

T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE YEREL TARİH
KONULARININ KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
TUTUMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İrfan ARSLAN

Niğde

Kasım, 2015

T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE YEREL TARİH KONULARININ
KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN TUTUMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İrfan ARSLAN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Salih USLU

Niğde

Kasım, 2015

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları" başlıklı bu çalışmanın bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla

Doğrularım. 23/11/2015


İRFAN ARSLAN

ONAY SAYFASI

Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Salih USLU danışmanlığında İrfan ARSLAN tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tarih: 23/11/2015

JÜRİ :

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Salih USLU
Üye : Yrd. Doç. Dr. Barış ÇİFTÇİ
Üye : Yrd. Doç. Dr. Ebru AY

ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Tarih:

Doç. Dr. Kubilay YAZICI
Enstitü Müdürü

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE YEREL TARİH KONULARININ KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN TUTUMLARI

ARSLAN, İrfan

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Sosyal Bilgiler Öğretimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Salih USLU

Kasım 2015, 133 sayfa

Bu araştırma ile sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmen tutumlarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin sahip oldukları bazı değişkenlerin (cinsiyet, mesleki kıdem, okulun bulunduğu yerleşim birimi ve mezun olunan fakülte) yerel tarih konularının öğretimine ilişkin tutumları üzerinde bir etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma yerel tarihi tanımlamak tarihsel süreçteki önemini ve tarih eğitime katkılarını açıklamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tarih eğitiminin amaçları ve tarih öğretiminin önemi vurgulandıktan sonra yerel tarihin ne olduğu, ortaya çıkışı, gelişim süreci ve yerel tarihin eğitime katkısından bahsedilmiştir. Yerel tarih ilk zamanlarda tarihçiler tarafından pek önemli görülme de tarihçiliğe sağlayacağı katkılar anlaşıldıktan sonra tarihçiler tarafından incelenmeye başlamıştır. Yerel tarih öğretiminin okullarda tarih öğretimini ezbercilikten uzaklaştırarak, okul ile dış dünya arasındaki sınırların aşılmasına yardım edeceği varsayılmıştır. Öğrencilerin yerel tarih ile ilgili yapacakları çalışmaların ve görüşmelerin tarihçilerin ne iş yaptıklarına dair onlara somut örnekler vererek öğrencilerin çevrelerindeki kültürel ve tarih zenginliklerin farkına varmalarını sağlayacağı öngörülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Niğde ilinden görev yapmakta olan 137 sosyal bilgiler öğretmeni

oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “sosyal bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği” ile 2013-2014 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Elde edilen veriler IBM SPSS 21.0 programı vasıtasıyla gerekli istatistiksel analizler gerçekleştirilerek tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmen tutumlarının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan cinsiyet, mesleki kıdem, okulun bulunduğu yerleşim birimi ve mezun olunan fakülte değişkenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmen tutumları üzerinde etkisinin olmadığı saptanmıştır. Araştırma bulguları ışığında çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yerel Tarih, Sosyal Bilgiler, Tutum.

ABSTRACT

THE ATTITUDES OF TEACHERS ABOUT LOCAL HISTORICAL ISSUES IN SOCIAL STUDIES TEACHING

ARSLAN, İrfan

Department of Elementary Education

Social Studies Education

Thesis Advisor: Assistant Professor Salih USLU

November 2015, 133 pages.

This study aims to determine the teacher attitudes towards teaching local history subjects in social studies education. It also tries to find out whether some variables of the teachers such as gender, professional seniority, the location of the school and matter have an effect on their attitudes towards teaching local history subjects. The study is conducted in order that it could define local history, and describe its significance in historical process and its contributions to history education. First, the aims of history education and the importance of history teaching were introduced and then the definition, occurrence and development process of local history, together with the contribution of history to local history teaching, were mentioned. Local history teaching was assumed to eliminate the rote-learning system in history education and help remove the borders between school and the world. It was predicted that the studies and interviews the students did related to local history would provide them with embodiments (tangible examples) about what historians do and, thus, enable them to recognize the cultural and historical richness around them. The study group of the study consists of 137 social studies teachers in Niğde. The data of the study was collected using “The Scale of Teacher Attitudes as to the Use of Local History Subjects in Social Studies Teaching”, which was developed by the researcher, in 2013-2014 Academic Year. The data was interpreted through tables based on the statistical analysis done through IBM SPSS 21.0 program. The results of the study showed that teacher opinions about the use of local history subjects in social studies teaching were at the level of ‘completely agree’. The independent variables of

the study, which are gender, professional seniority, the location of the school and matter, were seen to have no significant effect on teacher attitudes towards the use of local history subjects in social studies teaching. Several suggestions were made in accordance with the findings of the study.

Key Words: Local History, Social Studies, Attitude.

ÖNSÖZ

Bu çalışma sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmen tutumlarının tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmamın her aşamasında bana yardım ve destek sağlayan danışmanım Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Salih USLU'ya, araştırmamda benden fikirlerini esirgemeyen Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü Doç. Dr. Kubilay YAZICI'ya, araştırmanın uygulama boyutu ile ilgili yardım sağlayan Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölüm Başkanı Doç. Dr. Emre ÜNAL'a ve benden desteğini esirgemeyen aileme teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
EKLER LİSTESİ	xiii
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	1
1.3. Araştırmanın Önemi	1
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	2
1.5. Araştırmanın Varsayımları	2
1.6. Tanımlar.....	2
II. BÖLÜM	4
İLGİLİ ALAN YAZIN	4
2.1. Tarih Kavramı	4
2.1.1. Modern Öncesi Dönem.....	6
2.1.2. Modern Dönem.....	7
2.1.3. Postmodern Dönem	9
2.2. Tarih Öğretimi.....	11
2.2.1. Türkiye’de Tarih Öğretiminin Tarihsel Gelişimi	11
2.2.1.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem	11
2.2.1.2. Cumhuriyet Sonrası Dönem	14
2.2.2. Tarih Öğretimin Amaçları	16
2.2.3. İlköğretimde Tarih Öğretimi	26
2.3. Yerel Tarihin Tanımı ve Önemi	32
2.4. Tarih Öğretiminde Yerel Tarihin Yeri ve Önemi.....	35
2.4.1. Yerel Tarihin Gelişimi.....	35
2.4.1.1. Dünyada Yerel Tarih	36
2.4.1.2. Türkiye’de Yerel Tarih	38

2.4.2. Yerel Tarih Öğretiminde Yararlanılabilecek Kaynaklar	41
2.4.3. Yerel Tarih Öğretimin Faydaları	42
2.4.4. Yerel Tarih Öğretiminde Okul Dışı Etkinlikler.....	45
2.4.4.1. Yerel Tarih Öğretiminde Gözlem Gezisi.....	47
2.4.4.2. Yerel Tarih Öğretiminde Müze Ziyaretleri	51
2.4.4.3. Yerel Tarih Öğretiminde Sözlü Tarih.....	53
2.4.5. Yerel Tarih Öğretiminde Kullanılabilecek Araç-Gereçler	58
2.4.5.1. Yerel Tarih Öğretiminde Fotoğraf, Resim v.b Kullanımı	58
2.4.5.2. Yerel Tarih Öğretiminde Zaman Şeritleri	62
2.5. Sosyal Bilgiler Programı ve Yerel Tarih	64
2.5.1. Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler.....	64
2.5.2. Sosyal Bilgilerin Önemi	67
2.5.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	71
2.5.4. Sosyal Bilgiler öğretiminde Temel Yaklaşımlar	73
2.5.4.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler	74
2.5.4.2. Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler	74
2.5.4.3. Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi	75
2.6. Sosyal Bilgiler Dersinde Yerel Tarih Öğretimi İle İlgili İlkeler	75
2.6.1. Somuttan Soyuta İlkesi.....	76
2.6.2. Bilinenden Bilinmeyene İlkesi	77
2.6.3. Yakından Uzağa İlkesi.....	77
2.6.4. Açıklık İlkesi	78
2.6.5. Hazır Bulunuşluk İlkesi	79
2.6.6. Öğrenciye Görelik İlkesi	79
2.6.7. Aktivite İlkesi	79
2.6.8. Hayata Yakınlık İlkesi	80
2.7. İlgili Araştırmalar	81
III. BÖLÜM	89
YÖNTEM	89
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	89
3.2. Çalışma Grubu	89
3.3. Verileri Toplama Teknikleri.....	89
3.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Kapsam Geçerlilik Çalışması.....	90

3.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Yapı Geçerliliği ve Güvenilirlik Çalışması.....	93
3.4. Verilerin Analizi	95
IV. BÖLÜM.....	96
BULGULAR VE YORUMLAR.....	96
4.1. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular.....	96
4.2. Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	96
4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	97
4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	97
4.5. Araştırmanın Son Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	98
V. BÖLÜM	100
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	100
KAYNAKÇA.....	103
EKLER.....	114

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1. Çalışma Örnekleminin Demografik Dağılımı.....	89
Tablo 2. Kapsam Geçerliliği İçin Uzmanlardan Alınan Görüşler.....	92
Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları.....	93
Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarını Cinsiyetlerine Göre Durumunu Gösteren Bağımsız t-Testi Tablosu.....	96
Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Durumunu Gösteren Tek Yönlü Varyans Analiz Testi Tablosu.....	97
Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Durumunu Gösteren Tek Yönlü Varyans Analiz Testi Tablosu.....	98
Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Mezun Oldıkları Fakültelele Göre Durumunu Gösteren Mann Whitney-U Testi Tablosu.....	98

KISALTMALAR LİSTESİ

akt. : Aktaran

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

vb. : ve benzeri

vs. : vesaire

vd. : ve diğerleri

EKLER LİSTESİ

EK 1. Sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmen tutumları ölçeği

EK 2. Araştırma İzin Belgeleri

EK 3. Özgeçmiş

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

Sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmenlerin tutumları ne düzeydedir?

Problem cümlesi doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

Sosyal bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları;

1. Cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
3. Görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre farklılık göstermekte midir?
4. Mezun oldukları fakültelere göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmen tutumlarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin sahip oldukları bazı değişkenlerin (cinsiyet, mesleki kıdem, okulun bulunduğu yerleşim birimi ve mezun olunan fakülte) yerel tarih konularının öğretimine ilişkin tutumları üzerinde bir etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireyler, yasadıkları sosyal ve fiziki çevrenin olumlu ve olumsuz özelliklerini hem eğitim yaşantılarında hem de güncel yaşantılarında hissetmektedirler. Sosyal

bilgiler öğretim programlarında var olan hedeflerin öğrencilerde yapılandırılması aşamasında, tarih biliminin kazanımlarından da yararlanır. Bu aşamada yaşanan yerin geçmişteki tarihsel konumu ve yerel özellikleri, sosyal bilgiler öğretim programının kazanımlarının yapılandırılması aşamasında önemli bir yer tutar. Bu nedenle çalışmanın öğretmenlerin konu ile ilgili farkındalığa sahip olup olmadıklarının tespit edilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma, 2013–2014 eğitim-öğretim yılı ve Niğde ve ilçelerinde görev yapan ve ölçeği eksiksiz olarak yanıtlayan öğretmenler ile sınırlıdır.
- Araştırma, araştırmada kullanılan yöntem ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların veri toplama aracını gerçeği yansıtacak biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır.
- Literatürden edinilen bilgilerin sağlam ve dayanıklı olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Bilimler: İnsan tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süresi ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir (Dönmez, 2003: 31).

Sosyal Bilgiler: Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB: 2005).

Tarih: Geçmişteki olayları; yer, zaman ve failleri göstererek kaynaklara dayalı olarak sebep-sonuç ilişkisi içerisinde inceleyen bir bilim dalıdır (Köstüklü, 1998: 14).

Yerel Tarih: Bir veya birkaç köy, küçük veya orta ebatta bir kasaba (büyük bir liman veya başkent “yerel”in kavrayışının ötesindedir) veya eyalet/vilayetten daha büyük olmayan bir coğrafı birimin araştırılmasıdır (Danacıoğlu, 2010: 7).

Szli Tarih: Yaşayan kişilerin kendi geçmişleriyle ilgili belleklerinin, toplumsal olayların, tanıdıkları kişilere dair anlatımlarının ve genel olarak anılarının görüşme yoluyla kayda geçirilmesidir (Somersan, 1994: 368’den akt. Safran, 2006: 53).

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtbaşı, 1999’den akt. Dönmez ve Uslu, 2013: 43).

II. BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Tarih Kavramı

Tarih kelimesi (historia, history vb), Yunanca “İstoria” kelimesinden gelmektedir. Batı dillerinde bu kelimenin karşılığı ise tek tek hadiseleri araştırma ve inceleme’ olarak yer bulmuştur. Bu kelime Arapça’ya usture (efsane, mitoloji) olarak geçmiştir. İbranice ’deki karşılığı ise “verrehe” (tef’il babından tevrih) kelimesinden geçmiş ve hilali görmek, hikâye etmek, anlatmak anlamına gelmektedir (Erul, 2002: 5-6).

Tarih kelime anlamı itibariyle hangi uygarlık tarafından ele alınırsa alınsın, zaman ve insan faaliyetlerinin birlikte incelenmesi olarak algılanmıştır. Bu bağlamda bir bilim dalı olarak tarihin, neleri incelemesi gerektiği yönünde ise çok çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Bu görüşler, görüşün yapıldığı yıla, ortama, görüşü belirten kişinin birikimine kadar pek çok değişkenden etkilenmektedir. Bu yüzden herkes tarafından kabul edilen ortak bir tarih tanımına rastlamak zordur. Özbaran (2011: 594) her tarihçinin, tarihin ne olduğu ve sınırlandırılması konusunda farklı görüşlere sahip olduğunu ifade etmektedir. Ona göre yetişmiş bir tarihçi bile “tarih nedir” sorusu sorulduğunda ilk anda net bir cevap verememektedir. Bu durumun nedenini ise içinde yaşanan dönemin şartlarının tarih kavramının anlamına yüklediği farklılığa dayandırmaktadır. Bu yüzden de aynı çağda yaşasalar bile tarihçiler, tarihi farklı bir şekilde tanımlayabilmektedir. Aşağıda tarihin ne olduğu ile ilgili çeşitli zamanlarda, farklı bilim insanları tarafından yapılan tanımlara kısaca yer verilmiştir.

- İbn-i Haldun tarihi, “geçmiş insan topluluklarının hayatları ile ilgili durumlarını, adetlerini, peygamberlerin hayat hikâyelerini, hükümdarların devlet ve siyasetlerini bize anlatan, bu konularda bizi bilgili kılan disiplindir” şeklinde tarif etmiştir ” (Erul 2002, 5-6).
- Taşköprülüzade Ahmet Efendi’ye göre tarih “milletlerin hallerini, ülkelerini yani yurtlarını, yaşayış ve adetlerini, özel sanatlarını, ölümlerini, yani yükseliş ve yıkılış devrelerini, bunların sebep ve neticelerini, diğer milletlerle olan siyasi, askeri, iktisadi

münasebetlerini ve buna benzer bilgileri bildiren, anlatan ilimdir” (Safran, 2010: 18).

- Memiş (1996: 6) tarihi “insanoğlunun geçmişte meydana getirmiş olduğu tek olayları, zaman ve mekân çerçevesi içinde, yazılı belgelere dayandırarak anlatan ve geleceğe ışık tutan ilim” olarak açıklamıştır.
- Köstüklü’ye (1998: 14) göre tarih “Geçmişteki olayları; yer, zaman ve failleri göstererek kaynaklara dayalı olarak sebep-sonuç ilişkisi içerisinde inceleyen bir bilim dalıdır”.
- Turner’e göre tarih “maziden bize ulaşan, günümüzün ortaya çıkardığı tenkitçi ve yorumcu bir anlayışla incelenen kalıntılardır”. (Özbaran, 1979: 594).
- Carr’in (1994: 18) "Tarih nedir?" sorusuna cevabı "tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir karşılıklı etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir dialog" olduğu yönündedir (Akt. Öztaş, 2007: 5).

Yukarıda da birkaçına yer verilen tarihin ne olduğu yönündeki görüşlerin ortak noktası onun “geçmişin bilimi olarak (Leon-E. Halkın, 1989: 20; Kütükoğlu, 1998:1)” ifade edilebileceği yönündedir. Tarih bütün çağlarda insanların bugünü anlama, geçmişi öğrenme ve geleceğe yön verme çabalarına anlam kazandıran ve çözüm sunan bir alan olmuştur. Cicero’ya göre tarih, “yüzyılların tanığı, gerçeğin ışığı, yaşamın efendisi ve geçmişin habercisidir” (Yılmaz, 2000: 75).

Bu bağlamda tarihin farklı dönemlerinde insanların geçmiş algısı ve geçmişi araştırmadan elde etmek istedikleri sonuçlar değişime uğramıştır. Her dönemde değişen bu şartlar çerçevesinde Tarih yazımını geçmişten günümüze doğru “Modern Öncesi Dönem”, ”Modern Dönem” ve “Postmodern Dönem” olarak ele almak mümkündür (Şimşek ve Pamuk, 2011: 21-22).

2.1.1. Modern Öncesi Dönem

Tarih yazımında ilk olarak karşımıza çıkan Heredotes tarihi dediğimiz zaman ve mekânın belirtildiği ancak bilgilerin geçerli belge ve bulgulardan uzak olduğu söylentilerle ifade edilen olayları masalımsı anlatan Hikâyeci tarih anlayışı vardır. Bu dönemin öncüsü Heredotes'dir.

Bu dönemde yer alan tarihsel metinler hikâyeci, didaktik özellikler taşır. Heredotos tarihi insan topluluklarının başından geçen hadiseleri kaydetme yoluyla ortaya çıkan bilgi anlamında kullanmış ve yazdığı kitaba "istorias apodesis" yani "tanık olunan ve haber alınan şeylerin anlatılması" adını vermiştir. "(Şimşek ve Pamuk, 2011: 22). Bu dönemde tarihçiler geçmişe ait sağlam belgeler bulamadıkları için bilgileri söylentilere dayandırmış ve olayların birbiriyle ilişkisine dikkat etmemiştir. Ancak zaman ve yer belirtilmiştir. Hikâyeci tarih anlayışının örnekleri kronikler ve vakayinamelerdir(Köken, 2002: 67).

Hikayeci tarih anlayışını değiştirip Tarihi öğretici (pragmatik) bir anlayışla yazan ilk kişi Thukidides'dir.

"Thukidides tarihi bilgileri yaşayan cemiyetin hayatına tatbik eden ilk yazar olarak görünür". Thukidides ile başlayan Öğretici (pragmatik) tarih milletlerin zor ve buhranlı olduğu anlarında halkın maneviyatını ve moralini yüksek tutmak gayesi ile milletlerin tarihteki kahramanlıklarını ve önemli olaylarını yazmıştır(Kafesoğlu, 2011: 2).

Tarih belli dönemlerde toplumun ilgi, ihtiyaç, inanç ve yaşam koşullarına göre farklı bir tarih anlayışı vardır. Kimi dönemlerde tarihin sürekli tekrar ettiği döngüsel bir tarih anlayışı varken kimi toplumlarda ise çizgisel bir tarih anlayış hakimdir.

Toplumların birer canlı organizma olarak düşünüldüğü döngüsel tarih anlayışına göre tıpkı canlılarda olduğu gibi toplumlarda doğar büyür gelişir ve ölürler. Çizgisel tarih anlayışına tarih; bir defa yaşanır ve biter, tarih tekerrürden ibaret değildir (Duman, 2010: 25-26).

Döngüsel tarih anlayışı Türklerde göçerlerin yaşamlarından etkilenecek ortaya çıkmıştır. İslamiyet'in kabulüyle birlikte bu tarih anlayışı değişerek yerini çizgisel bir anlayışına bırakmıştır (Şimşek ve Pamuk, 2011: 22).

İbn Haldun, tarihi hadiselerin oluşmasına ve gelişmesine neden olan sebepleri tespit etmiştir. Tarihi sadece hükümdarların hayatlarını, maceralarını anlatanları da eleştirmiştir. Bir tarih felsefeci sıfatıyla bu işi yaparken şu iki esasa riayet etmiştir: 1. Tarihî kaynakları tenkit usulü ile “yalan”, batıl, asılsız rivayetler, doğru ve gerçek olanlardan ayırt edilmektedir. Bu sayededir ki tarih, kıssacılıktan ve hikâyecilikten kurtulmuştur. 2. Hâdiseler arasındaki illî (sebeptenice)münasebeti tespit usulü ile tarihî hadiselerin meydana geliş şekli ve diğer hadiselerle münasebeti ve irtibatı araştırılmaktadır (Güngör Akıncı, 2011: 21).

İbni Haldun’un tarih anlayışına baktığımızda tarihi olay ve hikâyelerden ibaret görmemiş elde edilen bilgi ve belgelerin sorgulanması gerektiğini, meydana gelen olayların birbirleriyle ilişkilerinin dikkate alınması gerektiğini belirterek bugüne yakın bir tarih anlayışı benimsediğini görebiliriz.

Vakayinameler rivayetçi tarih algısına güzel bir örnektir. Osmanlıda ise vakanüvis tarihçilik olarak devam etmiştir. Pozitivizmin ortaya çıkması ile bu dönemdeki tarih algısı değişmiştir. ”Çizgisel tarih anlayışı ilerleme paradigması ile birleşerek kesinlik değeri kazandı” (Şimşek ve Pamuk, 2011: 22).

İnsanlar tarihi modern tarih ilminin ortaya çıkışına kadar iki maksatla kullanıyorlardı. Bunlardan birincisi yaşanmakta olan hayatı geçmişle temellendirerek ona bir meşruluk kazandırmak, bir mana vermektir. Bu sebepten hanedanların tarihi yakın zamanlara kadar çok yazılmıştır. Bunlar her ülkede hâkim olan zümrenin bu hâkimiyeti nasıl hak ettiklerini gösteren olaylarla doludur. Aynı şekilde, sosyal hayatın kaidelerine ve özellikle ahlak düzenine kutsal bir dayanak sağlamak da bu maksat içindedir. Buna kısaca “otoriteyi ayakta tutma gayreti” denilebilir. Bu otorite idareci zümrenin otoritesi olduğu kadar ahlakın, örf ve adetlerin otoritesi de olmaktadır. Tarihin ikinci gayesi geçmişe bakarak gelecek hakkında tahminlerde bulunmak ‘kader’in neden ibaret olduğu anlamaktır (Güngör, 1986: 68-69).

2.1.2. Modern Dönem

Bu dönemde Tarih anlayışında dinin etkisi azalmış insanın merkezde olduğu bir tarih algısı ortaya çıkmıştır. Bunda etkili olan faktör ise Avrupa’da meydana gelen Aydınlanma çağıdır. Aydınlanma Çağı ile birlikte kilise ve din adamlarına olan güvenin azalması ile bilimde akıl ve mantık ön plana çıkmıştır.

Modern dönem tarih anlayışının ortaya çıkmasında etkili olan faktör aydınlanmanın ve modern tarihin ortaya çıkması etkilidir. Bu dönemde insan merkezli bir tarih anlayışı ortaya çıkmıştır. “Descartes ile başlayan bireysel akılcı tutum(düşünüyorum öyleyse varım) ve aydınlanma tarihinin tanrıyla olan sorunsalı doğal olarak insan merkezli bir tanımlamayı ortaya çıkarmıştı”(Şimşek ve Pamuk, 2011: 23).

İnsanın pratik alanda gerçeği bulmak, tabiata hâkim olma gücüne inanış, insanın aklına güvenme ve sınırsız ilerlemeye inanma Aydınlanma düşüncesinin en belirgin özelliklerini oluşturmaktadır. Kilise ve Hıristiyanlığın otoritesinin yerine tabiat ve aklın otoritesini koyan Aydınlanmacıların temel unsurları, dini muhtevadan ayrılmış akıl, hürriyet, tabiat gibi kavramlardır. Aydınlanmacılar gelenekle gelen yanlış bilgilerden kurtulmak ve önyargılarımızın kaynağının bilmek için tarihi gerekli görüyorlardı (Köken, 2002: 30).

Comte ile birlikte başlayan sosyal bilimlerdeki kesinlik anlayışı tarih algısını da değiştirmiştir. “Pozitif bilim anlayışından hareket eden Ranke ile birlikte, artık geçmişin açık ve net bir biçimde “olduğu gibi yeniden tanımlanması ve aktarılması” anlamını taşımaktaydı”. Tarih diğer disiplinler gibi kendine has kanunları, nedenleri ve ilkeleri olan geleceğe dair tahminler yapacağımız bir alandır. Tarihe ait kanıtlar genellikle iktidarda olanlar tarafından ele alınmıştır. İktidarda olanlara dair belgeler daha çoktur. “Tarihin öznesi iktidar veya iktidara yakın olanlardı. Kaybedenler ve ötekiler değildi”. Geçmişin tarihçi tarafından olduğu gibi yeniden inşa edilmesine eleştiriler olmuştur. Bu eleştiriyi yapanlar Alman ekolü tarafından temsil edilen Hermeneutik ve Fransız ekolu olan Annales’dir (Şimşek ve Pamuk, 2011: 23).

Tarihin ve Tarih yazıcılığı modern dönemde ya da günümüzde de, çeşitli yerlerde değişik sebeplerle, bir meşruiyet vasıtası olarak kullanıldığı yahut kullanılabilirdiği aşikârdır. Açıkçası, modern dönemde tarihe, “tabiatıyla bir yorumla” özellikle; “geleneksel dönemde hanedanların meşruiyetinin sağlanmasına benzediği ve bu çizgide buna karşılık olabilecek bir örnek olduğundan seçildiği de belirtilmek üzere”, milliyetçiliğin veya milli şuurun yahut en genel anlamda milli menfaatlerin ya da ideolojilerin meşruiyeti için de müracaat edilebildiği görülmektedir. Bu çerçevede Erol Güngör’ün ifade ettiği gibi ; “Milliyetçiliğin doğuşu bir bakıma milli tarihin doğuşu demektir; bazen bu tarih objektif gerçeklerden çok efsanelerden ve arzulu-düşüncelerden (hülya) ibaret olsa bile, daima aynı fonksiyonu görür: İnsanları millet denen bir sosyal

bütünün parçaları olduklarına inandırmak, böylece onlar arasında birlik ve dayanışmayı sağlamak. Hiç şüphesiz, bu tarihler “millî” bir sosyal nizamı meşru ve haklı göstermek gibi bir gaye de taşıyabilir” açıklaması gerçekten kayda değerdir (Güneş, 2005: 37-38).

Bu dönem de tarihin sadece kazanandan iktidardan ibaret olmadığı birde kaybedenin olduğu tarihçiler tarafından belirtilmiş ve meydana gelen olayları tarihinin o dönemin değer yargılarıyla yorumlaması gerektiği ifade edilmiştir. İşte bunun en önemli temsilcileri Hermeneutik ve Anneles ekolü ’dür.

Hermeneutik ekolüne göre tarihçi tarihi yazanlarla özdeşlik kurarak olup biteni anlamlandırmaya çalışmalıdır. Tarihçiyi bilmek, temayüllerini, önyargıların bilmek tarihçiyi tanımakla ortaya çıkmaktadır. Tarihçi o dönemin insanı olmaya çalışmalıdır. O dönemdeki değer yargıları ve kavramları o dönemin anlamlarıyla ortaya koymalıdır. “Anneles ekolü ise “salt belgeci ve bir üst anlatı olarak kurulan siyasi tarih” ağırlığını eleştirmiştir. Burkeye (2006) göre bu ekolün ortaya çıkışındaki öncü fikirler şöyledir;

- 1- Olaylardan oluşan geleneksel anlatımın yerini, sorun odaklı bir analitik tarih almalıdır.
- 2- Esasen siyasete odaklanan bir tarih yerine insan faaliyetlerinin tamamına eğilen bir tarih olmalıdır.
- 3- Bu iki amacı gerçekleştirmek için öbür disiplinlerle (coğrafya, sosyoloji, psikoloji, ekonomi vb.) iş birliği yapmaya önem verir.

Bu iki akımın modern tarih yazımına yaptığı eleştiriler bilim felsefesi bağlamında yaşanan değişimle birlikte güç kazanmıştır”. Fizikte var olan kesinlik kavramının tartışılması sosyal bilimlerde ve tarih yazımının tartışılmasına paralellik gösterir. “Modern tarih yazımı ve alternatifi olarak görülen postmodern tarih yazımı tartışılmaya başlanmıştır” (Akt. Şimşek ve Pamuk, 2011: 24).

2.1.3. Postmodern Dönem

Tarihin doğası ile ilgili birçok akademik yaklaşım, özellikle de postmodern yaklaşımlar vardır. Sosyal bilimlerin diğer dallarında olduğu gibi farklı tanımlarının postmodern yaklaşımların tarih ve tarih eğitimine yansımaları, postmodern tarih yaklaşımı çatısı altında ele alınmaktadır. Her ne kadar

postmodernizm tartışmalı bir konu olsa da, postmodern bir tarih anlayışının tarihe bir kurgu olarak yaklaştığını ifade edebiliriz. Ancak bu kurgu anlayışı tarihin önemsizliğini değil bilakis doğrudan veya dolaylı olarak tarihin toplum yaşamına katkısı olduğu görüşünü savunur. Mevcut tarihsel söylemi tarihin içerdiği hikâye ve anlatı açısından eleştiren postmodern tarih kuramı, tarihin gerçekten olmuş olaylar üzerine yazılan yorumlardan oluştuğunu ve tartışmalı olanın da tarihsel olayların varlığı ya da yokluğu olmayıp, bu olayların nasıl yazılıp yorumlandığı olduğunu vurgulamaktadır (Çulha Özbaş, 2010: 10).

Tekeli (1996) Postmodernizmi; “İnsanın kaderini yeniden insanın eline vererek, insanı özgürleştirmek amacıyla oluşturulan güçlü bir eleştirel akım” olarak tanımlarken, Şaylan (2002) ise “postmodern söylem, insanın gelişmesinde, modernitenin deyimiyile tarihin ileriye doğru yürüyüşünde çok önemli bir yere sahip olduğu söylenebilen kritik düşüncenin ya da sorgulama geleneği mirasçısı olarak nitelenebilmektedir” diyerek Postmodernizmi eleştireliliğine dikkat çekmiştir (Akt. Özdemir, 2004: 312).

Postmodernistler kaynakların yorumlanması ve geçmişin temsil edilme şekline eleştiriler getirmişlerdir. Tarihi yazarların kendi fikir ve düşüncelerini tarihe katacakları için objektif olamayacaklardır. Postmodern söyleme göre, tarihin içeriği tarihi ifade edip yazarken kullanılan dil ve dilin doğası tarafından şekillenir(Yılmaz, 2013: 201).

Bu dönemde tarih yazımında tarihçinin belgeleri ortaya koyarak değişkenlik göstermeyen herkes tarafından kabul gören bir tarih anlayışı yerine tarihçinin tasarımıyla ortaya çıkan bir tarih, kurgu anlayışı vardır. Tarihçi olayları olduğu gibi yansıtmaz geçmişe dair kendi zihnindekileri yazıya döker. Bu anlayışla tarih yazımında sübjektif kavramı öne çıkarken objektivite kavramı tamamen yaralanmıştır (Şimşek ve Pamuk, 2011: 25). “Tarih her zaman belli bir dünya görüşü açısından tarihtir. Postmodernistler bu nedenle “saf” “tarafsız” nesnel bir tarihin imkânsız olduğunu savunurlar” (Eaglestone, 2002: 39-41 Akt. Özdemir, 2004: 318).

“Modern tarih yazımına getirilen eleştirilerden biri “tarihin neden bir üst anlatı olarak siyasi merkezde yazılmaya devam ettiği oldu”. İktidarlar yerini sağlamlaştırmak için tarihle yakından ilgilenmişlerdir. Bu dönemde iktidarların tarih algısı değişti. Modern dönemde önemi anlaşılan birçok konuya yenileri eklendi. Çocuk tarihi, yerel tarih, sözlü tarih vs. “postmodern tarih yazımının temel noktası,

modern tarih yazımına göre daha parçacı bir bakış açısı ile geçmişi algılaması olarak ortaya çıktı. Artık geniş ve belirsiz “biz”in tarihinden çok daha dar ve sınırlı bir “biz” in, hatta “ben”in geçmişi ilgi görmeye başladı” (Şimşek ve Pamuk, 2011: 25).

Postmodernizme göre; çok yönlü, bilinçli ve yorumlayan bir varlık olan insan, tarihi ve tarihte meydana gelen olaylar yapan kişi olarak tarihin merkezindedir. “Tarihin konusu da amacı da insandır. Tarih “geçmişi ve bugünü nasıl okuyabileceğiniz ve anlamlandırabileceğinizle” ilgilidir” (Özdemir, 2004: 317).

2.2. Tarih Öğretimi

Tarih öğretimi her dönemde farklı amaçlar doğrultusunda kullanılmıştır. Tarih öğretimi her dönemde toplumların ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda ya da iktidarların istek ve ihtiyaçları doğrultusunda toplumu yönlendirmek ve bilinçlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Tarih öğretimi 16. Yüzyıla kadar klasik dillerin öğretiminin gerçekleşmesi ve hükümdar adaylarının yetiştirilmesi için kullanılan bir kaynak teşkil etmekteydi. Bu yüzyılla birlikte tarih öğretiminden ağırlıklı olarak dini metinlerin incelenmesi amaçlanmıştır. 19 yüzyılla birlikte ise dünya sahnesine milli devletlerin ortaya çıkması, yaşanan demokrasi hareketleri, laik eğitim sistemlerinin kurulması, genç kuşaklara vatandaşlık bilgisinin aktarılması aşamasında tarih derslerinin kullanılması ile sonuçlanmıştır (Safran, 2006: 175).

16. yüzyılda dini metinlerin incelenmesi odak noktasına alan tarih öğretimi, 18 yüzyılda kralların ve yöneticilerin eğitiminde kullanılmıştır. 19 yüzyıl ise bilimsel gelişmelerin ışığında tarihin araştırma yöntem ve tekniklerinin ve bilimsel metotların sürece katıldığı bir yüzyıl olmuştur. Bu yüzyıl tarih öğretiminin sadece belli kişilere değil aynı zamanda toplumun tüm fertleri tarafından bilinmesi gereken bir öğretim alanı olduğu dönemdir.

2.2.1. Türkiye’de Tarih Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

2.2.1.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Cumhuriyet öncesi tarih öğretimine baktığımızda tarihle ilgili çalışmalara Osmanlıda geç bir dönemde başlanmıştır. Osmanlıda Tarih öğretiminin o günün aydınlarının ve devletin amaçları doğrultusunda toplumu yönlendirmek amacıyla

kullanıldığını söyleyebiliriz. Osmanlıda tarih anlayışına baktığımızda Tanzimat ve Meşrutiyet döneminin getirdiği yeniliklerle birlikte Tarih öğretiminde de büyük gelişme ve değişiklik olmuştur.

Osmanlı döneminde medreselerde okutulan bilimler arasında tarih dersinin açıkça yer almaması tarihçiler tarafından eleştirilmiştir. Bu eleştirinin nedeni Sahnı Seman medresesinde okutulan ders cetvelinin içinde tarih dersinin yer almamış olmasındır. Ancak bu ders edebiyat dersi içinde okutulmuştur. Tarih dersi ve Tarih eğitimi ile ilgili önemli gelişmeler Tanzimat'la birlikte başlamıştır Tanzimat'la birlikte tarih anlayışında modern değişiklikler olmuştur. Tarih anlayışı dini mihverden hanedan tarihi anlayışına yönelmiştir (Merey, 2011: 28).

