T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTA ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TARİH ÖĞRETMENLERİNİN TARİH EĞİTİMİNDEKİ YENİ YAKLAŞIMLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ ANKARA ÖRNEĞİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Servet HALİ

Ankara
Ocak,2013

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTA ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TARİH ÖĞRETMENLERİNİN TARİH EĞİTİMİNDEKİ YENİ YAKLAŞIMLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ ANKARA ÖRNEĞİ

DOKTORA TEZİ

Servet HALİ

Danışman: Prof. Dr. Refik TURAN

Ankara
Ocak, 2013

JÜRİ ONAY SAYFASI ÖRNEĞİ

Servet HALİ 'ın Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitimindeki Yeni Yaklaşımlara İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Ankara Örneği başlıklı tezi 09/04/2013 tarihinde, jürimiz tarafından Tarih Öğretmenliği Ana Bilim / ~~Ana Sanat~~ Dalında ~~Yüksek Lisans~~/ Doktora / ~~Sanatta Yeterlik~~ Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı İmza

Başkan: Prof. Dr. Azmi SÜSLÜ

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Refik TURAN

Üye : Prof. Dr. Necdet HAYTA

Üye : Doç. Dr. Güray KIRPIK

Üye : Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN

ÖN SÖZ

Günümüzde teknoloji akıl almaz bir hızla değişim göstermektedir. Bu değişim hızının hayatın ve bilimin her alanına etki etmesi gereklidir. Özellikle eğitimin teknolojik gelişmelerle iç içe ve gelişmelerin birinci sırada etkilediği alan olmalıdır. Bu değişim sürecinin eğitimin her alanına yansıması gerekliliğini de belirtmekte yarar vardır.

Geçtiğimiz yüzyılın başlarında Avrupa'da ve ülkemizde yoğun bir şekilde tarih öğretiminde de hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaya başlamıştır. Özellikle öğretim yöntem ve tekniklerinde, araç gereçlerinde, öğretmen-öğrenci iletişimin ve etkileşiminde, öğretmen-öğrencilerin sınıf içindeki konumlarında ve daha bunlara benzer birçok konuda kökten bir değişim içerisine girilmiştir. Üniversitelerde tarih öğretiminin bu değişim ve gelişimi daha yakından takip edilebilmesi maksadıyla daha lisans düzeyinde etkinlikler yaptırılmaya başlanmıştır. Özellikle yüksek lisans ve doktora düzeyinde bu tür çalışmalara daha da ağırlık verilmiş ve gerek seminer çalışması olarak ve gerekse tezlerde bu yenilikler yoğun bir şekilde çalışılmış ve çalışılmaya devam edilmektedir. Bu çalışmanın amacı tarih öğretiminde yaşanan değişime katkı sağlayabilmek ve tarih öğretimindeki son yıllarda uygulanmaya çalışılan yenilikçi yaklaşımların en belli önemli ve günümüzde en fazla uygulananları ve uygulanması ve bilinmesi gerekli olanları bir araya getirebilmek ve eğitim alanına bu konuda katkı sağlayabilmektir. Ayrıca bu araştırmanın bir başka ve çok önemli amacı da yukarda belirttiğim değişim ve gelişimin uygulanabilirliğinin tespit edilmeye çalışılmasıdır ki aslında en önemli olan nokta da budur. Son elli yılda gerçekten tarih öğretiminde çok önemli değişiklikler yapılmış değişik yaklaşımlar ortaya konulmuş ancak bunların uygulanabilirliği veya uygulanıp uygulanmadığı tam anlamıyla ölçülebilmiş midir? Bunu tespit etmeye çalışmakta bu araştırmanın öncelikli amaçları arasında yer almıştır.

Yukarda araştırmanın belirtilen amaçlarına ulaşabilmek maksadıyla araştırmaya başlarken uygulama alanı tarih öğretimindeki yeni yaklaşımlarını tarih öğretmenlerinin

uygulayabilip uygulamadıklarını, uyguluyorlarsa hangi sıklıkla, bu yaklaşımlar hakkında öğretmenlerin ne kadar bilgi sahibi olduklarını ölçebilmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığının 9 yıl kesintisiz eğitim pilot uygulaması yapılan 21 il evren olarak tespit edilmiş ve bu araştırmayı gerçekleştirebilmek amacıyla bakanlığımızın Araştırma ve Geliştirme biriminden Eğitim Araştırma ve Geliştirme Desteği alınmıştır. Ancak bu iznin alındığı sıralarda eş zamanlı olarak bakan değişimi ve bu değişimden sonra yeni bakanın bakanlık yönetim birimlerinde gerçekleştirdiği değişim sonucunda maalesef bakanlığımızın uygulamada gerçekleştirdiği değişim neticesinde bu destek programının uygulamasına son verilmesi ve hatta bu desteği sağlayan Bakanlık biriminin dahi lağvedilmesi ve görev ve yetkilerinin başka genel müdürlükler bünyesine dağıtılması nedeniyle tezin uygulama alanı daraltılarak uygulama Ankara İli ile sınırlanmıştır. Tez araştırma izninin alınmasından sonra yapılan bu değişiklik neticesinde yetkili mercilere yeniden izin alınması hususunda müracaat edilmiş ancak buna gerek olmadığı aldığımız iznin yeterli olabileceği belirtildiği için araştırma izin belgesinde uygulama illeri daha önce tespit ettiğimiz 21 ili göstermektedir. İzin belgemiz eklerde belirtildiği gibidir. Bu etkenler neticesinde son olarak tezinin tam olarak uygulama alanına karar verilip çalışmaya devam edilmiştir.

Bu araştırmaya daha başlarken ve araştırmanın ortaya çıkmasında birçok değerli büyüğüm ve hocalarımın emeği geçmiştir. Araştırmanın konusunun tespitinden başlayarak tezin her aşamasında bana çok değerli zamanlarını ayıran, beni her zaman aydınlatan, yardımlarını hiç esirgemeyen çok değerli hocalarıma teşekkür ediyorum.

Lisans döneminden başlayarak yüksek öğrenimimin her basamağında bilgisi yaklaşımı ve beni araştırmaya teşvik edip destekleyen iyi bir öğretmen ve tarih eğitimcisi olarak yetişmemde hakkı ödenmez emeği olan bu tezin adının konup araştırmanın planlanması, ortaya çıkmasında her aşamada engin bilgi ve tecrübesinden beni mahrum etmeyen çok kıymetli vaktini esirgemeyen çok kıymetli Danışman Hocam Sayın Prof. Dr. Refik TURAN' a sonsuz teşekkürler sunarım.

TARİH ÖĞRETMENLERİNİN TARİH EĞİTİMİNDEKİ YENİ YAKLAŞIMLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ ANKARA ÖRNEĞİ

HALİ, Servet
Doktora, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Refik TURAN
Ocak–2013, 377 sayfa

ÖZET

Dünyada Tarih öğretiminde yeni bazı yaklaşımlara ilişkin çalışmalar 20. yy. dan öncelere dayanır. Özellikle 20. yy. ve 21.yy.da büyük hız kazanmış ve müfredatta dahi uygulanmaya başlamıştır. Özellikle de Tarih Öğretimindeki sorunlar gündeme geldikçe eski yöntem ve tekniklerin sadece ezberci bir öğrenci yetiştirdiği ve bu durumun düzeltilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Gelişen ve değişen teknoloji ve imkânlarında eğitimde etkili bir şekilde kullanılması da kaçınılmaz bir hal almıştır. Topyekûn bu gelişmeler eğitim alanında köklü değişimi kaçınılmaz kılmıştır. Dolayısıyla dünyada ki gelişimden eğitimde aynı nispetle etkilenmiş ve hızlı bir değişim süreci içine girilmiş. Eğitimciler kalıcı öğretme ve öğrenme gerçekleştirebilmek için çok yoğun çalışmalar yapmaya başlamıştır.

Bu değişim ve gelişim eğitimin her alanına yansımış ve üniversitelerde her bölüme de eğitim alanın da ders olarak okutulmaya başlamıştır. Bu alanlardan biri de Tarih Eğitimi olmuştur ve ülkemizde üniversitelerimizde önceleri arasında olmakla birlikte birçok üniversite bu çalışmalara çok önemli katkılar sağlamıştır. Bu katkılar hem Tarih Öğretiminin kalıcılığını ve başarısını artırmaya yönelik çalışmalar olmakla birlikte aynı zamanda bu alana dair çalışma ve yaklaşımları takip etmek olmuştur. Ayrıca tarih öğretiminde dünyada meydana gelen gelişimi ve değişimi takip etmeye de çalışarak geçmişten günümüze bizde yapılan çalışmaları tanımak amacına hizmet edilmiştir.

Bu çalışma da bu amaçla tarih öğretimimizde son yıllarda meydana gelen yeni yaklaşımlar araştırılmaya çalışılmış ilgili araştırmalar incelenmeye çalışılarak genel bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Ayrıca bu çalışmada Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımlara ilişkin öğretmen görüşlerini almak amacıyla Ankara İlinde görev yapmakta olan tarih öğretmenlerine bir anket çalışması uygulanmıştır. Ankara ilindeki Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan 11 merkez ilçedeki lise tarih öğretmenleri ile ilköğretim okullarında görev yapan tarih lisanslı sosyal bilgiler öğretmenlerinden tarih öğretiminde yeni yaklaşımların kullanılmamasının nedenlerine yönelik görüşler ile tarih öğretiminde yeni yaklaşımlara yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı ölçeğin değerlendirilmesinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) değerleri belirlenerek bulgular kısmı oluşturulmuştur.

Anahtar kelimeler: Tarih, tarih öğretimi, yeni yaklaşımlar, sözlü tarih, yerel tarih, araç gereç, fotoğraf, resim.

ABSTRACT

While the studies about new approaches in teaching of history started once 20th century in the world. Especially in the 20th century and in 21st century, these studies speed up and they have also been used in syllabus. Especially when the problems of history teaching came into question, it came up that old methods and techniques just help students to learn by rote and this is a problem that should be solved. Moreover, it has become inevitable to use developing and changing technology and facilities in education. These developments in all have made it unavoidable to make a radical change. As a result, education is affected by this variation in the world evenly and it started a new rapid change process. Pedagogues have started to make intense researches to be able to achieve permanent learning and teaching.

These changes have passed through to all areas of education and they have been started to be given as courses in faculties of education. One of these areas is teaching history and most universities have made a great deal of contribution. These contributions involve not only the studies for increasing the success and permanence of history teaching but they also involve following approaches and studies about this field. Furthermore following the change and development of history teaching in the world serves to give scope for the studies in our country throughout history.

With this aim, in this study a general conceptual framework is created by analyzing the researches related with new approaches in history teaching in recent years. Moreover, in this study a survey study is applied to 11 history teachers in Ankara who works as a history teacher in high schools and as a social sciences teacher in primary schools in all parts of city centre in order to get the opinions about new approaches history teaching. In the evaluation of the scale which takes the opinions of those teachers towards new approaches in history teaching and the reasons of not using new approaches in history teaching; frequency (f), arithmetic average(x) and percent (%) values are determined and diagnosis part has been formed.

Key words: history, history teaching, new approaches, oral history, local history, documents, photograph, picture.

KISALTMALAR LİSTESİ:

vb.: ve benzerleri

v.d: ve diğerleri

TÖYYKNYÖ: Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine Yönelik Ölçek

TÖYYYÖĞÖ: Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımlara Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği

Anova: Tek yönlü varyans analizi

Ancova: Kovaryans analizi

D.V.İ.A: Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi

Akt.: Aktaran

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TABLO, ŞEKİL VE RESİM LİSTESİ

Tablo 2.1: Kaçınan, Durumu Kurtaran ve Risk Alanlar……...……..59

Tablo 3.1: Geleneksel yaklaşımla yapılandırmacı yaklaşımın karşılaştırılması……..72

Tablo 3.2: İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programı içinde yerel tarih ile ilgili kazanımlar…...……...…….....95

Şekil: 3.1: Düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki farklar…….…….104

Şekil:3.2: Olağan Düşünme ve Eleştirel Düşünme arasındaki farklar…….……..…...116

Şekil3.4.1: Yaşantı Konisi……..…….….131

Tablo 6.1: Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları…….....283

Tablo 6.2. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….....284

Tablo 6.3. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Alanı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….....285

Tablo 6.4. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….…….286

Tablo 6.5. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……287

Tablo 6.6. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lisans Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….288

Tablo 6.7. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lisans Bölümü Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….…….289

Tablo 6.8. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları……....290

Tablo 6.9. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Halen Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….…….291

Tablo 6.10. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Lisansüstü Eğitim Derecesi Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları……292

Tablo 6.11. Üniversitede Öğrencilik Yıllarında Alınan Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımlardan Hangisi Konusunda Kendini Daha Yeterli Hissetmeye Göre Katılımcı Görüşlerinin Dağılımı……...…….292

Tablo 6.12. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Yeni Yaklaşımlar Konusunda Ders İçi veya Ders Dışı Etkinlik Hazırlama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları……..293

Tablo 6.13. Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımlardan En Önemlisini Hakkında Katılımcı Görüşlerinin Dağılımı……...…….294

Tablo 6.14. Öğretmenlik Yıllarınız Boyunca Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımlara İlişkin Kaç Etkinlik Kaç Etkinlik Yaptırdınız?.....294

Tablo 6.15. Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Yapmaya İlişkin İdeal Öğrenci Sayısı Hakkında Katılımcı Görüşlerinin Dağılımı……..…….296

Tablo 6.17. Tarih Öğretimindeki Yeni Yaklaşımların Hangilerinin Tarih Dersini Kalıcı Yapacağına İlişkin Katılımcı Görüşleri……...…..297

Tablo 6.18. Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Çalışmalar Boyunca Öğrencide Gelişecek En Önemli Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı…….298

Tablo 6.19. Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımların Kazandırabileceği Becerilerin En Önemli İşlevi Konusunda Katılımcı Görüşlerinin Dağılımı……..……299

Tablo 6.20. Tarih Öğretiminde ki Yeni Yaklaşımlarla İlgili Etkinlik Çalışmaları Hangi Düzey İçin Gerekli Olduğuyla Alakalı Katılımcı Görüşlerinin Dağılımı…….....299

Tablo 6.21. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Yeni Yaklaşımlarla İlgili Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları……300

Tablo 6.22. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları…….….301

Tablo 6.23. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……....301

Tablo 6.24. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Mezun Olunan Lise Alanı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……....320

Tablo 6.25. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……..302

Tablo 6.26. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları...…….303

Tablo 6.27. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Mezun Olunan Lisans Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……...…….304

Tablo 6.28. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Mezun Olunan Lisans Bölümü Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……304

Tablo 6.29. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Görev Yapılan Yerleşim Türü Değişkenine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları……..…….....305

Tablo 6.30. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşleri Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lisans Bölümü Halen Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….…..305

Tablo 6.31. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Derecesi Değişkenine Göre Farklılığı İçin U-Testi Sonuçları…...…….....306

Tablo 6.32. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Yeni Yaklaşımlar Konusunda Ders İçi veya Ders Dışı Etkinlik Hazırlama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları……..…….307

Tablo 6.33. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Yeni Yaklaşımlarla İlgili Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları……307

Resim: 1. Kutadgu Bilig……..…….167
Resim: 2. İstanbul 1453 panaroma……...…….185
Resim: 3. İstanbul 1453 panaroma……...…….186
Resim: 4. Çalışma yaprağı……..……..247

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI…..... i
ÖN SÖZ……..... ii
ÖZET…….....v
ABSTRACT…….....vii
KISALTMALAR LİSTESİ viii
TABLOLAR, ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ.....ix
İÇİNDEKİLER SAYFASI..... xiii

1.BÖLÜM ……..……1
GİRİŞ……..……1

1.1. Problem Durumu…….……..……..2
1.2. Problem Cümlesi……..……..……..3
1.2.1. Alt Problemler……..……3
1.3. Amacı……..……..……..…4
1.4. Önemi…….…….……4
1.5. Sınırlılıklar……..……..……..…..6
1.6.Varsayımlar…….……..…..……...……..……6
1.7. Tanımlar…..……..…….……..…7

2.BÖLÜM…….……...11
TARİH: GENEL BİR BAKIŞ……...…..11

2.1.Tarihin Tanımı…..……..…...……..……..14
2.2. Tarih Öğretiminin Amaçları…….……18
2.3. Tarihin Yararları…….……...…34
2.4. Tarih Öğretiminin Sorunları…….……37
2.4.1. Müfredat Programından Kaynaklanan Sorunlar…….…….……42
2.4.2. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar ……..……..…….55
2.4.3. Ders Kitaplarından Kaynaklanan Sorunlar……..……..……...60

2.4.4- Eğitim Öğretim Ortamından Kaynaklanan Sorunlar…..…….……66

3. BÖLÜM……..…….……69
TARİH ÖĞRETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR……...…….……69

3.1. Yerel tarih……..……...…...73
3.1.1-Yerel tarihin tarih derslerine katkısı……..……....84
3.1.2-Yerel tarih kullanımında karşılaşılabilecek problemler…….....,97
3.2. Çok Perspektiflilik ya da Tarihe Eleştirel Yaklaşımlar…….……99
3.2.1. Eleştirel Düşünme Nedir? ……....….99
3.2.2- Eleştirel Düşünmenin Özellikleri……..……....108
3.2.3. Eleştirel Düşünme Becerileri……..……...……112
3.2.4. Tarih Öğretimi, Eleştirel Düşünme Ve Çok Perspektiflilik……..…..…...121
3.3. Tarih Öğretiminde Film …….....124
3.3.1. Tarih Öğretiminde Filmlerin Kullanımı……..……..128
3.3.2.Tarih Derslerinde Kullanılabilecek Film Çeşitleri……..…...135
3.3.3. Tarih Derslerinde Film Kullanmanın Faydaları……..……....…135
3.3.4. Tarih Derslerinde Film Kullanmanın Sınırlılıkları……137
3.3.5. Tarih Öğretiminde Filmle Öğretme ve Öğrenme Süreci: Film Kullanmadan Önce Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar……...…..……..….138
3.3.6. Film Sunumu Esnasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar…….…..140
3.3.7. Film Sunumundan Sonra Yapılması Gereken Etkinlikler……....…141
3.3.8. Tarih Derslerinde Film Kullanımı Çerçevesince Yürütülebilecek Bazı Öğretim Etkinlikleri…….……...……...141
3.4.Sözlü Tarih…….……..144
3.4.1. Sözlü Tarihin Tanımı ve Tarihi Gelişimi……..…152
3.4.2. Sözlü Tarih Kullanımının Amacı…….….156
3.4.3. Sözlü Tarih Araştırmalarının Planlanması……..……..157
3.4.4. Sözlü Tarih Çalışmalarının Yararları……..……..….161
3.4.5. Sözlü Tarih Kullanımının Sınırlılıkları……..…..…….165
3.5.Araç-Gereçlere Dayalı Tarih Öğretimi…….……167
3.5.1. Araç-Gereç Türler……..…..…….177
3.5.1.1. Yazılı Araç-Gereç Türleri…….……...…..…177
3.5.1.2. Görsel Araç-Gereç Türleri..……..…….…...178

3.5.2. Araç-Gereçlerin Kullanım Şekli ve Yararları……..…….……182
3.5.3. Derste Kullanılacak Araç-Gereç Seçimi, Tasarımı ve Geliştirilmesi…..185
3.6. Tarih Öğretiminde Müze Ve Alan Gezileri……...…….……185
3.6.1. Müze Eğitimi……..…….……..191
3.6.2. Müze ve alan gezileri…….194
3.6.2.1. Müze ve Alan Gezilerini (Tarihi Yerler) Kullanarak Tarih Konularının Öğretimi……..…….198
3.6.2.2. Tarihi Mekânın Gezilmesi……..……...…….212
3.6.2.3. Gezi Sonrası Etkinlikler……..……...….215
3.6.3. Okul Dışında Yapılacak Tarih Öğretiminin Yararlılıkları..……...……...218
3.6.4. Okul Dışında Yapılan Tarih Öğretiminin Sınırlılıkları…..……..…….224
3.6.4.1. Okul Dışında Yapılan Tarih Öğretimine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen görüşleri……..……..…225
3.6.4.1.1. Öğrenci Görüşleri……...……225
3.6.4.1.2. Öğretmen Görüşleri…….....226
3.7. Barışçı Tarih Anlayışı…….…….……..……..…….227
3.7.1. Anlamı ve Tarihi Gelişimi……..……..……227
3.7.2. Barışçı Tarihin Uygulanma Amaçları ve Yararları……..….228
3.8. Tarih Öğretiminde Fotoğraf Ve Resim Kullanımı……...……..238
3.8.1. Görsel Belgeler: Fotoğraflar ve Resimler ……...….238
3.8.2. Fotoğraf……..…….…….240
3.8.3. Tarih Ve Fotoğraf……..……..……...240
3.8.4. Resim……..…….……..244
3.8.5. Öğretimin Görsel Araç-Gereçle Desteklenmesinin Önemi…..…….247
3.8.6. Fotoğraf ve Resimlerin Eğitim Yönünden Yararları…….249
3.8.7. Fotoğraf Ve Resimlerin Eğitim Yönünden Sınırlılıkları……..….252
3.8.8. sosyal bilgiler ve tarih dersi konuları işlenirken aşağıdaki materyaller kullanılmaya çalışılmalıdır……252

4.BÖLÜM……..255
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR……...……....255

4.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar……..…...…….255
4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar…….…...……..275

5. BÖLÜM…….……...…..279
YÖNTEM…….…….....279

5.1. Araştırmanın Modeli……..…….…..……279
5.2. Evren ve Örneklem……...……...279
5.3. Verilerin Toplama Araçları……...……..280
5.4. Verilerin Toplanması…….……281
5.5. Verilerin Analizi…….……..……...….281

6. BÖLÜM…….283
BULGULAR VE YORUM……..…….283

6.1. Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenleri Ölçeğine İlişkin Bulgular……...283
6.1.2. Mezun olduğu lisenin türü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?.....284
6.1.3. Mezun olduğu lisenin alanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?.....285
6.1.4. Yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?.....285
6.1.5. Meslekte çalışma süreleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?.....286
6.1.6. Öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?.....287
6.1.7. Üniversiteden mezun olduğu bölüm arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?..288
6.1.8. Görev yaptığı yerleşim yerinin türü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?...289
6.1.9. Görev yaptığı okul türü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?.....290
6.1.10. Mezun olduğu lisansüstü eğitim derecesine göre anlamlı bir ilişki var Mıdır? …...…….……291
6.2. Yeni Yaklaşımlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular...……..……....309

7. BÖLÜM……....309
7.1. SONUÇ …….309
7.2. ÖNERİLER……...…...……..316

KAYNAKÇA…….…...320
EKLER…….…….348
Ek 1. Fotoğraf İnceleme rehberi …….……..….....349
Ek 2. Sözlü Tarih Çalışma Yaprağı.……352
Ek-3. İhsan Sungu'nun Silah Müzesi Gezisi Sonrası Bir Ders Örneği……..……....353
Ek.4. Fotoğraf Analizi Çalışma Kağıdı…….….362
Ek 5. Araştırmada uygulanan anket soruları ve izin belgesi……...……...……363

1.BÖLÜM

GİRİŞ

Tarih; geçmişte yaşamış insan topluluklarının siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel faaliyetlerini yer ve zaman göstererek, sebep-sonuç ilişkisi içinde, belgelere dayanarak, objektif olarak inceleyen sosyal bir bilimdir(Köstüklü, 2001: 14). Konusu sosyal hayat alanı içinde insan ve insanların geçmişte yaptığı siyasi sosyal iktisadi, kültürel ve akla gelebilecek her alanı insanla ilgili her şeyi kapsar.

Özden(2002) eğitimin görevini; hayatın şartlarını ve yeni teknolojileri öğretmek, eğitime adapte etmek ve hızla değişen bir dünyada çocukları çağın ihtiyaçlarına göre hazırlamak ve yeni teknolojileri kullanabilir hale getirmek, çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilerle donatmak olarak açıklamıştır.

Tarih yazımı ve öğretimini, insanlığın ilkçağlarına kadar indirmek mümkündür. Bununla birlikte, tarih öğretmenliği bir meslek ve alan olarak 19. yüzyılda Avrupa'da ortaya çıkmıştır(Ata,2002: 35).Çok eski çağlardan başlayan tarih eğitimi ise kısaca bu bilim dalının öğrencilere en iyi şekilde öğretilebilmesi için geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam edilen çalışmaların bütünüdür. Eğitim tarihi incelendiği zaman, tarih öğretiminin genel amaçlarının yıldan yıla, ülkeden ülkeye değiştiği ve farklılaştığı görülür. Geçen yüzyılın ikinci yarısında genel olarak tarih öğretimine yüklenen temel görev, geçmişin bilgisini ve kültürünü yeni nesillere aktarmak olmuştur(Demircioğlu, 2009: 65).

Teknolojinin gelişmesiyle her alanda olduğu gibi elbette tarih eğitimi ve öğretiminde de yeniliklerin olması muhakkaktır. Gerek yöntem ve tekniklerde gerekse kullanılan araç ve gereçlerde ve yaklaşımlarda değişim kaçınılmazdır. Her alanda olduğu gibi tarih eğitimi alanında da tarih eğitimcileri çağın gereklerini uygulamaya çalışmakta ve sürekli yeni bazı yöntemler, yaklaşımlar ortaya koymaktadırlar.

Bu çalışmada bu yeni yaklaşımlardan içerik ve işlevleri farklı olmakla birlikte kavramsal çerçevede yer alan yaklaşımlar ele alınmış ve açıklanmaya çalışılmıştır. Bu yeni yaklaşımların hangileri olacağı ilgili literatür taraması yapılarak, danışman hocamın rehberliğinde çalışmada yer almıştır. Ayrıca yine bu çalışmada Ankara ilinde görev yapan tarih öğretmenlerinin bu yeni yaklaşımlara ilişkin görüşleri alınmıştır.

Bu bölümde araştırmamın problemine, amacına, önemine, varsayımlara ve sınırlılıklara yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu:

Toplumumuzda tarih denince hemen akla gelen çoğunlukla ilk ve orta öğretim sırasında alınan eğitimden kaynaklanan olumsuz bir hatıradır. Ya tarih dersini veren eğitimcilerden ya da aldığımız olumsuz bir nottan dolayı veya daha çok da kuru olaylar, kahramanlıklar veya şanlı geçmişimizin imgeleriyle hatırlanan içerikten kaynaklandığı zannedilen bir olumsuzlukla hatırlarız tarihi. Tek düze bir şekilde anlatılan, kitaplardaki ya da derslerdeki bilgilerin ezberlenmesi şeklinde yürütülen bir metotla verilen ve sınavlarda bizden aynısı istenen bilgiler yumağı olma nitelendirmesi, tarih derslerinin ana kusurları olarak akla gelir(Koç, 2002: 54). Tarih eğitiminin kendisi bir eğitim alanı olarak, tarihsel bir fenomendir. Bundan dolayı okullarda tarih öğretimine yüklenen amaçlar içeriği, yöntem ve teknikler, öğretim araçlarına yaklaşımlar, döneme hâkim atmosfere, yeni ilim araştırmalarına ve teknolojilere göre değişebilmektedir (Safran,1996: 936).

Geçmişten günümüze birçok tarihçi tarih öğretiminin sorunlarını birçok yönüyle ele almış ve çözüm önerileri geliştirmeye çalışmışlardır. Esasen öğretim programı açısından bakıldığında, tarih bir bilgi yığını değildir. Ancak modern tarih öğretiminde bilgi aktarımı ön planda olduğu için öğrenilecek ve öğretilecek çok şey vardır. Doğal olarak öğretilecekler arasında seçim yapılması gerekmektedir. Modern tarih programı yapılırken öğretileceklerin hangisinin doğru ve hangisinin yanlış olduğuna otorite karar verir(Jenkins,1994: 12). Son yıllarda her alana etki eden postmodernizm düşüncesine göre tarih öğretiminde esneklik, değişilebilirlik, yenilenebilirlik vardır. Programa her an yeni bir bilgi konu ya da amaç eklenebilir yahut çıkarılabilir. Bunlardan yöneticiler

kadar öğretmen öğrenci ve ailelerde söz sahibidirler. (Karabağ, 2002: 65 Brickleey'den naklen) Çocuğun bilgiye nasıl ulaşacağı önemli olduğu için, verilecek tarih bilgisinin niceliğinden çok niteliği önem kazanır(Karabağ,2002: 65). Öğretmen öğrencisini eğitirken onun gizil güçlerini açığa çıkarmalıdır. Ancak bu fırsat öğretmenin iyi bir gözlemci olması, öğrenciye kendini ifade edebileceği geliştirici bir ortam sağlaması halinde verimli bir biçimde değerlendirilebilir. Buda öğretmenlerin kişilik eğitimi konusunda bilgi ve becerilerle donatılmasıyla olur(Şahin,2004: 10).

Öğretmen tarih öğretimini verimli kılabilmek için yeniliklerden faydalanmayı bilmelidir. Öğrencide eleştirel düşünme becerisi kazandırmayı amaçlayıp bunun için stratejiler geliştirebilirler. Bu ancak tarih öğretiminde meydana gelen yeniliklerin takip edilmesiyle mümkündür. Tarih öğretimindeki yeni yaklaşımların ne ölçüde bilindiği ve takip edildiğinin, öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerinin alınması ile ancak öğrenilebilecektir. Bu maksatla tarih öğrenimini daha verimli kılabilecek kimi bilim adamına göre yeni, kimisine göre yenilikçi bu yaklaşımlar hakkında öğretmenlerin görüşleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada yer alan değişkenler ise çalışmanın konusu, kapsamı gereği ve öğretmenler hakkında daha detaylı bilgi almayı amaçlayarak tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi:

Bu çalışmada temel teşkil eden problem şu şekilde belirtilmektedir;

Tarih öğretmenlerinin, tarih öğretimindeki yeni yaklaşımlara ilişkin görüşlerinin cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve okulun bulunduğu çevre ile ilişkisi var mıdır?

1.2.1. Alt Problemler

1- Tarih öğretmenlerinin tarih eğitimindeki yeni yaklaşımlara ilişkin görüşlerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2-Mezun olduğu lisenin türü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3-Mezun olduğu lisenin alanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4-Yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5-Meslekte çalışma süreleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6-Öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7-Üniversiteden mezun olduğu bölüm arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8-Görev yaptığı yerleşim yerinin türü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

9-Görev yaptığı okul türü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

10-Mezun olduğu lisansüstü eğitim derecesine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Amacı: Yukarıda kısaca konusunu problem durumunu anlatmaya çalıştığımız bu çalışmanın amacı tarih öğretimindeki yeni yaklaşımlar hakkındaki öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenip değerlendirilebilmesidir. Bu değişkenler öğrenim durumu, fiziki çevre, cinsiyet durumu, üniversiteden mezun olduğu bölüm, yüksek öğrenim durumu gibi değişkenlerdir.

1.4. Önemi: Öğretim programlarında yapılan değişmelerle öğrencilerin öğrenmeye etkin olarak katılmalarını sağlayan, öğrenme ortamına getirdikleri ön bilgilerini dikkate alan, yaşam boyu öğrenmeyi temel alan, yaparak- yaşayarak öğrenmeye imkân tanıyan bir öğretim anlayışının ön plana çıktığı görülmektedir(Ercan, 2004: 24-26). Bu yeni anlayışa aktif öğrenme de diyebiliriz.

Bu hızlı değişimden sürecinden tarihi ayrı tutmak doğru olmaz. “tarih değişim bilimidir” ifadesi bunu destekleyecek önemli bir yargıdır diyebiliriz(Dilek, 2001:18). Araştırmalar; sınıfta yönetim sürecini etkili bir öğrenme ortamı oluşturma süreci yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin, disiplin sağlayıcı role bürünen öğretmenlere göre daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Etkili bir öğretmen davranış sorunlarıyla uğraşmaktan çok, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılma ve diğer arkadaşlarıyla işbirliğine girmelerini sağlamak için uğraşır. Öğrenme ortamı kavramıyla vurgulanan; sınıf ortamında çalışırken, genelde öğretmenlerin sınıftaki davranışları ilgili olarak beklentileri; özelde ise derslere ve öğrenme etkinliklerine öğrencileri alabildiğince katabilme durumudur(Güven,2004: 127-141)

Bu öğrenme ile klasik öğretim dediğimiz ve öğrencilerin pasif olduğu süreç sona ermiş olur. Aktif öğrenme, öğrencilerin dikkatini öğrenme faaliyetlerine odaklayarak ve kavramlarla konular arasında ilişkiler kurmak amacıyla bir şeyler yaparak öğrenme sürecini yürütmesini gerektirir. Öğrencilerin sınıf içi bilişsel ve fiziksel aktif katılımı teşvik edebilmektedir. Bu öğrenme ezberciliği önlemekte, araştırmacı yaşam boyu öğrenen, eleştirel düşünceye sahip, üretken bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktadır(Ercan, 2004: 24-26).

Bu bağlamda aktif öğrenmenin amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz.

- Bilimsel düşünceyi öğretmek
- Bilgi kaynaklarına ulaşmayı öğretmek
- Problem çözme becerisini kazandırmak
- Neden- sonuç ilişkisi kurmayı öğretmek
- Kendilerini yenilemeyi öğretmek
- Toplumsal bilinç kazandırmak
- İletişim becerisi kazandırmak
- Akıl, bilgi, teknolojiyi üretebilmeyi sağlamak
- Yönetici ve girişimci insan olmayı öğretmek
- Sosyal becerileri geliştirmek
- Küresel bakış acısı
- Ekonomik çevreyi anlamak(Ercan, 2003: 89- 105).

Değişen ve gelişen dünyada bütün eğitimde meydana gelen değişmelerle paralel olarak tarih eğitimi- öğretimi, tarih yazımında da yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Toplumsal gelişmenin yarattığı bu eğilimler gündelik yaşam, yerelleşme ve küreselleşme sürecinde yerel tarih(Tekeli, 2000: 57), sözlü tarih ve tarihe farklı bir bakış açısı getiren çok perspektiflilik ve eleştirel yaklaşımlar, müze ve alan gezilerinin kullanımı, araç gereçlere dayalı tarih öğretimi, barışçı tarih öğretimi, tarih öğretiminde film kullanımı ve fotoğraf ve resim kullanımı olarak belirtebilir. Bu yaklaşımların bir kısmının Osmanlı' da Tanzimat'la başlayan değişimle eğitimde kullanılmaya başlamış olmasına rağmen günümüzde hala yeni yaklaşımlar arasında yer almaktadır. Bunun nedeni ise eğitim süreci içerisinde etkili bir şekilde kullanılmamasıdır şeklinde yorumlanabilir.

Yukarda belirtilen bu yeni yaklaşımlardan faydalanarak öğretmenler aktif bir eğitim ve öğretim gerçekleştirebilirler. Ayrıca yaparak yaşayarak bir öğrenme gerçekleşebileceği gibi soran sorgulayan nesillerin yetiştirilebilmesi için değişim ve gelişimin takip edilmesi zorunludur. Bu yaklaşımların kullanılması ile öğrencinin aktif olduğu ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşebilecektir. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinin alınması ile öğretmenlerin konu hakkındaki bilgileri, yaklaşımları ve bu yaklaşımlar üzerindeki değişkenlerin tespit edilmesi sağlanacaktır.

1.5. Sınırlılıklar

1.5.1. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçe ve ilçelerinin 11'inde (Altındağ, Akyurt, Bala, Kalecik, Keçiören, Mamak, Çankaya, Çubuk, Sincan, Etimesgut, Polatlı) bulunan lise Tarih Öğretmenleri ve ilköğretim okullarında tarih lisanslı Sosyal Bilgiler dersine giren toplam 240 Öğretmen ile sınırlıdır.

1.5.2. Araştırma, tarih öğretmenlerinin Tarih Öğretiminde yeni yaklaşımlara dayalı eğitime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarıcı 70 soru ile sınırlıdır.

1.5.3. Burada elde edilen sonuçlar, uygulama alanı dışında görev yapan öğretmenlere genellenmesinde dikkatli olunmalıdır.

1.5.4. Araştırma, tarih programlarına paralel kullanılabilecek bütün müfredat konularıyla yapılabilecek eğitim ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar:

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir;

1.6.1. Anket soruları eğitim alanındaki uzman kişilerin onayı alınarak tamamen araştırmanın amacına yönelik yanıtların alınacağı açık- anlaşılır sorulardan oluşmuştur.

1.6.2. Anket çalışmasında araştırmaya katılan tüm öğretmenlere aynı sorular sorulmuştur.

1.6.3. Çalışma sırasında öğretmenlere kesinlikle yönlendirici müdahalelerde bulunulmamıştır.

Ayrıca bu araştırmada şu sayıtlılara uygun hareket edilmiştir;

- Araştırmanın aracı, araştırmanın amacına ve konusuna uygundur.
- Örneklem olarak alınan tarih öğretmenleri sayısı evreni temsil edebilecek niteliktedir.
- Tarih öğretmenlerinin kendilerine verilen ölçme aracına yansız olarak cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar:

Bu araştırmada kimi kavramların, kullanılış amacına en uygun düşen tanımları aşağıda verilmiştir:

1.7.1. Eleştirel düşünce: İnsan düşüncesinin güçlü ve zayıf yanlarını tanımlamak ve sonuçta onu daha gelişmiş bir biçime sokma yeteneği olarak tanımlanmaktadır.(Köksal,2002: 88 Center for Critical Thinking'den naklediyor)

1.7.2. Çok Perspektiflilik ya da Eleştirel Yaklaşımcı Tarih: Öğrencilerin daha çok perspektiflerden olaylara bakabilmesi her geçmiş olayı farklı açılardan yorumlaya bilmesine ve konuları tartışma gücüne erişmelerini ve iyi bir öğrenme gerçekleştirmeyi sağlayacak yaklaşımdır (Mc Kellar, 2003: 72-81).

1.7.3. Ders Kitabı: Belirli bir konu alanıyla ilgili dersin öğretimi için hazırlanmış kitaplardır.

1.7.4. Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Türkoğlu, 1997: 3).

1.7.5. Eğitim Programı: Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2006: 6).

1.7.6. Kazanım: Öğrenme süreci içinde, planlanmış yaşantılar yoluyla öğrencinin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2006: 11).

1.7.7. Öğretim: Planlı ve programlı öğretme etkinlikleridir.

1.7.8. Öğretim Programı: Okul ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir(Demirel, 2006: 6).

1.7.9. Resim ve Fotoğrafa Dayalı Tarih Öğretimi: Tarih derslerinde, öğrencilerde hedeflenen davranış değişikliklerini oluşturmak amacıyla, her türlü ve güncel resim, fotoğraf, karikatürden faydalanılması işlemi olarak tanımlanabilir (Demircioğlu,2005:118).

1.7.10. Resim: Bir şeyin çizgi veya boya ile yapılan biçim ve bunu öğreten sanatın adıdır(San, 1979:2).

1.7.11. Sosyal Bilimler: İnsanların grup, topluluk halinde yaşamalarından doğan sosyal olguları inceleyen bilim dalı(Bilgili, 2008: 168).

1.7.12. Sosyal Bilgiler: İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bililer disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayanarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutumların ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, tarihsiz: 8)

1.7.13. Tarih Öğretimi: Türkiye'de İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde Sosyal Bilgiler, Osmanlı Tarihi, Atatürkçülük ve T.C. İnkılâp Tarihi dersleri adı altında Tarih disiplinin içeriğini, yapısını ve becerilerini yaklaşık 10-16 yaş arasındaki erişkinlere kazandırmaya yönelik pedagojik yaklaşım ağırlıklı çalışan bir bilim dalı(Ata, 2002: 25).

1.7.14. Gündelik Yaşam Tarihi: Iggers'e göre tarih disiplininde bu önemli değişim süreci 20. yy başlarında başlayan ve ilerici tarihçiler diye nitelendirilen bir grup tarafından " İlerici çağının hedefleri ile özdeşleştirilen bir demokratik toplum için tarih yazmak amacıyla ortaya çıkan yeni bir tarih öğretim yaklaşımıdır(Iggers, 2000: 36).

1.7.15. İlköğretim (tarih lisanslı) Sosyal Bilgiler Öğretmeni: İlköğretim aşamasında 7.,8. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersini Atatürkçülük ve T.C. İnkılâp Tarihi dersini veren, üniversitelerin tarih bölümlerinden mezun tarih öğretmenleri kastedilmektedir.

1.7.16. Lise Tarih Öğretmeni: Lise 1, 2 ve 3. sınıflardaki tarih dersini veren öğretmenlerdir.

1.7.17. Tarihî Mekân: Tarihî dokusu bozulmamış, günlük hayat mekânlarıyla (ev, çeşme, medrese, kabristan, cami gibi) oluşan bir çevredir. Bunun yanı sıra, bir milletin kaderine yön vermiş bir olayın geçtiği yer ya da tarihî şahsiyetin ömrünü geçirdiği yer olarak da ele alınmıştır (Ata, 2002: 25).

1.7.18. Sözlü Tarih: Belirli bir konu etrafında, konuyla ilgili kişilerle yapılan ve kaydedilen uzun söyleşiler sonucu ortaya çıkan bilgileri belirli bir sistem içerisinde değerlendirerek inceleme(MEB, 2005: 150).

1.7.19. Sözlü Tarih: Bir araştırma ve tarih yazma yaklaşımı olmasının yanında, tarih derslerinde kullanılabilecek önemli bir yaklaşımdır(Demircioğlu,2005: 62).

1.7.20. Müze: Toplumun ve gelişiminin hizmetinde olan, halka açık, insana ve yaşadığı çevreye dair tanıklık eden malzemelerin üzerinde araştırma yapan, toplayan, koruyan, bilgiyi paylaşan ve sonunda inceleme, eğitim ve zevk alma doğrultusunda sergileyen, kâr düşüncesinden bağımsız sürekliliği olan bir kurumdur(Ata, 2002: 25).

1.7.21. Müze Eğitimi: Okullar için rehberli turlar düzenlemenin ötesinde sergileri, atölye çalışmalarını ve yayınları içeren sadece okulları değil, aileleri, yetişkinleri de içine alan çok geniş etkinlikler bütünüdür(Onur,2000: 21).

1.7.22. Yerel Tarih: “ Yerel tarih” dediğimiz araştırma alanı insan ve mekânın bir siyasal iktidar odağının dışında buluşması biçiminde tanımlamak mümkündür. (Danacıoğlu, 2001: 6)

2.BÖLÜM

TARİH: GENEL BİR BAKIŞ

Tarihle ilgili kurulacak herhangi bir cümlede geçmiş kelimesinin geçmemesi düşünülemez(Safran,2009: 18). Köklerin hala üzerlerinde taşıdıkları bilinmezlik zırhı, zaman içinde toplumların kendilerine özgü ihtiyaçları, düşünme yolları ve değerler birikimleriyle bağlantılı olarak delinmeye çalışılmıştır. Sonradan "Tarih" adını alacak olan bu araştırma faaliyeti, hangi problemi çözme niyetiyle yapılmış ise, sonuçları itibariyle o problemin doğasına yakın bir nitelik kazanmıştır(Köksal, 2007: 272).

Sosyal bilimlerde kullanılan bir deyim olarak ele alındığında tarih kavramı bugün iki olguyu ifade etmektedir(Şıvgın,2009: 35).

- Bir toplumun, bir sosyal grubun bir milletin veya bütün insanlığın zaman içinde yaşadığı gerçeklik,

- Bir toplum veya bütün insanlık tarafından yaşanan bu gerçeklik üzerine yapılan ilmi araştırma ve bu araştırmalar sonucunda ortaya konulan bilgiler bütünlüğü şeklinde ifade etmektedir.

İnsanın sosyal tecrübesinin tümü, yaşanmış, yaşanılan ve yaşanılacak olanların toplamı; geçmiş şimdi ve geleceğin bütününe tarih diyoruz. Zaman ve mekânla kayıtlı olan insan hayatının bütünü tarihtir. Bu tarihin geniş anlamıdır. Tarih sosyal bir gerçekliktir. Çünkü zaten insanın kendisi sosyal bir varlıktır. Ancak Aristo'nun söylediği gibi insan kendi kendine yeten bir varlık değildir. Bebeklikten başlayan bir sosyalleşme sürecine tabi olması gerekmektedir. İnsan sosyal bir varlıktır derken şüphesiz yetişkin insan bireylerinin tek başına oldukları yaşam alanları da vardır. Bunlar da zaman ve mekân sürecinin dâhilinde olsalar da biz tarihsel vakalardan bahsederken insanın sosyal eylemlerinden söz ederiz. Tarih insanlar arası ilişkilerden toplumsal

süreçlerden ortaya çıkar. Ontolojik olarak tarih beşeri ve sosyal vakaların toplamıdır(Şıvgın,2009: 36; Yurdusev,2006: 85-101).

Özbaran(1992: 111), "tarih sadece kınamak ve yüceltmek için değildir" der. Tarihçinin değer ölçüleri de içinde bulunduğu zamandır şeklinde bir değerlendirme yapmıştır. Tarih ile bugün'ün etkileşimi, karşılıklı konulmuş iki aynanın kendi içlerinde birbirlerini sonsuza kadar üretmeleri gibi bir doğurganlık ve süreklilik gösterir. Bugünün değerleri ile problemlerinin tarihe bir içerik kazandırması, tarihin de onlara, kendilerine ilişkin bir perspektif sunması, zamanın sürekliliği ile olay ve olguların tâbi oldukları nedenselliğin bir sonucudur. Geçmiş ile bugünün bu doğal etkileşimi, tarihî bilginin hem üretilmesinde hem de işlevselleştirilebilmesinde önemli bir role sahiptir.

Tarih; geçmişte yasamış insan topluluklarının siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel faaliyetlerini yer ve zaman göstererek, sebep-sonuç ilişkisi içinde, belgelere dayanarak, objektif olarak inceleyen sosyal bir bilimdir(Köstüklü, 2001: 14).

Tarihin, "bugün ile geçmiş arasında kesintisiz bir diyalog"(Carr,1987: 41) olarak tanımlanıyor olması, bu etkileşimin farklı bir biçimde dile getirilmesidir. Tarihî bilgi iki şey ile mümkündür: Tarih ve O'nu bilen zihin. Tarih, kendisini tasarlayacak bir zihnin varlığı ile ancak mümkün ve anlamlı olabilir. Doğa bilimlerin yasaları insan olmadan da vardır. Elma, dünyada hiç kimse yaşamıyor olsa da yere düşer. Malazgirt Savaşını bilinebilir ve anlamlı yapan şey, ilkin O'na yönelen bir zihin tarafından anlaşılması ve ikinci olarak, o zihin için bir tür "değer" taşıyor olmasıdır. Geçmişin "bugün" ile arasındaki bu organik bağın, nesnel tarihî bilgiye ulaşmada kullanılan yöntemin olduğu kadar, bugün ve geçmişin birbirlerine duydukları hayatî ihtiyaçtan doğduğu söylenebilir(Köksal, 2007:272).

Dar anlamıyla tarih geçmişte olmuş bitmiş vakalara hasredilir. Geniş anlamıyla tarihi realite hem maziyi hem hali hem de istikbali (atiyi, geleceği) kapsar(Şıvgın,2009: 35).

Tarih parçaların oluşturduğu bir bütündür. Bu parçaların doğru ve anlaşılır bir şekilde öğrenilmesi ise tarih fikrinin oluşması için büyük bir öneme sahiptir.

Tarih insan merkezli konuları inceler. İnsanoğlunun yaratılışından günümüze kadar geçen uzun dönem tarihin ilgi alanına girer. İnsanoğlunun ilk çağlardan günümüze kadar yasadığı dönemlerin, olayların, tarihte yön veren şahsiyetlerin bilinmesi ancak tarih bilimiyle mümkündür. Geçmişi bilmek şüphesiz ki geleceğe güvenle bakmamızı ve emin adımlarla yürümemizi sağlar. Bir devletin tarihindeki savaşların sebepleri, sonuçları hangi devletlerle, hangi dönemlerde hangi nedenlerden dolayı dost ya da düşman olduğunun bilinmesi günümüz şartlarında da benzer olaylarda bize ışık tutacaktır. Geçmişi bilerek geleceğe yönelmiş toplumların muvaffakiyet gücü de o nispette artacaktır(Köksal, 2007: 272).

Yeni bir şey ortaya çıkarma, yapma -tanımlardan yola çıkılarak- düşüncesi genellikle sayısal derslere mal edilmiş, sözel olarak tanımlanan tarih, coğrafya, edebiyat gibi dersler ise yalnızca ezberlenebilecek, yeni bir şey üretilmeyen sıkıcı dersler olarak görülmüştür. Özellikle tarih, öğrenciler tarafından ezberlenemeden asla öğrenilemeyecek bir ders olarak tanımlanmış (Safran, 2006: 10) ve öğrenciler tarih dersi için yaratıcılıklarını kullanmayı düşünmemişlerdir(Akça ve Ata, 2009: 390-401).

Collingwood, "insan etkinliğindeki sürekliliği ve buna bağlı olarak da bir gelişmeyi gösterecek olan ve tarihin akışını yöneten bir ilerleme yasasının, insanın doğaya üstünlüğüne olan inancı ile kendisinin doğanın yalnızca bir parçası olduğu inancı arasında bocalayan tam bir düşünce karışıklığı" olduğunu söyler (Collingwood,1946: 323); Aysevener 2001: 172). Burada ilerleme, belli bir süreç içinde, o sürecin kendisini gösterdiği evreler içinde ortaya çıkan gelişmeye karşılık gelir. Bir başka deyişle "İlerleme doğanın bir yasasıdır". İkincisi doğanın bir parçası olarak insanın doğa yasalarına tabi ve tarihsel süreçle verimin aynı olduğu varsayımıdır. Bundan da insanlık tarihinin zorunlu bir ilerleme yasasına bağlı olduğu sonucu ortaya çıkıyor. Yani toplumsal yapılanmanın yeni özel biçimlerinden olan, insanın meydana getirdiği sanat, bilim, teknik vs. gibi ilerlemelerin her biri, zorunlu birer gelişmedir (Collingwood 1990: 312).

Elton(1970) ise, aşağıda belirtildiği üzere tarihin üç önemli özelliğine işaret eder. Bu özellikler şu şekildedir:

- Tarih, insan deneyimlerinin bireylere öğretilerek bireylerin deneyimlerini geliştiren bir alandır.
- Tarih, bugünü anlamamıza yardım eden ve geleceğe ışık tutabilecek bir alandır.
- Tarih, zihinsel bir etkinliktir(Demircioğlu,2005: 10).

Tarihi dar anlamıyla ele alan görüş Avrupa'da tarih yazımının yeniden yapılandırılmasındaki öncü ismi Ranke'nin görüşüdür(Safran, Dilek,2008: 15; Şıvgın,2009: 37). Ranke'ye göre "Tarihin yegâne gayesi hakikatte mazide ne olduysa onu nakletmektir" Bu olayların nasıl niçin olduğunu söylemek değildir diyor. Tarihi geniş anlamıyla ele alan görüş ise İbn-i Haldun'un görüşüyle özetlenebilir. İbn-i Haldun "Tarih insanın sosyal yaşamının incelenmesi, sosyal yaşamının zaman ve mekânsal sınırları içerisinde anlaşılmasıdır." diyor. Bu şekliyle bakıldığı zaman siyaset bilimi, uluslar arası ilişkiler, sosyoloji, psikoloji her şey tarihtir. Bütün sosyal disiplinlerin temelinde tarih vardır. Tarih hepsini kapsar. Fiziki bilimlerin temeli matematik, felsefi çalışmaların temeli mantık, beşeri disiplinlerin temeli tarihtir(Şıvgın,2009: 37).

Dünyayı yeniden keşfe soyunan postmodernizmin tarihe bakışı da modern dönemlerin bakışından farklıdır. Hatta "postmodernist düşünürler tarihin sonu ve benzeri yaklaşımları özellikle çekici bulurlar. Bunda şaşılacak bir şey yoktur, çünkü modernizm, yerleşik a1ışkanlıklara inancın geri döndürülemeyecek biçimde yok olduğunu iddia eden bir harekettir." Ancak, belirtmek gerekir ki burada sonunun geldiği vurgulanan tarih modern tarih anlayışıdır. Modernizmin belirleyici özelliği olan, insana ve insan aklına olan duyulan sınırsız güvendir. Bu güven aynı zamanda modernitenin tarih anlayışını da tanımlamaktadır. Bunu kısaca sürekli ilerlemeci tarih anlayışı olarak irdelemek mümkün görünmektedir. Burada insanın aklını kullanarak sürekli olarak doğa ve kendisi ile ilgili bilgisini artıracağı varsayılmaktadır. Sürekli artan bilgi, insana doğayı ve doğanın bir parçası olan toplumu kendi çıkarlarına uygun olarak sürekli yeniden kurmasına olanak sağlayacaktır, böylece tarihte sürekli olarak ileriye doğru akacaktır(Özdemir, 2004: 316)

2.1.Tarihin Tanımı:

Bilimlerin sınıflanmasıyla ilgili literatür incelendiğinde birçok kaynak yedi bilim dalını sosyal bilimler kategorisi içinde ele almaktadır. Bu bilim dalları Antropoloji,

Sosyoloji, Siyaset Bilimi, Coğrafya, Tarih, Ekonomi, Psikoloji olarak sıralanmaktadır (Doğanay, 2003: 23).Tarih Türkçede çok eskiden beri bilinen ve kullanılan bir kavramdır. Önasya kökenli olan tarih Türkçede Arapça ve Farsçada aynı şekilde ifade edilmektedir(D.V.İ.A. Cilt: 11, 777-799).

Geçmişten günümüze aynı anlama gelmekle birlikte birçok bakış açısıyla tarihin çeşitli tanımları yapılmıştır.

Ahmet Cevdet Paşa Tarih-i Cevdet adlı eserinde şu tarifi yapmıştır;

"İlm-i tarih efradı nası vekai " ve "masir-i maziyeye ve vükela ve havas-sı hafaya ve serair-i mükteziyeye muttali" idüp, nef-i "amme-i âleme ait ve raci olduğundan amme-i eşhas mütalaasına mecbul ve beynel havas makbul ve mergup bir fenn-i kesir'ül menafidir".

Yani " tarih, halka geçmişin olay ve güzelliklerine, nazırlar ve seçkinlere gerekli gizli sırlı bilgileri edindirip herkese faydalı olduğundan bütün insanlar okumaya istekli ve seçkinlerce de makbul ve rağbet gören çok yararlı bir ilimdir"(Baykara,1999: 2).

İbn-i Haldun' un tanımı ise şöyledir; "Tarih, insanların ve kavimlerin hal ve durumlarının nasıl değişmiş olduğunu, devlet sınırlarının nasıl genişlemiş, kuvvet ve kudretlerinin nasıl artmış olduğunu, ölüm ve yıkılma çağı gelinceye kadar yeryüzünü nasıl imar ettiklerini bize bildirir"(Safran,2009: 18).

Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlüğün II. Cildinde;

"Tarih toplulukları, milletleri, kuruluşları etkileyen hareketlerden doğan olayları zaman ve mekân göstererek anlatan bu olaylar arasındaki ilişkileri daha önceki ve sonraki olaylarla bağlantılarını karşılıklı etkilenmeleri, her milletin kurduğu medeniyetleri kendi iç sorunlarını inceleyen bilim" şeklinde bir tanım yapılmıştır.

Kafesoğlu tarihi şu şekilde tanımlamaktadır; "Tarih maksatsız bir malumat yığını değil, topluma hitap eden, cemiyetin haldeki durumuyla alakalı ve aynı zamanda istikbali de tanzimde rol oynayan başlıca bilgi şubelerinden biridir".

Tarih kelimesi Arapça kökenli bir kelime olup, bir nesnenin zamanını belirlemek demektir. Günlük konuşma dilinde ise tarih; hem geçmişte yaşanmış olayları belirtir, hem de geçmişin, tarihçilerin çalışmalarında yeniden oluşturulup aktarılmasını ifade eder (Tosh, 2005: 5).

Tarih, Arapça bir kelimedir ve sözlükte "vaktin bilinmesi" anlamını ifade eder. Bu anlamda, "tarih", her şeyin zamanının kendisinde sona erdiği gayesi ve vaktidir. Tarihin konusu da zaman ve insandır. Fakat "tarih" kelimesinin aslı konusunda başka görüşler de vardır. Bazılarına göre, "tarih" Sami dilinden bir kelime olup "v-r-h" aslından türemiştir. Bu yüzden kullanılışı çok eskilere uzanır. Bu durumda, "tarih"in anlamı, zaman birimi olarak "ay"ın tanımı olur; bir yandan olayın, tarihi vaka'nın tespitini ve süresinin belirlenmesini, diğer yandan ise, zaman sürecini, kronolojisini ifade eder. Bir kısım tarih yazarları ise, "tarih" kelimesinin Arapça olmayıp, Farsça "mâh rûz"dan (ay'ın görülmesi) alınarak Arapçalaştırılmış olduğunu söylerler; bu kelimede ay başlangıçlarının belirlenmesi anlamı olduğunu görüşlerine gerekçe gösterirler. Geçmişteki toplumsal olaylar olarak tarihe res gestae; bu olayları konu alan disipline ya da bilime de historia rerum gestarum demişlerdir. Bu res gestae (geçmişte yaşananlar) anlamındaki tarihtir. Ama filozofların birçoğu da, hem yaşanmış geçmişi adlandırmakta, hem de bu geçmişi konu olarak alan disiplini anmada sadece historia (tarih) sözcüğünü kullanmışlardır. (Doğan,1994: 11).

Tarih, son zamanlarda sıklıkla söylenen olduğundan farklı veya görmek istediğimiz başka türlü yazabileceğimiz hayali bir metin değildir. Tarihin, istenilirse tam tersinin de yazılabileceği türünden anlamsız yaklaşımlar varoluşumuzun doğal bir bileşeni oluğu gerçeğini göz ardı ediyor ve onu adeta sentetik bir bileşenmiş gibi görme yanılgısı içeriyor(Safran,2009: 19).

Tarih; niceliksel zaman açısından geçmişte olup bitenleri, toplumların geçirdikleri dönemleri yer ve zaman belirterek anlatan, geçmişte yaşanan olaylar arasında nedensel ilişkiler kurmaya çalışarak bu ilişkileri belge ve kalıntılara dayandırarak sistematik olarak incelemeyi konu edinen bir disiplindir. Bu cümleden de olarak, bugün, tarih yoruma daima açık vakaların objektif bir şekilde tespiti şeklinde anlaşılmaktadır. Bu anlamda tarih sosyal ilimlerden biridir.

Özbaran(1997: 96) tarihi, “geçmişte insanların yaptıklarına, beklentilerine veya niyetlerine ve çektiklerine ilişkin olarak, gerçekliğe inanılarak ortaya konulmuş betimlemeler” olarak tanımlar. Lewis (Özbaran, 1997: 128) göre tarih, pek çok yanlarıyla memnun edici olmayan bir bilgi dalıdır; güvenilmezdir, değişkenlik gösterir, uyuşmazdır, parçacıklar halindedir, çoğu zamanda inkârcıdır. Ancak bu niteliklerine rağmen yine de geçmişe ilişkin değerli bilgiler taşır. Beşeri görüntüyü doğru yansıtır. Bu yüzden de yalnızca geçmişi değil, günümüz de olup biteni de anlayabilmek için gereklidir. Tarih yapısı itibariyle disiplinler arası çalışan bir bilim dalıdır.

İnsanlık tarihi dış dünyadan ayrı olarak özel bir var oluştur. Bilim içerisinde ona özel bir tanım karşılık gelir. Tarihten genel ve özel olmak üzere iki ana karakter çıkarırız. Eğer tarihi genel kanunlar çerçevesinde kavrarsak, asla genel olarak tarihin kendisini elde etmiş olamayız. Zira tarih kendi özeli içinde tektir.

Bilimin amacı, gerçektir. Tarih bir sosyal bilimdir. Öyleyse tarih, gerçeği amaçlar. Tarih eğitimcilerinin, temelde tarihin bir sosyal bilim olduğunu kabul etmeleri, bu ön kabulün açılımlarının farkında olmaları ve diğer bilim dalları nerede duruyor ise tarihi de oraya koymaları faydalı olacaktır(Safran,2009: 20)

Braudel’e göre tarihi sınırlı bir tanım içinde anlatmak doğru değildir. Tarih toplum yaşamının belleğidir. Tarihin içinde toplumların değişimleri ve gelişimleri, ortaya çıkan ideolojilerin oluşmasına yardımcı olan koşullar bulunur. Tarihçiler, beşeri bilimlere zemin oluşturarak bir arka plan vermekte, bu durum ise bilginin geçerli olabileceği kültürel alanı oluşturmaktadır (Özbaran, 2005: 10).

Özbaran tarihi iki şekilde ifade etmiştir. Bunlardan ilki; “Gerçekleşmiş olduğuna inandığımız ama ortaya çıkarılmamış veya tarihçiler, uzmanlar ya da yorumcular tarafından biçimlendirilmemiş, keşfedilmemiş geçmiş düşüncesi”dir. Diğer bir ifade ise, “Geçmişle uğraşan kişilerin kanıtlara ve belgelere dayanarak kurmaya ve şekillendirmeye çalıştıkları geçmiş imgesi”dir(Berk,2008: 14).

Tarih bir vaka olarak yer ve zaman içindeki insanın yaşamı çalışma alanı olarak insanın sosyal hayatının incelenmesidir. Yöntem olarak olayları zaman ve mekân içinde algılamak ve analiz etmek ise; tarihçi olmak da insan yaşamının ve toplumun zaman ve

mekân içinde sınırlılığını ve sürekliliğini fark etmek ve bunun farkında olmak demektir. Tarih sadece malzeme sağlamaz bir çerçeve bir algılama alanı bir perspektif sunar. Tarihin sadece geçmişle değil bugün ve gelecekle ilgili bir disiplin olduğunu da bilmemiz gerekir(Şıvgın,2009: 37).

Tarihi, sosyolojik bağlamda tanımlayanlardan biri olan Mills'e (2000, 245) göre tarihsel çalışmalara önem vermekle toplumsal yapıların önemini kavrayabilme şansımız çoğalır. Tarihçiler çoğu kere kazı bilimin sundukları sayesinde tarih hakkında değerlendirmelerde bulunmaktadırlar. Dilek'e(2002: 5) göre, bilinmesi gereken en temel nokta tarihin geçmiş veya geçmişin aynası olmadığıdır. Tarih geçmişi inceleyen bir çalışma alanıdır. Dolayısıyla hiçbir zaman geçmişin kendisi değildir(Akınoğlu,2007:138-139).

2.2. Tarih Öğretiminin Amaçları:

Eğitim, bir toplumun veya bireyin sahip olduğu kültürü, bilgiyi, inancı, beceriyi, değerleri, sanatı vb. kendisinden sonra gelenlere aktarma sürecidir. Kısaca eğitim, kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir. Sokrates eğitimin amacının topluma dogmatik ve ön yargılı olmayan, açık zihinli, erdemli ve evrensel değer ve doğruların olduğuna inanan bireyler yetiştirmek olduğunu iddia eder. Platon'a göre; eğitimin amacı, iyi ve doğru vatandaş yetiştirerek, adaletli bir topluma ve devlete ulaşmaktır. John Locke'a göre eğitimin amacı, toplumun mutluluğunu ve refahını arttıracak insanlar yetiştirmektir. İyi karakter, erdemli eylem alışkanlıklarından ve iyi yetiştirmeden gelir(Cücen;2001).

Eğitim, yaygın olarak "insanın kişiliğini besleme süreci" ve "sermayesine yapılan yatırım" olarak kabul edilmektedir. Genel anlamda "istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme sürecidir." Eğitim, "bireyi, istendik nitelikte kültürlüme süreci"dir (Senemoğlu, 2002:7).

Fichte'e göre,"Eğitim, çocuğa tüm yeteneklerinin hâkimi ve ustası olması için imkân vermek demektir" Çocuğun yetişkinliğe ulaşmasında elde ettiği tecrübeler yeteneklerinin bir toplamıdır. O halde bu yeteneklerin ortaya çıkarılması ve daha sonra

ustaca kullanılabilmesi aldığı öğretimi eğitime dönüştürebilmesi ölçüsünde başarılı olabilir. Fakat her şeyden önce eğitim ve öğretimin amacı insan yetiştirmektir; zira doktor, pilot, hâkim yetiştirmek zor değildir, fakat insanı aklı hür, fikri hür ve vicdanı hür bir birey yetiştirmek sanıldığı kadar kolay değildir. Immanuel Kant, "Çocuk ne hekim, ne asker ve ne de papaz olmalıdır. O, her şeyden önce insan olmalıdır" ifadeleriyle eğitim ve öğretimin nihai hedefine işaret etmektedir. John Locke ise, "Eğitim ve öğretimin gayesi öğrencilere bilgi depolamak değil; aksine onlara doğuştan mevcut olan düşünme, karar verme, anlama ve tahlil kabiliyetini geliştirmektir" demektedir.

Eğitimin temel noktasını insan oluşturmaktadır. İnsanların yaşamlarında etkin rol oynamalarının, iyi birer vatandaş olarak yetişmelerinin en önemli şartı iyi bir eğitimden geçmiş olmalarıdır. Değişen dünya düzenine ayak uydurmak, toplumun gereksinimlerine cevap verebilmek için eğitim sistemimizin de sürekli değişim ve gelişim içerisinde olması gerekir.

Türk Mili Eğitiminin genel amaçlarına baktığımızda;

- Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

- İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2005).

Tüm ders alanlarında olduğu gibi Tarih Öğretimi ve genel amaçları da Milli Eğitim Genel Amaçları doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Özden(2002) eğitimin görevini; hayatın şartlarını ve yeni teknolojileri öğretmek, eğitime uyumunu sağlamak ve hızla değişen bir dünyada çocukları çağın ihtiyaçlarına göre hazırlamak ve yeni teknolojileri kullanabilir hale getirmek, çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilerle donatmak olarak açıklamıştır. Gelecek nesillerin toplumla bütünleşmiş, bilgili, bilgiye açık, dinamik, çalışkan, özverili, disiplinli ve geleceğe güvenle bakan insanlar olarak yetiştirilmesi eğitimin en önde gelen görevleri arasındadır. Eğitilmiş insanlar; sorun ve süreç üzerinde yoğunlaşmayı bilirler, düşünce ve davranışlarında içten olmaya çalışırlar, insancıl amaçlara dönük hareketlere karşı yoğun bir duyarlık gösterirler, yaşamın gerçekçi yönlerine ilgi duyarlar ve amaçlarına ulaşmak için planlı ve programlı yaşamayı ilke edinirler (Özden, 2002: 23).

Titiz (2005, 9)'e göre öğretim, bireyin yaşam kalitesini artıracak temel becerileri kazanmasına sağlamalıdır. Eğitimde kullanılacak örnek olaylar ve olgular hayattan kopuk olmamalıdır. Öğrencilerin yalnızca yüksek notlar almalarını hedefleyen bir öğretim anlayışı yerine, onların okul dışındaki hayatlarında kullanabilecekleri, eskimeyen bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır.

İnsanlığın varlık alanlarından biri de kişilik ve karakterdir. İnsanın toplumsallaşma sureci, karakter ve kişiliğe yönelik eğitimi doğurmuştur. Toplum içinde insan belli davranış formlarıyla yapılanma sürecine girer. Her toplumun kendine özgü kültür özelliği, devlet ve yönetim yaptırımları, belirli davranış formlarının aralarındaki ilişki belirli amaçlara yönelik insan tiplerinin ortaya çıkmasını sağlar. Bu süreç bir noktada eğitimin amaçlarını simgeler. Millileşme süreci, kişilik ve karakter eğitiminin temelini yurttaşlık ve tarih eğitiminde somutlar(Hoca;1995,27; Kazak,2009: 22).

Tarih öğretiminin genel amaçlarını açıklamaya başlamadan önce, bu alanın öğretiminde esas alınan iki temel yaklaşımın açıklanmasında yarar vardır. Tarih öğretiminde esas alınan ilk yaklaşım, tarihin gelenekçi bir yaklaşım doğrultusunda, vatandaşlık ve kimlik oluşturmak amacıyla öğretilmesidir. İkinci yaklaşım ise, öğrencilere bilimsel bakış açısı ve üst düzey düşünme beceri ve niteliklerinin kazandırılması esasına dayanan yaklaşımdır. Bu anlayışla tarih derslerine yüklenen

görev, öğrencilerin, bilim adamlarının kullanmış olduğu tarihsel metoda uygun olarak eğitilmeleridir. Her şeyden önce öğrenciler, bilimsel düşünebilme, kanıtları değerlendirebilme, verileri birleştirme ve sonuç çıkarma gibi çağımız insanının ihtiyaç duyduğu temel zihinsel becerileri kazanmış olacaktır(Demircioğlu,2005: 14).

Peçevi, İbn-i Kemal, Hoca Sadettin, Naima ve özellikle Cevdet Paşa gibi büyük tarihçi ve bilim adlarımız vardır. Ama bu değerli tarihçiler, bir okul kurup, kendi bilimsel araştırma üsluplarını yayamamışlardır. Kaldı ki Tanzimat'a kadar medreselerde tarih doğru dürüst okutulmamış, Tanzimat sonrası ise çocuklara ve gençlere genellikle Osmanlı hanedanının bütün dünya görüşüne ağır bastığı, bilimsel olmayan bir tarih öğretimi verilmiştir. Bunun içindir ki istenilen düzeyde ders kitabı dahi yazılamamıştır(Hali,2003: 6).

Tarih yazımı ve öğretimini, insanlığın ilkçağlarına kadar indirmek mümkündür. Bununla birlikte, tarih öğretmenliği bir meslek ve alan olarak 19. yüzyılda Avrupa'da ortaya çıkmıştır. Osmanlı İmparatorluğunda Maarif Nazırı Kemal Efendi'nin öncülüğüyle ilk öğretmen okulu Darülmuallimin adıyla 16 Mart 1848 yılında İstanbul'da açılmıştı. Buradan mezun olanlar, rüştiye mekteplerine öğretmen olarak atandı(Ata,2002: 35).

Tanzimat sonrası, rüştiye, idadi ya da mülkiye mezunu hemen herkes imtihanda yeterliliğini ispatladığında okullarda tarih öğretmenliği yapabiliyordu. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e kadar tarih öğretmeninin en önemli kaynağı Darülfünun Edebiyat Fakültesi olmuştur(Yücel, 1938: 21; Ata,2002: 35).

Türk tarih öğretiminde ilk ve son reform Atatürk döneminde yapılmıştır. Günümüz ölçülerine uymayan, ama zamana göre çok ileri bir müfredat programı hazırlanmış ve 1931 yılından itibaren uygulanmıştır. Bu programa uygun olarak bazı abartmalar veya atlamalar bulunsa da o zamana kadar hazırlanmış en iyi Tarih ders kitapları o dönemde yayınlanmıştır. Bu çalışma öğretmen yetiştirme konusunun gelişimine de büyük katkı sağlamıştır(Hali,2003: 6).

Cumhuriyet döneminde İstanbul Üniversitesine ek olarak 1926 yılında Gazi Orta Muallim Mektebi'nin ve 1935 yılında Ankara Dil, Tarih Coğrafya Fakültesi'nin

açılmasıyla tarih öğretmeni yetiştirmeye yönelik iki yeni kaynak daha ortaya çıkmıştı. 1940 sonrası Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi de tarihçi ve liselerin tarih öğretmeni ihtiyacını karşılamaya başladı(Ata,2002: 35). Günümüzde tarih öğretimi amaçları doğrultusunda tarih öğretmeni yetiştiren üniversite sayısı eğitim fakültesi bulunan hemen bütün üniversiteler kadar olmakla birlikte ayrıca 50'yi aşkın Fen Edebiyat fakültesinde Tarih bölümü mevcuttur.

Eğitim tarihi incelendiği zaman, tarih öğretiminin genel amaçlarının yıldan yıla, ülkeden ülkeye değiştiği ve farklılaştığı görülür. Geçen yüzyılın ikinci yarısında genel olarak tarih öğretimine yüklenen temel görev, geçmişin bilgisini ve kültürünü yeni nesillere aktarmak olmuştur(Demircioğlu, 2009: 65).

Özalp (2000)'e göre; tarih öğretiminin amacı, bireylere ezber ağırlıklı bilgiler yüklemek değil, zihinsel becerilerin ön plana çıkarılması ve bireylerin bilgiye erişebilme, öğrendiklerini etkili kullanma becerisine sahip olmasının sağlanmasıdır. Bu yaklaşım gençlere tarih bilgisinin yanı sıra eleştirel, analitik düşünme ve araştırma becerisi ile geçmişi daha değişik açılardan görebilme yeteneği kazandırmayı amaçlamaktadır.

Tarih öğretimi kavramı anlam olarak, kimlik ve aidiyet duygusu oluşturma, birleştiricilik, bir gelecek vizyonu ve kabul edilebilir bir dünya görüşü oluşturma gibi toplumsal işlevler yüklenmektedir. Bunun yanı sıra, bireylerin gelişiminde de kimi yükümlülükleri üstlenmesi beklenmektedir. Bu durum, tarih öğretiminin karmaşık bir çatışmalar, beklentiler ve tartışmalar zemini haline gelmesine neden olmuştur. Bununla birlikte tarih öğretimi, Türkiye'de genel anlamda "eğitim" olgusunun bütünü içinde, bu olguya ilişkin genel geçer tartışma kalıpları olan kalite, nitelik ya da yeterlilik gibi kavramların eşliğinde ele alınmamıştır. Belki E.Hobsbawm'ın değindiği gibi "tarihçilerin sorununun, konularının önemli toplumsal ve siyasal işlevleri olmasından" dolayı toplumsal ve siyasal malzemeler kullanılarak tartışılmıştır(Köksal,2010:114).

1971 yılında Coltham ve Fines, Tarih Çalışmasında Eğitsel Hedefler adlı küçük kitapçıkta tarih becerilerini; referans becerileri, ezberleme, analiz ve sentez becerileri olarak sınıflandırırken; Gunning (1978) çevirme, yorumlama, tartışma, irdeleme, öteleme, analiz, sentez, değerlendirme olarak sınıflandırmıştır(Akt: Ata, 2002: 81).

Köksal-Safran(1998), hazır tarihi bilginin öğrencide bir düşünme tembelliği oluşturduğunu, klasik tarih öğretiminde öğrencinin, verili bilgiyi analiz etmeyi gereksiz bulduğunu ifade etmektedir(Akt: Kazak,2009: 44).

Tarih öğretimi öteki insanlara karşı saygılı, ahlaki değerlerini koruyan ve geliştiren, yurttaşlık becerilerini ve değerlerini geliştiren insanlar yetiştirir(Safran;1993: 17).

Milli benliğin uyanmasında, beslenip kökleşmesinde tarihin önemli bir rolü vardır. Schopenhauer'in dediği gibi bir millet benlik şuuruna, ancak tarih vasıtasıyla varabilir. Tarihin ulusal eğitimdeki rolünü, milletlere hız vermedeki önem ve değerini takdir eden milletler, büyük devlet adamları, daima bu kaynaktan istifade etmeye çalışmışlardır. Tarih dersi çocuğa hayat ve milletin vazifeleri hakkında tarihsel-siyasal bir kavrayış kazandırır. Çocukta sosyal, ahlaki bir şuur uyandırır. Çocuğa ahlak bakımından değerli tarihsel şahsiyetler yardımıyla, liyakatli ve mesuliyet şuuruna sahip yurttaş ve hakikaten asil, fedakârlığa hazır insan örnekleri gösterir. Schneider tarih öğretimi ile ilgili şunları söyler: Tarih öğretiminin ödevi, öğrenciyi, anlayışlı, şuurlu, hislerinde hararetli ve devamlı, faaliyete ve fedakârlığa hazır yurtseverler haline koymaktır(Baymur;1945:1-3).

Tarih dersi sosyal bilimlerin önemli bir bölümünü oluşturur. Bu nedenle tarih eğitimi sayesinde öğrencilerin ilgi, tutum, değer verme gibi değişik duygu ve davranış eğilimleri gelişmektedir. Öğrenciler, büyüklere saygı, yurt sevgisi, devlete karsı sorumluluklarını yerine getirme, milli ülkülere bağlılık, kendine güven, başkalarına ve değişik fikirlere karsı hoşgörü, temizlik ve düzen konularında ahlaki davranışlar kazanmaktadır(Ulusoy;2003: 73).

Tarih öğretiminin amaçlarına yönelik literatür incelendiği zaman, alanın öğretimine farklı görevlerin yüklendiği görülür. Alnın amaçlarının bilgi aktarımından bilimsel düşünme becerilerinin öğretimine kadar değişiklik gösterdiği görülür(Demircioğlu, 2009: 66)

Bu anlamda Collingwood (1996: 40), "Tarih ne içindir?" sorusuna;

Tarihin, insanın kendisine ilişkin bilgisi "için" olduğu şeklinde olmuştur. Ayrıca, kendini bilmesinin insan için önemli olduğu düşünülür genellikle: kendini bilme burada salt kendi kişisel özelliklerini, onu öteki insanlardan ayıran şeyleri bilme değil, insan olarak yapısını bilme demektir. Kendinizi bilmeniz, öncelikle bir insan olmanın ne demek olduğunu bilmeniz, ikincisi olduğunuz insan olmanın ne demek olduğunu bilmeniz, üçüncüsü olduğunuz insan olmanın ve başka biri olmamanın ne demek olduğunu bilmeniz anlamına gelir. Kendinizi bilmeniz ne yapabileceğinizi bilmeniz anlamına gelir; kimse ne yapabileceğini denemeden bilmediği için de, insanın ne yapabileceği konusundaki tek dayanak ne yaptığıdır. Öyleyse, tarihin değeri bize insanın ne yaptığını, böylece insanın ne olduğunu öğretmesidir, şeklinde cevap vermektedir(Öztaş; Turan,2009: 905).

Safran (1997), bu çerçevede tarih öğretiminin üç ana amaç doğrultusunda gerçekleştiğini söylemektedir. Bu amaçlar şöyle sıralanabilir:

- Miras olarak tarih,
- Ahlakî eğitim için tarih,
- Günümüz dünyasını anlamak için tarih

Belirlenen bu amaçların, yalnızca "bilimsel tarih"in öğretilmesi söz konusu olduğunda geçerlilik kazandığı söylenemez. Toplumların hiçbir zaman, Ülken'in deyişiyle "ebedî bir hâlihazır" içinde bulunmazlar. İnsanlık tarihinin her döneminde gerek siyasi, gerek dini ve gerekse folklorik sebeplerden ötürü "geçmiş"e yönelik olarak, bir biçimde bilinme, kayda geçirilme ihtiyacı duyulmuştur(Köksal 2007:272).

Lineer bir zaman anlayışına ilerleme ve süreklilik fikrine sahip olduğunu gördüğümüz modern tarih anlayışının diğer birçok öğesi de realizm, nedensellik, rasyonalizm ve nesnellik kavramları etrafında kurgulanmıştır. Bu özellikleri dikkate alındığında tarih, modernizm metaforunun meşrulaştırma aracı olarak kullanılmakta, vizyon ve misyon itibariyle yerine getirilmesi mümkün olmayan beklentilerle kuşatılmakta, ulaşılması hayal bile edilemeyecek bir yere konumlandırılmakta, üst anlatıların referans kaynağı olarak görülmekte ve evrensel aklın imparatoru ilan edilmektedir(Özdemir,2004: 316).

Ancak; bilimin tarafsızlığı konusundaki tartışmalar bir yana bilimsel anlamda "tarih", belirtildiği üzere, her ne kadar objektif olarak kabul edilse de, taraflı bir bakışla, tarihi bilgi'de, her zaman -özellikle, tarihi bilgi vasıtalı olduğundan ve bu anlamda arada nakledicileri ya da tarih yazıcıları/tarihçiler bulunduğundan- bir sübjektivite, başka bir deyişle yorum, söz konusu olmuştur. Açıkçası, tarih her zaman ve her yerde objektif olarak karşımıza çık(a)mamış yahut çıkarıl(a)mamıştır(Köksal 2007:272).

Bu bağlamda, bir sosyal ilim olarak da, tarih, hiç şüphesiz, mekanik birer olay toplama hareketinden ibaret değildir; çoğu zaman bu olaylar birer yorumla birlikte gelir. Hatta araştırılacak olayların seçilmesi bile belli bir yorumun sonucudur. Ama bu yorumlar olaylara dayatılmış birer "kader" görüntüleri olarak sunulmaz. Tarihin manası işte budur: Günümüzün problemlerini çözmek isterken geçmiş örnekler hakkında yaptığımız yorum. İlim felsefecisi K. Popper şöyle ifade ediyor:

"Ne tabiat ne de tarih bize ne yapmamız gerektiğini söyler. Olgular, ister tarih ister tabiat olguları olsun, bizim seçeceğimiz hedefleri tayin eden şeyler değildir. Tabiata ve tarihe bir maksat ve mana sokan bizleriz …"

Bu açıklamalardan dolayı; tarih'in bir ilim disiplini olarak yeri tartışma konusudur. Bu bağlamda, tarihin ne işe yaradığı bile hem bizde hem batı ülkelerinde tartışılmıştır. Avrupa'da içlerinde tarihçilerin de bulunduğu bazı kimseler, modern insanın hayatında tarih bilgisinin hiçbir yeri olmadığını iddia ediyorlar. Ancak bunlar küçük bir azınlıktır, ama büyük çoğunluk olsalar da değiştiremeyecekleri bir gerçek vardır ki onun üzerinde ciddiyetle durmamız gerekir: Tarih merakı dünyanın en eski zamanlarından bugüne kadar hep taze kalmıştır. Geçmiş ve geçmişin bilimsel bir bakış açısıyla incelenmesi olarak tanımlanan tarih, sosyal bilimlerin önemli disiplinlerinden biridir. Geçmişten bugüne tarih biliminin gelişimi incelendiği zaman, bu bilim dalının çeşitli amaçlar için kullanıldığı görülmektedir(Demircioğlu ve Tokdemir, 2008: 70).

20. yüzyıl boyunca Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk, ABD başkanlarından Roosevelt, Eski Sovyetler Birliğinin Kurucusu Lenin, İngiltere Başbakanı Winston Churchill, Hindistan'ın kurucusu Mahatma Gandi gibi pek çok

devlet adamının bağımsızlık savaşımlarının en büyük rehberi ve güç kaynağı tarih olmuştur. Diğer yandan Joseph Stalin, Adolf Hitler ve Francisco Franco gibi diktatörler de programlarının önemli bir parçasında tarihten yoğun olarak yararlanmışlardır. Tarihin yanlış ellerde yanlış biçimde kullanıldığında nelere yol açabileceğinin korkunç örneklerini vermişlerdir(Şıvgın,2009: 38).

Southgate'e (1997) göre tarih geçmişten bugüne, ahlak, din, politika, ideoloji, ilgi ve eğlence için kullanılmıştır. Tarih eğitiminin günümüzdeki amaçları incelendiği zaman, bu alanın öğretiminin gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde farklı olduğu görülür. Gelişmekte olan ülkelerde, tarih genelde geleneksel bir anlayışla daha ziyade kimlik gelişimi ve kültür aktarımı amacıyla öğretilmektedir. Buna karşın, gelişmiş ülkelerde, tarih eğitiminin ağırlıklı olarak zihinsel becerileri geliştirme üzerine dayandığı görülmektedir.

Buna en genel örnek İngiltere olup, bu ülkede tarih eğitimi zihinsel becerileri geliştirme esaslı olarak öğretilmektedir. Buna ilaveten, İngiltere'de tarih eğitimine yüklenen diğer bir görev ise, vatandaşlık eğitimini desteklemesidir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008: 70).

Tarih bir milletin kültürel manevi ve siyasi anlamda geçmişinin geleceğe yansımasıdır. Geçmişin bilinmesi geleceğe güvenle bakmasını sağlar. Bireyin geçmişe ilgisini çekmek diğer ülkeleri ve kültürleri tanımasını sağlamak şüphesiz tarih dersinin en önemli amacıdır(Kazak,2009: 23)

Tarih öğretimi, kültürel mirasımızın önemli bir parçası olması, karşılaştırma, çözümleme, sentez ve öteleme gibi eğitimsel becerileri geliştirmesi, her öğrencinin bilmesi gereken fikir ve kavramları vermesi, geniş bir literatürü içermesi, dünya vatandaşlığı için eğitimde önemli bir unsur olması, okul hayatına katkıda bulunması, yerel konumumuzun gelişimini anlamamıza yardım etmesi, yaşama uyum sağlamada öğrencilere yardımcı olması, empatiyi beslemesi, öğrencileri iyi birer vatandaş ve milletin sadık taraftarları yapması, toplumu kaynaştırması (Nichol, 1996: 3-4) bakımından önemli ve gereklidir. Öğrencilerin ait oldukları grubun geçmişine saygı duymalarını ve ahlaki kuralların yerleşmesini, öğrencilerin kavramları öğrenmelerini ve analiz etmelerini sağlamaktadır(Candan, 1998: 12; Öztaş; Turan,2009: 905).

Tarih öğretiminde amaçlar ve değerler hakkındaki tartışma iki amaca hizmet eder. Birincisi, tarih çalışmalarının değeri için yapılan tartışmaların oranını ortaya çıkarır. İkincisi müfredatta tarihin değeri ve doğası hakkında bizim kendi duruşumuzu açığa çıkarma fırsatı sağlar(Fitzgerald;1983: 81).

Tarih eğitimi incelendiği zaman, alanın vatandaşlık eğitimini destekleyebileceği görülür(Phillips, 2003). Tarih dersleri aracılığıyla kültürel ve toplumsal değerlerin neler olduğu, bunların nasıl doğup ve geliştiğini öğrencilere öğretmek mümkündür. Buna ilaveten, "iyi" ve "kötü" ile zaman içinde iyi ve kötünün değerlendirilmesinde ortaya çıkabilecek belirsizlik ve farklı bakış açıları da bu derslerde öğretilebilecek değerler arasında yer alır(Ulusoy, 2005).

Özetle, çağımızda tarih eğitimine ağırlıklı olarak zihinsel becerileri geliştirme görevi yüklenmişse de tarih eğitimi, vatandaşlık ve değer eğitimini destekleyebilecek önemli bir alandır(Demircioğlu, Tokdemir, 2008: 70).

Collingwood(1946) Niçin Tarih? Sorusu ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklar: Tarihi, insanoğlunun kendisini bilmesi için öğreniniz. Genellikle insanın kendisini bilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Burada kendini bilmek sadece kişisel özelliklerini bilmek ya da onu diğerlerinden ayıran özelliklerini bilmek değil yalnızca insan olarak onun doğasını bilmektir. Kendini bilmek ilk olarak bir insanın ne olduğu anlamına gelir. İkincisi senin ne çeşit bir insan olduğunu bilmek anlamına gelir. Kendini bilmek yapabileceğin şeyi bilmektir. Hiç kimse deneyene kadar yapabileceği şeyi bilmediği için, insanın ne yapabileceğine ilişkin tek gösterge insanın yaptığı şeydir.

Dewey, tarih ders programının toplumsal amaçlarını şu şekilde belirtmiştir.

- Tarih, bugün var olan toplumsal ilişkileri yorumlamaya yarayan bir araçtır.
- Tarih, toplumsal gelişmenin en iyi örneklerini verir.
- Tarih, çelişki ve zıt durumları sergiler. Dolayısıyla görüş açısı kazanma ve tahayyül imkânı sağlar.
- Tarih, toplumsal ilerlemenin yöntemlerini öğretir.

Köstüklü, tarih öğretiminin amaçlarını şöyle sıralamaktadır:

- Öğrencinin geçmişe ilgisini çekmek,
- Öğrencinin diğer ülkeleri ve kültürleri bilmesine ve anlamasına katkıda bulunmak,
- Geçmişin ışığında günümüzü anlamak,
- Müfredatın diğer alanlarını zenginleştirmek,
- Disiplinli çalışma ile zihni eğitmek,
- Öğrencileri yetişkin hayata hazırlamak,
- Öğrencinin kimlik duygusunun gelişimine katkıda bulunmak.

Şıvgın(2009) tarih öğretiminin amaçlarını iki kategoride ele almıştır.

- Tarihin disiplin içi amaçları, Akademik (tarihi tarih için öğretmek)
- Tarihin eğitimsel amaçları, disiplin dışı amaçları (sosyal amaçları)

Tarihin disiplin içi amaçları yani akademik yönü tarihi olguların gerçek biçimde ortaya konulmasına hizmet etmektir. Bu açıdan bakıldığında tarihin nesnel ve objektif olması beklenir. Tarihçinin tarihin disiplin içi amaçlarına hizmet edebilmesi için bir araştırma yaparken olayın tüm taraflarına ait belge bilgi ve bulguları yansız bir biçimde incelemesi gerekir. Tarihçinin olayı ya da olayları tek taraflı değil çoklu bir bakış açısıyla değerlendirmesi beklenir(Şıvgın, 2009: 39).

Post modern eğitimin tarih öğretimi özelinde amaçları, öğrencinin tarih bilincinin gelişmesi, çağdaş bir kimlik oluşturma ve kapasite gelişiminin en üst seviyede gerçekleşmesine yardımcı olmaktır(Özdemir, 2004: 321).

Söz konusu amaçlarla gerçekleşen ve gerçekleşmesi arzu edilen dönüşümlerle:

- Öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime;
- Bazı bilgilerin ezberlenmesinden öğrencinin bağımsız araştırma yapma kapasitesinin geliştirilmesine;
- Tek perspektifli eğitimden çok perspektifli eğitime,
- Ülke tarihinin büyük bir ağırlık taşıdığı eğitimden bir yandan yerel tarihin öte yandan dünya ve bölge (Avrupa) tarihinin ağırlık kazanmasına;
- Politik tarih ağırlıklı eğitimden kültür tarihi ağırlıklı eğitime;
- Eğitim malzemelerinin teknolojideki gelişmeler dikkate alınarak çeşitlendirilmesine,

- Öğretmen, ders notu, kitap üz-erine kurulu ders işleme yöntemlerinin geziler, sınıf dışı çalışmalar, oyunlar, rol paylaşımları, eleştirel okumalar, tartışmalar, video ve cd'lerle zenginleştirilmesine;
- Eğitim programlarında aynı kapsamın değişik yaşlarda tekrarlandığı anlayıştan yaş gruplarının özelliklerinin çok daha büyük ölçüde dikkate alınmasına;

Bütün bunların yanında post modern tarih öğretiminde:

- Demokratik karar verme sürecinin ön planda tutulmasına;
- Bilginin niceliğinden çok niteliğine önem verilmesine;
- Ötekilerin tarihine saygı duyulmasına;
- Eleştirel pedagojinin uygulanmasına;
- Eleştirel düşüncenin kazandırılmasına;
- Şüpheci bir yaklaşım ve küresel bir bakış kazanılmasına;
- Öğretim ortamının uygun hale getirilmesine;
- Kimlik ve kişilik oluşumunun geliştirilmesine(Karabağ,2002: 65-66);
- İletişim becerilerinin en üst seviyeye çıkarılmasına yardımcı olunmalıdır(Özdemir, 2004: 321).

Ancak yukarıda sıralanan amaçların uygulama boyutuna ve derecesine dikkat edilmeli ve her şeyden önce eğitim sistemimizde özgün bir tarih programımız olmalıdır.

Günümüzde tarih öğretimine yüklenen misyonun ışığı altında, alanın genel amaçlarının bir kısmını Demircioğlu(2005: 20) birçok araştırmadan şu şekilde aktarmaktadır;

- Ahlaki ve kültürel gelişim için tarih öğretimi
- Uygarlıkların, değerlerin ve kültürün nasıl geliştiğini öğrenmek için tarih öğretimi
- Toplumu daha iyi tanımak ve aidiyet duygusu geliştirebilmek için tarih öğretimi
- Boş zamanların değerlendirilmesi için tarih öğretimi
- Milli kimlik gelişimi ve iyi vatandaş yetiştirmek için tarih öğretimi
- Mevcut ideolojik yapının öğrencilere benimsetilmesi için tarih öğretimi
- Öğrencilerde hoşgörü anlayışının gelişimi için tarih öğretimi

- Öğrencilere deneyim sağlamak ve eleştirel bakış açısı için tarih öğretimi
- Demokratik bakış açısı kazandırmak için tarih öğretimi
- Empatik bir bakış açısı kazandırmak ve geçmişi daha iyi anlamak için tarih öğretimi
- Geçmiş hakkında doğru bilgilenmek için tarih öğretimi
- Dili öğrenme ve kullanma becerisi için tarih öğretimi
- Değişimin yaşamı nasıl etkilediğini öğrenebilmek için tarih öğretimi
- İnsan haklarına duyarlı bireylerin yetiştirilmesi için tarih öğretimi
- Bilimsel ve mantıksal düşünebilme yeteneği kazandırmak için tarih öğretimi
- Çağımızdaki sosyal, siyasal ve ekonomik sorunların nedenlerinin anlaşılması ve yorumlanabilmesi için tarih öğretimi
- Günümüzü daha iyi anlamak ve yorumlamak için tarih öğretimi
- Geçmiş, bugün ve gelecek bağlantısını kurabilmek için tarih öğretimi
- Geçmişten ders almak geleceğin temini için tarih öğretimi
- Milli şuur geliştirmek ve Türk insanının geçmişiyle gurur duyması için tarih öğretimi

Türkiye'de tarih öğretimi 19. yüzyılın ikinci yarısında başlamış ve Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar devam etmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim sisteminin temel amacı cehaletin giderilmesi doğrultusunda olmuştur(Merey,2010: 32).

Cumhuriyetle beraber, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da çok hızlı değişim yaşanmıştır. Bu değişimde tarih öğretimi yeni Türk Devleti için özel bir önem arz etmiştir. Atatürk ve arkadaşlarına göre, tarih dersleri aracılığıyla, Türk çocuğuna geçmişi öğretilerek kimlik ve kişilik kazandırılmalıydı. Bu amaçla Türk tarihiyle ilgili araştırmalar teşvik edilmiş ve Türk Tarih Kurumu kurulmuştur. Ayrıca yine Atatürk'le beraber Türk tarihine bütüncül bir biçimde bakılmaya başlanmıştır. 1970'li yıllara gelindiğinde tarih programlarımız öğrencilere, problem çözme becerisi kazandıracak bir anlayışa göre şekillendirilmiştir. Tarih programında yapılan son önemli değişiklik 1993 yılında gerçekleşmişti. Günümüzde eğitim programlarımızda gerçekleştirilen değişim doğrultusunda, tarih programında da değişiklikler yapılması planlanmaktadır. Ancak kullanımda olan tarih müfredatının genel amaçları, bilgi toplumunun insanının yetiştirilmesine istenilen katkıyı sağlayamamaktadır(Demircioğlu,2005: 24).

Tarih öğretiminin orta öğretim programlarında yer alan genel amaçları ise şu şekildedir (MEB. Tebliğiler Dergisi: 2146).

- Türk Milletinin dünya tarihindeki önemini milletler ailesi içindeki şerefli geçmişini ve yerini, insanlığa yaptığı hizmetleri, dünya kültür ve medeniyetinin gelişmesindeki büyük payını öğretip kavratmak.

- Türk Milletinin zekâ ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanatseverliğini, estetik zevkini, insanlık duygusunun yüceliğini benimsetmek ve bu üstün özelliklerin davranış haline gelmesini sağlamak

- Tarihte büyük medeniyetler kurmuş, köklü bir geçmişe sahip büyük bir milletin evladı olduklarının sorumluluğunu duyurmak; gelecek için Türk Milletine, dünya milletleri içinde layık olduğu yeri sağlamak ve Atatürk'ün " Milli Kültürümüzü muasır medeniyet seviyesinin üstüne çıkarma" yolunda durmadan çalışmalarını sağlamak.

- Bu günü daha iyi değerlendirebilmeleri için geçmiş çağlardaki sosyal, ekonomik ve siyasi olayların sebepleri ve sonuçları üzerinde günümüzle kıyaslama yeteneğini geliştirmek.

- Atatürk'ün "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh!" ilkesine göre ve devletimizin bağımsızlığının ancak yurt ve millet bütünlüğümüzün bozulmasına fırsat vermemek ve güçlü olmakla devam ettirilebileceği gerçeğini karatmak.

- Tarihi olaylara yön veren kişilerin yerinde ve zamanında gösterdikleri uzak görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakârlık ve kahramanlıkları veya bunların tersi durumların sebebi ile olayların ve tarihin akışını nasıl etkilediklerini göstermek.

- Toplumu yönlendiren Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece milli değil, evrensel yönlerini de kavratmak ve takdir ettirmek; milletimize düşen insanlık görevleri bulunduğunu belirtmek ve onlarda insanlığa sevgi, saygı ve hizmet verme duygusunu uyarmak.

- Milli bağımsızlığımızın ve demokrasinin değerini kavratmak; yurt ve millet bütünlüğümüzü koruma, milli çıkarlarımızı ve demokrasiyi üstün tutma bilincini ve davranışını kazandırmak.

- Geçmişle içinde bulunduğumuz zaman arasında bağlantı kurdurup karmaşık hale gelen yurt ve dünya sorunlarını iyi değerlendiren, sorunlar yaratmak yerine sağduyu ile hareket ederek onlara çözüm getirebilen milli, manevi ve maddi değerlerimize yürekten bağlı bir kişilik kazandırmaktır.

Yukarıda belirtildiği gibi; Tarih öğretiminin, öğrencinin geçmişe ilgisini çekmek, milli kültür ve milli kimlik bilincini geliştirmek ayrıca öğrencilerin vatan ve millet kavramlarını benimsemesini sağlamak, geçmişle günümüzü mukayese edebilme becerisini kazandırmak amacında olduğu anlaşılmaktadır.

Avrupa Konseyi Bakanlar Kurulunun Ekim 2001de aldığı karara göre ise 21. yy tarih eğitiminin amaçları şu şekilde olmalıdır;

- Sorumlu ve faal vatandaşların yetiştirilmesinde ve ulusal kimlik ve hoşgörü ilkeleri ışığında her türlü farklılığa saygı kavramının geliştirilmesinde hayati rol oynamak,

- Halklar arsındaki uzlaşma, tanıma, anlaşma ve karşılıklı güven konularında kesin etken olmak,

- Hoşgörü, karşılıklı anlaşma, insan hakları ve demokrasi gibi temel değerlerin yaygınlaştırılmasında hayati bir rol oynamak,

- Farklılıklarıyla ve hatta çatışmalı ve bazen de dramatik tarafları ile zenginleşen Avrupa'nın özgür bünyesindeki temel bölümlerden biri olmak,

- Gençlerin gelişiminde ve ilerlemesinde doğrudan rol oynayan, Avrupa'nın yapılaşmasında, insani toplumların küresel perspektifte barışçıl bir ortamda karşılıklı anlaşma ve güven duyguları içinde gelişmelerinde, gençlerin faal katılımları görüşünü savunan bir eğitim politikasının parçası olmak,

- Özellikle hassas ve tartışmalı konularda, öğrencilerde bilgiyi eleştirel ve sorumlu bir biçimde, karşılıklı konuşma, tarihsel kanıt araştırma ve çok yönlülüğü temel alan açık tartışma yollarıyla analiz ve yorumlama yeteneklerini geliştirmeye olanak vermek,

- Avrupa vatandaşlarının ortak tarihi miraslarının yerel, bölgesel ve ulusal boyutları hakkında bilgilenerek kendi şahsi ve toplumsal kimliklerini güçlendirmelerine olanak vermek,
- İnsanlığa mukabil suçları engellemekte bir araç olmak

Yukarda belirtilen amaçlar doğrultusunda öğrencide geliştirilmesi gereken kazanım ve beceriler ise şöyle belirtilebilir. Gerçekte literatürde değişik biçimde ele alınan tarih öğretimine ilişkin temel kazanım ve beceriler tarih okuryazarlığı adı altında toplanmaya başlanmıştır. Örneğin Avustralya Eğitim Bakanlığı "Tarih Okuryazarlığı" ölçütleri başlığı altında aşağıdaki beceri ve kazanımları belirlemiştir:

Geçmişin olaylarının bilgisi: Temel tarih olaylarını bilmek, farklı olayları diğerlerinden farklı kılan önemli yönleri ile tanımak.

Geçmişin hikâyelerinin bilgisi: Zaman içindeki değişim ve sürekliliği ifade eden hikâye, destan vb. kavrayabilmek.

Araştırma becerileri: Kanıtların toplanması, sınıflanması ve analizi bilgisi. Bilimsel araştırma becerisine sahip olmak.

Tarihsel dil bilgisi: Tarihsel dönemlerin belli başlı dil özelliklerini fark edebilmek ve bu dili kullanabilmek

Tarihsel kavramlar bilgisi: Temel tarihsel kavramları analiz edebilmek.

Temel bilişim becerileri: Tarihsel bilginin edinilmesi, kullanım ve paylaşımı konularında bilişim teknolojilerinden yararlanabilmek.

Bağlantı kurma becerisi: Geçmiş ile kendisi ve bugünkü dünya arasında bir bağlantı kurabilmek.

Çatışma ve uzlaşma bilgisi: Genel geçer kuralları anlama ve bunları tarihsel düzlemde tartışabilme becerisi geliştirmek.

Ürün ve sunum becerisi: Tarihsel çalışmaların anlamlı ve biçimsel bir ürüne dönüştürülmesi ve sunumu becerisine sahip olmak.

Tarihte ahlaki yargılara ulaşma becerisi: İncelenen tarihsel konunun özgül yanlarında konu hakkında ve bugün için geçerli olabilecek ahlaki değerlendirmeler yapma ve tarihsel dersler çıkarabilme becerisi.

Tarih metodolojisi bilgisi: Bir bilim olarak tarihin çalışma yöntemlerini kullanabilme, duyarlılıklarının farkına varabilme bilgisi

Tarihsel açıklama becerisi: Tarihsel akıl yürütme becerisini kullanarak sentez ve yorumlara ulaşabilme becerisine sahip olmak(Köksal,2010:118).

2.3. Tarihin Yararları

Tarih eğitimi, farklılıklara saygının geliştirilmesinde, halklar arsında karşılıklı güvenin, uzlaşma ve tanıma anlayışının tesisinde ve hoşgörü karşılıklı sevgi, anlayış, insan hakları ve demokrasi gibi temel değerlerin yaygınlaşmasında etkin bir rol oynamalıdır. Tartışmalı konularda farklı bakış açıları temelinde, bilgiyi eleştirel bir şekilde analiz etme ve yorumlama gibi entelektüel yeteneklerin gelişmesine olanak vermelidir(Kazak,2009: 21).

Tosh'a göre, "Tarih kolektif bir bellektir, insanların kendi toplumsal kimlik kavramlarını ve geleceğe ilişkin beklentilerini oluşturmalarını sağlar" (Tosh, 2005: 3-12). Paykoç ise tarihi milletin hafızası olarak belirtmiştir. Hafızasını kaybeden toplumlar varlıklarını sağlıklı bir şekilde sürdüremez. Bu sebeple tarih öğretimi toplumların devamlılığı için önemlidir(Paykoç, 1991: 29).

Carr'ın(1996) göre tarihte kazılarla elde edilen belgeler tek başına gerçekten hiçbir şey ifade etmemektedir. Bu bağlamda Poper, tarihe anlam verenlerin her dönemde kendi ilgi ve tutumlarımız ışığında bizleriz diye vurgular. Esasında yorum yapmak tarihçinin en doğal hakkıdır. Bugün Hitit dönemini araştırmak isteyen bir tarihçi o dönemi anlayabilmek için düş gücünü ve yorumunu kullanmak zorundadır. Çok sayıdaki olguların içinden bir olgular seçkisi yapan da tarihçiden başkası değildir. Bu seçme süreci risk taşıyabilir. Tarihçilerin bazısı ve tarih felsefecilerin birçoğu tarihin nesnelliğine dair endişelerinin sebebini genellikle bu noktaya dayandırır. Bu felsefecilerden biri olan Dilthey, tarihçinin kendine özgü inanç, eğilim, değer, norm, ide, kural, tasarım türünden şeylerin etkisinde kalabileceğini ve bunun adeta tarihçinin kaderi olduğunu düşünür. Geçmişte doğru olarak kabul edilen şeyler bize tarihçinin prizmasından kırılarak yansır ve geçmişin doğrusu olmak yerine tarihçinin doğrusu olmaya adaydır. Geçmiş ölüdür, onu bugünün bakış açısıyla anlamaya çalışmak çoğunlukla hataya yol açabilir. Tarihi olduğu gibi değil de bugünden görüldüğü gibi yorumlamaya çalışmak aynı zamanda bilimsel bir yöntem de değildir. Bu yüzden bilerek ya da bilmeyerek bütün tarih bugünün bakış açısından yazılma riskiyle karşı karşıyadır. Tarihçi, tarihsel belgeleri bugünün bakış açısından yorumladığı sürece çoğunlukla objektif olamaz. Tarih biliminin kendi içinde de birçok zorlukları vardır(Akınoğlu,2007:138-139).

Tarih sadece geçmişte olan olayları bilimsel çerçeve içinde araştırmak değildir. Tarihin görevlerinden biri de ortak tarih bilinci etrafında toplulukları birleştirmektir. Tosh'a göre tarih, siyasal, sosyal ve ekonomik yönelimlerin geleceğe ışık tutması için zemin hazırlar(Tosh, 2005: 5-19).

Avrupa'da tarih öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda Avrupa ruhu oluştuğunu, bu ruhun özünün, özellikle vicdan, basın, söz hürriyeti ve kişiye saygı konusunda istekler ileri sürdüğü ölçüde, yani bütün insan hakları beyannamelerinde adı geçen ilkelerin korunması lehinde olduğunu bildirdiği sürece hürriyet olduğu savunulmuştur. Avrupa ruhu kavramını benimsemeyenler bile, kendi ülkelerinde öğretimin hürriyet, güvenlik ve insan onuru fikirlerini anlatmayı hedef aldığını kabul etmişlerdir(Vigander;1969: 64 akt. Kazak,2009: 24).

Tarihî perspektif bize olaylara geniş ve değişik açılardan bakabilmeyi sağlarken, tarihte olanların çeşitliliğinden hareketle geleceğin de değişik ihtimallere açık olduğunu da hatırlatır. Bu noktada, tarih şuurunu, millet fertlerinin kendi tarihleri hakkındaki düşünceleri olarak tanımlayan rahmetli Erol Güngör'ün şu satırlarını hatırlatmamız yerinde olur: "Sağlam bir tarih şuuru verebilmek, objektif tarih olaylarıyla sübjektif tarih anlayışını mümkün olduğu kadar birbirine yaklaştırmaya çalışmakla başarılabilecek bir iştir"(Güngör,1980: 63-68).

Tarih toplumlarda ahlak bilincini oluşturup, manevi değerlerin gelişmesinde de rol oynar. Bireyde ait olduğu toplumun, üzerinde yaşadığı toprakların geçmişini öğrenme isteğini ortaya çıkarır(Kütükoğlu, 1995: 5).

Doğanay'a göre ise tarih; insanların zihnini eğitir ve kişiler empati kurma becerisi kazandırır. Dünyada meydana gelen siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik olaylara çözüm bulmak için tarihsel bir bakış açısı sağlar(Doğanay, 2003: 31).

