International Journal of New Approaches in Social Studies

Tarih Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Tarihsel Argümanları Değerlendirme Becerileri

İbrahim Edhem Tokgöz | https://orcid.org/0009-0006-7689-1788 | iedhem.tokgoz@gazi.edu.tr
Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
ROR ID: https://ror.org/054xkpr46

Bahri Ata | https://orcid.org/0000-0002-2214-0560 | bahriata@gazi.edu.tr
Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
ROR ID: https://ror.org/054xkpr46

Öz:
Bu araştırmanın amacı, Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin tarihsel argümanları değerlendirme becerilerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2025–2026 eğitim-öğretim yılında tarih eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 18 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma, Tanzimat Fermanı konusu çerçevesinde ele alınmaktadır. Veriler, Toulmin Modeli'ne dayalı olarak; araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda; problem durumunu anlama, tarihsel soru oluşturma, ön bilgi kullanımı, kanıt kullanımı, gerekçelendirme, karşıt argümanları değerlendirme ve yeniden değerlendirme boyutlarına yönelik açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Araştırma verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve analiz süreci MAXQDA mantığına uygun biçimde tema, kategori ve kodlar çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının büyük bölümünün Tanzimat Fermanı'nı tartışmalı bir tarihsel konu olarak değerlendirdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının özellikle Tanzimat'ın Osmanlı modernleşmesinin bir sonucu mu yoksa Avrupa devletlerinin baskısıyla ortaya çıkan diplomatik bir zorunluluk mu olduğu konusunda farklı görüşler geliştirdikleri görülmüştür. Katılımcıların önemli bir kısmı tarihsel argümanlarını desteklemek amacıyla birincil ve ikincil kaynaklardan yararlanmış; Osmanlı arşiv belgeleri, Tanzimat Fermanı metni ve tarihçilerin eserlerini kaynak olarak göstermiştir. Bununla birlikte bazı öğretmen adaylarının kaynak ile kanıt arasındaki ilişkiyi kurmakta ve gerekçelendirme sürecinde mantıksal bağ oluşturmada zorlandıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının tarihsel düşünme ve argümantasyon becerilerinin farklı düzeylerde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle kanıt kullanımı, karşıt argüman geliştirme ve çok boyutlu değerlendirme süreçlerinde öğrenciler arasında belirgin farklılıklar olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda tarih öğretiminde tartışmalı tarihsel konulara, birincil kaynak kullanımına ve farklı bakış açılarıyla düşünmeyi destekleyen etkinliklere daha fazla yer verilmesinin öğretmen adaylarının tarihsel argümantasyon becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *tarih eğitimi, tarih öğretmen adayları, tarihsel argümantasyon, tarihsel düşünme, tanzimat fermanı*

Tokgöz, İ.E. & Ata, B. (2026). Tarih eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin tarihsel argümanları değerlendirme becerileri. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, *10*(1), 81-113. https://doi.org/10.38015/sbyy.1970407

Submission Date:	*13.06.2026*
Acceptance Date:	*30.06.2025*
Publication Date:	*30.06.2026*

Abstract:

The aim of this study is to examine the skills of pre-service history teachers in evaluating historical arguments. The study employed a qualitative case study design. The study group consisted of 18 pre-service teachers enrolled in the Department of History Education during the 2025–2026 academic year. The research was conducted within the context of the Tanzimat Edict. The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers based on the Toulmin Model. The interview form included open-ended questions addressing the dimensions of understanding the problem situation, generating historical questions, using prior knowledge, employing evidence, justification, evaluating counterarguments, and re-evaluation. The research data were analyzed using content analysis. The analysis process was conducted in accordance with the logic of MAXQDA, organized around themes, categories, and codes. According to the findings, the majority of the pre-service teachers considered the Tanzimat Edict to be a controversial historical issue. It was observed that the participants developed differing views, particularly regarding whether the Tanzimat was a result of Ottoman modernization efforts or a diplomatic necessity imposed by the pressure of European states. A significant proportion of the participants utilized both primary and secondary sources to support their historical arguments, citing Ottoman archival documents, the text of the Tanzimat Edict, and the works of historians as sources of evidence. However, some pre-service teachers experienced difficulties in establishing the relationship between sources and evidence and in constructing logical connections during the justification process. The findings revealed that the participants' historical thinking and argumentation skills had developed at varying levels. Notable differences were identified among the pre-service teachers, particularly in the areas of evidence use, counterargument development, and multidimensional evaluation. Based on these findings, it is suggested that greater emphasis be placed on controversial historical issues, the use of primary sources, and activities that encourage thinking from multiple perspectives in history education, as these practices may contribute to the development of pre-service teachers' historical argumentation skills.

Keywords*: History education, history teacher candidates, historical argumentation, historical thinking, tanzimat edict.*

GİRİŞ

Tarih eğitimi, bireylere yalnızca geçmişte yaşanan olayları aktarmayı değil; aynı zamanda tarihsel olayları sorgulama, yorumlama, kaynakları kullanma ve farklı bakış açılarını değerlendirme becerileri kazandırmayı amaçlayan bir disiplindir. Bu bağlamda tarih öğretiminin temel hedeflerinden biri, öğretmen adaylarının tarihsel düşünme ve tarihsel argümantasyon becerilerini geliştirmektir. Akıl yürütmek ya da bir durum lehine argümanlar ortaya koymak, belirli bir sonuç için nedenler ile gerekçeler sunmaktan oluşmaktadır. Nedenler bir sonucu kurmak, desteklemek, haklı çıkarmak, kanıtlamak veya göstermek için ortaya konur. (Fisher, 2018: 316). Bu durum tarihsel argümanlar için de geçerlidir. Tarihsel düşünme, en derin biçimleriyle ne doğal bir süreçtir ne de psikolojik gelişimden kendiliğinden ortaya çıkan bir şeydir. Buna ulaşmak için öğretmenin ve öğretmen adaylarının oldukça çaba harcaması gerekir (Wineburg, 2010: 84). Wiley ve Voss'a (1999: 309) göre argümantasyon temelli görevler, öğrencilerin yalnızca metni hatırlamalarını değil, bilgiyi anlamlandırmalarını ve yeniden yapılandırmalarını desteklemektedir. Özellikle son yıllarda tarih öğretiminde ezbere dayalı bilgi aktarımından uzaklaşılarak öğretmen adaylarının tarihsel sorgulama süreçlerine aktif biçimde katılması gerektiği vurgulanmaktadır (Ata vd, 2023: 43).

Tarihsel argümantasyon ise tarihsel düşünmenin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Tarihsel argüman; belirli bir tarihsel iddianın kanıtlarla desteklenmesi, gerekçelendirilmesi ve alternatif görüşler karşısında savunulması sürecini ifade etmektedir (Monte-Sano, 2010: 547). Nokes ve De La Paz'a (2023: 338–342)'a göre tarihsel

argümantasyon, öğrencilerin tarihsel kanıtları değerlendirerek yorumlayıcı ve gerekçeli açıklamalar geliştirmesini gerektiren disiplin temelli bir düşünme sürecidir. Bu süreçte öğretmen adaylarının yalnızca bilgi aktarması yeterli görülmemekte; tarihsel kaynakları analiz etmeleri, kanıtları yorumlamaları ve iddialarını mantıksal bir zemine oturtmaları beklenmektedir. Nitekim VanSledright (2011: 88), tarih öğretiminde tarihsel kaynak kullanımı ve kanıta dayalı düşünmenin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir.

Tarihsel argümantasyon becerileri özellikle tartışmalı tarihsel konuların öğretiminde daha görünür hâle gelmektedir. Tartışmalı tarihsel konular, farklı yorumlara açık olmaları nedeniyle öğretmen adaylarının çok boyutlu düşünmelerini ve farklı perspektifleri değerlendirmelerini gerektirmektedir (Stradling, 2003: 83-85). Bu tür konuların öğretiminde öğretmen adaylarının yalnızca tek bir tarihsel anlatıyı kabul etmeleri yerine farklı görüşleri karşılaştırmaları, kaynakları sorgulamaları ve kendi tarihsel yorumlarını oluşturmaları önem taşımaktadır. Bu nedenle tarih öğretiminde tartışmalı konuların kullanımı, öğretmen adaylarının tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir (Günal, 2016: 31)

Tarih öğretiminde argümantasyon, öğrencilerin geçmişe ilişkin iddiaları sorgulamalarına, farklı kanıtları karşılaştırmalarına ve tarihsel olaylara ilişkin gerekçelendirilmiş yorumlar geliştirmelerine olanak sağlayan önemli bir öğrenme sürecidir. Argümantasyon temelli tarih öğretimi, öğrencilerin tarihsel bilgiyi pasif biçimde kabul etmeleri yerine tarihsel kaynakları analiz etmelerini, kanıtların güvenilirliğini değerlendirmelerini ve alternatif açıklamalar arasında karşılaştırma yapmalarını teşvik etmektedir (Monte-Sano, 2010: 541; De La Paz ve Felton, 2010: 179). Bu süreç, tarihsel düşünmenin temel bileşenleri arasında yer alan kanıt kullanımı, neden-sonuç ilişkileri kurma, farklı bakış açılarını değerlendirme ve tarihsel yorum geliştirme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Wineburg, Mosborg ve Porat, 200: 55). Özellikle farklı yorumlara açık tarihsel olaylar ve dönüşüm süreçleri, öğrencilerin karşıt görüşleri değerlendirmelerine ve kendi tarihsel argümanlarını oluşturmalarına imkân tanıdığından argümantasyon uygulamaları için uygun bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Osmanlı modernleşme sürecinin önemli dönüm noktalarından biri olan Tanzimat Fermanı da tarih yazımında tartışmalı konular arasında yer almaktadır. 1839 yılında ilan edilen Tanzimat Fermanı, Osmanlı Devleti'nde hukuk, yönetim, askerlik ve vergi alanlarında önemli düzenlemeler öngörmüş; can, mal ve namus güvenliği gibi temel hakların devlet güvencesi altına alınacağını ilan etmiştir (İnalcık, 1964: 623). Tanzimat Fermanı bir yönüyle Osmanlı modernleşmesinin başlangıcı olarak değerlendirilirken, diğer yönüyle Avrupa devletlerinin baskısıyla ortaya çıkan diplomatik bir zorunluluk olarak yorumlanmaktadır (Ortaylı, 1987: 20).

Tanzimat Fermanı'nın ortaya çıkış nedenleri ve düşünsel kaynakları konusunda tarih yazımında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bir kısım araştırmacılar fermanı Avrupa düşüncesinin ve diplomatik etkilerin bir sonucu olarak değerlendirirken, bazı araştırmacılar Osmanlı devlet geleneği ve reform arayışlarının belirleyici rolüne dikkat çekmektedir. Edhem Eldem'e göre Tanzimat Fermanı'nın yalnızca Batı kaynaklı fikirlerle ya da yalnızca İslamî gelenekle açıklanması yeterli değildir. Fermanın oluşum süreci, farklı siyasal, hukuksal ve düşünsel etkilerin bir araya geldiği karmaşık bir tarihsel bağlam içerisinde değerlendirilmelidir. Bu durum Tanzimat Fermanı'nın tarih öğretiminde tartışmalı ve çok boyutlu bir konu olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır. (Eldem, 2022: 74-83). Tarih yazımında farklı bakış açılarıyla ele alınması ve aynı tarihsel olaya ilişkin farklı açıklamaların bulunması, Tanzimat Fermanı'nı tarihsel argümantasyon çalışmaları açısından uygun bir araştırma konusu hâline getirmektedir.

Ayrıca konuya ilişkin ferman metni, arşiv belgeleri ve tarihçilerin farklı yorumlarını içeren çok sayıda birincil ve ikincil kaynağın bulunması, öğretmen adaylarının kanıtları değerlendirme, gerekçelendirme ve karşıt argüman geliştirme becerilerini ortaya koymalarına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmada Tanzimat Fermanı, tarihsel argümanları değerlendirme becerilerinin incelenebileceği çok boyutlu ve tartışmalı bir tarihsel konu olarak tercih edilmiştir.

Tarih eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmalar, argümantasyon temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin tarihsel düşünme, kanıt kullanma, gerekçelendirme ve farklı bakış açılarını değerlendirme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Monte-Sano, 2010: 549; De La Paz ve Felton, 2010: 178; Nussbaum, 2008: 561). Bu çalışmaların büyük bölümü savaşlar, devrimler, insan hakları, vatandaşlık ve çeşitli tartışmalı tarihsel olaylar gibi farklı konu alanları üzerinde yürütülmüş ve öğrencilerin tarihsel olayları çok yönlü değerlendirmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte literatürde Tanzimat Fermanı özelinde öğretmen adaylarının tarihsel argüman geliştirme ve değerlendirme becerilerini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa Tanzimat Fermanı, farklı tarihsel yorumlara konu olması, zengin birincil ve ikincil kaynaklara sahip bulunması ve Osmanlı modernleşmesine ilişkin farklı bakış açılarını içermesi nedeniyle tarihsel argümantasyon becerilerinin incelenmesi açısından uygun bir araştırma zemini sunmaktadır. Ayrıca tarih öğretmen adaylarının tarihsel olayları çok yönlü değerlendirebilmesi, farklı tarihsel yorumları analiz edebilmesi ve kanıta dayalı argümanlar geliştirebilmesi, gelecekte yürütecekleri tarih öğretimi açısından önemli bir yeterlilik alanı oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmada Tanzimat Fermanı bağlamında öğretmen adaylarının tarihsel argümanları değerlendirme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin Tanzimat Fermanı çerçevesinde tarihsel argümanları değerlendirme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Toulmin (2003: 87-134)'in modeline uygun olarak; öğretmen adaylarının "problem durumunu anlama, tarihsel soru oluşturma, ön bilgi kullanımı, kanıt kullanımı, gerekçelendirme, karşıt argümanları değerlendirme ve yeniden değerlendirme" süreçlerindeki yaklaşımları analiz edilmiştir. Bu yönüyle araştırmanın tarih eğitimi alanında tarihsel düşünme ve argümantasyon becerilerine ilişkin çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmanın alt problemleri şunlardır;

1. Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin Tanzimat Fermanı'nı "Problem Durumunu Anlama" bağlamında değerlendirmeleri nasıldır?
2. Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin "Tarihsel Soru Oluşturma" bağlamında Tanzimat Fermanı'na Yönelik Tarihsel Argümanları Nelerdir?
3. Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin "Ön Bilgi Kullanımı" bağlamında Tanzimat Fermanı'na Yönelik kaynak kullanımları/dayanak sunumları nasıldır?
4. Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin "Kanıt Kullanımı" bağlamında Tanzimat Fermanı'na yönelik kanıt kullanımları nasıldır?
5. Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin "Gerekçelendirme" bağlamında Tanzimat Fermanı'na yönelik gerekçelendirme biçimleri nasıldır?
6. Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin "Karşıt Argümanları Değerlendirme" bağlamında Tanzimat Fermanı'na yönelik karşıt argümanları nelerdir?
7. Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin "Niteleyici ve Yeniden Değerlendirme" bağlamında Tanzimat Fermanı'na yönelik değerlendirmeleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretmen adaylarının Tanzimat Fermanı çerçevesinde tarihsel argümanları değerlendirme becerilerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olguya ilişkin katılımcı görüşlerinin ayrıntılı biçimde incelenmesine olanak sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının tarihsel düşünme süreçleri; problem durumunu anlama, tarihsel soru oluşturma, ön bilgi kullanımı, kanıt kullanımı, gerekçelendirme, karşıt argümanları değerlendirme ve yeniden değerlendirme boyutları kapsamında ele alınmıştır. Araştırmanın alt problemleri, Toulmin'in (2003: 87-134) Argümantasyon Modeli temel alınarak oluşturulmuştur. Toulmin modelinde bir argümanın temel bileşenleri iddia (claim), veri/kanıt (data), gerekçe (warrant), destekleyici unsurlar (backing), niteleyici (qualifier) ve çürütücü/karşıt argümanlar (rebuttal) olarak açıklanmaktadır. Bu araştırmada söz konusu bileşenler tarih eğitiminin doğasına uygun biçimde yeniden yapılandırılmış ve tarihsel düşünme becerileri literatüründe yer alan tarihsel soru sorma, kaynak kullanımı, kanıt değerlendirme ve farklı bakış açılarını analiz etme süreçleriyle ilişkilendirilmiştir (Wineburg, Mosborg ve Porat, 2001: 55; VanSledright, 2011: 90). Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri; problem durumunu anlama, tarihsel soru oluşturma, ön bilgi kullanımı, kanıt kullanımı, gerekçelendirme, karşıt argümanları değerlendirme ve niteleyici-yeniden değerlendirme temaları çerçevesinde belirlenmiştir. Böylece öğretmen adaylarının Tanzimat Fermanı'na ilişkin tarihsel argümanları oluşturma ve değerlendirme süreçlerinin bütüncül olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı programında öğrenim gören toplam 18 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. "Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda bilgi açısından zengin durumların derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir örnekleme yöntemidir" (Patton, 2014: 245). "Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmanın problemine ilişkin zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak tanır" (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 116). Bu yöntemin tercih edilmesinin temel nedeni, araştırmacının erişim sağlayabildiği katılımcılar üzerinden derinlemesine veri elde etmeyi amaçlamasıdır.

Araştırmada çalışma grubunun büyüklüğü belirlenirken nitel araştırmalarda örneklem sayısından çok veri zenginliği ve veri doygunluğu ilkeleri dikkate alınmıştır. Nitel araştırmalarda amaç, evrene genelleme yapmak değil, araştırılan olguya ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde etmektir (Patton, 2014: 311–316). Bu nedenle katılımcı sayısının belirlenmesinde veri doygunluğu ölçütü esas alınmıştır. Veri doygunluğu, yeni katılımcılardan elde edilen verilerin mevcut tema ve kategorilere yeni bir katkı sunmadığı noktada gerçekleşmektedir (Tisdell, Merriam & Stuckey-Peyrot, 2025: 101). Araştırma sürecinde yapılan görüşmeler sonucunda benzer tema ve kodların tekrar etmeye başladığı görülmüş ve 18 katılımcının araştırma problemlerini yanıtlamak için yeterli veri çeşitliliği sağladığı değerlendirilmiştir. Ayrıca durum çalışması deseninde yürütülen araştırmalarda sınırlı sayıda katılımcı ile derinlemesine veri toplanmasının uygun olduğu belirtilmektedir (Creswell & Poth, 2018: 96–97). Bu doğrultuda çalışma grubu, araştırmanın amacı ve veri doygunluğu ilkesi doğrultusunda yeterli görülmüştür.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

		Frekans	Yüzde
Cinsiyetiniz Nedir?	**Erkek**	10	55
	Kadın	8	45
Kaçıncı Sınıfta Okuyorsunuz?	**1.Sınıf**	-	-
	2.Sınıf	6	33
	3.Sınıf	5	28
	4.Sınıf	7	39
Tarih Dersini Sevme Düzeyiniz Nedir?	**1**	-	-
	2	2	11
	3	2	11
	4	-	-
	5	14	78
Tanzimat Fermanı ve Dönemini Bilme Düzeyiniz Nedir?	**1**	1	5
	2	5	28
	3	1	5
	4	5	28
	5	6	34
Stephen Toulmin İsmini Duydunuz Mu?	**Evet**	3	17
	Hayır	15	83
Herhangi Bir Derste Argüman Temelli Eğitim Konusunu İşlediniz Mi?	**Evet**	15	83
	Hayır	3	17
Ders Dışında Argüman Temelli Eğitim Konusu ile Karşılaştınız Mı?	**Evet**	2	11
	Hayır	16	89
	Toplam	**18**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 18 Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencisinin %55'inin erkek (n=10), %45'inin ise kadın (n=8) olduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımında en yüksek oran %39 ile 4. sınıf öğretmen adaylarınıne (n=7) aitken, bunu %33 ile 2. sınıf (n=6) ve %28 ile 3. sınıf öğrencileri (n=5) izlemektedir. Araştırmada 1. sınıf öğrencisi yer almamıştır.

Katılımcıların tarih dersini sevme düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %78'i (n=14) tarih dersini sevme düzeyini "5" olarak belirtirken, %11'i (n=2) "3" ve yine %11'i (n=2) "2" düzeyinde değerlendirme yapmıştır. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun tarih dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir.

Tanzimat Fermanı ve dönemini bilme düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin genel olarak orta ve yüksek seviyelerde toplandığı görülmektedir. Katılımcıların %34'ü (n=6) bilgi düzeyini "5", %28'i (n=5) "4", yine %28'i (n=5) ise "2" olarak değerlendirmiştir. Buna karşılık bilgi düzeyini "1" ve "3" olarak değerlendirenlerin oranı %5'tir (n=1). Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının önemli bir kısmının Tanzimat Fermanı ve dönemi hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu, ancak bazı öğretmen adaylarının bilgi düzeylerini düşük değerlendirdiğini göstermektedir.

Stephen Toulmin ismini daha önce duyan öğretmen adaylarının oranı yalnızca %17 (n=3) iken, büyük çoğunluğun (%83; n=15) bu ismi duymadığı belirlenmiştir. Buna rağmen öğretmen adaylarının %83'ü (n=15) herhangi bir derste argüman temelli eğitim konusunu işlediklerini ifade etmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının argüman temelli eğitim uygulamalarıyla

karşılaşmış olmalarına rağmen, alanın kuramsal isim ve temsilcileri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının yalnızca %11'i (n=2) ders dışında argüman temelli eğitimle karşılaştığını belirtirken, %89'u (n=16) bu konuya ders dışı ortamlarda rastlamadığını ifade etmiştir. Bu bulgu, argüman temelli eğitimin öğrenciler açısından daha çok ders içi etkinliklerle sınırlı kaldığını ve akademik ya da sosyal yaşam içerisinde yeterince yaygınlaşmadığını göstermektedir.

Araştırmada etik ilkeler doğrultusunda katılımcı isimleri gizli tutulmuş; erkek öğrenciler "TÖ-E", kadın öğrenciler ise "TÖ-K" kodları ile ifade edilmiştir. Katılımcılar TÖ-E-1, TÖ-E-2 … TÖ-K-8 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken tarihsel düşünme ve tarihsel argümantasyon becerilerine ilişkin literatür incelenmiş; özellikle tarihsel argüman oluşturma, kanıt kullanımı, gerekçelendirme ve karşıt görüş değerlendirme boyutları dikkate alınmıştır.

Görüşme formu toplam yedi açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular, öğretmen adaylarının Tanzimat Fermanı'na ilişkin tarihsel yorumlarını ortaya koymayı ve tarihsel argüman değerlendirme süreçlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Görüşme soruları şu boyutlar temel alınarak hazırlanmıştır:

- Problem durumunu anlama
- Tarihsel soru oluşturma
- Ön bilgi kullanımı
- Kanıt kullanımı
- Gerekçelendirme
- Karşıt argümanları değerlendirme
- Niteleyici ve yeniden değerlendirme

Veri toplama süreci 2025–2026 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri sessiz bir ortamda bireysel olarak yürütülmüştür. Her bir görüşme ortalama 20–30 dakika sürmüştür. Katılımcılardan gerekli izinler alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve daha sonra araştırmacılar tarafından yazılı metne dönüştürülmüştür. Ses kaydı alınmasını kabul etmeyen katılımcılar için ayrıntılı görüşme notları tutulmuştur. Veri toplama sürecinde katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, gönüllülük esasına dayalı katılım sağlanmış ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Katılımcıların sorulara ayrıntılı ve gerekçeli yanıtlar vermeleri teşvik edilerek tarihsel argümanlarını mümkün olduğunca açık biçimde ifade etmeleri sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi sürecinde öğretmen adaylarının görüşleri sistematik biçimde kodlanmış ve benzer ifadeler belirli kategoriler altında toplanmıştır. Ardından kategoriler ortak özelliklerine göre temalar altında birleştirilmiştir.

Veri analiz aşamasında tema–kategori–kod ilişkisi esas alınmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında aşağıdaki temalar oluşturulmuştur:

1. Problem durumunu anlama
2. Tarihsel soru oluşturma
3. Ön bilgi kullanımı
4. Kanıt kullanımı
5. Gerekçelendirme
6. Karşıt argümanları değerlendirme
7. Niteleyici ve yeniden değerlendirme

Araştırmanın güvenirliğini artırmak amacıyla kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülmüştür. İlk aşamada araştırmacılar görüşme dökümlerini ayrı ayrı inceleyerek kodlamaları gerçekleştirmiş, daha sonra elde edilen kodlar karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenerek Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100 formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum oranının %89 olduğu belirlenmiştir. Literatürde %80 ve üzerindeki uyum oranları güvenilir olarak kabul edilmektedir (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014). Kodlayıcılar arasında farklılık gösteren kodlamalar ise tartışılarak ortak karara bağlanmıştır. Ayrıca oluşturulan kod, kategori ve temalar araştırmanın kuramsal çerçevesi ile ilişkilendirilerek analiz sürecinin tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu araştırma, üniversitenin T.C. Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonunun 02/06/2026 tarihli E-77082166-302.08.01-1550087 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür. Araştırma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun hareket edilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, gönüllülük esas alınmış ve kişisel bilgiler gizli tutulmuştur. Katılımcı ifadeleri yalnızca bilimsel amaç doğrultusunda kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları yedi araştırma sorusu çerçevesinde aşağıda sunulmuştur.

1) Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Tanzimat Fermanı'nı "Problem Durumunu Anlama" Bağlamında Değerlendirmeleri Nasıldır?

Bu araştırma sorusu ile tartışmalı bir konu olarak yola çıkılan Tanzimat Fermanı'nın öğrenciler tarafından tartışmalı olup olmadığının, nasıl bir problem barındırdığının anlaşılıp anlaşılmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 2. Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Tanzimat Fermanı'nı Problem Durumunu Anlama Bağlamında Değerlendirmelerine İlişkin Tema, Kategori, Kod ve Frekans Dağılımları

Tema	Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
	Tanzimat'ın tartışmalı görülme nedenleri	Avrupa baskısı	5	TÖ-E-1, TÖ-K-1, TÖ-E-5, TÖ-K-2, TÖ-E-10
		İç-dış dinamik çatışması	2	TÖ-E-1, TÖ-E-5
		Modernleşme hareketi olarak değerlendirme	4	TÖ-K-1, TÖ-E-5, TÖ-K-2, TÖ-E-10
		Geleneksel yapıyı zayıflatma düşüncesi	3	TÖ-K-1, TÖ-E-5, TÖ-E-7

Problemi Anlama		Toplumsal eşitlik tartışmaları	4	TÖ-E-7, TÖ-K-5, TÖ-K-6, TÖ-E-10
		Çok boyutlu/toplumsal farklılık vurgusu	4	TÖ-E-3, TÖ-K-3, TÖ-K-7, TÖ-K-8
		Osmanlı'nın dönüşüm süreci	3	TÖ-E-2, TÖ-K-2, TÖ-E-10
	Tanzimat'ın tartışmalı görülmeme nedenleri	Dönem şartlarının gerekliliği	3	TÖ-E-4, TÖ-E-6, TÖ-E-8
		Tarihsel zorunluluk yaklaşımı	2	TÖ-E-4, TÖ-E-6
		Tarihsel olay olarak değerlendirme	2	TÖ-E-9, TÖ-E-10
	Bilgi düzeyi ifadeleri	Yeterli bilgi sahibi olduğunu belirtme	8	TÖ-E-1, TÖ-E-5, TÖ-K-2, TÖ-E-7, TÖ-E-8, TÖ-E-9, TÖ-K-4, TÖ-K-8
		Kısmi/orta düzey bilgi belirtme	3	TÖ-E-3, TÖ-E-6, TÖ-K-3
	Analitik yaklaşım biçimi	Nedensel açıklama yapma	7	TÖ-E-1, TÖ-E-5, TÖ-K-1, TÖ-K-2, TÖ-E-7, TÖ-K-5, TÖ-E-10
		Tek boyutlu değerlendirme	5	TÖ-E-2, TÖ-E-8, TÖ-E-9, TÖ-K-4, TÖ-K-6

Tablo 2 incelendiğinde Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin Tanzimat Fermanı'nı büyük ölçüde tartışmalı bir konu olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı tartışmanın temelinde Avrupa devletlerinin etkisi, Osmanlı Devleti'nin modernleşme süreci ve toplumsal eşitlik anlayışındaki dönüşümlerin bulunduğunu ifade etmiştir. Özellikle "Avrupa baskısı" kodunun öne çıktığı görülmektedir (f=5). Bu durum öğretmen adaylarının Tanzimat Fermanı'nı yalnızca iç dinamiklerle açıklamadıklarını, dış politika ve uluslararası gelişmeleri de sürece dahil ettiklerini göstermektedir.

