



## Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 28.11.2020 Accepted/Kabul: 25.04.2021 Published/Yayınlama: 09.05.2021

# Türkiye ve İngiltere’de Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kanıt Temelli Öğrenme Üzerine Yapılan Araştırmaların Karşılaştırılması

Fitnat TAVACI<sup>1</sup>, İlhami SARIÇAM<sup>2</sup>

## Öz

Bu araştırma, Türkiye ve İngiltere’de Kanıt Temelli Öğrenme uygulamaları üzerine yapılan araştırmaları sosyo-kültürel açılardan tarihsel düşünme becerileri, sınıfta kullanılan söylem türü, çalışma süreçleri ve tarihsel sorgulama süreci bağlamında karşılaştırmalı olarak analiz etmeyi ve bu yolla her iki ülkedeki tarih öğretimi anlayışının benzeşen ve farklılaşan yönlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini Türkiye ve İngiltere’de 1980’li yıllardan günümüze kadar yapılan “Kanıt Temelli Öğrenme” konulu araştırmaların sonuçları oluşturmaktadır. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi/analizine uygun olarak yapılandırılmıştır. Türkiye ve İngiltere’de 1980’li yıllardan sonra yapılan “Kanıt Temelli Öğrenme” araştırmalarından makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi, kitap bölümü ve kitap olarak yayınlanmış çalışmalar incelenerek veriler toplanmıştır. Türkiye ve İngiltere’de 1980’li yıllardan sonra yapılan “Kanıt Temelli Öğrenme” araştırmalarının ortak ve farklı yönleri temel alınarak veriler analiz edilmiştir. Bu araştırmada Hermeneutik Paradigma (Yorumcu Yaklaşım) yöntemi ile değerlendirme yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kanıt, Sosyal Bilgiler, Kanıt Temelli Öğrenme, İngiltere, Türkiye

<sup>1</sup>Doktora Öğrencisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D., [drfitnattavaci@hotmail.com](mailto:drfitnattavaci@hotmail.com), 0000-0003-1588-6919

<sup>2</sup>Doktora Öğrencisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D., [ilhamisaricam@hotmail.com](mailto:ilhamisaricam@hotmail.com), 0000-0002-7430-2293

## A Comparison of Research Studies on Evidence-based Learning in Teaching Social Studies in Turkey and in England

### Abstract

This research aims to comparatively analyze the research studies on the evidence-based learning practices applied in Turkey and in England in the context of historical inquiry process in terms of socio-cultural perspectives, the discourse type used in the classroom, historical thinking skills and work processes and in this way to determine the similar and different aspects of the history teaching approaches in both countries. The universe of the research consists of the results of the evidence-based learning researches having been conducted in Turkey and in England since the 1980s up to today. This research is structured in accordance with the document review/analysis, which is one of the qualitative research methods. The data were collected by investigating the published studies such as articles, master thesis, doctoral thesis, book sections and books among the evidence-based learning research studies carried out in Turkey and England after the 1980s. The data were analyzed on the basis of the similar and different aspects of the evidence-based learning research studies carried out in Turkey and in England after the 1980s. In this research, the evaluation was made by Hermeneutic Paradigm (Interpretive Approach) method.

**Keywords:** Evidence, Social Studies, Evidence-Based Learning, England, Turkey

### 1. GİRİŞ

Okul olarak adlandırılan eğitim kurumlarının temel amacı, bireyleri eğiterek onları topluma yararlı bireyler haline getirmektir. Sosyal bilgiler dersine yüklenen temel amaç, öğrencilerin demokratik topluma sosyal katılım sürecinde etkili birer vatandaş olabilmeleri çabalarına bağlı olarak etkin vatandaş yetiştirmektir. İlk ve ortaokullarda Sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan tarih dersleri ile öğrencilerimize kazandırmak istenilen temel becerilerin başında tarihsel düşünme ve anlama gelir. İnsanlar çevre ile etkileşimleri sonucunda bilgi, beceri ve tutum kazanırlar. Öğrenmenin temelini oluşturan bu yaşantılar öğrencide davranış değişikliği oluşturur. Fakat bu değişiklik hususunda farklı görüşler bulunmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşme yolu ve süreci davranışçı ve bilişsel kuramlarla açıklanmaya çalışılmaktadır. Bilişsel kuramcılar, öğrenmenin zihinsel bir süreç olduğunu ve zihne ulaşan bilgilere anlam verilmesi ile gerçekleştiğini savunmaktadır. Bu anlam verme öğrencinin sahip olduğu kültüre, içinde öğrenmenin gerçekleştiği ortama, kendi deneyimlerine ve bu süreçteki rolüne göre değişmektedir (Özmen, 2004). Öğrenmenin temelini oluşturan bilginin anlaşılması ise Bruner (Dilek, 2000) tarafından üç önemli süreçle tanımlanmıştır: Duyulara ve fiziksel deneyime bağlı olarak yaparak yaşayarak öğrenme, canlandırma, kavramları sembollerde veya dilde organize etme ve deneyimlerin özünü resmetme. Yaygın olarak kabul edilen yukarıdaki öğrenme anlayışına paralel olarak Bruner'in bu görüşü sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan tarih derslerinin öğrenilmesinde Alabaş'a (2007) göre, "Asıl olan bu süreçlerin yaşanarak tarih derslerinde hüküm verme, sorgulama

gibi temel becerilerin kazanılması yoluyla olasılık ve belirsizlik etkenlerinin göz önünde bulundurulmasıdır.” denilmiştir.

Oluşturmacı yaklaşıma uygun “Yeni Tarih” anlayışına göre tarih derslerinde kanıta dayalı öğretimin yapılması öğrenci merkezli, araştırma, sorgulama temelli olması yanında öğrencilerin üst düzey tarihsel düşünme becerilerini de geliştirecektir. Bu noktada “Tarihçiler gibi düşünmeyi nasıl öğretiriz?” sorusu önemli olmaktadır. Bu sorudan hareketle bu çalışmada, kanıt temelli tarih derslerinde öğrencilerin birincil elden kaynaklarla çalışması ve bu şekilde bir öğretimin öğrencilerin tarihsel düşüncelerini nasıl şekillendirdiği, öğrencilerin düşünme işlemlerini ve profesyonel tarihçilerin kullandıkları aşamaların öğrenciler tarafından nasıl oluşturulduğu araştırılmıştır (Alabaş, 2007). Son günlerde sıkça dile getirilen oluşturmacı tarih öğretimi ile vurgulanan temel nokta küçük birer tarihçi gibi öğrencilerin çalışmalarıdır. Bu bağlamda önemli olan temel konu, “Neyi, nasıl öğretilim?” sorusundan çok “Tarihçiler gibi düşünmeyi nasıl öğretiriz?” sorusudur. Bu sorunun cevabında ise empati, tarihsel anlama ve tarihsel düşünme gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır (Alabaş, 2007).

Sosyal bilgiler içerisinde yer alan tarih konularında öğrencilerin kendilerinden ve hayatlarından bir şeyler bulamadıkları, bu derste soyut kavramlarla karşı karşıya kaldıkları yapılan araştırmaların sonuçlarında ortaya konmuştur. Sosyal bilgiler dersi içerisinde bulunan tarih konularının öğretiminde, değişen paradigmalarda birlikte kanıt temelli öğrenme ayrı bir önem arz etmektedir. Kanıt Temelli Öğrenmede küçük yaşlarda tarihsel öğrenmenin nasıl olduğu ve öğrencilerin tarihle buluşturulmasında tarihsel düşünme ve sorgulama becerilerinin nasıl geliştiği önemli yer tutmaktadır. Bu da farklı türden kaynaklara odaklanmayı gerektirir. Öğrencilerin farklı kaynak ve kanıtlarla çalışabilmesi için, bunların öğrenciler tarafından anlaşılabilir olması gerekir. Tarih derslerinde küçük yaştaki öğrencilerin tek tip düşüncelerini önlemek ve tarih disiplinin doğasına uygun olarak farklı kaynaklar üzerinde çalışılarak, onlar üzerinde sorular sorularak ve tartışmalar şeklinde etkinliklerde bulunmak öğrencilerde farklı fikirler öne sürebilme, fikirleri tartışarak uzlaşma ortamı oluşturmada önemlidir. Yukarıdaki anlayışa uygun olarak sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan tarih konularının öğretiminde, öğrenci katılımının sağlanması ile öğrenciler tarafından, tarihsel kanıtlar üzerinde yapılan sorgulamalar ve aynı zamanda birbirleri ile tartışmaları sonucunda kendi fikirlerini de sorgulama yoluyla tarihe karşı bakış açıları geliştirebilirler (Alabaş, 2007).

Tarih öğretimi anlayışlarının ve nitelikli bir tarih öğretiminin özelliklerinin netliğini ve öğrencilerin tarihsel öğrenme süreçlerini uluslararası düzlemde karşılaştırmalı olarak tespit etme ve yorumlama önemlidir. Bu bağlamda bir kültürün üyelerinin kendi eğitim uygulamalarını anlaması, değiştirmesi ve geliştirmesinin en etkili yollarından birinin bir başka kültürün üyeleriyle işbirliği ve

karşılaştırmalı araştırmalar yapmak olduğu ileri sürülebilir. Aynı zamanda tarihsel öğrenme imgelemine kullanmak, öğrenciye yaratıcı düşüncesini nasıl kullanılacağını ve nasıl kontrol edeceğini göstermekle mümkündür. Eleştirel düşünme kadar yaratıcı düşünme de, tarihsel düşünmenin yapı taşlarından biri olarak görülebilir. Geçmişin ontolojik yapısı onun tam anlamıyla yeniden kurulmasına izin vermez. Bunun bir nedeni geçmişten bize kalan izlerin son derece eksik bir yapıda olmasıdır ve tarihinin elindeki tarihsel malzemenin tüm sorulara cevap veremeyeceği açıktır. Derste tarihçi bu boşlukları mantıksal düşünme süreçlerinin yanı sıra düş gücünü kullanarak doldurmaya çalışır. Bu şekilde geçmişi zihinsel bir etkinlikle yapılandırmayı hedefler.

Geleneksel öğretim sistemlerinin öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmediği ve bilginin günlük yaşantıya transfer edilemediği düşüncesinden hareketle eğitimde yeniden yapılanmaya duyulan ihtiyaç sosyal bilgiler öğretimini de kapsamaktadır (Işık, 2008). Bir kelime heceleme veya bir tanımlama öğrenmenin bile karmaşık ve aktif bir zihinsel süreç olduğu bilinmektedir (Özden, 2003). Bu zihinsel süreç her bireyde farklı öğrenme kodlarının olduğunu ve öğrenme ediminin gerçekleşmesinin herkes için farklı bir yapılanma meydana getirdiğini ortaya koymaktadır. Nitekim Özden'e (2003) göre, günümüzde öğrenme ile ilgili gelinen nokta, öğrencinin kendisine aktarılan bilgileri olduğu gibi almadığı, tersine kendisine gelen her bilgiyi bir süzgeçten geçirip yorumlayarak kendi dünyasında anlam yüklemeye çalıştığıdır (Özden, 2003).

Tarih öğretiminde kullanılan "kanıtlar", duyu organlarımızla algılayabildiğimiz gerçekliklerdir. Tarih öğretiminde, günümüze değin eksik kalan "kanıtlara dayalı öğrenme" etkinlikleri, toplumumuzda pek çok alanda gerekliliğini hissettirmektedir. Kanıt ve belge olmadan, farklı kaynaklardan araştırılmadan, önyargılı bir şekilde olaylara bakan ve araştırmayan, sorgulamayan, kendisine sunulan bilgilerle yetinen, olayların temeline inemeyen, yüzeysel ve sığ yorumlarla perspektif kazanamayan bir toplum yapısından, medeni toplum yapısına ulaşmada, "kanıt" kullanımının toplumda yerleştirilmesinin önemi yadsınamaz.

Sosyal bilgiler dersinde kanıtlarla girilen etkileşim öğrenmeyi hızlandırır ve kalıcı hale getirir. Vygotsky'ye göre de, bilgili bireylerle girilen etkileşim, öğrenme potansiyelini artırır (Özden, 2003). Bu noktada, bilgili bireylerden kasıt, kaynak ve kanıt temeline dayandırılan tarih öğretiminde sıkça başvurulan sözlü tarih etkinliğinde yararlandığımız kaynak kişilerdir. Bu kaynak kişiler birincil kaynaklar olarak kabul edilmektedir. Geleneksel eğitimde kaynakları belirleyen, bulan ve kaynaklarla irtibat halinde bulunan öğretmen olduğu halde, yeni öğrenme kuramına göre tüm bunları gerçekleştirecek olan hem öğrenci hem de öğretmenin kendisi olacaktır. Sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının ders kitabına bağlı kalınarak öğretilmesi durumunda öğrenciler tarih konularıyla ilgili kendi tasarımlarını oluşturamazlar. Bu yüzden tarih dersleri öğrenciler için sıkıcı bir hal alır. Toplumsal tarih ve siyasi tarih ile ilgili bilgilerin öğrenciler tarafından öğrenilmesi ve kaynaklardan

yararlanarak bilgilerin yeniden inşa edilmesi mümkün olabilecektir. Bilgilerin oluşturulması sırasında çeşitli türden kaynakların (yazılı, sözlü ve görsel) kullanılması ile de geçmiş hakkında yorumlar yapmak, tarihi anlamak ve geçmiş ile güncel olaylar arasında bağlantı kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenek olan tarih öğrenimi geliştirilmiş olacaktır (Alabaş, 2007).

