

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

MARMARA ÜNİVERSİTESİ TARİH ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI LİSANSÜSTÜ
EĞİTİM SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

Necmettin GÖK
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

İSTANBUL 2020

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

MARMARA ÜNİVERSİTESİ TARİH ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI LİSANSÜSTÜ
EĞİTİM SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF GRADUATE EDUCATION PROCESSES AT
MARMARA UNIVERSITY HISTORY TEACHING PROGRAM

Necmettin GÖK
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

DANIŞMAN: PROF. DR. VAHDETTİN ENGİN

İSTANBUL 2020

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

©2020

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi.
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.




29/01/2020



Necmettin GÖK

ONAY

Necmettin GÖK tarafından hazırlanan “ Marmara Üniversitesi Tarih Öğretmenliği Programı Lisansüstü Eğitim Stüdüçlerinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, **29.01.2020** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Vahdettin ENGİN	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Akif PAMUK	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Genç Osman İLHAN	



ÖZGEÇMİŞ

1996 Düziçi Atatürk Lisesi

2002 Mustafa Kemal Üniversitesi Büro Yönetimi Mezun

2010 Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme Mezun

2016 Anadolu Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Mezun

2016 Marmara Üniversitesi Tarih Öğretmenliği Yüksek Lisans Programına giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-Posta : necmettin.gok@marmara.edu.tr

ÖNSÖZ

Tarih toplumların hafızasını canlı ve diri tutan bir disiplin ise de tarih eğitimi bu disiplinin öğrencilere nasıl aktarılacağıın yol ve yöntemini gösteren genç bir disiplindir. Her ne kadar milletlerin tarihleri şan, şöhret ve başarılarla dolu olsa da bunu etkin bir şekilde öğrenciye aktarmak tarih eğitimcisinin işidir. Tarih eğitimcisi bu ünvanı almak için birçok süreçlerden geçmektedir nihayetinde lisans eğitimini tamamlayan her tarih eğitimcisi tarih öğretmeni ünvanını almaktadır. Lisans programını tamamlayan birçok kişi Lisansüstü programlara yönelerek yüksek lisans ve doktora programlarını bitirmek istemektedir. Yüksek lisans ve doktora programları da bir eğitim süreci olmasına rağmen tabi ki lisans programlarından farklı olarak tez çalışması, yeterlilik, seçilmiş jüri önünde tez savunma sınavlarından başarılı olmak gerekmektedir.

Bu şekilde bir araştırmanın yapılması gerekliliğini belirterek beni yönlendiren Dr. Ahmet Vurgun'a, görüşme formlarına samimi yanıtlar vererek beni geri çevirmeyen katılımcılara, yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Akif Pamuk'a, toplamış olduğum verilerin analizlerini yaparken bana yardımcı olan Ar. Gör. Dr. Nesrullah Okan'a, sabırla beni destekleyen eşim Nurdan hanıma vaktinden aldığım kızım Pelin'e, çalışmakta olduğum ve mensubu olmaktan gurur duyduğum M. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü personel ve idarecilerine danışmanım olarak beni onore eden ülkemizin sayılı Tarihçilerinden Prof. Dr. Vahdettin Engin hocama, bizleri büyütüp bu günlere getiren aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Bu araştırmada M.Ü. Tarih Öğretmenliği lisansüstü programlarının eğitim süreçleri incelenmiş ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Tarihin neden öğretildiği ve amaçlarının neler olduğuna, aynı zamanda tarih öğretiminin Türkiye’deki gelişimi ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. M.Ü. tarih öğretmenliği lisansüstü programının nasıl ve ne zaman açıldığı ile ilgili Enstitü dokümanları kararlar ve yönetmelikleri incelenmiştir. Bu alanın daha önceki program başkanları, ders vermiş ve vermekte olan öğretim üyeleri, alanda verilmiş ve halen verilmekte olan dersleri, programın lisansüstü öğrenci alımı kriterleri ve değerlendirme şartları, bu programda şuan kayıtlı öğrenci sayıları ve yıllar bazında mezun olmuş kişiler ve çalışılmış tezler araştırılmıştır. Bu araştırma programa dair algıları ortaya çıkarmak için Tarih öğretmenliği lisansüstü programa kayıtlı 21 öğrenci ile yüzyüze görüşülmüştür. Toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinden durum analizi ile ortaya konmuştur. Verilen bilgiler doğrultusunda tartışma ve sonuca ulaşılmıştır. Son olarak ise öneriler ve tavsiyeler ile çalışma tamamlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih öğretmenliği lisansüstü programı, Tarih öğretmenliği lisansüstü öğrencileri.

ABSTRACT

In this research, M.Ü. The history of graduate programs in History Teacher Education was examined and students' opinions were included. What's that in the history of the cause and purpose of teaching, but also to literature related to the development of history teaching in Turkey. MU The decisions and regulations of the Institute documents about how and when the history teaching graduate program was opened were examined. Earlier program heads, lecturers and lecturers in this field, the courses given and still being taught in the field, the criteria for the admission of graduate students to the program and the requirements for evaluation, the number of students enrolled in this program and graduates in years and studied theses were investigated. In order to reveal the perceptions of the program, 21 students enrolled in the history teaching graduate program were interviewed face to face. The collected data were presented by case analysis, one of the qualitative research methods. Discussion and conclusions were reached in accordance with the information provided. Finally, the study was completed with recommendations and recommendations.

Keywords: Institute of Educational Sciences, Graduate program in history teaching, Graduate students in history teaching.



İÇİNDEKİLER

ONAY.....	HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.
ÖZGEÇMİŞ.....	vii
ÖNSÖZ	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT.....	x
İÇİNDEKİLER	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.1.1. Alt Problemler	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	2
1.4. SAYILTILAR VE SINIRLILIKLAR.....	3
1.4.1 Sınırlılıklar.....	3
1.4.2 Sayıltılar (Varsayımlar).....	3
BÖLÜM II: ALAN YAZIN (LİTERATÜR).....	4
2.1 TARİH EĞİTİMİNİN AMAÇLARI	4
2.2 TÜRKİYE’DE TARİH EĞİTİMİNİN GEÇİRDİĞİ SERÜVEN	5
MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TARİH ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI.....	11
Tablo 1. Tarih Öğretmenliği Lisansüstü Bölüm Sınırlaması	12
Tablo 2. Tarih Öğretmenliği Lisansüstü Alım Şartları	13
Tablo 3. Tarih Lisansüstü Ders Süreci	14
Tablo 4. Tarih Öğretmenliği Lisansüstü Dersler	15
Tablo 5. 2013 Öncesi Tarih Öğretmenliği Doktora Dersleri	16
Tablo 6. 2013 Sonrası Tarih Öğretmenliği Doktora Dersleri	17
Tablo 7. Tarih Öğretmenliği Lisansüstü Programlarında Ders Veren Öğretim Üyeleri	17
Tablo 8. Tarih Öğretmenliği Lisansüstü Mezuniyet Durumları	20
Tablo 9. Tarih Öğretmenliği Bölümünde Yapılmış Olan Doktora Tezleri.....	21
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR.....	27
4.1. AKADEMİK PROGRAM	28
Şekil 1. Akademik Program Teması ve Alt Kodları	28
Şekil 2. Nitelik Sorunu ve Alt Boyutları	30
4.2. AKADEMİK PERSONEL.....	35
Şekil 3. Akademik Personel Teması ve Alt Temaları.....	35
4.3. ENSTİTÜ İLE İLİŞKİLER	38
Şekil 4. Enstitü İle İlişkiler Teması İle Alt Temaları.....	38
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	43
5.1. YARGILAR VE TARTIŞMA	43
5.2. ÖNERİLER.....	44
KAYNAKÇA.....	45

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Tarih Öğretmenliği Lisansüstü Bölüm Sınırlaması	12
Tablo 2. Tarih Öğretmenliği Lisansüstü Alım Şartları	13
Tablo 3. Tarih Lisansüstü Ders Süreci	14
Tablo 4. Tarih Öğretmenliği Lisansüstü Dersler.....	15
Tablo 5. 2013 Öncesi Tarih Öğretmenliği Doktora Dersleri	16
Tablo 6. 2013 Sonrası Tarih Öğretmenliği Doktora Dersleri.....	17
Tablo 7. Tarih Öğretmenliği Lisansüstü Programlarında Ders Veren Öğretim Üyeleri .	17
Tablo 8. Tarih Öğretmenliği Lisansüstü Mezuniyet Durumları.....	20
Tablo 9. Tarih Öğretmenliği Bölümünde Yapılmış Olan Doktora Tezleri	21

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Akademik Program Teması ve Alt Kodları	28
Şekil 2. Nitelik Sorunu ve Alt Boyutları	30
Şekil 3. Akademik Personel Teması ve Alt Temaları	35
Şekil 4. Enstitü İle İlişkiler Teması İle Alt Temaları	38



KISALTMALAR

M.Ü: Marmara Üniversitesi

YÖK: Yükseköğretim Kurumu

DR: Doktor

YL: Yüksek Lisans



BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmacının konuyu seçme nedeni açıklanmakta ve sırasıyla problem durumu, amaç, önem, sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlar ele alınmaktadır. Problem durumunda araştırma soruları, olguların genelden özele incelenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın amacı ifade edildikten sonra araştırmanın önemi ve kendinde bulundurduğu sınırlılıklar açıklanmaktadır. Sonra ise, kavramsal açıklığı sağlaması için tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de Tarih eğitiminin; makbul bir vatandaş yetiştirmek, geçmişle gelecek arasında köprü kurmak, milli değerlere sahip bir nesil yetiştirilmesini sağlamak gibi pek çok misyona sahip olduğu görülmektedir. Ülkemizde tarih eğitiminin müfredata 19.yüzyılın ikinci yarısında 1869’da ilan edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile girmiştir. Bu dönemdeki tarih eğitimi Osmanlılık politikası ve hanedan merkezli olmuştur. Ancak bununla birlikte müfredata Türk tarihi de girmeye başlamış ve II. Abdülhamid döneminde tarih ders kitaplarında Türklük filizlenmeye başlamıştır. II. Meşrutiyet döneminde özellikle İttihat ve Terakki iktidarının politikalarının değişmesiyle birlikte Türkçülük doğrudan eğitim sistemi ve tarih eğitiminde ön plana çıkmaya başlamıştır. Tarih anlayışında Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e geçiş sürecinde meydana gelen gelişmeler, yeni dönemin tarih eğitimi üzerinde etkisini hissettirmiş, II. Meşrutiyet döneminde çerçevesi belli olmaya başlayan milli tarih, cumhuriyetin ilk yıllarında yoğun bir şekilde kendisini belli etmiştir. Atatürk döneminde tarih eğitiminde, İslam Öncesi Türk Tarihiyle, İslam Tarihi arasında Osmanlı öncesi Türk tarihine de genişçe yer verilmeye başlanmıştır. Böylece Türk tarihi ders kitaplarında bir süreklilik içinde ele alınmaya başlamıştır. Bu dönemde tarih eğitimi açısından yaşanan en önemli adım, Türk Tarih Tezi ve bu doğrultuda hazırlanan ders kitaplarıyla atılmıştır. Atatürk dönemi sonrası hümanist bir tarih anlayışı ortaya çıkmaya başlamış ve bu da 1970’lerin ortasında kadar varlığını sürdürmüştür. 1970’li yıllarda Milliyetçi Cephe Hükümetleri döneminde “milli tarih” tarih eğitiminde yeniden gündeme gelmiş, 1980 sonrası ise bu anlayış farklı bağlamlar ile yeniden düzenlenmiştir. 2000’li yıllarda eğitim sisteminde meydana gelen değişim tarih eğitimine de yansımıştır.

Tarih eğitimi bütün bu süreçte bir yandan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda ve ders kitaplarıyla sunulurken, diğer yandan özellikle 1990'lardan itibaren akademik bir disiplin içinde de varlık göstermeye başlamıştır. Böylece bir yandan tarihçilerin yaptığı araştırmalar, tarih eğitiminin müstakil bir disiplin olarak ortaya çıkması ve okullardaki tarih dersleriyle tarih eğitimi güçlü bir yapıya bürünmüştür. Araştırmamızın problem durumunu, tarih eğitiminin üniversitelerde akademik bir disiplin olarak ele alınmasından hareket edilerek Marmara Üniversitesi Tarih Eğitimi lisansüstü eğitim süreçlerinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda “Marmara Üniversitesi Tarih Öğretmenliği Lisansüstü Programı öğrencilerinin lisansüstü eğitim sürecine dair görüşleri nelerdir?” sorusunun cevabı aranmaktadır.

1.1.1. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şöyle sıralanabilir:

1. Marmara Üniversitesi Tarih Öğretmenliği Lisansüstü eğitimine devam eden öğrencilerin akademik programa dair görüşleri nelerdir?
2. Marmara Üniversitesi Tarih Öğretmenliği Lisansüstü eğitimine devam eden öğrencilerin Eğitim Bilimleri Enstitüsüne dair görüşleri nelerdir?
3. Marmara Üniversitesi Tarih Öğretmenliği Lisansüstü eğitimine devam eden öğrencilerin Öğretim Üyelerine dair görüşleri nelerdir?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Marmara Üniversitesi Tarih Öğretmenliği Lisansüstü Programının açıldığı günden bu güne serüvenini, öğrenim süreçlerini ve programa dair öğrencilerin algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Bu araştırmadan toplanan veriler doğrultusunda hem tarih eğitiminin Türkiye'deki lisansüstü eğitimdeki yeri Marmara Üniversitesi örneğinden hareketle ortaya konulmuş olacak hem de

tarix eğitimin lisansüstü programı ve enstitü bazında yeni fikir ve gelişmeler gündeme gelmiş olacaktır.

1.4 Sayıtlar ve Sınırlılıklar

1.4.1 Sınırlılıklar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, çalışmaya katılan M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih öğretmenliği programı lisansüstü öğrencileri ile sınırlıdır. Ayrıca nitel araştırma desenlerinden durum analiz yöntemiyle edilen bu çalışma genellenemez. Yine bu çalışmada, öğrencilerin lisansüstü eğitim süreçlerinin bütün yönleri ele alınmamıştır.

1.4.2 Sayıtlar (Varsayımlar)

Bu araştırma aşağıdaki sayıtlara dayanarak gerçekleştirilmiştir:

1. Öğrencilerin görüşme sorularına verdiği cevapların, gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.
2. Örneklem, bütünü temsil edici niteliktedir.

BÖLÜM II: ALAN YAZIN (LİTERATÜR)

2.1 Tarih Eğitiminin Amaçları

Tarih, insanın geçmişle arasında kurduğu ilişki olup (Safran, 2014:21) Carr'ın da ifade ettiği gibi, “tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir karşılıklı etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalog”tur (Carr, 2002: 35). Tarih ve insan arasında meydana gelen bu ilişki tarihin millet ile de bağlantılı olmasını sağlamıştır. Bu bağlamda tarih, milletle ilişkili bir kavram haline gelmiştir. İnsanın hayatı gibi milletler de tarihle iç içe geçmiştir. Milletın hayatı denince akla tarih gelmektedir (Niyazi, 2012: 22). Tarihi araştıran tarihçilerin çalışmaları insan ile sınırlı olduğunu belirtmek gerekir çünkü sınırlı bir zaman dilimi içerisinde epey bir konu bulunmaktadır. Bu nedenle tarihçiler konu ve zaman seçiminde bulunurlar. Bu süreçte, tarihçinin kendi siyasi görüşünü, duygu ve düşüncesini bu çalışma sürecine dahil etmesi kaçınılmaz bir durum teşkil eder. Tarihin bu özelliği, tarihçiler tarafından yazılan tarihsel bilginin niteliğini etkilediği gibi, bu tarihi bilgilere bağlı olarak okullardaki tarih öğretimini de etkilemektedir. Bu durum, pek çok eğitim sistemi içerisinde tarihin temel rolünün kültür aktarımı ve toplumsallaşmanın bir aracı olduğu gerçeğini göz önüne çıkartır (Dinç, 2009: 1432, Vurgun, 2016: 20). İşte burada tarihin neden öğretildiği ve tarih eğitiminin amaçları gündeme gelmiş olur.

Tarih eğitiminin amaçlarına dair neden tarih öğretiyoruz sorusu birçok tarih eğitimcisi tarafından yanıtlanmaya çalışılmaktadır. Bununla birlikte neden tarih öğretiyoruz sorusunu Dilek'in (2007) “*disiplin içi ve disiplin dışı*”, Demircioğlu'nun (2007) “*geleneksel ve çağdaş yaklaşım*” olarak nitelendirdiği şekilde ele almak gerekir. Tarih, toplumları geleceğe hazırlama misyonu üstlendiği düşünülmektedir. Öte yandan bireylerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkıda bulunan bir ders programı veya disiplin olarak değerlendirilebilecektir (Dilek, 2007: 24-25). Bu iki durum tarihin disiplin içi ve disiplin dışı amaçlarını oluşturur. Tarih eğitiminin amaçları konusunda diğer bir tartışma, gelenekçi yaklaşım ve çağdaş yaklaşımdır. Geleneksel yaklaşım, tarih dersinin vatandaşlık ve kimlik aktarımını sağladığını kabul eden yaklaşımdır.

