

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR ANABİLİM DALI
TARİH ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TARİH ÖĞRETİMİNDE FOTOĞRAF KULLANIMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
BÜLENT AKBABA

TEZ DANIŞMANI
YRD.DOÇ.DR. NURİ YAVUZ

ANKARA
2003

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

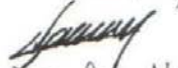
Bülent AKBABA'ya ait **TARİH ÖĞRETİMİNDE FOTOĞRAF KULLANIMI** adlı çalışma jürimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

(İmza)


Başkan ...Yard. Doç. Dr. İsmail...CANLIZ

Akademik Unvanı, Adı Soyadı

(İmza)



Üye ...Yard. Doç. Dr. Nuri...YAVUZ

Akademik Unvanı, Adı Soyadı (Danışman)



(İmza)

Üye ...Yard. Doç. Dr. Nurettin...ŞAHİN

Akademik Unvanı, Adı Soyadı

ÖZET

Bu çalışmada; tarih öğretiminde fotoğraf kullanımının öğrenci başarısına etkisi, geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırılarak incelenmiştir.

Araştırmanın uygulaması 2002-2003 öğretim yılı ikinci döneminde, Sincan Fatih Endüstri Meslek Lisesinde aynı öğretmenin iki ayrı sınıfında 52 lise son sınıf öğrencisinden oluşan örneklem üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmada T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi müfredat programında yer alan Eğitim ve Kültür Alanında İnkılâp Hareketleri, Yeni Tarih Anlayışı, Türk Dilinin Zenginliği ve Toplumsal Hayatın Düzenlenmesi konuları deney grubunda öğretim materyali olarak fotoğraf kullanılarak, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemiyle anlatılmıştır.

Araştırmanın verileri, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin araştırmamıza dâhil olan konuların işlenmesinden önceki konularından oluşan Başarı Testi (öntest) ve araştırmamıza dâhil olan konulardan oluşan Başarı Testi (sontest) ile toplanmıştır.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular SPSS programından yararlanılarak bağımsız t-testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda tarih öğretiminde fotoğraf kullanılarak yapılan öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrenciler, Eğitim ve Kültür Alanında İnkılâp Hareketleri, Yeni Tarih Anlayışı, Türk Dilinin Zenginliği ve Toplumsal Hayatın Düzenlenmesi konularını öğrenmede geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

ABSTRACT

In this study the effects of using photographs to the success of students in teaching history is examined by comparing with the traditional method.

The subjects of this study are 52 High School senior students attending two separate classes of the same teacher at Sican Fatih Industry Vocational High-School. In the study pre-test, final test and control-grouped experimental figure have been used.

The Revolution Movements in Educational and Cultural fields, New History Thought, The Variety of Turkish Language and the Ordering of Social Life subjects which take place in the Principles of Atatürk and The History of Revolutions of Turkish Republic curriculum is studied by using photographs in the experiment group group and by the traditional teaching method in the control group.

The data is collected by means of a pre-test consisting of the topics before the above mentioned topics and a final test about them. The data referring to the secondary problems of our study is evaluated by using an SPSS programme. The results of the study clearly indicate that the students who have been taught by using photographs in history lesson are more succesful than ones who have gone through a traditional education.

ÖN SÖZ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün Yüksek Lisans Programının gereği olarak hazırlanan bu çalışma, tarih öğretiminde fotoğraf kullanımının öğrenci başarısına etkisini incelemeye yöneliktir.

Bu amaçla Sincan Fatih Endüstri Meslek Lisesi'nde aynı öğretmenin iki sınıfı örneklem olarak seçilmiş, belirlenen konular deney grubunda fotoğraf kullanılarak, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir.

Araştırmanın öncesinde uygulanan öntest ve sonrasında uygulanan sontest puanları SPSS programında bağımsız t-testi ile değerlendirilmiş, değerlendirme sonucunda tarih öğretiminde fotoğraf kullanılarak öğretim yapılan sınıftaki öğrencilerin başarı düzeylerinin, geleneksel yöntemle öğretim yapılan sınıftaki öğrencilerin başarı düzeylerinden daha fazla olduğu görülmüştür.

Tez çalışmam boyunca ilgisi ve desteği ile her zaman yanımda olan, değerli bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren Danışman Hocam Yrd. Doç. Dr. Nuri YAVUZ'a,

Bu araştırmanın yapılmasında değerli görüş ve desteklerini hiç esirgemeyen Arş.Gör. Hüseyin KÖKSAL'a, Arş.Gör. Şahin ORUÇ'a, Araş. Gör. Handan KOCABATMAZ'a,

Araştırmanın istatistiksel analizlerinin yapılmasındaki katkılarından dolayı Arş.Gör. Süleyman YAMAN'a

Sincan Fatih Endüstri Meslek Lisesi Tarih Öğretmeni Hasan IŞIK'a ve öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	I
ABSTRACT	II
ÖNSÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
TABLoların Listesi	VII

BÖLÜM I

PROBLEM DURUMU	1
1.1. TARİH ÖĞRETİMİ	1
1.1.1. Tarih Öğretiminin Amaçları	2
1.1.2. Tarih Öğretiminin Yararları	7
1.1.3. Türkiye’deki Tarih Öğretimine Yönelik Eleştiriler	10
1.1.4. Tarih Öğretiminin İyileştirilmesine Yönelik Öneriler	12
1.1.5. Bilişsel Gelişim Evreleri ve Tarih Öğretimi	15
1.1.6. Tarih Öğretiminde Kullanılabilecek Öğretim Yöntemleri	20
1.1.6.1. Gösteri Yöntemi (Demonstrasyon)	20
1.2. EĞİTİMDE ARAÇ GEREÇ KULLANIMININ ÖNEMİ	23
1.2.1. Görsel - İşitsel Araçların Eğitim Ortamına Katkıları	27
1.2.2. Görsel Materyallerin Öğrenmedeki Rolü	29
1.3. TARİHSEL KANIT OLARAK GÖRSEL MATERYALLERİN KULLANIMI	33
1.3.1. İmgelerin Tanıklığı	35
1.3.2. Fotoğraf	37
1.3.2.1. Fotoğrafın Tarihçesi	44
1.3.2.2. Türkiye’de Fotoğraf	46
1.3.2.3. Fotoğraf ve Gerçeklik	51

1.3.2.4. Belgesel Fotoğraf	57
1.4. KANITA DAYALI TARİH ÖĞRETİMİ	61
1.4.1. Tarihsel Kanıtları Analiz İçin Örnek Modeller	68
1.4.2. Fotoğrafların Analiz Edilmesi (Fotoğraf Okuma)	73
Problem Cümlesi	80
Alt Problemler	80
Sayıtlılar	80
Sınırlılıklar	81
Tanımlar	81
Araştırmanın Önemi	82
İlgili Yayın ve Araştırmalar	83

BÖLÜM II

Sayfa

YÖNTEM

90

2.1. Araştırmanın Deseni	90
2.2. Araştırmanın Evreni	91
2.3. Araştırmanın Örnekleme	91
2.4. Veri Toplama Araçları	91
2.5. Verilerin Analizi	92

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

93

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	93
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	94
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	95
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	96

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	97
---	----

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER	98
--------------------------	-----------

4.1. Sonuç	98
------------	----

4.2. Öneriler	98
---------------	----

KAYNAKÇA	99
-----------------	-----------

EKLER	112
--------------	------------

EK-1 SUNULAR	112
--------------	-----

EK:1.1. Eğitim Ve Kültür Alanında Yapılan İnkılâp Hareketleri	112
---	-----

EK:1.2.Yeni Tarih Anlayışı, Türk Dilinin Zenginliği	117
---	-----

EK:1.3.Toplumsal Hayatın Düzenlenmesi	129
---------------------------------------	-----

EK:2. Öntest Soruları	140
-----------------------	-----

EK:3. Sontest Soruları	146
------------------------	-----

EK:4. Uygulama Yapılan Okuldan Fotoğraflar	152
--	-----

EK:5. İzin Belgesi	157
--------------------	-----

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa
Tablo:1.1.	Sınıf Ortamında Kullanılan Görsel-İşitsel Araçlar	28
Tablo:1.2.	Tarih Yapmak İçin Bir Model	68
Tablo:1.3.	Öğrencilerin Kaynakları Eleştirel Değerlendirmeleri İçin Yardım Süreci	69
Tablo:1.4.	Tarihsel Kanıt Sorgulama ve Yorumlama Süreci	70
Tablo:1.5.	Kanıt Hakkında Düşünce Çeşitleri Geliştiren Basit Bir Model	71
Tablo:1.6.	Birincil veya İkincil Türde Bir Kanıtın Sorularla İncelenmesi	72
Tablo:1.7.	Tarih Derslerinin Nasıl Verildiği Konusunda Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri	83
Tablo:1.8.	Tarihin Ders İçi Ve Ders Dışı Sunum Araçlarının Güvenirliği Ve Keyif Vericiliği Üzerine Öğrenci Değerlendirmesi	84
Tablo:2.1.	Araştırmanın Deseni	90
Tablo:2.2.	Sontest Sorularının Madde Analizi Sonuçları	92
Tablo:3.1.	Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	93
Tablo:3.2.	Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	94
Tablo:3.3.	Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest- Sontest Fark (Erişi) Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	95
Tablo:3.4.	Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	96
Tablo:3.5.	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	97

BÖLÜM I

Araştırmanın bu bölümünde; Problem Durumu, Problem Cümlesi, Alt Problemler, Sayıtlar, Sınırlılıklar ve Tanımlar üzerinde durulmuştur.

PROBLEM DURUMU

1.1. TARİH ÖĞRETİMİ

Kimilerine göre dönülmek istenen sığınak, bazılarına göre uzaklaştırılması gereken eskimiş süreç; kimi yaşlılara göre her zaman ders alınacak kaynak, bazı gençlere göre gereksiz bilgi yığını, ilerlemeyi durduran köstek; öğrencilerin bir bölümüne sıkıcı, dayanılmaz saatler yaşatan çekilmez ders, bir bölümüne de ideoloji aşıl原因an tılsım, ne denli profesyonelce ele alınırsa alınsın yorum zenginliği kısıtlanamayan, tartışma platformundan kaçırılmayan, Hollandalı tarihçi Pieter Geyl'in "gerçekten, sonu gelmeyen bir münakaşa" olarak özetlediği tarih (Özbaran, 1992: 13)Toprak'a göre "Türkiye'de kimi zaman eğitimin her aşamasında değişik görünümlemlerle okutulan bir derstir. Kuralcı öğrenciye yurt sevgisi aşıl原因maya yönelik bir uğraştır. Kimi kez tarih popüler bir ilgi alanıdır. Yaşamın her aşamasında, geçmiş şu ya da bu şekilde gündeme gelir... Ve nihayet tarih 'nesnel' bir konuma oturarak işlenebilir bir 'toplumsal bilim'dir. Diğer toplumsal bilimlerle uyum içerisinde gelişen ekonomik modellerden bilgisayara son derece gelişkin yöntem ve amaçları kavrayan bir bilgi dalıdır(Aktaran: Özbaran, 1992: 22). Tarih geçmiş hakkında bilgi kalıpları ezberlemek değildir. İnsanlığın geçmişini araştırdıktan, analiz ettikten ve anladıktan sonra, orada yakaladığınız evrensel değerleri yeniden kullanılabilir hale getirerek tarihin oluşumuna ve akışına katkıda bulunabiliyorsanız, o zaman gerçek anlamda tarih öğreniyor, onun zevkine varıyor, kazandığınız bilgi ve tecrübeyi uygulama şansına sahip oluyorsunuz demektir. Kültürel gelişmenin, çağdaşlaşmanın ve medenileşmenin yolu budur(Ata, 2002b: 51). Safran'a (1997: 35) göre tarih eğitimi almış olmak demek, çeşitli insan deneyimleriyle ilgili belli bir takım düşünme yöntemleri kazanmış olmak demektir. Bu eğitim sürecinde elde edilen

bilginin kendi içinde bir değer taşımadıkça ve gerek kendimizi gerekse diğer insanları tanımamıza yardımcı olmadıkça kazanılmasına gerek yoktur.

Tarih öğretimi, bilişsel, psikomotor, kişisel ve sosyal yönden bir bütün olarak gelişmiş insanı yetiştirmede çok önemli bir yer tutmaktadır. İlköğretimden yükseköğretimin sonuna kadar programlarda yer alan tarih alanına ve tarih dersine eğitimimizde bir öncelik ve değer verildiği açıktır(Paykoç, 1998: 341).

Tarih öğretimi öğrencinin kişisel gelişiminde bir öge olarak kabul edilir. Bir sosyalleşme aracı olarak kültürel mirasın aktarıcısı olan tarih öğretimi, vatandaşlık eğitiminde de bir araç olarak kullanılır(Dilek, 2001: 32).

1.1.1. Tarih Öğretiminin Amaçları

Atatürk, tarih öğretiminin lüzum ve önemini şu sözleri ile en güzel biçimde ifade etmektedir:“Yetiyecek çocuklarımıza ve gençlerimize, görecekları tahsilin hududu ne olursa olsun, en evvel ve her şeyden evvel, Türkiye’nin istikbaline, kendi benliğine ve an’anat-ı millîyesine düşman olan bütün anâsırla mücadele etmek lüzumu öğretilmelidir. Beynelmilel vaziyet-i cihana göre, böyle bir cidâlin istilzâm eylediği anâsır-ı ruhiye ile mücehhez olmayan fertlere ve bu mahiyette fertlerden mürekkep cemiyetlere hayat ve istiklal yoktur(Aktaran: Yuvalı, 1990: 254).

1926 yılında hazırlan Millî Eğitim programında tarih dersinin hedefleri şu şekilde belirtilmiştir:

- 1-Çocuklara Türk Milletinin mazisi hakkında bilgiler verip onlarda millî şuur uyandırmak,
- 2-Bugünkü medeniyetin uzun bir mazinin ürünü olduğunu anlatmak,
- 3-Büyük şahısların hayat ve hareketleri tasvir edilerek çocuklara model olabilecek örnekler göstermek(Aktaran: Tekin, 2002).

MEB (1987) tarih öğretimin amaçlarını daha kapsamlı bir şekilde ele alıp:

- ✓ Tarih boyunca kurulmuş büyük medeniyetler, insanlığa hizmet etmiş milletler

ve devlet adamları hakkında genel bir tarih kültürü kazandırırken, Türk tarihine, kültür ve medeniyetine geniş ölçüde yer vererek, Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içindeki şerefli geçmişini ve yerini, insanlığa yaptığı hizmetleri, dünya kültür ve medeniyetinin gelişmesindeki büyük payını öğretip kavratmak, onların milli duygularını daha bilinçli ve köklü kılmak,

- ✓ Türk milletinin zekâ ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanatseverliğini, estetik zevkini, insanlık duygusunun yüceliğini benimsetmek ve bu üstün özelliklerin davranış haline gelmesini sağlamak,
- ✓ Tarihte büyük medeniyetler kurmuş, köklü bir geçmişe sahip büyük bir milletin evladı olduklarının sorumluluğunu duyurmak; gelecek için ümit ve güven vererek Türk milletine, dünya milletleri içinde layık olduğu yeri sağlama ve Atatürk'ün direktifleri uyarınca "Millî kültürümüzü muâsır medeniyet seviyesinin üstüne çıkarma" yolunda durmadan çalışmaları, sürekli bir çaba göstermeleri ve bu uğurda her fedakârlığı göze alabilmeleri gerektiği bilincini vermek,
- ✓ Bugünü daha iyi değerlendirebilmeleri için geçmiş çağlardaki sosyal ekonomik ve siyasi olayların sebepleri ve sonuçları üzerinde, günümüzle kıyaslama yaparak düşünme, araştırma ve muhakeme etme yeteneğini geliştirmek,
- ✓ Atatürk'ün, "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" ilkesinin ve devletimizin bağımsızlığının; ancak yurt ve millet bütünlüğümüzün bozulmasına fırsat vermemek ve güçlü olmakla devam ettirilebileceği gerçeğini kavratmak,
- ✓ Tarihi olaylara yön veren kişilerin, yerinde ve zamanında gösterdikleri uzak görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakârlık ve kahramanlıkları veya uzağı göremeyişleri ve bilinçsiz davranışları sebebiyle olayların ve tarihin akışını nasıl etkilediklerini göstermek,
- ✓ Toplumu yönlendiren Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece millî değil, evrensel yönlerini de kavratmak ve takdir ettirmek; milletimize düşen insanlık görevleri bulunduğunu belirtmek ve onlarda insanlığa sevgi, saygı ve hizmet verme duygusunu uyandırmak,

- ✓ Millî bağımsızlığımızın ve demokrasinin değerini kavratmak; yurt ve millet bütünlüğümüzü koruma, millî çıkarlarımızı ve demokrasiyi üstün tutma bilincini ve davranışını kazandırmak,
- ✓ Geçmişle içinde bulunduğumuz zaman arasında bağlantı kurdurup gün geçtikçe daha da çoğalarak karmaşık hale gelen yurt ve dünya sorunlarını iyi değerlendiren, sorunlar yaratmak yerine sağduyu ile hareket ederek onlara, çözüm getirebilen; millî, manevi ve maddi değerlerimize yürekten bağlı bir kişilik kazandırmak şeklinde belirlemiştir.

Baymur’a (1949) göre tarihi, önce çocuklara yurtlarında geçen mühim hadiseleri, orada yaşamış dikkate değer kimseleri ve atalarının yaşama tarzlarını öğretmek amacıyla okutuyoruz. Bunun yanında tarih, öğrencilere içinde bulunduğumuz zamanı, yani “hâl”i kavramak amacını da güder. Tarih aynı zamanda çocuklarımıza ibret dersi de verir. Tarih dersleri öğrencilere, insanların çevreleriyle yaşayışları arasındaki münasebeti ve onların çevreleri üzerine yaptıkları tesirleri kavratmak amacını da güder. Çocuklarımıza millî bir terbiye vermek ve Türk Devriminin manasını kavratmak da tarih öğretiminin amaçları arasındadır.

Tarih öğretiminde temel hedef olguları ezberlemekten çok, beceriler olmalıdır (Vella,2001). Bruner’e (1966) göre bir konuyu ayaklı kütüphaneler oluşturmak için değil, tarihi bir mesele olarak işlevinin ne olduğunu ve bilgi sürecinde rolünün ne olduğunu belirtmek amacıyla öğretiyoruz(Aktaran: Cooper, 1996b: 117).

Dewey'e göre tarih öğretmekten maksat, çocuğa sosyal hayatın değerini sezdirmek, insanları birlikte harekete getiren kuvvetleri buldurmak ve fertlerin bu umumi faaliyet içindeki rollerini göstermektir(Aktaran: Köstüklü, 2001: 18-19).

Dance’ye (1969: 65) göre “Tarih öğretiminin esas itibarıyla üç amacı vardır: Önce, öğretmen öğrencinin kafasına bir miktar geleneğe dayanan bilgi-dürüst bir adamın geçmiş hakkında bilmesi gereken şeyler-sokmak zorundadır. İkincisi, öğrenci, içinde yaşadığı topluma göre kendi durumunu tayin edecek ve bu toplumun sadece bugünkü toplumdan ibaret olmadığını, geçmişe de uzandığını anlayacaktır.

Üçüncüsü, tarih öğretimi, öğrencileri, pek az dersin sağlayabildiği tahlilci, tündengelimci değil de tümevarımcı ve özellikle objektif olan bir düşünce şekline alıştıırır.”

Köstüklü’ye (2001) göre tarih öğretiminin genel amaçları: “Öğrencinin geçmişe alâkasını çekmek, öğrencinin diğer ülkeleri ve kültürleri bilmesine, 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 bulunmaktır.”

Okullarda tarih öğretimin amaçları, öğrencileri tarihsel konulara ilgi duymaya, sıradan yaşantıların özelliklerini öğrendiği gibi kendi ülkeleri ve dünya hakkındaki önemli konuları öğrenmeye, kronoloji bilgisini geliştirmeye, geçmişin günümüzden nasıl farklı olduğunu, diğer zaman ve mekanlara ait olan insanların bizimkinden farklı değer ve tutumlara sahip olabileceğini anlamaya, kanıtın doğasını kavramaya, tarihsel gerçekleri ve bunların yorumlarını ayırt etmeye, değişimin açıklamalarını aramaya, olayların birçok sebeplerden kaynaklandığını anlamaya, değişim ve sürekliliğin anlamını kavramaya, bilgi ile taçlandırılmış bir takdir hissi geliştirmeye muktedir kılmaktır(Dilek, 2001: 35-36). İngiltere ve Galler Ulusal Tarih Çalışma Grubunun raporunda yer alan okul tarihinin amaçları ise:

- 1-Geçmişin ışığında şimdiki zamanı anlamaya yardımcı olmak,
- 2-Geçmişe karşı olan ilgiyi artırmak,
- 3-Öğrencilere bir kimlik duygusu vermeye yardımcı olmak,
- 4-Öğrencilere kendi kültür çatılarını ve paylaştıkları miraslarını vermeye yardımcı olmak,
- 5-Öğrencilerin modern dünyadaki diğer ülkeleri ve kültürleri bilmelerine ve anlamalarına yardımcı olmak,
- 6-Disiplinli bir çalışmayla düşünmeye yardımcı olmak,
- 7-Öğrencilerin, tarihçilerin özel metodolojileriyle ilgilenmelerini sağlamak,
- 8-Müfredatın diğer alanlarını zenginleştirmek,

9-Öğrencileri yetişkin hayatına hazırlamak(Aktaran: Bourdillon, 1996: 31)şeklinde belirlenmiştir.

Özalp'e (2000:4-5) göre hızlı bir değişimin yaşandığı dünyada tarih öğretimin amacı, bireylere ezber ağırlıklı bilgiler yüklemek değildir. Zihinsel becerilerin ön plâna çıkarılması sağlanarak, bireylerin bilgiye erişebilme ve öğrendiklerini etkili kullanma becerileriyle donatılmış, kendilerine ve çevrelerine karşı olumlu tutumlar geliştirmiş kişiler olarak yetiştirilmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Günümüzde bireyleri kendi ulusal değerleri yanında barış, demokrasi, insan haklarına saygı ve hoşgörü gibi evrensel değerlere sahip bir biçimde eğiterek barışın egemen olduğu bir dünya yaratmak, tarih öğretiminden beklenen en önemli sonuç olmuştur. Bu yaklaşım, gençlere tarih bilgisinin yanı sıra eleştirel, analitik düşünme ve araştırma becerisi ile geçmişi daha değişik açılardan görebilme yeteneği kazandırmayı hedeflemektedir.

Sungu'ya (1927) göre tarihin en önemli amacı, çocuğu içinde yaşadığı sosyal hayat hakkında aydınlatması, diğer bir deyişle o çocuğu sosyal ve ulusal hayata uyum sağlatmasıdır(Aktaran: Ata, 2002).

Tekeli'ye (2000: 11) göre tarih eğitiminin amaçları: “Öğrencinin tarih bilincinin gelişmesini sağlamak, öğrencinin çağcıl bir kimlik duygusu oluşturmaya yardımcı olmak, öğrencilerin kapasitelerini geliştirmelerini gerçekleştirmektir.”

Tunçay'a (1977: 283-284) göre tarih eğitimin amaçları:

- Çocuğun geçmişi ve bugünü anlamasına yardımcı olmak,
- Onda, bütün insan etkinliklerine karşı bir duygudaşlık uyandırmak, böylelikle, yetişmesinin ufuklarını da genişletmek,
- Kendisini zaman boyutunun, sürekli akışı içinde görmesini sağlamak,
- İnsan soyunun bir üyesi sıfatıyla, geçmişe neler borçlu olduğunu ve geleceğe karşı ödevlerini -bilinç ve misyonunu- kavratmak,

- Evrenin hep böyle olagelmediğini anlamasını ve geçmiş deneylerin çeşitliliğine bakarak, gelecekte de geniş olanaklar bulunduğunu düşünmesine yol açmak,
- Olayları neden ve sonuçlarıyla birlikte görüp açıklamaya alıştırmak; görünüşte ve gerçek nedenleri ayırmayı (bu arada, siyasal gelişmelerin toplumsal tabanlarını araştırmayı) öğretmek; dolayısıyla kafaca oluşumuna yardımcı olmak,
- Toplum-birey ilişkisini –doğru örneklerle- kavramasına; asıl amacın gerçekten özgür kişiler yaratmak olduğunu; fakat bu amaca ancak iyi kurulmuş, adil bir ortamda erişilebileceğini anlamasına yardım etmek,
- Yüksek insan değerlerini benimsemesine çalışmak, dünyanın neresinde, ne zaman, kime karşı haksızlık yapılmışsa, kendisine yapılmışçasına ona isyan etmesini, her kim değerli bir iş yapmış, insanlığa bir şey katmışsa, ona gönülce bir yakınlık duymasını sağlamaktır.

Stradling'e (2003) göre tarih öğretimindeki anlamlı gelişmelerden biri de tarih öğretiminin amacıyla ilgilidir. Öğrencilerin bir tarih bilgi birikimi edinmelerini sağlamada tarih öğretiminin rolü hâlâ kabul görüyor olsa da, öğrencilerin aynı zamanda tarihsel olgu ve bulgulara ilişkin eleştirel bir tutum benimsemeleri, tarih bilinci ve tarih yorumu açısından zorunlu olan düşünme süreçlerini öğrenip uygulamaları gerektiği de gittikçe daha geniş bir kesimce kavranmaktadır.

1.1.2. Tarih Öğretiminin Yararları

Tarihi öğrenme, bireyin insanlık tarihinde köklerini aramasına ve geçmişle gelecek arasında bir süreklilik içinde kendini göstermesine, dünya görüşü ve uluslararası anlayış geliştirmesine katkı sağlar. Tarihi inceleme, öğrenciye, insanın doğası ile ilgili geniş bir görüş açısı kazandırdığı gibi, çağdaş, sosyal, siyasal ve ekonomik sorunların nedenlerini araştırmayı ve anlamayı sağlar.

Tarih öğretimiyle, öğrencilere geçmişte yapılan hataları görme imkânı sağlanırken, uygarlığın yararını da takdir hissi kazandırılır. Öğrenciler bu sayede

insanlığın elde ettiği başarılarla tanışrlar, geçmişte ortaya çıkmış önemli düşüncelerin bugünkü yansımalarını görebilirler.

Tarih, insanın kendini anlatmasını sağlaması, değerleri ve inançları inceleme fırsatı vermesi ve bu incelemenin sonucunda doğru neticelere varmasını sağlayan bir düşünce tarzı geliştirmesi ve bu düşünceyle toplumu anlayabilmesini de sağlaması açısından önemli bir role sahiptir.

Paul Valery'nin ifadesiyle "Tarih, bize önceden görme imkânını pek vermez, fakat zihnin bağımsızlığı ile ortak olduğundan bizim daha iyi görmemize yardım edebilir." Gökberk ise "Tarih, insanı çağdışı olmaktan kurtarır, gününü yaşayan, geleceğe doğru uzanan, değerleri içinde yapıcı rol oynamasına yol açabilir." diyerek tarihin önemini vurgulamaktadır.

Tarih insanın kültür seviyesinin yükselmesine yardımcı olduğu gibi, ahlak şuurunu uyandırıp manevi değerlerin gelişmesine de katkıda bulunur.

Halkın'ın ifadesiyle "Tarih üzerinde tefekkür, tenkit zihniyetinin teşekkülünde rol oynar ve insanı tanımaya yardım eder." Tarih, dünya vatandaşlığı için, eğitimde hayati bir unsurdur.

Tarih, geçerli bir disiplindir- her çocuğun denemesi gereken tek araştırma metodudur, karşılaştırma, çözümleme, sentez ve öteleme gibi eğitimsel becerileri geliştirmede önemli bir rol üstlenmesinin yanı sıra dilin kullanımına ve edinimine de yardımcı olur.

Tarih, diğer ilimlerdeki gelişmeleri takip edebilmek bakımından da fayda sağlar, ayrıca sosyal bilimler alanının öğretiminde önemli bir rol oynar. Tarih öğretimi ile öğrenciler, birçok büyük yazınsal eseri de tanıma olanağı bulurlar. Tarih, insanların kültür seviyelerinin yükselmesine yardımcı olur. Kültürel mirasımızın en önemli parçası olan tarih, insana entelektüel bir mutluluk olanağı sağlar.

Öğrencileri iyi birer vatandaş yapmaya yardımcı olan tarih, toplumun kaynaşmasında da önemli dinamiklerden biridir. Tarih empatiyi de besler ki bu, diğer insanların nasıl düşündükleri ve hissettiklerini, toplum içindeki konumlarını ve rollerini anlayabilme yeteneğidir(Paykoç, 1991: 29-30; Kütükoğlu, 1998; Nichol, 1991: 4-5).

Tarih, bize geniş bir tecrübe alanı, muazzam bir hafıza, daha da önemlisi bir düşünme biçimi özelliği kazandırır. Karar alırken bu engin tecrübe ve düşünme biçimini kazanmış olarak, olaylara, bugüne, insana ve kısmen de geleceğe doğru yaklaşma şansı elde edilir. Tarih eğitimi önemli kılan faktörlerin başında bu düşünme biçiminin kazanılmasında oynadığı rol gelir(Koç, 2002: 55). Tarih, öğrencilerin zihin kuvvetlerini geliştirmeğe de hizmet eder. Bu ders her şeyden önce çocukların imgelemlerine kanat takar. Başka zamanlarda ve çok defa başka yerlerde geçen vakaları, yaşayan insanları kafamızda ancak bu kuvvetimiz sayesinde canlandırabiliriz. Tarih hüküm ve muhakeme kuvvetlerimizi de faaliyete geçirir(Baymur, 1949: 8).

Sungu'ya (1927) göre tarih, sosyal hayatın, sosyal dayanışmanın önemini çocuğa gösterir. Sosyal hayatın, bir toplumu ilerlemeye sevk etmiş olduğunu telkin eder. Tarih, milletin geçirdiği hayatı çocuğa öğretmekle, onu millete bağlayan bağları kuvvetleştirmiş olur. Tarih dersinin; çocuklarda, milliyet ve yurtseverlik hislerini takviye konusundaki hizmeti o kadar büyüktür ki, bugün her millet bu konuda tarihin kudretli nüfuzundan istifadeye çalışmaktadır. Tarih, hayatın bütün yönlerini göstermesi itibarıyla gayet zengin bir hazinedir ve bu itibar ile kıymeti de yüksektir. Tarih, çocuklarda insani faaliyetlerin her türüne karşı, yeni yeni ilgiler uyandırır. Tarih, öğrencide yararlı zihni alışkanlıkları ve yetenekleri geliştirmesi bakımından önemlidir. Tarihin düşünce eğitimi bakımından bir yararı da çocuğu inceleme ve araştırmaya alıştırmasıdır(Aktaran: Ata, 2002).

Tarih eğitiminin sağlayacağı özel kapasiteleri başlıca beş grup içinde toplayabiliriz :

- 1- Öğrencinin zaman kavrayışı ve bunu toplumsal değişimle ilişkilendirebilmesi,
- 2- Öğrencinin anlatı kurabilme kapasitesinin geliştirilmesi, (Bu kapasite çocuğun bir amaç doğrultusunda hikâye oluşturabilmesi ya da senaryo kurabilmesi diye tanımlanabilir.)
- 3- Empatiyi geliştirmesi, (Bununla ele aldığı konudaki değişik aktörlerle kendisi arasında bir sempati ilişkisi kurmadan, onun konumundan durumu kavrayabilme kapasitesi ifade edilmektedir.)
- 4- Bir konuda araştırma yapabilme kapasitesini geliştirmek,
- 5- Kavramları ve dili doğru kullanabilme ve düşüncelerini yazıya dökebilmedir(Tekeli, 2000: 19-20).

1.1.3. Türkiye’deki Tarih Öğretimine Yönelik Eleştiriler

Geleneksel anlamda tarih öğretimi, öğrencinin pasif olarak bilgiler aldığı, öğretmenin kendisine verilen program dâhilinde, düz anlatımla -en iyi ihtimalle- soru cevap yöntemiyle bilgileri aktardığı, araç gereç kullanmanın asgari düzeyde olduğu, düşünmeye teşvik etmeyen bir öğretimi ifade etmektedir(Karabağ, 2002: 65).

Safran’a (1993) göre tarih öğretmenlerinin önemli bir kısmının öğrettiklerini niçin öğrettikleri konusunda, öğrencilerin de tarih dersini niçin öğrendikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir.

Açıkgöz’ün (1998:323) 1993 yılında bir grup öğrencinin başarı ve başarısızlık yüklemeleri ile ilgili olarak yaptığı bir çalışmada en başarısız oldukları dersin tarih olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin tarih dersine yönelik eleştirileri:

“Ezber derslerden nefret ediyorum.

Gelecekte bana hiçbir yararı olmayacağına inanıyorum.

Dersten nefret ettiğimden doğru dürüst ve plânlı çalışmam.

Tarihi sevmiyorum ve dersleri sıkıcı geçiyor.

Düşünmeden çok ezberlemeyi gerektiriyor.”şeklindedir.

Özbaran'a (1998: 26) göre bugün, Türkiye'de, resmi kurumlarda üretilip öğretilen, milyonlarca öğrenciye hıfzettirilen, belletilen tarih, kazanımlarımızın yanında, tüm korkunçluğuyla, tehlikesiyle, safsatasıyla, yararsızlığıyla durmaktadır.

Türkiye'de bilgi ağırlıklı bir tarih öğretimi yapılmakta, öğrencinin tarihle ilgili her şeyi tüm ayrıntıları ile öğrenmesinin gerekli olduğuna inanılmaktadır. Oysa bu durum, sınavda “geçer not almak” için ezberlenen ve sınav sonunda unutulmuş işlevsiz bilgi yığınlarını gündeme getirmektedir. Bu bilgi ağırlıklı öğretim çerçevesinde, öğretmen, olayların ardındaki düşünceleri yakalayıp, öğrencilerle tartışma, farklı kaynaklardan yararlanıp farklı yorumlara inerek tarihe ilişkin göreceli düşüncelerini öğrencinin önüne getirme gibi öğretim ile ilgili süreçler yerine getirilememekte, başarılı öğretmenin ölçüsü ders programını zamanında bitirme olarak algılanmakta; bu bağlamda, tarih öğretmeni, ders programını yetiştirme kaygısına düşmektedir(Kabapınar, 1998: 222-223).

Tarih diye öğrencilere kesin bir dogmatiklikle, açıklanmayan ve tartışılmayan, ancak ezberlenebilecek birtakım bilgiler yüklenmektedir. Bu tutum ise, tarih dersinin sevilmemesine sebep olduğu gibi, bilgi edinme yöntemlerini göstermediği için de yaratıcı bir biçimde bilgi üretme hevesinin köreltilmesi sonucunu doğurmaktadır(Tunçay, 1998: 55).

Tunçay'a (1977: 284) göre ilk ve orta eğitimimizin amaçlarını yerine getirmekten uzak kalışı, geniş ölçüde, tarih kitabı yazarlarının –ve müfredat programı düzenleyenlerin- yaptıkları iş hakkında doğru bir fikre sahip olmayışlarındandır.

Tarih öğretiminde, öğretmenin bilgilere hakim bir otorite olarak görülmesi ve öğretmen ağırlıklı tek yönlü öğretimin gerçekleşmesi, bilimsel düşünme ile ilgili tutumların gelişmesini zorlaştırmaktadır(Paykoç, 1998: 345).

Sungu'ya (1927) göre tarih kitapları ile tarih öğretmenleri, eski olayları boş yere isim ve tarih kalabalığı arasında gelişigüzel sıralamak ve çocukların zihinlerini tarihin karışık bir “ambar defteri” haline getirmek alışkanlığından vazgeçmedikçe

tarih derslerinden beklediğimiz amaçları elde etmeye imkan yoktur(Aktaran: Ata, 2002).

Türkiye'de tarih dersleri, Ziya Talat'ın benzetmesiyle, 'Çocuğun vücuduna uymayan, vücuduna eza veren bir elbise gibidir'(Aktaran: Ata,1998).

1.1.4.Tarih Öğretiminin İyileştirilmesine Yönelik Öneriler

Tarih öğretiminde amaçların gerçekleştirilebilmesi, öğrenmenin ve başarının sağlanması, belli stratejilerin, yöntemlerin ve tekniklerin kullanılmasına bağlıdır. Bunun için de öğrencileri derse hazırlamak ve güdülemek gereklidir. Öğretimin düzenlenmesinde ilgili kavramları öğretme, genellemelere varmayı sağlama ve genellemelerden yordamlar çıkarma ve bu yordamları sınama için öğrencilere fırsatlar sağlama gibi basamaklardan geçilmektedir. Genellemelerin öğretimiyle ilgili çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Bu sayede konular, kaynaklar ve kavramlar arası ilişkiler kurulabilir(Paykoç, 1991: 73-74).

Tarih öğretimi çerçevesinde, tarih dersleri bilgi ezberlettirilen bir yapıdan çıkarılmalı; öğrencinin düşünebilme, eleştirebilme, yorumlayabilme, sentez yapabilme, olgular arasında ilişkiler kurabilme gibi yaşama dönük yeteneklerinin geliştirilebileceği bir yapıya büründürülmeli; vatandaş olarak haklarının ve ödevlerinin bilincinde bireylerin yetiştirilmesine yardımcı olmalıdır. Bunun için, tarihsel bilginin oranının azaltılarak tarih öğretimine ilişkin aktivitelerin geliştirilebilmesi için öğretmene zaman verilmesi kaçınılmazdır(Kabapınar, 1998: 232).

Yalınlaştırılmış bilgilerin edilgen alıcısı konumuna indirgenen bir öğrencinin eleştirel beceriler ve tarih anlayışı edinebilmesi güçtür. Bunun için sorgulamaya dayalı öğrenmenin etkin öğrenmeyle birleştirilmesi -sözlü tarih derlemeleri, tartışmalar, simülasyonlara katılım- ve bağımsız öğrenme fırsatlarının sunulması gerekir(Stradling, 2003).

Tunçay’a (1977: 285) göre tarihsel bir olayın dayanakları ve onun öyle olmadığı yolundaki karşı kanıtlar ortaya konulsa, okuyucu ya da öğrencinin bu yargılamaya katılması sağlansa; ancak o zaman bilgi yükleme yerine, bir “eğitme” sürecinden söz edilebilir.

Tarih öğretiminde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla incelemelerin kavrama ve kavramsallaştırma, nedensellik, açıklamaların geçerliği ve yaratıcılık düzeylerinde yapılması gerekir. Tarih, süreklilik ve değişimin incelenmesi olarak ele alınırsa bugünün ve geleceğin sorunları geçmişin incelenmesiyle daha iyi anlaşılabilir (Paykoç, 1991: 39). Tarih programlarımızda, tarih öğretimi sonunda çocuğun ulaşacağı hedef düzeyleri açık ve net olarak tanımlanmalıdır. Bilişsel, duyuşsal ve kişisel gelişime ilişkin davranışlar net olarak belirlenmelidir. Tarih dersleri, çocukların bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir (Ata: 1998). Karabağ’a (2002) göre postmodern tarih öğretimi, öğrencinin düşünmeye, eleştirmeye ve şüpheyle bakmaya yönlendirildiği bir ders programı sunmaktadır. Ancak sadece programın postmodern olması ile etkili tarih öğretimi gerçekleştirilmeyecektir. Etkili tarih öğretimi için öğretim ortamının ve kullanılan yöntemlerin de bu programın öngörülerine uygun olması beklenir. Bilgi çağı olarak da adlandırılan postmodern dünya içinde çocukların bu becerileri sağlayabilmeleri ve kendi kimliklerini oluşturabilmeleri için, okul ve sınıf ortamının teknolojinin gereklerine uygun araç-gereçlerle donatılması lazımdır. Çocuk ne kadar çok öğretim materyali ile uyarılırsa, düşünmeye ve öğrenmeye o kadar çok istek duyacaktır. Tarih öğretmeninin ise, sınıfta her öğrenciyi aktif hale getirmesi ve bütün doğru bilgilerin tek adresi gibi değil, bilgiye ulaşmanın yolunu gösteren bir rehber olarak hareket etmesi postmodern programın ruhuna uygun olacaktır.