## 2. YÖNTEM

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Türkiye ve İngiltere’de uygulanan “Kanıt Temelli Öğrenme” uygulamalarını sosyo-kültürel açılardan tarihsel düşünme becerileri, sınıfta kullanılan söylem türü, çalışma süreçleri ve tarihsel sorgulama süreci bağlamında karşılaştırmalı olarak analiz etmeyi ve bu yolla her iki ülkelerdeki tarih öğretimi anlayışlarının benzeşen ve farklılaşan yönlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Tarihi salt okuyarak anlamak ve yorumlamak ilkökul ve ortaokul öğrencileri açısından oldukça zorlayıcı bir etkinliktir. Zira bu yaş grubundaki öğrenciler okuduklarını zihinlerinde canlandırabilmek için görsel açıdan zengin materyal kullanımına gereksinim duyarlar. Bu bağlamda araştırmada kullanılan tarihsel kaynaklarla, öğrencilerin önlerine her olay hakkında eksiksiz bir tablo koymak değil, farklı ve zıt bakış açılarını analiz edip yorumlamalarını sağlamak amaçlanmıştır. Dolayısıyla, araştırmanın amacı; geçmişten günümüze ulaşan her türlü resim, obje, yazı, fotoğraf, eşya vs. tarihsel kanıtın; Türkiye’de tarih öğretiminde geçmişin öğrenilmesinde kanıt temelli öğrenme ile İngiltere’de geçmişin öğrenilmesinde kanıt temelli öğrenmenin nasıl yapıldığı üzerine yapılan araştırmaları incelemek ve karşılaştırmak şeklinde ifade edilebilir.

### Araştırmanın Önemi

Günümüzde çağdaş öğrenme sistemleri, öğrencilerin araştırma süreçlerine aktif olarak katılımını amaçlamaktadır. Araştırmada tarihi anlamayı gerçekleştirilebilmesi için, kanıtı sorgulamaya dayalı ve tarihsel duyarlılığı, yaratıcılığı içeren düş gücüne dayalı etkinliklere yer verilmektedir. Okullar bilimlerin temel özelliklerinin öğrenciye sunulduğu yerlerdir ve bu açıdan bakıldığında eğer tarihsel öğrenmenin öğrencilerde geliştirilmesi isteniyorsa, öğrencilere tarih çalışma disiplininin de verilmesi gerekmektedir. Türkiye ve İngiltere’deki öğrencilerin, tarihsel kanıt ve kaynaklardan yola çıkarak, sorgulamaya dayalı bir öğrenme ortamında tarihsel olayları kavrayıp bilimsel geçerliliği olan tarihsel yorumlar yapabilmelerini sağlaması açısından aralarında ne tür benzerlik ve farklılıklar olduğu önemlidir. Bu bağlamda karşılaştırma, en temel bilinçli insan eylemlerinden biridir; geçmişimiz ve diğerleriyle ilişkili olarak durduğumuz yeri değerlendirmek ve seçimler yapmak için kaçınılmaz bir şekilde ve sürekli kıyaslama yaparız (Alexander, 2000). Eğitimde uluslar arası araştırma yapmanın ise çok sayıda iyi nedeni vardır: eğitimin doğası, bir ülkenin kendi eğitim sistemi, eğitimin kültürel

bağlamı ve bunlar arasındaki ilişki ile ilgili olarak çok sayıda veriyi açığa çıkartmaya yardımcı olabilir (Schweisfurth, 1996). Bu verilerin değerlendirilmesi o ülkenin eğitim alanında bulunduğu noktayı tespit edebilmesine ve ilerlemesine katkıda bulunacaktır.

Tarih öğretimi yaklaşımlarının ve iyi bir tarih öğretiminin niteliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, Türkiye için henüz çok yeni sayılabilecek çağcıl tarih öğretimi paradigmasına, teorinin ötesinde uygulama örnekleri sunulması bakımından ayrıca önem taşımaktadır. Her ülkenin geçmişi, kültürü ve bu doğrultuda tarihsel kaynakları, birikimi ve geçmişine ulaşılabilirlik mesafesi farklılaşabilmektedir. Bu durum, kaçınılmaz olarak tarih öğretimi anlayışlarının temelde benzeşse de geçmişin birikimiyle ve kaynaklarla doğru orantılı olarak bazı ayrılma noktalarını beraberinde getirebilir. Türk tarihinin geniş bir zaman dilimine yayılmış olması ve kapsamı (çok sayıda devlet ve beyliklerin kurulmuş olması) sebebiyle sosyal bilgiler öğretim programlarının yoğun bir içeriğe sahiptir. Dolayısıyla Türkiye’de yakınçağ dışında tarih öğretiminin birincil kaynaklarla gerçekleştirilmesi, öğrencilerin kaynakları analiz etme, karşılaştırma, destekleme gibi zaman isteyen yöntemsel çalışmaları yapmaları da güç bir hal alabilmektedir. Bu durumda her ülkenin çağcıl paradigmadan beslenen ve ortak paydaların bulunduğu, ancak kendi koşulları ve değerleri doğrultusunda biçimlenen bir tarih öğretimi anlayışı benimseyeceği düşünülebilir.

### **Problem Cümlesi**

Araştırmanın problem cümlesini; *“Türkiye ve İngiltere’de Kanıt Temelli Öğrenme uygulamaları üzerine yapılan araştırmaların benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulması ve karşılaştırılarak değerlendirilmesi”* oluşturmaktadır. Problem cümlesine istinaden bu araştırmanın alt problemleri şöyle sıralanabilir:

1. Türkiye’de Kanıt Temelli Öğrenme uygulamaları nasıl yapılmaktadır?
2. İngiltere’de Kanıt Temelli Öğrenme uygulamaları nasıl yapılmaktadır?
3. Türkiye ve İngiltere’de Kanıt Temelli Öğrenme uygulamaları karşılaştırıldığında benzer yönler nelerdir?
4. Türkiye ve İngiltere’de Kanıt Temelli Öğrenme uygulamaları karşılaştırıldığında farklı yönler nelerdir?

### **Araştırmada Kullanılan Yöntem**

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesine uygun olarak yapılandırılmıştır. Dokümanların, nitel araştırmalarda önemli bir yeri vardır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin yanı sıra film, video gibi görsel materyalleri de kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Doküman incelemesi, araştırmacının

çalıştığı konuyla ilgili kurumlara veya kişilere doğrudan ulaşamama durumunda önemli bir bilgi toplama yöntemi olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

### **Veri Toplanması ve Analizi**

Türkiye ve İngiltere’de 1980’li yıllardan sonra yapılan “Kanıt Temelli Öğrenme” araştırmalarından makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi, kitap bölümü ve kitap olarak yayınlanmış çalışmalar incelenerek veriler toplanmıştır. Türkiye’de ve İngiltere’de 1980’li yıllardan sonra yapılan “Kanıt Temelli Öğrenme” araştırmalarının ortak ve farklı yönleri temel alınarak analiz edilmiştir. Bu araştırmada Yorumcu Yaklaşım yöntemi ile değerlendirme yapılmıştır.

### **Betimsel Analiz**

Her iki ülkede yapılan araştırmalar betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e göre (1999) verilerin analiz edilme sürecinde üç temel aşamadan birinin “betimleme” (diğerleri sınıflama ve ilişkilendirme) olduğunu ileri sürerler. Buna göre, “...araştırmacı, elde ettiği verileri kapsamlı bir biçimde tanımlar ve bu şekilde okuyucunun; verilerin derinliğine, ayrıntısına, toplandığı ortama, araştırma sürecine ve araştırmaya katılan bireylerin görüşlerine ilişkin bilgileri ilk elden edinmesi amaçlanır.” (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Yıldırım ve Şimşek’e (1999) göre, betimsel analiz, elde edilen verileri düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunmayı amaçlar. Böylece eldeki veriler önce anlaşılır ve mantıklı bir şekilde analiz edilir. Daha sonra yapılan bu analizler yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri incelenir ve çeşitli sonuçlara ulaşılır.

### **Literatürün İncelenmesi**

Carr (2005), “Tarih nedir?” sorusunu “Tarihçi ve olguları arasında karşılıklı ve devamlı bir iletişim süreci, geçmiş ve bugün arasında sonsuz bir diyalog” olarak açıklamaktadır. Watts (Dilek, 2002) tarihin kütüphane raflarında bulundurulmuş bir kitap olmadığını, sadece tarihsel malzeme-insan etkileşimi ile meydana gelen bir süreç olduğunu belirtir. Tarih, olaylar ve olgular zinciri olduğu gibi aynı zamanda bir yorum zinciridir de. Dolayısı ile tarihteki olay ve olgulara tanıklık eden kişiler tanıklık yaptıklarını anlatmakla kalmaz, aynı zamanda yorumlarını da eklerler. Böylece tanık oldukları olay ve olgulara belirli bir anlam yükler, yükledikleri bu anlamlar kişinin edinmiş olduğu önyargılar ve fikirleri de içerir.

Her ne kadar objektif ve tarafsız olunmaya çalışılsa da yapılan yorumlarda kişisel görüşler ve öneriler de önemli bir yer tutabilir. Bu nedenledir ki; tarihsel bilgilerin oluşumunda gerekli olan şey, geçmiş hakkındaki belge ve verilerdir. Belge ve kanıtlara dayandırılarak bilimsel metotlarla ele alınan

tarihsel çalışmalar, geçmişin gerçeğine yaklaşılmaması açısından önemli bulunmaktadır. Köstüklü'nün (2011) de belirttiği gibi belge ve çeşitli verilerin bilimsel metotlarla incelenmesi tarih bilimini doğurmuştur. İnsanoğlunun başlangıcından bugüne değin sosyal bir varlık olduğu bilinmektedir. Sosyal çevresiyle bütünleşmek zorunda olan insanoğlunun kendini tanıma sürecinde geçmişini de bilmesi gerektiği düşünülmektedir. İnsanların geçmişte nasıl yaşadığı, geçmişten günümüze kadar yaşanan tarihsel olaylar zinciri içinde olagelen idealler ve ideolojiler, bu ideallerin uygulanış şekilleri ve doğurduğu sonuçlar gibi geçmişe dair bilgiler bugünümüzü şekillendirmede bilmemiz gereken konular olarak gösterilebilir. Tüm bu soruların cevaplarını aramak için başvurabileceğimiz referans noktamızın tarih olduğunu söyleyen Köstüklü (2011), tarih biliminin bugünümüzün şekillenmesindeki önemini vurgulamaya çalışmıştır. Sosyal bilgiler dersi içerisindeki tarih konularının öğretimi ile öğrencilerde “kişilik gelişimi”, “sosyalleşme” ve “vatandaşlık eğitime” katkıda bulunmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler dersi içerisindeki tarih konularının öğretimiyle amaçlanan ahlak, hukuk ve vatandaşlık eğitime hizmet etmektir (Dilek, 2002). Demircioğlu (2005) tarih dersinin sosyal bilgiler dersiyle eşdeğer görüldüğünü belirtir. Öğrenciler tarihsel olay, kavram ve olguları anlamak için tarihte araştırma yöntemlerini, tarihsel belgeleri inceleme tekniklerini ve kronolojiyi yardımcı unsur olarak kullanmalıdırlar (Dilek, 2002).

### ***Etkili tarih öğretimi nasıl olmalıdır?***

Tarih, olaylar ve olgular silsilesidir. Değişimin ve süreğenliğin yaşandığı dinamik bir bilimdir. Bu değişim ve süreklilik (akışkanlık) içerisinde yaşananlar hakkında ulaşılmak istenen sonuç, çok çeşitli kaynak ve kanıtlara dayandırılarak ortaya koyulduğu zaman, öğrencilere keşfetmenin hazzını verebilir. Onların tarihe karşı ilgilerinin artmasına ve olumlu tutumlar geliştirmelerine sebep olabilir. Bu olumlu tutumun geliştirilebilmesi için, sıkıcı olmayan, öğrencide merak duygusunu uyandıran sınıf ortamlarına ihtiyaç vardır. Dilek (2001) etkili tarih öğretimde kanıtın önemini vurgularken, öğrencilerin kaynakları sorgulamada yaşadıkları güçlükler işaret ederek, tarihsel bilginin öğretmen tarafından öğrencilere verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Etkili tarih öğretimi için gerekli teknik ve etkinlikler öğretmenler tarafından dersin içeriğine uygun hale getirilerek zenginleştirilebilir. Etkili tarih öğretiminde, öğretmen de öğrenci de gerek zihinsel gerekse fiziksel olarak aktiftir. Dolayısıyla araştırma da tarihi anlamının gerçekleştirilebilmesi için, kanıtı ve tarihsel yorumları sorgulamaya dayalı etkinliklere ve tarihsel duyarlılığı ve yaratıcılığı içeren düş gücüne dayalı etkinliklere yer verilecektir. Stradling'e (2003) göre tarihçiler seçilmiş olguları bulgulara dönüştürürler. Bir tarihçi tarihsel olayı değerlendirirken şu adımları takip eder:

- Kendi gözünden anlamlı ve konuyla ilgili olan olguları tespit eder.
- Akabinde bu olgular arasındaki ilişkileri irdeler.
- Olguları tutarlı bir sav veya anlatı şeklinde organize eder.