Katılımcılardan TÖ-E-1 bu durumu; "Dış devletlerin baskısından dolayı mı yoksa iç dinamikler sebepli mi veya her ikisi birlikte fermanın yazılmasına sebep olmuştur burası tartışmalıdır." şeklinde ifade ederek çok boyutlu bir tarihsel değerlendirme ortaya koymuştur. Benzer biçimde TÖ-E-5 de Tanzimat Fermanı'nın hem modernleşme hareketi hem de Avrupa baskısının sonucu olarak değerlendirildiğini ifade ederek farklı tarihsel yaklaşımları birlikte ele almıştır.

Bazı öğrenciler Tanzimat Fermanı'nı Osmanlı modernleşmesinin önemli bir aşaması olarak değerlendirmiştir. Bu bağlamda TÖ-K-2, Tanzimat Fermanı'nın Osmanlı İmparatorluğu'nun "yapısal dönüşümünü, kimlik krizlerini ve dış dünya ile kurduğu asimetrik ilişkiyi başlatması" nedeniyle tartışmalı olduğunu belirtmiştir. Bu ifade öğrencinin tarihsel süreci çok boyutlu analiz etmeye çalıştığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının bir kısmı ise Tanzimat Fermanı'nı toplumsal eşitlik bağlamında ele almıştır. Özellikle Müslüman-gayrimüslim eşitliği üzerinden oluşan tartışmalar dikkat çekmektedir. TÖ-K-5'in "eşitlik vurgusu Müslüman tebaayı rahatsız etmiştir" ifadesi, öğretmen adaylarının dönemin toplumsal yapısını ve sosyal tepkilerini dikkate aldığını göstermektedir.

Bazı öğrenciler Tanzimat Fermanı'nın tartışmalı bir konu olmadığını ifade etmiştir. Bu öğrenciler daha çok dönemin şartları ve devletin içinde bulunduğu durum üzerinden açıklamalar yapmıştır. TÖ-E-4, Tanzimat Fermanı'nı "dönem konjonktürüne göre yapılması

gereken bir hamle" olarak değerlendirirken; TÖ-E-6 ise "devlet politikalarıyla örtüşen bir uygulama" olduğunu ifade etmiştir. Bu durum bazı öğretmen adaylarının tarihsel olayları zorunlu gelişmeler çerçevesinde değerlendirdiğini göstermektedir.

Analitik yaklaşım açısından incelendiğinde bazı öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurarak daha derinlemesine değerlendirmeler yaptığı görülürken, bazı öğrencilerin ise daha kısa ve yüzeysel açıklamalar yaptığı görülmektedir. Özellikle TÖ-E-5, TÖ-K-2 ve TÖ-E-10 kodlu katılımcılar "tarihsel bağlam, siyasal gelişmeler ve toplumsal dönüşümleri" birlikte ele alarak daha kapsamlı tarihsel argümanlar ortaya koymuşlardır

2) Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin "Tarihsel Soru Oluşturma" Bağlamında Tanzimat Fermanı'na Yönelik Tarihsel Argümanları Nelerdir?

Araştırmada ikinci olarak öğrencilerin tarihsel soru oluşturma teması altında ne tür argümanlar oluşturduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 3. "Tarihsel Soru Oluşturma" Temasına İlişkin Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Tanzimat Fermanı'na Yönelik Tarihsel Argümanlarının Kategori, Kod ve Frekans Dağılımları

Tema	Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Tarihsel Soru Oluşturma	Tanzimat'ın siyasal amacı	Devletin bekasını sağlama	5	TÖ-E-1, TÖ-K-1, TÖ-E-5, TÖ-K-5, TÖ-E-10
		Merkezi otoriteyi güçlendirme	3	TÖ-E-5, TÖ-K-2, TÖ-E-7
		Dağılmayı geciktirme çabası	3	TÖ-E-5, TÖ-K-2, TÖ-E-10
	Dış baskı ve diplomasi	Avrupa desteğini sağlama	4	TÖ-E-1, TÖ-K-1, TÖ-E-5, TÖ-K-5
		Dış baskı sonucu ortaya çıkma	3	TÖ-K-5, TÖ-K-6, TÖ-K-4
	Yerli Modernleşme Yaklaşımı	Osmanlı iç dinamiklerinin ürünü olma	4	TÖ-E-4, TÖ-E-6, TÖ-E-7, TÖ-E-9
		Zorunlu reform anlayışı	3	TÖ-E-4, TÖ-E-6, TÖ-K-6
	Toplumsal Dönüşüm Yaklaşımı	Eşitlik ve hak anlayışının gelişmesi	2	TÖ-E-8, TÖ-E-10
		Halk-devlet ilişkisini güçlendirme	2	TÖ-K-7, TÖ-K-8
	Modernleşme Yaklaşımı	Anayasal düzene geçişin başlangıcı	1	TÖ-E-7
		Savunmacı modernleşme anlayışı	1	TÖ-K-2
	Başarısızlık Yaklaşımı	Osmanlı'nın dağılmasını engelleyememe	2	TÖ-E-10, TÖ-E-5
	Analitik yaklaşım biçimi	Çok boyutlu tarihsel argüman geliştirme	6	TÖ-E-1, TÖ-E-5, TÖ-K-2, TÖ-E-6, TÖ-E-7, TÖ-E-10
		Yüzeysel/eksik argüman oluşturma	5	TÖ-E-2, TÖ-E-3, TÖ-K-3, TÖ-K-7, TÖ-K-8

Tablo 3 incelendiğinde Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin Tanzimat Fermanı'na ilişkin oluşturdukları tarihsel argümanların büyük ölçüde Osmanlı Devleti'nin siyasal yapısı, modernleşme süreci, dış baskılar ve devletin devamlılığını sağlama düşüncesi etrafında şekillendiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı Tanzimat Fermanı'nı yalnızca hukuki bir düzenleme olarak değil, Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu çok yönlü kriz ortamına karşı geliştirdiği bir siyasal strateji olarak değerlendirmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının tarihsel olayları neden-sonuç ilişkisi içerisinde ele almaya çalıştığını göstermektedir.

Tabloda en dikkat çekici kategorilerden biri "Tanzimat'ın siyasal amacı" kategorisidir. Bu kategori altında öğrenciler özellikle devletin bekasını sağlama, merkezi otoriteyi güçlendirme ve dağılmayı geciktirme düşüncelerine vurgu yapmıştır. "Devletin bekasını sağlama" kodunun yüksek frekansa sahip olması (f=5), öğretmen adaylarının Tanzimat Fermanı'nı Osmanlı Devleti'nin çözülme sürecine karşı geliştirilmiş bir savunma mekanizması olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Özellikle TÖ-E-1 kodlu katılımcının Tanzimat Fermanı'nı "sivil bürokrasinin yukarıdan aşağıya dayattığı pragmatik bir hayatta kalma stratejisi" olarak tanımlaması dikkat çekicidir. Bu ifade öğrencinin yalnızca bilgi aktarmadığını, aynı zamanda siyasal güç ilişkilerini ve bürokratik yapıyı analiz ederek tarihsel bir yorum geliştirdiğini göstermektedir. Öğrencinin "halkın eşitlik veya özgürlük talebiyle değil; Mısır Krizi'nde Avrupa'nın desteğini garantilemek için ortaya çıkmıştır" ifadesi ise Tanzimat Fermanı'nı uluslararası ilişkiler bağlamında değerlendirdiğini ortaya koymaktadır.

TÖ-E-5 kodlu katılımcı da Tanzimat Fermanı'nı "hem iç hem dış şartların etkisiyle ortaya çıkan bir süreç" olarak değerlendirmiştir. Katılımcının merkezi otorite, hukuk, askerlik ve vergi alanlarındaki düzenlemeleri birlikte ele alması, tarihsel argümanını çok boyutlu şekilde yapılandırdığını göstermektedir. Ayrıca öğrencinin II. Mahmud dönemine ilişkin toplumsal tepkileri de değerlendirmesi, tarihsel süreçte farklı aktörlerin bakış açılarını dikkate alabildiğini göstermektedir. Bu durum öğrencinin tarihsel düşünme becerilerinden biri olan çok perspektifli düşünme becerisine sahip olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı Tanzimat Fermanı'nı dış baskılarla ilişkilendirmiştir. "Avrupa desteğini sağlama" ve "dış baskı sonucu ortaya çıkma" kodlarının öne çıkması, öğretmen adaylarının Tanzimat Fermanı'nı yalnızca iç reform ihtiyacıyla açıklamadığını göstermektedir. Özellikle TÖ-K-1 kodlu katılımcının Tanzimat Fermanı'nı "Batı desteğini almayı hedefleyen diplomatik belge" olarak tanımlaması, öğrencinin diplomatik ve uluslararası boyutu dikkate aldığını göstermektedir. Benzer biçimde TÖ-K-5 kodlu katılımcı, "Osmanlı Devleti'nin azınlık hareketleri ve diğer devletlerin çıkarları nedeniyle reform yapmaya mecbur kaldığını" ifade ederek Tanzimat Fermanı'nı zorunlu bir siyasal hamle olarak değerlendirmiştir. Bu değerlendirmeler öğretmen adaylarının tarihsel olayları yalnızca tek bir nedene bağlamadığını, iç ve dış faktörleri birlikte ele alabildiğini göstermektedir.

Bazı öğrenciler Tanzimat Fermanı'nı "yerli modernleşme" perspektifiyle değerlendirmiştir. Özellikle TÖ-E-4 ve TÖ-E-6 kodlu katılımcılar, reform hareketlerinin Osmanlı Devleti'nin kendi ihtiyaçlarından doğduğunu ve yalnızca dış baskılarla açıklanamayacağını savunmuştur. TÖ-E-4'ün "Osmanlı aydınları tarafından Osmanlı Devleti yararı gözetilerek oluşturulmuş bir metin" ifadesi, reformların bilinçli bir devlet politikası olarak değerlendirildiğini göstermektedir. TÖ-E-7 ise Tanzimat Fermanı'nı "anayasal düzene geçişin ilk somut adımı" olarak tanımlayarak modernleşme ve hukuk devleti anlayışıyla ilişkilendirmiştir. Bu tür ifadeler

öğretmen adaylarının Tanzimat Fermanı'nı sadece bir diplomatik zorunluluk olarak değil, aynı zamanda Osmanlı modernleşmesinin önemli bir aşaması olarak gördüğünü göstermektedir.

Tabloda dikkat çeken bir diğer bulgu öğretmen adaylarının toplumsal dönüşüm boyutuna yaptıkları vurgudur. TÖ-K-7 ve TÖ-K-8 kodlu katılımcılar "Tanzimat Fermanı'nın halk ile yönetim arasındaki ilişkiyi yeniden düzenlediğini" ifade etmiştir. Her ne kadar bu açıklamalar daha sınırlı düzeyde olsa da öğretmen adaylarının reformların toplumsal etkilerini fark etmeye çalıştıkları görülmektedir. TÖ-E-8'in "verilen haklar sayesinde isyanlara karşı güçlü sonuçlar elde edilmiştir" ifadesi ise reformların toplumsal düzeni koruma amacı taşıdığına yönelik bir değerlendirme olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmen adaylarının tarihsel argüman oluşturma becerileri genel olarak değerlendirildiğinde katılımcılar arasında belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. Bazı öğrenciler tarihsel olayları çok boyutlu şekilde ele alarak siyasal, toplumsal ve diplomatik unsurları birlikte değerlendirmiştir. Özellikle TÖ-E-1, TÖ-E-5, TÖ-K-2 ve TÖ-E-10 kodlu katılımcıların tarihsel bağlamı dikkate alan, neden-sonuç ilişkisi kuran ve gerekçelendirme içeren daha gelişmiş argümanlar oluşturduğu görülmektedir. TÖ-K-2'nin Tanzimat Fermanı'nı "savunmacı modernleşme hamlesi" ve "kurumsal düalizm" kavramlarıyla açıklaması, öğrencinin kavramsal düşünme becerisinin gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Bazı öğretmen adaylarının tarihsel argüman oluşturmak yerine doğrudan bilgi aktarmayı tercih ettiği görülmektedir. Özellikle kısa ve açıklama içermeyen ifadelerde tarihsel iddia oluşturma, gerekçelendirme yapma ve tarihsel bağlam kurma becerilerinin sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Bu durum öğrenciler arasında tarihsel argümantasyon becerisi bakımından farklı düzeylerin bulunduğunu göstermektedir.

3) Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin "Ön Bilgi Kullanımı" bağlamında Tanzimat Fermanı'na Yönelik Kaynak Kullanımları/Dayanak Sunumları Nasıldır?

Tablo 4. "Ön Bilgi Kullanımı" Temasına İlişkin Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Tanzimat Fermanı'na Yönelik Kaynak Kullanımları/Dayanak Sunumlarının Kategori, Kod ve Frekans Dağılımları

Tema	Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Ön Bilgi Kullanımı	Akademik eser kullanımı	Modernleşme ve Tanzimat literatürünü kullanma	5	TÖ-E-1, TÖ-E-5, TÖ-E-6, TÖ-K-1, TÖ-K-2
	Birincil kaynak kullanımı	Tanzimat Fermanı'nın kendisini kaynak gösterme	4	TÖ-E-9, TÖ-K-4, TÖ-K-5, TÖ-K-6
		Osmanlı arşiv belgelerini kullanma	5	TÖ-K-2, TÖ-K-3, TÖ-K-7, TÖ-K-8, TÖ-E-2
		Döneme ait anılar ve hatıratlardan yararlanma	4	TÖ-E-4, TÖ-K-4, TÖ-K-5, TÖ-K-6
	Resmî/kurumsal kaynak kullanımı	TDV İslam Ansiklopedisi kullanımı	4	TÖ-E-2, TÖ-E-7, TÖ-E-8, TÖ-E-9
	Siyasal/diplomatik belge kullanımı	Layihalar ve devlet raporları	1	TÖ-K-2
		Anlaşma ve diplomatik süreç belgeleri	1	TÖ-E-10
	Genel kaynak kullanımı	Kitap ve makale vurgusu	3	TÖ-K-3, TÖ-K-8, TÖ-E-10
	Analitik Yaklaşım Biçimi	Kaynak türlerini çeşitlendirme	6	TÖ-E-1, TÖ-K-1, TÖ-E-5, TÖ-

		K-2, TÖ-E-6, TÖ-E-10
Genel/yüzeysel kaynak belirtme	5	TÖ-E-2, TÖ-K-3, TÖ-K-7, TÖ-K-8, TÖ-E-8
Kaynak belirtmede yetersizlik	1	TÖ-E-3

Tablo 4 incelendiğinde Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin Tanzimat Fermanı'na ilişkin argümanlarını desteklemek amacıyla ağırlıklı olarak akademik eserler, birincil kaynaklar ve arşiv belgelerine yöneldikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı tarihsel bilgiye ulaşmada tarihçi eserlerini ve akademik literatürü temel kaynak olarak değerlendirmiştir. Özellikle modernleşme, Osmanlı reformları ve Tanzimat dönemi üzerine yazılmış akademik çalışmaların sıklıkla tercih edildiği görülmektedir.