Tarihin insanlar, gruplar ve toplumlar için en önemli fonksiyonlarından birisi, dünyayı anlamlandırma çabalarına ve geleceği inşa etme projelerine temel alınmasıdır. Bütün fikirler, ideolojiler dünya görüşleri, onları inşa edenler geliştirenler tarafından tarihî temellere dayandırılır. Bireyler, toplumlar ve bir bütün olarak insanlık için geçmişin derinliklerine uzanan tarih perspektifinin, bugünü anlama ve geleceğe yönelik projeksiyonlar yapmadaki genel işlevinin önemi izahtan varestedir. İnsanlara, farklı toplum ve kültürlere dair derinleşen bilgilerimiz, kendimizi daha iyi tanımamıza da yarar. Milletimizin kimliğini ve değerlerini tanımak, onların gelişme seyrini tahlil etmek ve geleceğe sağlam ve emin bakabilmek tarihi iyi araştırmak ve analiz etmekle mümkündür. Hülasa, tarih- millet, grup, başka birimler ve bireyler için- kimliğin ve şahsiyetin oluşmasında başlıca etkendir. O bakımdan, sağlıklı bir tarih şuuruna sahip olmak için tarihi mümkün olduğu ölçüde gerçeklere sadık bir biçimde tahlil edip yorumlamak gerekir. Hiç şüphesiz kimlik üzerine yapılacak inceleme ve araştırmalar interdisipliner bir yaklaşımla sosyoloji, sosyal psikoloji, ekonomi vb. alanların tarihten yararlanmalarıyla yapılabilir(Sözen 1995:113; Öz,2008: 221).

Kimliğin bireyle ilişkisi, insan hayatında kimlik arayışının önemi dikkate alındığında bunun çok yönlü bir kavram olduğu ve kimliğin oluşumunda manevi-

psikolojik, sosyo-kültürel, politik ve ekonomik olmak üzere dört ana sürecin belirleyici olduğu belirtilebilir(Öz,2008:221; Göka-Beyazyüz 2005: 19).

Birey kimliği ancak sağlam bir topluluk kimliği ve bilincine dayanır. Topluluk kimliği de çeşitli düzeylerde (kabile, etnisite, dinî topluluk, millet vb.) oluşabilir. Meseleye millet açısından bakarsak millî kimlik ile millî-devlet arasında karşılıklı bir ilişki var olduğu ve millet'in ve onunla bağlantılı olarak millî kimliğin etnisiteyi veya etnik kimliği aşan daha kapsayıcı ve içerici olduğu sonucuna varılabilir. Günümüzde yaşanan alt-üst kimlik tartışmalarında maalesef bu konu yeterince dikkate alınmamakta ve etnik grup-ulus ayırımına bazen yeterince dikkat edilmemektedir(Öz, 2008:220-221).

İnsanların geçmişe ait yaşanmış olayları ve olguları günümüz değerler sistemiyle anlamlandırmaları ve bu noktadan hareketle geleceklerini şekillendirmek durumunda olmaları yaşamlarını çelişkili bir süreç haline getirmektedir. Bu durum bireylerin ve toplumların, tarihe ve tarih bilincine olan ihtiyacını daha da önemli kılmaktadır. Bu bağlamda tarih, toplumların kimliklerinin oluşması süreçlerinden biridir (Erden, 2005: 132).

Tarih öğretiminden, sosyal bilgiler öğretiminden(tarih konuları için) beklenen faydanın gerçekleşmesi iyi bir tarih öğretimi ile olur. Tarih öğretiminde öğretmen, araç gereç, program yöntem çok önemlidir(Öztaş; Turan, 2009: 906).

2.4. Tarih Öğretiminin Sorunları

Tarih dersi doğası itibari ile bir kısım zorluklar taşır. Her şeyin başında öğrenci tarih dersinde geçmişte yaşanmış bir olayı veya var olan bir durumu hatırlamalıdır. Öğrencinin yüksek derecede seçici olan tarihsel hafızası, çok dikkat çekici ve günümüzde etkisini devam ettiren sosyal süreçler haricindeki bilgileri, güçlükle hatırlar (Wineburg, 2000: 322).

Öğrenci hatırladığı tarih hakkında o zamanın değer yargılarına göre yorumlar yapmalı ve değerlendirmelerde bulunmalıdır. Öğrenci bunları yaparken tarih derslerinde kullanılan kavramları da öğrenmek zorundadır. Öğrenciler için tarihte var olan siyasi ve

sosyal olaylar hakkında yorumlar yapmak ve geçmişte kullanılan kavramları öğrenmek oldukça güçtür ve sıklıkla yanılgılar ortaya çıkmaktadır (Lee, 2005: 31; Berti, 1994: 50; Dilek, 2000:1; Bal ve Akış, 2010:2062-2063).

Tarih dersinde öğrencileri bu yanılgılardan kurtaracak geometrik teoremler kimyasal formüller ya da dil bilim kuralları da bulunmamaktadır (Safran, 1999: 2; Bal,2011: 373).

Tarih konularının öğretimiyle ilgili son yıllarda ülkemizde ve dünyada birçok tartışma ve çalışma bilim adamlarını araştırmaya sevk etmiştir. Tarih konularıyla ilgili eleştirilerin ortak noktası, kronoloji ve tarihsel olguların katı bir biçimde öğretilmek istenmesi, ders kitaplarının sıkıcı ve hatalı olması, öğretmenin anlatmasına dayanan, araştırmaya ve düşünmeye sevk etmeyen, ezbere dayalı bir anlayışın hâkim olduğudur. Bu durum eğitimcileri ve tarihçileri yeni arayışlar içine sevk etmiştir. Tarih dersi konuları nasıl öğretilmeli? Öğrencilere nasıl sevdirilmeli? Sorularına cevap aranmıştır. Tarih öğretiminde yeni yaklaşımlar, yeni metot ve teknikler uygulanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar öğrenci merkezli öğretimin önemini ortaya koymaktadır(Yeşilbursa,2008: 210).

Görmezden gelinenler, ötekileştirilenler, tek boyutluluk, kutsayıcı ya da dışlayıcı dil gibi temalar ekseninde sürdürülen tartışmalar, tarih öğretiminin erkek egemen ve milliyetçi iskeleti üzerinde düğümlenmiştir. Tanzimat Dönemine kadar Türk Tarihi ortak bir dille kutsanabildiği için sözü edilen şaibeli ikilik genellikle son yüz yılın tarihini çekişme konusu yapmaktadır. Fakat bu durum, okulların fiziksel donanımından öğretmen yeterliliklerine, sınavlardan ebeveyn beklentilerine kadar pek çok doğrudan doğruya politik olmayan değişkeni de içeren tarih öğretimi disiplininin tek başına çözebileceği bir sorun olmadığı gibi ele alması gereken tek sorun da değildir. Gerçekte eğitim, bütün katman ve boyutlarıyla, yalnızca değil elbette ama öncelikle, “çocuklarla” ilişkilidir. Tarih öğretimi de böyledir. Tarih öğretimi bir “politik sembol” olarak önem kazanarak esasında bir çözümsüzlüğe sürüklenmekte, üstelik bir “pedagojik süreç” olarak başarabilecekleri gözden kaçabilmektedir. Örneğin, tarih öğretimine ilişkin olarak Türkiye’de sorulması gereken temel soruların aşağıdaki gibi sıralandığını düşünelim(Köksal,2010:114).

Tarih dersi, doğasından kaynaklanan bir kısım sorunları barındırmasının yanında eğitim sistemi içinde de diğer derslerden farklı sorunları bulunur. Bu sebepten dolayı Safran, tarih öğretimini, eğitim sistemimizdeki en sorunlu alanlardan biri olarak tarif eder (Safran, 2009: 10).

Okullardaki tarih derslerinde çocuklar ne yapıyorlar? Kızlar ne yapıyor erkekler ne yapıyorlar? Küçükler ne yapıyorlar, biraz daha büyükler ne yapıyorlar? Aslında ne yapmaları gerekir? Neden sıkılıyorlar? Dünya görüşü, etnik kökeni her ne olursa olsun öğretmenlerinin anlattıklarını can kulağıyla dinliyorlar mı? Eğer seksen dakika boyunca dinliyorlarsa duyduklarının ne kadarını anlıyorlar? Eğer anlıyorlarsa, anladıklarının ne kadarı üzerinde düşünüyorlar ya da kabulleniyorlar? Onlar için örneğin yüzme öğrenmek mi daha iyidir yoksa Dandanakan Savaşının tarihini mi? Farklı kaynaklardan edindikleri farklı tarih bilgileri okulda edindikleriyle çatışırsa "hangisi hangisini döver"? Neden? Ödev verilmediği sürece neden hiçbiri ders kitabının kapağını açmıyor? "Şuraya kadar sorumlusunuz" denilen yerden bir satır ilerisini neden hiçbiri okumuyor? Tarih derslerinden hep geçer not almış bir öğrenci, sırf bu yüzden daha demokrat, daha milliyetçi, daha laik, daha barışçı vb. oluyor mu? Gibi soruların en çok sorulduğu alanlardan biridir(Köksal,2010:114).

Gerçekte, tarih öğretimi, dünyada daha uzun bir süredir ama Türkiye'de, sistematik bir biçimde ağırlıklı olarak son yirmi yıldır tartışılmaktadır. 1974 yılında Felsefe Kurumu tarafından düzenlenen ve bir bölümü de tarih öğretimine ayrılan seminerlerin ve Tarih Vakfı'nın 1994'te Buca'da düzenlediği Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları sempozyumunun güncellik ve yaygınlık kazandırdığı bu tartışmalar, ağırlıklı olarak karakteristiği yukarıda özetlendiği gibi olsa da üç kategoride ele alınabilir.

İlk kategoride yapılan tartışmalarda tarih öğretimi, özellikle "Ders Kitabı" adı verilen ticari kitaplardan yola çıkılarak içerik sorunu ve buna bağlı olarak endoktrinasyon eleştirileri ile birlikte ele alınmış; kabaca ders kitaplarındaki tarihin, ulus devlet kimliğinin inşası için oluşturulmuş romantik ve sorunlu bir metin olduğu sonucuna en azından bazı çevrelerce ulaşılmıştır.

İkinci kategori, daha çok üniversiteler eliyle yapılan eğitimbilimsel araştırmalara paralel, tarih öğretiminin eğitimbilimsel boyutunun yetersizliğine ilişkin olarak

sürdürülen tartışmalardan oluşmaktadır. Bu tartışmaların özellikle genç akademisyenler tarafından gerçekleştirilen deneysel araştırmaların sonuçlarına dayanması özellikle önemlidir.

Tartışmaların bir diğer kategorisi ise, değişen dünya değerler dizisi ile birlikte ortaya çıkan kimi temel kavramlar (barış, çok kültürlülük, çoklu bakış açısı, kültürel farkındalık vb.) eşliğinde yapılmaktadır. Bu tartışmalar ise genel olarak, tarih öğretiminin artık "aile içi" bir sorun olmaktan çıktığı, artık bütün insanlığı ilgilendiren sorunlara da cevap araması vermesi gerektiği ve dünya ile barışçı bir bütünleşmenin esaslı araçlarından biri olduğunun kabullenilmesini beraberinde getirmiştir (Stradling; 2003, Safran ve Dilek; 2008). Bu kategorideki tartışmaların tarih öğretimine yeni vizyonlar ile tarih öğretiminin değerlendirilmesine ilişkin yeni kriterler kazandırdığı ve öğretim programlarına yeni pedagojik açılımlar sağladığı söylenebilir. Ancak, bazı kavramlar daha çok politik çağrışımları ve "ithal" olma özellikleri öne çıkarılmıştır. Bu durum milliyetçi çevrelerde bir direnç yaratırken karşıt çevrelerde tarih öğretiminin adeta bir meydan okuyuş zemini haline gelmesine yol açmış ve eğitimin gerek "Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirme" görevi ve gerekse tarihin istenildiğinde tam tersi de yazılabilecek "tümüyle politik bir kurmaca" olduğuna ilişkin aşırı yorumlara kapı aralamıştır(Köksal,2010:116).

Sosyal bilimler arasında tarihin görevi, toplumların nereden geldiklerini ve nereye gitmekte olduklarını açıklamak gibi son derece hayati bir bilgi birikimi sağlarken, diğer yandan da ona yolunu sağlıklı bir şekilde çizebileceği bir de bilinç kazandırır. Dün-bugün-gelecek arasında ilişki kurmayı hedef alan bu bilim dalının doğru bilinç oluşturmadaki rolü tartışmasızdır. Tarih öğretiminde doğru bilinç oluşturma görevi yerine getirilmeye çalışılırken, çeşitli problemlerle karşı karşıya kalınmaktadır.

İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinin kendi içinde genel tarih derslerinden farklı sorunları olsa da temelde tarih öğretiminin sorunlarıyla yüz yüzedir. Şimşek, (2004: 474) Atatürk'ün mirasının aktarılması konusunda eğitim sisteminde ve inkılâp tarihi dersinde yaşanan bu sorunları şöyle belirler: Öğretim programlarında ele alınış şekli, Ders kitaplarındaki anlatılış biçimi, Öğretmenlerin uygulamadaki eksiklikleri(Bal,2011: 373).

Yıldız(2003) tarafından yapılan bir araştırmada Tarih Öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri şu şekilde belirtilmiştir;

Ders saatlerinin kısıtlı olması, eğitimde kullanılan yöntemlerin klasik olması, teknolojinin sınıflara yansıtılmaması, ders kitaplarının dünya ölçütlerine uymaması, ezber ve öğretmenden kaynaklanan problemler bunlardan sadece bazılarıdır. Problemlerin çözümünde kullanılabilecek; aktif öğretim yöntemleri, yerel tarih çalışmaları, sözlü tarih uygulamaları, müzeler ve teknolojik araçlar tarih öğretimini zevkli kılabilecek unsurlardan birkaçıdır(Yıldız, 2003: 182).

Dinç, tarih öğretmen adayı, öğretmen ve eğitimcilerinin mevcut lise tarih müfredat programı ve tarih öğretiminin amaçları hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Dinç tarih eğitiminin sorunları başlığı altında konu seçimi, seçilen konuların birbiri ile bağlantısı ve öğrenci seviyesine uygunluğu üzerinde ağırlıklı olarak durmuştur. Dinç sonuçta; müfredat konusunda, katılımcıların programı yetersiz ve sınırlayıcı bulduklarını ve geliştirilmesini istediklerini, belirtir(Dinç, 2004: 1).

Tarih öğretiminin sorunları konusunda öğretmen görüşleri de büyük önem arz etmektedir. Çünkü tarih öğretiminin sorunları ile sürekli yüz yüze olan öğretmenlerdir. Akdemir, zümre öğretmenler toplantı tutanaklarında yer alan konuları 17 başlık altında toplamış ve bunlar üzerinden bir okuma yaparak tarih derslerinde yaşanan sorunlar ve çözüm yollarını ortaya koymaya çalışmıştır. Akdemir'e göre, tarih öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin yine onların önerisi doğrultusunda çözümlenmesi, daha başarılı bir tarih eğitimine yol açacaktır. Akdemir'in tespitlerine göre zümre tutanakları doğrultusunda bazı öğretmen görüşleri şöyle sıralanabilir;

- Derslerde başarının yakalanılmasında en önemli faktör dersin öğrencilere sevdirilmesidir. Tarih öğretmenleri öğrencilere derslerini sevdirmek ve onların derse karşı olan ilgilerini artırmak için gerekli önlemleri almalıdır.

- Tarih dersi müfredatı oldukça yoğun bu nedenle müfredat yeniden yapılandırılarak gereksiz konular müfredattan çıkarılmalıdır.

- Öğrenciler derslerde öğretilen konuların sınavda kendilerine bir katkısı “olur mu?” , “Olmaz mı?” diye düşünmektedirler.

- Öğretmenler yeni eğitim-öğretim yöntemlerinden ve teknolojik gelişmelerden haberdar olabilmeleri için kendi dallarıyla ilgili olarak düzenlenecek kurslara katılmalıdır (Akdemir, 2006: 171-177; Bal,2011: 374).

Görüldüğü gibi geçmişten günümüze birçok tarihçi tarih öğretiminin sorunlarını birçok yönüyle ele almış ve çözüm önerileri geliştirmeye çalışmışlardır. 1993 de Safran tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen ve öğrencilere tarih öğretiminin yapı ve sorunlarına ilişkin anketler uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ise tarih öğretiminin sorunları dört ana başlık altında toplanmıştır(Safran, 2002: 78)

Bunlar;

- Müfredat Programından Kaynaklanan Sorunlar
- Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar
- Ders Kitaplarından Kaynaklanan Sorunlar
- Eğitim Öğretim Ortamından Kaynaklanan Sorunlar

Bu bölümde aynı başlıkları kullanarak tarih öğretiminin sorunları hakkında bilgi verilmeye çalışılacaktır.

2.4.1. Müfredat Programından Kaynaklanan Sorunlar

Eğitimin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için bir programa ihtiyaç bulunmaktadır. “Eğitimin hedefine ulaşması için yapılacak etkinlikler düzeneğine eğitim programı” denilmektedir. Eğitim programı; okul programı, müfredat programı, ders programı kavramlarını da içine alan geniş bir kavram olarak ele alınmaktadır. Literatürde Eğitim Programı’nın çeşitli tanımlarına rastlanmaktadır. Aslında bu farklılıklar, eğitim teori ve tekniğinin farklı boyutlarını temsil etmektedir. Her sistem kendi problemleri ile uyuşma halinde bulunan boyutlar üzerinde durabilmektedir(Kazak,2009: 18).

Kökeni Yunanca olan program kavramının kullanılması M.Ö. birinci yüzyıla kadar uzandığı belirtilmektedir. Eski Roma'da yarış arabalarının üzerinde yarıştığı oval biçimindeki koşu pistini Latince "curriculum" (İngilizce track: koşu yolu) olarak kullanmışlar ve bu kavram, koşu pisti olarak kabul edilen somut kavramdan, günümüzde eğitim programı anlamında kullanılan soyut bir kavrama doğru geçişi sağlanmıştır (Demirel, 2006: 1).

Kelimenin kökeninden yola çıkarak bazı eğitimciler "izlenen yol" ya da "izlence" kelimesini kullanmışlar, yine bazı düşünürler ise yetiştirmekten hareketle "yetişek" sözcüğünü kullanmayı tercih etmişlerdir. Ancak günümüzde eğitim programı kavramı daha çok tercih edilmektedir(Berk, 2008: 17).

Eğitim sistemlerine işlerlik kazandıran eğitim programları, kapsamlı ve çok boyutlu olduğu için tanımında çeşitliliklerle karşılaşılmaktadır. Bu tanımlar da düşünür ve eğitimciler tarafından benimsemiş oldukları eğitim anlayışı ve eğitim felsefesine göre değişmektedir (Erden, 1998: 2).

Eğitim programı; bir kurumun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsamaktadır(Başaran, 1978:174).

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitimcilerin eğitim programının tanımındaki görüşlerinde farklılıklar dikkat çekmektedir. Ertürk programı "öğretmenler için eğitim durumları düzeni" olarak tanımlarken eğitim programını "yetişek" olarak değerlendirmiştir (Ertürk, 1997: 4). Bir başka tanımda ise Özçelik (1998) programı; "öğretme ve öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yararlanacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle benzer bir proje alanı" olarak belirtmiştir (Berk,2008: 17).

Bu konuda değinilmesi gereken diğer önemli bir nokta da öğretim programıdır. Öğrenci davranışlarında istenilen değişiklikler yapılması amacıyla ayrıntılı olarak yapılan planlamaya öğretim programı denilmektedir. Öğretim programı, hedeflerin neler olduğu, ne zaman ve nasıl gerçekleştirileceği üzerinde dururken aynı zamanda sınama durumlarını da içine alan bir kavramdır. "Öğretim programı, bir dersle ilgili

öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kavuz, bir başka deyişle bu nitelikte bir proje planıdır (Özçelik, 1988:4).

Müfredat programı deyince; okullarda okutulan sosyal bilgiler ve tarih derslerinin programlarını, programların içeriğini, genel ve özel amaçlarını, bu amaçlara uygun düşen ölçme ve değerlendirme tekniklerini bu başlık altında sayabiliriz. Ayrıca, tarih programlarında yeni ve eski yaklaşımlar (sonuca ve sürece dayalı program yaklaşımları, yeni teknolojilere açık program yaklaşımları vb.) ile ilgili bilgiler ve bu bilgilerin ışığı altında uygulanan programı eleştirel bir gözle değerlendirebilme becerisi de program bilgisi kapsamında ele alınabilir(Karabağ, 2002: 65).

Ders programı ise; "öğretim programı içinde yer alan bilgi kategorilerinin, disiplinlerin ve faaliyet alanlarının eğitim amaçları ile ilgili olan özel amaçları gerçekleştirmeleri için, eğitim-öğretim programındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren program" olarak tanımlanmıştır (Varış, 1997: 14).

Demirel ise; ders programını "Bir ders süresi içerisinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin bulunduğu plan" olarak ifade etmiştir (Demirel, 2006:6).

Eğitim programı, belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini kapsamaktadır. Öğretim programı ise bir eğitim basamağında okutulan derslerde işlenecek konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsamaktadır. Ders programı da bir dersin öğretim boyutuyla ilgili etkinliklerden oluşmaktadır(Berk, 2008:18).

Program geliştirmede, değerlendirme önemli ve sürekli bir yer tutar. Ekip çalışması gerektiren bu süreçte, grupla çalışma tekniklerine ve eşgüdüme yer verilir. Elde var olan basılı programla, nitelikli öğrenci yetiştirmek için varsayımlar oluşturulur ve sınıf içi (okul içi ve dışı) etkinlikler kararlaştırılır; belirli yöntem denemelerine girişilir; yöntem zenginliği vurgulanır. Süreçler ve sonuçlar devamlı değerlendirilir; alınan geri bildirimlere göre yapısal öğelerden biri veya birkaçını geliştirmek için yeni varsayımlar denemeye konur böylece program geliştirme sürecinin devamlılığı sağlanır(Varış, 1997; 22).

Bir öğretim programının başarısı, belirlenen istendik davranışları kazandırabilme derecesine bağlıdır. İstendik davranışların kazandırılmasındaki yetersizlik ise, ilgili öğe ya da öğelerde geliştirme çalışmalarının gereğine işaret etmektedir. Bu durumda program geliştirme; öğretim programının tüm öğelerini daha etkili ve yeterli hale getirme sürecidir. Diğer bir deyişle, program geliştirme, ulaşılması beklenen hedefleri ve kapsadığı davranışların saptanmasını, öğrenme yaşantılarının seçilip düzenleme ve kazandırılmasını öğrenme yaşantılarının etkililiği yani hedeflere ne derece ulaşıldığını ortaya koyabilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerini ve programın tüm öğelerine dönüt verme ve düzeltme, çalışmalarını bünyesinde bulunduran bir süreçtir (Ertürk, 1984,13-14).

Öğrencinin dönemler ve etmenler hakkında bilgi edinme durumunda bırakılması, tarihin ölü düzeye indirilmesi yüzünden, tarih öğretimi pek etkili olmaktadır. Dewey'e göre; tarihi, öğrencide gerekli görüş açısı sağlamak için geçmiş zamana ışık tutan bir takım büyütülmüş öğeleriyle bugün gibi ele almak gerekir. Karşıtlık ilkesi, tarih öğretiminde benzerlik kadar önemlidir. Geçmiş dönemleri incelerken, öğrencinin dikkati özellikle şimdiki zaman ile olan ayrılıklar üzerinde yoğunlaşır. Bu şekilde çocuk hayal gücü alanı bulur. Tarih öğretiminde, tarihîn, bugünkü düzeni oluşturan temel öğeleri, sanki bir teleskopla sergileyecek nitelikte olan örneksel yönleri seçilmelidir. Yunan sanatının, Roma İmparatorluğundaki siyasal hayatın incelenmesi, demirin bulunması, demirden yapılan aletlerin etkileri gibi konular üzerinde çalışmak, çocuğun öğrenme imkânını arttırır.

Keşifler, buluşlar gibi toplumsal ilerlemeyi sağlayan konular ele alınarak, ilerlemenin türlü ana çizgileri gösterilebilir. Bu şekilde tarih derslerinde toplumsal gelişmeyi etkilemiş olan eylem ve uygulamalar ortaya konulmalıdır. Tarih günümüzle ilgi kurularak incelenmelidir. Geçmişi, tek başına bir anlam taşıdığını düşünerek ele almak iyi değildir. Tarih öğretimi, toplumsal ilerlemenin ana çizgilerini gösterecek şekilde düzenlenmelidir. Tarih, toplumsal ilerlemenin yöntemlerini öğretmede de aynı derecede yararlıdır.

Tarih eğitimi ve öğretiminin sorunları hangi düzeyde, nerede ve ne zaman tartışılsa sorunlar içinde program sorunu mutlaka gündeme getirilmektedir. Bir ülkede tarih öğretiminin karsam ve hedefinin tarih öğretim programıyla belirlendiği göz önüne

alınırsa, problemin ana konusunu teşkil eden bu programların sürekli gündeme getirilmesini normal karşılamak gerekir(Safran,1996:4).

Tarih dersleri ele alınırken gerçeğin arandığı bir bilim olarak görülmemiş daha ziyade toplumsal ve siyasal ideolojilerin öğretileceği bir alan olarak bakılmıştır. Bu da tarih derslerinde yöntemlerin bu yönde olmasına neden olmuştur. Tarih derslerine anlatım (hikâye) yöntemi egemen olmuştur. Tarih dersi ezbere dayalı bir ders haline getirilmiştir. Safran, tarih derslerindeki yöntemi söyle açıklamıştır (2006: 181):

"Türkiye'de öğrenciyi araştırmaya yönelten aktif yönteme dayalı tarih öğretimi, Meşrutiyet Döneminden beri sık sık gündeme gelse de tarih öğretimimiz aktarıcı geleneğin, soru cevap tekniğinin kullanılmasının ve ders kitabına bağlılığın ötesine gidememiştir. Tarih öğretiminde aktif yöntemin kullanılması tarih derslerini nakilcilik, masalcılık ya da efsanecilikten kurtaracaktır".

Öğrenciler tarih derslerinde genel olarak pasif durumdadırlar. Derse katılımları; sorulara verdikleri cevaplar ve konuyu anlatmak ile sınırlıdır. Genel olarak öğretmenler o günkü konuyu anlatarak dersi islemektedir. Öğretmenler yoğun programdan ve başka sebeplerden dolayı baçta etkinlikler düzenleyememektedir. Öğrencilerin araç gereçlerde ya da kanıtlardan düşünceler çıkarma, kompozisyon yazma gibi becerileri geliştirilmek amaçlanmamaktadır.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de öğretimin kapsam ve hedefi eğitim programlarıyla belirlenmektedir. Eğitim programı, bir eğitim kurumunun amaçlarına göre düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümü olarak tanımlanmıştır(Erden, 1998:4).

Eğitim etkinliklerinin ve sonuçlarının belirleyicisi, eğitimin ana ekseni konumundaki öğretim programlarıdır(Aslan, 2005: 34). Hemen hemen bütün öğretmenlerin ortak şikâyetleri arasında programların öğrencinin değişim ve gelişimine yönelik olmaması, beklenti ve ihtiyaçlarına cevap vermemesi, ilk ve orta öğretimde aynı konuların tekrar edilmesi, ders saatine göre programın aşırı yüklü ve ağır olması yönündedir. Ayrıca programların çocukları modern dünyaya hazırlayıcı olmaması sorunların bir diğeridir. Esasen öğretim programı açısından bakıldığında, tarih bir bilgi

yığını değildir. Ancak modern tarih öğretiminde bilgi aktarımı ön planda olduğu için öğrenilecek ve öğretilecek çok şey vardır. Doğal olarak öğretilecekler arasında seçim yapılması gerekmektedir. Modern tarih programı yapılırken öğretileceklerin hangisinin doğru ve hangisinin yanlış olduğuna otorite karar verir.(Jenkins,1994: 12) Son yıllarda her alana etki eden postmodernizm düşüncesine göre tarih öğretiminde esneklik, değişilebilirlik, yenilenebilirlik vardır. Programa her an yeni bir bilgi konu ya da amaç eklenebilir yahut çıkarılabilir. Bunlardan yöneticiler kadar öğretmen öğrenci ve ailelerde söz sahibidirler(Karabağ,2002: 65 Brickleey'den naklen). Çocuğun bilgiye nasıl ulaşacağı önemli olduğu için, verilecek tarih bilgisinin niceliğinden çok niteliği önem kazanır(Karabağ, 2002: 65).

Yukarıda belirtildiği gibi eğitim-öğretim sürecide programlı olarak yapılması gereken önemli bir iştir. Çünkü toplumların ideal olarak benimsedikleri eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri bu alandaki çalışmaları belirli programlara uygun olarak sürdürmelerine bağlıdır. Okul eğitiminin planlı, düzenli ve kontrollü süreç olması daha önce hazırlanmış olan programlarla sağlanmaktadır. Eğitim alanındaki program kavramı; eğitim programı, öğretim programı, müfredat programı, ders programı gibi farklı adlandırmalar altında kullanılmıştır (Büyükkaragöz, 1997:1).

Örgün eğitim kurumlarında tarih öğretiminde istenilen sonucun alınabilmesi için tarih dersi öğretim programlarının birbirleriyle örtüşmesi gerekmektedir. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programları, orta öğretim tarih ders programlarının alt yapısını oluşturmalıdır (Safran,1996: 19).

Son dönemde programların yeniden yapılandırılmasına hız verilmiştir. 2004 yılındaki TTK Başkanı Selçuk bu değişiklikler hakkında şunları söylemektedir;

"Yeniden yapılanma ihtiyacı muhakkak suretle bir eksikliğe dayalı olarak yapılmıyor. Yeniden yapılanma, bir kurumun hayatiyetini devam ettirebilmesi için gereken geri bildirim sistemlerine dayalı olarak sürekli bir yenileşme çabasının zorunlu bir sonucudur. Bu amaçla bir dizi değişiklik ve yenilik yapmak zorunda olduğumuzu anladık. Neticede, bazı mevzuat değişikliklerinin gerektiği, öğretim programlarının gözden geçirilmesi ve çağa uygun hale getirilmesi gerektiği konusunda bir fikir birliği oluştu"(Karaçalı, 2004: 7-15).

“Klasik eğitim sistemi, bilgi üretiminin yavaş olduğu sanayi toplumlarına göre geliştirilmiştir. Günümüzde iletişim ve ulaşımın hızlanmasıyla ortaya çıkan küreselleşme, toplumsal, ekonomik ve kültürel boyutları ile ulusal kavram ve sınırları zorlamaktadır. Bu durumda bilgiyi üretme ve kullanma ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla sosyal bilgiler yeni öğretim programının vizyonu; çağdaş, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, insan haklarına saygılı ve bulunmuş olduğu çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayan, kullanan ve düzenleyen, eleştirel düşünme becerisine sahip, sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal hayatta etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı yetiştirmektir” (MEB, 2006: 25).

Ülkemizde Tarih ve Sosyal Bilgiler dersleri yöntem ve içerik açısından öteden beri çeşitli eleştiriler almıştır. Değişik çevrelerin bu derslere yönelttiği eleştiriler oldukça önemli bir yekûn tutmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bu derslere yöneltilen çeşitli eleştirileri de göz önünde bulundurarak 2004 yılından itibaren ilk ve orta öğretim ders programlarını yenilemiş ve buna paralel olarak yeni ders kitapları yazılmıştır. Yeni Sosyal Bilgiler ve Tarih dersleri programları incelendiğinde, programlarda bugüne kadar bu derslere yönelik eleştirilerin göz önünde bulundurulduğu ve programların teorik olarak uluslararası gelişmeleri yansıtmaya çalıştığı söylenebilir(Aktekin, 2010:105).

Yeni hazırlanan öğretim programlarının “Türkiye’de ve dünyada yaşanan değişmeler ve gelişmelerle birlikte, Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate alarak” hazırlandığı söylenmektedir (MEB, 2005: 45).

Yeni programları oluşturan temel öğeler beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır. Mevcut programlar beceriyi öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler olarak tanımlamıştır. Yenilenen ilköğretim programlarında yer alan başlıca becerileri şunlardır:

Eleştirel Düşünme Becerisi
Yaratıcı düşünme becerisi
İletişim becerisi

Araştırma becerisi
Problem çözme becerisi
Karar verme becerisi
Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi
Girişimcilik becerisi
Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi

Bu becerilere ilave olarak Sosyal Bilgiler programında ayrıca;

Gözlem becerisi,
Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi,
Değişim ve sürekliliği algılama becerisi,
Sosyal katılım becerisi
Empati becerisine yer verilmiştir.

Programlar bu becerilerin alt başlıklarını da belirlemiş ve açıklamıştır. Toplumsal barış ve demokratik eğitim açısından oldukça önemli olan eleştirel düşünme becerisinin alt başlıkları olarak aşağıdaki becerilerden bahsedilmektedir: Bir kanıtı kullanma ya da referansa dayanma, sebep-sonuç ilişkisini belirleme, farklı bakış açılarını açıklama, kararları sorgulama, karşılaştırma yapma, ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme, kalıp yargıları fark etme. İletişim becerisinin alt başlığında bahsedilen bazı beceriler ise şunlardır; dinleme, tartışma, farklı perspektiften bakma, açık fikirli olma, başkalarının düşünce ve duygularını anlama, farklılıklara saygı duyma, görüşlerini gerekçelendirme. Empati becerisinin alt başlıklarından bazıları ise kendisini karşısındakinin yerine koyma, olaylara karşıdakinin bakış açısıyla bakma, kendisini yerine koyduğu kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlama, hissetme ve karşıdakine iletme, dönemin şartlarına uygun olarak geçmişteki insanların düşünce, amaç ve duygularını anlama (Tarihsel Empati) olarak verilmiştir. Programlarda daha birçok beceriden bahsedilmekle birlikte burada toplumsal barış açısından önemli olanlar örnek olarak verilmiştir. Bu beceriler yanında Tarih dersinin genel amaçları arasında öğrencilerin ‘Barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamaktan (MEB, 2007) bahsedilmektedir.

Bu anlayış doğrultusunda Tarih Dersi öğretim programı, "Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir", "Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser", "Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar", "Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır"(MEB, 2007).

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersinin amaçları arasında "Küreselleşen dünyada, siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olayların çok boyutluluğunu ve karmaşıklığını, farklı bakış açılarıyla inceleyebilmek" ve "21.yüzyılın gelişen ve değişen gereksinimlerine yanıt verebilecek ve geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek beceriler geliştirmelerini sağlamak"tan bahsedilmektedir (MEB, 2008).

Yeni öğretim programlarındaki yaklaşım, ülkemizde eğitim politikalarına yön veren geleneksel değerler dizisinin de değişmesi anlamına gelmektedir. Nitekim pozitivist bilim anlayışının gereği olarak belli doğruların öğrencilere öğretilmesi yerine, öğrencilerin bilgiyi kendi deneyimleri ve ön bilgileri ışığında yorumlayarak yeniden yapılandırmasını öngören post modern çoklu bir bilgi anlayışı savunulmaktadır. Bu yaklaşımın özellikle Tarih ve Sosyal Bilgiler gibi derslerde alternatif görüşlerin kendilerini ifade etmesine daha rahat bir ortam sağlayacağı söylenebilir. Zira öğrenci kendi ön bilgi ve deneyimleri ışığında bilgileri yorumlayıp yapılandıracaksa, artık herhangi bir derste resmi bir yorumun okullar aracılığıyla öğrencilere dayatılması söz konusu olmayacaktır. Bu durum yeni programların kabulü ve uygulamaya geçirilmesi aşamasında ilginç tartışmalara yol açmıştır(Aktekin, 2010:107).

Yeni program, öğrencilerin bilgiyi kendi yaşantılarından yola çıkarak, yine kendisinin yapılandırmasını hedeflemektedir. Öğretmenin yol gösterici rolü, programın uygulanabilir olmasının başlıca dayanağıdır. Program bu özel ve anlamlı çalışmaları, sistematik olarak yaygınlaştırma amacını gütmektedir(Safran,2004: 35).

Yeni programların yerleştirmeye çalıştığı yapılandırmacı yaklaşımın iyi anlaşılıp uygulanması durumunda Tarih ve Sosyal Bilgiler eğitimiyle ilgili hem yöntem hem içeriğe yönelik sorunların belli oranda çözüleceği söylenebilir. Türkiye'de mevcut eğitim sistemi aracılığıyla ideolojik yönlendirme yapıldığıyla ilgili yıllardır çeşitli

eleştiriler yapılmaktadır. Özellikle tarih eğitimi alanında sık rastlanan bu eleştiriler ders kitaplarının ve programların içeriğine bakılarak yapılmaktadır (Aktekin, 2009).

Eğitim sisteminin bir ideoloji etrafında şekillenmesi bu ideolojiye mensup olmayan kesimlerin ötekileştirilmesine ve kendisini sistemin dışında hissetmesine yol açmakta, bu durum da toplumsal barış adına telafisi zor olumsuzluklara yol açabilmektedir. Mevcut programlarda savunulan yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin okullarda kendilerine öğretilenleri daha önce bildikleri ve kendi inançları doğrultusunda bir süzgeçten geçirip yorumlayarak öğrendiklerini söylemektedir. Tarih eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalarda da öğrencilerin tarih bilincinin oluşmasında okul yanında, aile, medya, bireysel özellikler, arkadaş çevresi vb. birçok okul dışı faktörün de etkili olduğu görülmüştür(Tekeli,1998; Aktekin, 2010:107).

Yeni programların yukarıda bahsedilen olumlu özelliklerine karşın, programların tümü detaylı bir şekilde incelendiğinde yeni yaklaşımlar yanında eski programlarda eleştirilen geleneksel anlayışın izlerinin de programlara yer yer yansıdığı görülmektedir. Ayrıca yazılan yeni ders kitaplarının da programların yukarıda belirtilen özelliklerini ne oranda yansıtabildiği tartışmalıdır. İlköğretim programlarını hayata geçirmek için ders kitapları yanında öğrenci çalışma kitapları hazırlanmakla birlikte lise düzeyinde çalışma kitaplarının bitirilmemiş olması da etkinlik temelli ders yapmayı zorlaştırmaktadır. Gerek uygulamadaki sıkıntılar gerek ders kitaplarının içeriklerinin tam olarak değiştirilememiş olması nedeniyle eğitim sisteminde zaman zaman birbiriyle çelişen eklektik bir yapıyla karşı karşıya kalınmaktadır. Bir yanda 19. yüzyılın pozitivist bilgi anlayışı ve geleneksel eğitim yaklaşımı bir yanda da post-modern bilgi anlayışının bir türevi olan yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli eğitim anlayışına sahip, eleştirel düşünce becerileri gelişmiş, girişimci bireyler yetiştirme hedefi aynı programlarda bir arada yer almaktadır(Aktekin, 2010:108).

Sosyal bilgiler ve Tarih programının uygulanması sürecinde gerekli beceri, bilgi ve kavramları kazandırmada işe koşulabilecek ve etkinliklerimize temel oluşturabilecek bazı uygulamalar şunlar olabilir(Açıkgöz, 2003; 86-125).

Örnek olay analizi (Çözümlemesi): Öğrencilerin işlenen konuyla örnek olayları işlenen konu açısından çözümlemesidir.

Sonuç çıkarma: Öğrencilerin işlenen konuda ulaştıkları sonuçları belirlemeleridir.

Geri plandaki düşünceleri bulma: Öğrencilerin işlenen konuyu ya da konuyla ilgili olayları analiz ederek açıkça ifade edilmemiş düşünceleri keşfetmeye çalışmasıdır. Örneğin tarihi bir olay işlendiği zaman kişilerin neden böyle davrandıklarını, ne düşünüyor olduklarını bulma. İncelenen bir yazıda yazarın amacı, varsayımları gibi metinde açıkça yer almayan düşüncelerini saptama.

Slogan bulma: Öğrencilerden işlenen konunun ana düşüncesini yansıtan bir slogan üretmeleri istenebilir. Örneğin, çevreye duyarlılık ya da çocuk hakları konusu işlenirken konuyla ilgili bir slogan istenebilir.

Reklam hazırlama/poster afiş hazırlama: Öğrencilerin işlenen konuya ilişkin televizyon ya da gazete için tanıtıcı reklamlar, posterler ya da afişler tasarlaması. Reklamlar görsel, işitsel ya da hareketli olabilir.

Şiir-öykü yazma/şarkı yapma: Öğrencilerin işlenen konunun hareketli noktalarını yansıtan şiir ya da öykü yazmaları ya da öğrenme malzemesinin, öğrenilenlerin şarkıyla anlatılmasıdır. Örneğin, yağmurun oluşumunun şiiri, şarkısı, Milli mücadele sürecini ya da farklı ülkelerdeki çocukların yaşamını anlatan öyküler yazılabilir.

Görsel imge oluşturma: Öğrencilerin işlenen konuyu grafik, resim, karikatür, tablo, şema, şekil vb herhangi bir görsel imge ile göstermesidir. Örneğin, yönetim birimlerini gösteren bir şema ya da üretim-dağıtım-tüketim örüntüsünü gösteren bir akış şeması oluşturulabilir.

Önem sırasına koyma: Öğrencilerin, işlenen konudaki ana düşünceleri, ilkeleri ya da anahtar sözcükleri önem sırasına koymalarıdır. Örneğin, bir metindeki düşünceleri ve tarihte yapılan anlaşmanın maddelerini, bir olayın nedenlerini önem sırasına koyabilir.

Başlık bulma: Öğrencilerin okudukları bir metin ya da izledikleri bir olaya başlık koymaları, eğer varsa var olan bir başlığı değiştirmeleridir. Başlık bulma her konuda kullanılabilir.

Sınıflama: Öğrencilerin belli bir konuda bilgi toplamaları ve onları sınıflayarak sunmalarıdır.

Örnek verme: Öğrencilerin işlenen konuları açıklığa kavuşturucu örnekler vermesidir.

Kendini değerlendirme: Öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiklerinin incelenmesi, öğrenme sürecinin başındaki ve sonundaki düzeyine bakarak ne kadar gelişme gösterdiklerinin saptanmasıdır.

Yordama yapma: Sınıfta işlenen konunun işlenmemiş bölümüyle ilgili tahminlerde bulunma ve bu tahminlerin gerekçelerini açıklamadır. Örneğin bir öykünün ya da tarihteki bir olayın sonucunu tahmin etme.

Bulmaca: Öğrencilerin konu ile ilgili bulmaca hazırlamaları ya da öğretmen tarafından hazırlanmış bir bulmacayı çözmeleridir. Kavram öğretiminde kullanılabilir.

Dramatizasyon: Öğrencilerin, öğrenilenleri dramatize ederek göstermeleridir.

Tavsiyede bulunma: Öğrencilerin işlenen konuda ilgili kişilere tavsiyede bulunmasıdır. Her düzeydeki öğrenciler, öğrendikleri konularla ilgili kendilerinden sonraki öğrenciler için tavsiyeler hazırlayabilirler. Bu, öğrencilerin konu ve öğrenme süreci hakkında düşünmelerini sağlayacaktır.

Karşılaştırma: Öğrencilerin, öğrenilenler arasındaki farkları ya da benzerlikleri saptamasıdır. Örneğin, tarihsel olaylarla güncel olayların benzerlikleri, ülkeler arası farklılıklar incelenebilir.

Problem çözme: Öğrencilerin, öğrendiklerini kullanarak yanıtı kaynaklarda olmayan problemleri çözmeleridir.

Görüşme yapma: Öğrencilerin öğrenilenlerle alakalı birbirlerine ya da bilgi alma amaçlı gerçek yaşamdaki insanlara sorular sorması ve bu soruların yanıtlanmasıdır. Örneğin, sağlık konusunda doktorlarla, meslekler konusunda meslek sahipleriyle, yönetim konusunda yöneticilerle görüşülebilir.

Alan gezileri: Öğrencilerin, öğrenilenlerle ilgili mekânlarla ilgili yaptıkları inceleme gezileridir. Geziler, doğal çevrede, müzede, kent içindeki kurumlarda olabilir. Ancak, gezilerin amaçlara hizmet etmesi için, gezi öncesinde nelere dikkat edileceği, gezi sırasında gezideki gözlemlerin kayıt edilmesi ve gezi sonunda toplanan bilgilerin sınıflanması gibi etkinliklere yer verilmelidir.

Kavram haritası oluşturma: Konu ile ilgili başlıca kavramların, merkezi bir kavram etrafında birbiriyle ilişkilerini gösterecek bir haritanın oluşturulmasıdır. Örneğin, demokrasi kavramı etrafında, ulusal egemenlik, laiklik, eşitlik, cumhuriyet gibi kavramlar yer alabilir.

Kanıtlama: Öğrencilerin, öğrenilenlerle ilgili bir yargıyı destekleyici bilgileri toplamaları, bu bilgiyi çözümlemeleri ve o yargıyı doğrulayan kanıtlar olarak sunmalarıdır.

Tüm bu uygulamalarla birlikte empati kurma, değerlendirme, benzetim, günlük yaşamla ilişkilendirme, not alma, görüş tarama, gözlem, formülleştirme, haber toplama, önceki düşündükleriyle karşılaştırma, bildikleriyle bağ kurma, dosya oluşturma, öykü tamamlama, öğretim malzemesi hazırlama, çalışma yaprağı, koleksiyon yapma, hipotez oluşturma ve sınama, yıllık hazırlama, tersinden düşünme, anlaşma imzalama, pandonim, öğrendiklerini listeleme, proje, gazete çıkarma, yeniden yazma gibi uygulamalar etrafında farklı öğretim etkinlikleri hazırlanabilir (www.ttkb.meb.gov.tr.).

Tarih öğretimi, ilköğretimden üniversiteye kadar uzanan bir süreç içinde sosyal bilimler ve sosyal bilgiler öğretiminden bağımsız olmayan bir alandır. Bu yüzden öğretimde tarih programları bu süreç içerisinde süreklilik ve bütünlük arz etmelidir(Öztaş ve Turan,2009: 905).

Özetle söylemek gerekirse; tarih öğretiminde uygulanan yöntem ve tekniklerin belirlemesinde tarih dersinin yapısının ve öğretim imkânlarının yanı sıra öğretmenlerin, programcıların, öğrencilerin ve toplumun genel olarak tarihe bakış açılarının ve tarih öğretimine yükledikleri amaçların büyük önemi vardır. Dewey'e göre tarih öğretiminin yöntemi: İnsanların nasıl ve neden su veya bu şekilde hareket ettiklerine, nasıl ve ne

şekilde başarıya ulaştıklarına veya yenilgiye uğradıklarına dair canlı bir resim olarak inşa etmek seklinde olmalıdır. Tarih öğretiminde de değişen ve gelişen dünyaya paralel olarak yöntem ve uygulamalarda değişiklikler olmaktadır(Ak, 2003: 25).

2.4.2. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretimin başrol oyuncusu öğretmendir. Okulda ne kadar çok araç gereç olursa olsun, program ne kadar güzel olursa olsun, gerekli öğretimi öğrencilere öğretmen sağlayacağından öğretmenin yeterliliği önemi karşımıza çıkmaktadır(Öztaş ve Turan,2009: 905).

Tarih bilimine ve tarih konularına ait bilgiler (tarihin tanımı, içeriği, metodu, tarihî olaylar, insanlar, kavramlar vs.) tarih bilgisinin içeriğini oluşturur. Bu bilgi aslında, öğretmenliğe hazırlanış aşamasından çok önce, erken yaşlardan (ilk ve orta öğretimden) itibaren edinilmeye başlamaktadır. Ancak, tarih anlayışları, tarih yazımının mantığı ve tarih konularının detayı, öğretmenliğe hazırlık döneminde kazanılmaktadır. İşte kazanılan bu tarih bilgisinin bütünü, tarih öğretmeninin öğretim becerilerinin temelini oluşturmaktadır(Karabağ, 2002: 212).

Öğretmenlerin öncelikle alan bilgisi olmak üzere, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme konularında mesleki yetersizliklerinin bulunması ve öğretmenlerin bunların farkında olmayışlar. Eğitim öğretimin en temel sorunlarından biridir bu hiç kuşkusuz etkili bir tarih öğretiminin yapılması öğretmenlerin tutum ve becerileriyle çok yakından ilgilidir. İyi bir öğretmen derse zamanında girip, zamanında çıkarlar, geçişleri kısa tutup, öğrencilerine, çalışırken zamana nasıl uyacakları ve bu beceriyi nasıl kalıcı hale getireceklerini öğretirler. İyi bir planlama ve hazırlık, dersi kolayca işlemeye olanak verir. Uygulamaları zamanında ve yerinde yaparak öğrencilerin sıkılmalarını ve dikkatlerinin dağılmasını önler. Öğretmenler öğrencilere neler kazandıracaklarını önceden belirleyip öğrenme stratejileri için gerekli ipuçlarını oluşturarak öğrencileri öğrenmeye yöneltip hazır hale getirebilirler(Güven,2004: 217–241)

Özsoy(2003, 87) başarılı bir öğretim sürecinde, öğrencinin etkin olması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmen, amaçların belirlenmesi, bilgilerin

sınıflanması, kaynakların hazırlanması, yöntem ve tekniklerin seçimi, değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi gibi öğretim etkinliklerinde, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım izlemelidir.

Öğretmen, eğitim ve öğretimin en temel unsurudur. Bilgiyi aktaran öğrencinin kişilik gelişiminde rehberlik eden de öğretmendir. Öğretmenin bu fonksiyonları yerine getirmesi için sadece kendi yasadığı yerin tarihini ve kültürünü değil ortak tarihi ve kültürü paylaştığı ülkeleri de tanıması gerekir(Kazak,2009; 24).

Öğretmen öğrencisini eğitirken onun gizil güçlerini açığa çıkarmalıdır. Ancak bu fırsat öğretmenin iyi bir gözlemci olması, öğrenciye kendini ifade edebileceği geliştirici bir ortam sağlaması halinde verimli bir biçimde değerlendirilebilir. Buda öğretmenlerin kişilik eğitimi konusunda bilgi ve becerilerle donatılmasıyla olur(Şahin,2004: 10)

Klasik tarih öğretiminde, ulaşılmış tarihi bilginin temsilcisi konumundaki öğretmenin sunduğu hazır bilgi, öğrencide sadece şahitlik durumu oluşturmakta, kanıt kullanımı ise öğrencide eleştirel düşünceyi geliştirmektedir. Öğrencilerin kanıtı yorumlayarak bilgiye ulaşması için, hem ön bir bilgiye sahip olmaları, hem önceki bilgilerini canlı tutmaları, hem de o bilgilerini kullanmaları gerekmektedir. Dolayısıyla kanıt kullanımı sürekli ve tam bir öğrenimi sağlamaktadır(Köksal-Safran, 1998).

Ata(2007: 36) tarafından yapılan Kıdemli ve Aday Tarih Öğretmenlerinin Tarih Dersini Sevmeyen Lise Öğrencisine Yaklaşımları adlı araştırmada kıdemli öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrencilerin tarih dersini sevmeme ve bu derste sıkılmalarının gerekçesi olarak tarih dersinin geleneksel işleniş şeklinin etkili olduğunu düşünmektedir.

İyi bir tarih öğretmeni, dersine girdiği öğrencinin bilişsel ve duyuşsal düzeyine uygun yöntemler, uygun araç gereçler ve dil kullanmalıdır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin beklentilerinin de "tarih öğretiminin her yaş için farklı şekillerde düzenlenmesi" yönünde olduğunu göstermektedir (Safran, 1996). Tarih öğretmeni, bu bilginin alt yapısını üniversite eğitimi sırasında alır, ancak mesleğe başladıktan sonra edindiği tecrübeyle bilgisini geliştirmesi gerekir(Karabağ, 2002: 213).

Tarih öğretimini verimli kılabilmek için yeniliklerden faydalanmayı bilmelidir. Öğrencide eleştirel düşünme becerisi kazandırmayı amaçlayıp bunun için stratejiler geliştirebilirler. Bu stratejiler şu başlıklar altında geliştirilebilir(Köksal,2002: 89):

- Grupla öğrenme stratejileri
- Vak'a incelemesi
- Soru sorma
- Konferans tipi öğrenme
- Yazı kullanma

Özden(2003, 72) yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretimin gerçekleştirilebilmesi için aşağıdaki stratejilerin öğretmen tarafından kullanılmasını önermektedir.

- Öğrencileri özerk ve girişken olmaya yüreklendirmek.
- Öğrencinin kendi bakı açısını oluşturmasına izin vermek.
- Öğrenciye kendi düşüncelerini geliştirmeleri için fırsat vermek.
- Alternatif görüşler sunarak öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmak ve farklılıktaki güzellikleri yakalamalarını sağlamak.
- Öğrenmeyi kitap satırları arasından değil, gerçek hayatın içinden örneklerle yapmak.
- Hataları öğrencinin anlaması üzerine dönüt sağlamak için bir fırsat olarak kullanmak.
- Öğrendiklerini ötelemeleri, doğada benzerlikler kurmaları için öğrencilere fırsat vermek.

Tarih öğretimi için öğretmenden beklenen bir diğer konu kanıtların, araç gereçlerin etkili kullanılmasını sağlayarak dersi zevkli hale getirmesidir. Öğrencilerin kanıtları doğru yorumlamasını sağlayarak etkili bir öğrenme gerçekleştirebilirler. Gerçekten öğretmenlerin yetersiz oldukları en önemli konulardan biride budur. Tarih öğretmenleri hizmet içi kurslarla araç gereçle öğretim konusunda bilgilendirilmeli, kendilerine örnekler gösterilmeli kendi projelerini yapmaları sağlanmalı ve bu uygulama Türkiye çapında yaygınlaştırılmalıdır(Ata,2002: 86). Ayrıca öğretmenler yenilikleri ve çağın getirdiği değişimi takip edip bunu derste uygulamalıdırlar.

Tarih öğretimi açısından öğretmenin, demokratik ve eleştirel bir kişiliğe sahip olmadan, demokrasiyi ve tartışma özgürlüğünü savunması yeterli değildir. Bu konuda

öğretmenin tarihin doğa ve metodolojisine ait bilgi ve becerilere sahip olması, çok yönlü düşünebilmesi, farklı görüş ve yorumlara açık olması, araştırmacı bir kişiliğe sahip olması, fikir ve inançların göreceliğinden yola çıkarak öğrencilerinin inanç ve görüşlerine saygı duyması, kendi görüşlerinin de yanlış olabileceğini ve ileride değişebileceğini düşünmesi, öğrencinin kendi fikir ve görüşlerini dile getirmesi için cesaretlendirmesi ve ayrıca çok yönlü düşünebilmeleri ve tartışabilmeleri için farklı kaynakları öğrencilerin önüne getirebilmesi, onların kendi fikirlerini –özellikle mevcut önyargı ve dogmalarını- irdelemelerine ve sorgulamalarına yardımcı olması temel gerekliliklerdendir(Stradling, 2003: 82-86; Kaya,2010: 354)

Günümüzde öğrencilerin tek bilgi kaynağı artık okullar ve ders kitapları değil. İnternet, TV'ler ve gazeteler aracılığıyla her konuyu izleyen öğrenciler hassas ve tartışmalı konuları da okul dışı ortamlarda takip etme imkânına sahipler. Bu yüzden tarih ve sosyal bilgiler derslerinde mevcut programlarda da savunulan yapılandırmacı anlayışın ruhuna uygun olarak gündemdeki konuların değişik boyutlarıyla ele alınıp işlenmesine uygun bir ortam yaratılmalı ve öğretmenler bu tür bir eğitim verebilecek donanımda yetiştirilmelidirler.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen rollerinde de önemli değişiklikler olması öngörülmektedir. Yeni sistemde öğretmenin geleneksel sınıflardaki rolünden farkı; öğrencilere kendi düşünce ve kararlarını dayatmak yerine öğrencilere yön göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklama yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişimlerini gözlemektir(MEB, 2005: 104). Demokratik vatandaşlar yetiştirmek amacında olduğu savunulan Sosyal Bilgiler programları bu amaca uygun öğretim sürecinde öğretmen rollerinin de önemli olduğuna değinmiştir ve öğretmenlerin programdaki demokratik ilkeleri içselleştirip uygulamaları gerektiği belirtilmiştir(MEB, 2005: 108).

İrlandalı tarih eğitimcisi Alan McCully, hassas ve tartışmalı konularla karşılaşan öğretmenlerin üç tür tavır geliştirdiğini söylemektedir: Kaçınanlar, durumu kurtaranlar ve risk alanlar. Bu üç kategorideki öğretmenlerin temel özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Kaçınanlar	Durumu Kurtaranlar	Risk Alanlar

Tartışmalı olabilecek konuları Öğretmekten kaçınırlar.	Tartışmalı konular öğretilir ancak tarihsel süreçteki biçimiyle muhafaza edilirler.	Tarih eğitiminin sosyal işlevini tam olarak kabullenirler.
Tarih öğretiminin amacı öğrencileri tarih konusunda daha başarılı hale getirmektir.	Öğrencilerin aktif olarak tartışmanın temeline gitmeleri teşvik edilmez.	Bilinçli olarak geçmişle geleceği birleştirirler.
Tarih öğretmenlerinin daha geniş anlamda katkı sağlaması gerektiğine katılmazlar.	Evde anlatılan tarihe çok da yakın olmayan ancak paralel konuları anlatabilirler.	Tartışmalı konulara girmelerini sağlayacak fırsatları değerlendirirler. Limitleri zorlamaktan korkmazlar.

Tablo 2.1. Kaçınan, Durumu Kurtaran ve Risk Alanlar (Kitson ve McCully, 2005'den akt. Phillips, 2009: 128)

Türkiye'deki öğretmenlerin de kendilerini hangi kategoride gördükleri araştırılmaya değer bir konudur. Ancak risk alan öğretmen sayısının çokluğunun ülkedeki siyasi atmosfer ve öğretmenlerin entelektüel kapasitesiyle ilgili olduğunu unutmamak gerekir. Toplumun tüm kesimlerinin olduğu gibi öğretmenlerin de ülkedeki demokratik ortam geliştikçe hassas ve ihtilaflı konuları daha rahat ele alıp tartışacakları çok açık. Eğitimle ilgili her tür değişim girişiminde öğretmenler anahtar kişidir. O yüzden tüm ülkelerde öğretmenlerin nasıl yetiştiği eğitimin başlıca gündem maddelerinden biridir. Bu yüzden ülkemizde de çağdaş standartlarda bir Tarih ve Sosyal Bilgiler eğitiminin temel koşulu, bu alandaki öğretmenlerin kendi alanlarındaki değişim çabalarını içselleştirmeleri ve bu alandaki gelişmeleri eleştirel bir gözle inceleyebilmeleridir. Yeni öğretim programlarında önceki sayfalarda değinilen beceri ve tutumların öğrencilere kazandırılması için öneri niteliğinde çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Programlara göre öğretmenler bu etkinlikleri olduğu gibi veya değişiklikler yaparak uygulayabilir, yeni etkinlikler tasarlayabilirler (MEB, 2007). Programın bu yaklaşımı hem öğretmen eğitimini çok hayati hale getirmekte hem de nitelikli eğitim yapmak isteyen öğretmenlere önemli avantajlar sağlamaktadır. Nitekim öğretmenler programların kazanımlarını gerçekleştirmek için yeni etkinlikler hazırlamakta serbest bırakılmakta bu durum mevcut ders kitapları ve programlardaki eksiklerin öğretmenler tarafından tamamlanmasına imkân tanımaktadır. Bu durumun ise

entelektüel açıdan iyi donanımlı nitelikli öğretmenler gerektirdiği açıktır(Aktekin, 2010:111).

Tarih öğretmenlerinin tarihle ilgili değer yargıları, inançları, yaklaşımları ve tutumları bireysel anlayışlara dayalı unsurları oluşturmaktadır. Çünkü tarih öğretmenlerinin tarih ile ilgili değer yargıları, inançları, yaklaşımları ve tutumları onların meslekî bilgilerini yorumlamalarında ve uygulamalarında etkili rol oynamaktadır(Karabağ,2002: 214).

2.4.3. Ders Kitaplarından Kaynaklanan Sorunlar

Ders kitabı, öğrenme-öğretme araçlarının en eskisi, en çok bilineni ve en çok kullanılanıdır. Ders kitapları hızla değişen ve gelişen modern araç gereçlere karşın eğitimde temel olma ve önemli yerini koruma özelliğini taşımaktadır. Ders kitabının farklı tanımları vardır. Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeği'nde "Her tür derecedeki yaygın ve örgün eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış basılı eser" olarak tanımlanmaktadır(Bulut,2008: 14).

Tarih öğretiminin doğrudan doğruya ilişkili olduğu öğelerden biri kuşkusuz tarihin kendisidir. Tarih adı verilen karmaşık olguyu, esasında tarih kitaplarındaki tarihsel bilgi sembolize etmekte ve öğretim süreci bu sembolik metinlerin üzerinde çalışarak yürütülmektedir. Öğretim sürecinin biraz daha zenginleştirilmesi durumunda işe koşulan semboller de farklılaşmakta ve zenginleşmekte ama yine öğrencilerin bu semboller üzerinde çalışmaları ve onlardan kendi becerilerini işe koşarak bir anlam çıkarmaları beklenmektedir (Safran, 2010).Tarih öğretimi tarihin sembollerinin okunabilmesine bağlıdır(Köksal,2010:116).

Ders kitaplarının öğrenciler üzerinde büyük bir etkisi vardır. "Okuyucu genç ve algılamaya açıktır; toplumun bütününce kabul edilmiş sınırlamalar çerçevesinde okul kitabının içeriğini öğrenir(Kaya,2010: 353).

Türkiye'de tarih ders kitapları hakkında yapılan çalınmalarda ezbercilikten, bilgi yoğunluğundan, tek yanlı ideolojik yaklaşımlardan yakınılmaktadır. Ders kitaplarına alınacak konuların seçimi ve miktarı çok önemlidir. Hiçbir tarih ders programı her tarih dönemini baştan sona ele alamaz; seçim yapmak kaçınılmazdır. Müfredat kapsamına alınacak konuların seçilmesinde, uygulanan kıstaslara eleştirel bir gözle bakmada yarar vardır. Bu kıstaslar yalnızca nelerin öğretileceği değil, bunların niçin ve nasıl öğretilmesi gerektiğini de belirler. Bu sorunlar müfredat hazırlayanları, ders kitabı yazarlarını, tarih öğretmenlerini doğrudan ilgilendirmektedir(Kazak,2009: 29).

Ders kitabı, öğrenciler için hazırlanmış, aynı zamanda öğretmenlerinde faydalandığı öğretim faaliyetlerinin önemli araçlarından biridir. Eğitim sürecinde kullanılan farklı öğretim araçları arasında ders kitabı, öğretmenlerin en temel öğretim kılavuzudur (Dönmez, 2003: 92). Ders kitabı Cemaloğlu tarafından: "Bilgileri öğretmeye yarayan, öğrencilerin öğrenmelerine yardım eden, kolaydan zora uzanan ve programlı metinlerden oluşan teknik bir eser" olarak ifade edilmiştir (Cemaloğlu, 2003: 2; Berk, 2008: 18).

Ders kitapları, en kolay ulaşılabilen, en işlevsel ve en sık başvurulan eğitim araç gereçlerinden biri olduğundan okulda öğrencinin doğrudan ilişki kurabildiği bilgi ve kültür kaynağının da en temel araçlarından biridir. Ders kitaplarının öğrenciye hedef-davranışları kazandırma, kılavuz olma, öğrencinin hazır bulunuşluğunu artırma, kişiliğini geliştirme ve kültürünü arttırma gibi işlevleri vardır(Bulut,2008: 14).

Türkiye'de yakın zamanda kapsamlı bir müfredat reformu gerçekleştirildi. 2004 yılında başlayan çalışmalarla öğretim programları yenilendi. Davranışçı yaklaşım terk edildi, yapılandırmacı yaklaşıma göre yeni ders kitapları yazdırıldı. Mevcut programlar sanayi toplumuna göre hazırlanmıştır. Oysa 21. yüzyıl bilgi toplumudur. Dolayısıyla müfredat reformu Türkiye'yi bilgi toplumuna göre hazırlamak için yapılmıştır. MEB'e göre yeni müfredatın bir referans noktası da Avrupa Birliği (AB) normlarıdır. Buna göre AB ülkeleri ile karşılaştırıldığında, Türkiye okullaşmadan okuma yazma oranlarına kadar birçok alanda geride kalmıştır. Dolayısıyla yeni müfredatın bir amacı da AB normlarına ulaşmak, çağı yakalamaktır (TTKB 2009).

Bu çerçevede yapılan reform ile bazı önemli adımların atıldığını kabul etmek gerekir. Örneğin ilk kez öğretmen kılavuzlarının ve öğrenci çalışma kitaplarının yazdırılmış olması önemlidir. Her ne kadar ders kitapları yazarları tarafından tam olarak yansıtılamasa da, bazı öğretim programlarına "kalıp yargıları fark etme" gibi bazı kazanımlar konulmuştur. Toplumsal cinsiyet eşitliğini ifade etmek için "ütü yapan erkek" resimleri yer almaya başlamıştır(Çayır,2010: 28-29).

Ders kitapları da eğitim programlarının temel öğesidir. Ders kitapları öğrenme öğretme süreci içinde, planlı eğitim uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceğini, öğretmenlerin neler öğreteceğini etkileyen bir rehberdir. Öğretimde, öğretmenin özelliklerini daha iyi kullanmasına, öğrencilerinde öğretmenin anlattıklarını istedikleri zaman ve mekânda, istedikleri miktarda tekrar etmesine olanak sağlayan bir ders aracıdır. Ders kitabı tüm öğeleriyle öğretimin hedeflerini gerçekleştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin toplumda her yönüyle söz sahibi olabilecek bir takım özelliklerle donatılması onlara sunulacak kaliteli eğitim ve kaliteli ders kitapları sayesinde olur (Büyükalan, 2003: 99).

Ders kitaplarının öğrenme-öğretme süreçlerindeki yararları şöyle sıralanabilir(Tosunoğlu ve diğerleri,2000: 77-78):

- Ders kitabı sözlü anlatımda açık kalan boşlukların doldurulmasını sağlar.
- Öğretmene kılavuzluk eder.
- Ders kitabı, eğitim programının amaçlarına en kısa yoldan ulaşılmasına yardım eder.

- Ders kitabı sınıftaki iletişimin ortak aracıdır.

Ders kitaplarının şekil açısından üzerinde önemle durulması gereken özelliklerinden biriside fiziksel yapısıdır. Fiziksel yapının temel öğeleri; kullanılan malzeme, kitabın ebadı, ağırlığı, kapağı, baskısı, forma sayısı ve ciltlemesidir. Bu öğeler okulda ve okul dışında kitabın uzun süre kullanılabilmesine ve saklanabilmesine olanak sağlar. Öğrencinin ilgisini çeken, kolay taşınabilen, baskısı düzgün olan ders kitabı kullanışlı olarak ifade edilebilir(Berk,2008: 22).

Ders kitaplarında bulunan bazı bölümler aranılanların bulunmasına, güdülenmeye ve değerlendirmeye yardımcı olacaktır. Bu bölümler; içindekiler, kronoloji, sözlük, kaynaklar, ünitenin konuları, hedef ifadeleri, hazırlık çalışmaları, ara sorular, ünite sonu değerlendirme soruları, özet, proje, indeks, semboller, tablo ve şekiller listesidir. Bunlara ek olarak Atatürk Portresi, İstiklal Marşı, Bayrak, Gençliğe Hitabe, Türkiye Haritası bölümleri de öğrencilere vatandaşlık becerileri kazandırmak amacıyla ders kitaplarında bulundurulması gereken bölümlerdir (Kılıç ve Seven, 2005: 118-158; Berk,2008: 22). Ancak bu belirtilen özelliklerin bulunmaması veya eksikliği ders kitabının iyi bir ders kitabı olma özelliğini taşımasını engelleyecektir.

Yukarıda belirtildiği gibi bütün ders kitapları ilgili olduğu program doğrultusunda hazırlandığından programın tüm özellikleri ders kitabına da yansımaktadır. Programda oluşan eksiklik ve yanlışlıklar ders kitabını da etkilemektedir. Ders kitapları ülkemizde Talim Terbiye Kurulu'nun onayından geçerek hazırlanmakta, bu yönüyle ders kitaplarında biçim ve içerik yönünden belli bir standart sağlanmak hedeflenmektedir. Bu durum birtakım olumlu durumlar ortaya çıkarsa da, öğretmen ve ders kitabı yazarlarının yaratıcılığını olumsuz etkilediği yönünde eleştirilmektedir(Dönmez, 2003: 92-94).

Tarihte genel olarak sözel ve soyut sembollerin kullanılması, öğretim etkinliğinin azalmasında, hatırlanma düzeyinin düşük olmasında olumsuz bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarih derslerinin tüm öğretim kademelerinde "sıkıcı ve anlaşılması zor bir ders" olarak algılanmasının ya da "ezber dersi" olarak anlaşılmasının nedenlerinden biriside budur (Özdemir, 2006: 13). Burada kitabın görsel tasarım özellikleri ön plana çıkmaktadır. Görsel tasarım öğeleri; renk, şekil, resim, grafik ve diğer öğretim araçlarının kitap içerisinde sunuluş şeklini ifade etmektedir. Ders kitaplarının hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci yönünden ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun görsel tasarım açısından desteklenmediği sürece işlevini etkin olarak yerine getirmediği söylenebilir. Dolayısıyla ders kitaplarında kullanılan görsel malzemeler konuyla doğrudan ilgili olmalı, fotoğraf yerine resimleme tercih edilmelidir. Aynı zamanda renk, ışık ve çizgi gibi elemanlar doğru ve görsel yapıyı destekler nitelikte olmalıdır (Cemaloğlu, 2003: 16). İyi bir ders kitabında tasarım ilkeleri de uygun bir şekilde yerleştirilmelidir. Bu nitelikte olan bir ders kitabının öğrencinin dikkatini çekeceği öne sürülmektedir.

Tarih ders kitaplarının içerik ve biçim açısından öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap vermemesi, kitaplarda öğrencilerin seviyesine ve algılama düzeyine uygun olmayan ifadelerin yer alması, ders kitaplarının sık sık değiştirilmesi gibi sorunlar en belli başlı sorunlardır.

Öğrencilerin önüne Edirne'den Van'a kadar tek bir tarih kitabı ya da içerikleri aynı birçok tarih kitabının konması da önemli bir yanlışlıktır. Tarih konularının tek tip ders kitapları yerine, Milli Eğitim Bakanlığınca onaylanan tarihsel öykülerin, yerel tarih konularının yer aldığı küçük kitapçıkların sayıları çoğaltılmalı ve her yörede bunlardan istenilen sayıda, çevreye uyumlu olanların seçilip okutulmasına izin verilmelidir. Sonuç olarak bunların tümünün ya da her birinin ulusal tarih bilincini, barışı, hoşgörüyü, ülke ve ulus bütünlüğünü, demokrasiyi işleyen öğelerden örülmüş olmaları önemlidir (Sakaoğlu, 1998: 150).

Tüm bu sorunların yanında, geçmişte var olan ülkelerin sınırları içerisinde yöneticilerden başka insanların yaşamıyormuş hissini uyandıracak tek boyutlu bir padişah tarihi, geçmişte yaşamış insanların sadece savaştıkları izlenimini veren ve savaş kültürünü kutsayan bir savaşlar dizisi halini almış program, tarih adı altında öğrencilere sunulmaktadır. Bu çerçevede tarih eğitimi, yaşam içerisinde neden gerekli olduğu ve nasıl kullanılacağına yönelik tatmin edici gerekçelerin bulunmadığı bir bilgi yığını niteliğindedir. Tarih ders kitaplarında karşılaştığımız ciddi yanılgılardan birisi kronoloji Öğrencilerin zevk alarak tarih olaylarını kendi hayal ve algılama dünyalarında istedikleri yere oturtmaları bu sebeple çok güçtür. Örneğin, ilkokul öğrencilerinden zaman şeridi üzerinde ilk çağ, orta çağ ve yeniçağın başlama ve bitişlerini göstermeleri ve bunları kavramaları istenir. Bu, çağların başlaması ve bitişlerinin birer süreç değil, anlık bir olay olduğu düşüncesine kapılmalarına sebep olur (Sakaoğlu, 1998: 99).

Ders kitaplarındaki önemli sorunlardan bir diğeri de kavramlar ve kavram öğretimidir. Öğrencilerin seviyesine uygun olmayan ve örneklerle açıklanmayan kavramlar, öğrencilerin derse olan bakış açısını daha da daraltmaktadır. Bu sebeple kavramların yerinde kullanılması, kavramların anlatımının zenginleştirilmesi ve kolaylaştırılması gerekmektedir(Berk,2008: 60).

Tüm bu sorunlara rağmen öğretim faaliyetlerinin temel araçlarından birisi olma özelliğini geçmişte olduğu gibi günümüzde de koruyan ders kitaplarının, eğitim-öğretimde etkili olmasının nedenleri;

- Öğretim programıyla örtüşmesi,
- İçeriğinin tüm öğrencileri birleştirici bir özelliğe sahip olması,
- Kolay elde edilmesi ve kullanılması,
- Farklı duyu organlarına hitap edebilme özelliğine sahip olması,
- Öğrencilerin okul dışında da faydalanabileceği bir eser olması, olarak sıralanabilir.

Ders kitapları öğrencilere bilimsel düşünme, tutum ve davranışlar kazandırmaya yönelik özelliklerle donatılmıştır. Öğretim araçları içinde en çok ders kitaplarının kullanılması, onun öğretimdeki rolünü büyük oranda arttırmaktadır(Berk, 2008: 19) Ders kitaplarının öğretimdeki rolü ise şu şekilde özetlenmektedir;

- Sınıfta öğretim aracı olarak en çok ders kitapları kullanılmaktadır.
- Kitabın içeriği öğretimi önemli ölçüde etkilemektedir.
- Okullardaki fiziki eksiklikler, ders kitabının öğretim aracı olarak seçilmesinde etkili olmaktadır (Büyükalan, 2003:101).

Avrupa'da ulusal ve bölgesel tarih öğretmenleri birlikleri iyi bir ders kitabının sahip olması gereken esasları şu şekilde listelemiştir.

İyi Bir ders Kitabı Nasıl Olmalıdır?

- Sınırları zorlayıcı olmalıdır.
- Aktif ve yaratıcı olmalıdır.
- Akademik ve eğitsel anlamda en yeni olmalıdır.
- Çok yönlü/ çoğul perspektifli olmalıdır.
- Yaş grubuna ve yeteneklere uygun olmalıdır.
- Hedef gruba uygun bir dil kullanılmalı dil yeteneklerini geliştirici olmalıdır.
- Müfredatı bütünüyle kapsamalıdır.

- Çekici olmalıdır.
- Yardımcı malzemelerle, bilişim ve iletişim teknolojisiyle bağlantılı olmalıdır.
- Dersler arası ortak çalışmalara imkân tanımalıdır(Köymen, 2003: 211-212).

Aynı soruya Dönmez tarafından verilen cevaplar ise şöyledir;

- Kesin yanıtlar içerdiği iddiasında olmamalıdır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirici özelliğe sahip olmalıdır.
- Bağımsız öğrenme yeteneğini pekiştirmelidir.
- Geçmişe yönelik yorumları nesnel bir bakış açısıyla sunmalıdır.
- Çok perspektifli kaynaklardan yararlanmalıdır.
- Ön yargı ve klişelere karşı koymalıdır.
- Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olmalıdır.
- Öğrenci beceri ve davranışlarının gelişmesine katkı sağlamalıdır
- Öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağlamalıdır.
- Çeşitli ödev, görev etkinlikleri içermelidir.
- Konuların sunumunda yardımcı unsur olan görsel malzemeler fonksiyonel ve kaynak niteliğinde olmalıdır (Dönmez, 2003: 93).

İyi bir tarih ders kitabı ayrıca şu fonksiyonları yerine getirmelidir;

-Bilgi kaynağı olma, diğer bir deyişle milli müfredatı uygulamaya koyarak, onu derinleştirip geliştirir, eğitimin içeriğinin, tarih bilgilerinin yenilenmesiyle yeniden oluşmasını sağlayarak açıklayıcı bir rol oynar.

- Tarih bilgilerinin sistemlileştirilmesini ve belirli bir sıraya göre verilmesini sağlar.
- Gözetimcilik görevi yapar, öğretimi kolaylaştırıp pekiştirerek tarih eğitiminin bilimsel ve pedagojik amaçlarını yerine getirir.

2.4.4- Eğitim Öğretim Ortamından Kaynaklanan Sorunlar

Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde ve bireylerin zihinsel ve devinsel kabiliyetlerinin geliştirilmesinde genel olarak eğitim sistemi, özel olarak da eğitim

kurumlan bireylere uygun öğretim ortamını sağlamak durumundadır. Eğitim ortamları; öğretme- öğrenme etkinliklerinin meydana geldiği çevre ve bu çevre içindeki tüm eğitim araçlarının içerdiği gibi araç öğesinin ötesinde fizik mekân ve fizik mekân içinde özel donanım unsurlarını da ihtiva eden bir anlam taşımaktadır. Eğitim ortamları öğretme-öğrenme süreçlerinde bilgi iletme işleminin meydana geldiği, öğrencinin konu ile etkileşimde bulunduğu personel, araç gereç, tesis ve organizasyon öğelerinden oluşmaktadır(Hali,2003: 44).

Sınıfların aşırı kalabalık oluşu, okulların alt yapı eksiklikleri, eğitim araç ve gereçlerinin yetersizliği gibi eksikliklerdir. Birçok okulda harita odalarının dahi olmayışı, tarih derslerinde çoklu ortam destekli eğitime yönelik alt yapı çalışmalarının yetersizliği, her okulda aslında olması gereken Tarih ve Sosyal Bilgiler sınıflarının düzenlenememesi gibi sorunlar da bu sorununu içerisinde sıralanabilir. Ayrıca öğretmenlerin sadece sınıf ortamlarına bağlı kalmayarak müze ve alan gezileri yapması ve tarih öğretimindeki yeni yaklaşımları kullanarak yeni eğitim ortamları oluşturmaları da Tarih ve Sosyal Bilgiler derslerinde daha kalıcı öğretim gerçekleştirebilecekleri de göz ardı edilmemelidir.

Tarih öğretmeni, tarih konularının öğretiminde, öğretilecek konulara göre sınıfı düzenlemesi gereklidir(oturma düzeni, bireysel çalışma köşeleri vb.). Sınıf disiplinini sağlama, tarih konularına uygun araç gereç hazırlığı ve kullanımı, aktif ders plânı hazırlama, okul dışı gezi ve aktivitelerin plânlanması ve düzenlenmesi gibi tarih öğretmenine mesleğini uygulamada kolaylık sağlayacak organizasyonu sağlamalıdır(Jenkins, 1985 akt. Karabağ,2002: 213).

Unutulmamalıdır ki, hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın öncelikle, demokratik bir sınıf ortamı yaratılmalı, öğrencinin katılımı sağlanmalı ve insan bütünlüğü dikkate alınarak, sunuların vurgusu güçlü, kurgusu tam ve etkisi yüksek tutulmalı, görsellik ön plana çıkarılarak, beyne, göze, kulağa ve kalbe hitap edilebilmelidir(Özdemir,2004: 322).

Tarih öğretiminin başarılı bir şekilde yapılabilmesi için hazırlanacak bir tarih sınıfında;

Teknolojik alt yapı ve donanım (Bilgisayar, projeksiyon, internet, tepegöz),
Uygun tahta sistemi,
Çok amaçlı duvar panoları,
Harita Arşivi,
Film Arşivi,
Resim Arşivi,
Görsel kanıtlar (para, kurşun vb.),
Yazılı kanıtlar,
Tarih kitaplarından oluşan bir kütüphane,
Uygun ışıklandırmanın bulunması gerekir.

3. BÖLÜM

TARİH ÖĞRETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR:

Sosyal bilimler ve tarih öğretiminde sağlıklı öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için, beynin yapısına uygun öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının kullanılması gerekmektedir. Başka bir deyişle, tarih öğretmenleri, öğretim etkinliklerini bilgileri uzun süreli belleğe atacak etkinlik ve öğrenme aktiviteleri düzenlemelidirler. Ülkemizde tarih öğretimi incelendiği zaman, bazı tarih öğretmenlerinin bilgi aktarımına dayalı geleneksel öğretim stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bundan dolayı, öğrencilerde ve toplumun bir kesiminde özellikle tarih öğretimine karşı olumsuz bir bakış açısı oluşmaktadır(Demircioğlu,2005: 38). Son yıllarda öğretim programlarında yapılan değişmelerle öğrencilerin öğrenmeye etkin olarak katılmalarını sağlayan, öğrenme ortamına getirdikleri ön bilgilerini dikkate alan, yaşam boyu öğrenmeyi temel alan, yaparak- yaşayarak öğrenmeye olanak tanıyan bir öğretim anlayışının ön plana çıktığı görülmektedir. (Ercan, 2004: 24-26) Bu yeni anlayışa aktif öğrenmede diyebiliriz.

Bu hızlı değişimden sürecinden tarihi ayrı tutmak doğru olmaz. " tarih değişim bilimidir" ifadesi bunu destekleyecek önemli bir yargıdır diyebiliriz. (Dilek, 2001: 18)

Aktif öğrenmede;

- Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayrılır
- Öğrencilerin öz denetim geliştirme yolları iyileştirilir
- Yaşam boyu öğrenme sağlanılır
- Farklı öğrenme biçimleri için farklı programlar oluşturulur
- Öğrenciler, araştırma çalışmalarında kaynaklara kendileri ulaşır, değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenirler.

- Öğrencilerin elde ettikleri bilgiyi örgütlemelerine ve sunmalarına imkân sağlanır.
- Öğrenciler, bireysel ve grup projelerinde sorumluluk alır ve bunu paylaşırlar.
- Öğrenciler, bilgileri paylaşır, etkileşimde bulunur ve ortak bilgi üretimi için işbirliği yaparlar.

Araştırmalar; sınıfta yönetim sürecini etkili bir öğrenme ortamı oluşturma süreci yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin, disiplin sağlayıcı role bürünen öğretmenlere göre daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Etkili bir öğretmen davranış sorunlarıyla uğraşmaktan çok, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılma ve diğer arkadaşlarıyla işbirliğine girmelerini sağlamak için uğraşır. Öğrenme ortamı kavramıyla vurgulanan; sınıf ortamında çalışırken, genelde öğretmenlerin sınıftaki davranışları ilgili olarak beklentileri; özelde ise derslere ve öğrenme etkinliklerine öğrencileri alabildiğince katabilme durumudur(Güven, 2004: 127-141).

Bu öğrenme ile klasik öğretim dediğimiz ve öğrencilerin pasif olduğu süreç sona ermiş olur. Aktif öğrenme, öğrencilerin dikkatini öğrenme faaliyetlerine odaklayarak ve kavramlarla konular arasında ilişkiler kurmak amacıyla bir şeyler yaparak öğrenme sürecini yürütmesini gerektirir. Öğrencilerin sınıf içi bilişsel ve fiziksel aktif katılımı teşvik edebilmektedir. Bu öğrenme ezberciliği önlemekte, araştırmacı yaşam boyu öğrenen, eleştirel düşünceye sahip, üretken bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktadır(Ercan, 2004: 24-26).

Bu bağlamda aktif öğrenmenin amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz;

- Bilimsel düşünceyi öğretmek
- Bilgi kaynaklarına ulaşmayı öğretmek
- Problem çözme becerisini kazandırmak
- Neden- sonuç ilişkisi kurmayı öğretmek
- Kendilerini yenilemeyi öğretmek
- Toplumsal bilinç kazandırmak
- İletişim becerisi kazandırmak
- Akıl, bilgi, teknolojiyi üretebilmeyi sağlamak
- Yönetici ve girişimci insan olmayı öğretmek

- Sosyal becerileri geliştirmek
- Küresel bakış acısı
- Ekonomik çevreyi anlamak (Ercan, 2003: 89- 105)

Stradling, tarih öğretimi konusunda çeşitli yaklaşımlar açıklamıştır. Bu yaklaşımlar özet olarak şöyle belirtilebilir:

- Beceri temelli öğrenmeyi, ağırlıklı olarak bilgi temelli bir ders programı ya da müfredat çerçevesiyle bütünleştirmek. Öğretmenler, öğrencilerin tarihçilik becerilerini geliştirmeye yo ğunlaşamamalarının asıl nedeni olarak çoğu kez ders programının içerikçe çok yoğun olmasını ileri sürerler.

- Ulusal kimlik ya da grup kimliği, olmak üzere diğer ülkelerle ilişkiler, azınlık gruplarının davranış biçimi, savaş ve askeri işgal sırasında yaralananlar gibi konulara ilişkin tartışmaları ya da duyarlı meseleleri ele almak.

- Öğrencilerin propaganda malzemeleri dâhil 20. yüzyılla ilgili görsel arşiv malzemelerini "okumalarına" yardımcı olmak.
- Tarih öğretiminde benzetim(simülasyondan) ve canlandırmadan yararlanmak.

- Öğrencinin aynı olaya ya da tarihsel olguya ilişkin çok sayıda perspektifi, analiz etmelerine ve yorumlamalarına yardımcı olmak.

- Müzeler, arşivler, sergiler gibi okul dışı öğrenme olanaklarından etkili şekilde yararlanmak ve bunları sınıf içi eğitimle bütünleştirmek.

- Tarih öğretiminde yeni teknolojilere yer vermek(2003: 67-68).

Türk eğitim sisteminde 2005-2006 öğretim yılından itibaren değişen ilköğretim program ile birlikte öğrencinin merkeze alındığı ve yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği bir anlayış önem kazanmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımda vurgu, bilgi yapılarını hatırlamaya değil, öğrencinin önceki bildiklerini bir araya getirip uyarlayarak bir problem karşısında yeni ve duruma

uygun anlam üretmesini sağlamak üzerinedir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşım düşünme olanaklarının yanında, çerçeve sorular ve bunların irdelenmesi yoluyla öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını da sağlar(Özden, 2003, 25-55). Titiz (2005, 21)'in de belirttiği gibi öğrenciler, bilgiyi dış dünyadan kendi zihinlerine olduğu gibi transfer etmezler. Bunun yerine, bireysel deneyim ve etkileşimlere dayalı olarak kişisel yorumlamalar inşa ederler. Dolayısıyla, bilginin içselleştirilmiş temsili, sürekli olarak değişime açıktır.

Özden(2003, 56–57) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile geleneksel eğitim anlayışının birbirinden radikal bir şekilde ayrıldığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenme konusunda, geleneksel yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşımın ayrıldığı temel noktaları da şöyle karşılaştırmıştır;

Tablo:3.1.Geleneksel yaklaşımla yapılandırmacı yaklaşımın karşılaştırılması(Kaynak: Özden, 2003, 56-57).

GELENEKSEL YAKLAŞIM	YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM
Bilgi bireylerin dışındadır, nesneldir. Öğretmenlerden, öğrencilere transfer edilebilir.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir, özneldir. Öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulur.
Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrencilerin öğretilenleri tekrar etmelerine bağlıdır.	Öğrenme, öğrencilerin kavramsal anlamayı gösterebilmelerine bağlıdır.

Ayrıca yeni tarih öğretimi yaklaşımında şu noktalar ön plana çıkmaktadır:

- Tarihe, bilgi edinmekten çok bir araştırma tarzı olarak bakılmakta; öğrencilerin, tarihi kaynakların yapısının ve nasıl kullanıldığının farkında olması gerektiği vurgulanmaktadır(Vella,2001: 2).

- Öğrencilere olguları ezberletmekten çok, tarihsel kaynakları çözümlemede ve yorumlamada yardım edecek araştırma, kanıt kullanma, kanıtı analiz etme, sorgulama, empati ve yorumlama gibi becerileri kazandırma üzerinde durulmaktadır. (Vella, 2001: 2; Tekeli, 2001: 6-7; Ata, 2004: 2) Tarih, Tosh'un belirttiği gibi zihni eğitme, başkasını anlama ve kendini onun yerine koyma; günümüzde yaşanan sorunların bir kısmı için ihtiyaç duyulan tarihsel perspektifi sağlama becerilerinin de gelişmesini sağlar(Özbaran, 1997: 20).

- Kavram öğretimi önemsenmektedir. Bruner, öğrencinin tarih öğrenebilmesi için temel tarih kavramlarını keşfetmesi, bir tarihçi gibi araştırma yapması gerektiğini savunur. (Dilek, 2001; Ata, 2004, 2) Öğrencilere tarihi öğrenebilmesi için, üzerinde durulan konu ile ilgili temel kavramların verilmesi gerekir. Yapılan araştırmalar, özellikle ilköğretim öğrencilerinin, tarihsel kavram ve kelimeleri tam olarak algılayamadığını, farklı anlamlar yüklediğini göstermektedir. Vygotsky'nin kavram gelişimi kuramına göre öğretmen, tarihi anlamaları için öğrencilere, tarihe ait kavram ve kelimeleri öğretmelidir. Kavramsal anlama, tarih derslerinde üzerinde en çok durulması gereken noktalardan biridir (Dilek, 2000, 3). Kavramlarla ilgili tartışılarak ya da öğrencilere kavramlarla ilgili deneyimler yaşatılarak, öğrencinin öğrenmesi sağlanabilir. (Dilek, 2001, 79; Akahmet,2008: 55)

3.1. Yerel tarih

Iggers'e göre tarih disiplininde bu önemli değişim süreci 20. yy başlarında başlar. "İlerici tarihçiler" ve yeni tarihçiler olarsak nitelendirdiği bu tarihçiler " İlerici çağının hedefleri ile özdeşleştirilen bir demokratik toplum için tarih yazmaya koyuldular. Yeni tarihçiler bilimsel ve akademik tarih yazımının, kaynakların titiz bir eleştirel inceleme ve değerlendirmesini gerektirdiği varsayımına en az eski tarihçiler kadar bağlı kaldılar. Tarihçiler, araştırma tekniklerinde öncekilere çok benzer bir eğitim almaya devam ettiler. Ancak bu açık ilerleme kuramlarının onaylasınlar ya da onaylamasınlar, tarihi yukarı doğru ilerleyen üniter bir süreç olarak değerlendirdiler.(Iggers,2000: 36)

Geçen yüzyılın ikinci yarısında teknolojik açıdan gelişmiş ülkelerde tarihin bilimsel olarak araştırılmasında yeni yaklaşımlar gündeme gelmiştir. Bu yaklaşımlardan birisi de yaşadığımız yerleşim yerinin geçmişinin tarihi açıdan incelenmesi, korunması, öğrenilmesi ve öğretilmesi olan yerel tarihtir. Yönetenlerin tarihinin yanında yönetilenlerin ve sıradan insanları tarihini inceleyen yerel tarihin önem kazanmasında; çevrenin maddi ve manevi izlerinin korunması gerektiği ve çevreye karşı hassasiyetin artması temel nedenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Demokratikleşme ve refah seviyesinin yükselmesine paralel olarak insana verilen değerin artması, bu dönemde yerel tarihin önemini arttıran diğer unsurlar arasında yer almaktadır. Yerel tarihle beraber köylerin, kasabaların, yolların, çeşmelerin tarihinin yanında, köylülerin, işçilerin, balıkçılar, terzilerin vb. pek çok gruptan insanın tarihi araştırma konusu yapılmış ve ön plana çıkmıştır(Demircioğlu,2009:115).

'Tarihte yerellik' ifadesi kişiden kişiye farklı anlamlar çağrıştırmaktadır. En genel ifadesiyle yerel tarih; bir yörenin tarihinin sahip olduğu "kendine özgü" niteliklerdir. Bir yörenin geçmişten günümüze tarihi gelişimi ve bu gelişim sonucu o yörede oluşan tarihi izlerdir. Yörenin tarihi geçmişi ve o geçmişten kalan izler o yörenin, bölgenin yerel tarihini oluşturmaktadır(Işık,2008: 291).

Merkezinde insan olan bu yerel tarih, "değişimleri" ve bu değişimlerin insan üzerindeki "etkilerini" de incelemektedir. Bu bağlamda yerel tarih, yaşadığımız çevredeki ailemizin, mahallemizin, köyümüzün ve şehrimizin de tarihidir. Sadece günümüzde yok olmuş insanların ve mekânların değil; aynı zamanda halen var olanlarında tarihini içerir(Özbalkan, İrik, 2003: 62-63). Yaşadığımız çevre, kültür değerleri, adet ve gelenekleri, tarihi, coğrafi yapısı, yer ve sokak isimleri, mimari özellikleri, anıtsal yapıları, aile, dostlar ve komşuluklarıyla dünyadan bir parçadır. Yaşadığımız çevre bilgi ve kültürün kaynağıdır(Işık,2008: 291).

Yerel tarih 'belirgin bir yerel birimin bir topluluk olarak gelişiminin tarihini kendi bağlamı içinde ve benzer başka birimlerle karşılaştırılmalı incelemek' olarak tanımlanabilir(Rogers,1977:4). Yerel tarih, belli zamanda ve yerdeki (köy, kasaba, kent, vs.) insanların öyküsü ya da geçmişin bilgisidir(Aslan, 2000:195).

Stephens(1977) yerel tarihi kasaba, kırsal veya kenar mahalleler ya da şehri çevreleyen mahalleler gibi küçük toplulukların tarihini ifade etmek için kullanmıştır. Yerel tarih çalışmaları, bireylerin kendi bölgeleriyle ilgili daha önce dikkat etmedikleri şeyleri görmelerine ve daha önce anlayamadıkları şeyleri anlamalarına yardımcı olur. Kişilerin kendi bölgeleriyle ilgili tarihi olayları merak etmeleri doğaldır. Bu yüzden kişinin kendi bölgesindeki müzeleri gezmesi, kendi büyüklerini tanıması ve araştırması yerel tarih çalışmalarıyla mümkündür. Yerel tarih çalışmaları öğrencilerin önce yakınındakini bilmesi ve bunu genele yaymasında kolaylık sağlayacağından sosyal bilgiler öğretimi kapsamında tarihi öğrenmelerine yardımcı olacaktır(Bayraktar, 2002; Tunç Şahin,2011: 454).

Yerel tarih dediğimizde özellikle sınırları belli bir coğrafya alanı, mekânsal bir sabitliği kast ediyoruz; yerel tarih, tarihin bir fiziğe kavuştuğu alan, ama yerelin tanımının sadece bir parçasıdır. Ancak " yerel tarih" dediğimiz araştırma alanı insan ve mekânın bir siyasal iktidar odağının dışında buluşması biçiminde tanımlamak mümkündür(Danacıoğlu, 2001: 6). Belirli bir tarihteki bir aile veya köyün tarihi, bir işletme veya kanalın hikâyesi, belli bir bölgenin, mülkiyetin, arazinin veya evin hikâyesi yerel tarihin konusu olarak işlenebilir(Rogers, 1977:1).

Goubert'e göre ise " bir veya birkaç köy, kasaba veya eyalet / vilayetten daha büyük olmayan bir coğrafi birimin" araştırılmasıdır. Aslan'a göre ise " yerel ya da bölgesel tarih, tarihçilerce tekil ulustan çoğulcu bölgeye bir kaçış, ulusal anlatımın tek biçimliliğinden bölgesel anlatımın zenginliğine doğru bir yöneliş" olarak yorumlanabilir(Aslan, 2000: 195).

Demircioğlu'na(2005: 70) göre yerel tarih, yaşadığımız yerleşim yerinin geçmişinin, tarihi açısından incelenmesi, korunması, öğrenilmesi ve öğretilmesini hedefleyen bireysel ve örgütsel girişim ve çabalar olarak tanımlanabilir.

Yerel tarih çalışmalarıyla öğrenciler tarihsel bir konuyu uygulamalı olarak öğrenebilirler. Sosyal bilgiler dersinde uygulanan yerel tarih çalışmalarıyla ilköğretim öğrencileri kendi tarihini yazmayı öğrenirler. Yerel tarih çalışmalarıyla öğrenciler, kendi tarihlerinden yola çıkarak tarihi olayları analiz edip karar verme becerilerini geliştirirler. Sosyal bilgiler dersi amaçları içerisinde yer alan etkili yurttaş yetiştirmek

açısından büyük önem taşır. Danker (2003) yerel tarihi, yerel tarih ile programdaki konuları ilişkilendirerek Amerikan tarihini öğrencilerin anlayışında kuvvetlendirmek için bir yol olarak görmektedir(Tunç Şahin,2011:454). Okul eğitiminde yerel tarih genellikle okul civarında kısa bir yolculukla ulaşılabilecek kadar yakın mesafedeki sınırlı bir bölgenin tarihi veya öğrencilerin kolaylıkla ulaşabilecekleri tarihi mekân veya araçlarıyla ilgili çalışmaları ifade etmek için kullanılır(IAAMSS, 1975: 217).

Bentley ise bu konuyu küreselleşme olarak ele almakta ve şöyle devam etmektedir "Zihinsel bir devrimin gerçekleştiği görüşünü sürdüren tek şey son yıllarda üzerinde bazı varsayım ve tekniklerin batılı tarihçiler tarafından yaygın kullanımıyla, merkezde hangi konunun olduğu ve bunun nasıl araştırılması gerektiği üzerinde bir fikir birliği sağlanmalıdır. Bunlardan belki üç tanesi bugüne kadar anahtar rolü oynamıştır: Geçmişin yanlı bakış açılarını bertaraf etmeye eğilimli bir süreçten ibaret olduğu görüşü; coğrafi uzaklığı önemsiz kılan güçlü (ve küresel) bir bilgi teknolojisi sisteminin gelişmesi ve tarihi analizi sosyologların, ekonomistlerin ve özellikle de kendi bilim dallarının yapısı gereği tarihe sık sık küresel bir perspektif kazandıran antropologlarınkiyle birleştirme yönünde evrensel bir öteleme içeren belli bir araştırma yöntemi anlayışıdır. Bu girişimler tarih yazımının küreselleştirilmesi fikrine inanılırlık kazandıran bir dizi sonuca yol açmıştır(Bentley, 2000: 41).

Gınsburg ise aynı konuyu mikro tarih araştırmaları tabirini kullanarak ifade etmiştir. Praust' tan bir alıntı yapmış, buna göre;

"İnsanlar, toplumsal olayların geniş genellemelerinin insan ruhunun derinine inmek için mükemmel bir olanak sunduğunu sanırlar; oysa aksine, bu olayları ancak tek bir kişiliğin derinliklerine dalarak anlayabileceklerini fark etmek zorundadır" (Gınsburg,2000: 39).

Yerel tarih çalışmaları erişilmesi kolay ve elde var olan konuları içermektedir. Yerel tarih günlük yaşam ve yaşayan sıradan insanlar ve kültürel grupların katkılarını kaydeden tarihtir. Yerel tarih insanlar ve doğru tarih için demokratik bir girişimdir. Yakındaki kütüphane, şehir meydanı, belediye binası, evler ya da ana cadde bütün hepsi yerel tarih için yakın birer malzemedir. Öğrencilerin her gün göz ardı ettiği evler, cadde isimleri, binalar, işaretler belirleyicidir. Ait oldukları topluma ve toplumun bireylerini

nasıl etkilediği veya bir şekilde milletin tarihinin büyük olaylar karşısında nasıl yazıldığını göstererek öğrencilerin arasında yüksek bağlantılar kurar ve tarihin büyük temalarına yardımcı olur(Danker, 2005; 19). Başka bir ifadeyle yerel toplum çalışmaları; toplum tarihi, toplumun şu an ki durumu, toplumun gelecekteki konumu gibi konuları kapsayan, öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumu ve çevrelerini anlamlandırmalarını sağlayan konu, içerik ve etkinlikler olarak tanımlanabilir.(Selanik Ay,2010: 11)

Mary Sheldon Barners, eğitmenlerin öğrencilerin yakın çevresiyle ilişkili tarihi açığa vurmalarına yardımcı olmaları gerektiğini yüzyıl önce ortaya koymuştur. Barners' a göre; yerel tarih içinde öğretmen öğrenciyi bütün kaynaklarla karşı karşıya getirebilir ve ona tarihin doğruluğu içinde, kanıtın ölçütünü, geçmişin sempatik yorumuyla en iyi şekilde sunar. Levstik ve Barton (2001)'e göre; gerçek temelli sosyal bilgiler öğretimi içinde yerel tarih çalışmaları öğrencilerin birçok perspektiften tarihi görmesini sağlar. Ulusun kendi tarihine yerel tarih, katkılarıyla dikkat çeker(Tunç Şahin,2011:454).

Yerel tarih konuları ülke tarihinin ana yapıtaşlarını teşkil eder. Yerel tarih konularından yoksun bir ülke tarihi yetersiz sayılır(Somel,1999:4). Yerel tarih konularını içeren ülke tarihi konularının, günümüzde ortaya çıkan birçok ekonomik, toplumsal veya siyasal sorunların geçmişe giden temellerinin ve nedenlerinin anlaşılmasında ve bu sorunlara ilişkin olarak akılcı ve gerçekçi çözüm önerileri hazırlanmasında sağlayacağı yapısal katkısı bulunmaktadır. Fakat ülkemizde bu bakış açısı doğrultusunda yerel tarih konuları ülke tarihi konuları içerisinde yetersiz kalmaktadır(Somel,1999:4). Avrupa Konseyi'nin tarih eğitimiyle ilgili değişik konferanslarında, yerel ve bölgesel tarihin önemi, yerel ve milli tarih ile Avrupa ve dünya tarihi arasında denge kurulması gerektiği dile getirilmiştir(Işık,2008:292).

Bir kasabayı ya da kenti tıpkı bir tarihsel belge gibi okumak mümkündür. Geçmişin izleri binaların mimarisinde ve eski işlevlerinde, sokak adlarında, köprülerde, anıtlarda, dükkân, kahve ve lokanta adlarında, kasabanın ya da kentin gelişim çizgisinde, özel konutların ve kamu binalarının yerleşim düzeninde mevcuttur (Stradling, 2003: 138).

Anadolu topraklarında geçmişten bugüne birçok millet yaşadığından her yerde tarihin izleri bulunmaktadır. Bundan dolayı ülkemizde genel tarih ile yerel tarihin beraber yürütülmesi ve bu konunun işlenmesinde kaynak sıkıntısı çekilmeyecektir. Yerel tarih konuları, küreselleşme süreci sonucu insanlarda oluşan üst kimlik (Küresel kültür; giyimde, tavırda, "fast food" türü yiyeceklerde, dilimize giren İngilizce deyimlerde görülüyor)' in yanında kültürel bir derinliğin, dengeli bir kişiliğin oluşmasına katkı sağlamaktadır(Işık,2008: 292). Bu çerçevede yerel tarih aktif eğitimin en iyi aracı olarak tanımlanmıştır (Aktekin, 2006: 83).

19. yüzyıl tarih anlayışı, büyük adamların tarihi olmuştur. Bu dönemde tarihin baş nesnesi iktidardır, tarihin en önemli malzemesini yazılı belgeler oluşturmuştur. Tarihçi ise büyük adamların yaptıklarını belgeler aracılıyla kaydeden kişidir. 20. yüzyılda geleneksel tarih anlayışı, tarihçiler tarafından eleştirilmiş ve değişmeye başlamıştır. Bu dönemde tarih anlayışında siyasi olaylar yanında toplumsal olaylar da yer bulmaya başlamıştır(Özbaran, 2005; 33).

Yerel tarih çalışmaları, toplumsal tarihçiliğe paralel olarak hızlanmıştır. Avrupa 'da yerel tarih yazımının soyluların kendi tarihlerini yazdırmak istemelerinden dolayı 16. yüzyılda başladığı görülmektedir(Danacıoğlu, 2001: 3). 19. yüzyılda Fransa ve İngiltere de yerel tarih çalışmalarının yapıldığı görülmektedir(Danacıoğlu, 2001:3-4). Yerel tarih açısından II. Dünya Savaşı sonrası dönüm noktası olmuştur. 20. yüzyılda yerel tarihin hareket noktası insan olmuştur. Bu tarihten sonra yerel tarih çalışmaları, sıradan insanları konu almıştır.

Okullarda tarih eğitiminin bir parçası olarak yerel tarihin öğretilmesi birçok ülkede eskiden beri önemli bir yer tutmaktadır(Douch, 1967 ve 1972; Stephens,1977; Lowe,1977; Lomas, 1988; Collicot, 1993). Türkiye'de de ilköğretim ve lise öğretim programlarını değiştirme çalışmaları sırasında yerel tarih konuları Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarına dâhil edilmiş ve öğretmenlerin derslerini yürütürken yerel tarihsel çevreden (tarihi yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları) etkili şekilde faydalanmaları gerektiği vurgulanmıştır(MEB, 2005 ve 2007). Ülkemizde yapılan çeşitli araştırmalar okulların bulunduğu bölgenin yerel tarih potansiyelinin tarih ve sosyal bilgiler derslerinde zaman zaman kullanıldığını, ancak bu etkinliklerin bir

sistematikten yoksun olması nedeniyle beklenen eğitsel faydanın elde edilemediğini göstermiştir(Safran ve Ata,1996; Safran, 2002; Aktekin, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeni hazırladığı Tarih ve Sosyal Bilgiler programlarıyla yeni ders kitaplarının öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanması yerel tarih konusunu yeniden önemli hale getirmiştir. Çünkü birçok ülkede yerel tarih, aktif tarih öğrenmenin bir aracı olarak kullanılıp teşvik edilmektedir. Bu çalışmanın amacı birçok ülkede uzun yıllardır uygulama alanı olan yerel tarihin okul müfredatındaki yerinin ne olduğunu, yerel tarih konularının öğretilmesi esnasında karşılaşılabilecek muhtemel problemler ve çözüm önerilerinin neler olabileceğini ilgili literatürden ve uluslararası uygulamalardan hareketle tartışmak ve okullarda yerel tarih konusunun daha etkili kullanılmasına katkıda bulunmaktır.

Postmodernizmin etkisiyle dünyada mikro tarih çalışmaları hız kazanmış gündelik yaşam, toplumsal tarih veya yanı başımızdaki tarih çalışmaları yanında özellikle büyük bir atılım yapan Avrupa'da küreselleşme politikasının paralelinde yerel tarih çalışmalarına hız verilmiştir. Son yıllarda küreselleşmenin yerel kültürler ve kimlikler açısından bir sorun oluşturduğu yönündeki tartışmalar sosyal bilimler ve tarih çalışmalarında yerel ve bölgesel çalışmaları tetiklemiştir(Hudson, 1999). Black ve MacRaild(2000), bazı tarihçilerin küçük toplulukların tarihini tarihin ulusal ve uluslararası vurgusundan ayırt etmek için yerel/bölgesel tarihi tercih ettiklerini söylemiştir. "Böylece vurgu tekil ulustan çoğul bölgeye doğru değişmiştir"(Black ve MacRaild, 2000: 92).Yerel ve bölgesel tarihe son dönemlerde vurgu yapılmasının bir nedeni de Postmodern düşüncelerin etkisidir.

Postmodernizm ötekini ve farklılığı tanımayı içerir ve ekonomik değişikliklere veya topluma bütüncül yaklaşan teorilere tepkiyi içerir. İnsanların yaşamı üzerine genel bir ilgiyi teşvik eder ve özel alan üzerindeki kamusal denetime veya kültürel hayat üzerindeki maddi ayrıcalığa itiraz eder. Kökeni yerel kültürde olan gündelik alışkanlıklardaki çoklu kimliklere ve anlayışlara yoğunlaşır. Bu konular da ilk planda öncelikle yerel, bölgesel ve daha düşük alt birimlerde daha kolay incelenebilir(Hudson, 1999:6).