Bu yaklaşımla geçmişini bilen, tarihini, toplumunu, değerlerini, tanıyan ve benimseyen vatandaşların yetiştirilmesi hedeflenir. Çağdaş yaklaşım ise, öğrencilere bilimsel bakış açısı veren, üst düzey düşünme becerileri kazandıran, öğrencilerin tarihçi gibi bilgileri keşfedip bulmalarını sağlayan yaklaşımdır. Bu yaklaşımla birlikte, bilimsel ve analitik düşünebilen bireylerin yetiştirmek amaçlanır. Ayrıca çağdaş tarih öğretiminde öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin kullanıp kendi anlatılarını oluşturmaları da beklenir (Demircioğlu, 2007: 14; Yazıcı, 2015: 79).

Bireylerin varlığını anlamlandırmaları için bir geçmiş duygusuna ihtiyaçları vardır. Ortak bir geçmişe sahip olmak toplumları bir arada tutan unsurun başında gelir. Tarih bilinci ve bu bilincin yeni kuşaklara aktarılması, toplumun hayatini sağlayan önemli bir faktördür (Vurgun, 2016: 22). Nitekim ortak tarih bilincine sahip olan insanların kültürel kimlikleri daha da belirginleşerek, kimliğin oluşmasını sağlar (Kıdır ve Aksoy, 2004: 2447). Tarih, kimlik inşasında önemli bir yere sahiptir; çünkü biz kategorisi bu yolla oluşturulur. Burada tarih, ortak geçmiş ve aidiyet duygusunun kazanılmasını sağlar. Ortak geçmişin varlığı, inşa edilen biz kategorisinin tarihselliğini sağlayarak, bunun sosyal gerçeklikte kullanacağı argümanları bireyin kendisine sunar (Pamuk, 2014: 80). Tarih öğretiminin amaçlarına baktığımızda disiplin dışı olarak nitelendirilen yani kültür aktarımı, değerler, kimlik, vatandaşlık vb. gibi özelliklerin genel olarak kabul edildiği görülmekle beraber son yıllarda eğitimde yaşanan gelişmeler ve paradigma değişiklikleri, tarih eğitiminin amaçlarını etkilemektedir. Nitekim disiplin içi veya çağdaş yaklaşım olarak ifade edilen anlayışın da dikkate alınmaya başlamıştır (Vurgun, 2016: 24).

2.2 Türkiye’de Tarih Eğitiminin Geçirdiği Serüven

Türkiye’de okullara tarih dersi, Osmanlı Devleti döneminde 1869 yılında kabul edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle girmeye başlamıştır. Burada dört yıllık sıbyan mekteplerine “Muhtasar Tarih-i Osmani” ve rüşdiyelere Tarih-i Umumi”, “Tarih-i Osmani” dersleri konmuştur. Burada dönemin şartları da göz önüne alındığında hanedan merkezli bir tarih anlayışı yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte 1860’lardan itibaren Türk tarihi ile ilgili eserler de ortaya çıkmaya başlamıştır (Safran, 2009: 8). Bu bağlamda ilk olarak Mustafa Celaleddin Paşa’nın hazırladığı “*Eski ve Modern Türkler*” adlı eser, İstanbul’da 1869 yılında basılmıştır. Burada Eski Yunan ve Latin kaynaklarına dayanarak Türklerin İlkçağda geniş bir yeri olduğunu iddia eden Celaleddin Paşa, İlkçağda yer alan ve kökleri bilinmeyen birçok

kavmin Türk kökenli olduğunu belirtmiş ve Türklerin dünya tarihinde oynadığı rollerden bahsetmiştir (Arıkan, 1985: 1588). Tarih ders kitaplarının genel olarak İslam, Osmanlı ve Avrupa tarihlerini ele aldığı bu dönemde Osmanlı Tarihinin Türk karakterinin ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır. Nitekim askeri okullar komutanı Süleyman Paşa, 1876'da yazdığı "Tarih-i Âlem" adlı eserinde, Türklerin Hz. Nuh'un oğlu Yafes'in soyundan geldiğini belirtmiş, ayrıca Selçuklularla Osmanlıların; Macarlar, Bulgarlar gibi halklarla akraba olduklarını ileri sürmüştür. Süleyman Paşa eserinde, Türklerin tarihine 144 sayfalık "Tavâif-i Türk" başlığıyla bir bölüm ayırmıştır (Karpat, 2011: 30). Görüldüğü gibi 19. yüzyılda Türkçe ve Türklük, bilinçaltından çıkarak, fiiliyatta aktif olarak yer almış, aydınların, bürokratların ve ordunun ayırt edici özelliği haline gelmeye başlamıştır. Özellikle, II. Abdülhamid döneminde, milli duyguların dile getirilmesi, devletin temel ve kurucu unsuru olan Türklerin ve Türklük bilincinin canlanması yönünde faaliyetlerde bulunulmuştur. Hatta II. Abdülhamid, bir Türk Devleti olan Osmanlı Devleti'nin kuruluşu noktasında araştırma yapılmasını ve kendisine rapor sunulmasını istemiştir. Kendisine sunulan raporda da Osmanlıların Oğuzlardan olmaları ve Anadolu'ya nasıl geldikleri gibi konularda bilgi verilmiştir II. Abdülhamid, Türk kimliğinin oluşması yönündeki gayretlerinin yanı sıra, ileride oluşacak milli tarih anlayışının temellerinin atılmasına da katkı sağlamıştır (Vurgun, 2016: 46; Engin ve Vurgun, 2014: 188). II. Meşrutiyet dönemine gelindiğinde, tarih öğretimi milliyetçi görüşlerin aktarılmasında önemli bir araç haline gelmiştir. Özellikle 1912'den itibaren eğitim konusunda İttihat Terakki yönetiminin çalışmalarıyla dönemin eğitim anlayışı, "milli tarihimizi ve milli dilimizi yeni nesle öğretmek" olarak belirlenmiştir. 1913-1914 öğretim yılında Türkçülük tarih ders kitaplarına girmeye başlamıştır. Türkistan, Hunlar, Oğuz Han, Türkler ve İslamiyet, Cengiz Han, Kıpçaklar, Timurlular ve Osmanlılar tarih müfredatının esasını teşkil etmiştir bu dönemde, ilkokullardan itibaren Osmanlı Devletinin kuruluşu öncesi Eski Türkler hakkında bilgi verildiği gibi, ortaya koydukları abide ve eserler de tanıtılmıştır. Üst kısım birinci sınıflardaki haftada iki ders saati şeklinde işlenen medeniyet tarihi derslerinde eski Türklerin abideleri ve tarihi eserleri işlenmiştir (Demircioğlu, 2008: 431; AYTEKİN, 1988: 7-8; Engin, 2013: 247-249). Böylece, İslam ve Osmanlı Tarihi dışında İslam Öncesi Türk Tarihi de müfredatın kapsamına resmen girmiştir.

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde, tarih yazımı ve eğitimi daha da önemli hale gelmiştir. Nitekim, 20. Yüzyılın ilk çeyreğinde yaşanan olaylar, askeri alanda alınan yenilgiler, yaşanan acılar, hafızalarda derin izler bırakmıştır. Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk'e göre kurtuluş

savaşındaki başarının manevi alanda da kazanılması gerekmekteydi ve bağımsızlık mücadelesinin manevi cephesi “milli tarih”ti. Bu bağlamda, Türkün tarihi araştırılacak, medeniyete olan katkısı ortaya konulacak ve Türkler hakkındaki önyargı giderilecektir. Ayrıca Anadolu’nun Türklüğü ortaya konularak batılı devletlerin Anadolu üzerindeki hak iddialarına cevap verilecektir. Milliyetçilik esasına göre kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin tarih öğretimi bu çerçevede şekillenmiş olacaktı (Demircioğlu, 2008: 432).

Atatürk döneminde ilk olarak 1923’te Fuat Köprülü tarafından ilkokullar için “Milli Tarih” adlı ders kitabı hazırlanmıştır. Kitapta yer alan milletimiz başlığının altındaki konular, Cumhuriyet’in tarih anlayışı hakkında fikir vermektedir: *“İnsanların yalnız dini değil bir de ‘millet’i vardır. Mesela Rumlar, Ermeniler, Bulgarlar hep Hıristiyan’dırlar. Fakat Rumlar, Ermeniler, Bulgarlar ayrı milletlerdir. Çünkü hepsinin ayrı bir dili, ayrı bir tarihi, ayrı bir duygusu vardır. İşte biz de ‘Türk’üz. Devletimiz ‘Türk Devleti’, milletimiz ‘Türk Milleti’dir. Kendimize mahsus güzel bir dilimiz var ki ona ‘Türkçe’ diyoruz. Devletimizin hudutları dışarısında bizim gibi ‘Türkçe’ konuşan milyonlarca kardeşimiz vardır ki, onlar da bizden farksızdır. Biz hep birden ‘Büyük Türk Milleti’ni teşkil ederiz”* (Engin, 2013: 252). Bu dönemde 1924 yılında yapılan müfredat çalışmasıyla birlikte tarih dersleri ilkokul üçüncü sınıfta başlamış, dördüncü ve beşinci sınıfların programlarında *Genel Tarih* ile *Türk Tarihi*’nin birlikte okutulması öngörülmüştür. Bu kapsamda yeni tarih ders kitapları hazırlanmıştır. Örneğin Ahmet Refik tarafından hazırlanan Umumi Tarih, İhsan Şerif’in Cumhuriyet’te Tarih adlı eserleri gibi (Şimşek ve Yazıcı, 2013:15).

Atatürk döneminde tarih eğitimi konusunda yaşanan en büyük adım, Türk Tarih Tezi ve bu kapsamda hazırlanan ders kitaplarıyla atılmıştır. Atatürk’ün 1928 yılından sonra kültür politikalarına ağırlık vermesiyle başlayan tarih çalışmaları ve dönemin kadrosunun tarihçilik üzerine eğilmesi, Türk Tarih Tezinin kurgulanmasında etkili olmuştur. Türk Tarih Tezi, bir anlamda Osmanlı’nın son yüzyılında gerçekleşen askeri ve siyasal başarısızlıkların toplumsal hafızada yarattığı olumsuzlukları ortadan kaldırarak “milli gurur”un yeniden inşasını amaçlamıştır (Şimşek ve Yazıcı, 2013: 14). 1930 yılında ortaya konulan Türk Tarih Tezi, milli akımın önemli bir adımı olmuş ve tezi desteklemek için Türk Tarihinin Ana Hatları adlı eser hazırlanmıştır. Akabinde 15 Nisan 1931’de Türk Tarih Tetkik Cemiyeti kuruldu. Daha sonra Türk Tarih Kurumu adını alacak olan cemiyet, Türk Tarih tezinin bilimsel bir temele oturtulması için bilimsel çalışma ve kongreleri koordine etmeyi ve bu çalışmalar neticesinde bir Türk tarihi yazmayı hedeflemiştir (Demircioğlu, 2008: 434). Türk Tarih Tezinin tam

olarak şekil alması ise lise tarih kitaplarıyla olmuştur. 1931 yılında Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti tarafından 4 cilt olarak hazırlanan lise tarih kitapları, evrensel açıdan dünya medeniyetinde Türklerin yerini göstermeyi amaçladığı gibi, Türklere milli bir bilinç sağlama amacını da göstermiştir (Kabapınar, 1992: 151).

Atatürk'ün vefatından sonra kültür politikalarında yaşanan değişiklikten tarih eğitimi de etkilenmiş, milli tarih anlayışında duraksama yaşanmıştır. Batı medeniyeti ve kaynaklarına yönelen Hümanist tarih anlayışı, tarih eğitimine yansımış, tarih programları ve ders kitapları yeni ve farklı bir anlayış doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu kapsamda ders kitaplarının içerikleri azaltılmış ve Türk Tarih Tezi'nin medeniyetin kaynağını Orta Asya'ya dayandıran tarih görüşüne, genelde dünya, özelde ise Batı medeniyetini Anadolu'ya dayandıran bir tarih kurgusu oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun ders kitaplarına doğrudan yansımaları olmuş ve ders kitaplarındaki Yunan ve Roma tarihinin ağırlığı artırılmıştır. Bu anlayışla birlikte tarih öğretiminde milliyetçi tarih yazımının yerini Türk tarihi dünya tarihi içerisinde ele alan evrensel bir tarih öğretim anlayışı ortaya çıkmıştır. Hümanist tarih anlayışı etkisini 1970'li yıllara kadar sürdürmüştür (Şimşek ve Yazıcı, 2013: 19-21).

Hümanist tarih anlayışına 1960'lı yıllardan itibaren eleştiriler gelmeye başlamış ve Hümanist akıma karşı bir tepki oluşmuştur. Bu tepki, seçkinlerin Batıcılığını eleştiren, Türk tarihinin Asyalı ve Müslüman özelliğini dayanak noktası alan aydınlar ve düşünürlerin Türk-İslam sentezini oluşturmasıyla ortaya konulmaya başlamıştır. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, Aydınlar Ocağı gibi çevrelere mensup aydınlar ve akademisyenlerin etkisiyle tarih anlayışında 1970'lerin ortasından itibaren bazı değişiklikler yaşanmaya başlamıştır. Milliyetçi Cephe Hükümetlerinin “milli eğitim” ve “milli tarih” perspektifindeki görüşleri, dönemin müfredat ve ders kitaplarına da yansımıştır. Bu bağlamda Yılmaz Öztuna, İbrahim Kafesoğlu ve Altan Deliorman tarafından tarih ders kitapları hazırlanmıştır. Bu ders kitaplarında Türk-İslam sentezi düşüncesi ile milli bir tarih anlayışı hakim durumdadır. Örneğin, Kafesoğlu ve Deliorman tarafından hazırlanan Tarih I kitabında Hümanist akımın Türk tarihini dünya tarih literatürü içerisinde değerlendiren görüşü yerine, Türklük perspektifinde tarihe bakan bir anlayış görülmektedir (Şimşek ve Yazıcı, 2013: 21; Copeaux, 2006: 79; Yazıcı, 2011: 215; Vurgun, 2016: 95-97).

12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrası Türkiye’de yeni bir döneme girilmiş ve ilköğretimin ikinci kademesine milli tarih adlı dersler konulmuştur. Böylece tarihin milli bir perspektifle öğretilmesi amaçlanmıştır (Demircioğlu, 2008: 437). Ayrıca 12 Eylül sonrası eğitim ve kültür hayatına “Atatürkçülük” damgasını vurmuş, 12 Eylül öncesi meydana gelen kutuplaşma ve çatışmaları ortadan kaldırarak, Türk milletini “Atatürk Milliyetçiliği” çatısı altında birleştirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” dersi öğretim programları geliştirilmiş, ayrıca bu dersin okul programlarındaki ağırlığı da artırılmıştır (Öztürk, 2005: 52; Akyüz, 2010: 414; Vurgun, 2016: 105). 1980 sonrasında 1983’te ve 1993’te yeni tarih öğretim programları hazırlanmış, bu programlarda Türk tarihinin ağırlığı devam etmiştir. SSCB’nin dağılması sonrası 1991 yılında orta Asya’daki Türklerin bağımsız devletler kurmalarının etkisiyle Türk dünyası tasavvurundan hareketle Türk Dünyası I ve Türk Dünyası II adlı tarih ders kitapları hazırlanmıştır (Şimşek ve Yazıcı, 2013: 23). 1997-1998 döneminde eğitimdeki yeni yapılandırma ile, zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmış, ortaokullarda okutulan “Milli Tarih” dersleri kaldırılmış, tarih konuları “Sosyal Bilgiler” dersi bünyesinde okutulmaya başlanmıştır (Demircioğlu, 2008: 437). Yapılan düzenlemeyle ilköğretimde 8. Sınıfa kadar müstakil bir tarih dersi olmayıp tarihle ilgili konular ilköğretim 4. Sınıftan itibaren Sosyal Bilgiler içerisinde ele alınmıştır. Tarih dersi ise müstakil olarak 8. Sınıfta Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi olarak işlenmeye başlamıştır (Aktekin, 2009: 35).