Saffet paşanın 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin öngördüğü üzere dört yıllık sıbyan okullarına “Muhtasar Tarih-i Osmanî” ve rüştiyeye de “Tarih-i Umumi” ve “ Tarih-i Osmanî” isimli tarih dersleri konmuştur. Tarih ders kitabı şartnamesinde vatan sevgisine dayanan husus ve konulara özel bir önem verilmesini, kitabın hikâye şeklinde yazılması, ”muhakemeye girilmeyip” iyi hareketlerin övülmesi ve kötü hareketlerin de yerilmesi önerilmektedir (Safran, 2006: 145).

Mutlakiyet döneminde, okullar, öğretmenler, programlar, kitaplar ve basın sıkı bir denetlenmiş ülkenin birliği ve bütünlüğünü tehdit edecek fikirlerin engellenmeye çalışıldığı görülmektedir. “Bu dönemde yetiştirilmek istenen insan tipi; Tanzimat’ın “Osmanlılık” idealine ve padişaha bağlı, dindar ve itaatkâr insan tipidir” (Güngör Akıncı, 2011: 24)

“İlköğretim düzeyinde tarih programlarının gündeme gelmesi II. Abdülhamit döneminde olmuştur. II. Abdülhamit’in kurdurduğu bir komisyon kararı ile 21 Temmuz 1904 yılında tarih dersini Sıbyan okullarından kaldırılmıştır” (Merey, 2011: 29).

Rüştiyelerde okutulan Genel Tarih ile Osmanlı Tarihinden ise Genel Tarih dersi de kaldırılmış ve böylece genel tarih konuları içinde yer alan halkların özgürlük, hürriyet gibi kavramlarla krallara karşı direnişini anlatan 1789 Fransız İnkılâbı ve benzer konuların okutulması yasaklanmıştır (Gençmehmetoğlu, 2009: 14). Bu dönemde batıda Fransız ihtilalinin etkisiyle ortaya çıkan özgürlük fikri Osmanlıda da önemli yazarları etkilemiştir. Bunların başında gelen Namık Kemal, Ziya paşa gibi

yazarlar ideallerini gençlere tarih amacıyla aşlamayı düşünmüşler ve tarihsel yapıtlara önem vermişlerdir (Safran, 2006: 145).

II. meşrutiyet döneminde öğretmen yetiştirilmesinde yenilikler yapılmış, önemli adımlar atılmıştır. Programlara; sosyal, siyasal muhtevalı, hayata dönük bazı dersler girmiştir. Daha önce öğretimde; “öğretmen”, “kitap”, “hafıza” çok önemli idi. Meşrutiyet döneminde bunların yerine “tabiat”, “eşya”, “olay” ve “deney” getirilir. Bu, o dönem için “ihtilalci bir pedagoji” demektir. Başka deyişle, eğitim ve öğretim yöntemlerinde kitap ve öğretmenden eşyaya yönelen, gözleme ve öğrencinin kendisinin araştırıp bulmasına dayanan (usûl-i tekşifi ve tedris-i ayanî) bir yola gidilmeye başlanır (Güngör Akıncı, 2011: 28).

II. meşrutiyet döneminde tarih dersleri ”milli ve vatani terbiye” aracı olarak görüldüğü için çocuğun eleştirel düşünmesine, akıl yürütmesini geliştirmesine yönelik olarak düzenlenmemiştir. Satı bey Tarih öğretiminin temel yöntemleri adlı makalesinde tarih dersinin Mutlakiyet Döneminin(1876-1908) ne kadar kötülöklere neden olduğu, meşrutiyet idaresinin ne kadar iyi bir idare olduğunu göstermesi gerektiğini yazmıştır. Satı beye göre tarih dersi “meşrutiyet” özgürlüğünün ne kadar yoksulluklar, ne kadar cansiperane uğraşmalar sonucunda elde edildiğini de anlatmalıdır. Satı bey ilköğretim düzeyinde tarih öğretiminin amacının ahlak ve vatan eğitimini içermesi gerektiğini vurgulamıştır (Safran, 2006: 146-147).

19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren tarih öğretiminde ezbercilikten kurtulmaya çalışılmıştır, Sâtı Bey, öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesine önem vermiş ve tarih öğretiminde sanatın öneminden bahsederek sanata yer vermiştir. “Sâtı Bey, ilk defa okul müzeleri kurmuş, resim ve müzik gibi derslere önem vermiştir” (Güngör Akıncı, 2011: 22).

1908 sonrasında ise ittihat ve Terakki partisi yanlıları olup sürgünden İstanbul’a geri dönen bir dönem başlamıştır. Bu dönemin en önemli isimlerinden biri olan İhsan Şerif cumhuriyet dönemi tarih ders kitapları yazarları Emin Oktay, Fuat Baymur’unda tarih öğretmenidir. “Ahmet Refik (1908) Osmanlı tarihi derslerinin düzenli olarak ilkokullar da öğretiminin gerekliliğini vurgulamıştır” (Safran, 2006: 146-147).

1913-1914 yıllarında programda tarih dersi ile ilgili yeni düzenlemeler yapılmıştır. Ders saatleri arttırılmış ve tarih derslerinin nasıl islenmesi gerektiği,

öğretim yöntem-teknikleri ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır (Gençmehmetoğlu, 2009: 14).

“1913’te Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu-u Muvakkat’ı yürürlüğe konmuştur”. 1913 tarihli İptidai Müfredat programında birinci sınıfta olgu ve hikâyelere yer verilmesi, ikinci sınıfta İslam ve Osmanlı tarihinin ünlü kişileri hakkında menkıbeler anlatılacak, 3. Sınıfta Osmanlı donanmasından başarılarından hikâyeler anlatılması özellikle gerileme ve duraklama dönemine girilmesinin nedenleri çocuğun anlayacağı şekilde vurgulanması istenmektedir. Öğretmen öğrencileri Osmanlı eserlerinin gezmeye götürecektir. Dördüncü sınıfta ise balkan ve Trablus muhabereleleri ders konusu olmuştur (Safran, 2006: 148).

2.2.1.2. Cumhuriyet Sonrası Dönem

Cumhuriyetle birlikte tarih anlayışında büyük değişimler olmuştur. Osmanlı döneminde sadece İslam tarihi ve Osmanlı tarihinden ibaret olan Tarih anlayışı Osmanlıdan önceki dönemleri ve İslamiyet’ten önceki Türk tarihinin de araştırılması gerektiği hissini ortaya çıkarmıştır. Bu amaçla Türk Tarih Kurumu kurulmuş, gerekli araştırma ve çalışmalar bu kurum tarafından yapılmıştır. Gerekli bilgi, belge, bulgular ve öğretim tekniklerindeki yenilikler ışığında yeni bir tarih anlayışı oluşturulmuştur. Tarih öğretiminin önemi yıllar geçtikçe artmış ders kitaplarındaki yeri yeniliklerle karşımıza çıkmaktadır.

Bu döneme Atatürk’ün, eğitim sisteminin durumuna yönelik yaptığı gözlem ve tanısı yol gösterici olmuştur. Atatürk, “Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin (yöntemlerinin), milletimizin gerileme tarihinde en önemli âmil (etkili sebep) olduğu kanaatindeyim” ifadesiyle bu dönemde gerekli atılımların yapılmasını sağlamıştır (Güngör Akıncı, 2011: 34).

“Türkiye’deki okullarda tarih öğretimi 19. Yüzyılın ikinci yarısında başlamıştır. 1922 yılında Osmanlı tarihine bakış açısı değişmeye başladı. 1922 ye kadar tarih programları, batı tarihi, İslam ve Osmanlı Türkleri tarihinin ilavesiyle oluşturulmuştur.1922’den sonra Tanzimat’tan beri Tarih-i Umumi adıyla okutulan “genel tarih”, Eski Çağ, Orta Çağ, Yeni Çağ, Yakın Çağ olarak bölümlendirilmiştir” (Merey, 2011: 32-33).

İlkokul müfredat programları bir kaç yıl içinde iki defa değiştirildi.1924 programına göre tarih dersi, ilkokulların üçüncü sınıflarında "daha ziyade bir kıraat ve musaabebe" şeklinde verilirken, dördüncü ve beşinci sınıflarda Genel Tarih ve Türk Tarihi okutulmaktaydı. 1926'da yapılan değişiklikle yeni eğitim esaslarının gerektirdiği toplu eğitim metodu uygulamaya konularak ilk üç sınıfta Hayat Bilgisi dersine, önceki gibi, yine dördüncü ve beşinci sınıflarda asıl tarih derslerine yer verildi. 1927-1928 öğretim yılında bütün ilkokullarda uygulanan son programda tarih dersinin hedefi, "Çocuklara Türk milletinin mazisi hakkında malûmat verip onlarda millî şuur uyandırmak; bugünkü medeniyetin uzun bir mazinin mahsulü olduğunu anlatmak; büyük şahısların hayat ve hareketleri tasvir edilerek çocuklara imtisale şayan numuneler göstermek." Şeklinde belirlenmişti. Bu programda "Millî Tarih" anlayışına önem verilerek Türk tarihi, başlangıcından Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar bir bütünlük içinde ele alınıyordu. Programda İslam tarihine hiç yer verilmediği gibi, Osmanlı tarihi de yeni bir yaklaşımla hanedana övgü olmaktan çıkarılmıştı (Çapa, 2002: 40-41).

1933 yılında ders kitaplarının öğrenci seviyelerine göre çok ağır olduğu görülmüş ve ortaokullarda yeni ders kitapları yazdırılma çalışmaları başlamıştır. 1938 deki programda tarih dersinin öğretim programı verilirken öğretmenin izleyeceği yöntem kısmı verilmemiştir (Merey, 2011: 33).

"1943 Maarif şurasında ilk ve ortaokul tarih kitaplarının hazırlanmasında bilim ve pedagojik yönünden dikkate alınacak noktalar saptanmıştır. Lise tarih ders kitaplarının mükemmelleştirilmesi yolundaki mütalaaları belirtilmiştir" (Safran, 2006: 150).

"1961 yılında bir komisyon toplanmış ve ilkokul programlarında yapılacak değişiklikleri bir rapor şeklinde milli eğitime sunmuştur. "Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi" gibi dersler "Toplum ve Ülke İncelemeleri" dersleri altında birleştirilmiştir" (Merey, 2011: 33).

1970'li yıllara gelindiğinde tarih programımız öğrencilere problem çözme becerisi kazandıracak bir anlayışa göre şekillendirildiği görülmektedir. Tarih derslerinin öğrencilere salt bilgi aktarımının yapıldığı dersler olmadığını vurgulayarak, alanın öğrencilere bazı zihinsel becerileri kazandırması gerektiği üzerinde durulduğu görülür. Tarih öğretimiyle öğrencilere kazandırılması hedeflenen zihinsel beceriler üst düzey düşünme becerileri olup, demokratik

toplumda bireylerde bulunması gereken niteliklerdir (Gençmehmetoğlu, 2009: 17).

1968 yılında “sosyal bilgiler”, ilkokul ders programlarına girer ve 1975-1976 öğretim yılında da ortaokullarda okutulmaya başlar. 1985-1986 öğretim yılında sosyal bilgiler dersinin yerini “milli tarih” ve “milli coğrafya dersleri almıştır. Zorunlu eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılmasıyla, 1997-1998 öğretim yılında 6. ve 7. Sınıflarda okutulan “Milli Tarih” ve “Milli coğrafya” dersi kaldırılmış, bu derslerin yerini 1998-1999 öğretim yılında “sosyal bilgiler” dersi almıştır. Sosyal bilgiler programında coğrafya, tarih ve yurttaşlık bilgisi konuları ayrı üniteler olarak yer almıştır (Güngör Akıncı, 2011: 38).

2.2.2. Tarih Öğretimin Amaçları

Tarih bütün öğretim basamaklarında yer alır. Tarih neden gereklidir, niçin tarih öğreniyoruz tarihin bize faydaları nelerdir, Tarih öğrenmek bize ne fayda sağlar. Tarihin fayda ve gerekliliği ile ilgili tarihçiler farklı yorumlarda bulunmuşlardır.

“Tarih faydalı mıdır? Bize ders vermekte midir? Neye yarar? Bugün artık tarihin bir fazilet mektebi olduğunu savunmaya cesaret edilemez. O, iyilik numuneleri kadar kötülük numuneleri de vermektedir. Tarih, bir kütüphane, bir askeri fabrika, bir hazinedir. O, asla bir kehanet değildir” (Leon-E. Halkın, 1989: 8).

Tarih çoğu insan tarafından geçmişteki olayların dizisi şeklinde görölmektedir. Bu nedenle zeka ve enerji gerektiren başka ilim dalları varken tarihi uğraş edinmeyi gereksiz gören kişiler vardır. Tarih diğer ilim dallarından farklı olarak insanların geleceğine yön vermeleri için yardımcı olur, sadece bir konudan ibaret değildir. Geçmişini bilmeyen toplumlar, hafızasını kaybetmiş kimseler gibidir. Bu yüzden insanların geçmişini öğrenerek cesaret almaya ve tecrübe edinmeye ihtiyaçları vardır. Atalarının geçmişteki başarılarıyla onur duymak milletlerin ortak özelliklerindedir. Kişilerin ve toplumların ne olduklarını ve nereden geldiklerini bilmeleri bu nedenle önem taşımaktadır (Kütükoğlu, 1998: 4).

İnsan problemlerinin kaynağını tarihten alan bir hızla çözülebileceğini savunan İngiliz tarihçisi ve filozofu Collingwood (1996), tarihin neye yaradığı sorusunu şu şekilde cevaplamaktadır:

Tarih insanın kendisini bilmesine yarar. Genellikle insanın kendisini bilmesinin çok önemli olduğu düşünülür. Kendini bilmesi de yalnız kişisel özelliklerini, kendisini başka kimselerden ayıran şeyleri değil, insan olarak kendi tabiatını bilmesidir. Kendini bilmek, önce insan olmanın ne demek olduğunu bilmektir; ikincisi, olduğunuz türden bir insan olmanın ne demek olduğunu bilmektir; üçüncüsü, başka bir kimse değil de siz olmanın ne demek olduğunu bilmektir. Kendini bilmek ne yapabileceğini bilmektir. Hiç kimse de ne yapabileceğini denemeden bilemeyeceği için, insanın yapabilecekleri konusunda elindeki tek ipucu yapmış olduklarıdır. Tarihin değeri öyle ise ne yaptığımızı, böylece de ne ve kim olduğumuzu bize öğretmesidir (Akt. Özçelik, 2001: 20).

Culpin (1996: 126-133) tarih öğrenmenin amacını; “kronoloji, benzerlik ve farklılık, çağdaş davranışlar, değişim ve devamlılık, sebep, kaynakların kullanımı, tarihin yorumları ile ilgili öğrenme ve beceriler kazanabilme olarak yedi alt başlıkta toplamıştır” (Akt. Öztaş 2007: 11).

Tarih'ten vazgeçmek imkânsızdır. İnsanlar geçmişi merak ettikleri, için tarih ortaya çıkmıştır. Herkesin, her toplumun, dünyanın bir tarihi vardır. Kişi kendine ait bilgi için tarihe ilgi duyar. Montesquie'nün şu sözü tarihin ne olduğunu açıklar:

Tarih daima zamanların ışığı, olayların hazinesi, gerçeklerin tanığı, iyi nasihatlerin ve tedbirin kaynağı, davranışın ve adaletin kaidesi olarak değerlendirilmiş olması boşuna değildir. Tarih olmaksızın yaşadığımız asrın ve ülkenin sınırları içine hapsedilmiş, özel bilgilerimizin ve kendi düşüncelerimizin dar çemberi içine sıkıştırılmış bir şekilde daima, dünyanın geri kalan kısmına karşı bizi yabancı bırakan bir tür çocukluk çağında ve bizden önce gelen ve bizi çevreleyen her şeye karşı derin bir cehalet içinde kalmaktayız (Leon-E. Halkın, 1989: 78).

Tarih çok sayıda bilinmeyen ve değişken ihtiva etmektedir. Bu sebeple de, onun, kanunlar, diğer bir ifadeyle, hem geçmiş hem de gelecek için geçerli neticeler çıkarması güçleşmektedir. Külli tarihin tabii akışını duyularımız tam olarak algılayamamaktadır. Tarihin oluşumu tektir ve tersine çevrilemez.... Tarih şahitliklerle yazılır, tecrübelerle değil ve bir savaş laboratuvarında tekrarlanamaz. Artık kesinlikle yeniden üretilmeyecek olan hadise, tarihin tam konusudur (Leon-E. Halkın, 1989: 6).

Tarih dersi faydalı ve gereklidir. Okullarımızda okutulmaya devam edilmelidir. Tarih müfredat programlarının çağdaş tarih-eğitim ilişkisi göz önüne

alınarak düzenlenmelidir. Çeşitli insan deneyimleri ile ilgili bir takım düşünme yöntemleri kazanmış olmak, gerek kendimizi gerekse diğer insanları tanımamıza yardımcı olmak tarih eğitimi almak ile mümkündür (Safran, 2006: 34).

Tarihin konusu açıktır; geçmiş insan ilişkileri. Tarih, zaman tarafından sarmalanmış insan bilgisidir. Yüzyıl önce “geçmiş insan ilişkileri” politik tarih anlamına geliyordu ancak çağdaş tarihçi bu kavramı hayatı tüm yönleriyle kapsayacak şekilde genişletmiştir. Kapsam aralığı, medeniyetleri çalışan Toynbee’den ilçe tarihi veya malikâneleleri çalışan yerel tarihçiye kadar uzanmaktadır. Evrensellik ve yerelliğin uç noktalarını oluşturduğu bu kapsam içerisinde tarihçiliğin alt kolları yer almaktadır: anayasa tarihçisi, ekonomik tarihçi, entelektüel düşünce ve hareket tarihçisi, bilim, teknoloji, savaş tarihçisi vs. Hepsinin ortak noktası ise geçmiş insan ilişkilerine olan ilgileridir (Simpson, 2012: 165-166).

Tarih tabiiatta bulunan hemen her şeyle ilgilenir. Fakat tarihçinin konusu ve tarihi araştırmadaki amacı, insan faaliyetlerini incelemesidir. Tarih, insanın geçmişte yaptığı faaliyetlerin incelenmesidir. Başka bir ifadeyle tarih, bir olaylar dizini değil, insan düşüncelerinin ifadesi olan ve zamanla ortaya çıkan olayları, insanların yönlendirdiği sosyal gelenekleri konu edinir.

Konusu insan ilişkilerini anlatma olan tarih belli bir insan zümresiyle değil toplumun tamamıyla ilgilenir ve toplumsal değer kazanır. Yakınçağda tarihin bu anlamda değer kazandığı ve toplumların hayatına yöneldiği görülmektedir (Özçelik, 2001: 19-20).

Tarihin toplumsal açıdan önemli bir role sahiptir. Toplumun kullanabileceği bir geçmişe ihtiyacı vardır. Toplumsal düzene ilişkin farklı kavrayışlar vardır bu da birbirine rakip tarihler ortaya çıkarmaktadır. Tarihi araştıranlar da belirli açılardan kendilerine yol göstermesi amacıyla tarihe yönelmektedirler (Akçalı, 2007: 15).

Tarih, insan başarısının doğru, anlamlı ve tüm olarak tespit edilip kaydedilmesidir. Geçmiş her zaman toplumların ilgisini çekmiştir. Geleceği tahmin etmek için geçmiş daima önemli bir kaynak olmuştur. Tarih, geçmişte olup biten olayları ortaya çıkarmaya, olaylar arasındaki ilişkileri öğrenmeye ve bugünü anlamlandırmaya çalışan bir ilim dalıdır. Tarih ve tarihi araştırmak, insana geçmişini öğrenme, bugünü anlama ve geleceği tahmin edebilmesine yardımcı olmaktadır. İnsanın geçmişe ilgi duyması normaldir, fakat geçmişini anlayabilmek ve onu

değerlendirme boyutları içinde inceleyebilmek zordur. Geçmişin önemli ve gerekli sayılması fikri evrenseldir, bunun tartışılmasına bile gerek görülmemiştir. Geçmişin bilinmesi toplumlar için önemlidir. Toplumların gelenekleri, davranış biçimleri, kanun ve müesseseleri ve bütün değerleri geçmişte yaşadıklarıyla açıklanabilir (Özçelik, 2001: 22).

“Tarih öğrenmemizin en önemli nedenlerinden birisi; tarihin bize insanları ve toplumları anlamamızda yardım etmesi ve yine bununla bağıntılı olarak bir diğeri de; bizim değişimi ve içinde yaşadığımız toplumun nasıl oluştuğunu anlamamızı sağlamasıdır” (Demirel ve Turan, 2009: 70).

Tarih yoluyla, Toplum içinde oluşan anlamlar herkes için tamamen aynı değildir. Bunlar bir ıskala üzerinde değişir. Örneğin Atatürk, Türkiye'nin bütün vatandaşları için aynı anlamı taşımaz. Okullardaki Atatürk ile köylünün evindeki Atatürk bir değildir. Bu anlam farklılığı imkânı ve vurgunun zaman zaman değişebilmesi, sosyal değişmeyi mümkün kılan toplum özelliklerinde biridir (Safran, 2006: 154).

Tarihin toplumdaki önemi sayılamayacak kadar çoktur bu konuda, Marcilio Ficion; yüzyıllar önce geçmişin tarih aracılığı ile canlandırılması konusunda: “Tarih sadece hayatı güzelleştirmek için değil, aynı zamanda ona ahlaki bir anlam vermek için de gereklidir. Hayatın içinde ölümlü olan, tarihin içinde ölümsüzlük kazanır, var olmayan şey varlık kazanır, yaşlı yeniden gençleşir” (Bedarida, 2001: 63 Akt. Yalavuz, 2006: 7).

Tarih insanlarla onların faaliyetlerinden tanıyabildiklerimiz çerçevesinde ilgilenmektedir. O, bu faaliyetlerde, sosyal bir değeri olan, toplumu aydınlatan her şeyi araştırmaktadır. Şimdiki zaman, tarih açısından tüm yanlarıyla ortaya çıkmamıştır. O ancak tüm yanlarıyla incelendiği vakit, yani geçmiş olduğu zaman tarih için önemli olmaktadır. Tarih ancak kapandığı zaman tüm yönleriyle incelenir ve tam anlamını kazanır (Leon-E. Halkın, 1989: 4- 5).

Tarih Vakfı'nın Tarih Eğitimi Strateji Raporu (2002)'na göre tarih bilinci, geçmişin yorumları, bugünün algılanması ve geleceğe ilişkin beklentiler arasında bağlantı kurabilmek demektir. Ancak tarih bilinci bu yönden gelişmiş olan birey, kendisini zamanın akışı içinde değerlendirebilir ve kaba çizgileriyle ortak bir kültür mirası ve gelecek kurgusuna sahip olmasının sağladığı davranış belirliliği ve sorumluluğuyla toplum yaşamında aktif, yaratıcı bir biçimde rol alabilir.

Fakat bu kadar gerekli, değerli ve de yararlı olması tarihin yükünü de arttırmaktadır. Birçok ideoloji dayanağını tarihte bulur. Kanıtlar çoğunlukla tarihte aranır. Tarihin bu karmaşık konumunu Özbaran'ın (2005) şu sözleri özetlemektedir: Elbette, tarih cenderede, tek elde değildir; ve Ahmet Hamdi Tanpınar'ın dile getirdiği gibi, bilen de, bilmeyen de konuşur adı tarih olan bu şanssız, koskocaman alan üstüne. Kolaydır, gereklidir, engelsizdir ona sığınmak; doyumdur, intikamdır, beklentidir, övgüdür onunla birlikte olmak, geçmiş üstüne bir şeyler yazmak, söylemek (Akt. Akçalı, 2007: 19).

Şimdiki zaman, tarihe kendi çözümlemesini empoze ettiği takdirde, onu bozar. Tarihi gerçeklik, bizatihi nüfuz edilemez niteliktedir. Bu gerçekliğin bilinmesi dolaylıdır, zira tarihçi ancak şahitlikler yığını arasından bizzat kendisinin şahidi olmadığı olguya yaklaşmaktadır. Aynısı yeniden üretilmediğinden tarihçi bu olguyu elinden geldiği kadar iyi bir şekilde yeniden kurtarmakta, onu yeniden takdim etmektedir (Leon-E. Halkın, 1989: 5).

Tarih, geçmişte meydana gelmiş insan etkinliklerini ile ilgilenmektedir. Tarihi bilginin nesnesi geçmişte olup biten olay ve olgulardır. Bu olay ve olgular bitmiştir, Tarihi araştıranlara gözlem ve deney imkânı tanımaz. Tarihte olup bitmiş olay ve olgular geride birtakım kalıntılar ve belgeler bırakmıştır. Tarihi belgenin nesnesi kalıntılar ve belgelerdir (Safran, 2006: 35).

“Tarih vesikaların yorumlanması ile anlam kazanan bir bilim dalıdır ” (Özçelik, 2001: 18).

Gerçek-tarihin bilgi-tarih olması için, bize insanların geçmişi hakkında şahitlikler gerekmektedir. Bu şahitlikler, umumiyetle yazılı vesikalardır. ”Tarihin metinlerle yazıldığını” söylemek, herkesin bildiği bir şeydir. Bu doğrudur, ancak sözlü kaynaklarla da yazılan bir tarih vardır: Bu, en yakın geçmişin tarihi ve özellikle yakın ve gizli geçmişin tarihidir (Leon-E. Halkın, 1989: 17).

Tarihi bilginin öznesi ise, bugün yaşayan ve sadece kendini keşfetmeyi meslek edinmiş kimseler değildir. Tarihi bilginin öznesi, bilgiyle uğraşan araştıran “herkes”tir. Herhangi bir tarihi bilgiyi açığa çıkaran tarihçi gibi, açığa çıkan tarih bilgisiyse karşılaşılan tarih öğrencisi de tarihi bilginin öznesidir. 20 yüzyıl tarih anlayışında, tarihi bilginin kaynağı (nesnesi) kanıtlar olarak görülmüştür. Tarih öğretimi alanında da bu kaynakla muhatap olan herkesi, tarihi bilginin tamamlayıcı bir unsuru olarak nitelendirmiştir (Safran, 2006: 35- 36).

Bilim adamların ve tarihçilerin ifade ettikleri gibi tarih hayatımızda önemli bir yer oluşturmaktadır. Tarih kişinin kendini tanıması, insan ilişkileri, toplumsal faydalar, devletlerin, milletlerin geleceklerine yön verme ve geçmişlerini tanımaları gibi pek çok fayda sağlamaktadır. Tarih öğretimi bu yüzden çok önemlidir. Tarih öğretiminin eğitim sisteminde pek çok amacı ve faydası vardır.

Tarih, bilimsel bir çalışma olmasının yanında, okullarda okutulan bir sosyal bilim disiplini. Bu konuda Tarih ve tarih öğretimi kavramlarını açıklamak yerinde olacaktır. Tarih, bilimsel bir bakış açısıyla insanoğlunun meydana getirdiği olay ve olguları kanıtlara dayalı olarak ortaya koymasındadır. Tarih biliminin ortaya koymuş olduğu bilgi, tutum ve beceriler, formal eğitim kurumları aracılığıyla tarih öğretiminin gerçekleştirilmesi ile öğrencide davranış değişiklikleri meydana getirmektedir. Bu açıklamalara bakıldığında, tarihçiyle tarih öğretmeni arasında önemli farklar bulunmaktadır. Tarihçi geçmişini inceleyen ve araştıran bir bilim adamı iken Tarih öğretmeni ise, tarihinin ortaya çıkardığı bilgileri ve bu bilgilerin anlatılmasıyla elde edilecek becerileri, pedagojik bir kaygıyla öğrencilerine kazandırmayı hedefleyen kişi konumundadır. İyi bir tarih öğretmeni, tarih bilgisi çok olan değil, müfredatın içerdiği bilgiler çerçevesinde tarihi öğrencilerine sevdiren ve onlarda istendik davranış değişikliklerini meydana getirmeyi başaran öğretmendir (Demircioğlu, 2005: 10-11).

Atatürk, tarih öğretiminin önemini şu sözleri ile ifade etmektedir:

Yetişecek çocuklarımıza ve gençlerimize, görecekları tahsilin hududu ne olursa olsun, en evvel ve her şeyden evvel, Türkiye'nin istikbaline, kendi benliğine ve an'anat-ı milliyetine düşman olan bütün anasırıla mücadele etmek lüzumu öğretilmelidir. Beynelmilel vaziyeti cihana göre, böyle bir cidalin istilzam eylediği anasırı ruhiye ile mücehhez olmayan fertlere ve bu mahiyette fertlerden mürekkep cemiyetlere hayat ve istiklal yoktur (Göç, 2008: 17).

Tarih eğitimi, farklı toplumlar arasında karşılıklı güvenin, uzlaşma ve tanıma anlayışının oluşmasında, hoşgörü, karşılıklı anlayış, farklılığa saygının geliştirilmesinde, insan hakları ve demokrasi gibi temel değerlerin toplumda yaygınlaşmasında etkin bir rol oynamalıdır. Avrupa'nın katkı sağlamalı ve bunun en önemli öğelerinden biri olmalıdır. Toplumların birbirlerine karşılıklı güven ve anlayış ruhuyla gelişmelerine ve bu eğitimi alan gençlerin ortak kültür ve tarih mirasına katkıda bulunmalarını sağlamalıdır. Tarih eğitimi, özellikle tartışmalı konularda, öğrencilerde birbirinden farklı görüşleri temelinde, açık tartışmalar yapılarak, diyalog

ve tarihsel kanıtların araştırılması yoluyla verilen bilgiyi eleştirel ve sorumlu bir biçimde analiz etme ve yorumlama gibi yeteneklerin gelişmesine olanak vermelidir (Safran, 2006: 203).

Jon Nichol Tarih öğretimi için 15 nedeni liste halinde aşağıda vermiştir;

- 1- Tarih bilimi kültürel mirasımızın en önemli parçasıdır.
- 2- Tarih karşılaştırma, çözümleme, sentez ve öteleme gibi eğitimsel becerileri geniş oranda geliştirir.
- 3- Tarihi, her öğrencinin bilmesi gereken önemli fikir ve kavramların tam bilincindedir.(değişim, süreklilik, sebep ve sonuçlar: ve Marksizm, Devrim ve Emperyalizm vb. konularla ilgili kavramlar)
- 4- Tarih, geniş bir literatürü içerir.
- 5- Tarih, dünya vatandaşlığı için, eğitimde hayati bir unsurdur.
- 6- Tarih, okul ahlakına katkıda bulunur.
- 7- Tarih, yerel konumuzun gelişimini anlamamıza yardım eder.
- 8- Tarih, tarih bölümlerinin issiz öğrenci ve mezunlarına iş temin eder.
- 9- Tarih, geçerli bir disiplindir her çocuğun denemesi gereken tek araştırma yöntemidir.
- 10- Tarih, öğrencilere yaşama uyum sağlamada yardım eder.
- 11- Tarih, dilin kullanım ve edinimine yardım eder.
- 12- Tarih, empatiyi besler ki bu, diğer insanların nasıl düşündüklerini ve hissettiklerini ve toplum içindeki konularını ve rollerin anlayabilme yeteneğidir.
- 13- Tarih öğrencileri iyi birer vatandaş ve milletin sadık taraftarları yapar.
- 14- Tarih değerli bir boş zaman etkinliğidir.
- 15- Tarih, toplumu kaynaştırır (Nichol, 1991: 3-4).

Tarih dersi öğretiminde mantıklı olan, toplumu önemli derecede değişikliğe uğratan olayların öncelikli olarak anlatılmasıdır. Toplumların hayatını önemli derecede değişikliğe uğratan olayların zamana ve bölgeye göre değişiklikler gösterebileceği gerçeğine dikkat edilmelidir. Bir olayın toplumun ne kadarını ilgilendirdiği o olayın önemi açısından ölçü olmalıdır. Tarih derslerinde olabildiğince

geçmiş ve bugün arasında bağlantı kurmak gerekmektedir. Bu da ancak konuların dengeli ve objektif bir şekilde seçilmesiyle mümkün olabilir (Safran, 2006: 23-24).

Tarih öğretimi ile ilgili araştırmalar yapan Baymur (1964), tarih öğretiminin amaçlarını aşağıdaki gibi belirtmiştir:

*Çocuklara, yurtlarında geçen önemli hadiseleri, orada yaşamış dikkate değer kişileri ve atalarının yaşama tarzlarını öğretmek;

*Çocuklara, insanların çevreleriyle yaşayışları arasındaki münasebetleri ve onların çevreleri üzerine yaptıkları tesirleri kavratmak;

*Çocuklara, beşeri faaliyetlere (bilim, sanat, askerlik, güzel sanatlar gibi) karşı ilgi uyandırmak;

*Çocuklara, yurttaşlık hak ve vazifelerini öğretmek; Tarih aynı zamanda çocuklara ibret dersi verir. Tarih milletlerin ve fertlerin hayatı bakımından bir nevi ahlak dersidir. Bu bakımdan, asalet, fedakârlık, cesaret, sadakat, kahramanlık öykülerini içinde bulunduran bir hazine niteliğindedir.

*Tarih, çocuklara içinde bulunulan zamanı kavratarak yaşanılan âlemde geçmiş kuşakların da payı olduğunu anlamalarına yardımcı olur.

*Tarih, çocukların zihin kuvvetlerini geliştirmeye yardımcı olur ve çocuklara gözlem, incelemeye araştırma yollarını öğretir (Akt. Bahar, 2002: 13-14).

Köstüklü, (1998) ye göre Tarihin kendine has öğretim amaçları vardır. Bu amaçları; “1- Bilim olarak tarih öğretiminin genel amacı, 2- O ülkenin şartları çerçevesinde tespit edilen özel amaçlar olarak tasnif edebiliriz. Tarih Öğretiminin genel amaçları şunlardır:

*Öğrencinin geçmişe alakasını 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”

Sözünün ettiğimiz genel amaçlar modern eğitim anlayışının hâkim olduğu gelişmiş ülkelerde ve Batı ülkelerinde yer alan temel amaçlarıdır. Eğitim alanında uzmanlaşmış ve çalışmış kişilerde genel olarak yukarıda verilen amaçlara katılmaktadır. “Mesela Jon Dewey’e göre tarih öğretmekten maksat; çocuğa sosyal hayatın değerini sezdirmek, insanları birlikte harekete getiren kuvvetleri buldurmaktır ve bu fertlerin umumi faaliyet içindeki rollerini göstermektir” (Köstüklü, 1998: 18-19).

“Tarih dersi vasıtasıyla, geçmişle ilgili bir takım bilgi ve inançların geleneksel olarak çocuklara aşılmasının üç önemli nedeni olduğu ileri sürülebilir.

Bunlar;

- 1- Kültürel Mirası aktarmak
- 2- Ahlaki Eğitim vermek
- 3- Günümüz Dünyasını anlamaktır” (Safran, 2006: 27).

Sağlamer ise, tarihi geçmişimizin köklerinin tarihin derinliklerine kadar uzanması, Türklerin pek çok devlet kurmuş olması ve kurulan bu devletlerin geniş bir coğrafyayı kapsamasının, ilkökul programının hazırlanmasında güçlük çıkardığını belirtmiştir. Bu nedenle ilkökul sosyal bilgiler programının çocukların seviye ve gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanarak, ezberlenecek tarihlerden ve savaşlardan arındırılması gerektiği görüşündedir. Böylece, ezber bilgiler yerine, çocukların daha kolay anlayacağı ve yaşamlarında fayda sağlayacak ünitelerin oluşturulması tarih derslerini daha etkin hale getirecektir (Bahar, 2002: 14).

