

## Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kanıt Temelli Öğrenme Uygulamaları

*Fisun Bozkurt<sup>1</sup>*

**Özet:** Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğrenmenin öğretmen adaylarında üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine etkisini ortaya koymaktır. Bu çalışma nitel verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilime (fenomenoloji) göre desenlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içinde Özel Öğretim Yöntemleri I dersini almakta olan 90 sosyal bilgiler öğretmen adayından rastgele örneklem yoluyla seçilen 18 öğretmen adayını oluşturmuştur. Bu nitel çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 3 açık uçlu soru ile toplanmıştır. Bulgular, kanıt temelli öğrenme ile öğretmen adaylarında üst düzey düşünme, karar verme, eleştirel düşünme, neden sonuç ilişkisi kurma, kanıta dayalı akıl yürütme, değişim ve sürekliliği algılama, iletişim ve empati becerilerinin geliştirilebileceğini göstermiştir. Araştırmanın sonuçları ayrıca, kanıt temelli öğrenme uygulamalarının daha demokratik bir sınıf atmosferi yarattığı, farklı görüşlere karşı saygı, tolerans, hoşgörü geliştirdiği ve öğretmen adayları arasında işbirliğini arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonunda da öğretmen adaylarının bakış açısıyla kanıt temelli öğrenme etkinliklerinin eleştirel boyutları kavramsallaştırılmaya ve dolaylı olarak ta üst düzey düşünmeyi teşvik etmenin önündeki sınırlılıklar belirlenmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kanıt temelli öğrenme, üst düzey düşünme, eleştirel düşünme, çoklu bakış açısı, öğrenci merkezli öğrenme, sosyal bilgiler öğretimi.

**DOI:** 10.29329/mjer.2018.147.18

### Evidence Based Learning Applications in Social Studies Education

#### Abstract

*Problem statement:* Based on the social studies research literature, some critiques have been found that the social studies curriculum is often divided into discrete pieces of information and is focused on the memorization of events. Moreover, it has been found out that there are limitations to develop of higher order thinking in social studies courses. In the literature six dominant barriers to the promotion of higher order thinking were identified. Six barriers emerged: instruction as knowledge transmission, a curriculum of coverage, teacher perceptions of students, a large number of students, lack of planning time, and a culture of teacher isolation. Each barrier negatively impacts the promotion of students' higher order thinking. For these reasons in this study it has been decided to use Evidence Based Learning to overcome these barriers and give opportunities students to discover their intellectual potential. The key approach of this study is to reveal the methodology of social sciences and the systematic generation of information in this multi-disciplinary course while developing the student teachers' critical and higher order thinking skills towards this process. In this context, the main emphasis is to introduce to students social science research, analysis and interpretation process and aims to develop students' experiences

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitim Bölümü, Denizli, Türkiye.  
Eposta: fisunbozkurt@pau.edu.tr

and skills related to this process. Thus, students may see that the knowledge is not objective in social studies teaching, but it is a tool for the development of skills related to the social studies lessons. For this reason, this study will focus on the improvement of the students' understanding of what the social study is through implementation of evidence based learning.

*Purpose of the study:* This study investigates the use of the evidence based learning in teacher training programs and analyses the contribution of evidence based learning implementation to student teachers. This text is meant to highlight two facts; first, it demonstrates how students' skills, which related to social studies lessons, can grow with evidence based learning strategies. Second, and perhaps more importantly, this study illustrates the need for student teachers to clearly understand what the social study is and how this knowledge can be transferred to their students in the future.

In this study, throughout the semester, presenting evidence and studying the evidence-based activities with student teachers is the key approach. In the study, it is also aimed to introduce the research, analysis and interpretation processes of social science to student teachers and to establish for them the experience and skills related to these processes. Thus, when student teachers examine controversial topics in social studies lessons, they will recognize that there is no absolute truth in these sciences. Students will understand that they should question the reliability of evidence that have possible prejudices stemming from perspectives, values, beliefs, and ideological attitudes.

*Method:* This study is a descriptive study based on qualitative data. The study was designed according to phenomenology (phenomenology) which is a qualitative research designs. The sample consists of 18 third grade social studies student teachers, who were randomly chosen from a sample of 90 students by selecting every fifth student on the classroom list of a semester-long course in the 2016-2017 academic years at a state university in Turkey. This is a qualitative research study based on three open-ended questions.

*Findings and Results:* The results of the research show that student teachers' skills which are "higher order thinking", "decision making", "critical thinking", "establishing cause-effect relationships", "evidence based reasoning", "perception of change and continuity", "communication", "empathy" could develop by evidence based learning. The results of the research also show that evidence-based learning practices have created a more democratic classroom atmosphere and improved respect, tolerance towards different perspectives and cooperation between student teachers. In addition it has also been discussed to conceptualize the critical dimensions of evidence-based learning activities from the perspective of student teachers.

*Conclusions and Recommendations:* While "facts" exist and "consensus" can be found on certain interpretations of events and phenomenon in the social sciences, more typically there exists disagreement and debate. Knowledge is actually being constructed, challenged, and recast constantly. But a steady diet of narrative, authoritarian accounts of subject matter from both college instructor and college text can produce uncritical consumers of facts, events, ideas, generalizations, and theories/ the origins of which remain unexamined and unchallenged. In this respect, evidence-based learning can be seen as an alternative form of teaching for students to understand of the interpretive nature of social science.

Implementations of evidence-based learning in social studies can be seen as an activity that will encourage students to create a personal sense of identity, value and to encourage having personal attitude. When evidence-

based strategy used in social studies lessons, students will not need to memorize as a passive receiver position. In contrast, students will understand the methodology of this discipline by participating actively in the process of producing information and comments as a little scientist. In addition, students will gain the multiple perspectives approach of the problems faced.

**Keywords:** The evidence based learning, critical and higher-order thinking, multiple perspectives approach, student-centred learning, and social studies education.

## GİRİŞ

Sosyal Bilgiler öğretimi araştırmaları üzerine yapılan literatür taramasında, sosyal bilgiler müfredatının sıklıkla birbiriyle bağlantısız bilgi parçalarına ayrıldığı ve olguların ezberlenmesine odaklanıldığı eleştirilerine rastlanmaktadır (McGuire, 2007, Tarman, Ergür, ve Eryıldız, 2012; Akpınar ve Aydemir 2012). Ayrıca literatürde sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerde üst düzey düşünmeyi geliştirmeye yönelik sınırlılıklar olduğu tespit edilmiştir (Onosko, 1991; Newmann, 1991; Beyer, 2008a, 2008b; Fischer, Bol ve Pribesh, 2011; Patterson, Lucas ve Kithinji, 2012). Literatürde bu sınırlılıklar altı başlık altında toplanmıştır; bilgi aktarımı olarak öğretimin devam etmesi, müfredatın çok geniş olması, öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin düşük olması, kalabalık sınıflar, planlama zamanının yetersiz olması ve öğretmen izolasyon kültürü (meslektaşlar arası işbirliğinin çok sınırlı olması) (Onosko, 1991). Bu belirtilen her bir sınırlılık, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin teşvik edilmesini olumsuz yönde etkilemektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öncelikle tarihteki, sosyal bilimlerdeki ve sivil meselelerdeki bilgi, fikir ve konuları ele almaları beklenmektedir. Teorik olarak, bu konular entelektüel olarak zorlayıcı yollarla öğretilir ancak bunu çok az sayıda öğretmen gerçekleştirmektedir (Onosko 1991, Wineburg & Wilson, 1988). Araştırmalar, içeriğin öğrencilere düşünmeye fırsat vermeyecek şekilde iletildiğini belgelemektedir. Eğitsel odaklanma düşünme ürünlerine yöneliktir. Amaç, bu ürünleri öğrencilere iletmek ve öğrencilerin bunları yeniden üretebilmelerini sağlamaktır. Gençleri toplum tarafından önemli görülen bilgilere maruz bırakmak için kültüre alma konusundaki heves çok yaygındır ve düşünme eğilimi okul gündeminden uzaklaşmaktadır. Öğrencilerin araştırmaya katılımından ziyade, araştırma ürünlerini edinmelerine aşırı önem verilmesi, öğrencilerin üst düzey düşüncelerini geliştirmenin önündeki en önemli engeldir. Bilgi aktarımı olarak öğretim ortamında, verilen bilginin temelini oluşturan kanıtların ve çıkarımsal düşünmenin bir araya getirilmesi genellikle göz ardı edilir. Öğrencilerin açıklama yapma olasılıkları daha düşüktür, çünkü amaç gerçeklerin ve kavramların anlaşılmasını sağlamaktır, onları doğrulayan mantığın değil. Sorular ve çözümler problem olarak sunulmamaktadır. Ayrıca öğrencilerin, öğretmenin ya da metnin sunumunun ötesine geçecek şekilde bilgiyi yorumlama, analiz etme ya da manipüle etmesi gerekmez. Kronolojiyi vurgulayan tarih

derslerinde, öğrencilerin "daha sonra bu oldu" gibi sonsuz bir dizi ile karşı karşıya kalması, özellikle alt düzey bilişsel süreçlere eğilimi arttırmaktadır (Onosko, 1991).