Türk eğitim sisteminde, 2000’li yıllarda önemli bir değişim süreci yaşamıştır. İlköğretimde 2005, ortaöğretimde ise 2007’den itibaren, daha önceki programlarda etkin olan davranışçı yaklaşım, yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmaya başlamıştır (Şimşek ve Yazıcı, 2013: 25). Yapılandırmacı yaklaşım ile öğrencilere tarihsel bilgi, çeşitli yöntem ve becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir (Dilek, 2007: 48). 2007 yılında hazırlanan yeni programla birlikte 1993 programıyla okutulmaya başlayan Genel Türk Tarihi I, İslam Tarihi ve Osmanlı Tarihi gibi dersler kaldırılmış, bunların yerine Tarih 9-10 ile T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersleri eklenmiştir. Ayrıca 2008 yılından itibaren 12. Sınıf’ta Sosyal Bilimler öğrencilerinin alabileceği Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi müfredata dahil edilmiştir (Vurgun, 2016: 116).

Türkiye’de Lisansüstü Tarih Eğitiminin Tarihi

Cumhuriyet döneminde ilk üniversite, Darülfünun’un kapatılmasıyla birlikte 1933’te İstanbul Üniversitesi adı ile kurulmuştur. Daha sonra 1944 yılında Yüksek Mühendis Mektebi, İstanbul Teknik Üniversitesi’ne dönüştürülmüştür. Akabinde de 1946 yılında Ankara Üniversitesi kurulmuştur. 1950’den sonra yükseköğretimde gelişim hızlanmış ve yeni üniversiteler kurulmaya başlanmıştır. Üniversiteler açılmaya başladıktan sonra buralarda doktora yapılıp yapılamayacağı tartışılmış ve bu süreçte Türkiye’de ilk doktora 1937 yılında Ankara Ziraat Enstitüsü’nde yapılmıştır. Bunu, 1939’da İstanbul Üniversitesi izlemiştir. Başlangıçta üniversitelerde, lisans eğitimi gibi, lisansüstü eğitimde Alman Geleneğine göre yürütülmüştür. Nihayetinde 1981 yılında çıkarılan 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile üniversitelerde lisansüstü eğitim-öğretim faaliyetleri üniversitelere bağlı enstitüler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Günümüzde de halen bu kanun üzere lisansüstü çalışmalar yapılmaya devam etmektedir (Ağırlioğlu, 2013).

Türkiye’de tarih eğitiminin yaşadığı bu gelişim ve değişim lisansüstü alanda da etkisini hissettirmiş, 1990’lardan itibaren tarih öğretimiyle ilgili çalışmalar hız kazanmaya başlamıştır. Dokuz Eylül Üniversitesinde Salih Özbaran tarih öğretiminin sorunlarına yönelik bazı çözüm önerileri sunmuş, özellikle 1994 yılında girişimleriyle düzenlenen Tarih öğretimi ve Ders Kitapları Sempozyumu alana ciddi katkılar sağlamıştır. 1990’lı yıllarda tarih eğitiminin lisansüstü alanda gelişimi noktasında önemli katkılar sağlayan bir diğer isim ise Mustafa Safran’dır. Sadece teorik bilgiler değil saha çalışmalarıyla da tarih öğretimini sorunları üzerinde emek sarf etmiştir. Mustafa Safran’ın Gazi Üniversitesinde alan eğitimiyle ilgili başlattığı çalışmalar, tarih eğitiminin gelişiminde temel teşkil etmiştir. Gazi Üniversitesi Tarih Öğretmenliği programında, tarih eğitimi alanında Türkiye’de ilk doktoralı bilim insanları yetişmiş olup ilk doktora mezunu, 2002 yılında “Tarihsel Müzelerin Tarih Eğitimindeki Rolü” ile Bahri ATA olmuştur. Gazi Üniversitesini Tarih Eğitimi Lisansüstü alanında Dokuz Eylül, Marmara, Konya Selçuk, Karadeniz Teknik, Erzurum Atatürk Üniversitesi takip etmiştir. Yine 1990’lı yılların ortalarından itibaren tarih eğitimi alanında YÖK - Dünya Bankası ile Milli eğitimi geliştirme projesi kapsamında yurtdışına yüksek lisans ve doktora eğitimi almak amacıyla öğrenciler gönderilmiş, özellikle İngiltere’ye gönderilen Dursun Dilek, İsmail Hakkı Demircioğlu ve Yücel Kabapınar gibi isimler tarih öğretimine ciddi katkılar sunmuştur (Demircioğlu, 2008: 439; Şimşek ve Yazıcı, 2013: 25). Türkiye’de

günümüzde 7 farklı üniversitede tarih öğretmeni yetiştiren lisans programı vardır. Bunlar Gazi, Marmara, Dokuz Eylül, Necmettin Erbakan, Atatürk, Yüzüncü Yıl ve Dicle Üniversiteleridir. Bu üniversitelerde aynı zamanda tarih eğitimi lisansüstü çalışmalar yaptırılmaktadır (Ulusoy, 2017: 314). Bu üniversitelerde lisansüstü çalışmalarını tamamlayan pek çok akademisyen ülkemizdeki çok sayıdaki üniversitede tarih eğitimcisi olarak görev yapmakta ve aralıklarla yapılan tarih eğitimi sempozyumlarıyla Türkiye'deki tarih eğitimi çalışmaları, gelişimini hızla devam ettirmektedir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Öğretmenliği Programı

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 03.07.1992 tarihinde, 3837 sayılı yasa kapsamında Marmara Üniversitesi Rektörlüğü'ne bağlı olarak kurulmuştur. Kuruluşundan sonra 1994 yılında eğitim öğretim faaliyetlerine başlamıştır.

(<http://ebe.marmara.edu.tr/enstitu/tarihce>).M. Ü. Tarih öğretmenliği lisansüstü programları ise sırasıyla Tezli Yüksek Lisans YÖK Yürütme kurulunun 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı ile açılmış, Doktora programı ise 13.08.2008 tarihinde Yükseköğretim Genel Kurul toplantısında incelenmiş 84.16.274 sayılı karar ile Tarih Eğitimi Doktora programının açılmasına karar verilmiştir. 2001 yılından 2009 yılına kadar bölüm program başkanlığını Prof. Dr. Dursun DİLEK yürütmüştür. Şuan ise bölüm program başkanlığını 2009 yılından bu yana Prof. Dr. Vahdettin ENGİN yürütmektedir. (Enstitü dokümanları 2019)

M. Ü. Tarih eğitimi lisansüstü başvuru şartları, değerlendirme ve sonuç kriterleri 2019 Bilgiler 05 Ekim 2017 tarih ve 30201 sayılı Marmara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği kapsamında incelenmiştir.

Yüksek Lisans: Tezli yüksek lisans programı; öğrencinin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgilere erişme, bilgiyi derleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanmasını sağlar.

Doktora: Doktora programı öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşma konusunda gerekli olan becerileri kazandırır. Doktora döneminde hazırlanan tezin, bilime yenilik getirme, yeni bir bilimsel yöntem geliştirme, bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulama niteliklerinden en az birine sahip olması gerekir.

ALES :

- Yüksek lisans programı için ALES Sözel Puan Şartı: **55**'dir.
- Doktora programı için ALES Sözel Puan şartı:**60**'tır.
- ALES puanına eş değeri kabul edilen uluslararası sınavların asgari değerleri aşağıdaki gibidir.

ALES: 55, GRE:149 (GRE Eski 610), GMAT:450,

ALES: 60, GRE:151 (GRE Eski 634), GMAT:465,

YABANCI DİL :

- **Doktora programına başvuruda;** adayın anadili dışında, YÖK/ÖSYM tarafından kabul edilen merkezî yabancı dil sınavlarından birinden en az **55** puan veya eşdeğeri kabul edilen uluslararası yabancı dil sınavlarından birinden denk bir puan almış olması gerekir,
- **Tezli Yüksek Lisans** programına; adayın anadili dışında, YÖK/ÖSYM tarafından kabul edilen merkezî yabancı dil sınavlarından birinden en az **40** puan eşdeğeri kabul edilen uluslararası yabancı dil sınavlarından birinden denk bir puan almış olmak,

ALAN SINIRLAMASI : Tarih öğretmenliği lisansüstü programa öğrenci alımında alan sınırlaması yoktur. Herhangi bir lisans veya yüksek lisans programından mezun olan aday yüksek lisans ve doktora programlarına yerleşmek için başvuru yapabilmektedir.

Tarih Öğretmenliği Yüksek Lisans	Alan Sınırlaması Yoktur
Tarih Öğretmenliği Doktora	Alan Sınırlaması Yoktur

Tablo 1. Tarih Öğretmenliği Lisansüstü Bölüm Sınırlaması

M.Ü. Tarih öğretmenliği yüksek lisans değerlendirme sınavı çoktan seçmeli olarak yapılma zorunluluğu vardır. Doktora programı için ise %50 si klasik %50 si ise yine çoktan seçmeli yapılması gerekmektedir. Sınavda başarılı olup mülakata girmeye hak kazanan aday kontenjanın iki katı oranında olmaktadır.

Değerlendirme Koşulları Tablosu;

	Tezli Program T.C. Uyruklu(Yüzde)	Tezli Program Yabancı Uyruklu (Yüzde)	Doktora Program T.C. Uyruklu (Yüzde)	Doktora Program Yabancı Uyruklu(Yüzde)
ALES veya eşdeğer sınav	50	-	50	-
Transkript Notu	20	40	20	40
Mesleki Bilgi Değerlendirme	20	40	15	40
Mülakat (Sözlü)	10	20	15	20
TOPLAM	100	100	100	100

Tablo 2. Tarih Öğretmenliği Lisansüstü Alım Şartları

M. Ü. Tarih Öğretmenliği lisansüstü eğitim programlarına başvuru işlemlerinde yukarıda belirtilen kriterler doğrultusunda yerleştirme işlemi yapılmaktadır. Programa yerleştirilmeye hak kazanan yüksek lisans ve doktora programı öğrencilerinin kayıtları M.Ü. akademik takviminde yer alan tarihlerde kayıt işlemleri yapılmaktadır, kesin kayıt hakkı kazanıpta kayıt yaptırmayanların yerine yedek adaylardan dilekçe alınarak birinci yedekten başlamak sureti ile kesin kayıtlar tamamlanır. M.Ü. Tarih öğretmenliği lisansüstü programını kazanan öğrenci alan dışından kayıt yaptırmış ise kayıtlı öğrenciye en fazla iki yarıyıl bilimsel hazırlık dersi verilmektedir. Bilimsel hazırlık derslerinin sayısını ve hangi derslerin öğrenciye verilmesinin gerektiğini program başkanlığı belirler. Öğrenci bu süre içerisinde verilen bilimsel hazırlık derslerini başarı ile tamamlamak zorundadır denilmektedir aksi takdirde programdan kaydı

silinir. Ayrıca bilimsel hazırlık sürecinde geçirilen süreler normal öğrenim süresinden sayılmaz. M.Ü. Tarih öğretmenliği müfredatları incelendiğinde

2013 yılından önce yüksek lisans programı öğrencilerine verilen dersler tablodaki gibi iken

<i>1. Yarıyıl</i>	<i>2. Yarıyıl</i>
<i>Türk Eğitim Tarihi</i>	<i>Seminer</i>
<i>Sosyal Bilimlerde İleri Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri</i>	<i>İnkılap Tarihi Öğretimi</i>
<i>Tarih Öğretiminde Program Geliştirme</i>	<i>Tarih Öğretiminde Eğitim Teknolojisi ve Tarihsel Kaynakları Kullanma</i>
<i>Tarih ve Sosyoloji</i>	<i>İstatistik II</i>
<i>Tarih Yazımı</i>	<i>Öğrenme Öğretme Teori ve Modelleri</i>
<i>İstatistik I</i>	<i>Bilim Felsefesi</i>
Seçmeli Dersler	Seçmeli Dersler
<i>Eski Anadolu Arkeolojisi I</i>	<i>Tarih ve Coğrafya Semineri</i>
<i>Ortaçağ İslam Dünyasında Eğitim ve Öğretim</i>	<i>Eski Anadolu Arkeolojisi II</i>
<i>Tarih ve Coğrafya</i>	<i>Orta Çağda İslam Dünyasında Yaygın Eğitim</i>
<i>Osmanlı Türkçesi I</i>	<i>Tarih ve Sosyoloji Araştırmaları</i>
	<i>Osmanlı Türkçesi II</i>

Tablo 3. Tarih Lisansüstü Ders Süreci

2013 yılından sonra ise aşağıda belirtilen tabloya göre *seminer* zorunlu diğer dersler ise her iki dönem için seçmeli olarak belirlenmiş ve okutulmaya devam etmektedir.

1.ve 2. Yarıyıl
<i>Seminer (zorunlu)</i>
<i>Değerler Eğitimi</i>
<i>Eğitim Felsefesi</i>
<i>Türk Eğitim Tarihi</i>
<i>Sosyal Bilimlerde İleri Araştırma Yöntem ve Teknikleri</i>
<i>Nitel Araştırma Yöntemleri</i>

<i>Nicel Araştırma Yöntemleri</i>
<i>Tarih Öğretiminde Program Geliştirme</i>
<i>Bilim Felsefesi</i>
<i>Tarih ve Sosyoloji</i>
<i>Tarih ve Coğrafya</i>
<i>Kültür Tarihi</i>
<i>Osmanlı Siyaset Düşüncesi</i>
<i>Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları</i>
<i>Tarih Felsefesi</i>
<i>Tarih Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar</i>
<i>Tarih Öğretiminde Edebi Ürünler</i>
<i>Tarih Öğretiminde Eğitim Teknolojileri</i>
<i>Tarih Öğretiminde Görsel Sanatlardan Yararlanma</i>
<i>Tarih Öğretimine İlişkin Metin İnceleme</i>
<i>Türk Matbuat Tarihi</i>
<i>Tarih ve Toplum</i>
<i>Tarih Yazımı</i>

Tablo 4. Tarih Öğretmenliği Lisansüstü Dersler

M.Ü. Tarih Öğretmenliği Doktora Programı öğrencilerine 2013 yılından önceki müfredatta tabloda belirtilen dersler okutulmuş

1. Yarıyıl	2. Yarıyıl
<i>Eğitim Araştırmalarında Yöntem (Zorunlu)</i>	<i>Öğretim Tasarımı (Zorunlu)</i>
<i>Tarih Eğitimi Araştırmaları Semineri (Zorunlu)</i>	<i>Eski Anadolu Tarihi Kaynakları ve Öğretimi (seçmeli)</i>
<i>Çağdaş Sosyal Bilimler Düşüncesi ve Öğretime Yansımaları (seçmeli)</i>	<i>Feminist Tarih Yazımı ve Kadın Tarihi (seçmeli)</i>
<i>Helenistik ve Roma Dönemlerinde Anadolu Eski Çağı Kaynakları ve Öğretimi (seçmeli)</i>	<i>Osmanlı Tarihi Kaynakları ve Öğretim (seçmeli)</i>
<i>Milli Mücadele Tarihi (seçmeli)</i>	<i>Tarih Coğrafya ve Mekan (seçmeli)</i>
<i>Tarih ve Tarihçi (seçmeli)</i>	<i>Tarih Öğretiminde Çağdaş Paradigmalar (seçmeli)</i>

<i>Tarih İlmine Yardımcı Disiplinler (seçmeli)</i>	<i>Tarih Öğretiminde Müzelerin Rolü (seçmeli)</i>
<i>Tarih Öğretiminde Yerel ve Sözlü Tarih Yaklaşımları (seçmeli)</i>	<i>Tarih ve Edebiyat İlişkisi (seçmeli)</i>
<i>Tarih Sosyolojisi (seçmeli)</i>	<i>Türkiyenin Dış Politika Tarihi (seçmeli)</i>
<i>Tarih ve Sosyal Bilimler Eğitimi (seçmeli)</i>	

Tablo 5. 2013 Öncesi Tarih Öğretmenliği Doktora Dersleri

2013 yılından sonra ise aşağıdaki belirtilen dersler *Seminer* zorunlu diğer dersler çoktan seçmeli olarak okutulmaya devam etmektedir.