Çocuklar ve gençler için içinde yaşadıkları çevre ve toplum anlamlı ve memnuniyet verici olması gerekir. Çocuklar temel zihinsel ve duygusal ihtiyaçlarını yakın çevrelerinden ve içinde yaşadıkları toplumdan giderirler. Tarih öğretimi, işte bu temel bakış açısı etrafında yapılandırılmaktadır. Bu yüzden de yerel tarih ve sözlü tarihin, cinsiyet ve çevre tarihinin tarih müfredatlarında yer alması önemlidir. Tarih eğitimcileri, tarih öğrenmeyi, tatmin edici, gündelik ve insani bir uğraş haline getirebilmek üzerinde çalışmışlardır.

Bu çerçeve içinde, öğrencileri tarihsel kalıntılarla yüz yüze getirmek, okulları aynı zamanda tarihin yazıldığı mekânlar olarak düşünmek, tarihsel mekânlardan

ve müzelerden yararlanarak tarih öğrenmeyi sınıf dışına taşımak, tarihsel anlatıyı kısa öykülerle, şarkılarla, oyunlarla, sinemalarla, efsanelerle, her türlü görsel malzemeyle zenginleştirmek, tarihi temsil edebileceği düşünülen kişi ya da kurumlarla sözlü iletişime geçmelerine imkân sağlamak, tarihi aileleriyle ilişkilendirmek gibi amaçlar güden tarih eğitimi etkinlikleri tasarlanmaktadır. Tarih insanların bel bağladıkları kültürel yapıtaşlarından en önemlisidir. Aile ve çevre konulu tarihlerin, cinsiyet tarihinin tarih programlarına girmeleri, barışçı tarih öğretimi çalışmaları ve tarih öğretimi amaçlarının öğrencilerin araştırma ve düşünme becerilerini geliştirmelerine yönelik olarak yeniden tasarlanmaları bu anlamda önemlidir (Safran, 2006: 199).

Tarih öğretimi, bir sosyalleşme aracı olarak kültürel mirasın aktarıcısı, vatandaşlık eğitiminin de bir aracıdır. Aynı zamanda bilişsel, psikomotor, kişisel ve sosyal yönden bir bütün olarak gelişmiş insanı yetiştirmede önemli bir rol üstlenmektedir (Göç, 2008: 18).

Tarih öğretimi ilkokulda, üniversiteye kadar uzanan bir süreçtir. Bu süreçte Tarih Öğretimi sosyal bilimler ve sosyal bilgiler öğretimiyle yakından ilgilidir. Bu sebeple tarih öğretmenleri alanlarını sosyal bilgiler ve sosyal bilim dersleri ile süreklilik ve bütünlük içinde görmeli ve anlatmalıdır. Tüm bu alanların ortak yönü insanın, yurttaşın değişimi ve gelişimidir. Bu da çevrenin ve toplumun değişmesini ve gelişmesini sağlar (Safran, 2006: 80).

Öğretimin hedeflerine ulaşmasındaki en önemli faktör öğretmendir. Okulda ne kadar araç-gereç olursa olsun, program ne kadar güzel olursa olsun, gerekli rehberliği öğrencilere öğretmen sağlayacağı için öğretmenlerin genel kültür, alan bilgisi ve mesleki beceri ve niteliklerine sahip olmaları gerekir. Öğretmen bu yeterliliklere sahipse Öğrencilerde istenen davranış değişikliği meydana gelebilir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri, dersinin amaç ve hedeflerini çok iyi bilmeli ve bu amaç ve hedeflerin öğrenciye aktarırken gerekli öğretim etkinlikleri planlayabilme bilgi ve becerisine de sahip olmalıdırlar (Göç, 2008: 20).

Tarih derslerinde düşünme ve anlamayı geliştirmek önemlidir. Aşağıdaki listede yer alan faaliyetler, ilk başta biraz karmaşık görünebilir ancak, öğrencilerin tarih derslerinde daha iyiye doğru gelişmeleri için son ederce önemlidirler ve tarih derslerinin öğrenilmesine katkı sağlamaktadırlar. Düşünme ve anlamayı geliştirmek için şu faaliyetler yapılabilir:

- Farklı kanıt türlerini kullanma ve anlama
 - Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme
 - Değişim kavramını anlamlandırabilme
 - Olayları, olayın içinde yer alan kişilerin bakış açılarıyla görebilme (Empati)
 - Kanıtları eleştiri süzgecinden geçirebilme ve kanı süzebilme yeteneği
 - Hipotez oluşturma, sonuçlar çıkarma
 - Çıkarımları özetleyebilme ve ifade edebilme
 - Olayları uygun ve doğru tarihsel bağlamları içerisine yerleştirebilme”
- (Candan, 2005: 332).

Günümüzde tarih öğretimine yüklenen görev ışığı altında alanının genel amaçlarının bir kısmını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

Ahlaki gelişim için tarih öğretimi, Uygarlıkların, Değerlerin ve Kültürlerin Nasıl geliştiğini öğrenmek için Tarih Öğretimi, Toplumunu daha iyi anlamak için Tarih Öğretimi, Boş Zamanların Değerlendirilmesi ve hoş vakit Geçirilmesi için Tarih Öğretimi, Milli Kimlik gelişimi ve İyi Vatandaş Yetiştirmek için Tarih Öğretimi, Mevcut İdeolojik Yapının Öğrencilere benimsetilmesi için Tarih öğretimi, Öğrencilerde hoşgörü anlayışının gelişimi Tarih Öğretimi, Öğrencilere Deneyim Sağlamak için Tarih Öğretimi, Demokratik Bakış Açısı kazandırabilmek için Tarih Öğretimi, Empatik bir bakış açısı kazandırmak için tarih öğretimi, Geçmiş hakkında sağlıklı Bilgilenmek için Tarih Öğretimi, Dil öğrenme ve kullanma becerisi için tarih öğretimi Değişimin yaşamı nasıl etkilediğinin 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 için Tarih öğretimi, Günümüzü daha iyi anlamak ve yorumlamak için ihtiyaç duyulan Temel Kavramların Öğrenilmesi için Tarih Öğretimi, Geçmiş, bugün ve gelecek Bağlantısını Kurabilmek İçin Tarih Öğretimi, Geçmişten Ders Almak için tarih öğretimi (Demircioğlu, 2005: 20-23).

2.2.3. İlköğretimde Tarih Öğretimi

“İlköğretimde tarih öğretiminin amacı; çocuğa sosyal hayatın değerlerini takdir ettirebilmek, insanların birbirleriyle etkili iş birliğini kolaylaştıran ve teşvik eden

kuvvetleri düşündürebilmek, buna yardım eden ya da geriletken karakter türlerini anlayabilmelerini sağlamak ise, tarihin sunulmasındaki temel nokta, tarihin çocuk için hareketlendirilmesi ve dinamikleştirilmesi olmalıdır” (Dewey, 2000: 25).

Piaget’in teorisi 1950’lerden 1970’lere kadar tarih eğitiminde ve daha birçok alanda tartışmasız en önemli kuram olmuştur. Birmingham Üniversitesi’nde eğitim psikologu olarak çalışan E. A. Pell’ de bu kuramı benimseyen araştırmacılardan biridir. Pell, çocukların dil becerilerinin gelişimini Piaget’in kuramı çerçevesinde değerlendirmiş, çocukların tarih eğitimindeki başarıları üzerinde durmamıştır. Bu konu üzerinde Pell’in öğrencilerinden biri olan Hallam çalışma yapmıştır.

Hallam yaşları 11 ila 17 arasında değişen 100 lise öğrencisi ile öğrencilerin tarihsel anlamalarını konu alan bir çalışma yapmıştır. Öğrencilere konuları Mary Tudor, Norman Zaferi ve İrlanda İç Savaşı olan üç tarihsel metin verilmiş ve onlara Willam’ın Kuzey İngiltere’yi yakıp yıkması doğru muydu değil miydi gibi sorular sorulmuştur. Hallam, çocukların verdikleri cevapları Piaget’in bilişsel gelişim kategorilerine göre kodlamış ve araştırma sonunda 100 lise öğrencisinden sadece 2’sinin yüksek seviyeye ulaştıkları ortaya çıkmıştır. Hallam’ın ardından Pell yine Piaget’in modelini kullanarak ergenlerin ne tip bilişsel süreçler kullandıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda Piaget’inkine benzer sonuçlar bulmuştur. Ona göre tarih öğrenciler için uzak bir ada gibidir (Çulha Özbaş, 2010: 22).

R. N. Hallam, 1970 yılında yaptığı araştırmalar ile çocukların tarihsel düşünmede soyut işlem aşamasına 16,5 yaşına gelmeden ulaşamadıklarını tespit etmiştir. Ancak, 19. yüzyıldan beri tarihî, ulusal devletler, ulusal ve politik bir kimlik oluşturma amacıyla kullanmak için, zorunlu eğitimin 15 yaşında bittiği olgusunu da dikkat ederek bu disiplini, çocukların seviyesine indirmeye ya da somutlaştırmaya çalıştıkları görülmektedir (Güngör Akıncı, 2011: 43).

Nichol (1991: 26) çok küçük yaşlardaki çocukların tarih öğrenebileceğini şöyle ifade eder:

Tarih öğrenimimiz önceden kabul edilmiş bir gerçek üzerine kurulmalıdır. Bütün çocuklar düşünebilir. Son araştırma şunu göstermektedir ki; doğru materyaller ve uygun bir öğrenim çevresi sağlandığında, her yaş grubundaki öğrenciler çeşitli şekillerde düşünebilir ve oldukça karmaşık kavrama düzeylerinde hareket edebilirler. Artık tarih öğretmenleri, 1960 ve 1970’li yıllardaki gibi çocukların tarihsel düşüncelerinin diğer konulardaki

düşüncelerinden oldukça geride olduğuna ve 16 yaşından önce onları ciddi tarih çalışmalarına dâhil etmenin mümkün olmayacağına inanmıyorlar.

Burada dikkati çeken önemli nokta, öğrenciler küçük yaşlarda tarih öğrenebilirler, Piagetin modeline dayanarak öğrencilerin küçük yaşta tarih öğrenemeyecekleri büyük yanılgıdır (Güngör Akıncı, 2011: 44).

Bruner (1960) Eğitim Süreci (The Process of Education) adlı kitapta her çocuğa her yaşta tarih öğretilbileceğini şöyle açıklamıştır;

İster bilginin sınırında olsun, ister 3. sınıfta; entelektüel etkinlik, her yerde aynıdır. Masasında ve laboratuvarında bilim adamı her ne yapıyorsa; böyle bir etkinlikle uğraşan kişinin benzer bir düzen içinde çalışması gerekir. Bu şekilde uğraşılan disiplin, ilgili doğru anlayışa ulaştırabilir. Bilim adamı ile okul çocuğunun etkinliği arasındaki farklılık; etkinliğin türünde olmayıp, derecesindedir (Bruner, 1961: 14. Akt. Ata, 1999: 48).

Burada tarih öğretilirken sürece, içeriğe ve metoda dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Tarih öğretiminde her yaş grubundan öğrencilere uygun öğrenme ortamları sunulduğunda tarihi öğrenebileceklerdir. Booth ve Shemilt öğrencilerin küçük yaşlarda tarih öğrenebilecekleri çalışmaları tarih eğitimi açısından Piaget'in kuramının önemini yitirdiğini ve tekrardan gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Piaget'ye göre tarih soyut kavramlar içerdiği için küçük çocuklar bu kavramları algılayamazlardı. Bu yüzden de tarih çocuklar için uygun bir konu değildi. Booth ve Shemilt'in çalışmaları çocuklara tarih öğretmek için 16 yaşına kadar beklemenin yersiz olduğunu, uygun metotlar ve tarihsel kanıtlar kullanılarak küçük yaşlardaki çocuklara da tarihin öğretilbileceğini gösterdi. Booth (1980, 1987) çalışmalarında Piaget'nin teorisini eleştirerek çocukların tarihi nasıl öğrendiklerini araştırmanın önemli olduğunu savundu. Çünkü çocukların nasıl tarih öğrendikleri bilinmeden uygun bir teknik veya strateji geliştirmek imkânsızdır (Akt. Çulha Özbaş, 2010: 23-24).

İlköğretim eğitim sisteminin ilk basamağıdır. Çocuk temel, toplumsal bilgi ve becerileri İlköğretimde kazanır. İlköğretim, çocuğun tutum ve inançlarının geliştiği en önemli yılları kapsamasından dolayı diğer öğretim basamaklarına göre daha önemli bir konumdadır. Öğrencilerin belli yaşlardan sonra algı ve tutumlarının değiştirilmesi zordur. Bu yüzden ilköğretimin ilk basamağı olan bu dönem çocukların kişiliklerinin oturduğu,

kendilerine ve dünyalarına ait tutumlarının geliştiği kritik bir dönemdir (Bahar, 2002: 10-11).

İlköğretim programlarında sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan tarih öğretiminde genel olarak üç temel amaçtan söz edilir. Bunlar öğrenciye, geçmiş hakkında bilmesi gereken oranda ve çerçevede, geleneğe dayalı bilgiler vermek; çocuğa ve gence, içinde yaşadığı toplumun “bugün”den ibaret olmadığını, uzun bir geçmişten geldiğini ve devam edeceğini hissettirmek, toplumun erdemlerini, sanat yeteneklerini kavratmak, yeni bilgileri temel bilgilerle buluşturup özümsemesine yardımcı olmak şeklinde sıralanmaktadır (Kılıç, 2010: 19).

Tarih vatandaşlık eğitiminde ve kültürel mirasın aktarılmasında önemli rol oynar. 20. Yüzyıl’da sosyal bilgiler programlarında önemli bir yer tutmuştur. Yapılandırmacı yaklaşıma göre sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde, tarihsel bilgiler öğrencilere ezbertilmesi ve aktarılması yerine tarihsel düşünme ve anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Kaya-Güven, 2012: 676-677).

Tarihsel düşünme Descartes’in deyiimiyle “doğuştan ve doğal”dır. Her çocuk bugün ve dün ya da şimdi neler yaptığını, kendisi olayların dışında bile olsa “neler olduğunu hatırlayarak, meydana gelen olaylar hakkında birtakım kendine özgü nedenler ve sonuçlar üretebilir. Çocuğun meydana gelen olaylar hakkında nedenler ve sonuçlar türetmesi tarihsel düşünme etkinliğidir. Tarih öğretimi, insanda öncelikli bir halde bulunan geçmişi araştırma, kendisinden sonra gelen nesillere nakletme ihtiyaç ve yeteneğine yöneliktir. Tarih, insanların tarihsel düşünme ihtiyaçlarını daha çok, daha çeşitli ve daha geniş bir zaman diliminden belge ve kalıntılar sunarak giderebilmektedir. Tarihsel düşünme, tarihi anlamaya ve yorumlamaya yönelik bir çabadır (Güngör Akıncı, 2011: 42-43).

Egan (1983) tarihsel düşünme basamaklarını “mitsel”, “romantik”, “felsefi” ve “ironik” olmak üzere dört evreye ayırarak incelemiştir. Mitsel düşünme düzeyi yaklaşık olarak 7 yaşa kadar devam eden bir süreçtir. Bu dönemde öğrencilerin hayalleri ile öğrendikleri görülür; bu yüzden duygusal ilişkiler ve ikili zıtlıklar önem kazanır. Romantik dönem yaklaşık olarak 8–13 yaş arası döneme denk gelir. Bu dönemde çocuklar kimin en büyük, kimin en küçük, kimin en hızlı olduğuna ilişkin bilgilere ilgi duyarlar. Bundan sonra gelen düzey ise felsefi düzeydir. Bu düzey 14 ile 20 yaş arasını kapsar. Bu dönemde artık bireyler örnekleri, tekrarlanan olaylar arasındaki bağları kurarak genellemelere varabilirler. İronik dönem ise alaycı dönem olarak tanımlanır ve bu dönemin ana

özelliği yaşanan dñnyanın nereden başladığı ve sonunun nereye doğru gittiği ile ilgili kesin değerlendirmeler yapılabilmesidir (Akt.Çulha Özbaş, 2010: 25).

“Bugñn artık çağdaş ÷lkelerde tarih öğretimi; problem çözme becerisinin geliştirilmesi, yaratıcı dñřünme ve empati gibi kavramlar ile birlikte anılmaktadır. Buralarda tarih, ezberlenecek bir konu alanı olmaktan çok bir araştırma ve soruştırma tarzı olarak sunulur olmuştur”(Safran, 2006: 179) ifadesiyle, tarih öğretiminde, tarihsel dñřünme becerilerinin ne kadar önemli olduğunu ve bunun geliştirilmesi gerektiğinin belirtmiştir. Bu becerilerin geliştirilmesi için öğrencileri, tarihçi gibi dñřünmeye yöneltebilecek etkinlikler planlanıp okullarda uygulanmalıdır. Öğrenciler tarihçi gibi dñřünerek tarihçi becerilerine sahip olacaklardır (Gñngör Akıncı, 2011: 1-2).

Tarihsel zaman, toplumu derinden etkileyen olayların tanımlanmasında kullanılan, geçmiş zamanın bir parçasıdır. Kronoloji ise tarihsel zaman içinde olayların oluş sırasına göre zamansal sıralanmasıdır. Kronoloji tarihin daha kolay anlaşılmasını sağlar. Kronoloji algısının öğrenciye kazandırılabilmesi geçmişin anlam kazanması pek çok araştırmacı tarafından 11 yaşından sonra olabileceği şeklinde dir. Ancak bazı araştırmacılar da daha erken yaştan itibaren çocuklara kronoloji algısını kazandırmanın mümkün olduğunu belirtmişlerdir (Gñngör Akıncı, 2011: 47).

Bugñn, Türkiye’de sosyal bilgiler dersi kapsamında, 10–14 yaşındaki çocuklara kronolojik tarih öğretiminin yapıldığı görülür. Bazı araştırmacıya göre bu yaş aralığı kronolojik tarih öğretimi için erken bir dönemdir. Onlara göre bunun nedeni, çocukların, gerekli zihinsel olgunluğa ve zaman algısına sahip olamamasıdır. Soyut kavramları çocuklar daha sonraki yaşlarda öğrenebilir ve anlayabilirler. Bunun için ilköğretimdeki tarih öğretiminde tarihin anlaşılması için zaman kavramlarının gerekliliği önemli olmuştur. Zaman kavramları; dñn, yüzyıl, çağ, tarihsel hareket, tarihsel dönem, tarihsel değişimin doğası, tarihsel değişimin sebepleri ve tarihsel ardışıklığı içine almaktadır. Zamanın anlaşılması, tarih çalışmalarının temelini oluşturur. Çünkü tarih, geçmiş de meydana gelen olayları içerir ve konular olayların birbirinin devamı ya da uzun dönemli olduğundan çocukların tarihin içeriğini anlayabilmeleri ve şimdiye ilişkin sorunları çözebilmeleri için zamanı anlamaları gerekir. İlköğretimde zamanın öneminin farkına varılmış olmasına rağmen, çocuklar yaşları ve doğaları gereği bu konuyu nadiren anlarlar (şimşek, 2005: 3).

Tarihsel düşüncenin temelini oluşturan zaman kavramı, öğrencilerin zaman kavramını tam algılayamadıkları için sorun olabilmektedir. Öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerinin altyapısını geçmişin dili olan kavramlar oluşturur. Bu kavramlar tarihsel bağlamın oluşmasında önemli bir role sahiptir. Tarih öğretiminde öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin başında kronolojik düşünme becerisi gelir. Safran ve Şimşek (2006), ilköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimini tespit etmeye yönelik bir çalışma yapmışlar, erken yaştan itibaren çocuğa zaman ve tarihsel zaman kavramlarının öğretilbileceğini şöyle vurgulamaktadırlar: (Güngör akıncı, 2011: 49).

Çocuklarda tarihsel zaman kavramı öğreniminin, Vygotsky'nin "sosyal etkileşimle öğrenmesi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Tarihsel zaman kavramı bilgi ve becerilerinde, erkeklerin kızlardan daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu durumu, erkeklerin siyasî tarih (savaşlar, antlaşmalar vb. ve buna bağlı olarak bunların tarihleri) konularında kızlara göre belki daha ilgili olmalarına bağlamak mümkün olabilir. Çocukların okudukları sınıflara bağlı olarak yaş düzeylerine göre tarihsel zaman kavramında sınıf (yaş) yükseldikçe başarılarının artış göstermesi beklenen bir sonuç olmuştur (Şimşek ve Safran, 2006: 106).

Yine bu doğrultuda tüm insanlık tarihini, zaman, mekân ve kronoloji içerdiği için Zaman, Süreklilik ve Değişim' öğrenme alanı diğer bütün öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu öğrenme alanında; 'zaman ve kronolojiyi algılama' ile 'değişim ve sürekliliği algılama becerisinin yer aldığı görülmüştür. Buna göre, zaman ve kronolojiyi algılama;

1. Takvim bilgisi edinmeyi,
2. Zamanın boyutlarını ayırt etmeyi (Geçmiş-şimdiki-gelecek zaman),
3. Zaman ifadelerini doğru kullanmayı,
4. Kronolojik sıralama yapmayı,
5. Zaman şeridindeki veriyi yorumlamayı,
6. Zaman şeridi oluşturmayı kapsamıştır" (Şimşek, 2005: 10– 11).

Bireyin çevreye uyumu sosyal bilgiler öğretiminin amaçlarından biridir. İlköğretim sosyal bilgiler programının genel amaçlarında "öğrencinin yaşadığı çevrenin ve dünyanın özelliklerini tanıyarak, insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklaması gerektiği" yer almaktadır (MEB, 2005).

“Öğrencilere, mekânın temel kavramları, uygun öğretim yöntemleri kullanılarak verilebilir. Mekân bilşi, insanların çevreyi algılaması, mekânsal ilişkilerin içselleştirilerek kavranması ve mekânın zihinsel olarak yeniden yapılandırılması ile gerçekleşir” (Güngör Akıncı, 2011: 50).

İlköğretimde öğrencilerin yakın çevresinden başlayarak tarih olgusunu öğrenmeleri vatandaşlık kavramı için büyük önem taşımaktadır. Geçmiş, bugünü ve geleceği kronolojik bir içerikle ve milli değerler bütünüyle öğrenciye sunan tarih, sadece müzeler aracılığıyla tanıtılan tarihi eserlerle somut olarak öğrenciye sunulmaktadır. Tarihin aktarımında ve anlatımında sözlü tarih ve ders içerisinde kullanılan görsel materyaller sadece buluşlar ve ören yerleri ile sınırlıdır (Kılıç,2010: 22).

Tarihsel açıdan mekânlar (yerler) önemli bir yere sahiptir. Mekânlar tarihi anlama ve hayal etmede çok önemlidir. Öğrencilerin tarihî mekân algılarını geliştirmek için gezi-gözlem yöntemi kullanılabilir. Çocukların, “tarih” denilen alanın, çevrelerinde gördükleri bina ve işaretleri kapsadığını öğrenmelerinin; onları heyecanlandırdığı bilinmektedir. Bu noktada yerel tarihin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamında, çevredeki tarihsel yapılar yanında eski resimler, haritalar, basılmış mektup ve günlükler değişim ve sürekliliği kavramalarında önemli bir başlangıç olabilir (Güngör Akıncı, 2011: 50– 51).

Değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile “Benzerlik ve farklılıkları bulma, Zamanla oluşan süreklilik ve değişimi algılama, Geçmişteki problemleri neden-sonuç ilişkisi içinde tanıma, Bugünkü çağdaş medeniyetin uzun bir zaman diliminin birikimi ile oluştuğunun farkında olması” amaçlanmıştır (Şimşek, 2005: 11).

2.3. Yerel Tarihin Tanımı ve Önemi

Yerel tarih nedir? Tarih eğitiminde ve öğretiminde sağlayacağı faydalar nelerdir? Öncelikle Yerel tarihin tanımını yapmak doğru olacaktır.

Aynur İlyasoğlu (2001: 38) yerel tarihi şöyle tanımlamaktadır:

Bir anlamda yerel tarihçilik, tarihin merkezine insanları, insanların deneyimlerini, bu deneyimlerin tarihini, bu deneyimlerin tarihine ilişkin insanların hafızalarında biriktirdiklerini önemli bir tarih bilgisi olarak görüyor ve

bunu kaybetmenin çok önemli olduğunu düşünen çoğumuzun bildiği gibi bu, tarih araştırmasında kendi başına önemli bir çalışma alanı.

Danacıoğlu'na (2010:7) göre yerel tarih; "bir veya birkaç köy, küçük veya orta ebatta bir kasaba (büyük bir liman veya başkent "yerel "in kavrayışının ötesindedir) veya eyalet/vilayetten daha büyük olmayan bir coğrafi birimin araştırılmasıdır."

Yerel tarih belirli bir yerde yaşamış veya yaşamakta olan toplumların kökenlerini, gelişimlerini, yaşam biçimlerini, sosyal-kültürel-ekonomik gelişmelerini inceleyen bir alandır (Metin ve Oran, 2014: 206).

Yerel tarih kavramı; bir yörenin sahip olduğu özellikleri, o yörenin tarihi gelişimi ve bu gelişim sonucu o yörede oluşan tarihi izleri ifade eder (Işık, 2008: 291).

Calkin'in (1942) yerel tarih tanımı ise şöyledir: "Ülkenin tümü veya büyük bölümlerinin ele alındığı tarihin tam karşıtı yerel tarihtir. Adından da anlaşılacağı üzere yerel tarih sınırlı alanlarla ilgilenir. Bir devletin, bir kırsal alanın, bir ilçenin, bir şehrin veya diğer yerel alanların ya da o yerdeki insanların tarihi yerel tarihin konusudur. Yerel tarih yerel olanın hikâyesidir" (Akt. Akçalı, 2007: 37-38).

Yakın çevre tarihi, yöre tarihi, bölgesel tarih (local history), mikro tarih gibi çeşitli tanımlamalarla karşımıza çıkan yerel tarih, etrafımızı kuşatan geçmişe ait her şeyi bünyesinde barındırır. Yerel tarih çalışmaları tarihsel olarak bir sınırlılığı yoktur. Araştırılan yerler çok büyük olmadığı için coğrafi yönden bir sınırlılığa sahiptir. Daha çok bir veya birkaç köy, küçük veya orta ebatta bir kasaba veya eyaletten daha büyük olmayan bir coğrafi birim araştırılır (Örten, 2008: 17).

"Yerel tarih dediğimizde, öncelikle sınırları belli bir coğrafi alanı, mekânsal bir sabitliği kastediyoruz: Yerel tarih, tarihin bir fiziğe kavuştuğu bir alan, ama bu, yerelin tanımının sadece bir parçası. Çünkü mekân, tek başına pasif bir cüz; dolayısıyla yerel tarih iki temel cüzün yani insanın ve mekânın bir araya geldiği bir bütünlüğu ifade ediyor" (Danacıoğlu, 2010: 6).

Yerel tarih bir bakıma kişinin doğup büyüdüğu, yaşamını devam ettirdiği yakın çevresinin tarihidir. Yakın çevre içinde doğup büyüdüğümüz yaşadığımız yer olarak tanımlanır. Bu tanımda sadece mekânsal olarak bir tanımlama yapılmıştır. Ne kadar büyük veya küçük çevremiz olursa olsun bu çevre coğrafi, jeolojik, tarihi, fikri tasarımlar ve kavramlar ile birlikte insanların düşünceleri ile

kültür hayatımızın temel taşı teşkil eder. Yakın çevre sevgisi, vatan sevgisi, millet duygusu ve millet sevgisi ile birlikte gelişir (Göç,2008: 22).

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).

“Yerel tarihin son yıllarda büyük bir gelişme göstermesinin ardında, her ailenin ve her mekânın kendi tarihi olduğu ve bu tarihin, sunacağı bilgilerle kapsamlı çalışmalara katkıda bulunacağı fikri gizlidir” (Counce, 2011: 8).

Yaşam, çeşitli grupların ve toplulukların bir parçası olarak yerel sınırlar içinde yaşanır. Yaşadığımız toplumun ve ekonominin şekillenmesinde tüm bireyler rol oynamıştır. Her birimizin yaşamı başkasının yaşamından ne daha çok ne de daha az önemlidir. İnsanlar yaşadıkları coğrafyayı tanımak ve bilmek, kendi bölgesinde gezmek, yaşadığı çevreyi iyi tanıyarak çevresine daha duyarlı olmayı amaçlamıştır (İlyasoğlu, 2001: 40).

“Herkesin yerel tarih ile ilgili bir formasyonu vardır. Çünkü günümüzde, özellikle ilkököl döneminde öğrencilere çevresini tanınması amacıyla verilen dersler, yurt bilgisinden ziyade bölge bilgisi alanına girmektedir ve bu konular da yerel tarihten beslenmektedir “(Neuman, 2001:105).

Yerel tarihçilik, tarihin merkezine insanları alır, insanların tecrübelerini, bu tecrübelerin tarihini ve tarihle ilişkisini irdeler. İnsanların düşüncelerini bir tarih bilgisi olarak görür ve bunun değerlendirilmesinin önemi üzerinde durur (Metin ve Oran, 2014: 206).

Tarihî yerlerin kullanılması geçmiş ile bugün arasında diyalog kurmanın ve öğrencilerde tarih anlayışı geliştirmenin en iyi yollarından birisidir. Tarihî yerler somut ve gerçektir ki öğrenciler dokunabilir, görebilir, tarihi havayı soluyabilir ve duyabilirler. Öğrencilerde tarih bilinci oluşturmada en önemli araçlardan birisi olan tarihî yerler geçmişin aynası olarak ifade edilebilirler (Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009: 484).

Yerel tarih, bir yörenin, bir bölgenin tarihinin sahip olduğu “kendine özgü” nitelikleri, geçmişten günümüze tarihi gelişimi ve bu gelişim sonucu o bölgenin yerel

tarihini oluşturmaktadır. Bir bakıma yerel tarih kişinin doğup büyüdüğü çocukluğunun, gençliğinin geçtiği, öğrenim hayatının sürdüğü yakın çevrenin tarihidir. Kişinin kendi geçmişini, kendi çevresinin geçmişini öğrenmek, kişinin belleğini güçlendirebileceği gibi, yaşamı üzerindeki etkileri anlamakta kendisine yardımcı olacaktır. Yerel tarih öğretiminde tarihi mekânlar, nesnelere ve yapıtların birer öğretim aracı olarak kullanılması son derece önem taşımaktadır (Yeşilbursa, 2008: 216-217).

Sosyal bilgiler derslerinde konuların yerel tarihle işlenmesi öğrenciler güncel hayatla yaşamları arasında bir bağ kurmaya başlamışlar, yerel tarihe dayalı yapılan etkinlikler de öğrencilerde olumlu davranış değişikliği meydana getirmiştir. Bu değişiklikleri üç grupta toplayabiliriz. Bunlar eğitimsel, psikolojik ve tarihsel. Ayrıca Sosyal bilgiler dersinde yerel tarihe dayalı yapılan etkinlikler sayesinde öğrenci, okul dışında pek çok insanla iletişim kurar, araştırma ve inceleme yapar ve hayatı sorgular. Öğrencinin sınıf içinde kazanamayacağı pek çok bilgi beceri ve davranışı bu etkinliklerle okul dışında kazanmaktadır. Bunun en önemli nedeni de, öğrencinin ait olduğu çevreye ve topluma dayalı yapılan çalışmalara daha fazla ilgi göstermesidir (Demircioğlu, 2005: 79).

2.4. Tarih Öğretiminde Yerel Tarihin Yeri ve Önemi

2.4.1. Yerel Tarihin Gelişimi

Yerel tarih ulusal tarihlerin ayrıntıları ortaya çıkarma şansını tarihçilere sunmaktadır. Yerel tarih bu ayrıntılara ışık tutarak hem bilineni hem de bilinmeyeni inceleyerek farklı yönden algılanmasını da sağlar. Yerel tarih üzerine tartışmalar yıllarca sürmüştür. Gerektiği ilgiyi yeni sağlamıştır. Yerel tarihin geçmişi çok eskiye dayanır, antik Yunan'a dek uzanmaktadır. Yunan dünyasında milattan önce 350–250 yılları arasında tarih yazıcılığının en önemli türü yerel tarihtir. Birçok şehir devletinde -Atina, Argos gibi- bilginler kronolojik bir sırayla yerel mitoloji, kültürler ve politik kurumlara yönelerek kendi şehirlerini anlatmışlardır. Yine aynı şekilde Ortaçağ Avrupa'sında da bilginler kent ve şehirlerin tarihini yazmışlardır. Bu nedenle yerel tarihler genellikle soylu ailelerin hayatlarını anlatır, bunların yanında toplumun

dikkate değer olayları, kanunları, yerleşim kuralları ve arazi işlemleri hakkındaki tartışmalar konusunda da bilgiler vermektedir (Akçalı, 2007: 39).

“Yerel tarihin yazımı, Avrupalı barbarları, dine inanmayanları kazanmak için kullanılan bir araçtı” (Mattalucci, 2000: 91).

Tarihçilerin toplumsal tarihe yönelmesinde toplumda meydana gelen önemli olaylar rol oynamıştır. 20. Yüzyılda bunun önemli örnekleri görülmüştür. Örneğin, I. Dünya Savaşı, siyasi bir tarih olmasının yanında, olayların toplumsal yanlarını da ortaya koymuştur. Yerel tarihçiliğin en önemli dönüm noktası II. Dünya savaşının bitimiyle olmuştur. Bu dönemde sıradan insanların tarihinin incelenmesi düşüncesi ortaya çıkmış bu da yerel tarih anlayışını da etkilemiş ve geliştirmiştir. Sivil toplum örgütlerinin giderek yaygınlaşmış, insanlar yanı başındaki tarihi öğrenmeye ve araştırmaya yönelmişlerdir (Eyrice, 2005: 3-5).

Ulusal tarihin yanında, yerel tarihin öğretilmesi ise 1950'lerden sonra eğitim programlarına girmeye başlamıştır. Özellikle İngiltere'de bu etkinlikler bariz şekilde görülmektedir (Demircioğlu, 2005: 70).

Bu yüzyılda eğitim-öğretim müfredatına, çağdaş ve çok yönlü tarih anlayışı sosyal, kültürel ve yerel kavramların tarih müfredatı içine katılmasıyla mümkün olacaktır (Eyrice, 2005: 13).

2.4.1.1. Dünyada Yerel Tarih

Yerel tarihinde bir geçmişi tarihi vardır. Bu tarih, genel olarak tarihçiliğin seyrinin ana izlerini takip etmektedir. 16. yüzyılın sonundan itibaren yerel tarihin araştırılması ve yazımına yönelik ilgi artmıştır. Bunun iki temel nedeni vardır. Bu nedenlerden ilki, kendi tarihinin yazılmasını isteyen bir aristokrasinin, bir dini gücün ve hatta kent meclisleri aracılığı ile örgütlenmiş bir burjuvazinin olmasıdır. Böyle ülkelerde 16. ve 17. yüzyıllarda yerel tarih çalışmaları yapılmıştır. Yerel tarihin ilk örneklerine baktığımızda Kontlukların aile/hanedan tarihlerini veya bölge tarihlerini ele alan çalışmalar vardır. İngiltere ve Fransa'da 16. Yüzyıl'ın sonun da ortaya çıkan yerel tarihçilik toprak soylu ailelerin, tımar sahiplerinin ve şatoların tarihlerini kapsamaktadır. Yerel tarih araştırmalarını arttıran ikinci etken, dünyayı araştırıp keşfetmeye, tanımlamaya, kategorize etmeye, bilmeye yönelik insanların merakıdır. Bu merak sadece hem Avrupa'nın dışında hem de Avrupa'da insanların yerel tarih

araştırma ve yerel tarih çalışmaları yapmasını sağlamıştır. 16. ve 17. yüzyılda görme, tanımlama hatta bölgelerin, kentlerin haritalarını topografik yapılarını çıkarma arzusu çalışmaları bu döneme damgasını vurmuştur. Örneğin İngiltere’de pek çok seyyah gittikleri bölgeleri tüm özellikleriyle tanıtmışlardır. Bunlara örnek verecek olursak belli başlı binalardan kentler arasındaki mesafelere, şatolara, pazar yerlerine, yerel tüccarlar, çiftlikler, yiyecekler, ormanlar, nehirler, köprülere kadar uzanan geniş bir alanı tanıtarak yazmışlardır (Danacıoğlu, 2010:3- 4).