Bu nedenle, bu çalışmada yukarıda bahsedilen sınırlılıkların üstesinden gelmek ve öğrencilere entelektüel potansiyellerini keşfetme imkânı sağlamak için Kanıt Temelli Öğrenme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Kanıt Temelli Öğrenme, öğretmenler tarafından öncelikle öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri edinmelerine, önceki öğrenmeden edindikleri bilgileri düşünmelerine ve işlemelerine yardımcı olmak için kullanılmaktadır. Bu çalışmanın temel yaklaşımı, multidisipliner yapıdaki bu derste sosyal bilimlerin metodolojisini ve bilgiyi üretme sistematikğini ortaya çıkararak öğrencide bu sürece yönelik eleştirel ve üst düzey düşünme becerileri geliştirmektir. Böylece, öğrencilerin bilginin sosyal bilgiler öğretiminde amaç olmadığını, ancak sosyal bilgiler dersine özgü becerilerin geliştirilmesine yönelik bir araç olduğunu kavramaları hedeflenmektedir.

Bu çalışmada iki olgu vurgulanmaya çalışılmıştır; Birincisi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin kanıt dayalı öğrenme stratejileri ile nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymaktır. İkincisi ve belki de daha da önemlisi, öğretmen adaylarına sosyal bilgilerin ne olduğunu ve bu bilginin gelecekteki öğrencilerine nasıl aktarılabilirliğini deneyimleme imkânı sunmaktır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla birlikte dönem boyunca kanıt temelli öğrenme etkinliklerinin yapılması çalışmanın kilit yaklaşımıdır. Böylece çalışmaya katılan öğretmen adaylarına, sosyal bilimcilerin araştırma, analiz ve yorumlama süreçlerinin tanıtılması ve onlarda bu süreçlere ilişkin deneyim ve becerilerin oluşturulması hedeflenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler derslerinde yer alan tartışmalı konuları inceleyerek, farklı bakış açılarını tanıyarak, değer yargıları, inanç ve ideolojik tutumdan kaynaklanan muhtemel önyargıları anlayarak güvenilirliklerini sorgulaması gerektiğini kavramaları hedeflenmiştir.

### **Kavramsal Çerçeve**

Literatürde üst düzey düşünmeyi tanımlamanın zor bir görev olduğu vurgulanmaktadır. Hatta Cuban (1984) üst düzey düşünmeyi "kavramsal bir bataklık" olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte, literatüre uyumlu bir üst düzey düşünme anlayışını formüle etmek mümkündür. Newmann (1990), *Üst Düzey Düşünmeyi*, cevaplanacak bir soru veya çözülmesi gereken bir sorunun daha önce öğrenilen bilgilerin rutin uygulaması yoluyla çözümlenemediğinde bilginin yorumlanması, analizi veya manipüle edilmesi olarak tanımlamıştır. Tanım olarak, üst düzey düşünme öğrencileri zor sorunlar veya görevlerle karşı karşıya bırakmaktır. Yani, öğrenciler bilgi ve düşüncelerini, mevcut anlayış düzeylerine göre yeni veya benzersiz olan yollarla anlamalı, yorumlamalı veya değiştirmelidirler.

Üst düzey düşünme kavramının literatürde farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir (Lewis ve Smith, 1993). Bunlar: Eleştirel düşünme, üst bilişsel süreçler (beceriler), problem çözme, akıl yürütme, yaratıcı düşünme gibi. Üst düzey düşünme terimi bu ifadelerin tamamını içeren kapsamlı bir

terim olarak ortaya konmuştur (Newmann, 1990, Lewis ve Smith, 1993). Ayrıca bu kavram literatürde daha çok alt ve üst düzey düşünme arasındaki farka vurgu yapılarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Örneğin Maier (1933, 1937), üst düzey düşünme için öğrenilen davranış veya üretilen düşüncenin aksine, akıl yürütme veya yaratıcı davranış terimlerini kullanmıştır. Bu tanımlamada ikisinin farklı davranış kalıpları olduğu vurgulanmaktadır. Öğrenilen davranış, öğrenilen davranış modelinde yer alan ilgili ilişkilerin önceki tekrarları ile benzer deneyimlerden meydana gelir. Örneğin; Çarpım tablosunu tekrarlanan uygulamalarla öğrenmek, öğrenilen davranışların bir örneğini oluşturur. Ancak, iki veya daha fazla tecrübelerle dayanan davranış entegrasyonları niteliksel olarak farklıdır: Önceki tekrarlar olmadan ortaya çıkarlar ve sonuçta yenidirler. Bu "akıl yürütmeyi" oluşturur. Örneğin; Bir çocuğun bir dikdörtgenin alanını hesaplamak için formülü bildiğini, ancak bir paralelkenarın alanını nasıl hesaplayacağını bilmediğini varsayalım. Çocuk bir paralelkenarın alanını bir dikdörtgene "nasıl dönüştürüleceğini" ve böylelikle paralelkenarın alanını hesaplamak için formülü "nasıl keşfedeceğini" görebiliyorsa, o zaman Maier'in akıl yürütme dediği şeyi gerçekleştirmiş olacaktır. Akıl yürütmenin herhangi bir değere sahip olması için, sadece niteliksel olarak öğrenmeden farklı olmayıp aynı zamanda daha üst düzey bir süreç olduğu vurgulanmalıdır.

Maier tarafından tanımlanan akıl yürütme, problem çözmek için kullanılır. Maier (1933) için, bir problem bir davranış engellendiğinde ortaya çıkar, çünkü istenen son o anda ulaşılabilir değildir. Maier'e göre, bu tür sorunların çözümü, geçmiş deneyimlerin bir araya getirilmiş parçalarından oluşan bir model bulmaktır. Bazen bir çözüm bulmak, daha önce hiç ilişkilendirilmemiş, izole deneyimlerin kendiliğinden bir kombinasyonunu gerektirebilir. Böyle bir durumda Maier, sorunun akıl yürütme veya yaratıcı düşünme ile çözüldüğünü vurgular. Çözüm modeli, bir algoritmayı geri çağırarak gibi ilişkilendirilmiş geçmiş deneyimlerden oluştuğunda, Maier'e göre sorun, üretilen düşünme (öğrenilen davranış) ile çözülmüş olur. Maier'in üretilen ve yaratıcı düşünme ile ilgili tanımları, alt düzey ve daha üst düzey düşünme arasındaki ayrımı netleştirmektedir.

Benzer şekilde Bartlett da (1958) alt ve üst düzey düşünme arasındaki farkı tanımlamaya çalışmıştır. Üst düzey düşünmeyi "boşluk doldurma" terimini kullanarak geçmiş deneyimleri entegre etme olarak tanımlamıştır. Ona göre düşünme, üç boşluk doldurma sürecinden birini içerir: (1) Mantıksal bir sırada eksik olan bilginin doldurulması (interpolation), (2) Tamamlanmamış bir argüman veya ifadenin tamamlanması (extrapolation) ve (3) Yeniden yorumlama (reinterpretation). Bartlett'a göre düşünme, kanıtlardaki boşlukları doldurmak için uygun kanıtların genişletilmesi olarak tanımlanır: ve bu birbirini izleyen aşamalardan geçerek yapılır.