"Akademik eser kullanımı" kategorisi altında öğretmen adaylarının çoğunlukla alanında uzman tarihçilerin çalışmalarına başvurduğu dikkat çekmektedir. TÖ-E-1 kodlu katılımcının Carter V. Findley, İlber Ortaylı ve Halil İnalcık gibi isimleri birlikte kullanması, öğrencinin Tanzimat sürecini hem bürokratik reformlar hem de Osmanlı modernleşmesi bağlamında değerlendirmeye çalıştığını göstermektedir. Benzer şekilde TÖ-E-5 kodlu katılımcının İlber Ortaylı, Halil İnalcık, Niyazi Berkes ve Paul Imbert gibi farklı tarihçilerin eserlerini birlikte vermesi, öğrencinin çok yönlü literatür bilgisine sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin yalnızca ders kitabı bilgisiyle sınırlı kalmayıp akademik tarih yazımına yöneldiklerini göstermesi açısından önemlidir. Öğrencilerin bazıları ise kaynak kullanımında daha doğrudan tarihsel belgelere yönelmiştir. "Birincil kaynak kullanımı" kategorisi altında özellikle Tanzimat Fermanı'nın kendisinin, Osmanlı arşiv belgelerinin ve döneme ait hatıratların kaynak olarak gösterildiği görülmektedir. TÖ-K-2 kodlu katılımcının "Mustafa Reşid Paşa'nın layihaları" ve "Meclis-i Vâlâ Evrakı" gibi spesifik arşiv kaynaklarını belirtmesi dikkat çekicidir. Bu durum öğrencinin tarihsel araştırma sürecinde birincil kaynakların öneminin farkında olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde TÖ-K-4 ve TÖ-K-5 kodlu katılımcılar döneme ait anılar ve ferman metninin doğrudan incelenmesi gerektiğini ifade ederek tarihsel olayların birinci elden kaynaklarla desteklenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

Tabloda dikkat çeken bir diğer bulgu öğrencilerin resmî ve kurumsal kaynaklara yönelimidir. Özellikle TDV İslam Ansiklopedisi'nin birden fazla öğrenci tarafından kaynak olarak gösterildiği görülmektedir (f=4). Bu durum öğrencilerin güvenilir ve akademik niteliği yüksek kurumsal kaynaklara yöneldiğini göstermektedir. Bunun yanında bazı öğrencilerin biyografi çalışmaları üzerinden dönemi anlamaya çalıştığı da görülmektedir. Özellikle Sultan Abdülmecid ve Mustafa Reşid Paşa gibi dönemin önemli aktörlerine ilişkin biyografik kaynakların tercih edilmesi, öğretmen adaylarının tarihsel olayları kişi merkezli okumaya da önem verdiğini göstermektedir.

Öğrencilerin kaynak kullanımı açısından dikkat çeken önemli farklılıklardan biri de kaynak çeşitliliğidir. Özellikle TÖ-E-1, TÖ-E-5, TÖ-K-2 ve TÖ-E-10 kodlu katılımcılar kitap, makale, arşiv belgesi, diplomatik kayıt ve birincil kaynakları birlikte kullanarak daha gelişmiş bir tarihsel araştırma yaklaşımı ortaya koymuştur. TÖ-E-10'un yalnızca kitap ve makale belirtmekle kalmayıp anlaşmalar, diplomatik süreçler ve isyanları da kaynak niteliğinde değerlendirmesi öğrencinin tarihsel olayları süreç odaklı okumaya çalıştığını göstermektedir.

Bazı öğretmen adaylarının kaynak belirtme konusunda daha genel ve yüzeysel ifadeler kullandığı görülmektedir. Özellikle yalnızca "Osmanlı arşivleri", "kitaplar" veya "makaleler" şeklindeki ifadeler kaynakların niteliği konusunda sınırlı bilgi sunmaktadır. Bu durum bazı öğrencilerin tarihsel kaynak türlerini bilmesine rağmen bunları somutlaştırma ve akademik düzeyde temellendirme konusunda yeterince ayrıntılı açıklama yapamadığını göstermektedir.

Öğrencilerin büyük bir kısmının tarihsel argümanlarını desteklemek amacıyla akademik eserler ve birincil kaynaklardan yararlanmayı tercih ettiği görülmektedir. Özellikle bazı öğrencilerin kaynak çeşitliliği, tarihsel belge farkındalığı ve akademik literatür bilgisi açısından daha gelişmiş tarihsel araştırma becerilerine sahip olduğu dikkat çekmektedir.

4) Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin "Kanıt Kullanımı" Bağlamında Tanzimat Fermanı'na Yönelik Kanıt Kullanımları Nasıldır?

Tarih eğitimi için en önemli hususlardan biri olarak öğrencilerin kanıt kullanımlarının ne şekilde olduğunu belirlemeye yönelik bulgular şunlardır:

Tablo 5. "Kanıt Kullanımı" Temasına İlişkin Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Tanzimat Fermanı'na Yönelik Kanıt Kullanımlarının Kategori, Kod ve Frekans Dağılımları

Tema	Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Kanıt Kullanımı	Siyasal ve diplomatik kanıtlar	Dış politika gelişmelerini kanıt olarak kullanma	4	TÖ-E-1, TÖ-K-1, TÖ-K-5, TÖ-E-10
		Mısır Meselesi/Kavalalı Mehmet Ali Paşa olayını kullanma	2	TÖ-E-1, TÖ-E-6
		Savaşlar ve antlaşmaları kanıt olarak kullanma	3	TÖ-K-5, TÖ-K-6, TÖ-E-10
	Hukuki ve idari kanıtlar	Can, mal ve namus güvenliği maddelerini kullanma	2	TÖ-E-5, TÖ-E-10
		Vergi ve askerlik düzenlemelerini kanıt olarak kullanma	2	TÖ-E-5, TÖ-E-10
		Meclis ve kurumlaşma örneklerini kullanma	2	TÖ-K-2, TÖ-E-7
	Toplumsal kanıtlar	Eşitlik anlayışı ve gayrimüslim haklarını kullanma	2	TÖ-E-5, TÖ-E-10
		İsyanlar ve milliyetçilik hareketlerini kullanma	2	TÖ-E-8, TÖ-E-10
	Belge ve arşiv kullanımı	Arşiv belgelerini kanıt olarak kullanma	4	TÖ-E-2, TÖ-K-2, TÖ-K-3, TÖ-E-7
		Ferman metnini doğrudan kanıt olarak kullanma	2	TÖ-K-1, TÖ-K-4
	Tarihsel analiz yaklaşımı	Karşılaştırmalı analiz yapma	1	TÖ-E-4
		Metin/dil analizi yapma	2	TÖ-E-1, TÖ-K-1
	Analitik yaklaşım biçimi	Çok boyutlu kanıt kullanımı	6	TÖ-E-1, TÖ-E-5, TÖ-K-2, TÖ-E-7, TÖ-E-10, TÖ-K-1
		Genel/yüzeysel kanıt kullanımı	5	TÖ-E-2, TÖ-K-3, TÖ-K-7, TÖ-K-8, TÖ-E-9
		Kanıt sunamama	1	TÖ-E-3

Tablo 5 incelendiğinde Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretmen adaylarınının Tanzimat Fermanı'na ilişkin tarihsel argümanlarını desteklemek amacıyla farklı türlerde kanıtlar kullandıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı siyasal olaylar, hukuki düzenlemeler, arşiv belgeleri ve toplumsal gelişmeleri tarihsel kanıt olarak değerlendirmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının yalnızca bilgi aktarmakla kalmayıp tarihsel olayları somut verilerle desteklemeye çalıştıklarını göstermektedir.

Tabloda en dikkat çekici kategorilerden biri "siyasal ve diplomatik kanıtlar" kategorisidir. Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı Tanzimat Fermanı'nın ortaya çıkış sürecini dış politika gelişmeleriyle ilişkilendirmiştir. Özellikle TÖ-E-1 kodlu katılımcının "Mısır Krizi", "zamanlama", "belgenin dili" ve "toplumsal talebin yokluğu" gibi unsurları ayrı ayrı kanıt olarak sunması dikkat çekmektedir. Öğrencinin yalnızca olayları sıralamakla kalmayıp bunları belirli bir tarihsel argümanı desteklemek amacıyla kullanması gelişmiş kanıt kullanma becerisine işaret etmektedir. Ayrıca "belgenin tek taraflı dili" ifadesi, öğrencinin metin çözümlemesi yapmaya çalıştığını göstermektedir.

TÖ-K-1 kodlu katılımcı da fermanın ilan edildiği dönemdeki dış politika olayları, metin analizi ve Mustafa Reşit Paşa'nın yazışmalarını kanıt olarak göstermiştir. Bu durum öğrencinin tarihsel belgeleri yalnızca bilgi kaynağı olarak değil, yorumlanabilir tarihsel veri olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Özellikle metin analizi ve siyasal yazışmaların kanıt olarak kullanılması, tarihsel düşünme becerileri açısından önemli bir göstergedir.

Öğretmen adaylarının bir kısmı hukuki ve idari düzenlemeleri kanıt olarak kullanmıştır. Özellikle TÖ-E-5 kodlu katılımcının "can, mal ve namus güvenliği; vergi sistemi; askerlik düzenlemeleri ve mahkemelerde yapılan değişiklikleri" birlikte ele alması dikkat çekmektedir. Bu durum öğrencinin Tanzimat Fermanı'nın yalnızca siyasal değil aynı zamanda hukuki ve toplumsal reform niteliği taşıdığını göstermeye çalıştığını ortaya koymaktadır. Ayrıca gayrimüslimlere yönelik hakların genişletilmesini kanıt olarak kullanması, öğrencinin reformların toplumsal etkilerini de değerlendirdiğini göstermektedir.

TÖ-K-2 kodlu katılımcının kullandığı kanıtlar ise daha akademik ve sistematik bir yapı göstermektedir. Öğrencinin "Mustafa Reşit Paşa'nın layihaları, Meclis-i Vâlâ Evrakı ve modern tarih yazımındaki akademik eserleri" birlikte değerlendirmesi dikkat çekmektedir. Özellikle merkez bürokrasisinin taşradaki yerel güçleri hukuk yoluyla merkeze bağlamaya çalıştığını ifade etmesi, öğrencinin tarihsel süreçleri neden-sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirdiğini göstermektedir. Bunun yanında "kurumsal düalizm" kavramına yaptığı vurgu, tarihsel kanıtları yalnızca sıralamak yerine kavramsal bir çerçeve içerisinde yorumladığını göstermesi bakımından önemlidir.

Tabloda dikkat çeken bir diğer bulgu öğretmen adaylarının toplumsal olayları kanıt olarak kullanmalarıdır. Özellikle TÖ-E-10 kodlu katılımcı "Balkan milletlerinin bağımsızlık hareketleri, milliyetçilik akımları, vergi ve askerlik uygulamalarına yönelik toplumsal tepkiler" gibi unsurları Tanzimat Fermanı'nın başarısızlığına ilişkin kanıt olarak değerlendirmiştir. Öğrencinin yalnızca tek bir olay üzerinden değil, uzun vadeli toplumsal süreçler üzerinden değerlendirme yapması dikkat çekmektedir. Ayrıca Dürziler, Maruniler, Bulgarlar ve Ermeniler gibi farklı toplumsal grupları örnek göstermesi, tarihsel olaylara çok yönlü yaklaşabildiğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının bir kısmı ise doğrudan arşiv belgeleri ve ferman metnini kanıt olarak kullanmıştır. Özellikle TÖ-K-4 kodlu katılımcının "Fermanın kendisi birinci elden kaynak olduğu için iddiamı destekler" ifadesi, birincil kaynak farkındalığını göstermesi açısından önemlidir. Benzer şekilde TÖ-E-7'nin "Meclis-i Vâlâ ve benzeri kurumların faaliyetlerine ilişkin arşiv belgelerini" kanıt olarak göstermesi, öğrencinin kurumsal yapı üzerinden tarihsel yorum geliştirmeye çalıştığını göstermektedir.

Analitik yaklaşım açısından değerlendirildiğinde öğrenciler arasında belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. Özellikle TÖ-E-1, TÖ-E-5, TÖ-K-2 ve TÖ-E-10 kodlu katılımcılar çok boyutlu kanıt kullanımı sergileyerek tarihsel olayları siyasal, toplumsal, hukuki ve diplomatik yönleriyle birlikte değerlendirmiştir. Buna karşılık bazı öğretmen adaylarının yalnızca genel ifadeler kullandığı ve kanıtlarını ayrıntılandıramadığı görülmektedir. Özellikle "Osmanlı arşivleri", "dönemin sosyal hayatı" gibi ifadeler, kanıt kullanımının yüzeysel kaldığını göstermektedir. Ayrıca TÖ-E-3 kodlu katılımcının herhangi bir kanıt sunamaması, öğrenciler arasında tarihsel kanıt kullanımı becerisi bakımından önemli farklılıkların bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun tarihsel argümanlarını desteklemek amacıyla siyasal olaylar, hukuki düzenlemeler, arşiv belgeleri ve toplumsal gelişmelerden yararlandığı görülmektedir. Özellikle bazı öğretmen adaylarının tarihsel kanıtları yalnızca aktarmakla kalmayıp yorumlayarak anlamlandırması, gelişmiş tarihsel düşünme ve argümantasyon becerilerine sahip olduklarını göstermektedir.

5) Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin "Gerekçelendirme" Bağlamında Tanzimat Fermanı'na Yönelik Gerekçelendirme Biçimleri Nasıldır?

