

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

LİSE II TARİH DERSİNİN ÖĞRETİMİNDE KAVRAM HARİTASI KULLANIMININ
ÖĞRENMEYE ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Kenan KURADA

İSTANBUL 2006

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

LİSE II TARİH DERSİNİN ÖĞRETİMİNDE KAVRAM HARİTASI KULLANIMININ
ÖĞRENMEYE ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Kenan KURADA

Tez Danışmanı:
Yrd.Doç.Dr. Ali YILMAZ

İSTANBUL 2006

T. C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**LİSE II TARİH DERSİNİN ÖĞRETİMİNDE KAVRAM HARİTASI KULLANIMININ
ÖĞRENMEYE ETKİSİ**

Kenan KURADA

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Ali YILMAZ

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Dursun DİLEK

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul ORAL

Tarih Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans Tezi

İstanbul 2006

ÖNSÖZ

Tarih dersinin konularının işlenişi sırasında hem öğretmenler hem de öğrenciler çeşitli problemler yaşamaktadırlar. Ülkemizde tarih öğretimi öğrencilere soyut gelen bazı yöntem ve tekniklerle yapılmaktadır. Öğrenciler ders sırasında sıkıldıklarından dersin öğrenilmesinde zorlanmaktadırlar. Öğretmenler ise tarih derslerinde programın ön gördüğü hedef ve davranışlara ulaşamadıklarını belirtmektedirler. Bu durumda, özellikle tarih gibi öğrencilere soyut gelen derslerin seviyeye uygun biçimde somutlaştırılmasının ve klasik öğretimin yanında çağdaş yöntem ve tekniklerin de tarih öğretimindeki problemleri ortadan kaldıracığı düşünülmektedir.

Son yıllarda ülkemizde, kavram kargaşası sorunu yaşanmaktadır. Bu sorunun çözümünde her zaman olduğu gibi eğitim sistemine ve bu sistemin uygulayıcısı olan okullarımıza büyük görev düşmektedir.

Bu araştırma yukarıda sözü edilen problemlerin çözümüne ışık tutmak amacını taşımaktadır. Bu amaçla lise 2 tarih derslerinde tarihsel konuların öğretiminde kavram haritası kullanımının başarıya etkisi incelenmiş ve bu yönde sonuçlar ortaya konmuştur.

Bu araştırmada, her zaman bana vakit ayıran, birikimlerini benimle paylaşan değerli hocam ve tez danışmanım Yrd.Doç.Dr. Ali YILMAZ'a, bu çalışmanın oluşmasında çok büyük emeği geçen değerli hocam, Doç. Dr. Dursun DİLEK'e, kavram haritaları konusundaki engin bilgilerini benden esirgemeyen hocam Prof.Dr. Ayla GÜRDAL'a, istatistiksel analizler esnasında bilgilerini paylaşan ve zaman ayıran Yrd.Doç.Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR beye, her aşamada destek veren sevgili eşim Fatma KURADA'ya çalışmanın başlangıcından bitişine uzanan sürecin çeşitli aşamalarında bana yardımcı dokunan ancak adını saymadığım bütün arkadaşlarıma çalışmanın yapıldığı uygulama okulunun öğretmenlerine ve öğrencilerine sonsuz teşekkür ederim.

Kenan KURADA

ÖZET

Bu araştırma; öğrencilerin tarih derslerindeki akademik başarılarını artırmada kavram haritalarının rolünü belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada amaca ve konuya uygun olarak: nicel araştırma tekniklerinden, ön ve son tutum ölçekleri ve son-test, nitel araştırma tekniklerinden de mülakat kayıtları kullanılarak verilere ulaşılmıştır.

Araştırma yarı deneysel modelde olup lise 2. sınıf tarih dersi “Osmanlı Devletinin Dağılma dönemi(19.yy’da Osmanlı Devleti)” ünitesinde uygulanmıştır. Uygulama başlamadan önce aynı okulun aynı şartlarına sahip iki sınıfındaki öğrencilerinden deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney gurubunda dersler kavram haritalarıyla, kontrol gurubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir.

Çalışmanın sonunda her iki gruba da bilgi testi soru formu uygulanmıştır. Sadece deney grubuna mülakat yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda; kavram haritalarının tarih dersi başarısına ve kavram öğrenmeye etkisi irdelenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre;

- √ Tarih dersinde kavram haritalarının kullanılmasının öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.
- √ Kavram haritalarıyla işlenen derslerin sıkıcı olmaktan çıktığı söylenebilir.
- √ Kavram haritalarının öğrencilerin aktifliğini arttırdığı söylenebilir.
- √ Kavram haritalarının öğrencilerin sözlü ve yazılı ifadelerinin Türkçe dil yapısına uygun biçimde gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.
- √ Ders kitaplarında kullanılan kavramların çokluğu ve bu kavramların öğrenci seviyesinin üzerinde olmasının, kavramların öğrenilmesini olumsuz etkilediği söylenebilir.

ABSTRACT

The aim of this research is to determine, the influence of concept maps on academic success of increasing the student's achievement in History lessons.

In this research, the techniques which are applied (related with aim and subject): front and last manner scales of lesson and last-test from quantitative searching techniques, interview from qualitative searching techniques are used to reach the data.

The research was semi-trial model and it concerned with the unit of "Disperse Phase of Ottoman Empire (Ottoman Empire in 19th Century)" in 10th grades. Before starting the application, experimental and control groups are constituted from two class which has the same condition in the same school. Concept maps were used in experimental group, traditional methods were used in control group in the lessons.

At the end of the study, knowledge test is applied in both groups. An interview has been only with made the experimental group. At the end of the data evaluation, influence of concept maps on success of learning history lessons and historical concept are investigated.

Research findings are as follows:

- √ Usage of concept maps make positive effect on the success of the students in history lessons.
- √ The students do not get bored of the history lessons when concept maps are used.
- √ Concept maps increase the activeness of the students.
- √ Concept maps assist to development of student's verbal and written expressions to fit in Turkish grammar.
- √ Having too many concepts and these concepts being upper level compared to students; makes a negative effect on the students learning process of the concepts.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No.</u>
ÖNSÖZ	I
ÖZET	II
ABSTRACT	III
İÇİNDEKİLER	IV
TABLolar LİSTESİ	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	IX
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Bölümleri	7
2. LİTERATÜR BİLGİLERİ	8
2.1. Eğitim, Öğretim ve Öğrenme	8
2.1.1. Eğitim, Öğretim, Öğrenme İlişkisi	9
2.2. Öğretimi Düzenlemede Kullanılabilecek Öğrenme İlkeleri	11
2.2.1. Öğrenci Niteliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri	11
2.2.2. İçerik Özellikleri ile ilgili Öğrenme ilkeleri	12
2.2.3. Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri	14
2.3. Öğrenme Kuramları	15
2.3.1. D. Ausubel'in Öğrenme Kuramı (Anlamlı Öğrenme)	15
2.3.2. J.Bruner'in Öğrenme Kuramı	17
2.3.2.1. Öğrenciyi Öğrenmeye Hazır Hale Getirmek	18
2.3.2.2. Öğretim İçeriğinin Yapılandırılması	19
2.3.3. R.Gagne 'in Öğrenme Kuramı	19
2.4. Öğretim Yöntem (Metot) ve Teknikleri	21

2.5.Kavram	22
2.5.1.Kavram Haritalarının Teorik Temelleri	24
2.5.1.1.Piaget'nin gelişim dönemi modeli	24
2.5.1.2. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı	27
2.5.1.2.1.Temel Kavramlar	27
2.5.1.2.2.Zihin Gelişimini Etkileyen Faktörler	31
2.5.1.3.Ausebel'e göre öğrenme (Anlamalı Öğrenme)	33
2.5.1.3.1.Sunuş Yolu ile Öğretmenin Temel Özellikleri	35
2.5.1.3.1.1.Ön Organize Edicilerin Sunulması	36
2.5.1.3.1.2.Öğrenilecek Yeni Konunun Sunulması	37
2.5.1.3.1.3.Bilişsel Örgütlenmenin Güçlendirilmesi	38
2.5.1.4.Piaget ve Ausebel'in Öğrenme Kuramlarının Kavram Haritaları İle İlişkisi	38
2.5.2.Kavram Haritaları	40
2.5.2.1. Kavram Haritalarının Çizimi	42
2.5.2.2. Kavram Haritalarının Hazırlanması	43
2.5.2.3 Kavram Haritası Çeşitleri	44
2.5.2.4. Kavram Haritalarının Kullanım Alanları	47
2.5.2.5. Kavram Haritalarının Dersin Değişik Düzeylerinde Değişik Amaçlarla Kullanılması	47
2.5.2.5.1. Başlangıç Aşamasında Kavram Haritasının Kullanımı	48
2.5.2.5.2. Araştırma Aşamasında Kavram Haritasının Kullanımı	48
2.5.2.5.3. Açıklama Aşamasında Kavram Haritasının Kullanımı	49
2.5.2.5.4. Geliştirme Aşamasında Kavram Haritasının Kullanımı	49
2.5.2.5.5. Değerlendirme Aşamasında Kavram Haritasının Kullanımı	49
2.5.2.6. Kavram Haritalarının Yararları	50
2.5.2.7. Kavram Haritaları İle İlgili Yapılan Araştırmalara Örnekler	51
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	53
3.1. Araştırmanın Amacı	53
3.1.1. Araştırmanın Alt Amaçları	53

3.2. Araştırmanın Önemi	54
3.3. Sayıtlar	55
3.4.Sınırlılıklar	55
3.5.Araştırmanın Modeli	56
3.6.Evren	56
3.7.Örnekleme	57
3.8.Veri Toplama Yöntem ve Teknikleri	57
3.9.Veri Toplama Araçları	57
3.9.1. Tutum Ölçeği	57
3.9.2. Tarih Başarı Testi (Son-Test)	58
3.10.Verilerin Toplanması	58
3.11. Veri Çözümleme Teknikleri	59
4. BULGULAR ve YORUMLAR	60
4.1. Kavram Haritaları Tekniğinin Başarıya Etkisini Anlamaya Yönelik Uygulamalar Öncesi Grupların Homojen ve Normallikleri	60
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Homojenliği	60
4.2. Tarih Ön Tutum ve Son Tutum Ölçeklerinin Normalliği	61
4.2.1. Ön Tutum Ölçeğinin Normalliği	62
4.2.2. Paired Samples T-Testi Sonuçlarının Değerlendirilmesi	63
4.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Tarih Ön Tutumları	64
4.2.4. Son Tutum Ölçeğinin Normalliği	65
4.2.5. Paired Samples T-Test Sonuçlarının Değerlendirilmesi	66
4.2.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Tarih Son Tutumları	67
4.3. Son Test Verilerinin Normal Dağılım Testi	68
4.3.1. Paired Samples T-Test Sonuçlarının Değerlendirilmesi	70
4.3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Verilerinin Değerlendirilmesi	70
4.4. Mülakat Verilerinin Değerlendirilmesi	72

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	78
5.1. Sonuç ve Tartışma	78
5.1.1. Ön ve Son Tutum Ölçeklerinin Değerlendirilmesi	78
5.1.2. Son Test Sonuçlarının Değerlendirilmesi	79
5.1.3. Mülakatların Değerlendirilmesi İle İlgili Sonuçlar	82
5.2. Öneriler	84
5.2.1. Öğretmen Yetiştiren Kurumlar İçin Öneriler	84
5.2.2. Tarih Öğretmenleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenleri için Öneriler	84
5.2.3. Kavram Haritaları Konusunda Araştırma Yapacak Akademisyenler için Öneriler	85
5.2.4. Ders Kitabı Hazırlayanlar için Öneriler	86
5.2.5. Milli Eğitim Bakanlığı İçin Öneriler	86
KAYNAKÇA	87
EKLER	90

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 4.1: Çalışma gruplarını oluşturan öğrencilerin Uygulama Öncesi Okul Başarı Durumlarına Göre Karşılaştırılması	61
Tablo 4.2: Deney Grubu Ön Tutum Ölçeği için Kolmogorov-Smirnov Z sonuçları	62
Tablo 4.3: Kontrol Grubu Ön Tutum Ölçeği için Kolmogorov-Smirnov Z sonuçları	63
Tablo 4.4: Deney ve Kontrol Grupları Ön Tutum Ölçeği Paired Samples T-Testi sonuçları	64
Tablo 4.5: Deney ve Kontrol Grubu Tarih Ön Tutum Ölçeği Verileri	64
Tablo 4.6: Deney Grubu son Tutum Ölçeği için Kolmogorov-Smirnov Z sonuçlar	65
Tablo 4.7: Kontrol Grubu Son Tutum Ölçeği için Kolmogorov-Smirnov Z sonuçları	66
Tablo 4.8: Deney ve Kontrol Grupları Son Tutum Ölçeği Paired Samples T-Testi sonuçları	67
Tablo 4.9: Deney ve Kontrol Grubu Tarih Son Tutum Ölçeği Verileri	67
Tablo 4.10: Deney Grubu Son-Test Puanları için Kolmogorov-Smirnov Z Sonuçları	68
Tablo 4.11: Kontrol Grubu Son-Test Puanları için Kolmogorov-Smirnov Z sonuçları	69
Tablo 4.12: Deney ve Kontrol Grupları Son-Test Paired Samples T-Testi sonuçları	70
Tablo 4.13: Deney ve Kontrol Grubu Son Test Verileri	71

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No.

Şekil 2.1: Eğitim, öğretim ve öğrenme süreçleri	10
Şekil 2.2: Gagne'nin Son Dört Öğrenme Türü	20
Şekil 2.3: Piaget'e göre zihin gelişimi	33
Şekil 2.4: Örümcek Kavram Haritası	45
Şekil 2.5: Zincir Kavram Haritası	46
Şekil 2.6: Hiyerarşik Kavram Haritası	46

1. GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Günümüzde teknolojiye görülen ilerlemeler, bilgi alışverişi veya iletişimde hızlı bir değişimi beraberinde getirmektedir. Her ülke bu değişimi yakalamak, sosyal, kültürel, ekonomik kısaca bütün alanlarda kalkınmak ister. Ancak bu ilerlemelere çağdaş bir eğitim sürecinde iyi eğitilmiş bireylerle ulaşmak mümkün görülmektedir. Dünya değiştikçe ülkelerin ihtiyaçları da değişmekte ve bu ihtiyaçları karşılayacak bireylerin eğitiminde sorunlar oluşmaktadır. Böylelikle ülkeler kendi eğitim sistemlerini sorgulayarak yeniden yapılandırmaktadırlar. Eğitim sisteminde yaşanan bu hızlı gelişmeler öğrencilerin bunlara ayak uydurarak planlı ve programlı çalışmalarını zorunlu kılmıştır.

Gelişmiş ülkelerde yeni eğitim modellerinin uygulamaya konması, klasik anlayışla öğrenci yetiştiren ülkemizde de eğitim sisteminin sorgulanmaya başlamasına ve bu modern çalışmalardan etkilenmesine sebep olmuştur. Klasik anlayışta sınıf yönetimi öğretmen merkezlidir. Bu yaklaşımda öğretmen en az altı rolü yerine getirmelidir. Bu roller şu şekilde sıralanabilir; 1. Planlayıcı, 2. Eğitici, 3. Lider, 4. Danışman, 5. Değerlendirici, 6. Yönetici (Bruner&Goodnow, 1967). Klasik anlayışın öğretmeni tek bir gün içerisinde bu rollerin hepsini uygulayabilmelidir. Bu anlayış öğrencinin ön bilgisini göz ardı ederek hiçbir şey bilmediğini varsaymaktadır. Dolayısıyla öğrencinin konuyla ilgili varolan bilgileri görmezlikten gelinerek konu işlenir. Böyle olunca öğretmen öğrencinin bildiği eski konularla yeni konuları bağdaştırabilecek bir gayret içerisinde olmaz. Sonuçta öğrenci derse güdülenmez, ezberci bir yaklaşım oluşarak varolan bilgilerden aktif olarak yararlanılamaz.

Klasik anlayışta öğretmen konunun tek hakimi ve konuyu aktaran tek kaynak olarak görülür. Bu durum öğrencinin kendi çabaları ile araştırma yapmasına engel olmaktadır. Çünkü öğrenci öğretmenin her şeyi bildiğini varsayarak farklı çalışma yapmayı gereksiz görmektedir. Böylece yeni fikirlerin ortaya çıkışı engellenmiş olur.

Şahin&Yıldırım'a (1999) göre, teknolojideki yeni gelişmeler bilgiye ulaşmayı kolay hale getirmiştir. Aynı zamanda teknolojik gelişmeler bilgi miktarını ve bilgi türünü arttırmıştır. Böylece öğretmenin rolü değişmeye başlamıştır. Öğretmen artık bilgiyi depolayıp öğrenciye sunan tek kaynak olmaktan çıkmış öğrenciyi bilgiye yönlendiren kişi halini almıştır. Eğitimdeki bu zihniyet değişimi öğretmenin etkinliğini azaltmayıp, öğretme ortamındaki etkinliğini ve sorumluluğunu daha da arttırmıştır (s.7).

Pasif konumda olan öğrenci sadece dinleyici olmaktan çıkarak; bilgiye ulaşması gereken ve konu hakkında alternatif düşünceler üreten kişi olmuştur. Ancak bu sürecin yapısı, niteliği, fonksiyonları, düzenlenmesi ve yürütülmesi üzerinde farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Öğrenme-öğretme kavramının algılanışında ve yorumlanmasında oluşan bu değişiklikler öğretim teknolojisinin ortaya çıkmasına ve gelişmesine neden olmuştur (Carr, 1996).

Bayram (1999), Öğretim teknolojisinin disiplinler arası bir sistem yaklaşımı olarak akademik alanda ortaya çıkmış ve bir çok uygulama alanı ile hızla gelişmekte olan bir bilim olduğunu belirtir. Ayrıca bu bilimin, insanoğlunun ortaya koyduğu matematik, sosyal bilimler, felsefe ve psikoloji gibi bütün geleneksel disiplinlerle bağlantılı olduğunu belirterek Öğretim teknolojisinin, araç kullanılsın veya kullanılsın, bireyin davranışlarında ve öğrenme ortamında yapılan değişiklikler olduğunu vurgular (s.15).

Bu yaklaşım tarzı teknolojik alet ve makinelerden çok bilgi ve hünerlerin gelişmesi felsefesine odaklanmıştır.1994'te Seels tarafından yapılan tanımda öğretim teknolojisi; süreç ve kaynakların öğrenme için tasarlanması, geliştirilmesi, kullanılması, yönetilmesi ve değerlendirilmesinin teorisi ve uygulaması olarak belirtilmiştir.

Şahin&Yıldırım'a (1999) göre, öğretim teknolojisinin gelişmesinde en önemli etken, öğrenme ve öğretme kavramlarının algılanışında ve yorumlanmasında oluşan değişimdir (s.7). Bu değişimle birçok araştırma bireylerin nasıl öğrendiklerini, öğrenme sürecinde gösterdikleri bilişsel faaliyetlere ve öğrencilerin yeteneklerine odaklanmıştır.

Bayram'a (1999) göre ise, bilişsel yeni öğretim anlayışına göre, öğretmen öğrencinin öğrenme sürecinde kullanabileceği öğretim metotlarını ve bilişsel stratejileri kullanır. Öğrenci merkezli yeni yaklaşım, genellikle bilişsel stratejilerle öğrencinin iç dünyasına ve düşünce süreçlerine ulaşmaya çalışır (s.83).

David Ausubel, öğretmen ve öğrencilerin bilişsel yapılarını güçlendirmek için ilk defa 1968 yılında grafiksel bir araç yapılması teklifini dile getirmiştir. Yeni kavramlar öğrenilirken önceki bilgilerin önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör Ausubel'e göre, öğrencinin konu hakkındaki evvelki bilgileridir. Anlamli öğrenme, öğrencinin eski bilgileri ile yeni bilgilerin ilişkilendirilebildiği ölçüde gerçekleşir. Ausubel'in bu görüşü bilimsel bir araştırma olarak kavram haritaları tekniğinin geliştirilmesi için ilham kaynağı olmuştur. 1970'li yıllarda Novak ve Gowin'in (1984) çalışmaları sonucunda kavram haritaları tekniği ortaya çıkmıştır. 1981 yılında yaptığı çalışmasında öğrencilerin kavramları anlamli bir yapıda düzenlemeleri için kavram haritaları adı altında bir prosedür geliştirmiştir. Kavram haritaları bilgiyi organize etmek ve göstermek için kullanılan araçlardır (Novak, 1990, s.29-31).

Sonraki yıllarda, kavram haritalarının öğrencilerin kavramları anlamli olarak öğrenmeleri, yanlış anlamaları azaltmaları ve yeni öğrenilen bilgilerle eski öğrenilen bilgiler arasında kolay ilişki kurdukları gözlenince kullanılmaları daha da artmaya başlamıştır.

Her şeyin hızla değiştiği 21.yüzyılda Sosyal bilimlerin ve Özellikle Tarih Biliminin yeri inkar edilemez öneme sahiptir. Bu nedenle Tarih Öğretiminin yapıldığı dersler ayrı değer taşımaktadır. Bireyin aldığı eğitim güncel hayatta kullanılabilir olmalıdır.

Okullarda öğretilen Tarih dersleriyle öğrenciler yaşam için gereken bilgi ve beceriyi kazanamamaktadırlar. Yaygın eğitim anlayışında bilgiler derste öğrenilir. Ancak öğrenciler en iyi öğrenme seviyesine yaparak ve yaşayarak ulaşmaktadırlar.

Kılıç (1997), kavram haritalarının, öğrencilere geleneksel eğitimin sunduğu klasik anlatım yöntemiyle yaklaşmak yerine, öğrencileri araştıran ve bilgiyi organize edip üreterek ortaya yeni ürünler çıkartan bireyler olarak, bilgi çağına uygun yetiştirmeyi amaçladığını belirtir. Bu düşünce araştırmanın ana fikrini oluşturmaktadır. Araştırmalara göre, işittiğimizizin %10'unu, görüp ve işittiklerimizin % 20'sini, kendi katılım ve uygulamalarımızın % 80'nini, başkalarına öğrettiklerimizin ise % 90'nını öğrenip hatırlamaktayız (s.5).

Kavram haritaları olarak öğretim teknikleri içinde yer alan bu teknik batı ülkelerinde sıkça kullanılmaktadır. Ülkemizde ise öncelikli olarak Fen ve ardından da kısmen Matematik alanında kullanılmaya başlanmıştır. Kavram haritaları tekniği tarih dersi öğretim metotları içerisindeki yerini alamamıştır. Bunun yerine klasik anlatım tekniği ağırlık kazanmaktadır. Ülkemizde genelde tarih dersi öğretiminde kullanılan bu verimsiz yöntemin eğitim sistemimizdeki tarih öğretiminin amaçları ile de bağlantılı olduğu düşünülmektedir.

Dilek'in de belirttiği gibi, ülkemizde tarih derslerinde disiplin içi amaçlardan uzaklaşmıştır. Bunun yerine daha çok sosyal amaçlarla iyi vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen bir yol izlenmektedir. Tarihin kendi içindeki disiplinine yönelik amaçlardan uzaklaşması ile birlikte konu kapsamının da daralmasına ve sınırları belli bir disiplin haline gelmesine neden olmuştur. Bundan dolayı zaten var olan sosyal amaçları direk olarak, klasik anlatım tekniğiyle aktarmayı hedefleyen bir araç haline dönüşmüştür. Tarihi kendi iç disiplin amaçlarına döndürerek özgürlüğüne kavuşturmak gerekmektedir (Dilek, 2001).

Disiplin içi ve sosyal amaçlar olmak üzere Tarih öğretiminin amaçları ikiye ayrılmaktadır. Tarih öğretim amaçlarına yönelik bu sınıflandırma tarih öğretimi

programlarındaki özel hedeflere dönük yansımalarıdır. Bu yansımalar genelde ülkelerin kültürel yapısının, bilimsel geleneklerinin ve sosyal politikalarının, özelde ise program geliştirmecilerinin, tarih derslerinin amaçlarını belirlemede oynadıkları rollere işaret etmektedir. Türkiye’de Dilek’in (2001) de “ulusal ütopyacılık” olarak adlandırdığı program anlayışı; tarih disiplininin amaçları ile örtüşmeyen ancak ütopyik bir toplum oluşturma arzusu ve toplumun iyi huylu yurttaşlarını yetiştirme kaygısıyla tarih öğretiminde sosyal amaçlara uygun olarak geliştirilmiştir (s.2).

Öncelikle tarihi bu şekilde kendi disiplin içi amaçlarına döndürdükten sonra yapılacak olan tarih derslerinin öğrenciler tarafından anlaşılmasını kolaylaştırmaya çalışmaktır.

Ülkemizde tarih öğretiminde birtakım problemler olduğu açıkça görülmektedir.

Özbaran’a (1995) göre; bizim tarih öğretiminden beklentimiz “Öğrencide var olan anlama kapasitesini geliştirmek için onun düşüncelerini ve fikirlerini işletmek, tartışmak, süzgeçten geçirmek fırsatının ona verilmesidir.” Öğrencilerin geçmişi anlamak için farklı bakış açıları getirmesine engel olacak ve onları analitik düşünme becerisini engelleyecek bilgi yığınlarının tarih öğretimine zarar verdiği bir gerçektir (s.3).

Yine Özbaran, bu durumun başlıca nedenlerinden birisi olarak da tarih derslerinde kronolojinin izlenmemesini gösterir. Bundan dolayı çocuklar zevk almıyor ve tarihi olayları hayal ve algılama dünyalarında istedikleri yere oturtamıyorlar. Hatta ilkokuldaki tarih kitaplarıyla, ortaokul ve lisede okutulan tarih konuları arasında içerik ve dil açısından pek fark yoktur. Sadece ilkokuldaki konular, ortaokul ve lisede anlatılanların özetidir(s.141-142).

Milli Eğitim sisteminin bir sonraki basamaklarda verilen bilgiyi aynen tekrar etmesinden kaynaklanmaktadır. İlkokullar bir yana verilen bilgiyi ortaokul ve lise öğrencileri bile anlamakta zorlanmaktadırlar (Özbaran, 1998, s.65).

Okullarımızda okutulan tarih, genellikle yüzeysel bir tarihtir. Bu nedenle öğrenciler için sıkıcı, çekilmez, anlamsız ve ezbere dayalı olmaktan ileri gidememiştir. Bundan dolayı fen derslerindeki başarıya ulaşamamıştır. Bugün tarih dersleri konusu daha önceden belirlenmiş ve sınırlanmış, belirli bir kalıba dayalı, öğrenciyi öğrenmekten çok ezberlemeye iten, eğlenceli olmayan gereksiz tanımlarla dolu, dil açısından karmaşık ve ağır bir yapıya sahiptir (Özbaran, 1992, s.89).

Kocabaşoğlu'na (2000) göre tarih, farklı bakış açısı ile daha ilginç ve olumlu bir içerikle ve daha çağdaş yöntem ve tekniklerle hem daha yararlı hem de daha zevkli bir hale sokulabilirdi. Ülkemizde gerek tarih anlayışımızın gerekse tarih öğretimimizin iyileştirilmesi konusunda bir hayli geciktiğimizi de bilerek işe başlamalıyız (s.2).

Bruner'e göre öğrencileri ilerlemeci (progressivist) anlayış ilkelerinden biri olan "küçük bilim adamları" olarak görmek gerekmektedir. Buna göre öğrenci kendi becerileriyle, deneyim ve keşfetme yolları ile tarihi kavraması gerçekleşecektir (Dilek, 2001, s.85).

Bu problemler bir yana tarih dersi öğretimi, anlatıcının öğretmen, dinleyicinin öğrenci olduğu geleneksel yöntemle yapıldığı için sıkıcı, çekilmez, anlamsız, ezbere dayalı bir ders olmuştur. Oysa modern öğretim yöntemleri, öğrenci merkezli, sürekli öğrencinin araştırarak, deneyerek, keşfederek ve karmaşık kavramları belirli biçimlerde organize ederek tarih derslerini daha zevkli ve yararlı bir hale getirmektedirler.