Alt ve üst düzey düşünme becerilerin tanımlanmasına ilişkin diğer çalışmalarda da Bloom'un Taksonomisi esas alınmıştır (Miller, 1990; Zoller, 1997; Zohar, 2003; Crowe ve ark., 2008). Bloom'un Taksonomisi olarak bilinen bu sistem, alt düzeyden daha üst düzeydeki bilişsel işlem seviyelerini kategorize edecek bir hiyerarşik ilerlemeyi tanımlar. Bloom'un Taksonomisi' nin altı seviyesi vardır:

Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme. Bloom' un taksonomisinin güncellenmiş bilişsel alanı da, hatırla, anla, uygula, analiz et, değerlendir ve yarat basamaklarından oluşmaktadır. Literatürde Bloom'un her iki Taksonomisinin ilk iki seviyesi genellikle alt düzey düşünme olarak kabul edilir (Crowe ve ark. 2008; Zoller 1993); üçüncü seviyesi, orta düzey (Crowe ve ark. 2008); kalan son üç seviye daha üst düzey düşünme olarak kabul edilmektedir (Zoller 1993).

Zoller'e (1997), göre üst düzey bilişsel beceriler olarak kastedilen özellikler; soru sorma, eleştirel ve sistemli düşünme, problem çözme, analiz etme, değerlendirme, yeni bilgiler sentezleme ve karar verme yeteneklerini de içermektedir. Zohar'e göre (2003) üst düzey düşünme ise algoritmik olmayan, karışık, çoklu çözümlere yol veren, geniş kriterlerin uygulanmasını, kendi öz düzenlemesini ve belirsiz çözümleri içeren süreçleri kapsar. Newmann'a göre ise (1990) üst düzey düşünme becerileri, eleştirel, mantıksal, üst bilişsel ve yaratıcı düşünmeyi içerir. Bu becerilerin bireylerin farklı bir problem, belirsizlik, soru veya ikileme karşılaşması durumunda harekete geçtiğini ve bu becerilerin uygun öğretim stratejileri ve öğrenme ortamları ile geliştirilebileceğini savunur.

Buna karşılık, alt düzey düşünme, kişisel olarak nasıl ilerleyeceğini bildiğinde ortaya çıkar; Yani, görev ya da sorun zaten mevcut olan ya da kolayca edinilen bilgi ya da fikirlere erişilmesini, eklenmesini ya da listelenmesini gerektirir. Buradaki temel ayrım, kişinin bir problemi ya da görevi, yeni bir şekilde çözmesi için bilgi ve fikirleri kullanıp kullanmadığıdır. Bireylerin, karşılaştıkları sorunlar farklı olduklarından, üst düzey düşünme mutlak bir kavram olmaktan ziyade benzer bir kavram olarak görülmelidir. Üst düzey düşünme gerçekten de göreceli bir kavramsa, o zaman teorik olarak, daha üst seviyede düşünmeyi gerektiren, bu alanda önceki tecrübelerinden bağımsız olarak herhangi bir öğrencinin herhangi bir öğrenmesi için tasarlanabilir (Newmann, 1990). Benzer şekilde NCTM Komisyonunun (1989) raporunda da üst düzey düşünmenin göreceli doğasına vurgu yapılmaktadır. Üst düzey düşünmede "*Gerçek sorun, ilgili kişi veya grup için bir veya daha fazla uygun çözümün henüz geliştirilmediği bir durumdur*" şeklinde tanımlanır. Baştaki örneğe geri döndüğümüzde, bir dikdörtgenin alanını hesaplamak için gerekli olan formülü bilen ancak bir paralelkenarınkini bilmeyen bir çocuğun bir paralelkenarın alanını bulması istendiğinde, çocuk gerçek bir problemle karşı karşıya kalacaktır. Ancak bu soru tekrar sorulduğunda bu artık çocuk için bir problem değil, bir alıştırma olacaktır.

Özetle, alt ve üst düzey düşünme arasında fark vardır. Her ikisi de sınıfta birlikte öğretilirken, belirli bir birey için üst düzey düşünmeyi kullanma ihtiyacı, görevin niteliğine ve kişinin entelektüel geçmişine bağlı olacaktır. Başka bir deyişle üst düzey düşünmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini ve bu düşüncenin kalitesini yargılamak oldukça zordur. Birden fazla öğrenciyle aynı anda etkileşime giren öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel olarak zihinsel durumlarını teşhis etme şansı çok azdır. Bu nedenle düşünme öğretimi kesin olmayan bir girişimdir. Yapabileceğimiz en iyi şey, öğrencileri zorlayacağımızı düşündüğümüz problemlerle karşı karşıya getirmek, onları çözmek için

bilgi manipülasyonlarına rehberlik etmek ve çabalarını desteklemektir (Newmann, 1991). Newmann, (1990b) öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini artırmak için öğretmenlerin; (a) bilgi ve fikirlerin yorumlanması, analizi veya manipüle edilmesini ve (b) öğrencilerin derin bilgi, bilişsel becerilerini ve düşünme davranışlarını geliştirmesini gerektiren sınıf etkinlikleri oluşturması gerektiğini belirtmiştir. Newmann, (1990b) tarafından üst düzey öğretim düşüncesinin kavramsallaştırılmasında, öğrencilerin düşünmesini teşvik eden bir sınıfta görülmesi beklenen gözlemlenebilir boyut veya özellikler dizisi belirlenmiştir. Bu altı en kritik boyut aşağıda tanımlanmıştır. Bu liste kesin veya kapsamlı değildir, ancak listenin sınıflarda daha üst düzey düşünmeyi arttırmak için kritik önem taşıdığı iddia edilmektedir;

1. *Birçok konunun yüzeysel kapsamı yerine birkaç konunun sürekli incelenmesi*; Öğrencilerin düşüncelerinin geliştirilmesi derinlemesine bilgi, konuyla ilgili vasıflı düşünce edinimi bir konunun sürekli araştırılmasını gerektirir. Ayrıca, konuların yüzeysel olarak ele alınması yüzeysel anlayışa, sınırlı beceri gelişimine yol açar.
2. *Derslerin, tutarlılık ve süreklilik göstermesi*; Olgusal ve kavramsal hatalar, mantıksal boşluklar, uygunsuz geçişler içeren dersler öğrencilerin derinlemesine anlayışlarını geliştiremez. Öğrenciler, fikirlerin mantıksal gelişimini vurgulayan ve çalışılan konu veya problemle ilgili disiplin uzmanlarının bakış açılarına dikkat çeken dersler deneyimlemelidir.
3. *Öğrencilere düşünmek, yani sorulara cevap hazırlamak için uygun bir zaman verilmelidir*; Öğrencilere düşünme zamanı verildiğinde yansıtma eğilimi ve düşünce esnekliği geliştirilebilirler. Hızlı tempolu öğretmen sorgulaması, öğrencilerin soru ile ilgili bellek bilgilerine ulaşmasını, yanıt vermeden önce bilgi ve fikirler arasında çeşitli bağlantılar kurmasını ve alternatif çözümleri yansıtmasını engeller. Araştırmalar, daha uzun "bekleme süresinin", daha karmaşık ve sofistike öğrenci yanıtlarına neden olduğunu ve daha öğrenci tarafından başlatılan söylemlerle sonuçlandığını göstermektedir.
4. *Öğretmenin zor sorular sorma ve/veya yapılandırılmış zor görevler (öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesi dikkate alınarak) istemesi*; Tanım olarak, üst düzey düşünme öğrencileri zor sorunlar veya görevlerle karşı karşıya bırakmaktır. Yani, öğrenciler bilgi ve düşüncelerini, mevcut anlayış düzeylerine göre yeni veya benzersiz olan yollarla anlamalı, yorumlamalı veya değiştirmelidirler.
5. *Öğretmenin bir düşünme modeli olması*; Öğrencilerinde üst düzey düşünme yetenek ve eğilimlerini geliştirmek için öğretmenlerin düşünmeyi modellemeleri gerekir (Örneğin; Öğrencileri merak, sabır gibi eğilimler sergilediğinde cesaretlendirerek). Ayrıca bu öğrencilere mesleki açıdan nasıl düşündüğünü göstererek ve öğrencilerin bazı sorunların

zorluğunu ve çözüme ulaştıktan sonra çoğunlukla var olan belirsizliği kabul etmeleri konusunda teşvik ederek sağlanabilir.