1. ve 2. Yarıyıl
<i>Seminer (zorunlu)</i>
<i>Eğitim Araştırmalarında Yöntem</i>
<i>Öğretim Tasarımı</i>
<i>Çağdaş Sosyal Bilimler Düşüncesi ve Öğretime Yansımaları</i>
<i>Tarih Öğretiminde Yerel ve Sözlü Tarih Yaklaşımları</i>
<i>Tarih Eğitimi Araştırmaları Semineri</i>
<i>Tarih ve Tarihçi</i>
<i>Eski Tarihi Anadolu Kaynakları ve Öğretimi</i>
<i>Karakter Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar</i>
<i>Feminist Tarih Yazımı ve Kadın Tarihi</i>
<i>Milli Mücadele Tarihi</i>
<i>Tarih ve Sosyal Bilimler</i>
<i>Osmanlı Tarihi Kaynakları ve Öğretimi</i>
<i>Sosyal Bilimler Eğitimi</i>
<i>Tarih, Coğrafya ve Mekan</i>
<i>Tarih Öğretiminde Çağdaş Paradigmalar</i>
<i>Tarih Sosyolojisi</i>
<i>Tarih Öğretiminde Müzelerin Rolü</i>
<i>Tarih ve Edebiyat İlişkisi</i>
<i>Türkiye'nin Dış Politika Tarihi</i>

Tablo 6. 2013 Sonrası Tarih Öğretmenliği Doktora Dersleri

M. Ü. Tarih Öğretmenliği Yüksek Lisans ve Doktora Programlarında önceki yıllarda ders vermiş ve halihazırda ders vermekte olan öğretim üyeleri;

M. Ü. Tarih Öğretmenliği Yüksek Lisans Programında Ders vermiş ve vermekte olan Öğretim Üyeleri Sayısı	M. Ü. Tarih Öğretmenliği Doktora Programında Ders vermiş ve vermekte olan Öğretim Üyeleri Sayısı
26	23

Tablo 7. Tarih Öğretmenliği Lisansüstü Programlarında Ders Veren Öğretim Üyeleri Sayısı

Yukarıdaki tablodanda anlaşılacağı üzere zengin bir öğretim üyesi kadrosunun bu programda ders vermiş olduğu görülmektedir.

M. Ü. Tarih Öğretmenliği Lisansüstü programı öğrencileri 4. Yarıyılın sonuna kadar müfredatta belirtilen yüksek lisans 8+1 seminer 9 ders, doktora programı için ise 9+1 seminer 10 dersi başarı ile tamamlamak zorundadır. Yüksek lisans 26 çoktan seçmeli ders var iken, doktora programında ise 21 çoktan seçmeli ders olduğu görünmektedir. Bu ise programın zengin ders içeriklerine sahip olduğunu göstermektedir. Yüksek lisans gano (2.50) ve doktora gano (3.00) üzerinde derslerini tamamlayan öğrencilere en az Dr. Öğretim üyesi kadrosunda bir tez danışmanı atanır yüksek lisans öğrenci ikinci yarıyılın sonuna kadar bir tez önerisi hazırlar ve enstitü yönetimine sunar, doktora programında ise öğrenci 5. yarıyılın sonuna kadar yeterlilik komitesinin belirlemiş olduğu yeterlilik jürisi önünde yeterlilik sınavına girer

5. Yarıyılın sonuna kadar yeterlilik sınavına girmeyen öğrencinin ilişkisi kesilir. Yeterlilik sınavında %50 sözlü - %50 yazılı olarak yapılır sınavda başarılı olan öğrenci 1 ay içerisinde tez izleme komitesini, izleme komitesi biri danışman, bir tanesi anabilim dalı içinden ve bir tanesi ise farklı bir anabilim dalından veya başka bir üniversiteden olmak üzere toplam üç kişi enstitü yönetim kurulunca belirlenir denilmektedir. İzleme komitesi onaylanan öğrenci altı ay içerisinde tez önerisi hazırlar ve izleme komitesinin önünde savunur ve enstitü yönetim kurulu kararı ile onaylanır. Tez öneri savunması onaylanan doktora programı öğrencisi altı ayda bir izleme komitesinin önünde izleme raporunu hazırlar ve enstitüye teslim eder. İki defa üstüste veya aralıklı mazeretsiz üç defa izlemeye girmeyen öğrencinin üniversite ile ilişkisi kesilir denilmektedir. İzleme komitesi salt çoğunlukla toplanabilmektedir. Doktora tezini savunabilmek için öğrenci en az üç tez izleme yapması ve en az altıncı yarıyılını tamamlaması gerekmektedir. Yüksek lisansta ise tez önerisi Enstitü tarafından onaylandıktan sonra ise öğrenci iki yarıyıl tez çalışması yapması ve en erken üçüncü yarıyılını tamamlaması gerekmektedir. Tezini tamamlayan tarih öğretmenliği doktora programı öğrencisi danışman ve anabilim dalı başkanının belirleyeceği tez savunma jürisini belirler, tez savunma jürisinde ise üç izleme komitesi ile birlikte ikisi farklı yükseköğretim kurumlarından olmak üzere beş öğretim üyesinden oluşur. ***“Tarih öğretmenliği doktora programı öğrencisi, savunma sınavına girilebilmesi için öğrencinin, lisansüstü eserinden ürettiği bir çalışmanın hakemli bilimsel toplantıya/yayına kabul yazısı alınmış olması gerekir.”*** Denilmektedir ayrıca öğrencinin tez çalışması ile ilgili intihal raporunda ki oran %30 u geçmemesi gerekmektedir. Şartları tamamlayan öğrencinin sunulan jürileri Enstitü yönetim kurulu ile onaylanır, yönetim kurulu kabulünden sonra öğrenci seçilmiş jüri önünde savunma sınavına alınır. Savunma sınavına alınan Tarih öğretmenliği doktora programı öğrencisine jüri tarafından kabul veya düzeltme kararı verilebilir, kabul kararı verilen doktora programı öğrencisi doktora tezini en geç bir ay içerisinde Enstitüye teslim eder, eğer öğrenci talep ederse bu bir aylık süreye en

fazla bir ay daha ek süre verilebilir. Tezini Enstitüye teslim eden öğrenci doktora programından Enstitü yönetim kurulu kararı ile mezun edilir. Eğer jüri öğrencinin doktora tezine düzeltme kararı verirse öğrenci aynı jüri önünde altı ay içerisinde azami süreyi aşmamak üzere tekrar savunma sınavına alınır bu sınavda da başarısız olan öğrencinin Üniversite ile ilişkisi kesilir. Tarih öğretmenliği tezli yüksek lisans programında ise savunma jürisi birisi öğrencinin danışmanı diğeri başka bir yükseköğretim kurumundan olmak üzere üç kişiden oluşur. Tezini tamamlayan tarih öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi yine tezi ile ilgili intihal raporu %30 geçmemesi gerekmektedir fakat yüksek lisans programında tezi ile ilgili bir çalışmasını her hangi bir hakemli dergiye veya bilimsel bir toplantıya gönderme şartı aranmamaktadır. Tez savunma jürisi enstitü yönetim kurulu kararı ile onaylanan öğrenci yine iki ay içerisinde savunma sınavına alınır. Tez savunma sınavında başarılı olan öğrenci bir ay içerisinde tezini Enstitüye teslim etmek zorundadır yine doktora programında olduğu gibi öğrenci dilekçe ile talep eder ise öğrenciye tezini teslim etmek için bir ay ek süre verilebilmektedir. Tezi hakkında jüri tarafından düzeltme verilen öğrenci azami süreleri göz önünde bulundurarak üç ay içerisinde aynı jüri önünde tez savunma sınavına girmesi gerekmektedir. Bu sınavda da öğrenci başarısız olursa öğrencinin Üniversite ile ilişkisi kesilir denilmektedir. Lisansüstü tezini başarı ile tamamlayan öğrenci Enstitüye tezini teslim etmek için YÖK Ulusal Tez Merkezi sistemine girerek referans numarası ile tez veri giriş formunu alır, M.Ü. Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı sistemine online yükletir ve borcu yoktur belgesi alır, jüri tarafından imzalı onay sayfası ve bir adet cd ile tezini teslim eder. Tezini teslim eden öğrenci Enstitü yönetim kurulu kararı ile mezun edilir. Yüksek lisans programında mezun olan kişi eğitim uzmanı ünvanını, doktora programından mezun olan kişi ise doktora ünvanı alır.

M. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Tarih öğretmenliği yüksek lisans programına programın açıldığı günden bu güne 180 öğrenci kayıt yaptırmış ve 41 öğrenci yüksek lisans

programından mezun olmuş 75 öğrencinin öğrenimini süresinde tamamlayamadığından kaydı silinmiş, 64 öğrenci aktif öğrenimine devam etmekte olup, 28 öğrenci tez aşamasında, 36 öğrenci ise ders aşamasında öğrenimine devam etmektedir. 2019

M. Ü. Tarih öğretmenliği doktora programına programın açıldığı 2009 dan bu yana 21 öğrenci kayıt yaptırmış ve kayıtlı öğrencilerden 7 si doktora programından mezun olmuş 2 öğrencinin belirlenen süre içerisinde programı tamamlayamadığından kaydı silinmiş, mevcut 12 öğrencinin 2 si tez aşamasında 10 öğrenci ise ders aşamasında öğrenimine devam etmektedir.2019

M.Ü. Tarih öğretmenliği lisansüstü programlardan yıllara göre mezun sayıları;

M.Ü. TARİH ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS ve DOKTORA PROGRAMININ YILLARA GÖRE MEZUNİYET SAYISI																		
SIRA NO	PROGRAM	YL / DR	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Toplam
1	Tarih Öğretmenliği	YL	5	5	4	1	3	5	1	-	1	2	-	-	4	4	7	41
2	Tarih Öğretmenliği	DR						-	-	2	2	1	-	-	-	1	1	7

Tablo 8. Tarih Öğretmenliği Lisansüstü Mezuniyet Durumları

Yüksek lisans programında ilk mezunuyetini 2005 yılında veren program en fazla mezunu ise 2019 yılında verdiği görülmektedir. Nedenini Enstitü personelinden alınan bilgiler doğrultusunda ve Yükseköğretim Kurumununun 20 Nisan 2016 tarihli Lisansüstü Yönetmeliği ile öğrencilerin azami sürelerinin tekrar hesaplandığını bu nedenle öğrencilerin bir kısmının bu yıl son yılı olduğunu eğer tez savunmasını bu yıl içerisinde yapmaz ise öğrencinin tez savunma işlemini süresi içerisinde yapamadığı için kaydının silineceği bilgisi alınmıştır.

M.Ü. Tarih Öğretmenliği Doktora programından mezun olan öğrencilerin yapmış oldukları tez çalışmaları;

Tez Yılı	Tez Türü	Adı ve Çeşidi
2012	Doktora	Tarih Öğretmenlerinin Tarihî Filmlerden Yararlanırken Karşılaştıkları Sorunlar (Aksiyon)
2012	Doktora	Yerel ve Sözlü Tarih Algısının Ortaöğretim Öğrencileri Üzerindeki Yansımaları (Tunceli Merkez Örneği) (Aksiyon)
2013	Doktora	Bireysel ve Kolektif Kimliklerin İnşasında Tarih Algısının Rolü (Aksiyon)
2013	Doktora	Çokkültürlülük ve Yurtseverlik Açısından Azınlık Okullarında Tarih Dersleri (Aksiyon)
2014	Doktora	Meşrutiyet'ten Günümüze Tarih Ders Kitaplarında Türk Kimliğinin İnşası (Aksiyon)
2018	Doktora	II. Abdulhamit Döneminde Bursa'da Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri (Aksiyon)
2019	Doktora	Tarih Öğretiminde Öğrencilere Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Kazandırılması (Aksiyon)

Tablo 9. Tarih Öğretmenliği Bölümünde Yapılmış Olan Doktora Tezleri

Tarih öğretmenliği lisansüstü doktora programı kapsamında yapılan tezlerin tümünün aksiyona yönelik tezler olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle kitap incelemesi yerine aksiyon çalışması olduğu anlaşılmaktadır

M.Ü. Tarih Öğretmenliği tezli yüksek lisans programından mezun olmuş öğrencilerin ve çalışma yapmış oldukları tez konuları;

Tez Yılı	Tez Türü	Adı ve Çeşidi
2005	Yüksek Lisans	1980-2000 Dönemi Tarihi Ders Kitapları Ve Dönemin Tarihçilik Anlayışı (Kitap İncelemesi)
2005	Yüksek Lisans	1970-1980 Dönemi Tarih Müfredat Programları Ve Tarih Ders Kitaplarında Tarihçilik Anlayışı (Kitap İncelemesi)
2005	Yüksek Lisans	1950-1980 Dönemi Tarih Ders Kitapları Ve Dönemin Tarihçilik Anlayışı (Kitap İncelemesi)
2005	Yüksek Lisans	1930-1950 Ortaöğretim Tarihi Ders Kitaplarında Tarihçilik Anlayışı (Kitap İncelemesi)

2005	Yüksek Lisans	
2006	Yüksek Lisans	Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Ders Kitaplarının Niteliği Hakkında Öğretmen Görüşleri (Kitap İncelemesi)
2006	Yüksek Lisans	Dört Kültürde Tarih Öğretimi Yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre Ve Türkiye Örnekleri (Aksiyon)
2006	Yüksek Lisans	Lise Tarih Ders Kitaplarının İçerik ve Yöntem Açısından Analizleri (Kitap İncelemesi)
2006	Yüksek Lisans	Lise II Tarih Dersinin Öğretiminde Kavram Haritası Kullanımının Öğrenmeye Etkisi (Aksiyon)
2006	Yüksek Lisans	Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Ders Kitaplarının Niteliği Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kitap İncelemesi)
2006	Yüksek Lisans	Tarih Öğretiminde Eleştirel Ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi (Aksiyon)
2006	Yüksek Lisans	1923-1930 Döneminin Siyasi Ve Sosyal Şartlarının Tarih Ders Kitaplarına Yansımaları Ve Dönemin Tarih Anlayışı (Kitap İncelemesi)
2006	Yüksek Lisans	Ortaöğretim Tarih Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri (Aksiyon)
2007	Yüksek Lisans	Sosyal Bilimler Liselerinde Tarih Eğitimi (Aksiyon)
2008	Yüksek Lisans	Tarih Öğretiminde Tarihi Romanlarının Yeri - Mehmet Niyazi'nin Romanları (Kitap İncelemesi)
2009	Yüksek Lisans	Vatandaş Yetiştirme Aracı Olarak Tarih Öğretimi: Orta Öğretim Düzeyinde Öğretmen, Öğrenci Ve Veli Görüşleri (Trabzon-Tunceli Örneği) (Aksiyon)
2009	Yüksek Lisans	Sanayi Müzelerinin Tarih Öğretiminde Kullanım Durumu: Rahmi M. Koç Müzesi Örneği (Aksiyon)
2009	Yüksek Lisans	Tarih Öğretimi Açısından Sözlü Tarih Yazımı: Karaca Ahmet Dergahı Örneği (Aksiyon)

2010	Yüksek Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmenin Tarih Konuları İle İlgili Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi (Aksiyon)
2010	Yüksek Lisans	1940-1946 Döneminde Köy Enstitülerindeki Eğitim-Öğretim Uygulamaları ve Tarih Eğitimi (Aksiyon)
2010	Yüksek Lisans	Yapılandırmacı Yaklaşımın Yönelik Eleştiriler ve Tarih Öğretimine Yansımaları (Aksiyon)
2010	Yüksek Lisans	Tarihsel Çevrenin Tarih Eğitime Etkisi: Adalar Örneği (Aksiyon)
2010	Yüksek Lisans	Çokkültürlülük ve Kültürlerarasılığın Tarih Eğitime Yansımaları (Aksiyon)
2011	Yüksek Lisans	Tarih Öğretmenlerinin Tarihî Filmlerden Yararlanırken Karşılaştıkları Sorunlar (Aksiyon)
2012	Yüksek Lisans	-
2013	Yüksek Lisans	Öğretmenlerin ve Mezunların Bakış Açılarında Ermeni Azınlık Okullarında Tarih Eğitimi (Aksiyon)
2014	Yüksek Lisans	Türkiye'de Milli Tarih Anlayışı ve Öğretimi (Aksiyon)
2014	Yüksek Lisans	Talim ve Terbiye Kurulu'nun 1926-1968 Yılları Arasında Tarih Eğitimi İle İlgili Aldığı Kararların Değerlendirilmesi (Aksiyon)
2015	Yüksek Lisans	-
2016	Yüksek Lisans	-
2017	Yüksek Lisans	Türkiye'de Askeri Darbelerin Lise Tarih Ders Kitaplarına Tesirleri/ 1961-1971 Örneği (Aksiyon)
2017	Yüksek Lisans	Kuleli Askeri Lisesinin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Uygulanan Eğitim Programları (İlk Yüzyıl 1845 – 1945) (Aksiyon)
2017	Yüksek Lisans	Türk Denizcilik Tarihinin Öğretiminde Tarihsel Romanların Kullanımının Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması (Kitap İncelemesi)
2017	Yüksek Lisans	
2018	Yüksek Lisans	Öğretmen Ve Öğrencilerin “Kanıt Temelli Tarih

		Öğretimi”Ne İlişkin Görüşleri: Bir Durum Saptaması (Aksiyon)
2018	Yüksek Lisans	Tarih Dersinde Reggio Emila Yaklaşımı; Bir Eylem Araştırması (Aksiyon)
2018	Yüksek Lisans	Türkiye’de Tarih Derslerinde Tartışmalı Konuların Sunumunun İncelenmesi (Aksiyon)
2018	Yüksek Lisans	Cumhuriyet Dönemi Lise Tarih Ders Kitaplarında İttihat ve Terakki Hareketinin İncelenmesi (Aksiyon)
2019	Yüksek Lisans	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Çerçevesinde Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Zihin Engelli Öğrenciler Ve Tarih Dersleri (Aksiyon)
2019	Yüksek Lisans	Tarih Öğretmenlerinin Barış Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Aksiyon)
2019	Yüksek Lisans	Ortaöğretim Tarih Ders Kitapları Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımının Neresindedir? : Bir Saptama Çalışması (Aksiyon)
2019	Yüksek Lisans	Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Değer Aktarım Yaklaşımları Nelerdir (Aksiyon)
2019	Yüksek Lisans	Sözlü Tarih Yönteminin Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarih Algısı Üzerindeki Yansımaları (Aksiyon)
2019	Yüksek Lisans	Tarih Eğitiminde Dijital Oyunların Kullanılması: Civilization VI Örneği (Aksiyon)
2019	Yüksek Lisans	Cumhuriyet Dönemi Tarih Ders Kitaplarında Sultan II. Abdülhamit İmajı (Kitap İncelemesi)

Tablo 10. Tarih Öğretmenliği Bölümünde Yapılmış Olan Yüksek Lisans Tezleri

Yüksek lisans kapsamında yapılan tezlerin tematik incelemesine bakıldığında hem kitap incelemelerinin hem de aksiyon çalışmalarının olduğu gözükmektedir. Yüksek lisans tezlerinde doktora tezlerinin aksine kitap incelemelerinin yapıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca aksiyon araştırması ile yapılan öğrencilerin danışmanlarının kendi tezlerini de aksiyon araştırması ile yaptıkları incelenmiştir ve görülmüştür.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu başlık altında, sırasıyla araştırmanın yaklaşımı, modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, süreçleri ve verilerin analizleri hakkındaki bilgi verilecektir.