Tarih derslerinde yerel ve bölgesel tarihin önemi ve yerel ve milli tarih ile Avrupa ve dünya tarihi arasında denge kurulması gerektiği Avrupa Konseyinin tarih eğitimiyle ilgili değişik konferanslarında dile getirilmiştir(Slater, 1995). Bu konferanslarda yerel tarih "aktif eğitimin en iyi aracı" olarak tanımlanmıştır(Slater,1995: 34).

Yerel tarih komünist dönemdeki evrensel tarihi gerçekler formülünden uzaklaşmaya başlayan eski Doğu Bloğu ve Sovyetler Birliği ülkelerinde de ilgi çekmeye başlamıştır (Hawkey, 1995; Kaplan, Agmon ve Ermolaeva, 1999). Ermolaeva, Rus okullarında ulusal, yerel ve dünya tarihi konuları arasında denge ihtiyacından bahsederek öğrencilerin "Ben-benim kasabam- benim bölgem-benim ülkem-benim dünyam" ilkesine göre çevreleriyle ilgili çalışmalara yoğunlaşmalarını önermiş ve bunun öğrenciye geçmişle bağlantı kurmak için yeni açılımlar sağlayacağını savunmuştur(Kaplan, Agmon and Ermolaeva,1999:6).

Uzun yıllar Sovyet işgalinde kalan ve 1991 yılında bağımsızlığını kazanan Letonya'da okullarda tarih derslerinde Letonya Tarihi ile Avrupa ve Dünya tarihi olmak üzere iki ayrı ders kitabı okutulmaktadır. Letonya tarihiyle ilgili konular Yerel tarih- Letonya tarihi- Baltık bölgesi tarihi- Avrupa tarihi - Dünya tarihi sıralaması ile ve birbiriyle bağlantılı olarak verilmeye çalışılmaktadır(Aktekin,2005).

ABD'de yerel tarih konuları tarih ve sosyal bilgiler müfredatının hemen her aşamasında yer almıştır(Metcalf ve Downey, 1982; Giese, 2000). ABD'de yerel tarih okullarda okulların imkânları ve öğretmenin bilgi ve ilgi alanına göre değişik şekillerde öğretilmektedir. En popüler uygulamalar okul çevresine veya belirli binalara yapılan yürüyüşler; yerel insanlarla özellikle yaşlılarla sözlü tarih çalışmaları; tarihi slâyt ve resimlerin sunumu ve değişik tarihsel araç gerecin analiz edilmesidir(Metcalf and Downey, 1982).

İngiltere'de ise yerel tarihin tarih eğitimde kullanılması yirminci yüzyılın başından beri savunulmuştur(Plymouth, 1933). 1908 yılında Eğitim Kurulunun ortaokullarda tarih eğitimine yönelik yayınladığı bir metin yerel tarihin okulda öğretilmesine yönelik ilk resmi yazı sayılır. Kurul her okulun bulunduğu şehrin veya bölgenin tarihine önem verip öğretmesi gerektiğini belirtiyordu (Finberg, 1967: 25).

Yerel tarihin ilköğretim biçimi önemli ulusal olayların belli bir bölgedeki önem veya yerini ya da o bölgenin ulusal çaptaki önemli kişilerle olan bağını göstermek amacıyla kullanılması şeklindeydi(Skip, 1967; Stephens, 1977).

Yerel tarihin İngiltere'de yirminci yüzyılın başından itibaren tavsiye edilmesine rağmen ilköğretim ve ortaokullarda uygulama alanı bulması uzun zaman almıştır. Bunun başlıca sebebi yerel tarihin tarihçiler tarafından uzun yıllar boyunca ikinci sınıf bir çalışma alanı sayılması ve meraklı ve hevesli amatörlerin ilgilendiği bir alan olarak görülmesiydi(IAAMSS,1975:217). 1945'ten itibaren yerel tarih çalışmaları ve öğretimi popüler hale gelmeye başlamış ve yerel tarihin kendi başına okullarda öğretilmesinin önemi yaygın olarak kabul görmeye başlanmıştır. 1945'ten itibaren yerel tarih çalışmaları ve öğretimi popüler hale gelmeye başlamış ve yerel tarihin kendi başına okullarda öğretilmesinin önemi yaygın olarak kabul görmeye başlanmıştır(Hoskins, 1984).Öğretmenlere yönelik olarak yerel tarihin okullarda nasıl öğretilebileceğiyle ilgili birçok kitap ve makale basılmıştır(Douch, 1967 ve 1972; Jamieson, 1971; Stephens 1977).

Yerel Tarih konusu İkinci Dünya savaşından sonraki yıllarda yetişkin eğitiminde yaygınlık kazanan bir dal olmuştur. İlk olarak 1948 yılında Leicester Üniversitesi'nde kurulan Yerel Tarih bölümleri sonraki yıllarda birçok üniversitede daha açılarak tarih meraklılarına alternatif programlar sunmuş ve konu, giderek akademik çevrelerde saygın bir yer kazanmıştır(Hoskins, 1984). Okul müfredatı dışında da yerel tarih değişik grup birey ve topluluklar tarafından teşvik edilmiştir. Değişik kulüp ve topluluklar tarih, arkeoloji, mimarlık, bisiklet turu, fotoğrafçılık ve gezi gruplarını ihtiva eden yerel tarih aktiviteleri düzenlemiştir(Douch, 1967). İngiltere ve Galler'de Eğitim ve Bilim Bakanlığı yerel tarihi öncelikle milli tarih ile Avrupa ve dünya tarihinin örneklendirilmesi için ikinci olarak ise yerel bir bölgeyi ve topluluğu derinlemesine incelemek için tavsiye etmiştir (DES, 1991). İngiliz Tarih Müfredatında ilköğretim ikinci aşamada ayrı bir yerel tarih ünitesi vardır(Köstüklü, 1997).

Yerel tarih çalışmaları Türkiye'de 1870'lerden sonra ortaya çıkmıştır (Aslan,2000;199). Bu tarihten sonra kent tarihi yazımına ilgi artmıştır. Türkiye'de günümüzde yerel tarih için gerçekleştirilen kent çalışmaları artmaktadır. Yerel tarihçilik sadece bir uzmanlık alanı değil, aynı zamanda bir ilgi alanıdır(Şahin,2011:454).

Aslında ne yerel tarih ne kent tarihçiliği ve ne de yanı başımızdaki tarih kendisine özgün bir analiz veya metoda sahip, bunların hepsi tarihçiliğin farklı perspektiflerinin bir mekâna, yerleşim birimine adapte edilmesidir. " ekonomik tarihin, toplumsal tarihle, siyasi tarihin kültürel tarihle veya tüm olası araştırma yollarının birbiriyle karşılaşabildiği bir nokta denilebilir. Yerel tarih, tarihin alt basamağı veya değinmemiş bölümü olarak ifade edebilir(Danacıoğlu, 2001:7).

Öğrencilerin tarihe yönelik ilgilerini artırmak için yakın çevrede bulunan arkeolojik bölgelere ve yerel tarihsel topluluklara yönelik inceleme gezileri düzenlemek, harita ve planlar çizdirmek, fotoğraf koleksiyonları hazırlatmak gibi etkinliklerden yararlanılabilir. Ayrıca aile ilişkileri ile başlayan derslerin öğrencilerin ilgisini daha çok çektiği ve özendirici oluğu da bir gerçektir. Yerel tarihin çağdaş topluma önemli katkılarından bir diğeri de içerisinde yaşayan doğal ortamın ve tarihsel kalıtın gözlemlenebilmesine imkân tanımasıdır. Yerel tarihi farklı kanallardan besleyen bilgilerle bireyler kendisinden önceki kuşaklardan devraldıkları mirası hangi noktaya taşıdıklarını ve katkılarını somut bir biçimde değerlendirebilme şansını yakalarlar. Bu da bireyleri ve toplumu üzerinde yaşadıkları doğal ve tarihsel çevreye karşı daha duyarlı olma yönünde biçimlendirecektir(Aslan, 2000:204).

Yerel tarih konusu gereği kişisel tarihimizin kimliğimizin çok önemli bir parçasıdır. Dolayısıyla eğer tarih bilimci geçmişin yorumlanması bu günün kavranması ve geleceğin beklentileri arasında bağlantı kurmak ise yerel tarih araştırmalarının eğitiminin, yayımcılığının bu bütün içinde çok önemli bir rolü vardır(Silier, 2003: 11).

Yerel tarihle ilgili tüm bu bilgileri Black'ın verdiği güzel bir örnekle somutlaştırmak mümkündür. "Portekiz'deki tüm okullarda yerel tarihten söz edilir; bazen bu bir şehir meydanında yapılır, bazen destekleyici bulup bir sergi düzenlenir ya da örneğin annelerimiz, büyükannelerimiz nasıl yemek yapardı, ne çeşit yitecekler kullanırlardı gibi bazı projeler geliştirilir. Keşfettikleri şeyler çocukları oldukça heyecanlandırıyordu. Çok yüksek olan baharat fiyatları öğrencileri çok şaşırttı sonra Portekiz'in neden gidip baharat alıp bunu Avrupa'ya sattığını, bunun ne kadar ilginç bir konu olduğunu çünkü bu mallara iyi bir pazarın bulunduğunu anlamaya başlıyorlar"(Black,2003: 33).

Yerel tarih, yakın çevremizdeki tarihle ilgilendiği için, yaşadığımız çevrede bulunabilecek pek çok kaynak, yerel tarih ve onun öğretimine konu olabilir. Yerel tarih araştırmalarında ve yerel tarih öğretiminde kullanılabilecek olan kaynakların bir kısmı aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Kitaplar ve diğer yazılı kaynaklar
- Haritalar
- Jeolojik ve coğrafik unsurlar
- İsimler
- Arkeolojik kalıntılar
- Binalar
- Arşivler
- Resim ve diğer görseller
- İnsanlar
- Yollar, kanallar, demiryolları
- Endüstri kuruluşları
- Televizyon ve radyo programları

Yerel tarih çalışmaları içinde değerlendirebileceğimiz bir diğer çalışma alanı ise gündelik yaşam tarihidir. Son yıllarda tarihçiler aile ve topluluk tarihinin önemini fark etmeye başladılar ve giderek artan sayıda tarihçi, " yeni toplumsal tarih" ile ilgilenmeye başladı. 1950 ve 1960'lı yıllardaki bazı gelişmeler, özelliklede siyahların yurttaşlık hakları hareketi, yoksulların söz hakkı konusundaki bilincin artması ve feminizmin doğusu, Amerika'nın "aşağıdan yukarı" incelenmesi çağrılarına neden oldu. Toplumsal grupların, özelliklede toplumu oluşturan isimsiz deneyimlerin incelenmesi gerekir. Kelley " bizim disiplinimiz şu soruyu sorar: ilgilendiğimiz şey şu anda bulunduğu duruma tarihsel süreç içinde nasıl geldi ?" demektedir. Buradan hareketle topluluk tarihi, açıktır ki, kamu tarihçileri için hem bir eğitim hem de temel çalışma alanıdır. Kişi, konuların gelişimini yakından incelerken tarihsel malzemeyi tanımlamayı, toplamayı, düzenlemeyi ve sergilemeyi, karmaşık etmenleri çözümlemeyi, yakınımızdaki durumların iç ortak merkezli çemberlerinin ulusal ve uluslar arsı gelişmenin dış çemberleri olan özel sorulara cevap verecek biçimde odaklamayı öğrenir.

Ayrıca yeni ortaya çıkan bu alan tarihle ilgili bir iş bulmak açısından gelecek kuşağa büyük fırsatlar sunmaktadır(Kyvıg ve Marty, 2000: 8).

Gündelik yaşam dediğimizde genellikle toplumdaki bireylerin günlük zaman bütçesi içerisinde yer tutan beslenme, giyinme, barınma, uyuma vb. faaliyetlerini anlıyoruz. Bu faaliyetler yiyecekler, giyecekler, ev eşyaları v.b. özel nesneler kullanılarak yapılmaktadır. Bu nesneler ve faaliyetler bir bütünlük içinde o toplumun " maddi kültürünü" oluşturmaktadır(Tekeli, 2000: 42).

Yerel tarih öğretimi alanında, dünyada meydana gelen gelişmelere rağmen, ilk ve orta öğretim düzeyindeki eğitim kurumlarımızda, bu alanın öğretiminin istenilen seviyede olmadığı bir gerçektir. Bunun en önemli sebeplerinden biri, tarih öğretmenlerimizin bir kısmının, yerel tarih öğretim etkinliklerinin nasıl düzenleneceği konusundaki bilgi ve deneyim eksikliğidir(Demircioğlu,2005: 70).

3.1.1-Yerel tarihin tarih derslerine katkısı

Yerel tarihin bir tarih araştırma yöntemi olarak kullanılmasını takiben, bu yaklaşımın okullara girdiğini görüyoruz. Özellikle aktif ve öğrenci merkezli öğretime verilen önemin artması neticesinde okullarda yapılacak yerel tarihe dayalı proje etkinlikleri önem kazanmıştır.

Eğitim ve öğretim kurumlarında, yerel tarih öğretimi aracılığıyla öğrencilerde önemli davranış değişiklikleri meydana getirmek mümkündür(Demircioğlu,2005: 72). Buna ilaveten, yerel tarihin eğitim ve öğretim etkinliklerine katkıları şu şekilde sıralanabilir:

- Pedagojik(Eğitimsel) açı
- Tarihsel açı
- Psikolojik açı

Yerel tarih, güncel yaşamla geçmişi bir araya getirmenin yanında, okulla toplum arasında bir köprü vazifesi görmektedir. Buna ilaveten, öğrencilerin yapacakları yerel

tarih araştırmaları sayesinde, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini mümkün kılar. Tarihsel açıdan incelendiği zaman ise, geçmiş bugüne getirilerek, öğrencilerin günümüzde uzun zaman önce cereyan etmiş olayları daha iyi anlamalarına yardım eder. Ayrıca, yerel tarih öğretimi aracılığıyla öğrenci yetiştiği topluma yönelik aidiyet duygusunu geliştirebilir(Demircioğlu,2009:115).

Yerel tarihin geleneksel olarak birçok amacı gerçekleştirdiği varsayılmıştır: öğrencileri motive edecek araç gereçler kullanmak suretiyle öğrencileri tarih yöntemleri konusunda eğitir; geçmişin bir bina veya aile gibi bir vesileyle bugünle bağlantısının kurulmasını sağlar; öğrencilere kendi kökleri veya kimliklerini inşa edebilecekleri bir çerçeve sağlar (Hawkey, 1995: 33).

Öğretim süreci içinde yakın çevre tarihi ile coğrafyasını merkeze almak mutlaka gerekli olmasa bile, öğretmenlerimizin bu iki önemli kaynağı daima göz önünde bulundurmaları temenni edilir (Savard, 1976:221).

Durlu'ya göre (1962: 11), yerel tarih öğretimi doğrudan doğruya bir gözlem ve yaşama öğretimidir. Bunun için yerel tarih öğretimi program maddelerinden değil, çocuktan yola çıkarak, bir kitabın çizdiği planı, programdaki müfredatın sırasını değil, çocuk alâkalarının gösterdiği yolu takip edecektir. Öğretimde yerel tarihi işlemek isteyen, yaşanılan çevredeki kaynaklardan faydalanmak isteyen bir öğretmen her şeyden önce o çevrede çocukların ve halkın nelere ihtiyacı olduğunu araştırmalıdır. Yerel tarih öğretimini kullanmak için önce öğretmenin çevreyi bütün imkânları ile tanıması gerekir.

Öztürk'e göre (2001:202), iki tür tarih öğretmenine öğrenci dilinde "iyi öğretmen" denir. Birincisi, "tatlı dilli, ağzından bal damlayan, esprili, eğlendiren - bir tür Reşat Ekrem Koçu ya da Ahmet Refik Altınay tarzını yakalayabilen hocalar..." İkinci tür ise, pedagojik olarak da daha doğru olanı bu tarzdır "tarihin öğrencinin bizzat kendisine ne kadar 'ilişkin' olduğunu, ne kadar her an içinde yaşadığını, ne denli bugününü ve yarınını etkileyen bir şey olduğunu çocuklara fark ettirebilen hocalardır". İşte bu ikinci tarzın sırrı, bu tarzı yakalamamızı sağlayacak anahtar, yerel tarihtir(Işık,2008: 293).

Öztürk'e göre (2001:204), "Tarih öğretmeni olarak; ben çocukta merak uyandıracağım, çocuklar tarihe dönük bir merak duygusuna, öğrenme arzusuna sahip olacaklar, ben onlara eğer buna heveslenirlerse gereksinecekleri metodolojik formasyonu kazandıracağım" diyorsanız, çocuklar bir bilmece çözmenin zevkiyle geçmişle ilgilenebilmeliler diyorsanız, eğer kendinizin en temel amacı olarak bunu koyuyorsanız, o zaman sizin için en önemli araçlardan biri yerel tarihtir.

Tarih öğretmeninin faydalanacağı kaynakların başında, yaşadığımız çevrede bulunan yakın ve uzak geçmişe ait eserler ve geçmiş dönemlerden günümüze ulaşmış olan kıyafetler, aletler, yapılar, gelenekler, efsaneler vb. gelir. Bu vasıtalar doğrudan doğruya inceleme imkânı vermelerinden dolayı büyük bir öneme sahiptir. Şüphesiz okulun bulunduğu yörede incelenebilecek birçok tarihi eser ve kalıntılar bulunmaktadır. Bunlar; camiler, medreseler, mezarlar, eski okullar, kütüphaneler, imaretler, şifahaneler, kervansaraylar, hanlar, hamamlar, su kemerleri, çeşmeler, kapalı çarşılar, kuleler, köprüler, surlar, kaleler, saraylar, kitabeler, müzede bulunan eşya, her nevi buluntular gibi tarihi değeri bulunan ve tarih öğretimi için değerli kaynaklardır(Işık,2008: 294).

Yerel tarihin ancak aktif bir şekilde uygulayarak ve araştırarak öğrenilebileceği yönündeki varsayım, öğretmenden çok öğrencinin çalışma yapmasına dayanan aktif eğitim metodunu savunan eğitimciler için yerel tarihi cazip kılmıştır(Lomas, 1988:175). Aktif öğrenme, kaynak kullanılmasını sağlar ve böylece öğrenciler çalıştıkları konuyu daha hissederek öğrenirler (Fines,1994). Preston (1969: 88) yerel tarihin müfredata dâhil edilmesiyle tarihin artık sadece konuşma ve tebeşirle öğretilen bir ders olmaktan çıkacağını; yerel aral gereçle analiz ve incelenmesi, harita inceleme ve çizimi, yerel kütüphane, müze ve binalarla yaşlıların ziyaretinin tarih derslerini daha pratik, canlı ve aktif bir konu yapacağını ve bunun da tarihi sınıfın zincirlerinden ve sınırsız not tutma sıkıntısından kurtaracağını söylemiştir. Douch (1967) yaptığı sınıflandırmada öğrencilerin yerel tarihten elde edebilecekleri faydaları pedagojik, tarihsel ve psikolojik faydalar olarak sıralamıştır.

Yerel tarih konularının çocuklara anlatılması gereğini kabul eden ve bunu uygulamak isteyen bir öğretmen, yaşadığı çevre ile ilgili bilgileri; kitaplardan, makalelerden, yüksek lisans ve doktora tezlerinden, gazetelerden, şehir rehberlerinden, haritalardan, belediyelerde bulunan yöre bilgilerinden, sözlü belgelerden yararlanarak

elde edebilir(Kyvig-Marty, 2000: 52). Ayrıca öğretmen görev yaptığı çevreye ait elde edilebilecek kaynakları bir araya toplayabilir. Bunlardan bir kütüphane ve arşiv kurabilir. Toplanan malzeme ve kaynakların fişleri yapılıp; öğrencilerin bunlardan kolayca faydalanmaları sağlanabilir. Derlenen kaynakların yardımıyla yaşanılan çevrede kurulan devletleri, burada yaşayanların başlarından geçenleri, medeni varlıklarını, bıraktıkları tarihi eserleri öğrenmek mümkündür(Uluçay, 1958: 4).

Tarih öğretiminde geçmiş öğretildiğinden, yaşanıp bitenlerin konu edilmesinden dolayı büyük bir zorluk çekilmektedir. Tarih onun içinde yaşayan ya da o devirde bulunanlar tarafından yaşanmış ve bitmiştir. Bu durum öğrenim için zorluklar içerdiğinden tarih öğretiminde büyük bir gayret göstermek gerekmektedir. İyi bir tarih öğreticisi tarihi yeniden canlandırarak öğrencilerin önüne serebilir(Köksal, 2007: 33).

Yerel tarih çalışmaları kapsamında tarih sergisi düzenleme, sözlü tarihten yararlanma, toplumda karşılaşılan olaylar, insanlar arasındaki etkileşimlerle ilgili günlük yazma, çeşitli kişi ve kurumlara inceleme gezileri düzenleme, gözlem yapma, kütüphane ve internetten yararlanma gibi etkinlikler gerçekleştirilebilir(Savage ve Armstrong, 1987:191-201). Yerel toplum çalışmaları ayrıca Sosyal Bilgiler ya da Tarih dersinde bir kavramın, genellemenin ya da değerin öğretilmesinde kullanılabilir. Sosyal Bilgiler dersinde sınıf-toplum ilişkisi kurulması öğrencilerin temel katılım becerilerini öğrenmesinde pek çok olanak sunabilir (Kaltsounis,1987: 213). Örneğin; öğretmenin ya da öğrencilerin "Toplumun tarihi ve coğrafyasında neler olmuş?" sorusuna yanıt bulmak için yerel toplum çalışmalarından yararlanması gereklidir (Martorella,2001: 59). Genellikle okul ve toplumun birbirinden kopuk olması Sosyal Bilgilerin öğrenciler tarafından soyut bir ders olarak algılanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenenler olgu, olay ve genellemelerle ilgili soyut bilgiler kazanmaktadırlar. Tematik üniteler öğrencilere günlük yaşamla ilişki ve bağlantıları görmelerinde gerekli rehberliği sağlar Bu bağlamda aile tarihi, yerel toplum tarihi gibi çalışmalar öğrencilerin yerel toplumda bir tarihçi gibi araştırma yapmasına yardımcı olur(Selanik Ay,2010: 12).

Yaşadığımız çevreden elde edilen tarihi kalıntıların ve eserlerin bulunduğu müzelere çocuklar götürülmelidir. Fakat bulunulmayan yerlerde ise kazılarda elde edilen eserlerin resimleri, maket ve planları elde edilip çocuklara gösterilebilir. Müfredat programının öğrencilerden istediği bilgi seviyesine uygun olarak, yaşanılan

çevrede bulunmuş, yöreyi idare etmiş milletlere ait araç ve gereç elde edilir. Böylece öğrenciler, çevrelerinin medeniyetlerine ve siyasi olaylarına daha çok başlanabilir. Çevrede yöreye hâkim olan milletlerden kalma eser kalıntıları, Tümülüs ve höyükler varsa bunlar tespit edilip harita üzerinde gösterilmelidir. Ayrıca yaşanılan çevrenin coğrafi durumu, ilk akın ve istilâlar, halkın buraya neden ve nasıl gelip yerleştikleri, yörenin yetiştirdiği ünlü simalar, yörede bulunan tabii servet kaynakları birer problem olarak ele alınmalı ve üzerinde öğrencilerle tartışılmalıdır. Öğretmen ilk olarak ora halkının nereden geldiğini, coğrafi faktörlerin halkın meslek seçmesi, kültürel, sosyal ve ekonomik hayatlarında nasıl rol oynadığını ortaya koymalıdır (Uluçay, 1958:5-6).

Yerel tarih öğretiminde müzenin çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Müzeler, bulundukları çevrenin dününe, başından geçen olaylarına dair eser ve kanıtları muhafaza etmekle; konuların işlenmesine ve yerel tarihinin incelenme ve öğretilmesine çok yardım ederler. Yerel tarih öğretiminde önemli bir yeri olan müzelerin, öğrencilere gezdirilip bilgi aktarılmasında yapılması gerekenler önemlidir. Öğretmenin müzede inceleteceği eserler üzerinde yeteri kadar bilgisi olmalıdır. Tarih öğretmeni, öğrencilerini götüreceği müzenin özelliklerini, öğrencilerine tanıtacağı araç gereçleri bilmiyorsa, müze faaliyetinde bulunması fayda getirmeyebilir. Öğrencilerin müzedeki eserleri, mağaza vitrinindeki eşyaları seyreder gibi görmeleri fayda yerine zararlıdır. Bundan dolayı müze gezisinden önce öğretmen, müzenin gezilecek kısmını iyice öğrenmeli, neleri inceleteceğini tespit etmeli, buna göre bir plan hazırlamalıdır. Eğer varsa yetkililerden gerekli bilgileri almalıdır. Hazırlanan plan dâhilinde yapılan müze ziyaretinden sonra sınıfta öğrencilerle bir değerlendirme yapılmalıdır. Gezi-gözlem yöntemiyle, tarihsel yapıların ve müzelerin gezilmesi geçmişin sürekli tehdit altında olduğunu da gösterecektir. Bu da öğrencilerin çevrelerinde tahrip edilen geçmişe ait unsurların farkına varmalarını sağlayacak, dolayısıyla öğrencilerde kültürel mirasa karşı sorumluluk duyma davranışı geliştirecektir (Ata, 2002:109).

Pedagojik ve tarihsel faydalar;

Çalık(1964: 6) yerel tarih öğretiminin faydası için; “çevrenin incelenmesi, doğal, sosyal, ekonomik, kültürel olayların birer öğretim konusu olarak ele alınması, sadece çocuklarımızın çevrelerini tanımalarını sağlamaz; aynı zamanda onları yaşadıkları çevrenin problemlerine, olanaklarına karşı bilinçlendirir, görüş geliştirmelerine

kaynaklık eder...” demektedir. Çalık (1964:6) ayrıca; “çağdaş okulculuk anlayışının, çevrenin müfredat ve araç gerecinden faydalanmayı öğretimde temel saydığını; ileride, çevresinin ekonomik, sosyal, kültürel, sağlık, barınma...” gibi birçok problemlerini çözme sorumluluğu ile baş başa kalacak çocuğun, okul sıralarındayken çevresini tanıması kadar anlamlı bir şeyin olmadığını; okula “toplumun problemlerini tanımada ve çevreyi sürekli olarak geliştirecek programlar şekillendirmede çocuğa rehberlik edecek” bir kurum gözüyle baktığımız sürece, öğretim konu ve malzememizi de çocuğun çevresinden seçmek zorunluluğumuzun olduğunu” belirtmiştir(Işık,2008: 296).

Yerel tarih okulun bulunduğu bölgede yaşayan insanlarla işbirliği kurmak için yararlı bir araçtır ve okul ile okulun dışındaki dünya arasında olması muhtemel engelleri kaldırmaya yardım eder. Yerel tarihin bir önemi de tarihle diğer dersler arasında bağlantı kurmaya müsait olmasıdır (Stephens, 1977: 13). Sınıf dışındaki tarih çalışmaları öğrencilerin değişik yetenek ve ilgilerinin gelişmesine yarar (Anderson ve Moore, 1994). Çevre çalışmaları, coğrafya, sanat ve ekonomi gibi bilimlerde bir tarihsel boyut vardır ve bunların öğretilmesi sırasında yerel tarihten faydalanılabilir (Stephens,1977: 13).

Yerel tarih daha geniş çaplı tarihsel olayları örneklendirmek için kullanılması yanında teknik ve yöntem açısından faydaları yönünden de tavsiye edilmiştir. Yerel tarih çalışmaları öğrencileri araştırmaya, analiz yapmaya ve gözlemlerini rapor etmeye cesaretlendirir. Bunun sonucunda sadece sözcüklere dayanan tarih bilgisi yerine daha somut ve hissedilen bir tarih bilgisi edinilmektedir(Douch, 1967: 7).Yerel tarih çalışmaları grup çalışmalarını da içerir, bu çalışmalar ise öğrenciler arasında yakın ilişkileri teşvik eder(Douch,1967: 7). Tarihi yerlere düzenlenen geziler bu yeteneklerin kazanılması için iyi birer araçtır. Öğrenciler müzelerde, tarihi bina ve mekânlarda araştırma yaptıklarında ve buradan elde ettikleri bilgileri paylaşmak üzere sınıfa getirdiklerinde kişisel gelişimlerine ve tarihi anlamalarına yarayacak büyük bir tecrübe yaşamış olmaktadırlar(Mainstone ve Bryant, 1972).

Araştırmalar çoğu öğrencinin okul hayatı boyunca tarih derslerindeki soyut kavramları anlamakta zorluk çektiğini göstermiştir(Stephens,1977: 13). Yerel tarih kaynaklarının kullanımı ile öğrencilerin karar verme becerisi gelişir. Bunun yanı sıra öğrenciler toplumun bir parçası olmayı, toplumda kendilerine düşen rol ve

sorumlulukları öğrenir. Öğrencilerin bağımsız öğrenenler ve iyi vatandaşlar olmasını sağlar. Bu bağlamda yerel toplum kaynakları ile öğrencileri karşı karşıya getirmek öğrencilerin okullarında iyi birer öğrenci, ülkelerinde iyi birer vatandaş ve dünya vatandaşı olmalarını sağlar(Munoz, 2003:1-4).

Yerel tarih, Sosyal Bilgiler ve Tarih çalışmaları için laboratuar ortamı sağlar. Böylece dersle ilgili pek çok kavramına ilişkin öğrencilerin doğrudan deneyim kazanması sağlanabilir. Yerel toplum çalışmaları öğrencilerin Sosyal Bilgiler kavramları ile kendi yaşamları arasında ilişki kurmalarına olanak tanır ve iyi bir planlama ile derse yönelik ilgiyi artırabilir(Michaelis ve Garcia, 1996: 191; Ay,2010: 13-14).

Yerel tarih öğretiminin dayandığı pedagojik ilkeleri; Somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, açıklık, hazır bulunuşluk ilkeleridir. Yerel tarih öğretiminde içerik somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakın çevreden uzağa doğru, basitten karmaşığa doğru sıralanmalıdır(Işık,2008: 296).

Yerel tarih, güncel hayatla yaşamı bir araya getirir. Sınıfın dışında yerel tarih çalışması yürüten bir öğrenci, okul dışında pek çok insanla temasa geçmekte, araştırma yapmakta ve sorgulamaktadır. Bu etkinlik aracılığıyla sınıf içinde kazanılması mümkün olmayan pek çok beceri ve niteliği kazanabilmektedir(Demircioğlu,2005: 73)

Çocuğun tarihe karşı ilgisinin uyanması, tarihe karşı tutumunun artması için tarihi çocuğun günlük hayatı içine koymak, yaşadığı çevrede cereyan etmiş olan olayları kendisine hatırlatmak, hatıraları yaşatılmaya lâyık ecdadın hayatını anlatmak ve hemen yaşadığı çevrede duran abideleri, harabeleri, çeşitli tarihi kalıntıları kendisine göstermek suretiyle yapılabilir. Belirsiz bir çevre içinde değil de, kendi çevreleri içine konmuş olaylar daha etkileyici, şahıslar daha gerçek olacaktır. Yerel toprağın özsuyu ile beslenen bir milli tarih daha canlı ve daha iyi anlaşılacaktır(Savard, 1976:222, Işık,2008: 296).

Tarih dersleri ilginç olması gerekirken çoğunlukla sıkıcı bulunmaktadırlar. Bu sıkıcılığın başlıca sebebi olarak derslerin içeriğinin öğrencilerin hayatı ve yaşadıklarıyla

fiziki veya duygusal herhangi bir bağı ve ilişkisinin olmaması gösterilebilir(Douch, 1967:8–9 akt. Aktekin,2010: 93).

Çocuk büyüdükçe, toplumsal dünyası da gittikçe büyür. Onun dünyası, önce evi, komşuları, köyü veya mahallesi ve okulundan ibarettir. Sonraları, bunlara daha geniş çevreler, kasaba, şehir, ilçe, il, coğrafi bölge ve yurdun bütünü katılır. Sonunda, dünyayı, üzerinde yaşanan en büyük toplumsal çevre olarak tanımaya ulaşır. Çocuğun toplumsal dünyası genişledikçe, o da toplumsal bir varlık olarak gelişir, büyür; iyi bir aile üyesi, iyi öğrenci, iyi hemşeri, iyi vatandaş ve iyi bir insan olur. İlköğretimin temel görevi, çocuğu bu doğrultuya yöneltmektir. Çünkü ilköğretim öğrencisi, geleceğin, omuzlarında birçok sorumluluklar taşıyacak olan iyi vatandaş, iyi insan adayıdır. Sosyal bilgiler dersinin bu vatandaşın, bu insanın, kişisel ve toplumsal yönlerden çatısını kurmakta çok önemli rolü vardır. İlköğretim çocuğu, başta bu dersin yardımıyla, metotlu olarak halkı, halkın karşılıklı münasebetlerini; insanın doğal ve toplumsal çevreyle olan karşılıklı etkilerini incelemek, öğrenmek ve olumlu davranışlar kazanmak imkânlarını bulur. Kişinin ve toplumun sorunlarını tanır; çözüm yollarını düşünür, araştırır. Bu yoldaki bilgi ve yetenekleri kazandırmak, öncelikle sosyal bilgiler öğretiminin ödevidir(Konuk, 1963:8).

Sosyal bilgiler dersinin içeriği açısından da bunu sağlayacak en uygun derste tarih dersidir. Bu yönde bir fayda sağlaması açısından tarih konularının çevre ile ilişkilendirilerek işlenmesinde büyük fayda vardır(Işık,2008: 297).

Yaşanılan çevrede bulunan tarih eserleri, tarih dersleri müfredatı içinde hem birer konu, hem de değerli birer araç olarak yer alırlar. Tarih konularını işlerken de konular doğrultusunda yaşanan çevrede bulunan tarihi eserlerden, olaylardan ve izlerden faydalanılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı müfredat programlarında buna yer verilmiştir(Işık,2008: 297).

Yerel tarih çalışmaları ile gerçekleştirilebilecek bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmaların yararları şu şekilde sıralanabilir. Yerel tarih çalışmaları(Kaltsounis, 1987: 213-217 akt. Ay,2010: 14; Demircioğlu,2005: 74);

- Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretimi için iyi bir laboratuar ortamı oluşturur,

- Pek çok Sosyal Bilgiler ve Tarih kavramının doğrudan ve etkili bir biçimde öğretimine yardım eder,
- Sosyal Bilgiler ve Tarih kavramları ile öğrencilerin yaşamları arasında ilişki kurmasına olanak tanır,
- Uyarıcı etki yaparak öğrencilerin ilgisini çeker,
- Toplumla ilgili daha çok bilgi kazandırarak öğrencilerin daha iyi vatandaşlar olmalarını sağlar,
- Öğretme ve öğrenmenin öğrenci deneyimleri üzerinde yapılandırılmasına olanak tanır,
- Okul ve toplumu birbirine yaklaştırır,
- Entelektüel ve sosyal beceriler geliştirmeyi sağlar,
- Öğrencilerin gerçek problem durumlarıyla karşılaşmaları sonucu edindikleri deneyimler yoluyla problem çözme becerilerinin gelişimini sağlar,
- Birlikte çalışma ve iyi insan ilişkileri kurmaya yardımcı olur,
- Yerel toplumun bir parçası olan özel kurumların ve devlet kurumlarının fonksiyonları hakkında bilgi düzeyinin artmasını sağlar,
- Öğrencilerin gönüllü etkinliklere, toplum düzenlemelerinin bir üyesi olmaya dönük istek ve katılımlarını artırır,
- Tarihle diğer disiplinler arasında bağlantı kurar,
- Tarih bilincini geliştirir,
- Yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı sunar,
- Birinci elden deneyim kazandırır,
- Keşif becerisini geliştirir,
- Birlikte çalışabilme ve üretebilme beceri ve niteliği kazanır,
- Öğrencilerin kendilerini ve geçmişlerini tanımalarına yardımcı olur,

- Değişim ve gelişimin nasıl meydana geldiğini ve yaşamımızı nasıl etkilediğini görebilir,
- Dün bugün ve gelecek ilişkisini kurabilir.

Buggey(1976'dan aktaran, Kaltsounis, 1987: 222) çalışmasında, öğrenci, öğretmen ve toplumun birlikte çalışmasını sağlayabilecek üç basamaklı temel bir model önermektedir. Bu basamaklar şöyledir:

1. Basamak: Planlama

- Okul ya da toplum için vatandaşlık amaçlarını belirleme,
- Okul ya da toplum amaçlarını her sınıf ve düzeye uygun biçimde açık, net olarak sınıflandırma,
- Her sınıf için belirlenen amaçlara uygun etkinlikleri listeleme.

2. Basamak: Uygulama

- Belirlenen amaçlara yönelik özel etkinlikler planlama,
- Öğrenenlerin belirlenen amaçlara ulaşmalarını sağlamak için deneyim kazanmalarına olanak sağlama.

3. Basamak: Değerlendirme

- Çalışmalar sonunda dönüt alma,
- Yapılan toplantılar sonunda ulaşılan sonuçlar ve alınan dönütler ışığında değerlendirme yapma (Selanik Ay,2010: 16).

Yukarıda görülen öğrenci, öğretmen ve toplumun birlikte çalışmasını sağlamaya yönelik olarak geliştirilen, üç basamaklı modelin; vatandaşlık amaçlarının her sınıf düzeyinde belirlenmesini, bu amaçlara yönelik etkinlikler planlanmasını ve tüm sürecin izlenerek değerlendirilmesini kapsadığı söylenebilir.

3.1.1.1: Psikolojik faydalar: Yerel tarihin eğitsel faydası olarak tanımlanan faydaların çoğu aynı zamanda psikolojik fayda olarak da nitelenebilir. Yerel tarih çalışmanın ilave bir psikolojik faydası öğrencinin bir parçası olduğu topluluğu ve çevresini anlamasını ve bilmesini sağlamasıdır (Douch, 1967). Öğrenci bu çalışmalar sayesinde bir birey ve topluluk üyesi olarak içinde yaşadığı çevreyi tanır, ona nasıl yaklaşması gerektiğini ve ondan nasıl faydalanabileceğini öğrenir. Bu aktiviteler onun kimliğiyle ilgili bazı olguları anlamasını sağlar, aidiyet hissi ve çevresine karşı sorumluluk hissi edinmesine yarar(Douch, 1967:8). Stephens (1977) ve Bage (2000) de çocukların kişisel gelişimi ve kimlik duygularının gelişiminde yerel tarihin önemine değinmişlerdir.

Öğrenci, bu alana dayalı çalışmalar neticesinde, ait olduğu topluluğa daha fazla bağlanmakta ve öğrencide aidiyet duygusu gelişmektedir. Başka bir deyişle ait olduğu topluma manevi olarak bağlanmakta ve o toplumun bir üyesi olma bilinci kazanmaktadır(Demircioğlu,2005: 73).

Çocuklara yaşadıkları yerin tarihini araştırmakla ilgili ödevler verildiğinde, çocukların tarih kitaplarında okunup ezberlemekle yükümlü tutuldukları, çoğu kez araştırmaya ve değerlendirmeye olanak bırakmayan bilgilerin ötesine geçmelerini sağlayabilir. Çocuklara yerel tarihle ilgili çalışmalar yaptırmak (ödev, gezi, inceleme vs.) yerel tarihin öğrenilmesi için gereklidir ve faydalıdır. Çağdaş eğitimin başlıca özelliklerinden biri öğrenciyi merkez almasıdır. Öğrenci eğitimin odak noktasında yer almaktadır. Çağdaş eğitime bu özelliğin kazandırılmasında önemli rolü olan John Dewey, öğretimde çocuğun psikolojik özelliklerinin esas alınması görüşünü temel alarak "çocuğa göre öğretim" ilkesini geliştirmiş ve bu ilkenin en önemli öğretim ilkesi olarak kabul edilmesini sağlamıştır. Böylece eğitimin öğrenciyi merkez alan özelliği, öğretimde uygulanmaya geçirilmiştir. Bu ilkeye göre, çocuğun ne öğreneceğini onun ihtiyaçları ve istekleri belirler. Yani, çocuklar ilgi, ihtiyaç, özellik ve yeteneklerine uygun bir eğitim programı içinde yetişmelidir. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini göz önünde bulundurmadan hazırlanacak bir programın uygulamada başarılı olması mümkün değildir(Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 46-47, Işık,2008: 296).

Yerel tarih günümüzde artarak hissedilen insanların kendilerini ulustan dahaküçük birimler içinde tanımlama ihtiyacına cevap verir(Stephens,1977: 13). Tarih hızlı sosyal değişimlerin yaşandığı günümüzde özellikle aile tarihi ve yerel tarih yoluyla sosyal bütünleşme için gerekli olan kök ve kimlik duygularının edinilmesine katkı sağlar(Bage,2000:133).

Yerel tarih çalışmalarında; kitaplar, dergiler, haritalar, jeolojik ve coğrafik unsurlar, isimler, arkeolojik kanıtlar, binalar, arşivler, fotoğraflar, müze ziyareti, önemli tarihi eserler, anıtlar, mezar taşları, kiliseler, insanlar, yollar, televizyon programları vb. kullanılan malzemeler ve etkinliklerdir.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programı incelendiğinde yerel tarihle bağlantı kurabileceğimiz kazanımlar vardır (MEB, 2005). Bu kazanımlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programı içinde yerel tarih ile ilgili kazanımlar

Sınıf	Öğrenme Alanı	Ünite Adı	Kazanım
4	Kültür ve Miras	Geçmişimi Öğreniyorum	Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri fark eder.
4	Kültür ve Miras	Geçmişimi Öğreniyorum	Yaşanmış olaylardan ve görsel araç gereçlerden yola çıkarak, Millî Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye'yi betimler
5	Kültür ve Miras	Adım Adım Türkiye	Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve yapıtları tanır
5	Kültür ve Miras	Adım Adım Türkiye	Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır

Kaynak: MEB (2005). Sosyal Bilgiler Programı (4-5). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Öğretmenlerin yerel tarih uygulamalarını derslerde yeterince kullanmadıklarını görmekteyiz. Bunun nedenini yerel tarih uygulamalarının okul dışında yapılan

etkinliklerinde idareden ve gerekli kurumlardan alınan izinlerin zor ve zaman alıcı olması da görülebilir(Şahin,2011:456).

Yerel tarih çalışmalarını uygulamak her geçen yıl öğretmenler için çok daha da zorlaşmaktadır. Okul yılını kapsayan tarihin miktarı artarken, okul yılı uzunluğu aynen kalması, özel konular için resmi izinlerin gerekmesi, öğrencilerin konuyla ilgili başarıları, düzey belirleme sınavlarıyla değerlendirilmesi bütün bunlar öğretmenlerin yerel tarih uygulamalarını sık kullanmayıp, geçmişin hikâyesini saptamak için ders kitaplarını kullanmaya başvurduğunu açıklamaktadır. Tarih dersi yaklaşık iki yüzyıldır ilköğretim programlarında yer almaktadır. Tarih dersleri uzun yıllar boyunca önemli kişi, yer ve tarihlerin ezberlenmesinin şart olduğu bir ders olarak görülmüştür. Bu durum öğrencilerin tarih derslerini sıkıcı ve gereksiz bir ders olarak görmelerine neden olmuştur (Erden, tarihsiz, 36).

İlköğretim sosyal bilgiler dersinde kullanılan yerel tarih çalışmalarıyla, öğrencilerin sıkça dile getirdikleri kitapların sıkıcı olması konusundaki hikâyeleri de azalacaktır. Öğrenciler kendileriyle ilgili yapı üzerinde, onlara anlam ifade eden ve kolayca anlayabilecekleri ve erişebilecekleri mekânlar üzerinde kavramsal yapı oluşturarak bu şekilde tarihi anlama yoluna gitmelidir(Quest, 2006; 2). Okulun bulunduğu bölgenin tarihsel dokusu göz önüne getirilerek, sosyal bilgiler ders programı bağlamında yapılacak okul dışı etkinliklere işlerlik kazandırmalıdır (Safran ve Ata, 1998). Bu yerel tarih uygulamaları yoluyla yapılabilir.

Öğretmen ve diğer eğitmenler yerel tarihin faydalarını her geçen gün artırmaktadırlar. Öğretmen yerel tarih uygulamaları boyunca öğrencilerin dikkatlerini yaşadığı ve birbirini etkilediği topluma çekmeye yardımcı olur. Yerel tarih güncel hayatla yaşamı birleştirir. Yerel tarih çalışmalarını okul dışında yürüten öğrenci pek çok insanla iletişim kurarak araştırma yapmakta ve sorgulamaktadır. Yerel tarih çalışmalarında öğrencilerin kazandığı beceriler: Okuma, yazma, dinleme, konuşma, analiz etme ve sentezleme becerileri gelişir. Bunların yanı sıra;

- Yerel tarih araştırmasında kullanılan yöntemi öğrenir,
- Geçmişin, birey, grup, kültür ve olay etkileşimi sonucunda topluma nasıl şekil verdiğini öğrenir,

- Toplumun sosyal, dini ekonomik ve coğrafi görüşlerini ve birbiriyle alakasını anlar
- Ulusal ve uluslararası düzeylerde meydana gelen yerel olaylar ve olayların arasında ilişkiyi öğrenir,
- Zaman, uzay ve devamlılık hislerini geliştirir(Beem, 1994: 56, Quest, 2006: 44, Şahin,2011: 456).

3.1.2-Yerel tarih kullanımında karşılaşılabilecek problemler

Birçok avantajı yanında yerel tarihin derslerde kullanımıyla ilgili çeşitli güçlükler de vardır. Bu problemler şu şekilde sıralanabilir(Aktekin,2010: 95-100):

Kaynak problemi
Zaman faktörü
Sınırlı imkânlar
Antikacılık merakı
Dar bölgecilik ve fazla basitleştirme
Akademik aşırma/ intihal
Konuyu küçümsemek
Tartışmalı ve hassas konular

Yerel tarih çalışmaları, geçmişten günümüze kalan, yazılı, sözlü, işitsel, görsel, birinci ve ikinci elden kaynaklara dayalı olarak yürütülmektedir. Bu sebeple, bir yerel tarihçinin veya yerel tarihi öğretim etkinliklerinde kullanacak olan öğretmenlerin, tarihsel verilerin sınırlılıklarını bilmeleri gerekmektedir. Griffin ve Lomas' a (1997) göre yerel tarihe dayalı araç gereçlerin sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

Geçmişi algılamadaki farklılıklar: Geçmişe dayalı olarak hazırlanan yazılı ve sözlü çalışmalar, çalışmayı yapanın olayları ve yaşamı algılamasına göre değişebilir. Bu sebeple, özellikle geçmişten kalan yazılı, görsel ve sözlü araç gereçler bu sınırlılıklar dikkate alınarak değerlendirilmelidir.

Geçmişe ait kaynaklarda bulunabilecek hatalar: Geçmişten günümüze kalan bazı materyaller, hata ve eksiklik barındırabilir. Öncelikli olarak, yerel tarihçilerin

kullandığı vesikalar, bilinçli veya bilinçsiz hatalar barındırabilirler(Demircioğlu,2005: 72).

Sonuç olarak; Bage(2000:134–135)'nin özetlediği aşağıdaki ilkelerin uygulanması halinde Türkiye'de okullarda yürütülecek yerel tarih çalışmalarının daha verimli olacağı söylenebilir:

3.1.2.1- Okullardaki yerel tarih çalışmalarında kaynak incelemeye ağırlık verilmelidir. Verilecek ödev veya işlenecek konuyla ilgili kaynak eksikliği varsa o konu sağlıklı bir şekilde araştırılamaz. İşlenmesi düşünülecek konuyla ilgili ulaşılabilecek kaynak tespiti yapılıp, eğer yeterli ve kaliteli kaynak varsa konu işlenmelidir.

3.1.2.2- Yerel tarih, öğrenci merkezli olmalıdır. Öğretmen projeyle ilgili temel hazırlıkları ve öğrencinin bilmesi gerekenleri sağlayıp yardımcı olmalı ama asıl araştırma ve çalışmayı öğrenci yapmalıdır.

3.1.2.3- Yerel tarih araştırmaya yönelik olmalıdır. Öğrenciye ünite boyunca bir tarihçi gibi düşünüp araştırma yapmayı öğrenme şansı verilmelidir. Öğrencilerin önceden görüp hakkında bilgi sahibi olduğu ve rahatlıkla gidip gezebileceği yerlerle ilgili verilecek araştırma ödevi onlara tarihçi gibi düşünebilme yeteneği kazandıracaktır.

3.1.2.4- Mümkün olduğu kadar değişik kaynak kullanılmalıdır. Müze ve tarihi yerlerin ziyareti yanı sıra, sözlü tarih kaynakları, haritalar, tarihi eserler, fotoğraf ve resimler, basılı kaynaklar gibi ulaşılabilen tüm kaynakların avantaj ve dezavantajlarıyla birlikte tartışılarak kullanılması öğrencilerin ilerde yapacakları tarih çalışmaları için de avantajlar sağlayacaktır.

3.1.2.5- Çalışma ilginç ve zevkli hale getirilmeli. Bulunan küçük ve ilginç kanıtlardan hareketle bölgeyle ilgili daha önemli, bilinmeyen konuların tartışılması ve araştırılması teşvik edilebilir. Tarihsel kanıtların geçerliliği çeşitli yollarla sınanabilir.

3.1.2.6- Yerel tarih projeleri proje boyunca elde ettiği kanıtları değerlendirmelidir. Bazı bölgelerde yerel binalar ve olaylarla ilgili efsanevi hikâyeler olabilir. Yerel tarih projeleri bunları derlemeli ama doğruluklarını test etmelidir.

3.1.2.7- Yerel uzmanlar öğrencilerin ilgisini artırmak ve öğretmenlere yardımcı olmak üzere yerel tarih çalışmalarına dâhil edilmeli. Amatör tarihçiler, arşivci ve müzeciler, antikacılar, gazete ve radyocular, uzun yıllardır bölgede çalışan müteahhit, mimar gibi meslek grubundan insanlar işlenen konunun içeriğine göre anlatacak değişik hikayeler ve bilgilere sahip olabilirler ve bu konuda bilgili insanların bilgileri paylaşmasının yollarda bulunmalıdır.

3.1.2.8- Yerel topluluklar çalışmalara dâhil edilmelidir. Kütüphane, yerel gazete ve dergiler, yerel tarih toplulukları, postane, kurum arşivleri, bölgeyle ilgili web siteleri, dini kurumlar, yaşlı insanların evlerindeki malzemeler, yöredeki binalar bu tur çalışmalar için çok zengin kaynak sağlayabilir.

3.1.2.9- Yapılan çalışmalar başkalarıyla paylaşılmalıdır. Yerel tarih çalışması olarak hazırlanan projeler sergi, duvar gazetesi, okul müzesi, yayın, radyo programları, sunum gibi yollarla paylaşılmalı. Bu paylaşım yerel topluluğu, okulun kendi verdikleri bilgileri nasıl değerlendirdiği yolunda aydınlatırken, öğrenciler içinde çok eğitici bir tecrübe olacaktır. Tarihsel bir araştırmanın sonuçlarını başkalarıyla paylaşmak da tarihçi gibi düşünebilmeyi öğrenmenin bir parçası olarak öğrencilere tarihle ilgili çok şey öğretecektir(Aktekin,2010:101).

3.2. Çok Perspektiflilik ya da Tarihe Eleştirel Yaklaşımlar

3.2.1. Eleştirel Düşünme Nedir?

Düşünme insanları diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliklerden birisidir. Bireylerin daha rahat ve bilinçli yaşamalarına, karşılarına çıkan problemleri daha kolay ve en uygun yolla çözmelerine, toplumsal ve bireysel gelişmelerine yardımcı bir unsur olarak kabul edilen düşünme, birey için önemli bir yetidir. Birey hayatın amacını belirlemek, amaca ulaşmada hedeflerini ortaya koymak ve akıllı kararlar vermek için düşünmeden yararlanır (Chaffee, 1994 akt. Semerci, 2003: 64).

Düşünme, bazı sebepler karşısında iç dengesi bozulan bireyin kendisini rahatsız hissetmesi sonucu ve bu halden kurtulabilmek için gerçekleşen zihinsel süreçtir.

Cüceloğlu (2001: 216), düşünmenin zihinsel bir süreç olduğunu söyleyerek, amaca yönelik ve organize olduğunun da altını çizmektedir.

Özden (2002: 19), düşünmeyi "gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallar vasıtasıyla ulaşılan bilgileri, kavramsallaştırma, analiz etme, değerlendirme ve disipline etme işi" olarak tanımlamaktadır. İnsanlar yorum güçlerini, anlama özelliklerini ve problem çözme yeteneklerini deneyimleri sonucunda kazanırlar. Düşünme becerilerine sahip olan bireyler, bilgiyi ne amaçla edindiklerini, nasıl kullanacaklarını ve bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilerek hareket ederler; bu durum düşünmeyi öğrenmeyi ve anlamlı öğrenmeyi de beraberinde getirir (Köken, 2004: 127).

Kazancı'ya (1989: 2) göre de canlılar için yiyecek, su ve hava ne kadar önemli ise, başarılı ve rahat bir insan yaşamı için de düşünme o kadar önemlidir. Bu nedenle düşünmeye, düşünme yollarını öğrenip uygulamaya ve düşünme gücünü geliştirmeye duyulan gereksinim her geçen gün artmış, doğru ve etkili düşünme yolları denenmiş ve öğretilmeye çalışılmıştır.

Düşünme; aklın eleştirel ve yaratıcı yönlerini, akıl yürütme ve fikirler üretmenin kullanılmasını içerir. Bir problemi formüle etme ya da çözme, bir karar verme ya da anlamaya çalışma gibi her zihinsel faaliyette düşünme yer alır. Düşünme yoluyla bireyler yaşamdan bir anlam çıkarırlar. Düşünme sosyal bir bağlamda gerçekleşir; çevre ve kültür tarafından etkilenerek biçimlenir. Düşünmeyi öğrenmek diğer insanlardan yalıtılmış bir ortamda gerçekleşmez (Fisher, 1995, Akt: Semerci,2003, 65).

Düşünme, zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği; zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma; tasarlama, anımsama olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2007).

Düşünme, "girdi", "işlem" ve "çıktı"dan oluşan süreçtir. Düşünme sürecinin girdi boyutunu, düşünmenin önkoşulu olan, bilgi edinme yani öğrenme oluşturur. İşlem boyutunda, bilgiyi yeni bir durumda amaca dönük ve bilinçli olarak kullanma yer alır. Çıktı boyutunu ise yeni bilgiye ulaşma (anlama, kavram-ilke oluşturma, dilsel anlatım

vb.) veya bir davranış gösterme (karar verme, sorun çözme, alıştırma yapma, düzenleme vb.) oluşturur (Sağlam, 2002: 4).

Düşünme eldeki bilgilerin daha ötesine gitme, mevcut bilgilerden başka bilgilere ulaşma şeklinde de tanımlanabilir(Semerci, 1999: 211).

Hata ve yanlılıkların insanın doğası gereği yararlı oldukları durumların bulunduğunu söylemek çok yanlış olmayacaktır. Özellikle, karşılaşılan belirsizlik durumlarında bilginin yeterli olmaması ve çoğu zaman bu belirsizlikle birlikte karar vermek için zorunlu olan zaman sınırlılığı, kullanılan kestirme yolları, hataları ve yanlıkları uyumlu davranışlar haline sokmaktadır. Diğer bir uyumsal sistem de, doğaya uyum sağlama becerisi olarak tanımlayabileceğimiz rasyonel düşünme ve zekâdır. Zekâ ölçümleri ile olumlu doğrusal ilişki gösteren eleştirel düşünme, kendi düşüncemizi ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç olarak tanımlanabilir. Bu sürecin en önemli özelliği, sonunda bir yargıya ya da yoruma varılması gereken durumlarda ya da olgular arasındaki ilişkiler hakkında fikir yürütmek gerektiğinde neden sorusunun sorulabilmesidir. “Neden ?” sorusu bize sadece yanıtını bulmamız için sorulan bir soru değildir; bu soru aynı zamanda karşılaşılan yanıtlardaki nedensellik ilişkilerinin sorgulanmasını da sağlar. “Neden?” sorusu, önermenin hem içinde barındırdığı hem de dışında kalan değişkenleri bulmamıza olanak sağlayabilir ve ancak bu yolla önermenin doğrulanması ya da yanlışlanması mümkün olabilir(Kökdemir, 2005: 218).

Bloom’un Eğitim Amaçlarının Aşamalı Sınıflaması’na göre hatırlatmaya yönelik düşünme, karar vermeye yönelik düşünme, analiz etmeye yönelik düşünme ve karşılaştırmaya yönelik düşünme biçimlerini Şahinel(2002; 30) ve Özden (1999; 105) şu şekilde açıklamaktadırlar:

Hatırlamaya yönelik düşünme: En basit düzeyde öğrenmeye dayalı bu düşünme türü, temel bilgiler, gerçekler, tanımlamalar, bakış açıları vb. ile ilişkilidir. Hatırladığını söyleme, tekrar etme, tanımlama hatırlamaya yönelik düşünmeye ilişkin beceri örnekleridir.

Kavramaya yönelik düşünme: Var olan bilginin bir başka biçime dönüştürülmesi, ilişkilerin yorumlanması, fikirlerin karşılaştırılmasıyla ilgilidir. Olayları kendi sözcükleriyle açıklama, yorumlama, olaylar arasında karşılaştırma yapma kavramaya yönelik düşünmeye ilişkin beceri örneklerinden bazılarıdır.

Pratik düşünme: Bir diğer adıyla uygulamaya yönelik düşünmedir. Bireyin edinmiş olduğu bilgileri yeni bir durumda ya da herhangi bir sorunun çözümünde kullanılmasıyla ilgilidir. Varolan bir bilgiyi yeni duruma uyarlama, farklı fikirleri sınama, çözüm önerileri üretme pratik düşünmeye ilişkin beceri örnekleri arasında verilebilir.

Analitik düşünme: Bir bütünü parçalarına bölme, parça bütün ilişkisini kurma, neden ve sonuçları görme ile ilgilidir. Parçalama, sıralama, neden ve sonuçları irdeleme analitik düşünmeyle ilgili beceri örneklerinden bazılarıdır.

Sentezci düşünme: Elde edilen bilgilere dayanarak yeni bir davranış, düşünüş ya da özgün bir ürün ortaya koyma ile ilgilidir. Sentezci düşünebilen birey kendi tarzını yaratma, parçaları birleştirme gibi bir takım becerileri gösterir.

Yargısal düşünme: En üst düzeyde bir düşünme biçimidir. Birey edindiği bilgilerden çevreye yeni bir anlam yükler ve olayları, kişileri, olguları bu çerçeve içinde değerlendirir.

Kazancı, düşünmeye verilen önem ve onun geliştirilmesine duyulan önem ve isteğin aşağıdaki nedenlerden kaynaklandığını belirtmektedir(1989, 2-3):

- Düşünme, insan çabasını belli bir amaca ya da sonuca yöneltir. İnsanı kötü alışkanlıkların tutsağı olmaktan kurtarır. İnsana, yeterince bilgi toplamadan yanlış ve yanlı kararlar verme yerine düzenli ve sistemli biçimde toplanmış bilgiler yardımıyla yön vermesini sağlar.

- Düşünme, insanın karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri önceden kestirmesine yardımcı olarak, onları karşılamada, onlara karşı hazırlıklı olmada en önemli rolü oynar.

En basit işten en karmaşığa kadar, ileri görüşlülük ve doğru davranış ancak geliştirilmiş bir düşünme gücünden kaynaklanır.

- Düşünme, kavramlarının oluşmasında ve gelişmesinde, her gelişen kavramın birey için anlam kazanmasında da rol oynar. Her alandaki düşünme, ilerleme ve gelişmenin kavramların zenginliği ve sağlamlığı oranında geliştiği bir gerçektir.

- Düşünme hem bireylerin, hem toplumların güvenilir ve sürekli bir yaşayış biçimine kavuşmaları için gerekli ortamın hazırlanması ve bu ortamın sürekliliğinin sağlanmasında en önemli rol oynar.

Yirminci yüzyılın başlarına kadar mantık doğru düşünmenin kurallarını araştıran bir bilim olarak görülmüş ve düşünme derinlemesine bir mantık bilgisine dayandırılmıştır. Doğru düşünme ise temelinde geçerli ve tutarlı önermeler bulunan geçerli çıkarımlar yapmaya dayandırılmış ve düşünmenin durumsal etkenlerden etkilenmeyeceğine inanılmıştır. Bu görüşe göre öğrencilerin düşünmeyi öğrenebilmesi için problem çözmeyi öğrenmesi gereklidir. Bir öğrencinin düşünmedeki başarısı ise o öğrencinin çözebildiği problem sayısı ile ölçülür(Atabek ve Gençoğlu, 1998; Aybek,2006: 22).

Yukarıda Bogen(2001)'nin de belirttiği gibi, Hermann (1990'dan akt. Özden,1999)' da beynin sol yarı küresinin en önemli işlevlerinden birisinin eleştirel düşünme olduğunu belirtmiştir.

Kazancı (1989)' ya göre de son yıllarda yaygınlık kazanan görüşlerden biri de bireylerin "ne" düşündüklerinden çok "nasıl" düşündüklerinin bilinmesi ve bunun bireylere öğretilmesidir. Bu yönelim, bir diğer önemli düşünme türü olan eleştirel düşünme kavramını ortaya çıkarmaktadır(Aybek,2006: 24).

Özden(2003: 145) düşünme becerilerini; "eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinden oluştuğunu" belirtmektedir. Farklı amaçları olan farklı düşünme biçimleri bulunmaktadır. Eleştirel düşünme bireyin elde ettiği bilgiyi sürekli sorgulayarak, standartlara ve ölçütlere göre değerlendirme ve bir yargıya varmasını

sağlayan beceridir diyebiliriz(Semerci, 1999: 12). Yani düşünme becerilerine sahip olan bireyler, bilgiyi ne amaçla edindiklerini, nasıl kullanacaklarını ve bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilerek hareket ederler; bu durum düşünmeyi öğrenmeyi ve anlamlı öğrenmeyi de beraberinde getirir(Köken, 2004: 127).

Lipmann'a (1988) göre düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki farklar şunlardır:

Düşünme	Eleştirel Düşünme
Tahmin etme	Yordama
Tercih etme	Değerlendirme
Gruplama	Sınıflama
İnanma	Varsayma
Çıkarımda bulunma	Mantıksal çıkarımda bulunma
İlişkileri fark etme	İlişkiler arasındaki ilişkileri fark etme
Nedensiz seçenekler sunma	Seçenekleri nedenleriyle birlikte sunma
Ölçütsüz yargılama	Ölçütlü yargılama

Şekil:3.1: Düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki farklar

Eleştirel düşünme konusunda önemli çalışmalarıyla tanınan Richard Paul (1991,125), eleştirel düşünmeyi, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak tanımlamıştır.

Norris(1985: 40-45) ise eleştirel düşünmeyi, öğrencilerin tüm bildiklerini bir konuya uygulayarak kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranışlarını değiştirmeleri olarak tanımlamıştır.

Beyer(1987: 32-33)'e göre, eleştirel düşünme, bilginin doğruluğunun, kesinliğinin değerlendirilmesidir ve inançların, argümanların ve bilgi iddialarının bir değeridir. Chance(Şahinel, 2002: 4)'de eleştirel düşünmeyi, "olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma,

çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneği olarak tanımlamıştır".

Eleştirel düşünmenin kökleri bundan 2500 yıl öncesine, Sokrates'ın diyaloglarına dayanmaktadır. Sokrates bu diyaloglarda, sorularla karşısındakinin düşüncelerini incelemesini, bu düşüncelerin mantıksız olabileceğini bulmasını sağlamıştır. İnanmaya değer düşünceleri kabul önce düşüncelerin irdelenmesinin, kanıtların, mantık yürütme biçiminin, varsayımların, temel kavramların analiz edilmesinin ve derinlemesine soru sormanın önemini göstermiştir. Ortaçağda, eleştirel düşünmenin, düşünür von Aquin'in yazıları ve öğretilerinde daha sistematik hale geldiği görülmektedir. ve yüzyıllarda), bir grup skolastik düşünür, din, sanat, toplum, insan doğası, yasalar ve özgürlük gibi kavramları eleştirel yaklaşımla ele almışlardır. Erasmus ve insan yaşamına ilişkin pek çok bilginin araştırılması ve eleştirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. İngiltere'de Francis Bacon, insanın bilgiyi araştırırken zihnini nasıl yanlış kullandığına ve bilgiyi elde etme süreçlerine dikkat çekmiştir. Elli yıl sonra, Fransa'da sistematik bir disipline gereksinimi olduğunu tartışmıştır. Sistematik kuşku ilkesine dayanan bir eleştirel düşünme yöntemi geliştirmiştir. Aynı dönemde Sir Thomas Moore, var olan bütün konuların eleştiriye tutulduğu Ütopya ile yeni bir sosyal düzen modeli geliştirmiştir. Rönesans ve Rönesans sonrası eleştirel düşünme öğretileri, bilimin, demokrasinin, insan haklarının ve özgürlüğün gelişmesinin yolunu açmıştır. İtalyan Rönesansı'nda, Machiavelli, günün politikalarını eleştirel olarak değerlendirmiş ve modern eleştirel politik düşünmenin temellerini ve yüzyılda İngiltere'de ve Locke de gibi düşünenin eleştirel zihnine aynı güveni göstermişlerdir. Hobes dünyadaki var olan her şeyin kanıtlarla ve gerekçelerle açıklanacağını savunan natüralist bir bakış açısı göstermiştir. Locke, günlük yaşamın ve düşünmenin genel analizini savunmuştur. Dünyada kabul edilen görüşleri sert bir biçimde eleştirmiştir. Bayie, Montesquieu, Voltaire ve Diderot gibi Fransız aydınlanmacıların eleştirel düşünmeye büyük katkıları olmuştur. Bu insan zihninin mantıkla disipline edildiğinde toplumsal ve politik dünyanın doğasını daha iyi anlayabilecek duruma geleceğini savunmuşlardır. Düşünmenin zayıf güçlü yanlarını belirlemek için mantığın kendine dönmesi gerektiğini belirtmişlerdir. 19. yüzyılda, eleştirel düşünme ve Spencer tarafından daha da genişletilerek sosyal alanda da ele alınmıştır. Marx tarafından kapitalizmin problemlerine uygulanarak ekonomik eleştirinin geliştirilmesini sağlamıştır. İnsan kültürünün tarihine ve biyolojik yaşamın

temeline uygulanarak insan soyuyla ilgili çalışmalarına yol göstermiştir(Koç,2007:117-118).

Eleştirel düşünmenin gerçekleşebilmesi için bazı ölçütlerin bulunması gerekmektedir. Bu ölçütler standartlar, kanunlar, kurallar, gereksinimler, özellikler, normlar, amaçlar, gözlemler ve politikalar olarak sıralamıştır. Eleştirel düşünme, insanlık tarihi kadar eski ve bilginin niteliğini ve niceliğini arttırmak için gösterilen çabaların paralelinde düşünmenin niteliğini ve niceliğini arttırmak ve geliştirmek için gösterilen bilinçli çabadır(Lipmann, 2003: 206-212).

Özden (2003: 158), eleştirel düşünmeyi, bireyin kendi düşüncelerinin farkında olarak, başkalarının düşüncelerini de göz önüne alması ve bireyin kendi kendisini, başkalarını ve çevresindeki olayları anlamlandırmaya çalışan aktif bir süreç olarak tanımlamıştır. Gültekin'e (2004: 42) göre eleştirel düşünme, herhangi bir durum, sav veya olayın doğruluğunu, yanlışlığını değerlendirme ve karar verme sürecidir. Aynı zamanda eleştirel düşünme, özel bir düşünce alanına ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve özdenetimli düşünme şeklidir(Demirel, 2003: 36; Gömleksiz ve Kan, 2009: 40).

İlköğretim temel amaçlarının en önemlilerinden birisi öğrencilere yaşamla ilgili temel becerileri ve üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaktır. Bu temel becerilerin en önemlilerinden birisi de kuşkusuz eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme becerisini kazanan birey doğru mantıklı karar verir, sosyal sorunlara karşı duyarlı olur, sorunları doğru olarak anlayabilir, yorumlayabilir, analiz edebilir ve sorunu uygun şekilde çözebilir(Şahinel, 2005; Çalışkan, 2009: 60).

Eleştirel düşünme becerisini kazandırmanın en iyi yollarından biri ise; problem çözme sürecinin uygulandığı, bireyin süreç içerisinde kişisel deneyimler yaşadığı, diğer bireylerle etkileşimde bulunduğu, sürece aktif olarak katıldığı araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıdır (Çalışkan, 2009: 60).

Altan (1998: 218) ise eleştirel düşünmenin düzenleyiciliğini vurgulayarak, sahip olduğumuz yargıları düzenleyen ve onlara üstünlük kazandıran temel bir beceri olduğunu ifade etmiştir(Gömleksiz ve Kan, 2009: 40).

Eleştirel düşünme, yaptığımıza ya da inandığımıza karar verirken nedenli ve yansıtımcı düşünmedir(Enis, 2002). Akınoğlu(2003)'na göre eleştirel düşünme bilgi edinme sürecinde, irdelemeyi, çok yönlü sorgulayabilmeyi gerektiren düşünme süreçlerini etkili, tarafsız ve disiplinli bir şekilde uygulayabilmeyi, yeni durum ve ürünleri kıstaslara dayalı değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içeren zihinsel ve duyuşsal bir süreçtir(Çalışkan, 2009: 60).

Eleştirel düşünce, insan düşüncesinin güçlü ve zayıf yanlarını tanımlamak ve sonuçta onu daha gelişmiş bir biçime sokma yeteneği olarak tanımlanmaktadır(Köksal,2002: 88 Center for Critical Thinkineg'den naklediyor).

Modern eleştirel düşünme geleneğinin babası olarak görülen Dewey, eleştirel düşünmeyi yansıtıcı düşünme kavramını kullanarak açıklamış ve tanımlamıştır: Bir inanç ya da bilgi üzerinde, destekleyen dayanaklar ve amaçlanan sonuçlar ışığında; aktif, sürekli ve dikkatli düşünme(Fisher, 2001; Hagelskamp, 2000). O dönemden itibaren, eğitimciler yansıtıcı düşünme olarak adlandırdığını çeşitli kavramlar kullanarak tanımlamaya çalışmışlardır ve Johnson yürütme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, üst bilişsel beceriler, üst biliş, karar verme ve problem çözme kavramlarının eğitimciler tarafından birbirinin yerine kullanılmakta olduğunu belirtmişlerdir. Cuban bu sözcükler arasındaki ince farklılıkların göz ardı edildiğini vurgulamakta, Johnson'a göre ise, eleştirel düşünmeye ilişkin yeterli bir kuram oluşturmadan önce, temel işlerden biri bu sözcükler arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır(Hagelskamp, 2000).

Glaser, eleştirel düşünmeyi, (1) deneyim alanı dâhilinde, problemlerin ve konuların mantıklı bir yolla alınması tutumu; (2) mantıklı soruşturma ve akıl yürütme yöntemleri bilgisi ve (3) bu yöntemlere başvurmada kullanılan bazı beceriler olarak tanımlamaktadır(Fisher, 2001).

Ennis, eleştirel düşünmeyi, neye inanılacağı ya da ne yapılacağı konusunda karar vermeye odaklanan mantıklı, yansıtıcı düşünme olarak Ennis'in tanımında yer alan yansıtıcı ve mantıklı kavramları önceki dönemlerde yapılan tanımlarda da yer almaktadır. Ancak Ennis, karar vermeyi vurgulamakta ve karar vermeyi eleştirel düşünmenin bir parçası olarak ele almaktadır(Hagelskamp, 2000). Paul ve eleştirel

düşünmeyi, kişinin her tür konu, içerik ve problemle ilgili düşünmenin gerekli yapılarını bilinçli bir şekilde izleyerek ve entelektüel ölçütlerle karşılaştırarak düşünmesinin kalitesini artırdığı düşünme türü olarak Facione ve (2000) aktardığına göre, eleştirel düşünme, ne yapılacağı ya da neye inanılacağı konusunda yansıtıcı bir yolla yargılamadır. Yansıtıcı bir yolla yargılama ifadesi, düşünme sürecinin düzenliliğini ve bu süreç ile ilgili analiz, yorumlama, çıkarım, açıklama, değerlendirme ve birinin kendi akıl yürütmesini düzenlemesi ve düzeltmesi gibi bilişsel beceriler eleştirel düşünmenin merkezini (1988), eleştirel düşünmeyi, "kendi düşünmemizi ve başkalarının düşünme biçimlerini dikkatlice inceleyerek dünyamızı yorumlamak için gösterdiğimiz aktif, amaçlı ve örgütlü çabalarımız" olarak tanımlamaktadır(Rudd, 2006: 1 akt. Koç,2007: 120).

Yukarıdaki tanımlara göre, eleştirel düşünme, düşünme hakkında sahip olmayı ve herhangi bir durum karşısında düşünme sürecini bilinçli bir biçimde işletmeyi, düşünmeyi düzenlemeyi gerektirmektedir(Koç,2007:120).

Eleştirel düşünmeyi daha iyi kavrayabilmek için, eleştirel düşünmenin ne olmadığı üzerinde durmak gerekir. Çünkü çevremizde bireyler arasında eleştirel düşünme oldukça yanlış ve eksik anlaşılmaktadır.

- Negatiflik (olumsuz yön bulma) değildir.
- Kendiliğinden oluşan, denetimsiz, otomatik bir düşünme türü değildir.
- Bir ürün değildir; bir süreçtir.
- Çabucak yargıda bulunma değildir.
- Önyargılı bir yaklaşım değildir.
- Her şeyi siyah ve beyaz, doğru ve yanlış, güzel ve çirkin şeklinde görmek değildir.

3.2.2- Eleştirel Düşünmenin Özellikleri:

Eleştirel düşünme, birçok zihinsel etkinliği içeren çok yönlü bir süreçtir. Eleştirel düşünen bir birey karşılaştığı problemlere gerçekçi çözümler üretir, yeni fikirlere açıktır, olaylara ve kişilere farklı açılardan bakması gerektiğini bilir, başkalarının fikirlerine saygı duyar, paylaşımcıdır, kendisiyle ve toplumla barışıktır. Bireylerin bu becerileri kazanmaları, yaşamları boyunca karşılaştıkları problemlere

sağlıklı çözümler üretme konusunda yardımcı olacaktır. Çünkü eleştirel düşünme; problem çözme, yaratıcı düşünme, analiz etme, karar verme gibi birçok önemli becerinin kullanılmasını sağlayan zihinsel bir süreçtir(Yağcı,2008: 47).

Eleştirel tartışan yazarların, eleştirel düşünmeyi, eleştirel düşünürken başvurulan ölçütler, düşünme unsurları, eleştirel düşünenin sahip olması özellikler ve beceriler ile açıkladıkları eleştirel düşünmeye bütüncül bir bakış açısı sağlaması bakımından aşağıda Paul'ün Eleştirel Düşünme Modeli'nde yer alan eleştirel düşünme ölçütleri, düşünme öğeleri, eleştirel düşünenin özellikleri ve eleştirel düşünme becerileri ele alınmaktadır. Paul'ün geliştirmiş olduğu eleştirel düşünme modeli, pratik ve esnek bir yaklaşım sunmaktadır. Paul eleştirel düşünme öğretimine ilişkin yaklaşımını, düşünmeyi her tür sorun ve konuda, aynı düzeyde akademik konularda ve günlük problemlerde başvurulabilecek genel bir model olarak sunmaktadır. Ayrıca bu model, düşünmesini geliştirmek isteyen, ilkokul öğrencilerinden yetişkinlere kadar herkesin kullanabileceği düzeydedir(Reed, 2005 akt. Koç,2007:124).

3.2.2.1-Entelektüel Alçak Gönüllülük: Bilgisizliğin Farkında Olma: Entelektüel alçak gönüllülük, yol açan doğuştan gelen karşı duyarlılığı kapsayan, kişinin kendi bilgisinin sınırlarının farkında olması durumudur. Bu, aynı zamanda kişinin eğilimlerinin, önyargılarının, bakış açısının sınırlılıklarının ve bilgi boyutunun farkında olmasını gerektirir(Paul ve Elder, 2001 akt. Koç,2007:124).

3.2.2.2- Entelektüel Merak: Entelektüel merak; kişinin bilginin hazır, kolay anlaşılır olmaması durumunda bile bilgiye öğrenmeye istekli olmasıdır. Entelektüel merak ve bilmeye karşı duyulan istek açık fikirli eğitilmiş insanın belirgin özellikleri arasındadır. Meraklılık, birinin uzmanlık bilgisi ve profesyonel uygulama becerisini geliştirme potansiyelinin ölçütü olmaktadır (Facione ve Facione, 2000; Koç,2007:124).

3.2.2.3- Sistematiklik: Sistematiklik; kişinin araştırmada, sorgulamada örgütlü, düzenli, odaklanmış ve sabırlı olmasıdır. Gösterilen problem alanı her ne olursa olsun problem çözme ve karar vermede örgütlü yaklaşımlar mantıklılığın işaretidir(Facione ve Facione, 2000 akt. Koç,2007:124).

3.2.2.4- Gerçeği Arama: Verilen bir içerikte en iyi bilgiyi elde etmek için istekli olma eğilimidir. Kişinin sorular sormada cesaretli, bulguların kendi ilgilerini ya da yerleşmiş görüşlerini karşılamaması durumunda bile araştırmayı sürdürmede dürüst ve nesnel olmasıdır (Facione ve Facione, 2000 akt. Koç,2007:125). Eleştirel düşünen bireyler karşılaştıkları durum ve sorunun nedenlerini, karşılaştıkları düşünce ve tezlerin dayanak noktalarını belirlemeye çalışırlar(Akbıyık, 2002, 10).

3.2.2.5- Entelektüel Cesaret: Entelektüel cesaret, duygusal olarak reddettiğimiz ya da çok az dikkate aldığımız fikirlerle, inançlarla ya da açılarıyla cesurca ve adilce yüzleşmek için içsel bir baskı hissetme olarak tanımlanabilir.

3.2.2.6- Entelektüel Empati: Entelektüel empati, başkalarını içtenlikle anlayabilmek için kişinin kendisini onların yerine koymasıdır. Entelektüel empatiye sahip olabilmek için, başkalarının bakış açılarını ve düşünmelerini tam olarak yeniden ve kendi fikirlerini, varsayımlarını işe katmadan başkalarının fikirleri ve varsayımlarıyla muhakeme yapabilmek gerekmektedir (Paul ve Elder:2001 akt. Koç,2007:125). Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler diğer bireylerin düşüncelerini ve eylemlerini empati yoluyla anlamaya çalışırlar(Akbıyık, 2002, 10).

3.2.2.6- Entelektüel Dürüstlük: Entelektüel dürüstlük kişinin kendi düşünmesine sadık kalması ve başkalarının taşımasını beklediği aynı entelektüel ölçütlere tutarlı bir uymasıdır. Entelektüel dürüstlüğe sahip olabilmemiz için kendi düşünme ve eylemimizdeki çelişkileri ve dürüstçe kabul etmemiz ve bunları söyleyebilmemiz gerekmektedir (Paul ve Elder:2001; Koç,2007:125) Eleştirel düşünenler güvenilir bilgi kaynakları kullanmanın öneminin ve gerekliliğinin farkındalar. Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler, güvenilir kaynaklardan bilgi edinirler ve kullandıkları bilgi kaynaklarını belirtirler. Eleştirel düşünenler alternatif bilgi kaynaklarını araştırarak, bilgi kaynaklarını karşılaştırarak, ortak veya karşıt görüşleri belirleyerek, bilgi kaynağını sorgulayarak bilgi edindikleri kaynağın güvenirliğini belirlerler (Akbıyık, 2002, 10).

3.2.2.7- Entelektüel Sabır: Entelektüel sabır; entelektüel bir iş üzerinde çalışırken karşılaşılabilecek engellere ve karmaşıklığa rağmen çalışmayı sürdürme, yola devam etmedir. Bazı entelektüel problemler karmaşıktır ve kolayca çözülemeyebilir, en çok

entelektüel sabra sahip kişiler bu karşısında pes etmeyen kişilerdir (Paul ve Elder: 2001 akt. Koç,2007:125).

3.2.2.8- Düşünmeye Güven: İyi Düşünmenin Değerini Kanıtladığının Farkında Olma: Düşünmeye kişinin kendisinin ve yüksek uygun ortam yaratıldığında en iyisini ortaya koyabileceklerine dair inanca dayanır. Düşünmeye insanın doğasında ve sosyal yaşamda yer alan derin- oturmuş engellere rağmen, bütün insanların uygun motivasyon ve eğitimle, bağımsız ve mantıklı düşünebileceğine, objektif bir bakış açısı geliştirebileceğine, mantıklı sonuçlara ulaşabileceğine ve akıllı ve rasyonel gerekçeler sunabileceğine ilişkin sıkı bir inancı gerektirmektedir(Paul ve Elder, 2001). Facione ve (2000) özgüven olarak ele aldıkları eleştirel düşünen özelliği Paul'ün düşünmeye güven olarak ele aldığı özellikle benzerlik göstermektedir. Facione ve Facione'e (2000) göre, özgüven; birinin akü yürütme süreçlerine ve düşünerek ulaşılan yargıya güven duymasıdır ve problemlerin rasyonel çözümünde başkalarına fırsat tanınmasıdır(Koç,2007:125).

3.2.2.8- Entelektüel Özerklik: Bağımsız Bir Düşünen Olma: Entelektüel özerklik, kendi kendine ideal düşünmeye dayanan içsel isteklendirme; kişinin kendi inançlarının, değerlerinin ve düşünme tarzının rasyonel öz- kaynağının olması, birinin düşünmesinin kontrolü ve yönünün başkalarına bağımlı olmaması olarak tanımlanmaktadır(Paul ve Elder, 2001 akt. Koç,2007:125).

Özden(2003, 158) eleştirel düşünmenin beş temel özelliği bulunduğunu ifade etmiş ve bunları şu şekilde açıklamıştır;

- Eleştirel düşünme aktif olmayı gerektirir: Eleştirel düşünme esnasında zekâmızı, bilgimizi, belleğimizi ve bilişsel becerilerimizi aktif olarak kullanırız. Aktif olarak düşünen kişi, kendini etkileyen olayın dışında kalmaz, olaylara yön vermeye çalışır.

- Eleştirel düşünme bağımsız olmayı gerektirir: Eleştirel düşünme hiçbir ön yargı kabul etmez ve hiçbir otoriteye dayanmaz.

- Eleştirel düşünme, yeni düşüncelere açık olmayı gerektirir: Eleştirel düşünen kişi, kendi düşünceleriyle farklı düşünceleri gözden geçirir ve alması gerekenleri alarak kendi düşüncelerini zenginleştirir.

- Eleştirel düşünme, düşüncelerini destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı gerektirir: Eleştirel düşünen kişi, ileri sürdüğü her düşüncenin sebeplerini ve delillerini açıklayabilir.

- Eleştirel Düşünce Organizasyonu gerektirir: neyin sebep, neyin sonuç olduğunu, nelerin delil olarak kullanıldığını, hangi düşüncelerin temel, hangi düşüncelerin destekleyici olduğunu açıklama kolaylığı sağlar.

Paul ve Elder(2008) eleştirel düşünmeyi, kendini yöneten, disipline eden ve kendini düzelten bir düşünme biçimi olarak ifade etmektedir. Ayrıca kendini iyi yetiştirmiş bir eleştirel düşünürün özelliklerini şu şekilde belirtmiştir;

- Önemli soru ve problemler alır ve onları açıkça formüle eder.

- Uygun bilgiyi toplar ve değerlendirir. Bunu yaparken, etkili şekilde yorumlamak için soyut düşünceleri kullanır, uygun kıstas ve standartlara göre test eder.

- Açık fikirli düşünür ve alternatif düşünce sistemleri kullanır. Varsayımları, ipuçlarını ve pratik sonuçları değerlendirir ve tanımlar.

- Karmaşık problemlere çözümler önermede başkalarıyla etkili iletişim kurar.

Amerikan Felsefeciler Birliği, eleştirel düşünen bireyin özelliklerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir (Facione ve Facione,1996):

-Sürekli araştırır
-Sürekli neden arar
-Açık fikirlidir
-Ön yargısızdır
-Yargılarında dürüsttür

-Alçak gönüllüdür
-Konular hakkında net bir bakış açısına sahiptir
-Ölçüt seçiminde mantıklıdır

3.2.3. Eleştirel Düşünme Becerileri:

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında;

- Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
- Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenirliklerini test edebilme,
- İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
- Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
- Tutarsız yargıların farkına varabilme,
- Etkili soru sorabilme,
- Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme
- Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzerleri vardır.

Eleştirel düşünme becerilerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, bunlardan ilk ve en kapsamlı çalışmanın Robert Ennis'e ait olduğu söylenebilir. Robert Ennis eleştirel düşünme becerilerini on iki madde olarak özetlemiş(Fisher, 1995-Aybek,2006: 26). Robert Ennis (Fisher,1995 akt. Koç,2007:126) 12 eleştirel düşünme becerisi tanımlamıştır. Bunlar ilgili birer soruyla birlikte aşağıda verilmektedir:

- Bir ifadenin anlamını kavrama. Bu ifade anlamlı mı?
- Muhakemede anlam bulanıklığı olup olmadığını belirleme. İfade açık mı?
- İfadelerin birbiriyle çelişip çelişmediğini belirleme. İfadeler tutarlı mı?
- Bir sonuca varılıp varılmadığını belirleme. İfade mantıklı mı?
- İfadelerin yeterince belirleyici olup olmadığını belirleme. İfade kısa ve öz mü?
- İfadelerin bir uygulayıp belirleme. İfade bir kuralı takip ediyor mu?
- Bir gözlem ifadesinin güvenilir olup olmadığını belirleme. İfade doğru mu?
- Bir tümevarım sonucunun doğrulanıp doğrulanmadığını belirleme. İfade kanıtlanmış mı?
- Sorunun tanımlanıp tanımlanmadığını belirleme. Alakalı mı?

- Bir şeyin varsayım olup olmadığını belirleme. Bu bir varsayım mı?
- Bir tanımın yeterli olup olmadığını belirleme. İyi tanımlanmış mı?
- Bir ifadenin kabul edilir olup olmadığını belirleme. Doğru mu?

Henderson(1973)' a göre ise, eleştirel düşünme süreci aşağıdaki becerileri içerir:

- **Tanımlama:** Problem sayılan durum tanımlanır.

- **Hipotez (Denence) kurma:** Probleme yönelik denenceler kurulur.

- **Bilgi Toplama:** İhtiyaç duyulan bilgiler saptanır, toplanır ve uygun olanlar ayıklanır

- **Yorumlama ve genelleme:** Eldeki bilgiler karşılaştırılarak yorumlanıp genellemeler yapılmaya çalışılır.

- **Akıl yürütme:** Mantıksal hatalar sebep-sonuç çerçevesinde araştırılır, ihtiyaç duyulan noktalarda ek bilgiler sunulur.

- **Değerlendirme:** Standartlar belirlenir, verilerin uygunluğu değerlendirilir ve hükümlere ulaşılır.

- **Uygulama:** Tümevarım yolu ile elde edilen hükümler uygulanır.

Henderson(1973) bu sıralamada tam bir görüş birliğinin olmadığını, ancak karmaşık bir süreç olan eleştirel düşünme sürecinde farklı sıralamalar da olsa genel olarak bu becerilerin kullanıldığını belirtmiştir(Aybek, 2006: 27).

Yukarda bahsedilen beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır(Kökdemir, 2000). 21.yüzyılın teknolojik ve eğitimsel talepleriyle karşılaştığımızda eleştirel düşünme temel bir beceri olarak karşımıza çıkmasına rağmen, bu beceriyi eğitimsiz zihinlere kolayca ve doğal yoldan kazandırmak zor görünmektedir(Doğan ve Dinç,2007: 197)

Eleştirel düşünme, günümüzde başarılı bir yaşamın sürdürülebilmesi için, sadece eğitimcilerin değil, kamu yönetiminde bulunan bürokratların ve genel olarak işverenlerin de önem verdiği bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme eğitiminin amaçları çok geniş olmakla birlikte, önermelerin incelenmesinin, kişinin kendisinin ve diğer insanların fikirlerinin olası etkilerinin gözden geçirilmesinin ve bireyin kendi düşünme sürecinde düşebileceği hata ve yanlılıkların farkında olmasının bu tür bir eğitimin temel amacını oluşturduğunu belirtmektedir. Bu özellikleri kazandırmak için Cohen'in(1993) önerisi, derslerde olayları tek bir bakış açısından anlatmak yerine, öğrencilerin farklı bakış açılarının neler olabileceğini görebilecekleri ve üzerinde düşünebilecekleri tartışma egzersizleri yaptırmaktadır. Bu egzersizler, örneğin psikolojiye giriş derslerinde, sadece kuramların daha iyi anlaşılmasına değil aynı zamanda hem eğitimcinin ve hem de öğrencinin bu eğitimden doyum almasını sağlayan önemli bir faktördür(Kökdemir ve Demirutku, 2000).

Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme genelde birlikte anılmaktadır. Yaratıcı düşünme yeni bir fikri ya da tasarımı ortaya çıkarmak olarak kabul edilirken, eleştirel düşünme ise bütün bunların değerlendirilmesi ve sorgulanmasını karşılamaktadır (Üstündağ, 2003: 79). Gibson(1995: 27-28) da aynı şekilde eleştirel düşünmenin, problem çözme, karar verme, akıl yürütme gibi zihinsel süreçlerle birlikte anıldığını, hatta bu kavramların çoğu zaman birbirleri yerine kullanıldıklarını ancak aralarında az da olsa farklılıkların bulunduğunu belirtmiştir.

Altan(1998: 218) ise eleştirel düşünmenin düzenleyiciliğini vurgulayarak, sahip olduğumuz yargıları düzenleyen ve onlara üstünlük kazandıran temel bir beceri olduğunu ifade etmiştir. O halde eleştirel düşünme yaratıcı düşünmenin üstünde bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünen bireyin kendi yaratıcı düşüncelerini bile sorguladığını, değerlendirdiğini ve onlara şekil verdiğini söylemek mümkündür. Birey, kendi kendini geliştirerek ve bazı temel adımları atarak eleştirel düşünmeye ulaşabilir İkinci adım, kişinin başkalarının düşünce süreçlerinin farkına varabilmesidir. Son adım ise öğrenilenlerin uygulanmasıdır. Birey gördüğü, öğrendiği ve kendisinde var olup geliştirdiği özellikleri hayata geçirerek, eleştirel düşünebilme becerisini yakalamış olacaktır.

Semerci ve Semerci(2001: 811), eleştirel düşünme becerilerini entelektüel şüphecilik, eleştiri yapma, esneklik, sabır, düşünerek hareket etme, açık niyetlilik, ikna etme, özerklik ve bağımsızlık şeklinde sıralamaktadır(Gömleksiz ve Kan, 1999: 41).

Yukarıda yapılan bütün açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, eleştirel düşünmenin farklı tanımları olmasına karşın, aşağı yukarı bütün tanımlarda, eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, karşılaştırma, değerlendirme ve kullanma yetenek ve eğilimini vurguladığı söylenebilir. Bir başka deyişle eleştirel düşünme, sıradan, olağan düşünmeden farklıdır. Bu farklılıkları Demirci(2002) aşağıdaki şekilde ortaya koymuştur.

Şekil:3.2: Olağan Düşünme ve Eleştirel Düşünme arasındaki farklar

Olağan Düşünme	Eleştirel Düşünme
- Tahmin etme	- Karar verme
- Tercih etme	- Değerlendirme
- Gruplandırma	- Sınıflandırma
- İnanma	- Varsayma
- Anlama	- Mantıksal olarak anlama
- Kavramları çağrıştırma	- İlkeleri kavrama
- Kanıtsız düşünceleri sunma	- Kanıta dayalı düşünceleri sunma
- Ölçüte dayanmayan kararlar alma	- Kanıta dayalı kararlar alma

Özetle, eleştirel düşünme becerileri ile akademik performans arasında olumlu bir ilişkinin bulunması çok şaşırtıcı değildir. Daha da önemlisi, eleştirel düşünme eğitiminin, süregelen eğitimin bir parçası olduğu durumlarda öğrenciler yalnızca akademik açıdan daha başarılı olmakla kalmamakta, aynı zamanda toplumsal olarak da daha olumlu, daha yardımsever davranmakta ve madde bağımlılığı oranları düşmektedir (Elias ve Kress, 1994). İster pragmatik sonuçları, ister yaşama olumlu katkıları nedeniyle olsun, öğrencilerin ufuklarını genişletebilmek amacıyla Ortodoks eğitim yöntemleri yerine, eleştirel düşünme ağırlıklı ve daha öğrenci merkezli eğitim modellerinin uygulanması savunulmaktadır. Bu eğitim modelinin etkilerini artırmak için internet kullanımı, konferanslar, çalışma grupları, akademik ve popüler dergilerin kullanımı gibi araçlardan faydalanılmaktadır.

Levy (1997), eleştirel düşünme eğitiminin ilk aşamasının dil eğitimi olması gerektiğini savunmaktadır. Çünkü tutum ve davranışlarımızla kullandığımız dil arasındaki ilişki tek yönlü değildir. Yalnızca tutum ve davranışlarımız kullandığımız dili etkilemez, kullandığımız dil de tutum ve davranışlarımızı etkiler; bu yüzden dil kullanımındaki hatalar önemlidir. Dil kullanımındaki hatalara bir örnek Barnum etkisidir. Barnum etkisi, herkes ya da her durum için geçerli olan bir yargının sanki sadece belirli bir kişi ya da durum için özelmiş gibi kullanılmasıdır.

Astroloji, numeroloji, ufoloji ve diğer sahte bilimlerin uyguladığı ve bireylere sunduğu düşünme sistemleri daha otomatik, hızlı ve tatmin edici olduğu için yavaş, zaman alıcı ve karmaşık bilimsel düşünme sistemlerine kıyasla daha çabuk kabul görmektedirler. Gündelik yaşamda olumsuz bir etkilerinin olmadığı iddia edilse de, uzun vadede bir düşünme alışkanlığı yarattığı için eleştirel düşünme eğitimi çerçevesinde mutlaka bilim – sahte bilim ayrımı da olmalı ve öğrencilere bu ikisini nasıl ayırt edebilecekleri hakkında bilgiler verilmelidir.

Sırf bilgi olsun diye bilgi vermek, 21.yy. da çocukların yetişmesi yetiştirilmesi açısından yeterli değildir. Artık öğrencilerin eleştirel düşünmesi isteniyor(Mc Kellar, 2003: 72–81). Bu özellikle karmaşık siyasi olayların ve uluslar arsı ilişkilerin bize yüklediği görevdir. Bu konuda tarih öğretmenlerinin şu soruları düşünmesi gerekir.

Birincisi, öğrencilerin gelişmeleri anlaya bilmesi için ne kadar geri gitmelisiniz? Daha eski yüzyıllara gitmek zorunda mısınız? Daha önce öğrendikleri bazı şeylere dönmek zorunda mısınız?

İkincisi, yerel ya da ulusal çapta geçen bir olayı anlaya bilmek için öğrencilerin ne kadar karıştırmalı bir perspektife ihtiyacı var?

Üçüncüsü, ne kadar tek yönelişli, tutarlı bir anlatıya ihtiyacınız var? Anlatılanlar açısından ne kadar çeşitlilik sağlayabilirsiniz?

Dördüncüsü, kritik siyasi olaylar üzerinde mi odaklanmanız gerekir, yoksa günlük hayata da bakmanız gerekir mi?

Bu sorular arasında birincisi dikey boyutta perspektif, ikincisi, yatay boyutta perspektif, üçüncü ve dördüncü sorular ise çok perspektiflilik sorularını gündeme getirir(Stradling, 2003: 95). Bu sorularla öğrencilerin ne öğrendiğini göz önüne alarak belirli bir olay konusunda bir genel tablo edinmesini, başka bir yerde olan bitenle karşılaştırmasını, geriye doğru bağlantıları, kökenleri ve uluslar arasındaki bağlantıları kavramasını sağlamanız gerekir. Aynı zamanda öğrencilerin daha çok perspektiflerden olaylara bakabilmesi her geçmiş olayı farklı açılardan yorumlaya bilmesine ve konuları tartışma gücüne erişmelerini ve iyi bir öğrenme gerçekleştirmeyi sağlayacaktır(Mc Kellar,2003: 72-81). Çok perspektifli bir yaklaşımın benimsetilmesiyle düşünen, düşündüğünü yorumlayabilen olayların değişik bakış açıları ile değerlendirmesini yapabilen ve tarihe bilimsel olarak yaklaşabilen dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek mümkündür. Böylece okuyan ancak okuduğunu olduğu gibi kabul eden bir kitlenin önüne geçilmiş olacaktır. Örneğin eğer eleştirel düşünen insanlar olarak yetiştireceksek çocuklar ders kitabında böyle diyor, bunu kabullenmemiz gerekiyor gibi bir yaklaşım yerine farklı kaynakları da gösterip doğruyu bulmaya yöneltmeliyiz. Doğruyu bulmanın yollarını göstermeli ders kitapları ve diğer kaynakları karşılaştırabilmelerini ve tartışmalarını sağlamalıyız. Bunu daha 9–10 yaşlarındaki çocuklar ile bile yapmak mümkündür. Böylece konu canlılık kazanır ve bu canlılık tarih dersini daha katılımcı hale getirir ve sınıfta daha yaratıcı bir ortam sağlanır. Çocuklar bulduklarını arkadaşlarıyla paylaşır ya da yazılı hale getirerek, bir metin yazmayı ya da sözlü sunum yapmayı öğrenir.

Bundan sonraki aşama çocukların değerlendirme yapmayı başarmasıdır. Orta öğretim düzeyinde çocuklara geçmişe dair bilgileri, bulguları bir üst düzeyde nasıl ele alabileceklerini öğretiriz. Olgu, hipotez ve değerlendirme arasındaki farklılıkları gösterir, önemli ile önemsiz belgelerin nasıl birbirinden ayırt edilir, bunu verebiliriz. Örneğin soğuk savaşla ilgili bir konuda farklı tarihi bilgileri verip öğrencilerden bunları karşılaştırmaları istenebilir. Tarih Kaynaklarındaki bilgileri seçmek, onları düzenlemek, tasnif etmek ve sonuçlara varmak çok önemlidir. Bunu sınavlarla ölçmeye önem verirsek, çocuğun nasıl öğrendiğini izleyebiliriz.

Bir derste, öğrencilerin ortalama kavrama oranı yalnızca % 5 tir, eğer okuma yaparlarsa % 10 olur. Görsel işitsel yöntemler kullanılırsa bu oran % 20'den fazla olur.

Bir gösteri ile ders anlatılırsa oran % 30,grup tartışması olursa % 50, uygulamalı öğreniyorlarsa % 75 ve başkalarına öğretiyorlarsa bu oran % 90 olur(Black,2003: 29). Daha önce bahsettiğim aktif öğrenme ortamın gerçekleşmesi sonucunda, öğrenmenin ne kadar yüksek seviyede olacağı bu istatistikî bilgilerle kanıtlanabilir diyebiliriz. Tarih eğitiminde bu yüksek kazanımların gerçekleşmesi için en uygun yöntem, öğrencilerde eleştirel düşünme gerçekleştirmektir.

Öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarını kullanarak öğrenecekleri konu ile ilgili araştırmaya dayalı uygulamalar yapmaları sonucunda üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi beklenen bir durumdur. Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerilerinin öneminin farkına varılması ile eleştirel düşünme, farklı derslerin öğretim programlarının önemli hedeflerinden biri haline gelmiştir. Böylece, farklı derslerin öğretim programlarında ilköğretimden başlanarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik kazanımlara ve bu becerilerin artırılmasını destekleyen etkinliklere yer verilmelidir. Bevis(1989)" e göre ise aktif öğrenme, eleştirel düşünme ve analiz yapma gibi üst düzey bilişsel süreçleri harekete geçirerek (Philips, 2005"den alıntı) bu becerileri geliştirmede oldukça etkilidir. Böylelikle öğrencileri kendi kendini yönetebilen ve yaşam boyu öğrenen bireyler durumuna getirmek üzere motive eder(Aydede ve Kesercioğlu,2010: 15)

Eleştirel düşünce, bireyde davranış değişikliklerine neden olan bilginin elde edilebilir denetlenebilir, onun nesnellikten uzaklaştıran öğelerden arındırabilir ya da onları da hesaba katarak algılanabilir ve türetilebilir olduğu varsayımına dayanan bir algılama, karar verme ve değer biçme sürecidir. Bu sürecin, tarih öğretimi ile öğrencilerde gözlenebileceği beklentisi, alanın eğitiminin hedeflerine dâhil edilmesine neden olmuştur(Köksal, 2002: 87).

Amerika'da Dewey, Türkiye'de Baltacıoğlu bu konuda ilk defa örnekler vermiş ve tarihsel kanıtların nasıl tasrihçinin, tarih öğretmeninin mantığı, ön yargıları ve dili ile konuştuklarını dolayısıyla eleştiriye muhtaç olduklarını gösterme arzusu, bugünde değişik adlar altında devam etmektedir(Safran ve Köksal,1998:1).

Paykoç tarih öğretiminin amaçları arasında eleştirici düşünme becerilerinin de olduğunu vurgulayarak bunları şöyle sıralamıştır.

- Belli başlı tarihsel sorunları ve onların temelinde yatan sayıtlıları belirleme
- Verileri değerlendirme ve güvenilir sonuçlara ulaşma
- Mantıklı denenceler geliştirme

Beyer (1995)'e göre eleştirel düşünce şu öğelerden oluşmaktadır.

- Eğilim ve yetenek: Eleştirel düşünen kimseler kuşkucu, açık fikirli, dürüst, kanıta ve akla saygı duyan açıklığa ve kesimliğe önem veren, değişik bakış açılarından bakabilen ve gerektiğinde karar ve değerlendirmelerini değiştirme eğiliminde kimselerdir.

- Kriter: Eleştirel düşünce için kritere ya da kriterlere başvurmak zorunludur. Bazı ölçütler her konu için geçerli olabilirken, bazı konular farklı ölçütler gerektirebilir.

- İddia oluşturma: Bir cümle ya da öneri, bir kanıtla desteklenmelidir. Eleştirel düşünce adlandırmayı, değerlendirmeyi ve bir iddia oluşturmayı içerir.

- Akıl yürütme: Bir ya da daha çok öncülden sonuç- kara çıkarma yeteneğidir.

- Bakış açısı gerçekleştirme: Dünyaya bakış açısı kişinin anlam dünyasını biçimlendirir.

Watson ve Glaser (1964) eleştirel düşünme becerilerini;
- Problemi tanıyabilme,
- Problemlerin çözümü için uygun bilgileri seçebilme becerisi,
- Belirlenen ya da belirsiz durumları hesaba katma becerisi,
- Konu ile ilgili bilgileri seçme, formüle etme ve hipotez oluşturma becerisi,
- Sonucun ve çıkarımların geçerliliğini yargılama becerisi alt basamaklarına ayırmıştır.

Plânlı bir eğitim yolu ile gerçekleştirilebilecek bu beş alt basamakta bulunan davranışları bireylere kazandırabilmekte kuşkusuz öğretmenin kullandığı yöntem çok önemlidir. Bu becerilerin kazanılması öğrenci merkezli ve öğrencinin aktif olarak öğrenme faaliyetlerinin içerisine katıldığı yaklaşım ve yöntemler ile sağlanabilir(Çalışkan, 2009: 60).

Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi, ilköğretimden üniversiteye kadar bütün eğitim kademelerinde önemli bir amaç olarak görülmektedir. MEB tarafından yeni hazırlanan ilköğretim programlarında da, beceri öğretimine oldukça önem verilmekte ve özellikle Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2005). Bireyler, yeni bilgileri ön bilgileriyle harmanlayarak tam ve anlamlı bir şekilde, bilgiyi açık, doğru ve eksiksiz öğrenebilmeleri ve öğrendiklerini yaşama aktarabilmeleri için mutlaka okul sıralarında eleştirel düşünme becerilerini kazanmalıdırlar. Bu beceriyi kazandırmada ise öğretmenlerin bu konuyu iyi bilmesi ve öğrenme ortamını ona göre düzenlemesi oldukça önemlidir. Eleştirel düşünme becerisine sahip olan birey, yeni bilgi ve düşüncelere açık, çevresinde olup bitene karşı duyarlı ve düşüncelerini organize edebilendir.

Beyer(1988)'e göre eleştirel düşünme becerisi kazanan bireyler sorunu veya problemi açık şekilde ifade edebilirler, düşünmeden hareket etmezler, çalışmalarını kontrol ederler, yeni düşünceler oluşturmaya istekli olurlar, ortaya atılan iddiaların neden ve kanıtlarını araştırırlar ve sunarlar, yeterince kanıt buluncaya kadar sürekli kuşku duyma eğiliminde olurlar. Bu beceriler yaşam için özellikle bireylerin yaşama hazırlandığı en önemli ders olan Sosyal Bilgiler öğretimin temel hedefidir. Bu nedenle, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar oldukça önemlidir(Çalışkan, 2009: 60).

Öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya çalışan bir öğretmen, öğrenciler öğrenirken aralarındaki etkileşimi arttırmak için grup çalışması yaptırabilir. Tek bir doğru cevabı olmayan açık uçlu sorular sorabilir. Ayrıca öğretmen, öğrencilere yeni kazandıkları bir yeteneği başka durumlara ve kendi deneyimlerine uygulayabilecekleri olanaklar sağlamalıdır (Özden, 2003,159).

3.2.4. Tarih Öğretimi, Eleştirel Düşünme Ve Çok Perspektiflilik:

İlk ve orta öğretimde geçmişe dair konuların ele alındığı sosyal bilgiler ve tarih derslerinde öğrencilerin geçmişe ait olaylarla ilgili kanıtlara ulaşması, onları sorgulayıp değerlendirerek kendi tarihsel bilgilerini inşa etmeleri yeni eğitim anlayışının temel

gayelerinden biridir. Bu yaklaşımda artık tarih öğretimi bir olgular koleksiyonunun yeni kuşaklara aktarılması olarak düşünülmemekte; tarihi olay ve olguların sebep sonuç ilişkilerinin tarihsel kanıtlar esas alınarak öğrenciler tarafından kurulması şeklinde anlaşılmaktadır(Doğan ve Dinç,2007: 198)

Eleştirel düşünme öğretimi, 21. yüzyılda her alanda yaşanan hızlı değişimin neden olduğu karmaşıklığa uyumun sağlanabilmesi için, eğitim kurumlarının üzerinde durması gereken önemli bir konu olarak görülmektedir. Paul (1995), 21. yüzyıl ve sonrasına kişisel, sosyal ve mesleki açılardan uyumun temel zorunluluğunun eleştirel düşünme olduğunu ve bu nedenle eğitimin temel zorunluluğunun da eleştirel düşünme öğretimi olduğunu belirtmektedir(Koç,2007:125).