6. *Öğrencilere, açıklamalar ve sonuçların gerekçelerinin sundurulması*; Çözümlerin geçerliliği ya da probleme ilişkin sonuçlar, büyük oranda, bunları destekleyen açıklamalara ve nedenlere bağlıdır. Nedensellik/Akıl yürütme, hangi öğrencilerin konusuyla ilgili derinlemesine bilgi ve düşünme becerileri geliştirdiklerini gösterir.

Sonuç olarak; Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi, öğrencilerin cevaplamaları istenen sorulara veya yerine getirmeleri istenen görevlere yabancı olmalarını ve soruları cevaplamak veya sorunu çözmek için üst düzey düşünme becerilerini uygulayabilecekleri yeterli ön bilgiye sahip olmalarını gerektirir. Bu gereklilikleri yerine getirmek, ya gerçek hayat ya da konu alanı sorunlarıyla uğraşırken sorun yaratmaktadır. Bu konuda önerilen çözüm ise (Sugrue, 1994) çoklu bakış açısını içeren karmaşık gerçek hayat problemlerinin çalışılmasıdır. Bu tür performans görevleri ve denemelerin, öğrencilerde bir takım üst düzey düşünme becerilerini kazandırdığı bulgusuna ulaşılmıştır (McGuire, 2007). Ayrıca, üst düzey düşünmeyi öğretmek, öğrencilerin ilgili yaşam becerilerini kazanma ve onlara içerik bilgisini ve benlik saygısını geliştirmeleri konusunda da yardımcı olmaktadır (DeVries ve Kohlberg, 1987; McDavitt, 1993; Son ve VanSickle, 1993).

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için kanıt temelli öğrenme etkinliklerini bir dönem boyunca deneyimlemesi hedeflenmiştir. Ayrıca çalışma sürecinde kanıttaki sınırlılıkları gündeme getiren, kanıtların bilgi ve bakış açısı üretimindeki rolü ve kanıtın güvenilirliğini sorgulayan kanıt temelli öğrenme etkinlikleri uygulanmıştır. Dönemin sonunda öğretmen adaylarının herhangi bir sosyal problemi seçip kendi kanıt temelli çalışma kâğıtlarını hazırlayarak öğrendiği teorik bilgileri uygulamaya geçirmesi istenmiştir. Daha sonra da akran değerlendirmesi ile kendi çalışmalarının güçlü ve zayıf yönlerini görmeleri hedeflenmiştir. Bu hedefler doğrultusunda öğretmen adaylarının sürece yönelik deneyimlerini ortaya koyabilmek amacıyla çalışmada belirlenen araştırma soruları aşağıdaki şekildedir;

- Kanıt temelli öğrenme uygulamalarının öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine etkisi nelerdir?
- Kanıt temelli öğrenme uygulamalarının sınıf atmosferine etkisi nelerdir?
- Kanıt temelli öğrenme uygulamalarının sınırlılıkları nelerdir?



## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Bu alışma nitel verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilime (fenomenoloji) göre desenlendirilmiştir. Fenomenolojik araştırma, günlük yaşama değer verir ve onu bilgi kaynağı olarak görür, kendimiz hakkında bilgi edinmemizi sağlar ve bir olayın günlük yaşamda nasıl geliştiğini analiz etmemize imkn tanıyarak olayları değerlendirebilecek temel bakış açıları kazanmamıza yardımcı olur. Başka bir deyişle fenomenolojik araştırma, bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desendir. Ayrıca, fenomene ilişkin deneyimleri sorgulayarak deneyimin özüne ulaşmaya çalışır (Saban ve Ersoy, 2016: 55). Yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkan olguları araştırmayı amaçlayan fenomenoloji, derinlemesine ve ayrıntılı bir kavrayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım ve şimşek, 2013: 78-80). Fenomenolojik araştırma, yaşadığımız deneyimlerin sonuçlarını ve algılarımızın, davranışlarımızın, nedenlerini bize gösterir. Aynı zamanda uygulamalı teori için de temel oluşturur, bilgilenmeye olanak sağlar ve çeşitli politika ve eylemlerin desteklenmesine ya da onlarla mücadele edilmesine imkn tanır (Saban ve Ersoy, 2016: 56). Bu araştırmalarda veri kaynakları araştırmanın odaklandığı, olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır.

### Araştırmanın rneklemi

Araştırmanın alışma grubunu, bir devlet niversitesinde 2016-2017 eğitim-ğretim yılı içinde özel ğretim Yöntemleri I dersini almakta olan 90 sosyal bilgiler ğretmen adayından rastgele örnekleme yoluyla seçilen 18 ğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmanın rneklemi, sınıf listesinden her beşinci ğretmen adayının seçilmesiyle belirlenmiştir.

### Veri Toplama Aracı ve Veri Analizi

Bu nitel çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 3 açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz aşamasında toplanan veriler uygun temalara göre kodlanmıştır. Bu kodlar 18 sosyal bilgiler ğretmen adayının yazılı yanıtları üzerinde doğrudan ve elde edilebilir anlamlarından yola çıkılarak tespit edilip, metin içinde işaretlenmiştir. Kodlanmış veriler benzerlikleri ve farklılıklarına göre incelenerek gruplandırılmıştır.

## BULGULAR

**Kanıt temelli öğrenme uygulamalarının ğretmen adaylarının st düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine etkisi nelerdir?**

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının ifade ettiği kazanımlar (Tablo 1) literatürde kapsamlı bir terim olarak ifade edilen üst düzey düşünmeyi tanımlayan terimlerle paralellik göstermektedir. Örneğin; *Üst düzey düşünme becerisi, eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi*. Bu açıdan değerlendirdiğimizde kanıt temelli öğrenme uygulamaları üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntemdir. Tablo 1’de öğretmen adaylarının bu deneyimden edindikleri diğer kazanımların neler olduğuna baktığımızda, *empati, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin* ifade edildiğini de görmekteyiz. Bu beceriler sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ve programın sosyal bilgiler dersine özgü olarak adlandırdığı becerilerdir. Sonuç olarak kanıt temelli öğrenmenin üst düzey düşünme becerilerini kazandırmanın yanında programın sosyal bilgiler dersine özgü olarak adlandırdığı becerileri kazandırmada da etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, bilginin öğrencinin kendisi tarafından yapılandırılmasını savunan yapılandırmacı (constructivist) anlayışa dayanmaktadır. Bu yaklaşım karar verici olarak öğrencilerin yetiştirilmesinde bilginin, bir amaç olarak değil, bir problemin çözümünde araç olarak edinilmesini sağlamayı hedeflemektedir. Kanıt temelli öğrenmenin, bu hedeflere ulaşabilmek için kilit bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

**Tablo 1.** Kanıt temelli öğrenme uygulamalarının kazanımları

---

<i>Üst düzey düşünme becerisi</i>
<i>Kanıtlardan yola çıkarak kendi fikrini oluşturabilme</i>
<i>Eleştirel düşünme</i>
<i>Problem çözme</i>
<i>Karar verme</i>
<i>Yaratıcı düşünme</i>
<i>Objektif düşünme</i>
<i>Sebep-sonuç ilişkisini belirleme</i>
<i>Sosyal katılım becerisi</i>
<i>Farklı bakış açıları kazanmak</i>
<i>İletişim becerisi</i>
<i>Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi</i>
<i>Değişim ve sürekliliği algılama becerisi</i>
<i>Araştırma becerisi</i>
<i>Empati becerisi</i>
<i>Bilişim teknolojilerini kullanma becerisi</i>

---

### **Kanıt temelli öğrenme uygulamalarının sınıf atmosferine etkisi nelerdir?**

Sosyal Bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin demokratik tutumlarını ve becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Tablo 2). Öğretmen adayları tarafından bu uygulamaların daha demokratik bir sınıf atmosferi yarattığı, farklı görüşlere karşı saygı, tolerans, hoşgörü geliştirdiği ve öğretmen adayları arasında işbirliğini arttırdığı ifade edilmiştir. Yine öğretmen adayları tarafından bu derslerde “*uzlaşmasız sınıf ortamının sosyal bilimlerde olması gereken bir*

*durum*” olduğu vurgulanmıştır. Bu ifadede çoklu bakış açısı, çoklu anlatımlarla çalışma, tartışma ve eleştirel düşünmenin değerine vurgu yapılmıştır.

