5.132.2e.: Şey, *büyüklerimizden* öğreniriz yani. Büyüklerimiz mesela belki merak edip de olabilir. Mesela benim annemin anneanesi var. Ben ona sorsam o bana bazı belki doğru şeyleri söyleyebilir. O da anneannesinden filan duyduğu şeyleri bana söyleyebilir.

7.5.134.1e.:Biraz söylenti gibi oluyor bence o. Kulaktan kulağa giderken biraz ağız dolgunluğu da olmuş olabilir.

7.5.135.2e.: O olur mutlaka, olur ama yine de.

7.5.136.1e.: Bence *kitaplar kaynaklar* ve *internette* araştırılabilir. Burada mesela birçok kaynak verilmiş, daha da çok kaynağa bakıp her doğru bilgiyi bulabiliriz bence.

Bunun doğru olduğunu düşünüyorum ama hiç emin
olmasaydım, ilk olarak okuldaki sosyal bilgiler öğretmenine
daha sonra dersanedekine, ondan sonra atlaslar ve tarih
kitapları son olarakta internete bakardım.

3 7 32 k y 1

İnternette araştırırım Öğretmenime sorarım

5 7 17 k d 1

Bir tarih ansiklopedisinden, bu bilgiyi araştırıp kontrol
edebilirim.

9 7 6 k o 1

İnternette ve kitapta bakımda bir araştırma
yaparak ya da kitapları araştırarak doğru
olduğunu emin olabilirim.

13 7 5 k d 1

Muzaffer Edkman'ın kitabından sayfa 20 ve
27'den takip kontrol edebiliriz.

16 7 8 k o 1

belirtmektedir. Bunun doğru olup olmadığını nasıl kontrol edebilirsiniz?

Tarih kitabından araştırırım.

9 7 25 k d 1

Bunun doğru olup olmadığını çeşitli kaynaklarla araştırma yaparak kontrol edebiliriz.

16 7 11 k y 1

Bunun doğruluğunu dersane veya okul öğretmeninden öğrenebiliriz.

16 7 3 e y 1

Öğrencilerin otorite kaynaklar olarak en çok neleri gördükleri Tablo 31’de verilmiştir:

Tablo 31
13 Yaş Grubu Öğrencilerin Otorite Kaynaklar Olarak Neleri Gördükleri

Otorite Kaynaklar	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
İnternet	72	30	44	18,3	28	11,7
Ansiklopedi	72	30	27	11,3	45	18,8
Ders Kitapları	45	18,8	23	9,6	22	9,2
Kaynak Kitaplar	17	7,1	12	5	5	2,1
Büyükler	5	2,1	1	0,4	4	1,7
Öğretmenler	25	10,4	16	6,7	9	3,8
Kütüphaneler	2	0,8	1	0,4	1	0,4
Müzeler	2	0,8	1	0,4	1	0,4
Toplam	240	100	125	52,1	115	47,9

Tablo 31 incelendiğinde öğrencilerin %30’unun (%18,3 kızlar, %11,7 erkekler) interneti, %30’unun (%11,3 kızlar, %18,8 erkekler) ansiklopedileri, %18,8’inin (%9,6 kızlar, %9,2 erkekler) ders kitaplarını, %10,4’ünün (%6,7 kızlar, %3,8 erkekler) öğretmenleri, %7,1’inin (%5 kızlar, %2,1 erkekler) kaynak kitapları, %0,8’inin (%0,4 kızlar, %0,4 erkekler) kütüphaneleri ve %0,8’inin (%0,4 kızlar, %0,4 erkekler) televizyonu otorite kaynaklar olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilere yöneltilen bir diğer soru ise gemilerin bir gecede indirildiği ile ilgili kaynaktaki bilgilerin güvenilirliğini nasıl değerlendirebilecekleri olmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 32
13 Yaş Grubu Öğrencilerin Gemilerin Bir Gecede İndirilmesi İfadesini
Nasıl Kontrol Edebileceklerine İlişkin Görüşleri

Nasıl Kontrol Ederiz?	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
Otorite Kaynaklar	228	56,7	119	26,6	109	27,1
Kayıtlar ve Kalıntılar	33	8,2	19	4,7	14	3,5
Açıklamanın Sorgulanması	23	5,7	7	1,7	16	4
Kendi Bildiği İle Karşılaştırma	11	2,7	4	1	7	1,7
Herkes Bunu Bilir	7	1,7	4	1	3	0,7
Bilinemez	24	6	16	4	8	2
Bugüne Bakıp Olur olamaz	23	5,7	12	3	11	2,7
Kaynakları Karşılaştırma	53	13,2	28	7	25	6,2
Toplam	402	100	209	52	193	48

Tablo 32 incelendiğinde 13 yaş grubu öğrencilerin %56,7'sinin (%26,6 kızlar, %27,1 erkekler) otorite kaynakları, %13,2'sinin (%7 kızlar, %6,2 erkekler) kaynakları karşılaştırmayı, %8,2'sinin (%4,7 kızlar, %3,5 erkekler) kaynak ve kanıtları incelemeyi, %6'sının (%4 kızlar, %2 erkekler) bunun bilinemez olduğunu, %5,7'sinin (%1,7 kızlar, %4 erkekler), açıklamanın sorgulanmasını, %5,7'sinin (%3 kızlar, %2,7 erkekler) bugünden bakıp geçmişi değerlendirdiklerini, %2,7'sinin (%1 kızlar, %1,7 erkekler) kendi bildiği ile karşılaştırdığını, %1,7'sinin ise (%1 kızlar, %0,7 erkekler) herkes bunu bilir cevabını verdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin cevaplarından elde edilen nicel veriler değerlendirildiğinde en çok otorite kaynaklara başvurma yoluna gittikleri anlaşılmaktadır. Otorite kaynaklara

ilişkin bulgular bu başlığın altında açıklanacaktır. Ancak burada öncelikle kaynakları karşılaştırmaya ilişkin örneklere yer verilecektir.

7.5.159.A.: Peki gemilerin bir gecede indirilip indirilmediğini nasıl kontrol edebilirsiniz?

7.5.160.1e.: Ben zaten Türk tarihi destanlarla dolu, neleri yapamamışız ki bunu yapamayalım. Kurtuluş Savaşı'nda doğru düzgün silah yok, mermi yok. Yenmişiz, bunu yani yapabiliriz.

7.5.161.A.: Doğruluğunu nasıl kontrol edebiliriz?

7.5.162.1e.: Hemen kaynak 2, kaynak 7'ye gidebiliriz. Onlarda açıklıyor zaten, 2'de de çok açık bir şekilde diyor. Gördüm diyor.

7.5.163.2e.: 3. kaynağa bakarak da oradaki insanların fazlalığından onun bir gecede olabileceğini vatan sevgisinden anlayabiliriz.

7.5.164.3e.: Yani ben bunu çok doğru bulmuyorum. Yani bir gecede bütün gemilerin indirilmesini, yani başka biri yazmış olabilir yani başka bir şeyden.

7.5.165.4k.: Ama birisi yapacağım dediği zaman mutlaka yapmalı. Onlarda vatan sevgisi olduğu için o yüzden yapabilirler yani. Mümkündür.

7.5.166.1e.: Senin imkânsızdan kastın nedir? Kafa üstü atla ölmezsin gibi bir şey değil. Burada imkânsız bir şey yok yani.

7.5.167.2e.: Dünyada imkânsız bir şey yoktur.

7.5.168.4k.: Yani insan bir şeyi kafasına taktığı zaman onu yapmak için çabalar ve bence yapar.

7.5.169.5k.: Ülkesini de hayal kırıklığına uğratmak da istemez zaten.

7.5.170.1e.: Bence buna inanmıyorsan Kurtuluş Savaşı'na da inanma.

7.5.171.5k.: 4 sene mücadele etmişler yani. Biz bunu haydi haydi yapabiliriz.

7.5.172.A.: Yapabileceklerine inanıyorsunuz da bunu nasıl kanıtlayacaksınız? Bu olağanüstü bir olaydır mı diyeceğiz, yoksa nasıl kanıtlayacaksınız?

7.5.173.5k.: Yani kaynaklara bakarız, zaten çoğunda bu yazar, o yüzden bunu söyleyebiliriz.

Yukarıda 7. sınıf odak görüşmede öğrencilerin mucize olarak niteledikleri bu olaya ilişkin kaynakları ortaya koyarak olayı kanıtlayabileceklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca aşağıda verilen örneklerde 13 7 1 k o 1 kodlu öğrenci diğer kaynaklardan karşılaştırmayı, 16 7 6 k o 1 kodlu öğrenci de yine diğer kaynakları karşılaştırmayı savunmaktadır. Burada öğrenciler kendi görüşlerine paralel olan kaynağı bulup o kaynak yoluyla olayı açıklamaya çalışmışlardır. 16 7 17 k y 1 kodlu öğrenci yine farklı kaynaklarda aynı olan tarihsel bilginin peşine düşmeyi önermektedir.

Diğer kaynaklardan karşılaştırabiliriz.
13 7 1 k o 1

Bunun doğruluğunu başka kaynaklarla karşılaştırarak kontrol edebiliriz. Çünkü bir gecede o kadar geminin indirilmesi bir gece-gelmez gelişmek gerekir. Diğer kaynaklarda aynı bilgiler (matikli olarak) verilmişse inanırım.
16 7 6 k o 1

Bunun doğruluğunu başka kaynaklara karşılaştırmak kontrol edebiliriz.
16 7 11 k y 1

Aynı şekilde birçok tarihten ve tarih kitaplarında aynı bilgi bulunmuşsa doğruluğunu kontrol ederiz.
16 7 17 k y 1

Bazı öğrenciler ise bugün kendi günlük düşüncelerinden yola çıkarak karar verme eğilimindedir. Aşağıda bu görüşe ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

7.b3.B18.: Bir gecede o kadar geminin indirilmesi bence saçma. Bunu şimdi bile yapmak zor. O zamanlar makineler falan bu kadar gelişmemiş.

7.3.109.A.: Peki bir gecede gemiler indirildi diyor ya, onun doğruluğunu nasıl kontrol edebiliriz?

7.3.110.2k.: Bence o pek doğru olmayabilir.

7.3.111.3k.: Bence olabilir.

7.3.112.2k.: İki üç gece sürebilir yani.

7.3.113.4k.: En azından bir gün değil de birkaç gün olabilir.

7.3.114.1e.: Ama birlikten kuvvet doğabilir.

0 Bece adam bir birer değil mi?
 yine gemilerinin zor o kadar az zamanda
 almışta biraz fazla zamanda indirilebilir
 16 7 10 k d 1

7.b3.B.18 koldu öğrenci bir gecede gemilerin indirilmesinin saçma olduğunu, 7.3.11.3.k. kodlu öğrenci ise bunun birkaç gece süren bir olay olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. 16 7 10 k d 1 kodlu öğrenci ise bir gecede o kadar geminin indirilmesinin mümkün olmadığını dile getirmektedir. Öğrencilerin bugün açısından akıllarına yatmayan bu olayın gerçekleşmiş olmasına ilişkin derin şüpheleri bulunmaktadır. Bazı öğrenciler ise bunun sadece bilinir bir şey olduğunu, üzerinde defalarca düşünmek gerekmediğini söylemektedir. Aşağıda bu görüşü ileri süren öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

7.2.66.3e.: Türkler çok azimli ve hırslı yapıdadırlar. Çanakkale Zaferi'nde bile düşman çok donanımlı olmasına rağmen onları yendik.

1 çünkü kusitlinmiş birşey
 27 15 e y 1
 2 böyle bir şeyin olduğuna eminim zaten Fatih Sultan
 Mehmet'in ordusu çok güçlü oldukları için böyle bir
 şeyi başarmaları normal. Emin değilsemde yukarıdaki
 kaynaklara başvururdum
 3 7 32 k y 1
 dediği gibi yaşamış bir şey olabilir sanıyorum
 kaynak müdahale değil
 5 7 17 k d 1
 belirtmektedir. Bunun doğruluğunu nasıl kontrol edebilirsiniz?
 Tüm tarih kitaplarında yazıyor
 9 7 26 k o 1

Doğrudur bilinir.

10 7 11 e d 1

7.2.66.3e kodlu öğrenci bu olayla Çanakkale Zaferi arasında bir bağ kurarak olayın herkes tarafından bilineceğini savunmaktadır. 2 7 15 e y 1 kodlu öğrenci bunun zaten kanıtlanmış bir şey olduğunu, 3 7 32 k y 1 kodlu öğrenci Fatih Sultan Mehmet'in ordusunun gücünün herkes tarafından bilindiğini, 9 7 26 k o 1 kodlu öğrenci de bütün tarih kitaplarında yazan bu olayın herkes tarafından bilindiğine vurgu yapmaktadır. Öğrenciler için önemli bir diğer yol da olaya ilişkin kayıtlar ve kalıntılara bakmaktır. Aşağıda bu öğrenci görüşüne ilişkin ifadeler yer verilmiştir.

7.2.71.6e.: Gemileri indirirken bazı kaynaklarda kızakların kullanıldığı söyleniyor. Bu kızakların yerlerini belirlenebilir ve insanların yerleri bu şekilde olabilir.

Bunun tek yolu, bu olayla ilgili yazılan eski yazıları bulmak ve Türkçeye çevirmek.

16 7 9 e d 1

7.2.71.6e kodlu öğrenci için kızakların izini sürmek ve kızakların yerlerini belirleyerek insanların da yerlerini belirlemek mümkündür. 16 7 9 e d 1 kodlu öğrenci için de o dönemde yazılmış yazılı belgelere ulaşarak en doğru bilgiye ulaşılabilir. Öğrencilerin kaynak paralelinde ileri sürdükleri bir başka görüş de kaynağı bırakana gidip sormaktır. Aşağıda bu görüşü ileri süren öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

O kaynağı yalan kişiyi konuşmaya gideyim

9 7 31 k y 1

7.3.108.4k.: Günümüzde güvenilmeyen Prof'lar da var şuan. Deprem Prof'ları mesela, ben onlara güvenmem. Bir dedikleri bir dediklerini tutmaz. Bunu da yazan profesörse ona neden güveneyim ki.

9 7 31 k y 1 kodlu öğrencinin yazdıklarına bakıldığında öğrencinin kaynağın doğruluğunu ancak kaynağı bırakan kişiye sorarak öğrenebileceğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Bu aslında öğrencinin kaynak tenkidinden haberdar olmadığını

göstermektedir. Bunun yanında 7.3.108.4k kodlu öğrencinin ifadeleri de aslında öğrencilerin güvenilirliğe ilişkin genel görüşlerinin tarihsel bilginin güvenilirliğine ilişkin görüşlerini etkilediğini göstermektedir. Bu bölümün başında da belirtildiği gibi öğrencilerin tarihsel bilginin doğruluğunu değerlendirmede ilk akıllarına gelen otorite kaynaklar olmaktadır. Aşağıda bu görüşü paylaşan öğrenci görüşlerine yer verilmektedir.

7.5.173.2e.: Bunu da araştırarak yapabiliriz. *Ansiklopedilerden, büyüklerimizden* öğrenebiliriz.

7.5.174.3e.: Daha çok bilgiye bakarak öğrenebiliriz.

7.5.175.A.: Peki sen neden olamayacağını düşündün?

7.5.176.3e.: Yani bana çok inandırıcı gelmedi bu.

7.5.177.4k.: Zaten bu inanca bağlıdır yani.

7.5.178.1e.: Bence en basitinden burada *savaş alanına* baksan anlarsın. Savaş alanı her yerde aynı gözükür çoğunlukla ve zaten İstanbul'un fethinden sonra yapılan bazı savaşlar da var. Fatih Sultan Mehmet de bu savaşa kendisi de katılmış, başka savaşları da kendi yönettiğinden bitirmiştir yani karşısındakini, nasıl anlatsam şimdi. Bundan sonra bir savaş daha yapılıyor zaten, Fatih Sultan Mehmet Osmanlı padişahı olduğundan o savaşları da kendisi yönetiyor yani.

Bunu da öğretmenim söyledi aileden biliyorum. Ve bu kaynaklardan da bildiğim bilgiyi doğruladım.

2726ko1

Tarih ansiklopedilerinden bu bilgiyi iyice araştırabilirim.

976ko1

Yalıda araştırarak ve kütüphaneye sormak öğrenirim. Onun da bilgimi tarih dokümanları. Buca'da

9714ky1

İnternet ve Tarih kitaplarından araştırırım.

9725kd1

Bu doğru. Bunu ben biliyorum. Ama kontrol etmek için ansiklopediye bakalım.

10716ey1

Umarım öğretmenlere soracağım ya da internetten araştırıp doğru olup olmadığını emin olabilirim.

1375kd1

U. Bunu da ya ansiklopediden ya da öğretmenlerimden öğrenebilirim.

1673ey1

Bu kaynakla diğer kaynakla çalıştıysam doğru olduğunu öğretmenlerimden kitaplarında veya ansiklopedilerden bulduğumumu diğer kesin bir sonuca ulaşmazsam bunu da kesin olarak bilmediğimi düşünürüm.

1677ky1

Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde en çok otorite kaynaklar üzerinde durdukları görülmektedir. Bu yüzden otorite kaynakları ayrıntılı incelemekte yarar vardır. Aşağıda öğrenciler tarafından seçilen otorite kaynakların dağılımı tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 33

13 Yaş Grubu Öğrencilerin Gemilerin Bir Gecede İndirilmesi İfadesini Hangi Otorite Kaynaklarla Değerlendirebileceklerine İlişkin Görüşleri

Otorite Kaynaklar	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
İnternet	65	28,5	35	15,4	30	13,2
Ansiklopedi	72	31,6	30	13,2	42	18,4
Ders Kitapları	37	16,2	22	9,6	15	6,6
Kaynak Kitaplar	14	6,1	10	4,4	4	1,8
Büyükler	9	3,9	4	1,8	5	2,2
Öğretmenler	24	10,5	15	6,6	9	3,9
Kütüphaneler	2	0,9	1	0,4	1	0,5
Tarihçiler	4	1,8	1	0,4	3	1,3
Müzeler	1	0,4	1	0,4	0	0
Toplam	228	100	119	52,2	109	47,8

Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin %31,6'sının (%13,2 kızlar, %18,4 erkekler) ansiklopedileri, %28,5'inin (%15,4 kızlar, %13,2 erkekler) interneti, %16,2'sinin (%9,6 kızlar, %6,6 erkekler) ders kitaplarını, %10,5'inin (%6,6 kızlar, %3,9 erkekler) öğretmenlerini, %3,9'unun (%1,8 kızlar, %2,2 erkekler) büyükleri, %1,8'inin (%0,4 kızlar, %0,5 erkekler) tarihçileri, %0,9'unun (%0,4 kızlar, %0,5 erkekler) kütüphaneleri ve son olarak da %0,4'ünün (%0,4 kızlar) müzeleri başvuru kaynakları olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

4.2.3. 14 Yaş Grubu Öğrencilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda 14 yaş grubu öğrencilerin Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u Fethi ile ilgili kaynak çalışmasında onlara sunulan iddialardan hangilerini seçtikleri tablo olarak sunulmaktadır.

Tablo 34
14 Yaş Grubu Öğrencilerin Hangi İddiayı Daha Doğru Buldukları

İddia	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
1. İddia	88	21,9	51	12,7	37	9,2
2. İddia	73	18,2	38	9,5	35	8,7
3. İddia	240	59,9	114	28,4	126	31,4

Tablo 34 incelendiğinde 14 yaş grubu öğrencilerin %59,9'u (%28,4 kızlar, %31,4 erkekler) 3. iddianın, %21,9'u (%12,7 kızlar, %9,2 erkekler) 1. iddianın, %18,2'si ise (%9,5 kızlar, %8,7 erkekler) 2. iddianın daha doğru olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Öğrencilerin iddiaların doğruluğunu değerlendirmede başvurdukları yollardan biri, bu iddiada yazılanları herkesin bildiğini savunmalarıdır. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencilerin cevaplarına yer verilmiştir.

8.b9.2.N.: Altındaki kaynakları da okudum zaten, okuduğumda 1453 yılında yapıldığını *herkes biliyor* zaten, Haliç'e indirilmeye başladı

denilince aklıma en yakın o geldi. Çünkü Bizanslılarla İstanbul'u almak için savaştı pek yakın gelmedi. Çünkü genel bir şey. Birincisi 15. yüzyılda Fatih Sultan Mehmet adında çok cesur bir Osmanlı padişahı yaşadı. Bu doğru bir şey ama Bizanslılarla İstanbul'u ele geçirmek için savaştı ama 62 parça donanma karadan Haliç'e indirilerek düşmanı şaşkına uğrattı ve şehri aldı. Bu 62 parça donanmayı tam olarak bilmiyorum, yani ne kadar olduğunu o yüzden onu işaretlemedim. 3.'yü işaretledim. 53 gün sürdüğünü de *genelde herkes biliyordur* zaten, o yüzden, başka bir nedeni yok.

8.b9.2.N kodlu öğrenci bu tarihsel iddianın zaten herkes tarafından bilindiğini savunmaktadır. Herkesin bildiği bir konu üzerine defalarca düşünmek de gereksiz bir şey olarak değerlendirilmektedir. Aslında bu görüş öğrencilerin önceden bilinenden yola çıkarak karar verdiklerini göstermektedir. Aşağıda bu görüşü savunan öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

8.b6.2.G.: Şöyle bir şey vardı, ben bu zamana kadar belki biraz bilimkurgu cinsinden bir şey, o daha ağır bastı. Birinci sınıftan beri olmasa da ben hep üçüncü seçeneği tanıdım. Kaç taneydi bilmiyorum, 53 gündü herhalde o 53 gün süren bir kuşatma işte Haliç'e indirme, sürükleyerek gemileri indirme *filmini* izledim.

8.b6.3.A.: Film?

8.b6.4G.: Film değil de galiba *belgeseldi*. Bunla ilgili bir belgesel var galiba.

8.2.2.1k.Z.: Neden 1 dedim? Fatih Sultan Mehmet'in ele geçirdi falan böyle bana bu daha yakın geldi.

8.2.3.A.: Derste mi öyle görmüştünüz?

8.2.4.Z.: Derste öyle gördük zaten, *televizyonlarda* da Fatih Sultan Mehmet'in öyle yaptığından bahsediliyor.

8.5.2.1k.: Ben 3.'yü seçtim çünkü bu bana daha yakın geldi, onu hatırlayabildim *okulda gördüğümüz* konulardan.

8.5.5.2k.: Ben de 2.'yi seçtim, okulda yani *derste* gördüğümüz bilgilere dayanarak.

8.5.9.3k.: Ben kendi aklıma dayanarak bir karar vermeyi seçtim, ben de 1. şeyi seçtim.

8.3.2.1k.: Neden 2'yi seçtim, en mantıklısı bana o geldi.

8.3.3.A.: Mantıklı derken neden mantıklı buldun?

8.3.4.1k.: Aklım ona yattı, öyle bir konu işlediğimi hatırlıyorum. Fazla Fatih Sultan Mehmet'le ilgili şeyleri pek bilmem ama kafama daha çok o yattı.

8.3.6.2e.: Daha önce bir kitap okumuştum Boğazkesen diye, oradan biraz yararlandım.

8.3.7.A.: Boğazkesen mi? O da ne?

8.3.8.2e.: *Bir tane kitap* okumuştum Boğazkesen diye, o kitapta Fatih Sultan Mehmet'i anlatıyordu biraz kötü yanlarını bile, biraz çift taraflı oradan da yararlanarak 3'ü seçtim. 1453 yılında Sultan Mehmet muazzam bir orduyla Bizanslıların karşısına çıktı.

8.1.45.5e.: Ben 5. sınıftan 8. sınıfa kadar aldığım inkılap dersindeki bilgilere dayanarak 1. açıklamayı seçmiştim, bu daha yakın gelmişti. Öğretmenlerimin anlattıkları ile beraber öyle.

8.4.2.1e.: Ben 3.'yü seçtim. Çünkü burada yani Sosyal Bilgiler dersinde gördüğümüz gibi bu daha yakın, yani gördüğümüz konulara daha yakın geldi o yüzden 3.'yü seçtim.

8.4.5.2k.: Ben de 3'ü seçtim. Eee aynı şekilde Sosyal Bilgiler dersinde gördük ve diğerlerine göre bu biraz daha mantıklı geldi bana, en mantıklısı bu oldu. Diğerleri ile de benzer ama bu bana daha mantıklı geldi.

8.4.8.3k.: Ben de 3'ü seçtim. Biz de geçen senelerde hem Türkçe dersinde bir metin vardı bununla ilgili, İstanbul'un fethi ile ilgili ya 6. ya da 7. sınıfta, hem orada işlemiştik hem de Sosyal Bilgiler dersinde biraz üstünde durmuştuk. Oradan aklıma geldi, ben de bunu seçtim bilgilerime dayanarak.

8.b6.2.G kodlu öğrenci filminden öğrendiğini, 8.4.2.1e kodlu öğrencinin Sosyal Bilgiler dersinde gördüklerinden yola çıkarak kararını verdiğini, 8.4.8.3k kodlu öğrencinin ise hem Türkçe hem de Sosyal Bilgiler derslerinde gördüklerinden yola çıkarak kararını verdiğini görüyoruz. Öğrencilerin güvenilirliği değerlendirirken kullandıkları yollardan biri de inandırıcılıktır. Aşağıda seçimlerinde inandırıcılığı ön plana aldığını belirten öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

8.5.16.5e.: Bence 1 olduğu için bir gecede 62 parça donanmayı Haliç'e indirdiğine ben inanıyorum. Belki siz farklı düşünebilirsiniz ama ben ona inanıyorum o yüzden.

8.2.6.A.: Çok güzel. Sen ne dedin?

8.2.7.3e.: Bakın birincisinde 15. yüzyılda Fatih Sultan Mehmet adında çok cesur bir Osmanlı padişahi yaşadı ve ikinci cümlede Bizanslılarla İstanbul'u ele geçirmek için savaştı, bir gecede 62 parça donanmayı karadan Haliç'e indirerek düşmanı şaşkına uğrattı ve şehri aldı. Bu normal kitaplarda yazan, ikincisinde 15. yüzyılda Osmanlı padişahi 2. Mehmet Bizanslılarla İstanbul'u almak için savaştı ama burada ticaret falan onun içinde en sonunda 1453 yılında Bizanslıları yendi ve İstanbul'u ele geçirdi. Sonunda yani çok savaştı, hiç yenemedi, sonunda oldu gibi geldi bana, sonraki cümlede bunun Bizans karşısında kazandığı en büyük başarı olduğu öbür başarıları şey miydi yani Osmanlı'nın Miryakefolan falan daha çok güzel savaşları vardı. Ben 3.'sünü işaretledim. 1453 yılında sultan Mehmet muazzam bir orduyla Bizanslıların karşısına çıktı, burada çok akıcı bir anlatım var. Çok sayıda gemiyi kızaklarını üstünden kaydırarak bir gecede Haliç'e indirmeyi başardı. Sanki daha inandırıcı ve doğru, kulağa öyle geliyor. Ondan ben onu işaretledim.

8.6.12.5k.: Şey daha çok ayrıntı vermiş yani İstanbul'u falan böyle, sonra ayrıntı vermiş tarihini falan böyle daha akıcı ve daha inandırıcı geldi.

8.6.13.1k.: Ben bunu ilk okuduğum kitaplarda topladığım kitaplardan bu sonucu elde ettim. Daha inandırıcı geldi bana. O yüzden 1. şıkkı işaretledim.

8.5.16.5e kodlu öğrenci inandırıcılığa, 8.2.7.3e kodlu öğrenci ise anlatıdaki ayrıntının inandırıcılığı arttırdığına vurgu yapmaktadır. 8.6.13.1k kodlu öğrenci içinse daha önceden bildiği bilgilere paralel bir bilgi ile karşılaşması inandırıcılığı arttırmaktadır. Genel olarak öğrenciler için inandırıcılığın çok önemli olduğu, inandırıcılığı arttırmada da ayrıntının ve daha önceden bilinenlere paralel bilgilerle karşılaşmanın etkili olduğu söylenebilir. Bu yüzden aşağıda ayrıntının önemini dile getiren öğrencilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

8.2.5.2k.: Ben de 1'i seçtim ama normalde bana hepsi mantıklı geldi, hepsi yani, ama mesela birbirine çok yakınlar ama ben 1'i seçtim. Nedeni de 1.'sinde Fatih Sultan Mehmet adında çok cesur biri diyor ama o kadar da cesur değildi. Padişah olduğu için diğerlerinden bilgi

vermişler ama böyle özel şeyler söylememişler, bu yüzden ben de 1'i seçtim.

8.2.8.4k.: Biz de 3 dedik. Bizim açıklamayı Ekin yaptı. Ben şey daha çok böyle açıklama olduğu için 3'te onun için şey yaptım.

8.2.9.5k.: Açıklama derken yani 1'de de, 2'de de açıklama var, daha çok yoğun gibi anlatımı. Ben de Ekin'e katılıyorum. Bir de normal kitaplarda yazan şeyler var ama 3.'sünde daha çok anlatmış nasıl olduğunu, süresini yani o yüzden ben burada 3'ü seçtim yani.

8.2.10.5k.: 1'le 2'deki daha çok kitaplardaki gibi, 3'te ise daha çok ayrıntı vardı.

8.4.7.2k.: Belki daha uzun olduğu için olabilir.

8.4.12.1e.: Diğerlerine göre daha ayrıntıya girmiş ve daha uzun.

8.4.13.2k.: Ben zaten şey yapmıştım burada yıla da bakmıştım. Diğerlerinde pek fazla ayrıntıya girmedi ama burada hem yılı vermiş hem de kaç gün sürdüğünü falan.

8.4.14.A.: Ne kadar ayrıntı, ne kadar tarih, o kadar doğru... (Çocukların hepsi katılıyorlar.)

8.4.15.2k.: Uzunluk da önemli uzunluk.

8.2.10.5k kodlu öğrenci ayrıntının çokluğuna, 8.4.7.2k kodlu öğrenci anlatının uzunluğu ile ayrıntının çokluğuna vurgu yapmaktadır. Çok az sayıda öğrencinin olayın güvenilirliğini değerlendirirken olayı, olayın geçtiği şartlar içinde değerlendirerek kararlarını verdikleri, yani anakronizme düşmedikleri görülmektedir. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

8.3.12.4k.: Benim 2 dememin sebebi şuydu ama bildiğim kadarıyla kuşatmadan sonra Fatih lakabı takılıyordu. Ondan dolayı 2. Mehmet sadece orada gördüm, ondan dolayı onu seçtim.

8.1.4.1k.: Burada şey yazıyordu 1453 yılında Fatih Sultan Mehmet muazzam bir orduyla Bizanslıların karşısına çıktı. Çok sayıda gemiyi kızakların üzerinden kaydırarak bir gecede Haliç'e indirmeyi başardı. Eee biz bunu derslerimizde görmüştük. Özellikle bununla ilgili bir konu vardı. Sadece işte bu Haliç'e kızakların üstünde indirmesi ile ilgili, ben o yüzden bu anlatımı kendime daha yakın bulduğum için bunu seçtim.

8.1.8.2k.: 15. yüzyılda Osmanlı padişahi 2. Mehmet Bizanslılarla İstanbul'u almak için savaştı, en sonunda 1453 yılında Bizanslıları yendi ve İstanbul'u ele geçirdi. Bu Osmanlının Bizans karşısında kazandığı en büyük başarı oldu. Bu beni daha çok etkiledi.

8.1.10.2k.: Benim öğrendiğim bilgilere daha yakın olduğu için bunu seçtim.

8.1.20. 3e.: Ben de 2. şıkkı seçtim. Çünkü eee Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u işgal etmeden önce Fatih Sultan Mehmet değildi

8.1.8.2k kodlu öğrenci iddiada yazarların onu etkilediğini, 8.1.4.1k kodlu öğrenci de kendisine yakın olan iddiayı seçtiğini ileri sürmektedir. Öğrenciler için önemli bir kriter de anlatım ve dildir. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencilerin fikirlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

8.1.25.4e.: Ben de arkadaşım gibi 3.'yü seçtim. Çünkü 3.'sü bana daha yakın geliyor. Daha doğru geliyor. Bir anlatım dilinde.

8.1.26.A.: Dili ve ifadesi mi daha yakın geliyor?

8.1.27.4e.: Evet. Bir de bana daha yakın geliyor. Öğretmenlerimden öğrendiğime göre daha yakın geliyor. Ben bu yüzden seçtim.

8.1.25.4e kodlu öğrencinin ifadelerinden anlatının dili konusunda öğrenciler karar verirken Türkçe dersinde öğrendiklerinin ne kadar etkili olduğu bir kez daha anlaşılmaktadır. Bazı öğrenciler ise tarihin doğasına ilişkin sorular sorabilmiştir. Aslında Wineburg'un yetenekli lise tarih öğrencileri arasında yaptığı çalışmada bile bu tip bir değerlendirmeye ulaşabilen öğrencilerin sayısı oldukça azken, 14 yaşındaki öğrencilerin bu tip değerlendirmeler yapabilmeleri ilginçtir. Aşağıda bu değerlendirmelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

8.1.40.3e.: Ama ayrıntıya indirgemek, mesela tarihte benim sonradan yazdıklarına göre tarih bir görüş farklılığıdır. Tarihte herkesin farklı görüşleri var. Mesela birisi başka anlatırken örneklerde de var o birisi başka anlatabilir. Bu bilgilerin hepsi doğrudur. Ama herkes kendine daha yakın geleni işaretler.

8.1.41.2k.: Hepsini aynı şeye çıkarıyor normalinde ama.

Olayın tarafsız bir dille anlatılması yine öğrencileri açısından oldukça önemlidir.

8.1.42.3e.: Bence 2. daha tarafsız. Çünkü İstanbul'u ele geçirdik. Bir taraftan söz edilmemiş, sadece ele geçirildiğinden bahsetmiş.

8.b3.Ö.2.: 2 bana daha mantıklı geldi o yüzden onu seçtim. Daha bir abartma olmadığı için bunu seçtim.

8.1.43.2k.: Sonuçta İstanbul'u aldıktan sonra Bizans'ın elinden almadan önce 2. Mehmet'ti adı sonuçta, Fatih Sultan Mehmet değil sonradan oldu.

Öğrencilerin sıklıkla kullandıkları bir yol da kaynaklarda verilen bilgilerle iddialarda verilen bilgileri eşleyerek güvenilirliği değerlendirmeleridir.

8.4.11.4k.: Ben de 3.'yü seçtim. Benim burada 3.'yü seçme nedenim şöyle bir baktığımda Haliç falan diyor. Kaynakları okudum, hepsi bunu destekler nitelikte o yüzden dedim bunun bir ana düşünce olarak kabul edersek diğerlerini de yardımcı fikir olarak alabiliriz böylece 3. çıkıyor ortaya.

8.4.16.5k.: Ben 2'yi seçtim. Ben zaten buna baktığımda biliyordum zaten aklıma geldiği için hemen bunu işaretledim. Bir de emin olmak için hemen kaynakları okudum.

8.4.17.A.: Hangi kaynaklarla destekledin 2.'yi?

8.4.18.5k.: Bakalım, 5. kaynakta harita ile destekledim.

8.4.19.A.: Çok güzel.

8.4.20.5k.: Bu ders kitabımızda da var hem de destekliyor.

8.5.17.1k.: Ben 3.'yü seçtim çünkü kızaklardan kaydırarak diyor ve birçok kaynaklarda da bu gözüktüyor o yüzden seçtim

14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel iddiaların doğruluğunu değerlendirirken öncelikle bu konunun herkes tarafından bilindiği için tekrar üzerinde düşünmek gerekmediğini, önceki bilgilerinden yararlanarak kolaylıkla cevap verebileceklerini, inandırıcılığın önemli olduğunu, inandırıcılığı arttıran en önemli faktörün ise ayrıntı olduğunu, bazı öğrenciler için iddiada kullanılan dilin doğruluğu da birebir etkilediğini, bazı öğrencilerin ise kaynaklarda verilen bilgilerle iddiadaki bilgileri eşleyerek karar verdikleri anlaşılmaktadır. 14 yaşındaki bazı öğrencilerin tarihin

doğasına dikkat çekerek tarihsel iddiaların doğruluğunu değerlendirebilmeleri ve özellikle farklı iddiaların temelinde farklı yorumlar olabileceğini vurgulamaları bir hayli ilginçtir. Bazı öğrenciler içinse, bunun, ancak olayın geçtiği zaman genel olarak değerlendirilirse bilinebileceğini ileri sürdükleri görülmektedir.

4.2.3.1. 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel İddiaların Doğruluğunu Değerlendirmede Kaynaklardan Yaralanmamaya İlişkin Görüşleri

Aşağıda, 14 yaş grubu öğrencilerin Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u Fethi ile ilgili iddiaların doğruluğunu değerlendirirken kendilerine kaynak çalışmasında verilen kaynaklardan yararlanıp yararlanmadıklarına ilişkin görüşleri tablo olarak verilmiştir:

Tablo 35
14 Yaş Grubu Öğrencilerin Seçimlerini Yaparken Kaynaklardan Yararlanma Durumları

	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
Yararlandım	297	74,1	165	41,1	132	32,9
Yararlanmadım	101	25,2	36	9	65	16,2
Kararsızım	3	0,7	2	0,5	1	0,2

Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin %74,1'inin (%41,1 kızlar, %32,9 erkekler) kaynaklardan yararlanmadıklarını, %25,2'sinin (%9 kızlar, %16,2 erkekler) yararlandıklarını, %3'ünün ise (%2 kızlar, %1 erkekler) kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir.

Kaynaklardan yararlandığını belirten öğrencilerin bazılarının ifadeleri aşağıda verilmiştir.

8.2.11.3e.: Ben pekiştirdim.

8.2.12.2k.: Eşleştirdim.

8.2.13.4.: Ben daha önceki bilgilerimden yaptım.

8.2.14.5.: Ben kaynakları okudum.

Evet yaradı. Çünkü kararımı verirken tam emin değildim ama emin olduktan sonra tam olarak anladım.

5 8 5 k o 1

Kararınızı verirken bu kaynaklardan herhangi biri işinize yaradı mı? Nasıl?
Yardı çünkü bu kaynaklarda hem resim hem de bu konuda Feth Sultan Mehmet'in haberi vardı.

5 8 26 k o 1

Kararımı verirken işe yaradı. Sanlı tarihimizde önemli bir zaferdir. Bu toprakların kıymetini bilmeli geçmişimize - sahip şükreliyiz.

6 8 7 e y 1

Tabii ki yaradı. Çünkü bunların hepsi acastır mayla bulunmuş.

8 8 14 k d 1

Hepsi yaradı. Basta kaynaklardan literatür topladım. Böylece farklı yorumlar oluştu. Hem yazılı hem görsel açıdan yararlı oldu.

9 8 3 k y 1

Önce kaynakları okudum daha sonra karar verdim. Kaynaklardaki bilgiler seçmeye yardımcı oldu.

11 8 10 k y 1

İstanbul'un nasıl fethi ettiğini anladım. Eğer bir gün bir sığana İstanbul'un fethini sorarsa anlatabilirim.

13 6 16 k o 1

Evet yaradı. Bunlar bilgimizi genişletti.

14 8 20 k o 1

Kararınızı verirken bu kaynaklardan herhangi biri işinize yaradı mı? Nasıl?

İsime yaradı. Kararımı verirken kaynaklardaki inandırıcılığa baktım.

15 8 32 k y 1

Bütün bu kaynakların benim işi ayrı ayrı faydaladı. Her bir kaynaktan bilgi toplayıp bütünleştirdim. Böyle işe yarıyor.

Kaynaklardan yararlandığını belirten öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, genel olarak bazı öğrencilerin olayı daha ayrıntılı öğrenmek için kaynaklardan yararlandıklarını, geçmişimize ait daha derin bilgi edindiklerini, farklı yorumları öğrenmek için işe yaradığını, biri İstanbul'un nasıl fethedildiğini sorarsa daha ayrıntılı bilgiler verebileceğini, kaynaklardaki bilgileri bütünleştirerek kararlarını verdiklerini görülmüştür. Bu bulgular ışığında öğrencilerin kararlarını verirken kaynaklardan çeşitli sebeplerle yararlandıkları söylenebilir.

Kararlarını verirken kaynaklardan yararlanmadığını bildiren öğrencilerin bazılarında ait ifadeler aşağıda verilmiştir.

8.b.4.C.7.A.: Peki, bunu seçerken hiç kaynaklardan işine yarayan oldu mu? Yararlandın mı?

8.b.4.C.8.: Yok, daha önceki bilgilerle ben kaynakları o kadar fazla bakmadım. Sadece arka sayfadaki sorular aracılığıyla kaynaklara döndüm.

Kaynaklardan yararlanmadım çünkü okuduğumda en doğru cevabı buldum.

4 8 5 e d 1

İşime yaramadı. Çünkü ben zaten bunları biliyordum.

6 8 7 e y 1

Yararlanmadı. Zaten biliyordum.

9 8 11 k o 1

Yararlanmadı, zaten biliyordum.

9 8 20 e y 1

Peki yararlandı. Ben zaten bunları biliyordum.

10 8 3 k y 1

Kaynaklara bakmadan bilgilerime göre karar verdim.

Kararlarını verirken kaynaklardan yararlanmadığını belirten öğrenciler ise zaten daha önce bu konuyu bildiklerini ya da iddiaları okuduklarında zaten doğru cevabı hemen seçebildiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilere daha sonra sorulan soru, kaynaklardan hangilerini güvenilir buldukları olmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda tablo olarak verilmiştir.

4.2.3.2. 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Kaynakların Güvenilirliğine İlişkin Görüşleri

Aşağıda, 14 yaş grubu öğrencilerin kaynak çalışmasında kendilerine verilen kaynakların güvenilirliğini değerlendirirken nasıl bir yol izlediklerine ilişkin görüşleri tablo olarak sunulmuştur:

Tablo 36
14 Yaş Grubu Öğrencilerin Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynağı Seçtikleri

Kaynak	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
1. Kaynak	47	11,7	23	5,7	24	6
2. Kaynak	66	16,5	38	9,5	28	7
3. Kaynak	31	7,7	14	3,5	17	4,2
4. Kaynak	96	23,9	49	12,2	47	11,7
5. Kaynak	46	11,5	26	6,5	20	5
6. Kaynak	39	9,7	19	4,7	20	5
7. Kaynak	31	7,7	17	4,2	14	3,5
8. Kaynak	3	0,7	1	0,2	2	0,5
Hepsi	39	9,7	14	3,5	25	6,2
Hiçbiri	3	0,7	2	0,5	1	0,2
Toplam	401	100	203	50,6	198	49,4

Tablo 36 incelendiğinde öğrencilerin %23,9'unun (%12,2 kızlar, %11,7 erkekler) 4. kaynağı, %16,5'inin (%9,5 kızlar, %7 erkekler) 2. kaynağı, %11,7'sinin (%5,7 kızlar, %6 erkekler) 1. kaynağı, %11,5'inin (%6,5 kızlar, %5 erkekler) 6. kaynağı, %9,7'sinin (%4,7 kızlar, %5 erkekler) 6. kaynağı, %9,7'sinin (%3,5 kızlar,

%6,2 erkekler) hepsini, %7,7'sinin (%4,2 kızlar, %3,5 erkekler) 7. kaynağı, %0,7'sinin (%0,2 kızlar, %0,5 erkekler) 8. kaynağı en güvenilir kaynak olarak gördüğü ve son olarak da %0,7'sinin (%0,5 kızlar, %0,2 erkekler) kaynaklardan hiçbirini güvenilir bulmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin kaynakların güvenilirliğine karar verirken nasıl bir yol izlediklerini anlamak için nitel verilere bakmakta yarar vardır. 14 yaş grubu öğrencilerin kaynakların güvenilirliğini değerlendirirken başvurdukları yollardan biri iddiaların doğruluğuna karar verirken, işlerine yarayan kaynağı güvenilir bulmalarındır. Aşağıda bu görüşe katılan öğrencilerin ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir.

Bu kaynaklardaki bilgileri daha güvenli buldunuz? Neden?
Kaynak 4'ü daha güvenilir buldum. Çünkü seçtiğim kitaplarla birbirlerini pekiştiriyorlar.

2 8 13 e o 1

8.2.30.4k.: Ben 3. şıkkı işaretlemiştim, burada da zaten onunla ilgili şeyler gemilerden orada anlattığı gibi günlerden falan bahsediyor. Yani açıklaması falan gerçek gibi birbirine uyuyor. Ben bu yüzden kaynak 4'ü seçtim.

8.2.31.5.k.: 4. kaynak daha ilgi çekici gibi biraz, o yüzden ben de kaynak 4'ü seçtim.

8.2.32.3e.: Kaynak 7'de kadırgalardan hemen kaçınmış ama tamamen kapanmamış.

2.8.13.e.o.1 kodlu ve 8.2.30.4k kodlu öğrencilerin kaynağın güvenilirliğini değerlendirirken faydacı bir yol izlediği ve kendisini doğru iddiayı seçmeye götürdüğüne inandığı kaynağı daha doğru olarak değerlendirdiği anlaşılıyor. Bazı öğrenciler ise kaynaklardaki ayrıntının bolluğu ile doğruluk arasında bir bağ kurmaktadır. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine örnekler verilmiştir.

Bu 4. kaynak Çünkü çok ayrıntılı anlatıyor.

4 8 4 k y 1

Kaynak 6. Çünkü olayı ince ayrıntıyla anlattığı için.

9811ko1

Kaynak 6.5. Çünkü olayı ayrıntıyla anlattığı için.

9820ey1

8.5.26.1k.: Ben 6. kaynağı buldum çünkü daha çok tarih verilmiş, sayı verilmiş, daha net olarak ondan dolayı.

8.6.193.5k.: Daha çok ayrıntı, daha çok detay ve daha inandırıcı daha şey olur merak ettirici olur bence, resimlerden tek başına hiçbir şey anlayamazsın ki, bakıyorsun boş boş bence saçma.

8.5.26.1k, 8.6.193.5k br 4.8.4.k.y.1 kodlu öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde hepsinin ayrıntı ile güvenilirlik arasında bir bağ kurdukları görülmektedir. Burada ayrıntı olarak öğrencilerin tarihlerin fazla olmasını, açıklamanın uzunluğunu ve daha net ifadelerin kullanılmasını gördükleri söylenebilir. Öğrenciler için önemli bir diğer kıstas ise anlatının dilidir. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Kaynak 6'yı güvenilir buldum. Olayın sonlarını anlattığı için, bende bir sonuç varabildir

284ky1

- Kaynak 6. Özel Anket yapılmış

485ed1

2. Kaynağı daha güvenilir buldum. Çünkü 1. ağızdan yazılmış

981ky1

8.b4.C.12.: 6. kaynak. Çünkü sayısal verilerden yararlanmış daha çok nesnel davranmış. Bu nedenden dolayı 6. kaynağı seçtim.

8.b4.C.13.A.: Sayısal veriler söylediği zaman daha mı nesnel olduğunu düşünüyorsun?

8.b4.C.14.: Yani biz Türkçe dersinde de işliyoruz bunları. Örneklendirme sayısal veriler düşünceyi geliştirme yollarıdır bunlar, o yüzden daha nesnel oluyor.

8.b4.C.15.A.: Yani bir Türkçe metninin okuyormuş gibi okuyup oradan seçtin.

8.b4.C.16.C.: Evet. Evet

Yukarıdaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde genel olarak Türkçe dersinde öğrendikleri çerçevesinde kaynakların doğruluğunu değerlendirme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Burada öğrencilerin aslında tarihsel kaynakları değerlendirmeye yönelik bir yaklaşım geliştirmekten daha ziyade Türkçe dersinde bir metin okur gibi kaynağı değerlendirdikleri görülüyor. Öğrencilerin doğruluğu değerlendirirken başvurdukları bir diğer nokta ise kaynağın bırakıldığı zamandır. Öğrencilerin bu görüşlerine ait ifadeler aşağıda verilmiştir.

Bu kaynaklardan hangilerini daha güvenilir buldunuz? Neden?

Fatih Sultan Mehmet dönemiyle ilgili kaynağın daha güvenilir geldi. Çünkü Meden-i İstanbul'un tarifi bir metin değil yordum kim bu zamanda.

Bu kaynaklardan hangilerini daha az güvenilir buldunuz? Neden?

8 8 7 e d 1

Kaynak 2 ve kaynak 5'i daha güvenilir buldum. Çünkü kaynak 2'de bu olaylara şahit olan birinin gözünden yazılmış. Bu yüzden daha doğru geldi. Kaynak 5'te ise daha açıklayıcı ve yorsel.

9 8 3 k y 1

8.b3.Ö.17.A.: Peki, ikinci soruya bakalım şimdi. Bu kaynaklardan hangisini daha güvenilir buldunuz? Sen demişsin ki burada 5. kaynağı güvenilir buldum çünkü önceden insanlara haritası vardı.

8.b3.18.Ö.: Birazcık yanlış kurmuşum cümleyi ama çünkü insanlar önceden de bu haritayı çiziyorlardı, yani ben Efes'i gezmeye gittim, rehber bize açıklama yapmıştı orada da büyük bir taşla harita oluşturmuşlardı. O aklıma geldi. O yüzden 5 bana güvenilir geldi.

8.b3.19.A.: O dönemde mi yapılmış bir harita olduğunu düşündün?

8.b3.20.Ö.: Evet. Yani döneme uygun olarak da olsa eski dönemi çağrıştırıyor.

8.1.80.1k.: Ben kaynak 2'yi buldum. Çünkü görgü tanığı var. Ve bu düşünce ispatlanıyor. Kesin bir yargıya ulaşıyor. Ben o yüzden kaynak 2 demiştim.

8 8 7 e d 1, 9 8 3 k y 1, 8.b3.20, 8.1.80.1k kodlu öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin olayın görgü tanıkları tarafından bırakılan kaynakları daha doğru olarak değerlendirme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. 14 yaş grubunda öğrencilerin olayın yaşandığı zamanda bırakılan kaynakların daha güvenilir olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bazı öğrenciler ise kaynakların güvenilirliğini değerlendirirken genel ifadeler kullanmakta ve hepsinin güvenilir olduğunu düşünmektedir. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir.

Ben hepsini güvenilir buluyorum. Çünkü hepsi
sahip geldi.

8 8 14 k d 1

Hepsini. Çünkü olağan üstü değil bu bilgiler.

14 8 20 k o 1

8 8 14 k d 1 ve 14 8 20 k o 1 kodlu her iki öğrencinin de genel ifadelerle kaynakların güvenilirliğini değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Bazı öğrenciler kesin ifadelerle yer veren kaynakları daha güvenilir bulurken, bazıları ise çelişen kaynaklara karşı temkinli davranmaktadır. Aşağıda bu görüşlere ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Bu kaynaklardan hangilerini daha güvenilir buldunuz? Neden?
B. ve 4. kaynaklar güvenilir buldum. Daha
kesin bilgilere yer verilmiş.

11 8 10 k y 1

Kaynak 4. ama kaynak 4'te yazılan yazı daha gerçekçi
görünse bile. Kaynak 6'yla çelişiyor. Kaynak 6 da bir kaç
say dışında inandırıcı.

15 8 32 k y 1

Genel olarak öğrenciler için çelişen bilgiler güvenilirliği azaltırken, kaynaklardaki net ve kesin ifadeler güvenilirliği arttırmaktadır. 14 yaşındaki bazı

öğrencilerin kendilerine verilen tüm kaynakları ayrıntılı bir şekilde değerlendirdikleri ve bunlar arasında çapraz değerlendirmeler yapabildikleri görülmüştür. Aşağıda odak grubu görüşmelerden birinden alınan böyle bir bilgi yapılandırma süreci örneklendirilmektedir.

8.5.37.4e.: Bence resim.

8.5.38.1k.: Çünkü burada net tarihler verilmiş o yüzden ben bunun daha güvenilir olduğunu düşündüm.

8.5.39.4e.: Bence resmi o zamanlar çektikleri için veya o zamanlar kaynağı aldıkları için bence resim güvenilir geliyor, hem de Fatih Sultan Mehmet'in büyük bir çabayla İstanbul'u fethettiğini gösteriyor.

8.5.40.5e.: İyi tamam da onu çekmemişler, çizmişler.

8.5.41.4e.: Fark etmez ya.

8.5.42.3k.: Hani yani çizim de olsa o öyle düşünüyor.

8.5.43.2k.: Resimde baha çok şey anlatıldığı için bence.

8.5.47.1k.: Evet. Resimde pek bilemiyorum ama ben her zaman yazılanlara güvenirim.

8.2.15.3e.: Şöyle bir durum da var, kitaplardan okumak zaten düz bir yazıymış gibi söyleniyor. Ama kulaktan duymak kötü bir şey değil, benim dedem ya da annem anlattığı zaman sanki o daha güzel, nasıl anlatsam işte.

8.2.16.2k.: Daha çok inanıyorsun. Kitapta sana sadece bilgi veriyor ama onlar yaşanmış şeyleri anlatıyorlar mesela, daha inanıyorsun daha böyle mesela daha hayal ediyorsun.

8.2.17.3e.: Sesli olarak dinlemek daha inandırıcı oluyor.

Yukarıda verilen odak grup görüşme alıntıları hem öğrencilerin kaynaklar arasında çapraz değerlendirme yapabilmelerine, hem de öğrencilerin birlikte çalışmalarına ve birlikte bilgi üretmelerine fırsat verilirse üst düzey bazı tarihsel düşünme becerilerini de gösterebileceklerine örnektir. Vella (2009)'nın belirttiği gibi yapılandırmacı tarih öğretiminde öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini kolaylaştıracakları işbirlikli öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır.

Öğrencilerin tarihsel iddiaların doğruluğunu değerlendirirken kullandıkları yollardan biri de, daha inandırıcı olduğuna inandıkları iddiayı seçmektir. İddianın inandırıcılığını neyin arttırdığını anlamak için bu görüşü savunan öğrenci ifadelerini değerlendirmekte yarar vardır. Bu görüşe örnekler aşağıda sunulmuştur.

8.2.25.2k.: 4.'de daha çok bilgi verilmiş.

8.2.26.3e.: Daha inandırıcı.

8.2.27.2k.: Daha çok inandırıcı.

8.2.28.3e.: Anlatımı mesela.

8.2.29.2k.: Bizim hatırladığımız denizden indirme ile falan alakalı olan bunların hepsi 4. kaynaktan daha çok toplanmış, tam bir bilgi olarak verilmiş, o yüzden de 4. kaynağı seçtim ben şahsen.

8.2.28.3e kodlu öğrencinin ifadeleri incelendiğinde yine anlatımla inandırıcılık arasında bir bağ kurulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bazı 14 yaş grubu öğrencilerinin ise tarihsel olayın yaşandığı dönemden günümüze gelene kadar geçen süre üzerinden güvenilirliğine ilişkin bazı sorular barındırdıkları anlaşılmaktadır. Aşağıda buna örnek bir odak grup görüşmeden alıntı yapılmıştır.

8.2.34.1k.: Ben kaynak 6 dedim. Çünkü burada tarihten falan bahsediliyor. Burada yazıyor, iki, üç, beş sıra kürekli 62 ya da 72 falan diyor. Tam bir şey vermiyor. O zamanlar bence zaten tamı tamına hiçbir şeyi bilmek mümkün değildir. Burada da böyle kesin şu olmuş dememiş de ortada söylemiş, o yüzden bana daha güvenilir geldi.

8.2.35.A.: Arkadaşınız kaynak 6 için 62, 72 daha ortada bir sayı dedi, siz ne dersiniz? Kesin şeyler söylemiyor ama daha güvenilir dedi.

8.2.36.2k.: Ben arkadaşşıma katılıyorum. O zamanda yaşayan insanları şimdi yaşamıyor, arkalarından bir kitap ya da not bırakmışlar. Oraya yazmışlar.

8.2.37.3e.: Öbürlerinde de net bir şey söylememiş ki zaten 62 ya da 72 gemi diyor. O sadece başka bir dilde anlatmış, bir de şey kaynak 5 de normal bir Türkiye haritasından o bölümü koparmışlar, o yüzden inandırıcı olabilir.

8.2.38.A.: Yalnız arkadaşınızın kaynak 6 için söylediği şey çok önemli, 62, 72 diyorsa yani kesin bir şey söylemiyorsa bu güvenilir değildir diyorlar.