- Olgularla ilgili bilgi boşluklarının olması durumunda, eldeki bilgilere dayanarak makul tahminlerde bulunabilir veya sonuçlar çıkarabilir. Tarihsel bir kişiliğin zihnine girmek için bu yöntemle sıklıkla başvurulur (Stradling, 2003).

Sosyal bilgiler ve tarih programlarında ulusal ve siyasal Türk tarihi üniteleri yer almaktadır. Fakat mevcut programlar, öğrencilerin fikirlerini geliştirmelerine ve demokratik bir topluma katılmalarına katkı sağlamamaktadır (Dilek, 2002). Tarihin amaçlarından sosyalleşme ve vatandaşlık eğitime katkısı ön planda yer alırken kişilik gelişimi dolayısıyla öğrencide beceri gelişimi ikinci planda kalmıştır. Tarih dersi, kitaptaki bilgilerin öğrenciler tarafından ezberlenmesi şeklinde işlendiği zaman öğrencilerde tarih düşüncesi gelişimi gerçekleşmemekte ya da alt seviyelerde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla tarih düşüncesinin gelişimini engelleyen sebeplerden birisinin de tarihin sosyal amaçlar için öğretilmesi olduğunu söyleyebiliriz. Sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde günümüze kadar pozitivist anlayış hâkim olmuştur. Bu anlayışın sonucu olarak da tarihin konusu olan olay ve olgular bir dizi kronolojik bilgi şeklinde sunulmuş, tarih dersi kazandırması gereken temel becerilerin kazandırılmasını sınırlandırarak, tarih öğretiminin çerçevesi bilgilerin öğrenciye sunumu ve bu bilgilerin öğrenciler tarafından yorumlanmadan elde edilmesi şeklinde olmuştur. Bunun sonucu olarak da sosyal bilgiler dersi öğrenciler tarafından sevilmeyen, can sıkıcı bir ezber dersi olarak görülmektedir (Alabaş, 2007).

Okullar bilimlerin temel özelliklerinin öğrenciye sunulduğu yerlerdir ve bu açıdan bakıldığında eğer tarihsel öğrenmenin öğrencilerde geliştirilmesi isteniyorsa, öğrencilere tarih çalışma disiplininin de verilmesi gerekmektedir. Öğrenciler bu şekilde, tarihsel kanıt ve kaynaklardan yola çıkarak, sorgulamaya dayalı bir öğrenme ortamında tarihsel olayları kavrayıp bilimsel geçerliliği olan tarihsel yorumlar yapabilirler. Elbette, amaç öğrencileri tarihçilik mesleğine hazırlamak değildir. Fakat bir tarihçinin tarih çalışması yaparken geçirdiği süreçlerle tanışan öğrenci tarihsel yorumlarını geliştirecektir. Geçmişini araştırarak ve sorgulayarak gerçekleştirilen yorumlar, kendisine dayatılarak ezberletilen geçmiş zamanın bilgisinden daha değerlidir. Öğrenme tarzı bakımından ele alındığında da bu tarzda, çok yönlü bakış açısı kazandıran bir tarih öğretiminin daha anlamlı olduğu düşünülebilir. Tarih derslerinde eleştiren, düşünen, sorgulayan, değerlendiren, yorumlayan ve bu yorumladıklarından yeni bilgiler elde edebilen öğrenciler yetiştirmeyi hedefliyoruz. Tarih öğretiminde bu hedefin gerçekleşebilmesi için, öğrencilere tarih çalışma disiplininin verilmesi gerekmektedir. Öğrenci tarihi öğrenirken çok çeşitli kaynak ve kanıtları kullanarak; tarihsel anlama ve kavrama, kanıtları ve kaynakları sorgulama, elde ettiği verilerden kendi yorumunu ortaya koyma konularında olumlu yönde gelişim gösterir.

### ***Tarihsel kaynak ve kanıtlar***

Öğrenciler buldukları tarihsel kanıtları kullanarak çok ilginç sonuçlara ulaşabilmektedir. Örneğin; kartpostalları inceleyen öğrenciler savaş yıllarına ait birtakım veriler elde edebilirler. Kartın üzerinde belirtilen herhangi bir veriyi kullanarak başka bilgilere ve araştırmalara ulaşabilirler. Bir semtin eski halini gösteren bir fotoğrafı ya da kartpostalı inceleyerek aynı yerin şimdiki halini de görmeye gidebilirler. Gittikleri yerin son halini fotoğraflayabilirler. Meydana gelen değişiklikleri ve bu değişikliklerin sebeplerini araştırmak isteyebilirler. Bu tür çalışmalar öğrencinin değişimi algılayabilmesi açısından faydalı olabilmektedir. Tarih disiplini söz konusu olduğunda akla gelen en önemli nokta, kaynak ve kanıtlardır. Zira kaynak gösterilmeden yapılan tarih ya da tarihsel bilginin oluşturulması için gerekli olan kanıtların eksikliği, tarihin tarihsel bilgiyi oluşturmasında bilimsellikten uzaklaştıran bir husustur. Bu tür bir eksik çalışma tarihsel bir çalışma değil, daha ziyade “hikâye” olarak düşünülebilir. Doğru ve güvenilir bir tarih çalışması, bir dizi farklı düzeyde incelemeyi gerektirir. Bu yalnızca tarihsel yöntemin uygulanmasından ibaret değildir. Geçmişten bugüne ulaşan kalıntılar sınıfta incelendiğinde birer ders materyali haline gelir. Bu kalıntılardan yola çıkılarak ortaya koyulacak argümanlar tarihsel bilgiyi oluşturur. Fines (1994) “Tarih, geçmişten bize ulaşan kalıntılarla ne yapabildiğimizdir.” tanımını yapar.

### ***Birincil elden kaynağın tanımı ve sınıflandırılması***

Kaynak, araştırma ve incelemede yararlanılan belge, referans olarak tanımlanır (TDK, 2013). Tarih öğretiminde öğrenmenin niteliğine, dersin amacına, öğretim durumuna ve öğrencilerin özelliklerine uygun kaynakların kullanılması gerekmektedir (Paykoç, 1991). Tarihsel bilginin doğası, bu bilgiye meyilli herkesin temel bilgi kaynağıyla yüzleşmesini sağlar (Couse, 1990). Tarihçiler tarih yazımında iki tür kaynak kullanırlar. Bunlar birincil ve ikincil kaynaklardır. Tarihinin kullandığı birincil elden kaynaklarla ilgili standart bir sınıflama tam olarak yapılamamıştır. Özgün kaynaklar, söz konusu olay veya düşüncelerle aynı döneme ait kanıtlar olarak tanımlanır (Tosh, 2005). Birincil kaynaklar olarak bilinmekte olan özgün kaynaklar, her geçen gün artmaktadır. Bu kaynakların tarihi belgeler haline gelmesi, tarihçilerin eserlerinde bunları bilinen kaynak olarak kullanmasından kaynaklanmaktadır. Birincil kaynaklara resmi yayınlar, günlükler, hatıratlar, tutanaklar, şirket kayıtları, kilise kayıtları, yayınlanan makaleler, parlamento konuşmaları, arşiv belgeleri, gazeteler, yerel yönetim kayıtları, mektuplar, kamusal romanlar ve otobiyografiler örnek verilebilir. Başka bir sınıflamada ise birincil kaynaklar 5 grupta incelenmektedir. Bunlar; 1-Mitoloji ve folklor, 2-Fiziksel çevre ve maddi kültür, 3-Elektronik medya, 4-Yazılı dokümanlar, 5-Güzel sanatlar şeklinde ifade edilmektedir (Doğan, 2008).

### *İkincil kaynağın tanımı ve sınıflandırılması*

İkincil kaynaklar, birincil kaynaklara dayanarak hazırlanmış telif eserlerdir (Ata, 2002). Ana kaynakla birlikte birincil elden kaynağın bulunmaması durumunda birincil elden kaynaklara dayanılarak oluşturulan kaynaklara ikincil elden kaynak denir (Doğan, 2007). Tarihçilerin arşivdeki belgesel malzemeler ve diğer birincil kaynaklarla ürettikleri kaynaklara denir (Gilderhus, 2011). Bir başka tanımda ise ikincil elden kaynak, tarihçilerin, gazetecilerin, yorumcuların ve gözlemcilerin yazıları ve düşünceleridir diye tanımlanmaktadır (Stradling, 2003). İkincil kaynaklar, tarih kitapları, ders kitapları ve de filmlerdir. Bu kaynaklar tarihçilerin ve filmlerin yaratıcısı yönetmenlerin, tarihsel olaya ilişkin yorum ve değerlendirmelerini sunar. Tarihin bilgisi bu kaynaklarla dolaylı bir şekilde sunulmuş olur. Özellikle de tarih öğretiminin ana kaynaklarını oluştururlar (Doğan, 2008). İkincil kaynaklar, birincil belgeleri destekleyen veya doğruluğunu sorgulayan ana kaynaklardır (Drake ve Brown, 2003).

### *Tarihsel kanıt ve tarihi kaynak ilişkisi*

Geçmişteki insanların deneyimlerine ve geride bıraktıkları anılara dayalı analizlere erişmek için fiziksel malzemeler ve doku kalıntıları kullanılabilir. Bu sebeple tarihsel bir kanıt bulunmadan tarih anlayışına sahip olunamaz (Akbaba, 2005). Geçmişte tanık olamadıklarımız ve hayatta kalmaya direnenler, tüm yönüyle kanıt olarak kabul edilebilir. Kalıntı veya buluntu olarak adlandırılan tüm kaynaklar, insanların geçmiş yaşamları hakkında bilgi sunar. (Tosh, 1997). Tarihi kanıtlar, geçmişe ait izlerin ve kalıntıların tarihsel bilgiler çerçevesinde sorgulanmasıyla elde edilen bir tarihsel anlayış kaynağı olarak tanımlanabilir (Doğan, 2007). Tarihin konusu yaşanmış geçmiştir. Yaşanmış geçmiş ile ilgili tüm kalıntılar her yerdedir. Bunlar eski binalar, harabeler, arşivler, arkeolojik yerler, kitaplar, kalıntılar, dokümanlar ile sahip olunan entelektüel ve kültürel mirastır. Bütün bunlar, bir tarihinin verileridir. Geçmişle ilgili bu kalıntıları sorgulamaya başladığımızdan beri, artık tarihi kanıt olarak kabul edilebilirler (Husbands, 2000). Tarihsel kanıtları kontrol etmeden, “Neler olduğunu nasıl anlarız?” sorusuna güvenilir bir şekilde cevap veremeyiz. Bazı durumlarda, tarihsel sorunlar ortaya çıkabilir. Çünkü çok fazla kalıntı vardır; bu nedenle, tarihçi hangi kalıntıları kullanacağını seçmelidir.

Tarihsel kaynak ve tarihsel kanıt kavramları arasındaki farka ilişkin Carr-Elton argümanı örnek olarak alınabilir. Carr-Elton tartışmasında, “kanıt” terimi Elton tarafından tarihçiler tarafından araştırma yapmak için kullanılan kaynak olarak tanımlanırken; Carr kanıtı, geçmişte var olan, geçmişten gelen ve bir yorumu desteklemek için kullanılanlar olarak tanımlamaktadır. Ashby (2004), kaynakların ve kanıtların birbirinin yerine kullanılabilmesine ilişkin kaygılarını şu şekilde ifade etmiştir: “Tarih yazımında ve tarih eğitiminde, “kanıt” ile “kaynak” terimleri genellikle birbirinin

yerine kullanılır ve öğrenciler, tarihçiler ve öğretmenler bu terimleri açıkça ayırt edebilmelidir. Bir gelişme sağlamak isteniyorsa, öğrencilerin kaynak ve kanıtın aynı olmadığını ve kaynaklar ile iddialar arasındaki kanıt ilişkisini anlamaları gerekir.” (Ashby, 2004)

### ***Yazılı kaynaklara dayalı tarih öğretiminin gelişim süreci***

Yazının icat edilmesiyle tarih başlamıştır. Yazının olmadığı dönemlerde ise insanların dil aracılığıyla yani sözlü olarak anlaştıkları görülmektedir (Özbay, 2005). Sözlü kaynakların kullanılması yazının icadıyla son bulmamış, yazı kullanılırken de devam etmiştir. Günümüzde bilinen ilk tarihçiler Herodot ve Thukydides'in tarih kitapları da ilk yazılı tarih kitabı/kaynağı niteliği taşımaktadır (Şulul, 2002). Ortaçağda tarih yazımı Roma ve Yunan tarih yazımının bir devamı gibidir. Orta Çağ'ın sona ermesiyle birlikte, Avrupa düşüncesinin temel görevlerinden biri, tarih çalışmalarının yeniden konumlandırılmasıydı. Rönesans döneminden itibaren sözlü kaynakların yanı sıra yazılı kaynaklar da kullanılmaya başlandı (Somersan, 1998). Bu dönemden itibaren yazılı kaynakların çoğalmasına rağmen, eski teknikler hala belge araştırmalarında değerli yardımcıları olarak kullanılmaktaydı. Matbaanın çıkarılması ve basılı eserlerin artması ile birlikte, belgelerin tarihsel bir yöntem olarak kullanılması giderek daha önemli hale geldi. Fransız Devrimi'nin ardından özel arşivlerin açılmasıyla tarihçiler arşivlere yöneldi. XIX. yüzyıla gelindiğinde belge yöntemi yeni akademik tarih dalının temeli oldu. XVIII. yüzyıl aydınlanma tarihçileri arasında yer alan Voltaire, uzak geçmişten nesilden nesile aktarılmış, tarihin ilk temellerini oluşturan sözlü geleneklere şüpheyile yaklaşıyordu. Kökenleri ne kadar uzağa giderse değerlerinin o kadar azaldığını, her aktarımda olabirliklerinden biraz daha kaybettiklerini ve kehanetlerin, mucizelerin, hayaletlerin artık masal diyarına gönderilmesini, tarihin felsefe tarafından aydınlatılması gerektiğini savunuyordu. Dönemin tarihçilerinden daha çok ayrıntı, daha kesinleştirilmiş bilgi talep ediyordu (Gilderhus, 2011).