Eleştiri gücünü çok perspektiflilikle gerçekleştirebiliriz. Çok perspektiflilikle farklı perspektiflerin birbiriyle ilişkisi kurulmalıdır. Farklı kaynaklardan bilgiler bir araya getirilerek bir durumun çeşitli boyutları, neler olduğu ve neden olduğu ortaya konulabilmelidir. Bunun üç boyutu vardır. Biri her şeyden önce tarihsel gelişmelerin ve olayların daha kapsamlı bir biçimde anlaşılmasını sağlar. İkincisi, ülkelerin, komşuların ve ülkeler içinde çoğunluk ve azınlıkların tarihsel ilişkileri konusunda daha derin bir anlayışa kavuşmasına yol açar. Üçüncüsü de; öğrenci haklar ve gruplar arasındaki etkileşimlere bakarak, gelişmelerin dinamiğini kavrar(Stradling, 2003: 96).

Çok perspektifliliği gerçekleştirmeye çalışırken tarihte "öteki"nin perspektifinden olaylara bakabilmeyi öğrenmeliyiz. Bunu bazı örneklerle açıklamaya çalışmak daha doğru olur. Örneğin Haçlı Seferlerini ele alacak olursak bu konuda her iki perspektifi değerlendirelim. Bu seferler konusunda öğrencilerde eleştiri ortamını oluşturmak için önce batı tarihçilerinin eserlerini okumalarını ve değerlendirmeyi doğru yönlendirme gerçekleştirerek yapmaları sağlanmalıdır. I. Dünya savaşını da aynı şekilde değerlendirmek mümkündür. Tarihin her kısmına bu yolu uygulamak mümkündür. Ancak özellikle 20.yy ve sonrasını anlamak ve günümüz gelişmeleriyle bağlantı kurmayı sağlamak ve geleceği doğru düşünmeyi gerçekleştirebilir. Bunu empati kurarak gerçekleştirmek daha kolay olur.

Empati, çok perspektiflilik ile yakından ilişkilidir. Empati, bir insanın kendisini başka bir insanın yerine koyabilmesi ve dünyayı onun gözünden de görebilme

yeteneğidir. Tarih eğitiminde empatinin ve bu kazanımın çok perspektifli yaklaşımında önemli olması yanında sanki çok perspektifli yaklaşımın tarih öğretiminde eğitimin amaçlarından biri olan kimlik oluşumunda bazı tarihçiler sakınca görmektedir. Milliyetçi bir kimliğin önemli bir öğesi olan "biz" ve "ötekiler" ayrımını eleştirmek adı altında bu kez de "öteki"nin meşrulaştırılmasına hizmet eder bir şekilde gündeme getirmeye çalışan bu çalışmalar toplumsal yapıda barışı inşa etmek yerine "hatırlatma" üzerinden bir tarih yazımı oluşturarak hiç farkında olmaksızın çatışmaların yoğunlaşmasına katkıda bulunmaktadırlar(Gökdemir, 2003: 212). Gerçektende Avrupa'da Avrupa birliği toplumu oluşturmak çabaları gerek yerel tarihçiliği gerekse de çok perspektifli bakışı körüklemektedir(Frendo,1998: 15–33).

Bu kaygılar tamamen haksız değildir. Ancak olaya bilimsel açıdan yaklaşarak ve derste eleştirel bakışı gerçekleştirmekte kullanacağımız örneklerde milli kimliğimize zarar verecek yönlendirmeler yapılmaksızın ve sırf derste verimli ve aktif öğrenmeyi gerçekleştirmeyi amaçlarsak bu yaklaşımlar tarihi eski klasik anlatımdan kurtarıp ezberci öğrenme metodunu ortadan kaldıracaktır. 21. yy da büyüyecek olan Türk çocuklarına neyi hangi açıdan, neden öğretmeliyiz? Çünkü bu sorular en can alıcı sorulardır. Bunların farkına varabilen her öğretmen tarih eğitimini yanlılıktan kurtarabilecektir. Bu sorularda tarih eğitimini, eğitime dönüştürecek sorulardır ve her çocuğun düşünen bir vatandaş olabilmesi için tarih dersinden bir şeyler öğrenmeye hakkı vardır(Mc Kellar,2003: 74).

Paul ve Elder(2001) birçok eğitim kademesi ve özellikle üniversitedeki derslerin içeriğinin ancak düşünülerek öğrenilebileceğini, aksi halde öğrencilerin birçok bilgiyi ezberleme yoluna gideceklerini belirtmektedir. Oysa ezber 21. yüzyıldaki çağdaş eğitim anlayışının kabul etmediği bir durumdur. Bir öğrenci bilgiyi ezberleyerek çok yüksek notlar alarak mezun olabilir, ancak bu durumda kalıcı ve anlamlı bir öğrenme olmadığı için bu öğrencinin çok nitelikli bir kişi olarak mezun olduğu söylenemez(Aybek,2006: 43). Bu sorunların ortadan kaldırılabilmesi ancak eleştirel düşünme becerilerine sahip öğrenciler yetiştirebilmekten geçer.

Sonuç olarak; eleştirel düşünme becerileri, her yaşta kazandırılabilecek becerilerdir. Eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili yaygın olarak aşağıdaki öğretim biçimleri ele alınmıştır. Literatür tarandığında öğrencilerin okullarda eleştirel düşünme

becerilerini kazanıp bu becerileri yaşamlarının her alanında kullanabilmeleri için eleştirel düşünmenin nasıl öğretilmesi gerektiğine yönelik temel iki yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlar, konu ve beceri temelli yaklaşımlardır.

3.3. Tarih Öğretiminde Film

İnsanoğlu ilk çağlardan itibaren düşüncelerini duygularını bir yüzey üzerine aktarmaya çalışmışlardır. Bu amaçla mağara duvarlarına resimler yapmışlardır. Daha sonraları fotoğraf bulunduğundan itibaren bu aktarma görevi, zamanı kayıt altına alma işlevi fotoğraflara geçmiştir. Fotoğraf bulunduğu günden başlayarak dünyanın dört bir yanına yayılmıştır. Günümüzde de insan hayatında fotoğrafın çok büyük bir yeri vardır(Aslan,2008: 24). Fotoğraftan sonra gelişen ve hiç kuşkusuz bulunuşundan itibaren çok önemli bir yere sahip olan en önemli gelişme filmdir.

Dünyada meydana gelen teknolojik ve bilimsel gelişmeler kuşkusuz eğitimi de etkilemektedir. Bir toplumda gelişimi sağlamak, ekonomik siyasi sosyal ve kültürel gelişimin belli seviyeye ulaşması ise eğitim sistemleri sayesinde olabilir(Türker ve Aslan,2008: 93).

Medya günümüzde öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle medyadan eğitim odaklı yararlanmanın akademik amaçların gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenler belirli konuların öğretiminde öğrencileri güdülemek amacıyla filmlerden yararlanabilirler. Filmler güçlü bir eğitim aracı olarak kullanılabilir, öğrenilmesi amaçlanan içeriğin görsel ve işitsel bakımdan erişilebilir hale getirilmesine olanak sağlayabilir. Bu nedenle çeşitli türleriyle filmler sosyal bilgiler derslerinde kullanılabilecek en güncel kaynaklar arasında yer almaktadır(Kaya ve Çengelci,2011: 118).

Belirli bir konu hakkında bilgi vermek amacıyla hazırlanan eğitsel filmlerin sinema tarihi kadar eski olduğu görülmektedir(Akbaş,2011: 15). Son yıllarda önemli bir sektör haline gelen, hatırı sayılır bütçeler ayrılarak farklı amaçlarla çekilen tarih konulu belgesel ve filmler de tarih derslerinin vazgeçilmez araç gereçleri arasında yerini

alabilir. Özellikle görsel araç gereçler arasında filmlerin etkili ve kalıcı eğitim açısından önemi büyüktür(Çaplı, 2002: 133-134).

Günümüzde bilişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişim ve değişim sınıf ortamlarında kullanılan araç ve gereçlerin ve bunların niteliğinin artmasını sağlamaktadır. Bu araç ve gereçler etkili ve yerinde kullanıldığı sürece öğrenme ortamında yararlı olabilmektedir. Bu gelişim sürecinde günümüzde görsel ve işitsel öğelerin kullanılması öğretimsel amaçlara ulaşmada önem taşımaktadır. Görsel öğeler öğrencinin dikkatini çekerek soyut ifadelerin somutlaştırılmasını sağlayıp öğretimin daha etkili ve kalıcı olmasını sağlamaktadır(Türker ve Aslan,2008: 93; Seferoğlu,2006: 18).

Belgeseller de filmler gibi halkın geçmişi hakkında bilgi edinmesini sağlayabilen önemli araçlardır. Titiz bir çalışmanın sonucu nesnel bir anlayışla ortaya çıkarılmış olan belgeseller, tarihin görselleşmesini sağlamaktadır. Belgesellerin, eğitim seviyesi düşük kişilerin ve okuma alışkanlığı kazanamamış kitlelerin tarih ile ilgili bilgilenmelerinde önemli bir araç olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar belgesellerin tarih ile ilgili bilgileri topluma aktarmada etkili bir araç olduğunu, sadece eğitim seviyesi düşük ve okuma alışkanlığı kazanamamış kitlelerin değil, eğitimli kitlelerin de tarih ile ilgili bilgi edinmelerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır(Çaplı, 2002: 133-134).

Belgesel, kurmacaya kısmen ya da hiç yer vermeyen, konusunu, gerecini doğrudan doğruya doğadan alan; dışımızdaki dünyayı, elden geldiğince gerçeğe uyarak, objektif bir tutumla yansıtmaya çalışan bir tür olarak tanımlanırken, Tarihsel belgesel film ise, tarih içindeki olayları gerçeklere bağlı kalarak toplumsal, siyasal, kültürel açıdan canlandırmayı amaçlayan belgesel tür şeklinde anlamlandırılmaktadır. Aradaki ince ayrımın bulunması dahi büyük bir önem arz etmektedir(Çankaya,1997: 69).

Tarih derslerinde farklı duyu organlarına hitap eden ve geçmişi bugüne getirerek öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran unsurların başında filmler gelmektedir. İlk ve orta öğretim düzeyindeki tarih öğretiminde, film makinesi, televizyon, video ve datashow gibi unsurlar aracılığıyla rahatlıkla gösterimi yapılabilecek olan filmlerin ortaya çıkışı 19. yüzyılın sonlarıdır. Auguste ve Louis Lumiere'nin 1895 yılında hareket eden ilk resimlerle bir gösteri yapmasından bu yana, pek çok film üretilmiştir. Hareketli

resimlerin ortaya çıkmasının ardından, bunların eğitimde kullanılabileceği fikri yaygınlaşmış ve film şeritleriyle, filmler 20. yüzyılın ilk çeyreğinde eğitim etkinliklerinde kullanılmaya başlanmıştır(Öztaş,2008: 545).

Amerika Birleşik Devlet'lerinde Enoch J. Rector'un Edison'un yapımevi için 17 Mart 1897'de Corbertt-Fitzsimmons arasındaki ünlü boks karşılaşmasını filme alması, Lauire Dickinson'un Transvaal Savaşını saptamak üzere Afrika'ya gidişi (1899) bu yoldaki ilk denemelerdendi(Torun,2000: 20). Sovyetler Birliği, A.B.D, Almanya, İtalya, İngiltere gibi gelişmiş bir o kadar da yayılımcı bu ülkeler Birinci Dünya Savaşı sırasında belgeselleri propaganda amaçlı kullanmışlardır(Öngören,1991: 34-37; Akkuş,2007: 95-97).

Tarih öğretiminde filmlerin kullanılması düşüncesi yeni değildir. Dünyada birçok tarih eğitimcisi filmleri öğretimde kullanmayı düşünmüş, bunun ile ilgili olarak yapılabilecek etkinliklerin neler olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. 1916'da "The Birht of a Nation" Bir Ulusun Doğuşu (1915) adlı filmin övgüsüyle yönetmen Griffith, öğrencilerin on yıl içinde tarih derslerini, tarih kitapları okumaktan çok tarihî olayları konu edinen filmlerle öğrenebileceğini öne sürmüştür(O'Connor, 1987: 1). Bu görüşe göre eğer filmler tarihî gerçeklere göre yapılırsa, öğrenciler geçmişe bir geçiş yapıp, tarihî figürlerle yüz yüze kalacak, olaylara tanıklık edebileceklerdi. Böylece öğrenciler statik bir okuyucu ve tarihî olayları tekrarlayan ikincil kişiler olmaktan kurtulabileceklerdi ve öğrenme anlamlı hale gelebilecekti(Öztaş,2008: 545).

Ancak dünya belgesel filmciliği en önemli gelişmeyi İkinci Dünya Savaşı sırasında gösterdi. Özellikle savaş dönemi propaganda amacıyla bu alan yoğun bir biçimde kullanılmıştır. Belgesel filmin önemini bilen ülkeler bu sinema türünü savaş amaçları için kullanırken birçoğu da belgesel filmin önemini ilk defa anladılar. Savaşın patlamasıyla birlikte Sovyetler Birliği sinema çalışmalarının hemen hemen bütününü belgesel filmciliğine yöneltti. Nazi Almanya'sının savaş propagandası için hazırladığı belgesel filmler arasında "Batı'da Yıldırım Savaşı (1939)", "Polonya'da Savaş (1940)", "Ateş Vaftizi (1940)", "Batı'da Zafer (1941)" gibi, seyircileri Nazi ordularının üstünlüğüne inandırıp yıldırma amacı güden yapıtlar başta geliyordu. Geniş kitlelere seslenebilen, inandırıcı olma özelliğine sahip, kitlelerin düşüncelerini manipüle

edebilme gücü olan sinema, bir sanat dalı olduğu gibi, toplumlarda ortak bilincin oluşmasında önemli bir etkendir(Akkuş,2007: 95-97).

Özellikle bu savaşa ait filmler, savaşın tüm çıplaklığıyla tarih derslerinde gösterilmesine yardımcı olmaktaydı. Yine bu dönemde, gelişen teknoloji sayesinde olaylar anında kaydedilmekte ve eğitim hizmetlerinde kullanılabilmekteydi(Öztaş,2008: 545).

Yukarda anlatılan nedenlerle sinema, Mussolini ve Hitler tarafından bir propaganda aracı olarak kullanılmış; psikolojik savaşta etkin bir yöntem olarak görüldüğü için devletler tarafından finanse edilmiştir. Kurt ve Gladys Langda, kolektif belleğin kitle iletişim araçlarından alınan bilgiler doğrultusunda belirlendiğini söylemektedirler(Akkuş,2007: 95-97).

Tarih öğretiminde film kullanılması düşüncesi yeni olmamakla birlikte bu düşünceler yakın döneme kadar uygulamada genellikle yerini alamamış ve planlı etkinlikler olamamıştır. Yakın dönemde ise tarih derslerinde filmlerin sınıf ortamında kullanılabilmesine yönelik makaleler yazılmaya ve uygulamalar yapılmaya başlanmıştır (Briley, 1990; Carnes, 1995; Chansel, 2003a; Marcus, 2004; McNeil, 1968; O'Connor, 1987; O'Connor, 2001; O'Connor and Jackson, 1974; Toplin, 1996; Weinstein, 2001).

Tarih derslerinde görüntülerin ve filmlerin analizi önemlidir. Bunların analizinde geleneksel tarih araç gereçlerinde başvurulan genel metodolojiyi kullanarak, hazırlanmış film ve televizyon belgelerinin analizini içermektedir. Bu analiz kısaca filmin ne mesaj verdiğinin, hangi dönem ve şartlarda çekildiğinin, filmin seyirciler tarafından nasıl algılandığının incelenmesi şeklinde yapılır(Öztaş,2010: 298).

Yukarıda belirtilen uygulamalar yurt dışında tarih derslerinde planlı etkinlikler olarak kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde öğretmenler ve öğrencilerin, 20. yüzyıla özgü bir tarih malzemesi olan hareketli görüntüleri daha bilinçli kullanmalarının öğretilmesi gerekliliği üzerinde önemle durulmaktadır(Öztaş,2008: 545).

Türkiye'de ise belgesel filmcilik 1914'te Uzkınay tarafından çekilen "Ayastefanos' taki Rus Abidesinin Yıkılısı" filmi ile başlar(Torun,2000: 47). Hâlbuki 3000 yıllık Türk tarihi ve uygarlığı senaryo yazarları için eşsiz ve bulunmaz bir

kaynaktır. Ancak Türk tarihi ve uygarlığı senaristler, film ve belgesel yapımcılarının ilgileri dışında kalmış gibi görünüyor. Beklide bu ihmal nedeniyle bu alanın gelişimi bu kadar geç zamanlara kalmıştır(Akkuş,2007: 96).

Günümüzde ise tarihi film ve belgesel yapımı konusunda çok önemli çalışmalar yapılmakta ve bu çalışmaların tarih derslerinde kullanılması için tarih eğitimcileri bu konularla ilgili araştırmalar yapmaktadır. Örneğin Tarih, Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kullanılabilecek çok sayıda film ve belgesel arşivlerde yer almaya başlamıştır. Ziya Öztan tarafından yapılan Kurtuluş ve Cumhuriyet filmleri en önemli çalışmalardan bazılarıdır(Türker ve Aslan,2008: 93)

Tarihi olay ve kişiler edebî eserlere her zaman ilham kaynağı olmuştur. Tarihi roman, tarihi konulu filmler, tarihi oyunlar çok geniş kitlelerin ilgisini çekmiş ve en çok izlenenler, en çok satanlar arasında yer almıştır. Bugün Avrupa ve diğer dünya sinemalarında uzun yıllar ses getiren filmlere ve romanlara baktığımızda konusunu Tarihten alan eserler olduğunu rahatlıkla görebiliriz. Dolayısı ile tarihi konu ve kişiler gerek senaristler ve gerekse film ve belgesel yapımcılarının ilgi odağında olmuştur. Konusunu tarihi şahsiyet, olaylardan alan ve tarihin geniş kitlelere ulaşmasını sağlayan popüler türlerden bir tanesi de tarihi konulu film ve belgesellerdir. Ancak tıpkı tarihi roman, tarih konulu tiyatro oyunlarında olduğu gibi bu türe ilişkin de farklı bakış açılarının olduğu görülmektedir. Tarih konulu film ve belgesellerin en çok tartışılan yönü ise değişkenlik, nesnellik, gerçeklik, ideolojik araç olarak kullanımı, sansüre maruz kalması ve finansal sorunlardır(Akkuş,2007: 97).

3.3.1. Tarih Öğretiminde Filmlerin Kullanımı:

Bu bölümde tarih öğretiminde film kullanımı hakkında bilgi verilecektir. Sosyal bilimlerin önemli disiplinlerinden biri olan tarihin, ilk ve orta öğretim düzeyinde soyut ve öğretmen merkezli bir anlayışla öğretilmeye çalışılması, bu alanda önemli problemlerin yaşanmasına neden olmaktadır. Öğrencilere yaşadıkları zaman diliminden çok önce cereyan etmiş olayların soyut bir biçimde anlatılması, bu derse karşı istenen ilginin gösterilmemesine ve sağlıklı davranış değişikliklerinin oluşturulamamasına neden olmaktadır. Yani derse yeteri kadar ilgi çekilememiştir. Tarih dersleri

aracılığıyla, nitelikli bireylerin yetiştirilebilmesi için, öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap eden ve öğretim teknolojileri açısından zengin öğretim ortamları oluşturulmalıdır. Etkin öğretim ortamlarının oluşturulmasında dikkat edilecek hususlarla ilgili olarak Çilenti(1984'den akt. Demirel vd.2001: 24) şu önerilerde bulunmaktadır:

- Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise, o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unuturuz.
- En iyi öğrendiğimiz şeyler kendi kendimizde öğrendiğimiz şeylerdir.
- Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimiz yardımıyla öğrenebiliriz.
- En iyi öğretim, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa giden öğretimdir.

Öğrencinin toplumsal yaşamı anlayarak bu sürece etkin katılım için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandığı sosyal bilgiler ve tarih derslerinde filmlerden yararlanma konusunda öğretmenin dikkat etmesi gereken noktalar şöyle sıralanabilir(Öztaş, 2009: 347-354):

Öğretmen;

- Dersin kazanımlarına uygun filmleri seçmeli ve öğrencilere izlettirmeden önce kendisi izleyerek filmin uygunluğu konusunda emin olmalıdır.
- Film seçiminde öğrencilerin gelişim düzeyini göz önünde bulundurmalıdır.
- Filmlerin şiddet öğeleri içermemesine özen göstermelidir.
- Film etkinliğini planlı biçimde uygulamalı, gösterim öncesi, sırası ve sonrasında yapılacak çalışmaları ayrıntılı biçimde planlamalıdır.

Yukarıdaki açıklamalara ek olarak, öğrenmeyle ilgili yapılan çalışmalar; öğrencilerin okuduklarının % 10'unu, duyduklarının % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, hem görüp hem duyduklarının % 50'sini, görüp, işitip ve söylediklerinin % 80'ini, görüp, işitip, dokunup ve söylediklerinin % 90'ını öğrendiklerini göstermektedir(Büyükkaragöz ve Çivi,1999: 49). Başka bir deyişle, öğrencilerde kalıcı

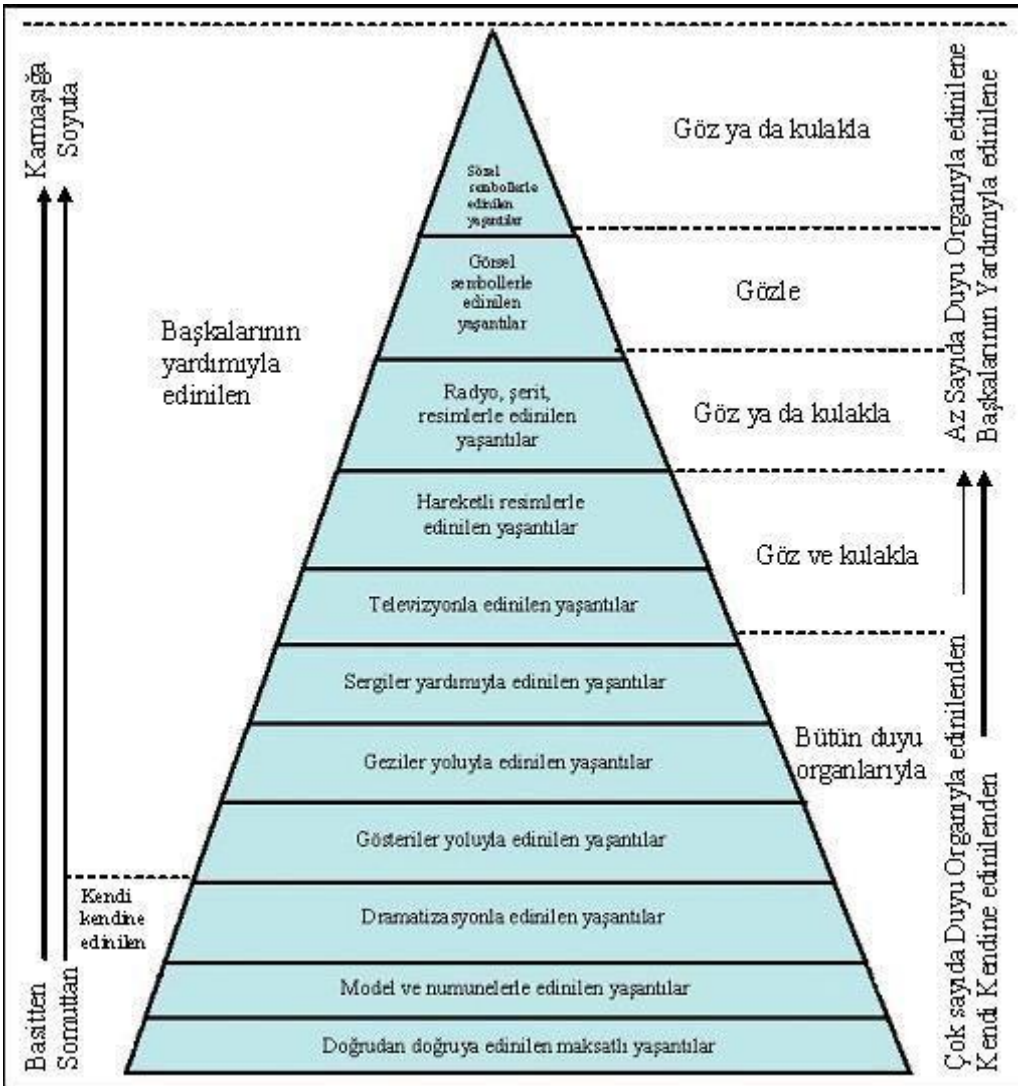
ve istendik davranış değişikliklerinin meydana getirilebilmesi için, öğretim teknolojileri açısından zengin aktif öğrenme ortamları hazırlanmalıdır(Demircioğlu,2007: 78).

Bruner (2008: 63) filmleri ve kısa filmleri öğrencilere doğrudan deneyim sunan araçlar değil, deneyimi dolaylı sunan araçlar olarak görmüştür. Ona göre filmler, öğrenme-öğretme sürecini zenginleştiren araçlardır. Bruner(2008: 63-64); eğitsel filmlerinin öğretmenin yerini almaması ve öğrenciler için gerekli diğer etkinliklere de yer bırakması şartıyla bir olgu veya fikrin daha yakından tanınmasına rehberlik eden araçlar olduğu düşüncesindedir(Akbaş,2011: 17).

Filmler öğrencilere bireyler, toplumlar ya da uluslarla ilgili tarihi, kültürel, coğrafi, sosyal ve politik konuların ve bakış açılarının tanıtılmasında önemli rol oynamaktadır(Kaya ve Çengelci, 2011: 118). Öğrenciler; tarih derslerinden ileriye dönük fazla yarar beklemediklerinden, tarih derslerini sıkıcı ve monoton bir ders olarak algıladıklarından, aynı tarih konularının değişik öğrenim basamaklarında tekrarından dolayı, tarih derslerine karşı olumsuz tutum geliştirmişlerdir. Öğrencilerin tarih dersine ilişkin tutumlarının ilköğretim beşinci sınıftan üniversiteye doğru gidildikçe daha çok olumsuzlaştığı görülmektedir(Safran, 1993). Bu olumsuz tutumların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Tarih öğretiminde film kullanımı derse bir canlılık getireceği ve bu olumsuz tutumların bir dereceye kadar azalmasını sağlayabileceği düşünülmektedir(Öztaş,2008: 544).

Filmler iki temel özelliği nedeniyle bireyleri toplumsallaştırma işlevi görürler. Birinci özellik teknik yapısıyla bir filmin görüntü, hareket ve ses öğelerini bir arada kullanılabilmesiyle çok fazla bilginin aktarılabilmesine olanak vermesidir. Filmlerin toplumsallaştırma bakımından ikinci önemli özelliği sinemanın başlı başına bir sanat olması, sosyal olguları, düşünceleri ve en önemlisi duyguları aktarabilecek bir nitelik taşımasıdır. Bir ders kitabında, sosyal olgu ve olayların bir film sahnesinde verildiği gibi öğrenciye aktarılması ve hissettirilmesi olanaklı değildir. Diğer bir deyişle filmler, öğrencilerin gözünde soyut bilgileri ilgili tüm öğeleriyle bir bütünlük içinde canlandırabilmekte ya da gerçek bir yaşamı yansıtabilmektedir(Kaya ve Çengelci, 2011: 118)

Amerikalı eğitimci Edgar Dale, yaşantılarla kavramların oluşumu arasındaki ilişkilerden yararlanarak, hedef-davranışlara eriştirecek öğrenme yaşantılarının seçiminde öğretmen ve eğitimcilere yardımcı olmak amacıyla "yaşantı konisi" (bkz. Şekil-1) adını verdiği bir model geliştirmiştir(Öztaş, 2008: 544; Çilenti, 1979: 39; Yalın, 2006: 20).



Şekil3.4.1. Yaşantı Konisi

Dale'in geliştirmiş olduğu yaşantı konisinin dayandığı temel ilkeleri, Çilenti (1979: 40) şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unuturuz.
- En iyi öğrendiğimiz şeyler, kendi kendimize -yaparak- öğrendiğimiz şeylerdir.
- Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimizin yardımıyla öğreniriz.

- En iyi öğretim, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru gidenidir.

Genelde göze hitabeden araçlarla yapılacak öğretimde uyulması faydalı teknik prensipleri, tarih haritalarından da azamî fayda sağlamak amacıyla göz önüne alabiliriz(Şimşek,2003:153). Buna göre(Bassing, 1955: 117);
- Araçlardan faydalanmada takip edilecek yol iyi planlanmalı,
- Öğrencileri daha önceden hazırlamalı,
- Konu önceden tespit edilmeli ve araç konuya uygun olmalı,
- Araca gerekli durumlarda başvurmalı,
- Araçtan yeterince faydalanmalı,
- Araca karşı öğrencilerin aktif bir tepki göstermesi sağlanmalı,
- Bütün sınıfın görebileceği şekilde kullanılmalıdır.

Öğretimden istenilen geri dönütün alınabilmesi için öğrencinin hemen hemen bütün duyu organlarına hitap edilmesi gerekir. Texas Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmaya göre, zaman sabit tutularak insanlar; okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar (Çilenti, 1979: 40). Bu araştırmada görüldüğü gibi öğretime ne kadar çok duyu organı katılırsa öğrenmenin kalıcılığı da o oranda artmaktadır(Öztaş,2008: 544).

Birkök(2008: 543-556) tarafından literatüre dayalı çalışmada ise filmlerin; kapsamlı, karmaşık ve yoğun bilgilerin geniş kitlelere ulaştırılmasında etkili olduğu ifade edilmiştir. Whiteman(2009: 457-477) ise eğitim amaçlı belgesel filmlerin geniş kitlelere ulaşma ve kitle eğitimi amacıyla kullanılabileceği görüşündedir(Akbaş,2011: 18).

Öğrencilere zengin öğrenme ortamlarını hazırlayabilecek araçlardan birisi filmlerdir. Filmler tarih derslerini daha basit ve ilginç hale getirmenin yanında, öğrencilere geleneksel öğretim anlayışıyla kazandırılması mümkün olmayan pek çok niteliği kazandırabilecek araçlardır. Özellikle çağımız insanının ihtiyaç duyduğu ve üst düzey düşünme becerileri olan sentez, analiz ve değerlendirme becerilerinin filmler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması mümkündür. Buna ilaveten öğrenciler, filmle toplum arasındaki çok yönlü ve karmaşık ilişkileri analiz ederek pek çok şey

öğrenebilirler. Filmin ne olduğu incelendiği zaman, sinemacılıkta filmin değişik tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlarda film şu şekillerde tarif edilmektedir; "Sinemacılıkta, bir oyunun bütününü taşıyan şerit veya şeritlerin bütünü", "Sinema makinesiyle gösterilen eser" (Eren vd. 1998: 504; Demircioğlu,2007: 78).

Eğitimde uzun süre çok ortamlı öğretimin temelini öğretmen ve ders kitabı oluşturmuştur. Bugün ise çağdaş teknoloji imkânlarından eğitimde yararlanılması sebebiyle öğretmen-ders kitabı ikilisinin yanı sıra değişik kaynaklar sınıf içindeki çok ortamlı öğretimin sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu kaynaklar genelde göze ve kulağa hitap eden araçlar olmaktadır(İşcan, 2011: 940).

Filmler, geçmişten bugüne toplumların sosyal, ekonomik, politik ve kültürel yapılarıyla alakalı olup, ilgili oldukları konu, olay ve dönemin aynası konumundadırlar. Hareketli görüntüler olan filmler, hazırlanış amaçlarına göre farklı nitelikler arz etmektedirler. Bazıları, var olanı doğrudan yansıtmayı hedeflerken, bazıları da izleyiciye belirli bir bakış açısı kazandırmak amacıyla üretilmişlerdir. Başka bir deyişle sağlıklı olgulara dayalı, öğrencilere bilimsel bilgileri aktarabilecek filmlerin yanında, belirli bir ideoloji ve dünya görüşünü öğrencilere kazandırmayı hedefleyen filmlerde bulunmaktadır. Filmlerin tarih dersleri bünyesinde kullanım sürecinde tartışılması gereken bir diğer husus ise, bilim sanat ilişkisidir. Sanat, düşünce, durum ya da olayların estetik beceri ve düş gücü kullanılarak ifade edilmesine yönelik yaratıcı insan etkinliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilim ise, var olan problem ve sorunlara, objektif bir anlayışla deney ve gözleme dayalı olarak çözüm getirmeye çalışan bir uğraş alanıdır. Bilim adamının dünyanın yasalarını bulmaya ve var olan problemleri çözmeye çalışırken dayandığı esas ile bir sanatçının eserini oluştururken dayandığı temel nokta yaratıcılıktır(Demircioğlu,2007: 78).

Filmlerin eğitim ve öğretim etkinliklerindeki etkileri üzerine yapılan çalışmaların özellikle İngiltere gibi Avrupa merkezli ülkeler olmak üzere, geçen yüzyılın ilk çeyreğine kadar indiği bilinmektedir. Ülkemizde filmlerin tarih derslerinde kullanımı, tarih öğretmenlerinin film kullanımıyla ilgili beceri ve tutumları ve ülkemizdeki okulların film kullanımına yönelik fiziki imkânlarıyla ilgili detaylı deneysel çalışmalara rastlanılmamaktadır. Buna karşın, ülkemizde gerçekleştirilen bazı betimsel alan araştırmalarının bünyesinde tarih öğretiminde filmlerin yerinin konu

edildiği görülmektedir. Safran'ın(2002) 1993 yılında Ankara'da 536 öğrenci ve 80 tarih öğretmeniyle gerçekleştirdiği ortaöğretim kurumlarında tarih öğretiminin yapısı ve sorunları isimli bir çalışmada, tarih derslerinde filmlerin ne oranda kullanıldığının araştırıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, çalışmaya katılan tarih öğretmenlerinin %97,5'ğunun derslerinde hiç film kullanmadıkları ve geri kalan % 2,5'ğunun ise, ara sıra film kullandıkları anlaşılmaktadır(Safran, 2002: 73-79).

Öğretmenler, tarihî filmleri ya da yapımları objektif ve doğru bir biçimde kritik olarak analiz etmek için gerekli yetenekleri geliştirmek amacıyla öğrenciler için derslerinin birkaç saatlik bölümünü ayırmalıdır. Bunu yaparken, popüler film ve televizyon yapımlarının tarihî gerçekleri nasıl manipüle edebileceği, önem derecesini nasıl azaltabileceği konusunda öğrenciler bilinçlendirilmeli ve öğrencilerin filmlerdeki görüntüleri nasıl sorgulayacağı gösterilmelidir. Bir filmde kullanılan müziğin ya da ses efektlerinin nasıl önyargılar ve yanlış değerlendirmelere sebep olabileceği ya da yapımcıların imkânlarını ve kendi film yapım ortamlarını kullanarak nasıl tarihî bir olayı gerçekçi gösterebileceği, tarihî konulara ilişkin soruları gerçekçi sahnelerle nasıl aydınlatabileceği gösterilmelidir(O'Connor, 1987: 4-5; Öztaş,2008: 546).

Ülkemizde tarih öğretiminde filmlerin kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini içeren diğer bir çalışma Körber Vakfı tarafından 1995 yılında gerçekleştirilmiştir. Uluslararası bir proje çerçevesinde yürütülen bu çalışmaya ülkemizden 35 tarih öğretmeni ve 1229 öğrenci katılmış olup, çalışmanın tarih öğretiminde filmlerin yeriyle ilgili sonuçları aşağıdaki gibidir. Araştırmada öğrencilere tarih derslerinin nasıl verildiğine yönelik bir soru sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiği zaman, tarih derslerinde film izleme oranının düşük olduğu görülmüştür.

Başka bir soruda öğrencilere tarih ders içi ve ders dışı sunum araçlarının güvenirliliği ve keyif vericiliği sorulmuştur. Verilen cevaplarda tarihsel filmler keyif vericilik açısından birinci sırada gösterilmiştir. Başka bir deyişle öğrenciler, ders kitabı, tarihi roman, öğretmen ve diğer yetişkinlerin anlatması, müze ve tarihi alanların ziyareti gibi ders içi ve ders dışı sunum araçları arasında keyif vericilik açısından filmleri ilk sıraya yerleştirmişlerdir. Ülkemizde filmlerin tarih öğretiminde kullanımına yönelik

yapılan deneye dayalı çalışmaların neticesinde, bu araçların tarih derslerinde istenilen seviyede kullanılmadıkları görülmektedir(Tekeli,1998; Demircioğlu,2007: 78).

3.3.2.Tarih Derslerinde Kullanılabilecek Film Çeşitleri

Aktif izlemeyi ve etkileşimi gerçekleştirmek için uygun filmlerin seçimi çok önemlidir. Filmlerin seçiminde tüm sorumluluk öğretmendedir. Öğretmen filmlerin seçiminde çok dikkatli ve titiz davranmalıdır(İşcan,2011: 941).

Öğretimi yapılan konularla ilgili öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirebilecek olan her çeşit film tarih derslerinde kullanılabilir. Tarih öğretiminde kullanılabilecek filmlerin bir kısmı aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Eğitimsel filmler, çizgi filmler, komedi filmleri, reklâm filmleri, belgesel filmler, dramatik filmler, bilim kurgu filmleri, arşiv filmleri, resmi savaş filmleri, amatör filmler, haber filmleri gibi.

3.3.3. Tarih Derslerinde Film Kullanmanın Faydaları:

Görsel araçlar hemen tüm düzey ve derslerde kullanılabilmekte ve öğrenci merkezli öğretime önemli katkıları olabilmektedir(Arıkan,2009: 2) Filmlerin görsel ve işitsel yönlerinin yanında, renk ve hareket özellikleri de bulunmaktadır. Bu özelliklerinden dolayı, eğitim ve öğretim etkinliklerinde kullanılabilecek filmler aracılığıyla öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap edilerek istenilen davranış değişikliklerinin daha kolay oluşturulmasına zemin hazırlanabilir. Filmlerin tarih öğretim etkinliklerinde kullanılmasının pek çok faydası bulunmaktadır. Bunların bir kısmı aşağıdaki gibidir:

- Öğrenci film sırasında kendini film kahramanlarının yerine koyarak mevcut durumla ilgili çözüm önerileri oluşturur.

- Filmin ileri geri alınarak konunun detaylı şekilde irdelenmesini sağlar(Öztaş,2006: 139)
- Değişik tarihi konulara yönelik geniş bir içerik sunar.
- Belirli bir noktayı açık hale getirir.
- Dersi ilginç hale getirir.
- Öğrencilerin duygularına hitap eder.
- Öğrenciye gösterilen film özetlerinin ardından, gösterimi yapılan konuyu neyin takip edeceğini söyleme imkânı sağlar.
- Öğrencilere, gösterimi yapılan film özeti hakkında kendi el yazılarıyla görüşlerini yazma imkânı sağlar.
- Kavramları görsel olarak sunar.
- Geçmişi ilginç ve ulaşılabilir kılmaya yardımcı olur.
- Öğrencilere diğer şekilde ulaşılması mümkün olmayan kanıt ve kaynaklar sunar.
- Öğrencilere tanımadıkları insanlar ve yerler hakkında açık ve net bir fikir verir.
- Motivasyonu, ilgi ve merakı arttırır.
- Geçmişe ait insan, yer ve karmaşık olaylar hakkında bilgi sağlar.
- Öğrencilerin yaşamaları mümkün olmayan olay ve sahnelerin gösterimine yardımcı olmadır (Dickinson 1972; Barth ve Demirtaş 1997; Haydn 2000).
- Ders ortamına getirilemeyecek olay ve olguları film sayesinde yaşantı haline getirilmesi ve derse süreklilik ve heyecan kazandırır.
- Öğrencilerin konuları farklı kaynaklarla karşılaştırmasını sağlar.
- Öğrencilerin yazılı araç gereçleri daha etkili şekilde anlamalarını sağlar(Türker ve Aslan,2008: 93).

Tarih öğretmenlerinin, işledikleri bir konu ile uygun bir şekilde örtüşen kurmaca film, belgesel film vb. bulmaları mümkündür. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde "Ateşten Günler" (1987), "Kurtuluş" (1994), "Yaban" (1996) ve "Cumhuriyet" (1998) filmleri Kurtuluş Savaşı ve sonrası için öğretim programında yer alan konuları içeren filmler oldukları için derslerde kullanılabilir. Millî bayram günlerinde yayınlanan bu filmler hemen herkes tarafından seyredilmiştir. Bu filmler sayesinde, birçok kişi kitap okumaksızın, Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyetin ilk yılları hakkında birçok bilgi öğrenmiştir(Öztaş,2008: 546).

Öğrenci merkezli ve aktif tarih öğretimi üzerine çalışmalar yürüten Phillips (2002: 137-138) tarih öğretimiyle ilgili bir eserinde, derslerde video kullanımının faydalarını açıklamıştır. Yazarın video kullanımının faydalarıyla ilgili önerilerini filmlerin tarih derslerinde kullanımına uyarlamak mümkündür. Bu faydaların bir kısmı aşağıdaki gibidir:

- Kısa film pasajları öğrenciler için ilgi çekicidir. Bunlar öğrencilerin kafasında soru işaretleri oluştururlar.
- Film, öğrencilere önemli olgusal bilgi sağlar.
- Film değişim, kronoloji, sebep, sonuç, benzerlik, farklılık, motivasyon ve empatik bakış açısıyla ilgili konularda tartışma sağlar.
- Pek çok filmin kendisi kanıt olarak kullanılabilir. Buna ilaveten filmler hipotezleri test ve güvenirliliği kontrole yardım eder.
- Filmler, bilgilerin ve kanıtların diğer kaynaklarla karşılaştırılmasını sağlarlar.
- Filmler, özellikle ırkçılık ve soykırım gibi hassas konuların daha iyi anlaşılmasına yardım ederler.
- Filmler, öğrencilerin anlamakta zorlandıkları konuları basitleştirip anlamaya yardımcı olurlar.
- Filmler, geçmişin görsel olarak sunulması ve öğrencilerin hoş vakit geçirmelerine yardımcı olurlar.

Öğrencilerin filmde izlediklerini öğretim programı ile bütünleştirilebilmeleri ve tarihsel anlayışlarını geliştirebilmeleri için planlı etkinlikler yapılmalıdır. Film seyretme etkinliğinden azamî verimin alınabilmesi için de film sonrası öğrenciler, işitip gördükleri üzerinde konuşturulmalı, film ile ilgili yorumlar yapmalı, öğrencilerden filmde gördükleri nesnelerin, tarihî mekânların vb. maketlerini yapmaları istenmelidir. Kısaca, sadece seyredilmemeli, film sonrası aktiviteler de yapılarak öğrenme arttırılmalıdır(Öztaş,2008: 547).

3.3.4. Tarih Derslerinde Film Kullanmanın Sınırlılıkları:

Filmler tarih derslerinde dikkatli kullanılması gereken araçlardır. Filmlerin sınırlılıklarını bilmeden onları öğretim etkinliklerinde kullanmak yarardan çok zarar

verebilir. Bu bağlamda film kullanımından doğabilecek sınırlılıkların bir kısmı aşağıdaki gibidir:

- Filmler öğrencileri pasif kılabilir.

- Bazı filmler, kullanılan dil ve içerik açısından öğrencilerin seviyelerine uygun olmayabilir.
- Bazı dramatik filmler yanlış yorumlanmaya yol açabilir ve önyargı oluşturabilir.
- Filmlerin üretimi uzmanlık ister.
- Filmlerin gösterimi için özel bir araç gereklidir (Paykoç 1991; Farmer ve Knight 1995).

Chansel(2003: 56), "belgesel dediğimiz görüntüler, asla gerçekliğin kendisi olamaz; çünkü gerçekliğin bir kısmına tek bir kişinin bakış açısını sunarlar ve gözlemcinin konumu ve işleviyle, hedef kitleye açıkça belirtilmiş ya da gizli hedeflerle bağlantılı etkiler taşırlar" diyerek belgesellerin ve filmlerin sübjektif olduğunu vurgulamaktadır(Akkuş,2007: 97).

Eğitsel filmlerin yukarıda verilen birçok faydasının yanında sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bruner(2008: 69) öğretici filmlerin diğer öğretim yöntem ve teknikleriyle bağlantısız olarak kullanımının öğrenci için neşeli olan şeyleri donuk hale getirebileceği uyarısını yapmıştır. Küçükahmet(2008: 109) ise herhangi bir aracın öğretmenin yerine değil, onun rehberliğinde kullanılabileceği görüşündedir. Demircioğlu(2007: 77-93) filmlerin öğrencileri pasif bırakma, öğrenci seviyesine uygun olmama, hatalı yorum, önyargı oluşturma, üretimin uzmanlık istemesi ve filmlerin gösterimi için özel araç gereksinimi gibi sınırlıkları olduğunu belirtmiştir(Akbaş,2011: 18). Bilgisayar temelli dijital teknolojilerindeki gelişmeler filmlerin üretimini ve gösterimini sınırlılık olmaktan çıkarmıştır(Akbaş,2011: 18).

3.3.5. Tarih Öğretiminde Filmle Öğretme ve Öğrenme Süreci: Film Kullanmadan Önce Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Öğretmenlerin film gösteriminden önce beyin fırtınası olarak da adlandırılabilecek şekilde filmin arka planıyla ilgili genel bilgiler edinmesi gerekir.

Öğrencilerin filmin öyküsüyle ilgili genel bilgiler edinebilmesi ve böylece filmin daha iyi anlaşılabilmesi için, öğretmenin dersten önce filmle ilgili bilgiler edinip, bunu sınıfta öğrencilerle paylaşması gerekir(İşcan,2011: 942).

Öğretmenler tarih derslerinde film kullanmadan önce, bazı hususlara dikkat etmelidir. İlk aşamada, tarih öğretmeni okulun imkânlarının film kullanımına uygun olup olmadığını gözden geçirmelidir. Okulun imkânlarının tarih derslerinde film kullanımına uygun olması durumunda, öğrencilerde meydana getirilecek davranış değişikliklerine uygun bir film seçilmelidir. Bu bağlamda ülkemizde Osmanlı Devleti ve Kurtuluş Savaşı'yla ilgili değişik filmler bulunmaktadır.

Tarih öğretmeni kullanacağı filmi tespit etmesinin ardından, filmin kazandırılacak davranışlarla ne derece örtüştüğünü çok net bir biçimde ortaya koymalıdır. Tarih öğretmeninin dikkat etmesi gereken diğer bir husus ise, kullanılacak filmin öğrencinin yaş, yetenek, ilgi ve seviyesine uygun olup olmadığıdır. Örneğin, yaşı küçük olan öğrenciler için çizgi filmler daha uygunken, yaşı büyük olan öğrencilerde çizgi film dışındaki filmler kullanılabilir. Bununla birlikte öğretmen, filmin yapısı ve niteliğine dikkat etmelidir. Filmin verdiği mesaj, içerik, kullanılan dil, ön yargının olup olmadığı göz önüne alınması gereken diğer hususlardır(Phillips 2002; Farmer 1981 akt. Brooks, Aris ve Perry 1993).

Film gösterimi sırasında öğrencinin dikkatini önceden çekebilmek için bazı düzenlemeler yapılabilir. Çünkü filmin etkileyiciliği ve canlılığı yüzünden bazı öğrencilerin dikkati kolayca dağılabilir. Bunu önlemek için, öğretmen, öğrencilerin cevaplayacağı bazı akılcı ve mantıklı sorular hazırlayabilir. Böylece öğretmen, öğrencilerin, dikkatlerini filme çekebilir. Ayrıca, onların yalnızca eğlence amaçlı film izlemelerini önleyebilir(İşcan,2011: 942).

Filmlerin kullanımı ile ilgili gerçekleşecek öğrenmede hedeflerin gerçekleşmesi için film izleme etkinliğinin üç aşamada yapılması gerekmektedir. Öztaş(2006: 138) yaptığı bir çalışmada bu aşamaların şu şekilde olduğunu belirtmektedir; "gösterim öncesi, gösterim sırası, gösterim sonrası" etkinlikleri. Birinci aşamada öğretmen filmi izleyip gerekli etkinlik hazırlıklarını yapmalıdır. İkinci aşama gösterim sırasında çalışmanın amacının açıklanması ve İlgili noktalara dikkat çekilmesi şeklindedir.

Üçüncü aşama ise film sonrası filmle ilgili çalışma etkinliğinin yapılarak filmin analizinin yapılmasıdır(Türker ve Aslan,2008: 93). Bu şekilde film kullanımı başarılı bir öğrenme etkinliği haline gelebilir aksi takdirde bunun sağlanması mümkün değildir.

Tarih dersinde öğretimi yapılacak konuya uygun filmin bulunmasının ardından, filmin nasıl kullanacağına karar verilmelidir. Filmin bir bütün halinde mi, yoksa bölümler halinde mi gösterileceğine, hangi noktalarda daha fazla dikkat edileceğine karar verilmelidir. Bu aşamada, film gösterimi veya gösterim sonrasında, ne tür etkinliklerin yapılacağı planlanmalıdır. Bu çerçevede, yapılacak etkinlikler ve sorulacak sorular belirlenir. Buna ilaveten, film gösterimi ve etkinliklerin ardından, değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği planlanmalıdır. Bu planlama işlemlerinin ardından tarih derslerinde kullanılmalıdır.

3.3.6. Film Sunumu Esnasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar:

Film sunumu esnasında, gösterimin yapılacağı mekânın sunuma uygun olmasına dikkat edilmelidir. Bu bağlamda sınıf, öğrencilerin filmi görebileceği şekilde düzenlenmelidir. Filmin hepsinin mi, yoksa belli bir kısmının mı gösteriminin yapılacağına karar verildikten sonra, öğrencilere filmle ilgili çalışma yaprakları dağıtılır. Çalışma yaprağı etkinlikleri bireysel, ikili veya grup halinde yürütebilir (Phillips,2002).

Gösterim sırasında, bir rehber olarak öğretmenin rolü çok belirgindir. Bu süreçte öğretmenin görevini "düğmeye basarak filmi başlatmak" şeklinde basit olarak görmek son derece yanlıştır. Film, yarıda kesilebilir, yeniden oynatılabilir, durdurulabilir ya da belirli anlarda ses ve görüntü kesilebilir. Esasen, filmin kontrol edilebilir yapısı, onun avantajlarından biridir(İşcan,2011: 942).

Zaman kaygısı olmayan öğretmenler ilk aşamada, filmin hepsini öğrencilere seyrettirebilirler. Bunun ardından, filmin önemli görülen kısımları üzerinde öğrencilerle beraber çalışmalar yürütülebilir. Bu etkinlikler çerçevesince, çalışma yaprağı, soru-cevap, analiz, tartışma ve değerlendirme çalışmaları yapılabilir. Tarih öğretmeni bu etkinlikler aracılığıyla davranış değişikliklerinin ne ölçüde meydana gelip gelmediğini görür ve eksik kalan kısımları tamamlama şansına sahip olabilir (Farmer,1981 akt.

Brooks, Aris ve Perry 1993). Bununla birlikte film gösterimi esnasında filmin kimler tarafından ve hangi amaçla yapıldığı, verdiği mesaj, bu mesajın gerçekleri yansıtıp yansıtmadığı ve filmde ön yargıların bulunup bulunmadığı öğrenciler tarafından araştırılabilir (Farmer 1981; Brooks, Aris ve Perry 1993).

3.3.7. Film Sunumundan Sonra Yapılması Gereken Etkinlikler

Film gösteriminin ardından, davranış değişikliklerinin meydana gelip gelmediği, geldiyse ne oranda meydana geldiği ile ilgili olarak bir dizi etkinlik yapılmalıdır. İlk aşamada öğrenciler, filmden elde ettikleri deneyimleri sınıf huzurunda paylaşmalıdırlar. Bu arada, öğrencilerden ne öğrendiklerini sözlü veya yazılı olarak belirtmeleri istenmelidir. Bu etkinliklerde film hakkında genel kanaat, filmdeki kanıtlar, kişiler ve olayların ön yargı içerip içermediği, aksaklıkların olup olmadığı da ortaya konmalıdır. Buna ek olarak, tarih öğretmeni hedeflediği davranış değişikliklerinin ortaya çıkıp çıkmadığını çok net bir biçimde yazılı ve sözlü sorularla ortaya koymalıdır (Farmer 1981; Brooks, Aris ve Perry 1993).

Film gösteriminden sonra öğrenciler, gösterimden önce kendilerine yöneltilen soruları yanıtlayabilirler. Böylece onlar belirli konularla ilgili hafızalarını yenileme fırsatını bulacaklardır. Onların doğru ya da yanlış yanıt vermeleri film sahneleriyle ilgili olduğu sürece önemli değildir. Eğer bu sorular tam olarak yanıtlanamazsa filmin bütünüyle yeniden izlenmesi gerekir(İşcan,2011: 943).

3.3.8. Tarih Derslerinde Film Kullanımı Çerçevesince Yürütülebilecek Bazı Öğretim Etkinlikleri

Tarih derslerinde filme dayalı etkinlikler sonucu istenilen davranış değişikliklerinin meydana getirilebilmesi için, film sunumu öncesinde, sunum aşamasında ve sonrasında bir dizi etkinlik yapılabilir. Bu etkinlikler öğrencileri etkin, üretken ve yaratıcı kılacak tarzda olmalıdır. Bu bağlamda, tarih dersleri çerçevesinde yapılabilecek etkinliklerin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

3.3.8.1. Tartışma

Film seyrettirilmesi aşamasında ve filmin bitiminde öğrenciler film üzerinde tartışma yapabilirler. Bu tartışmalar, filmin içeriği, vermek istediği mesaj, sunduğu kanıtlar, gerçeklere uygunluğu, ön yargı barındırıp barındırmadığı gibi konularda yapılabilir.

3.3.8.2. Not tutma

Tarih derslerinde film sunumu aşamasında ve sonrasında yapılabilecek etkinliklerden birisi not tutmadır. Öğrenciler gerek filmi seyrederken, gerekse sunumdan sonra önemli gördükleri veya öğretmenin işaret ettiği yerlerle ilgili olarak not tutabilirler.

3.3.8.3- Film köşesi oluşturma

Okullarda tarih dersleri bünyesinde film köşeleri oluşturulabilir. Film köşelerinde tarih derslerinde kullanılabilecek filmler hakkında tanıtım yapılarak öğrenciler bilgilendirilebilir. Ayrıca, bu köşeler aracılığıyla, sınıfta gösterimi yapılmasa da sinemalarda gösterimi yapılan ve tarihi konularla ilgili olan ve olmayan filmlerin tanıtımı yapılarak, bu filmlerin izlenmesi sağlanabilir (Greiner,1955: 13-17).

3.3.8.4. Film yapma

Tarih dersleri bünyesinde filmlere yönelik yapılabilecek diğer bir etkinlik ise, öğrencilerin bizzat kendi kameraları aracılığıyla yapabilecekleri filmlerdir (Greiner,1955: 13-17). Bu etkinlik öncesi tarih öğretmeni, çalışma aracılığıyla öğrencilere kazandırılacak davranışları içeren bir senaryo hazırlamalı ve bu senaryo çerçevesinde sınıftan seçilen öğrencilerle film çekilmelidir. Daha sonra bu film sınıfta izlettirilerek film üzerinde tartışma ve diğer etkinlikler yürütülmelidir.

3.3.8.5- Ahlaki, düşünsel ve empatik tahlil yapma

Öğrenciler seyrettikleri filmlerle ilgili olarak ahlaki, tarihsel ve empatik tahliller yapabilirler. Filmin konusunun düşünsel olarak değerlendirilmesinin ardından, filmde geçen karakterlerin davranışlarının ahlaki ve düşünsel boyuttan doğru olup olmadığı incelenebilir. Buna ilaveten, filmde geçen karakterlerle ilgili olarak, öğrencilerden empati etkinlikleri yapmaları istenebilir.

3.3.8.6- Drama

Filme dayalı yürütülebilecek bir diğer etkinlik, drama etkinliğidir. Drama son yıllarda ülkemizde en yaygın çalışma alanlarındandır. Filmdeki konu ve konular bağlamında öğrenciler, kritik davranışların kazanılabilmesi için bir dizi drama etkinliği yapılabilir. Kurtuluş Savaşı'nı anlatan bir filmde, Milli Mücadele'nin oluşmasına zemin hazırlayan konular drama etkinliğine konu olabilir.

3.3.8.7- Çalışma yapraklarına dayalı etkinlikler

Tarih dersleri bünyesinde filme dayalı etkinlikleri verimli hale getirmenin yollarından birisi de çalışma yapraklarının düzenlenmesidir. Gösterimi yapılacak olan filmle ilgili olarak tarih öğretmeni tarafından kazandırılacak davranışlar ışığı altında oluşturulabilecek çalışma yaprakları, filmin gösterimi ardından kullanılmalıdır. Çalışma yapraklarının öğrenciler tarafından doldurulmasının ardından, çalışma yaprağındaki sorulara verilen cevapların gerekçeleri de öğrencilerle tartışılmalıdır.

3.3.8.8- Konu tamamlama

Konu tamamlama, tarih derslerinde öğrencilerin yapabileceği diğer bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu etkinlikte, filmin bir kısmı gösterilir ve öğrencilerden gösterimi yapılan kısmın geri kalanını konu olarak kendilerinin yazmaları istenebilir. Bu çerçevede, öğrencilerden yazdıkları konuyu hangi gerekçelere dayalı olarak yazdıklarını belirtmeleri de istenmelidir.

Sonuç olarak; Tarih öğretimi aracılığıyla çağımız insanının ihtiyaç duyduğu önemli nitelik ve becerilerin bir kısmı öğrencilere kazandırılabilir. Bu ders aracılığıyla, öğrencilere duyuşsal niteliklerin kazandırılmasının yanında, sosyal beceriler, geçmişle bugünü mukayese edebilme, değişim ve sürekliliği algılayabilme, kanıtları değerlendirebilme, eleştirel ve analitik düşünebilme gibi pek çok özelliğin kazandırılması mümkündür. Bu niteliklerin öğrencilere kazandırılabilmesi için, geçmişin bugüne getirilerek, tarih derslerinin basit, ilginç ve anlaşılır bir biçimde öğrenilmesine olanak sağlayacak öğretim ortamları düzenlenmelidir. Geçmişin bugüne getirilmesinde ve tarih derslerinin ilginç ve anlaşılır kılınmasında bizlere yardım edebilecek araçların başında filmler bulunmaktadır. Özellikle 20. yüzyıl olaylarının geçtiği dönemde çekilen veya daha sonradan çekimi yapılan filmler aracılığıyla, geçmişe ait pek çok konuyu görsel ve işitsel olarak günümüze getirmek mümkündür.

Tarih derslerinde filmlere dayalı etkinliklerden istenilen verimin alınabilmesi için tarih öğretmenlerinin, filmlerin bu alanın öğretimindeki yeri ve önemi hakkında gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Buna ilaveten, tarih derslerinde filmlerden istenilen verimin alınabilmesi için tarih öğretmenlerinin aşağıdaki hususlara dikkat etmesi gerekmektedir. İlk aşamada, tarih öğretmeni öğretimi yapılacak konunun hedef ve davranışlarının ışığı altında bir film tespit etmelidir. Daha sonra, tespit edilen filmin hangi açılardan inceleneceği ve sunumunun nasıl yapılacağına karar verilmelidir. Bu aşamada tarih öğretmenleri öğrencilerinin film tahlilinde kullanabilecekleri açık ve anlaşılır çalışma yaprakları hazırlamalıdırlar. Son olarak, filmin izlenmesinin ardından öğrencilerde meydana gelen davranışları tespit etmek amacıyla yürütülebilecek etkinlikler planlamalıdır. Bu çalışmaya dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Tarih öğretmen adaylarına, eğitim fakültesindeki eğitimleri aşamasında filmlerin tarih öğretimindeki yeri, önemi ve nasıl kullanılması gerektiği konusunda eğitim verilmelidir.

3.4.Sözlü Tarih

Somut olmayan kültürel miras, toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, performanslar, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekânlar anlamına gelmektedir. Somut olmayan kültürel miras, yüzyılların deneyimlerinden süzülerek biçimlenmiş, kuşaktan kuşağa aktarılan bir değerler bütünüdür. Kültürel değerlerin içinde yaşadıkları çevre ile arasında derin bir bağ vardır. Somut olmayan kültürel miras, toplumun kültür yapısını belirleyen yaşadığı toplumun dokusudur(Turan, 1990: 13).

Somut olmayan kültürel miras, kültürel çeşitliliğin tarihsel görünümü, değişmesi ve gelişmesine paralel olarak sürekli bir değişim ve gelişim süreci içinde olmuştur. Bir uygarlığın dünya görüşünü de o uygarlığa özgü somut olmayan kültürel mirası şekillendirir (Artun, 1995: 5).

Somut olmayan kültürel miras, UNESCO Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'nde genel olarak şöyle sınıflanmıştır:

- Sözlü gelenekler ve anlatımlar,
- Gösteri sanatları,
- Toplumsal uygulamalar,
- El sanatları geleneği (UNESCO, 2003: 2).

Dil bir kültürün dizini gibidir. Ait olduğu toplumun yüzyıllar boyu ürettiği bütün soyut ve somut kavram, kurum ve değerlerin tümü dil hazinesi içinde yer alır. Bir nehir gibi kaynağından denize ulaşıncaya kadar kat ettiği havzanın tortusunu, birikimini ve zenginliğini taşır. Bu cepheden dil, ait olduğu milletin sosyo-kültürel düzeyi, tarihsel birikimi ve macerası açısından vazgeçilmez bir temel başvuru kaynağıdır. Kültür, dil aracılığı ile kendisini ifade eder. Bu yüzden dil ve kültür arasında derin bir münasebet vardır.

İletişim bağlamında söz, anlamı göndericiden alıcıya en doyurucu ve kesintisiz ileten unsurudur. Anlamın oluşumuna katkıda bulunan vurgu, tonlama, jest ve

mimiklerin yazı ile ifadesi mümkün değildir. Bağlamın anlamın oluşumuna yaptığı katkı dikkate alındığında sözün ve sözelliğin önemi büsbütün artar. Bu bağlamda halk edebiyatı ürünleri hiç kuşkusuz sözlü kültür ve edebiyatın bizzat Türk tarihi olmak üzere genel anlamda sözlü tarih alanında önemini göstermeye yeter(Kim,2004).

Klâsik kültürlerde sözlü ifadenin yazıya karşı bir ayrıcalığı ve üstünlüğü olagelmiştir. Eski Yunan'da yazılı metne bağlı olarak söylev vermek başarısız hatiplere mahsus bir eylem olarak görülmekteydi. P.Riceour, herhangi bir anlamı görünür referanslarının sağladığı anlam yönlendirme potansiyelinden dolayı mesajı en sahih ve doğru biçimde aktarma konusunda sözü yazıdan çok daha etkin ve imtiyazlı görür (Göka 1996: 213). Günümüzde de Gadamer, Paul Riceour ve Derida'nın başını çektiği yorumsamacı ve post yapısalcı filozofların sözü önceleyen "sözmerkezci'"bir tutumları vardır(Göka, 1996: 10; Üçüncü 2004: 2).

Sözlü kültür ve sözlü tarih arasında kapsayıcı bir ilişki vardır. Sözlü tarihî, sözlü kültür ortamı içinde oluşup gelişmesi açısından sözlü kültür kümesinde değerlendirmek mümkündür. Kavramları anlaşılabilir kılmak açısından "sözlü kültür ve sözlü tarih" kavramlarını açımlamamız bir zorunluluk olarak görülmektedir(Üçüncü 2004: 2).

Sözlü kültürün mihenk taşı olan konuşma becerisini, binlerce yıllık yazı kültürünün onca birikimi dururken, başka başka kültürlerin araştırmalarından derlenmiş çeviri temelli ölçütler, yaklaşımlar, yöntemler ve tekniklerle geliştirme çabası da, dil eğitimi sürecini kültür aktarımı doğrultusunda yer yer dar bir boğaza sokmaktadır. İnsanı sosyalleştiren süreçlerin ve kurumların en önemlisi dildir. Bir kültürün içine doğan, o kültürün içinde yaşamaya mecbur olan insan, dili kazanırken kültür sözleşmelerinin sonucu olarak dil göstergeleri sureti ile o dünyaya uyum sağlamak zorundadır(Özbay, 2002:116).

Bir diğer araştırmacı Connerton sözlü kültür kapsamına sözsüz gösterim (performance) dayanan uygulamaları da dâhil eder. "Günümüzle ilgili deneyimlerimizin büyük ölçüde geçmiş hakkında bildiklerimizin üzerine oturduğu ve genellikle geçmişle ilgili imgelerimizin, var olan toplumsal düzeni meşrulaştırmaya yaradığını" belirtir. Onun kanaatine göre "geçmişin anımsanan bilgileri (törensel denilebilecek) uygulamalarla tanışıp sürdürülmektedir"(Conerton,1999: 13).

Ziya Gökalp, “folklor”u 1913 yılında “halkiyat” şeklinde adlandırmıştır. O ‘halkiyat’tan ne anladığını ise “şifahî anane” tamlamasıyla açıklamaktadır. Bu iki kavram, folklor ürünlerinin nesilden nesle aktarımının ‘söz’ ile olduğuna ve bunun da bir “gelenek” dairesinde gerçekleştiğine işaret etmektedir. “Kültür”ün özelliklerinden birisi de, onun “tarih” ve “sürekli” oluşudur. Tarihîliği “lisan/dil”, sürekliliği ise “töre” sağlamaktadır. Dil, iletişim açısından sadece bireylerin ve toplumun “aidiyet”ini inşa etmez; aynı zamanda “bilgi”, “haber”, “deneyim” ve “birikim”lerin nesilden nesle aktarımını ve öğretimini de temin eder. Böylelikle toplum hayatı, ilerleyip örgütlenir, gelenekselleşir; belirli bir “töre” ve “düzen”e kavuşur(Görkem,2009:412).

Ong, Sözlü ve Yazılı Kültür: Sözün Teknolojileşmesi adlı kitabında, sözel kültürün oluşma, gelişme ve aktarım şekillerini inceleyerek bu kültürün ‘yazılı kültür’le mukayesesini yapmaktadır. O yazılı kültür öncesi döneme “birincil sözlü kültür” adını vermiştir ve bu kültürü yaşatan toplumların “yazı ve matbaa gibi kavramların varlığını” bilmediklerini, bu toplumlardaki bireyler arasındaki iletişimin sadece “konuşma dilinden oluştuğunu” kaydetmiştir. Radyo, televizyon, telefon gibi diğer elektronik araçların “yazılı kültür”den sonraki “üçüncü aşama” olduğunu belirtir. Bu aşamayı ise “ikincil sözlü kültür” olarak adlandırır. Yeni teknolojik imkânlar, “birincil sözlü kültür” tabakasında oluşan eserleri, “yazı ve metin”den yola çıkarak, tekrar “söz”e yani “konuşma dili”ne dönüştürmektedir. Ong, “birincil sözlü kültür” aşamasında meydana gelen ürünlerin, “ezberleme”, “bellekte saklama”, “dönüştürme”, “kalıplaştırma” ve “hatırlama” gibi “yaratma” ve “yaşatma” süreçlerinin varlığına işaret etmekte ve bu süreçlerin, ikinci aşama olan “yazılı kültür” aşaması için hemen hiçbir şey ifade etmediğini söylemektedir. Birincil sözlü kültür çağında, yer alan ürünler sözlü olarak üretilir, yaşatılır ve nakledilir; bu ürünler, yazılı kültür çağının terimi ile söyleyecek olursak, belirli bir metinden yoksundur(Görkem,2009:411-421).

Tarih alanında sözlü kaynakların kullanılması yazı öncesi toplumlara kadar gitmektedir. Mesela Antik Yunan’a bakarsak, eski zırhların detaylarının anlatılışındaki ve terk edilmiş şehirlerin isim listelerindeki kesinliğin İlayda’nın ilk yazılı versiyonundan önceki altı yüzyıl boyunca sözlü olarak korunmuş olması, klasik dönem araştırmacıları ve arkeologları tarafından doğrulanmaktadır(Thompson, 1978: 83; Sarı,2006: 113).

Walter Ong'un tespitine göre; İnsanoğlunun dünya üzerindeki varlığı on binlerce yıl öncesine dayanır. Buna karşılık ilkyazı 6000 yıl öncesine aittir. Bu çerçevede insanlık tarihînin binlerce yıllık bilgi, deneyim ve tecrübesinin sözlü gelenek vasıtasıyla kuşaktan kuşağa aktarıldığı söylenebilir. Tarih boyunca konuşulan binlerce, on binlerce dilden sadece 106 tanesi edebiyat üretebilecek derecede yazıya bağlanabilmiş, büyük bir kısmı ise hiç yazılamamıştır. Ong bugün konuşulan 3000 kadar dilden yalnızca 78 tanesinin edebiyat üretebildiğini ve yüzlerce dilin kendisini ifade edebilecek bir alfabe üretemediği iddiasında bulunmaktadır(Ong, 1995: 14).

Kültürün temel işlevi, "iletişim"i sağlamaktır ve öylede olmalıdır. Bir toplumun üyeleri; değer, inanç, ölçü ve dünya görüşlerini "sözlü gelenek" vasıtasıyla dile getirir. Sözlü kültür ürünleri, "kısmen sözlü, tamamen sözlü ve sözsüz" eserler olarak üçe ayrılmaktadır(Yıldırım,1988: 76). Folklor ürünleri; "sözlü, geleneksel, çeşitlenme, anonimlik ve kalıplaşma" özelliklerine sahiptir(Yıldırım,1998: 68-69).

Sözlü kültürden yazıya geçiş, toplumsal gelişmelerle önemli ölçüde ilişkilidir. Daha çok yazılı kültür ekseninde ilerleyen dünyamızda, eğitim adına her türlü gelişme, sözlü kültürü yok sayarak olamaz. Yazılı kültür, bugün için ikinci bir sözlü kültür oluşturmuştur. Bu da enformasyondur ve söz de bunun içinde metalaşmıştır(Baş,2011: 115).

Teknolojinin gelişmesi, matbaanın edebiyat alanında işlevsel hale ilk olarak bu dönemde gelmesi, edebiyatta da sözlü kültürden yazılı kültüre doğru hızlı bir değişimin yaşanmasına neden olmuştur(Yalçın Çelik,2003: 192).

Sözlü kültürün bir alt kadrosu olarak sözlü tarihî de bu bağlamda değerlendirmek gerekmektedir. Tarihî olaylar cereyan ettikleri toplum içerisinde birtakım etkiler bırakmaktadırlar. Bu etkinin bir yansıması dolarak bir sözlü kültür üretiminin (folklor ürününün) meydana geldiğini gözlemlemekteyiz. Örneğin uzun süre sürmüş büyük acılara sebep olmuş savaşlar ve göçler sonunda destanlar, acıklı ve iz bırakan ölüm olayları karşısında ağıtlar üretilmiştir. Yazıyla tanışmış toplumların, henüz yazıyla temas etmemiş merkezlerden uzak kesimlerinde de durum aynıdır. Geleneksel Türk toplumunda ozanlar toplumun ortak hafızası ve vicdanı olmuşlardır. Boyun ve

kavmin uzak hatıralarını, destanlarını, türkülerini kaydeden ve aktaran bellek konumundaydılar.

İngiliz tarihçi P.Thompson Afrika kıtasındaki sözlü geleneği değerlendirdiği eserinde yazı öncesi dönemdeki tarihîn tümüyle sözlü olduğunu belirtmektedir. Thompson'a göre yazı öncesi dönemde zaman, gökyüzü, zanaatlar, beceriler, kanun ve konuşmalar, ticarî işlemler kısaca bütün toplumsal birikimin akılda tutulması gerekiyordu (Thompson 1999: 20). Bütün bu uygulamalar kolektif hafıza veya görevli kişiler tarafından tutulup kültür olarak sonraki kuşaklara aktarılırlar(Üçüncü, 2004: 2).

Sözlü kültür ürünleri arasında atasözlerinin önemli yerini belirtmeden geçilmemelidir. Atasözleri işlediği konular ve toplum içinde kullanım yaygınlığı bakımından yadsınmamalıdır. Bunlar; insan ve insanlık, üstün değerler, sağlık, okuma-yazma, insanlık bilgileri, aile kişileri, ekonomi, dil, beğenilmeyen şeyler, din, iş, azlık-çokluk, hayvanlar, gün ve mevsimler, önemli tabiat varlıkları, bitkiler, önemli gıdalar ve çeşitli konulardan oluşmaktadır(Küçük, 2004: 31).

Tarih bilimi, genelde kurumsal tarih araştırmalarının etkisi altındadır. Kurumsal tarih araştırmalarının çoğunluğu yazılı kaynaklar üzerinden yapılmakta ve uygulamalardan ziyade, bu kaynaklarda belirlenen sosyal reformlara odaklanmaktadır. (Tan, 1997). Dolayısıyla yazılı kaynaklar, pratiği aydınlatmada bazen yetersiz kalabilmektedir(Uygun, 2003). Söz gelimi, eğitim konusundaki bir tarih çalışması, çocukların alması gereken eğitimle ilgili yasal düzenlemeleri belirtirken, öteki kurumsal olmayan etkileri göz ardı edebilmektedir(Tan, 1997). Örneğin Türkiye'de, İmparatorluk zamanında, II. Mahmut'un 1824'te yayınladığı bir fermanla ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir. Ne var ki, başka belgeler İstanbul'da bile bu fermanın 1839 yıllarına kadar yeterince uygulanamadığını göstermektedir(Akyüz, 2004). Bu örnekte görüldüğü gibi yasal belgeler gerçekleri anlatmakta bazen yetersiz kalabilmektedir. Onun için tarihte daha çok tanıklığa ihtiyaç vardır(Uygun,2011: 96).

Yazılı ortam kaynaklarının yetersiz ve az olduğu meçhul tarihsel dönemlerle ilgili olarak elimizde sadece sözlü ortam kaynakları bulunmaktadır. İşte bu aşamada sözlü tarih (oral history) disiplini devreye girer. Belgelerin yetersiz, az, yanlı olduğu kanaatini uyandırdığı sırada tarihsel olayların cereyan ettiği toplumun sözlü geleneğine

müracaat edildiğinde bize farklı açılardan ve bilmediğimiz tanıklıklarla aydınlatıcı ufuklar açılabilir. Olgu ve olayları farklı cephelerden değerlendirme gerekliliği hususunu P.Thompson şu şekilde ifade eder; Sözlü tarih insanlar tarafından kurulmuş bir tarih türüdür. Hayat tarihîn içindedir. Kahramanlarını yalnız liderler arasından değil, çoğunluğu oluşturan ve o ana kadar bilinmeyen insanlar arasından seçer. Toplumsal sınıflar ve nesiller arasındaki bağlantıyı dolayısıyla anlayışı sağlar. Ortak anlamları meydana getirerek tarihçiye ve sıradan insanlara bir zamana ve mekâna aidiyet duygusu kazandırabilir. Sözlü tarih, tarihîn kabul edilmiş mitlerini ve baskın yargılarını yeniden değerlendirme, tarihîn toplumsal anlamını kökten dönüştürme ve değiştirme aracıdır. İnsanlara tarihlerini kendi sözleriyle geri verir. Onlara geçmişi verirken geleceği kurmak için de yol gösterir(Thompson,1999: 204).

Bireysel boyutta hafıza, psikolog ve psikanalistlerin ilgi alanı olmasının yanı sıra, özellikle sözlü tarih, yaşam öyküsü anlatımı gibi tekniklerin gelişimiyle birlikte, tarihçiler ve sosyal bilimciler için de önemli bir bilgi kaynağı haline gelmiştir. Maurice Halbwacs'ın 1920'li yıllarda yaptığı çalışmalar ve "toplumsal bellek" kavramını ortaya atmasından bu yana ise, bireysel belleğin ne derece bireyin nörolojik yapısı ve kişisel yaşamıyla, ne derece toplumsal ilişkiler ve tarih ile bağlantılı olduğu tartışılmaktadır (Assmann,2001: 38-39).

Halbwacs, bireysel belleğin toplumsal koşullara bağlı olduğunu ileri sürer ve "Bu çerçevenin dışında toplumda yaşayan insanların hatıralarını sabitleştirecekleri ve yeniden bulabilecekleri bir başka bellek olmaz" der. Ona göre, hafıza bireysel toplumsallaşma süreci içinde oluşur. Bu nedenle de toplumsal çevre tarafından belirlenir. Yani, "hafıza da tıpkı dil gibi, iletişimsel süreçlerde, yani hatıraların anlatılması, anımsanması ve sahiplenilmesi yoluyla oluşur" (Sancar 2007: 41). Dolayısıyla, birey ancak yaşadığı toplumsal çevrenin ortak hafızası içine yerleştirebildiği, bu anlatı içinde kendine yer bulabilen şeyleri hatırlayabilir. Bu nedenle de bireysel hafıza ile toplumsal olan arasında yakın bir ilişki vardır(Bora,2010: 51).

Kurumsal tarih anlayışının ihmal ettiği diğer bir konu, genellemeleri sıklıkla kullanmasıdır. Geçmişe ilişkin içerikler sınırsızdır. Jenkins'e (1997, 23) göre hiçbir tarihçi, geçmişteki olayların bütünlüğünü kapsayamaz. Kuşkusuz genelleme, bilimsel araştırmalarda kaçınılmazdır. Ancak her eğitim-öğretim kurumunun özel nitelikleri söz

konusudur. İşte bunlar, çoğu zaman göz ardı edilebilmektedir. Son yıllarda tarih biliminin bu eksikliği görülmüş olacak ki yerel tarih, kurumlar tarihi, sözlü tarih gibi araştırmalara yer verilmeye başlanmıştır(Arslanoğlu, 1998; Tutsak, 2002; Uygun, 2003). Ayrıca 18. yüzyıla kadar tarih yazımında kanıt olarak başvurulan anıların da, tarihsel araştırmalarda kanıt olarak kullanılabileceğine ilişkin meşruiyet akademik tarihçilerde 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ve 20. yüzyılda yeniden değer kazanmaya başlamıştır. Özellikle yakın tarihin araştırılmasında canlı tanık anlatılarının derlenmesi ve akademik araştırmalarda kullanılması sözlü tarih yöntemini geliştirmiştir(Uygun,2011: 96).

Tarih derslerinde yapılacak olan okul dışı çalışmalar kapsamında çevre ve müze gezileri, sözlü tarih çalışmaları da öğrencilerin yeni değerleri tanıması ve oluşturmasında önemli rollere sahiptir. Safran ve Ata(1998) yaptıkları çalışmada okul dışı tarih öğretimi ile öğrencilere kazandırılacak becerilerden birini tarihi çevreyle empati olarak belirtmişlerdir. Çevremizde geçmişle bağlantı kurulabilecek binalar, kaleler, yollar, müzeler, hanlar, hamamlar vb. yerlere yapılacak olan gezilerle öğrenciler kültürel miras kavramını öğrenecekler ve ona karşı sorumluluk duygularını geliştireceklerdir. Kültürel miras kapsamı içerisinde öğrenilecek olan bilgiler değer oluşturulması ve öğretimine de katkı sağlayacaktır. Böylece öğrencilerin çevre bilinci gelişirken duyuşsal yönlerinin gelişimine de katkı sağlanacaktır.

Yerel ve sözlü tarih çalışmaları ile yerel değerler, ulusal tarih konuları ile milli değerler ve evrensel tarihle de evrensel değerler öğrencilere kazandırılabilir(Demircioğlu, Tokdemir, 2008: 82).

Yerel tarih çalışmaları ile birlikte daha önceleri pek kullanılmayan anılar v.b. kaynaklar önem kazanmaya başladı. Bu tür anılar insanların ilgisini daha çok çekmektedir. Ancak geleneksel tarihte malzeme olarak kullanılmazlar. Sözlü tarih, kaynak olarak bu tür kişisel anıların kullanımı üzerine kurulur. Bu tür kaynaklar temel alınarak tarih oluşturulur(Caunce,2001: 8).

Esasen sözlü tarih malzemeleri güvenilir bir şekilde elde edilmiş veya ortaya konulmuşsa belge olma niteliği taşır ve bu bağlamda önemli bir yere sahiptir sözlü tarih sıradan insanın yaşamını konu edinir: insanlar nasıl yaşar, nasıl çalışır, ne iş yapar, neler

düşünür, neler hisseder? İşte sözlü tarih, gündelik yaşantımızla, yaptığımız işlerle, duygularımız, düşüncelerimiz, gelenek ve göreneklerimizle hepimizin öyküsünü anlatır. İnsanlarla konuşarak öğrendiklerimizdir. Özellikle yerel tarihle sıkı bağlar taşıyan sözlü tarih hem konu hem de yöntem itibariyle geleneksel tarihten farklıdır. Bir tür alternatif tarihtir.

Sözlü tarih öğretmenin başvurabileceği, belki de en kolay erişidir ve en yararlı stratejidir. Öğrencilere önemli sosyal becerileri kazandırır. Görüşmenin temelinde, tarihçiyle kaynak arasındaki olumlu ve güven verici etkileşim yatar. Bu etkileşim öğrencide hoşgörü, karşısındakini dinleme, düşünme ve kendi vücut dilinin ve ses tonunun diğer insanları nasıl etkilediğini görme bakımından önemli becerilerin gelişmesini sağlar. Ayrıca daha da önemlisi araştırma sonucunda bulguları bir tarihçi gibi derleme ve güvenilir buldukları bulguları seçmeye ve bir araya getirip düzgün bir anlatı haline getirmeyi kazanabilirlerse, tarih kavrayışlarını büyük ölçüde güçlendirmenin yanı sıra gelecekteki iş alanları için önemli beceriler kazandırmış olabiliriz(Ingram,1998: 52–54).

3.4.1. Sözlü Tarihin Tanımı ve Tarihi Gelişimi:

Tarih yazımı için geçmiş hakkında tanıklıklar gerekmektedir. Bu tanıklıklar, yazılı ve yazılı olmayan belgelerdir. Tarih, esas olarak yazılı belgelere dayanmakla birlikte sözlü tanıklıklara ve diğer kaynaklara göre de yazılabilen bir bilimdir. Yazılı olmayan belgeler arasında sözlü tanıklıkların önemli bir yeri vardır. Sözlü tanıklık, yaşayan belleklerin tanıklığıdır. Yaşayan belleklere, sözlü tanık denir. Sözlü tanıklarla da tarih yazılabilir. İşte bu, yakın geçmişin tarihi ve hâlâ yaşamakta olan insanların ağzından yazılabilen “sözlü tarih”tir (Halkin 1999: 16). Tosch’a (1997, 212) göre sözlü tarih, “yazılı belgeler ile maddî kalıntıların yanında değerlendirilmek üzere yeni kaynakların kullanıma sokulmasıdır”(Uygun,2011: 97).

Thompson(1978: 18) sözlü tarihi, insanların söylediklerini dinlemekten ve belleklerini kullanmaktan kaynaklan bir tarih biçimi, şeklinde tanımlamaktadır.

Thompson(1999) sözlü tarihi, “geçmişin yaşayan belleği” olarak adlandırır. Herkesin kendi yaşamına ilişkin olarak anlatabileceği bir öyküsü vardır. Tarih bir anlamda öyküdür. Tarihçiler öyküler anlatır. Onlar iyi öyküler anlatmak için tarihsel izlerin peşinde koşarlar. Tarihsel izler dört kategoride incelenebilir. Bunlar maddî olmayan, maddî, yazılı ve temsili izlerdir(Kyvıg&Marty,2000: 28-37). Maddî, yazılı ve temsili izlerin yanı sıra yaşayan belleklerin sözlü anlatılarına dayalı yaşam öyküleri, tarih için değerli hammaddelerdir. Aslında var olan ilk tarih, sözlü tarihtir(Thompson,1999: 19). Çünkü yazının yaygınlaşmasından önce tarih dâhil tüm toplumsal bilgiler, ağızdan ağza iletilmek zorundaydı. Zaman içinde bu tarihin bir sözlü geleneği de oluştu. Sözlü gelenek anlatıcıları vasıtasıyla olgu ve olaylar, uzun yıllar kuşaktan kuşağa aktarıldı.

Caunce(2001: 19), sözlü tarihi malzeme toplama yöntemi olarak görür. “Sözlü tarih; bugünü daha iyi anlayabilmek ve geleceği yönlendirebilmek için, geçmişi anlamlandırma sürecine yapılan bir katkı” şeklinde bir açıklama yapar.

Türkiye’de sözlü tarih üzerine çalışmalar yapmış olan Öztürkmen ve Somersan bu yöntemi şöyle tanımlamaktadırlar. Öztürkmen(1998: 10-16), “sözlü tarih dediğimizde, belirli bir konu etrafında, o konuyla ilgili kişilerle yapılan ve kaydedilen uzun söyleşiler sonucu ortaya çıkan bilgileri belirli bir sistem içersinde değerlendirmeyi, incelemeyi anlamalıyız” şeklinde bir ifade kullanmaktadır. Ona göre sözlü tarihin temelini bir konu çerçevesinde belirlediğimiz kaynak kişilerle yapılan uzun söyleşiler oluşturmaktadır(Sarı,2006: 112).

Sözlü tarihin konusu sıradan insanların yaşam öyküleridir. Sözlü tarih sıradan insanların hayat hikâyelerinin anlatımıyla bireysel ve toplumsal tarihe ilişkin ipuçlarına ulaşmaya çalışır. Bu noktada elde edilen ipuçları da, sosyal bilimlerin ortaya koyduklarına farklı çerçevelerden bakmamızı sağlar.

19. yüzyılda akademik tarihçiliğin gelişimi, toplumda daha kesin ve bilinçli bir itibarı da beraberinde getirdi. Bu gelişme, diğer uzmanlar gibi tarihçilerin de ayırt edici bir eğitimden geçmelerini gerektirdi. Akademik bir eğitimden geçen tarihçiler, geliştirilmiş olan tarihsel metodolojinin sistematiği içinde arşivlere başvurdu. Böylece akademik kaygı nedeniyle bir bilim olarak gelişen tarih, kendisini daha çok yazılı belge

ve kalıntılara bağlı bir disiplin olarak geliştirdi. İşte bu yüzyılda, özellikle Avrupa'da, sözlü gelenek itibar kaybına uğrarken "yazılı belge" önem kazandı(Sıtton&Mchaffy,1983: 5; Thompson, 1999: 42-45).

Son yıllarda yazılı belgeye dayalı tarih anlayışının da yeterli olmadığı görüldü. Çünkü belgelerin sosyal işlevi iki açıdan değişmişti. Birincisi, insanlar arasındaki temel iletişim, artık belgelerle değil, telefonla ya da toplantılarda sözlü olarak sağlanıyordu. Dolayısıyla birçok konu kayda geçmiyordu. İkinci değişim ise, kayıtların güvenirliği konusunda zaman zaman duyulan kuşkudur(Thompson,1999: 46). İstenmeyen bilgilerin yok edilmesi ve geriye çarpıtılmış belgelerin bırakılması olasıdır. Başka bir deyişle, yazılı belgeler artık tek başına yeterli görülmemiş ve sözlü anlatı tekrar önem kazanmaya başlamıştır. İlk olarak sözlü anlatılar, yazılı kayıtların pek değinmediği yaşam alanları ve gizli kalmış ayrıntıların gün yüzüne çıkarılması konularında kullanılmaya başlandı. Örneğin kadın ve çocukların tarihinin yazımında sözlü tarih, önemli bir boşluğu doldurmada etkin rol oynamaya başlamıştır. Çünkü geleneksel tarih, seçkincidir ve bu tarihin konularını genelde krallar, büyük savaşlar, antlaşmalar vb. oluşturur. Tarihin toplumsallığı ve bireyselliği, bu konular içinde görünmez olur. Oysa sözlü tarih, bunlara önem verir. Her toplumun ya da bireyin yaşam öyküsü değerlidir ve bir tarihtir. Böylece sözlü tarih, tarihin kabul edilmiş önyargılarını ve baskın yanlarını yeniden değerlendirme, tarihin toplumsal anlamını yeniden dönüştürme aracı olarak tarih bilimi ve yazımında önemli bir boşluğu doldurur.

Sözlü tarih, en eski tarih olmakla birlikte, aynı zamanda tarihin en yeni biçimidir. Çünkü yakın zamanı belgelemek için günümüz teknolojisini kullanmaktadır. Kayıtla sözlü tarihçiler, yaşayan belleklerle görüşmeler yaparak ve yaşam öykülerini bantlardan çözerek yeni bir arşiv yaratmaktadır. Böylece sözlü tarihçiler, bireysel deneyimlerin çeşitliliğini sağlayarak belgelerde yer almayan özel alanları aydınlatmaya ve sıradan insanların yaşamlarındaki yansımaları göstermeye çalışır. Bu anlamda sözlü tarih, araştırmalara zenginlik katan yeni bir yöntemdir. Sözlü tarih araştırmalarında, yazılı belgelerde olmayan yansımalara rastlanır(Schaffner, 1988, 345-348). Mesela, yazılı belgelerde ya da anılarda değinilmeyen bazı konular, sansür edilmeden sözlü anlatılara yansıyabilir ve böylece bilinmeyen ya da az bilinen tarihsel olgu ve olayların farklı yönleri açıklığa kavuşabilir.

Sözlü tarihin söz kadar eski olduğu ve bu alanın Antik Çağlara kadar indiği iddia edilmektedir. Tarih bilimi için kilometre taşı konumunda olan Heredotus ve Thukydides'in yazdıklarının önemli bir kısmının sözlü kaynaklara dayandığı söylenmektedir. Sözlü tarihe dayalı malzemelerin kullanımı, Ortaçağ' da da devam etmiş ve ancak Rönesans' la beraber yazılı kaynaklar, sözlü kaynaklar yanında kullanılmıştır. 19. Yüzyılda, modern akademik tarihin doğuşuyla birlikte, sözlü tarih malzemelerinin kullanımının ortadan kalktığı iddia edilse de bu çok doğru bir görüş değildir. Bu dönemde, özellikle Türk tarihi açısından, sözlü tarihe dayalı ürünlerin kullanımı eski önemini kaybetmekle beraber, tamamen ortadan kalkmamıştır(Demircioğlu,2005: 52).

Sözlü tarih, özellikle 1960'lı yıllardan itibaren tarihi yazılı belgelere ek olarak yaşayan bireylerin belleğe dayalı anlatıları aracılığıyla yazma ve sıradan insanları, gündelik yaşamı ve öznelliği tarihin araştırma alanına dâhil etme dürtüsüyle şekillenen ve ses kaydetme teknolojilerinin gelişmesiyle de desteklenen disiplinler arası bir çalışma alanı ve araştırma yöntemidir.

Bireysel yaşam öyküleri sosyologlar tarafından kabul gören ve kullanılan bir araç halini almıştır. Yaşam öykülerinin gücü, normalde dikkate alınmayan insanlarla ilgilenilmesinde yatmaktadır. Sözlü tarihi tarih ve sosyolojiden ayıran nokta; bilgi toplayan kişinin sahip olduğu tarih hissi, yani olaylara hem geriye dönüp bakma hem de meydana geldikleri anda görüldüğü ve gelecekte görüleceği gibi bakma yönündeki daimi çabadır. Bir tarihçinin görüş açısı değişim süreciyle ilgilidir, sosyologunki ise daha çok belli bir andaki durumla ilgilidir ve her iki görüş açısına da sahip olmak önemli bir şeydir(Caunce 2001:29,102).

Sözlü tarih çalışmalarının 20. Yüzyılda önem kazanmaya başlaması, II. Dünya Savaşı sonrasına rastlamaktadır. Bu alanın önem kazanmasında, teknolojik gelişmeye paralel olarak, insan sesinin kaydedilmesine yarayan teyplerin yaygınlık kazanması önemli rol oynamıştır. Kaynaklarda, ilk sözlü tarih çalışmasının, 1947 yılında, Colombia Üniversitesinde, Alan Nevins tarafından gerçekleştirildiği belirtilmektedir. 1960'ların sonları ve 1970'lerin başlarında genç tarihçilerin, yazarların ve sosyal araştırmacıların sözlü tarihi sık sık kullandıkları görülmektedir. 1970'li yıllarda sözlü tarih çalışmalarına verilen önem daha da artmış ve teknolojik açıdan gelişmiş ülkelerde

üniversite, kütüphane, müze, mesleki kuruluşlar ve dernekler kendi bünyelerinde sözlü tarih çalışmaları başlatmıştır. Bu dönemde, özellikle İngiltere ve Amerika başta olmak üzere, sözlü tarihe dayalı çalışmalar okullara girmiştir. Günümüzde ise sözlü tarih, tarih dersleri bünyesinde bir öğretim yaklaşımı olarak kullanılmaktadır(Demircioğlu,2005: 52).

Tarih Vakfında, son yıllarda sözlü tarihin çeşitli alanlarında dört atölye yapılmıştır. Bunlardan İngiliz sözlü tarihçisi Paul Thampson'un konuşmacı olarak katıldığı ve 1993 Haziran ayında yapılan ilk atölye çalışması, Türkiye'deki sözlü tarihin resmi başlangıcı sayılabilir. İstanbul'daki Kadın Kütüphanesinde 1994 Eylül ayı başında yapılan "Kadınların Sözlü Tarihi" isimli atölyede, İngiliz sözlü tarihçisi ve Sözlü Tarih Dergisi editörlerinden Joanna Bornat bu alandaki yöntemi ve tartışmaları anlattığı çalışmada sözlü tarihin Türkiye'deki gelişiminde etkili olmuştur(Sarı,2006: 112).

Kısacası sözlü tarih çalışmaları kişilerin belleğinden bireysel ve toplumsal tarihi bir yumak halinde topluyor ve buradan çıkan ipuçlarıyla, diğer toplumbilimler alanlarında, zihnimizde kurguladığımız toplumsal öğelere can ve kan katıyor(İlyasoğlu 1996:330).

3.4.2. Sözlü Tarih Kullanımının Amacı:

Sözlü tarihin birinci ve öncelikle amacı, bireylerin yaşamöyküsü anlatılarını ses ve/veya görüntü yoluyla kaydederek bir arşiv oluşturmaktır. Bu arşiv, sözlü tarihçinin ilgi alanına bağlı olarak belirli tarihi dönem ve konular üzerine hazırlanacak ürünlerin ana malzemesini oluşturmaktadır.

Safran'a (2004) göre öğretmenler sözlü tarih yöntemini kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur. Bu kazanımda, yapılandırmacı yaklaşımın üçayağı olan, "beceri-bilgi ve değer" görülmektedir. Sözlü tarih ve bazı nesnelerin sorgulanması, kazanımın beceri ayağını oluştururken, bu becerilerin kullanılmasıyla ortaya çıkan aile tarihi bilgi ayağını, aile kavramının kendisi ise, değer ayağını temsil etmektedir(Sarı,2006: 112).

Sözlü tarihin bir diğer amacı ise resmi tarih söylemlerinde yer almayan Tan'ın deyişi ile tarihin kıyısında kalan tüm insanların (ötekilerin) tarihlerini ortaya çıkarmaktı. Bu noktada bireysel tarihle toplumsal tarihin çakışma noktasında "sözlü tarih" vardır ifadesi anlamlı olacaktır. Sözlü tarih bir bilimsel disiplinden çok bir bilimsel yöntemidir. Çünkü sözlü tarih çalışması salt bir kayıt faaliyeti değildir. Görüşme hazırlığı, görüşme süreci ve görüşme sonrası "katılımcı gözlemcilik" tekniklerinin de kullanıldığı bir anlama faaliyetidir. Sözlü tarihçiler tıpkı antropologlar gibi, bir kişi ya da grubun davranış kültürünü onunla kurdukları ilişki içinde yaşayarak anlamaya çalışmakta ve böylece kaydedilen sözlerini tamamlayan raporlar oluşturmaktadır. Ancak farkı, antropologların bu işlemi yıllara yayılan sürelerde yapması, sözlü tarihçilerin ise saatlere bağlı olmasıdır(Eraslan, 2003:2).

Esasen sözlü tarihin kullanımı, diğer yazılı belgelerin ya da kalıntıların kullanım biçimlerinden farklı değildir(Thompson, 1999). Sözlü kayıtları değerlendirirken, söyleşilerden önemli kısımları seçerken ya da bir savı şekillendirirken gerekli olan özen, yazılı belgeleri kullanırken gerekli olan hassasiyetten az değildir. Ancak sözlü tarihe yer verenler, genelde derledikleri öyküleri belgesel tarihçilerinkiyle karşılaştırma ihtiyacı hissetmişlerdir. Bunun nedeni, sözlü tarihin zayıflıkları olarak ileri sürülen bireylerin anlattıkları öykülere olan güven, hafıza, yorum vb. etkenlerin yanı sıra, araştırmalarda sözlü tarihin yeni bir yöntem olarak kullanılması gelmektedir. Sözlü tarih yöntemine uygun iyi röportajlar ve bilimsel yöntemin ilkelerine uygun seçmeler yapıldığında sözlü tarih, etkin ve işlevsel bir yöntem olarak kullanılabilir ve tarih öğretimine zenginlik katabilir (Uygun,2011: 97).

3.4.3. Sözlü Tarih Araştırmalarının Planlanması:

Sözlü tarih, yakın geçmişin tarihini araştırır. Yakın geçmişte yaşanan eğitim-öğretim pratiklerinin kayıt altına alınmasında, sözlü tarih önemli bir boşluğu doldurabilir. Çünkü tarih yazımında birden fazla tanıklığın varlığı, tarihin gerçekliği ve bilimselliğini kuvvetlendirir.

Sözlü tarihin belgeleri, tek tek yaşam öyküleri, çeşitli tanıklıklardan yapılan derlemeler ya da görüşmelerden alıntıları çözümleyerek yeni tezler ya da anlayışlar oluşturan metinler gibi değişik biçimleri alabilir (Tan,1997: 37).

Tarihsel çevrenin dışında okul dışı tarih öğretimi sözlü tarihi de içermektedir (Anderson ve Moore,l994:199). Sözlü tarih "yaşayan kişilerin kendi geçmişleriyle ilgili belleklerinin, toplumsal olayların, tanıdıkları kişilere dair anlatımlarının ve genel olarak anılarının görüşme yoluyla kayda geçirilmesidir"(Somersan,1994:368) .

Sözlü tarih yöntemiyle görüşme yapmak üzere yola çıkan araştırmacı bilgileri, üzerinde çalıştığı araştırmaya kaynak olarak toplamaktadır. Araştırmacının ilk yapacağı iş kendisine bir proje hazırlamak olmalıdır. Projenin ardından ise görüşme gelmektedir. Görüşmeden elde edilen kasetlerin saklama ve sınıflandırılmasından sonra ise yorum yani tarihi yazmak gelir(Sarı,2006: 119).

Sözlü tarih yönteminin uygulaması bireysel olabileceği gibi grup projeleriyle gerçekleştirilebilir. Sözlü tarih grup projeleri ile eğitimde egemen olan rekabet ortamı yerine, entelektüel dayanışma ruhu oluşturulabilir. Böylece öğrencilerin işbirliği için öğrenme ve araştırma aktiviteleri zenginleştirilmiş olur(Uygun,2011: 105).

Geleneksel yöntemleri kullanan tarihçiler geçmişin öğrenilmesinde sözlü kaynakların değeri konusuna şüpheyle yaklaşmalarına rağmen, II. Dünya Savaşı sonrası Avrupa'da sözlü tarih, akademik tarihçilik ve tarih eğitiminde yerini almıştır. Özellikle son 50 yıllık çağdaş tarihin anlaşılmasında ve yerel tarihin öğrenilmesinde kaynak kişilerle öğrencileri görüştürme tarih dersine ilgiyi artıracaktır. Gerçekte, 1950'lerde Çağatay Uluçay gibi tarih eğitimcilerinin yazdığı makalelerde sözlü tarihin izlerine rastlamaktayız. Ancak bu makalelerde sözlü tarih Kurtuluş Savaşı gazilerinin savaşın geçtiği yerde konuşmalarını sağlama ya da savaşa katılmış olanların okula davet edilerek, öğrencilerle görüştürülmesiyle dersin canlı ve renkli geçmesinin sağlanması açısından ele alınmıştır(Uluçay,1954: 71).

Türkiye'de sözlü tarih çalışmaları 1980'lerden sonra sivil bir hareket olarak başlamış, resmî ve akademik tarihin değinmediği alanlarda sözlü tarih görüşmelerine

başlanmıştır. Demokratik dönüşüme paralel olarak resmi tarih söyleminin sorgulandığı bir dönemde kendisine geniş bir hareket alanı bulan sözlü tarih; kadın, çocukluk, kimlik, eğitim vb. alanlarda tercih edilen bir yöntem olarak akademik, amatör, yerel ve popüler araştırmacılar tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle tarih, sosyal bilgiler derslerinde sözlü tarihin araştırma yöntemi olarak kullanılmasının yanında bir öğrenme yöntemi olarak da kullanılabileceği düşüncesi gelişmiştir. Sivil toplum kuruluşlarında ve okullarda sözlü tarih projeleri geliştirilerek sözlü tarih atölyelerinde öğrencilere bilgi ve beceri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ancak sözlü tarihin üniversitede, birkaç üniversite dışında, hak ettiği yeri bulduğunu söylemek için epey daha beklemek gerekmektedir(Uygun,2011: 109).

Günümüzde sözlü tarih toplumun her kesiminden biriyle görüşmeyi içerecek şekilde geniş bir anlam kazanmıştır. Paykoç'un da önerilerinden yararlanarak sözlü tarih etkinliğini kullanma hazırlıklarını şöyle sıralayabiliriz:

1. Konunun seçilmesi
2. Görüşme yapılacak kişilerin belirlenmesi
3. Soruların hazırlanması
4. Görüşmenin düzenlenmesi
5. Görüşmeden elde edilen bilgilerin düzenlenmesi
6. Etkinliğin toparlanması(Paykoç, 1991:109).

Sözlü tarih öğretimi kapsamında kaynak kişilerden yararlanma etkinliğinin plânlanmasında şu noktalara dikkat edilmelidir:

1- Kaynak kişi bilgi vereceği alanın uzmanı olmalıdır.
2- Hangi konular üzerinde ve ne şekilde durursa, öğrencilere yararlı olacağı konusunda öğretmen kaynak kişiyle bir ön görüşme yapmalıdır.
3- Kaynak kişinin boş zamanı alınmalıdır.
4- Kaynak kişi kendisine ihtiyaç duyulduğunda dinlenmelidir.
5- Kaynak kişiyi öğrencilerin tam olarak dinlemeleri ve soru sormaları sağlanmalıdır.
6- Kaynak kişinin anlattıkları hakkında öğrenciler kısa not almalıdır.

7- Kaynak kişinin anlattıkları; ders kitaplarıyla, yazılı kanıtla karşılaştırılmalı ve öğrenciler tarafından değerlendirilmelidir(Ülkümen,1954: 290).

Bunları Safran ve Ata'nın(1998: 1-8) önerileriyle şöyle sıralayabiliriz:

1. Kaynak kişi bilgi vereceği alanın uzmanı olmalıdır.

2. Hangi konular üzerinde ve ne şekilde durursa öğrencilere yararı olacağı konusunda öğretmen, kaynak kişiyle bir ön görüşme yapmalıdır.
3. Kaynak kişinin boş zamanı alınmalıdır.
4. Kaynak kişi kendisine ihtiyaç duyulduğunda dinlenmelidir.
5. Kaynak kişiyi öğrencilerin tam olarak dinlemeleri ve soru sormaları sağlanmalıdır.
6. Kaynak kişinin anlattıkları hakkında öğrenciler kısa not almalıdır.
7. Kaynak kişinin anlattıkları; ders kitaplarıyla, yazılı kanıtla, karşılaştırılmalı ve öğrenciler tarafından değerlendirilmelidir(Sarı,2006: 121).

Okul dışı tarih öğretiminin bir unsuru olarak sözlü tarih etkinliğinde, orta dereceli okullarda öğrencilerin ilk sözlü tarih görüşmelerini büyükanne ve büyükbabalarıyla yapmaları sağlanabilir(Somersan,l994: 376).

Okullarda sözlü tarih etkinliklerinin yapılabilmesi için dikkate alınacak ilkeleri Welton ve Mallan'ın(1999: 109) da önerilerinden yararlanarak şöyle sıralamak mümkündür;

- Sözlü tarih etkinliği özellikle alt sınıflarda kontrol edilebilir bir konu üzerinde odaklanmalıdır.
- Görüşme dikkatlice hazırlanmalıdır. Öğrencilere konu hakkında yardımcı olabilecek vasiyetname, günlük gibi kaynaklar da etkinlikte kullanılabilir. Diğer taraftan öğrencilerin güdülenme düzeylerini düşürecek derecede hazırlık yapılması uygun olmayabilir.
- Görüşmede kullanılan araçlar arasında eski fotoğraflar, resimler ve mutlaka bir ses kaydedici cihaz olmalıdır.
- Görüşme bir saat ya da daha az bir zamanla sınırlandırılmalıdır.

- Öğrenciler görüşmelere iki ya da üçlü gruplar halinde gönderilmelidir.

Sözlü tarihin eğitim alanında kullanılması ile ders kitabı tek kaynak ve sınıf vazgeçilemez öğrenme ortamı olmaktan çıkar ve öğrenme alanı genişler ve zengin veri kaynaklarına ulaşmayı sağlar. Öğrencilere bu becerileri kazandıracak öğretmenlerin de sözlü tarih çalışmaları hakkında onlara kılavuzluk edecek bilgi ve beceri ile donanmaları da kaçınılmazdır. Bu beceriler onlara hizmet öncesi eğitimlerinde mutlaka kazandırılmalıdır. Eğitim tarihi dersleri bu becerilerin kazanımında etkin olarak kullanılabilir(Uygun,2011: 105).

3.4.4. Sözlü Tarih Çalışmalarının Yararları:

Akademik belge tarihçiliğinin sözlü geleneği dışlamasıyla toplumsallıktan uzaklaşan tarih bilimi, sözlü tarihin bilimselliğini kanıtlamasıyla birlikte tekrar sözlü anlatıya başvurur hale gelmiştir. Tanıkların anlatılarına başvuran sözlü tarihçiler tarih yazımına hem yeni bir boyut getirmiş hem de öğretime yeni bir yöntem kazandırmıştır(Uygun,2011: 104).

Sözlü tarih hem tarihin bir biçimi hem de bir yöntemdir(Thompson, 1999). Yöntem olarak sözlü tarihin yalnız tarih alanında kullanılabileceğine ilişkin bir düşünce söz konusu olabilir. Oysaki sözlü tarih, farklı disiplinlerde kullanılabilecek zengin bir yöntemdir. Özellikle sosyal bilimlerde sözlü tarihin araştırmalara yeni bir canlılık getireceği ve farklı bir perspektif sağlayacağı beklenmektedir.

Sözlü tarih, bir araştırmacının geçmişe ait verileri elde edebileceği bir yöntem ve bir tarih yazım biçimi olmasının yanında, tarih ve sosyal bilgiler derslerinde kullanılabilecek olan önemli bir öğretim yaklaşımıdır. İlk, orta ve yüksek öğretim düzeyindeki öğrenciler, sözlü tarihe dayalı olarak gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla, pek çok davranış değişikliklerini kazanabilirler(Demircioğlu,2005: 54).

Sözlü tarih başta tarih derslerinde olduğu gibi sosyal bilgiler, hayat bilgisi, çevre, eğitim vb. alanlarda olduğu gibi diğer disiplinlerin araştırma amaçlarına göre farklı boyutlarda kullanılabilecek bir yöntemdir. Hem araştırma hem de öğrenme

yöntemidir. Onun için okul eğitiminde sözlü tarih bir beceri olarak öğrencilere kazandırılmalıdır. Bu beceriyi kazanan öğrencilerin okul dışı etkinliklerde de öğrenmelerini sürdürmeleri sağlanır. Safran ve Ata(1998) okul dışı tarih öğretiminde sözlü tarih yönteminde etkin bir şekilde yararlanılabileceğini ileri sürmüş ve öğrenciler için sözlü tarih çalışmalarına yönelik kılavuz kitapların hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır(Uygun,2011: 104).