Tarih çalışmak, bilgi yığma değildir; fakat bilgiyi, insanların nasıl ve neden şu veya bu şekilde hareket ettiklerine, nasıl ve ne şekilde başarıya ulaştıklarına veya yenilgiye uğradıklarına ilişkin canlı bir resim olarak inşa etmek için kullanmak demektir (Dewey, 2000).

Tarihi sınıf geçmek için öğrenilmek zorunda olan bir bilgi olmaktan çıkararak, sevilen, ömür boyu insan yaşamına anlam katan bir etkinlik olarak görülmesi sağlandığında, eğitim başarıya ulaşmış demektir(Tekeli, 2000: 24).

EUROCLIO (1997) temsilcilerinin tarih öğretimiyle ilgili önerileri ise:

- 1-Tarih eğitiminde öğretim ve öğrenim biçimleri, eğitimde, iletişimde ve toplumda beliren modern gelişmelerle ahenk içinde yürütülmelidir.
- 2-Tarih öğretiminde öğrencilere amaç ve hedefler açıklanmalıdır.
- 3-Öğrencilerin çağlara (süreçlere) konulara ve tarih türlerine gösterdikleri ilgi, tarih öğretim ve öğreniminin temel ögesi olmalıdır.
- 4-Tarih eğitiminin önemli bir hedefi, “tarihsel bilinç”i geliştirmektir; bu bilinç geçmişin yorumu günümüzün algılanması ve gelecekte beklenen arasında kurulabilecek bir ilişkiyle tanımlanabilir.
- 5-Çağdaş değerler (toplumsal, moral ve kültürel anlayış) geliştirme, tarih eğitiminin önemli bir amacı olmalıdır.
- 6-Tarih öğrenim ve öğretiminin en önemli hedeflerinden birisi, öğrencilere geçmişteki değerlerin geliştirilmesinde yardımcı olmaktır.
- 7-Öğretmenler, öğrenciler arasında “empathetic” anlayış için öğretim ve öğrenim yöntemleri geliştirilmelidir.
- 8-Öğretmenler, tarih eğitimi üstüne yapılan akademik tartışmalardan haberdar olmalı ve bu yöndeki gelişmeleri çalışmalarına yansıtmalıdır. “Başka” ve “başkalık” kavramları, cinsiyet, yerellik gibi konular ders programlarında yer almalıdır.
- 9-Öğretmenin temel eğitimi, hizmet-içi eğitimi, öğretim zamanı ve araçlarına yönelik kaynaklar geliştirilmelidir; modern öğretme, öğrenme yöntemlerine, disiplinler arası öğrenime ve modern teknolojiye ilişkin özel kurslar düzenlenmelidir.

10-Modern öğrenim ve öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi durumunda, benimsenen değerlerle sınıf içinde öğretmeni yönlendiren öğeler arasında uyum olmalıdır(Aktaran: Özbaran, 1998: 55)şeklindedir.

Gelişmiş ülkelerde son yıllarda tarih eğitimiyle, öğrencinin tarih bilincinin gelişmesine, çağdaş bir kimlik oluşturmaya ve kapasitelerini geliştirmesine yardımcı olunması amaçlanmaktadır. Bu ülkelerde, İkinci Dünya Savaşı sonrasında başlayan ve son 25-30 yılda hız kazanan dönüşümlerle:

Öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime,

Bazı bilgilerin ezberletilmesinden öğrencinin bağımsız araştırma yapma kapasitesinin geliştirilmesine,

Tek perspektifli-şoven milliyetçi eğitimden çok perspektifli eğitime,

Ülke tarihinin büyük bir ağırlık taşıdığı eğitimden bir yandan yerel tarihin, öte yandan dünya ve bölge (Avrupa) tarihinin ağırlık kazanmasına,

Politik tarih ağırlıklı eğitimden kültür tarihi ağırlıklı eğitime,

Eğitim malzemelerinin teknolojideki gelişmeler dikkate alınarak çeşitlendirilmesine,

Öğretmen, ders notu ve kitap üzerine kurulu ders işleme yöntemlerinin geziler, sınıf dışı çalışmalar, oyunlar, rol paylaşımları, eleştirel okumalar, tartışmalar, video ve CD'lerle zenginleştirilmesine,

Eğitim programlarında aynı kapsamın değişik yaşlarda tekrarlandığı anlayıştan yaş gruplarının özelliklerinin çok daha büyük ölçüde dikkate alınmasına,

Merkezi olarak denetlenen ayrıntılı müfredatlardan esnek yönlendirmelere, geçilmiştir ya da geçilmektedir(Silier, 2002: 54).

1.1.5. Bilişsel Gelişim Evreleri ve Tarih Öğretimi

Gelişim, kendi içinde belli özellikler bakımından bütünlük taşıyan ve birbirleriyle de etkileşim halinde bulunan gelişim alanları ve dönemlerine ayrılmıştır. Bu gelişim alanları genel olarak fiziksel, bilişsel ve psikososyal olarak gruplanmaktadır(Senemoğlu, 1997). Piaget, bilişsel gelişimle ilgili tek başına en kapsamlı, en zorlayıcı kuramı otaya koymuştur.

Bu kurama göre bilişsel gelişimin evreleri,

- I. EVRE:**Duyu-Hareket Dönemi(doğumdan iki yaşına kadar). Bebekler içinde bulundukları dünyayı; emme, tutma, itme gibi fiziksel hareket şemaları ile kontrol ederler.
- II. EVRE:**2-7 yaş arası işlem öncesi dönemde çocuklar düşünmeyi öğrenirler. Semboller ve içsel imgeler kullanırlar, fakat düşünceleri sistematik ya da mantıklı değildir. Düşünme süreçleri yetişkinlerinkinden oldukça farklıdır.
- III. EVRE:**7-11 yaş somut işlemler döneminde çocuklar sistematik düşünme kapasitelerini somut nesne ve etkinliklerle sınırlı olmak üzere geliştirirler.
- IV. EVRE:**Soyut işlemler döneminde (11 yaş ve üzeri) gençler sistematik düşünme kapasitelerini tamamen soyut ve hipotetik düzlemde geliştirirler(Ataman, 2003: 39) şeklinde belirtilmektedir.

Piaget (1956), zaman kavramının yalnızca, hız, hareket ve yer kavramlarıyla ilişkili anlaşıldığını ve bu ilişkiyi anlamamanın da çok yavaş geliştiğini, küçük çocukların zamanın eşit aralıklarda ölçüldüğünü anlayamadıklarını ya da olayların düzenini ya da tesadüfiliklerini kestiremediklerini bu yüzden tarih dersinin küçük çocuklara uygun bir ders olmadığını belirtmiştir. Başka bir çalışmada Peel (1967), küçük çocukların tarihin yapısını ya da tarihin içindeki zamanın önemini anlayamadıklarını ifade etmektedir(Akataran: Cooper, 1996b: 114).

David Elkind ve Roy Hallam gibi eğitimciler, soyut kavramlarla dolu olan tarihin belli yaş altında çocuklara öğretilmemesi gerektiği yönünde Piaget'in çalışmalarını, tarih öğretimine taşımışlardır. David Elkind (1970), ilkokul çağındaki çocukların sosyal bilgilerde olgular ile teorileri ayırmada ve somut düşünce oluşturmada yeteneksizliklerini göstermeye çalışırken, R. N. Hallam (1994), Piaget'in geliştirdiği çerçeveden hareketle, yaptığı araştırmalar ile çocukların tarihsel düşünmede soyut işlem aşamasına 16,5 yaşından önce ulaşamayacağı sonucuna ulaşmıştır(Ata, 1998; Dilek, 2000; Culpin, 1996: 134).

Piaget gibi gelişim psikologlarının tarihsel düşünme için gerekli kavram ve becerilerin erişkinliğe kadar gelişmediğini ileri sürmeleri, küçük çocuklara tarih öğretiminin azaltılmasına veya kaldırılmasında eğitimcileri bile ikna etmiştir. Eğer, çocuk ancak soyut işlemler aşamasında yakın çevre, varsayımsal bir geçmiş ya da geleceğe bağlayan olası sorunlarla uğraşabiliyorsa, tarih dersini 16,5 yaş sonrası başlatmak gerekiyordu. Bu yaşı ise çağdaş devletler, birer yurttaş olarak, geleceğin büyüklerine kendi değerlerini kazandırmada çok geç buldıkları için sorunu, Kuzey Amerika'da ilköğretimde Sosyal Bilgiler dersini programa koyarak çözmüş, İngiltere'de ise hangi tür bilginin ilköğretim çocuğu için somut olduğunu tespit edilip, Tarih'i "somutlaştırma" çabasına gidilmiştir. İlköğretim 6, 7, 8 de öğrenciler, 16 yaşının altındadır. Tarihte somut işlem aşamasını yaşamaktadır(Ata, 1998).

Araştırmacılar bilişsel felsefenin Piaget çatısı üzerinde çalışarak öğrencilerin geçmiş hakkında bilgiye dayanan yorumlar yapabilme yetenekleri konusunda karamsarlığa düşmüşlerdir. Tarih, tarihsel bulgular içeren konuları barındırması ve zor motive olunan bir alan olması nedeniyle çoğu genç öğrencinin kapasitesinin üzerinde, çok zor bir akademik disiplin olarak görülmüştür(Husbands, 1996: 8).

Piaget'nin bilişsel gelişim evrelerini öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimine ve tarihsel öğrenmeye bağlamak, ciddi anlamda bilimsel kaygıları da beraberinde getirmektedir. Esasen, diğer öğretim alanlarındaki geçerliliği de sorgulanan bu evrelerin, en azından tarihte yaş ile ilgili olmadığı anlaşılmaktadır (Dilek, 2000). Somut öncesi, somut ve soyut işlem evreleri olarak adlandırılan düşünce süreçlerinin tarih konuları söz konusu olunca öğrencilerin tarih düşüncesini açıklamakta yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Piaget'in ilerlemeci anlayışına uygun olarak geliştirdiği bilişsel gelişim teorisinin tarihte öğrenme açısından araştırmacıları iki değişik kampa ayırdığı gözlenmiştir. Birinci grupta yer alan araştırmacılar tarih derslerinde öğrencilerin bu evrelere herhangi bir yaş sınırı olmaksızın ulaştıklarını ifade ederlerken, ikinci grupta yer alan araştırmacılar öğrencilerin tarih derslerinde bu evrelere diğer derslere nazaran daha geç ulaştıklarını iddia etmekteydiler(Dilek, 2001: 83).

Piaget'in bilişsel gelişim modeli ve Hallam'ın araştırmasına ciddi bir eleştiri getiren Martin Booth, Piaget'in modelinin tarihsel düşünceyi ölçmek için uygun olmadığını öne sürmüştür. Booth (1978), 15 yaşındaki öğrencilere XIX. Yüzyıldan ve XX. Yüzyılın başlarından dünya tarihi ile ilgili başlıksız yirmi fotoğraf, resim ve aynı periyotla ilgili yirmi kısa hikâyeyi ayrı kartlarda vermiş, her öğrenciden resim ve hikayeleri gruplandırmalarını ve bunlar hakkında mantıklı yorumlar yapmalarını istemiş, daha sonra onlarla karşılıklı görüşmeler yapmıştır. Öğrencilerden % 71'i fotoğraflardan, % 58'i hikâyelerden soyut tümevarımsal kavramlar oluşturmayı başarmıştır(Aktaran: Culpin, 1996: 135).

Schemilt, tarihî kavramların hem soyut hem de somut bir şekilde öğretilebileceğini ifade eder. Bu alanda yapılan başka bir araştırma da Schemilt'i destekler niteliktedir. Lee ve diğerlerinin (1996), elde ettikleri sonuçlara göre, yedi yaşındaki bazı çocukların on dört yaşındaki bazı çocuklardan tarihî konular hakkında düşüncelerini ifade etmede çok daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır(Aktaran: Dilek, 2000).

Vygotsky ise çalışmalarını, bilişsel gelişimde "sözlü düşünce" gibi dilin spesifik rolü üzerine yoğunlaştırmıştır. Onun çalışmalarından istifade yoluyla Bruner, bilginin anlaşılmasındaki üç önemli süreci tanımlar: Fiziksel deneyime ve duyulara dayalı olarak canlandırma/rol yapma ya da yaparak yaşayarak öğrenme (*enactive*) (bir yeri ziyaret etme veya araç gereç kullanma gibi); deneyimlerin özünü resmetme (*iconic*) (resimler, haritalar, şemalar, modeller, fotoğraflar gibi) ve kavramları sembollerde veya dilde organize etme (*symbolic*) (kavramları yazarak ya da sözle ifade etme gibi)(Cooper, 1996b: 112; Dilek, 2000; Nichol, 1995: 8).

Bruner'in kuramına göre Bilişsel Gelişim Dönemleri:

Eylemsel dönem:Çocuk, bu dönemde çevreyi eylemlerle anlar; çevresindeki nesnelerle ilgili yaşantıyı onlara dokunarak, vurarak, ısırarak, hareket ettirerek kazanır. Onlar için nesneler, bazı eylemler yaptıkları şeylerdir. Çocukların yaparak öğrenmesi söz konusudur. Bilişsel gelişimin eylemsel döneminde olan çocuklar için, en kolay anlaşılabilir mesajlar eylemlerdir.

İmgesel dönem: Bu dönemde bilgi, imgelerle taşınmaktadır. Görsel bellek gelişmiştir. Ancak, çocuğun kararları dile değil, duyu organları yoluyla duyusal etkilere dayalıdır. Çocuklar, algılarının tutsağıdır. Herhangi bir nesneyi, olayı, durumu nasıl algıarlarsa zihinlerinde o şekilde canlandırırlar. Çocuklar bu dönemde, herhangi bir nesneyi, olayı görmeden de resmedebilirler. Bu dönem Piaget'in işlem öncesi dönemine karşılık gelmektedir.

Sembolik dönem: Çocuk bu dönemde etkinlik ya da algının anlamını açıklayan sembollerini kullanır. Çocuk dil, mantık, matematik, müzik vb. alanların sembollerini kullanarak iletişim kurabilir. Sembolik dönem, yaşantıların formüle edilmesine olanak sağlar. Semboller yoluyla, az sembolle çok şey ifade edildiği gibi; eylemlerle ve imgelerle açıklanamayan olaya nesne ve durumlar daha kolay ve etkili olarak ifade edilebilir. Bireyin sembolik döneme ulaşması, zengin yaşantılar kazanmasını sağlar (Senemoğlu, 1997: 61-62).

Bruner'e göre, her tür konu, eğer uygun şekilde sunulursa, her çocuğa anlatılabilir. Ham veri üzerinde çalışan öğrenci kanıtı değerlendirir, olasılıkları ölçer, sonuçları çıkarır. Bu tarz öğrenmeye, "buluş yöntemi ile öğrenme" de denilmektedir (Ata, 1998). Tarih derslerinde öğrencilere sorulan soruların veya verilen materyallerin onları bir yöne doğru itmesi veya herkesin "öğretmenin istediği tarihsel gerçeğe ulaşması" gibi bir şey söz konusu değildir. Asıl olan, bu süreçlerin yaşanarak tarih derslerinde de sorgulama, hüküm verme gibi temel becerilerin kazanılması yoluyla belirsizlik ve olasılık faktörlerinin hesaba katılmasıdır. Bu bağlamda, tarihî bir resmin veya belgenin analizinin yapılması, kavramsal anlamayı pekiştirmek için tartışma ortamlarının yaratılması ve -elde edilmesi gereken sonuçtan çok- öğrenme sürecine önem verilmesi öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimini önemli ölçüde etkileyecektir (Dilek, 2000).

Dean (1995) ve Nichol'e (1995) göre tarih dersi öğrencilerin bilişsel düzeylerine göre, ikonik, enaktif ve sembolik olarak sunulacak şekilde düzenlenebilir. Buna göre, resimlere, fotoğraflara ve çevreye dayalı dersler ikonik öğrenme, drama ve simülasyona dayalı dersler enaktif öğrenme, hikaye anlatma ve

sınıfta yazılı kanıtın kullanılması da sembolik öğrenme çerçevesinde ele alınmıştır(Aktaran: Ata, 1998).

1.1.6. Tarih Öğretiminde Kullanılabilecek Öğretim Yöntemleri

Tarih derslerinde öğretilecek konunun içeriğine göre; düz anlatım, soru-cevap, problem çözme, gösteri (demonstrasyon), gözlem gezisi, rol oynama, örnek olay incelemesi, grup tartışması, benzetişim gibi genel öğretim metotlarının tamamı kullanılabilir. Tarih dersleri ülkemizde genel olarak öğretmen merkezli bir yapıda, düz anlatım yöntemiyle işlenmektedir. Bu durum öğrencilerin tarih dersini sıkıcı ve ezber ağırlıklı bir ders olarak görmelerinde önemli bir faktör olarak görülmektedir. Tarih derslerinde farklı öğretim yöntemleri ve buna bağlı olarak farklı öğretim materyallerinin kullanılması dersten beklenen amaçların gerçekleştirilebilmesinde önemli bir katkı sağlayacaktır.

1.1.6.1. Gösteri Yöntemi (Demonstrasyon)

Fotoğrafın etkili bir şekilde kullanılabileceği Gösteri Metodu, öğretmenin herhangi bir konuda birtakım araç ve gereçler kullanarak konuyu açıklaması demektir. Bu metot, hem göz, hem de kulak yoluyla öğrenmeye olanak sağladığı için, yalnızca söylemeye dayanana metotlara nazaran, daha etkili bir metottur (Binbaşıoğlu, 1974: 140). Öğretmenin bir konuyu öğrencilere birtakım araçları göstererek ya da kullanarak anlatmaya çalışması gösteri metodunu uygulaması demektir. Bu bakımdan öğretmen sınıfta bir konuyu işlerken atölyede teknik bir sorunu açıklarken laboratuarda bir deney yaparken: gerçek araç-gereçler, modeller, resimler, fotoğraflar, harita, slayt, film şeridi, hareketli filmler basit çizimler levhalar vb. kullanılıyorsa gösteri metodunu uyguluyor demektir(Büyükkaragöz ve Çivi, 1997: 104).

Gösteri, model alma yoluyla öğrenmeye dayalı bir öğretim yöntemidir. Bu teknikte öğretilecek bilgi ve becerilere sahip bir uzman ya da öğretmen, öğrencilere adım adım becerinin nasıl yapılacağını en doğru biçimde gösterir. Bu teknik özellikle

psiko-motor becerilerin kalabalık gruplarda öğretiminde kullanılır(Erden, Tarihsiz:110). Gösteri tamamen gerçek koşullar altında ve gerçek araçlar kullanarak yapılabileceği gibi, modeller kullanarak da yapılabilir. Gösteri yöntemi küçük gruplarda kullanıldığı zaman kazandırılmak istenilen davranışın önce öğretmen tarafından gösterilmesi sonra öğrencilere yaptırılması daha olumlu sonuç verir(Erden, Tarihsiz: 111).

Demonstrasyonlarda en etkin olan kimse kaynaktır. Alıcılar ise, yerine göre çeşitli duyu organlarını kullanan gözlemci ya da seyircilerdir. Özellikle becerilerin öğretilmesinde, demonstrasyon, temel eğitim yöntemidir(Çilenti, 1988:68). Gösterinin en önemli faydası herhangi bir şeyin en uygun biçimde ya da ustaca nasıl başarılabileceğini göstermedir. Bu nedenle gösteri en uygun bir biçimde hazırlanmalı ve uygulanmalıdır(Küçükahmet, 1999: 82).

Gösteri Metodu Etkili Olarak Nasıl Uygulanmalıdır?

- 1-Öğretmen gösteri sırasında yapacağı işleri ayrı ayrı sıraya koyarak ayrıntılı bir biçime plânlanmalıdır.
- 2-Gösteride kullanılacak araç ve gereçler dersten önce gösteri yerinde hazır olmalıdır.
- 3-Yapılacak gösteri önceden bir defa tekrarlanarak kontrol edilmelidir. Buna rağmen uygulama sırasında ortaya çıkabilecek aksaklıklar öğrencilere açıklanmalı, sözü çevirme yoluna sapılmamalıdır. Mümkünse gösteri tekrarlanmalıdır.
- 4-Gösteri bütün öğrencilerin görebileceği yerde yapılmalıdır. Yani gösterinin bütün öğrenciler tarafından da izlenmesine dikkat edilmelidir. Gerekirse sıralar buna göre düzenlenmeli, gösteri masası uygun bir yere konmalıdır. Öğretmen gösteri konusunun önünde durmamalıdır.
- 5-Gösterinin amacı öğrencilere iyi açıklanmalı ve gösteri sırasında amaç gözden kaçırılmamalıdır.
- 6-Öğrencilerle göz iletişimi kurulmalıdır.
- 7-Öğrencilerin dikkatleri önemli noktalara çekilmelidir.
- 8-Öğretmen gösteri çalışmalarına öğrencilerin de etkin olarak katılmalarını sağlamak

için her basamağın sonunda öğrencilere sorular sorulmalı ve gösteriyi öğrencilere kısaca özetlemelidir.

9-Gösteri sırasında öğrencilerin not tutmaları, şema ve çizimler yapmaları istenmelidir.

10-Gösteri sonunda önemli noktalar öğretmen tarafından özetlenmeli, öğrencilerin sorularına cevap verilmeli, öğrencilere sorular sorularak varsa yanlış anlamalar düzeltilmelidir.

11-Bir işi yapmanın “doğru yolunu” göstermek kadar “yanlış yolunu” da göstermeye ve tartışmaya yardım etmelidir.

12-Mümkünse gösteri bir iki öğrenciye tekrarlatılmalıdır(Büyükkaragöz ve Çivi, 1997: 104-105; Küçükahmet, 1999: 83-84; Nas, 2000: 145).

Örnek bir çalışma Ek: 1.2’de verilmiştir.

Gösteri Metodunun Faydaları

- ❑ İyi hazırlanmış bir gösteri öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekerek öğrenmeyi kolaylaştırır.
- ❑ Gösteri öğrencilere olayın gerçek oluşumunu hem görerek hem işiterek öğrenme imkânı sağlar.
- ❑ Hem göz hem kulak yoluyla öğrenmeyi sağladığı için, söze dayanan metotlardan daha etkilidir.
- ❑ Sadece gösteri yapanın araç-gerece ihtiyacı olduğu için ekonomiktir.
- ❑ Öğrenciler de gösterileri yönetebilirler. Böylece beceri ile tutumların ilişkisi gelişir.
- ❑ Yanlış yapa yapa öğrenme için harcanacak zamanı azaltır.
- ❑ İyi bir gösteri işlemin standartlarını ortaya koyar. El sanatları, resim, müzik ya da beden eğitimi gibi alanlarda güdülendirir.
- ❑ Gösteri toplumdaki insan kaynaklarını kullanmak için en mükemmel yöntemdir(Küçükahmet, 1999: 82-83; Büyükkaragöz ve Çivi, 1997:104).

1.2. EĞİTİMDE ARAÇ GEREÇ KULLANIMININ ÖNEMİ

Tarih derslerinde öğrencilerin doğrudan doğruya gözleyemedikleri ve tanık olmadıkları birçok geçmiş olay incelenir. Olayların yeniden canlandırılması, tarihçiler arıcılığıyla incelenmesi söz konusudur. Bu bakımdan tarih öğretiminde dersin amaçlarına, öğrenmenin niteliğine, öğrencilere ve öğretim durumunun özelliklerine uygun öğretim malzemeleri kullanmak gereklidir(Paykoç, 1991: 93).

Eğitim-öğretimde araç gereç kullanımının, nitelik ve nicelik açısından verimliliği büyük oranda artırdığı bilinen bir gerçektir. Özellikle tarih gibi soyut kavramlara dayalı derslerin öğretiminde araç-gereç kullanımı kaçınılmazdır. Derste kullanılacak araç-gereçler öğretmenin yükünü kolaylaştıracağı gibi, öğrencinin de daha iyi motive olmasını ve derse katılımının artmasını sağlayacaktır(Safran, 2000: 78).

1943 yılında yapılan II. Maarif Şurasında tarih öğretimin genel yardımcı vasıtaları olarak sınıflandırılan senkronik tarih tablolarından, kronoloji cetvelleri, tarih atlasları, hicri tarihleri miladi tarihlere çevirme kılavuzları, resim ve fotoğraf koleksiyonları, slaytlar ve projeksiyon makineleri, film ve radyodan yararlanmanın gerekliliğine dikkat çekilmiştir(MEB, 1991: 203-204).

Avrupa Konseyi ise 31 Ekim 2001 tarihli tavsiye kararında tarihsel olguları aktarmak, eleştirel ve analitik bir öğrenmeye uygun bir biçimde sunmak için, öğretim materyali olarak, mümkün olan en geniş kaynak yelpazesinin kullanılmasının gerekliliğini belirtmiş, daha özelde:

Halka açık arşivlerden;

Filmler, belgeseller ve görsel-işitsel ürünlerden;

Bilişim teknolojisi yoluyla iletilen (bireysel ve kolektif olarak öğretmen gözetiminde incelenmesi gereken) malzemelerden;

Öğrencilere yakın geçmişlerindeki hadiselerle güncel düzeyde gerçekçi bir bakış açısı kazandıran, Avrupa genelinde kurulmuş her türlü 20. yüzyıl müzesinden ve tarihi önem taşıyan mekânlardan;

Yakın geçmişteki tarihsel olayların sözlü tanıklıklarıyla gençler için tarihi canlı kılabilen, "tarihin ihmal ederek kaydetmediği" bakış açısı ve perspektifler sunabilen sözlü tarihten yararlanılmasının gerekliliği vurgulanmıştır(Avrupa Konseyi, 2002: 59).

Görsel imajlar, müzik, eski eşyalar ve canlandırma tarih öğretiminde her öğretmenin repertuarında olması gereken şeylerdir. Öğrencilere, geçmişe giden ne kadar çok yol sağlanırsa bildikleri şeylerle bağlantılar kurmaları da o oranda mümkün olacaktır(Levstik ve Barton, 1997: 38). Tarih öğretiminde, öğrencilerin çeşitli çizelgeleri, grafikleri, çizimleri, haritaları, resimleri ve küreleri kullanarak bunlardan bilgileri nasıl elde edebileceklerini ve bunları nasıl yorumlayabileceklerinin de öğretilmesi gereklidir. Öğrenciler, her türlü veriyi, özellikle görsel bilgileri kuşkucu bir gözle incelemeli, onların gerçeği nasıl yansıttığını anlayabilmelidirler(Paykoç, 1991: 16-17).

Kullanılan ders materyalinin niteliği, bireylerin mevcut tarih bilgileri ve alana olan ilgileri gibi unsurlar onların tarihi öğrenme ve anlamadaki düzeylerinde farklılıklar oluşmasına sebep olmaktadır(Dilek, 2000).

Eğitim araç ve gereçleri, çeşitli duyu organlarına hitap ederek, algılama ve öğrenmeyi kolaylaştırıp, eğitimin etkinliğini artırır. Bir eğitim aracı ne kadar çok duyu organına hitap ederse o ölçüde etkili olmaktadır(Büyükkaragöz ve Çivi, 1997:279). Eğitim araçları ile öğrenme, hem daha çabuk olmakta ve öğrenilenler daha uzun süre hatırdta kalmaktadır. Ancak istenilen verimi elde etmek için bu araçları uygun zamanda kullanmak, aracın kullanılması için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmak şarttır(Pekgöz ve Hancılar, 1970: 30). Fonksiyonu ve etkililiği dikkate alınmasa bile, bir aracın genellikle işbirliğine davet etme özelliği vardır. Bir şey gösterirken –özellikle onlar için hazırlanmış ise- öğretmen kendilerini gerçek bir ders zamanı dışında imiş gibi düşüneceğinden, öğrenciler kendilerini daha önemli bir kişi olarak görecekler ve ilerlemeleri için ilgi duyacaklardır(Pekgöz ve Hancılar, 1970: 23).

Araç-gereçlerden faydalanarak öğretim yapmak;

- Laf kalabalığını (verbalizmi) önler, yani sözden ekonomi sağlar ve zamanı daha iyi değerlendirmeyi olanaklı kılar.
- Anlamların karıştırılmasını önler.
- Algılamayı kolaylaştırır.
- İlgiyi çabuklaştırır ve artırır.
- Öğrencinin hayale dalarak dersten uzaklaşmasını önler.
- Unutmayı azaltır ve geciktirir.
- Öğrencini etkin katılımını sağlar.
- Eğitimi monotonluktan kurtarır.
- Eğitimin amacına uygun olarak gerçekleşmesini sağlar.
- Düşünmenin devamlılığını sağlar.
- Bedensel ve ruhsal açıdan yorulmayı azaltır.
- Gerçek ve somut bilgiler kazandırır.
- Bir yaşantı ortamı sağlar.
- Öğrenilecek konular üzerinde daha etkili alıştırma ve pratik yapmayı sağlar(Demirel, 2002:47; Demirel ve başk., 2002: 83; Büyükkaragöz ve Çivi, 1997: 279).

Öğrencilerin öğrendiklerini daha çok hatırlayabilmeleri için sınıf içinde çok ortamlı (multi-media) öğretme durumunun düzenlenmesi önemli görülmektedir. Eğitimde uzun süre çok ortamlı öğretmenin temelini öğretmen ve ders kitabı oluşturmuştur. Bugün ise çağdaş teknoloji olanaklarından eğitimde yararlanılması nedeniyle öğretmen – ders kitabı ikilisinin yanı sıra değişik kaynaklar sınıf içindeki çok ortamlı öğretimin sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu kaynaklar genelde göze ve kulağa hitap eden görsel işitsel araçlar olmaktadır. Sınıf içinde bu araçlara ne kadar çok yer verilirse öğrencilerin güdülenme düzeylerinin de o kadar çok arttığı belirtilmektedir. İyi bir öğretmen, ders plânını hazırlarken vereceği dersle ilgili görsel ve işitsel araçlarını da önceden hazırlamalı, bu araçları nerede, nasıl uygulayacağını çok iyi plânlamalıdır(Demirel ve başk., 2002: 78).

Seifert'e (1991) göre görsel ve sözel olarak gruplanmış olan bellek

destekleyiciler, bilginin daha kolay hatırlanmasını sağlayan tekniklerdir. Bunlar genellikle yeni, bilinmeyen bilgiler ile çok iyi bilinen sözcük, fikir ya da imajların birleştirilmesi esasına dayanır(Aktaran: Erden ve Akman, 1997).

Görme-işitme yoluyla öğretim, öğrenmeye deneysel bir temel sağladığı için, öğrenmeyi daha anlamlı kılar. Kelimelerin sembolik tabiatta oluşlarının tersine görme-işitme araçları gerçek hayat tecrübelerine çok daha fazla benzer. Bunların anlamları daha açık ve daha az yanıltıcıdır, böylece daha kolay ve daha doğru edinilir. Görme-işitme araçlarının güçlü ilgi uyandırıp apaçık anlam vermek suretiyle direkt çekicilikleri, öğrenilenlerin devamlılık oranını yükseltir(Wendt, 1972: 3).

Öğretimin peşinden uygulanan başarı testleri, bazı olguları öğrenme başarısının önemli olduğunu göstermiştir. Görme işitme-aracıları metoduyla olguların öğretimi, geleneksel metotlardan daha sıhhatli gerçekleştirilmektedir. Bu araçlar kullanılınca, öğrenciler araçsız öğretimden daha az zaman harcayarak öğrenmektedirler(Wendt, 1972: 8).

A.B.D. Texas Üniversitesi'nde Philips tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, zaman faktörü sabit tutulduğunda insanlar;
Okuduklarının % 10'unu
Duyduklarının % 20'sini
Gördüklerinin % 30'unu
Hem görüp hem duyduklarının % 50'sini
Görüp, işittikleri ve söylediklerinin % 80'ini
Görüp, işitip, dokunup, söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadır(Demirel ve başk., 2002: 78).

Görme-işitme araçlarıyla edinilen bilgiler daha uzun süre hatırdadır. Öğrenilenlerin bazen % 90ına kadar unutulduğu göz önünde tutulursa, görme-işitme araçları yoluyla öğretimde hatırdadır kalıcılığın artırılması, üzerinde çok önemle durulacak bir konudur(Wendt, 1972: 9).

Görsel-işitsel araçlar yoluyla öğrenme sadece iyi bir öğretmeni ikame etmez, aynı zamanda bir öğrenme durumu olarak kendisine özgü özellikler gösterir. Bir yandan bu öğrenme durumu öğrenim süreçlerinin öğrenenler tarafından bizzat organize edilmesini kolaylaştırır, diğer yandan bu yolla kitap, söz ve duvar tahtası ile sunulamayan deneyimler oluşur(Hesapçıoğlu, 1998: 258).

1.2.1. Görsel - İşitsel Araçların Eğitim Ortamına Katkıları

- Görsel araçlar, sınıf ortamına getirilmesi olanaksız cisim, olgu ve olayları olduğu anda, olduğu gibi gösterir ve duyurur.
- Öğrenmeyi teşvik edicidir.
- Bilginin sunuluşunda ve akışında düzen sağlar.
- Öğrenci tepkilerini gözleme olanağı verir.
- Hareket, renk ve ses boyutlarıyla öğrenme kolaylaştır.
- Kullanımdan sonra öğrencileri etkinliklere yöneltir.
- Zamandan ve sözden ekonomi sağlarlar.
- Karmaşık fikirleri basite indirgeyerek açıklarlar.
- Fikir, işlem ve süreçlerin sırasını gösterirler.
- Öğretimi canlı ve açık hale getirirler.
- Öğrenilecek konu üzerinde pratik yapma imkânı sağlarlar.
- Öğretimi zenginleştirirler.
- Görme ve işitme araçları bir yaşantı ortamı sağlar.
- Yaşanmış bir olayı daha geniş olarak bütünüyle canlandırır(Küçükahmet, 1999: 134; Demirel ve başk., 2002: 85; Pekgöz ve Hancılar, 1970).

Görme ve işitme araçları amaca ve konuya göre seçilir. Bu eğitim araçlarının amaç ve konu ilişkisi vardır ve bu ilişki oldukça önemlidir. Bu araçları, seçmeye geçmeden önce, öğrenim durumuna, konunun özelliğine ve diğer şartlara en uygun düşecek aracın hangisi olduğunu bilmek lazımdır(Pekgöz ve Hancılar, 1970: 32).

Tablo: 1.1. Sınıf Ortamında Kullanılan Görsel-İşitsel Araçlar

GÖRSEL ARAÇLAR	Kitaplar	▪ Ders Kitabı ▪ Öğretmen Kitabı ▪ Alıştırma Kitabı ▪ Başvuru Kitapları
	Yazı ve Gösterim Tahtaları	▪ Kara Tahta ▪ Çok Amaçlı Tahtalar ▪ Kopya Tahtası ▪ Askı/Kanca Tahtası ▪ Pazen Tahta ▪ Manyetik Tahta ▪ Dosya Tahta(Flip Charts) ▪ Bülten Tahtası
	Resimler	▪ Düz Resimler ▪ Çizgi Resimler ▪ Şimşek Kartlar ▪ Figürinler ▪ Duvar Resimleri ▪ Levhalar ▪ Afişler ▪ Grafikler ▪ Krokiler ve Haritalar ▪ Karikatürler
	Gerçek Eşyalar ve Modeller	▪ Basitleştirilmiş Modeller ▪ Büyütülmüş Modeller ▪ Küçültülmüş Modeller ▪ Küre ▪ Kabartma Haritalar
	Projeörler (Yansıtıcılar)	▪ Tepegöz ▪ Slayt Projeörü ▪ Film Projeörü ▪ Opak Projeörü ▪ Video Projeörü ▪ Data Show (LCD Plate) ▪ Konferans Projeörü
İşitsel Araçlar		• Radyo • Pikap ve Plaklar • Teyp, Ses Bantları ve CD'ler
Görsel-İşitsel Araçlar		• Film Makinesi ve Hareketli Filmler • Kapalı Devre Televizyon • Video • Kuklalar • Tiyatro (temsil) • Eğitsel Geziler
Teknoloji Destekli Araçlar		• Teleteks ve Videoteks Uygulamaları • Etkileşimli Video • Bilgisayarlı Video Oynatıcısı • Bilgisayarlı Laser Disk Oynatıcısı • İletişim Uyduları

(Demirel ve başk., 2002: 80-81).

1. Görsel-işitsel araçlardan faydalanmada uygulanacak iş iyice plânlanmalıdır.
2. Araçlar kullanılmadan önce öğrenciler bu konuda hazırlanmalıdır.
3. Araçların hizmet edeceği amaç önceden iyice belirlenmelidir.
4. Öğretmen, dersi için en uygun araçları seçmelidir.
5. Birden fazla araç kullanıldığında, bunların dersin esas amacı dışında bir yönde kullanılmalarını öğretmen engellemelidir.
6. Öğretmen, araçlara karşı öğrencilerin aktif bir tepki göstermelerini istemelidir.
7. Araçlar, uygulama sırasında bütün öğrencilerce uygulanabilmeli ya da görülmeleri gerekiyorsa bütün öğrencilerce görülmelidir.
8. Dersin verimi için, araçların çeşitli türleri kullanılmalıdır(Hesapçıoğlu, 1998: 304-305).

1.2.2. Görsel Materyallerin Öğrenmedeki Rolü

Öğrenme ile ilgili olarak yapılan araştırmalar öğrenmelerin çoğunun görsel betimlemeler yoluyla gerçekleştiğini göstermektedir(Demirel ve başk., 2002: 30).

Öğrendiklerimizin

% 83'ünü görme

% 11'ini işitme

% 3,5'ini koklama

%1,5'ini dokunma

% 1'ini tat alma duyularımızla edindiğimiz yaşantılar yoluyla öğreniriz(Çilenti, 1988: 35).

Amerikalı eğitim teknolojü Edgare Dale, yaşantılarla kavramların oluşumu arasındaki ilişkilerden yararlanarak, hedef-davranışlara eriştirecek öğretme durumlarının seçiminde, öğretmen ve eğitimcilere yardımcı olmak üzere “yaşantı konisi” adını verdiği bir model geliştirmiştir. Yaşantı konisinin dayandığı bilimsel ilkeler ise:

- 1-Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unuturuz.
- 2-En iyi öğrendiğimiz şeyler, kendi kendimize –yaparak- öğrendiğimiz şeylerdir.

3-Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimizin yardımıyla öğreniriz.

4-En iyi öğretim, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir(Aktaran: Çilenti, 1988: 57).

Görsel özelliklere sahip olan bir yazılı materyal, sadece metinden oluşan bir yazılı materyalden daha etkili ve somut olacaktır(Halis, 2002: 50). Bazı öğrencilerin görsel betimlemeler yoluyla daha kolay öğrendikleri bilinmektedir. Hatta sözel yolla daha kolay öğrenen öğrenciler bile bazı kavramları öğrenmede görsel desteğe ihtiyaç duymaktadırlar(Demirel ve başk., 2002: 30). Gagne'nin öğrenme süreçlerinin başında gelen “dikkat çekme”nin görsel malzemelerle daha kolay olabileceği görüşü de, görsel malzemelerin öğrenme sürecinde ne kadar önemli rol oynadığını desteklemektedir(Erkan, 1998: 67). Geçmişle ilgili kültürel koşullar günümüzde daha önceden hiç olmadığı kadar görsel konumdadır. Bugünün öğrencileri farkında olmadan kendilerinden önceki nesillere göre görsel materyallere daha bilimsel, ırdeleyici ve çok yönlü yaklaşmaktadırlar(Cowan, 1996: 26). Öğrenciler okula birçok görsel imgeye maruz kalmış olarak başlarlar. Tarihsel sanatlara oranla bilgisayardaki animasyonlarla ya da çizgi filmlerle daha alâkalı olsalar da zihinlerinde görsel ipuçları vardır. Çok erken yaşlardan itibaren, çocuklar görerek ve duyarak görsel ve işitsel bilgi hakkında ilişkiler, yaşadıkları sosyal olaylar ve geçmişteki deneyimleri hakkında çıkarımlarda bulunurlar(Levstik ve Barton, 1997:149). Günümüzde öğrenciler tv, bilgisayar, video, play-station vb. görsel araçlarla çok yoğun karşılamaktadırlar. Ancak okul ortamında öğrenciler işitsel bir zemine çekilmektedir. Bu durum konsantrasyon ve dikkat konusunda ciddi sorunlara yol açmaktadır. Öğrenciler son derece hızlı akan görsel uyarıcılara alıştıkları için derslerde benzer uyarıcılar beklemektedir. Yeterli uyarıcı alamadıklarında problem davranışlar gösterebilmektedirler(Selçuk ve başk., 2002: 54).