Basılı malzemenin XVIII. yüzyılda devam eden çoğalışının ilk etkisi tarih yazıcılığının olumlu açıdan zenginleşmesi olmuştu. Aynı zamanda XVIII. yüzyıl sonlarında bağımsız sosyal tarih araştırmaları da başlamıştı. Aydınlanma Çağı'nda, batıda (özellikle Birleşik Krallık'ta) yaşadıkları coğrafi ortamı tanımak isteyen gezginler, hafızalarına zengin bir içerik kaydettiler. Bu yüzyılın ortalarında oluşmuş "yazılı belge yoksa tarih de yok" şeklindeki nesnelligi ve anlayışı vurgulayan modern tarih yazımına kadar var olmuştur. XIX. yüzyılın başında Almanya'daki Leopold von Ranke, sistematik tarihsel yöntem eğitimi ve akademik tarih eğitimi ile tarih alanına odaklandı ve modern akademik tarihin kurucusu oldu. Leopold von Ranke'nin mesleki tarih eğitimi Avrupa'da ve Amerika'da hızla yayıldı (Iggers, 2011). Bugün Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk standart tarihi, ülkenin kuruluşundan yaklaşık bir buçuk asır sonra yazılmıştır. Aşıkpaşazâde başta olmak üzere, birçok tarihçiye kaynaklık eden Yahşi Fakih'e ait "Menâkıb-ı Al-i Osman" ilk Osmanlı tarihi sayılabilir (Özcan, 2013).

## *Sosyal bilgiler ile tarih ilişkisi*

Disiplinler açısından tarih en zengin sosyal alanlardan biridir. Sosyoloji, din, kültür, siyaset, diplomasi gibi birçok disiplin tarih disiplini içinde yer almaktadır (Ulusoy, 2007). 2005 yılında eğitim sistemimize getirilen yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre tarih dersleri öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve fikir alışverişinde bulunmaya teşvik etmektedir. Öğrencileri haklarının farkında olan, haklarını kullanan ve toplumdaki görevlerini yerine getiren bireyler olarak eğitmeye önem verir. Öğrencilerin sosyal konulara duyarlı olmalarını sağlar. Her öğrenciyi kapsayacak şekilde öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinin çeşitliliğini önemser. Yine çağdaş Türk ve dünya tarihi derslerinin amaçlarından, “küreselleşmiş bir dünyada sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi olayların karmaşıklığını ve çok boyutluluğunu farklı açılardan incelemek” ve “21. yüzyılın değişen ve gelişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve gelecekle ilgili sağlam öngörülerde bulunabilecek beceriler geliştirmeye imkan vermektir” bahsedilmektedir. Bu becerilerle paralel kavram ve değerlere de değinen yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun programlar, bilginin öğrencinin kendisi tarafından oluşturmasını teşvik eder. Bu yaklaşımın özellikle Sosyal Bilgiler ve Tarih gibi derslerde diğer görüşlerin ifade edilmesi için öğrencilere daha rahat bir ortam sağlayacaktır.

Etkili öğretim, öğretim sürecinde çok önemli noktalarda kanıtlarla desteklenmiş öğrenme sürecini içerir. İlk olarak, etkili öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerinde ulaştığı noktaları belirlemek için kaliteli kanıtlar kullanır. Bu, öğretmenlere ileri öğretim ve öğrenme için başlangıç noktalarını belirleme ve her öğrenciyeye uygun bir zorluk seviyesinde öğrenme fırsatları sunmalarını sağlar. Öğrencilerin öğrenmelerinde nerede olduklarını belirleme ve anlama süreci, bireysel yanlış anlamaların ve öğrenmenin ilerlemesinin önündeki engellerin ayrıntılı tanısal kanıtlarını gerektirir. İkincisi, etkili öğretmenler kanıta dayalı bilgilendirilmiş öğretim stratejileri repertuarına sahiptir ve öğrencileri meşgul etmek, iddialı ama gerçekçi öğrenme hedefleri belirlemek ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarını ele almak için hedef öğretmeyi seçmek için bunlardan birini seçer. Üçüncüsü, etkili öğretmenler, bireylerin öğrenmelerinde uzun süre boyunca yaptıkları ilerlemeleri izlemek için kanıt kullanır. Bireyin öğrenmesinin yeterliliğini değerlendirmek, ilerlemenin yetersiz olduğu durumlarda müdahale etmek ve kendi öğretim stratejilerinin ve müdahalelerinin etkinliğini değerlendirmek için ilerleme kanıtlarını kullanırlar. Öğretmen kanıtları bu şekillerde kullanırken, öğrencilerinin ilerlemesini teşvik etmek için kanıt kullanmanın daha iyi yolları hakkında bilgi oluşturmak için meslektaşları ile birlikte çalışır.

Öğretmenin her anlattığının derste ezberlenmesi yerine, dersin kalıcı ve yaşama uygulanabilir olmasını sağlamak amacıyla grafik yapma, harita üzerinde inceleme, oyun oynama ve farklı kaynaklardan yararlanma yoluna gitmesi; öğrencilerine de resimler, yazılı kaynaklar, fotoğraflar gibi

dokümanlar kullanma fırsatı vermesi gerekmektedir (Cooper, 1996). Öğrencilerin konu ile ilgili ihtiyaç duydukları temel bilgiler ders kitabında yer almalıdır. Bununla birlikte, ilgili belgeler, öğrencilerin üzerinde aktif olarak çalışacakları bir şekilde dahil edilmelidir. Öğrenciler ders kitaplarında anlatılanlar ile inceledikleri belgeler ve öğretmenlerinin anlattıkları ile ilişkilendirme fırsatı elde edeceklerdir. Böylece öğrendikleri konular kendileri için anlamlı ve kalıcı hale gelecektir (Işık, 2011). Günümüzde öğretmenler ve ders kitaplarının yanı sıra çeşitli kaynaklar da modern teknolojinin olanaklarından yararlanarak öğretimin sağlanmasına imkan vermektedir. Bu nedenle, sınıfa tarihsel belgeler gibi kaynaklar ne kadar çok dahil edilirse, öğrencilerin motivasyon düzeyi o kadar yüksek olur (Demirel, 1999).

### 3. BULGULAR

#### **Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kanıt Temelli Öğrenme Üzerine Yapılan Araştırmalar**

1- Balkaya (2002), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Tarihsel Kanıtların Etkililiği” başlıklı araştırmasında, tarihsel kanıt kavramının ne anlama geldiğini ve hangi ders kitaplarının tarihsel kanıt olarak kullanılabileceğini belirlemiştir. Tarihsel kanıt elde etme ve geliştirme yolları belirlenerek, tarih öğretiminin etkililiğinin tarihsel kanıtlar kullanılarak artırılabilmesi belirlenmiştir. Ayrıca, tarih müfredatını daha etkili hale getirmek için öğrencilerin tarihçilerin öğrenme yöntemlerini kullanma becerilerini geliştirmeleri ve bu amaçla tarihsel kanıtları kullanmaları gerektiği sonucuna varılmıştır.

2- Dilek (2002), ilköğretim öğrencilerinin kendilerine sunulan kanıtları bir öğretmen rehberliğinde nasıl okuyacaklarını ve yorumlayacaklarını görmek ve buna bağlı öğrenim süreçleri analiz etmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Kanıt temelli öğrenme, oluşturmacı öğrenme ortamların gerekli kıldığı düzenlemeye uygundur. Sosyal oluşturmacı öğrenme ortamlarında öğretmen rehberliğine yaptığı vurgudan hareketle kanıtların öğrencilere sunulması, bunlar üzerinde Vygotsy’nin tabiriyle yetişkin rehberliğinde yapılan tartışmalar ve konuşmalar bağlamında kendi tarihsel tasarımını ve yorumunu oluşturması öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Bunun yanında Dilek (2002)’in ifade ettiği ilerlemeci anlayışın temel ilkelerinden biri olan, öğrencileri “küçük bilim adamları” olarak görme anlayışında öğrenme deneyim, keşfetme ve problem çözme yoluyla oluşmaktadır. “Bu açıdan tarihsel anlayış, sınıfta tarihsel kanıtların ve belgelerin sistematik olarak kullanılmasıyla gerçekleştirilir.” bulgularına ulaşılmıştır.

3- Yapıcı (2006) araştırmasında, 4 Avrupa ülkesinde (İngiltere, İsviçre, Fransa ve Türkiye) uygulanan ve “tipik birer iyi örnek” olarak nitelenen tarih dersi örnekleri, derslerin perspektifi (kültürel, siyasal, sosyal), sınıf değerleri, sınıfta kullanılan söylem türü, tarihsel düşünme becerileri, sorgulama ve çalışma süreçleri bağlamında karşılaştırmalı olarak analiz etmeyi ve böylece farklı ülkelerdeki tarih öğretiminin benzer ve farklı yönlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. İsviçre’nin, Fransa’nın ve İngiltere’nin ders uygulamalarında tarihsel kaynakların/belgelerin sorgulandığı ve analiz edildiği metot olarak tarih becerilerine önemli ölçüde yer verildiği, derslerin bir kısmının işbirlikli öğrenmeye ayrıldığı; Türkiye örneğinde ise disiplinler arası bir yaklaşımla kanıtlara dayalı imgelem, tarihsel düşünme ve özgün bir tarihsel ürün ortaya koyabilmenin ön plana çıktığı ve tüm ülkelerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun modern tarih anlayışı çizgisinde yer aldığı sonucuna varılmıştır.

4- Safran ve Şimşek (2006), 4-8. sınıflardaki (10-14 yaş) ilköğretim öğrencilerinin tarihsel zaman kavramlarının ve ilgili becerilerin gelişimini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, erkek öğrencilerin tarihsel zaman kavramlarının bilgi ve becerilerinde kız öğrencilere göre daha başarılı olduğunu ve öğrencilerin yaşı ilerledikçe zaman kavramlarına ilişkin anlayışlarının giderek daha iyi hale geldiğini göstermektedir. Aynı zamanda öğrencilerin tarihsel zaman kavramındaki ve ilgili kronolojik becerilerindeki başarılarının Türkçe ve Matematik başarılarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5- Kıcı (2006), ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin tarih öğrenme beceri düzeylerini belirlemek amacı ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler tarih eğitiminde kaynakları sorgulama konusunda yetersizdir. Entelektüel beceriler arasında çağrışımsal düşünme, empati kurma ve tarihsel hayal gücü/hayal etme becerileri orta seviyede gelişmiştir ve bilgi eksikliğinin temel nedeninin sorgulama ve düşüncel becerilerinin yetersizliği olduğu tespit edilmiştir. Tarih öğretiminde, öğrencilerin yorumlama becerileri gelişmiştir. Özellikle tarihin doğasına göre öğrenmede bilginin kullanılması, önemli bilişsel becerilerin (yorumlama ve sorgulama) ve dil becerilerinin gelişmiş olması bu araştırmanın en önemli sonuçlarıdır.