8.2.39.2k.: Bence güvenilir. Güvenmek lazım zaten *geçmişe gidip de bakamıyoruz*. Sadece elimizde bir kaynak, bir ansiklopedi falan var. Onlardan yararlanabiliriz, onlar da geçmişte yazılmadığına göre geçmişte olan şeyleri biz göremeyeceğimize göre bunlara inanmak zorundayız. Zorunluluk olarak demeyim de inanmak istemeyen inanmayabilir de, ben inanıyorum. Mesela Atatürk'ün söylediği sözler halen daha söyleniyor ama tabii inanmak istemeyenler hiçbir şeye inanmıyor. Bunlara da inanmaz o yüzden.

8.2.40.3e.: Kaynak 6'da indirilmiştir. Bir gecede Haliç'e indirilmesi düşmanı hayrete bırakmış dendi. Bu başkasının dilinden söylenmiştir, bunun nasıl bilerim ki doğru söylediğini ya da yanlış söylediğini. Başkası söylemiş bunu ama kaynak 7 de onun dilinden. Ama kaynak 6'da başkası söylemiş. Onu nerden bilebiliriz biz?

8.2.41.A.: Nereden bilebiliriz biz?

8.2.42.2k.: Zaten sen kaynak 4'ün de kesin olduğunu hiçbir zaman bilemezsin ki, sen oraya gidip göremezsin ki.

8.2.43.4k.: Sonuçta sen bunu kitaplardan okuyorsun.

8.2.44.2k.: Evet, senin söylediğin de sonuçta kitaplarda bak burada yazıyor değil mi? Mesela bu da bir kaynaktan indirilmiş. Bu daha çok güvenilir geldi çünkü böyle şey olabilecek bir şey değil. Bizimki yazılmış, söylenmiş ama bir de seninkine bak. En azından senin ki gibi değil belki ansiklopedi değil ama burada bir sayı verilmiş, bu sayının bir aşığıdır ya da bir yukarıdır. Bilemem. Ama sen diyorsun ki ille biri.

8.2.45.4k.: Biz burada o kişileri düşünüyoruz kesin olan bir şeyi değil.

8.2.46.3e.: Ama 62, 72 demiş o zaten gerçek değildir ki.

8.2.34.1k kodlu öğrenci için kaynak 6'nın kesin ifadeler belirtmemesi olayın geçtiği zamanı yansıması açısından önemlidir. Çünkü öğrenciye göre o döneme ilişkin kesin bilgiler verilemez. 8.2.36.2k kodlu öğrenci de olayın yaşandığı zamandan günümüze kadar bilgilerin ulaşamamış olması problemini dile getirmektedir. 8.2.39.2k kodlu öğrenci geçmişe gidip bakılamayacağına göre kaynaklara güvenmek gerektiğini savunmaktadır. Bu öğrenci ifadeleri aslında imkân verilirse öğrencilerin tarihsel kaynakların ve kanıtların doğasına ilişkin çok sofistike bilgiler üretebileceklerini de göstermesi açısından önemlidir.

14 yaş grubu öğrenciler genel olarak kaynakların güvenilirliğini değerlendirip hangi iddianın daha doğru olduğuna karar verirken işlerine yarayan kaynakları daha güvenilir olarak değerlendirmektedir. Ayrıca ayrıntının bol olması (kaynak içinde tarihlerin fazla olması, kaynakların uzun bilgi sunması, kaynaklarda hangi ifadelere yer verildiği) inandırıcılığı ve güvenilirliği artırıcı olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda 14 yaş grubu öğrenciler için tarihsel kaynağın tarihsel olayın yaşadığı zaman ve olayı gören kişiler tarafından bırakılması da önemli bir göstergedir. Bazı öğrenciler ise kaynakların hepsinin güvenilir olduğu gibi genel ifadeler ileri sürmüşlerdir. İlginç olan bir bulgu ise öğrencilerin odak grup çalışmalarında birbirlerinin öğrenmelerinden yararlanarak kaynak değerlendirmeye yönelik sofistike beceriler sergilemiş olmalarıdır.

Öğrencilere hangi kaynağı güvenilir buldukları sorulduktan sonra hangi kaynağı da az güvenilir olarak değerlendirdikleri sorulmuştur. Aşağıda öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar tablo olarak verilmiştir.

4.2.3.3. 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Kaynakların Az Güvenilirliğine İlişkin Görüşleri

Aşağıda 14 yaş grubu öğrencilerin hangi kaynakları daha az güvenilir olarak değerlendirdikleri Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37
14 Yaş Grubu Öğrencilerin Az Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynağı Seçtikleri

Kaynak	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
1.Kaynak	66	16,5	24	6	42	10,5
2.Kaynak	51	12,7	37	9,2	14	3,5
3.Kaynak	27	6,7	14	3,5	13	3,2
4.Kaynak	45	11,2	23	5,7	22	5,5
5.Kaynak	14	3,5	6	1,5	8	2
6.Kaynak	53	13,5	29	7,2	24	6
7.Kaynak	34	8,5	17	4,2	17	4,3
8.Kaynak	40	10	19	4,7	21	5,3
Hepsi	70	17,5	33	8,2	37	9,2
Hiçbiri	1	0,2	1	0,2	0	0
Toplam	401	100	203	50,6	198	49,4

Tablo 37 incelendiğinde öğrencilerden %17,5'i hepsini (%8,2 kızlar, %9,2 erkekler) 16,5'i (%6 kızlar, %10,5 erkekler) 1. kaynağı, %13,5 (%7,2 kızlar, %6 erkekler) 6. kaynağı, %12,7'si (%9,2 kızlar, %3,5 erkekler) 2. kaynağı, %11,2'si (%5,7 kızlar, %5,5 erkekler) 4. kaynağı, %10'u (%4,7 kızlar, %5,2 erkekler) 8. kaynağı, %8,5'i (%4,2 kızlar, %4,3 erkekler) 7. kaynağı, %6,7'si (%3,5 kızlar, %3,2 erkekler) 3. kaynağı, %3,5'i (%1,5 kızlar, %2 erkekler) 5. kaynağı güvenilir bulduklarını, %0,2'si ise (%0,2 kızlar) hiçbirini az güvenilir bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin kaynakların az güvenilirliğini belirlerken nasıl bir yol izlediklerini anlamak için de nitel verilere bakmakta yarar vardır. Öğrencileri için az güvenilirliği arttıran faktörlerin başında kaynak içinde kesin ifadelerin yer almaması gelmektedir. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

8.3.58.2e.: Ben de 6 dedim, samimi gelmedi bana İsmail Hakkı Uzunçarşılı'nın yazdıkları.

8.3.59.A.: Sana samimi gelmedi. Neden?

8.3.60.2e.: Yani anlatımı çok emin değil.

8.3.61.1k.: Sanki kesin bulgular yok gibi geldi.

8.3.62.2e.: Hani böyle kendi yazarken bile kesin değil emin değil yani.

8.3.63.A.: Bunu nereden anladın?

8.3.64.2e.: 3 ve 5 kürekli 67 veya 77 gemi diyor.

8.3.66.2e.: 3-5, 67 veya 77 orada anlatılanlarda bir kesinlik yok. Diğerlerinde benim güvendiğim kaynakta mesela her şeyi kesin olarak söylüyor. İnanılmaz diye kendinden emin bir anlatımı var. Ve samimi, bu ise samimi değil ve kendinden emin değil anlatan kişi.

8.3.67.1k.: Çok uzak.

8.3.68.2e.: Olmaya da bilir diyebiliyor.

8.3.69.A.: Çok ilginç hiç böyle düşünmemiştim. Sen ne dersin?

8.3.70.1k.: Burada kesin bulgular yok, ben yazımda da öyle yazmıştım güvenilir bulmadım açıkça söylemek gerekirse 6'yı, çok uzak geldi bana. Diğerleri çünkü kesin bir bulgu içeriyordu ve birbirine benzer kaynaklardı ama orada daha farklıydı. Zaten önceki kaynaklarda mesela Tophane'den Kasımpaşa'ya indirilmiş gibi bilgiler yoktu, burada ilk defa karşılaştım ve pek inandırıcı gelmedi bana.

8.1.110.1k.: Ben kaynak 6'yı. Çünkü kesin bulgular içermiyordu.

2. kaynağı az güvenilir buldum. Kesin bilgilerden değil, rivayetlerden bahsedilmiş.

11 8 10 k y 1

1. Kaynaktakieminin kac parca olduğu çok da kesin bir yargı gibi gelmedi.

15 8 4 k o 1

8.3.60.2e kodlu öğrenci için 6. kaynakta yer alan ifadelerin net bir tarihi işaret etmemesi kaynağın güvenilirliğini azaltmaktadır çünkü 8.3.61.1k kodlu öğrenciye göre bu yazarın kendinden emin olmadığını göstermektedir. Tüm bunlar öğrenciler açısından güvenilirliği azaltan faktörler olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciler için yine güvenilirliği azaltan faktörlerden biri de öğrencilerin işlerine yaramayan yani fazla bilgi edinemedikleri ya da tarihsel iddiaların doğruluğunu değerlendirirken

yararlanmadıkları kaynakları az güvenilir olarak değerlendirmeleridir. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler sunulmuştur.

Kaynak 3 ve Kaynak 8: "güvenilir bulmadım. Çünkü o kaynaklarda resimler vardı. Fakat bir işime yaramadı."

284ky1

8.3.81.4k.: 1 ve 2 dememin sebebi de mesela 2'de bu gemiler denizdeymiş gibi karada yani hani nasıl göründükleri önemsemiyor, beni bence gereksiz bilgi olarak geldi bana.

8.3.82.2e.: Adam izlenimlerini, gözlemlerini yazıyor.

8.3.83.3k.: Gördüğünü yazmış.

8.3.84.4k.: Bence gereksiz geldi bana.

8.3.81.4k kodlu öğrencinin ifadeleri incelendiğinde onun gereksiz bilgi barındırdığını düşündüğü kaynağı az güvenilir olarak değerlendirmekte sakınca görmediği anlaşılmaktadır. Ayrıca bazı öğrenciler de az güvenilirlikte etkili olan hususlardan birinin bilgi eksikliği olduğunu vurgulamaktadır. Aşağıda bu öğrenci görüşlerinden birinden alıntı yapılmıştır.

Bu kaynaklardan hangilerini daha az güvenilir buldunuz? Neden?

Kaynak 1'i daha az güvenilir buldum. Çünkü bilgi eksikli olduğu hissediliyor.

2813eo1

Öğrenciler için az güvenilirliğe sebep olan etmenlerden biri de kaynağın onlara göre anlaşılır olmamasıdır. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencilerden birinin ifadelerine yer verilmiştir.

Bu kaynaklardan hangilerini daha az güvenilir buldunuz? Neden?

- Kaynak 7. Yeterince anlaşılır değil.

485ed1

4.8.5.e.d.1 kodlu öğrenci için anlaşılabilirlik önemli iken bazı öğrenciler için de öğrencinin önceden bildiklerinden farklı bir bilgi içeren kaynak kesinlikle az güvenilirlidir.

Kaynak 4'ü daha az güvenilir buldum çünkü
görmeleri tarafından denize indirmek için insan
güçünden yararlanmışlardır.

5 8 5 k o 1

Öğrencilerin az güvenilirliği belirlerken önem verdikleri bir diğer kriter de kaynağı bırakan kişidir. Aşağıda bu görüşü ileri süren öğrencilerin ifadelerinden bir kaçına yer verilmiştir.

Ayrıca bu bilgilerin daha az güvenilir olduğunu düşünüyorum.
Ayrıca ben resimleri güvenilir bulmadım çünkü resimleri
resimler çiziyor ve çizdikten kendi koydu gibi de yapıyor
biliyor. Bu yüzden yazılan kaynaklara daha çok güveniyorum.

6 8 15 k y 1

8.2.65.5k.: Evet, mesela doktor dediği zaman ya da profesör dediği zaman sonuçta profesör ya da doktor bazılarında da kaynak 1'de ve kaynak 2'de olduğu gibi kitapçı falan diyor. Kitapçıyla doktor arasında çok fazla fark var bence, mesela doktor bununla ilgileniyor. Belki tüm vaktini buna harcıyor ama kitapçıda böyle bir şey olmadığı için zannetmiyorum kitapçının eline geçen bilgilerin %70'i falan belki de çat pat.

8.2.66.3e.: Belki prof bir doktorun dediğini bir kitapçı ondan daha düşük seviyeli biri söylemiştir ama dikkate alınmamıştır ama prof söylediğinde aaa prof söyledi deyip dikkate alınmıştır. O da olabilir yani.

6.8.15.ky1 kodlu öğrenci için resimleri yapan kişiler olayı değiştirip anlatabilecekleri için güvenilir değildir. 8.2.65.5k kodlu öğrenci içinse kaynağı yazanın profesör olması güvenilirliği arttırırken profesör olmaması da az güvenilirliği arttırmaktadır. Burada öğrenciler ayrıca kaynağı bırakan kişinin tarihsel olayı görüp görmemesine göre de güvenilirliğin değişebileceğini vurgulamaktadırlar. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

8.4.47.4k.: Bence kendisi görmüş, bence güvenilir.

8.4.48.3k.: Ama belki atmış.

8.4.49.1k.: Yalan söylüyordur.

8.4.50.A.: Dördünüz de attığını mı düşünüyorsunuz?

8.4.51.2k.: Görmüş olabilir, ama belki de görmedi ama gördüm diyordur.

8.4.52.3k.: Sonuçta kimin ne dediği de belli değil.

8.4.53.4k.: Yani sonuçta bizim inanmamız için birkaç kişi değil de bir topluluğun söylemesi gerekir.

8.4.54.3k.: Tek kişi ağzına bakıldığında güvenilir olmayabilir.

8.4.55.5k.: Bana güvenilir geldi, adamın yalan söyleyecek hali de yok ya.

8.4.56.3k.: Yalan söylüyor demeyelim de yanlış görmüş olabilir. Sadece kendi gördüklerini söylüyor, bir bilgi vermiyor yani. Bir kişi anlatıyor mesela kendi gördüklerini anlatıyor.

Yukarıda odak grup görüşmeden alınan bölüm, öğrencilerin aslında ne kadar eleştirel olabileceklerini göstermesi açısından önemlidir. Ancak bununla beraber öğrencilerin tarihsel bilgi oluşturma sürecinde tarihçilerin rolünü de es geçtikleri ya da bu konuya ilişkin yanlış bilgilere sahip olduklarını göstermesi açısından da önemlidir. Öğrenciler için önemli olan bir diğer kriter de kaynaktaki açıklamanın azlığıdır. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

Kaynak 3. Çünkü yeterli açıklama değil. Bir resim tüm tarihi anlatamaz. Buna kaynak 8 olarak posterilen minyatür de dahil.

9 8 3 k y 1

9.8.3.k.y.1 kodlu öğrenci için yeterli açıklamanın olmaması güvenilirliği düşürürken aşağıda verilen 9.8.11.k.o.1 kodlu öğrenci için kaynağın içinde yorum belirten sözcüklerin bulunması yine güvenilirliği düşüren etkenler arasında yer almaktadır.

Kaynak 1. Çünkü kaynaktaki kişinin yorumu bulunmamaktadır.

9 8 11 k o 1

Kaynak 1, çünkü kaynakta hiçbir yoruma bulunmuyor

9 8 20 e y 1

Bu görüşler aslında öğrencilerin Türkçe dersinde öğrendiklerinin onların tarihsel kanıtları değerlendirmelerini nasıl etkilediğini göstermesi açısından önemlidir. Yine Türkçe dersinin de etkisiyle öğrenciler öznel düşünce belirten kaynakların da az güvenilir olduğunu düşünmektedir. Aşağıda bu görüşü paylaşan öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

Bu kaynaklardan hangilerini daha az güvenilir buldunuz? Neden?

Kaynak 6'yı Tarihi, olay anlatıyordu çünkü gibi anlatmış fakat basıldığı tarihi bilmiyorum diye bir şey olmadığını görürüz örneğin diğerlerine göre daha az güvenilir.

10 8 3 k y 1

8.5.49.1k.: Ben 2'yi buldum çünkü orada sadece kendi görmüş, orada bahseden biri var. Bana göre bu pek kanıtlanabilir bir şey olmadığı için onu seçtim.

8.1.111.2k.: Ben 1, 2, 3 ve 7. kaynakları güvenilir bulmuyorum. Bunları güvenilir bulmadım. Çünkü bana hiç gerçekçi gelmedi. Daha çok kişisel düşüncelere yer verdiklerini düşündüm.

Bazı öğrenciler ise kaynakların güvenilirliğinde olduğu gibi az güvenilirliğini belirlerken de genel ifadeler kullanmışlar ve hiçbir kaynağın az güvenilir olmadığını belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşü ileri süren bir öğrencinin açıklamasına yer verilmiştir.

Hiçbirini

13 8 29 k d 1

Öğrenciler için az güvenilirliği doğuran sebeplerden biri de kaynağın diğer kaynaklarda yer alan bilgilerle çelişen bilgiler bulundurmasıdır. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencilerden birine ait bulgulara yer verilmiştir.

Kaynak 4'ü ama kaynak 4'te yazılan yazı daha gerçekçi görünse bile Kaynak 6'yla çelişiyor. Kaynak 6 da birkaç say. dışında inandırıcı.

15 8 32 k y 1

14 yaş grubu öğrencileri tarihsel kaynakların az güvenilirliğini belirlerken kesin ifadeler bulundurmayan kaynakları daha az güvenilir buldukları, işlerine yaramayan bilgiler barındıran ve fazla bilgi edinmelerini sağlamayan kaynakların güvenilirliğine şüphe ile baktıkları görülmektedir. Yine benzer bir biçimde önceden bildiklerinden farklı bilgiler bulunduran kaynaklar ve kaynağı bırakan kişinin az güvenilir olarak değerlendirildiği durumlarda öznel ifadeler ve içinde yorum barındıran kaynaklar öğrenciler tarafından daha az güvenilir olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilere sorulan bir diğer soru da 67 geminin indirildiği bilgisinin doğruluğunu nasıl değerlendirebilecekleri olmuştur. Aşağıda öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 39'da verilmiştir.

4.2.3.4. 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Kaynaklarda Belirtilen İfadelerin Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları

14. yaş grubu öğrencilerin kaynakta belirtilen 67 parça gemi ifadesinin doğruluğunu nasıl değerlendirebileceklerine ilişkin görüşleri tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38
14 Yaş Grubu Öğrencilerin 67 Parça Geminin Doğruluğunu Nasıl Değerlendirdikleri

Nasıl Kontrol Ederiz?	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
Otorite Kaynaklar	248	61,8	128	31,9	120	29,9
Kayıtlar ve Kalıntılar	31	7,7	14	3,5	17	4,2
Açıklamanın Sorgulanması	26	6,5	8	2	18	4,5
Kendi Bildiği İle Karşılaştırma	8	2	6	1,5	2	0,5
Bilinemez	22	5,5	15	3,7	7	1,7
Bugüne Bakıp Olur Olamaz	24	6	10	2,5	14	3,5
Kaynakları Karşılaştırma	42	10,5	22	5,5	20	5
Toplam	401	100	203	50,6	198	49,4

Tablo 38 incelendiğinde öğrencilerin %61,8'inin (%31,9 kızlar, %29,9 erkekler) otorite kaynakları, %10,5'inin (%5,5 kızlar, %5 erkekler) kaynakların karşılaştırılmasını, %7,7'sinin (%3,5 kızlar, %4,2 erkekler) kalıntı ve kaynakları, %6,5'inin (%2 kızlar, %4,5 erkekler) açıklamanın sorgulanmasını, %6'sının (%2,5 kızlar, %3,5 erkekler) bugünden bakıp değerlendirdikleri, %5,5'inin (%3,7 kızlar, %1,7 erkekler) bunun bilinemez olduğunu, %2'sinin (%1,5 kızlar, %0,5 erkekler) kendi bildiği ile karşılaştırma yaptığını ve %10,5'inin de (%5,5 kızlar, %5 erkekler) kaynakları karşılaştırmayı seçtiği görülmektedir.

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin kaynaklara ve kalıntılara işaret ettikleri anlaşılmaktadır. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

8.5.81.3k.: O zamandan yazılmış bir kitap falan varsa olabilir sadece ya da o zamanda yaşayan insanlar yazdıysa küçük de olsa bir şey ancak oradan bilinebilir. O da yayılırsa tabi. İnsanlar onun dışında bilgili olamazlar.

8.5.82.A.: O zamanlar yazılanlardan...

8.5.83.4e.: Bir de bizim milletimiz çok cimri, hep bende bende diyorlar, vermezler, söylemezler.

8.5.81.3k kodlu öğrencinin ifadeleri incelendiğinde tarihsel kaynakları işaret ettiği görülüyor. Bunun yanında öğrenci tarihsel bilginin nesilden nesile nasıl aktarıldığı konusunda ne düşündüğü hakkında da bize ipuçları vermektedir. Öğrenci için olayı yaşayan insanların bıraktığı bilgiler tarihsel bilginin de temelini oluşturmaktadır.

Aşağıda da öğrencilerin bu tür kaynaklara duydukları güven ve verdikleri önem anlaşılmaktadır.

8.3.98.1k.: O günkü görgü tanıklarının söylediklerinden dedim zaten Fatih Sultan Mehmet'in kendi yazdığı şeylerden alıntılardan da belli olabilir çünkü gerçekten bu büyük bir olay İstanbul'un fethi.

8.3.99.2e.: Ben Türklerin ve yabancıların bu konu hakkında söylediklerini dikkate alır onları birbiri ile kıyaslarım.

.....
 ..O dönemde tutulan orijin kayıtlarında bu gibi ..
 ..önemli olaylar yer almıştır. Bunlardan kontrol edilebilir.
 ..

5 8 2 6 k o 1

.....
 ..Ferimanlarla ve belgelerle yazılanların ..
 ..güvenilir bulurum.
 ..

6 8 7 e y 1

.....
 ..Orada bırakılan izlerden gemi parçalarından ..
 ..stratejiye uyuma bakımından kontrol edebiliriz.
 ..

9 8 1 k y 1

8.3.99.2e kodlu öğrenciye göre sadece Türklerin değil yabancıların da bu konuda yazdıklarına bakmak gerekmektedir. Bazı öğrencilere göre kaynağa ve bunun yanında kaynağı bırakanın güvenilirliğinin de değerlendirilmesi gerekir.

8.6.203.A.: Minyatür. Tamam, peki kaynak 1'de 67 parça gemiyi indirdiği söylenmektedir. Bunun doğruluğunu nasıl kontrol edebiliriz?

8.6.205.5k.: Altında yazıyor aslında yani nereden aldıkları kaynakları, oradan kaynakların doğruluklarını araştırabiliriz ama uzun sürebilir bence.

Bazı öğrenciler ise bunun bilinemez olduğunu iler sürmektedir. Aşağıda öğrencilerin bu görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

8.5.61.1k.: O zamanda yaşayan biri varsa yazıya dökmüşse olabilir ama o da pek şey kanıtlanabilir kaynak olmaz bence.

8.5.64.5e.: Ansiklopedilerden.

8.5.78.3k.: Bence bilemeyiz.

8.5.79. 2k.: Bence de bilemeyiz.

8.5.80.1k.: Yani şöyle bilinebilir, bilmiyorum ya.

8.6.204.2e.: Edilemez ki! Gören var mı?

Bu olaya şahit olan birilerini bulmaya çalışırım.
En azından dedesinin dedesi falan Yahut o dönemden
kalan fermanları, dokümanları arşivlerden araştırırım.

9 8 3 k y 1

8.5.79.2k, 8.5.78.3k, 8.6.204.2e kodlu öğrencilerin ifadeleri hep tarihsel olayı gören birinin ancak doğruyu bilebileceği üzerinedir ve öğrenciler kendi gözleri ile görmedikleri bir şeye de inanamayacaklarını belirtmektedirler. Bunun yanında öğrenciler ön öğrenmelerinin, özellikle izledikleri filmler/çizgi filmler ve okudukları kitaplardan elde ettikleri bilgilerin doğru olduğuna inanma eğilimindedir. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

8.6.206.1k.: Kitaplardan, kaynaklardan araştırabiliriz. Eğer böyle bir şey yoksa yanlış sayılabilir.

8.6.207.4e.: Aslında bir gemiyi indirmeleri 5 dakikalarını mı ne almış çünkü tam tepe uca getirince gemileri serbest bırakmışlar.

8.6.208.A.: Sen filmde gördüğün için.

8.6.209.4e: Evet serbest bırakılmış gemiler kendiliğinden aşağı doğru ilerlemeye başlamış ve sonra da tabi denize inmişler.

8.6.210.A.: Peki film mesela, bunun doğru olduğunu gösterir mi?

8.6.211.1k.: Göstermez.

8.6.212.5k.: Göstermez ama kitaplarda mesela kimin yazdığı o yazan kişi ile de görüşebilirsiniz. Yani bunun bir çaresi bulunur yazarlarla çünkü her seferinde kaynakların falan altında yazıyor kimin yazdığı, kaynağın kaynağını da bulursun yani her türlü bulursun ama filmde resimde çok zor.

8.6.213.A.: Ne tam olarak kanıtlar?

8.6.214.2e.: Uzun bir araştırma yaparak.

8.6.215.1k.: Kitaplardan.

8.6.216.2e.: İnternette.

8.6.217.5k.: Ansiklopedilerden.

8.6.218.A.: Peki, oralardan bakarız, birinde başka şey birinde başka şey derse nasıl karar verebiliriz?

8.6.219.5k.: O çok kafa karıştırıcı oluyor.

8.6.220.A.: 4.'de de gemilerin bir gecede indirildiği belirtilmektedir. Bunun doğruluğunu nasıl kontrol edebiliriz?

8.6.207.4e kodlu öğrenci izlediği film yoluyla tarihsel olayı gözünde canlandırıp kendine göre bir zamansal uyarlama yaparak bunun doğruluğunu göstermeye çalışmaktadır. Aşağıda yine izlenen film yoluyla tarihsel olayın doğruluğunun kanıtlayabileceği savunulmaktadır.

8.6.221.4e.: Benim izlediğim film beni çok inandırdığı için benim aklımda hep öyle kaldı. Bazı ansiklopedilerde de böyle sonunda anlatım şekli var, yazarını unuttum şimdi aklımdaydı orada yazıyor zaten ne olduğunu çünkü indiremezler o kadar baya bir insan varmış orada, orada bildiğiniz böyle askerlerden normal bizim askerler kadar değil. Buradan Gümüşpala'ya kadar diyelim bir ordu donanması var. O kadar bir ordu bir tek gemiyi taşıyor onu düşünün, bir gecede iner bu gemi.

8.6.222.A.: 67 tane diyor ama.

8.6.223.4e.: Parça parça bölünürler.

8.6.224.5k.: Bence o zamanlarda bunu yaşamış insanlardan biri yazmıştır; oradan elden ele gelmiştir buraya ama o zamanlarda çekilen fotoğraf çekilemez zaten.

8.6.225.4e.: Ressamlar vardır zaten o zaman. El sanatları yapanlar o zamanlar çoktu mesela.

8.6.226.1k.: Benim fikrim yok bence edemeyiz.

8.6.227.2e.: Bence de doğruluğunu tam olarak anlayamayız.

8.6.228.4e.: Anlarsınız, oraya gideriz.

8.6.229.2e.: Yaa bekle, gidip ne yapacaksın?

8.6.230.4e.: Öyle değil yani şuan ki haline gider bakarız, belki bir kalıntısı falan vardır. Mutlaka vardır o zamanlardan kalma.

8.6.231.A.: İlginç, gemilerin kalıntıları mı?

8.6.232.4e.: Şu anki mesela o odunlar hala duruyor mu? Belki duruyordur, o sıralar o odunlar kalkmış oradan denize yuvarlanmış ama bir kıyıya vurmuş olabilirler.

8.6.233.e.: Kıyıya vurduğunu nereden biliyorsun?

8.6.234.4e.: Söylendi de o yüzden.

8.6.235.A.: Filmden.

8.6.236.2e.: Filmde izlediklerin doğru değildir.

8.6.237.4e.: Beni inandırdı ama o yüzden.

8.6.238.5k.: Ama herkesin tam olarak bilmesine imkân yok bence.

8.6.239.1k.: Bence de.

8.6.240.3k.: Ne kadar o zamanda da yaşamış olsalar her şeyi bilebileceklerini sanmıyorum.

8.6.241.5k.: Biz bile yanılabiliriz.

8.6.242.A.: Tam olarak doğruluğunu bilemeyiz mi diyorsunuz?

8.6.243.5k.: O zamanlarda yaşamış insanların bile tam olarak bilmelerine imkân yok ama yanlış duyanlara da suç bulunmaz, duyuyorsunuz sonuçta.

8.6.244.2e.: Dedikodu.

Başka kitaplardan araştırıp, bulup,
kontrol edebilirim.

2 8 4 k y 1

Öğrenciler aslında tarihsel olayın doğruluğunu değerlendirirken olaya ilişkin üst düzey değerlendirmeler de yapabilmektedir. Yukarıdaki odak grup görüşmeden elde edilen bulgular bu açıdan çok önemlidir. Aşağıdaki diğer bir odak grup görüşme de öğrencilerin tarihsel bilgi oluşturma sürecine ilişkin önemli bulgular sunmaktadır.

8.1.153.A.: Peki, bu olaya ilişkin kanıtlar neler olabilir? Burada kullanabileceğiniz bakabileceğiniz kanıt ne olabilir?

8.1.154.1k.: Görgü tanığı dedik, eee mesela çeşitli izler olabilir.

8.1.155.4e.: Tarihsel kalıntılar.

8.1.156.A.: Gemilerin kalıntıları mı mesela?

8.1.157.5e.: Silahlar, cephaneler, gemiler.

8.1.158.2k.: Burada sonuçta 67 parça gemi demiş. Demek ki bu 62 olduğu nasıl bulunmuşsa hani buna ilişkin araştırmaların daha da devam etmesi kesin olarak.

8.1.159.1k.: Ya da mesela tek Türklerden de değil Bizanslılardan da.

8.1.160.4e.: Yabancı kaynaklardan da.

8.1.161.1k.: Sonucunda bizi gözleyen onlardı.

8.1.162.A.: Yabancı kaynaklardan...

8.1.163.3e.: Bence Türkler tarafı davranabilir.

8.1.164.A.: Yabancılar?

8.1.165.3e.: Kendi ülkemizi düşünüyoruz. Ama onlar daha...

8.1.166.2k.: Onlar da kendi tarafından bakabilir. Ama ikisinin ortak yönünü bulmak daha doğru olur.

8.1.167.3e.: Ama bunda da şey yapmalıyız. Tarihte güvenilir kişileri bulmalıyız.

8.1.168.A.: Mesela kim olabilir bu güvenilir kişiler?

8.1.169.1k.: Fatih Sultan Mehmet (Öğrenciler gülüşürler!)

8.1.170.3k.: Hayır mesela Bizans'ın tarafını tutan ya da kökeni Bizans'a dayanan bir tarihçi yerine çok tarafsız, çok alakasız yerlerde bu işi yapan bu işle alakası olan...

8.1.171.2k.: Savaşa katılan biri mesela.

8.1.172.3e.: Savaşa katılan biri de taraf tutar. Mesela bunu tarafsız, kökeninde hiç öyle bir şey yok. Mesela biz Türküz. Bu kökenimizde var. Onlar da mesela Bizanslı, onların da geldiği noktalarda yani ben tarafsız tarihçilere...

Bu odak grup görüşmede de öğrencilerin, yabancıların bıraktıkları kaynaklara daha çok güvendikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin en çok başvurmayı düşündükleri şey otorite kaynaklardır. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir.

8.b9.21.A.: Peki, burada birinci kaynakta 67 parça gemiyi Haliç'e indirdiğinden bahsediyor, bunun doğruluğunu nasıl kontrol edebiliriz demiştim. Sen?

8.b9.22.N.: Bu konu ile ilgili araştırma yaparım, ansiklopediye falan bakar bir de öğretmenime sorarım yani, ama burada ansiklopediye ve kaynak kitaplara bakabilirim. Ama ben şey olarak onlardan belli bir cevap bulamazsam öğretmenime gider sorarım. Çünkü ansiklopediler ve kaynak kitaplarda yanlış yazılmış olabilir. Baskılar karışmış olabilir ama öğretmenim o okulu bitirdiği için daha çok bilgili olduğu için biliyordur.

8.1.142.3e.: Ansiklopediden, kitaplardan, eski kaynaklardan.

8.1.143.1k.: Ben şey dedim.

8.1.144.3.: Tarihçilerle tartışmak.

8.1.145.A.: Sen ne dedin?

8.1.146.1k.: Görgü tanığı ve beni bu düşünceye inandıracak izler bulmaya çalışırım dedim.

8.1.147.A.: Görgü tanıkları ve çeşitli izler...

8.1.148.3k.: Tarih yaşanmış bir olaydır ve kesin olmak zorundadır. Ama görüş farklılıkları...

8.1.149.1k.: Olay bir tane ama olaya ilişkin görüşler farklı.

8.1.150.3e.: Görüşler farklı olabilir çünkü her insan aynı olmak zorunda değildir.

8.1.151.2k.: Her insan aynı yönden bakmaz.

8.1.152.1k.: Ben şöyle bir şey daha dedim; anıtları görebilirsek inanmamız daha kolay olur. Çünkü kanıt o şeyde kullandığımız kaynakta farklı yerlerinde farklı bilgiler de olabilir. Onlar çelişebilir de.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin otorite kaynaklar olarak neleri gördükleri daha ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 39
14 Yaş Grubu Öğrencilerin Otorite Kaynaklar Olarak Neleri Gördükleri

Otorite Kaynaklar	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
İnternet	85	34,3	45	18,1	40	16,1
Ansiklopedi	54	21,8	25	10,1	29	11,7
Ders Kitapları	42	16,9	21	8,5	21	8,5
Kaynak Kitaplar	16	6,5	9	3,6	7	2,8
Büyükler	9	3,6	5	2	4	1,6
Öğretmenler	32	12,9	19	7,7	13	5,2
Kütüphaneler	1	0,4	0	0	1	0,4
Müzeler	7	2,8	4	1,6	3	1,2
Televizyon	2	0,8	0	0	2	0,8
Toplam	248	100	128	51,6	120	48,4

Tablo 39 incelendiğinde öğrencilerin otorite kaynaklar olarak %34,3'ünün (%18,1 kızlar %16,1 erkekler) interneti, %21,8'inin (%10,1 kızlar,%11,7 erkekler) ansiklopedileri, %16,9'unun (%8,5 kızlar, %8,5 erkekler) ders kitaplarını, %12,9'unun (%7,7 kızlar, %5,2 erkekler) öğretmenlerini, %6,5'inin (%3,6 kızlar,

%2,8 erkekler) kaynak kitapları, %3,6'sının (%2 kızlar, %1,6 erkekler) büyükleri, %2,8'inin (%1,6 kızlar, %1,2 erkekler) müzeleri ve %0,8'inin (0,8 erkekler) televizyonu gördükleri anlaşılmaktadır.

Tablo 40
14 Yaş Grubu Öğrencilerin Gemilerin Bir Gecede İndirilmesi İfadesini Nasıl Kontrol Edebileceklerine İlişkin Görüşleri

Nasıl Kontrol Ederiz?	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
Otorite Kaynaklar	235	58,6	120	29,9	115	28,7
Kayıtlar ve Kalıntılar	33	8,2	16	4	17	4,2
Açıklamanın Sorgulanması	24	6	7	1,7	17	4,2
Kendi Bildiği İle Karşılaştırma	9	2,2	6	1,5	3	0,7
Herkes Bunu Bilir	3	0,7	2	0,5	1	0,2
Bilinemez	27	6,7	16	4	11	2,7
Bugüne Bakıp Olur Olamaz	34	8,5	16	4	18	4,5
Kaynakları Karşılaştırma	36	9	20	5	16	4
Toplam	401	100	203	50,6	198	49,4

Tablo 40 incelendiğinde 14 yaş grubu öğrencilerin %58,6'sının (%29,9 kızlar, %28,7 erkekler) otorite kaynakları, %9'unun (%5 kızlar, %4 erkekler) kaynakları karşılaştırmayı, %8,5'inin (%4 kızlar, %4,5 erkekler) bugünden bakıp değerlendirmeyi, %8,2'sinin (%4 kızlar, %4,2 erkekler) kayıtlar ve kalıntılarını, %6,7'sinin (%4 kızlar, %2,7 erkekler) bilinemez olduğunu, %6'sının (%1,7 kızlar, %4,2 erkekler) açıklamanın sorgulanmasını, %2,2'sinin (%1,5 kızlar, %0,7 erkekler) kendi bildiği ile karşılaştırmayı, %0,7'sinin (%0,5 kızlar, %0,2 erkekler) herkesin bunu bilebileceğini seçtikleri görülmektedir.

14 yaşındaki öğrencilere ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin kaynak ve kalıntıları işaret ettikleri anlaşılmaktadır. Aşağıda bu öğrenci görüşüne ilişkin bir örneğe yer verilmiştir.

8.3.157.4k.: Oradaki şeylerin mesela yapılan araştırmalarda geçen kayıkların izleri falan bulunabilir, mesela gemilerin geçtiği bölgelerde gemi parçaları olabilir.

Bazı öğrenciler ise olayı bugünün şartları altında ve mucize olarak değerlendirmektedir. Özellikle bu görüşü savunan öğrenciler, daha önceki örneklerden de anlaşılacağı gibi, İstanbul'un fethi olayına Çanakkale Zaferi gibi doğüstü bir anlam yükleyerek hem olayı, hem de Fatih Sultan Mehmet'i mitselleştirme yoluna gitmektedirler. Bunda Evans'a göre öğrencilerin mitsel dönemde olmalarının yanında, bu tarihsel olaya yüklenen toplumsal anlamın da etkili olduğu düşünülmektedir. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

8.3.142.2e.: 12 yaşında padişah olmuş birinden bahsediyoruz.

8.3.143.4k.: Bence de inebilir. Eğer çok adam varsa kuvvetli adamlar varsa yardımlaştıysalar inebilir.

8.3.144.A.: Siz ne dersiniz?

8.3.145.5e.: Bence inemez, o gemiler çok ağırlardır, onları indirmek o kadar kolay değildir.

8.3.146.3e.: Önceden planlarsa, önceden planlanmış bir şeydir yani bu. Önceden planlarsa indirilir. Kim bilir kaç yüz kişi çalışmıştır o iş için.

8.3.147.2e.: Aylarca çalışmışlardır.

Bazı öğrenciler ise olaya insanüstü yorumlar eklemek yerine bugünün şartlarında gerçekleşip gerçekleşmeyeceği üzerinde kararlarını vermektedirler. Aşağıda bu görüşü ileri süren öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir.

8.3.150.2e.: Kazıkları yerleştirmişlerdir ama bir gecede indirmişlerdir.

8.3.151.5e.: Olur mu, Bizanslılar görmeyecekler mi o kazıkları.

8.3.152.2e.: Görür de mi, onu düşünmemiştim.

Bunun doğruluğunu nasıl kontrol edebiliriz?
 Bu bilgi bana doğru geldi çünkü eğer gemileri
 denize gece indirmezmiş olsaydı Bizanslılar
 gemilerin indirildiği görünürlerdi ve bizim gemileri
 indirmemize engel olurlardı.

2 8 13 e o 1

Öğrencilerin en çok başvurmayı düşündükleri yolların başında da kaynakları karşılaştırarak çoğunda ortak olan yanları belirleyip, buna göre karar vermek gelmektedir. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencileri ifadelerine yer verilmiştir.

8.3.166.5e.: Bence genel bir araştırma yapıp çoğunluk hangi bilgiye katılıyorsa onu da seçebiliriz.

8.3.167.A.: Çoğunluk ne diyorsa onun daha doğru olduğunu mu düşünüyorsun?

8.3.168.3e.: Çoğunluk her zaman doğru mu söyler?

8.3.169.5e.: Evet, çoğunluk aynı şeyi söylerse bu doğru bir bilgidir. Çoğunun yanlış düşünmesi olmaz.

8.3.170.A.: Sen ne dersin?

8.3.171.4k.: Bence kaynakları karşılaştırmak gerekiyor yani bir sürü bilgi toplayıp onlar, hani mesela içlerinden birkaç tanesi doğruysa o doğrudur gibi geliyor bana. Yani önce araştıracağız bilgiler toplayacağız sonra genel olarak hepsinde ortak olan bilgiler seçeceğiz.

Her ne kadar yukarda öğrencilerin farklı görüşlerine yer verilse de öğrencilerin en çok başvurmayı düşündükleri yol otorite kaynaklardır. Aşağıda hem öğrencilerin bu konudaki genel ifadelerine hem de öğrencilerin otorite kaynaklar olarak neleri gördüklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

8.b9.30.N.: Bunun doğruluğunu da aynı şekilde ansiklopedilere, kaynak kitaplara bakar öğretmenime sorarım. Şimdi internetten falan baksak ödev araştırmalarımız falan olursa giriyoruz. Girdiğimiz zaman kimi

doğru oluyor, kimi yanlış oluyor bilemiyoruz. Bir siteye giriyoruz orada öyle yazıyor, emin olmak için başka bir siteye girdiğimizde orada başka yazıyor. Tabi bizim de kafamız karışıyor böyle bir durumda, ödevini yapıyorsun, proje ödevlerimiz var mesela yapıyoruz, getiriyoruz. Yanlış olabiliyor. Hoca o yanlışlığı sorabiliyor. Notumuzu da kırıyor.

1 Oda aynı şekilde ya başka bir kitaptan bulurum yada bilen birine sorarım.

2 8 4 k y 1

1 Eve giderim. Peşini okurum. İnternette araştırırım.

10 8 3 k y 1

Tablo 41

14 Yaş Grubu Öğrencilerin Gemilerin Bir Gecede İndirilmesi İle İlgili İfadeyi Hangi Otorite Kaynaklarla Değerlendirebileceklerine İlişkin Görüşleri

Otorite Kaynaklar	n	%	Kızlar n	Kızlar %	Erkekler n	Erkekler %
İnternet	78	33,2	38	16,2	40	17
Ansiklopedi	47	20	21	8,9	26	11,1
Ders Kitapları	33	14	16	6,8	17	7,2
Kaynak Kitaplar	13	5,5	8	3,4	5	2,1
Büyükler	10	4,3	7	3	3	1,3
Öğretmenler	42	17,9	24	10,2	18	7,7
Kütüphaneler	1	0,4	0	0	1	0,4
Tarihçiler	8	3,4	4	1,7	4	1,7
Müzeler	1	0,4	0	0	1	0,4
Televizyon	2	0,9	2	0,9	0	0
Toplam	235	100	120	51,1	115	48,9

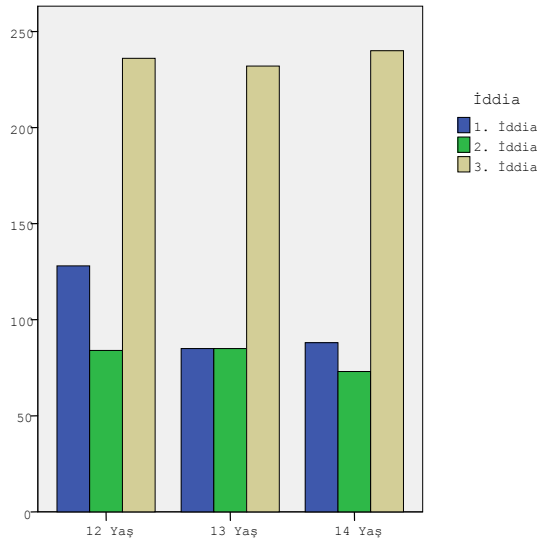
Tablo 41 incelendiğinde öğrencilerin %33,2'si (%16,2 kızlar, %17 erkekler) interneti, %20'si (%8,9 kızlar, %11,1 erkekler) ansiklopedileri, %17,9'u (%10,2 kızlar, %7,7 erkekler) öğretmenlerini, %14'ü (%6,8 kızlar, %7,2 erkekler) ders kitaplarını, %5,5'i (%3,4 kızlar, %2,1 erkekler) kaynak kitapları, %4,3'ü (%3 kızlar, %1,3 erkekler) büyükleri, %3,4'ü (1,7 kızlar, %1,7 erkekler) tarihçileri, %0,9'u

(%0,9 kızlar, %0,9 erkekler) televizyonu, %0,4'ü (%0,4 erkekler) müzeleri otorite kaynaklar olarak görmektedir. Burada öğrencilerin seçimlerini yaparken öncelikle kolay ulaşılabilir kaynak olarak interneti değerlendirmeleri ilgi çekicidir.

4.2.4. 12-14 Yaş Gruplarına İlişkin Karşılaştırmalı Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın amaçlarından biri de farklı yaş gruplarından öğrencilerin tarihsel iddia- kanıt arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerini değerlendirmektir. Bu yüzden aşağıda bu yaş gruplarına ilişkin karşılaştırmalı verilere yer verilmiştir. Öncelikle farklı yaş grubundan öğrencilerin kendilerine kaynak çalışmasında verilen iddialardan hangisini daha doğru bulduklarını ilişkin veriler karşılaştırmalı olarak aşağıda sunulmuştur.

Şekil 3
12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Hangi Tarihsel İddiyayı Daha Doğru Olarak Değerlendirdikleri



Tablo 42
12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Hangi İddiyayı Daha Doğru Buldukları

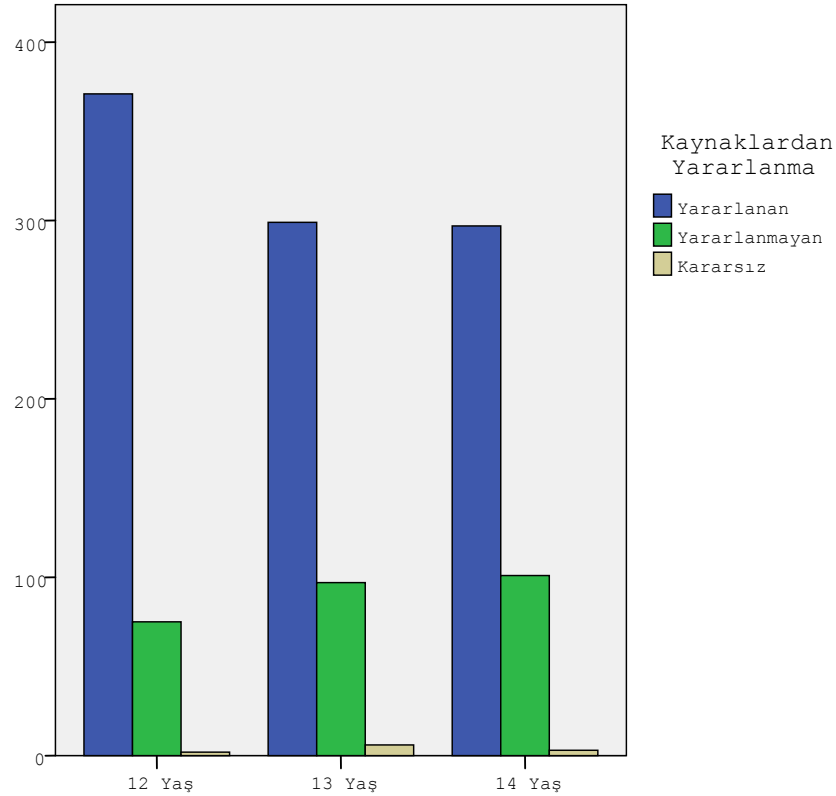
İddia	12 yaş		13 yaş		14 yaş		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. İddia	128	10,2	85	6,8	88	7	301	24,1
2. İddia	84	6,7	85	6,8	73	5,8	242	19,3
3. İddia	236	18,9	232	18,5	240	19,2	708	56,6
Toplam	448	35,8	402	32,1	401	32,1	1251	100

Tablo 42 ve şekil 3 incelendiğinde öğrencilerin %56,6'sının (%35,8 12 yaş, %32,1 13 yaş, %32,1 14 yaş) 3. iddiayı, %24,1'inin (%10,2 12 yaş, %6,8 13 yaş, %7 14 yaş) 2. iddiayı, %19,3'ünün ise (%6,7 12 yaş, %6,8 13 yaş, %5,8 14 yaş grubu) 2. iddiayı seçtikleri görülmektedir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde sayısal verilerin daha fazla olduğu, ayrıntının fazla olduğu ve en uzun açıklamanın yer aldığı iddiayı daha doğru olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında 12 yaş grubu öğrencilerin daha hikâye merkezli iddiayı da doğru buldukları anlaşılmıştır.

Öğrencileri kaynak çalışmasında sorulan ikinci soru tarihsel iddanın doğruluğunu değerlendirme sürecinde kaynaklardan yararlanıp yararlanmama durumları olmuştur. Yine bu soruya ilişkin verilerde aşağıda tablo ve grafik olarak sunulmuştur.

Şekil 4

12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Seçimlerini Yaparken Kaynaklardan Yararlanma Durumları



Tablo 43

12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Seçimlerini Yaparken Kaynaklardan Yararlanma Durumları

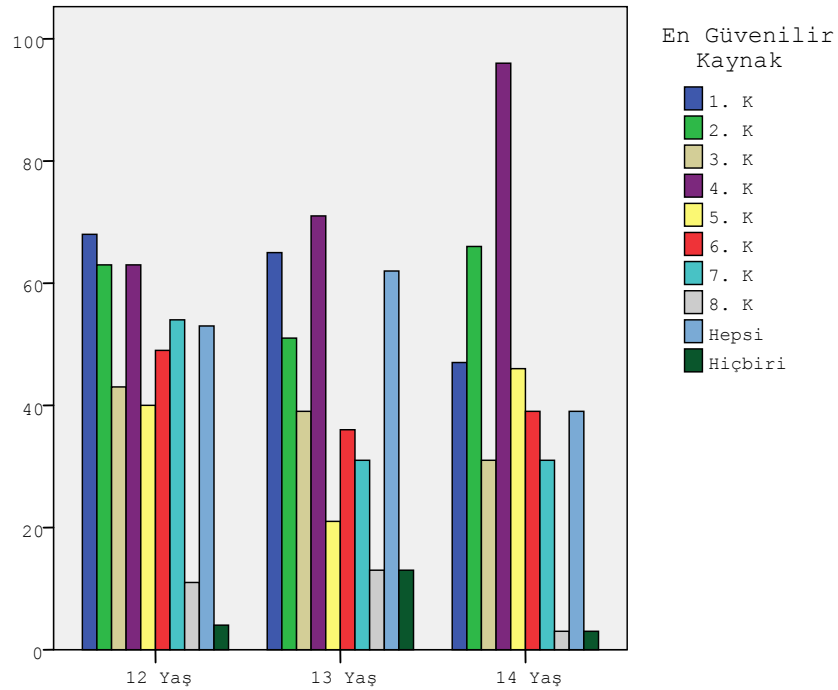
Kaynaklardan Yararlanma	12 yaş		13 yaş		14 yaş		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Yararlanan	372	29,7	299	23,9	297	23,7	967	77,3
Yararlanmayan	75	6	97	7,8	101	8,1	273	21,8
Kararsız	2	0,2	6	0,5	3	0,2	11	0,9

Tablo 43 ve şekil 4 incelendiğinde öğrencilerin %77,3'ünün (%29,7 12 yaş, %23,9 13 yaş, %23,7 14 yaş) kararlarını verirken kendilerine verilen kaynaklardan yararlandıklarını, %21,8'i (%6 12 yaş, %7,8 13 yaş, %8,1 14 yaş) kararlarını

verirken kaynaklardan yararlanmadıklarını, %0,9'unun ise (%0,2 12 yaş, %0,5 13 yaş, %0,2 14 yaş) bu soru karşısında kararsız kaldıkları görülmektedir. Öğrencilerin ifadeleri genel olarak değerlendirildiğinde daha önce okulda İstanbul'un Fethi konusunu işleyen öğrencilerin tekrar kaynaklara bakma ihtiyacı duymadan ön öğrenmelerine dayalı olarak karar verme eğiliminde oldukları anlaşılmıştır.

Öğrencilerden kaynak çalışmasını ilerleyen aşamasında kendilerine sunulan kaynaklardan hangisini en güvenilir bulduklarını gerekçesi ile açıklamaları istenmiştir. Aşağıda öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Şekil 5
12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynağı Seçtikleri

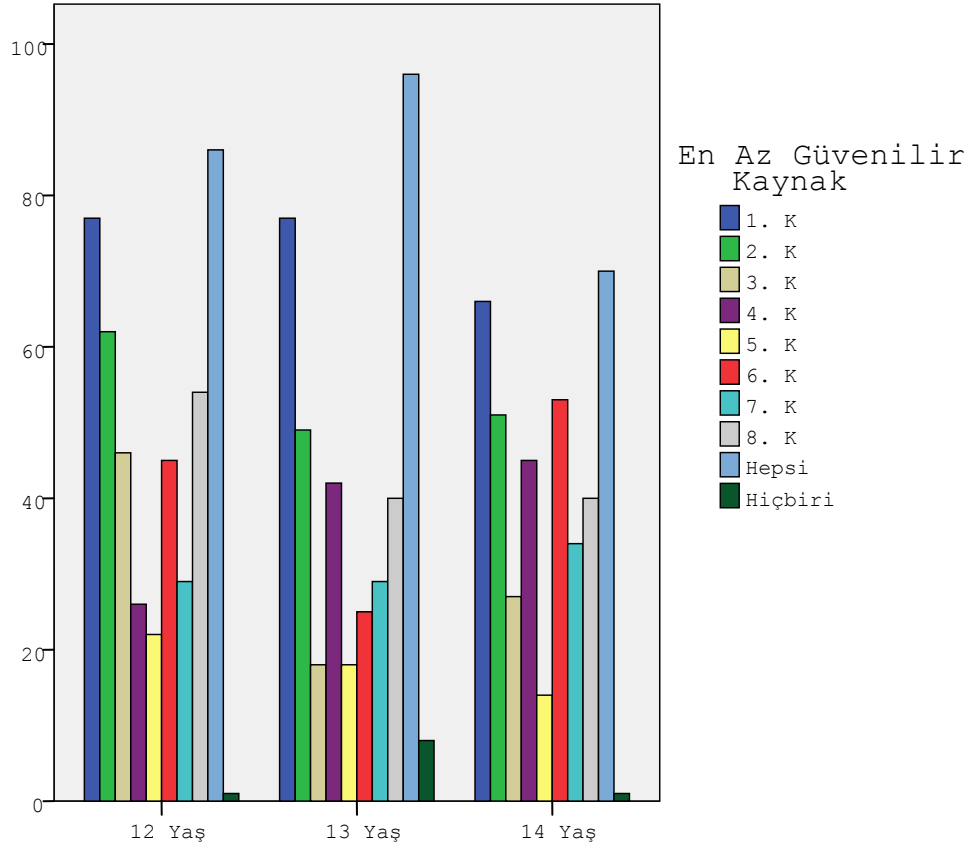


Tablo 44
12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynağı Seçtikleri

En Güvenilir Kaynak	12 yaş		13 yaş		14 yaş		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Kaynak	68	5,4	61	5,2	47	3,8	180	14,4
2. Kaynak	63	5	51	4,1	66	5,3	180	14,4
3. Kaynak	43	3,4	39	3,1	31	2,5	113	9
4. Kaynak	63	5	71	5,7	96	7,7	230	18,4
5. Kaynak	40	3,2	21	1,7	46	3,7	107	8,6
6. Kaynak	49	3,9	36	2,9	39	3,1	124	9,9
7. Kaynak	54	4,3	31	2,5	31	2,5	116	9,3
8. Kaynak	11	0,9	13	1	3	0,2	27	2,2
Hepsi	53	4,2	62	5	39	3,1	154	12,3
Hiçbiri	4	0,3	13	1	3	0,2	20	1,6

Tablo 44 ve şekil 5 incelendiğinde öğrencilerin en güvenilir kaynak olarak %18,4'ünün (%5 12 yaş, %5,7 13 yaş, %7,7 14 yaş) 4. kaynağı, %14,4'ünün (%5,4 12 yaş, %5,2 13 yaş, %3,8 14 yaş) 1. kaynağı, %14,4'ünün (%5 12 yaş, %4,1 13 yaş, %5,3 14 yaş) 2. kaynağı, %12,3'ünün (%4,2 12 yaş, %5 13 yaş, %3,1 14 yaş) bütün kaynakları, %9,9'unun (%3,9 12 yaş, %2,9 13 yaş, %3,1 14 yaş) 6. kaynağı, %9,3'ünün (%4,3 12 yaş, %2,5 13 yaş, %2,5 14 yaş) 7. kaynağı, %9'unun (%3,4 12 yaş, %3,1 13 yaş, %2,5 14 yaş) 3. kaynağı, %8,6'sının (%3,2 12 yaş, %1,7 13 yaş, %3,7 14 yaş) 5. kaynağı, %2,2'sinin (%0,9 12 yaş, %1 13 yaş, %0,2 14 yaş) 8. kaynağı güvenilir buldukları, %1,6'sının ise (%0,3 12 yaş, %1 13 yaş, %0,2 14 yaş) kaynaklardan hiçbirinin güvenilir olmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin az güvenilir kaynak olarak hangi kaynakları değerlendirdikler ise aşağıda sunulmuştur.