Karşılaştırma yapmak, önemli noktaları vurgulamak, kavramları açıklamak, istatistik ve diğer verileri daha anlaşılır kılmak, nesneleri açıkça görebilmek için büyütme ya da küçültme, grubun dikkatini çekmek, sözel mesajları desteklemek (sözel mesajları tekrarlamak değil), zihinde canlandırması güç şeyleri görselleştirmek (temsil etmek), bir noktayı açıklığa kavuşturmak, bir noktayı vurgulamak,

değişiklikten, çeşitlilikten yararlanmak, ilişkileri, kural ya da formülleri göstermek amacıyla kullanılabilecek olan görsel materyaller(Yalın, 2000: 94),

- ✓ Öğrenen bireylerin dikkatini çekerek onları güdüler, onların dikkatlerini canlı tutar,
- ✓ Duygusal tepkiler vermelerini sağlar,
- ✓ Kavramları somutlaştırır,
- ✓ Anlaşılması zor olan kavramları basitleştirir,
- ✓ Şekiller yoluyla bilginin düzenlenmesini ve alınmasını kolaylaştırır,
- ✓ Bir kavramla ilgili öğeler arasındaki ilişkileri örgüt şemaları ve akış şemaları yoluyla kolayca verebilir,
- ✓ Görsel öğeler bazı öğrencilere kaçırmaları olası bir takım noktaları anlama şansı verebilir,
- ✓ Sözel olarak anlatılması çok zor olan bir kavram ya da rakamsal olarak anlam ifade etmeyen sayılar veya oranlar, bir resim ya da bir grafik aracılığıyla kolayca öğrenciye anlatılabilir,
- ✓ Öğretmen ve öğrenciler tarafından kolaylıkla üretilebilir,
- ✓ Sınıf ortamına taşınması kolaydır,
- ✓ Resim ve grafiklerin gerçeğe uygunluğu, renkli oluşu ve gerektiğinde yazılı açıklamaları içermesi, bu materyallerin faaliyetini artıran diğer faktörlerdir(Halis, 2002:59; Demirel ve başk., 2002: 30).

Görme araçları dilin aracılığını gerektirmeden, doğrudan görme duyusuna hitabettiği için ilgi sağlar(Wendt, 1972: 9). Görsel kaynakları incelemelerin öğrenciler için birçok avantajı vardır. Bir imgeyi inceliyorken, değişen an ya da hareket ve duygusal akış gibi olayın parçası olan şeyler tarafından rahatsız edilmezsiniz. Baktığınız imgeye tekrar tekrar dönebilir, çeşitli boyutları inceleyebilir, yeni sorular sorabilir ve bu sayede yeni fikirlere ulaşabilirsiniz(Levstik ve Barton, 1997: 149).

Bir görsel ögenin yorumlanmasında bireyin kültürel geçmişinin de önemli bir etkisinin olabileceği unutulmamalıdır. Farklı kültürel geçmişi olan bireyler aynı görsel materyali farklı şekilde algılayabilirler. Örneğin şehir yaşamı ile ilgili bir resmi (ya da başka bir görüntüyü) şehir yaşamını bilmeyen çocuklar, şehir yaşamını bilen çocuklardan farklı bir şekilde algılayıp yorumlayacaklardır(Demirel ve başk., 2002: 31).

Görsel araçlar; kitaplar, yazı ve gösterim tahtaları, resimler, çizimler, şemalar, grafikler, gerçek eşya ve modeller, projektörler şeklinde sınıflandırılmıştır(Demirel ve başk., 2002). Derslerde en çok kullanılan görsel araçlar resimlerdir. En ucuz ders araçları olduğu gibi öğretmen ve öğrenciler tarafından hazırlanması ve kolayca temin edilmesi olasıdır(Demirel ve başk. 2002: 87). Düz resimler, çizgi resimler, şimşek kartlar, figürinler, duvar resimleri levhalar ve afişler resimler başlığı altında toplanmıştır. Fotoğraf makinesiyle çekilmiş resimler, gazete, kitap gibi basılı materyallerde yayınlanmış resimler, posterler, çoğaltma resimler gibi resimlerin tümüne “düz resimler” denmektedir(Küçükahmet, 1999: 141). Alkan’a (1979: 217) göre daha çok görme duyusunu etkileyen diğer yazılı ve basılı öğretim gereçlerinden yapı nitelikleri ve görüntü bakımından ayrıcalık taşıyan grafik ve fotografik araçlar ayrı bir grubu oluştururlar. Bu grupta yer alan başlıca öğretim gereçleri: haritalar, küreler, filmler, film şeritleri, slaytlar, mikro kartlar, mikro fişler, mikro filmler, transperant levhalar, öğretim levhaları, fotoğraflar, resimler ve diyagramlar, şemalar ve çeşitli grafikler olarak sıralanabilir.

Düz resimlerden üç şekilde yararlanılabilir:

- 1-Düz resimleri öğrencilere okutarak,
- 2-Düz resimlerden hareket etmek suretiyle bilgi vererek,
- 3-Düz resimlerle konuyu zenginleştirerek(Küçükahmet, 1999:141).

Örnek bir çalışma Ek:1.1, 1.2 ve 1.3’de verilmiştir.

Hareketsiz (düz) resimlerin eğitim yönünden yararları:

- o Sınıfa getirilemeyen ve erişilemeyen cisim, olgu ve olayların incelenmesine yardım eder.

- o Düz anlatım ve okuma yoluyla edinilecek yaşantıları zenginleştirir.
- o Önceden tanınmayan ve bilinmeyen kişi, cisim, olgu ve olaylar hakkında yanlış izlenimler edinilmesini ve yanlış kavramlar geliştirilmesini önler.
- o Yeni başlanacak bir konuya karşı ilgi uyandırıp üzerinde dikkat toplamayı sağlar(Çilenti, 1988: 81-82).

Hareketsiz (düz) resimlerin eğitim yönünden sınırlılıkları:

- Gösterilen fotoğraf ya da resimlerde yeni öğretilmek istenen cisimler, önceden bilinen şeylerle birlikte verilmez ve aralarında karşılaştırma olanağı sağlanmazsa alıcılarda, yanlış büyüklük, şekil, renk, zaman ve uzaklık kavramları oluşabilir. Aslına sadık olarak yapılmamış resimlerle iyi çekilmemiş siyah-beyaz fotoğraflarda bu sakınca daha da önemlidir.
- Resim ve fotoğrafların neyi ifade ettiğini anlamak, bu konuda eğitilmiş olmayı ve çok sayıda yaşantı geçirmiş olmayı gerektirir. Resim ya da fotoğrafı oluşturan öğeler, onlara bakan kimselerce daha önceden öğrenilmemişse, o resim ya da fotoğrafın o *kimselerce* anlaşılması olanaksızdır(Çilenti, 1988: 82).

1.3. TARİHSEL KANIT OLARAK GÖRSEL MATERYALLERİN KULLANIMI

Geçmiş yaşanmış olduğundan önceki zamanlardaki insanların tecrübelerine geride bıraktıkları hatıralara dayanarak yapılan analizler, fiziksel malzeme ve dokümansal mevcut kalıntılar yoluyla ulaşılabilir(Husbands, 1996: 13). Tarihin beslendiği kaynaklar, geçmişten arta kalan kalıntılar veya izlerin sorgulama yoluyla tarihsel kanıt haline getirilmesiyle oluşan verilerdir(Dilek, 2001: 88). Bugün, Henry Johnson'un "Birincil kaynak, insan geçmişinden kalan bütün izleri içermektedir." tanımı günümüzde yaygınlık kazanmıştır(Otten, 1998:1)'den aktaran(Ata, 2002a:80). Danzer ve Newman (1996), birincil kaynakları 5 kategoride incelemektedir.

Bunlar; yazılı dokümanlar, elektronik medya, güzel sanatlar, folklor ve mitoloji, fiziksel çevre ve maddi kültürdür(Aktaran: Ata, 2002a: 80).

Amerikan Kongre Kütüphanesi, birincil kaynak türlerini altı grupta ele almaktadır. Bunlar;

- a. Nesne Kaynakları: Buluntular, aletler, silahlar, icatlar, üniformalar, modalar, mezar taşları.
- b. İmaj Kaynakları: Fotoğraflar, filmler, videolar, güzel sanatlar.
- c. İşitsel Kaynaklar: Sözlü tarih kayıtları, görüşme kayıtları, müzik kayıtları.
- d. İstatistik Kaynakları: Nüfus verileri, haritalar, mimari çizimler gibi.
- e. Metin Kaynaklar: Gazeteler, mektuplar, tarihsel yemek kitapları, reklamlar, günlükler, bilinen tarihsel dokümanların orijinal metinleri.
- f. Halk Kaynakları: Aile fotoğrafları, atadan kalma aletler, malzemeler ve giysiler.

Başka bir sınıflamaya göre de birincil kaynaklar; basılı birincil kaynaklar, basılmamış birincil kaynaklar, sözlü gelenek, görsel dokümanlar ve buluntular olarak sınıflandırılmıştır(Ata, 2002: 80).

Coltham ve Fines (1971), kanıt olarak kullanılabilir materyal türlerini tarihi eserler, resimler, portreler, yazılı ya da basılı dokümanlar, anıtlar, yapılar, fotoğraflar, haritalar, mitler, masallar, folklor, edebiyat, müzik, istatistikler, hatırat vb. olarak sıralamıştır(Aktaran: Safran, 1994).

Paykoç (1991) belge niteliğindeki kaynakları gözlem ve hatırlamalar, haberler ve kalıntılar olarak sıralamış, toplumsal yaşantının tüm alanlarıyla ilgili olarak oluşan sözlü, yazılı ya da resimli haberlerin zaman içinde gelişerek belge olma özelliğini kazandıklarını belirtmiştir. Bu gruba dâhil olan türler sözlü haberler, yazılı haberler, çizim haberleridir. Çizim haberlerinde anıtsal yapılarda ya da eserlerde rastlanan resim ve çizimler, heykel ve kabartmalar, geçmişten kalan haritalar, fotoğraflar, film ve slaytlar yer almaktadır.

Doküman ise; geçmiş olaylara tanık olmuş ya da katılmış kimselerce oluşturulan raporlar, günlükler, konuşmalar, fotoğraflar, mektuplar, çizimler, hatıralar, haritalardır. Doküman yazılı olabileceği gibi, görsel de olabilir(Ata, 2002a: 80).

1.3.1. İmgelerin Tanıklığı

Geleneksel olarak, tarihçiler "kaynak" olarak belgelerden yararlanmışlardır, sanki kovalarını ‘Gerçek’in ırmağından dolduruyorlarmış ve kökene yaklaştıkça anlattıkları öykü daha fazla saflık kazanıyormuş gibi. Hollandalı tarihçi Gustaaf Reiner’in yarım yüzyıl önce öne sürdüğü gibi, “kaynak” fikrinin yerine geçmişin bugüne bıraktığı “izler” fikrini koymak faydalı olabilir. İzler sözcüğü el yazmalarını, basılı kitapları, binaları, mobilyaları, peyzajı(insanların müdahalesiyle aldığı şekli) resimler, heykeller, gravürler, fotoğraflar gibi farklı türde imgeleri içine alıyor(Burke, 2003: 13). Tarihin çağdaş belgeleme-işleminin (documentation) git gide sesli, fotoğrafçılığa ait ve filme alınmış vesikalara başvurmakta olduğunu ve vuracağını ilave edelim(Halkın, 1989: 22). Metinler de değerli ipuçları sunarlar, ancak geçmiş kültürlerin dini ya da siyasi yaşamlarında görsel tasvirlerin gücüne en iyi rehber, yine imgelerin kendileridir(Burke, 2003: 13).

İmgelerin geçmişe ilişkin tanıklıkları gerçekten değer taşır, yazılı belgelerin sunduğu kanıtları desteklemenin yanı sıra onları tamamlar. Özellikle de olayların tarihi söz konusu olduğunda, imgelerin, metinlere aşına olan tarihçilere zaten bildikleri şeyler söyledikleri doğrudur. Ancak bu gibi durumlarda bile imgenin ekleyeceği şeyler vardır. Geçmişin başka kaynakların ulaşmadığı yönlerine girme imkânı sağlarlar. İmgeler geçmişi daha canlı bir şekilde “hayalimizde canlandırmamızı” sağlar. Francis Haskell’in deyişiyle “imgenin tarihsel hayal gücü üzerindeki etkisi”ne de yer bırakılmalıdır. Resimler, heykeller, baskılar ve diğer imgeler bize, yani gelecek nesillere, geçmiş kültürlerin yazıya dökülmemiş deneyimlerini ya da bilgilerini paylaşma olanağı sağlar(Burke, 2003).

Amerikalı tarihçi Peter Parrel’in belirttiği üzere, bu kanıtları “okurun ve

yazarın beraber inceleyebilmeleri” imgelerin sunduğu hiç de hafife alınmayacak bir avantajdır. Belgesel kanıtlara, çoğu kez, belgenin bulunduğu arşive gitmeye hazır olan biri ulaşabilir ve belgenin okunması saatler alabilir; oysa bir tabloya veya fotoğrafa, özellikle de çoğaltılmış haline ulaşmak genellikle kolaydır ve içerdiği mesaja da nispeten daha süratli bir şekilde ulaşılır. İmgelerin tanıklığının diğer bir önemli avantajı da, metin ile daha yüzeysel olarak açıklanması bile daha uzun sürecek, mesela matbaa gibi karmaşık bir sürecin ayrıntılarını, süratli ve açık bir biçimde aktarıyor olmalarıdır(Burke, 2003).

İmgelerin, muharebeler, kuşatmalar, teslim olmalar, barış antlaşmaları, grevler, devrimler, kilise konsilleri, suikastlar, taç giyme törenleri, hükümdarların ya da elçilerin kente girişleri, idamlar ve halk önünde infaz edilen diğer cezalar gibi irili ufaklı olayların düzenlenişi ve oluşumu hakkında da sunabilecekleri kanıtlar bulunmaktadır(Burke, 2003: 156).

İmgelerin tanıklığını kullanmanın beraberinde birçok sorun da getirdiğini söylemeye gerek yok. Tasvirler sessiz tanıklarındır ve onların ifadelerini sözcüklere dökmek kolay değildir. Kendilerine göre bir mesaj iletme istemiş olabilirler, ancak tarihçiler resimlerin “satır aralarını okumak” ve sanatçının farkında olmaksızın gösterdiği şeyleri görmek uğruna bu gerçeği sıkça göz ardı ederler. İmgelerin tanıklığı da tıpkı metinler gibi bağlam, işlev, söylem, anımsama (olaydan ister kısa ister uzun bir süre sonra olsun), ikinci elden şahitlik gibi sorunlar içerdiği halde, görsel kanıtların eleştirisi hâlâ gelişmiş bir alan değildir(Burke, 2003: 15-16).

Bir yandan güvenilirmez kaynaklar, çarpıtan aynalar sayılan imgeler, bir yandan da sağlam kanıtlar sunarlar, zayıflıklarını telafi ederler. Örneğin, bilinçli tavırlarla olduğu kadar söze dökülmeyen varsayımlar ile de ilgili olduğundan, zihniyetlerin tarihini araştıran bir tarihçi için imgeler, hem vazgeçilmez hem de aldatıcı bir kaynaktır. İmgeler aldatıcıdır; çünkü sanatın kendi kalıpları ve dış dünyaya tepki verdiği kadar kendi içinde de bir gelişim eğrisi vardır. Öte yanda, zihniyetlerin tarihi üzerinde çalışan biri için imgelerin tanıklığı gereklidir; çünkü metinlerde daha kolay atlanabilecek hususlarda, imgeler mecburen daha açıktır. İmgeler sözcüklere

dökülmemiş olan şeylere tanıklık edebilir. Eski tasvirlerde gözlenebilecek çarpıtmalar, başlı başına geçmişteki bakış açılarının ya da “bakışların kanıtıdır” (Burke, 2003: 33).

Burke’ye (2003: 32) göre imgelerin tanıklığıyla ilgili tarihçiler için iyi haber şudur; sanat, en azından eski Mısır’daki avlanma örneğinde olduğu gibi, bazı yerler ve dönemler söz konusu olduğunda, toplumsal gerçekliğin metinlerde geçmeyen yönleri hakkında kanıt sunabilir. Kötü habere gelince; tasvir sanatı genellikle görüldüğü kadar gerçekçi değildir ve toplumsal gerçeği yansıtmaktan çok saptırır, bu yüzden de ressamın veya fotoğrafçının (hamilerini ve müşterilerini söylemeye gerek bile yok) muhtelif niyetlerini hesaba katmayan tarihçiler, ciddi anlamda yanlış yönleri sapabilirler. Ancak iyi habere geri dönecek olursak, saptırma sürecinin kendisi, pek çok tarihçinin araştırmak isteyeceği zihniyetler, ideolojiler ve kimlikler gibi olgulara kanıt oluşturmaktadır. Maddi ya da sözel imge, ben ve ötekiler hakkındaki mecazi veya zihinsel "imaj"ın iyi bir göstergesidir.

İmgeler, toplumun “kültürel yapılandırılması”nda çoğunlukla kendilerine düşen rolü oynamıştır. Bu nedenle, imgeler geçmişin toplumsal düzenlemelerine ve her şeyden önce görüş ve düşünme biçimlerine tanıklık ederler. (Fotoğrafı çekilen imge, saklanmak üzere seçilmiştir. Fotoğraf, olayla fotoğrafçı arasında bir karşılaşmanın kanıtıdır(Burke, 2003).

1.3.2. Fotoğraf

Bir fotoğraf çekmek demek, bir başka kişinin (ya da şeyin) ölümlülüğüne, incinebilirliğine ve değişebilirliğine katılmak demektir. Bu anı, sözcüğün tam anlamıyla dilimleyip donduran fotoğraflar, zamanın o amansız eritişine tanıklık ederler.
Susan Sontag

Fotoğrafın kelime anlamı:“ışıkla yazmak”tır. Fotoğrafçı adı verilen veya fotoğrafı çeken kişi ışığa duyarlı film üzerine, ışığın düzenlenmiş olarak, foto-kimyasal yollardan düşmesini sağlar. Bunun sonucunda görüntü oluşur(Algan, 1999:

12). Fotoğraf, bir plân üzerinde gözle algılanabilir her şeyin yeniden üretilmesidir. Görüntünün yansıttıklarının, ışığa duyarlı kimyasal maddelerle kopya edilmesiyle gerçekleşen bir olaydır(Gezgin, 1994: 58). Sözen ve Tanyeli'ne (1986) göre fotoğraf, görüntünün bir mercekler sistemi aracılığıyla eczalı duyarkat üzerinde sabitleştirilmesiyle oluşan resimdir.

Fotoğraf, teknik olarak temel bazı esaslara bağlıdır. Fotoğraf için en gerekli unsur ışıktır. Herhangi bir konu yeterli bir ışıkla aydınlanmıyorsa, o konunun görüntü tespiti yapılamaz. Az veya çok mutlaka bir ışığa gereksinim vardır(Demirel, 1992: 14).

Fotoğraf, doğada mevcut ve çıplak gözle görülebilen maddesel varlıkların ya da şekillerin ışığa duyarlı hale getirilmiş kağıt ya da filmler üzerine saptanmış şeklidir(Demirel, 1992: 14).

Fotoğraf aslında, en basit anlamda karanlık bir kutu (fotoğraf makinesi) yardımıyla, ışığa karşı duyarlı malzemenin (film) üzerine görüntülerin kaydedildiği mekanik bir süreci kapsar. Film dediğimiz, bu duyarlı malzeme üzerine kaydedilen görüntüler daha sonra birtakım kimyasal ve fiziksel işlemlerden geçirilerek kalıcı hale getirilir(Derman, 1989: 3).

Fotoğraf görüntünün bir aygıt (fotoğraf makinesi) aracılığıyla, duyarlı bir yüzey üzerine fiziksel yollarla kaydedilmesi işlemi olarak düşünülebilir. Farklı bir biçimde fotoğraf zamanın belli bir dilimi veya kesitinde meydana gelen olayların duyarlı yüzey üzerine sabit görüntüler olarak kaydedilmesi biçiminde de tanımlanabilir veya akıp giden zamanın küçük bir anının soyutlanması olarak da algılanabilir. Sözü edilen duyarlı yüzey film vb. gibi yüzeyler olabileceği gibi, gelişen teknolojiye de bağlı olarak video bantlar, bilgisayar disketleri vb. yüzeyler/ortamlarda olabilir(Algan, 1999:12).

Fotoğraf, hazır bulunmayan bir nesnenin değil, fotoğraf makinesi objektifi önünde kısa süreliğine hazır bulunan bir nesnenin gösterimidir, nesnenin geçişinin –

şimdi ve burada bakan kişi karşısında imgenin somut varlığını pekiştiren akış ya da geçişin- ikonik kanıtıdır(Virilio, 2002: 195). Fotoğrafi canlı kılan, somut geçmiş ile bilinmeyen gelecek arasında muhayyel bir köprü işlevi üstlenmiş olmasıdır(Ergüven, 2002: 187).

Fotoğraf bize başka sanat dallarının anlatamadığı özgünlükte, yalın “fotoğrafçayla” yine insan ve doğanın hikâyesini anlatır. Fotoğraf bir görsel sanattır. Bir gözlem sanatıdır. Görünmeyeni gördürür, gösterir. Ayrı bir tadı ve dil özellikleri vardır. Zamanın dondurulması özelliğiyle tüm sanatlardan farklı bir ritme ulaşmıştır. Gerçeğin sınırlarını zorlar. Ancak fotoğrafın temel olgusu “görüp, göstermektir.” (Çizgen, 1992: 13). Fotoğraf, gerçek dünyadaki bir ritmin algılandığını ima eder. Gözün yaptığı, gerçeğin kitlesi içerisinde özel bir konuyu bulmak ve ona odaklanmaktır; fotoğraf makinesinin yaptığı ise basitçe, göz tarafından verilen kararı filme kaydetmektir. Bakarız ve bir fotoğraf oluştururuz gözümüzde; kendi içinde bütünlüğü olan ve tek bir bakışla algılanan bir resim gibi. Bir fotoğrafta kompozisyon, gözle görülen unsurların eşzamanlı birleşmesinin, organik eşgüdümünün bir sonucudur(Bresson, 2002: 111).

Fotoğrafi hareketsiz bir görüntü olarak tanımladığımızda, bu yalnızca onun temsil ettiği biçimlerin hareket etmediği anlamına gelmez: onların fotoğraftan çıkmadığı, ayrılmadığı anlamına gelir(Barthes, 2000: 73).

Camera Work dergisini çıkaran bir grup, fotoğrafı, bir düşüncüyü, bir bakış açısını veya fotoğrafı çeken kimsenin kendisi veya çekilen konu hakkındaki duygularının yansıtılabileceği zengin anlatım özelliklerine sahip bir ortam olarak görüyorlardı. Onlara göre, her fotoğraf, onu çeken kimsenin ruhsal yapısıyla, objektifin önündeki gerçekliğin bir etkileşimi olarak ortaya çıkıyordu(Derman, 1989: 8).

Fotoğraflar, çok geniş programlı bir dağıtım aygıtının “kitleleştirme” kanallarıyla yeniden sunularak dağıtılan sessiz yaprakçıklardır. Onların gerçek değeri

maddeselliklerinden çok, yeniden sunulabilecek derecede eğreti olarak üzerlerinde taşıdıkları bilgilerdir(Flusser, 1991: 60).

Çizgen'e (2000: 20) göre fotoğraf bir teknoloji değildir. Teknolojinin kullanımıyla oluşan bir anlamdır. Her fotografik görüntü bir bağlamda bir şey söyler ve bunu biçim yapısıyla söyler. O yapıyı sorgulayan iki kelime "ne" ve "nasıl" her fotoğrafın anahtarıdır.

Barthes'e (2000: 45) göre fotoğraf, tek sözcüğün ani bir hareketiyle bir tümceyi betimlemeden düşünceye kaydırıveren metnin tam tersine, salt olumsaldan başka bir şey olamayacağı için (her zaman temsil edilen bir şeydir) etnolojik bilginin asıl hammaddesini oluşturan "ayrıntılar" ortaya çıkarır.

Ara Güler'e (1994) göre fotoğraf, yaşantının bir anını yakalayıp, onu gelecek zamanlara ulaştıran bir sihirdir(Aktaran: Özendes, 1999: 18).

Fotoğraf bugün bir şeyi yaşamının, katılım görüntüsü vermenin en temel araçlarından biri haline gelmiştir(Sontag, 1999: 27).

Gernsheim'e göre dünyanın her yanında anlaşılan tek "dil" olan fotoğraf, bütün ulusları ve kültürleri bir araya getirerek insan ailesini birbirine bağlar. Siyasal etkilerden bağımsız kaldığında-insanların özgür olduğu yerlerde- yaşamı ve olayları doğrulukla yansıtır, başkalarının umutlarını ve umutsuzluklarını paylaşmamıza izin verir, siyasi ve toplumsal duruma aydınlık getirir. İnsanoğlunun insanlığın ve insanlık dışılığının görgü tanığı oluruz(Aktaran: Sontag, 1999: 212).

Çizgen'e (1992: 13) göre fotoğraf, yalnız kendine özgü tekniğiyle yeni bir sanat dalı olarak ortaya çıkmakla kalmamış; başka tekniklerin, sanatların da ortaya çıkmasını sağlayan bir reaksiyonun ateşleyicisi olmuştur. Fotoğraf tekniğine uygarlık tarihinde "iletişim devrimi"nin temelidir denebilir.

Fotoğraf, tarihsel açıdan bakıldığında bir kişi sanatı olarak başlamıştır: kimliğin, toplumsal statünün, sözcüğün her anlamıyla bedeninin biçimciliği

diyebileceğimiz bir şeyin sanatı(Barthes, 2000: 98). Gombrich'e (1999: 524) göre fotoğrafın gelişimi, sanatçıları, yaptıkları araştırma ve deneylerde, ister istemez daha ileriye itecekti. Bir mekanik buluşun, daha iyi ve daha ucuza yapabileceği bir iş için resim sanatını kullanmaya gerek yoktu artık. Modern yaşamı yansıtan bir sanatın ateşli savunucusu olan Baudelaire bile, bu buluştan nefret etmiş ve şöyle yazmıştı: "Fotoğrafın yanlış yöndeki ilerleyişinin Fransız sanat dehasının yoksullaşmasında büyük payı olduğuna inanıyorum. Eğer sanatın kimi işlevlerini yerine getirmesine izin verilirse, fotoğraf çok yakında sanatın yerine geçecek ya da onu tamamen bozacaktır."(Aktaran: Öztürk, 2002: 175). Fotoğraf, eleştirel bakış açısı ve bir zamanlar resmin önemli bir parçası olan sanatsal imgelemi hemen hemen aynı anda yakalamıştır(Erkarslan, 1995: 106).

Fotoğrafı bir reklamcı akıl çelmek, emlakçı sergilemek, arkeolog kaydetmek, gazeteci haber vermek ve reformcu toplumsal bilinci harekete geçirmek için kullanabilir(Kyvig ve Marty, 2000: 80). Fotoğraf yoluyla yitip giden zamanın, hayatların, adetlerin yani insana, doğaya ve eşyaya dair her şeyin "zabıt" altına alınabileceği, geçtiğimiz yüzyılın başlarında yaygın bir düşüncedir(Danacıoğlu, 2001: 91).

Fotoğraf, teknolojik dünyayı temsil eden yeni biri ürün olduğu kadar, bu dünyanın yeni görsel dilini belirleyen makine estetiğinin nesnel, işlevsel ve net anlatım ifadelerine karşılık vermektedir(Bektaş, 2002: 5).

Her geçen gün daha çok dijitalleşen çağımızda genel eğilim fotoğrafları kültürel andaçlar olarak görmek ve bütün iyi andaçlar gibi onları da müze ve arşive "göndermek"tir. Ama fotoğraflar o karanlığa doğru "sessizce yol alırken", görsel dünyanın nesneleri ve özneleri olma işlevlerini sürdürmektedirler(Grundberg, 2002: 119). Tzara'ya göre "Sanatla yan yana görülen her şey bir felç geçirdiğinde, fotoğrafçı bin mumluk lambasını yaktı ve duyarlı kâğıt, kullandığımız çeşitli günlük nesnelerin karanlığını emdi. O, gözümüze takım yıldızlarının sunduğu eğlenceden daha önemli olan ince, dokunulmamış bir ışık parıltısının gizil gücünü bulmuştu(Aktaran: Benjamin, 2002: 32).

Fotoğraf, içerdği bilginin anımsanmasını kolaylaştırıcı niteliktedir, okuyucuların belleğinde uyandırılan etkinin daha uzun süreli olmasını sağlamak için iyi bir araçtır fotoğraf; çünkü insan, gördüğü şeyleri, okuduklarından daha iyi aklında tutar ve böylece daha rahat anımsar(Gezgin, 1994: 31). Fotoğraflar değerlidir, çünkü bizi bilgilendirirler. Neyin bulunduğunu söyler ve bir envanter yaparlar(Sontag, 1999: 38). Fotoğraflar bireylerin dönemlerine ve sosyal konumlarına ilişkin bilgiler içermesi açısından da önemlidir(Erkarslan, 1995: 44). Fotoğraflamak önem bağışlamaktır. Tüm fotoğrafların yapısında olan, onların konularına değer kazandırma eğilimini bastırmanın da yolu yoktur(Sontag, 1999: 46).

Herkesin önünde milyonlarca görüntü var ve artık dünya gizli, büyük, bilinmeyen değildir. Uzayı yakına getiren fotoğraftır. Bilgiyi yaygınlaştıran, sanatı demokratikleştiren ve görüşümüzü değiştiren, ulusları yakınlaştıran fotoğraftır(Bayhan, 1996: 147). Bize yeni görsel şifre öğreten fotoğraflar, neyin bakmaya değer olduğu ve neyi gözlemlemeye hakkımız olduğu konusundaki görüşlerimizi değiştiriyor, genişletiyor. Bunlar bir dilbilgisi ve daha da önemlisi bir görme töresi oluştururlar. Fotografik girişimin en görkemli sonucu, bize tüm dünyayı kafalarımızın içinde-bir görüntüler seçkisi olarak- tutabileceğimiz duygusunu uyandırmasıdır(Sontag, 1999: 19).

Kültür tarihinin akışı içinde herkesin bilgi denen şeye sahip olma hakkı bulunduğunu düşündüğümüz anda fotoğrafların verebileceği bilgi çok önemliymiş gibi görünmeye başlar. Fotoğraflar, okumaya kolay kolay alışmayan insanları bilgilendirmenin bir yolu olarak görülmüştür(Sontag, 1999: 38). Lissitzky'nin söylediği gibi, "Hiçbir yeniden sunum aracı fotoğraf kadar anlaşılabilir olamaz." Fotomontajın kolay elde edilebilir olması, metne olan gereksinimi gerçekten en aza indirgemıştır(Aktaran: Erkarlan, 1995: 91).Yazıyla karşılaştırıldığında, fotoğrafın duyarlılaştırma etkisinin daha güçlü olduğu ortaya çıkmaktadır. Fotoğrafın okuyucuda çok güçlü zihinsel ve duygusal tepkiler uyandırdığı, insana özgü davranışlar vardır. Oysa kimi zaman söz konusu davranışlar yazılı metinler aracılığıyla iletildiğinde aynı etkiyi uyandırmayabilir(Gezgin, 1994: 32). Fotoğraflar bir akış değil; ancak gerçek birer zaman dilimi oldukları için hareketli görüntülerden

daha fazla akılda kalırlar(Sontag, 1999: 34).

“Fotoğraf yanlıdır.” Ne yanlış ne de küçültücüdür. Bir olay çizgisi üzerinde, fotoğrafçının seçtiği noktadaki yorum özgürlüğünün altını çizmektir(Ak, 2001: 18). Fotoğraflar diğer teknik görüntüler gibi, fotoğrafçının niyeti ve makine programında bulunan bazı kavramların, durumlar olarak kodlanmasıdır(Flusser, 1991: 52). Her fotoğrafın arkasında bir fotoğrafçı vardır. Herhangi bir gerçeği kaydetmek isteyen fotoğrafçı bir seçim yapmak, çerçevesini belirlemek zorundadır. Gerektiğinde çerçeve içindeki elemanları düzenleyerek uyumlu ilişkiler kurar. Fotografik imgenin her zaman için belli bir yorumun sonucu olduğu söylenebilir. Fotoğraf bir bakışın tanıklığıdır ve böyle olduğu içinde belli öznellikle yüklüdür. Fotoğrafın belli bir nesneye kişisel bir şekilde bakışın ‘mekanik’ aynısı olduğu söylenebilir(Erkarslan, 1995: 52). Berger’e (2002: 10) göre fotoğraflar çoğu zaman sanıldığı gibi mekanik kayıtlar değildir. Her bir fotoğrafa baktığımızda, ne denli az olursa olsun, fotoğrafçının sınırsız görünüm olanakları arasından o görünümü seçtiğini fark ederiz. Fotoğrafçının görme biçimi konuyu seçişine de yansır. Fotoğraf görüntüsü seçilerek oluşturulmuş bir görüntüdür ve belli sınırları vardır. Çerçeveleme bir seçimin olduğu kadar belli bir düşüncenin, dünya görüşünün ve bakış açısının ürünüdür. Reel dünyadan bazı görünümle bağlamından çekip alınırken, gerçekleştirilmesi gereken en önemli süreç, görüntü çerçevesi içine nelerin nasıl yerleştirileceğinin seçiminin yanı sıra nelerin bu çerçevenin dışında bırakılacağına da kararının verilmesini gerektirmektedir. Çünkü sadece gösterilenin değil, görülmesi engellenen şeylerin de anlatımda rolü vardır. (Erkarslan,1995: 63).

1.3.2.1. Fotoğrafın Tarihçesi

Fotoğrafın optik tarihi çok eskilere uzanmaktadır. M.Ö. IV. yüzyılda, Aristo’nun bir yüzey üzerine görüntü düşürdüğü bilinmektedir. Bu yüzey karanlık bir odanın tek duvarıdır. Tam karşısında bulunan duvarın ortasındaki delikten gelen ışık, dışarıdaki manzaranın ters görüntüsünü bu yüzeye yansıtmıştır(Çizgen, 1987: 11).

Arap matematikçi ve bilim adamı Alhazen M.S. X. yüzyılda, Basra Körfezi’nin bol ışıklı manzarasını gün boyu izleyerek, güneşin doğuşundan, batışına

kadar duvardaki ters görüntünün geçirdiği değişimleri not etti. “Camera Obscura”, çıplak gözle zorlukla izlenebilen güneş tutulmasını izleyebilmek için, Alhazen tarafından ilk kez kullanıldı(Çizgen, 1987: 12). Karanlık kutu, popüler adıyla "Camera Obscura" çağlar boyunca güneşin hareketlerini izlemede, özellikle güneş tutulmasını incelemeye ve Orta Çağda ise manzara çizimlerinde kullanıldı(Algan, 1999: 6).

1604’de Johannes Kepler, aynalarla yansımanın fizik ve matematik kurallarını buldu. 1620 yılında bir tarlaya kurduğu siyah çadırda aynı Camera Obscura sistemini uygulayarak, aynalarla yansıttığı görüntüyü bir tabla üzerine düşürerek çizimlerini yaptı(Çizgen, 1987: 12).

1685 yılında Alman Johann Zahn, ilk refleks Camera Obscura’ları hazırladı. Merceklerin karşısına, kutunun içine 45 derecelik açıda yerleştirilen aynalarla kutunun üzerindeki buzlu cama yansıtılan görüntü, dışarıdan izlenebilir duruma geldi ve görüntü artık ters değil, düzdü. Bu gelişmiş araçla, yansıyan objenin kenarlarının çizimlerinden “siluet” resimler elde edildi(Çizgen, 1987: 13).

İnsanlık tarihinin başlangıcından beri, güneş ışığının insan teni üzerindeki karartma etkisi biliniyordu. Alman fizikçi Johann Heinrich Schulze, 1725 yılında fosforla ilgili çalışmalar yaparken, tebeşiri, içinde çözünmemiş gümüş bulunan nitrik asitle karıştırdı. Bir şişe içine koyduğu bu karışımın güneşe dönük yüzünün karardığını, güneş görmeyen tarafın ise, beyaz kaldığını, karışımda hiçbir değişimin olmadığını gördü. Yine de hazırladığı bu karışımı salladığı zaman, gün ışığı gören tüm şişenin içinde bulunanlar birden kararıyordu. Bir zaman sonra da renk açılarak ilk durumunu alıyordu. Bu deney bir seri çalışmanın başlangıcını oluşturdu(Çizgen, 1987: 13-14).

Kâğıttaki desenleri, eline güvenmediği için fotokimyasal yolla litografi taşına aktarma araştırmaları yapan Fransız Nicephore Niepce 1826’da ilk fotoğrafı elde etmeyi başarır. Ancak poz süresi 8 saattir ve görüntü zayıftır. Bu nedenle de ilgi çekmez. Tiyatro dekoratörü Daguerre ilgilenir ve ortak olurlar. 1833’te Niepce

kutlanmamış olarak ölür. Denemeleri Daguerre sürdürür. Bir görüşe göre Niepce'nin yöntemini biraz geliştirerek, bir başka görüşe göre rastlantı ile "önce gizli görüntü elde edip kimyasal yolla görünür hale getirmeyi" bulur. Yöntemine Daguerreotype adını verir(Bayhan, 1996: 137). 19 Ağustos 1839'da Fransa'dan bulunuşu resmen dünyaya duyurulan fotoğraf, yirminci yüzyılın en önemli buluşlarından biri olur. Yeni buluşun adı Daguerreotype'dır(Özendes, 2000: 754). Buluş hızla yayılır. Hemen durağan şeylerden hareketli şeylerin resimlerinin çekilmesine geçilir(Koloğlu, 1992:5). Yeni buluş fotoğraf, çoğu görülmeden çizilmiş resim ve gravürlerden sonra dünyaya yeni bir kapı açar. Artık gerçeğin tam kendisi gözler önündedir. Araştırmacılar, meraklılar, arkeologlar, mimarlar, etnograflar, ressamlar, dünyayı etkileyen buluşun şaşkınlığını yaşarken, onu *kendi* uğraşları doğrultusunda kullanmayı da ihmal etmezler(Özendes, 2000: 755).

1841'de İngiliz William Henry Fox Talbot'un bulduğu, görüntünün çok sayıda basılmasını sağlayan negatif elde etme metoduna Calotype ya da bulucusunun adından yola çıkılarak Talbotype dendi. Artık her şey biraz daha kolaylaşmıştı. Bu yeni teknikle çalışan gezginlerin sayısı da arttı(Çizgen, 1999: 11). 1844 yılında Fox Talbot ilk fotoğraf kitabı "The Pencil of Nature'u (Doğanın Kalem) yayımladı(Algan,1999:6).

1.3.2.2. Türkiye'de Fotoğraf

İstanbul'da yayımını Türkçe, Arapça, Fransızca, Rumca ve Ermenice sürdüren *Takvim-i Vekayi* gazetesinin 28 Ekim 1839 tarihli 186. sayısında, "Fransalı Daguerre adlı marifet sahibinin cilveli bir ayna üzerinde güneş ışığını yankı yaptırıp, nesnelerin hatlarını çıkardığı"ndan, "bazı saklanması gereken şeylerin böyle zapt edilebileceği düşünülecek olursa, bunun ne kıymetli bir icat olduğunun anlaşılacağı"ndan söz ediliyordu(Çizgen, 1999: 9).

Fotoğrafçılar, Osmanlı İmparatorluğu'nun Mısır, Beyrut, Suriye vilayetlerini, Kudüs'ü ve 1840 yılının başlarında da İzmir sancağından başlayarak Anadolu'yu belgelemeye başladılar(Çizgen, 1987: 27). Fotoğrafın icadının, tüm dünyaya resmen

duyurulduğu 19 Ağustos 1839'dan sonra, 8 Şubat 1840'ta İzmir'e ulaşan Frederic Goupil Fesquet'nin çektiği fotoğraflar, Anadolu topraklarının ilk fotoğraflarıydı (Çizgen, 1994).