Öğrencinin tarihe karşı ilgisiz olmasındaki önemli bir sorun, ülkemizde öğrencilere karmaşık anlaşılmasız bir eğitim verilmesidir. Bundan kaçınmanın yolu kavramları düzenleyen yeni bilgi ağlarının oluşturulmasıdır. Burada kavram haritaları tekniğini devreye sokmak gerekmektedir. Böylece öğrencilerin karmaşıklığından kurtulup tarihsel kavramları net olarak görebilecekleri yeni kavram haritaları oluşturulduğunda tarih dersi öğretiminin daha anlaşılır ve kalıcı olacağı düşünülmektedir.

Dünyada kavram haritaları üzerinde yirmi yıldan fazla süredir çalışmalar

yapılmasına karşın ülkemizde kavram haritalarının kullanımı yeni olup daha çok Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) ve Matematik alanları ile sınırlı kalmıştır (Bayram, Salan&Gürdal, 1999; Sökmen, Bayram&Salan, 1999; Şahin, Macaroğlu&Gürdal, 1994). Fakat Novak, kolejlerdeki yaptığı çalışmalarına dayanarak kavram haritalarının kullanılamayacağı hiçbir alan olmadığını iddia etmiştir (Novak, 1991). Bu düşünceden hareketle kavram haritalarının Tarih alanında da kullanılabileceği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Ancak Tarih dersi bakımından kavram haritaları daha çok yenidir. Bu araştırmanın, “Lise 2. sınıf Tarih derslerinde tarihsel kavramların öğretiminde kavram haritalarının kullanılmasının öğrenci başarısına olumlu etkisi var mıdır?” sorusu problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Bölümleri

Birinci bölümde eğitimde meydana gelen gelişmeler üzerinde kısaca durularak, tarih dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşadığı sıkıntılar belirtilmiştir. Bu problemlere çözüm yollarından birisi olarak kavram haritaları tekniği gösterilmiştir. Kavram haritaları tekniğinin tarihsel geçmişi anlatılarak, problem cümlesi belirtilmiştir.

İkinci bölümde literatür bilgilerine değinilmiştir. Kavram haritaları ile ilgili temel bilgiler belirtilerek bu alanla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Bu araştırmanın üçüncü bölümünde çalışmanın yöntemsel çerçevesi ortaya konmuştur. Bu bağlamda araştırma süresinde uygulanacak olan yöntem ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Dördüncü bölümde verilerin analizi yapılmıştır. Kavram haritası tekniğinin uygulandığı deney grubuyla klasik yöntemle ders işlenen kontrol grubunun verileri çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Beşinci bölüm önceki bölümde elde edilen bulguların karşılaştırılmasına ayrılmıştır. Elde edilen sonuçlar açıklanarak ülkemizde tarih dersi eğitiminin daha etkili gerçekleştirilmesi için bazı öneriler sunulmuştur.

2. LİTERATÜR BİLGİLERİ

2.1. Eğitim, Öğretim ve Öğrenme

Eğitim geçmişten günümüze insanların yaşamında var olan bir olgudur. İnsanlar yaşamları boyunca bilerek ya da bilmeyerek bir eğitim sürecinden geçmektedirler. Toplumların bugünkü ve yarınki yaşamlarını derinden etkileyen eğitim, her kesimden ve her yaştan insanı ilgilendirdiğinden bugüne kadar sayısız araştırmanın konusu olmuştur. Bu araştırmalar doğrultusunda eğitim kavramı için farklı tanımlamalar yapılmıştır. Aşağıda bu tanımlamalardan bazıları verilmektedir:

Senemoğlu'na (2001) göre, en genel anlamda istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlanan eğitim, toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlak standartlarının bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması ile ilgilidir. Bu anlamda eğitim, bireyi istendik nitelikte kültürleme sürecidir (s.7 -8).

Eğitim, önceden belirlenmiş amaçlar istikametinde nesilleri yönlendirme ve yetiştirme çabasıdır veya bu yönlendirme ve yetiştirmenin bilimini, tekniğini, taktiğini v.b. öğreten bir bilimdir. (Çelikkaya, 1997, s.13).

Ertürk (1984) ise "Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yolu ile ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" şeklinde tanımlamaktadır (s.29).

Öğretim kavramını, öğrenme kavramı ile bir arada düşünmek gerekir. Bunun nedeni, öğretimin öğrenmeyi gerçekleştirdiği takdirde, bir eğitim değerinin olmasıdır.

Hesapçioğlu'na (1994) göre, ğretim; öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (s.30).

Öğretim; ğrenme sürecinin amaçlı, planlı ve düzenli olarak uygun koşul ya da durumları hazırlayarak yapılması sanatıdır (Binbaşioğlu, 1986).

Hayatın her aşaması öğrenme ile ilgili olduğundan öğrenmenin tanımının nasıl yapılacağı hangi açıdan bakıldığına göre değişir. ğrenme ile ilgili tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

ğrenme; bireyin kendisi, başkaları ve çevresiyle etkileşimleri sonucundaki yaşantıların bireyde oluşturduğu şeylerdir (Brubaker, 1982).

Senemoğlu'na (2001) göre, öğrenme; sadece büyüme sürecine atfedilmeyen, insanın eğilimlerinde ve yeterliklerinde belirli bir zaman diliminde oluşan bir değişmedir (s.94).

ğrenme, kişinin yeteneklerine, onun biyolojik ve kültürel gelişimine, içinde yaşadığı toplumdaki kültüre, gdlenmişliğine, ilgisine, öğrenme ortamının havasına bağlıdır (Hesapçioğlu, 1994,s.31).

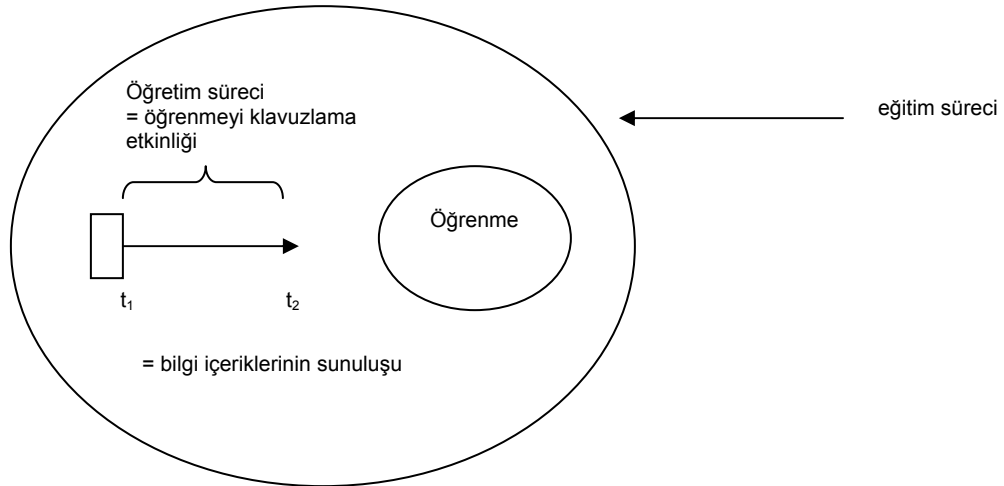
2.1.1. Eğitim, ğretim, öğrenme ilişkisi

Eğitimin tanımına göre, istendik davranışların bireyin kendi yaşantısı yolu ile meydana getirilmesi gerekmektedir. Bireyin kendi yaşantısı yolu ile davranışlarında meydana gelen değişme ise öğrenmedir. Diğer bir deyişle eğitim, geçerli öğrenmelerin oluşturulması ile gerçekleştirilmektedir. O halde eğitime kısaca, istendik öğrenmeleri oluşturma süreci demek de mümkündür. Eğitim ister kasıtlı olarak okullarda yapılsın (formal eğitim), isterse gelişigüzel bir biçimde bireyin içinde yaşadığı tüm çevrede yapılsın (informal eğitim), sadece istendik nitelikte davranış

değişmelerinin oluşturulmasını yani geçerli öğrenmeleri kapsar. Okullarda kazanılan kopya çekme, argo konuşma v.b. davranışlar istenmedik nitelikte davranışlardır ve eğitimin hatalı yan ürünü olarak ortaya çıkabilir. Eğitimcilerin genel amacı; eğitim sürecinde geçerli öğrenmeleri sağlamak, istenmedik yan ürünleri en aza indirmek, hatta yok etmektir. Geçerli öğrenmeyi sağlamak ise, geçerli öğretilerle mümkündür. Öğretme, öğrenmeyi sağlama faaliyeti olduğuna göre; eğitim, geçerli öğrenmeleri sağlayan öğretim yolu ile gerçekleşmektedir (Senemoğlu, 2001).

Hesapçioğlu'na (1994) göre, eğitim süreci, öğretim ve öğrenme süreçlerini içine alır ve onlardan daha geniş kapsamlıdır. Eğitim zaman ve mekan yönünden kapsamlı, süreli ve çok boyutludur. Eğitimde bilgi dahil her türlü tecrübe (yaşantı) üzerinde durulur. Öğretim ise güdümlüdür, planlıdır, programlıdır, desteklidir. Öğrencinin öğretmeniyle ve onun sağladığı ortamlarla etkileşimi önem taşır (s.31). Eğitim sürecinin oluşması için, öğretim ve öğrenme etkinlikleri araçlardan bir tanesi, fakat en önemlisidir.

Eğitim, öğretim ve öğrenme süreçleri arasındaki ilişki aşağıdaki gibi gösterilebilir.



Şekil 2.1: Eğitim, öğretim ve öğrenme süreçleri (Hesapçioğlu,1994,s.32)

2.2. Öğretimi Düzenlemede Kullanılabilecek Öğrenme İlkeleri

Öğretimi düzenlemede kullanılabilecek öğrenme ilkeleri;

1. Öğrenci Niteliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri

2. İçerik Özellikleri İle İlgili Öğrenme İlkeleri

3. Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri

olmak üzere Senemoğlu (2001) tarafından üç başlık altında aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

2.2.1. Öğrenci Niteliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri

1. Öğrencinin güdülenmişlik düzeyinin yüksek olması, öğrenme birimine ilgi, ihtiyaç duyması, değer vermesi, öğrenmede bir amacının olması, öğrenebileceğine ilişkin özgüveni, öğrencinin öğrenme durumuna dikkatini yöneltmesini ve öğrenme etkinliğini sürdürmesini sağlar. Bu durumda öğrencinin gerek öğrenme, gerekse hatırlama düzeyi yükselir.

O halde öğretim sırasında, öğrencilerin öğrenme için ihtiyaç duyması, başarabileceğine inanması, öğrendiklerini nerede, nasıl kullanacağını göstermesi sağlanmalıdır.

2. Öğrencinin yaşı, gelişim düzeyi, genel sağlık durumu, genel yeteneği, içinde yaşadığı sosyo-kültürel koşullar onun öğrenmesini etkileyen faktörlerdir. Özellikle öğretimi düzenlerken öğrencinin bu özelliklerinin dikkate alınması öğrenme ve hatırlama düzeyinin yükselmesine yardım eder.

3. Öğrencinin yeni öğreneceği ders, ünite, konu ile ilgili sahip olduğu ön öğrenmeleri yeni öğrenmeleri kolaylaştırır ya da öğrenmeyi mümkün kılar. Öğrencilerin ön öğrenmeleri ne kadar yeterli ise, yeni öğrenmeleri o derece kolay ve anlamlı olur. Ön öğrenmeleri ne derece sınırlı ise, yeni öğrenmeleri o derece zorlaşır ve sınırlı kalır.

Ön öğrenmeler, yeni bilgilerin kolayca kazanılmasında, özümsemesinde ve anlamlandırılmasında etkili olduğu gibi, yeni bilginin nasıl kazanılacağına yol göstermede de etkili olur. O ünite ile ilgili ön öğrenmelere sahip olan bir öğrenci, üniteye öğreneceği davranışları nasıl öğrenebileceğine ilişkin yürütücü biliş bilgisini de geliştirir.

Bu durumda yeni kazandırılacak davranışların öğrenilmesini kolaylaştıran ya da mümkün kılan daha önceden kazanılmış olması gereken davranışlar, yani ön öğrenmeler yeni öğrenilecek birime başlamadan önce tamamlanmalıdır (Senemoğlu, 2001,s.384).

2.2.2. İçerik Özellikleri ile ilgili Öğrenme ilkeleri

1. Öğretimin içeriği öğrencilerin beklentilerine, amaçlarına uygun ise öğrencinin etkin katılımı dolayısıyla da öğrenme düzeyi yükselir. Öğretimin içeriği, öğrencilerin beklentilerine cevap vermiyor ve öğrencinin amaçlarını gerçekleştiriyor ise öğrenme düzeyi düşer.

Bu durumda, öğretimin kapsamı öğrencinin beklentilerine cevap verecek, onu amaçlarına ulaştıracak şekilde düzenlenmelidir.

2. Anlamlı bir şekilde öğrenilen bilgi, anlamsız olarak öğrenilen bilgiden daha kolay geri getirilebilir, daha kalıcıdır ve genellenebilir özelliğe sahiptir.

3. Mantıksal olarak iyi organize edilmiş bilgi, iyi organize edilmemiş bilgiden daha kolay öğrenilir ve hatırdadır kalır. Bu nedenle öğrencinin öğrenmesi gereken ders, ünite ya da konuların kapsamı mantıklı olarak örgütlenmelidir.

4. Somut bilgi öğrencinin daha kolay resmetmesini, imajlar oluşturmasını sağladığından, soyut bilgiden daha kolay ve doğru olarak anlamlandırılır ve hatırlanabilir. Bu nedenle öğrenci hangi düzeyde olursa olsun, aşına olmadığı yeni bir bilgi verilirken, bilginin kapsamı olabildiğince resimler, tablolar, grafikler ve benzetimlerle somutlaştırılmalıdır.

Bir ders, ünite ya da konu içinde bütün ve anlamlı olan alt bilgi gruplarına ayrılıp ve gruplarda birinin öğrenilmesi diğerini kolaylaştıracak ya da mümkün kılacak şekilde sıralanmalıdır. Diğer bir deyişle ders, ünite veya konular aşamalı bir şekilde örgütlenmelidir.

Böylece öğrenci bir bilgi bütününü öğrendikten sonra diğerine geçeceğinden, öğrencinin öğrenmesi kontrol altına alınabilir ve öğrenme düzeyi yükselebilir. Aşamalılık ilişkisi yüksek olmayan derslerde de kapsam mantıklı bir bütünlük oluşturacak şekilde örgütlenmelidir (Senemoğlu, 2001,s.386).

2.2.3. Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri

1. Öğrenme çoklu öğretim modellerinin ve araçlarının etkili bir şekilde, bir bütünlük içinde kullanımı ile gelişir. Bir öğrenme biriminin öğretiminde, hem davranışçı öğrenme kuramlarının hem de bilişsel öğrenme kuramlarının uygun olan ilkeleri bir arada kullanıldığında; birinde eksik olan özellik diğeri ile tamamlanarak öğrenmenin niteliği arttırılabilir.

2. Öğrenmede somut bilgilerden ve öğrencinin bildiklerinden hareket ederek yeni öğrenmelerle ilişki kurulması, öğrenme düzeyini arttırır. Öğrencinin aşına olmadığı konuların öğretiminde, bildiği örnekler, benzetimler v.b. kullanılması, öğrencinin konuyu daha kolay ve anlamlı bir şekilde öğrenmesini sağlar.

3. Öğrenme sırasında, öğrenci ne kadar çok duyu organını kullanırsa bilgiyi çok yönlü olarak kodlayabilir ve geri getirme düzeyi de o denli yükselir.

4. Öğretim sırasında öğrenmeyi etkileyen dışsal faktörler ve öğrenmenin içsel faktörleri, birbirleri ile en uyumlu olacak şekilde düzenlendiğinde öğrenme düzeyi en yüksektir.

5. Öğretimi düzenlemede bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Her öğrencinin öğretim hizmetinden en üst düzeyde faydalanması sağlanmalıdır. Öğrencilerin eğitim durumlarından en üst düzeyde faydalanmaları için gerek hızlı öğrenen öğrenciler, gerekse yavaş öğrenen öğrenciler için ek öğrenme olanakları sağlanmalıdır.

6. Öğrencinin dikkati ve seçici algısının konu üstüne odaklanması, öğrenme çabasını sürdürmesi öğrenme düzeyini arttırır. Bu nedenle öğretim sırasında yapılacak yönlendirici etkinlikler, dikkatli ve seçici algıyı yönlendirerek gerek amaçlı öğrenme, gerekse tesadüfen oluşan öğrenmeyi sağlamalıdır.

7. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretim sırasında öğrencinin davranışı bizzat yapması gerekir. Bu amaçla öğrenciye davranışı göstermeye yöneltecek uyarıcıların da öğrenci niteliklerine ve kazandırılacak davranışa uygun olması gerekir (Senemoğlu, 2001,s.388-389).

2.3. Öğrenme Kuramları

Öğrenme, bir davranışta değişikliğin meydana gelme sürecidir. Öğrenme Ürünü davranışları genellikle bilişsel, psikomotor ve duyuşsal olmak üzere üç kısımda incelenmiştir (Ayas, A. vd., 1997). Bu sınıflamayla hedef ve davranışlar belirlenirken, diğer yandan da davranışlara uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi sağlanır. Bilişsel öğrenme genellikle; kavramlar, kanunlar, ilişkiler teoriler ve problem çözme süreci ile ilgili bilgilerin öğrenilmesini içerir. Psikomotor öğrenme, bireyin değişik organlarının eğitimde kullanılması ile ilgili becerilerin geliştirilmesidir. Psikomotor davranışların doğru, birbirleriyle koordineli, hızlı ve otomatik olarak yapılma şekline beceri denir Duyuşsal öğrenme, inanç, niyet ve hislerle ilgili kavramların bireyde değişimini kapsamına alır (Fidan,N., 1995).

R.Bruner, R.Gagne ve D.Ausubel sosyal bilimlerin eğitimini önemli ölçüde etkileyen psikologlardır. Bunların dışında çalışmalarını tarih eğitimine uyarlanmış birçok psikolog vardır. Ancak biz en tanınmış üç tanesini inceleyeceğiz.

2.3.1. D. Ausubel'in Öğrenme Kuramı (Anlamlı Öğrenme)

Öğrenime çok faydalı görüşler sağlamış bir eğitim psikologudur. Piaget'in ortaya attığı öğrenimde yaş sınırlaması teorisini çok fazla benimseyerek öğrencilerin zihninde uygun kavrama kabiliyeti oluşturmak üzere öğrencilere yardımcı olacak prosedürler ortaya atmıştır. Ausubel'e göre kavrama gelişimi, detay konuların yapısına ve bireyin hayatı boyunca bu konular arasında ilişki kurma kabiliyeti kazanmasına bağlıdır (Novak,J., 1978).

Ausubel ortaya koyduğu öğretim modelinde mevzuların bir disiplin ve yapı içine sokulup öğretilmesini öngörmüştür. O, insan beynini bilgileri alan, işleyen ve depolayan bir sistem olarak nazara almıştır. Ausubel anlamlı öğrenme üzerinde çok durmuştur. Anlamlı öğrenme, çok dikkatli bir şekilde düzenlenmiş ve sıralanmış bilgilerin, öğrenci tarafından alınmaya hazır bir zamanda verilmesi sürecidir. Ausubel'e göre öğrenmenin çoğu sözel olarak gerçekleşir ve ona göre önemli olan öğrenmenin anlamlı olmasıdır. Ausubel'e göre anlamlı sözel öğrenmenin esasları şunlardır (Ausubel, D.P., 1968)

1. Anlamlı öğrenme için öncelikle öğretmen öğrenci arasında oldukça fazla etkileşim olmalıdır. Öğretmen kavramlarla ilgili bolca örnek vermelidir. Örnekler sözel olabileceği gibi; resim, diyagram ve şema da olabilir. Öğrenci konuyu çok iyi anlamalı, öğrenilen bilgi veya kavramlar önceden öğrenilenlerle ilişkilendirilmelidir. Eğer ilişkilendirilemiyorsa anlatılan konu kavranmamıştır.

2. Her ünite kendi içinde bir bütündür. Bütünü de belirli şekilde sıralanmış kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler oluşturur. Öğrenciye açıklanacak konunun bir bütünlük içinde olması ve kendisini oluşturan öğelerin birbiriyle olan ilişkilerinin görülecek şekilde sıralanması gerekir. (Aksi takdirde yine anlamlı öğrenmeye ulaşamayacaktır.)

3. Yeni öğretilecek konu eskiden öğrenilenlerle çelişiyorsa veya konuyla ilgili eski bilgiler çok yetersizse, öğrenci konuyu kavramakta zorluk çekecektir.

4. Anlamlı öğrenmede tümdengelim kullanılır. Yani öncelikle en genel kavram öğretilmeli, bu kavram altında kavramla ilgili diğer ikincil kavramlar ve örneklere yer verilmelidir. Öğrenci, genel ilke ve kavramları özel durumlara veya ayrıntılara başarıyla uygulayabiliyorsa konuyu kavramış demektir.

Bu bilgiler perspektifinde Ausubel'in öğrenme modeli iki basamaklı bir yöntemle değerlendirilebilir. Bu basamaklardan birincisi, ön düzenleyicilerin kullanılması, ikincisi ise ayırt etme stratejisinin kullanılmasıdır. Bu bağlamda öğrenciyi yeni konuyu kavramaya hazırlamak için ön düzenleyiciler kullanılmalıdır. Bu ön düzenleyicilerin işlevleri şunlardır:

- a. Öğrencinin dikkatinin öğretilecek konu üzerinde toplamasını sağlamak.
- b. Öğrencilere konunun ana kavramlarının tanımı vermek ve aralarındaki ilişki üzerinde önemle durmak.
- c. Önceki konularda yeni öğretilen konuyla ilişkisi olan kavramları öğrenciye hatırlatmak.

İkinci basamakta yeni konuda geçen genel kavram ve ilkeler, kademe kademe ilerleyen bir stratejiyle ve kavramların benzer ve farklı yönlerini açık seçik ortaya konmasıyla anlatılır. Ayrıca konuyla ilgili özel olarak seçilen örnekler verilip konu izah edilmelidir. Öğretmen örnekleri verirken, öğrencilerden de ilkelerin uygulandığı ve uygulanmadığı örnekleri bularak bunların önce öğretilenlerle benzerliklerini ve farklılıklarını görmelerini istemelidir. Bu; öğrencilerin ilkeleri öncekilerle ilişkilendirmelerini sağlar.

2.3.2. J.Bruner'in Öğrenme Kuramı

J. Bruner'in Öğrenme Modeli: Bruner'in öğrenim hakkındaki düşünceleri üzerindeki çalışmaları ancak 1959'dan sonra ABD ile eski SSCB arasında uzay yarışının başlamasıyla gerçekleşmiştir. Bruner öğrenimde tümevarım metodunu desteklemiştir. Bu metodda öğrenme, öğrencinin spesifik deneyimleriyle başlar. Bunların üzerine öğrenci genel bir fikir ve yargı ortaya koyar. Bruner, çocuklardaki en iyi öğrenmenin, öğretilen şey üzerinde çocukların beyinlerinin harekete geçmesiyle olabileceğine;

zihnin harekete geçmesinin de ancak dinleme, konuşma, okuma, görme ve düşünme ile gerçekleşebileceğine inanmaktadır (Martin, R. E .,vd 1997).

1960'lı yıllarda Bruner'in görüşleri Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilmiş ve Türkiye'de modern öğretim programı olarak uzun süreler kullanılmıştır (Ayas, A., Cepni, S., Akdeniz, A., 1993). Bruner'in öğrenme modelinin temel felsefesi keşfederek öğrenmedir. Bu kuramın iki temel ögesi vardır. Bunlardan birincisi öğrenciyi öğrenmeye hazırlamak ve ikincisi öğretim stratejilerinin yapılaştırılmasıdır.

2.3.2.1. Öğrenciyi Öğrenmeye Hazır Hale Getirmek

Bruner'e göre öğrenciyi öğrenmeye hazır hale getirmenin üç temel şartı vardır. Bunlar; merak, yeterlilik ve beraber çalışmadır (Fidan, N., 1995). Öğretmen, öğrencilerinin öğrenme sürecine aktif katılımlarını istiyorsa, onları bu sürecin başında meraklandırmalıdır. Bunu, çeşitli sorular sorarak veya problem durumları vererek oluşturabilir. Örneğin İlkçağ Uygarlıkları konusunda; "Günümüzde kullandığımız güneş yılı esaslı takvim hangi uygarlık tarafından icat edilmiştir?" veya Osmanlı Tarihi Yükseliş Dönemi'nde Yavuz Sultan Selim Dönemi anlatılırken; "İki elindeki hançerleri aynı anda atarak serbest bırakılan kuşları havada vurabilen Osmanlı padişahı hangisidir?" gibi öğrencileri meraklandıracak sorular sorularak öğrencinin anlama, keşfetme ve merakını giderme isteği yönlendirilir.

Öğrenmeye hazır olmanın ikinci şartı ise hazır bulunuşluktur. Öğrenciler kendilerini bir konu hakkında yetersiz görürlerse motivasyonları azalacaktır. Bunun için öğretmenin rehberlik etmesi gerekir. Böylece öğrencilerin yanlış sonuçları zamanında verilen dönütlerle en aza indirgenmiş olur ve öğrenciler kendilerini daha başarılı hissederler. Öğrenciler yeterli ve başarılı oldukları alanlara daha çok ilgi duyarlar ve bu alanlarla ilgili öğrenme daha kolay gerçekleşir.

Üçüncü öge ise işbirliğidir. Çocuk her zaman birileriyle olmayı ve akranlarıyla beraber iş yapmayı ister. Öğretmen bu üç temel ögeden faydalanarak onları öğrenme sürecinde sürekli etkin halde tutabilir.

2.3.2.2. Öğretim İçeriğinin Yapılandırılması

Öğretimin başarılı olabilmesi için konular anlamlı olmalı, temel kavram ile ilkelere dayandırılmalı ve bütünlük gösterecek şekilde yapılandırılmalıdır. Bu suretle konunun temel ögesinin ve bunlar arasındaki ilişkilerin kavranması yeni öğrenmelere ve yeni buluşlara yol açar (Cepni, S., 1996). Örneğin, genel kavramlar ünitesini iyi öğrenen bir öğrenci daha sonra gelen tarih ünitelerindeki konuları daha kolay öğrenecektir.

Bruner, öğrenmede pekiştiricilerin önemli rol oynadığına inanmaktadır. Ancak dıştan verilen pekiştiricilerden daha çok, içsel pekiştiriciler üzerinde durmuştur. Bruner'e göre öğrencilerin, öğrenme işinde başarılı olmaları, bir problemi kendi başlarına çözmeleri, yeni bilgiyi kendi kendilerine bulmaları birer pekiştiriciler rolü oynar. Öğrenmenin başarılı olabilmesi ancak pekiştirme işlemine bağlıdır. Fakat pekiştirme zaman alacağından öğretmenlerin daha temkinli olmaları gerekmektedir.

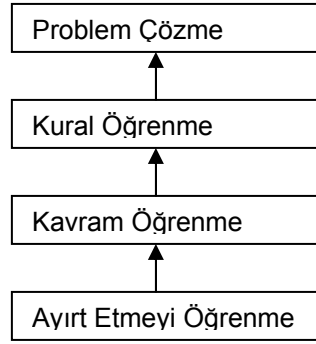
2.3.3. R.Gagne 'in Öğrenme Kuramı

Gagne öğretim işinin planlanması ve uygulanmasında önemli yaklaşımlar ve öneriler getirmiştir. Öğretim hayatımızda farklı karmaşıklık düzeyinde beceriler öğreniriz. Bu becerileri Gagne basitten karmaşığa doğru şöyle sıralamıştır (Gagne M.R, 1970).

1. İşaret öğrenme
2. Uyarım-tepki bağıntı öğrenme
3. Zincirleme öğrenme

4. Sözel zincirleri öğrenme
5. Ayırt etmeyi öğrenme
6. Kavram öğrenme
7. Kural öğrenme
8. Problem çözme

Gagne'nin yukarıda liste halinde sıralanan sekiz basamaklı öğretimde en çok üzerinde durduğu konular dördüncü basamaktan sonra vurgulananlardır. Aşağıdaki şekil bu basamakların akış çizelgesini oklar istikametinde göstermektedir.