Şekil 6
12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Az Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynağı
Seçtikleri



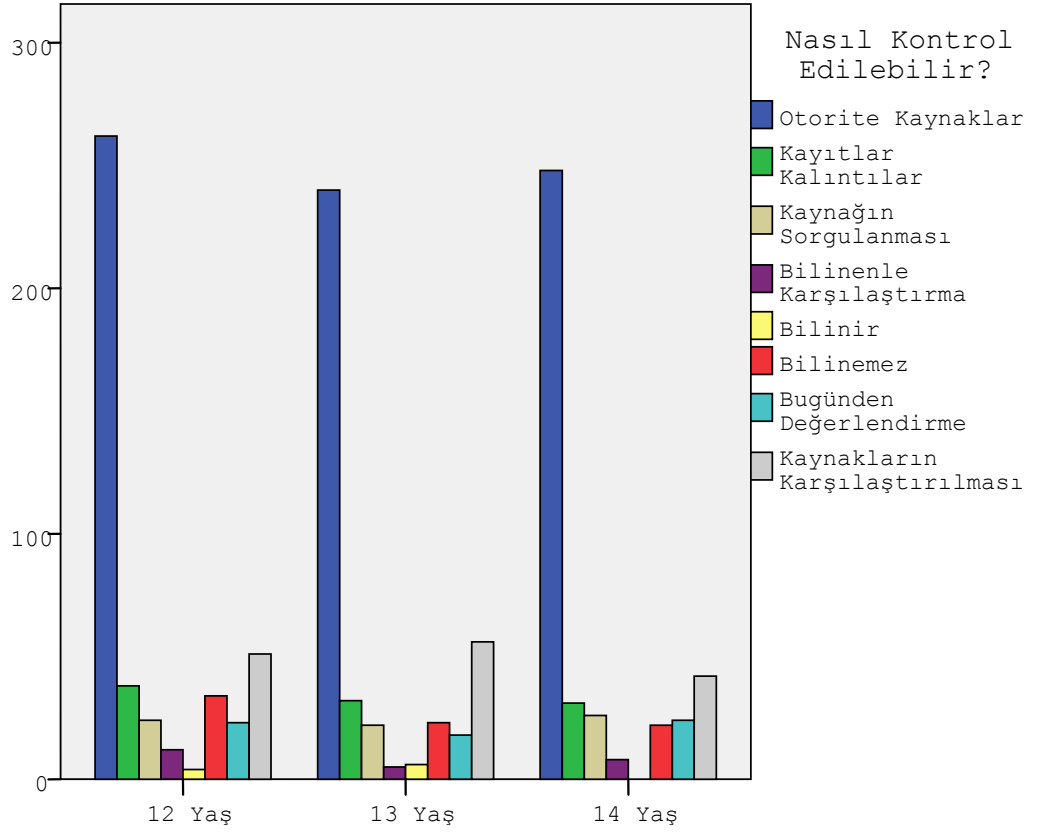
Tablo 45
12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Hangi Kaynakları En Az Güvenilir Gördükleri

En Güvenilir Kaynak	12 yaş		13 yaş		14 yaş		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Kaynak	77	6,2	77	6,2	66	5,3	220	17,6
2. Kaynak	62	5	49	3,9	51	4,1	162	12,9
3. Kaynak	46	3,7	18	1,4	27	2,2	91	7,3
4. Kaynak	26	2,1	42	3,4	45	3,6	113	9,1
5. Kaynak	22	1,8	18	1,4	14	1,1	54	4,3
6. Kaynak	45	3,6	25	2	53	4,2	123	9,8
7. Kaynak	29	2,3	29	2,3	34	2,7	92	7,4
8. Kaynak	54	4,3	40	3,2	40	3,2	134	10,7
Hepsi	86	6,9	96	7,7	70	5,6	252	20,1
Hiçbiri	1	0,1	8	0,6	1	0,1	10	0,8

Tablo 45 ve Şekil 6 incelendiğinde öğrencilerin %20,1'inin (%6,9 12 yaş, %7,7 13 yaş, %5,6 14 yaş) tüm kaynakları, %17,6'sının (%6,2 12 yaş,%6,2 13 yaş, %5,3 14 yaş) 1.kaynağı, %12,9'unun (%5 12 yaş, %3,9 13 yaş, %4,1 14 yaş) 2. kaynağı, %10,7'sinin (%4,3 12 yaş, %3,2 13 yaş, %3,2 14 yaş) 8. kaynağı, %9,8'inin (%3,6 12 yaş, %2 13 yaş, %4,2 14 yaş) 6. kaynağı, %9,1'inin (%2,1 12 yaş, %3,4 13 yaş, %3,6 14 yaş) 4. kaynağı, %7,4'ünün (%2,3 12 yaş, %2,3 13 yaş, %2,7 14 yaş) 7. kaynağı, %7,3'ünün (%3,7 12 yaş, %1,4 13 yaş, %2,2 14 yaş) 3. kaynağı, %4,3'ünün (%1,8 12 yaş, %1,4 13 yaş, %1,1 14 yaş) 5. kaynağı en az güvenilir buldukları, %0,8'inin ise (%0,1 12 yaş, %1 13 yaş, %0,1 14 yaş) hiçbir kaynağı en az güvenilir bulmadıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin kaynakta belirtilen 67 parça geminin doğruluğunu değerlendirmeye yönelik nasıl karar verdikleri ise aşağıda belirtilmiştir.

Şekil 7
12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin 67 Parça Geminin Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları



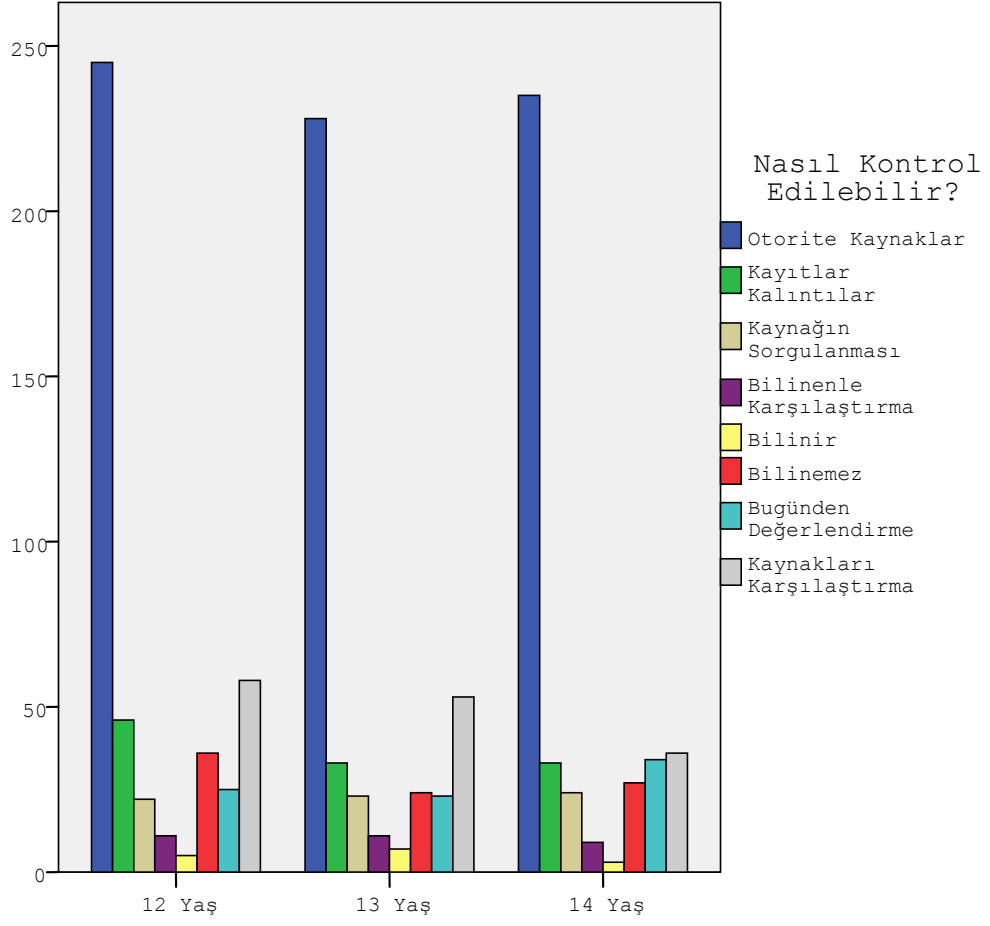
Tablo 46
12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin 67 Parça Geminin Doğruluğunu Nasıl Değerlendirdikleri

Nasıl Kontrol Edebiliriz?	12 yaş		13 yaş		14 yaş		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Otorite Kaynaklar	262	20,9	240	19,2	248	19,8	750	60
Kayıtlar ve Kalıntılar	38	3	32	2,6	31	2,5	101	8,1
Açıklamanın Sorgulanması	24	1,9	22	1,8	26	2,1	72	5,8
Kendi Bildiği İle Karşılaştırma	12	1	5	0,4	8	0,6	25	2
Herkes Bunu Bilir	4	0,3	6	0,5	0	0	10	0,8
Bilinemez	34	2,7	23	1,8	22	1,8	79	6,3
Bugüne Bakıp Olur olamaz	23	1,8	18	1,4	24	1,9	65	5,2
Kaynakları Karşılaştırma	51	4,1	56	4,5	42	3,4	149	11,9

Tablo 46 ve şekil 7 incelendiğinde öğrencilerin %60'ının (%20,9 12 yaş, %19,2 13 yaş, %19,8 14 yaş) otorite kaynakları, %11,9'unun (%4,1 12 yaş, %4,5 13 yaş, %3,4 14 yaş) kaynakları karşılaştırmayı, %8,1'inin (%3 12 yaş, %2,6 13 yaş, %2,5 14 yaş) kayıtlar ve kalıntılarını, %6,3'ünün (%2,7 12 yaş, %1,8 13 yaş, %1,8 14 yaş) bunun bilinemez olduğunu, %5,8'inin (%1,9 12 yaş, %1,8 13 yaş, %2,1 14 yaş) açıklamanın sorgulanmasını, %5,2'sinin (%1,8 12 yaş, %1,4 13 yaş, %1,9 14 yaş) bugünün bakış açısıyla değerlendirdikleri, %2'sinin (%1 12 yaş, %0,4 13 yaş, %0,6 14 yaş) önceden bildiği ile karşılaştırdığını, %0,8'inin (%0,3 12 yaş, %0,5 13 yaş) herkesin bunu bildiğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin seçimlerini yaparken en çok otorite kaynaklara başvurma eğilimi gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin hangi kaynakları otorite olarak değerlendirdikleri aşağıda ayrı ayrı olarak değerlendirilmiştir.

Şekil 8
12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Seçtikleri Otorite Kaynaklar



Tablo 47
12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Otorite Kaynaklar Olarak Neleri Gördükleri

Nasıl Kontrol Edebiliriz?	12 yaş		13 yaş		14 yaş		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Otorite Kaynaklar	245	19,6	228	18,2	235	18,8	708	56,6
Kayıtlar ve Kalıntılar	46	3,7	33	2,6	33	2,6	112	9
Açıklamanın Sorgulanması	22	1,8	23	1,8	24	1,9	69	5,5
Kendi Bildiği İle Karşılaştırma	11	0,9	11	0,9	9	0,7	31	2,5
Herkes Bunu Bilir	5	0,4	7	0,6	3	0,2	15	1,2
Bilinemez	36	2,9	24	1,9	27	2,2	87	7
Bugüne Bakıp Olur olamaz	25	2	23	1,8	34	2,7	82	6,6
Kaynakları Karşılaştırma	58	4,6	53	4,2	36	2,9	147	11,8

Tablo 47 ve şekil 8 incelendiğinde öğrencilerin % 56,6'sının (%19,6 12 yaş, %18,2 13 yaş, %18,8 14 yaş) otorite kaynakları, %11,8'inin (%4,6 12 yaş, %4,2 13 yaş, %2,9 14 yaş) kaynakları karşılaştırmayı, %9'unun (%3,7 12 yaş, %2,6 13 yaş, %2,6 14 yaş) kayıtlar ve kalıntıları, %7'sinin (%2,9 12 yaş, %1,9 13 yaş, %2,2 14 yaş) bunun bilinemez olduğunu, %6,6'sının (%2 12 yaş, %1,8 13 yaş, %2,7 14 yaş) bugün açısından değerlendirdikleri, %5,5'inin (%1,8 12 yaş, %1,8 13 yaş, %1,9 14 yaş) açıklamanın sorgulanmasını, %2,5'inin (%0,9 12 yaş, %0,9 13 yaş, %0,7 14 yaş) kendi bildiği ile karşılaştırma, %1,2'sinin (%0,4 12 yaş, %0,6 13 yaş, %0,2 14 yaş) herkesin bunu bildiğini düşündükleri görülmektedir.

Öğrencilerin cevapları karşılaştırmalı olarak değerlendirilirken göz önünde bulundurulmuş bir diğer özellik de öğrencilerin akademik başarıları olmuştur. Öğrencilerin akademik başarıları merkeze alındığında kaynak çalışmasında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin kendilerine kaynak çalışmasında verilen iddialardan hangisini daha doğru olarak değerlendirdiklerine ilişkin bulguları akademik başarı çerçevesinde değerlendirildiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 48
Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Hangi İddiayı Daha Doğru Buldukları

İddialar	Akademik Başarı Düşük		Akademik Başarı Orta		Akademik Başarı Yüksek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. İddia	22	1,8	72	5,8	207	16,5	301	24,1
2. İddia	29	2,3	60	4,8	153	12,2	242	19,3
3. İddia	43	3,4	138	11	527	42,1	708	56,6

Tablo 49 incelendiğinde öğrencilerin %56,6'sının (%3,4 düşük, %11 orta, %42,1 yüksek) 3. iddiayı, %24,1'inin (%1,8 düşük, %5,8 orta, %16,5 yüksek) 1. iddiayı, %19,3'ünün ise (%2,3 düşük, %4,8 orta, %12,2 yüksek) 2. iddiayı seçtikleri görülmektedir. Düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin daha nesnel olan iddiayı seçerken akademik başarısı orta ve yüksek olanlar daha çok sayıların ve ayrıntıların yer aldığı en uzun iddiayı daha doğru olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin bu kararlarını verirken kaynaklardan yararlanıp yararlanmama durumlarına ilişkin bulgular ise aşağıda sunulmuştur.

Tablo 49
Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Seçimlerini Yaparken Kaynaklardan Yararlanma Durumları

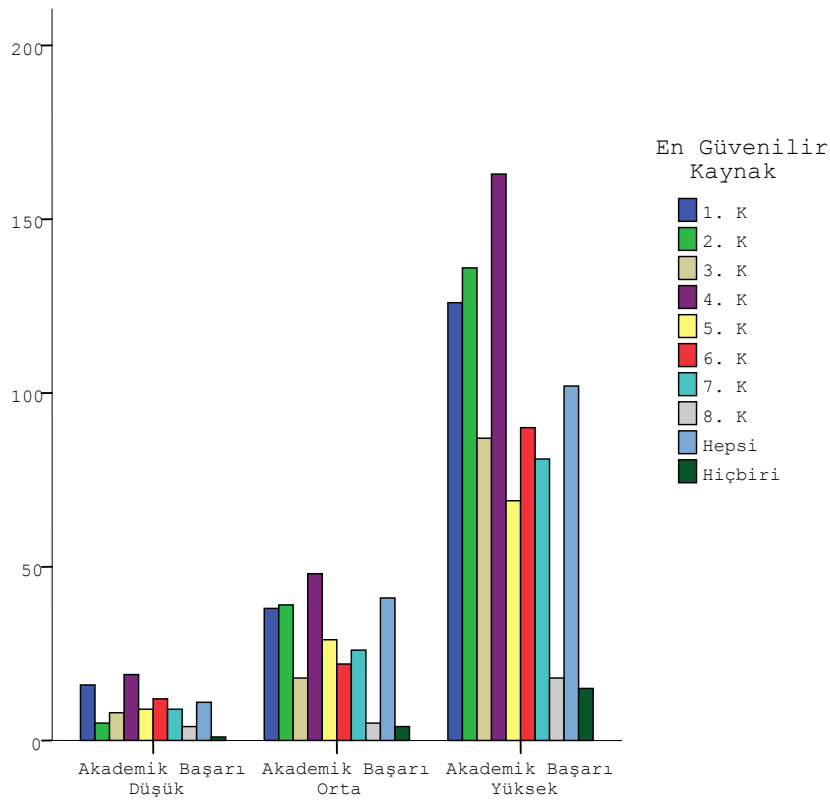
Kaynaklardan Yararlanma	Akademik Başarı Düşük		Akademik Başarı Orta		Akademik Başarı Yüksek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Yararlanan	81	6,5	210	16,8	676	54	967	77,3
Yararlanmayan	12	1	55	4,4	206	16,5	273	21,8
Kararsız	1	0,1	5	0,4	5	0,4	11	0,9

Tablo 49 incelendiğinde öğrencilerin %77,3'ü (%6,5 düşük, %16,8 orta, %54 yüksek) kaynaklardan yararlandıklarını, %21,8'i (%1 düşük, %4,4 orta, %16,5

yüksek) kaynaklardan yararlanmadıklarını, %0,9'u ise (%0,1 düşük, %0,4 orta, %0,4 yüksek) bu konuda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin kaynaklardan hangisini daha güvenilir olarak değerlendirdikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular ise aşağıda sunulmuştur.

Şekil 9
Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynakları Seçtikleri

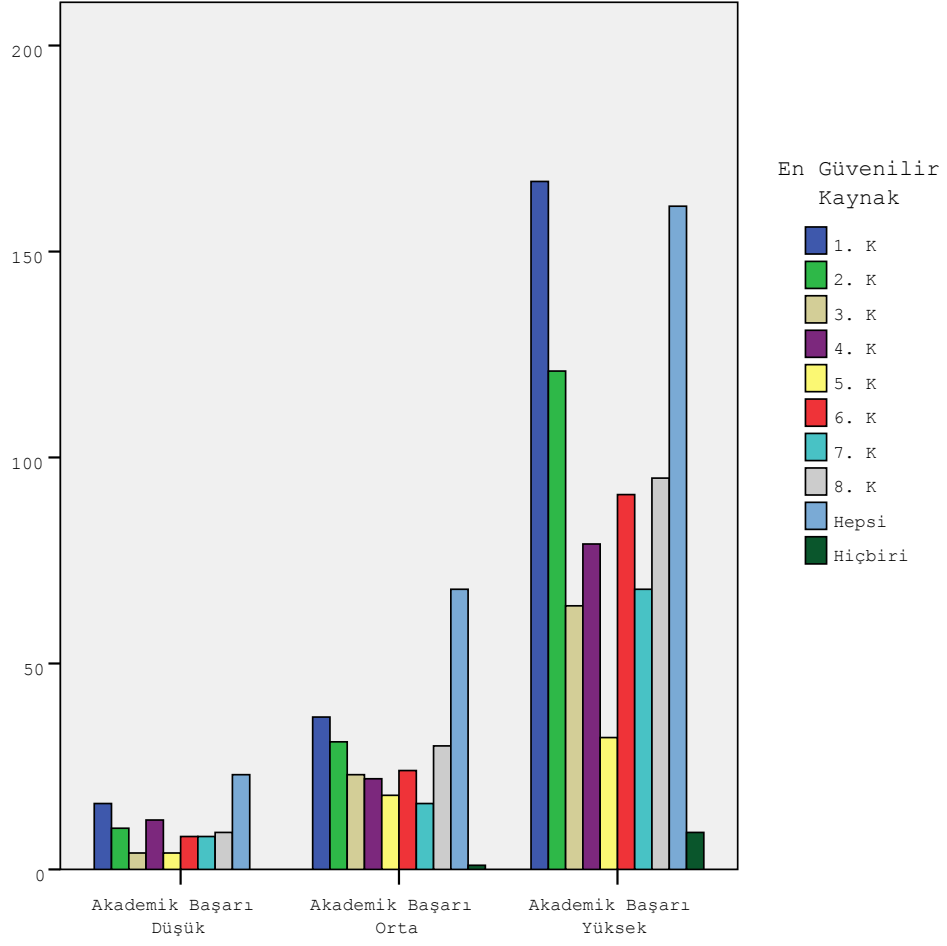


Tablo 50
Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Güvenilir Kaynak Olarak Hangi Kaynakları Seçtikleri

En Güvenilir Kaynak	Akademik Başarı Düşük		Akademik Başarı Orta		Akademik Başarı Yüksek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Kaynak	16	1,3	38	3	126	10,1	180	14,4
2. Kaynak	5	0,4	39	3,1	136	10,9	180	14,4
3. Kaynak	8	0,6	18	1,4	87	7	113	9
4. Kaynak	19	1,5	48	3,8	163	13	230	18,4
5. Kaynak	9	0,7	29	2,3	69	5,5	107	8,6
6. Kaynak	12	1	22	1,8	90	7,2	124	9,9
7. Kaynak	9	0,7	26	2,1	81	6,5	116	9,3
8. Kaynak	4	0,3	5	0,4	18	1,4	27	2,2
Hepsi	11	0,9	41	3,3	102	8,2	154	12,3
Hiçbiri	1	0,1	4	0,3	15	1,2	20	1,6

Tablo 50 ve şekil 9 incelendiğinde öğrencilerin %18,4'ünün (%1,5 düşük, %3,8 orta, %3,8 yüksek) 4. kaynağı, %14,4'ünün (%0,4 düşük, %3,1 orta, %10,9 yüksek) 2. kaynağı, %14,4'ünün (%1,3 düşük, %3 orta, %10,1 yüksek) 1. kaynağı, %12,3'ünün (%0,9 düşük, %3,3 orta, %8,2 yüksek) hepsini, %9,9'unun (%1 düşük, %1,8 orta, %7,2 yüksek) 6. kaynağı, %9,3'ünün (%0,7 düşük, %2,1 orta, %6,5 yüksek) 7. kaynağı, %9'unun (%0,6 düşük, %1,4 orta, %7 yüksek) 3. kaynağı, %8,6'sının (%0,7 düşük, %2,3 orta, %5,5 yüksek) 5. kaynağı, %2,2'sinin (%0,3 düşük, %0,4 orta, %1,4 yüksek) 8. kaynağı, %1,6'sının (%0,1 düşük, %0,3 orta, %1,2 yüksek) hiçbir kaynağın az güvenilir olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Şekil 10
Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Az Güvenilir Olarak
Seçtikleri Kaynaklar

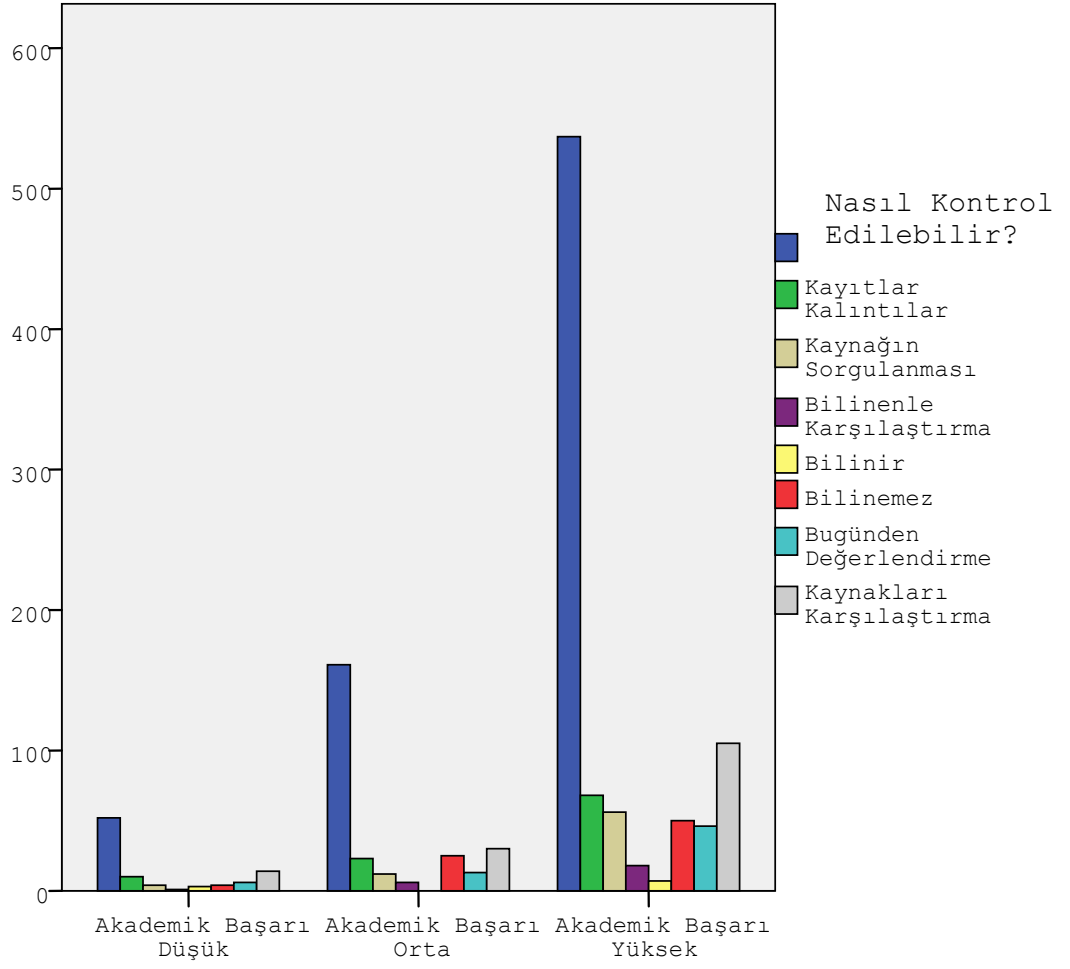


Tablo 51
Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Az Güvenilir Olarak
Seçtikleri Kaynaklar

Az Güvenilir Kaynak	Akademik Başarı Düşük		Akademik Başarı Orta		Akademik Başarı Yüksek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Kaynak	16	1,3	37	3	167	13,3	220	17,6
2. Kaynak	10	0,8	31	2,5	121	9,7	162	12,9
3. Kaynak	4	0,3	23	1,8	64	5,1	91	7,3
4. Kaynak	12	1	22	1,8	79	6,3	113	9
5. Kaynak	4	0,3	18	1,4	32	2,6	54	4,3
6. Kaynak	8	0,6	24	1,9	91	7,3	123	9,8
7. Kaynak	8	0,6	16	1,3	68	5,4	92	7,4
8. Kaynak	9	0,7	30	2,4	95	7,6	134	10,7
Hepsi	23	1,8	68	5,4	161	12,9	252	20,1
Hiçbiri	0	0	1	0,1	9	0,7	10	0,8

Tablo 51 ve şekil 11 incelendiğinde öğrencilerin %20,1'inin (%1,8 düşük, %5,4 orta, %12,9 yüksek) hiçbir kaynağın, %17,6'sının (%1,3 düşük, %3 orta, %13,3 yüksek) 1. kaynağı, %12,9'unun (%0,8 düşük, %2,5 orta, %9,7 yüksek) 2. kaynağı, %10,7'sinin (%0,7 düşük, %2,4 orta, %7,6 yüksek) tüm kaynakları, %9,8'inin (%0,6 düşük, %1,9 orta, %7,3 yüksek) 6. kaynağı, %9'unun (%1 düşük, %1,8 orta, %6,3 yüksek) 4. kaynağı, %7,4'ünün (%0,6 düşük, %1,3 orta, %5,4 yüksek) 7. kaynağı, %7,3'ünün (%0,3 düşük, %1,8 orta, %5,1 yüksek) 3. kaynağı, %4,3'ünün (%0,3 düşük, %1,4 orta, %2,6 yüksek) 5. kaynağı, %0,8'inin (%0,1 orta, %0,7 yüksek) tüm kaynakları az güvenilir buldukları görülmektedir.

Şekil 11
Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin 67 Parça Geminin Doğruluğunu
Nasıl Değerlendirebileceklerine İlişkin Görüşleri

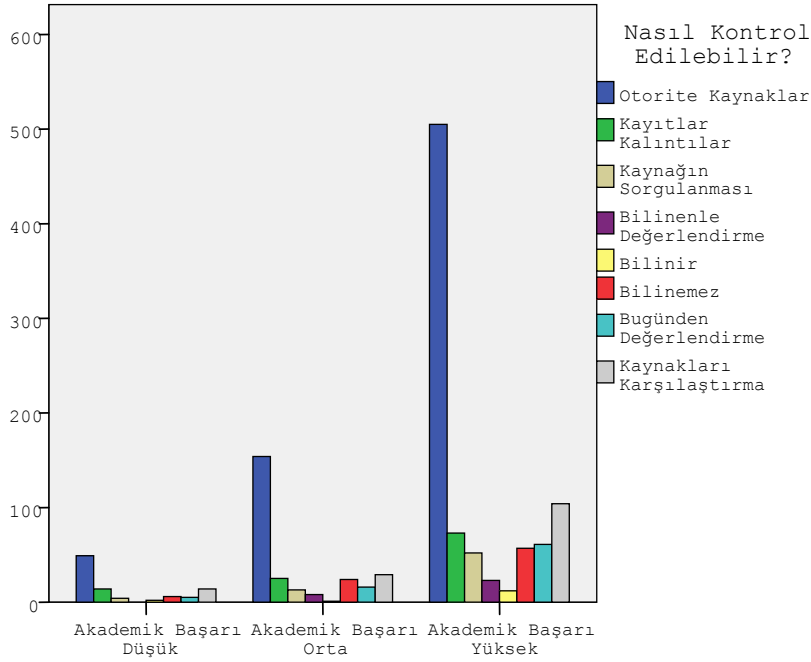


Tablo 52
Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin 67 Parça Geminin Doğruluğunu
Nasıl Değerlendirdikleri

Nasıl Kontrol Edebiliriz?	Akademik Başarı Düşük		Akademik Başarı Orta		Akademik Başarı Yüksek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Otorite Kaynaklar	52	4,2	161	12,9	537	42,9	750	60
Kayıtlar ve Kalıntılar	10	0,8	23	1,8	68	5,4	101	8,1
Açıklamanın Sorgulanması	4	0,3	12	1	56	4,5	72	5,8
Kendi Bildiği İle Karşılaştırma	1	0,1	6	0,5	18	1,4	25	2
Bilinemez	4	0,3	25	2	50	4	79	6,3
Bugüne Bakıp Olur Olamaz	6	0,5	13	1	46	3,7	65	5,2
Kaynakları Karşılaştırma	14	1,1	30	2,4	105	8,4	149	11,9

Tablo 52 ve şekil 12 incelendiğinde öğrencilerin %42,9'unun (%4,2 düşük, %12,9 orta, %42,9 yüksek) otorite kaynakları, %11,9'unun (%1,1 düşük, %2,4 orta, %8,4 yüksek) kaynakları karşılaştırmayı, %8,1'inin (%0,8 düşük, %1,8 orta, %5,4 yüksek) kayıtlar ve kalıntılarını, %5,8'inin (%0,3 düşük, %1 orta, %4,5 yüksek) açıklamanın sorgulanmasını, %6,3'ünün (%0,3 düşük, %2 orta, %4 yüksek) bunun bilinemez olduğunu, %5,2'sinin (%0,5 düşük, %1 orta, %3,7 yüksek) bugünden bakıp değerlendirdiklerini, %2'sinin (%0,1 düşük, %0,5 orta, %1,4 yüksek) kendi bildiği ile karşılaştırdığını, %0,8'inin (%0,2 düşük, %0,6 yüksek) herkesin bunu bildiğini söyledikleri görülmektedir.

Şekil 12
Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Gemilerin Bir Gecede İndirilmesi İfadesini Nasıl Kontrol Edebileceklerine İlişkin Görüşleri



Tablo 53
Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Gemilerin Bir Gecede İndirilmesi İfadesini Nasıl Kontrol Edebileceklerine İlişkin Görüşleri

Nasıl Kontrol Edebiliriz?	Akademik Başarı Düşük		Akademik Başarı Orta		Akademik Başarı Yüksek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Otorite Kaynaklar	49	3,9	154	12,3	505	40,4	708	56,6
Kayıtlar ve Kalıntılar	14	1,1	25	2	73	5,8	112	9
Açıklamanın Sorgulanması	4	0,3	13	1	52	4,2	69	5,5
Kendi Bildiği İle Karşılaştırma	0	0	8	0,6	23	1,8	31	2,4
Herkes Bunu Bilir	2	0,2	1	0,1	12	1	15	1,2
Bilinemez	6	0,5	24	1,9	57	4,6	87	7
Bugüne Bakıp Olur Olamaz	5	0,4	16	1,3	61	4,9	82	6,6
Kaynakları Karşılaştırma	16	1,1	29	2,3	104	8,3	147	11,8

Tablo 53 ve şekil 12 incelendiğinde öğrencilerin %56,6'sının (%3,9 düşük, %12,3 orta, %40,4 yüksek) otorite kaynakları, %11,8'inin (%1,1 düşük, %2,3 orta, %8,3 yüksek) kaynakları karşılaştırmayı, %9'unun (%1,1 düşük, %2 orta, %5,8 yüksek) kayıtlar ve kalıntıları, %6,6'sının (%0,4 düşük, %1,3 orta, %4,9 yüksek) bugünden bakarak değerlendirdikleri, %7'sinin (%0,5 düşük, %1,9 orta, %4,6 yüksek) bunun bilinemez olduğunu, %5,5'inin (%0,3 düşük, %1 orta, %4,2 yüksek) açıklamayı sorguladıkları, %2,4'ünün (%0,6 orta, %1,8 yüksek) kendi bildiği ile karşılaştırdığı, %1,2'sinin ise (%0,2 düşük, %0,1 orta, %1 yüksek) bunun herkes tarafından bilinen bir şey olduğunu belirttikleri görülmektedir.

4.3. 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlar ve Tarihsel Kanıtlara İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin bir tarihsel olayla ilgili nasıl iki farklı yorumun (anlatının) olabileceğine yönelik görüşlerinin neler olduğunu incelemek için, yöntem bölümünde ayrıntılı bir şekilde anlatıldığı gibi, bir kaynak çalışması hazırlanmıştır. Aşağıda öğrencilerin bu soruya verdikleri yazılı cevaplar tablo olarak gösterilmiş, ayrıca öğrencilerle yapılan bireysel ve odak grup görüşme verileri de derinlemesine yorumlama için kullanılmıştır. Bu alana ilişkin bulgular öncelikle farklı yaş grupları içinde, daha sonra da karşılaştırılmalı olarak değerlendirilecektir. Aşağıda 12 yaş grubu öğrencilere ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.3.1. 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların (Anlatıların) Olmasına İlişkin Görüşleri

Bu kaynak çalışmasında öncelikle öğrencilere aynı tarihsel olayla ilgili iki farklı anlatı olursa buna ilişkin neler söylenebilir diye sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda tablo olarak gösterilmiştir.

Tablo 54
12 Yaş Grubu Öğrencilerinin Tarihte Aynı Olayla İlgili Farklı Yorumlar Olmasına İlişkin Görüşleri

Açıklamalar	Kızlar		Erkekler		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
1. Açıklama	26	5,8	38	8,5	64	14,3
2. Açıklama	46	10,3	33	7,4	79	17,6
3. Açıklama	28	6,3	29	6,5	57	12,7
4. Açıklama	132	29,5	116	25,9	248	55,4

Tablo incelendiğinde öğrencilerin %55,4'ü (%29,5 kızlar, %25,9 erkekler) 4. açıklamayı (Bu iki tarihten mutlaka biri yanlıştır. Bir olayla ilgili iki tarih olması mümkün değildir), %17,6'sı (%10,3 kızlar, %7,4 erkekler) 2. açıklamayı (Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihlerin farklı olması sadece bir yorum farkıdır), %14'ü (%5,8 kızlar, %8,5 erkekler) 1. açıklamayı (Hiç kimse gerçekten matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihi tam olarak bilemez), %12,7'si ise (%6,3 kızlar, %6,5 erkekler) 3. açıklamayı (Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihle ilgili tek bir yorum yapmak mümkün değildir) seçmişlerdir.

Bu bulgular ışığında 12 yaşındaki hem kız hem de erkek öğrencilerin belirli bir farkla 4. açıklamayı daha doğru buldukları anlaşılmaktadır. Yani bu öğrenciler için tarihsel bir olayla ilgili iki farklı yorumun olması mümkün görülmemektedir. İki farklı yorumdan mutlaka birinin yanlış olması gerekir. Öğrencilerin bu görüşlerinin altında yatan sebeplerin neler olduğunu anlamak için öğrencilerle yapılan bireysel ve odak grup görüşmelerden elde edilen bulguları değerlendirmekte yarar vardır.

Bazı öğrenciler için farklılığın sebebi *anlatıda* yatmaktadır. Yani öğrencilerden bazıları aynı olayın farklı insanlar tarafından farklı anlatıldığını düşünmektedirler. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencilerden ait görüşlere yer verilmiştir.

6.5.1k.76.: Yani bir tanesi doğrudur mutlaka.

6.5.4e.77.: Olabilir.

6.5.1k.78.: Olabilir çünkü diğer kişilerde aynı şeyi farklı şekilde söylemiş olabilirler, farklı bir şekilde anlatmış olabilirler.

Bazı öğrenciler için ise bu anlatıdan kaynaklanan farklılık yazarın *aynı cümleyi farklı şekilde ifade* etmesinden doğmaktadır. İlginç olan, bu öğrencilerin kaynak çalışmasında kendilerine verilen anlatılardaki zamansal ve boylamsal farklılığın değil, sadece *dilsel farklılığın* üzerine vurgu yapmalarıdır. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

6.2.5e.98.: Anlatım farklılığı olabilir ama bir tane tarih olmalıdır.

6.2.A.99.: Anlatım farklılığı nasıl olacak?

6.2.5e.100.: Yazılanlar farklı olabilir.

6.2.4k.101.: Anlatım farklılığında mesela burada tarihlerin biri geç geldi, biri erken geldi, yani bunların tarihleri aynı olabilir fakat anlatış şekilleri farklıdır. Tarihler aynı olması lazım anlatım farkı olması için.

6.2.A.102.: Peki bu anlatış şekli yani cümlelerin uzun kısa olması gibi mi? Yoksa başka nasıl olabilir?

6.2.5e.103.: Bence özelliklerini değiştirmemeli, anlatım farkı şey sadece böyle yazış şeklinin değişmesi gibi. Birisi böyle anlatır diğeri farklı. Böyle biraz daha nasıl anlatsam sadece yazıyı değiştirmeli yani aslında ikisi de aynı şeyi söylemeli ama ikisi de yazı şekli farklı olmalı.

6.2.A.104.: Biri ama diyorsa diğeri fakat mı diyecek nasıl olacak yani?

6.2.5e.105.: Ha, yani öyle.

6.2.2e.106.: Eşsesli gibi.

6.2.A.107.: Sizin, diyelim internetten bakıyorsunuz bir yazıyı okuyorsunuz, hani öğretmeniniz yorum yapın diyor sınavda hani biraz cümleleri değiştirip yazıyorsunuz öyle mi?

6.2.2e.108.: Yani.

6.2.5e.109.: Yani.

6.2.A.110.: Yani biraz kelimeleri değiştirerek, yerlerini falan.

6.2.2e.111.: Sonucun yine aynı çıkması lazım.

Bazı öğrenciler ise bu yorum farklılığını *bilinemez* olarak değerlendirmekte ve tarihsel anlatıdaki farklılığı da bilginin aktarım sürecinde oluşan kayıplara bağlamaktadırlar. Lee'ye (2000) göre öğrencilerin tarih algılarında en problemlili anlayış tarihin bilinemez olduğunu düşünmeleridir. Çünkü böyle bir düşünceye sahip öğrenciler bilinemez bilginin peşinde koşmaya da cesaret edemeyeceklerdir.

6.3.1e.105.: Ben 1.'yi seçtim. Hiç kimse gerçekten Osmanlı'ya geldiği tarihi tam olarak bilemez. Olayı yaşayan kişiler bilir ancak. Diğerleri ise yalan söyleyebilir zengin olmak için falan. Yalan söyleyebilir, çalabilirler o aleti. Biz de gözümüzle göremediğimize göre o anı yaşamadığımızı göre bilemeyiz.

6.3.3k.106.: Ben 4.'yü seçtim yani bu açıklamalardan bir tanesi yanlıştır yani. Bir tanesi başka diyor bir tanesi başka diyor. Olması mümkün değildir, birisi mutlaka yanlıştır diyorum.

6.3.5e.107.: Ben şimdi 1.'yi seçtim. Çünkü o tarihteki insanlar öldüğü için şimdi bilgi veremedikleri için.

6.3.6e.108.: Ama biri varsa o oğluna söyleyebilir, o onun oğluna söyleyebilir. Bu zamana kadar gelmiş olabilir, bir yazar da duymuş ve ondan yazmış olabilir.

6.3.4e.109.: Birisi oğluna bir anı olarak anlatmış olabilir, oradan oraya olabilir.

Bazı öğrenciler için anlatıdaki farklılığın sebebi *farklı kaynakların* değerlendirilmesidir. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

6.1.2k.229.: Ama taa o zamanlar biliniyordu. Şimdi kim bilecek ki? Ancak kaynaklara dayanarak, o kaynaklar da şuan bizim elimizde.

6.b9.A.23.: Peki, herkesin düşünceleri farklıdır ama mutlaka bir tanesinin doğru olması gerekir mi? Yoksa birkaç tane doğru olabilir mi?

6.b9.Ç.24.: Yani doğru olabilir bence. Mesele farklı kaynaklardan yaptıysa farklı yorumlar söylenebilir. Onlardan da bir tanesi doğrudur bence.

6.b9.A.25.: Peki, tarihçilerin bu farklı yorumlarını nasıl yaptıklarını düşünüyorsun?

6.b9.Ç.26.: Bazı kaynaklardan onların olayların olduğu yerlere gidip bunları araştırıyor olabiriler.

6.b9.A.27.: Hı hı. Onlar da sizin gibi ansiklopedi, internet falan onlara mı bakıyorlardır? Yoksa onların baktıkları başka şeyler var mıdır?

6.b9.Ç.28.: Onların baktığı başka şeyler de olabilir. Aynı internet kaynak kitaplara da bakıyor olabiriler yani.

6.4.4k.92.: Ben 2. kutucuğu seçmişim. Bu ikisinin de farklı bir yoruma ait olduğunu düşünüyorum ikisinin de, farklı kişilerden olabilir ya da farklı ansiklopedi gibi şeylerden olabileceğini düşünüyorum.

6.2.2e.88.: Tek bir yorum yapmak mümkün değildir demişim ben. Çünkü herkes farklı bir şey de söyleyebilir. Birisi der tabi iki farklı olduğu gibi farklı fikirler de çıkabilir ortaya. Kimse tam olarak bilemez yani bu konuları.

6.2.1k.89.: Ben de tek demişim.

6.2.A.90.: Peki, kaç tane yorum varsa bunların hepsi doğru mudur?

6.2.2e.91.: Bence hepsi doğru değildir. Çünkü hepsi olamayacağına göre sadece bir tarihte olacağına göre.

6.2.A.92.: Mutlaka birisinin doğru olması gerekir öyle mi?

6.2.2e.93.: Evet.

6.2.5e.94.: Bence de şey, bu iki tarihten biri mutlaka yanlıştır. Zaten iki tane Osmanlı Devleti yoktu. Mutlaka bir tanesi doğrudur. Bana 4 geliyor.

6.2.1k.95.: Bana da öyle geliyor.

6.2.4k.96.: Bence de.

Bazı öğrenciler ise yorum farkını kendi *günlük yaşamlarından* kaynaklanarak anlamaya ve çözmeye çalışmaktadır.

6.4.A.83.: Peki, matbaa ile ilgili bölüme gelelim.

6.4.2k.84.: Bence matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihle ilgili tek bir yorum yapmak mümkün değildir. Herkesin düşüncesi farklıdır gibi geliyor bana.

6.4.A.85.: Peki, bu yorumlardan mutlaka birinin doğru olması gerekir mi, yoksa farklı farklı yorumlar doğru olabilir mi?

6.4.2k.86.: Yok olamaz bence, bir tanesi ancak doğru olabilir.

6.4.3k.87.: Ben de 3. kutucuğu işaretledim çünkü yorum farkı var o yüzden.

6.4.A.88.: Peki, sence de yorum farkının doğru olması gerekir mi?

6.4.3k.89.: Bence ikisi de yanlış olabilir.

6.4.1k.90.: Bence ikisi de yanlış olacak çünkü matbaa 450 yılında bulunmuştur, burada 455 diyor.

6.4.5k.91.: Bence de 3. seçenek yani matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihle ilgili tek bir yorum yapmak mümkün değildir. Çünkü yani eğer tek bir kişinin düşündüğü fikirler hakkında yoğunlaşırsak bu kadar çok şey icat edilmezdi belki, yani her kafadan çıkan ses herkesin ürettiği fikirler farklı olduğu için tek bir yorum yapmak mümkün değildir.

Farklı yorumların anlatılardaki *ortaklıkların* vurgulanması sonucu giderilebileceğini ve ancak bu yolla doğru anlatıya ulaşılabileceğini düşünen öğrenciler de bulunmaktadır.

6.4.A.94.: Peki, bu farklılıklar sizce neden kaynaklanıyordu?

6.4.3k.95.: Bence yorum farkından daha çok bilgi farkı da var. Tarih farkı da var.

6.4.A.96.: Peki, hangisinin doğru olduğuna nasıl karar verebiliriz?

6.4.1k.97.: Yine tarih kitaplarından, ansiklopedilerden.

6.4.2k.98.: Evet.

6.4.4k.99.: Evet.

6.4.5k. 100.: Evet, yine aynı kaynaklardan bakarak.

6.4.3k.101.: Osmanlı'ya ait ilk eserlerin tarihine bakarak da bir karşılaştırma yapabiliriz.

Bazı öğrencilerin ise Türkçe dersinde öğrendiklerinin etkisinde kalarak yorum farkını sadece *düşünce farkından* kaynaklanan ve olması gereken bir sonuç olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

6.b10.A.23.: Peki, matbaa ile ilgili 2 açıklama vardı, hatırlıyorsun. Sonra bunlardan birini seçmeni istemiştin, sen de demişsin ki iki açıklamanın farklı olması sadece bir yorum farkıdır. Bu yorum farkı sence neden kaynaklanıyordur?

6.b10.B.24.: Yani herkesin bu konu hakkında düşünceleri farklı düşündükleri gibi de o konu hakkında yorum yapıyorlar farklı farklı.

6.b9.A.21.: Peki, matbaa ile ilgili iki açıklama vardı. Sen hangisini seçmişsin bir bakalım.

6.b9.Ç.22.: 3.'yü seçtim. Tek bir yorum yapmak mümkün değildir. Herkesin düşünceleri farklıdır.

Bazı öğrenciler için tek ve doğru sonuca ulaşmak esastır. Bu nedenle de iki farklı yorumun olmaması gerekir.

6.b1.A.15.: Burada matbaanın Osmanlı'ya gelme tarihi ile ilgili...

6.b1.İ.16.: Mutlaka biri yanlıştır dedim. Çünkü ikisi çok farklı şeyler yani ikisi de doğru olmayacağına göre.

6.b1.A.17.: İkisi farklı yorumlar yapamaz mı?

6.b1.İ.18.: Olmaz bence, yani sadece bir tane olması lazım. Bu cevaplardan biri mutlaka yanlıştır.

12 yaşındaki öğrencilerin tarihte farklı yorumların kaynağına ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin dil ve anlatımdan kaynaklanan farklılıklara vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle öğrenciler tarihsel anlatıları Türkçe dersindeki gibi edebi bir metin olarak okuma eğilimi göstermekte, tarihin kendi doğasına has özelliklerinden kaynaklanan anlatının farklılığını anlamakta güçlük çekmektedir. Bunun yanında bazı öğrenciler için tarihçilerin farklı tarihler yazmasının sebebi ulaştıkları kaynakların farklılık göstermesidir. Bazı öğrenciler için ise bu bilinemez ve anlaşılabilir bir şeydir. Çünkü bu tarihsel olayı yaşayan insanlar şu an hayatta değildirler. Bazı öğrenciler için ise bugün kendi

yaşamlarında karşılaştıkları farklı yorumlar tarihte de farklı yorumların kaynağı olabilmektedir. Yani nasıl kendileri bir kaynaktan aldıkları bilgileri birebir ödevlerine geçirmeyip bazı cümleleri değiştirip yazdıklarında bunu yorum katmak olarak değerlendiriyorlarsa, tarihçilerin de kelimelerin yerlerini değiştirerek metne yorum kattıklarını düşünmektedirler.

4.3.2. 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte İki Farklı Yorumla Karşılaşırsa Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları

Aşağıda 12 yaşındaki kız ve erkek öğrencilerin tarihte farklı yorumlarla karşılaşınca bunların doğruluğunu nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri tablo 55’de gösterilmiştir.

Tablo 55
12 Yaş Grubu Öğrencilerinin Tarihte Farklı Yorumlarla Karşılaştıklarında Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları

Nasıl Kontrol Edebiliriz?	Kızlar		Erkekler		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Otorite Kaynaklar	96	21,4	75	16,7	171	38,2
Kayıtlar ve Kalıntılar	23	5,1	29	6,5	52	11,6
Açıklamanın Sorgulanması	1	0,2	1	0,2	2	0,4
Kendi Bildiği İle Karşılaştırma	33	7,4	38	8,5	71	15,9
Herkes Bunu Bilir	0	0	2	0,4	2	0,4
Bilinemez	39	8,7	23	5,1	62	13,8
Bugüne Bakıp Olur Olamaz	1	0,2	1	0,2	2	0,4
Kaynakları Karşılaştırma	39	8,7	47	10,5	86	19,2

Tablo 55 incelendiğinde öğrencilerin %38,2’sinin (%21,4 kızlar, %16,7 erkekler) otorite kaynakları, %19,2’sinin (8,7 kızlar, %10,5 erkekler) kaynakları karşılaştırmayı, %15,9’unun (%7,4 kızlar, %8,5 erkekler) daha önceden bildikleri ile

karşılaştırmayı, %13,8'inin (%8,7 kızlar, %5,1 erkekler) bunun bilinemez olduğunu, %11,6'sının (%5,1 kızlar, %6,5 erkekler) kayıt ve kalıntıları, %0,4'ünün (%0,2 kızlar, %0,2 erkekler) açıklamanın sorgulanmasını, %0,4'ünün (%0,4 erkekler) herkesin bunu bildiğini düşündükleri, %0,4'ünün ise (%0,2 kızlar, %0,2 erkekler) bugünden bakarak değerlendirme yaptıkları görülmektedir.

Öğrencilerin öncelikle başvurmayı düşündükleri kaynaklar otorite kaynaklardır. Bunlar, daha önce de belirtildiği gibi, internet, ansiklopedi, büyükler vb. olabilir. Aşağıda bu görüşte olan öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

6.5.A.79.: Peki, iki yorum varsa bunlardan hangisinin doğru olduğuna nasıl karar verebiliriz?

6.5.1k.80.: Yine ansiklopediler.

6.5.4e.81.: İnternette.

6.5.5e.82.: İnternette en kolayı.

6.2.A.112.: Peki, iki tane yorum var burada, bunun hangisinin doğru olduğuna nasıl karar verebiliriz.?

6.2.1k.113.: Araştırabiliriz, sosyal bilgiler öğretmenimize sorabiliriz.

6.2.3k.114.: Bugün sosyal dersi var zaten, öğretmenimize sorabiliriz.

6.b10.A.25.: Düşüncelerinden kaynaklanan bir yorum farkı. Peki, biz böyle iki tane yorum farkı varsa Osmanlı'ya matbaanın gerçekten ne zaman geldiğini nasıl bilebiliriz?

6.b10.B.26.: Tarih kitaplarından, ansiklopedilerden yine aynı.

6.b7.A.25.: Peki, doğru ya da yanlış olduklarını anlamak için neler yapılabilir?

6.b7.M.26.: Tarih kitaplarına bakmak, internette araştırmak. Eee tarih öğretmenlerine sormak, tarih müzelerine gitmek, eee ansiklopedilerden yararlanmak.

6.b7.A.27.: En güvenilir ansiklopediydi ama.

6.b7.M.28.: Bir de tarih kitapları.

6.b7.A.29.: Ders kitabı mı?

6.b7.M.30.: Yani ansiklopediler gibi.

verebiliriz:

Bence de ansikloma dağr.unkü bi.az
sosyal bilgiler öğretmenimiz Osmanlı Devleti
matbaayı daha önce kullandığını söylemişti.
Ben Eminim ki matbaayı ilk defa 1727
yılında kullandı. Bu ansiklopedilerde de
öğrenebiliriz.

3 6 9 e y 2

Matbaanın başını yıldıran baskak
yayıncıların başını da yıldıran
matbaayı bulabiliriz.

3 6 2 9 e o 2

Daha çeşitli kaynaklarda yarar-
lanarak ilk matbaanın hangi tarihte
bulunmuş olduğunu öğrenebiliriz.
İnternet, Ansiklopedi

4 6 2 e y 2

verebiliriz:

Bir ansiklopediyi bakarak, aileme ve öğretmenime
sorular sorarak öğrenebiliriz.

4 6 5 k y 2

Sosyal öğretmenime sorar sonra hangisi
doğru olduğunu sorarım.

9 6 2 6 e o 2

Bence tarih tam olarak bilinmez.

11 6 2 7 k o 2

Bir çok kitap ve kaynaklara bakarak hangi tarih daha çok
varsa alabiliriz. Hiç aynı yaksın ortalamaya bakarak yakın tarih
bulunur.

13 6 2 k d 2

verebiliriz:

Farklı kaynaklardan araştırarak doğruluğunu kontrol edebiliriz.
Tabii araştırdığımız kaynağın güvenilir olması gerekir.

16 6 1 k d 2

6.1.5e.255.: 3'ü işaretledim. Burada tek bir yorum yapmak mümkün değildir diyor. Dünyada herkes matbaa ile ilgili yorum yapabileceği için ben 3'ün doğru olduğunu düşündüm.

6.1.6e.256.: Ben şimdi yorum yapacağım da Ezgi dedi ki iki tarihten biri mutlaka olacak dedi, ya tarihleri salladıysa, bir sürü tarih var.

6.1.5e.257.: Nasıl sallayabilirler?

6.1.6e.258.: Ben de internette bir site açarım ve oraya koyarım 1500 derim. Olur mu?

6.1.7e.259.: Olmaz. Burada aslında baştaki tarihler aynı da Osmanlı'ya gelmesi ile ilgili tarihler farklı, başları doğru. Bir olayla ilgili iki tane tarih olması mümkün değildir. Buna katılıyorum. Ama öbürkülerde değişiyor o yüzden 4. şık.

6.1.6e.260.: Ya ikisi de sallanmışsa yani bir tane site açmak o kadar zor değil yani.

6.1.7e.261.: Tamam sallayabilirler de. Sadece bunlar yorumlanıyor.

6.1.4k.262.: Peki, ansiklopedileri sallayabilirler mi?

6.1.6e.263.: Ansiklopedileri niye sallasınlar ki

...0...yılların...tarih...belgelerine...bakarak...
... (b)kaset...belgeleri...bulunabilir...ilk...kullanım...
...alanlarına bakarak...

4 6 8 e y 2

verebiliriz:
...ilk...makine ile...cağatlıca...yazılı...kaynakların...
...tarihine bakarak...