İmparatorluğa gezginler yolu ile girmiş olan fotoğraf, öncelikle Hristiyan dinine mensup topluluklar, Ermeni ve Rumlar tarafından başlatılmış oldu. Bu fotoğrafçılar, turistik amaçla hazırladıkları fotoğraflarında model olarak da Hristiyanları kullandılar. Beyaz peçeleri ile gösterilen ve "Türk kadını" diye adlandırılan zarif hanımlar da İslami giysiler içindeki Hristiyan kadınlarıydı(Çizgen, 1994).

Doğu'nun portrelerine, ilginç sokaklarına, arkeolojik sitelerine, görkemli İslam mimarisine, manzaralarına, çarşılarına ilgi arttıkça, onlara hayal ettikleri dünyayı daha da çeşitlendirerek göstermek için stüdyolar birbiriyle yarışmaya başladılar. Fotoğraflar giderek gerçek Osmanlı yaşamını değil, Batılı'nın kafasındaki Osmanlı imajını yansıtmaya başladılar(Özendes, 1999: 163-164). Fotoğrafın Osmanlı dünyasında yaygınlaşması Osmanlı üst sınıfının yaşam tarzını da gözler önüne serdi; belki de daha doğru bir deyişle Osmanlı üst sınıfının kendisini nasıl görmek istediğini. Batı, Doğu'yu ne kadar Doğulu kılmak istiyorsa, Doğu'daki seçkinler/ üst-sınıflar da kendilerine o kadar "Batılı" değerler biçmek istiyor, kendilerini öyle resmediyorlardı. Giysiler, mobilyalar ve bilhassa en çok rağbet gören aksesuar olarak kitap, Batı tarzı yaşamın benimsendiği bir dünyayı gösteriyor, simgeliyordu (Danacıoğlu, 2001: 97).

Resim sanatında eski ve köklü bir geleneğe sahip olan batıda yeni gelişmeler olurken, fotoğraf makinesi; geçmişinde perspektifsiz çizim, minyatürü yaşayan Osmanlı İmparatorluğu'na önce askeri amaçlı kullanım için geldi. Objelerin boyutlarının doğru çizilmesini sağlayan Camera Obscura askeri okullara satın alındı(Çizgen, 1987: 28).

1842 yılında Pera veya Müslüman halk arasında adı Beyoğlu olan caddeye ilk yerleşen fotoğrafçı, Fransız asıllı Kompa oldu. Dönemin fotoğraf tekniği olan

Daguerreotype'la portre ve manzara çekimleri yaptı. Böylesine garip bir icadın sonucunu Kompa'nın çalışmalarını izleyerek görmek isteyen seyirciler, belki de portre çekirmek isteyenlerden daha fazlaydı(Çizgen, 1987: 28).

İlk Yerli stüdyoyu 1850'de, Rum asıllı Basil Kargopoulo, Grand' Rue de Pera'da açtı. Daha sonra, o zamanlar kalabalık bir ordu merkezi olan Edirne'de E. Foscolo ile ortak ikinci bir stüdyo açtı. Özellikle İstanbul panoramaları ve şehir belgelemeciliğinde etkin bir rol oynayan Kargopoulo'nun fotoğrafhanesinde, süslenme heveslisi ayaktakımı gençlerin kıyafet değiştirip fotoğraf çektirmeleri için geniş bir giysi dolabı vardı. Balıkçı, manav, simitçi, şerbetçi ve pek çok seyyar satıcının fotoğraflarını çekip carte-de-visite boyutunda basarak İstanbul'un halk tipleri olarak satışa çıkardı. Bu çalışmaları ile İstanbul tarih ve folklorunun belgelenmesine büyük katkıda bulundu(Çizgen, 1999:13).

1857 yılında Pera'da küçük bir stüdyo açan Pascal Sebah, daha sonraları ünü İmparatorluk dışına taşan Sebah & Joaillier adlı stüdyosunda çalışmalarını sürdürdü. 1873 yılında Osmanlı İmparatorluğu'nun Viyana'da katıldığı serginin büyük katalogunun tüm fotoğrafları Sebah tarafından çekilerek, stüdyosunda phototype tekniği ile basıldı(Çizgen, 1987: 30).

Gaspard Felix Tournachon Nadar, 1853 yılında Paris'te Rue Saint-Lazare'da açtığı stüdyosunda edebiyat, resim, müzik ve tiyatro sanatçılarının portrelerini çekerek büyük ün kazanmıştı. Başkent İstanbul'da ise portre çekimi konusundaki üstünlüğü Viçen, Kevork ve Hovsep adlı üç kardeşin 1858'de açtığı ve Abdullah Freres (Biraderler) adıyla ünlenen stüdyo elinde tutmaktaydı(Çizgen, 1999: 15).

Padişah II. Abdülhamid dönemi (1876-1909) Osmanlı fotoğrafının en karakteristik dönemidir. Padişah, fotoğrafı ülkeyi tanıma ve tanıtırma amacıyla benimsemiştir(Ak, 2001: 17). II. Abdülhamid çok az fotoğraf çekiren ve kendi fotoğrafını ender yayınlatan bir padişah olmasına karşın fotoğraftan kendi beklentileri doğrultusunda yararlanmıştır(Ak, 2001: 31).

Sultan II. Abdülhamid, Osmanlı'da fotoğrafın en büyük koruyucusu ve destekleyicisi oldu(Özendes, 2000: 761). Sultan, Mühendishane-i Berri-i Hümayun'un resim sınıfından mezun olmuş ve fotoğraf dersleri de görmüş asker fotoğrafçıları görevlendirerek, bütün donanma gemileriyle, askeri kuruluşların, fabrikaların, çalışan personelin, okulların, ziyarete gelen yabancı devlet adamlarının gezilerinin fotoğrafını çekti(Çizgen, 1987: 31-32). Sultan II. Abdülhamid döneminde fotoğrafla ilgili en önemli karar, kuşkusuz onun tanıtım gücünden yararlanma konusunda alındı. Bu amaçla 1893 yılında, altı ayrı fotoğrafçı çalıştırıldı. Çekilen fotoğraflardan Halep, Şam, Adana, İzmir, Çankırı, Denizli, Bağdat, Edirne, Manisa, Aydın, Bursa, İzmit, Selanik, Kastamonu, Trabzon, Beyrut, Şam ve İstanbul'daki okulların öğrencileri ile ilgili 51 adet albüm hazırlanarak Amerika Birleşik Devletleri başkanına armağan edildi. Halen Washington'daki National Library'de bulunan bu albümlerden diğer devlet başkanlarına da gönderildi. Cumhuriyet döneminde de bu defa olanaklar elverdiği için matbaa baskısı ile hazırlanan ve Othmar'ın fotoğraflarından oluşan Fotoğrafla Türkiye albümüyle fotoğrafın tanıtım gücünden yararlanıldı(Çizgen, 1999: 17).

II. Abdülhamid tahta geçişinin 25. yılında, Osmanlı topraklarında çıkarılacak af için, ülkenin bütün cezaevlerindeki mahkûmların, tek tek veya üçerli gruplar halinde boy fotoğraflarını çekti, mahkûmların isimleri, suçları ve mahkûmiyet müddetleri yazılı olan bu albümlere bakarak af kararını aldı(Çizgen, 1994).

II. Abdülhamid'in oturduğu Yıldız Sarayı'ndan İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi'ne taşınan fotoğraf arşivi incelendiğinde, şehzadelerin sünnet düğününden, padişah atlarına, sarayda yaşayanların yazlık gezilerine, İmparatorluğun en uzak köşelerinde gerçekleştirilen törenlere, yeni binalara ve çeşitli kurumların çalışmalarından kesitlere ve vilayetlerin çeşitli yönlerine değin uzanan örneklerin bulunduğu görülecektir(Ak, 2001: 17). Yıldız Koleksiyonu'nun 35 bin fotoğraftan oluşması Abdülhamit'in fotoğrafa olan ilgisinin ne denli normalin üstünde olduğunu kanıtlar. Sultanın bu ilgisinin sebebini ve resim anlayışını, 15 yıl başkâtipliğini yapan Tahsin Paşa anılarında şöyle anlatıyor: "O'na göre her resim bir fikirdir. Bir resim

100 sayfalık yazı ile ifade olunamayacak siyasi ve hissi manaları telkin eder. Onun için ben içeriklerinden çok resimlerinden istifade ederim." (Koloğlu, 1992: 14).

İmparatorluktaki tüm olayları, II. Abdülhamid'in sarayından çıkmadan izlemesi, bu fotoğrafçıların çektikleri fotoğraflar sayesinde oldu. Gazetecilik o dönemde, bir fotoğrafçı kadrosu barındıracak teknik olanaklardan uzak olsa bile, çekilen bu fotoğraflar, ülkede basın fotoğrafçılığının başlangıcı oldu(Çizgen, 1994).

Fotoğraf makinelerini aynı zamanda bir savaş aracı gibi kullanan Talha ve Velid Ebüzziya kardeşler, 16 Mart 1920 gecesi İstanbul'u işgal eden İngilizlerin, gece yarısı Şehzadebaşı askeri karakolunda, altı mızıkacı askerini süngüleyerek öldürmesinden sonra, şehit askerlerin fotoğraflarını çekip, altlarına künyelerini yazdılar ve bu fotoğraflardan binlerce baskı yapıp, Anadolu'ya Millî Mücadele azmini alevlendirmek için gönderdiler(Özendes, 1999: 12).

Kurtuluş Savaşı'nda, fotoğraf çekenlerin çoğu, savaşlara katılan askerlerdi. Cumhuriyetin ilanından sonra, sayısı artan Müslüman stüdyoları, hemen her şehirde "Zafer" adını aldılar. Mustafa Kemal Atatürk'ün fotoğrafları, fotoğrafçılar tarafından birbirleriyle yarışmasına çekildi(Çizgen, 1994).

Ak'a (2001: 17) göre, Cumhuriyet dönemi fotoğrafçılığını Atatürk'ün tarihi bir görsel bellek oluşturmak amacıyla savaşa giderken söylediği "Bu ölüm kalım mücadelemizde bir harp fotoğrafçısını yanımızda götürelim. Bana öyle birini bulun." sözleriyle başlatmak yanlış olmasa gerek. Savaştan yeni çıkmış bir ulusun fotoğrafçıları, fotoğraf makinelerini savaş alanlarından sivil yaşama taşımaya başladılar. Teknik altyapı yetersizliğine karşın bu günleri ölümsüzleştirenler, Atatürk dönemi fotoğrafçıları oldu. Mustafa Kemal, Türkiye Cumhuriyeti'nin Cumhurbaşkanı olduğunda, Etem Tem, Cemal Işıksel, Esat Nedim Tengizman, Jean Weinberg, Hayri T. Tolgay, Ferit İbrahim tarafından çekilen fotoğraflarıyla dünyaya tanıtıldı. Dünya bu genç önderle birlikte, Türk halkını, yapılan başarılı çalışmaları da tanımalıydı(Özendes, 1999: 12).

Mustafa Kemal'in 1925'ten 1938'e kadar fotoğraflarını çeken Cemal Işıksel fotoğrafın çarpıcı gücünü şu şekilde dile getirmektedir: "Atatürk hakkında, bugüne kadar çok şeyler yazıldı, çok şeyler anlatıldı. Ben de objektifimin gördüklerini sizlere getiriyorum. Bunların, tarihe ve gelecek kuşaklara, O'nu daha yakından tanımaya imkân vereceğine inancım var. Çünkü, burada, O, kendini anlatacak..."(Aktaran: Ak, 2001: 154).

1936'da Türkçe, Fransızca, İngilizce, Almanca açıklamalarla Almanya'da bastırılan Fotoğraflarla Türkiye albümünün fotoğrafları Othmar Pferschy tarafından çekildi. Albümde, devlet eliyle kurulan tüm sanayi kuruluşları, yeni eğitim kurumları, açılan yollar, barajlar, yeni anlayışla kentleşme, tarım, sanat, gençlik ve çalışan nüfus görüntüleri vardı ve bu Türkiye'nin dünyaya kendini tanıttığı ilk fotoğraflı albümdü. On yıl kadar kısa bir zamanda gerçekleştirilen değişim açısından bugün bile şaşırtan bu albümdeki fotoğraflar, çok değerli bir işlevi yerine getirmişti(Özendes, 1999:12).

1.3.2.3. Fotoğraf ve Gerçeklik

Fotoğraf yalan söylemez, ama yalancılar fotoğraf çekebilir.

LEWIS HINE

Fotoğrafın esas amacı, özel bir nesnenin gerçekliğini tercüme etmektir. Bambaşka bir durumdur bu. Hâlâ gerçek olan bir evrende fotoğraf; yokluğun, bir anlamda ölümün, yok oluşun yerini alıyordu. Yani gerçeklik dışına çıkışı, yok oluşu; ama hâlâ gerçek olan bir dünyadaki yok oluşu ifade ediyordu(Baudrillard, 1999: 81).

Fotoğrafın neyin artık olmadığını söylemesi gerekmez; o yalnız ve kesin olarak neyin olmuş olduğunu söyler. Bir fotoğrafın karşısında duran bilincimiz, belleğin nostaljik değil, bu dünyadaki her bir fotoğraf için, kesinliğin yolunu izler. Fotoğrafın özü temsil ettiği nesneyi onaylamasıdır(Barthes, 2000: 104).

Sontag (1999), fotoğrafın gerçeklikle ilişkisini şöyle açıklar: "...fotoğraf görüntüsü direkt olarak nesnelerden yansıyan ışığın bıraktığı izlerdir. Ne kadar çarpıtılmış olursa olsun, görüntüde bulunanların bir zaman gerçekten varolduklarına doğrudan bir atıftır." Fotoğrafın keşfinden bu yana karşılaştığımız örnekler dikkate alındığında, pratik amaca yönelik olanların ezici bir çoğunluk oluşturduğuna kimse karşı çıkamaz. Nitekim ilk günden beri fotografik görüntüyü zorunlu kılan, bu görüntüde zorunlu olanı hep aşmıştır; bu da –hiç değilse yaygın kanıya göre- gerçekle beslenen fotoğrafın borcuna yine gerçekle ödemek zorunda kalarak ağır ve bitmeyen bir sorumluluk aldığını gösterir bize. Deklanşöre her basış, fotoğrafın gerçeğe karşı vergi mükellefiyetini bir kez daha kabullenmedir.

Fotoğraf –sözelimi, kimlik belgesinde – hâlâ bir gerçeklik güvencesi iken, bilgisayar grafiği bunun tersi olup bütün kesin kimliği sorgulamaya açar(Virilio, 2002:202). Her şeyden önce fotoğraf resim gibi yalnızca bir görüntü değildir. Fotoğraf gerçekliğin bir yorumu, izidir. Bu iz kardaki ayak izleri gibi, doğrudan doğruya fiziksel bir sürecin sonudur. Resim benzerlik açısından fotografik standartlara ne kadar yaklaşırsa yaklaşılsın, öznel bir yorumun görünümü olmaktan öteye geçemez. Fakat fotoğraf görüntüsü doğrudan nesnelerden yansıyan ışığın bıraktığı izlerdir. Ne kadar çarpıtılmış olursa olsun, görüntüde bulunanların bir zaman gerçekten var olduklarına doğrudan bir atıftır(Sontag, 1999: 67).

Barthes'e (2000:104) göre fotoğraf bütün araçlardan farklıdır: o icat etmez, onun kendisi doğrulamadır zaten. Bir kişi ya da olay hakkında yazılanlar, tıpkı el yapımı görsel anlatımlar, örneğin resimler ve çizimler gibi birer yorumdur. Fotoğraf üzerindeki görüntülerse dünya hakkındaki anlatımlardan çok, sanki onun parçaları, herkesin yapabileceği ya da sahip olabileceği gerçeklik minyatürleridir(Sontag, 1999: 20-21).

Fotoğrafın gerçeği taşımak zorunda kalması, ayrıcalığını kamera ile paylaşan gözden kaynaklanır. Gerçi hiçbir fotoğraf makinesi görmez; ama gördüğümüzü tıpatıp belgeliyor olması, aynı paydayı bölüşmek üzere göz ile mükemmel bir iş birliğine girdiğini gösterir(Ergüven, 2002:184).

Fotoğraf gerçekliği kaydetmekle kalmamış, aynı zamanda nesnelerin bize görünme biçiminin ölçütü haline gelmiş, böylelikle de gerçeklik ve gerçekçilik düşüncesini değiştirmiştir(Sontag, 1999: 107) Algan'a (1999: 45) göre günümüzde gerçeğin ne olduğundan ziyade insan yaşamındaki yerinin ne olduğu önem kazanmaktadır, önceden edinilen bilgiler insan düşüncesindeki gerçek kavramını şekillendirir. Kullanılan dil farklı biçimlerde gerçekliğin anlamını da etkilemektedir. "Salt gerçek" anlamındaki gerçek kavramı, fotoğraf için söz konusu olmayabilir. Fotoğrafın bir kendi gerçekliği, bir de yaşanan gerçekliğe olan etkisi vardır.

Söze “gözümle gördüm” diye başlayan kişi, gerçeğin ne olduğuna dair tartışmaya son vermiştir. Bu bağlamda kamera, öncelikle görgü tanıklığını kanıtlayan bir aygıttır; ancak benim tanık olmam gerekmez; önemli olan benim bizzat orada bulunmam değil, orada olan kamerayla kaydedilmiş olmasıdır. Fotoğraftaki görgü tanıklığını görmek (o tanıklığa bir belge olarak sahip olmak), gerektiğinde o fotoğrafı çeken kişiyle hiç tanışıp görüşmeden de pratik amaçlı bir iş birliğine girmeme (hiç görmediğim kişinin fotoğrafla ilgilenmiş görgü tanıklığını mahkemede kullanabilirim) engel teşkil etmez. Bu da diğer sanat dallarıyla mukayese ettiğimizde, fotoğrafın ayırıcı özelliğini ortaya koyar. Nitekim her sanat yapıtı, muhatabı olanların sonsuz özneye bölerek aralarındaki ilişkiyi tinsel bir düzleme aktarmasına karşın, fotoğrafın bununla yetinmeyip, farklı muhataplarını somut ihtiyaçları doğrultusunda birbiriyle tanışmadan tanış kıldığını müşahade ederiz(Ergüven, 2002: 184).

Fotoğraf geçmişini anımsamaz. Bende yaptığı etki (zamanla ve uzaklıkla) bozulmuş olanı yenilemesi değil, gördüğüm şeyin gerçekten de var olduğuna tanıklık etmesidir(Barthes, 2000: 101).Topçuoğlu'na (1992: 120)göre “Fotoğrafların eskilikleri onları ilginç ve dokunaklı yapıyor.” Çağımızda, 'gerçek' tanımının sürekli değişiyor olması 'gerçeğin görüntüleri' oldukları ileri sürülen fotoğraflardan beklediklerimizi de değiştiriyor. Gerçek giderek daha da tanımlanması zor ve uçucu bir hale geldikçe, somut elle tutulur, anlaşılabilir görüntülere ihtiyacımız artıyor. Böylelikle fotoğraflarla tanımladığımız ve özlemimizi duyduğumuz, ne olduğu belli bir

geçmişin varlığına inanmamız, bugün ile mücadelemizi kolaylaştırıyor. Mit biçiminde olmadıkça, geçmiş ve tarihe inanmaya karşı umutsuz bir direncimiz olduğunu düşünüyorum. Bu dirence ilk kez fotoğraf son verebiliyor: bundan sonra geçmiş şimdiki zaman kadar, kâğıt üzerinde gördüğümüz ise elle dokunduğumuz kadar kesindir. Dünya tarihini ikiye bölen – hep söylendiği gibi sinemanın değil-fotoğrafın ortaya çıkışıdır(Barthes, 2000: 106). Danacıoğlu'na (2001: 91) göre icat edildiği 1839 yılından itibaren fotoğraf, hem diğer görsel malzemelerden (örneğin resim ve gravürler) hem de diğer kayıt türlerinden (örneğin mahkeme tutanağı, polis raporu) çok daha etkili bir biçimde gerçekliğin bir tıpkıbasımı olarak kabul gördü. Bir röntgen filmi bir kolun kırığını nasıl eksiksizce gösteriyorsa fotoğraf da aynı biçimde gerçekliğin sadık bir kopyasıdır. Söz konusu kabul kısmen doğrudur: bizim 1839 sonrasına dair görsel enformasyonumuzun birincil kaynağı fotoğaftır.

Bireyler bir fotoğrafı ellerine aldıkları zaman, fotoğrafın gerçeğin bir kesitini aktardığını / gösterdiğini düşünür. Çoğu kez fotoğrafın “gerçek”i yansıttığı düşüncesi önem kazanır. Fotoğraf karşısında şüphe duyulmaz. Hemen kabul ediliverir(Algan, 1999: 13). Fotoğraflar aracılığıyla bilinen bir olay, o olayın fotoğraflarının hiç görülmemesi durumundan daha gerçek hale gelir(Sontag, 1999: 37).

Sontag'a (1999: 106) göre fotoğraf denen düz, genellikle de dikdörtgen biçimli görüntüler, resimlerin asla olamayacağı derecede doğru olma iddiasındadırlar. Sahte bir resim(atıfı sahte olan bir resim) resim tarihini yanıltır. Sahte bir fotoğraf (rötuşlanmış ya da oynanmış olan, ya da altyazısı yanıltıcı olan fotoğraf) ise gerçekliği yanıltır. Andre Bazin, fotoğrafın, resme göre yeniliğinin temel nesnelliğinde (objektivite) olduğunu, bu yüzden de insan gözünün yerini alan fotoğraf makinesinin gözünü meydana getiren mercekler topluluğuna da *objektif* denildiğini belirtir. Bazin'e göre ressam ne kadar becerikli olursa olsun, yapıt, daima kaçınılmaz bir öznelliğin rehini altındadır. İnsanın varlığından ötürü görüntü konusunda bir kuşku kalmaktadır" (Aktaran: Oral, 1996: 16).

Fotoğraf asla yalan söylemez: daha doğrusu, varlığın zaten eğilimli olan anlamı hakkında yalan söylese bile, asla onun var oluşu hakkında yalan söylemez(

Barthes, 2000: 106). Fotoğraf makinesini yalan söylemeye zorlamak için çaba harcamak gerekir: temelde dürüst bir ortamdır: bu yüzden fotoğrafçı dünyaya kendi kendine unvan veren “ressamların” küstah kabadayılıklarından çok bir sorgulama, bir paylaşma ruhu içinde yaklaşır ve çağdaş görüş, yani yeni yaşam, ister ahlâk ister sanat olsun, tüm sorunlara karşı dürüst bir yaklaşım temeline dayanır. Yapıların sahte cepheleri, sahte ahlâki standartlar, her türlü kaçamak ve maskaralık bir yana atılmalıdır(Weston’dan aktaran Sontag, 1999: 205).

Gerçekliğin algılanmasında, görsel algılayım yanında diğer duyular da birlikte iş görürler ve birbirlerini denetlerler; ancak temel algı görsel algıdır. İnsan, görsel algısı sayesinde yürür, hareket eder. Bilinç düzeyindeki davranışlarımızın yaklaşık %99’unun belirleyicisi durumundadır. Tüm yeniden sunular için geçerli olabilecek gerçeklik ölçütü, yeniden sunumun ilettiği bilgilerin niceliğinden çok, “kullanılmış” simgelerin ne kadar çabuk okunup okunmadığına bağlıdır. Bu da, o yeniden sunum biçiminin ne kadar stereotipleştiğine, kanıksandığına ve yaygın olarak paylaşıldığına bağlıdır. Gerçekliğin bir anlamda yeniden sunumunu oluşturan algılar, algılananın fiziksel, kültürel, algılayanın psikik, fizyolojik, kültürel, bireysel ve bu algıların içinde gerçekleştiği ortamın toplumsal, fiziksel, kültürel özelliklerine göre biçimlenmektedir. Bu da, nesnelerin algılanabilir özelliklerinin farklı kişilerce farklı olarak değerlendirilmesine yol açmaktadır(Derman, 1989).

Fotoğraf uzatılmış, yüklenmiş bir kanıttır, sanki temsil ettiği şeyin biçimini değil de (tam tersine), onun asıl varoluşunu karikatürize ediyor gibidir(Barthes, 2000:137). Gerçekliğin parçaları olarak alındıklarından, fotoğraflar uzun edebi anlatımlardan daha özgün görünürler(Sontag, 1999: 94). Benjamin (2002), "Yeni teknik ve toplumsal gerçeklik karşısında resim ve grafik yoluyla iletilen bilginin öznel yanı tartışma götürür olduğu ölçüde, objektifin taşıdığı önemin de arttığını" vurgular.

Her fotoğraf orada bulunmanın bir sertifikasıdır(Barthes, 2000:106) Bir fotoğraf, belli bir şeyin meydana geldiğinin değiştirilmez kanıtıdır(Sontag, 1999: 22). Fotoğraf bir varlığın var oluşunun doğruluğunu kanıtlar(Barthes, 2000: 129). Görme

tanıklığın kanıtı olduğu sürece, gerçeği söyleyebilen fotoğraf, gerçeğin baskısına yüksünmeden katlanmak zorundadır(Ergüven, 2002:184). Fotoğrafın gerçeklikle ilişkisi bu şekilde algılanmış olmakla beraber; bir fotoğrafı incelerken / okurken onun gerçeği ne denli yansıttığı, düz ve yan anlamları, tarihsel, kültürel dağarcıktaki yeri, herhangi bir düşünceyi simgeleyip simgelemediği gibi etmenlere dikkat etmek gerekir(Algan, 1999: 57).

Fotoğraf iki boyutlu bir düzlem üzerinde mekanik, optik kimyasal ve fiziksel yöntemlerle üçüncü boyut yansıması yaratma işi olarak da tanımlanabilir, görünenin dışında farklı anlamları da içeren fotoğraf, gerçeğin yansıması, bir başka deyişle, gerçek gibi olanı aktaran; ancak asla gerçek olmayan bir olgudur. Zamanı durdurur, zamanın çok küçük bir dilimini duyarlı yüzey üzerinde tespit eder veya zamanı soyutlar, fotoğraf “gerçek gibi” duygusunu oluşturur(Algan, 1999: 13). Fotoğraftaki gerçeklik olgusunun bu şekilde ifade edilmiş olmasına rağmen, kanıt sağlamada tartışılmaz ölçüde güçlü bir araç olan fotoğraf anlamlandırma açısından o ölçüde zayıf bir araçtır. Dolayısıyla anlam çoğunlukla sözcükler tarafından desteklenir ve oluşturulur(Erkarslan, 1995: 51). Fotoğraf gerçeğe olan sadakati nedeniyle inandırıcılık niteliğini korumasına karşın, kendisi bizzatıhi gerçeğin yerini alamaz. Fotoğrafik görüntü, görünen şeyin dışındakileri aktarma yeteneğine de sahip değildir. Bu nedenle fotoğrafta altyazıya çoğunlukla gereksinim duyulur(Oral, 1996: 17). Kendi başlarına genelleme düzeyinde kalan sözcükler de fotoğrafın yadsınmaz doğruluğuna inançla bir başka düzlemde ağırlık kazanırlar. Bu iki yönlü ilişki çok güçlü bir etki yaratmaktadır. Başka bir şekilde söylemek gerekirse, fotoğraf doğru söylediğine olan inançtan dolayı mükemmel yalanlar söyleyebilmektedir(Erkarslan, 1995: 51-52).

Belgesel fotoğrafın doğru ya da gerçek olduğuna inanabilir miyiz; yoksa bunlar bize yalnızca fotoğrafçının yaşadığı toplumun inançlarını ve düşüncelerini mi yansıtmaktadır? Fotoğraf bize öteki insanların deneylerini ikinci elden sunmaktadır. Fotoğraf makinesinin hiçbir zaman yalan söylemediğini öne süren eski bir söz vardır. Oysa aslında gerçeğin yalnızca bir parçası sunulur ki; bu da yalana çok yakın

olabilir. Resimsellikte gerçeklik sorunu yoktur. Çünkü burada asıl kaygı fotoğraf görüntüsünün kalitesi ve fotoğrafçılığının sergilenmesidir(Greenhill ve başk., 1978: 4).

Fotoğrafçılık insanların öteki insanlarla anlaşmalarını sağlayan bir araç olduğu kadar yanlış mesajlar da verebilir. Kameranın yalan söylemediği doğru değildir. Kamera ustaca yalan söyler. “Bu denli güçlü bir dilin kullanımında bir sosyal sorumluluk gizlidir. İçinde barındırdığı inanırlık özelliği okuyucunun gerçeği bilme duygusuna meydan okur(Greenhill ve başk., 1978).

Gerçekliği belli oranlarda çarpıtabilen (“kamera yalan söylemez” sözünün yaygınlığına karşın) ve estetik haz uyandıran sanat yapıtlarının da oluşturulabildiği ortam olan fotoğraf, aslında başlı başına bir sanat ortamı değildir. Ancak dil gibi, diğer çalışmaların yanı sıra, sanatsal nitelikli yapıtların da üretilebildiği bir ortamdır(Derman, 1989: 11).

Photo-Secession ve diğer grupların savunucusu olduğu resimsel fotoğrafın temelinde, fotoğraf makinesinin sağladığı optik keskinlik ve gerçeği aynen kopya etme özelliğinin bireysel ifadeyi kısıtladığı düşüncesi yatar. Buna göre, fotoğrafçının, sanatsal yeteneğini göstermek için fotoğraf makinesinin görüntülediği gündelik gerçekle oynaması gerekmektedir(Öztürk, 2002: 176).

Fotoğraf makinesinin gerçekliği verişi, açığa vurduğundan daha fazlasını gizlemek durumundadır. Brech’in vurguladığı gibi, Krupp fabrikasının bir fotoğrafı bu kuruluş hakkında sözcüğün tam anlamıyla hiçbir şey açıklamaz(Sontag, 1999: 40).

Fotoğrafı “gerçekliğin en iyi göstergelerinden bir olması, kanıtlama gücü, inandırıcılığı ve sorgulayıcılığı” nedeniyle yeğlediğini söyleyen Şangar’ın en ilginç yanı gerçekçi görüntülerle yarattığı yapay atmosferlerin ve sahnelenen rollerin böylece bir inandırıcılığa kavuşmasıdır. Yapıtlarında kendi görüntüsünün belli roller, belli davranış kalıpları içinde sunan sanatçının gerçek ile yapay sınırında duran

yalanları / itirafları görmediğimiz –çünkü fotoğraflanmayan- hallerimiz gösteriyor bize, gerçekliğin de kurgulanabilirliğini aktarıyor(Antmen, 2002: 138).

Fotoğraf görüntüsü de, gerçeklik konusunda onu algılayan kişide herhangi bir açıklama gerekmediği sanısını uyandıracak kadar usta yalanlar söyleyebilmektedir. Fotoğraf görüntüsü ve konu aldığı gerçeklik arasındaki fark, onun simgelerini oluşturmakta, bundan dolayı da ona bir anlatım dili kazandırmaktadır(Erkarslan, 1995:65).

1.3.2.4. Belgesel Fotoğraf

Bir olayın ya da bir insanın görünümünü saklayıp koruduğu için fotoğraf her zaman tarihsellik ideasıyla yakından ilgili görülmüştür. Fotoğrafın ideali, estetik bir yana, “tarihsel” bir anı yakalamak olmuştur(Burke, 2003: 210). Fotoğraflardaki insanlar tarihsel varlıklar olduklarının bilincine varırlar. Fotoğraf tarihi literatüründe tarihselcilikle fotoğraf arasındaki paralelliğin bir rastlantı olmadığı söylenmiştir(Tenfelde, 2001).

Bilimsel uygulamalar dışarıda bırakıldığında dünyaya duyurulduğu 1839 yılını izleyen ilk yıllardan başlayarak fotoğrafın iki temelde ilerlediği görülür. Bunlardan ilki, fotoğrafın, bir dışavurum, kendini ifade etme aracı olarak temelde yaşamın estetize edilmesini amaçlayan kullanımı, diğeri ise, temel amacı yaşamı estetize etmek olmayan fotoğraf makinesinin, insana, yaşamsal sorunlara, doğaya çevrilip, fotoğrafın bir tanıklık aracı olarak kullanılmasıdır. Alışlagelmiş bir deyişle belgesel fotoğraf olarak adlandırılan bu ikinci kullanım biçimi bazen salt bir tanıklık tavrını alırken, zaman zaman tanıklığı aşan, sorunları saptamakla kalmayıp, bunların düzeltilmesi yönünde çabaları içeren bir nitelik kazanır. Fotoğrafın doğasında var olan saptama, tanıklık tavrını aşp, bu sorunların, düzeltilmesi yönünde kullanılması toplumsal belgeci fotoğraf anlayışını oluşturur ve onu belgeci fotoğraf anlayışından farklılaştırır(Oral, 1996: 5).

İlk fotoğrafçıların ileri sürdükleri nesnellik düşüncesi, ışık ile temas ettiğinde nesnelerin kendilerinin fotoğraf klişesinde iz bıraktığı, bu yüzden de ortaya çıkan görüntünün insan elinden değil de “doğanın kaleminden” çıkma bir iş olduğu savı ile desteklenmişti(Burke, 2003: 22). Belgesel fotoğraf konusunu gerçeklikten alırken, onu özellikle distorte edecek düzenlemelerden, kurgudan, manipülatif çabalardan uzak durması gerekmektedir. Belgesel fotoğrafın en önemli niteliklerinden biri olan "inandırıcılık" ögesi, onun, kurgusal olmaması ile yakından ilgilidir(Oral, 1996: 7).

Belgesel fotoğrafçılık konusunda temel görsel kaynaklardan biri olma özelliğini koruyan Documentary Photography editörleri, her fotoğrafın belgesel niteliğe sahip olmadığını belirterek, belgesel fotoğrafın sahip olması gereken nitelikleri şöyle ortaya koyarlar:“Belgesel fotoğraf, onu, manzara, portre, sokak görünümünden ayıran bir mesaja sahip olmalıdır. Bir olayı kaydedebilir; ancak bu olay bir haber fotoğrafının spesifik öneminden farklı, genel bir öneme sahip olmalıdır. Bir karakter veya duyguyu kaydedebilir -ancak genel toplumsal öneme sahip olmalıdır; bir portre fotoğrafının öznelliğinden daha çok şey anlatmalıdır.” (Aktaran: Oral, 1996: 6).

Amerikalı fotoğrafçı Roy Stryker “belgesel” diye tanımladığı fotoğrafları, “toplum sahnesinin önemli; ama anlık unsurlarını yakalayabilmeleri” için tarihçilere sunmuştu. Stryker, tarihçileri “herhangi bir toplumsal tarihi inceleyerek, içlerinde geçen sıfatları ve betimleme pasajlarını saymaya” çağırıyor, bu edebi teknikleri “fotoğrafların doğrudan ve gerçeğe çok daha yakın bir şekilde sunabileceği grafik görüntülerin tasviri yolunda bir çaba” olarak değerlendiriyordu(Burke, 2003: 114).

1947-1961 yılları arasında ABD'de Modern Sanat Müzesi yöneticiliği yapan Amerikalı fotoğrafçı Edward Steichen fotoğrafın tarihe vereceği en önemli hizmetin "insan ilişkilerini kaydetme, insanı insana anlatma işlevini" vurgular(Aktaran: Oral, 1996).

19. yüzyılın sonlarında, orta sınıflar kendi aile tarihlerini belgelemek için yaygın bir biçimde fotoğraf albümleri yapar oldular(Tenfelde, 2001). Toplumsal

sınıflar arasındaki farkları örten fotoğrafçılar, müşterilerine “gerçeğe karşı geçici bağışıklık” diye tabir edilen şeyi sunuyorlardı. Portreler, ister fotoğraf olsun ister tablo, toplumun gerçeğini değil hayallerini, sıradan hayatlardan ziyade özel gösterileri kaydederler. İşte bu yüzden de değişen umutların, değerlerin ya da zihniyetlerin tarihiyle ilgilenenler için paha biçilmez bir kanıt sunarlar. John Ruskin’ın çok iyi gözlemlemiş olduğu gibi, fotoğrafların sunduğu kanıtlar “eğer bunları çapraz incelemeye tabi tutabiliyorsanız çok işe yarar”(Burke, 2003). Fotoğrafın tarihsel bir belge olarak kullanımını değerlendirirken, farklı tarihsel kullanımları görmek ve bunları sistematik bir biçimde birbirinden ayırt etmek önemlidir(Tenfelde, 2001).

Örneğin: Geç dönem Osmanlı fotoğraflarına eleştirel bir gözle bakanlar çok şey öğrenebilir. Öncelikle, Osmanlı İmparatorluğu'nun, son yirmi-otuz yılında nasıl bir "halkla ilişkiler" faaliyeti yürüttüğünü anlamak için fotoğraflar vazgeçilmez bir kaynaktır. İstanbul'un tarihsel topografyasını yansıtan fotoğraflar, şehir tarihçileri, sanat tarihçileri ve tarihsel coğrafya uzmanları için çok değerlidir. Şehir tarihinin bu vechesiyle ilgili bir belge olarak fotoğraflar vazgeçilmez niteliktedir(Faroqhi, 1999: 142). Fotoğrafçılık sanatı, kıyafetler, adetler ve bilhassa şehirlerimizin ve anıtlarımızın geçen asırdaki görünüşleri hakkında değerleri azımsanmayacak vesikaların meydana gelmesini sağlamıştır. Bazı eski şehirlerimizin, bilhassa bugünkü sınırlarımız dışında kalanların eski görünüşleri, hatta bugün yok olmuş birçok anıt bu sayede ebedileşmiştir denilebilir(Eyice, 1967).

Ak’a (2001: 49) göre fotoğraf özde “canlı figür” demektir. Aklın egemenliğinde gelişen teknik ve sağlam bir altyapı ister, çoğulcudur, belgedir ve güçtür. Falih Rıfkı Atay bu gücü “ Bir 26 Ağustos Yıldönümü” adlı yazısında Etem Tem’in Kocatepe fotoğrafı için “Fotoğraf objektifi, tarihe bu kadar canlı bir eser bırakmamıştır” diyerek tanımlamıştır(Aktaran: Ak, 2001: 65).

Fotoğrafın taşıdığı bu kıymetin yanında, fotoğrafçıların işlerini yaparken gerçekliği olduğu gibi yansıtmakta olduklarını varsaymak doğru değildir(Tenfelde, 2001). Fotoğrafın gerçeğe sadık oluşu, propaganda aracı olarak bilinçli olarak

kullanılmasını hızlandırmıştır(Erkarslan, 1995: 49). Tenfelde (2001), fotoğrafın farklı alanlardaki kullanımına ilişkin değerlendirmesinde Krupp örneğini vererek, tarihçileri fotoğrafla açıkça ilişkilendirilen bir gerçeklik varsayımı hakkında çok dikkatli olmaya davet etmektedir. İşletmenin başarılı işlerinin, tanıtımının yapıldığı her şey aslında gerçeklikten uzaktır. Fotoğraflarda yansıtılanların, yani bir büyüklük ve önem izlenimi vermek üzere fotoğraf için bilinçli olarak hazırlanan gerçekliğin farkında olmalıyız. Bu tür fotoğraflara yansıyan; ama aslında amaçlanmamış olan bir gerçekliği kavramak, tarihçiler için daha önemlidir. Bu da yine işin yapıldığı alanın durumu, kullanılan alet ve makineler, ayrıca iş elbiseleri ve işçilerin sıcağa karşı aldıkları önlemler gibi daha küçük ipuçlarıyla ilgilidir. Fotoğrafın belgeleme özelliğinden yararlanılırken, bilinçli bir belgeleme işlemi söz konusu olduğu için buraya günlük işler, işçilerin yüzleri, fabrika içi hiyerarşi ya da iş kuralları, ceza vb. kesinlikle yansımaz. Bu belgeleme işlemi açıkça, en azından bir dereceye kadar, çok daha sonra yazılacak bir tarihi oluşturmak için yapılmaktadır. Krupp’a ait fotoğrafların bize endüstriyel çalışma hakkında büyük ve güvenilir anlatılar sunmasını beklememeliyiz. Bu tür fotoğraflardan gerçekliği olduğu gibi yansıtmaalarını da bekleyemeyiz. Yine de, yeterli bir kaynak değerlendirmesi uygulandığı sürece bu fotoğraflarda, yazılı belgelerde bulamayacağımız pek çok şey görebiliriz.