Araştırmanın bir diğer sorusu "gerekçelendirme" temasıyla bağlantılı olarak öğrencilerin gerekçelendirme biçimlerinin belirlenmesi ile alakalıdır. Aşağıda buna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 6. "Gerekçelendirme" Temasına İlişkin Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Tanzimat Fermanı'na Yönelik Gerekçelendirme Biçimlerinin Kategori, Kod ve Frekans Dağılımları

Tema	Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Gerekçelendirme	Siyasal gerekçelendirme	Devletin bekasını koruma amacı	5	TÖ-E-1, TÖ-K-1, TÖ-E-5, TÖ-E-10, TÖ-E-8
		Avrupa desteği ve dış politika ilişkisi	4	TÖ-E-1, TÖ-K-1, TÖ-E-5, TÖ-E-6
		İsyanlar ve çözülme süreci	4	TÖ-K-4, TÖ-K-5, TÖ-K-6, TÖ-E-10
	Modernleşme gerekçesi	Merkezi otoriteyi güçlendirme	2	TÖ-E-5, TÖ-E-7
		Hukuki ve idari dönüşüm	3	TÖ-E-4, TÖ-E-5, TÖ-E-7
		Modernleşme ve Avrupa standartlarına yakınlaşma	2	TÖ-E-5, TÖ-K-8
	Kaynak temelli gerekçelendirme	Arşiv ve dönem kaynaklarına dayanma	3	TÖ-E-2, TÖ-K-3, TÖ-E-9
		Kaynak karşılaştırması yapma	1	TÖ-K-3

	Toplumsal Gerekçelendirme	Halk-devlet ilişkilerindeki değişim	2	TÖ-K-7, TÖ-K-8
		Eşitlik anlayışının sonuçları	1	TÖ-E-10
	Analitik yaklaşım biçimi	Genel/yüzeysel gerekçelendirme	7	TÖ-E-1, TÖ-K-1, TÖ-E-5, TÖ-K-2, TÖ-E-7, TÖ-K-5, TÖ-E-10
		Gerekçelendirme yapamama	5	TÖ-E-2, TÖ-E-8, TÖ-E-9, TÖ-K-4, TÖ-K-7

Tablo 6 incelendiğinde Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretmen adaylarınının Tanzimat Fermanı'na ilişkin sundukları kanıtları belirli gerekçelerle ilişkilendirmeye çalıştıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı tarihsel olaylar ile ortaya koydukları iddialar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışmış; özellikle devletin bekası, dış politika baskıları, modernleşme ihtiyacı ve toplumsal çözülme süreçleri üzerinden mantıksal bağlantılar oluşturmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının yalnızca bilgi aktarmakla kalmayıp tarihsel verileri yorumlayarak anlamlandırmaya çalıştığını göstermektedir.

Tabloda en dikkat çeken kategorilerden biri "siyasal gerekçelendirme" kategorisidir. Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı Tanzimat Fermanı'nın temel amacını Osmanlı Devleti'nin dağılmasını önlemek ve devletin varlığını sürdürmek şeklinde açıklamıştır. Özellikle TÖ-E-1 kodlu katılımcının "devleti kurtarma düşüncesi insan hakları düşüncesinden öndedir" ifadesi dikkat çekmektedir. Katılımcı, Tanzimat Fermanı'nın ilan zamanını Osmanlı Devleti'nin askeri ve siyasal açıdan zayıf olduğu bir döneme bağlayarak reformların idealist bir insan hakları hareketinden ziyade pragmatik bir dış politika hamlesi olduğunu savunmuştur. Bu değerlendirme öğrencinin tarihsel olayları bağlam içerisinde ele alabildiğini ve zamanlama üzerinden tarihsel çıkarım yapabildiğini göstermektedir.

TÖ-K-1 kodlu katılımcı da Osmanlı Devleti'nin Avrupa devletlerinin desteğini almak ve müdahalelerini engellemek amacıyla reformlara yöneldiğini ifade etmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının Tanzimat Fermanı'nı yalnızca iç reform süreci olarak değil, aynı zamanda uluslararası sistem içerisinde değerlendirilen diplomatik bir araç olarak gördüklerini göstermektedir. Özellikle Avrupa baskısı, diplomatik destek arayışı ve dış politika ilişkileri öğretmen adaylarının gerekçelendirmelerinde sıkça başvurduğu unsurlar arasında yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı gerekçelendirme sürecinde modernleşme ve merkezi otorite vurgusuna da yer vermiştir. TÖ-E-5 kodlu katılımcı, Osmanlı Devleti'nin iç karışıklıkları azaltmak ve Avrupa karşısında güçlü kalabilmek amacıyla hukuki ve idari düzenlemeler yaptığını ifade ederek Tanzimat Fermanı'nı modernleşme hareketi olarak değerlendirmiştir. Öğrencinin vergi, askerlik ve hukuk alanındaki düzenlemeleri merkezi otoritenin güçlendirilmesiyle ilişkilendirmesi dikkat çekmektedir. Ayrıca "Avrupa standartları göz önünde bulundurularak" ifadesi, öğrencinin modernleşme sürecini Batılılaşma bağlamında değerlendirdiğini göstermektedir.

TÖ-K-2 kodlu katılımcının gerekçelendirmesi ise daha kavramsal ve analitik bir yapı göstermektedir. Öğrenci, Osmanlı Devleti'nin meşruiyet krizinden kaçınmak amacıyla eski kurumları tamamen ortadan kaldırmadığını, bunun yerine geleneksel yapılar ile modern

kurumları birlikte sürdürdüğünü ifade etmiştir. Bu durumun toplumda "iki başlılık" yarattığını belirtmesi, öğrencinin tarihsel süreçleri yalnızca olay düzeyinde değil, kurumsal dönüşüm bağlamında değerlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca Fransız Devrimi ile karşılaştırma yapması öğrencinin tarihsel kıyaslama becerisini kullandığını ortaya koymaktadır.

Tabloda dikkat çeken bir diğer bulgu öğretmen adaylarının toplumsal çözülme ve isyan hareketlerini gerekçelendirme aracı olarak kullanmalarıdır. Özellikle TÖ-K-5 ve TÖ-K-6 kodlu katılımcılar Sırp İsyanı gibi milliyetçi hareketleri Tanzimat Fermanı'nın ortaya çıkış nedenleriyle ilişkilendirmiştir. TÖ-K-5'in "Rusya gibi devletlerin bu etnik grupların hamiline bürünmesi" ifadesi, öğrencinin yalnızca iç isyanları değil dış müdahaleleri de dikkate aldığını göstermektedir. Benzer şekilde TÖ-E-10 kodlu katılımcı "Tanzimat Fermanı'nın Osmanlı Devleti'ni kurtarma amacı taşımasına rağmen uzun vadede çözülme sürecini engelleyemediğini" savunmuştur. Öğrencinin bağımsızlık hareketleri ile eşitlik politikaları arasında ilişki kurması dikkat çekmektedir.

Kaynak temelli gerekçelendirme kategorisinde ise bazı öğretmen adaylarının tarihsel belgelerin güvenilirliği üzerinde durduğu görülmektedir. Özellikle TÖ-K-3 kodlu katılımcının kaynakları karşılaştırarak "en doğru sonuca ulaşmaya çalışırım" ifadesi, öğrencinin tarihsel bilgiye eleştirel yaklaşmaya çalıştığını göstermektedir. Bu durum tarihsel düşünme becerileri açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Analitik yaklaşım açısından incelendiğinde bazı öğretmen adaylarının tarihsel olayları neden-sonuç ilişkileri içerisinde ele alarak güçlü mantıksal bağlantılar kurduğu görülmektedir. Özellikle TÖ-E-1, TÖ-E-5, TÖ-K-2 ve TÖ-E-10 kodlu katılımcılar tarihsel bağlam, siyasal koşullar, toplumsal yapı ve modernleşme süreci arasında bağlantılar kurarak daha gelişmiş gerekçelendirmeler ortaya koymuştur. Buna karşılık bazı öğretmen adaylarının daha kısa ve yüzeysel açıklamalar yaptığı görülmektedir. Özellikle yalnızca "dönem kaynaklarıdır", "durum düzelmiştir" veya "haklar verilmiştir" şeklindeki ifadeler, gerekçelendirme sürecinin sınırlı kaldığını göstermektedir. Ayrıca TÖ-E-3 kodlu katılımcının herhangi bir gerekçelendirme yapamaması, öğrenciler arasında tarihsel argümantasyon becerileri bakımından farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının önemli bir kısmının tarihsel kanıt ile iddia arasında mantıksal ilişki kurmaya çalıştığı görülmektedir. Özellikle bazı öğretmen adaylarının tarihsel olayları yalnızca açıklamakla kalmayıp siyasal, toplumsal ve diplomatik bağlam içerisinde yorumlayarak gerekçelendirmesi, gelişmiş tarihsel düşünme ve argümantasyon becerilerine sahip olduklarını göstermektedir.

6) Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin "Karşıt Argümanları Değerlendirme" Bağlamında Tanzimat Fermanı'na Yönelik Karşıt Argümanları Nelerdir?

Araştırmada varolan argümanların yanı sıra karşıt argümanlar olarak neler ileri sürdükleri ve bunları nasıl değerlendirdikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 7'de buna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7. "Karşıt Argümanları Değerlendirme" Temasına İlişkin Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Tanzimat Fermanı'na Yönelik Karşıt Argümanlarının Kategori, Kod ve Frekans Dağılımları

Tema	Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar

Karşıt Argümanları Değerlendirme	Modernleşme karşıtı yaklaşım	Avrupa'ya bağımlılığı artırdığı düşüncesi	4	TÖ-E-5, TÖ-K-2, TÖ-E-8, TÖ-E-9
		Geleneksel yapıyı zayıflatma düşüncesi	3	TÖ-E-5, TÖ-E-8, TÖ-K-8
		Azınlık hareketlerini güçlendirdiği düşüncesi	4	TÖ-E-5, TÖ-E-9, TÖ-E-10, TÖ-K-7
	İç reform/yerli modernleşme yaklaşımı	Tanzimat'ın iç reform sürecinin devamı olduğu düşüncesi	3	TÖ-E-1, TÖ-K-1, TÖ-E-4
		II. Mahmud dönemi reformlarının devamı	2	TÖ-E-1, TÖ-K-2
	Dış baskı yaklaşımı	Avrupa desteği sağlama amacı	4	TÖ-K-2, TÖ-E-4, TÖ-E-6, TÖ-K-5
		Kavalalı Mehmet Ali Paşa meselesi	3	TÖ-E-1, TÖ-K-2, TÖ-E-6
	Siyasal otorite yaklaşımı	Padişah yetkisinin sınırlanmadığı düşüncesi	2	TÖ-E-7, TÖ-K-4
		Merkezi otoritenin zayıfladığı düşüncesi	2	TÖ-E-8, TÖ-E-10
	Toplumsal yaklaşım	Halk desteğinin bulunmadığı düşüncesi	1	TÖ-K-2
		Halk-devlet ilişkilerinde gerilim oluşması	2	TÖ-K-7, TÖ-K-8
	Analitik yaklaşım biçimi	Çok boyutlu karşıt argüman geliştirme	6	TÖ-E-1, TÖ-E-5, TÖ-K-2, TÖ-E-6, TÖ-E-10, TÖ-K-1
		Genel/yüzeysel karşıt argüman sunma	5	TÖ-E-2, TÖ-K-3, TÖ-E-8, TÖ-K-7, TÖ-K-8
		Karşıt argüman geliştirememe	1	TÖ-E-3

Tablo 7 incelendiğinde Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin Tanzimat Fermanı'na ilişkin yalnızca kendi görüşlerini savunmakla kalmayıp bu görüşlere karşı geliştirilebilecek alternatif yorumları da değerlendirmeye çalıştıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı Tanzimat Fermanı'nın modernleşme hareketi mi yoksa dış baskılar sonucu ortaya çıkan bir zorunluluk mu olduğu ekseninde karşıt argümanlar geliştirmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının tarihsel olaylara tek boyutlu yaklaşmak yerine farklı bakış açılarını değerlendirebildiklerini göstermektedir.

Tablo 7'de dikkat çeken en önemli kategorilerden biri "modernleşme karşıtı yaklaşım" kategorisidir. Özellikle bazı öğrenciler Tanzimat Fermanı'nın Osmanlı Devleti'ni güçlendirmek yerine Avrupa devletlerine bağımlılığı artırdığını ifade etmiştir. TÖ-E-5 kodlu katılımcı, "Tanzimat Fermanı'nın toplumdaki ayrışmayı artırdığını ve Avrupa devletlerinin Osmanlı iç işlerine daha fazla müdahale etmesine zemin hazırladığını" belirtmiştir. Öğrencinin Islahat Fermanı ve millet nizamnamelerini örnek göstermesi, tarihsel süreçler arasında bağlantı kurarak karşıt argüman geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca Avrupa devletlerinin "azınlıkları koruma söylemi üzerinden Osmanlı'ya müdahale ettiğini" ifade etmesi, öğrencinin diplomatik süreçleri tarihsel kanıt olarak kullandığını göstermektedir.

TÖ-K-2 kodlu katılımcı da Tanzimat Fermanı'nı "çaresiz bir devletin Avrupa desteğini almak için verdiği taviz" şeklinde değerlendiren karşıt argümanı ayrıntılı biçimde açıklamıştır. Özellikle "zamanlama, dış müdahalenin yasallaşması ve halk desteğinin bulunmaması" gibi üç farklı kanıt sunması dikkat çekmektedir. Öğrencinin "Batı'da haklar halk hareketleriyle kazanılmışken Tanzimat yukarıdan aşağıya dayatılmıştır" ifadesi, karşılaştırmalı tarihsel analiz yapabildiğini göstermektedir. Bu durum öğrencinin eleştirel düşünme ve alternatif tarihsel yorum geliştirme becerilerinin güçlü olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının bir kısmı ise Tanzimat Fermanı'nın dış baskılardan ziyade Osmanlı Devleti'nin kendi iç reform sürecinin devamı olduğunu savunan karşıt argümanlara yer vermiştir. Özellikle TÖ-E-1 kodlu katılımcı, "Tanzimat'ın II. Mahmud döneminden beri hazırlanan merkezileşme politikalarının doğal sonucu olduğunu" ifade ederek kendi görüşüne karşı farklı bir açıklama geliştirmiştir. Katılımcının "Mısır Krizi reformun sebebi değil, sadece katalizörüdür" ifadesi, tarihsel olaylarda tek nedenli açıklamalardan kaçınmaya çalıştığını göstermektedir.

TÖ-E-4 ve TÖ-E-6 kodlu katılımcılar ise "Tanzimat ve Islahat Fermanlarını birlikte değerlendirerek her iki reformun da Batı desteğini sağlama amacı taşıdığı" yönündeki görüşe dikkat çekmiştir. Özellikle TÖ-E-6'nın "Londra Antlaşması ve Kavalalı Mehmet Ali Paşa meselesini" örnek göstermesi, öğrencinin uluslararası gelişmeler ile reform hareketleri arasında ilişki kurduğunu göstermektedir.

"Siyasal otorite yaklaşımı" kategorisinde bazı öğrenciler Tanzimat Fermanı'nın padişahın yetkilerini gerçekten sınırlayıp sınırlamadığı üzerinde durmuşlardır. TÖ-E-7 kodlu katılımcı, "fermanın padişah iradesiyle ilan edildiğini ve gerektiğinde geri alınabileceğini" belirterek gerçek anlamda bir güç devri olmadığını savunmuştur. Bu durum öğrencinin anayasal gelişmeler ve monarşik yapı arasındaki ilişkiyi sorguladığını göstermektedir.