9 6 32 k y 2

verebiliriz? Tarihî yazılı bilgiler var ise olabilir.

15 6 10 k y 2

Öğrencilerin sık kullandıkları bir yol da kaynakları okuyup tüm kaynaklarda ortak olanları bularak bunları bir araya getirmektir. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine örnekler sunulmuştur.

6.b5.A.21.: Peki hangisinin doğru olduğuna nasıl karar verebiliriz?

6.b5.Z.22.: Bu iki açıklamadan benzer olan şeyler olabilir. Ya da bunu bulmak mümkündür. Kaynakları karşılaştırdığımda bunları bulabilirim.

6.b5.A.23.: Kaynakları karşılaştırarak?

6.b5.Z.24.: Demin söylediğim gibi işte. Yani zaten şurada da vardı, zaten ikisi de aynı şeyler, bunlar da aynı yani tabii ama bir tanesi yanlışdır mutlaka. İki tane tarih olması mümkün değil.

İki kaynakta? tarihler farklıdır ve 3. bir kaynakta? tarih hangisini gösteriyorsa o doğrudur.

11 6 12 k y 2

Daha çok kaynak araştırdık en çok hangi tarih verilmişse ama güvene biliriz ve bilgimiz varsa bu konuda yorum yapabiliriz.

4 6 23 e y 2

Baska kaynaklara bakabiliriz. Bakıldığına diğer kaynaklar hangi tarih doğrulukta gösteriyorsa o tarih doğrudur.

9 6 24 k y 2

Çağın (çocuğun) (çocuğun) ortala kararını alırız. Ama yaklaşık bir sonuç alırız. Kesin olmayabilir.

11 6 18 k y 2

Öğrencilerin sıklıkla kullandıkları yollardan biri de konuyla ilgili ön bilgilerini de kullanarak karar verdikleri de görülmektedir.

Matbaanın bulunuşu 1465 yılında olduğu için o zamanki şartlarla matbaanın Osmanlı'ya geçirilmesi uzun sürdüğü için daha geç gelmiştir.

4 6 18 k y 2

verebiliriz?

geliyor. Çünkü Osmanlı'da birinci daha mantıklı, birinci devlet. Matbaayı nereden bulacaklar. Eşer onları matbaayı gelsaydı ile Osmanlı'ya gelirdi. Ama Avrupa'dan bir sipariş verilebilir.

1065ey2

4.3.3 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlar Olmasının Bu Konuyu Öğrenmeye Çalışan Öğrenciler Açısından Sorun Olup Olmayacağına İlişkin Görüşleri

Aşağıda 12 yaş grubu öğrencilerin tarihte farklı yorumların öğrenciler açısından sorun olup olmayacağına ilişkin görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 56
12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların Olmasının Bu Konuyu Öğrenmeye Çalışan Öğrenciler Açısından Sorun Olup Olmayacağına İlişkin Görüşleri

Öğrenciler İçin Sorun Olur Mu?	Kızlar		Erkekler		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Olur	199	44,4	161	35,9	360	80,3
Olmaz	27	6	40	9	67	15
Kararsız	6	1,3	15	3,4	21	4,7

Tablo 56 incelendiğinde öğrencilerin %80,3'ü (%44,4 kızlar, %35,9 erkekler) sorun olacağını, %15'i (%6 kızlar, %9 erkekler) sorun olmayacağını, %4,7'si ise (%1,3 kızlar, %3,4 erkekler) bu konuda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşlerin altında yatan sebeplerin ne olduğunu anlamak için bireysel ve odak grup görüşmelere verdikleri cevapları incelemekte yarar vardır.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde büyük çoğunluğun öğrenciler açısından farklı yorumlarla karşılaşmanın sorun olacağını düşündükleri anlaşılmaktadır. Aşağıda bu öğrenci görüşlerinden örneklere yer verilmiştir.

6.5.A.83.: Peki, bu çocuklar için sorun olur mu? Aynı olayla ilgili iki farklı yorum sorun olur mu?

6.5.3k.84.: Olur. Çünkü yanlış olanı öğrenirlerse yanlış bir tarih öğrenmiş olurlar. Tarihi yani yanlış öğrenirler.

6.2.A.119.: Peki öğrencilerin karşısına böyle aynı olayla ilgili iki farklı yorum çıkarılırsa bu sorun olur mu?

6.2.2e.120.: Olur.

6.2.1k.121.: Olur. İnsanın kafası karışır.

6.2.5e.122.: Biri başka okula gider, biri başka okula gider, ders çalışırken bir öğretmen diğer tarihi, bir öğretmen diğer tarihi açıklamıştır mesela sorun olur.

6.2.3k.123.: Yanlış biliyor olur.

6.b5.A.25.: Peki, böyle iki tane olursa bunu öğrenmeye çalışan öğrenciler için sorun yaratır mı?

6.b5.Z.26.: Olur tabi, kafaları karışır.

6.b4.A.33.: Peki, bu olayı çalışmaya çalışan öğrenciler için sorun olur mu?

6.b4.M.34.: Oluyor. Çünkü iki yorum olduğu için öğrencilerin kafası karışabilir.

6.b4.A.35.: Bu da sorun olur.

6.b4.M.36.: Hangisini seçeyim diye kafası karışır.

Tabi ki yaratır öğrencilerin kafaları karışır. Öğrencilerin aklında kalır. Sınav esnasında hangisi cevaba yazarsa onu işaretler ve yanlış yapabilir.

3 6 9 e y 2

6.b9.Ç.32.: Evet yaratır. Çünkü kafaları karışır.

6.b6.E.55.: Evet gerçekten çok büyük bir sorun, ben de bunu çok yaşamış biriyim. Bir kaynakta öyle yazarken başka bir kaynakta öyle yazıyor ve ben deliriyorum bunu görünce, ya sınavda hangisi çıkacak falan böyle çelişkili birinde başka şeyden bahsediyor diğerinde başka şeyden bahsediyor. Bu çok kötü bir durum. Ben bu durumu sevmiyorum.

6.b6.A.56.: O çelişki hoşuna gitmiyor.

6.b6.E.57.: Hoşuma gitmiyor tabi. Örneğin orada Rumlar falandan bahsediyordu, onlar getirmiştir, öbüründe de Osmanlı'ya çok daha sonra gelmiştir yazıyor. Yani bunlar çok çelişkili yani biraz yakın olsa tamam ben de özet çıkarabilir birbirleri ile yakın olsalar ama yani böyle olunca kesin bir yargıya varamıyoruz.

6.b7.A.31.: Peki böyle iki yorum olması çocuklar için sorun olur muydu?

6.b7.M.32.: Olurdu. Çünkü kafa karıştırırdı. Hangisinin doğru olduğunu hangisinin yanlış olduğu anlaşılamazdı.

Bence yaratıcılar bazı konuları karıştırabilir belki yaratabilir
konuları karıştırabilir belki yaratabilir

3 6 29 e o 2

Yaratılabilir. Çünkü bazı konuların kafasını karıştırabilir.

4 6 5 k y 2

Yaratır bu konunun esas tarihi ilerdeki nesiller açısından işi olabilir

4 6 8 e y 2

Evet yaratır. Çünkü öğrenci hangi tarihin doğru olduğunu karar veremez.

4 6 18 k y 2

Evet öğrenci hangi tarihin doğru olduğunu karar veremez.

4 6 23 e y 2

Yaratır çünkü bir olayın farklı tarihlerde yaşanması mümkün değildir. Geliski yaratır.

9 6 24 k y 2

Evet çünkü biri 7727 biri 1500 diye bu da kafalarını karıştırır.

9 6 26 e o 2

açısından bir sorun yaratır mı? Neden?

Evet. Herişim öğrenmelerini sağlar.

9 6 32 k y 2

b önce yaratılabilir. Biri a yolu olarak diğer:
b yolu dersen fikir ayrılıkları olur ve net
bir sonuç alınmaz

10 6 5 e y 2

b önce yaratılabilir. Biri a yolu olarak diğer:
b yolu dersen fikir ayrılıkları olur ve net
bir sonuç alınmaz

10 6 19 k y 2

açısından bir sorun yaratır mı? Neden?

Yaratır. Çünkü iki farklı tarih öğrenildi-
lerin bilgilerini karşılaştırmasına yol açar

11 6 1 e o 2

açısından bir sorun yaratır mı? Neden?

Öğrencilerin akl. karışır ama başka kılamlara
başarısız olabilirler.

11 6 12 k y 2

açısından bir sorun yaratır mı? Neden?

Evet yaratır, kafalar karışık kısmında öğrenmek için
daha çok çaba harcamaları gerektiği için kalırlar
araştırma sonucu yanlış bilgiler elde edebilirler.

11 6 18 k y 2

açısından bir sorun yaratır mı? Neden?

Evet Herkes kolayca kalır

11 6 27 k o 2

açısından bir sorun yaratır mı? Neden?

Yaratır. Herişimin olduğu bilmediği için kalırlar

13 6 2 k d 2

açısından bir sorun yaratır mı? Neden?

Evet yaratır öğrenen hangi kaynakla öğrendiğine karar
sınlandırmaz

16 6 7 e o 2

Abında küçük bir sorun yaratır mı? Neden?
 hangi bilginin doğru olduğu konusunda
 kararsız kalabilirler. Ancak bu sorunu
 küçük bir araştırmayla da çözenilebilir

16 6 23 k y 2

6.5.3k.84 kodlu öğrencinin görüşüne göre öğrencilerin tarihte farklı yorumlarla karşılaşmaları onların tarihi yanlış öğrenmelerine de sebep olabilir. Bazı öğrenciler göre ise bu öğrencilerin kafalarını karıştıracağı için istenen bir şey değildir. 6.b6.E.55 kodlu öğrencinin görüşleri incelendiğinde ise kendi yaşantısından yola çıkarak bu konuda karar verdiği ve sınavlarda hangi yorumun doğru olacağına ilişkin görüşlerinin farklı olacağına vurgu yaptığı görülmektedir. Öğrenciler günlük yaşamlarında farklı yorumlar olabileceğini kabul ederken, tarihsel bir olaya ilişkin farklı yorumlarla karşılaşmanın özellikle kafa karışıklığına sebep olacağını, bunun da öğrencilerin sınavda doğru yanıtı bulamamaları sonucunu doğuracağını düşünmektedirler.

Çok az sayıda da olsa bazı öğrenciler için tarihte böyle farklı yorumlarla karşılaşmak bir sorun teşkil etmemektedir. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir.

6.5.2k.85.: Bence de eee öyle farklı yorumlar öğrenmiş olurlar, fazla bilgileri olmuş olur.

6.5.1k.86.: Aynı olayla ilgili iki farklı tarih olması sorun yaratmaz çünkü aynı olaylar farklı tarihlerde yine yaşanmış olabilir.

6.5.4e.87.: Yaratır çünkü öğrencilerin kafasını karıştırır.

6.5.5e.88.: Kafaları karıştır.

6.5.A.89.: Ama arkadaşınız diyor ki iki tane farklı yorum öğrenmiş olurlar.

6.5.3k.90.: Ama tarihleri farklı, nasıl doğru olduğuna karar vermek tabii bu durumda çok zor.

6.b10.A.27.: Bu çocukları için sorun olur mu?

6.b10.B.28.: Sorun yaratmaz. Çünkü aynı bir olay farklı tarihlerde yine yaşanmış olabilir.

6.b10.A.29.: Yani sen aynı olayla ilgili iki tarih de doğru olabilir diyorsun. Aynı olay farkı zamanlarda tekrar yaşanmış olabilir diyorsun.

6.b10.B.30.: Evet olabilir.

Hayır. Bence farklı açılardan bakması iyi olur.

15 6 10 k y 2

Bence bilen öğrenci bakımından sorun yaratmaz. Tarihte her şey birbirine bağlantılı olduğu için kolay tahmin edilebilir.

16 6 1 k d 2

Genel olarak bunun sorun olmayacağı görüşünü ileri süren öğrenciler, farklı yorumların farklı görüşleri da anlamalarını kolaylaştıracağı düşündüklerinden onlar için bu istenen bir durumdur. Bazı öğrenciler için ise aynı tarihsel olay farklı zamanlarda da yaşanmış olabilir. Öğrencilerin farklı açılardan olayı değerlendirmelerini sağlayacağı için de farklı yorumlarda herhangi bir sorun görmemektedir. Bazı öğrenciler içinse zaten tarihte doğru tarihi ya da doğrusunu bilen öğrenciler için bu sorun olmaz. Bazı öğrenciler ise böyle bir olayın olmasına ihtimal bile vermemektedirler. Aşağıda bu öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir.

6.1.A.264.: Peki böyle bir şeyle karşılaşmak öğrenciler açısından sorun yaratır mı?

6.1.6e.265.: Karşılaşmazlar zaten. İki tane olmaz.

6.1.7e.266.: Şimdi iki tane tarih var diyelim, öyle kabul edelim. Bunlardan bir tanesinde Kurtuluş Savaşı döneminde Ermenilerden falan Doğu Anadolu'yu boşalttı, elinde bütün malzemeleri bırakmalarını istemişlerdi. Bunlar bu matbaayı bırakmak zorunda olmuş olabilirler.

4.3.4 12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihçilerin Aynı Tarihsel Olayla İlgili Farklı Yorumlarına İlişkin Görüşleri

Yöntem bölümünde ayrıntılı bir şekilde anlatıldığı gibi bu kaynak çalışmasının son sorusu “Eğer tarihçiler aynı konuyu araştırıyorlarsa, aynı

kaynakları kullanıyorlarsa ve yalan da söylemiyorlarsa yazdıkları arasında farklılık olmaması beklenir. Bu görüşe katılma ve katılmama nedenleri nedir?" olmuştur. Aşağıda 12 yaşındaki öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar verilmiştir.

Tablo 57
12 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihçilere İlişkin Verilen İfadeye Katılıp Katılmama Durumları

İfadeye Katılıp Katılmama	Kızlar		Erkekler		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Katılıyorum	116	25,9	124	27,7	240	53,6
Katılmıyorum	99	21,1	65	14,5	164	36,6
Kararsızım	17	3,8	27	6	44	9,8

Tablo 57 incelendiğinde öğrencilerin %53,6'sının (%25,9 kızlar, %53,6 erkekler) ifadeye katıldıklarını, %36,6'sının (%21,1 kızlar, %14,5 erkekler) ifadeye katılmadıklarını, %9,8'inin ise (%3,8 kızlar, %6 erkekler) kararsız kaldıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu görüşlerinin altında yatan sebeplerin neler olduğunu anlamak için bireysel ve odak grup görüşmelerden elde edilen verilere bakmakta yarar vardır.

Öğrencilerin tarihçilerin tarihsel olaylarla ilgili farklı yorumlarının olmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde bazı öğrencilerin bu farklılığın sebebi olarak *tarihçilerin bireysel özelliklerini*, örneğin *zekâlarının* farklı olabileceğini ileri sürdüğü görülmüştür. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler verilmiştir.

6.3.A.127.: Tarihçiler aynı kaynaklara bakıyorlar ve aynı konuyu araştırıyorlarsa aynı şeyleri mi yazmaları gerekir?

6.3.3k.128.: Farklı yazabilirler yani.

6.3.5e.129.: Tartışmaları lazım, ondan sonra da yazmanları gerekir.

6.3.4e.130.: Herkesin yorumları değişik olabilir bence.

6.3.1e.131.: Onlar da kendi aralarında tartışıp bir ortaklık oluşturabilirler.

6.3.A.132.: O yorum farklılığı nereden kaynaklanıyor olabilir?

6.3.4e.133.: Zekâdan.

6.3.2e.134.: Düşünceden de olabilir.

6.3.4e.133 kodlu öğrenci tarihsel anlatıdaki farklılığı zekâyâ bağlarken 6.3.1e.131 kodlu öğrenci için tarihçilerin mutlaka bir ortak yol bulmaları ve bu karmaşıklığı gidirmeleri gerekmektedir. Bazı öğrenciler içinse tarihsel anlatıdaki farklılığın kaynağı kaynaklardaki farklılıktır. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

6.1.A.275.: Peki, bu yorum farklılığının kaynağı nedir?

6.1.6e.276.: İnsan yani.

6.1.7e.277.: Ben bir tane sallarım, bir tane o.

6.1.6e.279.: İnternette başka bir adam da parası olan hiçbir şey bilmeyen bir adam da sallayabilir yani. İnternete koyuverir.

6.1.4k.280.: Biraz zor ama.

6.1.6e.281.: Tamam tarihçiler de bunları araştırıyor ya araştırdıkları yer doğru değilse.

6.1.1k.282.: Ama burada diyor ki aynı kaynakları kullanıyorlarsa diyor. Niye o zaman kaynağa baktıysa neden atsın ki?

6.1.5e.283.: Aynı kaynak bir de aynı kaynaklardan falan araştırıyorlarsa aynı şeyi yazmaları doğru değil mi?

6.1.1k.284.: Aynı kaynaktan yararlandıkları için bilgilerin de aynı olması gerekir. Ama tabi yorum farklı da var ama sonuçta çıkıp da yanlış bir şey yazmaz ki, yorum yapsa bile orada bence aynı olmalı.

6.1.4k.290.: Ama bir de sallasalar zaten polisler yakalamaz mı?

6.1.2k.291.: Bence doğru çünkü aynı konu ve aynı kaynaktan farklılık çıkmaz kişiler eğer doğru yorum yapmıyorlarsa onlar hata yapar.

6.1.7e.292.: Nereden bilsin polisler ya...

6.1.7e.293.: Sen şimdi ben ne dersem inanıyorsun de mi?

6.2.4k.294.: Yooo.

6.4.A.108.: Peki, tarihçiler aynı olayı araştırıyorlarsa aynı kaynaklara bakıyorlarsa yazdıkları arasında farklılık olmaması gerekir, ne dersiniz katılıyor musunuz?

6.4.1k.109.: İnternete baktığımızda biraz önce de dediğim gibi bazı şeyler yanlış olabiliyor. Yani yanlış yazmıştır. Ama başka bir çocuk başka bir kaynaktan baktıysa belki o doğru onunkisi yanlış öyle bir farklılık olabilir. Veya ikisi de aynı olabilir.

6.4.A.110.: Baktıkları kaynaklardan kaynaklanan bir farklılık olabilir diyorsun.

6.4.2k.111.: İkisi de yanlış yerlerden bakıp yanlış şeyler yazabilirler.

Bazı 12 yaş grubu öğrenciler ise farklılığın kaynağını tarihçilerin inandıkları teorilerdeki farklılığa bağlamaktadır. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

6.4.A.114.: Peki, bu kişilerin yazdıklarındaki farklılık onların fikirlerindeki farklılık olabilir ya da kullandıkları kaynaklardan farklılık doğuyor olabilir ya da başka ne olabilir?

6.4.5k.115.: Anlayış şekillerinden olabilir.

6.4.3k.116.: Ya da bu Fatih Sultan Mehmet'in işte kuşatması ile ilgili bir teoriyi söylüyorsa ona uygun şeyler de yazabilir. Kendi teorisini ispatlamak için de bence yazmış olabilir.

6.4.A.117.: Evet.

6.b10.A.31.: Peki, tarihçiler aynı kaynakları kullanıyorlarsa aynı konuyu araştırıyorlarsa aynı şeyleri yazmalı mıdır?

6.b10.B.32.: Yok yazmamalıdır. Çünkü herkesin yorumu bu düşündükleri konu hakkında farklı yorumları var onları dile getirebilirler mesela. Yorum farkları var.

6.4.5k.118.: Hayır aynı şeyleri yazmanlarına gerek yok. Herkesin yorumu farklı herkes kendi düşüncesini yazar, ben öyle düşünüyorum.

6.b5.A.27.: Peki, tarihçiler aynı konuyu çalışıyorlar, aynı araştırma, aynı kaynaklar sonuçta aynı şeyleri yazmaları gerekir.

6.b5.Z.28.: Katılıyorum. Sonuçta aynı şeyi yazmaları gerekir.

6.b6.A.58.: Peki, ne dersin tarihçiler aynı konuyu araştırıyorlarsa, aynı kaynaklara bakıyorlarsa sonuçta bir tane tarih yazmaları gerekir, farklılık olmaması gerekir.

6.b6.E.59.: Ama tek bir kaynaktan yararlanmak da...

6.b6.A.60.: Tek değil, birkaç tane ama aynı kaynaklar.

6.b6.E.61.: Aynı kaynaklar derken?

6.b6.A.62.: İki de aynı bilgilerle, aynı kaynaklarla karşılaşıyorlar.

6.b6.E.63.: Ha bu yararlı olmaz diye düşünüyorum. Çünkü bir tartışma ortamı yaratmak gerekir bazen, yani biri internetten biri ansiklopediden bulunca böyle bir tartışma ortamı yaratılır ve sonunda doğru kanıya varılabilir diye düşünüyorum.

6.b6.A.64.: O zaman bu görüşe katılıyorsun.

6.b6.E.65.: Evet.

açıklayınız.

Ben buna katılıyorum çünkü bir olayın daha farklı bir tarihi olması bu nedenle ben buna katılıyorum.

3 6 9 e y 2

açıklayınız.

Katılmıyorum çünkü aynı kaynaktan yararlanmak ve aynı kaynaktan farklı şey bulmak aynı olmaz.

3 6 2 9 e o 2

Bu görüşe katılıyorum çünkü 1 kaynakta 1 böyle farklı şeyler yazması mümkün değildir.

4 6 2 e y 2

Ben katılıyorum çünkü aynı kaynaklarda aynı bilgiler yazmaktadır.

4 6 5 k y 2

Katılmıyorum, yanlış tarihler alırsa o tarihinin ila çekmesi için yaptığı bir ayandır.

4 6 8 e y 2

Katılmıyorum. Çünkü aynı kaynaktan bilgi araştırılıyor ve üstelik aynı konuya yaptıklarını farklılık gösteremez.

4 6 1 8 k y 2

Katılmıyorum, beki, o kişinin o konu hakkında farklı bilgileri vardır.

4 6 2 3 e y 1

Katılmıyorum Aynı kaynaktan yararlanmış olsalardı bu gibi farklılıklar ortaya çıkmazdı. Çünkü bir kaynaktan aynı konuyla ilgili bir tarih vardır.

9 6 2 4 k y 1

açıklayınız

Doğru çünkü ikisinde aynı şeyler diğer.

9 6 2 6 e o 2

Katılmıyorum farklı düşünülabilir.

9 6 3 2 k y 2

Ben bu görüşe katılmıyorum Örneğin birinden 60 lira para aldığı başka birinde 40 lira bizzat aldı. Kimse bize 100 lirayı tek kişiden aldığı diyemez. Bu da para gibi bir olaydır. Osmanlı Avrupa'dan matbaa alırken, ülkesindeki gayrimüslimlerden de matbaa alabilir.

10 6 5 e y 2

Ben bu görüşe katılmıyorum Örneğin birinden 60 lira para aldığı başka birinde 40 lira bizzat aldı. Kimse bize 100 lirayı tek kişiden aldığı diyemez. Bu da para gibi bir olaydır. Osmanlı Avrupa'dan matbaa alırken, ülkesindeki gayrimüslimlerden de matbaa alabilir.

10 6 1 9 k y 2

Katılıyorum Çünkü; Her tarihinin beynindeki düşünceler farklılık gösterir.

11 6 1 e o 2

Katılmıyorum. Tamam tarihleri doğru yazması lazım ama insanlar yorum katabilir.

11 6 12 k y 2

Olabilir. Görüş ilave edebilirler. Görüşler aynı olmayabilir.

11 6 18 k y 2

Katılıyorum.

11 6 27 k o 2

Katılmıyorum. Kaynakta yazılabiliyor olabilir.

13 6 2 k d 2

Katılmıyorum.

15 6 10 k y 2

Ben bu görüşe katılmıyorum. Her insanın ve her tarihinin birbirinden farklı insanları ve görüşleri vardır. Bu yüzden katılmıyorum.

16 6 1 k d 2

Katılıyorum. Çünkü aynı kaynaklarda aynı görüşler yazılmaktadır.

16 6 7 e o 2

açıklayınız.

Bu görüşe katılıyorum. Çünkü tek bir konuyla ilgili yorum farklılarının olması gereklidir.

16 6 23 k y 2

12 yaş grubu öğrencilerin tarihte farklı yorumların kaynağına ilişkin görüşleri incelendiğinde yararlanılan kaynaklardan ortaya çıkan farklılıklara vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Fakat bu kaynakların tarihsel bilgi üretme sürecindeki rolünden daha çok öğrencilerin üzerinde durdukları şey, kaynaklardaki bilgilerin farklılığıdır.

Tarihçilerin ise zekâlarından, öğretmenlerinden öğrendikleri farklı bilgilerden kaynaklanan farklılıklar olduğuna inanmaktadırlar. Bunun yanında sosyal bilimler açısından teori ve tarihsel bilgi oluşturma sürecinden bahseden bir öğrenciyle karşılaşılması ise ilginç bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

4.3.5. 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların Olmasına İlişkin Görüşleri

Bilindiği gibi bu kaynak çalışmasında öncelikle öğrencilere aynı tarihsel olayla ilgili iki farklı anlatı olursa buna ilişkin neler söylenebilir diye sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda tablo olarak gösterilmiştir.

Tablo 58
13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlarla Karşılaşırsa Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları

Açıklamalar	Kızlar		Erkekler		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
1. Açıklama	21	5,2	20	5	41	10,2
2. Açıklama	54	13,4	38	9,5	92	22,9
3. Açıklama	56	13,9	37	9,2	93	23,1
4. Açıklama	78	19,4	98	24,4	176	43,8

Tablo 58 incelendiğinde öğrencilerin %43,8'inin (%19,4 kızlar, %24,4 erkekler) 4. açıklamayı (Bu iki tarihten mutlaka biri yanlıştır. Bir olayla ilgili iki tarih olması mümkün değildir), %23,1'inin (%13,9 kızlar, %9,2 erkekler) 3. açıklamayı (Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihle ilgili tek bir yorum yapmak mümkün değildir), %22,9'unun (%13,4 kızlar, %9,5 erkekler) 2. açıklamayı (Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihlerin farklı olması sadece bir yorum farkıdır), %10,2'sinin ise (%5,2 kızlar, %5 erkekler) 1. açıklamayı (Hiç kimse gerçekten matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihi tam olarak bilemez), seçtikleri görülmektedir.

Öğrencilerin bu seçimlerinin kaynağının ne olduğunu anlamak için yapılan bireysel ve odak grup görüşmelerle öğrencilerin kaynak çalışmasına verdikleri yazılı cevapları incelemekte yarar vardır.

7.b2.A.33.: Peki, bu matbaa ile ilgili açıklamaları hatırlıyor musun? Şöyle bir bak istersen.

7 b2.As.34.: Burada tek bir yorum yapmak mümkün değildir. Yani bu bir yorum farklıdır sonuçta herkese göre ya da onlar da hani diğeri farklı ona göre bir farklılık olması için de olabilir.

7.b2.A.35.: Peki, bu yorum farklılığı normal mi sence? Böyle yorum farklı olabilir mi yoksa birinin mutlaka doğru mu olması gerekir?

7.b2.As36.: Yani olabilir aslında çünkü herkese göre farklı bir şekilde de tarih belirlenmiş olabilir.

Öğrencilerden bazıları tarihte aynı olayla ilgili farklı yorumlar olmasını *bilgiden* kaynaklanan bir farklılık olarak değerlendirmektedirler. Aşağıda bu görüşte olan öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

7.b1.S.33.: Tek bir yorum yapmak mümkün değildir. Evet, buradaki kaynağa göre öyle göründü benim gözüme çünkü şey ikisinde de farklı tarihler ve farklı dönemler bizim bildiğimiz çünkü biz Lale Devri'nde geldiğini biliyoruz. Ötekinde ise farklı bir tarih vardı. Aralarında 100 yıllık bir fark var. O yüzden bana bu daha uygun geldi, yani tek bir yorum yapmak mümkün değil. Zaten tarihimizle ilgili hiçbir konuda tek bir yorum olduğunu düşünmüyordum.

7.b1.A.34.: Yorum farkı derken neden bahsediyorsun?

7.b1.S.35.: Araştırılan bilgilerden farklılıklar olabilir.

7.1.2k.126.: Ben 3 dedim. Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihle ilgili tek bir yorum yapmak mümkün değildir. Çünkü burada 2 tane kaynak vermişsiniz, iki tane kaynaktan sadece birini seçmek durumundayız ama mesela 4, 6, 7 tane kaynak olsaydı daha fazla böyle onları okuyarak hangisinin doğru olduğuna karar verebiliriz. O yüzden tek bir yorum yapmak mümkün değildir.

Bazı öğrencilerin cevaplarının ise ortak doğru üzerinde odaklandığı görülmüştür. Aşağıda bu görüşte olan öğrencilerin düşüncelerine yer verilmiştir.

7.5.A.179.: Matbaa ile ilgili bir sayfa vardı. Bir de oraya bakalım isterseniz.

7.5.6k.180.: Ben en son şeyi seçtim burada, burada bu iki tarihten mutlaka birisi yanlıştır. Bu olayla ilgili iki tane tarih olması mümkün değildir. Yani bir şeyin iki tane cevabı olamaz. O yüzden bir tanesi kesinlikle doğrudur ya da bir tanesi kesinlikle yanlıştır. Ama bunun hangisi olduğunu biz bulamayız. Bunları bizden önce gelenler bilmeliydi ve de başka bir fikir

ortaya koymamalıydılar. Yani hepsi de bilimsel yönde, hepsi birlikte çalışsalar bir tane tarih olurdu ve bizim de kafamız karışmazdı.

7.5.A.181.: Biz şu an bilemez miyiz hangisinin doğru olduğunu?

7.5.6k.182.: Bence bilemeyiz.

7.5.4k.183.: Bence bilebiliriz. Birinci açıklamada demiş ki ilk matbaayı Alman Gutemberg... ikincisinde ise matbaa bulunmuş ve bu diğer ülkelere de yayılmış, bence 3.'sü doğrudur.

7.5.4k.184.: Zaten bu bulunmasaydı diğer ülkelere yayılmazdı ki?

7.5.A.185.: Problem burada Osmanlı'ya ilk matbaanın ne zaman geldiği.

7.5.5k.186.: İkisinden biri mutlaka doğru olmalıdır bence.

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde *olayı geçtiği şartlar altında değerlendirmeye* çalıştıkları ve bunun üzerine vurgu yaptıkları da görülmektedir. Aşağıda bu görüşte olan öğrencilerin düşüncelerine örnekler verilmiştir.

7.5.5k.188.: Yani ortada iki tane açıklama olamaz, bunlardan birisinden birisinin mutlaka doğru olması gerekiyor.

7.5.1e.189.: Niye olamasın diyorum ben. Çünkü şey, birinde geç geldiği biliniyor Lale Devri'nde ilan ediliyor geldiği ama diğerinde ilan edilmemiş ki. Belki gizli gizli matbaa gelmiştir. Çünkü insanlar bir şeyi isterse ulaşırlar, gizli gizli de olsa yaparlar diye düşünüyorum. Çünkü eğer gizli gizli getirdiyseler çoğunluğun haberi olmaz diye düşünüyorum ben. Ama matbaanın kesin olarak Lale Devri'nde getirildiği açıklanmış. Belki de Osmanlı'ya ilk matbaa hazır olarak getirilmedi, belki yıllarca çalışması yapıldı.

7.5.A.190.: Bu bir yorum farkıdır diyorsun.

7.5.1e.191.: Yok, bu tek bir yorum yapmak mümkün değildir.

7.5.2e.192.: Ben de öyle düşündüm.

7.5.4k.193.: Bence olmaz.

Bazı öğrenciler bu olayı daha önce derslerine gördükleri için cevap açık ve nettir. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

7.2.A.75.: Peki, sonraki matbaa ile ilgili 2 açıklama vardı.

7.2.1k.76.: Bence 1. açıklama daha doğru çünkü bizim kendi ders kitabımızda, sosyal kitabında da İbrahim Müteferrika tarafından aynı tarihler veriliyordu, o yüzden o daha doğru geldi. O yüzden bu doğrudur. İki tarih olmaz zaten doğru olan budur.

7.2.3e.82.: Bence şu anlarda yani çoğu insan konuşmuş olmak için bile yorum yapıyor ama ben de sosyal kitabında 1720'de bulunduğunu hatırladım, onun için ama yine de tek bir yorum yapmak mümkün değil bence.

7.4.4e.84: Ben araştırmıştım kitaplarda ilk matbaayı Alman Gutenberg bulmuştu, son bölümde birinci açıklama doğru hatta bu bizim kitabımızda da var. Bence onu getirebilir. Bir Türk getirmiştir Osmanlı'ya matbaayı.

7.4.5e.96.: Osmanlı'daki Türklere geç gelmesi tamam ama Yahudi, Rum, Ermeni bunlar Hıristiyan olduğu için o zaman matbaa gelmiş, gerçekten bu vakitte gelmiş fakat matbaa daha geç geliyor olarak görülmesinin sebebi Osmanlı'daki hattatların hat sanatı yapan kişilerin işte biz kutsal harfleri Arapçayı gavur icadıyla mı yazacağız demesi. Resmi olarak bu tarihte geliyor ama gerçekten Osmanlı'da ikinci açıklamadaki gibi.

7.4.A.97.: Bu bilgi nereden geliyor?

7.4.5e.98.: Ben Osmanlı hakkında bir kitap okumuştum. Getirebilirim isterseniz.

7.3.1e.136.: Bence 1. daha doğru çünkü hem kitapta öyle işlemiştik hem de bu konuda Osmanlı'nın geri kaldığını biliyoruz. O zaman zaten kitap yazan hattatlar varmış, bence de 1 doğru yani.

7.2.1k.76, 7.4.4e.84 ve 7.3.1e.136 kodlu öğrencilerin hepsi kararlarını verirken okulda ders kitabı aracılığıyla elde ettikleri bilgilere başvurmakta ve bu iki yorumdan hangisi doğrudur diye tekrar tekrar düşünmek yerine zaten bildiklerinden yola çıkarak karar verme eğilimi göstermektedir. Bazı öğrenciler ise yine anlatıya bir edebi tür olarak yaklaşım anlatının uzunluğu ya da kısalığının da yorum farkını etkilediğini vurgulamaktadır. Aşağıda bu görüşü ileri süren öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

7.2.1k.77.: İki yorum olmaz. Yani yorum dediğimiz tarihi değiştiremezsin yorumla ama başka türlü yorum da katabilirsin yazarken. Kimi daha uzun açıklar, kimi daha kısa açıklar. O değişir ama tarihleri değiştiremeyiz yorumla.

7.2.2k.78.: Benimkisi ise matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihle ilgili tek bir yorum yapmak mümkün değildir. Birçok kişi yorum yapabilir ki zaten iki açıklamada da yani birincisinde de ikincisinde de yorum var. O yorumlarda da zaten herkes istediği kadar yorum yapabilir diyorum.

7.2.4e.85.: Ben 2. yi seçtim. Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihlerin farklı olması sadece bir yorum farkıdır diyor. Yani ben burada matbaanın sadece bulunması ile ilgili farklı bir şeye yani başka bir yorumla böyle birkaç bilgi daha eklenerek farklılaştırabilirler. Burada ben onu seçtim çünkü o daha iyi geldi bana. Osmanlı'ya geldiği tarihlerin farklı olması sadece bir yorum farkıdır diyor.

7.2.A.86.: Peki, sonuçta yine bunlardan sadece birinin doğru olması gerekir mi? Yoksa ikisi de doğru olabilir mi?

7.2.4e.87.: İkisi de doğru olabilir.

7.2.3e.88.: Ama sonuçta iki tarihte de aynı şey üretilmiş olamaz ki.

7.2.5e.89.: Hem 96'da doğrum hem 98'de.

7.2.3e.90.: Eninde sonunda bir tarihte yapılmıştır yani.

7.2.2k.91.: Biri hem 96 hem 97 yılında doğabilir mi, doğamaz. Bir kere doğar.

7.2.A.92.: Ne dersin?

7.2.4e.93.: Doğru söylüyorlar. Tamam

7.2.1k.77 kodlu öğrenci tarihin yorumla değiştirilemeyeceğini, sadece daha az ya da daha çok anlatım olabileceğini savunmaktadır. 7.2.5e.89 kodlu öğrenci için de sadece bir doğru tarihin olması gerekir çünkü kendi yaşantısından yola çıkarak doğduğu tarihin iki farklı zamanı da kapsamının mümkün olmadığı üzerinde durmaktadır. Bazı öğrenciler içinse farklı yorumların sebebi farklı kaynaklardır. Aşağıda buna bir örnek verilmiştir.

7.2.6e.94.: Bence bu açıklamaları yazarlar farklı yönlerden almışlar olayı. Ben 2.'yi seçmişim. 1.'si İbrahim Müteferrika tarafından getirilmiş, diğer açıklamayı yazar ise Yahudiler, Ermeniler, Rumlar getirdi diyor, farklı kaynaklardan yararlanarak yazmışlar. Bu yüzden iki tarih de doğru olabilir.

7.2.6e.94 kodlu öğrenciye göre anlatıdaki farklılığın sebebi tarihçilerin farklı kaynaklardan yararlanmış olmalarıdır. Yani bu öğrenci için farklı kaynaklara bakılarak yazılan farklı tarihsel yorumlar olabilir. Bunun yanında bazı 13 yaş grubu öğrencilerin tarihsel olayı çoklu bakış açısıyla değerlendirebildikleri anlaşılmaktadır. Aşağıda bu görüşe örnekler sunulmuştur.

7.4.5e.85.: İbrahim Müteferrika. Şimdi şu şekilde düşünmek gerekiyor aslında, Osmanlı çok uluslu bir devlet, büyük bir devlet, o yüzden Osmanlı'ya ilk matbaanın gelmesi Rumlar ya da Yahudiler olabilir. Ben ikinci açıklamayı da düşündüm 1. açıklamayı da. Fakat bunun Osmanlı'daki Türklere gelişi, saraya gelişi bu da Osmanlı'nın içi kısımlarına ayanlarının olduğu bölüme gelişi eee hangisi ilk dersiniz İstanbul'a ilk gelişi, Osmanlı'ya ilk gelişi.

7.4.3k.86.: Ben de açıklama 1'i diyorum çünkü burada kısa zamanda çoğaldı diyor ve matbaa Osmanlı Devleti'ne baya bir süre sonra gelmiştir. İkincisindeyse kısa bir sürede diyor. Çok uluslu bir devlet için kısa sürede yayılamaz diyorum.

7.4.A.87.: Güzel.

7.4.2k.88.: Ben de Osmanlı'ya daha geç geldiğini biliyordum. Bu yüzden 1. açıklama daha güvenilir.

7.4.1k.89.: Birinci açıklama daha doğru. Arkadaşımızın dediği gibi geç geldiğini ben biliyordum.

7.4.A.90.: Peki, çevirin bakalım.

7.4.5e.91.: İkinci açıklama neden size bu kadar uzak geldi anlamadım.

7.4.3k.92.: Kısa sürede yayıldı diyor.

7.4.5e.93.: Tamam kısa sürede yayıldı ama çok uluslu devletlerde de kısa sürede yayılabilir yani. Ben neden öyle demek istediğinizi anlamadım ben.

7.4.3k.94.: Ama Osmanlı Devleti'nde hani bazı şeyler yasaklandığı için sömürüldüğü için olmaz.

7.4.4e.95.: Yani fazla yayılamaz.

13 yaş grubu öğrencilerin cevapları genel olarak incelendiğinde matbaanın Osmanlı'ya getirilmesi derslerinin içinde geçtiği için bazılarının hiç tereddütsüz

zaten doğru cevabı bildiklerini savundukları anlaşılmaktadır. Fakat yine bazı öğrencilerin, dönemi, dönemin şartları içinde yorumlayıp değerlendirmeler yapabildikleri ya da çoklu bakışa sahip oldukları da anlaşılmıştır.

4.3.6. 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlar Olduğunda Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları

Öğrencilere sorulan bir diğer soru Osmanlı'ya matbaanın ne zaman geldiğini nasıl kontrol edebiliriz olmuştur. Aşağıda öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar verilmiştir.

Tablo 59
13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlarla Karşılaşırlarsa Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları

Nasıl Kontrol Edebiliriz?	Kızlar		Erkekler		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Otorite Kaynaklar	80	20	85	21,3	165	41,3
Kayıtlar ve Kalıntılar	38	9,5	24	6	62	15,5
Kendi Bildiği İle Karşılaştırma	23	5,8	22	5,5	45	11,3
Bilinemez	30	7,5	26	6,5	56	14
Bugüne Bakıp Olur Olamaz	4	1	2	0,5	6	1,5
Kaynakları Karşılaştırma	33	8,3	33	8,3	66	16,6

Tablo 59 incelendiğinde öğrencilerin %41,3'ünün (%20 kızlar, %21,3 erkekler) otorite kaynaklara başvurmak gerektiğini, %16,5'inin (%8,3 kızlar, %8,3 erkekler) kaynakları karşılaştırmak gerektiğini, %15,5'inin (%9,5 kızlar, %6 erkekler) kayıtlar ve kanıtları, %14'ünün (%7,5 kızlar, %6,5 erkekler) bunun bilinemez olduğunu, %11,3'ünün (%5,8 kızlar, %5,5 erkekler) daha önceki bildikleri ile karşılaştırdıkları, %1,5'inin ise (%1 kızlar, %0,5 erkekler) bugünden bakıp değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Görüldüğü gibi bu gruptaki öğrenciler kaynağın eleştirisi ya da herkes zaten bunu bilir cevabını vermemişlerdir. Aşağıda öğrencilerin bu görüşlerine örnekler verilmiştir.

Öğrencilerin bu durumda akıllarına gelen ilk alternatiflerden biri farklı kaynaklardan araştırıp kaynaklarda ortak görüşleri bir araya getirmektir. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular verilmiştir.

7.b1.A.36.: Peki, ikisinden hangisinin doğru olduğuna nasıl karar verebiliriz?

7.b1.S.37.: Daha çok araştırma yapılması lazım bu ikisi arasında çünkü ikisinin de birbiri ile çelişen noktaları var. İkisinden de birbiri ile aynı olmadığı gözlemlendiğine göre daha çok araştırma yapıp hangi kaynağı doğrulayan bilgi çıkarsa bence o bilgiyi seçmeliyiz. Çünkü bu ikisi arasından seçilmesi imkânsız gibi şimdi.

7.b1.A.38.: Senin için 5 kaynak olsa ve bu 5 kaynağın üçünde aynı şey yazıyorsa...

7.b1.S.39.: Evet bence daha doğru olur.

7.3.A.142.: Peki, birkaç tane yorum var. Ama bunlardan hangisinin doğru olduğuna nasıl karar verebiliriz?

7.3.3k.142.: Yanlışı seçerek, ayırıp.

7.3.A.143.: Onun yanlış olduğunu nasıl öğrenebiliriz?

7.3.1e.144.: Bence ortak bir fikir alsak daha iyi olabilir.

7.3.A.145.: 5 kaynakta diyelim ki 3 tanesinde 1. açıklama, 2 tanesinde 2. açıklama var. Sayı etkili olur mu yani yoksa olmaz mı?

7.3.1e.146.: Bence 1 daha doğru ama 2 de olabilir yani. Hani...

7.3.A.147.: Peki 2, 3 yorum olabilir ama bunlardan yine de birinin doğru olması mı gerekir yoksa hepsi olabilir mi?

7.3.1e.148.: Bence 2'si de doğrudur yani illa da 1722'de olmamış hani nasıl desem evinde de olsa yine olabilir yani.

Tarih... kitaplarına... bakar... bu... tarihlerden... biri... en... çok...
kullanılan... onu... doğru... olarak... kabul... ederim...

3 7 32 k y 2

Türk... ve... osmanlı... olmasa... varsa... vardı...
bence... hepsi... doğru... olabilir...

9 7 6 k o 2

YERLEŞİMİZ:
 ...Farklı ansiklopedilerden araştırırız. Böylece hangi tarih en fazla
 söyleniyorsa, kararımızı dayandırabiliriz.

97 10 k y 2

YERLEŞİMİZ:
 Farklı ansiklopedilerden araştırırız. Böylece tarih en fazla söyleniyorsa, kararımızı kolaylaştırabiliriz.

97 14 k y 2

Bence diğer kaynaklarda bakıp
 güvenilir hangi tarihte ise o tarihi karar
 vermeliyiz.

167 11 k y 2

YERLEŞİMİZ:
 ...Osmanlıya ilk matbaanın hangi tarihte geldiğini daha fazla kaynaklar
 araştırma yaparak karar verebiliriz.

167 17 k y 2

YERLEŞİMİZ:
 ...Çeşitli kaynaklarda 'Osmanlı'da hattatların
 önemli bir iş olduğunu öğrenmiştim. 1. Açıklama
 da da bunu koruyuyor. Diğerleri ise Bence bu yıla
 den Osmanlıya ilk matbaa 22 yıl sonra İbrahim
 Müteferrika tarafından getirilmiştir.

187 6 k o 2

7.b1.S.39 kodlu öğrenci için birçok kaynağı araştırıp bunlardaki ortak ifadeleri seçmek yorumun doğruluğunu değerlendirmede iyi bir yolken 7.3.3k.142 kodlu öğrenci için kaynaklarda ortak olmayan ifadeleri atarak doğru tarihe ulaşılabilir. Bazı öğrenciler ise ön bilgilerinden yararlanarak sonuca ulaşmaya çalışmışlardır. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine örnekler verilmiştir.

7.1.A.133.: Peki, hangisinin doğru olduğuna nasıl karar verebiliriz?

7.1.1k.134.: Farklı kaynaklardan kontrol ederek.

7.1.1e.135.: Bana göre 1. açıklama zaten doğru çünkü okulda ve evde yardımcı kitaplardan çalışırken, okul kitabından okurken yine Almanya'da bulunmuş ama Osmanlı'da İbrahim Müteferrika yapmıştır.

7.2.A.97.: Peki, hangisinin doğru olduğuna nasıl karar verebiliriz?

7.2.2k.98.: Okul kitaplarında ne yazıyorsa odur bence.

7.2.3e.99.: Araştırarak.

..... Açıklama doğru çünkü bu bilgi
okulda öğrendiklerimizle aynı
ilk matbaa Osmanlıda U. İbrahim
müfettişliği tarafından getirildi.

16 2 13 k d 2

..... bence ilacıkına doğrudur çünkü ben okulda
öğretmenimden ve kitaplarımdan bunu öğrendim
diğer sadece yayımdır bu sırtımında doğruluğunu
internetten ve öğretmenlerden öğrenebiliriz.

16 7 8 k o 2

7.1.1k.134 kodlu öğrenci farklı kaynakları işaret ederken 7.1.1e.135 kodlu öğrenci için bu konu üzerinde fazla düşünmeye gerek yoktur çünkü zaten okulda öğrendikleri hangi yorumun doğru olduğuna karar vermelerini sağlamaktadır. 7.2.2k.98 kodlu öğrenci için yine en kolay yol okul kitabında yazılanla kontrol etmektir. Bazı öğrenciler ise hangisinin doğru olduğunun bilinemeyeceğini çünkü o zamanı yaşayan insanların şu an yaşamadıklarını, bu yüzden tam ve doğru bilgiye ulaşılamayacağını düşünmektedir. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

7.2.4e.100.: Türk devletinin kurulduğu zamanı, matbaanın bulunduğu zamana gitmek lazım. Veyahutsa Hakan'ın dediği gibi baya bir geniş kapsamlı araştırma yapmamız lazım.

7.2.3e.101.: Hangi iki tarih birbirine daha yakınsa bence o tarihlerde olmuştur.

7.2.1k.102.: Belki de araştırırken pat diye başka bir tarih daha çıkacak.

7.2.A.103.: Olabilir, ne dersin?

7.2.6e.104.: Bence ikisi de farklı yönlerden aldığı için ikisi de doğru olabilir.

7.2.4e.105.: Ama yine de o olayı yaşayanlar en iyi bilirler, onlar da şimdi olmadığına göre bilmek kolay değil.

..karar.....veremeyiz.Çünkü...;...bunu...kimse
bilmiyor.....

16 7 10 k d 2

Bazı öğrenciler ise kalıntıların işe yarayacağını ileri sürmektedir. Aşağıda bu öğrenci görüşlerinden birine yer verilmiştir.

Bazı kaynaklardan, ünlü tarihçilerden
önce den kalıntılarla kararımı tı verebiliriz

2 7 26 k o 2

Yine de öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin, en çok otorite kaynaklara işaret ettikleri anlaşılmaktadır. Aşağıda bu öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

7.b3.A.27.: Peki, bunlardan hangisinin doğru olduğuna nasıl karar verebiliriz?

7.b3.B.28.: İlk önce yine söylediğim, ilk başlarda da söylediğim gibi bunları bilen daha çok güvenilir bir kaynaktan yani bunları bilen kişilerden veya okumuş öğretmenlerimizden yani bu bilgileri daha rahatça veya en güvenilir kaynaklardan bunları bilebiliriz. Ve doğru olduğunu ortaya çıkarabiliriz.

7.b3.A.29.: Peki, bu doğru olduğunu düşündüğün kaynaklar neler olabilir?

7.b3.B.30.: Bence en güvenilir kaynaklar eee ben açıkçası kitaba, yardımcı kaynak kitaplarına pek güvenmiyorum. Bunun sebebi bir kitabı açtığım zaman orada farklı yazıyor, bir kitabı açtığım zaman orada farklı yazıyor. Biz bunun doğruluğunu nasıl bulabileceğimiz için bir kafa karışıklığı oluyor. Kafa karışıklığı olduğu zaman da bu bilginin hangi bilgi doğru olduğunu bilmediğimiz için bazı yanlış kararlar da alabiliyoruz.

7.b3.A.31.: O yüzden en güvenilir kaynaklardan kontrol ederim diyorsun.

7.b3.B.32.: Yani bu en güvenilir kaynaklarda bunları bence eee öğretmenlerimiz ya da diğer başka dersane öğretmenlerimizden de öğrenebileceğimize inanıyorum.

7.4.A.113.: Peki, iki açıklama var arka tarafta, biz hangisinin doğru olduğuna nasıl karar verebiliriz?

7.4.5e.114.: Kitaplara başvururuz kesinlikle, daha sonra...

7.4.A.115.: Hangi kitaplar olabilir bunlar?

7.4.5e.116.: Tarihçilerin, ülkede tanınmış tarihçilerin kitaplarına bakmamız gerekir, iyi bir tarihçi olduğu kanıtlanan tarihçilerin. Daha sonra iki iyi tarihçi arasında da yorum farkları varsa eğer eee daha olgusal, daha nesnel kaynaklara bakmamız gerekir.

7.4.A.117.: Ne olabilir o nesnel kaynaklar?

7.4.5e.118.:İnternete de pek güvenemiyoruz artık. Ansiklopedilerden vesairenden bulabiliriz. Mesela açarız ansiklopediden matbaaya bakarız, eğer Türkler tarafından hazırlanmışsa mutlaka Osmanlı'ya gelişi hakkında bir tarih vardır içinde.

7.4.3k.119.. Tarih kitaplarından, ansiklopedilerden.

7.4.4e.120.: Ben tarih bilimcileri, ansiklopediler, öğretmenler onlara sorardım.

7.4.2k.121.: Ben matbaanın icat edildiği ve hangi ülkelere ne zaman nasıl yayıldığına bakarak Osmanlı'ya da nasıl geldiğini tahmin edebilirim. Eğer tahminlerim yanlış çıkarsa da işte tarih kitapları olarak öğretmenler onlara sorar bulurum.

7.4.1k.123.: Ben de çok insan tarafından tanınmış, bilinen tarihçilerin kitaplarına bakarım. Aslında internete baktığımızda aslında isteyen girip değiştirebiliyor o bilgileri ama ansiklopedilere baktığımızda bir kere yazıldığında bir daha o kitaptan değiştirilemiyor. Bu yüzden o bilindik tarihçilerin kitaplarına bakmak en iyisi.

7.4.A.124.: Ansiklopedileri daha güvenilir bulursun yani?

7.4.1k.125.: Evet.

Öğrencilerin otorite kaynaklar içinde en çok hangilerini güvenilir gördükleri ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 60
13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlarla Karşılaşırlarsa Bunların Doğruluğunu Değerlendirmede Başvuracakları Otorite Kaynaklar

Otorite Kaynaklar	Kızlar		Erkekler		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
İnternet	20	12,1	26	15,8	46	27,9
Ansiklopedi	20	12,1	35	21,1	55	33,2
Ders Kitapları	7	4,2	9	5,5	16	9,7
Kaynak Kitaplar	4	2,4	4	2,4	8	4,8
Büyükler	1	0,6	3	1,8	4	2,4
Öğretmenler	16	9,7	5	3	21	12,7
Kütüphaneler	1	0,6	0	0	1	0,6
Tarihçiler	11	6,7	3	1,8	14	8,5

Tablo 60 incelendiğinde öğrencilerin %33,2'sinin (%12,1 kızlar, %21,1 erkekler) ansiklopedileri, %27,9'unun (%12,1 kızlar, %25,8 erkekler) interneti, %12,7'sinin (%9,7 kızlar, %3 erkekler) öğretmenlerini, %9,7'sinin (%4,2 kızlar, %5,5 erkekler) ders kitaplarını, % 8,5'inin (%6,7 kızlar, %1,8 erkekler) tarihçileri, %4,8'inin (%2,4 kızlar, %2,4 erkekler) kaynak kitapları, %2,4'ünün (%0,6 kızlar, %1,8 erkekler) büyüklerini, %0,6'sının ise (%0,6 kızlar) kütüphaneleri otorite kaynaklar olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

verebiliriz?

Karşılanmış kaynaklardan yararlanabiliriz
 Mesela eski tarih kitapları

2715ey2

Arastırarak

9725kd2

verebiliriz?

Biraz daha araştırma yaparak

9726ko2

ilk aklamaya laboratör olarak karar veririz

9731ky2

Gerçek bir bilgi edinmek istiyorsan doğru bilgi internettir. Osmanlı devleti hakkında internetten araştırma yaparsan, metbousey kimse zaman bulduğuna bulur sun.

13 7 13 k d 2

4.3.7. 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların Olmasının Bu Konuyu Öğrenmeye Çalışan Öğrenciler Açısından Sorun Olup Olmayacağına İlişkin Görüşleri

Öğrencilere daha sonra böyle iki yorumla karşılaşmanın öğrenciler açısından sorun olup olmayacağı sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda tablo da gösterilmiştir.

Tablo 61
13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların Olmasının Bu Konuyu Öğrenmeye Çalışan Öğrenciler Açısından Sorun Olup Olmayacağına İlişkin Görüşleri

Öğrenciler İçin Sorun Olur Mu?	Kızlar		Erkekler		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Olur	154	38,3	152	37,8	306	76,1
Olmaz	32	9,2	22	5,5	59	14,7
Kararsız	18	4,5	19	4,7	37	9,2

Tablo 61 incelendiğinde öğrencilerin %76,1'inin (%38,3 kızlar, %37,8 erkekler) öğrenciler için sorun olacağını, %14,7'sinin (%4,5 kızlar, %4,7 erkekler) öğrenciler için sorun olmayacağını, %9,2'sinin ise (%4,5 kızlar, %4,7 erkekler) bu konuda kararsız kaldıklarını belirttikleri görülmektedir.

Öğrencilerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde büyük bir çoğunluğun bunun bir sorun olacağını düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bunun neden sorun olacağını düşündüklerini anlamak için öğrencilerle yapılan bireysel ve odak grup görüşmeleri incelemekte yarar vardır. Öğrencilerin bazıları için

böyle bir şey büyük sorun yaratır çünkü öğrencilerin kafalarının karışmasına sebep olur. Aşağıda bu görüşü ileri süren öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

7.b1.A.40.: Dedim ki iki tane tarih olması bu konuyu öğrenmeye çalışsan öğrenciler için bir sorun yaratır mı?

7.b1.S.41.: Kesinlikle yaratacaktır bende de yarattığı gibi. İki tane farklı dönem var, iki tane de farklı açıklamalar var burada, birinde mesela matbaanın ne zaman bulunduğunu bulmak çok büyük problem yaratabilir kişiler için. Çünkü ben çıkmaza düştüm orda birinci kaynağı destekliyordum önceki bildiklerimle en başta ama sonra düşündüm ikinci kaynakta da 33 tane kitap basıldığını söylüyor. O yüzden çıkmaza düşüyor insan.