3. 1. Araştırma Modeli

Nicel çalışmalardan birçok yönüyle farklı olan nitel çalışmalar; katılımcıların deneyimlerini, davranışlarını, olaylar karşısındaki davranış biçimlerini anlamlandırmak için yapılmaktadır (Corbin ve Strauss, 1990). Bu yönüyle araştırmacılar, nitel çalışmaların nicel araştırmalara nazaran daha üstün olduğunu düşündüklerinden, nitel araştırma yapmayı tercih etmektedirler (Storey, 2007). Bu açıklamalar doğrultusunda, yapılan bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden bir durum çalışmasıdır. Literatürde durum çalışması, spesifik bir olay bağlamında, birey ya da gruplara yoğunlaşmayı amaç edinen bir araştırma yöntemi çeşidi olarak geçmektedir. Aynı şekilde durum çalışması ile birlikte araştırmacı, katılımcılardan elde ettiği verileri ayrıntılı bir şekilde, sebep ve sonuçlarını da tartışarak ele alır (Çepni, 2010). Bir diğer ifadeyle, durum çalışması gerçek olay ve olgulara dayandığı için, o durumu zengin bir şekilde ele alma olanağı sunar. Aynı zamanda olgu ve durumlara farklı bakış açılarından bakarak çok şey elde şey elde edilebilir (Merriam, 2015). Dolayısıyla durum çalışmasıyla birlikte var olan problemi derinlemesine çalışma fırsatı elde edilir ve probleme cevap aranır (Stake, 1995).

Araştırmaya uygun olarak görüşme soruları hazırlanmış ve katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Marmara Üniversitesi, Tarih öğretmenliği programı lisansüstüne kayıtlı öğrencilerden meydana gelmektedir. Literatürde evren, araştırmadan elde edilen verilerin işlenmesiyle elde edilen bulguların genellenebildiği durumdur (Arık, 1992). Bu kapsamda Tarih öğretmenliği lisansüstü programlarından herhangi birine kayıtlı 21 öğrenci ile görüşme yapılmak suretiyle veriler elde edilmiştir. Örneklem seçilirken görüşme yapmaya gönüllü kişilerle yola devam edilmiştir. Zira araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilerin olmadığı da araştırma kapsamında karşılaşılan bir durumdur. Bundan dolayı araştırma gönüllü olan katılımcılarla yapılan görüşmelerle devam edilmiştir. Görüşmeye katılan her bir öğrenci ile 30 dakika süre ile görüşme sağlanmış, toplamda 600 dakika zaman harcanmış ve onlardan elde edilen veriler analize dâhil edilmiştir.

Görüşmeci Dağılımı		
Cinsiyet	Kadın	Erkek
	11	10
Tür	Yüksek Lisans	Doktora
	19	2

Tablo 11. Çalışma Grubuna İlişkin Veriler

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 11 kadın ve 10 erkek katılımcı ile görüşüldüğü anlaşılmaktadır. Bu katılımcılardan 19'unun yüksek lisans ve ikisinin ise doktora kayıtlı olduğu yine tablodan anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreçleri

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun ilk kısmında öğrencilerle ilgili bilgilerin bulunduğu demografik sorular; ikinci kısmında ise araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme soruları bulunmaktadır. Bu iki kısımdan oluşan form araştırmanın veri toplama sürecinin temelini oluşturmaktadır. Görüşme tekniğinin avantajı, kişilerin yaşantılarıyla ilgili bilgilere ve aynı zamanda yaptıkları eylemlerine ilişkin nedenleri bulma noktasında önemlidir (Seidman, 1991). Araştırmacı daha önce sormak istediği sorularla birlikte, görüşmenin akış ve ahengine göre yeni sorular da ekleyerek yarı yapılandırılmış soruları genişletebilir (Türnüklü, 2000).

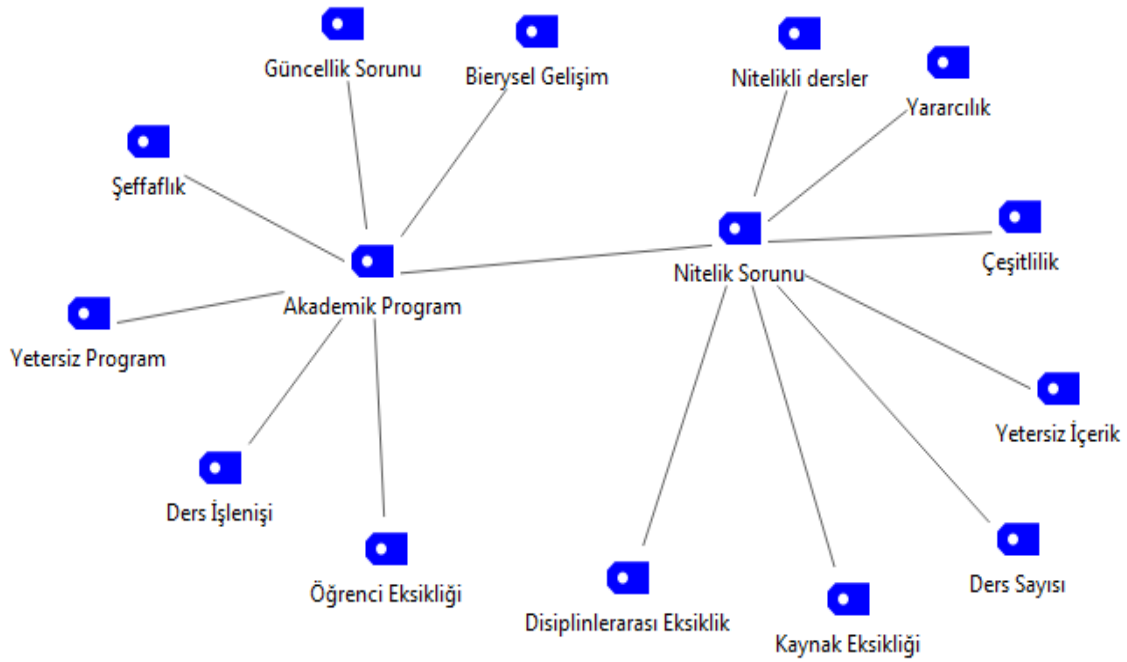
3. 4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yapılan mülakat görüşmelerinden elde edilen veriler Maxqda 12 paket programı yardımıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu kapsamda her bir katılımcıya kod verilerek, her görüşmecinin cevapları için ayrı formlar oluşturulmuştur. Her bir katılımcının cevaplarından yola çıkarak kategoriler meydana getirilmiş ve belli bir sistematik oluşturulmaya çalışılmıştır. Tüm katılımcıların cevapları kategorilere ayrıldıktan sonra, ortak tema ve kategoriler oluşturularak araştırmanın bulgular kısmı neticelendirilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu başlık altında görüşmecilerden elde edilen bulgular üç kategori şeklinde sunulacaktır. Birinci kısımda akademik programa ilişkin bulgular yer almakta; ikinci kısımda enstitü ile ilgili bulgular yer almakta ve üçüncü kısımda ise akademik personele ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Akademik Program



Şekil 1. Akademik Program Teması ve Alt Kodları

Katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde akademik programa ilişkin yedi alt temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; öğrenci eksikliği, ders işlenişi, yetersiz program, şeffaflık, güncellik sorunu, bireysel gelişim ve nitelik sorunlarıdır. Bu kodlardan birisi olan yetersiz program için görüşmecilerden birisi (G21) “Tarih dersi öğrenciler için ne yazık ki çok ilgi gören bir ders değil. Tarih öğretmenlerini yetiştirirken öğrencilerin bu derse olan ilgi ve sevgilerini en üst seviyeye getirecek şekilde bir program olmalı bu program”. mevcut tarih programının yeterli olmadığını ve dolayısıyla ilgi çekici bir şekilde revize edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Aynı şekilde bazı öğrenciler programın yeterince şeffaf olmadığını belirtmişlerdir. Bir katılımcı (G6); “Ders işleme yöntemleri hakkında ne desem bilemedim. Açıkçası bir yöntemin varlığından söz etmek bile mümkün değil. Çok karamsar ya da fazla eleştirel gelebilir. Ama neredeyse hiçbir dersin başında, o derse dair dönem boyu neler yapacağız, ders akışı nasıl olacak, neyi hedefliyoruz, bu hedef için neleri gerçekleştirmemiz gerekiyor, bu dersin bize katması planlanan şey ne, bunları konuşmuyoruz. Dönem geliyor ve geçiyor. Bir şeyler yapabilmek için sürekli talepkar olmak gerekiyor. Hatta talepkar olmak da yetmiyor”. ders

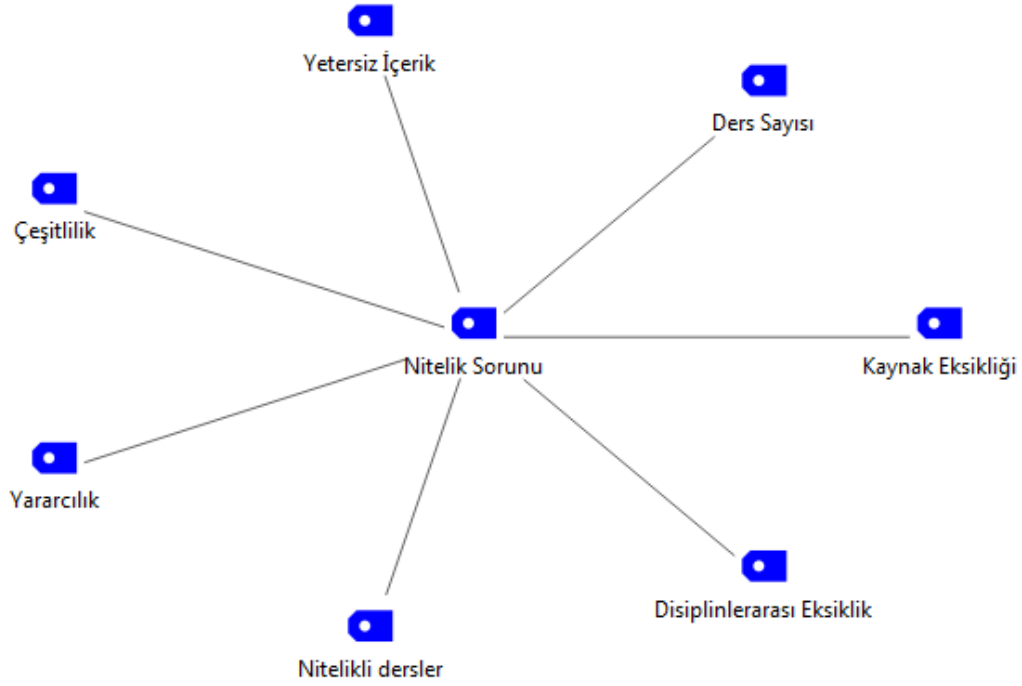
içeriğinin anlaşılmaktan uzak bir şeffaflıkta olduğunu vurgulamış ve bu derslerin daha anlaşılır bir duruma getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Başka bir görüşmeci (G11) ise genel olarak derslerin içeriklerinden memnun olduğunu ancak genel anlamda öğrencinin az olduğunu dile getirmiştir. “*Derslerin işlenme yöntemi yerinde ve etkilidir. Lisansüstünde öğrenci sayısı biraz daha fazla olursa eğitimlerin daha etkili olacağını düşünüyorum*”. Bunu istemenin temel nedeni olarak da derslerin daha etkili işlenebileceği olarak belirtmiştir.

Bazı görüşmeciler (G5) ders sayısının fazla olmasının gerektiğini belirtmiştir. “*Lisansüstü derslerde faydalı derslerde vardı. Örneğin, nicel araştırma yöntemi il SPSS programını öğrendik. Daha çok seçmeli ders açılabilir. Uygulamalı ya da öğretmenlikte ya da alanımızda bize faydalı olacak. Eğitim tarihi gibi dersleri lisans sürecinde de görüyoruz bunun yerine farklı dersler olabilir*”. Bu görüşmeci çok sayıda seçmeli dersin çeşitlilik kazandıracağını ifade etmiştir. Aynı şekilde araştırma yöntemleri noktasında öğrencileri geliştirici derslerin olması gerektiği konusunda fikir beyan etmiştir.

Öğrencilerin bazıları derslerin güncelliğini yitirdiğini ifade etmiş ve bu konuda gerekli düzenlemelerin yapılmasını istemiştir. Örneğin bir görüşmeci (G7), “*Derslerin içerik ve uygulama açısından yeterli bulmamakla birlikte mevcut derslerin yerlerine daha güncel ve pratiğe dayalı, saha deneyimlerini içeren derslerin bulunması gerektiğini düşünüyorum*”. Şeklinde bir ifade kullanmıştır. Aynı şekilde derslerin hem güncel hem de pratiğe yönelik olması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin üzerinde çoğunlukla ittifak ettikleri bir konu ise ders programında yer alan derslerin nitelik sorunudur. Bunu da öğrenciler yedi temel başlık altında ifade etmişlerdir: Kaynak eksikliği, ders sayısı, yetersiz içerik, çeşitlilik, yararcılık, nitelikli dersler, disiplinler arası eksiklik ve kaynak eşikliği şeklinde sıralanmaktadır.



Şekil 2. Nitelik Sorunu ve Alt Boyutları

Katılımcılar nitelik sorununa ilişkin aşağıdaki düşünceleri dile getirmiştir. Bir katılımcı (G3); “*Ders sayısı açısından nicelik açısından sorun yok ama nitelik açısından taşıdığı bahsettiğim ilgili bir takım sorunlar var.*” İfadesini kullanmıştır. Bu açıklamaya göre derslerin sayısında bir sorun olmamakla beraber, derslerin niteliğinde bir sorun olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Başka bir katılımcı ise (G6); “*Derslerin seçimi daha titiz olmalıdır. Ders programı lisans eğitime kıyasla yetersizdir. Bölüm dışından hocaların katılımı ile bir çeşitlilik mümkün olabilir. Örneğin tarih ve sosyoloji dersi, lisansta da benzer bir içerikle verilmektedir. Hem benzer içerik hem aynı koca hem yaklaşık aynı öğrencilerin olması, yeni bir ufuk, yeni işler, yeni okumalar için alan açmamaktadır.*” Şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bu katılımcı genellikle lisansüstü ders içeriğinin lisans ile aynı düzeyde olduğunu, bunun da nitelik sorununa yol açtığını belirtmiştir. Yine bir katılımcı (G7); “*Programda yer alan dersler incelendiğinde bu derslerin akademik becerileri kazandırması bakımından yeterli bulmamakla birlikte derslerin teorik anlatımlarının uygulamaların önüne geçtiği kanısındayım. Mevcut derslerin lisans eğitiminde verilen derslerin tekrarı veya benzeri olmaması ve daha çok alan araştırmaları ve araştırma ve eleştiri becerilerini geliştirmeye*

yönelik derslerin verilmesi gerektiği düşüncesindeyim". Şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bu ifade diğer görüşmeci ile benzer içeriklere sahiptir. Temel sorunlardan birinin lisans içeriklerinin yine yüksek lisansta da devam ettirilmesidir. Bir diğer görüşmeci ise (G10); "Böyle olacağını bilsem hiç başlamazdım bile". Diyerek derslerin nitelik sorununa vurgu yapmıştır. Başka bir katılımcı (G7); "*Dersler uygulamalı olanlar dışında kalan dersler daha çok ödev, makale yazma ve sunum yapma üzerinden yapılmalı.*" Diye bir ifade kullanmış ve derslerin daha çok öğrenciyi teze hazırlaması gerektiğini vurgulamıştır. Aynı şekilde derslerin niteliğine ilişkin vurgulamada bulunmuştur. Bir görüşmeci (G15); "*Yani öğretmen üzerinden bir anlatım yine devam ediyor fakat ilerleyen dönemlerinde yine öğrenci için içine katan öğrenciden bir şeyler bekleyen ve öğretmen öğrencinin birlikte dersi yönettiği bir hal alıyor Bana göre çok çok iyi olmasa da yeterli.*" İfadesiyle ders öğretim görevlisinin sorumluluğu öğrenciye yüklediğini belirtmiştir. İlk etapta sadece dersin sorumlusunun aktif rol aldığı bir süreçten bahsetmekte ve bu durumun nitelik sorununu doğurduğunu belirtmektedir.