Toplumsal yaklaşım kategorisinde ise öğretmen adaylarının özellikle halk desteği ve toplumsal gerilimler üzerinde durduğu görülmektedir. TÖ-K-7 ve TÖ-K-8 kodlu katılımcılar Tanzimat Fermanı'nın "halk ile yönetim arasında yeni sorunlar oluşturduğunu" ifade etmiştir. Ayrıca TÖ-K-2'nin halk desteğinin bulunmadığını vurgulaması, öğrencinin reformların toplumsal meşruiyet boyutunu dikkate aldığını göstermektedir.

Analitik yaklaşım açısından değerlendirildiğinde bazı öğretmen adaylarının karşıt argüman geliştirme konusunda oldukça başarılı oldukları görülmektedir. Özellikle TÖ-E-1, TÖ-E-5, TÖ-K-2 ve TÖ-E-10 kodlu katılımcılar farklı tarihsel perspektifleri karşılaştırarak çok boyutlu değerlendirmeler yapmıştır. Bu öğrenciler yalnızca kendi görüşlerini tekrar etmek yerine alternatif açıklamaları da tarihsel kanıtlarla desteklemeye çalışmıştır. Bu durum gelişmiş tarihsel düşünme ve eleştirel değerlendirme becerilerinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının önemli bir kısmının Tanzimat Fermanı'na ilişkin farklı tarihsel yorumları değerlendirebildiği, karşıt görüşleri tarihsel bağlam içerisinde açıklamaya çalıştığı ve eleştirel düşünme becerisi sergilediği görülmektedir. Özellikle bazı öğretmen adaylarının tarihsel olayları çok boyutlu ele alarak alternatif açıklamalar geliştirmesi, gelişmiş tarihsel argümantasyon becerilerine sahip olduklarını göstermektedir.

7) Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin "Niteleyici ve Yeniden Değerlendirme" Bağlamında Tanzimat Fermanı'na Yönelik Değerlendirmeleri Nelerdir?

Öğrencilerin değerlendirmelerine ilişkin analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular şunlardır:

Tablo 8. "Niteleyici ve Yeniden Değerlendirme" Temasına İlişkin Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Tanzimat Fermanı'na Yönelik Değerlendirmelerinin Kategori, Kod ve Frekans Dağılımları

Tema	Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Niteleyici ve Yeniden Değerlendirme	İddiayı savunma düzeyi	İddiayı güçlü biçimde savunma	6	TÖ-E-1, TÖ-E-5, TÖ-E-6, TÖ-K-5, TÖ-K-8, TÖ-E-10
		Kısmen savunabilme	4	TÖ-K-1, TÖ-E-4, TÖ-K-7, TÖ-E-9
		Kesin yargıdan kaçınma	2	TÖ-K-2, TÖ-K-3
		Yüzeysel/temelsiz savunma	2	TÖ-E-2, TÖ-E-8
	Geçerliliği sınırlayan koşullar	Dış politika ve diplomatik baskılar	4	TÖ-E-1, TÖ-K-1, TÖ-E-6, TÖ-K-5
		Kaynak ve bilgi eksikliği	3	TÖ-E-4, TÖ-E-9, TÖ-K-3
		Reformların uygulamadaki başarısızlığı	5	TÖ-E-5, TÖ-K-7, TÖ-K-8, TÖ-E-10, TÖ-K-5
		Hukukun üstünlüğünün uygulanamaması	1	TÖ-E-7
	Tarihsel yeniden değerlendirme	İç ve dış dinamikleri birlikte değerlendirme	4	TÖ-E-1, TÖ-K-1, TÖ-K-2, TÖ-E-6
		Süreç odaklı ve kronolojik değerlendirme	4	TÖ-K-4, TÖ-K-5, TÖ-K-6, TÖ-K-8
		Reformların başarısız olduğu düşüncesi	4	TÖ-K-7, TÖ-K-8, TÖ-E-10, TÖ-E-5
		Karşıt görüşü dikkate alma ve fikir değiştirmeye açıklık	3	TÖ-E-4, TÖ-E-6, TÖ-K-2
	Analitik yaklaşım biçimi	Çok boyutlu değerlendirme yapabilme	6	TÖ-E-1, TÖ-E-5, TÖ-K-1, TÖ-K-2, TÖ-E-6, TÖ-E-10
		Tek boyutlu değerlendirme yapma	5	TÖ-E-2, TÖ-E-8, TÖ-K-4, TÖ-K-6, TÖ-K-8
		Eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşım	3	TÖ-K-2, TÖ-K-3, TÖ-E-9

Tablo 8 incelendiğinde Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin Tanzimat Fermanı'na ilişkin oluşturdukları iddiaları farklı düzeylerde savundukları, bazı öğrencilerin ise tarihsel yorumların kesinlik taşımayabileceğinin farkında olarak daha eleştirel ve sorgulayıcı bir yaklaşım benimsedikleri görülmektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı kendi iddialarını güçlü

biçimde savunurken, bazı öğrenciler tarihsel olayların çok boyutlu yapısından dolayı kesin yargılardan kaçınmıştır. Bu durum öğrencilerin tarihsel düşünme süreçlerinde farklı düzeylerde epistemolojik farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir.

Tabloda dikkat çeken bulgulardan biri öğrencilerin önemli bölümünün Tanzimat Fermanı'nı dış baskılar ve devletin bekası bağlamında değerlendirmeye devam etmesidir. Özellikle TÖ-E-1 kodlu katılımcı, "Tanzimat Fermanı'nın hem iç dinamiklerin ürünü olduğunu hem de dış baskılar nedeniyle hızlandırıldığını" ifade ederek dengeli bir değerlendirme yapmıştır. Katılımcının "altyapısı iç dinamiklerin sonucu, ilanı ise dış baskının sonucudur" şeklindeki yaklaşımı, tarihsel olaylarda tek nedenli açıklamalardan uzak durduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencinin tarihsel olayları çok boyutlu değerlendirebildiğini ortaya koymaktadır.

TÖ-K-2 kodlu katılımcının "tarihsel gerçeklikte bu iki argüman birbirini dışlamaz, aksine tamamlar" ifadesi dikkat çekmektedir. Öğrenci, dış baskının reform sürecini hızlandırdığını ancak asıl itici gücün Osmanlı bürokrasisinin içsel reform isteği olduğunu savunmuştur. Bu yaklaşım, öğrencinin tarihsel olayları siyasal, toplumsal ve bürokratik boyutlarıyla birlikte değerlendirebildiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencinin karşıt görüşü tamamen reddetmemesi ve sentezleyici bir yaklaşım geliştirmesi gelişmiş tarihsel muhakeme becerisi açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin önemli bir kısmı Tanzimat Fermanı'nın uygulamadaki başarısını sorgulamış ve bu durumu iddialarının geçerliliğini sınırlayan temel unsur olarak değerlendirmiştir. Özellikle TÖ-E-10 kodlu katılımcı, "Tanzimat Fermanı'nın Osmanlı Devleti'nin çözülüşünü engelleyemediğini ve bu nedenle kendi tezinin güç kazandığını" ifade etmiştir. Katılımcı, "reformlara rağmen merkezi otoritenin korunamadığını ve devletin dağılma sürecinin devam ettiğini" vurgulamıştır. Benzer biçimde TÖ-K-7 ve TÖ-K-8 kodlu katılımcılar da "Tanzimat sonrası verilen hakların istenen sonucu vermediğini ve reformların devleti kurtaramadığını" belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin reformların yalnızca amaçlarına değil sonuçlarına da odaklandığını göstermektedir.

Bazı öğrencilerin tarihsel değerlendirmelerinde kronolojik düşünme becerisini kullandıkları görülmektedir. Özellikle TÖ-K-5 ve TÖ-K-6 kodlu katılımcılar Tanzimat öncesi ve sonrasında yaşanan gelişmeleri birlikte değerlendirerek kendi görüşlerinin daha makul olduğunu ifade etmişlerdir. TÖ-K-5'in "Islahat Fermanı'nı Tanzimat'ın devamı olarak değerlendirmesi ve süreç içerisindeki değişimleri dikkate alması", öğrencinin tarihsel süreklilik ve değişim ilişkisini kurabildiğini göstermektedir.

Tabloda dikkat çeken bir diğer bulgu öğrencilerin bazı durumlarda fikir değiştirmeye açık olduklarını ifade etmeleridir. Özellikle TÖ-E-6 kodlu katılımcı, "yeni ve güçlü bir kanıt ortaya çıkması durumunda görüşlerini değiştirebileceğini" belirtmiştir. Bu durum öğrencinin tarihsel bilginin mutlak olmadığına ilişkin farkındalık geliştirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde TÖ-E-4 kodlu katılımcı da "bilgi eksikliğinin görüşlerini sınırlayabileceğini" ifade etmiş ve bunun giderilebilir olduğunu söylemiştir. Bu yaklaşım öğrencilerin öz değerlendirme yapabildiklerini göstermesi bakımından önemlidir.

Bazı öğrencilerin tarihsel yorumlarda kesinlikten kaçındıkları görülmektedir. Özellikle TÖ-K-3 kodlu katılımcının "hiçbir şey kesinlikle doğru değildir, sadece doğruya en yakın cevap vardır" ifadesi dikkat çekmektedir. Bu yaklaşım öğrencinin tarihsel bilginin yoruma açık doğasının farkında olduğunu göstermektedir. Ayrıca TÖ-E-9'un "Osmanlıca bilgisi olmadan

dönem kaynaklarının tam anlamıyla değerlendirilemeyeceğini söylemesi", öğrencinin kaynak kullanımındaki sınırlılıkların bilincinde olduğunu göstermektedir.

Analitik yaklaşım açısından değerlendirildiğinde bazı öğrencilerin tarihsel olayları çok boyutlu biçimde ele alabildiği görülmektedir. Özellikle TÖ-E-1, TÖ-E-5, TÖ-K-2 ve TÖ-E-10 kodlu katılımcılar hem kendi iddialarını savunmuş hem de karşıt görüşleri dikkate alarak sentezleyici değerlendirmeler yapmıştır. Bu öğrencilerin tarihsel olayları yalnızca tek bir nedene bağlamamaları ve olayların farklı boyutlarını ilişkilendirmeleri gelişmiş tarihsel argümantasyon becerilerine işaret etmektedir.

Öğrencilerin önemli bir kısmının Tanzimat Fermanı'nı çok boyutlu tarihsel bağlam içerisinde değerlendirebildiği, kendi görüşlerini sorgulayabildiği ve karşıt görüşleri dikkate alarak yeniden değerlendirme yapabildiği görülmektedir. Özellikle bazı öğrencilerin tarihsel olayların kesin doğrular üzerinden değil, kanıtların yorumlanması üzerinden değerlendirildiğini fark etmeleri, gelişmiş tarihsel düşünme ve argümantasyon becerileri açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Aşağıda katılımcıların verdiği cevaplardan oluşan kelime bulutu verilmektedir.



Şekil 1. Katılımcı İfadelerine İlişkin Kelime Bulutu

Şekil 1 incelendiğinde öğrencilerin Tanzimat Fermanı'nı en çok "modernleşme", "devlet", "reform", "dış baskı", "Osmanlı", "eşitlik", "hukuk" ve "merkezi otorite" kavramları üzerinden değerlendirdikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin Tanzimat Fermanı'nı yalnızca bir hukuk belgesi olarak değil; siyasal, toplumsal ve diplomatik dönüşüm süreci olarak ele aldıklarını göstermektedir.

Özellikle "modernleşme" ve "reform" kavramlarının öne çıkması, öğrencilerin büyük kısmının Tanzimat'ı Osmanlı modernleşmesinin başlangıç aşamalarından biri olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık "dış baskı", "Avrupa" ve "diplomasi" kavramlarının yoğunluğu ise öğrencilerin önemli bölümünün Tanzimat Fermanı'nı dış politika koşulları ve Avrupa devletlerinin etkisi bağlamında yorumladığını göstermektedir.

Kelime bulutunda "eşitlik", "haklar", "hukuk", "askerlik" ve "vergi" gibi kavramların dikkat çekmesi, öğretmen adaylarının Tanzimat Fermanı'nın içerdiği hukuki ve toplumsal düzenlemeleri önemli gördüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca "merkezi otorite", "devlet bekası" ve "merkezileşme" kavramları, öğrencilerin Tanzimat'ı devletin dağılmasını önlemeye yönelik bir yeniden yapılanma girişimi olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Kelime bulutu, öğretmen adaylarının Tanzimat Fermanı'na ilişkin tarihsel argümanlarını daha çok modernleşme, devletin devamlılığı, dış baskılar ve toplumsal dönüşüm ekseninde şekillendirdiklerini ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA

Bu araştırmanın bulguları, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin Tanzimat Fermanı bağlamında tarihsel argümantasyon becerilerinin farklı düzeylerde geliştiğini, ancak genel olarak tarihsel olayları çok boyutlu değerlendirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü Tanzimat Fermanı'nı yalnızca bir hukuk metni olarak değil, aynı zamanda Osmanlı Devleti'nin siyasal, toplumsal ve uluslararası sorunlarına verilen kapsamlı bir cevap olarak yorumlamıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının tarihsel olayları bağlamları içerisinde değerlendirebildiklerini ve çoklu neden-sonuç ilişkileri kurabildiklerini göstermektedir. Tarihsel düşünme literatüründe bağlamsallaştırma ve çoklu nedensellik kurma becerileri üst düzey tarihsel düşünmenin temel göstergeleri arasında kabul edilmektedir (Seixas 2017: 597-598; Wineburg, 2010:93). Benzer şekilde Keleş, Ata ve Köksal (2006: 108), öğrencilerin birincil tarihsel kaynaklar üzerinde çalışmasının tarihsel yorum geliştirme becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun Tanzimat Fermanı'nı tartışmalı bir tarihsel konu olarak değerlendirdiği belirlenmiştir. Katılımcıların bir kısmı Tanzimat'ı Osmanlı modernleşmesinin başlangıcı olarak yorumlarken, diğerleri Avrupa devletlerinin siyasal baskılarının sonucu olarak değerlendirmiştir. Bu bulgu, tarih yazımında uzun yıllardır devam eden iç dinamikler–dış dinamikler tartışmasının öğretmen adaylarının tarihsel yorumlarına da yansıdığını göstermektedir. İnalcık (1964: 629) ve Ortaylı (1987: 193), Tanzimat'ın yalnızca dış baskılarla açıklanamayacağını, Osmanlı bürokrasisinin reform arayışlarının da sürecin önemli belirleyicileri arasında olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının farklı açıklama modellerini birlikte kullanmaları, tarihsel olayları tek nedenli açıklamalar yerine çoklu nedensellik çerçevesinde değerlendirebildiklerini göstermektedir. Bu durum Seixas'ın (2017: 601) tarihsel düşünmenin önemli göstergelerinden biri olarak tanımladığı karmaşık nedensellik anlayışıyla örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının oluşturdukları tarihsel argümanlarda "devletin bekası", "modernleşme" ve "Avrupa baskısı" temalarının öne çıktığı görülmüştür. Bu bulgu, Osmanlı modernleşmesini devletin merkezî yapısını güçlendirmeye ve uluslararası sistem içerisinde varlığını sürdürmeye yönelik bir dönüşüm süreci olarak değerlendiren tarih yazımıyla paralellik göstermektedir (Karpat, 2002: 199; Findley, 2010: 172). Bununla birlikte bazı öğretmen adaylarının Tanzimat'ı daha çok dış baskılar çerçevesinde açıklaması, tarihsel olayların yorumlanmasında farklı tarihsel anlatıların etkisini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının tek bir tarihsel anlatıyı benimsemek yerine alternatif açıklamaları değerlendirebildiklerini göstermesi bakımından önemlidir.