7.b1.A.42.: Bu iyi bir şey midir? Tarih açısından kötü bir şey midir sence?

7.b1.S.43.: Daha önceden kabul edilmesi bence bizim tarihimiz açısından iyi bir şey olur. Çünkü daha önceden gelişmeye başladığımız gözlenir. O yüzden iyi olur.

7.b1.A.44.: Peki, böyle yine de iki tane tarih iki tane farklı yorum olursa.

7.b1.S.45.: Aaa, o kötü olur. Kafamız karışır. Çünkü o zaman okul kitaplarımızda bazılarında farklı şeyler yazabilir. O da zaten bu tip sorular şu anda girdiğimiz deneme sınavlarında da karşımıza çıkıyor. Onlarda da kimin görüşü farklı olursa o tip sorular çıkıyor karşımıza. Sorulara da ona göre cevap vermemiz gerekir.

.....
 Evet. Çünkü insanın aklı karışıyor.
 Hangisinin doğru olacağına karar vermek zor
 oluyor.

2726 k o 2

7.b1.S.41 kodlu öğrenciye göre iki farklı yorum olması büyük bir çıkmaz oluşturacağı için istenen bir şey değildir. Aynı öğrenci için bu, öğrencilerin kafalarının karışmasına sebep olacağı için de istenmez. Eğer iki farklı yorum olursa bu okul kitaplarında da iki farklı yorum olacağı anlamına gelir. Bu da öğrencilerin genel sınavlarda karşılarına çıkacak olan soruların cevabını bilememelerine ya da cevabı karıştırmalarına sebep olur. Bu öğrencinin görüşlerinden de anlaşılacağı gibi tarihte iki farklı yorum olabileceğini bir öğrenci kabul etse bile bunun sınavlarda

sorun yaratacağını düşünerek böyle bir şeyi istememektedir. Bazı öğrencilere göreyse iki farklı yorumun sorun yaratabilmesinin sebebi çocukların bunları anlayamayacaklarına yönelik inançtır. Aşağıda bu öğrencinin görüşlerine yer verilmiştir.

7.b3.A.33.: Peki, öğrencilerin karşısına böyle iki farklı tarih çıkması sorun olur mu?

7.b3.B.34.: Evet. İki tarihin çıkması bana göre en başta gelen şey kafa karıştırması. Kafa karıştırdıktan sonra en basit örneği önümüze bir soru çıktığı zaman iki seçenek olur. 1. kaynak ya da 2. kaynak olarak tabi ki de bizim eee iki tane kaynak iki şık bulunur, bizim de bunu bulabilmemiz için en şeyler, kaynaklardan yararlanmamız gerekir. Ama daha sonra bir karışıklık olur ve çocuk bunların hiçbirini yapamamış olarak yanlış şıkkı işaretleyebilir. Çocuğun durumunu düşünebilir. Yani bu gibi sorunlarda da zarar açabilir, herkes tarafından yanlış öğrenebilir. Bilgi karmaşası.

7.1.A.128.: Peki, bir tarihsel olayla ilgili böyle iki yorum olması öğrenciler açısından sorun olur mu?

7.1.1e.129.: Olur. Hangisinin doğru olduğunu bilemezler.

7.1.2k.130.: Sonuçta öğrenciler bilmiyorlar hangisinin doğru olduğunu. Kaynaklardan ve öğretmenlerinden öğrenecekler neyin doğru olduğunu, bazıları açık öğretim okuyor, bunlar onlar için de sorun olur.

7.1.A.131.: Birinin doğru olması şart diyorsunuz. Ama siz yorum farklı da olabilir dediniz.

7.1.1e.132.: Yorum farklı olabilir ama bilgi aynı olur. Sonuçta yine tek bir doğru olur.

Yaratır. Özellikle de... sınavlarda... Öğrenciler hangi... cevabı...
yapacaklarını... bilemezler. Bunun için öğretmenlerin... ya... bunu...
karşılaması... ya... da... iki... tarihi... de... kabul... etmeleri...

3 7 32 k y 2

7.1.1e.132 kodlu öğrencinin ifadesi incelendiğinde sonuçta yorum farkı olsa da tek bir doğru cevap olacağı için öğrencilerin bu doğru cevabı öğrenmeleri gerekir. Bazı öğrenciler içinse eğer konu edilen tarihsel olay ile ilgili öğrencilerin ön bilgileri varsa, bu bir sorun değildir çünkü zaten kendi bilgilerine paralel olan yorumu

seçerler. Ancak bu konuda ön bilgileri yoksa kafa karışıklığı yaşayabilirler. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

...Yaratır çünkü, bu olayı daha önce
sağlam kaynaklardan öğrenmeyen öğren
bu 2 farklılamayı görüncelikle sağın
yaşayabilir

9 7 13 k d 2

7.5.A.197.: Peki, bu böyle çocukların karşısına çıkarsa bu sorun olur mu?

7.5.2e.198.: Olur.

7.5.4k199.: Bence de olur.

7.5.5k.200.: Zaten iki çelişki bizim de kafamızı karıştırır, hangisini seçeceğimizi bilemeyiz.

7.5.3e.201.: Yani çocuklar hangisini işaretleyeceklerine karar veremezler.

7.5.1e.202.: İlk kez bununla ilgili bir bilgisi olmayan birinde çok büyük sorun olur. Çünkü farklı tarihler var. Bir tek şey matbaayı bulan kişi bilebilir.

7.5.6k.203.: Farklı açıklamalar var ve kafa karıştırır.

7.5.2e.204.: Kişinin kendi bilgisine göre kendi yorumlamasına göre değişir.

7.5.5k.205.: İşte o yüzden bilim adamları birlikte çalışmalıdır yani. Tek başına ikisi de farklı yorum yaparsa bu sefer gerçekten kafamız karışabilir. O yüzden ben büyüyünce böyle bir bilim adamı ya da tarihçi olursam yani diğer arkadaşlarımla beraber çalışırım.

7.2.A.105.: Peki çocuklar şeye ne diyorsunuz kafası karışır mı bunu öğrenmeye çalışan çocukların?

7.2.1k.106.: Olur.

7.2.2k.107.: Olur ama onlar da kendi kitaplarındaki bilgiye inanır sonunda. Okul kitaplarında çünkü sınavlara da o bilgi ile girecekler yani.

7.2.3e.108.: Sonuçta da kitaptaki bilgilerden çıkıyor o bilgi yanlış bile olsa. Onu çalışmamız lazım.

7.2.2k.109.: Şimdi bende bu konuda bir şey biliyorum. Şimdi Fatih Sultan Mehmet zamanında Fatih Sultan Mehmet'in hiç patates yemediği söyleniyor ama başka bir kitap okuduğumda da şey söyleniyor. O Fatih Sultan Mehmet zamanında tereyağı diye kandırmak için patatesle karıştırıyorlarmış ya, onun hakkında bir bilgi var mesela. Madem patates yemedi onu nasıl yapıyorlar mesela?

7.2.4e.110.: Sonuçta zaten sınavlarda falan derslerde bize verilen kitaplarda olmayan bir şey, bize sorulmaz yani sınavlarda falan çıkmaz.

7.4.A.126.: Çok güzel, peki böyle iki farklı yorum olursa bu çocuklar için sorun olur mu?

7.4.4e.127.: Olur ama öğretmenine sorar.

7.4.3k.128.: Karasızlığa düşebilir.

7.4.5e.129.: Sınavlara giriyoruz o yüzden kesinlikle böyle bir şey olmaması gerekiyor. Eğer MEB bir soru hazırlayacaksa kesinlikle tereddüde yer vermemelidir.

(Öğrenciler dersane hakkında konuşmaya başlıyor.)

7.4.5e.130.: Biz çok ayrıntılı gördük. Mesela her Osmanlı padişahının yaptığı her şeyi öğrendik. Çok gördük çok.

7.4.3k.131.: Biz Fatih Sultan Mehmet havan topunu kendisi bizzat icat etmiş ve bunu bizim Hülya öğretmen pek bilmiyormuş, ben onu proje ödevimde de yazdım. Yani bazı ayrıntılar bilinmiyor o yüzden dersane daha iyi.

7.4.5e.132.: MEB'in hazırladığı yeni kitaplar hep birçok şeyi çocuklardan bekliyor. Çok yorucu bir kitap. Çünkü öğretmene dayalı değil öğrenciye dayalı ama bence böyle olmaması gerekiyor.

7.4.5e.133.: Aslında ben matematiği falan çok seviyorum. Çünkü kesin hiçbir tartışması falan yok. Ama tarihin var, ya da Türkçede anlamda var. Çok fazla tartışma oluyor ama matematik ve fen kesin. Tartışması yok yani..

Ever yaratır. Çünkü, sınavda bu olayın tarihi sorulursa hangi sıklıkla sorulduğunu bilemeyiz.

açısından bir sorun yaratır mı? Neden?

diğer öğrenciler Hangi bilgi diye tereddüde

2715ey2

Yararlı. Çünkü hangi tarihin daha doğru olduğunu bilemeyiz.

976ko2

Öğrencilerin iki farklı yorumdan kaçınmalarının en önemli sebebi kafaların karışması ve testte sadece bir tane doğru cevabın olduğunu göz önünde bulundurmalarıdır.

7.3.A.150.: Peki, böyle iki tane açıklama olması bu konuyu öğrenmeye çalışan çocuklar açısından sorun yaratır mı?

7.3.1e.151.: Bence sorun yaratabilir. Çünkü sorularda ya birini seçeceksin ya diğerini seçeceksin yani.

7.3.A.152.: Evet.

7.3.2k.153.: Testte bir tane doğru cevap var.

7.3.3k.154.: Kafası karışabilir.

7.3.4k.155.: Kafası karışabilir.

açısından bir sorun yaratır mı? Neden?

Yararlı. Çünkü hangi tarihin daha doğru olduğunu bilemeyiz.

9710ky2

Yaratabilir. Çünkü gerçek tarih belli değildir. Bu yüzden yanlış olduğunu düşünür üstünde durulmaz.

9731ky2

Yaratabilir. Çünkü çocuklar kesin ve net bilgiye ulaşamaz.

10716ey2

Karışır. Çünkü hepsinde ayrı ayrı sonuçlar vardır.

13 7 13 k d 2

.....
 yaratır. Çünkü tarih belirtilmediği için öğrencinin kafasını
 karıştırır. en doğrusu bu olayı seçilen kaynaklardan
 araştırılmalıdır.

13 7 13 k d 2

Bazı öğrenciler için bu sorun yaratmaz çünkü bu yolla öğrenciler daha fazla bilgi edinir ya da çalışırlarsa zaten doğru cevabı bulabilir diye düşünülmektedir. Veyahut da öğrenciler zaten ders kitabında sadece bir tanesi olacağı için bunun sorun yaratmayacağına inanmaktadırlar. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

açısından bir sorun yaratır mı? Neden?

..... yaratmaz. Sadece bir beşerî.....

5 7 17 k d 2

açısından bir sorun yaratır mı? Neden?

..... Bence sorun olmaz. Çünkü gelirse uşa
 soruları esastırılarda ikna için hiç bir sorun
 almaz.

13 7 5 k d 2

açısından bir sorun yaratır mı? Neden?

..... Bence tarih önemlidir ama
 Sorun yaratmaz. Sonuçta.....

16 7 10 k d 2

..... Bu öğrencinin öğrenciye değil. Ama ben sorun yaratacağını
 düşünmüyorum. Çünkü ders kitaplarında ve tarih kitaplarında yalnız
 bir tarih seçer vardır.

16 7 17 k y 2

açısından bir sorun yaratır mı? Neden?

..... Belki biraz sorun yaratabilir. Herkes öğrenip
 öğrenim eder yapayım diye öğrencilerin kafasını
 karıştırmak. Ama yorum yapan öğrenciler için bir
 avantajdır.

18 7 6 k o 2

Genel olarak 13 yaş grubu öğrencilerin tarihte farklı yorumlar olmasının öğrenciler açısından sorun olur mu olmaz mı sorusuna öğrencilerin kafalarının karışmasına sebep olabileceği için sorun olabileceğini düşündükleri görülmektedir.

Öğrenciler özellikle bu konu ile ilgili ön bilgiler olmayan öğrencilerin kafalarının daha çok karışacağını ama ders kitabından bu bilgileri öğrenen öğrencilerin ise kafalarının hiç karışmayacağını çünkü ders kitabında zaten tek bir doğru yorumun olacağını düşünmektedir. Sorun yaratmayacağını düşünen öğrenciler ise bu durumun öğrencilerin daha fazla tarihsel bilgi öğrenmelerini sağlayacağı ve zaten çok çalışın öğrencilerin doğru cevaba ulaşabileceklerini düşündüklerinden bir sorun yaratmayacağı fikrini taşımaktadırlar.

4.3.8. 13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihçilerin Aynı Tarihsel Olayla İlgili Farklı Yorumlarına İlişkin Görüşleri

Yöntem bölümünde ayrıntılı bir şekilde anlatıldığı gibi bu kaynak çalışmasının son sorusu *Eğer tarihçiler aynı konuyu araştırıyorlarsa, aynı kaynakları kullanıyorlarsa ve yalan da söylemiyorlarsa yazdıkları arasında farklılık olmaması beklenir.* Bu görüşe katılma ve katılmama nedenleri nedir? Diye sorulmuştur. Aşağıda 13 yaşındaki öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar verilmiştir.

Tablo 62
13 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihçilere İlişkin Verilen İfadeye Katılıp Katılmama Durumları

İfadeye Katılıp Katılmama	Kızlar		Erkekler		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Katılıyorum	114	28,4	106	26,4	220	54,8
Katılmıyorum	76	18,9	58	14,4	134	33,3
Kararsızım	19	4,7	29	7,2	48	11,9

Tablo 62 incelendiğinde öğrencilerin %54,8'inin (%28,4 kızlar, %26,4 erkekler) ifadeye katıldıklarını, %33,3'ünü (%18,9 kızlar, %14,4 erkekler) ifadeye katılmadıklarını, %11,9'unun (%4,7 kızlar, %7,2 erkekler) kararsız olduklarını belirttikleri görülmüştür.

Bazı öğrenciler farklılığı normal olarak değerlendirmektedir çünkü onlara göre ellerindeki kaynak çalışması zaten farklılık olabildiğine güzel bir örnektir.

Öğrencilere göre tarihçilerin aynı konu ile ilgili sordukları farklı sorular, yorumlarının da farklı olmasına sebep olabilmektedir. Aşağıda bu görüşü ileri süren öğrencilere ait bulgulara yer verilmiştir.

7.b1.A.46.: Peki, burada o zaman şöyle bir soru var. Tarihçiler aynı konuyu araştırıyorlarsa, aynı kaynaklara bakıyorlarsa yazdıkları arasında farklılık olmaması gerekir.

7.b1.S.47.: Bence olabilir, farklılık olabilir. Burada da zaten farklılık olduğu görünüyor. Zaten burada da yazdığım gibi tarihimizle ilgili çok fazla soru var.

7.b1.A.48.: Onun için farklı olabilir diyorsun.

7.b1.S.49.: Büyük olasılıkla olabilir.

En azından Doğan. Bence tarihçiler farklı kitaplar ve kaynaklara baktıkları için farklı yazılar, fikirler ortaya çıkıyor.

2726ko2

Katılmıyorum çünkü aynı konuyu araştırıyorlarsa ve aynı kaynaklarsa her şey aynı düşünce bir anlam kalmaz yorum farklılığı için farklı olması gerekir.

9731ky2

Bu görüşe katılmıyorum. Çünkü her tarihin aynı konuyu araştırıyor olması aynı şey yazmaları gerektiği fikrini ortaya koymaz. Çünkü tarihçilerin kaynakları aynı olmayabilir.

16717ky2

Bazı öğrenciler açısından tarihçilerin yazdıkları arasında farklılık olmaması gerekir çünkü hepsi aynı kaynakları kullanmaktadır. Eğer farklılık varsa bunun kaynağı da tarihçilerin olaya kendilerinden bir şeyler eklemeleridir. Aşağıda bu öğrenci görüşleri ile ilgili bir bulgu sunulmuştur.

7.b3.A.35.: Peki, tarihçiler aynı konuyu çalışıyorlar, aynı kaynaklara bakıyorlar ve sonuçta aynı şeyleri yazmaları mı gerekir?

7.b3.B.36.: Katılmıyorum. Ben o olayların hiçbirine katılmıyorum. İki tarihçi aynı kitabı okuduğu zaman asla ve asla aklından hiçbir şey yazmaması gerekir sadece o kitapta en doğru seçeneği kitaba geçirerek bizlere bu bilgiyi sunması gerekir. Ama bazı eee nasıl deyim tarihçiler bunları aynı kitabı okuyup o kitabı okuduktan sonra ise buna kendi kafasından başka şeyler ekleyerek bunu daha çok kendine şey kazandırmaya... Değiştiriyorlar. Değiştirdikten sonra da en önemli seçenek çocuğun kafasını karıştırıyorlar.

7.b3.A.37.: Peki, onu değiştirirken nasıl değiştirdiklerini düşünüyorsun? Yani neye göre değiştiriyorlar sence?

7.b3.B.38.: Ya tabi ki de onlarda bir bilgi almıştır ama bu bilgiyi aldıktan sonra da kendi kafalarından az çarpıtıp karıştırabilirler.

açıklayınız. "Döşünce farkı olması gerekebilir"

2715 e y 2

Katılmıyorum... Çünkü yazılarında farklılık olması gayet doğaldır. Kişiler her yazıyı farklı farklı yorumlayabilirler.

3732 k y 2

Bazı öğrenciler ise yorum farkını tarihçilerin farklı görüş açılarına, farklı yaşam koşullarına bağlamaktadır. 13 yaşındaki öğrencilerin tarihçilerin tarihsel bilgi üretim sürecindeki rolü hakkında yanlış anlamaları dışında bazı üst düzey düşünceler de geliştirdikleri görülmektedir. Aşağıda bu görüşe ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

7.4.A.146.: Peki, eğer tarihçiler aynı konuyu çalışıp aynı kaynaklara bakıyorlarsa sonuçta aynı şeyleri mi yazmaları gerekir, farklı şeyler de yazabilirler mi?

7.4.5e.147.: Farklı şeyler de yazabilirler.

7.4.2k.148.: Aynı kaynaktan araştırıyorlarsa aynısı olmayabilir de biraz benzer olabilir sonuçta.

7.4.5e.149.: Aslında farklı olsa da olur, olmasa da, aslında olmazsa şöyle iyi olur. İnsanlar daha net bilgilere ulaşırlar ama olursa bu toplumda biraz sınıflanmaya gidebilir. İkisi de güvenilirse toplumda sınıflanma olabilir. Eee yorum farklı olursa insanların yanlış anlamaları yüzünden tarihsel olaylar onları etkileyebilir.

7.4.A.150.: Peki, bu yorum farklı neden kaynaklanıyor olabilir? Sonuçta aynı kaynaklara bakacaklarsa.

7.4.3k.151.: Farklı görüş açıları olabilir.

7.4.5e.152.: Farklı yaşam koşulları olabilir.

112. Katılmıyorum kesinlikle kendi yorumlarımdan katılmadığı kesinlikle bilgiler arasında yalın bilgide vardır.

12 7 15 e y 2

Bu iki bilginin aynı olması gerektirdi çünkü tarih aynı taktirde ikisinden sadece biri doğrudur. İki farklı bilginin olması gerçekten düşündürücü.

13 7 13 k d 2

Bazı öğrenciler açısından da tarihçilerin kimin için tarih yazdıkları ve de öğrencilerin kendi günlük yaşamlarında yorumu nasıl gerçekleştirdikleri bu konudaki görüşlerini etkilemektedir. Aşağıda bununla ilgili örnekler sunulmuştur.

7.3.A.156.: Peki, tarihçiler demiştik aynı konuyu çalışıyorlarsa, aynı kaynaklara bakıyorlarsa aynı şeyleri mi yazmaları gerekir, yoksa farklı şeyler de yazabilirler mi?

7.3.2k.157.: Kendi düşüncelerini de koyarak yapabilirler.

7.3.A.158.: Siz böyle kendi düşüncelerinizi koyarak farklı açıklamalar yapıyor musunuz?

7.3.3k.159.: Evet. Mesela özet çıkartırken kendi düşüncelerimizi de koyuyoruz.

7.3.A.160.: Peki, çocuklar anlayamadığım şey şu. Aynı kaynaklar önlerinde, aynı şeyleri okuyorlar, orada yazarken bir yorum farklı yapıyorlar tamam. Ama o yorum nereden farklı oluyor? Kafalarındaki ne farklılaştırıyor yorumu?

7.3.2k.161.:Kendi bilgilerini ekliyorlardır, daha önceki bilgilerinden.

7.3.1e.162.: Bence kime yazdıklarına da bağlı, mesela diyelim sen Osmanlı Fatih Sultan Mehmet'e yazsan bizi daha iyi gösterirsin ama Bizans'a yazsan kötü bir yenilgiye uğradık yazarsın.

13 yaş grubu öğrencilerin tarihçilerin tarihte farklı sonuçlara ulaşmaları ile ilgili görüşleri incelendiğinde öğrenciler, bu görüş farklılığının sebebi olarak kaynakları göstermiştir. Öğrencilere göre tarihçiler, kaynaklardaki bilgilere bazı eklemeler yaparak farklı sonuçlara ulaşmaktadır. Bununla beraber bazı öğrenciler tarihçilerin farklı yaşam tarzlarına ya da tarihi kimin için yazdıklarına göre tarihin yorumunun da değişebileceğini düşünmektedir.

4.3.9. 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Anlatıların (Yorumların) Olmasına İlişkin Görüşleri

Bilindiği gibi bu kaynak çalışmasında öğrencilere öncelikle aynı tarihsel olayla ilgili iki farklı anlatı olursa buna ilişkin neler söylenebilir diye sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda tablo olarak gösterilmiştir.

Tablo 63
14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Tarihte Aynı Olayla İlgili Farklı Yorumlar Olmasına İlişkin Görüşleri

Açıklamalar	Kızlar		Erkekler		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
1. Açıklama	22	5,5	23	5,7	45	11,2
2. Açıklama	40	10	32	8	72	18
3. Açıklama	36	9	38	9,5	74	18,5
4. Açıklama	105	26,2	105	26,5	210	52,7

Tablo 63 incelendiğinde öğrencilerin %52,7'sinin (%26,2 kızlar, %26,5 erkekler) 4. açıklamayı (Bu iki tarihten mutlaka biri yanlıştır. Bir olayla ilgili iki tarih olması mümkün değildir), %18,5'inin (%9 kızlar, %9,5 erkekler) 3. açıklamayı (Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihle ilgili tek bir yorum yapmak mümkün değildir), %18'inin (%10 kızlar, %8 erkekler) 2. açıklamayı (Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihlerin farklı olması sadece bir yorum farkıdır), %11,2'sinin (%5,5 kızlar,

%5,7 erkekler) 1. açıklamayı (Hiç kimse gerçekten matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihi tam olarak bilemez) seçtikleri görülmektedir.

14 yaşındaki öğrencilerden elde edilen nitel veriler incelendiğinde ise bazı öğrencilerin hikâye merkezli kararlar verdikleri anlaşılmaktadır. Aşağıda bu öğrencilerin görüşlerine ilişkin bir bulguya yer verilmiştir.

8.b1.G 47.: Bana birincisi daha inandırıcı geldi çünkü onda kesin tarih vardı. Diğeri ise biraz daha çelişkiliydi. Hikâye kısmı vardı. O yüzden birincinin doğru olduğunu düşündüm.

8.b1.G 47 kodlu öğrencinin ifadeleri incelendiğinde yine ayrıntının daha çok olduğu anlatıyı daha doğru görme eğilimini taşıdığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında hikâye merkezli bir karar verdiği de açıktır. Bazı öğrenciler ise tarihsel olaya ilişkin sadece bir doğru tarihin olabileceğini savunarak tarihsel olaylarla ilgili yapılan farkı yorumları kabul etmemektedir. Aşağıda bu düşüncedeki öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

8.b2.A.35.: Şimdi öbür sayfaya geçelim, bunu hatırlıyorsundur Osmanlı'ya ilk matbaanın ne zaman geldiği ile ilgili, sonra da sorular vardı. Onlara bakalım. Biri mutlaka yanlıştır demişsin.

8.b2.S.36.. Biri mutlaka yanlıştır çünkü bir olay ona göre mesela Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u 1453 yılında, bu herkesçe kanıtlanmış bir şey, bunu biz tutup 1500 yılında diyemeyiz. Bu yüzden bunlardan birisi yanlıştır.

8.b3.A.39: Burada iki tane açıklama vardı. Bu iki açıklamaya dayalı olarak neyi seçmişsin? Bu iki tarihten biri mutlaka yanlıştır onu seçmişsin.

8.b3.M.40.: Evet, öyle düşündüm. Aynı olayla ilgili iki tane tarih verilmesi biraz şey geldi bana biri doğrudur belki araştırmaya kalktığımızda, biri de mesela tarihçilerden biri takılmıştır da başka tarih olmaz gibi geldi bana, öylesi doğru diye.

8.b4.A.34.: Peki, bir de şuna bakalım. Burada iki tane açıklama vardı ve sorular vardı. Sen buna demişsin ki bir olayla ilgili iki tane tarih varsa bu tarihlerden biri mutlaka yanlıştır. Bir olayla ilgili iki tarih olması mümkün değildir. Neden?

8.b4.Ö.35.: Yani şimdi her şeyin net bir tarihi vardır. Mesela ateşin bulunuşu. Her şeyin bir tarihi vardır. O yüzden onu seçtim.

8.b5.A.43.: Bunlardan en sonuncuyu seçmişsin. Bu iki tarihten biri mutlaka yanlıştır, bir olayla ilgili iki tarih olması mümkün değildir.

8.b5.Y.44.: Yani.

8.b5.A.45.: Neden böyle düşündün sence? Yani iki farklı tarih yorum olması olmaz dedin?

8.b5.Y.46.: Farklı tarihler olması mümkün de olmaz yani. Bir tarihte olması gerekir yani. İki tarihten bilemezsin hangisi olduğunu mutlaka biri doğrudur.

8.b7.A.29.: Peki, burada matbaa ile ilgili iki açıklama ve bu iki açıklama ile ilgili sorular vardı. Bakalım ne demişsin? Bu iki tarihten mutlaka birisi yanlıştır. Bir olayla ilgili iki tarih olması mümkün değildir.

8.b7.E.30.: Evet. Bir olayın mesela biz şimdi konuşuyoruz, bu 2009 yılında olmuştur. 2005 yılında olmuş olarak kabul edemeyiz bunu. Bu nedenden dolayı tek bir tarih olması gerekir.

Yukarıda verilen öğrenci ifadeleri, aslında öğrencilerin tarih dersinde öğrendikleri paralelinde karar verdiklerini ve tarihsel olaylara ilişkin iki tarihin olmasının mümkün olmadığı görüşünü ileri sürdüklerini göstermektedir. Aynı yaş grubundaki bazı öğrenciler ise tarihsel olaya ilişkin çoklu bakış açısı geliştirebilmektedir. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin örneklere yer verilmiştir.

8.b6.A.36.: Peki, şimdi buraya bakalım. Burada matbaa ile ilgili iki tane açıklama vardı. Genel olarak hatırlıyorsunuzdur herhalde.

8.b6.G.37.: Burada asıl amaç bence şey, birinci açıklamada Osmanlı'da yani bir Türkün buluşu yapışı. Diğer tarafta da Osmanlı'ya Rumeliler, Rumlar, Ermenilerin yaptığını söylüyor. Bence ikincisi daha baskın, Rum gazeteleri vardır kesinlikle ama Türk yoktur. Hani Osmanlıca yoktur. Osmanlıca'yı da birinci açıklamada getirildiğinde Osmanlı harfleri ile yazıldığını gösteriyor.

Bazı öğrenciler ise olayı ön bilgilerinden yararlanarak çözmeye çalışmaktadır. Aşağıda bu öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir.

8.b8.A.25.: Peki, tam karşılaştırma yaparım demişken şuraya geçelim. Burada Osmanlı'ya ilk matbaanın ne zaman geldiği ile ilgili 2 farklı görüş

vardı. Bazı tarihçilere göre 1. bazılarına göreyse 2. açıklama doğrudu. Bunlardan hangisini seçtin sen?

8.b8.E.26.: Bu iki tarihten mutlaka birisi yanlıştır, bu olayla ilgili iki tane tarih olması mümkün değildir. Yani İbrahim Müteferrika 1927 yılında getirmişti. Hatırladığım kadarıyla matbaayı diğer ikinci açıklamada ise Ermeni ve Rum onlar yazıyordu. Ben onu yanlış buluyorum. İbrahim Müteferrika. İstanbul, ilk matbaa diye biliyorum ben 1500'li yılların başında Osmanlı'da matbaa falan yoktu. Gelmedi.

8.b8.A.27.: Bunu nereden öğrendin?

8.b8.E.28.: Okuldan öğrendim.

8.b8.A.29.: Zaten bunlardan biri mutlaka yanlıştır. Doğru olan da 1.'dir diyorsun.

8.b8.30.E.: Evet.

Bazı 14 yaş grubu öğrencilerse farklı yorumların aslında tarihin doğasına uygun olduğunu ileri sürmektedir.

8.1.199.3e.: Ben yine en başta dediğim gibi Müslümanların Arap Yarımadası'ndan çıkmaları ile ilgili görüş ayrılığı gibi mesela orda da bir o zamanlar refah üstünmüş, onların da buna karşı refah için olan da dini kullanıyor ama yoksulluk içinde olan da dinini uyguluyor ve bunda doğruluğuna inanmadığınız bir bilgi de doğru olabilir. Doğruluğuna inandığımız bir bilgi de yanlış olabilir.

8.1.199.3e kodlu öğrencinin ifadeleri incelendiğinde Wineburg'un yetenekli lise tarih öğrencileri ile yaptığı çalışma akla gelmektedir. Burada ilginç olan, o çalışmada bazı yetenekli öğrencilerin bile tarihte üst düzey düşünmeyi gerçekleştirmezken, 14 yaşında öğrencilerin bazılarının bunu yapabilmeleridir. Fakat yine de bu öğrencilerin sayısı parmakla sayılabilecek kadar azdır. Genel olarak öğrenciler kendi günlük yaşantılarında farklı yorumlarla karşılaştıklarında ne düşünüyorlarsa, bunu tarihte farklı yorumlara da aktarmaktadırlar. Aşağıda bu öğrencilerin görüşlerinden örneklere yer verilmiştir.

....Bara göre 1. açıklama daha yakın geldi.
 Çünkü yurt dışında üretilen bir ürün gelmiş de
 bile Türkiye'ye daha geç gelmektedir. Osmanlıya
 ise ilk matbaa İbrahim Müteferrika ve Sait Mehmed
 Efendi tarafından getirildi. Matbaa Osmanlıya Ermeni ve
 Rumlar tarafından getirilmedi. (Bara göre öyle....)

Peki aynı olayla ilgili iki farklı tarih olması bu olayın...

2 8 4 k y 2

8.2.117.2k.: İbrahim Müteferrika, sonuçta o adam getirmedi mi matbaayı, kitaplar basılmadı mı, basıldı, sonra o el yazısıyla yazan adamlar hattatlar onlar da kızmadı mı, isyan etmedi mi.

8.2.118.3e.: Ben onların yerinde olsam isyan etmezdim. Alırdım bir tane matbaa onunla yazardım.

8.2.119.1k.: Sonuçta matbaa getirilmiş, ilk başta ben matbaanın tarihini yazardım.

8.2.120.3e.: O bile Osmanlı döneminde bir teknoloji.

8.2.121.1k.: Ben olsam ilk önce tarihini yazardım. Çünkü ilerdeki mutlaka çok merak ederler matbaanın tarihini, sonuçta bu önemli bir olay.

8.2.122.2k.: Ama bunu kimse düşünmemiş ki, sonuçta ilerde öyle bir şey olsaydı.

8.2.123.3e.: Vizonteleyi izlediniz mi, hani orada bir tane köye televizyon getiriyorlar, insanlar gözlerini açıp izliyor daha yeni gelmiş, insanlar yeni gördükleri için merak ediyorlar, tabi ona dokunmak bile bir heyecan. Burada matbaa da kesin öyle bir şeydir. Yeni geldiği için insanlar merak ediyor. Kim bilir kaç kuyruk vardı onu görmek için, kaç kuyruk vardı onu almak için yani.

8.2.124.2k.: Sen kendin söyledin biraz önce, biz ilerdeki insanları nasıl düşünmüyorsak onlar da ilerdeki insanları düşünmüyorlardı. O insanlar mesela bilgisayar görseler ne yaparlardı sence?

8.2.125.1k.: Tanımaya çalışırlardı, tarihini falan anlamaya yazmaya çalışmazlardı herhalde.

8.2.126.1k.: Tamam, kesin şu tarih yazmazlardı belki ama bu tarihten bir gün önce ya da bir gün sonra mutlaka yazarlardı.

8.2.127.2k.: O zaman İstanbul'un fethi, senin doğum günün atıyorum Atatürk'ün ölümü buna benzer şeyler hiçbirinin tarihi yok ve biz bunları atıyoruz. Sen 1995'te doğmadın, sana öyle demişler.

8.2.128.3e.: Biz tarihi ne zaman doğru öğrendik o zamana göre hareket ettik. Ama ondan önce onların pazartesi şimdiki cumaya göre onlara göre şimdi salıydı öyle de diyebiliriz.

8.2.129.2k.: Sen 1995'te doğdun ama mesela sen kafana göre ben 1995'te doğmadım mı diyeceksin?

8.2.130.1k.: Ama bunun belgesi var.

8.2.131.2k.: Bunların da belgesi var.

8.2.132.3e.: Ama yorumunu bu zamana göre yapıyoruz.

8.2.133.2k.: Onların da belgesi var.

8.2.134.1k.: Makinelerin çoğunun üstüne tarihini yazıyorlar mesela, bulaşık makinelerinin üzerine tarihini yazıyorlar, matbaanın da üzerinde yazmalı.

8.2.135.2k.: Mesela evet, onlar da matbaanın üstüne yazmasalar bile ellerinde kağıtları var, oralara yazıyorlar.

8.2.136.3e.: Ama biz şimdi Zeynep'in şeyini savunuyoruz, biz ne zaman geldiği bilinmez diyoruz.

8.2.137.2k.: Hayır, mesela tarihi tam olarak bilinemez diyor, biz tarihin bilindiğini savunuyoruz.

8.2.138.1k.: Evet.

8.2.139.A.: Siz bir yorum farklı olduğunu söylüyorsunuz, Zeynep de bunun bir yorum farklı olduğunu söylüyor.

8.2.140.3e.: Dediğim gibi bu da bende hem belgelerle olmasına rağmen o zamanda haber yok muydu, belki ilk haberler çıkınca hemen gündemdeki şeyleri mi söyledi onların günleri vardı.

8.2.141.2k.: Zaten matbaanın getirilmesi ile zaten gazetedir zart zurt onların da gelişmesi gerekiyor. Doğal olarak bakılırsa matbaa getirildi. Ona bakılırsa Lale Devri'nde birçok şey yapıldı.

8.2.142.3e.: Mesela biz matbaa günü kutluyor muyuz? Böyle elektronik icatlar günü diye bir şey var mı? Yani varsa, yani bütün bu elektronik

şeyleri bilenler onun içindeyse, bütün bu icatları bilenler onun içindeyse...

8.2.143.2k.: Ona bakılırsa 19 Mayıs'ı kutluyoruz, evet özel bir gün. Neden? Çünkü bir tarihi var sonuçta, biz kendi kafamızda uydurmuyoruz. Zamanı gelince, tarihi gelince hepimiz burada sıra olmuyor muyuz? Kutlamıyor muyuz?

8.2.144.3e.: Ona bakılırsa Atatürk'ün doğum günü de belli değil, Atatürk kendisi 19 Mayıs'ta şey demedi mi o da var.

8.2.145.2k.: O zaman sen Zeynep'i savunmuş oluyorsun.

14 yaşındaki öğrencilerin de tarihte iki farklı yorumla karşılaştıklarında anlatı (hikâye) merkezli kararlar verdikleri görülmektedir. Burada anlatının ayrıntı içermesi öğrenciler açısından doğruluğu da arttıran bir etken olarak değerlendirilmektedir. Bazı öğrencilere göre ise tarih konuları sırasında öğrendikleri şeyler onlara, iki farklı yorumun mümkün olamayacağını göstermektedir.

4.3.10. 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı İki Yorum Olursa Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları

Öğrencilerin karşısına matbaanın Osmanlı'ya ilk ne zaman geldiği ile ilgili iki farklı yorum çıkarıldıktan sonra onlara bu iki farklı yorum karşısında nasıl karar verebilecekleri sorulmuştur. Aşağıda öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplara yer verilmiştir.

Tablo 64
14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlarla Karşılaşırlarsa Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları

Nasıl Kontrol Edebiliriz?	Kızlar		Erkekler		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Otorite Kaynaklar	76	19,7	81	20,2	160	39,9
Kayıtlar ve Kalıntılar	33	8,2	25	6,2	58	14,4
Kendi Bildiği İle Karşılaştırma	22	5,5	38	9,5	60	15
Bilinemez	30	7,5	25	6,2	55	13,7
Kaynakları Karşılaştırma	39	9,7	29	7,3	68	17

Tablo 64 incelendiğinde öğrencilerin %39,9'unun (%19,7 kızlar, %20 erkekler) otorite kaynakları, % 17'sinin (%9,7 kızlar, %7,3 erkekler) kaynakları karşılaştırmayı, %15'inin (%5,5 kızlar, %9,5 erkekler) kendi bildiği ile karşılaştırmayı, %14,4'ünün (%8,2 kızlar, %6,2 erkekler) kayıtlar ve kalıntıları, %13,7'sinin ise (%7,5 kızlar, %6,2 erkekler) bunun bilinemez olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde kaynağın eleştirisi, herkes bunu bilir ve bugünden bakıp değerlendirme kategorilerinin öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar içinde yer almadığı anlaşılmaktadır. Aşağıda öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplara örnekler sunulmuştur.

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde genel olarak otorite kaynakları işaret ettikleri anlaşılmaktadır. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

8.b1.A48.: Burada demişsin ki hanginin doğru olduğunu bilebilmek için daha güvenilir kaynaklardan yararlanırsın? Bunlar ne olabilir?

8.b1.G 49.: Örneğin daha güvenilir tarih ansiklopedileri var ve şey Final'in kitapları falan. Dershane kitaplarından yararlanırım ben.

8.b2.A.37.. Hımm, peki ilk ne zaman geldiğine nasıl karar verebiliriz?

8.b2.S.38.: Nasıl karar verebiliriz, araştırmalar yaparız, hangisi çoğunlukta ise bunlara bakarız.

8.b2.A.39. Araştırma yaparken de kaynak olarak?

8.b2.S.40.: Ansiklopedi, internet, eğer çok kararsız kalırsam öğretmenlerime sorarım.

Öğrencilerin kullandıkları bir diğer yol ise farklı kaynakları karşılaştırarak orta yolu bulmaktadır. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

8.b3.A.41.: Peki, senin için hangisi doğru bu açıklamalardan?

8.b3.M.42.: Açıklamalardan İbrahim Müteferrika, bu Türk galiba. Türk kaynakları daha doğru olabilir gibi geldi ama bu da olabilir, tam yani bilemedim.

8.b3.A.43.: Araştırma yapmam lazım diyorsun. Peki, nasıl karar verebiliriz diye sordüğümüz zaman iyice araştırarak demişsin. İyice araştırmadan kastın ne?

8.b3.M.44.: Yani önce İbrahim şeyi araştırırız onun hakkında bilgileri toplarız, sonra Ermeniler, Rumlarınkini de araştırarak karşılaştırabiliriz. Öyle bulabiliriz

...Daha fazla kaynakları araştırarak hangi tarih daha uygun -
...luktaysa... ona... yok... bir tarih olarak fikir yürütebiliriz...

6 8 15 k y 2

...Ansiklopidilerde kitaplarında bile gaziler
den, büyük kervanlar...

8 8 7 e d 2

...Okuduğumuz kaynaklar doğrultusunda karar
...verebiliriz.

8 8 14 k d 2

Bazı öğrenciler için kaynağı bırakan kişinin güvenilirliği ile kaynağın güvenilirliği arasında bir bağ vardır. Bu yüzden kaynağın güvenilirliği ile yorumun güvenilirliği arasında da bir bağ kurdukları anlaşılmaktadır. Aşağıda bu görüşe ilişkin öğrenci görüşlerine verilmiştir.

8.b4.A.36.: Peki, hangisinin doğru olduğuna nasıl karar verebiliriz diye sormuşum. Buna da iyi bir araştırma yaparak demişsin.

8.b4.Ö.37.: Eee hem mantığımı yürütürüm, hem de söylediğim gibi kesin bir araştırma yaparım, bunda daha kesin yapmam gerekiyor. Çünkü bunda tarihler de farklı.

8.b4.A.38.: Evet. Diyelim ki 5 tane kaynak var. 3'ünde aynı tarihi söylüyor, iki tanesinde farklı söylüyor. Burada fazla sayı olması senin seçimini etkiler mi?

8.b4.Ö.39.: O kaynağın isminin biraz tanınmış olmasına bağlıdır bence.

8.b4.A.40.: Yani mesela böyle bir durumda hangi kaynaklar sana daha güvenilir gelir?

8.b4.Ö.41.: Simdi ben şöyle deyim. Diyelim ki bir yerde a yayını olsun bir yerde b yayını. O b yayını herkes alıyorsa, herkes beğeniyorsa, öğretmenler de şu ana kadar bir iki hatasını gördüyse ben b yayınına güvenirim.

8.b4.A.42.: Peki, çocuklar böyle iki tarihle karşılaşırlarsa bu onlar için sorun olur mu?

8.b4.Ö.43.: Tabi ki, mesela bende bir tane a yayını olsun Zambak ya da Güvender yayını olsun, mesela birinde 1960 diyor, birisinde 1962 diyor. Yani bunlar insana biri bitiş biri başlangıç tarih olabilir. Yani bir sorun olabilir. Bir de benim tarihim çok iyi olmadığından olabilir diyim o kadar.

8.b4.Ö.43 kodlu öğrenci kendi tarih öğrenmesi sırasında kullandığı kaynakları düşünerek tarihçilerin de bu tip farklı kaynaklardan kaynaklanan yanlışlara düşebileceğine ihtimal vermektedir. Bazı öğrenciler ise daha önceden o konu hakkında bildiklerinden yola çıkarak bunun bilinip bilinemeyeceğine karar vermektedirler. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

8.b9.A.37.: Peki, biz iki açıklamadan hangisinin doğru olduğuna nasıl karar verebiliriz?

8.b9.N.38.: O cevabın bana yakın geldiği soruyu okuduğum zaman biraz düşündüğümde cevabın hangisinin bana yakın geldiği ya da onunla ilgili bir şey okuduysam kitap araştırma yaptıysam o kesin aklında kalmıştır belleğimde tarih olarak soruyu okuduğumda hatırlatma olarak beynimin bana bilgi göndermesi ile anlayabilirim yani.

8.b10.A.53.: Peki, hangi tarihte geldiğine nasıl karar verebiliriz?

8.b10.M.54.: Çok araştırarak.

8.b10.A.55.: Bu araştırmada neleri kullanabiliriz?

8.b10.M.56.: Gene ansiklopediler, gene dersane kitapları, internet.

Haritaların Osmanlı için gerçekten önemli olduğunu ve 1700 lerde Osmanlı'nın gerileme döneminde olup Matbaa gibi katlarla uğraşarak durumda olmaması 1. Açıklamanın doğruluğunu kanıtladığını düşünüyorum.

9 8 1 k y 2

Bir olay hakkında 2 tarih verilemez
Biz okulumuzda 1. açıklama şeklinde öğrendik.

11 8 10 k y 2

Bu olay 8. sınıf ders kitabında yer almaktadır. Açıklama 1 ile kitabımızdaki bilgiler uyusmaktadır. Bu yüzden ders kitabına güvenebilirsiniz.

2 8 13 e o 2

Osmanlı'nın peçnisiinden o güne gelen çalışmalarını ve durumunu tartışarak en mantıklı çalışmayı bulabilirsiniz.

15 8 4 k o 2

Diğer kaynaklardan yararlanarak en doğru kararı verebiliriz.

15 8 26 k d 2

Eğer Osmanlı'da bulunan Türklerin matbaayı kullanması olan bahsediliyorsa o zaman 1. Açıklamayı kullanabiliriz ama Rum, Ermeni ve Yahudilerin matbaayı ilk kullanmasından bahsediliyorsa 2. Açıklamayı kullanırız.

15 8 32 k y 2

Öğrenciler arasında en sık başvuru olan yollardan biri de farklı kaynaklardan aynı konuyu araştırıp, kaynaklar arasındaki ortaklıkları bulmaktır. Aşağıda bu görüşe ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

8.1.212.A.: Peki, hanginin doğru olduğuna nasıl karar vereceğiz?

8.1.213.5e.: Araştırma yaparak.

8.1.214.A.: Şu araştırma yapma fikrini biraz açalım bakalım, nasıl yapacağız araştırmayı?

8.1.215.1k.: Birden fazla kaynağı okuyarak, tarihçilerin bu konu hakkındaki görüşlerini okuyarak araştırarak ve hangisinin görüşleri ya da hangilerinin görüşlerinin doğru olduğuna aynı yönde olduğunu araştırarak .

8.1.216.2k.: Bence de araştırarak.

8.1.217.3e.: Bu konuyla ilgilenen kişilere danışarak yapabiliriz. İlla tarihçi olmaya bilebilir. İlla yani tarihle uğraşır da başka birisi de bunla ilgileniyor olabilir. Yani onlara da danışabiliriz.

8.1.218.A.: Bu konuyla ilgilenen kişilere danışabiliriz, çok güzel. Sen ne dersin?

8.1.219.4e.: Yabancı ve Türk kaynaklardan bakarak dedim çünkü ikisinde de doğru bir biçimde anlatım vardır bence, ikisinde de ortak bir bakış vardır.

8.1.220.A.: O ortak noktayı bularak diyorsun.

8.1.221.4e.: Evet.

8.1.222.A.: Sen ne diyorsun?

8.1.223.3e.: Ben burada ozanları örnek verdim. Ozanlar eskiden devletle her şeyle ilgiliydi. Buradan hep gelmiştir ve efsane okumuşlardır, bunlar belli bir bilinen bir şey okumuşlar. Burada illa bir tarihçiye sormamız zorunlu değil. Mesela şu anda efsaneler hakkında o okumaları yapan kişilere de sorabiliriz. Çünkü onlar da bunu öğrenmiş. Ama yine de araştırılması zorunlu çünkü araştırılmadan hiçbir şeye kesin karar verilemez.

8.1.224.A.: Araştırmadan kastınız sence bir kişiye sormak mı?

8.1.225.2k.: Hayır.

8.1.226.3e.: Tartışarak.

8.1.227.4e.: Farklı kaynaklar.

8.1.228.A.: Farklı kaynaklar neler olabilir?

8.1.229.2k.: Ansiklopediler olabilir.

8.1.230.4e.: Müzeler.

8.1.231.3e.: Destanlar.

8.1.232.2k.: İşte bu şeyle ilgilenen.

8.1.233.1k.: O zamanların şairleri olabilir, ressamı olabilir.

8.1.234.A.: Sen ne dedin canım, nasıl karar vereceğiz?

8.1.235.2k.: Daha fazla araştırarak gerçeği kişisel düşüncelerden yoksun tarafsız bir kaynaktan bulabiliriz. Bize hangisi daha gerçekçi daha doğru geliyorsa onun olma ihtimali daha fazladır dedim. Bir de şöyle bir örnek daha vermek istiyorum. Mesela dershanede biz 1960'lara kadar görmek istiyoruz ama kitaplarda yok. Eee 1960'ları görürken hoca şey dedi araştırın dedi. Neyin doğru neyin gerçek olduğuna ama internetten baksak bile bir internette bir sitede, eee, yapan kişi kendi görüşlerini bildirecek o olayla ilgili, o yüzden ne kadar doğru olduğunu bilemeyiz tabi ki.

8.1.236.A.: Çok güzel, ne diyorsunuz internetten gelen bilgilere karşı?

8.1.237.1k.: Bazıları yanlış olabiliyor. Bizim Türkçe öğretmenimiz zaten kızıyor. Doğru olanlar da var, öğretmenler tarafından hazırlanan siteler de var mesela.

8.1.238.A.: Burada kimin hazırladığı önemli mi diyorsun?

8.1.239.1k.: Evet, bu işi bilen kişilerin hazırladığı daha güzel tabii ki de. Şimdi benim hazırladığımın sizin hazırladığınızın bir olmuyor. Siz daha fazla şey biliyorsunuz.

...Daha fazla kaynakları araştırarak hangi tarih daha uygun -
...luktaysa ona yakın bir tarih olacak. Fikir yürütebiliriz.....

6 8 15 k y 2

Ansiklopidilerde kitaplarda bile gaziler
den, büyüklerimizden.

8 8 7 e d 2

Okuduğumuz ansiklopidilerde doğrultusunda karar
verebiliriz.

8 8 14 k d 2

Daha fazla kaynak bularak ve bu kaynaklardan en çok
hangi cevaplar varsa onun doğru olduğunu ihtimali
daha fazla olur.

13 8 29 k d 2

Farklı Tarih kitaplarından araştırmak, onları bütönlöştörmek.

16 8 32 e d 2

Öğrenciler arasında farklı kaynaklardan araştırmanın sık başvurulan bir yol olduğunu belirtmiştik. Bu farklı kaynaklar arasında Türklere ait kaynaklar olabileceği gibi yabancılara ait kaynaklar da yer alabilmektedir. Aşağıda bu görüşe ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

8.3.193.A.: Peki, öbür soruya geçelim. Hangisinin doğru olacağını nasıl bilebiliriz?

8.3.194.2e.: Sadece Türk değil yabancılardan da bu konuda görüşlerini alışız yazmışım ben.

(Hepsi güler...)

8.3.195.5e.: Kendi bildiklerimizle yazılanları karşılaştırır, kendi bildiklerimize en yakın olanları seceriz.

8.3.196.3e.: Karar vermekte zorlanışız çünkü tarihler tam olarak belirtilmediği için bilinemez.

8.3.197.1k.: Ben araştırarak dedim hani bilgileri karşılaştırarak bilgi topluluğu en çok ne derse en çok hangisinde varsa odur.

8.3.198.4k.: Bence bilinemez.

8.3.199.1k.: Biz sonuğa bunun Avrupa seyahatleri sonucunda geldiğini biliyoruz. Bu bizim kitaplarımızda yazıyor sonuğa. Bu doğru bilgi olduğu için gelmiştir sonuğa. Ben böyle düşünüyorum. Bir de zaten azınlıkların getirmesi sağa, yine tarihten bahsedeceğim çok erken bir tarih hatta o zaman matbaa bile yeniydi, hatta var mıydı onu bile bilmiyoruz, o yüzden çok sağa geldi bana azınlıkların getirmesi. Bu tarih önce bu tarih sonra olsaydı neyse olurdu. Ama ilk bunların sonra da devletin getirmesi sağa bence.

8.3.200.2e.: Bence yabancılardan getirmiştir.

Öğrencilerin başvurdukları yollardan biri de o olaya ait kalıntıları ve kaynakları birebir incelemektir. Bazı öğrenciler ancak bu yolla tarihsel olayla ilgili doğru bilgiye ulaşılabileceğini düşünmektedir.

8.5.96.A.: Peki, iki tarih varsa bunların hangisinin doğru olduğunu nasıl kontrol edebiliriz?

8.5.97.3k.: Kanıtlanamaz yani yine kaynaklara bakarak belki ama onu biz yapamayız.

8.5.98.1k.: Kaynaklara bakarak hangisinde daha çok geçiyorsa onu kabul edebiliriz.

8.5.100.2k.: Benim burada hiçbir fikrim yok ama belki bu konu üzerinde araştırma yaparak karar verebiliriz.

8.5.101.A.: Araştırma derken.

8.5.102.2k.: Eski yazıların olduğu kitapları bularak o şekilde araştırma yapılabilir.

8.5.103.A.: İlk hangi kitap basılmış mesela matbaada o olabilir.

8.5.104.4e.: Başka kitaplardan olabilir. En çok hangi tarih geçiyorsa oradan seçilebilir.

8.5.105.5e.: Araştırmam ve tarihler hakkında yorum yapabilirim. Ansiklopediler , internet.

8.5.106.A.: Peki, yorumu nasıl yapacaksın?

8.5.107.5e.: Düşünürüm kafamda bir şeyler yapmaya çalışırım.

Osmanlı... ilk... matbaanın... geldiği... tarih... a... döneminde...
... çıkan... kitaplara... bakılarak... bulunabilir...

5 8 26 k o 2

Osmanlı... belgelerini... araştırarak... Bunların...
... her birinin... belli... tarihi... vardır... Güvenilir... Kay-
... naktlarla... bulunabilir...

6 8 7 e y 2

2... kitabında... bazı... kitaplardan... bulunduğuna... Bu...
... kitapların... varlığını... araştırıp... kontrol... edilebilirsek... 2... kitabın...
... doğruluğunu... belki... geçenebiliriz... fakat... 1... kitabının...
... sonunda... da... belirtildiği... gibi... aynı... kaynağa... matbaayı...
... ibrahim... mütekerriklerinin... getirdiği... şu... zamanda... bunların...
... ilgili... kayıtlar... bulunmaktadırlar... Her... bir... kısım... verene...
... bu... konunun... daha... fazla... incelenmesi... gerektirir.

10 8 3 k y 2

Öğrencilerin kararlarını etkileyen bir diğer unsur da açıklamada yer alan ifadelerdir. Eğer açıklamada net ifadelere yer verildiyse öğrenciler bunun doğruluğuna inanma eğilimi göstermektedirler. Aşağıda bu görüşü ileri süren öğrencilerden birine ait bulgulara yer verilmiştir.

Birinci açıklamanın sonunda öğit tarih (1727) verilmiş. Ancak 2. açıklamada 1500'li yıllar denmiş. Öğit bilgi vermesi tabii ki doğruluğu belirtmez ama bana daha inandırıcı geldi.

9 8 3 k y 2

Genel olarak 14 yaş grubu öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin en çok otorite kaynaklara başvurmayı düşündükleri anlaşılmaktadır. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

8.b5.A.47.: Peki, bunların hangisinin doğru olduğuna nasıl karar verebiliriz?

8.b5.Y.48.. Öğretmenime sorabilirim.

8.b7.A31.: Peki, bunlardan hangisinin doğru olduğuna nasıl karar verebiliriz?

8.b7.E.32.: Yine aynı, ansiklopedi, internet ve en son öğretmenime danışırım.

Yaslı insanlar ve tarih bilgisi yüksek insanlara sorarak.

13 8 2 k o 2

Ansiklopediler içinde ve daha başka kaynaklarda başka bilirdim. Böylece ilk matbaanın hangi tarihte geldiğini buldum.

4 8 4 k y 2

Mutlaka iyi bir tarihçi bu konuyu yığıcı araştırıp kendi belgelerine dökmüştür.

verebiliriz?

Osmanlıya matbaa getiren 272 yıl sonra
İbrahim Niteferika ve Sait Mehmet efendi
tarafından 1727 yılında getirildi.

Yukarıdaki örneklerde verilen otorite kaynaklara ilişkin görüşlerin öğrenciler arasında nasıl dağıldığını göstermek için aşağıda bir tablo hazırlanmıştır.