Şekil 2.2: Gagne'nin Son Dört Öğrenme Türü.

Gagne'nin en çok üzerinde durduğu son dört basamak sırasıyla önce ayırt etme, kavram öğrenme, kural öğrenme ve son olarak da problem çözmedir.

Öğrencinin en son ulaşılmaması istenen davranışı, problem çözmeden önce kural ya da ilkeleri öğrenmiş olmasıdır. İlke öğrenmek için kavramı, kavram öğrenmek için de ayırt etmeyi öğrenmiş olmalıdır. Yukarıdaki şema öğrenme türleri ve aralarında aşamalılık ilişkisini göstermektedir.

Gagne'nin sosyal bilimler öğretimine en önemli katkısı, bir konunun öğrenilmesi için ders amaçlarının öğrencide meydana gelecek davranış değişiklikleri cinsinden

yazılmasını savunmasıdır. Yani Gagne'ye göre konu sonunda öğrenciden ulaşılmaması istenen amaç en başa konmalı ve ona ulaşmak için alt amaçlar da basitten karmaşığa doğru sıralanmalıdır.

2.4. Öğretim Yöntem (Metot) ve Teknikleri

Öğrenme olayını gerçekleştirmek için başvurulmuş tüm yollara genel anlamda öğretim yöntemleri denir. Metot; bir amaca varmak için benimsenen yol demektir. Türkçemizde metot karşılığında ayrıca yöntem, yol kelimeleri de kullanılmaktadır. Teknik, genel öğretim metotları içinde uygulanan daha dar çerçeveli metotlardır. Bir bakıma metot içinde metot demektir veya amaca daha yakın, uygulama ağırlıklı metotlar da denilebilir. Örneğin deney, gözlem, soru-cevap ve ödevler vb. de amaca ulaşmak için benimsenen yollardır. Ancak genel öğretim metotları içinde uygulanan daha dar çerçeveli metot ve öğrenme olayını gerçekleştirmeye yönelik metotlar olduklarından bilimsel anlamda teknik olarak tabir edilirler(Çelikkaya, 1997).

Öğretim sürecini gerçekleştirirken öğretmen öğrencilere yaşantı kazandırmak amacıyla, kimi etkinliklere yer verir. Kimi zaman konuşturur, kimi zaman da öğrencileri belli bir konuda çalışmaya yöneltir. Öğretmenin konuları öğretirken yaptığı bu işlerin tümü "öğretim yöntemleri"dir. Öğrenmeyi sağlayan her yaşantı bir yöntemle gerçekleştirilir. Öğretim yöntemleri, öğrenme sürecinin, öğretim süreci haline gelişini hızlandırır (Binbaşıoğlu, 1986).

Öğrenme-öğretme sürecinin etkili olmasını sağlamak amacıyla birçok öğretim yöntemi ve tekniği geliştirilmiştir. Bu yöntem ve tekniklerin her birinin kullanılması için gerekli koşullar birbirinden farklıdır. Başarılı öğretim için, öğretmenlerin bu yöntemler arasından kendilerine, öğrencilerine, konu alanına, kazandırmak istedikleri davranışlara en uygun olanını seçmeleri önem kazanmaktadır(Fidan, Erden, 1998).

2.5.KAVRAM

Kavramlar, bireyi düşündüren zihinsel araçlardır. Kavramlar, eşyaları, insanları, olayları ve düşünceler gruplandırıldığında bu gruplara verilen adlardır. Deneyimler sonucunda iki ya da daha çok varlık ortak özelliklerine göre bir arada gruplandırılıp diğer varlıklardan ayırt edilir. Bu grup zihinde bir düşünce birimi olarak yer eder; işte kavram, bu düşünce birimini ifade etmek için kullanılan sözcük ya da sözcüklere denir. Kavramlar soyut olup gerçek dünyada değil düşüncelerimizdedirler. Gerçek dünyada sadece kavramların örnekleri bulunabilir (Turgut ve diğerleri, 1971). Aşağıda bazı kavram tanımları verilmiştir:

Kavram; bir cinse ait algıların ortak taraflarının, soyutlama ve genellemelerle zihnen birleştirilerek bir sonuca varılmasıyla oluşur (Binbaşıoğlu, 1995).

Kavramlar bilginin yapı taşlarıdır. Kavramlardan bilimin ilkelerine giden düşünce zincirinin halkaları kavramlar arası ilişkilerden oluşur. Kavramlar aralarındaki önemli ilişkilerle birlikte öğretilir. Kavramlar bilginin yapı taşlarını, kavramlar arası ilişkiler ise bilimsel ilkeleri oluşturur (Turgut, 1997).

Kavram, bazı bakımlardan ilişkili uyaranlar takımı ya da bazı kurallarla ilişkili nitelikler kategorisi olarak tanımlanabilir. Daha genel olarak kategoriye nelerin alınacağını ya da nelerin çıkarılacağını belirleyen ölçütler takımına kavram denir. Eğitim açısından kavram ise ortak tepkiye yol açan ilişkili uyaran takımındır (Özyürek, 1980).

Kavram, benzer nesnelere, insanları, olayları, fikirleri süreçleri gruplandırmada kullanılan bir kategoridir. Kavramlar bireyin bir grup varlık, olay, fikir ve süreçleri diğer gruplardan ayırt etmesini sağladığı gibi, diğer grup, olay, varlık, fikir ve süreçlerle ilişkiler kurmasına da yardım eder (Senemoğlu, 2001,s.513).

Yukarıdaki tanımlamalara bakılarak, kavramların bilginin temelini, kavramlar arası ilişkilerin ise bilimsel ilkeleri oluşturdukları görülür. İnsanlar yaşarken kavramları öğrenir, onları sınıflar ve aralarındaki ilişkileri bulurlar. Böylece bilgilere anlam kazandırarak yeni kavramları ve bilgileri üretirler.

Senemoğlu (2001,s.514), kavramların genel özelliklerini şöyle ifade eder:

Kavramlar sözcüklerle ifade edilirler: Diğer bir deyişle sözcük, kavramın adıdır. Kavramlar, toplumsal olarak kabul edilmiş sözcüklerin anlamlarıdır.

Kavramlar, sözcükler ve bileşik sözcüklerle adlandırılırlar: Kavramları adlandıran sözcükler cümlede kullanıldıkları yere göre gruplandırılabilirler.

Kavramlar öğrenilebilirlik, kullanılabilirlik, açıklık, genellik ve güçlülük özelliklerini taşırlar.

- √ Öğrenilebilirlik: Tüm kavramlar sonradan öğrenilir. Ancak bazı kavramlar kolay öğrenilirken, bazıları daha zor öğrenilir.
- √ Kullanılabilirlik: Kavramlar ilkeleri anlama, problem çözme gibi çok çeşitli kullanım alanlarına sahiptir.
- √ Açıklık: Kavram açık anlaşılır olmalı, konu alanı ile uzmanlar arasında kavramın anlamına ilişkin görüş birliği bulunmalıdır.
- √ Genellik: Bir çok kavram hiyerarşik yapının en üstünde yer alan kavram en genel olanıdır. Genel kavramların alt gruplarına inildikçe, kavramların genel özellikleri azalarak daha özel kavramlar haline gelir.
- √ Güçlülük: Kavramın gücü, büyük ölçüde diğer kavramların, ilkelerin anlaşılmasına yardım etme, problem çözmeyi sağlama gibi konularda faydalı olmasına bağlıdır.

2.5.1.KAVRAM HARİTALARININ TEORİK TEMELLERİ

Joseph Novak ve arkadaşları tarafından 1970'li yıllarda Cornell Üniversitesinde yürütölen bir araştırma projesinin bir parçası olarak ortaya atılan kavram haritalarının temelleri, Piaget'in "bilişsel gelişim teorisi" ve Ausebel'in "anlamalı öğrenme teorisi" ne dayanmaktadır. Kavram haritalarının temelini oluşturan bu iki teoriye aşağıda deyinilmiştir.

2.5.1.1.Piaget'nin gelişim dönemi modeli

Piaget'ye göre çocukların öğrenme ve bilgi oluşturma ile ilgili olarak dört gelişim döneminden geçtiklerini ileri sürmüştür.

1-Duyuşsal motor dönemi (0-18 ay / 2 yaş): Bireyler bu dönemde kendi davranışlarıyla onların çevrelerine olan etkileri arasındaki ilişkileri kurmak ve onları anlamaya çalışmakla ilgilidirler. 0-18 aylar arası bireyler, suje ve obje ilişkilerini ayırt edemezler. Çevrelerini tanımaları el ve kol hareketlerinin kontrolü ile sağlanır. Genel olarak bu dönemin 18 ay ile 2 yaşlar arasında obje, boşluk zaman ve nedensel ilişkiler pratik aktiviteler yoluyla bilinmeye başlanır. Objeler, birbirlerinin çeşitliliğinden ve subjelerden ayırt edilmeye başlanır.

2-İşlem öncesi dönem (18 ay/ 7yaş): bireylerin düşünmesi sezgisel ve ben-merkezcidir. Bu döneme geçişin en önemli göstergesi dil ve kavram öğrenmedeki gelişmelerdir. Bireyler kendi bakış açıları ile başkalarının bakış açılarını ayırt etmede güçlük çekerler ve her şey onlara göre görüldüğü gibidir. Karşısındakilerin düşüncelerine, söylediklerine empati göstermezler.

3-Somut işlem dönemi (7-14 yaş): Bireylerin mantıksal düşünmelerini uygulayabilmek için kabiliyetleri gelişmeye başlar. Fakat, çeşitli konuları kavramsallaştırmak ve soyutlaştırmak için kabiliyetleri olgunlaşmamıştır. Bu dönem üç ana matematiksel- mantık alanını kapsamaktadır. Bunlar; korunum, sınıflandırma ve kategori etme dönemleridir. Korunum döneminin en önemli özelliği sayı, yükseklik, ağırlık, süreklilik, alan, yoğunluk ve hacim gibi kavramların açıklanması, bunların değişimi gibi konularda açıklamalarda bulunulması, sınıflandırma ve kategori etme dönemlerinde en önemli özellik ise, nesnelere özelliklerine, yapılarına göre ayırt edebilmeleri, aralarında karşılaştırmaların yapılabilmesidir.

4-Soyut işlem dönemi (14 yaş ve sonrası): Bireyler, olay ve olgulardan soyut kavramlar ve hipotezler kurabilirler. Etkileşimleri fiillere uygulama, transfer etmeyi içerir. Bu dönemde düşünme varsayımlar seviyesindedir. Diğer bir deyişle, herhangi bir iddianın doğruluğu testlere dayandırılır. (Ekiz, 2001)

Piaget'nin bu gelişim dönemlerinin verilmesinin nedeni bireyin zihinsel gelişiminin her yaşa göre farklılık gösterdiği ve çocukların kendi zihinsel gelişimine uygun seviyede olmayan bilgileri öğrenemeyecekleridir. Görüldüğü gibi biyolojik gelişime bağlı yaş ile öğrenme arasında pozitif bir korelasyon bulunmaktadır. Eğitim programlarında bu konuya yeterince dikkat edilmemesi öğrenim konusunda güçlüklerin temelini teşkil etmektedir.

Piaget'nin gelişim dönemleri ile ilgili olarak ortaya koyduğu ve somut düşünme basamağından başlayarak soyut düşünmeye doğru ilerleyen teorisi kesinlik taşımamaktadır. Piaget'nin gelişim ile ilgili ortaya koyduğu yaşlar ortalama yaşlardır ve çevre koşulları, genetik yapı gibi farklı faktörlere göre değişiklik gösterebilmektedir.

Yapılan çalışmalar, zaman zaman 14-16 yaş arasındaki çocukların bile soyut düşünme evresine geçemediklerini ve somut düşünme evresinde kaldıklarını

göstermektedir. Bu konu ile ilgili olarak yapılan diğer bir kısım araştırma ise, soyut işlem dönemine hiç geçemeyen insanların da olduğunu ortaya çıkarmıştır. Örneğin, dünyanın kırsal kesimlerinde yaşayan toplumların içinde bu tür örneklerle rastlamak mümkündür. Benzer sonuçların Türkiye'nin kırsal kesimlerinde yapılan araştırmalarda da ortaya çıktığını söyleyebiliriz. (Ekiz, 2001)

1983 yılında İngiltere'de ortaokul ve lise düzeyinde yapılan çalışmalar 15 yaşındaki öğrencilerin yarısından fazlasının soyut düşünme evresine geçemediklerini göstermiştir. Avusturya'da yapılan benzer bir araştırmada da aynı sonuca ulaşılmıştır. (Peter, 1999)

Öte yandan bahsedilen konunun tersi de söz konusudur. Buna göre, yaşanan çevrenin elverişli olması ya da genetik özelliklerin uygunluğu gibi özelliklerden dolayı çok erken yaşlarda soyut düşünme evresine geçilebileceği de söylenebilir. Örneğin; 14 yaşındaki bir çocuk, "elektrik" kavramını öğrenmekte güçlük çekerken, aynı kavramı 8 yaşlarında bir çocuk, ailesinden elektrikçi olan bir kişinin yardımı ile, daha kolay öğrenebilmektedir. Bu nedenledir ki; öğrenme durumları içinde yaşanan çevre ve yaşantıların durumuna göre değişiklik gösterebilmektir. Buna bağlı olarak yukarıdaki zihinsel gelişim dönemleri arasındaki geçişkenlikler hızlı ya da yavaş olabilmekte, bazen son evrenin hiç gerçekleşmediği durumlarda söz konusu olabilmektedir.

Piaget'e göre öğrenme bir süreçtir ve bu süreç içerisinde dünya hakkındaki bilginin oluşumu, öğrencinin aktif olarak katılımıyla olanaklıdır. Ona göre aktif öğrenme sırasında öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamak için bazı temel kavramların tanımlanması gerekmektedir. (Ekiz, 2001)

2.5.1.2. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı

Piaget zihin gelişimi kuramını geliştirmeden önce zihin ve zeka anlayışını ortaya koyarak anlaşılmasını kolaylaştırmaya çalışmıştır. Önce zekayı tanımlayarak işe başlamış, sonra zekanın işlevleri ve onu etkileyen faktörler üzerinde durmuştur. (Bacanlı, 2001)

2.5.1.2.1. Temel kavramlar

Piaget'nin bilişsel gelişim ile ilgili görüşlerinin doğru bir biçimde anlaşılabilmesi için bir takım temel kavramların açıklanması gerekmektedir. Bu kavramlar; zeka, örgütleme, uyum sağlama, şema, özümleme, uyma, dengeleme kavramlarıdır.

Zeka, psikologların üzerinde anlaşmakta güçlük çektikleri konulardan biridir. Zeka ile ilgili pek çok tanım yapılmış olmakla birlikte, üzerinde uzlaşılmış bir tanımdan bahsedilememektedir.

Piaget'ye göre zeka çevreye uyum yapabilme yeteneğidir. Burada uyum yapabilmeyi başa çıkabilme olarak da ele almak mümkündür. Çünkü insan çevresine uyum sağlamaya çalışırken aynı zamanda, karşılaştığı sorunlarla da başa çıkmaktadır.

Piaget insanların doğuştan getirdikleri iki temel eğilim olduğu düşüncesindedir; örgütleme ve uyum sağlama. Örgütleme, süreçleri sistematik ve tutarlı sistemler haline getirme ve bu amaçla birleştirme, koordinasyon sağlama, fikirler ve eylemleri birleştirme eğilimidir. Diğer bir ifade ile karşılaştığımız kavram ve olayları birbirleriyle

tutarlı bütünlere haline getirmeye çalışırız. Tıpkı biyolojik yapıda görüldüğü gibi zihinsel yapının da dengelenmeye ulaşmaya çalıştığı söylenebilir. Uyum sağlama ise, çevreye uyum sağlamayı ifade eder. İçinde bulunduğumuz çevreye uymaya çalışırız. Piaget, nasıl yiyecek yiyerek yiyeceği bedenimize katmaya çalışıyorsa, çocuğunda aynı şekilde bilgiyi zihnine katmaya çalıştığı düşüncesindedir.

Bu arada Piaget'ye göre bilinmesi gereken kavramlardan bir diğeri ise şema kavramıdır. Şema örgütlenmiş davranış ya da düşünce örüntüsüdür; çocuğun çevresiyle etkileştikçe geliştirdiği davranış ve düşünce kalıplarıdır. Şema en temel zihinsel yapıdır. Şemalar top oynamak gibi davranışsal ya da top çeşitlerini bilmek gibi bilişsel olabilir.

Uyum sağlamanın iki alt işlevi vardır; özümleme ve uyma. Özümleme ve uyma, şemaların oluşum ve gelişimlerini açıklar. (Bacanlı, 2001)

Özümleme yeni karşılaşılan bir şeyin örneği olarak konu edilmesidir. Diğer bir anlatımla yeni alınan bilgilerin önceki düşünme yollarına uyum sağlayacak biçimde dönüştürmektir. Bireyde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrenilecek olan yeni bilgilerin o bireyin önceki kavramsal yapısına uygun olması gerekmektedir. Diğer bir ifade ile, zihinsel özümleme, öğrenme deneyimlerinin önceki kavramsal yapıyla anlamlı bir şekilde birleştirilmesi ile oluşmaktadır. (Ekiz, 2001)

Şöyle bir durum göz önüne getirilebilir. Çocuk yeni bir durumla karşılaştığı zaman, onu önce kafasında bulunan şemalarla açıklamaya, böylelikle onu özümlemeye çalışır. Eğer zihninde ki şemalar yeni durumu açıklamaya yetmezse, bu kez çocuk zihnini duruma uydurmaya çalışacaktır. Hayatında ilk kez kaplan gören bir çocuk, önce onu kafasındaki kedi şeması ile açıklamaya, onu büyük bir kedi olarak tanımlamaya çalışır. Belki bunu bir süre için devam ettirebilir. Ancak, bir süre sonra kedi şemasının yeterli olmadığını fark ederse, zihninde yeni bir kavram (kaplan

şeması) oluşturarak onu anlamaya çalışır. Kedi kavramını kullanmaya çalışması zihnin özümleme, kaplan şeması oluşturması ise uyma işlevini gösterir. Bu iki işlev karşılıklı olarak birbirlerini tamamlar ve zihin gelişiminde önemli rol oynarlar. (Bacanlı, 2001)

Piaget'ye göre, hiçbir bilgi gerçeğin aynısı değildir. O, mutlaka önceki yapı içerisine özümleme sürecini gerektirir. Özümleme kavramının önemli olmasının nedeni, özümleme kavramının anlamaya temel teşkil etmesi, bu anlama süreci içerisinde özümleme ile ulaşılan bütün bilgilerin gerçek anlama ile sonuçlanmasıdır.

Piaget'nin özümleme kavramından sonra üzerinde durduğu diğer bir kavram ise uyum kavramıdır. Öğrenme uyum sayesinde gerçekleşebilir. Uyum, bireyin yeni öğrendiği bilgileri daha önce öğrendikleri ile yeniden kurması ya da değiştirmesi ile meydana gelir. Diğer bir ifade ile bireyin sahip olduğu zihinsel yapısını yeni deneyimleri ile birleştirmesidir. (Ekiz, 2001)

Özümleme ve uyum kavramları birbirini tamamlayan kavramlardır. Bu nedenle; özümleme olmadan, uyum; uyum olmaksızın da özümleme gerçekleşmez. Buna göre; bireyin karşılaştığı yeni bilgileri özümlemesi ve bu yeni bilgilere uygun yaşantı biçimleri kazanması şarttır.

Bu özümleme ve uyum sağlama süreçleri kendi içerisinde de bir çatışma ya da dengesizlik durumunu da bulundurur. Birey yeni karşılaştığı bilgileri özümlemek ve bu bilgilere uygun yaşantılar edinebilmek için bir mücadeleye girer. Aslında bu mücadele, eski bilgiler ile yeni bilgilerin birbirine aynı olmamasından kaynaklanan ve yeni bilgilerin eskilerinin yerini almaya çalıştığı zihinsel bir süreçtir. İnsan zihni, doğal olarak, özümlediği yeni bilgilerle uyum sağlamaya çalışarak, diğer bir deyişle, uyumsuzluklardan kaçarak bir dengeleme arayışı içerisine girer. (Ekiz, 2001)

Bireyin zihnindeki bilgiler ya da şemalar dengeleme eğilimindedir. Dengeleme örgütlenme işlevinin bir uzantısıdır. Bütünlüğün tutarlı ve dengeli olmasını ifade eder. Zihin dengelenme eğilimindedir, fakat zihin her zaman dengede duramaz. Yeni edinilen bilgiler onun dengesini bozar. Gündelik dildeki ifadeyle, kişinin bazen kafası karışır. “benim kafam karıştı, biraz düşünmeliyim, bir hava alayım, biraz dinlenelim” diyen bir kişi, fiziksel yorgunluk bir yana bırakılırsa, zihinsel açıdan, Piaget’in ifadesiyle dengesiz bir durumdadır ve dengeye ulaşmaya çalışmaktadır. Dolayısıyla, Piaget’ye göre zihin gelişimini, bir dengeleme süreci olarak tanımlamak mümkündür. Kişi durumun başlangıcında, zihinsel açıdan dengeli durumdadır. Yeni bilgiler onu dengesiz bir duruma getirir. Kişi daha sonra yeni bir denge durumuna ulaşarak gelişimini sürdürür. Gündelik hayatta kullandığımız “çok okuduğu için dengesini kaybetti” ifadesi bu tür bir ifade olarak kabul edilebilir. Çok okumuş olan kişi, dengesizlik durumuna düşmüştür. Ancak uyarıcı çokluğu yüzünden yeni bir dengeye bir türlü ulaşamamaktadır. (Bacanlı, 2001)

Bu noktada öğrenme konusunda Piaget’in ortaya koyduğu zihinsel dengesizlik kavramı üzerinde durmak gerekir. Dengesizlik kavramı öğrenen kişinin yeni karşılaştığı durumları önceki bilgileri ile kıyasladığında ortaya çıkan uyumsuzluk durumudur. Bütün algılar, bireylerin sahip oldukları kavramsal şemalar aracılığı ile yorumlanmaktadır. Bu nedenle öğrenme deneyimleri sırasında ortaya çıkan dengesizlik durumları öğrenen kişiyi yılgınlığa itebileceği gibi, yapıcı bir zihinsel aktiviteye de sürükleyerek, mevcut zihinsel şemaları değiştirerek yeni şemalar üretmek ve bu şemaları özümseyerek, bunlara uyum sağlamanın yollarını aramaya da sevk edebilir.

Bu durum, bireyin yapılandırmacı öğrenimi ve gelişimi sırasında çevresinde bulunan çevresel uyarıcıların etkisinin önemi ile açıklanabilir. Diğer bir ifade ile bireyin çevresinde bulunan uyarıcıların nitelik ve nicelik açısından uygun biçimde ayarlanması öğrenmenin etkililiğini ve verimliliğini de doğrudan etkileyecektir. (Ekiz, 2001)

Piaget çocukların düşünme biçimleri ile bilim adamlarının problem çözme sırasında kullandıkları düşünme biçimleri arasında benzerlikler kurmaya çalışmıştır. Çalışmalarının bir kısmı da bu konu ile ilgilidir. Eğitimciler, buradan hareketle çocukların bilim adamları gibi problem çözme yöntemini kullanarak ve bilimsel problemlere benzer ancak gelişim düzeylerine uygun seviyedeki problemleri çözmeye çalışarak öğrenmeleri gerektiğini savunmuşlardır. Bunun için öğrenciye önceki bilgileri ile açıklayamayacağı bir durum (problem) yaşatılmalıdır. Çünkü, öğrenmede (problem çözmede), dengelenmenin olabilmesi için dengesizliğin (problemin) ortaya çıkması ve bu durumun öğrenciyi zihinsel olarak rahatsız etmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde öğrenme ve zihinsel gelişim sağlanabilir.

2.5.1.2.2.Zihin gelişimini etkileyen faktörler

Yukarıda tanımlanan zihin ve zihin gelişimi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Piaget'in kuramında eğitimcilerin en çok ilgilerini çeken kısım da bu faktörlerle ilgili olan kısımdır. Çünkü insan zihninin gelişimini etkileyen faktörler eğer insan tarafından yönlendirilebilecek, değiştirilebilecek durumda ise, tabii ki bu değiştirme ve yönlendirme işi eğitim tarafından gerçekleştirilebilecektir.

Piaget zihin gelişiminin dört temel faktörden etkilendiğini ifade etmiştir;

1- Olgunlaşma: Olgunlaşma daha çok fiziksel gelişimi ifade eden kişinin bedensel açıdan gelişimi üzerindeki etkisi daha çok yoksunluk durumunda ortaya çıkar. Diğer bir deyişle, kişi olgunlaşmamış olduğu zaman zihin gelişimi gecikir. Ya da erken olgunlaşma denilen durumda da zihin gelişimi ile olgunlaşma arasındaki bağıntıyı görmek mümkündür. Kısaca, kişi olgunlaştıkça zihin gelişimi de ilerler.

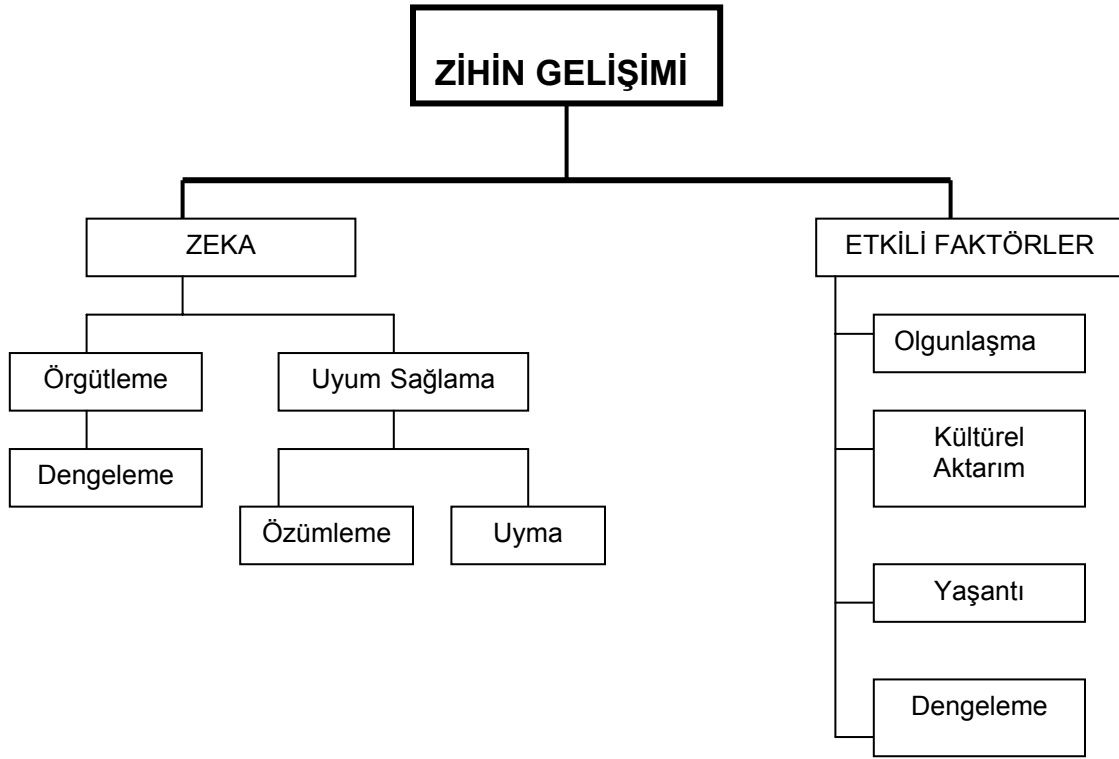
2-Yaşantı: Zihin gelişimi kişinin geçirdiği yaşantılarla artabilir. Özellikle yaşantı zenginliği kişinin zihin gelişimini de artırır. Bu faktör diğerlerine göre insanın müdahalesine en uygun olan faktördür. Aslında, gündelik hayatta çocuğuna oyuncak alan ana-baba, ona yaşantı zenginliği sağlamaya, böylece zihin gelişimine yardımcı olmaya çalışıyordur. Aslında bir taraftan da en çok tartışılan faktör yaşantı olmaktadır. Çünkü, “çocuğun nesnel olarak elinde bulunan oyuncaklar mı, yoksa sembolik oyuncaklar mı (hayali benzetmeler) daha etkilidir” sorusuna henüz üzerinde uzlaşmış bir cevap verilememiştir. Ancak, genel olarak yaşantı zenginliğinin zihin gelişimini etkilediği kabul edilmektedir.