6- Alabaş (2007), ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Kanıt Temelli Öğrenme Modeli” konulu bir eylem araştırmasında, kanıt temelli öğrenme modelinin doğasına uygun olarak farklı türden kaynaklar ile farklı öğretim teknikleri kullanarak öğrencilerde yüksek seviyede düşünceler oluşturmayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre, kanıta dayalı tarih öğretiminde, öğretmen rehberliği ve kanıtların sorgulanması yoluyla 12 yaş grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeylerinde bilişsel alanda tarihçiler gibi derin tarihsel analizler yapabildiği, duyuşsal alanda ise hoşlanma tutumu geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

7- Doğan'ın (2007) araştırması, ilköğretimde Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihsel kanıtların kullanılması yoluyla akademik başarıyı artırmayı, bu derse yönelik tutumları geliştirmeyi ve tarihi anlamada, tarihsel yorumlamada ve çözümlenmede tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Sosyal Bilgiler derslerine yönelik tutumları kontrol grubuna göre daha düşük olmakla birlikte, deney grubu öğrencilerinin tutumları uygulamalar nedeniyle büyük ölçüde artmıştır. Bu durum, bu yaklaşımın öğrencilerin tutumlarını iyileştirdiğini göstermektedir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin kaynak ve yazarın tarihsel düşünceye ilişkin görüşlerini belirlemede, tarihsel harita üzerinde kaynağa dayalı olarak veri çizmede, hayal güçlerini geliştirmede, tarihsel empati göstermede kontrol grubuna göre daha ileri düzeyde oldukları tespit edilebilir. Bununla birlikte, deney grubunda, öğrencilerin yaklaşık % 20'si birden fazla kaynaktan kanıt göstermede başarılı olmuştur. Bu oran kontrol grubunda daha düşüktür.

8- Doğan (2008), tarih öğretimi, tarih öğretiminin amacı, tarihçilerin anlaşılması ve tarihsel kanıtlar, tarihsel kanıtları sorgulama beceri düzeyi ve kanıta dayalı tarih öğretimi süreci dahil olmak üzere kanıta dayalı tarih öğretimine ilişkin öğrencilerin görüşlerini incelemiştir. Doküman inceleme, gözlem ve görüşme yöntemlerinin de kullanıldığı araştırma sonucuna göre, kanıta dayalı tarih öğretimi uygulamasında öğrencilerin kanıt sorgulama becerilerinde farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Öğrenciler, öğrenmenin kalıcılığı ve derse ilgili olma hususlarında ders sürecini olumlu değerlendirmişlerdir. Kanıta dayalı tarih öğretimi uygulamasıyla öğrencilerin tarih, tarih öğretimi, tarih öğretiminin amaçları, tarihçi ve tarihsel kanıta ilişkin algılamalarında tarih öğretim yöntemi ve yapılandırmacı eğitim felsefesine uygun anlayışlar geliştirdikleri belirlenmiştir.

9- Işık (2008), 9–10 yaş grubu öğrencilerde yapmış olduğu araştırmasında, bireysel çalışmalarda ve grup çalışmalarında “kanıt temelli öğrenme” modeli uygulamalarını incelemiştir. Bu yaş grubu öğrencilerinin öğretmenin rehberliğinde tarihsel sorgulamaları yapabildiklerini, tarihsel düşünme becerileri üzerinde olumlu sonuçlar elde edildiğini ortaya koymuştur.

10- Özbaş'ın (2010) yapmış olduğu “12-14 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin tarihsel düşünme gelişimi ve tarihsel kanıt kullanma” konulu araştırma sonucuna göre; akademik başarı, cinsiyet ve yaş açısından önemli farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin tarih bilgisinin doğasına yönelik anlamayı ise tarihi örneklerin bir araya getirilmesi, aynı konuda farklı yorumların bir araya getirilmesi, geçmişin aktarılması, farklı kaynakların kullanılması açısından kanıt temelli öğrenmenin desteklediğini belirlemiştir.

11- Kaya (2013), “İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Görsel Kanıt Kullanımının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmasında 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki görsel kanıtların kitap içindeki dağılımları ve miktarları arasında bazı



tutarsızlıkların olduğunu, ders kitaplarının sayfalarındaki görsel kanıtların çoğunun tamamlayıcı, açıklayıcı ve somutlaştırıcı işlevleri olduğunu, görsel kanıtların ise baskı kalitesinin net ve temiz olmadığını, boyutunun istenilen amaca uygun olmadığını belirlemiştir.

12- Çıdaçı'nın (2015) "7. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Birinci Elden Kaynakların Kullanımı" başlıklı araştırmasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüş, Sosyal Bilgiler öğretiminde birinci elden kanıt (kaynak) kullanımının öğretim sürecinde daha etkili olduğu, öğretimde birinci elden kaynak (kanıt) kullanımının yaygınlaştırılması gerektiği hatta diğer ünitelerde de kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

13- Canbolat (2016), "Eğitimde Kanıt Temelli Uygulama ve Politika Geliştirme" ye yönelik yaptığı araştırmasında; kanıt temelli öğrenme yaklaşımında deneysel araştırmaların sistematik incelemesini ön plana çıkardığı, eğitim alanını etkilediği varsayılmıştır. "Kanıt" olarak tanımlanan bilgilerin politika yapımcılar ve uygulayıcılar için bir uygulama göstergesi olmanın ötesinde, eğitim programlarına dair genellenebilir, arınık, tarafsız, kesin olacak şekilde sonuçları da içermesi gerektiğini vurgulamıştır.

14- Bekret'in (2018) "Kanıt Temelli Güncel Olayların Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımına Yönelik Bir Eylem Araştırması" adlı çalışmasına göre; güncel olayların kanıt temelli öğrenme yaklaşımı ile çalışılmasına tüm öğrencilerin ilgi gösterdikleri, derse etkin katılım sağladıkları, çalışma kağıtlarında iyi bir ürün ortaya koydukları, olumlu bir tutum içerisinde oldukları, araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Ayrıca ders sürecinde öğrencilerin mutlu oldukları, derse daha aktif katılım sağladıkları, kişisel görüşlerini ifade etme becerilerinin geliştiğini, görsel ve yazılı kanıtlardan anlam çıkarabildiklerini, kanıtın değerini ve bir şeyler üretebilmeyi daha iyi öğrendiklerini, dersin eğlenceli geçtiğini, dersi daha iyi anladıklarını, daha hızlı öğrendiklerini, görsel ve yazılı kanıtların incelemesi ile yorumlama becerilerinin geliştiğini, yaratıcılık becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur.

15- Bilgiç (2018), "İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Kanıt Temelli Öğrenme" konulu bir eylem araştırmasında; kanıt temelli öğrenme ile işlenen derslerde öğrencilerin bilgiye ulaşabildiklerini, bunda sunulan kanıtların niteliğinin önemli olduğunu, bilgiyi transfer etmekte başarılı olduklarını, aynı zaman da bilginin transfer edilmesinde görsel kanıtların yazılı kanıtlardan daha etkili olduğunu, öğrencilerin kısa cevaplı sentezlemeleri daha kolay gerçekleştirebildiklerini, derslere yönelik öğrencilerin olumlu düşünce geliştirdiklerini, ancak kanıtlara dayalı öğrenmede karşılaştırma yapmada başarılı olamadıklarını belirlemiştir.

16- Yetiş (2018) yaptığı araştırmadaki “kanıt temelli tarih öğretimi” uygulamasında öğrenci ve öğretmenlere aynı sorular sorulmuş, öğrencilerin öğretmenlerden daha özel cevaplar verdiği sonuçlarına ulaşmış, kanıt temelli tarih öğretim yönteminin okullarda hayata geçirilmesi ve uygulanması gerektiği belirlenmiştir.

17- Kibar (2019) “Ortaöğretim Tarih Ders Kitapları Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımının Neresindedir?” Şeklindeki çalışmasında kanıt temelli öğrenmenin küçük bir tarihçi gibi çalışma, çok yönlü düşünme, eleştirel ve sorgulamaya dayalı düşünme, tarih yapma sürecinde aktif olarak yer alma, empati yapma, aktif öğrenme becerilerini geliştirmede etkin rol oynadı belirlenmiştir. Ortaöğretim Tarih ders kitaplarında eskiye nazaran ilerleme kaydedildiği, ancak kanıt temelli öğrenmeyi tam anlamıyla yansıtmadığı, ders kitabı yazarlarının kanıt temelli öğrenmeye ilişkin eğitim almaları gerektiği, kanıtların çoğunlukla ikinci elden seçildiği ve etkinliklerle desteklenmediği, görsel kanıtların ders kitaplarında işlevsiz olduğu bulgularına ulaşıldığını belirtmiştir.

Türkiye’de YÖK tez izleme merkezinin kayıtlarında 2020 yılında kanıt temelli öğrenme içeren herhangi bir tez çalışmasına ulaşılamamıştır.

## **İngiltere’de Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kanıt Temelli Öğrenme Üzerine Yapılan Araştırmalar**

1- Rogers (1978), Bruner’in sarmal müfredat modelini tarihsel öğrenmeye bir yaklaşım olarak yeniden yorumlamaktadır. Tarih kavramlarının bağlamsal kanıtlarından ve ortaokul ve lise çağındaki öğrencilerin seviyelerine göre nasıl çekilebileceğini tartışmaktadır. Öğrencilerin gerçeği, tarihsel kaynakları kullanarak, sorgulayarak, materyal ve verilere göre varsayımlarda bulunarak tanımlayabildiklerini belirtir. Delillere yönelik sorgulayıcı yaklaşımın öğrencilerin eleştirilerini artırdığını savunmaktadır. Rogers’ın tarihsel bilginin doğasını analiz etmesi, Yeni Tarih’in metodolojik varsayımları ile ilgili bir yapı oluşturur.

2- Fines’a (1983) göre, sosyal bilgiler eğitiminde kanıt temelli öğrenme yoluyla bir soru veya birçok soru oluşturularak temel veya ilk elden kaynaklara geri dönülmektedir. Sorduğumuz dönemle ilgili bilinmeyen bilgilere bu şekilde ulaşılabilir. Kaynaklardan, sorunun cevaplanmasına yardımcı olacak bu bilgi parçaları (yani kanıtlar) seçilir ve kanıtlar anlamaya çalışılır, tartılır ve öğrencilerin bir cevap için ne kadar uzağa götürebileceğini gösterir. Modelde deneyim, beceri ve bilginin en çok gerekli olduğu nokta, kanıtın işlenmesi aşamasındadır. Kanıt problemleriyle başa çıkmayı öğrenmek iddialıdır, zihin yorucudur fakat tatmin edicidir ve çalışılan konunun anlaşılmasına yardımcı olur.

3- Wineburg (1991), “Tarihsel Problem Çözme: Belgesel ve Resimli Kanıtların Değerlendirilmesinde Kullanılan Bilişsel Sürecin İncelenmesi” adlı çalışmasında insanların tarihsel

kanıt sorularını değerlendirirken birincil ve ikincil kaynakları nasıl değerlendirdiklerini araştırmıştır. Bir grup çalışma tarihçisi ve lise son sınıf öğrencisi, Lexington Savaşı hakkında bir dizi yazılı ve resimsel belgeyi gözden geçirirken “yüksek sesle düşünmüşlerdir”. Her grubun tarihsel kanıtlar hakkında nasıl mantık yürüttüğü konusunda farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıkların kısmen tarihsel araştırma eylemini çerçeveleyen inançlardan kaynaklandığı ileri sürülmektedir.

4- Gabella (1994), “Gözetleme Camının Ötesinde: Öğrencileri Tarihsel Sorgulama Sohbetine Katmak” başlıklı çalışmasında, lise öğrencilerinin tarihsel sorgulama kavramları ile mevcut müfredat ve öğretim reformu önerilerinde belirtilenler arasındaki ayrımı incelemiştir. Yazar, öğrencilerin eğitim sırasında tarihsel bilgiyi neyin oluşturduğuna dair inatçı yanlış kavrayışlar aldıklarını; özellikle, öğrenciler tarihsel gerçeğin öğretmen ve metin tarafından öğretildiğini ve fotoğraf ve filmin gerçeklerin bir aynasını sağladığını öğrenirler. Böyle bir öğrenme, öğrencilerin tarihsel yorum ve temsilin bağlamsallaştırılmış, yaratıcı, niyetli ve belirsiz doğasını kavramasını engeller ve bu nedenle reform için önemli bir engel oluşturur. Başarılı reformun hem program hem öğretmen hem de metinden ortak bir eleştirel sorgulama sürecine geçiren bir talimat gerektirdiğini ve bu eleştirel sorgulama süreci yoluyla öğrencilerin bilgi ve temsil konusundaki inançlarını doğrudan ifade etmekte zorlandığını savunmaktadır.

5- Dean ve Nichol (1997), “Tarih 7-11: Birincil Öğretim Becerileri Geliştirme” adlı kitapta gerçek bir tarihçi gibi soruşturma süreci yoluyla geçmişi anlamlandırmak ve tarih yapmayı vurgulamaktadırlar. Yazarlar, çocukların tarihsel araştırmalara katılmaları gerektiğini, böylece tarihsel anlayışı destekleyen becerileri ve süreçleri geliştirmeleri gerektiğini savunmaktadırlar. Bunlar tamamen hayalperest ve yaratıcı bir şekilde tarihçi çocukları içerir. Yedi bölümden oluşan kitaptaki her bölüm, pratik öğretim stratejileri üretmek için planlama ve kaynak bulma sorunlarına özel bir odaklanmayla birlikte teorinin pratiğe nasıl dönüştürüleceğini gösteren alıştırmalar ve aktivitelerle desteklenmektedir.