Tablo 65
14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlarla Karşılaşırlarsa Bunların Doğruluğunu Değerlendirmede Başvuracakları Otorite Kaynakları

Otorite Kaynaklar	Kızlar		Erkekler		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
İnternet	25	15,6	25	15,6	50	31,2
Ansiklopedi	15	9,4	21	13,1	36	22,5
Ders Kitapları	9	5,6	6	3,8	15	9,4
Kaynak Kitaplar	2	1,3	2	1,3	4	2,5
Büyükler	2	1,3	4	2,5	6	3,8
Öğretmenler	15	9,4	14	8,8	29	18,1
Kütüphaneler	11	6,9	7	4,4	18	11,3
Müzeler	0	0	1	0,6	1	0,6
Televizyon	0	0	1	0,6	1	0,6

Tablo 65 incelendiğinde öğrencilerin %31,2'sinin (%15,6 kızlar, %15,6 erkekler) interneti, %22,5'inin (%9,4 kızlar, %13,1 erkekler) ansiklopedileri, %18,2'sinin (%9,4 kızlar, %8,8 erkekler) öğretmenlerini, %11,3'ünün (%6,9 kızlar, %4,4 erkekler) kütüphaneleri, %9,4'ünün (%5,6 kızlar, %3,8 erkekler) ders kitaplarını, %3,8'inin (%1,3 kızlar, %2,5 erkekler) büyüklerini, %2,6'sının (%1,3 kızlar, %1,3 erkekler) kaynak kitapları, %0,6'sının (%0,6 erkekler) müzeleri ve %0,6'sının da (%0,6 erkekler) televizyonu otorite kaynaklar olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

**4.3.11. 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların Olmasının
Bu Konuyu Öğrenmeye Çalışan Öğrenciler Açısından Sorun
Olup Olmayacağına İlişkin Görüşleri**

Aşağıda 14 yaş grubu öğrencilerin tarihte farklı yorumların öğrenciler açısından sorun olup olmayacağına ilişkin görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 66
**14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların Olmasının Bu Konuyu
Öğrenmeye Çalışan Öğrenciler Açısından Sorun Olup Olmayacağına İlişkin
Görüşleri**

Öğrenciler İçin Sorun Olur Mu?	Kızlar		Erkekler		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Olur	174	43,4	146	36,4	320	79,8
Olmaz	24	6	34	8,5	58	14,5
Kararsız	5	1,2	18	4,5	23	5,7

Tablo 66 incelendiğinde öğrencilerin %79,8'inin (%43,4 kızlar, %36,4 erkekler) bunu sorun olacağını, %14,5'i ise (%6 kızlar, %14,5 erkekler) sorun olmayacağını, %5,7'si (%1,2 kızlar, %4,5 erkekler) kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde azımsanmayacak kadar büyük bir çoğunluğunun, bunun öğrenciler açısından sorun olacağını düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu görüşleri altında yatan sebepleri anlamak için nitel verilerden elde edilen bulguları incelemekte yarar vardır.

Bazı öğrenciler için bu büyük bir sorun yaratır çünkü böyle bir durumda öğrencilerin her iki tarihi de ezberlemeleri gerekebilir. Bazı öğrenciler için ise bu bir çelişki sebebidir. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

8.b1.A 50.: Çok güzel, sen tabii sorun yaratır mı sorusuna kafamız karışır demişsin. Bunu derken ne düşündün?

8.b1.G.51.: İki tarihi de ezberlemek gerekir diye düşündüm. Tarihte gerekli değil bence, yalnızca olay sıralaması da yeterli olur. Tarih saçma ezbere dayalı yorum yapmamız zor olur.

8.b2.A.41.: Bu iki farklı tarih olması sorun yaratır mı diye sormuştum.

8.b2.S.42.: Yaratır, çünkü biz gerçekten bir şeyler öğrenmeye çalışıyoruz. Bu ise bizi çelişkiye düşürür. Acaba hangisi doğru diye bir sınavda önümüze çıkacak o öyle demişti bu böyle acaba hangisi, bu bizi çelişkiye düşürür.

8.b2.A.43.: Çelişki de iyi bir şey olmaz. Kafa karıştırıcı bir şey olur.

8.b2.S.44.: Evet.

8.b3.A.45.: Peki, bu öğrenciler açısından sorun yaratır mı sence?

8.b3.M.46.: Evet, öğrencilerin kafası karışacak, hani mesela öğrenciler hangisinin doğru olduğuna karar veremezler. Mesela bazıları der ki Türk doğru yapmıştır. Kimileri der Avrupa, Avrupa da değil de diğer başka memleketler daha iyi yapabilir diyebilir. Bu da kafa karıştırabilir. Bundan önce hangisinin doğru olduğunu bulup o şekilde yazmak daha iyi olabilir diye düşündüm ben.

8.b3.M.46 kodlu öğrencinin üzerinde durduğu, aslında öğrencilerin kafalarının karışması ve hangi bilgiye inanacaklarını bilememeleridir. Bazı öğrenciler ise öğrencilerin büyükler kadar bilgiye sahip olmadıklarını düşünerek doğru bilgiye ulaşmada zorlanacaklarını dile getirmektedir. Aşağıda bu öğrenci görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

8.b5.Y.50.: Evet. Çünkü öğrencilerin büyükleri kadar bilgisi yoktur. Şey sorun yaratır tabi ki, hangisi olduğunu yoksa bilemezsin mesela sınavda gelir, ya bu muydu ya diğeri miydi diye hiçbir şey yapamazsın yani.

8.3.201.A.: Peki, öğrencilerin karşısına böyle iki tarih getirilirse bu sorun yaratır mı?

8.3.202.2e.: Evet, çok büyük hem de. SBS'de çıksa çocuk ne yapacak? Yazık.

8.3.203.5e.: Kafaları karışır.

8.3.204.1k.: Zaten tarihçilerin bile kafası karışmış ki farklı yorumlara sebep oluyor bunlar ki öğrencinin karışmaması.

8.3.205.3e.: Bir sorunun iki doğru yanıtı olmaz.

8.3.206.5e.: Hangi tarihin doğru olduğuna karar verilemez iki tarih olursa o yüzden kesin bir tarih olmalı.

Yanıtla bilir. Çünkü iki farklı tarih olma öğrenci-
lerin öğrenmesini biraz zorlaştırır sadece

5 8 5 k o 2

Soru yaratır. Çünkü sadece bir de tarih tanı olarak
bilmiştin. Bu yüzden iki farklı görüş olması öğrenciyi
zorlaştırır.

5 8 2 6 k o 2

Tebkî yapar. İkilik içerisinde kalırlar, ezberlemek daha zorlanır.

6 8 1 5 k y 2

8.3.202.2e kodlu öğrenci için sorun olmasının sebebi SBS sınavında karşılarına her iki bilgi de çıkarsa hangisinin doğruluğunu nasıl karar verebileceklerine ilişkin problemdir. Bazı öğrenciler içinse bu sorun olmaz çünkü öğrencilerin daha bilgili olmalarını sağlar. Aşağıda bu öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir.

8.b6.A.44.: Çok güzel. Peki, böyle iki açıklama iki tarih olması çocuklar için sorun yaratır mı?

8.b6.G.45.: Hayır, daha bilgi dağarcığımız artar. Herhalde iki açıklamayı da bir kitapta bulamayız. Sadece birinci açıklama ikinci açıklama diyerek mesela okul kitaplarımız var, onlarda birinci açıklamayı söylüyor. Onlarda zaten ikinci açıklamadan bahsetmesine gerek yok. Onların kendi yaptıkları zaten bir de çoğu şeyi zaten biz onlardan kopya çekerek yaptık. Yani hâlâ onlardan alıyoruz da. Onlar o yüzden haklı bence.

8.b6.A.46.: Yani bunun bir yorum farkı olduğunu düşünüyorsun.

8.b6.G.47.: Çocuklar açısından kesinlikle sorun olmaz çünkü birinci kaynak mesela okul kitabımızda birinci kaynağı verdi ve bu kaynakla da sınava gireceğiz biz SBS'ye birinci kaynak çıkar, ikinci kaynaktan ders kitabında bahsedilmediği için burada o çıkmaz.

8.b6.A.48.: Ders kitabında olsaydı ancak çıkabilirdi diyorsun.

8.b6.G.49.: Kesinlikle. Osmanlı'yı anlatıyoruz mesela sadece onların yaptıkları Ermenilerin savaşlarını falan görmüyoruz mesela.

Bence yaratmaz. Onlar on diğer tarih bilgileri.

484ky2

Yaratmaz. Kişi bunu belgelere dayanarak yani güvenilir kaynaklarla bulabilir.

687ey2

4.3.12. 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihçilerin Aynı Tarihsel Olayla İlgili Farklı Yorumlarına İlişkin Görüşleri

Yöntem bölümünde ayrıntılı bir şekilde anlatıldığı gibi bu kaynak çalışmasının son sorusu “Eğer tarihçiler aynı konuyu araştırıyorlarsa, aynı kaynakları kullanıyorlarsa ve yalan da söylemiyorlarsa yazdıkları arasında farklılık olmaması beklenir. Bu görüşe katılma ve katılmama nedenleri nedir?” olmuştur. Aşağıda 14 yaşındaki öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar verilmiştir.

Tablo 67
14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihçilere İlişkin Verilen İfadeye Katılıp Katılmama Durumları

İfadeye Katılıp Katılmama	Kızlar		Erkekler		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Katılıyorum	104	25,9	89	22,2	193	48,1
Katılmıyorum	90	22,5	82	20,4	172	42,9
Kararsızım	9	2,2	27	6,4	36	8,6

Tablo 67 incelendiğinde öğrencilerin %48,1'i (%25,9 kızlar, %22,2 erkekler) ifadeye katıldıklarını, %42,9'u ise (%22,5 kızlar, %20,4 erkekler) ifadeye katılmadıklarını, % 8,6'sı ise (%2,2 kızlar, %6,4) erkekler kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bu görüşleri altında yatan sebepleri anlamak için öğrencilerden elde edilen nitel verilere bakmakta yarar vardır. Bazı öğrencilere göre farklı yorumlar olabilir; bunun da temelinde fikir ayrılıkları yatmaktadır. Aşağıda bu görüşü savunan öğrencilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

8.b1.A.54.: Burada da demiştik ki tarihçiler aynı konuyu araştırıyorlarsa ve aynı kaynakları kullanıyorlarsa yazdıkları arasında farklılık olması gerekir.

8.b1.G.55.: Farklılık olabilir ama tam anlamıyla birbirine zıt olmaması gerekir, birbirine uyuyor ama tam değil. O zaman fikir ayrılığı olur.

8.b1. A.56.: Fikir ayrılığı olunca ne olur?

8.b1.G.57.: Örneğin mesela bir olay varsa örneğin diyelim ki Cumhuriyet'in ilk yıllarında Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası kuruldu, mesela bunu böyle biliyorduk. Normal iktidar partisi devletçilik ilkesinin sunuyorduk hangisi daha iyi isim verilecek onu biz ayırt edemeyiz mesela fikir ayrılığı olur.

8.b1.A.58.: Bunlar da sınavlarda karşınıza sorun olarak mı çıkar?

8.b1.G59.: Evet evet.

8.b1.G.57 kodlu öğrencinin görüşleri incelendiğinde öğrencinin okulda öğrendikleri paralelinde tarihte farklı yorumlara karşı daha esnek düşünmeye başladığı anlaşılmaktadır. Ama yine sınavın olması ve sınavda onlardan tarih konularında sadece bir doğruyu seçenekler arasında bulup işaretlemelerinin istenecek olması öğrencinin görüşlerine ket vurmaktadır. Bazı öğrencilere göre ise tarihçilerin yazdıkları arasındaki farklılıkların temeli tarihçiler arasındaki bilgi farklılığıdır. Aşağıda bu görüşe ilişkin örnek verilmiştir.

8.b4.A.44.: Peki, hâlâ buraya ne demişsin. Eğer tarihçiler aynı konuyu araştırıyorlarsa ve aynı kaynakları kullanıyorlarsa yazdıkları arasında farklılık olmaması gerekir. Aynı şeyi söylemeleri gerekir yani. Buna katılıp katılmama sebebini soruyorum.

8.b4.Ö.45.: Ben katılmıyorum.

8.b4.A.46.: Buna katılmıyorum dedin. Buradaysa bunlardan biri yanlıştır dedin.

8.b4.Ö.47.: Hıı. Ama burada tarihler var. Tarihler olmaz ama düşünceler olabilir. Aynı bir yazı bir yorumcu farklı düşüncesini

sergileyebilir bir başka yorumcu düşüncesini farklı sergileyebilir. Bu yüzden yani herkesin düşüncesi bir olmaz.

8.b4.A.48.: Peki, sence bu farklılığın sebebi ne olabilir?

8.b4.Ö.49.: Farklılığın sebebi insanların çok bilgili olmaması, ondan sonracağıma başka aklıma gelmiyor.

Bazı öğrenciler içinse buradaki yorum farkının sebebi tarihçilerin aynı olayla ilgili yazdıkları arasında eklemelerin olmasıdır.

8.b5.A.51.: Peki, buradaki gibi tarihçiler aynı konuyu çalışıyorlarsa, aynı kaynaklara bakacaklar ve sonuçta aynı şeyler söylemeleri gerekir diyor burada, bu görüşe katılıyor musun?

8.b5.Y.52.: Evet. Hiçbir şekilde bir bilgi değişmez iki yorumdan biri eğer atmıyorlarsa doğrudur.

Bazı öğrenciler ise yine Türkçe dersinin etkisi altında öznel ve nesnel düşünceye vurgu yapmaktadırlar.

8.b7.A.35.: Peki, buradaki gibi tarihçiler aynı konuyu çalışıyorlar ve aynı kaynaklara bakıyorlarsa sonuçta yazdıklarının da aynı mı olması gerekir?

8.b7.E.36.: Evet. Çünkü yani ikisi de farkı düşünürse zaten bu öznel düşünce olur. Kişiye göre değişebilir. Oysa bu şekilde olduğunda nesnel bir düşünce herkesçe kabul görür. O nedenden dolayı onu düşündüm ben.

8.b8.A.39.: Peki, buna ne dedin? Tarihçiler aynı konuyu araştırıyorlarsa ve aynı kaynakları kullanıyorlarsa yazdıkları arasında farklılık olmaması gerekir.

8.b8.E.40.: Katılıyorum. Yani illa aynı kaynağı okuyorlar diye düşüncelerinin de aynı olması bunu göstermeyebilir. Bir yazıdan birden fazla yorum çıkartabiliriz bunu Türkçe derslerinde öğrendik. Yani böyle düşündüm.

8.b8.A.41.: O yazdıklarından farklı yorumlar çıkartabilirler diyorsun.

8.b8.E.42.: Herkes farklı algılayabilir. Mesela bir olay olur ya da bir davranış içinde bulunabiliriz, onu karşımızdaki kişi bizim istediğimiz, yönelttiğimiz gibi algılayamayıp da yanlış algılayabilir. Yani buradan düşünerek ben bu sonuca vardım.

Ders kitabındaki etkinlikler de öğrencilerin tarihte farklı yorumlar olabileceğine ilişkin görüşlerini etkilemektedir.

8.1.258.1k.: Şu anki kitaplarımız da genellikle yoruma dayalı, İnkılap kitaplarımız bu konular hakkında ne düşünüyorsunuz? Atatürk'ün bir sözünü veriyorlar mesela, bu konu hakkında o cümlenin içinde belki beni etkileyen a sözcüğüyle Anıl'ı etkileyen b sözcüğüdür belki ve biz bu sözcüğe bağlı olarak kendimiz bir yorum üretiriz.

8.1.259.A.: Sizi etkileyen sözcüğe göre.

8.1.260.1k.: Evet. Kendi düşüncelerimiz farklı.

8.1.261.4e.: İşte aynı bilgiyi okuyup iki kişinin farklı anlamasından dolayı belki.

8.1.262.A.: Anlama dediğin?

8.1.263.4e.: Birisi şu şöyle, şunun şöyle olması gerekir falan diye anlar, başka birisi onun tam zıttını anlar yani farklı anlama yeteneğine bağlı bence.

8.1.264.A.: Kişilerin anlama yeteneği diyorsun.

8.1.265.3e.: İki tane de değil bir sürü tarihçi olabilir de iki tarafın da bir tarafı farklı, bir tarafı farklı düşünüyor olabilir. Bunlar şöyle küçük bir anlaşma ya da iddialaşma diyebiliriz. Küçük bir o konu üzerinde araştırma yapıp kalıntı bulmaya, o konu hakkında bir bilgi bulmaya, nasıl diyim yani bilgi bulup sunmaya kanıt bulmaları gerekir.

8.1.266.A.: O zaman şu soruya da geçelim mi bu noktada?

8.1.267.2k.: Sonuçta herkesin yaşadığı yer, ortam, aileleri farklı, herkesin bakış açısı farklı oluyor bu yüzden yani bir olayda bir kişi duygusal olarak bakıyorsa diğer kişi komik ya da mantıklı olarak bakabilir. Herkesin bakış açısı farklıdır. Aileleri yaşadıkları yer farklı.

8.1.268.1k.: Atatürk'ün büyümesinde en etkili olan şey de zaten çevre faktörü. Çevrende mesela birden fazla ırktan insan varsa, farklı medeniyetler varsa bu senin bu ülkeler hakkında daha fazla bilgi edinmeni sağlar ama tek bir kaynağa bağlı kaldığımızda nasıl daha az bilgi öğreniyorsak ya da kendimize direk onu ispatlıyorsak diğer ülkeleri de dinlediğimizde diğer kaynaklara da baktığımızda daha fazla bilgi ediniyoruz.

8.1.269.3e.: Mesela Fransız İhtilali'nden sonra milliyetçilik kabarmıştı. Herkes ben Sırpım, o zaman ben de özgür olmalıyım. Ben Ermeniyim,

ben de özgür olmalıyım. O yüzden bundan nedense Türkler çok etkilenmedi çünkü Türkler belli bir şeye bağlı değil belli bir sistemin başıydı. O sistemi kuran kişilerdir. Mustafa Kemal'de de bu oldu yani o zaman dedi ben bir Türküm ben de kendi ülkemi kendi özgürlüğümü sağlamalıyım. Mustafa Kemal'deki fark bu.

8.1.270.A.: Şimdi burada tarihçiler iki tane farklı görüşe sahipler, bunlar birbirlerini nasıl ikna edebilirler?

8.1.271.1k.: Bizim şu anda yaptığımız gibi görüşlerini birbirlerin anlatarak ispat etmeye çalışarak.

8.1.272.4e.: Farklılıkları tespit etmeye çalışarak, ondan sonra ortak yönlerini bularak.

8.1.273.3e.: Bence tek yolu kanıt.

8.1.274.A.: Mesela neler kanıt olabilir?

8.1.275.3e.: Bu konuyla ilgili bu kanıtları ben buraya koyuyorum dedin mi yani karşıdakinin başka bir şey söylemesi de mantıksız.

8.1.276.A.: Ne dersiniz?

8.1.277.2k.: Kendilikle bilgisiz tartışmamak gerekiyor. Herkesin bakış açısı farklı olduğu için herkes kendi bakış açısını yansıttığı zaman geride onun bakış açısına saygı duymalı ve onun bakış açısından da kendine bir şeyler çıkarabilmeli.

8.1.278.3e.: Bence bunlar bir panel gibi bir şey yapabilirler. Konuşma yapabilirler. Halkın da söz alabileceği bir yerde yapılabilir. Herkesin görüşü alınır görüşlerin daha fazla olduğu taraf doğrudur. Ama hala tartışmaya açık olunur sadece o söylenen doğru kabul edilir.

8.1.279.4e.: Bence ne düşünüyorlarsa yine onu söylerler değişmez. Öyle öğrenmişler ve öyle de gidecek.

8.1.280.A.: Ya ortak noktada buluşacaklar ya da farklılıklar hep devam edecek diyorsunuz.

2.1.281.2k.: Ama tabi bu da zenginlik oluyor. Daha fazla şey öğrenmiş oluyoruz biz de.

açıklayınız

Bu görüşe katılıyorum. Çünkü tarihler tartışıl-
 rılemes kanuıt deñiştirilemez donu ve tarih aynı
 olmalı ki zaten öyle ama yazdıkları arasında
 farklılık olmaması gerekir.

Bazı öğrenciler yorum farklılığını sebebi olarak tarihçilerin o konuda farklı kaynaklara bakmalarını ve kendi görüşlerinin birbirlerinden farklı olmasını göstermektedir.

8.2.164.A.: Şimdi son soruya bakalım, tarihçiler dedik aynı konuyu inceliyorlarsa, aynı kaynaklara bakıyorlarsa yazdıkları arasında farklılık olmaması gerekir.

8.2.165.2k.: Bence oluyor, gayet de oluyor sonuçta yorumlarını katıyorlar, bu da görüş farklılığı yaratıyor.

8.2.166.2k.: Mesela ben kitap yazdım diyelim Osmanlı ile ilgili ya da Atatürk'le ilgili, orada kendi görüşlerimi de kattım, çevreden duyduklarımı da kattım, mesela güzel sözler de kullandım Atatürk ile ilgili. Sonra Zeynep de yazdı diyelim ama o sade bir anlatımla yazdı, hiçbir şey kullanmadı diyelim, sadece bildiklerini araştırdıklarını yazdı. Ee tabi ki ikimizin de kitabı okunduğu zaman benimki daha ağır gelecek, onunki daha sade gelecek, biz bir araya geldiğimiz zaman görüş ayrılıkları olacak.

8.2.167.3e.: Ama böyle olmaz ki, zaten neydi o adamın adı Atatürk'le ilgili bir film yapmıştı, hatta biz gittik adı neydi onun?

8.2.168.A.: Can Dündar?

8.2.169.3e.: Eee evet, Can Dündar yaptı, Mustafa filmi. O sadece kendi bilgileri, onun sadece kendi Mustafa'sıydı ama gerçekte Mustafa Kemal sanki hatta bir tane cümlesi vardı. Müzik öğretmenimiz de dedi. Ben müzik öğretmenime katıldım orada. Işığı yakmış, kapatmayın demiş karanlıkta duramam muhabbeti o da yani o kadar böceklerin içinde yaşamış adam, savaşırlara girmiş adam nasıl yani karanlıkta duramayacak.

8.2.170.1k.: Bir de şu var şey kızı Ülkü var o şey demişti Bu film yapıldıktan sonra Atatürk'ün son ölüm zamanlarında yalnız kaldığı belirtilmişti o filmde, kızı öyle bir şey yok dedi. Ben hep yanındaydım, beni uzaklaştırmadılar dedi. Bu da bir farklılık, o yanlış biliyordu.

8.2.171.2k.: Zaten koskoca Atatürk yabancılar bile adama hayranlıkla şey yaparken okurken öyle yapmış böyle yapmış diye böyle bir zamanda tek kalması çok büyük bir yanlışlık.

8.2.172.A.: Sizi böyle bilgilerle karşılaşmak rahatsız etti mi?

8.2.173.3e.: Evet, biz çok sinir olduk.

8.2.174.1k.: Evet bir ara hep gündemdeydi, biz bunu her ders konuşuyorduk.

8.2.175.A.: Bunu öğretmenleriniz böyle söylediği için mi böyle düşünüyorsunuz, yoksa bunlar sizin kendi düşünceleriniz mi?

8.2.176.3e.: Yani bir de ben Atatürk konusunda baya hassasım, Youtube diye bir site var o kapatıldı, biz gizlice girdik merakımızdan izledik, izledikten sonra Youtube'u kırmak için elimizden geleni yaptık, hatta bazı videoları silmeye çalıştık sonra sildik galiba bazılarını, hatırlamıyorum çok kötü bir şey Atatürk'ü böyle sokak çocuğu şey gibi garip garip şeylerin içine koymuşlar.

8.2.177.2k.: Sadece sigara içen.

8.3.218.A.: Peki, sonuncuya bakalım, tarihçiler aynı konuyu araştırmışlar aynı kaynaklara bakmışlar, fakat farklı yorumlar bulurlar mı bulmazlar mı?

8.3.219.2e.: Bulurlar.

8.3.220.5e.: Bulamazlar, eğer aynı konuyu araştırıyorlarsa hepsinin aynı olması lazım.

8.3.221.2e.: İşte burada araştırmışlar, ayrı ayrı farklı şeyler bulmuşlar.

8.3.222.5e.: Olmaz, biri yalandır.

8.3.223.1k.: Şöyle bir şey olabilir mi? Mesela sen çikolatayı çok seviyorsun ama çikolata benim için farklı şey ifade ediyor, senin için farklı.

8.3.224.2e.: Ben çikolata yerken içindeki antepfıstıklarını düşünürüm, sen çikolatayı düşünürsün. Sen antepfıstığı bölümüne gidersen, ben çikolata bölümüne gidersem...

8.3.225.5e.: Ama tarihçiler aynı konuyu araştırıyorsa aynı sonuca varmalı.

8.3.226.1k.: Ama insanlara seçim şansı da bırakıyor olabilirler. Her insan aynı değildir.

8.3.227.2e.: Yorum farkı görüş farklılıklar mutlaka olmalı çünkü gerçeklerin ortaya çıkarılabilmesi için.

8.3.228.A.: Çocuklar şu yorum farkı ile görüş farklı arasında ne fark var bana bir anlatın?

8.3.229.2e.: Siz bir şeyi farklı yorumlarsınız, ben farklı yorumlarım. Bu öznel anlatım.

8.3.230.A.: O yorumu ne etkileyecek?

8.3.231.2e.: O yorumu sizin bakış açınız yani olaya bakış açınız, sizin olayı gördüğünüz yerle benim baktığım yer ve bakıp gördüğüm yer farklı farklı olabilir.

8.3.232.1k.: Aynı şeye bakıyorsunuz ama farklı şeyler düşünüyorsunuz sonuçta.

8.3.233.A.: O düşüncelerimi ne etkiliyor? Farklılığı ne sağlıyor sizce?

8.3.234.2e.: Kendi insanın daha önceden bildiği şeyler, kültür yapısı.

8.3.235.1k.: Yetiştirdiği yer.

8.3.236.2e.: Ailesinin görüşleri, hani çevresinde bulunan görüşler, daha önce bildikleri, her türlü birikimi daha önceki, daha önceki her türlü birikimi, eee onun bir araştırma yaparken mutlaka kafasının bir yerinde olur ve onu değiştirmek zordur.

8.3.237.A.: Güzel, ne diyorsunuz?

8.3.238.4k.: Ben dedim yaratır dedim. Niye yaratır dedim? Çünkü aynı kaynaktan yararlanıyorlar ama kendi bildikleri sonra çevreye yansıtırlar kendi görüşlerini de katabilirler yani ondan farklılık olabilir.

8.3.239.A.: Farklılıklar olabilir mi?

8.3.240.5e.: Aynı konudan aynı sonuçların ortaya çıkması lazım.

8.3.241.2e.: Mesela Karşıyaka hakkında sen başka düşünürsün, ben başka düşünürüm, ikimiz aynı konuyu konuşuyoruz. Sen diyen ki böyle olacak, böyle olmalı, ben diyorum ki böyle olmaz.

8.3.242.5e.: Aynı şey değil, Karşıyaka olayında herkes aynı bilebiliyor, orada onu görebiliyorsun bu kesin bir yargı olabilir.

8.3.243.2e.: Bu kesin bir yargı değil ama biz bu konuyu araştırıyoruz.

8.3.244.1k.: Ama tarih geçmiş bir şey, başı sonucu olan bir şey olan bitti yani ama biz görüyoruz sonuçta onu.

8.3.245.2e.: Kesin tarihte olan bir şeyi araştırmak lazım.

8.3.246.1k.: Tarihçiler onları görmemiş de olabilir sonuçta.

8.3.247.2e.: O zaman 2012’de Türkiye dünya birincisi oldu mu olmadı mı söyle?

8.3.248.5e.: Sen Fenerbahçe’yi 1-0 yendi mi?

8.3.249.2e.: Evet yendi ama herkes biliyor bunu yendiğini.

8.3.250.5e.: Ama olmaz.

Tam olarak katılmıyosum. Çünkü aynı konudan farklı sonuçlara ulaşılması normal. Çünkü farklı bakış açıları var. Fakat bu nesnel olayların tartışılması anlamına gelmez.

9 8 1 k y 2

Yukarıdaki öğrencilerin görüşlerinde aslında, öğrencilerin tarihte farklı yorumlara ilişkin görüşlerinin sadece okulda değil, okul dışında alternatif tarihlerle karşılaştıklarında geliştiği de anlaşılmaktadır. Öğrencilerin Can Dündar’ın filmi üzerinden böyle bir tartışmaya girmeleri bunun en güzel örneğidir. Bazı öğrencilere göre ise yorum farklılığının kaynağı kaynaklardaki farklılıktır. Aşağıda bu öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

8.3.254.A.: Tarihçiler aynı konuyla ilgili farklı düşünebilirler bu farklı görüşlerini birbirlerine nasıl ikna edebilirler?

8.3.255.2e.: Kanıtları ile.

8.3.256.1k.: Tarihsel kanıtlar, tarihi eserlerle.

8.3.257.3e.: Ulaştığı sonuçlarla yaptığı araştırmaların sonuçları ile gösterebilirler ben bunu buldum diye gösterebilirler. Mesela ben bir ayak izi buldum bu ayak izinin ne olduğunu kanıtlayabilirim ben.

8.3.258.1k.: Tarihçi sonuçta geniş bir bilgiye sahiptir. Onu da açıklama yeteneğine sahiptir her halde.

8.3.259.4k.: Ben de arkadaşşıma katılıyorum.

8.3.260.2e.: Ya da bir siyasetçi gelse onları ikna ederler. Konuşmayı bilen birinden yardım alabilir.

8.3.261.A.: Yani kanıtları ve sonuçlarını koyacaklar önlerine bu budur şudur deyip birbirlerini ikna edecekler öyle mi?

8.3.262.2e.: Bu budur deyip ikna edecekler söz hakkı vermeyecekler. Kesin her şey bitene kadar hiç söz hakkı vermemeleri lazım. Sen nereden bildin bunları melik gökçekten mi?

8.3.263.2e.: Adam belki söyledikleri ile yanlış ama o anda hiçbirşey diyemiyorsunuz adam sürekli konuşuyor. Yani sözünüz bitene kadar asla susmazsanız bir şey diyemez diyemiyorlar zaten.

Öğrencilerin yorum farkının sebebi olarak gördükleri etkenlerin biri de anlatımın dilidir. Burada hiç şüphesiz öğrencilerin tarih dersinde değil Türkçe dersinde öğrendiklerinin etkisi hissedilmektedir.

8.5.114.A.: Eğer tarihçiler aynı konuyu araştırıyorlarsa aynı kaynaklara bakıyorlarsa aynı şeyleri bulmaları mı gerekir?

8.5.116.3k.: Hayır, kendi dilerinde yorumları farklı olabilir.

8.5.117.4e.: Hayır, yorumları farklı olabilir.

8.5.118.A.: Bu yorum farklılığını mesela ne sağlar.

8.5.119.3k.: Şöyle aynı konuyu araştırıyorlar aynı kaynağı kullanıyorlar fakat onlar okuduktan sonra mesela kafasındaki yorum yani kendinin anlatma dili farklı olabilir. Ama belki aynı noktaya da gelebilirler anlatma şekilleri ile. Ben de öyle açıklamıştım zaten.

8.5.120.A.: Yani anlatma dili derken cümleleri nasıl kurdukları nasıl yazdıkları mı?

8.5.121.3k.: Yani kendi dillerinde mesela cümle değişikliği mesela yani o okuduğun farkı bir şekilde anlatır. Ama aynı noktaya gelir diğerinin anlattıkları ile.

8.5.122.A.: Anladım. Yorum farkının ne olduğunu tam olarak anlayamıyorum.

8.5.123.1k.: Mesela onu görmüş ve farkı şeyler düşünmüş o konu ile ilgili. Mesela farklı bireyler farklı şeyler anlayabilirler. Birikiminden dolayı daha farklı anlayabilir.

8.5.124.2k.: Gördüğü bildiği konular farklı olabilir.

8.5.125.A.: Yorum farkı denilince ben hep sınavlarda mesela kitaptaki cümleyi yazmak yerine ona benzer yakın bir cümle yazıyorsunuz ya acaba onu mu kastediyorlar diye düşündüm.

8.5.126.A.: Ne dersiniz?

8.5.127.5e.: Ben katılıyorum yazdım ama neden yazdığımı hatırlamıyorum. Bence aynı kaynaklara bakarak farklı yorumlar yapabilirler. Eee bu işin sonunda belki kavga olabilir ya da birbirlerini ikna etme gibi de olabilir.

8.5.128.A.: Diyelim ki televizyonda izliyoruz, 2 tarihçi matbaa ile ilgili tartışıyorlar bunların hangisinin daha doğru söylediklerine nasıl karar verebilirsiniz?

8.5.129.3k.: Karar veremeyiz ki.

8.5.130.1k.: Kanıtlarına göre olabilir.

8.5.131.2k.: Onların bizlere gösterdikleri deliller falan olabilir.

8.5.132.A.: Ne olabilir delil?

8.5.133.4k.: Bence eski çağlardan gelerek ellerinde belki kaynaklara bakarak olabilir.

8.5.134.A.: Bize bir belge göstermeleri mi?

8.5.135.1k.: Evet, eski yıllardan kalan bir belge göstermeleri.

8.5.136.2k.: Onların araştırma yapıp o delileri bulup ancak o şekilde olabilir.

8.5.137.3k.: Yani hangisi kanıtlarsa olabilir çünkü bu senelerde kim ortaya ne atarsa insan oğlu hepsine inanıyorlar bu yüzden de o şekilde tartışma çıkararak bir çözüm bulması doğru olabilir.

8.5.138.A.: Kim kanıtlıyorsa, kim gösteriyorsa onun daha doğru olduğunu düşünürsünüz.

..... Katılmıyorum. Bir sözcüğün bile sesleri olabileceğine göre. Bir.....
 ..paragrafı..... okuyup da kendi aklımdan kendi bildiklerimize göre.....
 ..yorumlar yapmak..... olduğunda.....

Tarihsel yorum tarihinin yorum farkından kaynaklanmaktadır. Bunda tarihçilerin ön bilgilerinin kullandıkları kaynakların inançlarının etkisi vardır. Aşağıda bu görüşleri ileri süren öğrencilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu fikre katılıyorum, ama tabii ki arada tarihçilerin yorum farkında olabilir. Yani bir tarihçi bazı şeyleri kendine göre yorumlar, bir diğer tarihçi de kendine göre yorumlayabilir. Bu arada ben böyle düşünüyorum...

2 8 3 k y 2

Katılmıyorum. Çünkü zaten bütün tarihçiler birbirini teklif edip oynamı yapardı. Bir tarihçiden başka tarihçiye gerek kalmazdı. Arasında yorum farklılığı olmalı ki tartışılabilir.

6 8 15 k y 2

Katılmıyorum. Çünkü tarihçiler bilgin insanlardır. Onlar farklı kaynağı kullanıp farklı sonuçlar çıkarırlar.

8 8 14 k d 2

Katılmıyorum. Çünkü basit bir konuda bile farklı görüşler ortaya çıkabilir. Herkes aynı şeyleri düşünmek zorunda değil. Ancak İstanbul'un fethi 1453, bir çıkışta 1607 diyemez. Sadece yorum farklılığı olabilir.

9 8 3 k y 2

Katılıyorum. Aynı konuyu aynı kaynaklardan araştırılıyorsa farklılık olmaz.

9 8 11 k o 2

Katılıyorum. Çünkü aynı kaynakları kullanıyorlar.

9 8 20 e y 2

Katılıyorum. Çünkü bir tarihçi diğer tarihçilerde olduğu gibi belirli kendine bir yorum katmıştır.

10 8 3 k y 2

Katılıyorum ve tarihi olaylarda tarihçilerin yorumlarını katılmıyorum, yorumları başka yazı dizilerinde belirtilebilir

11 8 10 k y 2

Katılmıyorum İnsanlar gen. kayaktan farklı bilgi yada yorum akabilirler

13 8 2 k o 2

açıklayınız.

Katılmıyorum Çünkü herkesin görüşü farklıdır ve saygı duyulması gerekir.

13 8 29 k o 2

Katılmıyorum Çünkü her tarihçinin bakış açısı farklıdır.

15 8 26 k d 2

Bu görüş bir yönüyle doğru bir yönüyle farklıdır. Bu tarihçilerin yazdıklarında belki de aynı olabilir. Ama böyle bir durumda yorum farkının olması doğaldır.

15 8 32 k y 2

Genel olarak 14 yaş grubu öğrencilerin tarihte farklı yorumların olabirliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin yorum farkının anlatımdan kaynaklanan bir fark olduğunu, bunun yanında tarihçilerin kullandıkları kaynakların çeşitlilik göstermesinin de yorum farkına sebep olduğunu düşündükleri görülmektedir. Tarihçilerin bireysel özellikleri ve ön deneyimleri de öğrencilere göre yaptıkları yorumları etkilemektedir.

4.4. 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Yorum Kanıt Arasındaki İlişkiye

Yönelik Karşılaştırmalı Bulguları

12-13-14 yaş grubuna ilişkin ilk bulgu, öğrencilerin kendilerine sunulan açıklamalardan hangisini daha doğru olarak değerlendirip seçtikleridir. Aşağıda öğrencilerin bu konudaki cevapları verilmiştir.

Tablo 68
12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Aynı Olayla İlgili Farklı
Yorumlar Olmasına İlişkin Görüşleri

Açıklamalar	12 yaş		13 yaş		14 yaş		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Açıklama	64	5,1	41	3,3	45	3,6	150	12
2. Açıklama	79	6,3	92	7,4	72	5,8	243	19,4
3. Açıklama	57	4,6	93	7,4	74	5,9	223	17,9
4. Açıklama	249	19,9	176	14,1	209	16,7	634	50,7

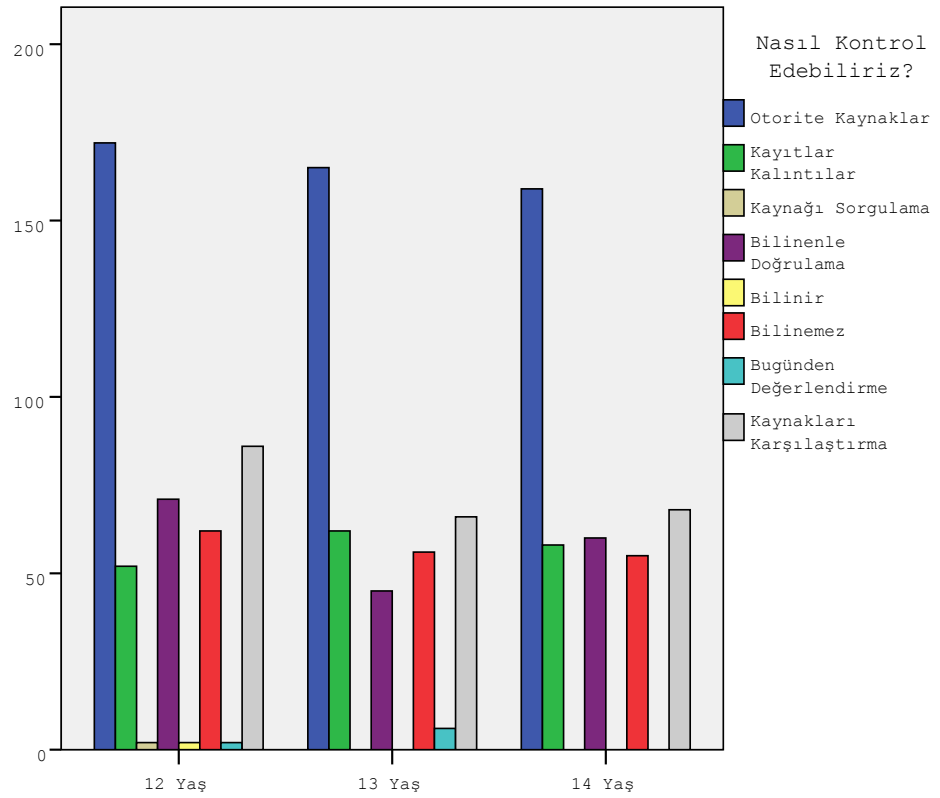
Tablo 68 incelendiğinde öğrencilerin %50,7'sinin (%19,9 12 yaş, %14,1 13 yaş, %16,7 14 yaş) 4. açıklamayı (Bu iki tarihten mutlaka biri yanlıştır. Bir olayla ilgili iki tarih olması mümkün değildir), %19,4'ünün (%6,3 12 yaş, %7,4 13 yaş, %5,8 14 yaş) 2. açıklamayı (Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihlerin farklı olması sadece bir yorum farkıdır), %17,9'unun (%4,6 12 yaş, %7,4 13 yaş, %5,9 14 yaş) 3. açıklamayı (Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihle ilgili tek bir yorum yapmak mümkün değildir), %12'sinin ise (%5,1 12 yaş, %3,3 13 yaş, %3,6 14 yaş) 1. açıklamayı (Hiç kimse gerçekten matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihi tam olarak bilemez) seçtikleri anlaşılmaktadır.

Tablo incelendiğinde 13 ve 14 yaş grubu öğrencilerin genel olarak aynı açıklamaları seçtikleri anlaşılmaktadır. Yani bu gruptaki öğrenciler için öncelikle *“Bu iki tarihten mutlaka biri yanlıştır. Bir olayla ilgili iki tarih olması mümkün değildir* açıklaması daha sonra *Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihle ilgili tek bir yorum yapmak mümkün değildir”* açıklaması, ardından *“Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihlerin farklı olması sadece bir yorum farkıdır”* açıklaması ve son olarak da *“Hiç kimse gerçekten matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihi tam olarak bilemez”* açıklamasını seçtikleri anlaşılmaktadır. Fakat 12 yaş grubu öğrenciler için *“Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihle ilgili tek bir yorum yapmak mümkün değildir”* açıklaması ikinci sırada yer almaktadır. Bunda 13 ve 14 yaş grubu öğrencilerin derslerinde bir şekilde matbaanın Osmanlı'ya ilk geldiği tarihle ilgili bilgiler edinmelerine rağmen 12 yaş grubu öğrencilerin daha bu konuda derslerinde bir bilgi ile karşılaşmamış olmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Ancak

öğrencilerin tümünün genel ifadeleri incelendiğinde bu iki yorumdan mutlaka birinin yanlış olması gerektiğini düşündükleri de açıktır.

Öğrencilere kaynak çalışmasında sorulan bir diğer soru ise iki yorumdan hangisinin daha doğru olduğuna nasıl karar verebiliriz olmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda tablo ve şekil olarak verilmiştir.

Şekil 13
12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Aynı Olayla İlgili Farklı Yorumların Doğruluğunu Nasıl Kontrol Edebileceklerine Yönelik Görüşleri



Tablo 69
12-14 Yaş Grunu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlarla Karşılaşırsa
Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları

Nasıl Kontrol Edebiliriz?	12 yaş		13 yaş		14 yaş		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Otorite Kaynaklar	172	13,8	165	13,2	159	12,7	496	39,7
Kayıtlar ve Kalıntılar	52	4,2	62	5	58	4,6	172	13,8
Açıklamanın Sorgulanması	2	0,2	0	0	0	0	2	0,2
Kendi Bildiği İle Karşılaştırma	71	5,7	45	3,6	60	4,8	176	14,1
Herkes Bunu Bilir	2	0,2	0	0	0	0	2	0,2
Bilinemez	62	5	56	4,5	55	4,4	173	13,9
Bugüne Bakıp Olur olamaz	2	0,2	6	0,5	0	0	8	0,6
Kaynakları Karşılaştırma	86	6,9	66	5,3	68	5,4	220	17,6

Tablo ve grafik birlikte incelendiğinde öğrencilerin % 39,7'sinin (%13,8 12 yaş, %13,2 yaş, %12,7 14 yaş) otorite kaynakları, %17,6'sının (%6,9 12 yaş, %5,3 13 yaş, %5,4 14 yaş) kaynakları karşılaştırmayı, %14,1'inin (%5,7 12 yaş, %3,6 13 yaş, %4,8 14 yaş) kendi bildiği ile karşılaştırdığı, %13,9'unun (%5 12 yaş, %4,5 13 yaş, %4,4 14 yaş) bilinemez olduğunu, %13,8'inin (%4,2 12 yaş, %5 13 yaş, %4,6 14 yaş) kayıtlar ve kalıntıları, %0,6'sının (%0,2 12 yaş, %9,5 13 yaş) bugünün penceresinden değerlendirdikleri, %0,2'sinin (%0,2 12 yaş) açıklamanın sorgulanmasını, %0,2'sinin (%0,2 12 yaş) herkesin bunu bildiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Yine öğrenciler arasında en çok başvurulan yol otorite kaynaklara başvurmaktır.

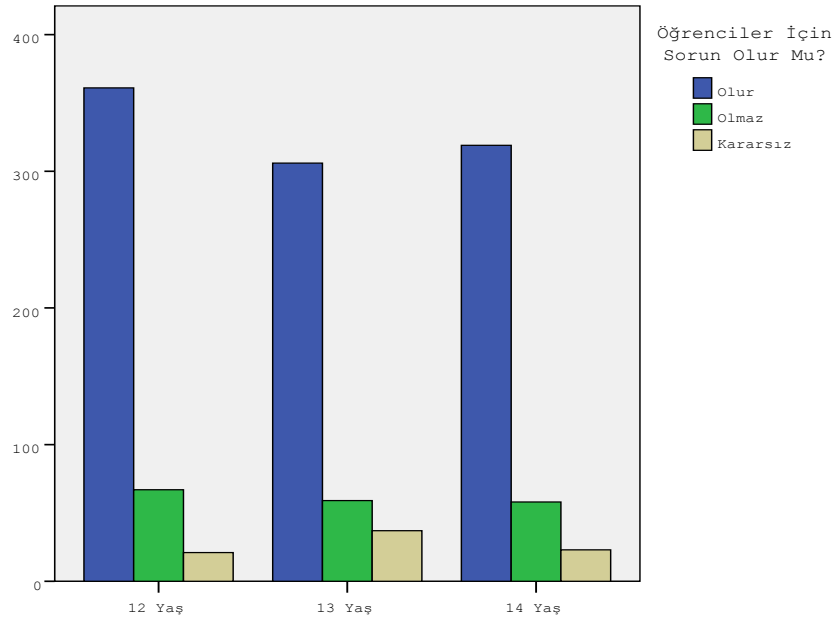
Öğrencilerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde otorite kaynaklara yönelik bir güven her yaş grubunda görülmektedir. Bunun yanında en çok 12 yaş grubundaki öğrencilerin bugün kendi yaşantılarında kaynaklanan değerlendirmeler içine girdikleri anlaşılmaktadır. Kaynağı sorgulayan öğrencilerin sayısı oldukça az

görülmektedir. Öğrenciler arasında en çok başvurulan yollardan biri kaynakları karşılaştırarak ortak olan bilgileri seçmektir. Bu sorunun cevabında bundan önceki kaynak çalışmasında öğrenciler sorulan nasıl kontrol edebilirsiniz sorularının aksine kaynaklar ve kalıntıların daha çok işe yarayabileceğini ileri sürmeleri yine ilginç bir bulgudur.

Öğrencilere kaynak çalışmasında sorulan diğer bir soru tarihte farklı yorumların olması bu konuyu öğrenmeye çalışan öğrenciler için sorun olur mu sorusu idi. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda şekil ve tablo olarak gösterilmiştir

Şekil 14

12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlarla Karşılaşırlarsa Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları



Tablo 70

12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların Olmasının Bu Konuyu Öğrenmeye Çalışan Öğrenciler Açısından Sorun Olup Olmayacağına İlişkin Görüşleri

Öğrenciler İçin Sorun Olur Mu?	12 yaş		13 yaş		14 yaş		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Olur	361	28,9	306	24,5	319	25,5	986	78,8
Olmaz	67	5,4	59	4,7	58	4,6	184	14,7
Kararsız	21	1,7	37	3	23	1,8	81	6,5

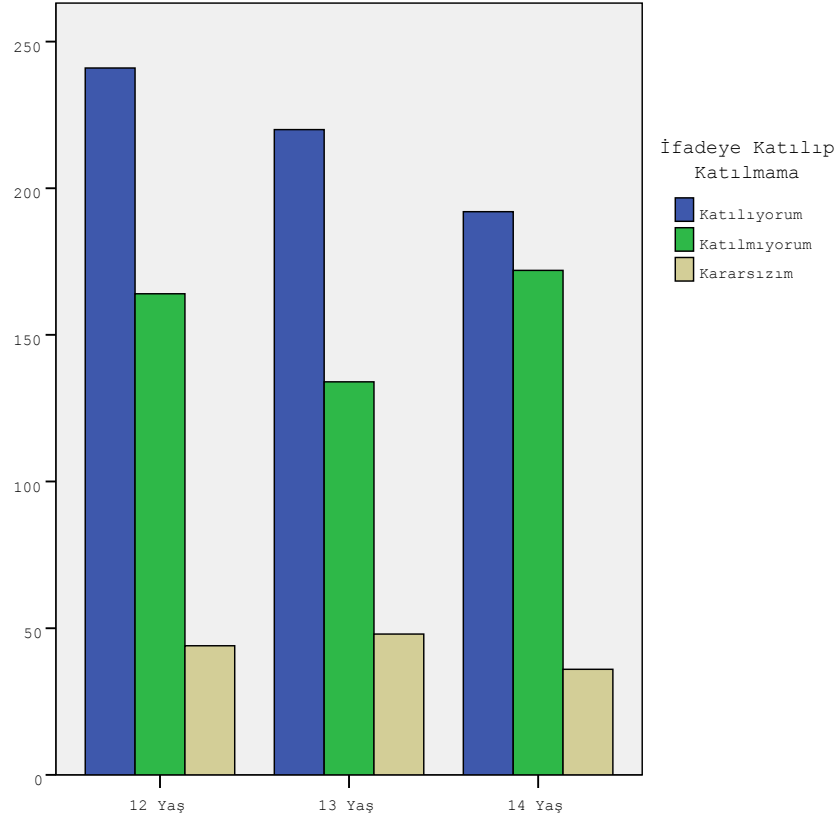
Tablo ve şekil birlikte incelendiğinde öğrencilerin %78,8'i (%28,9 12 yaş, %24,5 13 yaş, %25,5 14 yaş) bunun öğrenciler için sorun yaratacağını, %14,7'si (%5,4 12 yaş, %4,7 13 yaş, %4,6 14 yaş) bunun sorun olmayacağını, %6,5'i ise (%1,7 12 yaş, %3 13 yaş, %1,8 14 yaş) kararsız kaldıklarını bildirmişlerdir.

Öğrencilerin cevapları genel olarak değerlendirildiğinde azımsanmayacak kadar çok bir kısmının bunun öğrenciler için sorun olacağını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilere kaynak çalışmasında sorulan bir diğer soru “Eğer tarihçiler aynı konuyu araştırıyorlarsa, aynı kaynakları kullanıyorlarsa ve yalan da söylemiyorlarsa yazdıkları arasında farklılık olmaması beklenir.” ifadesine katılıp katılmadıkları olmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda tablo ve grafik şeklinde sunulmuştur.

Şekil 15

12-14 yaş grubu öğrencilerin “Eğer tarihçiler aynı konuyu araştırıyorlarsa, aynı kaynakları kullanıyorlarsa ve yalan da söylemiyorlarsa yazdıkları arasında farklılık olmaması beklenir” İfadeye Katılıp Katılmama Durumları



Tablo 71

12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihçileri İlişkin Verilen İfadeye Katılıp Katılmama Durumları

İfadeye Katılıp Katılmama	12 yaş		13 yaş		14 yaş		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Katılıyorum	241	19,3	220	17,6	192	15,3	653	52,2
Katılmıyorum	164	13,1	134	10,7	172	13,7	470	37,6
Kararsız	44	3,5	48	3,8	36	2,9	128	10,2

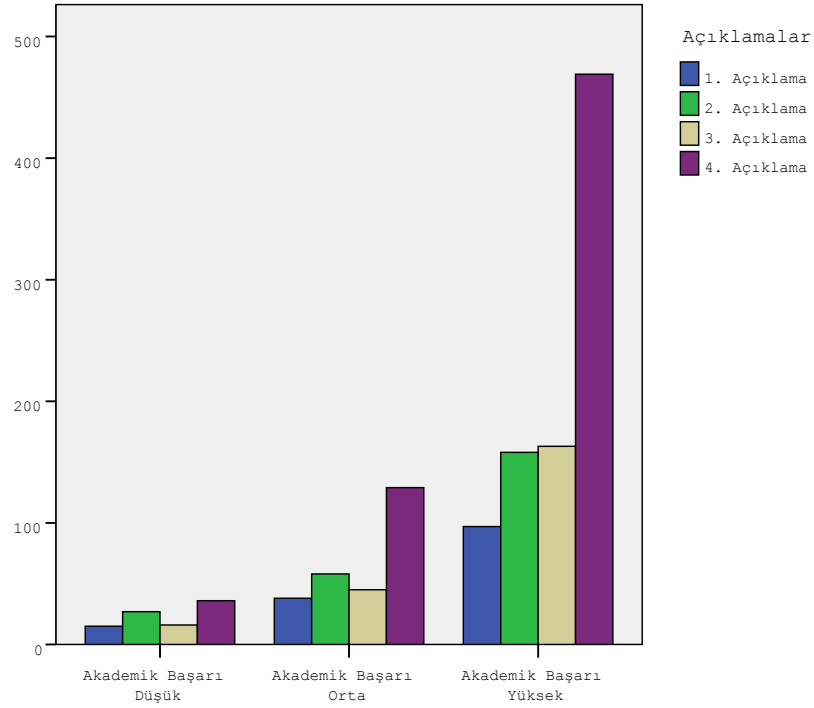
Tablo ve şekil birlikte incelendiğinde öğrencilerin %52,2’si (%19,3 12 yaş, %17,6 13 yaş, %15,3 14 yaş) bu ifadeye katıldıklarını bildirmişlerdir. Öğrencilerin %37,6’sı (%13,1 12 yaş, %10,7 13 yaş, %13,7 14 yaş) ifadeye katılmadıklarını ve %10,2’si ise (%3,5 12 yaş, %3,8 13 yaş, %2,9 14 yaş) kararsız kaldıklarını

belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ifadeye katılması onların, tarihçilerin yazdıkları arasında farklılığını olmaması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

12-14 yaş grubu öğrencilere ilişkin yapılan bu çalışmada karşılaştırma kriteri olarak akademik başarı da seçilmiştir. Aşağıda öğrencilerin akademik başarıları dikkate alındığında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Şekil 16

Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerinin Tarihte Aynı Olayla İlgili Farklı Yorumlar Olmasına İlişkin Görüşleri



Tablo 72
Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Tarihte Aynı Olayla İlgili Farklı Yorumlar Olmasına İlişkin Görüşleri

Açıklamalar	Akademik Başarı Düşük		Akademik Başarı Orta		Akademik Başarı Yüksek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Açıklama	15	1,2	38	3	97	7,8	150	12
2. Açıklama	27	2,2	58	4,6	158	12,6	243	19,4
3. Açıklama	16	1,3	45	3,6	163	13	224	17,9
4. Açıklama	36	2,9	129	10,3	469	37,5	634	50,7

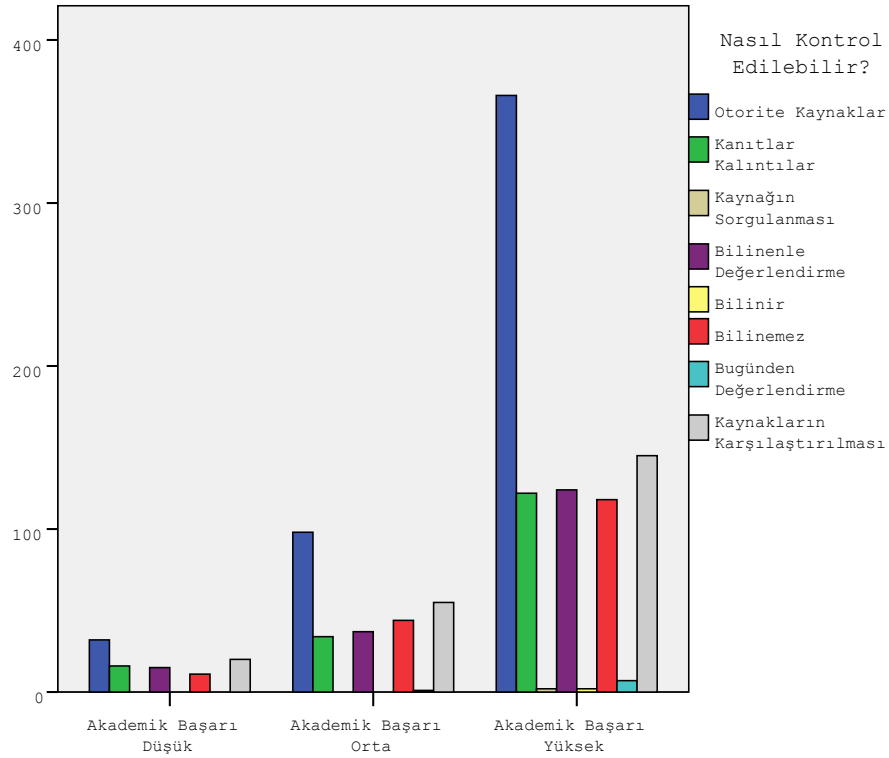
Tablo ve şekil birlikte incelendiğinde öğrencilerin %50,7'sinin (%12,9 akademik başarısı düşük, %10,3 akademik başarısı orta, %37,5 akademik başarısı yüksek) 4. açıklama (Bu iki tarihten mutlaka biri yanlıştır. Bir olayla ilgili iki tarih olması mümkün değildir), %19,4'ünün (%2,2 akademik başarısı düşük, %4,6 akademik başarısı orta, %12,6 akademik başarısı yüksek) 2. açıklama (Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihlerin farklı olması sadece bir yorum farkıdır), %17,9'unun (%1,3 akademik başarısı düşük, %3,6 akademik başarısı orta, %13 akademik başarısı yüksek) 3. açıklama (Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihle ilgili tek bir yorum yapmak mümkün değildir), %12'sinin ise (%1,2 akademik başarısı düşük, %3 akademik başarısı orta, %7,8 akademik başarısı yüksek) 1. açıklama (Hiç kimse gerçekten matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihi tam olarak bilemez) seçtikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin genel bulguları değerlendirildiğinde bir tarihsel olayla ilgili iki tarih olmasının mümkün olmayacağını düşündükleri anlaşılmaktadır. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin ardından matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihle ilgili tek bir yorum yapmak mümkün değildir açıklamasını seçtikleri anlaşılmaktadır. Fakat akademik başarısı düşük ve orta olan öğrenciler matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihteki farklılığını yorum farkından kaynaklandığını daha çok düşünme eğilimindedirler. Bu da aslında akademik başarı arttıkça öğrencilerin tarihte tek doğruların olması gerektiği görüşünü daha çok benimsemiş eğiliminde olduklarını da gösterebilir.