Sinema tarihçisi Siegfried Kracuer, tarihçilerin de tıpkı fotoğrafçılar gibi, gerçek dünyanın hangi yönünü ortaya koyacaklarını seçtiklerini göstermek için, nesnel tarihin simgesi olan Leopold von Ranke ile az çok çağdaşı olan Louis Daguerre’i karşılaştırmıştı. “Bütün büyük fotoğrafçılar motifi, açığı, lensi, filtreyi, emülsiyonu(duyarkat) ve dokuyu kendi sağduyularına göre seçmekte serbest davranmışlardır. Ranke farklı mı davranıyordu? Fotoğrafçı Roy Stryker da 1940’ta bu önemli noktaya parmak basmıştı. Şöyle yazıyordu Stryker: “Fotoğrafçı bir konuyu seçtiği anda, bir tarihçinin dile getirdiği önyargıya denk bir önyargının temeli üzerinde çalışıyor olur.” (Aktaran: Burke, 2003: 23).

1.4. KANITA DAYALI TARİH ÖĞRETİMİ

Tarih derslerinde doküman kullanma, benimsenen tarih anlayışı ve eğitim görüşü ile yakından ilgilidir. Tarih derslerinde doküman kullanma temelde pedagojik tarih ile bilimsel tarihin pek ayrı olmadığı ve öğrencilerde tarihçi becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görüşüne dayanır(Ata, 2002a: 80). Cooper’a (1996) göre tarih ders programlarının düzenlenmesinde kaynak taramasının yer alması öğrenciyi aktiviteye teşvik etmektedir. Öğrencilerin ulaşabileceği kaynakların birincil kaynaklar grubunda binalara, yerel topluma ait kaynaklara(yerel tarih kütüphanelerinde yer alan haritalar, nüfus sayımı kayıtları, gazeteler, fotoğraflar), sanat eserlerine, edebi pasajlara, istatistiksel verilere, videoteyplere ve müzik eserlerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin birincil kaynaklar karşısındaki tutumlarına ilişkin araştırmalar kanıta dayalı tarihsel düşünme bağlamında yapılmıştır(Ata, 2002a: 82).

Tarihi bilginin mahiyeti, bu bilgiye yönelen herkesin bilginin temel kaynaklarıyla yüzleştirilmesini gerekli kılmaktadır(Collingwood, 1990). Bu gereklilik, tarih öğretiminde “Kanıta Dayalı Tarih Öğretimi” adıyla yeni bir yaklaşımın doğmasına yol açmıştır (Palmer ve Batho’dan aktaran Safran ve Köksal, 1998).

Tarihçiler geçmişle onun kalıntıları yoluyla bağlantı kurarlar. Bu yüzden tarihsel kanıta başvurmadan tarih anlayışı elde edemeyiz. Tarihsel kanıt sadece bilgi işleme aktivitelerine temel teşkil etmez, o dili keşfetmeye, dilin katılımcılara sunduğu anlamlara ve geçmişin tarihçesine açılan bir araştırma yoluna da sahip olmamızı sağlar(Husbands, 1996: 16). Geçmişin yeniden yapılandırmasında ve anlamlandırılmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin görsel kanıtlardan faydalanması gerekmektedir(Ramsden, 1996). Kanıta dayalı tarih öğretimi, ulaşılmış tarihi bilgide tarihçinin görelî hâkimiyetini anlamada, öğrenciye yardım etmekte ve profesyonel tarihçinin çalışması ile tarih öğretimini ilişkilendirmektedir(Safran ve Köksal, 1998).

Kanıt dayalı tarih öğretimi şemalarının yaratıcıları, sınıflarında şunları göz önünde bulundurlar:

- 1-Öğrencilere tarihçilerin yaptıklarını anlamayı öğretmek,
- 2-Öğrencilere kısmen veya tamamen, tarihçinin yaptığını yaptırmak,
- 3-Öğrencilere kendi tarih çalışmalarını sürdürecektir olan geleceğin tarihçileri gibi davranmak(Nichol, 1991: 15).

Collingwood'a göre gerçek tarihi bilgi, eldeki belgelerin kanıtladığı gerçeğin bilgisidir. Kanıt dayalı tarih öğretiminde, bilginin dayandığı temeller gösterilmektedir. Öğrencinin tarihi bilginin karşısındaki durumu şahitlik olmaktan çıkmaktadır. Öğretim süreci, kanıt dayalı, sınanmış ve güvenilir bilgi ile gerçekleşmektedir. Bu durum, öğrenciyi güvenilir tarihi bilginin öğrenilmesinde etkin bir konuma yükseltmektedir(Nichol, 1996: 19). Kanıt, tarihi gerçekliğin konusu olan kişi, olgu ya da olayları direkt olarak öğrencinin muhatabı haline getirmekte ve onları öğretim sürecinde etkinleştirmektedir. Yani öğrenci ile tarihi kanıtın konusu olan kişi olgu veya olay arasında direkt bir diyalog kurulmaktadır(Safran ve Köksal, 1998). Sınıf tarihini orijinal kıldığı ya da tarihçinin aktivitesini model gösterdiği için değil desteklediği düşünce çeşitleri ve imkân sağladığı öğrenme yolları için kanıtın sınıftaki tarih öğretiminde yeri vardır(Husbands, 1996: 26). Kanıtlara dayanarak çalışmak, eğitimin sonuna dek tarihçinin yeteneğinin görece hakimiyetini anlamaya ulaşmada öğrenciye yardım etmektir(Nichol, 1996: 15). 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). Sınıfa taşınacak bir kanıt:

- Tarih öğretiminin amaçlarına uygun olmalıdır.
- Konulara ve ünitelerin amaçlarına göre seçilmelidir.
- İşlenen konu hakkında sorulabilecek sorulara cevap alınabilecek muhtevaya sahip olmalıdır.
- Önceden işlenmiş konu ya da ünitelere atıfta bulunabilecek muhtevaya sahip olmalıdır.

- İçeriği öğrencide heyecan ve merak uyandırabilecek ifade biçimine ve anlama zenginliğine sahip olmalıdır.
- Öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri gözeticilerle seçilmelidir.
- Öğrencilerin bilişsel düzeyleri gözeticilerle seçilmelidir.
- Öğrencilerin dil seviyelerine çevrilebilecek bir üsluba sahip olmalıdır.
- İncelenen konu veya ünitenin birinci derecede önemli kişi veya olaylarıyla ilgili olmalıdır.
- Mümkün olduğu kadar ilk elden kaynaklardan seçilmelidir.
- Kanıtlar yazılı belge, resim, para, eşya vs. türünden çeşitlilik arz edebilir(Safran ve Köksal, 1998).

Geçmiş yalnızca tarihçilerin yazıları, seyyahlar ve tarih yazarları ile tarif edilemez; ayrıca konuşulan kelimeler, resimler ve filmlerle de ilgilidir. Geçmişe ait şeylerin, çevirileri, hatta tariflerini anlama yetisi müzeleri gezerek, TV. Programları seyrederek, müzik dinleyerek ve yazılı eserleri inceleyerek geliştirilebilir(Culpin, 1996: 132).

Sınıfta “kanıt” gözden geçirilmiş bir şekil alır. Gözden geçirmekten kasıt: Orijinal tarihsel kaynağın eğitsel bir kaynağa dönüştürülmesidir. Öğrencinin tarihsel anlayışa ulaşması öğrenci ve öğretmenin dâhil olduğu ortak bir yöntemle sağlanır. Bu ortak dayanışmalı öğrenim, tarihçinin faaliyetlerinin tam bir birlikteliğini içerir(Nichol, 1991: 16). Öğretmenler tarafından seçilmiş tarihsel kaynak veya belgeleri öğrencilerin dikkatli ve doğru şekilde yorumlayabilmesi için, onların tarihsel bilgi ile de donatılması gerekmektedir(Dilek, 2001: 91). Ricoeur’a (1971) göre kanıt belli bir ön bilgiyi gerektirmekte, kanıtı yorumlayarak bilgiye ulaşması istenen öğrenci, başarılı olabilmek için hem eski bilgilerini canlı tutmak, hem de onları kullanmak zorunda kalmaktadır. Bu nedenle kanıtla öğretim, sürekli ve tam bir öğrenim sağlamaktadır(Aktaran: Safran ve Köksal, 1998).

Bildiğimiz tarihe nasıl ulaşıldığını bilmez isek, tarihi sadece ezberlenen esrarlı varsayımlar dizisi olarak kabul ederiz. Bu da yalnız bilgi yarışmalarına yarar. Kullanılmaz ve bu yüzden yararlı olmaz. İyi öğrenme her zaman aktif öğrenmedir.

Kanıt dayalı öğretim yönteminde, öğretmenden ziyade, öğrenci çalışır. Kanıt problemleriyle başa çıkmak(problemin üstesinden gelmek) insanı mücadeleye alıştıırır; beyin jimnastiği yaptırır, tatmin eder ve uğraşılın işi anlamlı hale getirir. Aktif öğrenme anlamaya götürür. Kaynak malzemeleri kullanmak ve kanıt problemleriyle uğraşmak, ikinci el tarihin nadiren vereceği gerçeklik hissini verir(Fines, 1996: 125). Ricoeur’a (1971) göre kanıt belli bir ana aittir. İncelenen zaman diliminin bizzat bir parçasıdır. Belli bir gerçek duruma ve belli bir zaman dilimine aittir. Kanıtın ait olduğu zaman, tarihsel bilgi bütünü içinde belirlenmiş, sınırları çizilmiş bir “güvenli-bilinen alan”dır. Kanıt, ait olduğu zaman dilimini öğrencinin zihninde somutlaştırmaktadır(Aktaran: Safran ve Köksal, 1998). Geçmişle ilgili kanıtlarla uğraşmak, bugünün bir çok yönüne bakmamıza imkân sağlar ve üzerinde çalıştığımız konuyu daha iyi öğrenmemize yardımcı olur. Birincil kaynaklar, iyi bir şekilde kullanılırsa duygularımızı ve hayal gücümüzü de genişletir(Fines, 1996: 125).

Tarihi bir eser, resim veya araç gerecin niye, nasıl ve ne zaman yapıldığına ve bunların geçmişte yaşayan insanların hayatlarını ne ölçüde kolaylaştırdığına veya onlar için ne anlam ifade ettiğine dair “sorgulama” yoluyla yapılan bir tarihsel araştırmada öğrenciler, tarihin şemsiyesi altında düşünce ufuklarının sınırlarını zorlayacaklardır(Dilek, 2001: 87). Öğrenciler, yazılı kaynak, resimler, fotoğraflar, müzik, bilgisayar çıkışlı malzemeler gibi kaynakları kullanma fırsatına sahip olmalıdırlar. Soru sorarak kendi kaynaklarını eleyip tasnif ederek, sonuçları sözlü, yazılı veya model yoluyla resimlerle, dramayla sunarak, kısacası kendi ilgilerinden hareketle tarihle aktif biçimde haşır neşir olmalıdırlar(Cooper, 1996a: 76). Geçmiş anlam öğrenciler bakımından bir düşünme egzersizi gerektirir. Öğretmen ve öğrenciler elde edilmiş bulguları işleyerek, geçmiş hakkında yorumlayıcı bir dil kullanarak, açıklayıcı olaylar(yeni tarihler yaratmak) geliştirerek ve hayal gücünü kullanarak (tarihi empati) tarihten anlam çıkarmaya çalışırlar(Husbands, 1996:8-9).

Tarihsel kanıtı kuşatan konuların karmaşıklığı dolayısıyla Piaget’in ilkeleri doğrultusunda çalışan psikologlar, sınıfta kanıtın kullanılmasının öğrenciler için çok zor olduğunu belirtmişlerdir(Husbands, 1996: 15). Piaget’in ilkelerini kabullenen

psikologlar ergenlik öncesi devredeki öğrencilerin bulgusal hipotezleri test etmek ve soyut yollarla geçmiş deneyimleri düşünmek için kanıttan sonuç çıkarmada sınırlı bir kapasitelerinin olduğunu belirtmişlerdir(Husbands, 1996: 15). Konu bu şekilde belirtilmiş olmasına rağmen, Levstik (1989), birden fazla kaynak ve metin ile tarih öğrenmenin tarihe, eleştirel okumaya, tarihsel düşünmeye ilgiyi arttırabileceğini düşünmektedir(Vansledright ve Kelly,1998)’den aktaran (Ata, 2002a: 82). Lee ve diğerleri(1996:14), tarihte belge veya kanıt kavramının önemi öğretilmeyen ve sadece bilgi ile donatılan öğrencilerin, birbirleriyle çelişkili kaynakları incelerken; ancak alandaki otoritelere başvurmak yoluyla veya çoğunluğun ne söylediğine bakarak doğruyu arama çabasına gireceklerini ifade ederler(Aktaran: Dilek, 2001). Amerikalı Foster ve Yeager (1999: 289), İngiliz okullarında 51 öğrenci üzerine yaptıkları bir araştırma çerçevesinde, öğrencilere 1770 Boston Katliamı üzerine beş tarihsel doküman verip ve bunları değerlendirmelerini istediler. Bu beş dokümanın ikisi resim, ikisi de yazılı belge idi. Bu araştırma, 12 yaşındaki pek çok öğrencinin soyut tarihsel akıl yürütmede başarılı oldukları, kanıttaki yanlışlıkları ortaya çıkardıkları ve kanıtı eleştirme yetenekleri gösterdiklerini ortaya koydu. Bu çalışma, 12 yaşındaki çocuklarla birincil kaynakların, başarılı bir şekilde kullanılabileceğini gösterdi(Ata, 2002a:83). M. Booth, Blake ve Drake, Schemilt, Dickinson ve Lee, Asby ve Lee’nin araştırmaları pek çok birincil kaynak ve yaklaşımın yer aldığı doğru bir etkin öğretim ve öğrenme çerçevesinde, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini ortaya koymuştur(Foster ve Yeager, 1999: 286’dan aktaran: Ata, 2002a: 82-83). Birincil kaynakların kullanılması, öğrencilerin önemli tarihsel kavramlarla karşılaşmasını sağlar. Birincil kaynaklarla öğrenciler, geçmişte yaşamış insanların yaşamı ile doğrudan temas kurar. Diğer bir deyişle, birincil kaynakların aracılığıyla tarih insanileştirilir. Öğrenciler birincil kaynakları kullanırken, önemli analiz becerileri geliştirecektir. Birincil kaynaklar, öğrencilerin çok değişik yaklaşımları görebilmelerini sağladığı gibi; bilgi, beceri ve analiz yeteneklerini geliştirecektir. Birincil kaynaklarla öğrencilerin doğrudan uğraşması; eleştirel düşünmelerine, sorular sormalarına, zekice çıkarımlar yapmalarına, mantıklı açıklamalar geliştirmelerine ve olayları yorumlamalarına yol açacaktır(Ata, 2002a: 81). Cooper’a (1995: 6) göre geçmiş hakkında ikinci el kaynaklardan öğrenen öğrenciler bu kaynaklardaki kayıtların birbirinden farklı olduğunu keşfedeceklerdir.

Birinci elden kaynaklar hakkında kendi sorularını sormaya başlamakla, argümanların bu kaynaklarla desteklenmesi gerektiğini kavrayacaklar ve genellikle bir “doğru” cevabın olmadığını görecektir. Bu şekildeki bir öğrenme modeli (sorgulamaya dayalı öğrenme) öğrencilerde tarihsel anlamaya yardımcı olacağı gibi onların zihinsel ve sosyal gelişimine de önemli katkılarda bulunacaktır(Aktaran: Dilek, 2001: 86).

İngiltere’de 1970’de ortaya çıkan “Yeni Tarih” anlayışı, öğrencilerin tarihi kaynakların özelliklerini bilmeleri ve bu kaynakları nasıl kullanacaklarının bilincinde olmaları konusunda ısrarcı bir yapıdadır(Culpin, 1996: 131) Amerika’da Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyinin yayımladığı standartlar arasında, "Öğrenciler, geçmiş inşa etmede değişik kaynakları (mektuplar, günlükler, haritalar, fotoğraflar gibi) tanıyabilmeli ve kullanılabilmeli” denmektedir(Aktaran: Ata, 2002a: 82). Stradling (2003), 20. Yüzyıl Avrupa Tarihi öğretiminde fotoğraflardan analitik bir yaklaşımla yararlanmaya yönelik

- Toplumdaki sosyal yönelimleri incelemek amacıyla farklı dönemler ait fotoğrafları kullanmayı,
- Teknoloji, eğitim, mimari, sanat gibi alanlardaki yüzyıl boyunca görülen gelişmeleri ortaya koymak amacıyla fotoğrafları kullanmayı,
- Belli bir dönemdeki sosyal yaşamın farklı veçhelerine ilişkin ipuçlarını yakalamaya dönük bir araç olarak o döneme ait fotoğraf albümlerini incelemeyi,
- Öğrencilere aynı olgunun farklı dönemlerde çekilmiş fotoğraflarını sunarak, benzerlikleri ve farklılıklarını saptamalarını sağlamayı,
- Savaş sahnesi, miting, sokak gibi ayrıntılı bir fotoğrafı tarih, altyazı ve kaynak gibi bilgileri çıkararak öğrencileri fotoğrafa sorular sorarak yorumlamalarını sağlamayı,
- Öğrencilere bir fotoğraf vererek, o fotoğraf ile ilgili yapılmış farklı yorumları karşılaştırmalarını istemeyi önermektedir.

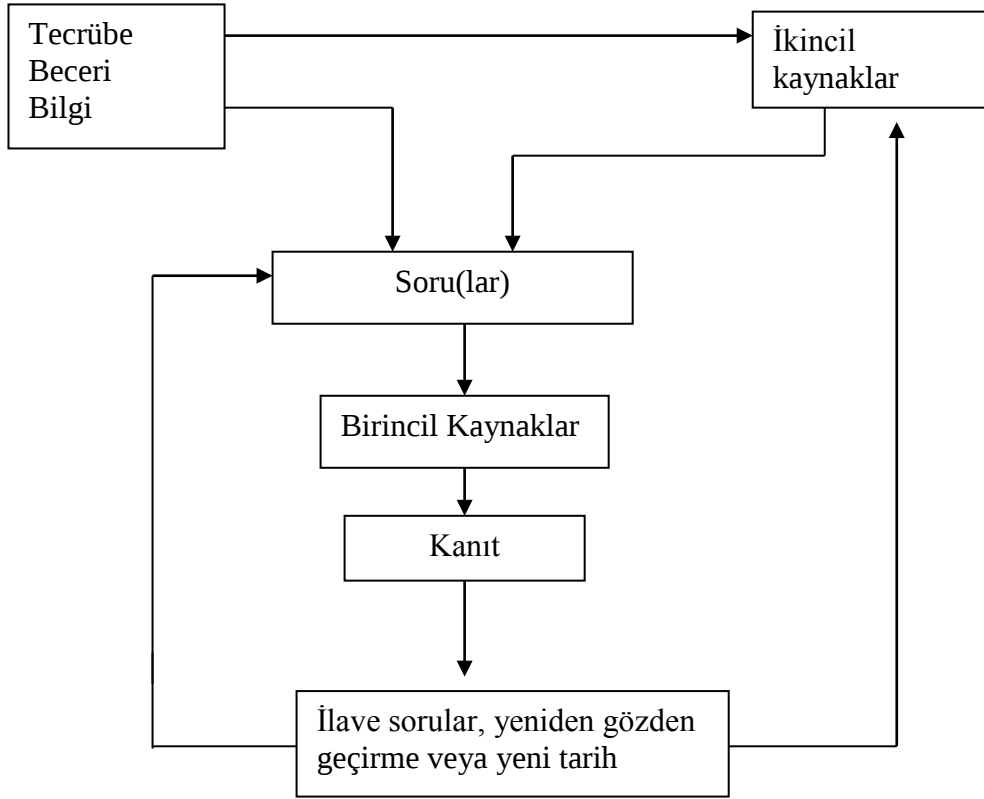
Tarih öğretiminde pedagojik ilkelerin öne çıkması, hayat becerilerinin kazandırılması, kanıtları değerlendirme ve karar verme olgusunun yoğunluk kazanması, kitle iletişiminde görselliğin egemen hale gelmesi öğretmenlerin görsel kanıtları değerlendirme becerilerini kazanacakları program çalışmalarını gerekli kılmıştır(Ramsden, 1996). Husbands’a (1996: 16) göre bir çok tarih öğretmeni, kanıtı

“disiplinin temeli” olarak kabul etmekte “tarihi becerilerin” gelişiminde kanıtın kullanımının da geçmişi anlamak ve bilgi toplamak için gerekli bir ön koşul olduğunu belirtmektedir. Tarihi kaynakların kullanımı -görsel, yazılı, sözel, fiziksel ve diğerleri- son yirmi beş yılda tarih öğretiminin temelini teşkil etmektedir.

Cooper’a (1995:4) göre tarihsel bir belgeyi, eseri veya kalıntıyı incelemek ve yorumlamak, muhtemelen bunların ne amaçla ve nasıl yapıldığını, bunların geçmişte insanlar için ne manaya geldiğini ve insanlar üzerinde nasıl etkiler bıraktığını anlamak açısından önemlidir(Aktaran: Dilek, 2001). Kanıtta her zaman için soru ve yorumun kazandırdığından daha çoğu vardır. Kanıt geçmişin basit bir nesnesi olmaktan ziyade bizim içimizden bir şeydir. Belli bir kimliği yoktur. Geçmişe dair belli başlı bir anlam ortaya koymaz. Anlamı geçmiş üzerine ele alınacak kavramları ortaya koyan düşünce süreçleri yoluyla ortaya çıkar. Hatıraların ya da kanıtın anlamı sosyal ve kişiye özgüdür(Husbands, 1996: 26).

1.4.1. Tarihsel Kanıtları Analiz İçin Örnek Modeller

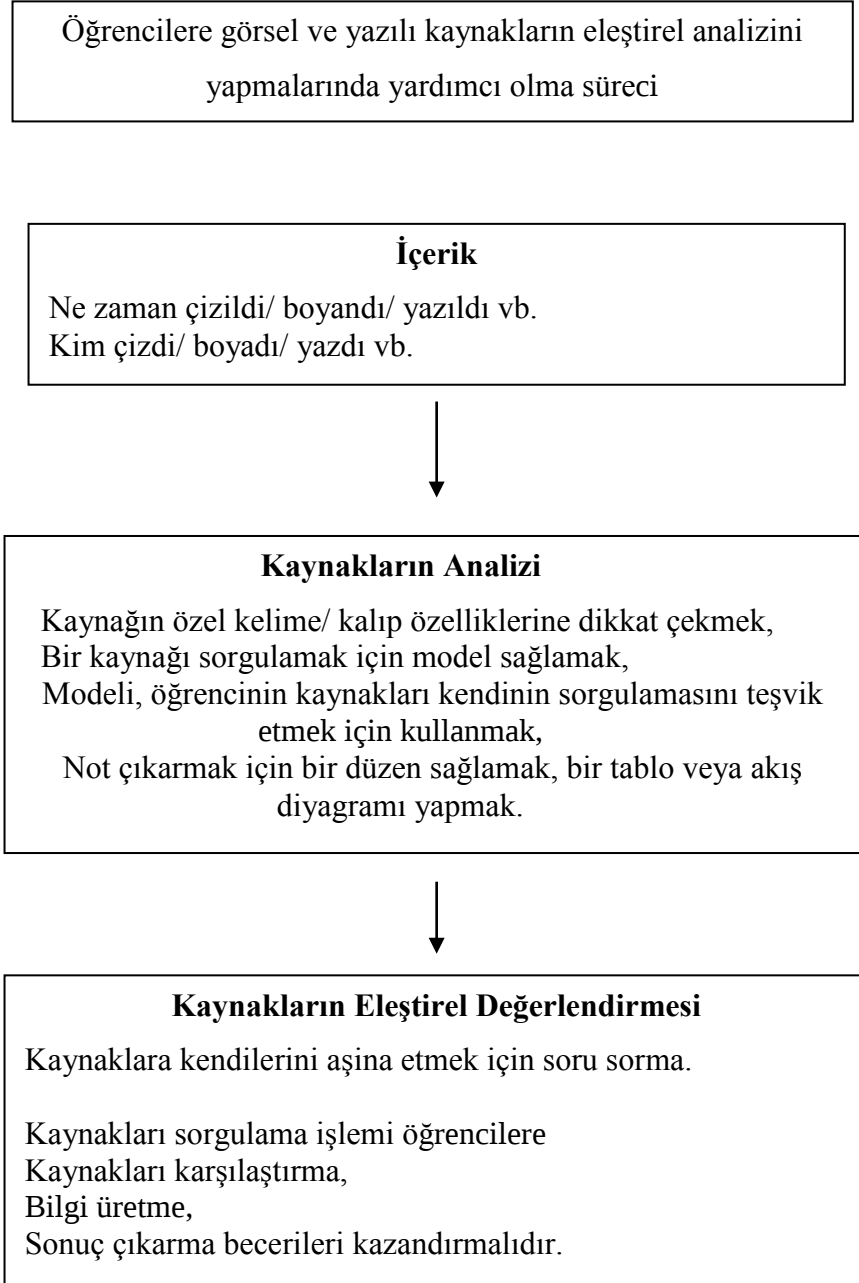
Tablo: 1.2. Tarih yapmak için bir model



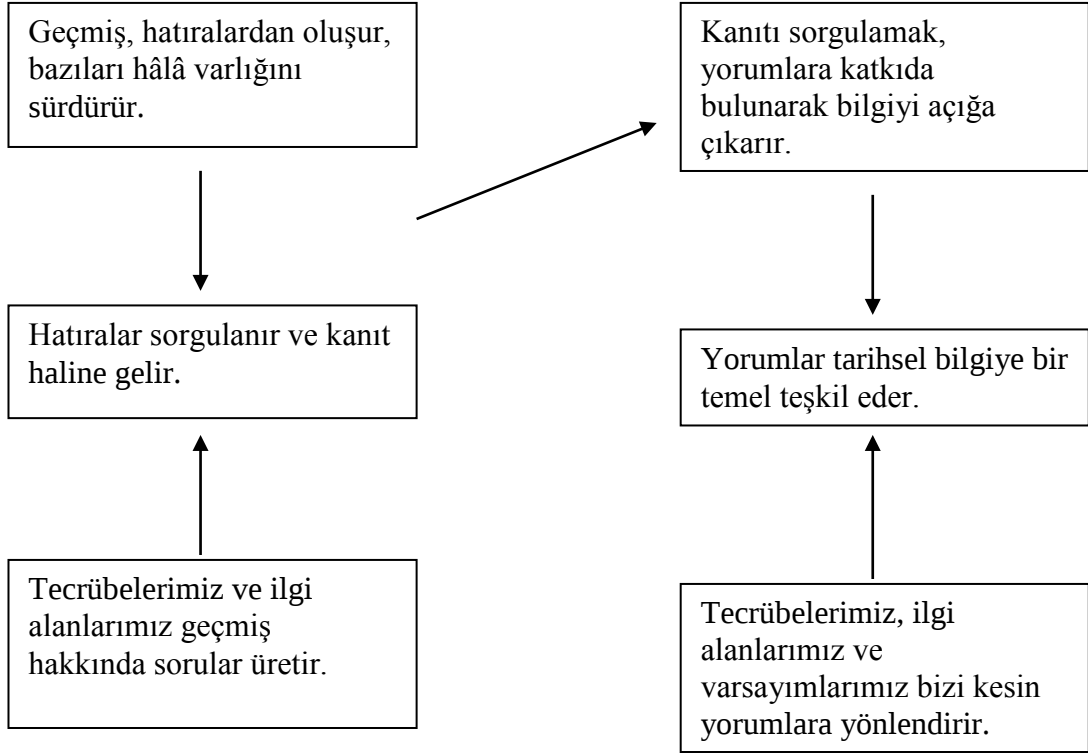
(Fines, 1996: 124).

Modelde; tecrübe, beceriler ve bilginin en fazla ihtiyaç duyulduğu nokta, kanıtların işlem gördüğü yerdir. Bir kanıt incelenirken, bunu en etkili şekilde yapabilmek için, o kanıtın kimin tarafından, hangi şartlarda, hangi maksatla ve kim için meydana getirildiğini bilmeliyiz. Ayrıca kanıtı anlamlandırabilmek için muhtevasını da bilmeliyiz. Satır aralarını ve derindeki anlamı okuyabilmek için de tecrübe ve becerilerimizin olması gerekmektedir(Fines, 1996: 124).

Tablo: 1.3. Öğrencilerin kaynakları eleştirel değerlendirmeleri için yardım süreci



(Curtis ve Bardwell, 1996:174).

Tablo:1.4. Tarihsel Kanıtı Sorgulama ve Yorumlama Süreci

(Husbands, 1996: 14).

Birçok öğretmen için öğrencilerin tarihsel kanıtı anlatma yollarını düşünürken ki başlangıç noktası bazı durumlarda Bloom'un Taksonomisi olmuştur. Bloom gerçekleri yeni perspektifler oluşturacak şekilde bilip anlamadan, onları uygulamadan, onları ayırıştırıp tekrar bir araya getirmeden herhangi bir şey, değerlendirip, onun hakkında bir hüküm veremeyeceğimizi öngörmüştür. Bloom'un taksonomisi kanıtı dayalı çalışmaların şekillenmesinde de etkilidir. Bu taksonomi, öğretmenlerin öğrenci düşüncesini bir grup soru yoluyla basitten zora, anlam çıkarmadan değerlendirmeye, anlamdan çıkarsama yapmaya, basit bir kaynak üzerindeki yoğunlaşmadan birçok kaynağın sentezine, özelden genele götüren bir model sağlamıştır(Husbands, 1996: 17).

Tablo: 1.5. Kanıt hakkında düşünce çeşitleri geliştiren basit bir model

Bilgi üreten sorular: Gelişim	Yansıma yapan sorular: Kararsal	Kavram Üreten Sorular	
		Birbirine Karşı Olanlar	Birbirine Yakın Olanlar
Bu sorular gerçekleri, tam hatırlamayıcı, tanıma ve gözlemi gerektirir. Bunlar, basit ve doğru bir cevap arayan birbirine yakın sorulardır. -Neden yapılmıştır? -Bu resimde krala ne oluyor?	Bu sorular şahsi (belki tek) cevaplar çıkarır. Bunlar tercih ve değerlendirme gerektirir. Bir fikrin veya inancın formülasyonunu içerir. -Bu gibi tabloları korumak için para harcamalı mıyız? -Bu mektubun yazarı inanmaya ikna edilmiş miydi?	Bu sorular birden fazla olası doğru cevap sağlar. Bunlar yaratıcı düşünce, hipotez, formüle etme ve problem çözme becerisi ister. Tahmin, çıkarsama ve yeniden yapılandırma gereklidir. -Bu nesnenin dizaynı nasıl geliştirilebilir? -Bu parçaları kullanarak, bu olaylara ne gibi yorumlar yaparsınız?	Bunlar en uygun ya da en iyi cevabı ararlar. Bilinen ya da anlaşılan bilgi üzerinde yoğunlaşırlar. Açıklamalar, yorumlar, mukayeseler ve etkileşimlere ihtiyaç duyarlar. -Bu nesne niçin kullanılıyordu? -Bu mektup niye yazıldı? -Bunu nasıl kullanabilirim? -Kanıt, bunun bu şekilde olduğunu düşünmemizi sağlıyor mu?

(Husbands, 1996: 25).

Tablo: 1.6. Birincil veya ikincil türde bir kanıtın sorularla incelenmesi

Soru Tipi	Açıklama
Veri anımsama sorusu	Öğrencinin olayları kullanıma sokmaksızın hatırlamasını gerektirir.
Adlandırma sorusu	Öğrenciden, tarihsel olaya nasıl bir bağlantı kurduğunu göstermeksizin, bir şeyin adını söylemesi istenir.
Gözlem sorusu	Öğrencilerden, olayla ilgili bilgileriyle bağlantı kurmaksızın, bir şeyi tanımlamaları istenir.
Mantık sorusu	Öğrencilerden bir şeyi açıklamaları istenir.
Kuramsal soru	Öğrenciden olayın nasıl gelişmiş olabileceğini veya ona neyin sebep olabileceğini düşünmesi istenir.
Duyuşsal soru	Öğrencinin kanıtla bizzat ilgilenmesi istenir.
Hipotez oluşturma sorusu	Öğrencinin olası sebep ve sonuçlar hakkında kuramsal olarak düşünmesini sağlamak için sorulur.
Problem çözme sorusu	Öğrencinin kanıtı değerlendirmesi için sorulur.
Kanıt sorgulama sorusu	Olayın gerçekliğini görmek için sorulan sorulardır.
Sentez sorusu	Soru sürecini bir araya toplayan ve problemin çözümüne imkan veren sorulardır.
Kontrol sorusu	Öğretmenden ziyade öğrencilerin davranışlarını düzenlemeye yönelik sorulardır.
Kapalı soru	Çoğunlukla tek bir yanıt ile sınırlandırılmayan ve “öğretmenin düşüncesini yakalamaya yönelik sorulardır.

(Nichol, 1991: 72).

1.4.2. Fotoğrafların Analiz Edilmesi (Fotoğraf Okuma)

Stradling (2003), tarihi fotoğrafların seçiminde, birincil ve ikincil kaynaklarla kolay bağlantı kurulmasına, alışlagelmiş anlayışı, doğruluğu tartışmasız kabul edilen varsayımları sorgulamaya uygun olmasına, açıklanması ya da araştırılması gereken bazı çelişkileri ve belirsizlikleri ortaya koymasına, diğer kaynak malzemelerle karşılaştırıldığında, bir fotoğrafın sunduğu belli kavrayışları yansıtmasına, başka kaynaklara bakılarak cevap verilebilecek soruları gündeme getirmesine dikkat edilmesini tavsiye etmekte; ayrıca öğrencilerin, tarihsel fotoğrafları sistematik bir biçimde incelemelerine ve yorumlamalarına yardımcı olacak bir analitik çerçeve edinmeleri; ayrıca bu çerçeveyi uygulamaya, analiz ve yorumlama becerilerini pratikte sınamaya yönelik fırsatları bulmalarının gerekliliğine işaret etmektedir.

Kanıt olarak değerlendirilen bir fotoğrafın yoğun bir seçme sürecinden geldiği, fotoğrafların çekildikleri döneme ait önemli bilgilere sahip olduğu, fotoğraflara görsel anlamda müdahale edilebileceği, fotoğrafların fotoğrafı çeken kişinin ve fotoğrafı çekilenlerin tutumlarını ve yanlılıklarını yansıtabileceği göz ardı edilmemelidir.

Fotoğrafların yorumlanmasında ve sonucunda tarihsel çıkarımlarda bulunulmasında işlevsel bir yol fotoğrafa sistematik sorular yöneltmektir. Aşağıda fotoğrafa sorulabilecek sorulara örnekler verilmiştir.

Fotoğrafçı fotoğrafı çekerken ne gördü?

Fotoğrafta görmemiş olabileceği ne ya da neler vardı?

Amacı neydi?

Taraflı olduğu şeyler neydi?

İnsanlara neden belirli bir şekilde poz verdirdi?

Fotoğrafın çekildiği şartlar fotoğrafçının seçimlerini nasıl sınırladı?

Fotoğraftan gözün görebileceği neler çıkarılmıştı?

Kadrajın insanın orada olma duygusuna etkisi neydi?

Fotoğrafın kadrajı küçültülse, insanların fotoğrafa tepkisinde nasıl bir değişiklik

olurdu?

Kapalı bir mekânda mı çekilmişti?

Eğer öyleyse, bu mekânın durumu fotoğrafı nasıl etkilemişti?

Yapmacık ya da suni miydi?

Fotoğraf, kültürel ya da doğal çevreyle ilgili hangi ipuçlarını taşıyordu?

Fotoğraf makinesi sesleri ve kokuları kaydedebilseydi fotoğrafın imgesi güçlenir miydi?

Fotoğraf, günü ya da yılı nasıl göstermektedir?

Fotoğrafın çekilmesinden önce ne olmuştu?

Sonra ne oldu?

Fotoğraf, zamanın durdurulmasıyla ilgili neyi gösteriyordu?

Hareket halindeyken yakalanan şey neydi?

Fotoğraf, çekildiği döneme dair ne anlatıyor?

Parçalar bütüne nasıl katkıda bulunuyor?

Fotoğraf, içindeki ayrıntıları yorumlamanızı nasıl sağlıyor?

Ayrıntılar, fotoğrafta temsil edilen olayın yer ve zamanına ilişkin hangi sonuçların çıkarılmasına yol açıyor?

Fotoğraftaki insanların meslekleri, toplumsal sınıfları, zevkleri, inanışları ya da değerleriyle ilgili neler görünüyor?

Fotoğraftaki kadrajın parçası olduğu kültür hakkında fotoğraftan hangi sonuçlar çıkarılabilir?

Fotoğraf güvenilir bir kanıt niteliği taşıyor mu?

Fotoğraf, fotoğrafı çekilen kişi ya da fotoğrafçı hakkında önemli bir şey söylüyor mu?

İzi olduğu kültürle ilgili bilgi ya da kavrayış sağlıyor mu?

Fotoğrafın yeri ve zamanı belirgin mi? (Kyvig-Marty, 2000).

Nichol'un (1995: 34-35), ders kitaplarında yer alan görsel malzemelerin kullanımına ilişkin elli basit yaklaşımı tarih derslerinde kullanılabilecek bir fotoğrafa aşağıdaki şekilde uyarlanabilir:

Fotoğrafın tamamına ya da bir bölümüne göz atma, görüntüyü tanımlama.

Fotoğrafta neyi görebilir, duyabilir ya da tadabiliriz?

Fotoğraftaki karakterleri tanımlamak ve onlarla konuşmak mümkün mü?

Fotoğraftaki olayın öncesinde neler olmuş olabilir?

Fotoğraftaki olayın sonrasında neler olmuş olabilir?

Fotoğrafın farklı bölümlerinde nelerin olduğunu açıklama.

Fotoğrafın çerçevesinin dışında neler olabilir?

Bir taslak halinde fotoğrafın ana özellik ya da başlıklarını belirlemek.

Fotoğrafa bir başlık bulma.

Farklı bakış açılarıyla farklı başlıklar üretme.

Konu hakkında fotoğrafın söylediklerini tartışma.

Fotoğrafın herhangi bir bölümü hakkında sınıfa sorular yöneltme.

Fotoğrafa başka bir figür dahil edilebilir miydi? Neresine? Niçin?

Fotoğraftaki nesneler niçin yapılmış olabilirler?

Fotoğraftaki herhangi bir nesneyi, kimler, kimler için yapmış olabilir?

Fotoğraftaki görüntünün tarihini ya da öyküsünü fotoğrafı merkez alarak yazma.

Fotoğraftaki olayın ya da durumun, farklı zamanlarda geçtiklerini hayal etme, varsa farklılıkları tanımlama ve nedenleri üzerine fikir yürütme.

Fotoğraftaki öyküyü, nesneyi ya da durumu kimlikleme, tanımlama.

Fotoğrafçının, fotoğrafı çekerken yaşadığı zihin durumuna ilişkin fikir öne sürme.

Fotoğrafın çekildiği yerin plânını çizme.

Fotoğraftaki nesneleri tanımlama.

Verilen bir nesne listesinden kaçının fotoğrafta yer aldığını belirleme.

Fotoğrafı, içindeki insanların bakış açılarından bir öykü üretmek için ya da, fotoğraftaki öyküyü sürdürmek için kullanma.

Birden fazla fotoğrafı bir öykü üretmek için kullanma.

Fotoğrafı, zaman geçtikçe, nesnelerin, olayların ya da insanların nasıl değiştiklerini göstermek için kullanma.

Fotoğraflar arasındaki benzerlik ve farklılıkları listeleme.

Fotoğrafçının çektiği fotoğrafla ilgili tutumunun güvenilirliğini ve fotoğraftaki olayın güvenilirliğini tartışma.

Fotoğrafın çekildiği tarihten bu yana fotoğraftaki kişilerin ve nesnelerin olası değişikliklerini tartışma.