Ayrıca öğretmen adayları bu uygulamalarla “*Araştırıp karar veren, doğruya ulaşmaya çalışan bir gazeteci/dedektif /tarihçi/sosyal bilimci misali ipuçlarını takip eden aktif bir öğrenci rolü üstlendiklerini*” vurgulamışlardır. Bu ifadeler öğretmen adaylarının sosyal bilimlerde bilgiyi üretme sistematiğini bizzat deneyimledikleri şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında öğretmen adayları tarafından öğrenme süreçlerini yapıp yaşayarak tecrübe eden aktif öğrenci rollerinin derse karşı motivasyonu arttırdığı, akranlarla daha fazla etkileşim, takım çalışması, bütün sınıf öğrencileri açısından katılım ve karşılık bulma imkânı sağladığı vurgulanmıştır.

**Tablo 2.** Kanıt temelli öğrenme uygulamalarının sınıf atmosferine etkisi

---

<i>Daha demokratik sınıf atmosferi</i>
<i>Faklı görüşlere saygı göstermek / daha hoşgörülü olmak</i>
<i>Öğrenci merkezli /yapılandırmacı /aktif katılımlı sınıf ortamı</i>
<i>Kurallar açısından esnek ve yol gösterici/ rehber bir öğretmen rolü</i>
<i>Araştırıp karar veren, doğruya ulaşmaya çalışan bir gazeteci/dedektif /tarihçi/sosyal bilimci misali ipuçlarını takip eden aktif bir öğrenci rolü</i>
<i>Daha motive edici sınıf atmosferi</i>
<i>Öğrenciler arasında daha fazla iletişim</i>
<i>Etkin dinlemenin olduğu bir öğrenme ortamı</i>
<i>Uzlaşmaz sınıf ortamı (Zaten sosyal bilimlerde olması gereken de budur!)</i>
<i>İşbirlikli öğrenme ortamı</i>

---

### **Kanıt temelli öğrenme uygulamalarının sınırlılıkları nelerdir?**

Bu araştırma sorusuyla kanıt temelli öğrenme etkinliklerinin eleştirel boyutlarını kavramsallaştırmak ve dolaylı olarak ta üst düzey düşünmeyi teşvik etmenin önündeki sınırlılıkların belirlenmesi hedeflenmiştir. "Sınırlılık" terimi, burada çalışmaya katılan öğretmen adaylarının sınırlılık olarak algıladığı engelleri belirtmek için kullanılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmen adayları tarafından kanıt temelli öğrenme uygulamalarında karşılaşılabilecek sınırlılıklar on başlık altında toplanmıştır. Belirtilen bu sınırlılıklar frekans dağılımlarına göre en yüksekten düşüğe doğru sıralanarak Tablo 3’te verilmiştir. Öğretmen adayları tarafından en çok ifade edilen ilk 3 sınırlılık; tartışmalarda sınıfta çok gürültünün olması, tartışmayla harcanan zamanın çok fazla olması, müfredatın yoğun olması nedeniyle zaman yetersizliğinin yaşanabileceği kaygılarıdır. Bu ifadelerden öğretmen adaylarının sınıf içi tartışmalar sırasında çıkan sesi gürültü olarak algıladıkları ve geçen zamanı da değersiz ya da boşa geçen zaman olarak nitelendirdikleri bulgusuna ulaşılabilir.

Dördüncü sınırlılık olarak, öğrencilerin öğrenme ve kavrama hızındaki farklılık/yetersizlikler ifade edilmiştir. Bu ifadeyi öğretmen adaylarının düşük öğrenci beklentileri olarak yorumlayabiliriz.

Özellikle de öğrencilerin düşük başarılı ya da düşük yetenekli öğrenciler olarak nitelendirilmesi, öğrencilerin üst düzey düşünme için zihinsel kapasiteden yoksun olduğunu düşündüklerini ifade etmektedir.

Beşinci sınırlılık, öğretmen adaylarının kanıtların tek taraflı verilmesinden duyduğu kaygılardır. Burada verilen yanıtlardan özellikle ders öğretmenin hazırlayacağı çalışma kâğıtlarında kendi ideolojisi ve değer yargılarını destekler kanıtları seçerek hazırlayabileceği, objektif olamayacağı endişesi tespit edilmiştir. Ayrıca bir diğer sınırlılık tartışmanın konudan sapması olarak belirtilmiştir.

Sekizinci engel olarak sınıfların kalabalık olması, dokuzuncu engel olarak ta sınıf yönetimi kaygıları vurgulanmıştır. Doğal olarak, öğretmen adayları özellikle kalabalık sınıflarda grup tartışmalarının liderliğinde, sınıf yönetimi kaygılarının olduğunu dile getirmişlerdir. Sınıfın fiziki imkânlarının sınırlı olması konusunda özellikle sıraların sabit olmasının grup çalışmalarında sıkıntı yaratacağı vurgulanmıştır. Okulun teknolojik imkânlara sahip olmaması ile de derslerde kullanmak için çalışma kâğıtlarının çoğaltılması, farklı kaynaklardan yararlanabilmek için internet ve teknoloji gerektiğine vurgu yapılmıştır.

**Tablo 3.** Kanıt temelli öğrenme uygulamalarının sınırlılıkları

---

<i>Gürültü</i>
<i>Zaman</i>
<i>Müfredatın yoğun olması</i>
<i>Öğrencilerin öğrenme ve kavrama hızındaki yetersizlikleri/farklılıkları</i>
<i>Kanıtların tek taraflı verilmesi /kanıtların güvenilirliği</i>
<i>Tartışmanın konudan sapması</i>
<i>Sınıf yönetiminin zor olması</i>
<i>Sınıfların aşırı kalabalık olması</i>
<i>Sınıfın fiziki imkânları (sıraların sabit olması)</i>
<i>Okulun teknolojik imkânlara sahip olmaması</i>

---

Sonuç olarak, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının kanıt temelli öğrenmenin üst düzey düşünmeyi arttırdığı, daha öğrenci merkezli ve daha demokratik sınıf atmosferi sağladığını ifade etmelerine rağmen belirttikleri sınırlılıklar değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının daha çok “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi” eğiliminde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

### Öğretmen Adaylarının Kazanımları

Bu çalışmanın bulguları kanıt temelli öğrenmenin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Üst düzey düşünme kavramının literatürde farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir; Eleştirel düşünme, üst düzey bilişsel süreçler (beceriler), problem çözme, akıl yürütme, yaratıcı düşünme, analiz etme, değerlendirme, yeni bilgiler sentezleme, karar verme becerisi gibi (Maier,1933; Cuban, 1984; Newmann, 1990b; Lewis ve Smith, 1993; Zoller, 1997;

Zohar, 2003). Başka bir deyişle literatürde üst düzey düşünme terimi bu ifadelerin tamamını içeren kapsamlı bir terim olarak ortaya konmuştur. Bu çalışmada çalışmaya katılan öğretmen adaylarının da literatürdeki benzer terimleri kullandıkları ve kanıt temelli öğrenmenin yukarıda bahsedilen bu becerileri kazandırmada etkili olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Ayrıca kanıt temelli öğrenmenin sosyal bilgiler ders programında yer alan diğer bazı becerileri de (iletişim, empati, araştırma, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, bilişim teknolojilerini kullanma becerisi) kazandırmada etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın bulgularına paralel olarak, Bransford, Darling-Hammond ve LePage (2005: 2) kanıt temelli öğrenmenin farklı öğrenci gruplarının daha karmaşık materyalleri öğrenmesine ve daha geniş bir beceri geliştirmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu tür çalışmaların daha kapsamlı, katmanlı temsil ve anlayışlara olanak tanıyan bir keşif olabileceğini belirtmişlerdir. Potter & Schamel, (2005) tarafından yürütülen çalışmada da sosyal bilgilerde tarih konularının öğretiminde ilk elden kaynak kullanımının öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. “Tarih yapmak” kavramının kanıtlarla çalışma anlamına geldiği, öğrencileri daha zorlu çalışmalara yönlendirdiği, eleştirel düşünmeyi arttırdığı, geçmişle çekici bağlar kurmayı sağladığı ve tarihin önelliğini görme yeteneğini arttırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde Patterson, Lucas ve Kithinji (2012) kanıt temelli çalışmaların, değerlendirme, gerekçelendirme, çıkarımlar yapma gibi zihinsel süreçlerin öğrencileri eleştirel düşünme becerileriyle donattığını ileri sürmüşlerdir.