Sözlü tarih insanlar etrafında kurulmuş bir tarih türüdür(Thompson, 1999: 18). Sözlü tarihin yararları şu şekilde sıralanabilir. Sözlü tarih:

- Tarihin içine yaşamın dâhil olmasını sağlayarak, kapsamını genişletir,
- Kahramanları yalnızca liderler arasından değil çoğunluğu oluşturan ve o ana kadar bilinmeyen insanlar arasından seçer,
- Öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışmasını destekler,
- Tarihi toplumun içine ve dışına taşır,
- Yaşlı insanların saygınlık ve özgüven hissi kazanmalarına yardımcı olur,
-Toplumsal nesiller ve sınıflar arasında bağlantıyı, dolayısıyla anlayışı sağlar,
- Ortak anlamları ortaya çıkararak tarihçiye, başka insanlara, bir mekâna ya da zamana ilişkin aidiyet duygusu kazandırır.

Sözlü tarih, tarihin toplumsal anlamını kökten dönüştürmek için bir araçtır (Thompson, 1999: 18). Kywig ve Marty(2000'den aktaran Öztürk ve diğerleri, 2005: 220) çalışmasında sözlü tarihi, "tarihi kişilikler ve olaylarla ilgili olarak ilk elden bilgiye sahip kişilerden görüşme yoluyla elde edilen bilgilerin kayda geçirilmesi ve bunun toplam bilgiye eklenmesi" olarak tanımlamıştır.

Özellikle geçmişteki değişik dönemlerin, bu değişiklikleri yaşayan insanlar aracılığıyla doğrudan anlatılması ile sözlü tarih, deneyimlerin, sosyal, kültürel ve ekonomik yaşam yerine siyasal ve ekonomik ilişkileri öne çıkaran geleneksel tarihte insanların gözden kaçan anılarını toplamanın eşsiz bir yolunu sunmaktadır. Böylece sözlü kanıtlar tarihe daha kapsamlı ve daha temel bir boyut kazandırmaktadır. Sözlü kanıtlar araştırılan şeyi "nesne" konumundan çıkarıp "özne" durumuna getirerek yalnızca daha zengin değil, daha kesin ve daha gerçek bir tarihin oluşmasını sağlamaktadır. Creswell'e göre(1998: 49) sözlü tarih, araştırmacının bir bireyden ya da

bireylerden olayların kişisel hatırlamasını, nedenlerini ve etkilerini topladığı bir yaklaşımdır(Ay,2010: 27).

Sözlü tarih yönteminin yoğunlukla kullanıldığı konu başlıkları kadın, çocukluk, öteki olarak algılanan kimlikler, göç, aile, resmî ve özel kurumlar, sendikal ve siyasal hareketler ve yerel olgu ve olaylar çevremizde yaşayan bazı insanlar olarak sıralanabilir. Bu anlamda sözlü tarihin alternatif tarih olduğu yanılgısı ile de karşılaşılabilmektedir. Aslında sözlü tarih alternatif değil, tarihin yeni bir biçimi ve tarihe zenginlik getiren yeni bir yöntemdir. Sözlü tarih, konu olarak yakın zamanın olgu ve olaylarını kapsar. Bu yönüyle henüz biçimlenmemiş bilgileri öğrencilerin ve araştırıcıların kendi düşünce sistematikleri çerçevesinde yapılandırıldığı için aynı zamanda demokratik bir sürece de işaret etmektedir. Bu süreç, öğrencilerin ilgi, istek, merak ve motivasyonlarını canlı tutarak öğrenme ve araştırmayı eğlenceli ve zevkli hale de getirecektir(Uygun,2011: 104).

Demircioğlu(2005: 53) çalışmasında sözlü tarihin kaynaklarını şu şekilde belirtmektedir; "sözlü tarih, insanların geçmiş hayatlarına ait hatıralarıyla ilgilendiği için, her toplumsal yapıdan insan ve insanların geçmişi sözlü tarihe konu olabilir. Bu bağlamda, köylüler, şehirliler, kadınlar, erkekler, balıkçılar, işçiler, askerler ve farklı etnik grupların geçmişleri, bu grupların üyelerinin hafızalarına dayalı olarak araştırılabilir."

Sözlü tarih çalışmalarının öğrencilere kazandırabileceği beceriler şöyle sıralanabilir (Welton ve Mallan, 1999: 396);

- Dinleme,
- Gözlem,
- Soru sorma,
- Bilgiyi düzenleme,
-Olguyu düşünceden ayırma,
- İlgili ve ilgisiz bilgileri birbirinden ayırma ve ilgili olanı belirleme,
- Kendilerinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme,
- Değişim ve sürekliliği algılama.

Sarı'ya(2002) göre sözlü tarihin tarih eğitiminde bir yöntem olarak kullanılması öğrencilerin önemli tarih olaylarını yaşamış insanlarla yüz yüze görüşmeleri ve konuşmaları, onların güdülenmeyi düzeyini artırmaktadır. Safran ve Ata (1998) öğrencilerin özellikle kendi aile ve kimliklerini öğrenme ve araştırma da sözlü tarihin etkili kullanılabileceğini vurgulamıştır. Sarı (2007), "sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci başarı, beceri ve tutumlarına etkisini" araştırmış ve öğrencilerin bu tür öğrenme yöntemlerini kullanması gerektiğini vurgulamıştır(Uygun, 2011: 105).

Öğrenciler sözlü tarih çalışması yaptıkları kişi konuşurken dinleme, gözlem, olguyu düşünceden ayırma yönünde; sözlü tarih yaptıkları kişiye merak ettiklerini sorarken soru sorma, görüşme sonunda bilgiyi düzenleme, ilgiliyi ilgisizden ayırt etme yönünde; sözlü tarih çalışmalarının bitiminde de kendilerinden önceki kuşakları daha iyi tanıma ve takdir etme, değişim ve sürekliliği algılama yönünde gelişim sağlayabilirler(Ay,2010: 27).

Sözlü tarih başta tarih derslerinde olduğu gibi sosyal bilgiler, hayat bilgisi, çevre, eğitim vb. alanlarda olduğu gibi diğer disiplinlerin araştırma amaçlarına göre farklı boyutlarda kullanılabilecek bir yöntemdir. Hem araştırma hem de öğrenme yöntemidir. Onun için okul eğitiminde sözlü tarih bir beceri olarak öğrencilere kazandırılmalıdır. Bu beceriyi kazanan öğrencilerin okul dışı etkinliklerde de öğrenmelerini sürdürmeleri sağlanır. Safran ve Ata(1998) okul dışı tarih öğretiminde sözlü tarih yönteminde etkin bir şekilde yararlanılabileceğini ileri sürmüş ve öğrenciler için sözlü tarih çalışmalarına yönelik kılavuz kitapların hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır(Uygun, 2011: 105).

Thompson'a(1993: 18) göre sözlü tarihin kullanım alanları; televizyon programları, yerel tarih çalışmaları, tiyatrolar, müzeler, kendini yalıtılmış ya da umutsuz hisseden yaşlı insanlarla yapılan anımsama çalışmaları ve her şeyden önemlisi de çocukları tarihle tanıştıran bir araç olarak sıralanabilir.

Mine Göğüş Tan ve arkadaşları(2007), Cumhuriyet'te Çocuktular adlı çalışmasında çocukluk anıları aracılığıyla Cumhuriyetin erken dönem geçmişini çocukluk ekseninde daha eksiksiz ve doğru olarak algılamaya yardımcı olacak sözlü

tarih görüşmelerine yer vermiştir. Bu görüşmeleri, 1997-1998 bahar ve 1998-1999 güz dönemlerinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Mine Tan'ın Çocukluk Tarihi adlı lisans ve Toplumsal Tarihte Çocuk konulu doktora derslerini alan öğrenciler yapmıştır. Çocukluk, Okul ve Cumhuriyet konularında yapılan görüşmelerde okul yaşantılarının çeşitliliğini ve karmaşıklığını göstermesi açısından sözlü tarihin önemli olduğu görülmektedir(Uygun, 2011: 104).

Dinleme, gözlem ve soru sorma, görüşme esnasında bilgiyi düzenleme, olguyu düşünceden ayırma, ilgisiz bilgi arasında ilgili bilgiyi bulma becerileri görüşmeden hemen sonra bant çözümlemesinde kazanılır. Kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme ile değişim ve sürekliliği algılama becerileri ise öğrencinin kendi yaşantısı ile geçmişte yaşamış insanların yaşantılarını karşılaştırması sonucu kazanılmaktadır. Sözlü tarih etkinliklerinin öğrencilere kazandırdığı bu beceriler etkinliğin başlaması ve sonuçlanması arasında aşama aşama elde edilir(Sarı, 2006: 3).

Sözlü tarihin eğitim alanında kullanılması ile ders kitabı tek kaynak ve sınıf vazgeçilemez öğrenme ortamı olmaktan çıkar ve öğrenme alanı genişler ve zengin veri kaynaklarına ulaşmayı sağlar. Öğrencilere bu becerileri kazandıracak öğretmenlerin de sözlü tarih çalışmaları hakkında onlara kılavuzluk edecek bilgi ve beceri ile donanmaları da kaçınılmazdır. Bu beceriler onlara hizmet öncesi eğitimlerinde mutlaka kazandırılmalıdır. Eğitim tarihi dersleri bu becerilerin kazanımında etkin olarak kullanılabilir(Uygun, 2011: 104).

3.4.5. Sözlü Tarih Kullanımının Sınırlılıkları:

Her yöntemde olduğu gibi sözlü tarihin de bazı sınırlılıkları, eksik ve yanlı tarafları vardır. Öğretmenlerin bize anlatacakları anıların bazıları aradan uzun yılların geçmesiyle unutulmuş, bazıları sonraki yılların etkisi altında kalmış olabilir(Tosch, 1997:197). Söz konusu edilenler, o yıllara ilişkin olmaktan çok, belki daha sonraki deneyimlerin duygusal kalıntısıdır. Başka kaynaklardan alınıp özümsenmiş unsurlarla saflıklarını yitirmiş, geçmişe duyulan özlemin yükü altında ezilmiş, ancak hayatın sonraki dönemlerinde yüzeye çıkan mahrumiyetlerin yarattığı küskünlük duygusuyla çarpıtılmış olabilirler. Geleneksel tarih yazımının yanında sözlü tarihin bilimsel gerekçelerini izah etmek daha zordur(Gardner, 2003:176). Çünkü sözlü tarih

anlatılarında görüşmelerin biçimi, görüşülen kişilerin yaşanmış bir olayı yıllar sonra tekrar hatırlayıp kurgulaması, hafıza kaybı gibi nedenler sözlü tarihin savunmasını güçleştirmektedir.

Son yıllarda bu konuda yapılan çalışmalardaki artış, bu yaklaşımla elde edilen bilgilerin güvenirliği konusunda bazı tartışmalara da yol açmıştır(Demircioğlu,2005: 53).

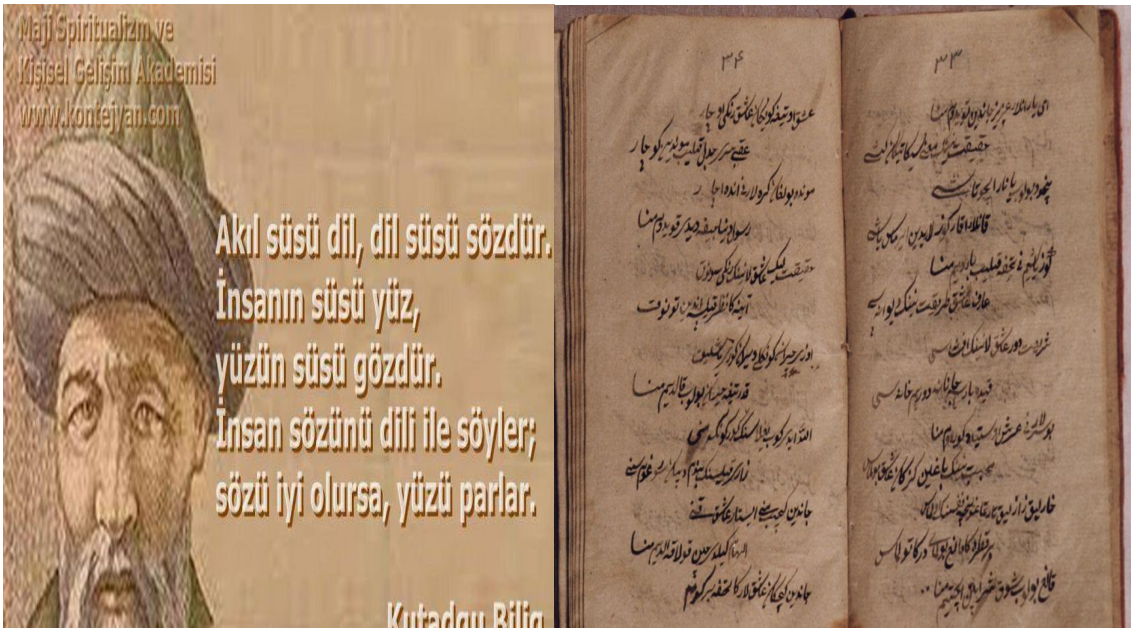
Aslında sözlü tarihin kullanımı, diğer yazılı belgelerin ya da kalıntıların kullanım biçimlerinden çok farklı değildir(Thompson, 1999, 206).

Sözlü anlatıları değerlendirirken, söyleşilerden önemli kısımları seçerken ya da bir savı şekillendirirken gerekli olan özen, yazılı belgeleri kullanırken gerekli olan hassasiyeti gerektirir. Ancak sözlü tarihe yer verenler, genelde derledikleri öyküleri belgesel tarihçilerinkiyle karşılaştırma ihtiyacı hissetmişlerdir(Gardner, 2003, 177). Bunun nedeni, sözlü tarihin zayıflıkları olarak ileri sürülen bireylerin anlattıkları öykülere olan güven, hafıza, yorum vb. etkenlerin yanı sıra, araştırmalarda sözlü tarihin yeni bir yöntem olarak kullanılması olarak belirtilebilir. Sözlü tarih yöntemine uygun iyi röportajlar ve bilimsel yöntemin ilkelerine uygun seçmeler yapıldığında sözlü tarih, etkin ve işlevsel bir yöntem olarak kullanılabilir ve tarih öğretimine zenginlik katabilir.

Ayrıca sözlü tarih yoluyla elde edilen bilgilerin güvenilir olamadığı hususunda bir takım eleştiriler yapılmaktadır. Bu eleştiriler aşağıdaki şekilde sıralanabilir;

- Bireysel olarak insanların geçmişlerine ait çalışmalar, aynı alanlarda toplanmaktadır.
- Bireylerin geçmişlerine ait bilgiler sosyal, ekonomik ve demografik değişimlerin analizinde kullanılamamaktadır.
- Geçmişe ait hatıralar anlatılırken yanılma ve yanlış bilgilendirme yapılabilmektedir.
- Sözlü tarihe dayalı çalışmalar, kişisel görüşleri içerir(Demircioğlu,2005: 54).

3.5. Araç Gereçlere Dayalı Tarih Öğretimi



Resim: 1, Kutadgu Bilig

Öğretimde kullanılan araç gereç denince, öğretme-öğrenme sürecinin temel öğelerin tamamı gelir. Öğrencilerde amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmede tüm kaynaklar araç, gereç kapsamına girer(Paykoç,1991: 93).

Başka bir deyişle; öğretme-öğrenme sürecinde; öğrencilere işaret ve açıklamaların sunulması, öğrencilerin, öğrenilmesi beklenen davranışları göstermeye özendirilmesi, onların bu davranışları denemelerine izin verilmesi ve böyle denemelerin kolaylaştırılması, pekiştirilmesi veya düzeltilmesidir. Davranışların istenen mükemmelliğe ulaşmış sayılıp sayılamayacağının meydana çıkarılması ve buraya kadar sayılan tüm önlemlerin, gruptaki her öğrenci, hedeflenen tüm yeni davranışları istenen düzeyde öğreninceye kadar sürdürülmesi ile ilgili olarak yararlanılan araç gereçleri kapsar(Özçelik,1992: 129).

Eğitim araç gereçlerini birçok eğitimci birbirine benzer şekilde tanımlamışlardır. Alkan'a(1994: 42) göre; "eğitimde araç, öğrencinin öğrenmesi, öğretmenin etkili bir öğretme sağlayabilmesi için özel olarak hazırlanmış, eğitim yaşantılarını zenginleştirmek, öğrenilecek konunun anlaşılması kolaylaştırmak maksadıyla, geliştirilmiş öğretme-öğrenme yardımcısıdır"(Hali,2003: 44).

Doğdu ve Aslan' a göre ise “eğitimim etkinliğini artırmak amacıyla, eğitim ve öğretimde kullanılan her türlü araç eğitim aracıdır”(Doğdu,1993: 31-32).

Modern tarih öğretimi, sadece bilgi aktarımını esas almayıp, çocuk merkezli öğretim-eğitim etkinlikleri benimsendiğinden, bugün tarih derslerinin hangi yöntem-teknik, araç gereç kullanımı ile daha verimli olabileceğine yönelik çalışmalar yapılmaktadır(Şimşek,2003:144).

Tarih öğretmenleri ve ders kitaplarının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir yeri vardır. Bu nedenle de öğretmenlerin ve ders kitabı yazarlarının, öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda bulunmayı amaçlamaları gerekmektedir. Bu amaca ulaşmanın yollarından birinin de; birinci ve ikinci el kaynakların kullanıldığı etkinlikler olacağı düşünülmektedir. Tarih derslerine bazı öğrencilerin ilgisiz kalmalarının en önemli sebeplerinin başında, tarihin güncel yaşamdan kopuk ve öğretmen merkezli bir anlayışla öğretilmesi gelmektedir yani kuru siyasi bilgi aktarımından kaynaklanmaktadır(Demircioğlu, 2005: 98; Paykoç, 1998: 345).

Tarih öğretimi ile öğrencilerde geliştirilmesi beklenen becerilerin öğretmen merkezli, ezbere dayalı öğretimle mümkün olamayacağı ortadadır(Işık, 2011: 1289)

Tarihîn temel araç gereçleri, öğrencilerin yeni bilgileri edinirken tarih becerilerini de geliştirdikleri araçlardır. Öğrenciler araç gereçlerle çalışırken bilgileri öğrenir, anlamlarını tartışır ve onlara yeni yorumlar getirirler. Yani tarihîn önceden özetlenmiş hâlinden yola çıkarlar ve tarihe yeni anlayış ve bakış açıları geliştirirler. Tarihî kaynakların kullanımı yapılandırmacı düşünceye gerçeklik payı katar. Kişilerin gerçek sesleri olarak görülen araç gereçler tarihî dönemleri en başarılı tarihçiden bile daha etkili ve güzel bir şekilde anlatırlar(Nash and Symcox,1991: 25–26).

Belgeler ve tarihî yerler; tarihi, öğrenciler için canlandırarak, Tarihî şahıslara tarih kitaplarının dışında, insani boyut kazandırarak ve geçmişi öğrencilerin gerçek hayat deneyimleriyle birleştirerek tarihe kişisel bir üslup katar. Onlar öğrencilere başka

türlü asla göremeyeceği yerleri karşılayabilecekleri bir fiyatta ziyaret etme olasılığı sağlar(Callentine, 2000: 18).

Birinci elden tarihsel kaynakların, araç gereçlerin kullanımı öğrenciler eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi tarih derslerinde öğrenme ve geliştirmelerine zemin hazırlar. Bunu da okuma, yazma, konuşma ve grup etkileşimi yoluyla sağlayabilirler(Doğan ve Dinç,2007: 198).

Tarihsel konular öğrencilere düşünmeleri için fırsat vermedikçe bu derse olan ilgisizliği arttıracağı gibi, dersin neden öğretildiğine dair gerekçeleri de inandırıcılığı kaybedebilecektir. İnsanlığın geçmişini araştırdıktan, analiz ettikten ve anladıktan sonra, orada yakaladığınız evrensel değerleri yeniden kullanılabilir hale getirerek tarihin oluşumuna ve akışına katkıda bulunabiliyorsanız, o zaman gerçek anlamda tarih öğreniyor, onun zevkine varıyor, kazandığınız bilgi ve tecrübeyi uygulama şansına sahip oluyorsunuz demektir. Fines(1994), öğrencilerin bir tarihçi gibi çalışmaları gerektiğini belirtmiştir. Fines, tarihin nasıl yazıldığının, bize nasıl ulaştığının öğrencilere öğretilmediğinde tarihin bir dizi iddianın ezberlenmesinden öteye gidemeyeceğini belirtmiş ve öğrencilerin aktif şekilde öğrenmelerinin anlamayı sağlayacağını ve bunun iyi bir öğrenme olacağını belirtmiştir. Ayrıca, her türlü araç gereçle ile öğrenmenin çalışılan konunun anlamlandırılmasına yardım edeceğini belirtmiştir.

Tüm bunların yanında öğrencilerin aklındaki neden niçin gibi soruların giderilebilmesi için iki temel faktörün uygulanmasında yarar vardır. Bunlar;

1) Eleştirel düşünme becerilerini uygulamak,
2) Birinci elden kaynak şeklinde tarihsel kanıtı doğru ve tarafsız kullanmaktır(Doğan ve Dinç,2007: 198).

Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde öğrencilerin tarihçilerin kullandığı birinci elden kaynakları kullanmasını sağlayarak, tarihçilerin araç gereç üzerinde nasıl çalıştığı ve bilgiyi nasıl ürettikleri hissettirilebilir(Safran ve Köksal, 2000: 37).

Genel anlamda, öğretim sürecinde kullanılan araç ve gereçlerin önemi şu maddelerle belirtilebilir(Yalın, 2000: 79-80):

1-Soyut şeyleri somutlaştırır.
2-Araç gereç ilgileri uyandırır.
3-Araç gereçler zamandan tasarruf sağlar.
4-Güvenli gözlem yapma olanağı sunar.
5-Farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağlar.
6-Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olabilir.
7-Tekrar kullanılabilir.
8-İçeriği basitleştirerek anlaşılmalarını kolaylaştırır.
9-Öğrenilen bilginin hatırlanma düzeyini arttırır.

Ariel ve Will Durant, tarihi; "geçmişte olan hadiseler hakkındaki belgelerin verileri" olarak tanımlamaktadır. Ata(2002) araç gereci; "geçmiş olaylara tanık olmuş ya da katılmış kimselerce oluşturulan raporlar, günlükler, konuşmalar, fotoğraflar, mektuplar, çizimler, hatıralar, haritalardır" şeklinde tanımlamıştır.

Araç gereçler yazılı olabileceği gibi, görsel de olabilir. Tarihçi için hareket noktası olan belge, geçmişte yaşamış insanların düşüncelerinden eylemlerinden kalan izlerdir. Tarihçinin hareket noktası belgeler iken, gözleme dayalı bilimlerde ise hareket noktası olgunun kendisidir. Tarihçi belgeyi okur, anlar, eleştirir. Tarih bilimi, tarihçilerin, yazarların kendi değer yargıları ve görüşleri çerçevesinde yazdıkları kaynakları kapsamaktadır. Bu kaynaklar, tarihçi ve yazarların kişisel yanlılıkları, tarih yazma nedenleri, içinde yaşadıkları toplum ve zaman, kanıtları kullanabilme yeterliliği gibi çeşitli etkenlerin etkisi altında şekillendirilerek oluşturulurlar. Bu nedenle bu kaynaklarda verilen bilgilerin incelenmeden, sorgulanmadan, eleştirilmeden, olduğu gibi kabul edilmesi tarih biliminin doğasına aykırı düşer. Tarihsel bilgi, pek çok alanda kullanılabilir ve öğrencilerde tarihçilikten yahut tarih öğretmenliği becerilerinden daha fazlasını oluşturabilir bir nitelik içermektedir.

Tarihi bilginin mahiyeti, bu bilgiye yönelen herkesin bilginin temel kaynaklarıyla yüzleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Tarih derslerinde birincil elden kaynakların kullanılması, aktif öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerinin

geliştirilmesine, muhakeme yapma ve problem çözme becerilerinin de kazandırılmasına yardımcı olacaktır. Bir tarihçi, tarihin içeriğine, önceki zamanlardaki insanların tecrübelerine, geride bıraktıkları hatıralara, fiziksel malzeme ve araç gereçle ile diğer mevcut kalıntılar yoluyla ulaşılabilir. Tarihsel kanıt sadece bilgi işleme etkinliklerine temel teşkil etmez, o dili keşfetmeye, dilin kullanıcılarına sunduğu anlamlara ve geçmişin tarihçesine açılan bir araştırma yoluna da sahip olmamızı sağlar(Doğan ve Dinç,2007: 198).

Tarih derslerinde kullanılabilecek araç gereçler öğrencilerin derse ilgisini arttırabileceği gibi dersteki başarılarının artmasını da sağlayabilir. Bundan da anlaşılacağı gibi en iyi tarih öğretimi; bizzat tarihsel olay, kişi ya da olgulara şahitlik ettiğiniz zaman mümkündür. Fakat bunun gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Zira geçmişte gerçekleşmiş tarihsel olay ya da yaşamış tarihsel kişilere ulaşabilmenin imkânsızlığı ortadadır. O zaman, en fazla öğrenmeyi sağlayabilmek için tarihsel bilginin konusuna uygun model ve numunelerden yararlanma yoluna gidilmelidir. Bu da müzeler, tarihsel alanlar ve mekânlarda yapılabilecek öğretim yaşantılarını kapsar(Şimşek,2003:145).

Tarih derslerinde araç gereç kullanma, benimsenen tarih anlayışı ve eğitim görüşü ile yakından ilgilidir. Tarih derslerinde araç gereç kullanma temelde pedagojik tarih ile bilimsel tarihin pek ayrı olmadığı ve öğrencilerde tarihçi becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görüşüne dayanır. Tarihi, salt üniversitedeki akademik tarihçilerin yapıp ettiği ve tarih öğretmenlerinin de bunu öğrenciler düzeyinde "hikâyeleştiren" biri olarak kabullenen bir eğitimci, elbette derslerde araç gereç kullanılmasını yadırgayabilir. Ancak, ülkemizde tarih öğretmenleri; çocuklara ve gençlere, yoğun tarih programı çerçevesinde yazılmış ders kitaplarına dayalı olarak tarih adına "geçmişe ilişkin hikâyeler" anlatıp, sınavlarda da bu anlattıklarını bir kompozisyon şeklinde istemektedir(Ata,2008).

20. yüzyıla kadar, tarihi bilginin mahiyetine dair yapıları tartışmalar bu bilginin öğretimine yansıtılmamıştır. Çünkü bu yüzyıla kadar tarihi bilginin mahiyetinin yalnızca tarihçiyi ilgilendirdiği düşünülmüştür aslında tarihçinin ortaya çıkardığı tarih bilgisi ile tarih öğrencisinin sahip olduğu tarih bilgisi aynı mahiyettedir. Tarihi bilginin mahiyeti, bu bilgiye yönelen herkesin, bilginin temel kaynaklarıyla yüzleştirilmesini

gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik, tarih öğretiminde "Kanıta Dayalı Tarih Öğretimi" adıyla yeni bir yaklaşımın doğmasına neden olmuştur. Bu tür tarih öğretiminde öğrencilerin tarihi belgelerden, ilk elden kaynaklardan yararlanmaları öngörülmüştür(Safran,1998: 1). İlk elden yani birincil kaynak ibaresinin çok değişik tanımları bulunmaktadır. Bugün, Henry Johnson'un "Birincil kaynak, insan geçmişinden kalan bütün izleri içermektedir" geniş tanımı, yaygınlık kazanmıştır.

Danzer ve Newman(1996), birincil kaynakları 5 kategoride incelemektedir. Bunlar; yazılı kaynaklar, elektronik medya, güzel sanatlar, folklor ve mitoloji, fiziksel çevre ve maddi kültürdür(Ata,2002: 80-81). Zaman dilimini öğrencinin zihninde somutlaştırmaktadır. Tarihi gerçeklik şimdi ve burada değildir. Oysa kanıt, bilinecek bir nesne olarak bu anda ve buradadır. Yani, geçip gitmiş tarihi olayın hikâyesi değil, somut bir tespitidir. Bu yönüyle kanıt, tarih öğretiminde bir laboratuar hizmeti yüklenir. Tarihi gerçekliğin gelip geçici olmayan bir ürününü bugüne ve sınıfa taşıyarak gözlem imkânı sunar(Hali,2003: 36)

Ulaşılmış tarihi bilginin konusu olan kişi, olgu veya olay, hazır bilgi olarak sunulduğu takdirde arka planda kalmaktadır. Oysa kanıt, tarihi gerçekliğin konusu olan kişi, olgu ya da olayları direkt olarak öğrencinin muhatabı haline getirmekte ve onları öğretim sürecinde etkinleştirmektedir. Yani, öğrenci ile tarihi kanıtın konusu bir kişi, olgu veya olay arasında direkt bir diyalog kurulmaktadır.

Tarihi bilginin doğruluğu, dayandığı temellere başvurularak gösterilebilir. Klasik tarih öğretiminde öğretmen, ulaşılmış tarihi bilginin temsilcisi konumundadır. Öğretmen, bilginin dayanakları gösterebilme imkânından mahrumdur. Öğrencinin, dayanaklarını görmediği hazır bilgiye şahitlik etmesi ise gerçek öğrenme değildir. Gerçek tarihi bilgi, eldeki belgelerin kanıtladığı gerçeğin bilgisidir(Collingwood, 1990). Kanıta dayalı tarih öğretiminde, bilginin dayandığı temeller gösterilmektedir. Öğretim süreci, kanıta dayalı sınanmış, güvenilir bilgi ile gerçekleşmektedir. Bu durum, öğrenciyi güvenilir tarihi bilginin öğrenilmesinde etkin bir konuma yükseltmektedir(Hali,2003: 37).

Hazır tarihi bilgi, öğrencilerde bir düşünme tembelliği oluşturmaktadır. Tarihi bilginin mahiyeti, bilginin öğrencide bir iç yaşantı ya da sistemli bir düşünce bütünü

haline gelmesini gerektirmektedir. Oysa klasik tarih öğretiminde öğrenci, verilen bilgiyi analiz etmeyi gereksiz bulmaktadır. Kanıt ise, belli bir ön bilgiyi gerektirmektedir. Kanıtı yorumlayarak bilgiye ulaşması istenen öğrenci, başarılı olabilmek için hem eski bilgilerini canlı tutmak, hem de onları kullanmak zorunda kalmaktadır. Bu nedenle kanıtla öğretim, sürekli ve tam bir öğrenimi sağlar(Safran,1998: 1-2).

Kısaca kanıtın yani birincil kaynakların kullanımının öğrencinin öğrenme erişisine katkılarını şöyle sıralayabiliriz;

1- Öğrenci, bütün yazılı tarihlerin, yazarın geçmiş olaylara ilişkin yorumu olmadığını fark eder.

2- Birincil kaynaklarla öğrenciler, geçmişte yaşamış İnsanların yaşamı ile doğrudan temas kurar. Diğer bir deyişle, birincil kaynakların yani kanıtların kullanımı ile tarih insanileştirilebilir.

3- Öğrenciler birincil kaynakları kullanırken, önemli analiz becerileri geliştirecektir. Birincil kaynaklar, öğrencilerin çok değişik yaklaşımları görebilmelerini sağladığı gibi; bilgi, beceri ve analiz yeteneklerini geliştirecek, eleştirel düşünmelerine, sorular sormalarına, zekice çıkarırlar yapmalarına, mantıklı açıklamalar getirmelerine ve olayları yorumlamalarına yol açacaktır(Ata,2002: 81). Fakat ülkemizde, öğrencinin birincil kaynaklara ulaşması, eski yazıyı bilmemesi sebebiyle mümkün değildir. Bu durum öğrencinin bilgi, beceri ve analiz yeteneklerinin gelişmesine fırsat vermemektedir(Hali,2003: 37).

Kanıta dayalı tarih öğretimi anlayışını benimseyen öğretmenler derslerinde şunları göz önünde bulundururlar(Doğan ve Dinç,2007: 198):

1- Öğrencilere tarihçilerin yaptıklarını anlamayı öğretmek,
2- Öğrencilere kısmen veya tamamen, tarihçinin yaptığını yaptırmak,
3- Öğrencilere kendi tarih çalışmalarını sürdürecek olan geleceğin tarihçileri gibi davranmak(Nichol, 1996: 15).

Tarih derslerinin okul programlarında yer alması ile ilgili pek çok eğitsel neden ileri sürülebilir. Bu konu, "Tarihi Neden Öğretiyoruz?" sorusu ile yakından ilişkilidir. Belçikalı eğitimci Raf de Keyser ve arkadaşları (1999), tarih eğitiminin temel amacının, tarih bilincinin geliştirilmesi olarak görmektedir. Tarih bilinci, geçmişin yorumu, şimdi algısı ve gelecek beklentisinin karışık bir birleşimdir. Tarih bilinci, bir yanda tarihsel bilgi, öngörü, beceriler ve tutumların ortaya çıktığı öğrenme sürecinin aracılığıyla, öte yanda tarihsel ve şimdiki gerçeklik arasındaki sürekli diyalog ile gelişmektedir(Ata,2008).

Tarih derslerini geleneksel öğretim tarzından kurtarmanın en köklü yolu da çeşitli tarihî araç gereçlerin kopyalarını sınıfa getirerek, öğrencilerin bunlarla haşır neşir olmalarını sağlamaktır. Dewey(1995: 194), Demokrasi ve Eğitim adlı eserinde teleskopla bir yıldızı inceleyen bir gök bilgini ile yıldıza teleskopla bakan çocuk arasında görünürde bir fark olmadığını, ama öyle bir kritik anda gök bilgini yeni bir yıldızın varlığını algıladığında eylemin farklı bir anlam kazandığını yazmaktadır. Fen bilimleri derslerinde en azından mikroskop, teleskop gibi bilim insanlarının kullandığı aletleri kullanmasını sağlayarak, öğrencilerin bir bilim insanı gibi hissetmeleri sağlanabilmektedir. Bu makalenin yazarları Fen Bilgisi dersinde bir soğan hücresine bakabilmek için oluşan uzun mikroskop sırasını unutamamışlardır. Tarih derslerinde öğrencilerin tarihçilerin kullandığı ilk elden kaynakları kullanmasını sağlayarak, tarihçilerin araç gereçlerin üzerinde nasıl çalıştığını ve bilgiyi nasıl ürettiklerini hissettirebiliriz(Safran ve Köksal, 2000: 37).

Öğrenciler tarihsel sonuçlara ulaşmak ve geçmişe ait bir perspektif inşa etmek zorunda oldukları kanıtları kullanmalıdırlar. Riley(1998: 33), sorudaki tarihsel anla ilişkili sıradan insanların sözleri ve eylemlerinin bir incelenmesini de içermesi gereken tarihsel empati de bir uygulama üzerinde durarak bu çerçeveyi genişletmiştir.

Çoklu araştırmalar öğrencilerin tarihsel olarak bir başkasının duygularını anlama ve paylaşma yeteneklerini etkileyen farklı tarihsel kaynak tiplerini nasıl kullandıklarının uygunluğunu değerlendirmektedirler. Yeager ve arkadaşları(1998) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada iki grup öğrenciye Truman'ın atom bombası atma kararı ile ilgili farklı kaynaklar verildi: bir gruba ders kitabı, diğer gruba birinci elden veriler

ve anılar gibi çeşitli tarihsel belgeler verildi. Öğrencilerin çalışmalarını sonuçlandırarak ki bu çalışmalar çeşitli kaynaklardan yararlanarak bomba üzerine onların kendi bakış açılarını birleştirmelerini de içeren anlaşılır doğru öyküleri inşa etmeleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu incelemeye dayalı olarak inşa edilen çalışmada, Doppen(2000) öğrencilerin duygularını etkilemekten çok kanıt üzerine odaklanmaya cesaretlendiren çeşitli birincil ve ikincil kaynaklarla birlikte incelemeye dayalı soruları sağladığını bulmuştur(Şeker,2010: 94).

Tarih derslerinin liselerde iki-üç saate sıkıştırıldığı bir durumda, tarih öğretim programının öngördüğü her konunun araç gereçle öğretilebilmesi de mümkün değildir. Zaten Çaydaş'ın(2003: 53-68) Adana ilinde yaptığı bir örnek olay çalışmasında 14 öğretmenden ancak 1 öğretmenin birincil kaynak kullandığı görülmektedir. Bu öğretmen "ferman, anlaşma metinleri, yazıt gibi kaynakların fotoğraflarını slâyt makinesi aracılığıyla öğrencilere sunup üzerinde tartıştırmaktadır." Bu tip tarih öğretmeni sayısını artırarak, öğretmenlerin en azından bir tarih konusunu öğrencileriyle birlikte araç gereçle işlemesini sağlamalıyız. Böylece öğrenciler, tarihçilerin pek çok birincil ve ikincil kaynağı iç ve dış eleştiriye tutarak, anlatılarını nasıl oluşturduklarını bizzat yaparak öğreneceklerdir.

Türkiye'de üniversite düzeyindeki tarih öğretimi hakkında yaygın olarak kullanılan Tarih Metodoloji'si kitapları da, profesyonel tarihçilerin görsel kaynaklara, kalıntılara yaklaşımlarını göstermesi açısından bir fikir edinmemizi sağlar. Togan'ın tarih kaynaklarını üçe ayırır. Birincisi, müşahedeler ve hatıralar; ikincisi, şifahi, yazılı ve resimli haberler-haritalar; Üçüncüsü, kalıntılar, heykeller ve resimlerdir. Togan, "Resimli Haber" ile ressam ve heykeltıraşların kendi dönemlerindeki olaylarda rol oynayan kişileri tasvir ederek yapıp bıraktıkları eserlere, fotoğraflara ve filmlere işaret etmektedir. Bunların Avrupa'da özellikle gençlerin kullanımına sunulduğunu yazmaktadır. Togan, resimli kaynakların tarih yazımında ve öğretimindeki pedagojik önemini fark etmiştir. Fakat bunu tek bir cümle ile ifade etmektedir(Togan, 1985: 60; Ata, 2002: 31).

Tarihsel araç gereçlerden de akla ilk olarak gelen birinci el ve ikinci el yazılı kaynaklardır. Bu yazılı metinler öğrencilerin anlam kurma stratejilerini geliştirerek

tarihi anlama düzeylerini ve tarihsel düşünme becerilerini etkileyebilir(Işık,2008: 390). Tarih derslerinde öğrencilere çoklu bakış açısı ve eleştirel düşünme becerileri kazandırabilecek diğer araçlar birinci ve ikinci elden kaynaklardır. Bu kaynaklar aracılığıyla öğrenciler, hipotez kurmayı, o hipotezleri test etmeyi ve sonuca gitmeyi öğrenebilirler. Bu nitelikler demokratik bir toplumda sağlıklı bireylerde bulunması gereken ve bilimsel değerlerin oluşturulmasına katkı sağlayan niteliklerdir.

Bir tarihçi, tarih yazım işinde iki tip kaynak kullanmaktadır. Bunlardan birisi olan birinci elden kaynak, çalışılan olayın geçtiği döneme ait kaynaklardır. Birinci elden kaynakla ilgili en genel tanım "insan geçmişinden kalan bütün izleri içermektedir" şeklindedir. Arşiv malzemeleri, kronikler, hatıralar, kitabeler gibi tarihçinin ilk elden bilgiye ulaştığı kaynaklar olarak da tanımlanmaktadır tarihsel kanıt ise geçmişten gelen kalıntı ve izlerin tarihsel bilgi çerçevesinde sorgulanması yoluyla elde edilen tarihsel anlamanın gerçekleşmesine yardımcı olan kaynaklar olarak tanımlanabilir(Tosh,1997: 31). Tarihçinin, üzerinde düşünerek, geçmiş olaylar hakkında sorduğu soruları cevaplayabileceği tek tek belgelerin ortak adıdır(Coolingwood, 2000: 29; Doğan,2008: 172).

Kütükoğlu(1985) tarihîn kaynaklarını "Sözlü, Yazılı-Görüntülü, Müzelik Malzeme" olarak tasnif etmiştir. Kütükoğlu'nun yakın geçmiş araştırmaları için teyp, video ve filmleri kaynaklar arasına koyduğu görülmektedir. Kütükoğlu'nun belirttiği gibi Zeki Velidi Togan ve İ. Kafesoğlu, Batılı tarihçi E. Bernheim'ın tarih kaynakları sınıflamasını kabul etmiştir(Kütükoğlu, 1985: 18). Kütükoğlu, görsel kaynakları ikinci grupta değerlendirmektedir. Resimlerin, ister karakalem ister suluboya veya yağlıboya olsun yazılı kaynaklarda bulunmayan pek çok özelliği yansıtabileceğini ifade ediyor. Kütükoğlu, bir savaş veya talime ait resmin askeri önemi yanında kıyafetler ve kullanılan silahları göstermesi bakımından kültür tarihî açısından önemi vurgulamaktadır. Gerçekten bu konuda Osmanlı minyatürlerinin değerleri de diğerlerinden aşağı kalmamaktadır. Fotoğraflarda, aynı görevi görmektedir(Kütükoğlu, 1991: 22; Ata,2002: 32).

Tarihçiler mazideki bir olayı aydınlatmaya çalışırken, genellikle doğruluğuna çok güvendikleri arşivlere başvururlar. Arşivler, mazide sosyalliği, siyasallığı, iktisadiliği ya da başka pek çok yönüyle bir yaşanmışlığın söz konusu olduğu haberini

veren çeşitli malzemelerdir. Tarihi bilgilerin doğru ve güvenilir olması için tarihi olayların, o olayla ilgili olan kaynaklarına başvurularak öğrenilmesi gerekir. Tarihsel olgular, ilgili tarihsel belgelere başvurulmadan öğrenilemez. Geçmişe ait bilgiler veren her türlü malzemeye kaynak denir. Kaynaklar kapsadıkları bilginin değerine, bilgi veren kaynağın veya malzemenin çeşidine göre sınıflandırılır. Kaynaklar kapsadıkları bilgilerin değerine göre ana kaynaklar, sözlü kaynaklar, yazılı kaynaklar, yazısız kaynaklardan oluşur(Akınoğlu,2007: 138-139).

Öğretimde kullanılacak araç gereçlerin seçimi de çok önemlidir. "Öğretim araç gereçlerinin seçimini etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar: öğretimin hedefleri, öğretim yöntemi, öğrenci özellikleri (görsel-işitsel tercihleri, öğrenme düzeyleri, vs.), öğretim ortamı (büyüklüğü, araç gereç kullanımına elverişliliği), araçların özellikleri, gereçlerin tasarım özellikleri, öğretmenlerin tutumları, becerileri ve maliyet, zaman, elde edebilme gibi faktörlerdir"(Yalın, 2008: 93).

3.5.1. Araç Gereç Türleri:

3.5.1.1. Yazılı Araç Gereçler:

Tarihsel yazılı metinler tarihçinin başlıca çalışma araçlarındandır. Mesela, bir erin savaş zamanındaki yol hatıra defteri, savaş gerçekleri hakkında herhangi bir resmi bilgiden çok daha iyi bir fikir verir. Bütün tarih çalışmalarının can damarını belgeler ve diğer yazılı kaynaklar oluşturmaktadır.

Brooks, Aris vd.(1993), belirledikleri yazılı araç gereç türlerini şu şekilde listelemişlerdir: "Mektuplar, belgeler, raporlar, hesap pusulaları ve faturalar, tutanaklar, ticari kayıtlar, tapular, senetler, siciller, resmi yazışmalar, kanun metinleri, posterler, kataloglar, günlükler, seyir defterleri, fermanlar, buyruklar, haritalar, planlar, nüfus kayıtları, broşürler, gazeteler, dergiler, afişler, kitaplar, istatistikler, yıllıklar, dökümler, notlar, belediye kayıtları, meclis tutanakları, hükümet kayıtlan, yazışmalar, emlak kayıtları, kişisel araç gereçler, dini kitaplar ve kâğıtlar, hatıratlar, edebi metinler, bilimsel ve matematiksel hesaplamalar ve kayıtlar, biyografiler, otobiyografiler,

kronikler ve tarihçeler, paralar, madalyalar, taş yazıtlar, binaların, kapıların, duvarların, anıtların üstündeki yazılar, kitabeler ve diğer yazılı kanıtlar"(Işık,2008: 391).

Türkiye'de sosyal tarihîn, şehir tarihçiliğinin gündeme gelmesiyle, en azından yazılı araç gereçlerin(Şeriyye Sicili ve Tapu Tahrir Defterleri gibi.) sunduğu bilgiler ışığında günümüze kadar gelebilmiş mahalle, sokak ve yapıları tespit etmek önem kazanmıştır. Bu tarz tarihçilik, tarihçilerin, arşivden çıkıp, şehir merkezinde dolaşmasına, geçmişin izlerini günümüzde takip etmesine, dolayısıyla iyi birer şehir tarihî rehberi olmasına yol açmıştır(Ata, 2002: 33).

3.5.1.2. Görsel Araç Gereç Türleri

Öğretme-öğrenme yaşantısında göze hitap eden araçlardır. Bunlar, resim-fotoğraf, küre, harita, grafik, çizim, şekillerdir(Şimşek,2003:146).

Nalçacı ve Ercoşkun bir araştırmalarında bunlardan bazılarının fonksiyonlarını şu şekilde aktarmışlardır;

Resim; ilgi çeker, yanlış tasarımları düzeltir, bellekte iz bırakır, sözcük dağarcığının zenginleşmesine yardım eder ve gözlem gücünü zenginleştirir. Fotoğraf makinesiyle çekilmiş resimler, gazete, kitap gibi basılı araç gereçlerde yayımlanmış resimler, posterler, çoğaltma resimler gibi resimlerin tümüne düz resimler denilmektedir (Küçükahmet, 1995, 102). Grafikler, konuyu somutlaştırır, anlamayı kolaylaştırır. Bellekte iz bırakır, sayısal durumların karşılaştırılmasını sağlar ve yorumlama genelleme olanağı sağlar(Başaran, 1985,29).

Sınıflamada görsel semboller olarak adlandırılan görsel araç gereçlerin tarih araştırmalarında ve tarih öğretiminde önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. Derman (1991: 37)'a göre görsel algı, bilinç düzeyindeki davranışlarımızın yaklaşık % 99'unun belirleyici öğesi durumundadır. Bu oran özellikle bilinç düzeyindeki davranışlarımıza etkisi açısından çok büyük gözükmektedir. Buna göre algının niteliği ve yoğunluğunun yüksek olmasına dikkat çekmek gerekir. Görselliğin bireysel algı ile ilişkili olduğu bir gerçektir. Çünkü bireyin algıladığı aslında, nesnenin kendi varlığından çok onun

oluşturduğu duyumsal verilerdir(Derman,1991: 34). Bundan dolayı, hem tarih araştırmalarında hem de tarih öğretiminde bir araç gereç olarak kullanılan görselliğe herkesin aynı anlamı yüklemesi söz konusu olamayacaktır. Önceden kazanılan deneyim ve birikimlerin etki ettiği algılama ve dolayısıyla bireysel gerçeklik, kişinin bilinç oluşturmasında önemli bir role sahiptir. Ortak bir algının etkisinin, kullanılacak araç gerecin sanatsal ya da belgesel nitelikli bir çalışmanın ürünü olması ile ilgili olduğu söylenebilir(Şimşek,2003:146).

Görsel unsurlarla çalışma, tarih öğreniminde önemli bir yere sahiptir. Öğretimde metinlerin gücünün yanı sıra görselin etkinliği de önemli bir yer tutmaktadır. Tarih alanında geçmiş üzerinde çalışmak ona ait yazılı, görsel ve işitsel her malzemenin de ele alınması olup, yazılı satırlarda ifade edilmesi güç birçok ifadenin bir resimde sergilendiğini görmek mümkündür. Görsel malzemeler öğrencinin duygularını etkileyerek hayal dünyasının gelişmesine olanak sağlayabilir.

Çağdaş eğitim ortamlarının, eğitim ve öğretimin yapıldığı mekânlarda bulunması yeterli değildir. Önemli olan, çağdaş eğitim ortamlarını etkili ve verimli bir şekilde kullanmak olmalıdır(Hali,2003: 40)

Görsel özelliklere sahip olan bir yazılı araçlar, sadece metinden oluşan bir yazılı araçlardan daha etkili ve somut olacaktır. Görselin eğitimde yetersiz kullanımı hakkında "görselin görünmezliği" ifadesine tepki, bu alanda eğitimde yer alan çalışmalara bakıldığında haklı görülebilir. Uzun yıllar görselin taşıdıklarına gereken önem verilmemiştir. Alkan'a göre daha çok görme duyusunu etkileyen görsel araçlar arasında yer alan başlıca öğretim gereçleri: haritalar, küreler, filmler, film şeritleri, slâytlar, mikro kartlar, mikro fişler, mikro filmler, levhalar, öğretim levhaları, fotoğraflar, resimler ve diyagramlar, şemalar ve çeşitli grafikler olarak sıralanabilir(Işık, 2008: 31).

-Sözel semboller: Sözcükler, okuma yazma, tarihsel bilgilerdir.

-Radyo ve ses kayıtları: Radyodaki tarihsel hikâye anlatımları, önceden kaydedilmiş tarihsel bilgi içeren programlardır.

-Film ve televizyon: Tarihsel filmler ve televizyondaki tarihsel içerikli programlardır. Bunlar hem göze hem de kulağa hitabeden, hareketli görüntü sağlayan araçlardır.

-Gösterim ve oyunlaştırma: Sözlü tarih çalışmaları, rol oynama, benzetişim, dramatizasyon ve çeşitli oyunlardır.

-Sergiler ve müzeler: Tarihsel eşyanın sergilendiği, geçmişe ait izlerin gösterildiği bu yerlerdir. Bu tarz öğrenme, doğrudan doğruya edinilen maksatlı öğrenmeden sonra en fazla hatırlamayı sağlayabilir(Şimşek,2003:146).

Son yıllarda, Avrupa tarihçilerinin görsel kaynaklara yöneldiği görülmektedir. Örneğin, Cambridge tarihçilerinden Skinner(1999), 13. yüzyılda yaşamış İtalyan ressam Ambrogio Lorenzetti'nin yapmış olduğu fresklerde dönemin siyasal düşüncelerinin nasıl cisimleştiğini göstermeye ve bu freskleri okuma işine girişmiştir. Üstelik kendisi sanat tarihçisi değildir ve sanat tarihçilerinin bu fresklere ilişkin geleneksel izlenimlerini de çürütmüştür. Skinner, buradan hareketle "Bağlam Araştırmaları" adı altında bir tarih yazımı yöntemi de önermiştir. Günümüzde Türkiye'de de paralel gelişmeler yaşanmaktadır. Türkiye'deki tarihçilerin, görsel kaynaklara olarak fotoğraflara diğer malzemelere göre daha fazla önem verdikleri görülmektedir. 1999 yıllarında Atatürk'ü elinde tebeşirle gösteren fotoğrafın Sivas'ta mı, yoksa Kayseri'de mi? çekildiği önemli bir tartışma zemini hazırlamıştır. Pek çok kaynak bu fotoğrafın 19 Eylül 1928'de Sivas'ta çekildiğini ileri sürerken, Nail Tan, 20 Eylül 1928 günü Kayseri'de çekildiğini ileri sürmüştür(Ata,2002: 34).

Birinci elden kaynaklara ulaşılması -ki bunlar ister görsel olsun ister yazılı- ve bunların öğretimde kullanımı, mevcut arşiv, müze ve kütüphanelerin artması ile paralel olarak yükselen bir çizgi göstermiştir(Doğan ve Dinç,2007: 198).

Tarihçi Işın Demirkent' in **Haçlı Seferleri**(1997) adlı kitabı (306 sayfa) içerdiği 132 minyatür, 40 fotoğraf ile günümüz Türk tarihçilerinin görsel malzemeye önem vermeye başladığının bir göstergesi olarak kabul edilmelidir. Bununla birlikte, bu malzemeler, okuyucuya kanıt olarak kullanılmak yerine, metnin anlaşılmasını zenginleştirici bir araç olarak konmuş izlenimi vermektedir(Ata,2002: 33).

Öğretmenlerin arşiv destekli birinci elden kaynakları kullandıkları sınıflarda öğrenciler, derse aktif olarak katılmakta ve belge analizi ile tarihsel yorumlama becerilerini öğrenmektedirler. Bu çeşit etkinlikler öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirerek öğretmen gözetiminde kendi tarih bilgilerini yapılandırmalarına olanak sağlamaktadır(Doğan ve Dinç,2007: 198).

Ata(2008) tarafından yapılan bir çalışmada ise tarihsel araç gereç şu şekilde belirtilmiştir;

Bir tarihçi, tarih yazım işinde iki tip kaynak kullanmaktadır. Bunlar, birincil kaynaklar ve ikincil kaynaklardır. Birincil kaynak, çalışılan olayın geçtiği döneme ait kaynaklardır. İkincil kaynaklar ise bu kaynaklara dayanarak hazırlanmış telif eserlerdir. "Birincil kaynak" ibaresinin çok değişik tanımlamaları bulunmaktadır. Danzer ve Newman (1996), birincil kaynakları 5 kategoride incelemektedir. Bunlar; yazılı araç gereçler, elektronik medya, güzel sanatlar, folklor ve mitoloji, fiziksel çevre ve maddi kültürdür.

Amerikan Kongre Kütüphanesi, birincil kaynak türlerini altı grupta ele almaktadır.Bunlar;

Nesne kaynakları: Buluntular, aletler, silahlar, icatlar, üniformalar, modalar, mezar taşları.

İmaj kaynakları: Fotoğraflar, filmler, videolar, güzel sanatlar.

İşitsel kaynaklar: Sözlü tarih kayıtları, görüşme kayıtları, müzik kayıtları.

İstatistik kaynakları: Nüfus verileri, haritalar, mimarî çizimler gibi.

Metin kaynaklar: Gazeteler, mektuplar, tarihsel yemek kitapları, reklamlar, günlükler, bilinen tarihsel araç gereçlerin orijinal metinleri.

Halk kaynakları: Aile fotoğrafları, atadan kalma aletler ve malzemeler, giysiler.

Bir başka sınıflamaya göre de birincil kaynaklar; basılı birincil kaynaklar, basılmamış birincil kaynaklar, sözlü gelenek, görsel araç gereçler ve buluntular olarak sınıflandırılmıştır. Araç gereç; geçmiş olaylara tanık olmuş ya da katılmış kimselerce oluşturulan raporlar, günlükler, konuşmalar, fotoğraflar, mektuplar, günlükler, çizimler, hatıralar, haritalardır. Görüldüğü gibi araç gereç, yazılı olabileceği kadar, görsel de olabilir(Ata,2008:4).

Öğretmen, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren bireysel ya da grup olarak birincil ve ikincil kaynaklar üzerinde çalışarak, kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olmalıdır(Doğan ve Dinç,2007: 198).

Batıdaki uygulamalara bakıldığında; öğretmenlerin, ilköğretim aşamasının birinci kademesinde yani, okuma becerilerinin tam gelişmediği dönemde, daha çok maddi kültür kalıntılarını kullandığı ve nesneye dayalı dersler yaptığı görülmektedir. Ancak 4. ve 5. sınıflarda, çocukların, birincil kaynak olarak öncelikle ailelerine ait eski fotoğraflar, resimler, kimlikler, pasaportlar, sürücü belgeleri gibi kaynaklarla karşılaştırıldığı ve 7. sınıftan sonra araç gereçle öğretime başlandığı anlaşılmaktadır.

3.5.2.Araç Gereçlerin Kullanım Şekli ve Yararları:

Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olabilmesi için eğitimde kullanılan araç gereçlerin neler olduğunu bilmeleri önemlidir(Çilenti, 1984). Öğretmenlerden, Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinde öğrencilere istenen beceri ve davranışları kazandırabilmeleri için, çeşitli öğretim yöntemlerinin yanı sıra bu yöntemlere uygun öğretim teknolojilerini de bilmeleri ve kullanmaları beklenir. Bu nedenle öğretmenlerin bu derste kullandıkları ders araç gereçlerini kullanma durumlarının incelenmesi ve ortaya koyulması önem kazanmaktadır(Taşkaya ve Bal,2010: 5).

Tarih derslerinde araç gereç kullanma, benimsenen tarih anlayışı ve eğitim görüşü ile yakından ilgilidir. Tarih derslerinde araç gereç kullanma temelde pedagojik tarih ile bilimsel tarihin pek ayrı olmadığı ve öğrencilerde tarihçi becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görüşüne dayanır. Tarihi, salt üniversitedeki akademik tarihçilerin yapıp ettiği ve tarih öğretmenlerinin de bunu öğrenciler düzeyinde "hikâyeleştiren" biri olarak kabullenen bir eğitimci, elbette derslerde araç gereç

kullanılmasını yadırgayabilir. Ancak, ülkemizde tarih öğretmenleri; çocuklara ve gençlere, yoğun tarih programı çerçevesinde yazılmış ders kitaplarına dayalı olarak tarih adına "geçmişe ilişkin hikâyeler" anlatıp, sınavlarda da bu anlattıklarını bir kompozisyon şeklinde istemektedir.

Bu bağlamda Avrupa ve Amerika'da eğitimciler ve tarihçiler ortaöğretimde araç gereçlerden birincil kaynakların kullanılmasının önemini anladılar. Birincil kaynakların kullanılması, öğrencilerin önemli tarihsel kavramlarla karşılaşmasını sağlar. Öncelikle öğrenci, bütün yazılı tarihlerin, yazarın geçmiş olaylara ilişkin yorumu olduğunu fark eder. İkinci olarak, birincil kaynaklarla öğrenciler, geçmişte yaşamış insanların yaşamı ile doğrudan temas kurar. Başka bir deyişle, birincil kaynakların aracılığıyla tarih "insanileştirilebilir"(Alexander v.d, 1989:1). Üçüncü olarak, öğrenciler birincil kaynakları kullanırken, önemli analiz becerileri geliştirecektir. Birincil kaynaklar, öğrencilerin çok değişik yaklaşımları görebilmelerini sağladığı gibi; bilgi, beceri ve analiz yeteneklerini geliştirecektir.

Bunun yanında etkili bir öğrenmenin sağlanabilmesi için, öğrencinin bütün duyu organlarına hitap edecek öğretimin yapılması gerekir. Öğretimde sadece sözlü ve yazılı sembollerle yapılan iletişim sık sık kesilmelere, yanlış yorumlamalara, ilginin çabuk kaybolmasına ve hayal kurmaya sebep olmaktadır(Alkan, 1997:125). Ayrıca araştırmalar göstermektedir ki, öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı ne kadar fazlaysa, öğrenme o kadar iyi, unutma o kadar az olur(Hali,2003: 40).

Birincil kaynaklarla öğrencilerin doğrudan uğraşması; eleştirel düşünmelerine, sorular sormalarına, zekice çıkarımlar yapmalarına, mantıklı açıklamalar geliştirmelerine ve olayları yorumlamalarına yol açacaktır.

Aslında okul tarih öğretiminde birincil kaynakların kullanılmasının eğitsel gerekçesi büyük oranda öğrencilerin ömür boyu işine yarayabilecek yukarıda sözü edilen analiz ve sentez becerilerinin geliştirilmesi anlayışına dayanmaktadır. Tarihsel düşünme becerileri, bir konu çerçevesinde ele alınmış bir araç gerece aşağıdaki kategorilerde sorular sorarak ya da etkinlikler yaptırarak geliştirilebilir.

Bu beceri kategorileri, kabaca şöyle sıralanabilir;

- Bir kaynaktan bilgiyi çıkarma becerisi
- Bir kaynağı anlama becerisi
- Gözlem becerisi
- Nedenselliği anlama becerisi
- Kaynakları karşılaştırma becerisi
- Yanlılığı ortaya koyma becerisi
- Kanıtı değerlendirme becerisi
- Empati becerisi

Keyser ve arkadaşları(1999), beceriler arasında zihinsel ve sosyal beceriler olarak ayırım yapmaktadır. Zihinsel beceriler ile bilgi elde etme, düzenleme, yorumlama, değerlendirme yöntemlerine hâkim olma yeteneğini kastetmektedirler. Bu sınıflamanın yanı sıra becerileri, temel tarihsel beceriler ve kısmı tarihsel beceriler olarak ikiye ayırmaktadırlar. Bütün tarihsel beceriler, tarihe ait özel becerilerdir. Her iki beceri birbiri ile sıkı ilişkilidir(Ata, 2008: 4).

Amerikan Kongre Kütüphanesi'nin Ulusal Dijital Kütüphane Programı'nın hazırladığı "Amerikan Belleği" Sitesi'nde araç gereç kullanım etkinlikleri, şu şekilde sıralanmaktadır;

- **Birincil kaynağın seçimi:** Öğretmen, hangi çeşit kaynağın, öğrencilerinin dikkatini çekeceğine karar vermelidir. İkinci olarak, birincil kaynağı, sınıfta hangi etkinlikler çerçevesinde kullanacağını belirlemelidir.
- **Odaklaşma etkinlikleri:** Öğretmen, bir ya da iki kısa birincil kaynağı sınıfta ders başlangıcı olarak kullanabilir.
- **Soruşturma etkinlikleri:** Öğretmen; öğrencilerin birincil kaynağa soruşturma yaklaşımıyla yaklaşmasını sağlayarak, öğrenciye ana kavramları buldurur.
- **Uygulama etkinlikleri:** Öğretmen, öğrencilerin kitaptan öğrendikleri kavramları uygulamalarda hareket noktası olarak kullanabilir.
- **Değerlendirme etkinlikleri:** Öğretmen; birincil kaynakları, öğrencilerin becerilerdeki ve kavramlardaki ustalığını değerlendirmek için kullanışlı bir araç olarak kullanabilir. Burada ise tarih derslerinde araç gerecin nasıl kullanılacağı üç kategoride incelenebilir.

Bunlar, düşünce ve olguları ayırma etkinlikleri, dış ve iç kritik tekniği ve içerik analiz tekniğidir.

3.5.3. Derste Kullanılacak Araç Gereç Seçimi, Tasarımı ve Geliştirilmesi:

Öğretim tasarım sürecindeki en ilginç ve en zor aşamalardan birisi öğretim araç gereçlerinin seçimi, tasarımı ve etkili kullanımıdır. Öğretim araç gereçlerini öğretme öğrenme sürecini oluşturan diğer unsurlardan bağımsız olarak düşünmek mümkün değildir. Dolayısıyla bütün öğrenme ve öğretme durumlarında kullanılabilecek tek bir araç gereçten bahsetmek mümkün değildir. Ancak bazı durumlarda bazı araç gereçler diğerlerine göre ilgili konuların öğretilmesinde ve öğrenilmesinde daha etkilidir. Öğretim araç gereçlerinin seçimini etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar; öğretim hedefleri, öğretim yöntemi, öğrenci özellikleri (görsel-işitsel tercihleri, öğrenme düzeyleri vb.), öğretim ortamının büyüklüğü, araç gereç kullanımına elverişliliği, araçların özellikleri, gereçlerin tasarım özellikleri, öğretmen tutumları, becerileri, maliyet, zaman ve elde edilebilme gibi sınırlamalardır. Bu faktörler öğretme-öğrenme sisteminin unsurları olup, karşılıklı etkileşim içerisindedirler. Birisinin seçim, tasarım ya da kullanımı, diğerinin seçim, tasarım ya da kullanımını doğrudan etkileyebilmektedir(Hali,2003: 47).

3.6. Tarih Öğretiminde Müze Ve Alan Gezileri:



Resim: 2. İstanbul 1453 panaroma



Resim:3. İstanbul 1453 panaroma

Grekçe' de “Mouseion”, Latince'de “Museum” sözcükleri ile tanımlanan müze; Yunan mitolojisinden esinlenerek önce ilham perileri Mousa'ların evi, sonra da bilimler mabedi (bazı kaynaklarda periler mabedi) anlamında kullanılmıştır.

Tarih, kültür ve doğa varlıkları ile ilgili taşınır, taşınmaz bütün bilimsel, sanatsal belge, eşya, anıt ve kalıntıların korunduğu, saklandığı sergilendiği yerlere müze denilmektedir(Güleç ve Alkış,2003: 65)

Sözen ve Tanyeli(1987:168) müzeyi, sanatsal, kültürel, tarihsel veya bilimsel ürünlerin sürekli olarak sergilenmesi amacıyla yapılan ya da kendisi sıralanan bu nitelikleri nedeniyle halka açık tutulan yapı olarak tanımlamışlardır.

Amerikan Müzeler Kurumu'nun (AAM-American Association of Museums) tanımı şöyledir; “ Müzeler, sadece geçici sergiler amacıyla açılmış olmayıp, federal ve eyalet vergilerinden muaf, kamuya açık ve halkın menfaatlerine göre yönetilen, öğretici ve eğlendirici nesneleri ve sanatsal, bilimsel, tarihî ve teknolojik araç gereçleri içeren eğitim ve kültür değerlerinin örneklerini koruyan kar amacı gütmeyen sürekli kuruluşlardır.”

İngiltere'deki Müzeler Kurumu'nun yaptığı tanım(1998) ise; “ Müzeler, ilham alma, öğrenme ve eğlenme için koleksiyonları halkın keşfetmesini sağlarlar. Müzeler, bulguları ve örnekleri toplayan, güven altına alan, ulaşılabilir kılan, toplumun himayesinde kuruluşlardır.”

Amerika Sanat Müzeleri Birliği’ne göre ise müzeler; “Eğitsel ya da estetik amaçla, profesyonel uzman kadro ile nesneleri toplayan, yorumlayan ve topluma düzenli bir programla sergileyen kurumlar” olarak tanımlanmaktadır (Ören, 1998).

Günümüzde, Türkiye'de ise Kültür Bakanlığına bağlı Anıtlar Yüksek Kurumunca kabul edilmiş tanım yaygın olmakla birlikte, konuyla ilgilenen bilim adamlarının tanımları ile de karşılaşılmaktadır. Halil Etem'in, Remzi Oğuz Arık’ın, Hamit Zübeyr Koşay'ın, Enver Behnan Şapolyo'nun tanımları bunlara örnek verilebilir. Örneğin, Halil Etem(1932:532), müzeleri, “ilim, fen ve sanatların her şubesine mahsus asar ve eşyadan mürekkep koleksiyonların teşhir ve muhafaza edildiği bina” olarak tanımlamaktadır. Geçmişte Osmanlı devletinde kullanılan “müzehane” kelimesini de tenkit etmekte, müze ifadesinin bütün antika eserleri kastetmediğini, bunların korunduğu yer anlamına geldiğini vurgulamıştır(Ata,2002: 73).

Çağdaş anlamıyla müzeler; “toplumun ve gelişiminin hizmetinde olan, halka açık, insana ve yaşadığı çevresine tanıklık etmiş malzemelerin üzerinde araştırmalar yapan, toplayan, koruyan, bilgiyi paylaşan ve sonunda inceleme, eğitim ve zevk alma doğrultusunda sergileyen, kâr düşüncesinden bağımsız, sürekliliği olan bir kurum” olarak tanımlanmaktadır(Madran, 1999:6).

Müzeler; tarih, kültür ve doğa varlıkları ile ilgili taşınır, taşınmaz bütün bilimsel, sanatsal belge, eşya, anıt ve kalıntıların korunduğu, saklandığı sergilendiği yerlerdir. Pek çok müze türü vardır. Bazı müzeler genel bir ilgi alanına sahiptir; doğa tarihi müzeleri ya da büyük sanat müzeleri gibi. Bazı müzeler koleksiyonlarını saatler, otomobiller, Afrika sanatları gibi tek ve çok özel alanla sınırlarlar. “Çocuk müzeleri” gibi özel izleyiciler için tasarımlanmış müzelerin yanı sıra müze olarak adlandırılmayan müzeler bile vardır. Tarihsel evler, doğa merkezleri ve hayvanat bahçeleri müze türleri olarak düşünülebilirler çünkü bunlar eğitim amaçlı koleksiyonlar sağlarlar ve sergilerler(Güleç ve Alkış,2003: 65).

Uluslararası Müzeler Konseyi(ICOM) tarafından kabul edilen ve halen de geçerli olan müzeler yedi grupta toplanmaktadır.

1.Sanat Müzeleri,
2.Arkeoloji ve Tarih Müzeleri,
3.Etnografya Müzeleri,
4.Tabiat Tarihi Müzeleri,
5.Bilim ve Teknoloji Müzeleri,
6.Bölge Müzeleri,
7.Özel Amaçlı Müzeler.

Tüm bu müzelerin yanında panoramik müzeler son yıllarda en fazla gelşim gösteren müze türüdür. Gelişen teknolojinin etkilediği alanlar arasında elbette müzelerde yer alır. Bu yeni müze türü sanal ortamlarda daha çok gezilebilen müzelerdir. Günümüzde bilgi ve müze/müzecilik uluslararası bilgi ağı olan İnternet ile birlikte yeniden düzenlenerek, çeşitli açılardan yeniden anlam ve önem kazanmıştır (Shu ve Huang, 2004: 4).Sanal gezi uygulamaları panoramik görüntüler oluşturarak yapılmaktadır. Bu görüntüler, birkaç kamera görüntüsünün 360 derecelik tek bir görüntü halinde birleştirilmesiyle, geniş açılı(balıkgözü) mercekler kullanılmasıyla ve eğimli yansıtıcı yüzeyler yardımıyla görüntü çekimi yapılmasıyla oluşturulabilir. Görüntü birleştirme yöntemlerinin işlemsel yükünden kaçınmak için, bütün yönlerden görüntüye çevirmek tercih edilebilir.

Müzeler, çoğunlukla kurumların adlarına ya da içerdikleri eşyanın türüne ve konularına göre adlandırılmıştır. Örneğin, Ticaret ve Sanayi Müzesi, Ziraat Müzesi, Sağlık Müzesi, Kostüm Müzesi, Basın Müzesi gibi. Eğitim alanında okullara ait müzelerde, öğrencilerin kendi elişlerinden oluşan çeşitli koleksiyonlar vardır. Bu müzelerin dışında bugün dünyada artık her nesnenin müzesi kurulabilmektedir. Balina Müzesi, Teneke Müzesi, Kâğıt ve Selüloz Müzesi, Cam Müzesi, Bebek Müzesi, Deniz Feneri Müzesi, Günlük Yaşam Nesneler Müzesi gibi müzelere rastlamak mümkündür (Onur, 1992: 15; Ata,2002: 76).

Ancak şunu da belirtmek gerekir ki, günümüzdeki ve gelecekteki kuşakların zevki ve ilgisi için toplanıp ve korunması gerekli olan ne kadar obje varsa, o kadar da müze kategorisi olacaktır? Müzelerin bugünkü modern anlamda gelişmesi, 19. yüzyıl

sonu, 20. yüzyıl başlarından itibaren Arkeolojinin yaygınlaşması ile mümkün olmuştur(Başaran,1988: 37)

Kütükoğlu, binalar ve açık hava müzelerinde korunan her türlü kalıntıyı "Müzelik Malzeme" grubunda toplamaktadır. Togan'a benzer şekilde, tarihî bir hatırayı muhafaza veya nakletmek üzere yapılanlar ve böyle bir düşüncesi olmayanlar olarak ikiye ayırmıştır. Kütükoğlu, arkeolojik kazılarda bulunan kalıntıların, ait olduğu toplumun kültürünü açıklığa kavuşturacağını belirtmektedir(Kütükoğlu, 1991: 27; Ata, 2002: 32).

Müzeler, kültür ve bilim tarihine ait eserleri toplayıp, koruma, sergileme işlevini yerine getirirken; yayınları, hazırladıkları eğitim programları, sanatsal ve kültürel etkinlikleri ile toplumun eğitimine katkıda bulunmaktadırlar(Kuruoğlu Maccario, 2002: 276).

Türk müzeciliğinin kökenleri, XIII. yüzyıl Selçuklu dönemine kadar indirilebilir. Bütün Avrupa'da olduğu gibi, değerli eşyaların sarayda korunduğu anlaşılmaktadır. Osmanlı sultanlarının da Bursa ve Edirne'deki saraylarda hazine daireleri vardı. Fatih döneminde, Topkapı Sarayı'nın birinci avlusundaki Aya İrini kilisesine, "Cebehane" adı verilerek, savaşlarda ele geçirilen silah ve savaş aletleri burada depolanmış, III. Ahmed zamanında 1726'da bir takım değişikliklerle Cebehane, Dârü'l- Esliha'ya dönüştürülmüş ve böylece bugünkü askerî müzenin temelleri atılmıştı (Eralp,1981:1604;Eyice,1981:1596; Ata,2002: 52). Tanzimat döneminde Mustafa Sami Efendi(1996: 25) de Osmanlı'da kalıntı eserlere önem verildiğini göstermek için Fatih Sultan Mehmet tarafından Ayasofya camii içindeki melek tasvirlerine, İstanbul'un birçok yerlerindeki dikili taşlar ve benzeri şeylere "ezzaman-ı atiyka'dan" kalmış diyerek yıkılmamasını ve değiştirilmemesini örnek göstermiştir. Yavuz Sultan Selim döneminde hazine, Enderun ve harem hazinelerine sığmadığından, bir kısmı Yedikule mahzenlerinde saklanmıştı(Halil Ethem, 1932:534; Hisar,1933:133; Ata,2002: 52). Kutsal Emanetler de Topkapı Sarayı'nda Hırka-i Şerif dairesinde saklanmıştı (Eyice, 1980: 1596; Ata,2002: 52). III. Murad döneminde sarayda hekimbaşı olan Dominico adlı bir Kudüslü Musevi bilgine göre, bu hazine Yedikule'den Topkapı Sarayı'na taşınmıştı(Halil Ethem, 1932:534; Şapolyo, 1936: 32; Ata,2002: 52). Bu hazine, Topkapı Müzesi'nin çekirdeğini oluşturmuştur(Ata,2002: 52).

Tanzimat döneminde müzeciliğin daha kurumsallaştığını görürüz hatta daha sonraki dönemde müze mektebi açma fikri dahi oluşmuştur. Osmanlı Devletinin son yıllarında müze müdürlükleri oluşturulmuş ancak ilk zamanlar müzecilik yabancılara bırakılmıştır. Hatta sadece birkaç şahsın gayretleri ile kurulmuş ve çalışmalar yapılmıştır.

Türkiye'de müzecilik çalışmaları ilk kez ciddi anlamda Sultan Abdülmecit(1839 - 1861) zamanında Tophane-i Amire Müşiri Ahmet Fethi Paşa'nın (1801 – 1858) çabalarıyla 1846'da gerçek anlamda başlamıştır. İlk müzecimiz Orhan Hamdi Bey (1842 – 1910), ilk müzemiz ise İstanbul Arkeoloji Müzesidir(Görkem,2004: 9).

Müze sözcüğünün ilk defa telâffuz edildiği yıllarda konu sadece "asar-ı atika" yani eski eserler kavramıyla sınırlı kalmıştır. Okul müzesi kavramının pedagojik bir anlayışla eğitim sürecine dâhil edilmesinde önemli rolü olan Satı Bey, öğrencilerin eğitiminde sadece okul içi eğitimini yeterli bulmamış, okul dışında yaşanan gerçekleri de yakından tanımaları için toplumsal ve tarihî çevreyi inceleme gezilerini öğretim yöntemi olarak kullanmıştır. Satı Bey'in 1909 yılında Maarif Nezareti'ne sunduğu raporunda dikkati çeken konu, müzelerin önemini gündeme getirmesi olmuştur (Adıgüzel ve Öztürk, 1999: 74-75).

Cumhuriyet 'in ilanından sonra hızlı bir gelişme sürecine giren Türk müzeciliği, Atatürk'ün kurduğu Türk Tarih Kurumu ile birlikte Türk tarihi ve Arkeolojisi alanında önemli çalışmalar başlatmıştır. Bugün sayıları yüzü aşan müzelerimizin 15 tanesi Atatürk döneminde kurulmuştur.

Cumhuriyet döneminde bizzat Atatürk yurt gezilerinde öncelikle müzeleri ve tarihi alanları gözden geçirmiştir. Mustafa Necati Bey döneminde gezici okul kütüphaneleri kurulmuş ve bunların içerisinde müzelerde oluşturulmuştur. İlerleyen yıllarda Kültür Bakanlığına bağlı Müzeler Genel Müdürlüğü kurulmuş ve her türlü tarihi eşya ve müzelik malzemenin bakımı korunması vb. işlemler bu kurum ve bağlı müdürlüklerce yürütülmüş ve yürütülmeye devam etmektedir.

3.6.1. Müze Eğitimi

Müzeler doğal, tarihi, sanatsal, bilimsel değerlerle ilgili objelerin saklandığı, korunduğu, incelendiği ve sergilendiği kurumlardır. Sanat müzeleri, botanik bahçeleri, tarihi evler, doğa tarihi müzeleri, tarih müzeleri, çocuk müzeleri, teknoloji merkezleri dünyanın dört bir yanında ziyaretçilerin sürekli gezdiği yerlerdir(Kuruoğlu Maccario, 2002: 276).

Geleneksel müzecilik anlayışı nesneleri arama, toplama, koruma, bakımını yapma ve sergileme anlayışıyla sınırlıydı. Fakat çağdaş müzecilik iletişim kurma ve eğitme işlevlerini daha ön plana çıkarmaktadır. Böylelikle durağan bir müzecilik anlayışından daha dinamik, etkin ve katılımcı bir müzecilik anlayışına geçilmiştir(Görkem,2004: 5).

Müzeler toplumun farklı yaş ve kesiminden izleyici gruplarına hizmet etmekle birlikte, özellikle okul gruplarına yönelik pek çok eğitim etkinliği sunmakta, okullar tarafından da ziyaret edilmektedirler(Hooper-Greenhill,1999: 32-39; Akahmet,2008: 51).

19.Yüzyılın başında müzeler eğitim kurumları olarak görülmeye başlandı. İnsanlar, müzeleri kendilerini eğitmek için kurmuşlardı. Hatta müzelerin içini kütüphanelerle, konferans salonlarıyla, laboratuarlarla zenginleştirmişlerdi. İnsanlara müzelerde bilgi edinme fırsatı tanınıyordu(Hooper - Greenhill, 1996; Görkem,2004: 5).

Müzeler, geçmişten günümüze kadar uzanan insan yaşamını, kültürünü ve onların ortaya koyduğu eserleri bilimsel, teknik ve sanatsal biçimde, günümüze olduğu kadar geleceğe de yansıtan kurumlardır. Bu kurumlar, toplumların kültürel-sanatsal yaşamlarında etkin bir eğitim kurumuna dönüştürülebilirler. Müzeler pek çok ülkede tarih öğretiminde etkin eğitim ortamlarından biri olarak kabul edilmektedirler(Güleç ve Alkış,2003: 65).

Çağdaş toplumlarda müzeler, birer yaygın eğitim kurumu olarak halkı eğitmeyi hedeflemektedirler. Bunu gerçekleştirebilmek için de yöntem olarak halkla ilişkileri ve iletişimi kullanmaya yönelmişlerdir(Kuruoğlu Maccario, 2002: 276).

Pek çok müze, okulların tarih öğretim programı ile ilişkili olarak, öğrencilerin bağımsız araştırma yapabilecekleri sergiler ile öğretmen ve öğrenciler için nesne merkezli eğitim etkinlikleri ve araç gereçler hazırlamaktadırlar. Türkiye genelinde ise müzelerin tarih öğretimine katkılarından henüz faydalanılamamaktadır. Birkaç müze dışında müzelerimizde tarih öğretim programını desteklemeye yönelik bir eğitim programı sunulamamaktadır. Okulların müzelere yaptığı geziler ise genellikle öğretim programıyla bütünleştirilmemektedir(Akahmet,2008: 50).

Türkiye'de müzecilik deyince toprak altından çıkarılmış ya da şuradan buradan derlenmiş İslam öncesi arkeolojik buluntu ve eserlerin depolandığı ve sergilendiği yerler akla gelmektedir. Bu yüzden müze yöneticileri bir zamanlar, tümüyle arkeologlardan seçilmiştir(Önder,1984:3; Ata,2002: 75). Müzeler, artık eşya depoları kabul edilmemektedir. Bu da onun yeni işlevler kazanmasına yol açmıştır. Günümüzde Türkiye'de müzeler, birer kültür merkezleri olma yolundadır (Ata,2002: 75; Kuruoğlu Maccario, 2002: 276).

Dünyada özellikle sanat eğitimi üzerine farklı görüşlerin ortaya çıkmasıyla "müze eğitimi" kavramının ortaya çıktığını görüyoruz. Müze eğitimi çağdaş sanat eğitiminin giderek büyüyen bir alanı olmuş, eğitime yönelik yeni işlevler üstlenmişlerdir(Kırışoğlu ve Stokrocky,1997: 33)

Müze eğitimi insanları, düşünce ve hisleri birleştiren anlamlı deneyimler sonucu öğrenmeye motive eder. Örneğin bir sanat müzesinde öğrenme, orijinal eserlerle bağlantı kurmada uyarıcı ve heyecanlı bir yoldur. Bunların dışında orijinal eserlerle iletişim kurmak sadece ziyaretçilerin yeni bir bilgi edinmelerine değil, aynı zamanda kendilerini çevreleyen dünyaya karşı görsel algılamayı geliştirir(Sternberg, 1989:154).

Tarihsel ve kültürel kaynaklar yönünden zengin ve çok değişik kültürlerin sürekli etkileşim içinde olduğu Türkiye'de tarih, kültür, iletişim ve aktif öğrenme ortamı olarak Arkeoloji müzeleri eğitimde öğretmeni ve öğrenciyi bir araya getirecek bir eğitim ortamıdır. Ancak müzelerin temel işlevi olan eğitimin etkili hale gelebilmesi için, en kısa sürede çocuklara yönelik etkinliklerin (yaratıcı drama, seramik çalışmaları, eser mulâjları, video gösterileri, belgeseller, broşürler vb.) başlatılması ve müzelerde müze

eğitbilimi uzman, rehber öğretmen ve gönüllü öğretmenlerin görevlendirilmesi gerekmektedir(Güleç ve Alkış,2003: 65).

Müzelerde, okulda öğrenilen çeşitli derslerle ilişkili bilgilerin somut örnekleri veya bağlantı kurulabilecek nesneler bulunmaktadır. Müzelerin öğretime katkıları da pek çok okul tarafından bilinmekte ve okul programlarında öğretim programlarıyla bütünleştirilmiş müze gezilerine özel bir önem verilmektedir. Bu gezilerin bir kısmı öğretmenler tarafından planlanmakta ve müze bir eğitim ortamı olarak değerlendirilmektedir. Okul öğretmenlerinin, müzeleri ziyaret ettiklerinde, öğrenme potansiyelini her zaman farkına varamadıkları ve böylece öğrenme fırsatını kaçırdıkları, müze gezilerinin her zaman öğretim programlarıyla bütünleştirilmediği bilinmektedir(Hooper-Greenhill,1999: 141). Bu nedenle okullar çoğunlukla müzelerin kendileri için hazırladığı eğitim etkinlikleri ve eğitim paketlerinden faydalanmaktadırlar(Akahmet,2008: 53).

Eğitim bilimleri ile müzecilik arasındaki yakınlaşma müze eğitimi anlayışını ortaya çıkarmıştır. Müzecilik artık objelerin sadece sergilendiği bir mekân değil, sürekli yaşayan, canlı ve ziyaretçileri ile objeler arasında birebir iletişim kurma çalışmalarının yoğunlaştığı bir anlayışa yönelmektedir(Güleç ve Alkış,2003: 65).

Bu konudaki çalışmaların başlangıcı çok eskiye dayanmaktadır. İlk eğitsel müze olan Haslemere Müzesi, 1894-1895 yıllarında İngiltere'de açılmıştır (San, 1998: 21). Andrew ise dünyada ilk eğitim müzesi olarak 1845'te kurulan Ontario Eyalet Eğitim Dairesinin Eğitim Müzesini göstermektedir (Hooper-Greenhill, 1989:196). Son yıllarda ABD'de başlayan sonra İngiltere ve Almanya'da gelişen müze pedagojisi, artık bir bilim dalına dönüşmüştür.

Müze eğitiminin kuşkusuz en temel amaçlanandan birisi, bireylerin kültürel düzeylerinin gelişmesi estetiksel-görsel duyarlılıklarının kazandırılması ve ifade yetilerinin geliştirilmesidir(Akahmet,2008: 53).

Bugün müzeler ve galeriler kendi ziyaretçileriyle ilgili yeni ilişkiler geliştirme çabasındadır. Yeni çalışma ve düşünme yöntemleri, insanları normalde ziyaret etmedikleri müzelere çekmek için müzeleri değiştirme çabasıyla düzenlenmektedir.

Eğitim, müzelerin birincil görevi olan toplama ve korumanın yanında ikincil bir görev olarak görülmüştür. Çeşitli eğitim etkinliklerine rağmen bu düşünce uzun zaman aynı kalmıştır. Dewey, Pestalozzi ve Montessori gibi eğitimcilerin, ilerlemeci eğitim yöntemlerinin gelişimiyle, gerçek şeyler ve deneyimler üzerine odaklanmayla, müzeler ideal öğrenme ortamlarına dönüşmüştür(Hooper-Greenhill, 1994: 133,137).

Son yıllarda büyük gelişme gösteren bilim müzelerinin de eğitimde çok önemli bir rol üstlendikleri görülmektedir. Bu müzeler çocuklara yönelmiş olmakla birlikte, onların kendi başlarına oynayarak, deneyerek öğrenecekleri Bölümlere de yer verilmiştir. Bazı bilim müzelerinde ise bilimsel, teknolojik konuların işlendiği bölümler de bulunmaktadır.

3.6.2. Müze ve alan gezileri

Tarihî mekân ya da yerler geçmişteki insanların kullanmak ya da eser vermek amacıyla bıraktıkları tarihî yapılardan ve tarihî olayların geçtiği yerlerden oluşmaktadır. O halde tarihî mekân, cami, medrese, anıt mezar, türbe, çeşme, evler gibi tarihî dokusu (historic fabric) bozulmamış komplekslerden oluştuğu gibi bir ulusun kaderine yön vermiş bir olayın ve savaşın geçtiği bir yer ya da bir kişinin doğduğu yaşadığı bir yer olabilir. Burada tarihî doku kavramı hem yapının fiziksel araç gerecine hem de yapının ve çevresinin verdiği tarihî atmosfere işaret etmektedir. Tarihî mekân tanımı gereği, Çanakkale savaşlarının, 1.İnönü ve 2. İnönü savaşlarının yapıldığı yerleri de içermektedir(Ata,2002: 75).

Tarihi yerler; geçmişin şahitleri olarak, tarihi şekillendiren gerçek olayları ve bu durumla karşı karşıya kalan kişileri hatırlatır. Tarihi yerler zaman üzerinde bağlantılar kurarak, bu bağlantılarla geçmişteki olayların neden ve nasıl olduğu düşündürerek, empatik anlayış kazandırarak, öğrencilere özel bir yetenek kazandırır. Tarihi yerler milli olaylarla bağlantı kurmada çocuklara yardım eder. Çocukların; gözlemleme, veri toplama, benzetme, karşılaştırma, analiz ve sentez yapma, kanıtları değerlendirme, hipotez kurma ve sonuca varma gibi düşüncelerini geliştirir. Bu yerlerle ilgili yapılan etkinlikler bilginin vermenin yanında beceriyi de geliştirdiği için tarih, coğrafya ve sosyal bilgiler derslerinde müfredattan beklenen hedeflerin gerçekleştirilmesine

yardımcı olur. Yeni sosyal bilgiler programı doğrultusunda tarihi yerlerle öğretimin önemi artmaktadır(Yeşilbursa,2008: 211).

Tarih öğretimiyle ilgili olarak günümüzde, öğretmenler öğrenci ilgisini ve öğrenmesini canlı tutmanın yollarını aramaktadırlar. Tarihçiler ise geçmişin hikâyelerini ve derslerini, eleştirel anlamayı sağlamak amacıyla hala istekli bir şekilde çaba sarf etmektedirler. Bu anlamda Tarihî yerler, eğitimcilerin ve uzmanların, öğrencilerine ve bir birlerine ulaştıkları ortak alanlardır. Boland (2002)'a göre, "geçmişin gerçek kalıntıları olarak tarihî yerler, hem geçmişle duygusal bağlantı kurar, merak uyandırır, heyecanlandırır, zihnimizde kapılar aralar, soruşturmaya sevk eder, hem de tarihteki olayları ve insanları anlamayı sağlar." Bunun en iyi tarafı bu yerleri yaşadığımız çevrede her yerde bulabiliriz(Gökkaya ve Yeşilbursa,2009: 485).

Müzeleri; halkı, özelde uzmanları ya da uzmanlaşacak kişiyi, ilgisini çekerek düşünmeye sevk ederek, araştırıp inceleme isteklerini uyararak öğrenmeye yöneltmektedir, şeklinde tanımlayan Atagök'e göre "Müzeler, bir yandan topladığı, arşivlediği, koruyup sergilediği eserlerle kültür ortamı oluştururken bir diğer yandan da sergileme yolu ile eğitim işlevini gerçekleştirmektedirler"(Atagök, 1982: 42).

Müzelere yapılacak geziler de öğrencilerin, zengin ve anlamlı yaşantılar kazanmalarına yardım eder. Öğrencilerde dikkatle gözlem yapma becerisini geliştirir. Uzun süre kalıcı görsellik sağlar. Belli bir plan çerçevesinde öğretim programları ile bağlantılı olarak yürütülmesi gereken eğitim sürecinde mümkün olduğunca tüm duyu organları işe katılmalı, gözlem ve incelemeler, öğretmenlerin hazırladığı bir soru listesi ile belirlenmiş ürünler üzerinde yoğunlaşmalıdır(Yeşilbursa,2008:214).

Müzelerde belli dönemlerde düzenlenen sergiler de eğitimde önemli rol oynamaktadır. Sergiler belli bir konuya ya da alana karşı ilgi ve merak uyandırır. Öğrencilerin iletişim ve sanat yeteneklerini geliştirir. Özellikle, katılanların kendilerini özgürce ifade edebileceği ortamlar yaratarak, yaratıcılığı, gözlem ve yargılama gücünü, iletişim kurma becerisini geliştirme amacı güden, insanlar arası her türlü iletişim ve etkileşim olan dramanın müze ortamlarında kullanılması, geleneksel eğitim anlayışına yeni bir boyut kazandıracaktır(Güleç ve Alkış,2003: 66).

Öğretmenler tarihi yerleri; tarih, coğrafya ve müfredattaki diğer dersleri zenginleştirmek ve farklı disiplinler arasındaki öğretimi bütünleştirmek amacıyla kullanabilirler. Öğrenciler, toplumlarına ait bu yerlerin tarihi ve kültürel önemini araştırıp yorumlayabilirler. Ders kitaplarından çalıştıkları soyut ve geniş konular, günlük hayat hakkındaki ilginç hikâyelere ve somut gerçeklere dönüştürülür. Ayrıca, öğrenciler uzaklardaki mekânları araştırabilir, buralar ile kendi toplumları arasındaki bağlantıları keşfedebilirler(Yeşilbursa,2008:214).

Ülkemizde geçmiş uygarlıklara ait tarihî yapı niteliğinde pek çok mimari eserler bulunmaktadır. Bunların, bazilika, anfitiyatro, agora, hipodrom, tiyatro, tapınak, hastane, eski şehir harabeleri, cami, kale, kervansaray, hamam, han, sebil, çeşme, köprü, saat kulesi gibi çeşitleri vardır. Türkiye'de pek çok tarihî yapı müze olarak hizmet vermektedir. Bu durumda yapının kendisi müze koleksiyonuna ait bir kalıntıdır. Örneğin, Anadolu Medeniyetleri Müzesi Mahmut Paşa'nın Bedesteninde kurulmuştur. Saray Müzeleri de bu türden müzelerdir. Ayasofya'nın bizzat kendisi müze olarak hizmet vermektedir. Esasen, müzelik malzemeyi il müzelerinde olduğu gibi hiçbir mimari esprisi olmayan binalar yerine, bu tür tarihî yapılarda sergilemek ziyaretçiyi etkilemektedir. Fakat bu da tarihî binanın müzeye uygun restorasyonu sonucu orijinalliğinin bozulması tehlikesine yol açmaktadır(Ata,2002: 75).

Stradling(2003: 138), bir kasabayı ya da kenti tıpkı bir tarihsel belge gibi okumanın mümkün olduğunu, geçmişin izlerinin binaların mimarisinde ve eski işlevlerinde, sokak adlarında, köprülerde, anıtlarda, dükkân, kahve ve lokanta adlarında, kasabanın ya da kentin gelişim çizgisinde, özel konutların ve kamu binalarının yerleşim düzeninde mevcut olduğunu belirtmektedir.

Tarihi yerler, önceki nesillerden gelen mirasımızın dokunulabilir formudur ve yazılı ana kaynaklar gibi geçmişimizin geleneklerini, deneyimlerini, fikirlerini ve tartışmaları şekillendirir ve yansıtırlar. Bu nedenle, coğrafyanın ana konularının öğretiminde tarihi yerlerin kullanımı, okul müfredatında tarih ve coğrafyayı ortak bir zeminde buluşturur. Coğrafya ve tarih arka arkaya öğrencilerin olaylar ve yerlerin zaman içinde bir birlerini nasıl etkilediklerini, insanların geçmişin farklı dönemlerinde, çevrelerinden nasıl etkilendiklerini ve çevreyi nasıl etkilediklerini anlamalarını sağlar. Tarihi yerler, aynı zamanda, coğrafyanın önemli konularını aydınlatmak içinde

kullanılabilir. Tarihi yerler müfredat hazırlayıcıları için coğrafya ile tarih arasında bir bağ oluşturabilir(Yeşilbursa,2008: 214).

Müzelerde sergilenen taşınmaz veya taşınır olsun, somut kültürel miras bir toplumun, mekânların ve objelerin dokunulabilir kültürüdür. Taşınır kültürel miras varlıkları, taşınmazlara kıyasla çok daha kırılgandır. İnsan eliyle yapılmış kültürel değer taşıyan her türlü nesneyi içeren bu varlıklar, kolayca fiziksel zarar görebilir, çalınabilir veya asıl mekânları, içerikleri, yaşları ve yaratıcıları kaydedilmediği takdirde soyut değerlerini ve anlamlarını yitirebilir. Bu sebeple; müzeler, galeriler ve kütüphanelerin varlığı ve doğru işletilmesi son derece önemlidir(Demiroğlu, 2006: 10).

Tarihî yerler anlatılacak güçlü hikâyelere sahiptirler. Kuruluşları, plan ve dizaynları, yapıldıkları malzemeler, atmosfer ve ortamları, eşyaları ve içerdikleri diğer objelerle yakından ilgilidirler. Tarihî yerler orada yaşamış ve çalışmış olan insanlarla bağ kurmamızı sağlarlar. Bu yerler, Tarihîn geniş akımının küçük toplulukları nasıl etkilediğiyle ilgili somut kanıtlar sunarlar. Sundukları birinci ve ikinci derecedeki yazılı görsel araç gereçlerle, gözlem, haritalarla çalışma(harita üzerinde çalışma), görsel kanıtlar değerlendirme, ön yargıları değerlendirme, analiz etme, karşılaştırma ve zıtlıkları bulma ve problemin çözümü gibi beceriler kazandırırlar(Gökkaya ve Yeşilbursa,2009: 485).

Müzelerdeki eserler bizim sosyal dünyamızın gerçekleridir. Değerleri ve kolay erişilebilir olmaları onları öğrencilerle sosyal bilgiler dünyası arasında bağlantı kurma amacı için vazgeçilmez araçlar kılar. Ders kitaplarında karşılaştıkları soyut kavramlar ve geniş konular, günlük hayatlarıyla ilgili somut gerçeklere ve ilgi çekici hikâyelere dönüşür. Öğrenciler aynı zamanda uzak yerleri keşfeder ve bu yerlerle kendi çevreleri arasında bağlantılar kurarlar(Güleç ve Alkış,2003: 67).

Tarihî yerlerin bizi bazen beklenmedik şekilde, geçmişimizin gerçekliğini beynimize ve kalbimize kazımak ve daha çok bilmek için, engin yerlere çekme gücü vardır. Her toplum bizden önceki insanların nasıl yaşadığını, mücadele ettiğini ve bizi nasıl etkilediğini belgeleyen böyle özel yerlere sahiptir (Boland, 1993: 1; Gökkaya ve Yeşilbursa,2009: 485). Tarihçi David Mc Cullough'ın dediği gibi, Tarihî yerler, "eskiden orada bulunan kişilerle bağlantı kurmaya yardım eder. Onlarında bizim gibi bir

insan olduğunu anlamamızı sağlar. Bu da kütüphanede kapanmak kadar gereklidir." Tıpkı kütüphanede yapılan çalışmalar gibi Tarihî yerleri keşfetmenin ve incelemenin büyük eğitimsel değeri vardır. David Lowental, dokunulabilir kalıntıların geçmişimizi öğrenmenin başlıca kaynağı olduğunu belirtir ve onlarsız tarihin inanılmayacak kadar zayıf olduğunu belirtir(Gökkaya ve Yeşilbursa,2009: 485).

3.6.2.1. Müze ve Alan Gezilerini (Tarihi Yerler) Kullanarak Tarih Konularının Öğretimi

Müzelerin temel işlevi, toplama, koruma, araştırma olarak kabul edilirken, bu işlevlere eğitimin katılması çağımıza özgüdür. Müzelerin bu tür kullanımında 1789 Fransız devrimini bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Devrim sonrası, müzelerin, devrimin ilkelerine uygun olarak tasarlanarak, halkın eğitilmesi ve kültürün kuvvetlendirilmesi arzu edildi. Bu belki de Fransız devrimi sonrası ortaya çıkan halkçılık anlayışı ile açıklanabilir. Robert Hawison'a göre de "20. yüzyılın müzeleri bir zamanlar kilise ve yöneticilerin üstlendiği işlevi yüklenmiştir. Onlar, bir ulus ve kültürün kendini anlayacağı semboller bulur"(Earl, 1997: 45; Ata, 2002: 81).

20. yüzyılda eğitimde belli bilgilerin öğretilmesine dayanan öğretmen, kitap ve sınıf merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli, yaşantılara dayalı sınıf dışı eğitim ortamlarına geçilmeye başlanması, öğretimde öğrencilerin aktif olarak birincil kaynaklardan araştırma yapması ve deneyim oluşturmasının öneminin vurgulanması müzelerin eğitimdeki önemini arttırmıştır. Müzeler, farklı derslerle ilişki kurulabilecek nesneler içermeleri ve bu nesnelerle bağlantılı farklı eğitim etkinlikleri sunmaları nedeniyle öğrenciler için ideal bir öğrenme ortamı olarak görülmüşlerdir(Akahmet,2008: 51).

Sosyal Bilgiler dersinde yapılacak etkinlikler ile okul ile toplum arasındaki engeller büyük ölçüde giderilerek öğrencilere "Gerçek dünyayı görme olanağı" sağlanır. Öğrenciler gezi ile öğretim araç gereçlerinin olduğu yere giderek gözlem yapma ve bu materyalin doğal yerleşimlerinde çalışma olanağına sahip olurlar (Küçükahmet, 2001: 85). Geziler eğitimde kullanılabilecek en etkili çalışmalar arasında sayılabilir. Öğrencilerle birlikte çeşitli kurumlara yapılacak geziler yoluyla öğrencilerin gözlem

becerilerinin gelişimi ve Sosyal Bilgiler dersi konularıyla günlük yaşam arasında bağ kurmaları sağlanabilir. Herkesin her yaşta ve koşulda eğitilebileceği düşüncesinden yola çıkılırsa müzeler yaşam boyu eğitimin sunulabileceği en uygun ortamlardan birisidir(Güleç ve Alkış,2003: 67).

Eğitimi; bilgi, beceri ve karakteri yaşam boyu geliştirme olarak benimseyen pek çok kimse, müzeleri bir "informal öğrenme ortamı" olarak bakmaktadır. Gerçekten müzeler, yetişkinler için bir öğrenme ortamı oluşturabilir. Özellikle Türkiye gibi ülkelerde aile olarak müzeyi gezme alışkanlığı pek olmadığı için müzeye ilişkin olumlu tutum geliştirme "formal tarih eğitimi" bağlamında ele alınmalıdır. Avrupa ve Amerika da olsun, Türkiye'de olsun, pek çok kimse müzelere ilk ziyaretini okulda iken yapmaktadır ve küçük yaşta yaşadıkları bu deneyim daha sonra onların müzelere bakışlarını da belirlemektedir(Ata,2002: 84).

Seidel ve Hudson(1999: 16) yaptıkları bir araştırmada müzelerin eğitime katkısını şu şekilde belirtmektedirler; "Okuldaki öğretim kolayca soyut hale gelir. Öğretmen, öğrencilerin hiç rastlamadığı ya da duyularıyla hiç tecrübe etmediği olgular hakkında konuşur. Müzede ise, çocuklar görür, dokunur, koklar, aletleri tutabilir ve araçları kullanabilir. Burada tarihe araştırma ruhuyla yaklaşılabilir".

Müze, öğrenciyi içine katan, onu harekete geçiren ve üreterek öğrenmeyi hızlandıran ortamı ile geleneksel eğitim anlayışının aşılmasında önemli bir işleve sahiptir. Bu işlevi sayesinde yaparak yaşayarak öğrenme imkânını sunmaktadır(Onur,2000: 32).

Müzeler eğitim işlevini, belirli programlar hazırlayarak ya da okulların hazırladığı programlara yardımcı olarak doğrudan gerçekleştirmektedirler. Bunun için, hedef kitlesine göre çocuklar, gençler, yetişkinler için ayrı ayrı programlar uygulamaktadırlar(Kuruoğlu Maccario, 2002: 277).

Müzeler günümüzde gelişmiş ülkelerde toplum üyeleri için kendi deneyimlerini zenginleştirecekleri öğrenme ortamlarından biridir. Pek çok ülkede müzeler temel eğitim kurumlarından biri olarak kabul edilmekte, hem formal hem de informal eğitime katkıda bulunmaktadırlar. Çağdaş müzecilikte koleksiyonların toplanması, korunması

ve araştırılması kadar eğitim amacıyla sergilemek ve izleyicilerin müze koleksiyonlarına ulaşmalarını sağlamak da müzelerin en önemli görevleri arasındadır(ICOM, 2003).

Enver Behnan Şapolyo(1936: 94-99), müzelerin önemini altı kısımda incelemektedir. Bunlar;

1. Milli kültür ve eğitim açısından
2. İnsanlığın gelişimi açısından
3. Geçmişi tanımak açısından
4. Güzel sanatlar açısından
5. Tarih yazmak açısından
6. Pedagojik gaye açısından.

Şapolyo'nun müzelerin önemine ilişkin yazdığı bu alt başlıkların 5. madde hariç müzelerin eğitim işlevi ile ilgili olduğunu görülmektedir(Ata,2002: 83).

Müzeler koleksiyonlarına göre ilişki kurulabilecek pek çok dersin öğretiminde kullanılmakla birlikte tarih öğretimi için ideal bir öğrenme ortamıdır. Dünya'da pek çok ülkede müzeler tarih öğretimi için güçlü bir araç, bir laboratuar olarak kabul edilmişlerdir. Müzeleri tarih öğretiminde önemli kılan temel neden, müzelerde tarihin kanıtları olan nesnelerin bulunmasıdır. Tarih öğretiminde nesneleri kullanmanın ve öğretimin müzelere yapılacak eğitim gezileri ile desteklenmesinin önemi, okulların müfredat programlarında da vurgulanmaktadır(Akahmet,2008: 51).

Yukarda anlatılan amaçlar doğrultusunda müzelerde tarih öğretimine yönelik pek çok etkinlik sunulmaktadır. Pek çok ülkede müzeler, öğrencilere tarihin delilleri olan somut nesneler yanında, nesnelerle ilgili araştırma yapmak için uygun, etkileşimli bir eğitim ortamı sunmaktadırlar. Eğitim–öğretim ortamında etkili bir öğretim sağlayacak olan yöntem ikinci tür ziyaretlerdir(Yeşilbursa,2008: 214).

Çağdaş anlamda müzelerin eğitim amaçlı olarak programlı ve planlı kullanımı özellikle 1970'lerde gündeme geldi. Müzelerde eğitim etkinliklerine daha fazla önem

verilmeye başlandı. Öyle ki, çağdaş müzelerde teşhir salonları yanı sıra, kütüphaneler, laboratuar, konferans salonu ve geçici sergi salonları yer aldı(Aydın, 1990: 22).

Müzeler halka açıldıklarından beri okullar tarafından tarih öğretimi için bir kaynak olarak görülmüşlerdir. 20. yüzyılın ikinci yarısında tarih öğretimindeki tartışmalar sonucunda ortaya çıkan yeni tarih görüşü sonrasında müze tarih öğretiminde daha da önem kazanmıştır. Temel olarak günümüzde tarih öğretiminde öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçilmiştir. Belli bilgilerin ezberletilmesinden öğrencinin bağımsız araştırma yapma kapasitesinin geliştirilmesine; politik tarih ağırlıklı eğitimden kültür tarihi ağırlıklı eğitime; öğretmen, ders notu, kitap merkezli ders işleme yöntemlerinin geziler, sınıf dışı çalışmalar, oyunlar, rol paylaşımları, eleştirel okumalar, tartışmalar vb. ile zenginleştirilmesine geçilmektedir(Tekeli, 2001: 6-7; Silier, 2002: 1).

Öğretmen, müzede öğrenme ortamının yapısını iyi anlamalıdır. Müzede öğrenme sınıftan farklı olup, her iki ortam birbirinin tamamlayıcısıdır. Okulda öğrenme sözlü iletişimle olmaktadır. Müzede ise nesne ve görsel kaynaklar, öğrenme sürecinin temelidir. Bunlar okulda elde edilen bilgiye yeni bir boyut katar. Müze ve okul arasındaki en büyük engellerden biri bu iki kurumun örgüt kültürlerinin farklı oluşudur. Müzeciler, öğretmen ve öğrencilerle nasıl çalışacaklarını bilememektedir. Müzeler, bölge ve okulun gereksinimlerinin farkında olmalıdır(Ata,2002: 85).

Tarih öğretimi daha çok öğrencinin kişisel gelişiminde bir öğe olarak kabul edilmekte, kültürel mirasın aktarıcısı olarak görülmekte ve vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak kullanılmaktadır(Dilek, 2001, 31-32).

Yeni tarih öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım ağırlık kazanmaktadır. Yapılandırmacılık bir öğretme kuramı değil, öğrenme kuramıdır. Bu kuram, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını, öğrencinin öğrenirken geçmişten gelen deneyim ve bilgilerinin üzerine yeni bilgiler oluşturulmasını, bilgiyi kendisinin yapılandırması ve kendi öğrenmesini yönetmesini gerektirir(Koç vd., 2005; Akar vd., 2004, 2).