Fotoğrafta öğrenciyi özellikle ilgilendiren şey nedir?

Fotoğrafta öğrencilerin hoşuna gidebilecek nesneler ve kişiler hangileridir?

Fotoğraftaki kişiler, fotoğrafları çekilene kadar zamanı nasıl geçirmiş olabilirler?

Fotoğrafa sınırlı bir süre bakıldıktan sonra, fotoğraf gizlenerek, içerdiği nesnelerin listelenmesi için bir oyun oynama.

Fotoğrafın bütününden edinilen izlenimin tartışılması.

Öğrencinin bir fotoğraf grubundan bir tanesine veya bir fotoğrafın belli bir bölümüne odaklanıp gördüklerini sınıfa aktarması.

Fotoğrafın bir detayı üzerinde öğrencinin odaklanması ve gördüklerini sınıfa anlatması.

Fotoğraftaki işaretlerin veya sembollerin anlamlarının açıklanması.

Fotoğrafta tuhaf veya mantıksız şeyler var mı?

Öğrencilerin bir rol paylaşımı yaparak, fotoğraftaki kişileri canlandırarak fotoğrafı dramatize etmeleri ve daha sonra neler olabileceğini kestirmeleri.

Fotoğrafların ardışık sıraya konulması.

Öğrencinin fotoğrafa benzer bir resim çizmesi ve öyküyü sürdürmesi.

Öğrencinin fotoğraftaki karakterlerle röportaj yapması; bir öğrencinin fotoğraftaki karakterin rolünü üstlenmesi ve diğerlerinin röportajı gerçekleştirmeleri.

Öğrencilere fotoğraftaki kişilerin dışında kişiler verilmesi; örneğin fotoğraftaki kişinin ailesinden biri. O fotoğraftaki kişi hakkında ne düşünüyor olabilir?

Eğer fotoğrafı satıyor olsaydınız, birinin onu almasını sağlamak için ne yapardınız?

Fotoğraftaki herhangi bir kişi ya da nesnenin, fotoğraf çekildikten sonraki hali nasıl olabilir?

Fotoğraftaki nesnelerin, dönemleri hakkında yorum yapma.

Fotoğrafın nasıl çekildiğini tartışma.

Fotoğrafın zaman içinde nasıl değişmiş olabileceğini tartışma.

Burada ne oluyor?

Aralarında nasıl bir ilişki var?

Fotoğraftaki hangi ipuçlarına dayanarak bunu söyleyebiliyorsunuz?

Hangi ülke?

Ne zaman?

Giysileri neden yapılmış?

Kim?

Bu soruların yanı sıra fotoğraftakilerin değerleri, tutumları ve duyguları ile ilgili sorular da sorulabilir (Paykoç, 1991: 104-105).

Aşağıdaki karşıtlıklar ve sorular fotoğraf okunması sırasında bizlere belli ipuçlarını verebilir.

Fotoğraf makinesinin konumu ne?

Nereye odaklanmış?

Yeri ve açısı ne?

Neyi ve nasıl göstermekte?

Günün hangi saatini yansıtıyor? (sabah, öğle, akşam, gece, gündoğumu, günbatımı)

Nasıl bir durum yaratıyor? (egzotik, kasvetli, neşeli)

Fotoğraflanan nesnenin / kişinin konumu / durumu ne?

Örneğin giysileri neyi simgeliyor? (çıplak, üniformalı, siyah, beyaz, renkli)

Kullanılan aksesuarlar ne? (kitap, çanta, kemer, rozet, tespih, haç, bilgisayar, bayrak vb.)

Zıtlıklar var mı?

Doku nasıl? (Mermer, kaya, sıva vb., kumaş, kadife, ipek, ahşap, demir vb.)

Fotoğrafın dışında neler olabilir? (Görüntü neyin içinden soyutlanıp çıkartılmış?)

Mekan nasıl? (Gerçek mi? Dekor mu?)

Gerçek mekan veya dekor bakar bakmaz algılanabiliyor mu?

Alan derinliği veya kullanılan objektif fotoğrafı nasıl etkilemiş?

Fon nasıl? Arkasında ne olabilir?

Mekanla ilgili çağrışımlar ne? Fotoğraf mekanla ilgili bilgileri veriyor mu? (Kulübe, saray, gecekond, otel vb., A.B.D, İspanya, Fas, Tibet, Kapadokya, İstanbul vb.)

Fotoğraflanan kişi / nesne neyi çağrıştırıyor? (masum, katil, incinebilir, saldırgan, sahtekâr, fettan vb.)

Fotoğraflanan kişi / nesne nasıl bir duygu uyandırıyor(zengin, fakir, entelektüel, çekici vb.)

Fotoğraf neyi anlatmaya çalışıyor? (zenginlik / fakirlik, doğallık / yapaylık, gençlik / yaşlılık, yerli / yabancı, savaş / barış vb.)

Fotoğrafta kurgu var mı? Hissediliyor mu? (Algan, 1999).

Stradling (2003), fotoğrafa sorulabilecek soruların, betimleme, yorum ve sonuçlar, önceki bilgilerle bağlantı, bulgulardaki boşlukları belirleme ve diğer bilgi kaynaklarını belirleme etrafında kümelenendirilebileceğini belirtmiştir.

Betimleme: Tam olarak ne görüyorsanız onu betimleyin. Bu aşamada, baktığınız şeyle ilgili tahminlerde bulunmaya çalışın.

Örnek:

İnsanları, ne yaptıklarını ve/veya fotoğrafta görünen nesneleri betimleyin.

İnsanlar ve/veya nesneler nasıl gruplarda toplanmış?

Fotoğrafın ön ve arka plânlarda, ortasında, solunda ve sağında görebildiklerinizi anlatın.

Yorum	Bulgu Nasıl biliyorsunuz?	Ne kadar eminsiniz?
Sizce bu fotoğrafta neler oluyor? İnsanlar-ya da nesneler-kim/ne? Sizce bu fotoğraf kabaca ne zaman(yıl, dönem, olay) çekilmiş olabilir? Yılın hangi dönemi? Bu doğal bir fotoğraf mı, yoksa özellikle poz mu verilmiş?		

Bu fotoğrafa ilişkin vardığınız sonuçları kontrol etmenize yarayacak başka tarihsel kaynaklar neler olabilir?

Tarih derslerindeki son çalışmanıza göre, bu fotoğraftaki sahneyi çevreleyen olaylar hakkında önceden neler biliyorsunuz?

Bu fotoğraf cevabını bulmak isteyeceğiniz başka soruları gündeme getirdi mi? sorularıyla tarihsel fotoğrafları analiz etmek için bir çerçeve oluşturulmuştur.

Felton ve Allen (1990), tarihi fotoğrafları kullanmak için sekiz basamaklı bir model geliştirmişlerdir. Bu modelde,

1. basamak, öğrencileri fotoğrafın çekildiği kontekste, devlet veya yöre tarihi derslerinde görmekte oldukları zaman periyodunda bir kontekstin kullanımına yönlendirmektir.
2. aşamada öğretmen, anahtar soruları ortaya çıkarmaktadır. Bu insanlar kim ve neler yapıyorlar? Bu fotoğrafın nerede çekildiğini düşünüyorsunuz? Bu fotoğraf o zamandaki yaşama ilişkin ne anlatıyor?
3. aşamada, öğretmen öğrencilerden fotoğraftaki her bir kişiyi, grubu ve nesneyi etiketlemeleri veya tanımlamalarını istemektedir.
4. aşama süresinde, öğrenciler ne gördüklerini karşılaştırıp mukayese ederek insanlarla objeler arasındaki ilişkileri tanımlıyorlar.
5. aşamada, öğretmen öğrencilerden gözlemlerine göre öngörü ve çıkarımlarını çizmelerini istiyor.
6. aşamada, öğretmen öğrencilere tahtadaki hipotezlerini gözlem ve öngörülerini kullanarak yenileme, erteleme ve onaylama için rehberlik etmektedir.
7. basmakta, öğrenciler kitaplardan veya okulun medya merkezinden daha fazla bilgi edinmek, hipotezlerini desteklemek veya değiştirmek için detaylı bilgi edinirler. Bazı noktalarda, öğrencilerin hipotezleri bulabildikleri kanıtlar sayesinde varılan sonuçlar haline gelebilmektedir. Bu derste yazımın tamamlanması için, öğretmen cevaplanmamış soruların beslenebilmesi veya tarihi olay ya da konu başlığının çağdaş anlamının fark edilebilmesi için konuya ilişkin bir adres sağlamaktadır.
8. basamakta, öğretmen tarihi fotoğraf hakkında öğrencilerin yaptığı yorumların ve söylediklerinin dikkatli bir tekrarı ve incelemesine öncülük eder. Hangi nedene dayandırma en iyi verinin elde edilmesini sağlamıştır? Düşünmenin, yeniden gözden geçirilmesi etkili beceri gelişiminin en önemli sürecidir.

Örnek olarak verilen bu soruların yanında fotoğrafa sorulabilecek pek çok soru mevcuttur. Öğretmenler ve öğrenciler tarih derslerinde kullandıkları fotoğraflara daha öznel sorular sorabilir. Örnek bir çalışma EK:1.1 ve 1.3’de verilmiştir.

Problem Cümlesi

Lise 3. Sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi müfredatında yer alan “Eğitim ve Kültür Alanında İnkılâp Hareketleri, Yeni Tarih Anlayışı, Türk Dilinin Zenginliği ve Toplumsal Hayatın Düzenlenmesi” konularında kullanılan geleneksel öğretim yöntemi ile fotoğraf kullanılarak yapılan öğretim yöntemi arasında öğrenci başarıları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

Alt Problemler

- 1-Öğretim materyali olarak fotoğrafın kullanıldığı sınıf ile geleneksel öğretimin yapıldığı sınıfın öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2-Öğretim materyali olarak fotoğrafın kullanıldığı sınıf ile geleneksel öğretimin yapıldığı sınıfın sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3-Öğretim materyali olarak fotoğrafın kullanıldığı sınıfın öntest - sontest puanları arasındaki fark puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı sınıfın öntest - sontest puanları arasındaki fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4-Öğretim materyali olarak fotoğraf kullanılan sınıfın öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5-Geleneksel öğretim metodunun uygulandığı sınıfın öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sayıtlar

- 1-Araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturmak için taranan kaynaklar güvenilir niteliktedir.
- 2-Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan testlerin geçerlilik ve güvenirlik dereceleri yüksektir.
- 3-Uygulama esnasında deney ve kontrol grupları arasında tarafsız bir tutum sergilenmiştir.

Sınırlılıklar

1-Araştırmanın örnekleme, Sincan Fatih Endüstri Meslek Lisesi'nin Bilgisayar ve Elektronik bölümlerinin son sınıflarında öğrenim gören 52 öğrenciyle sınırlandırılmıştır.

2-Araştırmanın uygulama safhası, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin “Eğitim ve Kültür Alanında İnkılâp Hareketleri, Yeni Tarih Anlayışı, Türk Dilinin Zenginliği ve Toplumsal Hayatın Düzenlenmesi ” konularıyla sınırlandırılmıştır.

3-Uygulama süresi beş hafta ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Belge: Toplumsal yaşantının tüm alanlarıyla ilgili olarak oluşan sözlü, yazılı ya da resimli haberlerin tamamı(Paykoç, 1991).

Belgesel Fotoğraf: İnsanın, doğanın ve yaşamsal sorunların tanıklık amacı güdülerek, kurgulama olmadan fotoğraflanmasıyla oluşan fotoğraf türü.

Demonstrasyon (Gösteri Metodu) : Herhangi bir konunun birtakım araç ve gereçler kullanılarak aktarılması olarak ifade edilen genel öğretim metodu.

Fotoğraf: Doğada mevcut gözle görülebilen maddi varlık ve şekillerin ışık ve kimyasal maddeler yardımıyla ışığa duyarlı hale getirilmiş film, kağıt veya herhangi bir madde üzerine saptayan fiziksel ve kimyasal bir işlemdir(Demirel, 1992: 14).

İmge: Belli bir dönemin düşünce ve tasvir yapılarını okumayı mümkün kılan nesnelerin, görsel kaynakların tümü(fotoğraf, resim, gravür, heykel, binalar vb.)

Kanıt: Sorgulama yoluyla tarihsel verilere ulaşmayı sağlayan, geçmişten arta kalan kalıntıların, mimari eserlerin, yazıların, görsel ve sözel materyalin tümü.

Araştırmanın Önemi

Tarih dersi doğası gereği geleneksel öğretim yönteminin yapısına uygun görülmekte, bu yüzden sınıflarımızda öğretmen merkezli bir eğitim sistemi uygulanmaktadır. Öğretmenin genellikle düz olarak anlattığı iyi ihtimalle soru-cevap yöntemini kullandığı tarih dersleri en sevilmeyen dersler sıralamasında çoğu zaman ilk sırada yer almaktadır.

Tarih dersinin amaçları arasında yer alan, yaratıcı düşüncenin, empatinin, problem çözme becerilerinin, eleştirel düşüncenin, zaman kavramını algılayarak toplumsal değişimi gözlemleyebilmenin, tarihçiler gibi araştırma yapabilmenin, kavramları ve dili doğru bir şekilde kullanabilmenin, anlatı kurabilmenin ve bunu yazıya aktarabilme kapasitelerinin gerçekleştirilmesi için; tarih dersinin algılanışında, öğretim yöntemlerinde, eğitim ortamlarında ve ders kitaplarında önemli değişikliklerin yapılması gerekmektedir.

Tarih dersini amaçları gerçekleşen ve sevilen dersler grubuna dahil edebilmek için yapılması gerekenler arasında farklı öğretim yöntemlerinin ve ders araç-gereçlerinin kullanılması önemli bir yer tutmaktadır.

Bu araştırma, fotoğraflara, resimlere ve çevreye dayalı derslerin dahil edildiği ikonik öğrenmeyle ilişkisi, tarih derslerinde kanıta dayalı öğretim yönteminin gündeme gelmesi ve kanıtın incelenmesi, olasılıkların ölçülüp, sonuçların çıkarılmasına dayanan “buluş yoluyla öğretim” yönteminde fotoğrafın önemli bir kanıt olarak değerlendirilmesi, bu yöntemler sayesinde öğrencinin geçmişle birinci elden temas kurmasının sağlanması, öğretmenlerin herhangi bir konuda birtakım araç-gereçler kullanarak konuyu açıklaması olarak tarif edilen gösteri yönteminde en çok kullanılan materyallerden birinin fotoğraf olması, gözün öğrenmeye olan etkisinin çok yüksek olması ve görsel olarak öğrenen büyük insan kitlesinin varlığı, insanlığın görsel hafızasında fotoğrafların çok önemli bir yer tutması, öğrencilerin görsel araçlarla çok yoğun olarak karşılaşmaları, fotoğrafın gerçekliği oldukça güçlü şekilde yansıtan bir belge olarak değerlendirilmesi, tarih gibi soyut kavramlara dayalı

derslerin öğretiminde araç-gereç kullanmanın kaçınılmaz olması ve bu araç-gereçler içinde temini diğerlerine göre kolay ve derse katkısı oldukça fazla olan fotoğrafların kullanılması açısından önem arz etmektedir.

İlgili Yayın ve Araştırmalar

İsrail, Filistin ve Avrupa'nın 27 ülkesini kapsayan, 30 ayrı örnekte, 32 bin öğrencinin ve 1252 öğretmenin soru kağıtlarını doldurarak katıldığı büyük bir saha araştırması olan "Gençlerin Tarih Bilinci Üzerine Karşılaştırmalı Avrupa Projesi" adlı çalışmada öğrencilere kapalı uçlu Likert tipi sorular sorulmuştur.

Tablo:1.7. Tarih Derslerinin nasıl verildiği konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri

	Öğrenci Ortalaması	Sıra	Öğretmen Ortalaması	Sıra	Ortalama Farkları
Öğretmenin Anlatısını Dinlemek	3,43	2	3,49	2	+0,06
İyi-Kötü, Doğru-Yanlış konusunda bilgilendirilmek	3,00	4	3,06	5	+0,06
Tarihin farklı açıklamalarını tartışmak	3,10	3	3,39	3	+0,29
Tarihin kaynakları, belgeler, haritalar ve görüntüler üzerinde çalışmak	2,69	5	3,36	4	+0,67
Tarihi Yeniden Konuşup kendi yorumlarımızı yapmak	2,32	6	2,61	6	+0,29
Radyo/kasetler ve video/filmler izlemek	1,87	7	2,46	7	+0,59
Ders kitabı ve/veya basılı malzeme kullanmak	3,65	1	3,91	1	+0,26
Rol yapma, projeler hazırlama, müzeleri tarihi yerleri gezme gibi öğrenci faaliyetlerinde bulunmak	1,59	8	2,23	8	+0,64

(Tekeli, 1998: 71)

Tablo bize tarih derslerinde geleneksel öğretim yöntemlerinin hâkimiyetini göstermektedir. Bunun bir göstergesi olarak, ders kitabı ve basılı malzeme kullanmak, öğretmen anlatısını dinlemek, tarihin farklı açıklamalarını tartışmak ve iyi-kötü, doğru-yanlış hakkında bilgilendirmenin hem öğretmen hem de öğrenci değerlendirmelerindeki ortalamalarının 3,00 üstünde olması ve aralarındaki farkın küçük bulunması ele alınabilir. Buna karşılık kasetler ve filmler kullanma, rol yapma, proje geliştirme, müzeleri gezme gibi yenilikçi öğretim tekniklerinin

ortalamaları öğretmen yanıtlarında 2,50'nin öğrenci yanıtlarında ise 2,00'nin altında kalmakta ve bunlar arasındaki farklar da yüksek olmaktadır (Tekeli, 1998: 70).

Fotoğrafi dahil edebileceğimiz tarihin kaynakları, belgeler, haritalar ve görüntüler üzerindeki çalışma 3,36 ortalama değerle öğretmen yanıtlarında önemi vurgulanmış olmasına karşın, öğrenci yanıtlarında ortalama değer 2,69'da kalmış ve bu şık tablodaki öğretmen ve öğrenci yanıtları arasındaki farkın en yüksek olduğu şikkı oluşturmıştır(Tekeli, 1998:70).

Tablo:1.8. Tarihin Ders İçi ve Ders Dışı Sunum Araçlarının Güvenirliği ve Keyif Vericiliği Üzerine Öğrenci Değerlendirmesi

	Güvenilir Ortalama	Sıra	Keyif Verir	Sıra	Ortalama Farkları
Ders Kitapları	3,18	6	2,43	8	+0,75
Tarihsel Belge ve Kaynaklar	3,93	2	3,14	6	+0,79
Tarihsel romanlar	2,72	8	3,08	7	-0,36
Tarihsel filmler	2,81	7	3,73	1	-0,92
TV belgeselleri	3,64	3	3,39	4	+0,25
Öğretmenlerin anlatması	3,48	4	3,34	5	+0,59
Diğer Yetişkinlerin anlatması	3,36	5	3,48	3	+0,12
Müzeler, Tarihi Yerler	4,15	1	3,62	2	+0,53

(Tekeli, 1998:75)

Tabloda güvenilirlik bakımından ikinci sırada yer alan tarihi kaynak ve belgelerin kullanılması, keyif vericilik bakımından altıncı sırada yer almaktadır. Tarihin sunum biçiminin gençlerin tarih bilincine katkısında güvenilirlik ögesinin, keyif vericilik ögesinden ağır basacağı düşünülebilir(Tekeli, 1998: 75).

Tarihsel kaynaklara ve belgelere güven, farklılaşmamış bir biçimde tüm ülkelerde yüksektir. Öğrenci yanıtlarının ortalama değerleri 3,20'nin üstündedir. Göreli olarak düşük güven gösteren ülkeler; Danimarka, İsrailli Araplar ve Filistin'dir. Genellikle eski Sosyalist blok ülkeleri ile İzlanda, Yunanistan, Türkiye(4,27), Portekiz, İskoçya 4,00'ün üstünde ortalama değere sahip ülkelerdir. Güven duyma ile keyifli bulma arasında belli bir paralellik bulunmaktadır. Yüksek güven gösteren ülkelerin gençleri genellikle aynı zamanda onu keyifli de görmektedirler. Bunun istisnaları Kuzey ve Batı Avrupa ülkeleri ile İsrail'dir(Tekeli, 1998: 76).

Doğan'ın (1998), “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıflardaki Sosyal Bilgiler Dersi İçin Gerekli Görsel ve İşitsel Materyal Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmasının sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

A) İlköğretim Okullarındaki öğretmenlerin yaklaşık % 50'si sosyal Bilgiler dersinde araç-gereç kullanmamaktadır.

B) Görsel ve işitsel materyallerin kullanıldığı sınıflarda dersler daha zevkli bir şekilde işlenmektedir ve öğrencilerin konuyu daha iyi kavradıkları görülmektedir.

C) Sosyal Bilgiler öğretiminde, görsel ve işitsel araç ve gereçlerin neler oldukları, niçin gerekli oldukları, nasıl elde edildikleri, nasıl kullanıldıkları, araç ve gereç seçimindeki ölçütlerin iyi bilinmesi halinde eğitim ve öğretimde kalitenin artacağı, daha başarılı öğrencilerin yetişeceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Demir (2000), “Video Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi” başlıklı çalışmada kontrol gruplu öntest - sontest modeliyle yapılan deneysel çalışmasının sonuçlarını şu şekilde özetlemektedir:

-Video destekli öğretim, ürün olarak meydana gelen bilişsel öğrenmeler üzerinde etkilidir.

-Video destekli öğretim öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde etkili olmamıştır.

Bozkaya (1999), öğretim türü ve sembol sistemlerinin öğrencilerin akademik başarıları, güven düzeyleri, tutumları, zaman kullanımları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkilerini Anadolu Üniversitesi'nde uzaktan eğitim ve örgün eğitim alan 161 öğrenci üzerinde başarı testi ve likert tipi tutum ölçeği ile denemiştir. Bu çalışmada Antropoloji konusunu işleyen 138 dakikalık görüntülü materyal ve 50 sayfalık yazılı materyal kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, sembol sistemleri değişkeni (yazılı, görüntülü, yazılı ve görüntülü), örgün ve uzaktan eğitimdeki öğrencilerin, antropoloji konusundaki programa ilişkin genel başarılarının ve alt boyuttaki kavrama düzeyi başarılarını anlamlı olarak etkilemiştir. Özellikle örgün eğitimde yalnız yazılı sembol sistemiyle çalışan grup genel başarı ve anımsama düzeyi başarısında diğer gruplardan daha başarılı olurken, yazılı ve görüntülü materyallerle birlikte çalışan grup kavrama düzeyinde diğer gruplardan daha başarılı olmuştur. Uzaktan eğitimde ise, yazılı ve

görüntülü materyallerle birlikte çalışan grup, gerek genel başarıda, gerekse anımsama ve kavrama alt boyutlarında uzaktan öğretimin diğer iki grubundan daha başarılı olmuştur.

Sembol sistemleri ve öğretim türü değişkenlerinin ayrı ayrı etkilerinin yanı sıra, birlikte etkileşimlerinden kaynaklanan etkileri de gözlenmiş, özellikle anımsama ve kavrama düzeyi başarıları karşılaştırıldığında tüm grupların kavrama düzeyi başarılarının anlamlı şekilde yükseldiği görülmüştür. Öğrencilerin, araştırmada kullanılan öğretim materyallerine ve sunulan içeriğe karşı tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür.

Cabbar (1995), “İzmir İli Orta Dereceli Okullarda Eğitim Teknolojisinin Uygulamaları” konulu araştırmasında; İzmir ilindeki 15 okulda 325 öğretmene uyguladığı anketin sonuçlarını; öğretmenlerin çoğunluğu derslerinde en fazla geleneksel yöntemlerden anlatım yöntemini kullanmaktadır, bunu grup tartışması, demonstrasyon ve problem çözme yöntemi takip etmektedir. En çok kullanılan ders aracı yazı tahtası olup, bunu düz resimler ve levhalar takip etmektedir, diğer görsel ve işitsel araçlar hemen hemen hiç kullanılmamaktadır. Öğretmenlerin çoğu araç-gereçlerin eğitimdeki rolünü bilmemektedir ve bu alanda açılacak hizmet-içi eğitim faaliyetlerine katılmak istediklerini belirtmektedirler.

Meydan (2001), “İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretimi Coğrafya Ünitelerinin İşlenişinde Laboratuar ve Görsel-İşitsel Materyal Kullanımının Öğrencilerin Niteliksel Gelişimine Etkisinin Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında öntest-sontest kontrol gruplu deneysel deseni kullanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda ön-test puanları birbirine yakın olan iki grubun son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Buna göre ders görsel-işitsel araç-gereç kullanılarak işlenirse, geleneksel yöntemle göre çok daha verimli geçmekte ve öğrencilerin niteliksel gelişimi üzerinde oldukça önemli olmaktadır.

Eker (2001), “Video ve gösteri ile öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına etkileri” konulu araştırmasında video ile öğretim yapılan grup, demonstrasyon (gösteri) yönteminin uygulandığı grup ve geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı grubun başarılarını aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

Video ile öğretim yapılan grupların sontest puanları ortalamaları geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun sontest puanları ortalamalarından daha yüksektir. Video ile öğrenim gören öğrenciler, geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

Video ile öğretim yapılan grupların başarı testinden aldıkları sontest puanları ortalamaları, Demonstrasyon (Gösteri) yöntemiyle öğrenim gören grupların sontest puanları ortalamalarından daha yüksektir. Ortalamalar arasındaki anlamlı farklılık video ile öğrenim gören öğrencilerin gösteri yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Demonstrasyon (Gösteri) yöntemi uygulanan grupların başarı testinden aldıkları sontest puanları ortalamaları, geleneksel öğretim yöntemi uygulanan grupların aynı testten aldıkları puanların ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Bu farklılık, demonstrasyon yöntemiyle öğrenim gören gruptaki öğrencilerin geleneksel yöntemle öğrenim gören gruptaki öğrencilerden daha iyi öğrendikleri şeklinde yorumlanmıştır.

İlköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde video kullanılarak yapılacak öğretim zihinlerde daha iyi yer edeceği, öğrenci başarısına gösteri yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemlerinden daha fazla etki edeceği sonucuna varılmıştır.

Altınışik (2001), “Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi” konulu araştırmasında çoklu ortamda ders gören öğrencilerle geleneksel sınıf ortamında ders gören öğrencilerin derse karşı tutumlarında ve öğrenme düzeylerindeki farklılığı ortaya koymaya çalışmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, çoklu ortamda ders gören öğrenci grubunun başarı puanları ile geleneksel sınıf ortamında ders gören

öğrencilerin başarı puanları arasında sayısal anlamda çoklu ortamda ders gören öğrenciler lehine bir fark bulunmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Çoklu ortamda ders gören öğrencilerin tutum puanları ile geleneksel sınıf ortamında ders gören öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kalaycı (1994), “Slaytlı ve Plânlı Eğitimin Öğrenci Başarısına Etkisi” konulu araştırmasında, plânlı ve slayt kullanılarak yapılan eğitimin, plânlı; fakat slayt kullanılmadan yapılan eğitimden daha etkili olduğunu, plânlı ve slayt kullanılarak yapılan eğitimin geleneksel eğitimden daha etkili olduğunu, slayt kullanılan öğretim etkinliğinde, slayt görsel ve işitsel sunuda bulunma olanağı verdiği için, konun soyut olan bölümlerinin somutlaştırılmasında etkili olduğunu belirtmiştir.

Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, Friedrich Ebert Vakfı desteğiyle 7 Nisan 2001 tarihinde “ Fotoğrafın Tarihsel Belge Olarak Anlamı” konulu bir konferans düzenlendi. Konferansın önemli konuğu Almanya’nın Ruhr Üniversitesi Sosyal Hareketler Enstitüsü’nden sosyal tarihçi Prof. Dr. Klaus Tenfelde idi. Prof. Dr. Tenfelde’nin bildirisi “ Tarihsel Kaynak Olarak Fotoğraf”tı. Ruhr bölgesinde Krupp Sanayi imparatorluğunda oluşmuş bir fotoğraf hikâyesini aktardı. Alfred Krupp fabrikada teşkilatlanmaya başlarken maaşlı bir fotoğrafçı tutarak bir fotoğraf enstitüsü kurmuş ve tüm üretim ve gelişimini fotoğrafla tespit etmiştir. Yıllar içinde bu oluşum üç milyon fotoğrafa ulaşmıştır(Çizgen, 2002: 54-55). Konuşması sırasında bu arşivden seçtiği kırk kadar fotoğrafı eleştiriye tabi tutarak sunan Prof. Dr. Klaus Tenfelde, fotoğrafın tarihi hiç de nesnel bir şekilde yansıtmayabileceğini aktardı. Fotoğrafın tarihçinin mutfağını zenginleştiren bir kaynak olmasına rağmen tarihçilerin fotoğrafı kullanırken dikkatli olmaları gerektiğini hatırlatan Tenfelde, fotoğrafçının tarihçiyi nasıl yanıltabileceğini Krupp arşivinden fotoğraflarla izah etti(Arıkan, 2001: 58).

Gültekin Çizgen ise Krupp’la hemen hemen aynı dönemde Osmanlı padişahı II. Abdülhamid’in de ülkenin her tarafının fotoğraflarını çektirerek geniş bir arşiv oluşturduğuna dikkat çekti(Arıkan, 2001: 59).

Konferanstaki diğ er bir sunu Görsel G nc ’n n “ Çanakkale Savaşı-Tarihi Fotoğraflar Işığında Bir Yaklaşım”  alışmasıydı. O dönemi yaşıamış bir Alman subayın Türk dostuna aktardığı ve sonra da vakfa devredilen 600 kadar fotoğraf eşliğinde tarihçiler için özel bir sunu yapıldı( izgen, 2002: 55).

Orhan Silier, Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan 20. yüzyıl Avrupa tarihinin öğretilmesinde kullanılacak olan kılavuz kitaptan, fotoğrafın tarih  ğretiminde nasıl kullanılabileceğine dair  zet bir aktarım yaptı(Arıkan, 2001: 59).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları, verilerin çözümü ve yorumlanması üzerinde durulmaktadır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada, öğretim materyali olarak fotoğrafın kullanıldığı yöntem ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkilerini belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Bu modelde araştırma, belirli amaçlar için daha önce şekillenmiş olan gruplar üzerinde yapılmaktadır. Örneğin, okullarda öğrenciler okul koşullarına ve yönetimine uygun olarak gruplandırılmış sınıf ve şubelere ayrılmıştır. Bu modelde, daha önceden oluşmuş gruplar aynen alınmış, ancak, şans yoluyla bunlardan bir tanesi deney grubu, diğeri de kontrol grubu olarak atanmıştır. Sıkça kullanılan bu tür bir araştırmada iç-geçerliği tehdit edebilecek tarih, olgunluk, test etme ve araç gibi kaynaklardan gelen hatalar ya da etkiler kontrol edilebilmektedir. Çünkü bu değişkenlerin deney ve kontrol grubundaki etkileri aynı olacaktır(Kaptan, 1998: 85).

Öntest-sontest kontrol gruplu desenin, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desen olduğu söylenebilir(Büyüköztürk, 2001: 27).

Tablo: 2.1. Araştırmanın Deseni

ÖNTEST				SONTEST
G _D	R	O ₁	X	O ₃
G _K	R	O ₂		O ₄

Tablo 2.1.'de G_D deney grubunu, G_K kontrol grubunu; R deneklerin gruplara yansız atandığını; O_1 ve O_3 , deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; O_2 ve O_4 , kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir(Büyüköztürk, 2001: 23).

2.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evreni lise son sınıfta Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi alan öğrencilerdir.

2.3. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın deneysel çalışması, 2002-2003 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Sincan Fatih Endüstri Meslek Lisesinde aynı öğretmenin iki ayrı sınıfında 52 lise son sınıf öğrencisiyle oluşturulan örneklem grubu üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada aynı öğretmenin iki ayrı sınıfı seçilmiş, tarih öğretiminde görsel materyal olarak fotoğraf kullanılacak olan deney grubu 24 öğrenciden, geleneksel öğretim yönteminin uygulanacağı grup ise 28 öğrenciden oluşmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere deney ve kontrol grubunda olduklarına dair herhangi bir bilgi verilmemiş, konular iki sınıfa da araştırmacı tarafından anlatılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

“Millî Eğitim Alanında Yapılan İnkılâp Hareketleri, Türk Tarihinin ve Dilinin Zenginliği ve Toplumsal Hayatın Düzenlenmesi” konularına ilişkin bilgi, kavrama, uygulama, analiz düzeylerinde yazılan hedef ve davranışlar doğrultusunda hazırlanan çoktan seçmeli (1 doğru, 4 çeldirici) 40 sorudan oluşan test, gerekli madde analizleri için Keçiören Endüstri Meslek Lisesi’nde üç adet son sınıfın 94 öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen cevaplar “ITEMAN” programı ile değerlendirilmiştir.

Test istatistikleri, aritmetik ortalama, standart sapma, güvenilirlikleri hesaplanmış ve gerekli madde düzeltme çalışması yapılmıştır.

Analizlere göre madde seçimi yapılırken ayırıcılık gücü indeksinin 0.40'tan yukarı olmasına, güçlük indekslerinin de ise % 40-60 olmasına dikkat edilmiştir. Bu uygulama sonunda hedef davranışları yoklayan 20 soruluk bir test oluşturulmuştur. Yirmi sorudan oluşan bu test araştırmanın sontesti olarak uygulanmıştır.

Tablo: 2.2. Sontest Sorularının Madde Analizi Sonuçları

N	$\bar{X}$	S	p	Güvenirlik	Ayırddedicilik
94	18.06	5.24	0.45	0.75	0.42

Araştırmanın öntestinde uygulanan sorular ise ÖSYM tarafından yapılan üniversite sınavlarından alınmış, müfredatta “Millî Eğitim Alanında Yapılan İnkılâp Hareketleri, Türk Tarihinin ve Dilinin Zenginliği ve Toplumsal Hayatın Düzenlenmesi” konularından önce işlenmiş olan konulardan seçilmiştir. Bu soruların geçerlik güvenilirlik çalışması ÖSYM tarafından yapıldığından geçerlik güvenilirlik çalışması yapılmamıştır.

2.5. Verilerin Analizi

İstatistiksel analizlerin yapılmasında SPSS/PC (Statistical Package for Social Sciences for Personal Computers) bilgisayar programı kullanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere göre ele alınmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo: 3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol	28	10.00	2.21	50	.818	.417
Deney	24	9.38	3.27			

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının tarih öğretimindeki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön test sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(50)}=.818$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney grubunun ve kontrol grubunun süreç başında birbirleri ile benzer özelliklere sahip oldukları ifade edilebilir. Buna göre, fotoğraflarla tarih öğretimi görecektir olan deneklerle, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılacağı deneklerin, süreç başında bilgi düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, araştırmanın denk gruplarla başlaması için elverişlidir. Grupların, tarih öğretimindeki başarı düzeylerinin homojen bir yapı gösterdiği belirtilebilir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin analizinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınav başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo: 3.2. Deney ve Kontrol Grubunun Sınav Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol	28	12.75	2.577	50	2.598	.012
Deney	24	14.54	2.359			

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, tarih öğretiminde görsel materyal olarak fotoğraf kullanımının öğrenci başarısına etkisini belirlemek için hazırlanan ölçekten elde edilen son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(50)} = 2.598$, $p < .05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları 14.54 iken, bu değer kontrol grubunda 12.75 olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre, tarih öğretiminde fotoğraf kullanılarak yapılan eğitim sonucunda deney grubunun puanlarının, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun puanlarına göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği ifade edilebilir. Araştırmacının uyguladığı deneysel desene bağlı olarak, deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri, geleneksel öğretim yöntemlerinin (anlatım, soru-cevap) uygulandığı gruba göre daha yüksek olmuştur. Bu da, fotoğraflarla işlenen tarih derslerinin, öğrencilerin bilgi düzeylerini, geleneksel yöntemlere göre olumlu yönde etkilediği sonucuna götürebilir.

3.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminin analizinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest fark puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 3.3.'de verilmiştir.

Tablo: 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest- Sontest Fark (Erişi) Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol	28	2.75	3,15	50	2,637	,011
Deney	24	5.17	3,46			

Deney ve Kontrol Grubu öğrencilerinin öntest-sontest fark (erişi) puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(50)} = 2.637$, $p < .05$). Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin fark puanları ortalaması 2.75 olarak gerçekleşirken, deney grubu öğrencilerinin fark puanlarının ortalaması 5.17 olarak gerçekleşmiştir. Aradaki sayısal fark istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Başka bir ifade ile tarih öğretiminde fotoğraf kullanılarak konuların verildiği deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanları arasındaki fark, geleneksel yöntemle (düz anlatım, soru-cevap) konuların işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest fark puanlarına göre daha olumlu düzeyde gerçekleşmiştir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminin analizinde deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 3.4.'de verilmiştir

Tablo: 3.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	24	9.37	3.268	23	-7.316	.000
Son test	24	14.54	2.359			

Tablo 3.4.'de deney grubunda bulunan öğrencilerin, başarı puanları için öntest-son test puanları görülmektedir. Bu verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin öntest-son test başarı puanları arasında manidar düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($t_{(23)} = -7.316$, $p < .05$). Bu verilere göre, görsel materyal olarak fotoğrafın kullanıldığı öğretim yöntemi ile eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin ön test puanları ($X=9.37$), son test puanları ise ($X=14.54$) olarak gerçekleşmiştir. Buna sonuçlara göre aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmiştir. Bu artışın, son test puanları lehine olduğu tabloda görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilere, “Eğitim ve Kültür Alanında İnkılâp Hareketleri, Yeni Tarih Anlayışı, Türk Dilinin Zenginliği ve Toplumsal Hayatın Düzenlenmesi” konuları görsel materyal olarak fotoğraf kullanılarak işlenmiş ve bunun sonucunda öğrencilerin başarılarının önemli derecede arttığı gözlenmiştir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminin analizinde kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 3.5.'de verilmiştir

Tablo: 3.5. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	28	10,00	2,211	27	-4,625	,000
Son test	28	12,75	2,577			

Tablo 3.5.'de geleneksel öğretim yöntemlerinin, tarih öğretiminde öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön test ve son test ölçümleri sonuçlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(27)} = -4.625$, $p < .05$). Bu farklılığın, son test lehine olduğu belirlenmiştir. Yani, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları, süreç sonunda, süreç başına göre daha yüksektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin başarısının artmasının sebebi, anlatım ve soru-cevap yöntemleri ile işlenen derslerde de öğrencilerin başarısının belirli düzeyde artması gerektiği ile açıklanabilir. Kontrol grubundaki öğrencilere, “Eğitim ve Kültür Alanında İnkılâp Hareketleri, Yeni Tarih Anlayışı, Türk Dilinin Zenginliği ve Toplumsal Hayatın Düzenlenmesi” konuları geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenmiş ve bunun neticesinde başarıları artmıştır. Fakat deney grubunda elde edilen başarı düzeyi ile kıyaslandığında, bu artışın daha az olduğu görülmektedir.

BÖLÜM IV

SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Tarih öğretiminde fotoğraf kullanılarak yapılan öğretimde öğrenciler “Eğitim ve Kültür Alanında İnkılâp Hareketleri, Yeni Tarih Anlayışı, Türk Dilinin Zenginliği ve Toplumsal Hayatın Düzenlenmesi” konularını öğrenmede geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

4.2. Öneriler

- 1-Tarih ders programları görsel materyallerin(fotoğraf, resim, gravür, minyatür, karikatür, vb.) varlığı dikkate alınarak yapılmalıdır.
- 2-Tarih ders kitapları da ders programlarının yapısına uygun olarak, öğrencilerin bakmaktan sıkıntı duydukları üçüncü hamur kâğıda basılmış hikâye kitapları formundan kurtarılıp, görsel materyallerin etkili ve yeterli şekilde kullanıldığı, baskı kalitesi yüksek kitaplar haline getirilmelidir.
- 3-Tarih öğretiminde görsel materyal kullanımına yönelik kılavuz kitaplar hazırlanmalıdır.
- 4-Okullarımızda, kurumla ilgili tüm insanların destekleriyle görsel materyal arşivleri oluşturulmalıdır.
- 5-Öğretmenler, görsel materyalleri etkili bir şekilde kullanabilmeli, derslerini bu materyallerle zenginleştirmelidir.
- 6-Öğrencilere tarih dersinin doğasında var olan soyut kavramların öğretilmesinde fotoğraflardan yararlanılmalıdır.
- 7-Öğrencilere, tarihsel fotoğrafları sistematik bir biçimde incelemelerine ve yorumlamalarına yardımcı olacak analitik bir çerçeve edinmeleri konusunda gerekli eğitim verilmelidir. Öğrencilere sahip oldukları analitik çerçeveyi uygulama, analiz etme ve yorumlama becerilerini pratikte sınamaya yönelik fırsatlar verilmelidir.