20. yüzyılda pozitivist ve realist yaklaşımlara dayanan geleneksel tarih anlayışında değişiklikler meydana gelmiş buda yerel tarih çalışmalarının bu dönemde gelişmesini sağlamıştır. Ancak tarihin iktidarla ilişkisi, devletlerin ulus-devlet anlayışından vazgeçmemesi ve bunun tarih üzerindeki etkisi yerel tarih çalışmalarının, ulusal tarih karşısında yeterince güç kazanmasının önüne geçmiştir (Örten, 2008: 17).

20. yüzyılda tarihçiler tarafından büyük eleştiriye uğramış olan tarih anlayışı, 19. yüzyılın sonlarına kadar siyasi tarih merkezliydi. Bu dönemin tarih anlayışında siyasi olaylarla birlikte toplumsal olaylar da anlatılmaya ve araştırılmaya başlanmıştır. Tarih bilimi artık antropoloji, sosyoloji, coğrafya gibi bilimlerden de yararlanmaktadır. Toplumsal tarihin kurumsallaşmasında Annales Ekolü temsilcilerinin etkisi büyük rol oynamıştır. Böylece sadece siyasi tarih’in yanında, iktisadi tarih, sosyal tarih, din tarihi, bilim tarihi, kadının tarihi, sanatın tarihi, entelektüel tarih, popüler kültür tarihi, diplomatik tarih, Avrupa tarihi gibi ayrışmalar olmuştur. Marc Bloch ile Lucien Febvre’nin ortaya çıkardığı dergi olan Annales, daha geniş bir kesime hitap eden ve insanları daha çok ilgilendiren bir tarih yazma eğilimi içinde olmuşlardır. Onların tarih anlayışı toplumda meydana gelen bütün beşeri etkinlikleri kapsamaktadır (Eyrice, 2005: 3).

II. Dünya Savaşında pek çok ülkede büyük yıkımlar meydana gelmiştir. Bunu takip eden dönemde, insanların çevreye karşı hassasiyetin artmış, çevrenin maddi ve manevi kültür izlerinin korunması gerektiği inancı ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda yerel tarih ön plana çıkmaya başlamıştır. Daha sonra 20.yy’ın ikinci yarısında, tarihin sadece politik ve dini tarihlerden ibaret olmadığı; insanların, aletlerin ve yerleşim alanlarının tarihinin de araştırılmasının gerekli olduğu görüşü ortaya çıkmış ve bu alana olan ilgi artırmıştır. Bütün bu gelişmelerin sonucunda köylerin, kasabaların, binaların, yolların ve insanların tarihini ön plana çıkış ve yapılan çalışmaları artarak hızlandırmıştır (Göç, 2008: 28).

1900'lü yılların başlarından 1970'li yıllara İngiltere'de eğitimdeki uygulama, İngiliz tarihindeki önemli kişi ve olayların öğretmence anlatılır öğrenciye not aldırılıp ezberletilirdi. Öğrencinin sınıf içinde pasif kaldığı geleneksel yaklaşım bulunmaktaydı. Bu yaklaşım İngiltere'de her yerde uygulanmış ve yayılmıştır. Bunun değiştirilmesi de zor olduğu için bazı yazarlar buna büyük gelenek demişlerdir. Ancak 1960'lı yılların sonlarında okullarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin tarih derslerini sıkıcı buldukları ve tarih derslerinin gerekliliğine inanmadıklarını gösteriyordu. Bunun için İngiliz okullarında öğrencilerin tarih dersine olan ilgisini arttırmak ve tarih dersinin gerekliliğini ortaya koymak için 1970'lerden itibaren yeni tarih yaklaşımı yaygınlaşmaya başlamıştır. Günümüzde okullarda büyük ölçüde uygulanan yeni tarih yaklaşımına göre, derslerde öğrenciye direk bilgi vermekten çok öğrencilerin eldeki bilgi ve belgelere bakarak olayları inceleme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine önem verilmiştir. Bu amaçla da derslerdeki konuyla ilgili çeşitli kaynaklardan faydalanarak bu kaynakların incelenip tartışılmasına yönelik dersler işlenmiştir. Böylece öğrencinin aktif olduğu, okuma, yazma ve düşünme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği, yeteneğe dayalı bir model geliştirilmiş oldu (Aktekin, 2001: 205-206).

1991 yılına kadar İngiltere'de tüm okulların işlemek zorunda oldukları müfredat anlayışı yerine, tavsiye ve yol gösterme niteliğinde metinler vardır. 1995 yılında yapılan değişikliklerle oldukça kısa hale getirilen tarih müfredatı, sadece işlenecek konuların ana başlıklarını vermiş ve her eğitim döneminin sonunda öğrencilerin ulaşması gereken bilgi, anlama ve yetenek düzeyini tanımlamıştır. Verilen başlıklar altında işlenecek konuların ayrıntıları ve konun işlenme biçimi, öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır. Böylece öğretmenler okulların olanak ve şartlarına göre konuları işlemişlerdir. Ayrıca öğrenciler derse dâhil edilerek yerel konuların araştırılması ve öğretilmesi, popüler olmayan yerel konuların, yani sıradan insanların tarihi de bir şekilde derslerde işlenmeye başlanmıştır. 20. yüzyılın başlarından itibaren ise yerel tarih ilk ve orta dereceli okullarda ulusal tarih konularını yerel örnekler vererek daha somut olarak açıklanmak istenmiştir (Aktekin, 2001: 206).

2.4.1.2. Türkiye'de Yerel Tarih

Türkiye'de ise yerel tarihin öneminin anlaşılması Avrupa'dan çok sonra mümkün olmuştur. Osmanlı Devleti'nde yerel tarihinin öneminden bahseden ilk kişi

II. Meşrutiyet'in ilanından sonra Sâti Bey'dir. Sâti Bey tarih derslerinde yerel tarihten faydalanarak yakından-uzağa ilkesinin önemini ilk vurgulayan kişi olmuştur(Örten, 2008: 18).

Türkiye'de yerel tarih yazımı ve yayımları 1870'ler'de başlamaktadır. 1870 li yıllardan sonra Osmanlıda önemli gelişmeler meydana gelmiştir. Batı tarzında yapılan yenilikler yerel tarih yazımını kolaylaştıran bir etken olmuştur. Bu dönemde kent ya da bölge tarihleri yazılmış, belediye kavramının ortaya çıkmasıyla birlikte kentler farklı bir kişilik kazanmış, vilayetlerde matbaalar kurulmuş, vilayet salnameleri yayınlanmaya başlamış, Osmanlı ülkesine pek çok seyyah gelmiştir. Bu yenilikler yerel tarih yazımını arttırarak devam ettirmiştir (Göç, 2008: 28).

Türkiye'de yerel tarih yazımı, kendisini büyük oranda “genel tarih”in kılcal damarlarını oluşturmakla vazifeli sayar. Türkiye'de yerel tarih araştırmalarının gelişimine bakarsak bu türün erken örneklerine 19. yüzyılın son çeyreğinde rastlamaya başladığımızı söyleyebiliriz. Araştırmacılar, İsmail Belîğ Efendi'nin Tarihi Bursa(1871), Lamii Çelebi'nin Şehrengiz-i Bursa (1871), Şakir Şevket'in Trabzon Tarihi (1873) gibi eserleri ilk çalışmalar olarak sayılabilir (Danacıoğlu, 2010: 13).

19. yüzyıl milliyetçilik akımının güçlendiği bunun sonucu olarak ta göçlerin arttığı, ekonomik, idari ve zihinsel dönüşümlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde ticari merkezler yer değiştirmiş, liman kentleri önem kazanmış, sanayileşmenin de artmasıyla kırsal kesimden kente göçler olmuş buda kırsal kesimin yapısında değişiklikler meydana getirmiştir. Yeni şehircilik anlayışı ile şehirler yeni bir görünüme kavuşmuştur. Kentlere yönelik göç olgusu, kentlerde zengin ve yoksulların yaşadığı yerlerin ayrılmasına neden olmuştur. Tüm bu gelişim ve değişimler kent tarihçiliğine yönelik ilgiyi arttırmıştır. 20. yy da Seyyahların ortaya çıkması, kentlerin giderek büyük ve karmaşık hale gelmesi ise kent rehberlerine ihtiyaç duyulması bu ilginin artışı etkilemiştir. 1829'dan 1928'e kadar bu türde pek çok yazılmıştır (Akçalı, 2007: 47-48).

Cumhuriyet döneminde ise yerel tarih çalışmaları açısından kayda değer ilk girişim Halkevlerinin araştırma ve basım faaliyetleridir. Halkevlerinin müze, tarih, folklor, edebiyat şubelerinin 1934–1950 yıllarında basımını sağladıkları araştırmalar yerel olanın pek çok çehresini içeren -erken-bir külliyat olarak tanımlanabilir. Halkevlerinin yayınları arkeoloji araştırmalarından folklor-etnografya derlemelerine, yer adlarına ve gerek genel, gerekse tematik/arşiv

malzemesi temel bölge tarihlerine uzanan bir çeşitlilik gösterir. Halkevlerinin yerelden bakarak yereli görmeye, araştırmaya ve yazmaya yönelik çabası tarihimizde kısa zamanda söndürülen bir pırıltı olarak yerini alır (Danacıoğlu, 2010: 13).

Halkevleri sayesinde okuma-yazma oranı yükselmiş ve halkın yaşanan toplumsal olaylara karşı bakış açısı değişmiş ve duyarlılığını artırmıştır. Böylece halk hem bugünden hem de yakın geçmişte yaşanan olayları öğrenmeye başlamıştır. Halkevleri bünyesinde 1930'larda başlayan yerel tarih çalışmaları, daha sonraları profesyonel tarihçiler tarafından devam ettirilmiştir. Bunların en önemli kaynakları ise tapu-tahrir defterleri olmuştur (Martal, 2000: 248).

1950'lerden sonra yerel tarih öğretimi alanında dünyada büyük gelişmeler olmuş ve bu alanda çalışmalar çoğalmıştır. Türkiye'de ise eğitim kurumları yerel tarihin öğretimi hususunda gerektiği seviyeye ulaşmamıştır. Bunun en önemli nedeni tarih öğretmenlerimizin bir kısmının yerel tarih öğretimi etkinlikleri konusunda yeteri kadar bilgi ve deneyime sahip olmamasıdır (Demircioğlu, 2005: 70).

Türkiye'nin bulunduğu topraklarda yüzyıllar boyunca pek çok medeniyet yaşamıştır. Türkiye'nin her yerinde tarihi kalıntılara rastlamaktayız. Bundan dolayı Türkiye'de yerel tarih ile genel tarihin birlikte yürütülmesi ve konuların işlenmesinde çok farklı kaynaklardan yararlanabilir, kaynak sıkıntısı çekilmesi mümkün değildir. (Işık, 2008:2 92)

“Türkiye ‘de yerel tarihçiliğin nispeten az gelişmiş olmasından, dilin dönüşümü veya kaynak olduğu gibi doğrudan araştırmacıyı etkileyen öğeler birinci derecede sorumlu değildir. Sebep, bana kalırsa, daha çok toplumsaldır. Yerel tarih doğrudan doğruya bir demokrasi sorunu olmasa da, bir katılım sorunudur” (Neumann, 2001: 107).

İleriye dönük bakıldığında, Türkiye’de yerel tarihçiliğin gelişmesine kaynaklık edebilecek oluşumlar belirginleşmektedir. Bunlardan biri toplumsal katılımıdır. Toplumsal katılım ile birlikte insanlarda bir merak, bir istek olacaktır. Bu meral ve ilgi insanların yerel tarihe yönelmesini sağlayacaktır. Herkes yerel tarihle ilgilenmese bile en azından bu alanla uğraşanlara karşı bir anlayış gösterip, daha çok destek verecektir. Diğeri ise akademik kurumlarla ve akademik olarak çalışan insanlar arasında bir işbirliği olacaktır (Neumann, 2001: 111).

2.4.2. Yerel Tarih Öğretiminde Yararlanılabilecek Kaynaklar

Kaynaklar, insanların geçmişte yaptıklarından geriye kalan her türlü bulguyu içerir. Bu bulgular yerel tarih öğretiminin gerçekleştirilmesinde bizlere yardımcı olur (Göç, 2008: 29).

Yerel Tarih, yakın çevremizdin tarihiyle ilgilenir, yaşadığımız çevrede bulunan pek çok kaynak, yerel tarih ve onun öğretimine konu olabilir. Yerel tarihin öğretiminde kullanılabilecek kaynakları (Demircioğlu, 2005: 71- 72) şu şekilde sıralamıştır:

- “Kitaplar ve Diğer Yazılı Kaynaklar: Genel eserler, yerel bibliyografya ve tarihler, periyodik yayınlar, rehber kitapları, hatıralar, gazeteler ve nutuklar.
- Haritalar: Modern haritalar, tarihsel haritalar, ilçe haritaları ve kırsal kesim haritaları.
- Jeolojik ve Coğrafi Unsurlar: Kayalar, şekiller, kalıntılar, drenajlar, iklim, toprak ve bitkiler.
- İsimler: Soyadları, bina, kasaba, köy, mezra, cadde isimleri.
- Arkeolojik Kalıntılar: Taşınabilir materyaller ve saha kalıntıları.
- Binalar: Bina grupları, bina amblemleri, sınırları, okullar, evler, hanlar ve dini yapılar.
- Arşivler: Basılı yazılımlar, orijinal dokümanlar, arşiv depolarındaki kayıtlar, ailelerin ellerinde bulunan belgeler, ilçelerdeki resmi yazılar ve şirket arşivleri.
- Resim ve Diğer Görseller: Tablolar, portreler, gravürler, fotoğraflar vb.
- Yollar, Kanallar ve Demiryolları: Tarihi yollar, kanallar ve demiryolları.
- Endüstri Kuruluşları: Fabrikalar, atölyeler vb.
- Televizyon ve Radyo Programları: Radyo programları, televizyon programları, belgeseller vb. “

Yerel tarih kaynaklarından bir diğeri de salnamelerdir. Salmelerde vilayetlerdeki idareciler, idari yapı, bölgenin coğrafi ve iklim özellikleri, ekonomik

faaliyetleri, okulları, kütüphaneler hakkında bizlere bilgi vermektedir (Eyrice, 2005:7).

Bunların dışında yaşadığımız yer ile ilgili bilgi veren her türlü materyal, Yerel tarih açısından kaynak olabilir. Öğretmenler buldukları çevreye ait ele geçirebildikleri kaynakları bir araya toplayıp inceleyebilmeli, bunlardan bir kütüphane ve arşiv oluşturabilmelidir. Toplanan kaynaklardan öğrencilerin faydalanması için her türlü etkinlik planlanmalıdır (Göç, 2008: 31).

Kaynaklara kolayca ulaşabilmek, hem yerel tarih öğretiminin uygulanabilirliğini kolaylaştırmış hem de öğrenmeyi günlük deneyimlerle bütünleştirmeye yardımcı olmuştur (Örten,2008: 20).

2.4.3. Yerel Tarih Öğretiminin Faydaları

Yerel yaşamımıza iki bakımdan çerçeve oluşturmaktadır. Bunlardan ilki yaşadığımız fiziki çevre işlevi görmesidir. Yaşadığımız yer tüm özellikleriyle yaşam çevremizi oluşturur. Çevremizde bulunan nesnelere yaşamımıza yön verir ve anlam katarlar. İkincisi ise bu çevrede oluşan topluluktur. Bireyler toplumda bir arada buldukları için, ortak yaşam deneyimleri bulunur, yüz yüze ilişkiler kurulur, bu çevrede kurduğumuz ilişkiler yaşamımızı anlamlı kılar. Yerele ilişkin olarak yapılan tespitler bizim yereli bilmekten anlamamızı gerektiğini ortaya koymaktadır Yereli tüm özellikleriyle yani nesnelere, objelerine, insanlarıyla, dış ve iç ilişkileriyle biliyorsak, yerel tarihin anlatısını da bu öğeler üzerine kurulması gerekecektir (Tekeli, 2001:186–187).

Yerel tarihin ana amacı ve yerel tarihi yazdıran güdü, aidiyettir. “Ben çevremi, ait olduğum yeri, ait olduğum topluluğu ve toplumu daha iyi anlamak istiyorum” diyen insan yerel tarihe ilgi duyar, şartlar elverirse belki yazmaya başlar. Yerel tarihle ilgilenenlerin amacı, yaşadıkları ve geldikleri yere aidiyetlerini derinleştirmek veya pekiştirmektir (Neumann, 2001:108)

İnsanlar tarih aracılığıyla kendi hayatlarında karşılaştıkları gelişmeleri, problemleri ve değişimleri anlamaya çalışırlar: savaşlar, gençliğin değişen konumu gibi toplumsal değişim ve gelişmeler, teknolojik değişimler ya da yeni topluluklara kişisel göçler. Yerel tarih aracılığıyla, bir köy ya da kasaba değişen özelliklere anlam bulur, buralara yeni gelenler de buranın tarihini öğrenerek geçmiş hakkında bilgi edinebilir. Siyasi ve toplumsal tarih çocuklara içinde yaşadıkları siyasi ve toplumsal

sistemin nasıl meydana geldiğini, nelerden etkilendiğini, güçlerin ve çatışmaların bu oluşuma nasıl yön verdiğini anlama ve kabul etme konusunda yardımcı olur (Thompson,1999:2).

“Boland (2002)’a göre, geçmişin gerçek kalıntıları olarak tarihî yerler, hem geçmişle duygusal bağlantı kurar, merak uyandırır, heyecanlandırır, zihnimize kapılar aralar, soruşturmaya sevk eder, hem de tarihteki olayları ve insanları anlamayı sağlar. Bunun en iyi tarafı bu yerleri yaşadığımız çevrede her yerde bulabiliriz” (Akt. Yeşilbursa ve Gökkaya, 2009: 485).

Yerel çevre, tarih çalışmaları için zengin bir kaynak sağlar. Ancak öğretim programlarında genel tarihe daha çok önem verilmiştir. Bu yüzden de yerel tarih genellikle göz ardı edilmiştir. Geçmişe ait kanıtlar ve geçmişteki yaşamın nasıl olduğu caddelerde, binalarda, abide ve anıtlarda, farklı peyzajlarda bulunabilir. Bunların hepsi de kolayca erişilecek ve çalışılacak şekildedir. Yerel çevre farklı insanlar, toplumlar (cemaatler) ve olaylarla şekillendirilmiştir. Yerel tarih çalışmaları ile kendi çevremizi sorgularız. Ayrıca yerel tarih bize kendi ilgi ve tutumlarımızı geliştirme ve değiştirme fırsatı sunar. Yerel tarih, bize tarih öğretiminde buluş yoluyla öğrenme yaklaşımını uygulama fırsatı sunar. Bu yönüyle de öğrencilerin ilgisini de fazlasıyla çeker (Harnett, 2009: 153)

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, Tarihînin geniş akımının küçük toplulukları nasıl etkilediğiyle ilgili somut kanıtlar sunarlar. 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 (Yeşilbursa ve Gökkaya 2009: 486).

Yerel tarih ve sivil tarih içerisinde bulundurduğu birikimle ne olduğumuz nerden geldiğimizi bize anlatarak kimlik arayışımıza ve kimliğimizin tekrar oluşturulmasına olanak sağlar. Toplumdaki insanlar kendilerini bulunduğu topluma adayarak, kendini toplumun değişmez bir parçası kabul eder ve aidiyet duygusu

gelişir. Bir topluma bağlı olarak aidiyeti olan bir yaşamı daha mutlu bir şekilde sürdürecektir (Erten, 2001:129).

Tarihî yerler; geçmişin şahitleri olarak, tarihi şekillendiren gerçek olayları meydana getiren kişileri hatırlatır. Tarihî yerler geçmişte meydana gelen olayları zamanla bağlantı kurarak neden ve nasıl olduğunu açıklayarak öğrencilerde empatik anlayış ve öğrencilere özel bir yetenek kazandırmasında yardımcı olur. Tarihî yerler öğrencilerin kendi çevresindeki tarihten hareketle ulusal olaylarla bağlantı kurmasına yardım eder. Bu yerler çocukların düşünme becerilerini geliştirir ve etkiler. “Çocuklar; gözleme, veri toplama, benzetme ve karşılaştırma, analiz ve sentez yapma, delil kaynaklarını değerlendirme, hipotez kurma ve sonuca varma gibi düşüncelerini geliştirir” (Yeşilbursa ve Gökkaya 2009:484).

Yerel tarihin okul ile dış dünya arasındaki sınırların aşılmasına yardım edeceği varsayılmıştır. Öğrencilerin yerel tarih ile ilgili çalışmalar boyunca müzeci, arşivci, yerel tarihçi gibi ilgililerle yapacakları görüşmelerin, tarihçilerin ne iş yaptıklarına dair onlara somut örnekler vereceği düşünülmüş ve bu çalışmalar boyunca öğrencilerin çevrelerindeki kültürel ve tarih zenginliklerin farkına varacakları ve onlarda belki de ömür boyu sürecek bir kültür ve tarih zevkinin oluşacağı varsayılmıştır (Aktekin, 2001: 208).

Öğretmen ve diğer eğitimci yerel tarihin faydalarını yaptıkları etkinlikler ve faaliyetlerle her geçen gün artırmaktadırlar. Öğretmen yerel tarih uygulamaları boyunca öğrencilerin dikkatlerini yaşadığı ve birbirini etkilediği topluma çeker. Yerel tarih sayesinde güncel hayat ve yaşam bir arada olur (Tunç Şahin, 2011: 455).

Öğretimde tarihî yerleri kullanmak faydalıdır. Çocukların ilgisini çekmek, onları heyecanlandırmak için eğitimcilerin kullandığı önemli bir araçtır Böylece öğrenciler eğitilerek yarınlar ve bugünler için toplumun yararına faydalı daha eğitilmiş vatandaşlar kazandırılır. Tarihî yerlerle öğretimin ülkemizdeki tarih öğretimi ve tarih dersi ile ilgili sıkıntılar ve eleştirilere dikkat ettiğimizde ne derece önemli olduğu anlaşılacaktır. Tarihî yerlerle öğretimin önemi yeni sosyal bilgiler programıyla daha da artmıştır (Yeşilbursa ve Gökkaya 2009: 488).

İlköğretimde sosyal bilgiler dersleri yerel tarih çalışmaları kullanılarak anlatıldığında öğrencilerin tarihe karşı olan tutumları olumlu yönde değişmekte hem tarihe olan merakları artmaktadır. Yerel tarih kullanılarak işlenen sosyal bilgiler dersinde hazır bilgiler ezberlemek yerine öğrencinin aktif olacağı yerel tarihle ilgili

etkinlikler yaptırılarak öğrenci merkezli bir öğretim gerçekleşir. Buda öğrencinin coğrafi bilgisini, kültürünü ve sorumluluğu geliştirir. Sosyal bilgiler öğretim programına uygun olarak yürütülen yerel tarih etkinlikleri ve uygulamalarıyla, öğrenciler tarihsel olaylara farklı bir bakış açısı geliştirerek kendi düşüncelerini ortaya koyarlar (Tunç Şahin, 2011: 456).

Yerel tarihe dayalı öğretim etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerde eğitimsel, psikolojik ve tarihsel açıdan önemli davranış değişiklikleri meydana getirmek mümkündür. 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. 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. Yerel tarih çalışmalarıyla her şeyden önce geçmiş günümüze getirilmektedir. Bilindiği üzere, günümüzden çok uzun bir zaman önce yaşanan olayların, bugüne getirilerek anlatılmasında problemler yaşanmaktadır. Yerel tarih, bu zorluğun aşılmasına yardımcı olduğu gibi, öğretilmesi çok zor olan pek çok tarihsel kavramın rahatlıkla öğretilmesine de yardımcı olmaktadır (Demircioğlu, 2005: 79).

2.4.4. Yerel Tarih Öğretiminde Okul Dışı Etkinlikler

Sınıf dışı öğrenme etkinlikleri en kalıcı öğrenme şekillerinden biridir. Sınıf dışında yapılan etkinlikler öğrencilerin duygusal gelişimine katkıda bulunur ve öğrencilerin çevreye daha duyarlı olmalarını sağlar. Sınıf dışı öğrenmede kullanabileceğimiz en önemli araç yerel tarih çalışmalarıdır. Müzeleri ziyaret etmek, tarihi binaları gezmek, tarihi caddeler ve yollar üzerinde yürüyerek buraların tarihi özelliklerini incelemek gibi. Bu etkinlikler çocukların çevrelerindeki birçok bilgi kaynağının farkına varmalarını sağlar, bu bilgileri sentezlemelerine ve o bölgenin tarihi ile ilgili yorumlar yapmasına imkân tanır (Harnett, 2009: 153).

Okul dışındaki tarihsel yapılar, antik kentler, müzeler gibi eğitim araçlarıyla desteklenen öğretime, okul dışı tarih öğretimi denilmektedir. Okul dışı tarih öğretimi, iki unsurun öğretimde kullanılmasını içerir. Bunlardan ilki tarihsel çevre, ikincisi sözlü tarihtir. Öncelikle tarihsel çevrenin ne olduğunu açıklamak

gerekir. En geniş ifadesiyle tarihsel çevre “etrafımızı kuşatan geçmişe ait bütün unsurlardır.” Tarihsel yapılar ve müzelerde sergilenen taşınabilir eserler tarihsel çevreyi oluşturur. İnsanlığın, geçmişten günümüze değişme ihtiyaçlara cevap vermek için geliştirdiği araç ve gereçler, binalar, yollar da tarihsel çevrenin unsurlarıdır. Okul dışı tarih öğretimi, tarihsel çevrenin dışında sözlü tarihide içermektedir (Safran, 2006: 53).

Sözlü tarih “yaşayan kişilerin kendi geçmişleriyle ilgili belleklerinin, toplumsal olayların, tanıdıkları kişilere dair anlatımlarının ve genel olarak anılarının görüşme yoluyla kayda geçirilmesidir” (Somerssan, 1994:368 Akt. Safran, 2006: 53).

Okul dışı tarih öğretimini kazanımları açısından 5 grupta inceleyebiliriz.

- “ Beceriler:
- Kavramlar bilgisinin gelişmesi
- Kanıt değerlendirme
- Değişim ve sürekliliği algılama
- Tarihsel çevreyle empati ” , şeklinde ifade etmektedir (Safran, 2006: 57).

1- Beceriler: Sosyal bilgiler ders programın da yapılacak olan okul dışı etkinlikler planlanırken çevrenin tarihsel dokusu dikkate alınmalıdır. Bunu en güzel yolu yerel tarih uygulamalarıdır. Yerel tarih çalışmalarıyla öğrenciler pek çok insanla iletişim kurarak araştırma yapar ve yaptığı araştırmayı sorgular. Yerel tarih çalışmalarıyla öğrencilerin konuşma, analiz etme, Okuma, yazma, dinleme ve sentezleme becerileri gelişir (Tunç Şahin, 2011: 455).

2- Kavramlar Bilgisinin Gelişmesi: “Öğrencide tarih terminolojisinin gelişmesini sağlar. Müzeyi gezen öğrenciler orijinal ve taklit eserler arasındaki farkları, moda beğeni gibi kavramlara yönelik bilgilerini arttıracaktır” (Safran, 2006: 57).

3- Kanıt değerlendirme:

Kanıt, geçip gitmiş tarihi olayın hikâyesi değil, somut bir tespittir. Bu yönüyle kanıt, tarih öğretiminde bir laboratuvar hizmeti yüklenir. Tarihi gerçekliğin gelip geçici olmayan bir ürününü bugüne ve sınıfa taşıyarak gözlem imkânı sunar. (Safran ve Köksal, 1998: Akt. Akbaba, 2005: 186).

4- Değişim ve sürekliliğin algılanması: Geçmişte yaşamış insanların hayatları araştıran öğrenci, bilgi sahibi olur ve geçmişte yaşanan hadiseleri kendi yaşam şartlarıyla karşılaştırarak değişim ve sürekliliğin farkına varır (Safran, 2006: 57).

5- Tarihsel çevreyle empati: Okul dışı tarih öğretimi ile tarihsel çevrenin önemini insanlar algılayarak tarihe verilen önem artacak, bunun sonucunda çevre tahrip edilemeyecek ve tarihsel çevreye empati artacaktır (Safran, 2006: 57).

Çevremizde geçmişle ilişkilendirilebilecek pek çok kaynak vardır. Kültürel miras kavramını öğrencilere öğretmek ve öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirmek için binalar, kaleler, yollar, müzeler gibi yerlere geziler yapılabilir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008: 82).

Okullarımızda yerel tarih uygulamaları Öğretmenler tarafından yeterince kullanılmamaktadır. Bunun nedenini okul dışında yapılan etkinliklerinde idareden ve gerekli kurumlardan alınan izinlerin zor ve zaman alıcı olmasını söyleyebiliriz. Yerel tarih çalışmalarını uygulamak öğretmenler için giderek zorlaşmaktadır. Tarih konularının çokluğu artarken okul yılı uzunluğunun aynı kalması, bu uygulamalar için resmi izinler gerekmesi öğrencilerin başarılarının düzey belirleme sınavıyla belirlenmesi öğretmenlerin karşılaştığı en önemli problemlerdir (Tunç Şahin, 2011: 455).

Safran (2006: 57-58) okul dışı tarih öğretimi, kazanımlarının yanı sıra karşılaşılan zorlukları şöyle sıralamaktadır;

Dikkatli planlama gerektirdiği için zaman alıcıdır, Yüksek ulaşım ve barınma ücretlerinden ve sınıflardaki kalabalık öğrenci sayısından dolayı geziler yarım günlük ya da bir günlük düzenlenebilir, Öğrencilerin ders programlarının aksamasına yol açabilir, açık alanlarda hava durumu faktörü önemlidir. Alternatif planlar göz önünde bulundurulmalıdır, Öğrenciler önceden bir hazırlık yapmadıysa, deneyimleri sınırlı kalır.

2.4.4.1. Yerel Tarih Öğretiminde Gözlem Gezisi

Gezi-gözlem metodunu; “bir olayı veya varlığı bulunduğu yerde ve tabii şartlar içinde amaçlı ve planlı bir şekilde inceleme” şeklinde tanımlamıştır (Mazman, 2006: 30).

Öğretimde gözlem, belli eğitsel amaçları gerçekleştirmek için herhangi bir olay ya da varlığı, önceden hazırlanmış olan bir plan çerçevesinde incelemek amacıyla yapılır. Gözlem, bir olayı, bir gerçeği ya da bir nesneyi iyi anlamak için bu olay, gerçek ya da nesnenin türlü belirti ve koşullarını izleme ve inceleme işidir (Sözer, 1998: 115-116).

Gezi-gözlem metodu, her insanda var olan araştırma ve inceleme arzusunun sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler, Sosyoloji, Fen Bilgisi, Coğrafya, Tarih ve Din Kültürü gibi çeşitli derslerin eğitiminde kullanılan bir metottur. Eğitim Bilimciler gezi-gözlem kavramını bir öğretim metodu olarak kabul etmektedirler. “Bu metod eğitim dünyasında kısa dönemli deneysel eğitim, uzun dönemli deneysel eğitim, kavramsal eğitim, etkili eğitim, ilk elden deneyim, çeşitlilik, öğrencilerde üst düzey motivasyon sağlama ve öğretimin içeriğini en iyi şekilde kazandırma yolu olarak kabul edilmektedir” (Mazman, 2006: 30).

Tarih konularının öğretiminde alan gezileri önemlidir. Alan gezileriyle, tarihi kanıtların toplanabilir, tarihi sonuçlar test edilebilir ve yer duygusunun geliştirilebilir. Çevremizdeki yapılar zamanın gözcüleri gibidir. Alan ziyaretleri boyunca ve bu alanlarda, öğrencilerin hayal gücü gelişir duygulara hitap eden şekillerde geçmişin heyecanını hissedirler. Bu geziler sayesinde daha önce öğrenciler için soyut olan kavramlar daha iyi öğrenilir. Alan gezilerini sayesinde öğrencilerin geçmişlerini ve öğrenmelerini sağlayacak ve düşünceleri güçlenir. Öğrenciler tarihi yerleri ziyaret ederek o bölgede tarihi olaylara tanıklık etmiş kişilerle de görüşebilirler (Yeşilbursa, 2008: 215).

Gezi, okul ve sınıf içinde yapılan çalışmaları tamamlamak ve bunları anlamlı hale getirmek amacıyla uygulanan planlı ziyaretlerdir. Gezi öğrencilerin öğrenmeye karşı motivelerini artırır, öğrencileri araştırma ve inceleme yapmaya yönlendirir ve işlenecek konuyla ilgili öğrencilerin birinci elden bilgi toplamasını sağlar. Ayrıca problem çözme, tartışma, drama yöntemlerine temel oluşturmak içinde geziden faydalanılabilir. Gözlem, çocuğun bilgi kazanmasına, duyu organlarının eğitimine, zihninin gelişmesine yardım eden bir yöntemdir. Bu yöntem öğrencilerin öğrenme isteklerini artırır, araştırma ve inceleme yapmak istemelerini sağlar (Işık,2008: 25).

“Alan gezileri, öğrencilerde tarih terminolojisinin gelişmesini sağlar”. Öğrenci elde ettiği bulguları karşılaştıracak, görsel kanıtı değerlendirmeyi öğrenecektir. Öğrenci, geçmişte yaşamış insanların hayatlarıyla ilgili bilgileri öğrenecek, bunu; kendi yaşadığı çevre ve kendisiyle karşılaştıracaktır. Böylece değişim ve sürekliliği anlayacaktır (Yeşilbursa, 2008: 216).

Olay veya olguların meydana gelmiş olduğu veya halen devam ettiği mekânlara gidilerek gözlem yapmak, yerinde değerlendirmelerde bulunarak olaylar arası korelasyonları saptamak şeklinde tanımlanan metodun öğrencide gözlem yapma ve olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini görme yeteneğini geliştirdiği belirtilmektedir (Mazman, 2006: 31).

İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi öğretim programının amaçları arasında öğrencilerin çalışma ortamlarının yalnız derslikler olmadığı bunun yanı sıra çevrede bulunan sergi, müze, incelemeye açık alanlar vs. olduğu vurgulanmıştır. (Örten,2008: 26).