Bu çalışmanın bulguları kanıt temelli öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında belirtilen beceri, değer ve kavram öğretiminde etkili bir yöntem olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının temeli öğrencilere bilgi, beceri ve eğilimlerini ortaya koymaları noktasında sorumluluk yüklemesine dayanır. Bu ifade sosyal bilgilerin önemli fakat zorlu bir noktaya işaret etmektedir, zira sosyal bilgiler sadece bilgi ve becerileri aktarmakla yetinmeyip aynı zamanda belirli birtakım değerleri ve eğilimleri öğrencilerine aktararak toplumun yararı için çalışmak durumundadır. Başka hiçbir ders günümüz toplumlarının ihtiyaçları, politika ve ideolojiyle sosyal bilgiler kadar yakından alakalı değildir (Roord, 2009). Bu çalışma kapsamında uygulanan kanıt temelli öğrenme yaklaşımı öğrencilere çoklu bakış açısı ve çoklu anlatımlarla çalışma imkânı sunmuştur. Öğrencilerin geçmişi ve günümüzü anlamaları için böylesi bir sosyal bilgiler eğitimi deneyimlemeleri gerekmektedir. Çünkü bu yaklaşım farklı ve birbirine tezat oyuncuların olayları nasıl anlamlandırdığı ve temsil ettiğini, alternatif yorumlamaları ve bunların sonucunda (ve farklı deneyimlere dayanan) geçmişe dayanan çıkarımları günümüz için kullanma imkânı sunar. Bunun sonucunda aynı geçmişin farklı görüntülerini (imgelerini) ortaya çıkarabiliriz. Buradaki anahtar kelime karmaşıklıktır, zira geçmişin anlatımları çok katmanlı yorumlar ve anlatımlara dayandırıldığından karmaşık bir hale gelmektedirler (Roord, 2009). Bu açıdan

değerlendirdiğimizde kanıt temelli öğrenme öğrencilerde analiz, değerlendirilme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini teşvik edebilir.

Türkiye'deki 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının genel amaçları arasında öğrencilerde sosyal bilimlerde bilgiyi üretme sistematığının anlaşılmasına yönelik beklentiler olduğu da görülmektedir. Örneğin; 10. Amaç kapsamında öğrencilerden, "*Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algulamaları*", 11. Amaç kapsamında "*Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmeleri*", 13. Amaç kapsamında da "*Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri*" beklenmektedir. Yukarıda belirtilen hedeflere paralel olarak bu çalışmaya katılan öğretmen adayları kanıt temelli öğrenme uygulamaları ile sosyal bilimcilerin araştırma, analiz ve yorumlama süreçlerine ilişkin kendi deneyim ve becerilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmalar sırasında araştırıp karar veren, doğruya ulaşmaya çalışan bir gazeteci/dedektif /tarihçi/sosyal bilimci misali ipuçlarını takip eden aktif bir öğrenci rolü üstlendiklerini vurgulamışlardır.

Benzer şekilde Kabapınar (2014) kanıt temelli sosyal bilgiler öğretiminin, öğrencilerin sosyal bilgilere ilişkin bazı farkındalıklar geliştirmelerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Bu farkındalıklar şu şekilde ifade edilmiştir; Sosyal bilimlerde bilginin üretilmesinin temelinde kanıtların olduğunu fark etme, aynı kanıtlar kullanılsa da sosyal bilimcilerin farklı bakış açıları ve yorum üretebileceklerinin farkına varma, kanıtları analiz etmek yoluyla kendi argümanlarını oluşturma, sosyal bilgilerin yorumlanmasında mutlak doğrunun yer almadığı, kanıtların güvenilirliğinin sorgulanmasının öneminin kavranması, sosyal bilgiler dersinin kullanılan yöntemle bağlı olarak ezber ile özdeşleşmek durumunda olmadığını görmelerini sağlamak.

2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının genel amaçları bu dersin aynı zamanda değerler açısından sorumluluklarını da yansıtmaktadır. Örneğin; 15. Amaçta "*Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşleri ileri sürmeleri*", 16. Amaçta "*İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri*", 17. Amaçta "*İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri*" beklenmektedir. Bu çalışmanın sonunda, özellikle ikinci araştırma sorusuna verilen öğrenci yanıtlarından sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğrenme uygulamalarının daha demokratik bir sınıf atmosferi yarattığı, farklı görüşlere karşı saygı, tolerans, hoşgörü geliştirdiği ve öğretmen adayları arasında işbirliğini arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Rubin (2007), işbirliğine dayalı yaklaşımı kullanan bir sınıfı, fikirlerin paylaşıldığı ve meydan okunduğu "öğrencilerin demokrasi laboratuvarı" olarak tanımlamıştır. Bu

çalışmada da benzer şekilde öğretmen adayları işbirlikli çalışmaların derse karşı motivasyonu arttırdığı, akranlarla daha fazla etkileşim, takım çalışması, bütün sınıf öğrencileri açısından katılım ve karşılık bulma imkânı sağladığını vurgulanmışlardır. Kanıt temelli öğrenme öğrencilere demokratik yeterlilikler, saygı, tolerans gibi insani eğilimler ve evrensel değerlerin aktarılmasında önemli bir rol oynayabilir.

Benzer şekilde Soares ve Wood (2010) sosyal bilgiler derslerinde sınıflarımızda, öğrencilerimizin küresel bir toplumda eleştirel düşünme kapasitesini geliştirmeyi hedefleyerek, sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel okuryazarlık perspektifini entegre etmemiz gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca öğrencilerimize, düşüncelerini genişletme, özgürlük, sosyal sorumluluk, vatandaşlık ve kişisel kimlik konularıyla uğraşma fırsatları sağlayarak daha demokratik bir dünya için birlikte çalışmayı öğretmemiz gerektiğini ifade etmiştir. Wineburg ve Martin (2004) öğrencilere hayatlarında karşılaştıkları birçok bilgi kaynağının kritik tüketicileri olduklarını öğretmek için en iyi yerin sosyal bilgiler dersi olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Eagle (2003) karar verme becerisinin sosyal bilgiler eğitiminin kalbi olduğunu vurgulamıştır. Sonuç olarak, bu çalışmanın sonunda kanıt temelli öğrenmenin öğrencilere programda belirtilen kazanım, beceri ve değerleri aktarmak ve onlarda belirli tutumları geliştirmek için anahtar bir rol oynayabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

### **Öğretmen Adaylarının Sınırlılık Algısı**

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının kanıt temelli öğrenme uygulamalarında ilk sırada belirttiği sınırlılık gürültüdür. Oysa "Sessizliği yaratan bir eğitim, eğitim değildir" (Simon,1987); "Öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmek için onlara eşsiz seslerini kullanarak sorgulamak, tartışmak ve yeniden değerlendirebilmek için fırsatlar verilmesi önemlidir. İlkokul çağındaki çocuklara, edebi araştırma, diyalog, tartışma, drama, müzik ve film vasıtasıyla yoksun bırakılanların sessizliğini kırma fırsatları verildiğinde, kendi seslerini keşfedebilir ve işleri daha adil hale getirmek için harekete geçebilirler" (Ciardiello, 2004; Comber ve Simpson, 2001). Başka bir deyişle aktif öğrenmeyi yalnız başına ve sessizce oturulan bir sınıf atmosferinde gerçekleştirmek mümkün değildir. Böyle bir ortamda öğrencinin başkalarının bakış açısını görmesi de mümkün olmayacaktır. Öğrenmede en önemli adım başkalarıyla ve özellikle öğretmenle tartışılarak düşünülmesidir (Allen, Taylor ve Turner, 2005:261). Öğrencinin öğrenme süreçlerine katılması, tecrübeye dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesi bir anlamda yaparak yaşayarak öğrenmesi anlamına gelmektedir. Bu nedenle gürültü bir sınırlılık değildir, önemli olan bu gürültünün yapılan çalışmaya yönelik olmasıdır.