Öğrencilere kaynak çalışmasında sorulan bir diğer soru da hangi açıklamanın daha doğru olduğuna nasıl karar verebiliriz sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar tablo ve şekil olarak gösterilmiştir.

Şekil 17

Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlarla Karşılaşırlarsa Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları



Tablo 73
Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumlarla Karşılaşırlarsa Bunların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları

Nasıl Kontrol Edebiliriz?	Akademik Başarı Düşük		Akademik Başarı Orta		Akademik Başarı Düşük		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Otorite Kaynaklar	32	2,6	98	7,8	366	29,3	496	39,7
Kayıtlar ve Kalıntılar	16	1,3	34	2,7	122	9,8	172	13,8
Açıklamanın Sorgulanması	0	0	0	0	2	0,2	2	0,2
Kendi Bildiği İle Karşılaştırma	15	1,2	37	3	124	9,9	176	14,1
Herkes Bunu Bilir	0	0	0	0	2	0,2	2	0,2
Bilinemez	11	0,9	44	3,5	118	9,4	173	13,9
Bugüne Bakıp Olur olamaz	0	0	1	0,1	7	0,6	8	0,6
Kaynakları Karşılaştırma	20	1,6	55	4,4	145	11,6	220	17,6

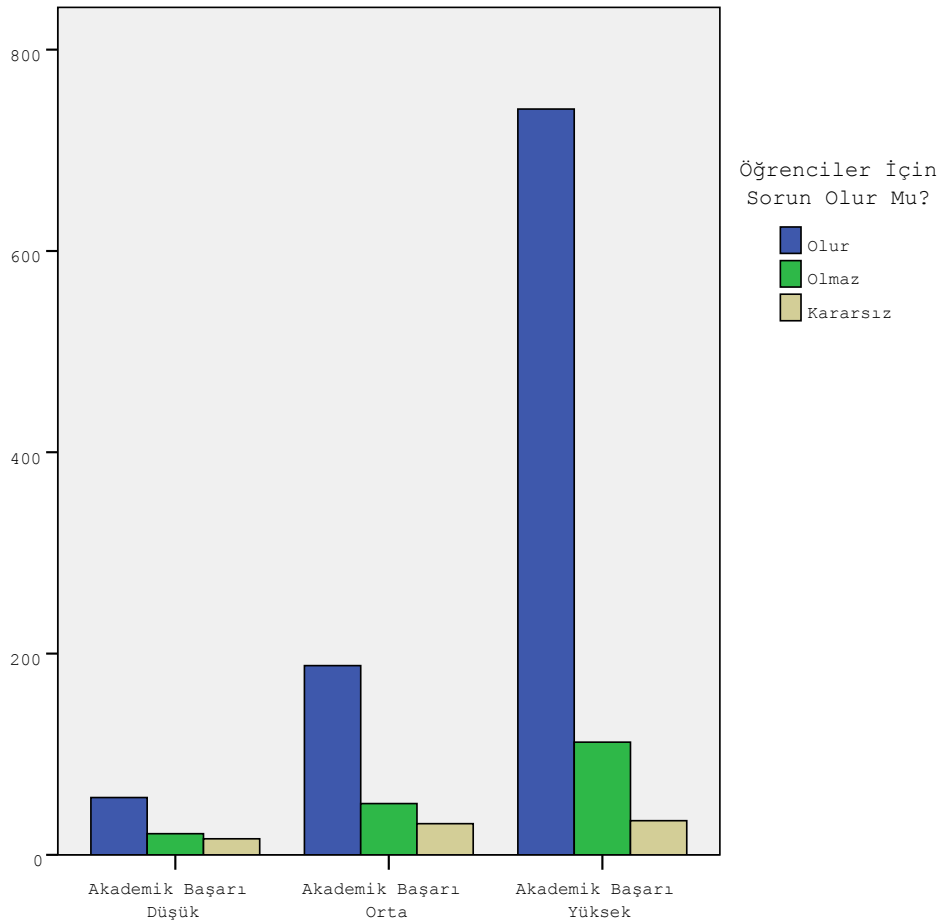
12-14 yaş grubuna ilişkin veriler genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin %39,7'sinin (%2,6 düşük akademik başarı, %9,8 orta akademik başarı, %29,3 yüksek akademik başarı) otorite kaynakları, %17,6'sının (%1,6 düşük akademik başarı, %4,4 orta akademik başarı, %11,6 yüksek akademik başarı) kaynakları karşılaştırmayı, %14,1'inin (%1,2 düşük akademik başarı, %3 orta akademik başarı, %9,9 yüksek akademik başarı), %13,9'unun (%0,9 düşük akademik başarı, %3,5 orta akademik başarı, %9,4 yüksek akademik başarı) bilinemez olduğunu %13,8'inin (%2,7 düşük akademik başarı, %9,8 orta akademik başarı, %1,3 yüksek akademik başarı) kayıtlar ve kalıntılarını, %0,6'sını (%0,1 orta akademik başarı, %0,6 yüksek akademik başarı) bugünden değerlendirme yaptıklarını, %0,2 (%0,2 yüksek akademik başarı) herkesin bunu bildiğini, %0,2 (%0,2 yüksek akademik başarı) açıklamanın sorgulanmasını bir yol olarak göstermişlerdir. Bu olayın herkes tarafından bilinen bir şey olduğunu sadece akademik başarısı yüksek olan öğrenciler dile getirirken, açıklamanın sorgulanması da yine sadece yüksek akademik başarıdaki öğrenciler arasında görülmüştür. Öğrencilerin genel ifadeleri

değerlendirildiğinde ise otorite kaynaklar öğrencilerin her başarısını sıkıştırdığında başvurmayı düşündükleri kaynaklar olarak görülmeye devam etmektedir.

Öğrencilere kaynak çalışmasında sorulan bir diğer soru da tarihte farklı yorumlarla karşılaşmanın öğrenciler açısından sorun olup olmayacağıdır. Aşağıda öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar tablo ve şekil olarak sunulmuştur.

Şekil 18

Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların Olmasının Bu Konuyu Öğrenmeye Çalışan Öğrenciler Açısından Sorun Olup Olmayacağına İlişkin Görüşleri



Tablo 74
Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumların Olmasının Bu Konuyu Öğrenmeye Çalışan Öğrenciler Açısından Sorun Olup Olmayacağına İlişkin Görüşleri

Öğrenciler İçin Sorun Olur Mu?	Akademik Başarı Düşük		Akademik Başarı Orta		Akademik Başarı Düşük		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Olur	57	4,6	188	15	741	59,2	986	78,8
Olmaz	21	1,7	51	4,1	112	9	184	14,7
Kararsız	16	1,3	31	2,5	34	2,7	81	6,5

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde %78,8'inin (%4,6 düşük akademik başarı, %15 orta akademik başarı, %59,2 yüksek akademik başarı) bunun öğrenciler açısından sorun olacağını, 14,7'sinin (%1,7 düşük akademik başarı, %4,1 orta akademik başarı, %9 yüksek akademik başarı) bunun sorun olmayacağını, %6,5'i ise (%1,3 düşük akademik başarı, %2,5 orta akademik başarı, %2,7 yüksek akademik başarı) kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin cevapları genel olarak değerlendirildiğinde akademik başarıları arasında farklılığın kararlarını etkilemediği çoğunun tarihte farklı yorumlarla karşılaşmanın öğrenciler açısından sorun olacağını düşünmektedirler.

Öğrenciler kaynak çalışmasında sorulan son soru "*Eğer tarihçiler aynı konuyu araştırıyorlarsa, aynı kaynakları kullanıyorlarsa ve yalan da söylemiyorlarsa yazdıkları arasında farklılık olmaması beklenir.* Olmuştur öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 75
Farklı Akademik Başarıya Sahip Öğrencilerin Tarihçileri İlişkin Verilen İfadeye Katılıp Katılmama Durumları

İfadeye Katılıp Katılmama	Akademik Başarı Düşük		Akademik Başarı Orta		Akademik Başarı Yüksek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Katılıyorum	40	3,2	131	10,5	482	38,5	653	52,2
Katılmıyorum	36	2,9	85	6,8	349	27,9	470	37,6
Kararsız	18	1,4	54	4,3	56	4,5	128	10,2

Öğrencilerin ifadeleri genel olarak değerlendirildiğinde %52,2'sinin (%3,2 düşük akademik başarı, %10,5 orta akademik başarı, %38,5 yüksek akademik başarı) bu ifadeye katıldıklarını, %37,6'sının (%2,9 düşük akademik başarı, %6,8 orta akademik başarı, %27,9 yüksek akademik başarı) ifadeye katılmadıklarını, %10,2'si ise (%1,4 düşük akademik başarı, %4,3 orta akademik başarı, %4,5 yüksek akademik başarı) kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu da öğrencilerin genel olarak tarihçilerin farkı yorumlarının olmaması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle, İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşleri Ölçeğinden elde edilen sonuçlar belirtilerek tartışılacak, ardından kaynak çalışmaları ve görüşmelerden elde edilen neticeler verilerek ele alınacak, son olarak da yapılan çalışmanın sonuçlarına ve bundan sonra yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilecektir.

5.1. İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşlerine

İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

12 yaş grubundaki öğrencilerin İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeğinden elde edilen sonuçlar cinsiyetlerine göre değerlendirildiğinde, erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran Tarihsel Bilginin Kesinliği ve Aktarımı alt boyutlarında daha kapalı düşündükleri anlaşılmaktadır. Ölçekten elde edilen sonuçlar aynı zamanda öğrencilerin, King ve Kitchener (2002)'in yansıtma öncesi, Kuhn ve Weinstock (2002)'un gerçekçi ve mutlakıyetçi dönemlerine denk geldiklerini de göstermektedir. Bu paralelde 12 yaş grubunda erkek öğrencilerin tarihi geçmişin bir kopyası olarak değerlendirdikleri, mutlak tarihsel bir doğru olduğuna kızlara oranla daha çok inanma eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır.

13 yaş grubu öğrencilerin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşler Ölçeğine verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar ışığında öğrencilerin Tarihsel Bilginin Kesinliği, Tarihsel Bilginin Kaynağı, Tarihsel Bilginin Gelişimi, Tarihsel Bilginin Dayanağı, Tarihsel Bilginin Aktarımı alt boyutlarında farklılık görülmemektedir.

14 yaş grubu öğrencilerin İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeğinden elde edilen sonuçların, Tarihsel Bilginin Gelişimi alt boyutunda farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu alt boyutta, tarihçiler tarihsel olaylarla ilgili yeni kanıtlara ulaştıklarında tarihsel bilgiler değişebilir; tarihçilerin

cevabının bulamadıkları bazı tarih soruları da vardır; tarih kitaplarındaki bilgiler kimi zaman değişebilir; tarih araştırmalarıyla elde edilen yeni bilgiler o güne kadar tarihçilerin doğru olduğuna inandıkları düşüncelerin değişmesine sebep olabilir şeklinde ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler Kuhn ve Weinstoch (2002)'a göre çoklu değerlendirmeci ve King ve Kirvher'a göre ise yarı yansıtıcı döneme denk gelmektedir. Başka bir deyişle bu yaş grubunda kız öğrenciler, tarihsel bilginin değişebileceği konusunda daha esnek düşünmektedir. Ölçeğin Tarihsel Bilginin Kesinliği, Tarihsel Bilginin Kaynağı, Tarihsel Bilginin Dayanağı, Tarihsel Bilginin Aktarımı alt boyutlarında ise bir farklılığa rastlanmamıştır.

12-14 yaş grubundaki öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik görüşleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişki değerlendirildiğinde Tarihsel Bilginin Gelişimi alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kız öğrenciler, tarihçiler tarihsel olaylarla ilgili yeni kanıtlara ulaştıklarında tarihsel bilginin değişebileceğini, tarihçilerin de cevabını bulamadıkları bazı tarih soruları olabileceğini, tarih kitaplarındaki bilgilerin kimi zaman değişebileceğini, tarih araştırmalarıyla elde edilen yeni bilgilerin o güne kadar tarihçilerin doğru olduğuna inandıkları fikirlerini değiştirmelerine sebep olabileceğini düşünmektedir. Bunda kız öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik daha değerlendirmeci ve yansıtıcı bir tutum sergilemelerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

12-14 yaş grubundaki öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik görüşleri ve yaşları arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, yaş grupları arasında belirli bir takım farklılıklara rastlanmıştır. Bu farklılıklardan ilki 12 yaş grubundaki öğrencilerle 14 yaş grubundaki öğrenciler arasında saptanmıştır. Burada, 12 yaş grubu öğrencilerin Tarihsel Bilgi Kesinliğine yönelik görüşlerinin 14 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre 12 yaş grubundaki öğrenciler bir tarih araştırması sonucunda elde edilen bilgilerin tek doğru olduğunu, tarihçilerin tarihte neyin doğru olduğu konusunda hemfikir olduklarını, tarihçilerin sadece tarihte neler olduğunu bilebildiklerini, tarih araştırması yapmanın tek amacının doğru cevaplara ulaşmak olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin yaşları 12'den 14'e geçtikçe daha az gerçekçi ve mutlakıyetçi düşündükleri söylenebilir.

Ayrıca 13 yaş grubundaki öğrencilerin 14 yaş grubundaki öğrencilere oranla tarihsel bilginin aktarımına ilişkin görüşlerinin de daha keskin olduğu söylenebilir. Bu çerçevede 13 yaş grubundaki öğrenciler aynı tarihsel olayla ilgili farklı tarihçilerin yazdıklarını okumanın zaman kaybı olacağına, tarihçilerin tarihi tarih kitaplarında yazan bilgileri ezberleyerek öğrendiklerine, tarih hakkında söylenenlerin kanıtlara dayandırılmak zorunda olmadığına ilişkin daha kapalı bir düşünceye sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında yaş grubu ilerledikçe öğrencilerin King ve Kitchener (2002)'a göre yarı yansıtıcı ya da yansıtıcı ifadelerle daha çok katıldıkları, Kuhn ve Weinstrock (2002)'a göre ise daha kolay çok yönlü bir bakış sergileyebildikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin düşüncelerindeki bu farklılaşmada gelişimsel olduğu kadar 6. ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi, 8. sınıfta ise Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin içeriğinden de kaynaklanan bir farklılık olduğu düşünülmektedir.

12-14 yaş grubundaki öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik görüşleri ve sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişki değerlendirildiğinde genel olarak her boyutta farklılıklara rastlanmıştır. Düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip öğrencilere göre tarihsel bilginin kesinliğine ilişkin görüşlerinin önemli derecede yüksek olanlar lehine farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre, akademik başarıları yüksek olan öğrenciler sadece tarihçilerin tarihte neler olabileceğini bildiklerini, tarih araştırması sonucunda elde edilen bilgilerin tek doğru olduğunu, tarihte neyin doğru olduğu konusunda her zaman aynı fikirde olunduğunu, tarih araştırması yapmanın tek amacının doğru cevapları ulaşmak olduğunu ve tarih hakkında merak edilen her sorunun cevabının bugüne kadar bulunduğunu düşünmektedirler. Buna göre akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin King ve Kitchener (2002)'a göre yansıtma öncesi döneme daha yakın oldukları anlaşılabilir. Ayrıca yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin orta akademik başarıya sahip öğrencilere göre tarihsel bilginin kaynağına ilişkin görüşlerinin de önemli derecede farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre orta akademik başarıya sahip öğrencilerin tarihsel bilginin kaynağı olarak ders kitaplarını ve sosyal bilgiler öğretmenlerini gördükleri, sosyal bilgiler öğretmenin tarihle ilgili söylediklerinin tek doğrular olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Yüksek

akademik başarıya sahip öğrencilerin, düşük akademik başarıya sahip öğrencilere göre tarihsel bilginin gelişimine ilişkin görüşlerinin önemli derecede farklılık gösterdiği görülmektedir. Ayrıca yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin orta akademik başarıya sahip öğrencilere göre tarihsel bilgi gelişimine ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, orta ve düşük başarıya sahip öğrencilerin tarihte yeni kanıtlara ulaşıldığında tarihsel bilginin değişebileceğine, tarihçilerin cevabını bulamadıkları bazı tarih soruları da olduğuna ve tarih kitaplarındaki bilgilerin kimi zaman değişebileceğine ilişkin görüşlerde daha kapalı düşündüklerini ifade edebiliriz. Tarihsel Bilginin Dayanağı alt boyutunda, yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin düşük ve orta akademik başarıya sahip öğrencilere göre farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Buna göre orta ve düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin, tarihçilerin iddialarını tarihsel kanıtlarla ispatlamaları gerektiğini, tarihçilerin farklı tarihsel kaynakları karşılaştırarak tarihsel bilgiye ulaştıklarını, bir tarihsel olayla ilgili birden fazla açıklamanın olmasının yorum farklı olduğunu düşünmekte zorluk çektikleri söylenebilir. Düşük ve orta akademik başarıya sahip öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip öğrencilere göre tarihsel bilgi dayanağına ilişkin görüşlerinin farklılık gösterdiği görülmekte, bu düzeydeki öğrencilerin tarihsel bilginin dayanağı olarak ders kitaplarını gördükleri, bu bilgileri tekrar tekrar araştırmanın zaman kaybı olduğunu düşündükleri, tarihle ilgili bir şeyi en iyi öğrenme yolunun onu ezberlemek olduğu konusunda daha keskin düşündükleri söylenebilir.

Sexias (1993) yaptığı araştırmada farklı akademik başarıya sahip çeşitli etnik gruplardan gelen öğrencilerin tarihsel bilgiyi yapılandırma sürecinde farklılıklar gösterdiklerini dile getirmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin akademik başarıları ve yaşlarının, onların tarihsel bilgiye yönelik görüşlerini de etkilediği ortaya çıkmaktadır.

5.2. İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel İddia-Kanıt Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Bu başlık altında öncelikle 12-14 yaş grubundaki öğrencilerin tarihsel iddiaların doğruluğunu değerlendirme yaklaşımları karşılıklı olarak değerlendirilecek, ardından yine bu yaş grubundaki öğrencilerin iddiaların doğruluğunu değerlendirirken kaynaklardan yararlanıp yararlanmadıkları, öğrencilerin kaynakların doğruluğunu değerlendirme yaklaşımları ve son olarak da tarihsel kaynakları içinde yer alan bilgilerin doğruluğunu değerlendirme yaklaşımları karşılıklı olarak değerlendirilecektir.

12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel İddiaların Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları

12 yaş grubu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu oluşturan %52,7'lik kısım 3. iddiayı %28,6'sı 1. ve %18,8'i de 2. iddiayı daha doğru olan iddia olarak seçmişlerdir. Öğrencilerin tarihsel iddiaların doğruluğu konusunda öncelikle daha abartılı ve daha ayrıntılı olan iddiayı seçtikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğrenciler önceden bildiklerine paralel olan iddiaların da doğruluğunu daha çabuk kabul etme eğilimindedirler. 12 yaş grubundaki öğrencilerin kullandıkları bir diğer yol ise onlara daha inandırıcı geldiğini düşündükleri iddiayı daha doğru görmeleridir. Burada da inandırıcılığı arttıran hiç şüphesiz metinde verilen ayrıntıdır. Ayrıca bazı öğrenciler de ilgi çekici gibi genel ifadeler kullanarak seçimlerinin sebebini açıklamışlardır. Yine bir diğer ilgi çekici şey de öğrencilerin bireysel tercihlerini ön plana çıkarmaları ve “beğendim, hoşlandım” şeklinde cevap vermeleridir. 12 yaş grubu öğrencilerin kendilerine verilen kaynakları dikkatlice inceledikleri ve bunlardan yola çıkarak kararlarını verdikleri de görülmüştür. Bu gruba giren bazı öğrenciler kaynaklarla iddialar arasında benzerlik bulmaya çalışmış, bazıları ise bunlar arasındaki farklılıkları vurgulamıştır.

13 yaş grubundaki öğrencilerin %57,7'si 3. iddianın doğru olduğunu düşünmüştür. Geri kalanların %21'i ve yine %21'i, 1. ve 2. iddianın daha doğru

olduğunu ileri sürmüştür. Öğrencilerin seçimlerini yaparken nasıl bir yol izlediklerine genel olarak bakacak olursak 13 yaş grubu öğrencilerin ifadelerinden öğrencilerin iddiaların doğruluğunu belirlerken inandırıcılığı ön planda tuttukları anlaşılmaktadır. Burada inandırıcılığı arttıran en önemli etken olarak ayrıntı ve açıklayıcı bilgiler karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler için ayrıca açıklayıcı bilgiler, aynı zamanda tarihsel olayı gözlerinde canlandırmalarını da kolaylaştırıcı bilgiler olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanında bazı öğrencilerin kaynaklarla iddiaları eşleme yoluna gittikleri, bazılarının ise iddiayı sadece bir Türkçe metin gibi inceleyip ifadedeki dili ve anlatımı ön plana çıkardıkları anlaşılmaktadır.

14 yaş grubu öğrencilerin %59,9'u 3. iddianın, %21,9'u 1. iddianın doğru olduğunu, %18,2'si ise 2. iddianın daha doğru olduğunu düşünmüştür. 14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel iddiaların doğruluğunu değerlendirirken, öncelikle bu konunun herkes tarafından bilindiği için tekrar üzerinde düşünmek gerekmediğini, önceki bilgilerinden yararlanarak meseleye kolaylıkla cevap verebileceklerini, inandırıcılığın önemli olduğunu, inandırıcılığı arttıran en önemli faktörün ise ayrıntı olduğunu, bazı öğrenciler için iddiada kullanılan dilin doğruluğu da birebir etkilediğini, bazı öğrencilerin ise kaynaklarda verilen bilgilerle iddiadaki bilgileri eşleyerek karar verdikleri anlaşılmaktadır. 14 yaşındaki bazı öğrencilerin tarihin doğasına dikkat çekerek tarihsel iddiaların doğruluğunu değerlendirdikleri, özellikle farklı iddiaların temelinde farklı yorumlar olabileceğini vurgulamaları ise ilginçtir. Bu gruptaki bazı öğrenciler ise genel olarak bunun ancak olayın geçtiği zaman değerlendirilirse bilinebileceğini ileri sürmüştür.

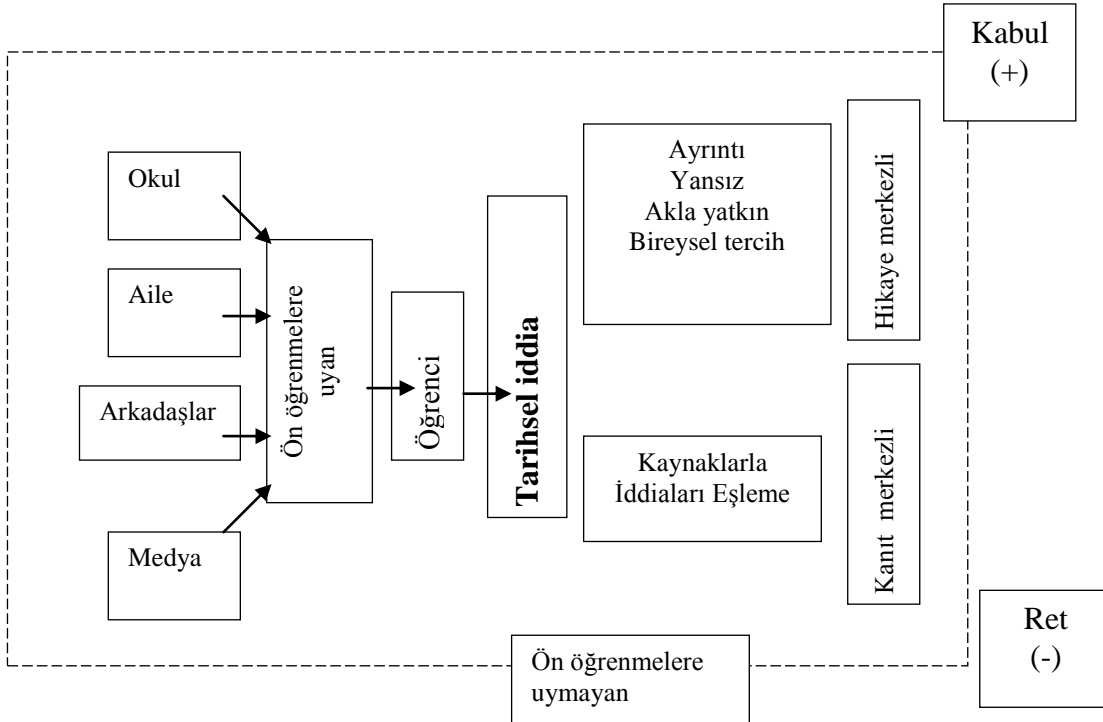
12-14 yaş grubu öğrencilerin cevaplarına baktığımızda, iddiaların doğruluğuna karar verirken öğrenciler bazı yolları ortak seçmektedir. Öğrenciler genel olarak daha çok ayrıntının yer aldığı iddiaların daha inandırıcı olduğunu düşünerek bunları seçmekte, ayrıca bu seçimlerinde ön bilgileri önemli bir yer tutmaktadır. Bu bilgileri ailelerinden, okuldan, dershaneden, okudukları kitaplardan, televizyondan, belgesellerden vb. yerlerden edindikleri ve bunların doğruluğu üzerinde tekrar tekrar düşünmeye değer görmemektedirler. Öğrenciler için önemli olan bir diğer kriter de iddiada kullanılan dil ve anlatımdır. Öğrenciler, karşılıklarına

getirilen iddiaları bir tarihsel iddia olarak değil Türkçe dersinde karşılarına çıkan bir metin olarak okuma ve değerlendirme eğilimindedirler.

Ashby (2005)'nin aynı yaş grubu öğrencilerle İngiltere'de yaptığı çalışmada, öğrencilerin iddiaların doğruluğunu belirlerken hikâye ve anlatım odaklı, hikâye ve tarihsel kanıtları karşılaştırarak ve birkaç kanıtı kullanıp iddianın doğruluğuna karar verdikleri görülmektedir. Bu çalışmada ise bunlara ek olarak öğrencilerin ön öğrenmelerinden yola çıktıkları ve bildikleri bir konu üzerinde tekrar düşünmek gerekmediğini savundukları anlaşılmaktadır. Ayrıca ayrıntı, sadece hikâye odaklı düşünmeden öte anlamlar taşımaktadır. Her iki çalışmada da öğrenciler sayıların ve ayrıntının (uzunluk) tarihsel iddiaların doğruluğunu arttırdığını düşünmüşlerdir. Buna benzer sonuçlar, hatırlanacağı gibi, Doğan (2007)'in 13 yaş grubu öğrenciler ile yaptığı araştırmada da çıkmıştı. Bu araştırmada da öğrenciler sayıların ve ayrıntıların yer aldığı iddiaları daha doğru olarak değerlendirme eğilimi göstermişlerdir.

Tüm bu sonuç ve tartışmalar paralelinde 12-14 yaş grubu öğrencilerin karşılarına çıkan bir tarihsel iddianın doğruluğunu değerlendirirken şöyle bir karar verme süreci yaşadıkları söylenebilir.

Şekil 19
İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel İddiaları Kabul ve Ret Süreçleri



Öğrenciler bir tarihsel iddia ile karşılaştıklarında öncelikle, o konu ile ilgili ön öğrenmelerine başvurmaktadır. Eğer ön öğrenmelerinde, hangi kaynaktan gelirse gelsin, bir bilgi varsa bu konu üzerine tekrar düşünmeye gerek görmeden ön öğrenmelerine en yakın ve en ayrıntılı iddiayı seçmektedirler. Eğer konu ile ilgili ön öğrenmeleri yoksa yine kanıtlara bakmadan iddiaları sadece bir hikâye gibi okuyup daha uzun ayrıntılı, akla yatkın, bireysel tercihler gibi etkenlerle iddialar içinde en uzun olanını seçmektedirler. Yine eğer bu tarihsel konu ile ilgili ön öğrenmeleri yoksa kaynaklara yönelmekte ve kaynaklar arasında da en çok hangi kaynak iddiayı destekliyorsa onu seçtikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilere bu noktada yardım edilmezse kaynakların güvenilirliğine ve iddiayı destekleme durumuna ilişkin sorular sormadıkları, kısa yoldan kesin kararlar verme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kaynakları kesin tarihsel bilgiler olarak değerlendirme eğiliminde oldukları Ashby (2005)'nin yapmış olduğu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Bulgulardaki benzerlik bu yaş grubu öğrencilerin tarihsel

iddiaları değerlendirirken evrensel ilkeleri benimseyip benimsemedikleri sorusunu akla getirmektedir.

12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin İddiaların Doğruluğunu Değerlendirirken Kaynaklardan Yararlanıp Yararlanmama Durumları

12 yaş grubundaki öğrencilerin tarihsel iddiaların doğruluğunu değerlendirirken kendilerine Kaynak Çalışması 2’de verilen kaynaklardan yararlanma durumları incelendiğinde öğrencilerin %82,8’i kaynaklardan yararlandıklarını, %16,7’si kaynaklardan yararlanmadıklarını, %0,4’ü ise kararsız kaldıklarını belirtmişlerdi. Bu sonuç öğrencilerin büyük çoğunluğunun kaynaklardan yararlandığını göstermektedir. Bu öğrenciler iddiaların doğruluğunu değerlendirmede kaynaktaki bilgilerle iddialardaki bilgileri eşleme yoluna giderek iddianın doğruluğuna karar vermişlerdir. Bunun yanında kaynaklardan yararlanmadığını belirten öğrencilerin ise daha önceki bilgilerine dayalı olarak karar verdikleri görülmektedir.

13 yaş grubu öğrencilerin %74,4’ü kararlarını verirken kaynaklardan yararlandıklarını %24,1’i ise seçimlerini yaparken kaynaklardan yararlanmadıklarını, %1,5’i ise kararsız kaldıklarını belirtmiştir.

14 yaş grubu öğrencilerinden ise %74,1’i kaynaklardan yararlanmadıklarını, %25,2’si yararlandıklarını, %3’ü ise kaynak kullanımı konusunda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir.

Bu noktada öğrencilerin tarihsel olay hakkındaki bilgileri arttıkça o olaya ilişkin iddiaların doğruluğunu değerlendirirken tekrar kaynaklara bakma gereği duymadıkları anlaşılmaktadır. Fakat bazı 12 yaş grubu öğrencilerinde tarihsel kaynakları kanıtı çevirme konusunda bir başarı da görülmüştür. Bu durum, ister istemez kaynakları değerlendirebilmede aslında gelişimsel bir özelliğin olup olmadığı sorusunu tekrar karşımıza çıkarmaktadır. Yoksa Thompson’un (1984)

aslında öğrencilerin kaynakları çözümleyebilmelerinin altında onlara yeterli fırsat verilmesi ya da verilmemesi mi sorusu mu yatmaktadır?

12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Kaynakların Güvenilirliğini Değerlendirme Yaklaşımları

Genel olarak 12 yaş grubu öğrencilerin tarihsel kaynakların güvenilirliğine karar verirken kaynağın inandırıcı olup olmadığına baktıkları burada yine ayrıntının inandırıcılığı arttıran bir faktör olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bazı öğrenciler ise kaynaklar içinde özellikle görsel olanların daha güvenilir olduğuna vurgu yapmıştır ki bu duruma öğrencilerin en belirgin sebebi olayı gözleriyle görmüş gibi canlandırmalarını sağlaması olmuştur. Öğrencilerin kullandıkları bir diğer yol kaynağın bırakıldığı zamanı kontrol etmektir. Bu bağlamda 12 yaş grubu için kaynağın bırakıldığı zaman tarihsel olaya ne kadar yakınsa, kaynağın güvenilirliği de o kadar artmaktadır. Kaynağın içeriğinin zengin olması ve öğrencilerin o olayla ilgili merak ettikleri bir soruya kaynak içinde cevap bulmaları da kaynağın güvenilirliğini arttıran faktörlerdendir. Ayrıca öğrencilerin daha önce bilmedikleri yeni bir bilgiyi içeren kaynak öğrenciler tarafından yine daha güvenilir görülmüştür. Görsel ve yazılı kaynak çiftleri de öğrencilerin yine vazgeçemedikleri seçenekler arasındadır. İddiadaki bilgilerle kaynaktaki bilgiler aynı ise bu da öğrenciler için kaynağın doğruluğunu gösteren bir şey olarak değerlendirilmiştir. Güvenilirlik konusundaki önemli sonuçlardan birisi de öğrenciler açısından kaynağı bırakan kişinin kim olduğuna atfedilen değerdir. Eğer kaynağı bırakan kişi bir profesörse, bu durumda öğrenciler onun hata yapma ihtimalinin pek olmadığını düşünmektedir. Kaynağı bırakan kişinin tarihsel olayı görüp görmemesi de yine kaynağın güvenilirliğini arttıran önemli bir kriterdir. Çünkü öğrenciler tarihsel olayı gören kişilerin olayı daha doğru yazacaklarına inanma eğilimi göstermektedir. Bu, tarihsel olayı bugünün penceresinden değerlendirme anakronik hata olsa da, öğrencilerin doğruluğu değerlendirme yollarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Azımsanmayacak kadar çok öğrenci ise kaynakların hepsinin doğru olduğunu ileri sürmüş ve konu hakkında genel ifadeler kullanmışlardır.

12 yaş grubu öğrencilerin tarihsel kaynakların az güvenilir olanlarını nasıl seçtikleri incelendiğinde kaynaktaki yer alan açıklamaların az olmasının etkili olduğu görülmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi, böyle düşünen öğrenciler için genel olarak kaynaktaki bilgi arttıkça güvenilirlik de artmaktadır. Öğrenciler için önemli bir diğer kıstas ise kaynağın türüdür. Öğrenciler için görsel kaynaklar güvenilirliğini korurken yazılı kaynaklar hâlâ şüphe taşımaktadır. Kaynaktaki abartıların olması ve çelişkilerin yer alması da öğrenciler açısından kaynağın güvenilirliğini düşürürken bir diğer etkidir. Öğrenciler çelişkilerle karşılaştıklarında bunları gidermek için özellikle orta yolu bulmayı seçmektedirler. Bazı öğrenciler için ise bugün açısından akıllarına yatmayan ifadelerin yer aldığı kaynaklar yine az güvenilirdir. Bazı öğrenciler ise tüm kaynakların güvenilir olduğunu iddia ederken, bir kısım öğrenci ise kaynakları eleştirerek karşılaştırma yapma yoluna gitmiş ve kararlarını bu şekilde vermiştir.

13 yaş grubu öğrencilerin kaynakların doğruluğunu belirlerken kaynaktaki ayrıntılara dikkat ettikleri, kaynağın diline ve anlatımına çok önem verdikleri (genel olarak yazılı kaynakları Türkçe dersinde bir metin okur gibi okudukları), kaynağı bırakan kişinin kim olduğuna (eğer yabancı bir yazarsa ya da gözüyle görmüş biri ise daha güvenilir olarak değerlendirilmektedir) bakarak karar verdikleri, kaynağın bırakıldığı zaman tarihsel olayın yaşandığı zamana ne kadar yakınsa o kadar iyi olarak gördükleri anlaşılmıştır. Ön bilgiler de öğrencilerin kaynakları değerlendirirken başvurdukları yollardan biridir. Hatta öğrenciler ön öğrenmelerine uygun bir biçimde acaba öğretmenleri bu konuda kaynakları nasıl değerlendirirdi sorusunu kendilerine sorarak karar verme eğilimi taşımıştır. Görsel ve yazılı kaynakların birlikte kullanılmasını ise öğrenciler daha açıklayıcı bilgi veren bir durum olarak değerlendirmişlerdir.

13 yaş grubu öğrenciler tarihsel kaynakların güvenilirliğini değerlendirirken genel olarak otorite kaynaklar olarak gördükleri kaynaklardan gelen bilgileri tereddütsüz kabul etme eğiliminde olmuşlardır. Öğrenciler için kaynaktaki bilginin az olması güvenilirliği düşüren etkenlerin başında gelmektedir. Ayrıca kaynağın

kendi içinde çelişki barındırması ya da diğer kaynaklarla karşılaştırıldığında farklı kaynaklarla çelişmesi de güvenilirliği düşürür. Bu paralelde, öğrencilerin ön bilgileri ile uyum içinde olan kaynak güvenilir olarak değerlendirilirken, ön bilgileri ile uyum içinde olmayan kaynaklar az güvenilir olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciler için kaynak, olayı gözlerinde canlandırmalarını kolaylaştırıyorsa, yani görsel bir nitelik arz ediyorsa güvenilir ama açıklayıcı olmayıp kısa yoldan bilgi edinmelerini sağlamazsa daha az güvenilir olarak değerlendirilmektedir. Kaynağı bırakan kişinin güvenilirliği ile kaynağın güvenilirliği arasında bağ kuran öğrenciler için eğer kaynağı bırakan kişi bir profesör ya da yabancı biri ise güvenilirlik artmaktadır. Burada öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde özellikle Orta Asya'da yaşayan Türk Devletleri hakkında yabancı kaynaklardan bilgi edinildiğini bilmeleri (Çin Kaynakları), farklı tarih konularında da yabancı kaynaklardan daha iyi bilgi edinebileceklerini düşünmelerine sebep olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin ilköğretimin ikinci kademedeki ilk kez tarih konuları ile karşılaştıklarında Türklerin aslında göçebe hayat sürmeleri yüzünden yazılı belge bırakmadıklarını öğrenmeleri de, bundan sonra öğrendikleri tarih konularında hep bu ilk öğrendikleri paralelinde değerlendirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Kaynaktaki anlatı dili de güvenilirliği birebir etkilemekte, öğrenciler burada Türkçe dersinde öğrendiklerini işe koşarak karar verme yolunu tutmaktadır.

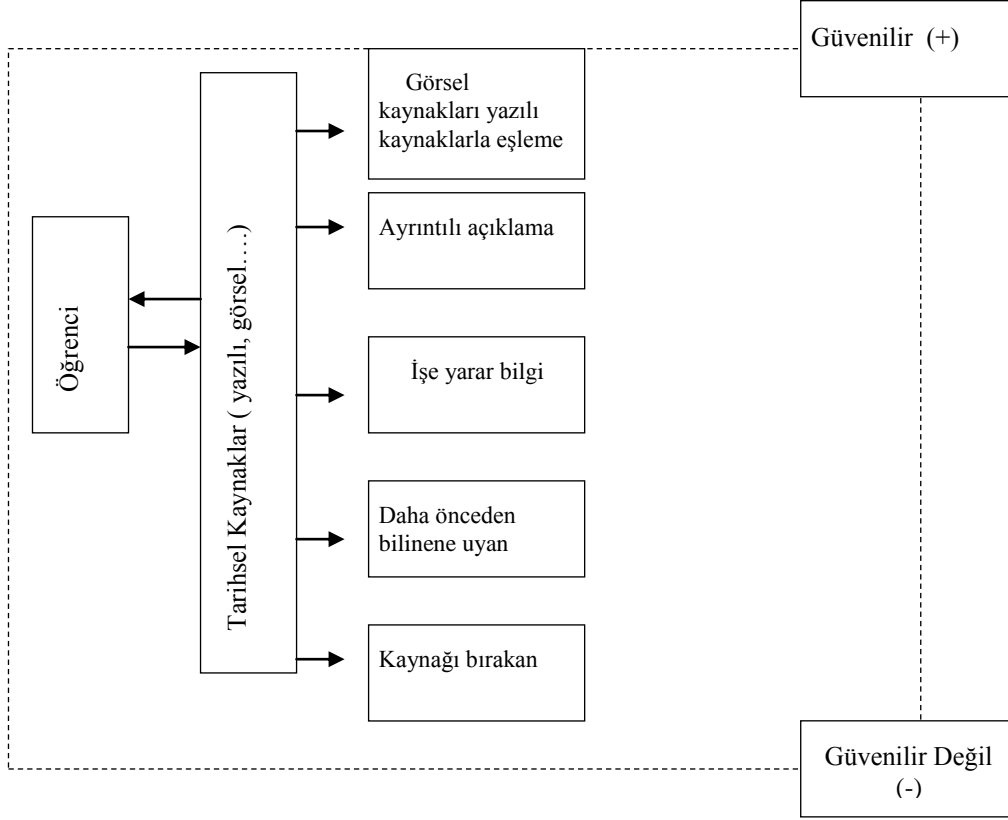
14 yaş grubu öğrenciler genel olarak kaynakların güvenilirliğini değerlendirirken ve hangi iddianın daha doğru olduğuna karar verirken işlerine yarayan kaynakları daha güvenilir olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca ayrıntının bol olması (kaynak içinde tarihlerin fazla olması, kaynakların uzun bilgi sunması vb.) inandırıcılığı ve güvenilirliği artırıcı olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca 14 yaş grubu öğrenciler için tarihsel kaynağın tarihsel olayın yaşadığı zaman ve olayı gören kişiler tarafından bırakılması da önemli bir göstergedir. Bazı öğrenciler ise kaynakların hepsinin güvenilir olduğu gibi genel ifadeler ileri sürmüşlerdir. İlginç olan bir bulgu da öğrencilerin odak grup çalışmalarında birbirlerinin öğrenmelerinden yararlanarak kaynak değerlendirmeye yönelik sofistike beceriler sergilemeleridir. Aslında bu sonuç öğrencilere imkân ve zaman verilirse

kendiliklerinden kaynakları eleştirel değerlendirmede birbirlerine yardımcı olabileceklerini göstermesi açısından önemlidir.

14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel kaynakların az güvenilirliğini belirlerken kesin ifadeler bulundurmeyen kaynakları daha az güvenilir buldukları, işlerine yaramayan bilgiler barındıran ve fazla bilgi edinmelerini sağlamayan kaynakların güvenilirliğine şüphe ile baktıkları anlaşılmıştır. Öğrenciler önceden bildiklerinden farklı bilgiler bulunduran kaynaklara ve kaynağı bırakan kişiye güvenilmediği durumlarda ve öznel ifadeler ile içinde yorum barındıran kaynaklarla karşılaştıklarında bunları daha az güvenilir olarak değerlendirmişlerdir. Özellikle 14 yaş grubu öğrencilerin Türkçe derslerinde gördükleri dil ve anlatımla ilgili konuların kaynakları değerlendirmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bu yaş grubundaki öğrenciler SBS sınavına daha yoğun hazırlandıkları için de kaynakları test sorusu gibi okuma ve içlerinden kendi işlerine yarayacak bilgileri ayırmaya çalışma eğilimi de göstermişlerdir.

12-14 yaş grubundaki öğrenciler bir tarihsel kaynakla karşılaştıklarında, genel olarak şöyle bir değerlendirme yapmaktadır: Öğrenciler öncelikle o tarihsel olayla ilgili ön bilgilerini hatırlamaya çalışmaktadır; eğer kaynakta belirtilenler ön bilgiler ile uyum içindeyse bu kaynak güvenilir olarak değerlendirilmekte, eğer ön bilgileri ile çelişen bir bilgi ile karşılaşırlarsa, bu durumda da kaynağın az güvenilir olduğu düşünülmektedir. Ardından kaynaktaki ayrıntıların fazla olması hem inandırıcılığı hem de güvenilirliği arttırıcı bir faktör olarak değerlendirilir. Öğrenciler, kaynağı bırakanın kim olduğuna dikkat ederek kaynağı bırakanın güvenilirliği ile kaynağın güvenilirliği arasında bağ kurmaktadır. Kaynağın türüne de önem veren öğrenciler, görsel kaynaklar ve içinde net ifadeler barındıran yazılı kaynaklarla olayı ayrıntılı anlattığını düşündükleri kaynakları daha güvenilir bulmaktadır. Öğrencilerin kaynakların güvenilirliğini değerlendirmede, bir kaynağı otorite olarak değerlendirdikten sonra bu kaynağa paralel olan bu kaynağı destekleyen kaynakların da doğru olduğunu inanma eğilimi gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu araştırma sonucu Amaral (2007) ve Doğan (2007)'in bulgularını da destekler niteliktedir. Aşağıda öğrencilerin yaşadığı bu süreci gösteren bir tabloya yer verilmiştir.

Şekil 20
12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Kaynakların Güvenilirliğini
Değerlendirme Yaklaşımları



12-14 yaş grubundaki öğrenciler bir tarihsel kaynakla karşılaştıklarında, öncelikle bu kaynaktaki bilgilerin daha önceden öğrendikleri konulara uyup uymadığını düşündükleri, daha sonra da Sosyal Bilgiler dersinden ziyade Türkçe dersinde öğrendikleri bilgilerden yararlanarak kaynakları değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Bu paralelde aslında Felly (1975)'nin yaptığı çalışmaya geri dönüp özellikle yazılı kanıtların okunması ve değerlendirilmesi sırasında sözel yeteneğin etkisi üzerinde durulabilir. Ancak bizim araştırmamız açısından öğrenciler kaynakları sadece bilgi kaynağı olarak değerlendirme eğilimi göstermişlerdir.

12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Kanıtlarda Verilen Bilgilerin Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları

12 yaş grubundaki öğrencilerin, tarihsel bir kaynaktaki bilginin doğruluğunu değerlendirme konusunda %58,5'i otorite kaynaklara başvurmak gerektiğini, %11,4'ü ise kaynakları karşılaştırarak ortak olan görüşü benimsemek gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca öğrencilerden %8,5'i kayıtlar ve kalıntılara bakmak gerektiğini, %7,6'sı bunun bilinemez bir şey olduğunu, %5,4'ü ise kaynaktaki bu açıklamanın sorgulanması gerektiğini, %2,7'si daha önceden bildikleri ile karşılaştırmayı, %0,9'u bunu herkes bilir cevabını vermiştir. Öğrencilerin değerlendirmelerinde otorite kaynaklar olarak %33,4'ü interneti, %29'u ansiklopedileri, %6,1'i kaynak kitapları, %5,7'si öğretmenleri, %3,1'i tarihçileri, %1,9'u televizyonu, %0,4'ü de müzeleri görmüş ve bunları güvenilir kaynaklar olarak değerlendirmiştir.

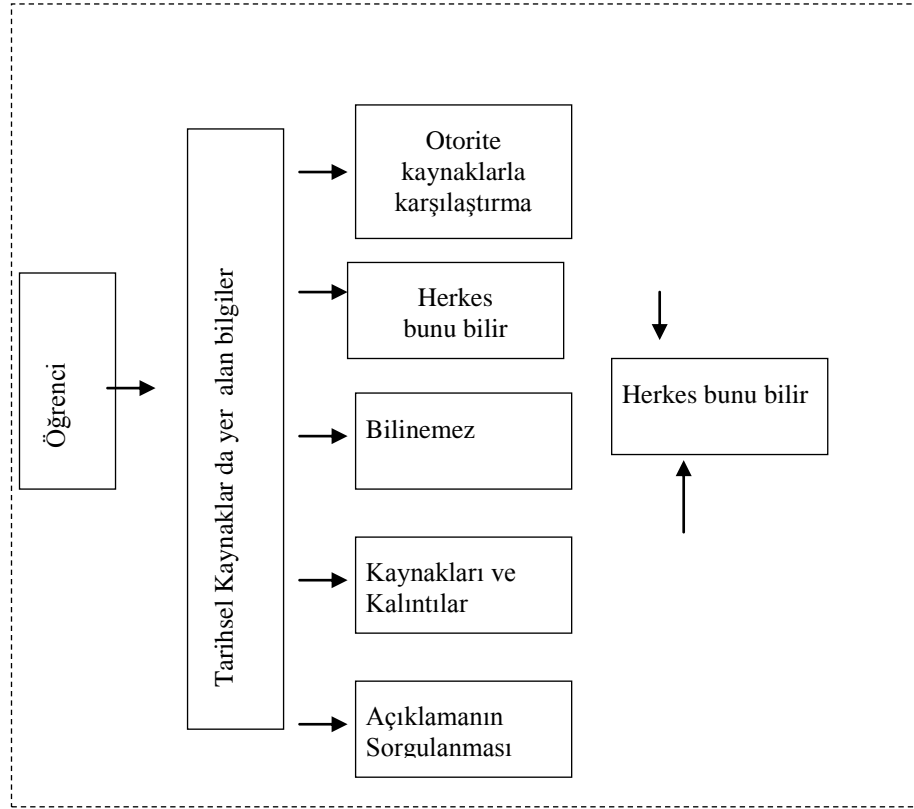
13 yaş grubu öğrencilerin %59,7'si otorite kaynakları, %13,9'u kaynakları karşılaştırmak gerektiğini, %8'i kalıntılar ve kayıtlara bakmak gerektiğini, %5,7'si bunun bilinemez olduğunu, %5,5'i kaynağın sorgulanması gerektiğini düşündükleri, %4,5'inin bugünden bakarak geçmişi sorguladıkları, %1,5'inin herkesin bunu bildiği fikrinde oldukları, %1,2'sinin kendi bildikleri ile karşılaştırdıkları görülmektedir. Öğrencilerin %30'unun interneti, %30'unun ansiklopedileri, %18,8'inin ders kitaplarını, %10,4'ünün öğretmenleri, %7,1'inin kaynak kitapları, %0,8'inin kütüphaneleri ve %0,8'inin de televizyonu otorite kaynaklar olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

14 yaş grubu öğrencilerin %61,8'i otorite kaynaklara, %10,5'i kaynakların karşılaştırılmasına, %7,7'si kalıntı ve kaynaklara, %6,5'i açıklamanın sorgulanmasına, %5,5'i bunun bilinemez olduğuna, %2'si ise kendi bildiği ile karşılaştırma yoluna gitmiştir. Bu öğrencilerden %34,3'ü interneti, %21,8'i ansiklopedileri, %16,9'u ders kitaplarını, %12,9'u öğretmenleri, %6,5'i kaynak kitapları, %3,6'sı büyükleri, %2,8'i müzeleri ve son olarak da %0,8'i televizyonu otorite kaynaklar olarak değerlendirmektedir.

12 yaş grubu öğrencilerin Fatih Sultan Mehmet'in gemileri bir gecede indirdiği ifadesinin doğruluğunu nasıl değerlendirebileceklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin %54,7'sinin otorite kaynaklara başvurmak gerektiğini, %12,9'unun kaynakları karşılaştırarak bir cevap bulunabileceğini, %10,3'ünün kayıtlar ya da kalıntılara bakılması gerektiğini, %8'inin bunun bilinemez olduğunu, %5,6'sının bugünden bakıp geçmişte olup olamayacağına dair fikir yürüttüklerini, %4,9'unun açıklamayı sorguladıklarını, %2,5'nin kendi bildikleri ile karşılaştırdıklarını, %1,1'inin bunun herkes tarafından bilinen bir şey olduğunu ifade ettiklerini belirlenmiştir. Öğrencilerin otorite kaynaklar olarak ise şunları görmüşlerdir: %31 'i interneti, %26,5'i ansiklopedileri, %14,3'ü ders kitaplarını, %9,4'ü öğretmenlerini, %5,7'si tarihçileri, %3,3'ü büyükleri, %2,9'u televizyonu, %0,4'ü kütüphaneleri, %0,4'ü müzeleri. Görüldüğü gibi öğrencilerin otorite kaynaklar listesinin başında internet sonunda ise müzeler yer almaktadır.

13 yaş grubu öğrencilerin %56,7'sinin otorite kaynaklar, %13,2'si kaynakları karşılaştırma, %8,2'si kaynak ve kanıtları inceleme, %6'sı bunun bilinemez olduğu, %5,7'si açıklamanın sorgulanması, %5,7'si bugünden bakıp geçmişi değerlendirme, %2,7'si kendi bildiği ile karşılaştırma, %1,7'si ise herkes bunu bilir cevabını verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin %31,6'sı ansiklopedileri, %28,5'i interneti, %16,2'si ders kitaplarını, %10,5'i öğretmenlerini, %3,9'u büyükleri, %1,8'i tarihçileri, %0,9'u kütüphaneleri, %0,4'ü müzeleri başvuru kaynakları olarak görmektedir. Öğrencilerin %58,6'sının otorite kaynakları, %9'unun kaynakları karşılaştırma, %8,5'inin bugünden bakıp değerlendirmesi, %8,2'sinin kayıtlar ve kalıntıları, %6,7'sini bunun bilinemez olduğunu, %6'sının açıklamanın sorgulanmasını, %2,2'sinin kendi bildiği ile karşılaştırmayı, %0,7'sinin herkesin bunu bilebileceğini işaret ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin %33,2'si interneti, %20'si ansiklopedileri, %17,9'u öğretmenlerini, %14'ü ders kitaplarını, %5,5'i kaynak kitapları, %4,3'ü büyükleri, %3,4'ü tarihçileri, %0,9'u televizyonu ve son olarak da %0,4'ü müzeleri otorite kaynaklar olarak değerlendirmektedir. 13 yaş grubu öğrenciler özellikle bu olayın bir mucize olduğuna vurgu yapmışlardır.

Şekil 21
12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Kaynaklarda Yer Alan Bilgilerin Doğruluğunu Değerlendirme Yaklaşımları



Genel olarak 12-14 yaş grubu öğrencilerin kaynaklarda yer alan ifadelerin doğruluğunu değerlendirirken öncelikle otorite kaynaklara başvurma yoluna gittikleri anlaşılmaktadır. Bu paralelde öğrencilerin tarihsel bilginin doğruluğunun hemen kontrol edilebileceğini düşündükleri ve onu her zaman nihai bir ürün olarak değerlendirme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bunun dışında öğrenciler, kaynakları karşılaştırarak, bu kaynaklar arasında ortaklıkları belirleyip onlar üzerinden bir doğru bilgiye ulaşma yolunu da izlemişlerdir. Yani kaynaklarda ortak olan tarihsel bilgiler öğrenciler açısından daha doğru olarak değerlendirilmiştir. Bazı öğrenciler bu ifadelerin doğruluğunun ancak arkeolojik kazılar yoluyla belirlenebileceğini düşünmektedir. Özellikle kalıntıların varlığı öğrenciler açısından doğru bilginin de göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin ayrıca önceden görmedikleri veya karşılaşmadıkları kaynaklara ilgilerinin daha fazla olması VanSledright ve Kelly (1986)'nin çalışmaları ile de paralellik arz etmektedir.

Bu çalışmada da öğrencilerin, kanıtın güvenilirliği ve geçerliliği ile ilgili sorular sormadıkları ve genel olarak kaynakları kendi bağlamı içinde değerlendirmekten ziyade bugünün bakış açısı içinde değerlendirme eğiliminde oldukları anlaşılmıştır.