Yerel tarih öğretiminde gözlem gezisi yapılabilecek alanları Demircioğlu, (2005) şu şekilde sıralamaktadır:

- Yerel Saha-Kasaba: Caddeler, köyler, kasabalar
- Açık Alanlar: Muharebe alanları
- Arkeolojik Kalıntılar: Bina kalıntıları.
- Binalar: Kaleler, eski evler, medreseler, konaklar
- Müzeler
- Sanat Galerileri
- Tiyatro ve Sinema “(Demircioğlu, 2005: 102)

Gözlem gezisi eğitim uzmanlarına göre yöntem olarak ele alındığında, sadece bir ziyaret değildir. Bilgilerin değerli olması için öğretmen iyi hazırlanmalı ve ön inceleme yapmalıdır. Ön hazırlığın iyi olmadığı yetersiz olduğu zamanlarda gözlem gezisinin hiçbir anlam ifade etmediği ve öğrencilerin hiçbir şey öğrenemediği tespit edilmiştir (Göktepe, 2009: 8). Gezi öncesi öğrencilere mutlaka gezinin amacı, planı, nelerin gözleneceği, gezi yerine nasıl gidileceği gibi hususlarda ayrıntılı bilgi vermek gerekir (Küçükahmet, 2005: 65 Akt: Göktepe, 2009: 8)

Yapılacak olan gezilerde gidilecek yere ait bilgiler ve sorular önceden öğrencilere dağıtılabilir. Öğretmen soruları hazırlarken açık anlaşılır ve amacına uygun sorular hazırlamalıdır (Yeşilbursa, 2008: 216).

Gözlem, bir plana göre yapılır. Gözlem planında hangi bilgilere yer verilir? Bir gözlem planında, a) gözlemi yapan ve katılanlar, b) gözlemin yapıldığı yer ve ulaşım, c) gözlenecek olay ve nesne(ler), ç) gözlemin süresi, d) gözlemin amacı, e) gözlemin türü(bireysel / kümece), f) gözlemin tekniği (doğal / yönlendirilmiş), g) gözleminde kullanılacak araç-gereçler, i) değerlendirme, gibi bilgilere yer verilir (Sözer, 1998: 116).

Geziden sonra öğrencilerden yapılan geziyle ilgili raporlar hazırlaması istenmelidir. Daha sonra öğrencilerin hazırladıkları raporları inceleyerek üzerinde tartışmalar yapılmalı, karanlık noktalar açığa kavuşturmalı, yanlış anladıkları veya yanlış tespit ettikleri kısımlar düzeltilmeli, gezi tek bir rapor ve sentez haline getirilmelidir. Raporlarda ana hatlar belirtilmeli geziyle ilgili elde edilen bulgular, çizilen resimler, yapılan haritalar ve grafikler varsa, raporların ilgili yerine konulmalıdır (Yeşilbursa, 2008: 216).

Yapılan gözlem en kısa sürede değerlendirilmelidir. Zamanında değerlendirilemeyen gözlem öğrenciye hiçbir fayda sağlamaz (Sözer, 1998: 116).

Yapılacak olan bu alan gezilerinin öğrenciye katkıları “tarihsel bilgi, öğretimi yapılamayan konuların daha iyi öğretilmesi, sınıfta öğretimi yapılamayan konuların öğretimi, empati, genel faydalar” şeklinde ana başlıklar altında toplanabilir (Demircioğlu, 2005:98-100).

Bunların yanında öğrencilerde:

- Gözlem, sınıflama, analiz değerlendirme yetenekleri gelişir.
- Tarihsel süreklilik ve değişim anlayışı gelişir.
- Çevre bilinci gelişir.
- Kronoloji anlayışı gelişir.
- Değişim, benzerlik ve farklılık anlayışı gelişir.
- Sebep sonuç ilişkisi gelişir.
- Geçmişle günümüz arasında bağ kurmayı geliştirmede vs. yardımcı olur (Demircioğlu, 2005:100-101).

2.4.4.2. Yerel Tarih Öğretiminde Müze Ziyaretleri

Yerel tarih öğretiminde pek çok kaynak eğitim-öğretim sürecinde kullanılabilir. Ancak gerek pek çok yerleşim biriminde bulunmaları gerekse de farklı içerik ve zaman dilimlerine ait buluntuları barındırmaları açısından müzeler yerel tarih öğretiminde sıklıkla kullanılabilir mekânlar arasında yer almaktadır.

Müzeler; *Kültür Bakanlığı'nın Müzeler İç Hizmetler Yönetmeliği 4. maddesinde*, “kültür varlıklarını tespit eden, ilmi metotlarla açığa çıkaran, inceleyen, değerlendiren, koruyan, tanıtan, sürekli ve geçici olarak sergileyen, halkın kültür ve tabiat varlıkları konusundaki eğitimini, bedii zevkini yükselten, dünya görüşünü geliştirmede tesirli olan daimi kuruluş” olarak tanımlanmaktadır. (MEB, 2008). Amerika Sanat Müzeleri Birliği’ tarafından yapılan tanımda ise müzeler “Eğitsel ya da estetik amaçla, profesyonel uzman kadro ile nesnelere toplayan, yorumlayan ve topluma düzenli bir programla sergileyen kurumlar” olarak ifade edilmektedir (Ören,1998. Akt: Güleç ve Alkış,2003: 65).

Müzelerde tarihe ait hemen her şey sergilenir. Örnek verecek olursak bir müzede bilim, sanat, folklor ve antika eşyalar, doğa tarihi, etnografya ve havacılık gibi konuları içeren eserler sergilenir. Genel olarak bir sınıflandırma yapılması gerekirse müzeler, arkeoloji, etnografya, tarih, güzel sanatlar, açık hava, bilim, askeri ve özel müzeler olmak üzere sekiz kategoride değerlendirilebilir (MEB, 2008). Aktekin ise müzelerin; ulusal, yerel ve genel konulu müzeler, olarak sınıflandırılabilirliğini bunun yanı sıra belli bir konuya özgü müzelerinde var olabileceğini ifade etmektedir (Aktekin, 2008: 103).

Türü ne olursa olsun bütün müzeler çalışmalarını süresince farklı amaçlar doğrultusunda hizmet vermektedirler. Bu amaçları şu şekilde sıralayabiliriz; toplama, belgeleme, koruma, sergileme ve eğitim. Yeni yapılan modern müzeler sergilenen eşya ya da nesnelere insanların daha iyi anlayacağı şekilde tasarlanmıştır. Müzeyi ziyaret edenlerin daha iyi anlamaları ve onlara gerekli bilgileri verebilmek amacıyla sergilenen eserlerin yanına maket, şekil, fotoğraf ve açıklayıcı levhalar konulmuştur. Bu şekilde müzeyi ziyaret edenlerin eğitimine yardımcı olunacak ve çağdaş müzeciliğin amaçlarından birine de ulaşılabilecektir. Sadece eserlerin depolandığı mekânlar olmaktan çıkan müzeler, toplumu eğiten, bilgilendiren bir yaygın eğitim

kurumu kimliğiyle faaliyetlerini gerçekleştirmektedirler (Karataş, 2011:3). Bu bağlamda Yenişehirlioğlu (2000: 92) müzelerde, sürekli ve gezici sergilerde, kent ve kasabalarda bulunan anıtlar çevresinde oluşturulan düzenlemelerde, müze içeriklerinin sergilenmesinin bireylerin görsel olarak nesnelere algılamaları ve iselleştirmelerinde katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Günümüzde yukarıda da kısaca açıklanmaya çalışılan müzelerin ziyaret etmenin bireye sağlayacağı katkılarının önemi, cumhuriyetin başlangıç dönemlerinde bizzat Atatürk tarafından , ... müzelerin ve alan gezilerinin eğitim-ğretim sürecinde kullanılması gerektiği ifade edilerek” dile getirilmiştir. Atatürk tarih öğretimini ve müzeciliği birlikte düşünerek halkın hem sanat hem de tarih bilinci açısından eğitimin de birlikte alınmaları gerektiğini kendi hayatından örnekler vererek göstermiştir (Ata, 2000: 10).

MEB tarafından hazırlanan yeni ilköğretim programlarında Türkçe, Matematik, Sosyal bilgiler, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ile Görsel Sanatlar dersi ğretim programlarında müze ile eğitim uygulamaları tavsiye edilmiş ayrıca Tarih dersi ğretim programında da tarihi mekân, müze ve eserlerin ziyaretlerinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır (MEB: 2005, 2007, 2008).

Öğrenciler, Sosyal bilgiler dersinde yaşayarak öğrenme için toplumda çok farklı kaynak bulunur öğrenciler bu kaynaklarda yararlanabilirler. Özellikle ilköğretim çağındaki çocuklara soyut kavramları tam anlamıyla algılayamadıkları için somut örneklerden yola çıkarak eğitim verilmelidir. Bu nedenle sosyal bilgiler ğretimi sırasında yeri geldikçe öğrencileri yaşadıkları yerdeki kuruluşlara götürmek gerekir (G, 2008: 36).

Müzeler, ğrencileri geleneksel sınıf ortamının dışına çıkararak bizlere alternatif bir öğrenme ortamı sunar. İçerisinde bulunan somut nesnelere, tarihi ve kültürel varlıkları ile de yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına uygun bir zemin hazırlar. Öğrencilerin müzeler de eski uygarlıklardan ve farklı kültürlerden kalan tarihi eserleri somut olarak grrlere ve incelerler. Bu tarihi eserler öğrencilerde “tarihsel empati kurma, kanıt temelli argüman geliştirme, geçmiş ile günümüz arasında ilişki kurma, tarihte süreklilik ve değişimi anlama gibi önemli tarihsel düşünme becerilerinin kazanılmasını kolaylaştırır” (Yılmaz ve şeker, 2011: 22).

Müze ziyaretleri ile öğrencilerde önemli davranış değişiklikleri meydana getirilebilir bunları şu şekilde sıralayabiliriz;

Empatik bir bakış açısı geliştirebilme ve hoşgörülü olma, grup halinde çalışabilme, problem çözebilme ve analitik düşünebilme, sağlıklı gözlem yapabilme, geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabilme, müzelerin anlam ve önemini kavrayabilme, tarihsel çevreyi koruyabilme alışkanlığı kazanabilme, değişimin nasıl meydana geldiğini görebilme, üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilme, tarihle ilgili temel kavramları öğrenebilme, yaratıcılığı geliştirebilme ve kanıtları değerlendirebilme gibi (Demircioğlu, 2005: 95– 96).

2.4.4.3. Yerel Tarih Öğretiminde Sözlü Tarih

Dil bir kültürün dizini gibidir. Toplumların yüzyıllar boyu ürettikleri kültür, benlik, örf ve adet gibi değerlerin hepsi dil sayesinde toplumdan topluma aktarılır ve yaşatılır. Bu bakımdan dil ait olduğu bir milletin sosyo-kültürel düzeyi, tarihsel birikimi ve macerası açısından vazgeçilmez bir başvuru kaynağı durumundadır. Kültür dil aracılığıyla kendini ifade eder. Bu yüzden dil ve kültür arasında derin bir münasebet vardır. İletişim bağlamında söz anlamı göndericiden alıcıya en doyurucu ve kesintisiz ileten unsurdur (Üçüncü, 2004: 1).

Sözlü tarih yazının bulunmadan önceki dönemlerde de kullanılmıştır. Örnek verecek olursak İlyada destanına ait sözlü bilgiler ilk yazılı bilgilere kadar korunduğu araştırmacılar ve arkeologlar tarafından doğrulanmaktadır (Thompson, 1999: 23).

Sözlü tarih 19. yüzyıla kadar kullanılmıştır. Bu dönemden sonra kullanılmamasının en önemli nedeni modern akademik tarihin ortaya çıkışı olmuştur. İkinci dünya savaşı ile birlikte yeniden kullanılmaya başlanmıştır. Amerika, İngiltere ve Almanya'da kurulan sözlü tarih dernekleri ve sözlü tarih atölyeleri sözlü tarihin gelişmesinde katkı sağlamıştır (Sarı, 2007: 47).

Sözlü tarih, yerel tarihe yardımcı bir yöntemdir. İlk zamanlar yeterince önemsenmemiş ve dikkate alınmamıştır. Bazı olayları araştırmanın başka yolu olmadığı zamanlar o dönemde yaşayan insanlarla konuşarak sözlü tarihten faydalanılmıştır (Belge, 2001: 115).

Sözlü tarih çalışmaları ve yerel tarih çalışmaları birbirleriyle yakından ilgilidir, Sözlü tarih yerel tarih çalışmalarına büyük katkı sağlar. Bu yöntem, 20. yüzyılda

ortaya çıkmıştır. Tarihi sadece büyük adamların tarihi olmaktan çıkarma çabasıdır. Bu yöntem sıradan insanların sıradan yaşamlarıyla ilgilenmektedir. Mülakat tekniği sözlü tarih çalışmalarının en başta gelen yöntemidir. Sözlü tarih kurumsal anlamda ilk olarak Amerika’da kullanılmıştır. Yerel tarih çalışmaları, genellikle belgeler yardımıyla yazılan bir tarihsel araştırmanın tamamlayıcı bir ögesidir. Sözlü tarih çalışmaları ise ilk olarak belli bir bölgenin folklorik özelliklerinin araştırılıp incelenmesiyle başlamıştır (Eyrice, 2005: 9).

Danacıoğlu (2010:140); tarihi uluslar, sistemler, kurumlar veya üretim biçimleri silsilesinden oluşan bir evren olarak görüyorsanız, sözlü tarih, tarihi kavrayışınızın dışında bir başka geçmiş ülkesini oluşturur. O büyük evreni kırıp kırıp sokaklara, evlere, hayatlara bakmak istiyorsanız, her mekânın ve her insanın kendi tarihinin olduğunu ve bu tarihin daha büyük bir tarihle ilişkilenebileceğini düşünürsünüz, sözlü tarih, küçük hayatlara, tarihin mikro ayrıntılarına ulaşmanızda başlıca kılavuzlarınızdan biri olacaktır demektedir.

Sözlü Tarih insanların deneyimlerini, yaşam tarihlerini, geçmişlerini, hafızalarında biriken bir yaşamı ki bu bir yanı sıra kolektif yaşamın da bilgisini ve tarihini de içinde barındırıyor, merkezine alıyor, bunun incelemesine önem veriyor. Sözlü tarihçilik ve bir anlamda yerel tarihçilik, tarihin merkezine insanları, insanların deneyimlerini, bu deneyimlerin tarihini, bu deneyimlerin tarihine ilişkin insanların hafızalarında biriktirdiklerini önemli bir tarih belgesi olarak görüyor ve bunu kaydetmenin çok önemli olduğunu düşünen çoğumuzun bildiği gibi bu, tarih araştırmasında kendi başına önemli bir çalışma alanı (İlyasoğlu, 2001: 37-38).

Thompson sözlü tarihi, “insanların söylediklerini dinlemekten ve belleklerini kullanmaktan kaynaklanan bir tarih biçimidir” şeklinde tanımlamıştır (Akt. Güçlü, 2013: 3). Sözlü tarih insanlar etrafında kurulmuştur. Tarihin içine hayat girer, kapsamını genişletir. Kahramanlarını büyük adamlardan yani sadece liderler arasından değil çoğunluğu oluşturan ve o ana kadar bilinmeyen sıradan insanlar arasından seçer. Öğretmen ve öğrencileri birlikte çalışmaya tevsik eder (Sarı, 2007: 42).

Sözlü tarih yalnızca uzmanlar için değildir. Toplumun her kesimi tarafından, üniversite öğrencileri, ilkokul ortaokul ve lise öğrencilerin kullanabileceği bir yöntemdir. Sözlü tarihi kullananlar yalnızca kendi tarihlerini öğrenmekle kalmazlar,

bunu yazarlar da. Sözlü tarih insanlara tarihlerini kendi çalışma ve sözleriyle geri verir bun yaparken de kendi kuracakları gelecek içinde yol gösterir (Thompson, 1999: 233).

“Sözlü tarih, yalnızca, tarihi olaylarla ilgili birinci elden bilgiye sahip kişilerden elde edilen bilgiyi kaydetmenin ve bunu toplam bilgiye eklemenin bir yoludur”. Sözlü tarihçinin bilgi arayışı farklıdır. Tarihçi görüşmeler yaparak, geçmiş de meydana gelen olayların izlerini bulur ve onları tarihçilerin işine yaraması için hem işitsel hem de yazıya dökülmüş hale sokar. Genellikle derlenen bilgiyi kullanan kişi aynı zamanda görüşmeyi yapmış kişidir ancak istisnalar söz konusudur” (Kyvıg ve Marty, 2011: 73).

Sözlü tarih daha çok malzeme toplama yöntemi, bugünü daha iyi anlayabilmek ve geleceği yönlendirebilmek için, geçmişi anlamlandırma sürecine yapılan bir katkıdır. Özünde ilginç olmakla birlikte ve ihmal edildiğinden insanların dikkatini çekmek için iyice aydınlatılması gerekse de, sözlü tarih sonuçta belli bir tür tarihsel kaynaktır sadece (Counce, 2011: 12).

Sözlü tarih özünde yayınlanmış otobiyografilere benzer, fakat çok geniş kapsamlıdır. Yayınlanmış otobiyografilerin büyük bir çoğunluğu sınırlı bir siyasi, toplumsal ve entelektüel lider grubunu anlatır ve tarihçi araştırması gereken yer, zaman ve toplumsal gruba ait bir otobiyografi bulacak kadar şanslı olsa dahi, bu otobiyografinin ihtiyaç duyulan noktayı çok az dikkate alma ya da hiç dikkate almama olasılığı oldukça yüksektir. Oysa sözlü tarihçiler kiminle görüşme yapacaklarını ve ne soracaklarını tam olarak belirleyebilir. Görüşme başka türlü bulunması mümkün olmayacak yazılı belgeleri ve fotoğrafları da ortaya çıkarabilir. Araştırmacının dünyası artık eski katalogların aşınmış kalın ciltlerinden ibaret değildir. Sözlü tarihçiler artık kendilerini birer yayıncı olarak düşünebilirler: Ne tür kanıtların gerekli olduğunu düşün, ara ve ortaya çıkar. Var olan tarih türlerinden çoğu için bu yaklaşımın muhtemelen önemli etkisi yeni bir yönden kanıt toplamaya olanak vermesidir. (Thompson,1999:4)

Son yıllarda yapılan çalışmalarda sözlü tarihin kullanımı günden güne artış göstermektedir. Sözlü tarih yeni yeni benimsenen bir yöntemdir. İnsanların hafızalarını birer kaynak olarak kabul eder. Çalışma yapılan alanda yeterli yazılı kaynak olmadığında başvuru sözlü tarih, hiçbir zaman yazılı kaynaklara dayalı tarih çalışmalarının alternatifi olmamıştır (Göç, 2008: 40).

Yazılı tarihe hiçbir zaman alternatif bir tarih olmayan sözlü tarih, hem yazılı kaynaklarda bulunmayan farklı bilgilere ulaşmamızı sağlarken, hem de yazılı kaynakların hâkim olamadığı alanlarda bilgilere ulaşma potansiyeli taşıyan bir araştırma alanıdır (Öztürk, 2009: 14).

“Sözlü tarih insanların deneyimlerini, yaşam tarihlerini, geçmişlerini, hafızalarında biriken bir yaşamı ve yaşam tarihlerini inceler” (İlyasoğlu, 2001: 37).

Sözlü tarih, toplumun her kesiminden insanın sıradan öykülerini, sıradan yaşamlarını, işçilerin, köylülerin, çiftçilerin deneyimlerini tarihe katar. Sözlü tarihte tarihin malzemesini sadece büyük devlet adamlarının, siyasetçilerin, büyük kumandanların oluşturmadığı anlaşılmaktadır (Öztürk, 2009: 14).

Sözlü tarih sürekli geliştiği için, bu alanda neler yapabileceği konusunda açık sınırlamalar belirlenemez ve yöntem konusunda dogmatizme yer verilmez. Sözlü malzeme toplayanlar ve bu malzemeyi onlara sağlayanlar, başka herhangi bir tarih araştırmasında söz konusu olmayan kişisel ve dinamik bir süreç yaşarlar. Bu sözlü tarih çalışmasını bağlantılı olduğu tüm farklı ortamlarda tüm farklı sonuçlarıyla ve tüm farklı insanlarla gerçekleştirmenin anahtarı, yaklaşımlarda aynılık değil, çeşitliliktir(Counce, 2011: 5)

Bütün tarihsel alanlar sözlü tarihin imkânları geçerlidir. Fakat bu imkânlar herkes için aynı derecede önemli değildir. Bazıları için diğerlerine göre daha birincildir. Sözlü tarih kişisel, toplumsal ve demokratik bir tarihe doğru akım yaratır. Aynı zamanda bu basılı tarihi ve tarihin yazım sürecini de etkiler. Tarihçi farklı bilim dallarındaki araştırmacılarla birlikte çalışabilir. “Üst ve alt kurumlar, öğreten ile öğrenen hiyerarşisi kırılarak ortak araştırmalar yürütülebilir” (Thompson, 1999: 232)

Sözlü tarih çalışmaları ile tarih derslerinde sadece kitaba bağlı kalınmaz. Öğrencilerin tarihe farklı bir bakış açısı ile yaklaşmasını sağlar. Öğrenci kendi araştırmasını yaparak kimsenin bilmediği bir konuyu saptayabilir. Ayrıca sözlü tarih, tarih derslerini ezbercilikten kurtararak öğretmen merkezli bir dersten öğrencilerin daha aktif olduğu öğrenci merkezli bir dersin olmasını sağlar. Öğrenciler kendi araştırmalarıyla zihinsel güçlerini de geliştirir (Akçalı, 2007: 63).

Günümüzde toplumun her kesiminden insanla görüşmeyi içerecek şekilde anlamı genişleyen sözlü tarihin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği Paykoç tarafından şöyle ifade edilmiştir: a) Konunun seçilmesi b) Görüşme yapılacak kişilerin belirlenmesi, c)

Soruların hazırlanması, d) Görüşmelerin düzenlenmesi, e) Görüşmelerden elde edilen bilgilerin düzenlenmesi, f) Etkinliğin toparlanması. (Paykoç, 1991: 109: Akt Safran, 2006: 53-54).

Sözlü tarih öğretimi kapsamında, kaynak kişilerden yararlanma etkinliğinin planlanmasında şu noktalara dikkat edilmelidir:

- 1- Kaynak kişi bilgi vereceği alanın uzmanı olmalıdır.
- 2- Hangi konular üzerinde, ne şekilde durulursa, öğrencilere yararlı olunacağı konusunda öğretmen kaynak kişiyle bir ön görüşme yapmalıdır.
- 3- Kaynak kişinin boş zamanı seçilmelidir.
- 4- Kaynak kişi kendisine ihtiyaç duyulduğunda dinlenmelidir.
- 5- Kaynak kişiyi öğrencilerin tam olarak dinlemeleri ve soru sormaları sağlanmalıdır.
- 6- Kaynak kişinin anlattıkları, ders kitaplarıyla, yazılı kanıtla karşılaştırmalı ve öğrenciler tarafından değerlendirilmelidir” (Ülkümen, 1954: 290. Akt: Safran, 2006: 53-54).

İlköğretim sosyal bilgiler dersinde sözlü tarih etkinlikleri ile öğrencide pek çok davranış değişiklikleri gerçekleşebilir. Bu etkinliklerin faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin, araştırma becerileri gelişebilir.
- Öğrencilerin, soru sorma becerileri gelişebilir.
- Öğrencilerin, sosyal ve kişilik becerileri gelişebilir.
- Öğrencilerin, ortak çalışma becerileri gelişebilir.
- Öğrencilerin, mukayese edebilme becerileri gelişebilir.
- Öğrencilerin süreklilik ve değişim gibi kavramları öğrenmesine yararlı olabilir.
- Okul ile yaşam arasında köprü vazifesi görür.
- Öğrencilerin gözlem becerileri gelişebilir.
- Öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerileri gelişebilir (Örten, 2008: 28).

Sözlü tarih, yazılı olan bilgilerin saptayamayacağı bilgilere ulaşarak onların ortaya çıkmasını sağlayarak öğretmen ve öğrenci arasında birlikte çalışma isteğini artırır (Berk, 2008: 73).

2.4.5. Yerel Tarih Öğretiminde Kullanılabilecek Araç-Gereçler

2.4.5.1. Yerel Tarih Öğretiminde Fotoğraf, Resim v.b Kullanımı

Tarih yaşanmış olduğu için geçmiş zamanlardaki insanların tecrübelerine geride bıraktıkları hatıralarına dayanarak yapılan analizler, fiziksel malzeme ve dokümanal mevcut kalıntılarla ulaşılabilir. Bu nedenle tarihsel kanıta başvurmadan tarih anlayışı olması mümkün değildir. Kanıta dayalı tarih öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken öğelerden biri; öğrencilere kendi tarih çalışmalarını sürdüreceği olan geleceğin tarihçileri gibi davranmaktır. Kanıtlar, geçip gitmiş tarihi olayın hikâyesi değil, somut tespitidir (Akbaba, 2005: 185-186).

Özbaran, tarih öğretiminde öğrenciyi sorgulamaya ve farklı materyaller üzerinde çalışmaya yönlendirmek gerektiğini şöyle dile getirir:

Tarih öğretiminin üstünde titizlikle durmuş toplumların belirledikleri kılavuz kitaplarda, öğretmene rehber olarak hazırlanan sayısız ciltlerde yansıyan, doğrusu benim gibi klasik yetişmiş bir tarihçiden çok, öğretmen-egitimci-sosyal bilimci işbirliği ile daha açık seçik ortaya konulabilecek yaklaşımlar var elbette. Kavram geliştirme, ders konularının işleme yöntemleri, sorgulama, tartışma, anlama, not alma, ödev hazırlama, bir resim, harita, belge veya görgü tanığı üstünde çalışma gibi (Özbaran, 2003: 34).

Tarih öğretiminde görsel materyallerin kullanımı, öğrencilerin tarihsel kavramlarla karşılaşmalarını sağlar. Görsel kaynaklar vasıtasıyla öğrenciler, geçmişte meydana gelen olaylarla ve o dönemde yaşamış insanların yaşamı ile doğrudan temas kurabilirler. Görsel kaynaklarla çalışarak, tarihsel bilgiye ulaşmak hem daha kolay hem de daha kalıcıdır. Bu öğrencilerde; analitik düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, tarihsel empati gibi üst düzey düşünme becerileri gelişir. Öğrencilerin görsel kaynaklarla çalışması, ders kitaplarındaki düz anlatımın dışına çıkarak öğretimi sıkıcılıktan kurtarır, ayrıca çok farklı yaklaşımları görebilmelerini sağlar (Güngör Akıncı, 2011: 117).

Öğrenciler; resimler, fotoğraflar, yazılı kaynak, müzik, bilgisayar ortamındaki malzemeler gibi kaynakları kullanabilmelidirler. Öğrenciler bunları kullanarak soru sorarak, dramayla sunarak, kendi kaynaklarını eleyip tasnif ederek, sonuçları yazılı, sözlü veya model yoluyla resimlerle kendi ilgileri doğrultusunda aktif bir şekilde tarihle ilgilenebilirler (Akbaba, 2005: 187).

Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde görsel malzemelerin kullanımı ile somut öğeler sınıfa getirilerek etkileşim sağlanır bu sayede öğrencinin ilgisi artar. Bu görseller, Powerpoint sunusu veya akıllı tahta, resim, fotoğraf, poster veya herhangi bir nesne olabilir. Görseller hatırlamayı kolaylaştırır, dikkatin bir noktaya toplanmasını sağlar. Ayrıca aktif öğrenmeye katkı sağlayan önemli birer araçtır. Çeşitli haritalar, şekiller, istatistiklerin yorumlanması ve kavramların açıklanması açısından kullanışlıdır (Kırpık, 2009: 72)

Stradling (2003), tarih öğretiminde görsel materyal kullanımındaki sınırlılığa şöyle değinmektedir:

Birçok tarihçi, birincil kaynak olarak görsel malzemedan yararlanma konusunda rahatsızlık duyar, genelde görüntüleri sadece aydınlatma amacıyla kullanır ve yazılı bir belgede uyguladığı eleştirel analize ender olarak başvurur. Yazılı belgeleri analiz edip yorumlamak üzere yetiştirilmiş olan tarihçiler arasında, fotoğraf, film ve video gibi görsel malzemeleri analiz etmek ve yorumlamak için eğitim görmüş olanların sayısı çok azdır. Ders kitaplarında yer alan fotoğraflar ele alınabilir ve öğrencilerin bunları yalnız metni aydınlatıcı görsel malzeme olarak görmeyip analiz etmeye yönelmesi sağlanabilir (Akt. Güngör Akıncı, 2011: 4).

Görsel materyallere tarih öğretiminde yer verilmesi, öğrencilerin, eleştirel düşüncelerini ve yorum becerilerini geliştirmede etkili olabilir. Öğrencilerin metin ağırlıklı çalışmaları ise öğrencilerin imgesel düşüncelerini sınırlandırabilir. Tarih öğretiminde tespit edilen bazı sorunlar; “öğrencilerin, birer tarihçi gibi çalışmak yerine ezbere yöneltmeleri” ve “eğitmcilerin görsel malzemelerden yeterince yararlanmamaları” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda; tarih konularının öğretiminde; öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırmak ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek adına temsili resimlerden yararlanılabilir (Güngör Akıncı, 2011: 4).

“Sosyal bilgiler ve Tarih derslerinde, öğrencilerde hedeflenen davranış değişikliklerini oluşturmak amacıyla, her türlü tarihi ve güncel resim, fotoğraf ve

karikatürden faydalanılması işlemi, resimlere dayalı öğretim yaklaşımı olarak tanımlanabilir” (Demircioğlu, 2005: 118).

Sosyal bilgiler öğretiminde en sık kullanılan görsel araç resimlerdir. Bunlar konun özelliğine göre çok çeşitli olabilir. İşlenen konuya uygun fotoğraflar olabileceği gibi, el yapması, renkli ya da renksiz resimler olabilir. Bu kaynaklara öğretmen ve öğrenci kolayca ulaşabilir ve hazırlayabilir. Resimler, yazılı ve sözlü anlatımı önemli ölçüde destekler. Dersin işlenişi sırasında, gerek duyulunca öğretmen tarafından kullanılır ya da sınıfta panolara asılabilir (Sözer,1998:128).

Harnett (1998)’e göre resimler, çocuklara geçmişteki hayatın doğrudan genel etkilerini aktarabilir ve onlara daha derin çalışma ve detaylı tarihi araştırma için fırsatlar temin edebilir. Harnett, çocukların önemli özellikleri teşhis etme ve tarihi resimlerden hayatın geçmiş yolları hakkında genellemeler yapma kabiliyetlerinin, resim okumadan daha fazla tecrübe kazandıkça ilerlediğini belirtmektedir (Akt. Işık,2008:48–49).

Tarihsel resim ve fotoğraflar, değişim ve süreklilik kavramlarını çocuklara iyi kavratır. Tarihsel resim ve fotoğraflar belli tarihsel olayların belli zamanlarda belli kişilerce görsel tasviridir. Bunlar her zaman gerçeği göstermeyebilir, kanıta dayalı olduğu için tarihsel olayları hayal etmesi kolaylaşır ve öğrencinin görsel belleği gelişir (Göç, 2008: 41).

Resimler gibi karikatürler de tarih derslerinde kullanılacak materyallerden bir tanesidir. Birincil kaynak olarak öğrencilerin ilgisini çekerek, belli bir dönemdeki insanların ne düşündüğünü, nasıl düşündüğünü, bakış açısının ne olduğunu anlamasına yardım eder. Gerek resim ve gerekse karikatürler grup çalışmalarıyla analiz edilebilir (Kırpık,2009: 73).

Karikatür hakkında sorular sorulmalıdır bu sayede öğrencinin dikkati çekilerek öğrenmelerinde kolaylık sağlanır. Öğrencilerin ilgi ve tutumları, görsel okur-yazarlık düzeyleri gibi farklılıklarından dolayı görsel materyalde verilmek istenen mesajı tam olarak anlayamayabilirler. Karikatür hakkında soru sormak öğrenciyi görselle etkileşime sokmanın en önemli yoludur. Kullanılan karikatür materyaline, ders anlatılırken zaman zaman dikkat çekilmelidir (Işık,2008: 52)

Haritalar, fotoğraflar ve resimler iki boyutlu materyallerdir. Sosyal bilgiler dersleri içinde tarih soyut kavramlarla yüklüdür, öğrencilerin soyut kavramları

algılayabilmeleri için kullanılacak olan materyaller konuları somutlaştırabilecek nitelikte olmalıdır. İşlediğimiz döneme, çevreye ait resim, fotoğraflar ya da harita, o döneme ait sözlerle anlatılması güç olan mesajları kolaylıkla verebilir. Bu yüzden derste resim ve fotoğrafları yeterince kullanmak gerekir (Tahancı, 2002: 17).

Haritalar, tarih öğretiminde ders kitabından sonra en çok kullanılan görsel dokümanlardan bir tanesidir Haritalar tarih derslerinin en önemli yardımcı kaynaklarından biridir (Işık, 2008: 52).

“Tarih haritaları, tarihle ilgili yorumlarımızda bize yardımcı olduğu gibi bazı soyut kavramları anlamada faydalıdır. Bu yüzden tarih sınıflarında önemli, belli başlı haritalar, mesela bir Dünya haritası, Türkiye haritası, Türk Dünyası haritası vb. haritalar sürekli bulunmalıdırlar. Böyle bir ortamda ders yapan çocuk belki farkına varmadan tarih eğitimi almış olacaktır” (Köstüklü, 1998:116).

Görsel malzemelerden fotoğraflar, etkili öğrenmeyi destekleyen materyallerden biridir. Tarihin farklı zamanlarında konunun içeriğine göre çekilmiş olan resimler, moda, eğlence, aile hayatı, teknoloji, ulaşım, sokak manzaraları, savaş sahnesi gibi değişik resimler incelenebilir. Farklı dönemlerde çekilen resimlerin özelliklerine bakarak üzerinde değişen ve sürekli olan şeylerin bulunması, nedenleri sorgulanabilir. Fotoğrafın hangi döneme ait olduğu, nerede, ne zaman çekilmiş olabileceği gibi sorularla resmin farklı yön ve şekillerle analiz edilip öğrenciler yorumlayabilirler. Resim analizinde öğrencilerin yorumlarından emin olup olmadıkları ölçülebilir (Kırpık, 2009: 72–73).

Tarih öğretiminde fotoğraf kullanılması, pedagojik olduğu kadar tarih metodoloji açısından da önemlidir. Fotoğraf, yakın dönemlerle uğraşan tarihçilerin kullanabileceği bir tarih belgesidir. Her fotoğraf çekildiği dönemin tarihini de içinde taşımaktadır. Yazılı kaynaklarda olmayan pek çok bilgi fotoğraflardan çıkarılabilir. Fotoğraf, tarih bilincinin oluşmasında belgesel bir yardımcı olarak kullanılmalıdır. Fotoğraf, tarihi öğrenmemize ve zihnimizde canlandırmamıza yardımcı olur (Ata, 2002: 141).

Fotoğraf, yerel tarih çalışmalarının en önemli görsel malzemelerinden biridir. Kentlerin, caddelerin, kahvelerin, binaların, hanların, hamamların dükkânların geçmişte çekilmiş fotoğraflarının büyük tarihsel değeri ve önemi vardır. Fotoğraflar; şehirlerin, kasabaların geçmişten bugüne kadar nasıl değişime uğradığını bize en iyi şekilde gösterir. Bir fotoğraftaki ayrıntılar, bize birçok konuda bilgi verebilir. Çekilen

fotoğrafa bakarak ne zaman çekildiği, o dönemde yaşayan insanların kültürel ve yerel özellikleri hakkında bilgi sahibi olabiliriz. Ancak fotoğrafın kim tarafından, hangi amaçla çekildiği gibi konular da önemlidir. Fotoğraf yerel tarihin öğretilmesi açısından çok önemlidir. Fotoğrafın çekildiği an bize gerçekliği gösterir ancak o anın öncesi ve sonrası hakkında bilgi sahibi olamayız o an belirsizdir (Eyrice, 2005: 8).

Öğrencilerin, kronoloji becerisine sahip olmadan olaylar arasında ilişkiler kurması, tarihte sebep sonuç ilişkilerine açıklama getirmesi imkânsızdır. Kronoloji, tarihsel düşünmeyi düzenleyici zihinsel bir yapı işlevi olarak görür. Kronolojik düşünme becerisini geliştirmek amacıyla öğretmen, öğrencilerin iyi kurgulanmış tarihsel anlatıları (tarihî roman ve hikâyeye, biyografiler ve hikâyeci tarihçiliğin iyi örnekleri vb.) okumalarını sağlamalıdır. Çünkü bu öğelerin öğrencilerin ilgisini toplamada ve canlı tutmada önemli bir etkisi vardır (MEB, 2009).

Fotoğraf ve resimlerin, tarih öğretimi ve yerel tarih öğretimine; hayal gücünü kullanmaya yardımcı olma, geçmişteki olayları daha rahat tasvir etmeye yardımcı olma, görsel materyallerin ışığında, mantıklı hipotezler kurabilme ve bunları test edebilme, zor kavramların öğrenilmesinde yardımcı olma, geçmişin değişik kesitlerinden pek çok bilgi günümüze getirme, gerçekle yorum arasındaki farkı görmeye yardımcı olma, soyutu somutlaştırma, motivasyonu artırma, kalıcı öğrenme sağlama ve tarihsel süreç içinde meydana gelen değişimi gösterme gibi katkıları bulunmaktadır. Yerel tarihin somut ve görsel malzemelere dayalı anlatılmaması, geçmişe yönelik deneyim ve bilgileri sınırlı olan öğrencilerin, yerel tarihi öğrenmede sıkıntılar yaşamasına neden olacaktır. Resimler, geçmiş basit ve anlaşılır hale getirirken, öğretmenlere yardımcı olabilecek unsurların başında gelmektedir (Demircioğlu, 2005: 119-120).

2.4.5.2. Yerel Tarih Öğretiminde Zaman Şeritleri

Bütün bir tarihi tek bir uzunlukta gösteren şeritlere tarih şeridi adı verilirken; daha dar zamanlı olaylar için kullanılan şeritlere zaman şeritleri denir. Öğrencilere zaman kavramını kazandırmak ve olaylar arasındaki ilişkileri açıklamak için zaman şeritlerinden faydalanılır. Zaman şeritleri her öğretmen tarafından derste kullanılacak bir araçtır. Tedarik edilmesi zor değildir basit ve pahalı değildir (Tahancı, 2002: 18).

Özellikle ilköğretim yıllarının başından itibaren tarih şeritleri kullanılmaktadır. Bununla birlikte tarih şeritlerimiz tek boyutludur. Sınıflarda asılmak üzere ya da

web ortamında senkronik (eşzamanlı) tarih şeritleri hazırlanmalıdır. Tarih öğretmenleri, lisans eğitiminde tek boyutlu ve senkronik tarih şeritlerini kullanacak şekilde eğitilmelidir (Işık,2008:53).

Zaman şeridi mevsimleri ve önemli olayları göstermek kullanılır. Tarih şeridi ise, zaman kavramının öğrencilere öğretilmesi ve kavratılması açısından önem taşımaktadır. Sosyal bilgiler dersinin en önemli amaçlarından biri öğrencilere zaman ve süre kronoloji kavramının kazandırılmasını sağlamaktır. Soyut kavramları algılayamadığı için geçmiş zamanın hakkında görüş bildirmek, ilköğretim çağının özellikle ilk beş yılında öğrenim görmekte olan öğrencileri açısından oldukça güçtür. Bu yüzden, zaman ve tarih şeritlerinden yararlanmak faydalı olur (Sözer, 1998: 129).

Eğitim - öğretim sürecinde öğrencinin derse etkin katılımını sağlayan çok sayıda yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Bu yöntem ve teknikler dersin özelliklerine göre kullanılarak öğrencilerin daha iyi ve hızlı öğrenmelerini sağlar ayrıca öğrenciler konuları daha iyi hatırlar ve yaptığı işten zevk alır. Sosyal bilgiler derslerinde yerel tarih konularından öğretiminde, birden çok öğretim stratejisi, yöntem, teknik ve araç-gereci kullanabiliriz. Çünkü dersin veya konunun içeriğine göre yöntem ve teknik uygulayabiliriz. Yerel tarih öğretiminde kullanabileceğimiz yöntemlerden biri de zaman şeritleridir (Göç, 2008: 43).

İlköğretim okullarında, özellikle dördüncü ve beşinci sınıflarda, tarih şeridinden faydalanarak önemli gün, hafta ve olayları öğrencilerimizle birlikte işlersek öğrencilerin zaman olgu ve olaylar arasındaki ilişkileri kolayca görebilir ve algılayabilirler (Sözer, 1998: 130)

“Hoodless, tarih şeritlerinin kullanımıyla ilgili şu önerilerde bulunmuştur:

1. Erken yaşlarda başladığında çocuklar zaman şeritlerini yaptıkları bir defter kullanabilirler.
2. Kişisel zaman şeritleri ve hatta üç boyutlu yaşam şeridi kullanılabilir.
3. Zaman şeritleri, yerel, ulusal ve uluslararası olayları içerebilir. Bunlar karşılıklı ya da iç içe olabilirler” (Akt. MEB: 2009).

Zaman şeritleri, zaman kavramının öğrenilmesine ve gelişmesine yardımcı olan en önemli araçlardır. İlköğretim çocukları yaşadıkları çevrenin geçmiş zamanın ne kadar eski olduğu hakkında bir görüş bildirmeleri oldukça zordur (Göç, 2008: 43).

Öğrencilerde zaman ve tarih kavramlarını geliştirmek amacıyla tarih şeritlerinin sınıflarda daha etkili bir biçimde kullanılabilmesi için, öğrencilerden kendilerine yönelik birer tarih şeridi hazırlamaları istenilebilir. Hazırladıkları bu şeride kendi yaşamlarıyla ilgili önemli olay ve olguları belirtmelerini sağlanabilir (Sözer, 1998: 130).

2.5. Sosyal Bilgiler Programı ve Yerel Tarih

2.5.1. Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler

Sosyal bilimler, tarih ve sosyal bilgiler kavramları birbirleriyle yakından ilişkilidir. Sosyal bilimler, insanı, toplum ve ağırlıklı olarak insan-insan, insan-toplum ve insan-eşya ilişkilerinin sistemli bir şekilde incelenmesini amaçlayan, bilimsel yönetime uygun düzenli bilgiler olarak tanımlanmaktadır. Bu yönüyle sosyal bilimlerin tarih ve sosyal bilgileri kapsayacak genişlikte bir kavram olduğu görülmektedir (Yeşilbursa, 2008: 210).

Sosyal bilimler, insan tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süresi ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir". Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi sosyal bilimler, sosyal bilimler insan tarafından oluşturulan gerçekle uğraşmaktadır. İnsan tarafından oluşturulan gerçek, toplumsal olgular, kişinin diğer kişi ve kurumlarla etkileşimi sonucu oluşanlar olarak ele alınabilir (Sönmez, 1997: 2)

"Sosyal Bilimler, genelde, toplumdaki insan davranışlarıyla ilgilenen disiplinleri içerir. Temel amaç bilginin geliştirilmesidir ve genellikle sosyal yaşayış, insan ilişkileri, sosyal kurumlar, insan davranışlarını etkileyen değişmelerin neden ve sonuçlarının saptanması, araştırılması, anlaşılması ve yorumlanması gibi konular üzerinde durmaktadır"(Sözer,1998: 3).

Sosyal bilgiler, "toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir"(Sönmez, 1997: 3)

Nuri Köstüklü'ye (1998: 9) göre ise sosyal bilgiler; "Öğretim amacıyla sosyal bilimlerden seçilen ve düzenlenen konular ve bilgiler bütünüdür". Soysal Bilimleri ise şöyle tanımlamaktadır; "Sosyal bilimler; fen, matematik, güzel sanatlar, felsefe disiplinlerinin dışında yer alan insan ve insanın oluşturduğu olguları konu alan disiplinler topluluğudur".

Sosyal bilgiler; Sosyal Bilimlerin bulgu ve ayrıştırılmalarının, bir toplumda yaşayan insanlar için gerekli olan temel ve ortak öğelerini kapsamaktadır. Sosyal bilgiler dersi, temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan, disiplinler arası bir yaklaşımla seçilip yoğrularak oluşturulmuş bilgileri içinde bütünleştiren; ilköğretim düzeyine ve çocuğun küresel algılama özelliğine uygun duruma getirilmiş bir derstir (Sözer,1998:3)

Sosyal bilgilerin bir tanımı da şöyle yapılmıştır:" Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştıran kullanan bir öğretim programıdır" (Öztürk, 2009:4).

“Sağlamer’e göre sosyal bilgiler, dünyayı ve üzerindeki insanları tanıma ve anlama konusunda çocukları, kişisel yaşantılarının ötesine götürmektedir. Sosyal bilgilere, okulda geçen zaman ve bu zaman içindeki sosyal hayat ve sosyal öğrenme katkıda bulunabilir fakat sosyal bilgiler öğretiminin yerini alamaz” (Bahar, 2002: 10).

Amerika’da Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (NCSS;1993) tarafından yapılan sosyal bilgiler tanımı ise şöyledir: “sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimleri, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerin alınarak sistematik ve es güdümlü bir çalışma alanı oluşturulmasını hedefler. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağımlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı karar verebilme yeteneği geliştirebilmek için genç insanlara yardımcı olmaktır (Kılıç, 2010: 5).

Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005).

"Sosyal Bilimler" ile "sosyal bilgiler" kavramlarının çoğu kez eş anlamlı olarak kullanıldıkları görülmektedir. Ancak eğitim-öğretim süreci içinde, bu iki kavramın farklı olarak ele alındıklarını belirtmek gerekir. Sosyal bilgiler öğretiminde içerik, genellikle Sosyal Bilimlerle ilgili olan disiplinlerden seçilmektedir. Bu bakımdan Sosyal Bilimler ile Sosyal bilgiler, birer kavram olarak eş anlamlı olmasalar bile, aralarında yakın ilişki vardır. Sosyal Bilimler, genel olarak, insanların, diğer insanlarla ve toplumla olan ilişkilerini inceleyen bir disiplinler topluluğudur. Sosyal Bilimlerin Öğretimi denildiğinde ise, eğitimin, çağdaş uygarlığın zorunlu kıldığı, sosyal olgunluğu ve uyumu sağlayan ve geliştiren bir dalı anlaşılmaktadır (Sözer,1998:3).

Sosyal bilgiler kavramı, ilk kez 1916 ABD’de, Milli Eğitim Derneğinin Orta Dereceli Okulu Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal bilgiler Komitesi tarafından kabul edilmiştir. Komite bu kavramı; “Mevzu doğrudan insan cemiyetinin teşkilatına ve tekâmülüne ve içtimaî birliklerin bir uzvu olması dolayısıyla insana dair bilgiler, sosyal bilgilerdir” diye tanımlamıştır. İlk zamanlarda sosyal bilgiler kavramının ne anlama geldiği, zamanın eğitimcileri arasında tartışma konusu olmuştur. Daha sonraki yapılan çalışmalar neticesinde, sosyal bilgilerin tanımı ortaya konmuştur. Buna göre, sosyal bilgiler; ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir (Köstüklü ve Kurtulgan, 2010: 175).

Sosyal bilgiler dersi 1968–1969 öğretim yılında bütün ilkokullara, 1970-1971 öğretim yılında da deneme niteliğinde ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır. İlk okutulmaya başlandığı zamanlarda dersin niteliği ve işlevi tam olarak algılanamamıştır. Değişik anlayışlar oluşmuş, kimileri sadece yurttaşlık bilgileri olarak algılamak kimileri de tarihin coğrafyanın ve yurttaşlık bilgisinin birleşimi olarak görmüştür. Kimileri de insan topluluklarının organizasyonuna ait bilgiler olarak algılamıştır (Oruç ve Ulusoy, 2008: 124).

“Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilimlerden seçilmiş ve ilköğretim düzeyine göre basitleştirilmiş konular içermektedir. Ülkemizde sadece tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi ile sınırlandırılmış olan sosyal bilgiler, psikoloji, antropoloji, sosyoloji, ekonomi gibi disiplinleri de kapsamaktadır. Sosyal bilgiler dersi ise Öğrenci; toplumu, kendisini ve diğer insanları ayırt edebilmeli, insan toplum ilişkisini kavrayabilmek' ve ülkesinin tarihi ve coğrafyası hakkında fikir sahibi olabilmelidir” (Bahar, 2002: 11).

Sosyal bilgiler; sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersinin kapsamındaki disiplinlerden birisi de tarihtir (Yeşilbursa, 2008: 210).

Türk tarihinin geçmişinin çok eski olması birçok devlet kurarak uygarlığın çok geniş bir alana yayılması Türk tarihini incelerken ve ilköğretim programının hazırlanmasında zorluk çıkarmaktadır. Bu nedenle ilköğretim sosyal bilgiler programı hazırlanırken çocukların gelişim düzeyine dikkat edilmeli ezbercilikten uzak durulmalı çocukların anlayacağı ünitelerin oluşturulması tarih dersini daha etkin hale getirecektir (Bahar, 2002: 14).

Sosyal bilgiler dersinde öğrenme ortamı, gerçek yaşamla ilgili ve anlamlı olmalıdır. “Sosyal bilgiler dersi, benzetimler yoluyla, gerçek ve güncel deneyimlerin yaşandığı öğrenme ortamına dönüştürülmelidir” (Ersoy ve Kaya, 2009: 73).

2.5.2. Sosyal Bilgilerin Önemi

Sosyal bilgiler, problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde en önemli görevi öğretmenlere düşmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanıp 2005–2006 eğitim-öğretim döneminde uygulamaya giren sosyal bilgiler öğretim programında öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı temel alınmıştır. Bu program öğretmenlerin konuları çok yönlü işlemlerini, öğrencilerde milli bilinç ve tarih duyarlılığı oluşturmayı amaçlamıştır. Yeni sosyal bilgiler programı, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır (MEB, 2005).

Sosyal bilgiler dersi yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciyi aktif bir şekilde merkeze almıştır. Sosyal bilgiler dersi “yakından-uzaya, somuttan-soyuta, basitten-karmaşığa, bilinenden-bilinmeyene ilkelerinin uygulanmasıyla bireyin birinci safhada yaşadığı çevreyi tanıması böylece değişim ve sürekliliği algılama, mekânı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama ve tarihsel empati becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır” (Örten, 2008: 2).

Sosyal bilgiler dersi ile ilgili bir içerik, davranışsal amaçlarla tutarlı; çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiyle donanık; öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun; somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve bilinenden bilinmeyene doğru; birbirinin önkoşulu ve kendi içinde mantıklı bir tutarlılığı olacak biçimde düzenlenmelidir. İçeriğin, öğrencinin içinde yaşadığı doğal ve toplumsal koşullarla kültürel değerlere ters düşmeyecek biçimde düzenlenmesi de önemli bir gerekliliktir. İçeriğin düzenlenmesi, öğretmen ve öğrencileri, bir yönüyle, eğitim durumlarının saptanması ve düzenlenmesi konusuna götürmektedir. Ancak, içeriğin saptanmasında öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin önemi büyüktür. İçerik belirlenirken, her şeyden önce amaç ve davranışlar göz önüne alınmalıdır. İçeriğin sınırlarını büyük ölçüde amaçlar belirleyeceğinden, amaç-içerik bağlantısının önemi göz ardı edilmemelidir. Ayrıca içerik, çocuğun, içinde yaşamını sürdürdüğü doğal ve toplumsal koşullar ile kültürel değerler dikkate alınarak düzenlenmeli; verilecek örnekler yeterli sayıda ve olabildiğince çocuğun yakın çevresinden seçilmeli; kullanılan sözcükler, açıklamalar somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzaya ilkelerine uygun biçimde yer almalıdır. İçeriğin, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine göre yazılması ve sunulmasında yine düzeye uygun biçimde saptanarak seçilen, konuyla ilgili birtakım görsel-işitsel araçların kullanılması, öğrenmeyi kolaylaştırma ve dolayısıyla öngörülen içeriği gerektiği gibi kavrama açısından son derece yararlı olur (Sözer,1998: 63-64)

“Kaltsounis’e (1987)göre sosyal bilgiler öğretiminin temel amaçları, kişileri informal gruplar ve kuramlardan oluşan toplumun öğelerini anlama, toplumun öğeleri arasındaki ve kendi içindeki ilişkileri anlama, çeşitli formal ve informal ilişkileri yürütme beceri ve yeteneği kazanma olarak sınırlanabilir. Dewey’e göre, sosyal bilgiler dersinin amacı, çocuğa, uygarlığı, kültürü ve demokrasiyi tanıtip sevdirmek ve gençleri etkili bir yurttaş olarak yetiştirmektir” (Akt. Deveci, 2003: 6).

Safran’a (2008) göre, “Türkiye’de ilköğretim çağındaki çocuklara vatandaşlık bilgisi ve yaşam için gerekli değer, tutum ve davranışlar sosyal bilgiler dersi

kapsamında öğretilmektedir. Bu gelişim dönemindeki çocukların tarih, coğrafya, psikoloji vs. sosyal bilimler disiplinlerine ait bilgileri ayrı dersler olarak kazanması oldukça zor gözükmemektedir. İlköğretim döneminde kazanılan bilgilerin, becerilerin ve davranışların sonraki yıllarda da etkisini devam ettireceği göz önünde bulundurulursa, bu dönemde geleceğin büyükleri olacak çocuklarımıza sosyal bilgiler dersinin öğretilmesinin stratejik bir öneme sahip olduğu daha iyi anlaşılır” olarak ifade etmiştir. Sosyal bilgiler, öğrencilerin iyi bir vatandaş olmasını ya da toplumda örnek bir insan olmasını hedefler. Sosyal bilgiler bireyin sosyalleşmesini sağlar. Sosyal bilgiler dersi ülkelerin ve toplumların geleceği açısından çok önemlidir (Akt. Akdağ, 2009: 4).

Sosyal bilgiler dersi, günlük hayatla iç içe olan bir derstir. Öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumla birlikte hareket edebilmesi, güncel konuları takip eden ve bilen bilgili birer birey olarak sosyalleşebilmesi için sosyal bilgiler dersi önemlidir. Sosyal bilgiler dersi, bireyin çevresinde meydana gelen olaylara karşı duyarlı, sorumluluk sahibi, sorunlar karşısında çözüm üretebilen vatandaşlar yetiştirilmesini hedefler (Demirkaya Gedik, 2008: 120).

Sosyal bilgiler dersi, çocuğun içinde bulunduğu toplumsal yaşamla çok yakından ilgilidir. Bu derste çocuk, geçmişten bugüne gelen toplumsal çevresini yakından tanıma olanağını bulur. Bu ders bireye toplumun ideallerini kazandırmakla yükümlüdür. Bu derste, çocuk, toplumsal sorunlarla karşı karşıya kalır bunlara çözüm yolları arar ve toplumsal yaşamla kaynaşır. Sosyal bilgiler dersi, çocuğun toplumsal kişiliğinin oluşturulması ve geliştirilmesinde önemli bir görevi üstlenmiştir (Sözer, 1998: 8).

Günümüzde özellikle yoksulluk, açlık, savaş, dış ilişkiler, işsizlik, hava ve su kirliliği, toplumsal yaşamdaki bozulmalar, işçi ve tüketici sorunları önemli sosyal sorunları oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler dersleri çocukların bu tür problemleri farkında olmalarını, niçin bu sorunların çözümünün kolay olmadığını, bu sorunlara çözümler üretirken hesaba katılması gereken değerler ve muhtemel çözümleri farkında olmalarını sağlar (Kılıçoğlu, 2009:7).

Doğanay (2002: 17-18) sosyal bilgiler anlayışının özelliklerinin sosyal bilgiler eğitiminin genel amaçlarına kaynaklık ettiğini ifade etmekte ve sosyal bilgiler eğitiminin amaçlarını şu şekilde sıralayıp açıklamaktadır:

— Etkili vatandaşlık: Etkili vatandaşlık bir ülkede eğitim sisteminin genel amacı olmakla birlikte, okul programları içinde bu görev daha çok sosyal bilgiler dersine düşer. Demokratik bir ülkede, sosyal bilgilerin temel amacı, demokratik süreci geliştirecek etkili vatandaşlar yetiştirmektir. Çünkü demokrasi, ancak ona inanmış, onun için gerekli bilgi, değer ve becerilerle donatılmış insanlar aracılığıyla gelişir.

— Toplumsallaşma ve Karşı Toplumsallaşma: Her toplum var olan kültürel değerlerini devam ettirebilmek için, bunları genç kuşağa kazandırmak ister. Yeni yetişen kuşağın bu değerleri kazanma sürecine toplumsallaşma denir. Toplumsallaşmanın amacı, toplum üyeleri arasındaki birliği koruyarak, toplumun devamını sağlamaya yardımcı olmaktır. Mevcut toplumsal değerleri sorgulayarak, yeni değerler üretebilen, eleştirel, yaratıcı vatandaşlara gereksinim vardır. Bu süreç karşı toplumsallaşma olarak adlandırılmaktadır. Karşı toplumsallaşma, mevcut toplumsal değerlerin reddedilmesi değildir. Aksine mevcut değerlerin sorgulamaya dayalı değerlendirilmesini içerir.

— İnsan Deneyimlerinin Bütünlüğü: Gerçekte hiçbir olay tek başına birbirinden izole edilmiş bir şekilde oluşmaz. Gerek sosyal olguların birbiri içine böylesine girmiş olması, gerekse sosyal sorunların siyasal, ekonomik vb. bakımlardan birbirinden kesin çizgilerle ayrılmaması, sosyal sorunlara belirli bir disiplin açısından çözüm yolları aramayı olanaksız duruma getirmektedir. Bunun sonucu olarak, sosyal bilimlerde disiplinler arası çalışmalar giderek önem kazanmaktadır. Sosyal bilgiler böyle bir düşünüşün ürünüdür.

— Bilimsel Düşünme Yöntemi: Sosyal bilgilerin genel amacı etkili demokratik vatandaşlık ise, bu vatandaşın yalnızca insan ve yaşamla ilgili bilgileri anlayabilmesi değil, aynı zamanda bu bilgileri bilimsel bakış açısıyla yaşamı anlamlandırma yolunda düşünme aracı olarak kullanabilmesi de gerekir.

— Zaman (Geçmiş-Bugün-Gelecek) Boyutu: “sosyal bilgiler, insanları ve birlikte oluşturdukları yaşamı anlamayı hedefler. Ancak bugünkü yaşamı anlamlandırabilmek için, geçmiş insan deneyimlerinin incelenmesi ve bugünkü yaşama etkisinin anlaşılması gerekir (Bozkaya Gülşen, 2011: 9-10).

“İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminin genel ilkelerini; etkin katılım, güdü, bireysel ayrılıklar, gelişim özellikleri pekiştirme, dönüt-düzeltilme, tekrar, yakın

çevreden yararlanma ve model almak şeklinde sıralayabiliriz” (Köstüklü ve Kurtulgan, 2010: 175).

2.5.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun 30.06.2005 tarih ve 188 sayılı kararında sosyal bilgiler öğretim programının vizyonu;

21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir.

Millî Eğitim Şûrası ve benzeri platformlarda sıklıkla, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözüme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu nedenle program, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözümesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır.

Bu anlayış doğrultusunda sosyal bilgiler programı,

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.

3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
6. Millî kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
7. Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
12. Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar.

Sosyal bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB:2005).

2005 sosyal bilgiler programı; sosyal bilgiler dersini, ders kitabının satır satır takip edildiği ve konuların ezberlenip aktarıldığı bir ders yerine, öğrencilerin eğlenebileceği, eğlenirken öğrenecekleri ve üretici olmanın mutluluğunu yaşayabilecekleri bir ders haline getirmeye çalışmaktadır (Cinkılıç, 2010: 13).

Milli Eğitim Bakanlığı sosyal bilgiler Programı'nda tarih açısından kazandırılacak davranışlar şöyle sıralanmaktadır;

1. Ailesine, milletine, vatanına, Atatürk İnkılâp ve ilkelerine bağlı, çalışkan, araştırmacı, inceleyici, fedakâr ve fazilet sahibi iyi bir vatandaş, mükemmel bir insan olarak yetişirler.
2. Şerefli bir geçmişi olan büyük bir milletin evladı olduklarını anlar; milletin geleceğine olan güvenlerini artırır ve Türk Milletinin ülkülerini gerçekleştirmek için her fedakârlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar.
3. Topluluk halinde yaşamanın bir zaruret olduğunu, millet kavramını ve Türk milletinin karakterini kavrar; Türk milletine bayrağına, Türk askerine, Türk ordusuna karşı sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirirler.
4. Türk inkılâbının anlamını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye'nin refah ve mutluluğuna yaptığı ve ülkenin geleceğine yapacağı etkiyi kavrar. Türk inkılabının değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır, fedakâr birer Türk evladı olarak yetişirler.
5. Bugünkü uygarlığın uzun bir geçmişin eseri olduğunu kavrar; bu uygarlıkta Türk milletini ve payını anlarlar.
6. Tarihte milletimize ve insanlığa hizmet etmiş olan Türk büyüklerini tanır, onlara karşı ilgi ve sevgi duyarlar.
7. Türkiye Cumhuriyeti'nin, insan haklarına dayanan mili, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu bilir; cumhuriyet rejiminin özelliklerini ve önemini kavrarlar.
8. Çevresindeki eski ve yeni sanat, kültür eserlerini, müze ve anıtlar gibi milli değerlerimizi tanır; onları korumak gerektiğini öğrenirler (MEB, 1998: 537).

2.5.4. Sosyal Bilgiler öğretiminde Temel Yaklaşımlar

Sosyal bilgiler öğretiminde farklı yaklaşımlar tarih boyunca devam etmiştir. Öğretmenler genellikle alışılmış yöntemler kullanma eğilimi gösterirler. Bu yöntemler örüntüler(kalıplar) oluşturur. Bunlar anlaşılabilir ve yorumlanabilir niteliktedir. Bu örüntüler sosyal bilgiler öğretimi için üç ayrı ve farklı geleneksel yaklaşım oluşturur (Kılıçoğlu, 2009: 6).

Sosyal bilgiler programı Barr, Barth ve Shermis'in (1977) ortaya koyduğu üç geleneği de önemsemektedir. Bilindiği gibi bunlar:

1. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler,
2. Sosyal Bilimler olarak sosyal bilgiler,
3. Yansıtıcı problem çözme olarak sosyal bilgilerdir (Dönmez, 2003: 35).

2.5.4.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler

Vatandaşlık aktarımı en eski yaklaşımdır ve içerik otoriterler tarafından oluşturulur. Bu yaklaşımdaki bir sosyal bilgiler programının içeriğinde öğrencilerin şu kazanımlara ulaşması hedeflenir:

- Geçmiş öğrenme
- Geçmiş ve gelecekle gurur duyma
- Sorumluluk alma
- Uygun davranışlar sergileme
- Otoriteye bağlılıktır (Safran, 2008: 8).

Bu yaklaşımda sosyal bilgilerin temel amacı olan öğrencilerin iyi vatandaş olmalarını sağlamaktan hareketle öğrencilere kültürel mirası aktarmak hedeflenir. Kültürel miras aktarılırken de öğrencilere geçmişteki bilgiler ve olgular; temel toplumsal kurumlar, değerler, inançlar kazandırılmaya çalışılır (Erden, 1998: 7). Vatandaşlıkla ilgili değer ve inanışların öğretmen merkezli bir yaklaşımla aktarılması bu yaklaşımın yöntemini oluşturmaktadır. Öğretmen ideal bir vatandaş örneği olarak gösterir ve bu vatandaşın sahip olduğu özelliklerin sorgulanmadan kazanılması gerektiğini anlatır. Kısaca bu yöntem, bir telkin yöntemidir (Kılıçoğlu, 2009: 6).

2.5.4.2. Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler

Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler öğretimi, sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin kazanılmasının etkili vatandaşlık için en iyi yol olduğu görüşüne dayanmaktadır (Safran, 2008: 9).

Bu yaklaşıma göre öğrenciler, sosyal bilimlerin yapısı(onların temel kavramları, genellemeleri ve kurumları) ile bilgi toplama ve yorumlama süreçlerini öğrenmelidir. Bu nedenle sosyal bilimciler tarafından tanımlanan önemli bulgular, bakış açısı ve sorunlar, sosyal bilgiler programlarının içeriğini oluşturur. Sosyal bilim

olarak sosyal bilgiler öğretiminde yöntem araştırma incelemidir. Sosyal bilim dallarıyla ilgili bilgilerin kazanımını yanında bunları öğrenme sürecine de özellikle önem verilir (Kılıçoğlu, 2009: 6).

2.5.4.3. Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi

Yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri tanımlama, analiz etme ve karar verme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bunu gerçekleştirebilmek için de içerik olarak öğrencileri kişisel olarak etkileyen durumlara ilişkin konu ve sorunları ele alınır (Safran, 2008: 9).

Yansıtıcı inceleme yaklaşımında içerik, geleneksel olarak ders kitaplarında yansıtılan içerikten farklıdır. Bu yaklaşımda içerik çocuklarda karar verme sürecinin geliştirilmesi için aracı olarak kullanılır. Öğrenciler problemleri çözerken, karar alırken bilgiyi kullanırlar; ancak odak noktasını bilgi değil problem çözme ve bilimsel akıl yürütmeye dayalı karar verme becerisidir. Araştırma-inceleme yöntemi bu yaklaşımın temel yöntemidir. Çocuklar karşılaştıkları gerçek problemleri inceleyerek araştırma becerileri kazanırlar (Kılıçoğlu, 2009: 7).

2.6. Sosyal Bilgiler Dersinde Yerel Tarih Öğretimi İle İlgili İlkeler

“Amaçlara ulaşmak için uyulup uygulanan ilkeler, öğrenciyi güdülemek yoluyla, müfredat programının içeriğinin öğrenilmesini kolaylaştırır” (Doğanay, 2002: 147).

“Eğitim sistemlerinde yer alan ders kitaplarında konuların yazılmasında ve öğretmen tarafından işlenmesinde esas alınan bazı öğretim ilkeleri vardır. Yerel tarih konularının öğretiminin dayandığı pedagojik ilkeler; öğrenciye görelilik, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, açıklık, hazır bulunuşluk, aktivite ve hayata yakınlık ilkeleridir. Özellikle ilköğretimde okutulan sosyal bilgiler dersinde bu ilkelere uyulmalıdır.

Yapılan bilimsel çalışmalar göstermektedir ki insanlar;

- Okuduklarının %10'unu
- İşittiklerinin %20'sini

- G6rdüklerinin %30'unu
- Hem g6r6p hem işittiklerinin %50'sini
- S6ylediklerinin %70'ini
- Yapıp s6ylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar (6ztaş, 2008: 545).

2.6.1. Somuttan Soyuta İlkesi

Genellikle Tarih dersleri soyut olduğu için 6ęrenciler tarafından zor, anlaşılmaz ve iticidir. Genellikle 6ęrenciler tarafından zor kavranana bir derstir. Çocukların, somut işlemler aşamasına ulaşmasının 11 yaşına ulaştığında olduğu araştırmalar sonucunda belirtilmiştir. Çocukların tarih dersi için soyut kavramları anlama ve d6şünme d6neminin 15 yaşından 6nce az geliştiği araştırmalarda ortaya çıkmıştır (G6, 2008: 44).

İnsandaki zihin gelişimi somuttan soyuta doğru olmaktadır. İnsanlar her zaman somut olan şeyleri daha çabuk 6ęrenir ve algırlar, soyut kavramlardan daha çabuk 6ęrenirler. İlk6ęretimde de Eğitim ve 6ęretime 6ncelikle somut kavramlardan 6rnekler vererek başlanmalı daha giderek soyut konulara gidilmelidir. 6nk6 soyut bilgilerin 6ęrenilmesi ve 6ęretilmesi zordur (Doğanay, 2002: 154-155).

“Sosyal bilgiler 6ęretiminde ulaşılmak istenen d6şünme ve araştırma becerisi, yaşça k66k 6ęrencilerde başarılması, soyut, politik, anayasal ve dinsel değişimleri anlamaya zorlamak ile değil, yazı, eğlence, evler, giyim, ulaşım gibi somut konuların 6ęretilmesiyle m6mk6nd6r” (Safran, 1996: 32).

Sosyal bilgiler derslerinde, yakın çevremizdeki tarihi kalıntılar, eserler, meydana gelen olaylar vs. g6sterilip anlatılarak tarih dersi somutlaştırılabilir. Tarihi eserler, tarihten izler taşıyan kalıntılar, belgeler gibi çevremizdeki her şey geçmişin izlerini taşımaktadır. 6ęrenciler somut 6rneklerden yararlandığında tarih konularını daha iyi 6ęrenirler. Bunu en g6zel 6rneklerini de yakın çevremizde 6rnek vererek yapılır (Işık, 2002: 37).

6ęrenci ders konusuyla ilgili her şeyle eşya, nesne, mek6nlarla, vb. etkileşim içinde olmalıdır. Bu sayede sıkıcı, itici ve ezbere dayalı olan dersler sevilen bir ders haline gelebilir. Yerel tarih konularının ders konuları içerisinde olması ile soyut kavramlar somutlaşabilir (6rten, 2008: 37).

2.6.2. Bilinenden Bilinmeyene İlkesi

“Bu ilke; bilinmesi gereken öncül terimler, temel kavramlar, ilkeler ve esaslar olarak da adlandırmaktadır. Daha önce öğretilmiş ve ona dayalı yeni bilgilerin öğretilmesi ilkesidir” (Doğanay, 2002: 151-152).

Çocuklar yeni öğrenecekleri bir konuyu daha önce öğrendikleri konularla ilişkilendirirse daha iyi öğrenirler. Bu yüzden öğretimde önce öğrencilerin ne bildikleri konulardan başlanmalı daha sonra bilinmeyen konulara geçilmelidir. Öğrencinin bildikleri kendisi için kolay ve anlamlıdır (Işık, 2002: 37).

Yeni bilgileri eski bilgilerle temellendirmeli, gerektiğinde eski bilgiler hatırlatılmalı bu bilgiler doğrulanarak geliştirmelidir. Bu şekilde yapıldığında öğrenme daha kalıcı hale gelecektir. Öğrencilerin ilk öğrendikleri ve bildikleri kaynak yaşadıkları çevre burada bulunan insanlardır. Bu nedenle öğretimde çocukların yaşadıkları çevreye dikkat çekilmeli ve ilk olarak bu noktadan hareket edilmelidir (Örten, 2008: 37).

Tarih öğretiminde bilinenden bilinmeyene ilkesini yerel tarihten tarihe şeklinde ifade edilebiliriz. Çünkü çocukların bildikleri öncelikle yaşadıkları çevreleridir. Buradan hareketle yapılacak öğretim daha kalıcı ve sağlam olacaktır (Göç, 2008: 45).