3-Kültürel (Toplumsal) aktarım: İçinde bulunulan toplum da kişinin zihin gelişimini etkilemektedir. Kùltürler bireylerin zihinlerini nasıl kullanacakları üzerinde gerek davranış kalıpları, gerekse dil aracılığı ile belirlemede bulunmaktadırlar. Ayrıca, kùltür, bireylere yaşantı zenginliği sağlamasıyla da zihin gelişimini artırır. Toplumun üyelerine aktardığı bilgiler zihinsel gelişimini artırır.

4-Dengeleme: Zihnin dengelenme eğilimi de zihin gelişimini etkiler. İnsan düşüncesinde kararlılık ve tutarlılık eğilimi vardır. Doğal haliyle zihin kararlı ve tutarlıdır, dengelidir. Dengesizlik (çatışma) öğrenmeyi doğurur. Öğrenilen bilgiler önce dengesizlik doğurur, sonra dengeye kavuşurlar. Bu noktada bireysel farklılıklardan söz edilebilir. Bazı kişiler kolayca denge durumuna ulaşabilirken, bazıları daha geç dengeye kavuşurlar. Kişinin zihin gelişimi kolay dengelenebildiğinde öğrenme daha hızlı olur.

Eğitim açısından bakıldığında, eğitimde yaşantı sağlayarak kişinin zihin gelişimine yardımcı olmaya çalışıldığı söylenebilir. Diğer faktörler üzerinde kural olarak kişinin

yönlendirilme ihtimali pek yoktur. Bunlar kişinin müdahalesi dışında oluşur, gelişir ve etkide bulunur. Piaget'in kuramının en fazla eleştirilen tarafı da burasıdır: zihin gelişimini büyük ölçüde kişinin isteği ve etkisi dışında gelişen bir süreç olarak görülmesi. (Bacanlı, 2001)



Şekil 2.3: Piaget'e göre zihin gelişimi

2.5.1.3.Ausebel'e göre öğrenme (Anlamalı Öğrenme)

Ausebel, Bruner'in buluş yolu ile öğrenme yaklaşımına zıt ve alternatif bir yaklaşım önermiştir. Ortaya koyduğu öğretim modelinde bilgilerin, bir disiplin, bir yapı içine sokulup öğretilmesini öngörmüştür. Ausebel, insan beynini bilgileri alan, işleyen ve depo eden bir sistem olarak ele almıştır (Bruce, 1992).

Ausebel, öğrenmeye anlamlılık açısından bakmıştır. Ona göre yeni bilgilerin öğrenilmesi bilişsel yapıdaki mevcut bilgi ile birleşerek anlam kazanması halinde gerçekleşmektedir. Bundan dolayı yeni bilgilerin öğretilmesine geçmeden önce, bu bilgi ile bütünleşerek anlam kazandıracak olan organize edici bilgilere ihtiyaç vardır (Selçuk, 1999, s.153, Ausebel ve Robinson, 1969).

Ausebel'in bu ilkesi constructivism'in de temellerinden biridir. Epistemolojik bir yaklaşım olan constructivism veya parçaların bir araya getirilerek bir yapının inşa edilmesi anlamında kullanılacak yapısalcılık, bilginin doğası, nasıl kurulduğu, bireyin neyi bilebileceği ve neyi bilemeyeceği konuları üzerinde durur.

Constructivist açıklamanın bize söylediği kısaca şudur. Birey kendi bilgisini aktif olarak kendisi çevresi ile etkileşim sürecinde yapılandırır, kurar veya kazanır. Bu etkileşim, sadece bireyin çevresiyle kendi başına etkileşimi değildir. Bu süreçte sosyal etkileşim de önemlidir. Sonuç olarak bilgi ve bilginin oluşumu bireyden bağımsız değildir, bireyin çevresi ile yeni durumlar ve olaylarla sosyal etkileşimi ile oluşan bir üründür (Karaçay, 1998).

Ausebele'e göre öğrenci, her zaman hangi bilginin önemli, hangi ipuçlarının problem çözümü için uygun olduğunu bilmeyebilir. Bu nedenle birey, özellikle herhangi bir konu alanı ile ilgili öğrenmesi gereken kavramları, ilkeleri, fikirleri buluş yolu ile değil, kendine sunulanı alma yolu ile kazanabilir. Konu alanının kavramları, ilkeleri, süreçleri öğretmen tarafından organize edilerek öğrencilere sunulmalı, öğrenciler de sunulan bilgileri anlamlı bir şekilde öğrenmelidirler. Ausebel'in bu

öğretme-öğrenme yaklaşımı "alış yolu ile öğrenme veya sunuş yolu ile öğretim" olarak da adlandırılmaktadır (Senemoğlu, 2001,s.479). Ausebel'in öğretim-öğrenme yaklaşımı öğrenci açısından düşünöldüğünde alış yolu ile öğrenme, öğretmen açısından düşünöldüğünde ise sunuş yolu ile öğrenme olarak adlandırılabilir.

Ausebel' e göre, bireye çevreden sunulan bilgiler ne kadar iyi düzenlenmiş ve sunulmuşsa, o derece kalıcı olmaktadır. Bunun için de öğrenilecek bilgilerin kendi içinde bütönlük taşıması ve anlamlı olması gerekmektedir. Ayrıca öğrencide anlamlı öğrenmeye dönük olumlu bir hazırlığın olması gerekmektedir.

Ausebel'in anlamlı öğrenme teorisinin dayandığı psikolojik esaslar şöyle özetlenebilir (Turgut, Baker, Piburn, 1997,s.65) :

1. Yeni öğrenilecek olan kavram, bilgi ve ilkeler önceden öğrenilmiş olanlarla ilişkilendirildiğinde anlam kazanır. Öğrenci zihninde bu ilişkileri kuramazsa konuyu kavrayamaz.

2. Her bilgi ünitesi kendi içinde bir bütönlük oluşturur. Bu bütönlükte belirli bir düzende sıralanmış kavramlar, kavramlar arası ilişkiler vardır. Öğrenci bu düzeni anlayamazsa ve yeni konunun ilişkilerini göremezse konuyu kavramakta güçlük çeker.

3. Yeni öğrenilecek konu öğrenci açısından kendi içinde tutarlı değilse veya öğrencinin önceki bilgileri ile çelişiyorsa öğrenci konuyu anlamakta ve kavramakta güçlük çeker.

4. Bilişsel içerikli bir konuyu öğrenmede etkili zihin süreci tümdengelimdir. Öğrenci kendine verilen bir kuralı özel durumlara başarı ile uygulayamıyorsa onu kavramamıştır.

2.5.1.3.1.Sunuş Yolu ile Öğretmenin Temel Özellikleri

Ausebel'in sunuş yolu ile öğretme yaklaşımı dört temel özelliğe sahiptir. Bu özellikler şunlardır:

1. Sunuş yolu ile öğretme, öğretmen ve öğrenci arasında yoğun bir etkileşimi gerektirir. Anlamli öğrenmede öğretmen ve öğrenci arasında çok fazla sözlü etkileşim kurulmalıdır. Öğretmen öğrencinin aktif katılımını sağlamaya çalışır. Başlangıç sunuşlarını öğretmen yapmakla birlikte, hemen arkasından öğrenciler fikirlerini, örneklerini, tepkilerini açıklar. Bu durum ders boyunca sürer.

2. Öğretimde ağırlık konuşma ve anlatımda olmasına rağmen sık sık örneklere yer verilmelidir. Açıklamalar resimler, şemalar gibi görsel araçlar ve çizimlerle desteklenmelidir. Özellikle soyut kavramları anlamli hale getirmek için görsel ve diğer duyu organlarına da hitap eden uyarıcılar büyük ölçüde kullanılır.

3. Sunuş yolu ile öğretimde tümdengelim düşünme yöntemi kullanılmaktadır. Yani genelden özele doğru hiyerarşik bir sıra izlenir. Genel ilke ve kavramlar önce, bu kavramların kapsamında yer alan daha özel kavramlar sonra sunulur.

4. Öğretim adım adım ilerler. Ders ön organize edicilerle başlar. Her öğrenme basamağında, önce ve yeni öğrenilenler arasında yatay ve dikey ilişkiler kurulur. Böylece öğrencinin anlamli öğrenmesi sağlanır. Açıklanan konuların bir bütünlük içinde, kendisini oluşturan öğelerin birbirleri ile olan ilişkilerinin görülecek şekilde sıralanması ve işlenmesi gerekir. (Senemoğlu, 2001; Woolfolk,1993; Eggen ve Kauchack, 1992; Selçuk,1999; Fidan, 1986)

Sunuş yolu ile öğretmenin üç aşaması vardır. Bunlar;

1. Ön organize edicilerin sunulması (başlangıç)
2. Öğrenilecek yeni konunun sunulması (gelişme)
3. Bilişsel örgütlenmenin güçlendirilmesi (sonuç alma)

Bu basamaklara ilişkin ayrıntılı bilgiler, aşağıda özetlenmiştir.

2.5.1.3.1.1. Ön Organize Edicilerin Sunulması

Ön organize edici, yeni bilgiler için bir yapı oluşturan, yeni bilginin çerçevesini çizen ve yeni bilginin öğrencinin daha önce kazanmış olduğu bilgi ile ilişkilendirilmesini sağlayan başlangıç ifadeleridir. Bu başlangıç ifadeleri sözel açıklamalar olabileceği gibi, şemalar, somut modeller, grafikler, benzetmeler de olabilir.

Ön organize edicilerin temel özellikleri şunlardır:

- √ Genel olarak kısa sözel ya da görsel bilgiden oluşur.
- √ Öğrenilecek geniş bilgiden önce sunulur.
- √ Öğrenilecek yeni bilgi ile ilgili ayrıntıyı kapsamaz. Bunun yerine daha üst düzeyde düşünmeyi sağlayacak temel çerçeveyi verir.
- √ Yeni bilgide, materyalde mantıksal ilişkiler kurmak için bir araç görevi yapar(Senemoğlu, 2001,s.482).

Ön organize edicilerin işlevleri şunlardır:

- √ Öğrencinin dikkatini öğrenilecek yeni konuya, konunun önemli yönlerine çekmek
- √ Öğrenilecek konunun ana düşüncelerine ve kavramlar arası ilişkilere ışık tutmak
- √ Öğrencilerin önceki bilgilerinden yeni öğrenilecek konuyla ilişkili olanlar ve zihin becerilerinden yeni öğrenmede kullanılacak olanları hatırlatmak(Turgut, Baker, Piburn, 1997,s.65).

2.5.1.3.1.2. Öğrenilecek Yeni Konunun Sunulması

Ön organize edicilerin sunulmasından sonra İkinci basamakta yeni öğrenilecek bilginin, materyalin genelden özele doğru sunulması, örneklendirilmesi, tartışılması gerekir. Bilgi, ön organize edicilerde işaret edildiği gibi örgütlenmiş bir şekilde sunulur. Ausebel'in yaklaşımına göre bilgi ve ilkeler, temel benzerlik ve farklılıkları ile örnekler verilerek sunulmalıdır.

Bu basamakta öğretmenin dikkat etmesi gereken özellikler şunlardır:

- √ Öğrenciler ilkenin uygulandığı örnekler bularak, bunların daha önceki bilgileri ile benzerliklerini görmelidirler; böylece yeni öğrendikleri ilkeyi önceki bilgileri ile bağdaştırabilirler.
- √ Öğrenciler ilkenin uygulanmadığı örnekler bularak eski bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgi arasındaki ayrılıkları bulabilmelidirler; bu yolla yanlış genellemelerden kaçınabilirler (Turgut, Baker, Piburn, 1997,s.66).

2.5.1.3.1.3. Bilişsel Örgütlenmenin Güçlendirilmesi

Sunuş yolu ile öğrenmenin üçüncü ve son aşamasında, verilen yeni bilginin başlangıçta sunulan yapı içine tam olarak yerleştirilmesine çalışılır. Bu amaçla ayrıntılı bilginin genel çerçeve ile ilişkileri gözden geçirilir. Bu basamakta öğrencilerin yeni öğrendikleri ilkeyi, önce öğrendikleri ile kaynaştırmaları veya birleştirmeleri sağlanır. Öğrencilere eksik öğrenmelerini tamamlamaları için fırsatlar tanınır.

Kısaca bu aşama, öğrencinin konuyu bir bütün olarak görmesinin sağlandığı, eksik ve yanlış öğrenmelerin düzeltildiği ve bilgiyi yeni durumlara uygulamasını sağlayarak transferin gerçekleştirildiği bir aşamadır.

2.5.1.4.Piaget ve Ausebel'in Öğrenme Kuramlarının Kavram Haritaları İle İlişkisi

Piaget ve Ausebel, araştırmalarını doğrudan eğitimdeki uygulamalara katkıda bulunmak için yapmamıştır. Ancak ortaya koydukları ilkeler eğitimin etkililiğini ve verimliliğini arttırmak için eğitimde yeni düzenlemelere temel oluşturmuştur. Bu düzenlemelerden biri de teorik temellerini Piaget'in "zihinsel gelişim kuramı"ndan ve Ausebel'in "anlamalı öğrenme teorisi"nden alan "kavram haritaları metodu"dur. Kavram haritaları, soyut kavramları somutlaştırmada ve kavramlar arasında ilişki kurmada etkili bir yöntemdir. Piaget ve Ausebel'in yukarıda verilen öğrenme teorileri incelendiğinde, verilen ilkelerin kavram haritası oluşturma süreci ile örtüştüğü görülmektedir. Piaget'e göre (Senemoğlu, 2001) geleneksel eğitim çocukların zihinsel yapılarına uygun değildir; çocuğu sınırlandırıcıdır. Öğretmen etkin, çocuk ise edilgendir. Piaget'e göre eğitim gelişim teorilerine dayanmalıdır(s.60). Okullardaki eğitim programları ve öğretim yöntemleri, çocukların biliş yapılarına uygun olmalıdır. Özellikle soyut kavramları içeren dersler, mümkün olduğu kadar somut materyallerle desteklenmelidir. Kavram haritaları bu boşluğu doldurmada etkili bir yöntemdir.

Ausebel' e göre etkili öğretim, daha genel ve soyut olan ilkelerden daha özel konulara doğru bir aşama izlemelidir. Özellikle somut modeller, grafikler, şemalar, benzetimler bilginin ana başlık ve alt başlık arasındaki ilişkilerinin görülerek kodlanmasında etkili olmaktadır. Bu bağlamda kavramlar arası ilişkileri genelden özele doğru hiyerarşik bir düzende sunan kavram haritaları, etkili bir öğretim için kullanılabilecek öğretim materyallerinden biridir.

Unutulmamalıdır ki; hiçbir öğretim modeli veya yöntemi tek başına kullanıldığında etkili değildir. İşlenen konuların özelliğine, öğrencilerin seviyesine ve zeka türlerine (sözel zekalarına, matematiksel zekalarına, görsel zekalarına, kinestetik zekalarına v.b.) göre uygun öğretim yöntemleri seçilerek öğretim yapılmalıdır.

Geleneksel öğretim yöntemleri müfredata dayalı öğretmen merkezli yöntemlerdir. Bu yöntemler bilginin ve becerinin öğretmen tarafından doğrudan öğretilmesi ve aktarılması gerektiğini savunurlar. Buna karşın daha çok öğrenci merkezli olan yeni yöntemler ve kuramlar, bilginin ve becerinin doğrudan öğretmen tarafından öğrenciye aktarılacağı varsayımına karşı çıkarak bilgi ve becerinin ancak öğrencinin kendi etkinlikleri ile kazanılabileceğini savunurlar. Öğretmenin bir konu hakkındaki bilgilerini anlatma, açıklama ve gösterme yoluyla doğrudan öğrenciye aktarma uğraşı sonunda öğrencinin o konu hakkında kazandığı bilgi, bireysel farklılıklar ve farklı deneyimlerden dolayı, öğretmenin sahip olduğu bilgiden tamamıyla farklı olabileceğini araştırmalar göstermiştir. Öğretmen merkezli yöntemlerin aksine, öğrenci merkezli yöntemler ve teoriler, öğrenciyi, karşılaştığı yeni durumlara kendi deneyimlerine göre anlam veren aktif öğrenen olarak görmektedir.

2.5.2.KAVRAM HARİTALARI

Kavram haritaları, bir konuyu ya da olayı ana hatlarıyla topluca gösteren, kavramlar arası ilişkileri ve kavramlar arası ilkeleri kısaca belirten dinamik araçlardır. Doğru yapıldıklarında öğretimin her aşamasında kullanılabilir. Kavram haritaları, küçük grup etkinliklerinde, bütün sınıf etkinliklerinde öğrencilerin katılımlarıyla geliştirilebilir (Turgut,1997).

Kavram haritaları, 1970'li yıllarda Novak ve Gowin'in yaptıkları çalışmalar sonucunda ortaya çıktı. Novak "Kavram Haritalarının Kurumsal Temelleri ve Hazırlanışı" adlı makalesinde kavram haritalarının teorik temellerini Ausebel'in anlamlı öğrenme teorisine dayanmaktadır.

Kavram haritaları ile ilgili yapılan tanımlamaların bazıları şunlardır:

Kavram haritaları bilgiyi organize etmek ve göstermek için kullanılan araçlardır (Novak, 1988).

Kavram haritaları, kavramlar arasındaki anlamlı ifadeleri temsil eden bir yapıdadır. İfadeler ise anlamlı üniteler halindeki sözcüklerle birbiri ile ilişkilendirilmiş kavram dizisi demektir. En basit hali ile bir kavram haritası bir ifade oluşturmak için birbirine bağlanmış iki kavramdan oluşur (Gowin, 1999).

Kavram haritaları; bilgi, fikir veya kavramlar arasındaki ilişkiyi hiyerarşik olarak gösteren bir tekniktir (Gürdal, Kulaberoğlu, 1998).

Yukarıdaki tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere, kavram haritaları kavramları somutlaştırarak kavramlar arası ilişkilerin ifade edilmesinde kullanılan grafiksel bir eğitim aracıdır.

Kavramların öğrencilerin zihnine yerleşmesi için öğrencilerin ön bilgilerinin yeterli olması, etkin olarak kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri de düşünmesi gereklidir. Öğrenciler, bir ders konusunu anlamak için ya da bir ders konusunun anlatımından önce o konudaki kavramları belirlemeliler ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri anlamaya çalışmalıdırlar.

Öğrenciler, öğrenmeyi kendi çabalarıyla oluştururlar. Bu nedenle kendi başlarına kavramları düşünüp, ilişkilendirebilmelidirler.

Kavram haritaları dinamiktir. Birey, deneyimi arttıkça yeni kavram ve ilişkileri kavram haritalarına ekleyebilir. Haritalardaki kavram ilişkileri daha derinlemesine incelendiğinde yeni kavram ve ilişkiler ortaya çıkarılabilir.

Kavramlarla çok karmaşık gibi görülen her şey gruplandırılarak daha basit bir yapı oluşturulur. Kavramlar iletişimimizi sağlarlar. Kavramlar birbirleriyle ilişkilendirildiklerinde ilkeler ve kurallar oluşur. Bu ilke ve kurallar sayesinde anlamanın en üst düzeyi olan problem çözme gerçekleşir (Sarıçayır, 2000)

Kavramlar insanın düşünce sisteminde yer alırlar. Yani kavram öğretimi, bazı kavramların öğrencinin zihninde oluşmasını sağlamak için yapılır. Kavram öğretimindeki geleneksel yöntem, öğrenciye kavramı anlatan sözcüğü vermek, kavramın sözel tanımını yapmak, tanımın iyice anlaşılması için tamamlayıcı ve ayırt edici özellikleri belirtmek, öğrencinin kavramlarla ilgili örnekler bulmasını sağlamak basamaklarından oluşur. Bu yöntem kavram öğretiminde etkili sonuç alınmasını engeller; çünkü birçok kavramın anlaşılmasında kesin tanımın yapılamaması etkilidir (Turgut ve diğerleri). Bu nedenle kavramları somutlaştırma çabaları ortaya çıkmıştır. Bu amaç için de kavram öğretiminde grafiksel materyaller yani kavram ağları, kavram haritaları, anlam çözümleme tabloları geliştirilmiştir.

2.5.2.1. Kavram Haritalarının Çizimi

Kavram haritaları, kavramlar arasındaki bağlantıyı ve hiyerarşiyi göze hitap edecek şekilde sergileyerek kavramların zihne yerleşmesinde etkili olmaktadır. Kavram haritaları, hiyerarşik olarak düzenlenen kutular veya dairelerden oluşur. Özellikleri ise aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- √ Aynı önem seviyesindeki kavramlar aynı hiyerarşik düzeyde bulunurlar.
- √ En genel kavram, haritanın en üst kısmında ve ortada bulundurulur ve diğerlerinden fark edilir derecede büyük yazılır.(bkz Şekil 2 s.26)
- √ Kutucuklar içerisine alınan iki ya da daha fazla kavram, kelime veya kısa cümlelerle birbirleriyle ilişkilendirilirler.
- √ Haritanın birçok kısmında kavramlar arası çapraz bağlantılar bulunabilir. Bu bağlantılar haritayı yapan kişinin kavramları nasıl sentezlediğini ve bütünleştirdiğini gösterir.

Kavram haritası yapılırken dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır (White, R., Gunstone, R., 1992):

1. Öncelikle öğrencilerin üzerinde kolay yoğunlaşabilecekleri basit bir konu başlığı seçilmelidir.

2. Kavramlar içerisinde en önemli olan kavram, sayfanın en üstüne kutucuk ve daire içine alınarak yazılmalıdır.

3. Tek yatay çizgi halinde kavramları göstermekten kaçınılmalıdır.

4. Önermeler yukarıdan aşağıya doğru veya bağlantıyı gösteren ok yönünde okunur.

5. Oklar sadece önermenin yönünü belirtmek için kullanılır.

6. Kavramlar arası ilişkiler ve önermeler kutulanmaz.

7. Her kavram, haritada sadece bir kez kullanılmalıdır.

8. Her kavram, haritada en az bir önermenin elemanı olmalıdır.

9. Özel isimler ve spesifik örnekler haritanın en alt kısmında olmalıdır. Fakat bunlar kutucuk içine alınmamalıdır.

2.5.2.2. Kavram Haritalarının Hazırlanması

İyi hazırlanmış bir kavram haritası konuyu daha iyi anlaşılır hale getirir. Kavram haritası hazırlanırken aşağıdaki basamaklara dikkat edilmelidir (Kendall, 1994)

- √ Öncelikle konu seçilirken öğrencilerin aşına olduğu, öğrenebilecekleri ve daha önceki bilgilerinin devamı niteliğinde olacak konular seçilmelidir.
- √ Seçilen konuyla ilgili olan bütün kavramların isim listesi oluşturulmalıdır. Bu arada öğrencilerin fikirlerine başvurulup onların önerdikleri kavramlar da eklenmelidir.
- √ Kavramlar içerisindeki en önemli olanı, sayfanın en üst ve en orta kısmına yazılıp kutucuk içine alınmalıdır.
- √ Birincil kavramdan sonraki ikincil kavramlar, önermeler veya bağlayıcı kelimelerle düzenlenmelidir. Bunlara koordinat kavramları denir. Çünkü bunlar birincil kavramla hiyerarşik olarak daha alt sırada bulunan ikincil kavramları birbirlerine bağlarlar.
- √ Koordinat kavramlarının ilk sırası tamamlandıktan sonra, bu sırayla doğrudan ilişkili olan diğer ikincil kavramlar düzenlenerek bunların örnekleri de kavram haritasında hiyerarşik olarak sonda yer almalıdır.
- √ Birincil kavramlar, koordinat kavramları ve ikincil kavramlar arasındaki ilişkileri göstermek için çizgiler veya oklar çizilerek bunların üzerlerine önermeler yazılmalıdır.
- √ Kavram haritası gereğinden fazla genişletilmemeli, mümkün olduğunca anlaşılır ve açık olmalıdır. Harita başlangıçta basit tutulmalı, çok sayıda kavramı, ilişkiyi ve ilkeyi içeriyorsa önce önemli elemanları topluca gösteren genel bir harita, sonra genel haritanın bölümlerini gösteren ayrıntılı haritalar yapılmalıdır.

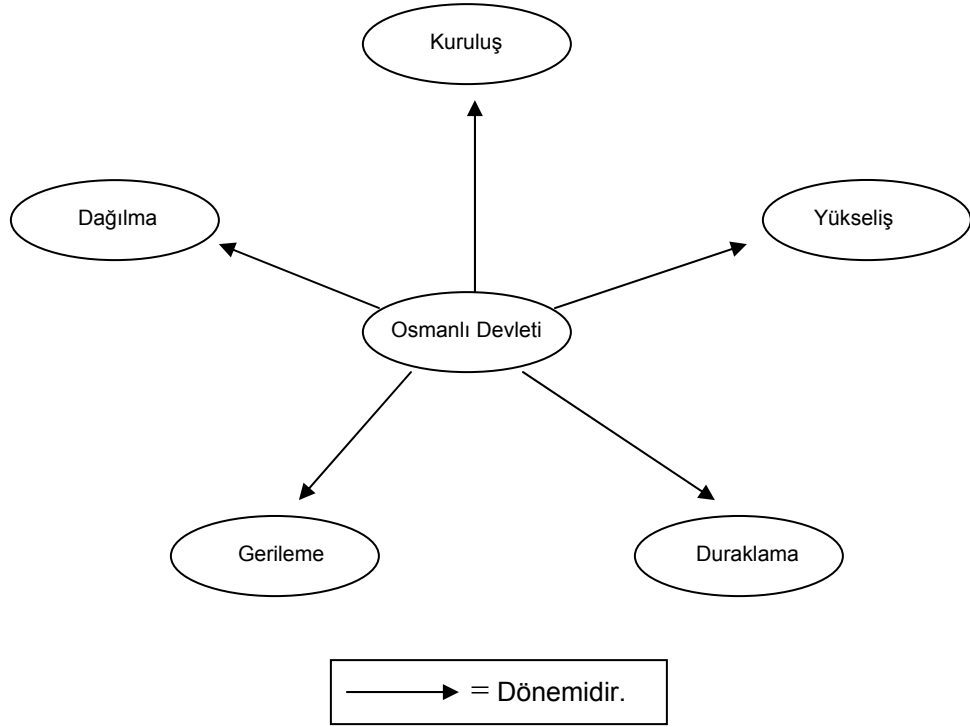
2.5.2.3 Kavram Haritası Çeşitleri

Ogle, Jones, Palincsar ve Carr (1987) kavram haritalarını; örümcek (Spider), zincir (Chain) ve hiyerarşi (Hierarchy) olmak üzere üç çeşit kavram haritası örneği vermişlerdir. Aslında kavram haritası çeşitleri bu kadar az değildir. Fakat bunlar en genel olanlarıdır. Bunların dışında, yine çok bilinen karma haritalandırma (Hybrid) da vardır.

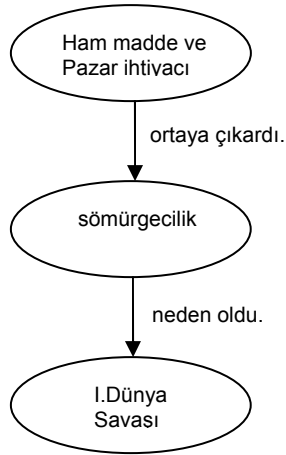
Kavram haritalarında ilişkiler adlandırılır ve bu ilişkiler kavramlar arasında kurulan bağlantıların üzerine yazılır veya aşağıda olduğu gibi sembolize edilerek gösterilir. Örümcek (Spider) haritada (Şekil 3) bu ilişki "çeşididir" manasına gelen bir sembolle gösterilmiştir.