5.3. İlköğretim Öğrencilerinin Tarihte Farklı Yorumlar ve Tarihsel Kanıtlara İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

12 yaş grubu öğrencilerin %55,4'ü 4. açıklamayı (Bu iki tarihten mutlaka biri yanlıştır. Bir olayla ilgili iki tarih olması mümkün değildir), %17,6'sı 2. açıklamayı (Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihlerin farklı olması sadece bir yorum farkıdır), %14'ü 1. açıklamayı (Hiç kimse gerçekten matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihi tam olarak bilemez) %12,7'si ise 3. açıklamayı (Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihle ilgili tek bir yorum yapmak mümkün değildir) seçmişlerdir. Öğrencilerin bu konuda kararlarını verirken yorumda yer alan dil ve anlatımdan kaynaklanan farklılıklara vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle öğrenciler tarihsel anlatıları Türkçe dersindeki gibi edebi bir metin olarak okuma eğilimi göstermekte, tarihin kendi doğasına has özelliklerinden kaynaklanan anlatının farklılığını anlamakta güçlük çekmektedir. Bunun yanında bazı öğrenciler için tarihçilerin farklı tarihler yazmasının sebebi, ulaştıkları kaynakların farklılık göstermesidir. Bazı öğrenciler için ise bu bilinemez ve anlaşılabilir bir şeydir. Çünkü bu tarihsel olayı yaşayan insanlar şu an hayatta değildirler. Bazı öğrenciler için ise bugün kendi yaşamlarında karşılaştıkları farklı yorumlar, tarihte de farklı yorumların kaynağı olabilmektedir. Yani öğrenciler, nasıl kendileri bir kaynaktan aldıkları bilgileri birebir ödevlerine geçirmeyip bazı cümleleri değiştirip yazdıklarında bunu yorum katmak olarak değerlendiriyorlarsa, tarihçilerin de kelimelerin yerlerini değiştirerek metne yorum kattıklarını düşünmektedir.

13 yaş grubu öğrencilerin %43,8'inin 4. açıklamayı (Bu iki tarihten mutlaka biri yanlıştır. Bir olayla ilgili iki tarih olması mümkün değildir), %23,1'inin 3. açıklamayı (Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihle ilgili tek bir yorum yapmak mümkün değildir), %22,9'unun 2. açıklamayı (Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihlerin farklı olması sadece bir yorum farkıdır) ve %10,2'sinin ise 1. açıklamayı (Hiç kimse gerçekten matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihi tam olarak bilemez)

seçtikleri görülmektedir. 13 yaş grubu öğrencilerin cevapları genel olarak incelendiğinde matbaanın Osmanlı'ya getirilmesi derslerinin içinde geçtiği için, bazıları hiç tereddütsüz zaten doğru cevabı bildiklerini savunmaktadır. Fakat yine de bazı öğrencilerin, dönemi, dönemin şartları içinde yorumlayıp değerlendirmeler yapabildikleri ya da çoklu bakışa sahip oldukları da anlaşılmıştır.

14 yaş grubundaki öğrencilerin %52,7'si 4. açıklamayı (Bu iki tarihten mutlaka biri yanlıştır. Bir olayla ilgili iki tarih olması mümkün değildir), %18,5'i 3. açıklamayı (Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihle ilgili tek bir yorum yapmak mümkün değildir), %18'i 2. açıklamayı (Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihlerin farklı olması sadece bir yorum farkıdır) ve % 11,2'si 1. açıklamayı (Hiç kimse gerçekten matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihi tam olarak bilemez) seçmiştir. 14 yaşındaki öğrenciler de tarihte iki farklı yorumla karşılaştıklarında anlatı (hikâye) merkezli kararlar vermektedir. Burada anlatının ayrıntı içermesi öğrenciler açısından doğruluğu da arttıran bir durum olarak değerlendirilebilmektedir. Bazı öğrencilere göre ise tarih konuları sırasında öğrendikleri bilgiler, iki farklı yorumun mümkün olamayacağını göstermektedir.

13 ve 14 yaş grubu öğrencilerin genel olarak aynı açıklamaları seçtikleri anlaşılmaktadır. Yani bu gruptaki öğrenciler için öncelikle *“Bu iki tarihten mutlaka biri yanlıştır. Bir olayla ilgili iki tarih olması mümkün değildir”* açıklaması, daha sonra *“Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihle ilgili tek bir yorum yapmak mümkün değildir”* açıklaması, ardından *“Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihlerin farklı olması sadece bir yorum farkıdır”* açıklaması ve son olarak da *“Hiç kimse gerçekten matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihi tam olarak bilemez”* açıklaması geçerlidir. Fakat 12 yaş grubu öğrenciler için *“Matbaanın Osmanlı'ya geldiği tarihle ilgili tek bir yorum yapmak mümkün değildir”* açıklaması ikinci sırada yer almaktadır. Bunda 13 ve 14 yaş grubu öğrencilerin derslerinde, bir şekilde matbaanın Osmanlı'ya ilk geldiği tarihle ilgili bilgiler edinmelerine rağmen 12 yaş grubu öğrencilerin daha bu konuda derslerinde bir bilgi ile karşılaşmamış olmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Ancak öğrencilerin tümünün genel ifadeleri incelendiğinde bu iki yorumdan mutlaka birinin yanlış olması gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

12-14 yaş grubundaki öğrencilerin tarihte farklı yorumların doğruluğunu değerlendirme yaklaşımlarına bakılırsa, 12 yaş grubu öğrencilerin %38,2'sinin otorite kaynakları, %19,2'sinin kaynakları karşılaştırmayı, %15,9'unun daha önceden bildikleri ile karşılaştırmayı, %13,8'inin bunun bilinemez olduğunu, %11,6'sının kayıt ve kalıntıları, %0,4'ünün açıklamanın sorgulanmasını, %0,4'ünün herkesin bunu bildiğini düşündükleri, %0,4'ünün ise bugünden bakarak değerlendirme yaptıkları görülmektedir. 13 yaş grubu öğrencilerin %41,3'ü otorite kaynaklara başvurmak gerektiğini, %16,5'i kaynakları karşılaştırmak gerektiğini, %15,5'i kayıtlar ve kanıtları, %14'ü bilinemez olduğunu, %11,3'ünün daha önceki bildikleri ile karşılaştırdıkları, % 1,5'inin ise bugünden bakıp değerlendirme yaptıkları görülmektedir. 14 yaş grubu öğrencilerin %39,9'unun otorite kaynakları, %17'sinin kaynakları karşılaştırmayı, %15'i kendi bildiği ile karşılaştırmayı, %14,4'ü kayıtlar ve kalıntıları, %13,7'si ise bunun bilinemez olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde kaynağın eleştirisi, herkes bunu bilir ve bugünden bakıp değerlendirme kategorilerinin öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar içinde yer almadığı anlaşılmaktadır.

12-14 yaş grubu öğrencilerin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde otorite kaynaklara yönelik bir güven her yaş grubunda görülmektedir. Bunun yanında en çok 12 yaş grubundaki öğrencilerin bugün kendi yaşantılarından kaynaklanan değerlendirmeler içine girdikleri anlaşılmaktadır. Kaynağı sorgulayan öğrencilerin sayısı oldukça az görülmektedir. Öğrenciler arasında en çok baş vurulan yollardan biri kaynakları karşılaştırarak ortak olan bilgiler seçmektir. Bu sorunun cevabında, bundan önceki kaynak çalışmasında öğrencilere sorulan “Nasıl kontrol edebilirsiniz?” sorularının aksine kaynaklar ve kalıntıların daha çok işe yarayabileceğini ileri sürmeleri yine ilginç bir bulgudur.

“Tarihte farkı yorumların olması öğrenciler açısından sorun olur mu?” sorusunda 12 yaş grubu öğrencilerin %80,3'ü sorun olacağını, %15'i sorun olmayacağını, %4,7'si ise bu konuda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak bunun sorun olmayacağı görüşünü ileri süren öğrenciler, farklı yorumların

farklı görüşleri de anlamalarını kolaylaştıracağını düşündüğünden, onlar için bu istenen bir durumdur. Bazı öğrenciler için ise aynı tarihsel olay farklı zamanlarda da yaşanmış olabilir. Öğrenciler, kendilerinin farklı açılardan olayı değerlendirmelerini sağlayacağı için de farklı yorumlarda herhangi bir sorun görmemektedir. Bazı öğrenciler içinse zaten tarihte doğru tarihi ya da doğrusunu bilen öğrenciler için bu sorun olmaz. Bazı öğrenciler ise böyle bir olayın olmasına ihtimal bile vermemektedir.

Aynı soru karşısında 13 yaş grubu öğrencilerinin %76,1'i öğrenciler için sorun olacağını, %14,7'si öğrenciler için sorun olmayacağını, %9,2'si ise bu konuda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak 13 yaş grubu öğrencilerin "Tarihte farklı yorumlar olması öğrenciler açısından sorun olur mu, olmaz mı?) sorusuna öğrencilerin kafalarının karışmasına sebep olabileceği için sorun olabileceğini, özellikle bu konu ile ilgili ön bilgiler olmayan öğrencilerin kafalarının daha çok karışacağını ama ders kitabından bu bilgileri öğrenen öğrencilerin ise kafalarının hiç karışmayacağını çünkü ders kitabında zaten tek bir doğru yorumun olacağını düşündükleri anlaşılmaktadır. Sorun yaratmayacağını düşünen öğrenciler ise öğrencilerin daha fazla tarihsel bilgi öğrenmelerini sağlayacağı ve zaten çok çalışkan öğrencilerin doğru cevaba ulaşabileceklerini düşündükleri için sorun olmayacağını düşündükleri anlaşılmaktadır. 14 yaş öğrencilerin %79,8'inin bunun sorun olacağını, %14,5'i ise sorun olmayacağını, %5,7'si kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin cevapları 12-14 yaş grubu öğrencileri için okulda farklı tarihsel yorumlarla karşılaşmanın sorun olacağını göstermektedir. Kanaatimiz odur ki bunun da temelinde öğrencilerin girdikleri sınavların hep tek ve nihai sonuçları ölçmeye odaklı olması yatmaktadır. Başka bir deyişle sınav odaklı da düşünen öğrenciler, farklı yorumların doğru olması durumunda karşılına çıkacak sınavda verilen şıklar arasında tereddüt yaşayabileceklerini, doğru cevabın bir tane olması gerektiğine inanmaktadır.

Öğrencilerin tarihçilerin farklı yorumları olup olamayacağına yönelik görüşleri incelendiğinde 12 yaş grubu öğrencilerin %53,6'sının ifadeye katıldıklarını,

%36,6'sının ifadeye katılmadıklarını, %9,8'inin ise kararsız kaldıklarını belirttikleri görülmektedir. 12 yaş grubu öğrencilerin tarihte farklı yorumların kaynağına ilişkin görüşleri incelendiğinde yararlanılan kaynaklardan ortaya çıkan farklılıklara vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Fakat bu kaynakların tarihsel bilgi üretme sürecindeki rolünden daha çok öğrencilerin üzerinde durdukları şey, kaynaklardaki bilgilerin farklılığıdır. Tarihçilerin ise zekâlarından, öğretmenlerinden öğrendikleri farklı bilgilerden kaynaklanan farklılıklar olduğuna inanmaktadırlar. Bunun yanında sosyal bilimler açısından teori ve tarihsel bilgi oluşturma sürecinden bahseden bir öğrenciyle karşılaşılması ise ilginç bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

13 yaş öğrencilerin %54,8'inin ifadeye katıldıklarını, %33,3'ünü ifadeye katılmadıklarını, % 11,9'unun kararsız olduklarını belirttikleri görülmüştür. 13 yaş grubu öğrencilerin tarihçilerin tarihte farklı sonuçlara ulaşmaları ile ilgili görüşleri incelendiğinde öğrenciler bu görüş farklılığının sebebi olarak kaynakları göstermektedir. Öğrencilere göre tarihçiler kaynaklardaki bilgilere bazı eklemeler yaparak farklı sonuçlara ulaşmaktadır. Ya da tarihçilerin farklı yaşam tarzları veyahut da tarihi kimin için yazdıklarına göre tarihin yorumunun da değişebileceğini düşünmektedirler.

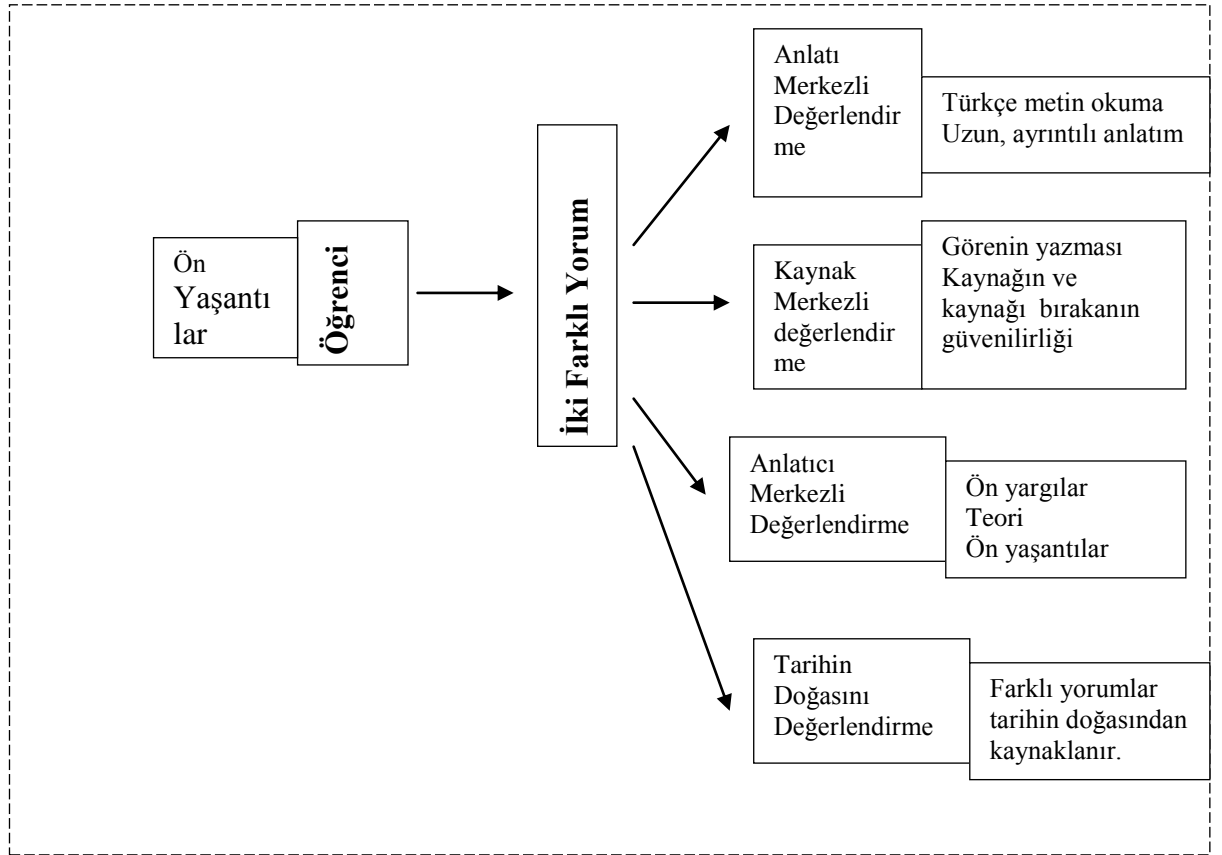
14 yaş grubu öğrencilerin %48,1'i ifadeye katıldıklarını, %42,9'u ise ifadeye katılmadıklarını, %8,6'sı ise kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. 14 yaş grubu öğrencilerin tarihte farklı yorumların olabilirliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin yorum farkının anlatımdan kaynaklanan bir fark olduğunu, bunun yanında tarihçilerin kullandıkları kaynakların çeşitlilik göstermesinin de yorum farkına sebep olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Tarihçilerin bireysel özellikleri ve ön deneyimleri de, öğrencilere göre, yaptıkları yorumları etkilemektedir.

Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin farklı tarihsel yorumlarla karşılaştıklarında bu farklılığın kaynağına ilişkin görüşleri şu şekilde özetlenebilir: Öğrenciler iki farklı tarihsel yorumla karşılaştıklarında öncelikle ön yaşantılarını yoklamaktadırlar; eğer ön bilgilerinde bu konu ile ilgili bir fikirleri varsa bu paralelde değerlendirme yapmaktadırlar. Eğer ön bilgileri yoksa dört yol izlemektedirler. Bunlardan ilki anlatı

merkezli değerlendirmedir. Burada öğrenciler anlatıyı, Türkçe derslerinde öğrendikleri paralelinde değerlendirmektedir. Ardından anlatıdaki ayrıntılar ve ayrıntının uzunluğu da öğrencileri etkilemektedir. Öğrencilerin kullandıkları bir diğer yol kaynak merkezli değerlendirmedir. Burada öğrenciler yorumdaki (anlatıdaki) farklılığı kaynağa bağlamaktadır. Kaynak ve kaynağın güvenilirliği bu gruptaki öğrenciler için önemlidir. Ayrıca anlatıyı, gören birinin yazması ya da görenden aktarması da güvenilirliği arttırmaktadır. Üçüncü yol anlatıcıdan yani tarihçiden kaynaklanan farklılıktır. Buradaki farklılığın temelinde tarihçinin ön yargıları, kimin için tarih yazdığı vb. öğrencilerin açısından yorum (anlatının) temelindeki farklılıktır. Bunun yanında çok az sayıda da olsa bazı öğrenciler tarihini doğasına vurgu yapmışlardır.

Şekil 22

12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihte Farklı Yorumları Değerlendirme Süreçleri



Bu sonuçlar Portekiz’de Gago (2004) tarafından yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin tarihte farklı yorumların kaynağına ilişkin görüşleri incelenmiş ve öğrencilerin kararlarını verirken beş yola başvurdukları anlaşılmıştır. Bunlar hikâye merkezli, doğru bilgi merkezli, daha fazla anlatı merkezli, yazara göre farklılık ve tarihin doğasıdır. Lee (2000)’nin yaptığı çalışmanın bulguları da öğrencilerin anlatı merkezli bir anlama, iki yorumdan birinin mutlaka doğru olduğuna inananlar, iki anlatının birbirinden farklı olduğunu düşünenler, yazardan kaynaklanan farklılıklar ve tarihinin doğası olarak farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmaların hepsinde ortaklıkların var olması ve 12-14 yaş grubu arasında farklılıkların yaştan da kaynaklandığının vurgulanması, ister istemez öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri konusunda gelişimsel olarak farklılaşıp farklılaşmadıkları sorusunu akla getirmektedir.

Bu çalışmanın sonucunda 12-14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik, tarihsel iddia-kanıt, tarihsel yorum-iddiaya ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin dört temel kategori altında toplanabilecekleri anlaşılmaktadır. Bu kategoriler:

1- Tarih geçmişin aktarımıdır.

Her tarihsel olayla ilgili bir doğru bilgi vardır. Bu doğru bilgiye olayın görgü tanıklarından bize kalanlarla ulaşırız. Bunlara kesinlikle güvenmek gerekir. Tarihçilerin rolü tarihteki bu tek ve nihai bilgiye ulaşmaktır. Bunun da en kolay yolu, bu olayı yaşayan birinin yazdıklarına başvurmaktır.

2- Tarih iyi örneklerin bir araya getirilmesidir.

Her tarihsel olayla ilgili farklı yorumlar yapılabilir. Fakat bunlardan sadece bir tanesi doğrudur. Bu doğruya kaynaklardaki ortaklıklar bulunarak ulaşılır. Tarihçinin de görevi kaynakları bulup, bunlar arasındaki ortaklıkları belirlemektir.

3- Farklı kaynaklardan farklı yorumlar çıkar.

Tarihte farklı yorumlar vardır. Bu normaldir. Bu yorumların kaynağında tarihçilerin farklı kaynaklara ulaşmaları yatmaktadır. Burada tarihçilerin rolü kaynakları araştırıp bu kaynaklar içerisindeki otorite kaynak çerçevesinde doğru tarihi yazmaktır.

4- Tarih farklı yorumlardır.

Tarihte farklı yorumlar vardır. Bu farklı yorumların merkezinde kaynaklar yatar. Burada önemli olan tarihçilerin tarihsel kaynağa yönelik sordukları sorular, inandıkları teoriler, ön yaşantılarıdır.

5.4. Öneriler

Araştırmanın sonuçları paralelinde tarih öğretimi uygulamasının merkezinde yer alan öğretmenlere, program geliştirme uzmanlarına ve alanda bundan sonra yapılması planlanan araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Aşağıda ayrı başlıklar halinde bu önerilere yer verilmiştir.

5.4.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Bu araştırma sonucunda 12-14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel bilgiye, tarihsel kaynaklar-iddialar ve tarihsel kaynaklar-yorumlara ilişkin görüşlerine yönelik bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular ışığında öğretmenlere yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Öğrencilerin sınıfa istedik davranışlarla doldurulacak boş levhalar olarak gelmedikleri, özellikle tarihsel bilgiye ve tarihin doğasına ilişkin önemli görüşleri olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin bu görüşlerinden haberdar olarak derslerini yapılandırılmaları gerekmektedir.

12-14 yaş grubu öğrenciler tarihsel iddiaların doğruluğunu ayrıntı, tarihlerin fazla olması, anlatının uzunluğu gibi kriterlere önem vererek değerlendirmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin başlangıçta öğrencilerin bu yanlışlarının farkında olmaları ve hazırlayacakları etkinlikleri buna göre düzenlemeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin kaynakların güvenilirliğini değerlendirirken de öğretmenlerinin yardımına ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu süreçte yol gösterici ve örnek olmaları, öğrencilere sadece tarihsel olayları ezberletmeye değil, tarihsel bilgi oluşturma sürecini yaptırarak yaşatmaları da gerekmektedir.

5.4.2. Program Geliştirmecilere Yönelik Öneriler

Bu araştırma sonucunda tarihsel düşünmenin sadece Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinde öğrencilere kazandırılan düşünme becerileri olmadığı, aksine özellikle Türkçe dersinde öğrendiklerini kaynak değerlendirme aşamasında kullandıkları anlaşılmıştır. Bu yüzden tüm okul programı içinde tarihsel düşünme becerilerinin de ortak bir alan olarak nasıl geliştirilebileceğine ilişkin çalışmalar yapılmalıdır.

5.4.3. Alanda Bundan Sonra Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların İngiltere’de yapılan çalışmalarla ortaklıklar göstermesi, akılda tarih epistemolojisi alanına ilişkin öğrencilerde gelişimsel benzerlikler olup olmadığı sorusunu doğurmaktadır. Bu yüzden gelişim psikologları ile birlikte bu sürecin boylamsal araştırılmasında yarar vardır.

Tarihsel düşünme ile sosyo-ekonomik yapı ve öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiler ayrıyeten incelenebilir.

İnterdisipliner bir yaklaşımla Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler dersleri kapsamında tarihsel düşünmenin gelişimine ilişkin çalışmalar yapılabilir.

Düşük, orta ve yüksek tarihsel düşünme becerilerine sahip öğrencilerin tarihsel bilgi yapılandırma süreçleri karşılaştırmalı bir şekilde incelenerek, öğrencilerin tarihsel bilgiyi nasıl yapılandıklarıyla ilişkin derinlemesine bilgiler elde edilebilir.

Doğal olarak öğrencilerin tarihsel düşünme gelişiminde öğretmenlerin tarihsel düşüncelerinin de etkisi bulunabilir. Bu nedenle öğretmenlerin tarihsel düşünceleri konusunu ele alan çalışmalar da yapılabilir. Bununla beraber aday ve tecrübeli öğretmenlerin tarihsel düşünme becerileri de karşılıklı olarak incelenebilir.

Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri derinlemesine incelenebilir.

Tarihsel düşünmenin sınıflarda geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalarda, öncelikle, öğrencilerin tarihi, tarihsel bilginin oluşum sürecini, tarihçi ve tarihsel bilgi arasındaki ilişkiyi anlamalarını sağlayacak etkinlikleri içeren deneysel ya da bir eylem araştırması yapılabilir. Çünkü öğrencilerin bu konulardaki ön bilgileri kaynak değerlendirme süreçlerini de etkilemektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (1998). **Tarih Derslerinde Öğrencileri Güdüleme Stratejileri: Bulunduğu Eser: Özbaran, S. Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları.** İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Akbaba, B. (2003). **Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akinoğlu, O., Arslan Y. (2007). Türkiye’de Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarih Kavramlarını Kazanma Durumu ve Değerlendirmesi, **Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** Sayı:18: Bişkek.
- Akinoğlu, O., Diriöz, U.(2007). **Tarih Öğretiminde Eleştirel ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi.** Ankara: PegemA Yayınları.
- Alabaş, R. (2007). **İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Eylem Araştırması,** Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Amaral, C. (2008). Tarih Derslerinde Farklı Perspektifler: Portekizli Öğrenciler İle Bir Çalışma. Bulunduğu Eser: Safran, M. ve Dilek, D. (2008) **21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi.** İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi. s:163-174.
- Ashby, R. (2004). Developing a Concept of Historical Evidence: Students’ Ideas about Testing Singular Factual Claims. **International Journal of Historical Learning, Teaching and Research,** Volume 4 Number 2 July.
- Ashby, R. (2005). Students’ Approaches to Validating Historical Claims. Understanding History: Bulunduğu Eser: R. Ashby, P. Gordon, P. Lee (2005) **Recent Research in History Education** London: Routledge. p.45-66.
- Ashby, R; Lee, P; Shemilt, D. (2005). Putting Principles in to Practice. Teaching and Planing. Bulunduğu Eser: D. Suzanne (2005). **How Students Learn History in the Classroom.** Washington: National Academies Press. 79-130.
- Aslan, E. (2006). Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları. **Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Sayı 18, s:162-173.
- Ata, B. (1998a). **Tarih Öğretimine Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Eğitimi Bilim Dalı.

- Ata, B. (1998b). İngiltere’de Piaget ve Bruner’in Görüşlerinin İlköğretim Tarih Öğretimine Yansımaları Üzerine Bir Araştırma. **4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu** 15-16 Ekim 1998. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1999. Sayı:6, :44-50.
- Ata, B. (2002). Tarih Öğretiminde Dokümanlarla Öğretim Yaklaşımı, **Türk Yurdu**. C.22.S.175 S.80-86.
- Ata, B. (2002b). Tarih Derslerinde Dokümanlarla Öğretim Yaklaşımı. **Türk Yurdu**. Cilt:22, Sayı:175. ss:80-86.
- Babbie, E. (1990). **Survey Research Methods**, California: Wadsworth.
- Balkaya, A. (2002). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Tarihsel Kanıtların Etkililiği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı.
- Barca, I. (2005). Till New Facts are Discovered: Students’ Ideas about Objectivity in History. *Understanding History: Bulunduğu Eser*. R. Ashby, P. Gordon, P. Lee (2005) **Recent Research in History Education 2**. London: Routledge. s.62-76.
- Barton, K.C. (1996). Narrative Simplifications in Elementary Students' Historical Thinking. *Bulunduğu Eser: Brophy, J. (1996). Advances in Research on Teaching, Vol. 6: Teaching and Learning in History*, Greenwich, CN: JAI Press, Inc., 51-84.
- Barton, K., Levstic L.S. (1996). “Back when God was around and everything”: Elementary children’s understanding of historical time. **American Educational Research Journal** 33, 419-454.
- Barton, K.C. (1997). “I just know”: Elementary students’ ideas about historical evidence. **Theory and Research in Social Education**, 25, 407-430.
- Barton, K. (2001). Primary Children’s Understanding of the Role of Historical Evidence. Comparisons between the Unites States and Northern Ireland. **International Journal of History Learning, Teaching and Research**, Volume 1 Number 2 June.
- Barton, K. (2004). An End to Empty: Rethinking History Education in Light of Democratic Deliberation. **American Educational Research Association Annual Meeting**. San Diego, CA.
- Barton, K. (2005). **Primary Sources in History: Breaking Through The Myths**. Phi Delta Kapan, January 2005, Volume 86, Number 10.

- Bozcan, M. (2002). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Öğrencilerin Tarihsel Düşüncelerinin Gelişimi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı.
- Breisach, E. (2009). **Tarihyazımı.** İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Brophy J. and VanSledright, B. (1997). **Teaching and Learning History in Elementary Schools.** New York: Teachers College Press.
- Burke, P. (2005). **Tarih ve Toplumsal Kuram.** (Çev. Mete Tuncay), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). **Veri Analizi El Kitabı.** 2. Baskı. Pegem/A Yayıncılık, Ankara.
- Canbaz, Y. (2006). **İlköğretim Okulu 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenci Yeteneklerine Dayalı Konu Merkezli Öğretim Tekniğinin Değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Capita, L., Cooper, H., Mogos, I. (2000). History, Children's Thinking and Creativity in the Classroom: English and Romanian Perspectives. **International Journal of Historical Learning, Teaching and Research.**, Vol 1, N. 1., <http://www.heirnet.org/IJHLTR/journal1/Coopered-kw.PDF> adresinden ulaşılmıştır. (Son Erişim: 20 Nisan 2008)
- Carr, E. H. (1996). **Tarih Nedir?.** İstanbul: İletişim Yayınları.
- Counce, S. (2001). **Sözlü Tarih ve Yerel Tarihçi.** İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları
- Cevizci, A. (1997). **Felsefe Sözlüğü.** Ankara: Ekin Yayınları.
- Charmez, K. (2000). **Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods.** Bulunduğu Eser: Denzin & Y. S. Lincoln. (2000). **Handbook of Qualitative Research.** Sage Publication. USA. 2nd. Edition.
- Chowen, B.W. (2005). **Teaching Historical Thinking: What Happened in a Secondary School World History Classroom.** Ph. D. Thesisi, University of Texas.
- Cohen, L., Manion, L. (1996). **Research Methods in Education,** London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2002). **Research Methods in Education,** London:Routledge.

- Collingwood, R. G. (2000) **Tarih Felsefesi Üzerine Denemeler**. Çev. E. Özvar. İstanbul: Ayışığı Kitapları.
- Cooper, H. (2005). **History in Early Years**. London: Routledge Falmer.
- Cooper, H.(1994). Historical Thinking and Cognitive Development in the Teaching of History. **Teaching History**. H. Boudillon (Ed.). London: Open University Publishing.
- Çaydaş, E. (2003). **Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersinde Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Etkinliklerin Değerlendirilmesi: Adana İlinde Örnek Bir Olay Çalışması**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi: Adana, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Danacıoğlu, E. (2001). **Geçmişin İzleri: Yanı Başımızdaki Tarih için Bir Kılavuz**. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. **Journal of Educational Psychology**, 97 (2), p. 137-156.
- Demircioğlu, İ. (2005). **Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilek, D. (2001). **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi**, Ankara: Pegem-A.
- Dilek, D. (2004). Öğrencilerde Tarih Düşüncesinin Gelişimi: Tarih Derslerinde Öğrenme ve Anlama. **Milli Eğitim Dergisi**.s 145.
- Dilek, D.(2009). Geçmiş İmgelerle Yeniden Kurmak: İlköğretim Düzeyinde Tarihsel İmgelem Becerilerinin Kullanımı Üzerine İkonografik Bir Analiz. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Bahar, 2009 s.633-689.
- Dilek, D., Yapıcı G. (2007). Tarih Öğretmen Adaylarının Kaynaklarla Çalışmada Karşılaştıkları Güçlükler ve Romantik Tarih Anlayışı: Sınav Kağıtları Üzerine Bir Analiz. Bulunduğu Eser: Safran, M, Dilek, D. **21. Yüzyılda Kimlik Vatandaşlık ve Tarih Öğretimi**. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Doğan Y. (2007). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Tarihsel Kanıtların Kullanımı**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Doğan, N. (2008). **İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkililiği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Doğan, Y., Dinç, E.(2007). Birinci Elden Tarih Kaynaklarının Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde İnternet Üzerinden Kullanımı: ABD ve İngiltere'den Uygulama Örnekleri, **TSAD**. Cilt.11, S.4,s 159-169.
- Doğanay, A. (2003). **Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Bulunduğu eser: Öztürk, C., Dilek, D. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Doppen, F. H. (2000). Teaching and Learning Multiple Perspectives: The Atomic Bomb. **The Social Studies**, C. 91, S. 4., S. 159-169.
- Dulberg, N.R. (1998.). **Perspective- Taking and Empathy in History and Social Studies: A Study of Fifth Grade Students' Thinking**. Ph. D. Thesis, University of California.
- Egan, K. (1983). Accumulating History. **History and Theory**, Belkeft 22, 66-80.
- Egan, K. (1990). **Romantic Understanding. The Development of Rationality and Imagination Age 8-15**. New York: Routledge Press.
- Egan, K. (1997). **The Educated Mind How Cognitive Tools Shape Our Understanding**, Chicago: University of Chicago Press.
- Erden, M. (Tarihsiz). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Aklın Yayınları.
- Erdoğan, N. (2007), **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Resimlendirilmiş Öykünün Tarihsel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkuş, A. (2003). **Psikometri Üzerine Yazılar**. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. 1. Basım. Ankara
- Evans, R. (1999). **Tarihin Savunusu**. (Çev. Uygur Kocabaşoğlu), Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Feely, T. (1975). Predicting Students' Use of Evidence: An Aspect of Critical Thinking. **Theory and Research in Social Education**. S. 3, 1, December 1975, ss. 63-72.
- Fines, J. (1994). Evidence: The Basis of the Discipline? Bulunduğu Eser: Bourdillon, H. (1994) **Teaching History**. Newyork: The Open University Publication.
- Fines, J. Coltham, J.B. (1993). Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları. İngilizceden çeviren: Mustafa Safran. **Bellekten**, C.57, S.220, Aralık, Ankara.

- Foster, S.J. & E.A. Yeager, (1999). "You've got put together the pieces": English 12 Years Olds Encounter and Learn From Historical Evidence. **Journal of Curriculum and Supervision**. Vol.14, Issue:4, ss:286.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. (1996). **How to Design and Evaluate Research in Education**. McGraw-Hill. Inc.3. Baskı.
- Gago, M. (2005). Children's Understanding of Historical Narrative in Portugal. Understanding History. Bulunduğu Eser: R. Ashby, P. Gordon, P. Lee. **Recent Research in History Education**, London: Routledge. s.77-90.
- Gelbach, H. (2004). **A New Perspective Taking: A Study of Social Perspective Taking and Its Association with Conflict Resolution**. United States: Progest Information and Learning Company.
- Gulbenkian Komisyonu (1996). **Sosyal Bilimleri Açın**. İstanbul: Metis Yayınları.
- Hallam, R. N. (1967). Logical Thinking in History. **Educational Review**, Cilt 19, sayı 3. s 45-56.
- Harnett, P. (1993). Identifying Progression in Children's Understanding: The Use Of Visual Materials to Assess Primary School Children's Learning in History. **Cambridge Journal of Education**, Vol. 23, Issue. 2.
- Hopkinon, D. (2001). History Must Be Seen. **Library Talk**. 143-237. X, Novemberl, D. 14. 5.
- Husbands C., Kitson A., Pendry A. (2003). **Understanding History Teaching: Teaching and Learning About the Past in Secondary Schools**. Philadelphia. Open University Press.
- Husbands, C. (2000). **What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning About the Past**. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Iggers, G.G. (2003). **Bilimsel Nesnellikten Postmodernizme Yirminci Yüzyılda Tarih Yazımı**. (Çev. Gül Çağalı Güven), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- James, A.(2000). **Issues in History Teaching**. London: Routledge Press.
- Jenkins, K. (1997). **Tarihi Yeniden Düşünmek**. İngilizceden Çeviren: B. Şener. Ankara: Dost Kitabevi.
- Kabapınar, Y. (2003). Eğitim Pedagojisi ve Tarih Metodolojisi Açısından Türk ve İngiliz Tarih Ders Kitapları, **Tarih ve Toplum**, Sayı 230. ss 40-47.
- Kabapınar Y. (2006). Eğitim Felsefesinin Yansıması Olarak İngiliz Öğrencilerin Tarih Dersi Defterleri: Nicola ve Arkadaşlarının Tarihsel Bilinçlerinin Oluşum

- Sürecinden Kesitler, **Milli Eğitim** s. 170. Milli Eğitim Bakanlığı. S. 8-30 Bahar.
- Kabapınar, F. (2003). Kavram Yanılgılarının Ölçülmesinde Kullanılabilecek Bir Ölçeğin Bilgi-Kavrama Düzeyini Ölçmeyi Amaçlayan Ölçekten Farklılıkları, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, s.35, s. 398-417.
- Karabağ, G. (2002). Postmodernizm ve Tarih Öğretimi. **Türk Yurdu**. C. 22 (54).
- Karabağ, G. (2003). **Öğretilebilir ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati**, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı.
- Kaya, E. (2008). **Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keleş, H., Ata, B., Köksal, İ. (2006). Tarihi Dokümanla Tarih Öğretiminin Lise Öğrencilerinin Başarısına Etkisi. Gazi Üniversitesi **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2 99-112.
- KıCIR, K. (2007). **Sosyal Bilgiler Dersinde 7. Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğrenme Beceri Düzeyleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, H. (2006). **Tarih Öğretiminde Karikatür Materyali Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi .
- Kobrin, D. (1996). **Beyond the Textbook: Teaching History Using Documents and Primary Sources**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kosso, P. (2009). "Philosophy of Historiography". Bulunduğu Eser: Tucker, A. (2009). **A Companion to the Philosophy of History and Historiography** (p. 9-25) U.K.: Blackwell Pub.
- Köksal, H. (2007). Tarih Öğretiminde Tarihsel Düşüncenin İki Felsefi Dayanağı. **Milli Eğitim**. S. 175, Yaz,2007, s.230-235.
- Köstüklü, N. (2001). **Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi**. Konya. Güney Ofset.
- Kuş, E. (2003). **Nitel – Nitel Araştırma Teknikleri, Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?** Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kütükoğlu, M. (2007). **Tarih Araştırmalarında Usül**. İstanbul: Elif Kitapevi.

- Kyvıg, D. ve Marty, M. (2000). **Yanıbaşımızdaki Tarih**. (Çev. N. Özsoy). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Lee, P. (1983). History Teaching and Philosophy of History, **History and Theory**, C.22, S.4. S.19-49.
- Lee, P. (1983). History Teaching and Philosophy of History. **History and Theory**, C22 S4 s. 19-49.
- Lee, P. (1998). Making Sense of Historical Accounts. **Canadian Social Studies**, 32 (2), 52-54.
- Lee, P., Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Age 7-14. **Knowing Teaching and Learning History**. New York University Pres.
- Lee, P., Ashby, R.,& Dickinson, A. (1996). Progression in Children's Ideas about History. Bulunduğu Eser: Hughes, M (1996). **Progression in Learning**, p: 51-81. Philadelphia, PA:Multilingual Matters.
- Lee, P., Ashby,R. (1987). **Discussing the Evidence**. Teaching History, 48. London:Historical Association. S. 13-17.
- Levstik, L. & Barton, K. (1998). "It Wasn't a Good Part of History": National Identity and Ambiguity in Students' Explanations of Historical Significance. **Teachers College Record**, Vol. 99, N. 3, p. 478-513.
- Levstik, L. S., Barton, K.C. (2001). **Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle School**. Sterns, P; Seixas, P.; Wineburg, S. (ed.) New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Magat R. (2006). **Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarih Derslerine İlgili ve Tarih Düşüncesinin Gelişimi Kahramanmaraş Örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretimi Tarih Anbilim Dalı.
- Marmion, S. W. (2005). **Students As Historians: History Teachers' Attitudes Toward Using Primary and Secondary Sources**. Thesis of Master Of Arts in Education. Washington State University.
- Mc Aleavy, T. (2000). *Teaching About Interpretations*. Bulunduğu Eser: J. Arthur, R. Philips (2000). **History Teaching**, s. 72-82, London:Routledge Publication.
- Mc Cormick T. (2004) Re-reading Abraham Lincoln: How Elementary Teacher Candidates Contextually Read Primary Documents. **The Annual Meeting of the College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies**. Number 18, Baltimore Maryland.
- McAleavy, T. (1998). The Use of Sources in School History 1910-1998: A Critical Perspective. **Teaching History**, S.91, S. 10-16.

- McCormick, T. (2004). Re-reading Abraham Lincoln: How Elementary Teacher Candidates Contextually Read Primary Documents. **The Annual Meeting of the College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies**. November 18, Baltimore, Maryland.
- Mertens, D. (1998). **Research Methods in Education and Psychology**. London: Sage Publication.
- Meyerhoff, H. (2006). **Zamanımızda Tarih Felsefesi**. İstanbul: Hece Yayınları.
- Mitchell L. A. (2000). **Using Hyperlinked Scaffolding to Support Students Work with Text-Based Source Documents as Part of a Problem-Based Historical Inquiry Lesson**. Doctorate Thesis. Auburn University.
- Munslow, A. (1997). **Tarihin Yapısökümü**. (Çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- NCHS (National Center for History in the Schools) (1996). National Standards for History. Los Angeles: National Center for History in the Schools.
- NCSS (National Council for the Social Studies). (1994). Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies. Washington: National Council for the Social Studies.
- Opperman, S. (2006). **Postmodern Tarih Kuramı Tarihyazımı, Yeni Tarihselcilik ve Roman**. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Özbaran, S. (1992). **Tarih ve Öğretimi**. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özbaran, S. (1995). **İlköğretim Tarih Programları ve Ders Kitapları. Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. Hazırlayan: Salih Özbaran. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Özbaran, S. (1998). **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. İzmir: D.E.Ü. Yayınları.
- Özbaran, S. (1999). **Tarih ve Öğretim**. Ankara: Cem Yayınları
- Paykoç, F. (1991). **Tarih Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınevi.
- Perfetti, C.A., Rouet, J.F. Britt, M.A., Mason, M.A. (1996). **Using Multiple Sources of Evidence to Read About History, Journal of Educational Psychology**. 88(3), s.478-493.
- Philips, R. (2002). **Reflective Teaching of History 11-18**. New York: Continuum Press.

- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? **Childhood**, 9, 321-341.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. (2000). **Data Management and Analysis Methods**. Bulunduğu Eser: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (2000). **Handbook of Qualitative Research**. Sage Publication. USA. 2nd. Edition.
- Safran, M. Ve Ata, B. (2003). Öğrencilerin Tarih Metinlerinden Anlam Çıkarmalarına Yönelik Araştırmalara Bir Bakış. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler** (Ed. C. Şahin). Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Safran, M. Ve Köksal, H. (1998). Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 18, sayı:1, sf.71-86.
- Safran, M. (2008). **Türkiye’de Eğitim Tarihi ve Öğretimi**. Bulunduğu Eser: Safran M., Dilek, D. (2008) **21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih** İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi. s:7-13.
- Safran, M.; Köksal, H. (1998). Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması. **G.Ü.G.E.F. Dergisi**. Cilt:18, Sayı:1 ss:71-86.
- Safran, S; Şimşek, A. (2006). İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi. **İlköğretim Online**, 5(2), 87-109.
- Sarı, İ. (2007). Sözlü Tarih Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Seixas, P. (1994). Students’ Understanding of Historical Significance. **Theory and Research in Social Education**, 22(3), 281-304.
- Seixas, P.& Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. Bulunduğu Eser: A. Sears & I Wright, **Challenges and Prospects for Canadian Social Studies** (p. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Seixas, P.(1993). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting, *Curriculum Inquiry*, Vol.23, No.3 (Autumn, 1993), s.301-327.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing The Growth of Historical Understanding. Bulunduğu Eser: Olson, D.R. & Torrance, N. **The Handbook of Education and Human Development**. Cambridge, MA: Blackwell Publishers Ltd., 765-783.
- Shavyer, G., M. Booth, R. Brown (1998). The Development of Children’s Historical Thinking. **Cambridge Journal of Education**, Vol. 18, No.2.

- Shemilt, D. (1976). Formal Operetional Thought in History: Some First Impression on the Evaluation of School Council Project: History 13-16. **Teaching History**, Cilt. 4.
- Shemilt, D. (1980). **Schools Council History Project 13-16**, London.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent Ideas about Evidence and Methodology in History. Bulunduğu Eser: C. Portal (1987). **The History Curriculum for Teachers** (Pp.39-61). Basingstoke: Falmer Press.
- Stahl, S. A., Hynd, C. R., Britton, B. K., Mcnish, M. M. And Bosquest, D. (1996). What Happens When Students Read Multiple Source Documents in History? **Reading Research Quarterly**, 31, p. 430-456.
- Stecher, B. Ve Borko, H. (2002). Integrating Findings From Survey and Case Studies: Examples from a Study of Standards-Based Educational Reform, **Journal of Educational Policy**, 17 (5), 547-560.
- Suter, W. N. (2005). **Introduction to Educational Research: A Critical Thinking Approach**, Sage Publication. Inc.
- Şıvgın, H. (2009). Ulusal Tarih Eğitiminin Kimlik Gelişimindeki Önemi, **Akademik Bakış**, Cilt 2, Sayı 4.s:35-52.
- Şimşek, A. (2006). **İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Eğitimi Bilim Dalı.
- Tavşancıl, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Nobel Yayınevi. 1. Baskı. Ankara.
- Tekeli, İ. (1998). **Tarihyazımı Üzerine Düşünmek**, Ankara:Dost Kitabevi.
- Thompson, P. (1999). **Geçmişin Sesi**, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları
- Thompson. D. (1984). Understanding The Past: Precedures and Content. Bulunduğu Eser: A.K. Dickinson, P.J. Lee ve P.J. Rogers (1984) **Learning History**. . London: Heinemann Educational Books.
- Togan, Z.V. (1985). **Tarihte Usul**. İstanbul: Enderun Yayınevi.
- Tosh, J. (2005). **Tarihin Peşinde**. (Çev. Özden Arıkan), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilcek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 6(24), 543-559.

- Türnüklü, A. (2001). Eğitimbilim Alanında Aynı Araştırma Sorusunu Yanıtlamak İçin Farklı Araştırma Tekniklerinin Birlikte Kullanılması. **Eğitim ve Bilim**, Vol. 26 (120), s.8-13.
- VanSledright B.A., Kelly, C. (1998). Reading American History: The Unfluence of Multiple Sources on Six Fifty Graders. **The Elementary School Journal**, Vol. 98, No.3 (Jan., 1998), pp. 239-265.
- VanSledright, B. (2001). Confronting History's Interpretative Paradox While Teaching Fifth Graders To Investigate the Past. **American Educational Research Journal**, 39 (4), 1089-1115.
- VanSledright, B. (2002). Fifth Graders Investigating History in the Classroom: Results from a Researcher-Practitioner Design Experiment. **The Elementary School Journal**, 103 (2), 131-160.
- VanSledright, B. A. (2002). Fifth Graders Investigationg History in the Classroom: Results from a Researcher-Practitioner Design Experiment. *Elementary School Journal*. Vol. 103, No.2, Special Issue: **Social Studies** (Nov., 2002).s.131-160.
- VanSledright, B.A. & Kelly, C. (1998). Reading American History: The Influence of Multiple Sources on Six Fifth Graders. **The Elementary School Journal**. Vol. 98, Number 3. ss. 240-248
- VanSledright, B.A. (2000). **Can Ten-Year-Olds Learn to Investigate History As Historians Do?. Organization of American Historians.** <http://www.oah.org/pubs/2000aug/vasledright.html>. (Son Erişim 18 Nisan 2008).
- VanSledright, B.A.& Kelly, C. (1998). Reading American History: The Influence of Multiple Sources on Six Fifth Graders. **The Elementary School Journal**. Vol.98. Number 3. ss:240-248.
- VanSledright, B. (2002). **In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School**. New York: Teacher's College Press.
- Vella, Y. (2009). **In Search of Meaningful History Teaching**. History Teachers' Association Publication. Malta.
- Voss, J. F. (1998). "Issues in the Learning of History". **Issues in Education**, V. 4 (2), p. 163-210.
- Waldron, F. (2006). Childern as Co-Researchers: Developing a Democratic Research Practice with Children. Bulunduğu Eser: Barton, K. (2006). **Research Methods in Social Studies Education Contemporary Issues and Perspectives**. Grenwich, Information Age Publishing.
- Wasta, S. & Lotta, C. (2000). Civil War Stories: An Integrative Approach to Developing Perspective. **The Social Studies**. March/April.

- Wiersma, W. (2000). **Research Methods in Education: An Introduction**, USA: Allyn and Bacon.
- Wiley, J., Voss, J. F. (1996). "The Effects of Playing Historian, on Learning in History". **Applied Cognitive Psychology**, 10 (7), p. 63-72.
- Wineburg S. (2001). **Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching Past**. Temple: Temple University Press
- Yanpar, T. (2006). Etkili ve Anlamlı Öğrenme İçin Kuramsal Yaklaşımlar ve Yapılandırıcılık. Bulunduğu Eser: Öztürk, C. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Yapıcı, G. (2006). **Dört Kültürde Tarih Öğretimi Yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye Örnekleri**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi: İstanbul Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Y1-Me1, Hsiao. (2005). Taiwanese Students's Understanding of Difference in History Textbook Accounts. Bulunduğu Eser: R. Ashby, P. Gordon, P. Lee (2005). **Understanding History: Recent Research in History Education 2**. London: Routledge. s.49-61.
- Yin, R. (1994). **Case Study Research. Design and Methods**, USA:Sage.

EKLER

EK 1:VALİLİK İZİN BELGESİ (Plot Çalışma İçin)

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.03.1/ 32503
Konu : Banu ÇULHA'nın
Araştırma İzni

07 MAY 2009

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EDG.0.33.03.311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 29/04/2009 tarihli ve 1042 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Banu ÇULHA'nın "12-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Düşüncelerini Geliştirmede "Tarihsel Kanıt Kullanımı" konulu tez (proje) çalışmasını, Karşıyaka, Konak, Karabağlar, Bayraklı, Bornova, Buca ve Çiğli İlçelerinde ekli listede belirtilen okullardaki 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu anket uygulamasının, yukarıda belirtilen okullarda, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmadan ve öğretmen gözetiminde yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınızı arz ederim.

M. Rağıp ÜYE
Müdür

OLUR ('

06...05.../2009
Sait TOPOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1) Form (2 Sayfa)



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 4410332/208
Faks : (0 232) 4893069
E-Posta : arge35@meb.gov.tr
İnt. Adresi : http://izmir.meb.gov.tr

EGİTİME
%100
DESTEK



EGİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

EK 2: VALİLİK İZİN BELGESİ (Ana Çalışma İçin)

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.03.1/ 27984
Konu : Banu ÇULHA'nın
Araştırma İzni

175 Nis 2009

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EDG.0.33.03.311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 09/04/2009 tarihli ve 788 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Banu ÇULHA'nın "12-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Düşüncelerini Geliştirmede "Tarihsel Kanıt Kullanımı" konulu tez (proje) çalışması için hazırladığı ölçekleri, Buca İlçesinde Çamlıkule İlköğretim Okulu, Ufuk İlköğretim Okulu, Vali Rahmi Bey İlköğretim Okulu, Ahmet Kutsi Tecer İlköğretim Okulu, Betontaş İlköğretim Okulu ve İsmet Yorgancılar İlköğretim Okulu 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu anket uygulamasının, yukarıda belirtilen okullarda, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmadan ve öğretmen gözetiminde yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınızı arz ederim.

M. Rağip ÜYE
Müdür

OLUR

17/04/2009
Sait TOPOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

1) Form (1 Sayfa)



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 4410332/208
Faks : (0 232) 4893069
E-Posta : arge35@meh.gov.tr
İnt. Adresi : <http://izmir.meh.gov.tr>

EGİTİME
%100
DESTEK



EGİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

EK 3: GÖRÜŞME PROTOKOLÜ ve KATILIMCI İZİN FORMU

Görüşme Formu

12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Düşüncelerini Geliştirmede Tarihsel Kanıt Kullanımı

Okul:

Tarih:

Görüşmeci:

Merhaba, benim adım Banu Çulha Özbaş. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde görevliyim.12–14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel düşünceleri ve tarihsel kanıt kullanımı ile ilgili bir araştırma yapıyorum. Sizinle önceden doldurduğunuz 2 kağıt-kalem anketi ve genel olarak tarih öğrenme deneyimlerinle ilgili konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım gerçekten sizin bu ölçekleri doldururken neler düşündüğünüzü derinlemesine incelemektir. Sizin gibi öğrencilerle görüşme yapıyorum; çünkü sizlerin ne düşündüğü biz eğitim araştırmacıları açısından çok önemli. Bu araştırmadan ortaya çıkacak sonuçların, bundan sonra tarihsel düşünme ve tarihsel kanıtlarla ilgili araştırmalara katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Bu nedenle sizin ölçeğe verdiğiniz cevaplarla ilgili görüşlerinizi çok merak ediyorum.

- Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yazmayacağım.
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
- Bu görüşmenin yaklaşık 45 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Görüşme sırasında öğrencilerin kaynak çalışmalarına verdikleri cevaplar teker teker hatırlatılarak o cevapları yazarken neler düşündükleri bilgiyi nasıl yapılandırdıkları anlaşılmalı çalışılacaktır.

12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Düşüncelerini Geliştirmede Tarihsel Kanıt Kullanımı Çalışmasının Katılımcı İzin Formu

Her bir maddede belirtilen durumları kutuya Evet, Hayır veya Kısmen yazarak açıklayınız.

1. Yukarıda adı geçen proje için..... tarihli bilgilendirme kağıdını okudum, araştırma konusu ve benden istenenler açık ve net olarak tarafımdan anlaşılmıştır.
2. Bilgilendirme sürecinde, sorularımı tatmin edici cevaplar verildi. Olası sorularım için araştırmacıya nasıl ulaşacağımı biliyorum
3. Çalışmaya gönüllü olarak katıldığımı ve herhangi bir neden olmadan istediğim anda çalışmadan geri çekilme ve istemediğim bazı sorulara cevap vermeme hakkın olduğunu biliyorum.
4. Çalışma sonuçlarında ismimin benden izinsiz kullanılmayacağı konusunda bilgilendirildim.
5. Görüşme sürecinde ses ve video kayıt izin hakkımın olduğunu biliyorum.
6. Cevaplarımın nasıl değerlendirileceğini biliyorum.
7. Sonuçlara ulaşma hakkımın olduğunu biliyorum.

Katılımcının adı Tarih İmza

Araştırmacının adı Tarih İmza

EK 4: İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TARİHSEL BİLGİYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TARİHSEL BİLGİYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler;

Bu araştırmanın amacı sizin tarih hakkında ne düşündüğünüzü anlamaktır. Bu soruları cevaplarken lütfen sadece bu seneki sosyal bilgiler dersindeki tarih konularını değil genel tarih konularını düşününüz (6. sınıf İpek Yolunda Türkler, 7. sınıf Türk Tarihine Yolculuk, 8. sınıf Atatürk İlkeleri İnkılap Tarihi). Bu çalışma sizin günlük sosyal bilgiler dersindeki aktivitelerinizin içinde yer almamaktadır ve ölçeğe vereceğiniz cevaplardan not almayacaksınız. Cevaplarınız sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Şimdi sizden istenen bu ölçekteki her bir maddeyi dikkatlice okumanız ve size en uygun gelen ifadenin yanındaki kutucuğa (X) işareti koyarak doldurmanızdır.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkürler ☺

Banu Çulha Özbaş

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamıyla Katılıyorum
2.	Bir tarihsel olayla ilgili birden fazla açıklama olması sadece yorum farkıdır.	1	2	3	4	5
4.	Tarih dersinde bazı konuları anlayamazsam öğretmen ne söylüyorsa onu kabul etmek en doğrusudur.	1	2	3	4	5
5.	Tarih araştırması yapmanın tek amacı doğru cevaplara ulaşmaktır.	1	2	3	4	5
6.	Tarih hakkında merak edilen her sorunun cevabına bu güne kadar ulaşılmıştır.	1	2	3	4	5
7.	Bir tarihçinin tarih araştırması sonucunda elde ettiği bilgiler tek doğru cevaplardır.	1	2	3	4	5

Okulunuz:

Sınıfınız : 6. sınıf 7. sınıf 8. sınıf

Yaşınız :

Cinsiyetiniz: Kız Erkek

Sosyal Bilgiler/Tarih Dersi Notunuz: