

**T. C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TARİH EĞİTİMİNDE İMGE ALGISI ÖRNEĞİ:
ÇANAKKALE ŞEHİTLER ABİDESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF BULUT

**ÇANAKKALE
AĞUSTOS, 2019**

T. C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Tarih Eğitimi Bilim Dalı

Tarih Eğitiminde İmge Algısı Örneği: Çanakkale Şehitler Abidesi

Elif BULUT
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Halil Ersin AVCI

Çanakkale
Ağustos, 2019

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Tarih Eğitiminde İmge Algısı Örneği: Çanakkale Şehitler Abidesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

29/08/2019

Elif BULUT

İmza



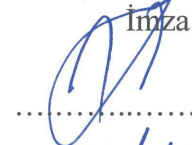
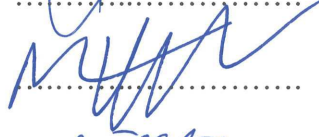

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Elif BULUT tarafından hazırlanan çalışma, 29/08/2019 tarihinde yapılan tezsavunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10285288

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Dr. Öğr. Üyesi	Halil Ersin AVCI		Danışman
Prof. Dr.	Muhammet ERAT		Üye
Doç Dr.	Ramazan Erhan GÜLLÜ		Üye

Tarih:

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü

Önsöz

Tez çalışmam süresince maddi-manevi desteğini benden esirgemeyen aileme, araştırmamım her aşamasında kıymetli görüşleriyle bana yol gösteren danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Halil Ersin AVCI hocama teşekkür ederim. Tez savunma jürime katılma nezaketi gösteren ve değerli vakitlerini bana ayıran Prof. Dr. Muhammet ERAT, Doç. Dr. Ramazan Erhan GÜLLÜ, Doç. Dr. Abdurrahman BOZKURT, Doç. Dr. Güneş ŞAHİN hocalarıma müteşekkirim. Son olarak hayatımın herhangi bir anında bana az ya da çok destek olan tüm iyi niyetli insanlara teşekkür ederim.

Babamın anısına...

Özet

Tarih Eğitiminde İmge Algısı Örneği: Çanakkale Şehitler Abidesi

Bu araştırmanın temel amacı tarih eğitiminde imge algısı ve kullanımını araştırmak ve Çanakkale Şehitler Abidesi'nin bir imge olarak tarih eğitiminde kullanılabilirliğini incelemektir. Bu çalışmada anket yöntemi kullanılmıştır. Hazırlanmış olan ankette sadece yapılandırılmış (kapalı uçlu) sorular sorulmamış aynı zamanda katılımcıların duygu ve düşüncelerini açıkça belirtebilecekleri yapılandırılmamış (açık uçlu) sorulara da yer verilmiştir. Yapılandırılmış (kapalı uçlu) sorulara verilen cevaplar kodlama yöntemiyle sayısal verilere dönüştürülerek nicel yöntemlerle analiz edilmişlerdir. Yapılandırılmamış (açık uçlu) sorulara verilen cevaplar ise nitel yöntemler kullanılarak analiz edilmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların büyük kısmı tarih dersini sevmekte ve bu dersin “yerinde” işlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Çanakkale Şehitler Abidesi özelinde sorulan sorulara verilen cevaplar göstermiştir ki katılımcıların neredeyse tamamı Çanakkale Abidesi'ni görmüş, ziyaret etmiş, yerini, konumunu ve yapılış nedenini bilmektedir. Abide ziyaretinde bulunanlarının çok büyük bölümünün ziyaret sırasında oldukça fazla duygulandıkları ve hatta ağladıkları ve yapıyı “muhteşem, görkemli, heybetli, anlamlı, hüzün verici, şehitlerimizi hatırlatıcı, zaferimizin gururu” şeklinde adlandırdıkları ortaya konmuştur. Ancak katılımcıların yarıya yakını Fransa'daki Eyfel'i, %23'ü İngiltere'deki Bing Bang'i, %20'si ABD'deki Özgürlük Anıtı'nı daha anlamlı bulurken sadece %16'sı Çanakkale Abidesi'ni diğerlerine göre imgesel olarak daha anlamlı bulmaktadır. Bu bulguların altında yatan sebepleri ortaya koymak adına katılımcılara verdikleri cevabın “nedeni” de sorulmuştur. Bu anlamda elde edilen en önemli bulgu Abide dışında bahsi geçen diğer tüm imgelerin uluslararası bilinirliğinin olmasının onların imgesel değerlerini arttırdığı görüşünün varlığıdır.

Sonuçlar aynı zamanda katılımcıların “Dolmabahçe Sarayı – Atatürk’ün vefatı”, “Bandırma Vapuru – Milli Mücadelenin Başlangıcı”, “Viyana Kalesi – Kanuni Sultan Süleyman’ın Vefatı”, “Rumeli Hisarı – İstanbul’un Fethi”, “Çanakkale Şehitler Abidesi – Çanakkale Savaşı” gibi birçok tarihsel imge ve olayı özdeşleştirdiklerini de ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: İmge, Tarih, Tarih Dersi, İmgelerin Tarih Dersinde Kullanımı, Çanakkale Şehitler Abidesi



Abstract

An Example of Image Perception in History Education: Çanakkale Martyrs Monument

The main purpose of this research is to investigate the perception and use of images in history education and to examine the usability of Çanakkale Martyrs Monument as an image in history education. In this research, questionnaire method was used. In the questionnaire prepared, not only structured (closed-ended) questions were asked, but also unstructured (open-ended) questions in which participants could express their feelings and thoughts clearly were asked. The answers given to the structured (closed-ended) questions were converted into numerical data by coding method and analyzed by quantitative methods. The answers to the unstructured (open-ended) questions were analyzed using qualitative methods. According to the findings, most of the participants like the history course and think that this course should be taught “in place”. The answers given to the questions asked by the Çanakkale Martyrs Memorial indicated that almost all of the participants had seen, visited the Monument and knew the location and reason for the construction. It was revealed that the majority of those who visited the monument were very touched and even cried during the visit and called the structure “magnificent, majestic, majestic, meaningful, sad, reminding our martyrs, the pride of our victory”. However, almost half of the participants found the Eiffel in France, 23% Bing Bang in England and 20% the Statue of Liberty in the USA more meaningful, while only 16% imagined the Çanakkale Martyrs Memorial as more meaningful. In order to reveal the underlying causes of these findings, the participants were asked the “reason” for their response. The most important finding obtained in this sense is the existence of the opinion that the international recognition of all the images mentioned above increases the imaginary

values except the Çanakkale Martyrs Memorial. The results also showed that the participants identified many historical images and events. Accordingly, the image and historical event matches are as follows: “Dolmabahçe Palace - Atatürk’s death”, “Bandırma Ferry - The Beginning of the National Independence”, “Vienna Castle - Death of Suleiman the Magnificent”, Rumeli Hisarı - İstanbul’s Conquest “ , “Çanakkale Martyrs Memorial - Battle of Çanakkale”.

Keywords: Image, History, History Lesson, The Role of Image in History Lesson, Çanakkale Martyrs Memorial

İçindekiler

	Sayfa
Önsöz.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	v
İçindekiler.....	vii
Tablolar Listesi.....	ix
Şekiller Listesi.....	xi
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	2
Alt Problemler.....	2
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	3
Varsayımlar.....	4
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
Tanımlar.....	5
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	6
İmge Kavramı.....	6
Tarihsel Süreçte İmge Kavramı.....	8
İmgenin Çeşitleri.....	9

Eğitim Kavramı	10
Eğitimin Amaçları ve Türleri	14
Bilişsel Gelişim ve Eğitimbilim	16
Tarih Eğitimi	19
Tarih Eğitiminde İmge Algısı.....	25
Bölüm III: Yöntem	27
Araştırmanın Modeli	27
Evren ve Örneklem.....	27
Veri Toplama Teknikleri	28
Verilerin Analizi	28
Bölüm IV: Bulgular.....	30
Demografik Özelliklere İlişkin Bilgiler.....	30
Tarih Eğitiminde İmge Algısı ve Çanakkale Şehitler Abidesi	33
Demografik Özelliklere Göre Farklılaşma	40
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	44
Kaynakça	47
Ekler	52
Ek 1: Anket.....	52

Tablolar Listesi

	Sayfa
Tablo 1. İmgenin Çeşitleri.....	9
Tablo 2. Eğitim ve Okulun Farklı Açılardan İşlevleri.....	11
Tablo 3. Cinsiyete Göre Dağılım.....	30
Tablo 4. Doğum Tarihine Göre Dağılım	31
Tablo 5. Eğitim Durumuna Göre Dağılım.....	31
Tablo 6. Çalışma Durumuna Göre Dağılım	32
Tablo 7. Yıllık Gelir Durumuna Göre Dağılım	32
Tablo 8. Tarih Dersini Sevme Durumu	33
Tablo 9. Tarih Dersi İşleme Şekli.....	34
Tablo 10. Abide'yi Görme Durumu	35
Tablo 11. Abide'yi Ziyaret Etme Durumu	35
Tablo 12. Abide'nin Yapılma Sebebini Bilme Durumu.....	36
Tablo 13. Abide'nin Truva'nın Karşısında Olma Sebebini Bilme Durumu	36
Tablo 14. Abide'nin Şeklini Bilme Durumu	37
Tablo 15. Abide'nin Yeri ve Konumunu Bilme Durumu.....	37
Tablo 16. İmgesel Olarak Anlamlılık.....	38
Tablo 17. 1. Dünya Savaşı ve Çanakkale Savaşı'nın Abide ile Özdeşleşme Durumu.	38
Tablo 18. Herhangi bir İmge ve Tarihsel bir Olayı Birleştirme Durumu.....	39
Tablo 19. Cinsiyete Göre Farklılaşma.....	40
Tablo 20. Doğum Tarihine Göre Farklılaşma	41
Tablo 21. Eğitim Durumuna Göre İmge Algısı.....	41
Tablo 22. Çalışma Durumuna Göre İmge Algısı.....	42

Tablo 23. Yıllık Gelir Durumuna Göre İmge Algısı 43



Şekiller Listesi

Sayfa

Şekil 1. Eğitim Kavram Haritası	14
Şekil 2. Eğitim Türleri.....	15



Bölüm I

Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlara, sınırlamalara ve tanımlamalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

İmge insanlığın başından beri var olagelen bir olgudur. İnsanın ilk kez gördüğü bir şeyi ikinci deneyimlemesinde hatırlaması, imgesel çağrışımlar sonucu oluşan bir durumdur (Bayav, 2009). Bireyin zihninde biriktirdiği ya da ürettiği imgeler, her an kullanılmak üzere depolanır. Ancak, duyu yoluyla alınılan imgelerin, her bireyde oluşturduğu etkinin başkılığı, yansımalarını da farklı kılar. Bu farklılık; sosyal çevreden, dönemden, dönemin üslubundan, bireysel farklılıklardan kaynaklanabilir. Bunu fark edebilmek hem eserlerin hem de bireylerin imgelerini daha iyi algılayabilmeleri için büyük önem arz eder (Bayav, 2009).

İmge; ister “zihinde tasarlanan şey”in kendisi, isterse “tasarlananın anlaşılmasına yarayan unsurlar...” şeklinde düşünölsün, her iki halde de özneye göre “dışarıda”dır. Bu itibarla “öteki” konumundadır. “Ötekini anlama” söz konusu olunca da, ister istemez, anlamaya yardımcı görüntüler, izler, işaretler, renkler, biçimler, tipler...vb. akla gelmektedir. Bu konum, imgeyi bir terim olarak birçok bilim disiplininin kapsama alanına da sokmaktadır. Nitekim imge, değişik uluslarda farklı yönlerden ele alınarak yorumlanmış, farklı disiplinlerin özgün inceleme metotları olarak vasıflandırılmıştır. Örneğin: Fransızlar, imgeyi “Bir edebiyat incelemesi”; Amerikalılar, ‘Bir tarih veya sosyoloji incelemesi’; Almanlar ise ‘Karşılaştırmalı edebiyat içinde bir bilim dalı olarak görür ve değerlendirirler.

Türkiye’de imgebilim üzerine sınırlı sayıda çalışma vardır. Bunlardan birinin sahibi olan Ulağlı (2006), “İmgebilim Öteki’nin Bilimine Giriş” adlı eserinde (Batı’daki anlamına en yakın adlandırma da budur), imgeyi bu üç görüşün de üstüne çıkararak; “Kendi başına özgün bir bilim dalı” olarak görür ve imgebilim disiplinini: “Edebiyattan psikolojiye, iletişim biliminden sosyolojiye, tarihten siyaset bilimine varan bir genişlikte” çok yönlülüğüyle ele alır.

Bu çalışmada tarihin öğretilecek önemli konulardan biri olduğu ve daha etkili öğretilmesi gerektiği düşüncesi temel alınmaktadır. Bu düşünceden hareketle öğrencinin tarih kavramına ilişkin algılarını tespit etmenin ve öğretim sürecinde bunları dikkate almanın yararlı olabileceği ileri sürülmektedir.

Problem Cümlesi

Bu tezin problem cümlesi: “tarih eğitiminde imge algısı önemli midir? ve tarih eğitimini daha etkin hale getirmek için imgeler (Çanakkale Şehitler Abidesi) kullanılmalı mıdır?”

Alt Problemler

1. Öğrencilere göre tarih dersi nasıl işlenmelidir?
2. İmge kavramı nedir? ve eğitimde oynadığı roller nelerdir?
3. Öğrencilerin imgelerin eğitimde kullanılmasına bakış açıları nelerdir?
4. Çanakkale Şehitler Abidesi’nin manevi imgesi hakkındaki düşünceler nelerdir?

5. Çanakkale Şehitler Abidesi'nin İngiltere'deki Bing Bang, Fransa'daki Eyfel veya ABD'deki Özgürlük Anıtı ile karşılaştırıldığında imgesel olarak anlamı nedir?
6. Çanakkale Şehitler Abidesi bir imge olarak tarih eğitiminde kullanılmalı mıdır?
7. Çanakkale Şehitler Abidesi'nin tarih eğitiminde daha etkin rol alması için neler yapılabilir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı tarih eğitiminde imge algısı ve kullanımını araştırmak ve Çanakkale Şehitler Abidesi'nin bir imge olarak tarih eğitiminde kullanılabilirliğini incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Genel anlamıyla eğitim; bireyde, istendik düşünce ve davranışları geliştirmek için belirli plan ve program dâhilinde yürütülen süreçtir. Eğitim toplumsal bir olaydır ve her toplumun kendi yapısına göre şekillenir. Duyularla algılamının geliştirilmesi eğitimin en önemli gerekliliklerindedir (Bayav, 2009). Tarih eğitimi ise bir milletin kültürel mirasının gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda çocukların tarihi ya da geçmişi nasıl anladıklarına dair çalışmalar da giderek artmaktadır (Davis, 2005; Dönmez ve Yeşilbursa, 2014; Levstik ve Barton, 2011). Geçmişi anlamaya ve konuyu kavramaya en fazla yardımcı olan olgulardan biri “imge” kavramıdır. Bu anlamda tarih eğitimi gibi bir kültürün devamlılığında önemli rol oynayan bir eğitimde “imge” kavramının

kullanılabilirliğini araştırmak oldukça önemlidir. Yine, imge kavramının eğitimde kullanımına ilişkin kaynak var olsa da Çanakkale Şehitler Abidesi'ni bir imge olarak ele alan araştırma bulunmamaktadır. Bu anlamda bu araştırma alan yazına katkıda bulunacak olmasından ötürü de önemlidir.

Varsayımlar

Bu araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan anket araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu anlamda kullanılan anketin araştırma için yeterli bilgi vereceği varsayılmıştır.

Kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmaktadır. Bu anlamda araştırmaya katılanların ankete doğru ve samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Çanakkale Şehitler Abidesi özelinde yapılmış olup araştırma sonuçları bu yapı ile sınırlıdır.

Bu araştırmada bazı sorular açık uçlu olarak dizayn edilmişlerdir ve analizlerinde "hikaye anlatımı yöntemi" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan kapalı uçlu soruların analizinde ise sadece betimsel istatistikler kullanılmıştır. Bu anlamda elde edilen bulgular bu analiz uygulamalarının sonuçları ile sınırlıdır.

Bu araştırmaya 183 kişi katılmıştır. Bu anlamda araştırma bulguları bu katılımcı grubu için geçerlidir.

Tanımlar

İmge (image/ıııaj), Latince imago sözcüğünden gelmekte olup taklit, kopya, öykünme; görünür kılmak ve “bir aynada yansımak” anlamlarına gelmektedir (Karabulut, 2015).

Eğitim, bireyin kendisini tanınasını kolaylaştıran, yapısını muhafaza eden, kendisini gelecek için hazır hale getiren ve toplumsal uyum sağlamasına temel hazırlayan tüm çalışmalaradır (Çağlayan, 2005).

Tarih, insanın geçmişle arasında kurduğu ilişkiye verilen addır (Safran, 2010).

Bölüm II

Kavramsal Çerçeve

İmge Kavramı

Batı'daki imge teriminin anlamını tam olarak saptamak mümkün görünmemektedir. Batılı fikir adamları imgenin zihnî olduğunda hemfikirdir. Fakat bu çok genel bir hususiyettir; çünkü entelektüel hayata dâhil olan hemen her şey az çok zihnîdir. Bu yüzden imge, bizzat bu özelliğiyle büyük bir karışıklığı beraberinde getirmiştir. Hakkında çok şey yazılmasına rağmen anlam karmaşasının bertaraf edilememesi, terimin genellenebilme özelliğiyle ilgili olmalıdır. Sartre'a (2009) göre "imge sorunu konusunda kaleme alınmış sayılamayacak kadar çok yazıyı şöyle üstünkörü okumak bile bu konudaki bakış açılarının olağanüstü derecede farklılık sunduğunu görmeye yetecektir". Dolayısıyla terim olarak imgenin Batı düşünce tarihinde hiçbir zaman kesin sınırları olmamıştır. Bu yüzden kendisi gibi zihnî kurguları karşılayan öteki terimlerle daima karıştırılmıştır. Durand'ın (1998) aktardığına göre Batı'da imge, işaret, alegori, sembol, amblem, mesel, mit, figür, ikon ve idol terimleri birbirinin yerine kullanılabilir. Şüphesiz bunların ortak yönleri yok değildir. Fakat aslında hiçbirisi bir diğerinin yerini bütünüyle tutamaz; çünkü her biri farklı bir zihinsel biçimlendirmeyi ifade eder (Can, 2015).

İmge (image/ımaj), Latince imago sözcüğünden gelmekte olup taklit, kopya, öykünme; görünür kılmak ve "bir aynada yansımak" anlamlarına gelmektedir (Karabulut, 2015). "Zaman içinde anlam genişlemesiyle, bireyin zihninde beliren bir resim, bir kavram, bir fikir, bir izlenim gibi anlamlar kazanmıştır" (Salman, 2004).

Türkçedeki imge kelimesinin kaynağı konusunda ihtilaf vardır. Bazıları dilimize Batı'dan geldiğine inanmaktadır. Yerli olduğunu söyleyenler de vardır. Bayar'ın (2006) değerlendiresine göre, Türkçede “im” diye bir kelime bulunmadığı gibi “-ge” eki de yoktur ve bu nedenle imge terimi Fransızca image kelimesinden gelmektedir. Gür (2013) ise imgenin hayal karşılığı olduğunu, “im”in Türkçenin pek çok lehçesinde yaşamış ve yaşamakta bulunduğunu, “-ge” ekinin dilimizde fiilden isim türettiğini, ancak ekin isim köküne geldiği özge, başka gibi örneklerinin de bulunduğunu ileri sürmüştür. Bu görüşlerin her biri belli oranda doğruluk değeri taşımaktadır.

Türkçede iz, işaret anlamına gelen “im” diye bir isim kökü mevcuttur. Bu isim kökünün -ge ekiyle türemesi kuvvetle muhtemeldir. Kelimenin 1930'lu yıllardaki sözlüklerde yer almaya başladığı dikkate alınır Batı'dan geldiği de düşünülebilir. Zira Türk aydınının bu tarihlerde özellikle Fransızca'daki image terimini bilmemesine imkân yoktur. Nitekim imaj kelimesi Tanzimat metinlerinde de mevcuttur (Can, 2015). Diğer taraftan uzun zamandır unutulmuş olan ve ancak ağızlarda yaşayan “im” kökünün Cumhuriyet yıllarında yeniden diriltildiği hatırlanırsa imge kelimesinin image teriminin etkisiyle türetildiğini söyleyenler haklı olabileceklerdir (Gür, 2013). Öyleyse Türkçede biri yerli diğeri yabancı kökenli iki imge kelimesinin varlığını kabul etmek gereklidir. Bu anlamda İmge için Türkçe Sözlük'te şu ifadeler yer almaktadır: 1. “Zihinde tasarlanan ve gerçekleşmesi özlenen şey, düş, hayal, hülya. 2. Duyu organlarının dıştan algıladığı bir nesnenin bilince yansıyan benzeri, hayal, imaj. 3. Duyularla alınan bir uyaran söz konusu olmaksızın bilinçte beliren nesne ve olaylar, hayal, imaj” (TDK Türkçe Sözlük, 2011).

Tarihsel Süreçte İmge Kavramı

İmge; “gölge”, “hayal” ve “görüntü” terimleri ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Buradaki görüntü ile anlatılmak istenen, hayali olarak zihnimizde canlandırılan bir iç gerçekliğin görüntüsüdür. Aslında imgenin tartışılması çok eskiye dayanır. Çeşitli zamanlarda farklı biçimlerde ele alınmıştır. Platon’un tanımlamasıyla imge gerçekliğin yansımasından başka bir şey değildir. Yani imge yanılısamadır. Gerçekliğe sadık bir sunum olarak yorumlanır. Epiküros ve Demokritos’ta imge maddesel bir şey, yani nesneden kaynaklanan bir benzer şeydir. Nesnenin biçimini ve özgün karakterini koruyarak zihnimizde oluşan görüntüsüdür. Skolastik geleneğe sadık kalan Descartes için imge; dışsal cisimler tarafından meydana getirilmiş, duyular ve sınırlar aracılığıyla beyin içinde izler bırakan görüntüdür. 17. yüzyıl büyük metafizikçilerinden Leibniz, duyuları anlıksala benzeten ilk filozoftur. Hume ise insanın bilme yetisini, fikirlerin bütününe indirgemıştır ve O’nun için fikir, duyulur izlenimin yalnızca bir kopyasıdır; imgedir. Sartre (2009) incelemesinde Descartes, Leibniz ve Hume’un imge anlayışlarının aynı olduğunu, ancak imgenin düşünce ile ilişkisi konusunda ayrıldıklarını belirtmiştir. 19. yüzyıla kadar imge yansıma kuramı kapsamında ele alınmıştır.

19. yüzyılda imge maddesel olmaktan çıkmış, anlıksal yaşamın bir parçası olmuştur. 19. yüzyıl felsefecilerinin çoğu imgede bir kopya, az ya da çok, değiştirilemeyen, hareketsiz bir resim görmüşlerdir. 1903’ten bu yana yapılan deneyler ise zihinsel imgelerin ne denli değişmeye yatkın olduğunu göstermiştir. Bugün kesin bir kanıt vermeksizin sadece belirsiz imgelerin var olduğunu değil, imgelerin en belirgin en somut olanları içinde bile bir belirsizlik olduğuna inanılmaktadır (Işıldak, 2008).

İmgenin Çeşitleri

Mitchell'e (2005) göre imge beş gruba ayrılmaktadır:

Tablo 1.

İmgenin Çeşitleri

Grafik İmge	Optik İmge	Algısal İmge	Zihinsel İmge	Sözlü İmge
Resimler	Aynalar	Duyu bilgileri	Rüyalar	Eğretilemeler
Heykeller	Projeksiyonla	Cinsler	Anılar	Tasvirler
Tasarımlar		Dış görünüşler	Fikirler	
			Düşsel fikirler	

Kaynak: Mitchell (2005)

Mitchell (2005) çözümlemesinde, bir ikon/imgenin diğer söylemler arasında nasıl farklılaştırıldığıın anlaşılması için yapılması gerektiğine işaret ederek çözümleme için grafik, optik, algısal, zihinsel ve sözel olmak üzere 5 imge belirler. Grafik ve optik imgelerde; ikonun resim, heykel, görüntü gibi görsel özelliklerine bakılır. Algısal imge duyu verilerden elde edilen dış görünüme dair özellikleri; zihinsel imge ise ifade edilen düşünceler, anlatılan hatıralar ve inşa edilen fantazileri kapsar. Fantazi burada, Zizek'in (2002) ideolojinin işleyişinde hayati öneme sahip olduğunu söylediği dünyayı anlamlı ve tutarlı olarak deneyimleyebilmek için arzularımızın koordinatlarını sunan, bir şeyi arzulanmamızı sağlayan çerçeve, olarak tanımladığı kavramsallaştırmaya denk düşmektedir. Toplumsalın bir parçası olan fantazi, gerçekten kaçış için yeni bir gerçeklik inşası, imgesel bir senaryodur. Sözel boyutta ise imgeler, metafor ve tasvirler yoluyla inşa edilir. Yukarıda verilen bu soyağacındaki her bir kol farklı bir entelektüel düşünce disiplininin merkezindeki imge türüne karşılık gelir (Şeşen, 2016).

Eğitim Kavramı

Sosyolojik ve felsefi bakımdan, kişi yi özgürleştirme ve insanlaştırma süreci şeklinde tanımlanan eğitim; kişinin içinde barındığı toplum değerleri başta gelmek üzere, tüm beceri, tutum ve davranışlarının çok yönlü olarak geliştirilmesi ve iyileştirilmesi süreçlerini kapsayan oldukça karmaşık bir yapıdır. Okullar, modern zamanlar tarafından üretilen en önemli buluş olarak nitelendirilebilmektedir. Eğitimin demokratik toplumların oluşmasında belirleyici bir rol oynaması bunun en önemli sebebi olarak görölmektedir. Çünkü demokratik toplumlarda tüm halkın eşit bir biçimde siyasal gücü paylaşıyor olması söz konusudur, bu da sosyal eşitsizliklerin giderek daha da fazla arttığı dünyada ancak eğitim ve okullar ile sağlanabilecektir. Okul sayesinde kişiler kendilerini geliştirilebilmekte, yeteneklerini keşfedip bu doğrultuda ilerleyebilmektedirler. Fakat okulların bazı zamanlarda beklenen bu hedefe ulaşamadıkları ve toplumdan büyük eleştireler aldıkları görölmektedir. Bu nedenle, eğitim ve okullar toplumsal tartışmaların merkezinde konumlanmakta, toplumdan ve çevreden bağımsız bir yaşam alanı olarak nitelendirilmemektedir (Turan, 2008).

Tablo 2.

Eğitim ve Okulun Farklı Açılardan İşlevleri

	Ekonomik İşlevler	Sosyal İşlevler	Politik İşlevler	Kültürel İşlevler	Eğitsel İşlevler
Bireysel açıdan	<ul style="list-style-type: none"> • Bilgi ve beceri eğitimi • Mesleki eğitim 	<ul style="list-style-type: none"> • Psikolojik gelişim • Sosyal gelişim • Potansiyel gelişim 	<ul style="list-style-type: none"> • Vatandaşlık tutum ve becerilerinin geliştirilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Kültürlenme • Değerler, normlar ve inançlar içinde sosyalleştirme 	<ul style="list-style-type: none"> • Nasıl öğrenileceğini ve gelişileceğini öğrenme • Nasıl öğretileceğini ve yardım edileceğini öğrenme • Mesleki gelişim
Kurumsal açıdan	<ul style="list-style-type: none"> • Ortak yaşama ve çalışma alanı • Ortak bir hizmet örgütü olarak okul 	<ul style="list-style-type: none"> • Ortak sosyal birim/sistem • Ortak insan ilişkileri sistemi, topluluk 	<ul style="list-style-type: none"> • Politik sosyalleştirme yeri • Politik koalisyon • Politik söylem ya da eleştiri yeri 	<ul style="list-style-type: none"> • Kültürü aktarma ve yeniden üretme yeri • Kültürel yenilenme ve bütünleşme yeri 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme ve öğretme yeri • Bilgiyi paylaşma yeri • Eğitimsel değişme ve gelişme yeri
Okulun çevresi açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Okul çevresinin ekonomik ihtiyaçlarını karşılama işlevi 	<ul style="list-style-type: none"> • Okul çevresinin sosyal ihtiyaçlarını karşılama işlevi 	<ul style="list-style-type: none"> • Okul çevresinin politik ihtiyaçlarını karşılama işlevi 	<ul style="list-style-type: none"> • Okul çevresinin kültürel ihtiyaçlarını karşılama işlevi 	<ul style="list-style-type: none"> • Okul çevresinin eğitsel ihtiyaçlarını karşılama işlevi
Toplum açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Nitelikli işgücünün yetiştirilmesi • Ekonomik davranışların değiştirilmesi • İnsan gücü yapısına katkı 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosyal bütünleşme • Sosyal hareketlilik • Sosyal eşitlik • İnsan kaynaklarının seçilmesi • Sosyal değişme ve gelişme 	<ul style="list-style-type: none"> • Politik mesrulaştırma • Politik yapıyı koruma ve sürdürme • Demokrasiyi güçlendirme • Politik gelişme ve reformları destekleme 	<ul style="list-style-type: none"> • Kültürel bütünleşme ve süreklilik • Kültürel yeniden üretim • Kültürel sermayenin üretimi • Kültürel yenilenme 	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim uzmanlarının geliştirilmesi • Eğitim yapılarının geliştirilmesi • Bilginin paylaşılması • Öğrenen toplum oluşturulması
Uluslararası açıdan	<ul style="list-style-type: none"> • Uluslararası yarışma • Ekonomik işbirliği • Uluslararası teknoloji değişimi • Çevrenin korunması • Bilginin paylaşılması 	<ul style="list-style-type: none"> • Küresel köy • Uluslararası dostluk • Sosyal işbirliği • Uluslararası değişim • Ulusal, etnik, dinsel ve cinsiyete dayalı ayrımcılıkların ortadan kaldırılması 	<ul style="list-style-type: none"> • Uluslararası koalisyon • Uluslararası anlayış • Savaşa karşı barışı savunma • Ortak ilgiler geliştirme • Çatışmaların giderilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Kültürel farklılıkları takdir etme • Ülkeler/dinler arası kültürel farklılıkları kabullenme • Küresel kültürün geliştirilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Küresel eğitimin gelişimi • Uluslararası eğitsel değişim ve işbirliği • Bütün dünya ve herkes için eğitim

Kaynak: Turan (2008)

Eğitim süreci, kişinin doğumuyla başlayarak ölümüne dek süren zaman dilimini içine almaktadır. Eğitim; uzun bir süreye yayıldığı ve siyasi, toplumsal, kültürel ve kişisel boyutları eş zamanlı olarak kapsadığı için, genel anlamda tanımlanması güç bir kavramı oluşturmaktadır. Eğitim olgusunun zaman ilerledikçe daha fazla önem kazanması da, kavramın yapılan tanımlarında etkili olmaktadır.

Türk dilinde eğitim kelimesi, eğ emir kipinden ve eğmek mastarından türemiştir ve şekillendirme, yön verme, zarif hale getirme anlamlarına gelmektedir. Fidan (2012) açısından eğitim, kişileri belirli hedefler doğrultusunda yetiştirme sürecinden meydana gelmektedir. Bu

süreçten geçirilen kişinin karakterinde ortaya çıkan değişiklik, eğitim süresince edinilen bilgi, yetenek, tavır ve değerler aracılığıyla oluşmaktadır.

Diğer bir tanıma göre eğitim; bireyin kendisini tanımasını kolaylaştıran, yapısını muhafaza eden, kendisini gelecek için hazır hale getiren ve toplumsal uyum sağlamasına temel hazırlayan tüm çalışmalardır (Çağlayan, 2005). Ilgar'a (2005) göre ise eğitim; daha önce tespit edilen hedeflere göre kişinin davranışlar edinmesine, yetişmesine ve gelişmesine yol açan faaliyettir.

Sosyal bilimciler eğitimi genel olarak kişinin içerisinde bulunduğu topluma bağlı olarak sosyal hale gelmesi, toplumdaki kültürü edinmesi, toplumu bütünüyle kabullenmesi, topluma katılım sağlaması ve toplumdaki kültürü geliştirmesi olarak tanımlarken; insanı bir canlı şeklinde değerlendiren psikologlar eğitimi kişide bulunan beceri, istek ve ilgiler ile potansiyeli mümkün olduğunca geliştirmek adına gereken çevre koşullarını organize etme olarak tanımlamaktadırlar (Ergün, 1996). Eğitim insan ile ve onun yetiştirilmesi süreci ile alakalı başlıca faaliyetler içinde ilk sırada gelmektedir. Eğitim sürecinde öne çıkan öğelerden biri, insanın kendisidir. Eğitime dair tüm düzenleme, hedef ve yöntemler insan için, onu eğitmek ve yetiştirmek amaçlarıyla hazırlanmaktadır.

Reboul (1991); eğitimin kapsamı değişse de, eğitilme mecburiyetinin evrensel olduğunu, zira eğitimin insan ile alakalı olduğunu belirtmektedir. Reboul'a göre; insanın doğası eğitimi gerektirmektedir, ancak bu, ona eğitim aracılığıyla istenilen her şeyin yapılabileceği manasını taşımamaktadır. Bununla birlikte, eğitim olmadan hiçbir şeyin başarılamayacağı da bir gerçektir. Ayrıca insan doğası, eğitimin hedefleriyle de direkt ilişkilidir.

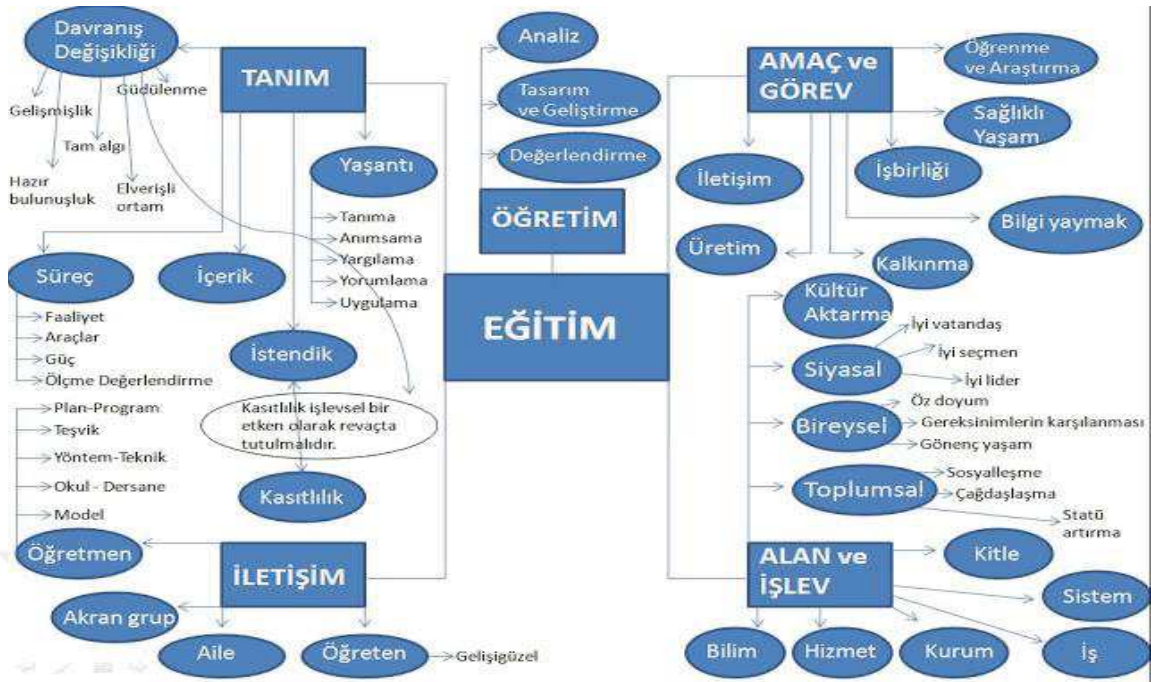
İnsan doğası kavramına karşı çıkan deneyci yaklaşım, tarihselcilik veya kültürel felsefeler, çocukların topluma has değerlerin bir işlevi olarak toplum için eğitildiklerini ileri

sürmektedirler (Günay, 2010). Reboul (1991) ise, insan doğasını benimseyenlerin aksine, çocukların kendileri için, kendi doğalarına göre yetişmelerine imkân vermek üzere eğitildiklerini ileri sürdükleri görüşünü savunmaktadır.

Verilen tanımlardan yola çıkarak eğitim tanımlarındaki ortak özellikler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Kasten ve istenilen doğrultuda davranışlara yön verme faaliyetidir.
- Bir süreçten oluşmaktadır.
- Kişinin bireysel yaşantıları vasıtasıyla meydana gelmektedir.
- Sosyal bir olgudur.
- Bir sistemi içermektedir.
- Kültür kazandırma sürecidir.
- Sosyalleştirme eylemidir.

Şekil'de eğitimin kavram haritası çizilmiştir. Kapsamlı bir bakış açısıyla tanım, hedefler, görevler, alan, fonksiyon ve iletişim açıkça belirtilmiştir.



Şekil 1.

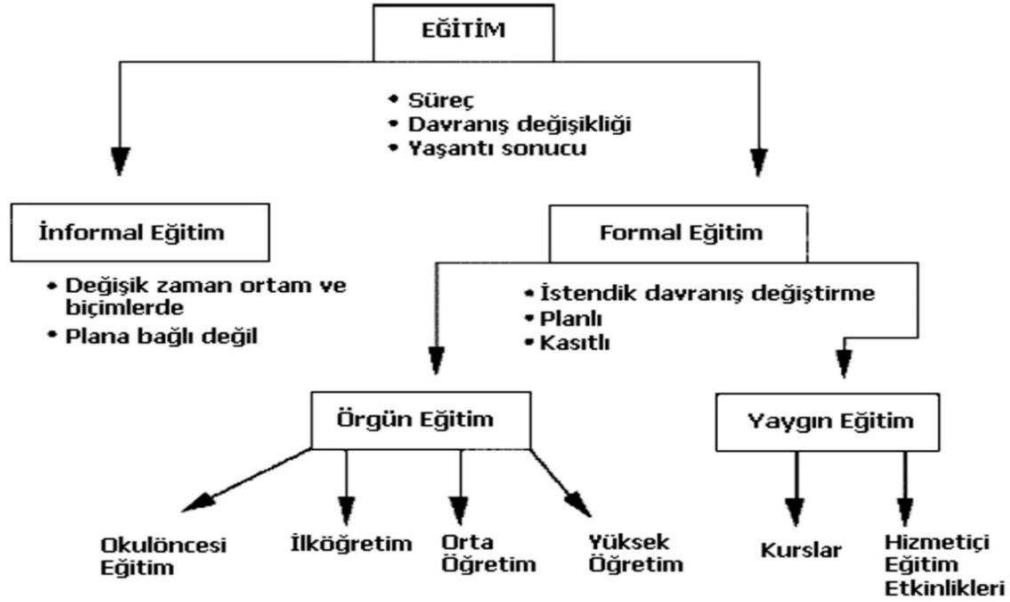
Eğitim Kavram Haritası

Eğitimin Amaçları ve Türleri

Eğitimin amaçları dönem, toplum, öğrencilerin yaşı, okul seviyeleri, derslerin içerikleri gibi etkenlerle birlikte değişiklik göstermektedir. Eğitimin amacının eğitilen kişinin psikolojik ve mental halinde oluşturulmak arzu edilen değişiklik şeklinde tespit edilmesi, eğitimin insana ilişkin bir çalışma olduğunu göstermektedir (Ergün, 1996).

Eğitimin amacı genellikle tarihten gelen kültür mirasını ileriki kuşaklara iletmek ve genç nesillere sorumluluk alma zihniyeti kazandırmaktır (Çakıl, 2006). Bu nedenle eğitimde kültürel değerlerin muhafaza edilmesi zorunludur. Eğitim aracılığıyla yalnızca bilgi verme amacı gözetildiğinde, tek yönlü bireyler yetiştirilmektedir. Bunun sonucu olarak da kendi kültürünü tanımamış ve kendi değerlerine yabancı hale gelmiş bireyler yetişmektedir. İnançlarına, ideallerine, ulusal ve manevi değerlerine yabancı, bilinçsiz ve bir ruha sahip olmayan bireyler yaratan eğitim sistemlerinin ürünü yalnızca diploma sahibi olan bireylerdir (Bedük, 2002).

Formal eğitim ve informal eğitim olmak üzere iki gruba ayrılan eğitim türleri aşağıdaki Şekil’de gösterilmektedir:



Şekil 2.

Eğitim Türleri

Formal eğitim, hedefleri olan eğitim şeklinde tanımlanmaktadır. Formal eğitim, daha önce hazırlanan bir programa göre bir plan dahilinde verilmektedir ve öğretim vasıtasıyla uygulanmaktadır. Örnek olarak, okul bünyelerinde gerçekleştirilen eğitim gösterilebilir. Nitekim okullardaki eğitim süreci öğretmenlerce planlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu süreç; spesifik bir ortamda kontrol altında yönetilmekte, kimi evrelerinde ve bitiminde değerlendirilmektedir (Oktay, 2003). Okul haricinde de formal eğitim verilmektedir. Bu eğitim; okuldaki eğitimden uzun sürmemesi, kişilerin yaşlarına göre sınıflandırılmaması, gereksinim hissedildikçe gerçekleştirilmesi ve belirli konular ile sınırlı tutulması bakımlarından ayrılmaktadır. Diğer taraftan her iki formal eğitim türü de, süreç anlamında benzerlikler sergilemektedir. Okul dışı formal eğitimde, okul öğreniminin bitirilmesini sağlamak ve kişileri hayatları boyunca eğitmek gibi fonksiyonlar gerçekleştirilmektedir.

İnformal eğitim yazında, hayat içinde kendi kendine ortaya çıkan bir süreç şeklinde tanımlanmaktadır. Amaçlı ve planlı olmayıp tesadüfi olarak meydana gelmektedir. Birey, karşı karşıya kaldığı durumlarla ve üyesi olduğu topluluğun diğer üyeleriyle karşılıklı ilişkiler geliştirdikçe, farkına varmadan yeni bilgiler edinmektedir (Fidan ve Erden, 2003).

İnformal eğitimde iki tür öğrenme şekli yer almaktadır. Bunlar, gözleme ve taklit etme yöntemleridir. Çocuklar arkadaşları ile oynarlarken veya gençler yaşlıları arasında bulunurlarken yardımlaşma, dayanışma, işbirliği yapma, kurallara uyma, topluluk değerlerini kabul etme ve onlara uyma gibi kavramları öğrenmekte ve neticede sosyalleşmektedirler. Bu tür öğrenme süreçleri aile içinde, dışarıda, işyerinde, okulda, bilgisayar başında, özetle hayatın içinde kendi kendine oluşmaktadır (Demirel, 2010).

Formal olmayan eğitim sonucunda bireyler, uygunsuz ve tehlikeli alışkanlıkları da edinebilmektedirler. Örneklendirmek gerekirse sigara kullanmak, kavgaya karışmak, silah taşımak gibi eylemler gösterilebilir.

Geleneklere dayalı ve oldukça küçük yapıları toplumlarda eğitim tamamıyla informal olarak yapılmaktadır. Sözelimi köy içinde yaşayan bir çocuk; tarım ve hayvancılıkla alakalı yetenek ve davranışları, gündelik yaşamı içinde başkalarını gözlemleyerek ve taklit yoluyla öğrenmektedir. Okul içinde de yalnızca ders konusu bilgi ve pratikler değil, aynı zamanda öğretmenin davranış, düşünce ve değerleri de bir yolla öğrencilere iletilmektedir (Fidan ve Erden, 2003).

Bilişsel Gelişim ve Eğitimbilim

Eğitim, büyümenin ve gelişimin gerçekleştiği bebeklikten yaşlanmaya kadar devam eder. Fakat, eğitimin temeli çocukluk döneminde atılır. İnsanın gösterdiği her türlü olumlu-olumsuz gelişimde, çocukluk döneminde aldığı eğitimin izi vardır. Gelişim psikologları,

kişinin geçirmiş olduğu gelişim evrelerini “Gelişim dönemleri” olarak tanımlarlar. Bu dönemler;

- bebeklik ve ilk çocukluk (0-6 yaş),
- orta çocukluk (6-12 yaş),
- ergenlik (12-18 yaş),
- genç yetişkinlik (18-30 yaş),
- yetişkinlik,
- yaşlılık

dönemleri şeklinde adlandırılırlar.

Eğitim, bilişsel gelişim evrelerine uygun bilişsel gelişim kuralları denildiğinde ilk aklı gelen isim, Jean Piaget’dir. Piaget, çocuktaki bilişsel gelişimi şu dört temel aşamaya ayırarak tespitlerini sınıflandırmış ve buna göre çocukta oluşan algı ve davranış biçimlerini hiyerarşik olarak izah etmiştir (Yapıcı ve Yapıcı, 2006):

1. 0-2 Yaş Arası Bilişsel Gelişim (Duyusal Motor Dönem),
2. 2-7 Yaş Arası Bilişsel Gelişim (İşlem Öncesi Dönem),
3. 7-12 Yaş Arası Bilişsel Gelişim (Somut İşlemler Dönemi),
4. 12 Yaş ve Sonrası Bilişsel Gelişim (Soyut İşlemler Dönemi).

Bilişsel gelişim sürecinde “imge kullanımı”, Piaget’nin sınıflamasına göre, işlem öncesi dönemde (2-7 yaş) başlar. Bu dönemde çocuk, belirteçleri (nesnel durum, objelerin yerine geçen kelime ve imgeler) anlamlardan (bu kelime ve imgelerin ima ettiği algılanamayan durumlar- olaylar) ayırt etmeye başlar. Nesnenin devamlılığını koruduğunu bu evrede ayırmalayabilir (Karadeniz, 2002).

Bu düzeyin bir diğer temel özelliği de çocuğun hâlâ “ben merkezli” ve “tek boyutlu odaklanma eğilimli” olmasıdır. (Örn.: O, denize gidecekse, herkes denize gitmek zorundadır

O, oyun oynayacaksa, herkes ona izin vermek zorundadır!). Bu dönemde “örnekseme” belirginliğini yitirmeye başlamış, fakat yerini “içselleştirme”ye bırakmıştır. Oyun esnasında hayal gücünün ortaya çıktığı bu dönemde, oyunlardaki kahraman imgelerinin çocuk tarafından içselleştirildiğini bilerek, içselleştireceği tiplerin en azından zararsız olması sağlanabilir. (Counter Strike, Pokemon gibi oyunları oynayan çocukların normalde de kendilerini o oyunlardaki tiplerin yerine koyarak oyunlar üretmeleri, bizzat gözlemlenen tipik örneklerdendir).

Somut işlemler düzeyine hazırlık dönemi olarak adlandırabilecek 4-8 yaş arasında (işlem öncesi dönemin sonları) çocuk, önceki dönemde olduğundan daha karmaşık düşünceler ve imgeler oluşturur ve çocukta kavramsallaştırma süreklilik kazanır.

Orta çocukluk (6-12) veya Piaget’ye göre “somut işlemler” döneminde mantıksal düşünmenin temelleri atılır (Sınıflama, ayırlama, sıralama, parça- bütün ilişkisi, ters- düz işlemler yapabilirler).

Ergenlik dönemi veya “soyut işlemler” evresi, erkek ve kız çocuklarındaki fiziksel değişimlerin hızlı ve sıkça görüldüğü dönemdir. Bu dönem çocuğu, kavramları mantıksal olarak kullanabilir. Çocuk, belirli bir sorunu çözmek için ardışık çözümleme (kombinasyonel analiz) yapabilir. Ardışık çözümlerden ve basitleştirici kurallardan faydalanma yeteneği, matematiksel düşüncenin alt yapısını biçimlendirir ve üst matematiksel usamlamanın kavranması için kesin bir ön adımdır. Bu dönemde düşünce mekanizmaları ile zihnin meşgul edilmesi, soyut işlem dönemindeki bilişsel işleyişin başlıca özelliği olarak görülmektedir.

İnsan, bu dönemlerin her birinde dönemin gereği olan davranışlarda bulunur. Bu sebeple, insanın bilişsel gelişim- değişim- dönüşüm evrelerini bilimsel kurullarla, sistematik bir şekilde dikkate almayan her türlü eğitici faaliyet, iyi niyetli dahi olsa, fayda yerine zarar getirir. Ülkemizde ilköğretim programlarının ve ders kitaplarının, “çoklu zeka yaklaşımı”na

uygun hale getirilmesi çabaları, bilişsel gelişim kurallarının eğitimdeki gereğini kavrama belirtileri olarak takdir edilmektedir (Yapıcı ve Yapıcı, 2006).

Ancak; anne-baba eğitimi, çocuk eğitimi, eğiticinin eğitimi konularında yapılması gereken çok iş bulunmaktadır. Nitekim, "Çocukta Bilişsel Gelişim" adlı eserde de benzer bir tespit yapılmakta ve: "Eğitim sistemimizde, öğrenme- öğretme süreci çocukların ilgi, ihtiyaç ve düşünüşüne uygun olarak tasarlanmamakta, yetişkinlerin beklentilerine uygun olarak kurgulanmaktadır. Bu ise, yaşamdan kopuk, kendi bilişsel stratejilerini oluşturamayan, dünya sahnesinde başarısız olarak algılanan çocukların yetişmesiyle sonuçlanmaktadır." Denilmektedir (Yapıcı ve Yapıcı, 2006).

Tarih Eğitimi

Tarih, insanoğlunun yeryüzünde yaşamaya başladığı ilk zamanlardan itibaren gerçekleştirdiği her şeyi kapsamaktadır. İnsanlar yaptıklarını, duygu ve düşüncelerini başkalarına ya da kendilerinden sonraki kuşaklara aktarmak istemiştir. Bu, önceleri mağara resimleri ile başlamış, daha sonra yazının icadı ile boyut değiştirmiştir. İnsanoğlunun geçmişe olan merakı, geçmişteki tecrübelerden yararlanmak istemesi gibi nedenlerle tarih kuramsal bir bilim dalı olmaya başlamıştır. Tarihin kimlik ifade etmesi, kültürel mirasın aktarımında bir vasıta olması, dolayısıyla istendik şekilde vatandaş yetiştirmede önemli bir rolünün olması gibi nedenler, bu bilim dalının ülkeler için önemini artırmıştır. Bunun yanında tarihin yorum gerektiren bir alan olması ise onu en çok tartışılan sosyal bilimlerden biri haline getirmiştir.

Weiner (1995), "tarihin, her birey için farklı bir anlam taşıdığını, birçok insanın tarihi, olayları, kişileri ve tarihleri ezberlemek olarak gördüğünü, aksi halde tarihin yararsız ve önemsiz olduğunu düşündüklerini" ifade etmektedir. Safran (2010), tarihin farklı tanımlarına yer verdiği çalışmasında, bu tanımlarda ortak vurgunun ağırlıklı olarak geçmişe yapıldığına

dikkat çekerek, “insanın geçmişle arasında kurduğu ilişkiye tarih denildiğini” ifade etmektedir.

Safran (2010), tarihin farklı tanımlarına yer verdiği çalışmasında, bu tanımlarda ortak vurgunun ağırlıklı olarak geçmişe yapıldığına dikkat çekerek, “insanın geçmişle arasında kurduğu ilişkiye tarih denildiğini” ifade etmektedir. Coolingwood (1996), tarihin bir tür araştırma soruşturma işi olduğunu ve insanın ne olduğunu öğrettiği için değerli bulunduğunu ifade etmektedir. Benzer bir şekilde, Demircioğlu (2005) insana vurgu yaparak tarihi, “insanoğlunun serüveninin kanıtlara dayalı olarak ortaya konması” şeklinde tanımlamaktadır.

Dilek (2002), tarihin değişimin bilimi olduğunu belirterek, onu sadece “geçmiş ya da geçmişin bir aynası” değil, “geçmişini inceleyen bir çalışma alanı” olarak da ele almaktadır. Benzer şekilde, Tosh (2005) da tarihin ne olduğunu anlatırken değişime vurgu yapmaktadır.

Drake ve Nelson (2005), tarihin insanın zaman içinde kim olduğunu ve nerede bulunduğunu anlamak için güçlü bir yol olduğunu, insanoğlunun nerden geldiğini, bugün nerede olduğunu ve gelecekte nerede olacağını merak ettiğini ifade ederek insana ve değişime vurgu yapmaktadır. Kaya (2008), tarihin “sadece geçmişte ne olduğunu” ifade eden terim olarak değil, aynı zamanda “geçmişteki olayların, durumların ve süreçlerin açıklanması” ile ilgili yönüyle de incelenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Sunal ve Haas (2011), tarihçilerin tarihin tanımı ile ilgili üç önemli nokta üzerinde fikir birliğinde olduklarını ifade etmektedirler. Buna göre tarih, “olayları yorumlayan, onlara anlam yükleyen ve gerçeği keşfetmek için sistematik metotların kullanıldığı kronolojik bir disiplindir”.

Özbaran (1997) tarihi, geçmişte insanların yaptıklarına, beklentilerine veya niyetlerine ve çektiklerine ilişkin olarak, gerçekliğe inanılarak ortaya konulmuş betimlemeler olarak tanımlar. Lewis (akt. Özbaran, 1997) göre tarih, pek çok yanlarıyla memnun edici olmayan

bir bilgi dalıdır; güvenilmezdir, değişkenlik gösterir, uyuşmazdır, parçacıklar halindedir, çoğu zamanda inkarcıdır. Ancak bu niteliklerine rağmen yine de geçmişe ilişkin değerli bilgiler taşır. Beşeri görüntüyü doğru yansıtır. Bu yüzden de yalnızca geçmişini değil, günümüz de olup biteni de anlayabilmek için gereklidir. Tarih yapısı itibariyle disiplinler arası çalışan bir bilimdir. Aksoy'a (2000) göre tarih, özellikle sosyolojinin harmanıdır. Bunun nedeni de sosyolojinin kendisiyle ilgili bilgileri tarihten toplamasıdır. Tarihi, sosyolojik bağlamda tanımlayanlardan biri olan Mills'e (2000) göre tarihsel çalışmalara önem vermekle toplumsal yapıların önemini kavrayabilme şansımız artar.

Tarihçiler çoğu kere kazı bilimin sundukları sayesinde tarih hakkında değerlendirmelerde bulunmaktadır. Dilek'e (2002) göre, bilinmesi gereken en temel nokta tarihin geçmiş veya geçmişin aynası olmadığıdır. Tarih geçmişini inceleyen bir çalışma disiplini değildir. Dolayısıyla hiçbir zaman geçmişin kendisi değildir. Tarihçiler mazideki bir olayı aydınlatmaya çalışırken, genellikle doğruluğuna çok güvendikleri arşivlere başvururlar. Oysa arşivler iktidarların bakış açısına göre seçilmiş kitaplar, makaleler v.b. belgelerle dolu, bu yüzden de onların kendi öznel bakışını yansıtır olabiliyor olabilir (Akınoğlu ve Arslan, 2007).

Tarihçi de bu kaynakları mutlak hakikatmiş gibi aynen aktarmakla, farkında olmadan, onların öznelliklerini ebedileştiren bir bilim adamı hüviyetini kazanır. Arşivler, mazide sosyalliği, siyasalliği, iktisadiliği ya da başka pek çok yönüyle bir yaşamışlığın söz konusu olduğu haberini veren çeşitli malzemelerdir. Arşivler, bu içeriği itibariyle tarihçi üzerinde bir tür kanaat diktatörlüğü kurma riski taşır. Tarihi bilgilerin doğru ve güvenilir olması için tarihi olayların, o olayla ilgili olan kaynaklarına başvurularak öğrenilmesi gerekir. 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 ve Arslan, 2007).

Tarih akademik bir disiplin olmanın yanında aynı zamanda bir okul dersidir. Tarih okul programlarında bir ders olarak 19. yüzyılda yer almaya başlamıştır. Bu dönemde tarih dersine yüklenen vazife daha çok öğrencilere “vatan sevgisini kazandırmak” ve “milli değerleri aktarmak” olmuştur (Safran, 2009). Tarihin doğasına yönelik tartışmalar olduğu gibi okullarda tarih öğretiminin amacının ve içeriğinin, yöntemlerin ve ders kitaplarının nasıl olması gerektiğine yönelik tartışmalar da süre gelmektedir. (Arslan, 2005).

Tarih konularının öğretimi hakkında yapılan bu tartışmalar genellikle; öğretmenlerin olgu ve olayları aktarması ve bunların öğrenciler tarafından ezberlenmesi, ders kitapları, içerik ve amaç, yöntem ve teknikler, materyal ve kaynaklar gibi birtakım sorunlar üzerine yapılmaktadır (Bal, 2011). Geleneksel tarih öğretiminde, öğretmenin merkezde olduğu, tarihsel olgu ve bilgileri aktardığı, öğrencinin pasif bir öğrenen olduğu bir anlayış hâkimken (Vella, 2005), İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Avrupa ülkelerinde tarih dersinin amacının sadece bilgi ve kültür aktarmak olmadığı seslendirilmeye başlanmıştır. Yeni tarih öğretimi anlayışında eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme gibi beceriler ile demokratik tutum, vatandaşlık bilinci insanlığa saygı gibi niteliklerin de tarih dersi vasıtasıyla kazandırılması gündeme gelmiştir (Kaya, 2009).

Tarih öğretimi anlayışındaki bu değişiklikler Türkiye’ye de yansımıştır (Safran, 2009). Türkiye’de ortaokul seviyesinde tarih dersleri 1985’ten 1998’e kadar Milli Tarih ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersleri kapsamında verilmiştir. 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitime geçilmiştir. Bu çerçevede ilköğretim bir bütün olarak ele alınmış, 1998’den itibaren tarih konuları 6. ve 7. sınıfta sosyal bilgiler dersi kapsamında, 8. sınıfta da T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında verilmeye devam edilmiştir (Akpınar ve Kaymakçı, 2012).

1998 sosyal bilgiler programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında geleneksel tarih öğretimi anlayışının hâkim olduğunu ifade eden Berk (2008), bu bağlamda ders kitaplarının temel amacının “ulusal bilinci geliştirmek olduğunu, bölgesel ve evrensellikten uzak, devlet ideolojisini hissettirmeye çalışan bir yapıda ve konuların ağırlıklı olarak siyasi tarih içerikli olduğunu” belirtmektedir.

Safran (2009) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2003 yılında büyük bir eğitim reformu başlattığını, bu doğrultuda tüm ders programlarının yapılandırmacı yaklaşım anlayışında yeniden hazırlandığını ve bu durumun tarih öğretimi alanına da etki ettiğini ifade etmektedir. Bu yeniden yapılanma hareketi sosyal bilgiler ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi programlarına da yansımıştır. Yeni sosyal bilgiler öğretim programı 2005 yılından itibaren 4. ve 5.sınıflarda doğrudan 6.sınıftan itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Yeni sosyal bilgiler öğretim programında tarih ünitesi, coğrafya ünitesi anlayışından vazgeçilerek sosyal bilgiler ünitesi anlayışına geçilmiştir (Ata, 2006). Bu anlamda, eski programdan farklı olarak tarih, coğrafya gibi disiplinlere ilaveten, ekonomi, hukuk, antropoloji, sosyoloji gibi disiplinlere de programda yer verilmiştir. Bu şekilde sosyal bilgiler programında yer alan bu disiplinler daha bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır (Altun, 2013). Tarih konuları da programa bu yeni anlayış çerçevesinde yansımıştır. Bu bağlamda programda “zaman ve kronolojiyi algılama”, “değişim ve sürekliliği algılama”, “tarihsel empati”, “tarihsel olgu ve yorumları ayırt etme”, “görsel kanıt kullanma” gibi beceriler ile “tarihsel mirasa duyarlılık”, “kültürel mirasa duyarlılık”, “estetik” gibi değerlere yer verilmiştir. Bu bütüncül bakış açısına örnek verecek olursak 4. sınıfta kavram olarak giriş düzeyinde ve doğrudan verilecek olan bağımsızlık değeri, Güç, Yönetim ve Toplum Öğrenme alanında, İnsanlar ve Yönetim ünitesinde ele alınmıştır. Burada bağımsızlık değeri Büyük Millet Meclisi'nin açılışı ile ilişkilendirilerek bir tarih konusu kapsamında ele alınmıştır.

Yine 4. sınıfta doğrudan verilecek olan Türk büyüklerine saygı değeri Kültür ve Miras öğrenme alanı, Geçmişimi Öğreniyorum ünitesinde Milli Mücadele dönemi kapsamında ele alınarak tarih disiplini ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca tarih konuları bağımsız bir ünite içerisinde değil bir öğrenme alanının altında disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmıştır.

Yine programda tarih konularının sunumunda siyasi tarih ekseninden kültürel/sosyal tarih sunumuna doğru bir kayış olduğu görülmektedir. Akpınar ve Kaymakçı (2012), 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programının tarih ile ilgili amaçlarında, önceki programlara göre milliyetçi söylemden vazgeçildiğini, ulusal ve çağdaş değerler ile kültürel mirasın korunmasına ve geliştirilmesine vurgu yapıldığını ifade etmektedir.

Tarihin doğası hakkında ve okullarda tarih öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda tartışmalar devam etmektedir ve bu tartışmalar ekseninde yeni tarih öğretimi yaklaşımları ortaya konulmaktadır (Vella, 2009). Türkiye’de tarih öğretimi anlayışının değişmesi ve değişen anlayışın yeni ders programlarına yansımaları göz önüne alındığında özellikle ortaokul öğrencilerinin tarihi nasıl algıladıkları sorusu önem arz etmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde genellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının tarih algıları ya da tarihe yönelik tutumlarının araştırıldığı çalışmalar görülmektedir (Şimşek, 2010). Ancak Türkiye’de ortaokul kademesindeki öğrencilerin tarih algılarıyla ilgili çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin tarih algılarıyla ya da tarih konularının öğrenimine yönelik görüşleri ile ilgili bazı çalışmalar şunlardır: Altun (2014), 712 ilkokul ve ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, çalışma grubundaki öğrencilerin üç farklı tarih algısına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bunlar; “zaman olarak tarih algısı”, “güncel bir faaliyet olarak tarih algısı” ve “geçmiş olarak tarih algısı”dır. Safran ve Şimşek’in (2009) farklı sosyo-ekonomik çevrelerde yer alan 4-8. sınıf öğrencilerinin tarih, tarih öğretimi ve tarihsel zaman kavramlarına ilişkin tutumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada

öğrencilerin tarihe, tarih öğretimine ve tarihsel zamana yönelik ilgi ve tutumlarının genel olarak iyi derecede olduğu, sosyo-ekonomik çevrenin okulun eğitim-öğretim imkânlarına etki ettiği ve bu durumun öğrencilerin tarihe yönelik ilgi ve tutumlarını farklılaştırdığı ve öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça ilgi ve tutum derecelerinin azaldığı ortaya konulmuştur.

Diğer bir çalışma, Yalçınkaya'nın (2013), 8. sınıf öğrencilerinin tarih kavramına ilişkin metaforlarını incelediği nitel desenli araştırmasıdır. Çalışmada “geniş kapsamlı olan”, “milletler için faydalı ve önemli olan”, “karmaşık bir yapısı olan”, “sevilen ve bağımlılık yapan”, “bilgilendiren”, “tekerrür eden”, biçiminde altı temel kategori tespit edilmiş ve metaforların didaktik yönünün ağır bastığı ve öğrencilerin tarihin önemi ve gerekliliğine odaklandıkları ifade edilmiştir. Kaya ve Güven (2012), ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde tarih konularının işlenişi ve tarihin yaşamlarındaki değeri ile ilgili görüşlerini tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında; derslerin öğretmen merkezli işlendiğini, öğrencileri aktif kılacak metotların az uygulandığını ve yöntemlerin çeşitlendirilmediğini ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar, öğrencilerin tarih konularının işlenişinde en çok öğretmen anlatısından, slayt, harita ve resimlerle dersin görsel olarak işlenmesinden, drama ve canlandırmaların yapılmasından hoşlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar, çalışma grubundaki 200 öğrenciden 142'sinin tarih öğrenmekten hoşlandığını ortaya koymuşlardır.

Tarih Eğitiminde İmge Algısı

İmge, dış dünyadaki varlıkların insanın iç dünyasındaki algılanış biçimidir. “İmgelem, duysal bir uyarım yokken de bir varlığı, bir biçimi zihinde canlandırma yetisidir” (Koçak, 1995).

“Duyular aracılığı ile elde edilen ilk malzemeler imgelerdir. İmge önce gözde belirir. Buna retinal imge denir. Sonra bu imgelerden kimileri daha sonra hatırlanmak üzere bellek depolarına gider. Bunlar da bellek imgeleridir (Bayav, 2009). Bir de canlı ya da isimsiz imgeler vardır. Bunlar, görüldükleri anda, oldukları gibi saklanırlar.

Canlı imgeler uzun süre görüntülerini usda koruyan imgelerdir (Kırıçoğlu, 2002). Algıların birleşmesiyle kavramlar oluşur. İmge bir benzerini yaratmak, aslından kalan izleri yansıtmaktır. Dış ya da iç gerçekliğin işaretçisi olan imge, aslının işaretçisidir. İster bir dış nesnenin zihindeki kopyası olarak alalım, ister özerk bir yaratı olarak, her imge bir görüntüdür, bir beliriş ya da görünüşü. İmgenin Arapça karşılıkları bunu daha iyi ortaya koyar. İmge hem hayal olarak karşılanır hem de misl olarak. Birinci karşılık, Romantizmin ve Modernizmin öne çıkardığı o özerk var etme yetisine bağlanır: Hayalgücü, imgelem. İkinci karşılığın türevleri ise imgenin doğasındaki asıl-suret ikiliğini daha açıkça belirten terimlerdir: Misal, emsal, masal, mesel, temsil, temessül (Koçak, 1995). İmgeler bilincin ürünüdürler. Bilincin kültür, tarih ve toplumla şekillenmesi nedeniyle imgeler belli sosyo-kültürel ortamı gösterirler (Bayav, 2009).

Bölüm III

Yöntem

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde genel tarama modeli ve anket çalışması kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen devam eden bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen bir yaklaşımdır ve araştırma konusu nesne ya da bireyler mevcut koşulları içinde tanımlanır ve araştırma evrenini etkileme çabası söz konusu değildir (Karasar, 1998). Araştırmada genel tarama modeli içinde Çanakkale Şehitler Abidesi'nin bir imge olarak tarih eğitiminde kullanılabilirliğini belirlemek hedeflenmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada anket yöntemi kullanılmıştır. Hazırlanmış olan ankette sadece yapılandırılmış (kapalı uçlu) sorular sorulmamış aynı zamanda katılımcıların duygu ve düşüncelerini açıkça belirtebilecekleri yapılandırılmamış (açık uçlu) sorulara da yer verilmiştir. Yapılandırılmış (kapalı uçlu) sorulara verilen cevaplar kodlama yöntemiyle sayısal verilere dönüştürülerek nicel yöntemlerle analiz edilmişlerdir. Yapılandırılmamış (açık uçlu) sorulara verilen cevaplar ise nitel yöntemler kullanılarak analiz edilmişlerdir. Bu anlamda bu araştırmada bilimsel araştırma yöntemi olarak karma araştırma modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırma 18-30 yaş (1990 ve sonrası doğumlu gençler) arasında Çanakkale ilinde yapılmıştır. Bu anlamda araştırma evreni 18-30 yaş arasında Çanakkale'de ikamet eden gençlerden oluşmaktadır. Bu evren içinden "kolayda örneklem" yöntemi kullanılarak kent

merkezinde bulunan 200 kişi ile anket yapılmıştır. 17 anketin tam olarak doldurulmaması sebebiyle analize sadece 183 anket dahil edilmiştir.

Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmada anket yöntemi kullanılmıştır. Anket araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup toplam 2 bölüm ve 18 sorudan oluşmaktadır. Anketin ilk bölümü Çanakkale Şehitler Abidesi ve Abidenin tarih derslerinde kullanılmasına ilişkin olarak hazırlanmış toplam 13 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular şu şekildedir: Tarih dersini sever misiniz? Sizce tarih dersi nasıl işlenmeli? Abideyi gördünüz mü? Abideyi ziyaret ettiniz mi? Abidenin neden yapıldığını biliyor musunuz? Abide'nin Truva'nın karşısında olma sebebini biliyor musunuz? Abidenin şeklini biliyor musunuz? Abidenin yeri ve konumunu biliyor musunuz? Abidenin manevi imgesini bir cümle ile açıklayabilir misiniz? İngiltere'deki Bing Bang, Fransa'daki Eyfel veya ABD'deki Özgürlük Anıtı ile karşılaştırdığımızda imgesel olarak hangisini daha anlamlı bulursunuz? Sizce birinci dünya savaşı ve Çanakkale savaşları Abide imgesiyle özdeşleştirilebilir mi? Herhangi bir imge ve tarihsel bir olayı birleştirdiniz mi? Abide'nin tarih eğitiminde daha etkin rol alması için neler yapılabilir?

Anketin ikinci bölümü ise katılımcıların demografik bilgileri üzerine sorulmuş toplam 5 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular: yaş, cinsiyet, eğitim durumu, çalışıp çalışmama durumu, ve yıllık gelire ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Daha önce de belirtildiği üzere hazırlanmış olan ankette sadece yapılandırılmış (kapalı uçlu) sorular sorulmamış aynı zamanda katılımcıların duygu ve düşüncelerini açıkça belirtebilecekleri yapılandırılmamış (açık uçlu) sorulara da yer verilmiştir. Yapılandırılmış

(kapalı uçlu) sorulara verilen cevaplar kodlama yöntemiyle sayısal verilere dönüştürülerek nicel yöntemlerle analiz edilmişlerdir. Bu noktada kullanılan analiz yöntemi frekans analizidir. Yapılandırılmamış (açık uçlu) sorulara verilen cevaplar ise nitel yöntemler kullanılarak analiz edilmişlerdir. Bu noktada kullanılan analiz yöntemi hikaye anlatımı yöntemidir. Bu araştırma kapsamında 4 soruya verilen cevapların (Tarih Dersini Sevme Durumu, Tarih Dersi İşleme Şekli, 1. Dünya Savaşı ve Çanakkale Savaşı'nın Abide ile Özdeşleşme Durumu ve Herhangi bir İmge ve Tarihsel bir Olayı Birleştirme Durumu) demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadıklarına da bakılmıştır. Bu sonuçlara erişebilmek için farklılaşma analizi yapılmıştır. İki bağımsız grup arasında herhangi bir farklılaşma durumunun olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi; ikiden fazla bağımsız gruplar arasında herhangi bir farklılaşma durumunun olup olmadığını belirlemek için de Anova testi (tek yönlü varyans testi) gerçekleştirilmiştir.

Bölüm IV

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında gerçekleştirilen anket çalışmasına ait bulgular yer almaktadır. Öncelikle katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler verilmekte, akabinde anket sorularına ilişkin verilen cevapların detaylı dağılımları gösterilmektedir.

Demografik Özelliklere İlişkin Bilgiler

Aşağıdaki tabloda araştırmaya dahil olan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.

Cinsiyete Göre Dağılım

Cinsiyet				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kadın	86	47.0	47.0	47.0
Erkek	97	53.0	53.0	100.0
Toplam	183	100.0	100.0	

Yukarıdaki tabloda araştırmaya dahil olan katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların %47'si kadın, %53'ü erkeklerden oluşmaktadır.

Tablo 4.

Doğum Tarihine Göre Dağılım

Doğum Tarihi				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1990-1999	139	76.0	76.0	76.0
2000 yılı ve sonrası	44	24.0	24.0	100.0
Toplam	183	100.0	100.0	

Yukarıdaki tabloda araştırmaya dahil olan katılımcıların doğum tarihlerine göre dağılımları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların %76'sı 1990-1999 tarihleri arasında, %24'ü ise 2000 yılı ve sonrası doğumlu bireylerden oluşmaktadır. Bu anlamda araştırmada yer alan katılımcıların çoğunluğunun 20-30 yaş arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5.

Eğitim Durumuna Göre Dağılım

Eğitim Durumu				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Lise	22	12.0	12.0	12.0
Üniversite	158	86.3	86.3	98.4
Yüksek lisans	3	1.6	1.6	100.0
Toplam	183	100.0	100.0	

Yukarıdaki tabloda araştırmaya dahil olan katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların çoğunluğunu (%86) üniversite mezunu bireyler oluşturmaktadır.

Tablo 6.

Çalışma Durumuna Göre Dağılım

Çalışma Durumu				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Çalışmıyorum	134	73.2	73.2	73.2
Tam zamanlı çalışıyorum	39	21.3	21.3	94.5
İş arıyorum	10	5.5	5.5	100.0
Toplam	183	100.0	100.0	

Yukarıdaki tabloda araştırmaya dahil olan katılımcıların çalışma durumlarına göre dağılımları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların çoğunluğu (%73) herhangi bir işte çalışmamakta, %21'i tam zamanlı çalışmakta ve %6'sı ise iş arama sürecindedirler.

Tablo 7.

Yıllık Gelir Durumuna Göre Dağılım

Yıllık Gelir				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
24,000TL ve altında	144	78.7	78.7	78.7
24,001TL-35,000TL arasında	39	21.3	21.3	100.0
Toplam	183	100.0	100.0	

Yukarıdaki tabloda araştırmaya dahil olan katılımcıların yıllık gelir durumlarına göre dağılımları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların çoğunluğunun %79'unun yıllık geliri 24,000TL ve altındadır.

Tarih Eğitimi de İmge Algısı ve Çanakkale Şehitler Abidesi

Tablo 8.

Tarih Dersini Sevme Durumu

Tarih Dersini Sevme Durumu				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	112	61.2	61.2	61.2
Hayır	71	38.8	38.8	100.0
Toplam	183	100.0	100.0	

Yukarıdaki tabloda katılımcıların tarih dersini sevip sevmediklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların %61'inin tarih dersini sevdiğini, %39'unun ise sevmeyişi anlaşılmaktadır. Bu soruda elde edilen bulguların altında yatan sebepleri ortaya koymak adına katılımcılara verdikleri cevabını "nedeni" de sorulmuştur. Çıkan sonuçlara göre tarih dersinin sevilip sevilmemesinin altında yatan en önemli neden kişisel özelliklerdir. Bu anlamda "araştırmacı bir kişiliğe sahibim ve bu nedenle tarih derslerini ilgi çekici buluyorum" cevabı verenlerin sayısı oldukça fazladır. Tam tersine "tarih derslerinin fazla araştırma gerektiği ve tarihi olayların karmaşık yapılarının olduğu" cevabı da tarih dersini sevmeme nedeni olarak en fazla gösterilmiş nedenlerdir. Buna göre araştırmacı kişiliğe sahip olanların tarih dersini sevdikleri aksine, araştırmacı kişiliğe sahip olmayan katılımcıların ise tarih dersini karmaşık buldukları ve bu nedenle sevmeydikleri söylenebilecektir.

Tablo 9.

Tarih Dersi İşleme Şekli

Tarih Dersi İşleme Şekli				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Yerinde	118	64.5	64.5	64.5
İmgelere dayalı	48	26.2	26.2	90.7
Sözel anlatım ile	17	9.3	9.3	100.0
Toplam	183	100.0	100.0	

Yukarıdaki tabloda katılımcıların okullarda görülen tarih dersinin işlenme şekline dair fikirlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların çoğunluğu (%65'i) tarih dersinin “yerinde” işlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Katılımcıların %26’sı imgelere dayalı, %9’u ise sözel anlatım ile işlenmesinin uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu soruda elde edilen bulguların altında yatan sebepleri ortaya koymak adına katılımcılara verdikleri cevabını “nedeni” de sorulmuştur. Tarih dersinin yerinde işlenmesi gerektiğini belirten katılımcılara göre “tarihi olayların yerinde incelenmesi konuların öğrencilerin aklında kalması bakımından oldukça önemlidir”. Bu anlamda bu gruba göre tarihi olaylar mümkün olduğu sürece yerinde işlenmelidir. Tarih derslerinin imgelere dayalı verilmesi görüşüne sahip olanlara göre ise “imgeler tarihsel olaylar ile özdeşleştirilebilir ve böylece öğrenme kolaylaşabilir”. Yine bu gruba göre bu yaklaşım tarihin karmaşık yapısının ortadan kaldırılmasında da yardımcı olacaktır. Sözel olması gerektiğini savunan katılımcılardan hiçbiri görüş belirtmemiştir.

Tablo 10.

Çanakkale Şehitler Abidesi'ni Görme Durumu

Abide'yi Görme Durumu				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	175	95.6	95.6	95.6
Hayır	8	4.4	4.4	100.0
Toplam	183	100.0	100.0	

Yukarıdaki tabloda katılımcıların Çanakkale Şehitler Abidesi'ni görüp görmediklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Sonuçlara göre, katılımcıların neredeyse tamamı (%96) Çanakkale Şehitler Abidesi'ni gördüklerini belirtmişlerdir. Bu soruya evet yanıtı verenlerden Abide hakkında duygu ve düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Buna göre “muhteşem, görkemli, heybetli, anlamlı, hüznü verici, şehitlerimizi hatırlatıcı, zaferimizin gururu” gibi cevaplar elde edilmiş bulgular arasındadır.

Tablo 11.

Çanakkale Şehitler Abidesi'ni Ziyaret Etme Durumu

Abide'yi Ziyaret Etme Durumu				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	175	95.6	95.6	95.6
Hayır	8	4.4	4.4	100.0
Toplam	183	100.0	100.0	

Yukarıdaki tabloda katılımcıların Çanakkale Şehitler Abidesi'ni yerinde ziyaret edip etmediklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Sonuçlara göre, katılımcıların neredeyse tamamı (%96) Çanakkale Şehitler Abidesi'ni ziyaret ettiklerini belirtmişlerdir. Bu soruya evet yanıtı verenlerden Abide ziyaretleri hakkındaki duygu ve düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Bu anlamda Abide ziyaretinde bulunanlarının çok büyük bölümünün ziyaret sırasında oldukça fazla duygulandıkları ve hatta ağladıkları belirlenmiştir.

Tablo 12.

Çanakkale Şehitler Abidesi'nin Yapılma Sebebini Bilme Durumu

Abide'nin Yapılma Sebebini Bilme Durumu				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	167	91.3	91.3	91.3
Hayır	16	8.7	8.7	100.0
Toplam	183	100.0	100.0	

Yukarıdaki tabloda katılımcıların Çanakkale Şehitler Abidesi'nin yapılma sebebini bilip bilmediklerine dair bilgiler yer almaktadır. Elde edilen sonuçlardan katılımcıların %91'inin Çanakkale Şehitler Abidesi'nin yapılma sebebini bildikleri anlaşılmaktadır. Bu soruya evet yanıtı verenlerden bilgilerini paylaşmaları istenmiştir. Verilen az sayıda cevap incelendiğinde Çanakkale Muharebelerinde verilen şehitlerinin anısına yapılmış olan anıt olduğu bilgisinin katılımcılar arasında var olan en yaygın bilgi olduğu görülmüştür.

Tablo 13.

Çanakkale Şehitler Abidesi'nin Truva'nın Karşısında Olma Sebebini Bilme Durumu

Abide'nin Truva'nın Karşısında Olma Sebebini Bilme Durumu				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	14	7.7	7.7	7.7
Hayır	169	92.3	92.3	100.0
Toplam	183	100.0	100.0	

Yukarıdaki tabloda katılımcıların Çanakkale Abidesi'nin Truva'nın karşısında olma sebebini bilip bilmediklerine dair bilgiler yer almaktadır. Elde edilen sonuçlardan katılımcıların çoğunluğunun (%92) Çanakkale Abidesi'nin neden Truva'nın karşısında olduğunu bilmedikleri anlaşılmaktadır. Bu soruya evet yanıtı verenlerden bilgilerini paylaşmaları istenmiş olsa da bir cevap alınamamıştır.

Tablo 14. *Abide'nin Şeklini Bilme Durumu*

Abide'nin Şeklini Bilme Durumu				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	175	95.6	95.6	95.6
Hayır	8	4.4	4.4	100.0
Toplam	183	100.0	100.0	

Yukarıdaki tabloda katılımcıların Çanakkale Abidesi'nin şeklini bilip bilmediklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Elde edilen sonuçlardan katılımcıların neredeyse tamamının (%96) Çanakkale Abidesi'nin şeklini bildikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 15.

Abide'nin Yeri ve Konumunu Bilme Durumu

Abide'nin Yeri ve Konumunu Bilme Durumu				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	175	95.6	95.6	95.6
Hayır	8	4.4	4.4	100.0
Toplam	183	100.0	100.0	

Yukarıdaki tabloda katılımcıların Çanakkale Şehitler Abidesi'nin yeri ve konumunu bilip bilmediklerine dair bilgiler yer almaktadır. Elde edilen sonuçlardan katılımcıların neredeyse tamamının (%96) Çanakkale Şehitler Abidesi'nin yerini ve konumunu bildikleri anlaşılmaktadır.

Çanakkale Şehitler Abidesi'nin Manevi İmgesi

Araştırma kapsamında açık uçlu olarak sorulan bu soruda katılımcılardan Abidenin manevi imgesini bir cümle ile açıklamaları istenmiştir. Verilen az sayıda cevap en önemli ortak noktası Abidenin kurtuluş mücadelemizi ve bu mücadele kapsamında verdiğimiz canları ortaya koyduğudur.

Tablo 16.

İngesel Olarak Anlamlılık

İngesel Olarak Anlamlılık				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Bing Bang	42	23.0	23.0	23.0
Eyfel	76	41.5	41.5	64.5
Özgürlük Anıtı	36	19.7	19.7	84.2
Abide	29	15.8	15.8	100.0
Toplam	183	100.0	100.0	

Yukarıdaki tabloda katılımcıların Çanakkale Şehitler Abidesi ile farklı ülkelerdeki anıtları karşılaştırmaları durumunda imgesel olarak daha anlamlı buldukları anıta ilişkin bilgiler yer almaktadır. Katılımcıların %42'si Fransa'daki Eyfel'i, %23'ü İngiltere'deki Bing Bang'i, %20'si ABD'deki Özgürlük Anıtı'nı ve %16'sı ise Çanakkale Şehitler Abidesi'ni diğerlerine göre imgesel olarak daha anlamlı bulmaktadır. Bu soruda elde edilen bulguların altında yatan sebepleri ortaya koymak adına katılımcılara verdikleri cevabını “nedeni” de sorulmuştur. Bu anlamda elde edilen en önemli bulgu Abide dışında bahsi geçen diğer tüm imgelerin uluslararası bilinirliğinin olmasının onların imgesel değerlerini arttırdığı görüşünün varlığıdır. Buna göre örneğin Eyfel, katılımcılara göre dünyanın dört bir yanından ziyaretçi almakta ve oldukça fazla bilinirliğe sahipken Abide, neredeyse sadece ülkemizce bilinen bir imgedir. Bu durum, her ne kadar manevi değeri diğerlerinden daha yüksek olsa da Abidenin imgesel değerini düşürmektedir.

Tablo 17.

1. Dünya Savaşı ve Çanakkale Muharebelerinin Abide ile Özdeşleşme Durumu

1. Dünya Savaşı ve Çanakkale Savaşı'nın Abide ile Özdeşleşme Durumu				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	167	91.3	91.3	91.3
Hayır	16	8.7	8.7	100.0
Toplam	183	100.0	100.0	

Yukarıdaki tabloda katılımcıların, 1. Dünya Savaşı'nın ve Çanakkale Muharebelerinin abide imgesiyle özdeşleştirilmesi hakkındaki görüşleri yer almaktadır. Sonuçlara göre, katılımcıların %91'i söz konusu savaşlar ile abide imgesini özdeşleştirirken, %9'u özdeşleştirmemektedir.

Tablo 18.

Herhangi bir İmge ve Tarihsel bir Olayı Birleştirme Durumu

Herhangi bir İmge ve Tarihsel bir Olayı Birleştirme Durumu				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	140	76.5	76.5	76.5
Hayır	43	23.5	23.5	100.0
Toplam	183	100.0	100.0	

Yukarıdaki tabloda katılımcıların, herhangi bir imge ve tarihsel bir olayı birleştirme durumu hakkındaki görüşleri yer almaktadır. Sonuçlara göre, katılımcıların %76,5'i bir imge ve tarihsel olayı birleştirirken, %23,5'i birleştirmemektedir. Bu soruyu takip eden noktada katılımcılara hangi imge ve tarihsel olayı birleştirdikleri sorulmuştur. Alınana cevaplara göre imge ve tarihsel olay eşleşmeleri şu şekildedir: “Dolmabahçe Sarayı – Atatürk’ün vefatı”, “Bandırma Vapuru – Milli Mücadelenin Başlangıcı”, “Viyana Kalesi – Kanuni Sultan Süleymanın Vefatı”, “Rumeli Hisarı – İstanbul’un Fethi”, “Çanakkale Şehitler Abidesi – Çanakkale Savaşı”.

Abide'nin Tarih Eğitiminde Daha Etkin Rol Alması İçin Yapılabilecekler

Bu açık uçlu soruya az sayıda katılımcının cevap verdiği gözlemlenmiştir. Verilen cevaplara göre özellikle lise öğrencilerinin Abide'yi mutlaka ziyaret etmeleri ve orada bulunan duygu yükünü hissetmeleri gerekmektedir. Bazı katılımcılara göre böyle bir yaklaşım

özellikle internet çağında pek çok duygunun kaybolmaya yüz tuttuğu yeni nesilde manevi duyguların pekişmesine yardımcı olacak ve vatan sevgisini arttıracak bir yaklaşım olacaktır.

Demografik Özelliklere Göre Farklılaşma

Tablo 19.

Cinsiyete Göre Farklılaşma

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Hata	p
Tarih Dersini Sevme Durumu	Kadın	86	1.42	0.054	0.128
	Erkek	97	1.36	0.049	
Tarih Dersi İşleme Sekli	Kadın	86	1.49	0.073	0.295
	Erkek	97	1.41	0.065	
1. Dünya Savaşı ve Çanakkale Savaşı'nın Abide ile Özdeşleşme Durumu	Kadın	86	1.07	0.028	0.111
	Erkek	97	1.10	0.031	
Herhangi bir İmge ve Tarihsel bir Olayı Birleştirme Durumu	Kadın	86	1.24	0.047	0.583
	Erkek	97	1.23	0.043	

Çıkan sonuçlara göre tarih dersini sevip sevmeme durumu, tarih dersini işleme şekli, 1. Dünya Savaşı ve Çanakkale Savaşı'nın Abide ile özdeşleşme durumu ve herhangi bir imge ve tarihsel olayın birleştirilmesi durumlarına verilen cevaplar araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 20.

Doğum Tarihine Göre Farklılaşma

		N	Ortalama	Standard hata	P
Tarih Dersini Sevme Durumu	1990-1999	139	1.35	.040	0.035
	2000 yılı ve sonrası	44	1.52	.076	
	Toplam	183	1.39	.036	
Tarih Dersi İşleme Şekli	1990-1999	139	1.40	.054	0.100
	2000 yılı ve sonrası	44	1.59	.109	
	Toplam	183	1.45	.049	
1. Dünya Savaşı ve Çanakkale Savaşı'nın Abide ile Özdeşleşme Durumu	1990-1999	139	1.08	.023	0.483
	2000 yılı ve sonrası	44	1.11	.048	
	Toplam	183	1.09	.021	
Herhangi bir İmge ve Tarihsel bir Olayı Birleştirme Durumu	1990-1999	139	1.22	.035	0.280
	2000 yılı ve sonrası	44	1.30	.070	
	Toplam	183	1.23	.031	

Çıkan sonuçlara göre tarih dersini sevip sevmeme durumuna verilen cevaplar, araştırmaya katılanların yaş durumlarına göre farklılaşmaktadır.

Tablo 21.

Eğitim Durumuna Göre İmge Algısı

		N	Ortalama	Standard Hata	p
Tarih Dersini Sevme Durumu	Lise	22	1.32	.102	0.757
	Üniversite	158	1.40	.039	
	Yüksek lisans	3	1.33	.333	
	Toplam	183	1.39	.036	
Tarih Dersi İşleme Şekli	Lise	22	1.41	.126	0.911
	Üniversite	158	1.46	.054	
	Yüksek lisans	3	1.33	.333	
	Toplam	183	1.45	.049	
1. Dünya Savaşı ve Çanakkale Savaşı'nın Abide ile Özdeşleşme Durumu	Lise	22	1.09	.063	0.865
	Üniversite	158	1.09	.023	
	Yüksek lisans	3	1.00	.000	
	Toplam	183	1.09	.021	
Herhangi bir İmge ve Tarihsel bir Olayı Birleştirme Durumu	Lise	22	1.23	.091	0.042
	Üniversite	158	1.24	.034	
	Yüksek lisans	3	1.00	.000	
	Toplam	183	1.23	.031	

Çıkan sonuçlara göre herhangi bir imge ve tarihsel olayın birleştirilmesi durumlarına verilen cevaplar araştırmaya katılanların eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır.

Tablo 22.

Çalışma Durumuna Göre İmge Algısı

		N	Ortalama	Standard Hata	p
Tarih Dersini Sevme Durumu	Çalışmıyorum	134	1.40	.043	0.747
	Tam zamanlı çalışıyorum	39	1.36	.078	
	İş arıyorum	10	1.30	.153	
	Toplam	183	1.39	.036	
Tarih Dersi İşleme Şekli	Çalışmıyorum	134	1.45	.058	0.963
	Tam zamanlı çalışıyorum	39	1.44	.103	
	İş arıyorum	10	1.50	.224	
	Toplam	183	1.45	.049	
1. Dünya Savaşı ve Çanakkale Savaşı'nın Abide ile Özdeşleşme Durumu	Çalışmıyorum	134	1.07	.023	0.579
	Tam zamanlı çalışıyorum	39	1.13	.054	
	İş arıyorum	10	1.10	.100	
	Toplam	183	1.09	.021	
Herhangi bir İmge ve Tarihsel bir Olayı Birleştirme Durumu	Çalışmıyorum	134	1.24	.037	0.045
	Tam zamanlı çalışıyorum	39	1.26	.071	
	İş arıyorum	10	1.10	.100	
	Toplam	183	1.23	.031	

Çıkan sonuçlara göre herhangi bir imge ve tarihsel olayın birleştirilmesi durumlarına verilen cevaplar araştırmaya katılanların çalışma durumlarına göre farklılaşmaktadır.

Tablo 23.

Yıllık Gelir Durumuna Göre İmge Algısı

		<i>N</i>	Ortalama	Standard Hata	<i>P</i>
Tarih Dersini Sevme Durumu	24,000TL ve altında	144	1.40	.041	0.677
	24,000TL-35,000TL arasında	39	1.36	.078	
	Toplam	183	1.39	.036	
Tarih Dersi İşleme Şekli	24,000TL ve altında	144	1.45	.056	0.897
	24,000TL-35,000TL arasında	39	1.44	.103	
	Toplam	183	1.45	.049	
1. Dünya Savaşı ve Çanakkale Savaşı'nın Abide ile Özdeşleşme Durumu	24,000TL ve altında	144	1.08	.022	0.031
	24,000TL-35,000TL arasında	39	1.13	.054	
	Toplam	183	1.09	.021	
Herhangi bir İmge ve Tarihsel bir Olayı Birleştirme Durumu	24,000TL ve altında	144	1.23	.035	0.727
	24,000TL-35,000TL arasında	39	1.26	.071	
	Toplam	183	1.23	.031	

Çıkan sonuçlara göre 1. Dünya Savaşı ve Çanakkale Savaşı'nın Abide ile özdeşleşme durumuna verilen cevaplar araştırmaya katılanların gelir durumlarına göre farklılaşmaktadır.

Bölüm V

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı tarih eğitiminde imge algısı ve kullanımını araştırmak ve Çanakkale Şehitler Abidesinin bir imge olarak tarih eğitiminde kullanılabilirliğini incelemektir. Bu araştırmada anket yöntemi kullanılmıştır. Hazırlanmış olan ankette sadece yapılandırılmış (kapalı uçlu) sorular sorulmamış aynı zamanda katılımcıların duygu ve düşüncelerini açıkça belirtebilecekleri yapılandırılmamış (açık uçlu) sorulara da yer verilmiştir. Yapılandırılmış (kapalı uçlu) sorulara verilen cevaplar kodlama yöntemiyle sayısal verilere dönüştürülerek nicel yöntemlerle analiz edilmişlerdir. Yapılandırılmamış (açık uçlu) sorulara verilen cevaplar ise nitel yöntemler kullanılarak analiz edilmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların %61'inin tarih dersini sevdiğini, %39'unun ise sevmediği anlaşılmaktadır. Buna göre araştırmacı kişiliğe sahip olanların tarih dersini sevdikleri aksine, araştırmacı kişiliğe sahip olmayan katılımcıların ise tarih dersini karmaşık buldukları ve bu nedenle sevmedikleri ortaya çıkmıştır. Bir başka sonuçta katılımcıların çoğunluğunun tarih dersinin “yerinde” işlenmesi gerektiğini düşündüğü ortaya konmuştur. Buna karşılık katılımcıların %26'sı imgelere dayalı, %9'u ise sözel anlatım ile işlenmesinin uygun olduğunu belirtmişlerdir. Tarih dersinin yerinde işlenmesi gerektiğini belirten katılımcılara göre “tarihi olayların yerinde incelenmesi konuların öğrencilerin aklında kalması bakımından oldukça önemlidir”. Bu anlamda bu gruba göre tarihi olaylar mümkün olduğu sürece yerinde işlenmelidir. Tarih derslerinin imgelere dayalı verilmesi görüşüne sahip olanlara göre ise “imgeler tarihsel olaylar ile özdeşleştirilebilir ve böylece öğrenme kolaylaşabilir”. Yine bu gruba göre bu yaklaşım tarihin karmaşık yapısının ortadan kaldırılmasında da yardımcı olacaktır.

Çanakkale Şehitler Abidesi özelinde sorulan sorulara verilen cevaplar göstermiştir ki katılımcıların neredeyse tamamı Çanakkale Abidesi'ni görmüş, ziyaret etmiş, yerini, konumunu ve yapılış nedenini bilmektedir. Abide ziyaretinde bulunanlarının çok büyük bölümünün ziyaret sırasında oldukça fazla duygulandıkları ve hatta ağladıkları ve yapıyı “muhteşem, görkemli, heybetli, anlamlı, hüzün verici, şehitlerimizi hatırlatıcı, zaferimizin gururu” şeklinde adlandırdıkları ortaya konmuştur.

Ancak katılımcıların yarıya yakını Fransa'daki Eyfel'i, %23'ü İngiltere'deki Bing Bang'i, %20'si ABD'deki Özgürlük Anıtı'nı daha anlamlı bulurken sadece %16'sı Çanakkale Abidesi'ni diğerlerine göre imgesel olarak daha anlamlı bulmaktadır. Bu bulguların altında yatan sebepleri ortaya koymak adına katılımcılara verdikleri cevabını “nedeni” de sorulmuştur. Bu anlamda elde edilen en önemli bulgu Abide dışında bahsi geçen diğer tüm imgelerin uluslararası bilinirliğinin olmasının onların imgesel değerlerini arttırdığı görüşünün varlığıdır. Buna göre örneğin Eyfel, katılımcılara göre dünyanın dört bir yanından ziyaretçi almakta ve oldukça fazla bilinirliğe sahipken Abide, neredeyse sadece ülkemizce bilinen bir imgedir. Bu durum, her ne kadar manevi değeri diğerlerinden daha yüksek olsa da Abidenin imgesel değerini düşürmektedir. Yine de 1. Dünya Savaşı'nın ve Çanakkale Savaşı'nın Abide imgesiyle özdeşleştirilmesi noktasında katılımcıların tamamına yakınının hemfikir oldukları belirlenmiştir. Sonuçlar aynı zamanda katılımcıların birçok tarihsel imge ve olayı özdeşleştirdiklerini de ortaya koymuştur. Buna göre imge ve tarihsel olay eşleşmeleri şu şekildedir: “Dolmabahçe Sarayı – Atatürk'ün vefatı”, “Bandırma Vapuru – Milli Mücadelenin Başlangıcı”, “Viyana Kalesi – Kanuni Sultan Süleyman'ın Vefatı”, “Rumeli Hisarı – İstanbul'un Fethi”, “Çanakkale Şehitler Abidesi – Çanakkale Savaşı”.

Bu araştırma kapsamında 4 soruya verilen cevapların (Tarih Dersini Sevme Durumu, Tarih Dersi İşleme Şekli, 1. Dünya Savaşı ve Çanakkale Savaşı'nın Abide ile Özdeşleşme

Durumu ve Herhangi bir İmge ve Tarihsel bir Olayı Birleştirme Durumu) demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadıklarına da bakılmıştır. Bu sonuçlara erişebilmek için farklılaşma analizi yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre 1. Dünya Savaşı ve Çanakkale Savaşı'nın Abide ile özdeşleşme durumuna verilen cevaplar araştırmaya katılanların gelir durumlarına göre; herhangi bir imge ve tarihsel olayın birleştirilmesi durumlarına verilen cevaplar araştırmaya katılanların çalışma ve eğitim durumlarına göre; tarih dersini sevip sevmeme durumuna verilen cevaplar, araştırmaya katılanların yaş durumlarına göre farklılaşmaktadır. Ancak cinsiyet demografik değişkenine göre bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular göstermektedir ki imgelerin tarihsel olayları anlamada ve anlatmada önemli bir rolü vardır. Ancak tarih derslerinin konun geçtiği mekanlarda inceleme yapılarak işlenmesi daha akılda kalıcı sonuçlar ortaya koyacaktır. Bununla birlikte demografik değişkenler tarihsel olayları, imgeleri ve derse yaklaşımları yakından etkilemektedir. Bu anlamda derslerin bu değişkenler göz önünde tutularak işlenmesi ve müfredatların bu değişkenler baz alınarak hazırlanması tarih derslerinin etkinliğini artıracaktır. Bu anlamda yapılacak olan bir sonraki araştırmada Milli Eğitim Bakanlığının tarih dersine olan yaklaşımı nitel yöntemler kullanılarak araştırılmalı ve kanun yapıcılara konu hakkında öneriler geliştirilmelidir. Yine bir başka araştırma yapılarak tarih eğitiminde başarıyı etkileyen faktörler nicel yöntemler kullanılarak ortaya konabilecektir.

Kaynakça

- Akinoğlu, O. ve Arslan, Y. (2007). Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 137-154.
- Akpınar, M. ve Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605-626.
- Aksoy, M. (2000). *Sosyal bilimler ve sosyoloji*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Altun, A. (2013). Yapılandırmacı yaklaşım ve sosyal bilgiler. Akbaba, B. (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu: sosyal bilgiler* (ss. 1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, A. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin tarih kavramına ilişkin algılarının yörüngesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-22.
- Arslan, E. (2005). Türkiye’de tarih eğitiminin sorunları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 106-114.
- Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler öğretim programı. Öztürk, C. (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: yapılandırmacı bir yaklaşım* (ss. 71-83). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bal, M.S. (2011). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayları ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 371-387.
- Bayar, N. (2006). *Açıklamalı Yeni Kelimeler Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bayav, D. (2009). Resim sanatında ve sanat eğitiminde imge. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 105-122.
- Bedük, A. (2002). Eğitimde TKY ve Deming’in 14 Temel Noktasının Eğitime Uygulanması. *Standard Dergisi*, 481.

- Berk, F. (2008). *Eski ve yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitaplarında tarih konularının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Can, A. (2015). Şiir Üzerine Yapılan Çalışmalarda İmge Terimi. *Yeni Türk Eddebiyatı*, 12, 29-59.
- Collingwood, R.G. (1996). *Tarih Tasarımı*. (Çev. K. Dinçer). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Çağlayan, A. (2005). *İlköğretimlerde eğitimde yönetim, yönetimde kalite*. İstanbul: Bilge Yayınlar.
- Çakıl, Z. (2006). *Eğitimde toplam kalite yönetimi: istanbul ilçe milli eğitim yöneticilerinin eğitimde kaliteyi algılayış düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Davis, M.E. (2005). *How students understand the past: From theory to practice*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Demircioğlu, İ.H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegema Yayınevi.
- Dilek, D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Dönmez, C. ve Yeşilbursa, C.C. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Tarih Algısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 415-436.
- Drake, F.D. & Nelson, L.R. (2005). *Engagement in teaching history: Theory and practices for middle and secondary teachers*. New Jersey: Peorsan Meril Prentice Hall.
- Durand, G. (1998). *Sembolik İmge*. (Çev. Ayşe Meral). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Ergün, M. (1996). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. bs). İstanbul: Pagem Akademi.

- Fidan, N. ve Erden, M. (2003). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi
- Günay, M. (2010). İnsan Doğası Ve Eğitim İlişkisi: Tarihselcilik, Varoluşçuluk ve Ötesi. *Alternatif Eğitim e-Dergisi, 1*, 45-54.
- Gür, İ. (2013). Mevcut Varoluştan Alternatif Varoluşa Dönüşüm Sürecinde Postmodern Özne: İmge Bilinci. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları, 5(9)*, 343-56.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Işıldak, R.S. (2008). Yaratmada İlk Adım: İmge ve İmgelem. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2(1)*, 64-69.
- Karabulut, M. (2015). İmge kavramı ve necip fazıl kısakürek'in şiirlerinde imge. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10(4)*, 603-618.
- Karadeniz, G. (2002). *Çocukta kavram gelişimi*. (Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (8. Bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, R. (2009). Tarih öğretiminin amaçları. Demirel, M. ve Turan, İ. (Ed.), *Tarih öğretim yöntemleri* (ss. 69-87). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, R. ve Güven, A. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının işlenişi ve tarihin değeri ile ilgili görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(2)*, 675-691.
- Kaya, Y. (2008). A vision of history teaching and learning: Thoughts on history education in secondary schools. *The High School Journal, 37-46*.

- Kırışoğlu, O.T. (2002). *Sanatta eğitim gormek, renmek, yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Koçak, O. (1995). *İmgenin halleri*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Levstik, L.S. & Barton, K.C. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools (4th Ed.)*. New York: Routledge.
- Mills, C.W. (2000). *Toplumbilimsel düşün* (Çev. Ünsal Oskay). İstanbul: Der Yayınları.
- Mitchell, W.T. (2005). *İkonoloji*. (Çev. Hüsamettin Arslan). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Oktay, F. (2003). *Yaygın eğitim ve gençlik sivil toplum örgütleri*. Ankara Üniversitesi Avrupa Toplulukları Araştırma ve Uygulama Merkezi – 32. Dönem AB ve Uluslararası İlişkiler Temel Eğitim Programı, Ankara.
- Özbaran, S. (1997). *Tarih, tarihi ve toplum*. İstanbul:Tarih Vakfı Yayınları.
- Reboul, O. (1991). *Eğitim felsefesi* (Çev. Işın Gürbüz). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Safran, M. (2009). Türkiye’de tarih üretimi ve meseleleri. M Demirel, M. ve Turan, İ. (Ed.), *Tarih retim yöntemleri* (ss. 7-25). Ankara: Nobel Yayınları.
- Safran, M. (2010). Tarih nerededir?. Safran, M. (Ed.), *Tarih nasıl üretilir? tarih üretmenleri için özel üretim yöntemleri* (ss. 17-20). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Safran, M. ve şimşek, A. (2009). *Farklı sosyo-ekonomik çevrelerin ilköğretim okullarında okuyan rencilerin tarih, tarih üretimi ve tarihsel zaman kavramına ilişkin görüşleri*. IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, 7-9 Ekim, İstanbul.
- Salman, Y. (2004). İmge, Zor Yakalanır Bir Görselleştirme. *Kitaplık, Aylık Edebiyat Dergisi*, 74.
- Sartre, J.P. (2009). *İmgelem*. (Çev. Alp Tümertekin). (2. bs.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Sunal, C.S. & Haas, M.E. (2011). *Social studies for the elementary and middle grades: A constructivist approach*. Boston: Pearson.

- Şeşen, E. (2016). *Yazılı basında imgeler, ikonlar, Mitler ve Deniz'ler*. Akdeniz İletişim Dergisi, 97-116
- Şimşek, A. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih öğretimine ilişkin tutumları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 181-203.
- Tosh, J. (2005). *Tarihin peşinde*. (Çev. Ö. Arıkan). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları 43.
- Turan, S. (2008). Eğitim felsefesi ve çağdaş eğitim sistemleri. Boyacı, A. (Ed.), *Eğitim sosyolojisi ve felsefesi* (ss. 155-176). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ulağlı, S. (2006). *İmgebilim Öteki'nin Bilimine Giriş*. İstanbul: Sinemis Yayınevi.
- Vella, Y. (2005). Creating on site activities for school children; an action research project. *Journal of Maltese Education Research*, 3(2), 23-32.
- Vella, Y. (2009). *In search of meaningful history teaching: A collection of research work on the teaching of history*. Malta: History Teachers Association Publication.
- Weiner, R.G. (1995). History: teaching and methods. *Social Science Education*.
- Yalçınkaya, E. (2013). 8th Grade students' metaphors for the concept of history. *Eğitim Araştırmaları*, 51, 273-290.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2006). Çocukta Bilişsel Gelişim. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 6(1).
- Zizek, S. (2002). *İdeolojinin yüce nesnesi*. (Çev. Tuncay Birkan). İstanbul: Metis Yayınları.

Ekler

Ek 1: Anket

1. Tarih dersini sever misiniz?

Evet Hayır

Neden?

.....

2. Sizce tarih dersi nasıl işlenmeli?

Yerinde İmgelere dayalı Sözel anlatım ile Diğer lütfen belirtiniz

.....

3. Abideyi gördünüz mü?

Evet Hayır

Evet ise duygu ve düşüncelerinizi belirtir misiniz?

.....

4. Abideyi ziyaret ettiniz mi?

Evet Hayır

Evet ise duygu ve düşüncelerinizi belirtir misiniz?

.....

5. Abidenin neden yapıldığını biliyor musunuz?

Evet Hayır

Evet ise bilginizi paylaşır mısınız?

.....

6. Abide'nin Truva'nın karşısında olma sebebini biliyor musunuz?

Evet Hayır

Evet ise bilginizi paylaşır mısınız?

.....

7. Abidenin şeklini biliyor musunuz?

Evet Hayır

8. Abidenin yeri ve konumunu biliyor musunuz?

Evet Hayır

9. Abidenin manevi imgesini bir cümle ile açıklayabilir misiniz?

.....

10. İngiltere'deki Bing Bang, Fransa'daki Eyfel veya ABD'deki Özgürlük Anıtı ile karşılaştırdığınızda imgesel olarak hangisini daha anlamlı bulursunuz?

Bing Bang Eyfel Özgürlük Anıtı Abide

Cevabınıza uygun olarak duygu ve düşüncelerinizi belirtir misiniz?

.....

11. Sizce birinci dünya savaşı ve Çanakkale savaşları Abide imgesiyle özdeşleştirilebilir mi?

Evet Hayır

12. Herhangi bir imge ve tarihsel bir olayı birleştirdiniz mi?

Evet Hayır

Evet ise duygu ve düşüncelerinizi belirtir misiniz?

.....

13. Abide'nin tarih eğitiminde daha etkin rol alması için neler yapılabilir?

.....

14. Lütfen cinsiyetinizi belirtiniz

- Erkek Kadın

15. Hangi Yaş Aralığındasınız?

- 1990-1999 2000 yılı ve sonrası

16. Lütfen eğitim durumunuzu belirtiniz

- Okur yazar değilim İlköğretim Lise Üniversite
Yüksek Lisans Doktora

17. Çalışıyor musunuz?

- Çalışmıyorum Tam zamanlı çalışıyorum İş arıyorum Yarı zamanlı çalışıyorum

18. Lütfen yıllık gelirinizi belirtiniz

- 24,000TL ve altında 24,001TL-35,000TL arasında 35,001TL-50,000TL arasında
50,001TL-75,000TL arasında 75,001TL ve üzeri