6- Hynd (1999), “Tarih Öğrenmede Birden Çok Metin Kullanma Önerisi” başlıklı çalışmasında öğrencilere tarihçiler gibi düşünmelerinin öğretilmesi gerektiğini savunur. Araştırmalar bazı öğrencilerin, olayların yorumunun neden farklı olduğunu anlamaya çalışmak yerine, birden fazla metin arasında ortak olan gerçekleri elde etmek için okumaya devam ettiğini ileri sürmüştür. Bu nedenle araştırmacının tavsiyesi öğrencilere tarihçiler gibi okumanın ne anlama geldiğini öğretmektir. Ortaokul ve lisedeki öğretmenler, öğrencilere birden çok belgeyi okuma stratejilerini öğretir. Ayrıca, sosyal bilgiler, tarih ve diğer branş öğretmenleri bu stratejileri öğretmeye yardımcı olabilirler. Bu öğretim birden çok ve farklı biçimde olabilir, ancak aşağıdaki önerileri içermelidir:

- Öğrencilere geçmiş bilgilerini öğrenmeleri için zaman verin.
- Tarihçiler tarafından kullanılan yöntemleri öğrencilerle tartışın ve onlara bir tarihçinin faaliyetlerine katılma fırsatı verin.
- Öğrencilere tarihsel ve diğer belgeleri okurken kaynak bulma, bağlamaştırma ve desteklemeyi kullanmalarını öğretin.
- Öğrencilere metinleri eleştirel okumayı öğretin.
- Öğrencilere tarih hakkında nasıl yazacaklarını öğretin.
- Öğrencileri bir tarihçi gibi düşünmenin diğer metinleri de yorumlamalarına nasıl yardımcı olacağını düşünmelerine yardımcı olun.

7- Oxford Üniversitesi'nden Philip Davies (1999), “Kanıt Temelli Eğitim Nedir?” adlı makalesinde eğitimin daha kanıt temelli olması gerektiğini savunmaktadır. Var olan araştırmayı kullanmak ve yüksek kaliteli eğitim araştırması oluşturmak arasında ayırım yapar. Yüksek kaliteli sistematik gözden geçirmelere ve eğitim araştırmalarının değerlendirilmesine duyulan ihtiyaç açıktır. Kanıta dayalı eğitim her derde deva değil, eğitim politikası ve uygulamasının geliştirilmesine yönelik bir dizi ilke ve pratiktir. Philip Davies, kanıt temelli öğrenmenin iki düzeyde olduğunu ileri sürer. İlki eğitim ve eğitimle ilgili konular üzerine yapılan dünya çapındaki araştırmalar ve çalışmalardan elde edilen mevcut kanıtları kullanmak, ikincisi ise var olan kanıtların eksik, sorgulanabilir, belirsiz veya zayıf olduğu durumlarda sağlam kanıtlar oluşturmaktır.

8- VanFossen ve Shiveley (2000), “Birincil Kaynak Öğretim Paketleri Oluşturmak İçin İnterneti Kullanma” başlıklı çalışmalarında interneti kullanarak yaşa ve içeriğe uygun birincil kaynak belgeler oluşturmaya yönelik strateji ve yönergeleri açıklarlar. Konuya özgü birincil kaynak öğretim paketleri kullanımının değerini tartışırlar.

9- Levstik ve Barton (2001), “Tarih Yapmak: İlköğretim ve Ortaokullarda Çocuklarla Araştırma” adlı kitapta çocukların geçerli tarihsel sorgulama, veri toplama ve analiz etme, geçmişte insanların bakış açılarını inceleme, birden fazla yorumu göz önünde bulundurma ve kanıta dayalı tarihsel hesaplar oluşturma yöntemleriyle meşgul olabileceği varsayımından bahsetmektedirler. Her bölümde edebiyat, sanat, yazma, tartışma ve tartışma açısından zengin ortamlarda tarih yapan öğretmen ve öğrenci toplulukları gösterilmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler anlamlı tarihsel soruları çerçevellemek ve araştırmak için birlikte çalışmaktadır. Öğrenciler kişisel ve aile öyküleri yazar, birincil ve ikincil kaynakları analiz eder, eserleri inceler, röportajlar yapar ve drama, anlatı ve sanat yoluyla yorumlar oluşturur. Bu kitabın çağdaş sosyo-kültürel teori ve araştırmalara dayanması, onu sosyal bilgiler yöntemleri metni olarak özellikle yararlı kılmaktadır. Her bölümde, yazarlar gösterilen öğretimin çağdaş öğrenme teorisinin temel ilkelerini nasıl yansıttığını açıklamaktadır. Bu nedenle,

sadece başarılı etkinliklerin belirli örneklerini sunmakla kalmazlar, aynı zamanda öğretmenleri çok çeşitli ortamlarda uyarlamalarına ve uygulamalarına izin veren teorik bir bağlama yerleştirirler.

10- Husbands, Kitson ve Pendry'nin (2003) ‘‘Tarih Öğretimini Anlamak: Ortaokullarda Geçmiş Hakkında Öğretme ve Öğrenme’’ adlı kitabı, İngiltere’de ortaöğretim okullarında tarihin öğretilme biçimini göstermektedir. Bu kitabın merkezi argümanları, öğretmenlerin ‘‘disiplin hakkındaki varsayımları, öğrenci ihtiyaçlarına cevapları ve kısa ve uzun vadeli hedefleri’’ arasındaki karmaşık ilişkilere dayalı olarak müfredat ve şekil öğrenimini nasıl geliştirdiklerine odaklanmaktadır. Öğretmen pedagojilerini anlamamanın temeli olan tarih müfredatında reform yapmanın geniş amaçlarını incelemektedir. Ayrıca sınıf uygulamaları ile tarih öğretiminin amacı arasındaki karşılıklı ilişkinin farklı anlayışlarına da değinirler. Kitap, tarih eğitiminin iki karşıt hesabına odaklanmıştır: ‘‘Büyük Gelenek’’ ve 1960-1970’lerde geliştirilen ‘‘Alternatif Yöntem’’. Büyük Gelenek, ulusal kimlik, kültürel miras ve demokrasiye odaklanan öğretime aktarıcı bir yaklaşım benimser. Öğrenciler, öğretmenin tarihin aktif yorumunu özümseyecek ve dinleyecek pasif, tartışmasız öğrencilerdir. Bu gelenek, 1991 yılında İngilizce okullarında tanıtılan ulusal müfredatın merkezi bir bileşenydi. Bunun aksine, Okullar Konseyi özellikle İngiltere ve Galler’deki mevcut müfredata meydan okuyan projeler oluşturdu. Tartışmalı bir şekilde, Alternatif Yöntem sınıfta daha az pasif öğrenenleri içeriyordu, tarih müfredatının daha fazla eleştirisini yaptı, toplumun daha çok kültürlü ve çoğul bir vizyonunu kucakladı ve son olarak öğrencilere sadece geçmişi bilmekten ziyade tarihsel olarak düşünmeyi öğretmeyi öğretti. Yazarların araştırma çalışmalarını okul tarihinin ‘‘dışsal’’ ve ‘‘içsel’’ amaçlarının öneminden yararlanmak için kanıt olarak kullanmışlardır. Örneğin; tarihin dışsal amacı hoşgörü ve paylaşılan kültürün anlaşılmasını geliştirmek iken, tarihin içsel amacı disiplin içindeki kavramların ve varsayımların öğretilmesi olacaktır.

11- İngiltere Eğitim Birimi (2003) Genel Ulusal Ders Programı Ders Notları Bölümü ile Tarih Eğitim Bölümü, sıkı bir tarihsel sorgulama sürecinin, geniş bir kanıt yelpazesinin ve farklı bakış açılarının dikkatlice değerlendirilmesiyle yapıcı tartışmayı teşvik ve yardım edeceğini belirtmektedir. Öğrencilerin, geçmişle ilgili sorular ortaya koymaları, geçmişle ilgili sorunları tespit etmeleri ve çeşitli tarihsel bilgi kaynaklarından kanıtları almak ve düzenlemek için çeşitli sorgulama becerileri kullanmaları beklenir. Ayrıca, geçmişin bakış açılarını karşılaştırmaları ve kanıtlara dayanarak kendi sonuçlarını çıkarmaları beklenir. Kalıplaşmış kişiler, öznellik ve mevcut delillerdeki boşluklar dahil olmak üzere kaynakların yararlılığını değerlendiren bilgi kaynaklarıyla ilgilenirler.

12- Ashby (2004), ‘‘Tarihsel Kanıt Kavramının Geliştirilmesi: Öğrencilerin Tekil Gerçek İddiaları Test Etmeye İlişkin Fikirleri’’ adlı çalışmasında öğrencilerin Tarih ve Öğretim Yaklaşımları ile Kavramları hakkında elde edilen, öğrencilerin farklı tarihsel iddia türlerinin doğası ve statüsü

hakkındaki anlayışlarına dayanan araştırma kanıtları tartışılmaktadır. Çocukların tarihsel kanıt kavramının bir yönünü keşfetmek için tasarlanmış iki özel soruya öğrenci yanıtlarının ayrıntılı bir analizini sağlar. Bu çalışma, örnekte görünen fikirlerin çeşitliliğini farklı yaş gruplarıyla ilişkilendirmektedir ve bu bulgular, tüm yaş gruplarındaki öğrencilerin çoğunun tarihsel iddialara, otoriteye başvurma ve istemin konusu ile geçmişin geride bıraktığı malzeme arasındaki bağlantıyı belirleyerek veya doğrudan kimlik tespiti ile test edilecek meselelermiş gibi muamele ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte, bu bulgular aynı zamanda bazı çocukların farklı tekil ifadelerle yapılan iddialar arasında önemli ayrımlar yapabildiklerini ve bu iddiaların durumu hakkında sorular ortaya koyabildiklerini göstermektedir. Bu çocuklar için uygun bir talep ve tespit, başka bir tür talep için uygun olmayabileceği açık bir şekilde kabul edilmiştir.

13- Cain'in (2015) Öğretmenlerin geliştirdikleri eylem araştırma projelerindeki bulgular, öğretmenlerin öğrencilere kanıt temelli öğrenme yoluyla pratik bilgiyi yorumlayarak geliştirmeleri, kendi bağlamları ve deneyimleri ışığında araştırma yapmaları ve bu süreç içinde bilginin doğasını değiştirmeleri yönünde etkili bir öğretim yaptıklarını göstermektedir.

14- Sheard ve Sharples (2016), beş aşamalı bir katılım sürecinin, kanıta dayalı programlarla ve uygulamalarla, okul liderlerinin okullarının iyileştirme gündemlerini ele almalarını sağlayacak bir yönetim aracı olarak değerlendirmelerinin etkinliğini değerlendirmiştir. Bulgular, bir yıllık bir süre içinde üç ilköğretim okulundaki değişim sürecini ve öğretme ve öğrenmedeki değişimin itici gücü olarak kanıta dayalı uygulama kavramıyla ilişkili imkânları ve kısıtlamaları tanımlamaktadır. Uygulayıcıların ve araştırmacıların öğrenme sürecinde eşit ortaklar olduğu araştırmanın rolü tartışılmakta ve bunun doğrudan uygulamadan ziyade araştırma yoluyla okul gelişimini yönetme konusundaki önemi tartışılmaktadır.

15- Brown, Burns, Coldwell, Higgins, Greany, Maxwell, Stiehl, Stoll ve Willis (2017) yaptıkları çalışmada kanıt temelli öğretimin değerlendirilmesinin karmaşık ve zor olduğunu saptamışlardır. Kanıt temelli öğretimin derecesini incelemek için kamuoyunda, aşağıdaki unsurlarla bir içerik analizi ele alınmıştır; a) Hükümet ve diğer politika aktörleri tarafından üretilen 75 adet bir dizi politika belgesi, b) Zaman diliminde karşılaştırılan 65 öğretmen okulunun ve rastgele seçilmiş 100 okulun web siteleri, c) Kanıt bilgisine dayalı sosyal medya çıktıları. Ayrıca, ilk, orta ve özel okullardan oluşan bir dizi nitel görüşme gerçekleştirilmiş, kanıta dayalı bilgilendirilmiş öğretim üzerine (toplamda 82 mülakattan oluşan) seçilen 15 okulun vaka çalışmaları incelenmiş, başöğretmen, orta lider ve sınıf öğretmeni ile röportajlar yapılmıştır. Buna göre; öğretmenler için, kanıta dayalı öğretim genellikle çizim yapmak anlamına gelir. Bütünleşmek ve yargılamak için araştırma kanıtlarını (doğrudan veya okul liderleri tarafından tercüme edilen) araştırma bulgularını doğrudan uygulamak yerine, kendi uygulamalarında yorumlamak ve değerlendirmek gereklidir.