Nitelikli Dersler

Katılımcılardan gelen cevaplara göre, nitelik sorunu alt boyutunda alan başlıklardan birisi "nitelikli dersler" olarak belirtilmiştir. Nitekim bir görüşmeci (G3); "*Bizi daha iyi hazırlayacak dersler olabilirdi. Bunlar arasında iyi olanlar da var ama daha çok işleyiş tarzı ile alakalı sıkıntılar vardı.*" Diyerek derslerin daha nitelikli olabileceğini belirtmiştir. Diğer bir görüşmeci ise (G2); "*Şöyle bir şey şimdi ben normalde alanı dışından gelen bir şey olduğu için biraz eksiklik hissettim. Kendimi alanla ilgili çok fazla bilgim yoktu. Bilimsel hazırlık sürecinden de geçtim. O kısım Belki biraz daha dolu olabilirdi. Yani daha farklı alanın temel bilgilerin verebilecek bir şekilde. O biraz eksik oldu o eksiklikten dolayı alanla ilgili yani yüksek lisansta ilgili dersler de benim için çok fazla belki şey olmamış olabilir eksik kalmış olabilir. Ya ama normal. O bölümden mezun olan bir öğrenci için daha iyidir.*" Çok sayıda ders almış olmasına rağmen derslerin nitelik olarak doyurucu düzeyde olmadığını ifade etmiştir. Bir diğer görüşmeci ise (G4) "*Derslerin işlenişi ile ilgili herhangi bir sorun yaşamadım. Dersler içerisinde öğrencinin ödev hazırlaması, edinilen bilginin daha kalıcı olmasını sağlıyor.*" Derslerin gerek işleyişi ve gerekse de niteliği ile ilgili herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Aynı şekilde bir görüşmecinin (G4) olumlu anlamda "*Lisansüstü ders döneminde almış olduğum araştırma yöntemleri dersi tez hazırlık aşamasında bana oldukça kolaylık sağladı. Bunun dışında Tarih felsefesi, Tarih öğretim programlarının gelişiminde etkili olan yaklaşımlar lisans dönemi eğitimimin devamı ve tamamlayıcısı niteliğindedir.*" Bir ifadesi de bulunmaktadır. Özellikle bazı derslerin nitelik olarak çok iyi

olduğunu vurgulamıştır. Başak bir görüşmeci ise (G6) ; *“Derslerin seçimi daha titiz olmalıdır. Ders programı lisan eğitimine kıyasla yetersizdir. Bölüm dışından hocaların katılımı ile bir çeşitlilik mümkün olabilir. Örneğin tarih ve sosyoloji dersi, lisansta da benzer bir içerikle verilmektedir. Hem benzer içerik hem aynı koca hem yaklaşık aynı öğrencilerin olması, yeni bir ufuk, yeni işler, yeni okumalar için alan açmamaktadır.”* Ders programının lisans dönemine göre daha yetersiz olduğunu söylemiş ve lisanstan da farklı bir içeriğe sahip olmadığı savını dile getirmiştir. Bir görüşmeci ise ders sayısının fazla oluşunun derslerin niteliğine bir katkısı olmadığını şu cümle ile ifade etmiştir (G18) : *“Ders sayısı fazla olması eğitimin nitelikli olduğu anlamına gelmiyor. Daha yüzeysel bilgi elde edebiliyoruz.”*

Yararcılık

Bazı katılımcılar derslerin işleniş biçiminin öğrencinin faydasına olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun için de derslerin işlenmesinde öğrencinin yararının gözetilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bir görüşmeci (G7) : *“Özellikler bazı derslerin monolog tarzda işlenmesi bu düzeydeki öğrenciler için fayda sağlamadığı düşüncesindeyim.”* şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Çeşitlilik

Katılımcıların bazıları farklı bölümlerden hocaların da derslere davet edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bir katılımcı (G6) ; *Bölüm dışından hocaların katılımı ile bir çeşitlilik mümkün olabilir.”* İfadesini kullanmıştır. Aynı zamanda bazı katılımcılar seçilecek ders sayısının zenginleştirilmesi gerektiği de ifade edilmiştir (G11); *“Alana dair dersler daha fazla, seçmeli ders sayısı az olabilir.”* Yine bazı katılımcıların (G14) derslerin kaliteli olduğunu belirtmekle beraber, var olan eksikliklerin giderilmesi durumunda, daha kaliteli bir sürecin oluşacağını belirtmişlerdir. *“Eğitim öğretim modellerinin tarihi eğitim ve uyarlanması anlamında önemli ve değerli buluyorum özellikle İngiltere'deki ve ABD'deki Öğretim modellerinin buradaki karşılığının olup olmadığına dair çalışmalar oldukça verimli geçiyor.”* Başka bir katılımcı (G13) derslerin lisans düzeyine eşdeğer olduğunu ifade etmiştir; *“Bazı derslerimizde lisans derslerinin aynısı tekrarlanıyordu. Konu olarak dahi aynıydı.”* Bir başka katılımcı ise (G16) ; *“Eğitim hakkındaki görüşlerimizi olumlu yönde eksiklikler eğitimin kötü olduğu anlamına gelmiyor sadece eksiklikler giderilerek daha güzel bir duruma geleceğini düşünüyorum.”* Şeklinde ifade ederek eksikliklerin giderilmesi durumunda programın daha işlevsel hale gelebileceğini ifade etmiştir.

Yetersiz İçerik

Katılımcılardan bazıları (G2) derslerin içeriğini yeterli buluyorum der iken; “ *Derslerin içeriği ile ilgili yeterli buluyorum ders olarak sayı olarak zaten yeterli yani.*” katılımcılardan bazıları (G6) ise derslerin içeriğini yeterli bulmadığını; “ *Derslerin içeriğini yeterli bulmuyorum ve teorik derslerin yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Yeterli bulmuyorum. Hem alanla ilgili teori dersleri hem araştırmaya yönelik pratik dersler yetersiz.*” teorik ve araştırmaya yönelik dersleri yetersiz bulduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan birisi (G8) değerler eğitimi dersine dikkat çekmiş ve dersin işlevsel olmadığını yetersiz olduğunu belirtmiştir; “ *Değerler eğitimi dersi işlevsel değildi. Yetersiz bir dersti.*” Son olarak bir başka katılımcı ise (G21) ; “ *Tarih öğretmenlerini yetiştiren bir eğitim programı olarak dersleri daha ilgi çekici ve bellekte kalıcı olacak şekilde işlemek gerekli diye düşünüyorum.*” ise tarih öğretmenlerini yetiştiren bir eğitim programı olduğu için derslerin daha ilgi çekici ve bellekte kalıcı olacak şekilde işlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ders Sayısı

Katılımcılardan bazıları (G16) ders sayısı ile ilgili bilgi yönetim sisteminde ders sayısının fazla olduğunu görüyorum ve yeterli öğrenci olmadığı için sanırım seçmeli dersleri fazla seçebilen öğrenci olmadığını düşünüyorum der iken, “ *Bilgi Yönetim sistemine baktığımızda ders yelpazesinin geniş olduğunu görüyorum seçmeli dersleri çok seçen öğrencinin olduğunu düşünmüyorum, öğrenci sayısının az olduğundan dolayıdır yani benim düşüncem ders sayısının biraz azaltılması lazım dışarıdan bir öğrenci baktığında öğrenci kontenjanından kaynakların sorun olduğunu düşünüyorum tez aşamasına gelinceye kadar dersleri yeterli buluyorum.*” Başka bir katılımcı ise (G17) ; “ *O dönem çok fazla geliyordu dersler bize çünkü başka üniversitelerde daha az işte 34 derste Mesela tarih yüksek lisans tamamlıyorlar ders dönemine 37 ders almıştık sanırım 2012'de de fazla gelmişti bize açıkçası o dönemde ama gerekli dersler ve tabii gereksiz bir ders vardı diyemeyeceğim. Derse o dönemden daha etkili yönelik olabilirdi Mesela daha çok Yani sözel anlamda biz ders gördük daha uygulamalı şeyler olsaydı belki daha faydalı olurdu.*” ders döneminde aldığı derslerin çok olduğunu belirtmiş ve uygulamalı derslere daha çok yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bir başka katılımcı (G19) ; “ *yeterli buluyorum ama bazen bölümle alakalı olmayan bir takım dersler eklenebiliyor.*” dersleri yeterli bulduğunu bölümle alakalı olmayan bazı derslerin de eklenebildiğini belirtmiştir. Son olarak ise bir katılımcı (G20); “ *Ben ilk başladığımda orada zorunlu dersler bir sonraki dönem veya daha sonraki dönemde dersler seçmeli hale geldi ortada ders skalası biraz daha genişletilebilir.* Kendisinin ders aldığı dönemde zorunlu

derslerin daha fazla olduğunu belirtmiş ve daha sonra ise seçmeli derslerin programa dâhil edildiğini belirtmiştir.

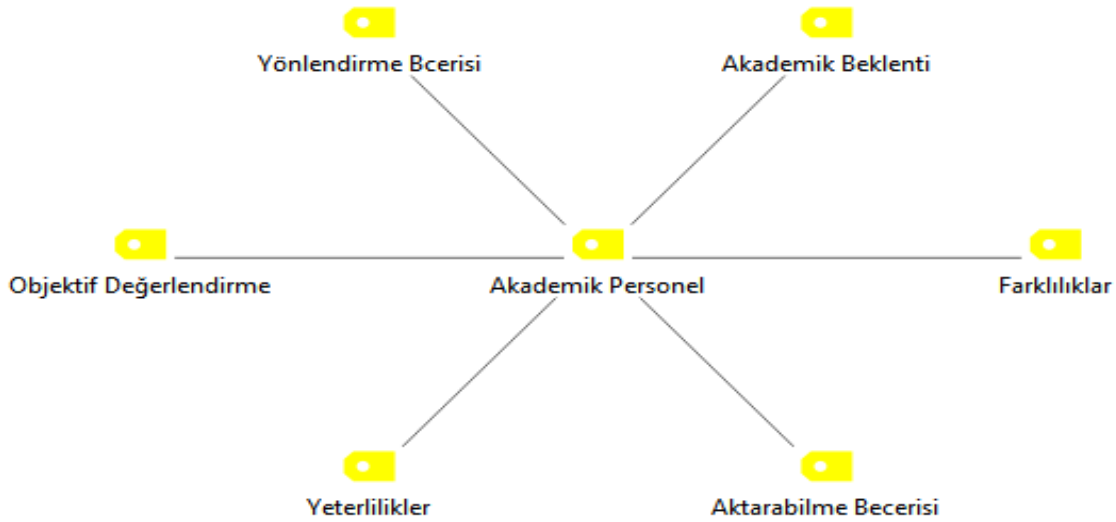
Kaynak Eksikliği

Bir katılımcı (G15) dersleri veren öğretim üyelerinin derslerin niteliğini artırmak için daha çok kaynak kullanılması gerektiğini belirtmiştir; *“Dersleri veren hocaların niteliği artırmak için daha çok kaynak kullanımı yönünde çalışmalar yapmalı.”*

Disiplinler Arası Eksiklik

Katılımcılardan bazıları disiplinler arası eksiklikten bahsetmiştir. Bir katılımcı (G13); *“Birçok farklı alanda dersler gördük, ancak derslerin hepsinin birbiriyle bağlantılı olmadığını düşünüyorum.”* Diyerek disiplinler arası eksiklikten bahsetmiştir. Başka bir katılımcı ise (G2) durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Lisansüstü eğitim olması gerektiği gibi yani belki biraz daha geliştirilebilir farklı dersler seçilerek eğitime yönelik belki daha eğitim bilişim danışmanlık kaynakları yönetimi tarzında tarih bilgisinin aktarılması tarzında değil de daha çok eğitim ile ilgili çalışma olmalı.”* Bu katılımcı eğitim alanıyla ilgili derslerin olması gerektiğini ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı (G5); *“Derslerin tekrar etmesi yerine farklı disiplinler arası dersler eklenebilir.”* Cümlesiyle disiplinler arası eksikliğe vurguda bulunmuştur. Aynı durumu başka bir katılımcı (G6) ; *“Örneğin tarih ve sosyoloji dersi, lisansta da benzer bir içerikle verilmektedir.”* Şeklinde belirtmiştir. En son olarak da bir katılımcı (G21) ; *“Anadolu ve Türk tarihi başka bir ülkenin tarihi olsa eminim ki çok daha güzel ve kalıcı olacak şekilde öğrencilere anlatırlar dersleri. Bir de ülkemizde tarih eğitimi bölümünün gerekli saygınlığının olmadığını ve giderek te bu saygınlığın seviyesinin düştüğünü düşünüyorum.”* Şeklinde bir cümle kurarak genel anlamda disiplinler arası eksiklikten bahsetmektedir.

4.2. Akademik Personel



Şekil 3. Akademik Personel Teması ve Alt Temaları

Katılımcıların akademik personelle ilgili görüşleri ele alındığında altı alt temanın olduğu görülmektedir. Bunlar: aktarabilme becerisi, yeterlilikler, objektif değerlendirme, yönlendirme becerisi, akademik beklenti ve farklılıklardır.

Aktarabilme Becerisi

Katılımcılar ders sorumlusu akademik personellerinin aktarabilme becerisinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Nitekim bir katılımcı (G21) ; “*Sadece bana ne kadarını aktarabiliyor beni bilgisiyle tecrübesiyle ne kadar yönlendirebiliyor benim için önemli olan ya da cevabını verebileceğim şey bu olabilir.*” Şeklinde bir ifade kullanmıştır. Buna göre katılımcı için önemli olan dersin öğrenciye aktarılabilmesidir.

Farklılıklar

Bazı katılımcılar ders sorumlularının eğitim anlayışları arasındaki farklılığa vurgu yapmışlardır. Onlara göre bazı akademik personel klasik eğitim anlayışını benimserken bazıları ise daha yeni anlayışlar benimsemektedirler. Bir katılımcı (G2) ; “*Her yiğidin bir yoğurt yiyişi tarzı var derler, yani herkesin farklı bir eğitim tarzı var aslında, şimdi ülkemizde de son zamanlarda da yapılandırmacı eğitim anlayışı hâkim. Yani öğrenci hazır bilginin aktarılmasına ziyade ki bu konuda çalışma açısından en rahat ürünlerden bir tanesi tarihtir*

anlatırsınız bilgiyi yukarıdan verirsin öğrenci alır. O şekilde gider bu şekilde değil de öğrenci daha çok bu işin içine dâhil olması gerekiyor. Eğitimle ilgili olan yeterli olan hocalar bu şekilde yapıyorlar daha klasik tarihçi olan hocalarsa diğer türlü klasik daha çok bilginin aktarılmasına şekilde yapıyor yani bence tarih eğitimi ile ilgili bölüm akademik kadro ihtiyacı var.” Şeklinde bir ifade kullanarak bu duruma dikkati çekmiştir.

Akademik Beklenti

Bazı katılımcılar akademik personellerle ilgili beklentilerini dile getirmiş ve dünya ile yarışabilecek akademik personellerin olması gerektiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı bu durumu; *“Türkiye standartları hatta dünya standartlarında olması gerekir. Ardından Türkiye'nin en iyisi konumunda ve hiç görmediğim bir alanları keşfetme mi sağlayacak kişiler olması.”* Şeklinde vurgulayarak konuya dikkat çekmeye çalışmıştır.