Hiyerarşik haritalandırma, kavram haritalarının en fazla kullanılan çeşididir. Hiyerarşik haritalarda yeni kavramlar kendisi ile ilgili olan daha kapsamlı kavramların altına eklenir. Hiyerarşi, gelişen farklılaştırma prensibine göre genişler. Hiyerarşiye eklenen yeni kavramlar ve ilişkiler yeni dallandırma yapılarak veya var olan dallanmayı farklılaştırarak kavram haritalarının hiyerarşisi genişletilir.

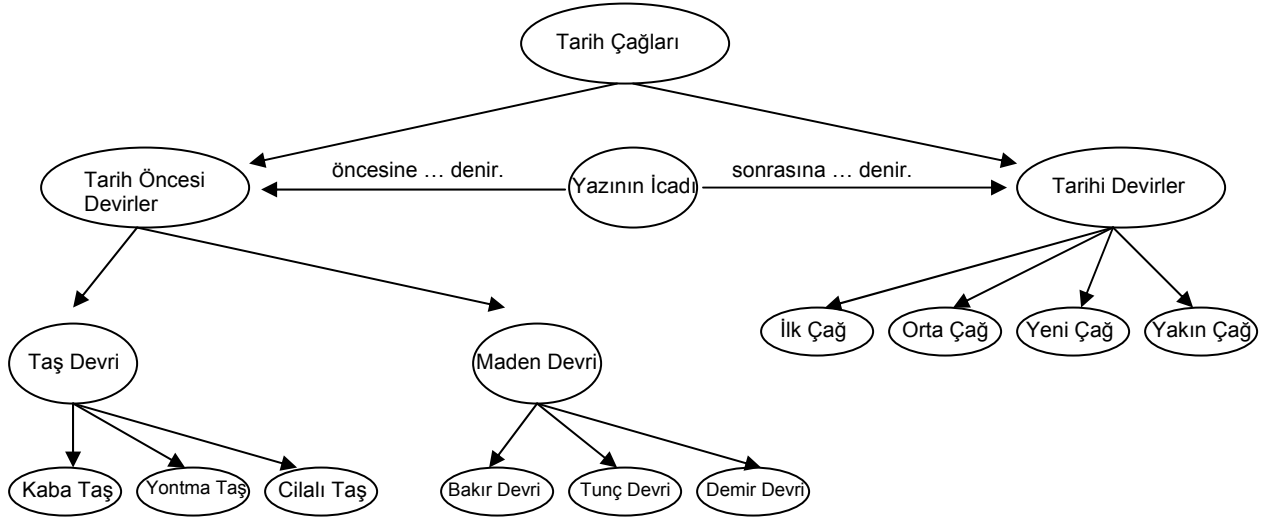
Böylece, öğrencilerin anlamaları aynı hiyerarşik seviyede bulunan kavram setleri ve bunların arasındaki önermeleri fark etmeleriyle daha da artar. Farklı hiyerarşik seviyedeki kavramlar arasındaki çapraz ilişkiler, kavramların farklı alt alanlarındaki bütünleştirici birleştirmeyi temsil eder.



Şekil 2.4: Örümcek Kavram Haritası



Şekil 2.5: Zincir Kavram Haritası



Şekil 2.6: Hiyerarşik Kavram Haritası

2.5.2.4. Kavram Haritalarının Kullanım Alanları

Kavram haritası yöntemi diğer alanlarda olduğu gibi tarih öğretiminde de anlamlı öğrenmeyi sağlamada kullanılan önemli öğretim araçlarından biridir. Kavram haritaları, bilginin zihinde görsel ve somut olarak düzenlenmesini sağlar. Bütün bir öğretim yılı, tek bir ünite ya da tek bir ders içinde önemli kavramlar arası ilişkileri şematize etmede etkili bir yoldur.

Bir konu hakkındaki kavram haritası hem öğretmen tarafından hem de öğrenci tarafından çizilebilir.

Öğretmen tarafından kavram haritası iki amaçla çizilir:

1. Konu anlatılırken adım adım çizilir. Bu arada öğrencinin ana kavramlara, farklılıklara dikkat etmesi sağlanır.

2. Konu anlatımı bittikten sonra adım adım çizilir. Böylece konunun özeti yapılır.

Öğrenciye kavram haritası iki amaçla çizdirilir:

1. Öğretme amacı ile: Bireysel olarak öğrencilere çizdirilebilir ya da grup çalışması ile öğrencilere çizdirilebilir (Gürdal, Kulaberoğlu, 1998,s.48).

2. Sınav amacı ile: Öğrencilerin konuları nasıl ve ne kadar öğrendiğini anlamak için çizdirilebilir.

Kavram haritaları öğrenciler tarafından hazırlandığında öğrenciler, derste geçen kavramları bulmaya ve onları ilişkilendirmeye zorlanmaktadır. Öğrenciler kendi kendilerine konuları anlamlı bir biçimde öğrenmektedirler.

2.5.2.5. Kavram Haritalarının Dersin Değişik Düzeylerinde Değişik Amaçlarla Kullanılması

Kavram haritası, bir öğretim stratejisi olarak öğretimin her aşamasında uygulanabilmektedir. Kavram haritaları bir konu boyunca defalarca kullanılabilir. Örnek olarak baktığımızda, başlangıç aşamasında, gelişme aşamasında, açıklama aşamasında ve değerlendirme aşamasında kullanılabildiği görülmektedir. Kavram haritaları aynı zamanda konular arasında bağlantı kurulmasına yardımcı olarak üniteler ya da bölümler arasındaki geçiş görevini üstlenirler. Pek çok öğrenci için kavram haritaları bir konu ya da bir üniteyi tekrar etmenin yanında sınavlara hazırlanmanın iyi bir yolu olabilir. Kavram haritaları ayrıca bireysel olarak kullanılabildiği gibi grup çalışmalarında da kullanılabilmektedir. Böylelikle bireysel ve grup olarak kullanılan kavram haritaları konunun ne kadar anlaşıldığını ve hangi kavramların karıştırıldığını anlamaya yardımcı olmaktadır.

2.5.2.5.1. Başlangıç Aşamasında Kavram Haritasının Kullanımı

Eğer öğrencilerin kavram hakkında önceden bilgileri varsa, bu aşamada kavram haritası yöntemini kullanmak en uygun stratejilerden birisidir (Kaptan, 1998). Bu aşamada, kavram haritaları öğrencilerin kavram ile ilgili önceden bir şeyler bilip bilmediklerini belirlemek için de kullanılabilir. Öğrencilerden o andaki anlattıklarına göre bir kavram haritası yapmaları istenebilir. Bu da sınıftaki öğrenciler arasındaki yanlış anlamaları belirleyip düzeltmek için fırsat verecektir.

2.5.2.5.2. Araştırma Aşamasında Kavram Haritasının Kullanımı

Kavram haritası öğrencilerin kavramlar hakkındaki görüşlerini sergilemelerini sağlar ve onlar kavramların yeni yönlerini araştırdıkça konularda gelişirler. Bu çalışma sırasında, öğrencilere kısmen tamamlanmış bir harita verip kavramı araştırıp öğrendikçe bu haritayı tamamlamalarını istemek, özellikle de öğrenciler

kavram haritası yöntemini yeni öğreniyorsa çok uygun olabilir (Kaptan, 1998).

Öğrenciler daha önce yaptıkları aynı haritayı kullanabilir ve bu arada farklı renkte bir kalem kullanarak onu değiştirebilirler. Böylece bir kavramı araştırdıkça ne kadar çok yeni bilgi öğrendikleri anlaşılacaktır.

2.5.2.5.3. Açıklama Aşamasında Kavram Haritasının Kullanımı

Açıklama aşamasında bir kavram haritası yapmak, öğrencilerin bir kavramdan ne anladıklarını görsel olarak yansıtması nedeniyle uygun olabilir. Tarih dersinde bir üniteyi işledikten sonra öğrencilerden bir kavram haritası çizmeleri istenebilir. Kavramlar çok zor değilse, kavram haritasını kendileri yapabilirler, kavramlar zor ise öğrencilere kısmen tamamlanmış bir harita verip tamamlamalarını istemek daha yerinde olacaktır.

2.5.2.5.4. Geliştirme Aşamasında Kavram Haritasının Kullanımı

Geliştirme aşamasında öğrencilerin, açıklama bölümünde çizmiş oldukları bir kavram haritasını yeniden kullanmaları fakat farklı renkteki kalemlerle, geliştirme çalışmaları yaparak öğrendikleri doğrultusunda eklemeler yapmaları doğru ve eksiksiz bir kavram haritası geliştirmelerini sağlar. Geliştirme aşamasındaki kavram haritası, karmaşık görünebilir.

2.5.2.5.5. Değerlendirme Aşamasında Kavram Haritasının Kullanımı

Kavram haritası, değerlendirme çalışmalarına uygun bir metottür. Kavram haritaları değerlendirmede bir sınav aracı olarak kullanılabilceği gibi, aynı zamanda puanlandırma yapılmadan sadece öğrencilerden dönüt almak için de kullanılabilir (Kaptan, 1998,s.144).

Kavram haritaları öğrencilerin bir kavramı anlamaları konusunda yararlı yollar sunmaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri kavramları

belirlemede kullanılır.

Haritada öğrencilere zorluk çıkaran alanları belirledikten sonra, bireysel olarak yanlış anlamaları tartışıp haritayı yeniden çizmeleri istenebilir. Bu da öğrencilerin kavramları anlama ve aralarındaki ilişkileri çözümlayebilmelerini sağlayacaktır. Öğrenciler kavram haritası yapmaya alıştıklarında, yaptıkları haritalara not vererek değerlendirilebilir.

Öğrencilerin genellikle farklı derslerde öğrendikleri bilgiler arasında ilişki kurmakta başarısız oldukları bilinmektedir. Kavram haritaları ile öğrenciler farklı dersleri bütünleştirebilirler. Öğrenciler çeşitli nedenlerle daha önceden öğrendikleri bilgileri sonraki sınıflara taşıyamamaktadırlar. Kavram haritaları ile öğrenim, öğrencilerin farklı ders ve sınıflarda öğrendikleri bilgileri bütünleştirici bir rol oynamaktadır (Öztuna, 2002, s. 28; alıntı Zimmaro, Cawley, 1998).

2.5.2.6. Kavram Haritalarının Yararları

Son yıllarda kavram haritaları öğretmenler için çok yararlı öğretme ve değerlendirme stratejisi haline gelmiştir. Bu stratejiyi üstün kılan yararları aşağıda sıralanmıştır:

- Kavramların görsel sunumunu elde edilebilmektedir. Kavram haritaları gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin yarattığı bütünlerdir. Bu nedenle aynı konuya ya da kavrama yönelik kavram haritaları yaratıcıların özel görüşlerini yansıttıkları için farklı farklı çizilebilir.

- Öğrenmeyi gözle görülür biçimde artırır.
- Yapılırken öğrenciye söz hakkı verdiği için öğrencinin sosyal yanını geliştirir.
- Değişik konu, öğretim aşaması ve not seviyesi için uygundur.
- Sınavlara hazırlanmak için iyi bir çalışma yöntemidir.
- Öğrenilmesi, öğretilmesi ve kullanılması kolaydır.
- Kapsam oluşturulması ve bütünleştirilmesinin değerlendirilmesinde kolaylıkla kullanılabilir.
- Öğrenilmesi, öğretilmesi ve kullanılması oldukça kolaydır.

- Kavram haritaları öğrenci merkezli olduğundan öğrencileri aktif kılmaktadır. Böylece öğrenci ile öğretmen tartışarak bir kavram haritası oluşturduklarından öğretmen-öğrenci etkileşimi artmaktadır.

- Kavramlar arasındaki doğrusal ilişkileri tanımlamalarına yararlı bir alternatif oluşturur.

- Bir sistem içindeki ilişkilerin gösterilmesinde yararlı alternatiflerdir. (Gürdal ve diğerleri, 2001, Gürdal, Kulaberoğlu)

2.5.2.7. Kavram Haritaları İle İlgili Yapılan Araştırmalara Örnekler

1. Gürdal (1998), "İlköğretimde Hareket Konusu" adlı çalışmasında ilköğretim birinci kademe ve ikinci kademe "Hareket" konusunun müfredata uygun olarak ve öğretim metotları kullanılarak nasıl öğretilbileceği üzerinde durmuştur. Makalesinde konunun kavram haritaları ile anlatılmasının anlatılanları daha kalıcı ve dikkat çekici hale getirdiğini belirtmiştir.

2. Kulaberoğlu (1999), "ilköğretim ikinci kademe fen derslerinde kavram haritalarının başarıya etkisi" adlı tezinde bu metodun sınıf içerisinde öğretim yöntemi olarak kullanılmasının fen bilgisi derslerindeki öğrenci başarısına etkilerini araştırmıştır. Yaptığı çalışma sonucunda kavram haritalarının başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

3. Uzuntiryaki ve Geban (1999), Ted Ankara Koleji'nde 64 öğrenci ile yaptıkları çalışmada kavram haritalarını kullanmışlardır. Araştırma sonucunda kavram haritaları ile ders anlatılan grupla, düz anlatım yöntemi kullanılarak ders anlatılan grup arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür. Kavram haritaları ile dersin işlendiği grubun başarısının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

4. Bayram ve arkadaşları (1996), Marmara Üniversitesi Eğitim fakültesinde öğrenim gören 171 öğrenci ile yaptıkları çalışmada kavram haritalarını kullanarak, kavram haritaları ile ders anlatılan grupla, geleneksel yöntem kullanılarak ders anlatılan grup arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Kavram haritaları ile

dersin işlendiği grubun başarısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5. Sarıçayır (2000), "Lise 2 kimya derslerinde kavram haritalarının başarıya etkisi" adlı tezinde geleneksel öğretim yöntemi uygulanan bir sınıf ile kavram haritası metodu uygulanan bir sınıfın başarısını karşılaştırılarak, 74 öğrenci ile yapmış olduğu araştırma sonucunda kavram haritaları yöntemi kullanılan sınıfın akademik başarısının, geleneksel yöntem kullanılan sınıfın akademik başarısından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

6. Öztuna (2002), "Kavram haritalarının grup döngüsünde yapılandırılmasının başarıya ve kavram gelişimine etkisi" adlı tezinde öğrencilerin yaptığı kavram haritalarının gruplarda dolaştırılarak yapılandırılmasının başarıya etkisini araştırmıştır. 120 öğrenci ile yapmış olduğu araştırmada kavram haritalarının grup döngüsünde yapılandırılması ile geleneksel öğretim metodu arasında, kavram haritaları yönünde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

7. Duru (2001), "İlköğretim fen bilgisi dersinde kavram haritasıyla ve gruplara kavram haritası çizdirilerek öğretimin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi" adlı tezinde kavram haritası metodunun başarıyı arttırmada olumlu bir rolü olduğunu tespit etmiştir.

Buraya kadar literatür bilgileri taranarak kavram haritaları tekniğinin oluşum süreci üzerinde durulmuş ve bu tekniklerle ilgili yapılan araştırmalara örnekler verilmiştir. Üçüncü bölümde ise verilerin toplanma ve çözümlenmesinde kullanılan teknikler, araştırmanın önemi ve amaçları gibi yöntem bilgileri ele alınmıştır.

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın; amacı, alt amaçları, önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar, modeli, evreni, örnekleme, veri toplama yöntem ve teknikleri, veri toplama araçları, veri toplanması ve veri çözümlenme teknikleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Amacı

1. Kavram haritaları tekniğini kullanarak öğrencilerin daha etkili bir şekilde tarih öğrenmelerini sağlamak,
2. Tarih derslerinde şimdiye kadar verilen geleneksel öğretim yöntemleriyle kavram haritası tekniği arasındaki farklılıkları ortaya koyabilmek,
3. Bu tekniğin kullanımı sonucunda derslerde öğrencilerin başarılarını ölçerek, tekniğin önemini ortaya çıkartabilmek,
4. Öğrencilerin bu tekniğe karşı hem olumlu hemde olumsuz değerlendirmelerini gösterebilmek,
5. Fırsat verildiğinde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ortaya koyabildiklerini göstermektir.

3.1.1. Araştırmanın Alt amaçları

1. Tarih dersinde geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanımı ile kavram haritalarının kullanımının başarıya etkisi arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etme.
2. Tarih kavramların geliştirilmesinde kavram haritalarının etkinliğini tespit etme.
3. Lise 2. sınıf öğrencilerinin Tarih dersinde kullanılan tarihsel kavramları öğrenmelerinde kavram haritalarının etkili olduğunu ortaya koyma.

3.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim-Öğretim alanında yapılan araştırmaların başında, eğitim-öğretimde kullanılan metot ve teknikler gelmektedir. Öğrencilerin bilgileri daha kalıcı öğrenmeleri, her alanda en uygun öğretim metodunu kullanmalarına bağlıdır. Bu bakımdan kavram haritalarının “kavramlar arası ilişkilerin kurulmasında ve soyut kavramların somut hale dönüştürülmesinde” olumlu etkisi vardır. Kavram haritaları, bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini sağlar. Kavram haritaları, tek bir kavramın aynı kategorideki diğer kavramlarla ilişkisini gösteren somut grafiklerdir. Öğrencilerin öğrenmeleri gereken kavramları ve bu kavramlar arasında nasıl bağ kuracaklarını belirten planlı düzeneklerdir.

Kavram haritaları, diğer alanlardaki gibi, tarih öğretiminde de anlamlı öğrenmeyi sağlayan önemli tekniklerden birisidir. Anlamlı öğrenme, bireylerin öğretim sürecinin sonucunda önceden kazandıkları bilgilerle yenileri arasında bağlantı kurarak anlamlı bir bütünlük sağlamalarıdır. Ezbere öğrenme ise, anlamadan ya da önceki öğrenilenlerle bağlantı kurmadan bilgilerin alınmasıdır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular ışığında; öğrencilerin tarih dersi konularını öğrenme başarılarında kavram haritası tekniğinin oynadığı rol vurgulanacak ve araştırma sonuçlarından yola çıkılarak yeni öneriler getirilecektir.

Lise öğrencilerinin, kavram haritaları metoduyla, kavramları gerçekten anlayabildiklerini ve kavramlar arası ilişkileri kavrayabildiklerini bu araştırma gösterecektir. Öğretmenlerin bu konuya dikkatleri çekerek bu alanda yapılacak yeni çalışmalara kaynak oluşturması bakımından bu araştırma önem taşımaktadır.

3.3. Sayıtlar

1. Araştırmamıza katılan öğrencilerin homojen olarak dağıldıkları,
2. Kavram haritasıyla yapılan öğrenmenin uzun-sürelili hafızada saklandığı ve bu bilgiler arasındaki ilişkilerin kavram haritası sayesinde kurulduğu,
3. Kullanılan araç, teknik ve yöntemlerin bu araştırmanın kapsamına ve amacına uygun olacağı,
4. Araştırmanın kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin yeterli sayıda oldukları ve öğretim açısından tek farkın kavram haritası ile yapılan uygulama çalışmaları olduğu,
5. Ölçme araçlarındaki soruları cevaplandıracak öğrencilerin araştırmaya ciddi bir tavırla katıldıkları ve uygulamada kişisel görüşlerini gerçeğe uygun olarak yansıtacakları,
6. Öğrencilerin daha önce kavram haritalarıyla ilgili eğitim almadıkları varsayılmaktadır.

3.4. Sınırlılıklar

- 1- Bu araştırma 2004-2005 eğitim-öğretim yılı,
- 2- 2004-2005 öğretim yılı Üsküdar Halide Edip Adivar Lisesinden seçilen lise ikinci sınıf C ve F şubesi öğrencileri,
- 3- Bilgi toplama aracı olarak kullanılan, tutum ölçeği, son test olarak kullanılan bilgi testi ve mülakat verileri,
- 4- Bu araştırma kavram haritası tekniği ile sınırlıdır.

3.5. Araştırmanın Modeli

Araştırmada 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, Üsküdar Halide Edip Adivar Lisesi 10/C ve 10/F sınıfları üzerinde, tarih 2 dersi “Osmanlı Siyasi Tarihi-II” (19.yy’da Osmanlı Devleti-Dağılma Dönemi) konularının öğretiminde, kavram haritası tekniği kullanılarak işlenen bir ders ile klasik yöntem kullanılarak işlenen bir dersin sonuçları karşılaştırılmıştır.

Deneme modellerinden tek değişkenli model olarak bir bağımsız değişken üzerinde deney kontrol grupları kurularak kontrol grubuna klasik yöntemle ve deney grubuna kavram haritası tekniğiyle ders anlatılmıştır. Bu şekilde iki sınıf üzerinde deneysel çalışma yapılmıştır.

Araştırma modelimiz, “son-test kontrol gruplu model” olmuştur(Karasar,1991). Yansız atamayla oluşturulan iki gruptan biri deney diğer kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Ön-test olarak (sınıfların homojen sečilmesi ačilısından) öğrencilerin bir önceki öğretim yılı sonu notları aritmetik ortalaması ve tarih dersi notları aritmetik ortalaması sınıf öğretmenlerinden ve okul idaresinden alınarak değerlendirilmiştir. Bu veri ön-test olarak kabul edilmiştir. Gruplara ön ve son tutum ölçekleri uygulanmış, son-test uygulanarak deney sonunda çoktan sečilmeli bir değerlendirme ile ölçme yapılmıştır. Ayrıca mülakat tekniğiyle araştırma güçlendirilmiştir.

3.6. Evren

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili sınırları dahilindeki Üsküdar ilçesindeki resmi lise kurumlarından Halide Edip Adivar Lisesi 2004-2005 öğretim yılında 10/C ve 10/F sınıfları ile sınırlıdır.

3.7. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili sınırları içerisinde Üsküdar ilçesindeki Halide Edip Adıvar Lisesinde yürütülen araştırmada 10/C ve 10/F sınıflarına kayıtlı öğrenciler ile sınırlıdır.

3.8. Veri Toplama Yöntem ve Teknikleri

Lise-2 Tarih Ders Programına uygun kavram haritaları tekniğinin tarih öğretimindeki etkililiğinin belirlenmesinde, öncelikle öğrencilere ön tutum ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra ise, “son-test kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Yöntemin uygulanmasının sonunda öğrencilerle son tutum ölçeği ve mülakat yapılarak yapılan deney sağlanmıştır.

3.9. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veriler, ön-tutum ve son-tutum ölçekleri ve son-testlerden alınan puanlar, öğrencilerin yaptıkları kavram haritaları ve mülakat verileri incelenerek elde edilmiştir.

3.9.1. Tutum Ölçeği

Araştırmada, Yrd.Doç.Dr. Ahmet Şükrü Özdemir ve öğrencileri tarafından geliştirilen ve bir çok araştırmada kullanılan tutum ölçekleri tarih dersi için düzenlenerek kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan tutum ölçeğinden elde edilen alfa güvenilirlik katsayısı, güvenilirliği düşüren 1, 9, 10, 16, 18, 25. sorular çıkarıldığında $\alpha=0,5102$ (Standardized item alpha = 0,5707) olarak bulunmuştur. Bulunulan alfa katsayısından 23 soruluk tutum ölçeğinin güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

Ek.1'de verilen tutum ölçeği uygulamanın başında ve uygulama bittikten sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanmış, yapılan uygulamanın öğrencilerin tarih dersine olan tutumlarına ve öğrencilerin tutumlarının da tarih dersi başarılarına etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.

3.9.2. Tarih Başarı Testi (Son-Test)

Son-test soruları üniversitedeki uzman öğretim üyeleri ve lisedeki branş öğretmenleriyle ÖSS'de 1980-2004 yılları arasında çıkan sorulardan seçilmiştir.

Son-test verilerinin güvenilirliğini ölçmek amacıyla Cronbach Alpha Modeli uygulanmış, $\alpha = 6799$ olarak bulunmuştur. Bu da son-test verilerinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.10. Verilerin Toplanması

Bu uygulamadan elde edilen veriler araştırmanın amacına konu olan sorulara yanıt aramak için kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak kullanılacak olan tutum ölçeği formu tek bölümden oluşmaktadır.

Araştırma esnasında şu aşamalar izlenmiştir:

- 1- Seçilen iki homojen sınıftan biri kontrol diğer deney grubu oluşturulmuştur. İlk aşamada bu sınıflara tutum ölçeği uygulanmıştır.

- 2- Bu sınıflarda; kontrol grubunda klasik metot, deney grubunda ise klasik metodun yanında kavram haritası tekniği uygulanmıştır.
- 3- Son-test kontrol gruplu model uygulamasından sonra iki sınıf kendi arasında karşılaştırılıp, sonrada ön ve son tutum ölçekleri karşılaştırılmıştır. Daha sonra da son testler karşılaştırılmıştır.
- 4- Sonunda deney grubu öğrencileri ile yüz yüze mülakat yapılarak araştırma desteklenmiştir.
- 5- Tarafımızdan olumlu ya da olumsuz bir yönlendirme olmamıştır. Sorulan sorularda dilin basit ve sade olmasına dikkat edilmiştir.

3.11. Veri Çözümleme Teknikleri

- 1- Çıkan veriler SPSS programından yararlanılarak değerlendirilmiş ve güvenilirlikleri tespit edilmiştir.
- 2- Araştırmayı desteklemek üzere yapılan mülakat verileri de eklenmiştir.

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem ve teknikler tanıtılarak veri toplama ve çözümleme süreci üzerinde durulmuştur. Dördüncü bölümde de bu bölümdeki yöntem ve tekniklere uygun olarak veriler çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde bulgular, altı ana başlık altında toplanmıştır. Birinci başlık altında, kavram haritalarının başarıya etkisini anlamaya yönelik uygulamalar öncesi grupların homojenlik ve normallikleri analiz edilmiştir. İkinci başlık altında, kavram haritalarının başarıya etkisiyle ilgili son test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanan çoktan seçmeli test sonuçları analiz edilmiştir. Üçüncü başlık altında, deney ve kontrol gruplarına uygulanan tarih dersi ön tutum ölçeği ve son tutum ölçeği sonuçları analiz edilmiştir. Dördüncü başlık altında, deney grubu öğrencilerinin kavram haritalarıyla ilgili düşüncelerini elde etmeye yönelik mülakat tekniğiyle elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Beşinci başlık altında, sadece deney grubunun bir dersinde çekilen video-kamera kayıtlarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Kavram Haritaları Tekniğinin Başarıya Etkisini Anlamaya Yönelik Uygulamalar Öncesi Grupların Homojen ve Normallikleri

Araştırmada, kavram haritalarının başarıya etkisini anlamaya yönelik çalışmalara başlamadan önce araştırmaya katılan grupların homojenliği tespit edilmiştir. Bir sonraki aşamada ise araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen son test verilerine normal dağılım testi uygulanmıştır. Bu araştırmada $\alpha = 0,05$ alınmıştır. Bu işlemlerle ilgili verilerin ayrıntıları aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Homojenliği

Çalışmaya katılacak olan öğrencileri belirleme aşamasında, aynı okulda eğitim gören 36 kişilik iki sınıf ele alınmıştır. Her iki sınıftaki öğrencilerin tarih dersinde kavram haritalarının kullanılmasının ders başarısını artırmadaki etkisini araştırmak için Ek 1’de sunulan tarih dersi tutum ölçeği, Ek 2’de sunulan çoktan seçmeli test, Ek 3’te sunulan mülakat tekniği verileri uygulanmıştır. Aşağıdaki tablo 4.1’de öğrencilerin bir önceki yıl ders ortalamaları ve tarih dersi aritmetik ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 4.1.
Çalışma gruplarını oluşturan öğrencilerin Uygulama Öncesi Okul Başarı Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Notlar	Gruplar	N	Art.Ort.
Yıl Sonu Notları	Deney Grubu	36	3,68
	Kontrol Grubu	36	3,64
Tarih Dersi Notları	Deney Grubu	36	3,74
	Kontrol Grubu	36	3,78

Tablo 4.1’de araştırmaya konu olan 10/C ve 10/F sınıfları öğrencilerinin sayısı ve bir önceki öğretim yılında aldıkları yıl sonu notları ile tarih dersi notlarının aritmetik ortalamaları görülmektedir. 10/C sınıfındaki 36 öğrencinin yılsonu notlarının aritmetik ortalaması (5’lik sistemde) 3,68 iken 10/F sınıfındaki 36 öğrencinin yılsonu notları aritmetik ortalaması 3,64’dür. Yine tablo 4.1’e göre 10/C sınıfındaki 36 öğrencinin tarih dersi ortalamaları (5’lik sistemde) 3,74 iken 10/F sınıfındaki 36 öğrencinin tarih dersi notları ortalamaları 3,78’dir. Sınıfların seviyelerinin birbirlerine yakın oldukları gözlemlendiğinden bu sınıflardan 10/C sınıfı deney ve 10/F sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

4.2. Tarih Ön Tutum ve Son Tutum Ölçeklerinin Normalliği

Deney ve kontrol gruplarının ön tutum ve son tutum ölçeği verilerine t-testinin uygulanabilmesi için grupların normal dağılım özelliği göstermesi gerekmektedir.

4.2.1. Ön Tutum Ölçeğinin Normallığı

Aşağıdaki tablo 4.2., deney grubuna ait ön tutum ölçeği verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla yapılmış olan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.2.
Deney Grubu Ön Tutum Ölçeği için
Kolmogorov-Smirnov Z sonuçları

N	36
Ortalama	46,055
Standart Sapma	6,333
Kolmogorov-Smirnov Z	0,559
P	0,913

Tablo 4.2.'e göre deney grubuna ait ön tutum ölçeği puanları için yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda bulunan p değeri 0,913'dir. Bulunan p değeri, $p > 0,05$ olduğu için deney grubuna ait ön tutum ölçeği verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Aşağıdaki tablo 4.3., kontrol grubuna ait ön tutum ölçeği verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla yapılmış olan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.3.
Kontrol Grubu Ön Tutum Ölçeği için
Kolmogorov-Smirnov Z sonuçları

N	36
Ortalama	49,055
Standart Sapma	6,297
Kolmogorov-Smirnov Z	0,566
P	0,906

Tablo 4.3.'e göre kontrol grubuna ait ön tutum ölçeği verileri için yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda bulunan p değeri 0,906'dir. Bulunan p değeri, $p > 0,05$ olduğu için kontrol grubuna ait ön tutum ölçeği verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarına ait veriler Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre; Deney grubu $\alpha < p = 0,913$ ve kontrol grubu $\alpha < p = 0,906$ olduğundan dağılımın normal olduğu söylenebilir. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının ön tutum ölçeklerinde t-testi uygulanabileceğini göstermektedir.

4.2.2. Paired Samples T-Testi Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Deney ve kontrol gruplarına ait ön tutum ölçeği verilere uygulanan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarına ait verilerinin normal dağılım sergiledikleri görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarına Paired Samples T-Test (t-testi) uygulanacaktır.

Aşağıdaki tablo 4.4.'de deney ve kontrol gruplarına ait ön tutum ölçeği sonucunda anlamlılığın yönünü tespit etmek amacıyla Paired Samples T-Testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.4.
Deney ve Kontrol Grupları Ön Tutum Ölçeği
Paired Samples T-Testi sonuçları

	Deney Grubu	Kontrol Grubu	t	p
N	36	36	-2,081	0,045
Ortalama	46,055	49,055		
Standart Sapma	6,333	6,297		

Tablo 4.4.'e göre deney ve kontrol gruplarına ait ön tutum verilerinin analizi için uygulanan Paired Samples T-Testi sonuçlarına bakıldığında $\alpha > p = 0,045$ olduğundan anlamlılık vardır. Deney grubu ortalaması 46,055, kontrol grubu ortalaması ise 49,055 olduğundan anlamlılık kontrol grubu yönündedir.

4.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Tarih Ön Tutumları

Tablo 4.5'de deney ve kontrol gruplarına uygulanan Tarih Ön Tutum Ölçeğinden elde edilen veriler yer almaktadır.

Tablo 4.5.
Deney ve Kontrol Grubu Tarih Ön Tutum Ölçeği Verileri

Grup	N	Art.Ort.	St.Sapma	Max.Puan	Min.Puan
Deney Grubu	36	46,055	6,333	59	35
Kontrol Grubu	36	49,055	6,297	62	33

Tablo 4.5.'den deney grubunun Tarih Ön Tutum Ölçeği puanlarının aritmetik ortalamasının 46,055 ve kontrol grubunun Tarih Ön Tutum Ölçeği puanlarının aritmetik ortalamasının 49,055 olduğu görülmektedir.

4.2.4. Son Tutum Ölçeğinin Normalliği

Aşağıdaki tablo 4.6., deney grubuna ait son tutum ölçeği verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla yapılmış olan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.6.
Deney Grubu son Tutum Ölçeği için
Kolmogorov-Smirnov Z sonuçları

N	36
Ortalama	54,638
Standart Sapma	5,836
Kolmogorov-Smirnov Z	0,861
P	0,552

Tablo 4.6.'e göre deney grubuna ait son tutum ölçeği puanları için yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda bulunan p değeri 0,552'dir. Bulunan p değeri, $p > 0,05$ olduğu için deney grubuna ait son tutum ölçeği verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Aşağıdaki tablo 4.7., kontrol grubuna ait son tutum ölçeği verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla yapılmış olan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.7.
Kontrol Grubu Son Tutum Ölçeği için
Kolmogorov-Smirnov Z sonuçları

N	36
Ortalama	50,527
Standart Sapma	5,395
Kolmogorov-Smirnov Z	0,457
P	0,985

Tablo 4.7.'e göre kontrol grubuna ait son tutum ölçeği verileri için yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda bulunan p değeri 0,985'dir. Bulunan p değeri, $p > 0,05$ olduğu için kontrol grubuna ait son tutum ölçeği verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarına ait veriler Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre; Deney grubu $\alpha < p = 0,552$ ve kontrol grubu $\alpha < p = 0,985$ olduğundan dağılımın normal olduğu söylenebilir. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının son tutum ölçeklerinde t-testi uygulanabileceğini göstermektedir.

4.2.5. Paired Samples T-Test Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Deney ve kontrol gruplarına ait son tutum ölçeği verilere uygulanan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarına ait verilerinin normal dağılım sergiledikleri görölmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarına Paired Samples T-Test (t-testi) uygulanacaktır.

Aşağıdaki tablo 4.8.'de deney ve kontrol gruplarına ait ön tutum ölçeği sonucunda anlamlılığın yönünü tespit etmek amacıyla Paired Samples T-Testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.8.
Deney ve Kontrol Grupları Son Tutum Ölçeği
Paired Samples T-Testi sonuçları

	Deney Grubu	Kontrol Grubu	t	p
N	36	36	3,063	0,004
Ortalama	54,638	50,527		
Standart Sapma	5,836	5,395		

Tablo 4.8.'e göre deney ve kontrol gruplarına ait son tutum verilerinin analizi için uygulanan Paired Samples T-Testi sonuçlarına bakıldığında $\alpha > p = 0,004$ olduğundan anlamlılık vardır. Deney grubu ortalaması 54,638, kontrol grubu ortalaması ise 50,527 olduğundan anlamlılık deney grubu yönündedir.

4.2.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Tarih Son Tutumları

Tablo 4.9'de deney ve kontrol gruplarına uygulanan Tarih Son Tutum Ölçeğinden elde edilen veriler yer almaktadır.

Tablo 4.9.
Deney ve Kontrol Grubu Tarih Son Tutum Ölçeği Verileri

Grup	N	Art.Ort.	St.Sapma	Max.Puan	Min.Puan
Deney Grubu	36	54,638	5,836	72	38
Kontrol Grubu	36	50,527	5,395	62	38

Tablo 4.9.'den deney grubunun Tarih Son Tutum Ölçeği puanlarının aritmetik ortalamasının 54,638 ve kontrol grubunun Tarih Son Tutum Ölçeği puanlarının aritmetik ortalamasının 50,527 olduğu görülmektedir. Son test verileri

de deney grubu öğrencilerinin kavram haritası tekniği ile ders işlendiğinde tarih dersi başarılarının arttığını göstermektedir. Bu tekniğin öğrencilerin ders tutumlarını ve ders başarılarını olumlu yönde arttırdığı söylenebilir. Bozcan da (2002), tarih derslerinde klasik öğretim teknikleri kullanıldığında öğrencilerin sık sık dersten kopma davranışı gösterdiğini belirtmektedir. Bu çalışmada kavram haritaları yapılandırılma biçimi nedeniyle öğrenciler tarafından ilgiyle takip edilmiştir. Bu durum öğrenci tutumlarına olumlu yönde yansımıştır.

4.3. Son Test Verilerinin Normal Dağılım Testi

Deney ve kontrol gruplarının son-test verilerine t-testinin uygulanabilmesi için grupların normal dağılım özelliği göstermesi gerekmektedir.

Aşağıdaki tablo 4.10., deney grubuna ait son-test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla yapılmış olan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.10.
Deney Grubu Son-Test Puanları için
Kolmogorov-Smirnov Z sonuçları

N	36
Ortalama	80,722
Standart Sapma	8,907
Kolmogorov-Smirnov Z	1,361
P	0,051

Tablo 4.10.'e göre deney grubuna ait son test puanları için yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda bulunan p değeri 0,051'dir. Bulunan p değeri, $p>0,05$ olduğu için deney grubuna ait son test verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Aşağıdaki tablo 4.11., kontrol grubuna ait son-test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla yapılmış olan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.11.
Kontrol Grubu Son-Test Puanları için
Kolmogorov-Smirnov Z sonuçları

N	36
Ortalama	65,833
Standart Sapma	12,041
Kolmogorov-Smirnov Z	1,116
P	0,166

Tablo 4.11.'e göre kontrol grubuna ait son-test puanları için yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda bulunan p değeri 0,166'dir. Bulunan p değeri, $p>0,05$ olduğu için kontrol grubuna ait son test verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarına ait veriler Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre; Deney grubu $\alpha<p=0,051$ ve kontrol grubu $\alpha<p=0,166$ olduğundan dağılımın normal olduğu söylenebilir. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının son-testlerinde t-testi uygulanabileceğini göstermektedir.

4.3.1. Paired Samples T-Test Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Deney ve kontrol gruplarına ait verilere uygulanan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarına ait son-test verilerinin normal dağılım sergiledikleri görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarına Paired Samples T-Test (t-testi) uygulanmıştır.

Aşağıdaki tablo 4.12.'de deney ve kontrol gruplarına ait son-test sonucunda anlamlılığın yönünü tespit etmek amacıyla uygulanan Paired Samples T-Testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.12.
Deney ve Kontrol Grupları Son-Test
Paired Samples T-Testi sonuçları

	Deney Grubu	Kontrol Grubu	t	p
N	36	36	5,937	0,00
Ortalama	80,722	65,833		
Standart Sapma	8,907	12,041		

Tablo 4.12.'e göre deney ve kontrol gruplarına ait son-test verilerinin analizi için uygulanan Paired Samples T-Testi sonuçlarına bakıldığında $\alpha > p = 0,00$ olduğundan anlamlılık vardır. Deney grubu ortalaması 80,722, kontrol grubu ortalaması ise 65,833 olduğundan anlamlılık deney grubu yönündedir.

4.3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Verilerinin Değerlendirilmesi

Tablo 4.13'de deney ve kontrol gruplarına uygulanan Son Testte elde edilen veriler yer almaktadır.

Tablo 4.13.
Deney ve Kontrol Grubu Son Test Verileri

Grup	N	Art.Ort.	St.Sapma	Max.Puan	Min.Puan
Deney Grubu	36	80,722	8,907	96	60
Kontrol Grubu	36	65,833	12,041	90	46

Tablo 4.13.'den deney grubunun Son Test puanlarının aritmetik ortalamasının 80,722 ve kontrol grubunun Son Test puanlarının aritmetik ortalamasının 65,833 olduğu görülmektedir. Son test verilerine bakıldığında araştırmanın amacına ulaştığı görülmektedir.

Araştırmanın amacı bölümüne bakıldığında, birinci amaca “Kavram haritaları tekniğini kullanarak öğrencilerin daha etkili bir şekilde tarih öğrenmelerini sağlamak” ve üçüncü amaca “Bu tekniğin kullanımı sonucunda derslerde öğrencilerin başarılarını ölçerek, tekniğin önemini ortaya çıkartabilmek” ulaşıldığı gözlenmektedir. Yine araştırmanın alt amaçlarına bakıldığında, “Tarih dersinde geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanımı ile kavram haritalarının kullanımının başarıya etkisi arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etme” şeklinde olan birinci amaçta deney grubunda kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısını arttırdığı söylenebilir. Zaten öğrencilerin mülakat sorularına verdikleri cevaplar da bu tekniğin tarih derslerinde başarıyı arttırdığını göstermektedir. Bu sonuç; öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin ders başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Kavram haritalarıyla yapılan eğitimin başarıyı artırdığını ortaya koymaktadır. Duru (1999), Öztuna (2001), Kulaberoğlu (1999), Beydoğan ve Şahin (2003) yaptıkları çalışmalarla kavram haritalarının öğrencilerin başarısını artırdığını ifade etmektedirler. Belirtilen çalışmaların sonuçları ile bu araştırmadan elde edilen sonuçlar paralellik göstermektedir.

4.4. Mülakat Verilerinin Değerlendirilmesi

Deneyisel çalışmanın sonunda Kavram Haritası Tekniğine dayalı metotla tarih ünitesinin işlendiği deney grubuna mülakat uygulanmıştır. Bu mülakat deney grubunun tamamına uygulanmıştır.

Mülakat soruları öğrencilerin Kavram Haritası tekniğine dair görüşlerini öğrenmek için beş sorudan oluşmaktadır. Uygulanan teknikle ilgili öğrencilerin düşüncelerini tespit etmek amacıyla bu sorular öğrencilere görüşleri alınarak ve bu görüşlerini kendilerine verilen matbu kâğıtlara yazdırılarak gerçekleştirilmiştir. Bu veriler soru başlıkları altında yorumlanmış ve değerlendirilmiştir.

1.Tarih dersinde konuları nasıl işliyorsunuz? Tarih konularını nasıl işlemek istersiniz?

Öğrencilerin hepsi konuları öğretmenin ya da kendilerinin aktarma yöntemiyle işlendiğini belirtmektedirler. Öğrenciler tarih dersinde, değişik araç ve gereçler kullanarak geziler yaparak ve özellikle de kavram haritası tekniği gibi görselliği ön plana çıkararak öğrenmeyi kalıcı hale getiren yöntem ve teknikler kullanılmasını istemektedirler.

“Dersleri kavram haritalarıyla işlemek onca yük olan kitaplardan kurtularak işlemek isterim”

“Hoca konuları tahtaya bazı notlar alarak anlatıyor. Bazen de defterimize notlar aldırıyor. Son zamanlarda dersleri kavram haritalarıyla işledik.” gibi görüşlere yer veren öğrencilerin deneysel çalışmadan etkilendikleri görülmektedir. Eski klasik yöntem ve tekniklerin yanında kavram haritası tekniğini kullanarak dersi işlemek istedikleri anlaşılmaktadır.

2. Kavram Haritaları hakkında ne düşünüyorsunuz?

Bu soruya öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler:

“Kavram haritaları akılda kalıcı. Sıralama yönünden harita gözümün önüne kolayca geliyor ve tarihteki olayların sıralamasını hatırlamakta zorlanmıyorum”

“Kavram haritaları konular arasında bağı ifade etmenin en basit ve en etkili yollarından. Ayrıca zaman bakımından da tasarruf sağlıyor.”

“Kavram haritaları onca konuyu daha yalın, sade biçime getirerek öğrencilerin kafasında daha iyi yer tutuyor.”

“Kavram haritaları konuyu bir bakışta görmemizi sağlıyor. Bu açıdan bence oldukça öğretici ve çalışmaya teşvik edici bir yöntem”

“Kavram haritaları konunun beyinde canlanmasını sağlıyor. Yazılılar da gözünün önüne gelerek öğrenmeyi kolaylaştırıyor.”

“Oldukça pratik bir buluş. Sayfalar dolusu tarih kitaplarını geçelim. Bu elimizin altındaki ya da cebimizdeki bir kitap gibi hem konuya cepheden bakma hem de konuyu anlama olanağı sağlıyor.”

Öğrenciler, kavram haritalarının tarih dersine görsellik kattığını, bilgileri karmaşık halden kurtararak daha basit ve sade şekilde öğrenebildiklerini ve bu bilgilerin akılda kalıcı olduğunu ifade ediyorlar.

3. Kavram haritası tekniğini sevdiniz mi?

Bu soruya öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler:

“Evet sevdim. Aslında bizler okumayı sevmeyen bir toplumuz okuma olmadan anlama olmadığını biliyorum. Ama kavram haritalarıyla sıkılmadan tek bir bakışta bir dönem hakkında bilgi sahibi oluyorsunuz. Oldukça güzel bir şey.”

“Evet sevdim. Çünkü hem zaman kazandım, hem de uzun konuları kısa bir şekilde kavradım.”

“Öğrenmeyi kolaylaştırma açısından güzel bir teknik.”

Bütün öğrenciler verdikleri cevaplarla kavram haritası tekniğini sevdiklerini ifade etmişlerdir. Tarih dersinin aktarım yöntemiyle anlatılarak geçilmesi öğrencileri dersten soğutarak dersin sevilmemesine sebep olduğu gibi başarılarını da düşürmektedir. Oysa kavram haritaları tekniği ile uzun konuları bir bakışta görüp kavrayabilen ve yaratıcılığını kullanarak kendi kavram haritalarını oluşturan öğrencilerin başarılı oldukları görülmüştür.

4. Kavram haritası tekniğinin en çok hangi yönlerini sevdiniz?

Bu soruya öğrencilerin verdiği cevaplara örnekler:

“Hatırlanabilir olması, akılda kalması ve eğlenceli olması en güzel yanları”

“Kısa olmasını sevdim. Çünkü zamandan kazanıyorum ve daha çabuk öğreniyorum.”

“Bazı başlıklar altında konuyu özetliyor. Bu başlıklar çevresinde konunun işlenmesi daha kolay oluyor. Ayrıca bağlantı kurmamıza da yardımcı oluyor.”

“Kavram haritası tekniği bana bulmaca gibi geliyor. Konuyu bir anda beynimizde canlandırabiliyoruz. Bütün bir konuyu bir kağıt üzerinde görüp, konunun tamamını daha iyi anlayabiliyoruz. Şekillerle gösterilmesi de konuyu unutmamızı zorlaştırıyor.”

“Konuyu bir anda beynimizde canlandırabiliyoruz. Bu sayede konular arasındaki bütünlüğü de sağlamış oluruz. Şekiller gördüğümüzden dolayı unutma süresi de uzun oluyor.”

“Gereksiz bilgilere yer vermediği için sevdim. Konunun özetinin özetini içeriyor. Bu nedenle sıkıcı değil.”

“Daha akılda kalıcı oluyor. Çünkü göze de hitap ediyor.”

“Kolay olmasını, akılda kalmasını ve bütün bilgileri tek bir kağıt üzerinde görmeyi sevdim”

“Bir kağıda bir dönemi sığdırmak imkansız sanırdım. Fakat kavram haritalarıyla bu gerçekleşti.”

“Zaman kazandırma ve kolay anlaşılma yönlerini sevdim. Çünkü ÖSS sınavına hazırlanırken bunlar en önemli etmenler.”

Öğrenciler hep beraber düz anlatım gibi klasik yöntem ve teknikler yerine onları derste daha aktif hale getirecek yöntem ve teknikleri tercih ediyorlar. Kavram haritası tekniğindeki görselliği, konuları ana hatlarıyla göstermesini, konular arasında bağlantılar kurmasını, çok uzun konuları bile bir bakışta karşılarında görmeyi ve kendilerinin de kavram haritaları geliştirerek daha aktif olduklarını belirtmektedirler. Böylece kavram haritası tekniğinin öğrenci merkezli eğitimde vazgeçilmez olacağı görülmektedir.

5. Size göre kavram haritalarının sağladığı yararlar nelerdir?

“Akla daha çabuk girmesi, öğrenilmesini daha kolay hale getirmesidir.”

“Kavram haritaları sayesinde çizilen şemalarla konular arasında ilişki kurma kabiliyetimizi geliştiriyor.”

“Bir dönemin tamamını aynı anda görebiliyor ve konuya hakim olabiliyoruz. Böylece olaydan öncekilerle sonrakiler arasında bağlantı kurabiliyoruz.”

“Hiç bilmediğimiz konuda genel bir bilgi edinmeyi sağlıyor. Konular daha kolay öğreniliyor.”

“Çabuk öğrenmemi sağlıyor.”

“Konuyu daha iyi anlamamızı sağlıyor. Tüm konular arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamamızı sağlıyor.”

“İnsanın ezberinde daha kalıcı olmasını sağlıyor.”

“Konuları daha iyi öğrenmemize yardımcı olunması. Konular arasında ilişkinin kopmasını engellemesi. Sadece bir bakışta konuyu daha iyi kavrama kolaylığı. Akılda kalıcılığı ön plana çıkarması.”

“Konuyu çabuk anlayabilme. Olayların birbiriyle olan ilişkilerini kavrama. Kitaplardan daha hafif ve yer kaplamıyorlar.”

“Öğrenmesi daha kolay. Tüm konuları bir anda görebilme.”

“Konuya tek bakışta hakim olmak, kolay kolay unutmamak.”

“Daha kolay öğrenebilme ve sıkılmadan çalışmayı sağlıyor”

Öğrenciler kavram haritalarının sağladığı yararları; Konuların daha kolay öğrenilmesi, bilgilerin akılda daha çok kalması, çizilen şemalarla konular arasında ilişki kurma kabiliyetinin gelişmesi, çok geniş kapsamlı konuların net olarak tek bir kavram haritası ile gösterilebilmesi, neden sonuç ilişkilerinin daha kolay kurulabilmesi, tarih konuları arasında yatay ve dikey mukayeselerin daha rahat yapılabilmesi, daha önce hiç bilmediğimiz bir konuda bile genel bilgi edinmeye imkan vermesi, öğrenmeyi daha hızlı hale getirebilmesi, konunun daha iyi anlaşılmasını sağlaması v.b. düşünceleri söz birliği etmişçesine sıralıyorlar. Yalnız klasik öğretim yöntem ve teknikleriyle ulaşılmaması güç olan bu faydalara kavram haritası tekniği ile ulaşmak mümkün olduğu görülmektedir.

Buraya kadar elde edilen bütün bulgular karşılaştırılarak sonuçlar elde edilmesi ve bu sonuçlar doğrultusunda oluşturulan öneriler beşinci bölümde ele alınacaktır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Nicel ve nitel veri toplama teknikleriyle elde edilen sonuçlar arasında karşılaştırmalar yapılarak ulaşılan sonuçlar daha önce konuyla ilgili olarak yapılan araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Öneriler kısmında araştırmanın amacı doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara yönelik değişik öneriler getirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Lise 2. sınıf Tarih Dersi öğretiminde kavram haritaları kullanımının başarıya etkisi ile ilgili olarak şu sonuçlara varılmıştır.

5.1.1. Ön ve Son Tutum Ölçeklerinin Değerlendirilmesi

- √ Kavram haritası tekniği ile derslerin işlendiği deney grubunun, geleneksel yöntem ve tekniklerle ders işlenen kontrol grubuna göre tarih dersi tutumları olumlu yönde artmıştır.
- √ Kavram haritası tekniği deney grubunun tutumunu artırmıştır.
- √ Kavram haritası tekniği kalabalık sınıflarda da öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Ön ve Son tutum ölçekleri sonuçlarına göre;

Tablo 4.4.'e göre deney ve kontrol gruplarına ait ön tutum verilerinin analizi için uygulanan Paired Samples T-Testi sonuçlarına bakıldığında; deney grubu ortalaması 46,055, kontrol grubu ortalaması ise 49,055 olduğundan anlamlılık kontrol grubu yönündedir. Tablo 4.8.'e göre deney ve kontrol gruplarına ait son tutum verilerinin analizi için uygulanan Paired Samples T-Testi sonuçlarına bakıldığında; deney grubu ortalaması 54,638, kontrol grubu ortalaması ise 50,527

olduğundan anlamlılık deney grubu yönündedir. Bu sonuç; öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin ders tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca bu durum mülakat verilerinden de anlaşılmaktadır.

Bozcan (2002), tarih derslerinde klasik öğretim teknikleri kullanıldığında öğrencilerin sık sık dersten kopma davranışı gösterdiğini belirtmektedir. Bu çalışmada kavram haritaları yapılandırılma biçimi nedeniyle öğrenciler tarafından ilgiyle takip edilmiştir. Bu durum öğrenci tutumlarına olumlu yönde yansımıştır.

Deney ve kontrol grupları 36 kişilik sınıflardan oluştuklarından kavram haritası tekniği kalabalık sınıflarda da öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

5.1.2. Son Test Sonuçlarının Değerlendirilmesi

- √ Kavram haritası tekniği ile derslerin işlendiği deney grubunun, geleneksel yöntem ve tekniklerle ders işlenen kontrol grubuna göre başarısı daha da artmıştır.
- √ Kavram haritası tekniği deney grubunun ders başarısını artırmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının homojenliğini gösteren tablo 4.1.'e göre deney grubunun bir önceki yıl tarih dersi başarısı aritmetik ortalaması 3,74, kontrol grubunun bir önceki yıl tarih dersi başarısı aritmetik ortalaması ise 3,78'dir. Tablo 4.12.'e göre deney ve kontrol gruplarına ait son test verilerinin analizi için uygulanan Paired Samples T-Testi sonuçlarına bakıldığında; deney grubu ortalaması 80,722, kontrol grubu ortalaması ise 65,833'tür. Deney grubunun son test sonuçlarında kontrol grubuna göre daha çok artış olduğu görülmektedir.

Bu sonuç; öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin ders başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Kavram haritalarıyla yapılan

eğitimin başarıyı artırdığını ortaya koymaktadır. Duru (1999), Öztuna (2001), Kulaberoğlu (1999), Beydoğan ve Şahin (2003) yaptıkları çalışmalarla kavram haritalarının öğrencilerin başarısını artırdığını ifade etmektedirler. Belirtilen çalışmaların sonuçları ile bu araştırmadan elde edilen sonuçlar paralellik göstermektedir.

- √ Bilgi ve kavram haritası tekniği, öğrencilerin görsel ayrıntıları fark edebilmelerini olumlu yönde etkilemiştir.

Mülakat sorularına verilen yanıtlar değerlendirilirken, araştırmanın amaçları arasında bulunmayan ancak araştırma açısından önem taşıdığı düşünülen bazı veriler elde edilmiştir. Deney grubunun her düzeyindeki öğrencileri çoğunlukla kavram haritaları üzerindeki ayrıntıları fark etmişlerdir. Bu ayrıntıları sorulara verdikleri yanıtlarda kavramsal anlam çerçevesinde oldukça yerinde kullanmışlardır. Bu yönde bir eğilime kontrol grubunun hiçbir öğrencisinde rastlanmamıştır.

- √ Bilgi ve kavram haritası tekniğinin kullanımı öğrencilerin tarihsel kavramları geliştirmesini olumlu yönde etkilemiştir.
- √ Bilgi ve kavram haritası tekniği, öğrencilerin değişik fikirler üretmelerini olumlu yönde etkilemiştir.

Dilek (2001), eğitimcilerin kavramların anlaşılmasına önem vermeleri gerektiğini belirtmektedir. Kavramların anlaşılması ile ilgili problem yaşamayan öğrencinin bilgi edinme ve bilgi üretme sürecinde daha aktif olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Başaran (1996) bireyin geliştirdiği her kavramın, onun düşünme gücünü ve düşünce yollarını artırdığını ifade etmektedirler. Mülakat formunda yöneltilen sorulara verilen yanıtlardan, araştırmanın amaçları arasında yer almamasına rağmen dikkat çekici sonuçlar elde edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin verdikleri yanıtlarda cevapların doğruluğu dışında üretilen fikirlerin çeşitliliğinin araştırma açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu araştırmayla

ulaşılan sonuç, Dilek'in ve Başaran'ın ifadelerini destekler niteliktedir. Deney grubuna kavram haritaları ile verilen eğitimin, deney grubu ğrencilerinin fikir üretme süreçlerini olumlu etkilediği düşünülmektedir.