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının kanıt kullanımında farklı düzeylerde performans sergilediklerini ortaya koymuştur. Katılımcıların bir kısmı Tanzimat Fermanı metni, Osmanlı arşiv belgeleri ve döneme ilişkin tarihsel kaynakları kullanarak tarihsel iddialarını desteklemeye çalışırken, bazı katılımcılar daha genel ve yüzeysel kaynak ifadeleriyle yetinmiştir. Bu bulgu, Monte-Sano'nun (2010: 564) öğrencilerin tarihsel yazılarında kanıt kullanma düzeylerinin farklılaştığını ortaya koyan çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde De La Paz ve Felton (2010: 182), öğrencilerin tarihsel kaynakları yalnızca bilgi aktarma amacıyla değil, tarihsel iddialarını destekleyen kanıtlar olarak kullanmalarının üst düzey tarihsel düşünmenin önemli bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Araştırmada bazı öğretmen adaylarının kaynakları yorumlayarak kullanabilmesi önemli bir gelişim göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ancak bazı katılımcıların kaynak ile kanıt arasındaki ilişkiyi yeterince kuramaması, tarihsel muhakeme becerilerinin henüz tam olarak gelişmediğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının gerekçelendirme becerileri incelendiğinde, bazı katılımcıların Tanzimat Fermanı'nı devletin bekası, Mısır Meselesi ve Avrupa devletlerinin baskıları gibi faktörlerle ilişkilendirerek güçlü tarihsel açıklamalar geliştirdiği görülmüştür. Buna karşın bazı katılımcılar yalnızca bilgi aktarımı yapmakla yetinmiş ve tarihsel iddialarını yeterince gerekçelendirememiştir. Bu durum, tarihsel argümantasyon becerilerinin öğrenciler arasında farklı düzeylerde geliştiğini göstermektedir. Cesur'un (2025: 1736) belirttiği gibi tarihsel kanıt kullanımı yalnızca belgeye ulaşmayı değil, belgeyi belirli bir tarihsel iddiayı destekleyecek biçimde yorumlamayı gerektirmektedir. Benzer şekilde VanSledright (2011: 92), tarihsel muhakemenin temelinde kanıt ile iddia arasında anlamlı ilişkiler kurulmasının yer aldığını vurgulamaktadır.

Araştırmanın önemli bulgularından biri de öğretmen adaylarının karşıt argüman geliştirme becerileridir. Katılımcıların önemli bir bölümü Tanzimat Fermanı'nın yalnızca modernleşme hareketi ya da yalnızca dış baskıların sonucu olduğu yönündeki tek taraflı açıklamaları sorgulayarak alternatif görüşler ortaya koymuştur. Kuhn'a (1991: 272) göre karşıt argüman geliştirme ve alternatif açıklamaları değerlendirme becerisi eleştirel düşünmenin temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının farklı tarihsel açıklamaları karşılaştırabilmeleri, tarihsel olayların karmaşık yapısını kavrayabildiklerini göstermektedir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu, bazı öğretmen adaylarının tarihsel bilginin mutlak ve değişmez olmadığına yönelik farkındalık geliştirmiş olmalarıdır. Katılımcıların "kesin doğruya ulaşmanın mümkün olmadığı" veya "en doğru yoruma yaklaşılabileceği" yönündeki ifadeleri, tarihsel bilginin yorumlayıcı doğasına ilişkin epistemolojik farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir. Wineburg (2010: 83), tarihsel bilginin kesin doğrular bütünü olarak değil, kanıtlara dayalı yorumlama süreci olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu açıdan öğretmen adaylarının tarihsel bilginin doğasına ilişkin farkındalıklarının gelişmekte olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın literatüre en önemli katkısı, Tanzimat Fermanı gibi tarih yazımında tartışmalı bir konuya ilişkin öğretmen adaylarının tarihsel argümanlarını Toulmin Argümantasyon Modeli çerçevesinde incelemesidir. Literatürde Tanzimat Fermanı üzerine yapılan çalışmalar çoğunlukla siyasal, toplumsal ve hukuksal dönüşümler üzerinde yoğunlaşırken, öğretmen adaylarının tarihsel argüman geliştirme ve değerlendirme süreçlerine odaklanan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırma, tarihsel düşünme ve argümantasyon

becerilerinin tartışmalı tarihsel konular bağlamında nasıl ortaya çıktığına ilişkin özgün bulgular sunmaktadır. Bulgular genel olarak Van Drie ve Van Boxtel (2008: 109), Monte-Sano (2010: 566) ve Türk ve Yıldırım'ın (2025: 381) çalışmalarında ulaşılan sonuçlarla uyumludur. Söz konusu çalışmalar da argümantasyon temelli uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşünme, tarihsel muhakeme, kanıt kullanımı ve çoklu bakış açısı geliştirme becerilerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Cirit Gül, Apaydın ve Omca Çobanoğlu (2021:605) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de argümantasyon temelli çalışmaların öğrencilerin argüman oluşturma beceri ve kalitelerini etkilediği, kavramsal anlamayı etkilediği, düşünme ve bilişsel becerilerini geliştirdiği, derse yönelik tutumu etkilediği ve yaratıcılık üzerinde önemli bir rol oynadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Swartz (2008: 216) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre de öğrencilerin tarih öğreniminde üzerinde çalıştıkları argümanlar tarihsel olayları arasındaki etkileşimi fark edebildiklerini ve bu tekniği kullandıkça bunları okul dışındaki yaşamlarına daha kolay entegre edebileceklerini göstermiştir.

SONUÇ

Bu araştırmada Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin Tanzimat Fermanı çerçevesinde tarihsel argümanları değerlendirme becerileri incelenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar MAXQDA mantığında tema, kategori ve kodlar doğrultusunda analiz edilmiş; tarih öğretmeni adayları olarak öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin problem durumunu anlama, tarihsel soru oluşturma, ön bilgi kullanımı, kanıt kullanımı, gerekçelendirme, karşıt argümanları değerlendirme ve yeniden değerlendirme boyutlarında nasıl şekillendiği ortaya konulmuştur.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının önemli bir kısmı Tanzimat Fermanı'nı tartışmalı bir konu olarak değerlendirmiştir. Özellikle "iç dinamikler mi yoksa dış baskılar mı etkili oldu?" sorusu öğretmen adaylarının en çok üzerinde durduğu tartışma alanı olmuştur. Bunun yanında Tanzimat'ın Osmanlı modernleşmesinin başlangıcı mı yoksa Avrupa baskısıyla ortaya çıkan zorunlu bir düzenleme mi olduğu yönünde farklı görüşlerin bulunduğu görülmüştür. Bazı öğrenciler Tanzimat'ı devletin bekasını koruma amacı taşıyan zorunlu bir reform hareketi olarak değerlendirirken, bazı öğrenciler ise Avrupa devletlerinin baskısıyla ortaya çıkan diplomatik bir hamle olarak yorumlamıştır.

Öğretmen adaylarının tarihsel soru oluşturma becerilerinde farklı düzeyler ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar güçlü tarihsel argümanlar geliştirerek Tanzimat'ın modernleşme, merkezileşme ve devletin devamlılığı üzerindeki etkilerini tartışırken; bazı katılımcıların ise yalnızca bilgi aktarma düzeyinde kaldıkları görülmüştür. Bu durum tarihsel argüman oluşturma becerisinin tüm öğrencilerde aynı düzeyde gelişmediğini göstermektedir.

Ön bilgi kullanımı boyutunda öğretmen adaylarının büyük bölümünün birincil ve ikincil kaynak ayrımının farkında olduğu görülmüştür. Özellikle Halil İnalcık, İlber Ortaylı, Niyazi Berkes ve Enver Ziya Karal gibi tarihçilerin eserlerine sıklıkla başvurulmuştur. Bunun yanında Tanzimat Fermanı'nın kendisi, Osmanlı arşiv belgeleri, layihalar ve döneme ait anılar da önemli kaynaklar arasında gösterilmiştir. Bazı öğretmen adaylarının kaynakların güvenilirliğini sorgulaması ve kaynak karşılaştırması yapması, tarihsel düşünme açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Kanıt kullanımı bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının siyasal, hukuki ve toplumsal kanıtları birlikte kullanmaya çalıştıkları görülmüştür. Mısır Meselesi, Avrupa baskıları, azınlık hareketleri ve Osmanlı'daki merkezileşme politikaları öğretmen adaylarının en sık kullandığı

siyasal kanıtlar arasında yer almıştır. Bunun yanında can-mal güvenliği, askerlik ve vergi düzenlemeleri gibi Tanzimat maddeleri de hukuki reformların kanıtı olarak değerlendirilmiştir. Ancak bazı öğretmen adaylarının kaynak ile kanıt arasındaki ilişkiyi kurmakta zorlandıkları ve açıklamalarının yüzeysel kaldığı belirlenmiştir.

Gerekçelendirme boyutunda öğretmen adaylarının önemli bir kısmı neden-sonuç ilişkisi kurabilmiş ve tarihsel olayları belirli bir bağlam içinde değerlendirebilmiştir. Özellikle Tanzimat'ın devletin çözülmesini önleme amacı taşıdığı, Avrupa devletleriyle ilişkiler doğrultusunda şekillendiği ve Osmanlı modernleşmesinin bir aşaması olduğu yönündeki gerekçelendirmeler dikkat çekmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmen adaylarının yalnızca bilgi aktardıkları, kanıt ile iddia arasında güçlü mantıksal bağ kuramadıkları görülmüştür.

Karşıt argümanları değerlendirme sürecinde öğretmen adaylarının çoğu farklı bakış açılarını dikkate alabilmiştir. Özellikle Tanzimat'ın bir modernleşme hamlesi mi yoksa dış baskının sonucu mu olduğu konusunda çift yönlü değerlendirmeler yapılmıştır. Bazı öğrenciler kendi görüşlerine karşı geliştirilebilecek argümanları ayrıntılı biçimde açıklayarak eleştirel düşünme becerisi sergilemiştir. Ancak bazı öğretmen adaylarının karşıt argüman geliştirmekte zorlandıkları veya kendi görüşlerini tekrar etmekle yetindikleri görülmüştür.

Niteleyici ve yeniden değerlendirme boyutunda öğretmen adaylarının bir kısmı tarihsel bilgilerin mutlak olmadığını, yeni kanıtlarla görüşlerin değişebileceğini ifade etmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının tarihsel bilginin yorumsal yapısına ilişkin farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir. Özellikle bazı katılımcılar iç ve dış dinamiklerin birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulayarak çok boyutlu bir yaklaşım ortaya koymuştur. Buna karşın bazı öğretmen adaylarının kendi iddialarını kesin biçimde savunmaları ve alternatif yorumlara kapalı olmaları dikkat çekmiştir.

Araştırma sonucunda Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin Tanzimat Fermanı konusunda tarihsel argüman geliştirme ve değerlendirme becerilerinin belirli bir düzeyde olduğu; ancak bu becerilerin öğrenciler arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı tarihsel iddialarını desteklemek amacıyla çeşitli kaynak ve kanıtlardan yararlanmış olmakla birlikte, bazı öğrencilerin kanıtları tarihsel argümanlarıyla ilişkilendirmede, gerekçelendirme sürecinde mantıksal bağ kurmada ve karşıt argümanları değerlendirmede güçlük yaşadıkları görülmüştür. Bu bulgular, tarih eğitimi alanında gerçekleştirilen ve öğrencilerin tarihsel kanıt kullanımı ile argümantasyon becerilerinin farklı düzeylerde gelişebildiğini ortaya koyan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Wineburg, Mosborg ve Porat, 2001: 55; Monte-Sano, 2010: 568; VanSledright, 2011: 97).

Araştırmanın önemli katkılarından biri, tarih öğretmen adaylarının Tanzimat Fermanı gibi tartışmalı bir tarihsel konuya ilişkin argümanlarını Toulmin Argümantasyon Modeli çerçevesinde incelemesidir. Literatürde Tanzimat Fermanı'nın daha çok siyasal, toplumsal ve hukuksal boyutları ele alınırken, öğretmen adaylarının tarihsel argüman geliştirme ve değerlendirme süreçlerine odaklanan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu yönüyle araştırma, tarihsel düşünme ve argümantasyon becerilerinin tartışmalı tarihsel konular bağlamında nasıl ortaya çıktığına ilişkin özgün bulgular sunmaktadır.

ÖNERİLER

1) Tarih öğretiminde argümantasyon temelli etkinliklerin arttırılması önerilmektedir. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının önemli bir kısmının tarihsel olayları çok boyutlu değerlendirebildiğini, ancak bir bölümünün hâlâ yüzeysel açıklamalarla yetindiğini göstermektedir. Bu nedenle tarih derslerinde yalnızca bilgi aktarımına dayalı öğretim yerine, öğretmen adaylarının iddia-kanıt-gerekçe zinciri kurmasını sağlayan argümantasyon temelli etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

2) Kaynakları analiz etme becerisini geliştirecek yapılandırılmış görevler tasarlanmalıdır. Öğretmen adaylarının bir kısmının "Osmanlı arşivleri", "kitaplar" gibi genel ifadeler kullandığı görülmüştür. Bu durum, kanıtın somutlaştırılmasında eksiklik olduğunu göstermektedir. Bu nedenle birincil kaynak analiz etkinlikleri, belge inceleme çalışmaları, ferman, mektup, layihâ çözümleme görevleri daha sistematik biçimde derslere entegre edilmelidir.