Artık günümüzde müzeler, toprak altından çıkarılmış ya da şuradan buradan derlenmiş önemli eserlerin sergilendiği bir depo olarak görülmemektedir. Müzelere,

geçmişte geleneksel olarak, toplama koruma rolü biçilmiş iken, günümüzde daha aktif bir rol yüklenmiştir. Hansen(1984: 176-183), "müzelerin anlamlı, pratik, okul dışı öğrenme yaşantısı sağlayan eleştirel fırsatlar sağlayan insanlarda kültürel kimlik duygusunu geliştirmeye yardım edici yer" olarak görmektedir. Müzelerin interdisipliner yapısı, gerçek hayatın karmaşıklığını öğrencilerin daha iyi anlamasına yardımcı olacaktır. Müzeler, öğrenmeye disiplinler bir yaklaşım sağlar ve müzeler öğretmenlerin ve müze personelinin genç insanların yaşamsal deneyimler yaşamasına yardımcı olabildiği laboratuarlar oluştururlar(Ata,2002: 84).

Günümüzde gelişmiş ülkelerde müzelerin kuruluşundan beri okul ve müze arasında süren ilişki bir sisteme oturtulmuştur. Müzeler:

• Okul ve öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmakta,
• Okulların öğretim programları ile müze sergi ve nesneleri arasında ilişki kurmakta,
• Öğrencilerin müzede araştırma yapabilecekleri bilgi panoları, bilgisayarlarla desteklenmiş etkileşimli ortamlar hatta ayrı sergi salonları düzenlemekte,

• Öğrenim sürecini müzedeki nesnelerle ilişkili etkinliklere dayandıran çeşitli eğitim etkinlikleri hazırlamakta,
• Okullar için ziyaret öncesi ve sonrası öğretim materyalleri hazırlamakta,
• Müze gezisinin farklı aşamalarında kullanılabilecek ayrı eğitim odaları düzenlemekte,
• Hazırladıkları ödünç nesneler ve eğitim paketleriyle okullara ulaşmakta,
• Öğretmenlere yönelik müzelerini öğretimde nasıl kullanabilecekleri konusunda hizmet içi eğitim kursları ve atölye çalışmaları düzenlemektedirler(Akahmet,2008: 52).

Tarih öğretiminin amaçları göz önüne getirildiğinde "Bu amaçların hangilerine müze ve tarihî mekânlardaki öğretim ile ulaşabiliriz?" sorusu önem kazanmaktadır. Gerçekten, müzeler, kültür ve uygarlıklara dair tarih ders kitaplarının sunamayacağı farklı birinci elden kaynakları öğrenciye sunabilir. Üstelik müze ortamında öğrencide oluşturulabilecek ilgi ve merak, sınıf ortamına götürülebilirse bir sonra ki öğrenmeyi güdüleyebilir. Müzeler, öğrencilerin, birinci elden materyallerden bilgi toplayarak nesneleri nasıl yorumlanması gerektiği konusunda fırsatlar sağlayabilir. İyi bir müze sergisi çok disiplinli bir yapıyı yansıtacağı için okullardaki disiplinler yapıda bu şekilde aşılabilir. Müzeler, etkili kullanıldığında öğrencilerin sınıflama, düzenleme,

gözleme, çıkarım yapma, kestirme, akıl yürütme gibi becerilerini geliştirecektir(Ata,2002: 85).

Müzelerdeki eğitim etkinliklerinin tarih öğretimi sürecine katkıları şöyle sıralanabilir: Müzelerde öğrencilere birincil kaynaklarla çalışma ve araştırma yapma fırsatı sunulur. Birincil kaynakla çalışmanın önemi, Pestalozzi, Froebel, Dewey ve Montesori'den Bruner'e, çağdaş eğitim kuramcıları tarafından vurgulanmıştır(Hooper-Greenhill vd., 2002: 4). Nesneler tarih öğretiminde keşfetme ve yapılandırma aracıdır. Öğrencilere müzede nesnelerle bağlantılı olarak kanıt temelli araştırma yaptırılabilir, nesneleri yorumlamalar ve kendi sonuçlarına ulaşmaları sağlanabilir(Husbands, 1992: 2).

Salt tarih müzeleri değil, yukarıda bölümde anlatılan her türlü müze tipi tarih öğretiminde kullanılabilir. Tarih derslerini, tarih müzeleri ile sınırlı tutmamak gerekir. Geçmişte insanlığın ürettiği her şeyin, tarih biliminin konusunu oluşturduğu unutulmamalıdır. Müze, tarihî daha somut ve canlı yapar. Bu konuda Baltacıoğlu(1998:117);

" Tarih ne kadar nesnel yazılırsa yazılsın, nihayet bir sözdür, discours'dur, özneldir, nesnenin yerine geçemez. Geçmiş zamanlara ait doğru fikirlerin ideal derecede sağlam şekli, müzeden, geçmiş zamanların parçalarından doğrudan doğruya alınandır. Geçmişin bütün fikirleri oradan alınabilir demiyorum fakat alınabilenlerin arasında en doğruları oradan gelir" demektedir(Ata,2002: 85).

Tarihi alanların ve koleksiyonların sadece tarih için değil diğer bütün müfredat konuları için de kullanımı teşvik edilmektedir. Bu durum müze etkinliklerinin önemini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır(Güleç ve Alkış,2003: 67).

Tarihsel çevreye yapılan eğitim gezilerinin; öğrencilerin gözlem, değerlendirme, sınıflama becerilerini, kavramlar bilgisini geliştirdiği, görsel kanıt değerlendirmeyi kolaylaştırdığı, değişimi ve sürekliliği algılamaya yardımcı olduğu ve tarihsel çevreyle empati kurabilme gibi kazanımlar sağladığı ifade edilmektedir(Safran ve Ata, 1998: 91).

Müze ve alan gezileri, öğrencilerde tarih terminolojisinin gelişmesini sağlar. Öğrenci yazılı ve araç gereci olmayan kaynakları karşılaştıracak, görsel kanıtı

değerlendirmeyi öğrenecektir. Öğrenci, geçmişte yaşamış insanların günlük yaşantılarıyla ilgili bilgi sahibi olacak, bunu; kendi yaşam koşullarıyla karşılaştırarak değişim ve sürekliliği algılayacaktır. Okul dışı tarih öğretimi tarihsel çevreye empatiyi güçlendirmektedir(Ata, 2002: 109).

Öğrencilerin genellikle ulusal mirasın timsalleri olarak kabul edilen binaları ve anıtları görmelerini sağlamaya yönelik ziyaretler ile öğrencilerin bunları birer tarihsel bilgi kaynağı olarak analiz etmelerini ve bir tarihsel yorum yapmalarını sağlamaya yönelik ziyaretler birbirinden farklıdır(Stradling, 2003: 141–142).

Gezi, okul ve sınıf içi çalışmaları tamamlamak, daha anlamlı kılmak amacıyla planlı yapılır. Gezi olayları, durumları gerçek görünümüyle tanıma, takdir etme ve bilgileri asıl kaynağından elde etme amacıyla uygulanır. Böylece sınıf çalışmaları, gerçek yaşamla bağlantı kurularak daha anlamlı ve daha çekici bir kimliğe kavuşturulur (Bilen,1999:219). Olayları gerçek görünümüyle tanıma ve bilgileri ilk kaynaktan elde etme amacıyla geziden yararlanma etkili olmaktadır(Demirel, 2005: 116). Gezi öğrencilerin yakın çevrelerini tanımaları, okulda kazandıkları bilgiler ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmaları, bilgileri asıl kaynağından elde etmeleri amacıyla kullanılan bir öğretim etkinliğidir. Gezi sırasında öğrenciler tüm duyu organlarını kullanarak, yaşayarak öğrendikleri için, kalıcı izli davranış değişikliği meydana gelir(Erden, tarihsiz: 164).

Her bir müze ve alan gezisi ile ilgili ders planı öğretmen materyalini ve öğretim etkinliklerini içerir. Öğretmen materyali şu bölümleri içerir: “Giriş, Müfredata Uyduğu Noktalar, Öğrenci Hedefleri, Öğrenci için Materyaller ve Alan Ziyareti. Öğretim etkinlikleri de şunları içerir: Başlangıç (araştırma sorusu), Konuyu Anlatmak (tarihsel geçmiş), Alanı Göstermek (haritalar), Gerçekleri Karşılaştırmak (makaleler, araçlar, tablolar), Görsel Kanıtlar (fotoğraflar ve grafiksel araç gereçler), ve Bunları Birleştirmek (etkinlikler)”. Bu ders planları öğrencilerin ana kaynaklardan kanıt, Tarihî ve çağdaş resimleri, haritaları ve diğer araç gereci topladıkça onların birer tarihçi olmalarına olanak sağlar. Tarihîn ortaya çıktığı gerçek yerleri inceledikçe, bu yerleri ziyaret etmeyen öğrenciler bile geçmiş hakkında heyecanlanır ve ulusunun değerlerini, kültürel kaynaklarının değerinin bilincine varırlar(Olio, 2000: 10; Gökkaya ve Yeşilbursa,2009: 489).

Müze eğitimi gezileri randevulu olmalı, öğretmen önceden müzeyi görmeli, bilgilenmeli, gezi ve gözleme en az yarım gün ayırmalı ve bu birkaç hafta sürdürülmelidir. Sürecin sonunda öğrenilenler resim, heykel, afiş, öykü, drama, oyun, şiir vb. yollarla anlatılmalıdır. Müzeler de bu amaçla eğitsel ortam oluşturacak şekilde düzenlenmelidir. Örneğin; müzelerde uygun müzikler çalınmalı, açık ve anlaşılır tanıtım yazıları, afişler, kataloglar hazırlanmalı, video gösterisini, konferans, güncel sergiler, sinema gösterimi düzenlemelidir(Etike,2000: 31).

Müzelerde rehberli turlardan başka resimli konferans, dokunma oturumu, hikaye anlatma, drama-rol oynama, bir sanat eseri karşısında tartışma etkinlikleri düzenlenmektedir.

Resimli konferans: Seçilmiş bir temanın resim, fotoğraf, slayt ve maket kullanılarak açıklanmasıdır.

Dokunma oturumu: Çocukların müze koleksiyonu ile yakın temasını sağlamak amacı ile müzedeki eserlerin sağlam ve yenilenebilecek kopyalarının, sorular sorularak, eğlenceli bir biçimde incelenmesidir(Abacı 1996: 42-48). Bu tür etkinliklerin de kullanımıyla müze ve alan gezilerinin eğitimdeki önemi daha da artmaktadır.

Müze ve alan gezileri ile ilgili ders planları, Tarihî yerlerin öğrencilerce ziyareti mümkün olmadığı zaman bile öğrenmeye yardım ettiğini göstermiştir. Bunun yanında, Tarihî yerleri bizzat ziyaret etmek, özel bir tarih içinde olma hissi verir(Harper, 2000: 23; Gökkaya ve Yeşilbursa,2009: 489).

Müzeler nesnelerle ve bağlantılı etkinliklerle aktif olarak çalıştırılarak, öğrencilerin kanıt kullanma, araştırma gözlem, karşılaştırma gibi tarihçi becerileri geliştirilebilir(Shuh, 1999: 85). Nesnelerin farklı yorumları yapılarak aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin gelişmesi de sağlanabilir.

Müzelerdeki eğitim etkinlikleri kavram öğrenmesini kolaylaştırabilirler. Müzelerde öğrencilere nesnelerle çalışma ve deneyim kazanma fırsatı verilerek, tarih kavram ve konularının somutlaştırılması ve daha iyi anlaşılması sağlanır. Somut

işlemler dönemindeki ilköğretim çocuklarına somut nesnelerle çalışma fırsatı verilmesi, kavramsal dünyadan algısal dünyaya geçişi sağlayabilir(Kyvig vd.,2000: 91).

İngiltere'de John West tarafından tarih öğretimi konusunda yapılan kapsamlı çalışma, 7 yaş ve üstü çocukların nesnelerin kullanımı aracılığıyla çağ ve kronoloji kavramlarını algılamaya başlayabileceklerini göstermiştir. Özellikle ilköğretim birinci kademe öğrencileri için tarih öğretiminde tarihi somutlaştırma, somut nesnelerle çalışmanın gerekliliği vurgulanmaktadır. Müzelerde öğretimde sözler ve yazılardan çok somut nesnelere odaklanılır, okulda öğrenilen bilgiler, müzelerdeki nesne merkezli eğitim etkinlikleriyle desteklenir(Akahmet,2008: 56).

Müzelerden ödünç alınacak kıyafet veya objelerle yapılacak dramaların da öğrenmede çok önemli bir rolü olacaktır. Ülkemizde eğitimde müzelerden yararlanmaya ilişkin sistematik aktivitelerden söz etmek oldukça güçtür. Bireysel çabalar dışında buralarda müze pedagojisi alanında uzman eleman da bulunmamaktadır. Bu nedenle ülkemizin kültürel kaynakları ve zenginlikleri eğitim amaçlarına uygun olarak kullanılmamaktadır. Bu durum çağdaş eğitim sistemimizin en önemli sorunlarından birisi olarak devam etmektedir. Bu gün insanların bilgi ve toplumla olan ilişkilerinin değişmesi onun niteliklerinin de değişmesine neden olmaktadır. Nitelikli insan yetiştirilmesi, çağdaş eğitim sisteminin en önemli amaçlarından birisi olduğuna göre, müze eğitimi geçmişte yaşanan sanatsal ve kültürel süreçlerin analizleri ve değerlerin kavranılmasında çok önemli bir rol oynayacaktır(Çetin,2008: 61).

Akademik tarihçiler araç gerecin analizi, yani yazılı belge üzerinde yoğunlaşırken, sit alanı ve müzeler gibi görsel kanıt sunan tarihsel çevreyi arkeologlar ve coğrafyacıların; kaynak kişilerle görüşmeyi de haber yapımcılarının alanı olarak görmüşlerdir. Tarih bölümlerinde, öğretmen adayları öğretimde tarihsel çevreyi nasıl kullanması gerektiği konusunda bir turist rehberi kadar bilgi donanımı kazanamamaktadır.. Geçmişte, yani 1935 yılında tarih öğretmenlerine "antikalar ve tarihî eserlerden derslerde nasıl istifade edileceğine dair" bir kitap dağıtılmıştır. 1943'teki 2. Milli Eğitim Şurası'nda da ülkemizdeki mevcut arkeoloji eserlerinden öğretimde yararlanılması için bakanlıkça bastırılmış kılavuzun uygulanmasına önem verilmesi vurgulanmıştır(2.Maarif Şurası,1991: 204).

Hensley (1988: 68), müzelere geziler düzenlemeyi öğrencilere tarihi öğretmenin ve onların ilgilerini çekmenin etkili bir yolu olarak görür. Müzeler ve tarihi evlerin geçmişin konuklarını, seslerini ve görünüşlerini öğrenciler için geri getirdiği ve müze ziyaretçilerinin gördükleri nesneleri kimlerin yaptığını ve kullandığını, okuduklarını tamamlayacak şekilde öğrenmelerini sağladığını söyler(Yeşilbursa,2008:218).

Müzeler, bulundukları çevrenin geçmişine, başından geçen olaylara dair eser ve hatıraları muhafaza etmekle; konuların işlenmesine ve çevre tarihinin incelenmesine, öğretilmesine çok yardım ederler. Müzelerde bulunan orijinal eserler veya kopya modelleri tarihe ayrı bir çeşni ve mana verirler, yapıcı düşünceyi tahrik ve teşvik ederler(Uluçay, 1958:7).

Müze eğitimcisi Helene Friman'ın belirttiği gibi, "Müzelerde, çocuklar görebiliyor, dokunabiliyor, koklayabiliyor, aletleri inceleyebiliyor ve aygıtları kullanabiliyorlar. Burada insan tarihe araştırmacı bir ruhla yaklaşabilmektedir" (Seidel,1997: 5–6).

Müzelerde uygulanan nesne merkezli eğitim etkinlikleriyle öğrencilerde tarihsel empati oluşması sağlanabilir. Tarih öğretiminde, öğrencilerin geçmişteki insanların duygu ve düşüncelerini anlayabilmeleri için hayal güçlerini çalıştırmak ve o dönemi hayallerinde canlandırmalarını sağlamak önemlidir. Müzelerde belli bir dönemdeki insanların yaşam biçimi konusunda tarih, müze sergilemeleri, müzelerdeki deneyim ve etkinliklerle canlandırılabilir(Stradling, 2003, 146).

Öğrenciler müzede nesne ile çalışlarken, o nesneyi üreten toplumun duygu ve düşüncelerini, yaşayış biçimini de sorgulayabilir; böylece, insan deneyimi hakkında daha derin bir anlayış kazanabilirler. Geçmişten gelen nesneleri görmek, mümkünse onlara dokunmak, o dönemde yaşıyor olmanın, orada bulunmanın nasıl bir duygu olduğunu hissettirebilir(Kyvig vd.,2000: 91).

Araştırmacı Mike Pond, tarih öğretmeninin bakış açısıyla, çocukların müze ve galeri gezilerinden bir şey öğrenip öğrenmediklerini sorgulamıştır. Pond'a göre tarih

çalışmak, "belirli bir insan eyleminin ve etkinliklerinin kanıtlara dayandırılarak anlatılması ve hayal gücünün uyandırılmasıdır." Müzelerde öğrencilere geçmişle güçlendirilmiş duygusal ve yaratıcı bağlar kurma fırsatı verilir ve öğrencilerin empati kurmasını sağlanabilir(Hooper-Greenhill, 1998: 115).

Harrison'a göre, bazı müze nesnelerine dokunarak, yıpratma tehlikesi yoktur. Öğrenciler, nezaret altında dokunabilir ve "gerçeklik hissine" sahip olabilir. Çok kıymetli orijinal nesnelerin kopyaları kullanılabilir. Erkekler ve kızlar, eski elbiselerin ve silahların reprodüksiyonunu giyebilir, ilkel aletleri kullanabilir. Örneğin, 18. yüzyıl elbiselerinin güzel bir kopyasını giyip bu dönemin mobilyaları arasında dolaşan bir genç kız iki yüz yıl önce insanların yaşayışının ne olduğunu hissedebilir(Ata, 2002: 103). Nitekim daha önce belirttiğimiz gibi Avrupa' da bazı ülkelerde müzeler okullara ödünç eser vererek eğitimi desteklemektedir.

Müzelerde geçmiş ile çocukların dünyası ve gelecek arasında ilişki kurularak yeni tarih öğretiminin temel amaçlarından olan "tarih bilincinin gelişmesi" ne yardımcı olunabilir. Nesneler, çocukların bugünün dünyası ve geçmiş arasında ilişki kurmasını ve karşılaştırma yapmasını sağlamak, çağların etkisini göstermek için gereklidir(Morris vd.,1992: 26). Müzede nesne odaklı eğitim etkinlikleriyle öğrencilerin geçmiş yaşantıları öğrenmeleri ve bugünle karşılaştırmaları ve geleceğe ilişkin beklentiler arasında bağlantılar kurmaları sağlanarak tarih bilinci geliştirilebilir.

Müzelerdeki tarihi nesnelerle çalışmak çocukların tarih alanına ilgi ve merakını da uyandırabilir(Seidel vd.,1999: 21). Öğretimde öğrenciyi güdüleyebilmek için öğrenilecek materyali çekici hale getirmek gereklidir. Müze nesnesi bu bakımdan önemli bir çekiciliğe sahiptir. Müze nesnesi, merak uyandırır; öğrenmenin gerçekleşmesi için ne önemli unsurlardan biri olan motivasyonun sağlanmasına yardımı olur(Shuh, 1999, 81).

Türkiye'de müzeler henüz bir eğitim ortamı olarak kullanılamamakta, müze ve okul arasında işbirliği yapılamamaktadır. Bunun temel nedenlerinden biri Türkiye'de müzeciliğin genel yapısından kaynaklanmaktadır. Türkiye'de müzeciliğin kuruluşundan beri nesne merkezli toplama, koruma ve sergilemeye dayalı müzecilik anlayışı devam etmekte, çağdaş müzeciliğin "eğitim" işlevine gereken önem verilmemektedir. Müze

nesneleri daha çok estetik bir düzenlemeyle kronolojik olarak, daha çok konu uzmanlarının anlayabileceği bir anlayışla sergilenmektedir. Sergilemeler, öğretmenlerin öğretim programıyla ilişkili etkinlikler hazırlayabilmesi ve öğrencileriyle birlikte giderek nesneler ve kullanımları ile ilgili araştırma yapması açısından yeterince anlaşılamamaktadır(Akahmet,2008: 52).

Türkiye' de müzeler tarih öğretiminde kullanılıyor olmakla birlikte Avrupa ülkeleri ve diğer gelişmiş ülkelerin seviyesinde değildir (Köstüklü, 1998: 48). Tarih öğretiminde müzelerin kullanımının istenilen seviyede olmamasının iki önemli sebebi olabilir. Bu sebepler:

1- Müzeler ve müzelerin mahiyetlerinin tarih öğretmenleri tarafından tam anlamıyla bilinmemesi.

2- Öğretmenlerin müze materyallerinden bir tarihî delil olarak nasıl faydalanılacağı hususlarında yeterince öğretim metot bilgisine sahip olmamaları.

Birinci problemin çözümü için, Türkiye'deki müzelerin isim ve adreslerinin yer aldığı bir liste hazırlanmalı ve her bir müzenin mahiyeti yani sahip olduğu materyaller tanıtılmalıdır (Köstüklü, 1998: 49).

İkinci problemin çözümü müzedeki materyallerin tarih öğretiminde verimli bir şekilde nasıl kullanılacağının bilinmemesidir. Bu durumun giderilebilmesi için ancak okul ve müzelerin sıkı bir işbirliği içinde olması gerekmektedir.

3.6.2.1.1. Okul Dışında(Tarihi Yerlerde) Yapılacak Tarih Öğretiminin Plânlanması: Tarihi yerlerle öğretim ders planı ülke çapındaki tarihi yerleri direkt olarak sınıfa getirerek öğrenmeyi zenginleştirmede oldukça büyük bir olanak sağlar. Öğrenciler dikkatlice seçilmiş yazılı ve görsel materyaller aracılığıyla anlatmaları gereken hikâyeleri ve bu özel yerlerin heyecanını hissederler.

Tarihi yerlerle öğretim ders planları öğrencileri adeta bir tarihçiye dönüştürür, çünkü öğrenciler ana kaynakları, tarihsel ve çağdaş fotoğraf ve haritaları, diğer araç

gereçleri kullanırlar, sonra da kendi toplumlarına ait tarihi araştırırlar. Öğrenciler geçmişle ilgili detayları, bilgi ve deneysel hipotezleri toplamak, büyük resimleri anlamak ve bugünle geçmiş arasın-da bir köprü kurmak için faal olarak çalışarak öğrendikçe bir tarihçinin keşfetme duygusunu hissederler. Öğrenciler çevrelerindeki tarihi yerleri araştırarak, bu ülkeyi şekillendiren büyük olaylarla kendi toplumlarının tarihi arasındaki bağlantıyı keşfederler. Tarihi yerlerle öğretim, tarihi yerlerin öğrencilerce ziyareti mümkün olmadığı zaman bile öğrenmeye yardım ettiğini göstermiştir. Bunun yanında, tarihi yerleri bizzat ziyaret etmek, özel bir tarih içinde olma hissi verir(Yeşilbursa,2008: 220).

Tarihi yerlerle öğretim ders planları hem zamandan hem de maddi olarak tasarruf sağlar. Ders planları sayesinde öğrenciler gidemeyecekleri ve göremeyecekleri yerler hakkında bile bilgi sahibi olurlar.

Bu çerçevede tarihsel çevreye düzenlenecek olan alan gezisinin ayrıntılı plânlanması, geziyi açık havada güzel bir gün geçirmekten öteye "amatör birer tarihçi" olarak öğrencilerin becerilerini geliştirecek ve tarihsel kavramları kolayca öğrenmelerini sağlayacaktır. Plânlamayı üç aşamada ele alabiliriz. Bunlar;

- Ön hazırlık dönemi,
- Tarihsel çevrenin gezilmesi
- Gezi sonrası etkinlikler.

3.6.2.1.2. Ön Hazırlık Dönemi: Okul dışı tarih öğretimi için tarih öğretmeninin sınıfta yeterince hazırlık yapması gerekir. Bu hazırlıklar 3 aşamada ele alabiliriz:

Eğitimsel Hazırlık İşleri: Tarih öğretmeni sit alanı ve müze gezisini tarih ders programının içeriğine uygun olarak düzenlemelidir Geziyi tarih programının içeriğine ve yapısına göre uygunlaştıran öğretmen, gezinin amacını, öğrencilere öğreteceği temel kavram ve geliştireceği becerileri belirlemelidir. Mutlaka tarih öğretmeni gezi yerinde önceden bir araştırma gezisi yapmış olmalıdır. Geziye götürülecek öğrenci

sayısında bir rakam vermek zor olmakla beraber, 15 öğrenciye bir yetişkin rehber öğretmen düşecek şekilde düzenlenmelidir(Anderson ve Moore,1994: 207).

Gezi öncesi incelenecek yerin tarihi hakkında notlar ve krokiler verilebilir. Eğer, gezilecek yer Ege Bölgesi'ndeki antik bir kent ise, Agora, Akropol, Sütun, Lahit gibi kavramların anlamlarını önceden öğretmelidir. Bu aşamada öğrenciler gezide uyulması gerekli kurallarla ilgili olarak bilgilendirilmelidir.

Müze ziyareti öncesinde ve sonrasında çok amaçlı toplantı salonunda ziyaretçi grupları ile yapılan bilgilendirme toplantıları, çocuklarla drama, elişi resim çalışmaları, film gösterisi, konferans etkinliklerinin hepsi eğitim ortamını oluşturmakta ve rehberli turların ardından gruplar konu ile ilgili atölye çalışmalarına katılmaktadırlar(Kuruoğlu Maccarıo,2002: 277)

Avrupa ve Amerika'daki bazı müzelerin müze gezisi öncesi öğrencilerin ön hazırlık yapmaları için müze eğitim paketi hazırladıkları ve bunları okullara ödünç gönderdikleri görülmektedir(Ata,2002: 118).

Bu tür ziyaretlerde, incelenecek yer ve eserlere ait gözlem soruları esaslı suretle hazırlanmalı ve dağıtılmalıdır. Öğretmenin, öğrencilerine dağıttığı gözlem soruları açık ve okudukları konularla ilgili olmalıdır. Gezilerden sonra öğrencilerin hazırladıkları müşahede raporları üzerinde tartışmalar yapılmalı, karanlık noktalar aydınlatılmalı, yanlış anladıkları veya yanlış tespit ettikleri kısımlar düzeltilmeli, gezi tek bir rapor ve sentez haline getirilmelidir. Raporda ana hatlar belirtilmeli, çizilen resimler, yapılan haritalar ve grafikler varsa, raporların ilgili yerine konulmalıdır (Uluçay,1958: 8–9).

Uluçay(1958: 6-8), öğrenciye verilecek çevre tarihi işlerini şöyle sıralamaktadır;

1. Çevreye ilişkin hikâye, hikâyecik, folklor, şarkılar, elbiseler, resimler, fotoğraflar ve haritaların toplanması.
2. Bu yörede yaşamış ünlü kimselerin biyografilerini toplama. Mezar taşlarındaki kitabeleri kopya etme.
3. Tarihi olayları tasvir eden resimlerin bulunması ve toplanması.

4. Tarihi eser ve kalıntıların ve binaların listesinin meydana getirilmesi.
5. Çevreye ilişkin nüfus, harita, grafik ve tabloların toplanması.
6. Çevrede olan tarihi olayların dramatize edilmesi için hazırlık yapma(Ata,2002: 119).

3.6.2.1.3. Bürokratik İşler: Öğretmen; öğrenci velilerinden, okul yönetiminden ve il yönetiminden gerekli yasal izinleri alır. Gezinin programı hakkında onları bilgilendirir. Öğrencilerin sağlık durumlarıyla ilgili gerekli bilgi edinilir. Öğretmenin gezinin yapılacağı yerle önceden bağlantı kurması yerinde olur.

Müzelerin, toplum için var oldukları gerçeğinden hareket ederek, toplumun her kesim ile iletişim kurma çabasını göstermek zorundadırlar(Demir 2000,114; Görkem,2004: 6).

3.6.2.1.4. Ulaşım, Yeme-İçme ve Barınma İşleri: Bu aşamada geziye gidilecek ulaşım aracı belirlenir Öncelikle aracın trafik koşullarına uygun olması dikkate alınır. Yeme-içme konusunda ise öğrenciler, yiyeceklerini kendileri mi getirecek yoksa dışarıdan mı sağlayacaklar? Sorusuna cevap aranır. Gezi eğer günübirlik olmayacaksa, barınma için yatılı okullardan veya yurtlardan rezervasyon yaptırılmalıdır(Ata,2002: 119).

3.6.2.2. Tarihi Mekânın Gezilmesi

Tarih konularını okuturken öğretmenlerin rastladıkları en büyük güçlük, bundan çok zaman önce geçmiş olan şeyleri öğrencinin gözünün önünde canlandırmaktır. İşte tarihi anıtlar ve eski eserler, binlerce yıl önce geçmiş olan şeyleri öğrencinin gözünün önünde canlandırmak ve onların hayal gücünü geniş bir ölçüde geliştirmek için elimizde en önemli bir araçtır. Bu anlamda, tarihi yer kavramını şu şekilde tanımlamak mümkündür: Tarihi yer, gerçek insanların yaşamlarının ve olayların canlandırıldığı, öğrenci ve tarih arasında bağ kuran bir tiyatro sahnesi olarak tanımlanır. Hikâyeyle kurulan bu bağlantı insanları tarihe çeken şeyin ve tarihi çocuklara öğretme nedeninin bir parçasıdır (White ve White, 2000: 28). Böylece, maddesel kültürden eğitim ve öğretimde faydalanıldığında ve çevremizdeki dünya ile etkileşim içine girildiğinde öğrencilere miras eğitimi de verilmiş olur(Güleç ve Alkış, 2006: 67)

Danzer'e göre eğitimsel açıdan düşünüldüğünde, eğer toplum veya ulus; tarih olarak adlandırdıkları daha geniş bir anlatı ile bir yapı ya da yeri ilişkilendirirse ve anlamlı kılarsa, o yapı ve yerler "Tarihi Mekân" olmuş olur (Ata, 2002: 154).

Müzelerdeki eserler bizim sosyal dünyamızın gerçekleridir. Değerleri ve kolay erişilebilir olmaları onları öğrencilerle sosyal bilgiler dünyası arasında bağlantı kurma amacı için vazgeçilmez araçlar kılar(Güleç ve Alkış, 2006: 67).

Tarihi yerler öğrencilerde, orada yaşamış kişiler ve yaşanmış olaylar hakkında merak uyandırır ve onları heyecanlandırır. Eski kalıntılardan, önemli tarihi şahısların evlerinden, mezarlarından, türbelerinden, han, hamam, kervansaray, külliye, medrese, ulusal parklar, savaş alanları, caddeler, fabrikalar, tarihi köyler, çiftlikler, konaklar, yalılar, antik kalıntılara kadar her şey tarihi yer olarak kabul edilebilir. Çünkü bunlar, bir devlet ya da toplumu özel kılar, buraları ziyaret eden veya bununla ilgili çalışan herhangi birine geçmişin gerçekliğini gösterir, onların bilgi ve deneyim kazanmalarını sağlar (Yeşilbursa,2008: 212).

Herkesin her yaşta ve koşulda eğitilebileceği düşüncesinden yola çıkılırsa müzeler yaşam boyu eğitimin sunulabileceği en uygun ortamlardan birisidir(Güleç ve Alkış, 2006: 67).

Günümüzde, öğretmenler öğrenci ilgisini ve öğrenmesini canlı tutmanın yollarını aramaktadırlar. Tarihçiler, geçmişin hikâyelerini ve derslerini, eleştirel anlamayı sağlamak amacıyla hala istekli bir şekilde çaba sarf etmektedirler. Tarihi yerler eğitimcilerin ve uzmanların büyük bir avantajla öğrencilerine ve bir birlerine ulaştıkları ve bir birlerini önemsedikleri ortak alanlardır. Geçmişin gerçek kalıntıları olarak tarihi yerler, hem geçmişle duygusal bağlantı kurar, merak uyandırır, heyecanlandırır, zihnimizde kapılar aralar, soruşturmaya sevk eder, hem de tarihteki olayları ve insanları anlamayı sağlar. Bunun en iyi tarafı ise, bu yerleri yaşadığımız çevrede her yerde bulabilir(Yeşilbursa,2008: 212).

Oldukça etkili ve yararlı bir eğitim ortamı olmasına rağmen müzeler türlü etkenler dolayısıyla eğitim ortamında kullanılamamaktadır. Bu etkenler kısaca şu şekilde açıklanabilir.

- Müzelerin, sadece klâsik anlamdaki(toplama, koruma, sergileme, onarım vb.) işlevlerini yerine getirip eğitim boyutunu yerine getirememeleri;

- Üniversiteler, sivil toplum örgütleri ve basın-yayın kuruluşlarının müzeler ve müze eğitimi konuları ile yeterince ilgilenmemeleri;

- Müzelerin merkezî bir idare ile yönetilmeleri, müzelerin sosyal imkânlarının (lokanta, sinema, gösteri odaları, atölye, kafeterya vb.) olmaması veya kısıtlı olması,

- Müze eğitimi konusunda personel yetiştirilememesi;

- Eğitim kurumlarının müzeleri eğitim amaçlı kullanmamalarıdır(Özsoy ve Baytekin,1996: 53).

Müzelerin birer tarihsel kaynak olarak etkili olmaları için, öğretim ve öğrenim süreçleriyle bütünleştirilmelerine gerek vardır. Birçok duyuya hitap eden ve faaliyetlere dayanan müzelerin öğrencilere yaşattığı sahici ortam deneyimi, diğer öğrenim metodolojilerini güçlendirebilir. Böylece öğrencilere incelenen konuyla ilgili bütünsel bir değerlendirme sunulması, diğer kaynak mecralarıyla kolayca ulaşılamayacak yollardan bilişsel ve duygusal becerilerin gelişmesini sağlar(Frendo, 2003: 28; Yeşilbursa, 2008:212).

Tarihi mekânda öğretim bir rehberin turist grubunu gezdirmesinden öteye plânlı etkinlikler gerektirir. Öğretmen sınıfları gruplara ayırabilir. Bir grup tarihsel çevreyi dersin amacına yönelik fotoğraflarken, diğer bir grup video veya kamera ile bu işi yapabilir. Bir başka grup çizimler, krokiler hazırlayarak tarihsel mekânın ya da eşyaların insanlar tarafından nasıl ve hangi amaçla kullanıldığıyla ilgili düşünceler üretmeye ve yorumlar yapmaya teşvik edilmelidir.

Bir savaş alanı geziliyor ise olayla ilgili anektodlar, araç gereçler, olay yerinde okunarak öğrencilere bir "gerçeklik hissi" verilebilir. Olayları, eserleri ve savaşları cereyan ettikleri tarihsel çevre içinde görmek öğrencilerin ilgi ve heyecanlarını canlandırır ve etkili bir öğrenmeye yol açar(Uluçay,l954:160).

Bir höyük geziliyor ise, yetkililer izin verirse, öğrencilerin hiç kimsenin benimsemediği eski çanak çömlek, çini ve işlenmiş taş parçalarını toplayıp, okula getirmeleri sağlanabilir(Baltacıoğlu,1941: 10).

Çevremiz keşfedilmeyi bekleyen bir sınıftır; bize, tarihi tecrübelerimiz ve kültürel ifadelerimizle tekrar tekrar şekillendirilen ortamlar sunar. Bu ortamların bazıları dramatik olayları, kahramanca eylemleri, yaratıcılığı ve teknik kabiliyeti, olağanüstü kadın ve erkeklerin yaşamını belgeler. Bu her iki tip mekân, milli mirasımızın bir parçası olur. Keşfedilmesi gereken bu çevrede, bir kasabayı ya da kenti tıpkı bir tarihsel belge gibi okumak mümkündür. Geçmişin izleri binaların mimarisinde ve eski işlevlerinde, sokak adlarında, köprülerde, anıtlarda, dükkân, kahve ve lokanta adlarında, kasabanın ya da kentin gelişim çizgisinde, özel konutların ve kamu binalarının yerleşim düzeninde mevcuttur(Stradling,2003: 138).

Eski bir kale, sur, pusat, kap, heykel, tapınak, yazı, yazıt, sikke, madalya, vakfiye, minyatür, resim, kumaş parçası eski âdetleri, eski inançları, eski giyimleri, eski savaşları, eski zevki, kısacası eski yaşayışı kitaplarda yazılı sayfalar dolusu yazıdan daha iyi canlandırır ve aydınlatır. Onun için her öğretmen kendi dersi ile ilgili meselelerin eski çağlardaki durumunu öğrencisine anlatmak istedikçe, ilk önce bulunduğu şehirdeki anıtlar ile eserlere başvurmalı, eğer o mesele ile ilgili eserler orada yoksa başka yerlerdeki anıtlarla eserlerin fotoğraflarından, resimlerinden, planlarından veya modellerinden faydalanılmalıdır(Yeşilbursa,2008:214).

Yukarda anlatılan nedenlerden dolayı öğretmenler, bulundukları yere ait ele geçirebildikleri kaynakları bir araya toplamalıdır. Bunlardan bir kütüphane ve arşiv kurulmalı, toplanan malzeme ve kaynakların fişleri yapılmalı; öğrencilerin buradan kolayca faydalanmaları sağlanmalıdır(Uluçay,1958:4).

3.6.2.3. Gezi Sonrası Etkinlikler:

Sit veya müze gezisi dönüşü toplanan veriler sınıfa getirilir. Öğrencilerden geziyle ilgili yorumlarının değerlendirilmesi istenir. Öğrenciler, kendi yaptıkları araştırmanın sonuçlarını ders kitapları ve başvuru kaynaklarındaki kanıtlarla karşılaştırabilirler. Araştırma sonuçlarını fotoğraf, video, film olarak geniş bir halk kitlesine gösterimi sağlanabilir. Geziden sonra dikkat edilmesi gereken noktalar:

- Amaçları gerçekleştirmede gezinin yararlı olup olmadığını sınıfta tartışmak,
- Öğrencilerin gezi esnasında ilgi çekici bulduğu noktalar hakkında konuşmak,
- Gezi yapılan yere gezi sonrası teşekkür mektubu yazmak,
- Öğrencilerin gezi raporlarını hazırlamaları gerektiğini belirtmek,
- Öğrencilerin öğrendikleri konuları ve gezi sırasında deneyim kazandıkları konuları ilişkilendirmelerinde yardımcı olmaktır(Yeşilbursa,2008: 214).

Bugün müzelerdeki her etkinlik potansiyel bir eğitim yaşantısı olarak görülmekte, doğrudan eğitim plânları yapılmakta ve geliştirilmektedir. Müzelerde yürütülen eğitim hizmetleri, genellikle eğitim bölümleri ve müze eğitimcileri tarafından gerçekleştirilmektedir. Müzelerin eğitim hizmetlerinin başında da programlı eğitim etkinlikleri gelmektedir. Batıda pek çok ülkede çocuklara ve yetişkinlere programlı olarak bilim, kültür, sanat kursları düzenlenmektedir(Seidel ve Hudson, 1999: 6).

Müze ve tarihsel çevre ortamında öğrencilerin yer alacağı, önceden plânlanmış bir dramatizasyon gerçekleştirilebilir. Müze eğitiminde etkin bir yöntem de dramatizasyondur. Dramatizasyon, karmaşık olayları anlaşılır hale getirir. Zaman ya da uzaklık yönünden ulaşılamayan olayların incelenebilmesi olanağını sağlar(Çilenti,1984: 66).

Son yıllarda drama ve rol oynama, öğrenme sürecinde etkin olarak programlara alınan bir yöntemdir. Drama konusunda yetişmiş müzeciler ve müze eğitimcileri rol oynama, metinli monolog, kısa oyunlarla yarattıkları karakterleri canlandırıp ziyaretçilerle doğaçtan konuşarak iletişim kurmaktadırlar. Bu oyunların süresi müze ziyaretçilerinin bütün müzeyi gezeceği düşünülerek 20-30 dakika ile

sınırlandırılmıştır(Kuruoğlu Maccarıo,2002: 278)

Yaratıcı drama ise; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak, grup çalışmasında, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman soyut bir kavramı veya davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, yaşantı, duygu ve belki de tüm hayatın gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (Modan,1995: 12).

Ayrıca yukarda belirtilenler dışında gezi sonrası etkinlikler kapsamında aşağıdaki çalışma da yapılabilir.

Aşağıdaki etkinlik müze gezisi sonrasında yaptırılabilir.

Nesne Çalışma Kâğıdı Örneği

Not: Müze içinde seçtiğiniz bir nesneye ilişkin olarak bu çalışma kâğıdını doldurunuz(Ata,2002: 123).

1. Nesne nasıl yapılmış ve neden yapılmıştır?

2. Nesne zarar görmüş mü? Zedelenmiş mi?

3. Nesne, geçmişte niçin kullanılıyor olabilir?

4. Bugün benzer nesneler var mı?

5. Nesnenin bir işlevi var mı? Nasıl süslenmiştir?

6. Nesne değerli midir?

Okula dönüldüğünde müze sonrası etkinlikler düzenleyerek, müze yaşantısı pekiştirilmelidir. Geziye ilişkin öğrencilerden kompozisyon yazmalarını isteme bilinen

en klasik gezi sonrası etkinliğidir. Bu kompozisyonlar ile müzelerin öğrenci üzerindeki etkisini de ölçmek mümkün olabilmektedir(Ata,2002: 123). Bu tip etkinliklerin geliştirilmesi öğretmen tarafından zenginleştirilip uygulanması gezinin unutulmaması ve tarihi bilgi olarak kalıcılık sağlaması açısından çok önemlidir.

Öykü anlatma; müzede bulunan bir eserle ilgili olarak, ilk ve son cümleleri belli olan ya da belli bir yerden kesilen bir öyküyü çocukların yaratıcılıklarını, hayal güçlerini kullanarak tamamlaması etkinliğidir(Abacı,1996: 58). Eser karşısında tartışma; eserin karşısında eseri tanımaya, çözümlemeye ve yargı getirmeye yönelik bir etkinliktir(Kuruoğlu Maccarıo,2002: 277).

3.6.3. Okul Dışında Yapılacak Tarih Öğretiminin Yararlılıkları

Tarihi yerlerle öğretim; tarihi yerleri, ders kitaplarında belirtilen gerçekleri ve kavramları betimlemek için kullanılmaz. Bunun yerine öğretmen ve öğrenciler tarihi yerleri ve bu yerler hakkındaki bilgileri gözlem, araştırma ve yorumlama yoluyla bilgi toplamak ve kavram oluşturmak için kullanacaklardır. Bu yolla öğrenciler birçok disiplin hakkında bilmenin (bilginin) yollarını pratik ederler. Tarihi yerlerle öğretim aynı zamanda öğrenmeyi konu alanlarıyla bütünleştirmenin etkili bir yoludur. Tarihi yerler yazılı metni tamamlayarak öğretimi zenginleştirir (Yeşilbursa,2008: 214).

Müzelerin eğitim politikasından başlayarak müze-okul-yerel yönetimlerle ilişkiler ve müze için destekleyici bulmak dâhil pek çok sorumluluğu olan müze eğitimcileri, müzenin eğitim hizmetlerini, sergi programlarını düzenleyip projeler üreterek, müzelerin hedef kitlesi olan gruplar için özel eğitim programları hazırlamaktadırlar(Kuruoğlu Maccarıo,2002: 278).

Kitle iletişimi ve kişiler arası iletişim aracılığıyla gerçekleşen müze eğitimi günümüzde sergiler, atölye çalışmaları, yayınları içeren ve aile ve yetişkinleri hedef alan geniş bir etkinlikler bütünü olarak anlaşılmaktadır. Müze, öğrenciyi içine katan, onu harekete geçiren ve üreterek öğrenmeyi hızlandıran ortamı ile geleneksel eğitim anlayışının aşılmasında önemli bir işleve sahiptir(Güleç, Alkış, 2003: 67).

Bütün tarihi yerler hiçbir sözlü ya da yazılı kelimenin tek başına yapamayacağı gibi tarihimize ve yaşamımıza somut anlamlar katarlar. Her yaştaki insan için tarihi bir yere ziyaret, tarihe olan ilgiyi artırır, tarihi daha gerçek kılar ve sonuç olarak öğrenmeyi sağlar. Aynı şekilde, öğrencilerin geçmişe ait materyallerle karşılaştığı zaman, yani tarihi yerlere yapılan gezilerde en iyi öğrendikleri görülüyor. Rosenzweig ve Thelen'in yaptıkları ankete katılanların %80'i müzelere güvenmektedir. Genel olarak halka göre, geçmişin materyal kültürü tarihin ikincil edebiyatından daha güvenilir görünmektedir(Horton, 2000: 4 akt. Yeşilbursa,2008: 214).

Gezi yöntemi ile sağlanabilecek yararlar şu şekilde sıralanabilir (Küçükahmet,2001: 85):

Okul-çevre ilişkisi gelişir,
Öğrencilerin gözlem yapma yeteneği gelişir,
Öğrenciler ilk elden deneyim kazanır,
Öğrencinin birden fazla duyu organını kullanmasını sağlar,
Öğretim daha etkili ve kolay gerçekleşir,
Öğrenciler çevrelerini daha iyi öğrenirler,

Kazanılan deneyimler öğrencilerin diğer öğrenme etkinliklerine temel oluşturarak öğrencilerin bilgilerinin gelişmesine ve yeni ufuklar kazanmasına katkıda bulunur.

Gezinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanımına ilişkin olarak Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzunda programın uygulanması ile ilgili açıklamalar bölümünde, şu açıklamalar ve öneriler yer almaktadır(MEB, 2005: 8):

- Öğretmen, gezilere önem vermelidir.
- Geziler pazar yerine, resmi dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazılara, atölyelere, müzelere ve tarihi mekânlara yönelik olabilir.
- Geziler yalnızca eğlenceli bir gün geçirme olarak düşünülmemeli, her aşaması planlanmalı ve değerlendirilmelidir(Selanik Ay,2010: 24).

Okul dışında yapılacak tarih öğretimini kazanımları açısından 9 grupta inceleyebiliriz. Bunlar; beceriler, soru geliştirme, kavramlar bilgisinin gelişmesi, bilgi toplama, kanıt değerlendirme, değişme ve sürekliliği algılama, tarihsel çevreyle empati, analiz, sentezdir.

3.6.3.1. Beceriler: Okul dışında yapılacak tarih öğretimi; öğrencilerin gözlem, değerlendirme ve sınıflama becerilerini geliştirir. Dinleme, soru sorma hipotez kurma ve iletişim becerilerini artırır. Grup hâlinde çalışma becerisini geliştirir (Hallas,1994:225-226).

Yaratıcılık, kişisel büyüme, değişme ve gelişme arayışında, alışkanlığı, rutini ve ön yargıyı engeller. Gartenhaus(2000), yaratıcılığı , "alışkanlık ve kanaat işlevlerinin ötesinde, kişisel keşif, değişim ve yüksek düzeyde anlayışa götüren fikirleri ve olasılıkları oluşturma becerisi" olarak tanımlamıştır(Görkem,2004: 7).

3.6.3.2. Soru Geliştirme: Öğrencilerin müze gezisine hazırlanma sürecidir. Soru geliştirme aşaması gezi öncesi okulda gerçekleştirilmelidir. Bu aşamada öğrencilerin müzede araştırmacı olmaları için öğrencilerde, müzede üzerinde durulacak tema, nesne ve kavramlarla ilgili merak uyandırılmalı, soru tanımlamaları ve olabildiği kadar hipotez geliştirmeleri teşvik edilmelidir. Öğrenciler okulda, müzede cevap bulmaya çalışacakları soruları oluştururlar. Müze gezisi için belirlenen tema, nesne ve kavramlarla ilişkili öğrencilerin mevcut bilgileri ortaya çıkarılabilir, tema ile ilişkili tartışmalar yaptırılabilir. Bu aynı zamanda onları bilgi toplama aşamasına da hazırlar. Bu aşama müze etkinliği sırasında da devam ettirilmelidir(Allard vd., 1994: 4).

3.6.3.3. Kavramlar bilgisinin gelişmesi: Öğrencide tarih terminolojisinin gelişmesini sağlar. Müzeyi gezen öğrenciler orijinal ve taklit eserler arasındaki farkları, moda, beğeni gibi kavramlar bilgisini artıracaklardır(Hallas,1994: 225-226).

3.6.3.4. Bilgi Toplama: Seidel ve Hudson(1999: 23) bilgiyi şu şekilde tanımlamaktadırlar; "Bilgi; olgu, kavrayış, beceri ve alışkanlık gibi biri diğerinin şartı olan ve onunla etkilesen değişik biçimlerde ifade bulur".

Bilgi toplama aşaması, müzedeki nesne merkezli eğitim etkinlikleri sırasında gerçekleştirilmelidir(Allard vd., 1994: 4). Nesneler, metinler, resimler, filmler gibi değişik medyanın birleştirme olanağıyla, bir müze tarihsel döneme veya olaya ilişkin güçlü bir duygu oluşturabilir (Seidel ve Hudson,1999: 23). Bu aşamada öğrenciler, müzedeki nesneleri inceler, nesnelerle aktif etkileşimde bulunarak sorularına cevaplar arar, meraklarını gidermeye çalışırlar. Müzede, gerekli bilgiyi toplamaları için çocuklara nesnelerin nasıl kullanıldığı, nesne kopyaları veya ilüstrasyonlarla gösterilebilir. Müzedeki etkinliklerde öğrencileri bilgi toplamaları için cesaretlendirmek amacıyla çalışma kâğıtları hazırlanarak ya da varsa müzenin çalışma kâğıtları kullanılarak öğrencilerin nesneleri araştırmalarına yardımcı olunabilir. Bu çalışma kâğıtlarındaki nesnelerle ilgili sorular öğrencileri nesneyi keşfetmeye, daha dikkatli bakmaya yönlendirir. Bilgi toplama aşamasında öğrenciler olabildiği kadar aktif olmalı, onlara nesneleri incelemeleri için yeterli zaman verilmelidir(Allard vd., 1994: 4).

Müzelerin kültürel görevleri, gelişmiş ülkelerin bazılarında özellikle çocuklar üzerinde yoğunlaşmış ve müzeler onlar için bilgi verme, araştırma yapmalarına imkân sağlama, eğlendirme ve yaratıcılıklarını geliştirebildikleri bir ortamı oluşturma olarak şekillenmiştir(Makagiansar, 1984:3).

3.6.3.5. Kanıtı değerlendirme: Öğrenci yazılı ve araç gereç olmayan kaynakları karşılaştıracak, görsel kanıtı değerlendirmeyi öğrenecektir.

3.7.3.6. Değişim ve sürekliliğin algılanması: Okul, sözlü kültürün bir arenasıdır. Çocuklar, kendilerini konuşarak ve yazarak ifade etmeyi öğrenirler. Bununla birlikte, öğretimde sıklıkla kullanılan başka kendini ifade yolları vardır. “Öğretmenlerin, öğrencilerin yetenekleri konusunda sabit fikirleri vardır. Sınıfın dışında, tamamıyla farklı bir çevrede örneğin bir müzede ya da kırlarda çalışırken, az zeki olduklarını düşündükleri çocukların, problem çözmede ve gerçeklikle baş etmede ne kadar yaratıcı, yenilikçi, hayal gücü kuvvetli ve enerjik olduğunu görünce şaşkınlıklarını gözlemek mümkündür”. Okul öğretiminde güçlenen sözlü beceriler müzenin sunduğu etkinliklerle desteklenebilir(Seidel ve Hudson,1999: 23).

Öğrenci, geçmişte yaşamış insanların günlük yaşantılarıyla ilgili bilgi sahibi olacak, bunu, kendi yaşam koşullarıyla karşılaştırarak değişim ve sürekliliği algılayacaktır(Hallas,1994:225-226).

3.6.3.7. Tarihsel çevreyle empati: Tarihsel çevrenin tahribinin, tarihsel çevreye empatinin yoksunluğundan kaynaklandığını söyleyecek olursak, okul dışı tarih öğretimi tarihsel çevreye empatiyi güçlendirmektedir. Okul dışı tarih öğretimi kapsamında tarihsel yapıların ve müzelerin gezilmesi geçmişin fiziksel kanıtının sürekli tehdit altında olduğunu gösterecektir Bu da çevrelerinde tahrip edilen geçmişe ait unsurların farkına varmaları dolayısıyla, öğrencilerde kültürel mirasa karşı sorumluluk duyma davranışını geliştirecektir(Hallas,1994:225-226).

Seidel ve Hudson(1999: 24) bir müze gezisi sonrası öğrencilerin görüşlerini almış ve bunlardan biri ise şöyledir; "Yemek pişirdiğimizde ve yuvarlak masada siyaset ve kötü zamanlar hakkında konuştuğumuzda geriye yolculuk etmişim gibi hissettim".

Müzelerde, eski uygarlıklarda yaratılan eserler ve yaşam biçimleri ile ilişki kurma, sorgulama, yorumlama, oyun veya canlandırmayla o anı yaşama, sınıfa göre daha aktif bir eğitim ortamı oluşturmaktadır. Okulun devamı olarak, müzede yapılan etkinlikler tarih bilincinin, estetik beğeninin oluşmasına ve düşünmeyi öğrenmeye yardımcı olmaktadır(Kuruoğlu Maccarıo, 2002: 276).

3.6.3.8. Analiz: Bu aşama müzedeki etkinlikler sırasında başlatılmalı ve gezi sonrası müzede ve okulda yapılacak çalışmalarla devam ettirilmelidir. Bu aşamada öğrencilerin bilgileri analiz edebilmeleri için nesnelerle ilişkili sınıflama, karşılaştırma yaptırılarak edindikleri bilgiler arasındaki ilişkileri tanımlamaları ve kendi bilgileri ile ilişki kurmaları teşvik edilmelidir. Süreç boyunca öğrencilere nesne ve kavramlarla ilişkili tartışma, yazma, sanat çalışmaları ve drama yaptırılabilir.

3.6.3.9. Sentez: Bu aşama da müzede başlar ve gezi sonrası okuldaki çalışma ile sonlandırılır. Öğrenme sürecinin bu son aşaması boyunca öğrenciler bilgileri yeniden düzenler ve araştırmaları temelinde sonuca ulaşırlar. Öğrenciler sentez aşamasında sorularına cevaplar bulur, oluşturduklar hipotezin doğruluğunu kanıtlayabilir ve yeni sonuçlar geliştirilebilirler. Bu son aşamada öğrencilere müze gezisi ile ilgili bir dosya hazırlatılabilir, bir yazma, sanat çalışması veya drama yaptırılabilir(Allard vd., 1994: 4).

3.6.3.10. Eleştirel düşünme: Müze ve alan gezileri sayesinde öğrencilerde gelişecek önemli becerilerden biri de eleştirel düşünmedir. Bunu aşağıdaki örnekte açıkça görmek mümkündür.

Stockholm'deki Ulusal Güzel Sanatlar Müzesi'nde pek çok İsveçli okul çocuğunun tarih ders kitaplarında gördüğü bir yağlıboya tablo vardır. Bu tablo 1632'de Lützen savaşında Gustavus Adolfus'un ölümünü göstermektedir. Fakat bu tablo gerçekten tarihsel olguyu mu göstermektedir? Düşmanlar kana susamış barbarlar olarak gösterilirken, İsveçlilerin portresi asil kahramanlar olarak yapılmıştır. İsveç kralının giysileri lekesizdir ve asil kanından bir damla görünmektedir. Hans Öjemyr, okul çocuklarıyla tabloları incelediğinde basit bir soruyla ise başlamaktadır: Resimde ne görüyorsunuz? İnsanlar, yüzlerindeki ifadeler, giysileri, manzara gibi konunun somut betimlemesi daha alt sorulara yol açar. Tabloda ilginç görünüp uygun olmayan bir şey var mı? Neden sanatçı tabloyu bu şekilde boyamayı tercih etmiş? Müze uzmanının rehberliğinde öğrenciler, sanatçının niyetini ve farklı tarihsel dönemlerin tutumlarını ve tipik düşüncelerini keşfederler. Onlar resme eleştirel olarak nasıl bakılacağını öğrenirler, tarihsel ve çağdaş yalanları ayırt ederler. Hans Öjemyr ile tabloları incelemek, okul çocuklarının bugün İsveçlilerin yabancılara nasıl baktığını daha iyi kavramalarını sağlamış oldu(Seidel ve Hudson,1999: 28-30).

Müzeye yapılan okul ziyaretlerinin en değerli yönlerinden biri, öğrencilerin alternatif öğrenme yollarlı ile karşılaşarak ve maddî kanıt ile aktif biçimde çalışma fırsatı bulmalarında yatmaktadır. Bütün çocuklar için yeni bir yere gitmek, yeni insanlarla tanımak, bilgi toplamada yeni yaklaşımları denemek ve gerçek şeylerle karşılaşmak çok güdüleyici olabilmekte ve okulda edindikleri bilgileri bir bakış açısına yerleştirebilmektedirler(Hooper-Greenhill, 1999:175).

Tüm bu aşamalar sonunda, öğrencilerin bir tarihçi çalışması yapması, nesne merkezli eğitim aracılığıyla tarihsel kanıtları tanımlamaları, incelemeleri, kullanmaları, yorumlamaları ve kendi sonuçlarına ulaşmalar sağlanır(McRainey, 1996, 3). Böylece öğrenciler geçmişle bugün arasında ilişki kurarak, belli kavramları ve bilgileri de edinmiş olur(Akahmet,2008: 57).

Müze eğitimi ile ilgili olarak hedeflerin doğru saptanması önemlidir. Programların hazırlanması, destek olabilecek kurum ve kişilerle gerekli ilişkilerin kurulması ve bunların doğru değerlendirilmesi gibi pek çok bileşeni olan müze eğitimi, yönetici, uzman ve eğitimcilerin karşılıklı eşgüdümü sağlanarak gerçekleşebilir(Kuruoğlu Maccarıo,2002: 282).

Müze alan gezilerine ilişkin ziyaretçilerin anıları üzerine de bir hayli çalışma yapılmıştır. Bu araştırmaların amacı, müze gezilerinin yaşam boyu etkisini değerlendirmeye yöneliktir. Araştırmalar, bu tip alan gezilerine katılmış kimselerin geçen yıllara rağmen geziye ilişkin "berrak anılara" sahip olduğunu göstermiştir. Bu canlı anılar, bu tür yaşantıların potansiyel eğitim değerini göstermektedir(Ata,2002: 94).

3.6.4. Okul Dışında Yapılan Tarih Öğretiminin Sınırlılıkları:

Okul dışı tarih öğretimi kazanımları yanı sıra aşağıdaki zorlukları içermektedir:

1. Dikkatli plânlama gerektirdiği için zaman alıcıdır.

2. Yüksek ulaşım ve barınma ücretlerinden ve sınıflardaki kalabalık öğrenci sayısından dolayı geziler yarım günlük ya da bir günlük düzenlenebilir.

3. Öğrencilerin ders programlarının aksamasına yol açabilir.

4. Açık havada hava durumu faktörü önemlidir. Alternatif plânlar göz önünde bulundurulmalıdır.

5. Öğrenciler, önceden bir hazırlık yapmadılarsa, deneyimleri sınırlı kalır(Ata,2002: 126).

3.6.4.1. Okul Dışında Yapılan Tarih Öğretimine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri:

3.6.4.1.1. Öğrenci Görüşleri:

1991'de Yücel Kabapınar'ın İzmir il merkezinde 7 lise ve dengi okulda 199 lise son sınıf öğrencisiyle yürüttüğü anket çalışmasında öğrencilerin % 79'u "müze ve tarihsel çevre gezileriyle desteklenen tarih öğretimi düşüncesine tümüyle katıldıklarını" belirtmektedir (Kabapınar, 1991:103).

1993'de Mustafa Safran'ın Ankara il merkezinde 15 lise ve dengi okulda 536 öğrenciye uyguladığı bir ankette ise öğrencilerin % 91'i tarih derslerinde gezi yönteminin hiç kullanılmadığını, sadece % 2'si sık sık kullanıldığını belirtmiştir. Uygulamada lise ve dengi okullardaki öğrenciler, genellikle gerçeklik hissini verdiği, grup içi dinamiği, bilgi ve anlayışlarını geliştirdiği için gezileri yararlı ve eğlenceli bulmaktadır.

Diğer yandan, havanın soğukluğundan, fazla yürümekten, eşyasını kaybetmekten yakınan öğrenciler de çıkmaktadır. Orta öğretim öğrencilerinden farklı olarak, ilkokul öğrencisi müzelerde gördüğü objeleri anlamada bir takım zorluklarla karşılaşmaktadır. Zaman kavramı henüz tam oluşmadığı için, çocuk ilgisiz olguları yan yana düşünebilmektedir. Tarih eğitimcileri, müzedeki tarih eğitiminden çocukların en iyi şekilde yararlanabilmesi için Piaget ve Erikson gibi gelişim psikologlarının çalışmalarını göz önüne almalıdır. Mesela, 9 yaşındaki bir çocuk askeri müzede gördüğü Ortaçağ'a ait bir zırhın nasıl olup ta bugüne geldiğini sorabilmektedir. Öğrenciler, müzede karşılaştıkları objeleri camın arkasından seyretme yerine dokunmak ve ellerine almak istemektedir. Öğrenciler, Etnoğrafya müzelerinde gördükleri yerel ve geçmişe ait kıyafetleri giymekten hoşlanmaktadır(Safran,1993: 64). Örneğin bu konuda 10 yaşındaki bir çocuk söylemektedir: "17. yüz yılda biri savaşta bu kıyafeti giymiş, ben bunu giyince kendimi o zamana dönmüş gibi hissediyorum"(Ingle,1994:320).

3.6.4.1.2. Öğretmen Görüşleri:

1993 yılında Mustafa Safran'ın Ankara il merkezinde 20 lise ve dengi okuldaki 80 tarih öğretmenine uyguladığı ankette; öğretmenlerin % 67'si gezi yöntemini hiç kullanmadığı, sadece % 3'ünün sık sık bu yöntemi kullandığı ifade edilmektedir (Safran, 1993: 64). Tarihsel çevrenin yorumlanması ki bu özelde okulun bulunduğu bölgenin tarihsel dokusunun yorumlanması olarak algılanabilir, okullarda tarih öğretmeninin görevidir. Mesleğe yeni başlayan tarih öğretmenlerinin ilk yıllarında tarihsel çevre gezisini sıklıkla yaptığı ve ileri ki dönemlerde bu sıklığın azaldığı gözlenmiştir. Gerçekte, yasal sorumluluğun fazlalılığı, düzeyleri; öğretmenleri, okul dışı etkinlikleri düzenlemekten alıkoymaktadır.

Müze ve alan geziler sonuç olarak, tarihi yerler; tarihi, öğrenciler için canlandırarak, tarihi şahıslara tarih kitaplarının dışında, insani boyut kazandırırlar. Geçmişi öğrencilerin gerçek hayat deneyimleriyle birleştirerek tarihe kişisel bir üslup katarlar. Onlar, öğrencilere başka türlü asla göremeyeceği yerleri, karşılayabilecekleri bir fiyatta ziyaret etme olanağı sağlarlar(Callentine, 2000: 18).

Türkiye'de müzeler henüz bir eğitim ortamı olarak kullanılamamakta, müze ve okul arasında işbirliği yapılamamaktadır. Bunun temel nedenlerinden biri Türkiye'de müzeciliğin genel yapısından kaynaklanmaktadır. Türkiye'de müzeciliğin kuruluşundan beri nesne merkezli toplama, koruma ve sergilemeye dayalı müzecilik anlayışı devam etmekte, çağdaş müzeciliğin "eğitim" işlevine gereken önem verilmemektedir. Müze nesneleri daha çok estetik bir düzenlemeyle kronolojik olarak, daha çok konu uzmanlarının anlayabileceği bir anlayışla sergilenmektedir. Türkiye'de okul-müze ilişkisinin kurulabilmesi içim problemin eğitim ayağında son yıllarda önemli bir gelişme yaşanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında yeni bir öğretim programı uygulamaya başlamıştır. 1998 Öğretim Programı'nda davranışçı eğitim felsefesine bağlı olarak bilgi edinilmesi yaşam ve okulun temel amacı olarak görülmektedir. 2004 Öğretim Programı'nda temel olarak bilgiye bakış açısı değişmiş, davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır. Bu programda bilgiyi kullanma, bilgi edinmeden daha çok vurgulanmakta; öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını; bilgiyi problem çözmede, anlamlı ortamlarda eleştirel ve yaratıcı düşünmede kullanabilmelerini öğrenmelerini öğretmeye önem verilmektedir(M.E.B., 2004: 44-46).

2004 Öğretim Programı'nda yer alan öğelerin gerçekleştirilmesi için derslerin öğrencilerin aktif kılınacağı etkinliklerle işlenmesi, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel tepkilerini arttıracak etkileşimli sınıf dışı öğrenme ortamlarının kullanılması vurgulanmakta, farklı açılardan müzelerde eğitim etkinliklerinin uygulanması için doğrudan yönlendirmeler yapılmaktadır. Bu gelişme, Türkiye'de müze-okul-öğretim ilişkisinin kurulması için atılan çok önemli bir adımdır(Akahmet,2008: 60).

3.7. Barışçı Tarih Anlayışı:

3.7.1. Anlamı ve Tarihi Gelişimi:

UNESCO Sözleşmesi'nin ilk cümlesi şöyledir: "Savaşlar insanların dimağlarında başlar. Barısın savunma siperlerinin de insanların dimağlarında kurulması gerekir." (Safran ve Ata,1996: 11) I. Dünya Savası sonrasında, gelecekte insanları savaştan korumak ve tarihi savaş alanı olmaktan kurtarmak için tarih ders kitapları ve öğretim programlarının değiştirilmesi gündeme geldi. Milletler Cemiyetinin de öngördüğü şekilde ülkeler arasında ders kitaplarının düzeltilmesi için ikili anlaşmalar imzalandı. 1919'da Norveç, İsveç, Finlandiya, İzlanda, Danimarka tarih ders kitaplarını gözden geçirmeye başladılar(Alkan, 1989:110-111). Tarih öğretimi, dünyada daha uzun bir süredir ama Türkiye'de, sistematik bir biçimde ağırlıklı olarak son yirmi yıldır tartışılmaktadır(Köksal,2010: 115).

1914-1918 ve 1939-1945'lerde iki büyük savaş gören insanoğlu, yalnız siyasî ve ekonomik önlemlerle savaşın önünü almanın mümkün olmadığını görmüş, sürekli barışı sağlamanın ancak eğitim, bilim ve kültür yoluyla gerçekleştirilebileceğini anlamıştır. Bunu gerçekleştirmek için de 1919'da Milletler Cemiyetine bağlı olarak "Cooperation Intellectuelle" komisyonu, 1945'te de Birleşmiş Milletlere bağlı olarak UNESCO kurulmuştur. Cooperation Intellectuelle ve devamı niteliğindeki UNESCO uluslararası bir uzlaşma, anlayış ve hoşgörü ruhu yaratmak için tarih ders kitaplarının yeniden gözden geçirilmesi konusunu gündeme getirmiştir(Safran ve Ata,1996: 11).

Çoğulcu, çok kültürlü bir toplumda, grupların farklı bilgi, değer ve dünya görüşlerine dayanan farklı bakış açıları olduğu gerçeğini artık kabul etmemiz gerekir. Farklı rasyonaliteler işin içindeyken, farklı bakış açıları 'akla', 'mantığa' veya deneye

başvurmak suretiyle çözümlenemez. Bütün bu farklılıklar, grupların birbirleri hakkında edindikleri daha fazla bilgi ile belki azaltılabilir, ama farklı mantıkların her zaman birbirine yaklaşması mümkün olmayabilir(Davies,2010: 13).

II. Dünya Savası sonrası barış yoluyla uluslararası anlaşmazlıkları çözmek için Birleşmiş Milletler kurulmuş, 16 Kasım 1945'te de UNESCO kurulmuştur. 1945 ve 1965 yılları arasında tarih ders kitapları yenilemesi ile ilgili toplam 146 konferans yapılmıştır. Tarih ders kitaplarındaki peşin hükümlerin ve intikam duygusunun giderilmesine yönelik olarak 1950'de İngiltere ve Almanya, 1954'te Fransa ve Almanya arasında ikili kültür anlaşmaları imzalanmıştır(Safran ve Ata,1996: 11). Tüm bu çalışmalarla özellikle tarih ders kitaplarında toplumsal barış konusunun işlenişi ile ilgili önemli çalışmalar yapılmıştır.

3.7.2. Barışçı Tarihin Uygulanma Amaçları ve Yararları:

Okul, başka kültürel araçlardan çok daha etkin bir şekilde anlayış ve uzlaşıya katkıda bulunabilir. Eğitim bu konuda bir uzlaştırma örneği olarak işlev görebilir. Eğitim bir düşün gerçekleşmesini sağlıyor: Kendini yalnızca Basklı hisseden Basklılar, kendini yalnızca İspanyol hisseden Basklılar ve kendini hem Basklı hem İspanyol hisseden Basklılar olmanın göreli rahatlığıyla yaşamak; aynı köy ya da kasabada birlikte yaşayan birçok kimlik, tek bir kişide birden çok kimlik. Bask toplumunda okulla ilişkili gruplar, aileler, öğretmenler ve öğrenciler iki dillilik amacına ulaşmak için çok gayret gösterdiler. Özellikle farklılığın diğer yerlerden daha fazla görüldüğü okullarda bir arada var olmanın daha barışçıl düzeyde olduğunu gözlemleyebiliyoruz(Serrano,2010: 77).

İnsanlar belli bazı şeyleri giydikleri ve belli dilleri konuştuklarında hakları ihlal etmiş olmazlar; eğer kültürel, dini, dilsel veya ekonomik aidiyetler üzerinden bir ayrımcılık söz konusuysa, bu bir haklar meselesi haline gelecektir. Ortaklıkları değil de, farklılıkları vurgulayan çok kültürlü eğitim tehlikelidir(Davies,2010: 13).

Ders kitaplarının homojen bir tarih anlatışı ve bellek oluşturma açısından tam anlamıyla başarılı olduğunu söylemek zordur. Ders kitaplarında sunulan tarih anlatısı ile

öğrencilerin kimlikleri arasında birebir örtüşmeden söz edilemez. Hatta bugün sözlü tarih ve bellek alanında çalışan uzmanların gösterdikleri gibi resmi bellek ile toplumsal bellek arasında bir boşluk vardır. Nitekim son yıllarda bazı tarihsel olayların üzerine konuşmaya başlamış olmamız da resmi belleğin unutturmayı denediği tarihsel olayların su yüzüne çıkmış olmasının bir göstergesidir. Bu açıdan bakıldığında kimlik ve ders kitapları etrafında dönen bugünkü tartışmalar aslında bir bellek tartışmasıdır(Çayır,2010: 33).

UNESCO'nun öncüsü olarak kabul edilen Cooperation Intellectuelle, milletlerin birbirine kin ve intikam beslemelerine sebep olacak unsurların tarih ders kitaplarından çıkarılmasını önermiş ve tarih kitaplarının düzenlenmesinde dikkat edilecek esasları 6 noktada toplamıştır. Bunlar:

1. Sadece gerçek olan olayları yazmak

2. Herkes tarafından kabul edilen hukuk prensipleri dışında bir devletin suçluluğu ve suçsuzluğu hakkında kesin hüküm vermemek

3. Yabancı bir millete karsı doğrudan ya da dolaylı olarak nefret, kin ve intikam hislerini aşılayacak sözler kullanmamak

4. Savaşlar hakkında bütün gerçekleri söylemek, savaşın zararlı niteliği, felaketli sonuçları hakkında açıklamalar yapmak, savasın getirdiği barısın devamlı bir barış olamayacağı fikrini aşılamak

5. Milletler arasındaki ilişkileri barış yoluyla çözmeye çalışan örgütlerden söz etmek

6. Sosyal, ahlakî, askerî erdemleri yalnız bir millete mal etmemek(Safran ve Ata,1996: 12).

Barış kavramına kazanılacak değerler açısından bakacak olursak; barışın, bireyin kendisine ve çevresine huzur dolu bir ortam sağladığını ve huzursuzluğa karşı, birey ve toplumlar tarafından tercih edildiğini söyleyebiliriz. Yani; barış kavramı da bir değer olarak ele alınabilir(Keskin ve Keskin,2009: 71).

Barış kabaca iki türlü açıklanabilir. Toplumsal barış, barış çalışmalarının, barış araştırmalarının konusu haline ancak 1980'lerde gelebilmiştir. Barış çalışmaları alanında iç barış ya da toplumsal barış önemli bir konudur. Barış kavramı incelenirken, bir temel ayrım yapılır: Negatif barış ve pozitif barış. Bu ayrımı, hem uluslararası ilişkiler düzlemine, hem de toplumsal düzleme uyarlayabilirsiniz. Negatif barış dendiği zaman kastedilen; çatışmaların, özellikle de sıcak çatışmaların olmaması halidir. Pozitif barışla da, çatışma doğurma ihtimali olan faktörlerin dönüştürülmesi kastedilir, ama bütünüyle ortadan kaldırılması değil. Pozitif barışın temeli, sorunların kavgaya, boğazlaşmaya dönüşmeden, bir iç savaşa, bir çatışmaya dönüşmeden çözülmesini sağlayacak kurumsal, hukuksal, siyasal, kültürel yöntemleri ve mekanizmaları oluşturmaktır. Negatif barışta ise; sıcak çatışmaları önleyecek belli tedbirler ön plandadır(Sancar,2010: 125).

Barış eğitimi içerisinde dayanışma, yardımseverlik, sevgi, saygı, hoşgörü, farklılıkları takdir etme gibi değerleri barındıran bir kavramdır. Bu nedenle de insan ilişkilerini düzenlemek amacıyla eğitim literatürdeki yerini almıştır. Stomfay-Stitz'e (1993) göre barış eğitimi sosyal eşitliği, sorun çözücülüğü, şiddet karşıtlığını, ihtiyaçları karşılayacak şekilde ekonomik refahı, demokratik yaşam için vatandaşlığı içine alan tek boyutlu ve disiplinler arası bir kavramdır. Bunun yanı sıra Schmidt(1998) barış eğitimini; "tüm insanların karşılıklı ilişkilerini düzenleme, anlamlandırma; bilgi, beceri ve tavırlarını yapılandırmayı sağlamak" olarak tanımlamaktadır(Keskin ve Keskin,2009: 71).

Tarih öğretiminin artık "aile içi" bir sorun olmaktan çıktığı, artık bütün insanlığı ilgilendiren sorunlara da cevap araması ve vermesi gerektiği ve dünya ile barışçı bir bütünleşmenin esaslı araçlarından biri olduğunun kabullenilmesini beraberinde getirmiştir(Köksal,2010: 116).

Tarihle yüzleşirken, toplumsal belleği çoğulculaştırırken ve Türkiye'deki hâkim toplumsal/ siyasal kimlik sınırlarını açarken karşılaşacağımız bir zorluk da "evrensellik" ve "yerellik" talepleri arasındaki çelişkidir. Ulus-devletler hem kendi yerel kimliklerini tanımlamak hem de evrensel değerlerle ilişki kurmak, alışveriş içinde olmak isterler. MEB yeni öğretim programlarının "kendi öz kültürümüzden yola çıkarak evrensel değerlere katkı yapmayı" hedeflediğini açıklamıştır. Evrensel değerlere katkı yapmak

ve ders kitaplarında normatif düzeyde evrensel değerleri savunmak önemlidir(Çayır,2010: 33).

Toplumsal barışı sağlama çalışmaları II. Dünya Savaşından sonra hız kazanmıştır. Barış eğitimi, ilk kez 1948'de Amerika Birleşik Devletleri'nde ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Buradaki amaç; İkinci Dünya Savaşı'nın neden olduğu olumsuz etkileri azaltmak, savaşların olumsuz yanlarını ortaya koymaktır(Keskin ve Keskin,2009: 71).

Genç insanları eğitmek toplumun vazifesidir. Avrupa pek çok savaşa sahne olmuş bir kıtadır ve bu gerçek uzun zamandır tarihin öğretilme biçimini etkilemiştir. Tarih eğitimi her zaman genç nesillerin ulusal aidiyet hislerini perçinlemek için kullanılagelmiştir. Aktarılan bilgilerle öğrenciler büyük ölçüde, kimin kazananlar kimin kurbanlar olduğunun farkına varmıştır. Şayet ülke [savaşı] kaybettiyse ya da ülkede suçlu veya işbirlikçiler varsa, bu konularda kesin ve net bir bilgilendirme pek yapılmamıştır. 20. yüzyılın sonlarında Bosna, Estonya, Letonya, Makedonya, Moldova ve Gürcistan'da iç mücadeleler ve Eski Yugoslavya'daki ülke içi çatışmalar, sadece Avrupa'da geçmiş ve yakın zamanlı olayların tarihsel yorumlarının kamusal ve siyasi tartışmalarda hala önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur(Roord,2010: 84).

Eğitimin toplumlararası barış ve uzlaşı sağlamada ya da tam tersi çatışma ve ötekileştirme süreci yaratma ve bölünmeye yol açmada yadsınamaz bir rolü vardır. Ayrıca eğitim, toplumsal algılamaların inşasında da etkindir. Soğuk savaş sonrası ortamda patlak veren ve bazıları günümüze kadar gelen onlarca etnik çatışmaya kalıcı barış sağlanabilmesinde eğitimin, özellikle de tarih eğitiminin önemi uluslararası toplumun son yıllarda epeyce dikkatini çekmektedir(Latif,2010: 96).

Türkiye'de barışçı tarih ders kitabı yazımı konusu, ilk defa 1943 Maarif Şurası'nda Sadrettin Celal Antel'in Milletler Cemiyetine bağlı olarak Entelektüel İş Birliği Komisyonunun tespit ettiği esaslardan söz etmesi ile gündeme gelmiştir. II. Dünya Savası günlerinin yaşandığı ortam içinde, Kurtuluş Savaşı'nın da süregelen etkisiyle Hasan Âli Yücel, Milletler Cemiyetinin tarih öğretimine ilişkin önerilerinde, maddeler arasında tutarsızlık olduğunu söyler. Türk milletinin barışçılık öğütlerine ihtiyacı olmadığını söyleyerek tecavüze uğramış bir milletin kendini savunmasını

gerçek doğa kanunlarının bir görüntüsü olarak görür. II. Maarif Şurası'ndaki konuşmaları şiddetli alkışlar alır. Ancak çok ilginçtir ki, 20 Mayıs 1946 yılında Türkiye adına Entelektüel İş Birliği Komisyonunun devamı niteliğindeki UNESCO Sözleşmesi'ni imzalayan da Hasan Âli Yücel'dir(Safran ve Ata,1996: 14).

Türkiye'de yakın dönemde yaygınlaşmaya başlayan toplumsal çatışmalar konusunda geliştirilen tutumların eğitim süreciyle ilişkisini, diğer bir deyişle, bireylerin eğitim alanında özcülük, biz-öteki ayrımı, kimlik, çatışma ve şiddet dili konularındaki deneyim ve algılarını ve bunların uyum sağlama, mesafe alma, direnme gibi tepkilere dönüşümlerini değerlendirmek üzere gerçekleştirilmiştir(Fırat,2010: 38).

Gerilimleri ve şiddeti körükleyen toplumsal sıra dışılığı(marjinallik) önlemek için sosyal olarak riskli durumlardaki öğrencileri gözeten Sosyal Güvence programları geliştirilmelidir (Serrano,2010: 77).

Gerek toplumsal anlamda gerekse barışçı bir tarih anlayışı gerçekleştirmek amacıyla birden fazla etnik grubun yaşadığı bir toplumda toplumsal barışı sağlayabilmek amacıyla Serrano' nun(2010: 77) ifadesiyle şu şekilde bir yaklaşım sergilenmelidir; "aşikâr ve biçimsel bir konu: Konuşmalarımızda "biz" kelimesini sıkça kullanmalıyız. Aile içi tartışmalarda bunun rahatlatıcı bir faktör olduğu biliniyor. Öyleyse bu yöntemi neden siyaset ve eğitimle ilişkili olarak kullanmayalım?"

Tarih öğretimi, kimlik ve aidiyet duygusu oluşturma, birleştiricilik, bir gelecek vizyonu ve kabul edilebilir bir dünya görüşü oluşturma gibi toplumsal işlevler yüklenmektedir. Bunun yanı sıra, bireylerin gelişiminde de kimi yükümlülükleri üstlenmesi beklenmektedir. Türkiye'de genel anlamda eğitim olgusunun bütünü içinde, bu olguya ilişkin genel geçer tartışma kalıpları olan kalite, nitelik ya da yeterlilik gibi kavramların eşliğinde ele alınmamış; belki E.Hobsbawm'ın değindiği gibi "tarihçilerin sorununun, konularının önemli toplumsal ve siyasal işlevleri olmasından" dolayı toplumsal ve siyasal alanlarda tartışılmıştır(Köksal,2010: 114).

Avrupa Tarih Eğitimcileri Birliği(EUROCLIO), siyasi, kültürel, ekonomik ve sosyal boyutların dengeli bir çeşitlilikte ele alınmasını destekler. Bunun yanında, okullardaki tarih eğitimini farklı coğrafi boyutları içeren, yerelden küresel düzeye varan

bir anlayışla ele alır. Tarih öğretimi güncel bilgiler, deneyimler, karşı çıkışlar ve sorunlarla da yakından bağlantılı olmalıdır(Roord,2010: 84).

Kıbrıs, Kuzey İrlanda, Bosna ve Hersek gibi etnik olarak bölünmüş toplumlar söz konusu olduğunda, kalıcı barışın sağlanabilmesi noktasında genelde eğitimin, özelde de tarih eğitiminin belirleyiciliği daha da artmaktadır. Tarihin objektif, dengeli ve doğru öğretilmesi bu gibi toplumlarda nefret, öfke ve güvensizlik yerine karşılıklı anlayışın, empatinin, farklı etnik ve dini kimliklere saygının geliştirilmesine katkıda bulunur. Bu yüzden etnik merkezli olmayan bir eğitimle kalıcı barış, uzlaşı ve güvenlik arasında paralel bir ilişki vardır(Latif,2010: 96).

Dernek, ilgili dönemin bilgi, zihniyet ve değerlerini ve konunun günümüz için anlamlılığı ve etkisi üzerine ileri sürülen tartışmaları akılda tutarak, açık bir tarihsel soruyu, deneysel kanıtın eleştirel kullanımını ve yorumlamanın tarihsel perspektifini içeren genel bir konu tercih edilmesine dayanan metodolojiyi teşvik eder. EUROCLIO üyeleri vatandaşlık ve uzlaşma eğitimi doğrultusunda, evrensel değerlerin ve demokratik davranış biçimlerinin yaşama geçirilmesinin yollarını araştırır. Sonuç olarak Dernek, aynı zamanda gençlerin merak ve araştırma ruhunu, bağımsız düşünebilme becerilerini ve manipüle edilmeye karşı dirençlerini geliştiren bir tarih öğretimini teşvik eder(Roord,2010: 85).

Toplumsal barış ve demokratik eğitim açısından oldukça önemli olan Eleştirel Düşünme becerisinin alt başlıkları olarak aşağıdaki becerilerden bahsedilmektedir: Bir kanıtı kullanma ya da referansa dayanma, sebep-sonuç ilişkisini belirleme, farklı bakış açılarını açıklama, kararları sorgulama, karşılaştırma yapma, ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme, kalıp yargıları fark etme bunlardandır.

İletişim becerisinin alt başlığında bahsedilen bazı beceriler ise şunlardır; dinleme, tartışma, farklı perspektiften bakma, açık fikirli olma, başkalarının düşünce ve duygularını anlama, farklılıklara saygı duyma, görüşlerini gerekçelendirme. Empati becerisinin alt başlıklarından bazıları ise kendisini karşısındakinin yerine koyma, olaylara karşıdakinin bakış açısıyla bakma, kendisini yerine koyduğu kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlama, hissetme ve karşıdakine iletme, dönemin şartlarına

uygun olarak geçmişteki insanların düşünce, amaç ve duygularını anlama (Tarihsel Empati) olarak verilmiştir(Aktekin,2010: 106).

Analiz, yorumlama, eleştirel düşünme ve sorgulama gibi yetenekler sadece iyi tarih öğrencileri için değil, aynı zamanda iyi tarih için de temel özelliklerdendir. Bu tür becerileri geliştirmek için, bölüm, ders ya da bölümler(modüller) her zaman (zorlu) bir soru ile başlar ve bunu (çoğu zaman) çok yönlü bir kanıt takip eder. Öğrenmenin aktif olması ve bağımsız öğrenciler yetiştirmenin gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda, tarih öğretiminde bağımsız düşünebilme becerisinin ve merakı derinleştirme ve araştırma ruhunun teşvik edilmesi hedeflenmelidir. Bunları gerçekleştirebilmek ise barışçı bir tarih anlayışı ile mümkün olabilir(Roord,2010: 85).

Yeni hazırlanan tarih öğretim programlarının "Türkiye'de ve dünyada yaşanan değişmeler ve gelişmelerle birlikte, Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate alarak" hazırlandığı söylenmektedir(MEB, 2005: 45).

Geleneksel ve etnik merkezli bir tarih eğitimi toplumsal ya da ulusal kimliklerin oluşumunu sağlamak ve güçlendirmek adına, aidiyet hissi ve bağlılığı yaratabilecek ulusal kökenlere ve tarihi dönüm noktalarına dikkat çeker. Böylece tarih ulusal başarı ve mücadelelerden oluşan görkemli bir anlatı olarak sunulur; bağlılığın tek seçeneği de bireyin kendi ulusal topluluğu olarak belirlenir. Resmi tarih anlatımları ulusal kimliği tek bir kimlik olarak inşa etmek ve diğerlerinin kimliğini hiçe saymak için kullanılır. (Latif,2010: 97). Şunu da belirtmek gerekir ki uzlaşma, hoşgörü, ötekini anlamanın boyutunu ve dengesini de iyi kurmak gerekir. Aksi takdirde kendi tarihimizi de sorgulama ve farklı arayışlar içersine girmek gibi hataya düşebiliriz.

Sorumlu ve yenilikçi tarih öğretimi aynı zamanda tarihsel bilginin ele alınmasında yeni yollara ihtiyaç duyar. Bu, coğrafi boyutlar ile siyasi, kültürel, ekonomik ve sosyal bakış açıları arasında çok daha iyi bir denge ve daha küresel bir perspektife geçiş anlamına gelir(Roord,2010: 88).

Tarih öğreniminin öğrencilere geçmiş olayları anlamlandırma, sorgulama ve yorumlama yeteneği kazandırması, daha iyi bir gelecek sağlanmasına yol açabilir. Tarih

eğitimi yalnızca savaşlar ve çatışmalara odaklanmak yerine sosyal tarihe daha çok yer vererek toplumlar arasında karşılıklı güveni ve toplumsal uzlaşıyı destekleyen bir araç olarak kullanılabilir(Latif,2010: 102).

Eğitim toplumsal barış için önemli bir araç ve alandır(Sancar,2010: 125)Tarih dersinin genel amaçları arasında öğrencilerin **"**barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamaktan"(MEB,2007) bahsedilmektedir(Aktekin,2010: 106). Ulusal ve uluslararası araştırmacılar genellikle tarih eğitiminin esas amacının "vatandaşlık fikrinin ve idealize edilmiş geçmişle vaat edilen gelecek fikrinin topluluğa aktarılması" olduğu konusunda hemfikirdir. Bu durumda, "hoşgörüyü, çatışmaları şiddete başvurmadan çözebilme becerisini ve eleştirel düşünme kapasitesini teşvik etmek ve çatışmayı tekrar kışkırtmada manipüle edilebilecek varsayımları sorgulamak" adına, tarih eğitiminde yapılan reformların neredeyse her zaman belirli bir biçimde, siyasi topluluğun geçmişiyle ilgili tasvirleri değiştirmek üzerine olması şaşırtıcı değildir. Bu genellikle "barış eğitimi" kavramı ile tamamlanır. Bu kavram öğrencilerin düşüncelerini ifade etmesine, değiştirmesine ve farklı gruplar ile grup içi ve gruplar arası farklılıkları kabul etmesine izin veren bir eğitsel süreci desteklemeyi amaçlar**.** Tarih eğitimi uzlaşma sürecinde özel bir yere sahip olduğundan elit seviyesinin ötesine geçip "insanların hayatlarının ve okullar gibi, ortalama vatandaşın hayatıyla daha yakından ilişkili olan, orta seviye ve taban kurumlarının bir parçası" olur(Roord,2010: 93).

Bu anlayış doğrultusunda Tarih Dersi öğretim programı, "Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir", "Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser", "Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar", "Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır"(Aktekin,2010: 107).

Bununla birlikte tarih eğitiminin potansiyel olarak uzlaşıyı teşvik edebileceği, ders kitapları gözden geçirilmeden önce belli bir uzlaşı düzeyine varılması gerekmektedir. Toplumun belirli kesimlerinde kabul görmüş anlatılara karşı çıkan bu değişikliklerin halk tarafından kabul edilebileceği ve öğretmenlerin saygınlığını yitirmiş

anlatı ve kalıp yargılara karşı koyabileceği ve sınıf ortamında anlaşmazlığı göze alabileceği konusunda uyarıda bulunmaktadır(Roord,2010: 94).

H. Z. Ülken'in de belirttiği gibi, UNESCO'nun önerilerine uygun olarak barışçı tarih öğretimi yapmak demek, milletlerin müdahale gücünü yok eden, aralarındaki bütün geçmiş gerginlikleri perde arkasına saklayarak, tarihi yalnızca dostluk ilişkilerinden ve başarılardan ibaret gibi gösteren, gerçeğe aykırı, hayalî bir tarih öğretmek demek değildir(Ülken, 1958: 11; Safran ve Ata,1996: 22).

Eğitimle ilgili her tür değişim girişiminde öğretmenler anahtar kişidir. O yüzden tüm ülkelerde öğretmenlerin nasıl yetiştiği eğitimin başlıca gündem maddelerinden biridir. Bu yüzden ülkemizde de çağdaş standartlarda bir Tarih ve Sosyal Bilgiler eğitiminin temel koşulu, bu alandaki öğretmenlerin kendi alanlarındaki değişim çabalarını içselleştirmeleri ve bu alandaki gelişmeleri eleştirel bir gözle inceleyebilmeleridir(Aktekin,2010: 110).

Barışı etkileyen ana faktörlerin başında, bütün bu siyasal, sosyal zeminleri, davranışları, oluşumları, gelenekleri, kurumları belirleyen çok geniş bir zemin olarak "kültür" yer alır(Sancar,2010: 126).

Avrupa Birliği Eğitim Programları, farklı kültürlerden gelen gençlerin diyalog yoluyla kaynaşmasını sağlayarak, saygı, hoşgörü ve anlayış bilincinin oluşturulması ve geliştirilmesine destek olmaktadır(Demir ve Demir, 2009: 95; Koca ve Şimşek,2011: 165).

Tarih öğretiminde barışçı yaklaşımın belki en önemli işlevi öğrencilerin farklı kültürleri tanımasıdır. Ancak tarih derslerinde öğrencilerin görmeden geçtikleri kültür, yalnızca kendi kültürleri değildir. Tarihin sağlayabileceği geniş ve derin kültürel donanım potansiyelinin farkına dahi varılmamaktadır. Bu durum, kültür okuryazarlığının farklı kültürlerin farkında olma boyutu ile ilgili olan kısmıdır. Aynı şekilde öğrenciler tarih derslerinde, kendi kültürlerinin kökenlerine ve tarih içinde gösterdiği gelişim seyrine tanıklık edememektedirler(Köksal,2010: 119).

Kültürel çeşitlilik gruplar için çoğu kez korku ve reddetmeyi ortaya çıkarmış, bunun sonucu ortaya çıkan ırkçılık, yabancı düşmanlığı, hoş görüsüzlük ve şiddet kullanımı toplumların yapısını ve huzurunu tehdit etmiştir. Çözüm olarak farklı kültürel kimliklerin olduğu bir dünyada birlikte yaşamanın yolları aranmaya başlamıştır. Bu nedenle eğitime yeni görevler yüklenmiş, bu sorunlara çözüm sunabilecek dört yeni ilke ortaya atılmıştır. Bunlar; öğrenmeyi bilme, öğrenmeyi öğrenme, bireysel öğrenme yanında birlikte yaşamayı öğrenme olarak belirlenmiştir(Akçay,2003: 7).

Barışçı tarih öğretiminin birtakım teknik zorluklarla karsılaşacağı muhakkaktır. Bu zorlukların asılması için önerilebilecek muhtemel çözümleri Safran ve Ata(1996: 22) şöyle sıralamışlardır:

a.Tarih öğretimi, siyasî tarih alanından uygarlık ve kültür tarihine kaydırılmalıdır.

b. Zorunlu olarak anlatılması gereken siyasî tarih, savaşlar yerine antlaşmalar üzerinden anlatılmalıdır. (Aslında, savaşlardan çok antlaşmalar üzerinde durulması, UNESCO'nun önerdiği bir sınıf içi etkinliğidir. Bu etkinlik, ülkelerin anlaşabileceğini, barışta uzlaşabileceğini gösterecektir.)

c.Milletler arasında belli zamanlarda vuku bulan olumsuzlukların tüm zamanlara yayılmaması gerekmektedir.

ç.Kültürler arası benzerlikleri içeren tarih ders programları hazırlanmalıdır.

d.Kullanılan dil, anlatılan konunun özel terminolojisinin dışına taşmamalıdır.

e.Belirli aralıklarla yapılan anlaşmalar ile "barışçı tarih eğilimi" siyasî açıdan da destek görmelidir.

Ülkenin geleceği ve toplumsal barışla ilgili kaygı ve sorumluluk duyan kesimler yeni programlar, ders kitapları ve ülkedeki siyasal atmosferin sunduğu potansiyeli iyi değerlendirerek bu alanlarda alternatif ve pratiğe dönük materyaller üretmelidirler. Eğitim politikalarının yeniden şekillendiği, derslerin içerik ve yöntemleriyle öğretmen yetiştirme sisteminde çözüm arayışlarının olduğu bir ortamda mevcut değişim çabalarını

iyi niyetle destekleyerek bu alanda katkı sunmanın aynı zamanda toplumsal barışa katkı sunmak anlamına geldiğini unutmamak gerekir(Aktekin,2010: 112).

Ancak şunu unutmamak gerekir ki; gerek barışçı tarih öğretimi gerekse tarihe eleştirel yaklaşımların tarih öğretiminde kullanılmasında sağlanacak fayda ve amaca dikkat edilmelidir. Tarih öğretimimizin temel amaçlarından uzaklaşmadan, milli kültür bütünlüğünü bozmadan, ayrılıkçı anlayışa izin vermeden her şeyden evvel milli birlik ve bütünlüğe zarar vermeden bu yaklaşımları uygulamalıyız. Yeniliklere açık eğitim öğretim sürecini desteklerken ancak bu yeniliklerin amaçlarını iyi idrak etmenin gerekliliğinin farkında olmalıyız.

3.8. Tarih Öğretiminde Fotoğraf Ve Resim Kullanımı:

3.8.1. Görsel Belgeler: Fotoğraflar ve Resimler

İnsanoğlu tarihin ilk günlerinden itibaren duygu ve düşüncelerini, bir yüzey üzerine aktarmaya çalışmıştır. Bu amaçla mağara duvarlarına hayvan resimleri çizmiştir ve baskı tekniğini kullanmıştır. Teknolojinin gelişmesi ve fotoğrafın bulunmasıyla bu aktarma işlemi fotoğraflarla yapılmaya başlamıştır. Fotoğraflar zaman içinde olup biteni aktarmaya yarayan en önemli araçlardır(Aslan,2008: 83).

Sosyal Bilimler ve Tarih öğretiminde kullanılan malzemeler arasında resim ve fotoğrafın önemli bir yeri vardır(Köstüklü, 2001: 114). Bunlar ve diğer görsel belgeler, yıllar içinde meydana gelen değişikliklere (örneğin bir bölgenin silueti, manzarası veya tarihi dokusundaki ya da kişilerin görünüşlerindeki değişiklikler) tanıklık eder(Kyvıg ve Marty, 2000: 79). Zamanı bir arılığına dondurarak ayrıntılı bir inceleme için sabitleşmiş anlar sağlar. Tarihte işlediğimiz döneme ait resim ve fotoğraflar o dönem hakkında sözlerle anlatılması güç olan pek çok mesajı kolaylıkla verebilir. Bu yüzden bir tarihçi veya tarih öğretmeni, derste konuyla ilgili resim ve fotoğraflan yeterince kullanabilmelidir(Köstüklü,200l:114).

Görsel belgeler sayesinde; bir toplumu keşif yaparken, bir şeyler inşa ederken ya da hareket halinde, savaşırken ve barış içinde yaşarken görebiliriz. Bu tip belgeler

şekillenmekte olan toplulukları, oluşan ve büyüyen kurumları, hizmet veren ya da mücadele eden kuruluşları, gelişen ya da durumu kötüye giden kuruluşların kanıtlarım sunar(Hali,2003: 25).

Görsel araçlar hemen tüm düzey ve derslerde kullanılabilmekte ve öğrenci merkezli öğretime önemli katkıları olabilmektedir(Açıkgöz, 2003). Öğrenci merkezli yaklaşımlar özellikle öğrenim süreçlerinde farklı araç gereç kullanımını zorunlu kılmakta ve ders araçları sözcük temelli ders yapraklarından internet kullanımına kadar çeşitlenmektedir(Arıkan,2009: 2).

Çok geniş imkânlara sahip oldukları için görsel belgelerin iyi kullanılması gerekmektedir. Bunun içinde öncelikle ne oldukları açık bir biçimde kavranmalıdır. Ortaya çıktıktan sonra bağımsız belge özelliği kazanırlar ancak, kendilerini seyredenler tarafından farklı biçimlerde kullanılmaya açıktırlar. Nasıl ki aynı konuyu anlatan görsel belgeler onları yapanlar tarafından farklı biçimlerde üretiliyorsa, tek bir belge de ona bakan farklı kişiler tarafından farklı biçimlerde görülür, Bu belgelerin anlamları, kısmen, nasıl sergilendiklerine de bağlıdır. Ancak bir fotoğrafın bir resim gibi olmadığı akılda tutulmalı ve bunları karşılaştırma denemeleri temkinli bir biçimde yapılmalıdır. (Kyvıg ve Marty,2000: 80) Her ne kadar ders kitaplarında konuyla ilgili bazı resim ve fotoğraflar bulunuyor da öğretmen, kitap haricinde resim ve fotoğraflarla dersi zenginleştirebilmelidir. Bu tür resimleri eski kitaplardan seyahat acentelerinin reklam broşürlerinden, gazetelerden ve diğer kaynaklardan bulmak mümkündür. Bir öğretim malzemesi olarak resim ve fotoğraflar kullanılırken dikkat edilecek en önemli husus, o resim ve fotoğrafların nasıl yorumlanabileceğinin öğretilmesidir.

Günümüzde özellikle öğrencilerin bilgilerinin önemli bir bölümü kitaplardan değil görsel dünyadan yani fotoğraf, resim veya ekrandan öğrendiklerine şahit oluyoruz(Aslan,2008: 83).

Görsel araçlarla dolu olan öğretim ortamlarında kavramsal ve algısal tarzların, geçmiş deneyimlerin ve kültürel altyapıların öğrenme üstündeki etkisi ve önemi bilinmektedir. Aktarılan bilginin görsel araçlarla desteklenmesi ya da görsel yollarla sunulması bireylerin bilgileri anlama ve kullanmalarını da olumlu yönde etkilemektedir(Arıkan,2009: 2).

Ders kitaplarında yer alan sözel ya da görsel destekleyici malzemelerin değeri ve kullanışlılığı, yalnızca onların kendi nitelikleri ile ilişkili değildir. Bu tür malzemeler, öğretim sürecinde öğretmen tarafından etkili kullanılmakla ve öğretmene yaratıcı öğretim etkinlikleri ilham etmekle değer kazanabilir. Öğretmen etkili öğretim etkinlikleri ile kullanışsız malzemeyi değerli kılabilir. Bunun gibi özenli hazırlanmış malzemeler de öğretmeni yaratıcı olmaya zorlar. Bu karşılıklı iletişim, ders kitaplarındaki görsel malzemelerin hazırlanışına titizlik gösterilmesi gereğine işaret ettiği gibi, öğretmenin bu tür malzemelere yaklaşımının bilinçli olması gereğinin de altını çizmektedir. Kullanılmayan malzeme kullanışsızdır ancak, her malzeme kullanılabilir. O halde denilebilir ki, görsel malzemelerin kullanışlı olup olmaması, öğretmenlerin onları kullanmakta istekli ve yeterli olup olmamasına bağlıdır(Hali,2003: 25).

3.8.2. Fotoğraf:

Tanım: Doğada mevcut gözle görülebilen maddi varlık ve şekillerin ışık ve kimyasal maddeler yardımıyla ışığa duyarlı hale getirilmiş film, kâğıt veya herhangi bir madde üzerine saptayan fiziksel ve kimyasal bir işlemdir. Doğada mevcut ve çıplak gözle görülebilen maddesel varlıkların ya da şekillerin ışığa duyarlı hale getirilmiş kâğıt ya da filmler üzerine saptanmış şeklidir(Demirel, 1992: 14).

3.8.3. Tarih Ve Fotoğraf:

Fotoğrafçılığın eğitimde kullanılması yönünde genel bir eğilim vardır. Tanıtma fotoğrafla okuma yazma öğretimi gibi çeşitli yönelimler görülmektedir(Aslan,2008: 85).

Geçmişle günümüz arasındaki ayrımı gösterebilen en iyi belge, hiç kuşkusuz fotoğraflardır. Bir belge olarak fotoğrafın değeri bu açıdan çok önemlidir. Bu değer, iki noktadan kaynaklanmaktadır. Birincisi, bir kayıt aracı olarak fotoğrafın gerçekliği saptamadaki kusursuzluğu ve üstünlüğü; ikincisi, fotoğraf yüzeyinin içerdiği bilginin neredeyse sınırsız büyüklükte oluşudur. Fotoğrafın bu özellikleri, bulunuşu ile birlikte dikkati çekmiş, önemli olayları, yerleri ve insanları belgelemek fotoğrafçının görevi olarak kabul edilmiştir. Bilgi iletişiminin bu yeni aracı, Pizza Kulesini, Mısır

Piramitlerini, Çin Tapınaklarını, Ayasofya Camisi, Padişah, devlet adamı ve ilim adamlarının, yazarların portrelerini İnsanların ellerine kadar ulaştırmış, onların bugünü ve geçmişi daha iyi tanımalarını sağlamıştır. Bu durum eğitim öğretim açısından da aynı derecede önem taşır. Fotoğrafın belge özelliği, ilettiği bilginin yoğunluğu ve değeri ölçüsünde artmaktadır(Cengizkan,1983: 38).

Fotoğrafların bu denli yaşamın her alanında kullanılabileceğini ve etkisini bir Çin atasözü en iyi şekilde anlatmaktadır. Buna göre; "bir resim on binlerce kelimeden daha değerlidir"(Aslan,2008: 85).

Stradling'e göre tarihsel fotoğrafın seçiminde ve tarih kurgusunun oluşturulmasında aranması gereken özellikler şunlardır;

1-Hem birincil hem de ikincil tarihsel kaynak ve bulgularla kolay bağlantı kurulabilir olmalıdır.

2-Alışılagelmiş anlayışları, öğrencilerin beklentilerini, doğruluğu tartışılmaz varsayımları ve kalıp yargıları sarsıcı olmalıdır.

3-Başka kaynaklardan yararlanarak cevaplanacak sorular sordurmalıdır.

4-Diğer kaynak malzemelerle kıyaslandığında bir fotoğrafın sunduğu insanların ilgisini çekeceğini düşündüğü şeyler, fotoğrafın harekete geçireceği düşünülen duygular, tutumlar yansıtacak özellikte olmalıdır(Stradling,2003: 95).

Fotoğraflar, tarihçiler için bir; geçmişteki olayları temsil eden izler ve kendi başlarına var olan nesneler olarak, iki; saha çalışması sırasında toplanan bilgi kayıtlan olarak. Fotoğrafın biçimi ne olursa olsun tarihsel araştırmada kullanımının belli kuralları vardır. Bu kurallar beş başlık altında özetlenebilir;

Birincisi, özellikle doğruluk söz konusu olduğunda fotoğrafların, diğer belge ve nesnelerin tanımlanması, doğrulanması, tasvir edilmesi ve yorumlanması gerektiğinde kullanılan kurallara tabi olmasıdır.

İkincisi, fotoğrafların kendilerini anlatabilmelerini, sağlayan belirli sınırlar olması nedeniyle dışsal verilerin kullanılması gerektiğidir. Fotoğrafların arkasındaki ya da albümlerindeki yazılar genellikle istenen bilgiyi sağlar. Ne yazık ki bazen bunlar bizi yanlış yere yönlendirebilir ya da tamamen yanlış olabilirler, bu yüzden de güvenilir olmaları için doğrulanmaları gerekir. Mümkün olursa fotoğraflardaki insanlarla yapılan konuşma, ek bilgi sağlar. Bu durumda fotoğraf çekildiği tarih hakkında araştırma yapılarak güvenilirliği doğrulanabilir.

Üçüncüsü, fotoğrafların, yalnızca hoş ya da ilginç oldukları için öyküye katılmamaları gerektiğidir. Fotoğraflar, anlatılan öyküyle ilgili olmalı, o öyküyü tamamlayan ya da açıklayan kanıtlar sunabilmelidir. Amacına uygun olmayan fotoğraf, boşluk doldurmaktan ibaret kalır.

Dördüncüsü, bir öyküyü anlatmakta kullanılan fotoğrafların başlık ya da açıklama yazıları olması gerektiğidir. Arıcak bunlar ne çok fazla, ne de az olmalıdır. Wright Morris, “eğer bir yazı fotoğrafın açıklanması için gerekliyse, hiçbir yorum olmaması daha iyidir” dedikten sonra eklemektedir: “Kelimeler varlıkları kadar yokluklarıyla da zorlayıcı olabilirler”.

Beşinci olarak, yayımlanmış ya da filme alınmış tarihsel malzemede kullanılan fotoğrafların röprodüksiyonları mümkün olduğunca iyi yapılmalıdır. Cümleleri son hallerini almaları için düzelterek amaca uygun paragraflar haline sokmaya nasıl özen gösteriliyorsa, kullanılan fotoğrafların sunumuna da öyle özen gösterilmelidir(Kyvıg ve Marty,2000: 84).

Diğer görsel kaynaklarda olduğu gibi fotoğraflar da bir eleştiri süzgecinden geçirilerek kullanılmalıdır. Fotoğraflarda verilen mesajı doğru anlayabilmek için konu ile ilgili sağlam bir bilgiye sahip olmamız gerekmektedir. Konu hakkında yeterince bilgiye sahip olmamamız eksik ya da yanlış algılara yol açacaktır(Aslan,2008: 86).