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, Kamile Ün. (1998). *Tarih Derslerinde Öğrencileri Güdöleme Stratejileri*. S. ÖZBARAN(Haz.),**Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları. 323-339.

AK, Seyit Ali. (2001). **Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Fotoğrafi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

ALGAN, Ertuğrul. (1999). **Fotoğraf Okuma ve Görüntü Çözümlemesine Giriş**. Eskişehir: Çözüm İletişim Yayınları.

ALKAN, Cevat. (1979). **Eğitim Ortamları**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

ALTINIŞIK, Sertel. (2001). **Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları Ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi**. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ANTMEN, Ahu. (2002). *Çağdaş Sanatta Fotoğraf Kullanımı ve Türkiye’de Fotoğraf Temelli Sanat Üzerine Düşünceler*. **Sanat Dünyamız**, (84), 131-139.

ARIKAN, H. Volkan. (2001). *Fotoğrafın Tarihsel Belge Olarak Anlamı*. **Toplumsal Tarih**, (89), 57-59.

ATA, Bahri. (1998). *İngiltere’de Piaget ve Bruner’in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma*. **Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu**.

..... (2002a). *Tarih Derslerinde “Dokümanlarla Öğretim” Yaklaşımı*. **Türk Yurdu**,(175), 80-86.

.....(2002b) *Bahaeddin Yediyıldız ile Tarih Araştırmaları ve Öğretimi Konusunda Söyleşi*. **Türk Yurdu**, (175), 49-53.

ATAMAN, Ayşegül. (2003). *Gelişim, Kuramlar ve Kavramlar*. **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Gündüz Yayıncılık. 9-51.

AVRUPA KONSEYİ. (2002). *Avrupa Konseyi Değişime Çağırıyor*. (Çev. Eda CERRAHOĞLU), **Toplumsal Tarih**, (100), 58-59.

BARTHES, Roland. (2000). **Camera Lucida Fotoğraf Üzerine Düşünceler**. (Çev. Reha AKÇAKAYA), İstanbul: Altıkkırkbeş Yayınları.

BAUDRILLARD, Jean. (1999). *Fotoğraf Işığın Yazısıdır*. **Varlık**, (1107), 78-83.

BAYHAN, Mehmet. (1996). **Yazılarla Fotoğraf 1978-1990**. İstanbul: Ege Yayınları.

BAYMUR, Fuat. (1949). **Tarih Öğretimi**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

BEKTAŞ, Dilek. (2002). *Bauhaus'ta Fotoğraf Sanatı*. **Sanat Dünyamız**, (84), 4-7.

BENJAMİN, Walter. (2002). **Fotoğrafın Kısa Tarihçesi**. (Çev. Ali CENGİZKAN), İstanbul: YGS Yayınları.

BERGER, John. (2002). **Görme Biçimleri**. (Çev.Yurdanur SALMAN), İstanbul:Metis Yayınları.

..... (2003). **O Ana Adanmış.** (Çev.Yurdanur SALMAN ve Müge Gürsoy SÖKMEN), İstanbul:Metis Yayınları.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1974). **Öğretim Metodu ve Uygulama.** Ankara:Binbaşioğlu Yayınevi.

BOZKAYA, Müjgan. (1999). **Yazılı ve Görüntülü Sembol Sistemleriyle Yapılan Öğretimin Örgün ve Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Başarısına Etkisi.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

BRESSON, H.Cartier. (2002). *Belirleyici An.* (Çev. Mehmet H. DOĞAN), **Sanat Dünyamız**, (84), 111-113.

BURKE, Peter. (2003). **Tarihin Görgü Tanıkları.** (Çev. Zeynep YELÇE), İstanbul: Kitap Yayınevi.

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş ve ÇİVİ, Cuma. (1997). **Genel Öğretim Metotları.** İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2001). **Deneyisel Desenler.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

CABBAR, Gülsün Sevin. (1995). **İzmir İli Orta Dereceli Okullarda Eğitim Teknolojisinin Uygulamaları.** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

COLLINGWOOD, R.G. (1990). **Tarih Tasarımı.** (Çev. Kurtuluş DİNÇER), İstanbul: Ara Yayıncılık.

COLTHAM J.B. ve FINES, J. (1994). *Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları*, (Çev. Mustafa SAFRAN), **Belleten**, (220), 827-842.

COOPER, Hilary. (1996a). *History 5-11*. H. BOURDILLON(Ed.), **Teaching History**. London: Routledge. 76-86.

..... (1996b). *Historical thinking and cognitive development in the teaching history*. H. BOURDILLON(Ed.), **Teaching History**. London: Routledge. 101-121.

COWAN, Alex. (1996). *Planning a History Curriculum*. A. BOOTH ve P. HYLAND (Ed.), **History in Higher Education**. Oxford: Blackwell Publishers. 21-38.

CULPIN, Chris. (1996). *Making progress in history*. H. BOURDILLON(Ed.), **Teaching History**. London: Routledge. 126-152.

CURTIS Susheela ve BARDWELL, Sue. (1996). *Access to history*. H. BOURDILLON(Ed.), **Teaching History**. London: Routledge.169-186.

ÇİLENTİ, Kamuran. (1988). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara:Kadıoğlu Matbaası.

ÇİZGEN, Engin. (1987). **Fotoğrafçı Ali Sami**. İstanbul: Haşet Kitabevi.

..... (1994). *Fotoğraf*. **İstanbul Ansiklopedisi**. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

..... (1999). **Türkiye’de Fotoğraf**. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

ÇİZGEN, Gültekin. (1992). **Fotoğrafın Yapısı ve Kimliği Üzerine Denemeler**. İstanbul: Atao1 Yayıncılık.

..... (2000). **Fotoğraf 2000**. İstanbul: Om Yayınevi.

..... (2002). **Fotoğrafça Sanatça**. İstanbul: Beril Yayınları

DANACIOĞLU, Esra. (2001). **Geçmişin İzleri**. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

DEMİR, Zeliha. (2000). **Video Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

DEMİREL, İbrahim. (1992). **Fotoğraf**. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

DEMİREL, Özcan. (2002). **Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DEMİREL, Özcan ve başk. (2002). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DERMAN, İhsan. (1989). **Fotoğraf ve Gerçeklik**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

DEWEY, John. (2000). *Temel Eğitimde Tarihin Amacı*. (Çev. Bahri ATA), **Milli Eğitim**, (147).

DİLEK, Dursun.(2000). *Öğrencilerde Tarih Düşüncesinin Gelişimi: Tarih Derslerinde Öğrenme ve Anlama*. **Milli Eğitim**. (145).

.....(2001). **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DOĞAN, Yadigar. (1998). **İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıflardaki Sosyal Bilgiler Dersi İçin Gerekli Görsel ve İşitsel Materyal Üzerine Bir Araştırma**.

Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

EKER, Cevat. (2001). **Video ve Gösteri İle Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısına Etkileri**. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ERDEN, Münire. (Tarihsiz). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Alkım Yayınları.

ERDEN, Münire ve AKMAN, Yasemin. (1997). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

ERGÜVEN, Mehmet. (2002). *Fotoğraf: Gizemli Kayıt*. **Sanat Dünyamız**, (84), 181-187.

ERKAN, Aziz. (1998). **Hayat Bilgisi Kitaplarında Resimleme ve Metin İlişkisi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ERKARSLAN, Önder. (1995). **Fotoğraf ve İdeoloji**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

EYİCE, Semavi. (1967). *Tarihi Vesika Olarak Eski Resim, Gravür ve Fotoğraflar*. **VI. Türk Tarih Kongresi**. Ankara: TTK Yayınları.

FAROQHI, Suraiya. (1999). **Osmanlı Tarihi Nasıl İncelenir?** (Çev. Zeynep ALTOK), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

FELTON, Randall G. ve ALLEN, Rodney F. (1990). *Using Visual Materials as Historical Sources*. **Social Studies**, (81).

FİDAN, Nurettin. (1996). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınları.

FINES, John. (1996). Evidence The basis of the disciplin? H. BOURDILLON(Ed.), **Teaching History**. London: Routledge. 122-125.

FLUSSER, Vilem. (1991). **Bir Fotoğraf Felsefesine Doğru**. (Çev. İhsan DERMAN), İstanbul: Ağaç Yayıncılık.

HALİS, İsa. (2002). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

HESAPÇIOĞLU, Muhsin. (1998). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul: Beta Yayınları.

GEZGİN, Suat. (1994). **Basında Fotoğrafçılık**. İstanbul: Der Yayınları.

GOMBRICH, E.H. (1999). **Sanatın Öyküsü**. (Çev. Erol ERDURAN ve Ömer ERDURAN), İstanbul: Remzi Kitabevi.

GREENHILL, Richard ve başk. (1978). **Fotoğraf Sanatı**. (Çev. Nurdan ARCA ve Nurettin BAÇ), İstanbul: Remzi Kitabevi.

GRUNDBERG, Andy. (2002). *Modernist Akım Sürecinde Fotoğraf ve Sanat*. (Çev. Kemal ATAKEY), **Sanat Dünyamız**, (84), 115-119.

HUSBANDS, Chris. (1996). **What is History Teaching?** Buckingham: Open University Press.

KABAPINAR, Yücel. (1998). *Kredili Sistem ve Lise Tarih Kitapları*. S. ÖZBARAN(Haz.), **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları. 221-236.

KALAYCI, Nurdan. (2002). *Slaytlı ve Planlı Eğitimin Öğrenci Başarısına Etkisi. Çağdaş Eğitim Dergisi.* (202).

KAPTAN, Saim. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri.** Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

KARABAĞ, Gülin. (2002). *Postmodernizm ve Tarih Öğretimi. TürkYurdu,* (175), 61-67.

KOÇ, Yunus. (2002). *Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları. Türk Yurdu.* (175), 54-55.

KOLOĞLU, Orhan, (1992). **Basınıımızda Resim ve Fotoğrafın Başlaması.** İstanbul: Engin Yayınları.

KÖSTÜKLÜ, Nuri. (2001). **Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi.** Konya: Günay Ofset.

KÜÇÜKAHMET, Leyla. (1999). **Öğretimde Plânlama ve Değerlendirme.** İstanbul: Alkim Yayınları.

KÜTÜKOĞLU, Mübahat. (1998). **Tarih Araştırmalarında Usûl.** İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.

KYVIG, David E. ve MARTY, Myron A. (2000). **Yanıbaşımızdaki Tarih.** (Çev. Nalan ÖZSOY), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

LEVSTIK, Linda S. ve BARTON, Keith C. (1997). **Doing History.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisshers.

MEB. (1987). Ortaöğretim Kurumları Tarih Programı. **Tebliğler Dergisi.** (2146).

.....(1991). **İkinci Maarif Şurası**. 15-21 Mart 1943. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEYDAN, Ali. (2001). **İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretimi Coğrafya Ünitelerinin İşlenişinde Laboratuar ve Görsel-İşitsel Materyal Kullanımının Öğrencilerin Niteliksel Gelişimine Etkisinin Değerlendirilmesi**. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

NAS, Recep. (2000). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Bursa: Ezgi Kitabevi.

National Curriculum Working Group Final Report (England and Wales). (1996). **Teaching History**. H. BOURDILLON(Ed.), London: Routledge. 27-40.

NICHOL, Jon. (1991). **Tarih Öğretimi**. (Çev. Mustafa SAFRAN), Ankara.

.....(1995). **Teaching History at Key Stage 3**. Cambridge: Chris Kington Publishing.

ORAL, Merter. (1996). **Toplumsal Belgeci Fotoğraf ve Fikret Otyam Örneği**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÖZALP, Orhan. (2000). *İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Öğretimi*. **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması**. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

ÖZBARAN, Salih. (1992). **Tarih Öğretimi**. İstanbul: Cem Yayınevi.

.....(1998a). *Gençlik ve Tarih Bir Proje ve Pecs Toplantısı*, **Toplumsal Tarih**, (49), 49-56.

.....(1998b). *Neden ve Nasıl Tarih. Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları. 25-33.

ÖZENDES, Engin. (1999a). *Sebah&Joallier'den Foto Sabaha Fotoğrafta Orayantalizm*. İstanbul: YKY Yayınları.

.....(1999b). *Fotoğrafta 75 Cumhuriyet Yılı*. A. ÖDEKAN(Ed.), *Cumhuriyetin Renkleri Biçimleri*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

.....(2000). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Fotoğraf. Yeni Türkiye, Osmanlı Özel Sayısı*, 753-765.

ÖZTÜRK, Rana. (2002). *Fotoğrafi Sanatlaştıran Adam: Alfred Stieglitz. Sanat Dünyamız*, (84), 175-179.

PAYKOÇ, Fersun. (1991). *Tarih Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

.....(1998). *Tarih Öğretiminde Duyuşsal Alanın Rolü*. S. ÖZBARAN (Haz.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları. 341-348.

PEKGÖZ, Müslim ve HANCILAR, Rifat. (1970). *Eğitimde Görme ve İşitme Araçları*. Ankara: Güvendi Matbaası.

RAMSDEN, John. (1996). *Teaching and Learning through the Visual Media*. A. BOOTH ve P. HYLAND(Ed.), *History in Higher Education*. Oxford: Blackwell Publishers. 191-207.

SAFRAN, Mustafa. (1993). *Lise Öğretmen ve Öğrencilerine Göre Tarih Dersinin Amaçları*. *Eğitim Dergisi* (3), 35-39.

.....(1997). *Tarih Öğretimi ve Çağdaş Müfredat Teorileri*. **XII. Türk Tarih Kongresi**. Ankara.

.....(2000). Orta Öğretim Kurumlarında Tarih Öğretimin Yapı ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma. **Türk Yurdu**, (175), 73-79.

SAFRAN, Mustafa ve KÖKSAL, Hüseyin. (1998). *Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması*. **G.Ü.G.E.F. Dergisi**, (18).

SCHUEDDEKOPF, Otto-Ernst. ve başk. (1969). **Tarih Öğretimi ve Tarih Kitaplarının Geliştirilmesi**. (Çev. Necati ENGEZ). İstanbul: M.E.B. Yayınları.

SELÇUK, Ziya ve başk. (2002). **Çoklu Zeka Uygulamaları**. Ankara: Nobel Yayınları.

SENEMOĞLU, Nuray. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Ertem Matbaacılık.

SİLİER, Orhan. (2002). *Tarih Eğitiminde Yeni Bir Modele İhtiyacımız Var*. **Toplumsal Tarih**, (100), 54-56.

SONTAG, Susan. (1999). **Fotoğraf Üzerine**. (Çev. Reha AKÇAKAYA), İstanbul: Altıkkırkbeş Yayınları.

SÖZEN, Metin ve TANYELİ, Uğur. (1986). **Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

STRADLING, Robert. (2003). **20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli**. (Çev. Ayfer ÜNAL), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

SUNGU, İhsan. (1927). *Tarih Tedrisatı Hakkında*. **Terbiye**, (8), 2-8.'dan aktaran Bahri Ata. (2002). *Tarih Öğretimi Hakkında*. **Milli Eğitim**, (153-154).

TEKELİ, İlhan. (1998). **Tarih Bilinci ve Gençlik**. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

.....(2000). *İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Öğretimi*. **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması**. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

TEKİN, Nil Türker. (2002). *Tarih Öğretimi ve Ders Kitaplarına Genel Bir Bakış*. **Toplumsal Tarih**, (105).

TENFELDE, Klaus. (2001). *Tarihsel Belge Olarak Fotoğraf*. **Toplumsal Tarih**, (90).

TOPÇUOĞLU, Nazif. (1992). **İyi Fotoğraf Nasıl Oluyor Yani**. İstanbul:YKY Yayınları.

TUNÇAY, Mete. (1977). *Türkiye’de Tarih Eğitimi*. **Felsefe Kurumu Seminerleri**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

.....(1998). *Tarih Öğretiminin İyileştirilmesine Yönelik Düşünceler*. S. ÖZBARAN (Haz.), **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları. 55-57.

VELLA, Yosanne. (2001). *Yaratıcı Tarih Öğretimi*. (Çev. Bahri ATA). **Milli Eğitim**, (150), 3-5.

VIRILIO, Paul. (2002). *Fotofinış*. (Çev. Kemal ATAKAY), **Sanat Dünyamız**, (84), 195-202.

WENDT, Paul R. (1972). **Görme-İşitme Yoluyla Öğretim.** (Çev. Hüseyin IŞIK), Ankara:Film Radyo-Tv. İle Eğitim Merkezi Yayınları.

YALIN, H.İbrahim. (2000). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

YUVALI, Abdülkadir. (1990). *Tarih Öğretimi.* **Tarih Metodolojisi ve Türk Tarihinin Meseleleri Kollokyumu.** Elazığ.

EKLER

EK: 1 SUNULAR

EK:1.1. EĞİTİM VE KÜLTÜR ALANINDA YAPILAN İNKILÂP HAREKETLERİ



Fotoğrafın çekildiği yer neresi olabilir?

Fotoğrafta gördüğümüz yer bir eğitim kurumu olabilir mi?

Fotoğrafta gördüğümüz yer bir sınıf olabilir mi?

Fotoğrafta gördüğümüz kişileri ve nesneleri sınıflandırabilir misiniz?

Fotoğrafçı bu sınıfta olması gereken eşyalardan hangilerini fotoğrafın dışında bırakmış?

Burada sıralar ve masalar olmadığına göre öğrenciler yerde oturuyor olabilir mi?

Bir eğitim kurumunda olması gerekmeyen neler fotoğrafa dahil olmuş?

Bu fotoğrafta herhangi bir devleti simgeleyen bir öge var mı?

Bu devlet hangisi olabilir?

Fotoğraf, bu devletin kültürüne ilişkin hangi ipuçlarını veriyor?

Fotoğraf hangi tarihte çekilmiş olabilir?

1929 yılında çekilmiş olabilir mi?

Medresedeki müderrislerin ve öğrencilerin kıyafetlerini beğendiniz mi?

Sizin giydiğiniz takım elbiselerden daha güzel değil mi?

Siz de bu çocukların taktığı feslerden takmak ister miydiniz?

Bu fes sınıfta en çok kime yakışır? Delikanlıya ne giyse yakışır değil mi?

Burada sürekli ders yapılıyor olabilir mi yoksa fotoğraf çektirmek için mi bir araya gelinmiş?

Burada hangi derslerin yapıldığına dair ipuçları var?

Dersler burada uygulamalı olarak yapılabilir mi?

Öğrenciler nasıl eğitiliyor olabilir?

Öğrencinin derse gelirken getirmeyi unuttukları şeyler neler?

Öğrencilerin defterleri olsaydı anlatılanları hangi harflerle yazacaklardı?

Öğrenciler not tutmadan sadece ezber yapıyor olabilir mi?

Bu şekilde fen bilgisi ve matematik dersleri işlenebilir mi?

Bu fotoğraftan küreyi atarsak hangi ders ile ilgili ip uçundan yoksun kalırız?

Haritayı atarsak hangi ders ile ilgili ip uçundan yoksun kalırız?

Masanın üzerindeki nesneleri de atarsak hangi dersler ile ilgili ipuçlarından yoksun kalırız?

Bunların olmadığı yerde medrese hocası öğrencilere hangi dersleri anlatabilir?

Kimya, biyoloji, matematik, coğrafya, tarih dersi anlatılıyor olabilir mi?

Burada din dersleri anlatılıyor olabilir mi?

Öğrenciler sürekli bu dersi görüyor olabilir mi?

En önde sol başta oturan çocuğun adı ne olabilir?

Mehmet bu okulu bitirince doktor, avukat veya mühendis olabilir mi?

Sütunun yanında duran müderrisin ismi ne olabilir?

Ahmet Efendi Avrupa ülkelerinden örnek alarak açtığımız Tıp Okulunda ders verebilir mi?

Sürekli din dersleri anlatılarak meslek okulunda bilgisayarçı olunabilir mi?

Arka sırada duran çocuk hangi milletten olabilir?

Türk olabilir mi? Arap olabilir mi? Adı ne olabilir?

Hüseyin'in yerinde olsaydınız eğitiminizi burada mı devam ettirmek isterdiniz yoksa İstanbul'da açılan Harp Akademisinde mi?

Harp Akademisinde okuyan öğrenci mi ülkenin bulunduğu zor durumda daha faydalı işler yapabilir yoksa bu medrese de okuyan öğrenci mi?

Medresede müderris olan Ahmet Efendi Maarif Nezaretine nazır olsa batılı devletlerden örnek alınan okullar mı açar veya bunları kapatıp medresedeki din eğitimine mi devam eder yoksa medreseleri eskiden olduğu gibi fen, matematik, astronomi ve sosyal bilimlerin anlatıldığı bir yer haline mi getirir?

Siz Ahmet Efendi'nin yerinde olsanız ne yaparsınız?

Ali sen ne yaparsın?

Okulları tümünden mi kapatırsın?



Balıkesir Erkek Orta Mektebi (Okulu)

Fotoğrafın çekildiği yer neresi olabilir?

Sınıf olabilir mi?

Burası bir laboratuvar olabilir mi?

Laboratuardaki nesneleri ve kişileri sınıflandırabilir miyiz?

Fotoğrafçı sınıfta olması gereken araçlardan hangilerini unutmuş?

Fotoğrafçı olsaydınız bu fotoğrafa neleri dahil etmek isterdiniz?

Bu laboratuarda tarih dersi yapılabilir mi? Hangi araçlar eksik?

Burada kimya dersi yapılabilir mi?

Burada sürekli olarak bu dersler işleniyor olabilir mi yoksa fotoğraf çektirmek için mi toplanılmış?

Burada herhangi bir devleti simgeleyen bir nesne var mı?

Bu okul Mustafa Kemal Atatürk tarafından açılmış olabilir mi?

Atatürk bu okulu hangi milletin çocukları için açmış olabilir?

Bu okul devlet tarafından mı açılmıştır yoksa özel şirketler tarafından mı?

Bu dönemde Türk Milletinden olan kişilerin özel okul açacak kadar parası var mıydı?

Ali'nin, Ayşe'nin Ahmet'in okuduğu bu okulu açmak kimin görevidir?

Öğretmenin sağındaki çocuğun adı Hasan sınıfta öğretmen olmadığı zaman sınıfın kontrolünü sağlıyor.

Bu göreve Onu arkadaşları getirmiş olabilir mi?

Hasan'ı bugün sınıf başkanlığına getirenler ileriki zamanlarda Cumhurbaşkanlığına da getirebilir mi?

Yeni kurulan cumhuriyet halkına bu hakkı tanımış mıdır?

Öğretmenin solunda duran Zekeriya Balıkesir valisinin çocuğu olabilir mi?

Peki, Gemlikte zeytin toplayarak geçimini sağlayan Ali amcanın oğlu olabilir mi?

O zaman bu okulda halkın her kesiminden çocuklar okuyabilir mi?

Peki, Ayşe'nin tam karşısında masanın diğer ucundaki kızın adı ne olabilir? Büşra olabilir mi?

Fadime bu okul bir dini ilimler medresesi olsaydı burada olabilir miydi?

Laik bir eğitim sisteminin uygulandığı bir okulda eğitim görebilir mi?

Bugün biz de bu laboratuarda ders yapsaydık deneylerimizi yorumlamak, bilgilerimizi saklamak ve kimya problemleri çözmek hangi araçlara ihtiyaç duyardık?

Fotoğraftaki kimya dersi gelişmiş bir laboratuvardan mı yapılmaktadır?

Peki, bugün fen derslerimizi işleyebileceğimiz yeterliliğe sahip mi?

O zaman kendimizi yenilememiz gerektiğini millî benliğimizi kaybetmeden, çağdaş ve inkılapçı bir kimlik sahibi olmamız gerektiğini söyleyebilir miyiz?

İnkılâp nedir, bana sormadınız herhalde herkes anlamını biliyor?

Burası bir ilkokul olabilir mi?

Buraya gelemeden önce herkes bir ilkokulu bitirmek zorunda değil mi?

Çok zeki olup hemen ortaokula gelmiş olan olabilir mi?

Bu laboratuvarı anlatılan ders sınıfta anlatılsaydı, öğrenciler kimya dersini daha iyi öğrenirdi değil mi?

Peki, Ayşe bu okulu bitirince Kimya Meslek Lisesine gidip kimyager olabilir mi?

Fadime Sağlık Meslek Lisesine gidip hemşire olabilir mi?

En arkada duran uzun boylu çocuğun adı ne olabilir? Ejder olabilir mi?

Ramazan kimya dersini pek sevmiyor gibi görünüyor. Müzik onun ilgi duyduğu ders olabilir mi?

Peki, bu okulu bitirince Devlet Konservatuarına yazılıp bir piyano sanatçısı olabilir mi?

Hasan Gemlik'teki babasına derslerinin çok güzel geçtiğini anlatan bir mektup yazıyor. Fakat Hasan'ın babası okuma yazması olmadığı için mektubu köyün muhtarına okutuyor. Hasan'ın babasına oğlundan gelen mektubu okumayı öğretebilir miyiz?

Peki, okuma yazma öğrenmesi için Hasan'ın babası Ali amca'yı küçük çocukların okuduğu bir okula mı yazdıracağız?

Ali amca ve onun gibi okuma yazma bilmeyen büyüklerimiz için bir okul açabilir miyiz?

Bu okula bir isim verebilir miyiz?

Fotoğraf 3 Mart 1924 tarihinden önce çekilmiş olabilir mi?

Daha önce çekilmiş olsaydı bu fotoğrafta olmayacak kişiler kimlerdi?

Masanın en başındaki kızın adı ne olabilir?

Ayşe bu okulda okuyabilir miydi?

Kızlar ve erkeklerin birlikte okuduğu karma bir okul Ayşe'ye ve Hasan'a aynı okulda okuma fırsatı vermiş değil mi?

Laboratuvarın sol tarafındaki tahtaya bir şeyler yazılmış? Arap harfleriyle yazılmış herhalde ben bir şey anlamadım siz anladınız mı?

Fotoğraf 1 Kasım 1928'den önce çekilseydi yine böyle bir yazı yazılır mıydı?

İki fotoğraf arasındaki farklılıkları sınıflandırabilir miyiz?

Bu iki fotoğrafın yer alacağı bir sergi açsaydınız ismi ne olurdu?

EK:1.2.YENİ TARİH ANLAYIŞI, TÜRK DİLİNİN ZENGİNLİĞİ



Büyük Kadirgan Dağları'ndan Baykal Havzasına, oradan Altay dağları boyunca İdil Havzasına vararak, Hazar Denizi havzası, Hindukuş, Pamir, Karakurum, Karanlık Dağlar yolu ile ve Sarı Irmakla tekrar Kadirgan dağlarına ulaşan çizgi içinde kalan bölgeye Orta Asya denilmektedir. Bu geniş coğrafyada bugün Hindistan'ın bir kısmı, Çin'in bir kısmı, İran'ın bir kısmı, Afganistan, Kazakistan, Türkmenistan, Özbekistan, Kırgızistan ve Tacikistan devletleri bulunmaktadır.



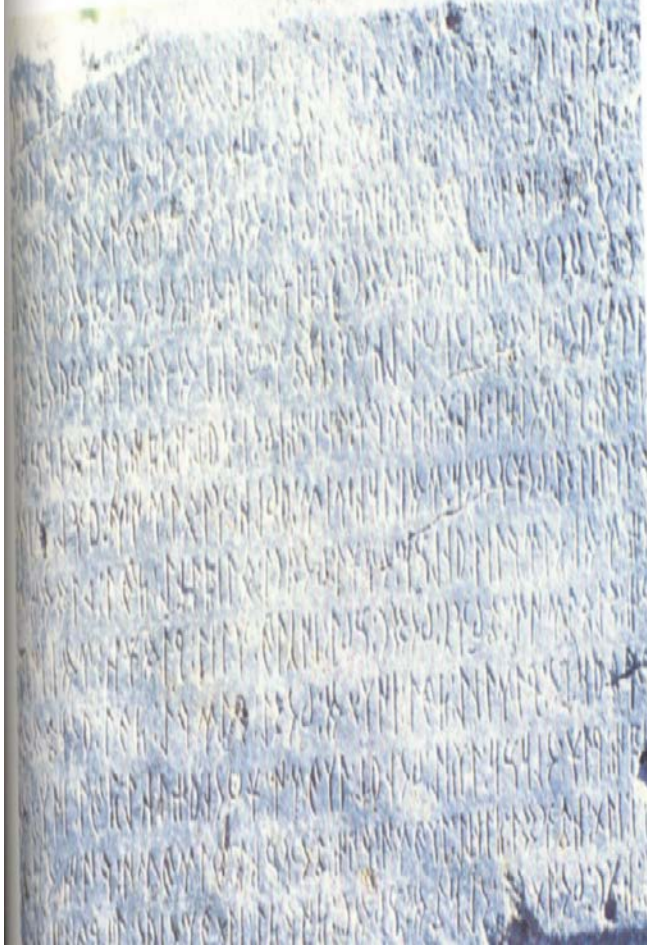
Çin Seddi, Sarı Deniz'den Kansu Eyaleti'nin Kuzey Batısı'na kadar uzanır. 3 bin kilometre uzunluğunda, 6 metre yüksekliktedir. M.Ö. 214 yılında tamamlanmıştır.



Kuruyan Anayurdun doğusunda bulunan Türklerin ilk göçü Çin'e doğru oldu. Bir iddiaya göre; doğu istikametinde göç eden ve Bering Boğazı'nı geçerek Alaska'ya ve oradan da Amerika'ya ulaşan Türkler, Amerika'daki Kızılderelilerin atasıydı. Dünya tarihinde "Kavimler Göçü" olarak bilinen olay Hun'ların Avrupa'ya büyük göç hareketidir. Hunlar Avrupa'daki birçok kavimin yer değiştirmesine sebep olmuş ve burada Avrupa Hun İmparatorluğu'nu kurmuşlardır.



Büyük İskender gibi bütün dünyaya hâkim olmak isteğiyle dopdolu bulunan Attila, bu büyük emelini tamamen gerçekleştiremedi. Ancak tarihin tanıdığı en ünlü cihangirlerden biri oldu.

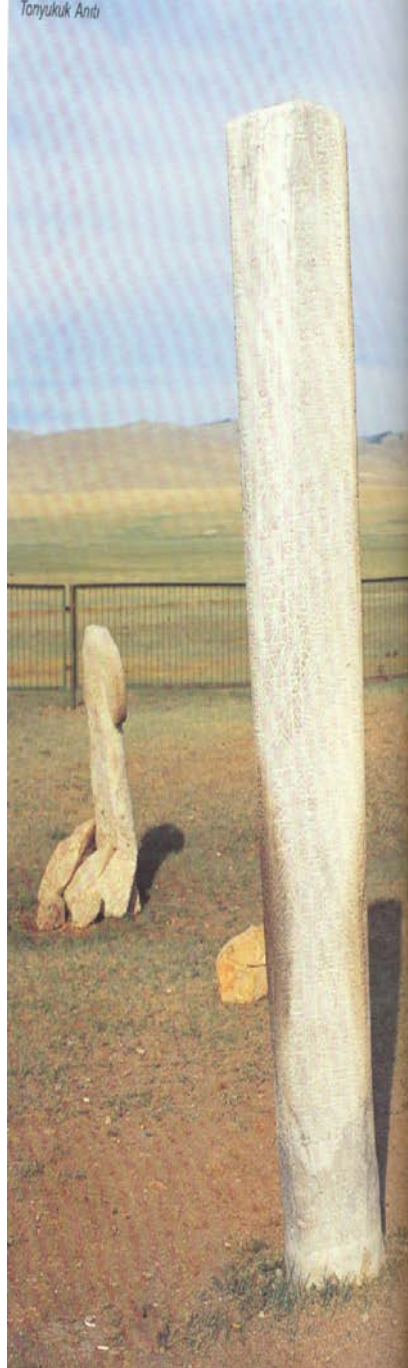


“ Türk milleti, tokluğun
kıymetini
bilmezsin. Açlık, tokluk
düşünmezsin. Bir doysan,
açlığı düşünmezsin. Öyle
olduğun için, beslenmiş olan
Kağanının sözünü almadan
her yere gittin. Hep orada
mahvoldun, yok edildin.
Orada geri kalanınla her yere
hep zayıflayarak, ölerек
yürüyordun. Tanrı buyurduğu
için, kendim devletli olduğum
için, kağan oturdum. Kağan
oturup, aç, fakir milleti
toplattım. Az milleti çok
kıldım yoksa bu sözümde yalan
var mı?”

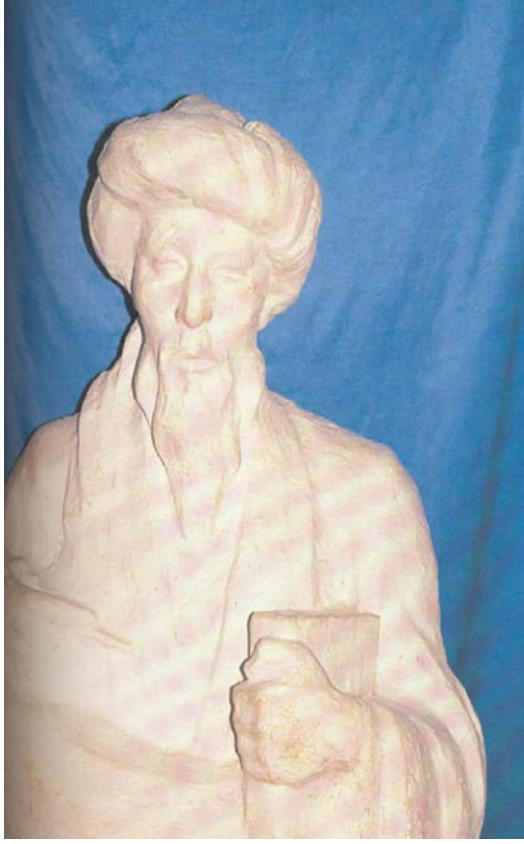
Türk tarihinin ilk yazılı kaynağı olan Orhun Abideleri, Moğolistan’ın Karakorum Şehrinin 60 kilometre kuzey, eski Uygur başkenti olan Karabalasagun’un 30 kilometre kadar kuzeydoğusunda, Orhun Nehri ve Koşu Çaydam Gölü çevresinde boş bir alandadır.

Göktürk alfabesiyle yazılmış olan bu anıtları ilk çözen, Danimarkalı Türkolog Wilhelm Thomsen olmuştur. Thomsen kullanılan alfabeyi çözdükten sonra, ünlü Türkolog W. Radloff’a göndererek, bu abidelerin okunmasını ve metinler halinde 1894’te yayınlanmasını sağladı.

Adı bilinen ilk Türk yazar ve tarihçisi olarak bilinen Tonyukuk, Göktürk Devleti'nin kurucusu Kutlug Kağan başta olmak üzere Kapgan Kağan ve Bilge Kağan'a danışmanlık yaptı, meclis başkanlıklarını yürüttü. İyi bir stratejist ve taktik ustası olmasından ötürü, Batılı Türkologlar Onun için " Türklerin Bismarc'ı" ifadesini kullanırlar.



Vezir Tonyukuk kendisi için diktirdiği kitabesinde kendisini şöyle anlatıyor: “ Tanrı nasip ettiği için Türk Budun içinde silahlı düşmanı gezdirmedim. Damgalı atı koşturmadım. İleriş Kağan çalışmasaydı; ona uyararak ben kendim çalışmasaydım, il de millet de yok olacaktı. Çalıştığım için il, il oldu; millet de millet oldu. Kendim artık kocadım. Şimdi Bilge Kağan, Türk Budununu iyi idare ederek tahtında oturuyor.



Yazdığı ölümsüz eseriyle 1070 yılında Kaşgar'a gelerek Karahanlı Hükümdarı Uluğ Kara Buğra Han'a kitabını takdim etti. Kendisi de edebiyat ve sanat meraklısı olan Uluğ Kara Buğra Han, sarayda kitabı okuttuktan sonra Balsagunlu Yusuf'a 'Uluğ Has Hacib' unvanını verdi. Karahanlı Devleti'nin başvezir yardımcılığı ile taltif edilen Balsagunlu Yusuf, başvezir yardımcılığı sırasında Yusuf Has Hacib olarak ün yaptı. Devrinin seçkin bir bilgin ve yazarı olan Yusuf Has Hacib, İslami Türk Edebiyatının eseri günümüze ulaşan ilk Türk yazarıdır.

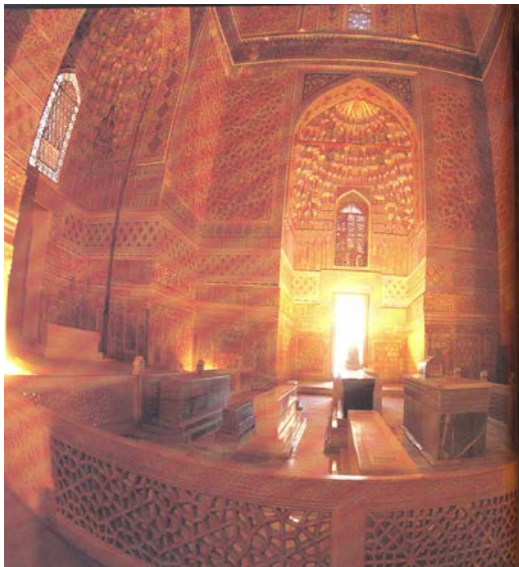
Şiirlerini Türkçe ve Farsça yazan Ali Şir Nevai, Muhakemet-ül Lügateyn adlı kitabında Türkçe ile Farsça'yı karşılaştırarak pek çok yerde Türkçe'nin üstünlüğünü savunmuştur.





F-237
Ünlü alim Harzemi'nin Hive Kalesi önünde bulunan heykeli.

Bağdat'taki bilimler akademisi Darülhikme'de görev alan Harezmi, matematik, astronomi ve coğrafya alanında değerli çalışmalar yaptı. İlk defa, birinci ve ikinci dereceden denklemleri analitik metotla; bir bilinmeyenli denklemleri de cebrisel ve geometrik metotlarla çözmenin kural ve usullerini tespit etti. Matematikte ilk defa sıfır rakamını kullanan Harezmi, cebir bilimini metodik ve sistematik olarak ortaya koydu. Kendisinden önceki cebire ait konuları, ilk defa “cebir”adı altında sistemleştirdi.



Tüzükat-i Timur adıyla kanunlar çıkaran Timur Han, kendi tarihini de kendisi yazdı. Türklük düşüncelerini; “ Biz ki, Müluk-ı Turan, Emir-i Türkistanız”, Biz ki, milletlerin en kadimi ve en ulusu Türkün başbuğuyuz.” ifadesiyle dile getirmiştir.



Timur Han'ın torunu olan Uluğ Bey'in Semerkand'da kurduğu rasathanedeki astronomi çalışmaları, astronomi biliminin bugünkü seviyeye gelmesinde büyük pay sahibidir. Uluğ

Bey, astronomi çalışmalarının temelini teşkil eden trigonometri ilmi üzerinde geniş çalışmalar yaptı. Kendisinden önceki doğu ve batı dünyasının tahmini ve yaklaşık bilgilerini bırakıp, bilimsel esasları tespit ederek, trigonometride yeni bir araştırma yolu açtı. Dünya

Onu, astronomi alanındaki eserleriyle tanıdı.. Semerkand'daki rasathanesinde yapılan çalışmalar, bugünkü astronomiye hâla ışık tutmaktadır.



“Sulhu kazanamadıysak savaşı kazanacağız.
Ok ve yaylarımızı bırakıp yakın savaşa
gireceğiz... Düşmana kılıcım, kılıcım
olmazsa pençem yeter. İşte şehitlik kefenimi
giydim. Şehit olursam beni düştüğüm yere
gömünüz ve oğlum Melik Şah'ın etrafına
toplanınız.”