3) Tarihsel gerekçelendirme becerisi için rehberli yazma (scaffolding) çalışmaları uygulanabilir. Bulgular bazı öğretmen adaylarının iddia-kanıt-açıklama şablonu, yönlendirici soru kartları, örnek argüman çözümlemeleri ile daha iyi gerekçelendirmede bulunabileceklerine işaret etmektedir.

4) Çok perspektifli tarih öğretimi güçlendirilmelidir. Öğrenciler Tanzimat Fermanı'nı hem modernleşme hem de dış baskı bağlamında değerlendirebilmiştir. Ancak bu durum tüm öğrencilere yayılmamıştır. Bu nedenle öğretim süreçlerinde farklı tarih yazımı yaklaşımları, Osmanlı–Avrupa karşılaştırmaları, farklı aktör perspektifleri (devlet, halk, dış güçler), daha sistematik şekilde ele alınmalıdır.

5) Karşıt argüman geliştirme etkinlikleri derslere entegre edilmelidir. Bulgular, bazı öğretmen adaylarının karşıt görüş geliştirmekte başarılı olduğunu ancak bir kısmının bu beceride sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu nedenle "Savun–karşı çık" tartışmaları, münazara etkinlikleri, karşıt metin analizleri, tarih öğretiminde düzenli olarak kullanılmalıdır.

6) Tarihsel bilginin kesin olmadığına yönelik epistemolojik farkındalık artırılmalıdır. Bazı öğrenciler tarihsel bilginin yoruma açık olduğunu ifade ederken bazıları kesin yargılar kullanmıştır. Bu farklılık, epistemolojik farkındalık düzeyinin değişken olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarına tarih yazımının doğası, farklı tarihsel yorumların varlığı, kaynak eleştirisi konularında özel eğitimler verilmelidir.

7) Kaynak çeşitliliği ve akademik okuryazarlık geliştirilmelidir. Öğretmen adaylarının çoğu akademik eser kullanmakla birlikte bazıları sınırlı ve genel kaynak ifadeleri kullanmıştır. Bu nedenle akademik veri tabanı kullanımı, kaynak gösterme eğilimi, birincil-ikincil kaynak ayrımı konularında uygulamalı eğitimler gerekli görülmektedir.

8) Düşük düzey argümantasyon yapan öğrenciler için destekleyici müdahaleler yapılabilir. Bazı öğretmen adaylarının yalnızca bilgi aktardığı ve argüman kurmadığı görülmüştür. Bu öğrenciler için yapılandırılmış yazma destekleri, birebir geri bildirim, örnek argüman incelemeleri uygulanmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

9) Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı programlarında tarihsel düşünme becerileri bağımsız ders olarak ele alınmalıdır. Bulgular, becerilerin öğrenciler arasında eşit gelişmediğini göstermektedir. Bu nedenle tarihsel düşünme, argüman temelli tarih öğretimi, eleştirel tarih okuryazarlığı, bağımsız bir ders ya da modül olarak programlara eklenmelidir.

10) Araştırma bulgularından hareketle tarih öğretiminde birincil kaynak kullanımına, tarihsel tartışmalara, kanıt temelli muhakeme etkinliklerine ve çok perspektifli düşünmeyi destekleyen uygulamalara daha fazla yer verilmesinin öğretmen adaylarının tarihsel düşünme ve argümantasyon becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte bu öneriler araştırmanın çalışma grubuyla sınırlı olarak değerlendirilmelidir. Araştırma, yalnızca bir üniversitenin Tarih Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 18 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş olup bulguların tüm tarih öğretmen adaylarına genellenmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma yalnızca Tanzimat Fermanı konusu kapsamında yürütülmüş olup farklı tarihsel konuların ele alındığı çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilebilir. Bu nedenle gelecekte farklı üniversitelerde, daha geniş çalışma gruplarıyla ve farklı tartışmalı tarihsel konular bağlamında gerçekleştirilecek araştırmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Ata, B., Altun, A., & Kaymakcı, S. (Ed.). (2023). Yurtdışında tarih eğitimi: Kişiler ve eserleri. İBER Akademi Yayınları.

Cesur, M. (2025). Tarih Eğitiminde "Kanıt" Kelimesinin Hatalı Kullanımı: Terminolojik Bir İnceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 1729-1745.

Cirit Gül A., Apaydın, Z. ve Çobanoğlu, E. O., "Türkiye'de Argümantasyon İncelenmesi- İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi - Investigation of Graduate Thesis About Argumentation in Turkey: Thematic Content Analysis". Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi - Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education 40 (2), Aralık 2021: 591-628.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

De La Paz, S., & Felton, M. K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology*, *35*(3), 174-192.

Eldem, E. (2022). Tanzimat Hatt-ı Hümayunu'nu (1839) baştan okuma. *Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar, 20*, 9–94.

Findley, C. V. (2010). *Turkey, Islam, nationalism, and modernity: A history, 1789-2007*. Yale University Press.

Fisher, A. (2018) Gerçek argümanların mantığı. Ankara: İmge.

Günal, H. (2016). Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konulara yaklaşımları (Erzurum örneği) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

İnalcık, H. (1964). Tanzimat'ın uygulanması ve sosyal tepkileri. *Belleten*, *28*(112), 623-690.

Karpat, K. H. (2002). *Studies on Ottoman social and political history: Selected articles and essays* (Vol. 81). Brill.

Keleş, H., Ata, B., & Köksal, H. (2006). Tarihî dokümanla tarih öğretiminin lise öğrencilerinin başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*.

Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis*. sage.

Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *The Journal of the Learning Sciences*, *19*(4), 539-568.

Nokes, J. D., & De La Paz, S. (2023). Historical argumentation: Watching historians and teaching youth. *Written Communication*, *40*(2), 333-372.

Nussbaum, E. M. (2008). Using argumentation vee diagrams (AVDs) for promoting argument–counterargument integration in reflective writing. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 549–565.

Ortaylı, İ. (1987). *İmparatorluğun en uzun yüzyılı*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational philosophy and theory*, *49*(6), 593-605.

Stradling, R. A. (2003). *20. Yü*zyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli. Çev. A. Ünal. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Swartz, R. J. (2008). Teaching students how to analyze and evaluate arguments in history. *The Social Studies*, *99*(5), 208-216.

Tisdell, E. J., Merriam, S. B., & Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Toulmin, S. E., (2003). The uses of argument. Cambridge: Cambridge University Press.

Türk, F., & Yıldırım, N. (2025). Development of Argumentation-Based Guidance Materials in Science Education and Analysis of Students' Argumentation Levels. *Journal of Theoretical Educational Science*, *18*(2), 367-384.

Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, *20*(2), 87-110.

VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. Routledge.

Wiley, J., & Voss, J. F. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of educational psychology*, *91*(2), 308-309.

Wineburg, S. (2010). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi delta kappan*, *92*(4), 81-94.

Wineburg, S., Mosborg, S., & Porat, D. (2001). What can Forrest Gump tell us about students' historical understanding?. *Social education*, *65*(1), 55-55.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

History Education Department Students' Skills in Evaluating Historical Arguments

History Education Department Students' Skills in Evaluating Historical Arguments

History education is not limited to transferring information about past events; it also aims to develop students' historical thinking, critical inquiry, evidence-based reasoning, and argumentation skills. Contemporary approaches in history education emphasize that students should actively engage in interpreting historical events rather than memorizing historical facts. In this context, historical argumentation has become one of the core dimensions of historical thinking. Historical argumentation involves constructing claims about the past, supporting these claims with evidence, justifying interpretations, and evaluating alternative perspectives. Accordingly, students are expected to analyze historical sources critically, establish cause-and-effect relationships, and develop reasoned interpretations of historical issues.

Controversial historical topics play an important role in improving students' historical argumentation skills because they require individuals to examine multiple perspectives and evaluate competing interpretations. Such issues encourage learners to question evidence, compare historical narratives, and construct their own interpretations. The *Tanzimat* Edict, proclaimed in 1839 during the modernization process of the Ottoman Empire, represents one of these controversial historical subjects. While some historians consider the *Tanzimat* Edict as the beginning of Ottoman modernization and constitutional development, others interpret it as

a diplomatic concession imposed by European powers. Therefore, the *Tanzimat* Edict provides an appropriate context for examining students' historical argumentation skills.

The purpose of this study is to investigate history teacher candidates' skills in evaluating historical arguments within the framework of the *Tanzimat* Edict. More specifically, the study examines how participants understand the historical problem, formulate historical arguments, use prior knowledge and evidence, justify their claims, evaluate counterarguments, and reconsider their own interpretations.

The study was conducted using a qualitative case study design. The participants consisted of 18 history teacher candidates enrolled in a History Teaching Program during the 2025–2026 academic year. Purposeful sampling, specifically convenience sampling, was used in the selection of participants. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher. The interview form included seven open-ended questions focusing on the dimensions of understanding the problem situation, generating historical questions, using prior knowledge, using evidence, justification, evaluating counterarguments, and reconsideration.

The collected data were analyzed through content analysis. The analysis process was conducted in accordance with the logic of MAXQDA by organizing the data into themes, categories, and codes. During the analysis process, participants' responses were carefully examined, meaningful data units were identified, and codes were generated. Similar codes were then grouped into categories and broader themes. Direct quotations from participants were also used to support the findings and increase the credibility of the analysis.

The findings of the study revealed that most participants considered the *Tanzimat* Edict to be a controversial historical issue. One of the most common debates among participants concerned whether the Tanzimat reforms emerged primarily from internal dynamics or external pressures. Some participants argued that the reforms were part of a long-term Ottoman modernization and centralization process initiated before the Tanzimat period. According to these participants, the *Tanzimat* Edict represented a rational reform movement carried out by Ottoman bureaucrats to preserve the state and strengthen the central administration. Other participants, however, emphasized the role of European intervention and diplomatic pressure, especially in relation to the Egyptian Question and the Ottoman Empire's need for British support. These participants interpreted the Tanzimat reforms as pragmatic political moves aimed at securing foreign support rather than genuine modernization efforts.

The study also demonstrated significant differences in participants' abilities to formulate historical arguments. Some teacher candidates produced multidimensional and well-structured arguments by integrating political, social, and diplomatic factors. These participants discussed themes such as modernization, constitutional development, equality, centralization, and state survival. In contrast, some participants remained at a descriptive level and merely provided factual information without constructing a clear historical argument. This finding suggests that historical argumentation skills among teacher candidates vary considerably.

Regarding the use of prior knowledge and sources, many participants referred to both primary and secondary sources. Frequently mentioned sources included the *Tanzimat* Edict itself, Ottoman archival documents, official reports, memoirs, and the works of prominent historians such as Halil İnalcık, İlber Ortaylı, Niyazi Berkes, and Enver Ziya Karal. Some participants

demonstrated awareness of the distinction between primary and secondary sources and emphasized the importance of comparing sources critically. This finding indicates that certain participants possess a developing understanding of historical methodology and source criticism.

In terms of evidence use, participants employed various forms of political, legal, and social evidence. Political evidence included references to the Egyptian Crisis, European intervention, nationalist movements, and diplomatic relations. Legal evidence focused on reforms related to equality before the law, taxation, military service, and security of life and property. Social evidence included discussions about minority rights, social tensions, and the reactions of Muslim and non-Muslim communities. However, some participants struggled to transform sources into meaningful historical evidence and had difficulty establishing a clear relationship between evidence and claims.

The findings related to justification revealed that several participants were able to establish logical connections between claims and evidence through cause-and-effect reasoning. Many participants justified their arguments by referring to the Ottoman Empire's attempts to prevent disintegration and preserve state authority during a period of political crisis. Others highlighted the influence of European modernization models and diplomatic pressures. Nevertheless, a number of participants provided weak or superficial justifications and failed to construct coherent explanatory frameworks.

The analysis of counterarguments showed that some participants were capable of considering alternative historical interpretations and critically evaluating opposing views. These participants acknowledged that the Tanzimat reforms could simultaneously be interpreted as both internal modernization efforts and responses to external pressure. Such responses demonstrated multidimensional thinking and historical empathy. On the other hand, some participants either repeated their own arguments or failed to develop convincing counterarguments.

Finally, the findings concerning reconsideration and qualification indicated that several participants recognized the interpretative nature of historical knowledge and acknowledged that historical interpretations may change depending on new evidence. These participants avoided absolute judgments and adopted a more critical and reflective perspective toward historical interpretation. However, some participants defended their own claims with complete certainty and showed limited openness to alternative explanations.

Overall, the study concluded that history teacher candidates possess varying levels of historical argumentation and historical thinking skills. While some participants demonstrated advanced abilities in evidence use, justification, and multiperspectival evaluation, others experienced difficulties in constructing coherent historical arguments. The findings suggest that history education programs should place greater emphasis on controversial historical issues, primary source analysis, evidence-based reasoning, and argumentation practices. In this regard, incorporating multiperspectivity and inquiry-based activities into history teaching may contribute significantly to the development of students' historical thinking and argumentation skills.

International Journal of New Approach in Social Studies

Makale Bilgileri:	*Tarih Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Tarihsel Argümanları Değerlendirme Becerileri*
Makale Türü:	*Nitel Araştırma Makalesi*
Geliş Tarihi:	*13.06.2026*
Kabul Tarihi:	*30.06.2026*
Yayım Tarihi:	*30.06.2026*
Sorumlu yazar	*İbrahim Edhem Tokgöz/ iedhem.tokgoz@gazi.edu.tr*
Değerlendirme:	*Çift Taraflı Kör Hakemlik*
Etik Beyan:	** Bu çalışma Prof. Dr. Bahri Ata danışmanlığında "*Tarih *Öğretmen Adaylarının Tarihsel Argümanları Değerlendirme Becerilerine Bir Bakış" başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.* ** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.*
Benzerlik Taraması:	*Yapıldı / Turnitin*
Etik Kurul Kararı:	*Bu araştırma, üniversitenin T.C. Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonunun 02/06/2026 tarihli E-77082166-302.08.01-1550087 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*
Katılımcı Rızası:	*Katılımcılardan Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu alınmıştır*
Mali Destek:	*Çalışma için herhangi bir kurum ve projeden mali destek alınmamıştır.*
Çıkar Çatışması:	*Çalışmada kişiler ve kurumlar arası çıkar çatışması bulunmamaktadır.*
Yazar Katkısı	*Bütün yazarlar eşit katkıda bulunmuşlardır.*
Telif Hakları & Lisans:	*Dergi, dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptir ve çalışmaları Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License altında yayımlanmaktadır.*