Fotoğraf kullanımının bazı kuralları olsa da, yararının olduğunu da kesinlikle biliyoruz. Öncelikle söylememiz gereken ise, fotoğrafın tarihi olaylara tanıklığıdır. Kişilerin ya da öğrenim gören öğrencilerin eğitiminde her hangi bir tarihi olayın fotoğraflarla desteklenmesi, o olayın yazarın yorumu olmadığı hissini verecek ve

onların da bu olaya tanıklık etmesini sağlayacaktır. Ayrıca öğrenciler, fotoğrafın çekildiği dönem hakkında görerek bir yaşantı sağlayarak dönemin özellikleri hakkında yorum yapma gücüne erişebileceklerdir. Soyut olan tarihi olayların somutlaşması da sağlanmış olacaktır. Tarih kitaplarına bir akıcılık katacak ve bu kitapların daha geniş kitlelerce okunmasını sağlayacaktır(Koloğlu,2000: 39)

3.8.3.1- Sınıfta Kullanılacak Fotoğrafların Düzenlenmesi:

Görsel öğretim materyalinin etkililiği bu materyallerde yer alan elemanların iyi bir düzenlemesiyle sağlanır. Düzenleme, bireyin kendine göre yaptığı bir iş olmakla birlikte fotoğrafta düzenlemeye ilişkin bazı ilkelerin de bilinmesinde yarar görülmektedir. İhsan Sungu'ya göre ders kitaplarında yer alan, görsel bir malzemenin kullanışlı olabilmesi için; bir konuyu özetlemesi, kişi ya da nesnelerin ana özelliklerinin belirgin olması gerekmektedir(Hali,2003: 28).

Her görüntüde belli başlı olarak tek bir konu sunulmalı, fotoğrafta yer alan elemanlar karmaşık ya da bir anda çok şeyi anlatan bir yapıda olmamalıdır. Önemsiz ya da ikinci derecede önemli elemanlara yer verilmeyerek, dikkat esas eleman üzerinde toplanmalıdır. İlgi merkezi görüntü alanının ortasına yakın bir yere getirilmeli, ancak tam ortaya getirilmemeli, resmin bir ölçüde asimetrik yapılmasıyla da daha dinamik ve daha ilginç bir düzenleme gerçekleştirilmelidir(Ergin, 1989: 337).

Sınıf içi etkinliklerde resimlere ve fotoğraflara yer veren öğretmenler çeşitli iletişim engellerinin azaldığını gözleyeceklerdir. Resimler ve fotoğraflar birbirlerini anlamakta güçlük çeken tarafların ortaklaşa kullandıkları ve gerçek dünyayı sınıfa getiren bir köprü olacaktır. Yaygınca bilinen "bir resim bin sözcüğe bedeldir" deyişi kimine çok abartmalı gelebilir ama bu deyişin en azından bir gerçek kırıntısı taşıyabileceği de düşünülmelidir. (Ergin, 1989:339)

3.8.4. Resim:

Tanım: Bir şeyin çizgi veya boya ile yapılan biçim ve bunu öğreten sanatın adıdır(San, 1979:2).

İnsanların en eski çağlardan beri kullandıkları bu anlatım aracı Türkler tarafından da kullanılmıştır. Orta Asya'nın bozkırlarında yaşayan Türk boylarının, ele aldığı konulardan dolayı "hayvan üslubu" olarak adlandırılan resimler yaptığı bilinmektedir. İslamlık benimsendikten sonra dinsel yasaklar nedeniyle, betimleyici resim daha az kullanılmış, onun yerine süsleyici resim sanatları gelişmiştir. Bu sebeple Türk resim sanatı denince daha çok batı etkisi altında gelişen ve betimleyici yanı da olan çağdaş resim sanatı anlaşılır(Hali,2003: 28).

Tarihe bir başlangıç noktası arayanlar, uzun araştırmalardan sonra İnsan yaşamında yazının bulunduğu günü tarihin başlangıç noktası saymışlardır. Ancak hangi biçim ve şekiller ilkyazı sayılıyor, ya da biçimler, insanlığın hangi döneminde karşımıza bugünkü anlamı ile yazı olarak çıkıyor? Bu soruların yanıtını aramak gerekiyor. Mağara duvarlarında ilk insanın anlatım aracı olarak önce basit şekillere rastlıyoruz, Yani ilk anlatım ve anlaşma aracının basit resimlerden oluştuğu savı, bizi çok büyük yanlışa götürür(Güneş,1983: 10).

Kafasındaki anlamları başkalarına iletme çabasındaki birey, çevresindeki uyarıcılardan da bir takım anlamlar çıkarmaktadır. Bireyin duyu organları evde, otobüste, sokakta, sinemada, tiyatroda, sınıfta, okulda; kısaca bulunduğu, yaşadığı ve yerleştiği her yerde çok çeşitli uyarıcıların etkisi altında kalmaktadır. Bireyi etkileme gücünde olan bu uyarıcıların bazıları ise, başkası ya da başkaları tarafından gerçekten o bireye belli bir amaçla yöneltilmiş uyaranlar bir başka deyişle "mesajlar" olmaktadır.

Mesaj, bir ya da birden fazla kişinin bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor davranışlarında değişiklik yaratmak amacıyla düzenlenen işaretler örüntüsüdür. Tanımdan da anlaşılacağı gibi masajın düzenlenmesinde bir kasıt bulunmaktadır. O halde kasıtlı olarak davranış değişikliğinin yaratılması çabalarının sürdürüldüğü eğitim sürecinde de mesaj düzenleme ayrı bir önem taşımaktadır(Hali,2003: 28).

Eğitim ortamında gerçek nesne ve olaylara daha çok yer verilemediği durumlarda sıklıkla kullanılmakta olan araçlar gerçekte, bir nesneyi, olayı ya da ilişkiyi temsil eden birer işaretler örüntüsüdür. Bu işaretler benzer ve sembolik olmak üzere iki guruptur. Benzer işaretler resim, küre, harita, şema vb. İçerirken sembolik işaretler sözcük ve sayı gibi elamanları içermektedir. Ne olduklarıyla değil, neyi temsil

ettikleriyle önem kazanan bu işaretler bilgilerin alınmasında ve iletilmesinde anlamlan olan birer kod olarak kullanılmaktadır. Örneğin, hem “araba” sözcüğü hem de bir araba resmi belli bir taşıt aracını belirtmek için kullanılan birer işarettir. “Araba” sözcüğü sembolik, araba resmi ise benzer bir işarettir(Ergin,1989: 333).

Resmin bilgiyi kavramakta, öğrenimi kolaylaştırmakta anlatım kadar, yazılı metin kadar önem taşıdığı gerçektir. Göz gibi bir duyu organının öğrenmedeki önemini kavramayan özel atılımcılar bile, reklama başvurduğunda yazılı ve sözlü anlatımdan çok resimsel bir anlatımı yeğlemektedir. Yazılı metin-resim bütünleşmesinin insan belleğindeki etkisi gün gibi ortadayken ülkemizde çizgisel anlatım, özellikle ders kitaplarındaki resimsel anlatım nasıl bir durum gösterir? Bu konu bugüne dek tartışılmamıştır. Gündeme gelmesinde de geç kalınmıştır(Güneş,1983: 10).

Sözel sembollerle öğrenme ile yaparak yaşayarak öğrenme, öğrenme yöntem ve tekniklerinin somuttan soyuta doğru giden dizilişinde, birbirinden uzak iki ucu temsil etmektedir. Öğrenme bu iki uç birbirine yaklaştığı ölçüde etkili olmaktadır. Araştırmalar anlamların kazandırılmasında ve değişiklik bilişsel düzeydeki öğrenmelerde resimlerin ya da sözcüklerin yer aldığı araç gereçlere oranla daha etkili olduklarını ortaya koymaktadır. Yine araştırma sonuçları öğrendiklerimizin % 80'den fazlasının görme duyusuyla edinilen yaşantılarla sağlandığını göstermektedir. Görme duyusuna seslenen çeşitli materyaller arasında yer alan resimlerin eğitimde kullanılması gereği eğitim teknolojisi alanı uzmanlarınca çeşitli kaynaklarda vurgulana gelmektedir. Ancak, unutulmamalıdır ki resimler kendi içlerinde bir dil olmakla birlikte önemli olan dışa verdikleri anlamlardır.

Resmin ders kitaplarına girişi çok ötelere, eğitimci Comenius'e dek varır. Resim, günümüze dek sürekli bir mesleki metnin yardımcı unsuru olarak görülür. Tabi bu görünüm ülkemizdeki görünümdür. Cumhuriyet Türkiye'sinde bu konu tartışılmadığı içindir ki sağlıklı bir yaklaşım da sağlanamamıştır. Doğrunun saptanmasına gidilmemiştir. Oysa İsmail Hakkı Baltacıoğlu, daha Cumhuriyetin ilk yıllarında konuyu gündeme getirmiş, tartışma ortamı açmıştır. Gelin görün ki Baltacıoğlu’nun eğitim görüşlerini beğenmeyen ünlü eğitimcilerimiz, ders kitaplarındaki resimler konusunu irdelemek bir yana hiç değinmemişlerdir bugüne dek. Baltacıoğlu 1927 yılının 2 Mayıs'ında Son Saatte yayınladığı “Resim ve Metin” adlı makalesinde bu konuda

şunları söylemektedir: “Nitekim herhangi kitabın metinsiz olarak tasavvuru kabil değilse de, aynı kitabın resimsiz olarak tasavvuru kabildir. Demek ki resim bir gerekliliktir. Filvaki resim fikri bize yalnız gereklilik fikriyle değil, “süs, ziynet, güzellik, vb.” gibi intifai olmayan, ihtiyari fikriyle beraberdir. O halde resim telakkimizde maddi, zaruri hiçbir unsur yoktur. Hâlbuki bu anlayış tamamıyla haksızdır, enfüsidir. Hakikatle tam bir münasebeti yoktur. Metin ve resim fikirleri birbirinin mafevki veya madunu değil, ancak birbirinin mütemmimidir, Daha doğrusu ayrı cinsten mevcutlardır. Metnin ifade ettiği hakikatler ancak mücerret ve akli neviden olan hakikatlerdir.” Bu itibar ile ne resmin metin yerine, ne de metnin resim yerine geçmesi mümkün değildir(Hali,2003: 29).

Yazılı metin ne denli ayrıntılı olursa olsun kimi konu ve olaylar yalnız çocuk için değil büyükler için bile soyut kalabilir. Resim konuyu ve olayı somutlaştırmada vazgeçilmez öğedir demeye getirirken söz konusu makalesinin bir yerinde de gibi elemanları içermektedir(Güneş,1983: 10).

Resimlerden yararlanma belli bazı teknikleri gerektirmektedir. Bazı resimler öğretme amaçlarıyla tam uyum gösterebilir. Bu durumda yapılacak tek iş kullanmadan önce resmin bir kartona yapıştırılması olabilir. Bir resim bulunduğu kitap ya da dergiden kesilemediği ve fotokopi çektirme olanağı bulunmadığı durumlarda ya da yararlanmak istenen resim basit bazı çizgileriyle alınmak istendiğinde, kopya etme yolu seçilir. O zaman, önce yan saydam bir kâğıda resim ana çizgileri çekilip, daha sonra bu yan saydam kâğıdın altına karbon kâğıdı konularak aynı çizgiler üzerinden tekrar gidilerek, resim istenilen yüzey üzerine aktarılabilir(Ergin,1989: 333).

Resimler kullanılış maksadına göre çeşitli büyüklükte hazırlanabilir ve çeşitli kaynaklardan sağlanabilir. Kartpostal veya kendimizin yaptığı resimler, görme araçlarının en ucuzlarındandır. Elde edilmeleri kolaydır. Kartların, dergilerden kesilen resimlerin veya başka kaynaklardan sağlanan resimlerin, eğitimde sağladığı faydalar büyüktür. Elde edilen bu resimler grup çalışmalarında elden ele geçirilme pratikliği sebebiyle herkesin incelemesine imkân sağlarlar. Öğrencilerin yaptıkları resimler, onların öğrenme işlemlerine daha etkin olarak katılma1anm sağladığı gibi, öğretmenlerin de onların düşünüş tarzı ve tavırları hakkında bilgi edinmelerine imkân verir(Hali,2003: 46).

Resimlerin, bir tek etki yerine, değişik şekillerin yarattığı etki sayesinde grup üyelerinin kendi yargılarım kullanmalarına imkân verme özelliği oldukça önemlidir. Filmlerde ise bu özellik yoktur. Filmler genellikle tek tip etki yarattıkları için, filmden sonra konu ile ilgili olmak üzere değişik resimler gösterilirse, bireylerin kişisel yargılarım kullanmalarına imkân verilmiş olur(Perkgöz ve Hancılar,1970: 66-67).

Faaliyete katılanların tümünün teker teker incelemelerine uygun zaman yoksa resimler epidiyaskopla gösterilerek aynı anda görmeleri sağlanabilir. Ancak hangi resimlerin göstermeye değecek ve istenilen faydayı sağlayacak nitelikte olduğunu tayin meselesi bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Kullanılacak resimlerin çekici olduğu kadar amaca hizmet etmesi esastır(Hali,2003: 46).

3.8.5. Öğretimin Görsel Araç Gereçle Desteklenmesinin Önemi:



Resim: 4. Çalışma yaprağı(Safran,2012: 96)

Çağdaş eğitim ortamlarının, eğitim ve öğretimin yapıldığı mekânlarda bulunması yeterli değildir. Önemli olan, çağdaş eğitim ortamlarını etkili ve verimli bir şekilde kullanmak olmalıdır(Coşkun,1997: 72).

Ayrıca, öğretim araç gereçlerinin etkili olabilmesi için, materyallerin konu alanına, öğrencilerin özelliklerine ve kazandırılmak istenen davranışa uygun olarak seçilmesi ve öğretmenler tarafından iyi kullanılması önem taşımaktadır(Fidan ve Erden,1993: 187).

Eğitim ve öğretime, öncelikle somut örnekler göz önüne getirilerek başlanmalı ve giderek soyut konular ele alınmalıdır. Ayrıca soyut bilgilerde mümkün olduğu ölçüde somutlaştırılarak verilmelidir. Bunun için verilen bilgiyle alakalı eşyanın ya da maddenin kendisi, eğer bunlara ulaşılamıyorsa öğretim araç - gereçleri kullanılarak video, resim, benzetim(simülasyon) gibi bilgiyi somutlaştırıcı yollara başvurulmalıdır(Ulusoy ve Gülüm,2009: 87).

Bunun yanında etkili bir öğrenmenin sağlanabilmesi için, öğrencinin bütün duyu organlarına hitap edecek öğretimin yapılması gerekir. Öğretimde sadece sözlü ve yazılı sembollerle yapılan iletişim sık sık kesilmelere, yanlış yorumlamalara, ilginin çabuk kaybolmasına ve hayal kurmaya sebep olmaktadır(Alkan, 1997:125). Ayrıca araştırmalar göstermektedir ki, öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı ne kadar fazlaysa, öğrenme o kadar iyi, unutma o kadar az olur.

Öğrenciler teknolojinin gelişmesiyle birlikte okula birçok görsel imgeyle karşılaşmış olarak başlarlar. Tarihsel sanatlara oranla, bilgisayardaki animasyonlarla ya da çizgi filmlerle daha alâkalı olsalar da zihinlerinde, tarihsel kanıtlara ilişkin görsel ipuçları vardır. Çok erken yaşlardan itibaren, çocuklar görerek ve duyarak kişiler, yaşadıkları sosyal olaylar ve geçmişteki deneyimler hakkında çıkarımlarda bulunurlar(MEB,2004).

Öğrendiklerimizin;
%83' ünü görme
%11’ ini işitme
%3,5’ ini koklama
%1,5’ ini dokunma
%1’ ini tatma duyularımızla edindiğimiz yaşantılar yoluyla öğreniriz(Çilenti,2001: 80-81).

Ayrıca insanlar;

Okuduklarının %10’unun,
İşittiklerinin %20’sini,
Gördüklerinin %30’unu,

Hem görüp hem işittiklerinin %50'sini,
Söylediklerinin %70'ini,

Yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadır(Ergin,1998; Ulusoy ve Gülüm,2009: 87). Bu istatistiklerden de anlaşılacağı üzere eğitimde görsel araç ve gereç kullanımı çok önemlidir.

Yukarda yararlarını saydığımız görsel belgelerin bazı özelliklere sahip olması gerekir. Özellikle ders kitaplarında yer alan görsel öğeler bir takım özelliklere sahip olmalıdır. Bu özellikler aşağıda verilmiştir(Şimşek,1997: 69):

1- Küçük sınıflara yönelik ders kitaplarında görsel öğeler, sözel öğelerden daha fazla yer almalıdır. Bu öğrencinin kitaba karşı ilgisini artırır ve öğrenmeyi kolaylaşır.

2- Ders kitabındaki metinler özenle seçilmeli, özenle görselleştirilmeli ve estetik değerler içermelidir. Bu durum, çocuğun estetik duyarlılığının ve sanat anlayışının gelişmesini sağlar.

3- Görsel öğelerde kullanılan renkler açık, net renkli, estetik, seviyeye uygun,konu ile bağlantılı ve anlaşılır olmalıdır. Doğru renkler dikkatin çekilmesini kolaylaştırır.

3.8.6. Fotoğraf ve Resimlerin Eğitim Yönünden Yararları:

Öğretim araç gereçleri, günümüzde bilgisayar ve bilgisayarla ilişkili teknolojilere kadar basitten karmaşığa çeşitlilik gösterir. Araç gereç oluşturabilmek için araçlar gereklidir. Bu araçlar okul içinde ve dışında olabilir. Radyo, televizyon gibi medya araçları öğretim amacıyla kullanılabilir. Yazı tahtası bir araçtır, üzerinde tebeşirle veya tahta kalemiyle bir işlem, bir resim, grafik, yazı vb. oluşturulduğu zaman bir ders araç-gereci haline gelir. Asetat kâğıdı bir araçtır, bu asetat kâğıt üzerine hedefleri ve kazanımları gerçekleştirmek üzere bir işlem yapılması (bilgi yazılması, resim çizilmesi, problem çözülmesi vb.) ile tepegözde kullanılabilecek bir materyal ortay çıkar(Yanpar,2006: 10).

Öğretim araç gereçler derslerde kullanılma maksatlarından biride kuşkusuz dersi öğretmen merkezli olmaktan çıkararak öğrenciyi de mümkün olan en üst düzeyde derse dâhil etmek ve aktif katılım sağlayarak öğretim faaliyetindeki verimliliği arttırmaktır. Fakat araç gereç kullanımı öğrenciye göre karmaşık olan istenilenin aksine öğrenciyi öğrenme ortamında pasif kılabileceği gibi, öğretim ortamını da öğretmen merkezli hale getirebilir. Öğretim araçları, öğrencinin yaratıcılık, problem çözme ve analitik düşünme gibi özelliklerini geliştirmelidir(Ulusoy ve Gülüm,2009: 87).

Öğretmenler araç gereçler aracılığıyla ders versinler ya da vermesinler iletişim araçlarının kullanımı dünyanın hemen her yerinde hızla değişmekte ve bu gerçek de iletişim araçlarının ve görsel araç gereçlerin sınıf içi ortamlarda kullanılmalarını zorunlu kılmaktadır. Yine öğrencilerin medya imgeleriyle dolu bir dünyada yaşadıkları hâlde bu imgeleri sağlıklı bir şekilde yorumlayacak eğitimsel becerileri edinemediklerinden yakınılmaktadır(Arıkan,2009: 4).

Fotoğraf ve resimlerin eğitim yönünden yararlarını şu şekilde sıralamak mümkündür.

1- Sınıfa getirilemeyen ve erişilemeyen cisim, olgu ve olayların incelenmesine yardımcı olur.
2- Sözlü düz anlatım ve okuma yoluyla edinilecek yaşantıları zenginleştirir.
3- Önceden tanınmayan ve bilinmeyen kişi, olay ve olgular hakkında yanlış izlenimler edinilmesini ve yanlış kavramlar geliştirilmesini önler.
4- Yeni başlanacak bir konuya karşı ilgi uyandırıp, konunun üzerinde dikkat toplamayı sağlar(Çilenti,1984: 81).

Çiftçi (2002), “Sosyal Bilgiler 6. 7. ve 8. sınıf derslerinde araç gereç kullanımının öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi” adlı araştırmasında, ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf sosyal bilgiler derslerinde araç gereç kullanımının öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisini sınama üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucuna göre, materyal kullanımının sosyal bilgiler dersinde öğrenmeyi etkin kıldığını ve öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir(Ulusoy ve Gülüm,2009: 87).

Ders kitaplarında yer alan resim, fotoğraf ve resimleme gibi görsel belgeler, özelikle ilköğretim ders kitaplarının ilgi çekici olmasını ve zevkle okunmasını sağlar. Ders kitaplarında görsel öğelerin, bağlam oluşturma açısında yararları şunlardır (İşeri,2003: 71-73):

1- Görsel araç gereçler iletilmek istenen mesajın iletilmesinde etkilidir.
2- Resim, fotoğraf, şekil, şema, grafik ve harita okuyucunu dikkatini çeker ve bilginin kalıcılığını sağlar.
3- İyi görsel öğeler, etkili öğrenmeyi sağlamanın yanında kültür düzeyinin artmasını sağlar.
4- Görsel öğelere sahip ders kitapları ile öğretme yöntemi diğer yöntemlerden daha etkilidir.
5- Sözel metinle görsel metin uyumu ise öğrenme kolaylaşır.

Görsel araçların sınıf ortamında kullanılmasının yararları açıklanırken Fleming sınıflama sisteminden yararlanılmaktadır ki bu sisteme göre insanlar görsel araçları sistematik olarak hafızalarında koruyabilmektedir. Fleming sınıflamasının basamakları aşağıdaki gibidir(Arıkan,2009: 4):

Görme: Birey görsel araç hakkında bilgi verebilmelidir. Bu da görsel aracı fark etme, anımsama, diğer görsel araçlarla olan benzerlik ya da farklılıklarını görebilme, ya da diğer bilgi türleriyle ilişkilendirebilme alt süreçleriyle mümkündür.

Değerlendirme: İkinci adımda birey görsel aracı incelemektedir. Bu basamakta birey aracın parçalarını tümü ile birlikte karşılaştırmalı olarak incelemekte ve sonuçlar çıkarmaktadır. Bu çıkarımlar tanımlama, yargıya varma, değerlendirme gibi süreçleri içerebilmektedir.

Sentezleme: Bireyin görsel aracı tanımasındaki en son basamak sentezleme basamağıdır ki bu basamakta birey eski eğitim-öğretim deneyimleriyle yeni görsel araçlı öğrenmesine dayanan bilgi ve görüşlerini bir araya getirerek genellemekte ve uzun süreli belleğinde korumaya başlamaktadır.

3.8.7. Fotoğraf Ve Resimlerin Eğitim Yönünden Sınırlılıkları

Gösterilen fotoğraf ya da resimlerde yeni öğretilmek istenen cisimler, önceden bilinenlerle birlikte verilmez ve aralarında karşılaştırma imkânı sağlanmazsa, alıcılarda, yanlış büyüklük, şekil, renk, zaman ve uzaklık kavramları oluşabilir. Aslına sadık olarak yapılmamış resimlerle iyi çekilmemiş siyah-beyaz fotoğraflarda bu sakınca daha da önemlidir(Hali,2003: 46).

Resim ve fotoğrafların neleri ifade ettiğini anlamak, bu konuda eğitilmiş olmayı ve çok sayıda yaşantı geçirmiş olmayı gerektirir. Resim ya da fotoğrafı oluşturan öğeler, onlara bakan kimselerce daha önceden öğrenilmemişse, o resim ya da fotoğrafın o kimselerce anlaşılması imkânsızdır(Çilenti,1984: 82)

3.8.8. Sosyal bilgiler ve tarih dersi konuları işlenirken aşağıdaki araç gereçler kullanılmaya çalışılmalıdır:

3.8.8.1. Resimler:

Düz Resimler
Çizgi Resimler
Şimşek Kartlar
Figürler
Duvar Resimleri
Levhalar
Afişler
Grafikler
Profiller
Karikatürler ve Gazete Kupürleri

3.8.8.2. Projektörler(Yansıtıcılar)

Tepegöz (Asetat(saydam kâğıdı)
Slaytlar ve Slayt Projektörü
Film Şeridi Projektörü

Episkop Projektörü (Opak projektör, Epidiskop)

Video Projektörü

Data Show

3.8.8.3. Gerçek Eşyalar ve Modeller:

Küre,

Koleksiyonlar vb.

3.8.8.4. Kitaplar ve Haritalar:

Ders Kitapları

Haritalar

Atlaslar

3.8.8.5. Görsel ve İşitsel Gereçler:

Film Makinesi ve Hareketli Filmler

Televizyon ve Video

VCD ve DVD

Bilgisayar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996), (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2001), (Doğanay, 2002), (Köstüklü, 1999), (Meydan ve Akdağ, 2008), (Sönmez, 1999), (Yalın, 2000), (Yanpar, 2006), (Hali,2003), (Ulusoy ve Gülüm,2009) araç gereçler genel olarak yukarıdaki gruplara ayrılabilir.

Sonuç olarak fotoğraf ve resimlerin öğretimi kolaylaştırdığını ve öğretimde verimi arttırıp öğrencinin ders içi aktivitesini de önemli ölçüde etkilediğini söylemek mümkündür. Broady ve Legenza(1980) tarafından yapılan bir çalışmada resimlerin okuduğunu kavrama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuçta resimlerin önemli bir öğretim değişkeni olduğu ve verimi arttırdığı görülmüştür. Hali(2003) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise resimler ve fotoğraflar sadece okuduğunu anlamaya yönelik kullanılmamış, öğrencilerin Nichol'ün görsel materyallere yönelik yaklaşımları sayesinde bunları nasıl okumaları gerektiği anlatılmıştır. Bu doğrultuda resim ve fotoğraflar incelenmiş ve öğretimde daha etkin hale getirilmiştir. Bununla birlikte deney

ve kontrol grupları t- testi sonuçlarından da anlaşılacağı üzere resim ve fotoğraflar öğretimi etkili hale getirdiği gibi aynı zamanda öğrenmeyi kolaylaştırdığı anlaşılmıştır.

Demirel 'in(2003) eserinde duyu organlarına göre bilgilerin kalıcılık oranları verilmiştir. Buna göre bilgilerin kalıcılık oranların da en önemli yer gördüğünü öğrenmeye aittir. Bu oranların bazılarına göre öğrenciler gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem duyduklarının %50'sini, görüp, işittikleri ve söylediklerinin %80'ini, görüp, işitip dokunup, söylediklerinin %90'ını öğrenmektedirler. Bu çalışmada da deney grubu öğrencilerinin görerek, duyarak ve görsel materyallere dokunarak aktif bir öğrenme gerçekleştirilmeye çalışılmış ve istatistik verilerine göre başarılı olunmuştur. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin kontrol altına alınabileceği araştırma gruplarında çalışmanın yapılabilmesi durumunda ise elde ettiğimiz sonuçtan daha da yüksek bir verim alına bileceği ön görülmektedir.

Tüm bu çalışmalardan da anlaşılacağı üzere eğitim öğretimin her türlü öğretim araç gerecini desteklenmesinin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşebileceği sonucu çıkmaktadır. Bu şekilde bir öğrenmenin başarılı nesillerin yetiştirilmesinde katkısının da tartışılmaz olduğu muhakkaktır.

4.BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

4.1.Türkiyede Yapılan Araştırmalar

Tunç Şahin(2011) tarafından yapılan "Yerel Tarih Uygulamalarının Başarıya ve Öğrenci Ürünlerine Etkisi" adlı çalışma kısaca şu şekildedir. Araştırmanın amacı, ilköğretim sosyal bilgiler dersinde yerel tarih uygulamalarının öğrencilerin başarılarına ve öğrenci ürünlerine olan etkisini saptamaktır. Araştırma Türkiye'nin batı bölgesinde, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ilköğretim okulunda dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 34 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek grup ön test-son test modele dayalı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak için başarı izleme testi, açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu, yerel tarih uygulamaları için hazırlanan öğretim materyalleri, öğrencilerin hazırladıkları hikâyeler, şiirler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde, bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yerel tarih uygulamalarının öğrencilerin başarılarına etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yerel tarih uygulamalarını eğlenceli buldukları, uygulamalar sayesinde kendi bölgelerinin tarihini öğrenme fırsatı buldukları, konuyla ilgiyi bilgilerinin arttığı, öğrencilerde okuma, eskiyle yeni arasında ilişki kurma, becerilerin arttığı, yerel tarih uygulamalarının öğrenci ürünlerini de olumlu olarak etkilediği sonucuna varılmıştır.

Deveci ve Selanik Ay (2008) tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler Dersinde Yerel Toplum Çalışmaları ve Uygulama Örnekleri" başlıklı araştırmada 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde 'Güç, Yönetim ve Toplum' öğrenme alanı 'Bir Ülke, Bir Bayrak' ünitesindeki kazanımlara ulaşmak için yerel toplum çalışmalarına dayalı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Ünitede yerel toplum çalışmaları kapsamında internet araştırması, gözlem, alan gezisi, haber dosyası oluşturma, anekdot yazma, tarih sergisi düzenleme, kaynak kişi ile görüşme, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kutlaması gibi

etkinlikler gerçekleştirilmiş ve etkinlik planları ile kimi uygulama örnekleri sunulmuştur. Ayrıca ilgili etkinliklere ilişkin öğrenci anekdotları doğrudan alıntı biçiminde verilmiştir. Çalışmada Sosyal Bilgiler dersinin kendinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi için iyi bir planlama ile Sosyal Bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarına yer verilmesi gerektiği öneri olarak sunulmuştur.

Işık(2008) tarafından "İlköğretimde Tarih Konularının Yerel Tarih ile İlişkilendirilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı bu araştırmada yerel tarihin ve yerel tarih öğretiminin ne olduğu, faydası ve nasıl uygulanabileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın amacı, yerel tarih öğretiminin önemini belirlemek ve yerel tarih konularının tarih derslerinde işlenmesinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini tespit etmektir. Araştırmada ön test son test deney kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ili Pasinler ilçesi Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulama onucunda elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir Uygulama sonucuna bakarak yerel tarih öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı görülmüştür. Ayrıca araştırmacının yaptığı gözlemlerde uygulamanın yapıldığı sınıftaki öğrencilerin tarih konularına karşı tutumlarının olumlu şekilde geliştiği gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenci merkezli öğretimi temel alan ve daha çok duyu organına hitap eden yerel tarih öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubunun, geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine oranla daha başarılı olduğu görülmüştür.

Demircioğlu (2007) tarafından yapılan "Tarih Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi" adlı çalışmada özetle şu şekildedir. Filmlerin, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor niteliklerin öğrencilere kazandırılmasını kolaylaştıran materyallerin başında gelmektedir denilmiş. Özellikle tarih derslerinde filmler aracılığıyla geçmiş bugüne getirilebilir. Buna ilaveten, bu araçlar aracılığıyla dersler daha ilginç, basit ve anlaşılır bir biçimde öğretilebilmektedir. Teknolojik ve ekonomik açıdan gelişmiş ülkelerde eğitim ve öğretim etkinliklerinde filmlerin kullanılmasının geçen yüzyılın ilk çeyreğine dayandığı bilinmektedir. Özellikle II. Dünya Savaşı'nın ardından bu materyallerin, tarih derslerinde daha sık ve bilinçli bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Günümüzde ise filmler, gelişmiş ülkelerdeki tarih sınıflarının ayrılmaz bir parçası konumundadırlar. Ancak ülkemizdeki tarih öğretimi incelendiğinde, öğretmenlerimizin bir kısmının

derslerinde filmlerden yararlanmadıklarının görüldüğü belirtilmiştir. Derslerinde film kullanan tarih öğretmenlerinden bazılarının ise, bu materyalleri etkili bir biçimde kullanamadıkları anlaşılmaktadır. Bu çerçevede, tarih derslerinde filmlerin yeri, önemi ve etkili bir biçimde nasıl kullanılması gerektiğiyle ilgili olarak yapılacak bir araştırmanın, ülkemizdeki tarih öğretmenlerine faydalı olabileceği düşünülerek, bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, ilk aşamada tarih derslerinde filmlerin yeri, önemi ve etkili bir biçimde nasıl kullanılmaları gerektiğiyle ilgili literatür taranarak kuramsal bir temel oluşturulmuştur. Daha sonra, elde edilen verilerin ışığı altında ülkemizdeki tarih öğretmenleri için bir dizi öneri getirilmiştir.

Yönev (2008) tarafından gerçekleştirilen "Ortaöğretimde Okutulan Tarih Derslerindeki Gezi Gözlem ve İnceleme Etkinliklerinin Öğrenciler Açısından Kazanımları" isimli yüksek lisans tezinin amacı, ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin gezi gözlem ve inceleme etkinlikleri yoluyla edindiği Tarih kazanımlarını araştırmaktır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. 32 sorudan oluşan araştırma anketleri İstanbul ili Avrupa Yakası sınırları içindeki genel ve özel liselerde random (tesadüfî örneklem) yöntemiyle seçilmiş çeşitli okullardaki toplam 385 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda; Tarih derslerinde gezi- gözlem ve inceleme yönteminin kullanımının öğrenciler acısından birçok kazanımlarının olduğu görülmüştür. Araştırmanın en çarpıcı sonuçlarından biri öğrencilerin %91'inin tarih derslerinde gezi gözlem ve incelemeye gereksinim duyduğunu ifade etmesidir.

Demir ve Özsoy Eşki (2007)'in "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gözlem Gezisi Yöntemine Bakış Açılarının İncelenmesi" başlıklı çalışmasının amacı sınıf öğretmeni adaylarının gözlem gezisi yöntemine bakış açılarını incelemektir. Bu betimleyici çalışmanın evreni, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileridir. Çalışmanın evrenini oluşturan 294 öğrenciden 168 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak ilçe ve il merkezlerinde ve devlet ilköğretim okullarında görev yapmak istedikleri, %23' ünün üniversite öncesi hiç gözlem gezisine katılmadığı, %21' inin öğretmen olduğunda en çok düz anlatım uygulayacağı, %46' sının öğretmen olduğunda ev ödevi uygulamasını en az yapacağı, öğretmen adaylarının tamamına göre ülkemizde gözlem gezisinin yeterince uygulanmadığı ortaya çıkmıştır.

Deveci, Çengelci ve Selanik Ay (2007) tarafından yapılan, "Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Yerel Toplum Çalışmalarından Yararlanma Durumu" başlıklı çalışma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından konuya ilişkin bir anket hazırlanmıştır. Eskişehir ilinde bulunan 100 sınıf öğretmenine kapalı ve açık sorulardan oluşan anketlerin uygulanması sonucunda; sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarının amaçlarını orta düzeyde gerçekleştirdiği, yerel toplum çalışmaları ile ilgili etkinliklerden orta düzeyde yararlandıkları, yerel toplum çalışmalarını orta düzeyde değerlendirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler yerel toplum çalışmalarının Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının, öğretimin etkililiğini ve kalıcılığını artırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarından yeterince yararlanamama nedenleriyle ilgili olarak ailelerin bilgisizliği ve okul-aile işbirliğinin yetersizliği gibi nedenler belirterek, yerel toplum çalışmalarından Sosyal Bilgiler dersinde daha çok yararlanmaya ilişkin çeşitli öneriler sunmuşlardır.

Eraslan(2003) tarafından "Tarihe 1000 Canlı Tanık, Tarihte1000 Canlı Çocuk (Bir Sözlü Tarih Uygulamasından Çıkarsamalar)" yapılan çalışmada özetle şu bilgiler verilmiştir. Sözlü tarihin, geleneksel tarih yazımcılarının pek rağbet etmedikleri ya da önem vermedikleri bir yöntem olduğu belirtilmiş tanımı yapılmıştır. Geleneksel tarih, geçmişi bize kuru, formal yazılı dünya aracılığıyla verir oysa sözlü dünya gerçektir ve tarihi canlandırır. Bu araştırmanın amacı sözlü tarih yöntemi ile hazırlanmış "Tarihe 1000 Canlı Tanık Projesine" dâhil bir grup öznenin çocukluk ve eğitim yaşantılarını çeşitli referans noktalarında değerlendirmektir. Böylece Cumhuriyetin ilk yıllarında çocukluk dönemlerini yaşayan öznelerin dilinden dönemin sosyolojik kodları incelenmiştir. Bu araştırma genç sayılabilecek bir Cumhuriyete sahip olan ülkemizin, dönemsel özelliklerini tanıklarının dilinden kayıt altına alınması gerekliliğini de vurgulamak amaçlıdır. Çünkü bu kayıtlar geleceğe bırakılacak çok önemli tanıklıklardır. Anlatılardaki sosyolojik kodlar belirlenerek çözümlenmeye çalışılmıştır. Diğer bir ifade ile özneler Cumhuriyet Dönemi çocuklarıdır. Bu anlamda dönemin sosyo-ekonomik durumu, yaşam şartları ve toplumsal özellikler bu anlatılarda ulaştığımız bilgilerdendir. Yani Cumhuriyetin getirdiği yenilikler, yeni toplumsal biçime uyum ve toplumsal dönüşüm süreçleri resmi tarih dışındaki normal insanların (öznelerin) canlı anlatılarında saklıdır. Bu anlatılarda Türkiye'nin geçirdiği büyük toplumsal dönüşümün izleri

örnekleri ile görülmektedir. Toplumsal yaşamda oluşan yenilikler, yeni bir rejim ve yeni bir yaşam biçiminin özellikleri anlatılarda görülmektedir.

Karataş(2011) tarafından yapılan bir Bir Sözlü Tarih Metni Olarak"Pazvandoğlu Türküsü"adlı çalışması sözlü tarih çalışmaları için güzel bir örnek teşkil etmektedir. Bu çalışmada kısaca şunlara değinilmiştir. Genel anlamıyla Balkanlarda özel anlamıyla Bulgaristan'da Türklerin varlığı konusu ele alınmıştır. Osmanlı Devleti tarafından Rumeli'ye geçiş 1352'de gerçekleşmiş olup 1453 İstanbul'un fethiyle birlikte Anadolu ve Balkanlar kesintisiz bir şekilde birbirine bağlanmıştır. Bu süreçte Rumeli Beylerbeyliği tek iken zamanla fetihlerin artmasıyla beylerbeyliği sayıları da artmaya başlamıştır. Pazvandoğlu vakasının yaşandığı dönemde Vidin Rumeli Beylerbeyliğine bağlıdır. Vidin âyanı Pazvandoğlu Osman Paşa'nın çeşitli sebep ve bahanelerle Osmanlı Devletine başkaldırması ve takip eden süreçte vuku bulan olayları anlatan Pazvandoğlu Türküsü çalışmamızda sözlü tarih vesikası olarak ele alınmıştır. Bu vaka çeşitli yazılı tarih kaynaklarında da dönemin tarihçilerinin tespitleriyle kayda geçirilmiştir. Çalışmamız içinde sözlü tarih metini olarak incelenecek olan Pazvandoğlu Türküsü ile yazılı tarih metinleri içinde yer alan Pazvandoğlu hadisesinin gerçeklik bakımından birbiriyle ne kadar örtüştüğü sorusu cevaplanmaya çalışılacaktır. Türküler bağlamında sözlü ortam tarih yazıcılığı mahsullerinin günümüze ulaşma koşulları ve yine aynı bağlamda Pazvandoğlu türküsünün Vidin sözlü tarihi içindeki konumuna değinilmiştir.

Mazman(2007)'ın "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Gezi-Gözlem Metodunun Uygulanmasına İlişkin Bir Araştırma (Tokat Örneği)" isimli yüksek lisans tez çalışması Tokat ilindeki ilköğretim ikinci kademede görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemini kullanma durumları ve sıklıklarını betimlemek ve yöntemin kullanılmasında, varsa karşılaşılan problemleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Katılımcılara 30 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırmaya Tokat ili merkez okullarında ve merkeze bağlı köylerde, ayrıca ilçeler ve ilçelere bağlı köy ilköğretim okullarında görev yapan 154 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 11.0 paket programı ile kodlanmış ve analiz edilmiştir. Analizler sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yönteminin öğrencilerin derslerdeki başarılarını artıracağı yönünde yararlı bir yöntem olarak gördükleri ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun söz konusu yöntemi derslerinde kullandıkları ancak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun gezi-gözlem yönteminin uygulamasıyla

ilgili bilgilerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Açıkgöz(2006)'ün "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gezi-Gözlem ve İnceleme Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinin temel amacı gezi gözlem ve inceleme yönteminin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi başarısına etkisini araştırmaktır. Araştırma 2005-2006 öğretim yılında aynı öğretmenin iki ayrı sınıfında yer alan toplam 56 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda; Sosyal Bilgiler dersinde gezi- gözlem ve inceleme yönteminin kullanımının başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kızılçaoğlu(2003) "İlköğretim Okullarında Bir Kırsal Yerleşmeye Düzenlenecek Gözlem Gezisinde Gerçekleştirilecek Etkinlikler ile Bir Gezi Planı Önerisi" isimli çalışmasında programda yer alan hedefleri gözlem gezisi yöntemi ile öğrencilere kazandırmayı amaçlamıştır. Elde edilen veriler ışığında gezi sırasında öğrencinin etkin olması; öğrencilere gezi amaçlarını, araştırma problemlerini, yöntem ve tekniklerini geliştirme olanağı sağlanması; öğretmenin gezilerdeki rolünün rehberlik olması biçiminde öneriler getirilmiştir.

Gömleksiz ve Kan tarafından hazırlanan "Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)" adlı çalışma eleştirel düşünme becerisi konusunda aydınlatıcı temel bilgiler vermektedir. Tarama tipindeki bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkisine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırma ile Diyarbakır ilinde yeni programın uygulandığı beş pilot ilköğretim okulunda öğrenim gören 600 öğrencinin görüşü üçlü likert tipi bir ölçekle alınmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri hesaplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Öğrenciler eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programını etkili bulmuşlardır.

Koç(2007) tarafından "Eleştirel Düşünme ve Öğretimi" çalışmasında, eleştirel düşünme gözden geçirilerek tanımlar, eleştirel düşünmenin özellikleri ve eleştirel

düşünme öğretiminde benimsenen yaklaşımlar temelinde eleştirel düşünme öğretiminin gerekliliği tartışılmaktadır. Bu çerçevede eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin rolü, uygun okul ve sınıf çevrelerinin oluşturulmasının önemi, eleştirel düşünme öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve stratejiler değerlendirilmiştir.

Koçak tarafından (2005) yapılan "Sözlü Kültür Ortamından Elektronik Kültür Ortamında Menkıbeler: Mehmet Emin Tokadi Örneği" çalışmada bir anlatı türü olan menkıbe, öncelikle sözlü kültür ürünü olarak ele alınmıştır. Teknolojik gelişmeler sonucu bu anlatı türü, yeni kültür ortamlarında da karşımıza çıktığı vurgulanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada menkıbe türü, 18. yüzyıl velilerinden Mehmed Emin Tokadi'nin sözlü, yazılı ve elektronik kültür ortamına yansıyan menkıbeleri esas alınarak incelenmiştir.

Çalışkan tarafından (2009) "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi" yapılan bu çalışmada günümüzde bireylerden, kendi bilgilerini kendilerinin kazanmaları ve üst düzey düşünme becerilerini edinmiş olmaları beklenmektedir. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı bu becerilerin kazandırılmasında oldukça etkili olduğu belirtilmiştir. Araştırmada, ADÖ yaklaşımının ilköğretim yedinci sınıflar Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Elmadağ ilçesi Lalahan ve Yaşar Doğu İlköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplu deneysel tasarım kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Uygulama sonunda, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla geliştiği görülmüştür. Bu sonuç; ADÖ yaklaşımın, eleştirel düşünmeyi geleneksel öğretim yöntemlerinden daha fazla geliştirdiğini göstermektedir.

Gökkaya ve Yeşilbursa(2009) tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Yerlerin Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi" adlı çalışmada tarihi yerlerin gezilmesinin başarıya etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmada, ilköğretim 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde "Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu" ünitesinin geleneksel yöntemle (anlatım yöntemi) işlenişiyle, Tarihî yerleri kullanarak yapılan öğretime göre işlenişi

arasında, öğrencilerin akademik başarılarını etkileme ve bilgilerin kalıcılığını sağlama bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını saptanmaya çalışılmıştır. Ön test-son test-kalıcılık testi karşılaştırmalı deneysel yöntemin uygulandığı araştırma, 2004–2005 eğitim – öğretim yılı bahar döneminde Bursa ili, İnegöl ilçesinde yürütülmüştür. Tarihî yerlerle öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile "Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu" ünitesi çerçevesinde Söğüt Ertuğrulgazi Türbesi, Bilecik Şeyh Edebâli Türbesi ve Bursa'daki cami, türbe, medrese, bedesten gibi Tarihî yerlere alan gezisi düzenlenmiştir. Kontrol grubunda ise aynı konu sınıf ortamında geleneksel öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Genel olarak araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama açısından, daha çok duyu organına hitap eden, öğrenci merkezli öğretimi temel alan tarihî yerlerle öğretim yönteminin, geleneksel öğretim yöntemine oranla daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.

Aybek(2006) tarafından yapılan Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi adlı çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilecek eleştirel düşünme programının etkisi araştırılmıştır. Araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Çalışmada gruplar iki deney ve bir kontrol grubu desenine göre oluşturulmuştur. Araştırmacı deney gruplarının derslerine girmiştir.

Araştırma, 2004-2005 öğretim yılı Bahar döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney-1 grubunda 22, Deney-2 grubunda 27, Kontrol grubunda ise 27 öğrenci olmak üzere, toplam 76 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Gruplar; California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ön test sonuçları ile Kişisel Bilgi Formu sonuçları dikkate alınarak eşitlenmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, SPSS 10.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları betimsel olarak verildikten sonra, tek yönlü varyans analizleri (Anova) ve kovaryans analizleri (Ancova) yapılmıştır.

Kaya(1997) "Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü" ile ilgili yaptığı araştırmada, İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünü ve eleştirel düşünme gücünü etkileyen etmenleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Üniversitesi'nin Fen, Sağlık, Sosyal ve Mühendislik Bilimlerinin dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan tabakalı rastlantısal örneklem yoluyla seçilen 244 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü puan ortalamasının orta düzeyde yoğunlaştığı ve öğrencilerin eleştirel düşünme gücü ile yakın ilişkisi olan bireysel özellikleri ve sorunların çözümünde kullandıkları yaklaşımlar incelendiğinde öğrencilerin kendilerini yeterince tanımadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bireysel özelikleri ve sorunların çözümünde kullandıkları yaklaşımlara göre eleştirel düşünme gücü incelendiğinde risk alan ve kendini araştırıcı olarak tanımlayanların eleştirel düşünme gücü arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuş, insancıl, adil olma, düşünmeye değer verme, sorumluluk üstlenme, kendine güvenme, sorun hakkında bilgi edinme, deneyimi ve farklı seçenekleri dikkate alma vb. özeliklerde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Araştırma sonucunda Kaya, İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünün orta düzeyde olduğunun saptandığını belirterek gerek politikaları, gerek yükseköğretim kurumları, öğretim elemanları ve öğrenciler açısından konunun gereken önemle ele alınması, ilgili girişimlerin, çalışmaların başlatılmasının bir zorunluluk olduğu üzerinde durmuştur.

Uysal(1998), "Sosyal Bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirici düşünme gücünün gelişmesindeki rolü" konulu çalışmasında, öğrencilerin eleştirici gücünün geliştirilmesinde öğretim yöntemlerinin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, deneysel nitelikte yapılan bir araştırma olup, deney grubunu oluşturan İnönü Üniversitesi Tarih Eğitimi Bölümü II. sınıf öğrencilerine tartışma yöntemleriyle 1997-1998 bahar yarıyılında Türk Kültürü ve Medeniyeti dersi verilmiştir. Araştırma sonucunda, elde edilen bulgular, tartışma yönteminin eğitim-öğretimde etkin olarak kullanılmasının öğrencilerin olaylara, olgulara, eleştirel bakabilmesinde oldukça etkili olduğunu göstermiştir.

Öner(1999), İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde, kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisini araştıran deneysel bir çalışma yapmıştır. Ön test-son test gruplu çalışmada, örneklemi ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, kubaşık öğrenmenin uygulandığı

deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında başarı testi açısından deney grubu lehine anlamlı farklar bulunurken, eleştirel düşünme tutum puanları açısından anlamlı farklar bulunamamıştır.

Kürüm(2002), Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeyleri ve eleştirel düşünme gücünü etkileyen etmenlerin belirlenmesine yönelik tarama modelinde bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin öğretmenlik eğitimi programlarının, 2000-2001 öğretim yılının, birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 1047 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak "Watson-Glasser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği" ve Kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur:

1. Öğretmen adayları gerek bir bütün olarak gerekse eleştirel düşünmeyi oluşturan beceriler yönünden orta düzeyde eleştirel düşünme gücüne sahiptirler.

2. Cinsiyet, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde belirleyici bir etmen değildir.

3. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü yaşlarına göre farklılık göstermektedir. Yaşı küçük olan öğretmen adaylarının gerek bir bütün olarak eleştirel düşünme gücü, gerekse onun göstergelerinden olan tümdengelim ve yorumlama gücü düzeyleri yaşı büyük olan öğretmen adaylarından daha yüksektir.

4. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, bitirdikleri ortaöğretim kurumuna göre farklılık göstermektedir. Anadolu lisesini bitirmiş olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri diğer lise türlerini bitirmiş olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha yüksektir.

5. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, üniversiteye giriş puan düzeyine göre değişmektedir. Üniversiteye giriş puan düzeyi yüksek olan adayların eleştirel düşünme gücü, üniversiteye giriş puanı düşük olan adaylarınkinden daha yüksektir.

6. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, üniversiteye giriş puan türüne göre değişmektedir. Elde edilen bulgulara göre sözel puan türü ile üniversiteye yerleştirilen öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü diğer puan türlerine göre yerleştirilen öğretmen adaylarınınkinden düşük, sayısal puan türü ile üniversiteye yerleştirilen öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü ise diğer puan türlerine göre (eşit, sözel ve yabancı dil) yerleştirilen öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur.

7. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, öğrenim gördükleri programa göre değişmektedir. Öğrenim görülen programlara göre Almanca Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü diğer programlarda okuyan öğretmen adaylarından düşüktür. Bunun yanı sıra en yüksek eleştirel düşünme gücü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarına aittir.

Tokyürek(2001), "öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilediğini" ortaya çıkarmak amacıyla tarama modelinde bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, Sakarya İli merkezinde bulunan toplam dört ilköğretim okulundaki 100 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin % 44'i sınıfta eleştirel düşünme ortamı yaratmada öğretim programının engelleyici bir faktör olduğunu belirtmiştir.

2. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıfta adil, hoşgörü ve özgürlükçü bir yaklaşım sergiledikleri saptanmıştır.

3. Öğretmenlerin % 72'si eleştirel düşünmenin çocuklara öğretilmesinin bilim ve teknolojiyi geliştireceğini, belirtmiştir.

4. Öğretmenler anlayış olarak eleştirel düşünmeye sıcak baksalar ve bunun eğitime ve bilimsel düşünmeye olumlu katkı yapacağına inansalar da, bu anlayışı öğrencilere kazandırmada resmi prosedürlerden kaynaklanan güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Bayram(1998), "İlköğretim ikinci kademe vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin hedefleri konusundaki öğrenci, öğretmen ve velilerin beklentileri" adlı çalışmasında bu dersin her bir hedefinin öğrencilerin, öğretmenlerin (kıdeme, hizmet içi eğitim durumu ve mezun oldukları eğitim kurumuna göre değişip değişmediği) ve velilerin (cinsiyet ve öğrenim düzeyine göre değişip değişmediği) beklentilerine uygun olup olmadığını araştırmış ve araştırma sonucunda bu hedeflerin genellikle bu üç hedef kitlenin beklentilere uygunluğu konusunda farklılaştığını saptamıştır. Araştırmacı bu araştırma sonucunda, okullarda okutulacak olan derslerin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin beklentilerine uygun olarak hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Safran(1996) tarafından Ankara'da yapılan araştırma, öğrenci ve öğretmenlerin tarih ders kitaplarını, basım kalitesi ve içerik açısından yeterli bulmadıklarını, ders kitaplarından duydukları rahatsızlığı ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonucu olarak öğretmen ve öğrencilerden alınan cevaplara göre tarih dersinin sorunları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularında tarih müfredatında yapılan küçük değişikliklerde dahi tamamen değiştirilen ders kitapları öğretmenler tarafından sorun olarak kabul edilmiştir(Safran, 1996: 16-17).

Tarih ders kitaplarıyla ilgili yapılan bir araştırmada Aydın(1997), Türkiye'deki tarih ders kitaplarının çoğunda fotoğraf, resim ve haritaların renk, çizim ve içerik açısından öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmadığı ve eğitsel amaca hizmet etmediği belirlenmiştir.

Dönmez(1998) yaptığı "Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirmesi ve Ders Kitapları" çalışmada, Türkiye'de halen uygulanmakta olan 1998 sosyal bilgiler müfredatının amaçları ile Amerika Birleşik Devletleri New Hampshine Eyaleti sosyal bilgiler müfredatının amaçlarını karşılaştırmış, sosyal bilgiler dersinin müfredatı ve ders kitapları hakkında genel bir değerlendirmeye yer vermiştir (Dönmez, 2003: 85-95).

Köroğlu(2006) ise, "İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretimi ile İlgili Sorunlar" başlıklı yüksek lisans çalışmasının sonucunda eski öğretim programının konularının geniş kapsamlı olduğu, bu durumunda öğrencileri ezberciliğe yönelttiği; yeni programda konuların hafifletilip, öğrencileri, öğretim etkinlikleri ile aktif hale getirildiği sonucuna ulaşılmıştır(Köroğlu, 2006: 135).

Semenderoğlu ve Gülersoy(2005) tarafından yapılan "Eski ve Yeni (4-5. sınıflar) Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Değerlendirilmesi" adlı çalışma sonucunda yeni öğretim programının nitelik ve ideolojik açıdan öğretmene fazla bağlı olduğu, programın ülkemizin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısına uygun olmadığı, yapılacak düzenlemelerle programın daha verimli hale getirile bileceği sonucuna varılmıştır(Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005: 151).

Aslan(2005), tarafından yapılan "Türkiye'de Tarih Eğitiminin Sorunları" adlı çalışmada, ders kitapları ile ilgili olarak; İçeriklerinde çağdaş Türkiye ve Dünya tarihlerine yer verilmediği, Anadolu'nun Roma ve Bizans tarihlerin yok sayıldığı, ders kitaplarının da görsel olarak çok zayıf olduğu sonuçlarına varılmıştır(Aslan, 2005: 106-114).

Yağcı(2008), tarafından yapılan Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi adlı araştırmada, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıklarını ve bu konuda karşılaştıkları sorunların neler olduğunu saptamak amacıyla, tarama modelinde tasarlanmıştır.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler uyguladıklarını ve karşılaştıkları sorunların neler olduğunu ortaya çıkarmak için, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen görüşleri beşli likert tipli anket ile toplanmıştır, anketle toplanan verileri desteklemek, öğretmenlerin verdiği bilgileri doğrulamak amacıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında veri kaybını önlemek amacıyla, öğretmenlerden izin alarak konuşmalar ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Anket ve görüşme öğretmenlerle birebir görüşülerek araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Araştırma verileri doğrultusunda uygulamaya yönelik olarak geliştirilen öneriler şunlardır: Öğretmenler tarafından sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri etkinlikleriyle ilgili karşılaşılan sorunlar program geliştirme uzmanlarınca göz önünde bulundurulmalıdır. Eleştirel düşünme becerileri etkinliklerini kazandırmada öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Dolayısıyla bu eğitimi verecek öğretmenlerin eleştirel

düşünme becerilerini kazanabilmeleri ve eleştirel düşünme eğitimi verebilmeleri için, kendi uzmanlık alanlarında düşünme becerilerini temel alan öğretim etkinliklerine yönelik hizmet içi kurslar düzenlenmelidir. Öğretmenler için programda yer alan becerilerin kazandırılmasına yönelik sınıf yönetiminin sağlanmasına ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik eğitim seminerleri verilmelidir. Eleştirel düşünme becerilerinin öğrenciye kazandırılabilmesi için sınıfın fiziksel koşulları ideal duruma getirilmelidir şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Akar C,(2007) , ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemek ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansın öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, okul başarısı, sosyo-ekonomik düzey, akademik benlik algısı ile yeni(2004) ve eski programı uygulama durumlarının ne düzeyde açıkladığını test ettiği araştırmasını 2005-2006 öğretim yılı nisan ve mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Toplam 12 okul ve bu okullarda öğrenim gören 629 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenciler 71 sorudan oluşan CEDTDX'ten ortalama 29 puan alabilmişlerdir. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin "yetersiz" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve yeni-eski programı uygulama değişkenleri eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansa önemli bir katkı getirmemiştir. Beklentilerin aksine yenilenen 2004 programı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir katkı sağlayamamıştır.

Akar Ü.(2007)' ın çalışmasında, sınıf öğretmenleri adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile bu iki beceri alanı arasındaki ilişkinin belirlenmesi olarak hedeflenmiştir. Araştırma Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 224 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi üzerinde gerçekleşmiştir. Araştırmada bilimsel süreç becerilerini ölçmek için TIPS II; eleştirel düşünme için ise CEDTDX kullanıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Araştırmada bilimsel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerileri arasında zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilimsel süreç ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerinde bazı değişkenlerin farklılığa yol açtığı görülmüştür.

Baykara(2006), sosyal bilgiler dersini düşünme becerileri açısında değerlendirmiştir. Araştırmanın evreni Antalya ili Alanya ilçe merkezinde ve merkeze bağlı kasabalarda bulunan ilköğretim okullarında 2005-2006 öğretim yılında öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileridir. Öğrencilere 36 maddelik likert tipi bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal bilgiler dersinde düşünme becerileri ile ilgili etkinliklerin çoğuna yer verildiği görülmüştür. Sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerine yer verilmesinde cinsiyet ve anne-baba mesleğinin önemli değişkenler olmadığı tespit edilmiştir. Ancak okulun bulunduğu yerleşim yeri ve anne-baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılıklara rastlanılmıştır.

Demir(2006), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada veriler eleştirel düşünme ölçeği ve gözlem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; "1998 Sosyal bilgiler Programı" uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme becerileri alanının dördünde(analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye, ikisinde de (yorumlama ve açıklama) orta düzey beceriye sahip oldukları anlaşılmıştır. "2005 Sosyal bilgiler Programı" uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme becerileri alanının dördünde(analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye sahip oldukları görülmüştür. "2005 Sosyal bilgiler Programı" uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin "Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği" ni oluşturan dört boyutta görüşlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin öğretmenlerini genel olarak yüksek sıklıkta demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Demir(2006), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada veriler eleştirel düşünme ölçeği ve gözlem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; "1998 Sosyal bilgiler Programı" uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme becerileri alanının dördünde(analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye, ikisinde de (yorumlama ve açıklama) orta düzey beceriye sahip oldukları anlaşılmıştır. "2005 Sosyal bilgiler Programı" uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme becerileri alanının dördünde(analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz

düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye sahip oldukları görülmüştür. “2005 Sosyal bilgiler Programı” uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin “Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği”ni oluşturan dört boyutta görüşlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin öğretmenlerini genel olarak yüksek sıklıkta demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bulgular, özellikle içerikteki ezbere dayalı bilgilerin kaldırılmasını programın olumlu yönü olarak belirtmişlerdir. Ancak bazı etkinlikle öğrencilere uygun bulunmamış ve değerlendirme formlarının çokluğundan zaman yetersizliği yaşandığı elde edilen bulgular arasındadır.

Ersoy(2007); araştırmanın amacı, öğretmenleri sosyal bilgiler dersinde etkili vatandaşlık eğitimi için gerçekleştirdikleri uygulamaları ve vatandaşlık eğitimi konusundaki eğitim gereksinimlerini belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kapsamında yöntem çeşitlemesinden yararlanılmış, yöntemler arası çeşitleme türünden olan ardışık desenlerden ardışık keşfedici desen kullanılmıştır. Bu desene göre önce nitel veriler daha sonra nicel veriler toplanmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenler sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık eğitiminde önemli bir rolü olduğunu, öğrencilerin vatandaşlıkla ilgili kazanımlarını en çok gözlem, yazılı yoklama sınavları, testler ve ürün dosyası ile değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Ailenin sosyo-ekonomik durumunun etkisinin ve toplumdaki yanlış inanışların Sosyal bilgiler dersini olumsuz etkilediğini var olan sorunlar arasındadır.

Gülfidangil(2007) ; araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde sorun çözme yöntemi ile öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını ve derse karşı tutumlarını ne ölçüde etkilediğini inceleyerek elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin sorun çözme yöntemi ile öğrenmelerini geliştirici öneriler sunmaktır. Araştırmada öğrenme materyalleri, başarı testleri ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde sorun çözme yöntemi ile öğrenmeye karşı tutumlarının olumlu yönde geliştiği görülmektedir.

Uygun(2011) tarafından yapılan “ Türkiye’ de Sözlü Tarih Araştırmaları ve Öğretmen Eğitiminde Sözlü Tarih Yönteminin Kullanımı” adlı bu araştırma, Türkiye’de sözlü tarih araştırma alanları içinde öğretmen eğitiminde sözlü tarih yönteminin kullanımını betimlemeyi amaçlamıştır. Tarih yazımı için geçmiş hakkında tanıklıklar

gerekmektedir. Bu tanıklıklar, yazılı ve yazılı olmayan belgelerdir. Tarih, esas olarak yazılı belgelere dayanmakla birlikte sözlü tanıklara ve diğer kaynaklara göre de yazılabilen bir bilimdir. Yazılı olmayan belgeler arasında sözlü tanıklıkların önemli bir yeri vardır. Sözlü tanık, yaşayan belleklerin tanıklığıdır. Sözlü tanıkların ağzından yazılabilen tarihe sözlü tarih denir. Sözlü tarih, tarihin yeni bir biçimi olarak algılanmakla birlikte yeni bir araştırma ve öğrenme yöntemidir. Türkiye'de sözlü tarih yönteminin kullanımı Batı ülkeleri ile karşılaştırıldığında çok eski ve yaygın olmadığı görülmekte ve yöntemin özgünlüğü üzerinde durulmamaktadır. Sözlü tarih, yakın geçmişin tarihini araştıran ve araştırırken öğreten yeni bir yöntemdir. Eğitim araştırmalarında yakın geçmişin tarihi, en iyi öğretmenlerin ağzından yazılıp öğrenilebilir. Çünkü öğretmen tanıklar, eğitim-öğretimin bizzat uygulayıcılarıdır. Onların geçmişe dönük deneyimlerinden çıkarılabilecek önemli dersler vardır. Bu betimsel araştırmada Türkiye'de farklı alanlara yönelik sözlü tarih araştırmaları analiz edilerek öğretmen anlatıları üzerinden eğitim tarihi ve öğretmen eğitimi konularında sözlü tarihin etkin bir yöntem olarak kullanılabileceği görülmüştür.

Doğan(2007) tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıt Kullanmanın Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi" adlı bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretiminde yazılı tarihsel kanıtlar kullanılarak akademik başarının artırılmasını amaçlamaktadır. Bu araştırma yedinci sınıf öğrencileriyle sosyal bilgiler dersinde nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemi olarak deney - kontrol gruplu deneme deseni kullanılmıştır. Bulguların sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri kontrol grubundan daha başarılı olmuştur.

Öztaş(2008) tarafından yapılan "Tarih Öğretimi ve Filmler" adlı araştırmanın amacı, filmlerle öğrenme etkinliklerinin, lise üçüncü sınıf "T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" dersi "Cumhuriyet Dönemi" ünitesinin öğretiminde öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma deneysel desen modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) , çift yönlü varyans analizi yapılmış; frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri kullanılmıştır. Deney grupları ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest toplam "Cumhuriyet Dönemi" ünitesi testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grupları öğrencilerinin

“Cumhuriyet Dönemi” ünitesi sontest başarı puanları bulundukları deney grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Deney-3 grubunda uygulanan etkinlikler diğer deney gruplarında uygulanan etkinliklere göre daha etkili bulunmuştur.

Akahmet(2008) tarafından yapılan “Müzelerin Tarih Öğretiminde Nesne Merkezli Eğitim Etkinlikleriyle Kullanılması ve İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi” adlı çalışmada müze konusu detaylı bir şekilde işlenmiştir. Bu çalışma müzelerin tarih öğretiminde kullanılması ve bu çerçevede İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı üzerine kurulmuştur. Çalışmada öncelikle müzelerin öğretimde kullanılmasının tarihçesi, amacı, önemi ile müzelerde uygulanan nesne merkezli eğitim etkinlikleri ve müzelerin tarih öğretiminde kullanılması açıklanmıştır. Daha sonra Türkiye’de müze eğitimi ve İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi içinde yer alan tarih öğretimi ilişkisi incelenmiştir. Son olarak da Türkiye’de müzelerin öğretimde kullanılması konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Şimşek(2003) tarafından yapılan “Tarih Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı” araştırmamıza örnek olarak sunabileceğimiz çalışmalardan bir diğeridir. Bu çalışmada, tarih öğretiminde iki boyutlu görsel materyalin kullanımı konusu ele alınmıştır. Öğretim materyallerinin öğretim sürecine katkılarından bahsedilmiş, tarih öğretiminde daha önceden yapılmış genel bir materyal sınıflamasına değinilmiştir. Çalışmanın asıl kısmını; tarih öğretiminde iki boyutlu görsel materyal ve özelde resim-fotoğraf ikilisiyle, haritanın kullanımı üzerine zihinsel kritikler, önerilen düşünce, teknik ve modeller oluşturmuştur.

Keleş v.d(2003) tarafından yapılan “Tarihî Dokümanla Tarih Öğretiminin Lise Öğrencilerinin Başarısına Etkisi” adlı çalışma araç gereç kullanımı ile ilgili bir araştırmadır. Bu araştırma tarihî araç gereçle tarih öğretiminin lise öğrencilerinin başarısına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Adana ili Merkez Seyhan ilçesi Çağrı Bey Lisesinde 11. sınıfta okuyan ve seçmeli olarak Osmanlı Tarihi dersini alan 90 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma Lise 3 Seçmeli Osmanlı Tarihi dersinde “Tanzimat Fermanı” konusu çerçevesinde yapılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi aracılığıyla toplanmıştır. Daha sonra elde edilen veriler SPSS

paket programı kullanılarak yorumlanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular ise şu şekilde özetlenebilir: Tarihî araç gereç kullanılan deney grubu öğrencileri ile anlatım yöntemiyle ders yapılan kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Gömleksiz ve Kan(2009) tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Girişimcilik Becerilerini Kazandırmadaki Etkililiğinin Belirlenmesi(Diyarbakır İli Örneği)" isimli Tarama tipinde yapılmış olan bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkisine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırma ile Diyarbakır ilinde yeni programın uygulandığı beş pilot ilköğretim okulunda öğrenim gören 600 öğrencinin görüşü üçlü likert tipi bir ölçekle alınmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri hesaplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Öğrenciler eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programını etkili bulunduğu belirlenmiştir.

Kaya ve Çengelci(2011) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Eğitiminde Filmlerden Yararlanılmasına İlişkin Görüşleri" çalışmada kısaca şu bilgiler verilmektedir. Filmler sosyal bilgiler öğretmenleri için önemli kaynaklardan biridir. Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler dersinde filmlerden yararlanma konusunu öğretmen adaylarının bakış açısıyla incelemektir. Çalışmanın katılımcılarını 2008-2009 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, araştırma verileri odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları filmlerin öğrenme-öğretme sürecinde birden çok duyu organına hitap eden, kalıcı ve eğlenceli bir öğrenmeye destek sağladığının altını çizmişlerdir. Öğretmen adayları filmlerin sosyal bilgiler dersi içeriği ile ilgili bilgi, beceri ve değerleri desteklemesi bakımından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adayları sosyal bilgiler dersi kapsamında filmlerin etkili bir biçimde yararlanılmasında öğretmenlerin rolünü vurgulamışlar, bu süreçte karşılaşılabilecek sorunları dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları sosyal bilgiler eğitiminde filmlerden yararlanma

konusunda öğretmenlere, okullara, ailelere ve medya kuruluşlarına yönelik çeşitli öneriler getirmişlerdir.

Hali(2003) tarafından yapılan "8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Fotoğraf ve Resim Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı çalışmada fotoğraf ve resim kullanımı konu edinilmiştir. Bu araştırma da, ilköğretim 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde fotoğraf ve resim kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılarak fotoğraf ve resim kullanılan grupla, fotoğraf ve resim kullanılmayan grup karşılaştırılmıştır. Araştırmanın denekleri, Şehit Kubilay İlköğretim Okulu 2002-2003 öğretim yılında sekizinci sınıfa devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının başarılarını karşılaştırabilmek amacıyla ön test ve son test uygulanmıştır ve aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Bu testlerin sonunda aldıkları puanlar dikkate alınarak ortalama ve standart sapmalar bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığım bulmak amacıyla t -testi uygulanmıştır. Yapılan t- testi sonucunda T.C.İnkılap Tarihi dersinde fotoğraf ve resim kullanılan grupla kullanmayan grupların erişi ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Aydın(2001) "Osmanlıdan günümüze tarih ders kitapları" adlı çalışmasında, cumhuriyetin kurulmasında bu yana Türkiye'de ders kitabı sorununun olduğunu ve bu sorunun Milli Eğitim Şuralarında, Hükümet ve Siyasi Parti Programlarında tartışıldığını ortaya koymuştur. Çalışma bulgularına göre, çeşitli ülkelerin öğrenci grupları içersinde;

1- Tarihe en çok Türk öğrenciler ilgi göstermektedir.
2- Tarih kitaplarına en az güvene gruplardan biri Türk öğrencilerdir.
3- Türk öğrenciler tarih eğitiminde görsel, işitsel yöntemlerin kullanılmasını ve müze ziyaretleri yapılmasını en çok isteyen gruptur.
4- Türk öğrenciler en çok çağdaş tarihle ilgilenmektedirler.
5- Türk öğrencilerin %76'sı ders kitaplarından memnun olmadıklarını ve yararlanamadıklarını belirtmektedirler.

4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Philley(2005) makalesinde, olay araştırmasında eleştirel düşünme becerilerinin kullanımına dikkat çekmiştir. Bu amaçla, oluşturulan araştırma takımları sık sık çelişen bilgiyle karşı karşıya bırakılmış ve olay araştırması, eleştirel düşünme becerilerinin kullanılmasıyla artırılmaya çalışılmıştır.

Zhang(2003) çalışmasında, düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerine katkıda bulunup bulunmadığını belirlemeye çalışmıştır. Ele aldığı iki örnekleme uyguladığı eleştirel düşünme eğilimleri ölçeklerinin değerlendirilmesi sonucunda, düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerine pozitif bir şekilde katkı sağladığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular, sadece sınıf öğretimi ve değerlendirilmesi için değil aynı zamanda akademik olan ve olmayan program gelişimi için de fikir sunmaktadır.

Jackson and Wasson(2003) çalışmalarında, eleştirel düşünme kullanılarak, öğretmen adaylarının çoklu kültürel deneyimleri analizinin yapılmasını amaçlanmışlardır. Araştırma sonucunda, eleştirel olarak ele alınan bir olayda öğrencilerin çoğunluğu kendi yaşamlarında yerleşmiş olan kültürel dinamiklerin çok az farkında oldukları ve onları ayırt etme uygulamalarında toplumsal ve sistematik problemleri tanıyıp adlandıramadıkları sonucuna varılmıştır. Bunun nedeninin ise eleştirel düşünme eksikliği olduğu ifade edilmiştir.

McGrath(2003) dört yıllık bir lisans programına kayıtlı olan dört grup öğrencinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerini araştırılmıştır. Araştırmada, gruplar arasında istatiksel açıdan çok önemli sonuçlar bulunmasının yanı sıra eleştirel düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, yaklaşık olarak öğrencilerin % 36’ inin eleştirel düşünme becerileri, % 85,5’inin eleştirel düşünme eğilimleri bakımından yeterli seviyede oldukları da bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları, bu alanlarda öğrencilerin sürekli gelişimi için bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Eğilimlerin eleştirel düşünme için önemli olduğu ve eleştirel düşünmenin eğilimler olmadan meydana gelmeyeceği ifade edilmiştir.

Ignatavicius(2001) makalesinde, eleştirel düşünmenin eğitim literatüründe öğrenmeyi artırıcı rolünden bahsederek, eleştirel düşünmenin probleme bir çözüm bulmaktan çok daha geniş bir kavram olduğunu belirtmiştir. Uygulanması ve geliştirilmesi zor olan, fakat zamanla güçlendirilebilen eleştirel düşünmenin herkes tarafından öğrenebileceğini de ifade ederek, çalışmasında, altı eleştirel düşünme becerisi sunmuştur: Yorumun aydınlatıcı anlamlar içermesi, analiz, değerlendirme, sonuç çıkarma, kendi kendine düzenleme.

Ikuenobe(2001) çalışması için, eleştirel düşünme becerilerinin, informal mantık dersindeki sonuçlar olarak öğretilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla genel, esnek ve diğer eğitimsel ihtiyaçlara uygun olabilecek şekilde teorik bir program hazırlanmıştır. Bu çalışmada, eğitmenlerin, öğrencileri ve öğrencilerin bulundukları koşulları göz önünde bulundurarak planlama ve değerlendirme yapmaları gerekliliği vurgulanmıştır.

Leming(1998), sosyal bilgiler dersinde düşünmeyi öğretme çabalarının neden başarısız olunduğu üzerinde bir çalışma yapmıştır. Sosyal bilgiler eğitiminin genelde sosyal sorunlar üzerinde temellendiğini sosyal bilgiler öğretmenlerini çok iyi yetiştirmeye yönelik çabalara rağmen, öğrencilerin düşünme becerilerine yönelik öğretim hedeflerinde belirsizliğin sürdüğüne dikkat çekmektedir.

Edelman ve Huggins(1986) araştırmada, öğretmen öncülüğünde 4. ve 5. sınıflarda küçük grup tartışmaları kullanılarak eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlanmıştır. Küçük öğrenci gruplarıyla öğretmenler öncülüğünde uygulanması için 8 derslik grup tartışmaları hazırlanmıştır. Her derste çözümü için eleştirel düşünmeyi gerektiren bir problem ele alınmıştır. Araştırma öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarındaki değişiklikler incelenmiştir. Araştırmanın sonunda küçük grup tartışmalarında öğretmen konuşmasının azaldığı öğrencilerin derste daha çok konuştukları ve bunun doğrultusunda eleştirel düşünmelerinde gelişmeler olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin, kanıt arama ve başkalarının kanıtlarını değerlendirmede çok iyi bir noktaya geldikleri görülmüştür.

Farmer, Knapp ve Benton(2007)'ın "İlköğretim Çevre Eğitiminde Alan Gezileri" isimli araştırmalarında çevre eğitimi amacıyla okul alan gezisi düzenlenmiştir. Uygulamanın sonunda öğrenciler ile görüşmeler yapılmış, öğrenciler alan gezileri ile

edindikleri deneyimleri, öğrendiklerini ve alan gezilerinin etkilerini resimlerle ifade etmişlerdir.

Justin(2006) "Alan Gezileri ile Sosyal Bilgiler Öğretimi: İlköğretim Basamağında İngilizce Öğrenen Öğrenciler Üzerinde Uygulanması" isimli çalışmasında yapılandırmacı yaklaşımla Sosyal Bilgiler öğretiminde alan gezilerini kullanarak ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin hem dil kullanma deneyimi kazanmalarını hem de Sosyal Bilgiler konularını öğrenmelerini amaçlamıştır. Bu amaçla bir öğretim sürecinin ne şekilde düzenlenebileceği betimlenmeye çalışılmıştır.

Mckee(1988), Sosyal Bilgiler öğretim programında okuma, tartışma ve deneme yazılarıyla eleştirel düşünmeyi kazandırma ve öğrencilerin eleştirel düşünmelerini geliştirmeyi hedefleyen bir proje hazırlamıştır. Bu projede, üç yıl boyunca eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi konusunda hizmet-içi eğitim verilen yedi onbirinci sınıf Tarih öğretmeni ve bu sınıflarda okuyan öğrenciler denek olarak alınmıştır. Araştırmada, veriler yapılandırılmış görüşme, gözlemler ve öğretmenler ile yapılan informal görüşme ve konuşmalarla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, hizmet-içi eğitimde öğretmenlerle eleştirel düşünmenin sorgulama ve mantıksal öngörülerin, eleştirel düşünmenin etkin bir araştırma gerektirdiği öğretilmesine rağmen, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi ders içeriğinde ayrı ve farklı bir beceri olarak yorumladıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenciler karşısındaki otoriter konumlarını korumak ve meslektaşları ile olan bağlılıklarını sürdürmek için, araştırma için geliştirilen öğretim programını değiştirdikleri, uyarlamalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Leming(1989), "Eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili bazı düşünceler" adlı çalışmasında, Sosyal Bilgiler dersinde, düşünmeyi öğretmede neden etkisiz kalındığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada, Leming Sosyal Bilgiler eğitiminin genelde sosyal sorunlar üzerinde temellendirildiğine, Sosyal Bilgiler öğretmenlerini çok iyi yetiştirmeye yönelik çabalara rağmen, öğrencilerin düşünme becerilerine yönelik öğrenim hedefinde belirsizliğin sürdüğüne dikkat çekmiştir.

Hermann(2002), üniversitede sosyal bilimler alanlarında farklı bölümlerde okuyan öğrenciler üzerinde deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, eleştirel

düşünmenin bilgisayar destekli eğitimde simülasyonlar aracılığıyla mı verildiğinde daha etkili olduğu yoksa geleneksel sınıf ortamında düz anlatımla verildiğinde mi daha etkili olduğu araştırılmıştır. Araştırmada, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanıldı. Araştırma sonunda, eleştirel düşünmenin bilgisayar destekli verildiği deney grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) sonuçları, eleştirel düşünmenin geleneksel düz anlatım yöntemiyle verildiği kontrol grubundan yüksek çıkmıştır.

Brandimonte(1992) görsel örüntülerin zihinsel imgelere dönüştürülüp yeniden yorumlanma derecesini değişik yaş gruplarında araştırmıştır. Zihinsel imgelerin yapısı tıpkı görsel olarak algılanmış nesneler gibi anlamlıdır, iyi düzenlenmiştir ve yeniden düzenlenip yorumlanabilir. Görsel anlamlanmada yani zihinsel imgeler yaratmak için birleştirme ve eksiltme işlemlerini gerçekleştirmede 6 yaş çocukları birleştirme işlemini kolaylıkla anlamış, ancak görsel imge oluşturmayı daha zor başarmışlardır. Araştırma sonuçları Piaged'in 7 - 8 yaşına kadar zihinsel imge oluşturmanın mümkün olmayacağına ilişkin bulgularına karşıt olarak, 6 yaş çocuklarının yetişkinler kadar iyi zihinsel imge oluşturabildiklerini göstermiştir.

5. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesinde izlenecek model, araştırmanın evren ve örneklemi, kullanılacak veri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntem ve teknikler üzerinde durulmuştur.

5.1. Araştırmanın Modeli:

Araştırma, tarih öğretiminde yeni yaklaşımlara yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapıldığından tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Kaptan (1995: 59)'a göre, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan çalışmalar betimsel çalışmalardır. Betimsel ya da survey çalışmalarda mevcut olan durum belirlenmek istendiğinden, bu tür çalışmalar genellikle doğal ortamda yapılmaktadır. Betimsel çalışmalarda kullanılan teknikler, çalışmanın adını da değiştirmektedir. Bunlar anket survey, mülakat survey, gözlem survey gibi isimler almaktadır(Kaptan 1995: 60-61). Bu araştırmada veriler anket survey yoluyla elde edilecektir. Böyle bir araştırma modelinin tercih edilme nedeni ise, bu alanda en güvenilir ve yaygın kullanılan model olması dolayısıyladır.

5.2. Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini; Ankara ilinde Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan merkez ilçede ve ilçelerinde 832 resmi kadrolu tarih öğretmenidir. Araştırmanın toplam evreni 832 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü'nde sosyal bilgiler öğretmeni olarak atanan yeni öğretmenlerin lisans mezuniyetleri ile ilgili (Sosyal Bilgiler, Coğrafya ve Tarih gibi) bir bilgi bulunamamıştır. Bu yüzden öğretmenin sözlü ifadesine dayanarak, ilköğretim okulları için tarih lisanslı sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın örneklemini ise; Ankara ilindeki Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan 11 merkez ilçe ve ilçelerinde(Altındağ, Akyurt, Bala, Kalecik, Keçiören, Mamak, Çankaya, Çubuk, Sincan, Etimesgut, Polatlı) lise tarih öğretmenleri ile ilköğretim okullarında görev yapan tarih lisanslı sosyal bilgiler öğretmenlerinden gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılan 240 öğretmenden oluşmaktadır.

5.3 Verilerin Toplama Araçları:

Araştırmada öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik kişisel bilgi formu yanı sıra araştırmacı tarafından geliştirilen Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine Yönelik 10 maddelik likert tipi ölçek ile Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinden oluşan 31 maddelik likert tipi ölçek kullanılmıştır.

5.3.1. Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine Yönelik Ölçek (TÖYYKNYÖ): Uygulama yapılmadan önce TÖYYKNYÖ'e yönelik 25 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzundaki sorular iki alan uzmanı iki ölçek geliştirme ve bir dil bilim uzmanına inceletilmiş ve geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerlilik için faktör analizi yapılmasına uygunluğu test edilmiş ve KMO değeri 70 çıkmıştır. Böylelikle ölçeğin geçerlik için faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmüş ve anketi oluşturan 25 madde üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda 15 maddenin madde yükü. 30'un altında olduğundan anketten çıkarılmıştır. Anketi oluşturan 10 madde üzerinden tekrar yapılan faktör analizi sonucunda tek faktörlü yapı içerisinde 10 maddenin toplam varyansı açıklama oranı %31 olarak bulunmuştur. Sosyal ve davranışsal ölçümlerde tek faktörlü yapı için toplam varyansı açıklama oranı %30'dan fazla olması yeterlidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Anketin güvenirliği için Cronbach's Alpha güvenirlik değerine bakılmış, Cronbach's Alpha güvenirlik değeri 71 olarak bulunmuştur.

5.3.2. Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımlara Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği(TÖYYYÖĞÖ): Uygulama yapılmadan önce TÖYYYÖĞÖ'e yönelik 36 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzundaki

sorular iki alan uzmanı iki ölçek geliştirme ve bir dil bilim uzmanına inceletilmiş ve geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerlilik için faktör analizi yapılmasına uygunluğu test edilmiş ve KMO değeri 83 çıkmıştır. Böylelikle ölçeğin geçerlik için faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmüş ve anketi oluşturan 36 madde üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda 3 maddenin madde yükü .30'un altında olduğundan anketten çıkarılmıştır. Ayrıca 2 madde birden çok faktöre yük verdiğinden dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Anketi oluşturan 31 madde üzerinden tekrar yapılan faktör analizi sonucunda iki faktörlü yapı içerisinde 31 maddenin toplam varyansı açıklama oranı %49 olarak bulunmuştur. Sosyal ve davranışsal ölçümlerde iki ve daha fazla faktörlü yapılar için toplam varyansı açıklama oranı %40-60 arası olması yeterlidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Anketin güvenirliği için Cronbach's Alpha güvenirlik değerine bakılmış, Cronbach's Alpha güvenirlik değeri. 94 olarak bulunmuştur.

5.4. Verilerin Toplanması:

Ankara ili 11 merkez ilçesi ve ilçelerinde(Altındağ, Akyurt, Bala, Kalecik, Keçiören, Mamak, Çankaya, Çubuk, Sincan, Etimesut, Polatlı) ilköğretim ve lise okullarında anket çalışması yapabilmek için Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümünden alınan izin sonrasında yapılmıştır. Araştırmacı, araştırma anketinin bir kısmını kendi götürmüş, bir kısmını da eşi ve arkadaşları yardımıyla ulaştırmış ve 2011-2012 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde uygulayıp toplayabilmiştir.

5.5. Verilerin Analizi:

Bu kısımda; 10 ve 31 maddelik likert tipinde hazırlanan ifadeler 5'li likert tipinde olduğundan katılımcı görüşleri, katılımcıların ankete katılma durumları dikkate alınarak; "Kesinlikle Katılıyorum" 5 puan, "Katılıyorum" 4 puan, "Kararsızım" 3 puan, "Katılmıyorum" 2 puan, "Kesinlikle Katılmıyorum" 1 puan olmak üzere SPSS 17.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programına girilmiş ve araştırma verileri bu program aracılığı ile çözümlenmiştir. Ankara ilindeki Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan 11 merkez ilçe ve ilçelerindeki lise tarih öğretmenleri ile ilköğretim

okullarında görev yapan tarih lisanslı sosyal bilgiler öğretmenlerinden tarih öğretiminde yeni yaklaşımların kullanılmamasının nedenlerine yönelik görüşler ile tarih öğretiminde yeni yaklaşımlara yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı ölçeğin değerlendirilmesinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) değerleri belirlenerek bulgular kısmı oluşturulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla görüşlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla One – Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi yapılmıştır. Yapılan analizlerde çoklu karşılaştırmalar için sırasıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Ayrıca ikili gurupların analizinde bağımsız gruplar için t testinden yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak ele alınmıştır. Ayrıca araştırma yapılırken öğretmenlerin bazı soruları boş bıraktıkları tespit edilmiş ve bulgular bu duruma göre değerlendirilmiştir.

6.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

6.1. Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenleri Ölçeğine İlişkin Bulgular:

Bu çalışmada temel teşkil eden problem "Tarih öğretmenlerinin, tarih öğretimindeki yeni yaklaşımlara ilişkin görüşlerinin cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve okulun bulunduğu çevre ile ilişkisi var mıdır?" şeklinde belitilmiş ve bu probleme ilişkin belirtilen alt problemler ve bunlara ilişkin bulgular şu şekildedir;

6.1.1. Tarih öğretmenlerinin tarih eğitimindeki yeni yaklaşımlara ilişkin görüşlerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?(Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum)

Araştırmanın 1. alt probleminde katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri ile ilgili toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 6.1. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	T	P
Kadın	95	33,03	5,76	237	-,064	.949
Erkek	144	33,08	6,31			

Tablo 6.1'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(237)}$= -,064; p>,05]. Kadınların yeni yaklaşımların

kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=33,03) iken, erkeklerin yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=33,08)'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların cinsiyetlerinin yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

6.1.2.Mezun olduğu lisenin türü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın 2. alt probleminde katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri ile ilgili toplam puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 6.2. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				**N**	$\overline{X}$		**S**
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise			140	33,04		6,60
	Meslek Lisesi			45	33,60		5,40
	Anadolu Öğretmen Lisesi			32	33,13		4,31
	Anadolu Lisesi			22	32,05		6,41
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**	**Fark**
	Gruplar Arası	35,983	3	11,994	,321	,810	--
	Gruplar İçi	8778,076	235	37,354			
	Toplam	8814,059	238				

Tablo 6.2'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-235)}$= ,321; p>,05]. Bu bulgu mezun olunan lise türünün katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

6.1.3-Mezun olduğu lisenin alanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın 3. alt probleminde katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri ile ilgili toplam puanlarının mezunolduğu lisenin alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 6.3. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Alanı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				**N**	$\bar{X}$		**S**
Mezun Olunan Lise Alanı	Sözel			132	33,00		6,19
	Sayısal			56	32,07		4,92
	Eşit Ağırlık			27	35,48		7,67
	Diğer			24	33,00		5,59
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Gruplar Arası	213,604	3	71,201	1,946	,123	--
	Gruplar İçi	8600,455	235	36,598			
	Toplam	8814,059	238				

Tablo 6.3'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile mezun olunan lise alanı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-235)}$= 1,946; p>,05]. Bu bulgu mezun olunan lise alanının katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

6.1.4.Yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın 4. alt probleminde katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri ile ilgili toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 6.4. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				**N**	$\bar{X}$		**S**
Yaş	20-25			6	29,83		9,68
	26-30			21	33,71		4,58
	31-35			56	34,43		6,44
	36-40			70	32,10		5,87
	41-45			44	32,25		4,76
	46-50			23	34,57		7,52
	51 yaş ve üstü			19	32,95		6,36
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Gruplar Arası	322,076	6	53,679	1,467	,191	--
	Gruplar İçi	8491,983	232	36,603			
	Toplam	8814,059	238				

Tablo 6,4'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(6-232)}$= 1,467; p>,05]. Bu bulgu yaş değişkeninin katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

6.1.5.Meslekte çalışma süreleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın 5. alt probleminde katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri ile ilgili toplam puanlarının meslekte çalışma süreleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 6.5. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				**N**	$\bar{X}$		**S**
Mesleki Kıdem	1-5 yıl			35	33,14		5,75
	6-10 yıl			34	34,62		6,24
	11-15 yıl			58	32,98		6,10
	16-20 yıl			54	32,24		5,72
	21 yıl ve üstü			49	33,43		6,54
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Gruplar Arası	123,219	4	30,805	,833	,505	--
	Gruplar İçi	8319,168	225	36,974			
	Toplam	8442,387	229				

Tablo 6.5'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-225)}$= ,833; p>,05]. Bu bulgu mesleki kıdem değişkeninin katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

6.1.6.Öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın 6. alt probleminde katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri ile ilgili toplam puanlarının öğrenim durumları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6.6. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lisans Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				**N**	$\bar{X}$		**S**
Mezun Olunan Lisans Düzeyi	Yüksek Öğretmen Okulu			2	22,00		11,31
	Eğitim Enstitüsü			6	33,33		4,55
	Eğitim Fakültesi			95	33,91		6,19
	Fen Edebiyat Fakültesi			118	32,70		5,69
	Diğer			9	33,89		7,83
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Gruplar Arası	331,399	4	82,850	2,298	,060	--
	Gruplar İçi	8110,988	225	36,049			
	Toplam	8442,387	229				

Tablo 6.6'daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile mezun olunan lisans düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(4-225)}$= 2,298; p>,05]. Bu bulgu mezun olunan lisans düzeyi değişkeninin katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

6.1.7.Üniversiteden mezun olduğu bölüm arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın 7. alt probleminde katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri ile ilgili toplam puanlarının üniversiteden mezun olduğu bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6.7. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lisans Bölümü Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				**N**	$\overline{X}$		**S**
Mezun Olunan Lisans Bölümü	(1) Tarih Öğretmenliği			91	32,96		6,18
	(2) Tarih			123	32,59		5,64
	(3) Diğer			16	38,81		6,19
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Gruplar Arası	554,450	2	277,225	7,978	,000	3-1
	Gruplar İçi	7887,936	227	34,749			
	Toplam	8442,387	229				3-2

Tablo 6.7'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile mezun olunan lisans bölümü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(2-227)}$= 7,978; p<,05]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre (1) Tarih öğretmenliği bölümünden mezun olan katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ortalaması ($\overline{X}$=32.96), (2) Tarih bölümünden mezun olan katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ortalaması ($\overline{X}$=32.59) ile (3) Diğer bölümlerden mezun olan katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ortalaması ($\overline{X}$=38.81) arasında, lisans mezuniyet bölümü olarak diğer bölümlerden mezun olan katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu; mezun olunan lisans bölümü diğer olan katılımcıların tarih öğretmenliği ve tarih bölümü mezunu olan katılımcılara göre yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

6.1.8.Görev yaptığı yerleşim yerinin türü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın 8. alt probleminde katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri ile ilgili toplam puanlarının görev yaptığı yerleşim yerinin türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 6.8. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Görev Yapılan Yerleşim Türü	N	$\overline{X}$	S	sd	T	P
İlçe	108	33,93	5,82	231	1,809	,072
İl	125	32,49	6,24			

Tablo 6.8'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları görev yapılan yerleşim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(231)}$= 1,809; p>,05]. İlçede görev yapanların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=33,93) iken, ilde görev yapanların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=32,49)'dur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile görev yapılan yerleşim türü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

6.1.9.Görev yaptığı okul türü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın 9. alt probleminde katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri ile ilgili toplam puanlarının görev yaptığı okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 6.9. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Halen Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				**N**	$\bar{X}$		**S**
Halen Görev Yapılan Okul Türü	Genel			63	32,60		4,32
	Meslek			81	33,46		6,03
	Anadolu Öğrt.Lisesi			48	32,63		6,95
	Anadolu Lisesi			47	33,45		7,28
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**	**Fark**
	Gruplar Arası	42,013	3	14,004	,375	,771	--
	Gruplar İçi	8772,045	235	37,328			
	Toplam	8814,059	238				

Tablo 6,9'daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile halen görev yapılan okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-235)}$= ,375; p>,05]. Bu bulgu halen görev yapılan okul türünün katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

6.1.10.Mezun olduğu lisansüstü eğitim derecesine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın 10. alt probleminde katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri ile ilgili toplam puanlarının mezun olduğu lisansüstü eğitim derecesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Lisansüstü Eğitim Derecesi Değişkenine Göre U- testi sonucu

Lisansüstü Eğitim Derecesi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yüksek Lisans	63	36,00	2268,00	126.00	,179
Doktora	6	24,50	147,00		

Tablo 10' daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları lisansüstü eğitim derecesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [U=126.00, p>,05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında yüksek lisans derecesine sahip olanların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları sıra ortalaması ($\overline{X}$=36,00) iken, doktora derecesine sahip olanların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları sıra ortalaması ($\overline{X}$=24.50)'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile lisansüstü eğitim dereceleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6.11. Üniversitede Öğrencilik Yıllarında Alınan Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımlardan Hangisi Konusunda Kendini Daha Yeterli Hissetmeye Göre Katılımcı Görüşlerinin Dağılımı

	Dağılım	
	f	%
Sözlü tarih	21	8,8
Yerel tarih	9	3,8
Barışçı tarih	1	,4
Çok perspektiflilik	14	5,9
Araç gereç kullanımına dayalı öğretim	16	6,7
Müze ve alan gezileri	3	1,3
Fotoğraf ve resim kullanımı	7	2,9
Eğitsel ve belgesel filmler	3	1,3

Tablo 6.11'deki dağılıma bakıldığında katılımcıların üniversitede öğrencilik yıllarında alınan tarih öğretiminde yeni yaklaşımlardan en fazla sözlü tarih alanında (f:21=%8,8), sonra araç gereç kullanımına dayalı tarih alanında (f:16= %6,7), üçüncü sırada çok perspektiflilik alanında (f:14= %5,9), dördüncü sırada yerel tarih alanında (f:9= %3,8), beşinci sırada fotoğraf ve resim kullanımı alanında (f:7= %2,9), altıncı sırada müze ve alan gezileri ile eğitsel ve belgesel filmler alanlarında (f:3= %1,3), son sırada ise barışçı tarih alanında (f:1= %0,4) kendini daha yeterli hissettiği görülmektedir.

Tablo 6.12. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Yeni Yaklaşımlar Konusunda Ders İçi veya Ders Dışı Etkinlik Hazırlama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Yeni Yaklaşımlar Konusunda Ders İçi veya Ders Dışı Etkinlik Hazırlama Durumu	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**P**
Evet	122	31,99	6,49	225	-2,929	,004
Hayır	105	34,29	5,08			

Tablo 6.12'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları yeni yaklaşımlar konusunda ders içi veya ders dışı etkinlik hazırlama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(225)}$= -2,929; p<,05]. Yeni yaklaşımlar konusunda ders içi veya ders dışı etkinlik hazırlayanların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması($\overline{X}$=31,99) iken, hazırlamayanların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=34,29)'dur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile yeni yaklaşımlar konusunda ders içi ve ders dışı etkinlik hazırlayıp hazırlamama durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6.13. Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımlardan En Önemlisini Hakkında Katılımcı Görüşlerinin Dağılımı

	Dağılım	
	f	%
Sözlü tarih	14	5,9
Yerel tarih	9	3,8
Barışçı tarih	7	2,9
Çok perspektiflilik	89	37,2
Araç gereç kullanımına dayalı öğretim	43	18,0
Müze ve alan gezileri	29	12,1
Fotoğraf ve resim kullanımı	8	3,3
Eğitsel ve belgesel filmler	40	16,7

Tablo 6.13'deki dağılıma bakıldığında katılımcıların tarih öğretiminde yeni yaklaşımlardan en önemli gördüklerinden ilk sırada çok perspektiflilik (f:89=%37,2), sonrasında araç gereç kullanımına dayalı öğretim (f:43= %18), sonrasında eğitsel ve belgesel filmler (f:40= %16,7), daha sonra müze ve alan gezileri (f:29= %12,1), ardından sözlü tarih (f:14= %5,9), sonrasında yerel tarih(f:9= %3,8), sonrasında fotoğraf ve resim kullanımı (f:8= %3,3), son sırada ise barışçı tarih (f:7= %2,9) şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 6.14. Öğretmenlik Yıllarınız Boyunca Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımlara İlişkin KaçEtkinlik Kaç Etkinlik Yaptırdınız?

	Hiç yaptırmadım		1-3		4-6		7-10		11 ve üstü		Her dönem bir kez yaptırdım	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sözlü tarih	92	38,5	45	18,8	21	8,8	13	5,4	33	13,8	25	10,5
Yerel tarih	103	43,1	42	17,6	21	8,8	3	1,3	11	4,6	23	9,6
Barışçı tarih	134	56,1	35	14,6	10	4,2	3	1,3	5	2,1	9	3,8

Çok perspektiflilik	98	41,0	51	21,3	16	6,7	12	5,0	10	4,2	12	5,0
Araç gereç kul. day. öğretim	78	32,6	49	20,5	12	5,0	15	6,3	31	13,0	27	11,3
Müze ve alan gezileri	97	40,6	57	23,8	19	7,9	9	3,8	12	5,0	16	6,7
Fotoğraf ve resim	68	28,5	51	21,3	24	10,0	23	9,6	23	9,6	23	9,6
Eğitsel ve belgesel filmler	61	25,5	51	21,3	23	9,6	17	7,1	38	15,9	33	13,8

Tablo 6.14 incelendiğinde katılımcıların sözlü tarih çalışmalarını hiç yaptırmayanların oranı 92 (%38,5), 1-3 kez yaptıranların oranı 45 (%18,8), 4-6 kez yaptıranların oranı 21 (%8,8), 7-10 kez yaptıranların oranı 13(%5,4), 11ve daha üstü yaptıranların oranı 33 (%13,8), her dönem bir kez yaptırdım diyenlerin oranı 25 (%10,5) olarak tespit edilmiştir. Yerel tarih çalışmalarını hiç yaptırmayanların oranı 103 (%43,1), 1-3 kez yaptıranların oranı 42 (%17,6), 4-6 kez yaptıranların oranı 21 (%8,8), 7-10 kez yaptıranların oranı 3(%1,3), 11ve daha üstü yaptıranların oranı 11 (%4,6), her dönem bir kez yaptırdım diyenlerin oranı 23 (%9,6) olarak tespit edilmiştir. Barışçı tarih çalışmalarını hiç yaptırmayanların oranı 134 (%56,1), 1-3 kez yaptıranların oranı 35 (%14,6), 4-6 kez yaptıranların oranı 10 (%4,2), 7-10 kez yaptıranların oranı 3(%1,3), 11ve daha üstü yaptıranların oranı 5 (%2,1), her dönem bir kez yaptırdım diyenlerin oranı 9 (%3,8) olarak tespit edilmiştir. Çok perspektiflilik çalışmalarını hiç yaptırmayanların oranı 98 (%41,0), 1-3 kez yaptıranların oranı 51 (%21,3), 4-6 kez yaptıranların oranı 16 (%6,7), 7-10 kez yaptıranların oranı 12(%5,0), 11ve daha üstü yaptıranların oranı 10 (%4,2), her dönem bir kez yaptırdım diyenlerin oranı 12 (%5,0) olarak tespit edilmiştir. Araç gereç kullanımına dayalı öğretim çalışmalarını hiç yaptırmayanların oranı 78 (%32,6), 1-3 kez yaptıranların oranı 49 (%20,5), 4-6 kez yaptıranların oranı 12 (%5,0), 7-10 kez yaptıranların oranı 15(%6,3), 11ve daha üstü yaptıranların oranı 31 (%13,0), her dönem bir kez yaptırdım diyenlerin oranı 27 (%11,3) olarak tespit edilmiştir. Müze ve alan gezileri çalışmalarını hiç yaptırmayanların oranı 97 (%40,6), 1-3 kez yaptıranların oranı 57 (%23,8), 4-6 kez yaptıranların oranı 19 (%7,9), 7-10 kez yaptıranların oranı 9(%3,8), 11ve daha üstü yaptıranların oranı 12 (%5,0), her dönem bir kez yaptırdım diyenlerin oranı 16 (%6,7) olarak tespit edilmiştir.

Fotoğraf ve resim kullanımı çalışmalarını hiç yaptırmayanların oranı 68 (%28,3), 1-3 kez yaptıranların oranı 51 (%21,3), 4-6 kez yaptıranların oranı 24 (%10,0), 7-10 kez yaptıranların oranı 23(%9,6), 11ve daha üstü yaptıranların oranı 23 (%9,6), her dönem bir kez yaptırdım diyenlerin oranı 23 (%9,6) olarak tespit edilmiştir. Eğitsel ve belgesel filmler çalışmalarını hiç yaptırmayanların oranı 61 (%25,5), 1-3 kez yaptıranların oranı 51 (%21,3), 4-6 kez yaptıranların oranı 23 (%9,6), 7-10 kez yaptıranların oranı 17 (%7,1), 11ve daha üstü yaptıranların oranı 38 (%15,9), her dönem bir kez yaptırdım diyenlerin oranı 33 (%13,8) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 6.15. Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Yapmaya İlişkin İdeal Öğrenci Sayısı Hakkında Katılımcı Görüşlerinin Dağılımı

	Dağılım	
	f	%
1-10	84	35,1
11-20	113	47,3
21-30	42	17,6

Tablo 6.15'de katılımcılardan 113'ü (47,3) tarih öğretiminde yeni yaklaşımlar yapmaya ilişkin ideal öğrenci sayısını 11-20 kişi olarak belirtirken, 84'ü (%35,1) tarih öğretiminde yeni yaklaşımlar yapmaya ilişkin ideal öğrenci sayısını 1-10 kişi ve 42 (%17,6) kişi tarih öğretiminde yeni yaklaşımlar yapmaya ilişkin ideal öğrenci sayısını 21-30 olarak belirtmiştir.

Tablo 6.16. Tarih Öğretimindeki Yeni Yaklaşımların Aşağıdaki Becerilerin Hangisinin Geliştirilmesinde Faydalı Olacağı Konusunda Katılımcı Görüşleri

	Dağılım	
	f	%
Kronolojik düşünme	9	3,8
Tarihsel kavrama	20	8,4
Tarihsel analiz ve yorum	129	54,0
Tarihsel sorun analizi ve karar verme	19	7,9
Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma	62	25,9

Tablo 6.16'da katılımcıların 129'u (%54) tarih öğretimindeki yeni yaklaşımların tarihsel analiz ve yorumu geliştireceğini, 62'si (%25,9) tarih öğretimindeki yeni yaklaşımların tarihsel sorgulamaya dayalı araştırmayı geliştireceğini, 20'si (8,4) tarihsel kavramayı geliştireceğini, 19'u (%7,9) tarih öğretimindeki yeni yaklaşımların tarihsel sorun analizi ve karar vermeyi geliştireceğini, 9'u da tarih öğretimindeki yeni yaklaşımların kronolojik düşünmeyi geliştireceğini belirtmiştir.

Tablo 6.17. Tarih Öğretimindeki Yeni Yaklaşımların Hangilerinin Tarih Dersini Kalıcı Yapacağına İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Dağılım	
	f	%
Sözlü tarih	33	13,8
Yerel tarih	10	4,2
Barışçı tarih	5	2,1
Çok perspektiflilik	63	26,4
Araç gereç kul. day. öğretim	49	20,5
Müze ve alan gezileri	38	15,9
Fotoğraf ve resim kullanımı	4	1,7
Eğitsel ve belgesel filmler	37	15,5

Tablo 6.17'de katılımcıların tarih öğretimindeki yeni yaklaşımların tarih dersini kalıcı kılacağına ilişkin görüşleri incelendiğinde; çok perspektiflilik şeklinde görüş bildirenlerin 63 (%26,4) kişi, araç gereç kullanımına dayalı öğretim şeklinde görüş bildirenlerin 49 (%20,5) kişi, müze ve alan gezileri şeklinde görüş bildirenlerin 38 (%15,9) kişi, eğitsel ve belgesel filmler şeklinde görüş bildirenlerin sayısı 37(%15,5), sözlü tarih şeklinde görüş bildirenlerin 33 (%13,8) kişi, yerel tarih şeklinde görüş bildirenlerin sayısı 10(%4,2), barışçı tarih şeklinde görüş bildirenlerin sayısı 5(%2,1), fotoğraf ve resim kullanımı şeklinde görüş bildirenlerin sayısı da 4(%1,4) kişi olduğu görülmüştür.

Tablo 6.18. Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Çalışmalar boyunca Öğrencide Gelişecek En Önemli Hakkındaki Görüşlerin Dağılımı

	Dağılım	
	f	%
Kronolojik düşünme,	5	2,1
Tarihsel kavrama,	16	6,7
Tarihsel analiz ve yorum,	110	46,0
Tarihsel sorun analizi ve karar verme,	28	11,7
Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma	48	20,1
Empati kurma	11	4,6
Yargı ve değerlendirme	21	8,8
Öteleme	5	2,1

Tablo 6.18 incelendiğinde katılımcıların tarih öğretiminde yeni yaklaşımlar ile ilgili çalışmalar boyunca öğrencide gelişecek en önemli becerinin tarihsel analiz ve yorum (f:110=%46) olduğu daha sonra tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma (f:48=%20,1) olduğu, öğrencide gelişecek diğer önemli becerinin tarihsel sorun analizi ve karar verme (f:28= %11,7) olduğu, daha sonra yargı ve değerlendirme (f:21= %8,8) olduğu, daha sonra sırasıyla tarihsel kavrama (f:16= %6,7), empati kurma (f:11= %4,6), öteleme ve kronolojik düşünme (f;5= %2,1) olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 6.19. Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımların Kazandırabileceği Becerilerin En Önemli İşlevi Konusunda Katılımcı Görüşlerinin Dağılımı

	Dağılım	
	F	%
Kronolojik Düşünme,	22	9,2
Tarihsel Kavrama,	52	21,8
Tarihsel Analiz ve Yorum,	67	28,0
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme,	32	13,4
Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma	39	16,3

Empati Kurma	13	5,4
Yargı ve Değerlendirme	13	5,4
Öteleme	1	,4

Tablo 6.19 incelendiğinde katılımcıların tarih öğretiminde yeni kazandırabileceği becerilerin en önemli işlevinin tarihsel analiz ve yorum (f:67= %28) olduğu, daha sonra tarihsel kavrama (f:52= %21,8), tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma (f:39= %16,3), tarihsel sorun analizi ve karar verme (f:32= %13,4), kronolojik düşünme (f:22= %9,2), empati kurma ile yargı ve değerlendirme (f:13= %5,4) sonuncu olarak ise öteleme (f:1= %0,4) olduğu şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Tablo 6.20. Tarih Öğretiminde ki Yeni Yaklaşımlarla İlgili Etkinlik Çalışmaları Hangi Düzey İçin Gerekli Olduğuyla Alakalı Katılımcı Görüşlerinin Dağılımı

	Dağılım	
	f	%
Yalnızca İlköğretim düzeyinde gereklidir	6	2,5
Yalnızca Ortaöğretim düzeyinde gereklidir	18	7,5
Yalnızca Yükseköğretim düzeyinde gereklidir,	10	4,2
Öğretim sürecinin her aşamasında gereklidir	146	61,1
Hayat boyu gereklidir	59	24,7

Tablo 6.20'de tarih öğretiminde ki yeni yaklaşımlarla ilgili etkinlik çalışmaları hangi düzey için gerekli olduğuyla alakalı katılımcı görüşlerine bakıldığında; katılımcıların 146'sı (%61,1) öğretim sürecinin her aşamasında gerekli olduğunu belirtirken, 59'u (%24,7) hayat boyu gerekli olduğunu belirtirken, 18'i (%7,5) yalnızca ortaöğretim düzeyinde gerekli olduğunu belirtmiş, 10'u (%4,2) yalnızca yükseköğretim

düzeyinde gerekli olduğunu belirtmiş, 6'sı yalnızca ilköğretim düzeyinde gerekli olduğunu belirtmiştir.

Tablo 6.21. Katılımcıların Yeni Yaklaşımların Kullanılmama Nedenlerine İle İlgili Toplam Puanlarının Yeni Yaklaşımlarla İlgili Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Yeni Yaklaşımlarla İlgili Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Durumu	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Evet	60	31,93	6,28	237	-1,667	,097
Hayır	179	33,44	5,99			

Tablo 6.21'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları yeni yaklaşımlarla ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(237)}$= -1,667; p>,05]. Yeni yaklaşımlarla ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılım gösterenlerin yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=31,93) iken, katılım göstermeyenlerin toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=33,44)'dür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile yeni yaklaşımlarla ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

6.2. Yeni Yaklaşımlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 6.22. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	P
Kadın	95	125,65	14,17	,997	237	,320
Erkek	144	123,47	17,93			

Tablo 6.22'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(237)}$= ,997; p>,05]. Kadınların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=125,65) iken, erkeklerin yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=123,47)'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6.23. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\overline{X}$		S
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise			140	123,02		16,33
	Meslek Lisesi			45	127,20		11,44
	Anadolu Öğretmen Lisesi			32	125,72		21,96
	Anadolu Lisesi			22	124,86		17,80
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Gruplar Arası	678,353	3	226,118	,825	,481	--
	Gruplar İçi	64441,195	235	274,218			
	Toplam	65119,548	238				

Tablo 6.23'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-235)}$= ,825; p>,05]. Bu bulgu mezun olunan lise türünün katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6.24. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Mezun Olunan Lise Alanı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				**N**	$\bar{X}$		**S**
Mezun Olunan Lise Alanı	Sözel			132	125,08		15,49
	Sayısal			56	123,20		12,01
	Eşit Ağırlık			27	125,15		21,33
	Diğer			24	122,04		24,36
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Gruplar Arası	289,101	3	96,367	,349	,790	--
	Gruplar İçi	64830,447	235	275,874			
	Toplam	65119,548	238				

Tablo 6.24'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları ile mezun olunan lise alanı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-235)}$= ,349; p>,05]. Bu bulgu mezun olunan lise alanının katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6.25. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		**N**	$\bar{X}$	**S**
Yaş	20-25	6	127,33	9,27
	26-30	21	116,33	22,56
	31-35	56	127,82	18,33
	36-40	70	122,19	15,99
	41-45	44	126,00	12,60
	46-50	23	123,61	14,39
	51 yaş ve üstü	19	126,95	15,55

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	2666,322	6	444,387	1,651	,134	--
	Gruplar İçi	62453,226	232	269,195			
	Toplam	65119,548	238				

Tablo 6.25'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(6-232)}$=1,651; p>,05]. Bu bulgu yaş değişkeninin katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6.26. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken			N	$\overline{X}$	S
Mesleki Kıdem	1-5 yıl		35	122,94	19,93
	6-10 yıl		34	129,47	14,60
	11-15 yıl		58	123,90	16,48
	16-20 yıl		54	121,87	16,83
	21 yıl ve üstü		49	126,04	13,37
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Gruplar Arası	1435,019	4	358,755	1,354	,251	--
	Gruplar İçi	59625,747	225	265,003			
	Toplam	61060,765	229				

Tablo 6.26'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-225)}$= 1,354; p>,05]. Bu bulgu mesleki kıdem değişkeninin katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6.27. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Mezun Olunan Lisans Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				**N**	$\overline{X}$		**S**
Mezun Olunan Lisans Düzeyi	Yüksek Öğretmen Okulu			2	112,50		27,58
	Eğitim Enstitüsü			6	122,17		20,35
	Eğitim Fakültesi			95	124,48		13,91
	Fen Edebiyat Fakültesi			118	125,17		17,96
	Diğer			9	121,56		15,08
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Gruplar Arası	450,873	4	112,718	,418	,795	--
	Gruplar İçi	60609,892	225	269,377			
	Toplam	61060,765	229				

Tablo 6.27'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları ile mezun olunan lisans düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(4-225)}$= ,418; p>,05]. Bu bulgu mezun olunan lisans düzeyi değişkeninin katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6.28. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Mezun Olunan Lisans Bölümü Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				**N**	$\overline{X}$		**S**
Mezun Olunan Lisans Bölümü	Tarih Öğretmenliği			91	124,60		15,25
	Tarih			123	124,07		17,83
	Diğer			16	128,06		8,61
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Gruplar Arası	226,590	2	113,295	,423	,656	
	Gruplar İçi	60834,175	227	267,992			
	Toplam	61060,765	229				

Tablo 6.28'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları ile mezun olunan lisans bölümü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(2-227)}$= ,423; p>,05]. Bu bulgu mezun olunan lisans bölümü değişkeninin katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6.29. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Görev Yapılan Yerleşim Türü Değişkenine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Görev Yapılan Yerleşim Türü	N	$\overline{X}$	S	sd	t	P
İlçe	108	125,54	12,78	224	,801	,424
İl	125	123,78	19,24			

Tablo 6.29'daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları görev yapılan yerleşim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(231)}$= ,801; p>,05]. İlçede görev yapanların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=125,54) iken, ilde görev yapanların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=123,78)'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüşleri ile ilgili toplam puanları ile görev yapılan yerleşim türü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6.30. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşleri Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lisans Bölümü Halen Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		N	$\overline{X}$	S
	Genel	63	123,38	19,65
	Meslek	81	125,23	13,35
	Anadolu Öğrt.Lisesi	48	123,94	18,77

Halen Görev Yapılan Okul Türü	Anadolu Lisesi		47	124,49		14,91	
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Gruplar Arası	131,591	3	43,864	,159	,924	--
	Gruplar İçi	64987,958	235	276,545			
	Toplam	65119,548	238				

Tablo 6.30'daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları ile halen görev yapılan okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-235)}$= ,159; p>,05]. Bu bulgu halen görev yapılan okul türünün katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6.31. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşleri Toplam Puanlarının Lisansüstü Eğitim Derecesi Değişkenine Göre U- testi Sonucu

Lisansüstü Eğitim Derecesi	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
Yüksek Lisans	63	35,39	2229,50	164.50	,602
Doktora	6	30,92	185,50		

Tablo 31' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları lisansüstü eğitim derecesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [U=164.50, p>,05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında katılımcıların yeni yaklaşımlara ilişkin görüşlerinin lisansüstü eğitim derecesine göre değişmediği belirlenmiştir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüşleri ile ilgili toplam puanları ile lisansüstü eğitim dereceleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6.32. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Yeni Yaklaşımlar Konusunda Ders İçi veya Ders Dışı Etkinlik Hazırlama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Yeni Yaklaşımlar Konusunda Ders İçi veya Ders Dışı Etkinlik Hazırlama Durumu	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Evet	122	124,43	18,82	225	,084	,933
Hayır	105	124,25	13,76			

Tablo 6.32'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları yeni yaklaşımlar konusunda ders içi veya ders dışı etkinlik hazırlama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(225)}$= ,084; p<,05]. Yeni yaklaşımlar konusunda ders içi veya ders dışı etkinlik hazırlayanların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=124,43) iken, hazırlamayanların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=124,25)'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüşleri toplam puanları ile yeni yaklaşımlar konusunda ders içi ve ders dışı etkinlik hazırlayıp hazırlamama durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir

Tablo 6.33. Katılımcıların Yeni Yaklaşımlar İle İlgili Görüşlerinin Yeni Yaklaşımlarla İlgili Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Yeni Yaklaşımlarla İlgili Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Durumu	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**P**
Evet	60	123,97	18,86	237	-,201	,841
Hayır	179	124,46	15,74			

Tablo 6.33'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları ile yeni yaklaşımlarla ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılım

durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(237)}$= -,201; p>,05]. Yeni yaklaşımlarla ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılım gösterenlerin yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=123,97) iken, katılım göstermeyenlerin toplam puanları aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=124,46)'dır. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların yeni yaklaşımlar ile ilgili görüş toplam puanları ile yeni yaklaşımlarla ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

7. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ

7.1.1- Araştırmanın 1. alt probleminde katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri ile ilgili toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Katılımcıların yeni yaklaşımları kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadınların yeni yaklaşımları kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ile erkeklerin yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması arasında küçük bir fark vardır. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

7.1.2- Araştırmanın 2. alt probleminde katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri ile ilgili toplam puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu mezun olunan lise türünün diğer katılımcıların yeni yaklaşımları kullanılmama nedenleri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

7.1.3- Araştırmanın 3. alt probleminde katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri ile ilgili toplam puanlarının mezun olunan lise alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Katılımcıların yeni yaklaşımları kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile mezun olunan lise alanı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu mezun olunan lise alanının katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

7.1.4- Araştırmanın 4. alt probleminde katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri ile ilgili toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu yaş değişkeninin katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

7.1.5- Araştırmanın 5. alt probleminde katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri ile ilgili toplam puanlarının meslekte çalışma süreleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Katılımcıların yeni yaklaşımları kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu mesleki kıdem değişkeninin katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

7.1.6- Araştırmanın 6. alt probleminde katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri ile ilgili toplam puanlarının öğrenim durumları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Katılımcıların yeni yaklaşımları kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile mezun olunan lisans düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu mezun olunan lisans düzeyi değişkeninin katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

7.1.7- Araştırmanın 7. alt probleminde katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri ile ilgili toplam puanlarının üniversiteden mezun olduğu bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile mezun olunan lisans bölümü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Bu sonuçlara göre;

(1) Tarih öğretmenliği bölümünden mezun olan katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ortalaması ile (2) Tarih bölümünden mezun olan katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ortalaması ile (3) Diğer bölümlerden mezun olan katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ortalaması arasında, lisans mezuniyet bölümü olarak diğer bölümlerden mezun olan katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu; mezun olunan lisans bölümü diğer olan katılımcıların tarih öğretmenliği ve tarih bölümü mezunu olan katılımcılara göre yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmanya göre öğretmenlerin tarih öğretmenliği bölümünden mezun olanları ile tarih bölümünden mezun olanları ve diğer bölümlerden mezun olanları arasında yeni yaklaşımlardan haberdar olma ve bunları kullanmaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buradanda anlaşılmıştır ki öğretmenlerimizin tarih öğretmenliği mezunları yeni yaklaşımları kullanırken tarih bölümü mezunları ve diğer bölümlerden mezun olanlar kullanmıyor veya daha az kullanabiliyor. Bu durumda Milli Eğitim bakanlığımızın bu konu hakkında tedbirler alarak öğretmenlerin pedagojik formasyon dersleri arasına alanda yeterliliği sağlayabilmek için tarih öğretimindeki yeni-yenilikçi yaklaşımlar dersini zorunlu ders olarak okutturması önerilebilir. Ayrıca zorunlu hizmetiçi eğitim kursları düzenleyerek özellikle tarih bölümü ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerimizin katılımlarını sağlayarak bu alandaki yeniliklerden haberdar olmaları, derslerde bunlardan yararlanmalarını sağlaması önerisinde bulunulabilir. Bu konuda yetkililerin ivedilikle tedbir almaları gerekmektedir.

7.1.8- Araştırmanın 8. alt probleminde katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri ile ilgili toplam puanlarının görev yaptığı yerleşim yerinin türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları görev yapılan yerleşim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İlçede görev yapanların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ilde

görev yapanların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması arasındaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile görev yapılan yerleşim türü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

7.1.9- Araştırmanın 9. alt probleminde katılımıcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri ile ilgili toplam puanlarının görev yaptığı okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile halen görev yapılan okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu halen görev yapılan okul türünün katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

7.1.10- Katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları lisansüstü eğitim derecesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yüksek lisans derecesine sahip olanların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması, doktora derecesine sahip olanların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması arasındaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile lisansüstü eğitim dereceleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

7.1.11- Katılımcıların üniversitede öğrencilik yıllarında alınan tarih öğretiminde yeni yaklaşımlardan en fazla sözlü tarih alanında yeterli hissettikleri tespit edilmiştir. Uygun(2011) tarafından yapılan betimsel araştırmada Türkiye'de farklı alanlara yönelik sözlü tarih araştırmaları analiz edilerek öğretmen anlatıları üzerinden eğitim tarihi ve öğretmen eğitimi konularında sözlü tarihin etkin bir yöntem olarak kullanılabileceği görülmüştür.

7.1.12- Katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları yeni yaklaşımlar konusunda ders içi veya ders dışı etkinlik hazırlama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yeni yaklaşımlar konusunda ders içi veya ders dışı etkinlik hazırlayanların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması, hazırlamayanların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması arasındaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu katılımcıların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri ile ilgili toplam puanları ile yeni yaklaşımlar konusunda ders içi ve ders dışı etkinlik hazırlayıp hazırlamama durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanmış. Örneğin Mazman(2007) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçları şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yönteminin öğrencilerin derslerdeki başarılarını artıracağı yönünde yararlı bir yöntem olarak gördükleri ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun söz konusu yöntemi derslerinde kullandıkları ancak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun gezi-gözlem yönteminin uygulamasıyla ilgili bilgilerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Öztaş(2008) tarafından yapılan araştırma deneysel desen modelinde gerçekleştirilmiştir. Deney grupları ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest toplam "Cumhuriyet Dönemi" ünitesi testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grupları öğrencilerinin "Cumhuriyet Dönemi" ünitesi sontest başarı puanları bulundukları deney grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Deney-3 grubunda uygulanan etkinlikler diğer deney gruplarında uygulanan etkinliklere göre daha etkili bulunmuştur.

7.1.13- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yeni yaklaşımlardan çok perspetiflilik ve araç gereç kullanımına dayalı öğretimin daha çok önemli gördükleri tespit edilmiştir. Gömleksiz ve Kan(2009) tarafından öğrenciler arasında yapılan bir araştırmanın sonuçları ise şöyledir; öğrenciler eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programını etkili bulmuşlardır. Akar(2007) tarafından yapılan bir araştırmada elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Araştırmada bilimsel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerileri arasında zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilimsel süreç ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerinde bazı

değişkenlerin farklılığa yol açtığı görülmüştür. Örnekte görülen aksaklıkların giderilebilmesi amacıyla üniverste düzeyinde eğitim sürecinde öğretmen adaylarına bu becerilerin öğrenimi yoğunlaştırılabilir.

7.1.14- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğu tarih öğretimindeki yeni yaklaşımların kullanılmasının tarihsel analiz ve yorum becerisini geliştireceğini belirtmiştir. Başka bir soruda ise katılımcıların yine büyük bir çoğunluluğu tarih öğretiminde yeni yaklaşımlar ile ilgili çalışmalar boyunca öğrencide gelişecek en önemli becerinin tarihsel analiz ve yorum olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların başka bir soruda belirttikleri görüşe göre ise tarih öğretiminde yeni yaklaşımların kazandırabileceği becerilerin en önemli işlevinin tarihsel analiz ve yorum olduğu tespit edilmiştir. Buda göstermiştir ki yeni yaklaşımlarla desteklenecek tarih öğretimi öğrencide çok önemli ve gerekli kazanımlar sağlamaktadır.

7.1.15- Katılımcıların tarih öğretimindeki yeni yaklaşımların tarih dersini kalıcı kılacağına ilişkin görüşleri incelendiğinde; çok perspektiflilik ve araç gereç kullanımına dayalı öğretim şeklinde görüş bildirenlerin büyük çoğunlukta olduğu görülmüştür. Özellikle araç gereç kullanımına dayalı öğretimin kalıcılığı arttıracağı ile ilgili yapılan birçok araştırmanın sonucunda görülmüştür bu nedenle bu konuda öğretmenlerin ders araç gereçlerini sıklıkla kullanması gerekmektedir. Doğan(2007) tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıt Kullanmanın Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi" adlı çalışmada, sosyal bilgiler öğretiminde yazılı tarihsel kanıtlar kullanılarak akademik başarının artırılmasını amaçlamaktadır. Bu araştırma yedinci sınıf öğrencileriyle sosyal bilgiler dersinde nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemi olarak deney - kontrol gruplu deneme deseni kullanılmıştır. Bulguların sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. Keleş v.d(2003) tarafından yapılan bir çalışmanın sonuçları şu şekildedir; tarihî araç gereç kullanılan deney grubu öğrencileri ile anlatım yöntemiyle ders yapılan kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

7.1.16- Araştırma bulgularına göre katılımcılardan tarih öğretiminde yeni yaklaşımlar yapmaya ilişkin ideal öğrenci sayısını 11-20 kişi olarak belirtmişlerdir. Sınıflarda ideal

bir sınıf sayısına erişmesiyle her türlü etkinliğin rahatlıkla yapılabileceği buradan daha iyi anlaşılmaktadır.

7.1.17- Tarih öğretiminde ki yeni yaklaşımlarla ilgili etkinlik çalışmaları hangi düzey için gerekli olduğuyla alakalı katılımcı görüşlerine bakıldığında; katılımcıların yarıdan fazlasının öğretim sürecinin her aşamasında gerekli olduğu tespit edilmiştir.

7.1.18- Katılımcıların hizmetiçi eğitim alma durumuna göre yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri benzer bulunmuştur.

7.1.19- Kadın ev erkek katılımcıların yeni yaklaşımlara ilişkin görüşleri benzer bulunmuştur.

7.1.20- Farklı lise türlerinden mezun olan katılımcıların yeni yaklaşımlara ilişkin görüşleri benzer bulunmuştur.

7.1.21- Katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenlerine ilişkin görüşlerinde liseden mezun olduğu alanın herhangi bir etkisi yoktur.

7.1.22- Farklı yaş gruplarındaki katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenlerine ilişkin görüşleri benzer bulunmuştur.

7.1.23- Katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenlerine ilişkin görüşlerinde mesleki kıdem değişkeninin herhangi bir etkisi yoktur.

7.1.24- Katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenlerine ilişkin görüşlerinde mezun olunan lisans düzeyinin herhangi bir etkisi yoktur.

7.1.25- Katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenlerine ilişkin görüşlerinde mezun olunan lisans bölümünün herhangi bir etkisi yoktur.

7.1.26- Farklı yerleşim yerinde görev yapan öğretmenlerin yeni yaklaşımları kullanmama nedenlerine ilişkin görüşleri benzer bulunmuştur.

7.1.27- Katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenlerine ilişkin görüşlerinde görev yapılan okul türü değişkeninin herhangi bir etkisi yoktur.

7.1.28- Lisansütü eğitim derecesi olan öğretmenlerin yeni yaklaşımları kullanmama nedenlerine ilişkin görüşleri benzer bulunmuştur.

7.1.29- Katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenlerine ilişkin görüşlerinde ders içi ve ders dışı etkinlik hazırlama durumu değişkeninin herhangi bir etkisi yoktur.

7.1.30- Katılımcıların yeni yaklaşımları kullanmama nedenlerine ilişkin görüşlerinde hizmetiçi eğitim kursuna katılım durumunun herhangi bir etkisi yoktur.

7.2- ÖNERİLER

7.2.1- Bu bulgulara göre cinsiyet değişkeni iyi bir tarih öğretimi için her hangi bir etkiye sahip değildir, bu nedenle kadın-erkek tüm öğretmenler yeni yaklaşımlardan gerektiği gibi faydalanarak başarılı bir eğitim gerçekleştirebilir. Cinsiyet farkı gözetilmeksizin öğretmen arkadaşlarımızın yeni yaklaşımlardan kütüphanelerden ilgili yayınları inceleyerek ve internetten faydalanarak öğretimi daha verimli hale getirmeleri önerilebilir.

7.2.2- Hangi liseden türü ve alanından mezun olursa olsun öğretmenlerimizin, yenilikleri ve yeni yaklaşımları takip etmeleri ve tarih öğretiminin başarılı olmasına katkı sağlamaları önünde bir engel bulunmadığı bu çalışmanın sonuçlarından anlaşılmaktadır. Buna destek olmak amacıyla üniversitelerimizin öğretim elemanlarının bilgi birikiminden Milli Eğitim Bakanlığımızın desteğiyle hizmetiçi programlarının çoğaltılarak düzenlenmesi önerilebilir.

7.2.3- Araştırmanın sonuçlarına göre yaş ve kıdem değişkeni yeni yaklaşımları kullanmada her hangi bir etkiye sahip değildir. Elbette kıdemli öğretmenlerimiz tecrubeleri gereği alanlarında başarılı hizmetler sunmaktadır. Ancak özellikle mesleğin ilk yıllarında ve yeniliklerin takibi için tüm öğretmenlerimiz sık sık bilgilenmek adına gerek hizmetiçi kurslara katılabilir, gerekse de üniversitelerin ilgili bölümlerini ziyaret

edebilirler. Ayrıca bunu desteklemek için Talim ve Terbiye kurulunun eğitim faaliyetleri düzenlemesi, ilgili kitapları(özellikle yeni çıkan) veya dergileri okullara göndermeleri önerilebilir.

7.2.4- Araştırmanın sonuçlarına göre yeni yaklaşımları kullanılmama nedenleri arasında mezun olunan lisans düzeyinin her hangi bir etkisi yoktur. Tüm öğretmenlerimize yeni yaklaşımları, eğitimdeki tüm yenilikleri kullanarak başarılı eğitim sürecine ve anlamlı öğrenmeye katkı sağlamaları önerilebilir.

7.2.5- Araştırma sonuçları neticesinde anlaşılan o ki öğretmenlerin yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri arasında yerleşim yeri değişkeni herhangi bir etkiye sahip değildir. Yenilikleri takip etmek için il merkezinde bulunma zorunluluğu yoktur. Öğretmenlerimizin hizmetiçi faaliyetlerini takip ederek kendilerini gelitieleri ve yetkili mercilerden eğitim konusunda talepte bulunmaları önerilebilir. İl ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerin de yakın çevrelerinde bulunan üniversitelerin imkânlarını kullanarak öğretmenlerin gelişmesine katkıda bulunmaları önerilebilir.

7.2.6- Yapılan araştırma sonuçlarına göre yüksek öğrenim gören öğretmenlerle lisans mezunu öğretmenlerin yeni yaklaşımları kullanmama nedenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özellikle bu konuda tarih öğretmenliği alanında yüksek öğrenim görmüş olan öğretmenlerin öğrendikleri bilgileri çalıştıkları okullarda uygulamaya çalışmaları ve bilgilerini diğer öğretmenlerle paylaşmaları önerilebilir.

7.2.7- Ayrıca araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kendilerini en fazla sözlü tarih alanında yeterli hissettikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin yeni yaklaşımlardan hepsi konusunda eğitim almaları durumunda daha verimli bir tarih öğretimi sağlayabilir. Bakanlığımızın bu konu ile ilgili hizmetiçi eğitim kurslarını sık aralıklarla tertiplemesi önerilebilir. Ayrıca Talim ve Terbiye Kurulu, Tarih ve Sosyal Bilgiler özellikle çalışma kitaplarındaki etkinlikler sadece olmuş olsun diye değil Tarih ve Sosyal Bilgiler derslerinin etkili şekilde yapılmasına katkı sağlayabilir.

7.2.8- Bu araştırmaya göre yeni yaklaşımlar konusunda ders içi veya ders dışı etkinlik hazırlayanların yeni yaklaşımların kullanılmama nedenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur bulgusu ise eğitime belki en büyük katkısıdır. Çünkü bu bulguya göre öğretmenler yeni yaklaşımları zaten kadar bilmiyor. Ancak bilse bile derste uygulayabileceği etkinlik hazırlama konusunda yeterli donanıma sahip değil. Her öğretmenin etkinlik hazırlayabilmesi beklenemese bile en azından etkinlik hazırlama konusunda Bakanlığın gerekli hizmetiçi eğitim etkinlikleri gerçekleştirmesi zorunlu ve periyodik olarak eğitim hizmetini sürdürmesi özellikle önerilir. Talim ve Terbiye Kurulunun ilgili birimlerinin de bu konuyla ilgili daha etkin ve faydalı etkinlik yapmaları ve öğretmen etkinlik hazırlama el kitapçıkları hazırlamaları önerilir.

7.2.9- Bulgular göstermiştir ki, araştırmaya katılan öğretmenlerin yeni yaklaşımlardan çok perspetiflilik ve araç gereçle öğretimin daha çok önemli gördükleri tespit edilmiştir. Bu konulara ilişkin etkinliklerin ders kitaplarında daha çok yer verilmesi önerisinde bulunulabilir.

7.2.10- Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların yine büyük bir çoğunluluğu tarih öğretiminde yeni yaklaşımlar ile ilgili çalışmalar boyunca öğrencide gelişecek en önemli becerinin tarihsel analiz ve yorum olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda özellikle öğretim sürecinin bu becerileri desteklemeye yönelik yapılması önerilebilir.

7.2.11- Bulgulara göre öğretmenlerin özellikle çok perspektiflilik ve araç gereç kullanımına dayalı tarih öğretimi tarih dersini kalıcı kılacağı konusunda fikir belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tarih öğretimindeki yeni yaklaşımlardan dersin konusuna uygun olanları kullanarak eğitimi desteklemesi ile kalıcı bir eğitimin hedeflenmesi önerilebilir.

7.2.12- Araştırma bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin etkinlikleri yapmak için en ideal sınıfın 11-20 kişilik sınıflarda yapılması şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu durumda yetkili mercilerin sınıf mevcutları konusunda tedbir almaları önerisinde bulunulabilir.

7.2.13- Katılımcılara göre ilgili yaklaşımlar konusundaki etkinliklerin eğitim öğretimin her aşamasında gerekli olduğu anlaşılmış bu konuda hazırlanacak etkinlik

çalışmalarının buna uygun şekilde hazırlanmasıdır. Bunu sağlamak için Talim ve Terbiye Kurulunun gerekli altyapı çalışmalarını bilimsel kurullarca sağlaması önerisinde bulunabilir.

Yapılan araştırma göstermiştir ki; öğretmenlerimiz eğitim-öğretim sürecine katkı sağlayabilme konusunda öğretmenlerimiz her türlü çalışmaya katılmaya hazırdır. Yeterki imkân sağlanabilsin. Yaş, cinsiyet, okulun bulunduğu çevre, lise türü ve alanı, yüksek öğrenim durumu gibi değişkenler yeni yaklaşımları kullanmalarına engel değilken mezun oldukları lisans bölümü değişkeni çok önemli bir değişkendir. Bu durum aslında öğretmenlerimizin öğretmen ataması yapılırken yeterli donanımın onlara sağlanmasıdır. Bu gerçekleştiği takdirde öğretmenlerimiz araştırma konumuzla ilgili değil gereken her konuda özverili çalışmalarla eğitim öğretime katkı sağalyacaktır.

KAYNAKÇA

Abacı, Oya(1996) Müze Eğitimi, Sanatta Yeterlilik Tezi Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim İş Ana Sanat dalı, İstanbul, s: 27

Adıgüzel, H. ve Öztürk, F.(1999) Türk Eğitim Düşüncesinde Okul Müzesinden Müze Pedagojisine, Değişim Eğitim ve Bilim 14 (114) 73-81

Akahmet(2008) Müzelerin Tarih Öğretiminde Nesne Merkezli Eğitim Etkinlikleriyle Kullanılması ve İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi, Millî Eğitim, 180. 116 135

Akar, C.(2007). İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akar, Ü.(2007). Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Akbaş, O.(2011). Bir öğrenme nesnesi olarak eğitsel kısa filmler: öğretmen adaylarının çektikleri eğitsel kısa filmler üzerine bir değerlendirme, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 27: 15-27

Atagök, T.(1999) Yaşayan Müze ve Eğitim Sanat Dünyamız 71: 223-227

Akça, N. Ve B. Ata(2009). *Lise tarih derslerinde otantik etkinliklerin uygulanması ve sorunları*. Tevfik Fikret Eğitim Günleri İzmir Özel Tevfik Fikret Okulları Eğitimde Yeni Yönelimler-5 Öğrenmenin Doğası Ve Değerlendirme Sempozyumu, İzmir

Akçay, R.(2003) Küreselleşme, eğitimsel yoksunluk ve yetişkin eğitimi, *Milli Eğitim Dergisi*: 159

Akınoğlu,O. ve Arslan Y. (2007). Türkiye'de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18: 137-158

Akkuş, Z.(2007). Tarih öğretiminde edebi ürünlerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi Erzurum 2007

Aktekin, S.(2010). Yeni sosyal bilgiler ve tarih dersi programları, öğretmen eğitimi ve toplumsal barış, *Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler*, Tarih Vakfı Yayınları: 105-112

2010) *Yeni Sosyal Bilgiler ve Tarih Dersi Programları, Öğretmen Eğitimi ve Toplumsal Barış*. Toplumsal ve Siyasal Çatışmaların Yaşandığı Toplumlarda Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin Rolü (Toplumsal Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin Rolü) Projesi, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.:105-112

2010) Ortaöğretim tarih eğitiminde yerel tarihin yeri ve önemi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6 (1):86-105

(2009). *Türkiye'de tarih eğitimi* İçinde: Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M. ve Smart, D.(Der.) Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi, Ankara: Harf yayıncılık: 27-44.

(2006) Tarih öğretmenlerinin gözüyle tarih derslerinde yerel tarih. *Toplumsal Tarih* 149: 83–89

Alkan, Türker, Siyasal Bilinç ve Toplumsal Değişim, Gündoğan Yay., Ankara 1989

Altan, M. Z.(1998). Critical thinking & some strategies to develop critical thinking in education. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2) 17, 215- 221

Anderson, C. and Moore, A.(1994) Making history outside the classroom, Teaching History, der. Hilary Bourddillon, The Open University, 1994.

(1994). Making history happen outside the classroom. In Bourdillon, H., (ed.) *Teaching History*. (196-208) London and New York: Routledge.

Arıkan, A.(2009) Edebiyat Öğretiminde Görsel Araç Kullanımı: Kısa Öykü Örneği *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27: 1-16

Arın, D.(2006). Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanımının öğrenci başarısı ve hatırda tutma düzeyine etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Arslan. E.(2000). Yerel tarihin tanımı gelişimi ve değeri, *Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar*: 195-204. İstanbul. 2000

Aslan, M. ve Eraslan, Z.(2003). Yeni eğitim paradigması ve tarih eğitim sisteminin dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim*, sayı: 160, Ankara

Aslan, B.(2005) *İlköğretim öğretim (müfredat) programlarının hazırlanmasına dayanak oluşturan cumhuriyet döneminin dinamikleri ve 1968-2005 ilköğretim programlarının sınırlı bir karşılaştırılması.* XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, 2: 34-42

Aslan, E.(2000). *Yerel Tarihin Tanımı, Gelişimi ve Değeri, Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar,* (Yay.Haz.: Zeynel Abidin Kızılyaprak), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

(2005), Türkiye'de Tarih Eğitiminin Sorunları, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18: 106-114

Ata, B.(2002). Tarih derslerinde dokümanlarla öğretim yaklaşımı, *Türk Yurdu,* 175: 80 86

(2002). *Müzelerle ve Tarihi Mekânlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin Müze Eğitimine İlişkin Görüşleri,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

(2004). İngiltere'de Piaget ve Bruner'in görüşlerinin ilköğretim tarih öğretimine yansıması üzerine bir araştırma, Türkiye Sanal Bilimler Kütüphanesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, www.egitim.aku.edu.tr

(2007) Kıdemli ve Aday Tarih Öğretmenlerinin Tarih Dersini Sevmeyen Lise Öğrencisine Yaklaşımları. *TSA*: 11, 2: 29-42

(2008) Tarih derslerinde dokümanlarla öğretim yaklaşımı, Tarihçinin Yeri

Atabek,S. ve ,Gençoğlu,S.(1998). *Mantık.* Ankara: Cem Web Ofset Ltd. Şti.

Atagök, Tomur (1982) Çağdaş Müzecilik Kavramı Doğrultusunda Türk Sanat Müzelerinin Kültürel Etkinliklerinin Saptanması, Yeterlilik Tezi, Mimar Sinan Üniversitesi, İstanbul, s: 67

Aybek, B.(2006). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Aydede M. N. ve Kesercioğlu T.(2010) Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27: 14-22

Aydın, İ.(1997), *Türkiye'de Ders Kitapları ve Tarih Müfredat Programı*, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Bage, G. (2000). Teaching, learning, curricula and communities. *Thinking History* 4-14. London: Routledge/Falmer.

Bal, M. S.(2011). Türkiye'de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*: 8, 15: 371 – 387

Baltacıoğlu, İ.H.(1941). Tarihi Nasıl Öğreteceksin? İstanbul:Yeni Adam Yayınları.

Baş, B.(2011). Sözlü ve yazılı kültür ilişkileri çerçevesinde konuşma ve yazma becerilerine bir bakış, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(I): 109-117.

Baykara, T.(1999). *Tarih araştırma ve yazma metodu.* İzmir: Akademi kitabevi.

Bayram, A.(1998). İlköğretim ikinci kademe vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin hedefleri konusundaki öğrenci, öğretmen ve velilerin beklentileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Beem, R. R.(1994). Using Local History In The Secondary School Social Studies Curriculum. *Departmant of History* Illınois State University.

Bentley, M(2000) Küreselleşme ve tarih yazımı, *Tarih yazımında yeni yaklaşımlar*: 40-41 İstanbul

Berk, F.(2008). Eski ve yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders programları ve ders kitaplarında tarih konularının karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi, Adana

Bilen, M. (1999). Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara: Anı yayıncılık

Binbaşıoğlu, C.(1981). *Genel öğretim bilgisi, öğretimin ilke, yöntem ve teknikleri.* Ankara.

Black, L.(2003). Tarih eğitim ve öğretiminde yöntem sorunları, *Tarih eğitimde eleştirel yaklaşımlar*: 28-33 İstanbul.

Bora, A.(2010). Hatırlananlar ve unutulanlar: İslam coğrafyasında modernleşme ve kadın hareketleri, Bilig, 53: 51-66

Bulut(Tutkun), S.(2008). *İlköğretim ders kitaplarının görsel boyut ve içerik tutarlılığı açısından incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Büyükalan, F.(2003). *Ders kitabı ve öğretim programı ilişkisi, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Büyükkaragöz, S.S.(1997), *Kaynak ve metinler*. Program Geliştirme, Konya: Öz Eğitim Yayıncılık.

Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C.(1999) *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Beta Yayınları.

Büyükkaragöz, S.S. ve Çivi, C.(1999). Genel öğretim metotları, Beta Basım Yayım, 10. Baskı, İstanbul

Callentıne, K. K.(2000). Teaching with historic places in the classroom, CRM: Creative Teaching with Historic Places, Vol. 23. No. 8. 17–18.

Candan, A. S.(1998). *Kavramlara Dayalı Tarih Öğretimi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Carr, E. H. (1996). *Tarih Nedir?* İstanbul: İletişim Yayınları

Cemaloğlu, N. (2003). *Öğretimde Ders Kitaplarını Yeri ve Önemi*. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Chaffee, J. (1994). Thinking critically. Boston: Houghton Mifflin

Chance, P. (1986). *Introduction: The Thinking Movement.* Thinking in the Classroom: A Survey of Programs. P.Chance & R.S. Brandt (Ed). New York: Teachers College Press.

Chansel, D.(2003). Beyaz perdedeki Avrupa tarih öğretimi ve sinema, Çev. Nurettin Elhüseyni, İstanbul: Tarih Vakfı.

Chansel, D.(2003). 20. yüzyıl tarihini öğretmek için 20. yüzyıl görüntülerinden yararlanmak, tarih öğretiminde çoğulcu ve hoşgörülü bir yaklaşıma doğru. Haz. Özgür Sevgi Göral, İstanbul.

Cücen, A. K.(2001). *Felsefeye giriş*. Bursa: Asya Kitapevi.

Çalışkan, H.(2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi, Kastamonu Eğitim Dergisi, Ocak Cilt:17(1)

Çankaya, Ö.(1997). TRT'nin belgesel yayıncılık politikaları ve belgesel yapımcılarının konuya ilişkin değerlendirmeleri, Belgesel Sinemacılar Birliği I. Ulusal Konferansı Bildirileri, 69.

Çaplı, B.(2002). Medya ve Etik. Ankara: İmge Kitabevi.

Çaydaş, E.(2003). Ortaöğretim 10. sınıf tarih dersinde tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi: Adana İli'nde bir örnek olay çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Çayır, K.(2010). Yeni bir 'biz' anlayışı geliştirme yolunda eğitim, ders kitapları ve okullar, *Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler*, Tarih Vakfı Yayınları: 25-37.

Çayır, K.(2010). *Yeni Bir 'Biz' Anlayışı Geliştirme Yolunda Eğitim, Ders Kitapları ve Okullar*. Tarih Vakfı Yurt Yay. : 28-29

Çetin, Y.(2010). Çağdaş Eğitimde Müze Eğitiminin Rolü ve Önemi e-dergi.ata uni.edu.tr

Danacıoğlu, E.(2001).*Geçmişin İzleri. Yanıbaşımızdaki Tarih İçin Bir Klavuz.* İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Danker C. A.(2003). Multicultural Social Studies: The Local History Connection. *The Social Studies,* May/Jun 2003; 94, 3.

Davies, L.(2010). Eğitim, barış ve anlaşmazlık, *Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler,* Tarih Vakfı Yayınları: 9-23

Demir, M. K.(2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, A. ve Demir, S. (2009). Erasmus programının kültürler arası diyalog ve etkileşim açısından değerlendirilmesi (Öğretmen adaylarıyla nitel bir çalışma), *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (9): 95-105

Demirci, C. (2002). *Eleştirel düşünme*, İnternet:http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman yayınlar/eleştirel-düşünme.doc.

Demircioğlu, İ. H.(2007). Tarih Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi, Bilig, Yaz, 42: 77-93

(2009). Trabzonlu bir yerel tarihçi: Hasan Umur *Karadeniz Araştırmaları* Cilt: 6: 22: 115-122.

Demircioğlu, İ. H.(Editör: Mustafa Safran).(2010). Tarih Öğretiminin Amaçları, İstanbul: Yeni İnsan Yayınları: 65-69.

Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A.(2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik, Değerler Eğitimi Dergisi, 6(15): 69-88.

Demiroğlu, O.C. (2006). Kültürel miras ve turizm ilişkisi bağlamında Prinkipo Palace (Büyükada Rum Yetimhanesi) için uygulanabilir bir yatırım projesi önerisi, Erişim: 25 Nisan 2009. http://www.turizmoloji.org

Demirel, Ö. (2001). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

(2002). Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

(2005). Eğitim sözlüğü. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

(2005). Öğretme sanatı. (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

(2006), *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme,* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Derman, İ. (1991). Fotoğraf ve gerçeklik. İstanbul: AğaçYayıncılık

Demirtaş, A. ve Barth J. L.(1997). İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Yök ve Dünya Bankası.

Dilek, D.(2001) "Tarih derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi" Ankara.

(2002). Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi. Ankara: Pegem A Yayınları.

Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi Cilt:7, Ankara: Diyanet Yayınevi

Doğan, Ö.(1994). Tarih felsefesi. İstanbul.

Doğan, Y. ve Erkan Dinç (2007) "Birinci Elden Tarih Kaynaklarının Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde İnternet Üzerinden Kullanımı" TSA / Yıl: 11, S: 2, Ağustos 195-220

Doğanay, A.(2003), *Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Pegama Yayıncılık.

Douch, R.(1967). *Local history and the teacher.* London: Routledge and Kegan Paul. (1970). Local History. In: Ballard, M. (ed.) *New Movements in the Study and Teaching of History*(105-115). London: Ttemple Smith.

(1972). Local History. In: Burston, W.H., and Green, C.W., (ed.) Handbook for History Teachers.(75-89). London and Toronto: Methuen Educational Ltd.

Dönmez, C.(2003), *Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler*. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler, Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Eraslan, L.(2003). Tarihe 1000 canlı tanık, tarihte 1000 canlı çocuk(Bir sözlü tarih uygulamasından çıkarsamalar), Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, ISSN: 1303-5134 www.insanbilimleri.com

Ercan, O. Bir öğrenme süreci olarak aktif öğrenme s.24-25-26 *Eğitim* s.54-55 Ankara

Erden, M.(1998). Eğitimde program değerlendirme, Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, M.(Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınları.

Eren, H., Gözaydın, N., Parlatır, İ., Tekin, T. ve Zülfikar, H.(1988). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

Etike, S.(2000). Öğretmen Dünyası, Müze Eğitimi. Ankara.

Ertürk, S.(1997). *Eğitimde program geliştirme,* Ankara: Meteksan A.Ş.

Ertürk, B.E.(1998). *Türkiye'de ortaokul 1. sınıf düzeyinde tarih öğretimi ve ilgili kitapların kıyaslamalı eleştirisi*, Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları, İzmir.

Facione, N. C. and Facione, P. A. (1996). Externalizing the critical thinking inknowledgedevelopment and clinical judgment. *Nursing Outlook,* 44: 129-136.

Fıtzgerald, J.(1983). History in the Curriculum: Debate on Aims and Values, *History and Theory*, Vol. 22, No.4, Beiheft 22: The Philosophy of History Teaching. Wesleyan University, (Dec.1983): 81-100.

Frendo, H.(2003) Yeni bir tarih Avrupa'yı geçmişinden kurtarabilir mi ? *Tarih öğretiminde çoğulcu ve hoşgörülü bir yaklaşıma doğru, Bildiriler* Belçika;1998. Yayınlayan; Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul

Gardner, P.(2003). Oral history in education: Teacher's memory and teacher's history, History of Education, Vol. 32.

Gınsburg, C.(2000). Küreselleşmeye yerel bir yaklaşım; Coğrafya, köleler ve İncil, *Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar*: 17-41 İstanbul.

Gibson, C.(1995). Critical thinking: implications for instruction. *Reference & User Services Quarterly*, (35) 1, 27–35.

Göka, E., Topçuoğlu, A. ve Aktay, Y.(1999). Önce söz vardı. Ankara.Gökmen, Yeri" Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tezsiz Yüksek Lisans Programı, Yayınlanmamış

Göka, E. ve Beyazyüz, M.(2005). Yeni Dünya Düzeninin Kimlik Siyaseti: Psikolojik Bir Bakış Denemesi. *Türkiye Günlüğü*, 83: 17-26.

Gökkaya, A. Kürşat ve YEŞİLBURSA Cemil Cahit(2009) "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Yerlerin Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi" Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar, 7(2), 483-506

Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü.(2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi(Diyarbakır İli Örneği), Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları: 39-49

Gömleksiz, M. Nuri- Kan, A. Ü.(2009). Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (Diyarbakır İli Örneği), *Doğu Anadolu Çalışmaları:* 39-49

Görkem, İ.(2009). Dünden bugüne Türk sözel edebiyatı: Değişim ve dönüşüm, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi / (Prof. Dr. Hüseyin Ayan Özel Sayısı), 39: 411-422).

Greıner, G.(1955). Teaching Film. London: British Film Institute

Hali, S. Sapar(2003), *8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde fotoğraf ve resim kullanımının öğrenci başarısına etkisi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güleç,S.,S. Alkış(2003) "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Gezilerinin İletişimsel Boyutu" Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XVII, Sayı: 1: 63-79

Güngör, E.(1980). *Kültür değişmesi ve milliyetçilik*, Töre Devlet Yayınevi. Ankara

Güngör, E.(1986). Kültür değişmesi ve milliyetçilik. İstanbul.

Güven. İ.(2003). Etkili Bir Öğretme İçin Öğretmenden Beklenenler, *Milli Eğitim*, 164: 127- 141, Ankara.

Halkin, E. L.(1999). Tarih tenkidinin unsurları. (Çev: B. Yediyıldız). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Hallas, C.(1996). Learning from experince: Placements history in higher education. der. Alan Booth and Paul Hyland, Blackwell Pup.

Hawkey, K.(1995). History teaching and the council of Europe. *Teaching History*, 78: 17-19.

Hein, G. E.(1998). Learning in the museum. Reprinted, Routledge, London.

Hooper-Greenhill, E.(1999) "Müze ve Galeri Eğitimi" (Çev. Meltem Ö. Evren ve Emine G.Kapçı) Yay. Haz. Bekir ONUR, Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınlar

Hoca, S.R.(1995). *Tarih felsefesi bağlamında Türkiye'de tarih eğitimi ve uygulanan politikalar,* Yayımlanmamış Yuksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hensley, J.(1988). Museums and teaching history, A Journal of Methods, 13(2): 67–75.

Hermann, A.(2002). Teaching critical thinking online, Journal of Instructional Psychology, 29(2): 24-53.

ICOM(2003). Development of the Museum Definition according to ICOM statutes. (1946 - 2001), Erişim 12.09.2009,http://icom.museum/hist_def_eng.html

Iggers, G.(2000). *20 yy tarih yazımı*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul

Ignatavicius, D. D. (2001), "Six critical thinking skills for at the bedside success. Hughesville, Dimensions of Critical Care Nursing", 20(2), 30.

Ikuenobe, P. (2001). Teaching and assessing critical thinking agabeylities as outcomes in an informal locic course, USA, teaching in higher education, 6(1): 48.

Ingle, M.(1994) Pupils perceptions of museum education sessions, The Educational Role of Museum, der. Eilen Hooper Greenhill, Routledge.

Ingram, P.(2003) *Sözlü tarih, tarih öğretiminde çoğulcu ve hoşgörülü bir yaklaşıma doğru* Sempozyum, 1998,Brüksel, Yayınlayan; Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.

Işık, H.(2008) Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin başarılarına etkisi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2) 389-402

(2008). İlköğretimde Tarih Konularının Yerel Tarih ile İlişkilendirilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1/4: 290-310.

(2011)Orta öğretim tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar ile etkinlik temelli ders işlemenin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6/1: 1287-1301,

İşcan, A.(2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi, Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 6/3 Summer.

İşeri, K.(2003). *Türkçe ders kitaplarındaki metinler için çizilen resimlerin incelenmesi.* Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz, Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara: Grafiker Ltd. Şti.

Jackson, M.H. and Wasson, D.H.(2003). Critical thinking requires critical doing: an analysis of students multicultural experiences within freire's framework, American Educational Research Association, ED478164, http://www.eric.ed.gov.tr.

Jenkins, K.(1997). Tarihi yeniden düşünmek. (Çev: B. S. Şener). Ankara: Dost Kitabevi.

Jenkins, K. Beyond the old dichotomies; some reflections on Hayden White *Teaching History* No: 74: 12.

Journal of Psychology, 137(6), 517.

Kabapınar, Y.(1991). Müfredat programı ve ders kitapları açısından orta öğretimde (Lise) tarih öğretimi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kaltsounis, T.(1987). Teaching social studies in the elementary school. New Jersey: Prentice Hall.

Karabağ, G.(2002). Postmodernizm ve tarih öğretimi, *Türk Yurdu*, 175: 61- 67.

Karabağ, G.(2002). Tarih öğretmeninin meslekî bilgi ve becerilerini şekillendiren unsurlar. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1): 211-215.

Karaçalı, A.(2004) Yeni öğretim programları ve ders kitapları, söyleşi, *Eğitim*: 17-15.

Kaya, R.(2010). Tarih derslerinde tartışabilme olanakları üzerine, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30: 345-360.

Kaya, H.(1997). Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü.

Kaya, E. ve Çengelci, T.(2011). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde filmlerden yararlanılmasına ilişkin görüşleri, Journal of Social Studies Education Research, 2(1):

Kazancı, O.(1989). *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.

Keleş H., Ata, B.ve Köksal, İ.(2006). Tarihî dokümanla tarih öğretiminin lise öğrencilerinin başarısına etkisi, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2: 99-112,

Keskin, S. C.ve Keskin, Y.(2009). Cumhuriyet dönemi ilkokul (İlköğretim 1. Kademe) sosyal bilgiler ve onun kapsamına giren ders programlarında bir değer olarak "barış"ın yeri *Değerler Eğitimi Dergisi*, Değerler Eğitimi Merkezi: 7 (17): 69-92,

Kılıç, A. ve Seven, S.(2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi.* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Kırışoglu, Olcay - Stokrocki, Mary (1997) "Ortaöğretim Sanat Öğretimi" Ankara 1997: 33

Kim, H. and Baraba, J.(2004). Türklerinin Jestey Möngkö masalındaki mitolojik motifler üzerine, Bilig, 28

Koç, Y.(2002) Türkiye'de tarih eğitiminin kusurları, *Türk Yurdu*, 175: 54-55.

(2007). Eleştirel düşünme ve öğretimi, Eğitim Bilim ve Toplum, 5 Yaz: 114-147

Koçak, A. (2005) "Sözlü Kültür Ortamından Elektronik Kültür Ortamında Menkıbeler:

Köksal, H.(2002). Tarih öğretimi ve eleştirel düşünce becerilerinin geliştirilmesi, *Türk Yurdu* 175: 87- 90.

Köksal ,H.(2010). Türkiye'de tarih öğretimi tartışmaları ve tarih öğretiminde kültür okur yazarlığı, öğretmen eğitimi ve toplumsal barış, *Tarih Vakfı Yurt Yayınları*: 113- 121.

Köksal, H.(2007). İlkçağda vatandaşlık eğitimi olarak tarih öğretimi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1): 271-278

Köroğlu, F. İ.(2006). *İlköğretim I. kademe 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin öğretimi İle ilgili sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Köstüklü, N. (1998) Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi, (1. Baskı) Konya: Kuzucular Ofset

Küçük, S.(2004). Türk atasözü ve deyimlerinde halk ve topluluk isimleri, Bilig, 28

Küçükahmet, L. (2001) Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kürüm, D.(2002). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kütükoğlu, M.(1995). *Tarih araştırmalarında usul*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.

Kyvıg, D.E. and Marty, M.A.(2000). Yanı başımızdaki tarih. (Çev: N. Özsoy). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları

Kyvıg ve Marti *Yanı başımızdaki tarih.* Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2000

Konuk, İ.(1963) "Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi Öğretimi" *İlköğretim Dergisi*, 509 Ankara: MEB. Yayım Müdürlüğü

Kökdemir, D.(2000). Denizyıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme. *XI. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 19-22 Eylül, Ege Üniversitesi, İzmir.

(2005) Sahte bilimlerin çekiciliği altında bilimsel araştırma ve eleştirel düşünme *Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık*, Türk Tıp Dizini: 212-218

Kökdemir, D. Eleştirel düşünme: kapsamı ve eğitimi. Başkent Üniversitesi *İİBF ELYADAL Araştırma Laboratuvarı* http://www.elyadal.org 15 Mart 2012'de edinilmiştir.

Kökdemir, D. ve Demirutku, K.(2000). Psikoloji derslerinde tümdengelim yönteminin uygulanması, internet uygulamaları ve notlandırma sistemi. *XI. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 19-22 Eylül, Ege Üniversitesi, İzmir.

Köksal, H.(2010). Türkiye'de tarih öğretimi tartışmaları ve tarih öğretiminde kültür okuryazarlığı, *Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler*, Tarih Vakfı Yayınları: 113-122

Köstüklü, N. (1997). İngiltere'de tarih öğretimi üzerine bazı düşünceler ve Türkiye'deki tarih öğretimiyle ilgili karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8: 1-22.

Latif, D.(2010). Çatışma sonrası toplumlarda tarih kitaplarının yeniden yazılması: Kuzey Kıbrıs'ta barış eğitimi deneyimi, *Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler,* Tarih Vakfı Yayınları: 96-102.

Leming, S.J.(1989). Some critical thoughts about the teaching of critical thinking, Social Studies, 89(2): 61-67.

(1998). Some critical thoughts about the teaching of critical thinking, Social Studies, 89(2), 61.

Maccarıo Kuruoğlu, Nihal(2002) "Müzelerin Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı" Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XV Sayı: 1: 275-286

Madran, B. (1999) "Müze Türleri Yeniden Müzeciliği Düşünmek" Der. Tomur ATAGÖK İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım Yayın Merkezi: 3-20.

Makagıansar, M.(1984). Museums for Today and Tomorrow. *A Cultural and Educational Mission Museum,* Volume:36 (3-8)

Materyaller" Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl: 2005, Sayı: 11: 141-154

Mazman, F.(2007). Sosyal bilgiler eğitiminde gezi-gözlem metodunun uygulanmasına ilişkin bir araştırma (Tokat örneği), Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 2010'da edinilmiştir.

Mckee, J.S. (1988). Impediments to ımplementing critical thinking, Social Education, 52: 444-446.

Mc Kellar, I.(2003). Neden tarih öğretiyoruz? : 72- 81 İstanbul.

MEB(1991). II. Maarif Şurası 15 - 22 Şubat 1943, Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2005). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4–5. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (2004) *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi (4.-5. sınıflar) öğretim programı, taslak.* Ankara.MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6.-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu.*Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2007). *Tarih dersi öğretim programı (9.sınıf).* Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2008). *Ortaöğretim çağdaş Türk ve dünya tarihi dersi öğretim programı.* Ankara:MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. sınıflar),* Ankara: MEB Yayınevi.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006), İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6 sınıf), Ankara: MEB Yayınevi.

Mehmet Emin Tokadi Örneği" Hacı Bektaşı Velî /35: (273-285)

Michaelis, J. U. and Garcia, J. (1996). Social studies for children a guide to basic instruction. (11th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Mills, C. W. (2000). *Toplumbilimsel düşün* (Çev: Ünsal Oskay) İstanbul: Der Yayınları.

Modan, A. (1995) Psikoloji Müzeye Giriyor Siyah Beyaz Gazetesi 26.10.1995

Nalçacı, A. M. H. Ercoşkun(2005) "İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan

Ong, W.(1995). Sözlü ve yazılı kültür/Sözün teknolojileşmesi. (Çev. Sema Postacıoğlu Panon), İstanbul.

Öncül, R.(2000). Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Öner, S. (1999). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öngören, S.(Gündes)(1991). Belgesel filmin yapısal gelişimi ve Türkiye'ye yansıması. İstanbul: 34-37.

Öz, M.(2008). Tarih perspektifinden Türk kimliği üzerine bazı düşünceler, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları* sayı:8 bahar 2008

Özbaran, S.(2005) *Tarih, Tarihçi ve Toplum.* İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları

Özden, Y.(2002). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm.* (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

(1997). *Tarih, Tarihçi ve Toplum.* İstanbul Tarih Vakfı Yayınları

Özçelik, D. A.(1992). Eğitim programları ve öğretim. Ankara: ÖSYM Yayınları.

(1998). *Eğitim Programları ve Öğretim.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

(1998). *Eğitim programları ve öğretim.* Ankara: ÖSYM yayınları.

Özdemir, Y.(2004) "Postmodernizm ve tarih öğretimi" *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9: 311-322

Özsoy, O.(2003), *Etkin eğitim.* (2. Baskı), İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Öztaş, S.(2006). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Konularının öğretiminde filmlerin kullanılması, Türk eğitim sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet tarihi öğretimi, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 131-150.

(2008). Tarih öğretimi ve filmler, Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2): 543-556

(2009). Sosyal bilgiler öğretiminde filmlerin kullanımı, (Editör: M. Safran) Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 341-359

Öztaş S. ve Turan R.(2009). İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler, tarih ünitelerinin işlenişinde öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* Güz,7, Sayı: 4.

Öztürk, C., Tuncel, G. ve Kop, Y.(2005). Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı sosyal bilgiler dersi öğretiminde sözlü tarihin kullanımı, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi: 220-224

Öztürk, M.(2001). *Derste yerel tarih, yerel tarihçilik, kent, sivil girişim.* İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları

(2003). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Paykoç, F.(1991). Tarih öğretimi. Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Philley, J. (2005), Critical thinking concepts Professional Safety. 50(3): 26-32.

Rogers, A. (1977). *Approaches to local history.* New York: Longman.

Roord, J. van der L.(2010). Tarihin kötüye kullanımına karşı tarihin etkin ve yerinde kullanımı: bir araç olarak yenilikçi metodoloji, *Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler,* Tarih Vakfı Yayınları: 84-95.

Roslynne H.(2005). Successful strategies to keep students focused during internet research in social studies. Proquest Dissertations and Thesis veritabanından alınmıştır

Safran, M.(1993). Tarih öğretiminin eğitimsel amaçları, Belleten, 57(220): 827- 842.

Safran, M.(1996) Tarih Programları Nasıl Düzenlenmelidir *G.Ü. G.E. F. Dergisi*. 4.

Safran, M.(1996). Tarih Programları Nasıl Düzenlenmelidir? *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4: 16-27.

Safran, M.(2002). Orta öğretim kurumlarında tarih öğretiminin yapı ve sorunlarına ilişkin bir araştırma, Türk Yurdu Dergisi, 22 (175): 73-79.

Safran, M.(2002) Orta öğretim kurumlarında tarih öğretiminin yapı ve sorunlarına ilişkin bir araştırma, *Türk Yurdu Dergisi*, 175: 73- 78.

Safran, M.(2004) İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar- Sosyal Bilgiler, *Eğitim*: 34-35

Safran, M.(Editör: Mustafa Safran).(2010). Tarih Nerededir? İstanbul: Yeni İnsan Yayınları: 17-20.

Safran, M. ve Ata, B.(1998). Okul dışı tarih öğretimi *G.Ü. G.E. F. Dergisi,* 18 (1).

Sakaoğlu, N.(1998). *İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları.* (Haz. Salih Özbaran), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

San, İ. (1998). Müze Eğit Bilimi Nasıl Gelişti? Milliyet Sanat 444

Sancar, M.(2007). Geçmişle hesaplaşma/Unutma kültüründen hatırlama kültürüne. İstanbul: İletişim Yay.

(2010). Toplumsal barış ve eğitim, *Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler,* Tarih Vakfı Yayınları: 125-135

Sarı, İ.(2006). Akademik tarih ve tarih öğretiminde sözlü tarihin yeri ve önemi, TSA / Yıl: 10, (3): 109-125

Savage, T. V. and Armstrong, D. G.(1987). Effective teaching in elementary social studies. New York: Macmillan Publishing.

Savard, C.(1976) *Yakın Çevre Tarihi ve Coğrafyası Çağdaş Pedagojiden Seçmeler.* (Çev: Nejat Yüzbaşıoğulları). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Schaffner, M.(1988). Pladoyer für oral history. Vergangenheit in mündlicher Überlieferung. Stutgart: Pasavia Druckerei GmbH Passau.

Seıdel, S.(1997). The museum as a resource in history teaching, European Teachers Seminar, Stockholm, Sweden 9- 13 March, Strasbourg: Council of Europe: 5–6.

Seidel, S. ve Hudson, K.(1999). Müze eğitimi ve kültürel kimlik: Uluslararası iki çalışma raporu. çev. Bahri Ata, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.

Seidel, H. ve Hudson, K.(1999). Müze Eğitimi ve Kültürel Kimlik Uluslar Arası İki Çalışma Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları No:1

Selanik Ay, T.(2010). Sosyal Bilgiler Dersinde Yerel Toplum Çalışmalarından Yararlanma: Bir Eylem Araştırması, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Semenderoğlu, A. ve Gülersoy, A.E.(2005). Eski ve Yeni (4-5. sınıf) Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 141-152.

Semerci, Ç.(2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 12(7), 64–70

Semerci, Ç. ve Semerci, N.(2001, Haziran) Oluşturmacılık ve eleştirel düşünme, *X. ulusal eğitim bilimleri kongresi bildiriler kitabı* 2: 808-817, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

Senemoğlu, N.(2002). Gelişim öğrenme ve öğretim, *Tebliğler Dergisi*, İlköğretim okulu tarih dersi programı.

Serrano, A. L.(2010). İspanya'da toplumsal barışa yönelik eğitim mevzuatı ve uygulamaları, *Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler*, Tarih Vakfı Yayınları: 75-83.

Sıtton, T. and Mchaffy, L. G.(1983). Oral history A guide for teachers (and Others).Austin: University of Texas Press.

Silier, O.(2002). Tarih eğitiminde yeni bir modele ihtiyacımız var, Erişim-2012, Tarih Vakfı Web Sayfası, http://www.tarihvakfi.org.tr/egitim/yenimodel.asp

(2003). Tarih eğitimde eleştirel yaklaşımlar, *Avrupalı- Türkiyeli Tarih Eğitimcilerinin Buluşması* Ekim 2001 – Kasım 2002 Açılış Konuşması: 1-27 İstanbul.

Sözen, M. Ve U. Tanyeli(1987) Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü İstanbul: Remzi Yayınevi.

Stephens, W.B.(1977). *Teaching local history*. Manchester: Manchester University Press.

Stradling, Z.(2003). *20 yy Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. : 90- 106 İstanbul.

Stradlıng, R.(2003). 20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli? Çev. Ayfer Ünal. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı

Şahinel, S.(2001), *Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahin, Ç.(2004). Farklı kültürdeki öğrencilerin eğitimi için eleştirel davranışlar ve yöntemler, *Milli Eğitim,* 162: 7-15

Şeker, K.(2010). Tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde empati, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2 (2): 91-105.

Şıvgın, H.(2009). Ulusal tarih eğitiminin kimlik gelişimindeki önemi, Akademik Bakış, 2(4): 35-52

Şimşek, A.(2003). Tarih öğretiminde görsel materyal kullanımı, G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 4: 1

(2003). Tarih öğretiminde görsel materyal kullanımı, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1): 143- 157.

Şimşek, N.(1997). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı.* Ankara: Anıl Matbaası

Tan, M.(1997). Çocukluğun tarihi araştırmalarında sözlü tarih yaklaşımı ve sözlü tarihte bir çocuk. Çocuk Kültürü Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

(1999). Erken cumhuriyetin çocuklarıyla bir sözlü tarih çalışması, Cumhuriyet ve çocuk. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları, 1994 Buca Sempozyumu, Tarih Vakfı Yurt Yayınları

Tekeli, İ.(1998). *Tarih Bilinci ve Gençlik*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

(1998). Tarih bilinci ve gençlik. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

(2000). *Tarih yazımında gündelik yaşam, tarih yazımında yeni yaklaşımlar*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul

Thompson, P.(1999). Geçmişin sesi. (Çev. Şehnaz Layıkel), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Titiz, O.(2005), *Yeni öğretim sistemi*. İstanbul: Zambak Yayınları.

Tokyürek, T.(2001). Öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Torun, H.(2000). Türkiye'de tarihsel belgesel filmlerde tarihin yorumlanışı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

(2000). Türkiye'de tarihsel belgesel filmlerde tarihin yorumlanışı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: 47.

Tosch, J.(1997). Tarihin peşinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Tosunoğlu, M.. ve Arslan, M. M. ve Karakuş, İ.(2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme.* Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

Turan, Ş. (1990). Türk kültür tarihi. Ankara: Bilgi Yay.

Türker, H. ve Aslan, Ö.(2008). İlköğretim 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde belgesel film kullanımı, 9 Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 24: 92-104

Uluçay, Ç.(1954). Tarih derslerinde çevre incelemeleri, Tedrisat Mecmuası, III.

1958). *Tarih Öğretimi Çevre İncelemeleri.* İstanbul: Yeni Matbaa

(1958). Çevre incelemeleri tarih öğretimi. İstanbul: Öğretmenler Derneği Yayınları.

Ulusoy, K.(2003). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlak eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uygun, S.(2011). Türkiye' de sözlü tarih araştırmaları ve öğretmen eğitiminde sözlü tarih yönteminin kullanımı, Jurnal of Academic Studies, 13(95): 112.

Uysal, A.(1998). Sosyal bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirici düşünme gücünün gelişmesindeki rolü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Üçüncü, K.(2004). Sözlü kültür / Tarih bağlamında edebî bir metin olarak Otman Baba vilâyetnâmesi, Bilig, 28: 1-29

Ülkümen, O.(1954). Amerika Okullarında Derslerle ve Günlük Çalışmalarla İlgili Plânlama, Gruplama, Değerlendirme, Tedrisat Mecmuası, III.

Üstündağ, T.(2003). *Yaratıcılığa Yolculuk.* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Vella, Y. (2001) "Yaratıcı Tarih Öğretimi". Çev. Bahri Ata Milli Eğitim Dergisi, S:150, Mart- Nisan-Mayıs

Whıte, C. S. and White, D. J. D.(2000). Preparing teachers to teaching with historic palces, CRM: Creative Teaching with Historic Palces, 23(8): 28–30.

Yağcı, R.(2008) "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi" Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi: Adana

Yalçın Çelik, S. Dilek(2003) " XIX. Yüzyıl Anlatılarında Sözlü Kültür Etkileri" **Türkbilig**, 2003/6: 189-192.

Yeşilbursa, C. C.(2008) "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihî Yerlerinin Kullanımı" TÜBAR-XXIII Bahar:209-222

Yıldırım, D. (1988) "Folklor ve Çağdaş Kültür Modelimiz Üzerine Görüş ve Düşünceler" ,Türk Bitiği: Araştırma/İnceleme Yazıları, Akçağ Yay., Ankara 1988: 76.

(1998) "Türk Folklor Araştırmalarının Problemleri", Türk Bitiği: Araştırma/İnceleme Yazıları, Akçağ Yay., Ankara 1998: 68-69.

Yurdusev, A. N.(2006). Siyasi tarih ve ideolojisi, Prof. Dr. Oral Sander Anısına, Türkiye'de Siyasi Tarihin Gelişimi ve Sorunları Sempozyumu, Ankara: 85-101.

Zhang, L.F. (2003), "Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions", (2001). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi.* Konya 4

EKLER

Ek 1. Fotoğraf İnceleme rehberi

Ek 2. Sözlü Tarih Çalışma Yaprağı

Ek-3: İhsan Sungu'nun Silah Müzesi Gezisi Sonrası Bir Ders Örneği

Ek.4:Fotoğraf Analizi Çalışma Kağıdı

Ek 5. Araştırmada uygulanan anket soruları ve izin belgesi

EK-1

FOTOĞRAF İNCELEME REHBERİ *Sayfa 1*

<table>
<tr><td colspan="3">Fotoğrafı birkaç dakika izleyerek aşağıda verilen sorular ışığında çözümleyiniz?</td></tr>
<tr><td colspan="3">1. Basamak: İnceleme ve Tanımlama</td></tr>
<tr><td rowspan="2">A</td><td rowspan="2">1</td><td>Fotoğrafın türü (birey/ grup/belgesel/politik/manzara/doğa:</td></tr>
<tr><td>Fotoğraf için en uygun başlık ne olurdu?</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td>Fotoğrafta ne görüyorsunuz? Gördüğünüz şeyleri aşağıdaki listeye yazınız?</td></tr>
<tr><td>İnsanlar Nesneler Canlılar Olaylar
<table><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table></td></tr>
<tr><td colspan="3">2. Basamak: Yorum</td></tr>
<tr><td rowspan="5"></td><td rowspan="5">1</td><td>Fotoğrafta neler oluyor? Bu fotoğraf sizde hangi düşünceleri uyandırıyor? Fotoğraftaki öğeler atsındaki ilişkileri betimleyiniz.</td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">3. Basamak: Sorular</td></tr>
<tr><td rowspan="6"></td><td>1</td><td>Fotoğraf kim tarafından çekilmiştir?</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Fotoğraf nerede çekilmiş olabilir?</td></tr>
<tr><td>3</td><td>Fotoğraf ne zaman çekilmiş olabilir?</td></tr>
<tr><td>4</td><td>Fotoğraf ne için çekilmiş olabilir?</td></tr>
<tr><td>5</td><td>Fotoğraftaki insanlar kim/kimler var?</td></tr>
<tr><td>6</td><td>Fotoğrafta nasıl bir yaşam tarzı var?</td></tr>
</table>

Bu çalışma yaprağı Aslan(2008: 89-91) tarafından geliştirilmiştir.

4. Basamak:Tarihsel Bağlam Değerlendirmesi		
	Fotoğrafın çekildiği dönemin özellikleri nelerdir? Yerel düzeyde (olaylar/ kişiler/ düşünceler).	
A	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	Fotoğrafın çekildiği dönemin özellikleri nelerdir? Ulusal düzeyde (olaylar/ kişiler/ düşünceler).	
B	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	Fotoğrafın çekildiği dönemin özellikleri nelerdir? Dünya düzeyinde (olaylar/ kişiler/ düşünceler).	
C	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
5. Basamak: İçerik eleştirisi		
	Fotoğrafta cevapsız kalan sorular nelerdir?	
D	1	
	2	
	3	
	4	
	5	

6. Basamak: Fotoğraf için Sonuç		
	Fotoğraftaki bilgi ve mesajlar ile daha önceki bilgileriniz arasında nasıl bir ilişki var?	
A	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	Fotoğraf doğal bir çekim mi yoksa tasarlanmış bir poz mu? Bunu nelerden anladınız?	
B	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	Fotoğraftaki bilgi ve bulguları yansıtan bir tarihsel metin yazınız?	
C		

EK.2 Sözlü Tarih Çalışma Yaprağı

SÖZLÜ TARİH ÇALIŞMA YAPRAĞI

1. Hangi tarihler arsında askerlik yaptınız?
2. Askere gittiğinizde kaç yaşındaydınız?
3. Askere gitmeden önce sizin için herhangi bir tören, merasim yapıldı mı?
4. Askere gideceğiniz zaman hangi duygular içindeydiniz?
5. Askere hangi görevle (havacı, karacı, jandarma, denizci) gittiniz?
6. Askerliği nerede yaptınız?
7. Askerde iken nasıl bir eğitim aldınız?
8. Askerliği hangi rütbede yaptınız?
9. Bulunduğunuz yerde en yüksek rütbeli komutanınızın rütbesi ne idi?
10. Birlik komutanınızdan geriye doğru rütbeleri sıralar mısınız?
11. Birliğinizdeki arkadaşlık ilişkileri nasıldı?
12. Askerlik yaptığınız yerde kaç kişilik gruplara ayrıldınız? Bu grupların adlarını söyler misiniz?
13. Askerlik yaptığınızda ülke ve dünya gündeminde önemli bir olay var mı idi? Olayla ilgili ne düşündünüz?
14. Sivil hayatınız ile askerlik hayatınızı karşılaştırır mısınız?

Ek-3: İhsan Sungu'nun Silah Müzesi Gezisi Sonrası Bir Ders Örneği

İhsan Sungu'nun Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası'nda(Sene 1, No 4, sf. 143-152) ders numuneleri adı altında yayınlamış olduğu "Silah Müzesi" adlı ders örneği müze sonrası sınıfta yapılabilecek bir derse oldukça güzel bir örnektir(Ata, 2002: 328). Örnek şöyledir;

SİLAH MÜZESİ

Ö-Dün hep birlikte nereye gitmiştik, oğlum?

T-Efendim, eski silahları görmeye gittik.

Ö-Orada neler gördünüz, bakalım?

T-Efendim, çok çok silahlar gördük.

Ö-Nasıl silahlar gördünüz, oğlum?

T-Efendim, ayrı ayrı tüfekler, çakmaklı tüfekler, oklar, yaylar...

Ö-Daha?

T2-Süngüler, kılıçlar, mızraklar...

Ö-Siz söyleyiniz bakalım daha ne silahlar vardı?

T-Efendim, baltalar, ufak tabancalar, rövelverler, hançerler...

Ö-Peki oğlum, bu silahlar hep kimlerin silahı.

T-Efendim, eskiden muharebelerde bizim dedelerimizin kullandıkları silahlar.

Ö-Orada yalnız bizim eski dedelerimizin kullandığı silahlar mı vardı, oğlum?

Başkalarının silahları yok muydu?

T-Vardı efendim. Düşmanların silahı da vardı.

Ö-Ya düşmanların silahı nasıl olmuş da bizim elimizde kalmış biliyor musunuz?

T-Efendim muharebe etmişiz, düşmanları yenmişiz. Onlar kaçmış. Ellerindeki silahlar hep bizim olmuş.

Ö-Aferin oğlum, düşmandan aldığımız bu silahları acaba niçin saklıyoruz?

T-Efendim ibret alalım diye saklamışlar. Biz bu silahlara baktık mı dedelerimiz nasıl çalışmışlar, ilerlemişler, düşmanı nasıl yenmişler, silahlarını nasıl almışlar göreceğiz. Biz de onlar gibi kuvvetli olmağa çalışacağız.

Ö-İşte böyle. Eski adamların yaptıkları şeyleri ibret alalım diye koydukları yerlere ne derler biliyor musunuz?

T-Efendim, "müzehane" derler.

Ö-Aferin oğlum, "müzehane" derler, müze derler, siz yalnız müze diye öğrendiğiniz dün gördüğümüz binadaki şeyler askerlerin işine yarayan şeyler olduğu için o müzeye de ne müzesi derler?

T-Silah müzesi derler.

Ö-Peki oğlum silah müzesinde yalnız tüfek, kılıç, süngüler mi vardı, başka şeyler yok muydu?

T-Vardı, efendim. Birçok bayraklar da vardı.

Ö-O bayraklar kimin bayrağı idi.

T-Efendim bizim bayraklarımız.

Ö-Evet bizim bayraklarımız da vardı. Fakat içlerinde başkalarının da bayrağı yok muydu?

T-Vardı, efendim.

Ö-Kimin bayrağı vardı.

T-Efendim düşmanların da bayrağı vardı.

Ö-O bayrakların düşman bayrağı olduklarını nereden biliyorsunuz?

T-Efendim, bizim bayrağa benzemiyor.

Ö-Neresi benzemiyor, oğlum?

T-Efendim, mavili beyazlı, sarılı, türlü türlü renkleri var. Bizimkisi olsa kırmızı olur, ortasında ayyıldızı olur.

T2-(Diğer bir öğrenci atılarak) Bir de efendim orada bayraklarda istavroz vardı. Ondan belli ki bizim bayrak değil.

Ö-Demek o bayraklar kimin bayrağı imiş?

T-Efendim başkalarının, düşmanların bayrağı imiş.

Ö-O bayrakları da nasıl olmuş da ele geçirmişiz?

T-Efendim onları da silahlar gibi muharebelerde düşmanlardan almışız.

Ö-Peki siz müzede neye dikkat ettiniz oğlum?

T-Efendim birçok şapkalar gördüm. Kimisinin üzerinde tüyler vardı. Kırmızılı, mavili, beyazlı tuhaf tuhaf şapkalardı.

Ö-Bunlar kimin şapkasıydı, oğlum?

T-Bunlar da düşmanların şapkaları. Muharebelerde esir almışız, şapkaları biz de kalmış.

Ö-Pekâlâ oğlum, siz neye dikkat ettiniz?

T- Efendim, oradaki zırhlar benim hoşuma gitti.

Ö- Zırh nedir, oğlum?

T- Efendim, demirden elbise

Ö- Elbiseyi her vakit giyerler mi imiş oğlum?

T- Hayır efendim, her vakit giyerler mi hiç.

Ö- Niçin giymesinler?

T-Efendim, demirden olduğu için pek ağır olur. Onu her vakit evsatda tışamak zordur.

Ö- Ya bu zırhları ne vakit giyerlermiş?

T- Efendim, muharebeye gittikleri zaman

Ö- Niçin giyerlermiş?

T- Efendim, muharebede düşman kılıç ile hücum etti mi ondan kendilerini korumak için giyerlermiş

Ö- Değil mi ya düşman geldi. Bize kılıç salladı. Üzerimizde zırh varsa kılıç tesir edemez.

T- Etmez.

T2-(Diğer bir öğrenci)- fakat efendim o vakit düşmanda karşısındakinin başına vurur. Onu öldürür.

Ö- Evet, oğlum, eğer başında bir şey yoksa dediğiniz doğru. Fakat o da başına bir zırh geçirirse artık kılıç tesir etmez.

T- Etmez efendim, zaten müzede gördük efendim. Başa geçirilen zırhları da gördük.

Ö- Aferin oğlum, o zırhlar nasıldı?

T- Efendim, ucu sivri tas gibi.

Ö- Böyle başa geçirilen zırhlara ne derler? Biliyor musunuz? "Miğfer" derler.

Demek askerler vücutlarına, başlarına zırh giydiler mi artık onlara düşman kılıcı bir şey yapamaz değil mi? İyi ama vücuduna zırh giyen başına miğfer takan düşmanı öldürmenin hiç çaresi yok mu?

T- Varmış efendim, müzede uzun demir çubuklar gördük. Bu demir çubukların ucunda yine demirden büyük bir topuz var, bu topuzu düşmanın kafasına vururlarmış, düşmanın başı zırhlı da olsa demir topuz onu ezermiş.

Ö- Düşmanın başında zırh var, topuz onu nasıl eziyor?

T- O topuz çok ağır büyük bir şey, bir adam onu güç kaldırıyor, başına gelen zırh o kadar kalın değil, onun için topuz düşmanın başına geldi mi? onu eziyor.

Ö- Aferin, oğlum işte düşmanın başını ezmek için eski askerlerimizin kullandıkları o topuzlara ne derler biliyor musunuz?

T- Evet, efendim, dün müzede söylediniz. O topuzlara "Gürz" derler.

Ö- Peki oğlum, müzede gürzün başka türlüsünü de gördünüz mü?

T-Hatırımda kalmadı, efendim.

Ö- Kim biliyor bakalım? (Parmaklar kalkar) siz söyleyiniz.

T-Ben bir gürz gördüm efendim. Onun topuzunun üzerinde çiviler vardı.

Ö- Bu gürz nerede kullanılırmış, oğlum.

T-Efendim müzede bir memur anlatıyordu. Bu gürzleri düşman atlarının ayaklarına atarlarmış. O vakit düşman atları koşamaz kalırmış. O sırada bizim askerler gider, düşmanları esir edermiş.

Ö- Siz neye dikkat ettiniz, bakayım?

T- Efendim, ben de bir kaç tane kalkan gördüm.

Ö- Kalkan dediğiniz nasıl şeymiş?

T-Efendim, kalkan tepsi gibi yuvarlaktır.

Ö- Neden yapılmış,

T-Demirden efendim.

Ö- Bunu nerede kullanırlar, oğlum?

T-Kalkanı düşman kılıcına karşı tutarlar. Düşman kılıç salladıkça ona karşı kalkanı tutarlar. Kılıç kalkana gelir, bir şey yapamazlar.

Ö- Kalkanı böyle düşman kılıcına karşı tutmak için hangi ele almalıdır, oğlum?

T-Sağ ele efendim.

Ö- Öyle mi ya?

T-Efendim hatırıma geldi. Kalkan sol ele alınır.

Ö- Ya sağ elde ne durur.

T-Kılıç.

Ö- Demek sağ elde düşmana karşı kılıç sallanırken sol el ile de düşman kılıcına karşı kalkan tutulur değil mi?

T-Evet, efendim.

Ö-Müzede yalnız insan zırhları mı gördünüz? Hayvanlar için zırhlar gördünüz mü?

T-Gördüm, efendim. Bilmem hangi paşanın atının zırhını da gösterdiler, efendim.

Ö- Demek ata da zırh giydirirler efendim.

T-Evet efendim. Ata silah deymesin diye zırh giydirirler.

Ö- Ata silah deyse ne olur?

T-At, vurulur, telef olur üstündeki de yere düşer.

Ö- O vakit düşman süvarisi gelir ne yapar?

T-Düşen askeri öldürür.

Ö- Daha.

T-Efendim, öldürmese bile esir alır.

Ö- Demek atın muharebede çok faydası var öyle mi?

T-Elbette, efendim. Üzerine süvariler biner, muharebe ederler. At olmazsa yayan gideceklerdi.

T2-(Diğer bir öğrenci)- Hem efendim at sadık bir hayvandır. Geçen gün anlatmadınız mı? At sahibi muharebede vurulursa bile onun yanından ayrılmazmış. Efendisinin başı ucunda dururmuş.

Ö- Oğlum, siz müzede neye dikkat ettiniz?

T -Efendim, duvarda bir yeşil örtü asılmış idi. O hoşuma gitti.

Ö - Yeşil örtünün üzerinde ne vardı oğlum.

T -Efendim, üzerinde yazı vardı. Altın yazdızla yazı yazmışlar.

Ö -Peki oğlum, size müzede anlatmıştım. Vaktiyle dedelerimiz o örtüyü nerede kullanırlarmış bakalım.

T -O örtüyü muharebede şehit olanların üstüne sürerlermiş.

Ö- Demek örtüyü görünce neyi hatırlarız?

T -Eski dedelerimizin vatan için şehit oldukları hatırımıza gelir.

Ö - Demek dedelerimiz şimdi üzerinde doğup büyüdüğümüz bu toprağı elde etmek için çok çalıştılar öyle mi?

T-Elbette efendim. Bakınız çoğu hep vatan için muharebeye gitmiş oradan şehit olmuş.

Ö -Onlar şehit olmuş, fakat iyilikleri unutulur mu?

T -Hiç unutulur mu efendim. Bu vatanı bize onlar yadigâr bırakmışlar.

Ö -O halde biz de onların bıraktıkları yadigârı ne yapmalıyız?

T -Düşmana vermemeliyiz. İlerlemeye çalışmalıyız.

Ö -Aferin oğlum. Siz ne gördünüz bakalım?

T -Efendim, benim de en çok hoşuma giden Tiryaki Hasan Paşanın çakısı.

Ö- Ya öyle mi. Bu paşa kim oğlum?

T -Efendim, geçen gün hikâyesini anlattığınız Tiryaki Hasan Paşa.

Ö - O hikâye hatırınızda mı bakayım. Bize anlatır mısınız?

T-Efendim, Tiryaki Hasan Paşa vaktiyle bir kalenin içinde otururken düşman bu kalenin etrafını almış imiş. Tiryaki Hasan Paşa'nın yanında pek az asker varmış. Barut, fişek pek azmış. Yemek de çok yokmuş. Kaleyi almak için gelen asker ise çok pek çok iyimiş. Hem onlar da epeyce top, tüfek de varmış. Fakat Tiryaki Hasan Paşa korkmamış, dayanmış, birçok hileler düşünmüş. Kalenin içinde bizim askerlerin çokluğuna düşmanı inandırmış. Düşman da bunun üzerine korkmuş, kaçmış. Böylece Tiryaki Hasan Paşa da kaleyi düşman elinden kurtarmış.

Ö- Demek bu, Tiryaki Hasan Paşa'nın vatana çok iyilikleri dokunmuş öyle mi?

T-Elbette efendim. Kaleyi düşmana vermemiş. İşte onun için çakısını da saklamışlar.

Ö - Niçin saklamışlar?

T-Çakıyı saklamışlar ki herkes görsün. Hatırına Tiryaki Hasan Paşa gelsin de ona rahmet okusunlar "Allah rahmet eylesin ne iyi ne vatanını sever adamdı" desinler.

Ö -Siz başka ne gördünüz bakayım?

T -Eski anahtarlar gördüm.

Ö -Bu anahtarlar nasıl anahtarlardı, oğlum?

T-Gümüşten yapılmış koca anahtarlardı. Üzerinde altın da vardı.

Ö- Bunlar nelerin anahtarlarıydı oğlum?

T-Efendim, dün oradaki memur onlara kale anahtarları dedi.

Ö- Evet oğlum. Her evin kapısının bir anahtarı olmaz mı? İşte bazı şehirlerin kaleleri var. O kalelerin kapılarını açmak için de ....

T-Anahtar lazım.

Ö- Şimdi vaktiyle bizim askerler giderlermiş, muharebe ederlermiş. Muharebede düşmanı püskürtürlermiş. Düşman kaçar, bizim askerler onun memleketini alırmış. O memlekette bir kale varsa o kalenin anahtarlarını padişaha gönderirlermiş. İşte dün o müzede gördüğünüz anahtarlar hep öyle vaktiyle askerlerimizin düşmandan aldıkları kale kapılarının anahtarlarıdır.

Ö -Siz daha ne gördünüz bakayım.

T -Efendim, müzede yüksek davullar da vardı.

Ö -Evet oğlum, o gördüğünüz davullar Ramazanda sizin mahalle bekçinizin çaldığı davula benziyor mu?

T -Hayır efendim.

Ö -Ne fark var bakayım? Mahalle bekçisinin çaldığı davul nasıldı?

T -Efendim, bizim mahalle bekçisinin çaldığı davulun, iki tarafında da deri vardı.

Ö -Ya dün gördüğünüz davulların.

T-Onların yalnız bir tarafında deri var. Bu davullar tabi ki küpe benzerler. Hem efendim bunlar çok yüksek.

Ö- İşte gördünüz, o davullara "kös" derler. Unutmayınız: Kös. Bu kösleri eskiden ne vakit çalarlardı biliyor musunuz? Muharebelere gittiğimiz zaman düşmanın ne vakit püskürtür bir düşman kalesini alırsak o vakit askerler sevinirler, bu kösleri çalmaya başlarlardı.

Ö -Müzede gördüklerinizden siz neyi hatırlıyorsunuz, oğlum?

T -Efendim ben de büyük bir çan gördüm.

Ö -Çan nedir oğlum?

T - Efendim, büyük zil gibi bir şeydir.

Ö - Neden yapılır oğlum?

T -Efendim, tunçtan yapılır .

Ö- Çanın sesi çıkar mı?

T -Evet efendim. İçerisinde bir topuz var. İpini çektiniz mi? “dan! dan!” ses verir.

Ö -Bu çanı niçin kullanırlar oğlum?

T -Kiliselerin üzerine korlar. Orada çalarlar. Hıristiyanlar da onu işitir kiliseye giderler.

Ö -Şimdi gördünüz o çan da demek...

T -Bir kilisenin çanı olacak efendim.

Ö -Evet, oğlum. Fakat acaba hangi kilisenin çanı biliyor musun? Hayır değil mi? Öyleyse size anlatayım: Geçen gün size İstanbul'un düşmandan nasıl alındığını anlatmıştık. Demek oluyor ki İstanbul bizim elimize geçmeden evvel kimin elindeydi.

T -Başkalarının elindeydi.

Ö -İşte oğlum, İstanbul başkalarının elindeyken şimdiki Ayasofya Camii kilise imiş. Oraya Hıristiyanlar gidermiş. Sonra Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u onlardan alınca Ayasofya kilisesini camii yapmış. Artık orada İslamlar orada namaz kılmaya başlamış. O vakit artık çana lüzum kalmış mı?

T -Hayır efendim Camide çanın ne lüzumu var?

Ö -Ya namaz vaktini herkese bildirmek için ne yaparlar?

T -Efendim, kolay, müezzin çıkar ezan okur.

Ö -Müezzin nereye çıkar da ezan okur bakayım.

T -Efendim, müezzin minareye çıkar ezanı orada okur.

Ö -Demek camilerin ezan okumak için nesi olur?

T -Minaresi olur.

Ö -Şimdi size bir şey soracağım. Acaba Fatih Sultan Mehmet, İstanbulu almadan İstanbul daha başkalarının elinde iken Ayasofyada minare var mıydı?

T -Vardı, efendim.

Ö -İyi düşününüz, siz söyleyiniz bakayım.

T -O vakit minaresi yoktu. O vakit Ayasofya Camii değildi diyorsunuz. Camii olmayınca minaresi nasıl olur?

Ö -Aferin oğlum demek o vakit Ayasofya'nın minaresi yoktu. Yalnız çanı vardı değil mi? Sonra Fatih Sultan Mehmet, o kiliseyi camii yapınca çanı kaldırmış, saklamışlar işte dün müzede de gördüğünüz çan o çandır.

Ö -Sizin hatırınızda ne kaldı bakayım?

T -Uzun bir zincir de gördük.

Ö -Zincir incemiydi kalın mıydı?

T -Efendim, kalındı pek kalın. Koca koca halkaları vardı.

Ö - Peki oğlum size müzede anlattım. Bu zinciri nerede kullanmışlarmış.

T-Efendim, geçen gün müdür bey (Sâtı Bey'i kastediyor.) anlatmadı mı? Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u almaya geldiği zaman İstanbul'da oturan düşmanlar Sarayburnu'ndan Tophaneye bir zincir germişlerdi. İşte düşmanların gerdikleri o zincir dün müzede gördüğümüz zincirmiş.

Ö -Bu zinciri düşmanlar niçin germişlerdi oğlum?

T -Osmanlı gemileri Haliç'e girmesinler diye germişler.

Ö -Ya zinciri niçin bu kadar uzun ve kalın yapmışlar?

T -Efendim, ince bir şey olsa Osmanlı askeri onu kırar, gemileri kolayca içeri sokarlardı.

Ö -Demek zincir kalın olduğu için kolay kolay kırılamazdı. Zincir öyle durdukça...

T -Bizim gemiler de içeri giremezdi.

Ö -O halde zincirin kırılamaması Fatih Sultan Mehmet'i İstanbul'u almak fikrinden vazgeçirmiş mi?

T -Hayır efendim, vazgeçer mi hiç?

Ö -Ya ne yapmış.

T -Karada kızaklar yapmış, tophaneden tersaneye kadar hep o kızakları yerleştirmiş. Sonra gemilerimizi birer birer karadan o kızakların üzerinden kaydırmış, nihayet denize indirmiş.

Ö -Artık düşmanların gerdiği o zincir bir işe yaramış mı?

T -Hayır efendim. O zinciri bizim gemiler geçemesin diye germişler. Halbuki biz başka çaresini bulduk, yine gemileri içeri soktuk.

Ö -Yalnız ne var? Biz gemilerimizi geçirmek için daha fazla zahmet çekmiş olduk. Eğer zincir kırıla idi...

T -Gemiler daha kolaylıkla girecekti.

Ö -Eğer Fatih Sultan Mehmet o vakit zincirin kırılmadığını görünce “madem ki zincirini kıramıyoruz. Artık gemileri içeri sokamayız. Vazgeçelim” diye idi İstanbul’u alabilir miydik.

T -Hayır efendim alamazdık.

Ö -Ama Fatih böyle mi yaptı?

T -Hayır efendim. Baktı ki zincir kırılmıyor. Düşündü “ bu gemileri karadan yürütürüm” dedi. Dediğini de yaptı.

Ö -Nihayet maksadına erdi mi?

T -Erdi efendim. İşte İstanbul’u aldı.

Ö -Demek bir insan bir işe başladı mı?

T -Onu sonuna kadar yapmalı.

Ö -O iş güç geliyor diye yarıda bırakmalı mı?

T -Hayır efendim. Bırakmamalı.

Ö -İşte böyle bir işe başladı mı?

Onu sonuna kadar yapan güç gelir diye hiç bir işi yarıda bırakmayan kimselere ne derler. Biliyor musunuz? “sebatlı” derler. Çocuklarım sebatlı...

Ö -O halde Fatih nasıl bir padişah imiş?

T -Akıllı bir padişah imiş.

Ö -Daha?

T -Sebatlı bir padişah imiş.

Ö -Sebatlı olmak iyi mi?

T -İyi efendim.

Ö -Değil mi ya, eğer insan yapacağı şeyi güç gelir diye yarıda bırakırsa eline bir şey geçer mi?

T -Hayır, efendim.

Ö -Ama o işin zorluğuna bakmayıp da çalıştı mı?

T -Nihayet onu elde eder?

Ö -Evet oğlum, okumak, yazmak ibtidai adama güç gelir değil mi Peki şimdi okumak yazmak güç gelir diye onu yarıda mı bırakmalı?

T -Hayır efendim.

Ö -Ne yapmalı?

T -Çalışmalı.

Ö -Evet sebat etmeli. Çalışmalı. Sebat edilir, çalışılırsa, İbtida güç gelen okuma, yazma...

T -Sonra kolay gelmeye başlar. Nihayet okuma yazmayı öğreniriz.

Ö -Onun için sizde sebat edecek çalışacak mısınız?

T -Evet efendim çalışacağız.

Ö -Aferin oğullarım. Haydi bahçeye çıkalım.

İhsan (Sungu)

Ek.4:Fotoğraf Analizi Çalışma Kâğıdı

1. AŞAMA: Gözlem

A. 2 dakika fotoğrafı inceleyin. Fotoğrafın genel izlenimini edindikten sonra, ayrıntıları inceleyin. Fotoğrafı dört parça olarak düşünün. Her bir bölümü yeni ayrıntıları görmek için tarayın.

B. Fotoğraftaki kişi, nesne ve etkinlikleri aşağıdaki boşluğa yazınız.

KİŞİLER NESNELER ETKİNLİKLER

2. AŞAMA: Çıkarım

Yukarıdaki gözleme dayalı olarak, bu fotoğraftan çıkarılabilecek üç şeyi listeleyin.

3. AŞAMA: Sorular

A. Bu fotoğraf, zihninde hangi soruların oluşmasına yol açtı?

B. Bu soruların, cevaplarını nereden bulabilirsin?(Ata, 2002: 329)

EK.5 Anket Soruları ve İzin Belgesi

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarındaki tarih öğretmenliği veya tarih bölümü mezunu ve ortaöğretimdeki tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde yeni yaklaşımlara ilişkin görüşlerini almaktır. Araştırmanın amacına ulaşması, ankete vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.

Anket yoluyla elde edebilecek bilgiler sadece "Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitimindeki Yeni Yaklaşımlara İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı doktora tezinde kullanılacaktır. Anketler, toplu olarak değerlendirileceği için ankete isminizi yazmanıza gerek duyulmamaktadır.

Katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Servet HALİ

Sosyal Bilgiler Öğretmeni

ANKET SORULARI

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki seçeneklerde durumunuza uygun olanların yanındaki parantezin içine çarpı (X) işareti koyunuz.

1- Cinsiyetiniz

( ) Kadın ( ) Erkek

2- Mezun olduğunuz lisenin türü nedir?

1. ( ) Genel Lise
2. ( ) Meslek Lisesi
3. ( ) Anadolu Öğretmen
4. ( ) Anadolu Lisesi
5. ( ) Diğer

3- Mezun olduğu lisenin alanı nedir?

1. ( ) Sözel
2. ( ) Sayısal
3. ( ) Eşit ağırlık
4. ( ) Diğer

4- Yaşınız ?

1. 20-25 arası
2. 25-30 arası
3. 30-35 arası
4. 35-40 arası
5. 40-45 arası
6. 45-50 arası
7. 50 yaş ve üstü

5- Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz ?

1. ( ) 1-5 yıl
2. ( ) 6-10 yıl
3. ( ) 11-15 yıl
4. ( ) 16-20 yıl
5. ( ) 21 yıl ve üzeri

6- Lisans düzeyinde mezun olduğunuz okul ?

1.( ) Yüksek Öğretmen Okulu
2.( ) Eğitim Enstitüsü
3.( ) Eğitim Fakültesi
4.( ) Fen-Edebiyat Fakültesi
5.( ) Diğer

7- Lisans eğitimini hangi bölümde aldınız?

1 ( ) Tarih Öğretmenliği
2.( ) Tarih Bölümü
3) ( ) Sanat Tarihi
4) ( ) Diğer

8- Görev yaptığınız yerleşim yerinin türü nedir?

1.( ) İlçe merkezi
2.( ) İl merkezi
3) ( ) Diğer

Halen görev yaptığınız okulun türü nedir?

1. ( ) Genel Lise
2. ( ) Meslek Lisesi
3. ( ) Anadolu Öğretmen Lisesi
4. ( ) Anadolu Lisesi
5. ( ) Diğer

9- Lisansüstü eğitim dereceniz var mı?

Yüksek Lisans ( ) Evet ( ) Hayır
Doktora ( ) Evet ( ) Hayır

10- Üniversitede öğrencilik yıllarınızda tarih öğretiminde yeni yaklaşımlara ilişkin olarak etkili ve uygulamalı dersler aldığınızı düşünüyor musunuz?

1. ( ) Evet 2. ( ) Hayır 3. ( ) Kısmen

Eğer cevabınız "evet" ise; bu yaklaşımlardan hangisi konusunda kendinizi daha yeterli hissediyorsunuz?

1.( ) Sözlü tarih
2.( ) Yerel tarih
3.( ) Barışçı tarih
4.( ) Çok perspektiflilik
5.( ) Araç gereçli öğretim
6.( ) Müze ve alan gezileri
7.( )Fotoğraf ve resim kullanımı
8.( ) Eğitsel ve belgesel filmler

11.Tarih eğitiminde yeni yaklaşımlar konusunda ders içi veya ders dışı etkinlik hazırladınız mı?

1. ( ) Evet 2. ( ) Hayır

12. Aşağıda ki tarih öğretiminde yeni yaklaşımlardan sizce en önemlisini işaretleyiniz?

1.( ) Sözlü tarih
2.( ) Yerel tarih
3.( ) Barışçı tarih
4.( ) Çok perspektiflilik
5.( ) Araç gereçle öğretim
6.( ) Müze ve alan gezileri
7.( ) Fotoğraf ve resim kullanımı
8.( ) Eğitsel ve belgesel filmler

13- Öğretmenlik yıllarınız boyunca tarih öğretiminde yeni yaklaşımlara ilişkin kaç etkinlik yaptırdınız?

	Hiç yaptırmadım	1-3	4-6	7-10	11 ve üstü	Her dönem bir kez yaptırdım
Sözlü tarih						
Yerel tarih						
Barışçı tarih						
Çok perspektiflilik						
Araç gereçli öğretim						
Müze ve alan gezileri						
Fotoğraf ve resim						
Eğitsel ve belgesel filmler						

14. Bu tür etkinlikler için ideal öğrenci sayısı sizce kaç olmalıdır?

1.( ) 1-10
2.( ) 11-20
3.( ) 21-30
4.( ) 31 ve üstü

15. Tarih öğretimindeki yeni yaklaşımlar aşağıdaki becerilerin hangisinin geliştirilmesinde faydalı olur görüşündesiniz?

1.( ) Kronolojik düşünme,
2.( ) Tarihsel kavrama,
3.( ) Tarihsel analiz ve yorum,
4.( ) Tarihsel sorun analizi ve karar verme,
5.( ) Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma

16. Tarih öğretimindeki yeni yaklaşımların aşağıdakilerden hangilerinin tarih dersini kalıcı yapacağı görüşündesiniz? Önem sırasına göre ilk üçünü işaretleyiniz?

( ) Sözlü tarih
( ) Yerel tarih
( ) Barışçı tarih
( ) Çok perspektiflilik
( ) Araç gereçle öğretim
( ) Müze ve alan gezileri
( ) Fotoğraf ve resim kullanımına dayalı tarih öğretimi
( ) Eğitsel ve belgesel filmler

17. Sizce tarih öğretiminde yeni yaklaşımlar ile ilgili çalışmalar boyunca öğrencide gelişecek en önemli beceri nedir?

1.( ) Kronolojik düşünme,
2.( ) Tarihsel kavrama,
3.( ) Tarihsel analiz ve yorum,
4.( ) Tarihsel sorun analizi ve karar verme,
5.( ) Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma
6.( ) Empati kurma
7.( ) Yargı ve değerlendirme
8.( ) Öteleme

18. Aşağıda tarih öğretiminde yeni yaklaşımların kazandırabileceği beceriler verilmiştir. Sizce en önemli işlevin ne olması gerektiğini işaretleyiniz? (Lütfen 1,2, 3, olarak işaretleyiniz?

1.( ) Kronolojik Düşünme,
2.( ) Tarihsel Kavrama,
3.( ) Tarihsel Analiz ve Yorum,
4.( ) Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme,
5.( ) Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma
6.( ) Empati Kurma
7.( ) Yargı ve Değerlendirme
8.( ) Öteleme

BÖLÜM 2: YENİ YAKLAŞIMLARIN KULLANILMAMA NEDENLERİ

Aşağıda tarih öğretmenlerinin, öğrencilerle tarih öğretimindeki yeni yaklaşımlarla ilgili etkinlik yapmama gerekçeleri verilmiştir. Lütfen bu gerekçelere katılma düzeyinizi belirtiniz?

Öğrencilerle tarih öğretimindeki yeni yaklaşımlar-l ilgili etkinlik yapmama gerekçeleriniz nelerdir?	**Kesinlikle katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Karasızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1- Tarih öğretim programı çok yoğundur.					
2- Tarih dersi için ayrılan süre azdır.					
3- Dersliklerdeki öğrenci sayısı fazladır.					
4- Dersliklerin teknolojik altyapısı yetersizdir.					
5- Tarih öğretmeninin öğrencileri kontrol altında tutamayacağı kaygısı vardır.					
6- Diğer zümre öğretmenleri olumsuz tutum sergiliyorlar.					
7-Tarih öğretmenlerinin kendilerine bu tür çalışmalar yapabilecek kadar yeterli hissetmemektedir.					
8- Tarih öğretmenleri sorumluluk almamak için yeni yaklaşımları kullanmamaktadırlar.					
9-Yeni öğretim yaklaşımlarına ilişkin bilgi eksikliği bulunmaktadır					
10-Öğretmenlerle ön görüşme yaparak daha fazla neden belirtilmelidir.					

1. Aşağıdaki hangi öğretim yaklaşımı tarih derslerinde daha yaralı olacaktır? (Lütfen 1,2, 3, olarak işaretleyiniz)

1.( ) Sözlü tarih
2.( ) Yerel tarih
3.( ) Barışçı tarih
4.( ) Çok perspektiflilik
5.( ) Araç gereçle öğretim
6.( ) Müze ve alan gezileri
7.( ) Fotoğraf ve resim kullanımına dayalı tarih öğretimi
8.( ) Eğitsel ve belgesel filmler

2. Sizce tarih öğretiminde ki yeni yaklaşımlarla ilgili etkinlik çalışmaları hangi düzey için özellikle gereklidir?

1.( ) Yalnızca İlköğretim düzeyinde gereklidir
2.( ) Yalnızca Ortaöğretim düzeyinde gereklidir
3.( ) Yalnızca Yükseköğretim düzeyinde gereklidir,
4.( ) Öğretim sürecinin her aşamasında gereklidir
5.( ) Hayat boyu gereklidir

3. Tarih öğretiminde yeni yaklaşımlarla ilgili herhangi bir hizmet içi kursa katıldınız mı?

1. ( ) Evet 2. ( ) Hayır

Eğer cevabınız "evet" ise; bu kursun adını ve süresini yazar mısınız?
(.....)

4. Bu konuda öğrencilere rehberlik edecek kadar kendinizi yeterli hissediyor musunuz?

1. ( ) Evet 2. ( ) Hayır

BÖLÜM 3:YENİ YAKLAŞIMLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1- Tarih öğretmenleri yeni öğretim yaklaşımlarına ilişkin etkinlikler yapmalıdır					
2- Yeni yaklaşımlara ilişkin etkinlikler, tarih derslerine öğrenc ilgisini arttıracaktır.					
3- Yeni yaklaşımlara göre hazırlanmış etkinlikler, Tarih derslerinin kalıcılığını artıracaktır.					
4- Tarih Konuları "Yerel, sözlü, barışçı tarih, ço perspektiflilik, araç gereç kullanımına dayalı öğretim, müze v alan gezileri,fotoğraf ve resim kullanımına da yalı tari öğretimi ve eğitsel ve belgesel filmler yaklaşımlarına" gör işlenmelidir.					
5-Tarih derslerinde; tarih öğretiminde yeni yaklaşımlarla edinilebilecek becerileri geliştirmek önemlidir.					
6- Derslerimde sözlü tarih etkinlikleri kullanmak isterim.					
7- Öğrencilere yerel tarih anlayışına ilişkin etkinlikleri kullanmak isterim.					
8- Öğrencilere barışçı tarih anlayışına uygun bakış açısı getirmelerini isterim.					
9- Derslerimde çok perspektiflilik ile ilgili etkinlikleri kullanmak isterim					
10- Derslerimde araç gereç kullanımına dayalı öğretim ile ilgil etkinlikleri kullanmak isterim					
11- Derslerimde müze ve alan gezileri ile ilgili etkinlikleri kullanmak isterim					

12- Derslerimde fotoğraf ve resim kullanımına dayalı tarih öğretimi ile ilgili etkinlikleri kullanmak isterim					
13- Tarih öğretimindeki yeni yaklaşımlarla tarih öğretme fikri bana çok cazip gelmektedir.					
14- Tarih öğretimindeki yeni yaklaşımlar tarih öğretimini kolaylaştıracaktır.					
15- Tarih öğretimindeki yeni yaklaşımlar öğrencide araştırma becerilerini artırır.					
16- - Öğrencilerin yeni yaklaşımlara ilişkin etkinliklerde grup çalışması yapmaları daha yararlı olur.					
17- Yeni öğretim yaklaşımların etkili kullanımı için internet etkili bir şekilde kullanılmalıdır.					
18- Yeni öğretim yaklaşımlarına ilişkin hazırlıklarımda internetteki öğretmen sitelerini etkili bir şekilde kullanırım.					
19- Yakın geçmişi öğrenebilmek için öğrencilere aile büyükler ile söyleşi yapmalarını öneririm.					
20- Tarihi olayları daha kolay algılayabilmeleri için öğrencilere, tarihi mekânlarda geziler ve araştırmalar yapmalarını öneririm.					
21- Bir tarih öğretmeni olarak tarih öğretimindeki yeni yaklaşımlar konusunda kendimi yeterli hissetmekteyim.					
22- Tarih öğretmeni bilgi verici olmak yerine rehber olmalıdır					
23- Tarih öğretiminde yeni öğretim yaklaşımlarını etkili bir şekilde kullanmak için bilişim teknolojileri konusunda eğitime ihtiyaç vardır.					
24- Tarih öğretimindeki yeni yaklaşımlarla birlikte tarih ders kitabının önemi artmıştır.					
25- Tarih derslerinde tarih dersleri için diğer zümre öğretmenleriyle işbirliği yaparım.					
26- Tarih dersleri için öğretim materyal geliştirme konusunda kendimi yeterli hissederim.					
27- Tarih öğretimindeki yeni yaklaşımlara ilişkin etkinlikler öğretmen kontrolünde olmalıdır.					

28- Tarih öğretiminde kullanılan yeni öğretim yaklaşımlarına ilişkin olarak kendimi geliştirmek isterim.					
29- Tarih öğretiminde yeni yaklaşımlara ilişkin etkinlik planlamaları bu konunun uzmanı tarafından yapılmalıdır.					
30- Yeni yaklaşımlara ilişkin etkinlikleri öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından yapılmalıdır.					
31- Yeni yaklaşımlara ilişkin etkinliklerde sorumluluğu üzerime almak isterim.					
32- Yeni yaklaşımlara ilişkin etkinlik çalışmalarında rehberlik yapacak kadar bilgi sahibiyim.					
33- Tarih öğretimindeki yeni yaklaşımlarla ilgili etkinliklerde tarih öğretmeni konunun uzmanları ile çalışmalıdır.					
34-Tarih öğretmeni yerel, sözlü, barışçı tarih,çok perspektiflilik, araç gereçli öğretim, müze ve alan gezileri, fotoğraf ve resim kullanımına anlayışına göre konuları nasıl değerlendireceğini bilmelidir.					
35- Yeni yaklaşımlar yeni ölçme değerlendirme araçlarını işe koşmayı gerektirmektedir.					
36- Yapılandırmacı değerlendirme yaklaşımlarına aşinayım.					

ANKET BİTMİŞTİR. YARDIMLARINIZ VE ANKETE AYIRDIĞINIZ DEĞERLİ

ZAMAN İÇİN TEKRAR TEŞEKKÜR EDERİM.