Alparslan'ın imamı Buharalı Muhammed bin
Abdûlmelik,

“Sen İslamiyet uğruna bir cihada giriyorsun
sultanım. Bütün Müslümanların dua ettikleri
mübarek Cuma günü savaşa başla. Allah
zaferi senin adına yazsın” diyerek zafer için
dua etti.



Merv'de Selçuklu Sultanlık Sarayı



İstanbul Dolmabahçe Sarayı



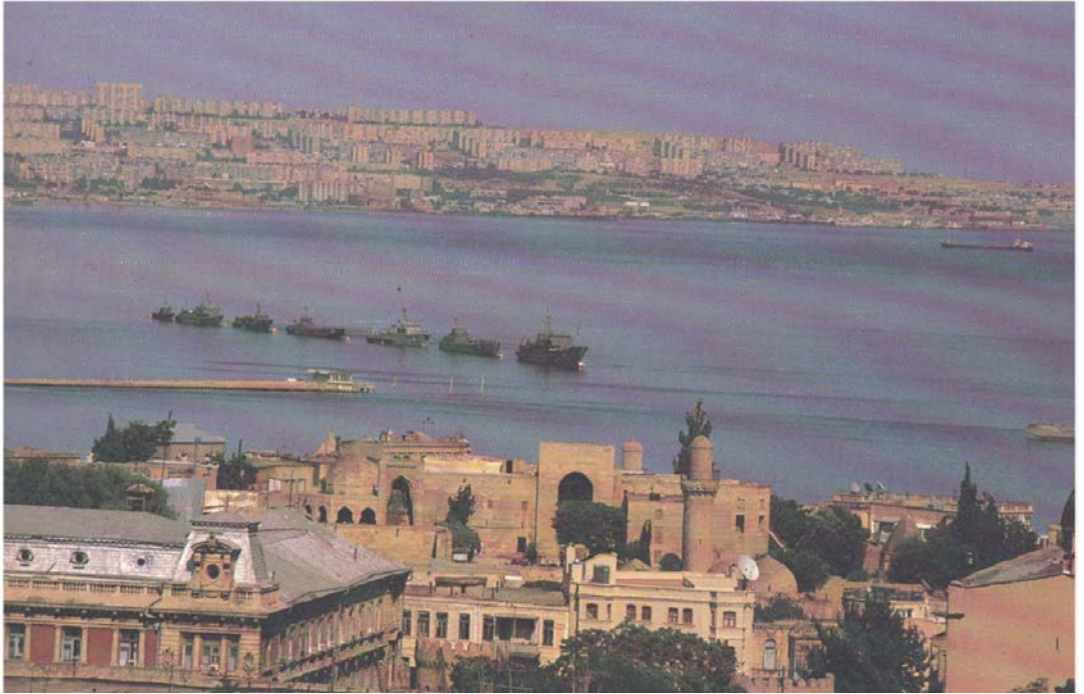
Tebriř'de Akkoyunlular tarafından inşa edilen Erk Mescidi



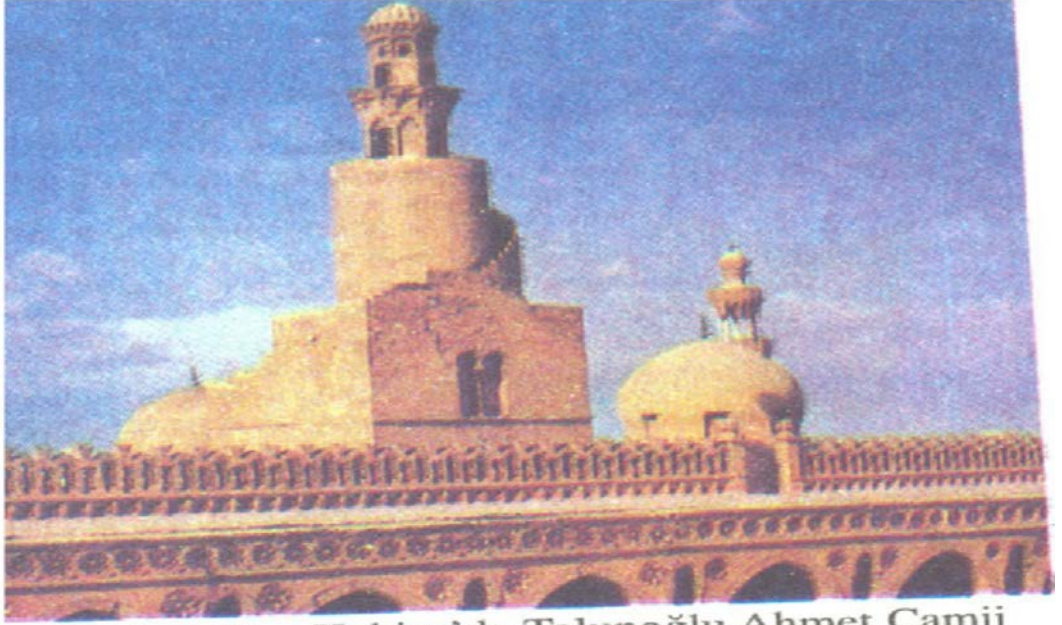
1271 yılında Selçuklular tarafından Sivas'ta yapılan Çifte Minareli Medrese



İstanbul Sultanahmed Camii



Bakü'de 1465'te yapılan Şirvanşahlar Sarayı



Resim: 42 – Kahire’de Tolunoğlu Ahmet Camii



Bugün, Yugoslavya'nın Bosna-Hersek Federasyonu'nda bulunan MOSTAR KÖPRÜSÜ;

- 1566 yılında Mimar Sinan'ın öğrencisi Hayrettin tarafından inşa edilmiştir.
- Mostar Köprüsü narin silüetiyle kentin simgesi olmuş ve 28,60 m açıklığı ile Avrupa'nın en büyük açıklıklı taş köprü olma rekorunu yüzyıllarca taşımıştır.
- 1993 yılındaki iç savaşta Sırpların bombardımanlarında yıkılmıştır.



“Büyük devletler kuran atalarımız büyük ve kapsamlı uygarlıklara da sahip olmuşlardır. Bunu aramak, incelemek Türkölge ve Dünyaya bildirmek bizler için bir borçtur.”



“Millî his ile dil arasındaki bağ, çok kuvvetlidir. Dilin milli ve zengin olması millî hissin gelişmesinde başlıca etmendir. Türk dili, dillerin en zenginlerindendir; Yeter ki bu dil, şuurla işlensin. Ülkesini, yüksek istiklalini korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır.”

EK:1.3.TOPLUMSAL HAYATIN DÜZENLENMESİ



Fotoğrafın Çekildiği Mekana Dair Sorular

Fotoğraf kapalı bir mekanda mı çekilmiştir?

Bu mekanın özellikleri nelerdir?

Bu mekana bir isim verebilir miyiz?

Fotoğraftaki insanlar hayatlarının tamamını burada geçiriyor olabilirler mi?

Bu insanları bu mekana bağlayan şey nedir?

Bu mekanda insanlar ne tür faaliyetlerde bulunuyor olabilirler?

Fotoğrafın Çekildiği Zamana Dair Sorular

Fotoğraf çekilmeden önce neler yapılmış olabilir?

Fotoğrafın çekilmesinden sonra neler yapılmış olabilir?

Fotoğraf, çekildiği zamana dair hangi ipuçlarını taşımaktadır?

Fotoğraf, çekildiği günü ve yılı nasıl göstermektedir?

Fotoğrafın çekildiği tarihi biz belirleyebilir miyiz?

Fotoğrafın Çekildiği Mekandaki Kişilere ve Nesnelere Dair Sorular

Fotoğraftaki insanların ortak özellikleri nelerdir?

Fotoğraftaki insanların meslekleri, toplumsal sınıfları ve inanışlarıyla ilgili neler söyleyebiliriz?

Fotoğraftaki insanların statüleri arasında farklılıklar var mı?

Fotoğraftaki insanlara birer isim ve sıfat bulabilir miyiz?

Fotoğraftaki insanların kıyafetleri hakkında neler söyleyebiliriz?

Fotoğraftaki diğer nesneleri sınıflandırabilir miyiz?

Bu insanların barındıkları bu mekanın kapatılmasına dair düşünceleri neler olabilir?

Bu insanlar bu mekandan ayrıldıktan sonra neler yapabilirler, hangi işlerle uğraşırlar?

Fotoğraftaki Ayrıntılara Dair Sorular

Fotoğraftaki ayrıntıları belirleyebilir miyiz?

Bu ayrıntılar fotoğrafa nasıl bir katkıda bulunmaktadır?

Bu ayrıntılar fotoğrafın temsil ettiği zamana ve mekana dair hangi ipuçlarını taşıyor?

Fotoğrafın Kadrajına Yönelik Sorular

Fotoğrafta aslında olmayan bir sınır mevcuttur. Bu sınır olmasaydı bu fotoğrafta ilaveten neler görebilirdik?

Fotoğrafçıya Yönelik Sorular

Fotoğrafçının bu fotoğrafı çekmesindeki amaç nedir?

Fotoğraf doğal bir ortamda mı çekilmiştir; yoksa fotoğrafçının bir kurgusu var mıdır?

Fotoğrafın çekildiği şartlar fotoğrafçının seçimlerini nasıl sınırlamıştır?



Fotoğrafın Çekildiği Mekana Dair Sorular

Fotoğrafın çekildiği mekanla ilgili neler söyleyebiliriz?

Bu mekan bir devlet dairesinin bahçesi veya bir fotoğraf stüdyosunun önü olabilir mi?

Fotoğrafın Çekildiği Zamana Dair Sorular

Fotoğraf çekilmeden önce neler yapılmış olabilir?

Fotoğrafın çekilmesinden sonra neler yapılmış olabilir?

Fotoğraf çekildiği zamana dair hangi ipuçlarını taşımaktadır?

Fotoğraf çekildiği günü ve yılı nasıl göstermektedir?

Fotoğrafın çekildiği tarihi biz belirleyebilir miyiz?

Fotoğrafın Çekildiği Mekandaki Kişilere ve Nesnelere Dair Sorular

İnsanların burada bir araya gelmelerinin amacı nedir?

Fotoğraftaki insanların ortak özellikleri nelerdir?

Fotoğraftaki insanların meslekleri, toplumsal sınıfları ve inanışlarıyla ilgili neler söyleyebiliriz?

Fotoğraftaki insanların statüleri arasında farklılıklar var mı?

Fotoğraftaki insanlara birer isim ve sıfat bulabilir miyiz?

Fotoğraftaki insanların kıyafetleri hakkında neler söyleyebiliriz?

Fotoğraftaki diğer nesneleri sınıflandırabilir miyiz?

Bu insanlar bu mekandan ayrıldıktan sonra neler yapabilirler, hangi işlerle uğraşırlar?

Fotoğraftaki Ayrıntılara Dair Sorular

Fotoğraftaki ayrıntıları belirleyebilir miyiz?

Bu ayrıntılar fotoğrafa nasıl bir katkıda bulunmaktadır?

Bu ayrıntılar fotoğrafın temsil ettiği zamana ve mekana dair hangi ipuçlarını taşıyor?

Fotoğrafın Kadrajına Yönelik Sorular

Fotoğrafta aslında olmayan bir sınır mevcuttur. Bu sınır olmasaydı bu fotoğrafta ilaveten neler görebilirdik?

Fotoğrafçıya Yönelik Sorular

Fotoğrafçının bu fotoğrafı çekmesindeki amaç nedir?

Fotoğraf doğal bir ortamda mı çekilmiştir; yoksa fotoğrafçının bir kurgusu var mıdır?

Fotoğrafın çekildiği şartlar fotoğrafçının seçimlerini nasıl sınırlamıştır?

T. C.	
	
NÜFUS HÜVİYET CÜZDANI	
No. 993.815 • B. No. 51	
İşbu cüzdan otuz iki ayıdır.	
Aile ismi, yani lakap ve şöhreti	<i>Atatürk</i>
Adı	<i>Kemâl</i>
Babasının adı	<i>Ölmüş Ali Paşa</i>
Anasının adı	<i>Ölmüş Zübeyde</i>
Doğum yeri	<i>Selânik</i>
Doğum tarihi	<i>1881</i>
No. 993.815 • B.	

Fotoğraftaki nüfus cüzdanı kime aittir?

Bu nüfus cüzdanında Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili hangi bilgilere ulaşabiliriz?

Nüfus cüzdanındaki ayrıntıları bugün kullandığımız nüfus cüzdanı ile karşılaştırabilir miyiz?

Bu nüfus cüzdanı Kemal Atatürk'e hangi tarihte verilmiş olabilir?

Bu cüzdan Mustafa Kemal'e yirmi yıl önce verilmiş olsaydı ne gibi değişiklikler olacaktı?

İnsanın bu şekilde bir nüfus cüzdanı olması ona neler kazandırır?



Fotoğrafın Çekildiği Mekana Dair Sorular

Fotoğrafın çekildiği mekanla ilgili neler söyleyebiliriz?

Fotoğrafın Çekildiği Zamana Dair Sorular

Fotoğraf çekilmeden önce neler yapılmış olabilir?

Fotoğrafın çekilmesinden sonra neler yapılmış olabilir?

Fotoğraf çekildiği zamana dair hangi ipuçlarını taşımaktadır?

Fotoğraf çekildiği günü ve yılı nasıl göstermektedir?

Fotoğrafın çekildiği tarihi biz belirleyebilir miyiz?

Bu tarihi ve saati hangi takvime ve saate göre belirleriz bu tarihi ve saati tahtaya yazacak olursak hangi rakamlarla yazarız?

Bu insanların fotoğraf çektirdiği günün hangi gün olması ihtimali daha azdır?

Fotoğraf, yüz yıl önce çekilmiş olsaydı biz de çekildiği saati, günü ve yılı tahmin etmeye çalışıp, tahtaya yazsaydık bugünkü yazdıklarımızdan farklı olarak tahtada neler yer alacaktı?

Fotoğrafın Çekildiği Mekandaki Kişilere ve Nesnelere Dair Sorular

İnsanların burada bir araya gelmelerinin amacı nedir?

Fotoğraftaki insanların ortak özellikleri nelerdir?

Fotoğraftaki insanların meslekleri, toplumsal sınıfları ile ilgili neler söyleyebiliriz?

Fotoğraftaki insanların statüleri arasında farklılıklar var mı?

Fotoğraftaki insanlara birer isim ve sıfat bulabilir miyiz?

Fotoğraftaki insanların kıyafetleri hakkında neler söyleyebiliriz?

Fotoğraftaki diğer nesneleri sınıflandırabilir miyiz?

Bu insanlar bu mekandan ayrıldıktan sonra neler yapabilirler, hangi işlerle uğraşırlar?

Fotoğraftaki Ayrıntılara Dair Sorular

Fotoğraftaki ayrıntıları belirleyebilir miyiz?

Bu ayrıntılar fotoğrafa nasıl bir katkıda bulunmaktadır?

Bu ayrıntılar fotoğrafın temsil ettiği zamana ve mekana dair hangi ipuçlarını taşıyor?

Fotoğrafın Kadrajına Yönelik Sorular

Fotoğrafta aslında olmayan bir sınır mevcuttur. Bu sınır olmasaydı bu fotoğrafta ilaveten neler görebilirdik?

Fotoğrafçıya Yönelik Sorular

Fotoğrafçının bu fotoğrafı çekmesindeki amaç nedir?

Fotoğraf doğal bir ortamda mı çekilmiştir; yoksa fotoğrafçının bir kurgusu var mıdır?

Fotoğrafın çekildiği şartlar fotoğrafçının seçimlerini nasıl sınırlamıştır?



Fotoğrafın Çekildiği Mekana Dair Sorular

Fotoğraf kapalı bir mekanda mı çekilmiştir?

Bu mekanın özellikleri nelerdir?

Bu mekana bir isim verebilir miyiz?

Fotoğrafın Çekildiği Zamana Dair Sorular

Fotoğraf çekilmeden önce neler yapılmış olabilir?

Fotoğrafın çekilmesinden sonra neler yapılmış olabilir?

Fotoğraf çekildiği zamana dair hangi ipuçlarını taşımaktadır?

Fotoğraf çekildiği günü ve yılı nasıl göstermektedir?

Fotoğrafın çekildiği tarihi biz belirleyebilir miyiz?

Fotoğrafın Çekildiği Mekandaki Kişilere ve Nesnelere Dair Sorular

Fotoğraftaki insanların ortak özellikleri nelerdir?

Fotoğraftaki insanların meslekleri, toplumsal sınıfları ve inanışlarıyla ilgili neler söyleyebiliriz?

Fotoğraftaki insanların statüleri arasında farklılıklar var mı?

Fotoğraftaki insanlara birer isim ve sıfat bulabilir miyiz?

Fotoğraftaki insanların kıyafetleri hakkında neler söyleyebiliriz?

Fotoğraftaki diğer nesneleri sınıflandırabilir miyiz?

Fotoğraftaki Ayrıntılara Dair Sorular

Fotoğraftaki ayrıntıları belirleyebilir miyiz?

Bu ayrıntılar fotoğrafa nasıl bir katkıda bulunmaktadır?

Bu ayrıntılar fotoğrafın temsil ettiği zamana ve mekana dair hangi ipuçlarını taşıyor?

Fotoğrafın Kadrajına Yönelik Sorular

Fotoğrafta aslında olmayan bir sınır mevcuttur. Bu sınır olmasaydı bu fotoğrafta ilaveten neler görebilirdik?

Fotoğrafçıya Yönelik Sorular

Fotoğrafçının bu fotoğrafı çekmesindeki amaç nedir?

Fotoğraf doğal bir ortamda mı çekilmiştir yoksa fotoğrafçının bir kurgusu var mıdır?

Fotoğrafın çekildiği şartlar fotoğrafçının seçimlerini nasıl sınırlamıştır?



Fotoğrafın Çekildiği Mekana Dair Sorular

Fotoğraf kapalı bir mekanda mı çekilmiştir?

Bu mekanın özellikleri nelerdir?

Bu mekana bir isim verebilir miyiz?

Fotoğrafın Çekildiği Zamana Dair Sorular

Fotoğraf çekilmeden önce neler yapılmış olabilir?

Fotoğrafın çekilmesinden sonra neler yapılmış olabilir?

Fotoğraf çekildiği zamana dair hangi ipuçlarını taşımaktadır?

Fotoğraf çekildiği günü ve yılı nasıl göstermektedir?

Fotoğrafın çekildiği tarihi biz belirleyebilir miyiz?

Fotoğrafın Çekildiği Mekandaki Kişilere ve Nesnelere Dair Sorular

Fotoğraftaki insanların ortak özellikleri nelerdir?

Fotoğraftaki insanların meslekleri, toplumsal sınıfları ve inanışlarıyla ilgili neler söyleyebiliriz?

Fotoğraftaki insanların statüleri arasında farklılıklar var mı?

Fotoğraftaki insanlara birer isim ve sıfat bulabilir miyiz?

Fotoğraftaki insanların kıyafetleri hakkında neler söyleyebiliriz?

Fotoğraftaki diğer nesneleri sınıflandırabilir miyiz?

Fotoğraftaki Ayrıntılara Dair Sorular

Fotoğraftaki ayrıntıları belirleyebilir miyiz?

Bu ayrıntılar fotoğrafa nasıl bir katkıda bulunmaktadır?

Bu ayrıntılar fotoğrafın temsil ettiği zamana ve mekana dair hangi ipuçlarını taşıyor?

Fotoğrafın Kadrajına Yönelik Sorular

Fotoğrafta aslında olmayan bir sınır mevcuttur. Bu sınır olmasaydı bu fotoğrafta ilaveten neler görebilirdik?

Fotoğrafçıya Yönelik Sorular

Fotoğrafçının bu fotoğrafı çekmesindeki amaç nedir?

Fotoğraf doğal bir ortamda mı çekilmiştir; yoksa fotoğrafçının bir kurgusu var mıdır?

Fotoğrafın çekildiği şartlar fotoğrafçının seçimlerini nasıl sınırlamıştır?

EK: 2 ÖNTEST SORULARI

1-Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra Osmanlı Hükümeti'nin süregelen işgaller karşısında yetersiz kalması Türk Ulusu'nun tepkilerine yol açmıştır.

Aşağıdakilerden hangisi bu tepkilerden biridir?

- A) İstiklal Mahkemeleri'nin kurulması
- B) Hıyanet-i Vataniye Kanunu'nun çıkarılması
- C) Takrir-i Sükûn Kanunu'nun çıkarılması
- D) Tekâlif-i Milliye Emirlerinin kabul edilmesi
- E) Kuva-yi Milliye'nin Oluşması

2- Aşağıdakilerden hangisi, Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra, işgallere karşı Anadolu ve Trakya'da kurulan bölgesel derneklerin amaçlarından **değildir**?

- A) Korunmak ya da savunmak
- B) Bölge halkının desteğini sağlamak
- C) Haklarını basın ve yayın yoluyla duyurmak
- D) Azınlıklara da bağımsızlıklarını sağlamak
- E) Avrupa'daki büyük devletlerin desteğini sağlamak

3-Kurtuluş Savaşımızın amacı, gerekçesi ve yöntemi ilk kez hangi yolla açıklanmıştır?

- A) Misak-ı Milli Belgesiyle
- B) Amasya Genelgesi'yle
- C) Sivas Kongresi kararlarıyla
- D) Erzurum Kongresi kararlarıyla
- E) İlk TBMM kararlarıyla

4- Kurtuluş Savaşı sırasında “ Ulusal egemenliğimizin koşulsuz olarak gerçekleştirilmesi”ne ilk defa nerede karar verilmiştir?

- A) Erzurum Kongresi'nde
- B) Son Osmanlı Mebuslar Meclisi'nde
- C) Sivas Kongresi'nde
- D) İlk TBMM'de
- E) Amasya Görüşmesi'nde

5-Anlaşma Devletlerinin Osmanlı Mebusan Meclisi'ni kapatmaları, aşağıdaki olaylardan hangisine yol açmıştır?

- A) Erzurum ve Sivas Kongrelerinin yapılmasına
- B) Ulusal Derneklerin birleştirilmesine
- C) Amasya Görüşmelerinin yapılmasına
- D) Amasya Tamimi'nin yayınlanmasına
- E) TBMM'nin Ankara'da açılmasına

6-Aşağıdaki sorunlardan hangisi, Lozan Barış Antlaşması'nda bir çözüme **kavuşturulamamıştır**?

- A) Azınlık Hakları
- B) Savaş tazminatı
- C) Kapitülasyonlar
- D) Türkiye-Irak sınırı
- E) Dış borçlar

7-Aşağıdakilerden hangisi vatan topraklarının azınlıklara verilmesi düşüncesine ve bununla ilgili eylemlere karşı kurulan direniş cemiyetlerinden **değildir**?

- A) Trakya Paşaeli Cemiyeti
- B) Şark Vilayetleri Müdafaa-i Hukuk-u Milliye Cemiyeti
- C) Trabzon ve Havalisi Ademi Merkeziyet Cemiyeti
- D) Reddi İlhak Cemiyeti
- E) Mavri Mira Cemiyeti

8- Aşağıdakilerden hangisine, İstanbul ve TBMM hükümetleri birlikte katılmışlardır?

- A) Sevr Antlaşması
- B) Lozan Görüşmeleri
- C) Londra Konferansı
- D) Moskova Antlaşması
- E) San Remo Konferansı

9-Aşağıdakilerden hangisi Sakarya Meydan Muharebesi'nin sonuçlarından biri **değildir**?

- A) Yunanistan'ın taarruz kabiliyetinin kırılarak savunma zorunda bırakılması
- B) Antlaşma Devletleri'nin, TBMM Hükümeti'ne ateşkes önerisinde bulunmaları
- C) TBMM Hükümeti ile Sovyet Rusya arasında Moskova Antlaşması'nın yapılması
- D) İtalya'nın, Anadolu'da işgal ettiği toprakları boşaltmaya başlaması
- E) TBMM Hükümeti ile Fransa arasında Ankara Antlaşması'nın yapılması

10- İlk TBMM'nin aldığı aşağıdaki kararlardan hangisinde, İstanbul Hükümeti'nin yok sayıldığı **en belirgin** bir biçimde ortaya çıkmaktadır?

- A) Hükümet kurmak gereklidir.
- B) TBMM'nin üstünde bir kuvvet yoktur.
- C) Geçici bir hükümet başkanı tanımak veya padişah vekili atamak doğru değildir.
- D) TBMM yasa yapma ve yürütme yetkisine sahiptir.
- E) Padişah ve halife meclisin düzenleyeceği yasaya göre yerini alır.

11-TBMM Hükümeti'nin ilk askeri başarısı sonucunda yaptığı antlaşma, Batı ve Güney cephelerinin güçlenmesini sağlamış ve daha sonraki gelişmelerde de etkili olmuştur.

Burada sözü edilen antlaşma aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Lozan Barış Antlaşması
- B) Gümrü Antlaşması
- C) Kars Antlaşması
- D) Moskova Antlaşması
- E) Ankara Antlaşması

12-Amasya Genelgesi'nde "Milletin bağımsızlığını yine milletin azmi ve kararı kurtaracaktır." maddesinin yer alması, aşağıdakilerden hangisinin değişeceğinin bir işaretidir?

- A) Mebuslar Meclisi'ndeki üyelerin
- B) Ülkedeki egemenlik anlayışının
- C) İstanbul Hükümeti'nin
- D) Merkezden yönetimin
- E) Başka uluslarla yapılan antlaşmaların

13- Antlaşma Devletleri'nin Mondros Ateşkes Antlaşması'na dayanarak Anadolu'yu işgal etmesi **öncelikle** aşağıdaki ilkelerden hangisinin önemini ortaya çıkarmıştır?

- A) Devletçilik
- B) Bağımsızlık
- C) İnkılâpçılık
- D) Laiklik
- E) Cumhuriyetçilik

14- Osmanlı Devleti'nde II. Meşrutiyet döneminde

- I. Hükümet Mebuslar Meclisine karşı sorumludur.
 - II. Mebuslar Meclisi üyelerinin dört yılda bir yenilenmesi usulü devam etmiştir.
 - III. Ayan Meclisi üyelerinin padişah tarafından atanmaları sürmüştür.
- Bunlardan hangileri meclis üstünlüğünü göstermektedir.

- A) Yalnız I
- B) Yalnız II
- C) Yalnız III
- D) I ve II
- E) II ve III

15- XX. Yüzyıl başlarında;

- I. Bulgaristan'ın çok güçlenmesi
- II. Osmanlı Devleti'nden alınan toprakların Balkan Devletleri arasında paylaşılabilmesi
- III. Osmanlı Devleti'nin kaybettiği Edirne ve dolaylarını geri almak istemesi

Aşağıdaki savaşların hangisinin çıkmasına neden olmuştur?

- A) Trablusgarp Savaşı
- B) I. Dünya Savaşı
- C) I. Balkan Savaşı
- D) Kurtuluş Savaşı
- E) II. Balkan Savaşı

16- Yakınçağ başlarında, Osmanlı İmparatorluğu Ortodoks Hristiyanları birleştiren bir güç olma özelliğini yitirmiştir.

Bu güç aşağıdaki devletlerden hangisine geçmiştir?

- A) İngiltere
- B) Fransa
- C) Avusturya
- D) Rusya
- E) Almanya

17- Osmanlı İmparatorluğu'nda İtilaf Devletlerinin aşağıdaki girişimlerinden hangisi doğrudan "Millî İradeyi" yok etmeyi amaçlamıştır?

- A) Boğazların yönetimine el koymaları
- B) Mebusan Meclisini dağıtmaları
- C) Osmanlı Ordusunun büyük bir kısmını terhis ettirmeleri
- D) Karadeniz kıyısındaki bazı önemli noktaları kontrol altına almaları
- E) Ulaşım ve haberleşme sistemlerinin işletilmesine el koymaları

18- Aşağıdakilerden hangisi, düşmanın silahlı kuvvetlerini yok etmek ve önemli arazi birimlerini ele geçirmek amacıyla yapılmıştır?

- A) Balkan Savaşları
- B) Çanakkale Savaşı
- C) İnönü Muharebeleri
- D) Sakarya Meydan Muharebesi
- E) Büyük Taarruz

19- Mudanya Ateşkes Antlaşmasının, "İstanbul ve Boğazlar, TBMM hükümeti yönetimine bırakılacaktır" hükmü, Osmanlı Devleti'nin ne olacağını gösteriyordu?

- A) Hukuken sona ereceğini
- B) Küçük bir devlet olarak kalacağını
- C) TBMM hükümetine bağımlı olacağını
- D) TBMM hükümetiyle birlikte hareket edeceğini
- E) Anlaşma devletlerine bağımlı kalacağına

20- Aşağıdakilerden hangisi Kuva-yi Millîye'nin kurulmasında doğrudan etkili olmuştur?

- A) İtilaf Devletleri askerlerinin İstanbul'a gelmesi
- B) Osmanlı İmparatorluğu'nun I. Dünya Savaşı'nda yenilmesi
- C) Anadolu'nun yer yer işgal edilmesi
- D) Anadolu'da iç isyanlar çıkması
- E) Rusya'da ihtilal olması

EK:3 SONTEST SORULARI

1-Türkler aşağıdaki alfabelerden hangisini **kullanmamıştır**?

- A) Uygur Alfabesi
- B) Arap Alfabesi
- C) Göktürk Alfabesi
- D) Latin Alfabesi
- E) Sanskrit Alfabesi

2- “Birbirini takip eden, kalkınmayı ve çağdaşlaşmayı hedef alan inkılâp hareketlerinin milletçe tanınması ve benimsenmesi gerekir. Bunun için bilgi ve kültürün halkın bütününe yayılması gerekir.”

Mustafa Kemal Atatürk’ün gerçekleştirdiği inkılâp hareketlerinden hangisi bu alanda atılmış **en önemli** adımdır?

- A) Medreselerin kapatılması
- B) Türk Dil Kurumu’nun kurulması
- C) Millet Mekteplerinin açılması
- D) Harf İnkılâbı’nın gerçekleştirilmesi
- E) Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun çıkarılması

3-Atatürk “Dünyanın her türlü ilminden, buluşlarından, ilerlemelerinden yararlanılacaktır; ancak temel, kendi içimizden çıkarılmalıdır” demiştir.

Atatürk bu sözleriyle eğitimin nasıl olmasını istemiştir?

- A) Zorunlu
- B) Mesleğe hazırlayıcı
- C) Demokratik
- D) Çağdaş ve millî
- E) Eşitlik Sağlayıcı

4-Osmanlı Devleti eğitim sisteminin düzenlenmesi için aşağıdaki çözüm önerilerinden hangisi **sunulamaz**?

- A) İlköğretimin zorunlu hale getirilmesi
- B) Batılı anlamda teknik okulların açılması

- C) Medreselerin müspet bilimlere yönelmesi
- D) Azınlık okullarının kapatılması
- E) Eğitim sisteminin tek bir elden denetiminin yapılması

5-Hz.Muhammed'in Mekke'den Medine'ye göç tarihini başlangıç kabul eden takvimdir.

- A) Miladi Takvim
- B) Celali Takvimi
- C) Rumi Takvim
- D) Hicri Takvim
- E) 12 Hayvanlı Türk Takvimi

6-Tekke ve Zaviyelerin kapatılması hangi tarihte gerçekleştirilmiştir?

- A) 30 Kasım 1925
- B) 2 Eylül 1925
- C) 21 Haziran 1925
- D) 25 Kasım 1925
- E) 26 Aralık 1925

7- I.Tekke ve Zaviyelerin Kapatılması

- II.Medeni Kanunun kabulü
- III.Soyadı Kanunu
- IV.Miladi Takvimin kabulü
- V.Ağırlık ve uzunluk ölçülerinin değiştirilmesi

Yukarıdaki olaylar kronolojik olarak sıralandığında ilk sırada hangisi yer alır?

- A) Soyadı Kanunu
- B) Miladi Takvimin kabulü
- C) Medeni Kanunun kabulü
- D) Ağırlık ve uzunluk ölçülerinin değiştirilmesi
- E) Tekke ve Zaviyelerin Kapatılması

8-Aşağıdakilerden hangisi millî eğitim sistemimizin gözeceği esasların **son aşamasında** yer alır?

- A) Eğitim güzel sanatları geliştirmelidir.
- B) Eğitim üst düzey meslek elemanı yetiştirmelidir.
- C) Eğitim yaygınlaştırılmalı, bilgisizlik yok edilmelidir.
- D) Eğitim uygulamalı olmalıdır.
- E) Eğitim ara meslek elemanları yetiştirmelidir.

9-Osmanlı Devleti'ndeki eğitim kurumlarından hangisinin açılış amacı diğerlerinden farklıdır?

- A) Harp ve Tıp Okulu
- B) Enderun Mektebi
- C) Mühendis Okulları
- D) Darülfünun (Üniversite)
- E) Kız Öğretmen Okulları

10-Mustafa Kemal Atatürk'ün Türk tarihiyle ilgili yaptırdığı çalışmaların sebepleri arasında aşağıdakilerden hangisi **gösterilemez**?

- A) Türk tarihinin zenginliği
- B) Tarihin millî kültürün oluşmasındaki önemi
- C) Osmanlı Devleti'nde Türk tarihinin Osmanlı tarihiyle sınırlı tutulması
- D) Türklerin anavatanı olan Orta Asya'yı ele geçirme arzusu
- E) Türk tarihiyle övünmek ve ondan dersler çıkarmak

11-Atatürk, "Ülkesinin yüksek bağımsızlığını korumayı bilen Türk ulusu, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır." demiştir.

Aşağıdakilerden hangisi Atatürk'ün, bu sözleriyle gösterdiği hedef ile aynı yöndedir?

- A) Türkçe kökenli sözcüklerin araştırılıp bulunarak dile kazandırılması
- B) Şive, ağız gibi yöresel dil özelliklerinin korunması
- C) Yabancı kökenli terimlerin Türkçe okunuşları ile alınması
- D) Yazı dili ile konuşma dili arasındaki farkın ortadan kaldırılması
- E) Türkçe'nin okunması ve yazılması kolay bir dil haline getirilmesi

12- Aşağıdakilerden hangisi Mustafa Kemal'in tarih anlayışına **ters düşmektedir**?

- A) Eski Türk Tarihi gün ışığına çıkarılmalıdır.
- B) Türk tarihinin üstünlüğü diğer milletlere kabul ettirilmelidir.
- C) Tarih millî kültürünün gelişmesinde büyük bir öneme sahiptir.
- D) Tarih millî benlik duygusunu geliştirmelidir.
- E) Türk Milleti tarihiyle övünmeli ve ondan dersler çıkarmalıdır.

13-Harf İnkılâbı hangi tarihte gerçekleştirilmiştir?

- A) 1 Kasım 1928
- B) 1 Kasım 1922
- C) 9 Ağustos 1928
- D) 3 Mart 1924
- E) 2 Eylül 1925

14- Aşağıdakilerden hangisi Türk toplumunu çağdaşlaşma yönünde Batılı toplumların önüne geçirmiştir?

- A) Türk Medeni Kanunu'nun kabul edilmesi
- B) Kadınlara siyasi hakların tanınması
- C) Millet Mekteplerinin açılması
- D) Soyadı Kanunu'nun çıkarılması
- E) Kılık kıyafetin yenilenmesi

15- "Tarikat" kavramının tanımı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bir hizmetin gelecekte de yapılması için belli şartlarla ve resmi bir yolla bir kişi veya kurum tarafından yardım amaçlı kurulan müessese
- B) Aynı dinin içinde tasavvufa dayanan ve bazı ilkelerle birbirinden ayrılan Tanrıya ulaşma arzusuyla tutulan yollarda her biri
- C) Bir dinin şubelerinden her biri
- D) Bir dinden veya soydan olanların topluluğu
- E) Tanrının niteliğini ve evrenin oluşumunu varlık birliği anlayışıyla açıklayan dini ve felsefi akım

16- I-Harf İnkılâbı

II-Türk Dil Kurumu'nun kurulması

III-Dil Tarih Coğrafya Fakültesi'nin açılması

IV-Tevhid-i Tedrisat Kanunu

V-Türk Tarih Kurumu'nun kurulması

Yukarıdaki olayların kronolojik sırası hangi şıkta doğru olarak verilmiştir?

A) I, III, IV, V, II

B) IV, I, V, II, III

C) IV, I, III, II, V

D) III, II, V, IV, I

E) V, IV, I, II, III

17-Cumhuriyetin kurulmasından sonra gerçekleştirilen, millî eğitimle ilgili uygulamalardan bazıları şunlardır:

I.Durmaksızın daha çağdaş ve daha doğruya yönelinmesi

II.Okuryazar olmayan birey bırakmamak ülküsüyle eğitim yatırımları yapılması

III.Halkın kendi kendini yönetmesinin bir erdem olduğu düşüncesinin eğitimle yaygınlaştırılması

Bu uygulamaların Atatürk ilkeleriyle ilişkisi aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

I	II	III
A) İnkılapçılık	Cumhuriyetçilik	Devletçilik
B) Devletçilik	Cumhuriyetçilik	İnkılapçılık
C) İnkılapçılık	Devletçilik	Cumhuriyetçilik
D) Cumhuriyetçilik	İnkılapçılık	Devletçilik
E) Devletçilik	İnkılapçılık	Cumhuriyetçilik

18- “En doğru tarikat, medeniyet tarikatıdır. Medeniyetin buyurduğunu ve istediğini yapmak, insan olmak için yeterlidir.”

Aşağıdakilerden hangisi bu sözün gerçekleştirilmesi için atılmış önemli bir adımdır?

- A) Soyadı Kanunu’nun kabul edilmesi
- B) Kadınlara seçme ve seçilme hakkının verilmesi
- C) Tekke ve zaviyelerin kapatılması
- D) Şapka Kanunu’nun çıkarılması
- E) Takvim ve saat ölçülerinin değiştirilmesi

19- I.Tekke ve zaviyelerin kapatılması

II.Kıyafette değişiklik yapılması

III.Takvim ve saatte değişiklik yapılması

IV.Uzunluk ve ağırlık ölçülerinde değişiklik yapılması aşağıdakilerden hangisinin kanıtıdır?

- A) Yönetimde yeni arayışlara gidilmesinin
- B) Hızlı bir çağdaşlaşmaya gidilmesinin
- C) Devletçilik ilkesinin yaygın olarak uygulamaya konulmasının
- D) Siyasi bağımsızlığın tamamlanmak istenmesinin
- E) Eğitim sisteminde yenileşmeye gidilmesinin

20- “Türk kadınına, 3 Nisan 1930’da belediye seçimlerine, 5 Aralık 1934’te de milletvekili seçimlerine katılma hakkı verilmiştir.”

Bu durum, Türk kadınlarını aşağıdakilerden hangisinde erkeklerle eşit hale getirmiştir?

- A) Ekonomik yaşam
- B) Ülke yönetimine katılma
- C) Miras hakkı
- D) Çocuklar üzerindeki hakları
- E) Eğitim hakkı

EK: 4 UYGULAMA YAPILAN OKULDAN FOTOĞRAFLAR









T.C.
SINCAN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.07.11.000/ 1058
KONU : İzin

(9./03/2003

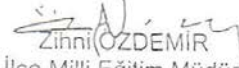
KAYMAKAMLIK MAKAMINA
SINCAN

İLGİ : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 11.03.2003 tarih ve B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/1487 sayısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün ilgi yazısında, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Bülent AKBABA 'nın "Orta Öğretim Kurumları Tarih Öğretim Programlarında Fotoğraf Kullanımı" teziyle ilgili olarak ilçemiz Sincan Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Liselerinde uygulama yapma isteğinde bulunmaktadır.

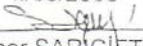
İlgili Okul Müdürlüklerinde, eğitim-öğretimin aksamaması ve okul müdürlüğünün denetim ve gözetiminde yapılması kaydıyla, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.


Zihni ÖZDEMİR
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR

9./03/2003


Şener SARICİFTCI
Sincan Kaymakamı

Eki : 1-Yazı

Memur : H. Sayın 14.03.2003
Şef : Ş. Dulkadiroğlu 14.03.2003
Şb. Md. : M. Binici 14/03 2003