16- Geoff Masters (2018), araştırmasında sosyal bilgiler öğretiminde kanıta dayalı öğretime yönelik aşağıdaki kanıtların kullanılmasını önerir: (1) öğrencilerin öğrenmelerinde nerede olduklarını belirlemek; (2) uygun öğretim stratejileri ve müdahalelerine karar vermek ve (3) öğrencinin ilerlemesini izlemek ve öğretimin etkinliğini değerlendirmek. “Kanıta Dayalı Öğretim” terimi şimdi eğitim sözlüğünde sağlam bir şekilde yer almaktadır. Öğrencilerin öğrenmedeki ve eğitim çıktılarındaki gelişmeler, sınıf uygulamalarında güvenilir kanıtların daha geniş bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Bununla birlikte, kanıta dayalı öğretimin çok tartışılması, kanıtların öğretim ve öğrenmedeki rolünün daha geniş bir şekilde tanınmasından fayda sağlayacak dar bir tanımlamaya dayanmaktadır. Kanıta dayalı öğretim, güvenilir, yerel, uygulayıcı tarafından toplanan kanıtların sistematik, dış araştırmalardan elde edilen kanıtlarla bütünleşmesine bağlıdır. “Kanıta Dayalı Öğretimin” politikaları ve tartışmaları bazen kanıtların öğretim ve öğrenmedeki rolüne ilişkin daha geniş ve daha entegre bir anlayışın önemini göz ardı etmektedir.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Tarih derslerinde öğrencilerin pek çoğunun sorduğu sorulardan biri, belki de en önemlisi bilgilerin ileriki yaşamlarında ne işe yarayacağı konusudur. Ayrıca öğrenciler genellikle belli olayların tarihlerini ezberlemekte ve öğrenmekte güçlük çektiklerini ve bunun kendilerine eziyet veren bir durum oluşturduğunu belirtmektedirler. Dolayısı ile tarih ve sosyal içerikli derslerin ezbere yönelik dersler olduğunu, bu durumu sıkıcı bulduklarını ifade etmektedirler. Hatta sosyal bilgiler dersinin ezbere dayalı ve sıkıcı olduğunu, sadece öğrencilerin değil, öğrenci velilerinin de ortak görüş olarak belirttiğini söyleyebiliriz. Öğrenci velileri sosyal bilgiler dersinin okumaya ve ezberlemeye yönelik bir ders olmasından dolayı öğrencilerin sıkıcı bulduğunu belirtmişlerdir. Uzun yıllardır devam eden okuma, dinleme, anlatma ve ezbere dayalı bu anlayış, tüm dünyadaki değişmelere paralel olarak bizde ve Avrupa’da yavaş yavaş değişmiş ve günümüzde hazırlanan sosyal içerikli programlarda köklü değişikliklere gidilmesini zorunlu kılmıştır.

Gerek İngiltere’de gerekse Türkiye’de gerçekleştirilmiş tarihsel düşünme becerilerini konu edinen tüm bu çalışmalar incelendiğinde aralarında temel bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. İngiltere’de 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. İngiltere’de yapılan araştırmalar öncelikle öğrencilerin tarihsel düşüncelerinin nasıl geliştiğini anlamaya çalışmış ve ardından bu hedefe ulaşıldıktan sonra, sınıfta tarihsel kanıtların kullanımını destekleyen paralel araştırmalara başlanmıştır. Türkiye’de ise batıdaki araştırmaların ilk adımının aksine, sınıf içi

uygulamalara doğrudan geçildiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, Türkiye'deki araştırmalar batıdaki kuramsal yapıyı kullanarak sınıf içi etkinliklere yönelmiştir.

## 1. Türkiye'de Kanıt Temelli Öğrenme uygulamaları nasıl yapılmaktadır?

- a) Sosyal Bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde tarihi eser, resim, fotoğraf, eşya, belge, yazılı ve sözlü kaynakların neden, nasıl ve ne zaman yapıldığına ve bunların geçmişte yaşamış insanların hayatlarını ne seviyede etkilediğine ya da onlar için nasıl bir anlam ifade ettiğine dair sorgulama ile öğrencileri küçük tarihçiler gibi çalıştırmaya yöneltmek önemli bir uygulamadır.
- b) Derste öğrenci katılımının sağlanması ile öğrenciler tarafından, tarihsel kanıtlar üzerinde yapılan sorgulamalar ve aynı zamanda birbirleri ile tartışmaları sonucunda kendi fikirlerini de sorgulama yoluyla tarihe karşı bakış açıları geliştirebilirler.
- c) Duyulara ve fiziksel deneyime dayalı olarak yaparak yaşayarak öğrenme veya canlandırma, deneyimlerin özünü resmetme ve kavramları dilde veya sembollerde ifade etmek öğrencilerin tarihsel düşüncelerini şekillendirir.
- d) Öğrencilerin birinci elden kaynaklarla çalışmasına imkan vererek tarihçiler gibi düşüncelerini öğretmek ve öğrenciler tarafından profesyonel tarihçilerin kullandıkları aşamaların oluşturulmasını sağlamak öğrencilerde farklı fikirler öne sürebilmeye önemli bir uygulamadır.
- e) Sosyal Bilgiler dersinde kanıt temeline dayandırılan tarih öğretiminde sıkça başvurulan sözlü tarih etkinliğinde yararlanılan kaynak kişiler ile girilen etkileşim öğrenme potansiyelini artırır, öğrenmeyi hızlandırır ve kalıcı hale getirir.
- f) Öğrenciler; tarihsel kavramları, olayları ve olguları anlamak için yardımcı unsurlar olarak tarihsel belgeleri analiz etme tekniklerini, kronolojiyi ve tarihsel araştırma yöntemlerini kullanırlar.
- g) Birincil elden kaynakların tematik öğrenme tekniği ile öğrencilere sunulması, böylece işbirlikli çalışma ortamının oluşması öğrencilerin duyuşsal olarak da tarih derslerinden hoşlanmasını sağlar.
- h) Öğrencilerin öğrenmelerinde ulaştığı noktaları belirlemek için öğretmenler tarafından kaliteli kanıtlar kullanmak öğrenciye uygun bir zorluk seviyesinde öğrenme fırsatları sunar ve öğrencilerin öğrenmelerinde nerede olduklarını belirleyip anlamalarını sağlar.
- i) Kanıta dayalı bilgilendirilmiş öğretim stratejileri repertuarına sahip öğretmenler, öğrencileri meşgul etmek, iddialı ama gerçekçi öğrenme hedefleri belirlemek ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarını ele almak için hedef öğretmeyi seçmek için bunlardan birini seçer.

## 2. İngiltere'de Kanıt Temelli Öğrenme uygulamaları nasıl yapılmaktadır?

- a) Sosyal bilgiler eğitiminde kanıt temelli öğrenme yoluyla bir soru veya birçok soru oluşturularak temel veya ilk elden kaynaklara geri dönülür. Sorulan dönemle ilgili bilinmeyen bilgilere bu şekilde ulaşılabilir.



- b) Kanıt temelli öğrenme iki düzeyde gerçekleşir: ilki dünya çapındaki araştırmalar ve çalışmalardan elde edilen mevcut kanıtları kullanmak, ikincisi ise var olan kanıtların eksik, sorgulanabilir, belirsiz veya zayıf olduğu durumlarda sağlam kanıtlar oluşturmaktır.
- c) Öğrenciler gerçeği, tarihsel kaynakları kullanarak, sorgulayarak, materyal ve verilere göre varsayımlarda bulunarak tanımlarlar. Delillere yönelik sorgulayıcı yaklaşım öğrencilerin eleştirilerini artırır.
- d) Tarihsel problemlerin çözümünde belgesel ve resimli kanıtlar değerlendirilirken “yüksek sesle düşünme” bilişsel süreç kullanılır ve tarihsel kanıtlar hakkında mantık yürütülmesi konusunda farklılıklar bulunur.
- e) Başarılı bir tarih öğretim modeli, hem program hem öğretmen hem de metinden ortak bir eleştirel sorgulama sürecine geçiren bir talimat gerektirir ve eleştirel sorgulama süreci yoluyla öğrenciler bilgi ve temsil konusundaki inançlarını doğrudan ifade ederler.
- f) Tarih öğrenmede birden çok metin kullanılarak ortak olan gerçekleri elde etmek amaçlanır ve bu sebeple öğrencilere birden çok belgeyi okuma stratejileri öğretilir.
- g) Öğretmenler ve öğrenciler kanıta dayalı tarihsel hesaplar oluşturma yöntemi gereği anlamlı tarihsel soruları çerçevelemek ve araştırmak için birlikte çalışmaktadır. Öğrenciler kişisel ve aile öyküleri yazar, birincil ve ikincil kaynakları analiz eder, eserleri inceler, röportajlar yapar ve drama, anlatı ve sanat yoluyla yorumlar oluşturur.

### **3. Türkiye ve İngiltere’de Kanıt Temelli Öğrenme uygulamaları karşılaştırıldığında benzer yönleri nelerdir?**

- a) Öğrencilerin, geçmişle ilgili sorular ortaya koymaları, geçmişle ilgili sorunları tespit etmeleri ve çeşitli tarihsel bilgi kaynaklarından kanıtları almak ve düzenlemek için çeşitli sorgulama becerileri kullanmaları beklenir.
- b) Öğrencilerin geçmişin bakış açılarını karşılaştırmaları ve kanıtlara dayanarak kendi sonuçlarını çıkarmaları beklenir.
- c) Öğretmenler, öğrencilere kanıt temelli öğrenme yoluyla pratik bilgiyi yorumlayarak geliştirmeleri, kendi bağlamları ve deneyimleri ışığında araştırma yapmaları ve bu süreç içinde bilginin doğasını değiştirmeleri yönünde etkili bir öğretim yaparlar.
- d) Kanıta dayalı öğrenme ortamlarında birinci ve ikinci elden kanıt kullanılması öğrencilerin derse daha fazla ilgi göstermesine, derse katılmasına, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmesine ve ayrıca öğrencilerin derse karşı olumlu yönde güdülenmesine yardımcı olur.
- e) Kanıta dayalı öğretimde büyük ve küçük grup çalışmaları etkili olmakta, öğrencilerin aynı zamanda birbirlerinden etkilenerek öğrendikleri bir ortam oluşmaktadır.

#### 4. Türkiye ve İngiltere’de Kanıt Temelli Öğrenme uygulamaları karşılaştırıldığında farklı yönleri nelerdir?

- İngiltere’de sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli tarihi öğretimi 1960-1970’lerde geliştirilen “Alternatif Yöntem” ile başlamış, Türkiye’de ise 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım ile eğitim programında yer almıştır.
- İngiltere’de öğretmenler için, kanıta dayalı öğretim genellikle çizim yapmak anlamına gelir. Bütünleşmek ve yargılamak için araştırma kanıtlarını (doğrudan veya okul liderleri tarafından tercüme edilen) araştırma bulgularını doğrudan uygulamak yerine, kendi uygulamalarında yorumlamak ve değerlendirmek gereklidir.
- İngiltere’de sosyal bilgiler öğretiminde kanıta dayalı öğretim, öğrencilerin öğrenmelerinde nerede olduklarını belirlemek; uygun öğretim stratejileri ve müdahalelerine karar vermek ve öğrencinin ilerlemesini izlemek ve öğretimin etkinliğini değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır.
- İngiltere’de yapılan çalışmalar öncelikle öğrencilerin tarihsel düşüncelerinin nasıl geliştiğini anlamaya çalışmış ve bu amaca ulaşıldıktan sonra yapılan araştırmalar paralelinde tarihsel kanıtların sınıflarda kullanımını destekleyen çalışmalara geçilmiştir. Türkiye’de ise batıdaki araştırmaların ilk adımının aksine, sınıf içi uygulamalara doğrudan geçildiği görülmektedir.

#### 5. Türkiye ve İngiltere’de Kanıt Temelli Öğrenme Üzerine Yapılan Araştırmaların Sonuçları ve Öneriler

Türkiye ve İngiltere’de yapılan Kanıt Temelli Öğrenme araştırmalarının sonuçları ilgili literatürde tarandığı zaman çalışan öğretmenler, öğretmen yetiştiren kurumlar, Milli Eğitim Bakanlığı ve bu alanda çalışan araştırmacılar açısından çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Buna göre;

- Sosyal Bilgiler Programında yer alan Tarih derslerinde öğrencilerin çoğu; bu bilgilerin ileriki yaşamlarında ne işe yarayacağı, konu ezberleme ve buna bağlı olarak öğrenmekte güçlük çekme ile ilgili problemler yaşamaktadır. Bu bağlamda Tarih derslerinin eziyet veren bir ders haline gelmemesi için tarih ve sosyal içerikli tüm derslerin işlenişini yeniden düşünülebilir ve çeşitli etkinlikler geliştirilebilir.
- Öğretmenler sınıf ortamında tarih dersine olan yaklaşımını gözden geçirmeli, tarihinin karşılaştığı zorlukları anlamalı ve anlatmalıdır. Böylece tarihinin karşılaştığı problem ile öğrencilerin tarih öğrenirken karşılaştıkları problemler arasında bir bağ kurarak, öğrencilerin tarihsel problemler arasındaki ortak ve farklı yönlerini keşfetmesi ve sezmesi sağlanabilir.

- c) Öğrencilerin tarih dersini anlamalarının geliştirilebilmesi için sorgulama, eleştirme, farklı bakış açılarına göre hazırlanmış pek çok kaynağın kullanılması ve çelişkili durumlara günlük hayattan örnekler verilmesi öğrencilerde bu tür sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünmeyi sağlayabilir.
- d) Kanıt Temelli Öğrenme anlayışına göre öğretmenler, kaynakların işe koşulması aşamasında sadece yazılı kaynaklardan yetinmeyip yaşlı kişileri, uzman kişileri ve yöneticileri kaynak kişi olarak sınıfa davet edebilir ya da yerinde ziyaretlerle öğrencileri bu kişilerle buluşturabilirler.
- e) Kurum idarecileri programda yer alan tarih konularının içeriğine uygun kanıt özelliği taşıyan materyaller sağlayarak ve alanda otorite olan kişilerin yapıtlarını kullanarak öğretmen adaylarının tarihte her olay ve olgu için yalnızca bir doğrunun geçerli olamayacağı görüşünü benimsemelerini sağlayabilirler.
- f) Kanıt Temelli Öğrenme anlayışının yerleşmesi için öğretmenlerin pedagojik formasyon yönünden gelişimini sağlayacak çalışmalar artırılabilir ve ayrıca Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretiminin metodolojisi konusunda yeterlilikleri sağlanabilir.
- g) Kanıt Temelli Öğrenme yaklaşımı sırasında öğrencilerin milli ve manevi değerlerinin gelişme durumları, ahlaki muhakemenin gelişimi, değerler eğitiminde kaynak/kanıt kullanımının önemine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- h) Temel hedef olarak belirlenen, “sorumlu ve etkili Türk vatandaşı yetiştirmek” için hazırlanmış olan Sosyal Bilgiler öğretim programlarında öğretmenlere esneklik tanınabilir, temalar ve konular öğretmenlerin entelektüel birikimlerini ortaya koymaları yönünde teşvik edici olabilir.
- i) Sosyal Bilgiler Programı hazırlanırken, öğretimde çeşitli kaynakların ve kanıtların kullanılmasının ve sözlü tarih çalışmalarına yer verilmesinin önemli olması sebebiyle zengin kaynak ve tarihsel kanıt niteliği taşıyan (Destanlar, Seyahatnameler, Türküler, Efsaneler, Atasözleri, Şiirler, Masallar, Halk hikâyeleri, Maniler) kültürel öğelere yer verilebilir.
- j) Kanıt Temelli Öğrenme anlayışını geliştirmek için okullarda “Sosyal Bilimler Laboratuvarları” oluşturulabilir.
- k) Temelde Tarih öğretimi özelde Sosyal Bilgiler eğitimi konusunda konunun farklı yönlerinin ele alındığı (görsel-ışitsel kaynak, birincil ve ikincil el kaynaklar ve temel tarih kavramlarına etkileri vb.) uygulamaya dönük eğitim çalışmaları yapılabilir.
- l) Tarih/Sosyal Bilgiler öğretiminde hedef, yalnız geçmişin öğretilmesini değil, geçmişten aktarılan değerlerin geleceğe taşınmasını da öngörmektedir. Ülkemizde yitip giden ya da yok olmaya yüz tutmuş çok önemli değerlerin nesiller boyu devam edebilmesi için, araştırmacıların diğer kurumlarla işbirliği yaparak araştırma alanlarını genişletmeleri gerektiği söylenebilir.
- m) Kanıt Temelli Öğrenme yaklaşımı kapsamında kaynak ve kanıtların çeşitliliği, geçmiş dönemlere ait pek çok değeri açıklığa kavuşturabilme, kültürel mirasın aktarılması konusunun işlenmesi

sırasında kullanılan kavramların pek çoğu için örnek olaylar, hikâyeler, şiirler ve şarkılar gibi birçok araştırma yapılabilir.

- n) Kanıt Temelli Öğrenme konusunda tarihi mekanlar, kaleler, ören yerleri, müzeler vb. yerlerin ziyaret edilmesi için gezi-gözlem ve inceleme ziyaretleri yapılabilir.

## 5. KAYNAKÇA

- Akbaba, B. (2005). *Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 185-197.
- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Eylem Araştırması*. İstanbul: Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Alexander, R. J. (2000). *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. Oxford: Blackwell.
- Ashby, R. (2004). Developing a Concept of Historical Evidence: Students' Ideas About Testing Singular Factual Claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 01-20.
- Balkaya, A. (2002). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Tarihsel Kanıtların Etkililiği*. İstanbul: Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Bekret, D. (2018). *Kanıt Temelli Güncel Olayların Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımına Yönelik Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Bilgiç, S. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Kanıt Temelli Öğrenmeye İlişkin Bir Eylem Araştırması*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Brown, C., Burns, H., Coldwell, M., Higgins, S., Greany, T., Maxwell, B., Stiell, B., Stoll, L. ve Willis, B. (2017). *Evidence-Informed Teaching: An Evaluation of Progress in England Research Report*.
- Cain, T. (2015). Teachers' Engagement With Published Research: Addressing The Knowledge Problem. *The Curriculum Journal*, 26(3), 488-509.
- Canbolat, Y. (2016). *Eğitimde Kanıt Temelli Uygulama ve Politika Geliştirme*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Carr, E. H. (1961). *What Is History?* New York: Vintage.
- Cooper, H. (1996). "History 5-11", *Teaching History*, (Ed. H. Bourdillon), London: Routledge. s.76-86
- Couse, G. (1990). Collingwood's Detective Image of the Historian and the Study of Hadrian's Wall. *History and Theory*, 29(4), 57-77. doi:10.2307/2505164.
- Çıdaç, T. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Birinci Elden Kaynakların Kullanımı (7. Sınıf Örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi.

- Davies, P. (1999). What Is Evidence-Based Education?. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121.
- Dean, J. ve Nichol, J. (1997). *History 7-11: Developing Primary Teaching Skills*. London: Routledge.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilek, D. (2000). Öğrencilerde Tarih Düşüncesinin Gelişimi: Tarih Derslerinde Öğrenme ve Anlama, *Milli Eğitim Dergisi*, 145, s. 50-54.
- Dilek, D. (2001). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dilek, D. (2002). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, Y. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıt Kullanmanın Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 12(2), 171-186. <http://www.tsadergisi.org/arsiv/agustos2008/10.pdf>
- Drake, F., & Brown, S. (2003). A Systematic Approach to Improve Students' Historical Thinking. *The History Teacher*, 36(4), 465-489. doi:10.2307/1555575.
- Fines, J. (1983). *Evidence: the Basis of the Discipline in Teaching History*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Gabella, M. S. (1994). Beyond the Looking Glass Bringing Students into the Conversation of Historical Inquiry. *Theory and Research in Social Education*, 22(3), 340-363.
- Gilderhus, M. T. (2011). *Tarih ve Tarihçiler Tarih Yazıcılığına Giriş*. (Çev. Emine Sonnur Özcan). Ankara: Birleşik Dağıtım Kitabevi.
- Husbands, C. (2000). *What Is History Teaching?: Language, Ideas And Meaning In Learning About The Past*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Husbands, C., Kitson, A. ve Pendry, A. (2003). *Understanding History Teaching*. England: Biddles Limited.
- Hynd, C. R. (1999). Teaching Students to Think Critically Using Multiple Texts in History. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 428-436.
- Iggers, G. (2011). *Bilimsel Nesnellikten Postmodernizme Yirminci Yüzyılda Tarih Yazımı*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Işık, H. (2008). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Tarih Konularının Öğretiminde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Aksiyon Araştırma*. İstanbul: Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.

- Işık, H. (2011). Ortaöğretim Tarih Derslerinde Birinci ve İkinci El Kaynaklar İle Etkinlik Temelli Ders İşlemenin Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages*, 6(1), 1323-1337.
- Kaya, M. (2013). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Görsel Kanıt Kullanımının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Kıdır, K. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinde 7.Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğrenme Beceri Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim 71 Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kibar, H. (2019). *Ortaöğretim Tarih Ders Kitapları Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımının Neresindedir?: Bir Saptama Çalışması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Köstüklü, N. (2011). Tarih Öğretiminde Kavramların Yeri ve Önemi: Problemler ve Öneriler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 35(100), 309-324. DOI: 10.33419/aamd.642309
- Levstik, L. S. ve Barton, K. C. (2001). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Masters Geoff, N. A. O. (2018). The Role of Evidence in Teaching and Learning 2009 - 2019 ACER Research Conferences 2.
- Özbaş, B. (2010). *12-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Gelişimi ve Tarihsel Kanıt Kullanımı*. Yayınlanmış Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Özbay, M. (2005). Bilim ve Kültür Aktarıcısı Olarak Yazı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (2), 67-74.
- Özcan, A. (2013). Osmanlı Tarihçiliğine ve Tarih Kaynaklarına Genel Bir Bakış, *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 2013(1), 271 -293.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme [Learning theories in science teaching and technology supported constructivist learning]. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), Article 14.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Rogers, P. J. (1978). *The New History Theory Into Practice*. London: The Historical Association.
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi*. *İlköğretim Online*, 5(2), 87-109.

- Schweisfurth, M. (1996). Researching National Systems of Primary Education: Sources, Approaches and Cautions. Other. Centre for Research in Elementary and Primary Education, University of Warwick, Warwick, UK.
- Sheard, M. K., ve Sharples, J. (2016). School leaders' engagement with the concept of evidence-based practice as a management tool for school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 668–687. <https://doi.org/10.1177/1741143215580138>
- Somersan, S. (1998). Sözlü Tarih, Araştırmacılık ve Tarih Yazımına Katılım. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Sempozyumu*. S. Özbaran (Haz.). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Stradling, R. (2003). *Multi-perspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Şimşek, H. ve Yıdırım, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şulul, C. (2002). İslam Düşüncesinde Zaman Tasavvuru. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9 (9), 73-88.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2013). *Yazım Kılavuzu*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tosh, J. (1997). *Tarihin Peşinde*. (Çev. Özden Arıkan). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tosh, J. (2005). Masculinities in an Industrializing Society: Britain, 1800–1914. *Journal of British Studies*, 44(2), 330-342. doi:10.1086/427129
- Wineburg, S. S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Process Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence, *Journal of Educational Psychology*, 83(1), s.73-87.
- Ulusoy, K. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih ve Ahlak Eğitimi İlişkisi Üzerine Görüşleri (Sakarya İli Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 155-177.
- Vanfossen, P. J. ve Shiveley, J. M. (2000). Using the Internet to Create Primary Source Teaching Packets. *The Social Studies*, 91(6), 244-252.
- Yapıcı, G. (2006). *Dört Kültürde Tarih Öğretimi Yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye Örnekleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yetiş, A. (2018). *Öğretmen ve Öğrencilerin 'Kanıt Temelli Tarih Öğretimi'ne İlişkin Görüşleri: Bir Durum Saptaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Yıdırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitabevi.



Extended Abstract

Today, contemporary learning systems aim to actively involve students in research processes. In the research, in order to realize historical understanding, activities based on questioning the evidence and based on imagination that include historical sensitivity and creativity are included. Schools are places where the basic features of the sciences are presented to students, and from this point of view, if historical learning is to be developed in students, the discipline of studying history should also be given to students. It is important what kind of similarities and differences exist between students in Turkey and England in terms of enabling them to comprehend historical events and make scientific interpretations with scientific validity in an inquiry-based learning environment based on historical evidence and sources. The main purpose of the social studies course is to train active citizens based on the efforts of students to become effective citizens in the process of social participation in democratic society. In primary and secondary schools, historical thinking and meaning are at the top of the basic skills that are desired to be acquired by our students with the history lessons included in the social studies course. This study comparatively analyzes the "Evidence Based Learning" practices applied in Turkey and the UK in the context of socio-cultural aspects of historical thinking skills, the type of discourse used in the classroom, the study processes and the historical inquiry process. The universe of the research consists of the results of the evidence-based learning researches having been conducted in Turkey and in England since the 1980s up to today. This research is structured in accordance with the document review/analysis, which is one of the qualitative research methods. The data were collected by investigating the published studies such as articles, master thesis, doctoral thesis, book sections and books among the evidence-based learning research studies carried out in Turkey and England after the 1980s. The data were analyzed on the basis of the similar and different aspects of the evidence-based learning research studies carried out in Turkey and in England after the 1980s. One of the questions that many students ask in history lessons, perhaps the most important one, is what the information will do in their future lives. In addition, students often state that they have difficulty memorizing and learning the dates of certain events, and this creates a situation that causes them pain. Therefore, they express that the lessons with history and social content are lessons for memorization and they find this situation boring. We can even say that social studies lesson is based on memorization and boring, and not only students but also students' parents stated it as a common opinion. The parents of the students stated that the students found the social studies lesson boring because it was a lesson for reading and memorizing. This understanding based on reading, listening, narration and memorization, which has been going on for many years, has gradually changed in Turkey and Europe in parallel with the changes in the world and has made it necessary to make radical changes in the social content programs prepared today. When all these studies on historical thinking skills that have been carried out in both England and Turkey are examined, it is understood that there is a fundamental difference between them. Studies conducted in England firstly tried to understand how the historical thinking of students developed and after it was thought that this goal was achieved, studies supporting the use of historical evidence in classrooms were started in parallel with the researches. Studies conducted in England first tried to understand how the historical thinking of students developed, and after this goal was achieved, parallel studies were initiated to support the use of historical evidence in the classroom. In Turkey, contrary to the first step of

the studies in the west, it is seen that in-class applications are directly passed. In other words, researches in Turkey have focused on classroom activities by using the western theoretical structure.