Kavram haritalarıyla ders işlenen deney grubu öğrencileri son test sorularına verdikleri cevaplarla kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılıdırlar. ztuna (2002), kavram haritalarının öğrencilerin kavramsal gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya çıkar mıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuç ile ztuna'nın ulaştığı sonuç, birbirini destekler niteliktedir.

- √ Kavram haritası tekniği ile yapılan öğretimde öğrenciler önceki öğrenmelerle sonraki öğrenmeleri ilişkilendirebilmektedir.

Eğitimle ilgili kaynaklarda ve araştırmalarda eski ve yeni bilgiler arasında bağ kurmanın ğrenci ve ğretmen açısından önemi üzerinde durulmakta kurulan bağların gelecek öğrenmeler için iyi bir temel oluşturacağı savunulmaktadır. şahin (1998) ve Demirel (2000), ğrencilerin yeni ve eski bilgiler arasında bağ kurma yeteneğini geliştiren önemli ğretim tekniklerinden birinin kavram haritaları olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmada öğrencilerden farklı zamanlarda işlenen konular arasında bağlantılar kurmaları beklenmektedir. Araştırma sonucunda yapılan değerlendirmede, deney grubunun her başarı düzeyindeki ğrencilerinin önceki öğrenmelerle sonraki öğrenmeleri ilişkilendirmekte fazla sorun yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu ğrencilerinde ise bu yöndeki davranışların yüksek başarı düzeyindeki öğrencilerde bile yeterince gelişmediği yolunda izlenimler elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuç göstermektedir ki bilgi ve kavram haritaları ile işlenen tarih derslerinde öğrenciler konular arasında bağ kurabilmektedirler. Bu durum öğrenciler tarafından geliştirilen ve ekler bölümünde sunulan kavram haritalarında görülmektedir.

5.1.3. Mülakat Sonuçlarının Değerlendirilmesi

- √ Bilgi ve kavram haritası tekniği ile yapılan öğretimde öğrenciler, derslerin eğlenceli geçtiğini düşünmüşlerdir.

Tekeli (2000) öğrenciler tarafından özellikle tarih derslerinin sıkıcı, anlaşılması güç bir ders olarak algılandığını belirtmektedir. Deney grubunda tarih dersi işlenmesine rağmen öğrenciler oldukça eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler yaygın kanının aksine, işlenen tarih derslerini eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun kavram haritaları tekniğinin kullanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

- √ Kavram haritası tekniği ile yapılan öğretimde karmaşık konular kolay anlaşılır hale gelmiştir.

Lise Tarih dersi konuları incelendiğinde bu çalışmada uygulamanın yapıldığı, '19.yy'da Osmanlı Devleti(Dağılma Dönemi)' Ünitesinin çok sayıda yeni kavram ve bilgi içerdiği görülmektedir. Bu Ünitenin öğrenciler için oldukça karmaşık bir ünite olduğu söylenebilir. Son test sonuçlarının karşılaştırıldığı tabloda da (Tablo 4.12.) görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerine göre kontrol grubu öğrencilerinin başarı ortalamasında yaklaşık 15 puanlık fark görülmüştür. Bu farkın nedeninin de çok sayıda kavram ve bilgi içermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin, karmaşık, çok fazla kavram ve yeni bilgi içeren bir tarih ünitesinde başarı ortalamalarını yaklaşık 15 puan artırmış oldukları tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin başarılarındaki artışın yine deney grubu öğrencilerinin mülakat sorularına verdikleri cevaplarla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Deney grubunda tarih konularının kavram haritaları ile işlenmesinin dersleri kolay anlaşılır hale getirdiği böylece öğrencilerin ders başarısını artırdığı söylenebilir.

Bunların yanı sıra geleneksel yöntem ve tekniklerle tarih dersleri hakkındaki öğrenci yargılarının değiştirilemeyeceği düşünülmektedir. Oysa deney grubu öğrencileri mülakat sorularına verdikleri yanıtlarda tarih derslerinin ilgili ünite

kolay anlaşılır ve eğlenceli geçtiğini ifade etmiştir. Bu durumun bilgi ve kavram haritaları ile ders işlenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

- √ Öğrenciler bilgi ve kavram haritalarının daha çok bilgi edindirdiğini düşünmektedirler.

Kulaberoğlu (1999), Dumanlı (2001), Duru (2001) ve Öztuna (2002) yaptıkları deneysel çalışmalarda kavram haritaları ile işlenen derslerde öğrencilerin daha çok bilgi ve kavram edindiğine dikkat çekmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin mülakat sorularına verdikleri cevaplar, konu ile ilgili araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca mülakatlardan elde edilen bu sonucun, son test sonuçları ve ders tutum ölçeklerinin değerlendirilmesi ile elde edilen sonuçlarla da tamamlandığı düşünülmektedir.

- √ Kavram haritası tekniği ile yapılan öğretimde öğrencilere bilgi ve kavram haritası çizdirilmesi öğrenciler tarafından zevkli bulunmuştur.

Öztuna (2002) öğrenciler tarafından yapılandırılan kavram haritalarının başarıyı ve kavram gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Deney grubu öğrencilerinin bilgi ve kavram haritası çizerken çok eğlendikleri yönündeki ifadeleri Öztuna'nın elde ettiği sonuçları destekleyici niteliktedir.

- √ Kavram haritası tekniği öğretimde farklı derslerde de kullanılabilir. Aynı zamanda bilgi ve kavram haritaları sadece eğitimde değil hayatın farklı alanlarında da kullanılabilir.

Bilgi ve kavram haritaları günümüzde farklı alanlarda da kullanılmaktadır. Özellikle eğitimde pek çok ders ve konuda kullanılabilir niteliktedir. Deney grubu öğrencileri kavram haritaları ile ilk kez karşılaşmış olmalarına rağmen, başarılarının artmış olması kavram haritalarının eğitim dışında, güncel hayatın farklı alanlarında da kullanılabileceğini düşünmekte ve ifade etmektedirler.

5.2. Öneriler

5.2.1. Öğretmen Yetiştiren Kurumlar İçin Öneriler

- √ Kavram Haritalarının öğrenci başarısına etkisiyle ilgili olarak öğretmen adayları bilgilendirilmelidir.
- √ Kavramsal öğrenimin öğrenci açısından önemi öğretmen adaylarına anlatılmalıdır.
- √ Öğretmen adaylarına kavram haritasının yapılandırılması ve değişik alanlarda kullanılmasıyla ilgili bilgi verilmelidir.
- √ Kavram haritasıyla işlenen derslerdeki öğrencilerin kazandığı davranışlar öğretmen adaylarına anlatılmalıdır.
- √ Öğretmenler açısından da kavram haritasının kullanım alanları ve öğretmene katkıları konusunda bilgilendirme yapılmalıdır.

5.2.2. Tarih Öğretmenleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenleri için Öneriler

- √ Geleneksel öğretim tekniklerinin yanında kavram haritalarının daha çok kullanılmasına önem verilmelidir.
- √ Diğer yöntem ve teknikler yanında kavram haritaları yardımcı teknik olarak kullanılabilir.
- √ Kavram haritalarını daha eğlenceli hale getirerek sıkıcılıktan kurtarmak için değişik etkinliklerle beraber uygulamak gerekir.

- √ Öğrenciler tarihsel kavramlarla ilköğretim I.kademesinde ilk kez karşılaştıkları için sınıf öğretmenlerinin kavram öğretimine önem vermeleri gerekmektedir.
- √ Sınıf öğretmenleri kavram haritaları kullandıklarında öğrencilerin tarih dersine karşı olumlu yaklaşım sergileyecekleri görülecektir.
- √ Özellikle tarih dersi için öğretmen yada öğrenciler tarafından kavram haritaları zamana, mekana ve konuya uygun hazırlanması durumunda daha da etkili olacağı düşünülmektedir.

5.2.3. Kavram Haritaları Konusunda Araştırma Yapacak Akademisyenler için Öneriler

- √ Tarih dersi konularıyla ilgili kavram haritası tekniği yeni yeni kullanılmaya başlandığından fazla örnek bulunmamaktadır. Ekler bölümündeki kavram haritaları örnek teşkil edecektir.
- √ Tarih dersinin yanında coğrafya, sosyoloji, felsefe gibi diğer sosyal bilim disiplinlerinde de benzer çalışmalar yapılabilir.
- √ Video kamera kaydı yapılarak sürece ait daha detaylı araştırmalar yapılabilir.
- √ Kavram haritalarının değerlendirme süreciyle ilgili olarak da kullanılarak başarıya ve eğitime katkıları araştırılabilir.
- √ Tarihsel kavram haritalarının öğrenciler tarafından yapılandırılmasıyla ilgili araştırmalar yapılabilir.

5.2.4. Ders Kitabı Hazırlayanlar için Öneriler

- √ Ders kitaplarında ünite başlarında ya da sonlarında kavram haritalarının bulunması öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını sağlayacaktır.
- √ Ünitelerin geneli hakkında kavram haritası hazırlanabileceği gibi konu içerisindeki daha özel konularla ilgili de kavram haritaları hazırlanmalıdır.
- √ Kavramların açıklanmasında yaş grubu uygunluğuna dikkat edilmelidir.
- √ Kavram haritaları oluşturulurken, öğrencilerin dikkatlerini dağıtacağından gereksiz ayrıntılardan kaçınılmalıdır.

5.2.5. Milli Eğitim Bakanlığı İçin Öneriler

- √ Okullarda mutlaka çeşitli derslerle ilgili örnek kavram haritaları bulunmalıdır.
- √ Kavram haritaları ünite ve konular baz alınarak hazırlanılıp öğretmenlere ders materyali olarak verilmelidir.
- √ Bakanlık hazırlatacağı ders kitaplarında kavram haritalarının kullanılmasını sağlamalıdır.
- √ Öğretmenlerin kavram haritası hazırlanması ve kullanılması konularında daha etkili olabilmeleri için hizmet içi eğitime alınmaları gerekmektedir.
- √ Klasik yöntem ve tekniklerin yanında kavram haritaları gibi dünyada aktif kullanılan yeni yöntem ve teknikler öğretmenler tarafından da kullanılabilir hale getirilmedi.

Kaynakça :

- Akinoğlu, O.; Gürdal, A. Ve Şahin F., (2002). "Fen Bilgisi Ders Kitaplarının Kavram Haritası izilerek Değerlendirilmesi". *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi-5, 16-18 Eylül*. ODTÜ. Ankara.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve ğrenme*. Ankara: Nobel.
- Bayram, H., & Salan, . & Gürdal, A., (1999). "Stokiyometrik Problemlerin ozmlerinde Kavram Haritalarının Başarıya Etkisi". *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu*. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- BinbaŐiođlu, C.(1991). "ğrenme Psikolojisi". Ankara:Kadioğlu.
- Bossing, N. (1953). "Orta Dereceli Okullarda ğretim". (ev: Necmi Sarı) Cilt 1,2. İstanbul: Milli Eğitim.
- Carr, E.H. (1980) "Tarih Nedir?". (ev: M.G. Gürtürk), İstanbul: Birikim
- Deryakulu, D.(2000). "Yapıcı ğrenme". *Sınıfta Demokrasi*. Ankara: Eğitim-Sen.
- Dilek, D.(2001). "Tarih Derslerinde ğrenme ve Düşünce Gelişimi". Ankara: Pegem
- Dilek, D.(2000). "Tarih ğrenmede Yeni Yaklaşım". *Tarih ve Düşünce*. s.48-51, İstanbul.
- Dilek, D.(2002). "İlköğretimde Tarih Konularının ğretiminde Kullanılan Tekniklere Göre ğretmen Tipleri". *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, s. 2, s.323-336. İstanbul.
- Demirel, .(1996). "Genel ğretim Yöntemleri". Ankara: Usem.
- Demirel, .(1999). "Planlamadan Değerlendirmeye ğretme Sanatı". Ankara: Pegem.
- Demirel, .(1999). "Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme". Ankara: Pegem.
- Ekiz, D.(2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş. Nitel, Nicel ve EleŐtirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı
- Erdoğan, Y.(2000). "Bilgisayar Destekli Kavram Haritalarının Matematik ğretiminde Kullanılması". *Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Ertürk, S.(1972). "Eğitimde Program Geliştirme". Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Gürdal, A., Şahin, F., Macaroğlu, E.(1994). "Kavram Haritası ve V-Diagramı". *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. İstanbul.

- Kaptan, F.(1998). "Fen Öğretiminde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (14). 95-99. Ankara.
- Kemertaş, İ.(2001). "Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme". İstanbul: Birsen.
- Küçükahmet, L.(1998). "Öğretim ilke ve Yöntemleri". İstanbul: Alkım.
- Kocabaşoğlu, U.(2000). "Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması". *Açılış Konuşması*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Karasar, N.(1991). "Bilimsel Araştırma Yöntemi". Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı.(Nisan 1998). "Tebliğler Dergisi", İstanbul: Milli Eğitim.
- Oğuzkan, F.(1985). "Orta Dereceli Okullarda Öğretim". Ankara: Emel.
- Öncü, H.(1996). "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme". Ankara: Yaysan
- Özalp, O.(2000). "İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Eğitimi". *Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması*. Atölye 1. Ankara: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Özden, Y.(1998). "Öğrenme ve Öğretme". Ankara: Pegem.
- Özbaran, S.(1992). "Tarih ve Öğretimi". İstanbul : Cem.
- Özbaran, S.(1998). "Türkiye'de Tarih Eğitimi ve Ders Kitapları Üstüne Düşünceler". *Tarih Eğitimi ve Tarihte "öteki" Sorun*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Öztürk, C. ve D, Dilek (2003). "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları". *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Ed.C. Öztürk ve D. Dilek). Ankara: PegemA
- Saban, Ahmet.(2000). "Öğrenme ve Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar". Ankara. Nobel.
- Safran, M. (1998). "Tarih Öğretimi ve Çağdaş Müfredat Teorileri". *Makaleler*. Ankara.
- Sarıçayır, H.(2000). "Lise II Kimya Derslerinde Kavram Haritalarının Başarıya Etkisi". *Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*. İstanbul.
- Selçuk, Ziya. (1996). "Eğitim Psikolojisi". Ankara: Pegem.
- Senemoğlu, N. (1997). "Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya". Ankara: Ertem.
- Semerci, Ç.(2001). "Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. (1/2), 431-439
- Sökmen, N., Bayram, H., Salan, U., & Savcı, H., (1999). "Kavram Haritasının Fen

Bilgisi Başarısına Etkisi". *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Eskişehir.
Sönmez, V.(1996). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Klavuzu". Ankara: Pegem.
Varış, F.(1978). "Eğitimde Program Geliştirme". Ankara: Ankara Üniversitesi.
Yıldırım, R.(1998). "Öğrenmeyi Öğrenmek". İstanbul: Sistem.

TARİH DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda tarih dersine yönelik tutum cümleleri bulunmaktadır. Bu cümlelerin karşısında ise, "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "hiç katılmıyorum", şeklinde beş seçenek bulunmaktadır. Cümleleri dikkatli okuyarak uygun olan seçeneğe "X" işareti koyunuz.

Kenan KURADA
Tarih Öğretmeni

		TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HIÇ KATILMIYORUM
1	Tarih dersini severim.					
2	Tarih dersinin bir an önce bitmesini isterim.					
3	Tarih dersine hazırlanmayı severim.					
4	Tarih dersine girerken sıkılırım.					
5	Tarih dersini günlük yaşamımda kullanırım.					
6	Tarih dersini öğrenmekte büyük sıkıntı çekerim.					
7	Tarih dersinde daha fazla derse katılırım.					
8	Tarih dersine çalışırken ruhum sıkılır.					
9	Tarih dersinden hoşlanırım.					
10	Tarih dersi çok eğlencelidir.					
11	Tarih dersinden nefret ederim.					
12	Diğer derslere göre tarih dersini daha çok severim.					
13	Tarih dersindeki öğrendiklerim günlük yaşamımda bir işe yaramaz.					
14	Arkadaşlarımla tarih dersi konularını tartışmaktan zevk alırım.					
15	Tarih dersini öğrenmek gereksizdir.					
16	Tarih dersi benim için ilgi çekicidir.					
17	Tarih dersi gereksiz bir derstir.					
18	Tarih dersi benim eğitimim için gereklidir.					
19	Kendi yaptığım malzemelerle tarihi daha iyi öğrenirim.					
20	Mecbur kalmasam tarih dersini almam.					
21	Tarih dersi beni korkutur.					
22	Tarih dersinde konuyla ilgili kendim malzeme yapmak isterdim.					
23	Tarih dersine ayrılan ders saati çok fazladır.					
24	Tarih dersi sınavından korkarım.					
25	Tarih dersine ayrılan ders saatinin daha fazla olmasını isterdim.					
26	Çalışma zamanımın çoğunu tarih dersine ayırmak isterim.					
27	Tarih dersi laboratuvarlı olursa daha çok zevkli geçer.					
28	Mümkün olsa tarih dersine hiç çalışmam.					
29	Laboratuvar malzemelerini kullanamadığımdan tarih dersinden korkarım.					

LİSE 2 TARİH SINAV SORULARI

II.DÖNEM II.YAZILI

2

1. Osmanlı Devleti Dağılıma Dönemi'nde aşağıdaki politikalarından hangisini uygulamıştır?

- A) Kaybedilen toprakları geri kazanmak
- B) Yeni yerler fethetmek
- C) Denge politikası
- D) Avrupalı devletlere kapitülasyonlar vermek
- E) Elindeki toprakları korumak

2. II.Mahmut döneminde yapılan aşağıdaki yeniliklerden hangisi kendinden sonraki yenilikçilerin önünü açmıştır?

- A) Yeniçeri Ocağı'nı kaldırması
- B) Müsadere usulünü kaldırması
- C) Divan uygulamasına son vermesi
- D) Avrupa'ya ilk kez öğrenci gönderilmesi
- E) Nüfus sayımı yapılması

3. I. Yunanistan'a bağımsızlık hakkı tanınacak.
II. Eflak, Boğdan ve Sırbistan özerk olacak.
III. Tuna ağızı Ruslar'a bırakılacak.
Yukarıda bazıları verilen antlaşma maddeleri aşağıdaki antlaşmalardan hangisine aittir?

- A) Pasarofça Antlaşması (1718)
- B) Küçük Kaynarca Antlaşması (1774)
- C) Bükreş Antlaşması (1812)
- D) Edirne Antlaşması (1829)
- E) Hünkar İskelesi Antlaşması (1833)

4. Aşağıdakilerden hangisi Islahat Fermanı'nın yayınlanmasının Osmanlı'ya sağladığı bir yarar olarak değerlendirilebilir?

- A) Sened-i İttifak'ın imzalanması
- B) Paris'te Avrupa devleti sayılması
- C) Tanzimat Fermanı'na ortam hazırlaması
- D) I. Meşrutiyet'in ilan edilmesi
- E) Milliyetçilik ayaklanmalarının önlenmesi

5. 1856 da yayınlanan Islahat Fermanı'nı 1839 da yayınlanan Tanzimat Fermanı'ndan ayıran temel özelliği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Azınlık haklarına daha çok yer vermesi
- B) Vergi adaletini sağlaması
- C) Haksız idamları yasaklaması
- D) Adam kayırma ve rüşveti yasaklaması
- E) Askerlikle ilgili hükümler taşıması

6. I. Genç Osmanlılar (Jön Türkler) Cemiyeti
II. İttihat ve Terakki Cemiyeti
Yukarıdaki cemiyetlerin ortak amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Devletin yönetim şeklini değiştirmek
- B) Osmanlı soyunu idareden uzaklaştırmak
- C) Mutlak monarşiyi güçlendirmek
- D) Fetih politikasını başlatmak
- E) İslam birliğini kurmak

7. Ruslar'ın Sinop'taki Türk donanmasını batırması ve Osmanlı'ya karşı doğu ve batıda üstünlük sağlamaları üzerine, Avrupalı devletler hangi savaşta Osmanlı'ya yardım etmişlerdir?

- A) I. Balkan savaşı
- B) Kırım Savaşı
- C) Mora İsyanı
- D) 1877 - 78 Rus Harbi
- E) Mısır Sorunu

8. Ermeni sorunu ilk kez hangi antlaşmayla uluslararası bir boyut kazanmıştır?

- A) Berlin B) Kütahya C) İstanbul
- D) Paris E) Bükreş

9. Aşağıdakilerden hangisini imzalamakla padişahların ayanlara söz geçiremediği ortaya çıkmıştır?

- A) Tanzimat Fermanı
- B) Islahat Fermanı
- C) I. Meşrutiyet
- D) Sened-i İttifak
- E) Kanun-u Esasi

10. Kuzey Afrika'daki son Osmanlı toprağı aşağıdaki antlaşmalardan hangisiyle elden çıkmıştır?

- A) Berlin B) Paris C) Londra
D) Ayestaneşos E) Uşı

11. Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'nin Dağılma Döneminde Rusya ile imzaladığı antlaşmalardan değildir?

- A) Berlin Antlaşması
B) Paris Antlaşması
C) Yaş Antlaşması
D) Edirne Antlaşması
E) Bükreş Antlaşması

12. Aşağıdakilerin hangisinde verilen antlaşmalar, imzalandıkları halde yürürlüğe konulmamıştır ?

- A) Berlin - Moskova
B) Ayastefanos - Sevr
C) Atina - Uşı
D) İstanbul - Ankara
E) Gümrü - Kars

13. Aşağıdaki olaylardan hangisi Osmanlı İmparator-luğu'nun dağılmasını önlemek amacıyla yöneliktir?

- A) Alemdar Vak'ası
B) Çeşme Vak'ası
C) Patrona Halil ayaklanması
D) 31 Mart ayaklanması
E) Meşrutiyet'in ilanı

14. Osmanlı imparatorluğu'nda, ilk bağımsızlık hareketini başlatarak içişlerinde serbest bir prenslik kuran millet aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bulgarlar
B) Sırlar
C) Romenler
D) Rumlar
E) Araplar

15. Osmanlılarda Asakir-i Mansure-i Muhanmediye adı ile Avrupa usülünde ordunun kurulması aşağıdaki-lerden hangisinin bir sonucudur?

- A) Tanzimat-i Hayriye
B) Sened-i ittifak
C) 31 mart vakası
D) Vaka-i Vakvakiye
E) Vaka-i Hayriye

16. I. Sinop Baskını
II. Çeşme Vak'ası
III. Navarin Olayı

Bu olayların üçünde de Osmanlı donanmasına büyük zarar veren devlet aşağıdakilerden hangisidir?

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

17. Fransa, İngiltere'nin Ortadoğu ve Uzakdoğudaki çıkarlarına engel olmak amacıyla 1798'de nereyi işgal etmiştir?

- A) Fas
B) Cezayir
C) Tunus
D) Malta
E) Mısır

18. Osmanlı Devleti döneminde Yaş, Bükreş ve Edirne antlaşmaları hangi devletle imzalanmıştır?

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

19. Osmanlı Devleti'nin bir Avrupa devleti sayılacağı hükmü aşağıdaki antlaşmaların hangisinde yer almıştır?

- A) Bükreş Antlaşması
B) Londra Antlaşması
C) Hünkar İskelesi Antlaşması
D) Edirne Antlaşması
E) Paris Antlaşması

20. Aşağıdakilerden hangisi Sırp ve Yunan isyanlarının nedenlerinden biri değildir ?

- A) Milliyetçilik
B) Avrupa'nın desteğı
C) Rusya'nın izlediğı Pan-Slavizm politikası
D) Balkanlar'ın etnik yapısı
E) Osmanlı Devleti'nin güçlü döneminde olması

Ek.3

MÜLAKAT (GÖRÜŞME) FORMU

1. Tarih dersinde konuları nasıl işliyorsunuz? Tarih konularını nasıl işlemek işlersiniz?

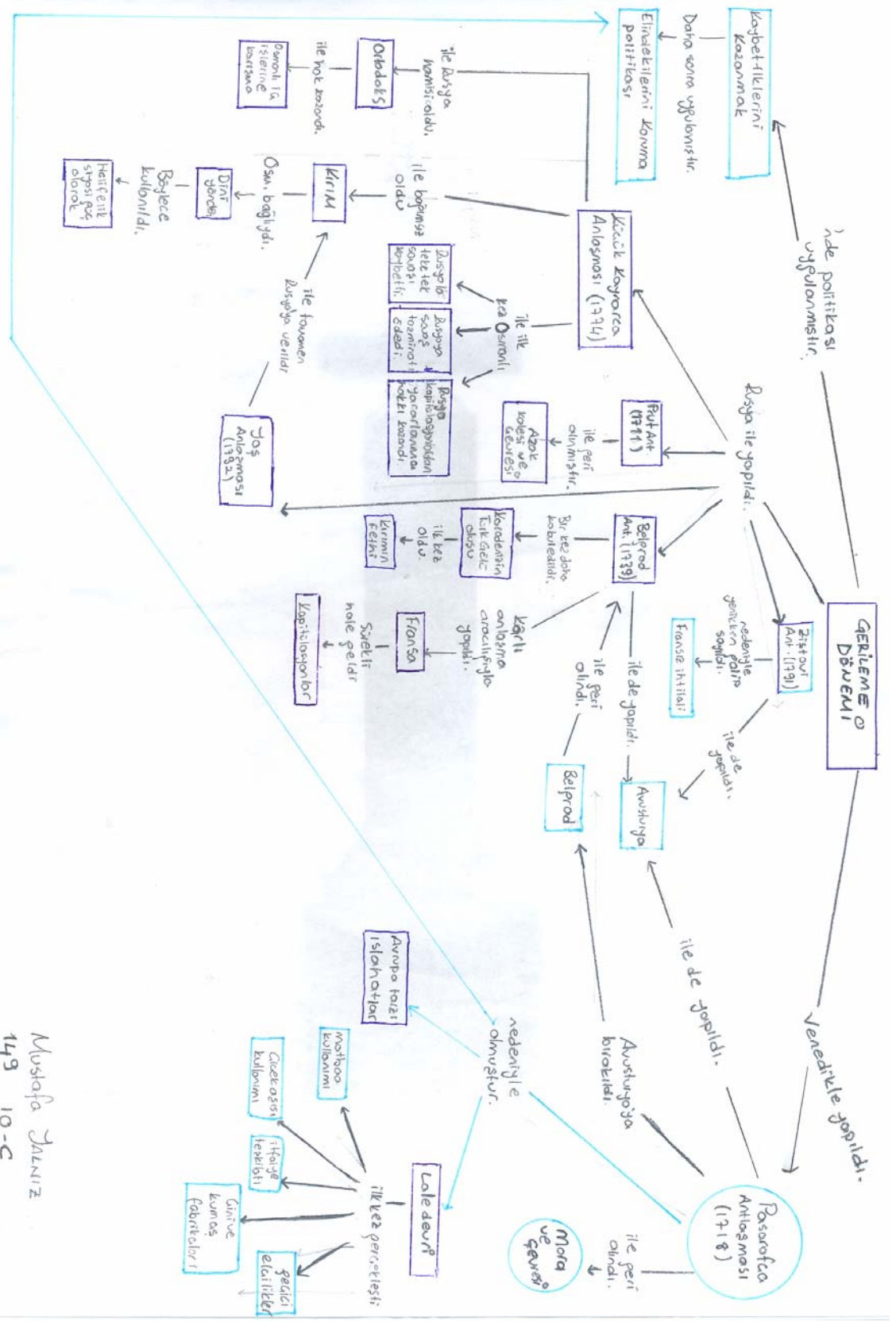
2. Kavram haritaları hakkında ne düşünüyorsunuz?