Yönlendirme Becerisi

Bazı katılımcılar akademik personelin yönlendirme becerilerine vurguda bulunmuşlardır. Mesela bir katılımcı (G1) ; *“Hocalar araştırma sürecinin nasıl yapılacağına dair literatürü tam olarak bildiği için yönlendirmesini kolay yapabiliyor araştıracağımız şeyin nerede olduğuna hâkimler, teknoloji olsun, yazılı kaynaklar, kütüphaneler vs. Mustafa Hoca olsun sözlü anlamda mülakat nasıl yapılır gelip size sunabiliyor. Araştırma anlamda Akif Hoca ne tür bir yaklaşımda gitmen gerekiyor veya hangi araştırma modelini seçmen gerekiyor Onu rahatlıkla söyleyebiliyor ve size bilgiler veriyor.”* Şeklinde bir ifade kullanarak akademik personelin ne tür yönlendirmeler yaptıklarını ifade etmiştir.

Objektif Değerlendirme

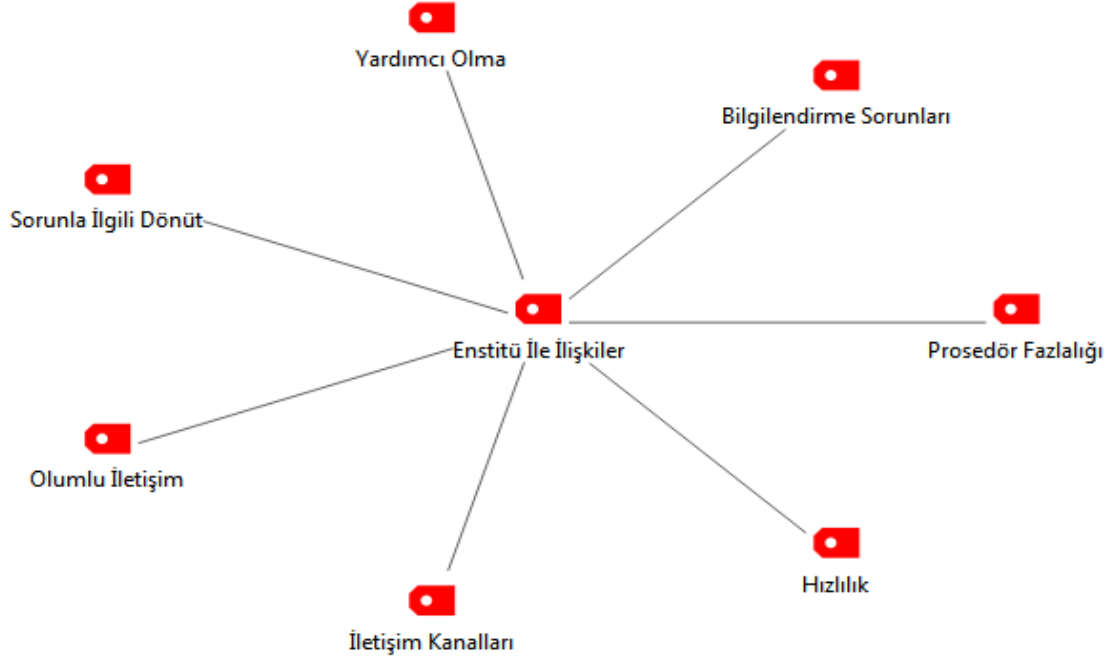
Araştırma kapsamında görüşme yapılan bazı katılımcılar akademik personelin objektif değerlendirme hususuna değinmiş ve bu konuda şu şekilde ifadeler kullanmışlardır (G1) :” *Bu anlamda hocalara güvendiğim için onların haksızlık yapacağını düşünmüyorum sınava girip bir sınavın cevapları şuydu buydu diye pek bir şeye girmedim. Gerçi pek de önemsemedim sınav sonuçlarını hiç hani benim açımdan pek bir şey yok o benim açımdan önemli olmaz. Bir diğer katılımcı da benzer bir ifade kullanmış akademik personelin genel olarak objektif değerlendirme sahibi olduklarını ifade etmiştir. Bir katılımcı (G2) “Konusunda yeterli objektif davranıyor olduğunu zannediyorum daha çok öğrencinin belki pozitif ayrımcılıkla bazı*

öğrenciler daha kendisini gösteren daha aktif olabilmesi için önemli olabilir.” Konuyu şeklinde ifade etmiştir.

Yeterlilikler

Katılımcıların akademik personelle ilgili sıklıkla ifade ettikleri bir kategori ise yeterlilikler kategorisidir. Katılımcılar genel olarak akademik personel yeterliliklerinden memnun olmakla birlikte, bazı durumlardaki yoğunluktan dolayı çeşitli zamanlarda gerekli özeni gösteremeyeceklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı (G1) ; *“Hocalar başka şeylerle de uğraştıkları için dışarıda kültürel alanda, tarih alanında onlardan vakit kalmıyor diye düşünüyorum. Ama yeterli vakit ayıranlar var, danışmanım hep destek verir ama bizi sıkır. Hani şöyle söyleyeyim en iyi tezi de götürsen baktı ki biraz daha zamanı var işte buna git yeniden bak hem maksimum en iyisi neyse seni ona zorlar. En verimli olacağın seviyeye getirmek için bekletir ve ona göre davranır en iyisini çıkarmaya çalışır benim biraz zorlandığım kısım bu olabilir destek kısmında. Zaten ilgisi yeterli konuya çok hâkim araştırma sürecinin nasıl olacağına dair bilgileri çok iyi biliyor kendisi.”* Şeklinde bir ifade kullanırken; diğer bir katılımcı ise (G2) ; *“Farklı olarak belli dersler vardı çalışırsanız daha çok şeyler vermeniz gerekiyor. Akademik olarak bakmanız gerekiyor bazı şeylere bakış açısını biraz daha araştırma yapmaya farklı şeylerden farklı sonuçlar çıkarılabilmeyi öğreniyorsunuz.”* Şeklinde vurgulamıştır.

4.3. Enstitü İle İlişkiler



Şekil 4. Enstitü İle İlişkiler Teması İle Alt Temaları

Katılımcı görüşmelerinden elde edilen diğer bir tema ise enstitü ile ilişkiler temasıdır. Bu tema yedi alt temadan oluşmuştur. Bunlar: Hızlılık, iletişim kanalları, olumlu iletişim, sorunla ilgili dönüt, yardımcı olma, bilgilendirme sorunları prosedür fazlalığı alt temalarıdır.

Hızlılık

Katılımcılar enstitü personelinin yoğun dönemler dışında genellikle normal süreler içerisinde cevap verdiklerini vurgulamışlardır. Nitekim bir katılımcı (G15) ; “*Kendileri yoğunluk dönemleri haricinde mutlaka öğrenci ile ilgileniyorlar sorunları çözmeye gayret ediyorlar. Bu yüzden teşvik edici yönleri var fakat yine de benim hissettiğim şey biraz ağır işliyor süreç diyebilirim. İçeride sorun olduğunu biliyorum desem yalan olur ama gerçekten biraz yavaşlık söz konusu diyebilirim.*” Şeklinde bir ifade kullanarak yer yer aksamaların da olduğunu dile getirmiştir.

Prosedür Fazlalığı

Bazı katılımcılar enstitü ile olan ilişkilerinde prosedür fazlalığı olmasından mustarip olduklarını ifade etmiştir. Nitekim bir katılımcı (G11) ; “*Prosedür karşımıza çok çıkıyor yani biz bunun problem olduğunu anlamamız için önce problemle karşılaşıyoruz ya da bizim tek başınıza yapamayacağınız bu şekilde oluyor bu durum o yüzden lisansüstü ne girişimden*

benim karşılaştığım birazcık daha prosedürün fazla olmasın yani herhangi bir anekdotu üç yerde aynı şekilde yazmanız gerekiyor bir kaç evrak daha fazla imzalamanız gerekiyor Yani bilmiyorum yasal prosedürlerin bir gereği midir değil midir tartışılır Fakat ben her kurumda buna rastlıyorum burada rastladığımda da açıkçası çok şaşırmışım böyle diyebilirim.” Şeklinde bir ifade kullanarak prosedürlerin eksiltilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Bilgilendirme Sorunları

Katılımcıların sıklıkla dile getirdikleri bir sorun ise bilgilendirme sorunudur. Bir katılımcı (G5) çıkan yeni yönetmeliklerden haberdar olmaları gerektiğini; *“Yönetmelik değişikliğinde tez süresi gibi şeylerin öğrencilere de haber verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* Şeklinde bir ifade kullanarak belirtmiştir. Bir katılımcı (G8) ; *“Tez öneri formunda yapıla değişiklikle ilgili geç bilgilendirme yapılması. Onun dışında herhangi bir sıkıntı yaşamadım.”* Şeklinde bir ifade kullanarak yaşadığı sıkıntıyı dile getirmiştir. Bir katılımcı (G10) ise yönetmeliklerden duyduğu rahatsızlığı şu şekilde ifade etmiştir; *“Yönetmelikteki ifadeler yeterince açık değil. Güncellemelerden haberdar edilmiyoruz. Maalesef 20 Mart 2019 tarihli bir yazı 2 Nisan 2019 da elime ulaştı üstelik askerlik tecilli ile ilgili şu an devlet nezdinde enstitünün belgeyi geç tebliğ etmesi yüzünden asker kaçacağı bile olabilir. Bizi ilgilendiren yazılar ve konuların ivedilikle öğrenciye tebliğ edilmesi gerekiyor. Fakat enstitü bu konuda kayıtsız kalıyor.”* Bir başka katılımcı ise; *“Bölüm dışından olanların bilimsel hazırlık dersleri alırken yüksek lisans derslerini alamamasına anlam veremiyorum.”* Şeklinde bir ifade kullanarak durumu izah etmeye çalışmıştır. Bazı katılımcılar (G12) ise yapılacak denilen işlerin yapılmasında gecikmeler yaşandığını şu şekilde izah etmiştir: *“Herhangi bir başka bir iletişim kanalı kullanmadım telefonda da harç yatırırken böyle bir sorunum olmuştu. Ulaştım bir gün önceden geldim dedim ki böyle bir problemim var çözer miyiz dedim, yarına kadar açık yapabilirsiniz ama ertesi gün gittiğimde de yapılmamıştı evrak işlenmemiş sisteme.”* Bazı katılımcılar (G21) ise yönetmeliklerin açık olmaması yüzünden çeşitli sorunlar yaşayabildiklerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Tez sürecinde bazı özel durumlar için yönetmelik yeterli bilgiyi ifade etmemiş olabiliyor. Dolayısıyla bu konuda enstitüde konu ile bölüm ile ilgilenen kişilere ulaşmaya çalışıyoruz. Ben genelde telefonla ulaşmaya çalıştığımda nadiren telefonlara cevap alabiliyorum. Burada elbette şunu es geçmiyorum.*

Yardımcı Olma

Katılımcılar enstitü personeliyle ilgili genellikle yardımcı olmaya gayret ettikleri konusunda hem fikirdirler. Nitekim bir katılımcı (G2) ; *“Evet, her zaman yardımcı oluyorlar.”* Şeklinde bir ifade kullanarak duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir.

Sorunla İlgili Dönüt

Katılımcılar enstitü personelinin sorunlarla ilgili dönütlerine ilişkin çeşitli ifadelerde bulunmuşlardır. Bir katılımcı (G1) ; *“Bir şey olduğu zaman bir sorun genelde telefonda geri tekrar aramıyorlar normalde ama ben geldiğimde onu açıkça söylüyorlar tatmin olmadan dışarı çıktığımı hatırlamıyorum.”* Şeklinde bir ifade kullanarak telefonda ulaşmanın güçlüğünden bahsetmekle birlikte, enstitüye geldiklerinde ise yeterli dönütü aldıklarını ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı (G8) tüm dönütleri zamanında aldığını şu şekilde ifade etmiştir: *“Tüm dönütleri zamanında aldım. Hiçbir sıkıntı yaşamadım.”* Diğer bir katılımcı (G9) dönüt alabilmeye ilgili; *“Evet alabiliyorum. Bilgi dışında ortadaki duruma yönelik faydalı tavsiyeler de vermekteler. Evet, gerekli yönlendirmeler o an yapılıyor. Memnunum.”* Şeklinde bir ifade kullanarak durumu açıklamaya çalışmıştır. Bir diğer katılımcı ise (G13) ; *“Enstitü ile ilgili geri dönüt almam gereken bir problem yaşamadım.”* İfadesini kullanarak herhangi bir problem yaşamadığını ifade etmiştir.

Olumlu İletişim

Katılımcıların enstitü ile ilişkiler bağlamında sıklıkla kullandıkları bir kavram da olumlu ilişkilerdir. Bazı katılımcılar (G1) ; *“Problem yok normalde lisans döneminde çok karşılaşırsınız öğrenci işleri ile falan uğraşırız ama buraya her geldiğimde buradaki kişiler bana ne yapacağımı tam olarak aktarır ve iyi niyetli bir şekilde problemim çok kolay şekilde hallolur. Yani bu hususta çok iyiler evet, ben buraya geldiğimde Aynı dediğim gibi ne sıkıntı olursa olsun tam olarak açıklayıp beni tatmin edecek şekilde gönderiyorlar.”* Şeklinde ifade kullanarak herhangi bir problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı (G3) takip edilmesi gereken hususlarda ne zaman enstitüye gitse sorunlarının çözüldüğünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Takip etmesi gereken şeyler var orada kafamıza takılan problemler ben hiçbir sorun yaşamadım.”* Bir başka katılımcı (G4) enstitü personeliyle herhangi bir sorun yaşamadığını; *“Herhangi biri ile bir sorunum olmadı. Enstitüde öğrenim sürecim boyunca herhangi bir sorun yaşamadım. Bunun dışında enstitüden beklediğim dönütleri zamanında aldım.”* cümlesini kullanarak dile getirmiştir. Bir başka katılımcı (G5) yaşadığı bir problemin hızlıca halledildiğini şu ifadeyle belirtmiştir: *“Lisansüstü yönetmeliği bilmiyorum. Herhangi bir problem ile karşılaşmadım. En son yaşadığım doktora başvuru sürecindeki problem hızlıca halledildi.”* Diğer bir katılımcı (G7) ; *“Enstitü ile dört yıllık eğitim hayatım boyunca önemli olarak görülebilecek herhangi bir sorunla karşılaşmadım. Çalışanlar genellikle yardımcı oldular problem yaşamadım. Gerekli durumlarda yetecek kadar bilgi aldım.”*

şeklinde bir ifade kullanarak enstitü ile olan iletişim durumunu açıklamıştır. Bir başka katılımcı da (G8) ; *“Enstitü çalışanları ile ilgili bir sorun yaşamadım. Gayet ilgililer ve sorunların çözümüne yönelik olarak yardımcı olmaktadır.”* Şeklinde bir ifade kullanarak enstitü çalışanlarının ne kadar ilgili olduklarını vurgulamıştır. Diğer katılımcılar (G13) da buna benzer ifadeleri aşağıdaki gibi kullanmışlardır: *“Enstitü çalışanları kesinlikle güler yüzlü insanlar değiller. Enstitüye gittiğimiz zaman problemlerimizi çözerken yeterince ilgili davranmıyorlar. Ayrıca çalışma saatleri içerisinde çalışanları bazen odalarında bulamadığımızda çok bekliyorduk.”* Bir diğeri (G16) ; *“Mevcut yönetmeliği bilmiyorum. Enstitü ile ilgili herhangi bir problem yaşamadım özellikle enstitüye geldiğim zaman en ufak şeyde de bilgilendiriliyorum. Herhangi bir problem yok kimseyle bir sıkıntı yaşamadım yeterince bilgi alabiliyor musunuz evet alabiliyoruz mesela öğrenci işlerinde Necmettin Bey var ondan açık ve net olarak bilgi alabiliriz.”* Şeklinde ifade kullanırken; başka biri ise (G18) ; *“Lisansüstü yönetmeliği bilmiyorum problemim olmadı enstitü yardımcı oluyor soru sordüğümüzda ilgili davranıyorlar.”* İfadesini kullanarak düşüncelerini dile getirmiştir. Son olarak bir katılımcı da (G20) ; *“Herhangi bir problem yoktur gittiğimizde yardımcı oluyorlar bazen bir şeyleri bilmediklerinde oraya yönlendirenler de oluyor Enstitü bana biraz standart devlet kurumu gibi geldi.”* Enstitü ile olan ilişkilerinde herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

İletişim Kanalları

Katılımcıların enstitü ile olan ilişkileriyle ilgili ortaya çıkan son kategori ise, iletişim kanallarıdır. Bir katılımcı (G1) ; *“Bazı bilgilere internetten bakım ulaşabilirim aradığımda, telefon santral biraz uzun sürüyor olabilir bilmiyorum ama o da yönlendirdiği zaman rahatlıkla ulaşabiliyorum.”* Şeklinde bir cümle sarf ederek iletişim kanallarının bazen zor bazen de kolay olabildiğini vurgulamıştır. Başka bir katılımcı ise (G2) ; *“Mail gönderdiğinizde telefonla ilgili ulaşmak biraz sıkıntı olabiliyor. Yani numaralardan aradığımız zaman web sayfası güzel girdiğin zaman güzelce cevap alabiliyorsunuz.”* Cümlesiyle iletişim kanalları ile ilgili fikrini dile getirmiştir. Başka bir katılımcı (G4) telefonla aramada yaşadığı sıkıntıyı şu cümle ile ifade etmiştir: *“Sanıyorum ki yoğunluktan bazen telefonlara cevap verilmeyebiliyor.”* Benzer bir durumu başka bir katılımcı da (G17) dile getirmiştir; *“Telefon konusunda bazen sıkıntı oluyor diğer iletişim kanallarını ise hiç kullanmadım.”* Bir katılımcı ise (G20) enstitü iletişim kanalları ile ilgili yaşadığı sorunu şu şekilde dile getirmiştir; *“Ben iki programda kayıtlıyım hem sosyal bilgiler hem tarih eğitimi yüksek lisansta iki bölüm için tek tez çalışması yapma talebinde bulunmuştum enstitü müdürü*

Ozan'a Hoca ben iki tane yaptım o da yapsın demiş. Bu konuda çok üzüldüm ben daha yapıcı daha olumlu bir şeyler bekliyordum. Avrupa ile eşitleme sürecinde Bologna süreci vesaire gibi notları işleniyor, akreditasyon gibi, olumlu şeyler bekliyordum ama olumsuz cevap alınca moralim çok bozuldu.” Bir diğer katılımcı da (G21) yine telefonla enstitüye ulaşmanın zorluğunu şu şekilde dile getirmiştir; “Enstitüye gitmeden telefon ile yeterli bilgiye ulaşamıyoruz. Problem var, enstitüye telefonla ulaşmak çok zor, ilgili alanla alakalı personele telefonla ulaşip işimizi çözemiyoruz.”



BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen veriler sonucu oluşan yargılar; bu yargılara ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlar bağlamında öneriler ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre bir sistem izlenmiştir.

5.1. Yargılar ve Tartışma

Öğrenciler akademik programa ilişkin yedi tema ile ilgili söylemlerde bulunmuşlardır. Bunlar; bireysel gelişim, güncellik sorunu, şeffaflık, yetersiz program, ders işlenişi, öğrenci eksikliği ve nitelik sorunu şeklinde sıralanmaktadır.

Öğrenciler programın bireysel gelişimine vurgu yapmışlar ve bunun kendileri için ne denli önemli olduğunu vurgulamışlardır. Özdemir (2004) bireysel gelişimin kişi olma yolunda çok önemli olduğunu, dolayısıyla kişinin kaynaklarını iyi kullanma noktasında da yararlı olduğunu vurgulamıştır. Aynı şekilde, bireyin inanç değerlerini, kişisel yapısını zayıf-güçlü yanlarını fark etmesi noktasında farkındalık kazandırabilmektedir. Özkan (2003) ise bireysel gelişimi, kişinin yetersizlik duygusu yaşadığı alanlarda kendini geliştirebilme sürecine girebilme becerisi olarak vurgulamaktadır. Patel vd. (2013) Bireysel gelişimde deneyim sahibi olamama, bilgide eksiklik, kurumdaki yetersiz kaynaklar ve bilgi eksiklikleri çok önemli yer tutmaktadır. Akademik programa ilişkin diğer bir sorun da güncellik sorunudur. Çuhadar, (2005) özellikle kamu kurumlarındaki mevzuatların durağanlığı ve güncellenme sorunu yüzünden, kamu kurum ve kuruluşlarının güçlenemediğini ve istenilen seviyeye gelemediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin akademik programla ilgili diğer bir önerileri şeffaflıktır. Boztepe (2013). Ancak şeffaflık ve iletişime dayalı bir kamu sistemiyle güvenin inşa edilebileceğini söylemiştir. Karacaoğlu ve Acar (2010) programların güncellenmemesi ya da öğretmen ve öğrenci arasında iletişimi sağlamaması durumunda programın yetersiz kalacağını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler ders işlenişi ve öğrenci eksikliği sorunlarını da ifade etmiş ve bu konuyla ilgili fikirler sunmuşlardır. Özellikle de nitelik sorununa dikkat çekmişlerdir. Gürkan, (2012) nitelikli programların eğitim kalitesini ve memnuniyet oranını artırdığını; dolayısıyla ancak nitelikli programlarla gelişimlere ayak uydurulabileceğini ve kaliteli insanların yetiştirilebileceğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin akademik personel ile ilgili görüşmelerinde altı tema bulunmuştur. Bunlar; akademik beklenti, farklılıklar, aktarılabilir becerisi, yeterlilikler, objektif değerlendirme ve yönlendirme becerisi olarak sıralanmaktadır. Noel ve Levitz (2005). Akademik beklentiyi karşılayan akademisyenin memnuniyeti artırdığını ve kendilerini değerli hissetmelerine sebep

olduğunu belirtmiştir. Penny (2003) ise akademik personelin kaliteli eğitim verip aktarabilmesinin çok önemli olduğunu söylemiştir. Yeşilyurt (2012) akademik değerlendirmenin objektif olarak yapılmasının güç olduğunu ancak öğrencilerin başarısı için çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Aynı zamanda akademisyenin öğrencileri yönlendirebilme becerisine sahip olması da çok önemlidir.

Öğrencilerin enstitü ile ilgili yargularından elde edilen sonuçlara bakıldığında, genel anlamda yedi kategoriden meydana geldiği görülmektedir. Bunlar; yardımcı olma, bilgilendirme sorunları, prosedür fazlalığı, hızlılık, iletişim kanalları, olumlu iletişim ve sorunla ilgili dönüt şeklinde sıralanmaktadır. Öğrenci görüşlerine bakıldığında yardımcı olma hususunun önemli olduğu sonucu çıkmaktadır. Öğrencilerin çoğu enstitünün yardımcı olma noktasından memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Doğan ve Cinman (2018) bilgilendirme sorunlarının kurumların güvenilirliği için önemli olduğunu ve sorunları önlemede etkili bir yol olduğunu belirtmiştir.

5.2. Öneriler

- Çalışmanın bir sınırlılığı olarak, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Eğitimi Programı lisansüstü öğrencileriyle yapıldığından dolayı farklı bölüm öğrencileriyle benzer çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin gerek programa, gerek akademik personele ve gerekse de Enstitü ile ilgili görüşlerinin sebepleri nitel araştırma desenleri kullanılarak yapılırsa sorunun daha iyi bir şekilde görülmesi sağlanabilir.
- Çalışma farklı enstitülerde de uygulanarak enstitüler karşılaştırılabilir.
- Öğrencilerin eksik gördükleri hususlarda oryantasyon eğitimleri verilebilir.
- Aynı şekilde öğrencilerin sorun gördüğü alanlarla ilgili akademik ve idari personellere yönelik toplantılar yapılarak öğrencilerin sorunlarına dikkat çekilebilir.
- Bölümdeki akademik personel yetersizliğinden dolayı akademik personel sayısında artışa gidilebilir.
- Enstitüdeki mevcut idari personel yetersizliği için personel artışına gidilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağralıoğlu, N. (2013). “Türkiye’de Lisansüstü Öğretim”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, c.3, sayı 1, s.1-9.
- Aktekin, S. (2009). “Türkiye’de Tarih Eğitimi”, *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* (Ed. Semih Aktekin, Penelope Harnett, Mustafa Öztürk, Dean Smart), Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Arıkan, Z. (1985). “Tanzimat’tan Cumhuriyete Tarihçilik”, *Tanzimat’tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi*, c.6, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aytekin, H. (1988). “İkinci Meşrutiyet Devrinde Türk Ocakları’nın Türk Eğitim Sistemine Etkileri”, *Türk Yurdu*, c.9 s.19.
- Boztepe, H. (2013). Halkla ilişkiler perspektifinden güven kavramı: katılımçılık, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerinin kamu kurumlarına yönelik güvenin oluşmasındaki rolü. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, II 45; 53-74.
- Boztepe, H. (2013). Halkla ilişkiler perspektifinden güven kavramı: katılımçılık, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerinin kamu kurumlarına yönelik güvenin oluşmasındaki rolü. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, II 45; 53-74.
- Carr, E. H. (2002). *Tarih Nedir?*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Copeaux, E. (2006). *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çuhadar, M., T. (2005). Türk kamu yönetiminde personel güçlendirme: sorunlar ve çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25, 1-21.
- Çuhadar, M., T. (2005). Türk kamu yönetiminde personel güçlendirme: sorunlar ve çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25, 1-21.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). *Tarih Eğitiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). “Türkiye’de Tarih Eğitiminin Tarihi”, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, c.6, s.12., s. 431-450.
- Dilek, D. (2007). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*, Ankara: Pegem Yayınları.

- Dinç, E. (2009) “Etkili Tarih Öğretimi”, *Gazi Eğitim Dergisi*, 5, 78, s. 1427-1451.
- Doğan, Ç. Ve Cinman, M. (2018). Kurumsal sorunların yönetimi ve iletişim. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 7, (1), 98 – 121.
- Engin, V. (2013). “II. Meşrutiyet Devrinde İlkokullarda Tarih Eğitimi Müfredatı”, *Avrasya’da Türk Dili ve Tarihi Eğitimi* (Ed. C. Bayram, K. Özçetin ve A. Vurgun), İstanbul.
- Engin, V. ve Vurgun A. (2014). “19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Osmanlıcılık-Türkçülük Algısı ve 19. Yüzyılın Başlarında Modernleşme Çabası”, *TÜRKLER Uzun Bir Serüvenden Kısa Notlar*, İstanbul: Arvana Yayınları.
- Gürkan. T. (2012). Okul öncesi eğitim programı. (Ed.). R. Zembat, *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri* (s.35-76), (2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürkan. T. (2012). Okul öncesi eğitim programı. (Ed.). R. Zembat, *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri* (s.35-76), (2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- <http://ebe.marmara.edu.tr/enstitu/tarihce>.
- Kabapınar, Y. (1992) “Başlangıcından Günümüze Türk Tarih Tezi ve Lise Tarih Kitaplarına Etkisi” *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 1(2).
- Karacaoğlu, Ö., C. Ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. VII, S: I; 45-58.
- Karacaoğlu, Ö., C. Ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. VII, S: I; 45-58.
- Karpat, K. (2011). *Osmanlı’dan Günümüze Kimlik ve İdeoloji*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kıdır, K. ve Aksoy, M. (2004). “Kültürel Kimliğin Oluşumunda Tarih Bilinci ve Öğretimi”, *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Bildiriler c. IV Pamuk, 2014: 80.
- Niyazi, M. (2012). *Türk Tarih Felsefesi*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Noel-Levitz, Inc. (2005) National online learners priorities report. *Research Report*, (Iowa City, Noel-Levitz Center for Enrollment Management).
- Noel-Levitz, Inc. (2005) National online learners priorities report. *Research Report*, (Iowa City, Noel-Levitz Center for Enrollment Management).

- Özdemir, G. (2004). “*Kişisel Gelişim ve Kurumsal Diyalog Yönetiminde İletişim Eğitiminin Rolü*”, *2nd International Symposium Communication in The Millennium A Dialogue Between Turkish and American Scholars*, İstanbul, Vol.1.
- Özdemir, G. (2004). “*Kişisel Gelişim ve Kurumsal Diyalog Yönetiminde İletişim Eğitiminin Rolü*”, *2nd International Symposium Communication in The Millennium A Dialogue Between Turkish and American Scholars*, İstanbul, Vol.1.
- Özkan, Z. (2003). *Bilgelige Yöneliş Kişisel Gelişim Dinamikleri*, 4. Basım Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Özkan, Z. (2003). *Bilgelige Yöneliş Kişisel Gelişim Dinamikleri*, 4. Basım Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Öztürk, C. (2005). “İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (Haz. Mehmet Saray ve Hüseyin Tosun), Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Patel, S., Kitchen, G., Barrie, J. (2013): *Personal Development Plans- Practical Pitfalls, Trends in Anaesthesia and Critical Care*. 3, 220-223.
- Patel, S., Kitchen, G., Barrie, J. (2013): *Personal Development Plans- Practical Pitfalls, Trends in Anaesthesia and Critical Care*. 3, 220-223.
- Penny, A.R. (2003). Changing the agenda for research into students’ views about university teaching: four shortcomings of SRT research. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 399-411.
- Penny, A.R. (2003). Changing the agenda for research into students’ views about university teaching: four shortcomings of SRT research. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 399-411.
- Safran, M. (2009). “Türkiye’de Tarih Öğretimi ve Meseleleri”, *Tarih Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Safran, M. (2014). “Tarih Nerededir?”, *Tarih Nasıl Öğretilir ?* (Ed. Mustafa Safran), İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

- Şimşek, A. ve Yazıcı, F. (2013). “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Dünü, Bugünü”, *TYB Akademi, Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, s.8, s. 9-32.
- Ulusoy, K. (2017) “Akademik Bir Faaliyet Alanı Olarak Üniversitelerde Tarih Eğitimi” *Türkiye’de Tarih Eğitimi* (Ed. Ahmet Şimşek), Ankara: Pegem Yayınları.
- Vurgun, A.(2016). *Milli Tarih Nedir?*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yazıcı, F. (2011). “Cumhuriyet Dönemi Ders Kitaplarında Tarih Yazımı”, *Türkiye’de Tarih Yazımı* (Ed. Vahdettin Engin ve Ahmet Şimşek), İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Yazıcı, F. (2015). *Azınlık Okullarında Tarih Eğitimi ve Çokkültürlülük*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yeşilyurt, E. (2012). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7/2. 1183-1205.

EKLER

EK1.



TC.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 16541545-302.08.01-E.1900294340
Konu : Necmettin GÖK'ün tez çalışması hk.

18.10.2019

Sayın NECMETTİN GÖK

İlgi : 18.10.2019 tarihli ve 16541545-302.08.01-E.1900293383 sayılı belge.

İlgili yazı incelenmiş olup, tez çalışmasında kullanılmak üzere Enstitümüze döküman incelemesine ilişkin talebiniz uygun görülmüştür.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Seyfi KENAN
Müdür

EK: Yazı Sureti 1 sayfa



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Eğitim Bilimleri Enst.
Enstitüler Binası 34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 550 67 43-449 23 42 Belgeçeper No: 347 33 66
egitimogrenci@marmara.edu.tr http://ebe.marmara.edu.tr
Kep Adresi: marmarauniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Halil BUDAK
Şef



EK 2.

1. Marmara Üniversitesi Tarih Öğretmenliği lisansüstü eğitimine devam eden öğrencilerin akademik programa dair görüşleri nelerdir?
 - a) Tarih Öğretmenliği Lisansüstü dersler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - b) Tarih Öğretmenliği Lisansüstü programdaki dersleri yeterli buluyor musunuz?
 - c) Tarih Öğretmenliği Lisansüstü programdaki derslerin işleme yöntemleri (metodolojisi) hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - d) Tarih Öğretmenliği Lisansüstü Eğitimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Marmara Üniversitesi Tarih Öğretmenliği Lisansüstü eğitimine devam eden öğrencilerin Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne dair görüşleri nelerdir?
 - a) Enstitü'nün mevcut Lisansüstü yönetmeliğini biliyor musunuz? Yönetmelikle ilgili karşılaştığınız problemler nelerdir?
 - b) Enstitü çalışanları ile ilgili yaşadığınız problemler var mıdır?
 - c) Enstitü den yeterince bilgi alabiliyor musunuz?
 - d) Enstitü'nün telefon, mail, web vb. iletişimleri ile ilgili yaşadığınız problemler var mıdır?
 - e) Enstitü de yaşadığınız problemlerin çözümüne dair dönütleri zamanında alıyor musunuz?
3. Marmara Üniversitesi Tarih Öğretmenliği Lisansüstü eğitimine devam eden öğrencilerin Tarih Öğretmenliği Programında yer alan Öğretim Üyelerine dair görüşleri nelerdir?
 - a) Akademik personel size göre alanlarında yeterli mi?
 - b) Akademik personelin ders işleyişleri hakkında görüşleriniz nelerdir?
 - c) Akademik personel puanlamada objektif davranıyor mu?
 - d) Akademik personele gerektiğinde ulaşılabilir mi?
 - e) Akademisyenlerden (danışman) tez sürecinde gerekli desteği görüyor musunuz?
 - f) Akademik personel akademik açıdan size ne tür katkılar sağlamıştır?
 - g) Akademik personelden beklentileriniz nelerdir?