2.6.3. Yakından Uzağa İlkesi

“Derslerde yerel, ulusal ve küresel bağlantılara değinilmesi ve yerel çevreden yararlanılması gerektiği sosyal bilgiler ve Tarih dersleri öğretim programlarında da ele alınmıştır. Sosyal bilgiler Programı açıklamalar kısmında programdaki ünitelerin sıralanmasının ‘yakından uzağa’ ilkesine göre yapılması gerektiğinden bahsetmiştir” (Harnet,2009:150).

“Sosyal bilgiler dersinde çevre etmeni çok önemlidir. Çevre etmenine önem verirken, "yakından uzağa" ilkesine özen göstermek gerekir. Çocukların çevrelerine olan doğal ilgilerinin bu yönde olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle, sosyal bilgiler dersinin konuları, ilk olarak çocuğun en yakınında bulunan konulardan başlar ve giderek topluma, ulusa, insanlığa doğru gelişir”(Sözer, 1998: 76)

İnsan, belli bir çevrede yaşamakta ve çevrenin, öznel ve nesnel özelliklerinden etkilendiği gibi yakın çevresini daha rahat algılar. Öğrenci, içinde yaşadığı ve ilgi kurduğu nesnel veya öznel olguları daha kolay öğrenir. Çünkü öğrenme, etkileyen ve etkilenen arasında kurulan bir iletişim sürecinin eseridir. Uzak çevre olgu ve süreçleri ele alınacak ise bunlara yakın çevreden mutlaka örnekler seçilmelidir (Doğanay, 2002:149-150).

Yakından uzağa ilkesine uygun olan bir öğretim, çocuğun evinden ve ailesinden başlamalıdır. Daha sonra çocuğun yaşadığı çevreye; mahallesine, okuluna, köyüne, ilçesine, iline, yurduna, komşu ülkelere ve dünyaya yönelmelidir. Yerel tarih konularının sosyal bilgiler dersinde öğretimi ile yakından uzağa ilkesi en güzel şekilde uygulanır (Örten, 2008: 38).

“Modernite tarihçilerinin egemen çalışma alanını oluşturan yerel tarih, öğrencilerin öncelikle “yakından uzağa” ilkesi doğrultusunda sosyal bilgiler ders programında da yer almıştır. Sözü ettiğimiz bu iki açılım (kültür, sanat alanı ile yerel tarih) yeni tarih öğretiminin birer uzantısı niteliğindedir” (Doğan, 2008: 25).

Yerel tarih öğretiminde yakından uzağa ilkesi çok kullanılır. Yerel tarih öğretimini uygulayan anlatan bir öğretmen, her şeyden önce konulara çevresinden başlamalıdır (Göç, 2008: 44).

2.6.4. Açıklık İlkesi

“Öğrencinin mümkün olduğu kadar fazla duyu organına hitap edilerek öğretimin kolaylaştırılmasına açıklık ilkesi denir. Öğretimde öğrencilerin ne kadar fazla duyu organı islerse öğretilenler o ölçüde açık ve kolay anlaşılmakta, öğrenme ise o ölçüde kalıcı olmaktadır” (Işık, 2002: 39).

Öğretilen konuların, açık ve anlaşılır şekilde olmalıdır. Ders kitaplarında bilimsel terim ve deyim çok olması öğretmenin öğrencilerin anlamadığı terimleri kullanması öğrenmeyi büyük ölçüde zorlaştırır. Verilen bilgi net ve kesin ifadelerle kaleme alınmalı, anlaşılır olmalı ve yine bu şekilde öğretilmelidir (Ekiz, 2001: 88).

Dersler işlenirken öğrencinin mümkün olduğu kadar fazla duyu organına hitap edilecek şekilde görsel malzeme kullanılırsa öğretim daha da kolaylaşır Öğrenci konuları somut olarak göremiyorsa görsel materyaller (harita, resim, grafik, model gibi) den faydalanılmalıdır (Örten, 2008: 38).

2.6.5. Hazır Bulunuşluk İlkesi

Sosyal bilgiler konularının işlenişinde de hazır bulunuşluk ilkesi mutlaka dikkate alınmalıdır.

“Öğrencinin eğitim ortamına getirdiklerinin tamamı hazır bulunuşluk olarak değerlendirilebilir. Dersin işleniş esnasında kullanılacak kavramlar (han, taşhan, konak gibi) öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olmalıdır. Verilecek örnekler öğrencilerin yakın çevrelerinde yer almalıdır” (Sönmez, 1999: 85).

“Tarih konularının işlenişinde hazır bulunuşluk göz önünde bulundurulmalı, tarihi konuların içeriği doğrultusunda verilen örnekler olduğunca çocuğun içinde yaşadığı çevreden seçilmeli ve verilmelidir. Öğrenci çevresini bilerek ve görmüş olarak derste olduğu için bu onun hazır bulunuşluluğu açısından önemlidir” (Isık, 2002: 40).

2.6.6. Öğrenciye Görelik İlkesi

Çağdaş eğitimin öğrenciyi merkez alan özelliğidir. Jon Dewey tarafından geliştirilmiştir (Ekiz, 2001: 87)

Eğitim öğretim etkinlikleri tümüyle öğrenci içindir. Öğrenci eğitimde odak noktasını oluşturur. Öğretmen öğrencilerinin ilgilerini, ihtiyaçlarını, yeteneklerini, gelişim özelliklerini göz önüne almak zorundadır.

“Sosyal bilgiler dersinde çocukların, özellikle ilgi gelişimlerine dikkat edilir. Bu noktada, çocukların aşama aşama fiziksel ve zihinsel yönden sağlıklı bir gelişme göstermesi kuşkusuz çok önemlidir. Bu bakımdan konulara, onların yalın, sıradan ilgileriyle başlayıp, onlar gelişip olgunlaştıkça, daha kapsamlı ve karmaşık ilgilerine doğru gidilmelidir” (Sözer, 1998: 76).

“İlköğretim müfredat programı hazırlanırken bu ilke mutlaka dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Kimi öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevmemeleri böylelikle engellenebilir” (Doğanay, 2002: 148).

2.6.7. Aktivite İlkesi

“Bazı eğitim bilimciler tarafından bu ilke; yaparak ve yaşayarak öğrenme, öğrenci eylemi veya iş ilkesi olarak da adlandırılır. Amaçlı, planlı ve sürekli bir

yönelişle, beden zihnin birlikte bir şey öğretmesini temel almaktadır. ”İşitirim ve unuturum, görürüm ve hatırlarım, yaparım ve öğrenirim” Çin atasözü (Ekiz, 2001: 87).

“Derslerin işlenmesi esnasında, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin faaliyet (faal oluş) halinde olmalarını ifade etmektedir” (Doğanay, 2002: 148).

Yerel tarih öğrencilerin sürekli aktif olarak yaşadıkları çevrenin tarihidir. Öğretmenler öğrencinin aktifliğini esas alan tekniklerle (gözlem gezisi, müze ziyaretleri vs.) yerel tarih konularına eğildiklerinde, öğrencilerin tarih konularına ilgileri artarken, yaşayarak öğrenme gerçekleştiği için öğrenme daha kalıcı ve izli olacaktır (Göç, 2008: 44).

2.6.8. Hayata Yakınlık İlkesi

“Okul ve öğretim ortamı hayattan kopuk, yapay bir ortam olmamalı; hayata yakın, gerçeklikten uzak olmamalıdır. Ders konuları, anlatım sırasında verilen örnekler hayatın içinden seçilmelidir. Çocuklara öğretirken kullanılan dil, oluşturulan sosyal ortam vs. gerçek hayata yakın olmalıdır” (Örten, 2008: 40).

Sosyal bilgiler dersi, okulu ve dersleri günlük hayattan koparmamak için bazı güncel olayları derslere taşımak eğitim ve öğretimde faydalı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Güncel konularla en fazla iç içe olan derslerden biri sosyal bilgiler dersidir. Çocukların güncel olaylardan haberdar olmanın gerekliliğini anlaması, sosyal bilgiler dersinin amaçları doğrultusunda bilinçli bir vatandaş olarak yetiştirilmeleri için önemlidir (Demirkaya Gedik, 2008: 120)

“Sosyal bilgiler dersinde fırsat ve olanaklardan olabildiğince yararlanmak ve öğretimi buna göre düzenleyip sürdürmek gerekir. Bu konu, daha önce sözü edildiği gibi, günlük olaylar ve güncel konularla çok yakından ilgilidir. Kutlanan günler ve haftalar, anma günleri, ulusal bayramlar vb. bu iş için oldukça uygundur” (Sözer, 1998: 76).

“Öğrenciler, yazılı ve görsel basın tarafından güncel konuların ve haberlerin etkisi altındadır. Öğrencilerin zihinlerinin güncel meselelerle meşgul olduğu zamanlarda ve dönem başında planlanmış dersin pek verimli olmadığı durumlarda, öğretmen “güncellik ilkesinden” hareket etmeli, fırsatları değerlendirmelidir. Öğrenci, sosyal bilgiler dersi sayesinde, insanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir” (MEB, 2005).

2.7. İlgili Araştırmalar

Yerel tarih öğretimi ile ilgili incelenen araştırmalar aşağıda özetlenmiştir. Yerel tarih öğretimine yönelik ulaşılan araştırma sayısı oldukça düşüktür. Literatürde, ilköğretim düzeyinde özellikle sosyal bilgiler derslerinde yerel tarih konularının uygulanmasıyla ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Işık (2002), Yerel Tarih Konularının sosyal bilgiler (6. Sınıf) Programı Tarih Üniteleri İle İlişkilendirilmesine Yönelik Bir Uygulama: Pasinler Örneği adlı çalışmada; yerel tarihin tanımı, öğretimi, yöntemi, yerel tarih öğretiminin pedagojik temelleri, yerel tarihe ilişkin konular ve sosyal bilgiler tarih müfredat programlarında yerel tarihe ilişkin amaçlara yer verilmiştir. Çalışmadan şu sonuçları çıkarabiliriz;

- Yerel tarih öğretimi günümüze kadar tüm öğretim programlarında bulunmaktadır.
- Yerel tarih öğretimi, programlarda yer almasına karşın öğretmenin inisiyatifine bırakılmıştır.
- Yerel tarihin Öğretiminde uygulanmasındaki en önemli güçlükler der saatinin yetersizliği gerekli izin ve onay işlemlerin uzun sürmesi ve maddi olanakları sıralayabiliriz.
- Yerel tarih konularının öğretimi ile ezberciliğin geri planda kalmıştır.
- Yerel tarih öğretiminde öğrencileri tarihi daha iyi algılamışlardır. Soyut kavramları anlamakta zorluk çeken zihinsel olgunluğa erişmemiş öğrenciler tarihle iç içe olduklarından soyut kavramlar somutlaşmaktadır.
- Yerel tarih konularının öğretimi ilgi çekici ve sürekliliği sağlayıcı bir metottur. Bunun en önemli nedeni bireylerin çevresine karşı olan merakıdır.
- Yerel tarih öğretimi, öğrencilerin aktif oldukları ve araştırma yeteneklerini geliştirir niteliktedir.
- Yerel tarih öğretimi ile öğrenciler tarih konularına olumlu yaklaşımlarını sağlamıştır.
- Yerel tarih öğretimi ile öğrenci aktif durumdadır.

•Yerel tarih öğretimi bireyin sosyalleşmesini çevresinde olup bitenleri anlaması bakımından önemlidir.

Avrupa da çok erken bir dönemde başlayan yerel tarih araştırmaları ülkemizde çok geç dönemde başladığı ve öğretim programlarında ki yerini aldığı belirtilmiştir yerel tarih ile ilgili araştırmaların artırılması gerektiği, müze, kütüphane, tarihi kalıntıların gezilmesi, yöre tarihi ile ilgili arşivler oluşturulması, öğretmenlere kılavuz hazırlanması, derste öğrencinin aktif olması için ödevler verilmesi ve üniversitelerde de Öğretmen adaylara yerel tarih ile ilgili gerekli öğretimin verilmesi gerektiğini önermiştir.

Tugay (2004), Tarih Eğitiminde Yerel Tarih Araştırmalarının Yeri: Fethiye Örneği adlı çalışmasında; Fethiye ilçesine verilen isimler, ilçenin tarihsel gelişimi hakkında bilgiler vererek, ilçenin gündelik ve ekonomik yaşamı, siyasi, sosyal ve idari yapısı ilçede geçmişte görülen davalara kadar geniş bir ölçüde Fethiye ilçesinin yerel tarihine değinilmiştir. Yerel tarih çalışmalarının önemli olduğu, yerel tarih ile birlikte geçmişin gündelik yaşamına ilgin arttığını, yerel tarihin en önemli işlevleri hafızayı genişletmek, güncel durumu kavramak, toplumsal, siyasi ve ekonomik genellemeleri kesinleştirmek ya da akılcı politikaların uygulanmasını sağladığını belirtmiştir. Yerel tarihin bireyleri tarihe çekmek için kullanılması gerektiği, ders kitaplarının siyasi ağırlıklı olduğu ve yerel tarih çalışmalarına yer verilmediği için basmakalıp bir şekilde görüldüğü, yaşanan evrenin insanlarda her zaman için merak uyandırdığı, ders kitaplarına yerel tarih konuları girinceye kadar öğretmenlere önemli görevler düştüğü; ders sırasında yerel tarih konularına yer vererek öğrencileri aktif olarak derse katmaları ve öğrencilerin araştırma yapmalarını sağlamaları gerektiği ve okullarda tarih derslerinin en önemli amaçlarından birinin bir bireylere kent bilinci kazandırmak olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Akçalı (2007), “Yerel Tarih ve Tarih Eğitimine Katkısı” konulu çalışmasını yerel tarihi tanımlamak, tarihsel süreçteki serüvenini ve tarih eğitimine sağladığı katkıları ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öncelikle var olan koşulları gözler önüne sermek amacıyla tarih eğitiminin amaçları, Türkiye’de bu amaçlara ulaşma konusunda yaşanan sorunları ve bu sorunların ortadan kaldırılabilmesi için yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Yerel tarihin ne olduğu, ortaya çıkışı ve gelişim süreci, teması, yerel tarihin en önemli yöntemlerinden biri olan sözlü tarih, yerel tarihin kaynakları, çeşitli açılardan ve de eğitim yönünden

sağladıklarıyla ilgili bilgiler, derse ne şekilde dâhil edileceğini gösteren örneklerle yerel tarihe yönelik bazı eleştirilere yer verilmiştir. Ayrıca Yerel tarihin öğrenciler tarafından nasıl karşılandığı ve bakış açılarında ne gibi değişiklikler yarattığını ortaya koyan bir uygulama bölümü yer almaktadır. Ayrıca yerel tarihin tarih eğitimine sağladığı katkılar gerçekleştirilen aile tarihi projesi ve gezi etkinliklerinin ardından öğrencilerin görüşleri alınarak örneklenmiştir. Böylece tarih dersleri dâhilinde gerçekleştirilen ve yerelliği içeren çalışmaların öğrencilerin derse yönelik bakış açılarında ne gibi olumlu değişiklikler

meydana getirdiği ortaya konulmuştur. Bu aktiviteler sonrasında ise öğrencilerin tarih derslerine yönelik düşüncelerinde meydana gelen değişimler yöneltilen sorulara alınan yanıtların belirli kategorilere ayrılması yoluyla tablolştırılmış ve bulgular yorumlamıştır.

Örten (2008), Yerel tarih konularının sosyal bilgiler üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir çalışma: Tokat örneği adlı araştırmada; Milli Eğitim Bakanlığı Müfredat Programları'nda yerel tarih konularının işlenebilirliğine vurgu yapan maddelerin tespiti ve Tokat yerel tarih konularının sosyal bilgiler müfredatı ile ilişkilendirilmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada sosyal bilgiler programında yer alan ve öğretmenlerin inisiyatifine bırakılan yerel tarih konularının işlenebilirliği, hazırlanan ilköğretim sosyal bilgiler programında bu konuya vurgulamalar ve sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ulaşmada yerel tarih öğretiminin faydaları ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada, sosyal bilgiler dersi ve amaçları, yerel tarih, yerel tarihin gelişimi, kaynakları açıklanmıştır. sosyal bilgiler dersi, yerel tarih, İlköğretim sosyal bilgiler dersi programında yerel tarih, yerel tarih ile ilgili ilkeler, yerel tarih öğretiminde örnek öğretim etkinlikleri ve Tokat ili yerel tarih konularına yer verilmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler dersi programı, öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitapları incelenerek 4., 5., 6. ve 7. sınıflar yerel tarih konularına göre etkinlik dağılımları tablolarla gösterilmiştir. Bu etkinliklerden yola çıkarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi görev yaptıkları yere göre etkinlikler geliştirebileceği vurgulanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmede on soru yöneltilmiş, Tokat ilinde gezi yapılabilecek tarihi mekânlar tablolştırılmıştır. sosyal bilgiler dersinde yerel tarih konularının öğretimi ile sosyal bilgiler öğretiminin istenen hedeflere ulaşacağı, tarih konularının ezberci bir yapıdan kurtularak sevilen bir ders haline dönüşmesinde yerel tarih öğretiminin etkili olduğu saptanmıştır. Yerel

tarih öğretimi ile tarih ünitelerinde öğretmen değil öğrenci ve etkinlik merkezli olması durumunda öğrencilerin hatırlama düzeylerinin artacağı belirtilmiştir. Sosyal bilgiler Programı'nın kazandırmayı amaçladığı, eleştirel düşünme, araştırma becerisi, gözlem becerisi, mekanı algılama becerisi, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi ve empati becerisi gibi becerilerin bireyde gelişebilmesi için sosyal bilgiler dersinde yerel tarih öğretimine ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Sosyal bilgiler öğretiminde, yerel tarih öğretimin yeri ve öneminin kuramsal olarak yeterince ortaya koyulmadığını belirtmiştir. Yerel tarih öğretiminin öğrencilerin derse karşı olan tutumlarının değişeceği, ders kitaplarının yerel ya da bölge tarihi konuları ile ilişkilendirilmesi gerektiği, il ilçe bazında Milli Eğitim müdürlüklerinde yerel tarih konusunda uzman birimler oluşturulması ve bunların uygulama yaptırması, yerel tarih konularında öğretmenlere çeşitli seminerler verilmesi, müze, tarihi kalıntılar ve ören yerlerinin yerel tarih öğretiminde önemli olduğu, ders saatlerinin arttırılıp, yerel tarih etkinlikleri ve uygulamaları yapabilmek için gerekli bürokratik engellerin azaltılması, mali sorumluluklar azaltılması ve programda yerel tarihe gerekli önemin verilmesi ve öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmaması, öğretmenlerin yerel tarih konularında ödevler verip öğrencilerin araştırma ve inceleme konularında beceriler geliştirmelerini sağlamaları gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Göç (2008), “Yerel tarih konularında sosyal bilgiler derslerinde uygulanması, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri: Yozgat Örneği” konulu çalışmasında sosyal bilgiler derslerinde yerel tarih konularını uygulamanın önemini belirtmek ve Yozgat ilindeki ilköğretim okulları ikinci kademedeki görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel tarih öğretimini kullanma durumları ve yerel tarih öğretiminin kullanılmasında karşılaşılan problemleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada yerel tarihin gelişimi, kaynakları, yerel tarih öğretiminde okul dışı tarih öğretimini, yerel tarih öğretiminde gözlem, müze ziyareti, sözlü tarihin önemi ve katkısını belirtmiştir. Ayrıca yerel tarih öğretiminde kullanılacak öğretim ilkelerini de açıklamıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel tarih öğretimi ile ilgili görüşlerini belirlemek ve yerel tarih öğretimini kullanıp kullanmadıklarını tespit etmek amacıyla katılımcılara 28 sorudan oluşan bir anket uygulamıştır. Araştırmaya Yozgat ili merkez okullarında ve merkeze bağlı köylerde ayrıca ilçeler ve ilçelere bağlı köy ilköğretim okullarında görev yapan 132 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Analizler sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin, kendilerini mesleki açıdan yeterli

gördükleri fakat görev yaptıkları çevrenin yerel tarihi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, Sosyal bilgiler yeni müfredat programlarını yerel tarih öğretimi açısından yeterli görmedikleri, yerel tarih ile ilgili görüşlere katıldıkları, yerel tarihi sosyal bilgiler derslerinde tam olarak uygulamadıkları ve uygulamaya çalışırken bazı problemlerle karşılaştıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Eyriçe (2005) “Tarih Eğitiminde Yerellik: 1922–1950 Döneminde Menemen Kazası” çalışmasında dünyada ve Türkiye’de yerel tarihin yerini ve önemini açıkladıktan sonra menemenin tarihi ve tarihte menemene verilen isimleri çok partili hayata geçiş döneminde Menemen’in sosyal, siyasal ve kültürel hayatını, yerel tarih çalışmaları açısından menemenin nüfus bilgilerine yer verilmiştir.

Bu çalışma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İlk olarak yerel tarihin ne olduğu, kapsamı, ortaya çıkışı, ülkemizde akademik anlamda çalışmaların ne düzeyde olduğu irdelenmiştir.
- Yerel tarih araştırması açısından gazeteler önemli malzemelerdir.
- Sözlü tarih çalışmaları, güvenilir kabul edilmese de yerel tarihçilerin en önemli yöntemlerinden biridir.
- Tarih eğitiminin en çok eleştirilen yönünün yerellikten uzak olduğu belirtilmiştir. Türkiye’deki tarih eğitiminin yerellikten tamamen soyutlanmış nitelikte olduğunu belirtmiştir.

Alkış ve Oğuzoğlu (2005), tarihi çevre eğitiminin sosyal bilgiler derslerinde verildiğini ancak bu bilgilerin tarihi çevre bilinci oluşturmada yeterli olmadığını, elde edilen bulguların öğrencilerde tarihi çevre bilgisinin kısıtlılığını ortaya koyduğunu, tarihi çevre eğitiminin uzmanlardan oluşan bir komisyon tarafından oluşturulmasının bir zorunluluk olduğu, tarihi çevre eğitiminin ayrı bir ders olarak olmasa bile sosyal bilgiler dersi içerisinde öğrencilere verilmesinin faydalı olacağı ulaşılan sonuçlardır. Tarihi çevre eğitim programlarının amaçlarına ulaşabilmesi, ancak öğretmenlerin tarihi çevre ve koruma konusunda duyarlı olmasıyla sağlanabilir. Ayrıca öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin verilmesi, konuların işlenişinin daha zengin hale gelmesi için çeşitli ders araç ve gereçlerinin temin edilmesi, düzenlenecek etkinliklerle eğitimcilerin kendilerini geliştirmeleri gerektiği, tarihi çevre eğitiminde öğrenene görelilik, somuttan soyuta, açıklık, aktivite, bütünlük ve güncellik ilkelerinin dikkate alınması, derslerde kullanılan yöntemler ek olarak

problem çözüme, inceleme gezisi, oyunlaştırma, kaynak kişiden yararlanma ve küme çalışması gibi yöntemlerinde kullanılması, bunların yanında öğretmenlerin tarihi çevredeki eserlere ait fotoğraflara ulaşip öğrencilere aktarmaları ve öğrencilere 4. sınıftan itibaren yaz tatillerini geçirecekleri yerlerdeki bir tarihi mekan ya da eserin incelenip sunulması gibi proje ödevlerin verilmesi gibi gereklilikler önerilmektedir. Tarihi çevre eğitiminin hedef kitlesi sadece belirli bir yaş grubu olmadığı, aynı zamanda yetişkinlerin de olması gerektiğinden, örgün eğitimin yanında yaygın eğitimin de ihmal edilememesi gerektiği her yaş ve meslekten bireylere dönük tarihi çevre eğitimi programı ve öğretim materyali, modern program geliştirme ve öğretim yöntemleri ile Milli Eğitim Bakanlığı kontrolünde olmak üzere Kültür Bakanlığı, Çevre Bakanlığı, Turizm Bakanlığı ve ilgili bakanlıkların da ortak çalışmalarıyla hazırlanması gerektiği, gelişmiş ülkelerin tarihi çevre eğitimine yönelik programları incelenip ülkemize uyarlanması gerektiği, yine bu alanla, ilgili uluslararası kuruluşların proje, program ve faaliyetlerinin incelenmesi gerektiği önerilmiştir.

Şimşek (2005), ilköğretimde tarih öğretiminin eğitimsel açıdan var olan problemlerine ve bu öğretimin nasıl olması gerektiğine, ilgili literatürden hareketle bir giriş yapılmıştır. Özellikle tarih konularının sosyal bilgiler dersi kapsamında ilköğretim 4. sınıftan itibaren kronolojik olarak öğretilmesinin sıkıntılına değinilmiştir. Çalışmasında, 1998 ve 2004 İlköğretim sosyal bilgiler öğretim programları ele almış ve karşılaştırmıştır. Buna göre, 1998 sosyal bilgiler Öğretim Programında kronolojik tarih öğretiminin ilköğretim 4. sınıftan itibaren başlamasını eleştirmiştir. Ayrıca programdaki tarih konularının kronolojik açıdan tutarsızlıklarını dile getirmiştir. 2004 İlköğretim sosyal bilgiler öğretim programının beceri temelli olarak yapılandırıcı yaklaşıma göre oluşturulmasını ele almış, bu bağlamda tarih öğretiminin nasıl farklılaştığını belirtmiştir. 2004 programının tarihi, çocuğun kendisi, ailesi, yakın çevresi, ilgileri doğrultusunda, kronolojik öğretimin dışında ele almıştır. Bu durum, çocukların tarihsel düşünce ve zaman algılarının gelişimi açısından oldukça olumlu olduğunu bulmuştur.

Yeşilbursa (2006), sosyal bilgiler derslerinde tarihi yerleri kullanarak tarih konularının öğretimi adlı çalışmada; öğrenme kuramları, sosyal bilgiler, tarih öğretimi ve tarihi yerlerle öğretim konularına yer verilmiştir. Bursa ili İnegöl ilçesinin evrenini oluşturduğu araştırmada, “Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu” ünitesi geleneksel yöntemle (anlatım yöntemi) işlenişle, Tarihi yerleri kullanarak yapılan öğretime göre işleniş

arasında, öğrencilerin akademik başarılarını etkileme ve bilgilerin kalıcılığını sağlama bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda tarihi yerleri kullanarak yapılan öğretimin akademik başarıyı artırdığı, tarih dersinin daha eğlenceli geçerek, görme, işitme ve dokunma duyularına hitap ettiği için öğrenmenin kalıcılığının arttığı, tarihi yerleri görmenin öğrenciler merak uyandırdığı, bu merakın onları araştırmaya sevk ettiği, öğretmen merkezli öğretimin öğrenci merkezli öğretime dönüştüğü ve öğrencilerin keşfederek öğrenme olanağı buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çulha (2006), Tarihi mekânlarda keşfederek öğrenme üzerinde yaptığı çalışmasında, tarihsel mekânlarda keşfederek öğrenme yoluyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin, nasıl bir süreç yaşadıklarını, neler hissettiklerini, bilgiyi nasıl işlediklerini araştırmıştır. Bilginin kaynağını ansiklopediler, ders kitapları ve büyüklerinin anlattıkları olarak gören öğrencilerin araştırma sonunda yaşadıkları deneyimlerin kendilerini bir tarihçi gibi hissetmelerine ve bilginin kaynağının sadece bunlar olmadığını ifade ettikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin eski fotoğraflar ve eski haritaları tarihsel kanıt olarak gördükleri ve tarihsel mekan ve müzelerdeki etkinliklere istekli olarak katıldıkları, etkinlikler sırasında öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, işbirliği içinde öğrenirken öğretmenlerin de birer öğrenci konumuna geçtiği, etkinlikler sonunda empati kurularak öğrencilere sorulan sorulara öğrencilerin olayları yaşamış gibi cevap vermelerinin onların çok hoşuna gittiği, yine araştırma sonunda öğrencilerin çevrelerindeki diğer tarihsel mekanlarla ilgili sorular sordukları ve öğrenciler için ders kitapları dışında sosyal tarihle karşılaşmanın onlar için ilgi çekici olduğu araştırmada ulaşılan sonuçlar olmuştur.

Akçalı (2013) "Tarih öğretiminde merkeze bağımlılığın azaltılması yolunda bir çözüm önerisi: Yerel tarih " çalışmasında tarih öğretiminde yerel tarih kaynaklarına dayalı etkinlikler aracılığıyla ders işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma ortaöğretim 10. sınıf öğrencileri üzerinde nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ve 10. sınıf tarih dersi öğretim programında yer alan "En Uzun Yüzyıl (1800-1922)" ünitesinin belirlenen kazanımları üzerine hazırlanan "Akademik Başarı Testi" aracılığıyla toplanmıştır.

Nitel boyutta ise deney grubu öğrencilerinin etkinlikler sırasında doldurdukları çalışma yaprakları ve uygulama bitiminde deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında İzmir Bornova Koleji Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yerel tarih kaynaklarına dayalı etkinlikler aracılığıyla işlenen derslerin öğrencilerin akademik başarılarında ve tarih dersine yönelik tutumlarında geleneksel yöntemle göre anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Buna göre yerel tarih kaynaklarına dayalı etkinliklerle işlenen derslerin, öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri bünyesinde yer alan bazı alt becerileri etkili biçimde kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin derste yapılan yerel tarih etkinliklerine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini göstermiştir. Araştırmada ayrıca, elde edilen sonuçlar ve araştırmacının izlenimleri doğrultusunda yerel tarihin tarih derslerinde kullanımını yaygınlaştırmak için Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenler ve öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik önerilerin yanı sıra bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Oran (2013) İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders içi yerel tarih konusundaki faaliyetleri Uşak ili örneği Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığı'nın sosyal bilgiler dersinde yer alan yerel tarih konularının İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından anlatılıp anlatılmadığını bulmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilk etapta kısa bir şekilde sosyal bilgiler dersinin tanımı ve amacı açıklanmıştır. Daha sonra yerel tarih, yerel tarihin gelişimi, faydaları ve sınırlılıkları, İlköğretim sosyal bilgiler dersinde yer alan yerel tarih konuları üzerine yoğunlaşmıştır. Yerel tarih konularının öğretimi ve işlenişi konusunda İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır ve İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırma kapsamında Uşak ili merkez ve ilçelerinde görev yapan 123 sosyal bilgiler öğretmeninden 15 sosyal bilgiler öğretmenine yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mülakat sorularına verdikleri cevaplar kodlama yoluyla kategorilere ayrılarak analiz edilip yorumlanmıştır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi (Karasar, 2012: 77)” amaçladığından tarama (survey) modelinde yapılandırılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evrenini, Niğde merkez il ve ilçelerindeki tüm sosyal bilgiler branşı öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem olarak bu il ve ilçelerde görev yapan 160 öğretmene ölçek gönderilmiş, ancak bu öğretmenlerden 137’si ölçek formu doldurmuştur.

Tablo 1
Çalışma Örnekleminin Demografik Dağılımı

Cinsiyet	Kıdem				Toplam
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 yıl ve üstü	
Erkek	24	10	11	7	52
Kadın	15	19	34	17	85
Toplam	39	29	45	24	137

Tablo 1’e göre 1-5 yıl arası kıdeme sahip 24 erkek 15 kadın toplam 39 öğretmen; 6-10 yıl arası kıdeme sahip 10 erkek, 19 kadın toplam 29 öğretmen; 11-15 yıl arası kıdeme sahip 11 erkek, 34 kadın toplam 45 öğretmen; 16 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip 7 erkek, 17 kadın toplam 24 öğretmen ve genel toplamda 137 öğretmen bulunduğu görülmektedir.

3.3. Verileri Toplama Teknikleri

Araştırmacı tarafından geliştirilen “sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmen tutumları ölçeği”, sosyal bilgiler öğretim programı (5-8. Sınıflar) göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin

maddeler Likert tipinde oluşturulduktan sonra 10 alan uzmanının görüşleri de alınarak bir taslak ölçek formu geliştirilmiş ve kapsam geçerliliğine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle bazı soru ve seçenekler ya ölçek formundan tamamen çıkarılmış ya da düzeltilmiştir. Bu kapsamda 22 madde uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış 137 öğretmene uygulaması yapılmıştır.

“Sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmen tutumları ölçeği”, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik ve akademik durumlarını belirleyen dört değişken bulunmaktadır. Bu sorular, öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, okulun bulunduğu yerleşim birimi ve mezun olunan fakülte bilgilerini öğrenmek amacıyla oluşturulmuştur.

Ölçeğin ikinci bölümü (final versiyonu) 22 maddeden oluşmaktadır. Bu bölümdeki maddeler ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin sahip oldukları araştırma kapsamında yer alan değişkenlerin yerel tarih konularının öğretimine yönelik tutumları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını sınımayı amaçlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan ise 10'dur. Ölçekten alınan puanların yüksekliği yerel tarih konularının öğretiminde öğretmenlerin olumlu tutum bildirdikleri anlamına gelebilmektedir.

3.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Kapsam Geçerlilik Çalışması

Bilindiği gibi ölçülmek istenilen özellik ile ölçek maddeleri arasındaki bağıntı, ölçme aracının geçerliliğine ilişkindir. Ölçek maddesinin ölçülmesi amaçlanan özelliği kapsama (kapsam geçerliği) ya da maddenin ilgili yapıyı yorma (yapı geçerliği) gücünü belirlemek amacıyla önsel çalışmalara ihtiyaç vardır (Ünal ve Şahinci, 2011: 1854). Ölçme aracının geçerliğini etkileyen diğer faktörler de ölçek geçerliği için göz önüne alınması gereken noktalardır; ölçek maddesinin anlaşılabilir olması, hedef-kitleye uygunluğu gibi önsel çalışmalarda elde edilen uzman görüşleri arasındaki uyum/uyumsuzluk aynı zamanda kapsam ya da yapı geçerliği için birer kestirim niteliğinde kullanılmaktadır.

Kapsam geçerlik oranları, Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiştir. Bu nedenle Lawshe tekniği olarak bilinen bu yaklaşım 6 aşamadan oluşmaktadır.

- a) Alan uzmanları grubunun oluşturulması
- b) Aday ölçek formlarının hazırlanması
- c) Uzman görüşlerinin elde edilmesi
- d) Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
- e) Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
- f) Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması (Ünal ve Şahinci, 2011: 1854)

Yurdugül'den (2005:2) alıntılandığı şekliyle; “Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır ve her bir madde uzman görüşleri “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirilmektedir. Buna göre, uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilir. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir.” (Ünal ve Şahinci, 2011: 1854).

Formülü:

$$KGO = \frac{N_G}{N} - 1$$

KGO = Kapsam Geçerlik Oranı, NG= Maddeye gerekli diyen uzman sayısı

N= Madde hakkında bilgi alınan toplam uzman sayısı şeklindedir.