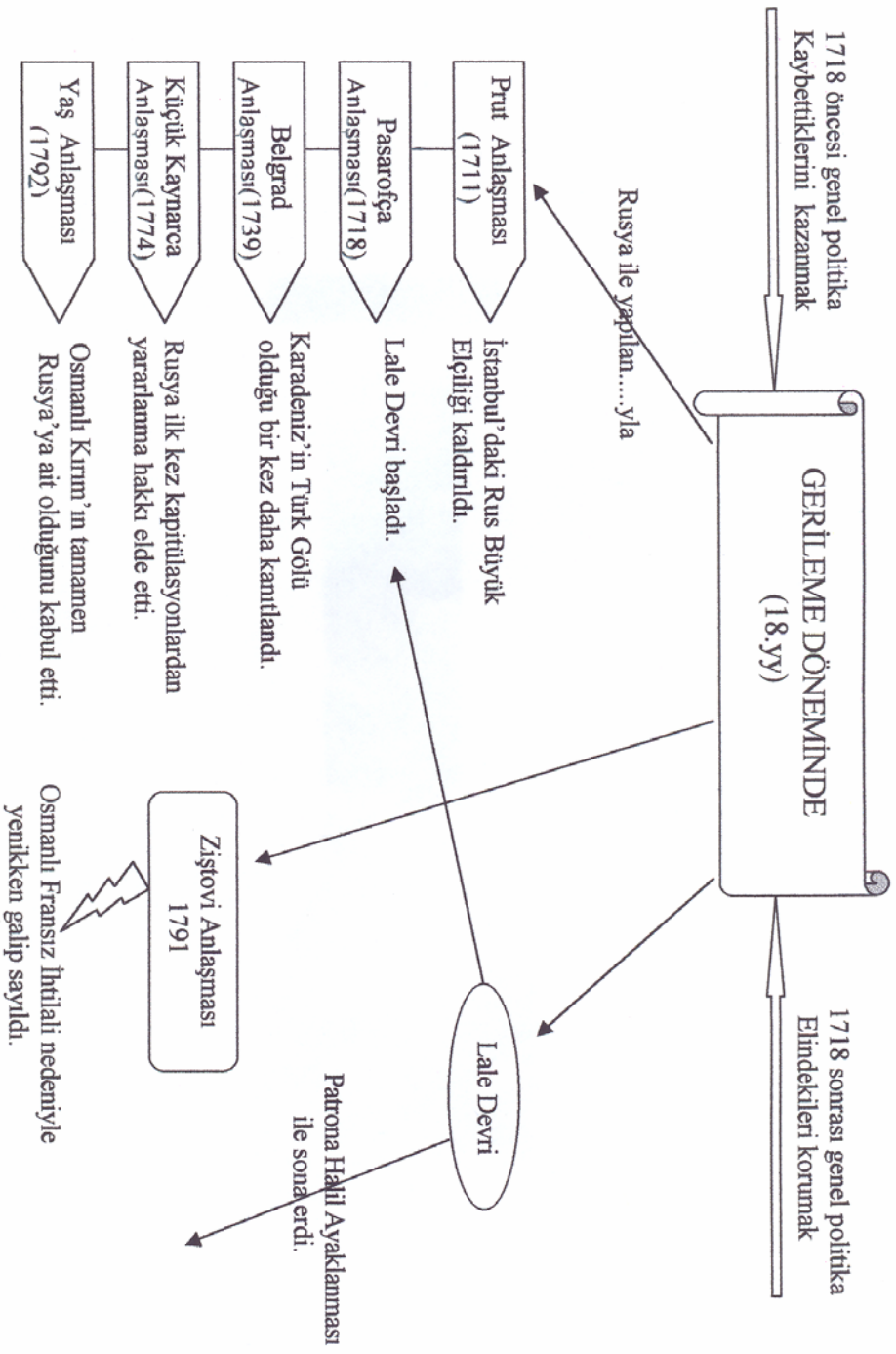
3. Kavram haritası tekniğini sevdiniz mi?

4. Kavram haritası tekniğinin en çok hangi yönlerini sevdiniz? Neden?

5. Size göre kavram haritalarının sağladığı yararlar nelerdir?

Mustafa JALINIZ
149 10-C





Lale Devri

ile.....

ilk kez

matbaa
çiçek aşısı
itfaiye teşkilatı
çini ve kumaş fabrikaları
geçici elçilikler

oluşturuldu.

III.Selim Dönemi
1789

Nizam-ı Cedid ordusu
Kuruldu.

İlk kez Avrupa'dan
silah alındı.

I.Abdülhamit
Dönemi 1774

Ulufe alım satımı
yasaklandı.

Yeniçeri
sayımı
yapıldı.

GERİLEME DÖNEMİ ISLAHATLARI

ile.....

Avrupa örneği alındı

Avrupa'nın üstünlüğü kabul edildi

DURAKLAMA DÖNEMLERİ İÇİŞYANLARI

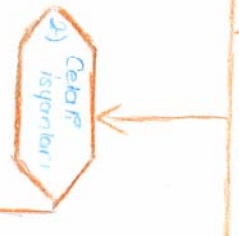
Neokentler de çıktı



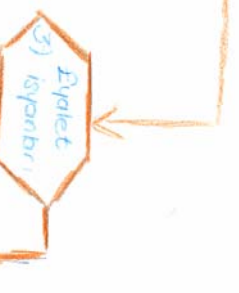
- Merkezî otoritenin güçlenmesi, imarati, beşerî ve tümeleğin gelişimini teşvik etmesi,...
- Rüşvet ve haksızlıkların yaygınlaşması,
- Haksız vergilerin alınması,
- Paralel: akit düzeninin düşmesi,
- İmparatorların çökmesi,
- İnan ve Avusturya çöküşünün uzun sürmesi,

- Akademi ve ekonominin ayrışması,
- Devlet düzenini dağıtıcı hareketleri dağıtıcı hareketler,
- İktisadi düzenin dağılması, yarıserbestliğin ortadan kalkması,
- III. ve IV. yüzyıllarda İmparatorların çökmesi,
- IV. yüzyılda İmparatorların çökmesi,

- İmparatorların çökmesi, İmparatorların çökmesi,
- İmparatorların çökmesi, İmparatorların çökmesi,



- Tamamen ekonomik hareketlerdir,
- Devlet sisteminin dağılması, vergilerin arttırılması, vergilerin arttırılması,
- Etkisizliklerdir,
- Devletlerin çökmesi, İmparatorların çökmesi,



- Merkezî otoritenin güçlenmesi, imarati, beşerî ve tümeleğin gelişimini teşvik etmesi,...
- Eksen devletlerin çökmesi, İmparatorların çökmesi,

Gülşah Yorlu
10C 015

döneminde

döneminde

döneminde

döneminde

döneminde

döneminde

döneminde

döneminde

döneminde

döneminde

döneminde

18. yüzyıl I

Genel özellikleri:

Avrupa örneği alındı

Zale D. hisinde asitleri alındı

Tavandan tabana geçirilme yapıldı

Kişilerle sınırlı kaldı

Islahatları yapıldı

Islahatları yapıldı

Islahatları yapıldı

Islahatları yapıldı

Islahatları yapıldı

Islahatları yapıldı

Lale Devri (III. Murat V)

Islahatları yapıldı

İlke ve Batıya elçi gönderildi

İlke ve Batıya elçi gönderildi

İlke ve Batıya elçi gönderildi

İlke ve Batıya elçi gönderildi

İlke ve Batıya elçi gönderildi

İlke ve Batıya elçi gönderildi

İlke ve Batıya elçi gönderildi

İlke ve Batıya elçi gönderildi

İlke ve Batıya elçi gönderildi

İlke ve Batıya elçi gönderildi

İlke ve Batıya elçi gönderildi

4. Mehmet

Islahatları yapıldı

Deniz, Ordusu ve bakiye sistemleri geliştirildi

Kara Mühendishanesi açıldı (Mühendishane)

Hünharacı Ocakları yeniden düzenlendi

Hünharacı Ocakları yeniden düzenlendi

Hünharacı Ocakları yeniden düzenlendi

Hünharacı Ocakları yeniden düzenlendi

Hünharacı Ocakları yeniden düzenlendi

Hünharacı Ocakları yeniden düzenlendi

Hünharacı Ocakları yeniden düzenlendi

III. Mustafa

Islahatları yapıldı

Deniz Mühendishanesi kuruldu

Berhane-i Şerife ve Topkapı Sarayı inşaatı tamamlandı

Sıra Topkapı Sarayı inşaatı tamamlandı

Sıra Topkapı Sarayı inşaatı tamamlandı

Sıra Topkapı Sarayı inşaatı tamamlandı

Sıra Topkapı Sarayı inşaatı tamamlandı

Sıra Topkapı Sarayı inşaatı tamamlandı

Sıra Topkapı Sarayı inşaatı tamamlandı

Sıra Topkapı Sarayı inşaatı tamamlandı

Abdülhamit I

Islahatları yapıldı

Düfe alım-satım yasalandı

Subay yetiştirme mecmuası ile istihdam düzeni sağlandı

Sıra Topkapı Sarayı inşaatı tamamlandı

Sıra Topkapı Sarayı inşaatı tamamlandı

Sıra Topkapı Sarayı inşaatı tamamlandı

Sıra Topkapı Sarayı inşaatı tamamlandı

Sıra Topkapı Sarayı inşaatı tamamlandı

Sıra Topkapı Sarayı inşaatı tamamlandı

Sıra Topkapı Sarayı inşaatı tamamlandı

III. Selim

Islahatları yapıldı

Batı tarzında ilke ve Batıya elçi gönderildi (Nizam-ı Cedid)

İrad-i Cedid Hattı inşaatı tamamlandı

Arnavutluk ilke sınırları değiştirildi

Arnavutluk ilke sınırları değiştirildi

Arnavutluk ilke sınırları değiştirildi

Arnavutluk ilke sınırları değiştirildi

Arnavutluk ilke sınırları değiştirildi

Arnavutluk ilke sınırları değiştirildi

Arnavutluk ilke sınırları değiştirildi

Esra Çakır 10-C

17. YÜZ YILDA ÖSMANLI DEVLETİ (DÜNYADA BÜYÜK)

DİS

- Herkül ve çelik leğenlerin buluşu
- EGİTİM sisteminin kurulması
- Ordu ve donatıların geliştirilmesi
- Etanormatik sistemlerin geliştirilmesi

VEBİDELER

- İlk kez modern eğitim sistemi
- İlk kez modern tıp eğitimi
- İlk kez modern hukuk eğitimi
- İlk kez modern mühendislik eğitimi

medenîleşme

güçlenme

FENİN

VENETİK

Gentile Feltri

Gençlik bir ortamda yaşama, disiplin ve düzenli yaşam tarzı.

Gençlerin aile ortamında yetişmesi ve disiplinli yaşam tarzı.

Gençlerin aile ortamında yetişmesi ve disiplinli yaşam tarzı.

Gençlerin aile ortamında yetişmesi ve disiplinli yaşam tarzı.

Gençlerin aile ortamında yetişmesi ve disiplinli yaşam tarzı.

AUSUQUVA

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

RUSYA

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

IRAN

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

LEMİSTAN

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

İSVAHİLAD

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

EGYPT

Disiplinli yaşam tarzı

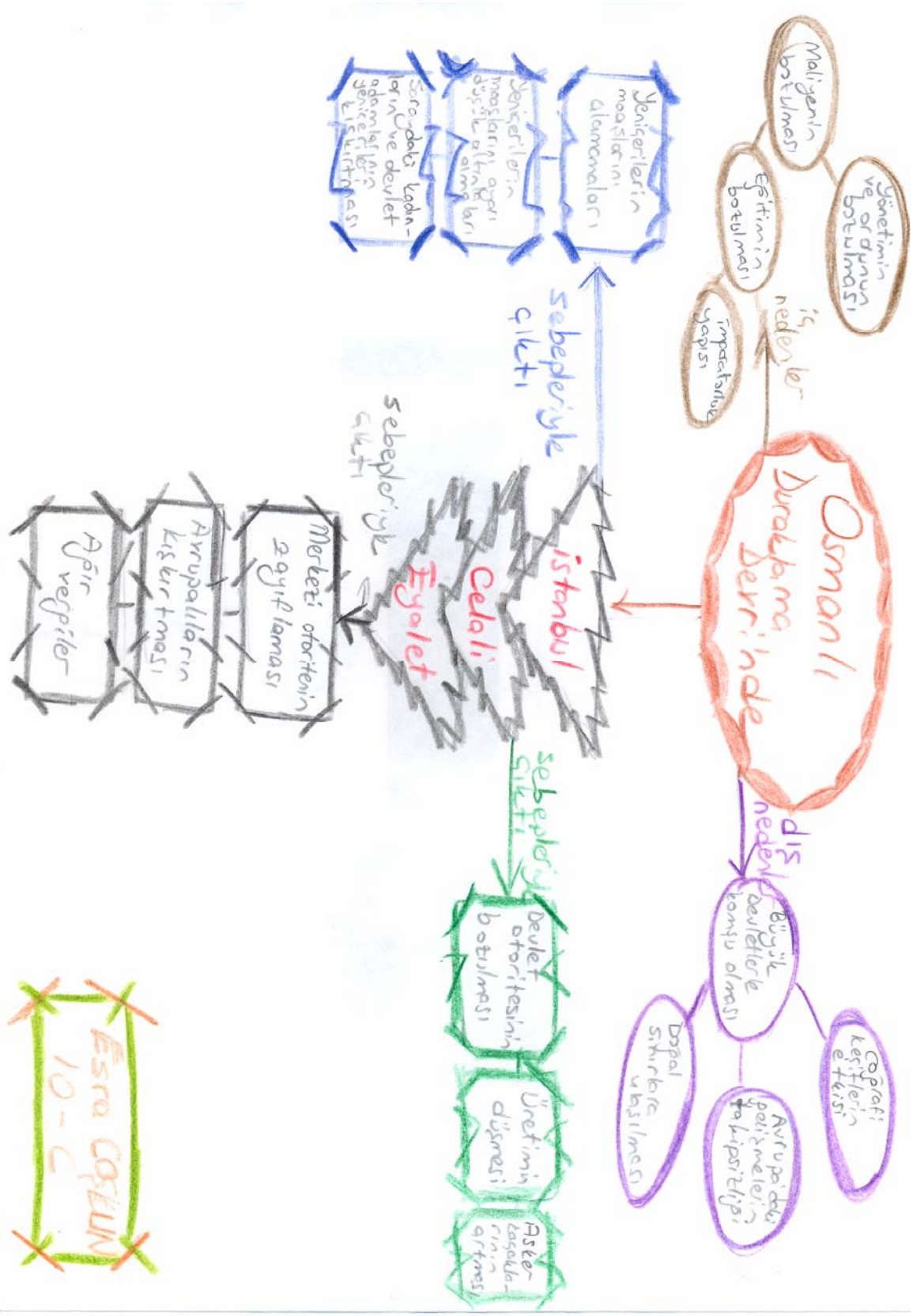
Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Disiplinli yaşam tarzı

Sevcaıs Kutlu



QANUN
DEVLƏTİ
QURUMI

SÜZ QƏMƏ 'KİM QURUMU QILINMƏSİ

QURUMUN QURULUŞU

QURUMUN QURULUŞU

QURUMUN QURULUŞU

QURUMUN QURULUŞU

QURUMUN QURULUŞU

1. Göz
 Göz qurumu

'de bəzən
 Gözün qurumu
 bəzən qurumu qurumu qurumu.

2. Həlqi

qurumu
 digər qurumu
 qurumu qurumu

3. Kəmə
 Kəmə qurumu

1. qurumu qurumu

4. Qanun
 Qanun qurumu

'de bəzən
 qurumu qurumu

5. Qanun
 Qanun qurumu

qurumu qurumu

6. Qanun
 Qanun qurumu

qurumu qurumu

7. Qanun
 Qanun qurumu

qurumu qurumu

8. Qanun
 Qanun qurumu

qurumu qurumu

9. Qanun
 Qanun qurumu

qurumu qurumu

10. Qanun
 Qanun qurumu

qurumu qurumu

11. Qanun
 Qanun qurumu

qurumu qurumu

12. Qanun
 Qanun qurumu

qurumu qurumu

13. Qanun
 Qanun qurumu

qurumu qurumu

14. Qanun
 Qanun qurumu

qurumu qurumu

15. Qanun
 Qanun qurumu

qurumu qurumu

16. Qanun
 Qanun qurumu

qurumu qurumu

17. Qanun
 Qanun qurumu

qurumu qurumu

18. Qanun
 Qanun qurumu

qurumu qurumu

qurumu qurumu

DAĞILMA DÖNEMİNDE RUSYA İLE YAPILAN ANLAŞMALAR

Edirne Antlaşması (1829)

Önemi:

- * İlk kez bir Osmanlı başbakanı tarafından imzalandı.
- * Tarih açısından Türkiye'nin ilk dış politikası olan Edirne Antlaşması'nın imzalandığı yerdir.

Arestotelos Antlaşması (1828)

Önemi:

- * Sirbistan, Karadağ ve Yunanistan'la başlayan savaşın sona ermesini sağladı.
- * Karadağ, Arnavutluk ve Yunanistan'la yapılan savaşın sona ermesini sağladı.

Paris Antlaşması (1856)

Önemi:

- * Osmanlı devletinin toprak bütünlüğünü artırma amacıyla gerçekleştirildi.
- * Osmanlı devletinin uluslararası ilişkilerde daha aktif rol almasını sağladı.

Yanık Antlaşması (1872)

Önemi:

- * Rusya emellerini büyük ölçüde geri çekti.
- * Ermeni sorunu devletler arası ilişkilerde önemli rol oynadı.

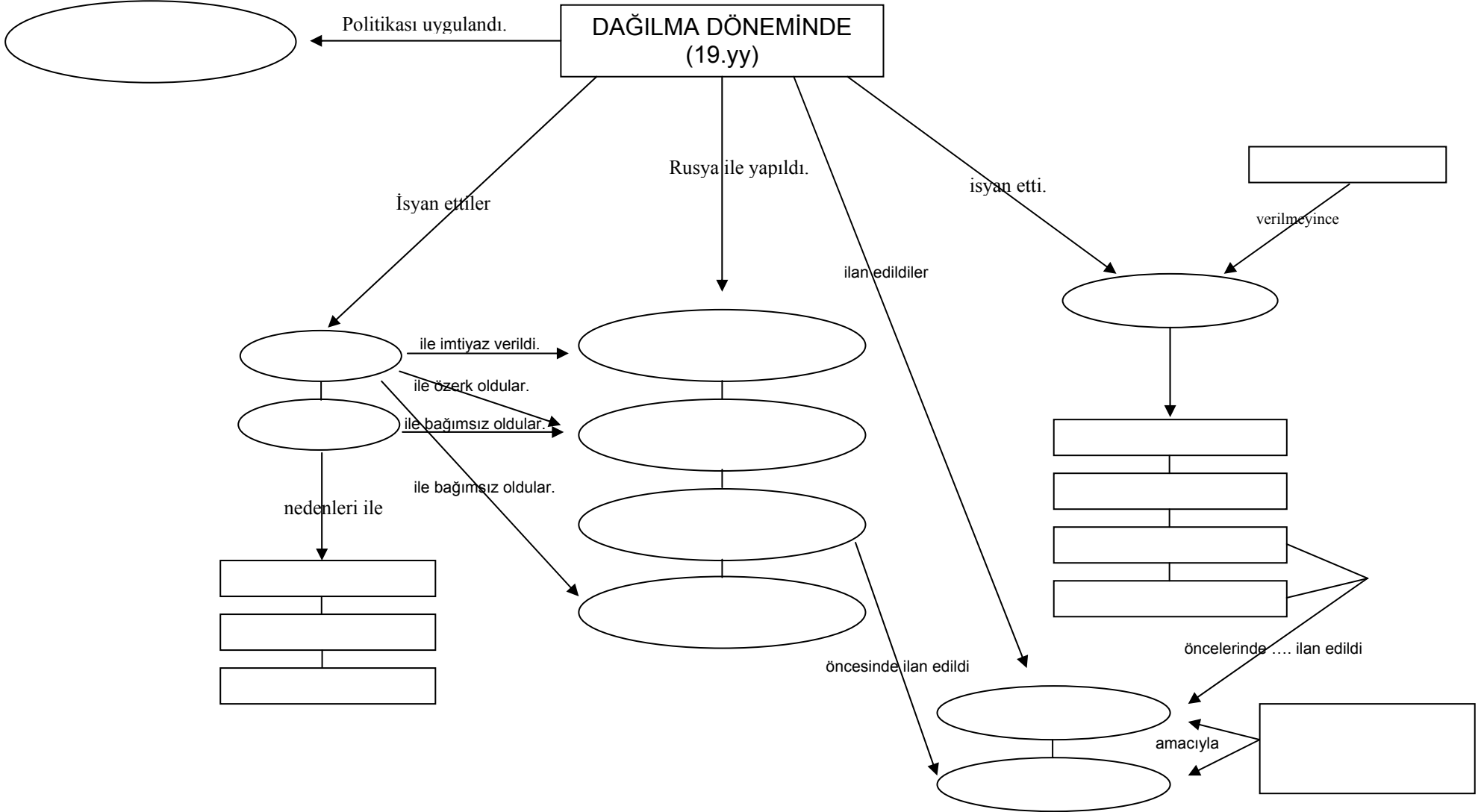
Büres Antlaşması (1876)

Önemi:

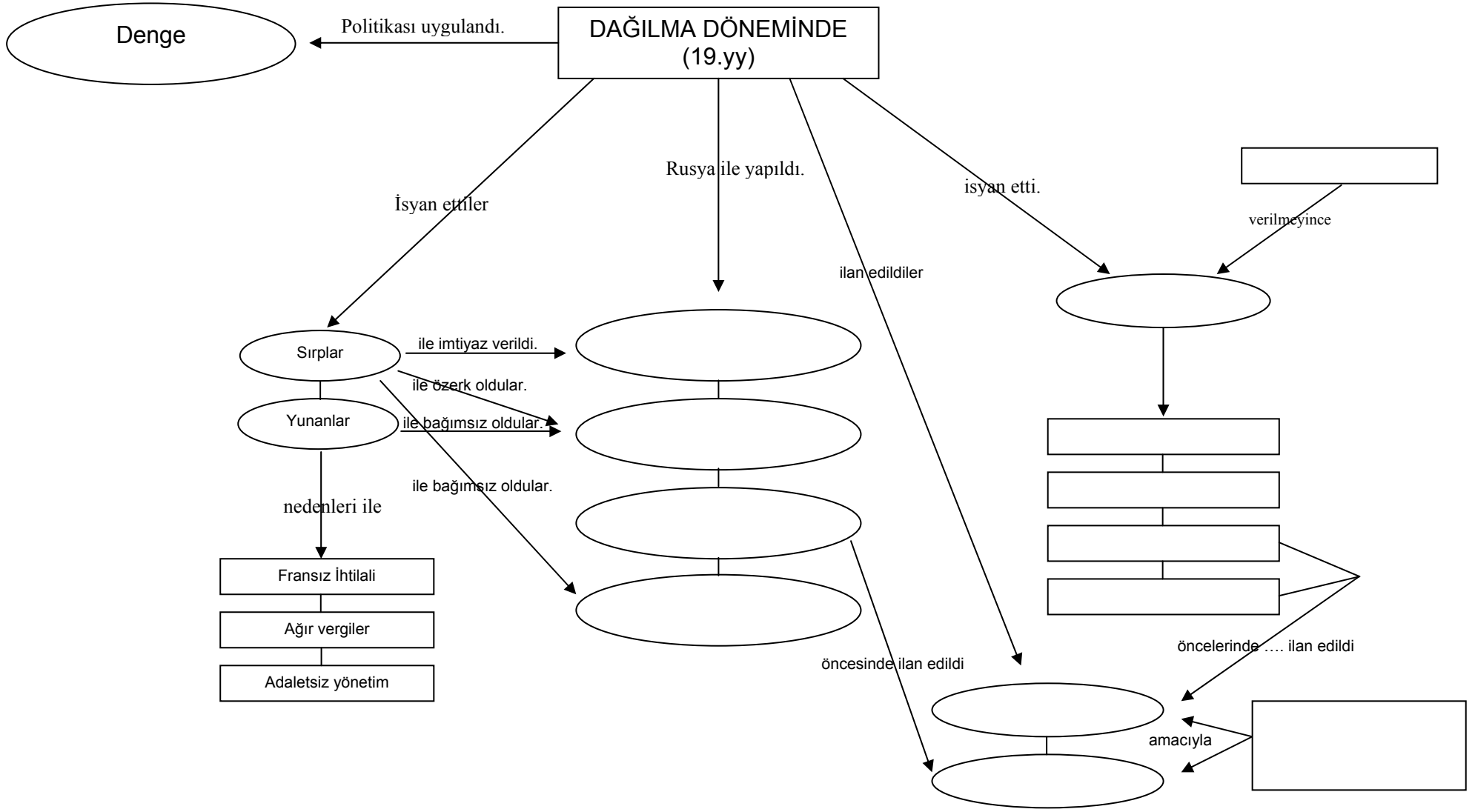
- * İlk kez bir Osmanlı başbakanı tarafından imzalandı.

Filizhan Yolu
10C 215

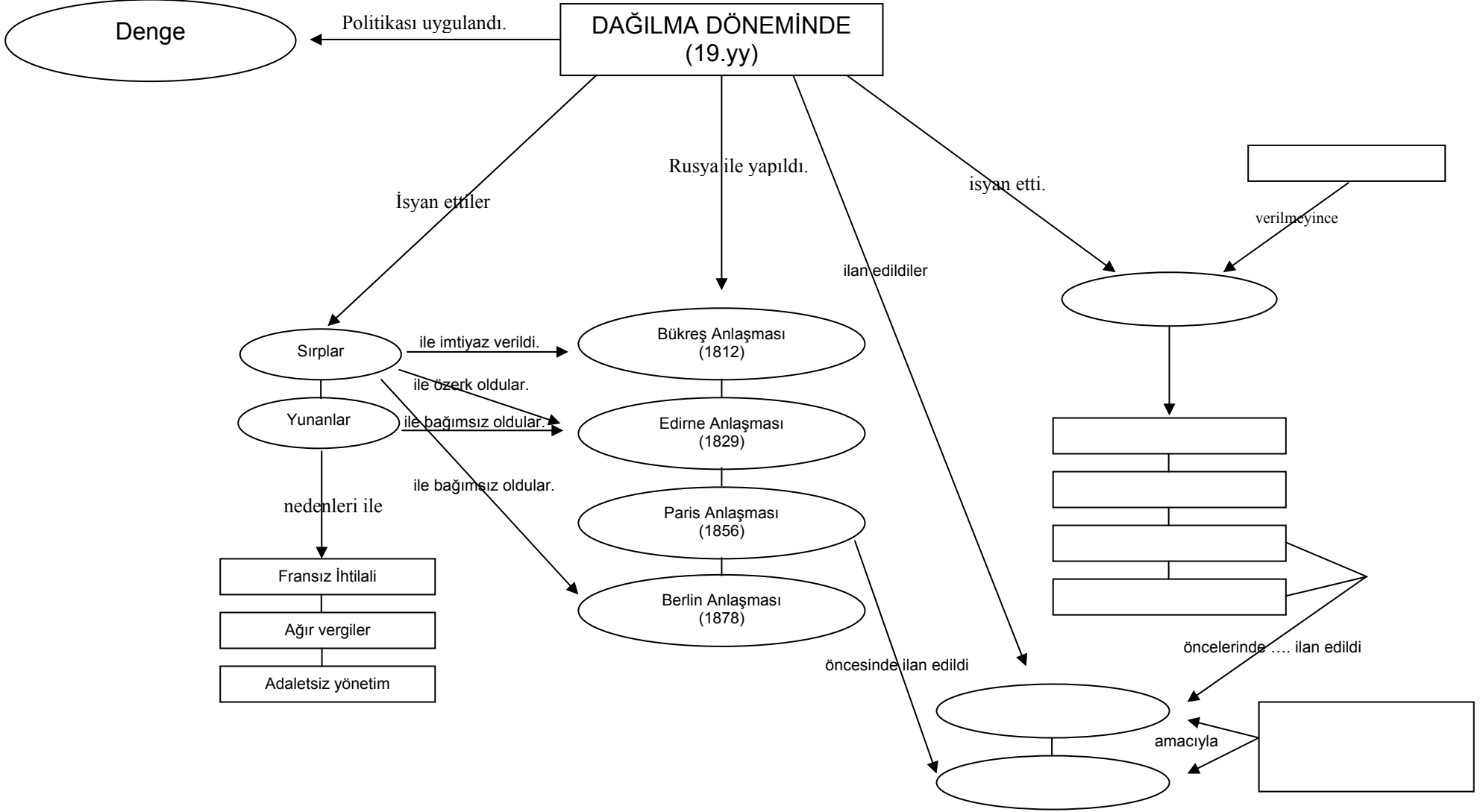
Ek.4



Ek.5



Ek.6



Ek.7