Öğretmen adaylarının ikinci sırada belirttiği sınırlılık kanıt temelli uygulamaların çok zaman alması ve müfredatın çok yoğun olmasıdır. Boyer'in de belirttiği gibi (1987) "Öğretmenlerin eğitim hayatı deneyiminde genelde iletim yoluyla bilginin aktarılmasını vurgulayan öğretim hâkimdir. Bu deneyim aynı öğretiyi bir sonraki nesil öğretilirken de modelleyerek pekiştirilir." Bu çalışmada da

benzer şekilde öğretmen adayları tarafından zamanın yetersizliği gerekçesiyle bilginin iletilmesi arzusunun daha ağır bastığı görülmektedir. Benzer şekilde Onosko (1991) ders kitaplarının yetersizliği nedeniyle, öğretmenlerin, yaklaşmakta olan dersler için okuma materyalleri bulmak, okumak ve ardından değiştirmek ve fotokopi yapmak zorunda kaldıklarını vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin her bir derste tartışılacak fikirleri ve konuları gözden geçirmek ve daha sonra üst düzey düşünmeyi teşvik eden dersler üretmek için her dersin içeriğine uygun pedagojik bilgilerini kullanmak zorunda olmalarının zaman konusunda kaygılara neden olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca kapsamlı içerik/müfredat programı, yüzeysel olarak geniş bir bilgi ve fikir yelpazesinin öğrencilere verilmesi eğilimini taşımaktadır. Newman (1988) bu problemi şu sözleriyle ifade etmiştir; “Bir mil genişliğinde ve bir ayak derinliğindeki bir müfredatta araştırılacak veya keşfedilecek pek bir şey yoktur.” Onosko’nun da belirttiği gibi (1991) böyle bir müfredat bilgi aktarımını, egemen öğretim şekli olarak zorunlu kılmaktadır. Başka bir deyişle kapsamlı müfredat “Öğrencilerin zihnine büyük miktarda bilgi yerleştirme girişimi, öğrencilerin bilgiyi keşfetmesi, üzerinde düşünmesi, onu yeniden tasarlaması, bağlantıları çizmesi, onun hakkında soru sorması, kısaca akılsızca kavranması yerine düşünmesi için çok az zaman bırakır.” (Onosko, 1991). Birçok konunun yüzeysel kapsamı yerine birkaç konunun sürekli incelenmesi öğrencilerin düşüncelerinin geliştirilmesi derinlemesine bilgi edinilmesi fırsatı sağlar.

Çalışmada öğretmen adayları tarafından öğrencilerin öğrenme ve kavrama hızındaki farklılık diğer bir sınırlılık olarak vurgulanmıştır. Bu çalışmanın bulgularına paralel şekilde Onosko (1991) bazı öğretmenlerin, öğrencilerini özellikle de düşük başarılı ya da düşük yetenekli öğrenciler olarak nitelendirilenlerin, üst düzey düşünme için zihinsel kapasiteden yoksun olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Buna karşın Keating (1988) üst düzey düşünmenin, mutlak bir kavram olmaktan ziyade göreceli olduğunu belirtmiştir, bilişsel kapasiteden bağımsız olarak tüm öğrencilere, teorik olarak, üst düzey düşünme içeren bir problem veya görev verildiğinde bunu yapabileceklerini belirtmiştir. Bazı öğretmenler için ise sorun, öğrencilerin zihinsel kapasitelerinde değil, öğrencilerin daha önceki eğitim deneyimlerindeki yetersizlikler nedeniyle daha alt düzey bilişsel becerilere sahip bulunmalarındır. Doğal olarak; öğrencilerin düşünme becerisinden yoksun olduklarını düşünen bir öğretmenin üst düzey düşünme gerektiren dersler hazırlaması daha az olasıdır.

Öğretmen adaylarının diğer bir kaygısı ise öğretmenin sınıfa getireceği kanıtların güvenilirliği (tek taraflı olması) ve tartışmanın konudan sapmasıdır. Çoklu bakışa dayanmayan tekil dayatmalar, niyet ne olursa olsun aslında kendi içinde propaganda unsurları taşımaktadır (Kabapınar, 2014). Sonuçta ders kitabı yazarının ya da sınıfta iletim yoluyla ders işleyen öğretmenin otoriter bir tarzda yaptığı da kesinlikle tekil dayatmalar değil midir? Dewey (1916), okulların öğrencilerin demokratik bir yaşam biçimini ve bunu nasıl yönlendirileceğini öğrenmeleri için birçok fırsat sunması gerektiğini savunmuştur. Benzer şekilde Wineburg ve Martin (2004) de, öğrencilere doğruyu, kaynağı ve kanıtı



nasıl sorgulayacaklarını öğretmek için en iyi dersin sosyal bilgiler olduğunu belirtmiştir. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere hayatlarında karşılaştıkları birçok bilgi kaynağının kritik tüketicileri olduklarını öğretmek için en iyi alandır. Bu açıdan değerlendirdiğimizde kanıt temelli öğrenme uygulamaları öğrencilerin, konuları eleştirel okuryazarlık yoluyla inceleyerek etkin vatandaşlar olmaları, sosyal bilgiler bağlamında kendi anlamlarını inşa etmeleri ve küçük birer sosyal bilimciler olarak düşünme, eleştirel bakış açısı kazanma ve sosyal bilgiler kavramlarını kendi hayatlarına aktaracak kapasitelerini geliştirme imkânı sunar. Ayrıca kanıt temelli öğrenmenin hedefi, öğrencinin sosyal bilgiler derslerinde yer alan tartışmalı konuları inceleyerek, farklı bakış açıları tanıyarak mutlak doğrunun bu bilimlerde yerinin olmadığını vurgulamaktır. Öğrenciler bakış açıları, değer yargıları, inanç ve ideolojik tutumdan kaynaklanan muhtemel önyargıları anlayarak birincil ve ikincil kaynaklara şüphe ile yaklaşması, güvenilirliklerini sorgulaması gerektiğini kavrayacaktır.

Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin dünyayı, insanları ve olayları çoklu bakış açısıyla görmelerini, incelemelerini sağlayıp, öğrencilerde eleştirel farkındalık yaratacak ve öğrencilere birden fazla açıdan metinleri değerlendirmelerini isteyecek sorular sormayı öğretmelidir (McLaughlin ve DeVoogd, 2004, McGuire, 2007). Ogle, Klemp ve McBride (2007) sosyal bilgiler öğretiminde bugünkü öğrencileri motive etmek için sadece geçmişin değil, güncel konu ve olayların öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca, öğrenciler dünya genelindeki kültürel farklılıkların, iletişim ve teknolojinin hayatlarını etkileyen hızlı gelişmelerini incelemelidirler. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin bu dünyadaki yerlerini bulmaları kadar gerçek dünyaya bağlanmalarına da yardımcı olacak rehberliği sağlaması şarttır.

Sınıfların aşırı kalabalık olması, sınıfın fiziki imkânları (sıraların sabit olması), okulun teknolojik imkânlara sahip olmaması da diğer belirtilen sınırlılıklardır. Sınıf büyüklüğü, öğretmenlerin, özellikle bütün grup tartışmalarının liderliğinde sınıf yönetimi korkularını doğurmaktadır. Öğrenciler, konuşmak için sıralarını beklemek zorunda kaldıklarında sıklıkla hayal kırıklığı yaşarlar. Öğretmenler bireysel olarak öğrencilerin fikirlerini sorgulamaktan sınıfın geri kalanını kaybetme korkusuyla kaygı duyarlar. Öğrencilerin uzun cevapları, sınıf arkadaşlarının görev dışı davranış sergilemelerine neden olabilir. Bu nedenle, sınıfın büyüklüğü, öğretmenin sınıf ortamını daha kolay kontrol edebildiği için öğrencilere bilgi aktarma eğilimini güçlendirir (Onosko, 1991). Ancak sınıfın fiziki koşulları ve okulun teknolojik imkânları çok da büyük sınırlılıklar değildir. Kanıt temelli öğrenme uygulamaları için kağıt ve kalem yeterli materyallerdir.