Kapsam Geçerlilik Endeksi (Ünal ve Şahinci, 2011: 1854):

Kişi Sayısı p<0.05	Minimum Değer
5 →	0.99
6 →	0.99
7 →	0.99
8 →	0.78
9 →	0.75
10 →	0.62
11 →	0.59
12 →	0.56
13 →	0.54
14 →	0.51
15 →	0.49
20 →	0.42
25 →	0.37

30	→	0.33
35	→	0.31
40+	→	0.29

Bütün bu kapsamda 10 uzmanın görüşü alınmış ve elde edilen kapsam geçerlilik oranı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Kapsam Geçerliliği İçin Uzmanlardan Alınan Görüşler

No	N _G	N	KGO	No	N _G	N	KGO
1	9	10	0.800	28	10	10	1.00
2	10	10	1.000	29	4	10	-0.200
3	9	10	0.800	30	8	10	0.600
4	9	10	0.800	31	10	10	1.000
5	8	10	0.600	32	10	10	1.000
6	5	10	0.000	33	10	10	1.000
7	10	10	1.000	34	10	10	1.000
8	8	10	0.600	35	4	10	-0.200
9	5	10	0.000	36	8	10	0.600
10	9	10	0.800	37	7	10	0.400
11	10	10	1.000	38	7	10	0.400
12	8	10	0.600	39	10	10	1.000
13	8	10	0.600	40	9	10	0.800
14	9	10	0.800	41	7	10	0.400
15	10	10	1.000	42	8	10	0.600
16	8	10	0.600	43	8	10	0.600
17	10	10	1.000	44	5	10	0.000
18	6	10	0.200	45	5	10	0.000
19	6	10	0.200	46	8	10	0.600
20	7	10	0.400	47	4	10	-0.200
21	9	10	0.800	48	8	10	0.600
22	10	10	1.000	49	8	10	0.600
23	10	10	1.000	50	6	10	0.200
24	6	10	0.200	51	7	10	0.400
25	8	10	0.600	52	7	10	0.200
26	8	10	0.600	53	6	10	0.200
27	10	10	1.000	54	7	10	0.400

Uzman görüşlerine göre Kapsam Geçerlilik indeksleri dikkate alındığında ölçek 22 maddeden oluşmaktadır. 1 madde düzeltilerek eklenmiştir. Bu yönüyle kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

3.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Yapı Geçerliliği ve Güvenilirlik Çalışması

Araştırma için ölçeğin geçerliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .65 ve daha üstü, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004: 70'den akt. Ünal ve Şahinci, 2011: 1856). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .80, Bartlett küresellik testi de ($p < 0.01$) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değer .30 olarak alınmış, faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmak ve faktörleri daha kolay yorumlayabilmek için dik döndürme tekniklerinden Varimax tekniği kullanılmıştır. “Sosyal bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği” açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Sosyal bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri			Güvenirlik
			Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	
M1	.413	.417	.598			.83
M4	.666	.663	.794			
M5	.558	.654	.709			
M7	.694	.694	.806			
M8	.649	.702	.766			
M19	.483	.460	.643			
M17	.692	.647		.818		.82
M18	.561	.545		.745		
M20	.650	.693		.706		
M21	.522	.673		.623		
M22	.610	.671		.731		
M3	.586	.310			.762	.67
M6	.555	.423			.705	
M11	.590	.394			.744	
Toplam Açıklanan Varyans: %58.78						
Faktör 1 Açıklanan Varyansı: %23.61						
Faktör 2 Açıklanan Varyansı: %21.01						
Faktör 3 Açıklanan Varyansı: %14.16						

Sosyal bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği'ne yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 3 faktör elde edilmiştir. İlk faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %23.61'ini, ikinci faktör %21.01'ini, üçüncü faktör ise %14.16'sını açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ise ölçeğin %58.78'ini açıklamaktadır. Büyüköztürk (2008: 125), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen veriler ölçeğin geçerliğinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmen tutumları ölçeğinin ilk etapta 22 maddeden oluştuğu sonucuna ulaşılırken, bu çalışma için belirlenen örnekleme herhangi bir faktörde yer almayan veya .30'un altında yük değerine sahip maddeler (2, 9, 10, 12, 13, 14, 15,16) ölçekten atıldıktan sonra ölçek 14 maddeye düşmüştür ve kalan maddeler üzerinden değerlendirmeye alınmıştır. Büyüköztürk (2008: 125), maddelerin faktör ortak varyanslarının 1'e yakın ya da .66'nın üzerinde olmasının iyi bir çözüm olduğunu ancak bunu uygulamada karşılamının genellikle zor olduğunu ifade etmektedir.

Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün 6 maddeden (1, 4, 5, 7, 8, 19); ikinci faktörünün 5 maddeden (17, 18, 20, 21, 22); üçüncü faktörünün ise 3 maddeden (3, 6, 11) oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin ilk faktörüne "sosyal bilgiler ve Tarih Konularıyla ilişkisi", ikinci faktörüne "Öğretim Boyutu", üçüncü faktörüne "Yerel Tarihin yaşanılan çevre ve kültürle olan ilişkisi" adları verilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik istatistiği yapılmıştır. Yapılan istatistiklere göre ölçeğin tamamında Cronbach Alfa değeri .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .83, ikinci faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .82 ve üçüncü faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .67 olarak bulunmuştur. Likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliğinin ilk iki faktörde yüksek, son faktörde ise orta düzeyde olduğu söylenebilmektedir (Tezbaşaran 1997: 47'den Akt. Almaz, İşeri ve Ünal, 2014: 56).

3.4. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce anketlere birer sıra numarası verilmiştir. Değerlendirmeler için toplam 137 ölçek üzerinden yapılmıştır. Çözümlenmeler sonucunda, olumsuz ifadeler tersine çevrildikten sonra (3, 6, 11, 17, 18, 20, 21, 22) problem cümlesi için elde edilen bulgular, 1.00-1.79 “Tamamen Katılmıyorum”, 1.80-2.59 “Katılmıyorum”, 2.60-3.39 “Kararsızım”, 3.40-4.19 “Katılıyorum”, 4.20-5.00 “Tamamen Katılıyorum” aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır. Alt problemler için ise bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA), Mann Whitney U testi verilerin çözümlenmesinde kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın problem cümlesi olan “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları Ne Düzeydedir?” sorusuna ilişkin ölçekten alınan ortalama puan $\bar{X} = 4.22$ olarak bulunmuştur. Bu ortalama da “Tamamen Katılıyorum” aralığında anlam bulmaktadır. Bu ifadeden de anlaşıldığı gibi öğretmenlerin yerel tarih öğretimine ilişkin olumlu tutumda oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmenlerin tutumları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir" sorusuna ilişkin Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarını Cinsiyetlerine Göre Durumunu Gösteren Bağımsız t-Testi Tablosu

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Kadın	52	4.26	.49	.804	.423
Erkek	85	4.20	.44		

Tablo 4 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmenlerin tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ($t_{(135)}=.804$, $p>0.05$) bağımsız t testi sonucunda bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmenlerin tutumları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir" sorusuna ilişkin Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Durumunu Gösteren Tek Yönlü Varyans Analiz Testi Tablosu

		Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Yıl		n	\bar{x}	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	39	4.31	.43	Gruplar arası	.696	3	.232		
	6-10 Yıl	29	4.24	.44	Gruplar içi	28.085	133	.211		
	11-15 Yıl	45	4.17	.44	Toplam	28.780	136		1.098	.352
	16+	24	4.12	.54						
	Toplam	137	4.22	.46						

Tablo 5 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmenlerin tutumlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ($F_{(3-133)}=1.098$, $p>0.05$) tek yönlü varyans analizi testi sonucunda bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin tutumları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir.

4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmenlerin tutumları görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre farklılık göstermekte midir" sorusuna ilişkin Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Durumunu Gösteren Tek Yönlü Varyans Analiz Testi Tablosu

		Betimsel Veriler				Anova Sonuçları				
Yıl		n	\bar{x}	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Yerleşim Birimi	İl Merkezi	46	4.19	.45	Gruplar arası	.114	2	.057	.267	.766
	İlçe Merkezi	28	4.19	.47	Gruplar içi	28.666	134	.214		
	Belde veya Köy	63	4.25	.46	Toplam	28.780	136			
	Toplam	137	4.22	.46						

Tablo 6 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmenlerin tutumlarının görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre anlamlı farklılık göstermediği ($F_{(2-134)}=.267$, $p>0.05$) tek yönlü varyans analizi testi sonucunda bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkeninin sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı yorumu yapılabilir.

4.5. Araştırmanın Son Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın son alt problemi olan “sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmenlerin tutumları mezun oldukları fakültele göre farklılık göstermekte midir” sorusuna ilişkin Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının Mezun Oldukları Fakültele Göre Durumunu Gösteren Mann Whitney-U Testi Tablosu

Fakülte	N	Sıra Ortalaması	Sıraların Toplamı	U	p
Eğitim	128	68.48	8765.50	509.500	.563
Diğer	9	76.39	687.50		

Tablo 7 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmenlerin tutumlarının mezun oldukları fakültelere göre anlamlı farklılık göstermediği ($U=509.500$, $p>0.05$) Mann Whitney-U testi sonucunda bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkeninin sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmen tutumlarının tespit edilmesi amaçlandığı, aynı zamanda öğretmenlerin sahip oldukları bazı değişkenlerin (cinsiyet, mesleki kıdem, okulun bulunduğu yerleşim birimi ve mezun olunan fakülte) yerel tarih konularının öğretimine ilişkin tutumları üzerinde bir etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

Sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmen tutumlarının tamamen katılıyorum düzeyinde olduğu, bir başka ifadeyle, öğretmenlerin yerel tarih öğretimine ilişkin olumlu tutumda oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ışığında, sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmenlerin tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yerel tarih öğretimine yönelik ulaşılan araştırma sayısı oldukça düşüktür. Literatürde, ilköğretim düzeyinde özellikle sosyal bilgiler derslerinde yerel tarih konularının uygulanmasıyla ilgili çalışmalar sınırlıdır, yerel tarih öğretimi ile ilgili çalışmalara bakacak olursak: Örtün (2008) de yaptığı çalışmada öğretmenlerin yerel tarih öğretimi konusunda ki bilgi ve becerilerinin düzeyini belirlemek için öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen veriler rapor haline getirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyeti hakkında bilgi verilmemiştir. Yapılan bu çalışmada öğretmenler yerel tarih öğretiminin faydalı olduğunu, ancak gerek müfredatın yoğun olması gerekse okul dışı etkinliklerin çok fazla prosedürünün yanında sorumluluğunun çok fazla olmasından dolayı dersler de yeterince değinmediklerini belirtmişlerdir. Göç (2008) de ilgili çalışmasında sosyal bilgiler derslerinde yerel tarih konularında uygulamanın ne derece önemli olduğunu vurgulamak ve Yozgat ilindeki ilköğretim okulları ikinci kademe görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel tarih öğretimini ne derece kullandıkları ve karşılaştıkları problemleri incelemek amacıyla yapılmıştır. İlgili çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine bakıldığında, 132 katılımcının 100'ünü (%75.8) erkekler, 32'sini (%24.2) kadınlar oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada

öğretmenlerin verdikleri cevaplar cinsiyet değişkenine göre analizi yapılmamış olup genel olarak öğretmenlerin verilen maddelere olumlu cevap verdikleri görülmüştür.

Mesleki deneyim değişkenine ilişkin bulgular ışığında, sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmenlerin tutumlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. İlgili alan yazında yer alan Göç (2008) tarafından gerçekleştirilen konu ile ilgili araştırmada da kıdem değişkenine göre katılımcıların verdikleri yanıtlar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. 11–20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %6’sı “sosyal bilgiler ders kitaplarında bölgelere veya illere göre yerel tarihe önem verilmesi ders kitaplarını sıkıcılık ve ilgisizlikten kurtarır” görüşüne katılmamaktadır.

Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ilişkin bulgular ışığında, sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmenlerin tutumlarının görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. İlgili literatürde Görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkeninin yer aldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin bulgular ışığında, sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmenlerin tutumlarının mezun oldukları fakülteye göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazında yer alan ilgili çalışmalar incelendiğinde: Göç (2008) de ilgili çalışmasında “Eğitimle ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip edebiliyorum”, “sosyal bilgiler ders kitaplarında bölgelere veya illere göre yerel tarihe önem verilmesi ders kitaplarını sıkıcılık ve ilgisizlikten kurtarır”, “Öğrencilerin yerel tarihlerini öğrenmeleri konusunda yerel tarih müzelerinin iller ve ilçeler bazında her yerde oluşması gerekir” ve “sosyal bilgiler derslerinde tarihin somutluğunu kavramada ve geçmişle bugün arasında somut bağlantı kurulmasında yerel tarihin rolü vardır” maddelerinde mezun oldukları fakülte değişkenine göre katılımcıların verdikleri yanıtlar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sorulara Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunları çoğunluğu katılmıştır. Bu yönüyle sosyal bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin öğretmenlerin tutumlarının mezun oldukları fakülteye göre anlamlı farklılık göstermediği sonucu Göç (2008)’in bulgularıyla çelişmektedir. Oran (2013) ilgili çalışmasında değişkenlere göre verilen

cevapların farklılık gösterip göstermediğine yer vermemiştir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu yerel tarihin önemini ve gerekliliğini vurgulamışlardır.

Çalışma ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Yerel tarihin öğrenilmesinde önemli bir katkısı olan müzelere eğitsel geziler düzenlenerek öğrencilerin somut öğrenme ortamlarında öğrenme faaliyetlerinde bulunmaları sağlanabilir.
- Yerel tarihin öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için sosyal bilgiler dersi içeriğinde yer alan konularla ilişkili tarihi mekânlara geziler düzenlenebilir.
- Tarihi mekânlara düzenlenmesi düşünülen gezilerde sivil toplum kuruluşları, belediyeler ile il kültür ve turizm müdürlüğü gibi kuruluşlarla işbirliği yapılabilir.
- Okullardaki gezi, tanıtma ve turizm kulüplerin gerekli planlamalar yapılarak yerel tarih unsurlarını gezi programlarına eklemeleri sağlanabilir.
- Tarihi mekânlara gerçekleştirilebilecek gezilerin öğrenciler için ekonomik bir külfet oluşturmaması için MEB bütçesinden yeterli kaynak ayrılabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerine yerel tarih öğretiminin nasıl gerçekleştireceğine yönelik hizmet içi eğitim verilebilir.
- Geleceğin sosyal bilgiler öğretmeni olacak lisans öğrencilerinin konu ile ilgili bilgi birikimlerini arttırmak için lisans programı içerisine yerel tarih ve sözlü tarih dersi eklenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, B. (2005). Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 185-197.
- Akçalı, A. A. (2013). *Tarih öğretiminde merkeze bağımlılığın azaltılması yolunda bir çözüm önerisi: Yerel Tarih*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı / Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı, İzmir.
- Akçalı, A.A. (2007). *Yerel Tarih ve Tarih Eğimine Katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Programı, İzmir.
- Akdağ, H. (2009). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi(Konya İli Örneği), *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21 / 2009.
- Aktekin, S. (2008). Müze Uzmanlarının Okulların Eğitim Amaçlı Müze Ziyaretlerine ilişkin Görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 9(2), 103-111.
- Aktekin, Semih. (2001). İngiliz Tarih Eğitiminde Yerel Tarihin Yeri., Funda Çelebi (Editör). *Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi*. İstanbul. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Alkış, S. ve OĞUZOĞLU, Y. (2005). “İlköğretimde Tarihi Çevre Eğitimi”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VIII (1), 23-46.
- Almaz, G., İşeri, K. ve Ünal, E. (2014). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching* December/ (48-65).
- Ata, B. (1999). İngiltere’de Piaget ve Bruner’nun Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 44-51.
- Ata, B. (2000). Atatürk, Tarih Öğretimi ve Müzeler, *Türk Yurdu Dergisi* 20, (160) 85-90.

- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarih mekanlarla tarih öğretimi: Tarih öğretmenlerinin 'müze eğitimine' ilişkin görüşleri*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Bahar, H. (2002). *İlköğretim Okullarında (4 ve 5. sınıflar) Tarih Öğretimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Muğla.
- Belge, M. (2001). Panel: Yerel Tarih Çalışmalarının Kentlerin Bugünleri ve Gelecekleriyle İlişkilendirilmesi., Funda Çelebi (Editör). *Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi*, İstanbul. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Berk, F. (2008). *Eski ve Yeni İlköğretim Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Tarih konularının Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Adana.
- Bozkaya Gülşen, B. (2011). *Tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretimde ve mesleki etkinliklerinde interneti kullanmaya yönelik görüş ve davranışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pagem Akedemi.
- Candan, A. S. (2005). Üst Bilişsel kuram ve Tarih öğretimi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2), 327-332.
- Counce, Stephen. (2011). *Sözlü Tarih ve Yerel Tarihçi*, (Çev. Bilmez Bülent CAN ve Alper Yalçınkaya). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Cinkılıç, E. (2010). *Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Ders Kitapları ile İlköğretim 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Tarih Ünitelerindeki Görsel Malzeme Sunumunun Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Tarih Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Çapa, M. (2002). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tarih Öğretimi, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, Mayıs-Kasım,(29-30), 39-55.

- Çulha Özbaş, B. (2010). *12–14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Gelişimi ve Tarihsel Kanıt Kullanımı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çulha, B. (2006). *Tarihsel mekânlarda keşfederek öğrenme yoluyla sosyal bilgiler öğretimine yönelik öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Danacıoğlu, E. (2010). *Geçmişin İzleri, Yanıbaşımızdaki Tarih İçin Bir Kılavuz*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik, *Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 6, (15)*, 69-88.
- Demirel, M. ve Turan, İ. (2009). *Tarih Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirkaya Gedik, H. (2008). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Güncel Konular, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi Yıl:12 S:1 Nisan 2008*
- Deveci, H. (2003). *Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Dersine İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi*, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1455, Eğitim Fakültesi Yayınları, No:87.
- Dewey, J. (2000). Temel Eğitimde Tarihin Amacı. (Çev. Bahri Ata). *Millî Eğitim Dergisi*.
- Doğan, N. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkinliği*, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Doğanay, A. (2002). *Sosyal Bilgiler Öğretimi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.*, Cemil Öztürk ve Dursun Dilek. (Editörler). Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Dönmez, C. ve Uslu, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(1)* 42-63.

- Dönmez, C. (2003). Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler 'Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler., Prof. Dr. Cemalattin Şahin(Editor)., Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Duman, A. (2010). Biruni: İlmi Kişiliği , Tarih Anlayışı ve Yöntemi, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi Journal of Turkish World Studies X/2 Kış 2010*, 7(2), 19-38.
- Ekiz, C. (2001). *İlköğretim Okulları 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İstanbul'un Fethi ve Sonrası Ünitesinin Dört Farklı Öğretim Stratejisine Göre Öğretimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Erden, M. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ersoy, A. F. ve Kaya, E. (2009). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının(2004) Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi Ocak 2009 Cilt:1*, (1) 71-86.
- Erten, İ. (2001). Panel: Yerel Tarih Çalışmalarının Kentlerin Bugünleri ve Gelecekleri İle İlişkilendirilmesi., Funda Çelebi. (Editör). *Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi*. İstanbul. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Erul, L. (2002). *İlköğretim okulları II. kademedede 6.ve 7.sınıflar sosyal Bilgiler dersinde Osmanlı Tarihi öğretiminin Amaç ve Müfredat Bakımından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Niğde.
- Eyriçe, N. (2005). *Tarih Eğitiminde Yerellik: 1922-1950 Döneminde Menemen Kazası*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gençmehmetoğlu, R. (2009). *VIII. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Yer Alan olgu, Kavram ve Genellemelerin Öğretimi ve Önemi* , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Göç, N. (2008). *Yerel Tarih Konularının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması: Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

- Gökkaya, A. K. ve Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Yerlerin Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar 2009*, 7(2), 483-506.
- Göktepe, O. (2009). *Okullarda ve Dershanelerdeki Tarih Öğretiminin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Güçlü, M. (2013). Eğitim tarihi araştırmalarında sözlü tarih uygulaması, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1) 100-113.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Gezilerinin İletişimsel Boyutu, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XVII*, (1), 63-78.
- Güneş, A. (2005). Tarih, Tarihçi ve Meşruiyet. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 17, 1-48.
- Güngör, E. (1986). *Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güngör Akıncı, B. Arzu. (2011). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temsili Resim Kullanımıyla Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Harnett, P. (2009). Tarihin Yerel, Bölgesel, Ulusal Avrupa ve Küresel Boyutlarını Dengeli bir şekilde ilişkilendirmek., Semih Aktekin, Penelope Harnett, Mustafa Öztürk ve Dean Smar (Editörler). *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*. Ankara. Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Işık, H. (2002). Yerel Tarih Konularının Sosyal Bilgiler (6. Sınıf) Programı Tarih Üniteleri İle İlişkilendirilmesine Yönelik Bir Uygulama: Pasinler örneği. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.
- Işık, H. (2008). İlköğretimde tarih konularının yerel tarih ile ilişkilendirilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 1(4) 290-310.
- İlyasoğlu, A. (2001). Yerel Tarih Gruplarıyla Tanışırken: Konular, Sorunlar., Funda Çelebi. (Editör). *Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi*. İstanbul. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı. İstanbul.

- Kafesoğlu, İ. (2011). Tarih İlmi ve Bizde Tarihçilik. *Tarih Dergisi*, 13(17-18), 1-16.
- Karataş, A. (2011). Çevre Bilincinin Geliştirilmesinde Doğa Tarihi Müzelerinin Rolü, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, *Akademik Bakış Dergisi Sayı: 27*, 1-15
- Kaya R. ve Güven A, (2012). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının İşlenişi ve Tarihin Değeri İle İlgili Görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/2*, 675-691.
- Kılıç, F. Derya. (2010). *İlköğretim Beşinci sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konuları Üzerinde Oluşturdukları Metaforların Söylem Analizi Tekniği İle İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Çanakkale.
- Kılıçoğlu, Gökçe. (2009). Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi., Mustafa Safran (Editör). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara. Pegem Akademi.
- Kırpık, C. (2009). Tarih ve Sosyal Bilgilerde Aktif Öğrenme., Semih Aktekin, Penelope Harnett, Mustafa Öztürk ve Dean Smar (Editörler). *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*. Ankara. Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Köken, N. (2002). *Cumhuriyet Dönemi Tarih Anlayışları ve Tarih Eğitimi (1923-1960)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Bölümü, İsparta.
- Köken, N. (2002). Osmanlılarda Tanzimat Dönemi Tarihçilik ve Tarih Eğitimi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 3, (2)* 65-77.
- Köstüklü, N ve Kurtulgan, K. (2010). İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde, Öğretmen ve Müfettiş Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Selçuk üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29,173-196.
- Köstüklü, N. (1998). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. Kuzucular Ofset: Konya.
- Kütükoğlu, M. (1998). *Tarih Araştırmalarında Usul*. Kubbealtı Neşriyatı: İstanbul.
- Kyvıg, D.E ve Marty, M.A. (2011). *Yanıbaşımızdaki Tarih*. (Çev. Mete Tunçay). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

- Leon-Halkın, E. (1989). *Tarih Tenkidinin Unsurları*. (Çev. Bahaeddin Yediyıldız). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Martal, A. (2000). Yerel Tarih Yazımında Kaynak Kullanımına İlişkin Sorunlar., Zeynel Abidin Kızılyaprak. (Editör). *Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme*. İstanbul. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Mattalucci, C. (2000). Misyonerlerin Yöntemleri ve Yerel Tarih Yazımı Zeynel Abidin Kızılyaprak. (Editör). *Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme*. İstanbul. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Mazman, F. (2006). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Gezi-Gözlem Metodunun Uygulanmasına İlişkin Bir Araştırma (Tokat Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Meb (1998). Tebliğler Dergisi, Sayı 2487, Cilt 61 (Nisan 1998), Ş. 537.
- Meb (2005). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Meb. (2005). Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Programı, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Meb. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Öğretmen Kitabı, Devlet Kitapları,
- Meb. (2007). Tarih Dersi Öğretim Programı (9.Sınıf), MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Meb. (2008). İlköğretim 1–8. Sınıflar Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ile Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarında Müze İle Eğitim. <http://ttkb.meb.gov.tr/yenicalismalar/muze/muze-prmgr.pdf> (22 Şubat 2014).
- Meb. (2009). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Tarih Dersi Öğretim Programı Geliştirme Ve Özel İhtisas Komisyonu Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı, <http://ttkb.meb.gov.tr> web adresinden 22 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Memiş, E. (1996). *Tarih Metodolojisi*. İstanbul: Eğitim yayınları.
- Merey, Z. (2011). Dünyada ve Türkiye’de Tarih Eğitiminin Tarihsel Gelişimi. Mustafa Safran (Editör). *Tarih Nasıl Öğretilir. Tarih Öğretmenleri için Özel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi, ss. 27-31.

- Metin, B. ve Oran, M. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders içi yerel tarih konusundaki faaliyetleri uşak ili örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 204-216.
- Neumann, C. K. (2001). Panel: Yerel Tarih Çalışmalarının Kentlerin Bugünleri ve Gelecekleriyle İlişkilendirilmesi., Funda Çelebi. (Editör). *Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi*. İstanbul. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Nichol, J. (1991). *Tarih Öğretimi*, (Yay. Haz: M. Safran). Ankara.
- Oran, M. (2013). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders içi yerel tarih konusundaki faaliyetleri Uşak ili örneği*. Uşak Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İlköğretim Bölümü / İlköğretim Anabilim Dalı / Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Uşak.
- Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Tez Çalışmaları, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 26, 121-132.
- Örten, H. (2008). *Yerel Tarih konularının Sosyal Bilgiler üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir çalışma: Tokat örneği*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, G.O.P. Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Özbaran, S. (1979). Tarihçilik Üzerine Bazı Çağdaş Görüşler. *İstanbul Üniversitesi Tarih Dergisi*, (32), 587-606.
- Özbaran, S. (2003). *Güdümlü Tarih*. İstanbul. Cem Yayınevi.
- Özçelik, İ. (2001). *Tarih Araştırmalarında Yöntem ve Teknikler*. Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Özdemir, Y. (2004). Postmodernizm ve Tarih öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 311-322.
- Öztaş, S. (2008). Tarih öğretimi ve filmler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 543-556.
- Öztaş, S. (2007). *Tarih Öğretimi ve Filmler: Tarih Öğretiminde Film Kullanılmasının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*, Yayınlanmış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara

- Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler arası Bir Bakış., Cemil Öztürk.(Editör). *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*. Ankara. Pegem Akademi.
- Safran, M. (1996). Tarih Programları Nasıl Düzenlenmelidir? *G.Ü. Eğitim Dergisi*, C.16, S.3.
- Safran, M. (2006). *Tarih Öğretimi ve Çağdaş Müfredat Teorileri*. Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler, Gazi Kitapevi: Ankara.
- Safran, M. (2010). Tarih Nerededir?., Mustafa Safran (Editör).*Tarih Nasıl Öğretilir. Tarih Öğretmenleri için Özel Öğretim Yöntemleri*. Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul.
- Safran, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış, *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi.*, B. Tay ve A. Öcal. (Editörler). Ankara Pegem Akedemi, ss. 1-19.
- Sarı, İ. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sözlü Tarih Etkinliklerinin Öğrenci Başarı, Beceri ve Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Simpson, A. (2012). Eğitimde Tarih, (Çev.İbrahim Turan), *Türk Tarih Eğitimi Dergisi(1)1*. 165-171.
- Şimşek, A. ve Pamuk A. (2011). Tarih Yazıcılığının Dünü, Bugünü ve Yarını Üzerine Kısa Bir Bakış. Mustafa Safran. (Editör.) *Tarih Nasıl Öğretilir. Tarih Öğretmenleri için Özel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi, ss. 21-27.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık, Baskı: Ertem basım yayın dağıtım Ltd. Şti.
- Sözer, E . (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretmenliği "Sosyal Bilgiler Öğretimi"*, Yazarlar: Prof. Dr. Gürhan Can, Prof. Dr. Şefik Yaşar, Doç. Dr. Ersan Sözer (Editör: Prof. Dr. Gürhan Can) T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1064 Açık öğretim Fakültesi Yayınları No: 581.
- Şimşek, A. ve Safran, M. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *İlköğretim Online*, 5(2) 87-109.
- Şimşek, A. (2005). "İlköğretimde Tarih Öğretimi Açısından 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Öğretimi Programlarının Karşılaştırılması", II. Sosyal Bilimler Kongresinde sunuldu, Van.

- Tahancı, B. (2002). *Sosyal Bilgiler dersinde Tarih konularının öğretimi: problemler öneriler (Uşak merkez ilköğretim okulları örneğinde)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tekeli, İ. (2001). “Yerel” Kavramı Üzerine Bazı Yorumlar. Funda Çelebi. (Editör). *Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi*. İstanbul. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Thompson, P. (1999). *Geçmişin Sesi “Sözlü Tarih”*. (Çev. Şehnaz Layıkel). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tugay, B. (2004). *Tarih Eğitiminde Yerel Tarih Araştırmalarının Yeri: Fethiye Örneği*. Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Tunç Şahin, C. (2011). Yerel Tarih Uygulamalarının Başarıya ve Öğrenci Ürünlerine Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 4 (16), 453-462.
- Üçüncü K. (2004). Tarih Bağlamında Edebi Bir Metin Olarak Otman Baba Vilayetnamesi. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı, Bilig*, (28).
- Ünal, E. ve Şahinci, C. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim 6, 7, ve 8. Sınıf Türkçe dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(1), 1849-1862.
- Yalavuz, G.O (2006). *Türkiye de Tarih Öğretiminde Aktif Yöntemin Uygulanışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Yenişehirlioğlu, F. (2000). “Söğüt: Osmanlı Beyliği’nin Kuruluşu ve Tarihi Coğrafyanın Çevre Düzenlemesi”, *Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Yeşilbursa, C. C. (2006). Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihi Yerleri Kullanarak Tarih Konularının Öğretimi. *Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilbursa, C. C. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Yerlerin Kullanımı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 23, 209-222.

- Yılmaz, K. (2013). Posmodernist Tarih Yaklaşımı: Postmodernizmin Tarih Eğitimi İçin Doğurguları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 197-209.
- Yılmaz, K. ve Şeker, M.(2011). İlköğretim Öğrencilerinin Müze Gezilerine ve Müzelerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, *İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 2011. http://fbd.aydin.edu.tr/makaleler/ciltxsayix/kaya_yilmaz.pdf web adresinden 22 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir. 21-39.
- Yılmaz, L. (2000). Tarih Nasıl Yazılmalı? Ya da Yazılmalı mı?. Zeynel Abidin Kızılyaprak. (Haz.). *Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme*. İstanbul. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

EKLER

Ek 1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği

Değerli Meslektaşım;

Yapacağım yüksek lisans tezi ile ilgili yardımlarınıza ihtiyaç duymaktayım. Aşağıda size sunulmuş olan formda toplam 22 maddeden oluşan görüş ifadeleri sunulmuştur. Bu ifadelerin doğru ya da yanlış cevap değeri bulunmamaktadır. Burada amaç sizin görüşlerinizi alarak araştırmam için gerekli bulguları elde edebilmektir. Maddelerle belirlenen ifadelerden sadece size en uygun bir seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

İrfan ARSLAN
Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgi Formu

- 1- Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
2- Mesleki Kıdeminiz : () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16 Yıl ve üstü
3- Okulunuzun Bulunduğu Yerleşim Birimi: () İl Merkezi () İlçe Merkezi () Belde veya Köy
4- Mezun Olduğu Fakülte : () Eğitim Fakültesi () Diğer Fakülteler

Ölçek Formu	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1- Sosyal Bilgiler öğretimi açısından yerel tarih önemlidir.					
2- Yerel tarih öğretimi öğrencinin edindiği bilgilerin kalıcılığını artırır.					
3- Yerel tarih öğrencilere içinde yaşadığı bölgenin tarihini öğretmek için önemli değildir.					
4- Öğrencilerin genel tarihi öğrenmelerinde yerel tarihin önemli bir yeri vardır.					
5- Sosyal bilgiler dersinde yerel tarih öğrencilerde tarih bilincinin oluşmasına katkı sağlar.					
6- Yerel tarih öğrencinin yaşadığı çevrenin tarihini anlamasına yardımcı olmaz.					
7- Yerel tarih Sosyal bilgiler öğretiminde kazanımların yapılandırılmasında önemli bir basamaktır.					
8- Sosyal bilgiler dersinde Yerel tarih, tarih konularının öğretimini kolaylaştırır.					
9- Yerel tarih öğretiminde müzelerle ziyaret önemlidir.					
10- Yerel tarih öğretimi öğrencilerin çevrelerinde var olan tarihi unsurları benimsemesini sağlar.					
11- Yerel tarih öğretimi toplumsal kültürün öğrencilere kazandırılması açısından önemli değildir.					
12- Yerel tarih öğrencilerin çevrelerini tanımama yardımcı olmaz.					
13- Yerel tarihin öğretiminde ezi-özlem yöntemi önemlidir.					
14- Yerel tarih öğretimi öğrencinin yaşadığı çevrenin tarihini anlamasına yardımcı olmaz.					
15- Yerel tarih öğretimiyle tarih konuların sıkılığı giderilir.					
16- Yerel tarih, toplumsal kültürün öğrencilere aktarımında önemlidir.					
17- Yerel tarih öğrencilerin yorum yapma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaz.					
18- Sosyal Bilgilerde öğülünün öğretiminde yerel tarih önemli bir yere sahip değildir.					
19- Yerel tarih öğrencilerin tarihi olaylara farklı bir bakış açısı ile bakmasını sağlar.					
20- Yerel tarih öğrencilerin geçmişle gelecek arasında bağ kurmalarına yardımcı olmaz.					
21- Yerel tarih öğretimi diğer derslerin öğretimine katkı sağlamaz.					
22- Yerel tarih öğrencinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaz.					



Ek 2. Araştırma İzin Belgeleri



**T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

SAYI : 98862767-302.08.01-120
KONU : Anket Uygulama İzni

28/03/2014

**Sayın İrfan ARSLAN
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı Bilim Dalı
Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi**

Niğde Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 27.02.2014 tarih ve 69972237/302-08-01/366 sayılı yazısı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**Doç. Dr. Kubilay YAZICI
Müdür**

EK: İlgili Yazı ve Ekleri (4 Sayfa)



T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :69972237/302-08-01/366
Konu :İrfan ARSLAN' ın Anket Uygulama İzni

27/02/2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi a)Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 11.02.2014 tarih ve 98862767-302.08.01-66 sayılı yazısı.
b)Niğde Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 20.02.2014 tarih ve 61900286/605/768272 sayılı yazısı.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Bilim Dalı yüksek lisans programı 061815606 numaralı öğrencisi İrfan ARSLAN' ın "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları" konulu tez çalışması kapsamında anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne dair Niğde Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün ilgi b)' de kayıtlı yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa BAYRAK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK:
1-İlgi yazı (3 sayfa)

Bu belge 5070 sayılı Kanun'a uygun olarak E-İmza ile imzalanmıştır.
Evrakin E-İnzalı aslına <http://cimza.nigde.edu.tr/cimza/default.aspx> linkinden (bucku2mM) koduyla erişebilirsiniz.

Ek 3. Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : İrfan ARSLAN
Doğum Yeri ve Tarihi : Divriği 1978
Medeni Durumu : Evli, 1 Çocuk Sahibi
İletişim bilgileri : irfanarslan78@mynet.com
0 553 593 42 73 (GSM)

EĞİTİM

1992-1995 : Sivas Divriği İmam Hatip Lisesi
1997-2001 : Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği
2006-2015 : Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı

İŞ DENEYİMİ

2002-2007 Mardin Midyat Çavuşlu Çok Programlı Lisesi- Tarih Öğretmeni
2007-2009 Niğde Cumhuriyet Anadolu Lisesi- Tarih Öğretmeni
2009-2013 Niğde Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi- Müdür Yardımcısı
2013-2014 Niğde Koyunlu Namık Kemal Ortaokulu- Müdür Vekili
2014-2015 Sivas Suşehri Sezai Karakoç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi- Tarih Öğretmeni
2015- Sivas Suşehri Kazım Ayan Anadolu Lisesi- Müdür Yardımcısı

YABANCI DİL

İngilizce