Sonuç olarak, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının da belirttiği gibi sosyal bilimlerdeki fenomenlerde bazı olayların yorumlanmasında mevcut "Gerçekler" ve "Uzlaşma" olsa da, genelde daha çok anlaşmazlık ve tartışma vardır. Bilgi aslında kurgulanmakta, tartışılmakta ve sürekli yeniden üretilmektedir. Sürekli olarak hem öğretim üyesi/öğretmenin hem de kitap yazarının otoriter bir anlatı tarzı, kökeni incelenmemiş ve tartışmasız gerçekler, olaylar, fikirler, genellemeler ve teoriler, eleştirel

olmayan tüketicilere neden olabilir (Onosko, 1991). Bu açıdan değerlendirdiğimizde kanıt temelli öğrenme, öğrencilerin sosyal bilimlerdeki araştırmaların yorumlayıcı niteliğini anlamaları ve takdir etmeleri için alternatif bir öğretim biçimi olarak görülebilir. Kanıt temelli öğrenme, sınıf içi ve toplumda sosyal bilgilerin değerini arttırmaya ek olarak, öğrencilerde eleştirel okuryazarlık, metinlerin birden fazla yoruma sahip olduğunu ve çeşitli bakış açılarının dikkate alınması gerektiğini vurgulamaya yönlendirebilir. Kanıt temelli sosyal bilgiler öğretimi, öğretmen adaylarının kimlik ve değer yargılarının gelişiminde kişisel anlam yaratacak, kişisel tavır alışları cesaretlendirecek bir fırsat olarak görülebilir.

### KAYNAKÇA

- Akpınar, B. ve Aydemir, H. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1(1)*, 41-53,
- Allen, F., Taylor, A. & Turner, T. (2005). "Active Learning", *Learning to Teach in the Secondary School*, Edited by Capel, S., Leask, M., Turner, T., 4th edn, New York.
- Alter, J. & Salmon, J. (1987). Assessing higher order thinking skills. Northwest Regional Educational Laboratory. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED290760.pdf>
- Bean, T.W. & Moni, K. (2003). Developing students' critical literacy: Exploring identity construction in young adult fiction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(8), 638-648.
- Beyer, B. (2008a). What research tells us about teaching thinking skills, *The Social Studies*, 99(5), 223-232.
- Beyer, B. (2008b). How to teach thinking skills in social studies and history, *The Social Studies* 99(5), 196-201.
- Boyer, E. (1987). College: The undergraduate experience. New York: Harper & Row.
- Boyer, E.(1983). High school: A report on secondary education in America, New York: Harper & Row.
- Ciardello, A.V. (2004). Democracy's young heroes: An instructional model of critical literacy practices. *The Reading Teacher*, 58(2), 138-147.
- Comber, B. & Simpson, A. (2001). *Negotiating critical literacies in classrooms*, Mahwah, NJ: Erlbaum
- Crowe, A., Dirks, C., & Wenderoth, M. P. (2008). Biology in bloom: Implementing Bloom's Taxonomy to enhance student learning in biology, *CBE - Life Sciences Education*, 7, 368-381.
- Cuban, L.(1984). Policy and research dilemmas in the teaching of reasoning: Unplanned designs. *Review of Educational Research*, 54(4), 655-681.
- DeVries, R., & Kohlberg, L. (1987). *Programs of early education: The constructivist view*, New York: Longman
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D.C. Heath.
- Eagle, H. S. (2003). Decision Making: The Heart of Social Studies Instruction, *The Social Studies*, 94(1), <https://doi.org/10.1080/00220973.1945.11019958>

- Fischer, C. & Bol, L. & Pribesh, S. (2011). An Investigation of Higher-Order Thinking Skills in Smaller Learning Community Social Studies Classrooms, *American Secondary Education*, 39(2), 5-26
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Pegem Yayıncılık
- Keating, D. (1988). *Adolescent's ability to engage in critical thinking*. Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools.
- Lewis A. & Smith D. (1993). *Teaching for higher order thinking: Theory into Practice*, 32 (3), 131-137.
- Maier, N.R.F. (1937). Reasoning in rats and human beings, *The Psychological Review*, 44, 365-378.
- McDavitt, D. S. (1993). *Teaching for understanding: Attaining higher order learning and increased achievement through experiential instruction*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 374 093).
- McGuire, M.E. (2007). What happened to social studies? The disappearing curriculum, *Phi Delta Kappan*. 88(8), 620-624.
- McLaughlin, M. & DeVogd, G. (2004). Looking for critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52–62. doi:10.1598/JAAL.48.1.5
- Miller, C. (1990). Higher-order thinking: An integrated approach for your classroom. *Vocational Education Journal*, 65(6), 26-69.
- Newmann, F. (1990a). *Higher order thinking in the teaching of social studies: Connections between theory and practice*, In D.Perkins, J. Segall & J. Voss (Eds.), *Informal reasoning and education*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Newmann, F. (1990b). Higher order thinking in social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness, *Journal of Curriculum Studies*, 22 (1), 41-56.
- Newmann, F. (1991). Promoting Higher Order Thinking in Social Studies: Overview of a Study of 16 High School Departments, *Theory and Research in Social Education* Fall, 1991, Volume XDC, Number 4, 324-340.
- Ogle, D., Klemp, R., & McBride, B. (2007). *Building literacy in social studies: Strategies for improving comprehension and critical thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Onosko, Joseph J. (1991). *Barriers to the Promotion of Higher-Order Thinking in Social Studies*, Office of Educational Research and Improvement (ED). Washington, DC.
- Patterson, N. C., Lucas, A. G. & Kithinji, M. (2012). Higher Order Thinking in Social Studies: An Analysis of Primary Source Document Use, *Social Studies Research and Practice*, 7(2), 68-85
- Roord, L. J. (2009). *Katılım, Farkındalık ve Hoşgörü İçin Eğitim: Anahtar temaların tarih eğitimiyle ilgisi ve önemi*, Çok Kültürlü Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Harf Eğitim Yayıncılığı [http://csd.erciyes.edu.tr/materyaller/tn\\_02.pdf](http://csd.erciyes.edu.tr/materyaller/tn_02.pdf)
- Rubin , B. (2007) . “Laboratories of democracy”: A situated perspective on learning social studies in detracked classrooms . *Theory and Research in Social Education*, 35, 62-95.
- Saban, A. Ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Anı Yayıncılık Ankara
- Simon, R.I. (1987). Empowerment as a pedagogy of possibility. *Language Arts*, 64(4), 370-382.

- Soares, B. L. & Wood, K. (2010). A Critical Literacy Perspective for Teaching and Learning Social Studies, *The Reading Teacher*, 63(6), 486-495.
- Sugrue, B. (1995). A theory-based framework for assessing domain-specific problemsolving ability, *Educational Measurement: Issues and Practices*, 14(3), 29-36.
- Tarman, B., Ergür, Ő. ve Eryıldız, F. (2012). Yenilenen Sosyal Bilgiler Programına Dair Bir Değerlendirme, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 103 -135
- TTKB (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı) (2017). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4,5,6, ve 7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Wineburg, S. & Martin, D. (2004). Reading and rewriting history, *Educational Leadership*, 62(1), 42-45.
- Wineburg, S.& Wilson, S. (1988). Models of wisdom in the teaching of history, *Phi Delta Rappan*, 70(1), 50-58.
- Yıldırım, A. ve Őimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara
- Zohar, A. & Dori, Y. J. (2003). Higher order thinking skills and low achieving students: Are they mutually exclusive? *Journal of the Learning Sciences*, 12(2), 145-183.
- Zoller, U. (1993). Are lecture and learning compatible? Maybe for LOCS: unlikely for HOCS (SYM), *Journal of Chemical Education* 70(3), 195-197.
- Zoller, U., Tsaparlis, G., Fastow, M. & Lubezky, A. (1997). Student self assessment of higher-order cognitive skills in college science teaching, *Journal of College Science Teaching*, 27, 99 -101.